



# Kohti kehittyvää johtajuutta

## Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuushankkeen (VEPO 2035) loppuraportti

Lauri Heikonen, Raisa Ahtiainen, Elina Fonsén, Kirsi-Marja Heikkinen,  
Tapio Lahtero, Arto Kallioniemi

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:7

# Kohti kehittyvää johtajuutta

## Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuushankkeen (VEPO 2035) loppuraportti

Lauri Heikonen, Raisa Ahtiainen, Elina Fonsén, Kirsi-Marja Heikkinen,  
Tapio Lahtero, Arto Kallioniemi

Opetus- ja kulttuuriministeriö Helsinki 2023

**Julkaisujen jakelu**

Distribution av publikationer

**Valtioneuvoston  
julkaisuarkisto Valto**

Publikations-  
arkivet Valto

[julkaisut.valtioneuvosto.fi](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi)

**Julkaisumyynti**

Beställningar av publikationer

**Valtioneuvoston  
verkkokirjakauppa**

Statsrådets  
nätbokhandel

[vnjulkaisumyynti.fi](https://vnjulkaisumyynti.fi)

Opetus- ja kulttuuriministeriö

This publication is copyrighted. You may download, display and print it for Your own personal use. Commercial use is prohibited.

ISBN pdf: 978-952-263-760-4

ISSN pdf: 1799-0351

Taitto: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto

Helsinki 2023

## Kohti kehittyvää johtajuutta Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuushankkeen (VEPO 2035) loppuraportti

<b>Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:7</b>		<b>Teema</b>	Koulutus
<b>Julkaisija</b>	Opetus- ja kulttuuriministeriö		
<b>Tekijä/t</b>	Lauri Heikonen, Raisa Ahtiainen, Elina Fonsén, Kirsi-Marja Heikkinen, Tapio Lahtero, Arto Kallioniemi		
<b>Kieli</b>	suomi	<b>Sivumäärä</b>	78

### Tiivistelmä

Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden kehittämishanke (VEPO 2035) toteutettiin Helsingin yliopistossa opetus- ja kulttuuriministeriön tilaamana. Tavoitteena oli laatia vuoteen 2035 ulottuva johtajuuden kehittämissuunnitelma sekä rakentaa suunnitelman mukainen koulutuskokonaisuus, jota opettajankoulutusta tuottavat yliopistot voivat hyödyntää kasvatus- ja opetusalan johtajuuskoulutusten kehittämisessä. Lisäksi tarkoituksena oli esittää mahdollisia lainsäädännön muutoksia koskien rehtoreiden ja päiväkodinjohtajien kelpoisuuksia sekä ehdotusten mukainen rahoitusmalli, jonka avulla yliopistojen on mahdollista tarjota kelpoisuusvaatimuksissa mainittua koulutusta.

Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden kehittämissuunnitelma pohjautui katsauksiin kotimaisesta ja kansainvälisestä tutkimuskirjallisuudesta, opettajankoulutusta tuottavien yliopistojen olemassa olevista johtajuuskoulutuksista sekä johtajuuskoulutusten kehittämishankkeista. Suunnitelmassa korostui jatkuvuus johtajuustasojen, eri koulutusasteiden ja alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Johtajuuden kehittämisen keskeisimmäksi keinoksi osoittautui johtajuuskoulutusten rakentaminen tutkimusperustaisena yliopistotason koulutuksena valtakunnallisesti yhtenäiseen suuntaan. Koulutuskokonaisuudessa perusopetuksen rehtoreiden ja päiväkodin johtajien kelpoisuus rakentuu yliopistotasoisien kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopintokokonaisuuden ympärille.

**Asiasanat** johtajuus, varhaiskasvatus, esiopetus, perusopetus, johtajuuskoulutus

**ISBN PDF** 978-952-263-760-4 **ISSN PDF** 1799-0351

**Julkaisun osoite** <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-760-4>

## Mot ett ledarskap som utvecklas

### Slutrapport om ledarskapsprojektet för småbarnspedagogik samt förskoleundervisning och grundläggande utbildning (VEPO 2035)

---

<b>Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2023:7</b>	<b>Tema</b>	Utbildning
<b>Utgivare</b>	Undervisnings- och kulturministeriet	
<b>Författare</b>	Lauri Heikonen, Raisa Ahtiainen, Elina Fonsén, Kirsi-Marja Heikkinen, Tapio Lahtero, Arto Kallioniemi	
<b>Språk</b>	<b>Sidantal</b>	78

---

#### Referat

Projektet för att utveckla ledarskapet inom småbarnspedagogiken samt förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen (VEPO 2035) genomfördes vid Helsingfors universitet på beställning av undervisnings- och kulturministeriet. Målet var att utarbeta en utvecklingsplan för ledarskapet som sträcker sig till 2035 och att bygga upp en utbildningshelhet i enlighet med planen. Universiteten som producerar lärarutbildning kan utnyttja denna plan för att utveckla ledarskapsutbildningen inom det pedagogiska området. Avsikten var också att föreslå eventuella lagstiftningsändringar som gäller behörigheten för rektorer och daghemsföreståndare samt att presentera en finansieringsmodell i enlighet med förslagen. Med hjälp av modellen kan universiteten erbjuda sådan utbildning som anges i behörighetsvillkoren.

Utvecklingsplanen för ledarskapet inom småbarnspedagogiken samt förskoleundervisningen och den grundläggande utbildningen baserade sig på översikter över inhemsk och internationell forskningslitteratur, nuvarande ledarskapsutbildningar vid de universitet som producerar lärarutbildning samt utvecklingsprojekt inom ledarskapsutbildningen. I planen betonades kontinuitet med tanke på ledarskapsnivåer, olika utbildningsstadier och regional jämlikhet. Det mest centrala sättet att utveckla ledarskapet visade sig vara att ledarskapsutbildningarna byggs upp som forskningsbaserad utbildning på högskolenivå i nationellt enhetlig riktning. Behörigheten för rektorer inom den grundläggande utbildningen och ledare inom småbarnspedagogiken bygger på en helhet av grundstudier på universitetsnivå i ledarskap inom det pedagogiska området.

**Nyckelord** ledarskap, småbarnspedagogik, förskoleundervisning, grundläggande utbildning, ledarskapsutbildning

---

**ISBN PDF** 978-952-263-760-4 **ISSN PDF** 1799-0351

---

**URN-adress** <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-760-4>

---

## Towards developing leadership

### Final report of the leadership project for early childhood education and care, pre-primary education and primary and lower secondary education (VEPO 2035)

---

<b>Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2023:7</b>	<b>Subject</b>	Education
<b>Publisher</b>	Ministry of Education and Culture	
<b>Author(s)</b>	Lauri Heikonen, Raisa Ahtiainen, Elina Fonsén, Kirsi-Marja Heikkinen, Tapio Lahtero, Arto Kallioniemi	
<b>Language</b>	Finnish	<b>Pages</b> 78

---

#### Abstract

The Ministry of Education and Culture commissioned the University of Helsinki to carry out a project (VEPO 2035) to develop leadership in early childhood education and care, pre-primary education and primary and lower secondary education. The objective was to draw up a leadership development plan extending to 2035 and, based on the plan, to create a training programme that universities providing teacher education could use in developing leadership training in the education and training sector. Another objective was to propose legislative amendments concerning the qualifications of principals and heads of early education centres and, based on the proposals, a financing model that would enable universities to provide the education referred to in the qualification requirements.

The development plan was based on reviews of Finnish and international research literature, existing leadership training at universities providing teacher education, and leadership training development projects. The plan emphasised continuity in terms of leadership levels, levels of education and regional equality. The key method for developing leadership proved to be the building of leadership training as research-based university-level training that could deliver uniform education across the country. In the training, the qualification requirements of primary and lower secondary education principals and heads of early education centres are built around the core study modules for university-level leadership in the education and teaching sector.

**Keywords** leadership, early childhood education and care, pre-primary education, primary and lower secondary education, leadership training,

---

<b>ISBN PDF</b>	978-952-263-760-4	<b>ISSN PDF</b>	1799-0351
-----------------	-------------------	-----------------	-----------

---

**URN address** <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-760-4>

---

# Sisältö

<b>Alkusanat</b> .....	8
<b>1 Johdanto</b> .....	11
<b>2 Kohti johtajuuden kehittämissuunnitelmaa</b> .....	13
2.1 Kirjallisuuskatsaus .....	13
2.1.1 Tavoitteet ja toteutus .....	13
2.1.2 Kasvatus- ja opetusalan johtajuus .....	14
2.2 Johtajuuskoulutusten kartoitus .....	19
2.2.1 Tiedonkeruu johtajuuskoulutusten kartoitukseen liittyen .....	19
2.2.2 Johtajuuskoulutuksia koskevan tiedon luokittelu ja analyysi .....	20
2.2.3 Kasvatus- ja opetusalan johtajuuskoulutukset yliopistoittain .....	20
2.2.4 Kasvatus- ja opetusalan johtajuuskoulutusten nykytila .....	26
2.3 Johtajuuden kehittämishankkeiden kartoitus .....	33
2.3.1 Tiedonkeruu johtajuuden kehittämishankkeiden kartoitukseen liittyen .....	33
2.3.2 Johtajuuden kehittämishankkeita koskevan tiedon luokittelu .....	33
2.3.3 Tulokset .....	36
<b>3 Johtajuuden kehittämissuunnitelma</b> .....	40
3.1 Johtajuuden suuntaviivoja vuoteen 2035 .....	40
3.2 Johtajuuden kehittäminen koulutusten kautta .....	43
<b>4 Kohti johtajuuden koulutuskokonaisuutta</b> .....	47
4.1 Tutkimusosuuden toteutus .....	47
4.1.1 Tavoitteet .....	47
4.1.2 Aineistonkeruut .....	47
4.1.3 Analyysit .....	48
4.2 Tulokset .....	48
4.2.1 Johtajuus varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen konteksteissa .....	49
4.2.2 Johtajien ammatillinen kehittyminen .....	51
<b>5 Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden koulutuskokonaisuus</b> .....	54
5.1 Johtajuus kaikille yhteisenä osana opettajankoulutusta .....	55
5.2 Perusopinnot ydinosaamisen ja kelpoisuuden tuottajana .....	56

5.3	Syvenevät ja laajenevat opintoväylät .....	59
5.3.1	Aineopinnot.....	60
5.3.2	Täydennyskoulutus.....	61
5.4	Tutkijakoulutus jatkuvuuden takaajana.....	62
<b>6</b>	<b>Johtamiskoulutusta koskevat lainsäädännön muutostarpeet .....</b>	<b>63</b>
6.1	Rehtorin ja päiväkodin johtajan kelpoisuudet.....	63
6.2	Lainsäädännön muutokset ja opetushallinnon tutkinto .....	67
<b>7</b>	<b>Johtajuuden koulutuskokonaisuuden rahoitusmalli .....</b>	<b>68</b>
7.1	Jatkuva rahoitus.....	68
7.2	Kertaluontoinen rahoitus.....	71
<b>8</b>	<b>Johtopäätökset .....</b>	<b>72</b>
	<b>Lähteet.....</b>	<b>75</b>



## ALKUSANAT

### Toimeksianto

Kasvatus- ja opetusalan johtajuus on ollut keskeinen teema pääministeri Marinin hallitusohjelmassa *Osallistava ja osaava Suomi*, ja näin ollen siitä on muodostunut yksi tärkeä kehittämiskohde. Oikeus oppia - varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelman (2020–2022) alle on koottu useita hallitusohjelman kehittämistoimia.

Varhaiskasvatuksen Oikeus oppia -ohjelmassa johtajuuden kehittäminen on liittynyt varhaiskasvatuksen laadun parantamista koskevaan tavoitteeseen. Esi- ja perusopetuksen Oikeus oppia -ohjelmassa opetusalan johtamista on kehitetty osana oppimisen ja koulunkäynnin tuen ja oppilaiden hyvinvoinnin vahvistamisen tavoitetta sekä opetuksen laadun vahvistamisen tavoitetta.

Valtioneuvoston kanslia avasi 1.6.2021 tarjouspyynnön, jossa hankinnan kohteeksi oli hallitusohjelman linjausten mukaisesti määritelty varhaiskasvatuksen ja koulujen johtamisen ja johtamisosaamisen kehittämisen tukeminen. Tarjouspyyntö kohdistui tavoitteellisen, suunnitelmallisen ja tarkoituksenmukaisen, nykyisen ja tulevan toimintaympäristön vaatimuksia vastaavan kasvatus- ja opetusalan johtajuuden kehittämiseen.

Tarjouspyyntö oli kaksiosainen. Ensimmäisessä osassa tavoitteena oli laatia johtajuuden **kehittämissuunnitelma**. Sen perustaksi tuli tehdä kartoitus yliopistoissa toteutetuista kasvatus- ja opetusalan johtajuuskoulutuksista, johtajuuden kehittämishankkeista sekä ajankohtaisesta kansallisesta ja kansainvälisestä kasvatus- ja opetusalan johtajuustutkimuksesta. Kartoituksen pohjalta tuli laatia johtajuuden kehittämissuunnitelma vuoteen 2035 asti. Kehittämissuunnitelman tuli rakentua kartoituksen tuottamiin tietoihin: johtamistutkimuksen ja -koulutusten nykytilan kuvaukseen sekä keskeisiin kehittämistarpeisiin ja -tavoitteisiin. Kartoitukset ja sen pohjalta laadittava johtajuuden kehittämissuunnitelma tuli luovuttaa opetus- ja kulttuuriministeriölle 31.12.2021 mennessä.

Toisessa osassa tehtäväksi oli asetettu varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtamiseen valtakunnallinen ja tutkimusperustainen johtajuuden **koulutuskokonaisuuden ja sen opetussuunnitelman laadinta**. Koulutuskokonaisuuden tuli lähestyä johtamista kokonaisvaltaisesti sen monimuotoisuus huomioiden ja kattaa johtamisen eri osa-alueet sekä tasot.

Hankkeessa suunniteltavan johtamiskoulutuksen kokonaisuuden tuli olla tarjolla kaikkialla Suomessa, jokaisessa opettajankoulutusta antavassa yliopistossa. Tärkeää oli myös luoda rakenne, joka antaa sekä alan opiskelijoille että jo ammatissa toimiville mahdollisuuden entistä paremmin ja joustavammin suorittaa kasvatus- ja opetusalan johtajuusopintoja osana peruskoulutustaan ja/tai täydennyskoulutuksen ja jatkuvan osaamisen kehittämisen kautta. Tavoitteena toimeksiannossa oli myös johtamisen koulutuspolkujen kuvaamisen ja selkiyttämisen kautta kannustaa johtamisopintoihin niin opiskelijoita kuin jo ammatissa toimivia.

Tarjouspyynnön kohteena olevan työn kautta rakentuvan uudistuksen edellytyksiksi todettiin suunnitelma johtajuuskoulutuskokonaisuuden laajuudesta, sisällöstä, toteuttamisen tavoista sekä esitys rahoitusmallista koulutuksen käytännön toteuttamisen mahdollistamiseksi yliopistoissa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön 17.8.2021 tekemän hankintapäätöksen mukaisesti Helsingin yliopiston tutkijaryhmä valittiin tarjouskilpailun perusteella hankkeen toteuttajaksi. Sopimus Helsingin yliopiston ja opetus- ja kulttuuriministeriön välillä allekirjoitettiin syyskuussa 2021.

### **Työryhmä ja yhteistyötahot**

Toteuttajina toimivat Helsingin yliopiston Kasvatus- ja opetusalan tutkimus- ja koulutusryhmä KAJO:n sekä Koulutuksen arviointikeskus HEA:n tutkijat. Projektin johtajina toimivat dosentti, yliopistonlehtori Raisa Ahtiainen (KT) ja apulaisprofessori Elina Fonsén (KT) ja vastaavana tutkijana tutkijatohtori Lauri Heikonen (KT). Asiantuntijoina toimivat dosentti Tapio Lahtero (KT), professori Arto Kallioniemi (TT) ja professori Risto Hotulainen (KT) sekä projektityöntekijänä Kirsi-Marja Heikkinen (KM) ja teknisenä avustajana Esko Lindgren.

Projektin nimeksi annettiin VEPO JOHTAMINEN 2035, jossa VEPO-lyhenne tulee sanoista varhaiskasvatus, esiopetus ja perusopetus.

Hankkeen ohjausryhmään kutsuttiin edustajat jokaisesta opettajankoulutusta tarjoavasta yliopistosta, Kansallisesta koulutuksen arviointikeskus KARVI:sta, Opetushallituksesta sekä opetus- ja kulttuuriministeriöstä. Ohjausryhmän puheenjohtajana toimi opetusneuvos Kirsi Alila opetus- ja kulttuuriministeriöstä ja sihteerinä Lauri Heikonen Helsingin yliopistosta. Ohjausryhmän jäseninä toimivat Johanna Heikka (Itä-Suomen yliopisto), Mika Risku (Jyväskylän yliopisto), Päivi Kupila (Tampereen yliopisto), Michael Uljens (Åbo Akademi), Inkeri Ruokonen (Turun yliopisto), Tuija Turunen (Lapin yliopisto), Kari Kumpulainen (Oulun yliopisto), Tiina Luomanen (Opetushallitus) sekä Erja Vitikka ja Marjo Vesalainen (opetus- ja kulttuuriministeriö). Ohjausryhmä muodosti keskeisen asiantuntijafoorumin hankkeen jokaisessa vaiheessa.

Ohjausryhmän jäsenten ohella työryhmä on hankkeen aikana järjestänyt erillisiä keskustelutilaisuuksia yliopistojen dekaanien ja opetuksesta vastaavien varadekaanien sekä Opetushallituksen edustajien kanssa. Työryhmä on järjestänyt Jyväskylän yliopiston Koulutusjohtamisen Instituutin kesäseminaarin osana hankkeen sisältöjä ja tavoitteita käsittelevän työpajan, jossa osallistujina oli noin 270 kasvatus- ja opetusalan johtotehtävissä toimivaa henkilöä. Lisäksi työryhmän jäsenet ovat esitelleet hanketta useissa kansallisissa sekä kansainvälisissä tilaisuuksissa ja seminaareissa sekä käyneet keskustelua Suomen rehtorit ry:n hallituksen jäsenten kanssa.

# 1 Johdanto

Varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta tarjoavat organisaatiot ovat merkittävä osa yhteiskuntaa. Niiden toimintaan vaikuttavat monet laajemman toimintaympäristön muutokset, kuten moninaisuuden ja monimuotoisten vuorovaikutusverkostojen lisääntyminen, muutokset syntyvytydessä, väestörakenteen kehitys, muuttoliike sekä koulutus- ja kuntapoliittiset ratkaisut (Jäppinen 2014; Jäppinen & Ciussi 2016; Nyssölä & Kumpulainen 2020; Rissanen 2021; Varjo 2020). Jo jonkin aikaa on ollut havaittavissa kehityssuunta, jossa kasvatusta ja koulutuslalle muodostetaan yhä suurempia yksiköitä, mikä näyttäytyy johtajan työn painottumisena pedagogisen johtamisen sijasta talous- ja henkilöstöjohtamiseen (Lahtero ym., 2021; OECD, 2019).

VEPO johtaminen 2035 -hanke keskittyy varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden kehittämiseen laajan kehittämissuunnitelman laadinnan ja koulutuskokonaisuuden rakentamisen kautta. Raportissa esitetään aluksi vuoteen 2035 ulottuva kehittämissuunnitelma. Suunnitelman laadinnan perustana ovat olleet tutkimuskirjallisuuskatsaus sekä yliopistojen koulutusten ja kehittämishankkeiden kartoitukset. Nämä osa-alueet muodostavat pohjan, jonka kautta on laadittu kokonaiskuva johtajuuden nykytilasta sekä analysoitu ja tunnistettu tulevaisuuteen suuntautuvat kehittämistarpeet (Ahtiainen ym. 2021).

VEPO-hankekokonaisuudessa keskeisiä käsitteitä ovat johtaminen ja johtajuus. Johtajuus nähdään sateenvarjokäsitteenä, jonka sisällä johtaminen tapahtuu. Johtajan tehtävä on johtamistyön kautta rakentaa työyhteisö siten, että johtajuus näyttäytyy rakenteissa yhteisöllisenä ja osallistavana ilmiönä. Johtaja mahdollistaa omalla työllään johtajuuden leviämisen organisaatiossa niin, että prosessia johdetaan alaspäin johtajan johtamistoimien ja -tekojen kautta. Tarkoitus ei kuitenkaan ole rajata esitettyä määritelmää vain yhden organisaation sisäiseksi, vaan sitä tulisi pohtia myös systeemisesti – koulutusjärjestelmän eri tasojen sisällä ja välillä tapahtuvana ilmiönä. Tutkimuskirjallisuuden kautta ilmiöön on liitettävissä empowerment-käsite (valtaistuminen), joka pitää sisällään kasvatusta ja opetusalan (organisaation) henkilöstön itsensä johtamisen ja itseohjautuvuuden. Ajatuksena on, että johtamisella voidaan tukea ja edistää ammatillista autonomiaa ja kasvattaa yksilö- ja yhteisötason toimijoiden yksilöllistä ja yhteisöllistä vastuuta ammatillisesta kehittämisestä ja oppimisesta – niin omastaan kuin muidenkin (Liu 2015). Tässä yhteydessä on esiin nostettu myös se, että toiminnassa merkityksellisiksi tulevat yhteiset jaetut arvot ja uskomukset koskien organisaation tehtävää. Johtajuuden, joka tukee organisaation jäsenten

valtaistumisen kehitystä, on todettu kasvattavan työntekijöiden motivaatiota ja luottamusta heidän omaan kykyihinsä sekä tukevan työyhteisöön ja sen toimintaan sitoutumista (Goddard ym. 2015; Maton 2008; Vrhovnik ym. 2018). Hankeryhmän ymmärryksen mukaan näkemykset johtamisen ja johtajuuden tehtävästä, paikasta ja tavoitteesta muodostavat laajan viitekehyksen, jonka puitteissa keskustelua kasvatus- ja opetusalan johtajuuden kehittämisestä on hedelmällistä käydä.

## 2 Kohti johtajuuden kehittämissuunnitelmaa

### 2.1 Kirjallisuuskatsaus

#### 2.1.1 Tavoitteet ja toteutus

Kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena oli luoda tieteellistä pohjaa, johon kasvatus- ja opetusalan johtajuuden nykytilaa ja kehittämissuuntia voidaan kytkeä. Kirjallisuuskatsauksen tavoitteeksi asetettiin ajankohtaisen kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tutkimuksen kartoittaminen. Suomalaisen koulutus kontekstin ja kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tutkimuskentän erityispiirteiden takia päädyttiin rajaamaan tarkastelu eurooppalaiseen vertaisarvioituun empiiriseen tutkimuskirjallisuuteen ja painottaa erityisesti suomalaista kontekstia koskevia tutkimuksia. Näistä lähtökohdista rakennettiin ajankohtainen kuvaus alan tutkimuksesta, jota peilattiin aikaisempiin kirjallisuuskatsauksiin (esim. Daniëls ym., 2019; Gumus ym., 2018; Tian & Huber, 2019). Kirjallisuuskatsaus on rajattu koskemaan vuoden 2017 alusta alkaen julkaistuja varhaiskasvatuksen ja esi- tai perusopetuksen johtamista koskevia tutkimuksia.

Kirjallisuuskatsaus toteutettiin järjestelmällisen tiedonhaun menetelmin ERIC- ja FINNA-tietokannoissa tehtyjen hakujen avulla. Koska englanninkielisen kirjallisuuden haku ERIC-tietokannassa tuotti erittäin suuren määrän artikkeleita, rajattiin se koskemaan viittä haussa keskeiseksi nousutta JUFO-luokiteltua lehteä: *Educational Management Administration & Leadership*, *Journal of Educational Administration*, *International Journal of Leadership in Education*, *International Journal of Educational Management* ja *School Leadership & Management*. Kyseessä ovat eurooppalaiset suurten kustantamoiden (Sage, Emerald, Taylor & Francis) jouliaalit, jotka on todettu keskeisiksi myös aikaisemmissa alaa kartoittaneissa tutkimuksissa (esim. Tian & Huber, 2019). Koska suomalaista koulutus-kontekstia koskevat tutkimukset jäivät tällä rajauksella melko vähäisiksi, tehtiin täydentävä haku ilman julkaisijaa koskevaa rajausta ja lisäämällä hakutermi "Finland". Kotimaisen tutkimuskirjallisuuden osuutta lisättiin myös tuomalla mukaan suomenkielisiä vertais-arvioituja viimeisen viiden vuoden aikana julkaistuja empiirisiä artikkeleita suorittamalla haku FINNA-tietokannassa.

Tietokantojen hakukoneiden avulla saatiin taulukoituna artikkeleiden tiedot sekä abstraktit, minkä avulla rajattiin pois alkuperäisten kriteerien (esim. johtajuus, varhaiskasvatus, esi- tai perusopetus, maanosa, empiirinen) valossa epäolennaiset tutkimukset. Kaikista artikkeleista näitä tietoja ei tässä vaiheessa kuitenkaan ollut saatavilla. Yksityiskohtaisempaan tarkasteluun seuloutui yhteensä 77 tutkimusartikkelia. Tässä vaiheessa

kriteeristöä vielä tarkennettiin niin, että johtajuuden tuli olla tutkimuksen keskiössä ja kulkea läpi artikkelin (johdanto, tutkimustavoite ja pohdinnat). Tarkemman lukemisen jälkeen 48 artikkelia jäi osaksi katsausta. Niistä 18 käsitteli suomalaista varhaiskasvatuksen tai esi- tai perusopetuksen johtamisen kontekstia ja yhteensä 14 artikkelia keskittyi varhaiskasvatuksen johtamiseen.

Tarkemman lukemisen yhteydessä artikkeleista kirjattiin ylös seuraavat tiedot: käytetyt mallit, teoriat tai näkökulmat johtajuuden tutkimiseen, tutkimuksissa käytetyt menetelmät ja aineistotiedot sekä keskeiset tuloksista tehdyt johtopäätökset. Artikkelit luokiteltiin niissä sovelletun johtajuuden mallin tai teorian mukaisesti. Tutkimuskirjallisuuden pohjalta koottua tietoa tarkastellaan seuraavaksi kyseisen jaottelun pohjalta.

## 2.1.2 Kasvatus- ja opetusalan johtajuus

Kirjallisuuskatsauksen artikkelit luokiteltiin niissä käytetyn johtajuuden mallin tai teorian mukaan. Luokkia syntyi neljä: Pedagoginen johtajuus, Kollektiiviset johtajuuden mallit, Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, inklusion ja moninaisuuden johtaminen sekä Muutos, motivaatio ja hyvinvointi johtajuuden kontekstissa. Kirjallisuuskatsauksen artikkeleita käsitellään seuraavaksi luokittain ja niistä tehtyjä havaintoja pohditaan aikaisemman kirjallisuuden valossa. Myöhemmin raportissa tieto kytetään vuoteen 2035 suuntaavan kasvatus- ja opetusalan johtajuuden kehittämissuunnitelman viitekehykseen.

### Pedagoginen johtajuus

Pedagoginen johtajuus nousi kirjallisuuskatsauksen tutkimuksissa yhtenä yleisimmistä johtajuuden tarkastelussa käytetyistä käsitteistä ja sen asema korostui erityisesti suomalaisen kontekstiin keskittyneissä artikkelissa yleisimpänä johtajuuden mallina (esim. Fonsén ym., 2020; Fonsén & Soukainen, 2020; Heikka ym., 2020; Heikka & Suhonen, 2019; Heikka ym., 2021; Male & Palaiologou, 2017). Pedagogisen johtajuuden luokkaan otettiin mukaan myös muut mallit, joissa johtajuus keskittyy lähtökohtaisesti opetustyön ja oppilaiden oppimisen edistämiseen, kuten ”instructional leadership” (Aas & Paulsen, 2019; Ruiz & Hernández-Amorós, 2018) ja ”leadership for learning” (Moral ym., 2020). Pedagoginen johtajuus kytkettiin suomalaistutkimuksissa kollektiivisten johtajuuden mallien tematiikkaan jaetun pedagogisen johtajuuden käsitteen kautta (esim. Heikka ym., 2021; Heikka & Suhonen, 2019) sekä muihin kasvatus- ja opetusalan johtajuutta tarkasteleviin teorioihin (esim. sustainable leadership; Fonsén & Soukainen, 2020). Käsitteenä pedagoginen johtajuus rakentui organisaation perustehtävän suuntaamana, mikä edellyttää johtajalta tämän perustehtävän tuntemusta (Fonsén & Soukainen, 2020).

Kirjallisuuskatsauksen pedagogista johtajuutta käsitelleiden artikkeleiden johtopäätökset rakentavat monipuolisesti ymmärrystä kasvatusta ja opetusalan johtajuudesta. Pedagogisen johtamisen funktiona nähtiin pedagogisten prosessien, niiden kehittämisen ja oppilaiden oppimisen edistäminen (Fonsén & Soukainen, 2020; Heikka ym., 2020). Tämä näyttäytyi jaettuna yhteisöllisenä tehtävänä, joka vaatii toteutuakseen tarvittavat rakenteet. Pedagoginen johtajuus määriteltiin johtajan ja johdettavan tai opettajan ja oppilaan välistä dualistista asetelmaa laajempaan käsitteeseen, jossa myös vanhempien ja koulua ympäröivän yhteisön osallistaminen on keskeinen osa oppilaiden oppimisen johtamista (Male & Palaiologou, 2017). Male ja Palaiologou (2017) toteavat, että tärkeää on sellainen vastuullinen päätöksentekijä oppilaiden oppimisen tukemisen suunnassa, mikä rakentaa menestyksen kulttuuria, hallitsee ulkoisia vaatimuksia, valitsee ja kouluttaa henkilöstön jäseniä, luo tukea tarjoavan ympäristön ja toimivat ihmissuhteet sekä jakaa johtamisvastuuta opettajayhteisössä. Samankaltaisesti Heikka ja Suhonen (2019) kokosivat pedagogisen johtajuuden keskeisiksi tehtäviksi 1) yhteisen suunnan, tavoitteiden ja arvopohjan rakentamisen, 2) yksikön pedagogiikan kehittämisen, 3) opettajien/kasvattajien oppimisen ja osaamisen fasilitoinnin, 4) yksikön operationaalisten rakenteiden ja kulttuurin kehittämisen sekä 5) tehokkaan ja osallistavan päätöksenteon tukemisen.

Rakenteiden merkitys korostui pedagogisen johtajuuden ja pedagogisen kehittämistyön näkökulmista, mutta selkeät struktuurit ja roolit auttavat myös koko henkilöstöä suhtautumaan positiivisesti formaaleihin ja informaaleihin johtajiin ja heidän johtamistoimintaansa (Heikka & Suhonen, 2019). Myös paikallisen tason tuki ja vuorovaikutteinen kommunikaatio, autonomia ja opetuksen kehittämiseen tarvittava aika nousivat esille koulun/yksikön johtamista tukevana tekijöinä (Ruiz & Hernández-Amorós, 2018). Rehtoreiden puheessa kaivattiin aikaa ja mahdollisuuksia keskittyä opetuksen ja oppimisen kehittämiseen ja johtamiseen, mikä tulee olemaan oppilasmäärältään yhä suuremmiksi kasvavien koulujen johtajien haaste myös tulevaisuudessa. Pedagoginen johtajuus linkittyikin tutkimuksissa usein jaettuun johtajuuteen, jolloin vastuu pedagogisesta johtajuudesta nähdään jakautuneena opettajayhteisön jäsenille ja pedagogisen toiminnan suuntaamiseen löytyy enemmän resursseja.

### Kollektiiviset johtajuuden mallit

Kollektiivisiin johtajuuden malleihin luokiteltiin teorit, joissa tarkastellaan johtajuutta organisaation jäsenille ja jäsenten kesken jakautuneena yhteisöllisenä ilmiönä. Lähestymistavassa irrottaudutaan ajatuksesta, jossa johtaja nähdään karismaattisena ja sankarillisena yksilönä yksin organisaation johdossa. Kollektiivinen johtajuus oli luokittelussa useimmin esiintynyt teema, mikä on linjassa aiempien kasvatusta ja opetusalan johtajuuden tutkimuskirjallisuudesta tehtyjen havaintojen kanssa (Gumus ym., 2018). Tähän luokkaan kuuluneista johtajuuden malleista jaettu johtajuus (eng. distributed leadership) oli yleisin (Chitpin, 2019; Fonsén ym., 2021; Lahtero ym., 2017; Mifsud, 2017; Sentocnik ym.,



2018; Tian ja Risku, 2019; Varpanen, 2021). Sen lisäksi käytössä oli yhteiseen tai yhteisölliseen johtajuuteen (Diaz-Gibson ym., 2017; Fonsén & Keski-Rauska, 2018; Herrera-Pastor ym., 2020; Kösterelioglu, 2017) sekä keskijohdon (Forde ym., 2019) ja opettajien johtajuuteen (Halttunen ym., 2019; Heikka ym., 2016) liittyviä käsitteitä.

Kasvatus- ja opetusalan organisaatioiden johtaminen koostuu yhä moninaisemmista johtamistehtävistä ja laajemmista vastuista. Tähän haasteeseen on pyritty vastaamaan jaetun johtajuuden mallilla, jonka on todettu tarjoavan teoreettisen työkalun johtajuuden dynamiikan tarkastelemiseen, lisäävän demokratiaa yhteisössä sekä kasvattavan organisaation tehokkuutta ja henkilöstön osaamista (Mayrowetz, 2008; Mifsud, 2017). Kasvatus- ja opetusalan organisaatiot ovat asiantuntijayhteisöjä, jotka kohtaavat monimutkaisia ja ennakoimattomia yhteiskunnallisia muutoksia, joihin yksittäisen johtajan on mahdotonta löytää ratkaisuja yksin (esim. Lahtero ym., 2017). Jaetun johtajuuden käsite ohjaa huomion johtajuuskäytänteisiin, jotka kumpuavat vuorovaikutuksesta johtajien, heidän alaistensa ja tilannekohtaisten tekijöiden välillä (Chitpin, 2019; Spillane, 2006). Tehtävien delegoiminen on yksi selkeä ja yksinkertainen johtajuuden jakautumisen muoto. Toisaalta vuorovaikutuksessa tapahtuva informaali keskustelu on tulkittu jaetun johtajuuden korkeampitasoiseksi ilmentymäksi (Lahtero ym., 2017). Selkeät roolit ja avoin päätöksentekoon osallistava vuorovaikutus ovatkin johtajuuden jakamisen ydintä. Siten tutkimuksissa usein huomioidaan organisaation rakenteet (esim. johtoryhmät, tiimit) sekä niiden tehtävä henkilöstön tai koko yhteisön mukaan ottamisessa. Sekä jaetun johtajuuden ulottuvuudet (delegoiminen – vuorovaikutus) että sitä tukevat rakenteet ovat hyvin konteksti- ja tilanneriippuvaisia (Fonsén ym., 2021; Tian & Risku, 2019). Siten koulutusjärjestelmän taso, koulutusaste, organisaation koko, henkilöstöresurssit, strategiset suuntaviivat ja tilannekohtaiset tavoitteet määrittävät jaetun johtajuuden toteutumista.

Kirjallisuuskatsauksen suomalaista kasvatus- ja opetusalan kontekstia koskevissa tutkimuksissa nousi esiin opettajajohtajuutta koskeva tutkimus (eng., teacher leadership; Halttunen ym., 2019; Heikka ym., 2016). Halttusen ja kollegoiden (2019) tutkimuksen mukaan opettajajohtajuus koostuu neljästä osa-alueesta: yhteistoiminnallisesta johtajuudesta, yhteisöä tukevasta johtajuudesta, ammatillisesta osaamisesta ja legitimoimisesta (Heikka ym., 2016). Heikka ja kollegat (2016) korostivat opettajajohtajuuden toteutumisessa johtajuuden olosuhteita ja rakenteita, opettajan johtamisasennetta sekä halua kehittää pedagogista työtä. Opettajajohtajuus korostui varsinkin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen konteksteissa, joissa opettaja toimii yhteistyössä tiiminsä kanssa kantaen vastuun pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta. Heikan ja kollegoiden (2021) tutkimuksen mukaan jaetun johtamisen työskentelymallit olivat positiivisessa yhteydessä opettajan kykyyn johtaa reflektiota ja oppimista tiimissä. Forde kollegoineen (2019) kuitenkin korostaa niin sanottua keskijohtoa (middle leadership) tutkineessa artikkelissaan, että erilaisten epämuodollisten johtamispositioiden toiminnan kannalta

on organisaatioissa tehtävä työtä kyseisen toimenkuvan (esim. opettajajohtajuus) selkeyttämiseksi.

Kollektiiviset johtajuuden mallit näyttäytyivät artikkeleissa myös avaimina yhteiskunnallisiin ja paikallisella tasolla koettuihin haasteisiin, joissa johtajuuden jakaminen nähtiin osana ratkaisua. Jaetun johtajuuden malli on esitetty inklusion johtamisen perustana (Charalampous & Papademetriou, 2021) ja yhteisöllinen johtajuus (eng. networked leadership) muutoksen keinona, joka mahdollistaa systeemisen, yhteistoiminnallisen ja yhteisöperustaisen näkökulman kasvatus- ja opetusalan organisaatioiden kehittämiseen (Diaz-Gibson ym., 2017). Yhteisöllinen johtajuus vaatii luottamuksen rakentamista, kommunikointia, jaettua vastuuta sekä yhteistä aikaa ja tilaa (Herrera-Pastor ym., 2020). Myös Fonsén ja Keski-Rauska (2018) korostavat johtajapareihin keskittyneessä tutkimuksessaan luottamusta ja sen ilmenemistä voimaannuttavana tekijänä organisaatiossa käytävässä diskurssissa, kun taas epävarmuutta luovat henkilöstö- ja organisatoriset muutokset. Opettajayhteisön käsitykset johtajuudesta yhteisenä ja jakautuneena ilmiönä (shared leadership) ovatkin yhteydessä heidän kokemaansa akateemiseen optimismiin eli siihen miten positiivisesti ja sinnikkäästi he uskovat oppilaiden akateemiseen suoriutumiseen (Kösterelioglu, 2017).

### Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, inklusion ja moninaisuuden johtaminen

Kirjallisuuskatsauksessa nousi esiin useampia tutkimuksia, jotka tarkastelivat kasvatus- ja opetusalan johtajuutta inklusion (Charalampous & Papademetriou, 2021; Laakso ym., 2020; Llorent-Bedmar ym., 2019), moninaisuuden (Gomez-Hurtado ym., 2018; Norberg, 2017; Jantunen ym., 2020) tai sosiaalisen oikeudenmukaisuuden (Arar ym., 2020; Silva ym., 2017) näkökulmista. Vaikka tutkimuskirjallisuudessa inklusion ja moninaisuuden johtamista käsitellään useimmiten erikseen, voidaan johtajuuden näkökulmasta pohtia, missä määrin erottelu on mielekästä. Inklusion ympärillä käytävä keskustelu on laaja ja monimuotoista. Sen voidaan ajatella käsitteenä kattavan myös moninaisuuteen liittyviä näkökulmia. Toisaalta sosiaalisen oikeudenmukaisuuden johtaminen voidaan nähdä näiden kattokäsitteenä, joka sisältää sekä inklusion että moninaisuuden johtamisen ilmiöt.

Kirjallisuuskatsauksen inklusion johtamista koskevat tutkimukset lähestyivät käsitettä etenkin oppimisessa ja koulunkäynnissä erityistä tukea tarvitsevien lasten suunnasta (esim. Charalampous & Papademetriou, 2021; Llorent-Bedmar ym., 2019). Laakso kollegeineen (2020) määrittelee inklusion ajattelutapana, joka vastaa lasten erilaisiin tarpeisiin ja tarjoaa heille mahdollisuuden osallistua yhteisön toimintaan ympäristössä, jossa he oppivat arvostamaan erilaisuutta. Selvää on, että kasvatus- ja opetusalan johtajilla on keskeinen rooli inklusioon ja moninaisuuteen liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa, mutta suomalaista kontekstia koskeva tutkimus on edelleen tällä alueella hyvin vähäistä (Laakso ym., 2020). Pedagoginen johtajuus ja jaettu johtajuus näyttäytyivät kirjallisuuskatsauksen

artikkeleiden asetelmissa johtajuuden malleina, jotka soveltuisivat inklusion johtamisen perustaksi (Laakso ym., 2020; Llorent-Bedmar ym., 2019). Toisaalta esille nousi myös tarve tutkia inklusion johtamista sen omista lähtökohdista, kontekstiin sitoen ja kehittää erityinen inklusion johtamisen malli (Charalampous & Papademetriou, 2021).

Moninaisuuden johtamista tutkineet artikkelit korostivat kasvatus- ja opetusalan johtajuutta, joka rakentaa ja kehittää inklusiivista ammatillista kulttuuria. Tällaisessa ammatillisessa kulttuurissa moninaisuutta lähestytään ammatillista kehittymistä, moniammatillisia verkostoja ja perheiden osallisuutta vahvistaen sekä nähdään moninaisuus yhteisöä rikastavana tekijänä (Gomez-Hurtado ym., 2018). Norberg (2017) toteaaakin, että kasvatus- ja opetusalan johtajuuskoulutuksissa tulisi asettaa ja esittää selkeät tavoitteet ja sisällöt kulttuurisesti responsiivisen, inklusiivisen johtamisen suunnassa (Nordberg, 2017). Myös Charalampous ja Papademetriou (2021) korostivat inklusion johtamisessa korkeatasoista yhteistyötä, hyväksyntää, vahvaa yhteistä visiota, vallan jakamista sekä reflektiotaitoja. Empatia, luottamus ja niiden rakentaminen kotien ja opettajien kanssa edellyttää oman koulun tuntemista ja siten myös jatkuvuutta johtajuudelta (Llorent-Bedmar ym., 2019). Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden johtaminen linkittyi johtajien elämänfilosofiaan, historiaan ja käsitykseen koulutuksen tehtävästä (Silva, ym., 2017). Silva kollegoineen (2017) toteaa, että sosiaalisen oikeudenmukaisuuden johtaminen on hyvin kontekstisidonnaista, mutta myös globaali ilmiö, mikä vaatii sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamista että systeemistä ymmärrystä kasvatus- ja opetusalan johtajuudesta (Silva ym., 2017).

### **Muutos, motivaatio ja hyvinvointi johtajuuden kontekstissa**

Kasvatus- ja opetusalan organisaatioissa kohdataan sekä yllättäviä (esim. pandemia) että suunniteltuja muutoksia (esim. lainsäädäntö, opetussuunnitelma). Organisaatiot myös kehittyvät jatkuvasti yhteiskunnan mukana haastaen johtajaa ja johtajuutta. Kirjallisuuskatsauksen artikkeleissa oli tutkimuksia, jotka tarkastelivat johtajuutta koulutusjärjestelmään kohdistuvan muutoksen (Hjelt & Karila, 2021; Kılıçoğlu & Kılıçoğlu, 2021; Sullanmaa ym., 2021), henkilöstön motivoinnin (Gkolia ym., 2018; Ninkovic & Knezevic, 2018) ja johtajan hyvinvoinnin (Elomaa ym., 2021; Elomaa ym., 2020; Laine ym., 2017) näkökulmista.

Sullanmaan ja kollegoiden (2021) mukaan tiedon jakamisen käytännöt sekä jaettu näkemys opetussuunnitelmauudistuksen johdonmukaisuudesta sitouttavat opetushenkilökuntaa uudistukseen ja rakentavat kokemusta muutoksen merkityksellisyydestä. Muutos ja jatkuva uudistaminen vaativat johtajalta tasapainoilua erilaisten jännitteiden kanssa. Varhaiskasvatusta koskevassa tutkimuksessaan Hjelt ja Karila (2021) toteavat, että päiväkodin johtajien kokemat jännitteet liittyvät sekä omaan asemaan osana organisaation laajempaa päätöksentekojärjestelmää että varhaiskasvatuksen ammattilaisille asetettaviin työn hallintaan liittyviin odotuksiin (Hjelt & Karila, 2021).

Muutokset haastavat sekä henkilöstön että johtajien omaa hyvinvointia, jotka ovat sidoksissa toisiinsa. Kirjallisuuskatsauksen artikkeleissa suurimpina päiväkodin johtajien stressin aiheuttajina näyttäytyivät työmäärä, henkilöstön konfliktit, resurssipula sekä sisäiset paineet (Elomaa ym., 2021). Elomaa työryhmänsä kanssa (2020) havaitsi myös päiväkodin johtajien keskeisiä keinoja stressin säätelyyn ja sen kanssa pärjäämiseen (eng. coping). Näitä olivat itsensä johtaminen, muutoksen johtaminen sekä sosiaalinen tuki. Elomaa ja kollegat (2020) korostavatkin johtamistaitojen lisäksi itsensä johtamisen keinoja sekä johtajuuskoulutusten (perustutkinto ja täydennyskoulutus) merkitystä näiden taitojen oppimisessa. Laine tutkijaryhmänsä kanssa (2017) osoitti, että muutokseen sitoutunut koulun henkilökunta kykenee rakentamaan erilaisten interventioiden kautta hyvinvointia omaan ammatilliseen yhteisöönsä. Hyvinvoivan johtajan ja hyvinvointia tukevan johtamisen merkitys korostui heidän kuvaamassa pitkän aikavälin prosessissa.

Kun asiantuntijaorganisaation tulisi muuttua kehityksen mukana, on transformatiivinen johtaminen nähty vastauksena työyhteisöön vaikuttamisessa ja sen motivoinnissa, osaamisen kehittämisessä ja suunnan uudelleen asettamisessa (Gkolia ym., 2018; Ninkovic & Knezevic, 2018). Transformatiivinen johtaminen pyrkii vaikuttamaan organisaation jäsenten sitoutumiseen, voimaantumiseen ja osaamisen lisäämiseen. Kirjallisuuskatsauksen tutkimukset varmistivat jo aikaisemmin tehtyjä tutkimushavaintoja osoittaessaan, että transformatiivinen johtaminen on positiivisesti yhteydessä opettajien kokemiin motivaatiotekijöihin: minä-pystyvyyteen (Ninkovic & Knezevic, 2018) ja opettajayhteisön kollektiiviseen pystyvyyteen (Gkolia ym., 2018).

## 2.2 Johtajuuskoulutusten kartoitus

### 2.2.1 Tiedonkeruu johtajuuskoulutusten kartoitukseen liittyen

Yliopistojen koulutustarjonnan kartoitus perustuu jokaisen opettajankoulutusta tarjoavan yliopiston ja sen täydennyskoulutusyksikön virallisilla verkkosivuilla olleisiin tietoihin sekä yliopistojen niihin tekemiin tarkennuksiin ja täydennyksiin. Tiedonkeruu kasvatus- ja opetusalan johtamisen koulutustarjonnasta aloitettiin opettajankoulutusta tarjoavien yliopistojen ja niiden täydennyskoulutusyksikköjen verkkosivujen systemaattisen läpikäynnin kautta. Yliopistojen verkkosivuilta etsittiin saatavilla olevat opetussuunnitelmat ja kurssiesittelyt. Tämän jälkeen kurssit ja koulutuskokonaisuudet taulukoitiin ja tieto luokiteltiin seuraaviin pääluokkiin: tavoitteet, sisältö, rakenne, tutkimusperustaisuus ja kelpoisuuksien tuottaminen. Tämän vaiheen jälkeen jokaiseen opettajankoulutusta tarjoavaan yliopistoon lähetettiin tietopyyntö koulutuksista vastaaville henkilöille. Tietopyynnössä tuotiin esille jo löydetty perustiedot, joiden pohjalta pyydettiin tarkennusta jo koottuihin tietoihin ja täydennystä tarjolla olevaan koulutustarjontaan.

## 2.2.2 Johtajuuskoulutuksia koskevan tiedon luokittelu ja analyysi

Koulutuksia koskevan aineiston jäsentelyssä ja luokittelussa sovellettiin sisällönanalyysin menetelmiä. Koulutukset jaettiin kahteen pääluokkaan: perustutkintokokonaisuuksiin kuuluvat kurssit/opintokokonaisuudet sekä täydennyskoulutuksiin kuuluvat kurssit/opintokokonaisuudet. Jokaisesta yksittäisestä kurssista muodostettiin oma taulukkoväli-lehti yliopistokohtaiseen kansioon. Kurseista ja koulutuksista taulukoitiin keskeiset tiedot kuuteen alaluokkaan: tavoitteet, sisällöt, rakenne, toteutus, tutkimusperustaisuus sekä kelpoisuuksien tuottaminen. Aineiston järjestämisen jälkeen kahden pääluokan, perustutkintokokonaisuuksien ja täydennyskoulutusten sisältöalueita tarkasteltiin erikseen. Perustutkintokoulutusten ja täydennyskoulutusten kuusi alaluokkaa (tavoitteet, sisällöt, rakenne, toteutus, tutkimusperustaisuus, kelpoisuuksien tuottaminen) taulukoitiin uudelleen yhteen, jonka jälkeen jokaisessa alaluokassa vertailtiin yhtäläisyyksiä ja eroja. Tämän jälkeen jatkettiin vertailemalla ristiin perustutkintokokonaisuuksien ja täydennyskoulutusten kuutta alaluokkaa, joiden väliltä etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroja. Näin muodostettiin keskeiset painopisteet tavoitteista, sisällöistä, rakenteista, toteutuksesta, tutkimusperustaisuudesta sekä kelpoisuuksien tuottamisesta.

## 2.2.3 Kasvatus- ja opetusalan johtajuuskoulutukset yliopistoittain

**Jyväskylän yliopiston** kansainvälisessä maisteriohjelmassa ”Master’s degree Program in Educational Sciences (Specialisation in educational leadership)” on mahdollista erikoistua koulutusjohtamiseen (Taulukko 1). Kasvatustieteen maisteriohjelman tavoitteena on kouluttaa korkeatasoisia kasvatusalan osaajia, joilla on laaja-alaista kompetenssia varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Koulutus huomioi yhteiskunnallisen kontekstin sekä toiminnan globaalin, heterogeenisen luonteen ja käsittelee johtajuutta kasvatusalan kontekstissa painottuen pedagogiseen johtamiseen ja asiantuntijuuteen organisaatiossa.

Koulutusjohtamisen instituutti tarjoaa lisäksi koulutusjohtamisen perusopinnot, jotka antavat kelpoisuuden rehtorin tehtävään. Opinnoissa on olemassa hakukiintiö (10 henkeä) perustutkintoa suorittaville opiskelijoille. Tarjolla ovat myös koulutusjohtamisen aineopinnot, joihin on mahdollista suunnata perusopintojen jälkeen syventämään asiantuntijuutta ja johtamisosaamista. Koulutusjohtamisen instituutti tarjoaa täydennyskoulutusta kasvatus- ja opetusalan johtajille. Täydennyskoulutus painottuu hallinnon johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen sekä johtajuuden reflektointiin ja kehittämiseen.

**Taulukko 1.** Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden koulutukset Jyväskylän yliopistossa

Nimike	Sijoittuminen urapolulla	Laajuus
Master's Degree program in educational sciences (Specialisation in educational leadership)	KM	15 op
Educational Leadership	KM	5 op
Pedagoginen johtajuus	KM	2 op
Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus ja organisaation johtaminen	KM	4 op
Koulutusjohtamisen perusopinnot	Täydennyskoulutus, myös KM	25 op*
Koulutusjohtamisen aineopinnot	Täydennyskoulutus	35 op
Johdetaan yhdessä!	Täydennyskoulutus	15 op
Tukea tuen järjestäjille	Täydennyskoulutus	6 op
HYMY – Hyvinvointia muuttuvassa toimintaympäristössä kasvatus- ja koulutusalan johtajille	Täydennyskoulutus	9–13 op
Johtajuuden hyvät käytännöt	Täydennyskoulutus	8 op
Vahvuuksien Vaka – Varhaiskasvatuksen johtamisen yliopistollinen koulutuskokonaisuus	Täydennyskoulutus	15 op**

\* Rehtorin kelpoisuus

\*\* Yhteishanke JYU, UEF, Lapin yliopisto ja Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

**Helsingin yliopisto** tarjoaa kasvatustieteen maisterin perusopintoihin kuuluvia kasvatus- ja opetusalan johtamisen kursseja, jotka käsittelevät yleisesti alan johtajuutta, pedagogista johtamista sekä muutoksen johtamista (Taulukko 2). Avoin yliopisto tarjoaa kasvatus- ja opetusalan johtamisen perusopinnot, jotka tuottavat rehtorin kelpoisuuden. HY+ organisoimaa täydennyskoulutusta on tarjolla sekä koulun että varhaiskasvatuksen johtamiseen, keskeisinä teemoina pedagoginen johtajuus ja kestävä tulevaisuuden johtaminen.

**Taulukko 2.** Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden koulutukset Helsingin yliopistossa

Nimike	Sijoittuminen urapolulla	Laajuus
Educational Leadership	KM	5 op
Pedagoginen johtajuus ja moniammatillinen yhteistyö	KK, KM	5 op
Muutoksen johtaminen	KM	5 op
Pedagoginen johtajuus	KM	5 op
Kasvatus- ja opetusalan johtamisen perusopinnot	täydennyskoulutus, myös KK, KM	25 op*
Vakaa johtaja – muuttuva ympäristö	Täydennyskoulutus	15 op**
Uudistuvan ja kestävä oppimisyhteisön johtaminen	Täydennyskoulutus	8 op
Framtidens småbarndpedagogik	Täydennyskoulutus	15 op

\*Rehtorin kelpoisuus;

\*\* Yhteishanke HY, TAY, TY ja Taideyliopisto

**Tampereen yliopistossa** kasvatustieteen maisterin perustutkintoihin sisältyvät kurssit kytkevät kasvatus- ja opetusalan johtajuuden sen yhteiskunnalliseen kontekstiin syventäen ymmärrystä sen kulttuuriseen ominaislaatuun (Taulukko 3). Lisäksi painotetaan pedagogista johtajuutta ja pedagogisen kehittämisprosessin mahdollisuuksia ja haasteita. Täydennyskoulutustarjonta Treen jatkuvan oppimisen palveluissa painottuu toimintakulttuurin ja johtamisen uudistamiseen, jonka lisäksi inklusion ja turvallisuuden johtaminen ovat keskeisiä painopisteitä täydennyskoulutuksessa koulun johtajille.

**Taulukko 3.** Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden koulutukset Tampereen yliopistossa

Nimike	Sijoittuminen urapolulla	Laajuus
Kasvatusinstituutiot, johtajuus ja kehittämisasiantuntijuus	KM, Syventävät opinnot	10 op
Pedagoginen kehittäminen ja johtaminen	KK, KM	5 op
Systeeminen johtaminen toimintakulttuurin uudistamisessa	Täydennyskoulutus	16 op
Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa	Täydennyskoulutus	10 op
Erkkaa kaikille	Täydennyskoulutus	7 op
Vakaa johtaja – muuttuva ympäristö	Täydennyskoulutus	15 op*
Reksiturva	Täydennyskoulutus	5 op

\* Yhteishanke HY, TAY, TY ja Taideyliopisto

**Turun yliopisto** tarjoaa kolme perustutkintoon kuuluvaa kurssikokonaisuutta kasvatus- ja opetusalan johtamisesta painopisteenään hallinto, lainsäädäntö ja työyhteisön kehittäminen (Taulukko 4). Kurssit tähtäävät hallinnon ja lainsäädännön perusteiden hallintaan ja tämän lisäksi vahvistetaan kehittämis- ja muutosjohtamisen osaamista erityisesti pedagogisesta näkökulmasta. Tämänhetkinen täydennyskoulutus suuntautuu varhaiskasvatuksen johtajille, jossa on käynnissä Vakaa johtaja-täydennyskoulutus, joka on Turun, Helsingin, Tampereen ja Taideyliopiston yhteinen täydennyskoulutushanke vuosille 2021–2022.

**Taulukko 4.** Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden koulutukset Turun yliopistossa

Nimike	Sijoittuminen urapolulla	Laajuus
Koulu organisaationa, johtaminen ja koululaki	KM	5 op
Koulun ja päivähoiton työyhteisön kehittäminen, johtajuus ja opetustoimen hallinto	KM	4 op
Koulutuksen hallinnon ja lainsäädännön perusteet	KM	4 op
Educational leadership	KM	5 op
Vakaa johtaja – muuttuva ympäristö	Täydennyskoulutus	15 op*

\* Yhteishanke HY, TAY, TY ja Taideyliopisto

**Åbo Akademiassa** on tarjolla kelpoisuuden tuottava pedagogisen johtamisen ja kehittämistyön ohjelma, josta valmistuvat suorittavat kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkinnon pääaineenaan joko kasvatustiede tai aikuiskasvatustiede (Taulukko 5). Tutkinto tähtää laaja-alaiseen osaamiseen ja asiantuntijuuteen kasvatus- ja opetusallalla, jossa analyttinen, reflektiivinen ajattelu ja ihmisläheinen johtaminen korostuvat. Perustutkintokokonaisuuksiin kuuluvat kurssit painottuvat pedagogiseen johtajuuteen ja lisäksi on mahdollista opiskella perusopinnot, jotka tuottavat rehtorin kelpoisuuden. Täydennyskoulutus, jota tarjoaa Centret för Livslångt lärande (CLL) on kohdennettu varhaiskasvatuksen ja koulun johtajille erikseen. Koulutusten painopisteinä ovat tulevaisuuden johtaminen, toimintakulttuuri ja pedagoginen johtajuus.



**Taulukko 5.** Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden koulutukset Åbo Akademiassa

Nimike	Sijoittuminen urapolulla	Laajuus
Utbildningslinjen för pedagogiskt ledarskap och utvecklingsarbete	KK, KM	180+120 op
Pedagogiskt ledarskap	KM	5 op
Pedagogiskt ledarskap i organisationsperspektiv	KM	5 op
Utbildningsledarskap	Täydennyskoulutus	25 op*
Tydligt ledarskap inom småbarnspedagogik och förskola	Täydennyskoulutus	10 op
Framtidsdalen	Täydennyskoulutus	15 op
Framtidens småbarnspedagogik – ledarskap	Täydennyskoulutus	15 op
Ledarforum (Utbildningsstyrelsens statsunderstöd)	Täydennyskoulutus	6 op

\*Rehtorin kelpoisuus

**Oulun yliopistossa** perustutkintokokonaisuuksiin sisältyvät johtamisopinnot painottuvat kasvatus- ja opetusalan johtajuuteen ja työyhteisön erityispedagogiseen johtajuuteen (Taulukko 6). Erityispedagogista johtajuutta lähestytään käsitteiden leadership ja management kautta, jonka lisäksi tarkastellaan erityispedagogisen johtajuuden erityisvaatimuksia, vuorovaikutusosaamista, yhteistyöverkostoja ja valtahierarkioiden tunnistamista. Täydennyskoulutusta on tarjolla JOY- jatkuvan oppimisen yliopistossa sekä englanniksi että suomeksi. Se painottuu erityisesti valmentavaan koulutukseen, jossa tarjotaan tietoa alan johtajuudesta sekä luodaan valmiuksia hakeutua johtajaksi kasvatus- ja opetusosalalle.

**Taulukko 6.** Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden koulutukset Oulun yliopistossa

Nimike	Sijoittuminen urapolulla	Laajuus
Työyhteisö ja erityispedagoginen johtajuus	KM	5 op
Johtajuus kasvatusalan organisaatiossa	KM	5 op
Johtaminen ja opetushallinto	Täydennyskoulutus	25 op*
Online diploma programme in education leadership and management	Täydennyskoulutus	9 op
Matkalla päiväkodin johtajaksi – Perehdytys päiväkotijohtajan työhön	Täydennyskoulutus	5 op
Minustako reksi	Täydennyskoulutus	5 op
Kehittävällä johtajuudella kohti hyvinvoivaa työyhteisöä	Täydennyskoulutus	10 op

\*Rehtorin kelpoisuus

**Itä-Suomen yliopisto** tarjoaa kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen asiantuntijakokonaisuuden, jonka pääaineena ovat joko kasvatustiede tai aikuiskasvatustiede (Taulukko 7). Tutkinnon tavoitteena on luoda valmiuksia koulutuksen, suunnittelun, hallinnon, henkilöstön kehittämisen, johtamisen, tutkimuksen ja arvioinnin asiantuntijatehtäviin. Varhaiskasvatuksen maisteriopintoihin on mahdollista sisällyttää varhaiskasvatuksen johtamisen sivuaine, jonka sisältöjä ovat muun muassa hallinnon ja lainsäädännön osaaminen, pedagoginen johtajuus ja laadun johtaminen sekä moninaisuuden johtaminen ja monialainen yhteistyö. Perustutkintokokonaisuuksien kurssitarjonta keskittyy pedagogiseen johtamiseen, laadun johtamiseen sekä opettajajohtajuuteen.

**Taulukko 7.** Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden koulutukset Itä-Suomen yliopistossa

Nimike	Sijoittuminen urapolulla	Laajuus
Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen asiantuntijakoulutus	KK, KM	25 op*
Varhaiskasvatuksen johtaminen	KM	25 op
Pedagoginen analyysi, kehittäminen ja opettajajohtajuus	KK	5 op
Varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja laadun johtaminen	KM	5 op
Vahvuuksien Vaka – Varhaiskasvatuksen johtamisen yliopistollinen koulutuskokonaisuus	Täydennyskoulutus	15 op**

\*Rehtorin kelpoisuus

\*\* Yhteishanke JYU, UEF, Lapin yliopisto ja Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

**Lapin yliopisto** perustutkintokokonaisuuksiin kuuluvat johtamisen opinnot keskittyvät henkilöstön ja hyvinvoinnin johtamiseen, jossa keskiössä ovat henkilöstön vahvuuksien, voimavarojen ja ilmapiirin johtaminen oppilaitoksessa ja näiden merkityksen ymmärtäminen (Taulukko 8). Tarjolla ovat rehtorin kelpoisuuden tuottavat koulutusjohtamisen perusopinnot. Täydennyskoulutuksessa painottuvat kasvatus- ja opetusalan johtamisen kehittäminen sekä työyhteisön pedagoginen johtaminen moniammatillisessa kontekstissa.

**Taulukko 8.** Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden koulutukset Lapin yliopistossa

Nimike	Sijoittuminen urapolulla	Laajuus
Koulutusjohtaminen ja opetushallinto	KM	25 op*
Henkilöstöjohtaminen ja hyvinvointi osana koulutusjohtamista	KK, KM	5 op
Rehtorit koulu yhteisön kehittämistyön promoottoreina	Täydennyskoulutus	4 op
Johtamisen kehittäminen	Täydennyskoulutus	4 op
Moniammatillisen työyhteisön pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksessa	Täydennyskoulutus	4 op
Vahvuuksien Vaka – Varhaiskasvatuksen johtamisen yliopistollinen koulutuskokonaisuus	Täydennyskoulutus	15 op**

\*Rehtorin kelpoisuus

\*\* Yhteishanke JYU, UEF, Lapin yliopisto ja Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

## 2.2.4 Kasvatus- ja opetusalan johtajuuskoulutusten nykytila

Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden koulutuksista kerättyä tietoa tarkasteltiin sisällön-analyysin keinoin, pyrkimyksenä luoda käsitys kansallisesta koulutuksen nykytilasta. Aineistosta nostettiin keskeiset teemat: koulutusten rakenteet, tavoitteet, sisällöt, tutkimusperustaisuus sekä johtajuuskompetenssien ja kelpoisuuksien tuottaminen.

### Koulutusten rakenne

Koulutukset koostuivat sekä opintokokonaisuuksista (5–35 op) että yksittäisistä kursseista (2–5 op). Osa kursseista ja kokonaisuuksista kuului yliopistojen perustutkintokokonaisuuksiin. Tarjolla oli myös yliopistojen ja niiden täydennyskoulutuskeskusten täydennyskoulutuksiin kuuluvia kursseja ja opintokokonaisuuksia. Koulutuskokonaisuudet rakentuivat orientaatiojaksoista, kaikille pakollisista opintojaksoista ja vapaavalintaisista opinnoista. Orientaatiojaksot loivat pohjaa tuleville johtamisopinnoille sekä esittelivät koulutuksen

sisältöä ja toimintatapoja. Pakollisissa opintojaksoissa sisältöinä olivat yleensä johtamisen peruskäsitteet (leadership / management) ja pedagoginen johtajuus, organisaatiojohtaminen, henkilöstöjohtaminen sekä kasvatus- ja opetusalan yhteiskunnallinen konteksti. Vapaavalintaiset opinnot laajensivat pakollisten opintojen teemoja aihealueinaan muun muassa hallinnon ja lainsäädännön osaamisen syventäminen, taideperustaisuuden ja mentoroinnin vahvistaminen johtamisen työkaluina, vahvuuksien ja voimaantumisen johtaminen sekä kokeilukulttuurin johtaminen oppivassa yhteisössä. Perustutkintokokonaisuuksiin kuuluvat kurssit olivat opiskelijoille maksuttomia, täydennyskoulutustarjonnasta osa oli osallistujalle maksullista (esim. koulutusjohtamisen perusopinnot 25 op).

### Koulutusten tavoitteet

Sekä perustutkintoihin kuuluvien kokonaisuuksien että täydennyskoulutusten kuvauksissa nousi selkeitä toistuvia opintokokonaisuuksille asetettuja tavoitteita (Taulukko 9). Kaikkien koulutussisältöjen yhteisiä tavoitteita analyysissa tunnistettiin seitsemän kappaletta, joista keskeisimpiä olivat käyttöteorian muodostaminen sekä pedagogisen johtajuuden osaaminen ja vahvistaminen.

Käyttöteoria muodostuu teorian ja käytännön dialogista tai synteisistä, joka tapahtuu osaamisena arvioida ja ymmärtää johtamisteorioiden peruselementtejä kasvatusalan kontekstissa. Opiskelijan tulisi osata hyödyntää tätä teoriaa käytännössä tarkastelemalla ja analysoimalla kasvatus- ja opetusalan ilmiöitä johtamisteorioiden valossa, jotta kasvatus- ja johtajuusalan kompleksisen, systeemisen kentän ymmärtäminen on mahdollista.

### Taulukko 9. Yliopistojen johtajuuskoulutusten kuvauksissa toistuneet tavoitteet

#### Yhteiset koulutustavoitteet

Käyttöteorian muodostaminen
Pedagogisen johtamisen osaaminen ja pedagogisen johtajuuden vahvistaminen
Johtamisen hahmottaminen osana yhteiskunnallista kontekstia
Yhteisön ja toimintakulttuurin kehittämisen osaaminen
Henkilökohtainen kasvu johtajana
Henkilöstön osaamisen ja hyvinvoinnin johtaminen
Inklusiivisen johtamisen osaaminen

Tavoitteissa tuotiin vahvasti esiin pedagogisen johtamisen osaaminen sekä pedagogisen johtajuuden vahvistaminen. Pedagogisen johtamisen osaamistavoitteissa mainittiin erityisesti kyky toteuttaa, arvioida, kehittää ja tulkita kriittisesti pedagogista prosessia, pedagogisen johtajuuden dimensioiden, vastuun ja tehtävän hahmottaminen sekä taito toimia pedagogisena johtajana koulu- ja/tai päiväkotiyhteisössä. Pedagogisen johtajuuden kautta johtajan on mahdollista asettaa kasvatus- ja opetusalan johtajuus yhteiskunnalliseen kontekstiin. Myös osaamistavoitteissa nousi esille ymmärrys kasvatus- ja opetusalan johtamisen ja kasvatusinstituutioiden tehtävästä osana yhteiskunnallista kontekstia. Johtamisosaamisen näkökulmasta on tärkeää ymmärtää yhteiskunnallisten muutosten suorat ja heijasteiset vaikutukset suhteessa kasvatus- ja opetusalaan. Tavoitteissa painotettiin opetushallinnon, lainsäädännön ja ohjausasiakirjojen hallintaa sekä kehittämistyön osaamista näissä puitteissa.

Organisaation toimintakulttuurin johtaminen nousi esille sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen puolella. Tavoitteissa korostuivat muutoksen johtaminen, muutoksen mekanismien ymmärtäminen ja toimintakulttuurin hahmottaminen kasvatus- ja opetusalan työyhteisössä. Kurssitavoitteissa johtajan oma henkilökohtainen kasvu painotui voimakkaasti. Tässä erityisesti reflektio- ja vuorovaikutustaidot sekä oman asiantuntijuuden kehittäminen korostuivat johtajaidentiteetin rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Sekä toimintakulttuurin johtaminen että henkilökohtaisen johtajuuden kehittäminen nivoutuivat yhteen henkilöstöjohtamisen ja henkilöstön hyvinvoinnin johtamisen kanssa. Näissä korostui erityisesti johtajan vuorovaikutusosaaminen ja työyhteisön vuorovaikutuksen johtaminen. Lisäksi tavoitteena oli henkilöstöjohtamisen tiedot ja taidot, sekä johtajan kehittyminen yhteisön rakentajana ja kehittäjänä. Seitsemäs keskeinen tavoite, joka nousi sekä perustutkintokokonaisuuksista että täydennyskoulutuksista esiin, oli inklusion, erityisen tuen ja vaativan erityisen tuen johtaminen. Tässä korostettiin johtamisen merkitystä tuen prosesseille ja niiden systemaattiselle kehittämiselle. Lisäksi painotettiin johtajan merkitystä tasa-arvolle ja yhdenvertaisuudelle – johtajan tulee hahmottaa ja ymmärtää valtahierarkioita ja niiden vaikutusta pystyäkseen turvaamaan inklusiivisen koulun rakenteita.

Osa johtajuuskoulutuksille asetetuista tavoitteista toistui vain joko perustutkinto- tai täydennyskoulutusten kuvauksissa (Taulukko 10). Johtamisen perusteorioiden merkitys ja ymmärrys oli kirjattuna ainoastaan perustutkintokokonaisuuksiin kuuluvien koulutusten tavoitteisiin. Teoreettinen ymmärrys johtamisesta tarkoitti tutkimuksellisen tiedon ymmärrystä, kykyä tarkastella teorioita kriittisesti, kykyä ajatella analyttisesti sekä hahmottaa kasvatusalan johtajuus monitieteellisestä näkökulmasta. Johtamisen käsitteiden ja teorioiden hallinnan kautta luotiin pohjaa tutkivalle ja kehittäväälle työotteelle. Lisäksi perustutkintoihin kuuluvien opintojen tavoitteissa korostui organisaation arviointi. Tämä tarkoitti laadun ja arvioinnin peruskäsitteiden, tekijöiden, mekanismien

ja toimintaperiaatteiden hallintaa. Näiden hallinnalla tavoiteltiin kasvatus- ja opetusalan kehittämisen osaamista sekä kykyä arvioida toiminnan tuloksellisuutta.

#### **Taulukko 10.** Yliopistojen johtajuuskoulutuksissa toteutuneet erilliset tavoitteet

##### **Erilliset koulutustavoitteet**

Teoreettinen ymmärrys johtajuudesta ja johtamisesta
Arvioinnin ja laadun johtamisen osaaminen
Monipuolinen, kehittävä johtamisosaaminen
Verkostoituminen

Vastaavasti ainoastaan täydennyskoulutusten puolelle oli koulutusten tavoitteina mainittu monipuolisen, kehittävän johtamisosaamisen vahvistaminen sekä verkostoituminen ja kollegiaalisen vertaistuen vahvistaminen. Johtamisosaamisen vahvistamiseen liittyvissä tavoitteissa korostuivat vahvuuksien, moninaisuuden ja hiljaisen tiedon johtaminen. Näillä pyrittiin lisäämään johtajan systeemistä ymmärrystä sekä taitoa hahmottaa johtajan kompleksinen työkenttä, joka vaatii niin johtamisen jakamista, strategista osaamista kuin myös kokeilevan toimintakulttuurin johtamisosaamista. Verkostoitumisella puolestaan haluttiin kehittää ja vahvistaa yliopistojen välistä yhteistyötä ja hyödyntää sitä synergiaetua, mitä eri yliopistojen osaamista yhdistämällä voidaan tarjota. Kasvatus- ja opetusalan johtajien oli mahdollista verkostoitua monialaisesti täydennyskoulutusten kautta esimerkiksi ammattirajat ylittävän tutortoiminnan kautta.

##### **Koulutusten sisällöt**

Koulutussisällöistä muodostui kuusi pääluokkaa, joista keskeisin oli kasvatus- ja opetusalan johtajuusteoria ja käytäntö (Taulukko 11). Näissä sisällöissä korostuivat johtajuuden peruskäsitteet leadership ja management sekä ajankohtaiset lähestymistavat johtajuuteen, esimerkiksi jaettu johtaminen, muutoksen johtaminen ja strateginen johtaminen. Ajankohtaisia, mutta hieman harvemmin edustettuja sisältöjä olivat monikulttuurisuuden johtaminen, moninaisuuden johtaminen sekä turvallisuuden johtaminen. Teoreettinen johtajuuden tarkastelu oli liitetty varhaiskasvatukseen ja koulun kontekstiin niin, että teoriatietoa oli mahdollista soveltaa käytännön työhön.

**Taulukko 11.** Kasvatus- ja opetusalan johtajuuskoulutusten yhteiset sisällöt eri yliopistoissa**Kasvatus- ja opetusalan johtajuuskoulutusten sisällöt**

Kasvatus- ja opetusalan johtajuusteoria ja käytäntö
Pedagogiikan kehittäminen ja johtaminen
Opetushallinto ja lainsäädäntö
Organisaatio-osaaminen, toimintakulttuuri ja verkostot
Hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen johtaminen
Oman johtajuuden kehittäminen

Pedagoginen kehittäminen ja johtaminen -teeman mukaisia sisältöjä oli nostettu sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksen puolella erilliseksi johtamisteemaksi sekä perustutkintokokonaisuuksien että täydennyskoulutusten sisällöissä. Aiheina vaihtelivat muun muassa pedagogisen työn arviointi, sen suunnittelu ja pedagogisen kehittämisprosessin johtaminen. Pedagoginen johtajuus, laatutyö ja laadun arviointi liitettiin näissä sisällöissä usein yhteen. Koulutuksissa tarjottiin myös erilaisia näkökulmia pedagogiseen johtajuuteen muun muassa hallinnon, yhteiskunnan ja organisaation suunnista. Opetushallinto ja lainsäädäntö olivat merkittävä sisältö erityisesti rehtorin kelpoisuuden tuottavissa kasvatus- ja opetusalan johtamisen opinnoissa sekä perustutkinto- että täydennyskoulutuksen puolella. Opinnoissa keskityttiin lainsäädännön osaamiseen, hallinnon johtamiseen, strategian ja talouden johtamiseen sekä koulutuspolitiikkaan. Lisäksi tarkasteltiin kasvatusinstituutioiden tehtäviä, niiden institutionaalisia käytäntöjä sekä syvennettiin tietämystä opetusalan johtajan ammatillisesta toimijuudesta yhteiskunnallisena vaikuttajana. Organisaatio-osaaminen, toimintakulttuuri ja verkostot olivat sisällöissä esillä esimerkiksi verkostotoimijan osaamisen ja verkoston kehittäjän näkökulmien kautta. Sisällöissä korostettiin johtajan ymmärrystä organisaatiokulttuurista, sen mekanismeista ja merkityksestä työyhteisölle. Sisältöihin liittyivät läheisesti myös osallisuus, osallistuminen ja yhteistoiminnan etiikka. Sekä perustutkintokokonaisuuksien että täydennyskoulutusten puolella sisällöissä nousivat esille hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen johtaminen, joka usein liitettiin edelliseen sisältöön, toimintakulttuurin johtamiseen ja kehittämiseen. Näissä sisällöissä tarkasteltiin henkilöstöhallintoon liittyvää lainsäädäntöä sekä henkilöstön voimavarojen ja vahvuuksien johtamista. Sisällöissä kiinnitettiin huomiota toimintaa ohjaavien suunnitelmien laatimiseen ja toteuttamiseen (esim. tasa-arvosuunnitelma), hyvinvointiyhteistyöhön ja oppilashuollon johtamiseen. Henkilökohtaisen johtamisosaamisen ja johtajan identiteetin kehittäminen korostui erityisesti johtamisen täydennyskoulutuksissa. Johtajana voimaantuminen sekä johtamisprofession ja asiantuntijuuden kehittäminen tapahtuivat yleensä henkilökohtaisen kehittämissuunnitelman, portfolion tai reflektiopäiväkirjan kautta.

## Koulutusten toteutus

Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden koulutusten kuvauksista nousi neljä koulutusten toteutukseen liittyvää teemaa (Taulukko 12). Koulutusten toteutuksen osalta tarkasteltiin perustutkintokoulutuksiin ja täydennyskoulutuksiin kuuluvien koulutuskokonaisuuksien kuvauksia opetuksen järjestämisen tavoista ja muista tekijöistä, jotka korostuivat koulutuksen järjestämisessä.

**Taulukko 12.** Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden koulutuksen yhteiset teemat yliopistoissa

### Johtajuuskoulutusten toteuttamista kuvaavat teemat

Tutkinto- ja kurssikokonaisuudet
Opetuksen järjestämisen tavat
Tiedekuntien ja oppilaitosten välinen yhteistyö
Tutortyöskentely ja vertaismentorointi

Perustutkintokokonaisuuksien puolella oli tarjolla kolme koulutusjohtamisen painotuksella olevaa maisterin tutkintoa (120 op). Lisäksi koulutuksiin kuului 25 opintopisteen ja 35 opintopisteen laajuisia kasvatus- ja opetusalan johtamisen perus- ja aineopintoja. Yksittäiset kurssit olivat 3–5 opintopisteen laajuisia. Täydennyskoulutuksen puolella kurssit olivat 5–15 opintopisteen koulutuskokonaisuuksia, minkä lisäksi tarjolla oli 25 ja 35 opintopisteen laajuiset perus- ja aineopinnot. Näistä 25 opintopisteen johtamisen perusopinnot tuottivat myös rehtorin kelpoisuuden. Koulutusten toteutus tapahtui pääsääntöisesti suomeksi ja ruotsiksi, yksittäisiä tutkintokokonaisuuksia, kursseja ja täydennyskoulutuksia oli tarjolla myös englanniksi.

Opetuksen järjestämisen tavat vaihtelivat sekä perustutkintokoulutuksissa että täydennyskoulutuksissa kontaktiopetuksesta täysin etäyhteyksin toteutettuihin koulutuksiin. Lisäksi tarjolla oli hybridimalleja, joissa osa opetuksesta toteutettiin lähi- ja osa etäopetuksena riippuen esimerkiksi kouluttajien ja pienryhmien toiveista. Opetusta tarjottiin luentomuotoisesti tai webinaarina, joiden kanssa vuorottelivat pienryhmätyöskentely, parityöskentely tai opiskelijan itsenäinen työskentely. Luennot ja webinaarit painottuivat asiantuntijoiden esityksiin, kun taas pienryhmätyöskentelyssä keskiössä oli vertaisjakaminen ja yhteinen keskustelu. Tehtävissä oppimispäiväkirjat, kirjallisuuteen perustuvat oppimistehtävät sekä portfoliotyöskentely olivat käytetyimpiä. Myös vierailuja ja praktikum-opintoja oli tarjolla syventämään teoriaosaamista käytäntöön. Perustutkintokokonaisuuksien kursseilla painottuivat kirjatentit ja arvioitavat oppimistehtävät kuten kurssikirjallisuuteen perustuvat tiivistelmät. Täydennyskoulutuksen puolella korostuivat henkilökohtaiset



kehittymissuunnitelmat, kehittämistehtävät, opintojen valinnaisuus ja henkilökohtaistaminen. Tällä pyrittiin vastaamaan koulutukseen osallistujien senhetkisiin osaamistarpeisiin. Usein kursseilla kuljetettiin läpi koulutuksen kehittämiskysymyksiä, joihin etsittiin vastauksia koulutuksen aikana.

Koulutuskuvauksissa oli nähtävissä yliopistojen sisäistä sekä yliopistojen välistä yhteistyötä. Erityisesti täydennyskoulutuksen puolella yliopistojen verkostokoulutushankkeiden osuus oli keskeinen, jonka lisäksi koulutuksissa oli elinkeinoelämän ja kuntien rajat ylittävää yhteistyötä. Täydennyskoulutuksissa korostui monimuotoinen tutorityöskentely sekä vertaismentorointi, joissa korostuivat vertaisoppiminen ja yhteinen ajattelu. Osaamista tuettiin dialogisella pienryhmätyöskentelyllä, jossa saman alan kokenut tutor ohjasi osallistujia mentorina toimien. Näissä tutorryhmissä työstiin henkilökohtaisia kehittämissuunnitelmia sekä hyödynnettiin parimentorointia oman pedagogisen johtamisen tarkastelussa.

### Tutkimusperustaisuus

Tutkimusperustaisuutta tarkasteltiin eri yliopistojen tarjoamien kurssi- ja koulutuskuvauksen sekä niihin kuuluvan kirjallisuuden kautta. Tietoa tutkimusperustaisuudesta oli kuitenkin hyvin rajallisesti saatavilla. Useissa kurssikuvauksissa mainittiin tutkimusperustaisuus, monitieteellisyys, tutkimuksellinen laaja-alainen näkökulma, johtajuuden tutkimustieto ja teoria sekä yliopistotasaisen tutkimustiedon hyödyntäminen kurssin taustamateriaalina. Tutkimusperustaisuudella tähdättiin opiskelijan analyyttisen ja kriittisen ajattelukyvyyn kehittymiseen. Koulutuksissa tutkimusperustaisuus satoi yhteen koulutusjohtamisen teoriaa, käytäntöä sekä opiskelijan ammatillisen identiteetin kehittymistä. Tutkimusperustaisuuden tarkastelussa nousi esiin suomalaisen tutkimustiedon laaja hyödyntäminen koulutuksissa. Mainitusta kirjallisuudesta noin neljä viidesosaa pohjautui suomalaisiin ohjausasiakirjoihin, vertaisarvioituihin artikkeleihin tai tutkimukselliseen kirjallisuuteen. Eurooppalaisten ja pohjoismaisten artikkelien ja kirjallisuuden osuus oli näin ollen noin viidesosa.

### Johtamiskompetenssit ja kelpoisuuksien tuottaminen

Kasvatus- ja opetusalan johtamisen painotuksella olevia maisterin tutkintoja (120 op) oli tarjolla kolme. Lisäksi opetukseen sisältyi 25 opintopisteen ja 35 opintopisteen laajuisia kasvatus- ja opetusalan johtamisen perus- ja aineopintoja. Jokaisessa yliopistossa tarjottiin perustutkintoon sisällytettäviä kursseja ja opintotokonaisuuksia kasvatus- ja opetusalan johtamiseen liittyen, näiden laajuus vaihteli 5–35 op välillä. Keskeisenä sisältönä nousivat esiin koulu organisaationa, opetushallinto, pedagoginen johtaminen sekä toimintakulttuurin ja työyhteisön johtaminen. Rehtorin kelpoisuuden tuottavia koulutusjohtamisen perusopintoja (25 op) oli perustutkintoihin liittyvissä koulutuksissa tarjolla harvoin, sen sijaan maksullisena täydennyskoulutuksena niitä toteutettiin useammin. Rehtorin

kelpoisuus määritellään asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998), joihin sisältyy ylempi korkeakoulututkinto, asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus sekä riittävä työkokemus opettajana. Lisäksi tarvitaan opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 25 op-lajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998).

Tässä aineistossa koulutusten pääpaino oli täydennyskoulutuksessa, jota rahoittivat Opetushallitus sekä opetus- ja kulttuuriministeriö. Täydennyskoulutusta oli tarjolla yliopistoittain sekä koulujen että varhaiskasvatuksen johtajille yhdessä ja erikseen. Täydennyskoulutuksen toteuttamisessa näkyy yliopistojen välisen yhteistyön vahvistuminen, osaamisen jakaminen ja synergiaedun hakeminen. Tarjottu täydennyskoulutus tuottaa erityisesti pedagogisen johtamisen osaamista sekä ymmärrystä johtajuuteen kasvatus- ja opetusalan kontekstissa. Muita sisältöjä olivat hallinnon ja lainsäädännön osaaminen, hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen johtaminen, muutoksen johtaminen, organisaatiokulttuurin johtaminen sekä johtajana kasvaminen ja kehittyminen.

## 2.3 Johtajuuden kehittämishankkeiden kartoitus

### 2.3.1 Tiedonkeruu johtajuuden kehittämishankkeiden kartoitukseen liittyen

Johtajuuden kehittämishankkeita koskevaa tietoa kerättiin opettajankoulutusta tarjoavista yliopistoilta, opetus- ja kulttuuriministeriöstä sekä Opetushallituksesta. Aineistot muodostuivat koulutushankkeiden loppuraporteista sekä kehittämishankkeiden verkkosivustoista. Opetushallitukselta ja yliopistoilta saatiin kartoitukseen loppuraportit kasvatus- ja opetusalan johtamista käsittelevistä täydennyskoulutushankkeista. Opetus- ja kulttuuriministeriö antoi koonnin teemaan liittyvistä kansallisista kärkihankkeista, joita on tällä hetkellä meneillään useita. Hankkeet taulukoitiin pääluokkiin: tavoitteet, sisältö, toteutus sekä vaikuttavuus.

### 2.3.2 Johtajuuden kehittämishankkeita koskevan tiedon luokittelu

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa taulukoitiin sekä opetus- ja kulttuuriministeriön että Opetushallituksen kehittämishankkeiden (Taulukko 13) keskeiset tiedot. Tämän jälkeen aineisto teemoiteltiin neljään luokkaan: hankkeiden tavoitteet, sisältö, toteutus sekä vaikuttavuus. Jokaisen pääluokan sisällä tehtiin systemaattista vertailua sisältöjen

yhtäläisyyksien ja erojen välillä. Tämän kautta muodostettiin jokaiseen päaluokkaan keskeiset alaluokat.

### Taulukko 13. Yliopistojen kehittämishankkeet koskien kasvatus- ja opetusalan johtajuutta

#### Johtajuuden kehittämishankkeet

##### Åbo Akademi

Koulun pedagogisen toimintakulttuurin kolmitasoinen johtaminen – KOPETI JO (OKM)

Leadership matters – rektorer

Ledarskap inom småbarnspedagogik och förskoleundervisning

Ledning och utveckling inom småbarnspedagogik och förskola

Kompetensutveckling inom yrkesutbildningen

Vi leder tillsammans – kommunens ledstjärnor

Ledarskap som medel för skolutveckling

Ledarskap, välbefinnande och resultat

Tydligt ledarskap inom småbarnspedagogik och förskola

Att leda lärande med stöd av forskning

##### Jyväskylän yliopisto

EduFutura KAJO – Kasvatus- ja koulutusalan henkilöstön vahvistuva johtajuusosaaminen (OKM)

Critical Friends – rehtorit ja yritysjohto yhdessä

Minustako päiväkodin johtaja? – Päiväkodin johtajan työhön valmentava koulutus

Johtajuus varhaiskasvatuksessa: koulutus varhaiskasvatuksen johtotehtävissä toimiville

Minustako rehtori? Rehtorin tehtäviin valmentava koulutus

Johtamalla ja kehittämällä kohti inklusiivista koulua

Valmentava ja osallistava johtaminen

Koulutusjohtamisen yliopistollinen koulutuskokonaisuus kasvatus- ja koulutusalan johtajille

Loistavasti johdettu, kasvatusalan johtaja! -verkostohanke

Monikulttuurisen oppimisyhteisön johtaminen: koulutus monikulttuurisia oppimisyhteisöjä johtaville kasvatus- ja koulutusalan ammattilaisille

Kehittäminen varhaiskasvatuksessa: koulutus varhaiskasvatuksen johto- ja kehittämistehtävissä toimiville

Tiimijohtajuus kasvatus- ja koulutusallalla: koulutus tiimijohtajille

## Johtajuuden kehittämishankkeet

Tukea tuen järjestäjille: johtamalla ja kehittämällä kohti inklusiivista koulua

Esimiesvalmiuksia tiiminvetäjille

From Worst Challenges to Best Practices – Johtajuuden hyvät käytännöt

### Lapin yliopisto

ARKTORI – Arktinen kehittyvä rehtori (OKM)

INTO – Innovaatio-osaamisen kehittäminen

Oppilaitos, voi hyvin! -kehittämishanke

Strategisen johtamisen käyttö ja hyödyntäminen kehittämisessä oppilaitoksissa

### Helsingin yliopisto, HY+

EduLeaders – Kehittämis- ja tutkimushanke kasvatus- ja opetusalan johtamisen perus- ja aineopintoihin (OKM)

Osallistava pedagoginen johtajuus oppilaitoksessa (OKM)

Oppimisen ja opettamisen muutos – hyvinvoivaa koulua kehittämässä

Älykäs intuitio oppimisyhteisön johtamisessa

Johda laadukkaammin – Johtamisosaamista lisäävä koulutus kasvatus- ja opetustoimen johtajille

Oppimisen ja opettajuuden muutos – positiivinen haaste pedagogiselle johtajuudelle

Vakaa johtaja

### Oulun yliopisto

Johtamisen taitoja – itsensä johtamista ja hyviä käytänteitä arkeen

Hyvän johtamisen polku – Tukea johtamisen eri vaiheisiin opetus- ja kasvatusalalla

JOOKA – Johtamisosaamista opetus- ja kasvatusalalle

Matkalla johtajaksi – Perehdytys päiväkodin johtajan työhön

### Turun yliopisto

Kohti yhteisöllistä toiminta- ja arviointikulttuuria oppijan hyväksi

### Itä-Suomen yliopisto

Kasva johtajana

Kokeileva johtaja

Uudistava johtaja

Future leadership

### 2.3.3 Tulokset

#### Johtajuuden kehittämishankkeiden keskeiset tavoitteet

Kasvatus- ja opetusalan hankkeiden kaksi keskeistä tavoitetta olivat alan johtamiskoulutuksen kehittäminen ja pilotoiminen sekä johtajien osaamisen monipuolinen vahvistaminen (Taulukko 14). Johtamiskoulutuksen kehittämisessä tärkeimmäksi nousi johtamiskoulutuksen nykytilan arviointi johtamisen perus- ja aineopintojen kehittämiseksi, jonka lisäksi tavoiteltiin kasvatus- ja opetusalan johtamismallia ja opetussuunnitelmaa. Arviointitiedon perusteella pilotoitiin kasvatus- ja opetusalan johtamisen perusopintoja, aineopinnoja sekä rehtorin kelpoisuuden tuottavia opintoja.

**Taulukko 14.** Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden kehittämiskankkeiden keskeiset tavoitteet

#### Hankkeiden tavoitteet

Kasvatus- ja opetusalan johtamiskoulutuksen kehittäminen ja koulutusten pilotointi
Kasvatus- ja opetusalan johtajien osaamisen vahvistaminen ja kehittäminen
Yhteisön ja toimintakulttuurin johtaminen
Hyvinvoinnin johtaminen
Verkostoituminen
Vertaismentorointi ja vertaistuki

Tutkimustiedolla haluttiin vahvistaa kasvatus- ja opetusalan johtamiskoulutuksen asemaa sekä alan kiinnostusta ja vetovoimaa. Lisäksi tavoitteena oli muodostaa tutkimusperustaisia valmennuspaketteja mm. johtajan identiteetin ja haastavan johtamistyön tueksi. Johtajien osaamisen vahvistamisessa ja kehittämisessä keskeiseksi tavoitteeksi nousi monipuolisten koulutusten suunnittelu ja toteutus. Koulutukset suuntautuivat erityisesti pedagogiikan, toimintakulttuurin, jaetun johtamisen, strategisen johtamisen, muutosjohtamisen ja inklusion johtamisen osa-alueisiin. Lisäksi johtajan identiteetin ja henkilökohtaisen johtamisosaamisen kehittäminen nähtiin tärkeänä. Johtamiskoulutuksen tavoitteissa johtajan ja työyhteisön hyvinvoinnin johtaminen nousi sisällönanalyysissa keskeiseksi aiheeksi. Positiivinen ja voimavarakeskeinen johtajuus, jossa otetaan huomioon esimiehen jaksaminen ja ammatillisen kasvun tuki, nousi koulutusten keskiöön. Myötätunto ja tunnetaidot korostuivat hyvinvoinnin osa-alueessa. Yhteisön ja toimintakulttuurin johtamisesta tietoisiksi tuleminen alueessa korostuivat paremmin johdetut, oppivat ja kehittyvät yhteisöt, joissa mm. osataan hyödyntää älykästä intuitiota osallistavan toimintakulttuuriin luomisessa. Havaittavissa oli selkeä suuntaus lisätä organisaatioymmärrystä ja organisaation mekanismien toiminnan ymmärrystä, tiimitoiminnan johtamisen vahvistamista,

oppivan yhteisön ja myönteisen koulukulttuurin johtamista. Toimintakulttuurin johtamiseen liittyivät myös arviointi ja arviointikulttuurin kehittäminen. Vertaistukea, mentorointia sekä verkostoitumista puolestaan tavoiteltiin tukemalla dialogisuutta ja reflektointia, vahvistamalla mentoroinnissa tarvittavia työkaluja, valjastamalla hiljaista tietoa osaamis-pääomaksi sekä jakamalla hyviä käytänteitä.

### Johtajuuden kehittämishankkeiden toteutustavat

Opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankkeissa korostuivat tutkimukselliset toteutustavat, joilla pyrittiin vaikuttamaan kansallisesti kasvatus- ja opetusalan johtamisen kehittämiseen (Taulukko 15). Hankkeissa kerättiin ja analysoitiin haastattelu- ja kyselyaineistoja. Näin saatua tietoa hyödynnettiin hankkeen toiminnassa ja myös laajemminkin. Tutkimustiedon vaikuttavuutta vahvistettiin konkreettisilla koulutus- ja kehittämiskokeiluilla sekä pilotoinneilla, jossa keskeisenä osana oli yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuminen. Tutkimushankkeissa pyrittiin kartoittamaan johtamisosaamista ja sen kehittämisen lähtötilannetta sekä kasvatus- ja opetusalan johtamisen tarpeita. Näiden pohjalta hankkeissa on käynnistetty kehittämistyötä alan johtamiskoulutuksen malleihin sekä opetussuunnitelmaan liittyen.

**Taulukko 15.** Opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankkeiden toteutustavat

#### Johtajuuden kehittämishankkeiden toteutustavat

Kasvatus- ja koulutusalan johtamisen tutkimus
Kasvatus- ja koulutusalan johtamisen pilotointi
Monimuotoiset toteutustavat ja opiskelumenetelmät
Alueellinen yhteistyö

Tutkimuksen lisäksi hankkeissa on toteutettu mittavasti erilaisia koulutuskokonaisuuksia kuten perusopinnot, aineopinnot sekä erilaiset täydennyskoulutuskokonaisuudet (laajuudeltaan 5–25 op). Koulutuksissa keskityttiin johtajien osaamisen vahvistamiseen ja kehittämiseen, painopisteinä olivat erityisesti pedagogiseen johtamiseen ja toimintakulttuurin muutokseen liittyvä asiantuntijuus koulussa ja varhaiskasvatuksessa. Koulutukset rakentuivat pakollisista ja vapaavalintaisista koulutusmoduuleista, joissa testattiin ja sovellettiin erilaisia työskentelytapoja ja menetelmiä. Perinteisten luentojen, pienryhmien ja oppimistehtävien lisäksi verkkoympäristöt ja sähköiset oppimisolustat olivat aktiivisessa käytössä. Näitä hyödynnettiin webinaareihin, pienryhmien verkkotapaamiin sekä monimuotoisten oppimistehtävien tekemiseen. Verkossa tapaaminen mahdollisti

myös maantieteellisesti laajemman yhteistyöverkoston luomisen. Koulutuksia toteutettiin lähi- ja etätapaamisina hybridimuotoisesti. Henkilökohtaista johtamisosaamista vahvistettiin kehittämistehtävien ja -suunnitelmien avulla, jonka lisäksi suunnitelmia ja kehittämistehtäviä tehtiin kuntatasolla esimerkiksi tuen suunnitelmien ja resurssinjaon kehittämiseen. Suunnitelmissa ja kehittämistehtävissä painottui henkilökohtaisuus ja konteksti, suunnitelmat tehtiin oppijaa tai yhteisöä palvelevaksi käyttövälineeksi. Koulutuksissa hyödynnettiin vertaismentorointia ja tutorryhmiä, jotka muodostettiin vertaistuen, verkostoitumisen, dialogisuuden ja yhteisen ajattelun vahvistamiseksi. Menetelminä olivat erilaiset pienryhmät, parityöskentely, kollegasparraukset ja job-shadowing-toiminta. Vertaismentorointia ja pienryhmiä hyödynnettiin kehittämistehtävien ja suunnitelmien työstämisessä. Hankkeissa oli nähtävissä monimuotoinen verkostotoiminta. Alueellinen yhteistyö yliopistojen, ammattikorkeakoulujen, täydennyskoulutuskeskusten sekä muiden toimijoiden välillä mahdollisti osaamisen jakamisen ja hyödyntämisen. Synergiaetua haettiin muun muassa käyttämällä yhteisiä asiantuntijoita ja kouluttajia. Osaamista ja oppimista tuettiin alueellisten pienryhmien ja laajempien verkostojen yhteistapaamisten muodostamalla vuoropuhelulla.

### Johtajuuden kehittämishankkeiden vaikuttavuus

Johtajuuden koulutus- ja kehittämishankkeiden vaikutuksia oli kuvattu raporteissa varsin laajasti ja tietoa vaikuttavuuden arvioimiseksi oli kerätty esimerkiksi koulutukseen osallistuneilta kasvatus- ja opetusalan johtajilta (Taulukko 16). Keskeistä oli tutkimuksellisen tiedon hyödyntäminen ja vaikuttavuus alan johtamiskoulutusten suunnitteluun, kehittämiseen ja jatkoarviointiin. Lisäksi tutkimusaineistosta tuotettiin opinnäytetöitä sekä tieteellisiä artikkeleita.

**Taulukko 16.** Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden kehittämishankkeiden arvioitu vaikuttavuus

#### Johtajuuden kehittämishankkeiden vaikutukset

Tutkimuksellisen tiedon hyödyntäminen ja vaikuttavuus
Kasvatus- ja opetusalan johtamisopintojen roolin vahvistuminen
Tutkimusryhmien ja -foorumien perustaminen
Yleisen johtamisosaamisen vahvistuminen
Yhteistyö yksilöiden, kuntien ja oppilaitosten välillä
Mentoroinnin ja tutortoiminnan merkitys
Verkkopedagogisen osaamisen vahvistuminen

Hankkeiden aikana perustettiin tutkimusryhmiä ja foorumeja, joiden tavoitteena oli kasvatus- ja opetusalan johtamisen tietoisuuden tuominen tutkimuksen ja yhteiskunnallisten vaikuttamisen kautta. Hankkeissa raportoitiin kansallisten ja alueellisten asiantuntijaverkostojen syntyminen ja laajeneminen, jota tapahtui myös yliopistojen välillä sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Lisäksi kasvatus- ja opetusalan johtamisopintojen jalansijan koettiin vahvistuneen yliopistojen ja täydennyskoulutuskeskusten kurssi- ja koulutustarjonnan kautta.

Kasvatus- ja opetusalan johtamisen koulutuksiin osallistuneet henkilöt ja yhteisöt kokivat saaneensa pysyviä malleja ja käytäntöön sovellettavia kehittämissuunnitelmia, joita yhteisen työskentelyn pohjalta oli toteutettu. Koulutukset tuottivat osallistujille laajan teoreettisen tietopohjan, jota johtajien oli mahdollista soveltaa käytännön johtamistyössä. Osallistujat raportoivat henkilökohtaisen johtamisosaamisensa ja johtajan identiteetin vahvistuneen, näistä mainittiin erityisesti mentoroinnin ja tutortoiminnan merkitys vertaistuen ja verkostoitumisen näkökulmasta. Merkittävänä koettiin yhteisön hyvinvointiin ja toimintakulttuurin johtamiseen liittyvän tietoisuuden ja työkalujen lisääntyminen sekä verkko-pedagogisen osaamisen vahvistuminen.



## 3 Johtajuuden kehittämissuunnitelma

### 3.1 Johtajuuden suuntaviivoja vuoteen 2035

Johtajuuden kehittämisen lähtökohdista selkein on kasvatus- ja opetusalan johtamisen omaan perustehtävään rakentuva johtajuus, joka suomalaisessa kontekstissa kuvataan pedagogisen johtajuuden kautta. Pedagoginen johtajuus on käsitteenä melko nuori, ja tästä syystä sille käytännön työn tasolla annetut määritelmät ja tulkinnat ovat moninaisia. Sen perustana on ajatus, että johtajuus kasvatus- ja opetusalan organisaatioissa on kytketty sille annettuun päätehtävään (Fonsén & Soukainen, 2020).

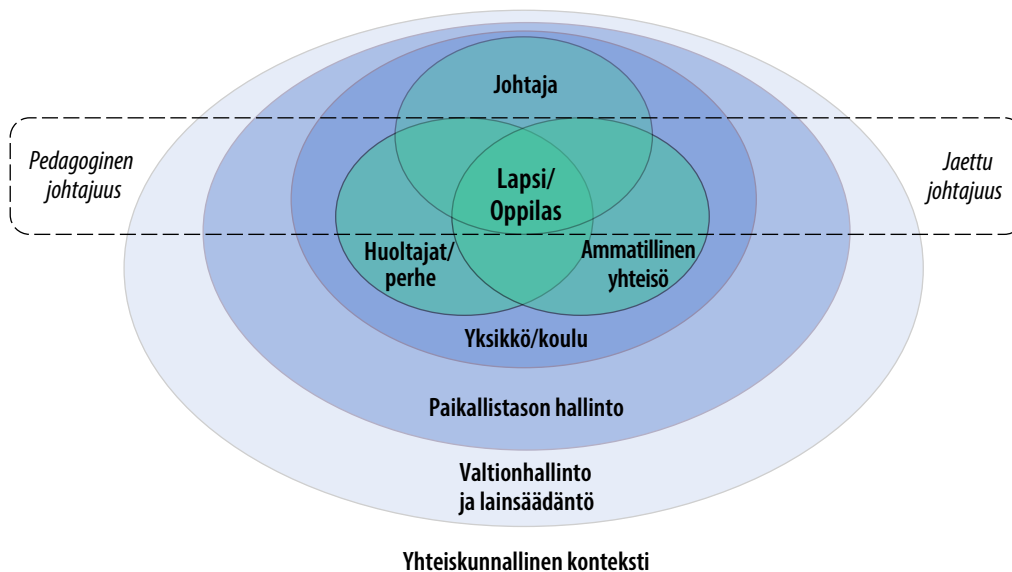
Aikaisemmassa suomalaisessa tutkimuksessa pedagoginen johtajuus onkin usein määriteltä laajasti koskemaan kaikkia toimintoja, jotka edistävät opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista (kts. Alava ym., 2012). Voidaan ajatella, että pedagoginen johtajuus on muodostunut suomalaisiksi vastineeksi opetuksen johtamiselle (instructional leadership), jonka synty linkittyy koulun tehokkuuden mittaamisen tutkimusperinteeseen ja siten siinä korostuu standardoitujen oppimistestitulosten parantamiseen tähtäävä johtajuuden tutkimus (Lahtero ym., 2021). Oppimisen johtaminen (leadership for learning) on käsitteenä uudempi ja vielä määrittämätön, mutta sen on todettu olevan uusi versio instructional leadership -käsitteestä (Bush & Glover, 2014). Toisaalta se on myös esitetty integroivana käsitteenä, joka yhdistää elementtejä eri johtajuusmalleista (Daniëls ym., 2019). Näyttää siltä, että kansainvälisellä kentällä tutkijat pyrkivät irtautumaan tai ainakin uudistamaan ja laajentamaan tiukasti akateemisiin oppimistuloksiin nojaavaa instructional leadership -käsitettä pyrkien kuitenkin säilyttämään oppilaiden oppimisen edistämisen kokonaisvaltaisesti johtamisen keskiössä. Tähän kehitykseen pedagoginen johtajuus käsitteenä vastaa laajemmalla näkökulmalla (esim. Male & Palaiologou, 2017).

Pedagogista johtajuutta koskevasta tutkimuksesta on puuttunut lähes kokonaan niin sanottu tuloksellisuuteen sidottu tutkimussuunta, joka tuottaisi evidenssiä johtamisen merkityksestä oppilaiden oppimiselle ja/tai hyvinvoinnille. Varhaiskasvatuksen johtajuus-tutkimuksessa on viime aikoina kuitenkin siirrytty askel tähän suuntaan ja tarkasteltu pedagogisen johtajuuden yhteyttä lasten hyvinvointiin sekä toimintaan sitoutumiseen, joka on yksi oppimisen edellytyksistä (Fonsén ym. 2020; Ruohola ym. 2021). Tämän kaltaisen tutkimus voisi suomalaisessa kontekstissa kytkeytyä myös esimerkiksi oppilaiden oppimaan oppimisen tutkimukseen. Lähestymistapa mahdollistaisi sellaisten tutkimusasetelmien rakentamisen, jotka ottaisivat huomioon oppilaiden kognitiivisten taitojen lisäksi myös motivationaaliset uskomukset oleellisina oppimisprosesseja määrittävinä tekijöinä (mm. Vainikainen & Hautamäki, 2019) ja pyrkisivät kartoittamaan pedagogisen

johtajuuden ja oppilaiden oppimaan oppimisen välisiä selittäviä tekijöitä. Toisaalta Suomen kouluissa on maailmanlaajuisesti vertailtuna ollut vähiten koulujen välisiä eroja oppilaiden oppimisessa (mm. Vainikainen ym., 2017), joten johtajuuden yhteyttä oppilaiden oppimiseen saattaisi olla vaikea havaita (ks. Lahtero ym., 2020).

Kuviossa 1 on kuvattu VEPO 2035 systeeminen johtajuusmalli kasvatus- ja opetusalan kontekstissa. Malli on rakennettu soveltaen kontekstuaalista johtajuusmallia (Fonsén, 2014; Hujala, 2004; Nivala, 1998), jonka kehittämissä puolestaan on hyödynnetty Bronfenbrennerin ajatusta kontekstin eri tasojen vaikutuksesta toisiinsa. Kasvatus- ja opetusala ei toimi koskaan irrallaan ympäröivästä yhteiskunnasta, saati sen arvopohjasta. Kirjallisuuskatsauksen sekä koulutus- ja hankekartoitusten pohjalta kerättyä tietoa hyödynnettiin alkuperäisen mallin uudelleenmuotoiluun ja rikastamiseen.

**Kuvio 1.** VEPO 2035 systeeminen johtajuusmalli kasvatus- ja opetusalan kontekstissa



Tasojä yhdistävänä johtajuutena kulkee pedagogisen johtamisen ja jaetun johtajuuden ideaali. Tämä johtajuutta kuvaava johtajuus pitää sisällään sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, inklusiivisuuden, moninaisuuden, sekä saavutettavuuden elementit. Systeemisesti tarkasteltuna kasvatus ja opetusalan johtajuuden kehittämisellä on keskeinen tehtävä koulutukselliseen tasa-arvoon pyrittäessä. Suomalainen yhteiskunta on viime vuosina muuttunut nopeasti ja sosiaalisen ja alueellisen eriytymisen on todettu kasvaneen (Bernelius & Huilla, 2021). Kasvatus ja opetusalan johtajuuden kehittäminen koulutusjärjestelmän eri tasoilla ja organisaatioissa on oleellisessa asemassa yhteiskunnallisen

kehityksen ohjaamista pohdittaessa. Esimerkiksi inklusiivisen näkökulman vahvistaminen, moninaisuuden syvälinen ymmärtäminen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden nostaminen johtajuuden keskeiseksi lähestymistavaksi voivat osaltaan olla vaikuttamassa tulevaisuuden yhteiskunnan kehityksen suuntaan. Johtajuuden kehittäminen esitetyn systemisen mallin viitekehityksessä huomioi erilaiset mahdolliset muutostekijät kuten yhteiskunnalliset sekä suunnitellut ja suunnittelemattomat kasvatuksen ja opetuksen järjestämisestä koskevat muutokset.

Kuvion ytimeen on asetettu pedagogisen johtajuuden päätavoite eli lapsen ja oppilaan oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin turvaaminen ja edistäminen. Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen yhteisöissä tapahtuva pedagoginen toiminta sekä paikallis- ja valtionhallinnon päätöksenteon linjakkuus toteutuvat jaetun pedagogisen johtajuuden kautta, kun käsitys organisaatioiden pedagogisesta perustehtävästä ja sitä määrittävistä arvoista on riittävän yhtenevä. Näin kuvattuna pedagoginen johtajuus kulkee läpi koulutussysteemin ja laajenee koskemaan myös koko kouluyhteisöä (ml. huoltajat, perhe; Male & Palaiologou, 2017; Uljens, 2021). Johtajuuden jakaminen on yhteisen vastuun ja arvopohjan tunnistamista ja toteuttamista (ks. Chitpin, 2019; Fonsén ym., 2021; Lahtero ym., 2017; Mifsud, 2017; Tian & Risku, 2019; Varpanen, 2021).

Kasvatus- ja koulutustehtävään kytketty tapa käsitteellistää ja mallintaa johtajuutta tuo näkyväksi sen, mitä johdetaan ja missä laajemmassa viitekehityksessä toiminta tapahtuu (Uljens, 2021). Pedagoginen johtajuus näyttäytyi kirjallisuuskatsauksen valossa hyvin laajana käsitteenä, joka vaatii tutkimukseen ja käsitteen määrittelyyn kohdistuvaa kehittämistä, jäsentelyä ja pilkkomista. Suomen kontekstissa käsitteellistä kehittämistyötä on tutkimuksen keinoin tehty varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen puitteissa. Pedagogisen johtajuuden malli antaakin raamit johtajuuden kehittämiseksi, sillä se asettuu käsitteellisesti varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen muodostamaan koulutukselliseen jatkumoon.

Perusopetuksen puitteissa kehitetty laaja-alaisen pedagogisen johtamisen -malli (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015; Lahtero & Laasonen, 2021; Lahtero ym., 2021) tulkitsee sen olevan suoraa tai epäsuoraa ja lisäksi siihen liittyy johtamisen kulttuurinen ulottuvuus. Suora pedagoginen johtaminen kohdistuu oppimisen ja opettamisen prosessiin ja epäsuora pedagoginen johtaminen siihen kontekstiin ja ympäristöön, jossa oppimisen ja opettamisen prosessi tapahtuu. Epäsuoraa pedagogista johtamista on siten kaikki ne henkilöstöjohtamisen ja hallinnollisen johtamisen toimet, jotka tukevat oppimista ja opettamista. Johtamisen kulttuurinen ulottuvuus muodostuu kouluyhteisön jäsenten johtamiselle antamien merkitysten verkostosta (ks. Alava ym. 2012). Johtajalta voidaan siten odottaa sekä geneerisiä johtamistaitoja että pedagogiikan tuntemusta, jotta hän voi toimia pedagogisena johtajana.

Varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta määritellyt Fonsén (2014) näkee pedagogisen johtajuuden kokonaisvaltaisena toimintana, joka tähtää perustehtävän visiönääriseen kehittämiseen, niin kasvatusorganisaatioiden kuin laajemmin yhteiskunnankin tasolla (ks. Hjelt & Karila, 2021; Fonsén ym., 2020; Fonsén & Soukainen, 2020; Heikka ym., 2020; Heikka & Suhonen, 2019; Heikka ym., 2021; Male & Palaiologou, 2017). Varhaiskasvatusyksikön tasolla pedagoginen johtajuus on koko työyhteisöön asettuva ilmiö, jossa kukin ammattiryhmä oman työroolinsa laajuudessa kantaa vastuuta ja johtaa perustehtävää niin itsensä kuin työyhteisön tasolla. Jaettu pedagoginen johtajuus näyttäytyy henkilöstön ammatillisena voimaantumisenä sekä perheiden ja lasten osallisuutena. Arvot, organisaatio-kulttuuri, konteksti, ammatillisuus ja substanssin hallinta muodostavat dimensiot, joiden varassa pedagogista johtajuutta voidaan tarkastella lähemmin.

Yhteiskunnalliset ja monet muut muutokset kasvatus- ja opetuslalla lisäävät tarvetta transformatiivisen johtamisen osaamiseen ja sen merkityksen ymmärtämiseen. Johtajuus on tällöin proaktiivista ja sen avulla kehitetään osaamista, motivoidaan henkilöstöä sekä luodaan visio tavoiteltavasta organisaation tilasta (Gkolia ym., 2018; Ninkovic & Knezevic, 2018). Pedagogisen johtajuuden mallin sisältämä transformatiivinen elementti kytkeytyy kasvatukselle ja opetukselle asetettuihin tavoitteisiin sekä niiden laadukkaaseen toteuttamiseen. Tämä muodostuu vision asettamisesta, arvokeskustelun ja toiminnan kriittisen reflektion toteuttamisesta sekä kehittämistyön johtamisesta. Keskeistä edellä kuvatun toiminnan kannalta on eri tasojen välisen yhteisymmärryksen saavuttaminen perustehtävän toteutumisen ehdoista (Fonsén, 2014; Fonsén & Soukainen, 2020). Toteutuakseen jaettu pedagoginen johtajuus vaatii tavoitetta tukevat selkeät johtamisen rakenteet (Heikka ym., 2020; Hjelt & Karila, 2021), joissa myös opettajan rooli on selkeästi kuvattu (Halttunen ym., 2019; Heikka ym., 2016).

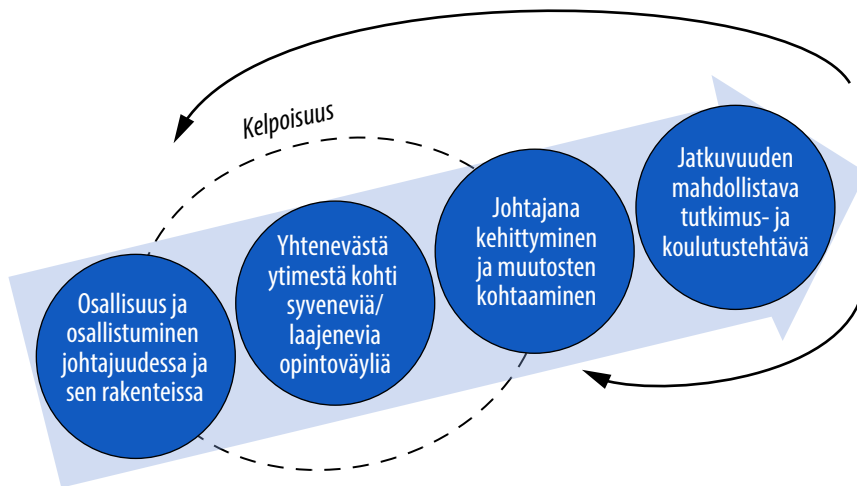
### 3.2 Johtajuuden kehittäminen koulutusten kautta

Johtajuuden merkitystä kasvatus- ja opetuslalla on korostettu tutkimuksissa viimeisten vuosikymmenien aikana (Lahtero ym., 2021; Bush & Glover, 2014), mikä on johtanut myös Suomessa toimenpiteisiin johtajuuden kehittämiseksi (esim. Fonsén ym., 2018; OKM, 2018, 2020). Johtajuuden kehittäminen vaatii panostamista alan koulutuksiin ja jatkuvuutta niiden kehittämiseen (Fonsén ym., 2022; OKM, 2016).

Kuviossa 2 havainnollistetaan visiota johtamiskoulutusten rakentumisesta vuonna 2035 mallilla, joka huomioi kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusluonteen, alan kompleksisuuden ja systeemisyiden, yhteiskunnalliset muutokset, erilaiset johtamispolut sekä jatkumon johtajuuden kehittämisessä. Koulutusten kehittäminen nähdään keskeisenä niin ammatillisten yhteisöjen sisäisen kulttuurin kuin koulutusjärjestelmän eri tasojen välisen vuorovaikutuksen kehittämisessä. Kuvion vasen reuna pohjaa ajatukselle johtajuuden

ymmärtämisestä ilmiönä ja itsensä näkemiseen osana sitä. Oikealle siirryttäessä osaaminen ja pohjatiedot kasvavat luoden mahdollisuuksia johtajuuden syventämiselle. Tavoitteena on asiantuntijuus, joka rakentuu yhtenevän ytimen ympärille ja mahdollistaa täydennyskoulutusten kautta tapahtuvan jatkuvan johtajana kehittymisen muuttuvassa yhteiskunnassa. Oikea reuna ilmentää johtajuuskouluttajien koulutusta ja jatko-opintomahdollisuuksia, jotka rakentavat tutkimusperustaisuuden ja jatkuvuuden johtajuuden ja johtajuuskoulutusten kehittämiseksi Suomessa.

**Kuvio 2.** Johtajuuden koulutuksellinen kehittäminen



Sekä kirjallisuuskatsaus että koulutusten ja kehittämishankkeiden kartoitukset korostivat organisaation perustehtävän suuntaista pedagogista johtajuutta, joka näyttäytyy yhteisöllisenä ilmiönä jakautuen sen jäsenille. Ammatillisen yhteisön jäsenet ovat kaikki osallisina johtamisprosesseissa, johtamassa tai johdettavana, erilaisissa johtajuuden rakenteissa (vrt. Lahtero ym., 2017). Johtajuuden voidaankin ajatella kuuluvan kaikille. Sen ja siihen liittyvien rakenteiden ymmärtäminen ja niihin sitoutuminen mahdollistaa yhteisöllistä johtajuutta, mikä tuottaa osallisuuden kokemuksia ja tukee aktiivista osallistumista.

Johtajuusopintojen tuominen selkeäksi osaksi opettajankoulutusten perustutkintoja voisi antaa valmistuville kasvatus- ja opetusalan ammattilaisille avaimet ymmärtää yksiköön kokonaisuutena ja osana isompaa kuvaa, kannustaen astumaan formaaleihin ja epäformaaleihin johtamispositioihin. Tämä on tiukasti sidoksissa myös organisaatioiden rakenteisiin ja niiden kehittämiseen, joiden kautta voidaan tukea jatkuvuutta ja ammatillisen yhteisön sitoutumista koulun kehittämistyössä sekä luoda mahdollisuuksia erinäisten johtajuuspolkujen muodostumiselle. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus on hyvin

kontekstisidonnaista, ja se rakentuu asiantuntijayhteisössä suuntautuen organisaation perustehtävään kulloisellakin koulutusjärjestelmän tasolla. Vaikka johtajuus ja siihen liittyvät rakenteet poikkeavat eri koulutusasteiden ja organisaatiotasojen välillä, on kasvatusta ja opetusalan johtajuudella yhtenevä ydin. Se näyttäytyi olemassa olevien koulutusten sekä kirjallisuuskatsauksessa esitetyn tutkimuksen valossa pedagogisena johtajuutena, joka jakautuu yhteisön jäsenille.

Koulutuksen näkökulmasta yhteinen ydin koostuu osaamisen ja asiantuntijuuden rakentumisesta niin, että se luo pohjan jatkuvalla johtajana kehittymiselle. Tämänkaltaisen ydinosaaminen on keskiössä johtajaidentiteetin rakentamisessa erityisesti formaaleissa johtajuuspositioissa toimittaessa ja niihin hakeuduttaessa ja lisäksi se luo perustan ammatillisen yhteisön osallistamiselle johtajuuden prosesseissa ja rakenteissa. Yhtenevä ydin on tutkimusperustainen ja se muokkautuu tutkimuksen myötä tuotetun tiedon sekä muuttuvan yhteiskunnan mukana. Ydin muodostaa pohjan myös tiettyihin formaaleihin johtajuuspositioihin tarvittaviin kelpoisuusvaatimuksiin (esim. rehtori) muun osaamisen ohella (esim. hallinnollinen ja oikeudellinen). Tämä tarkoittaa suurenevista määrin yhteistyötä niin yliopistojen välillä ja sisällä sekä Opetushallituksen kanssa, mahdollistaen koulutusten resursoinnin ja saavutettavuuden. Yhtenevä kasvatusta ja opetusalan johtajuuskoulutusten ydin luo perustan myös erilaisille syveneville ja/tai laajeneville opintoväylille.

Kasvatusta ja opetusalan johtajuuskoulutuksen ytimen ympärille muodostuu syventäviä oppimismahdollisuuksia jatkuvan ammatillisen kehittymisen muodossa. Tässä vaiheessa johtajan tai johtajaksi pyrkivän on mahdollista suunnata koulutustaan omien tarpeidensa ja oman työkontekstinsa vaatimusten mukaisesti. Syvenevät ja laajenevat oppimispolut linkittyvät yhteiseen pohjaan mahdollistaen oppimisen kumuloitumisen ja rakentaen koulutuksen jatkuvuutta. Täydennyskoulutuksilla on keskeinen rooli asiantuntijuuden ja jatkuvan kehittymisen tukemisessa. Täydennyskoulutus päivittää johtajien osaamista yhteiskunnallisten muutosten ja koulutusorganisaation tarpeiden suunnassa.

Kirjallisuuskatsaus ja kartoitukset nostivat esiin yhteiskunnallisia haasteita (esim. inklusio, moninaisuus, saavutettavuus, väestönkehitys, ilmastonmuutos) sekä ennakoimattomia muutoksia ja kriisejä (pandemia), jotka heijastuvat kasvatusta ja opetusalan johtajuuteen. Johtajat tarvitsevat asiantuntijuutta, joka mahdollistaa ennakoimisen sekä sellaisten rakenteiden luomisen, joiden kautta yhteisön on mahdollista kohdata haasteet ja muutokset onnistuneesti. Koulutuspolkujen pidentyessä systeeminen ymmärrys johtajuuden ilmiöstä korostuu, muutosten vaatiessa johtamiselta linjakkuutta ja vuorovaikutusta järjestelmän eri tasojen välillä (ks. Kuvio 1). Asiantuntijuuden tulisikin linkittyä johtajuuskoulutusten ytimeen, jossa korostuu perustehtävään orientoitunut (horisontaalinen) yhteisöllinen johtajuus ja vertikaalinen yhteistyö systeemin eri tasojen välillä (Hargreaves & Shirley, 2020).

Kuvion 2 oikeassa reunassa korostuu johtajuuskoulutuksiin liittyvä tutkimus- ja kehittämis-työ, joita opettajankoulutusta tarjoavat yliopistot toivat esiin myös omissa koulutuksissaan ja kehittämishankkeissaan. Tutkimusperustaisuus jäi kuitenkin usein käsitteenä ilman tarkempaa määritelmää ja sen merkitys johtajuuskoulutusten osalta on vielä jäsentymätön. Tutkimusperustaisuus-käsitteen osalta nousee esiin tarve tutkijoiden ja kouluttajien väliselle vuorovaikutukselle. Tämä olisi tärkeää sitoa kasvatus- ja opetusalan johtajien perustutkintokoulutukseen, tutkimusperustaisuuden ilmenemiseen korkeakoulutuksessa ja siihen liittyviin tavoitteisiin opettajankoulutuksessa (Toom & Pyhältö, 2020). Yliopiston jatko-opinnot mahdollistavat kouluttajan ja tutkijan urapolkujen muodostumisen, mikä luo jatkuvuuden johtajuuden tutkimusperustaiselle kehittämiselle. Kaiken kaikkiaan yliopistoissa toteutettavien kasvatus- ja opetusalan johtajuuskoulutusten merkitys tulee kasvamaan, mikä korostaa tiedekuntien sekä eri yliopistojen ja valtion toimielinten välisen yhteistyön merkitystä koulutusten kehittämisessä ja esimerkiksi kelpoisuuksien tuottamisessa (Siippainen ym., 2021).

## 4 Kohti johtajuuden koulutuskokonaisuutta

### 4.1 Tutkimusosuuden toteutus

#### 4.1.1 Tavoitteet

VEPO 2035 Johtajuus -hankkeen empiirisen aineistonkeruuseen pohjautuvan osuuden tavoitteena oli koulutuskokonaisuuden tutkimusperustaisen rakentumisen vahvistaminen. Hankkeen raportissa haluttiin tuoda esiin olemassa olevien koulutusten ja tutkimuskirjallisuuden lisäksi ajankohtaista tietoa varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajien käsityksistä johtajuuden kehittämistä koskien. Tutkimusosuudessa pyrittiin huomioimaan kasvatusta ja opetusalan johtajuuden erityispiirteet, johtajuuden tasot (systemisyys) sekä alueelliset eroavaisuudet. Tavoitteena oli tutkia johtajien näkemyksiä johtajuuskoulutusten vaikuttavuudesta suhteessa omaan osaamiseen, johtajuuskoulutusten kehittämistarpeista ja omien urapolkujen muodostumisesta. Lisäksi pyrkimyksenä oli tutkia opettajankoulutusta järjestävien yliopistojen johtajuuskoulutusten parissa työskentelevän opetus- ja tutkimushenkilöstön käsityksiä alueellisista erityispiirteistä, johtamiskoulutusten kehittämisestä ja johtajien urapolkujen rakentumisesta.

#### 4.1.2 Aineistonkeruut

Vaiheen kaksi tutkimuksellisessa osassa hyödynnettiin useita tutkimusaineistoja. Keväällä 2022 VEPO 2035 -hankkeessa toteutettiin kolme erillistä aineistonkeruuta, joista yksi oli follow-up-haastattelu ja kaksi sähköisillä lomakkeilla toteutettuja kyselyitä. Aineistojen keruussa hyödynnettiin vuosina 2018–2021 Helsingin yliopiston Kasvatus- ja opetusalan tutkimus- ja koulutusryhmä KAJO:n koulutuksiin osallistuneilta koulutusjärjestelmän eri tasoilla toimivilta johtajilta kerättyjä kysely- ja haastatteluaineistoja sekä niiden tuloksia (Ahtiainen, Fonsén & Kiuru, 2021; Fonsén ym., 2022; Heikkinen, 2019; Heikkinen, Ahtiainen & Fonsén, 2022; Hellsten, 2020; Kallioniemi, 2020; Kantola, 2020; Lahtero ym., 2021; Patteri, 2020; Rajahonka, 2019; Repo, 2019; Ruohola, 2018; Vaara, 2020).

**Follow-up-haastatteluihin** kutsuttiin 50 esihenkilöä, jotka olivat suorittaneet kasvatus- ja opetusalan johtamisen KAJO 25 opinnot Helsingin yliopistossa vuosien 2018–2021 aikana. Haastattelut toteutettiin teemoiteltuna yksilöhaastatteluina. Haastatteluihin osallistui kaikkiaan 23 johtajaa. Haastattelussa oli kolme teema-aluetta: polku johtajaksi, ammatillinen kehittyminen sekä johtaminen ammattina.



**Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajille kohdistettu sähköinen kysely** lähetettiin 12 eri kokoiseen kuntaan eri puolille Suomea. Vastauksia saatiin 82 johtajalta 11 eri kunnasta. Kyselyyn vastasi 39 varhaiskasvatuksen yksiköiden johtajaa, 28 rehtoria ja 15 paikallisen opetuksen järjestäjän ylemmillä tasoilla toiminutta johtajaa (esim. aluejohtaja, varhaiskasvatusjohtaja, perusopetusjohtaja, sivistysjohtaja). Kysely koostui avokysymyksistä, jotka käsittelivät johtajien ammatillista kehittymistä, johtajuutta omassa organisaatiossa, johtamisosaamista ja johtamiskoulutusta sekä koulutusten kehittämistä.

**Opettajankoulutusta järjestävien yliopistojen tutkimus- ja opetushenkilöstölle suunnattu kysely** lähetettiin seitsemään yliopistoon (Turun yliopisto, Åbo Akademi, Tampereen yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Itä-Suomen yliopisto, Oulun yliopisto ja Lapin yliopisto). Sähköinen kysely kohdistettiin kasvatukseen ja opetusalan johtajuuden teemojen parissa työskenteleville opetus- ja tutkimushenkilöstön jäsenille. Kyselyyn saatiin yhteensä 16 vastausta ja vastaajat edustivat kaikkia seitsemää yliopistoa. Kysely koostui avokysymyksistä, jotka koskivat yliopistoissa järjestettäviä kasvatukseen ja opetusalan johtajuuskoulutuksia sekä johtajien ammatillista kehittymistä uran eri vaiheissa.

### 4.1.3 Analyysit

Aineistot analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Haastatteluaineistojen analyysi suoritettiin Atlas.ti -ohjelmalla ja kyselyaineistojen vastaukset analysoitiin taulukkomuodossa Excel-ympäristössä. Analyysi sisälsi kolme vaihetta. Ensimmäiseksi aineistoihin tutustuttiin lukemalla vastaukset huolellisesti läpi. Tämän jälkeen vastauksissa olleita ajatuskokonaisuuksia luokiteltiin ja niistä muodostettiin teemoja. Kolmannessa vaiheessa eri aineistoista nousseet teemat yhdistettiin laajemmiksi kategorioiksi, mikä mahdollisti toistuvien havaintojen ja eroavaisuuksien löytämisen eri aineistoista. Lisäksi jokaisen kategorian sisällä tehtiin systemaattista vertailua sisältöjen yhtäläisyyksien ja erojen välillä huomioiden eri koulutusasteiden erityispiirteet.

## 4.2 Tulokset

Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajien sekä aiheen parissa työskentelevän tutkimus- ja opetushenkilöstön vastauksista nousi yhteneviä teemoja, jotka jakautuivat kahden kategorian alle. Osallistujat kuvasivat *johtajuutta varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen konteksteissa* korostaen kasvatukseen ja opetusalan erityisyyttä (esim. arvoperustaisuus, henkilöstö, johtajan työnkuva), koulutusjärjestelmän kompleksisuutta (esim. rakenteet, yhteistyö) ja alueellisia erityispiirteitä. Vastauksista muodostettiin myös *johtajien ammatilliseen kehittymiseen* liittyvä kategoria, joka sisälsi kuvauksia johtajien motivaatiosta, erilaisista urapoluista sekä koulutuksen merkityksestä oman osaamisen kehittymisessä.

## 4.2.1 Johtajuus varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen konteksteissa

### Kasvatus- ja opetusalan erityispiirteet

Aineistoissa korostui kasvatus- ja opetusalan kontekstin sekä pedagogiikan ymmärtämisen ja johtamisen osaamisen merkitys. Johtajien vastauksissa toistui kasvatus- ja opetusalan johtajuuden arvopohja, joka luo perustan johtamistyölle. Vastauksissa johtajat mainitsivat vastuun tasa-arvosta sekä työn suuntautumisen lapsen ja oppilaan kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin päämääriä kohti. Myös haastatteluissa johtajat korostivat lapsen etua, yhdenvertaisuutta ja pedagogiikan johtamista. Kasvatus- ja opetusala nähtiin eettisesti ja moraalisesti erityisenä alana, joka vaatii siihen kohdentuvan omanlaisensa johtamisosaamisen. Johtajat kokivat myös, että arvokeskustelun ylläpitäminen työyhteisössä on yksi johtajan keskeisistä tehtävistä. Vankka työtä ohjaava arvopohja koettiin tärkeänä koulutusjärjestelmän jatkuvan muutoksen, erilaisten tarpeiden ja yhteiskunnallisen kehityksen keskellä. Sen koettiin luovan pysyvyyttä mahdollistaen kuitenkin tulevaisuuden tarpeiden huomioimisen. Haastatteluaineistossa johtajat nostivat esiin kyvyn johtaa tulevaisuuden taitoja sekä moninaisuutta.

Alan erityispiirteitä kuvatessaan varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajat nostivat esiin tasapainoilun johtamistyön hallinnollisen ja pedagogisen vaikuttamisen välillä. Yksiköiden kasvaessa hallinnolliset tehtävät vievät aikaa enenevässä määrin ja mahdollisuudet käydä keskusteluja opetuksen ja oppimisen suunnasta vähenevät. Vastaajat nostivat työn erityispiirteet esiin siten, että heidän johtamansa yksiköt koostuvat asiantuntijoista ja tämän seurauksena henkilöstöjohtamisosaamiselle koetaan annettavan runsaasti painoarvoa. Toisaalta myös talousosaaminen sai erillismaininnan tärkeänä johtamisen alueena. Johtajat kuvasivat priorisoinnin merkitystä työssään: varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen yksikön johtaminen on jatkuvaa ydintehtävän kirkaana pitämistä, mikä vaatii reflektiokykyä ja priorisointia eri tehtävien välillä. Varhaiskasvatus sekä esi- ja perusopetus on alana jatkuvasti uusiutuva, mitä johtajat painottivat vastauksissaan. Vastaajat korostivat johtamisen ja johtajuuden merkitystä yhteiskunnallisten ja koulutusjärjestelmää koskevien haasteiden kohtaamisessa. Toisaalta esimerkiksi koulujen ja varhaiskasvatuksen yksiköiden kokojen kasvaminen sekä jatkuvat lainsäädännön muutokset saivat johtajat kokemaan työn sisällön pirstaleisena. Johtajien koulutustason nostaminen sekä jatkuva kouluttautuminen täydennyskoulutuksen avulla nähtiin ratkaisuina muutosten kohtaamisessa ja jatkuvan uudistumisen takaajana. Vastaajat korostivat yhtenäisen koulutuksen merkitystä ja sen sijoittumista johtamisen urapolun alkuun sekä mahdollisuuksia syventää ja laajentaa omaa osaamista työn ohessa läpi uran.

## Koulutusjärjestelmän eri tasot

Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen yksiköiden johtajat painottivat vastauksissaan johtajuuden merkitystä myös omien esimiesten toiminnassa. Johtajuudelta toivottiin yhtenäisyyttä, jatkuvuutta sekä yhteistyötä eri tasojen (kunta, koulu) välillä. Johtajat kaipa-  
pasivat luottamusta ja tukea sekä selkeää strategiaa ja vuorovaikutusta oman esimiehen suunnasta. Esimies oli erään vastaajan mielestä johtajalle tukea antava ”takaseinä”, mutta myös kollegiaalista tukea kaivattiin. Kaiken kaikkiaan vastauksissa korostui yhteistyö niin eri tasojen välillä kuin niiden sisällä esimerkiksi erilaisten verkostojen muodossa. Johtamis-  
koulutukset nähtiin mahdollisuutena rakentaa vuorovaikutusta tasojen sisällä ja välillä (esim. verkostoituminen).

Johtajat kuvasivat johtajuutta jaettuna, sosiaalisena ilmiönä ei niinkään yksittäisen henkilön vastuuna. Tämä näkyi vastauksissa niin tehtävien delemoisena kuin yksiköiden sisäisenä vuorovaikutuksena ja yhteistyönä. Vastauksissa korostettiin johtamiseen liittyvien rakenteiden (esim. johtoryhmä, tiimit) merkitystä ja selkeiden toimenkuvien tärkeyttä. Myös henkilöstön itseohjautuvuus ja vastuu nousi esiin johtajien vastauksissa. Varhaiskasvatuksen henkilöstöltä toivottiin ymmärrystä tiimin johtamisesta (ml. opettajajohtajuus), kun taas perusopetuksen puolella toivottiin osaamista ja innostusta johtoryhmätyöhön. Myös moniammatillisen yhteistyön johtaminen ja siihen liittyvät rakenteet mainittiin vastauksissa. Johtajat korostivat niin alueellisten kuin opetusta/varhaiskasvatusta järjestävän organisaation sisäisten verkostojen ja rakenteiden merkitystä johtajuuden kehittämisessä.

## Alueiden ja koulutusasteiden erityispiirteet

Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajien mukaan oli tärkeää huomioida eri alueiden erityispiirteet johtajuuskoulutuksen järjestämisessä. Haastateltavat korostivat alueellisesti yhteneväisen johtamisosaamisen varmistamista kansallisella tasolla. Vaikka johtamistyö koostui johtajien mukaan samoista elementeistä alueesta riippumatta, olivat laajan työkokemuksen omaavat johtajat havainneet selkeitä alueellisia ja yksiköiden välisiä eroja organisaatioiden toiminnassa. Haastateltujen johtajien mielestä olisi tärkeää huomioida alueiden erilaiset väestörakenteet ja johtamiskokonaisuudet (mm. yksiköiden määrä), sekä pyrkiä tavoittamaan koulutuksella mahdollisimman monet johtajat. Yhtenäisen linjan luomiseen toivottiin alueellisia ratkaisuja ja esimerkiksi täydennyskoulutusten järjestämistä kuntien välisenä yhteistyönä. Verkostoituminen, yhteistyö ja toisten organisaatioiden toimintatapoihin tutustuminen nähtiin keskeisenä.

Eri koulutusasteille (varhaiskasvatuksen johtajat, perusopetuksen johtajat) toivottiin sekä yhteisiä että erillisiä koulutusosuuksia. Ydinosaamisen tulisi johtajien mielestä koostua yhtenäisestä kokonaisuudesta, jotta johtajuuteen syntyy yhtenevä koulutusasteet ja järjestelmän tasot ylittävä linja. Myös koulutusastetta koskevia omia osuuksia kaivattiin, ja vertaisten kanssa opiskelu koettiin tärkeänä erityisesti uran alussa. Osaamistarpeet

näyttäytyivät johtajien vastauksissa hyvin moninaisina koulutusasteesta riippumatta: johtajat mainitsivat pedagogisen johtamisen, jaetun johtamisen, talouden ja hallinnon osaamisen, kehittämistyön ja johtamisrakenteet, osaamisen johtamisen, vuorovaikutus- ja hyvinvointiosaamisen sekä kyvyn kohdata erilaisia koulutusjärjestelmää koskevia muutoksia (esim. moninaisuuden lisääntyminen, työvoimapula).

Johtajuuskoulutusten toteuttamisessa vastaajat pitivät tärkeänä niiden maksuttomuutta, mikä estäisi myös mahdollista alueellista eriytymistä. Myös johtajan, yksikön tai alueen lähtötason huomioiminen nousi esiin asiana, joka koulutuksissa tulisi vastaajien mukaan huomioida. Varhaiskasvatuksen johtajat toivoivat selkeitä väyliä maisteriopintojen suorittamiselle, liittyen uudistukseen, jossa varhaiskasvatuksen johtajien kelpoisuus pohjautuu maisteritason tutkintoon. Lisäksi varhaiskasvatuksen maisteriopintoihin toivottiin lisättävän pakolliset johtajuusopinnot. Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajat kokivat, että johtajan ydinosaaminen tulisi rakentaa uran alussa ja sitä sitten täydentää säännöllisen täydennyskoulutuksen avulla.

## 4.2.2 Johtajien ammatillinen kehittyminen

### Johtamistehtäviin hakeutuminen ja johtamismotivaatio

Rehtorit ja päiväkodinjohtajat kuvasivat harvoin aktiivisia toimia johtamispositioihin pyrkimiseen liittyen. Sen sijaan he kuvailivat usein siirtymistään johtamistehtäviin eräänlaisena ajautumisena. Siirtymissä myös johtamisrakenteilla oli keskeinen rooli: johtajaksi edettiin varajohtajan tai vararehtorin tehtävien kautta. Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajat kertoivat omista esimiehistään, jotka olivat hyvää (tai huonoa) esimerkkiä näyttämällä vaikuttaneet heidän motivaatioonsa ryhtyä johtajaksi. Erityisesti taitavat esihenkilöt, jotka olivat tunnistanee heissä potentiaalin, tukeneet ja ohjanneet uran alkuvaiheessa, olivat lisänneet motivaatiota siirtyä opetustyöstä johtamistehtäviin.

Haastateltavat kuvasivat usein myös persoonaansa ja luonteenpiirteitään. Johtamistehtävään siirtyneet kertoivat olevansa jäməköitä, organisointi- ja vastuunkantokykyisiä henkilöitä, joilla on hyvä systeeminen ymmärrys ja kiinnostus ihmisten kanssa tehtävään työhön. Usein myös kollegat olivat kannustaneet heitä johtamispositioihin siirtymisessä. Haastateltavat myös korostivat voivansa esihenkilötyön kautta vaikuttaa laajemmin lasten hyvinvointiin sekä kehittää kasvatus- ja opetusalaä sekä sen johtajuutta.

### Johtamisen ja johtamiskoulutuksen kehittämistarpeet

Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajat kokivat kasvavat yksikkökoot ja suurenevat johtamiskokonaisuudet keskeisenä tulevaisuuden haasteena, johon linkittyi

myös ajatukset hallintotyön dominoivasta määrästä, työn pirstaleisuudesta ja toimimattomista tietojärjestelmistä. Varhaiskasvatuksen johtajien vastauksissa keskeisenä haasteena toistui alan heikko veto- ja pitovoima.

Johtajat pitivät ajan tasalla pysymistä tärkeänä kasvavien osaamistarpeiden keskellä, ja korostivat vastauksissaan johtajuuskoulutusten ja niiden kehittämisen merkitystä nykyisten ja tulevien haasteiden kohtaamisessa. He nostivat esille myös toimivat johtamisrakenteet, niiden resursoinnin ja hyödyntämisen jaetun johtajuuden rakentumisessa. Esimerkiksi vara/apulaisrehtoreille ja -johtajille toivottiin kohdennettavan selkeä työaika johtamistehtäviä varten. Polku vara/apulais- asemasta varsinaiseksi johtajaksi koettiin tärkeänä urakehitykselle sekä sen rakentamalle jatkuvuudelle johtajuudessa. Uusien johtajien perehdyttämiseen haluttiin panostettavan. Nyt perehdytys näyttäytyi vastauksissa hyvin vaihtelevana, itseohjautuvuuteen ja kollegoiden tukeen perustuvana prosessina.

Kasvatus- ja opetusalan johtajuuskoulutusten kehittämislähtöisistä vastaajat toivoivat suunnitelmallista, velvoittavaa ja systemaattisesti läpi urapolun kulkevaa jatkumoa. Perusopetuksen johtajat kaipaivat opetushallinnon tutkinnon rinnalle tutkimusperustaista johtajuuskoulutusta. Varhaiskasvatuksen johtajia mietityttivät mahdolliset päiväkotien johtajille suunnatut lisävälät maisterintutkinnon suorittamiseen sekä opetushallinnon tutkintoa vastaava kelpoisuusvaatimus.

Johtamiskoulutusten sisällöiltä toivottiin ajankohtaisuutta ja monipuolisuutta, jotka yhdistävät yleisen johtamistiedon alan erityispiirteisiin ja pedagogiseen johtajuuteen. Näiden sisältöjen osalta uran alkuvaihe koettiin tärkeänä koulutuksellisen ajankohtana, mutta myös myöhempiin uravaiheisiin toivottiin erityisesti laite- ja asetukset kattavan osaamisen säännöllistä päivittämistä. Johtajuuskoulutuksia koskeissa vastauksissa korostui dialogin merkitys kouluttajan ja osallistujien välillä.

Johtajat mainitsivat myös tarpeen rakentaa työyhteisön jäsenille perusymmärrystä johtamisesta ja johtajuudesta. Sekä rehtorit että päiväkodinjohtajat toivoivat, että myös opettajille kohdennetaan johtamisopintoja erityisesti tiimijohtajuudesta. Haastateltavat korostivat, että toimiva johtajuus perustuu yksikön yhteiseen käsitykseen jaetusta johtamisesta ja jokaisen henkilökohtaiseen ymmärrykseen omasta roolistaan yksikön kehittämisessä. Johtamiskoulutus koettiin kuuluvan ei vain johtamispositioissa toimiville, vaan myös opettajille, joilla on vastuuta joko tiiminjohtajana tai johtoryhmän jäsenenä.

### **Johtamiskokemus ja johtajuuskoulutus**

Haastateltavien mukaan kokemus johtajana toimimisesta ja johtajuuskoulutukset täydentävät toisiaan ja näiden keskinäisen yhteyden ymmärtäminen on johtamistyön kannalta oleellista. Johtamiskokemus toi aineiston perusteella johtajille varmuutta sekä

luottamusta omiin kykyihin toimia johtajana. Johtajat kokivat ymmärryksensä johtamisesta vahvistuneen työuran edetessä. Johtaminen kasvatus- ja opetusalailla on ihmisten kanssa yhdessä toimimista, jossa jaetun johtamisen rakenteet ovat keskeisessä roolissa. Vastaajat kokivat, että heidän tehtävänsä on luoda henkilöstön työlle merkitystä, motivoita työntekijöitä ja saada heidät sitoutumaan yhteiseen pedagogiseen perustehtävään. Johtamiskokemus oli vahvistanut käsitystä niin oman työn säätelystä kuin oman esihenkilön ja kollegoiden tuen suuresta merkityksestä johtamistyössä menestymisessä.

Johtamiskoulutuksen puolestaan koettiin tuovan lisää johtamisen työkaluja, taitoja reflektoida omaa työtä aktiivisesti ja kriittisesti sekä peilata omia ajatuksia ajankohtaiseen tutkimustietoon. Pedagoginen johtajuus mainittiin kasvatus- ja opetusalan johtamiskoulutuksen tärkeänä ydinsisältönä. Perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen johtajat nostivat myös esiin, että opettajatausta on keskeinen tekijä johtajan ammatillisen osaamisen rakentumisessa. Se tuo vastaajien mukaan ymmärrystä koulun ja/tai päiväkodin opettajan työtehtävistä sekä opetussuunnitelman sisällöstä, sekä antaa johtajalle edellytykset johtaa yhteisössä tehtävää työtä kohti organisaation perustehtävää.

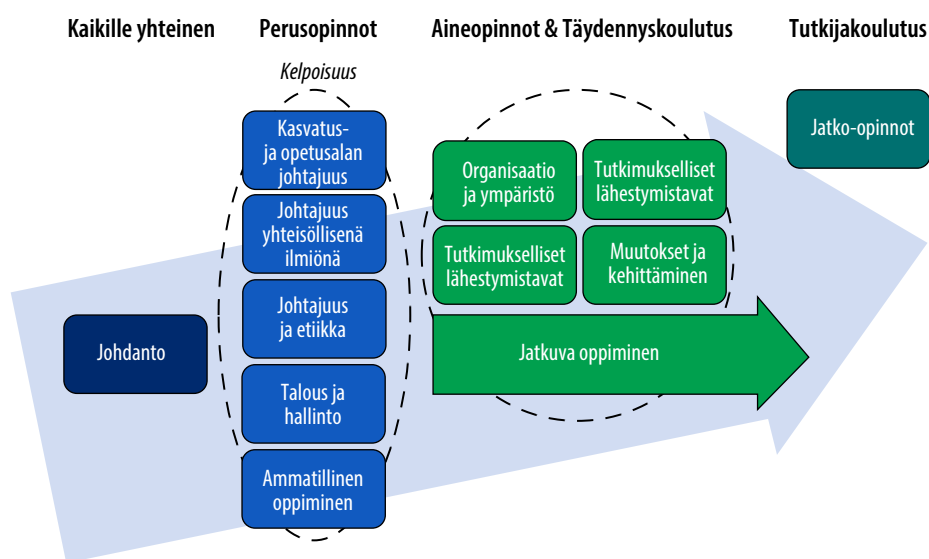
Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajien mukaan kasvatus- ja opetusalan johtajuuskoulutuksissa keskeistä ovat suunnitelmallisuus ja jatkuvuus. Nopea yhteiskunnallinen muutos vaatii jatkuvaa kouluttautumista ja taitoa nähdä ajalle tyypillisiä ilmiöitä ja niiden vaikutuksia kasvatus- ja opetustyöhön. Koulutusta ei nähty ainoastaan rehtorin tai päiväkodin johtajan oikeutena, vaan koulutus tulkittiin johtajan velvollisuutena, jotta työyhteisön on mahdollista kukoistaa. Lisäksi haastateltavat korostivat koulutuksen vaikuttavuutta verkostoitumisen ja kollegiaalisuuden rakentamisen näkökulmasta. Verkostojen yhteisen dialogin koettiin rakentavan laajempaa ymmärrystä alan ilmiöistä ja hyvästä johtajuudesta.

## 5 Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden koulutuskokonaisuus

Hankkeessa kerätyn tiedon pohjalta on rakennettu varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden koulutuskokonaisuus (Kuvio 3). Koulutuskokonaisuus on laadittu siten, että se toimii johtajuuskoulutusten kehittämisen suunnannäyttäjänä sekä valtionhallinnon ja eri opettajankoulutusta tuottavien yliopistojen päätöksenteon tukena.

Koulutuskokonaisuus rakentuu moduuleista, jotka kohdistuvat johtajien ammatillisen kehittymisen polun eri vaiheisiin. Moduuleista on mahdollista muodostaa opintokokonaisuuksia, jotka on kuviossa 3 merkitty katkoviivalla (perusopinnot, aineopinnot). Kyseisiä opintokokonaisuuksia voi suorittaa osana tutkintoa vapaavalintaisena sivuaineena tai erillisinä opintoina. Koulutuskokonaisuuden ehdottamat pääsisällöt ja suunnat ovat sellaisia, että ne luovat pohjan yhteistyön lisäämiselle eri yliopistojen ja muiden toimijoiden (esim. Opetushallitus) välillä.

**Kuvio 3.** Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden koulutuskokonaisuus



Koulutuskokonaisuuden tavoite on ohjata opettajankoulutusta järjestävien yliopistojen johtajuuskoulutusten kehittämistä. Kokonaisuus asettaa linjauksia koulutusmoduulien sisällöistä temaattisella tasolla väljästi, jolloin yliopistoilla on mahdollisuus sitoa opetus tutkimusperustaansa. Siten esitettyjä moduuleja on kuvattu mahdollisimman yleisellä tasolla jättäen yliopistoille valinnanvapautta esimerkiksi tarkempien käsitteiden valinnassa. Tavoitteena on kuitenkin alueellisen yhteistyön ja yliopistojen välisen yhteistyön sekä koulutusjärjestelmän sisäisten jatkumoiden mahdollistaminen rakentamalla raamit, jotka ohjaavat perusopintojen kehittämistä valtakunnallisesti yhtenäiseen suuntaan (vrt. variaatio opettajien pedagogisissa opinnoissa, Jyrhämä, 2021). Näin koulutuskokonaisuus muodostaa pohjan, joiden avulla rakennetaan johtajuuteen yhtenäistä ydintä sekä jatkuvuutta niin eri koulutusasteiden (varhaiskasvatus, esi- ja perusopetus) kuin koulutusjärjestelmän eri tasojen välille (valtionhallinto, alueet, koulut/päiväkodit).

Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden koulutuskokonaisuus (Kuvio 3) kuvaa moduuleittain kasvatus- ja opetusalan johtamiskoulutuksen keskeiset sisällölliset alueet. Perusopintojen osalta moduulien sisällöt on kuvattu tarkemmin ja moduulit on sijoitettu järjestykseen, joka on suositeltava opiskelijoiden opintojen etenemiselle. Myös aineopinnoille on esitetty keskeiset moduulit, joiden lisäksi kokonaisuutta voi täydentää vapaavalintaisilla täydennyskoulutuksen moduuleilla. Täydennyskoulutuksen moduuleja ei ole kuvattu yhtä tarkasti, koska ne näyttävät astetta dynamisempina vastaten alueellisiin ja ajallisiin tarpeisiin. Seuraavaksi käydään koulutuskokonaisuuden moduulit läpi sen mukaisesti, miten ne sijoittuvat sekä johtajien ammatillisen kehittymisen poluilla että eri opintokokonaisuuksissa (ml. kelpoisuus). Moduulit esitetään kuvaamalla niitä lyhyesti sanallisesti sekä listaamalla keskeinen tavoite ja sisältö lukijalle nopeaa käsityksen luomista varten.

## 5.1 Johtajuus kaikille yhteisenä osana opettajankoulutusta

### Moduuli 1: Johdanto kasvatus- ja opetusalan johtajuuteen

**Tavoite:** Luo yhtenäisen perustan, joka mahdollistaa opettajien osallistumisen johtajuutta koskevassa keskustelussa

**Sisältö:** Johtajuus, johtaminen, johtamisen rakenteet kasvatus- ja opetusallalla

Koulutuskokonaisuudessa on huomioitu tässä hankkeessa esitetty varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuutta koskeva näkemys (Kuvio 2, s. 44) siitä, että toimivat organisaatiot edellyttävät jäsentensä ymmärrystä johtamisesta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opetushenkilöstöllä on perustiedot oman organisaationsa



johtamisen prosesseista, joissa he kaikki ovat osallisina joko johtavina tai johdettavina. Siten koulutuskokonaisuuden osaksi esitetään kurssia (Moduuli 1), joka rakentaa opettajaopiskelijoiden ymmärrystä kasvatus- ja opetusalan johtajuudesta, organisaatioista, niiden rakenteista ja niissä toimivista yhteisöistä. Johtajuuden kehittämisen näkökulmasta olisi tärkeää rakentaa opettajille käsitys johtajuudesta laajana (hallinnollisena, pedagogisena, strategisena) ilmiönä sekä sen ilmentymisestä vuorovaikutustilanteissa ja johtamisen rakenteissa. Tämä mahdollistaa opettajien osallistamisen ja osallistumisen johtamisen prosesseissa ja motivoi opettajia myös hakeutumaan erilaisiin johtamisen positiioihin.

Moduuli 1 on koulutuskokonaisuudessa esitetty 5 opintopisteen johdantokurssina, joka vuoteen 2030 mennessä sijoittuisi opettajankoulutuksen pakollisiin opintoihin kaikissa yliopistoissa. Se on mahdollista toteuttaa yhteistyössä yliopistojen välillä hyödyntäen myös digitaalisia oppimisympäristöjä. Ennen vuotta 2030 kurssia voidaan soveltaa osana vapaavalintaisia kursseja tai kurssin sisältöjä on mahdollista sisällyttää jo olemassa oleviin opintokokonaisuuksiin, jotka käsittelevät kasvatus- ja opetusalan organisaatioita, yhteisöjä ja niiden kehittymistä.

## 5.2 Perusopinnot ydinosaamisen ja kelpoisuuden tuottajana

Johtajuuden perusopinnot on suunnattu muodollisiin johtamispositioihin pyrkiville ja niissä toimiville. Opinnot on mahdollista suorittaa osana tutkintoa tai erillisinä opintoina. Viidestä viiden opintopisteen moduulista muodostuu yhteensä 25 opintopisteen perusopintokokonaisuus, joka tuottaa lainsäädäntöä koskevassa muutosehdotuksessa (kts. luku 6. Johtamiskoulutusta koskevat lainsäädännön muutostarpeet) perusopetuksen rehtorilta sekä varhaiskasvatuksen yksikön johtajalta vuodesta 2030 lähtien vaadittavan koulutuksen osana kelpoisuutta. Tavoitteena on, että kaikki opettajankoulutusta tuottavat yliopistot tarjoavat mahdollisuuden opiskella perusopinnot osana tutkintoa tai erillisinä opintoina.

### Moduuli 2: Kasvatus- ja opetusalan johtajuus

**Tavoite:** Tarjoaa laajan näkökulman kasvatus- ja opetusalan johtajuuteen, joka muodostaa sateenvarjomaisten lähestymistavan sekä tuo esiin johtajuuden eri osa-alueet

**Sisältö:** Organisaation perustehtävän suunnassa tapahtuva vaikuttaminen, pedagoginen johtajuus

Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden perusopinnot (Moduulit 2–6) rakentavat tulevaisuudessa yksiköiden (koulut, varhaiskasvatus) johtajien ydinosaamista (Kuvio 3). Ensimmäinen kurseista (Moduuli 2) tarkastelee kasvatus- ja opetusalan johtajuutta laajasta näkökulmasta integroiden johtamisen eri osa-alueet, jotka kaikki

suuntautuvat organisaation perustehtävän suunnassa, osaksi johtajuuden ilmiötä. Siten johtamista tarkastellaan laajana organisaation perustehtävän toteutumista tukevan toiminnan ja vuorovaikutuksen kokonaisuutena. Laajan näkökulman avulla luodaan perusta johtajuuden ymmärtämiselle ilmiönä, jota voidaan jakaa erilaisiin ulottuvuuksiin tarkemman johtamisen toimintojen ja niistä oppimisen jäsentämiseksi (esim. strateginen johtaminen, henkilöstöjohtaminen, hallinnon johtaminen). Sateenvarjomainen käsitteellistys luo kokonaiskuvan johdatellen opiskelijat aiheen pariin. Sen avulla voidaan luoda käsitteellistä maisemaa, joka huomioi kasvatukseen ja opetusalan erityisyyden sekä mahdollistaa jatkuvuuden rakentamisen koulutusasteiden ja maantieteellisten alueiden välille. Kurssi mahdollistaa johtajuus-ilmion pilkkomisen osiin, joilla kaikilla on selkeä merkitys lasten/oppilaiden oppimisen, kehityksen ja/tai hyvinvoinnin tukemisessa varhaiskasvatuksen tai esi- ja perusopetuksen organisaatioissa. Se luo opiskelijoille tietorakenteita, joihin omaa osaamista on mahdollista rakentaa yhdessä muiden kanssa. Moduuli perustuu aiemmin esitetyssä Johtajuuden kehittämissuunnitelmassa (luku 3) esitetyle Pedagoginen johtajuus -teemalle.

### Moduuli 3: Johtajuus yhteisöllisenä ilmiönä

**Tavoite:** Ohjaa tarkastelemaan ja ymmärtämään johtajuutta kollektiivisena ilmiönä

**Sisältö:** Organisaatiokulttuuri, henkilöstöjohtaminen, oppiva ja hyvinvoiva yhteisö, johtamis- ja organisaatorakenteet

Kasvatus- ja opetusalan johtajuus näyttöytyy pysyväisluonteisesti ilmiönä, joka ei perustu vain yhden henkilön toimintaan, vaan jakautuu ammatillisen yhteisön jäsenten välille. Johtajuus saa erilaisia muotoja ja sisältää muodollisen tehtävien jakamisen sekä yhteisössä käytävän epämuodollisen vuorovaikutuksen. Kuten johtajuuden kehittämissuunnitelmassa käy ilmi (luku 3), johtajuuden kollektiivista luonnetta on kasvatukseen ja opetusallalla kuvattu monin eri käsittein. Keskeinen ajatus näissä on, että varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen organisaatioiden jäsenet pystyvät vaikuttamaan toistensa toimintaan niin yksin kuin yhdessä. Näissä prosesseissa organisaation (johtamis)rakenteilla on keskeinen rooli, niin tavoitteiden ja tehtävien selkiyttämässä kuin johtamisvuorovaikutuksen mahdollistamisessa. Organisaatiot eroavat myös työ- ja oppimisympäristöinä sen mukaan, miten johtajuus on rakentunut. Usein niin koulujen kuin päiväkotienkin ammatillisia yhteisöjä tai niiden sisällä toimivia ryhmiä tarkastellaan oppivina yhteisöinä.

### Moduuli 4: Johtajuus ja etiikka

**Tavoite:** Rakentaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden eettisestä perustasta ja suhteesta yhteiskuntaan

**Sisältö:** Johtaminen kasvatus- ja opetusallalla, alan erityispiirteet, eettinen ulottuvuus, oikeudenmukaisuuden johtaminen (ml. inklusio, moninaisuus)

Luvussa 3 esitetyssä Johtajuuden kehittämissuunnitelmassa nostettiin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden johtaminen yhtenä keskeisenä tutkimuskirjallisuudesta nousseena johtajuuden ulottuvuutena, johon kuuluivat myös moninaisuuden sekä inklusion johtamisen teemat. Kirjallisuuskatsauksessa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden johtaminen nähtiin kattokäsitteenä, mutta johtajuuden koulutuksia rakennettaessa teemaa voidaan lähestyä vielä laajemmasta näkökulmasta: varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtamisen taustalla olevasta eettisestä perustasta. Siten kyseiset teemat muiden yhteiskunnallisten ilmiöiden tavoin linkittyvät kasvatuksen ja koulutuksen perustehtävään, yhteiskunnan rooliin sen tarjoajana ja sen johtamiseen koulutusjärjestelmän eri tasot läpi leikaten (esim. opetussuunnitelmatyö). Moduuli 4 korostaa kasvatus- ja opetusalan johtajuuden erityispiirteitä tästä suunnasta ja luo yhtenäistä perustaa varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuudelle.

### Moduuli 5: Talous ja hallinto

**Tavoite:** Vahvistaa ymmärrystä johtamisesta varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen organisaatioiden hallinnollisten ja taloudellisten reunaehtojen puitteissa

**Sisältö:** Hallinnolliset tiedot ja taidot, joita lainsäädännössä (Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 1998/986) tarkoitetun rehtorin, varhaiskasvatuksen yksikön johtajan (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018) tai muun vaativan opetushallinnon tehtävän menestyksellinen hoitaminen edellyttää (hallinto, talous, juridiikka, virkamieslaki).

Kasvatus- ja opetusalan organisaation toimintaa ohjaavat tarkoin määritellyt velvollisuudet koskien niiden tehtävää. Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen organisaatioiden johtamisessa keskeistä on niiden toimintaa ohjaavien asiakirjojen, lakien ja asetusten sekä hallinnon tuntemus. Ne asettavat reunaehdot organisaation toiminnalle ja sen johtamiselle. Hallinnollinen, taloudellinen ja juridinen vastuu nähdään osana johtamisen kokonaisuutta. Johtaja toimii virkavastuullisena ja tekee hallinnollisia päätöksiä, jolloin hänen tulee tuntea lainsäädäntö ja hallintosäännöt sekä hyvä hallintotapa, jotka määrittävät niiden mukaista johtamista.

### Moduuli 6: Ammatillinen oppiminen

**Tavoite:** Kohdentaa huomioon johtajan ammatilliseen oppimiseen sekä teorian ja käytännön yhdistämiseen johtamistyössä

**Sisältö:** Johtamisosaaminen, tutkimusperustaisuus, johtajan ammatillisen identiteetin rakentuminen, käyttöteorian muodostaminen, johtajan ammatillisuus

Olemassa olevat kasvatusta ja opetusalan johtajuuden perusopintokokonaisuudet sisältävät usein osioita, joissa pyritään luomaan opiskelijoille mahdollisuuksia luoda siltoja teorian ja käytännön välillä. Tavoitteena on, että opiskelijat oppivat refleктоimaan työssä tehtyjä havaintoja ja kokemuksia opitun tiedon ja käsitteiden avulla. Siten opiskelijalle syntyy tilaisuus nähdä, miten esimerkiksi pedagoginen johtamisosaaminen ja hallinnollinen tietämys yhdistyvät käytännön johtamistyössä organisaation toiminnan suuntaa kehitettäessä. Toisaalta tässä on kyse myös ammatissa oppimisen prosessien tiedostamisesta ja niiden aktiivisen säätöharjoittelusta. Näihin tavoitteisiin pyritään kasvatusta ja opetusalan johtajuusopinnoissa usein harjoittelumuotoisten tai kokeneen johtajan kanssa tehtävien mentorointiin pohjautuvien kurssien avulla, mutta muitakin toteutusmuotoja on. Tavoitteiden kannalta keskeistä on luoda opiskelijoille oppimisen kokemuksia, jotka kytkeytyvät autenttisiin johtamisen ja organisaation kehittämisen tilanteisiin, joissa omaa toimintaa refleктоimalla muodostetaan yhteyksiä aiemmin opittuun. Tutkimuskirjallisuuden avulla tuetaan opiskelijan kokemusta johtajuuden ja johtamisosaamisen tutkimusperustaisuudesta, esimerkiksi omaa toimintaa vaihtoehtoisin toimintatapoihin peilaten. Samalla syntyy myös mahdollisuuksia oman ammatillisen identiteetin rakentumisen pohtimiseen.

### 5.3 Syvenevät ja laajenevat opintoväylät

Perusopinnoissa rakentuvaa ydinosaamista on mahdollista syventää yliopistojen yhteistyössä järjestämissä aineopinnoissa ja laajentaa erinäisissä täydennyskoulutuksissa. Johtajuuden aineopinnot mahdollistavat perusopinnoissa muodostuneen osaamisen ja tiedon soveltamisen koulutusjärjestelmässä laajemmin rakentaen systeemistä ymmärrystä järjestelmän tasojen välisestä vuorovaikutuksesta (ks. Kuvio 3, s. 54). Aineopintojen ydinosaamista syventää johtajien teoreettista ymmärrystä, mahdollistaa sen soveltamista muuttuvassa ympäristössä sekä rakentaa jatkuvuutta järjestelmän eri tasojen välille. Aineopinnot koostuvat 20 opintopisteen yhtenäisestä osuudesta (Moduulit 7–10), jota täydennetään vapaaehtoisilla täydennyskoulutuksen moduuleilla. Siten aineopintokokonaisuutta on mahdollista kerryttää pikkuhiljaa täydennyskoulutuksen kautta. Samaan aikaan täydennyskoulutus mahdollistaa johtajien jatkuvan oppimisen yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän muutoksien mukana. Ne on suunnattu kaikille varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajille, mutta myös niiden järjestämisessä sekä niihin osallistumisessa tulisi huomioida sekä yliopistojen välinen että alueellinen (esim. opetuksen järjestäjät) yhteistyö.

### 5.3.1 Aineopinnot

Aineopinnot voi suorittaa tutkintoon sisältyvänä vapaavalintaisena sivuaineena tai erillisinä opintoina. Ne mahdollistavat perusopinnoissa muodostuneen osaamisen ja tiedon laajemman soveltamisen koulutusjärjestelmässä ja rakentavat systeemistä ymmärrystä johtajuuden tasojen välisestä vuorovaikutuksesta. Johtajan urapolulla aineopinnot voidaan nähdä muodollisissa kasvatus- ja opetusalan johtotehtävissä toimiville johtamisaosaamista syventävinä opintoina. Lisäksi ne soveltuvat yksittäistä yksikköä laajemmista johtamiskokonaisuuksista vastuussa oleville johtajille tai kyseisiin johtamispositioihin pyrkiville (esim. toimialajohtajat ja aluepäälliköt). Aineopintojen ydin koostuu yhtenäisestä neljän moduulin kokonaisuudesta (Moduulit 7–10), jota täydennetään täydennyskoulutusmoduuleilla. Kokonaisuus on laajuudeltaan 35 opintopistettä, jota on mahdollista kerryttää täydennyskoulutusten edetessä.

#### Moduuli 7: Organisaatio ja ympäristö

**Tavoite:** Vahvistaa ymmärrystä kasvatus ja opetusalan organisaatioista ja niiden vuorovaikutuksesta toimintaympäristönsä kanssa

**Sisältö:** Systeeminen lähestymistapa organisaatioihin ja johtamiseen, suomalainen koulutusjärjestelmä ja sen johtaminen kansainvälisesti tarkasteltuna

Johtajuuden kehittämissuunnitelmassa korostui johtajuuden systeemisyyttä, jonka pohjalta laadittiin systeeminen johtajuuden malli kasvatus- ja opetusalan kontekstissa (Kuvio 1, s. 41). Mallin avulla kuvataan eri toimijoiden ja johtajuustasojen välistä vuorovaikutusta sekä yhteisen ymmärryksen rakentamista kasvatus- ja koulutusalan perustehtävästä, sen johtamisesta ja kehittämisestä. Kontekstuaaliset ja kansalliset sekä kansainväliset ilmiöt nähdään vuorovaikutteisina toimintaympäristöä muovaavina tekijöinä.

#### Moduulit 8–9: Tutkimukselliset lähestymistavat

**Tavoite:** Perehdytään ajankohtaiseen kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tutkimuskirjallisuuteen. Oman tutkimusosaamisen sekä kriittisen ajattelun vahvistaminen

**Sisältö:** Tutkimusmenetelmät- ja asetelmat kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tutkimuksessa, pro-seminaariryö

Tutkimukselliset lähestymistavat johtajuuden tarkastelussa korostuvat aineopinnoissa ja tämä aihealue on kaksijakoinen. Ensinnäkin kyse on tutkimustiedon tulkinnasta siten, että tutustutaan johtajuuden kenttään olemassa olevan tutkimuksen näkökulmasta. Toiseksi vahvistetaan johtajien kykyä hyödyntää ja soveltaa tutkimustietoa sekä -menetelmiä omassa työssään. Tavoitteena on tukea johtajien valmiuksia peilata sekä soveltaa

tieteellistä tietoa käytännön toimenpiteisiin ja työympäristöönsä. Moduuleissa 8–9 perehdytään alan tutkimukseen, sen kriittiseen tarkasteluun ja tutkimusosaamiseen sekä laaditaan pienimuotoinen empiriaan tai kirjallisuuskatsaukseen perustuva tieteellinen pro-seminaari tutkielma.

### **Moduuli 10: Muutokset ja kehittäminen**

**Tavoite:** Antaa valmiuksia muutosten kohtaamiseen sekä ihmisten ja hyvinvoinnin johtamiseen muutoksessa

**Sisältö:** Kehittämistoiminnan johtamisen teoria ja käytäntöön soveltaminen, kestävä koulutusjärjestelmän kehittäminen, koulutusjärjestelmän tasot ylittävät johtamisen interventiot

Kasvatus- ja koulutusalan johtajat elävät jatkuvien muutosten kentässä, ja johtajan tulee kyetä vastaamaan muutosten tuomiin erilaisiin kehittämishaasteisiin. Johtajuuden kehittämissuunnitelma tuo yhtenä ulottuvuutena esiin johtamisen merkityksen organisaation toiminnan kehittämisen ja uudistamisen edellytyksenä (Luku 3). Johtamiselta odotetaan proaktiivisuutta, työyhteisön osaamisen kehittämistä, kykyä motivoida henkilöstöä sekä luoda visio tavoiteltavasta organisaation tilasta. Kehittämistoiminnan johtamisen teoreettinen ymmärrys sekä kyky soveltaa sitä käytännön kehittämistyöhön on keskeinen osaamisalue johtamisen transformatiivisuudessa.

### **5.3.2 Täydennyskoulutus**

Täydennyskoulutus toimii jatkossakin varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajien jatkuvan oppimisen takaajana. Koulutuskokonaisuudessa täydennyskoulutus näyttäytyy alueellisiin tarpeisiin, yhteiskunnallisiin muutoksiin ja kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tutkimuksen suuntauksiin mukautuvana ja niitä ennakoivana johtajien osaamisen kehittämisen keinona. Koulutustarjontaan syntyy näin vaihtelua yliopistojen välille, mutta myös synergian hyödyntämiselle on tarve koko yhteiskuntaa ja koulutusjärjestelmää koskevien johtajuuskoulutusten kehittämisessä. Siten yliopistojen täydennyskoulutusten kehittämisessä ja tarjonnassa korostuu niiden välinen yhteistyö, joka tuottaa sekä yhtenäisyyttä että laajan kirjon kursseja, joilla johtajat voivat kehittää osaamistaan ja yhdistää halutessaan osaksi aineopintojen kokonaisuutta.

### **Moduulit 11->: Jatkuva oppiminen**

Täydennyskoulutustarjonta kehittyy yliopistojen tutkimus ja opetushenkilöstön intressien, ajankohtaisten kysymysten, alueellisten erityispiirteiden, tutkimusyhteisöjen tuottaman

tiedon, valtionhallinnon ohjauksen sekä yliopistojen strategisten linjausten vuorovaikutuksessa. Täydennyskoulutusten kehittyvän luonteen vuoksi ehdotukseen ei kuulu kiinteitä kaikkia yliopistoja ohjaavia moduuleja, vaan siinä korostetaan koulutusjärjestelmän ylempien tasojen johtajuutta (valtionhallinnon ja kuntien ohjaus) ja tutkimusperustaisuutta täydennyskoulutusten suuntaamisessa. Alle on kuitenkin kirjattu muutamia esimerkkejä täydennyskoulutusten sisällöistä, joita yliopistot ovat viime vuosina tarjonneet tai joihin kehittämissuunnitelman näkökulmasta on syytä panostaa.

Esimerkkejä moduulien teemoiksi:

- Kestävä johtajuus kasvatus- ja opetusalla: taloudellisesti, sosiaalisesti, ekologisesti ja kulttuurisesti kestävä organisaation kehittäminen
- Inklusion johtaminen ja tuen järjestelmät
- Digitalisaation johtaminen
- Moninaisuuden johtaminen
- Kriisien johtaminen

## 5.4 Tutkijakoulutus jatkuvuuden takaajana

Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden koulutusten tutkimusperustaisuus ja jatkuva kehittyminen rakentuvat yliopistojen tutkijakoulutusten pohjalle. Kuten johtajuuden kehittämissuunnitelmassa (Kuvio 2, s. 44) todettiin, tutkijakoulutus luo tarvittavan jatkuvuuden johtajuuden ja johtajuuskoulutusten kehittämiseksi sekä ajankohtaisen tutkimustiedon tuottamiselle koulutusten tueksi.

Koska kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tutkimusalue on verrattain pieni, korostuu sen kehittämisessä yliopistojen välinen vuorovaikutus. Tälle yhteistyölle onkin jo muodostumassa rakenteita, kun Kansallinen kasvatus- ja koulutusalan johtajuuden tutkimusyhteisö aloitti seminaarimuotoisen toimintansa syksyllä 2022. Yhteistyö käynnistyi opetus- ja kulttuuriministeriön koulutusjohtamisen tutkimuksen ja kehittämisen kärkihankkeiden jatkumona. Yhteistyössä oli aluksi mukana Helsingin, Jyväskylän ja Lapin yliopistot, Åbo Akademi sekä Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Kyseinen seminaari jatkuu keväällä 2023 kutsuen mukaan kaikkien yliopistojen johtajuuden parissa toimivat tutkijat ja opettajat. Yhteisö perustettiin erityisesti tutkimuksen ja tutkimusyhteistyön edistämistä varten.

## 6 Johtamiskoulutusta koskevat lainsäädännön muutostarpeet

### 6.1 Rehtorin ja päiväkodin johtajan kelpoisuudet

Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden kehittäminen vaatii selkeitä koulutuspoliittisia linjauksia, jotka vievät johtajien koulutuksia kohti yliopistojen järjestämää tutkimusperustaista ja kansallisesti yhtenäistä suuntaa. Hankeryhmä ehdottaa muutoksia sekä varhaiskasvatuksen yksiköiden johtajien kelpoisuutta koskevaan lakiin että perusopetuksen koulujen rehtoreiden kelpoisuutta koskevaan asetukseen. Ehdotetut muutokset velvoittaisivat tulevaisuudessa valtiota rahoittajatahona ja yliopistoja kouluttajatahoina järjestämään tämän raportin koulutuskokonaisuudessa esitetyt kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopinnot (25 op). Perusopinnot olisi mahdollista suorittaa osana maisterin tutkintoa tai erillisinä opintoina. Esityksellä pyritään ratkaisemaan epäkohtaa koskien ammattiryhmää, jonka jäsenet työn vaativuutta vastaavaa osaamista hankkiessaan usein itse maksavat yliopistotason koulutuksestaan tuhansia euroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajat ovat ammattiryhmä, jonka koulutuksen kehittämiseen on kiinnitetty Suomessa verrattaen vähän huomiota.

Nykyisessä asetuksessa (Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 1998/986) rehtoreiden kelpoisuusvaatimus on seuraavanlainen:

“Rehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on:

1. Ylempi korkeakoulututkinto;
2. Tässä asetuksessa säädetty asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus;
3. Riittävä työkokemus opettajan tehtävissä; sekä
4. Opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 25 opintopisteen tai vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot taikka muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus. (3.11.2005/865)

Jos samassa oppilaitoksessa järjestetään usean eri koulutusmuodon piiriin kuuluvaa koulutusta tai jos rehtori vastaa kahden tai useamman sellaisen oppilaitoksen toiminnasta, joissa järjestetään eri koulutusmuotojen piiriin kuuluvaa koulutusta,



rehtorilla tulee olla 1 momentin 2 kohdassa tarkoitettu opettajan kelpoisuus johonkin niistä.

Poiketen siitä, mitä 1 momentin 3 kohdassa säädetään, ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tarkoitettua toiminnasta vastaavaksi rehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on riittävä työkokemus sekä opettajan että muissa opetusalan tehtävissä. Rehtori on tällöin kelpoinen vastamaan myös samassa oppilaitoksessa järjestettävästä tutkintokoulutukseen valmentavasta koulutuksesta. (4.2.2021/126)

Taiteen perusopetuksesta annetussa laissa tarkoitettua koulutusta järjestävän oppilaitoksen rehtoriksi on kelpoinen myös henkilö, jolla on alan ylempi korkeakoulututkinto ja riittävä opetushallinnon tuntemus. Koulukodissa toimivan koulun, liikunnan koulutuskeskuksen ja kesäyliopiston rehtoriksi on kelpoinen myös henkilö, jolla on ylempi korkeakoulututkinto ja riittävä opetushallinnon tuntemus.

5 momentti on kumottu A:lla 28.12.2017/1150.

Vapaasta sivistystyöstä annetun lain 2 §:n 7 momentissa tarkoitettua oppilaitoksessa rehtoriksi on kelpoinen myös henkilö, jolla on tämän asetuksen 21 §:ssä tarkoitettua steinerpedagogiikkaan perustuvaa opetusta antavalta opettajalta edellytetyt riittäviksi katsotut opinnot ja 1 momentin 3 kohdassa tarkoitettu riittävä työkokemus opettajan tehtävissä ja saman momentin 4 kohdassa tarkoitettu tutkinto, opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus. (26.9.2002/805)”

Ehdotus koskee asetuksen johtamiskoulutukseen liittyvää kohtaa 4 seuraavasti:

- kohta 4 kattaa perusopetuksen rehtoreiden osalta ainoastaan yliopistotason 25 opintopisteen kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopinnot (25 op)
- kohdasta 4 poistetaan koulutukseen liittyvän kelpoisuusvaatimuksen kiertämisen mahdollisuus ”...tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus”

Keskeistä muutoksessa on myös se, että perusopetuksen rehtoreiden osaamiseen ei tulevaisuudessa panosteta ainoastaan hallinnollisen osaamisen osalta, vaan asetus on muotoiltu koskemaan johtajuutta kokonaisvaltaisemmin. Johtajuuden kehittämisen näkökulmasta lainsäädännön ehdotetussa muotoilussa on siten kolme keskeistä muutosta: Rehtorin kelpoisuuden takaava koulutus on 1) vähintään 25 opintopisteen laajuinen yliopistotasoinen koulutus, joka 2) Rakentuu kasvatus- ja opetusalan johtajuuden ympärille (vrt. aikaisemmin opetushallinto) ja 3) Sitä ei voi korvata muulla koulutuksella. Tämän lisäksi ehdotukseen sisältyy lainsäädännön muutoksen käyttöönoton

siirtymäaika: muutos tulisi voimaan vuoden 2030 alusta. Asetuksen ehdotettu uusi muoto on:

Rehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on:

1. Ylempi korkeakoulututkinto;
2. Tässä asetuksessa säädetty asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus;
3. Riittävä työkokemus opettajan tehtävissä; sekä
4. Vähintään 25 opintopisteen laajuiset tai vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopinnot, joihin sisältyy vähintään 5 opintopisteen tai 3 opintoviikon laajuinen oppilaitoksen hallinnollista johtamista ja lainsäädäntöä koskeva osuus.

Jos samassa oppilaitoksessa järjestetään usean eri koulutusmuodon piiriin kuuluvaa koulutusta tai jos rehtori vastaa kahden tai useamman sellaisen oppilaitoksen toiminnasta, joissa järjestetään eri koulutusmuotojen piiriin kuuluvaa koulutusta, rehtorilla tulee olla 1 momentin 2 kohdassa tarkoitettu opettajan kelpoisuus johonkin niistä.

Poiketen siitä, mitä 1 momentin 3 kohdassa säädetään, ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tarkoitettua toiminnasta vastaavaksi rehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on riittävä työkokemus sekä opettajan että muissa opetusalan tehtävissä. Rehtori on tällöin kelpoinen vastamaan myös samassa oppilaitoksessa järjestettävästä tutkintokoulutukseen valmentavasta koulutuksesta. (4.2.2021/126)

Taiteen perusopetuksesta annetussa laissa tarkoitettua koulutusta järjestävän oppilaitoksen rehtoriksi on kelpoinen myös henkilö, jolla on alan ylempi korkeakoulututkinto ja riittävä opetushallinnon tuntemus. Koulukodissa toimivan koulun, liikunnan koulutuskeskuksen ja kesäyliopiston rehtoriksi on kelpoinen myös henkilö, jolla on ylempi korkeakoulututkinto ja riittävä opetushallinnon tuntemus.

5 momentti on kumottu A:lla 28.12.2017/1150.

Vapaasta sivistystyöstä annetun lain 2 §:n 7 momentissa tarkoitettua oppilaitoksessa rehtoriksi on kelpoinen myös henkilö, jolla on tämän asetuksen 21 §:ssä tarkoitettua steinerpedagogiikkaan perustuvaa opetusta antavalta opettajalta edellytetyt riittäviksi katsotut opinnot ja 1 momentin 3 kohdassa tarkoitettu riittävä työkokemus opettajan tehtävissä ja saman momentin 4 kohdassa tarkoitettu

tutkinto, opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus.

(26.9.2002/805)

Siirtymäaika ilmaistaan seuraavasti:

Tulee voimaan 1.1.2030.

Rehtorin kelpoisuutta koskevaa asetusta muutettaessa on huomioitava sen nykyisin koskevan myös muita koulutusasteita. Siten muutoksia laadittaessa on syytä pohtia niiden ulottamista koskemaan myös kyseisiä oppilaitoksia tai huomioida johtajien mahdollisuus liikkua niiden välillä (esim. rehtori lukiossa yläkouluun) myös tulevaisuudessa. Vaikka tämän raportin lähtökohtana on varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden kehittäminen, on esitettyjä muutoksia mahdollista soveltaa myös muille koulutusasteille.

Päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimus on tällä hetkellä siirtymävaiheessa, jossa vuoden 2030 alusta lähtien johtajalla tulee olla kasvatustieteen maisterin tutkinto, mutta johtamisopintoja ei laissa johtajalta vaadita. Kelpoisuus on ilmaistu Varhaiskasvatustieteen (540/2018) luvussa kuusi 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.”

Siirtymäaika ilmaistaan Voimaantulo ja siirtymäsäännöksissä luvussa 14:

“Tämän lain 31 § tulee voimaan 1 päivänä tammikuuta 2030. Ennen mainitun pykälän voimaantuloa kelpoisuusvaatimuksina päiväkodin toiminnasta vastaavan johtajan tehtävään on kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään tai kelpoisuus varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään ja kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito.”

Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden kehittämisen ja tässä esitettyjen muutosten lähtökohta on, että myös varhaiskasvatuksen yksiköiden johtajien kelpoisuus muodostuu tulevaisuudessa kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopinnojen (25 op) ympärille rakentaen johtajuuden jatkumoa koulutusasteiden välille. Nykyinen kelpoisuusvaatimus ja sen siirtymäaika on asettanut haasteen varhaiskasvatuksen maisterin koulutusten järjestämiseksi niin, että vuoteen 2030 mennessä päiväkodin johtajilta voidaan vaatia maisterin tutkintoa. Johtajuuden perusopinnot soveltuvat

osaksi kyseistä maisterintutkintoa, eikä siten oikein resursoituna vaikeuta yliopistojen mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen maisterin koulutuksen järjestämisessä. Ehdotus pyrkii välttämään tilannetta, jossa kelpoisuuden omaavien johtajien löytyminen hankaloituu varhaiskasvatuksen järjestäjien näkökulmasta. Siten esitykseen sisältyy myös päiväkodin johtajia koskevan kelpoisuusvaatimuksen voimaantuloon pitkä siirtymäaika: lakimuutos tulisi voimaan vuoden 2030 alusta alkaen. Lain uusi ehdotettu muoto on:

#### 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 vähintään 25 opintopisteen laajuiset tai vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopinnot, joihin sisältyy vähintään 5 opintopisteen tai 3 opintoviikon laajuinen oppilaitoksen hallinnollista johtamista ja lainsäädäntöä koskeva osuus.

Tämä tulee voimaan 1 päivänä tammikuuta 2030. Ennen mainitun pykälän voimaantuloa kelpoisuusvaatimuksina päiväkodin toiminnasta vastaavan johtajan tehtävään on kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään tai kelpoisuus varhaiskasvatuksen sosionomin tehtävään ja kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito.

## 6.2 Lainsäädännön muutokset ja opetushallinnon tutkinto

Ehdotetut lainsäädännön muutokset keskittäisi perusopetuksen rehtorin ja päiväkodin johtajan kelpoisuuden tuottavan kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopinnot opettajankoulutusta tarjoavien yliopistojen vastuulle. Kelpoisuuden tuottavat opinnot olisi mahdollista suorittaa osana tutkintoa vapaavalintaisena sivuaineena tai erillisinä opintoina. Ehdotuksessa kilpailuasetelma yliopistojen ja muiden johtajuuskoulutusten tarjoajien välillä poistuisi kelpoisuuden tarjoavan koulutuksen osalta mahdollistaen yhteistyön eri toimijoiden välillä. Siten esimerkiksi Opetushallituksen osaamista voitaisiin hyödyntää kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopintojen opetushallintoa koskevan osuuden opetuksessa yliopistoissa. Siirtymäaikana Opetushallituksen järjestämä opetushallinnon tutkinto olisi mahdollista hyväksilukea osaksi perusopintokokonaisuutta korvaten hallintoa koskevan osuuden (5op), mikä voisi kannustaa myös kelpoisuuden jo omaavia johtajia päivittämään osaamistaan yliopistojen tarjoamalla kokonaisuudella. Samalla on hyvä muistaa, että Opetushallituksella ja muilla toimijoilla on keskeinen rooli johtajien täydennyskoulutusten järjestämisessä ja kehittämisessä myös tulevaisuudessa.

## 7 Johtajuuden koulutuskokonaisuuden rahoitusmalli

### 7.1 Jatkuva rahoitus

Ehdotettujen lainsäädännön muutosten mukaisesti opettajankoulutusta tuottavien yliopistojen tehtäviin kuuluu tulevaisuudessa esi- ja perusopetuksen rehtoreiden ja varhaiskasvatuksen yksiköiden johtajien kelpoisuuden tuottavien perusopintojen järjestäminen. Ehdotettu muutos tulisi voimaan vuonna 2030. Koulutusten tulisi kuitenkin alkaa pian, jotta tuleville johtajille saadaan tarjottua kelpoisuuden kattavaa koulutusta mahdollisimman laajasti siirtymäajan puitteissa. Jatkuvan rahoituksen lisäksi kertaluontoiset rahoituskeinot korostuvat siirtymäaikana käynnistäen koulutusten valtakunnallisen kehittämistyön, jalkauttamisen ja arvioinnin. Hankemuotoinen rahoitus tukee yliopistojen välistä yhteistyötä koulutusten kehittämisessä ja järjestämisessä sekä varmistaa riittävän yhtenäisyyden yliopistojen välillä.

Rehtorin ja päiväkodin johtajan kelpoisuuden tuottavien kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopintojen järjestämiseksi tarvitaan yliopistoille pysyvä rahoitusmalli, joka kohdentaa resurssit kyseisen tehtävän suorittamiseen. Siten rahoitus tulee olla opetus- ja kulttuuriministeriön osoittamaan tehtävään korvamerkitty summa. Koska se tulee yliopistojen perusrahoituksen lisäksi, eikä muita toimintoja vähentäen, ehdotetaan rahoituksen rakentumista omalle erilliselle päätökselle (ei osana ministeriön yliopistoille tekemää vuosipäätöstä). Jos rahoitus kuitenkin päätetään toteuttaa osana ministeriön yliopistoille tekemää vuosipäätöstä, tulisi se olla kyseiseen tarkoitukseen tarkasti kohdennettu esimerkiksi valtakunnallisena tehtävänä tai muulla soveltuvalla tavalla. Rahoituksen suuruus kehittyä mallissa perusrahoituksen mukaisesti sidottuna yliopistoindeksiin.

Rahoitusmalli koostuu henkilöstöresursseihin sekä yleiskustannuksiin kohdistuvista kuluista (Taulukko 17). Ehdotetut resurssit eroavat yliopistojen välillä. Peruseriaate on, että jokaiseen yliopistoon palkataan yliopistonlehtori vastaamaan koulutusten organisoinnista ja suuresta osasta opetusta. Alueellisen koulutustarpeen takia Helsingin yliopistoon ehdotetaan myös kasvatus- ja opetusalan johtajuuden professuurin ja koordinaattorin tehtävän rahoittamista. Helsingin yliopiston koulutustehtävään tulisi sisällyttää myös ruotsinkielisen johtamiskoulutuksen tarjoaminen ja tässä yhteistyö Åbo Akademin kanssa nousee merkittävään asemaan. Maantieteellisesti keskeisen sijainnin sekä kasvatus- ja opetusalan johtajuuden koulutusperinteen johdosta myös Jyväskylän yliopistolle kohdennetaan ehdotuksessa rahoitus professuuriin ja koordinaattorin tehtävään. Perusopintojen opetusmäärät kyseisissä kahdessa yliopistossa ovat ehdotuksen mukaan suuremmat kuin muissa

yliopistoissa. Lisäksi näillä yliopistoilla on ehdotuksessa keskeinen tehtävä aineopintojen tarjoamisessa, organisoinnissa ja kehittämisessä yhteistyössä muiden yliopistojen kanssa. Kaikilla yliopistoilla on vastuu täydennyskoulutuksen järjestämisestä niin, että kurseja on myös mahdollista lukea osaksi aineopintokokonaisuutta. Professuurit omaavissa yliopistoissa tutkijakoulutus korostuu rakentaen tutkimusyhteistyötä muiden yliopistojen tutkijoiden kanssa.

Opintojen tarjoamisessa yliopistoille muodostuu henkilöstöressurssien lisäksi paljon muita kuluja (esim. tilat, laitteet, hallinto). Siten rahoitusmallissa on sovellettu yleiskustannusprosenttia kattamaan kyseiset kulut. Yleiskustannusprosentti (70 %) on suuruudeltaan tyypillinen koulutuksen järjestämiseen kohdistuneiden kulujen arvioinnissa yliopistoissa. Mallin yksinkertaistamiseksi ehdotuksessa on asetettu sama prosenttiosuus kaikille yliopistoille ilman monimutkaista kulujen todentamista tai seuranta.

**Taulukko 17.** Yliopistoille varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajien koulutuksiin kohdistettu rahoitus

Koulutusvastuu/ opinnot	Kohdennus	Henkilöstökulu	Yleiskustannus (70 %)	Yhteensä
<b>Helsingin yliopisto</b>				
Perusopinnot	Professori	150 000	230 000	560 000
Aineopintoja	Yliopistonlehtori	100 000		
Täydennyskoulutus	Koordinaattori	80 000		
Opintojen kansallinen koordinointi				
Tutkijakoulutus				
<b>Tampereen yliopisto</b>				
Perusopinnot	Yliopistonlehtori	100 000	70 000	170 000
Aineopintoja				
Täydennyskoulutusta				
<b>Jyväskylän yliopisto</b>				
Perusopinnot	Professori	150 000	230 000	560 000
Aineopintoja	Yliopistonlehtori	100 000		
Täydennyskoulutusta	Koordinaattori	80 000		

Koulutusvastuu/ opinnot	Kohdennus	Henkilöstökulu	Yleiskustannus (70 %)	Yhteensä
Opintojen kansallinen koordinointi				
Tutkijakoulutus				
<b>Oulun Yliopisto</b>				
Perusopinnot	Yliopistonlehtori	100 000	70 000	170 000
Aineopintoja				
Täydennyskoulutusta				
<b>Lapin yliopisto</b>				
Perusopinnot	Yliopistonlehtori	100 000	70 000	170 000
Aineopintoja				
Täydennyskoulutusta				
<b>Åbo Akademi</b>				
Perusopinnot	Yliopistonlehtori	100 000	70 000	170 000
Aineopintoja				
Täydennyskoulutusta				
<b>Itä-Suomen yliopisto</b>				
Perusopinnot	Yliopistonlehtori	100 000	70 000	170 000
Aineopintoja				
Täydennyskoulutusta				
<b>Turun yliopisto</b>				
Perusopinnot	Yliopistonlehtori	100 000	70 000	170 000
Aineopintoja				
Täydennyskoulutusta				
<b>Yhteensä</b>		1 260 000	880 000	2 140 000

Perusopintojen lisäksi yliopistoilla ja niiden täydennyskoulutusyksiköillä on edelleen merkittävä rooli johtajien jatkuvan oppimisen takaajina täydennyskoulutusta tarjoamalla. Näiden koulutusten rahoittamisesta on jatkossakin opetuksen ja varhaiskasvatuksen järjestäjillä oma vastuu ja rooli tarpeiden ja tavoitteiden mukaisesti. Malli ei myöskään korvaa valtionhallinnon tukemia ja järjestämiä täydennyskoulutuksia. Opetushallituksessa olevaa opetushallinnon ja -juridiikan osaamista tulisi olla mahdollista hyödyntää yliopistojen

tarjoamissa koulutuksissa siirtymäajan jälkeen (kilpailuasetelman rikkoutuminen kelpoisuuden tuottavien opintojen osalta, mutta ei täydennyskoulutuksen osalta). Siirtymäaikana opetushallinnon tutkinnon voisi hyväksilukea osaksi (5 opintopistettä) yliopistojen tarjoamaa perusopintokokonaisuutta.

## 7.2 Kertaluontoinen rahoitus

Jatkuvan rahoituksen lisäksi ehdotus sisältää kertaluontoisista hankemuotoisista rahoituksista (Taulukko 18) rakentuvan kokonaisuuden koulutusten riittävän yhtenäisyyden ja laadun varmistamiseksi. Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden koulutusten kehittämisessä yliopistojen välinen yhteistyö korostuu ja siirtymäajan hankkeilla on keskeinen rooli tämän yhteistyön ja yhtenäisyyden rakentamisessa sekä alueellisten erityispiirteiden huomioimisessa. Yliopistojen opetussuunnitelmien kehittämissyklit ajoittuvat eri ajankohtiin, joten koulutuskokonaisuus voi olla osana kaikkien yliopistojen opetussuunnitelmaa aikaisintaan syyslukukauden 2027 alusta alkaen.

Kolmesta hankkeesta muodostuva kokonaisuus jakautuisi siirtymäajalle ja kohdistuisi kaikkiin opettajankoulutusta tuottaviin yliopistoihin, mikä mahdollistaisi myös koulutusten arvioinnin ja koulutusmäärien seuraamisen siirtymäajan edetessä.

**Taulukko 18.** Kertaluonteiset hankemuotoiset rahoitukset

Projektin ajankohta	Tavoitteet	Rahoitus
2025–2026	Opetussuunnitelmatyö yliopistoissa, perusopintojen kehittäminen mallin suunnassa, yhteistyösopimukset, yhtenäisyys koulutusten välillä, jatkumo varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden välillä koulutuksissa, kelpoisuusvaatimusten muutoksesta ja koulutuksista tiedottaminen	480 000
2027–2028	Perusopintokokonaisuuden käyttöönotto, aineopintojen ja täydennyskoulutuksen kehittäminen, yliopistojen välisen yhteistyön varmistaminen, koulutusten arviointi kansallisesti	480 000
2030	Koulutusten arviointi kansallisesti, kehittämisen suuntaaminen, koulutusmäärien alueellinen seuraaminen, yhteistyön suuntaaminen	240 000



## 8 Johtopäätökset

Varhaiskasvatuksen- sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden kehittämissuunnitelman toteuttamisvaiheessa kerättiin tietoa tutkimuskirjallisuudesta, opettajankoulutusta tuottavien yliopistojen olemassa olevista koulutuksista ja niiden kehityssuunnista. Tietoa pyrittiin peilaamaan suomalaiseen koulutusjärjestelmään laajemmin huomioiden sen eri tasot ja koulutusasteiden väliset jatkumot. Siten kasvatus- ja opetusalan johtajuus näyttäytyi hyvin moninaisena ilmiönä, josta oli kuitenkin havaittavissa tiettyjä kasvatus- ja opetusalan kontekstiin liittyviä erityispiirteitä, joita kuvattiin teemoilla 1) pedagoginen johtajuus, 2) johtajuus yhteisöllisenä ilmiönä, 3) sosiaalinen oikeudenmukaisuus, sekä 4) muutos, motivaatio ja hyvinvointi. Kyseiset teemat sekä johtajuuden tasot ja konteksti huomioiden rakennettiin suunnitelma varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden kehittämiseksi yhtenäiseen suuntaan, joka muovautuu tutkimusperustaisesti ympäristön muutosten mukana.

Johtajuuden kehittämisessä keskeisenä keinona on panostaa kansallisesti johtajien koulutukseen. Koulutusta kehittämällä pystytään luomaan alueellista, koulutusasteiden välistä ja järjestelmän eri tasot ylittävää yhtenäisyyttä ja jatkuvuutta johtajuuteen. Tähän tehtävään koulutuskokonaisuudessa esitetyt johtajuuden perusopinnot kohdistuvat. Valtakunnallisen muutoksen aikaan saamiseksi tässä raportissa ehdotetaan lainsäädännön muutoksia, joissa sekä rehtoreiden että päiväkodinjohtajien kelpoisuus rakentuu vuodesta 2030 lähtien yliopistoissa järjestettävän 25 opintopisteen perusopinnojen ympärille. Ehdotuksen voidaan ajatella sisältävän kolme keskeistä muutosta. Ensinnäkin, yliopistotasoinen johtajuuskoulutus on keskeinen keino rehtoreiden ja varhaiskasvatuksen yksiköiden johtajien osaamisen kehittämisessä. Toiseksi, ehdotettu perusopintokokonaisuus tarkastelee kasvatus- ja opetusalan johtajuutta laajana ilmiönä (ei vain opetushallinnon näkökulmasta), jossa vaikutetaan yhteisön jäseniin organisaation perustehtävän edistämiseksi. Kolmanneksi, se luo alueellista yhtenäisyyttä, johtajuuden tasojen sekä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välistä jatkuvuutta. Lainsäädännön muutoksen jälkeen kelpoisuusvaatimusta ei myöskään pystyisi korvaamaan muulla koulutuksella.

Ehdotettu kelpoisuuden tuottava koulutuskokonaisuus näyttäytyy jatkumona pitkäjänteiselle hankemuotoiselle kehittämistyölle, jota on valtionhallinnon tuella tehty yliopistoissa kasvatus- ja opetusalan johtajuuskoulutusten parissa. Siten opettajankoulutusta tuottavien yliopistojen näkökulmasta 2030 ajankohtana soveltuu valtakunnalliselle ja pysyväälle kehitysaskelle. Rehtorin ja päiväkodin johtajan kelpoisuuden tuottavan koulutuksen

järjestämiseksi on yliopistoille turvattava siihen tarvittavat resurssit. Tässä keskeistä on rahoituksen jatkuvuus, sen kohdentuminen juuri kyseiseen tehtävään ja ettei sitä oteta perusrahoituksesta lakkauttamalla yliopistojen muita tehtäviä.

Lisäksi raportissa ehdotetaan opettajankoulutukseen sisällytettäväksi viiden opintopisteen laajuista johdantokurssia johtajuuteen. Tämä lisää kaikkien opettajien osaamista ja valmiuksia osallistua yhteisölliseen johtajuuteen, johtoryhmätyöskentelyyn sekä tiimien johtamiseen. Johtamisrakenteiden kehittäminen onkin tärkeä johtajuuden kehittämialue niin päiväkodeissa, kouluissa kuin paikallisella tasolla.

Raportissa esitetyt lainsäädännölliset muutokset velvoittavat yliopistot järjestämään kasvatusta ja opetusalan johtajuuden perusopinnot tuleville rehtoreille ja päiväkotien johtajille. Yliopistoilla on oma roolinsa myös aineopintojen ja täydennyskoulutuksen tarjoamisessa, tutkimuksen tekemisessä ja koulutusten tutkimusperustaisuuden edistämisessä. Koulutuskokonaisuuden muodostamisessa pyrittiin välttämään opintokokonaisuuksien rajaamista tarkkojen käsitteiden avulla. Tavoitteena oli luoda kuitenkin raamit, jotka mahdollistavat kansallisesti yhtenäisten perusopintojen luomisen ja yhteistyön yliopistojen välillä. Tosin sanoen yliopistoille suunnattu vapaus sisältää myös vastuun yliopistojen välisestä yhteistyöstä, joka rakentaa kansallista yhtenäisyyttä koulutusten välille samalla kasvatusta ja opetusalan johtajuuden tutkimusperustaisuutta vankistaen. Siten voidaan välttää tilanne, jossa Suomesta löytyy kahdeksan täysin erilaista yliopistotasoista kasvatusta ja opetusalan johtajuuden perusopintokokonaisuutta, joilla kaikilla saa rehtorin tai päiväkodin johtajan kelpoisuuden.

Vaikka hanke oli rajattu koskemaan vain varhaiskasvatukseen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuutta (Oikeus oppia -ohjelma) voi johtajuuden kehittämissuunnitelman ja koulutuskokonaisuuden sisältöä soveltaa myös muille koulutusasteille. Lainsäädännön muutos-ehdotuksia tarkasteltaessa on rehtoreiden kelpoisuutta koskevan asetuksen osalta huomattava, että tällä hetkellä perusopetuksen rehtoreita koskeva asetusta kohdistuu myös muihin koulutusasteisiin. Siten muutoksia laadittaessa on syytä pohtia niiden ulottumista laajemmin tai ainakin huomioida niiden vaikutukset johtajien mahdollisuuksiin liikkua eri koulutusasteiden välillä.

Myös opetuksen ja varhaiskasvatuksen järjestäjien rooli korostuu lainsäädännön muutosten yhteydessä koulutuksiin osallistumisen mahdollistajana. Johtajien urapolku alkaa usein opettajana otettavasta vastuusta ja kulkee johtamisrakenteissa osallistumisen kautta erilaisiin johtamispositioihin (esim. johtoryhmä, varajohtaja). Siten koulutuksiin osallistuminen vaatii resursseja opetushenkilöstön sijaisten ja palkallisten opintovapaiden muodossa. Lainsäädännön muutoksista ja koulutuksista tiedottaminen on tärkeää osaamisen kehittämisen ennakkoinnin ja strategisen suunnittelun tukemisessa.

Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden koulutusten tutkimusperustaisuutta olisi tärkeää käsitteellistää, mihin opettajankoulutuksen tutkimuksesta löytyy välineitä. Kasvatus- ja opetusalan johtamisen tutkijakoulutuksen vahvistamisella kahden alan professuurin myötä taataan myös jatkossa yliopistollisen koulutuksen osaajat ja vahvistetaan alan tutkimusta. Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tutkijaverkosto on kooltaan melko pieni, joten yhteistyö yliopistojen välillä on hyvin tärkeää opintojen kehittämisessä ja suuntaamisessa jatkossa.

Hyödynsaajina rehtorien ja päiväkodin johtajien osaamisen kasvattamisessa ovat viime kädessä paitsi koulut ja päiväkodit myös lapset ja oppilaat pedagogisen toiminnan kehittymisen myötä. Samalla rakennetaan kestävää tulevaisuutta turvaten yhteiskunnan tärkeää ydintoimintoa. Johtamisosaamiseen panostaminen edistää pääministeri Marinin hallitusohjelmaan Osallistava ja osaava Suomi kirjattuja tavoitteita sekä erityisesti Oikeus oppia - varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelmaan kirjatun alueellisen tasa-arvon toteutumista.

## LÄHTEET

- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2019). National strategy for supporting school principal's instructional leadership: A Scandinavian approach. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 540-553.
- Ahtiainen, R., Fonsén, E., & Kiuru, L. (2021). Finnish Early Childhood Education and Care Leaders' Perceptions of Pedagogical Leadership and Assessment of the Implementation of the National Core Curriculum in Times of Change. *Australasian journal of early childhood*, 46(2), 126-138.
- Ahtiainen, R., Fonsén, E., Heikonen, L., Kallioniemi, A., Lahtero, T., Heikkinen, K-M., Hotulainen, R. & Lindgren, E. (2021). VEPO JOHTAMINEN 2035: Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden kehittämissuunnitelma ja koulutuskokonaisuus. Helsingin yliopisto. <https://researchportal.helsinki.fi/en/projects/vepo-johtaminen-2035-varhaiskasvatuksen-sek%C3%A4-esi-ja-perusopetukse>
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Muistio 2012:3. Opetushallitus. [http://www.opi.fi/download/141265\\_Muuttuva\\_oppilaitosjohtaminen.PDF](http://www.opi.fi/download/141265_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen.PDF)
- Arar, K., Örüçü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2020). A holistic look at education of the Syrians under temporary protection in Turkey: policy, leadership and practice. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 7-23.
- Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisu 2021:7.
- Bush, Tony & Glover, Derek (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Charalampous, C. A., & Papademetriou, C. D. (2019). Intermediate Inverted Leadership: The inclusive leader's model. *International Journal of Leadership in Education* 24(3), 349-370.
- Chitpin, S. (2019). Decision making, distributed leadership and the objective knowledge growth framework. *International Journal of Educational Management*, 34(2), 217-231.
- Daniëls, E., Honddeghem, A., & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational research review*, 27, 110-125.
- Díaz-Gibson, J., Zaragoza, M. C., Daly, A. J., Mayayo, J. L., & Romaní, J. R. (2017). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 1040-1059.
- Elomaa, M., Eskelä-Haapanen, S., Pakarinen, E., Halttunen, L., & Lerkkanen, M. K. (2021). Work-related stress of elementary school principals in Finland: Coping strategies and support. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Elomaa, M., Pakarinen, E., Eskelä-Haapanen, S., Halttunen, L., Von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M. K. (2020). Directors' stress in day care centers: related factors and coping strategies. *International Journal of Educational Management*, 34(6), 1079-1091.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampere University Press.
- Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T., Hotulainen, R. & Kallioniemi, A. (2022). Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä johtamisosaamisesta ja sen kehittämistarpeista. *Työelämän tutkimus*, 20(1), 90-117.
- Fonsén, E., Kallioniemi, A., Lahtero, T., Hotulainen, R., Ahtiainen, R., Kiuru, L. & Heikonen, L. (2018). EduLeaders Kehittämis- ja tutkimushanke kasvatus- ja opetusalan johtamisen perus- ja aineopintoihin. <https://researchportal.helsinki.fi/en/projects/eduleaders-kehitt%C3%A4mis-ja-tutkimushanke-kasvatus-ja-opetusalan-joh>
- Fonsén, E., & Keski-Rauska, M. L. (2018). Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. *Työelämän tutkimus*, 16(3), 185-200.
- Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., & Reunamo, J. (2020). Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(6), 979-994.
- Fonsén, E., Varpanen, J., Kupila, P., & Liinamaa, T. (2021). Johtajuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa-valta ja vastuu johtajuuden jäsentäjinä. *Sosiologia*, 58(1), 54-69.
- Fonsén, E., & Soukainen, U. (2020). Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE): An evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 213-222.

- Forde, C., Hamilton, G., Ní Bhróithe, M., Nihill, M., & Rooney, A. M. (2019). Evolving policy paradigms of middle leadership in Scottish and Irish education: implications for middle leadership professional development. *School Leadership & Management*, 39(3-4), 297-314.
- Gkolia, A., Koustelios, A., & Belias, D. (2018). Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in the Greek education system: a multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 176-196.
- Goddard, R., Goddard, Y., Kim, E. S., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Gómez-Hurtado, I., González-Falcón, I., & Coronel, J. M. (2018). Perceptions of secondary school principals on management of cultural diversity in Spain. The challenge of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 441-456.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.
- Halttunen, L., Waniganayake, M., & Heikka, J. (2019). Teacher leadership repertoires in the context of early childhood education team meetings in Finland. *Journal of early childhood education research*, 8(1), 143-161.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2020). Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92-114.
- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2016). Investigating teacher leadership in ECE centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 289-309.
- Heikka, J. E., Kahila, S. K., & Suhonen, K. K. (2020). A study of pedagogical leadership plans in early childhood education settings in Finland. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 1-9.
- Heikka, J., & Suhonen, K. (2019). Distributed pedagogical leadership functions in Early Childhood Education settings in Finland. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 8(2), 43-56.
- Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333-348.
- Heikkinen, K-M. (2019) Osallisuutta edistävä johtaminen varhaiskasvatuksessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Heikkinen, K-M., Ahtiainen, R., & Fonsén, E. (2022). Perspectives on leadership in early childhood education and care centers through community of practice. *SAGE Open*, 12(2).
- Hellsten, E (2020). Johtamisen tulevaisuus kasvatus- ja opetusalaalla – varhaiskasvatuksen ja koulun johtajien näkemyksiä tulevaisuuden johtamisesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Herrera-Pastor, D., Juárez, J., & Ruiz-Román, C. (2020). Collaborative leadership to subvert marginalisation: The workings of a socio-educational network in Los Asperones, Spain. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 203-220.
- Hjelt, H. & Karila, K. (2021). Varhaiskasvatustyön johtamisen paradoksit. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 97-119.
- Hujala, E. (2004). Dimension of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48(1), 53-71.
- Jantunen, A., Lipiäinen, T., & Kallioniemi, A. (2021). Rehtoreiden pohdintoja moninaisuudesta ja sen osa-alueista perusopetuksessa. Teoksessa A-S. Holoppa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A-S. Smeds-Nylund (toim.). Kasvatus- ja opetusalan johtaminen, PS-Kustannus. Keuruu: Otava, 289-310.
- Jyrhämä, R. (2021). Opettajan pedagogiset opinnot 60 op: Laaja-alainen opettajakelpoisuus – tilannekuvaus 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu, 41. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-866-3>
- Jäppinen, A.-K. (2014). Collaborative Educational Leadership: The Emergence of Human Interactional Sense-Making Process as a Complex System. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 11(2), 65-85.
- Jäppinen, A.-K. & Ciussi, M. (2016). Indicators of improved learning contexts: a collaborative perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 482-504.
- Kallioniemi, E. (2020). Päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kantola, A (2020). Varhaiskasvatuksen johtajien käsityksiä johtajuudesta ja osaamisesta tulevaisuudessa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Kılıçoğlu, G., & Kılıçoğlu, D. Y. (2021). Understanding organizational hypocrisy in schools: the relationships between organizational legitimacy, ethical leadership, organizational hypocrisy and work-related outcomes. *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), 24-56.

- Kösterelioğlu, M. A. (2017). The effect of teachers' shared leadership perception on academic optimism and organizational citizenship behaviour: a Turkish case. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 246-258.
- Laakso, P., Pihlaja, P., & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 373-398.
- Lahtero, T. J., Ahtiainen, R., Fonsén, E., & Kallioniemi, A. (2021). Rehtoreiden ja opettajien käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumista edistävästä tekijöistä laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksessä. *Hallinnon tutkimus*, 40(5), 326-338.
- Lahtero, T. J., Ahtiainen, R., & Vainikainen, M.-P. (2020). Examining Distributed Leadership and School Outcomes in Finnish Compulsory School. *American Journal of Educational Research*, 8(12), 893-898.
- Lahtero, T., & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318-329.
- Lahtero, T. & Laasonen, I. (2021). Laaja pedagoginen johtaminen. Teoksessa Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen. Holappa, A., Hyryläinen, A., Kola-Torvinen, P. Korva, S. & Smeds-Nylund, A. (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus, 205-219.
- Lahtero, T. J., Lång, N., & Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management*, 37(3), 217-233.
- Laine, S., Saaranen, T., Ryhänen, E., & Tossavainen, K. (2017). Occupational well-being and leadership in a school community. *Health Education*, 117(1), 24-38.
- Liu, Y. (2015). The review of empowerment leadership. *Open Journal of Business and Management*, 3(4), 476.
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V., & Navarro-Granados, M. (2019). School leadership in disadvantaged contexts in Spain: Obstacles and improvements. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 147-164.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2017). Pedagogical leadership in action: Two case studies in English schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 733-748.
- Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, 41(1-2), 4-21.
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: Exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 424-435.
- Mifsud, D. (2017). Distribution dilemmas: Exploring the presence of a tension between democracy and autocracy within a distributed leadership scenario. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 978-1001.
- Moral, C., Higuera-Rodríguez, L., Martín-Romera, A., Valdivia, E. M., & Morales-Ocaña, A. (2020). Effective practices in leadership for social justice. Evolution of successful secondary school principalship in disadvantaged contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 23(2), 107-130.
- Ninković, S. R., & Knežević Florić, O. Č. (2018). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 49-64.
- Nivala, V. (1998). Theoretical perspectives on educational leadership. Teoksessa E. Hujala & A.-M. Puroila (toim.) *Towards understanding leadership in early childhood context. Cross-cultural perspectives. Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 35. Oulu: Oulu university press, 49-61.
- Norberg, K. (2017). Educational leadership and im/migration: Preparation, practice and policy – The Swedish case. *International Journal of Educational Management*, 31(5), 633-645.
- Nyysölä, K. & Kumpulainen, T. (2020). Perusopetuksen ja kouluverkon tulevaisuudennäkymiä. Raportit ja selvitykset 2020:25. Helsinki: Opetushallitus.
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD Publishing.
- OKM (2016). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29/50c36e4b-7aff-4a0b-8b36-0199f1ebe7e8/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29.pdf>
- OKM (2018). Opettajankoulutuksen kehittämissankkeet 2018. <https://okm.fi/opettajankoulutus-hankkeet-2018>
- OKM (2020). Oikeus oppia - varhaiskasvatukseen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma. <https://okm.fi/laatuohjelmat>
- Patteri, M. (2020). Varhaiskasvatuksen johtajien kokemuksia muutoksen johtamisesta. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Rajahonka, N. (2019) Pedagoginen toimintakulttuuri ja sen kehittäminen pedagogisen johtajuuden keinoin. Tarkastelussa varhaiskasvatuksen johtajien näkemykset. Kandidaatin tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Repo, M. (2019) Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

- Rissanen, I. (2021). School principals' diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools. *Race Ethnicity and Education*, 24(3), 431-450.
- Ruohola, V. (2018). Jaettu pedagoginen johtajuus päiväkodin johtajien puheessa. Kandidaatin tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Ruohola, V., Fonsén, E., Lahtinen, L., Salomaa, P. & Reunamo, J. (2021). Johtajien arvioinnit varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöistä ja niiden yhteys lasten toimintaan sitoutuneisuuteen. *Journal of Early Childhood Education Research*. 10(3), 282–316.
- Ruiz, M. A. M., & Hernández-Amorós, M. J. (2018). Aspiring to break away from the same old Spanish educational leadership model. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 69-87.
- Sentočnik, S., Sales, G. C., & Richardson, J. W. (2018). Educational reform in Georgia: recommendations for building leadership capacity as a critical success factor for instructional change. *International journal of leadership in education*, 21(6), 651-668.
- Silva, P., Slater, C. L., Gorosave, G. L., Cerdas, V., Torres, N., Antunez, S., & Briceno, F. (2017). Educational leadership for social justice in Costa Rica, Mexico, and Spain. *Journal of Educational Administration*, 55(3), 316-333.
- Siippainen, A., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Marjanen, J., Fonsén, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Lahtinen, J., Lohi, N. & Mäkelä, M. (2021). "Yhdessä yritetään tehdä parasta mahdollista varhaiskasvatusta ja laatua jokaisen lapsen päivään" Varhaiskasvatuksen moninaiset johtamisrakenneet ja johtaminen. Tutkimusraportti. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 23:2021.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2021). Relationships between change management, knowledge sharing, curriculum coherence and school impact in national curriculum reform: a longitudinal approach. *International Journal of Leadership in Education*, 1-25.
- Tian, M., & Huber, S. G. (2019). Mapping educational leadership, administration and management research 2007–2016: Thematic strands and the changing landscape. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 129-150.
- Tian, M., & Risku, M. (2019). A distributed leadership perspective on the Finnish curriculum reform 2014. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 229-244.
- Toom, A., & Pyhältö, K. (2020). Kestävää korkeakoulutusta ja opiskelijoiden oppimista rakentamassa: Tutkimukseen perustuva selvitys ajankohtaisesta korkeakoulupedagogiikan ja ohjauksen osaamisesta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:1.
- Uljens, M. (2021). Inledning. Teoksessa M. Uljens & A-S. Smed-Nylund (toim.). *Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling* (ss. 15-34). Studentlitteratur.
- Vaara, J. (2020). "Mä saan johtaa koulua sellaiseen suuntaan, että opetussuunnitelman henki toteutuisi": Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien näkemyksiä opetussuunnitelman johtamistyöstä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Vainikainen, M-P., & Hautamäki, J. (2019). Oppimaan oppimisen arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. teoksessa J. Hautamäki, M-P. Vainikainen, & I. Rämä (Toim.), *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta* (ss. 9-27). Kasvatustieteellisiä tutkimuksia Nro 52. Helsingin yliopisto.
- Vainikainen, M-P., Thuneberg, H., Marjanen, J., Hautamäki, J., Kupiainen, S., & Hotulainen, R. (2017). How do Finns know? Educational monitoring without inspection and standard-setting. teoksessa S. Blömeke, & J-E. Gustafsson (Toim.), *Standard setting in education: The Nordic countries in an international perspective* (ss. 243-259). *Methodology of educational measurement and assessment*. Springer International Publishing AG.
- Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986). Annettu Helsingissä 14.12.1998. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L2P2>
- Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelma 2021–2030 (2021). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM\\_2021\\_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162662/OKM_2021_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Varhaiskasvatustalaki (540/2018). Annettu Helsingissä 13.7.2018. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Pidm45053757484256>
- Varjo, J. (2020). Pääkirjoitus. *Koulutuksen poliittinen maantiede*. *Kasvatus*, 51(4), 391–394.
- Varpanen, J. (2021). Early childhood education leadership in Finland through the lens of structure and agency. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 518-533.
- Vrhovnik, T., Marič, M., Žnidaršič, J., & Jordan, G. (2018). The influence of teachers' perceptions of school leaders' empowering behaviours on the dimensions of psychological empowerment. *Organizacija*, 51(2), 112–120.

OPETUS- JA  
KULTTUURIMINISTERIÖ

Meritullinkatu 10  
PL 29, 00023 Valtioneuvosto  
p. 0295 16001  
okm.fi

ISSN 1799-0351 PDF  
ISBN 978-952-263-760-4 PDF