


Opettajasta johtajaksi?

Kertomuksia päiväkodin johtajien ja perusopetuksen rehtorien ammatti-identiteettien rakentumisesta



Perusopetuksen rehtorien ja päiväkodinjohtajien työ ja ammatti-identiteetti muovautuvat toimialan jatkuvissa muutoksissa. Ammatti-identiteetin rakentuminen on vahvasti yhteydessä pedagogisen toiminnan laatuun ja työyhteisön hyvinvointiin. Narratiivisessa tarkastelussa johtajuus jäsentyy neljäksi tyyppikertomukseksi: joustavana kehittäjänä, päämäärätietoisena suunnittelijana, pedagogisena vastuunkantajana ja dialogisena kanssakulkijana.

Abstrakti: <https://doi.org/10.33336/aik.180644>

 PERUSOPETUKSEN REHTORIT ja päiväkodin johtajat kuuluvat kasvatus- ja opetusalan organisaatioiden keskijohtoon. Näihin organisaatioihin kohdistuvat muutos- ja kehittämistarpeet vaikuttavat siihen, kuinka johtajat tekevät työtään ja samalla muodostavat käsitystä itsestään (Hujala ym. 2023; Fonsén ym. 2022). Johtajan työhön lukeutuu myös taloudellista tehokkuutta ja pedagogisia laatuvaatimuksia koskevia odotuksia, joilla voi olla keskenään risteäviä päämääriä (Hjelt & Karila 2021; Toivonen ym. 2023).

Asemoituminen organisaation laajempaan päätöksentekosysteemiin luo paineita suhteessa johtajan

perustehtävään, työyhteisön osaamisen ja pedagogisen laadun johtamiseen (Fonsén ym. 2022). Tällöin eri vaatimuksista ja monitahoisista odotuksista nousevat sisäiset ristiriidat rakentuvat osaksi johtajan ammatti-identiteettiä (Ahonen 2008; Brown 2015). Tämä vaatii tasapainoilua yksilön ammatti-identiteetin ja organisaation ajoittain eriävien tarpeiden välillä. Tietoinen ammatti-identiteetin rakentaminen voi tukea johtajan roolia, työn vaatimusten hahmottamista mutta myös henkilökohtaisten vahvuuksien ja kehittämistarpeiden tunnistamista (Casa & Creary 2016; Day & Harrison 2007; Day ym. 2009; Heikkinen ym. 2024)

Perusopetuksen rehtorit ja päiväkodin johtajat ovat keskeisiä toimijoita työyhteisöissään. Johtajien ammatti-identiteettiä koskeva tutkimus on lisääntynyt ja monipuolistunut 2020-luvulla. Keskeisenä näyttäytyvät ammatti-identiteettiin liittyvien ulottuvuuksien tunnistaminen sekä näiden keskinäinen joustavuus ja mukautuvuus suhteessa työhön, vallitsevaan ympäristöön ja sen vaatimuksiin (Hujala ym. 2023; Notman 2017; Rodriguez ym. 2020; Tubin 2017). Johtajan ammatti-identiteetin rakentumista voidaankin luonnehtia pysyvyyden ja joustavuuden välisenä vuorotteluna. Joustavuuden ansiosta johtajan on mahdollista soveltaa työtä koskevaa tietoa oman työyhteisönsä mukaisesti esimerkiksi opetussuunnitelmatyöskentelyn johtamisessa (Cruz-González ym. 2019).

Monimutkaistuvassa maailmassa johtajan ammatti-identiteetin joustavuus on myös yhteydessä työn yhteisölliseen kehittämiseen, johtajan strategiseen visiointikykyyn sekä työyhteisön hyvinvointiin ja sitoutumiseen (Caza & Creary 2016; Day ym. 2009; Ropo 2015). Erityisesti taito johtaa arvokeskustelua, kyky toimia arvosidonnaisesti eettisesti haastavissa tilanteissa ja rakentaa yhteisöön luottamuksen ilmapiiri luo pohjaa toimivalle työyhteisölle (Rodriguez ym. 2020; Ahtiainen ym. 2021; Kira & Balkin 2014). Näin johtajan ammatti-identiteetti rakentuu organisatoristen tekijöiden, työn vaatimusten sekä henkilökohtaisen identiteetin rajapinnassa.

Tässä tutkimuksessa määrittelemme identiteetin elämänmittaisena, kulttuurisesti ja kontekstuaalisesti muotoutuvana prosessina (Kinossalo ym. 2022; Miscenko ym. 2017), jossa tulkintamme mukaan on sekä henkilökohtainen että ammatillinen puoli. Henkilökohtainen identiteetti sisältää johtajan yksilölliset arvot ja asenteet. Se toimii ammatti-identiteetin perustana, suuntaa ammatillista ajattelua ja vahvistaa henkilökohtaisia piirteitä ammatti-identiteetin keskeisenä rakennusaineena (Casa & Creary 2016; Day & Harrison 2007; Gibson 2016). Ammatti-identiteetti puolestaan näyttäytyy koko uran ajan kehittyvänä prosessina, jossa henkilökohtaiseen identiteettiin, ympäröivään työyhteisöön ja työskentelyorganisaatioon liitetyt kertomukset ja kokemukset toimivat rakennusaineina (Cardoso ym. 2014;

Colmer 2017; García-Martínez & Tadeu 2018; Van der Want ym. 2019). Tämän kehitysprosessin voi tulkita kerronnalliseksi. Johtajan ammatti-identiteetti on täten osa laajempaa jatkumoa, jossa käsitys johtajuudesta, johtamistyöhön tarvittavasta tiedosta ja taidosta sekä johtajalle soveltuvasta käytöksestä karttuu koko työuran (Day & Harrison 2007; Kilroy 2012; Miscenko ym. 2017).

Vaikka johtajan ammatti-identiteetti ja sen merkitys on tunnistettu, ilmiötä on tutkittu huomattavan vähän suomalaisessa kasvatus- ja opetusalan johtamisen viitekehkeksessä. Johtajan ammatti-identiteetin käsitteellistys ja ilmiön teoreettisen tarkastelun kontekstualisointi edellyttävät tutkimustiedon kartuttamista. Alan koulutuksen kehittämisen näkökulmasta tarvittavien johtamisen tietosisältöjen tunnistaminen ei yksin riitä, vaan rinnalle tarvitaan tutkimusperustaista tietoa johtajien ammatti-identiteetin rakentumisesta ja siihen kuuluvista kehittämistarpeista (Clapp-Smith ym. 2019). Tutkimuksemme vastaa tähän tarpeeseen tarkastelemalla perusopetuksen rehtorien ja päiväkodin johtajien ammatti-identiteetin rakentumista. Tutkimuskysymyksemme on seuraava: millaisia ammatti-identiteetin rakentumista ilmentäviä tyyppikertomuksia perusopetuksen rehtoreiden ja päiväkotien johtajien kertomuksista muodostuu?

PÄIVÄKODIN JOHTAJAN JA PERUSOPETUKSEN REHTORIN AMMATTI-IDENTITEETIN ULOTTUVUUDET

Johtaminen on perinteisesti liitetty johtajan henkilökohtaisiin piirteisiin ja roolin tuomaan valta-asemaan (Heikkinen ym. 2024; van Knippenberg & Hogg 2003). Nykytutkimuksen valossa johtaminen on henkilökohtaisia piirteitä tai tekoja monimutkaisempi kokonaisuus, jossa käyttäytymisen, ajattelun ja vuorovaikutuksen taitoja voidaan kehittää oppimalla. Esimerkiksi motivoivilla ja merkityksellisiksi koetuilla koulutuksellisilla interventioilla ja mentoroinnilla on mahdollista muokata sekä johtajana olemista että johtajan rakentuvaa ammatti-identiteettiä (Day & Dragoni 2015; Day & Sin 2011; Kragt & Guenter 2018; Miscenko ym. 2017).

TYÖURAN EDESSÄ HENKILÖKOHTAISEN REFLEKTION JA VERTAISMENTOROINNIN MERKITYS KASVAA.

Perusopetuksen rehtorien ja päiväkodin johtajien työ on luonteeltaan hallinnollista. Mikäli johtajan ammatti-identiteetin tulkinta jää kapeaksi hallinnon työtehtäviä toistavaksi retoriikaksi, tämän voi jopa nähdä muodostavan esteitä ammatti-identiteetin rakentumiselle (Day & Harrison 2007; Day ym. 2009). Kasvatus- ja opetusalan johtamistyö kietoutuu vahvasti toimintaympäristöön, joka ohjaa johtamisen arvopohjaa ja eettisiä vaatimuksia (Fonsén & Soukainen 2020; Heikkinen ym. 2022; Male & Palaiologou 2015). Perusopetuksen rehtorin ja päiväkodin johtajan yhteisenä pohjakoulutuksena toimiikin opettajan tutkinto, joka rakentuu yksilöllisesti pedagogisista tiedoista ja taidoista (Heikonen ym. 2023; Ritacco & Bolivar 2019).

Opettajankoulutuksen tuottama pedagoginen osaaminen edistää organisaation yhteistä perustehtävää, eli lasten ja nuorten suotuisan oppimisen, kasvun ja kehityksen tukemista. Tässä kontekstissa johtaminen on ennen kaikkea asiantuntijatehtävä, jossa keskeistä on kyky johtaa pedagogista osaamista, yhteisöllistä oppimista, pedagogisten tavoitteiden ja käytänteiden toteutumista sekä kehittämistyötä (Ahtiainen ym. 2021; Heikkinen ym. 2024; Fonsén ym. 2022; Heikonen ym. 2023). Johtajan ammatti-identiteetti rakentuu tässä opettajan ja johtajan roolien välisessä rajapinnassa, jolloin se myös määritellään liukumana roolien välillä. Opettajuus kiinnittää johtajuuden kasvatus- ja opetusalan kontekstiin, alan arvoihin ja pedagogisen johtamisen ensisijaisuuteen (Ahonen 2008).

Koulutus toimii tutkimusperustaisen johtamistiedon sekä kasvatus- ja opetusalan kontekstin välisenä linkkinä (Dall’Alba 2009; Day ym. 2009; Heikkinen ym. 2022; Heikonen ym. 2023). Johtamiseen kohdentuva rehtoreille ja päiväkodin johtajille tarjolla

oleva täydennyskoulutus on sisällöltään ja laajuudeltaan vaihtelevaa. Narratiivista identiteettiä tutkinut Maiju Kinossalo (2015) huomauttaa perinteisen luentokoulutuksen vaikutuksen olevan rajallista ammatti-identiteetin rakentumisen näkökulmasta. Ammatti-identiteetti on edelleen harvoin koulutuksen keskiössä, ja usein sen oletetaan muodostuvan koulutuksellisenä automaationa tai sivutuotteena ilman tietoista ohjausta. Aiempi tutkimus kuitenkin liittää tehokkaan johtamiskoulutuksen reflektiivisyyteen, joka tarkoittaa kykyä tunnistaa omia ja toisten ajattelua ja tunteita (Kupila 2023).

Reflektiivinen ajattelu ymmärretään arkiajattelua syvemmäksi. Se auttaa ihmistä tiedostamaan ja ymmärtämään omia uskomuksiaan sekä vaikuttamaan niihin. Tällöin ajattelun muutos voi johtaa myös toiminnan muutokseen (Colmer 2017; Ojanen 2006).

Reflektiivisyyteen kytkeytyvillä koulutussisällöillä puolestaan tähdätään tietoiseen ammatti-identiteetin rakentamiseen. Tällöin johtajana kasvu tulee hahmottaa yksittäisten koulutuskokonaisuuksien sijaan systemaattisena, työuran mittaisena prosessina, joka nivoo yhteen sekä laaja-alaisen tiedon että yksilön senhetkisen valmiuden tiedon käsittelyyn (Day & Harrison 2007; Epitropaki ym. 2017; Kinossalo 2015).

Reflektiivisyyden merkitys on huomattu tarkastelemalla johtamisuran eri vaiheissa olevien toimihenkilöiden johtamisnäkemyskäsityksiä. Erityisesti uran alkuvaiheessa johtamistyötä tarkastellaan suhteessa henkilökohtaisiin toiveisiin ja tarpeisiin, joihin liitetään kehittymässä oleva tieto johtajalle sopivasta käyttäytymisestä ja johtamisen teoriasta (Sessa ym. 2016). Johtaminen ja johtamisen perusolettamukset vaativat syventämistä, jolloin tutkimusperustainen tieto ja taito sisältyvät osaksi henkilökohtaista arvopohjaa ja systemaattisia johtamistekojä. Johtajana kehittyminen on syvälinen prosessi, jossa johtaja ankkuroi henkilökohtaisen identiteettinsä, osaamisensa sekä johtamistekonsä arvojen ohjaamaksi merkitykselliseksi kokonaisuudeksi (Lord & Hall 2005).

Henkilökohtaisen identiteetin ja johtamiskoulutuksen lisäksi johtajan ammatti-identiteetti rakentuu yksilöiden välisissä suhteissa ja ilmentää organisaatiolle tyypillistä vuorovaikutusta ja työkuultuuria

(Collinson & Tourish 2015; Petriglieri & Petriglieri 2015). Johtajien monitasoiset, vastavuoroiset suhteet työyhteisöön, kollegoihin ja esihenkilöihin muokkaavat johtamisen perusoletuksia ja uskomuksia sekä vahvistavat sitoutumista läpi johtamisuran (Ahonen 2008; Peterson & Langellier 2006). Tulemalla osaksi yhteisön kertomusta johtaja voi sisäistää vallitsevat arvot, asenteet ja tarinat (LaPointe 2010; Søreide 2016). Syvempi ymmärrys vuorovaikutussuhteiden merkityksestä auttaa johtajaa hyödyntämään henkilökohtaisia vahvuuksiaan työyhteisön hyväksi mutta myös ymmärtämään ja motivoimaan työntekijöitä (Lord & Hall 2005).

Sosiaalista toimintaympäristöä ovat myös erilaiset ammatilliset roolimallit, jotka mahdollistavat sekä henkilökohtaisen että yhteisen reflektion. Reflektiota vaaditaan erityisesti työn kriittiseen analysoimiseen ja työn kehittämiseen (Braun Jr & Crumpler 2004; Day & Harrison 2007). Vuorovaikutusta ja ammatillisia roolimalleja hyödyntävän mentoroinnin avulla voidaan vahvistaa tietoisuutta ammatti-identiteetistä sekä tukea johtamisen jakamista, osallisuutta ja tiimityötä koskevaa osaamista (Chaudhuri & Ghosh 2012; Marcinkus Murphy 2012; Yeager & Callahan 2016), Mentoroinnin on todettu tukevan kokemusta osaamisesta, työhön sitoutuneisuutta ja itsensä johtamisen taitoja (Kupila 2023; Thornton 2015).

Mentorointi voidaan määritellä suppeasti kahden henkilön, kisällä ja oppipojan välillä tapahtuvaksi prosessiksi, jossa nuorempi johtaja havainnoi kokeneemman johtajan tekoja ja toimimista johtajan roolissa. Laajemmin se voidaan käsittää vertaismentorointina, liittämällä havainnointiin yhteistoiminnallisuus, jolloin vertaismentorointi on mahdollisuus oppia kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa (Jokinen & Tynjälä 2012; Leskelä 2007).

Mentorointi koetaan merkitykselliseksi erityisesti uran alkuvaiheessa, jolloin omaksutaan johtajan työhön kuuluvia arvoja ja asenteita (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006). Työuran edetessä henkilökohtaisen reflektion ja vertaismentoroinnin merkitys kasvaa, jolloin esimerkiksi työkokemuksista kirjoitetut kertomukset voivat auttaa pohtimaan henkilökohtaista johtajana kasvua (Leeferink ym. 2019).

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen aineistona ovat kasvatusta ja opetusalan keskijohtoon kuuluvien perusopetuksen rehtorien ja päiväkodin johtajien kirjalliset vastaukset sähköisen kyselylomakkeen neljään avoimeen kysymykseen. Kysymykset käsittelivät kasvatusta ja opetusalan johtajien ammatillista kehittymistä ja johtamisaamista, johtajan työhön kuuluvia merkittäviä kokemuksia ja tekijöitä sekä johtamiskoulutuksen kehittämistä (**liite 1**). Aineisto kerättiin osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa VEPO2035-hankkeen selvitystyötä (Heikonen ym. 2023).

Kysely lähetettiin 12 satunnaisesti valittuun kuntaan eri puolille Suomea, ja vastauksia saatiin 11 kunnasta 82 johtajalta. Vastaajat työskentelivät varhaiskasvatuksessa päiväkodin johtajina (n = 39), perusopetuksessa rehtoreina (n = 28) sekä paikallishallinnossa esimerkiksi varhaiskasvatus- tai sivistysjohtajina (n = 15). Tutkimuksemme vastauksista poimittiin päiväkodin johtajien ja perusopetuksen rehtorien kirjoitukset (n = 67). Mukaan valituilta osallistujilta saatiin 335 yksittäistä avovastauksia. Kirjoitusten pituus vaihteli 20 sanan lyhyistä virkkeistä aina 150 sanan mittaisiin laajajaksoihin kappaleiksi. Aineisto on laajuudeltaan 40 sivua kirjoitettuna *Times New Roman* -kirjaintyyppillä, 12 pisteen kirjainkoollla ja 1,5 rivivälillä.

TUTKIMUKSEN NARRATIIVINEN VIITEKEHYS

Kerronnallisuus on tapa ymmärtää identiteettiä, joka muovautuu dynaamisena prosessina henkilökohtaisen ja sosiaalisen välimaastossa ja sisältää sekä pysyviä että muuttuvia ulottuvuuksia (Beauchamp & Thomas 2009; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010; Hänninen 2002). Kerronnallinen identiteettitutkimus on perinteisesti korostanut tarvetta yhtenäiseen kerrontaan sekä ajatusta eheästä, jatkuvasta ja kokonaisvaltaisesta identiteetistä. Tässä viitekehityksessä kertomukset näyttäytyvät ajattomina ilmauksina henkilön syvistä ajatuksista ja kokemuksista (Bamberg 2010; De Fina 2015; Hyvärinen 2006).

Tässä tutkimuksessa kerronta nähdään tilanteisena, jolloin ajalla, tilalla ja paikalla on yksilön

NARRATIIVISESSA ANALYYSISSA AINEISTO TOIMII POHJANA UUSILLE KERTOMUKSILLE.

kerronnalle oma merkityksensä (Gubrium & Holstein 2009; Langellier & Peterson 2004; Tökkäri & Perttula 2010). Tutkimuksemme kontekstin muodostaa suomalainen kasvatus- ja opetusalan johtajuus, joka on merkityksellinen johtajien kertomusten ja niiden tulkittujen sisältöjen näkökulmasta. Kertomukset syntyvät tietyssä kontekstissa, mutta ne myös muokkaavat ja luovat uusia konteksteja sekä käytänteitä (De Fina 2015).

Tutkimuksessamme perusopetuksen rehtorien ja päiväkodin johtajien ammatti-identiteetin rakentumista tarkastellaan kerronnallisena merkityksen prosessina. Kertoessaan johtajat luovat merkityksiä, joiden kautta rakentuu johtajan sisäinen tarina. Näitä sisäisiä tarinoita voi olla monia, ja ne voivat olla keskenään hierarkkisia, rinnakkaisia, jopa ristiriitaisia (Hänninen 1999).

Sisäiset tarinat muokkaavat ja rakentavat ammatti-identiteettiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, joka myös voi luoda uutta, tarjota lukemattomia mahdollisuuksia, tavoitteellisia ajatuksia ja suunnitelmallisia tapoja toimia (De Fina 2015; Patterson 2002). Niiden kautta henkilökohtainen reflektio voi muodostaa laajempia kulttuurisia kertomuksia, jotka voivat joko rajoittaa tai vapauttaa uusia ideoita ja yhteisön kerronnan rakentumista uudella tavalla (Hänninen 1999; LaPointe 2011).

Olemme hyödyntäneet tutkimuksessamme narratiivista analyysia, koska tutkimuksen kohteena ovat johtajien kertomusten sisällöt: sattumukset, tapahtumat ja toiminnot (Eriksson & Kovalainen 2008). Analyysimme tavoitteena oli ymmärtää johtajia ja heidän kokemuksiaan (Hänninen 2018). Narratiivisen analyysin keskeinen piirre on, että aineisto toimii pohjana uusien kertomusten tuottamiselle (Eriksson & Kovalainen 2008). Tutkimuksessamme sen avulla tuotettiin johtajien ammatti-identiteetin tyyppikertomuksia, joiden pohjalta muodostettiin mahdollisimman kokonaisvaltainen

käsitys tutkittavien henkilöiden ammatti-identiteetin rakentumisesta.

Narratiivinen analyysiprosessimme oli kolmivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa tutustuimme avovastustaineistoon ja tarkastelimme niiden yleistä sisältöä voidaksemme luoda alustavaa käsitystä ammatti-identiteetin ulottuvuuksista. Sen perusteella aineistossa korostuivat systemaattisen johtamiskoulutuksen merkitys, opettajankoulutuksen tuoma pedagoginen osaaminen sekä monitasoinen vuorovaikutus.

Toisessa vaiheessa tarkastelimme aineistoa kokonaisuuksina ja hyödynsimme avoimen koodauksen menetelmää (Creswell 2008), jonka avulla koodasimme aineistosta johtamisen rakenteita, toimintatapoja, arvoja, uskomuksia ja normeja. Muodostimme aineistosta neljä kategoriaa: koulutus, asiantuntijuus, urapolku sekä kanssakäyminen.

Kolmannessa vaiheessa keskityimme tulkitsemaan aineistoa muodostamiemme kategorioiden sisällä. Systemaattinen tulkinta eteni kuuden ohjaavan kysymyksen avulla: 1) Millaisia merkityksiä johtamiselle aineistokokonaisuudessa annetaan? 2) Millaisia arvoja aineistokokonaisuus heijastaa? 3) Millaisia johtajan uraan liittyviä vaiheita aineistokokonaisuudesta on löydettävissä? 4) Millaisia uravalintoja voidaan havaita? 5) Missä määrin esiintyi henkilöitä, jotka ovat jollain tavalla vaikuttaneet johtamisuraan? 6) Missä määrin oli löydettävissä kokemuksia ja tapahtumia, jotka ovat vaikuttaneet johtajuuteen?

Kysymyksiin saatujen vastausten avulla tunnistimme aineistosta neljä tyyppikertomusta, jotka kuvaavat johtajien ammatti-identiteetin rakentumista ja ulottuvuuksia. Nimesimme ne ammatti-identiteettiä kuvaavan ydinrakenteen mukaisesti: joustavan kehittäjän tyyppikertomus, päämäärätietoisuun suunnitellijan tyyppikertomus, pedagogisen vastuunkantajan tyyppikertomus sekä dialogisen kanssakulkijan tyyppikertomus.

PERUSOPETUKSEN REHTORIEN JA PÄIVÄKODIN JOHTAJIEN TYYPPIKERTOMUKSET

Ammatti-identiteetin rakentumista ja ulottuvuuksia kuvaavat tyyppikertomukset auttavat hahmottamaan esimerkiksi johtamisen haasteita ja motivaatiotekijöitä.

Joustava kehittäjä

Joustavan kehittäjän tyypikertomuksessa ammatti-identiteetti rakentuu johtamiskokemuksen ja koulutuksen varaan. Kokemus luo johtajalle itseluottamusta ja varmuutta. Erityisesti ensimmäinen johtamispesti koetaan merkitykselliseksi, koska se on perusta johtamisideologialle ja johtamisen keskeisille periaatteille. Kuten johtaja (J4) toteaa, ”koulutukset ovat olleet tärkeitä mutta eletty elämä ja pitkä työura, ja työyhteisö kokemukset ovat olleet kaikkein tärkeimpiä ja kasvattavampia urallani johtajaksi”.

Joustavan kehittäjän tyypikertomuksessa korostuvat vastuun kantaminen ja erityisesti sen harjoittelun tärkeys työuran alusta lähtien. Johtajan rooliin kasvaa harjoittelun kautta, ja erityisesti päätöksentekokyky kehittyy nimenomaan vastuun myötä. Samoin haasteelliset ja kriittiset johtamislanteet vahvistavat osaamista. Nämä kokemukset tuovat mukanaan rohkeutta nostaa esille arkoja asioita ja puuttua epäasialliseen käytökseen työyhteisön sisällä. Johtaja (J1) toteaa, että ”muutos on ollut valtava ja ajattelen sen tapahtuneen iän ja kokemuksen myötä. Ja sen ymmärtämisen, että se olen minä, jonka täytyy tuoda asiat esille, jos haluan niiden muuttuvan”.

Uran aikana kohdatut erilaiset työyhteisöt tuovat johtamiseen moninäkökulmaisuuksia ja kykyä tarkastella asioita laajemmilla laseilla kokonaisuuksien näkökulmasta. Joustavan kehittäjän tyypikertomuksessa korostuu yhtäältä työlle keskeisten tehtävien, kuten hallinnollisen johtamisen, osaaminen. Toisaalta halu kehittyä johtajan roolissa on keskeinen, koska työ ja työtehtävät ovat alati muuttuvia. Tätä kuvaa hyvin johtajan (J4) toteamus ”johtajana ei koskaan tule valmiiksi mutta kehittyä paremmaksi”.

Koulutus, kehittämistehtävät ja -hankkeet tarjoavat johtajan koko työuran kehittyvälle ammatti-identiteetille uusia näkökulmia mutta myös haasteita. Tutkimusperustaiset ja johtamisen muodollista pätevyyttä laajentavat koulutukset ovat joustavalle kehittäjälle merkityksellisiä. Johtamistutkimuksen peilaaminen arjen työhön, johtamisen teorian ja käytännön yhteyden vahvistaminen omaan johtamisen toimintaympäristöön kannattelee ammatti-identiteetin rakentamista.

Päämäärätietoinen suunnittelija

Päämäärätietoisen suunnittelijan tyypikertomus rakentaa ammatti-identiteettiä systemaattisesti selkeinä vaiheina, joissa keskeistä on tietoinen, henkilökohtainen kehityssuunnitelma. Työ johtajana on ollut tietoinen tavoite jo ennen varsinaista työuraa, ja taustalla on ollut tavoitetta tukevaa harrastustoimintaa sekä johtamiskoulutusta partion ja varusmiespalveluksen kautta.

Kiinnostus johtamiseen on suunnannut alusta lähtien opintoja ja työnkuvan myöhempää painotusta kasvatusta- ja opetusalaalla. Henkilökohtaisen johtamis-potentiaalin tunnistaminen on ollut perusta ammatti-identiteetin rakentamiselle. Päämäärätietoisen suunnittelijan tyypikertomuksessa vastuuta on kannettu paljon työuran alusta lähtien. Mahdollisuus autonomiseen työskentelyyn ja päätöksentekoon on omalta osaltaan vahvistanut ammatti-identiteetin rakentamista. Osallistuminen johtamistyöhön on ollut luonnollista uran alusta lähtien varajohtajan roolissa, minä jälkeen tässä kertomuksessa on siirrytty nopeasti johtamiskoulutuksen kautta hallinnolliseksi johtajaksi.

Johtajan osaaminen kytkeytyy vahvasti tutkimusperustaisuuteen ja keskeisiin johtamisteorioihin. Taustalla vaikuttaa sisäinen motivaatio johtamiseen. Se näyttäytyy jatkuvana opiskeluna, ammattikirjallisuuteen tutustumisena sekä taitona reflektiiviseen työskentelyyn, jota tukevat systemaattinen koulutautuminen ja palaute työyhteisöstä. Johtaja (J5) toteaa ”työn kentän olevan valtavan laaja ja erilaisista osaamista tarvitaan laidasta laitaan [--] tarvitaan omaa intoa ja sisäistä motivaatiota kehittyä eri osaluilla. Oivalluksia oman työn tekemisestä tulee, kun on asettanut omalle työlle tavoitteita ja koulun johtamiselle suuntia ja isoja linjoja”.

Päämäärätietoisen suunnittelijan tyypikertomuksessa keskeistä on halu kehittää omaa yhteisöä, mutta myös ympäröivää organisaatiota ja linjata tätä yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin. Ammatti-identiteetti on rakentunut erillisenä opettajan perustehtävästä kuten johtaja (J2) toteaa: ”[k]eskeisin tekijä johtamisosaamisen kehittämisessä on kuitenkin ollut se, kun ymmärsin johtamisen olevan oma professionsa, vuorovaikutustehtävä sekä palveluammatti.”

DIALOGISEN KANSSAKULKIJAN KERTOMUKSESSA PAINOTTUU HENKILÖKOHTAISEN MENTOROINNIN MERKITYS ERITYISESTI URAN ALKUVAIHEESSA.

Johtajan työn punainen lanka ja vastuu kietoutuvat ensisijaisesti kasvatus- ja opetusalan yksikön suuriin linjoihin ja selkeän vision hahmottamiseen. Johtaminen on päämäärätietoisuuden suunnittelijan narratiivissa yhteisesti jaettu perustehtävä, jonka tavoitteena on lapsen hyvinvointi ja oppiminen. Pedagogisen osaamisen jakaminen ja kehittäminen sekä toimivat johtamisrakteet korostuvat johtajan keskeisinä velvollisuuksina. Johtaminen näyttäytyy yhteisenä arvoperustana ja jaettuina tavoitteina, joihin kiinnittyvät organisaation strategia ja taito kytkä strategia yksikön johtamisen kokonaisuuteen.

Pedagoginen vastuunkantaja

Pedagogisen vastuunkantajan tyypikertomus kuvaa johtajan ammatti-identiteetin rakentumista vaiherikkaana polkuna, itsensä löytämisenä johtajan positiot. Opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja johtamistyön ”harjoittelu” sijaisuuksien kautta on johtanut vakinaiseen virkaan. Kuten johtaja (J6) kuvailee, ”johtajan saappaisiin olen astunut yks kaks yllättäen vakaopen ja varajohtajan roolista, kun silloinen esimies jäi työstä pois. Perehdytystä en tähän saanut vaan työ oli opeteltava itse. Työ on ollut asioiden ja ihmissuhteiden kehittämistä ja hallitsemista”.

Johtaminen ja johtamistyössä eteneminen ovat vaatineet oma-aloitteisuutta, rohkeutta ja myönteistä ajattelua. Pedagogisen vastuunkantajan tyypikertomuksessa ammatti-identiteetti ja tietoisuus asemaan kuuluvasta vastuusta rakentuvat uran edetessä. Käytäntö ja kokemus, erityisesti varajohtajan tai -rehtorin pesti, antavat laajan näkökulman ja mahdollisuuden oppia oman esihenkilön käytännön esimerkistä.

Merkittävässä asemassa on vuosien kehittämistyö omassa yksikössä eri rooleista käsin.

Pedagogisen vastuunkantajan kertomuksessa korostuvat työyhteisön seuraaminen ja yhteisöllisen kehittämisen aikaansaamat tulokset, jotka motivoivat yhä parempaan johtamiseen. Henkilöstöjohtaminen ja erityisesti henkilöstön hyvinvoinnin tukeminen ovat keskeisiä vastuutehtäviä, joissa työhyvinvoinnin erilaiset mittarit toimivat johtamisen ohjenuorana. Ammatilliset johtamiskoulutukset, kuten kokeneille johtajille tarkoitettu käytännönläheinen Johtamisen erikoisammattitutkinto, tukee johtajan identiteetin rakentamista uran edetessä. Koulutukset auttavat erityisesti johtamiseen kuuluviin vastuiden hahmottamista ja tuovat työhön jotain uutta, kuten johtaja (J15) toteaa: ”[I]ähiesimiestutkinnon suorittaminen palautti esimiestöiden kokonaisuutta mieleen, joka välillä tuppaa unohtumaan kiireisen ’tulipalojen sammuttamisarjen’ keskellä”. Suurissa muutostilanteissa ja työn vaatavuuden lisääntyessä ammatti-identiteettiä tukevat eniten oma esihenkilö, kollegat ja ympäröivä organisaatio.

Dialoginen kanssakulkija

Dialoginen kanssakulkijan tyypikertomus kuvaa ammatti-identiteetin rakentuvan monitasoisessa vuorovaikutuksessa suhteessa työyhteisöön, esihenkilöön ja kollegoihin. Tässä kertomuksessa johtaja on saanut tukea ammatti-identiteetilleen omalta esihenkilöltään, kuten johtaja (J31) kuvailee, ”[p]olku on ollut pitkä. Matkan varrella ammatillista kasvua ovat tukeneet muutamat hyvät esimiehet erityisesti polun alussa. Hyvät alaiset, jotka ovat myös osanneet tukea ja vaatia esimieheltä asioita”.

Dialogisen kanssakulkijan tyypikertomuksessa johtajaa on alussa kannustettu ottamaan johtajuutta asiantuntijaroolien ja yhteisön vastuutehtävien kautta. Ammatti-identiteetin rakentuminen on prosessi, jota esihenkilön vahva roolimalli ja kestävien johtamisen toimintatapojen mallintaminen tukevat. Kuten johtaja (J19) kuvaa, ”hyvä johtaja on helpos- ti lähestyttävä, luotettava ja turvallinen”. Hän pyrkii läsnäoloon, hyvinvoinnin tukemiseen ja myönteisen työilmapiirin rakentamiseen.

Johtajan ammatti-identiteetin rakentamisessa korostuvat itsetuntemus ja reflektiiviset taidot, jotka luovat kykyä ymmärtää toisia ihmisiä mutta myös toteuttaa inhimillistä johtamista. Dialogisen kanssakulkijan kertomuksessa korostuu henkilökohtaisen mentoroinnin merkitys erityisesti uran alkuvaiheessa. Kisälli–oppipoika-asetelma suhteessa omaan esihenkilöön auttaa peilaamaan työtä ja toimivia johtamisen käytänteitä. Tunteminen, turvallisuus, tuki ja molemminpuolinen arvostava palaute ovat vuorovaikutuksen keskeisiä elementtejä.

Mentorointi on myös horisontaalinen prosessi, joka toteutuu virallisen ohjauksen lisäksi epävirallisena vertaismentorointina. Vertaismentorointi rakentuu kollegiaalisesta tukiverkostosta ja vahvistaa johtajan osallisuuden kokemusta ympäröivään johtajayhteisöön. Sitä tapahtuu myös työyhteisössä, jolloin reflektiivistä tukea tarjoaa oman yksikön apulais- tai varajohtaja. Organisaation säännölliset johtajakokoukset ja kehittämispäivät rakentavat vertaispalautteen ja -keskustelujen kautta ammatti-identiteettiä. Kollegat luovat uskoa ja luottamusta omaan johtamistyöhön mutta myös laajemmin työn merkitykseen kentällä.

Dialogisen kanssakulkijan tyypikertomuksessa johtamiskoulutuksen ja tutkimusperustaisen tiedon merkitys kasvaa uran edetessä. Työyhteisön myönteiseen vuorovaikutukseen ja hyvinvointiin tähtäävät pitkäkestoiset koulutukset ja työnohjaus vahvistavat johtajan osaamista.

Koulutuksen tuomaa osaamista täydentävät työyhteisössä käydyt keskustelut ja jatkuva tiedon kerääminen työyhteisöstä. Aktiivinen ja kriittinen toimintakulttuurin tarkastelu tuo tietoa työyhteisön tilasta ja tarvittavista johtamistoimista, joissa johtaja itse mentorina luo keskustelevaa ilmapiiriä ja kehittämismyönteistä toimintakulttuuria. Avoimuus luo psyykkistä, sosiaalista ja fyysistä turvallisuutta ja tukee inklusiivisten toimintatapojen edistämistä yhteisössä.

POHDINTA

Johtajan ammatti-identiteettiä kasvatus- ja opetusalan viitekehyksessä on tutkittu varsin vähän, vaikka sen tietoinen rakentaminen tunnistetaan johtamis-

osaamisen ohella merkittäväksi tekijäksi alan jännitteisellä kentällä (ks. Ahonen 2008; Hjelt & Karila 2021; Toivonen ym. 2023). Tartuimme tutkimusessamme tähän tiedon tarpeeseen ja tarkastelimme perusopetuksen rehtorien ja päiväkodin johtajien kertomuksia. Tunnistimme neljä ammatti-identiteetin rakentumista kuvaavaa tyypikertomusta: joustava kehittäjä, päämäärätietoinen suunnittelija, pedagoginen vastuunkantaja sekä dialoginen kanssakulkija.

Kasvatus- ja opetusalan viitekehys määrittäi johtajan ammatti-identiteetin taustalla olevia ammatillisia arvoja, työn eettisiä vaatimuksia sekä johtajan perustehtävää (ks. Ahtiainen ym. 2021). Jokaisessa tyypikertomuksessa ymmärrys kasvatus- ja opetusalan toimintaympäristöstä ja sen vaatimuksista sekä tietoisuus johdettavan työyhteisön toimintakulttuurista toimivat ammatti-identiteetin pohjarakenteena (ks. Fonsén ym. 2022). Kasvatus- ja opetusalan syvälinen tuntemus mahdollisti muun muassa johtamiskäytänteiden muokkaamisen yhteisön tarpeita palvelevaksi (Day & Dragoni 2015; Day ym. 2009; van der Wandt ym. 2019).

Kasvatus- ja opetusalan viitekehukseen kiinnittymisen tapa kuitenkin vaihteli kertomuksittain. Pedagogisen vastuunkantajan sekä dialogisen kanssakulkijan kertomuksissa ammatti-identiteetin ytimessä oli opettajuus ja perustehtävänä opetussuunnitelman ja pedagogisten prosessien johtaminen (ks. Ahonen 2008). Joustavan kehittäjän ja päämäärätietoisuuden suunnittelijan kohdalla puolestaan korostuivat kasvatus- ja opetusalan arvoperusta ja perustehtävänä henkilöstön osallisuuden ja osaamisen johtaminen (ks. Male & Palaiologou 2015).

Johtajien ammatti-identiteettiä koskeva tutkimus korostaa läpi ammattiuran toteutuvan koulutuksen merkitystä (ks. Day & Dragoni 2015; Day & Sin 2011; Kragt & Guenter 2018; Miscenko ym. 2017). Tutkimusperustainen johtamiskoulutus korostui erityisesti joustavan kehittäjän ja päämäärätietoisuuden suunnittelijan kertomuksissa. Systemaattinen, läpi uran toteutuva johtamiskoulutus onkin merkittävä ammatti-identiteetin rakennusaine, joka työkokemuksen ohella tukee erityisesti uran alkuvaiheessa olevia johtajia (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006; Ropo 2015).

SYSTEMAATTISTA KOULUTUSTA VOIDAAN PITÄÄ JOHTAJIEN YHTEISÖLLISENÄ VASTUUTEHTÄVÄNÄ.

Pedagogisen vastuunkantajan ja dialogisen kansakulkijan tyypikertomuksissa korostuivat reflektiivisyys ja opettajankoulutusta täydentävä johtamisen täydennyskoulutus. Ammatti-identiteetin merkittävänä rakennusaineena toimivat monipuoliset vuorovaikutussuhteet, ammatilliset roolimallit ja systemaattinen mentorointi. Reflektiivisyyden tavat vaihtelivat: sosiaalinen reflektio korostui uran alkuvaiheessa, mutta muuttui johtamiskokemuksen ja osaamisen myötä henkilökohtaiseksi johtamistyön reflektoinniksi (Braun Jr & Crumpler 2004; Day & Harrison 2007).

Muodostamamme tyypikertomukset kuvaavat monimuotoisesti johtajan ammatti-identiteetin rakentumisen ulottuvuuksia. Niiden avulla on mahdollista tehdä näkyväksi johtajuuden uusia vaatimuksia ja muutostarpeita (Patterson 2002). Aiempaan tutkimukseen pohjaten johtamiskoulutuksen tulisi olla toteutukseltaan moniulotteista ja reflektiivistä (Kinossalo 2015). Reflektion kautta henkilökohtaisen identiteetin on mahdollista rakentaa osaksi ammatti-identiteettiä ja johtajan syvällistä itsetuntemusta (Colmer 2017; Fitzpatric & Queenan 2020). Näin ammatti-identiteetti ja henkilökohtainen identiteetti voivat kietoutua urapolun aikana tarinaksi, joka tukee sekä johtajaa itseään sekä johtajien kanssa alalla työskenteleviä. Ymmärrys johtamisesta rakentuu tiedon ja kokemuksen kautta työuran edetessä.

Koulutuksen tiedetään tarjoavan johtamisen työkaluja, taitoja reflektoida omaa työtä kriittisesti ja peilata ajatuksia ajankohtaiseen tutkittuun tietoon (Heikonen ym. 2023). Dialogisen kansakulkijan tyypitarina on esimerkki siitä, kuinka henkilökohtainen reflektio ja tutkimusperustainen johtamistieto on mahdollista rakentaa vuoropuheluksi, jossa sen merkitys sisäistyy ja rakentuu osaksi työuran mittaista johtamispolkua.

Ammatti-identiteetin rakentuminen on johtajan koko uran läpäisevä prosessi, jota voidaan tukea suunnitelmallisella koulutuksella sekä sen merkityksen avaamisella. Opettajankoulutuksesta alkaen johtamiskoulutuksen systemaattisuus on keino vahvistaa käsitystä johtamisesta taitona, jota on mahdollista kehittää ajassa, tilassa ja paikassa alati uusiutuvan tutkimustiedon viitekehyksessä. Asemoimalla johtamisen perusta koulutukseen voidaan haastaa edelleen vallalla olevaa ajatusta, jossa johtajuus omaksutaan synnynnäisenä, absoluuttisena ominaisuutena ja persoonallisuuden piirteenä (Heikkinen ym. 2024).

Vallalla olevat nopeat yhteiskunnalliset muutokset, kasvatus- ja opetusalan kasvavat vaatimukset sekä yhteisöllisen johtajuuden korostuminen vaativat samoin kykyä tunnistaa ajalle tyypillisiä ilmiöitä ja sen vaikutuksia niin johdettavaan alaan kuin sen johtamiseen. Systemaattisen koulutuksen voidaan siis ajatella olevan johtajien yhteisöllinen vastuutehtävä, joka parhaimmillaan rakentaa dialogia ja näkemystä toimivasta johtamisesta ja sen tarpeista. Asiantuntijuutta omaavien johtajien näkökulmia tulisi myös osata hyödyntää yhä laajemmin esimerkiksi vertaismentoroinnin tavoin yli organisaatorajojen (Jokinen & Tynjälä 2012; Leskelä 2007).

Huomioiden narratiivisen tutkimuksen ominaispiirteet, lähestymme tutkimuksen luotettavuutta laadullisen tutkimuksen kriteerien eli uskottavuuden, johdonmukaisuuden, vahvistettavuuden, reflektiivisyyden ja eettisyyden kautta (Guban & Lincoln, 1994). Lisäksi huomioimme narratiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit käytännön merkityksen sekä mahdollisuudet jatkotutkimukselle (Riessman, 1993).

Tutkimuksemme rajautui tarkastelemaan 67 perusopetuksen rehtorin ja päiväkodinjohtajan näkemyksiä johtajan ammatti-identiteetin rakentumisesta kasvatus- ja opetuslalla. Tutkimusprosessimme noudatti tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimuksen eettisiä periaatteita (TENK 2023). Se perustui huolelliseen ammatti-identiteettiä koskevaan tutkimuskirjallisuuteen ja metodologisen lähestymistapaan perehtymiseen, mikä loi pohjan myöhemmälle tulosten tulkinnalle ja päätelmille. Arvioimme toimintaamme aineistonkeruun ja analyysin aikana

systemaattisessa yhteistyössä tutkimusryhmämme jäsenten kesken.

Ennen kyselyn toteuttamista lähetimme osallistujille tiedotteen tutkimuksen tarkoituksesta ja tietosuojaselosteen, joka sisälsi tarkan kuvauksen epäsuorien henkilötietojen keräämisestä, tallettamisesta sekä aineiston tietoturvallisen säilyttämisen periaatteista. Osallistajat tiesivät, että kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista ja vastaamisen saattoi halutessaan jättää kesken. Mahdollisuutta osallistumisen perumiseen ei kuitenkaan voitu tarjota, koska vastaaminen toteutettiin nimettömänä. Aineisto säilytettiin salasanasuojatulla verkkoasemalla Helsingin yliopiston palvelimella.

Tutkimusmenetelmämme olemme kuvanneet systemaattisesti ja avoimesti. Analyysin perusteella muodostetuista tyypikertomuksista ja näiden tulkinnoista on tutkimusryhmän jäsenten kesken käyty useita keskusteluja ylitulkintojen välttämiseksi. Tyypinarratiivien kuvaamisessa olemme hyödyntäneet myös alkuperäisiä aineistositaatteja, jotta lukijalle rakentuisi kytkös aineistoon ja johtajien tarinoihin. Emme kuitenkaan antaneet haastateltaville mahdollisuutta tarkastaa tyypinarratiiveista muodostettuja tulkintoja. Tulokset perustuvat tutkimusryhmän analyysiprosessille, jolloin muodostettuihin tyypikertomuksiin heijastuvat myös heidän tulkintansa kertojen tarinoista (Eriksson & Kovalainen 2008).

Narratiivisen tutkimuksen tapaan tuloksemme eivät tavoittele yleistettävyyttä: narratiivit ovat sidoksissa aikaan, paikkaan ja tilaan. Tavoitteemme onkin tarjota yksi näkökulma johtajien ammatti-identiteetin rakentumiseen. Aiheen rajallinen tutkimus suomalaisessa kasvatus- ja opetusalan kontekstissa tuo tutkimukseen ainutkertaisuutta. Tulokset tarjoavat aiemmin tunnistettujen ulottuvuuksien lisäksi uutta näkökulmaa kasvatus- ja opetusalan johtajien ammatti-identiteetin rakentumisesta, joka puolestaan tarjoaa mahdollisuuden jatkaa aiheen tarkastelua esimerkiksi koulutuksen ja kokemuksen välisen suhteen hahmottamiseksi.

Tulostemme ja mahdollisten jatkotutkimusten kautta voidaan tulevaisuudessa kehittää rehtorien ja päiväkodin johtajien perus- ja täydennyskoulutuksia, joilla tuetaan niin yksiköiden toimintakulttuuria kuin pedagogisen toiminnan laatua.



KIRSI-MARJA HEIKKINEN

KM, KT, tutkijatohtori
kasvatustieteiden osasto
Koulutuksen arviointikeskus HEA
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-3262-4227>



LAURI HEIKONEN

KT, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto
Koulutuksen arviointikeskus HEA
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-9163-0440>



ELINA FONSEN

KT, apulaisprofessori
kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-2547-905X>



ARTO KALLIONIEMI

KT, professori
kasvatustieteiden osasto
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0002-1581-7617>



RAISA CARPELAN

KT, dosentti, yliopistonlehtori
kasvatustieteiden osasto
Koulutuksen arviointikeskus HEA
Helsingin yliopisto

<https://orcid.org/0000-0003-1925-6578>

- Ahonen, H. (2008). *Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidenteetti*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3453-8>
- 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.
- Bamberg, M. (2010). Blank check for biography? Openness and ingenuity in the management of the 'Who-Am-I-Question'. Teoksessa D. Schiffrin, A. DeFina & A. Nylund (toim.) *Telling stories: Language, narrative, and social life*. Georgetown University Press, 109–121.
- Braun Jr, J. A. & Crumpler, T. P. (2004). The social memoir: An analysis of developing reflective ability in a pre-service methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 59–75. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.006>
- Brown, A. D. (2015). Identities and identity work in organizations. *International journal of management reviews*, 17(1), 20–40. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12035>
- Chaudhuri, S. & Ghosh, R. (2012). Reverse mentoring: A social exchange tool for keeping the boomers engaged and millennials committed. *Human resource development review*, 11(1), 55–76. <https://doi.org/10.1177/1534484311417562>
- Cardoso, I., Batista, P. & Graça, A. (2014). Professional identity in analysis: a systematic review of the literature. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1). <https://doi.org/10.2174/18753399X01407010083>
- Caza, B. B. & Creary, S. (2016). The construction of professional identity. In *Perspectives on contemporary professional work*, 259–285. Edward Elgar Publishing.
- Clapp-Smith, R., Hammond, M. M., Lester, G. V. & Palanski, M. (2019). Promoting identity development in leadership education: A multidomain approach to developing the whole leader. *Journal of Management Education*, 43(1), 10–34. <https://doi.org/10.1177/1052562918813190>
- Cruz-Gonzalez, C., Domingo Segovia, J. & Lucena Rodriguez, C. (2019). School principals and leadership identity: A thematic exploration of the literature. *Educational Research*, 61(3), 319–336. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633941>
- Collinson, D. & Tourish, D. (2015). *Teaching leadership critically: new directions for leadership pedagogy*. Academy of Management Learning & Education, 14(4), 576–594. <https://doi.org/10.5465/amle.2014.0079>
- Colmer, K. (2017). Collaborative professional learning: Contributing to the growth of leadership, professional identity and professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 436–449.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson / Merrill Prentice Hall.
- Dall'Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34–45. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2008.00475.x>
- Day, D. V. & Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review*, 17(4), 360–373. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.08.007>
- Day, D. V., Harrison, M. M., & Halpin, S. M. (2008). *An integrative approach to leader development: Connecting adult development, identity, and expertise*. Routledge.
- Day, D. V. & Sin, H. P. (2011). Longitudinal tests of an integrative model of leader development: Charting and understanding developmental trajectories. *The Leadership Quarterly*, 22(3), 545–560. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.04.011>
- De Fina, A. (2015). *Narrative and identities. The handbook of narrative analysis*, 349–368. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch18>
- Eteläpelto, A., & Vähäsantanen, K. (2006). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto, & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen vuosikirja 46. Kansanvalistusseura, 26–49.
- Epitropaki, O., Kark, R., Mainemelis, C. & Lord, R. G. (2017). Leadership and followership identity processes: A multilevel review. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 104–129. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.10.003>
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. (2008). *Qualitative methods in business research*. SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9780857028044>
- Fitzpatrick, M. W., & Queenan, R. (2020). *Professional identity formation, leadership and exploration of self*. UMKC L. Rev., 89, 539. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3719354>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>

- Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T., Hotulainen, R., & Kallioniemi, A. (2022). Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista. *Työelämän tutkimus*, 20(1), 90–117. <https://doi.org/10.37455/tt.95779>
- García-Martínez, I. & Tadeu, P. (2018). The influence of pedagogical leadership on the construction of professional identity: a systematic review. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 145–162. DOI:10.17499/jsser.90982
- Gibson, D. M. (2016). Growing leaders: The parallels of professional identity and leadership identity development in counselors. *Journal of Counselor leadership and Advocacy*, 3(1), 31–40.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of Qualitative Research*, 2(163–194), 105.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing Narrative Reality*. Sage.
- Heikkinen, H. L., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2012). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. Routledge.
- Heikkinen, K. M., Ahtiainen, R. & Fonsén, E. (2022). Perspectives on leadership in early childhood education and care centers through community practice. *Sage Open*, 12(2), 21582440221091260. <https://doi.org/10.1177/21582440221091260>
- Heikkinen, K. M., Ahtiainen, R., Fonsén, E. & Kallioniemi, A. (2024). Leadership as a profession in early childhood education and care. *Educational Research*, 66(3), 347–363. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2371352>
- Heikkinen, K. M., Ahtiainen, R., Kallioniemi, A. & Fonsén, E. (2024). "I am the pilot, but I need a committed crew": Researching early childhood education and care leadership by using the accantial model of power. *Australasian journal of early childhood*, 49(3), 207–220. <https://doi.org/10.1177/18369391231202838>
- Heikonen, L., Ahtiainen, R., Fonsén, E., Heikkinen, K. M., Lahtero, T. & Kallioniemi, A. (2023). Kohti kehittyvää johtajuutta: Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuushankkeen (VEPO 2035) loppuraportti.
- Hjelt, H. & Karila, K. 2021. Varhaiskasvatustyön johtamisen paradoksit. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 97–119.
- Hujala, E., Vlasov, J., & Alila, K. (2023). Integrative Leadership Framework for Quality in Early Childhood Education and Care. Teoksessa M. Modise, E. Fonsén, J. Heikka, N. Phatudi, M. Bøe & T. Phala (toim.) *Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education*. Helsinki University Press, 281–304. <https://doi.org/10.33134/HUP-20>
- Hänninen, V. (1999). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Kilroy, S. (2012). An integrative approach to leader development: Connecting adult development, identity, and expertise. *Irish Journal of Management*, 32(1), 109.
- Kinossalo, M. (2015). *Oppilaan narratiivisen identiteetin rakentumisen tukeminen perusopetuksessa. Identiteetistä informaatiolukutaitoon: Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201601261124>
- Kinossalo, M., Jousmäki, H. & Intke-Hernandez, M. (2022). Life-story pedagogy for identity: Through linguistic and cultural recognition to participation and equity. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 16(2), 99–119. <https://doi.org/10.47862/apples.111953>
- Kira, M. & Balkin, D. (2014). Interactions between work and identities: Thriving, withering, or redefining the self? *Human Resource Management Review*, 24(2), 131–143. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2013.10.001>
- van Knippenberg, D. & Hogg, M. A. (2003). A Social Identity Model of Leadership Effectiveness in Organizations. *Research in Organizational Behavior*, 25, 245–297. [https://doi.org/10.1016/S0191-3085\(03\)25006-1](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(03)25006-1)
- Kragt, D. & Guenter, H. (2018). Why and when leadership training predicts effectiveness: The role of leader identity and leadership experience. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(3), 406–418. <https://doi.org/10.1108/LODJ-11-2016-0298>
- Kupila, P. (2023). Peer mentoring as a means of leader support in early childhood education and care. Teoksessa M. Modise, E. Fonsén, J. Heikka, N. Phatudi, M. Bøe & T. Phala (toim.) *Global perspectives on leadership in early childhood education*. Helsinki University Press, 195–210. <https://doi.org/10.33134/HUP-20>
- LaPointe, K. (2010). Narrating career, positioning identity: Career identity as a narrative practice. *Journal of vocational behavior*, 77(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.003>
- Leeferink, H., Koopman, M., Beijgaard, D. & Schellings, G. L. (2019). Overarching professional identity themes in student teacher workplace learning. *Teachers and Teaching*, 25 (1), 69–89. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1527762>
- Leskelä, J. (2007). Mentorointi ammatillisen kasvun edistäjänä. Teoksessa T. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. PS-kustannus, 155–187.
- Lord, R. G. & Hall, R. J. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *The leadership quarterly*, 16(4), 591–615. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.06.003>

- Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214–231. <https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
- Miscenko, D., Guenter, H. & Day, D. V. (2017). Am I a leader? Examining leader identity development over time. *The Leadership Quarterly*, 28(5), 605–620. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.01.004>
- Notman, R. (2017). Professional identity, adaptation and the self: Cases of New Zealand school principals during a time of change. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 759–763. <https://doi.org/10.1177/1741143216670650>
- Ojanen, S. (2006). *Ohjauksesta oivallukseen*. Yliopistopaino.
- Patterson, W. (2002). *Strategic Narrative: New Perspectives on the Power of Personal and Cultural Stories*. Lexington Books.
- Peterson, E. E. & Langellier, K. M. (2006). The performance turn in narrative studies. *Narrative Inquiry*, 16(1), 173–180. <https://doi.org/10.1075/ni.16.1.22pet>
- Petriglieri, G. & Petriglieri, J. L. (2015). Can business schools humanize leadership? *Academy of Management Learning & Education*, 14(4), 625–647. <https://doi.org/10.5465/amle.2014.0201>
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. Sage.
- Ritacco, M. J. & Bolivar, A. (2019). A dual and discontinuous professional identity: school principals in Spain. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 806–827. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2016-0235>
- Rodriguez, C. L., González, C. C. & Segovia, J. D. (2020). The Leadership Identity of Principals: A Systematic Literature Review. *The International Journal of Diversity in Education*, 21(1), 89. <https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v21i01/89-103>
- Ropo, E. (2015). Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/32889/pdf?sequence=1#page=27>
- Søreide, G. E. (2016). High-skilled newcomers' identity: learners or experts? *Journal of Workplace Learning*, 28(1), 2–16. <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2014-0088>
- Thornton, K. (2015). *The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning. Mentoring in early childhood education: A compilation of thinking, pedagogy and practice*, 1–13.
- Toivonen, H., Paananen, M. & Paakkari, A. (2023). "Siellä on ylimääräistä resurssia, jota mä voin tarvittaessa siirtää". Talous ja päiväkodin johtajien työ. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(3), 1–22. <https://doi.org/10.58955/jecer.127459>
- Tubin, D. (2017). Leadership identity construction practices. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 790–805. <https://doi.org/10.1177/1741143216682503>
- Sessa, V. I., Ploskonka, J., Alvarez, E. L., Bragger, J. D., Dourdis, S. & Dixon, C. (2016). The relationship between student leaders' constructive development, their leadership identity, and their understanding of leadership. *Journal of Leadership Education*, 15(1). <https://doi.org/10.12806/V15/1/R2>
- Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 527–547.
- Sveningsson, S. & Larsson, M. (2006). Fantasies of leadership: Identity work. *Leadership*, 2(2), 203–224.
- TENK (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje 2023. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. & Jokinen, H. (2013). Opettajan koulutuksesta opettajan työhön–uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius*, 37–56.
- van der Want, A. C., den Brok, P., Beijaard, D., Brekelmans, M., Claessens, L. C. & Pennings, H. J. (2015). Teachers' interpersonal role identity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(4), 424–442. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904428>
- Yeager, K. L. & Callahan, J. L. (2016). Learning to lead: Foundations of emerging leader identity development. *Advances in Developing Human Resources*, 18(3), 286–300. <https://doi.org/10.1177/1523422316645510>