

**VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN KOKEMUKSIA
KASVATTAJATIIMIN PEDAGOGISENA JOHTAJANA TOIMIMISESTA**



Ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö
Sosionomikoulutus, Hämeenlinnan korkeakoulukeskus

kevät 2021

Laura Joensuu

Tekijä	Laura Joensuu	Vuosi 2021
Työn nimi	Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kasvattajatiimin pedagogisena johtajana toimimisesta	
Ohjaajat	Seija Pajari-Stylman	

TIIVISTELMÄ

Tämä tutkimus käsittelee varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kasvattajatiimin pedagogisena johtajana toimimisesta. Varhaiskasvatuksen siirryttyä opetushallinnon alle pedagogiikka ja varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen vastuu korostuvat käytännön työssä entisestään. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät kasvattajatiimin pedagogisen johtajuuden, mitä vastuita ja työtehtäviä heidän mielestään kuuluu tiimin pedagogiseen johtamiseen ja miten he toteuttavat pedagogista johtamista tiimissään. Tavoitteena oli tutkia myös sitä, millaisia kokemuksia ja haasteita opettajilla oli ilmennyt työssään tiiminsä pedagogisena johtajana ja tarvitsevatko opettajat mielestään lisää tukea, resursseja tai koulutusta tiimin pedagogiseen johtamiseen. Tutkimuksen tilaajana toimi Hämeenlinnan kaupunki.

Tutkimus toteutettiin puolistrukturoitujen haastattelujen avulla. Tutkimukseen osallistui viisi varhaiskasvatuksen opettajaa. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teemoittelua. Analyysin tuloksena aineistosta erottui useita rooleja, joissa varhaiskasvatuksen opettajat näkevät toimivansa työskennellessään tiiminsä pedagogisena johtajana. Nämä roolit ovat pedagogisen vastuun kantaja, yhteisten arvojen ja perustehtävän kirkastaja, yhteisen suunnan rakentaja, keskustelun ylläpitäjä, roolimalli ja ohjaaja, linkki eri toimijoiden välillä, positiivinen kannustaja ja yhteisöllisyyden luoja sekä kehittäjä.

Esimiesten ja opettajakollegojen tuki nähtiin tärkeänä työn onnistumiselle, samoin riittävät mahdollisuudet tiimin kanssa käydylle vuorovaikutteiselle keskustelulle. Työn haasteina opettajat toivat esille tiimin sisäisen vuorovaikutuksen ongelmat ja sitoutumisen puutteen, tiimin vaihtuvuuden, riittämättömät resurssit tiimin yhteiselle vuorovaikutteiselle keskustelulle sekä oman epävarmuutensa ottaa johtajan roolia tiimissä, etenkin työuran alussa. Lähes kaikki vastaajat toivoivat lisää säännöllistä koulutusta tiimin pedagogiseen johtamiseen.

Avainsanat varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen opettaja, pedagoginen johtaminen

Sivut 40 sivua ja liitteitä 3 sivua

Author Laura Joensuu

Year 2021

Subject Early Childhood Education Teachers' Perceptions on Pedagogical Leadership

Supervisors Seija Pajari-Stylman

ABSTRACT

This study examines early childhood education (ECE) teachers' perceptions on pedagogical leadership of a team. Since the administration of ECE shifted from the health and welfare sector to the education sector, pedagogy, and the pedagogical responsibility of ECE teachers have become increasingly important. The aims of this study were to find out how ECE teachers define the pedagogical leadership of a team; what aspects and tasks they link to their role as a pedagogical leader; and how they implement pedagogical leadership in their team. Moreover, the aim was to find out how teachers experience their role as a pedagogical leader; what challenges they might have encountered; and do they think they would need more support, resources, or training on the pedagogical leadership of a team. The commissioner of this thesis was the City of Hämeenlinna.

The survey was implemented using semi-structured interviews. Five ECE teachers took part in the study. The data were analysed using theme-based content analysis. The analysis indicated several roles in which the ECE teachers implement their pedagogical leadership. The roles were: team leader with pedagogical responsibility; reminder of the team's core values and tasks; constructor of a common vision; enabler of joint conversation; supervisor and role model; link between different actors; positive encourager; creator of communality, and innovator.

The support of superiors and colleagues as well as sufficient time for joint conversation in the team were found important factors of success. As challenging factors, the respondents identified problems with communication in the team and the lack of commitment, high turnover, insufficient resources for interactive conversation in the team, and the teacher's hesitancy in taking up the role of a pedagogical leader, especially as a newly qualified ECE teacher. Regular training in pedagogical leadership of a team was identified as a need.

Keywords Early Childhood Education, ECE, Early Childhood Education Teacher, Pedagogical Leadership

Pages 40 pages and appendices 3 pages

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Kasvattajatiimin pedagoginen johtajuus	2
2.1	Kasvattajatiimi varhaiskasvatuksessa	3
2.1.1	Varhaiskasvatus	3
2.1.2	Kasvattajatiimin toiminta	4
2.2	Varhaiskasvatuksen pedagogiikka	6
2.3	Pedagoginen johtajuus	7
2.4	Jaettu johtajuus ja opettajajohtajuus	9
3	Aikaisemmat tutkimukset aiheesta	12
4	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	13
5	Tutkimuksen toteutus	15
5.1	Laadullinen tutkimus ja tutkimusmenetelmän valinta	15
5.2	Haastattelujen toteuttaminen ja hankitun aineiston analyysi	16
5.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	17
6	Tutkimustulokset	19
6.1	Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen opettajien määrittelemänä	19
6.1.1	Pedagogisen vastuun kantaja	20
6.1.2	Yhteisten arvojen kirkastaja ja yhteisen suunnan rakentaja	21
6.1.3	Keskustelun ylläpitäjä ja kehittäjä	22
6.1.4	Kannustaja ja tiimin yhteisöllisyyden luoja	23
6.1.5	Roolimalli ja ohjaaja, linkki eri toimijoiden välillä	24
6.2	Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta tukevat tekijät	24
6.2.1	Esimiesten ja opettajakollegojen tuki	25
6.2.2	Riittävät resurssit tiimin yhteiselle keskustelulle	26
6.3	Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtamista haastavat tekijät	26
6.3.1	Tiimin keskinäisen vuorovaikutuksen ongelmat	27
6.3.2	Riittämättömät pedagogisen johtajan työtä tukevat resurssit	28
6.3.3	Opettajan epävarmuus pedagogisen johtajan roolin ottamisessa	29
6.4	SAK-ajan käyttö tiimin pedagogisessa johtamisessa	29
6.5	Kokemuksia johtajuuskoulutuksesta ja lisätuen tarpeista	30
7	Johtopäätökset	31
8	Pohdinta	34
	Lähteet	37

Liitteet

Liite 1 Saatekirje tutkimukseen osallistuville

Liite 2 Haastattelun runko

1 Johdanto

- - kaikki siinä tiimissä tekee kyllä sitä kasvatustyötä ja opettaa lapsille mutta opettajalla on se vastuu siitä, että se toiminta on pedagogista ja kehittävää ja hänen tehtävänä on sitten ohjeistaa muita, jos näin ei toimita.

Yllä työuransa alussa olevan varhaiskasvatuksen opettajan mielteitä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta johtajuudesta. Varhaiskasvatus on jo lähes vuosikymmen sitten siirtynyt sosiaali- ja terveyshallinnolta opetushallinnon alaisuuteen. Tästä hallinnollisesta muutoksesta käynnistyi varhaiskasvatuksen lainsäädännöllinen uudelleenohjaus. Edelleen meneillään olevan uudistuksen tavoitteena on parantaa varhaiskasvatuksen laatua ja vahvistaa varhaiskasvatuksen asemaa tärkeänä osana yhtenäistä koulutuspolkua (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018).

Vuonna 2018 voimaan tulleessa uusimmassa varhaiskasvatuslaissa pedagogiikan merkitys korostuu. Laissa korostetaan aiempaa enemmän myös varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista vastuuta toiminnan suunnittelusta, tavoitteellisuudesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä. Varhaiskasvatuksen opettaja laatii myös lasten omat varhaiskasvatussuunnitelmat. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 35; Opetushallitus, 2018, s. 10, 18)

Varhaiskasvatuksen tärkein voimavara on osaava henkilöstö (Fonsén & Parrila, 2016, s. 23; Karila, 2016, ss. 21–25). Päiväkotien lapsiryhmissä työskennellään moniammatillisessa tiimissä, jonka muodostavat erilaisissa kokoonpanoissa ammattiryhmät varhaiskasvatuksen opettaja tai erityisopettaja, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, varhaiskasvatuksen avustaja tai erityisavustaja ja lähitulevaisuudessa myös varhaiskasvatuksen sosionomi. Pedagogisen vastuun ollessa varhaiskasvatuksen opettajilla, myös vastuu tiimin johtamisesta pedagogiikan osalta kuuluu varhaiskasvatuksen opettajille. Varhaiskasvatuksen opettaja siis johtaa tiimensä pedagogiikkaa ja pedagogiikan kehittämistä, ja tiimin muut jäsenet omalta osaltaan vastaavat toteutettavan toiminnan laadusta ja sitoutumisesta sovittuihin käytäntöihin. (Fonsén & Parrila, 2016, s. 9)

Opettajan pedagogiseen asiantuntijuuteen kuuluu tavoitteiden asettaminen ja ymmärrys siitä, millä perustein toiminta on mielekästä toteuttaa juuri siten kuin se toteutetaan. Varhaiskasvatuksen opettajalle kuuluva pedagoginen johtaminen merkitsee myös keskustelua muiden tiimin jäsenten kanssa pedagogisen toiminnan toteuttamisesta sekä kasvattajatiimin yhteisen reflektion johtamista. (Karila, 2017, s. 10)

Tämän opinnäytetyön aiheena ovat varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset tiimin pedagogisena johtajana toimimisesta. Tutkimuksen tilaajana toimi Hämeenlinnan kaupunki. Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat itse määrittelevät pedagogisen johtajuuden, mitä he kokevat kuuluvan pedagogiseen johtajuuteen, miten he toteuttavat pedagogista johtajuutta tiimissään, millaisia kokemuksia ja haasteita heillä on tullut eteen aiheen tiimoilta ja millaista lisätukea, lisäresursseja tai koulutusta he mahdollisesti tarvitsevat pedagogiseen johtamiseen.

Tutkimuksen tuloksena saadaan ymmärrystä siitä, miten tiimien pedagoginen johtaminen Hämeenlinnan kaupungilla työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta toteutuu, mitä kehityskohteita opettajat löytävät aiheeseen liittyen ja mitä jatkotutkimuksia mahdollisesti tarvitaan. Lakimuutoksen jälkeen laadukas pedagogiikka on nostettu varhaiskasvatuksessa keskiöön, joten on tärkeää tutkia, miten pedagogiikasta viime kädessä lapsiryhmän sekä yksittäisten lasten osalta vastuussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat kasvattajatiiminsä pedagogisen johtajuuden.

2 Kasvattajatiimin pedagoginen johtajuus

Tässä luvussa käyn läpi työni teoreettista viitekehystä ensin varhaiskasvatuksen määrittelyn ja sen jälkeen kasvattajatiimin toiminnan luonnehdinnan kautta. Sen jälkeen määrittelen kirjallisuuden ja tutkimusten avulla työni keskeisen, moniulotteisen käsitteen: pedagoginen johtajuus. Käyn läpi myös opettajajohtajuuden ja jaetun johtajuuden käsitteitä, jotta pedagogisen johtajuuden laaja-alaisuus tulee ilmi.

2.1 Kasvattajatiimi varhaiskasvatuksessa

Päiväkodeissa toiminta on ryhmämuotoista. Lapsiryhmässä työskentelevän kasvattajatiimin muodostavat vaihtelevassa kokoonpanossa varhaiskasvatuksen opettaja tai erityisopettaja, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, varhaiskasvatuksen avustaja tai erityisavustaja ja lähitulevaisuudessa myös uusi ammattiryhmä, varhaiskasvatuksen sosionomi.

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan päiväkotien henkilöstön moniammatillisuus edistää varhaiskasvatuksen laatua. Kaikkien ammattiryhmien osaamista hyödynnetään tarkoituksenmukaisesti. (Opetushallitus, 2018, s. 18)

2.1.1 Varhaiskasvatus

Varhaislapsuus on merkittävä elämänvaihe, jonka aikana lapsi kasvaa osana ja osaksi omaa yhteisöään ja ympäröivää yhteiskuntaa. Keskeiset lapsen kehitykselliset muutokset tapahtuvat ennen kouluikää, ja siksi lapsen varhaisen elämän tapahtumat ovat hyvin merkityksellisiä hänen tulevaisuutensa kannalta. Nykyisessä länsimaisessa yhteiskunnassa varhaiskasvatukseen osallistuminen on tullut tärkeäksi osaksi lapsen varhaista elämää. (Karila, 2016, ss. 5–11)

Lain mukaan (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 2) varhaiskasvatuksella tarkoitetaan ”lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”. Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää ja tärkeä vaihe lapsen kasvun ja oppimisen tiellä. Huoltajilla on ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta, ja varhaiskasvatus tukee ja täydentää kodin kasvatustehtävää sekä vastaa omalta osaltaan lapsen hyvinvoinnista. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 2; Opetushallitus, 2018, s. 7)

Varhaiskasvatusta voidaan varhaiskasvatuslain mukaisesti toteuttaa päiväkotitoimintana, perhepäivähoitona tai avoimena varhaiskasvatustoimintana. Kunta voi joko järjestää varhaiskasvatuksen itse omissa päiväkodeissaan, tai käyttää yksityistä palveluntuotantoa. Yleensä kunnissa on käytössä näiden kahden varhaiskasvatuksen järjestämismuodon yhdistelmä. Jos kunta hankkii palvelun yksityiseltä tuottajalta, tulee kunnan kuitenkin varmistaa, että hankittu palvelu vastaa tasoltaan kunnan omaa palveluntuotantoa. Yksityiset

toimijat noudattavat samaa ohjaavaa lainsäädäntöä kuin kunnallinenkin palveluntuotanto. (Varhaiskasvatustalaki 540/2018 § 5; Opetushallitus, 2018, s. 14)

Nykyisen tutkimustiedon perusteella osallistumista varhaiskasvatukseen pidetään hyödyllisenä lapsen lyhyen ja pitkän aikavälin sosiaaliselle ja kognitiiviselle kehitykselle (Karila, 2016, s. 42; Erola, 2018, s. 450; Kosonen & Huttunen, 2018, ss. 33–34).

Varhaiskasvatuksen positiivisten vaikutusten saavuttaminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys, vaan edellyttää varhaiskasvatuspalvelun hyvää saavutettavuutta ja erityisesti sen korkeaa laatua. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan ammattitaidon on osoitettu olevan yksi keskeisimmistä varhaiskasvatuksen laatutekijöistä. Henkilöstön ammatilliseen osaamiseen panostamista pidetään myös kustannustehokkaana laadun parantajana, koska varhaiskasvatuksen alalla henkilöstömenot muodostavat suuren osan toiminnan aiheuttamista kuluista. (Karila, 2016, ss. 21–25)

2.1.2 Kasvattajatiimin toiminta

Varhaiskasvatustyötä tehdään tiimeissä, ja siksi tiimien hyvä toimivuus on erittäin tärkeää. Kasvattajatiimin on tarpeellista toimintakauden alussa yhdessä pohtia ja päättää kasvatustyön toteuttamisen periaatteista ja käytännön tavoista toimia. Kun toimintatavat sanoitetaan ja dokumentoidaan, on myös toiminnan arviointi ja kehittäminen helpompaa. Varhaiskasvatuksen opettaja toimii tärkeässä roolissa oman tiiminsä pedagogisena vastuuhenkilönä. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuulle kuuluu mahdollisten tiimityötä tukevien työvälineiden, kuten ryhmän oman varhaiskasvatussuunnitelman ja tiimisopimuksen, laatimiseen ja käyttöön liittyvien työvaiheiden johtaminen. (Parrila & Fonsén, 2016, s. 81)

Mikä tahansa työryhmä ei ole toimiva tiimi, ja yhteisen päämäärän ja sitoutumisen merkitystä kuvaa Katzenbachin ja Smithin (1993, ss. 107–108) laatima malli kehityskaaresta työryhmästä korkeatasoiseksi tiimiksi näin:

Taso 1. Työryhmä. Kukin ryhmän jäsen pyrkii suoriutumaan oman vastualueensa tehtävistä. Tietoja ja mielipiteitä vaihdetaan ryhmän jäsenten kesken. Ryhmällä ei ole yhteistä päämäärää, joka vaatisi yhteisvastuuta.

Taso 2. Näennäistiimi. Yhteinen päämäärä on olemassa, mutta tiimi ei ole sitoutunut sen saavuttamiseen. Kokonaisuus on vähemmän kuin yksilösuoritusten mahdollinen summa, koska vanha yksilöiden oma toimintatapa on kyseenalaistettu, mutta uutta yhteistä tapaa ei ole löydetty tilalle.

Taso 3. Potentiaalinen tiimi. Tiimi pyrkii parantamaan suorituksiaan. Yhteisvastuu ei ole vielä juurtunut ryhmään, ja ryhmän tulee selkiyttää päämääräänsä ja noudattaa uutta toimintamalliaan kurinalaisemmin.

Taso 4. Todellinen tiimi. Tiimin jäsenillä on toisiaan täydentäviä taitoja. Tiimi on sitoutunut yhteiseen päämäärään, tavoitteisiin ja toimintamalliin. Tiimin jäsenet pitävät itseään yhteisvastuussa tiimin saavutuksista.

Taso 5. Huipputiimi. Tiimi täyttää todellisen tiimin ehdot, ja jäsenet ovat lisäksi sitoutuneita myös toistensa ammatilliseen kasvuun. Tiimi arvioi omaa toimintaansa suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja pyrkii kehittymään.

Kuten edellä esitettyssä mallissa kuvataan, kun tiimin jäsenet sitoutuvat yhteiseen tavoitteeseen, oppimiseen ja tiiminä kehittymiseen, tiimillä on edellytykset kasvaa toimivaksi eli todelliseksi tiimiksi. Varhaiskasvatuksen opettajan työhön kuuluu selkeästi pedagoginen vastuu lapsiryhmän toiminnasta sekä sen suunnittelusta moniammatillisessa tiimissä. Yhtä selkeänä ei kuitenkaan esiinny vastuu tiimin aikuisten toiminnan johtamisesta, vaikka se on selvästi yhteydessä toteutettavaan pedagogiikkaan. Varhaiskasvatuksen opettajat saattavat siksi vierastaa johtajuuden ottamista tiimissä. Joissakin kunnissa onkin pedagogisen johtajuuden helpottamiseksi nimetty tiimeihin tiimivastaava. Myös tiimisopimusta käytetään, ja se on todettu hyväksi välineeksi luoda yhteistä linjausta kasvattajatiimin toimintaan. Tiimisopimuksessa tehdään kasvattajatiimin jäsenten kesken sopimus ryhmän toimintaa määrittävistä arvoista, käytännöistä ja työnjaosta. (Parrila & Fonsén, 2016, s. 83)

Moniammatillinen yhteistyö on varhaiskasvatuksenkin alalla käytetty käsite. Sillä tarkoitetaan eri ammattikuntien yhteistyötä, jolla pyritään tietojen, taitojen, tehtävien, kokemusten tai toimivallan jakamisella jonkin yhteisen päämäärän saavuttamiseen. Perustehtävän täyttäminen ja tavoitteiden saavuttaminen edellyttävät, että jokaiselle

jaetaan vastuuta ja konkreettisia työtehtäviä ja että jokainen myös osallistuu päätöksentekoon. (Määttä, 2017, s. 15) Keskusteltaessa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta johtajuudesta tulee muistaa myös moniammatillisen kasvattajatiimin yhteistyön toimivuuden merkitys yhdessä määriteltyjen tavoitteiden saavuttamiselle.

2.2 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Varhaiskasvatuslain ja valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 2; Opetushallitus, 2018, s. 22) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikalla tarkoitetaan

- - kasvatusta ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Se näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa.

Karilan (2017, s. 10) luonnehdinnan mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka on käytännön toimintaa, joka toteutuu sekä arjen käytännöissä että lasten ja aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa. Varhaispedagogiikassa korostuu nykyisin kokonaisvaltainen näkemys varhaiskasvatuksesta. Kasvatus, opetus ja hoito nähdään toisiinsa nivoutuneina, ja pedagogiikka rakennetaan tämän kolminaisuuden ympärille. Pedagogiikka siis ilmenee kaikissa päivän tilanteissa.

Karilan (2017, s. 10) mukaan varhaiskasvatuksessa lasten arki kokonaisuudessaan tulee rakentaa siten, että se tukee varhaiskasvatuslaissa ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitettyjä arvoja, tavoitteita ja painotuksia. Pedagogisen toiminnan kannalta tärkeitä ovat kaikki arjen tilanteet – pukeminen, leikkihetket, ulkoilut, ruokailut. Itse toiminta ei siis ole ratkaisevaa, vaan se, mitä toiminnassa itse asiassa tapahtuu: esimerkiksi pukeutumistilanne voidaan pedagogisesti niin, että siinä harjoitellaan montaa eri varhaiskasvatussuunnitelman osa-aluetta.

Alila ja Ukkonen-Mikkola (2018, ss. 7–8) ehdottavat artikkelissaan uutta käsiteanalyysiin perustuvaa kattavaa määritelmää varhaiskasvatuksen pedagogiikalle. Heidän ehdottamansa määritelmän mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka on

- - suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvattajan ja lapsen vuorovaikutukseen pohjautuvaa institutionaalista ja ammatillista toimintaa, jossa pyritään tietoisesti vaikuttamaan lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvointiin. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka toteutuu kasvatusyhteisössä tiede- ja tutkimusperustaisesti varhaiskasvatuksen tavoitteiden, sisältöjen, menetelmien ja oppimisympäristön avulla sekä toiminnan havainnoinnin, dokumentoinnin ja toimintakulttuurin jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen kautta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa toteutetaan leikkiä sekä lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta korostaen, yhteistyössä vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kanssa.

2.3 Pedagoginen johtajuus

Pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksen laadun edellytys (Fonsén, 2019b).

Pedagoginen johtajuus ja pedagoginen johtaminen eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä käsitteitä. Entä mitä pedagogisella johtajuudella ja johtamisella oikeastaan konkreettisesti tarkoitetaan? Tässä alaluvussa käyn läpi lähdekirjallisuudesta ja tutkimusjulkaisuista löytämiäni määritelmiä ja sisältöä mainituille käsitteille.

Jalkanen (2020, s. 37) ja Alava ym. (2012, s. 35) käyttävät pedagogista johtajuutta laajana käsitteenä, joka sisältää kolme keskeistä ulottuvuutta: pedagogiikan johtamisen, pedagogisen asiantuntijayhteisön johtamisen sekä pedagogisesti johtamisen. Kaikkiin kolmeen ulottuvuuteen liittyy osaamisen ja oppimisen johtaminen (Jalkanen, 2020, s. 37).

Pedagogiikan johtamisen tavoitteena on laadukas opetus. Käytännössä johdetaan opetuksen tavoitteita ja sisältöjä, työskentelytapoja, ohjauksen ja tuen muotoja, materiaalien ja oppimisympäristöjen käyttöä sekä arviointia. Pedagogisen asiantuntijayhteisön johtaminen taas pyrkii luomaan edellytykset laadukkaalle opetustoiminnalle, ja käytännössä se tarkoittaa tavoitteiden, toimintamallien, osaamisen ja toimintakulttuurin johtamista. Pedagogisesti

johtaminen puolestaan on oppimisprosessin johtamista, jossa johtajan roolina on auttaa oppijoita saavuttamaan päämääränsä. Uutta luovaan pedagogiseen johtamiseen liittyy kolme haastetta: vanhasta irrottautuminen, uuden luominen ja uusien toimintamallien oppiminen samalla, kun niitä kehitetään. (Jalkanen, 2020, ss. 38–44)

Laadukkaan pedagogiikan varmistamiseksi pedagogista johtajuutta tulee siis ymmärtää laajempina ilmiönä kuin ainoastaan opetussuunnitelmallisen pedagogisen työn johtamisena (Fonsén, 2014, s. 194). Fonsén ja Parrila (2016, s. 24) käyttävät pedagogista johtajuutta sateenvarjokäsitteenä, joka käsittää konkreettista johtamistoimintaa: pedagogista johtamista ja erityisesti pedagogiikan johtamista. Henkilö, joka toteuttaa edellä mainittuja toimia, on pedagoginen johtaja.

Pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksen perustehtävän laadusta vastaamista ja sen laadun kehittämistä. Fonsénin (2014, s. 109) mukaan pedagogisen johtajuuden ilmiökenttä jakautuu viiteen ulottuvuuteen: arvot, kontekstuaalisuus, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus sekä substanssin hallinta. Tässä yhteydessä kontekstuaalisuus tarkoittaa esimerkiksi kunnan varhaiskasvatuksen hallinnon rakenteita ja käytäntöjä.

Organisaatiokulttuurin osalta keskeiseen asemaan nousee toimintakulttuurin johtaminen. Toimintakulttuurilla tarkoitetaan ”talon tapoja”, vuorovaikutuksen laatua sekä vastuun jakamisen ja henkilöstön osallisuuden käytäntöjä ja toimivuutta. (Fonsén, 2019b)

Pedagoginen johtajuus rakentuu varhaiskasvatuksen perustehtävän ymmärrykseen ja perustehtävää määrittävän arvopohjan käsittelyyn yksikössä ja kasvattajatiimin kesken. Millainen on käsitys lapsesta? Ajatellaanko lasta tasavertaisena aikuisen kanssa ja häntä tuetaan hänen omassa kasvun prosessissaan, vai pidetäänkö lasta lähtökohtaisesti helposti väärille urille ajautuvana, jolloin kasvattajan tehtävänä on pitää lapsiryhmiä ”ruodussa”? (Fonsén, 2019b)

Varhaiskasvatuksen perustehtävän hyvään toteuttamiseen tähtäävä johtaminen voidaan suppeasti määriteltynä kuvata seuraavasti: johdetaan toteutettavaa varhaiskasvatuksen pedagogista prosessia. Tästä voidaan käyttää käsitettä pedagogiikan johtaminen. (Fonsén & Parrila, 2016, s. 25)

Pedagoginen johtajuus laaja-alaisesti käsitettynä Fonsénin ja Parrilan (2016) mukaan on ”henkilöstön oppimisen johtamista sekä organisaation toimintakulttuurin johtamista, johon sovelletaan pedagogista näkökulmaa arvopohjana. Samalla kannetaan vastuuta pedagogiikan laadusta sekä sen kehittämistä yhdessä muun henkilöstön kanssa, jaetun johtajuuden hengessä. Toimet, joita tehdään näiden päämäärien toteuttamiseksi, ovat konkreettisia johtamistoimia eli pedagogista johtamista.” (Fonsén & Parrila, 2016, s. 24) Pedagogista johtamista on toisaalta mahdoton irrottaa johtajuuden muista osa-alueista, kuten henkilöstöjohtamisesta ja teknisestä johtamisesta, vaan pedagoginen johtajuus läpäisee osittain myös nämä johtamisen alueet (Fonsén, 2019b).

Tärkein arvo, jonka pohjalta varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa johdetaan, on lapsen etu, sekä käsitys siitä, että lapsuus sinällään on arvokas. Varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden päätavoite on selkeä: lapsen hyvä kasvu, oppiminen ja hyvinvointi. Tämä tavoite on pidettävä jatkuvasti mielessä, kun puhutaan varhaiskasvatuksen pedagogisesta johtajuudesta. Lapsen hyvä kasvu, oppiminen ja hyvinvointi voidaan saavuttaa laadukkaan pedagogiikan avulla. Ollakseen laadukasta, pedagogiikka tarvitsee tiettyjä osatekijöitä voidakseen rakentua. Näitä tekijöitä ovat pedagogiikan johtaminen, johtamisosaaminen sekä vuorovaikutteinen keskustelu toiminnan taustalla vaikuttavista arvoista, toiminnan arviointi, arviointiin pohjautuva kehittämistyö sekä tavoitteiden asettaminen kohti laadukasta varhaiskasvatusta. (Fonsén & Parrila, 2016, s. 25; Fonsén, 2019b; OAJ, 2019)

Yhteenvetona Fonsénin (2014, s. 7) mukaan pedagoginen johtajuus näyttäytyy ”laajana varhaiskasvatuksen arvostuksen ja aseman, laadukkaan varhaiskasvatuksen sekä lapsen aseman puolesta puhumisena”. Fonsénin mukaan pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksen voimavara ja parhaimmillaan se on jaettua vastuunkantoa yhteisten päämäärien toteutumisesta ja yhteisen ymmärryksen luomisesta, erityisesti suhteessa perustehtävään ja sen taustalla vaikuttaviin arvioihin. (Fonsén, 2014, s. 27)

2.4 Jaettu johtajuus ja opettajajohtajuus

Edellisen alaluvun teoreettisen määritelmän mukaan pedagoginen johtajuus on siis pohjimmiltaan jaettua johtajuutta. Vastuu toteutettavan työn laadusta kuuluu organisaatiossa sen kaikille tasoille, suorittavalle tasolle yhtä lailla kuin johtajille sekä

poliittisille päätöksentekijöille (Fonsén & Parrila, 2016, s. 29). Jaettu pedagoginen johtajuus tarkoittaa sitä, että organisaation mikro- ja makrotasojen pedagogisen kehittämiseen tähtäävät johtamistoiminnot liittyvät kiinteästi toisiinsa (Heikka, 2014, s. 20).

Varhaiskasvatuksessa jaettu johtajuus tarkoittaa johtamistehtävien ja -vastuiden jakautumista usealle eri henkilölle, sekä päiväkodin johtajille, että varhaiskasvatuksen opettajille (Heikka, 2016, s. 45).

Jaettu pedagoginen johtajuus kohdistaa johtamisen ensisijaisesti pedagogiikkaan ja sen kehittämiseen. Käytännön työssä jaetun pedagogisen johtajuuden merkitys kytkeytyy ensisijaisesti varhaiskasvatussuunnitelmatyöhön ja pedagogiseen kehittämiseen. Kentällä jaettu pedagoginen johtajuus toteutuu varhaiskasvatuksen opettajien ja päiväkodin johtajien pedagogisessa suunnittelussa ja kehittämistyössä, sekä päätöksenteon tasolla kuntien varhaiskasvatuksen johtajien ja lautakuntien ohjaustoiminnassa. (Heikka, 2014, s. 83; Heikka, 2016, ss. 46–47) Jaettu pedagoginen johtajuus ei ole vastuun jakamista itseltä pois, vaan yhteiseksi vastuuksi. Jaettu johtajuus ei siis vähennä yksilön vastuuta, vaan se tarkoittaa yhteisen vastuun kantamista. (Fonsén, 2019b)

Keskeistä jaetun johtajuuden toimivuudessa on jaettu tietoisuus kehittämistoiminnan visioista ja strategioista. Heikan (2014, s. 49) mukaan hyvänä käytäntönä toimivat päiväkodin pedagogisesta kehittämisestä vastaavat työryhmät, joihin päiväkodin johtajan lisäksi kuuluvat päiväkodin varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Tästä yhteistyöstä useissa kunnissa on käyttöön vakiintunut nimike pedaryhmä. Pedaryhmän toiminnan tavoitteena on tukea varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta omassa kasvattajatiimissään. Opettaja vie tietoa oman kasvattajatiiminsä toiminnasta, lapsiryhmästään ja pedagogisesta kehittämisestä pedaryhmään, ja pedaryhmässä sovitut kehittämisen suuntalinjat opettaja vie omalle tiimilleen keskusteltaviksi. (Heikka, 2016, s. 49)

Varhaiskasvatuksen opettajien ja kasvattajatiimien suunnittelukäytännöt ovat keskeisimpiä muutoksen tekijöitä. Pedagoginen kehittäminen edellyttää pedagogiselta johtajalta reflektiokykyä sekä sen hyödyntämistä suunnittelussa. Heikan (2016, s. 53) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan tulee johdattaa kasvattajatiimin keskustelua kohti analyyttisempää oman työn tarkastelua. Tutkimustieto ja uuden oppiminen ovat keskeisessä

asemassa. Pedagogisen johtajuuden haasteena onkin viedä uusinta tutkimusta henkilöstön tietoisuuteen ja sitoa se työn tarkastelun perustaksi. (Heikka, 2016, ss. 53–54)

Opettajajohtajuus on keskeinen jaetun johtajuuden ulottuvuus (Harris, 2003, s. 313).

Opettajajohtajuudella viitataan opettajan pedagogiseen johtajuuteen omassa lapsiryhmässään ja kasvattajatiimissään sekä siihen, että opettaja osallistuu myös päiväkodin tasolla pedagogiikan kehittämiseen. Kasvattajatiimin tasolla opettajajohtajuuteen kuuluu vastuu pedagogiikasta, pedagogiikan arviointi, suunnittelu ja kehittäminen sekä vastuu siitä, että pedagogiikka perustuu varhaiskasvatukselle annettuihin tavoitteisiin. Kasvattajatiimin johtaminen, pedagogiikan johtaminen sekä kasvattajatiimin jäsenten osallistaminen ja yhteistyö ovat keskeiset alueet opettajajohtajuudessa. Lisäksi opettajajohtajuuteen liitetään päivittäisten toimintojen organisointi sekä henkilöstön työtehtävien jakaminen tiimissä. (Heikka, 2016, ss. 54–56)

Opettajajohtajuus ei siis ole synonyymi pedagogiselle johtajuudelle, mutta opettajajohtajuus on myös kasvattajatiimin pedagogista johtajuutta. Johtajuutta ei silti perinteisesti ole liitetty varhaiskasvatuksen opettajan ammatilliseen rooliin, ja monissa päiväkodeissa on ollut aiemmin käytössä toimintamalli, jossa kaikki tekevät kaikkea. Varhaiskasvatuksen opettajalla on kuitenkin pedagoginen koulutus, joka antaa valmiudet ottaa vastuu pedagogiikan suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista, ja varhaiskasvatuksen opettajien osallistuminen pedagogiseen johtamiseen onkin tärkeää varhaiskasvatussuunnitelmatyön ja pedagogiikan kehittämisen näkökulmasta. Opettajat työskentelevät päivittäin lapsiryhmässä ja heillä on käytännön tieto oman ryhmänsä lapsista ja kasvattajatiimistä. (Heikka, 2016, s. 57)

Kasvattajatiimin pedagoginen johtaminen on tärkeää nähdä yhtenä opettajalle kuuluvana työtehtävänä lisää. Kyse ei siis ole sellaisesta johtajan positiosta, jossa asetaudutaan hierarkkisesti tiimin muita jäseniä ylempään asemaan. Työtehtävien jako kasvattajatiimissä tulee olla selkeä ja perusteltu. Varhaiskasvatuksen opettajan työaikaan sisällytetty suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyöaika (SAK-työaika) on tarkoitettu erityisesti pedagogiseen johtamiseen, sillä suunnittelu, arviointi ja kehittäminen ovat pedagogisen toiminnan johtamisen ydintä. (Fonsén, 2019b)

Päiväkodin johtajan rooli opettajajohtajuuden toteutumisessa ja vahvistamisessa on tärkeä, erityisesti siksi, että opettajan voi olla hankalaa ottaa haltuun tiimin pedagogisen johtajan roolia, mikäli opettajan tehtäväkuva ei ole selkeä tai tiimissä ei anneta opettajan pedagogiselle johtajuudelle tilaa. Yhdessä opettajien kanssa päiväkodin johtaja vetää yksikössään pedagogisen kehittämisen suunnitelmaa. Hän myös ohjaa varhaiskasvatussuunnitelmatyötä kasvattajatiimeissä ja antaa tiimeille tukea pedagogiikan havainnoinnissa, arvioinnissa, suunnittelussa ja kehittämisessä. (Heikka, 2016, s. 57; Fonsén, 2019a, s. 12)

3 Aikaisemmat tutkimukset aiheesta

Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ja kokemuksia pedagogisesta johtamisesta on aiemminkin tutkittu opinnäytetöissä. Itse asiassa samaan aikaan, kun olen suunnitellut ja toteuttanut tätä työtä vuosina 2019–2021, on valmistunut useampia opinnäytetöitä ja pro gradu -töitä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta johtamisesta. Tämä kertonee siitä, että aihe on ajankohtainen ja merkittävä. Referoin tässä luvussa uusimpia tutkimustuloksia sekä sellaisia tutkimuksia, jotka aiheeltaan liittyvät kiinteästi oman työni teoriaperustaan.

Repo (2019) tutki pro gradu -työssään päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä pedagogisesta johtajuudesta. Tarkoituksena oli selvittää, miten pedagoginen johtajuus näyttäytyy haastateltavien puheessa, mitä siihen koetaan kuuluvaksi ja mitkä tekijät vaikuttavat pedagogiseen johtajuuteen. Tutkimuksen perusteella opettajien pedagoginen johtajuus oli tunnustettua ja sen koettiin olevan tärkeä osa laadukasta varhaiskasvatusta. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat toteuttivat pedagogista johtajuutta lapsiryhmän, kasvattajatiimin sekä varhaiskasvatusyksikön tasolla. Opettajan pedagogiseen johtajuuteen vaikuttaviksi tekijöiksi ilmenivät ”opettajan oma vastuu, johtajan ja työyhteisön tuki, yhteiskunnallinen tilanne, käsitys perustehtävästä, organisaation rakenteet sekä pedagogisen kompetenssin ylläpito”. (Repo, 2019, ss. 65–72)

Frelander (2018) tutki opinnäytetyössään sitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat pedagogisen johtajuuden päivittäisessä työssään ja mitä mahdollisia kehittämistarpeita he tuovat ilmi. Kaikki tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kokivat olevansa vastuussa oman ryhmänsä pedagogiikan johtamisesta. Tutkimuksessa tuli ilmi, että

haastatellut opettajat kaipasivat lisää kollegiaalista pedagogista tukea. Myös ajankäytölliset järjestelyt nähtiin kehittämiskohteena. (Frelander, 2018, ss. 42–43)

Rutanen (2020) tutki pro gradu -työssään varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista johtajuutta heidän ammatti-identiteettinsä kautta. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat oman roolin löytymisen ja pedagogisen johtajan paikan ottamisen osin haastavana. Tutkimuksessa pedagoginen johtajuus näkyi ilmiönä, jossa opettajalle on annettu velvollisuuksia ja vastuuta, mutta ilman työnkuvan tarkkaa määrittelyä ja aikaresurssia työn toteuttamiseksi. (Rutanen, 2020, s. 80)

Varhaiskasvatuksen opettajan kokemuksia pedagogisesta johtajuudesta nimenomaan kasvattajatiimin johtamisen osalta ei ole tutkittu yhtä runsaasti. Ylitalo (2020) on opinnäytetyössään haastatellut varhaiskasvatuksen opettajia pedagogisesta johtajuudesta moniammatillisessa tiimissä. Työn johtopäätöksissä Ylitalo toteaa, että pedagogiikan johtaminen edellyttää kasvattajatiimin hyvää toimintaa, johon kuuluu sitoutuminen, yhteinen suunnittelu-aika sekä toimiva vuorovaikutus. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden tärkeimpänä edellytyksenä tutkimustulosten perusteella pidettiin hyvää pedagogista osaamista sekä pedagogiikan sanoittamista arjen työssä. Pedagogisen johtajan nähtiin tutkimuksen mukaan toimivan pedagogisen näkökulman esiin tuojana kasvattajatiimissä. (Ylitalo, 2020, ss. 43–44)

4 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät kasvattajatiimin pedagogisen johtajuuden ja miten he toteuttavat tätä johtajuutta käytännön työssään. Tavoitteena on myös saada tietoa siitä, millaisia haasteita opettajat ovat mahdollisesti kohdanneet työtehtävissään tiiminsä pedagogisena johtajana ja millaista lisätukea tai koulutusta he mahdollisesti kokevat tarvitsevansa tiiminsä pedagogiseen johtajuuteen.

Työn tuloksista saadaan käsitys siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta toteutetaan käytännön työssä kasvattajatiimeissä ja millaisia kokemuksia aiheeseen liittyy. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on tutkimuksen tilaajan pyynnöstä myös

selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajien työvuorosuunnitelmaan sisältyvää suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisaikaa (SAK) käytetään tiimin pedagogisen johtamisen työtehtäviin.

Tutkimuksessa tavoitteena on saada haastateltavaksi opettajia, jotka ovat osallistuneet Hämeenlinnan kaupungin tarjoamaan Sanna Parrilan pitämään tiiminjohtajuuskoulutuksen vuonna 2019, sekä sellaisia opettajia, jotka eivät ole osallistuneet kyseiseen koulutukseen. Tällöin tutkimuksessa voidaan selvittää, millaisia ammatillisia lisävalmiuksia koulutukseen osallistuneet haastateltavat kokevat koulutuksen ansiosta saaneensa. Tutkimuksen tulokset voivat olla hyödyllisiä Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatuksen hallinnolle tehtäessä päätöstä siitä, millaista lisäkoulutusta varhaiskasvatuksen opettajille mahdollisesti tarjotaan liittyen tiimin pedagogisena johtajana toimimiseen.

Haastateltavilta pyydetään taustatiedot koskien lapsiryhmän kasvattajatiimin rakennetta sekä opettajan omaa koulutusta. Mikäli tutkimukseen osallistuvat sekä sosionomin että kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin tutkinnon suorittaneet, voidaan tutkimuksen tuloksissa vertailla, onko näiden koulutusten suorittaneiden opettajien välillä mahdollisesti eroa siinä, miten opettajat määrittävät pedagogisen johtajuuden ja millaisia ovat heidän kokemuksensa kasvattajatiiminsä pedagogisena johtajana toimimisesta.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät pedagogisen johtajuuden?
- 2) Miten varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat pedagogista johtajuutta omissa tiimissään?
- 3) Millaisia kokemuksia ja haasteita tiimin pedagogisena johtajana toimimiseen liittyy?

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä opinnäytetyössä tutkitaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia laadullisin tutkimusmenetelmin. Tässä luvussa käsitellään perusteet valitulle tutkimusmenetelmälle, tutkimusaineiston hankintaprosessi, hankitun tutkimusaineiston analyysi sekä tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta koskevat näkökulmat.

5.1 Laadullinen tutkimus ja tutkimusmenetelmän valinta

Käsitteitä laadullinen tutkimus ja kvalitatiivinen tutkimus käytetään usein synonyymeinä. Karkeimmillaan tämä laadullinen tai kvalitatiivinen tutkimus ymmärretään yksinkertaisesti aineiston ja sen analyysin ei-numeraalisen muodon kuvauksena. Laadulliseen aineistoon voi kuitenkin soveltaa eri lukutapoja, myös numeraalisia. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 13)

Hirsjärven ym. (1996, s. 160) mukaan laadullisen tutkimuksen tyypillinen piirre on induktiivinen analyysi, jossa lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesin testaaminen, vaan aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, jolloin tutkija ei määritä sitä, mikä aineistossa on tärkeää. Aineiston hankinnassa käytetään laadullista metodologiaa, kuten haastattelua, ryhmähaastattelua, havainnointia tai erilaisten dokumenttien ja tekstien analyysia. Laadullisen tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen. Laadulliselle tutkimukselle on lisäksi tyypillistä tutkimussuunnitelman muotoutuminen tutkimuksen edetessä. (Hirsjärvi ym., 1997, s. 160)

Haastattelu on laadullisessa tutkimuksessa usein käytetty aineiston hankintamenetelmä, ja se valittiin aineiston hankintaan myös tässä tutkimuksessa. Tämän työn tutkimuskysymyksissä halutaan tietoa tutkimuksen kohteina olevien henkilöiden omista kokemuksista, jolloin haastattelu on luonteva tutkimuksen toteuttamisen muoto, sillä haastateltavalle annetaan mahdollisuus tuoda esille asioita ja kokemuksia mahdollisimman vapaasti. Haastateltava henkilö toimii tutkittavan ilmiön asiantuntijana sekä merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena. Tässä tutkimuksessa käsitellään melko laajaa ja monitahoista ilmiötä, jolloin on tärkeää, että haastateltavalle voidaan haastattelun kuluessa esittää myös tarkentavia kysymyksiä ja syventää saatuja tietoja. Tällainen menettely ei ole mahdollista käytettäessä aineiston hankintatapana esimerkiksi verkkopohjaista

tutkimuslomaketta. Tutkittavan ilmiön monitahoisuudesta ja laajuudesta johtuu myös se, että tutkijan on vaikea etukäteen tietää vastausten suuntia, jolloin haastattelun edut joustavana aineiston hankinnan tapana korostuvat. (Hirsjärvi ym., 1997, s. 200)

5.2 Haastattelujen toteuttaminen ja hankitun aineiston analyysi

Tutkimusaineisto kerättiin käyttämällä puolistrukturoitua haastattelua. Haastateltaville esitettiin samat kysymykset samassa järjestyksessä (Liite 2.), mutta ei valmiita vastausvaihtoehtoja, kuten strukturoidussa haastattelussa. Puolistrukturoitu haastattelu on käyttökelpoinen silloin, kun on päätetty haluttavan haastateltavilta tietoa tietyistä asioista, mutta haastattelun kulkua ja aihepiiriä ei silti rajata voimakkaasti etukäteen ja näin haastattelun joustavuus aineiston hankinnan muotona mahdollistuu. Puolistrukturoidun haastattelun erottaa avoimesta ja teemahaastattelusta ennalta valmisteltu rakenne ja haastattelukysymysten järjestys. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 56–57)

Haastattelupyynnöt toimitettiin Hämeenlinnan kaupungin päiväkoteihin.

Haastattelupyynnöt lähetettiin yhteensä 27 henkilölle. Tavoitteena oli saada haastateltaviksi erityisesti opettajia, jotka ovat osallistuneet Hämeenlinnan kaupungin tarjoamaan tiiminjohtajuuskoulutukseen vuonna 2019. Haastateltavien opettajien löytäminen osoittautui haasteelliseksi, ja jouduin käyttämään haastateltavien löytämiseen myös omaa ammatillista verkostoani. Tutkimukseen osallistui lopulta viisi haastateltavaa.

Haastateltavista neljä työskenteli Hämeenlinnan kaupungin omassa varhaiskasvatuksessa ja yksi haastateltava työskenteli yksityisessä palvelusetelipäiväkodissa Hämeenlinnassa.

Tutkimuksen teon ajankohta on varhaiskasvatyüksiköissä kiireistä aikaa, sillä varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluja käydään aktiivisesti juuri lokakuussa, jolloin haastattelupyynnöt lähetettiin. Haastattelut suoritettiin puhelimitse marraskuussa 2020-toukokuussa 2021.

Haastatteluun vastanneiden opettajien työkokemus vaihteli yhden vuoden ja 33 vuoden välillä. Neljän opettajan pohjakoulutus oli sosionomi (AMK), ja yksi opettaja oli valmistunut lastentarhanopettajaopistosta. Yksi haastatelluista opettajista oli suorittanut sosionomin tutkinnon lisäksi esi- ja alkuopetuksen perusopinnot sekä kasvatustieteen ja aikuiskasvatustieteen perusopinnot.

Haastatteluaineisto litteroitiin sanatarkasti ja jaettiin toistuvien asiasanojen mukaan aihealueisiin. Kun aineisto oli litteroitu ja jaoteltu, aloitettiin analyysi. Aineiston analyysissä ei pyritty ainoastaan sisällönerittelyyn, vaan myös löytämään aineistosta toistuvia teemoja. Haastattelu tutkimustapana toki ohjaa vastaajia keskittymään tiettyihin aiheisiin, mutta tässä tutkimuksessa lähdettiin etsimään myös mahdollisia vastauksista nousevia yleisempiä teemoja. Analyysin tavaksi muodostui siis teemoittelu, joka on yksi laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä. Teemoittelu tarkoittaa sitä, että aineistosta nostetaan tutkimustehtävän kannalta keskeisiä asiakokonaisuuksia ja usein esiintyviä tyypillisiä piirteitä. Teemat syntyvät analyysin tuloksena – ei ennalta suunniteltujen aihealueiden mukaisesti. (Kallinen & Kinnunen, n.d.)

5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Haastattelulla tutkimusmenetelmänä on omat heikot kohtansa. Haastattelulla hankittu tutkimusaineisto sisältää virhelähteitä, jotka voivat johtua niin haastattelijasta kuin haastattelutilanteestakin. Haastattelussa ihmisellä on myös taipumus antaa sosiaalisesti sopivia vastauksia. Erityisesti, jos tutkimusaihe on vaikea tai arka, voi tutkimuslomakkeella kerättävä aineisto olla luotettavampi, koska vastaaja jää tuolloin täysin anonyymiksi. (Hirsjärvi ym., 1997, s. 201–202)

Tutkimusaiheen ollessa melko monitahoinen ja laaja, ehkä jopa vaikeaselkoinen, on myös vaarana, että haastattelijan oma puutteellinen ymmärrys käsiteltävänä olevasta asiasta aiheuttaa sen, että haastateltavilta ei ehkä saada kaikkea mahdollista tietoa ja aiheeseen liittyvää kokemusta. Toisaalta haastattelun joustava rakenne ja vuorovaikutteinen tilanne mahdollistavat sen, että haastateltavat toimivat itse hyvin aktiivisena osapuolena aineiston tuottamisessa.

Tässä tutkimuksessa haastattelut tehtiin vallitsevan epidemiatilanteen vuoksi puhelimitse, jolloin itse haastattelutilanne virhelähteenä on jopa todennäköinen, haastateltavan päässä olevan melun ja siitä aiheutuvan keskittymisvaikeuden, mahdollisten teknisten ongelmien tai muiden läsnä olevien ihmisten vaikutuksen vuoksi. Virhelähteenä voi myös olla kysymysten ymmärtäminen väärin. Toisaalta haastattelu tilanteena mahdollisti tarkentavien kysymysten esittämisen myös haastattelijalle.

Varhaiskasvatuksen opettajan työ on luonteeltaan kiireistä, ja sen vuoksi haastatteluun käytettävissä oleva aika on hyvin rajattu. Haastateltavan työkuorma saattaa myös aiheuttaa sen, että haastatteluun ei löydy kovin paljoa voimavaroja käytettäväksi. Tämän työn tilaajana toimiva Hämeenlinnan kaupunki on kuitenkin taho, joka haastateltavien työnantajana tarjoaa tutkimuksen tulosten perusteella opettajille mahdollista lisäkoulutusta heidän työnsä sujuvoittamiseksi, ja tällä seikalla voidaan ajatella olleen merkitystä osallistumiseen motivoivana tekijänä.

Tutkimuksen tekoon liittyy monia eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan on otettava huomioon. Sosiaalialan tutkimuksessa erityisesti tiedonhankintatavat voivat aiheuttaa eettisiä ongelmia. Lähtökohtana tutkimuksessa tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen, ja ihmisen itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa antamalla ihmiselle mahdollisuus päättää, haluaako hän osallistua tutkimukseen. (Hirsjärvi ym., 1997, ss. 23–25) Brymanin (2001, s. 486) mukaan sosiaalialan tutkimuksessa suurimmat tutkimuseettiset ongelmat liittyvät osallistujille aiheutuvaan haittaan, osallistujille annettuun puutteelliseen tietoon tutkimuksesta ja siitä johtuvaan osallistujien suostumukseen, yksityisyyden turvan ongelmiin sekä tutkimusvilppiin.

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteeksi valittiin tiettyjen päiväkotien varhaiskasvatuksen opettajat, joille annettiin mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Kieltäytyminen oli mahdollista jättämällä vastaamatta sähköpostilla lähetettyyn haastattelupyyntöön.

Kuten edellä on kuvattu, jotta vältetään loukkaamasta hyvää tieteellistä käytäntöä, tulee tutkimukseen osallistuville kertoa tärkeät näkökohdat siitä, mitä tutkimuksessa tapahtuu, mitä tutkimuksella tavoitellaan ja miten aineistoa käytetään. (Hirsjärvi ym., 1997, s. 25) Tässä työssä tutkimukseen osallistuville lähetettiin saatekirje (Liite 1.), jossa selvitetään, mihin aineistoa käytetään, ja miten osallistujien henkilöllisyys suojataan ja heidän anonymiteettinsä säilytetään.

Tähän tutkimukseen osallistuminen voi teoreettisesti aiheuttaa haittaa osallistujalle siten, että opettaja koki työnsä entistä kuormittavammaksi haastattelun vuoksi. Tämä haitta voitiin välttää sillä, että haastatteluun osallistuminen oli osallistujille täysin vapaaehtoista ja

osallistumisesta kieltäytyminen oli helppoa. Haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi haastateltavien nimiä ei mainita haastatteluaineistossa missään yhteydessä, ja aineisto tuhotaan heti tutkimuksen valmistuttua. Haastateltavia ei tulosten käsittelyn yhteydessä yhdistetä mihinkään päiväkotiin tai ryhmään. Haastattelut suoritettiin mahdollisuuksien mukaan rauhallisessa paikassa, tosin puhelinhaastattelun ollessa kyseessä ei tutkimuksen tekijä voinut vaikuttaa haastattelun olosuhteisiin kuin omalta osaltaan.

Hyvän eettisen käytännön mukaisesti tutkimustuloksia ei tässä tutkimuksessa yleistetä kritiikittömästi, eikä tuloksia kaunistella. Käytetyt menetelmät aineiston hankinnassa ja analyysissä on selostettu huolellisesti, ja tutkimuksen puutteet tuodaan julki. (Hirsjärvi ym., 1997, ss. 26–27) Tämän tutkimuksen puutteita ja luotettavuutta käydään lyhyesti läpi vielä tämän työn viimeisessä luvussa.

6 Tutkimustulokset

Tutkimustulosten ryhmittelyssä ja sitä seuranneessa aineiston analyysissä aineistosta alkoi hyvin nopeasti hahmottua teemoja, jotka eivät olleet suoranaisesti sidoksissa haastattelukysymyksiin. Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiin analyysin lopputuloksena muodostuneiden teemojen avulla. Mitä enemmän analysoin aineistoa, sitä enemmän mahdollisuuksia ilmeni etsiä aineistosta vastauksia moniin uusiinkin kysymyksiin erilaisten analyysitapojen avulla, mutta niiden kysymysten muodostaminen jääköön seuraavalle tutkijalle.

6.1 Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen opettajien määrittelemänä

Tässä alaluvussa käyn läpi varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä siitä, mitä pedagoginen johtajuus heidän mielestään on. Pedagogisen johtajuuden laaja-alaisuus ja muuttuvaisuus ajassa kävi haastatteluaineistosta hyvin ilmi. Aineistosta nousivat vahvasti esille varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden eri ulottuvuudet ja pedagogisen johtajan eri roolit kasvattajatiimissä. Roolit linkittyvät vahvasti toisiinsa, mutta mielestäni on havainnollista sanoittaa kaikki aineistossa esille tulleet eri roolit, jotta vastaajien ilmi tuoma tiimin pedagogisen johtajan työn monitahoisuus ilmenee selkeästi myös tämän työn

tuloksissa. Seuraavassa käyn läpi näitä pedagogisen johtajan rooleja tiimissä, vastauksena tutkimuskysymyksiin 1 ja 2.

6.1.1 Pedagogisen vastuun kantaja

Aineistosta ilmeni, että päiväkodeissa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat kokevat vahvasti pedagogisen vastuun kuuluvan juuri opettajalle, kuten sen varhaiskasvatuslaissakin määrittääkin kuuluvan. Aineiston perusteella varhaiskasvatuksen opettajalla koetaan olevan vastuu ryhmän toiminnasta, jokaisen lapsen oppimisesta ja varhaiskasvatuslain sekä varhaiskasvatussuunnitelmien (valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma, Hämeenlinnan varhaiskasvatussuunnitelma ja lapsen oma sekä ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma) noudattamisesta arjen työssä. Opettajalla on myös vastuu siitä, että jokainen tiimin jäsen tutustuu lasten omiin varhaiskasvatussuunnitelmiin.

Haastateltujen opettajien mukaan laadukas pedagogiikka vaatii pedagogista johtajuutta: tiimin pedagogiikan suunnittelua, arviointia ja kehittämistä. Vaikka kaikki tiimin jäsenet tekevätkin opetustyötä ja kasvatustyötä, työn suunnittelu- ja toiminnan vetovastuu sekä tehtyjen valintojen pedagogisesti perusteleminen kuuluvat opettajalle ja niin ikään opettajalle kuuluu vastuu siitä, että asioihin puututaan, jos tiimissä ei toimitakaan pedagogisella ja kehittäväällä tavalla. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen siis koetaan kuuluvan pedagogiikan laadusta huolehtiminen.

Vastaajat toivat esiin, että vaikka kaikki tiimin jäsenet toteuttavatkin opetusta ja kasvatusta ja pedagogiikka on arjessa koko ajan läsnä, on opettajalla kuitenkin oltava selvä visio toiminnan tavoitteista. Lasten kiinnostuksen pohjalta nostetaan niitä keinoja, joilla asetettuun tavoitteeseen päästään kunkin lapsen kohdalla. Tämä pedagoginen ajattelu leimaa opettajan työtä, ja siihen liittyy pedagoginen vastuu toiminnan laadusta. Opettajan tehtävänä on ylläpitää keskustelua lapsista ja miettiä yhdessä muun tiimin kanssa, miten opetustyössä on toimittu sekä arvioida onko toiminta ollut hyvää, pitääkö sitä muuttaa vai voidaanko jatkaa samalla tavalla. Opettaja siis toimii pedagogisten ratkaisujen etsijänä.

Eräs vastaaja mielsi oman pedagogisen vastuuhenkilön roolinsa vahvasti rinnasteisena luokanopettajan rooliin. Pedagoginen johtajuus tiimissä ja pedagoginen vastuu näyttäytyvät

lapsiryhmän arjessa samoissa työtehtävissä, kuin luokanopettajankin työnkuvassa: suunnittelu, opettaminen, arviointi ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö.

6.1.2 Yhteisten arvojen kirkastaja ja yhteisen suunnan rakentaja

Vastaajat määrittivät, että varhaiskasvatuksen opettajalle tiimin pedagogisena johtajana kuuluu huolenpito siitä, että koko tiimi sisäistää ja pitää mielessä työn perustehtävän sekä käsityksen siitä, mikä on työn päätavoite. Eräs opettaja puki työn perustehtävän tärkeyden tiimissä sanoiksi näin:

- - (tiimissä) siis jotenkin yhdessä pidetään huolta ja mielessä se, että miksi me ollaan siellä, lasten hyvä kasvu ja oppiminen ja hyvinvointi eli se perustehtävä on kirkastettu, ollaan niitä lapsia varten siellä.

Varhaiskasvatuksen opettaja pedagogisena johtajana määrittää yhdessä tiiminsä kanssa tiimin yhteistä arvopohjaa muun muassa sitä kautta, että mikä tiimissä tulee olla vallitseva käsitys lapsesta; onko lapsi tasa-arvoinen, osaava ja osallistuva omassa yhteisössään. Tiimin jäsenten sitouttaminen koko varhaiskasvatusalan yhteisiin arvoihin liittyy vahvasti opettajan työhön tiiminsä pedagogisena johtajana. Tarvittaessa tiimin jäsenten kanssa palataan keskusteluun yhteisestä arvopohjasta, johon kunkin työntekijän on sitouduttava tullessaan työhön varhaiskasvatukseen.

Vastaajat kokivat, että varhaiskasvatuksen opettaja toimii kasvattajatiimin yhteisten suuntaviivojen rakentajana. Varhaiskasvatussuunnitelmien avulla sekä tiimin yhdessä tekemien havaintojen avulla opettaja määrittelee tiimin työn tavoitteet ja ryhmän tavoitteet yhdessä tiimin kanssa, ja sen jälkeen tiimi jälleen yhdessä miettii, miten näihin tavoitteisiin päästään arjen työssä.

Eräs vastaaja kertoi vierastavansa ohjaajan roolia, vaan hän koki olevansa enemmänkin näkökulmien tuoja ja luovivansa työympäristössään yrittäen ottaa kaikkien tiimin jäsenten näkökulmat huomioon, tavoitteenaan rakentaa tiimille yhteisen toimintatavan yhdessä tiimin kanssa.

Tiimin pedagogisen johtajuuden ja yhteisen suunnan ohjaamisen koettiin olevan hyvin muuttuvaista. Johtamisen tarvetta määrittelee voimakkaasti tiimin tarpeet ja tiimin toiminta kulloisellakin hetkellä. Opettajat kokivat hyvin vaihtelevaksi myös sen, kuinka vahvaa pedagogista johtajaa tiimissä tarvitaan.

6.1.3 Keskustelun ylläpitäjä ja kehittäjä

Vastaajien mukaan tiimin pedagoginen johtajuus on tiimin yhteisen pedagogisen keskustelun ylläpitämistä yhdessä, ja myös tiimin johtamista yhteiseen oppimiseen. Opettaja tuo esille ja keskusteluun tiimin toimintatapoja ja yhteisiä tavoitteita ja seuraavaksi tiimissä pohditaan, miten tiimin toimintaa voisi kehittää. Vastaajien mukaan hyvä pedagoginen johtaja innostaa tiimiä kehittymään yhdessä ja pitää omalta osaltaan tiimin vuorovaikutusta avoimena, ilmapiiriä hyvänä ja luo hyvää henkeä tiimiin.

Keskusteluyhteyden tärkeyttä korosti useakin vastaaja. Seuraavana asian tärkeyttä hyvin kuvaava sitaatti noin kymmenen vuotta alalla toimineelta varhaiskasvatuksen opettajalta:

- - (pedagogisen johtajan tehtävänä on) jotenkin rakentaa ja pitää yllä sitä vuorovaikutuksen avoimuutta, koska jos ei ole sitä avointa keskusteluyhteyttä, niin sitten aika heikkoa on toiminta, tai siis pedagoginen johtajuus vaatii sitä, että pystyy niiden tiimikaverien kanssa keskustelemaan.

Erilaiset näkemykset tiimin jäsenten kesken asettavat vaatimuksia vuorovaikutteiselle keskustelulle, eikä keskustelu hyvässä hengessä ja asioiden riittävä perustelu puolin ja toisin aina ole helppoa. Eräs opettaja korosti sitä, että tiimin jäsenten kanssa pitää pystyä keskustelemaan hyvässä hengessä myös siitä, mitä tiimin jäsenet odottavat ja haluavat tiimin pedagogiselta johtajalta.

Kaikki vastaajat mainitsivat tiimipalaverien valmistelun ja vetämisen osana opettajan pedagogista johtajuutta. Tiimipalavereissa käydyn keskustelun pitäminen rakentavana ja asiaan keskittyvänä mainittiin opettajan tärkeänä tehtävänä. Tärkeänä toimintamallina pedagogisen johtajan työssä koettiin työn jatkuva sanoittaminen, perusteleminen ja keskustelun avaaminen.

Kehittämiseen linkittyy tiiviisti edellä kuvattu keskusteluyhteyden ylläpitäminen. Vastaajat näkivät tiimityön kehittämisen olevan sitä, että tiimin jäsenten kanssa keskustellaan siitä, miten tiimi toimii, ja miten työssä voitaisi onnistua paremmin. Kehittämisen nähtiin olevan jatkuva prosessi, johon kuuluu myös pedagogisen näkökulman avaaminen tiimissä. Miksi teemme näin, ja voisiko jotakin tehdä toisella tavalla?

Pedagogisen johtajan koettiin osaltaan ylläpitävän tiimensä ammattitaitoa ja tarvittaessa ehdottavan lisäkoulutusta tiimin jäsenille, jos koulutukseen on mahdollisuus. Pedagogiseen johtamiseen kuuluu vastaajien mukaan olennaisesti myös oman ammattitaidon ylläpito: uusiin tutkimuksiin tutustuminen, uusien ideoiden hakeminen ja opetuksen sisällön kehittäminen. Pedagoginen johtaja vie kasvatustietoa tiimin yhteisiin keskusteluihin ja sitä kautta tiimin työhön.

6.1.4 Kannustaja ja tiimin yhteisöllisyyden luoja

Opettajat kokivat pedagogisen johtajan toimivan kasvattajatiimin yhteisöllisyyden luoja ja yhteistyön rakentajana, jotta tiimi pystyy toimimaan parhaalla mahdollisella tavalla. Eräs vastaaja toi esille, että tiimin kaikkien jäsenten tulee tuntee olonsa turvalliseksi ja tasa-arvoiseksi, jotta tiimi pystyisi ylipäättään arvioimaan ja kehittämään toimintaansa. Yhteisöllisyyden luomiseen linkittyy vahvasti avoin ja luottavainen vuorovaikutussuhde sekä edellä käsitelty keskusteluyhteyden ylläpitäminen.

Tiimin sisäisessä tiedottamisessa ja viestinnässä onnistuminen nousee tärkeäksi yhteisöllisyyden luojaksi. Opettajat toivat esille, että etenkin isossa tiimissä tiedotuksen sujuvuus nousee haasteeksi. Tiedonkulun ongelmat aiheuttavat helposti epätasa-arvon tunnetta tiimin jäsenten kesken, ja epätasa-arvoiselta tuntuva asetelma vesittää tiimin yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Vastaajat toivat esille pedagogisen johtajan roolin positiivisena kannustajana arjessa. He muistuttivat hyvän huomaamisen tärkeyden työssä, etenkin kiireen keskellä ja arjen haasteiden ilmetessä. Epäkohtia on työssä aina ja tulee aina olemaan, mutta tiimin johdon suhtautuminen niihin on tärkeässä asemassa tiimin yhteisen työhön sitoutuneisuuden kannalta.

6.1.5 Roolimalli ja ohjaaja, linkki eri toimijoiden välillä

Varhaiskasvatuksen opettajan koettiin toimivan roolimallina tiimin muille jäsenille oppimisen ilon löytämisessä, innostaen lapsia tutkimaan ja tekemään löytöjä. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykselle, jonka mukaan lapset oppivat parhaiten vuorovaikutuksessa muiden kanssa, aktiivisina toimijoina. Lapset ovat synnynnäisesti uteliaita ja haluavat tutkia ja oppia uutta. (Opetushallitus, 2018, ss. 21–22) Lapsen oma kiinnostus ja uteliaisuus jotakin asiaa kohtaan on paras mahdollinen alusta oppimiselle, ja tässä varhaiskasvatuksen opettajan roolimalli korostuu.

Eräs vastaaja toi esille, että pedagogiseen johtamiseen kuuluu tiimin ohjaaminen ja kouluttaminen mahdollisuuksien mukaan omalla osaamisellaan, ja tiimin muiden jäsenten tukeminen opetustyössä. Hän siis määritteli pedagogisen johtajuuden olevan pitkälti myös ohjaamista, opettamisen ”punaisen langan” ohjaamista muille tiimin jäsenille.

Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että heille tiimensä pedagogisina johtajina kuuluu myös eräänlainen linkkinä toimiminen kasvattajatiimin, päiväkodin johdon ja muiden asiantuntijoiden (muun muassa konsultoivan varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja neuvolan) välillä. Opettaja huolehtii lisäksi päävastuullisena myös yhteistyöstä perheiden kanssa. Tähän linkkinä toimimiseen käytännön tasolla tietysti kuuluu sähköpostikirjeenvaihto, ryhmän tiedotteiden kirjoittaminen, ryhmän toiminnan dokumentointi ja sen mahdollinen viestintä eteenpäin.

6.2 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta tukevat tekijät

Opettajan pedagogista johtajuutta tukeviksi tekijöiksi vastauksissa muodostuivat esimiesten ja opettajakollegojen tuki ja heidän kanssaan käydyt keskustelut, sekä riittävä aika tiimin kanssa käydylle yhteiselle keskustelulle. Käyn näitä kahta työtä tukevaa tekijää läpi seuraavissa alaluvuissa.

Vastaajat näkivät myös lukuisien työvuosien ansiosta muotoutuneen oman vahvan ammatti-identiteettinsä työtä tukevana tekijänä. Erään vastaajan mukaan myös tietynlainen armollisuus omaa työtä kohtaan on auttanut tiimin pedagogisessa johtamisessa; voi tulla

eteen tilanteita, jolloin kaikkea ei vain ehdi tehdä ajoissa tai ollenkaan, ja tuolloin on osattava asettaa asiat tärkeysjärjestykseen oman jaksamisen rajoissa.

6.2.1 Esimiesten ja opettajakollegojen tuki

Vahvasti tiimin pedagogisen johtajan työtä tukevana tekijänä vastaajat toivat ilmi esimiesten ja opettajakollegojen tuen. Pedagogiset palaverit päiväkodin pedagogisen johtajan ja opettajakollegojen kanssa nostettiin esiin hyvin tärkeinä, samoin yhteinen SAK-aika muiden opettajien kanssa. Vastaajat kokivat tärkeänä vertaistuen ja keskustelun muiden samaa työtä tekevien kanssa. Pedagogisissa tiimeissä keskusteltuja asioita opettajat vievät sitten eteenpäin omaan tiimiinsä, jossa keskustelu jatkuu.

Hämeenlinnan kunnalla työskentelevät opettajat käyvät päiväkotinsa pedagogisen johtajan kanssa vuosittain opettajajohtajuuskeskustelun, jossa käydään läpi johtajuuteen liittyviä asioita. Näiden keskustelujen koettiin tukevan pedagogista johtajuutta. Pedagogisen johtajan työtä tukevaksi tärkeäksi tekijäksi nimettiin myös tunne siitä, että työssä ei ole yksin, vaan ympärillä on kollegoja, joiden kanssa voi keskustella ja yhdessä etsiä ratkaisuja ilmenneisiin ongelmiin. Kokemusten ja ideoiden vaihtaminen koettiin myös erittäin tärkeäksi. Eräs vastaaja toi esille, että opettajien keskinäisen yhteistyön muodostuminen hedelmälliseksi saattaa vielä aikaa. Toinen vastaaja toi esille myös sen, että opettajien yhteinen SAK-aika ja pedagogiset palaverit eivät automaattisesti ole hänen työtään tukevia, vaan palaverin aiheen olisi oltava selkeä ja keskustelun tasokasta ja eteenpäin vievää, jotta siitä saisi kaipaamansa hyödyn ja tuen omalle työlle.

Opettajat kokevat päiväkodin pedagogisen johtajan saavutettavuuden tärkeäksi työtä tukevaksi tekijäksi. Kaksi vastaajaa kertoi kokeneensa tärkeäksi sen, että johtaja on muistuttanut olevansa saavutettavissa ja valmiina auttamaan aina mahdollisten ongelmien ilmetessä. Myös johtajien puolelta tuleva luottamus ja kannustus koettiin erittäin tärkeäksi. Eräs vastaaja mainitsi, että jos päiväkodin johtajat ovat vahvoja johtajia, tukee tämä myös opettajan omaa johtajuutta tiimissään.

Opettajien vastauksissa tuli esiin tuli myös näkemys siitä, että kokeneen opettajan ammattitaitoon kuuluu kyky tarvittaessa myöntää, että oma asiantuntemus ei aina riitä, ja

pyytää konsultaatiota toiselta taholta. Konsultaatioapua tarjoavat varhaiskasvatuksen erityisopettaja, päiväkodin johtajat ja opettajakollegat. Vahva ammatti-identiteetti ja kyky myöntyä tilanteeseen, jossa oman asiantuntemuksen raja tulee vastaan, tukee opettajan työtä tiiminsä pedagogisena johtajana.

6.2.2 Riittävät resurssit tiimin yhteiselle keskustelulle

Vuorovaikutteinen keskustelu nousi haastattelujen perusteella kaikkein tärkeimmäksi yksittäiseksi tekijäksi pedagogisen johtajuuden onnistumisessa. Käytännössä keskusteluja käydään tiimin yhteisissä palavereissa. Kaikkien haastateltujen opettajien yksiköissä oli käytössä tiimipalaverit. Tiimipalaverit pidettiin pääsääntöisesti kerran viikossa. Yhdessä päiväkodissa palaveri pidettiin kerran kuukaudessa, jolloin sille ei ollut aikarajaa, eli tiimi sai käyttää palaveriin sopivaksi ja tarpeelliseksi katsomansa ajan. Tiimipalaveri nähtiin tärkeänä yksittäisenä pedagogisen johtajan työtä tukevana järjestelyinä. Tiimipalavereissa käydään läpi lasten kuulumisia ja lasten ajankohtaisia asioita, arvioidaan tiimin toimintaa ja keskustellaan toiminnan kehittämistä, sekä tietysti keskustellaan muista yhteisesti sovittavista ja ajankohtaisista asioista.

Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatuksessa on käytössä tiimin toiminta- ja kehittämissuunnitelma, jota rakennetaan ja täydennetään yhdessä tiimin kanssa tiimipalaverien yhteydessä, toimintakauden kuluessa. Tiimin toiminta- ja kehittämissuunnitelma (tiimitoke) pitää sisällään tiimisopimuksen, ryhmän pedagogiikan ydinasiat, tiimin toiminnan kehittämisen keskeiset suuntaviivat, ja pedagogiikan arvioinnin työkaluja (Hämeenlinnan kaupunki, 2019, s. 117). Tiimitoke mainittiin opettajien vastauksissa heidän työtään tukevana käytäntönä. Etenkin tiimitokeen sisältyvää tiimisopimusta eräs vastaaja piti hyvänä toimintamallina, mutta hän korosti myös, että siihen tulisi myös usein palata ja sitä tulisi arvioida, jotta se säilyisi aktiivisena arjessa ja tukisi parhaalla mahdollisella tavalla pedagogisen johtajan työtä.

6.3 Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtamista haastavat tekijät

Haasteet varhaiskasvatuksen pedagogisessa johtamisessa jakaantuivat tämän tutkimuksen perusteella kolmeen selkeään ryhmään: kasvattajatiimin toimintaan ja vuorovaikutukseen

liittyviin haasteisiin, riittämättömiin pedagogisen johtajan työtä tukeviin resursseihin, sekä opettajan omasta ammattitaidosta nouseviin haasteisiin. Käyn tässä luvussa läpi tutkimuksen tuloksia näiden mainittujen haasteiden osalta.

6.3.1 Tiimin keskinäisen vuorovaikutuksen ongelmat

Haasteet tiimin vuorovaikutuksessa ja tiimin yhteistoiminnassa olivat selkein yksittäinen haaste, jonka opettajat toivat esille. Opettajat olivat työskennelleet tiimeissä, joissa työskentelevien kasvattajien lapsi- ja kasvatuskäsitys, oppimiskäsitys tai arvot ovat olleet vaihtelevia ja eronneet opettajan omista arvioista. Ihmisten erilaisuus ja erilaiset ammatilliset näkemykset tiimin jäsenten kesken ovat tuottaneet ristiriitoja, ja opettaja tiimin pedagogisena vastuuhenkilönä on kokenut tehtäväkseen asettua ristiriitojen ratkaisijan rooliin. Opettajat toivat esille, että välillä esiin tulleet haasteet ovat olleet mittavia ja raskaita. Näihin tilanteisiin liittyy usein se, että osa tiimin kasvattajista on työskennellyt varhaiskasvatuksessa vuosikymmeniä ja on tottunut tekemään työtään tietyllä tavalla, ja uuden varhaiskasvatussuunnitelman mukanaan tuomat muutokset ovat saattaneet olla vaikeita sisäistää. Erilaisista näkemyksistä yritetään hyvässä hengessä ja vuorovaikutuksellisesti keskustella ja perustella osapuolten omia näkemyksiä, mutta opettajien mukaan tämä ei ole aina helppoa. Eräs opettaja kertoi kokevansa, että hänellä itsellään eivät aina riitä voimavarat tiimin keskinäisten ristiriitojen ratkaisuun. Tuotiin esille, että uuteen varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvää koulutusta tulisi järjestää edelleen.

Tiimin vaihtuminen mainittiin haastavana, sillä kasvattajien tutustuminen toisiinsa ja yhteisen toimintamallin luominen vie aikansa. Suurissa tiimeissä puolestaan haastetta tuo muun muassa tiedon kulku ja se, että kaikkien tiimin jäsenten näkökannat tulee ottaa mukaan yhteisiin keskusteluihin.

Opettajat toivat esille henkilöstön väsymisen haastavana tekijänä. Varhaiskasvatus on kuormittava ala ja kun ihminen väsy työhönsä, hänen saattaa olla ajoittain vaikeaa palauttaa mieleen työn perustehtävän tärkeys ja työn motivaation lähde.

Varhaiskasvatustyötä tehdään aina lapsia varten ja lasten ehdoilla. Työn kuormittavuuteen liittyy myös kasvattajien vaihtuvuus. Sairaslomat koettiin kuluttaviksi ja vaihtuvat sijaiset aiheuttavat sen, että tiimi ei toimi toivotulla tavalla.

Haasteita nähtiin aiheuttavan myös tiimin jäsenten sitoutumisen puute yhdessä tehtyihin sopimuksiin. Opettajat kokivat hyvin kuormittavana sen, että jo sovittuihin asioihin ja toimintamalleihin joudutaan palaamaan tiimin kesken yhä uudelleen, ja yhä uudelleen perustellaan tehtyjä valintoja ja yhteisiä sopimuksia. Tiimin väsyminen ja sitoutumisen puute liittyvät kiinteästi yhteen.

6.3.2 Riittämättömät pedagogisen johtajan työtä tukevat resurssit

Suurimmaksi ongelmaksi resurssien osalta opettajat kokivat tiimin keskinäiseen keskusteluun käytettävän ajan vähyyden. Jos tiimipalavereja ei kyetäkään erilaisista muuttuvista tilanteista johtuen pitämään säännöllisesti tai niille varattu aika on riittämätön, kuormittaa tämä tiimiä eikä mahdollista tiimin pedagogista johtajuutta riittävässä määrin. Eräs opettaja kertoi tuntevansa, että yhteiselle keskustelulle ei ole riittävästi aikaa, mutta samalla ymmärtävänsä, että aikaa voi olla lapsiryhmätyössä hyvin vaikea järjestää lisää.

Myös SAK-ajan riittämätön toteutuminen nostettiin vastauksissa esille. Erityisesti työuransa alussa oleva opettaja koki SAK-ajan riittämättömyyden suureksi haasteeksi. Hän toi esille myös sen, että ei kykene ottamaan työvuoroon merkittävää SAK-aikaa, vaikka se hänelle työvuorolistan mukaan kuuluisikin, jos tiimikaverit jäävät tuolloin kuormittavaan tilanteeseen. Tämä on varmasti tilanne, jonka kaikki alalla toimivat opettajat tunnistavat.

Eräs haastateltu opettaja toi esille henkilöstön koulutustarpeen. Vuonna 2018 uudistettu valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma sekä siihen pohjautuva Hämeenlinnan nykyinen, vuonna 2019 voimaan astunut varhaiskasvatussuunnitelma toivat monia muutoksia aiemmin käytettyihin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Uuden suunnitelman käyttöönoton yhteydessä henkilöstölle järjestettiin koulutusta uuden suunnitelman tiimoilta. Alun jälkeen koulutusta ei kuitenkaan enää vastaajan mukaan ole järjestetty, ja kyselyyn vastanneista opettajista kaksi kokee, että heidän työtään tiiminsä pedagogisena johtajana kuormittaa säännöllisesti toistuva keskustelu erilaisista kasvatusta- ja lapsinäkemyksistä pitkään alalla olleen henkilöstön kanssa. Toinen opettajista ehdottaa, että varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvän koulutuksen tulisi olla säännöllistä.

6.3.3 Opettajan epävarmuus pedagogisen johtajan roolin ottamisessa

Haastattelujen perusteella kävi ilmi, että opettajilla oli ollut työuran alussa haasteita ottaa haltuunsa pedagogisen johtajan roolia kasvattajatiimissä. Opettajan ollessa vielä kokematon oli hänen haastavaa saapua tiimiin, joka muodostui pitkään alalla olleista kasvatusalan ammattilaisista. Opettajat kokivat vaikeaksi saavuttaa riittävän itsevarmuuden ottaakseen tiimin pedagogista johtajuutta haltuun. Jos opettaja kokee luottamuspulaa tiimin muiden jäsenten taholta ja tuntee, että omaan opettajuuteen ei luoteta, on ollut vaikeata yrittää toimia tiimin pedagogisena johtajana. Opettajat mainitsivat, että vuosien kuluessa kertyvä työkokemus on auttanut pääsemään tämän haasteen yli.

Tiimin vaihtumiseen liittyvänä haasteena koetaan tulo opettajana tiimiin, jossa muut työntekijät ovat olleet jo pidemmän aikaa työskentelemässä yhdessä. Uutena opettajana ja pedagogisena johtajana tiimin eteenpäin vieminen on vaatinut paljon aikaa ja panostusta, ja toisinaan tiimissä jo olleiden kasvattajien on ollut vaikea hyväksyä uuden opettajan näkökulmia. Haastateltu opettaja kertoo, että hän on kokenut uusien työntekijöiden kanssa toimimisen helpommaksi, vaikka näkeekin tilanteen hiukan ristiriitaiseksi.

6.4 SAK-ajan käyttö tiimin pedagogisessa johtamisessa

SAK-aikaa kaikki vastaajat kertoivat käyttävänsä tiimin pedagogiseen johtamiseen, mutta arvion antaminen pedagogiseen johtamiseen käytetyn SAK-ajan määrästä viikkotasolla oli usealle vastaajalle vaikeaa. Arviot vaihtelivat puolen tunnin ja viiden tunnin välillä, ja osa opettajista ei osannut arvioida ajan käyttöä. Tuotiin esille, että tiimin johtamiseen käytetyn SAK-ajan määrä vaihteli kovasti tilanteen mukaan, vuodenajan mukaan, kehittämistarpeet vaihtelevat ja tiimit ovat erilaisia. Eräs haastateltu opettaja kertoi, että jos hänen tiiminsä ei toimi parhaalla mahdollisella tavalla, menee SAK ajasta jo huomattavakin osa tiimin johtamiseen. Eräs opettaja yksilöi käyttävänsä enemmän SAK-aikaa tiimin johtamiseen toimintakauden alussa, jolloin hän työstää tiimin toiminta- ja kehittämissuunnitelmaa ja ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmaa. Kauden edetessä SAK-ajan käyttö tiimin pedagogiikan johtamiseen usein vähenee.

Vastaajat kokivat kysymyksen SAK-ajan käytöstä vaikeaksi myös sen vuoksi, että tiimin pedagogista johtamista tapahtuu arjessa paljon SAK-ajan ulkopuolella. Pedagoginen johtaminen vaatii tiimin kanssa käytyjä keskusteluja, ja ne taas pääsääntöisesti eivät ole mahdollisia SAK-ajalla, jolloin muu tiimi on lapsiryhmässä.

SAK-aikaa sellaiseen pedagogiseen johtamiseen, jossa opettaja tutustuisi kasvatusalan uusiin teoksiin ja tutkimustietoon ja jakaisi niistä tietoa eteenpäin tiimin yhteiseksi keskustelunaiheeksi, vastaajat ilmoittivat pystyvänsä hyödyntämään vain vähän. Kaksi vastaajaa ilmoitti käyttävänsä omaa vapaa-aikaansa ammattikirjallisuuteen ja tutkimukseen tutustumiseen. SAK-aikaa täyttävät vahvasti varhaiskasvatussuunnitelmatyö keskusteluineen, yhteydenpito eri sidosryhmiin, yhteiset palaverit ja arjen dokumentointi- ja suunnittelutyö.

Yhteiseen SAK-aikaan luetaan palaverit opettajakollegoiden sekä päiväkodin pedagogisen johtajan kanssa. Yhteisen SAK-ajan käyttö pedagogiseen johtamiseen vaihtelee, eivätkä vastaajat kyenneet antamaan tarkkaa ajallista arviota viikkotasolla. Yhteinen SAK-aika koettiin kuitenkin hyvin vahvasti omaa pedagogista johtajuutta tukevana tekijänä, kuten aiemmin on käynyt ilmi.

6.5 Kokemuksia johtajuuskoulutuksesta ja lisätuen tarpeista

Haastatelluista opettajista kaksi oli osallistunut Hämeenlinnan kaupungin tarjoamaan Sanna Parrilan vetämään tiiminjohtajuuskoulutukseen vuonna 2019. He kokivat koulutuksen erittäin onnistuneena, hyödyllisenä ja selkeänä. Toinen koulutukseen osallistunut opettaja koki koulutuksen selkeyttäneen ja kirkastaneen pedagogista johtajuutta, opettajan pedagogista vastuuta ja sitä, mitä johtajuus vaatii. Opettaja koki myös, että hän sai koulutuksesta lisää rohkeutta ottaa asioita esille tiimissä, ja hän koki koulutuksen myös lisänneen omaa ammattitilpeyttä.

Toinen koulutukseen osallistunut opettaja koki koulutuksen silmiä avaavana. Hän oppi koulutuksen ansiosta ymmärtämään paremmin omia tapojaan toimia sekä näkemään, että ei ole vain yhtä ainoa oikeaa toimintatapaa ja tapaa tehdä pedagogisen johtajan työtä, vaan kaikki opettajat ovat erilaisia ja toimivat eri tavoilla. Haastateltu opettaja oli saanut

koulutuksesta lisää tukea itsensä hyväksymiselle ja sitä kautta itsensä kehittämiseksi, sekä ymmärrystä siihen, mitä pedagoginen johtajuus käytännössä tarkoittaa.

Kysyttäessä lisätuen tarpeesta kaksi opettajaa nosti esiin tarpeen johtajuuskoulutukselle. Toinen Sanna Parrilan koulutuksen käyneistä toi esiin, että olisi tärkeää säännöllisin väliajoin käydä johtajakoulutusta, jossa palauteltaisiin mieleen mitä pedagoginen johtajuus pitää sisällään. Eräs vastaaja toivoi, että työnantajan taholta saisi enemmän tukea lisäkoulutukseen, esimerkiksi palkallisten opiskelupäivien muodossa. Haastatteluaineistosta nousi esiin lisätuen tarve edellä mainitun koulutuksen lisäksi kollegoiden tukena sekä lisäaikana tiimin kanssa käydylle keskustelulle.

7 Johtopäätökset

Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus tiimissä näyttäytyy haastateltujen opettajien vastauksissa selkeänä, se määritellään tarkasti ja monipuolisesti, ja vastauksista nousi esille hyvin yhteneväisiä käsityksiä pedagogisesta johtajuudesta ja johtajan rooleista. Lähes kaikki haastattelemani opettajat myös pitivät itseään tiiminsä pedagogisena johtajana. Eräs pitkän työuran tehnyt opettaja kertoi kuitenkin, että hänen on edelleenkin vaikeata mieltää itseään tiimin pedagogiseksi johtajaksi. Opettajan pedagogisen johtajuuden korostaminen on hänen työuransa näkövinkkelistä katsottuna vielä uusi ilmiö. Tämä pitkän uran tehnyt opettaja kertoi mieltävänsä itsensä enemmänkin pedagogiikan asiantuntijaksi tiimissä, henkilöksi, joka katsoo työtä pedagogisten silmälasien läpi, sanoittaa ja tuo asioita tiimin keskusteltaviksi sekä arvioi ja kehittää tiimin pedagogiikkaa.

Opettajat näkevät pedagogisen johtajuuden hyvin laaja-alaisena pedagogiikan puolesta puhumisena tiimissä, vuorovaikutuksellisenä keskusteluna tiimin jäsenten kesken, ja tiimin toiminnan kehittämisenä. Hyvin vahvasti esiin nousi myös pedagogisen johtajuuden eläminen ja muuttuminen ajassa ja vaihtuvissa olosuhteissa, etenkin tiimin vaihtuessa. Kaikkien opettajien haastatteluissa ilmeni syvä ymmärrys pedagogisen toiminnan tärkeimmästä päämäärästä ja tavoitteesta eli lapsen hyvästä oppimisesta, kasvusta ja kehityksestä. Kaikki opetustoiminta lähtee lasten tarpeista ja niiden tarpeiden äärelle säännöllisesti tiimissä palataan, ja pedagogisen johtajan johdolla arvioidaan ja kehitetään tiimin toimintaa.

Toimiva keskustelu ja vuorovaikutus tiimissä nousi vastauksissa kaikkein tärkeimmäksi yksittäiseksi pedagogista johtajuutta tukevaksi tekijäksi. Toisaalta vuorovaikutuksen pulmat muodostuivat aineistossa myös tärkeimmäksi pedagogista johtajuutta haastavaksi tekijäksi. Varhaiskasvatusalan kuormittavuus ja taloudellisten sekä henkilöstöresurssien ajoittainen puute varmasti aiheuttavat suuren osan vuorovaikutuksen ongelmista joko suoraan väsymisenä ja siitä johtuvana sitoutumattomuutena ja tilanteiden kärjistymisenä, tai välillisesti riittämättömänä tiimin yhteisenä aikana tai opettajan SAK-aikana, esimiesten ja tukiverkoston tuen puutteena tai sijaisten puutteena. Nämä haasteet eivät ole helppoja ratkaistavia, sillä ongelmat ovat suureksi osaksi rakenteellisia. Oman työn reflektointi, oman ammattitaidon kehittyminen ja ammatti-identiteetin vahvistuminen toki osaltaan helpottavat opettajien työtä tiiminsä pedagogisena johtajana.

Työn teoriaperustassa käytiin lyhyesti läpi moniammatillisen tiimin toimintaan liittyviä näkökulmia. Määtän (2017) mukaan kasvattajatiimin perustehtävän täyttäminen ja tavoitteiden saavuttaminen edellyttävät, että jokaiselle jaetaan vastuuta ja konkreettisia työtehtäviä, ja että jokainen myös osallistuu päätöksentekoon. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla ja velvollisuutena on varmistaa, että näin tiimissä myös tapahtuu. Tämän tutkimuksen vastauksissa kävikin ilmi opettajien pyrkimys tiimin jäsenten tasapuoliseen osallistamiseen laatu- ja kehittämistyössä. Opettajien on varmistettava jokaiselta tiimin jäseneltä tiimipalaverien yhteydessä, ovatko he tuoneet oman näkökantansa ilmi. Kun toimintaa myöhemmin arvioidaan, on tärkeää, että kaikki tiimin jäsenet kokevat osallistuneensa päätöksentekoon ja toiminnan suunnitteluun. Näin voidaan osaltaan parantaa tiimin sitoutumista työhön.

Pedagogista johtajuutta haastavaksi tekijäksi nousivat tässä tutkimuksessa tiimin sisäisen vuorovaikutuksen pulmat sekä yhteisiin toimintatapoihin ja tavoiteisiin sitoutumisen puute tiimissä. Kaksi haastateltua opettajaa nimesi haasteelliseksi erityisesti ne tilanteet, kun tiimin tulisi jossakin määrin luopua vanhasta toimintatavasta uuden tavan myötä. Tilanteessa, jossa pitkään yhdessä toimineeseen tiimiin liittyikin uusi varhaiskasvatuksen opettaja, saattaa muutospainetta henkilöityä opettajaan ja aiheuttaa muutosvastarintaa tiimissä. Heikan (2016, ss. 53–54) mukaan pedagogisen johtajuuden yhtenä haasteena onkin viedä uusinta tutkimusta henkilöstön tietoisuuteen ja sitoa se työn tarkastelun perustaksi. Tässä

tilanteessa testataan niin opettajan kuin muunkin tiimin vuorovaikutustaitoja, oppimistaitoja ja kykyä sopeutua uuteen. Ollaan Jalkasen (2020, ss. 38–44) luonnehtiman uutta luovan pedagogisen johtajuuden ytimessä: vanhasta irrottautumisesta seuraa uuden luominen; uusien toimintamallien oppiminen ja niiden kehittäminen.

Kaikkien opettajien haastatteluissa tuli esille vahva opettajan ammatti-identiteetti ja oma työ nähtiin tärkeänä ja tarpeellisena. Haastattelukysymyksiä pidettiin osittain hiukan vaikeina, etenkin pyyntöä SAK-ajan käytön arvioimisesta. Opettajat kuitenkin tuottivat erittäin hyvää pohdintaa pedagogisesta johtajuudesta ja kaksi opettajaa mainitsi, että haastatteluun vastaaminen oli hyvin hyödyllistä oman itsensä ja oman työnsä tarkastelua.

Rajallisesta haastatteluaineistostani erottui mielestäni kaksi toisistaan hiukan eroavaa tiimin pedagogisen johtajan profiilia. Molemmissa profiileissa näkyivät samat pedagogisen johtajan roolit, mutta eri tavoin korostuneina. Vastauksissa yleisempi profiili oli keskustelevan ja sovittävän johtajan profiili. Nämä opettajat korostivat omaa rooliaan tiimin yhteisten keskustelujen ja toimivan vuorovaikutuksen mahdollistajana, tiimin toiminnan sanoittajana ja yhteisvastuullisena kehittäjänä sekä mahdollisten tiimin keskinäisten ristiriitojen ratkaisijana. Toista profiilia voisi mielestäni luonnehtia enemmän ohjaavaksi johtajaksi. Tässä profiilissa korostui opettajan vetovastuu, tiimin kannustaminen, ohjaaminen ja tiimin roolimallina toimiminen.

Varhaiskasvatuksen opettajan työtä tehdään vahvasti omalla persoonalla, ja tietenkin opettajan oma persoona vaikuttaa myös johtamistyyliin. Eri opettajajohtajuustyyppien tutkiminen olisi kuitenkin kiinnostava aihe, toki onnistuakseen tällainen tutkimus vaatisi huomattavasti suuremman otannan, kuin mitä tätä tutkimusta varten onnistuttiin keräämään.

Tämän työn tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajat toivovat lisää resursseja tiimin yhteiselle vuorovaikutteiselle keskustelulle sekä lisää koulutusta tiimin pedagogiseen johtamiseen. Myös muulle ammattihenkilöstölle toivottiin lisää koulutusta varhaiskasvatussuunnitelman tiimoilta. Nostettiin esille, että kaiken koulutuksen tulisi olla säännöllisesti toistuvaa, jotta asiat säilyvät mielessä ja ne myös otetaan osaksi arjen toimintaa.

8 Pohdinta

Olisin kauhistunut, jos opinnäytetyön aihetta valitessani vuoden 2019 syksyllä olisin tiennyt, että kestää yli puolitoista vuotta, ennen kuin lopulta saan työn valmiiksi. Oma työskentelyni varhaiskasvatuksen opettajana hidasti työn valmistumista huomattavasti, ja välissä oli kausia, jolloin työn tekeminen oli täysin jäissä ja muun elämän jalkoihin jääneenä. Uskon kuitenkin, että oma työkokemukseni kasvattajatiimin pedagogisena johtajana on myös paljolti auttanut tämän tutkimuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja tulosten analyysissä.

Tietenkin oma kokemuspohja asettaa myös haasteensa kysymysten muotoilulle ja neutraalille haastattelulle sekä tulosten käsittelylle. Mielestäni olen kuitenkin onnistunut eristämään omat kokemukseni ja mielipiteeni pois tämän tutkimuksen tuloksista. Nyt, kun työni on valmis ja olen tarkastellut myös omia kokemuksiani ja verrannut niitä haastattelemieni opettajien antamiin vastauksiin huomaan, että kokemuksemme ovat hyvin samansuuntaisia. Tiimin välisen vuorovaikutuksen ongelmat ovat omassakin työssäni muodostuneet tärkeimmäksi pedagogisen johtajan työtä haastavaksi tekijäksi. Suuri osa vuorovaikutuksen ongelmista on varmasti lähtenyt omasta toiminnastani, sillä työuran alussa minulla, kuten varmasti jokaisella uudella opettajalla, on paljon opittavaa. Onneksi tässäkin työssä ei kuitenkaan tarvitse olla täydellinen, mahdollisimman hyvä riittää ja sitä kohti tietenkin pitää jatkuvasti pyrkiä. Itse olen kokenut avoimen keskustelun kaikkein parhaaksi tavaksi käsitellä asioita, ja kollegoilta, tiimikavereilta ja esimiehiltä olen oppinut valtavasti. Unohtamatta tietenkään sitä, että omat virheet ja niiden kohtaaminen on toiminut hyvin tehokkaana kehittymisen ja oppimisen moottorina!

Tämän työn loppuvaiheessa ilmeni, että osittain samasta aiheesta oli juuri ilmestynyt toinenkin opinnäytetyö (Heinonen, 2021). Tässä toisessa työssä oli käytetty aineiston keruumenetelmänä verkkopohjaista kyselylomaketta. Työ keskittyi tutkimaan varhaiskasvatuksen opettajan tiimin johtajuutta perustuen tiimityön ja johtamisen eri teorioihin, ja tavoitteena oli tutkia, millaisia ominaisuuksia on hyvällä ja heikolla tiiminjohtajalla. Työn tuloksena tuli ilmi, että hyvät vuorovaikutustaidot olivat kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä varhaiskasvatuksen opettajan tärkein vahvuus tiiminjohtamisessa. Tiimin sitoutumattomuus nimettiin yleisimpänä johtajuuden haasteena.

Omassa työssäni keskityttiin tutkimaan nimenomaan opettajan pedagogista johtajuutta, ja aineistoa käsiteltiin eri tavalla. Opettajien vastauksissa nousi kuitenkin esille samoja teemoja, varsinkin toimivat vuorovaikutuksen tärkeys sekä sitoutumattomuuden aiheuttamat haasteet.

Vastasiko työ tutkimuskysymyksiin? Mielestäni kyllä. Varhaiskasvatuksen opettajan työtä tuntemattomalle lukijalle tämä tutkimus ei ehkä avannut riittävästi tiimin pedagogisen johtajan työhön liittyviä käytännön työtehtäviä, mutta en koe sen olleen myöskään tutkimuksen tarkoitus. Varhaiskasvatuksen opettajien määritelmät pedagogiselle johtajuudelle, kokemukset haasteineen ja työtä tukevine käytäntöineen tuli työn tuloksissa selvitettyä. Tutkimuksen tavoitteissa toin esille mahdollisuuden tutkia sitä, löytyykö joitakin eroavaisuuksia sosionomin (AMK) tutkinnon ja yliopistotutkinnon (kasvatustieteen kandidaatti tai maisteri) tutkinnon suorittaneiden käsityksissä pedagogisesta johtajuudesta. Tutkimukseen en kuitenkaan löytänyt yhtäkään yliopistotutkinnon suorittanutta opettajaa, joten tämä alustava tutkimustavoite jäi toteuttamatta.

Tämän tutkimuksen puutteet ja luotettavuus kiteytyvät pieneen otantaan. Otanta oli tosiaankin vain viisi haastateltavaa, mutta mielestäni haastatteluvastausten hajonta ei analyysissa ollut valtaisan suurta, joten vastausten määrä oli varmasti tähän tutkimukseen riittävä. Tutkimustuloksia ei voida yleistää koskemaan muita varhaiskasvatuksen opettajia, mutta sellaisenaan ne tarjoavat mielestäni kiinnostavan ikkunan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin työstään kasvattajatiiminsä pedagogisena johtajana.

Olisi mielenkiintoista tutkia varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta muidenkin ammattiryhmien näkemänä. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että osa opettajista oli kokenut työskentelyn tiimin pedagogisena johtajana kuormittavana siksi, että vuorovaikutus tiimin kanssa ei ole toiminut parhaalla mahdollisella tavalla tai käydyissä keskusteluissa ei ole edetty. Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen lastenhoitajilla tai varhaiskasvatuksen avustajilla on opettajan pedagogisesta johtajuudesta tiimissä? Entä millaisia kokemuksia päiväkodin johtajilla on opettajan pedagogisesta johtajuudesta? Tästä tutkimuksesta muut ammattiryhmät rajattiin toki pois jo tutkimusaiheen muotoiluvaiheessa, mutta mielenkiintoisen jatkotutkimuksen aiheesta varmasti saisi muodostettua haastatteleamalla muita ammattiryhmiä.

Mielestäni tekemäni tutkimus on ollut tärkeä ja tarpeellinen, sillä pedagogiikan merkitys korostuu vahvasti nykyisissä varhaiskasvatussuunnitelmissa, ja vaikka kaikki kasvattajat toteuttavatkin opetusta, on vastuu pedagogiikan laadusta kuitenkin ryhmän opettajalla. Tämä tutkimus antoi tietoa siitä, miten opettajat toteuttavat pedagogista johtamista tiimeissään ja millaisia haasteita ja kokemuksia heillä on tullut eteen pedagogisessa johtamisessa. Erityisen tärkeää on tutkimuksen tuloksena tullut tieto siitä, millaista tukea opettajat käytännössä tarvitsevat tärkeään työhönsä tiimensä pedagogisena johtajana.

Lähteet

- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Tilannekatsaus – Toukokuu 2012. Opetushallitus: Muistiot 2012:3. <https://docplayer.fi/3392449-Muuttuva-oppilaitosjohtaminen.html>
- Alila, K. & Ukkonen-Mikkola, T. (2017). Käsiteanalyysistä varhaiskasvatuksen pedagogiikan määrittelyyn. *Kasvatus 2018*, 49(1), 75–81.
https://www.researchgate.net/publication/337137007_Kasiteanalyysista_varhaiskasvatuksen_pedagogiikan_maarittelyyn
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford University Press Inc.
- Erola, J. (2018). Varhaisen päivähoidon pitkän aikavälin vaikutukset. *Yhteiskuntapolitiikka* 83(4), 448–451. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018092036144>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa* (Acta Universitatis Tamperensis 1914) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Fonsén, E. (2019a). *Johda pedagogiikkaa! Pedagoginen johtajuus on johtajan ydintehtävä ja varhaiskasvatuksen laadun edellytys*. Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto.
https://www.vol.fi/uploads/2019/09/11ef993d-johda-pedagogiikkaa_low.pdf
- Fonsén, E. (2019b). OAJ:n verkkoseminaari: *Johda pedagogiikkaa!* [verkkoseminaari]. 5.9.2019, Helsinki. https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/ohjenuoret-varhaiskasvatuksen-pedagogiikan-johtamiseen-seuraa-seminaaria-verkossa/?fbclid=IwAR3mJJzRXCH4ajoHGOtHyoZK9gKU7pl7rN-f3ySL_Nj4YJ74tMfXKwPdzc
- Fonsén, E. & Parrila, S. (2014). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – Käsikirja käytännön työhön* (23–41). PS-Kustannus Oy.

- Frelander, N. (2018). *Pedagoginen johtajuus lastentarhanopettajan työnkuvassa* [Opinnäytetyö, Turku AMK]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2018111817368>
- Harris, A. (2003). Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23 (3) (313–324).
https://www.researchgate.net/publication/228965003_Teacher_Leadership_as_Distributed_Leadership_Heresy_fantasy_or_possibility/link/0046352afb73a7ce97000000/download
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education* (Acta Universitatis Tamperensis 1908) [väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9381-2>
- Heikka, J. (2016). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – Käsikirja käytännön työhön* (ss. 43–57). PS-Kustannus Oy.
- Heinonen, L. (2021) ”No mun mielestä laadukas varhaiskasvatus perustuu aina hyvään johtamiseen” - Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tiiminjohtajana toimimisesta. [opinnäytetyö, Hämeen ammattikorkeakoulu]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202104024182>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hämeenlinnan kaupunki. (2019) *Lapsuutta satakielen siivittämänä – Hämeenlinnan varhaiskasvatusuunnitelma*. <https://www.hameenlinna.fi/varhaiskasvatus-ja-koulutus/varhaiskasvatus/varhaiskasvatussuunnitelma/>
- Jalkanen, J. (2020). *Pedagogisen johtajan kirja*. PS-Kustannus Oy.
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. (n.d.). Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto, Tampereen yliopisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2016 (6).
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/vaikuttava-varhaiskasvatus>

- Karila, K. (2017). Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? *Nyt on pedagogiikan aika! Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu*, 9–11.
<https://peda.net/alueet/paijathame/svl/uutisarkisto/prom/pai>
- Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. (1993). *Tiimit ja tuloksekas yritys*. WSOY.
- Kosonen, T. & Huttunen, K. (2018). *Kotihoidon tuen vaikutus lapsiin*. Tutkimuksia – Studies 115, 33–34. <https://www.doria.fi/handle/10024/162813>
- Määttä, M. (2017). *Yhteinen verkosto? – Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkihallinnollisista ryhmistä* (Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 252) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4085-6>
- OAJ. (27.8.2019). *Kuinka johtaa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa? Nämä 5 kysymystä ohjaavat alkuun*. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/kuinka-johtaa-varhaiskasvatuksen-pedagogiikkaa-nama-5-kysymysta-ohjaavat-alkuun/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (12.4.2018). *Uusi varhaiskasvatuslaki: lapsen etu keskiöön, henkilökunnan osaamiseen panostetaan*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/uusi-varhaiskasvatuslaki-lapsen-etu-keskioon-henkiloston-osaamiseen-panostetaan>
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – Käsikirja käytännön työhön* (59–90). PS-Kustannus Oy.
- Repo, M. (2019). *Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus* [pro gradu - tutkielma, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201906142912>
- Rutanen, E. (2020). *Ammatillinen identiteetti ja pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa* [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69776>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV – Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. *Yhteiskuntatieteellisen tietoaarkiston julkaisuja*. Tampereen yliopisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoaarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>

Ylitalo, A. (2020). *Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus moniammatillisessa tiimissä* [opinnäytetyö, Oulun ammattikorkeakoulu]. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-202004024379>

Liite 1: Saatekirje tutkimukseen osallistuville

Hei varhaiskasvatuksen opettaja!

Olen neljännen vuoden sosionomiopiskelija Hämeenlinnan ammattikorkeakoulusta. Teen opinnäytetyötäni aiheesta ”**Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia kasvattajatiimin pedagogisesta johtamisesta**”. Tutkimuksen tilaajana on Hämeenlinnan kaupunki.

Uudistettu varhaiskasvatuslaki korostaa laadukkaan pedagogiikan merkitystä ja varhaiskasvatuksen opettajan roolia kasvattajatiimin pedagogisena vastuuhenkilönä. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat kasvattajatiimin pedagogisen johtajuuden käytännön työssään.

Tutkimuskysymykset ovat:

Miten varhaiskasvatuksen opettajat määrittelevät pedagogisen johtajuuden?

Miten varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat pedagogista johtajuutta omassa kasvattajatiimissään?

Millaisia kokemuksia ja haasteita kasvattajatiimin pedagogisena johtajana toimimiseen liittyy?

Tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää, miten SAK-aikaa käytetään kasvattajatiimin pedagogisessa johtamisessa ja millaisia tuen tai lisäkoulutuksen tarpeita opettajilla on liittyen kasvattajatiimin pedagogiseen johtamiseen.

Tutkimus toteutetaan haastattelujen avulla. Haastattelut tehdään puhelimitse lokakuun ja marraskuun aikana. Toivoisin, että ehtisit osallistua haastatteluun. Se vie aikaasi noin 15–30 minuuttia, ja tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää tehtäessä päätöksiä varhaiskasvatuksen opettajille tarjottavasta lisäkoulutuksesta.

Olen sinuun yhteydessä, jotta voisimme sopia haastatteluajan. Haastattelut nauhoitetaan. Haastatteluissa saatua tietoa käytetään vain tätä opinnäytetyötä varten, ja haastatteluaineisto hävitetään työn valmistuttua. Haastatteluaineistoa käsitellään anonyymisti, eikä tutkimuksesta saatuja tuloksia yhdistetä mihinkään tiettyyn ryhmään tai yksikköön.

Vastaan mielelläni kysymyksiin tutkimustani koskien!

Yhteistyöterveisin

Laura Joensuu

laura.el.joensuu@student.hamk.fi

040 542 5651

Liite 2: Haastattelun runko

Haastateltavien taustatiedot: Koulutus (AMK/YAMK/KK/KM/Muu), työuran pituus varhaiskasvatuksen opettajana (vuosien lukumäärä), moniammatillisen tiimin rakenne (montako henkilöä tiimiin kuuluu, heidän ammattinimikkeensä vaka opettaja/vaka sosionomi/vaka lastenhoitaja), osallistunut Sanna Parrilan tiiminjohtajuuskoulutukseen vuonna 2019 (kyllä/ei).

Mitä varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus kasvattajatiimissä mielestäsi tarkoittaa?

Miten oman kasvattajatiimisi pedagogisena johtajana toimiminen näkyy omassa työssäsi?
(Tukikysymys: Mitä työtehtäviä sinulle kuuluu oman tiimisi pedagogisena johtajana?)

Mitkä asiat/käytännöt/yhteistyön muodot ovat tukeneet sinua toiminnassasi tiimisi pedagogisena johtajana?

Millaisia haasteita olet kohdannut työssäsi tiimisi pedagogisena johtajana?

Käytätkö SAK-aikaa kasvattajatiimin pedagogiseen johtamiseen ja jos käytät, niin miten? Kuinka suuren osan SAK-ajasta viikkotasolla arvioisit kuluvan tiimisi pedagogiseen johtamiseen? (Tukena: Pedagogiseen johtamiseen kuuluvat mm. uusiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen tutustuminen, laadunarviointi.)

Millaista lisäperehdytystä, ammatillista tukea tai resursseja tarvitsisit tukemaan työtäsi tiimisi pedagogisena johtajana? (Tukikysymys: Toimiiko työpaikallasi esim. pedaryhmä?)

Johtajuuskoulutuksen käyneille: Miten koulutuksen käyminen auttoi sinua jäsentämään paremmin tiimisi pedagogista johtajuutta ja saiko koulutuksesta apua käytännön työhösi?