



Pedagogisen johtamisen toteutuminen varhais- kasvatusyksikön johtamisessa

Arla Koskinen, Katariina Korkeila

2024 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

Pedagogisen johtamisen toteutuminen varhaiskasvatusyksikön johtamisessa

Arla Koskinen, Katariina Korkeila
Sosionomi (YAMK)
Opinnäytetyö
Toukokuu, 2024

Sisällys

1	Johdanto.....	8
2	Varhaiskasvatus Suomessa	9
2.1	Laadukas varhaiskasvatus ja sen merkitys.....	10
2.2	Varhaiskasvatuksen kehittäminen	11
2.3	Varhaiskasvatusyksikön johtaminen	14
2.4	Varhaiskasvatusyksikön johtajuus murroksessa	15
3	Pedagoginen johtaminen.....	19
3.1	Jaettu pedagoginen johtajuus.....	21
3.2	Pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksen arjessa	23
3.3	Oppiva yhteisö osana varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria	25
4	Varhaiskasvatusyksikön pedagogiseen johtamiseen vaikuttavat tekijät.....	27
4.1	Pedagogista johtamista edistävät tekijät varhaiskasvatuksessa.....	28
4.2	Pedagogista johtamista estävät tekijät varhaiskasvatuksessa	31
5	Espoon suomenkielinen varhaiskasvatus	34
6	Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoite	38
7	Opinnäytetyön toteuttaminen monimenetelmällisin keinoin	38
7.1	Kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä	40
7.2	Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä	45
8	Kvantitatiiviset tulokset.....	46
8.1	Vastaaajien johtamiskokemusvuodet ja yksiköiden työntekijöiden kelpoisuus.....	46
8.2	Pedagogisen johtamisen tärkeänä pitäminen ja tuttuus työntekijöille	48
8.3	Pedagogisen johtamisen osa-alueiden toteutuminen varhaiskasvatusyksiköissä ..	49
8.4	Pedagogista johtamista edistävien tekijöiden toteutuminen	51
9	Kvalitatiiviset tulokset.....	56
9.1	Vastaaajien käsitys pedagogisesta johtamisesta	57
9.2	Pedagogisen johtamisen näkyminen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa	60
9.3	Pedagogisen johtamisen kehittämisen mahdollisuudet	62
10	Johtopäätökset ja pohdinta.....	64
10.1	Menetelmien ja tulosten arviointi	71
10.2	Eettisyyden arviointi.....	76
10.3	Ajankohtaisia kehittämisehdotuksia.....	78
10.4	Oma ammatillinen kasvu	82
	Lähteet.....	83
	Kuviot	89
	Kuvat	89
	Taulukot	89
	Liitteet	90

Arla Koskinen, Katariina Korkeila

Pedagogisen johtamisen toteutuminen varhaiskasvatustyöyksikön johtamisessa

Vuosi

2024

Sivumäärä

112

Tässä opinnäytetyössä selvitettiin, miten pedagoginen johtaminen toteutuu Espoon suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa johtajien näkökulmasta sekä heidän omassa työssään että koko yksikön toiminnassa. Opinnäytetyön tarkoituksena oli kehittää pedagogista johtamista Espoon suomenkielisen varhaiskasvatustyöyksiköiden johtamisessa. Tavoitteena oli kartoittaa Espoon varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden nykytilaa sekä johtajien kokemusta pedagogisen johtamisen eri osa-alueiden toteutumisesta ja sen estäviä ja edistäviä tekijöitä. Lisäksi tavoitteena oli kehittää tutkimuksen tulosten perusteella käytänteitä ja toimintatapoja, joilla voidaan tukea pedagogisen johtamisen toteutumista. Opinnäytetyö toteutettiin Espoon kaupungin kasvun ja oppimisen toimialalle, suomenkielisen varhaiskasvatuksen tulosyksikköön.

Opinnäytetyön teoreettisessa viitekehyksessä käsiteltiin kansallista varhaiskasvatusta sekä sen johtamista ja kehittämistä. Pedagogisen johtamisen laajaa käsitettä käsiteltiin keskittyen erityisesti pedagogisen johtamisen toteutumiseen varhaiskasvatustyöyksiköissä sekä siihen vaikuttaviin tekijöihin. Lisäksi Espoon suomenkielisen varhaiskasvatuksen toimintaa avattiin johtamisen ja pedagogisen johtamisen tiimoilta. Osana teoreettista viitekehystä hyödynnettiin lukuisia kansallisia tutkimuksia ja selvityksiä kasvun ja koulutuksen aloilta sekä kansainvälisiä tutkimuksia pedagogisen johtamisen toteutumisesta muissa maissa.

Osana opinnäytetyötä toteutettiin sähköinen kyselytutkimus Espoon suomenkielisen varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajille, mihin vastasi 48 johtajaa. Kyselytutkimuksella kerättiin määrällistä tietoa pedagogisen johtamisen toteutumisesta sekä johtajan omassa työssä että koko johdettavan yksikön toiminnassa sekä kuvailevampaa ja tiheämpää tietoa yksikön toiminnasta avoimilla kysymyksillä, jotta saatiin mahdollisimman selkeä ja monipuolinen kuva.

Tulokset osoittivat, että pedagoginen johtaminen toteutuu Espoon suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa pääsääntöisesti hyvin. Pedagoginen johtaminen on käsitteenä hyvin tunnettu ja vastaajat kokevat sen erittäin tärkeänä. Kuitenkin vastauksissa avattiin myös tilanteita, joissa pedagogista johtamista ei voida toteuttaa halutulla tasolla tai sen kehittäminen kokonaisvaltaiseksi toimintatavaksi yksikössä ei onnistu sijaisjärjestelyn viemän ajan, työntekijöiden kelpoisuuden puutteen tai sitoutumattomuuden vuoksi. Vaikka työntekijöiden kelpoisuustilanne koetaan pääsääntöisesti hyvänä eikä sitoutumattomuus noussut monivalintakysymysten tuloksissa vahvasti esille, avoimien kysymysten vastauksissa kuvattiin selkeästi, kuinka työntekijöiden kelpoisuus, sitoutuminen ja sitä kautta jaettu johtaminen eivät toteudu parhaalla mahdollisella tavalla.

Opinnäytetyö antaa luotettavan kuvan pedagogisen johtamisen toteutumisesta Espoon suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa. Käytetty viitekehys kyselyn laatimisen pohjalla sekä valinnat kyselyn laatimisessa ja toteuttamisessa tukivat luotettavien tulosten saavuttamista. Kyselyn tulosten perusteella kannustetaan yksikön johtajia nostamaan pedagogiseen johtamiseen vaikuttavia arjen asioita arvioitavaksi ja kehitettäväksi säännöllisemmin osana moniammatillisia palaverieita luotujen keskustelukorttien avulla. Ne tukevat arviointia huomioiden yksikön tai lapsiryhmän kontekstin sekä olemassa olevat resurssit ja vahvuudet. Lisäksi keskustelukorttien avulla tuetaan pedagogista keskustelua kaikilla toiminnan tasoilla ja sitä kautta vahvistetaan työntekijöiden sitoutumista toimintaan.

Asiasanat: Varhaiskasvatuksen johtaminen, pedagoginen johtaminen, laadukas varhaiskasvatus

Arla Koskinen, Katariina Korkeila

Fulfilment of Pedagogical Leadership in Day Care Center Management

Year

2024

Pages 112

This thesis clarified how pedagogical leadership is implemented in municipal Finnish-speaking day care centers in the City of Espoo (later ECE in Espoo) from day care center managers' point of view in their work and in the operations of the whole work community. The purpose of the thesis was to develop pedagogical leadership in the management of ECE in Espoo. The goal was to survey the current state of pedagogical leadership in ECE in Espoo as well as their managers' experiences on fulfilment in different sectors of pedagogical leadership and the inhibitive and improving factors related to it. Furthermore, based on the results of the study, the goal was to develop practices and methods to support the fulfilment of pedagogical leadership. This thesis was carried out in the City of Espoo Growth and Learning Sector, profit center of Finnish-speaking Early Childhood Education.

The theoretical framework of this thesis covered national ECE and its' management and development. The broad concept of pedagogical leadership was processed focusing particularly on the fulfilment of pedagogical leadership in day care centers and the factors influencing it. Additionally, the operations of ECE in Espoo were opened from the perspective of management and pedagogical management. As a part of the theoretical framework, several national studies and reports from the growth and learning sector were utilized as well as international studies of the fulfilment of pedagogical leadership in other countries.

As a part of this thesis, an electronic survey was carried out to the day care center managers of ECE in Espoo, to which 48 replied. The survey collected quantitative information of the fulfilment of pedagogical leadership in managers' work as well as in the operations of the managed unit along with more descriptive and thicker information about units' operations with open questions to get as clear and diverse a view as possible.

The results showed, that in general pedagogical leadership is fulfilled well in ECE in Espoo. As a concept pedagogical leadership is well known and respondents find it to be very important. However, situations, where pedagogical leadership cannot be fulfilled in the desired level or its development into a more comprehensive course of action cannot be carried out due to the amount of time taken by arranging substitutes or employees' lack of competence or nonalignment, were described in answers. Even though employees' competence status is perceived good in general, and nonalignment did not arise from the results of the multiple-choice questions, the open question answers described clearly, how employee commitment, competence and therefore shared management are not fulfilled in the best possible way.

The thesis gives a reliable image of the fulfilment of pedagogical leadership in ECE in Espoo. The theoretical framework used for the survey as well as choices in making and executing the survey supported achieving reliable results. Based on the results of the survey, day care center managers are encouraged to raise the everyday factors influencing pedagogical leadership for assessment and development more frequently as a part of multi-professional meetings with the generated conversation cards. They support assessment acknowledging the context of units or groups of children as well as existing resources and strengths. Additionally, pedagogical conversation can be supported with the conversation cards in all levels of operations and consequently strengthen employees' commitment in operation.

Keywords: Early childhood education management, pedagogical leadership, high-quality early childhood education

Käsiteluettelo

Pedagogiikka: Pedagogiikka perustuu monitieteiseen tietoon, erityisesti kasvatustieteeseen ja varhaiskasvatustieteeseen. Se on lasten hyvinvointia ja oppimista tukevaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jota toteuttaa ammatillisesti johdetut kelpoiset työntekijät. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, 24.)

Pedagoginen johtaminen: Pedagogisen johtamisen taustalla on näkökulma, jonka mukaan johtaminen on yhteisön yhteinen oppimisprosessi, joka tähtää henkilöstön osaamisen kasvuun (Fonsén & Parrila 2016, 24). Pedagoginen johtajuus on vuorovaikutuksellinen ilmiö, joka keskittyy kasvupotentiaalin ja osaamisen kasvattamiseen työyhteisössä. Pedagoginen johtajuus koostuu organisaatiokulttuurista, kontekstuaalisuudesta, ammatillisuudesta, substanssin hallinnasta, arvoista ja arvojohtamisesta. (Fonsén 2014, 35-36.)

Varhaiskasvatusyksikkö: Opinnäytetyössä käytetään termejä varhaiskasvatusyksikkö ja varhaiskasvatusyksikön johtaja, joilla viitataan fyysiseen päiväkotiin ja sen toiminnasta vastaavaan johtajaan. Joissakin lähdeviitteissä, kuten varhaiskasvatukseen 540/2018 viitattaessa, käytetään alkuperäisen lähteen mukaisesti termiä päiväkoti tai päiväkodin johtaja lähteen oikeellisuuden säilyttämiseksi.

Kelpoisuus: Kelpoisuudella viitataan yleensä henkilön oikeuteen toimia tietyn ammatin harjoittajana. Kelpoisuusvaatimukset voivat vaihdella eri alojen ja tehtävien välillä ja voivat sisältää tiettyjen taitojen, pätevyyden tai koulutuksen omaamisen. Varhaiskasvatukseen (540/2018) määrittelee kelpoisuusvaatimukset varhaiskasvatuksen eri työntekijäryhmille, mihin viitataan opinnäytetyössä puhuttaessa työntekijöiden kelpoisuudesta työtehtäviinsä.

Ohjaavat asiakirjat: Varhaiskasvatukseen 540/2018 määrittelee varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavia asiakirjoja. Tällaisia ovat valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ja paikallisesti laaditut varhaiskasvatussuunnitelmat, kuten Espoon varhaiskasvatussuunnitelma (2022) ja esiopetussuunnitelma (2022). Ohjaavien asiakirjojen tarkoituksena on varmistaa laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutuminen jokaiselle lapselle koko maassa.

Karvi: Kansallisen koulutuksen arviointikeskus on Suomessa toimiva itsenäinen organisaatio, joka vastaa koulutuksen arvioinnista ja kehittämisestä aina varhaiskasvatuksesta korkeakouluun. Karvi on tutkinut varhaiskasvatuksen laatuun ja johtamiseen liittyviä tekijöitä, joita tässä työssä käsitellään. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2023.) Tekstissä tuotiin kirjoittajiin viittaavien lähdeviitteiden lisäksi ilmi kunkin raportin omanaan, joten tekstiosaan lisättiin myös käytetyn raportin vuosiluvun seuraavasti:

Karvin raportti (2018) viittaa Vlasov ym. raporttiin Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset (Karvin julkaisu 24:2018).

Karvin raportti (2019) viittaa Repo ym. raporttiin Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa (Karvin julkaisu 15:2019). Tämä on varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumiseen liittyvän kaksiosaisen raportin ensimmäinen osa.

Karvin raportti (2021) viittaa Siippainen ym. raporttiin ”Yhdessä yritetään tehdä parasta mahdollista varhaiskasvatusta ja laatua jokaisen lapsen päivään.” Varhaiskasvatuksen moninaiset johtamisrakenteet ja johtaminen (Karvin julkaisu 23:2021). Tämä on varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyvän kaksiosaisen raportin ensimmäinen osa.

Karvin raportti (2023a) viittaa Kannel ym. raporttiin Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa (Karvin julkaisu 28:2023). Tämä on varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumiseen liittyvän kaksiosaisen raportin toinen osa.

Karvin raportti (2023b) viittaa Kuusiholma-Linnamäki ym. arviointiin Päiväkodin johtajan työ: Johtamiskokonaisuudet, johtamisen rakenteet ja johtajan työhön kohdistuvat odotukset (Karvin julkaisu 29:2023). Tämä on varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyvän kaksiosaisen raportin toinen osa.

Karvin raportti (2024) viittaa Karila ym. arviointiin Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa 2023: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista (Karvin julkaisu 7:2024).

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen tilanne on ollut laajasti medioissa esillä viime vuosina. Lakimuutokset, työntekijöiden saatavuusongelmat ja kelpoisten työntekijöiden puutteista nousseet haasteet, jopa rikokset ovat täyttäneet otsikoita. Ilman näitäkin haasteita varhaiskasvatustyksikön johtajan työtehtävien ja odotusten on todettu lisääntyneen ja vievän aikaa itse yksikön johtamisen perustehtävältä. Karvin raportti (2023b) kuvaa, kuinka nykyisissä päiväkodin johtamisen rakenteissa on haasteellista vastata johtamiselle asetettuihin tavoitteisiin. Lisäksi vuonna 2030 voimaan astuvat tiukennukset työntekijärakenteessa sekä johtajan kelpoisuudessa häämöttävät jo tulevaisuudessa, mutta alan pito- ja vetovoiman koetaan olevan heikko ja pula erityisesti kelpoisista varhaiskasvatuksen opettajista on valtakunnallinen. (Kuusiholma-Linamäki ym. 2023, 79, 81.)

Pedagoginen johtaminen on yksi varhaiskasvatuksen johtamisen kulmakivistä. Se on käsite kaiken toiminnan taustalla, mutta ei suoranaisesti näy: se tulee tunnistaa ja tiedostaa. Hyvin toteutuessaan pedagoginen johtaminen mahdollistaa niin laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen kuin lasten ja henkilöstön hyvinvoinnin. Pedagogisesti johdettu toimintakulttuuri on johdettu, oppiva ja innostava, jossa jaettu johtajuus on keskiössä. Varhaiskasvatuksen johtamista ohjaa pedagogisen johtajuuden käsitteen lisäksi kansalliset ja paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat sekä niiden taustalla oleva varhaiskasvatustalaki (540/2018). Nämä ovat velvoittavia ja ohjaavia asiakirjoja, joiden tarkoituksena on varmistaa laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutuminen jokaiselle lapselle koko maassa. Arvoista erityisesti lapsen edun toteutuminen on nostettu toimintaa ohjaavaksi arvoksi. Kuitenkaan varhaiskasvatustyksikön johtajilla ei aina ole mahdollisuutta tai aikaa toteuttaa perustehtäväänsä vaaditulla tasolla, mikä vaikuttaa negatiivisesti lapsen edun ja pedagogisen johtajuuden toteutumiseen.

Opinnäytetyön tarkoituksena oli kehittää pedagogista johtamista Espoon suomenkielisen varhaiskasvatustyksiköiden johtamisessa. Tavoitteena oli kartoittaa Espoon varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden nykytilaa sekä johtajien kokemusta pedagogisen johtamisen eri osa-alueiden toteutumisesta ja sitä estäviä ja edistäviä tekijöitä. Lisäksi tavoitteena oli kehittää tutkimuksen tulosten perusteella käytänteitä ja toimintatapoja, joilla voidaan tukea pedagogisen johtamisen toteutumista. Opinnäytetyö toteutettiin Espoon kaupungin kasvun ja oppimisen toimialalle, suomenkielisen varhaiskasvatuksen tulosyksikköön. Kyselytutkimus kohdennettiin Espoon suomenkielisten varhaiskasvatustyksiköiden johtajille.

2 Varhaiskasvatus Suomessa

Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää sekä tärkeä vaihe lapsen kasvun ja oppimisen polulla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, 9).

Varhaiskasvatustilain (540/2018) 12 § määrittelee varhaiskasvatuksen olevan lapsen oikeus yhdeksän kuukauden iästä alkaen. Siinä, missä menneisyyden lastentarhoissa keskityttiin vanhempien oikeuteen saada lapselle hoitopaikka työnteon ajaksi, nykyiselle varhaiskasvatukselle on asetettu laajempia tavoitteita lapsen oikeuksien sekä kasvatuksen, laadun ja koulutuspoliittisen tasa-arvon näkökulmasta (Heinonen ym. 2016, 20, 33).

Varhaiskasvatus määritellään suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi. Lapsen oppimisen edellytyksien tukeminen sekä elinikäisen oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen edistäminen ovat varhaiskasvatuksen tärkeimmät tavoitteet. Näitä tavoitteita kohti työskennellään inklusiivisten periaatteiden mukaisesti, joita ovat kaikkia lapsia koskevat yhtäläiset oikeudet, tasa-arvoisuus, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, moninaisuuden arvostaminen sekä sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys. Varhaiskasvatuksen tarkoituksena on vastata omalta osaltaan lasten hyvinvoinnista ja siten tukea ja täydentää kotien kasvatustehtävää. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, 9-10.)

Näiden lisäksi varhaiskasvatuksen tavoitteena on varhaiskasvatustilain 3 § mukaan toteuttaa monipuolista pedagogista toimintaa, varmistaa kehittävä ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö sekä tunnistaa lasten yksilölliset tuentarpeet. Varhaiskasvatuksella pyritään myös kehittämään lasten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, varmistamaan lasten mahdollisuus osallistua sekä turvaamaan lasta kunnioittava toimintatapa ja mahdollisimman pysyvät vuorovaikutussuhteet lasten ja henkilöstön välillä.

Opetushallitus on luonut varhaiskasvatustilain pohjautuvat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jonka mukaan toteutetaan varhaiskasvatusta sekä laaditaan paikallisia ja lasten yksilöllisiä varhaiskasvatussuunnitelmia. Valtakunnallisten perusteiden kautta voidaan tukea yhdenvertaisesti toteutuvia edellytyksiä lapsen kokonaisvaltaiselle kasvuille, kehitykselle ja oppimiselle riippumatta varhaiskasvatuksen järjestäjästä. Varhaiskasvatusta voi järjestää kunnan lisäksi kuntayhtymä tai yksityinen palveluntuottaja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, 9-10). Varhaiskasvatustilain 5 § määrää, että kunnan vastuulla on varmistaa varhaiskasvatuspaikkojen saatavuus siinä laajuudessa ja sellaisin toimintamuodoin kuin kunnassa esiintyvä tarve edellyttää. (Varhaiskasvatustilain 540/2018 5 §, 43 §.) Yhä enenevässä määrin suuret päiväkotiyhtymät vastaavat yksityisen varhaiskasvatuksen tuottamisesta verrattuna pienempiin yhdistysperustaisiin toimijoihin (Fonsén, Pesonen & Valkonen 2021, 85-86).

Euroopan Unionin asettama varhaiskasvatukseen osallistumisen tavoite on 96 % jokaisessa ikäluokassa aina kolmivuotiaista oppivelvollisuuskoulun alkuun asti (Tuononen 2021). Varhaiskasvatukseen osallistumiseen vaikuttavat maiden lainsäädäntö liittyen vanhempainvapaisiin ja

varhaiskasvatusoikeuden ikäperusteisuuteen sekä äitien työllisyys ja kulttuurilliset odotukset naisen roolista joko työntekijänä tai lapsen ensisijaisena huoltajana. Kansainvälisellä tasolla osallistumisaste varhaiskasvatukseen vaihtelee. Kaikkien Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n (myöhemmin OECD) jäsenmaiden kesken vuonna 2020 enemmän kuin yksi neljästä alle 3-vuotiaasta on osallistunut varhaiskasvatukseen. Suomen osallistumisaste alle 3-vuotiaiden lasten osalta oli vuonna 2020 37 %, vaikka vielä 2015 se oli 28 % ja 2005 vain 25 %. 3-5-vuotiaiden osallistuminen varhaiskasvatukseen on yleisempää: suomalaisten 3-5-vuotiaiden lasten osallistumisaste oli vuonna 2020 88,2 %, ja kaikkien OECD-jäsenmaiden kesken osallistumisaste oli 87 %; yli puolella jäsenmaista 3-5-vuotiaiden osallistumisaste saavutti vähintään 90 %. (OECD 2022, Education at a Glance 2022, 145, 147-148.)

2.1 Laadukas varhaiskasvatus ja sen merkitys

OECD:n tutkimusten mukaan minimistandardit riittävälle varhaiskasvatukselle voidaan asettaa toimintaympäristön rakenteellisille tekijöille kuten fyysiselle ympäristölle, suhdeluvuille sekä henkilökunnan koulutustaustalle. Nämä minimistandardit ovat saavutettavissa noudattamalla varhaiskasvatukseen liittyvää lainsäädäntöä. OECD toteaa kuitenkin, että minimistandardeja laadukkaammalla varhaiskasvatuksella on suurempi positiivinen vaikutus lapsen kehitykselle, ja useiden tutkimusten mukaan sen vaikutukset ovat nähtävissä muun muassa myöhemmin kouluiässä matemaattisissa ja kielellisissä taidoissa, kyvyssä omaksua uutta sekä sosioemotionaalisissa kyvyissä. Lisäksi vaikutus on nähtävissä lapsen terveellisissä elintavoissa ja hyvinvoinnissa. OECD:n tutkimuksen mukaan laadukkaan varhaiskasvatuksen vaikutukset on nähtävissä vielä aikuisenakin henkilön työllistymisessä, sosiaalisessa mukautumisessa sekä vähävaraisuuden ehkäisyssä. Näiden positiivisten vaikutusten vuoksi OECD toteaaakin, että varhaiskasvatukselle määritellyt korkeat standardit ja niiden mukaan toimiminen on sijoitus lapsen lisäksi tulevaisuuteen. Eritoten lapsilla, jotka tulevat haastavammista lähtökohdista, varhaiskasvatukseen osallistuminen lisää tasa-arvoa sekä vähentää riskiä jäädä ikäistään jälkeen. (OECD 2018, Starting Strong, Engaging Young Children.)

Myös kotimaisissa tutkimuksissa on todennettu varhaiskasvatuksen korkean laadun merkitys lapsen kehitykselle, tasa-arvon toteutumiselle sekä ympäröivän yhteiskunnan kulttuuriperinnön välittymiselle. Vaikka laadun merkitys on tärkeä ja sitä korostetaan varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavissa asiakirjoissa, sille ei ole yksiselitteistä määritelmää. Laatu on sidoksissa aina vallitsevaan aikaan sekä yhteiskuntaan ja kulttuuriin sekä niihin merkityksiin, joita nämä tuottavat. Yleistettäessä voidaan katsoa laadun tarkoittavan vaatimustenmukaisuutta, jolloin tulee tarkastella niitä tekijöitä, joita varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeinä ja tavoiteltavina, ja mitkä pohjautuvat yhteiskunnallisiin arvoihin. (Vlasov ym. 2018, 15, 56.)

Karvin mukaan arvot yhdessä laadun eri tekijöiden ja varhaiskasvatuksen kolmen eri toiminnan tason kanssa ovat yhteydessä laadukkaan varhaiskasvatuksen vaikuttavuuteen ja sen

arviointiin. Laatu todentuu varhaiskasvatuksen kolmella eri toiminnan tasolla eli kansallisella ja paikallisella sekä yksilöllisemmin pedagogisen toiminnan tasolla. Laadun rakennetekijöillä tarkoitetaan niitä raameja, joiden mukaan varhaiskasvatus järjestetään kuten varhaiskasvatuksen toiminnan järjestäjä ja puitteet, noudatettavat ja ohjaavat asiakirjat, henkilöstön koulutustaso ja lapsiryhmien rakenne sekä koko. Nämä reunaehdot ovat myös ehtoja sille, millä tavoin varhaiskasvatuksen positiivisten vaikutusten on mahdollista toteutua. Prosessitekijöillä taas kuvataan yksikön pedagogisen toimintakulttuurin tekijöitä, jotka vaikuttavat lapsen kokemuksiin, kuten lasten, aikuisten ja huoltajien ja muun henkilöstön väliset vuorovaikutussuhteet sekä lapsiryhmissä tapahtuva pedagoginen toiminta. Myös pedagogiikan johtaminen, suunnittelu, arviointi ja kehittäminen luokitellaan prosessitekijöiksi. Huomionarvoista on, että rakennetekijät luovat pohjan pedagogisille ydintoiminnoille, eli rakennetekijät vaikuttavat myös prosessitekijöiden laatuun. Kokonaislaatu koostuu siis eri tekijöiden yhteisvaikutuksessa ja toisiaan täydentäen. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2019, 6-9, 37.) Koska varhaiskasvatusyksikön johtaja vastaa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisesta, hänen tulee olla tietoinen rakenne- ja prosessitekijöistä, sekä osata tarkastella niiden vaikutusta suhteessa toisiinsa eikä irrallisina asioina (Repo ym. 2019, 17,20).

Huomionarvoista on, että varhaiskasvatuksen laatua määritteleviä tavoitteita ei aseteta lapselle tai lapsen oppimiselle ja osaamiselle, vaan ne on asetettu ohjaamaan varhaiskasvatuksen toteuttamista lapsen oppimisen ja osaamisen tukena. Samoin laadun arviointi kohdistuu arvioimaan varhaiskasvatusta järjestämää tahoa, työntekijöitä sekä heidän toimintaansa lasten kanssa. Määriteltyjen arvioitavien tekijöiden ulkopuolelle voi kuitenkin jäädä asioita, jotka vaikuttavat lapsen kokemukseen varhaiskasvatuksen laadusta. Monipuolisella arvioinnilla varmistetaan, että arviointi keskittyy riittävästi lapsen kokemukseen, eikä pelkästään kriteerien mukaiseen arviointiin. Tällainen kehittävä arviointi tarkoittaa sitä, että arviointi toteutetaan erilaisilla menetelmillä useista näkökulmista, mutta korostaen lapsen kokemusta varhaiskasvatuksesta. (Vlasov ym. 2018, 27, 31.)

Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin lakisääteisen veloitteen toteutumisen tueksi on laadittu kansallinen varhaiskasvatuksen laadunarviointijärjestelmä Valssi. Se on digipalvelu, josta palveluntuottajat ja toimijat saavat tutkimusperusteisia arviointilomakkeita tiedon keräämisen ja tuottamisen sekä laadunhallinnan kehittämisen ja arvioinnin tueksi. (HE 161/2022 vp.) Espoon varhaiskasvatuksessa on puolestaan käytössä Karvin laatuindikaattoreiden perusteella luodut itsearviointikriteerit, jotka yhdessä muun muassa asiakaspalautteiden kanssa ohjaavat varhaiskasvatuksen kehittämistyötä (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 33).

2.2 Varhaiskasvatuksen kehittäminen

Varhaiskasvatuksen kehittäminen ja varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostaminen oli Sanna Marinin hallituksen hallitusohjelmassa keskeinen tavoite. Toimenpiteinä päivitettiin

muun muassa 1.8.2022 voimaan tulleet varhaiskasvatustilaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Uudistusten myötä varhaiskasvatuksen järjestäjien ja palveluntuottajien tuli laatia uudet, päivitetty paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, jotka ohjaavat varhaiskasvatuksen toimintaa. Niitä päivittämällä pyrittiin edistämään laadukkaan varhaiskasvatuksen jatkuvaa kehittämistä ja toteutumista. (Kannel ym. 2023, 14.)

Osana varhaiskasvatuksen kehittämistä toteutettiin Oikeus oppia -kehittämisohjelma vuosina 2020-2022, jolla haluttiin vahvistaa varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen laatua ja tasa-arvoa. Nämä tukivat hallitusohjelman mukaista eriarvoistumiskehityksen ehkäisemistä, sillä on havaittu suuria osaamiseroja muun muassa isojen kaupunkien sisällä sekä eri alueiden välillä, maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kohdalla kuten myös sukupuolten välillä. Kehittämisohjelmassa tunnistettiin varhaiskasvatuksen vahva perusta lasten myöhemmälle oppimiselle ja nähtiin laadukkaaseen varhaiskasvatukseen osallistuminen keinona tasata erilaisista perhetaustoista ja alueista johtuvia eroja lasten oppimisessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022a, 8,12-15.) Karvin laatima kaksiosainen arvio paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisesta suoritettiin vuosina 2017-2019 ja se on osa Oikeus oppia -kehittämishanketta, jonka tarkoituksena on varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen (Kannel ym. 2023, 14).

OECD arvioi kehittämisohjelman tavoitteita ja toimia ja suositteli muun muassa varhaiskasvatuksen osallistumisasteen lisäämistä entisestään sekä laadun kehittämistä ratkaisuna osaamistason nostoon ja koulutuksellisen eriarvoisuuden vähentämiseen. Lisäksi OECD suositteli vanhempien tiedottamista ja palveluohjausta varhaiskasvatuksen merkityksestä. Varhaiskasvatuksen laadun vahvistamiseksi OECD nosti esille henkilöressurssien turvaamisen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022b.)

Osana Sanna Marinin hallituksen hallitusohjelmaa sekä Oikeus oppia -kehittämisohjelmaa haluttiin kehittää myös kasvatus- ja opetusalan johtajuutta. Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämässä VEPO 2035 eli Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen kehittämisohjelmassa todettiin, että johtajuuden kehittämisen lähtökohta kasvatus- ja opetusala on omaan perustehtävään rakentuva johtajuus, ja että suomalaisessa näkökulmassa sitä kuvataan pedagogisen johtajuuden kautta. (Heikonen ym. 2023, 8, 40, 47-48.)

Tulevaisuuden haasteeksi nimettiin erityisesti kasvavat yksikkökoot ja suurenevat johtamiskonaisuudet. Näihin liittyi myös hallitsevaksi kasvava hallintotyön määrä, työn pirstaleisuus sekä mahdolliset tietojärjestelmien toimintahäiriöt. Varhaiskasvatuksen johtajat mainitsivat lisäksi alan heikon veto- ja pitovoiman pysyvän haasteellisena myös tulevaisuudessa. Toiveita johtajuuskoulutuksen kehittämiseen esitettiin sekä koulutusväylien mahdollisuuksista että itse koulutuksen sisällöstä: johtajat toivoivat sisällön olevan monipuolinen ja ajankohtainen kokonaisuus, joka yhdistäisi yleisenä pidettävän johtamistiedon alan erityispiirteisiin kuten

arvoperusteisuuteen ja pedagogiseen johtajuuteen. Johtajat nostivat esille myös kehittämistarpeen varhaiskasvatuksen opettajien johtajuusopinnoissa, sillä yhteisön yhteinen käsitys jaetusta johtajuudesta perustuu jokaisen työntekijän henkilökohtaiseen ymmärrykseen ja rooliin. Siksi varhaiskasvatuksessa tiiminvetäjinä toimivien varhaiskasvatuksen opettajien kyky johtaa on tärkeä koko yhteisön tavoitteiden kannalta. (Heikonen ym. 2023, 51-52.)

VEPO 2035 -kehittämishjelma (Heikonen ym. 2023, 54-57) ehdottaa varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuuden kehittämiseksi muodostettavaksi koulutuskokonaisuuden raamit, jotka ohjaisivat johtajuuden kehittämistä kansallisesti yhteneväisemmäksi. Pedagoginen johtajuus toimisi erään koulutusosion perustana yhdistäen alan johtamisen eri osat alueet perustehtävän näkökulmasta. Lisäksi kehittämishankkeen ehdotus johtajuuden kehittämiseksi oli myös lainsäädännön muutos rehtorin ja päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimusten osalta. Lakimuutoksella haluttaisiin myös tukea yliopistojen johtajuuden koulutusten yhtenäisyyttä sekä velvoittaa järjestämään esitellyn koulutuskokonaisuuden mukaisia kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopinnoita. Varhaiskasvatustyöryhmien johtajan kannalta lakimuutos tarkoittaisi, että kelpoisuusvaatimusta muokattaisiin edelleen:

...kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtävään ja vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä vähintään 25 opintopisteen laajuiset tai vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopinnot, joihin sisältyy vähintään 5 opintopisteen tai 3 opintoviikon laajuinen oppilaitoksen hallinnollista johtamista ja lainsäädäntöä koskeva osuus. (Heikonen ym. 2023, 63, 67.)

Orpon hallituksen hallitusohjelmassa mahdollistettaisiin myös varhaiskasvatuksen sosionomille päiväkodin johtajan kelpoisuus YAMK-tutkinnon sekä riittävän pedagogisen ja didaktisen osaamisen kanssa (Valtioneuvosto 2023, 82). Myös ammattikorkeakoulut kokivat uusimmassa Karvin raportissa (2024) tärkeäksi kehittämistarpeeksi sosionomi YAMK-tutkinnon roolin osana päiväkodin johtajan kelpoisuutta (Karila ym. 2024, 162).

Vaikka Oikeus oppia -kehittämishjelma on jo päättynyt, sen koulutuksellisen tasa-arvon työryhmän loppuraportissa todetaan selvästi, kuinka kehittämishjelman mukaiset ehdotukset on suunnattu seuraavan hallitusohjelman valmistelun tueksi; vaikka edistystä on tapahtunut kehittämishjelman aikana, vaatii koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen pitkäjänteisyyttä ja strategista sitoutumista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022a, 38). Vuonna 2023 valitun Orpon hallituksen hallitusohjelmassa onkin hyödynnetty kehittämishjelman työryhmien ehdotuksia, ja varhaiskasvatuksen laadun parantaminen on yksi hallituskaudelle asetetuista tavoitteista. Hallitus ottaa kantaa varhaiskasvatuksen laatuun myös työntekijöiden näkökulmasta: se sitoutuu lapsen oikeuteen pedagogisesti johdettuun ja toteutettuun varhaiskasvatukseen ja haluaa vahvistaa alan veto- ja pitovoimaa työolojen ja laadun kehittämisen kautta. Tämä näkyy myös hallituksen suunnitelmassa turvata alalla työskenteleville erilaisia muunto- ja

monimuotokoulutuksia sekä lisätä varhaiskasvatuksen opettajien koulutuspaikkoja. (Valtioneuvosto 2023, 78, 81-82.)

Orpon hallituksen hallitusohjelman suunnitelmat ovat myös vastaus varhaiskasvatusalan liittojen eli Talentian, Julkisten ja hyvinvointialojen liitto JHL:n ja Ammattiliitto Jyty ry:n sekä Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n, Hyvinvointiala ry Halin, Kunta- ja hyvinvointialuetyönantajat KT:n ja Kuntaliitoksen vaatimukseen kehittää varhaiskasvatustaloutta edelleen henkilöstörakenteen ja varhaiskasvatustyöntekijöiden johtajien tehtävien osalta. Nämä toimijat vetosivat hallitukseen ennen hallitusneuvotteluiden alkamista, sillä heidän mielestään kokemus kentältä kertoo, ettei lain luomia tavoitteita varhaiskasvatuksen sisällöstä tai henkilöstörakenteesta ole mahdollista saavuttaa nykyisen lainsäädännön antamissa puitteissa. Päinvastoin toimijat kokevat, että nykyinen henkilöstörakenteen sääntely vaarantaa varhaiskasvatustalouden tavoitteiden toteutumisen. Kuntaliiton laskelman mukaan tarve uusille korkeakoulutetuille varhaiskasvatuksen asiantuntijoille vuoteen 2030 mennessä on yli 18 000. Alan pitovoimaa pitäisi saada lisättyä, jotta tämä tarve saataisiin täytettyä, eikä pelkkä koulutuspaikkojen lisääminen auta. (Järvinen 2023.) Vuosi 2030 on varhaiskasvatuksessa kriittinen ajankohta, sillä silloin astuu voimaan varhaiskasvatustalouden 31 § päiväkodin johtajan kelpoisuudesta sekä 37 §, joka käsittelee päiväkodin henkilöstön henkilöstörakennetta kelpoisuuden näkökulmasta.

2.3 Varhaiskasvatustyöntekijöiden johtaminen

Varhaiskasvatustalouden 25 § määrää, että jokaisessa varhaiskasvatustyöntekijöissä tulee olla yksikön toiminnasta vastaava johtaja ja riittävästi kelpoisuusehdot täyttävää henkilöstöä, joka mahdollistaa varhaiskasvatustaloutta säädettyjen tavoitteiden ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen. Johtamiskokonaisuus voi koostua yksittäisestä varhaiskasvatustyöntekijöistä tai useammasta erillisestä yksiköstä, joiden lisäksi johtamiskokonaisuuteen voi liittyä avoimen varhaiskasvatuksen toimintaa. Karvin raportti (2023b) muistuttaa, että varhaiskasvatustalouden laki ei kuitenkaan säädi johtajan työnkuvista, vaan tarkka työnkuva on työnantajan päätettävissä (Kuusi-Linnamäki ym. 2023, 20).

Varhaiskasvatuksen johtamisessa keskiöön nousee työ, jota tehdään lasten oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Varhaiskasvatuksen konteksti ohjaa vahvasti varhaiskasvatuksen johtajuutta, jossa johtaja osaamisellaan ja toiminnallaan mahdollistaa laadukkaan perustehtävän toteutumisen. (Fonsén & Keski-Rauska 2018, 185-186.) Lisäksi varhaiskasvatuksen johtaja vastaa pedagogiikan johtamisesta, henkilöstöjohtamisesta, työhyvinvointijohtamisesta sekä talous- ja hallintojohtamisesta. Varhaiskasvatuksen johtaja vastaa viime kädessä siitä, että hänen johtamassaan yksikössä toimitaan varhaiskasvatuksen järjestämiseen ja toteuttamiseen liittyvien säädösten mukaisesti, esimerkiksi lapsiryhmäkoon ja lapsi-työntekijä-suhdelukujen osalta. Tärkeä tehtävä on myös vastata toiminnan näkyväksi tekemisestä

vanhemmille. (Heinonen ym. 2016, 73, 79.) Varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja kehittäminen on yksikön vastuulla, eli jokainen varhaiskasvatusyksikkö tarvitsee osaavan johtajan, jolla on taito laatia selkeät johtamisen rakenteet, jotka tukevat työyhteisön jäsenten jatkuvaa oppimista ja kehittymistä sekä työyhteisön hyvinvointia. Nämä tukevat laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista. (Fonsén & Parrila 2016, 18-20.)

Varhaiskasvatuslain 31 § mukainen päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimus 1.1.2030 alkaen on kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtävään ja vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito. Kelpoisella varhaiskasvatuksen opettajalla on 26 § mukaan oltava vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon on sisällytynyt varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Varhaiskasvatuksen sosionomilla taas on 27 § mukaan oltava vähintään sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, joka on sisältänyt varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneita opintoja vähintään 60 opintopisteen edestä. Jos sosionomitutkinnon on suorittanut ilman varhaiskasvatukseen syventäviä opintoja, on mahdollista täydentää tutkintoaan varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opinnoilla ja saada siten pätevyyden toimia varhaiskasvatuksen sosionomina.

Kun varhaiskasvatuslaki uudistettiin 2018, siihen säädettiin henkilöstöä koskeva siirtymäsäännös, jonka mukaan ne henkilöt, jotka lain tullessa voimaan olivat kelpoisia varhaiskasvatuksen opettajia sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun lain (272/2005) perusteella, ovat jatkossakin kelpoisia. Samoin päiväkodin johtajan kelpoisuus katsottiin olevan niillä henkilöillä, jotka lain voimaan tullessa tai viisi vuotta ennen oli ollut virka- ja työsuhteessa varhaiskasvatuksen ammatillisessa tai hallinnollisessa johtotehtävässä sekä täyttänyt sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimukset. (540/2018, 75.1, 75.2, 75.5§.) Ne päiväkodin johtajina työskentelevät, jotka eivät siirtymäsäännöksen kautta ole kelpoisia työtehtäviinsä, voivat vielä ennen lain voimaan tuloa suorittaa kelpoisuuteen vaadittavan koulutuksen. Karvin raportissa (2023b) vastanneista varhaiskasvatusyksikön johtajista ainoastaan 13,6 % on koulutustaalaltaan kasvatustieteen maisteri (Kuusiholma-Linamäki ym. 2023, 71). Myös OAJ:n päiväkodinjohtajakyselyn tulokset tukevat käsitystä siitä, että kasvatustieteen maisterit ovat verrattain vähäinen osa nykyisistä päiväkodin johtajista. Johtamistehtävissä toimivista suurimmalla osalla on varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus entisestä lastentarhanopettajan opistotutkinnosta tai kasvatustieteen kandidaatin tutkinnosta. (Mäki & Ilves 2023.)

2.4 Varhaiskasvatusyksikön johtajuus murroksessa

Varhaiskasvatusyksiköiden johtamiseen on tullut merkittäviä muutoksia viime vuosien aikana, jotka ovat liittyneet niin ohjausjärjestelmään kuin rakenteeseen. Varhaiskasvatusyksiköiden johtajien työmäärä on lisääntynyt ja työ on hyvin pirstaleista. Työnkuvan ja -sisällön

laajeneminen on väistämättä vaikuttanut johtamiseen ja johtamisen laatuun. Varhaiskasvatustyöyksikön johtajalla voi olla johdettavanaan erilaisia varhaiskasvatuksen muotoja avoimesta varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja erillisiin varhaiskasvatustyöyksiköihin. Tämä vaatii johtajalta erityistä, monialaista osaamista. Samalla hallinnollinen työ lisääntyy jatkuvasti, jolloin pedagogiselle johtamiselle ei ole riittävästi aikaa. Pedagoginen johtaminen on keskeinen osa varhaiskasvatuksen johtamista, joka näyttäytyy toiminnan kaikilla osa-alueilla. (Fonsén & Parila 2016, 17; Siippainen ym. 2021, 27.) Johtamiskokonaisuuksien laajuuden sekä sen myötä johdettavien työntekijöiden määrän lisääntyminen vaikuttavat myös johtajien lisääntyneeseen työmäärään ja erityisesti päivittäisjohtamiseen tarvittavaan aikaan (Kuusiholma-Linmäki ym. 2023, 71). Yksikkökokojen kasvun myötä myös asiakasperheiden määrä lisääntyy.

Pirstaleisuuteen vaikuttaa Karvin raportin (2023b) mukaan työn ennakoimattomuus, jatkuvat keskeytykset ja nopeaa reagointia vaativat tehtävät kuten henkilöstövajeen ja poissaolojen vuoksi tarvittavien sijaisten hankkiminen. Myös johtamiskokonaisuuteen liittyvät tekijät, kuten johdettavien yksiköiden ja työntekijöiden määrä sekä vastualueet aina keittiöpalveluiden hallinnoinnista korjaus- ja saneeraushankkeiden etenemisen valvontaan, koettiin arvioinnin mukaan pirstaleisuuden ja kiireen tunnetta lisäävinä tekijöinä sekä hallittavuuden tunnetta vähentävinä tekijöinä. Päivittäisen johtamisen lisäksi johtajan tulisi huolehtia myös yksikkönsä pitkäjänteisesti ja tavoitteellisesti johtamisesta sekä pedagogiikan kehittämisestä. Kaiken kaikkiaan tuloksista on luettavissa, että johtamisen työtehtävien suorittamiseen tarvittaisiin lisää aikaa sekä muita resursseja. Raportin musertava lopputulema on, että varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajilla ei ole nykyisissä johtamiskokonaisuuksissa ja -rakenteissa riittävästi aikaa johtaa yksiköidensä toimintaa lainsäädännön edellyttämällä tavalla. (Kuusiholma-Linmäki ym. 2023, 48-51, 71, 81.)

Työvoimapula-ammattien kärjestä löytyy niin ICT-alan kuin sosiaali- ja terveysalan (sote) ammatit, johon varhaiskasvatuksen lastenhoitajat ja opettajat myös luokitellaan (Larja & Peltonen 2023, 8, 15-16). Työvoiman saatavuus onkin yksi merkittävimmistä haasteista varhaiskasvatuksessa tänä päivänä, joka tulee ilmi myös alan tutkimuksissa (ks. Karvi 2023b ym.) Se haastaa johtamista, mutta erityisesti laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista. Karvin raportissa (2021) nostettiin esille, että erityisesti henkilöstöpulasta johtuvia työtä hankaloittavia tekijöitä ovat kiire, työn pirstaleisuus ja ennakoimattomuus. Vaihtuva henkilöstö, jolla ei ole kelpoisuutta, vaatii johtajalta vahvaa pedagogista johtamista. Samaan aikaan lähes päivittäiset sijaisjärjestelyt ja jatkuvat rekrytoinnit vievät aikaa johtamiselta aikaa, jolloin pedagogiikkaan ja kehittämiseen ei ole mahdollista keskittyä niin hyvin kuin halutaan. Pula varhaiskasvatuksen työntekijöistä, erityisesti opettajista tiedostetaan kansallisella ja paikallisella tasolla, mutta siihen ei ole löydetty vielä kestävää ratkaisua. (Siippainen ym. 2021, 5.) Työtä hankaloittavien tekijöiden vuoksi varhaiskasvatuksen laadulle asetetut tavoitteet ja todellisuus eivät usein kohtaa, mikä on viime kädessä johtajan vastuulla. Karvin raportti (2023b)

toteaakin, että henkilöstön huono saatavuus on yksi merkittävä tekijä, joka kuormittaa varhaiskasvatustyöyksikön johtajia. (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 70-71.)

Varhaiskasvatuksen työvoimapula on kasvanut viime vuosien aikana merkittävästi erityisesti pääkaupunkiseudulla. Helsingin sanomat uutisoi marraskuussa 2023, että Espoosta puuttuu 50 prosenttia kelpoisista varhaiskasvatuksen opettajista, joka tarkoittaa noin 600 varhaiskasvatuksen opettajaa. Tämä vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun väistämättä. (Aalto 2023a.) Tilanne on vastaava myös Helsingissä ja Vantaalla, joista puuttuu yhteensä lähes 1700 varhaiskasvatuksen opettajaa (Aalto 2023b; Aalto 2023c). Tuoreessa Karvin raportissa (2024) esitellään KEVAN kuntasektorin analyysin tuloksia, joiden mukaan Suomessa on tällä hetkellä 6000 varhaiskasvatuksen opettajan ja 2460 varhaiskasvatuksen erityisopettajan vaje (Karila ym. 2024, 209). Eduskunnalle on esitetty kirjallinen kysymys varhaiskasvatuksen laadun varmistamisesta ja henkilöstövajeen ratkaisemista (Hopsu 2024). Kirjallisessa kysymyksessä tiedustellaan, miten hallitus aikoo turvata yliopistojen pitkäaikaisen rahoituksen varhaiskasvatuksen opettajien ja päiväkodin johtajien laadukkaaseen kouluttamiseen vuoden 2030 voimaan tulevaan lakimuutokseen mennessä sekä miten hallitus kehittää työoloja ja varhaiskasvatuksen laatua vahvistaen hallitusohjelmaankin kirjattua veto- ja pitovoimaa.

Työvoimapulaan vaikuttaa myös varhaiskasvatuksen henkilöstön sairauspoissaolot ja työkyvyttömyys. Viimeaikainen Kevan julkaisema uutinen paljasti huolestuttavia tuloksia, joissa havaittiin varhaiskasvatuksen henkilöstöllä olevan kohonnut riski työkyvyttömyyteen verraten muihin kunta-alan työpaikkoihin. Varhaiskasvatuksen henkilöstön sairauspoissaolot ovat lisääntyneet kaikissa ikäryhmissä, erityisesti lastenhoitajien ja iäkkäämpien työntekijöiden keskuudessa. Erityisen huolestuttavaa on, että varhaiskasvatuksen opettajien ja alle 30-vuotiaiden yleisin syy sairauspoissaoloille ja työkyvyttömyyseläkkeelle jäämiseksi on mielenterveyshäiriöt, kun taas lastenhoitajilla ne liittyvät enimmäkseen tuki- ja liikuntaelinsairauksiin. Varhaiskasvatus koetaan tärkeänä, mutta kuormittavana työympäristönä, jossa työn vaatimukset ovat jatkuvasti lisääntyneet ja vaikutusmahdollisuudet samanaikaisesti vähentyneet. Tämä näkyy työntekijöiden heikentyneenä työkyynä ja korostaa tarvetta kiinnittää huomiota työhyvinvointiin, työoloihin ja työkyvyn ylläpitämiseen varhaiskasvatuksessa ja johtaa niitä suunnitelmallisesti. (Keva 2024.)

Työ- ja elinkeinoministeriön Työvoimatietokartta-raportissa (Larja & Peltonen 2023, 40-41) esitetään erilaisia toimenpide- ja ratkaisuehdotuksia työvoimapula-aloille, koskien myös varhaiskasvatusta. Mahdollisia ratkaisuja varhaiskasvatuksen työvoimapulaan voivat olla palkkausjärjestelmien tarkistaminen, työolosuhteiden parantaminen, houkuttelevuuden lisääminen alaa kohtaan ja paikalliset toimenpiteet, kuten työvoiman liikkuvuuden helpottaminen eri alueiden välillä. Varhaiskasvatuksen työtehtävissä edellytetään pohjalle tutkinnon suorittamista, jonka takia yksi konkreettinen ehdotus on aloituspaikkojen lisääminen työvoimapula-aloille. Se ei kuitenkaan yksin riitä varhaiskasvatuksen työvoimapulaan, koskien erityisesti pulaa

varhaiskasvatuksen opettajista. Raportissa esitetään myös seuraavia toimenpide-ehdotuksia, jotka voivat tukea varhaiskasvatuksen haastavaa työvoimatilannetta ja työssä jaksamista:

1. Jatkokoulutusmahdollisuuksien parantaminen, esimerkiksi monimuotokoulutuksen mahdollistaminen työn ohella lastenhoitajasta varhaiskasvatuksen opettajaksi.
2. Kelpoisuusehtojen muuttaminen, jolla palautetaan sosionomipohjaisen varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin.
3. Henkilöstömitoituksen muuttaminen, jolloin puolet varhaiskasvatuksen opettajista voisivat olla sosionomeja.
4. Päiväkodin johtajan siirtymäsäännös ennen 2030 virassa aloittaneille.

Nämä ovat toimenpiteitä, jotka voivat helpottaa jossain määrin varhaiskasvatuksessa vallitsevaa työvoimapulaa, mutta huolena on, että riittääkö se. Olisikin syytä tarkastella miten varhaiskasvatuksen veto- ja pitovoimaa olisi mahdollista parantaa. Myös viimeisimmässä Karvin raportissa (2024) tuodaan esille, että varhaiskasvatuksen työvoimapula tulee pahenemaan vuoteen 2030 mennessä, koska kelpoisista työntekijöistä on huutava pula. Koulutuspaikkoja on lisätty, mutta ennusteiden mukaan näyttää kuitenkin siltä, että tämä ei tuo riittävää helpotusta vallitsevaan työvoimapulaan. Raportissa nostetaan kehittämistoimenpiteinä muun muassa varhaiskasvatuksen koulutuksen järjestäjien välisen yhteistyön sekä oppilaitosten ja työelämän välisen yhteistyön kehittämisen. Jotta alan veto- ja pitovoimaa olisi mahdollista parantaa, tulisi sekä koulutuksen järjestäjien että työelämän ylläpitää myönteistä puhetta varhaiskasvatuksesta. (Karila ym. 2024, 209-211.) Tulevaisuudessa tarvitaan myös entistä enemmän varhaiskasvatusyksiköiden johtajia: OAJ:n päiväkodin johtajakyselyssä tuodaan esille ennuste, jonka mukaan vuosien 2026 ja 2035 välillä kunnallisista päiväkodin johtajista tulee jäämän eläkkeelle noin 1700 johtajaa (Mäki & Ilves 2023).

Useassa varhaiskasvatusyksikössä johtajan työparina toimii varajohtaja, apulaisjohtaja tai toinen johtajakollega. Karvin raportin (2023b) mukaan varajohtajajärjestelyillä on paikoin pyritty korvaamaan lain määrittelemä toiminnasta vastaava johtaja. Varajohtamisen tulisikin olla johtamisen tukirakenne, eikä pikaratkaisu liian suurien johtamiskokonaisuuksien luomiin ongelmiin. Toimiessaan varajohtajajärjestelmän nähtiin arvioinnin mukaan lisäävän yksikön johtajien työn hallinnan tunnetta, vaikkakin varajohtamisen työtehtäville ei koettu olevan riittävästi aikaa tai selkeitä linjauksia ja määritelmiä linjaamaan varajohtamisen käytäntöjä tai tehtäväkuvia. (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 55, 82.) Toimiva varajohtajajärjestelmä tukee muun muassa johtajuutta ja johtajan sekä koko työyhteisön hyvinvointia, ja sillä voidaan vaikuttaa positiivisesti yksikön houkuttelevuuteen työnhakijoiden näkökulmasta.

3 Pedagoginen johtaminen

Pedagogisen johtamisen merkitys ja sen määrittely vaihtelevat riippuen johtajuustutkimuksesta ja niiden lähtökohdista. Se pitää sisällään oppivan ja kehittyvän toimintakulttuurin johtamista, jossa henkilöstö haluaa oppia ja kehittyä ja johtaja tukea sen toteutumista. (Fonsén & Parrila 2016, 24.) Pedagoginen johtaminen on käsitteenä laaja ja sen voidaan ajatella pitävän sisällään kaiken päätöksenteosta toiminnan organisointiin, jolla taataan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutuminen ja siten varhaiskasvatuksessa olevien lasten hyvinvointi ja kehitys. Parhaimmillaan laadukas pedagoginen johtaminen vaikuttaa siihen, kuinka laadukasta yksikössä toteutettava varhaiskasvatus on. (Siippainen ym. 2021, 34.)

Vaikka pedagogisen johtajuuden käsite on moniselitteinen ja muuttuva, kaikkia määritelmiä organisaatiosta riippumatta yhdistää neljä teoreettista oletusta: sen keskiössä on oppiminen ja oppija, sen pedagogisia ydinarvoja ovat ihmisyyden, sivistyksen, demokratian ja tasa-arvon, se on muutoksessa johtamista ja sitä tapahtuu moniammatillisessa, oppivassa yhteisössä (Alava, Kovalainen & Risku 2021, 128). Muuttuvasta luonteestaan huolimatta pedagoginen johtajuus ei ole itsessään päämäärätöntä, vaan sen avulla pyritään kohti yhteisissä tavoitteissa ja visioissa määriteltyä suuntaa (Mäntyjärvi & Parrila 2021, 274).

Varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavat rakenteelliset tekijät kuten henkilöstön koulutustausta ja muut pätevyyteen liittyvät asiat, toimintaympäristö sekä myös prosessitekijät kuten arjen vuorovaikutuksessa tapahtuva sensitiivisyys ja varhaiskasvatusyksikön käytännöt. Varhaiskasvatusyksikön johtaja toteuttaa pedagogista johtamista epäsuorasti rakenteiden ja resurssien kautta luomalla mahdollisuuksia laadukkaan pedagogiikan toteuttamiseksi tai suorasti vuorovaikutuksessa henkilökunnan kanssa. Epäsuoraa pedagogista johtajuutta on mahdollista toteuttaa myös kuntapolitiikan viranhaltijoilla, joiden vaikuttamismahdollisuudet rakenteellisiin tekijöihin ovat suuremmat kuin varhaiskasvatusyksikön johtajalla. Siinä, missä varhaiskasvatuksen ylemmät hallinnolliset elimet keskittyvät ohjeiden väliseen oikeellisuuteen, varhaiskasvatusyksikön johtajan on tarkasteltava tekemiään päätöksiä eettisemmin, sillä hänellä on suora vaikutusmahdollisuus sekä velvollisuus lasten hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseen. Varhaiskasvatusyksikön johtajan tekemät päätökset vaikuttavat myös suuremmin yksikössä työskentelevään henkilöstöön. (Fonsén ym. 2021, 82, 93.)

Pedagogiikan laadun takaamisen ja pedagogisen johtamisen tavoittelu ovat vain osa varhaiskasvatuksen järjestämiseen vaikuttavista tekijöistä. Kuntatalous asettaa raamit strategisilla linjauksillaan, ja kunnanvaltuusto ylimmällä päätösvalvallaan on vastuullinen huolehtimaan siitä, että varhaiskasvatus järjestetään annettujen säädösten ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Taloudelliset tavoitteet vaikuttavat yhä enenevässä määrin suhteessa muihin tavoitteisiin. Vuonna 2021 tehdyn tutkimuksen mukaan kunnallisella tasolla varhaiskasvatuksen järjestämiseen eniten vaikuttavat tekijät olivat valmius vastata varhaiskasvatuksen

järjestämisen tarpeeseen sekä kuntatalous. Lapsen edun toteutuminen ja varhaiskasvatuksen laatu tulivat seuraavina. Vähiten vaikuttaviksi tekijöiksi mainittiin kuntalaisten yhdenvertaisuus ja palveluiden monipuolisuus. Lapsen edun priorisointi vaikuttaa jäävän kustannustehokkuuden jalkoihin, vaikka toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa, kuten YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa ja varhaiskasvatuslaissa, sitä korostetaan. (Fonsén ym. 2021, 87-90.)

Karvin raportissa (2023b) varhaiskasvatusyksiköiden johtajat nostavat myös esille organisaation ja kuntatalouden tuomat odotukset ja vaatimukset omalle työlleen lainsäädännön luomien reunaehtojen lisäksi. Käytännössä tämän kuvataan tarkoittavan sitä, kuinka johtajan tulisi pystyä vastaamaan varhaiskasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin kuitenkin ylittämättä työnantajan myöntämiä resursseja. Tulosten mukaan johtajat kokevat ristiriitoja resurssien ja työlle asetettujen tavoitteiden sekä lasten ja lapsiryhmien tarpeiden välillä. Tulosten mukaan myös kansallinen varhaiskasvatuksen kehittäminen on viime vuosina luonut ristiriitoja, sillä tarpeellisten muutosten käyttöönottoa varten tarvittaisiin aikaa työntekijöiden ohjeistamiseen, mitä ei ole voitu järjestää. (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 68-69, 71-72.)

Varhaiskasvatuksessa tavoiteltu osallisuuden kulttuuri tukee koko henkilöstöä toimimaan omaaloitteisesti ja omaa osaamista hyödyntäen yhteisten päämäärien hyväksi. Moniammatillisen yhteisön osaaminen rakentuu työyhteisön jäsenten ammattitaidosta ja erityisosaamisista. Ammatillisuuteen liittyy myös työn fokuointi ja ajanhallinta eli perustehtävänä toimivan lapsen edun kannalta tärkeimpien prosessien priorisointi sekä nyt että pitkällä aikavälillä. (Mäntyjärvi & Parrila 2021, 265.) Perustehtävän kirkastaminen osana pedagogista johtamista on tärkeää. Kun henkilöstö ymmärtää perustehtävän, on heidän helpompi reflektoida omaa toimintaansa sekä arvioida sitä ja nostaa esille havaitsemiaan epäkohtia. Varhaiskasvatusyksikön johtajalla tulee kuitenkin olla rohkeutta tarttua epäkohtiin ja pitää ohjat käsissään erilaisissa tilanteissa. Tätä tukee johtajan aito läsnäolo, taito kuunnella ja kyky perustella tekemänsä ratkaisut, jotka lopulta tukevat pedagogisen johtamisen toteutumista, vaikka ne eivät välttämättä olisi kaikille mieluisia. Se ei kuitenkaan yksin riitä, vaan on oltavaa pedagogisesti valveutunut ja huomioitava lapsen näkökulma jatkuvasti muun toiminnan sekä johtamistyön ohella. (Fonsén 2014, 112-113.) Jos henkilöstöllä on puutteita pedagogisessa osaamisessa, vaatii se entistä vahvempaa pedagogista osaamista johtajalta (Fonsén & Parrila 2016, 31).

Julkaisussaan Alava ym. (2021, 122-123) esittelevät erilaisia kasvatus- ja opetusalan pedagogiseen johtamiseen liittyviä määritelmiä ja sisältöjä. Julkaisun mukaan varhaiskasvatuksessa pedagoginen johtaminen on kehittämisprosessi, joka sisältää opetussuunnitelmatyön, toimintakulttuurin kehittämisen, visiotavoitteiden luomisen ja strategioista sopimisen lisäksi perustehtävän täsmentämisen. Näiden kokonaisuuksien johtaminen on pedagogisen johtamisen käytännön työvälineitä ja vaikutuskanavia. Pedagogisen johtamisen voidaan katsoa kattavan myös osaamisen johtaminen. Pedagogisen johtamisen avulla johtajat pyrkivät vaikuttamaan henkilökuntansa asenteisiin, käyttäytymiseen ja toimintaan sekä niiden kehittämiseen. Tällainen

oppiva organisaatio kykenee reagoimaan nopeasti tapahtuviin muutoksiin. Pedagogisessa johtamisessa on tärkeää seurata ja arvioida toteutunutta toimintaa, jota varhaiskasvatuslakikin velvoittaa (Fonsén & Parrila 2016, 10).

Pedagogista johtamista voidaan pitää varhaiskasvatuksen arvokysymyksenä, joka läpäisee kaiken johtamistoiminnan ja tukee laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista. Se näyttäytyy niin henkilöstöjohtamisessa, hankinnoissa, hallinnossa, rekrytoinnissa, palvelujohtamisessa ja osaamisen johtamisessa kuin hoito-, kasvatus-, ja opetustoiminnan käytännön järjestämisen johtamisessakin sekä niihin liittyvissä arvokysymyksissä. Kaikkea päätöksentekoa tulisi ohjata aina lapsen etu, myös muutostilanteissa. (Fonsén 2014, 99-100; Fonsén ym. 2021, 82, 88.)

Vaikka varhaiskasvatusta ohjaavat arvot ovat kytketty varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtamiseen ja vaikuttavat päätöksentekoon kaikilla tasoilla, johtajat eivät kuitenkaan aina toimi tai heillä ei ole mahdollisuutta toimia niiden mukaisesti. On tärkeää myös tiedostaa jokaisen johtajan yksilölliset, omaksutut arvot, joita on voinut nousta esimerkiksi koulutustaustasta sekä muut mahdolliset vaikuttajat ja henkilön osaamiset. (Fonsén ym. 2021, 83, 87.) Esimerkiksi taloutteen ja palveluihin liittyvät rajoitteet ohjaavat pitkälti varhaiskasvatusyksiköiden johtajien työtä ja luovat osaltaan painetta päätöksien tekoon, mutta pedagogisen johtajuuden myötä yksikön johtajan tulee pitää kirkkaana mielessä pedagoginen näkökulma, eli lapsen etu, joka edellyttää hyvän oppimis- ja kasvuympäristön luomisen. Varhaiskasvatusyksikön johtajan tulisikin aktiivisesti pohtia omaa arvomaailmaansa ja miettiä pedagogiikan roolia johtamistyössään: Nouseeko pedagogiikan tärkeys esille vai pitääkö johtaja päivittäisjohtamista tai hallinnollisia töitä tärkeämpinä? (Fonsén & Parrila 2016, 28, 137.)

Tuoreessa Karvin raportissa (2024) nostetaan esille, että varhaiskasvatusyksikön johtajan työtehtävät painottuvat tulevaisuudessakin erityisesti pedagogiseen johtamiseen (Karila ym. 2024, 208). Tämä ei ole aina kuitenkaan yksiselitteistä, koska Karvin raportissakin (2023b) kuvattu haastava henkilöstötilanne voi aiheuttaa sen, että päivittäisjohtaminen, henkilöstövaje ja sijaisjärjestelyt vievät aikaa kohtuuttoman paljon (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 49, 52). Myös OAJ:n päiväkodin johtajakyselyssä suurin osa vastaajista tuo ilmi, että kokevat pedagogisen työn johtamiselle jäävän melko huonosti aikaa (Mäki & Ilves 2023).

3.1 Jaettu pedagoginen johtajuus

Voidaan sanoa, että esihenkilötyöstä tulee johtamista vasta siinä vaiheessa, kun työyhteisön muut jäsenet on saatu siihen mukaan ja yhdessä tavoitellaan hyviä tuloksia, jolloin puhutaan jaetusta johtamisesta. Työyhteisön jäseniä tarvitaan tulosten saavuttamiseksi, sillä johtaja ei pysty vastaamaan siitä yksin. Ihmisten johtaminen on kuitenkin usein haastavampaa kuin asioiden johtaminen, koska ihmisten johtamisessa pitää osata ottaa huomioon toisen ajatukset, mielipiteet ja kokemukset osana johtamistyötä. Tämä vaatii johtajalta vahvaa vuorovaikutusosaamista. (Juuti 2016, Asioiden johtaminen; Ihmisten kehittäminen.) Jaettu johtajuus

tarkoittaa sitä, että työyhteisö suuntaa yhdessä kohti toivottua päämäärää oma-aloitteisesti ja tavoitteellisesti. Sen saavuttaminen ei ole helppoa, koska sen pohjana on jokaisen työyhteisön jäsenen sitoutuminen yhteiseen tavoitteeseen. Jaettu johtajuus on toteutuessaan hedelmällistä, kun kaikkien työyhteisön jäsenien osaaminen saadaan tehokkaasti ja innovatiivisesti hyödynnettyä. (Juuti 2016. Johdanto.)

Pedagoginen johtajuus on yksi tärkeimmistä johtamisen alueista varhaiskasvatuksessa, mutta jää erityisesti ajanpuutteen ja muiden johtamisen osa-alueiden varjoon. Varhaiskasvatuksen johtamisessa tulisikin kiinnittää huomiota jaettuun pedagogiseen johtajuuteen, jolloin vastuita voidaan jakaa suunnitelmallisesti eri henkilöille. Tietoisuuden, vastuun ja toiminnan tietoinen ja suunnitelmallinen jakaminen on jaetun johtajuuden yksi vaikuttavista tekijöistä. Sitä voidaan pitää eräänä johtamisen työvälineenä, joka vahvistaa tapaa johtaa. Jaettu johtajuus myös sitouttaa henkilöstöä muutokseen sekä edistää henkilöstön osaamista. Pedagogiset tiimit, joihin osallistuvat varhaiskasvatusyksikön johtaja, varhaiskasvatuksen opettajat ja laaja-alainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja, tukevat erityisesti opettajien pedagogista osaamista ja ajattelua. Yksikön johtajan tulee johtaa ja suunnitella pedagogiset tiimit hyvin, jotta laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutuminen ja sen kehittäminen sekä arvioiminen mahdollistuu. Varhaiskasvatuksen opettajat puolestaan jalkauttavat pedagogisessa tiimissä käytyjä asioita ryhmän muille jäsenille, jolloin jaettu johtajuus nousee esille. (Heikka 2016, 45-49.)

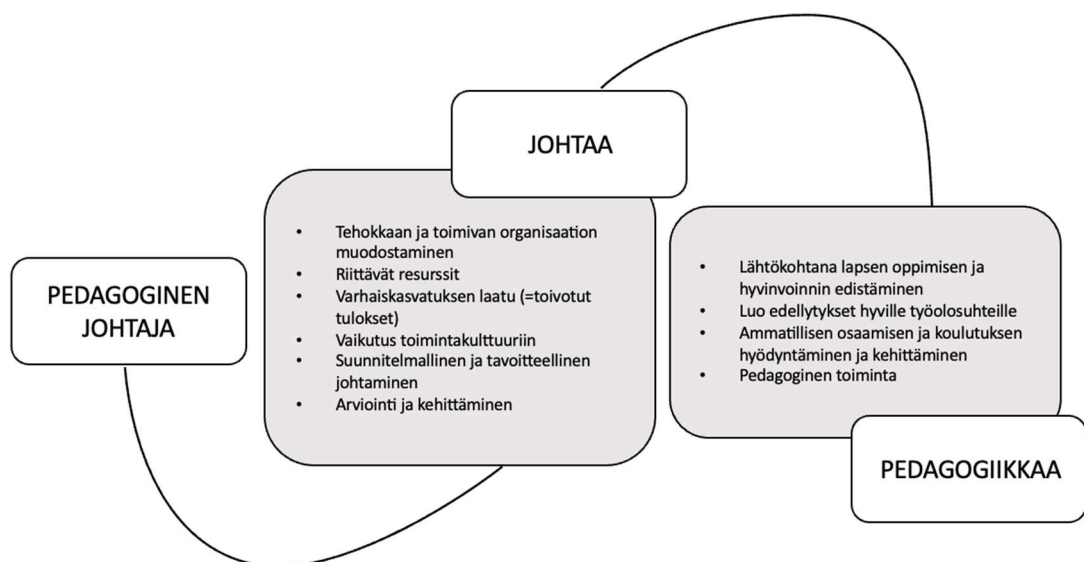
Heikka ja Suhonen (2019, 47, 54) todentavat tutkimuksellaan viisi jaetun pedagogisen johtamisen perustoimintoa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Näitä ovat jaettujen visioiden, tavoitteiden ja arvojen muodostaminen, pedagogiikan kehittäminen, kasvattajien oppimisen ja ammatillisuuden fasilitoiminen, yksikön toiminnallisten rakenteiden ja kulttuurin rakentaminen sekä tehokkaan ja osallistumiselle avoimen päätöksenteon edistäminen. Tutkimuksessa todetaan, että vaikka varhaiskasvatusyksikön johtaja ja tiimejä johtavat varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat näitä perustoimintoja erillään ja yksikön eri toiminnan tasoilla, heidän johtamisensa olivat kuitenkin keskenään riippuvaisia. Tämä keskinäinen riippuvuus näyttäytyivät arjen toiminnoissa johtajan ja varhaiskasvatuksen opettajan välisinä keskusteluina, esineinä, työkaluina ja struktuureina sekä rinnakkaisina johtajuuden toimintoina yksikössä ja tiimeissä. Jaettua johtajuutta korostetaan myös kansainvälisissä johtajuustutkimuksissa (Fonsén & Parrila 2016, 20).

Vastuu toiminnasta ja sen laadun kehittämisestä on siis lopulta koko työyhteisöllä. Henkilöstön sitoutumisen lisäksi esihenkilön luottamus heidän ammattitaitoaan kohtaan on tärkeää jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumiselle. Varhaiskasvatuksen laadun toteutumiseen sekä sen kehittämiseen vaikuttavat myös ylemmällä tasolla toimivat päättäjät, eli he ovat osa varhaiskasvatuksen jaettua johtajuutta. Päättäjien on ajettava varhaiskasvatuksen laadun tärkeyttä, jotta resursseja ja koulutettua henkilöstöä on riittävästi. Yksikön johtajalla tulee

puolestaan olla riittävästi aikaresurssia johtamistyöhön, sekä vahva pedagoginen näkemys ja ymmärrys varhaiskasvatuksen perustehtävästä, eli varhaiskasvatuksen substanssiosaamista, jotta pedagoginen ja jaettu johtajuus mahdollistuu. (Fonsén & Parrila 2016, 18-20, 29.)

3.2 Pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksen arjessa

Pedagogiikan johtaminen ja pedagoginen johtaminen sekoittuvat ammattilaistenkin puheissa herkästi. Pedagogiikan johtamisella on tarkoitus edistää suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen pedagogiikan toteutumista ja sen kehittämistä. Pedagoginen johtaminen on puolestaan ihmisten johtamista, jonka tarkoituksena on siis edistää henkilöstön oppimista, mikä tukee oppivan yhteisön muodostumista. Nämä eivät kuitenkaan ole toisistaan erillisiä asioita, vaan pedagogiikan johtaminen vaatii toteutuakseen pedagogista johtajuutta. (Espoon kaupunki 2023a.) Kuvassa 3 havainnollistetaan pedagogisen johtamisen ja pedagogiikan yhteyttä.



Kuva 1: Pedagogiikan johtaminen yläkäsitteenä. Mukailten Soukainen, 2023.

Laadukas pedagoginen toiminta vaatii perehtyneisyyttä niin yksikön johtajan kuin työntekijöiden osalta varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan, eli vasuihin, joiden laatimista ohjaa varhaiskasvatustilaki. Varhaiskasvatusyksikön johtajan tulee tuntea varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ja johtaa vasutyön toteutumista yksikössään. (Repo ym. 2019, 61, 15.)

Laadukas pedagogiikka mahdollistaa lapsen hyvän kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin sekä toimii laadukkaana varhaiskasvatuksen tekijänä. Johtajuus, joka tukee varhaiskasvatuksen laatua ja mahdollistaa laadukkaan pedagogisen toiminnan, vaatii selkeän, yhdessä laaditun perustehtävän ja tavoitteet. Pedagogiikan johtaminen vaatii johtamisosaamista sekä arviointia,

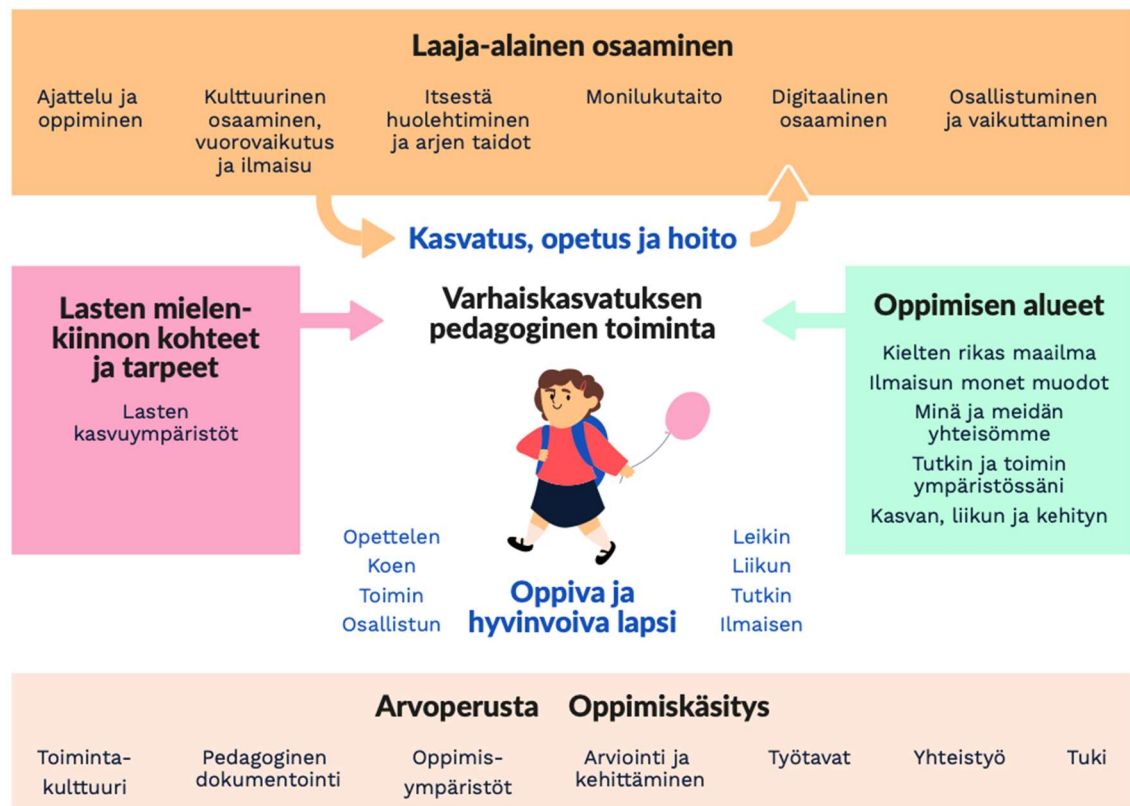
kehittämistä ja tavoitteita, joilla tähdätään kohti laadukasta varhaiskasvatusta. Niiden avulla luodaan rakenteita pedagogiikan arvioinnille ja kehittämiseksi toiminnan suunnittelun lisäksi, mikä mahdollistaa organisaation kehittämisen ja muutoksen. Tämän rinnalla tulee kulkea myös toimintayksikön arvokeskustelu. (Fonsén & Parrila 2016, 25; Vlasov ym. 2018, 46, 50.)

Kokonaisvaltainen pedagoginen toiminta tapahtuu lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisessä toiminnassa edistään lasten oppimista ja hyvinvointia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, 40-41). Kasvatus, opetus ja hoito luo kokonaisuuden, johon pedagogisen toiminnan suunnittelu rakentuu. Pedagogisen toiminnan laatua tarkastellaan lasten perustarpeiden, kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen kautta. Tämän lisäksi pedagogisen toiminnan sisältö ja käsitys lapsesta oppijana yhdessä laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden sekä oppimisen prosessien tukeminen vaikuttavat merkittävästi pedagogisen toiminnan laadun arviointiin. (Vlasov ym. 2018, 54, 56.)

Kansallisen varhaiskasvatussuunnitelman viitekehys ohjaa suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan tavoitteita ja periaatteita. Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa voidaan tehdä tarkennuksia pedagogisen toiminnan viitekehykseen esimerkiksi henkilöstörakenteen tai toimintamuodon vuoksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, 40-41.) Varhaiskasvatuslaki velvoittaa pedagogiikan ja johtajuuden jatkuvaa kehittämistä. Johtamisvastuu ja pedagogisen johtamisen rakenteet sekä vastuut tulee avata koko työyhteisölle, jotta jokainen ymmärtää niiden merkityksen, mutta myös oman roolinsa osana johtajuuden rakennetta ja kokonaisuutta. (Fonsén & Parrila 2016, 18-20.)

Varhaiskasvatusyksikön johtajan tehtävänä on varmistaa puitteet, jotta henkilöstö voi valmistella, suunnitella ja dokumentoida lapsiryhmän toimintaa sekä kehittää varhaiskasvatustoimintaa (Heinonen ym. 2016, 72) pedagogisen viitekehyksen mukaisesti. Kuvassa 2 on kansallisen varhaiskasvatussuunnitelman pedagogisen toiminnan viitekehykseen pohjautuva Espoon varhaiskasvatuksen viitekehys (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 45), joka kuvaa tätä kokonaisuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Kuva 2: Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 45.)



Selkeän perustehtävän ja yhdessä laaditun pedagogisen näkökulman kautta myötä varhaiskasvatuksen henkilöstö pystyy siirtämään laadukkaan pedagogiikan käytäntöön. Pedagogisten prosessien tukeminen on tärkeä osa varhaiskasvatuksen johtamista. (Vlasov ym. 2018, 57.) Karvin raportin (2023b) tuloksissa varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajat kuvaavat, kuinka joissakin tilanteissa on jouduttu lähtemään ruohonjuuritasolta liikkeelle, koska riittävää pedagogista osaamista ei vielä löydy kaikilta työntekijöiltä. Varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajat kokevatkin, että nykyiset odotukset työntekijöiden ammatillisesta osaamisesta kohtaan ovat suuremmat, mitä koulutustaso antaa valmiuksia. (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 49, 52.)

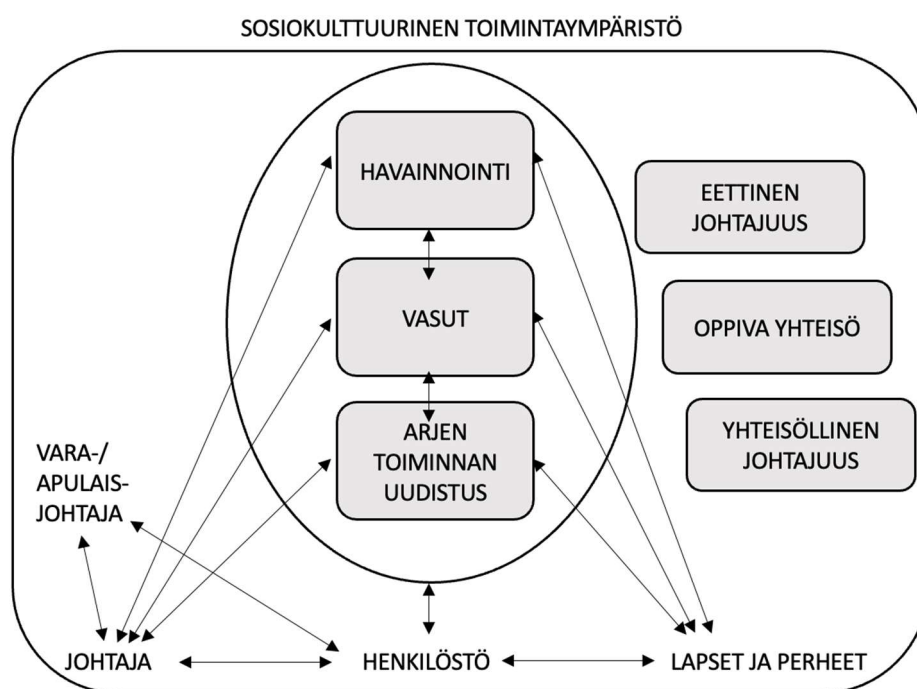
3.3 Oppiva yhteisö osana varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria

Alava ym. (2021, 122-125, 128-131) kuvaavat pedagogisen johtamisen hahmotelmassaan, että pedagoginen johtaminen on koko organisaatioon liittyvä tarve ja käsite, joka tapahtuu sosio-kulttuurisessa toimintaympäristössä johtajan, henkilöstön ja asiakkaan vuorovaikutuksessa. Heidän mukaansa pedagoginen johtaminen on alati muuttuva, jatkuvasti epätasapainossa oleva käsite, jota voi tarkastella useammasta eri näkökulmasta. Tilanteissa, joissa organisaation pedagoginen johtaminen ei toteudu, tulee arvioida toteutumattomuuden syitä. Muutos pedagogisen johtajuuden saavuttamiseksi tulee tapahtua suunnitelmallisesti siten, että siihen

on varattu tarpeeksi aikaa ja resursseja. Muutoksen onnistumisen edellytyksenä on henkilökunnan sitouttaminen muutokseen, dialogi henkilöstön välillä sekä riittävä tiedottaminen.

Varhaiskasvatusalan pedagogisen johtajuuden hahmotelma voisikin näyttää kuvan 3 mukaiselta. Alla kuvattu hahmotelma kuvaa hyvin varhaiskasvatuksen pedagogisen johtamisen dialogisuutta: pedagogisesti toimiva johtaja ei yksin riitä muodostamaan pedagogista johtajuutta, vaan se tapahtuu vuorovaikutuksessa koko varhaiskasvatusyhteisön kanssa kaikissa toiminnoissa ja tähdäten lapsen edun toteutumiseen.

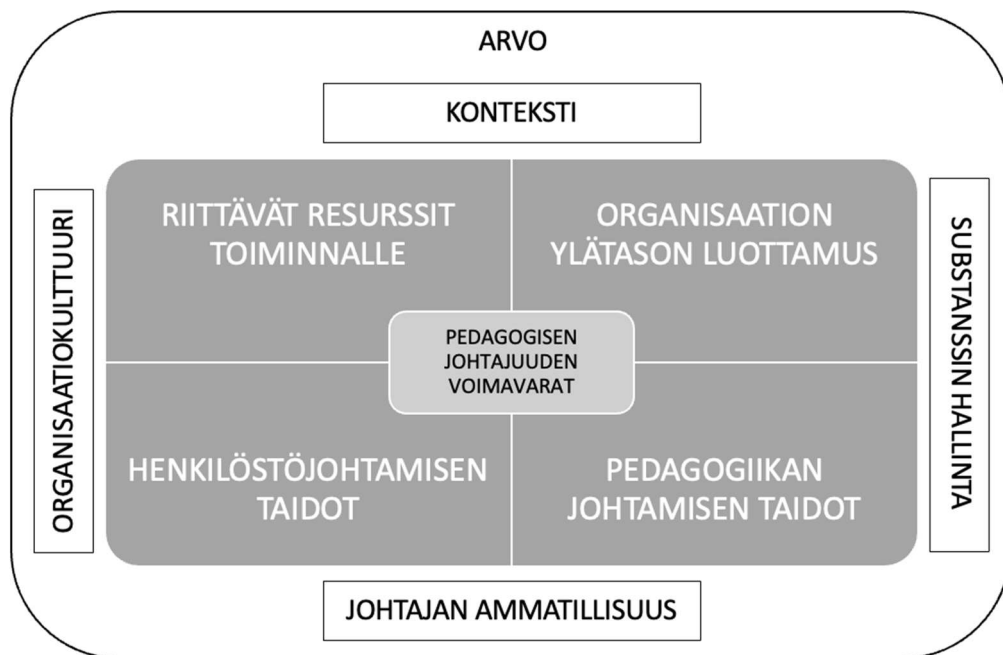
Kuva 3: Varhaiskasvatuksen pedagogisen johtamisen hahmotelma



Myös Fonsén (2014, 168, 170) nostaa pedagogisen johtajuuden voimavaroissa (Kuva 6) organisaatiokulttuurin esille yhtenä kehystävänä tekijänä ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022, 33) korostetaan oppivaa yhteisöä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ytimessä. Varhaiskasvatusyhteisössä tulee olla tilaa erilaisille mielipiteille ja tunteille, ja se rohkaisee uusien toimintatapojen kokeiluun, sinnikkyytteen sekä sallii myös erehtymisen. Yhteisen oppimisen ja ammatillisen kehittymisen tueksi henkilöstöä tulee kannustaa myös itsearviointiin ja oman työn säännölliseen pohdintaan.

Itsearvioinnin kautta saatu käsitys omista vahvuuksista ja kehittymisen tarpeista tukee henkilön itsensä johtamisen kykyä, jota tarvitaan, jotta hän sitoutuu työtä ohjaaviin asiakirjoihin, niiden mukaiseen yhteiseen oppimiseen ja pedagogiikan kehittämiseen. Ammatillisen osaamisen perusta muodostuu itsensä tuntemisesta, työssä tarvittavista tiedoista ja taidoista ja niiden pohjalta toimimisesta sekä oman työnsä kehittamisestä. (Mäntyjärvi & Parrila 2021, 264.)

Kuva 4: Pedagogisen johtajuuden voimavarat mukaillen Fonsén 2014, 168.



Varhaiskasvatuksen moniammatillisen työyhteisön jäsenten väliset suhteet ovat erilaisia, mutta nivoutuvat yhteen arjessa. Tämä varhaiskasvatusyhteisö sekä sen halukkuus sitoutua pedagogiseen johtamiseen onkin olennaista toimivalle pedagogiselle johtamiselle. Kun laajasti ammatillista osaamista omaava henkilöstö muodostaa yhdessä ymmärrystä ja tietoa, luottavat toisiinsa ja antavat - sekä ottavat vastaan - aktiivisesti palautetta, pedagogisen johtajuuden vaikutukset ovat nähtävissä yksittäisten henkilöstön jäsenien toiminnassa asti. (Mäntyjärvi & Parrila 2021, 257-259.) Varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuuri sekä sen kehittäminen ja arviointi ovat merkityksellisiä myös varhaiskasvatuksen laatuun liittyen. Toimintakulttuurin luominen on johtajan vastuulla ja johtamisen lähtökohtana tulisi aina edistää lapsen oppimista ja hyvinvointia. Se ei toteudu ilman pedagogista johtamista, joka itsessään pitää sisällään varhaiskasvatusyksikön johtamisen, arvioinnin ja kehittämisen, jonka toteuttamisen tulee olla suunnitelmallista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022, 32.)

4 Varhaiskasvatusyksikön pedagogiseen johtamiseen vaikuttavat tekijät

Seuraaviin alalukuihin on kerätty tuloksia kotimaisista ja kansainvälisistä tutkimuksista varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtamiseen vaikuttavista tekijöistä. Edistäviksi tekijöiksi luokitellaan tekijät, jotka edistävät pedagogisen johtamisen sujuvuutta tai tuovat jotakin lisäarvoa. Samoin estäviksi tekijöiksi on luokiteltu tekijät, joiden voidaan katsoa tuovan jotakin negatiivista johtajuuteen. Nimettyjä tekijöitä oli sekä rakenteellisissa että sisällöllisissä asioissa.

Tunnetuin käytetty aineisto on Elina Fonsénin (2014) väitöskirja *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Fonsén on varhaiskasvatuksen alalla arvostettu tutkija. Tarkastellessa sekä kansainvälisiä että kotimaisia tutkimuksia pedagogisesta johtajuudesta, on huomioitava, että Fonsénin väitöskirjan ja hänen muiden saman teemaisten tutkimustensa tuloksia esitellään laajasti myös niiden tietopohjassa (ks. mm. Cabrera-Murcia 2021) sekä useammassa Karvin raportissa, mikä lisäsi tutkijan ja hänen teostensa vaikuttavuuden ymmärtämistä. Lisäksi moni muu kotimainen alan asiantuntija kuten Johanna Heikka ja Eeva Hujala olivat myös hyvin esillä sekä kotimaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa käytetyissä lähteissä (ks. mm. Stuart & Wilcox 2017; Karvin raportti 2023b).

Näiden lisäksi tarkasteltiin Wiikin (2017) pro gradu -tutkielmaa, jossa on kuvailtu varhaiskasvatuksen yksikön johtajien kokemuksia pedagogisesta johtajuudesta ja sitä rajoittavista tekijöistä. Tämän pro gradu -tutkielman tulokset sisällytettiin poikkeuksellisesti osaksi tätä katsausta, sillä sen tulokset antoivat arvokasta käytännön lisätietoa muissa tutkimuksissa esille nousseista ilmiöistä varhaiskasvatusyksiköiden arjessa. Lisäksi käsiteltiin soveltuvien osien Heikkisen, Ahtiaisen ja Fonsénin (2022) tutkimusta varhaiskasvatuksen johtajuuden näkökulmista oppivassa yhteisössä, missä tuodaan myös esille pedagogisen johtamisen toteutumista. Näiden tulosten tueksi nostettiin myös Karvin raportissa (2023b) esiteltyjä pedagogiseen johtamiseen liittyviä tuloksia (Kuusiholma-Linnamäki 2023) ja Työelämän tutkimusta kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksistä omasta johtajuudestaan ja sen kehittämistarpeista (Fonsén ym. 2022).

Kansainvälisellä tasolla pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavia tekijöitä pohtiessa tulee aina huomioida pedagogisen johtajuuden konteksti. Kiinalaisessa tutkimuksessa todetaan, että vaikka länsimaisessa kirjallisuudessa sekä alan uudistamisessa pedagoginen johtajuus ja varhaiskasvatuksen opettajien jaettu johtajuus ovat suosittuja teemoja, olemassa oleva kirjallisuus ja tutkimustieto ei ole ottanut huomioon kiinalaisen varhaiskasvatuksen opettajien jaetun johtajuuden sosiaalista kontekstia. Tutkimuksen tuloksena luotu mittari varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimiseksi sisältää henkilöstön johtamisen ja kehittämisen, vertaisoppimisen ja -tuen sekä kommunikoinnin vanhempien kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelma ja pedagogiikka lukeutuivat tutkimuksen tuloksissa henkilöstön johtamiseen ja kehittämiseen. (Wang, Ho, Lu & Yang 2020, 732, 741-742.) Pedagogista johtajuutta ei tarkasteltu tutkimuksen tuloksissa, vaikka kotimaisissa tutkimuksissa näiden teemojen katsotaan olevan osa pedagogista johtamista.

4.1 Pedagogista johtamista edistävät tekijät varhaiskasvatuksessa

Johtajan toimenkuvan rajaamisen koettiin antavan enemmän aikaa pedagogisen johtamisen toteuttamiselle (Fonsén 2014, 159; Wiik 2017, 40) sekä vahvistavan lapsen hyväksi toimimisen eli perustehtävän tärkeyden arvostusta (Wiik 2017, 40). Aika nimettiin edistäväksi tekijäksi

myös työyhteisön pedagogisen keskustelun näkökulmasta: pedagogisen keskustelun avulla työyhteisö arvioi ja reflektoi toteutettua toimintaa sekä suunnittelee tulevaa. Vaikka johtajan ei tarvitse olla kannattelemassa jokaisen keskustelun etenemistä, johtajan tulisi toimia pedagogisen keskustelun käynnistäjänä sekä varmistajana, kuten myös vaikeiden asioiden puheeksi ottajana. (Fonsén 2014, 160.) Pedagogisen keskustelun alustana toimivat sekä erilliset palaverit kuin myös päivittäisen arjen tilanteiden pohdinta. Erityisen tärkeänä nähtiin johtajan tuntemus toteutettavasta pedagogiikasta, mikä tarkoitti käytännössä lapsiryhmien toiminnan ja arjen tuntemusta. (Fonsén 2014, 161; Wiik 2017, 40-41.)

Karvin raportissa (2023a) nostettiin esille yhteisöohjautuvuuden näkökulma, jossa johtaja oli tietoinen yksikön toiminnasta, mutta vastuu sen toteuttamisesta oli työntekijöillä (Kuusi-holma-Linnamäki ym. 2023, 52). Johtajien osallistuminen arjessa tuki osallisuuden tunteen lisäksi sitoutumista ja ammatillista johtamista, ja pedagogiikan jakaminen opettajien kanssa edesauttoi muutosta koko työyhteisössä. Toisaalta toisinaan johtajien osallistuminen arkeen johtui työntekijöiden puutteellisesta pedagogisesta osaamisesta, minkä vuoksi johtajat irtaantuivat omista työtehtävistään lapsiryhmiin mallintamaan pedagogista toimintaa sekä tukemaan pedagogisissa keskusteluissa. (Heikkinen ym. 2022, 6.)

Pedagogiikan johtamista varten luotujen menetelmien ja rakenteiden selkeys oli tärkeä käytännön johtamistyötä edistäväksi tekijäksi katsottu tekijä. Tällaisia olivat muun muassa lapsiryhmässä työskentelevien tiimisopimukset, yksikön varhaiskasvatussuunnitelma sekä yksikön säännölliset suunnittelu- ja kehittämisillat tai -päivät. (Fonsén 2014, 163; Wiik 2017, 42.) Selkeyden lisäksi tällaisella menetelmällä tai rakenteella tuli olla tarkkaan suunniteltu tehtävä ja sisältö, jotta yhteinen aika voitiin käyttää mahdollisimman tehokkaasti ja keskittyä käsiteltävään asiaan täysin. Yhteisestä pedagogisesta keskustelusta syntyvää tietoa piti pystyä siirtämään eteenpäin niille henkilöstön jäsenille, jotka eivät olleet itse läsnä keskustelussa. Tämä tuki yhteisöllisyyttä ja tiedottamista. Tehokkaat ja suunnitelmalliset rakenteet olivat yksi ratkaisu varhaiskasvatuksen johtamisessa koettuun ajanpuutteeseen. (Wiik 2017, 42-44.) Karvin raportissa (2023b) kuvataan johtajien kokemusta rakenteiden selkeydestä sekä tiedonkulun toimimisesta osana päätöksenteon rakenteiden toimivuutta. Tuloksista tuli myös ilmi, kuinka vuorovaikutusta ylläpitävillä ja kehittäville rakenteilla voidaan vahvistaa jaettua johtajuutta ja sitä kautta työntekijöiden vastuunottoa. (Kuusi-holma-Linnamäki ym. 2023, 47, 51-52.)

Toteutetun pedagogiikan ja arjen tilanteiden lisäksi pedagogisten keskusteluiden teemoina olivat myös arvot, työn tarkoitus ja merkitys sekä työtä ohjaavat varhaiskasvatussuunnitelmat (Wiik 2017, 48). Varhaiskasvatuksen johtajat kokivat, että vaikka varhaiskasvatuksen arvot ja ohjaavat tekijät kuten lainsäädäntö toteutuvat lähes automaattisesti, ne ovat käsitteinä kuitenkin subjektiivisia eli oppivan yhteisön jäsenet kokevat ne kaikki eri tavoin. Tämän takia yhteisen ymmärryksen saavuttamiseksi todettiin tarvittavan aina arvojen ja varhaiskasvatussuunnitelmien pedagogista dialogia. (Heikkinen ym. 2022, 5.)

Pedagogiselle keskustelulle riittävän ajan antaminen myös viestitti työntekijöille, että johtaja haluaa keskittyä kuuntelemaan heitä (Wiik 2017, 40, 48). Karvin raportin (2023b) mukaan työntekijät toivoivat johtajilta enemmän aikaa kohtaamiselle ja läsnäololle myös pedagogisen keskustelun ulkopuolella (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 66). Varhaiskasvatuksen johtajat kokivatkin vahvuudekseen hyvät vuorovaikutustaidot, lähestyttävyyden sekä hyvät kuuntelutaidot ja empaattisuuden. Myös rohkeus ottaa asioita esille ja kertoa omat mielipiteensä sekä oma päätöksentekokyky koettiin vahvuuksiksi. (Fonsén ym. 2022, 102.)

Chileläisessä tutkimuksessa kuvataan maan varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimusalan olevan vasta kehittymässä, vaikka peruskoulussa ja opistoissa sitä on tutkittu laajalti. Kuitenkin varhaiskasvatuksen johtamisen tutkimisen todetaan olevan tärkeä osa arvioidessa koko koulutusjärjestelmän laatua. Tuloksista nousi kolme tarpeellista teemaa varhaiskasvatuksen johtajuudelle: johtajuuden toteuttamisen tavat, johtamista heikentävät uhat sekä taidot ja luonteenpiirteet, jotka tunnistettiin johtamistavan yhteydessä. Johtajuuden toteuttamisen tavoiksi tutkimuksen perusteella luokiteltiin pedagoginen johtajuus, valvova johtajuus sekä hallinnollinen johtajuus. Pedagogiseen johtajuuteen liitetyt taidot ja luonteenpiirteet olivat reflektoitavien toimintatapojen ja sitä mahdollistavien työkalujen ylläpitäminen, tiimien voimaannuttaminen sekä työntekijöiden osaamisen tunnistaminen. Kaiken kaikkiaan chileläisen tutkimuksen mukaan johtajan luoma positiivinen organisaatiokulttuuri tukee positiivisia vuorovaikutussuhteita ja jatkuvan kehittämisen prosessia. (Cabrera-Murcia 2021, 3-4, 9-12, 15.)

Johtajan oma aktiivisuus toteutettavan pedagogiikan kehittämisessä katsottiin edistävän pedagogisen johtamisen toteutumista, eritoten käytössä olevien pedagogisten käytänteiden arviointi ja kehittäminen. Kehittämisen kannalta oleellista olivat johtajan mallintaminen, positiivisen palautteen antaminen, ratkaisukeskeisyys sekä ennakkoluulottomuus rutiineista poikkeavia käytänteitä kohtaan. (Fonsén 2014, 162.) Johtajan kyky saada työntekijät luottamaan omaan osaamiseensa positiivisen palautteen kautta edisti yhteisöllisyyttä sekä halukkuutta jakaa osaamista ja toimivia käytäntöjä tiimiltä toiselle, mikä loi yhdessä tekemisen kulttuuria (Wiik 2017, 47). Varhaiskasvatuksen johtajat kokivat vahvuudekseen valmentavan työtteen, jossa johtaja osallistaa työntekijöitä pohtimaan itse vastauksia sekä kyvyn löytää työntekijöidensä yksilölliset vahvuudet (Fonsén 2022, 103). Karvin raportissa (2023b) johtajat kuvasivat työnsä olevan työntekijöiden työn mahdollistamista esimerkiksi tukemalla uusien käsitteiden ja tavoitteiden käyttöönottamista ja sovittamista lapsiryhmien arkeen (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 69).

Varhaiskasvatuksen johtajat olivat halukkaita kehittämään omaa osaamistaan ja toimintamallejaan ja kokivat vahvuudekseen halun oppia uutta ja kehittää omaa ajatteluaan (Fonsén ym. 2022, 101-102). Johtajan oman kompetenssin ylläpito ja ajantasaisen tietämyksen ylläpitäminen ovatkin pedagogista johtamista edistäviä tekijöitä. Johtajan ammatillisuuteen liitettiin myös päätöksenteko sekä sen läpinäkyvyys henkilökunnalle, erityisesti tilanteissa, joissa

johtajan ja henkilökunnan näkemys eroavat toisistaan. Perustelemalla päätöksensä taustalla olevat tekijät johtaja pystyy lisäämään henkilökunnan ammatillisuutta tietoisuuden ja ymmärryksen kautta, mikä taas omalta osaltaan edisti pedagogisen johtamisen kehittymistä. (Wiik 2017, 46-47.) Yleisesti ottaen varhaiskasvatuksen johtajat kokevat tuntevansa varhaiskasvatussuunnitelmat sekä jossain määrin uusia tutkimuksia aiheesta (Fonsén ym. 2022, 105).

On merkityksellistä pohtia myös niitä tekijöitä, jotka edistävät johtajien omista työtehtävistä suoriutumista sekä työssä jaksamista pedagogisen johtamisen näkökulmasta. Karvin raportin (2023b) mukaan johtajien työtä tukeviksi tekijöiksi koettiin esihenkilön ja kollegoiden antama tuki eri muodoissaan, johtamisressurssien riittävyys sekä toimiva organisaatio- ja keskustelukulttuuri. Esihenkilön tueksi sisällytettiin toimiva vuorovaikutussuhde sekä sen merkityksellisyden kokemus ja ammatillinen itsevarmuus, joita lisäsi omasta työstä saatu tunnustus. Kollegiaalisen tuen muodoiksi nimettiin sekä viralliset ja säännölliset muodot kuten erilaiset yhteistyöpalaveri sekä myös epäviralliset yhteydenpitotavat. Kollegiaalisen tuen koettiin tuovan vahvistusta omille ajatuksille ja varmuutta siihen, että apua on tarvittaessa saatavilla. Johtamisresursseista nostettiin esille varajohtamisjärjestelmä sekä sen edistämä hallittavuuden tunne. Toimivaa organisaatio- ja keskustelukulttuuria kuvaavina asioina listattiin keskusteluvoimaa, ymmärtäväisyys, vuorovaikutus sekä yhteiset arvot ja tuntemus yhteisistä tavoitteista. (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 73-75.) Huomionarvoista on, että näissä tekijöissä on yhteneväisyyksiä yksikön pedagogista johtamista edistäviin tekijöihin sekä sen voimavaroihin kuten riittävät resurssit, avoin keskustelukulttuuri ja pedagogiikan johtamisen taidot.

4.2 Pedagogista johtamista estävät tekijät varhaiskasvatuksessa

Ajanpuute ja kiire koettiin pedagogista johtamista estävinä tekijöinä. Käytännön työssä tämä tarkoitti sitä, että johtaja oli ottanut liikaa vastuulleen perustehtävään kuulumattomia prosesseja tai työtehtäviä, mikä lisäsi johtajan työtaakkaa ja vei edelleen aikaa tai energiaa pois johtamisen toteuttamiselta. (Fonsén 2014, 156.) Lisäksi ajan puute voi johtua siitä, että johtajan vastuulla oli useampi eri yksikkö tai uudistuvista työtavoista ja menetelmistä, joiden käyttöönotto vie aikaa pedagogiselta keskustelulta (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 80). Toisaalta johtajan kokemus ajanpuutteesta ja liiallisesta työmäärästä voi työtehtävien suuren määrän lisäksi johtua osittain kykenemättömyydestä organisoida omaa aikaansa ja työtehtäviänsä, jolloin arjen organisointi vie aikaa yhteiseltä keskustelulta (Wiik 2017, 40-42). Hallinnollinen johtaminen ja organisaation johtaminen ovat osa varhaiskasvatusyksikön johtajan perustehtävää. Osa varhaiskasvatuksen johtajista kokivat tarvitsevansa lisää tietoa ja taitoa esimerkiksi taloushallinnosta tai lainsäädännöstä, kun osa taas koki hallinnollisen puolen olevan vahvuutensa. (Fonsén 2022, 104.)

Johtamista heikentäviksi uhiksi chileläisessä tutkimuksessa eritellään liialliset hallinnolliset tehtävät sekä pedagogisen tiimin jäsenten suuret poissaolomäärät, jolloin johtajaa toisinaan

tarvitaan täyttämään työntekijöiden tarve lapsiryhmässä. Ajanpuute nähtiin uhkana sekä johtajien että pedagogisten tiimien jäsenten näkökulmasta, sillä vastaajat eivät kokeneet arjessa olevan tarpeeksi aikaa käydä pedagogisia keskusteluja, kehittää yhteistyötä tai reflektoida toimintaa. (Cabrera-Murcia 2021, 15.)

Pedagogista johtamista estävistä tekijöistä johtajan perustehtävän heikkous voi johtua ajanpuutteen lisäksi johtajan kykenemättömyydestä kantaa vastuuta omasta perustehtävästään riittävästi (Fonsén 2014, 156). Perustehtävän heikkous voi näyttäytyä myös oman työn tavoitteiden tai keskeisten asioiden hahmottamisen haasteena, jolloin johtajalla ei ole selkeää näkemystä työstään (Wiik 2017, 40). Fonsénin (2014, 157) Myös etäjohtajuus vaikuttaa perustehtävään, sillä etäjohtajan arjen pedagogiikan tuntemus sekä mahdollisuus osallistua pedagogisiin keskusteluihin jäivät vähäisemmiksi (Fonsén 2014, 157). Karvin raportin (2023b) mukaan lähijohtamista estää johdettavien yksiköiden määrä ja toisistaan eroava sijainti, mikä voi aiheuttaa johtajan käyttämän paikallaoloajan epätasavertaiseen jakautumiseen yksiköiden välillä (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 80).

Resurssien puutteen koettiin vaikuttavan negatiivisesti pedagogisen johtamisen toteutumiseen. Karvin raportissa (2023b) ja muissa aineistoissa nostettiin esille johtajien ajanpuutteen lisäksi henkilöstöresurssien puute, sillä pätevistä henkilökunnasta oli pulaa kaikkiin työtehtäviin. (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 70; Fonsén 2014, 158-159; Wiik 2017, 48.) Resurssipulan vaikutukset pedagogiseen johtamiseen kuvattiin monesta eri näkökulmasta: sen lisäksi, että poissaolotapauksissa sijaisten löytämisen haasteet veivät aikaa johtajan työssä (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 49; Wiik 2017, 48), henkilökunnan kelpoisuuden puute, määräraikaisten työntekijöiden perusteeton käyttö ja erityisen tuen tarpeen unohtaminen henkilöstöresursoinnissa nähtiin pedagogista johtamista estävänä tekijänä. Tämä saattoi näyttäytyä myös ylemmän johdon puutteellisenä tukena johtajan pedagogiselle johtamiselle. (Fonsén 2014, 158.) Karvin raportin (2023b) mukaan pula kelpoisesta henkilöstöstä vaikutti jaetun johtamisen toteutumiseen, minkä taas nähtiin vievän johtajan aikaa uudistusten jalkauttamiselta, suunnitelmalliselta kehittämiseltä ja työntekijöiden osaamisen tukemiselta (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 79-80).

Henkilökunnan pedagogisen ammatillisuuden puute tai haluttomuus kehittää ammatillisuuttaan esti pedagogisen johtamisen toteutumista kuten myös henkilökunnan sitoutumattomuus yhdessä sovittuihin käytäntöihin. Pedagogisen johtamisen kannalta olikin tärkeää, että oman työn reflektointi nähtiin mahdollisuutena kehittää työtään eikä vain arvosteluna. (Wiik 2017, 45, 49.) Karvin raportin (2023b) mukaan johtajat kokivat, että kelpoisen henkilökunnan puutteen lisäksi varhaiskasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet ovat suuremmat, mihin koulutusohjelmat valmistavat työntekijöitä, eikä tarvittavaa aikaa vastavalmistuneiden työntekijöiden tukemiseen ole tarpeeksi (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 52). Myös chileläisessä

tutkimuksessa oppimisen ja opettamisen perinteinen käsitys sekä tiimin ymmärryksen puute nähtiin pedagogista johtajuutta uhkaavina tekijöinä (Cabrera-Murcia 2021, 15).

Henkilökunnan sitouttaminen oli varhaiskasvatusjohtajien mielestä asia, jossa johtajat toivoivat vielä kehittyvänsä, kuten myös uusien asioiden esille tuominen ja vakiinnuttaminen toimintatavoiksi sekä henkilökunnan motivointi. Myös valmentava ja jaettu johtaminen mainittiin asioina, joihin kaivattiin lisää kehittymistä. (Fonsén ym. 2022, 103, 105.) Jaettu johtaminen tuli esiin myös asiana, joka koettiin varhaiskasvatuksen alalla uutena ilmiönä ja jonka käyttöönottoon arjessa toivottiin vielä selvennystä sekä lisäohjausta. Kuitenkin samalla tuotiin esille, että moniammatillisen työyhteisön ja sen osallistamisen koettiin tukevan jaettua johtamista ja johtajat kokivat oman roolinsa tässä yhteisössä eräänlaisina käynnistäjinä, jotka näkevät työntekijöidensä vahvuudet. Sen lisäksi, että moniammatillinen työyhteisö nähtiin vahvuutena, se koettiin myös mahdollisena uhkana: yhteisen käsityksen puutteen, liian vähäisen pedagogisen keskustelun ja epäselvien työnkuvien koettiin aiheuttavan hämmennystä ja ristiriitatilanteita. (Heikkinen ym. 2022, 5)

Myös johtajan oman pedagogisen kompetenssin puute esti johtajaa toteuttamasta hyvää pedagogista johtamista. Johtajan pedagogisen tietämyksen tason lisäksi kompetenssin puute voi näyttäytyä esimerkiksi päätöksenteossa tai vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. (Fonsén 2014, 157.) Varhaiskasvatuksen johtajat nimesivät johtamisosaamiseensa liittyviksi kehittämistarpeiksi johtajuusroolin haltuunoton ja sen kantamisen sekä työnkuvan selkeyttämisen (Fonsén ym. 2022, 102), joiden on tässä opinnäytetyössä todettu olevan oleellisia tekijöitä pedagogisen johtajuuden toteutumisen kannalta.

Iso-Britanniassa järjestetään 0-5-vuotiaille lapsille ja heidän perheilleen tukea lapsen kasvussa ja kehityksessä lastenkeskuksissa. Lastenkeskusten johtajuuden monimutkaisuutta kartoittavassa tutkimuksessa havaittiin, että johtajat kokivat pedagogisen johtajuuden olevan heikosti toteutuva johtamisen osa-alue. Vaikka tulosten mukaan johtajat kokivat olevansa kyvykkäitä hoitamaan työtehtäviään, he listasivat kaipaavansa lisäkoulutusta pedagogisiin innovaatioihin, moniammatillisten tiimien johtamiseen, johtamismallien käyttöönottoon sekä moniammatillisen oppimisen tukemiseen. Johtajuuden suurimpina haasteina he kuvailivat muutosjohtamisen, resurssien johtamisen sekä ajanhallinnan. (Stuart & Wilcox 2017, 472, 477-478.)

Huomionarvoista on, että pedagogista johtamista estävissä tekijöissä on yhteisiä piirteitä niihin tekijöihin, joiden vuoksi pätevät varhaiskasvatuksen opettajat vaihtavat alaa, mikä luo pedagogisen johtajuuden toteutumisen kannalta negatiivisen kierteen pätevän henkilökunnan puuttuessa. Työelämän tutkimuksen mukaan ammatinvaihtoon vaikuttavia syitä voi olla yhteiskunnallisella, organisaatio-, relationaalisella ja yksilöllisellä tasolla. Yhteiskunnallisella tasolla suurimmat syyt olivat palkkauksen heikkous sekä riittämättömät

etenemismahdollisuudet. Organisaatiotasolla ammatinvaihtoon johtanut merkittävin syy oli resurssien puute, mikä näyttäytyi henkilöstövajeen lisäksi puutteellisina materiaalisina työoloina, joiden vuoksi toteutettu työ ei enää vastannut haluttua arvoa. Myös työn organisointi ja lisätyöt nimettiin ammatinvaihtoon johtaneiksi syiksi. Relationaalisella tasolla vastaajat kuvasivat erilaisia vuorovaikutuksen haasteita aina kiusaamiseen asti. Johtajan tuen puute työntekijöiden keskinäisen vuorovaikutuksen haasteiden käsittelyssä koettiin johtuvan johtajien resurssipulasta. Relationaalisella tasolla tuotiin esille myös työnkuvan epäselvyyksien ja riittämättömän suunnitteluaajan vaikutus ammatinvaihtopäätökseen. Yksilöllisellä tasolla vastaajat kokivat erityisesti työtehtävien terveydellisten uhkien kuten tuki- ja liikuntaelinsairauksien sekä riittämättömyyden tunteen vaikuttaneen päätökseen vaihtaa alaa. (Sirvio ym. 2023, 94-97.)

5 Espoon suomenkielinen varhaiskasvatus

Espoon varhaiskasvatuksen eri toimintamuotoja ovat muun muassa avoin varhaiskasvatustoiminta, perhepäivähoito ja päiväkotitoiminta, joita ohjaa valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellyt tavoitteet kuten lapsen edun mukaisuus ja inklusiivisuus. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen takaa henkilöstön moniammatillisuus, jolloin jokaisen työntekijän osaaminen ja koulutus on käytössä sekä osaaminen hyödynnetään tarkoituksen mukaisesti. (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 17.) Espoon suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa työskentelee moniammatillisessa yhteistyössä useita eri ammattinimikkeitä, joilla jokaisella on eri osaamisen alueet sekä tarkoituksensa osana yhteisöä lasten yksilöllisiin tarpeisiin perustuen. Jokaisen ammattitaitoa tarvitaan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 17.)

Moniammatillisiin tiimeihin kuuluvat muun muassa päiväkodin johtaja, vara- tai apulaisjohtaja, varhaiskasvatuksen opettajat, laaja-alaiset varhaiskasvatuksen erityisopettaja eli LVEO, varhaiskasvatuksen sosionomit, varhaiskasvatuksen lastenhoitajat, tuen tarpeen perusteella myönnettyt avustajat ja kasvun ja oppimisen tuen lastenhoitajat, moninaista asiakaskuntaa tukevat kielikaveri -nimikkeellä toimivat lastenhoitajat ja kieli- ja kulttuuriopettajat eli kiekut. Näiden lisäksi tärkeitä ammattilaisia varhaiskasvatussyksikön arjessa ovat päiväkoti- ja laitospulaiset. (Espoo 2024.) Tässä opinnäytetyössä syvennyttään Espoon kaupungin järjestämään suomenkieliseen päiväkotitoimintaan, joka toteutetaan ryhmämuotoisena varhaiskasvatussyksiköissä.

Varhaiskasvatussyksikön johtajalla tulee olla ajantasainen tieto yksikkönsä toimintatavoista ja ryhmien tilanteesta, mikä toteutuu ryhmähavainnointien avulla. Ryhmähavainnointien avulla on mahdollista havainnoida ryhmän pedagogiikkaa ja pedagogista toimintaa, mutta myös tiimin jäsenten sekä tiimin ja lasten välistä vuorovaikutusta. Ryhmähavainnointien pohjalta on

hyödyllistä osallistua ryhmän tiimipalaveriin, jossa voidaan keskustella ryhmän pedagogisista rakenteista ja toiminnasta, sekä tarkastella tiimisopimusta ja ryhmäsuunnitelman eli ryhmävasun tilannetta. On tärkeää, että työntekijät huomioidaan myös yksilötasolla, eikä vuosittaisia kehitys- ja tavoitekeskusteluja tule unohtaa. (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 31.)

Espoossa on kehitetty erilaisia työkaluja laadukkaan varhaiskasvatuksen onnistumisen ja pedagogiikan johtamisen tueksi (Kuva 1). Kaiken toiminnan pohjana on Espoon varhaiskasvatussuunnitelma eli Espoon vasu (2022) ja Espoon suomenkielisen esiopetuksen opetussuunnitelma eli esiops (2022). Varhaiskasvatussuunnitelmien lisäksi käytössä on varhaiskasvatuksen itsearviointikriteerit. Kaikki toiminta tulisi olla suunniteltu lapsilähtöisesti ja oltava pedagogisesti perusteltavissa. Tärkeä työkalu tähän on ryhmäsuunnitelmat, joihin kirjataan yhdessä sovitut pedagogiset asiat, mihin sitoudutaan niin yksikkö- kuin ryhmätasolla. Varhaiskasvatuksen opettajilla on vastuu pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta, vaikka toimintaa toteutetaan moniammatillisesti yhdessä. (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 17, 31.)

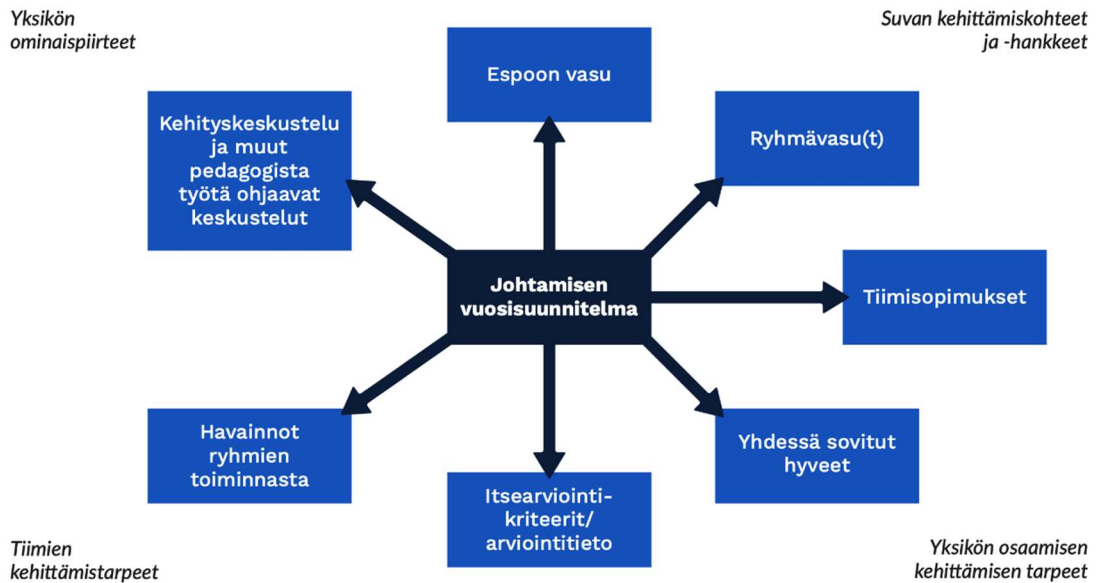
Laadukkaan varhaiskasvatuksen onnistumisen työkalut



Kuva 5: Laadukkaan varhaiskasvatuksen onnistumisen työkalut (Espoon sisäinen materiaali 2023a).

Espoon suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa jokainen johtaja laatii oman johtamissuunnitelman työnsä tueksi, mikä on osa pedagogiikan johtamisen laajaa kokonaisuutta. Johtamissuunnitelmassa huomioidaan niin valtakunnalliset kuin paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, alueelliset ja työhyvinvointiin liittyvät tavoitteet sekä yksikön omat tavoitteet. Jokainen johtamissuunnitelma on siis erilainen, koska niissä tulee näkyä niin yksikön johtajan kuin johdettavan yksikön yksilölliset tavoitteet, jotka liittyvät niin johtamiseen kuin pedagogiikkaan sekä toimenpiteet tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitteiden saavuttamista arvioidaan vuosittain yksikötasolla, mutta myös yhteisissä keskusteluissa aluepäällikön kanssa. (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 30-31.)

Pedagogiikan johtaminen yksikkötasolla



Kuva 6: Pedagogiikan johtaminen yksikkötasolla (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 31.)

Johtamissuunnitelman lisäksi varhaiskasvatussyksikön johtaja laatii yksikölleen vuosisuunnitelman (Kuva 2) tai vuosikellon, johon kootaan ja aikataulutetaan vuoden aikana tärkeät varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan ja johtamiseen liittyvät tekijät. Vuosikellon kirjauksissa näkyvät muun muassa varhaiskasvustoimintaa ohjaava asiakirja Espoon vasu, Espoon esiops, ryhmäsuunnitelmat, tiimisopimukset ja itsearviointikriteerit, joiden avulla henkilöstö ja yksikön johtaja arvioivat kriittisesti niin yksikkö-, kuin ryhmätasolla kriteerien mukaista toimintaa. Johtamissuunnitelman ja vuosikellon tarkoituksena on selkiyttää johtajan pirstaleista työtä sekä aikatauluttaa työtehtäviä vuoden eri vaiheisiin, jolloin työt eivät pääse kasautumaan, ja näin olla pedagogiikan johtamisen punainen lanka. (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 30-31, 33.)

Varhaiskasvatuksen johtamisen kehittämistä on tehty Espoon suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa aktiivisesti vuodesta 2022. Espoossa osalla varhaiskasvatussyksikön johtajista on johdettavanaan useampia erillisiä yksiköitä, jonka takia yksiköiden ja johtajien määrä ei vastaa toisiaan. Espoossa on tällä hetkellä käytössä kaksi erilaista varhaiskasvatuksen johtamismallia rinnakkain: yksikköjohtaja ja varajohtaja tai yksikköjohtaja ja apulaisjohtaja, riippuen johtamiskokonaisuudesta ja sen koosta. Niin varajohtaja kuin apulaisjohtaja edustaa johtajuutta yhdessä johtajan rinnalla, jonka takia heidän roolinsa tulee olla selkeä koko työyhteisölle. Tulevaisuudessa varajohtajalla tulee olemaan nykyistä suurempi rooli varhaiskasvatuksen johtamiskokonaisuudessa. (Espoo 2023.) Apulaisjohtajamallissa yksikköjohtajalla ja apulaisjohtajalla on yhteistyössä isompi kokonaisuus johdettavana. Apulaisjohtajamalli on tulevaisuudessa

käytössä isoissa yksiköissä tai vaihtoehtoisesti voi koostua useammasta pienemmästä yksiköstä.

Apulaisjohtajamalli on otettu aktiivisesti käyttöön syksyn 2023 aikana, ja sen tarkoituksena on vahvistaa varhaiskasvatustyöyksiköiden johtamisen resursseja erityisesti isommissa johtamiskokonaisuuksissa. Vuoden 2023 aikana on palkattu Espoon varhaiskasvatustyöyksiköihin neljä apulaisjohtajaa, mutta määrä tulee kasvamaan lähivuosien aikana. Apulaisjohtajamalli eroaa varajohtajuudesta siten, että apulaisjohtajalla ei ole vastuulla omaa lapsiryhmää, vaan hänen työtehtäviinsä voi sisältyä erikseen johtajan kanssa sovittuja yksittäisiä työtehtäviä eri ryhmissä. Varajohtaja puolestaan työskentelee pääasiallisesti varhaiskasvatustyöryhmässä varhaiskasvatuksen opettajana, eli tekee hallinnollisia töitä lapsiryhmän ohella. Apulaisjohtaja pystyy näin ollen käyttämään lähes koko työpanoksensa hallinnolliseen työhön, mikä varhaiskasvatustyöyksikön johtajilla on viime vuosien aikana lisääntynyt merkittävästi. Johtamisen lisäresurssit tukevat lopulta koko työyhteisöä. (Espoo 2023.)

Kuitenkaan varajohtajuus ei ole poistumassa ja varajohtajakäytäntöjen kehittämistä on viime aikoina tehty runsaasti. Merkittävin muutos arjen työhön on ollut varajohtajan mahdollisuus irrottautua lapsiryhmästä yhtenä päivänä viikossa hallinnollisten työtehtävien pariin siten, että hänen sijaisekseen ryhmään tulee alueelle palkattu varajohtajien varahenkilö. Espoossa on tehty vuoden 2023 aikana myös muita toimenpiteitä varhaiskasvatustyöyksikön johtamisrakenteisiin liittyen niin rakenteellisella kuin hallinnollisella tasolla. Johtamisen tueksi palkattiin 20 uutta varhaiskasvatustyöyksikön lastenhoitajaa varahenkilön tehtäviin, jotka kohdentuvat varajohtajan vapauttamiseksi lapsiryhmästä hallinnolliseen johtamistyöhön keskimäärin kerran viikossa. Samalla varajohtajan työnkuvaa on pyritty selkeyttämään ja varajohtajalle maksettavaa lisää korotettiin. Tämän lisäksi Espooseen palkattiin viisi uutta toimistosuhteeriä keventämään työyksikön johtajien hallinnollista työtä, joka on kasvanut viime vuosien aikana merkittävästi. Tavoitteena on, että nämä uudistukset tukevat osaltaan johtamisresursseja, jolloin työyksikön johtaja pystyy osaltaan tukemaan henkilöstönsä työskentelyä, mihin liittyy vahvasti myös pedagoginen johtaminen. (Espoo 2023.)

Espoon suomenkielisessä varhaiskasvatustyössä halutaan tukea johtajaksi kasvamista monin eri keinoin. Yksi merkittävä muutos aikaisempaan on ollut varajohtajien koulutukseen ja perehdytykseen panostaminen. Varajohtajan tulisi pystyä tukemaan varhaiskasvatustyöyksikön johtajaa työssään tai sijaistamaan johtajan poissa ollessa, mutta tavoitteena on myös tukea varajohtajaa omalla johtajuuden polullaan. Varajohtajista toivotaan tulevaisuuden yksikköjohtajia Espoon kaupungille, eli perehdytykseen panostaminen on kauaskantoista. (Espoon kaupunki 2023a.) Espoossa on myös kehitetty uusien yksikköjohtajien perehdyttämistä vuoden 2023 aikana.

6 Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoite

Opinnäytetyöllä haluttiin kartoittaa koko Espoon suomenkielisen varhaiskasvatuksen yksiköissä vallitsevaa tilannetta pedagogisen johtamisen osalta, sekä määritellä aikaisempien tutkimusten perusteella tiedossa olevista edistäväistä ja estäivistä tekijöistä merkittävimmät juuri Espoossa. Opinnäytetyön tarkoituksena oli kehittää pedagogista johtamista Espoon suomenkielisen varhaiskasvatusyksiköiden johtamisessa. Tavoitteena oli kartoittaa Espoon varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden nykytilaa sekä johtajien kokemusta pedagogisen johtamisen eri osa-alueiden toteutumisesta ja sen estäviä ja edistäviä tekijöitä. Lisäksi tavoitteena oli kehittää tutkimuksen tulosten perusteella käytänteitä ja toimintatapoja, joilla voidaan tukea pedagogisen johtamisen toteutumista. Opinnäytetyöllä pyrittiin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Miten Espoon varhaiskasvatusyksiköiden johtajat käsittävät pedagogisen johtamisen ja sen toteutumisen yksikössään?
2. Miten pedagogisen johtajuuden osa-alueet toteutuvat? Mitkä tekijät edistävät tai estävät pedagogisen johtamisen toteutumista yksiköissä?

7 Opinnäytetyön toteuttaminen monimenetelmällisin keinoin

Kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen edellytyksenä on, että tutkittava ilmiö ja siihen vaikuttavat tekijät on tunnettuja (Kananen 2019, 25). Aineistonkeruumenetelmänä käytettiin sähköistä kyselyä, jolla kartoitettiin aiemmissa tutkimuksissa tunnistettuja pedagogisen johtamisen osa-alueita ja siihen vaikuttavia tekijöitä monivalintakysymyksillä peruskuvan saamiseksi. Syvemmän ymmärryksen ja vastaajien kokemusten keräämiseksi kyselylomakkeelle laadittiin myös avoimia kysymyksiä antaen vastaajille mahdollisuuden kuvata yksityiskohtaisemmin ja moniulotteisemmin sekä omaa että yksikkönsä toimintaa. Siten kartoitukseen saatiin syvempiä vastauksia kokonaiskuvaa ja varhaiskasvatuksen moninaista arkea selkeyttämään. Kvantitatiivista tutkimusta ja kvalitatiivista tutkimusta, eli laadullista tutkimusta voidaan toisinaan myös yhdistää, mikä on tyypillistä erityisesti sellaisissa tutkimuksissa, jossa tutkimuskysymykset ovat sekä selittäviä että kuvailevia tai jos tutkimuskonteksti on vaativa (Hurmerinta & Nummelin, luku 20). Aineiston analyysissä hyödynnettiin sekä kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmiä että kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmistä aineistolähtöistä sisälönanalyysiä mahdollisimman selkeän ja tarkan kokonaiskuvan saamiseksi.

Ennen kyselyn lähettämistä ja tiedonkeruun aloittamista haettiin tutkimuslupa (LIITE 1) Espoon kaupungilta. Tiedonkeruu aloitettiin vasta tutkimusluvun saamisen jälkeen. Opinnäytetyötä tehdessä noudatettiin niitä ehtoja, joita Espoon kaupunki tutkimukselle määritteli. Vastaajille lähetettävään sähköpostiin kirjoitettiin saatetekstin (LIITE 2) ja liitteeksi Espoon

kaupungin henkilökunnan suostumuslomakkeen muokattuna (LIITE 3). Suostumuslomakkeen yhteydessä oli myös opinnäytetyön tekijöiden yhteystiedot, jos kyselyyn vastaajalla olisi herännyt kysymyksiä tai hän olisi kaivannut lisätietoa tutkimuksesta. Kysely toteutettiin sähköpostitse lähetettävällä Webropol-kyselyn linkillä.

Kvantitatiivinen tutkimus voi olla otantatutkimus, jolloin tutkitaan vain tietty perusjoukon osajoukko eli otos tai kokonaistutkimus, jolloin tutkitaan koko perusjoukko rajaamattomana (Heikkilä 2014, 12-13). Kysely toteutettiin kokonaistutkimuksena kaikille Espoon suomenkielisen varhaiskasvatuksessa työskenteleville varhaiskasvatusyksikön johtajille. Kyselylomaketutkimus mahdollistaa myös arkaluonteisen aineiston keräämisen, koska vastaaja pysyy anonymina (Vilkkä 2021a, 94-95). Kysely toteutettiin anonymisti, sillä omaan johtajuuteen sekä yksikön tilanteeseen liittyen voi tulla vastaajalle mieleen vaikeitakin asioita, joita ei välttämättä omalla nimellään tai toisten kuullen haluaisi nostaa esille.

Kyselylomake tulee aina testata ennen kuin se lähetetään vastaajille, mikä auttaa muokkaamaan kyselylomakkeesta mahdollisimman toimivan ja vastaajaystävällisen. On tärkeää, että testauksella ei kartoiteta yksinomaan kyselylomakkeen toimivuutta, vaan kyselylomakkeen sisältöä, selkeyttä, toimivuutta, pituutta ja kyselyn viemää aikaa kriittisesti ja rakentavasti. Testaajien valintaan tulee kiinnittää erityistä huomiota ja pyytää perusteltua palautetta kyselylomakkeesta sekä mahdollisia muutosehdotuksia. (Vilkkä 2021a, 108.) Kysely lähetettiin testikyselynä 6 testajaalle. Testaajat valittiin siten, että osalla heistä oli substanssiosaamista varhaiskasvatuksen alalta, mutta testaajia oli myös muilta aloilta. Kuudesta testivastaajalla neljällä oli varhaiskasvatuksen substanssiosaamista ja heistä kaksi myös työskenteli Espoon varhaiskasvatuksen johtotehtävissä.

Positiivista palautetta annettiin kyselyn selkeydestä sekä kieliasussa että kyselyn etenemisessä. Kyselyssä koettiin olevan kattavasti kysymyksiä eri näkökulmista ja siihen vastaaminen sujui miellyttävästi, eikä kyselyssä koettu olevan liikaa toistoa. Sisältö koettiin asialliseksi, vaikka joissakin kysymyksissä vastaajan piti arvioida omaa osaamistaan ja ammatillista pätevyyttään kriittisestikin. Annettujen korjausehdotusten perusteella muutettiin joidenkin vastausvaihtoehtojen sanamuotoja yhteneväisemmiksi toistensa kanssa sekä stilisoitiin tekstistä turhia lisähuomioita sulkeisista.

Kyselytutkimuksen riskinä on, että vastausprosentti jää toivottua alhaisemmaksi tai vastauksia joudutaan odottamaan suunniteltua pidempään. Mahdollinen uusintakysely tuleekin huomioida jo suunnitteluvaiheessa. (Vilkkä 2021a, 94-95.) Vastausajaksi määriteltiin 7 päivää; 2 viikon vastausajan loppupäässä todennäköisyys vastaamiselle on jo heikko ja mahdollisesti enemmän vastauksia saa toistamalla kyselyn pikaisesti kuin pidentämällä vastausaikaa. Kysely toteutetaan kolmella kierroksella.

Muokattu Webropol -kyselylomake lähetettiin sähköpostilistalle, joka saatiin varhaiskasvatuksen sihteeriltä. Kysely saavutti 95 varhaiskasvatusyksikön johtajaa. Ensimmäisellä kierroksella kyselyyn vastasi 18 varhaiskasvatusyksikön johtajaa. Ensimmäinen kierros toteutettiin tammi-kuun toisella viikolla.

Toinen kierros toteutettiin helmikuun alussa, jolloin kyselyyn vastasi 17 varhaiskasvatusyksikön johtajaa. Toisen kierroksen toteuttamisajankohtaa siirrettiin myöhäisemmäksi pääkaupunkiseudulla olleiden varhaiskasvatuksen lakkojen (ks. Heiskari, Tolkki & Paukkeri 2024; Jääri 2024) vuoksi, sillä lakko aiheuttaa ylimääräistä työtä johtajille, jolloin kyselyyn vastaamiselle ei todennäköisesti löytyisi aikaa. Kolmas ja viimeinen kierros toteutettiin toisen lakkojen jälkeen jälleen viikon vastausajalla. Kolmannella kierroksella kyselyyn vastasi 21 vastaajaa. Kaiken kaikkiaan kyselyyn vastasi siis 48 yksikön johtajaa 95 vastaanottajasta. Uusintakierrosten aikana sähköpostin saatekirjettä muokattiin siten, että jo vastanneita kiitettiin ja muistutettiin kyselyyn vastaamisen tärkeydestä.

Tutkimusaineisto kerättiin ja säilytettiin sähköisesti salasanalla suojattuna ja sitä käsiteltiin tietoturvasääntöjen mukaisesti tutkimuksen alusta loppuun. Aineiston käsittely tapahtui Webropol -ohjelmiston kautta. Vastajien vastaukset kirjautuivat automaattisesti ohjelmistoon. Aineiston käsittelyn jälkeen kuvat ja tutkimusraportit sekä aineisto kokonaisuudessaan kopioitiin erillisinä tiedostoina opinnäytetyön tekijöiden yhteiseen pilvipalveluun. Aineisto säilytettiin opinnäytetyön tekijöiden pilvipalvelussa opinnäytetyön toteutuksen aikana sekä Webropol-ohjelmistossa, joihin oli pääsy vain tutkijoilla. Opinnäytetyön valmistumisen jälkeen aineisto poistettiin pilvipalvelusta ja siirrettiin USB-muistikulle, jossa sitä säilytetään kaksi vuotta työn valmistumisen jälkeen Laurean henkilötietorekisterin mukaisesti.

Henkilöön liittyviä kerättäviä tietoja oli vastaajan johtajuuden kokemusvuodet. Liitteenä Laurea ammattikorkeakoulun henkilöresteri (LIITE 5) sekä Espoon kaupungin tutkimusrekisteritiedot (LIITE 6) sekä Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry:n aineistohallintasuunnitelma (LIITE 7).

7.1 Kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää huomioida, että tutkimus on kokonaisuus, joka koostuu monesta erillisestä vaiheesta. Kaikki lähtee liikkeelle tutkimusaineiston suunnittelusta, joka on suuritöisin ja laajin työvaihe. Kun suunnitteluvaihe on toteutettu hyvin, helpottuu kyselyiden tarkastaminen ja analyysivaihe merkittävästi. (Vilka 2021b, 135.) Hyvän kyselylomakkeen suunnittelu vaatii pohjalle tutkijan ymmärryksen siitä, mihin tutkija hakee kyselyn avulla vastausta, eli tutkimuksensa tavoitteen sekä millaista tietoa tarvitaan (Vilka 2021a, 95, 105-107). Kyselylomaketta (LIITE 4) laatiessa huolehdittiin, että kyselyssä esitetyt kysymykset vastasivat opinnäytetyön tavoitteisiin ja olivat selkeitä ja ymmärrettäviä. Kysymysten järjestys oli suunniteltu siten, että kyselyn alussa oli vastaajan näkökulmasta

helpompia kysymyksiä ja lomakkeen loppupuolella sellaiset, joiden vastaukset voivat olla arkaluonteisempia. Lisäksi toisiaan loogisesti seuraavat kysymykset sijoitettiin peräkkäin ja jäsenneltiin teemoittain.

Kyselyn alussa oli vastaajan sekä hänen johtamansa yksikön tai yksiköiden taustaa määritteleviä kysymyksiä. Kysymys 1 kartoitti vastaajan johtamisen kokemusvuodet (*Varhaiskasvatuksen johtamiskokemuksesi vuosina?*) ja kysymys 2 johdettavan yksikön tai yksiköiden työntekijöiden pätevyyden määrällinen taso (*Kuinka suuri osa johtamasi yksikön /yksiköiden työntekijöistä ovat kelpoisia tämänhetkiseen työtehtäväänsä?*). Luokittelu- eli nominaaliasteikko mittaa, mihin luokkaan muuttajat eli vastaukset kuuluvat, ja sitä käytetään usein taustamuuttujien kuten iän, siviilisäädyn tai asuinpaikkakunnan selvittämisessä (Heikkilä 2014, 79).

Järjestys- eli ordinaaliasteikko on mittari, jolla voidaan mitata etäisyyttä ja samanlaisuutta ja josta muodostetaan summa-asteikko laskemalla vastausvaihtoehtojen esiintymiskerrat yhteen. Järjestysasteikon keskellä on yleensä neutraaliluokka, jonka voi ilmaista muodossa ”*En osaa sanoa*” tai ”*Ei samaa eikä eri mieltä*”, jolloin niin sanottua pakkovastaamista ei synny. (Valli 2015, 55-57.) Mielipidemittaukset ovat usein järjestysasteikon tasoisia, jolloin arvojen eli vastausvaihtoehtojen tulee olla mahdollisimman tasavälisiä. Tämä perustuu siihen, että mielipidemittauksissa lasketaan usein keskiarvo yleiskuvan havainnollistamiseksi ja keskiarvon laskemiseksi järjestysasteikon muuttujia tulee käsitellä välimatka- eli intervalliasteikkolisina. (Heikkilä 2014, 81-82.) Likertin asteikko on järjestysasteikko, jossa vastausvaihtoehdot on valmiiksi nimetty. Likertin asteikko on yleisesti mielipideväittämässä käytetty ja sen ääripäät ovat useimmiten ”*täysin samaa mieltä*” ja ”*täysin eri mieltä*”. Likertin asteikon luomiseksi täytyy määritellä asteikon sisältämien arvojen määrä ja sanalliset määritelmät sekä neutraaliluokan määritelmä. (Heikkilä 2014, 51; Valli 2015, 57.)

Kysymykseen 4 (*Kuinka tärkeänä pidät pedagogisen johtamisen toteutumista?*) valittiin Likertin asteikko. Sen avulla pystyttiin selvittämään johtajien antaman arvon pedagogiselle johtajuudelle määrittelemällä sanalliset määreet jokaiselle vastausvaihtoehdolle eli vastaajien mielipiteen toteutumisesta. Varhaiskasvatuksen johtajuuden voi katsoa olevan pedagogista johtajuutta. Sen merkittävyyden vuoksi kysymyksen 4 (*Kuinka tärkeänä pidät pedagogisen johtamisen toteutumista?*) vastausvaihtoehtoihin ei sisällytetty neutraalia ”*En osaa sanoa*”, sillä pedagoginen johtaminen teemana on niin tärkeä ja merkittävä osa varhaiskasvatussyksikön johtajan perustehtävää, että on perusteltua odottaa siihen vastattavan. Asteikko laadittiin muotoon 5 *Erittäin tärkeänä*, 4 *Hyvin tärkeänä*, 3 *Melko tärkeänä*, 2 *En kovinkaan tärkeänä* ja 1 *En lainkaan tärkeänä*. Kuitenkin kysymyksen 5 (*Miten eri pedagogisen johtamisen osa-alueet toteutuvat johtamassasi yksikössä / yksiköissä?*) Likertin asteikon vastausvaihtoehtoihin sisällytettiin neutraali vaihtoehto ”*3 En osaa sanoa*”, sillä esimerkiksi hiljattain työtehtävissään aloittaneella varhaiskasvatussyksikön johtajalla ei vielä välttämättä ole ollut kokonaisvaltaista käsitystä koko yksikön toimintaan liittyvistä tekijöistä.

Likertin asteikko valittiin myös kysymyksiin 5, 6, 7 sekä 10 ja 11 pedagogisen johtajuuden osa-alueiden sekä siihen vaikuttavien tekijöiden toteutumisen selvittämiseksi yksiköiden johtajien kokemusten mukaan. Kysymyksessä 5 (*Miten eri pedagogisen johtamisen osa-alueet toteutuvat johtamassasi yksikössä / yksiköissä?*) johtajat arvioivat pedagogisen johtamisen osa-alueiden koko yksikön tasolla asteikolla 5 *Toteutuu erittäin hyvin*, 4 *Toteutuu hyvin*, 3 *En osaa sanoa*, 2 *Toteutuu huonosti*, 1 *Toteutuu erittäin huonosti*.

Kysymykset 6 (*Kuinka usein nämä pedagogista johtamista edistävät tekijät toteutuvat työssäsi?*) ja 10 (*Kuinka usein nämä pedagogista johtajuutta estävät tekijät näyttäytyvät työssäsi?*) käsittelivät pedagogista johtamista edistäviä ja estäviä tekijöitä johtajan omien työtehtäviä tasolla. Kysymyksillä 7 (*Kuinka usein nämä pedagogista johtamista edistävät tekijät toteutuvat yksikkösi toiminnassa?*) ja 11 (*Kuinka usein nämä pedagogista johtajuutta estävät tekijät näyttäytyvät yksikkösi toiminnassa?*) kartoitettiin taas pedagogista johtamista edistäviä ja estäviä tekijöitä koko johdettavan yksikön / yksiköiden tasolla. Koko yksikön ja johtajan oman työn käsittely on selkeämpi eri kysymyksissä. Näihin laadittiin Likertin asteikolle määritelmät 5 *Aina*, 4 *Melkein aina*, 3 *En osaa sanoa*, 2 *Harvoin*, 1 *Ei koskaan* ja kysymys muodostettiin muotoon, ”*Kuinka usein*” määrällisen tiedon saamiseksi tekijöiden toteutumisen ja esiintymisen yleisyydestä.

Osa testivastaaajista toivat esille huolensa siitä, että käytetyissä Likertin asteikossa ei kysymyksessä 5 (*Miten eri pedagogisen johtamisen osa-alueet toteutuvat johtamassasi yksikössä / yksiköissä?*) ole käytössä eräänlaista ”*Ei hyvin eikä huonosti*” vaihtoehtoa ja kokivat annetut vaihtoehdot ”*Toteutuu hyvin*” ja ”*Toteutuu huonosti*” liian yleistäviksi koko toimintakauden ja koko yksikön tasolla. Tästä kysymyksestä jätettiin neutraali vastausvaihtoehto pois vastauksista, sillä mahdollinen vastausvaihtoehto ”*Ei hyvin eikä huonosti*” on vastausten yleistettävyyden kannalta saman arvoinen kuin vastausvaihtoehto ”*En osaa sanoa*”. Kuitenkin näihin kysymyksiin haluttiin jättää vastausvaihtoehdon ”*En osaa sanoa*”, sillä esimerkiksi juuri aloittaneilla varhaiskasvatusyksikön johtajilla ei vielä välttämättä ole tiedossa kaikki yksikön toiminnasta. Valituilla vastausvaihtoehdoilla johtajat joutuvat arvioimaan, toteutuuko annettu osa-alue todennäköisemmin hyvin vai huonosti.

Yksinkertaisessa intensiivisyysasteikossa on järjestysasteikko, jossa jänalle on annettu janan sijaintia vastaavat numerot 1-10, mutta vain ääripäät on nimetty. Mitta-asteikkoja käytettäessä on hyvä huomioida mitta-asteikkojen käänteisyys, eli samat arvot eivät voi olla aina positiivisia, jotta vastaajat eivät suuntaudu aina kohti positiivisempaa vaihtoehtoa. Tämä vaikuttaisi vastaajakäyttäytymiseen ja siten tutkimuksen tuloksiin. Tämän estämiseksi kysymyksiä voi vaihtaa satunnaisesti negatiiviseen tai vastakkaiseen sanamuotoon. (Valli 2015, 59-61.) Kysymykseen 8 (*Onko pedagoginen johtaminen käsitteenä tuttu kaikille lapsiryhmien työntekijöille?*) pyydettiin vastaajia vastaamaan yksinkertaiseen intensiivisyysasteikkoon, jossa oli asteikon ääripäinä *Ei kenellekään* ja *Kaikille*. Yksinkertainen intensiivisyysasteikko valittiin, sillä

annetut *kyllä* tai *ei* -vastausvaihtoehdot tässä kysymyksessä eivät olisi olleet tarpeeksi informatiiviset, kun taas intensiivisyysasteikolla sai yksityiskohtaisemman käsityksen koko työntekijäkunnan tilanteesta.

Lähdetiedon perusteella (ks. Valli 2015) kysymyksen 8 (*Onko pedagoginen johtaminen käsitteenä tuttu kaikille lapsiryhmien työntekijöille?*) vastausvaihtoehdot laadittiin siten, että ääripää oli käännetty ”*O Ei kenellekään* ----- *10 Kaikille*” eli negatiivinen vaihtoehto skaalan alussa. Tämä kuitenkin Webropolin muotoilussa muokkautui siten, että teeman näkökulmasta positiiviseksi ääripääksi mielletty vaihtoehto ”*10 Kaikille*” oli väriltään punainen, ja negatiiviseksi ääripääksi koettu vaihtoehto ”*O Ei kenellekään*” oli vihreä, mikä toi visuaalisesti väärän viestin, että ”*O Ei kenellekään*” olisi hyväksytyin vastaus. Lisäksi kaksi testivastaajaa toivat ilmi, että ääripäiltään toisiaan vastaavat skaalat eri kysymyksissä olivat vastaajaystävällisempiä, ja kysymyksen 8 erilainen skaalaus koettiin hämmentävänä. Lopulliseen kyselyyn muutettiin skaala muotoon ”*10 Kaikille* ----- *O Ei kenellekään*”. Visuaalisesti vastausvaihtoehdot näyttivät vastaajalle, mikä oli teeman kannalta paras mahdollinen vastaus, mutta se ei oletettavasti vaikuttanut vastaamiseen, sillä pedagogisen johtamisen oli vastaajille, eli varhaiskasvatustyöntekijöiden johtajille jo ennalta tuttu käsite. Kysymyksissä 10 (*Kuinka usein nämä pedagogista johtamista estävät tekijät näyttäytyvät työssäsi?*) ja 11 (*Kuinka usein nämä pedagogista johtamista estävät tekijät näyttäytyvät yksikkösi toiminnassa?*) vastausvaihtoehdot 4 *Melkein aina* ja 5 *Aina* olivat teeman kannalta negatiivisia vaihtoehtoja, mikä tuki toistuvan vastaajakäyttäytymisen estämistä.

Kvantitatiivisen tutkimuksen aineistoa analysoidaan tilastollisilla menetelmillä, joita ovat jakaumat, ristiintaulukoinnit, erilaiset muodostettavat tunnusluvut sekä yksityiskohtaisemmat analyysimenetelmät kuten monimuuttujamenetelmät (Kananen 2019, 30). Aineistoin keräämisessä ja analyysissä käytettiin Webropol -ohjelmistoa. Webropol luo aineistosta erilaisia kaavioita, taulukoita ja tunnuslukuja, ja sillä voidaan suorittaa myös tilastollisia analyysejä kuten laskea tilastollisia eroja ristiintaulukoinnin avulla ja muuttujien korrelaatioita (Espoon kaupunki 2023b, 57, 59).

Analyysivaiheessa muodostettiin Webropolilla monivalintakysymyksiä 1 (*Varhaiskasvatuksen johtamiskokemuksesi vuosina?*) ja 2 (*Kuinka suuri osa johtamasi yksikön / yksiköiden työntekijöistä ovat kelpoisia tämänhetkiseen työtehtäväänsä?*) luokittelusteikoista frekvenssijakaumat, suhteelliset frekvenssit sekä keskiarvot. Frekvenssijakauman avulla lasketaan kunkin muuttujan vastausvaihtoehdon lukumäärä. Määrällisen tutkimuksen analysoinnissa pyritään luomaan yleistettävää tietoa, joten pelkillä frekvensseillä ei ole merkitystä vaan frekvenssien suhteellisella osuudella koko aineistosta. (Kananen 2011, 74.) Kokonaistutkimuksessa on mielekästä kuvata tutkittavan ilmiön levinneisyyttä, johon soveltuvat sekä absoluuttiset lukumäärät että prosenttiluvut (Heikkilä 2014, 144). Mittaustulosten havainnollistamiseksi yksinkertaisesta frekvenssijakaumasta voidaan muodostaa erilaisia tunnuslukuja, kuten keskiarvo. Vaikka

järjestysasteikolle ei yleensä lasketa keskiarvoja, sillä voidaan kuitenkin havainnollistaa yleiskuva mielipidemittauksissa. (Vilkkä 2021a, 112.)

Likertin asteikolla mitatuista kysymyksistä muodostettiin Webropolilla suhteelliset frekvenssit havainnollistamaan vastausten jakautumista eri vastausvaihtoehdoille sekä keskiarvot antamaan yleiskuvaa vastausten suunnasta. Useita muuttujia sisältävän tutkimuksen analysoinnissa voidaan käyttää myös monimuuttujamenetelmiä, mutta niiden käyttö tulee olla hyvin perusteltua ja harkittua, sillä monimuuttujamenetelmien luoma tieto muuttujien välisistä suhteista on usein tulkinnanvaraista ja voi johtaa virheellisiin johtopäätöksiin (Heikkilä 2014, 227). Monimuuttuja-analyysia ei tehty, sillä vastaanottajien ja siten myös vastaajien määrä oli puhtaasti tilastollisen tutkimuksen näkökulmasta suhteellisen suppea, vaikka käsittikin koko Espoon kunnallisen suomenkielisen varhaiskasvatuksen kaikkien yksiköiden johtajat. Monimuuttuja-analyysi olisi heikentänyt täten tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkimustuloksista olisi voinut olla luettavissa virheellisiä riippuvuuksia.

Ristiintaulukointi tarkoittaa tapaa tarkastella rivi- ja sarakemuuttujan välistä yhteyttä, toisin sanoen sitä tapaa, millä tavalla ne vaikuttavat toisiinsa. (Heikkilä 2014, 198). Khiin neliö -testin kuvaavin tulos on p-arvo, joka määrittelee, onko tulos yleistettävissä perusjoukkoon eli vaikuttaako sattuma tulokseen. Tutkijan vastuulla on tulkita tulos oikein sekä ymmärtää sen merkitys. Ristiintaulukoinnin antamaa informaatiota voidaan täydentää korrelaatiokertoimella, joka mittaa kahden muuttujan välisen yhteyden voimakkuutta. (Valli 2015, 82, 107-109.) Korrelaatiokertoimen etumerkki kuvaa muuttujien välillä vallitsevan riippuvuuden suuntaa eli vaikuttaako muuttujan kasvu negatiivisesti vai positiivisesti toisen muuttujan arvoon. Korrelaatiokertoimen tuloksia analysoitaessa huomionarvoista on, että tuloksiin voi vaikuttaa epäsuora riippuvuus kuten kolmannen muuttujan vaikutus sekä poikkeavat havainnot, jotka muuttavat kertoimen arvoa. (Heikkilä 2014, 192-194.) Eri muuttujien välisiä yhteyksiä, tilastollisia riippuvuuksia ja p-arvoja tutkittiin suorittamalla ristiintaulukointia sekä tarkastelemalla korrelaatiokertoimia.

Tulosten analysoinnissa tulkinnan aukikirjoittaminen, eli mihin seikkoihin kiinnitetään huomiota, riippuu ratkaistavasta tutkimusongelmasta; yleisesti pienet ja suuret arvot sekä eri tekijöiden riippuvuudet ja tekijöiden arvon muuttuminen jonkin muuttujan suhteen antavat merkittävää tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Tulkinnan ongelmaksi muodostuu tutkijoiden subjektiivinen käsitys vastaajien välisistä eroista ja riippuvuuksista, minkä poissulkemiksi suoritetaan tilastollinen testi kuten Khiin neliö, jolla saadaan vakioituja erojen erot. (Kananen 2011, 87-88.) Tilastojen väärinymmärtäminen ja tulkitseminen luovat virheellisiä johtopäätöksiä. Tutkimustulosten mukaisten korrelaatioiden tai muiden yksittäisten tulosten tulkinnassa täytyy pohtia, mitkä muut selittävät tekijät voivat vaikuttaa tuloksen muodostumiseen. (Valli 2015, 147-148.)

Analyysivaiheessa tulosten tutkimisen jälkeen keskeiset tulokset kirjoitettiin auki sekä kuvattiin tarvittaessa havainnollistavalla kuviolla tai taulukolla. Johtopäätökset tehtiin vasta, kun koko aineisto oli käsitelty ja määritelty keskeisimmät tulokset sekä niiden luotettavuus. Johtopäätöksiä tehdessä huomioitiin monivalintakysymysten ja avointen kysymysten mukaisten tulosten yhteneväisyydet. Opinnäytetyön tekijöiden omaa subjektiivisuutta hyödynnettiin arvioitaessa mahdollisiin riippuvuuksiin liittyviä muita tekijöitä ja niiden vaikutusta tuloksiin.

7.2 Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä

Avoimilla kysymyksillä saatiin kuvailevia ja selkeyttäviä vastauksia monivalintakysymysten tuomalle taustatiedolle. Alun avoin kysymys 3 (*Mitä pedagogisella johtamisella mielestäsi tarkoitetaan?*) toi tärkeää lisätietoa pedagogisen johtajuuden termin tuntemisesta. Tämä antoi selkeän kuvan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen sekä varmistuksen siitä, että vastaajat tietävät, mistä kyselyn teemassa on kyse, mikä vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. Avoimella kysymyksellä 9 (*Kuvaile, miten pedagoginen johtaminen näkyy työyhteisössäsi?*) saatiin havainnollistavaa tietoa johtajien käsityksestä yksikkönsä pedagogisen johtajuuden nykytilasta sekä johtajan että työntekijöiden tasolla.

Avoin kysymys 12 (*Miten sinä koet, että pedagogisen johtamisen toteutumista voisi kehittää yksikössäsi?*) kartoitti johtajien ajatuksia siitä, minkälaista kehittämistoimintaa heidän mielestään tarvittaisiin tilanteen muuttamiseksi parempaan. Tämän kysymyksen tarkoitus oli saada käytännön työtä tekevien mielipide kuuluviin ja sekä kartoittaa, millaisiin kehittämistoimenpiteisiin he olisivat valmiita sitoutumaan. Vastaukset huomioitiin kehittämissuunnitellessa. Kysymykseen lisättiin ohjeistuksen pohtia käytännön asioita ja toimenpiteitä (*Konkreettiset asiat tai toimenpiteet, joihin voi vaikuttaa, ei esimerkiksi henkilökunnan määrä tai määrärahat*), jolla kannustettiin vastaajia miettimään juuri sellaisia konkreettisia toimia, joita voidaan arjen puitteissa toteuttaa nykyisillä resursseilla. Avoimet kysymykset sijoitettiin loogisesti monivalintakysymysten joukkoon.

Avointen kysymysten analyysissä hyödynnettiin kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmää, sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on menetelmä, jota voidaan käyttää hyvin laajasti. Useimmiten sitä käytetään laadullisen tutkimuksen aineiston analysoinnissa, mutta sitä voidaan hyödyntää yhtä lailla esimerkiksi määrällisen tutkimuksen avoimien kysymyksien vastausten analysoinnissa. Tarkoituksena on kuvailla saatu tutkimusmateriaali, eli avoimien kysymyksien vastaukset mahdollisimman pelkistetyssä, tiiviissä ja yleistettävässä muodossa. (Elo, Kajula, Tohmoja & Kääriäinen 2022, 216.) Sen avulla etsitään aineistosta merkityssuhteita sekä -kokonaisuuksia, jotka tulevat esille sanallisina tulkintoina, eivätkä numeerisina tuloksina. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä lähdetään ensin pelkistämään tutkimusaineistoa, jonka jälkeen karsitaan tutkimusongelman kannalta kaikki ylimääräinen tai epäolennainen osa pois. Tämä vaihe edellyttää aineiston tiivistämistä sekä pilkkomista, jolloin jäsentely ja ryhmittely on

mahdollista. Ryhmittelyn jälkeen tulkinta pohjataan luotuun teoreettiseen viitekehykseen sekä vertaamalla aiempaan tutkimustietoon. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tavoitteena on ymmärtää tutkittavien merkitysmaailmaa sekä toiminta- ja ajattelutapoja. (Vilkkä 2021a. 163-164, 170-171). Tuloksia raportoidessa tuodaan mukaan omaa pohdintaa verraten aikaisempiin tutkimustuloksiin. Tarkoituksena on nostaa esille sellaista aineistoa, joka on juuri tutkimuksen kannalta olennaista. (Elo ym. 2022, 215-216.)

Tutkimuksen tarkoitus yhdessä tutkimuskysymysten kanssa luovat perustan koko työlle. On tärkeää, että tutkimuksen tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset ovat laadittu siten, että niihin on mahdollista sisällönanalyysin avulla vastata. (Elo ym. 2022, 215, 217.) Sisällönanalyysissä aineisto pelkistettiin ja ryhmiteltiin aihealueittain, jotka koottiin taulukkoon. Samankaltaiset aiheet yhdistettiin omiksi alakategorioiksi, jotka lopulta vastasivat tutkimuskysymyksiin eli *”Miten Espoon varhaiskasvatustyöntekijöiden johtajat käsittävät pedagogisen johtamisen ja sen toteutumisen yksikössään ja miten pedagogisen johtajuuden osa-alueet toteutuvat?”* sekä *”Mitkä tekijät edistävät tai estävät pedagogisen johtamisen toteutumista yksiköissä?”*.

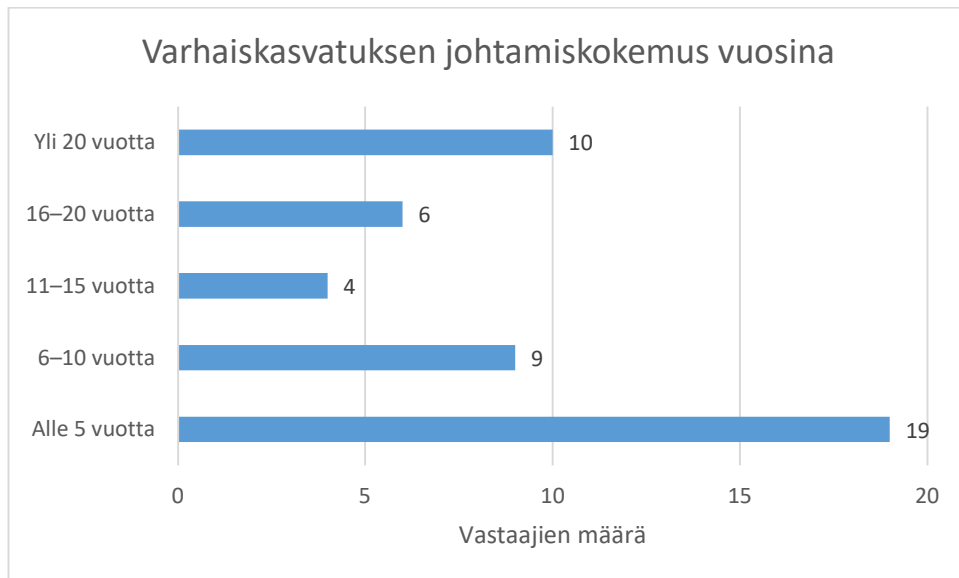
8 Kvantitatiiviset tulokset

Seuraavissa kappaleissa esitellään monivalintakysymysten tulokset jaettuna omiin alalukuihinsa. Yksiköitä ja johtajan omaa työtä koskevat tulokset käsitellään samoissa alaluvuissa, mutta edistäviä ja estäviä tekijöitä koskevat tulokset eritellään eri osioihin. Monivalintakysymysten eri väittämien suhteelliset frekvenssit ja keskiarvot ovat luettavissa taulukoista. Lisäksi nostetaan merkittävimpiä havaintoja ristiintaulukoinnista ja korrelaatioista esille. Taulukoissa olevat suhteelliset frekvenssit ovat pyöristettyjä tuloksia, mutta ristiintaulukoinnissa on käytetty arvoja desimaalin tarkkuudella, jotta tulos on mahdollisimman tarkka.

Kyselyyn vastasi kaiken kaikkiaan 48 vastaajaa, joista vähintään 47 oli vastannut kaikkiin monivalintakysymyksiin, paitsi kysymykseen 8 oli vastannut 44 vastaajaa.

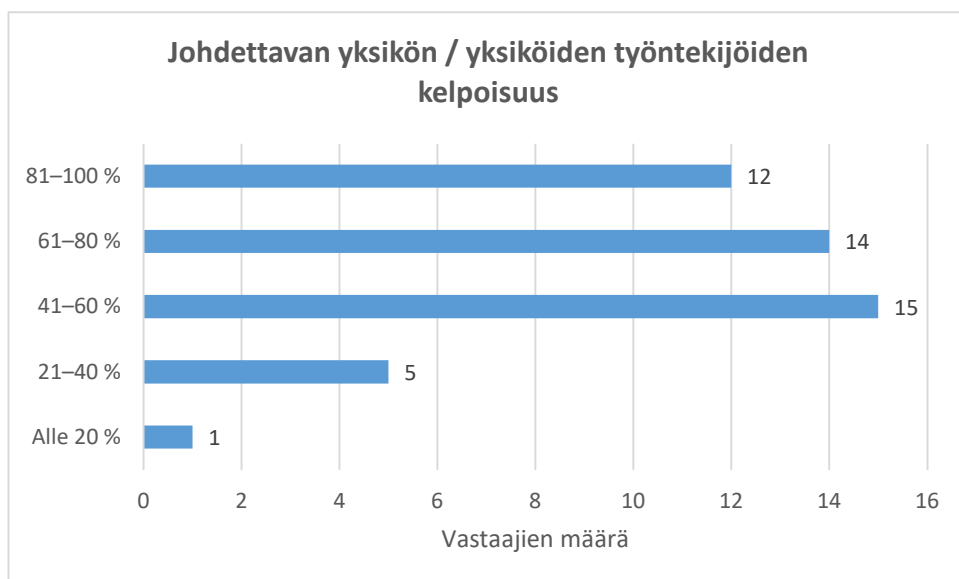
8.1 Vastaajien johtamiskokemusvuodet ja yksiköiden työntekijöiden kelpoisuus

48 vastaajasta 39,1 % ilmoitti johtamiskokemuksensa varhaiskasvatuksessa olevan alle 5 vuotta. Toiseksi suurimmalla vastaajaryhmällä (20,8 %) oli yli 20 vuotta johtamiskokemusta varhaiskasvatuksessa. Taulukko 1 esittelee vastausten frekvenssit sekä suhteelliset frekvenssit. Vastausten keskiarvo oli 2,56 eli vastausvaihtoehto 6-10 vuotta.



Kuvio 1: Vastaajien varhaiskasvatuksen johtamiskokemusvuodet

31,9 % vastanneesta ilmoitti johtamansa yksikön tai yksiköiden työntekijöistä 41 % -60 % olevan kelpoisia. Toiseksi eniten eli 29,8 % vastaajista ilmoitti 61 % -80 % työntekijöistä olevan kelpoisia. Vain kuusi vastaajaa ilmoitti kelpoisia työntekijöitä olevan 40 % tai alle. 81 % - 100 % kelpoisia työntekijöitä oli vastausten perusteella 12 vastaajan johtamissa yksikössä tai yksiköissä. Yksi vastanneista ei vastannut tähän kysymykseen. Kaiken kaikkiaan yli puolella vastanneista oli johtamassaan yksikössä vähintään 41 % kelpoisia työntekijöitä. Taulukko 2 kuvaa vastausten frekvenssejä sekä suhteellisia frekvenssejä.

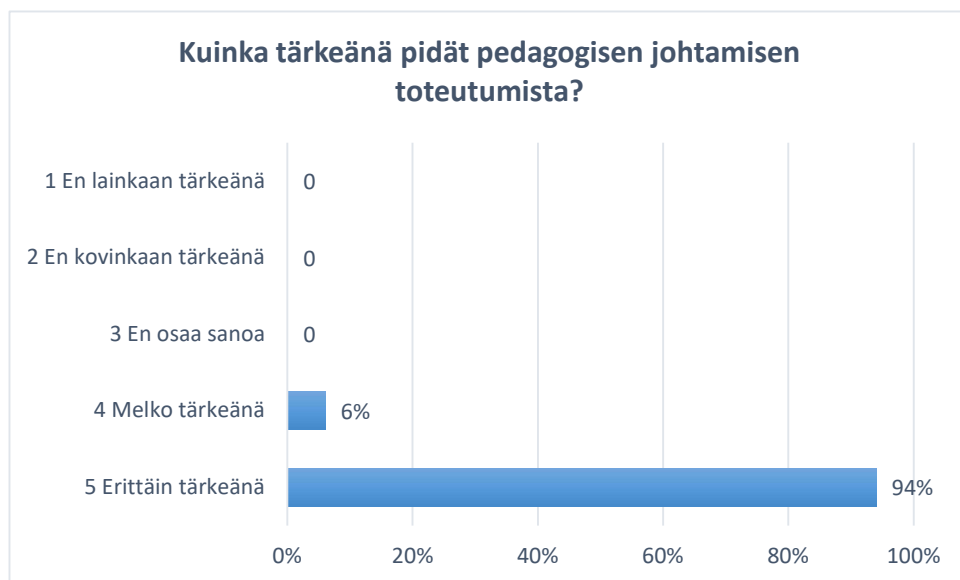


Kuvio 2: Työntekijöiden kelpoisuus johdetuissa yksiköissä

Koska vain yksi vastaaja vastasi johtavansa yksikköä tai yksiköitä, joiden työntekijöistä alle 20 % on kelpoisia nykyisiin työtehtäviinsä, tätä kelpoisuusmäärää ei eritellä tulevissa ristiintaulukoinneissa virheellisten johtopäätösten välttämiseksi, mutta vastaukset lasketaan mukaan kokonaistuloksiin.

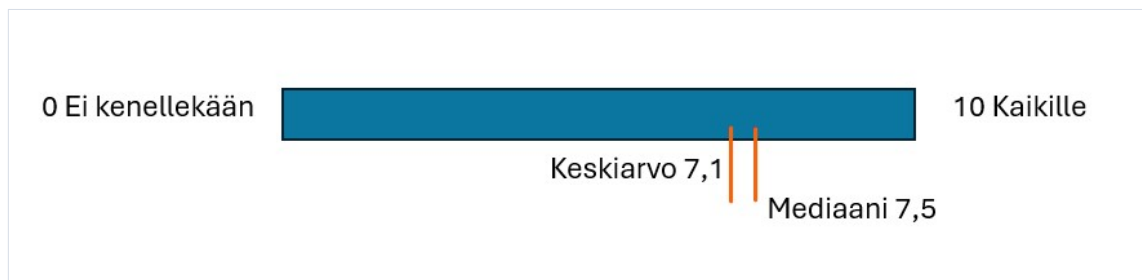
8.2 Pedagogisen johtamisen tärkeänä pitäminen ja tuttuus työntekijöille

Koko kyselyyn vastanneesta 48 vastaajasta 47 vastaajaa arvioi pedagogisen johtamisen toteutumisen tärkeänä pitämistä. Suurin osa vastaajista, 93,6 %, pitivät pedagogisen johtamisen toteutumista erittäin tärkeänä tehden vastausvaihtoehdosta 4 tyyppiä arvon. Loput vastaajista 6,4 % pitivät sitä myös hyvin tärkeänä. Kuvio 1 kuvaa vastausten suhteelliset frekvenssit sekä keskiarvon.



Kuvio 3: Pedagogisen johtamisen toteutumisen tärkeys

Kyselyssä kartoitettiin pedagogisen johtamisen käsitteen tuntemusta lapsiryhmissä työskentelevien työntekijöiden osalta. Kysymykseen vastanneiden 44. vastaajan keskiarvo 7,1 ja mediaani 7,5 kuvataan kuviossa 2. Mediaanin ja keskiarvon ollessa näin yhtenevät sekä suuret, eri vastaajaryhmien välinen vertailu ei olisi tuonut huomionarvoisia eroja.



Kuvio:4 Pedagogisen johtajuuden tuttuus työntekijöille

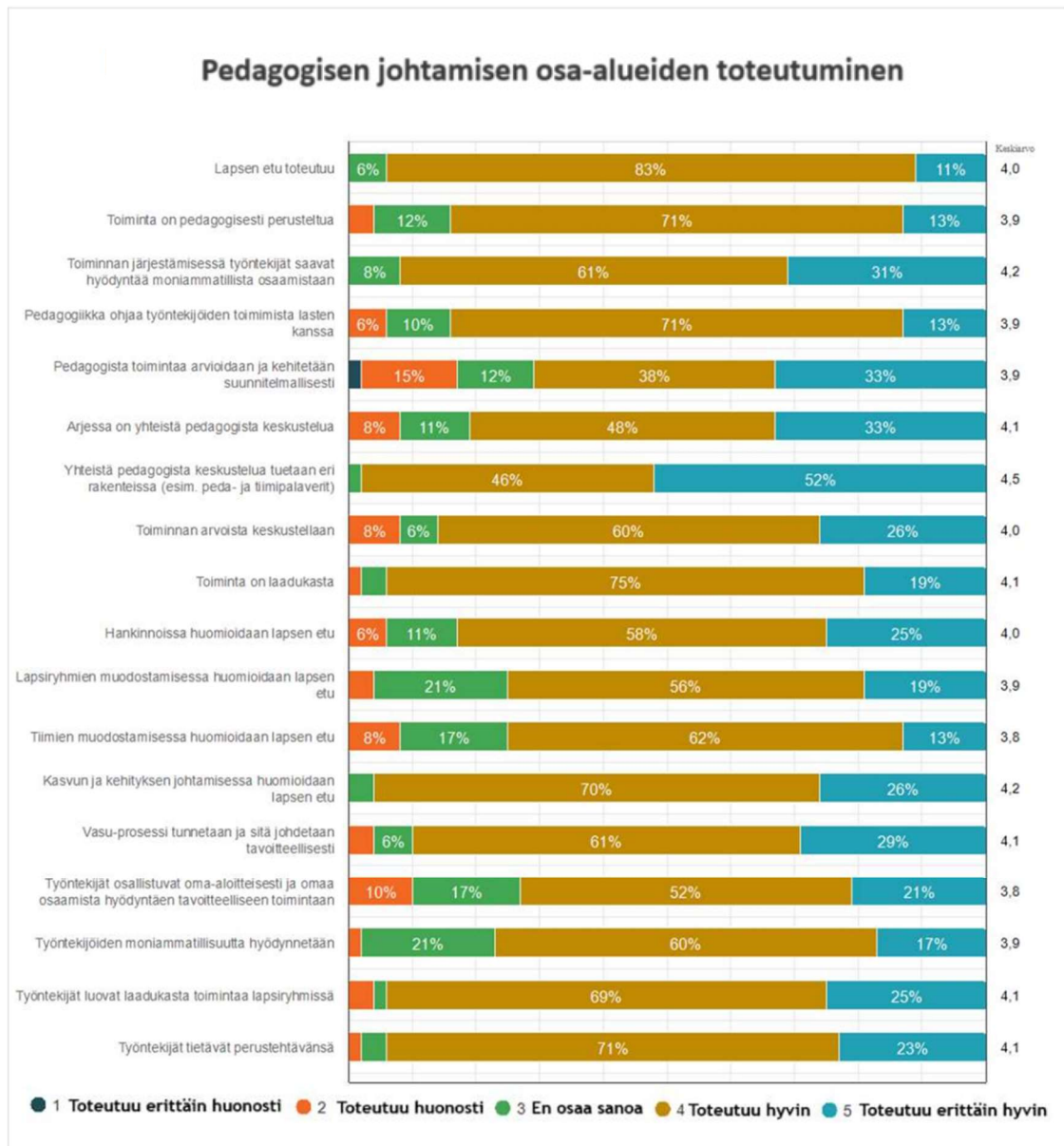
8.3 Pedagogisen johtamisen osa-alueiden toteutuminen varhaiskasvatyüksiköissä

Johtajien näkemystä pedagogisen johtamisen eri osa-alueiden toteutumista kartoitettiin asteikolla 5 *Toteutuu erittäin hyvin*, 4 *Toteutuu hyvin*, 3 *En osaa sanoa*, 2 *Toteutuu huonosti* ja 1 *Toteutuu erittäin huonosti*. Vastausten perusteella parhaiten toteutuvat yhteisen pedagogisen keskustelun tukeminen eri rakenteissa kuten pedagogisissa- ja tiimipalavereissa (ka 4,5), työntekijöiden moniammatillisen osaamisen hyödyntäminen toiminnan järjestämisessä (ka 4,2) sekä lapsen edun huomioiminen kasvun ja kehityksen johtamisessa (ka 4,2). Keskiarvon perustella huonoiten toteutuvat työntekijöiden osallistuminen oma-aloitteisesti ja omaa osaamistaan hyödyntäen tavoitteelliseen toimintaan (ka 3,8) sekä lapsen edun huomioiminen tiimien muodostamisessa (ka 3,8). Kuvioista 3 on nähtävissä kaikkien osa-alueiden keskiarvot sekä suhteelliset frekvenssit. Huomionarvoista on, että kaikkien osa-alueiden keskiarvo oli huonoimmillaankin vähintään 3,8.

Suhteelliset frekvenssit tukevat havaintoja siitä, miten osa-alueet toteutuvat. Hyvin tai erittäin hyvin koki yhteensä 97,9 % vastaajaa toteutuvan yhteisen pedagogisen keskustelun tukemisen rakenteissa ja yhteensä 95,7 % koki kasvun ja kehityksen johtamisessa huomioitavan lapsen edun. Yhteensä 93,7 % vastaajista koki lapsen edun toteutuvan hyvin tai erittäin hyvin, kuten myös työntekijöiden luovan laadukasta toimintaa lapsiryhmissä. Huonosti tai erittäin huonosti koki yhteensä 72,9 % vastaajaa toteutuvan työntekijöiden osallistumisen oma-aloitteisesti ja omaa osaamistaan hyödyntäen tavoitteelliseen toimintaan sekä yhteensä 75 % vastaajaa lapsen edun huomioimisen tiimien muodostamisessa. Lisäksi suhteellisilla frekvensseillä mitattuna huonosti tai erittäin huonosti toteutuu yhteensä 75 % vastaajan mielestä lapsen edun huomioiminen lapsiryhmien muodostamisessa sekä yhteensä 70,8 % vastaajan mielestä pedagogisen toiminnan suunnitelmallinen arviointi ja kehittäminen.

Vastausvaihtoehtoa 3 *En osaa sanoa* valitsi pääsääntöisesti hyvin maltillisesti alle 10 % vastaajista. Tästä poiketen 21,3 % vastaajista ei osannut arvioida, hyödynnetäänkö työntekijöiden moniammatillisuutta ja 20,8 % vastaajista ei osannut arvioida, huomioidaanko lapsen etu lapsiryhmien muodostamisessa (20,8 %). Myös arvioitaessa työntekijöiden osallistumista oma-

aloitteisesti ja omaa osaamistaan hyödyntäen tavoitteelliseen toimintaan ja lapsen edun huomioimista tiimien muodostamisessa 16,7 % vastaajista ei osannut vastata kysymykseen.



Kuvio 5: Pedagogisen johtamisen osa-alueiden toteutuminen

Tarkastellessa pedagogisen johtamisen osa-alueiden toteutumista ristiintaulukoituna yksikön työntekijöiden kelpoisuusmääriin, voitiin todeta, että kaikissa kelpoisuusmääriissä koettiin osa-alueiden pääsääntöisesti toteutuvan hyvin tai erittäin hyvin. Hajonta eri vastausvaihtoehtoihin kelpoisuusmäärien sisällä oli vähäistä. Vastausvaihtoehtoa *1 Toteutuu erittäin huonosti* tai *2 Toteutuu huonosti* valittiin kaikissa kelpoisuusryhmissä vain yksittäisten vastaajien toimesta.

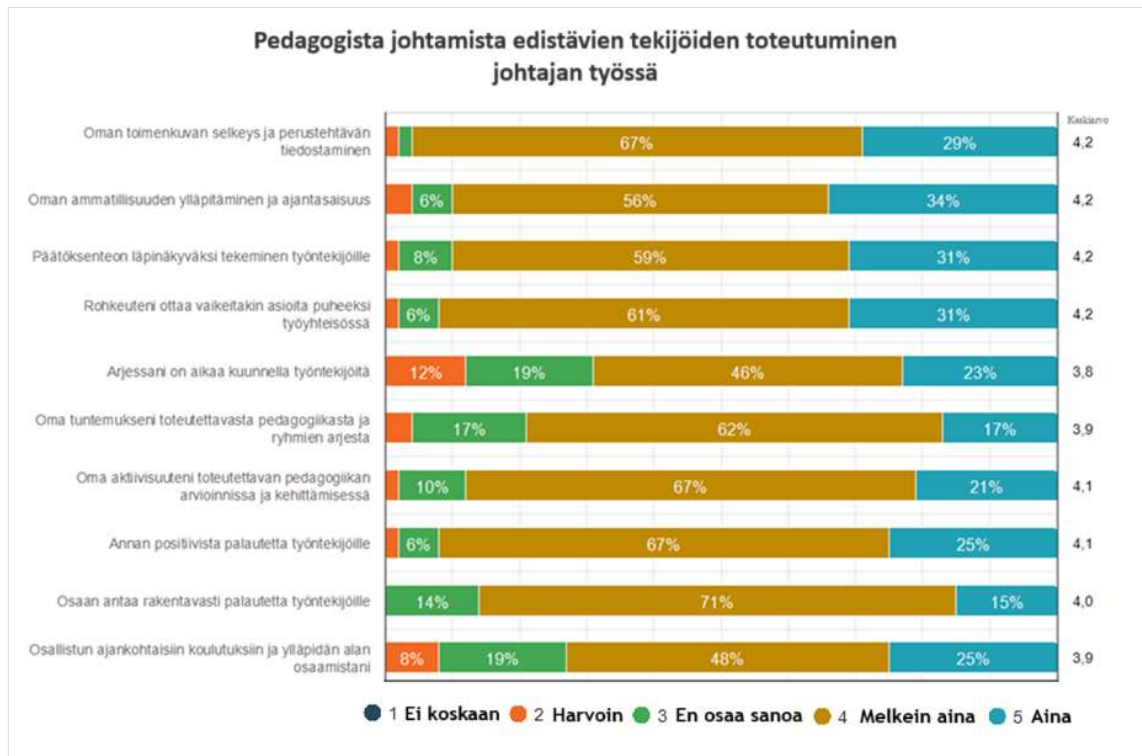
Eniten hajontaa eri kelpoisuusmäärien välillä oli siinä, miten pedagogisen toiminnan suunnitelmallinen arviointi ja kehittäminen toteutuu; yhteensä 60 % niistä vastaajista, joiden työntekijöistä korkeintaan 40 % ovat kelpoisia, kokivat, että se toteutuu huonosti tai erittäin huonosti, kun taas yhteensä 83,3 % niistä vastaajista, joiden työntekijöistä 81 % - 100 % olivat kelpoisia ja 85,7 % niistä, joiden työntekijöistä 61 % - 80 % olivat kelpoisia, kokivat, että se toteutuu hyvin tai erittäin hyvin.

Korreloidessa pedagogisen johtamisen osa-alueiden toteutumista yksiköissä työntekijöiden keloisuuteen. Heikkoa positiivista korrelaatiota havaittiin työntekijöiden keloisuuden ja toiminnan arvoista keskustelun ($r +0,11$) ja arjessa tapahtuvan pedagogisen keskustelun ($r +0,11$) välillä. Heikkoa negatiivista korrelaatiota esiintyi työntekijöiden keloisuuden ja tiimejä muodostettaessa lapsen edun huomioimisen ($r -0,14$) sekä lapsen etua tukevien hankintojen välillä ($r -0,19$). P-arvo vaihteli 0,0-0,01 välillä eli sattuman vaikutus tuloksiin on epätodennäköinen.

8.4 Pedagogista johtamista edistävien tekijöiden toteutuminen

Vastanneita johtajia pyydettiin arvioimaan, miten usein eri pedagogista johtamista edistävät tekijät toteutuvat omassa työssänsä asteikolla 5 *Aina*--- *Ei koskaan*. Keskiarvojen kautta tarkasteltuna kaikki tekijät toteutuvat pääsääntöisesti aina tai melkein aina, keskiarvojen jakaantuen tasaisesti 3,9-4,2 välillä.

Suhteellisten frekvenssien kautta tarkasteltuna kaikkien edistävien tekijöiden osalta yleisemmin valituksi vastausvaihtoehdoksi nousi vastausvaihtoehto 4 *Melkein aina*, joka oli korkeimmillaan 70,8 % arvioitaessa kykyä antaa rakentavaa palautetta työntekijöille ja pienimmilläänkin 45,8 % arvioitaessa arjessa olevaa aikaa kuunnella työntekijöitä. Eniten vastausvaihtoehtoja 4 *Melkein aina* ja 5 *Aina* yhteenlaskettuina saivat oman toimenkuvan selkeys ja perustehtävän tiedostaminen (96 %), rohkeus ottaa vaikeitakin asioita puheeksi työyhteisössä (92 %) sekä positiivisen palautteen antaminen työntekijöille (92 %). Eniten vastausvaihtoehtoa 3 *En osaa sanoa* valittiin tarkastellessa arjessa olevaa aikaa kuunnella työntekijöitä (19 %) sekä omaa tuntemusta toteutettavasta pedagogiikasta ja ryhmien arjesta (17 %). Kuvio 4 kuvaa kaikkien muuttujien keskiarvot sekä suhteelliset frekvenssit.



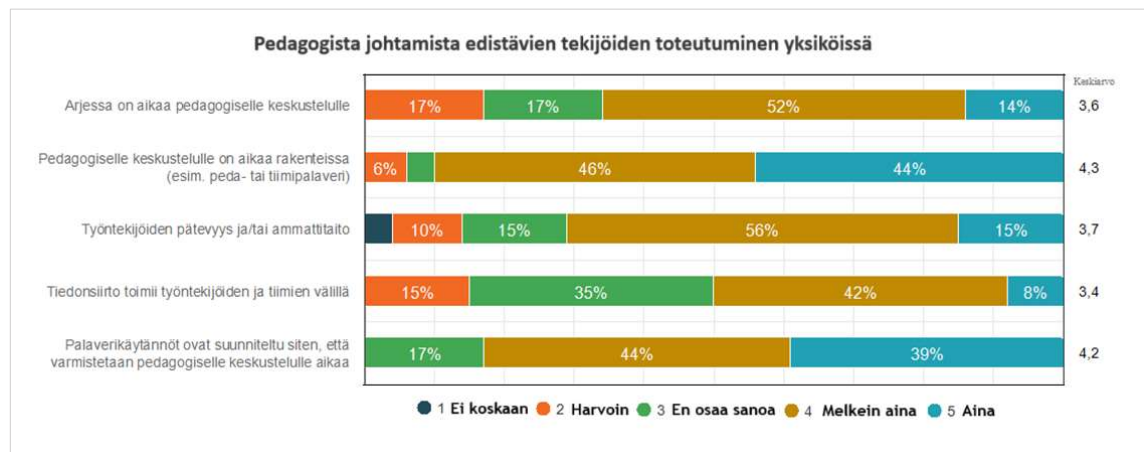
Kuvio 6: Pedagogisen johtamisen edistävät tekijät johtajan omassa työssä

Ristiintaulukoimalla tulokset vastaajien johtamiskokemusvuosien kanssa, pystyttiin tarkastelemaan, miten johtamiskokemus vaikuttaa johtajan työssä pedagogista johtamista edistävien tekijöiden toteutumiseen. Lähes kaikkien edistävien tekijöiden kohdalla vähintään yli 11 vuotta varhaiskasvatuksen johtamistyötä tehneet arvioivat tekijöiden toteutuvan melkein aina tai aina. Huomattavimpana poikkeuksena tästä olivat arjessa toteutuva aika kuunnella työntekijöitä, jonka 25 % niistä, joilla oli johtamiskokemusta 11-15 vuotta sekä 16,7 % niistä, joilla oli johtamiskokemusta 16-20 vuotta kokivat toteutuvan harvoin. Myös 15,8 % niistä vastaajista, joilla oli alle 5 vuotta johtamiskokemusta ja 11,1 % niistä vastaajista, joilla oli 6-10 vuotta johtamiskokemusta, kokivat, että arjessa oleva aika kuunnella työntekijöitä toteutui harvoin. 30 % niistä, joilla on yli 20 vuotta johtamiskokemusta, 25 % niistä, joilla johtamiskokemusta oli 11-15 vuotta sekä 16,7 % niistä, joilla oli 16-20 vuotta johtamiskokemusta, eivät osanneet vastata kysymykseen lainkaan.

Johtajan tuntemus toteutettavasta pedagogiikasta ja ryhmien arjesta sekä johtajan osallistuminen ajankohtaisiin koulutuksiin ja alan osaamisen ylläpitäminen olivat muuttujat, joita arvioitaessa kaikissa kokemusvuosiryhmistä oli käytetty jonkin verran vastausvaihtoehtoa *3 En osaa sanoa*.

Pedagogista johtamista edistävien tekijöiden toteutumista yksikkötasolla kartoitettiin myös asteikolla *5 Aina --- 1 Ei koskaan*. Kuviossa 5 on nähtävissä kaikkien muuttujien keskiarvot ja suhteelliset frekvenssit. Kaikkien edistävien tekijöiden koettiin enemmän toteutuvan melkein

aina tai aina. Keskiarvoilla mitattuna harvimmin toteutui tiedonsiirto työntekijöiden ja tiimien välillä (ka 3,4) ja useimmiten pedagogiselle keskustelulle luotu aika rakenteissa (ka 4,3). Suhteelliset frekvenssit tukevat näitä havaintoja: Yhteensä 90 % kaikista vastaajista kokivat, että pedagogiselle keskustelulle on aikaa rakenteissa aina tai melkein aina. Yhteensä 50 % kaikista vastaajista koki, että tiedonsiirto toimii työntekijöiden ja tiimien välillä aina tai melkein, mutta 15 % koki, että se toteutuu harvoin. Lisäksi 35 % vastaajista oli valinnut vastausvaihtoehdon 3 *En osaa sanoa*, mikä oli huomattavasti korkeampi kuin muiden muuttujien kohdalla.



Kuvio 7: Pedagogista johtamista edistävät tekijät yksikössä

Ristiintaulukoidessa pedagogista johtamista edistäviä tekijöitä yksiköiden työntekijöiden kelpoisuusmääriin, voidaan tarkastella, kuinka usein eri kelpoisuusmäärissä toteutuvat eri yksikön toiminnassa pedagogista johtamista edistävät tekijät. Eniten samaa mieltä kaikissa kelpoisuusmäärissä oltiin siinä, kuinka usein pedagogiselle keskustelulle varattu aika rakenteissa toteutuu: yhteensä 92,8 % niistä vastaajista, joiden työntekijöistä oli 61 % - 80 % kelpoisia, yhteensä 91,7 % niistä vastaajista, joiden työntekijöistä 81 % - 100 % oli kelpoisia, yhteensä 86,7 % niistä, joiden työntekijöistä oli 41 % - 60 % oli kelpoisia ja yhteensä 80 % niistä, joiden työntekijöistä oli 21 % - 40 % kelpoisia kokivat, että tämä toteutuu aina tai melkein aina.

Eniten hajontaa kelpoisuusmäärien sisällä näkyi arjessa olevan aikaa pedagogiselle keskustelulle, jossa esimerkiksi niiden vastaajien kesken, joiden työntekijöistä 81 % - 100 % ovat kelpoisia, 16,7 % koki sen toteutuvan harvoin, 25 % melkein aina ja 33,3 % aina. Niistä vastaajista, joiden työntekijöistä 61 % - 80 % ovat kelpoisia, yhteensä 63,3 % kokivat, että arjen pedagoginen keskustelu toteutuu melkein aina tai aina. Heistä 25 % ei kokenut osaavansa vastata väittämään. Pedagogista johtamista estävien tekijöiden toteutuminen

Pedagogisen johtamisen estävien tekijöiden toteutumista omassa työssään vastaajat arvioivat asteikolla 5 *Aina* --- 1 *Ei koskaan*. Kuvio 6 kuvaa kaikkien muuttujien keskiarvoja sekä suhteellisia frekvenssejä. Huomionarvoista on, että matalampi keskiarvo eli lähempänä vaihtoehtoa 1

Ei koskaan on toivottavampi, sillä kysymys käsitteli negatiivisesti vaikuttavien tekijöiden näyt-
täytymistä. Keskiarvoilla mitattuna harvimmin toteutui etäjohtajuuden tuomat negatiiviset
vaikutukset (ka 2,1) sekä oman ammatillisuuden ja /tai osaamisen puute (ka 2,1). Useimmiten
johtajat kokivat toteutuvan työssään sijaisjärjestelyiden viemän ajan (ka 3,8).

Suhteellisten frekvenssien tarkastelu tukee näitä huomiota; jopa yhteensä 85,4 % kaikista vas-
taajista koki, että oman ammatillisuuden ja/tai osaamisen puute ja yhteensä 72,9 % kaikista
vastaajista koki, että etäjohtajuuden tuomat negatiiviset vaikutukset toteutuvat harvoin tai
ei koskaan. Yhteensä 68,7 % kaikista vastaajista koki, että sijaisjärjestelyt vievät aikaa mel-
kein aina tai aina. Selkein hajonta näyttäytyi siinä, että kaikista vastaajista 40,4 % koki, että
perustehtävään liittyviä työtehtäviä ja prosesseja on liikaa harvoin ja 36,2 % koki, että niitä
on melkein aina. Perustehtävään liittyvien työtehtävien ja prosessien liiallisuutta ei osannut
arvioida 17 % vastaajista, kuten ei myöskään perustehtävään liittymättömien työtehtävien ja
prosessien liiallisuutta (16,7 %).



Kuvio 8: Pedagogista johtamista estävät tekijät johtajan työssä

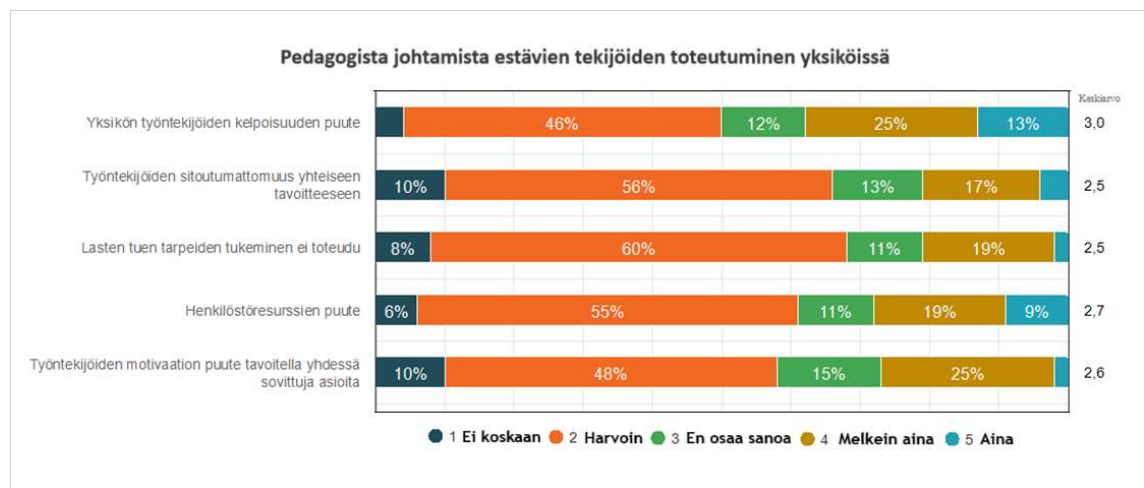
Ristiintaulukoimalla johtajan kokemusvuodet pedagogista johtamista estäviin tekijöihin, voi-
tiin tarkastella, miten johtamiskokemus vaikuttaa estävien tekijöiden toteutumiseen johtajan
omassa työssä. Eniten hajontaa kokemusvuosiryhmien välillä oli arvioitaessa perustehtävään
liittyviä työtehtäviä ja prosesseja; 26,3 % niistä, joilla oli alle 5 vuotta johtamiskokemusta,
kokivat niitä olevan harvoin liikaa, kun taas yhteensä 52,7 % kokivat niitä olevan liikaa aina
tai melkein aina. Aina tai melkein aina perustehtävään liittyä työtehtäviä ja prosesseja liikaa
koki olevan myös 33,3 % niistä vastaajista, joilla johtamiskokemusta oli 6-10 vuotta, kun taas
44,4 % heistä koki niitä olevan vain harvoin. Myös suurin osa yli 16 vuotta johtamiskokemusta

omaavista vastaajista kokivat, että perustehtävään liittyviä työtehtäviä ja prosesseja on enemmän harvoin.

Eroja kokemusvuosiryhmien välillä nousi myös ajanhallinnan ja priorisoinnin sekä etäjohtajuuden kokemuksissa: Ne vastaajat, joilla on johtamiskokemusta korkeintaan 10 vuotta, kokivat muita kokemusvuosiryhmiä useammin, että ajanhallinnan ja työtehtävien priorisoinnin vaikeus toteutui melkein aina tai aina. Yhteensä vähintään 80 % vastaajista niissä kokemusvuosiryhmissä, joilla oli vähintään 16 vuotta johtamiskokemusta, koki etäjohtajuuden negatiivisten vaikutusten toteutuvan harvoin tai ei koskaan.

Pedagogista johtamista estäviä tekijöitä koko yksikön tasolla kartoitettiin asteikolla 5 *Aina --- 1 Ei koskaan*. Vastaajien kokemuksen mukaan työntekijöiden sitoutumattomuus yhteisen tavoitteeseen (ka 2,5) ja lasten tuen tarpeiden tukemisen toteutumattomuus (ka 2,5) toteutuvat harvimmin. Useimmin toteutuu yksikön työntekijöiden kelpoisuuden puute (ka 3,0).

Suhteelliset frekvenssit tukevat keskiarvoista muodostettuja havaintoja; kaikista vastaajista yhteensä 66 % koki työntekijöiden sitoutumattomuuden ja 68 % koki, että lapsen tuen tarpeiden tukeminen toteutuu harvoin tai ei koskaan. Yhteensä 38 % vastaajista koki työntekijöiden kelpoisuuden puutteen toteutuvan melkein aina tai aina, mikä on vähemmän kuin ne 48 %, jotka kokivat sen toteutuvan harvoin tai ei koskaan, mutta kuitenkin prosentuaalisesti enemmän kuin muissa väittämässä. Lisäksi ero vastauksissa on pienempi kuin muiden väittämien vastauksissa. Kuvio 7 on nähtävissä kaikkien muuttujien keskiarvot ja suhteelliset frekvenssit.



Kuvio 9: Pedagogista johtamista estävät tekijät yksikössä

Ristiintaulukoidessa johdettavien yksiköiden kelpoisuusmäärää ja pedagogista johtamista estävien tekijöiden toteutumista, todettiin vastausten jakautuvan pääsääntöisesti tasaisesti vastaten kaikkien vastaajien tulosten mukaisia suhteellisia frekvenssejä.

Arvioitaessa työntekijöiden motivaation puutetta tavoitella yhdessä sovittuja asioita, vastaukset jakaantuivat epätasaisesti eri kelpoisuusmäärien välillä: yhteensä 64,3 % niistä vastaajista, joiden työntekijöistä kelpoisia oli 61 % - 80 % ja yhteensä 66,7 % niistä vastaajista, joiden työntekijöistä 81 % - 100 % oli kelpoisia, kokivat työntekijöiden motivaation puutteen toteutuvan vain harvoin tai ei koskaan, kun taas yhteensä 80 % niistä vastaajista, joiden työntekijöistä 21 % - 40 % oli kelpoisia, kokivat sen toteutuvan melkein aina tai aina. 26,7 % niistä vastaajista, joiden työntekijöistä 41 %-60 % oli kelpoisia, ei osannut arvioida työntekijöiden motivaation puutetta tavoitella yhdessä sovittuja asioita.

Korreloidessa työntekijöiden kelpoisuutta yksikössä näyttäytyviin pedagogista johtamista estäviin tekijöihin, voimakkain korrelaatio näyttäytyi henkilöstöresurssien puutteessa heikkona negatiivisena korrelaationa ($r = -0,4$). Kertoimen p-arvo oli 0,01. Myös työntekijöiden sitoutumattomuus yhteiseen tavoitteeseen näkyi heikkona negatiivisena korrelaationa ($r = -0,28$). Kertoimen p-arvo oli heikko 0,05, mutta vielä luotettavan rajalla.

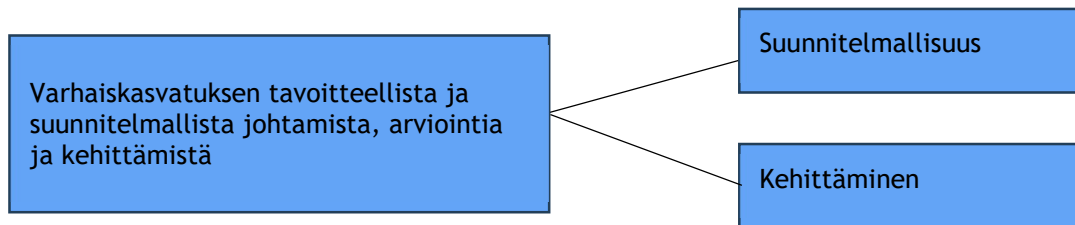
9 Kvalitatiiviset tulokset

Tässä kappaleessa käsitellään avoimien kysymyksiä vastauksia kvalitatiivisin keinoin. Avomien kysymysten luomaa aineistoa käsiteltiin aineistolähtöisen analyysimenetelmän avulla, sillä aineistoa ei kerätty aiempien tietojen tai tutkimusten pohjalta, vaan laaditun kyselyn vastauksista. Yhteistä keskustelua tutkimusaineistosta käytiin koko aineistonkäsittelyn ajan, jotta pystyttiin vakuuttumaan siitä, että vastaukset on ymmärretty samalla tavalla.

Aineisto pelkistettiin eli redusoitiin ja pilkottiin osiin, joista etsittiin tutkimuskysymyksiä kuvaavia ilmaisuja. Aineistosta etsittiin pedagogiseen johtamiseen, sen toteutumiseen ja kehittämiseen liittyviä alkuperäisilmaisuja ja tiivistettiin niistä mahdollisimman kuvaavat pelkistetyt ilmaisut poistamalla niistä muun muassa ylimääräiset täytesanat. Huomiota kiinnitettiin erityisesti siihen, että yhdessä pelkistetystä ilmaisusta käsitellään vain yhtä aihetta, eli yhdestä vastauksesta voi tulla useampia pelkistetyksiä. Lisäksi tuli huolehtia, että vastauksen tarkoitus ei muutu pelkistäessä. Lopulta pelkistetyt ilmaisut klusteroitiin, eli ryhmiteltiin. Aineistosta nousseet alkuperäisilmaukset käytiin läpi ja tarkasteltiin samankaltaisia käsitteitä. Käsitteet, jotka kuvasivat samaa ilmiötä, yhdistettiin ja ryhmitettiin omiin luokkiinsa, joista muodostettiin alaluokkia. Alaluokat nimettiin kuvaavilla käsitteillä, jotta ne edustaisivat sisältöä selkeästi. Näin saatiin tiivistettyä yksittäiset tekijät sisällyttämällä ne yleisempiin käsitteisiin.

Luokittelua jatkettiin niin, että yhdistelemällä alaluokkia muodostui yläluokkia ja edelleen yläluokkia yhdistelemällä muodostui pääluokkia (Kuvio 8). Pääluokat nimettiin aineistosta esiin nousevan aiheen mukaan, mikä vastasi tutkimuskysymyksiin. Varmistaakseen analyysin

looginen eteneminen, on hyvä tarkastella analyysipolku vielä alaluokasta pääluokkaan ja havainnollistaa se kuvion tai taulukon avulla (Elo ym 2022, 220-221; Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-125). Taulukot tehtiin koostamalla jokaisen avoimen kysymyksen alaluokat, yläluokat sekä pääluokat, joista yläluokat ja pääluokat avataan seuraavassa kappaleessa.



Kuvio 10: Esimerkki sisällönanalyysin polusta

Avoimien kysymysten vastauksista nousi esille samankaltaisia teemoja kysymyksestä riippumatta. Avoimet kysymykset jätettiin vapaaehtoisiksi, jotta vastaajat eivät keskeyttäisi kyselyyn vastaamista pakollisten avoimien kysymyksiensä takia. Vastauksia tuli hyvin, mutta niiden määrä väheni kyselyn edetessä. Ensimmäiseen avoimeen kysymykseen saatiin 46 vastausta, kun kaiken kaikkiaan kyselyyn vastanneita oli 48. Toiseen avoimeen kysymykseen saatiin 39 vastausta ja viimeiseen 31 vastausta. Kaikkiin kolmeen avoimeen kysymykseen tuli vastauksia yhteensä 14 A4-kokoista sivua (fonttikoko 12 ja riviväli 1,5).

Avoimien kysymyksiensä vastauksissa, jotka koskivat pedagogisen johtamisen merkitystä ja toteutumista nousivat esille erityisesti rakenteet, suunnitelmallisuus ja kehittäminen sekä jaettu johtajuus.

9.1 Vastaaajien käsitys pedagogisesta johtamisesta

Ensimmäisessä avoimessa kysymyksessä pyydettiin vastaajia kuvailemaan, mitä pedagogisella johtamisella heidän mielestään tarkoitetaan. Vastauksista huomasi, että yksittäistä vastaajaa lukuun ottamatta kaikilla vastaajilla oli selkeä käsitys pedagogisesta johtamisesta ja sen merkityksestä, ja tämäkin yksittäinen vastaaja oli vastauksessaan käsitellyt pedagogiikan johtamista, joka on tärkeä osa pedagogista johtamista. Ainoastaan kaksi vastaajaa jätti vastamatta tähän kysymykseen. Vastauksista nousi esille selvästi viisi eri pääluokkaa, jotka avataan taulukossa 3.

Tässä kysymyksessä selvitettiin, mitä pedagoginen johtaminen Espoon varhaiskasvatusyksiköiden johtajien mielestä tarkoittaa. Vastaukset perustuvat siis vastaajien termin käsittämiseen, mutta eivät kuvaa sitä, miten ne toteutuisivat vastaajien johtamassa tai johtamissa yksiköissä. Moni vastaajista kuitenkin peilasi vastauksissaan jo sitä, miten pedagoginen johtaminen näkyy omassa yksikössä. Pedagogisen johtamisen toteutumista yksiköissä käsitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Taulukko 1: Vastaajien käsitys pedagogisesta johtamisesta; pääluokat

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA
Suunnitelmallisuus	Yhteneväiset toimintatavat
	Pedagogisen toiminnan suunnittelu
	Suunnitelmallinen johtaminen
	Pedagogiikan toteutumisen tiedostaminen ja varmistaminen
	Ajankohtaiset aiheet
Kehittäminen	Toiminnan arviointi
	Henkilöstön osaamisen kehittäminen
	Osaamisen jakaminen ja yhdessä oppiminen
	Pedagogiikan kehittäminen
Rakenteet	Tarpeen mukaiset kokousrakenteet
	Toimintatavat
	Toimintakulttuuri
	Tuen prosessit ja menetelmät
Ohjaavat asiakirjat	Pedagoginen keskustelu
	Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan toimiminen
	Johtaminen ohjaavien asiakirjojen mukaan
	Varhaiskasvatussuunnitelman mukainen pedagogiikka
Johtamisen kokonaisuus	Yksikön pedagoginen johtaminen
	Vastuu pedagogiikan ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisesta
	Jaettu johtajuus
	Henkilöstöjohtaminen

Moni vastaajista korosti vastauksissaan, että heidän näkemyksensä mukaan pedagogisella johtamisella tarkoitetaan suunnitelmallista johtamista, joka pitää sisällään yhteneväiset toimintatavat ja varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen toiminnan toteutumisen. Pedagogiseen johtamiseen liittyy vahvasti ajankohtaisten aiheiden ylläpitäminen keskustelussa ja rakenteissa sekä pedagogiikan toteutumisen tiedostaminen ja varmistaminen.

Kyselyyn vastanneiden vastauksissa korostui, että pedagoginen johtaminen pohjautuu pitkälti varhaiskasvatusta ohjaaviin lakeihin (mm. varhaiskasvatustilaki 540/2018) ja asiakirjoihin, kuten valtakunnallisiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja Espoon varhaiskasvatussuunnitelmaan. Ohjaavat asiakirjat antavat raamit laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseksi ja yksikön toimintakulttuurin rakentumiselle. Vastausten mukaan laadukkaan varhaiskasvatuksen tulisi olla jokapäiväistä ja näkyä yksikön arvokeskustelussa. Pedagogisen johtamisen avulla pyritään kohti yhteisiä tavoitteita suunnitelmallisesti ja määrätietoisesti.

Johtajan tehtävänä on ylläpitää yksikössä pedagogista keskustelua Valtakunnallisten vasuperusteiden, Espoon vasun ja yksikön tavoitteiden ja toimintakulttuurin mukaisesti.

Se on varhaiskasvatuksen kokonaisuuden tavoitteellista ja suunnitelmallista johtamista, arviointia ja kehittämistä. Se sisältää kaikki ne toimenpiteet, joilla luodaan edellytykset lapsen edun toteutumiseksi.

Tärkeimpinä osa-alueina ryhmien pedagogiikan johtaminen, henkilöstöjohtaminen, pedagogisista rakenteista huolehtiminen ja niiden toteuttaminen.

Vastaajien kirjoituksissa korostui, että pedagogisen johtamisen yksi tärkeistä kulmakivistä on suunnitelmallinen ja tavoitteellinen johtaminen sekä pedagogisen toiminnan kehittäminen ja arvioiminen, joiden avulla taataan laadukkaan varhaiskasvatuksen ja lapsen edun toteuttaminen. Ensimmäisen avoimen kysymyksen vastauksissa nousivat esille suunnitelmallisuus ja kehittäminen sekä arvioiminen omina erillisinä osa-alueinaan, kun kysymyksien 9 (*Kuvaile, miten pedagoginen johtaminen näkyy työyhteisössäsi?*) ja 12 (*Miten sinä koet, että pedagogisen johtamisen toteutumista voisi kehittää yksikössäsi?*) vastauksissa korostui suunnitelmallinen kehittäminen ja arviointi yhtenä kokonaisuutena.

Pedagoginen johtajuus mahdollistaa henkilöstön työnteon niin, että jokainen voi hyödyntää omaa osaamistaan lasten parhaaksi, varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti ja kehittyä siinä, mitä tekee, sekä yksilönä että työyhteisönä. Se on suunnitelmallista ja tavoitteellista johtamista, sekä toiminnan jatkuvaa arviointia ja kehittämistä. Pedagogisen johtamisen avulla varhaiskasvatuksen pedagogiikka ulottuu jokaisen lapsen yksilöllisiin tarpeisiin saakka.

Keskustelua vasuista ja yhteisistä tavoitteista ja vastuuta tavoitteiden viemisestä lasten näkökulmasta sopivaan suuntaan, rakenteiden luomista näille keskusteluille, keskustelua ryhmissä nousevista ilmiöistä ja resurssien kohdentamisesta (johtaja vie yksikön tarpeita eteenpäin), henkilöstön osaamisen hyödyntämistä koko yksikön hyväksi ja osaamisen kehittämisen huolehtimisesta ym.

Johtaja suunnittelee ja arvioi yksikön tavoitteita ja painopisteitä, johtaa yksikön kehittämistyötä luomalla tarvittavat rakenteet yksikköön, hyödyntää itse ja ohjaa henkilökuntaa käyttämään tarvittavia työkaluja pedagogisen työskentelyn edistämiseksi.

Vastauksissa nousi myös esille, että jaettua johtajuutta pidetään tärkeänä osana pedagogista johtamista. Vastaajat kuvasivat, kuinka pedagogisen johtamisen toteuttaminen ei tulisi koskea

vain varhaiskasvatustyöyksikön johtajaa, vaan siihen liittyvät kaikki ammattiryhmät avustajasta yksikön johtajaan.

Kokonaisvaltaista, suunnitelmallista pedagogiikan johtamista, jossa ylläpidetään pedagogista keskustelua ja osaamista kaikkien työntekijöiden osalta. Jaetun johtajuuden kirkastamista yksikkötasolla.

Pedagoginen johtajuus jakautuu johtajan sekä opettajien kesken ja se koskettaa kaikkia työyhteisön jäseniä.

9.2 Pedagogisen johtamisen näkyminen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa

Toisessa avoimessa kysymyksessä pyydettiin vastaajia kuvailemaan, miten pedagoginen johtaminen näkyy heidän työyhteisöissään. Vastauksissa nousi esille samoja elementtejä kuin edellisessä kysymyksessä, mutta suunnitelmallinen kehittäminen ja arviointi nähtiin olevan kytköksissä toisiinsa, kun taas ensimmäisessä kysymyksessä niitä tarkasteltiin selvästi enemmän erillisinä teemoina. Muodostuneet pääluokat ja yläluokat kuvataan taulukossa 4.

Taulukko 2: Pedagogisen johtamisen näkyminen, pääluokat

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA
Rakenteet ja pedagoginen keskustelu	Pedagoginen keskustelu
	Säännölliset, selkeät ja suunnitelmalliset kokousrakenteet
	Pedagogiset palaverit
Suunnitelmallinen kehittäminen ja arviointi	Yhteinen suunnittelu ja arviointi
	Kehitettävät alueet ja toimenpiteet
	Rajatut kehittämiskohteet ja toimenpiteet
	Yhteistyö
Moniammatillinen yhteistyö	Jaettu johtajuus
	Toisilta oppiminen
	Osaamisen jakaminen
	Vastuun ottaminen
	Tuen prosessit ja menetelmät

Vastauksissa korostui, että Espoon varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajat näkevät pedagogisen johtamisen toteutumiseen vaikuttavan muun muassa suunnitelmallisuuden, joka pitää sisällään kehittävän otteen. Selkeät rakenteet ovat yksi pedagogisen johtamisen kulmakivistä. Pedagogista keskustelua tulisi olla säännöllisesti ja johdetusti varhaiskasvatuksen eri

rakenteissa. Vastauksien perusteella tätä tukee muun muassa säännöllisesti toteutetut, suunnitelmalliset kokourakenteet ja moniammatillinen yhteistyö, jossa jaetaan osaamista eri ammattiryhmien välillä. Laadukasta, pedagogisesti vahvaa varhaiskasvatusta tehdään yhdessä, eli yksikön johtaja ei voi yksin vastata siitä. Siihen tulisi sitouttaa kaikki ammattiryhmät, jonka toteutumista jaettu johtajuus toimiessaan tukee.

Hyödynnämme työssämme jaettua johtajuutta, jossa jokainen tietää oman roolinsa. Johtamissuunnitelma on yksikössä tiedossa, jonka perusteella opettajat rakentavat omaa vuosikelloaan. Olemme luoneet selkeät rakenteet, joista ei tingitä ja joita säännöllisesti arvioidaan.

Meillä on hyvä ja kelpoinen henkilökunta. Saamme asiat hoidettua ajallaan (vuosikello, lasten asiat). Työhyvinvointi ja -tyytyväisyys, lasten ja perheiden tyytyväisyys.

Yksikössäni on selkeät rakenteet, ammattitaitoinen ja pätevä henkilökunta. Lapsen hyvinvointi, koko perheen empaattinen kohtaaminen pidetään keskusteluissamme etusijalla.

Suunnitelmallinen kehittäminen ja arviointi osana pedagogisen johtamisen toteutumista vastaajien työyhteisöissä nousi esille monissa vastauksissa. Ilman suunnitelmallisuutta ja toiminnan jatkuvaa arviointia ja kehittämistä ei voida vastata laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisesta. Kuitenkin henkilöstön oma aktiivisuus ja kiinnostus vaikuttaa merkittävästi pedagogisen johtamisen toteuttamiseen, jota suunnitelmallisella johtamisella voidaan tukea.

Pyrkimyksenä on järjestelmällisesti sitouttaa ja osallistaa koko henkilöstö pedagogiikan suunnitteluun, arviointiin, dokumentointiin ja kehittämiseen yhdessä lasten ja huoltajien kanssa. Se vaatii suunnitelmallisuutta rakenteisiin ja yhdessä käytävää arvokeskustelua. Tulokset näkyvät toimintakulttuurissa, oppimisympäristössä, työhyvinvoinnissa sekä lasten tarpeisiin vastaamisena.

...ollaan tehty näkyväksi myös jaetun pedagogisen johtajuuden näkökulmaa; jokainen työyhteisön jäsen on omalta osaltaan ja oman tehtävänsä perusteella tärkeä osa pedagogiikan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa.

Kokonaisuuteen vaikuttaa myös moniammatillisuus, joka on olennainen osa laadukasta ja kokonaisvaltaista lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen tukemista varhaiskasvatuksessa. Yhteistyö eri asiantuntijoiden välillä luo pohjan laadukkaalle varhaiskasvatukselle, jossa keskiössä on lapsen etu. Lapsen edun toteutuminen on yksi olennaisista pedagogisen johtamisen osa-alueista, jota hyvinvoiva henkilöstö tukee.

Toteutamme jaettua pedagogista johtajuutta yhdessä yksikön opettajien kanssa. Myös laaja-alainen veo on tärkeä tuki yksikön pedagogisessa johtamisessa.

Moniammatillinen yhteistyö kiekun ja lveon kanssa.

...yhteiset palaverit tiimien ja vakan erityishenkilöstön kanssa, sekä työyhteisön työhyvinvoinnista huolehtiminen.

Vastauksissa näkyi myös henkilöstötilanteeseen liittyvät haasteet, jotka vaikuttavat pedagogisen johtamisen toteutumiseen ja varhaiskasvatuksen laatuun.

...osalla työntekijöistä ei ole lainkaan vaka-alan koulutusta. Tällä on suuri vaikutus siihen, minkälaista pedagogista keskustelua yksikössä voidaan käydä ja kuinka laadukasta pedagogista toimintaa järjestetään.

Pedagoginen puhe ja pohdinta jää usein vähäiseksi, kun työntekijöillä ei ole koulutusta työtehtäväänsä. On tarpeen puhua paljon perusasioista esim. lasten vasujen tai ryhmäsuunnitelman kirjaamisen suhteen emmekä pääse pureutumaan perusteellisemmin pedagogiikkaan. Omassa työssäni hallinnolliset tehtävät korostuvat, kun ryhmistä puuttuu vakihenkilökuntaa ja työaika menee paljon sijaisten järjestelyyn sekä rekrytointeihin.

Vaikka kysymys oli muotoiltu myönteiseksi, niin vastauksissa tuotiin esille osaamisvajeen vaikutus pedagogisen johtamisen toteutumiseen liittyen. On totta, että pedagogisen johtamisen toteutumisessa ilmenee aivan erilaisia haasteita sellaisissa yksiköissä, joissa valtaosa työntekijöistä on kelpoisia ja sellaisissa, joissa kelpoisuusehdot täyttävästä henkilöstöstä on huutava pula.

Vastauksissa oli yhteneväisyyksiä siinä, että palaverirakenteet osana pedagogista johtamista koettiin tärkeinä kaikille ammattiryhmille. Pedagogista toimintaa ja sen johtamista osana pedagogista johtamista nostettiin monissa vastauksissa esille, jonka toteutuminen edellyttää toimivia rakenteita.

9.3 Pedagogisen johtamisen kehittämisen mahdollisuudet

Kyselyn lopussa viimeisellä avoimella kysymyksellä haluttiin antaa vastaajille mahdollisuus kertoa ajatuksiaan siitä, miten heidän yksikössään pedagogisen johtamisen toteutumista voisi kehittää. Kysymykseen lisättiin huomio, että vastauksiin toivotaan konkreettisia asioita ja toimenpiteitä, joihin voi vaikuttaa, ei esimerkiksi määrärahat tai työntekijöiden määrän lisääminen. Näin haluttiin herätellä vastaajia pohtimaan kysymystä olemassa olevien resurssien ja kontekstin sisällä. Vastauksissa nousi selvästi eri teemat esille, kun kysyttiin pedagogisen johtamisen toteutumisen kehittämisestä. Taulukko 6 kuvaa muodostuneita pääluokkia ja yläluokkia.

Taulukko 3: Pedagogisen johtamisen kehittäminen, pääluokat

PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA
Henkilöstön kelpoisuus ja kelpoisuuden puute	Kelpoinen henkilöstö
	Riittävä varahenkilöresurssi
	Avustava henkilöstö
Osaamisen kehittäminen ja jakaminen	Yhteinen keskustelu
	Yhteissuunnittelu
	Osaamisen jakaminen
Pedagoginen keskustelu	Aika pedagogiselle keskustelulle
	Pedagoginen keskustelu opettajien ja lastenhoitajien kanssa
	Yhteinen ymmärrys

Erityisesti pula kelpoisista työntekijöistä nousi vahvasti esille vastauksissa, jossa selvitettiin miten pedagogista johtamista voisi kehittää. Vastauksissa välittyi johtajien halu kehittää pedagogista johtamista, mutta samalla turhautuminen siitä, että kelpoista henkilöstöä ja riittäviä resursseja ei ole saatavilla, mikä väistämättä vaikuttaa pedagogisen johtamisen toteutumiseen.

Haluaisin lisätä pedagogista keskustelua ja tietysti kelpoisia opettajia yritän rekrytoida säännöllisesti. Olen pitänyt työiltoja ja omia koulutuksia. Yhteisöllisyyden ylläpitämien on todella tärkeää, jotta ilmapiiri pysyy avoimena ja on helppo keskustella.

...pätevä henkilöstö on pedagogisen johtamisen sujumisen tärkein kulmakivi. Pätevän ja sitoutuneen henkilöstön takaaminen on koulutuksellinen kysymys, mutta myös työnantajan kysymys esim. palkkoihin ja muihin etuuksiin liittyen.

Vaikka työtehtäväänsä kelpoiset työntekijät tukevat pedagogisen johtamisen toteutumista, niin eivät kuitenkaan yksin takaa sitä. Se vaatii jatkuvaa osaamisen kehittämistä ja jakamista, joka lopulta tukee pedagogisen johtamisen toteutumista.

Osaamisen kehittäminen ja yhteisiin tavoitteisiin/toimenpiteisiin sitoutuminen ja sitouttaminen...

Osaamisen jakaminen ja hyödyntäminen koko työyhteisön käyttöön. Oppivan yhteisön hyödyntäminen, vahvistetaan yhteisopettajuuskäytänteitä.

Laajempi osaamisen jakaminen eli talossa ja miksei lähiyksiköiden välillä henkilöstövaihtoja, jolloin osaaminen saataisiin jaettua ja ajatuksia heräteltyä laajemmin. Herätteleviä pohdintatehtäviä pedapalaveriinkin, joista voisi sitten keskustella.

Kaiken pohjalla on kuitenkin pedagoginen keskustelu ja yhteinen päämäärä, jota tavoitellaan:

Pedagogista keskustelua tulee käydä sekä opettajien että lastenhoitajien kanssa säännöllisesti ja sopia yhdessä tavoitteet, kehityskohteet sekä arvioida näitä säännöllisesti. Johtajan tulee huolehtia, että opettajilla on aikaa ja mahdollisuus pitää sak-aikaa. (Suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyö)

Tiedon lisääminen, yhteisen keskustelun kautta tulisi vahvistaa jokaisen ymmärrystä pedagogisen johtamisen merkityksestä ja jokaisen roolista ja osuudesta siinä.

10 Johtopäätökset ja pohdinta

Opinnäytetyön tarkoituksena oli kehittää pedagogista johtamista Espoon suomenkielisen varhaiskasvatusyksiköiden johtamisessa. Tavoitteena oli kartoittaa Espoon varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden nykytilaa sekä johtajien kokemusta pedagogisen johtamisen eri osa-alueiden toteutumisesta ja sen estäviä ja edistäviä tekijöitä. Lisäksi tavoitteena oli kehittää tutkimuksen tulosten perusteella käytänteitä ja toimintatapoja, joilla voidaan tukea pedagogisen johtamisen toteutumista. Ensimmäinen tavoite kartoittaa pedagogisen johtajuuden nykytilaa ja sen osa-alueiden sekä siihen vaikuttavien tekijöiden toteutumista täyttyi hyvin. Kyselylomake tuotti yhdenmukaisia vastauksia johtajien kokemuksista ja arvioista, joiden perusteella voidaan tulkita pedagogisen johtamisen toteutumista Espoo-tasoisesti.

Toinen opinnäytetyön tavoite oli kehittää tutkimuksen tulosten perusteella käytänteitä ja toimintatapoja, joilla voidaan tukea pedagogisen johtamisen toteutumista. Opinnäytetyöprosessin aikana todettiin kuitenkin, että yksittäiset käytännöt ja toimintatavat pedagogisen johtamisen tukemiseksi eivät ole tismalleen samanlaisia kaikkiin tilanteisiin tai kaikissa varhaiskasvatusyksiköissä. Pedagogisen johtamisen toteutumista tulisi arvioida ja kehittää vielä yksikkö- ja tiimitasolla, sillä vaikka arjessa kohdattavat haasteet ja mahdollisuudet ovat samankaltaisia, jokainen alue, yksikkö ja tiimi on erilainen. Lisäksi vaihtuvat lapsiryhmät tarpeineen sekä vaihtuvat kollegiaaliset tiimit luovat lisähaasteita pedagogisen johtamisen toteutumiselle sekä yksikkö- että tiimitasolla, minkä vuoksi pedagogisen johtamisen kehittämisen tulisi olla jatkuva prosessi eikä vain yksittäinen projekti. Teoreettisessa viitekehityksessä esitellyt edistävät ja estävät tekijät ovat aihealueita, joiden tiimoilta yksiköiden ja tiimien tulisi itse tunnistaa ja löytää ne omassa kontekstissaan toimivat käytänteet. Kehittämisen tulisikin perustua yksikön, johtajan ja tiimien arvioon omasta työstään ja toimintakulttuuristaan sekä sen sisältämisestä pedagogista johtamista estävistä tekijöistä.

Kyselyn tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin. Espoon varhaiskasvatusyksiköiden johtajat käsittävät pedagogisen johtamisen olevan kaikissa rakenteissa tapahtuvan johtamisen kokonaisuuden suunnitelmallista johtamista ja kehittämistä, jota ohjaa alan velvoittavat asiakirjat. Pedagogisen johtamisen koettiin olevan erittäin tärkeää, ja sen vastattiin olevan

pääsääntöisesti käsitteenä tuttu kaikille lapsiryhmissä työskenteleville työntekijöille. Johtamiensa yksiköiden toiminnoissa he kuvailevat pedagogisen johtamisen näkyvän rakenteissa ja pedagogisessa keskustelussa, suunnitelmallisessa kehittämisessä ja arvioinnissa sekä moniammatillisessa yhteistyössä perustehtävän äärellä. Nämä vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli miten Espoon varhaiskasvatussyksiköiden johtajat käsittävät pedagogisen johtamisen ja sen toteutumisen yksikössään.

Toisessa tutkimuskysymyksessä kartoitettiin, miten pedagogisen johtajuuden osa-alueet toteutuvat ja mitkä tekijät edistävät tai estävät pedagogisen johtamisen toteutumista yksiköissä. Kaiken kaikkiaan tulosten mukaan pedagogisen johtamisen eri osa-alueet toteutuvat hyvin tai erittäin hyvin. Parhaiten osa-alueista toteutuvat yhteisen pedagogisen keskustelun tukeminen rakenteissa ja lapsen edun huomioiminen kasvun ja kehityksen johtamisessa. Huonoiten koettiin toteutuvan työntekijöiden osallistuminen oma-aloitteisesti ja omaa osaamistaan hyödyntäen tavoitteelliseen toimintaan sekä lapsen edun huomioiminen tiimien muodostamisessa. Huomionarvoista kuitenkin on, kaikkien osa-alueiden koettiin heikoimmillaankin toteutuvan keskiarvoltaan 3,8 eli hyvin.

Pedagogista johtamista edistävästä tekijöistä johtajan omassa työssä useimmin toteutuu vastausten keskiarvojen ja suhteellisten frekvenssien perusteella oman toimenkuvan selkeys ja perustehtävän tiedostaminen, rohkeus ottaa vaikeitakin asioita esille sekä positiivisen palautteen antaminen työntekijöille. Harvimmin toteutuu arjessa oleva aika kuunnella työntekijöitä. Estävistä tekijöistä useimmin johtajan omassa työssä toteutuu sijaisjärjestelyiden viemä aika ja harvimmin oman ammatillisuuden ja/tai osaamisen puute.

Yksiköiden toiminnassa näyttäytyviä pedagogisen johtamisen edistävästä tekijöistä useimmin toteutuu pedagogiselle keskustelulle annettu aika rakenteissa ja harvimmin tiedonsiirron toimiminen työntekijöiden ja tiimien välillä. Estävistä tekijöistä yksiköissä näyttäytyy useimmin työntekijöiden kelpoisuuden puute ja harvimmin työntekijöiden sitoutumattomuus yhteiseen tavoitteeseen sekä lasten tuen tarpeiden tukeminen. Avoimien kysymysten tulokset avaavat näitä havaintoja: vastauksissa kuvattiin moninaisia palaverikäytäntöjä pedagogisen keskustelun tukena sekä kelpoisten työntekijöiden puutteen vaikutusta pedagogiseen johtamiseen.

Työntekijöiden sitoutumattomuus ja motivaatio tavoitella yhdessä sovittuja tavoitteita nousi avoimien kysymysten vastauksista vahvemmin esille, mitä monivalintakysymysten tuloksista. Tämä ero voisi johtua siitä, että monivalintakysymyksissä arvioitaessa valmiiden vastausvaihtoehtojen kautta sitoutumattomuuden toteutumisen todennäköisyyttä, se ei näyttäydä yhtä vahvasti kuin kuvatessa sanallisesti oman yksikön konkreettista arkea. Lisäksi avoimiin kysymyksiin vastatessa vastaaja usein pohtii kysymystä moniulotteisemmin kuin monivalintakysymyksissä, minkä vuoksi avoimien kysymysten kuvailevia vastauksia haluttiinkin monivalintakysymysten tueksi.

Jonkin verran eroja oli havaittavissa vastaajien kokemusvuosien ja johdettavien yksiköiden työntekijöiden kelpoisuusmäärien välillä. Omaa työtään arvioidessaan ne vastaajat, joilla on enemmän kokemusta johtamisesta varhaiskasvatuksessa, kokivat useammin kaikkien pedagogista johtamista edistävien tekijöiden toteutuvan omassa työssään. Selkein ero oli nähtävissä työtehtävien liiallisuudessa sekä ajanhallinnassa: Vastausten mukaan ne johtajat, joilla on enemmän johtamiskokemusta varhaiskasvatuksessa, kokivat perustehtävään liittyviä työtehtäviä ja prosesseja olevan liikaa harvoin, kun taas ne vastaajat, joilla kokemusta on vähemmän, kokivat niitä olevan liikaa melkein aina. Pitkään johtajana toimineet kokivat myös harvemmin vaikeuksia ajanhallinnassa ja työtehtävien priorisoinnissa. Kuitenkin kaikkien vastaajien kesken usko omaan ammatillisuuteen oli vahva.

Pitkään alalla työskennelleet ovat jo kokeneet erilaisia haastavia tilanteita, ja ammatillinen itsevarmuus sekä luotto omaan tekemiseen ovat korkeat. Kevan tilastojen mukaan lähivuosina eläköityy reilusti varhaiskasvatusyksikön johtajia (ks. mm. Karvi 2024). Vaikka varhaiskasvatus alana muuttuu jatkuvasti ja yksikön toiminnan uudistaminen perustuu lähtökohtaisesti prosessinomaiseen arviointiin ja kehittämiseen, olisi tärkeää saada siirrettyä eläköityvien johtajien olemassa oleva hiljainen tieto ja tuntemus yksiköiden pedagogisesta johtamisesta eteenpäin. Pedagoginen keskustelu tulisikin siis muistaa myös johtajien vaihtuessa yksikön uuden ja vanhan johtajan välillä, eikä pelkästään johtajan ja työntekijöiden välillä.

Suoranainen johtajuuden implementointi kuitenkin olisi haasteellista, sillä johdettavien yksiköiden erilaisuuden lisäksi jokainen johtaja on erilainen, vaikka työtä ohjaavatkin samat tavoitteet, vaatimukset ja asiakirjat. Siten tarkka implementointi ei myöskään ole tarkoituksenmukaista. Myös liettualaisessa hierarkkisen yhteiskunnan jaettua johtajuutta käsittelevässä kirjallisuuskatsauksessa tuotiin esille konteksti, erityisesti vallan epätasainen jakautuminen liettualaisessa yhteiskunnassa, mikä vaikeuttaa johtajuuden implementointia varhaiskasvatuksessa. Katsauksessa todetaan kuitenkin, että muutokset Liettuan koulutukselliseen lakiin, kuten uudet säädökset koulutusjohtajien ja koulutusta järjestävien organisaatioiden johtajien suorituksen arvioimiseksi vaikuttanevat johtajuuteen. Katsauksessa nostetaan esille myös uusien opettajien oppilaitoksiin houkuttelun tärkeys sillä eri-ikäisten asenteet ja arvot ovat muodostuneet eri yhteiskunnallisissa konteksteissa. (Dambrauskiené 2018, 48-49.) Kuten esitelty teoreettisessa viitekehyksessä, myös suomalaisessa varhaiskasvatuksen kehittämistyössä halutaan keskittyä koulutuksen yhdenmukaisuuteen, pedagogiseen keskusteluun sekä resursien varmistamiseen (ks. mm. Heikonen ym. 2023).

Vasta aloittaneille johtajilla työaika kuluu uuden opetteluun niin päivittäisjohtamisessa omassa yksikössä kuin pienalueella ja kunnallisella tasolla. Espoon suomenkielinen varhaiskasvatus on kehittänyt uusien johtajien perehdyttämistä, ja uusille johtajille onkin moninaisia koulutuksia ja perehdyttämisinfoja eri teemoista. Uuden opettelu ja koulutukset vievät aikaa päivittäisjohtamiselta, jolloin johtajalle jää vähemmän aikaa ryhmissä kiertämiseen ja

työntekijöiden kanssa keskusteluun, mikä vaikuttaa niin toteutettavan pedagogiikan tunteeseen kuin pedagogisen keskustelun toteutumiseen arjen tilanteissa. Uudella johtajalla on myös todennäköisemmin uudenlaisia haasteita, joiden selvittämiseen menee aikaa ja voimavaroja, varsinkin jos työtehtävien priorisointi on vielä haastavaa. Vain muutamassa avoimen kysymyksen vastauksessa kuvattiin lapsiryhmissä havainnointia ja pedagogiseen toimintaan tutustumista ryhmätasolla.

Päivittäisjohtamisen ajanpuute selittänee myös verraten korkean vastausprosentin vastausvaihtoehdolla 3 *En osaa sanoa* arvioitaessa tiedonsiirron toimimista työntekijöiden ja tiimien välillä. On myös mahdollista, että vastaajat ovat arvioineet tiedonsiirron toimimista yksittäisten työntekijöiden välillä, eivätkä siksi ole osanneet arvioida sen toteutumista. Toisaalta kaikissa vastauksissa nostettiin palaverirakenteiden tärkeyttä esille osana pedagogista johtamista kaikissa ammattiryhmissä, jolloin on oletettavaa, että myös tiedonsiirto palaverin asiasta tiimin jäseniltä toisille on suunniteltu osana yksikön toimintatapoja.

Päivittäisjohtamiselle jäänyt vähäinen aika näkyy myös vastaajien arviossa siinä, onko pedagogisen johtamisen käsite tuttu kaikille lapsiryhmissä työskenteleville työntekijöille. Vaikka mediaanin ja keskiarvon mukaan käsite on hyvin tuttu, tässä kysymyksessä 44 vastaajaa 48 on vastannut, vaikka muihin monivalintakysymyksiin on vastannut vähintään 47 vastaajaa. Tähänkin syy voisi olla siinä, että ryhmien toiminnan ja yksittäisten työntekijöiden osaamisen tuntemus on heikkoa päivittäisjohtamisen vähäisyyden vuoksi.

Eri kelpoisuusmäärien perusteella vastauksia tarkastellessa ne vastaajat, joiden työntekijöistä enemmistö oli epäkelvoja työtehtäviinsä, kokivat useammin pedagogisen toiminnan suunnitelmallisen arvioinnin ja kehittämisen toteutuvan huonosti tai erittäin huonosti. Myös työntekijöiden motivaation puute tavoitella yhdessä sovittuja asioita toteutui useammin aina tai melkein aina niissä yksiköissä, joissa työntekijöiden kelpoisuusmäärä oli matalampi. Korrelaatiokertoimen mukaan työntekijöiden kelpoisuuden määrä vaikuttaa positiivisesti toiminnan arvoista keskustelemiseen sekä arjessa tapahtuvaan pedagogiseen keskusteluun. Korrelaatiokertoimen mukaan kelpoisuus vaikuttaa negatiivisesti lapsen edun huomioimiseen tiimejä muodostaessa sekä hankintoja tehdessä, mutta huomionarvoista on, että näihin tekijöihin vaikuttavat muut ulkoiset asiat, kuten määrärahat ja työntekijöiden toiveet, enemmän kuin työntekijän kelpoisuus. Toki kelpoisuus on otettava huomioon tiimejä muodostaessa ja haastavassa kelpoisuustilanteessa lapsen etu voikin jäädä toissijaiseksi, sillä ei kelpoiset työntekijät pitäisi jakaa tasaisesti koko yksikköön.

Korrelaatiokertoimen mukaan työntekijöiden kelpoisuus vaikuttaa työntekijöiden sitoutumattomuuteen negatiivisesti, eli mitä vähemmän kelpoisia työntekijöitä, sitä todennäköisemmin sitoutumattomuus lisääntyy. Kelpoisten työntekijöiden puute nousi vahvasti esille avoimessa kysymyksessä 3, jossa vastaajilta kysyttiin, miten yksikön pedagogista johtamista voisi

kehittää. Vastausten mukaan kelpoisten työntekijöiden puutteen vuoksi pedagogisen johtamisen ja pedagogisen keskustelun taso ei vastaa ohjaavien asiakirjojen luomia vaatimuksia, vaan pysytteli vaatimattomasti perusasioissa. Vastausten perusteella osaamisen puute näkyi myös henkilöstön osaamisvajeesta syntyvän yksilöohjauksen tarpeesta, joka vie kriittisesti aikaa pedagogiselta johtamiselta.

Työntekijöiden kelpoisuus tai sen puute ei kuitenkaan ole yksiselitteinen peruste pedagogisen johtamisen toteutumattomuudelle. Vaikka työntekijöiden kelpoisuuden puute nousi esille avoimista vastauksista useasti, se ei monivalintakysymyksissä noussut merkittävästi muista tekijöistä. Kuten teoreettisessa viitekehyksessä todetaan, pedagoginen johtaminen on monen tekijän summa. Vastauksista onkin pääteltävissä, että yksittäisten työntekijöiden kelpoisuutta tärkeämpää on yksikön toimintakulttuuri ja työntekijöiden sitoutuminen siihen, yhteiset tavoitteet ja toimintamallit sekä kaikilla toiminnan tasoille toteutuva jaettu johtajuus, joka tukee työyhteisön pedagogista keskustelua. Vahvalla jaetulla pedagogisella johtamisella voidaan tukea ei kelpoisten työntekijöiden oppimista ja ammatillisuuden kehittymistä ja siten edistää varhaiskasvatuksen laadun toteutumista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö työtehtäviinsä kelpoisia varhaiskasvatuksen työntekijöitä tulisi olla mahdollisimman paljon, jotta varhaiskasvatuksen laadun tavoitteet toteutuisivat mahdollisimman hyvin, sillä ei kelpoisten työntekijöiden määrä vaikuttaa yksikön kokonaislaadun tasoon.

Tärkeää on myös huomata, että käytännön työssä yksittäisen työntekijän kelpoisuus ei ole taakseen, että hän toteuttaisi laadukasta varhaiskasvatusta ja toimisi ohjaavien asiakirjojen mukaisesti. Kuten missä tahansa työssä, jokainen työntekijä on omanlaisensa toimija koulustaustasta huolimatta. Varhaiskasvatuksessa toimii paljon lastenhoitajia, jotka eivät ole lain määrittelemän kelpoisuusvaatimuksen mukaan kelpoisia toimimaan varhaiskasvatuksen opettajina, mutta joilla on kokemuksella hankittua laajaa osaamista, ja jotka ovat motivoituneita toimimaan varhaiskasvatuksen tavoitteiden mukaisesti ollen siten arvokkaita varhaiskasvatuksen opettajan sijaisia. Toisaalta samoin voidaan varhaiskasvatuksessa todeta työskentelevän omiin työtehtäviinsä kelpoisia opettajia ja hoitajia, jotka eivät toimi työtehtäviensä vaatimalla tasolla kelpoisuudestaan huolimatta.

Työntekijöiden kelpoisuuden lisäksi johtajan vahvuus sekä johtamistapa vaikuttavat merkittävästi pedagogisen johtamisen ja jaetun johtamisen toteutumiseen. Varhaiskasvatusta järjestetään moniammatillisissa tiimeissä, jolloin tiimityön toimivuus on oleellista lapsen kokemukseen varhaiskasvatuksen laadusta. Yhteisellä keskustelulla vahvistetaan jokaisen ymmärrystä liittyen pedagogiseen johtamiseen ja sen merkitykseen, mutta olennaista on myös kirkastaa jokaisen omaa roolia ja osuutta sen toteutumiseen liittyen. Johtaja on vastuussa yksikön asioista, mutta ei voi vaan kaataa osaamista ja tietoa työntekijöille, vaan työntekijöiden on oltava myös itse aktiivisia ja kantaa vastuu omasta osaamisestaan.

Jaetun johtajuuden käsite nostetaankin esille kaikkien avoimien kysymysten vastauksissa: vastaajien mielestä pedagoginen johtaminen on jaettua johtajuutta ja he kuvaavat, miten jaettua johtamista nyt jo toteutetaan johtamisissaan yksiköissä. Kuitenkin jaetun johtajuuden vahvistamista erityisesti henkilökunnan sitoutumisen näkökulmasta toivotaan lisää viimeisessä avoimessa kysymyksessä, jossa tiedusteltiin, miten yksiköissä voitaisiin pedagogista johtamista kehittää. Tästä voisikin päätellä, että vaikka jaettua johtamista arvostetaan ja sitä hyödynnetään yksikön johtamisessa, se ei ole kuitenkaan pääsääntöisesti vielä saavuttanut täyttä potentiaaliaan. Avoimissa vastauksissa kuvataan työntekijöiden sitoutumattomuutta yhteisiin tavoitteisiin sekä kelpoisen henkilöstön merkitystä sekä osaamisen jakamisesta että pedagogisen keskustelun tason asettamisesta. Kelpoista ja sitoutunutta henkilöstöä pidetään pedagogisen johtamisen tärkeimpänä kulmakivenä.

Vastauksista on pääteltävissä, että jaettu johtaminen toimii sitoutuneiden, motivoituneiden ja kelpoisten työntekijöiden kanssa, mutta jalkauttaminen koko yksikön toimivaksi työtavaksi ei ole onnistunut, eritoten sitoutumattomuuden ja työntekijöiden vaihtuvuuden ja epäkelποιisuuden vuoksi. Työntekijöiden sitoutuminen muutokseen ja yhteisiin tavoitteisiin ovat keskeisessä roolissa, mikäli pedagogisen johtamisen toteutumista halutaan kehittää yksikössä suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti, kuten Alava ym. (2021, 128-131) toi esille.

Jaetun johtajuuden lisäksi vastausten mukaan sitoutumiseen vaikuttaa toimintakulttuuri, jota kuvataan yksikön omien toimintamallien ja tavoitteiden kautta. Yksikön toimintakulttuuri nähdään omana yksilöllisenä kokonaisuutenaan ennemmin kuin alaan tai alueeseen liittyvänä käsitteenä, ja sitä kehitetään varhaiskasvatussuunnitelmien ja muiden ohjaavien asiakirjojen luomissa raameissa. Rakenteet ja jaetun johtamisen malli ovat osa yksikön toimintakulttuuria ja niiden avulla toimintakulttuuri myös tehdään avoimeksi ja se sanoitetaan työntekijöille. Yksilöllisen toimintakulttuurin merkitys näkyy juuri siinä, että varhaiskasvatus alana on ohjaavista asiakirjoistaan huolimatta varsin kontekstuaalista: jokainen yksikkö, jokainen lapsiryhmä sekä lapsiryhmässä työskentelevä tiimi ovat erilaisia henkilöstö- ja lapsirakenteeltaan sekä lapsilla on erilaisia tuen tarpeita ja haasteita siinä, missä työntekijöillä on moniammatillinen tausta.

Kontekstuaalisuus luo myös yksiköiden välille erilaisia johtajan perustyöhön liittyviä tekijöitä. Myös muita johtajan perustyöhön vaikuttavia ulkoisia tekijöitä on paljon ja ne voivat vaikuttaa negatiivisesti pedagogisen johtamisen toteutumiseen, vaikka johtaja kokisikin pedagogisen johtamisen toteutumisen erittäin tärkeänä. Voisi olettaa, että pedagogisen johtamisen tärkeänä kokeminen enteilisi johtajan innokkuutta edistää omalla toiminnallaan sen toteutumista, mutta suoraa olettamusta ei voi tehdä.

Pedagoginen johtaminen ja sen toteutuminen ovat näkyneet ajankohtaisissa varhaiskasvatusta käsittelevissä uutisissa myös niin sanottuja jättipäiväkoteja käsittelevissä uutisissa, erityisesti

pääkaupunkiseudulla (ks. Aalto 2023d; Takala 2023; Sauli 2024). Suurikokoiset yksiköt ovat saaneet kritiikkiä varhaiskasvatuksen työntekijöiltä, asiantuntijoilta, lapsiperheiltä, naapurustolta kuin myös asukasyhdistyksiltä. Heidän mukaansa jättipäiväkodeissa lapset ovat vain säilytyksessä, ja kustannustehokkuus ohjaa yksikön perustamista. (Kangasluoma 2023a; Kangasluoma 2023b; Nuorivaara, Kyngäs & Heiro 2024.) Helsingissä on tehty jopa valtuustoaloite, jossa on vaadittu kaupungilta selvitystä pedagogisesti perustellusta varhaiskasvatuksen yksikkökoosta, mutta kaupungin mukaan ei ole olemassa yksiselitteistä tutkimustietoa siitä, mikä olisi pedagogisesti paras yksikkökoko. Yksikkökoon merkitystä on tutkittu vähän, eikä se ratkaise lapsen kokemusta laadukkaasta varhaiskasvatuksesta, vaan tärkeintä on lapsen päivittäinen kohtaaminen ja kuuleminen, mieluusti pysyvien ja kelpoisten työntekijöiden toimesta. Työntekijöiden kelpoisuus on merkityksellistä myös työntekijöiden välisen vertaistuen näkökulmasta, sillä kelpoiset työntekijät saavat vähemmän tukea työhönsä ei kelpoisilta kollegoiltaan. Lisäksi suurissa yksiköissä on tärkeää huolehtia arjen ja tilojen organisoinnista, jotta sekä lapsille että työntekijöille voidaan taata mahdollisimman vähän kuormittava toimintaympäristö (Sauli 2024), mikä tukee ajatusta kontekstin vahvasta vaikutuksesta varhaiskasvatuksen toteutumiseen.

Kuitenkin Karvin raportissa (2023b) kuvataan, kuinka johdettavan kokonaisuuden koko sekä laajuus vaikuttavat päivittäisjohtamiseen, erityisesti sijaisjärjestelyihin tarvittavaan aikaan sekä työn keskeytysten määrään, johtaen työn pirstaleisuuteen ja työn hallittavuuden tunteen puutteeseen. Lisäksi johtamiskokonaisuuden koostuessa useammasta toimipisteestä johtajan ei ole mahdollista olla aina fyysisesti paikalla. (Kuusiholma-Linnamäki 2023, 80.) Näiden tekijöiden voidaan todeta vaikuttavan negatiivisesti pedagogisen johtamisen toteutumiseen.

Myöskään tämän opinnäytetyön avoimien kysymysten vastauksissa ei nosteta esille johdettavan yksikön kokoa, laajuutta tai lapsiryhmien määrää pedagogisen johtamisen valossa, vaan vastausten painopiste on kiistatta työntekijöiden toiminnassa ja varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyvissä tekijöissä. Johtamiskokonaisuuksien kasvu on kuitenkin alkanut näkymään myös Espoossa, jossa ollaan vaiheittain siirtymässä uuteen apulaisjohtajamalliin. Avoimissa vastauksissa kuvataankin aktiivista ja tiivistä yhteistyötä johtajan ja vara- tai apulaisjohtajan kanssa sekä heidän rooliaan jaetun johtamisen toteuttamisessa. Tuloksiin voi vaikuttaa myös se, että verrattain suurikokoisia yksiköitä ei Espoon alueella vielä juurikaan ole, vaikka muutos onkin nähtävissä tulevissa yksiköissä.

Yksiköiden yhä suurenevien kokojen lisäksi yleistä huolta on herättänyt varhaiskasvatusyksiköiden henkilömitoitukset sekä suhdeluvut eli lasten ja työntekijöiden välinen suhdeluku. Maaliskuussa 2024 eduskunnalle luovutettiin kansalaisaloite (Eduskunta 2024), jolla vaadittiin muutosta varhaiskasvatuslain henkilöstön mitoitukseen ja suhdelukujen toteutumiseen. Kansalaisaloite toteaa, että varhaiskasvatuslain puitteissa sallitut tilapäiset ylitykset suhdeluvuissa toteutuvat joissakin kunnissa jo pysyvinä käytänteinä. Aloitteen tavoitteena on, että

nykyinen koko päiväkotia koskeva henkilöstömitoitus muutettaisiin ryhmäkohtaiseksi ja sen tulisi toteutua koko yksikön toiminta-aikana.

Kyselyn vastausten perusteella saa käsityksen, että Espoon varhaiskasvatuksessa henkilöstötilanne on pääsääntöisesti hyvä ja suurimmalta osalta varhaiskasvatusyksiköissä toiminta on sujuvaa ja kykenee vastaamaan laadun tavoitteisiin. Suurimmat ongelmat kelpoisten työntekijöiden saatavuudessa tuntuvatkin koskettavan vain yksittäisiä yksiköitä eri alueilla, mikä vaikuttaa siihen, että näissä yksittäisissä yksiköissä tilanne on huomattavasti huonompi kuin yleisellä tasolla koko Espoossa. Karvin raportissa (2023b) kuvataan, kuinka kelpoisten työntekijöiden puute yhdessä muiden poissaolojen ja henkilöstön vaihtuvuuden kanssa väsyttävät jäljellä olevia työntekijöitä luoden lisää poissaoloja sekä entistä vahvempaa tarvetta johtamiselle. Raportissa nostetaan esille myös varhaiskasvatusyksikön negatiivisena pidetyn toimintakulttuurin vaikutus yksikön maineeseen, mikä vaikeuttaa muun muassa sijaisten saamista. Vastanneet varhaiskasvatusyksiköiden johtajat kuvaavat vastauksissaan, kuinka tämä näyttäytyy heidän johtamiensa yksiköiden ja alueiden välisinä eroina. (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 50, 80.) Negatiivinen toimintakulttuuri ja yksikön maine voivat vaikuttaa merkittävästi muun muassa henkilöstön saatavuudessa koettuihin ongelmiin, mikä voi johtaa suhdelukujen ylityksiin.

Opinnäytetyön tulokset siis vastaavat Fonsénin & Parrilan (2016, 24) ja Mäntyjärven ja Parrilan (2021, 274) näkemyksiä siitä, että pedagogista johtamista pidetään laajemmin tarkasteltuna kaikkena konkreettisena johtamistoimintana, jolla tavoitellaan oppivan ja kehittyvän toimintakulttuurin luomista, ja suppeammin pedagogiikan ja pedagogisen toiminnan johtamista, jonka avulla tähdätään laadukkaaseen pedagogisen toiminnan toteutumiseen lapsiryhmissä. Opinnäytetyön tulosten perusteella pedagoginen johtaminen toteutuu Espoon suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa hyvin. Vastausten perusteella tuleekin pohtia, että ehtikö kyselyyn vastaamaan pääosin ne henkilöt, joiden yksikössä on hyvä henkilöstötilanne, joka osaltaan mahdollistaa sen, että pedagoginen johtaminen toteutuu varhaiskasvatusyksikössä hyvin. Tästä olisikin mielenkiintoista tehdä jatkotutkimus, jossa pedagogisen johtamisen toteutusta tutkitaan sellaisten yksiköiden välillä, joiden henkilöstön kelpoisuus eroaa toisistaan olennaisesti.

10.1 Menetelmien ja tulosten arviointi

Opinnäytetyöprosessin aikana huolehdittiin johdonmukaisesta ja loogisesta etenemisestä aina teoriaan tutustumisesta aineiston analyysiin ja johtopäätöksiin. Teoriaosuuden keräämiseen ja työvaiheiden suunnittelemiseen tehtiin huolellisesti, jotta käytettävä aika jakaantuisi eri työvaiheille niiden tarvitsemalla tavalla. Luotettavan ja eettisen toimintatavan varmistamiseksi käytiin opinnäytetyön tekijöiden yhteistä keskustelua jokaisen työvaiheen aikana ja arvioitiin käytettyjä työtapoja sekä opinnäytetyöprosessin etenemistä.

Luotettavuudentarkastelu on sisällytettävä korkeakoulutasoisiin opinnäytetöihin, ja luotettavuus tulisikin huomioida jo tutkimusasetelmaa suunniteltaessa: tutkimusasetelmassa suunnitellaan luotettavan tiedon saaminen ja tutkimuksen pohdinnassa arvioidaan, miten tässä onnistuttiin. Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta mittaa validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetilla tarkoitetaan oikein valittua tutkimuskohdetta ja siihen sopivia tutkimusmenetelmiä. Tutkimusmenetelmien oikeellisuus kuuluu myös tutkimuksen reliabiliteettiin, kuten myös tutkimusaineistoon liittyvien ratkaisujen ja tutkimustulosten oikeellisuus. (Kananen 2019, 30-32.)

Reliabiliteetti viittaa siis kykyyn antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia, jolloin reliabiliteetti on sitä luotettavampi, mitä vähemmän sattuma on vaikuttanut tuloksiin. Mittarin tarkkuus vaikuttaa tulosten tarkkuuteen. (Valli 2015, 139.) Tilasto-ohjelmat eivät kuitenkaan arvioi kysymysten oikeellisuutta tai yksiselitteisyyttä, vaan tutkijan täytyy itse arvioida niitä (Heikkilä 2014, 177). Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan kontrollikysymysten avulla. Kontrollikysymysten vastausten perusteella voi myös verrata vastausten yhdenmukaisuutta sekä yksittäisen vastaajan paneutumista vastaamiseen. (Valli 2015, 43, 139, 142.) Mittarille eli kyselylomakkeelle laadittiin kontrollikysymykset toistamalla kysymyksissä 5, 6, 7, 10 ja 11 yksittäiset muuttujat eri sanoin kuvattuna. Alla olevassa taulukossa 4 rinnakkaismittauksen tulokset.

Taulukko 4: Kontrollikysymysten muuttujien keskiarvot ja mediaanit vertailussa

Kysymysnumero	Muuttuja	Keskiarvo / mediaani
Kysymys 5	<i>Toiminnan järjestämisessä työntekijät saavat hyödyntää moniammatillista osaamistaan</i>	4,2 / 4,0
	<i>Työntekijöiden moniammatillisuutta hyödynnetään</i>	4,0 / 3,9
Kysymys 6	<i>Oman ammatillisuuden ylläpitäminen ja ajantasaisuus</i>	4,2 / 4,0
	<i>Osallistun ajankohtaisiin koulutuksiin ja ylläpidän alan osaamistani</i>	3,9 / 4,0
Kysymys 7	<i>Pedagogiselle keskustelulle on aikaa rakenteissa (esim. peda- tai tiimipalaveri)</i>	4,3 / 4,0
	<i>Palaverikäytännöt ovat suunniteltu siten, että varmistetaan pedagogiselle keskustelulle aikaa</i>	4,2 / 4,2
Kysymys 10	<i>Liikaa perustehtävään liittyviä työtehtäviä ja prosesseja</i>	3,1 / 3,0
	<i>Ei tarpeeksi aikaa suoritua perustyötehtävistä</i>	2,7 / 2,0

Kysymysnumero	Muuttuja	Keskiarvo / mediaani
Kysymys 11	<i>Työntekijöiden sitoutumattomuus yhteiseen tavoitteeseen</i>	2,5 / 2,0
	<i>Työntekijöiden motivaation puute tavoitella yhdessä sovittuja asioita</i>	2,6 / 2,0

Kontrollikysymysten vastauksissa ei näy suuria eroja toisiinsa, tästä poikkeuksena kysymyksen 10 (*Kuinka usein nämä pedagogista johtajuutta estävät tekijät näyttäytyvät työssäsi?*) muuttajat *Liikaa perustehtävään liittyviä työtehtäviä ja prosesseja*, jonka mediaani oli 3,0 sekä *Ei tarpeeksi aikaa suoritua perustyötehtävistä*, jonka mediaani oli 2,0. Eri vastausvaihtoehtojen suhteellisia frekvenssejä tarkastella voidaan kuitenkin todeta vastauskäyttäytymisen olevan edelleen toisiaan vastaavaa näiden muuttujien välillä; 40,4 % vastaajista koki liiallisten perustehtäviin liittyvien työtehtävien ja prosessien toteutuvan harvoin, 36,2 % melkein aina ja 6,4 % aina. Perustehtäviin liian vähän aikaa koki olevan vastaajista ei koskaan 8,3 %, harvoin 43,8 %, melkein aina 22,9 % ja aina 4,2 %. Kontrollikysymysten perusteella voidaan siis todeta vastaajien vastauskäyttäytymisen olevan toisiaan vastaavaa, mikä todentaa opinnäytetyön luotettavuutta. Myös avoimissa kysymyksissä oli havaittavissa, että vastaajien mielipiteet ja arviot tukivat pääosin toisiaan.

Kaikkien monivalintakysymysten analysoinnissa tutkittiin sekä keskiarvoja että suhteellisia frekvenssejä, jotta saatiin mahdollisimman tarkkaa ja vertailtavissa olevaa tietoa. Tämä lisää opinnäytetyön luotettavuutta, sillä suhteellisilla frekvensseillä on voitu todentaa ja tukea keskiarvojen mukaisia tuloksia sekä löytää myös huomionarvoisia eroja, joita keskiarvot eivät ole kuvanneet. Tulosten moniulotteinen tulkinta parantaa tulosten luotettavuutta. Lisäksi huomioon otettiin vastaajamäärät osana vastausten luotettavuuden tulkintaa; erityisesti riskiintaulukoinnissa ei huomioitu tilastollisesti merkittävältä näyttäviä suhteellisia frekvenssejä, jos aktuaalinen vastaajamäärä oli kuitenkin huomattavan vähäinen.

Validiteetti kuvaa tutkimuksen kykyä mitata sitä, mitä sillä haluttiin mitata. Kyselytutkimuksessa suurin validiteettiin vaikuttava tekijä on kyselylomake eli onko kysymykset onnistuneita, jotta niiden avulla saadaan vastaus tutkimusongelmaan. (Heikkilä 2014, 175.) Kyselylomakkeen tulee siis vastata tutkimussuunnitelmassa esitettyä tutkimuksen tavoitetta ja tarkoitusta. Jos näissä esiintyy ristiriitaa, vaikuttaa se tutkimuksen validiteettiin. (Vilka 2021a, 107.) Kyselyyn valitut pedagogisen johtamisen osa-alueet, edistävät ja estävät tekijät kerättiin useammasta, toisiaan tukevasta lähdemateriaalista. Aineisto ja käytetyt lähteet valittiin tarkasti, jotta aineisto on mahdollisimman luotettava, esimerkiksi tutkimuksia kansainvälisesti tunnetuilta suomalaisilta alan asiantuntijoilta.

Teoreettisen viitekehyksen rajaaminen oli opinnäytetyön suunnittelu- ja toteutusvaiheessa merkittävä keskustelunaihe, joka tuotti haasteita. Koska opinnäytetyö keskittyi pedagogisen johtamisen toteutumiseen varhaiskasvatuksessa, teoreettisen viitekehyksen tuli kattaa laajasti varhaiskasvatuksen käytänteitä ja toiminnan pohjalla olevaa teoretietoa. Varhaiskasvatus on laaja kokonaisuus, jota on tutkittu monissa eri konteksteissa sekä näkökulmissa, mikä teki teorian rajaamisesta ja tutkimuksien valinnasta haastavaa. Jatkuvaa vuoropuhelua käytiin siitä, mitkä tutkimukset ja teoreettiset lähestymistavat olisivat parhaiten sopivia juuri tämän opinnäytetyön pohjaksi. Tavoitteena oli koostaa riittävän kattava, mutta samalla perustellusti rajattu teoreettinen viitekehys, joka tukisi parhaiten opinnäytetyön tarkoitusta ja tavoitteita. Lukijalle, joka ei tunne varhaiskasvatusta alana, on tässä opinnäytetyössä hyvin perusteellisesti selvitetty varhaiskasvatusta ja sen merkitystä sekä pedagogista johtamista osana varhaiskasvatuksen johtamista, mikä tukee osaltaan työn saavutettavuutta.

Laaditut kysymykset ja vastausvaihtoehdot vastaavat tutkimuskysymyksissä esitettyihin, tutkittaviin asioihin. Kyselyn sisältöä sekä toimivuutta testattiin kuudella testivastaaajalla, joiden palautteiden perusteella kyselyä muokattiin entistä vastaajaystävällisemmäksi. Validiteetti toteutui hyvin, eli kyselyn vastauksilla saatiin tulokset tutkimuskysymyksiin. Avoimien kysymysten perusteella johtajat ymmärtävät pedagogisen johtamisen käsitteen laajuuden sekä sen merkityksen varhaiskasvatuksessa ja pystyvät kuvailemaan yksityiskohtaisestikin sen toteutumista johtamisissaan yksiköissä.

Kyselyssä pedagogisen johtamisen osa-alueita käsittelevän kysymyksen vastausvaihtoehdoista tuli palautetta testivastaaajilta, että vastausvaihtoehtoihin toivottiin eräänlaista ”*ei toteudu hyvin eikä huonosti*” vaihtoehtoa. Tämä ei olisi antanut tarpeeksi tietoa osa-alueiden toteutumisesta, vaan olisi vastannut neutraalia vastausvaihtoehtoa *3 En osaa sanoa*. Johtopäätöksiä tehdessä olikin pohdittava niiden osa-alueiden osalta, joissa vastausvaihtoehtoa *3 En osaa sanoa* oli valittu useamman toimesta, kokivatko vastaajat toteutumisen arvioinnin mahdottomaksi vai eivätkö he kyenneet yleistämään eri ryhmien ja/tai johtamiensa yksiköiden välillä, että toteutuuko osa-alue pääsääntöisesti hyvin vai pääsääntöisesti huonosti. Lisäksi on arvioitava käsitteiden hyvin ja huonosti ymmärtämistä: vaikka varhaiskasvatusta ohjaa monet kansalliset ja paikalliset asiakirjat, on mahdollista, että yksikönjohtajien välillä on eroja siinä, millaisella tasolla koetaan jonkin toteutuvan hyvin tai huonosti. Keskustelua opinnäytetyön tekijöillä herätti myös vastausvaihtoehtojen *4 Toteutuu hyvin* ja *2 Toteutuu huonosti* välistä erosta; jos jokin asia ei toteudu hyvin eikä se toteudu huonosti, toteutuuko se lainkaan? Onko toteutumatta jääminen sama, kuin toteutuu huonosti? Vai tarkoittaako huonosti toteutuminen jotakin pahempaa, kuin toteutumatta jäämistä?

Monimetodisuuden avulla voidaan lisätä tutkimuksen kattavuutta sekä vähentää mahdollisia luotettavuusvirheitä, mikä kuitenkin edellyttää tutkijalta taitoa yhdistää eri tavoilla saatuja tuloksia tulkinnoissaan (Vilka 2021a, 70-73). Avoimet kysymykset laadittiin siten, että niistä

saadut kuvailevat vastaukset loivat syvempää ymmärrystä monivalintakysymysten tuottamaan määrälliseen tietoon. Lisäksi ensimmäisellä avoimella kysymyksellä tarkistettiin, että vastaajat ymmärsivät käsiteltävän teeman eli tietävät, minkä toteutumista arvioivat. Sisällönanalyysia hyödynnettiin niiden analyysissä, jotta saatiin kuvailevampaa ja syvempää tietoa vastaajien kokemuksista. Monivalintakysymysten ja avoimien kysymysten vastausten yhteneväisyyttä vertailtiin ja molempien kysymystyyppien vastaukset otettiin huomioon johtopäätöksissä.

Tulosten analysoinnissa ja johtopäätöksissä on tärkeää pohtia myös opinnäytetyön tekijöiden omaa subjektiivisuutta osana opinnäytetyön luotettavuutta. Virheanalyysijä voitiin välttää hyödyntämällä käytännön kokemusta, erityisesti ristiintaulukoinnissa ja korrelaatioissa pohtimalla, miten käytännön työssä asia toteutuu eli esimerkiksi voiko työntekijä vaikuttaa muuttajaan vai toteutuuko muuttuja työntekijästä riippumatta samanlaisena.

Subjektiivisuus on huomioitava myös avointen kysymysten analysoinnissa: laadullista tutkimusta käsittelevässä teoksessaan Aaltio ja Puusa (2020, luku 3) toteavat, että objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija ei omilla oletuksillaan tutkittavasta aiheesta tai tutkimuksen kohteesta vaikuta tutkimuksen ominaisuuksiin tai sen tuomiin tuloksiin. Toisaalta he tuovat ilmi, että tutkijan subjektiivisuus voidaan kääntää hyödyntämään tutkimuksen luotettavuutta, jos tutkija reflektoi tietoisesti tutkimuksen kannalta tärkeitä arvojaan sekä omaa subjektiivisuuttaan. Avointen kysymysten ymmärtämisen kannalta tärkeää on käsittää vastaajien käyttämää ammattisanastoa sekä alan asiayhteydet ja realiteetit. Opinnäytetyön tekijät olivat erinomaisessa asemassa, sillä he työskentelevät molemmat Espoon suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa ja ovat toimineet varajohtajina sekä varhaiskasvatustyöryhmien johtajien viransijaisina, joten teema ja sen konteksti käytännön arjessa on molemmille tuttu. Opinnäytetyöprosessin aikana käytiin paljon reflektiivistä keskustelua käsityksistä ja kokemuksista pedagogisen johtamisen toteutumisesta sekä ammatillisista arvoista.

Objektiivisten havaintojen tekeminen voi olla haasteellista myös aineistolähtöisessä analyysissä; päättely perustuu induktiivisuuteen, missä yksittäiset havainnot muodostavat yleisemmän väitteen ja luovat siten teoreettisen kokonaiskuvan. Sitä ei kuitenkaan aina voi yleistää, sillä esimerkiksi tutkijan valitsemat tutkimusmenetelmät tai käytetyt käsitteet voivat vaikuttaa tuloksiin. Lisäksi on tärkeää tiedostaa mahdolliset ennakkokäsitykset ilmiöön liittyen analyysia tehtäessä. (Elo ym. 2022, 215; Tuomi & Sarajarvi 2018, 107-109.) Vastaukset käytiin yhdessä läpi ja analyysin tulokset perustuivat konkreettisesti vastauksiin, jolloin voitiin minimoida ennakkokäsitysten vaikutuksen analyysin tuloksiin.

Avoimien kysymysten tulosten esittäminen visuaalisessa muodossa varmistaa, että ne eivät perustu ainoastaan tekijöiden omiin tulkintoihin, vaan ne ovat syntyneet systemaattisen analyysin tuloksena. Tulosten tueksi voi esittää myös lainauksia, jotka vahvistavat analyysin pätevyyttä ja antavat lisää syvyyttä tulkintaan. (Elo ym. 2022, 233.) Kuvion tai taulukon avulla

Tutkimuslupa haettiin Espoon kaupungilta ennen tiedonkeruun aloittamista. Kysely jaettiin vasta siinä vaiheessa, kun tutkimuslupa oli hyväksytty. Kyselyn liitteenä oli saateteksti (LIITE 2), jossa avataan opinnäytetyön tarkoitusta osallistujille. Saatetekstistä selvisi myös opinnäytetyön tekijöiden oppilaitos ja tutkinto sekä yhteystiedot mahdollisia lisätietoselvityksiä varten. Luotettavuuden ja läpinäkyvyyden lisäämiseksi saatekirjeeseen lisättiin myös tiedon, että molemmat tutkijat työskentelevät Espoon kaupungilla. Kyselyn liitteeksi (LIITE 3) lisättiin myös Espoon kaupungin suostumuslomakkeen tutkimukseen osallistumiseen liittyen. Suostumuslomaketta muokattiin siten, että sitä ei tarvitse palauttaa, vaan suostumuslomakkeesta käy ilmi, että vastaamalla kyselyyn osallistuja suostuu tietojen käyttämiseksi osana tutkimusta.

Tutkimusaineiston omistus- ja käyttöoikeuteen liittyvät seikat otettiin huomioon jo suunnitteluvaiheessa. Arenen aineistohallintasuunnitelmassa (LIITE 7) mainitaan, että ainoastaan opinnäytetyön tekijöillä ja Espoon kaupungilla on lupa tutkimusaineiston käyttöön tutkimuksen päätyttyä. Aineistoa käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen. Koko tutkimuksen ajan huolehditaan Tutkimuseettisen lautakunnan (2023, 13-14) ajankohtaisista tietosuojalainsäädännöstä (GDPR) sekä salassapitoon ja vaitiolovelvollisuuteen liittyvistä asioista. Kyselylomake laadittiin siten, että osallistujia ei pystytty tunnistamaan vastauksista. Henkilörekisterin muodosti kysymys 1 (*Varhaiskasvatuksen johtamiskokemuksesi vuosina?*). Aineisto säilytettiin huolellisesti Webropol -ohjelmistossa ja opinnäytetyön tekijöiden pilvipalvelussa ja tutkimuksen päätyttyä USB-muistitikulla. Aineisto hävitetään kahden vuoden kuluttua tutkimuksen valmistuttua Laurean ohjeistusten mukaisesti.

Sähköpostikyselyissä on tärkeää miettiä myös eettisyys ja anonymiteetistä huolehtiminen, jotta sähköpostiosoite ei paljasta vastaajaa (Vilkkä 2021a, 95). Kysely jaettiin sähköpostitse niin, että kyselyyn pääsi linkin kautta. Tämä mahdollisti sen, että sähköpostin vastaanottaja pystyi vastaamaan kyselyyn ilman, että tieto vastaamisesta tai käytetystä sähköpostista jäisi vastauksiin. Tämä oli erityisen tärkeää eettisyyden kannalta, erityisesti koska opinnäytetyön tekijät työskentelevät Espoon suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa. Oli merkityksellistä, että vastaajat pystyivät luottamaan anonymiteettiinsä sekä siihen, ettei tuloksista voitaisi eritellä yksittäisiä vastaajia, jolloin esimerkiksi olemassa olevat henkilösuhteet eivät voisi vaikuttaa tulosten analysointiin tai vastausten eriarvoiseen arvottamiseen.

Avoimien kysymysten suorissa lainauksissa on tärkeää huomioida vastaajien anonymiteetti, jotta yksittäisen vastaajan henkilöllisyys ei paljastu. Tämä varmistaa tutkimuksen eettisen toteutuksen ja suojelee vastaajien yksityisyyttä. (Elo ym. 2022, 233.) Esimerkiksi joissain vastauksissa nousi esille apulaisjohtajuus, mutta Espoossa on vasta muutamia yksiköitä, joissa on apulaisjohtaja. Näiden vastauksien pohjalta olisi mahdollista tunnistaa vastaaja. Tämän takia sellaiset vastaukset jätettiin pois siteerauksista, joissa mainittiin apulaisjohtajuus.

10.3 Ajankohtaisia kehittämisehdotuksia

Johtamisesta ja sen kehittämisestä voidaan puhua päättymättömänä prosessina. Henkilön ominaisuudet eivät yksin määrittele sitä, millainen johtaja hän on, vaan se riippuu siitä, miten hän on kehittänyt johtamistaitojaan. Johtamistaito on opittua, eli sitä on mahdollista kehittää jatkuvasti, vaikka henkilön tietyt ominaisuudet tukevatkin luontaista johtamisosaaamista. (Juuti 2016, Johtamisen perusta.) Vaikka kyselyn tuloksissa nousi jaetun johtajuuden haasteet esille henkilökunnan näkökulmasta, myös johtajan tulisi kehittää osaamistaan ja tapansa johtaa sekä oppia työntekijöiltä. Koska työntekijöillä on ajantasaisin tieto lapsiryhmissä toteutettavasta pedagogiikasta, ovat he johtajalle tärkein tiedonlähde arjen toiminnoista, sillä ajanpuutteen vuoksi johtajan ryhmähavainnoinnit jäävät usein toivottua vähäisemmiksi ja toisten työtehtävien alle.

Fonsénin, Ahtiaisen ja Heikkisen (2023, 16-17, 21-23) tutkielmassa kuvataan suomalaisten varhaiskasvatusyksiköiden johtajien käsitystä ja ymmärrystä pedagogisesta johtamisesta. Tutkielman mukaan varhaiskasvatusyksiköiden johtajat kuvasivat pedagogisen johtamisen olevan arjen johtamista pedagogisten linssien läpi kaikissa tilanteissa sekä varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamisen väline. Lisäksi pedagoginen johtaminen nähtiin olevan tapa hallinnoida struktuureita ja varhaiskasvatuksessa käytettäviä metodeja. Tutkielman mukaan varhaiskasvatusyksiköiden johtajat näkevät pedagogisen johtamisen tärkeänä resurssina, jonka ydin muodostuu varhaiskasvatussuunnitelmasta. Kuitenkin henkilökunnan vaihtuvuus ja kelpoisuus haastaa pedagogisen johtamisen toteutumista sekä vaikuttaa johtajien motivaatioon ylläpitää ja kehittää yksikköä. Fonsén ym. toteavat, että pedagogisen johtamisen ei tulisi olla riippuvainen olosuhteiden otollisuudesta, vaan johtajuutta ja sen tavoitteita tulisi muokata vastamaan paremmin nykytilan luomia vaatimuksia; yksiköitä ja niiden johtajia tulee tarkastella kontekstinsa näkökulmasta ja pohjustaa työ vahuuksille sekä olemassa oleville mahdollisuuksille. Näin voidaan mahdollistaa vahva pedagoginen suuntautuminen ja pätevyiden tunne. He pohtivatkin, että yhteinen koulutus pohja varhaiskasvatusyksiköiden johtajilla voisi vähentää eroja pedagogisen johtamisen käsitteellistämässä koulutusjärjestelmän mikro- ja makrotasojen välillä sekä sisällä. Kasvatusyhteisön kehittäminen sekä pedagogisen työn johtaminen olivat myös johtamistyön osa-alueet, johon OAJ:n päiväkodin johtajakyselyn mukaan vastaajat kokivat tarvitsevana lisää osaamista ja koulutusta (Mäki & Ilves 2023).

Yksikön johtajien tietämys pedagogisesta johtamisesta ja toteutettavasta pedagogiikasta sekä johtamistaidot ja lähestymistapa johtamiseen ovat oleellisia yksikön työntekijöiden pedagogisen ja ammatillisen kehittämisen hallinnoimiselle myös Heikan, Koivulan, Hautakankaan ja Suhosen (2023, 156) tutkimuksen mukaan, jossa he havainnoivat varhaiskasvatusyksiköiden johtajien pedagogista johtamista. Tuloksista on nähtävissä, että varhaiskasvatusyksikön johtajan pedagogiset ja johtamistaidot loivat perustan, joka tuki heidän kykyään johtaa pedagogisesti esimerkiksi perustelemalla työntekijöille pedagogisia kysymyksiä. Tulokset myös osoittivat,

että joillekin johtajille pedagogisen keskustelun syventäminen ja ammatillisen oppimisen tukeminen yhteisen keskustelun ja reflektion kautta ei toteutunut, vaan ennemminkin liiallinen ohjaaminen oli esteenä työntekijöiden omalle oppimiselle. Käytännön työssä yksikön työntekijät muokkaavat pedagogisen johtamisen täytäntöön panemista yhdessä yksikön organisatorakenteen kanssa.

Opinnäytetyön toisena tavoitteena oli kehittää tutkimuksen tulosten perusteella käytänteitä ja toimintatapoja, joilla voidaan tukea pedagogisen johtamisen toteutumista. Opinnäytetyöprosessin aikana ja tutkimustulosten valossa havaittiin, että tarkkaan implementoitavia toimintatapoja ei ole mielekästä tai tarkoituksenmukaista laatia, sillä ne eivät huomioisi yksiköiden kontekstuaalisuuden vaikutusta. Fonsénin ym. (2023) sekä Heikan ym. (2023) viimeisimpien tutkimusten ja OAJ:n päiväkodinjohtajakyselyn (Mäki & Ilves 2023) kannustamana suunniteltiin kehittämistoimintana keskustelukortit pedagogisen johtamisen tukimateriaaliksi ja työkaluksi. Sen sijaan, että tarjottaisiin suoria toimenpiteitä ja valmiita malleja pedagogisen johtamisen kehittämiseen, on ensisijaisen tärkeää tukea kehittämistyötä yksikön omassa kontekstissa. Tällä tavoin voidaan ottaa huomioon yksilölliset haasteet ja mahdollisuudet kunkin varhaiskasvatusyksikön kohdalla.

Keskeistä on myös huomioida henkilöstön kelpoisuustilanne. Johtajat eivät voi vain nojautua siihen, että ei ole riittävästi kelpoista henkilöstöä, vaan pedagogisen johtamisen tulee toteutua korkeimmalla mahdollisella tasolla, riippumatta kelpoisen henkilöstön määrästä. Tämä tarkoittaa, että tilanteessa, jossa kelpoisten työntekijöiden määrä on vähäinen, on olennaista pohtia, miten pedagogista johtamista voidaan kehittää olemassa olevilla resursseilla ja vahvistaa siten yksikön pedagogista osaamista ja varhaiskasvatuksen laatua.

Keskustelukorttien avulla tämän opinnäytetyön kyselyssä esille nousseita pedagogisen johtamisen osa-alueita ja tekijöitä voidaan nostaa keskusteluun juuri pedagogisen johtamisen näkökulmasta ja yksikön oman työyhteisön luomissa puitteissa. Keskustelukortit esitellään liitteessä 8. Laajemmassa käsityksessä keskustelukortteja hyödyntämällä yksikköjen johtajat voivat korostaa jaetun pedagogisen johtamisen ja sen eri osa-alueiden merkitystä varhaiskasvatuksen tavoitteena ja lapsiryhmien toiminnan ohjaavana arvona.

Keskustelukortit on laadittu siten, että niitä voidaan käyttää kaikkien ammattiryhmien parissa. Keskustelukortit perustuvat työntekijöiden omaan arvioon ja nostaa asioita esille omassa kontekstissaan, kuitenkin tukien pedagogisen johtamisen käsitteen selkeyttämistä kaikilla yksikön toimintatasoilla. Keskustelukortteihin sisällytettiin sekä niitä osa-alueita ja tekijöitä, joiden arvioitiin toteutuvan huonommin, että niitä, joiden nyt jo koettiin toteutuvan hyvin, jotta keskustelu ei keskittyisi vaan haasteisiin. Lisäksi keskustelukortit tukevat pedagogista keskustelua ja kannustavat työntekijöiden omaan oppimiseen ja sitoutumiseen, kuten myös varhaiskasvatuksen opettajien tiimi johtajuutta. Keskustelukortit myös vahvistavat

työntekijöiden kykyä kuvata itsensä tai ryhmänsä toimintaa sekä esittää pedagogisia perusteluita toiminnalleen, mikä vahvistaa pedagogisen keskustelun lisäksi toiminnan läpinäkyvyyttä työyhteisölle ja asiakasperheille.

Tällaista oman työn ja toimintakulttuurin arviointia ja kehittämistä tukemassa ovat varhaiskasvatusyksikön työntekijöiden työssä jo nyt esimerkiksi ryhmäsuunnitelma sekä tiimisopimukset, mutta pedagoginen johtaminen ei ole käsitteenä näissä esillä, vaikka sen sisältämiä teemoja ja arvoja niissä käsitelläänkin. Laadituilla keskustelukorteilla pedagoginen keskustelu perustuukin vahvemmin työntekijöiden yksilölliseen itsereflektioon eikä esimerkiksi ryhmän käytänteiden arviointiin sekä tukee vuorovaikutusta, käsitteiden läpinäkyväksi tekemistä ja luottamusta työyhteisön eri toimijoihin. Nämä tekijät tukevat jaetun johtamisen jalkauttamista osaksi koko työyhteisön toimintaa.

Voikin olla, että erityisesti tiimeissä, joissa on pedagogisesti osaava henkilöstö ja laadukasta pedagogista keskustelua käydään luontevasti, keskustelukortit eivät välttämättä tuo merkittävää lisäarvoa. Tämä osoittaa, että vaikka keskustelukortit voivat olla hyödyllisiä tietyissä toimintaympäristöissä, ne eivät välttämättä ole tarpeellisia kaikissa varhaiskasvatuksen työyhteisöissä, joissa pedagogista osaamista ja keskustelukulttuuria pidetään jo korkealla tasolla. Jatkokokehtämiskohteenä voisi keskittyä erityisesti niihin toimintaympäristöihin, joissa on pulaa kelpoisesta henkilöstöstä ja näin ollen pedagoginen keskustelu kaipaa systemaattista vahvistamista.

Espoon suomenkielisen varhaiskasvatuksen kehittämisen painopisteinä vuodesta 2023 eteenpäin on ollut muun muassa henkilöstön saatavuuden, osaamisen ja pysyvyyden edistäminen. Keinoja pito- ja vetovoiman edistämiseksi sekä osaamisen kehittämiseksi on muun muassa henkilöstön urapolkujen tukeminen, esimerkiksi varhaiskasvatuksen lastenhoitajasta opettajaksi tai opettajasta erityisopettajaksi. Espoon kaupunki tukee niin osaamisen kehittämistä kuin kelpoisuuden hankkimista työvoimapula-aloille, eli varhaiskasvatuksen opettajan, erityisopettajan, sosionomin ja johtajan koulutuksiin myönnetään neljän kuukauden palkkaetus. Tämän lisäksi henkilöstölle järjestetään jatkuvasti erilaisia täydennyskoulutuksia, joihin henkilöstö voi osallistua työajalla. Myös myönteisen erityiskohtelun ja myönteisen viestinnän avulla pyritään vastaamaan niin veto- kuin pitovoiman haasteisiin. (Mattila 2024; Espoon kaupunki 2023c.) Pitkäaikaisille lastenhoitajan sijaisille tarjotaan mahdollisuus opiskella lastenhoitajaksi oppisopimuksella työn ohessa (Espoon kaupunki 2023d).

Osaamisen kehittämisen ja kelpoisuuteen opiskelun tukeminen on erityisen tärkeää nyt, kun nykymallinen aikuiskoulutustuki lopetetaan kesällä 2024. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ sekä Kunta- ja hyvinvointialueyönantajat KT ovat huolissaan muutoksesta ja sen tuomista vaikutuksista työntekijöiden saatavuuteen, sillä aikuiskoulutustukea on käytetty eritoten

osaajapulasta kärsivillä aloilla kuten sosiaali- ja terveys-, varhaiskasvatus-, opetus- ja pelusaloilla (Nikkilä-Kiipula 2024).

Kuten teoreettisessa viitekehyksessä todetaan, johtajan näkökulmasta uusien toimintatapojen hyväksyminen ja ennakkoluulottomuus niitä kohtaan ovat yksi pedagogista johtamista edistävä tekijä. Keskustelukorttien avulla johtajat voivat saada uusia näkökulmia ja perusteluita erilaisiin toimintatapoihin ja toteuttaa jaettava johtajuutta keskustelukorttien tuoman tiedon perusteella. Heikka ym. (2023, 156) toivat esille, johtajan liiallinen ohjaaminen estää työntekijöiden oppimisen, ja liiallinen ohjaaminen estää myös johtajan oman oppimisen. Onkin tärkeää, että myös johtaja on vastaanottavainen työntekijöiden mielipiteille ja tukee siten omaa oppimistaan. Laaditut keskustelukortit toimivat osaltaan tukemassa osaamisen kehittämistä syntyvää polkua, jossa työntekijöiden välillä voidaan jakaa uutta osaamista ja pyrkiä täydentämään ei kelpoisilla työntekijöillä olevaa osaamisen puutetta.

Keskustelukorttien suunnittelussa huomioitiin myös avoimessa kysymyksessä 3 (*Miten sinä koet, että pedagogisen johtamisen toteutumista voisi kehittää yksikössä?*) tulleita ajatuksia siitä, mitä konkreettisia kehittämistoimia vastaajat kokisivat mahdollisiksi. Monessa vastauksessa nostettiin yhteisen pedagogisen keskustelun tärkeys esille ja ajatus siitä, kuinka sille tulisi varmistaa enemmän aikaa. Muutamassa vastauksessa pohdittiin, kuinka pedagogisen johtamisen merkitystä sekä toteutumista voisi saada nostettua enemmän yhteiseen keskusteluun herättelevien pohdintatehtävien tai videoperehdytysten avulla. Myös eri ammattiryhmien välisen yhteissuunnittelun koettiin tukevan pedagogista johtamista ja jaetun johtajuuden toteutumista.

Keskustelukortteihin ei liity eettisyyteen tai tietosuojaan liittyviä haasteita. Laaditut keskustelukortit sekä opinnäytetyön mediatiedote ovat tulostettavissa Espoon varhaiskasvatuksen intranetistä jokaiselle halukkaalle varhaiskasvatuksen työntekijälle. Ne jaetaan sähköpostitse kaikille varhaiskasvatussyksiköiden johtajille sekä kiitokset kyselyyn vastaamisesta siten, etteivät vastaanottajat näe muita sähköpostin vastaanottajia. Keskustelukorteissa ei esitellä opinnäytetyön tuloksia tai vastauksia eikä niissä nosteta esille tuloksissa havaittuja eroja yksiköiden välisissä toimintamalleissa. Keskustelukorttien käyttöönotosta ei kerätä rekisteritietoja.

Opinnäytetyön tulokset ja keskustelukortit esiteltiin opinnäytetyön tekijöiden pienalueen johtotiimille huhtikuun lopussa 2024. Palautetta pyydettiin alueen johtajilta, joiden mukaan tehtiin viimeiset muutokset kortteihin. Tarkoituksena on esitellä keskustelukortit vielä Espoo-tasoisesti syksyn 2024 aikana sähköpostijaon lisäksi sekä lisätä ne Espoon intranettiin pedagogista johtamista tukevalle sivustolle. Opinnäytetyön tekijät halusivat jalkauttaa keskustelukortit aktiiviseen käyttöön pienalueelleen, joten tulostetut ja laminoidut keskustelukortit jaettiin yksiköiden johtajille yhdessä pinkkien aurinkolasien kanssa, jotka voivat toimia pedagogisina linsseinä arjen työnteossa. Johtajat voivat käyttää laseja itse tai kierrättää niitä

vuorotellen yksikön työntekijöillä osana pedagogisen johtamisen näkyvämmäksi tekemistä ja pedagogisen keskustelun herättelemistä.

10.4 Oma ammatillinen kasvu

Opinnäytetyö on erityisesti opiskelijoiden oppimisprosessi, jonka tarkoituksena on edistää niin ammatillista kasvua ja asiantuntijuutta sekä työelämätaitoja osana opinnäytetyöprosessia. Opiskelijoilla on oikeus laadukkaaseen ohjaukseen opinnäytetyön eri vaiheissa. (Arene 2020, 6.) Myös Elo ym. (2022, 224) tuovat esille, että vuoropuhelu opettajien ja opinnäytetyön tekijöiden välillä on tärkeää muun muassa sisällönanalyysiä tehdessä, sillä sisällönanalyysi voi olla työläs ja haastava menetelmä kokemattomalle; aineistoa on usein paljon ja ensikertalaisen voi olla vaikeaa hahmottaa laaja aineisto kokonaisuudessaan. Koko opinnäytetyöprosessin ajan saatu säännöllinen ohjaus työtä ohjaavilta opettajilta on ollut korvaamattoman tärkeää. Ohjauksen myötä työn fokuointi on tarkentunut sekä opinnäytetyöntekijät ovat saaneet tarpeellista vahvistusta tekemilleen valinnoille erityisesti kyselytutkimuksen osalta. Ohjaajien kanssa on reflektoitu työn eri vaiheita ja etenemistä sekä opinnäytetyön tekijöiden ammatillisuutta ja sen osuutta prosessissa läpinäkyvästi vahvistaen eettisyyden ja luotettavuuden toteutumista.

Opinnäytetyöprosessin myötä oma ammatillinen osaaminen on vahvistunut sekä varhaiskasvatuksesta alana, että sen johtamisesta ja kehittämisestä, kuten myös tiedonhankinnasta ja käsittelystä. Opinnäytetyön tekeminen parityönä vaati vahvaa tasavertaista yhteistyötä, sujuvaa kommunikointia sekä haasteiden selvittämistä yhdessä. Tämä on korvaamattomia taitoja nykyhetken työelämässä.

Prosessin aikana on muodostunut entistä syvempi käsitys varhaiskasvatuksen johtajuuden moninaisuudesta sekä pedagogisen johtamisen kokonaisuudesta käytännön työssä. Vastausten perusteella ymmärrys varhaiskasvatusyksiköiden eroista ja yhtäläisyyksistä vahvistui, kuten myös käsitys varhaiskasvatusyksikön johtajan tärkeästä merkityksestä työyhteisössä pedagogisen keskustelun aloittajana, mahdollistajana sekä ylläpitäjänä. Varhaiskasvatuksen teoreettisessa viitekehyksessä eri näkökulmien erottelu ja teemojen yhdistely vaati tietynlaista salapoliisintyötä ja päättelyä, sillä pedagoginen johtaminen on usein käsitteenä piilossa, vaikka sen osaluista tai siihen liittyvistä tekijöistä puhuttaisiinkin avoimesti.

Kaiken kaikkiaan opinnäytetyöprosessi on ollut jo alalla työskennelleille opinnäytetyön tekijöille silmiä avaava kokemus, joka on myös vaikuttanut olemassa oleviin käsityksiin ja oletuksiin. Se tulee vaikuttamaan jatkossa tapoihin tehdä työtä varhaiskasvatuksessa sekä tapaan toimia vuorovaikutuksessa ja osallistua erilaisissa työyhteisöissä, mutta erityisesti se on kirjastanut varhaiskasvatuksen johtamisosaamista ja sitä, kuinka tärkeä osa varhaiskasvatuksen johtamiskokonaisuutta pedagoginen johtaminen on.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. (toim.) & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. E-kirja. Gaudeamus. Luku 3.
- Aalto, M. 2023a. Espoon päiväkodeista puuttuu puolet opettajista. Helsingin Sanomat 1.11.2023. Viitattu 19.11.2023. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009947004.html>
- Aalto, M. 2023b. Karut luvut julki: Helsingin päiväkotien opettajista puuttuu puolet. Helsingin sanomat 4.10.2023. Viitattu 19.11.2023. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009897066.html>
- Aalto, M. 2023c. Päiväkodeista puuttuu yli 400 opettajaa Vantaalla. Helsingin Sanomat 9.11.2023. Viitattu 19.11.2023. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009973900.html>
- Aalto, M. 2023d. Espoon Olariin havitellaan 336 lapsen päivähoitoa. Helsingin Sanomat 18.4.2023. Viitattu 7.2.2024. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009525175.html>
- Alava, J., Kovalainen M. T., & Risku, M. Pedagoginen johtajuus järjestelmä- ja systeemitasoin muutoksessa. Teoksessa Holappa, A.-S., Hyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund A.-S. (toim.). Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 116-137.
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. 2020. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eettiset suositukset. Viitattu 27.11.2023. <https://www.arene.fi/wp-content/uploads/Raportit/2020/AMMATTIKORKEAKOULU-JEN%20OPINN%C3%84YTET%C3%96IDEN%20EETTISET%20SUOSITUKSET%202020.pdf?t=1578480382>
- Cabrera-Murcia, P. 2021. How Leadership Should Be Exercised in Early Childhood Education? Revista Internacional de Investigación en Educación, 14, 1-24. Viitattu 8.11.2023. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/26880>
- Dambrauskienė D. 2018. Challenges for the distributed leadership development of education institutions in a hierarchical national culture. Organizacijø Vadyba: Sisteminiai Tyrimai. 2018(79):37-53. Viitattu 9.11.2023. <https://doi.org/10.1515/mosr-2018-0003>
- Eduskunta. 18.3.2024. Varhaiskasvatuslain henkilöstömitoitusta koskeva kansalaisaloite luovutettiin eduskunnalle. Viitattu 5.4.2024. <https://www.eduskunta.fi/FI/tiedotteet/Sivut/Varhaiskasvatuslain-henkilostomitoitusta-koskeva-kansalaisaloite-luovutettiin-eduskunnalle.aspx?fbclid=IwAR3tOZOEKoCA-zHkc5KvHPFdupFmgELE5da9qLdaF8KaSxtID2cQaCd-AeE>
- Elo, S. Kajula, O. Tohmola, A. & Kääriäinen, M. 2022. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. Julkaisussa: Hoitotiede 34 (2022):4, 215-225. Viitattu 15.3.2024. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128987/78028>
- Espoo 2023. Espoo vahvistaa päiväkotien johtamisen resursseja - käyttöön uusi apulaisjohtajamalli. Viitattu 9.11.2023. <https://www.espoo.fi/fi/uutiset/2023/11/espoo-vahvistaa-paivakotien-johtamisen-resursseja-kayttoon-uusi-apulaisjohtajamalli>
- Espoo 2024. Avoimet työpaikat ja opiskelijoiden harjoittelupaikat varhaiskasvatuksessa. Viitattu 2.4.2024. <https://www.espoo.fi/fi/kasvatus-ja-opetus/varhaiskasvatus/avoimet-tyopaikat-ja-opiskelijoiden-harjoittelupaikat-varhaiskasvatuksessa>
- Espoon esiopetussuunnitelma 2022. Viitattu 3.10.2023. <https://eperusteet.opinto.polku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/27059843>

- Espoon suomenkielinen varhaiskasvatus. Varhaiskasvatussuunnitelma 2022. Viitattu 3.10.2023 https://static.espool.fi/cdn/ff/BB45-bwBvYtaYMZSOQi2fUlxw0ImX-5nlT38QmzqT50/1670918121/public/2022-12/Varhaiskasvatussuunnitelma_2022_saavutettava.pdf
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampere University Press. Viitattu 3.8.2023. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf>
- Fonsén, E., Ahtiainen, R. & Heikkinen, K-M. 2023. Finnish Early Childhood Education and Care Leaders' Conceptualisations and Understandings of Pedagogical Leadership. Teoksessa Modise, M., Fonsén, E., Heikka, J, Phatudi, Bøe, M. & Phala, T. (toim.) Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education. Helsinki University Press, 11-26. Viitattu 26.1.2024. <https://doi.org/10.33134/HUP-20>
- Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T., Hotulainen, R. & Kallioniemi, A. 2022. Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista. Työelämän tutkimus 20, 1/2022, 90-117. Viitattu 12.9.2023. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/95779/68128>
- Fonsén, E. & Keski-Rauska, M-L. 2019. Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. Työelämän Tutkimus, 16(3), 185-200. Viitattu 3.8.2023. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/b414af92-2736-496e-a462-a837b4f0670e/content>
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Juva: Bookwell Oy.
- Fonsén, E., Pesonen, J. & Valkonen, S. 2021. Varhaiskasvatuksen johtajat valintojen äärellä. Teoksessa Holappa, A.-S., Hyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund A.-S. (toim.). Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 81-98.
- Hallituksen esitys HE 161/2022vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi Kansallisesta koulutuksen arviointikesuksesta annetun lain muuttamisesta. Viitattu 19.11.2023. https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_161+2022.aspx
- Heikka, J. 2016. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Fonsén, E. & Parrila, S. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Juva: Bookwell Oy, 43-59.
- Heikka, J., Koivula, M., Hautakangas, M. & Suhonen, K. 2023. Shadowing Centre Directors as Pedagogical Leaders in Early Childhood Education Settings in Finland. Teoksessa Modise, M., Fonsén, E., Heikka, J, Phatudi, Bøe, M. & Phala, T. (toim.) Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education. Helsinki University Press, 144-158. <https://doi.org/10.33134/HUP-20-9>
- Heikka, J. & Suhonen, K. 2019. Distributed pedagogical leadership functions in Early Childhood Education setting in Finland. Southeast Asia Early Childhood Journal 8(2), 43-56. Viitattu 24.9.2023. <https://doi.org/10.37134/saecj.vol8.no2.4.2019>
- Heikkilä, T. 2014. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita. E-kirja.
- Heikkinen, K-M., Ahtiainen, R. & Fonsén, E. 2022. Perspectives on Leadership in Early Childhood Education and Care Centers Through Community of Practice. SAGE Open 12(2). Viitattu 18.9.2023. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/21582440221091260>
- Heikonen, L., Ahtiainen, R., Fonsén, E., Heikkinen, K-M., Lahtero, T. & Kallioniemi, A. 2023. Kohti kehittyvää johtajuutta. Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuushankkeen (VEPO 2035) loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:7. Viitattu

18.9.2023. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164596/OKM_2023_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. 2016. Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. Juva: Bookwell Oy.

Heiskanen, P., Tokki, K. & Paukkeri, M. 2024. Lakko sulkee pääkaupunkiseudun päiväkodit kahdeksi päiväksi, myös perhepäivähoitajat mukana. Yle 23.1.2024. Viitattu 14.2.2024. <https://yle.fi/a/74-20070779>

Hopsu, I. 2024. Kirjallinen kysymys KK 102/2024 vp.

Hurmerinta, L. Nummela, N. Monimenetelmätutkimus luku 20. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus Oy: E-kirja.

Juuti, P. 2016. Johtamisen kehittäminen. PS-kustannus: E-kirja.

Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus: E-kirja.

Järvinen, H-M. 2023. Myös hyviä uutisia. Kasvu. Talentia -lehden erikoisnumero varhaiskasvatuksen ammattilaisille 12/2023. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry, 20-22.

Jäärni, C. 2024. Lakot laajenevat: varhaiskasvatuksen työt seisahtuvat useilla paikkakunnilla alkuvuodesta. Yle 8.2.2024. Viitattu 14.2.2024. <https://yle.fi/a/74-20073646>

Kananen, J. 2011. Kvantti. Kvantitatiivisen opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. Tampere: Juvenes Print.

Kananen, J. 2019. Opinnäytetyön ja pro gradun pikaopas. Avain opinnäytetyön ja pro gradun kirjoittamiseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja-sarja. Jyväskylä: PunaMusta Oy.

Kangasluoma, E. 2023a. ”Älytöntä” - Espoossa rakennetaan valtava päiväkotipaikkaan, joka on kaikkien mielestä huono. Helsingin Sanomat 25.10.2023. Viitattu 7.2.2024. <https://www.hs.fi/kaupunki/espoo/art-2000009942189.html>

Kangasluoma, E. 2023b. Espooseen rakennetaan yli 300 lapsen jättipäiväkotipaikka - Kokenut tutkija: ”Hirveä virhe”. Helsingin Sanomat 9.11.2023. Viitattu 7.2.2024. <https://www.hs.fi/kaupunki/espoo/art-2000009972735.html>

Kannel, L. Kuusiluoma-Linnamäki, J. Harju-Luukkainen, H, Heiskanen, N. Kuusisto, A. & Kulmala, V. 2023. Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi 28/2023. Viitattu 12.11.2023. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Karvi_2923.pdf

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2023. Tietoa meistä. Viitattu 27.9.2023. [Tietoa meistä | Kansallinen koulutuksen arviointikeskus \(Karvi\)](https://www.karvi.fi/tietoa-meista)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2019. Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit. Tiivistelmät 13:2019. Viitattu 24.9.2023. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Tiivistelma_Perusteet-ja-suositukset_web.pdf

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2023. Yleistä tietoa Valssista. Viitattu 19.11.2023. <https://www.karvi.fi/fi/arvioinnit/varhaiskasvatus/valssi-varhaiskasvatuksen-laadunarviointijarjestelma/yleista-tietoa-valssista>

Karila, K. Rantala, K. Rusi, M. Davidsson, S. Helakari, P. Holsti, E. Keloneva, R. Kytölaakso, K. Malkamäki, L. Valkonen, S. Frisk, T. Mustonen, K. Sarkkinen, T. & Huhtanen, M. 2024. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa 2023: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi 7/2024. Viitattu 4.4.2024.

https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_0724.pdf

KEVA 2024. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä kohonnut riski työkyvyttömyyteen. 12.4.2024. Viitattu 14.4.2024. <https://www.keva.fi/uutiset-ja-artikkelit/varhaiskasvatuksen-henkilostolla-on-kohonnut-riski-tyokyvyttomyyteen/>

Kuusiholma-Linnamäki, J., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Fonsén, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Lahtinen, J., Lohi, N., Mäkelä, M. & Siippainen, A. 2023. Päiväkodin johtajan työ: Johtamiskokonaaisuudet, varajohtamisen rakenteet ja johtajan työhön kohdistuvat odotukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 29:2023. Viitattu 23.2.2024. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Karvi_2923.pdf

Larja, L. & Peltonen, J. 2023. Työvoiman saatavuus, työvoimapula ja kohtaanto-ongelmat vuonna 2022. Viitattu 13.11.2023. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164550/Tyovoimatiekartat_hankkeen%20loppuraportti_tarkistettu.pdf?sequence=10&isAllowed=y

Mäntylä, M. & Parrila, S. 2021. Pedagoginen johtajuus yhteisenä kehkeytyvänä prosessina. Teoksessa Holappa, A.-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund A.-S. (toim.). Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 256-277.

Nuorivaara, K., Kyngäs, M. & Heiro, M. 2024. Helsingin kaupungin jättipäiväkotihanke huolestuttaa meitä lasten vanhempia. Helsingin Sanomat 4.2.2024. Viitattu 7.2.2024.

<https://www.hs.fi/mielipide/art-2000010202308.html?fbclid=IwAR3WAeZcEtUVInJU556h-S9LjPBy-ZMya9-QYbqZPusv2Ua1ZlwEioO-dE>

Nikkilä-Kiipula, E. 2024. Aikuiskoulutustuen lakkauttaminen huolettaa etenkin opetus- ja soitealan järjestöjä. Helsingin Sanomat 3.5.2024. Viitattu 5.5.2024. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000010404101.html>

OECD 2018. Starting Strong, Engaging Young Children. Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care. Viitattu 21.8.2023. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264085145-en/index.html?itemId=/content/publication/9789264085145-en>

OECD 2022. Education at a Glance. OECD Indicators. Viitattu 29.8.2023. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/3197152b-en.pdf?expires=1693316215&id=id&accname=guest&checksum=90D10A4D8018E9FDCA1A4627F627CA12>

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022a. Kohti laadukasta ja tasa-arvoista lähipalvelua ja lähikoulua. Oikeus oppia -ohjelman Koulutuksellisen tasa-arvon ja positiivisen erityiskohtelun edistämistoimia varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa valmistelevalle työryhmän loppuraportti 2022. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:30. Viitattu 29.8.2023. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164346/OKM_2022_30.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022b. Tiedote 29.9.2022. OECD:lta suosituksia Suomelle osaa- mistason nostamiseksi ja koulutuksellisen eriarvoisuuden vähentämiseksi. Viitattu 21.8.2023. <https://okm.fi/-/oecd-lta-suosituksia-suomelle-osaamistason-nostamiseksi-ja-koulutuksellisen-eriarvoisuuden-vahentamiseksi>

Repo, L., Paananen, M., Eskerlinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammegård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019. Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen

koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Julkaisut 15:2019. Viitattu 7.2.2024.

https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf

Sauli, M. 2024. Tutkijan mukaan päiväkodin koko ei kerro mitään varhaiskasvatuksen laadusta - tämä asia hänestä on tärkein. Yle 24.1.2024. Viitattu 7.2.2024. <https://yle.fi/a/74-20070851>

Siippainen, A., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Marjanen, J., Fonsén, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Lahtinen, J., Lohi, N. & Mäkelä, M. 2021. ”Yhdessä yritetään tehdä parasta mahdollista varhaiskasvatusta ja laatua jokaisen lapsen päivään”: Varhaiskasvatuksen moninaiset johtamisra-
kenteet ja johtaminen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi). Julkaisut 23:2021. Viitattu 2.10.2023. [content\(helsinki.fi\)](content(helsinki.fi))

Sirvio, K., Ukkonen-Mikkola, T., Kangas, J., Hjelt, H. & Fonsén, E. 2023. ”Äänestin jaloillani!” Ammatin vaihtaneiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia työn ja toimintakulttuuriin muutokseen. Työelämän tutkimus. Arbetslivsforskning 21(1), 84-108. Viitattu 24.9.2023. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/111478/77910>

Soukainen, U. 2023. Pedagogiikan johtamista vai johtamisen pedagogiikkaa. Tutkittua varhaiskasvatuksessa. Viitattu 8.10.2023. https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2023/10/06/pedagogiikan-johtamista-vai-johtamisen-pedagogiikkaa/?fbclid=IwAR1cNriu63YHzM_ZMgYZp-t-lcbcfNlWgAdTKdy_qE0eHoRmlAiS-jrY5-o_aem_ARigSeDLdZ2nUGrRBJJ4qovN_UZ1xm-wNaQNG9RHnRJAYsZJE-IgFnfHR1DLCcZufv0

Stuart K, Wilcox M. System leadership development in children's centres in the UK. Sustainability Accounting, Management and Policy Journal. 2017;8(4):470-488. Viitattu 9.11.2023. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/SAMPJ-06-2015-0043/full/html>

Tuononen, M. 2021. Varhaiskasvatukseen osallistuminen yleistyy nopeasti Suomessa ja kansainvälisesti. Tieto & Trendit. Tilastokeskus. Viitattu 29.8.2023. <https://www.stat.fi/tie-totrendit/>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019. Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. 2. uudistettu painos. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. Viitattu 6.11.2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 2/2023. Viitattu 27.11.2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. 2. uudistettu painos. Juva: Bookwell Oy.

Valtioneuvosto 2023. Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisu 2023:58. Viitattu 30.8.2023. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165042/Paaministeri-Petteri-Orpon-hallituksen-ohjelma-20062023.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Varhaiskasvatustilasto 540/2018.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Opetushallitus. Turenki: Hansaprint Oy. Viitattu 12.8.2023. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf

Vilka, H. 2021a. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Vilka, H. 2021b. Näin onnistut opinnäytetyössä. Ratkaisut tutkimuksen umpikujiiin. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarin, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Julkaisut 24: 2018. Viitattu 13.8.2023. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Perusteet-ja-suositukset_web.pdf

Wang, M., Ho, D., Lu, J. & Yang, D. 2020. Constructing early childhood leadership models in China: a mixed-methods study. Journal of Educational Administration. 2020;58(6): 729-748. Viitattu 8.11.2023. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2019-0149>

Wiik, L. 2017. ”Päiväkodin johtajan työaika ei riitä” - Päiväkodin johtajien kokemuksia päiväkodin pedagogisesta johtajuudesta. Pro gradu -tutkielma. Oulun Yliopisto, Kasvatustiede. Jyväskylä. Viitattu 6.9.2023. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201705061696.pdf>

Julkaisemattomat

Espoon kaupunki 2023a. Johtajien perehdytys - Pedagoginen johtaminen. Intranet -julkaisu.

Espoon kaupunki 2023b. Webropol 3.0 raportointikoulutus. Intranet -julkaisu.

Espoo kaupunki 2023c. Tuemme jatkossakin osaamisen kehittämistä ja henkilöstön kelpoisuuden hankkimista. Intranet-julkaisu.

Espoon kaupunki 2023d. Hae heti! Suvan pitkäaikaisille sijaisille ja palkkatukityöntekijöille oppisopimuskoulutusta. Intranet-julkaisu.

Mattila, V. 2024. Esihenkilöpäivä 29.2.2024. Kirkkonummi.

Mäki, T. & Ilves, V. 2023. ”Päiväkodin johtaja vastaa kaikesta”. Päiväkodin johtajakysely 2023. OAJ:n koulutusmateriaali.

Kuviot

Kuvio 1: Vastaajien varhaiskasvatuksen johtamiskokemusvuodet	47
Kuvio 2: Työntekijöiden kelpoisuus johdetuissa yksiköissä	47
Kuvio 3: Pedagogisen johtamisen toteutumisen tärkeys	48
Kuvio:4 Pedagogisen johtajuuden tuttuus työntekijöille	49
Kuvio 5: Pedagogisen johtamisen osa-alueiden toteutuminen	50
Kuvio 6: Pedagogisen johtamisen edistävät tekijät johtajan omassa työssä.....	52
Kuvio 7: Pedagogista johtamista edistävät tekijät yksikössä.....	53
Kuvio 8: Pedagogista johtamista estävät tekijät johtajan työssä.....	54
Kuvio 9: Pedagogista johtamista estävät tekijät yksikössä	55
Kuvio 10: Esimerkki sisällönanalyysin polusta	57

Kuvat

Kuva 1: Pedagogiikan johtaminen yläkäsitteenä. Mukailen Soukainen, 2023.	23
Kuva 2: Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 45.).....	25
Kuva 3: Varhaiskasvatuksen pedagogisen johtamisen hahmotelma	26
Kuva 4: Pedagogisen johtajuuden voimavarat mukailen Fonsén 2014, 168.	27
Kuva 5: Laadukkaan varhaiskasvatuksen onnistumisen työkalut (Espoon sisäinen materiaali 2023a).	35
Kuva 6: Pedagogiikan johtaminen yksikkötasolla (Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2022, 31.)	36

Taulukot

Taulukko 1: Vastaajien käsitys pedagogisesta johtamisesta; pääluokat	58
Taulukko 2: Pedagogisen johtamisen näkyminen, pääluokat.....	60
Taulukko 3: Pedagogisen johtamisen kehittäminen, pääluokat.....	63
Taulukko 4: Kontrollikysymysten muuttujien keskiarvot ja mediaanit vertailussa.....	72

Liitteet

Liite 1: Tutkimuslupahakemus	91
Liite 2: Saateteksti	95
Liite 3: Espoon kaupungin henkilökunnan suostumuslomake muokattuna.....	96
Liite 4: Kyselylomake	97
Liite 5: Laurean henkilötietorekisteri.....	100
Liite 6: Espoon kaupungin tutkimustietorekisteri	102
Liite 7: Arenen aineistohallintasuunnitelma	105
Liite 8. Keskustelukortit	108

Liite 1: Tutkimuslupahakemus


**ESPOO
ESBO**
**Espoon Kasvun ja oppimisen toimiala
Tutkimuslupahakemus**

1. TUTKIMUKSEN NIMI	Pedagogisen johtamisen kehittäminen Espoon kaupungin varhaiskasvatustyksikön johtamisessa
2. KOHDEYK- SIKKÖ	Tutkimuksen suunniteltu kohdeyksikkö (-yksiköt) Espoon kaupungissa, Espoon suomenkielinen varhaiskasvatus, varhaiskasvatustyksiköiden johtajat
3. TUTKIMUKSEN KUVAUS	<p>Tutkimuksen aihe ja lyhyt kuvaus (tutkimuksen tavoitteet, aineiston keruu, max. 160 merkkiä). (Liitä tutkimussuunnitelma liitteeksi.)</p> <p>Tutkimuksessa selvitetään pedagogisen johtamisen nykytilaa sekä sen estäviä ja edistäviä tekijöitä. Kehittämistoiminnan tavoitteena on löytää edistäviä käytänteitä ja toimintatapoja pedagogisen johtamisen toteutumiselle. Aineisto kerätään Webropol-kyselylomakkeen avulla.</p> <p>Onko tutkimussuunnitelma salassa pidettävä?</p> <p><input type="checkbox"/> Kyllä, perustelut: _____</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Ei, tutkimussuunnitelma on julkinen.</p> <p>Aineiston otanta ja keruu aika</p> <p>Syksy 2023 – kevät 2024</p> <p>Tutkimuksen tarkoitus</p> <p><input type="checkbox"/> Pro gradu <input type="checkbox"/> Lisensiaattityö <input type="checkbox"/> Väitöskirja</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Muu opinnäytetyö, mikä YAMK-opinnäytetyö <input type="checkbox"/> Muu, mikä?</p> <p>Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika: 06/2024</p>

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	Ovatko tutkimuksen kohteena kasvun ja oppimisen toimialan asiakkaat, esim. oppilaat tai huoltajat?	<input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei
	Onko tutkimuksen kohteena kasvun ja oppimisen toimialan henkilöstö?	<input checked="" type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei
	Onko tutkimuksen kohteena henkilö (henkilöitä), jonka osallistumisesta päättää huoltaja tai edunvalvoja	<input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei Jos kyllä, selvitä Lisätietoja -kohtaan, miten huoltajan suostumus hankitaan
	Tutkittavien henkilöiden lukumäärä Espoon kaupungissa	Noin 100–120 (Espoon suomenkielisen varhaiskasvatusyksiköiden johtajat)
	Tutkimuksessa tutkittavien henkilöiden lukumäärä kokonaisuudessaan	Noin 100-120 (Espoon suomenkielisen varhaiskasvatusyksiköiden johtajat)
	Käsitelläänkö tutkimuksessa henkilötietoja	<input checked="" type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei
	Muodostuuko tutkimusta tehtäessä henkilötietopohjainen tutkimusrekisteri	<input checked="" type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei Jos kyllä, täytä myös Tutkimusrekisteritiedot -lomake
	Käytetäänkö tutkimuksessa jo olemassa olevien rekistereiden tietoja	<input checked="" type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei Jos kyllä, selvitys Lisätietoja -kohtaan
	Onko tutkimus osa jotain laajempaa tutkimusta / projektia	<input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei Jos kyllä, selvitys Lisätietoja -kohtaan.

	Aineiston keruumenetelmä	<input checked="" type="checkbox"/> Kysely <input type="checkbox"/> Havainnointi <input type="checkbox"/> Haastattelut <input type="checkbox"/> Asiakirja-analyysi <input type="checkbox"/> Muu, mikä:
<p>Miten tutkimusaineisto säilytetään tietoturvallisesti tutkimuksen teon ajan (esim. lukollinen kaappi, salasanat, kulunvalvonta, käyttöloki, pseudonimisointi)?</p> <p>Henkilötietoja käsitellään luottamuksella ja tietosuojaohjeiden mukaisesti. Tutkimusaineisto kerätään ja säilytetään sähköisesti salasanalla suojattuna ja sitä käsitellään tietoturvallisesti tutkimuksen alusta loppuun. Tutkimusaineisto kerätään ja säilytetään sähköisesti salasanalla suojattuna. Aineisto säilytetään tutkijoiden pilvipalvelussa ja Webropol-ohjelmistossa tutkimuksen toteutuksen aikana. Tutkimuksen päättymisen jälkeen aineisto siirretään USB-muistitikulle, ja sitä säilytetään kaksi vuotta työn valmistumisen jälkeen. USB-muistitikua säilytetään tutkija Korkeilan lukitussa kassalippaassa. Huolehdimme myös aineiston hävittämisestä kahden vuoden kuluttua tutkimuksen valmistuttua Laurean ohjeistusten mukaisesti.</p>		
<p>Tutkimusaineiston hävittäminen tai arkistointi tutkimuksen päättyttyä</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Tutkimusaineisto ja tunnistetiedot hävitetään. Miten aineisto tuhoaan tietoturvallisesti ja milloin?</p> <p>Tutkimusaineisto, sisältäen kaikki kerätyt tiedostot poistetaan ja hävitetään tietokoneiden tiedostoista, pilvipalvelusta ja ulkoiselta USB-muistitikulta Laurean tietosuojaselosteen vaatiman kahden vuoden säilytysajan jälkeen. Säilytämme aineistoa huolellisesti Webropol –ohjelmistossa ja tutkijoiden pilvipalvelussa ja tutkimuksen päättyttyä USB-muistitikulla, jota säilytetään tutkija Korkeilan lukitussa kassalippaassa. Huolehdimme myös aineiston hävittämisestä kahden vuoden kuluttua tutkimuksen valmistuttua Laurean ohjeistusten mukaisesti. Huolehdimme myös tietokoneen roskakorin tyhjentämisestä.</p> <p><input type="checkbox"/> Tutkimusaineisto arkistoidaan ilman tunnistetietoja. Miten tunnistetiedot tuhoaan tietoturvallisesti ja milloin?</p> <p><input type="checkbox"/> Tutkimusaineisto arkistoidaan tunnistetiedoin tutkimuksen päättyttyä arkistolain mukaisesti. Miten tutkimusaineisto arkistoidaan tietoturvallisesti ja minne?</p>		
Lisätietoja		

	<p>Käytetäänkö tutkimuksessa jo olemassa olevissa rekisterissä olevia tietoja: Espoon kaupungin Suomenkielisen varhaiskasvatuksen varhaiskasvatussyksiköiden johtajien sähköpostijakelulistat.</p>	
5. TUTKIJATAHON TIEDOT	<p>Tutkimuksen tekijä/t (alleiviivaa yhteyshenkilö)</p> <p>Arla Koskinen & Katariina Korkeila</p>	
	Yhteyshenkilön osoite	Puhelin
	Sähköpostiosoite	
	<p>Organisaatio / yksikkö, johon tutkimus tehdään</p> <p>Espoon suomenkielinen varhaiskasvatus / Kasvun ja oppimisen toimiala</p>	
	<p>Tutkimuksen ohjaaja / vastuullinen johtaja yhteystietoineen</p> <p>Mikko Häkkinen, yliopettaja & Irene Latva-Korpela, lehtori</p>	

Liite 2: Saateteksti

Hyvä varhaiskasvatustyöyksikön johtaja,

Opiskelemme Laurea ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden johtamisen koulutusohjelmassa (YAMK) ja tämä kysely on osa opinnäytetyötämme, joka käsittelee pedagogista johtamista Espoon varhaiskasvatuksessa. Työskentelemme molemmat Espoon kaupungin varhaiskasvatuksessa, jonka takia motivaatio alan kehittämiseen tutkimustulosten perusteella on korkea.

Tutkimuksen avulla kartoitamme Espoon kaupungin varhaiskasvatuksen pedagogisen johtamisen nykytilaa sekä sitä estäviä ja edistäviä tekijöitä, joita kohtaatte arjen työssänne. Vastausten perusteella suunnittelemme kehittämistoimenpiteitä, joita voitte halutessanne ottaa käyttöön oman yksikkönne pedagogisen johtamisen toteuttamisessa. Tämän saatekirjeen löydät myös kyselyn alusta. Kyselylomakkeelle pääset tästä:

Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, eikä niistä voi tunnistaa yksittäistä vastaajaa. Vastauksia käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen ja ne hävitetään asianmukaisesti Euroopan tietosuojasetuksen (GDPR) määrittelemällä tavalla. Vastaamalla kyselyyn hyväksyt tietojen keräämisen ja tallentamisen, sekä annat luvan käyttää vastauksia tutkimuksessamme. Kyselyyn vastaaminen vie noin 15 minuuttia. Suosittelemme vastaamista tietokoneella. Vastatessasi mobiililaitteella voit valita työpöytäversion.

Mikäli sinulla herää kysymyksiä tutkimukseen liittyen, voit lähettää sähköpostia Arla Koskisen (arla.koskinen@student.laurea.fi / arla.koskinen@espoo.fi) tai Katariina Korkeilalle (katariina.korkeila@student.laurea.fi).

Tutkimukselle on myönnetty Espoon kaupungin tutkimuslupa. Tutkimuslupnumero 27/2023.

Kiitos yhteistyöstä!

Tutkimusterveisin,

Arla Koskinen ja Katariina Korkeila

Liite 3: Espoon kaupungin henkilökunnan suostumuslomake muokattuna



Kasvun ja oppimisen toimiala

SUOSTUMUS

Henkilökunnan jäsenen suostumus osallistumisesta tutkimuksen aineiston tuottamiseen

Pyyntö osallistua tutkimukseen, osallistumisen vapaaehtoisuus, oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen ja kuvaus henkilötietojen käsittelystä tutkimuksessa keskeytyksen/jo annetun suostumuksen peruuttamisen jälkeen. Lyhyt kuvaus tutkimuksen käytännön toteutuksesta (mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa tutkittavalle), tutkimuksen haitat/riskit tutkittavalle sekä tutkijan yhteystiedot (ellei näitä tietoja ole jo ilmoitettu tutkittavalle laaditussa tiedotteessa).

Tutkimuksen tavoitteena on kehittää pedagogista johtamista Espoon varhaiskasvatuksen johtamisessa. Tutkimuksen tavoitteena on löytää ratkaisuja, miten pedagogista johtamista estäviin tekijöihin voi vaikuttaa ja löytää pedagogista johtamista edistäviä käytänteitä.

Tarkoituksena on kartoittaa Espoon varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden nykytilaa sekä johtajien kokemusta pedagogisen johtamisen eri osa-alueiden toteutumisesta ja sen estäviä ja edistäviä tekijöitä. Tarkoituksena on kehittää tutkimuksen tulosten perusteella käytänteitä ja toimintatapoja, joilla voidaan tukea pedagogisen johtamisen toteutumista.

Kyselytutkimus toteutetaan Webropol-kyselylomakkeen avulla, joka lähetetään sähköpostitse. Kyselyyn vastaaminen vie noin 15 minuuttia.

Kerättäviä henkilötietoja ovat: Varhaiskasvatuksen johtamiskokemus

Hyvä varhaiskasvatusyksikön johtaja,

Opiskelemme Laurea ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan johtamisen koulutusohjelmassa (YAMK) ja tämä kysely on osa opinnäytetyötämme, joka käsittelee pedagogista johtamista Espoon varhaiskasvatuksessa. Työskentelemme molemmat Espoon kaupungin varhaiskasvatuksessa, jonka takia motivaatio alan kehittämiseen tutkimustulosten perusteella on korkea.

Tutkimuksen avulla halutaan kartoittaa Espoon kaupungin varhaiskasvatuksen pedagogisen johtamisen nykytilaa sekä sitä estäviä ja edistäviä tekijöitä, joita kohtaatte arjen työssänne. Tutkimuksen avulla saadun tiedon perusteella kehitetään Espoon varhaiskasvatuksen pedagogista johtamista ja sen näkyvyyttä, minkä takia vastauksesi on meille hyvin arvokas!

Kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää halutessaan. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti, eikä niistä voi tunnistaa yksittäistä vastaajaa. Vastauksia käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen ja ne hävitetään asianmukaisesti Euroopan tietosuojasetuksen (GDPR) määrittelemällä tavalla. Vastaamalla kyselyyn hyväksyt tietojen keräämisen ja tallentamisen, sekä annat luvan käyttää vastauksia tutkimukseemme.

Mikäli sinulla herää kysymyksiä tutkimukseen liittyen, voit lähettää sähköpostia Arla Koskiselle (arla.koskinen@student.laurea.fi / arla.koskinen@espoo.fi) tai Katariina Korkeilalle (katariina.korkeila@student.laurea.fi).

Kiitos yhteistyöstä!

1 TUTKIMUS	Tutkimuksen nimi: Pedagogisen johtamisen kehittäminen Espoon kaupungin varhaiskasvatusyksikön johtamisessa
	Organisaatio/yksikkö, johon tutkimus tehdään Espoon suomenkielinen varhaiskasvatus, varhaiskasvatusyksikön johtajat
	Tutkimuksen tarkoitus <input type="checkbox"/> Pro gradu <input type="checkbox"/> Lisensiaattityö <input type="checkbox"/> Väitöskirja <input type="checkbox"/> Muu opinnäytetyö <input checked="" type="checkbox"/> Muu, mikä? YAMK-opinnäytetyö

Liite 4: Kyselylomake

1. Varhaiskasvatuksen johtamiskokemuksesi vuosina?
Alle 5, 6-10, 11-15, 16-20, yli 20 vuotta
2. Kuinka suuri osa johtamasi yksikön /yksiköiden työntekijöistä ovat kelpoisia tämänhetkiseen työtehtäväänsä?
Alle 20 %, 21-40 %, 41-60 %, 61-80 %, 81-100 %
3. Avoin kysymys: Mitä pedagogisella johtamisella mielestäsi tarkoitetaan?
4. Kuinka tärkeänä pidät pedagogisen johtamisen toteutumista?
Valitse yksi sopivin annetuista vastausvaihtoehdoista:
5 Erittäin tärkeänä, 4 Hyvin tärkeänä, 3 Melko tärkeänä, 2 En kovinkaan tärkeänä, 1 En lainkaan tärkeänä
5. Miten eri pedagogisen johtamisen osa-alueet toteutuvat johtamassasi yksikössä / yksiköissä?
Valitse yksi sopivin annetuista vastausvaihtoehdoista jokaiselle osa-alueelle:
5 Toteutuu erittäin hyvin, 4 Toteutuu hyvin, 3 En osaa sanoa, 2 Toteutuu huonosti, 1 Toteutuu erittäin huonosti
 - Lapsen etu toteutuu
 - Toiminta on pedagogisesti perusteltua
 - Toiminnan järjestämisessä työntekijät saavat hyödyntää moniammatillista osaamistaan
 - Pedagogiikka ohjaa työntekijöiden toimimista lasten kanssa
 - Pedagogista toimintaa arvioidaan ja kehitetään suunnitelmallisesti
 - Arjessa on yhteistä pedagogista keskustelua
 - Yhteistä pedagogista keskustelua tuetaan eri rakenteissa (esim. peda- ja tiimipalaverit)
 - Toiminnan arvoista keskustellaan
 - Toiminta on laadukasta
 - Hankinnoissa huomioidaan lapsen etu
 - Lapsiryhmien muodostamisessa huomioidaan lapsen etu
 - Tiimien muodostamisessa huomioidaan lapsen etu
 - Kasvun ja kehityksen johtamisessa huomioidaan lapsen etu
 - Vasu-prosessi tunnetaan ja sitä johdetaan tavoitteellisesti
 - Työntekijät osallistuvat oma-aloitteisesti ja omaa osaamista hyödyntäen tavoitteelliseen toimintaan
 - Työntekijöiden moniammatillisuutta hyödynnetään
 - Työntekijät luovat laadukasta toimintaa lapsiryhmissä (kontrolli?)
 - Työntekijät tietävät perustehtävänsä
 - Muu, mikä?
6. Kuinka usein nämä pedagogista johtamista edistävät tekijät toteutuvat työssäsi?

Valitse yksi sopivin vaihtoehto jokaiselle tekijälle:

5 Aina, 4 Melkein aina, 3 En osaa sanoa, 2 Harvoin, 1 Ei koskaan

- Oman toimenkuvan selkeys ja perustehtävän tiedostaminen
- Oman ammatillisuuden ylläpitäminen ja ajantasaisuus
- Päätöksenteon läpinäkyväksi tekeminen työntekijöille
- Rohkeuteni ottaa vaikeitakin asioita puheeksi työyhteisössä
- Arjessani on aikaa kuunnella työntekijöitä
- Oma tuntemukseni toteutettavasta pedagogiikasta ja ryhmien arjesta
- Oma aktiivisuuteni toteutettavan pedagogiikan arvioinnissa ja kehittämisessä
- Annan positiivista palautetta työntekijöille
- Osaan antaa rakentavasti palautetta työntekijöille
- Osallistun ajankohtaisiin koulutuksiin ja ylläpidän alan osaamistani
- Muu, mikä?

7. Kuinka usein nämä pedagogista johtamista edistävät tekijät toteutuvat yksikkösi toiminnassa? *Valitse yksi sopivin vaihtoehto jokaiselle tekijälle:*

5 Aina, 4 Melkein aina, 3 En osaa sanoa, 2 Harvoin, 1 Ei koskaan

- Arjessa on aikaa pedagogiselle keskustelulle
- Pedagogiselle keskustelulle on aikaa rakenteissa (esim. peda- tai tiimipalaveri)
- Työntekijöiden pätevyys ja/tai ammattitaito
- Tiedonsiirto toimii työntekijöiden ja tiimien välillä
- Palaverikäytännöt ovat suunniteltu siten, että varmistetaan pedagogiselle keskustelulle aikaa
- Muu, mikä?

8. Onko pedagoginen johtaminen käsitteenä tuttu kaikille lapsiryhmien työntekijöille? *Valitse yksi sopivin sijainti asteikolla 0 Ei kenellekään ----- 10 Kaikille.*

9. Avoin kysymys: Kuvaile, miten pedagoginen johtaminen näkyy työyhteisössäsi?

10. Kuinka usein nämä pedagogista johtajuutta estävät tekijät näyttäytyvät työssäsi?

Valitse yksi sopivin vaihtoehto jokaiselle tekijälle:

5 Aina, 4 Melkein aina, 3 En osaa sanoa, 2 Harvoin, 1 Ei koskaan

- Liikaa perustehtävään liittyviä työtehtäviä ja prosesseja
- Liikaa perustehtävään liittymättömiä työtehtäviä ja prosesseja
- Uudistuvien työtapojen ja menetelmien opetteluun viemä aika
- Oman ammatillisuuteni ja/tai osaamisen puute
- Ajanhallinnan ja työtehtävien priorisoinnin vaikeus
- Sijaisjärjestelyiden viemä aika
- Ennakoimattomien tilanteiden viemä aika (esim. haastavat henkilöstötilanteet)

- Ei tarpeeksi aikaa suoriutua perustyötehtävistä
- Etäjohtajuuden tuomat negatiiviset vaikutukset johtamiseen
- Muu, mikä?

11. Kuinka usein nämä pedagogista johtajuutta estävät tekijät näyttäytyvät yksikkösi toiminnassa?

Valitse yksi sopivin vaihtoehto jokaiselle tekijälle:

5 Aina, 4 Melkein aina, 3 En osaa sanoa, 2 Harvoin, 1 Ei koskaan

- Yksikön työntekijöiden kelpoisuuden puute
- Työntekijöiden sitoutumattomuus yhteiseen tavoitteeseen
- Lasten tuen tarpeiden tukeminen ei toteudu
- Henkilöstöressurssien puute
- Työntekijöiden motivaation puute tavoitella yhdessä sovittuja asioita
- Muu, mikä?

12. Avoin kysymys: Miten sinä koet, että pedagogisen johtamisen toteutumista voisi kehittää yksikössäsi? (*Konkreettiset asiat tai toimenpiteet, joihin voi vaikuttaa, ei esimerkiksi henkilökunnan määrä tai määrärahat.*)

Liite 5: Laurean henkilötietorekisteri



TIETOSUOJAILMOITUS
EU:n yleinen tietosuoja-asetus (EU679/2016)

28.10.2023

LAUREAN OPINNÄYTETYÖSSÄ KERÄTTÄVIEN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY

Tässä ilmoituksessa kuvataan, miten henkilötietoja käsitellään Laurean opinnäytetyössä Pedagogisen johtamisen kehittäminen Espoon kaupungin varhaiskasvatusyksikön johtamisessa.

Tutkimuksen rekisterinpitäjä(t)

Rekisterinpitäjä päättää ja vastaa tämän opinnäytetyön henkilötietojen käsittelystä.

Arla Koskinen & Katariina Korkeila

Espoon kaupungin suomenkielinen varhaiskasvatus, PL 302, 02070 Espoon kaupunki

Yhteyshenkilö henkilötietojen käsittelyä koskevissa asioissa:

Arla Koskinen & Katariina Korkeila

Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus:

Henkilötietojen osalta ei toteuteta automaattista päätöksentekoa tai profilointia.

Henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste:

Henkilötietoja käsitellään seuraavalla EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan 1 kohdan mukaisella perusteella

- Tutkittavan suostumus

Tutkimuksessa kerättävät henkilötiedot:

Kysyttävä henkilötieto koskee kokemusvuosia varhaiskasvatuksen johtamisessa.

Kerättävien henkilötietojen tietolähteet:

Henkilötieto kerätään vastaajan vastausten perusteella Webropol -kyselystä.

Henkilötietojen luovutukset:

Henkilötietoja ei luovuteta tutkimuksen ulkopuolelle.

Tietojen siirtäminen EU- tai ETA-maiden ulkopuolelle:

Henkilötietoja ei siirretä EU- tai ETA-maiden ulkopuolelle.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyön aikana ja sen jälkeen:

Henkilötietoja käsitellään luottamuksella ja tietosuojaohjeiden mukaisesti. Säilytämme aineistoa huolellisesti Webropol -sovelluksessa ja tutkijoiden pilvipalvelussa ja tutkimuksen päätyttyä USB-muistitikulla, jota säilytetään tutkija Korkeilan lukitussa kassalippaassa. Huolehdimme myös aineiston hävittämisestä kahden vuoden kuluttua tutkimuksen valmistuttua Laurean ohjeistusten mukaisesti.

Henkilötietojen suojauksen periaatteet:

Vastaajat eivät ole tunnistettavissa vastausten perusteella. Vastaukset kerätään sähköpostitse lähetettävällä Webropol-kyselyllä.

Rekisterin hallinnassa noudatetaan rekisterinpitäjän tietoturva- ja tietosuojaohjeita.

Manuaalinen aineisto säilytetään lukituissa tilassa ja sinne on pääsy vain asianosaisilla.

Tietojärjestelmissä käsiteltävät tiedot suojataan käyttäjätunnuksin, salasanoin ja käytön rekisteröinnillä

Rekisteröidyn oikeudet:

Vastaajia ei voi tunnistaa aineistosta, joten oikeutta tietojen tarkastamiseen, oikaisuun, poistoon ja käsittelyn rajoittamiseen ei sovelleta.

Liite 6: Espoon kaupungin tutkimustietorekisteri



Espoon Kasvun ja oppimisen toimiala Tutkimusrekisteritiedot

1. TUTKIMUSREKISTERIN PITÄJÄ	Arla Koskinen & Katariina Korkeila
2. TUTKIMUSREKISTERIN REKISTERÖITYJEN RYHMÄT JA TIETOTYYPI	<p>Espoon suomenkielisen varhaiskasvatuksen yksikköjohtajien sähköpostilistat kyselyn jakelua varten.</p> <p>Kyselyssä kerätään seuraavat henkilörekisteritiedot: Varhaiskasvatuksen johtamiskokemus vuosina</p>
3. TIETOJEN KÄYTTÖTARKOITUS	<p>Kerätään tietoa nykytilasta, jota käytetään kehittämistyön toteuttamisessa osana opinnäytetyötä. Opinnäytetyön tutkimuksessa selvitetään pedagogisen johtamisen nykytilaa sekä sen estäviä ja edistäviä tekijöitä. Kehittämistoiminnan tavoitteena on löytää edistäviä käytänteitä ja toimintatapoja pedagogisen johtamisen toteutumiseksi. Aineisto kerätään Webropol-kyselylomakkeen avulla</p> <p>Käytetäänkö tietoja profilointiin?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Ei</p> <p><input type="checkbox"/> Kyllä, profiloinnin logiikka:</p>
4. TIETOJEN KÄSITTELYPERUSTE	<p>Tässä tutkimuksessa tietojen käsittelyperuste on (huomioi, että rekisteröidyn oikeuksissa on käsittelyperustekohtaisia eroja):</p> <p><input type="checkbox"/> yleistä etua koskeva tehtävä/rekisterinpitäjälle kuuluvan julkisen vallan käyttö, tarkemmin:</p> <p style="margin-left: 40px;"><input type="checkbox"/> tieteellinen tai historiallinen tutkimus tai tilastointi</p> <p style="margin-left: 40px;"><input type="checkbox"/> tutkimusaineistojen ja kulttuuriperintöaineistojen arkistointi</p>

<p>8. REKISTERÖITYJEN OIKEUDET</p>	<p>Seuraavista rekisteröidyn oikeuksista tullaan poikkeamaan tutkimuksessa*:</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Rekisteröidyn oikeus tarkistaa itseään koskevat tiedot<input type="checkbox"/> Rekisteröidyn oikeus tietojensa oikaisemiseen<input type="checkbox"/> Rekisteröidyn oikeus tietojensa poistamiseen<input type="checkbox"/> Rekisteröidyn oikeus käsittelyn rajoittamiseen<input type="checkbox"/> Rekisteröidyn oikeus vastustaa käsittelyä<input type="checkbox"/> Rekisteröityjen informointi <p>Seuraavat tietosuojatoimet on toteutettu, jotta tutkimukseen osallistuvan oikeuksista voidaan poiketa*:</p> <ul style="list-style-type: none"><input checked="" type="checkbox"/> Henkilötietojen käsittely perustuu tutkimussuunnitelmaan.<input checked="" type="checkbox"/> Tutkimuksella on vastuhenkilö tai siitä vastaava ryhmä.<input type="checkbox"/> Henkilötietoja käytetään ja luovutetaan vain historiallista tai tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten sekä muutoinkin toimitaan niin, että tiettyä henkilöä koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.<input type="checkbox"/> Tutkimuksessa käsitellään erityisiä henkilötietoryhmiä ja siitä on tehty vaikutustenarviointi, joka on toimitettu tietosuojavaltuutetulle ennen käsittelyn aloittamista. <p>*Täytä vain siinä tapauksessa, että rekisteröidyn oikeuksista tullaan poikkeamaan.</p>
------------------------------------	--

Liite 7: Areen aineistonhallintasuunnitelma

AINEISTONHALLINTASUUNNITELMA

Suunnitelman tekijä(t): Arla Koskinen & Katariina Korkeila

Opinnäytetyön nimi: Pedagogisen johtamisen kehittäminen Espoon kaupungin varhaiskasvatusyksikön johtamisessa

Opinnäytetyön toimeksiantaja: Espoon kaupungin suomenkielinen varhaiskasvatus

Suunnitelma laadittu: 22.11.2023

1. Aineiston yleiskuvaus

1.1. Aineiston kuvaus: Kerättävä tai olemassa oleva aineisto ja sen ominaisuudet

Webropol -kyselyyn vievä linkki lähetetään sähköpostitse vastaanottajille. Kysely on määrällinen. Vastaaajien vastaukset tallentuvat webropol- ohjelmistoon. Käsittelyvaiheessa aineistoa käsitellään ohjelmiston sisällä. Tuotetut kuviot ja muut aineistoraportit tallennetaan erillisinä tiedostoina myös tutkijoiden pilvipalveluun. Tutkija Koskisella on käyttöoikeus ohjelmistoon.

1.2. Aineiston laadun varmistaminen

Aineisto on tallennettu ohjelmistoon, joka ei ota uusia vastauksia vastaan vastausajan umpeuduttua. Alkuperäinen aineisto pidetään Webropol -ohjelmistossa.

2. Eettiset periaatteet, lainsäädäntö ja henkilötietojen käsittely

2.1. Henkilötiedot ja tietosuojan huomioiminen

Kuuaile henkilötietojen käsittelyä seuraavien kysymysten kautta:

Onko aineistossasi suoria tai epäsuoria henkilötietoja: kyllä

Onko aineistossasi arkaluonteisia henkilötietoja: ei

Ei tarvetta tietosuojan vaikutustenarviointiin (DPIA).

2.2. Päävastuu henkilötietojen käsittelystä eli rekisterinpitäjyys

Opinnäytetyö tehdään parityönä. Molemmat tutkijat ovat rekisterinpitäjiä.

Koskinen Arla, Korkeila Katariina

2.3. Tietosuojan edellyttämät ilmoitukset

Tutkimuksen aloittamiseksi täytimme sekä Laurean tietosuojaselosteen sekä Espoon kaupungin tutkimusrekisteritiedot. Täytimme myös Espoon kaupungin henkilökunnan suostumus -lomakkeen, joka liitettiin myös lähetettävään sähköpostiin.

2.4. Eettistä ennakoarviointia edellyttävät tutkimusasetelmat opinnäytetöissä

Tarvitaanko eettistä ennakoarviointia? Ei. Tutkimus toteutetaan anonymisti, joten vastaaminen ei voi luoda haittaa vastaajalle. Tutkimus perustuu vastaajan suostumukseen.

2.5. Miten hallinnoit käyttämäsi, tuottamasi ja jakamasi aineiston oikeuksia?

Opinnäytetyön tuottamaa tutkimustietoa ja aineistoa saa käyttää tutkijat sekä Espoon kaupunki.

3. Aineiston dokumentointi

3.1. Aineiston dokumentointi

Aineiston käsittely tapahtuu Webropol -ohjelmiston kautta. Vastaajien vastaukset kirjautuvat automaattisesti ohjelmistoon. Aineiston käsittelyn jälkeen kuvat ja tutkimusraportit sekä aineisto kokonaisuudessaan kopioidaan erillisinä tiedostoina tutkijoiden pilvipalveluun.

Aineiston käsittelystä ja raportoinnista kirjataan tutkijoiden pilvipalveluun erillinen päiväkirja.

3.2. Aineiston järjestys ja eheys

Aineisto tallentuu Webropol -järjestelmään. Käsittelyn jälkeen tutkimusraportit ja kuvat kopioidaan pilvipalveluun, kuten myös tutkimusaineisto kokonaisuudessaan.

4. Tallentaminen ja tietoturva opinnäytetyöprosessin aikana

Tutkimusaineisto kerätään ja säilytetään sähköisesti salasanalla suojattuna ja sitä käsitellään tietoturvallisesti tutkimuksen alusta loppuun. Tutkimusaineisto kerätään ja säilytetään sähköisesti salasanalla suojattuna. Aineisto säilytetään tutkijoiden pilvipalvelussa tutkimuksen toteutuksen aikana sekä webropol-ohjelmistossa. Tutkimuksen päättymisen jälkeen aineisto siirretään USB-muistitikulle, ja sitä säilytetään kaksi vuotta työn valmistumisen jälkeen. USB-muistitikku säilytetään tutkija Korkeilan lukitussa kassalippaassa.

5. Aineisto opinnäytetyön valmistuttua: tuhoaminen, säilyttäminen tai mahdollinen jatkokäyttö ja avaaminen

Aineisto siirretään USB-tikulle ja poistetaan tutkijoiden pilvipalvelusta sekä webropol-ohjelmistosta. USB-tikulla aineistoa säilytetään Laurea ammattikorkeakoulun ohjeistuksen mukaan 2 vuotta tutkimuksen päätyttyä.

6. Tehtävät ja vastuut

Tutkija Koskinen tallentaa ja varmuuskopioi aineiston webropol -ohjelmistosta. Käsittely on molempien tutkijoiden vastuulla. Tutkimuksen päätyttyä aineiston siirto pilvipalvelusta USB-tikulle on tutkija Korkeilan vastuulla. Tutkija Koskinen poistaa aineiston Webropol -ohjelmistosta

tutkimuksen päätyttyä. Aineiston hävittämisestä pilvipalvelusta tutkimuksen päätyttyä vastamme yhdessä. Aineiston poistosta USB-tikulta 2 vuoden määräajan jälkeen vastaa tutkija Korkeila.

Liite 8. Keskustelukortit

Sitoutuminen

MIKÄ MOTIVOI MINUA SITOUTUMAAN
YHDESSÄ SOVITTUIHIN ASIOIHIN?

MITEN VOIN LISÄTÄ SITOUTUMISTANI
KÄYTÄNNÖSSÄ?

MIKÄ ESTÄÄ TAI VÄHENTÄÄ
SITOUTUMISTANI?

MIKÄ MOTIVOI MINUA TEKEMÄÄN
TÄTÄ TYÖTÄ?

AK & KK / CANVA

Osallistuminen tavoitteelliseen toimintaan

MITÄ TAVOITTEELLINEN TOIMINTA
MIELESTÄNI TARKOITTAÄ?

MITEN SE NÄKY YKSIKÖSSÄNI?

MITEN OSALLISTUMISENI
TAVOITTEELLISEEN TOIMINTAAN
NÄKY?

MIHIN OLISIT VALMIS
OSALLISTUMAAN ENEMMÄN?

AK & KK / CANVA

Oma osaaminen ja sen hyödyntäminen

MITEN OSAAMISENI NÄKY
TYÖSSÄNI?

MITEN TUON OSAAMISTANI ESILLE?
VOISINKO TUODA ENEMMÄN, MITEN?

SAANKO HYÖDYNTÄÄ
OSAAMISTANI RIITTÄVÄSTI?

AK & KK / CANVA

Perustehtävän tiedostaminen ja sen selkeys

MITÄ PERUSTEHTÄVÄÄNI KUULUU?

MIKSI OLEN TÄÄLLÄ / MIKSI TEEN TÄTÄ
TYÖTÄ?

MITEN VOIN VAIKUTTA
TYÖTEHTÄVÄNI SELKEYTEEN?

KUULUUKO MINUN TEHDÄ
PERUSTEHTÄVÄNI ULKOPUOLISIA
TEHTÄVIÄ? MIKSI JA MITÄ?

AK & KK / CANVA

Hankalien asioiden esille ottaminen

MITEN OTAN HANKALAN ASIAN
ESILLE TYÖYHTEISÖSSÄNI?

MITEN OTAN HANKALAN ASIAN ESILLE
YKSITTÄISEN HENKILÖN KANSSA?

MITEN KÄSITTELEN HANKALIA
ASIOITA?

MITEN OTAN HANKALIA
ASIOITA TAI UUTISIA VASTAAN?

MITEN TOIVON, ETTÄ HANKALAT
ASIAT OTETAAN KANSSANI

AK & KK / CANVA

Positiivinen ja rakentava palaute

MITEN ANNAN POSITIIVISTA JA
RAKENTAVAA PALAUTETTA MUILLE?

MITEN OTAN SITÄ VASTAAN?

SAANKO TARPEEKSI POSITIIVISTA JA
RAKENTAVAA PALAUTETTA?

MITEN VARMISTAN, ETTÄ ANNAN
TARPEEKSI POSITIIVISTA
PALAUTETTA?

MILLAISISTA ASIOISTA HALUAISIN
SAADA POSITIIVISTA
PALAUTETTA?

AK & KK / CANVA

Sijaisjärjestelyt

MITEN KOEN SIJAISJÄRJESTELYIDEN
KUORMITTAVUUDEN?

MILLAISIA HAASTEITA SIJAISJÄRJESTELYT
TUOTTAVAT MIELESTÄNI?

MITEN NIIHIN VOI VAIKUTTAA?

MITEN KOEN HENKILÖSTÖN
SIIRTÄMISEN TAI SIIRTÄMISEN
RYHMIEN VÄLILLÄ?

JOS SIJAISJÄRJESTELYT VIEVÄT
MIELESTÄNI LIIKAA AIKAA, MIKSI?

AK & KK / CANVA

Oma ammatillisuus ja osaaminen

MITEN YLLÄPIDÄN OMAA
AMMATILLISUUTTANI?

MITEN YLLÄPIDÄN OMAA OSAAMISTANI?

MITEN REFLEKTOIN OMAA
TYÖSKENTELYÄNI?

MITEN VOIN KEHITTÄÄ ITSEÄNI JA
OSAAMISTANI?

AK & KK / CANVA

Pedagoginen keskustelu

MITEN VERRAN PEDAGOGISELLE KESKUSTELULLE ON AIKAA RAKENTEISSA? ONKO SE RIITTÄVÄSTI?

MITEN VERRAN PEDAGOGISELLE KESKUSTELULLE ON AIKAA ARJESSA?

MITEN OSALLISTUN TAI ALOITAN PEDAGOGISEN KESKUSTELUN?

MITÄ AIHEITA KÄYMÄMME PEDAGOGISET KESKUSTELUT KATTAVAT? MITÄ PITÄISI MIELESTÄNI LISÄTÄ?

AK & KK / CANVA

Tiedonsiirto

MITEN TIEDONSIIRTO SAADAAN TOIMIVAKSI TIIMIEN VÄLILLÄ?

MITEN VARMISTAN TIEDONSIIRRON TOIMIVUUDEN KAIKILLE TIIMIN JÄSENILLE?

MITEN TIEDONSIIRTO SAADAAN TOIMIVAKSI ESIHENKILÖN JA TYÖNTEKIJÖIDEN VÄLILLÄ?

MIKÄ TOIMII TÄLLÄ HETKELLÄ? MITÄ PITÄÄ MUUTTA? MITÄ PITÄÄ LISÄTÄ?

AK & KK / CANVA

Työntekijöiden kelpoisuuden puute

MITEN ON MAHDOLLISTA PAIKATA OSAAMISVAJETTA?

MITEN JA MISSÄ OSAAMISTA JAETAAN?

MITEN JAAN OMAA OSAAMISTANI?

MITEN TUEN MUIDEN OPPIMISTA JA KEHITTYMISTÄ?

MITEN TYÖNTEKIJÖIDEN OPPIMISTA JA KEHITTYMISTÄ TUETAAN?

AK & KK / CANVA

Ajanhallinta ja priorisointi

MITEN PRIORISOIN TYÖTEHTÄVIÄNI?

KOEN, ETTÄ TYÖAIKANI RIITTÄÄ TYÖTEHTÄVIENI LAADUKKAASEEN SUORITTAMISEEN. MIKSI?

MIKÄ VIE ENITEN TYÖAIKAANI TÄLLÄ HETKELLÄ?

MILLE TOIVOISIN LISÄÄ AIKAA?

AK & KK / CANVA

Toiminnan suunnittelu kehittäminen ja arviointi

MITEN JA MILLOIN ARVIOIN OMAA
TOIMINTAANI? ENTÄ TIIMIEN TOIMINTAA?

MITEN VOIN VARMISTAA OMAN
TOIMINTANI JATKUVAN ARVIOINNIN JA
KEHITTÄMISEN? ENTÄ TIIMIEN?

MITEN JA MILLOIN TIIMIEN
TOIMINTAA SUUNNITELLAAN?

MITEN SUUNNITELMALLINEN
KEHITTÄMINEN JA ARVIOINTI
TOTEUTUU YKSIKÖSSÄ?

AK & KK / CANVA

Pedagogiikan tuntemus

MITEN VARMISTAN, ETTÄ TUNNEN
YKSIKÖSSÄ TOTEUTETTAVAN
PEDAGOGIIKAN?

MITEN LAPSILÄHTÖISYYS NÄKY
TOIMINNASSANI LASTEN KANSSA?

MILLAISTA MONIPUOLISTA
PEDAGOGIIKKA TOTEUTAN
PÄIVÄN AIKANA?

MISTÄ TUNNISTAN LAADUKKAAN
PEDAGOGISEN TOIMINNAN?

AK & KK / CANVA

Toimintakulttuuri

MILLAINEN TOIMINTAKULTTUURI
YKSIKÖSSÄNI ON?

YKSIKÖN ARVOT OVAT MINULLE
SELKEITÄ. NE OVAT:

SITOUTUMISENI YKSIKÖN
TOIMINTAKULTTUURIIN NÄKY
TOIMINNASSANI, MITEN?

MITEN TYÖNTEKIJÄT OVAT
SITOUTUNEET YKSIKÖN
TOIMINTAKULTTUURIIN JA
ARVOIHIN? MITEN SITÄ VOISI
PARANTAA?

AK & KK / CANVA

Jaettu johtajuus

MITEN KÄSITÄN JAETUN JOHTAJUUDEN

TIEDOSTAVATKO YKSIKÖN KAIKKI
TYÖNTEKIJÄT, MITÄ JAETULLA
JOHTAJUUDELLA TARKOITETAAN?

MIKÄ ESTÄÄ/HAITTA AETUN JOHTAJUUDEN
TOTEUTUMISTA? MITEN NIIHIN VOI VAIKUTTA A?

MITEN ITSE VOIN VAIKUTTA AETUN
JOHTAJUUDEN TOTEUTUMISEEN?

MITEN KOEN JAETUN JOHTAJUUDEN
HYÖDYT VARHAISKASVATUKSESSA?

MITEN NÄEN JAETUN JOHTAJUUDEN
TOTEUTUVAN YKSIKÖSSÄNI?

AK & KK / CANVA

*Kysymyksiä yksikön
tarpeisiin*

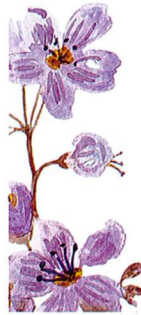


*Pedagogiset
vahvuudet*

NIMEÄ OMAT PEDAGOGISET
VAHVUUTESI:



AK & KK / CANVA



AK & KK / CANVA