

Annika Passi
Sosionomi (YAMK)
Diakonia-ammattikorkeakoulu
Opinnäytetyö, 2026

Marika Hirvonen
Sosionomi (YAMK)
Turku AMK
Opinnäytetyö, 2026

Mallintaminen pedagogisen osaamisen tukena

**Havainnot ja varhaiskasvatuksen arjen ja johtamisen
näkökulmasta**

TIIVISTELMÄ

Marika Hirvonen, Annika Passi

Mallintaminen pedagogisen osaamisen tukena – Havaintoja varhaiskasvatuksen arjen ja johtamisen näkökulmasta

66 sivua, 5 liitettä

Kevät 2026

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Turku AMK

Sosionomi (YAMK)

Monialainen ja yhteensovittava johtaminen, Sosiaali- ja terveystieteiden johtaminen ja kehittäminen

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tarkastella mallintamista varhaiskasvatuksen pedagogisen osaamisen vahvistamisen välineenä. Erityisenä kiinnostuksen kohteena oli, miten mallintaminen tukee ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista kehittymistä sekä miten se näyttäytyy päiväkodin johtajien työssä ja pedagogisessa johtamisessa tilanteessa, jossa kelpoisten opettajien saatavuus on heikentynyt.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin haastattelemalla KAMU-opettajia ja päiväkodin johtajia, ja se analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Analyysia ohjasivat sosiaalisen oppimisen teoria sekä pedagogisen johtajuuden näkökulmat, jotka tarjosivat välineitä aineiston tulkintaan.

Tulokset osoittavat, että mallintaminen vahvistaa pedagogista osaamista erityisesti arjen tekemisen, konkreettisten esimerkkien ja yhteisen reflektion kautta. Ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta mallintaminen auttaa jäsentämään pedagogisia käytäntöjä, lisää varmuutta omaan toimintaan ja tukee työn arkea. Johtajien työssä mallintaminen näyttäytyy käytännöllisenä pedagogisen johtamisen välineenä: sen avulla voidaan tehdä näkyväksi henkilöstön osaamistarpeita, tukea jaettua johtajuutta sekä edistää pedagogiikan kehittämistä myös tilanteissa, joissa resurssit ovat rajalliset.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että mallintaminen on toimiva ja käytännönläheinen tapa vahvistaa varhaiskasvatuksen pedagogista osaamista ja tukea toiminnan laatua. Jotta mallintamisesta muodostuisi pysyvä osa arkea, sen toteutumisesta tulee tukea selkeillä rakenteilla, riittävillä resursseilla ja yhteisesti sovitulla toimintatavoilla.

Asiasanat: varhaiskasvatus, pedagoginen osaaminen, mallintaminen, pedagoginen johtaminen, sosiaalinen oppiminen, kelpoisuus, inklusiivinen pedagogiikka

ABSTRACT

Marika Hirvonen, Annika Passi

Modelling as a Support for Pedagogical Competence – Observations from Everyday Practice and Leadership in Early Childhood Education

66 pages and 5 appendices

Spring 2026

Diaconia University of Applied Sciences, Turku University of Applied Sciences

Masters of Social Services

Interdisciplinary and Collaborative Leadership, Master of Management and Leadership in Health Care

The aim of this thesis was to examine modelling as a means of strengthening pedagogical competence in early childhood education. Particular attention was given to how modelling supports the professional development of unqualified early childhood education teachers and how it is reflected in the work of daycare centre directors and in pedagogical leadership in a context where the availability of qualified teachers has declined.

The study was conducted as qualitative research. The data were collected through interviews with KAMU teachers and daycare centre directors and analysed using qualitative content analysis. The analysis was guided by social learning theory and perspectives on pedagogical leadership, which provided a framework for interpreting the data.

The results indicate that modelling strengthens pedagogical competence particularly through everyday practice, concrete examples, and shared reflection. From the perspective of unqualified early childhood education teachers, modelling helps to structure pedagogical practices, increases confidence in one's own work, and supports everyday tasks. In the work of directors, modelling appears as a practical tool for pedagogical leadership: it helps to make staff competence needs visible, supports distributed leadership and promotes the development of pedagogy even in situations where resources are limited.

In conclusion, modelling can be seen as an effective and practice-oriented way to strengthen pedagogical competence and support the quality of early childhood education. However, for modelling to become an established part of everyday practice, its implementation requires clear structures, sufficient resources, and jointly agreed operating practices.

Keywords: early childhood education, pedagogical competence, modelling, pedagogical leadership, social learning, qualification, inclusive pedagogy

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 OSAAMISEN KEHITTÄMINEN JA PEDAGOGIIKAN JOHTAMINEN VARHAISKASVATUKSEN LAADUN PERUSTANA	6
2.1 Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus ja pedagoginen osaaminen	6
2.2 Laadukas pedagogiikka varhaiskasvatuksessa ja sen johtaminen	9
2.3 Mallintaminen työyhteisössä	12
3 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TAVOITE	14
4 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA KAMU-OPETTAJAMALLI.....	15
5 AINEISTON KERUU, AINEISTO JA SEN ANALYYSI	17
5.1 Aineiston keruu	17
5.2 Aineisto	20
5.3 Analyysi.....	21
6 MALLINTAMINEN VARHAISKASVATUKSEN LAADUN EDISTÄJÄNÄ ...	27
6.1 Mallintajan työnkuva.....	27
6.2 Mallintajan rooli	29
6.3 Henkilöstön osaamisen vahvistaminen mallintajan tuella.....	30
6.3.1 Arjen rakenteet.....	31
6.3.2. Tavoitteet ja menetelmät.....	32
6.3.3. Oppimisympäristö	33
7 MALLINTAJA – PEDAGOGIIKAN JOHTAMISEN TUKI.....	34
7.1 Mallintajan vaikutus pedagogiikan laatuun ja toimintakulttuuriin	35
7.2 Mallintajan vaikutus pedagogiseen johtamiseen	36
7.3 Mallintajan ja johtajan yhteistyön merkitys	37
8 POHDINTA	40
8.1 Tulokset	42
8.1.1 Laadukkaan pedagogiikan elementit.....	42
8.1.2 Lapsen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen	44
8.1.3 Mallintaminen pedagogisen johtamisen tukena	46

8.2 Johtopäätökset.....	48
8.3 Eettisyys ja luotettavuus.....	50
8.4 Kriittinen tarkastelu mallintamisesta pedagogisen kehittämisen välineenä	53
8.5 Kehittämissuositukset ja jatkotutkimusaiheet	56
LÄHTEET.....	58
LIITE 1. Infokirje opinnäytetyön tutkimushaastattelua varten	67
LIITE 2. KAMU-opettajien teemahaastattelu, apukysymykset	68
LIITE 3. Suostumus opinnäytetyön tutkimushaastatteluun osallistumisesta	69
LIITE 4. Tietosuojailmoitus, haastattelu	70
LIITE 5. Sähköpostihaastattelu varhaiskasvatusyksiköiden johtajille	74

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen merkitys lasten oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemisessa on tunnistettu laajasti (esim. Ranta ym., 2021, s. 67). Laadukas varhaiskasvatus rakentuu suunnitelmalliselle ja tavoitteelliselle pedagogiikalle (L 540/2018), ja sen toteutuminen edellyttää henkilöstöltä vahvaa pedagogista osaamista sekä yhteistä ymmärrystä siitä, mitä pedagogiikka on arjen toiminnassa (Opetushallitus, 2022, s. 19). Viime vuosien lainsäädännölliset uudistukset, henkilöstörakenteen muutokset ja kasvaneet vaatimukset pedagogiikan näkyväksi tekemisestä ja arvioinnista ovat korostaneet pedagogisen osaamisen ja pedagogiikan johtamisen merkitystä varhaiskasvatuksessa entisestään.

Vuodesta 2015 lähtien kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien saatavuus on heikentynyt, vaikka varhaiskasvatuksen opettajien määrä on kasvanut (Kalmbach, 2025, s. 6). Koulutuspaikkoja ja erilaisia koulutuspolkuja on lisätty (Karila ym., 2024, s. 140), mutta pedagogisesti koulutettua henkilöstöä ei ole riittävästi kaikissa päiväkodeissa ja ryhmissä: vuonna 2020 varhaiskasvatuksen opettajista ja varhaiskasvatuksen sosionomeista vain noin puolella oli kelpoisuus (Ruskoaho, 2022). Uudellamaalla kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien määrä on laskenut yli kymmenen prosenttiyksikköä vuosien 2010–2022 aikana (Kalmbach, 2025, s. 8, 10–12). Kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien puute korostuu sosioekonomisesti heikompiosaisilla alueilla, joilla lasten tuen tarpeet ovat keskimäärin suurempia (Ahola ym., 2025, s. 26).

Osana pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelman mukaisia toimia Opetus- ja kulttuuriministeriö on toteuttanut vuosina 2020–2022 Oikeus oppia -kehittämisohjelman, jonka tavoitteena oli kehittää varhaiskasvatuksen laatua ja tasa-arvoa (Vitikka ym., 2021). Ohjelmaa koskevissa raporteissa korostetaan, että inklusion toteutuminen edellyttää systemaattista kehittämistä, rakenteellista tukea sekä pedagogisten toimintamallien selkeyttämistä ja mallintamista (Alila ym., 2022).

Oikeus oppia -ohjelman toimenpiteenä Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksessa vietiin läpi Varhaiskasvatuslain mukainen tuen uudistaminen ja inklusiivisen toimintakulttuurin edistäminen -hanke, jonka yhtenä osana Helsingin kaupungissa kehitettiin KAMU-opettajamalli. Mallissa kelpoinen varhaiskasvatuksen opettaja varmisti kolmitasoisen tuen toteutumisen, yhtenäisti toimintatapoja sekä edisti inklusiivista johtamisessa, arjen pedagogiikassa ja yhteistyörakenteissa kehittäen samalla varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamista. (Helsingin kaupunki, 2025.) Hanke päättyi 31.7.2025 (Helsingin kaupunki, i.a.).

Varhaiskasvatuksen opettajan muodollinen kelpoisuus luo perustan pedagogiselle osaamiselle, mutta se ei yksin takaa laadukasta pedagogiikkaa (Opetushallitus, 2022, s. 10). Pedagoginen osaaminen kehittyy työssä oppimisen, reflektion ja yhteisöllisen vuorovaikutuksen kautta. Siksi osaamisen jakamista ja tukemista edistävät käytännöt ovat erityisen tärkeitä tilanteissa, joissa kelpoisia opettajia ei ole riittävästi. Pedagogiikan johtamisella on keskeinen rooli siinä, että tällaiset käytännöt mahdollistuvat (Karila, 2016, s. 43).

Mallintamisen avulla on pyritty vahvistamaan henkilöstön osaamista erityisesti niissä yksiköissä, joissa kelpoisia varhaiskasvatuksen opettajia on vähän. Se tarjoaa keinon siirtää osaamista arjen toimintaan silloin kun kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien puute, henkilöstön vaihtuvuus ja pedagogiset vaatimukset vaikeuttavat muunlaisten kehittämistoimien juurtumista. Vaikka mallintamista on hyödynnetty varhaiskasvatuksessa pitkään, sen merkitystä pedagogisen osaamisen siirtämisessä ei-kelpoisille varhaiskasvatuksen opettajille sekä vaikutuksia pedagogiseen johtamiseen on tutkittu vähän.

Tämän laadullisen opinnäytetyön tarkoituksena on tutkia mallintamista laadukkaana pedagogiikan välineenä varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyössämme analysoimme KAMU-opettajien ja päiväkodin johtajien näkemyksiä mallintamisen merkityksestä ja vaikutuksista pedagogiseen toimintaan sekä pedagogiikan johtamiseen. Opinnäytetyömme tavoitteena on tuottaa tietoa, joka tukee varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan ja pedagogiikan johtamisen kehittämistä.

2 OSAAMISEN KEHITTÄMINEN JA PEDAGOGIIKAN JOHTAMINEN VARHAISKASVATUKSEN LAADUN PERUSTANA

Varhaiskasvatuslain tavoitteena on taata lapsille tasavertaiset lähtökohdat elämään. Lain mukaan lapsella on oikeus suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen varhaiskasvatukseen, jossa lapsen yksilöllistä kasvua, kehitystä ja oppimista tuetaan tietoisesti ja laadukkaasti. Varhaiskasvatuksen tavoite laadukkaasta pedagogisesta toiminnasta edellyttää osaavaa, koulutettua ja kelpoisuudet täyttävää henkilöstöä. Henkilöstön kelpoisuuksista sekä varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyvistä velvollisuuksista ja vastuista on säädetty samassa laissa. (L 540/2018.)

Varhaiskasvatuslain asettamat vaatimukset laadukkaasta pedagogisesta toiminnasta sekä osaavasta ja kelpoisuudet täyttävästä henkilöstöstä luovat perustan myös tämän opinnäytetyön tarkastelulle. Näihin tavoitteisiin kytkeytyy keskeisesti pedagogiikan johtaminen ja osaamisen systemaattinen kehittäminen työyhteisössä. Toimintatapojen mallintaminen voidaan nähdä yhtenä konkreettisena menetelmänä, jolla pedagogista osaamista tehdään näkyväksi, jaetaan sekä vahvistetaan henkilöstön kesken. Tämän kautta edistetään lain edellyttämää laadukasta pedagogiikkaa sekä varmistetaan, että varhaiskasvatuksen tavoitteet toteutuvat arjen käytännöissä.

2.1 Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus ja pedagoginen osaaminen

Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus ja pedagoginen osaaminen ovat toisiinsa liittyviä mutta käsitteinä erillisiä kokonaisuuksia. Varhaiskasvatuslain (L 540/2018) mukaan kelpoisuus määrittyy säädettyjen koulutus- ja tutkintovaatimusten kautta, ja se osoittaa työntekijän muodollisen pätevyyden toimia varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä. Pedagogiikasta vastaavan varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuudesta laissa säädetään seuraavasti: ”Vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin valmiuksia antavat opinnot.” Varhaiskasvatuslain

siirtymäsäännös mahdollistaa sen, että myös sosionomit (AMK) voivat tietyn ehdoin olla kelpoisia varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään, mikäli heidän opintoihinsa on sisältynyt riittävä määrä varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja. Nykyään sosionomin (AMK) tutkinto ei enää tuota varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuutta, vaan varhaiskasvatuksen sosionomin kelpoisuuden. (L 540/2018.)

Tutkinnon antama kelpoisuus on laissa määritelty ja yhdenmukainen todistus siitä, että henkilöllä on vaadittu perusvalmius tehtävään, mutta se ei kuvaa pedagogisen toiminnan laatua. Tässä opinnäytetyössä varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisella osaamisella tarkoitamme opettajan ammatillista asiantuntijuutta, joka ilmenee käytännön pedagogisessa toiminnassa. Pedagoginen osaaminen on tietoja, taitoja, asenteita ja kokemuksen tuomaa osaamista, ja se sisältää muun muassa lapsen kehityksen ja oppimisen ymmärtämisen, pedagogisesti tavoitteellisen toiminnan suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin sekä vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot moniammatillisessa tiimissä ja huoltajien kanssa (Opetushallitus, 2022, s. 40–42, 60).

Varhaiskasvatuksen opettajan osaamisen ytimessä on vuorovaikutuksellinen osaaminen ja kyky tunnistaa lasten yksilöllisiä tarpeita sekä soveltaa pedagogisia menetelmiä tilannekohtaisesti (Lastentarhanopettajaliitto LTOL, 2018). Tällainen osaaminen tukee yksittäisten lasten oppimista, mutta myös koko varhaiskasvatusyksikön pedagogisen laadun kehittämistä. Kelpoisuus on perusta, jolla osaaminen voi syventyä työssä oppimisen ja jatkuvan pedagogisen kehittämisen kanssa. Todellinen osaaminen on käytännönläheistä ammattitaitoa, joka vahvistuu ammatillisen kehittymisen, kokemuksen karttumisen ja reflektiivisen työotteen kautta. (Suvanto ym., 2021, s. 93–95.)

Varhaiskasvatuksen opettajalla on keskeinen vastuu pedagogiikan toteuttamisesta ja kehittämisestä, mikä edellyttää sekä kelpoisuutta että vahvaa pedagogista osaamista (Opetushallitus, 2022). Ideaalitulanteessa kelpoisuus ja osaaminen kulkevat yhdessä: tutkinto tuo vankan teoreettisen perustan, joka täydentyy ammatillisella kehitymisellä ja kokemuksen tuomalla osaamisella. Taulukossa 1 esitetty jäsenitys selkeyttää muodollisen kelpoisuuden ja

pedagogisen osaamisen eroja ja tarkastelua. Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus on varhaiskasvatuslain määrittämä muodollinen pätevyys, ja pedagoginen osaaminen on pedagogisen toiminnan laatua ja vaikuttavuutta määrittävää asiantuntijuutta.

Taulukko 1. Varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuuden ja pedagogisen osaamisen erot.

KELPOISUUS	PEDAGOGINEN OSAAMINEN
Perustuu lainsäädäntöön (Varhaiskasvatuslaki)	Perustuu pedagogiseen tietoon, taitoon ja ammatilliseen harkintaan
Muodollinen oikeus toimia varhaiskasvatuksen opettajana	Kyky suunnitella, toteuttaa ja arvioida pedagogista toimintaa
Saavutetaan tutkinnon ja säädettyjen opintojen kautta	Kehittyy koulutuksessa, työkokemuksessa ja reflektiossa
On joko olemassa tai ei (täyttää / ei täytä vaatimuksia)	Vaihtelee yksilöittäin ja syvenee kokemuksen myötä
Rakenteellinen edellytys tehtävässä toimimiselle	Liittyy toiminnan laatuun ja vaikuttavuuteen
Pysyvä, kun tutkinto suoritettu	Jatkuvasti kehittyvä ja kontekstisidonnainen

Kelpoisuudella on merkitystä, sillä varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen mukaan varhaiskasvatuksen opettaja on vastuussa toiminnan suunnittelusta, suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta, sekä arvioinnista ja kehittämisestä ryhmätasolla (Opetushallitus, 2022, s. 20). Esimerkiksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen on kelpoisen varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla (L 540/2018). Tutkimuksen mukaan ei-kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat kokevat epävarmuutta ja riittämättömyyttä etenkin pedagogisessa kirjoittamisessa, pedagogisessa osaamisessa sekä kehitykseen ja oppimiseen liittyvien haasteiden tukemisessa. Myös tiimin pedagoginen johtaminen on koettu haastavaksi. (Salminen, 2024, s. 30, 41–43.) Puutteet henkilöstön osaamisessa haittaavat varhaiskasvatussuunnitelmien mukaisen toiminnan toteuttamista (Repo ym., 2019, s. 161, 166). Onnistunut inklusiivinen pedagogiikka vaatii opettajilta kykyä havainnoida lasten vuorovaikutusta, tunnistaa oppimisen esteitä ja luoda toimintaympäristöjä, jotka tukevat kaikkien lasten osallistumista ja hyvinvointia (Suvanto ym., 2021, s. 105–106).

2.2 Laadukas pedagogiikka varhaiskasvatuksessa ja sen johtaminen

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka muodostaa toiminnan perustan ja edellyttää tavoitteellista, suunnitelmallista ja jatkuvasti arvioitua toimintaa (Fonsén & Risku, 2017, s. 24–25). Pedagogisesti perusteltu toiminta tarkoittaa ammattitaitoa vaativia käytäntöjä, jotka toteuttavat lakisääteiset ja pedagogiset tavoitteet arjen toiminnassa sekä tukevat lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimista (Vlasov ym., 2018, s. 15). Tällainen pedagogiikka rakentuu eettiselle, lainsäädännölliselle ja tieteelliselle perustalle, jotka ohjaavat pedagogisten ratkaisujen laatua ja yhdenvertaisuutta (Opetushallitus, 2022, s. 24).

Lainsäädäntö turvaa lapsen oikeuden osallistua, tulla kuulluksi ja saada tukea heti tuen tarpeen ilmetessä (L 540/2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittavat henkilöstöä edistämään jokaisen lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvointia (Opetushallitus, 2022, s. 14). Pedagogiikan tulee konkretisoitua arjen tilanteissa, kuten vuorovaikutuksessa ja oppimisympäristöjen rakentamisessa sekä toiminnan suunnittelussa, ja sen on oltava tietoista, tavoitteellista ja arvioivaa, jotta lasten oikeudet toteutuvat yhdenvertaisesti (Opetushallitus, 2022, s. 38).

Varhaiskasvatuksen laatua tarkastellaan sekä rakenteellisten että prosessitekijöiden kautta (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2019). Rakenteelliset tekijät liittyvät esimerkiksi henkilöstön koulutukseen ja toimintapuitteisiin, kun taas prosessitekijät kohdistuvat vuorovaikutukseen ja pedagogisen toiminnan laatuun. Arvioinnissa korostuvat erityisesti lapsen osallisuus ja vuorovaikutuksen laatu, ja kriteereitä hyödynnetään toiminnan kehittämisessä (Vlasov ym., 2018).

Korkealaatuisella varhaiskasvatuksella on tutkitusti pitkäkestoisia positiivisia vaikutuksia lasten kehitykseen. Se edistää kognitiivista kehitystä sekä parantaa matematiikan ja lukutaidon osaamista koko koulutusuran ajan. Lisäksi se tukee sosioemotionaalista hyvinvointia ja vähentää ongelmakäyttäytymistä erityisesti haavoittuvassa asemassa olevilla lapsilla (Taggart ym., 2015, s. 29).

Yhteisöllinen ja vuorovaikutuksessa rakentuva johtaminen muodostaa perustan pedagogiselle kehittämiselle. Mäntyjärvi ja Parrila (2021) kuvaavat johtajuutta jatkuvana prosessina, joka kehittyy yhteisössä arjen käytännöissä, henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteisissä tulkinnoissa pedagogiikan tavoitteista ja toimintatavoista (Mäntyjärvi & Parrila, 2021, s. 266–267). Näkökulma korostaa johtajuutta yhteisön oppimisena ja pedagogisen ymmärryksen yhteisenä kehittelynä.

Pedagogisen johtamisen keskeisenä tehtävänä on suunnata opetuksen ja oppimisen laatua sekä tukea henkilöstön ammatillista kasvua (Meyer & Bendikson, 2021, s. 1–7). Johtajan rooliin kuuluu pedagogisten käytäntöjen mallintaminen, henkilöstön osaamisen kehittäminen sekä lasten yhdenvertaisen osallistumisen varmistaminen (Opetushallitus, 2022, s. 19). Pedagogisen johtajuuden vaikuttavuus rakentuu erityisesti kahden tekijän varaan: lasten oppimisen tavoitteiden edistämiseen ja henkilöstön ammatillisen kasvun tukemiseen (Wang ym., 2024, s. 15–28).

Henkilöstön osaamisen johtaminen on keskeinen osa varhaiskasvatuksen pedagogista kehittämistä (Tiihonen, 2019, s. 35). Vaikka pedagogiikan laatu rakentuu koko työyhteisön toiminnassa, vastuu sen toteutumisesta on johtajalla (Opetushallitus, 2022, s. 18). Tämä edellyttää, että johtaja huolehtii henkilöstön kyvystä toteuttaa strategian mukaista varhaiskasvatusta sekä tukee sekä yksilöllistä ammatillista kasvua että yhteisöllistä oppimista suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti (Fonsén & Parrila, 2017a, s. 30–31; Fonsén & Parrila, 2017b, s. 142). Pedagogiikan johtaminen, arvokeskustelu ja arviointi ovat keskeisiä johtamistoimia, jotka mahdollistavat lasten tarpeisiin vastaamisen (Fonsén & Risku, 2017, s. 24–38).

Yhteisöllinen oppimiskulttuuri rakentuu johtajuudesta, joka tukee vuorovaikutusta ja jaettua vastuuta (Bloom & Abel, 2015, s. 4). Johtajuus perustuu vuorovaikutukseen ja suhteisiin, ja johtajan tehtävänä on luoda ilmapiiri, joka tukee opettajien ammatillista kehittymistä ja lasten yksilöllistä oppimista (Fabry, 2024, s. 12–23). Inklusiivinen johtaminen tukee lapsen oikeuksien toteutumista, sillä se luo rakenteita ja toimintatapoja, jotka mahdollistavat kaikkien lasten

osallistumisen (Laakso ym., 2020, s. 378). Mallintaminen, pedagogisten käytäntöjen konkretisointi ja yhteisöllinen reflektio edistävät oppimisen laatua ja inklusiivisuutta. Pedagogisen osaamisen johtaminen läpäisee kaiken johtamistoiminnan (Tiihonen, 2019, s. 35). Päiväkodin johtaja toimii keskeisenä linkkinä ylemmän johdon ja henkilöstön välillä ja vie organisaation strategiaa käytäntöön (Hjelt & Karila, 2021, s. 105–108).

Johtajan rooli suunnittelijana ja innostajana korostuu pedagogisen toiminnan suuntaamisessa (Fonsén, 2014, s. 58). Johtajan tehtävänä on luoda selkeät pedagogiset tavoitteet, tukea henkilöstöä niiden saavuttamisessa ja kohdentaa resurssit tarkoituksenmukaisesti (Fonsén & Parrila, 2017b, s. 30–31). Avoin keskustelu, säännölliset kehityskeskustelut ja tiimien välinen yhteistyö tukevat organisaation oppimista ja osaamisen kehittymistä (Parrila, 2022). Johtajuuden jakaminen mahdollistaa laajemman osallistumisen ja tukee kollektiivista oppimisprosessia (Heikka, 2017, s. 48).

Henkilöstön poissaolot, vaihtuvuus ja puutteet kelpoisuudessa hankaloittavat johtamista. Sijaisjärjestelyjen lisäksi osa johtajista joutuu itse korvaamaan kelpoisuuden puuttumista esimerkiksi kirjurina vasuprosesseissa, mikä vähentää aikaa pedagogiikan kehittämiseltä ja johtamiselta. Opettajapula estää myös jaetun johtajuuden, sillä vastuuta ei voi siirtää, kun opettajaa ei ole. (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023, s. 80–81.) Osa johtajista kokee kelpoisen henkilöstön puutteen estävän vasun mukaisen toiminnan, ja henkilöstö kaipaa aikaa pedagogiselle johtamiselle (Repo ym., 2019, s. 66, 71).

Varhaiskasvatuksen arjessa johtajuus konkretisoituu erityisesti silloin, kun johtaja on aktiivisesti läsnä ja mallintaa pedagogisia käytäntöjä. Vaikka moni johtaja kokee pedagogiikan johtamiseen varatun ajan riittämättömäksi (Fonsén & Parrila, 2017c, s. 17), käytännön havainnot osoittavat, että johtajan aktiivinen toiminta tukee lapsen oikeutta osallistua ja saada laadukasta varhaiskasvatusta sekä mahdollistaa inklusiivisen oppimisympäristön toteutumisen (Bøe ym., 2022, s. 11–24).

2.3 Mallintaminen työyhteisössä

Mallintaminen perustuu Banduran vuonna 1977 kehittämään teoriaan sosiaalisesta oppimisesta eli mallioppimisesta. Teoria painottaa todellisuudessa tapahtuvaa havainnointia ja mallista saatua tietoa (Bandura, 2017, s. 28). Mallintaminen on varhaiskasvatuksessa laajasti käytössä oleva menetelmä uusien taitojen opeteltaessa ja opetettaessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mallin antamiseen viitataan toistuvasti (kts. Opetushallitus, 2022, s. 46, 56). Henkilöstön aktiivinen rooli mallin antamisessa lapsille on tärkeä, mutta lapset havainnoivat aktiivisesti ympäristöään ja mallintavat toimintaa myös leikkiessään (Opetushallitus, 2022, s. 43). Erityisen merkittävänä mallintamista pidetään lasten kielellisten taitojen kehittymisen tukemisessa (Bandura, 2017, s. 26).

Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta perustuu ymmärrykseen siitä, että lapsen oppiminen rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja on sidoksissa ympäristöön. Havainnointi, yhteinen toiminta ja merkitykselliset kokemukset mahdollistavat oppimisen, ja aikuisen tarjoama malli ohjaa lapsen toimintaa, ajattelua ja oppimisprosesseja. (Opetushallitus, i.a.) Mallintamisella tässä tutkimuksessa tarkoitamme toimintaa, jossa henkilö näyttää toiselle henkilölle selkeästi ja tietoisesti, miten jokin taito, toiminta tai ajattelutapa tehdään. Mallintamisessa henkilö ei tee asiaa puolesta, vaan tekee toiminnan vaiheet näkyviksi. Näin toinen voi ymmärtää prosessin ja kokeilla sitä itse. Kuva 1 havainnollistaa tämän ajatuksen.



Kuva 1. Mallintaminen aikuisten välisenä osaamisen jakamisena. (Kuva ChatGPT)

Mallintaminen ja yhteinen suunnittelu nähdään keskeisinä keinoina laadukkaan pedagogiikan toteuttamisessa. Esimerkillinen pedagoginen toiminta ja yhteiset

toimintamallit edistävät koko henkilöstön osaamisen kehittymistä ja varmistavat lapsen oikeuden laadukkaaseen pedagogiikkaan (OECD, 2020, s. 53). Laakso ym. (2020, s. 387) tuovat esille, että ryhmässä havainnointi ja työpareittain työskentely auttavat opettajia jäsentämään pedagogisia käytäntöjä ja kehittämään niitä yhdessä. Johtajan rooli on mahdollistaa tällainen yhteistyö ja luoda rakenteet, joissa pedagogisia käytäntöjä voidaan reflektoida ja mallintaa.

Sosiaalisen oppimisen teoria selittää, miten ihmiset oppivat uutta käyttäytymistä ja taitoja havainnoimalla toisia ja arvioimalla heidän toimintansa seurauksia. Banduran myöhemmin laajentama teoria huomioi kolme toisiinsa vastavuoroisesti vaikuttavaa osa-aluetta: (1) kognitiiviset tekijät, kuten uskomukset, asenteet, tiedot ja odotukset, (2) ympäristölliset tekijät, kuten sosiaaliset ja fyysiset ympäristöt, sekä (3) käyttäytymisen tekijät, kuten omat teot. Banduran keskeinen havainto oli, että oppiminen tapahtuu kognitiivisten prosessien avulla. Oppimista ei tarvitse itse kokea, vaan riittää, että katsoo toisten toimintaa ja näkee toisen saavan palkinnon tai rangaistuksen. (Bandura, 2017, s. 30.)

Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan havainnointi ei ole passiivista kopiointia. Mallioppiminen edellyttää tarkkaavaisuutta, muistiin tallentamista, motorista toistoa ja motivaatiota. Mallioppijan on kiinnitettävä huomiota mallintajan toimintaan ja toiminnan keskeisiin piirteisiin. Hänen on tallennettava havaittu käyttäytyminen muistiin voidakseen toistaa sen myöhemmin. Toistamista varten hänellä täytyy olla fyysisiä ja psyykkisiä kykyjä havaitun käytöksen toteuttamiseen. Lisäksi hänellä täytyy olla syy toistaa. Teorian keskeiset käsitteet itsehallinnasta ja itseohjautuvuudesta viittaavat siihen, että ihmiset pystyvät säätelemään omaa käyttäytymistään asettamalla itselleen tavoitteita ja arvioimalla omaa suoritustaan. Ihminen on aktiivinen toimija – ei vain ympäristöön reagoija – joka uskoo omiin kykyihinsä suoriutua tietyistä tehtävistä ja selviytyä eri tilanteista. (Bandura, 2017, s. 31, 50.)

Inklusiivisen pedagogiikan johtamisessa korostuu lasten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, ja johtajan tehtävänä on varmistaa, että pedagogiset käytännöt tukevat kaikkien lasten osallisuutta (Laakso ym., 2020, s. 377). Tämä edellyttää

konkreettista mallintamista ja kannustamista uusien pedagogisten ratkaisujen kokeilemiseen (Laakso ym., 2020, s. 382). Inklusiivisen pedagogiikan näkökulmasta opettajan rooli johtajana tarkoittaa käytännön mallintamista ja yhteisten toimintatapojen rakentamista. Fonsén ym. (2023, s. 8) tuovat esille, että opettajat voivat vaikuttaa siihen, miten ryhmässä huomioidaan erilaiset oppijat ja miten pedagogiset ratkaisut tukevat kaikkien lasten osallisuutta. Tämä edellyttää, että johtaja tarjoaa tukea, ohjausta ja konkreettisia esimerkkejä pedagogisen laadun ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi.

3 OPINNÄYTETYÖN TARKOITUS JA TAVOITE

Tavoitteena opinnäytetyössämme on selvittää, miten mallintamisella voidaan vahvistaa pedagogista osaamista ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien työssä, mitä haasteita mallintamisen juurtumisella käytäntöön on sekä millaisessa roolissa mallintaminen näkyy pedagogiikan johtamisessa. Tarkoituksena opinnäytetyössämme on tehdä näkyväksi mallintamisen mahdolliset hyödyt ja vaikuttavuus kehitettäessä pedagogisia toimintatapoja lapsen oikeuden toteutumisen näkökulmasta. Haluamme nostaa esiin tasalaatuisen pedagogiikan huomioimisen ja sen varmistamisen yhteiskunnallisesti tärkeänä, ennakoivana työnä, jota tulee kehittää ja ylläpitää jatkuvasti, ei vain hankkeena tai projektimaisena työnä.

Kun pedagoginen osaaminen on osassa varhaiskasvatusyksiköitä puutteellista, pedagogiselta johtamiselta vaaditaan enemmän. Keskeinen huomio on tällöin peruspedagogiikassa laadukkaan ja kehittyvän pedagogiikan jäädessä väistämättä vähemmälle huomiolle. Aiheena tämä kiinnostaa meitä, ja halusimme tutkia mallintamista pedagogisen osaamisen vahvistajana sekä sitä, miten mallintaja voi tukea pedagogiikan johtamista.

Tutkimuskysymyksiämme ovat

1. Mitä sisältyy mallintajan työnkuvaan ja rooliin?
2. Miten mallintaminen vahvistaa pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa?
3. Miten mallintaminen tukee ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien osaamista?
4. Miten mallintaminen näkyy päiväkodin johtajien työssä ja pedagogiikan johtamisessa?

4 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA KAMU-OPETTAJAMALLI

Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksessa on kehitetty toimintamalleja, joiden tavoitteena on vahvistaa inklusiivista pedagogiikkaa ja vastata lasten moninaisiin tuen tarpeisiin. Kuten johdannossa kerrottiin, yhtenä keskeisenä kehittämistoimena toteutettiin KAMU-opettajamalli, jossa kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat tukivat varhaiskasvatussyksiköiden pedagogista kehittämistä ja inklusion toteutumista. Mallin tueksi kehitettiin KAMU-arviointityökalu, jonka avulla arvioidaan toiminnan inklusiivisuutta. KAMU-opettajat toimivat yhteistyössä päiväkodin johtajien kanssa tuoden esiin havaintoja ryhmien pedagogisista käytännöistä ja kehittämistarpeista. Tämä teki arjen pedagogiikkaa näkyväksi ja mahdollisti kehittämistoimien kohdentamisen yksiköiden tarpeisiin. (Helsingin kaupunki, 2025).

KAMU-opettajamallia on tarkasteltu ainakin kahdessa Helsingin kaupungin varhaiskasvatukseen sijoittuvassa opinnäytetyössä. Laaksosen (2025) tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia KAMU-kehittämiprosessista. Tulosten mukaan KAMU-toiminta rakentuu selkeästi inklusiivisen varhaiskasvatuksen periaatteille, kuten lapsen osallisuuden vahvistamiselle, yhdenvertaisuuden edistämiseksi ja pedagogisen sensitiivisyyden lisäämiselle. KAMU-opettajien rooli näyttäytyy ennen kaikkea

pedagogisen kehittämisen mahdollistajana: he tukevat tiimejä oman toimintansa reflektomisessa, arjen käytäntöjen jäsentämisessä ja tavoitteellisen ryhmätyöskentelyn kehittämisessä. (Laaksonen, 2025, s. 60–61.)

Tutkimuksessa korostuu mallintamisen merkitys osana KAMU-opettajien työtä. KAMU-toimintaa kuvataan rakenteellisena kehittämismallina, joka tarjoaa varhaiskasvatusyksiköille yhteisen viitekehyksen inklusion tarkasteluun ja kehittämiseen. Mallintaminen näkyy esimerkiksi yhteisinä toimintatapoina, kehittämisen materiaaleina sekä systemaattisena arviointina, joiden avulla inklusiivisia käytäntöjä tehdään näkyviksi ja siirrettäviksi eri yksiköiden välillä. Tämä tukee toiminnan yhdenmukaistumista Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksessa ja mahdollistaa hyvien käytäntöjen juurtumisen. (Laaksonen, 2025, s. 62.)

Hartemo (2025) puolestaan tarkastelee KAMU-opettajien merkitystä yhteisopettajuuden näkökulmasta. Tutkimuksen tulosten perusteella varhaiskasvatuksen opettajat kokevat KAMU-opettajien kanssa toteutetun yhteisopettajuuden tukevan inklusiivisen toimintakulttuurin kehittymistä, erityisesti silloin, kun yhteistyön rakenteet, roolit ja vastuut ovat selkeästi määriteltäviä. KAMU-opettajat nähdään pedagogisina asiantuntijoina, jotka mallintavat inklusiivisia toimintatapoja käytännön työssä ja tukevat tiimejä yhteisen vastuun rakentamisessa. (Hartemo, 2025, s. 30–32.)

Laaksonen (2025) ja Hartemon (2025) tutkimukset osoittavat KAMU-opettajamallin tukevan Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksen inklusiivista kehittämistä erityisesti mallintamisen, yhteisopettajuuden ja rakenteellisen pedagogisen tuen kautta. Malli tekee inklusiivisesta pedagogiikasta näkyvää ja arvioitavaa sekä luo edellytyksiä toimintatapojen kehittämiselle ja juurtumiselle. KAMU-opettajamalli luo perustan myös tälle opinnäytetyölle, jossa mallintamista lähestytään laadukkaana pedagogiikan ja johtamisen näkökulmasta.

5 AINEISTON KERUU, AINEISTO JA SEN ANALYYSI

Opinnäytetyömme toteutettiin laadullisena tutkimuksena, koska työn tavoitteena oli syventää ymmärrystä mallintamisen vaikuttavuudesta tutkittavien omien kokemusten ja näkemysten kautta. Laadullinen tutkimus mahdollistaa ymmärrettävän, kokonaisvaltaisen ja tarkan kuvauksen ilmiöstä (Kananen, 2014, s. 19; Puusa ym., 2020). Tiettyyn aikaan ja paikkaan sidoksissa olevana tutkimustapana laadullinen tutkimus pyrkii nostamaan esille tutkittavien omat tulkinnat (Hakala, 2018) ja selittämään eri tekijöiden välisiä suhteita (Kananen, 2014, s. 25).

Lähtökohta merkitysten ymmärtämiselle on fenomenologisen filosofian mukaan siinä, mikä on yhteistä ja tuttua sekä tulkitsijalle että tulkittavalle. Fenomenologia tutkii kokemusta siinä muodossa kuin sen elämme, ja se korostaa yksilön näkökulmaa. (Laine, 2018, s. 32.) Määrällinen tutkimus keskittyy ilmiöiden mittaamiseen, luokitteluun sekä syy-seuraussuhteiden tarkasteluun enemmän numeerisen aineiston ja tilastollisten analyysimenetelmien avulla (Jyväskylän yliopisto, i.a.-a). Laadullinen tutkimus soveltui menetelmänä paremmin tähän tutkimukseen, sillä se mahdollisti ilmiön syvällisemmän ja kontekstisidonnaisen tarkastelun sekä vastaajien näkökulmien esiin tuomisen määrällistä lähestymistapaa paremmin.

5.1 Aineiston keruu

Opinnäytetyömme haastatteluaineistoja on kaksi: toinen on kerätty KAMU-opettajilta ja toinen päiväkodin johtajilta, joilla oli ollut yksikössään KAMU-opettaja. Viittaamme KAMU-opettajiin tässä työssä jatkossa mallintajina, koska haluamme korostaa heidän työnsä sisältöä enemmän kuin KAMU-nimikettä. Mallintaja kuvaa paremmin sitä, mitä työ käytännössä on eli arjen pedagogiikan esimerkkejä, yhdessä tekemistä ja toimintatapojen näkyväksi tekemistä. Kyse ei ole siis vain opettajan roolista, vaan tavasta tukea muita havainnollistamalla, sanoittamalla ja pohtimalla pedagogisia ratkaisuja yhdessä.

Molemmat aineistot kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, jotka pidettiin yksilö- tai ryhmähaastatteluna joko Teamsillä tai lähitapaamisena. Teemahaastattelua pidetään yksinkertaisena ja tehokkaana tapana aineiston hankkimiseksi, sillä haastattelijan aktiivinen rooli tekee haastattelusta luontevan, mutta tavoitteellisen tiedonkeruun tilanteen (Eskola ym., 2018). Haastattelun etuna on, että haastateltavaksi voi valita sellaiset henkilöt, joilla on tutkittavasta ilmiöstä kokemusta tai tietoa. Ryhmähaastattelu puolestaan mahdollistaa aineiston keruun samanaikaisesti usealta vastaajalta (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 63).

Puolistrukturoitu haastattelu soveltuu erityisesti tilanteisiin, joissa tutkimuskohteena on monimuotoinen ja kokemuksellinen ilmiö, jota halutaan tarkastella syvällisesti. Valitsimme puolistrukturoidun teemahaastattelun menetelmäksi opinnäytetyöhömme, koska se tukee tämän tutkimuksen tavoitteena olevaa ilmiön kokonaisvaltaista ymmärtämistä antaen tilaa tarkentaville kysymyksille ja uusien näkökulmien esiin nousemiselle. Puolistrukturoidut haastattelut mahdollistavat joustavuuden eri teemojen sekä haastattelussa nousevien aiheiden välillä (Hyvärinen ym., 2021). Se korostaa asioiden tulkintoja, asioihin annettuja merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Tuomi ym., 2018). Verrattuna strukturoituun haastatteluun puolistrukturoitu lähestymistapa tuottaa meille kontekstiin sidonnaisempaa ja monipuolisempaa aineistoa ja täysin avoimeen haastatteluun nähden se parantaa aineiston vertailtavuutta ja analysoitavuutta yhteisten teemojen kautta.

Teemahaastattelussa keskustelu etenee etukäteen suunniteltujen aihealueiden mukaan, jotka saadaan tutkittavan ilmiön ennakkonäkemyksestä (Kananen, 2014, s. 70). Haastattelun aihealueiden valinnassa teemojen väljyys mahdollistaa rikkaan aineiston (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 67). Haastatteluteemat laadittiin siten tutkimuksemme tavoitteiden ja tutkimuskysymysten pohjalta. Ne ohjasivat haastattelujen kulkua, mutta yksittäisiä kysymyksiä ja niiden järjestystä pystyimme muokkaamaan tarvittaessa haastattelutilanteessa. Tämä mahdollisti haastateltavien näkökulmien esiin tuomisen mahdollisimman autenttisina ja monipuolisina. Haastattelijan eläytyminen voi rohkaista haastateltavaa

kertomaan omista kokemuksistaan (Eskola ym., 2018), ja antamalla tilaa ryhmän yhteiselle keskustelulle ja vuorovaikutukselle ryhmä voi tuottaa tietoa yhdessä (Pietilä, 2017).

Aineiston lähteiksi halusimme haastatella henkilöitä, joilla on laissa säädetty pedagoginen koulutus tehtävänsä ja jotka ovat (1) tutkittavan ilmiön ytimessä sekä (2) virkavastuussa toteutetun pedagogiikan laadusta. Kahden aineiston avulla pyrimme saamaan havaintoja ja kokemuksia sekä mallintajan että johtamisen näkökulmasta. Aineistotriangulaatiolla, eli useamman kuin yhden aineiston käyttämisellä tutkimuksessa, tavoitellaan kattavampaa kuvaa tutkimuskohteesta ja luotettavuusvirheen mahdollisuuden pienentämistä (Eskola & Suoranta, 2008, s. 68).

Haastateltavien rajaamisessa jätimme pois sellaiset varhaiskasvatuksen ammattiryhmät, jotka kyllä käyttävät mallintamista säännöllisesti mutta työskentelevät joko lasten kanssa tai toimivat ryhmässä vain lyhyitä aikoja. Tällaisia ammattiryhmiä ovat muun muassa yksikön varhaiskasvatuksen erityisopettajat, suomi toisena kielenä -opettajat sekä varhaiskasvatuksen fysioterapeutit. Heidän työnsä liittyy lähes poikkeuksetta vain tiettyyn lapseen tai lapselle vahvistettuun tukeen, ei johtamiseen tai opettajan kelpoisuuteen, jotka olivat keskeisiä aiheita tutkimuksessamme. Varhaiskasvatussyksikön johtajista kutsuimme haastatteluun vain heitä, joiden yksikössä oli toiminut mallintaja, koska he olivat tutkimuksemme toinen selkeä kohderyhmä.

Mallintajien haastatteluaineiston pituus oli kolme tuntia ja litteroituna viisikymmentä sivua, ja se koostui neljän haastattelun havainnoista. Haastatelluista kolme oli valmistunut yliopistosta joko kasvatustieteen kandidaatiksi tai maisteriksi, ja yksi oli koulutukseltaan sosionomi (YAMK). Työkokemusta oli kolmesta vuodesta neljäänkymmeneen vuoteen. Päiväkoteja, joissa haastatellut olivat toimineet mallintajina, oli ollut kullakin kolmesta viiteen, ja kunkin jakson pituus oli kolmesta neljään viikkoa.

Päiväkodin johtajien haastatteluaineiston pituus oli yksi tunti ja neljäkymmentä seitsemän minuuttia, litteroituna neljäkymmentäkuusi sivua, ja se koostui neljän

haastatellun havainnoista. Haastatelluista yksi oli valmistunut yliopistosta kasvatustieteiden maisteriksi, kolmella oli lastentarhanopettajan tutkinto sekä yhdellä heistä sen lisäksi johtamisen erikoistutkinto. Työkokemusta päiväkodin johtajana oli kolmesta vuodesta kolmeenkymmeneen neljään vuoteen. KAMU-jakson pituudet haastateltujen johtajien yksiköissä olivat kestoltaan kolmesta viikosta kuuteen kuukauteen.

5.2 Aineisto

Haimme keväällä 2025 Helsingin kaupungilta tutkimusluvan Kasvatuksen ja koulutuksen toimialan varhaiskasvatusyksiköissä tehtävään opinnäytetyöhön. Mallintajien aineisto kerättiin kesäkuussa 2025. Lähetimme sähköpostilla infokirjeen (Liite 1) yhdeksälletoista mallintajana toimineelle henkilölle. Heistä kolmella työ sähköposti ei ollut enää voimassa, eli kuusitoista sai kutsun haastatteluun. Valmistauduimme pitämään kolmesta neljään ryhmähaastattelua, joista kuhunkin ryhmähaastatteluun osallistuisi kahdesta neljään opettajaa. Haastattelukutsuumme vastasi neljä opettajaa. Sovimme kahden opettajan ryhmähaastattelun ja kaksi yksilöhaastattelua. Kaikki haastateltavat saivat sähköpostitse etukäteen kysymykset (Liite 2) ja selvityksen oikeuksistaan haastatteluprosessissa (Liite 3) sekä tietosuojailmoituksen (Liite 4).

Varhaiskasvatusyksiköiden johtajien haastatteluja suunnitellessa tiedostimme, että meille molemmille osapuolille sopivan yhteisen ajan löytäminen ryhmähaastattelun järjestämiseksi voi olla haastavaa kauden loppuun osuvan kiireisen ajankohdan takia. Parantaaksemme mahdollisuutta saada haastattelu, sovimme, että haastatteluihin riittää vain toisen haastattelijan läsnäolo. Helsingin kaupungin varhaiskasvatusalueet on jaettu kahdeksaan eri alueeseen: eteläinen, keskinen, läntinen, pohjoinen, kaakkoinen, itäinen 1, itäinen 2 ja koillinen. Mallintajat ovat työskennelleet eri alueilla, näin ollen emme tienneet, mitkä alueet ovat tutkimuksessamme mukana.

Kesäkuussa 2025 lähetimme neljän eri alueen kaikille varhaiskasvatusyksikön johtajille saman haastattelukutsun kuin mallintajille (Liite 1), laadulliseen

tutkimukseen soveltuvat avoimet haastattelukysymykset (Liite 5) ja liitteet 3 ja 4. Sähköpostin saaneista johtajista noin kaksikymmentä oli tehnyt yhteistyötä mallintajan kanssa johdettavissa yksiköissään. Tarkkaa arviota määrästä emme pysty antamaan, koska johtajien vaihdoksia on tapahtunut KAMU-jakson ja tutkimuksen välisenä aikana. Emme saaneet sähköpostikutsuumme yhtään vastausta.

Loppuvuonna 2025 haimme tutkimuslupaamme muutoksen johtajien uusintahaastattelua varten. Lähetimme Teams-haastattelukutsun (uudella päiväyksellä) kahden varhaiskasvatusalueen sisällä yhteensä kuudelletoista päiväkodin johtajalle, joista neljä vastasi haastattelupyyntöön. Haastateltavat saivat etukäteen tutustuttavaksi haastattelukysymykset, selvityksen oikeuksistaan sekä tietosuojailmoituksen. Haastattelut toteutuivat tammikuussa 2026. Yksi haastatteluista järjestettiin lähihaastatteluna, muut haastattelut toteutettiin Teamsillä yksilö- tai ryhmähaastatteluna. Sekä mallintajien että johtajien haastatteluille oli kullekin varattu aikaa tunti, mutta olimme varautuneet jatkamaan haastatteluaikaa tarpeen mukaan.

5.3 Analyysi

Opinnäytetyömme tutkimusaineistot analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Laadullinen sisällönanalyysi soveltuu erityisesti tutkimuksiin, joissa tavoitteena on kuvata ja tulkita osallistujien kokemuksia, käsityksiä ja merkityksiä suhteessa tiettyyn ilmiöön (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Mallintajien haastatteluaineiston tutkimuskohteina olivat heidän kokemuksensa, havaintonsa ja näkemyksensä omasta roolistaan pedagogisen laadun vahvistajana varhaiskasvatuksessa. Toinen aineisto koostui päiväkodin johtajien havainnoista ja näkemyksistä liittyen mallintamiseen ja sen yhteydestä pedagogisen osaamisen vahvistumiseen.

Anonymisoimme aineiston huolellisesti siten, ettei yksittäisiä henkilöitä, päiväkoteja tai muita tunnistettavia yksityiskohtia ollut mahdollista tunnistaa. Litteroinnissa esiintyneet nimet poistimme ja vaihdoimme tilalle kirjaimen H sekä

juoksevan numeron, jolla pystymme jälkeinpäin erottamaan haastateltavat toisistaan, mikäli aineistoon on tarpeen palata. Anonymisointi on keskeinen osa tutkimuseettistä toimintaa. Anonymisoinnissa henkilötietoja käsitellään niin, että henkilö ei ole enää tunnistettavissa niistä, esimerkiksi muuttamalla ne tilastolliseen muotoon (Tietosuojavaltuutetun toimisto, i.a).

Luimme haastatteluaineistoja useaan kertaan, jotta saimme paremman käsityksen aineiston sisällöstä, sen painotuksista ja erilaisista merkityksistä, toistuvista teemoista sekä mahdollisista ristiriidoista. Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat, että aineistoon perehtymisvaihe on ratkaiseva, sillä se luo perustan myöhemmälle tulkinnalle ja abstrahoinnille. Tiivistimme aineiston helpommin käsiteltäväksi poistamalla siitä selvästi siihen kuulumattoman aineksen ja ylimääräiset täytesanat, ja korjasimme väärin litteroidut sanat oikeaan muotoon. Teimme alustavia muistiinpanoja erityisesti niistä kohdista, jotka liittyivät aiemmin määriteltyihin teemoihin, kuten inklusiivinen pedagogiikka, mallintaminen, vuorovaikutus, rakenteelliset resurssit sekä johtamisen merkitys. Hyödynsimme erivärisiä korostustussseja ja post it -lappuja analyysin eri vaiheissa.

Mallintajien aineistosta tavoitteenamme oli jäsentää heidän kokemuksiaan mallintamisesta pedagogisen laadun vahvistamisen välineenä sekä tunnistaa mallintamiseen liittyviä keskeisiä merkityksiä ja toimintatapoja. Analyysin alkuvaiheessa aineistosta tunnistettiin toistuvia ilmauksia, jotka liittyivät erityisesti arjen pedagogisiin käytäntöihin, vuorovaikutukseen, henkilöstön osaamiseen sekä inklusiivisen pedagogiikan toteutumiseen. Nämä pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin alaluokiksi, jotka kuvasivat konkreettisia ilmiöitä, kuten arjen pedagogisia rakenteita, vuorovaikutusta ja sensitiivisyyttä, pedagogista reflektiota sekä henkilöstön osaamiseen liittyviä kysymyksiä.

Listasimme löytämämme pelkistykset erilliselle taulukolle. Haimme pelkistetyistä sanoista tai lauseista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, ja tässä vaiheessa post it -työskentely toimi konkreettisena koodauksen välineenä ja tuki aineiston jäsentämistä visuaalisesti. Ryhmittelyvaiheessa analyysimme oli selvästi aineistolähtöistä: teemat eivät olleet ennalta määrättyjä, vaan ne nousivat haastatteluaineistosta. Braun ja Clarke (2006) kuvaavat tätä vaihetta temaattisen

analyysin keskeiseksi vaiheeksi, jossa aineistosta tunnistetaan toistuvia merkitysrakenteita, jotka nimetään tutkimuksen kannalta mielekkäällä tavalla.

Alaluokkiin ryhmittelyn jälkeen analyysi eteni abstrahointivaiheeseen. Tässä vaiheessa alaluokkia yhdistetään yläluokiksi ja muodostetaan käsitteellisempiä kokonaisuuksia (Vilka, 2021, s. 154). Yläluokiksi muodostimme pedagogisen laadun rakennetekijät, pedagogisen laadun prosessitekijät, pedagogisen kehittämisen, henkilöstön osaamisen sekä mallintajan työnkuvan. Abstrahointivaiheessa peilasimme analyysia varhaiskasvatuksen pedagogisen laadun teoreettiseen viitekehykseen, erityisesti rakenne- ja prosessitekijöiden näkökulmasta.

Yläluokista muodostimme neljä pääteemaa, jotka jäsentävät mallintajien aineistoa: mallintaminen pedagogiikan vahvistajana, mallintaminen osaamisen tukena, inklusiivisen pedagogiikan vahvistaminen sekä mallintajan rooli ja työn rajat. Nämä pääteemat kuvaavat, miten mallintaminen kiinnittyy varhaiskasvatuksen arkeen, henkilöstön oppimiseen ja pedagogiseen kehittämiseen. Analyysin eteneminen pelkistetyistä ilmauksista pääteemoihin on esitetty taulukossa 2, joka havainnollistaa aineiston jäsentymistä eri abstrahointitasoilla.

Taulukko 2. Mallintajien aineiston analyysin eteneminen.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄTEEMA
Päivärytmin selkeyttäminen	Arjen pedagogiset rakenteet	Pedagogisen laadun rakennetekijät	Mallintaminen pedagogiikan vahvistajana
Pienryhmätoiminnan organisointi	Arjen pedagogiset rakenteet	Pedagogisen laadun rakennetekijät	Mallintaminen pedagogiikan vahvistajana
Kuvatuen käyttö	Arjen pedagogiset rakenteet	Pedagogisen laadun rakennetekijät	Mallintaminen pedagogiikan vahvistajana
Oppimisympäristön jäsentäminen	Arjen pedagogiset rakenteet	Pedagogisen laadun rakennetekijät	Mallintaminen pedagogiikan vahvistajana
Sensitiivinen vuorovaikutus	Vuorovaikutus ja sensitiivisyys	Pedagogisen laadun prosessitekijät	Mallintaminen pedagogiikan vahvistajana
Lasten osallisuuden tukeminen	Vuorovaikutus ja sensitiivisyys	Pedagogisen laadun prosessitekijät	Mallintaminen pedagogiikan vahvistajana
Pedagogiikan sanoittaminen	Pedagoginen reflektio	Pedagoginen kehittäminen	Mallintaminen osaamisen tukena
Yhteinen keskustelu tiimissä	Pedagoginen reflektio	Pedagoginen kehittäminen	Mallintaminen osaamisen tukena

Reflektion ohjaaminen	Pedagoginen reflektio	Pedagoginen kehittäminen	Mallintaminen osaamisen tukena
Osaamisen puutteiden tunnistaminen	Pedagoginen osaaminen	Henkilöstön osaaminen	Mallintaminen osaamisen tukena
Toimintatapojen muuttaminen	Pedagoginen osaaminen	Henkilöstön osaaminen	Mallintaminen osaamisen tukena
Ei-kelpoisten opettajien tukeminen	Pedagoginen osaaminen	Henkilöstön osaaminen	Mallintaminen osaamisen tukena
Inklusiivisten käytäntöjen mallintaminen	Inklusiivinen pedagogiikka	Pedagoginen kehittäminen	Inklusiivisen pedagogiikan vahvistaminen
Yleisen tuen käytäntöjen vahvistaminen	Inklusiivinen pedagogiikka	Pedagoginen kehittäminen	Inklusiivisen pedagogiikan vahvistaminen
Moninaisuuden huomioiminen	Inklusiivinen pedagogiikka	Pedagoginen kehittäminen	Inklusiivisen pedagogiikan vahvistaminen
Eettisten tilanteiden käsittely	Eettinen reflektio	Pedagoginen kehittäminen	Mallintajan rooli ja työn rajat
Roolin epäselvyys alkuvaiheessa	Ammatillinen rooli	Mallintajan työnkuva	Mallintajan rooli ja työn rajat
Luottamuksen rakentaminen	Ammatillinen rooli	Mallintajan työnkuva	Mallintajan rooli ja työn rajat
Ulkopuolisen näkökulman tuominen	Ammatillinen rooli	Mallintajan työnkuva	Mallintajan rooli ja työn rajat

Päiväkodin johtajien haastatteluaineisto analysoitiin samalla aineistolähtöisen sisällönanalyysin logiikalla kuin mallintajien aineisto. Analyysi keskittyi erityisesti pedagogisen johtamisen näkökulmaan sekä mallintamisen merkitykseen johtamisen ja kehittämistyön tukena. Analyysin alkuvaiheessa aineistosta tunnistettiin pedagogiseen johtamiseen liittyviä ilmiä, jotka kuvasivat esimerkiksi henkilöstön osaamisen vaihtelua, rakenteellisia haasteita, mallintamisen tuottamaa tietoa sekä kehittämistyön toteutumista. Nämä pelkistetyt ilmiöt ryhmiteltiin alaluokiksi, kuten osaamisen epätasaisuus, resurssien haasteet, pedagoginen tuki arjessa, arviointikäytännöt, tiedon tuottaminen sekä yhteistyörakenteet.

Alaluokkia yhdistämällä muodostimme yläluokkia, jotka kuvasivat pedagogisen johtamisen keskeisiä ulottuvuuksia. Näitä olivat pedagogisen johtamisen lähtökohdat, mallintaminen kehittämisen välineenä, mallintaja pedagogisen johtamisen tukena, henkilöstön osaaminen sekä kehittämistyön juurtuminen. Näistä yläluokista abstrahoitettiin kolme pääteemaa, jotka jäsentävät johtajien aineistoa. Ensimmäinen pääteema kokoaa yhteen mallintamisen vaikutukset pedagogiseen toimintaan, henkilöstön osaamiseen ja toimintakulttuurin kehittämiseen. Toinen pääteema kuvaa mallintajan roolia johtamisen tukena erityisesti tiedon tuottamisen, kehittämisen kohdentamisen ja yhteistyön

näkökulmista. Kolmas pääteema tuo esiin kehittämistyön pysyvyyteen liittyviä tekijöitä, kuten rakenteellisia haasteita, henkilöstön vaihtuvuutta ja johtamisen merkitystä muutosten juurtumisessa. Analyysin rakenne ja eteneminen on kuvattu taulukossa 3, joka havainnollistaa, miten aineistosta muodostettiin käsitteellisempiä kokonaisuuksia.

Taulukko 3. Päiväkodin johtajien aineiston analyysin eteneminen.

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄTEEMA
Henkilöstön osaamisen vaihtelu	Osaamisen epätasaisuus	Pedagogisen johtamisen lähtökohdat	Mallintaminen pedagogiikan kehittämisessä
Kelpoisten opettajien puute	Resurssien haasteet	Pedagogisen johtamisen lähtökohdat	Mallintaminen pedagogiikan kehittämisessä
Pedagogiikan taso vaihtelee ryhmittäin	Osaamisen epätasaisuus	Pedagogisen johtamisen lähtökohdat	Mallintaminen pedagogiikan kehittämisessä
Mallintaminen ryhmässä	Pedagoginen tuki	Mallintaminen kehittämisen välineenä	Mallintaminen pedagogiikan kehittämisessä
Arviointityökalujen käyttö	Arviointikäytännöt	Mallintaminen kehittämisen välineenä	Mallintaminen pedagogiikan kehittämisessä
Toimintatapojen muuttuminen	Pedagoginen muutos	Toimintakulttuurin kehittyminen	Mallintaminen pedagogiikan kehittämisessä
Henkilöstön varmuuden lisääntyminen	Ammatillinen toimijuus	Henkilöstön osaaminen	Mallintaminen pedagogiikan kehittämisessä
Havainnot arjen pedagogiikasta	Tiedon tuottaminen	Mallintaja johtamisen tukena	Mallintaminen pedagogisen johtamisen tukena
Kehittämiskohteiden tunnistaminen	Johtamisen kohdentaminen	Mallintaja johtamisen tukena	Mallintaminen pedagogisen johtamisen tukena
Pedagogisten tavoitteiden tarkentaminen	Johtamisen kohdentaminen	Mallintaja johtamisen tukena	Mallintaminen pedagogisen johtamisen tukena
Yhteistyö mallintajan kanssa	Yhteistyörakenteet	Pedagoginen johtaminen	Mallintaminen pedagogisen johtamisen tukena
Johtajan ymmärryksen lisääntyminen	Tiedon hyödyntäminen	Pedagoginen johtaminen	Mallintaminen pedagogisen johtamisen tukena
Muutosten lyhytaikaisuus	Kehittämisen jatkuvuus	Kehittämistyön juurtuminen	Kehittämistyön juurtumisen edellytykset
Henkilöstön vaihtuvuus	Rakenteelliset haasteet	Kehittämistyön juurtuminen	Kehittämistyön juurtumisen edellytykset
Johtamisen sitoutumisen merkitys	Johtamisen rooli	Kehittämistyön juurtuminen	Kehittämistyön juurtumisen edellytykset
Arviointikulttuurin puutteet	Arvioinnin haasteet	Kehittämistyön juurtuminen	Kehittämistyön juurtumisen edellytykset

Halusimme tarkastella analyysiprosessin aikana myös omaa rooliamme tutkijoina ja omia ennako-oletuksiamme. Refleksiivisyys oli keskeinen osa analyysia, sillä oma työkokemuksemme varhaiskasvatuksesta saattaisi vaikuttaa tulkintojen tekemiseen. Tämän vuoksi analyysivaiheissa reflektointi ja toistuva palaaminen alkuperäiseen aineistoon oli tärkeää, jotta tekemämme tulkinnat perustuisivat haastateltavien puheeseen ja pysyisivät niissä eikä analyysiin vaikuttaisi omat oletuksemme ja ennakkokäsityksemme. Lisäksi analyysia tehtiin yhteistyössä, mikä mahdollisti tulkintojen vertailun ja yhteisen keskustelun niiden perusteluista. Tämä vahvisti analyysin uskottavuutta ja vähensi yksittäisen tutkijan tulkintaa.

Analyysin luotettavuutta vahvistimme systemaattisella etenemisellä, aineiston monivaiheisella käsittelyllä, konkreettisilla analyysimenetelmillä (eriväriset korostustussit, post it -laput, kirjalliset muistiinpanot) sekä analyysiprosessin läpinäkyvällä kuvaamisella. Lisäksi olemme pyrkineet osoittamaan yhteyden alkuperäiseen aineistoon esittämällä tulosten yhteydessä autenttisia sitaatteja, jotka mahdollistavat lukijan oman arvioinnin tulkintojen uskottavuudesta. Näin saamme lukijalle muodostettua mahdollisimman selkeän kuvan siitä, miten olemme tutkimustuloksiin päätyneet.

Luotettavuutta vahvistaa myös se, että analyysi on kuvattu vaiheittain ja johdonmukaisesti, jolloin tutkimusprosessi on seurattavissa ja arvioitavissa. Aineiston ja analyysin riittävä kuvaus mahdollistaa tutkimuksen siirrettävyyden arvioinnin toisiin varhaiskasvatuksen konteksteihin. Tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa, sekä aineiston keruussa että raportoinnissa, on kiinnitetty huomiota tutkimuseettisiin periaatteisiin, lähdekriittisyyteen sekä tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseen (Jyväskylän yliopisto, i.a.-b).

6 MALLINTAMINEN VARHAISKASVATUKSEN LAADUN EDISTÄJÄNÄ

Mallintajien haastatteluilla haettiin vastausta kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Mitä sisältyy mallintajan työnkuvaan ja rooliin, ja miten mallintaminen vahvistaa pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa? Mallintajana toiminut KAMU-opettaja oli ryhmän ulkopuolinen henkilö, jonka tehtävänä oli tukea varhaiskasvatusyksiköiden pedagogiikan kehittämistä ja inklusion toteutumista. Jotta pystyimme muodostamaan perustan analyysille, pyysimme haastateltavia kertomaan mallintajan päätehtävistä, saamistaan ennakkotiedoista sekä rooliin liittyvistä odotuksista. Kysymysten tavoitteena oli auttaa kokonaiskuvan muodostamisessa mallintajan työnkuvasta, toimintaympäristöstä ja roolista henkilöstön tukena.

6.1 Mallintajan työnkuva

Aineiston perusteella mallintajan työnkuva rakentui ennen kaikkea inklusiivisen varhaiskasvatuksen käytännön toteuttamisesta ja sen systemaattisesta edistämisestä varhaiskasvatusyksiköissä. Inklusiivisuus näyttäytyi työn läpileikkaavana periaatteena, joka ohjasi sekä arjen pedagogisia ratkaisuja että kehittämistyön suuntaa. Kuten eräs haastateltava kuvasi: *”Päätehtävänä oli siis se inklusiivisen varhaiskasvatuksen vieminen ja edistäminen siellä yksiköissä”*.

Työnkuva painottui vahvasti ryhmien arjen pedagogiikan kehittämiseen. Mallintajat kuvasivat työnsä keskittyvän konkreettisesti päivärytmin, rakenteiden ja ryhmänhallinnan vahvistamiseen sekä pienryhmätoiminnan suunnitteluun. Tätä kuvattiin käytännönläheisesti: *”Se oli tosi paljon sitä arjen hallintaa siellä... päivästä struktuuria ja ryhmän hallintaa ja pienryhmätoimintaa, miten se jaetaan”*.

Työ kohdistui erityisesti yleisen tuen käytäntöihin ja arjen pedagogisiin ratkaisuihin, joissa oli tunnistettu tarve vahvemmalle pedagogiselle tuelle: *”Mallintaa yleisen tuen käytänteitä ryhmissä, joissa tarvittiin vahvaa pedagogista tukea, ja tuoda niitä inklusiivisia toimintamalleja ryhmään”*.

Keskeinen osa työnkuvaa oli pedagogiikan näkyväksi tekeminen ja sanoittaminen. Mallintaminen ei rajoittunut toiminnan näyttämiseen, vaan sisälsi jatkuvaa pedagogisten valintojen perustelua ja avaamista henkilöstölle: *”Siihen liittyi paljon semmoista ihan perus arjen pedagogiikan sanoittamista ja mallintamista”*. Tämän kautta henkilöstöä tuettiin ymmärtämään, miksi tietyt toimintatavat edistävät inklusiivista toimintakulttuuria ja pedagogista laatua.

Mallintajan työ ulottui yksittäisten tilanteiden ohjaamisesta koko yksikön toimintakulttuurin kehittämiseen. Haastateltavat kuvasivat tehtävänsä inklusion periaatteiden vahvistajina ja henkilöstön pedagogisen ajattelun suuntaajina: *”Kehittää sitä varhaiskasvatusyksikön inklusiivista toimintakulttuuria ja sitten mallintaa paljon... ja tukea yleisen tuen käytäntöjä ryhmässä”*. Työhön sisältyi myös henkilöstön ohjaaminen yhteiseen keskusteluun ja reflektioon: *”Tukea henkilöstöä keskustelemaan ja käymään sitä keskustelua niistä inklusiivisuuden periaatteista”*. Keskustelujen kautta henkilöstöä tuettiin tarkastelemaan toimintaansa ja tekemään pedagogisesti perusteltuja ratkaisuja.

Työnkuvaan liittyi myös tilannesidonnaisuus ja osittainen ennakkoimattomuus. Ennakkotieto yksiköistä ja ryhmistä oli vaihtelevaa ja usein melko yleisluonteista. Päiväkodin johtaja toimi keskeisenä tiedonlähteenä ja kuvasi esimerkiksi, *”minkä tyyppisiä ryhmiä ehkä ja millaisia haasteita hän itse ajattelee, että saattaisi olla”*. Samalla korostui, että mallintajan tehtävänä oli muodostaa oma tilannekuvansa: *”Tottakai niitä mitä sä itse sitten näet siellä, että ne haasteet on”*. Usein työn sisältö tarkentui vasta käytännön työskentelyn aikana, erityisesti tilanteissa, joissa ryhmät olivat vasta muodostumassa tai toimintaympäristö oli muuttunut.

Mallintajan työnkuva oli monissa yksiköissä uusi ja osin jäsentymätön, mikä vaikutti myös työn aloitukseen. Haastateltavat kuvasivat, että odotukset mallintajaa kohtaan eivät olleet aina selkeitä: *”Johtajakaan ei osannut edes pyytää meiltä sitä, mitä me voitaisiin antaa... koska se meidän työnkuva oli vähän vielä auki heille”*. Tämän vuoksi työn tavoitteet ja sisällöt muotoutuivat usein vuorovaikutuksessa henkilöstön kanssa: *”Aika lailla ne kyllä vastasi sitä todellisuutta, mutta se tarkentui vasta siellä paikan päällä”*. Osassa yksiköistä työn käynnistyminen oli kuitenkin rakenteellisesti selkeämpää. Tällöin mallintaja

oli yhteydessä johtajaan etukäteen, tapasi henkilöstöä ja kävi alkukeskusteluja: *”Otin yhteyttä johtajaan, sovin tapaamisen... tapasin ryhmät ja ryhmän työntekijät... ja kävin alkukeskustelun, missä kerroin, mihin materiaaleihin kannattaa tutustua”*. Näissä tilanteissa työn käynnistyminen oli jäsenyntyneempää, vaikka ennakkotieto säilyi silti suuntaa antavana.

6.2 Mallintajan rooli

Mallintajan rooli näyttäytyi aineistossa ennen kaikkea vuorovaikutukseen perustuvana ja tilanteisesti rakentuvana. Rooli ei ollut ennalta täysin määritelty, vaan muotoutui suhteessa ryhmän tarpeisiin, henkilöstön vastaanottoon sekä toimintaympäristöön. Työn alkuvaiheessa rooli oli usein epäselvä sekä mallintajalle itselleen että henkilöstölle: *”Se oli ehkä pääsääntöisesti vähän semmoinen epäselvä se rooli, kun oli ihan uusikin juttu... ei oltu hirveästi ehditty käydä läpi, mitä se KAMU-opettaja tekee”*. Joissakin yksiköissä roolia oli käsitelty etukäteen, mutta tieto ei aina ollut säilynyt: *”Kukaan ei muistanut enää, että mikäs juttu tää oikein olikaan”*.

Tämän vuoksi mallintajat kuvasivat tärkeäksi roolinsa aktiivisen esiin tuomisen. He korostivat asemaansa ryhmän ulkopuolisena pedagogisena tukena: *”ryhmän ulkopuolinen työntekijä”* ja *”opettajan työparina”* toimiminen jäsensivät roolia suhteessa henkilöstöön. Roolin rakentuminen oli kuitenkin vahvasti sidoksissa siihen, miten henkilöstö otti mallintajan vastaan. Vastaanotto vaihteli: *”Riippuu tosi paljon siitä, miten se ryhmä otti sut vastaan... oon mennyt semmoiseen ryhmään, että ‘ihana kun tulit’, ja sitten semmoiseen, että ‘miksi sinä olet täällä’”*. Tämä vaikutti suoraan yhteistyön käynnistymiseen ja edellytti mallintajalta sensitiivisyyttä ja tilanteenlukutaitoa.

Mallintajan ulkopuolinen asema mahdollisti uudenlaisen näkökulman ryhmän toimintaan: *”Me nähdään aika paljon semmoista, mitä ei ehkä näe silloin kun on itse siellä arjessa”*. Samalla rooli edellytti luottamuksen rakentamista ja hienovaraista työskentelytapaa: *”Otin tavallaan sen oman paikkani, ikään kuin markkinoin itseni sinne sisälle, etten ollut liian pelottava”*. Mallintajat kuvasivat

toimineensa pedagogisina mentoreina, joiden rooliin kuului havainnointi, keskustelu ja yhteinen reflektio. He toimivat myös *"peilinä"*, jonka avulla henkilöstö pystyi tarkastelemaan omaa toimintaansa. Roolin toteuttaminen edellytti tietoista työtettä: *"Yritin olla mahdollisimman neutraali, mutta positiivinen ja kannustava"*.

Mallintajan rooli näkyi vahvasti myös pedagogisen keskustelun fasilitoinnissa. He osallistuivat tiimipalaverihin, ohjasivat keskustelua ja tukivat tavoitteiden asettamista: *"Olin vähän semmoinen toimittaja... vein asiaa eteenpäin ja kyselin ryhmältä, mitä mieltä te olette"*. Rooli ei ollut pelkästään ohjaava, vaan myös osallistava, jossa henkilöstöä tuettiin aktiiviseen toimintaan ja kehittämiseen.

Keskeinen osa roolia oli pedagogisen toiminnan mallintaminen. Mallintajat näyttivät konkreettisesti, miten sensitiivinen vuorovaikutus, lapsilähtöisyys ja inklusiiviset toimintatavat toteutuvat arjessa: *"Näytin omalla toiminnallani, kuinka lasta lähestytään tietyissä tilanteissa"*. Lisäksi he tukivat henkilöstöä ymmärtämään inklusiivisuuden periaatteita konkreettisin keinoin: *"Avasin sitä inklusiivisuuden mallia kuvamenetelmällä, missä on se aita ja ne lapset"*.

6.3 Henkilöstön osaamisen vahvistaminen mallintajan tuella

Aineiston perusteella mallintaminen vahvisti varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa monitasoisesti erityisesti arjen rakenteiden, vuorovaikutuksen, pedagogisen ymmärryksen, reflektiivisen työtteen sekä oppimisympäristöjen kehittämisen kautta. Vaikka ryhmien lähtötasoissa oli suurta vaihtelua, kehittämistarpeet kohdistuivat toistuvasti samoihin peruspedagogiikan osa-alueisiin. Aineistosta tulee ilmi, että mallintaminen vastasi varhaiskasvatuksen arjessa esiintyviin keskeisiin pedagogisiin haasteisiin.

6.3.1 Arjen rakenteet

Yksi keskeisimmistä mallintamisen vaikutuksista liittyi arjen pedagogisten rakenteiden vahvistumiseen. Haastatellut kuvasivat, että monissa ryhmissä oli puutteita toiminnan ennakoitavuudessa, pienryhmätoiminnan suunnittelussa sekä arjen organisoinnissa. Eräs opettaja tiivistä havainnon näin: *”Ne oli just niitä sellaisia perusarkeen, struktuuriin ja päivärytmiin liittyviä asioita”*. Mallintamisen kautta näitä rakenteita tehtiin näkyviksi ja jäsenneyiksi osaksi arjen toimintaa. Samalla visuaalisten tukikeinojen, kuten kuvatuon ja päiväjärjestyksen, käyttöä vahvistettiin, sillä ne eivät olleet kaikille ryhmille tuttuja tai systemaattisesti käytössä: *”Huomasin, että ahaa, tää ei olekaan kaikille tuttu toimintamalli”*. Näiden rakenteiden vahvistuminen lisäsi toiminnan ennakoitavuutta ja tuki lasten osallisuutta arjessa.

Pedagogiikan vahvistuminen näkyi selkeästi myös vuorovaikutuksessa. Aineistossa korostui, että aikuisten sensitiivisyydessä, läsnäolossa ja lapsilähtöisessä toiminnassa oli kehittämistarpeita. Kuten yksi haastateltu kuvasi: *”Yksi iso teema oli sensitiivisyys ja vuorovaikutus, että miten lasten kanssa ollaan vuorovaikutuksessa”*. Useissa ryhmissä aikuiset eivät osallistuneet lasten leikkeihin tai vuorovaikutus suuntautui enemmän työtovereihin kuin lapsiin, mikä heikensi pedagogista laatua: *”Olen yrittänyt puhua paljon siitä, että niihin lasten leikkeihin täytyy osallistua... olet töissä lapsia varten etkä sitä varten, että voit puhua työkaverin kanssa”, ”lasten kanssa vuorovaikutuksessa oleminen jää niinku sen työkaverin vuorovaikutuksen jalkoihin”*. Mallintaminen mahdollisti konkreettisten vaihtoehtoisten toimintatapojen näyttämisen arjen tilanteissa, mikä teki pedagogisesti laadukkaana vuorovaikutuksen näkyväksi. Tämä vaikutti suoraan lasten toimintaan, sillä *”niissä tilanteissa, kun oli läsnä, niin sitten se semmoinen ei-toivottu käytössä väheni”*.

Aineistossa tuli esiin myös tilanteita, joissa pedagoginen toiminta ei tukenut lapsen osallisuutta, kuten lapsen eristäminen haastavissa tilanteissa: *”että lapsi niinku eristetään muusta ryhmästä ja että hän ei niinku päässyt mukaan siihen mitä tehtiin ja tän tyyppistä”*. Mallintamisen kautta näitä käytäntöjä tarkasteltiin

kriittisesti ja niihin tarjottiin pedagogisesti perusteltuja vaihtoehtoja. Tilanteita käsiteltiin esimerkiksi keskustelujen kautta: *”aikuisen kanssa sitten kaksin sain keskustella sitten, että tota että lasta ei voi rangaista semmoisesta asiasta, jota se vasta harjoittelee”*. Tämä osoittaa, että mallintaminen ei ainoastaan tuonut uusia toimintatapoja, vaan myös purki pedagogisesti ongelmallisia käytäntöjä.

Pedagogiikan vahvistuminen ei rajoittunut yksittäisiin käytäntöihin, vaan ulottui myös pedagogisen ajattelun tasolle. Haastatellut kuvasivat, että haasteet eivät aina johtuneet osaamisen puutteesta, vaan siitä, että toimintatavat olivat jumiutuneet eikä niitä ollut tarkasteltu kriittisesti: *”Ei se välttämättä ole kiinni osaamisesta... mutta sä näet uusin silmin jonkun tilanteen, mikä on junnannut paikallaan”*. Mallintaminen toimi tässä uuden näkökulman tuojana ja mahdollisti oman toiminnan uudelleenarvioinnin. Samalla aineistossa tuli esiin, että kehittämistyö eteni eri ryhmissä eri lähtökohdista: *”Oli osaamisessa hirvittävän pitkällä olevia ryhmiä... ja sitten sellaisia, joissa oltiin ihan alkutekijöissä.”*

6.3.2. Tavoitteet ja menetelmät

Mallintaminen vahvisti pedagogiikkaa myös tekemällä pedagogiset tavoitteet ja niiden perustelut näkyviksi. Monissa ryhmissä toiminta perustui pitkälti *”sellaiseen että ’musta tuntuu, että meidän kuuluu toimia näin”*, jolloin mallintamisen keskeiseksi tehtäväksi muodostui pedagogisten ratkaisujen perusteleminen suhteessa varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin. Tämä näkyi esimerkiksi seuraavissa kuvauksissa: *”Meidän täytyy aina miettiä, miksi me tehdään jotain ja että se perustuu varhaiskasvatukseen tai varhaiskasvatussuunnitelmaan”* sekä *”Ei tää ole pelkästään mun mielipide... vaan se on se, miten meitä ohjataan.”*

Pedagogisten tavoitteiden konkretisoitumista tuettiin myös ohjaavilla kysymyksillä, kuten: *”Te olette kirjanneet sinne näin... miten se näkyy teidän työssä?”* sekä korostamalla, että *”Se ei ole mikään semmoinen, että tätä voidaan toteuttaa, jos halutaan... se lukee selvästi vasussa”*. Näin mallintaminen yhdisti pedagogisen suunnittelun ja käytännön toiminnan. Henkilöstön osaamisen

vahvistuminen kytkeytyi tiiviisti myös pedagogisten työkalujen ja materiaalien käyttöön. Keskeisiä olivat esimerkiksi Lapsen tuen käsikirja ja pedagoginen tsekkauslista: *”Sitä tosi paljon käytin... lähes kaikissa ryhmissä oli molemmat tai jompikumpi käytössä”*. Nämä työkalut tarjosivat rakenteen pedagogisen toiminnan arviointiin ja autoivat hahmottamaan kehittämiskohteita.

Eryteisesti ryhmissä, joissa pedagoginen osaaminen oli vaihtelevaa, konkreettisten materiaalien merkitys korostui, sillä ne tarjosivat *”ihan konkreettisia vinkkejä siihen, miten toimintaa voisi kehittää”*. Mallintamisen kautta henkilöstö oppi käyttämään materiaaleja osana arjen pedagogiikkaa: *”tuoda materiaaleja kentälle, muistutella niistä ja mallintaa niiden käyttöä”* sekä *”haettiin perusteluja kaupungin tukimateriaaleista, Tuen käsikirjasta ja Toimiva arki-materiaaleista”*.

Keskeinen osa pedagogiikan vahvistumista oli reflektiivisen työtteen kehittyminen. Mallintajat kuvasivat ohjanneensa henkilöstöä arvioimaan omaa toimintaansa ja sen pedagogisia perusteita. Reflektion merkitys kiteytyi seuraavasti: *”Jos sille ei löydy perustelua, niin sitten on ehkä hyvä tehdä muutoksia”*. Tämä ohjasi henkilöstöä tarkastelemaan vakiintuneita käytäntöjä kriittisesti ja kehittämään toimintaa tietoisesti. Reflektio tuki pedagogisen toiminnan suunnitelmallisuutta ja jatkuvaa kehittämistä.

6.3.3. Oppimisympäristö

Mallintaminen vahvisti pedagogiikkaa oppimisympäristöjen kehittämisen kautta. Työ kohdistui fyysisten tilojen selkeyttämiseen, kuvatuun hyödyntämiseen ja moninaisuuden näkyväksi tekemiseen. Konkreettiset muutokset, kuten *”kuvatuki johonkin seinään”*, vaikuttivat nopeasti lasten toimintaan ja arjen sujuvuuteen. Yksi opettaja kuvasi lähtötilannetta: *”Oli ihan hirveästi seinillä kaikkea ja tosi paljon leluja... leluilla ei ollut omia paikkoja”*. Oppimisympäristöjen kehittäminen lisäsi lasten osallisuutta ja toiminnan jäsentymistä. Samalla huomioitiin inklusiivisuus, kuten kuvauksessa: *”Kuvat oli vielä esimerkiksi valkoisia*

ihonväriltään kaikki... korostin, että täällä voi olla moninaisuuttakin... joku voi olla pyörätuolissa tai muuten”.

Haastatellut kuvasivat tilanteita, joissa he joko suunnittelivat muutoksia yhdessä tiimin kanssa tai tekivät pieniä parannuksia itse. Yksi mallintaja kertoi kotileikkialueen uudistamisesta: *”Se oli semmoinen sotkunurkka... piirsin sinne verhoja ja laitoin ne paikoilleen... heti huomasi henkilökunta, että kiitos kun teit”.* Mallintaminen auttoi henkilöstöä näkemään, miten pienilläkin muutoksilla voidaan vaikuttaa lasten leikkiin, osallisuuteen ja ympäristön toimivuuteen. Se lisäsi myös henkilöstön motivaatiota jatkaa kehittämistä itsenäisesti. Aineistossa korostui, että oppimisympäristöjen kehittämiseen olisi monissa ryhmissä tarvittu enemmän aikaa: *”Se kolme viikkoa on lyhyt aika... olisi ollut tarvetta enemmänkin”.*

7 MALLINTAJA – PEDAGOGIIKAN JOHTAMISEN TUKI

Johtajien haastatteluaineistosta halusimme löytää vastauksen siihen, miten mallintaminen tukee ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien osaamista ja miten se näkyy johtajien työssä ja pedagogiikan johtamisessa. Analyysin tavoitteena oli tunnistaa johtajien kokemuksia laadukkaan pedagogiikan johtamisesta sekä tarkastella mallintamisen merkitystä tilanteissa, joissa varhaiskasvatusyksikössä oli vähän kelpoisia opettajia tai pedagogisessa osaamisessa oli epätasaisuutta.

Analyysissa keskityttiin erityisesti siihen, miten kelpoisuuden puuttuminen näkyi johtamistyössä, miten mallintaminen tuki pedagogista johtamista sekä millaisia vaikutuksia mallintamisella oli varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuuriin, arviointiin, oppimisympäristöihin, lasten sosioemotionaaliseen tukeen ja huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Lisäksi tarkastelimme, miten pedagoginen kehittämistyö juurtui osaksi yksikön arkea tai jäi juurtumatta.

7.1 Mallintajan vaikutus pedagogiikan laatuun ja toimintakulttuuriin

Aineiston perusteella pedagogiikan mallintamisella on selkeä ja monitasoinen vaikutus varhaiskasvatuksen pedagogiseen laatuun. Vaikutukset ulottuvat arjen käytännöistä pedagogiseen ajatteluun, ammatilliseen toimijuuteen sekä johtamisen rakenteisiin. Mallintaminen näyttäytyy aineistossa konkreettisenä ja vaikuttavana keinona vahvistaa pedagogiikan laatua erityisesti yksiköissä, joissa kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien määrä on vähäinen.

Mallintamisen kuvattiin konkretisoivan pedagogiikkaa arjen tasolla. *”Muutosta esimerkiksi kuvatuessa ja sen käytössä, ja se on vahvemmin mukana siellä lasten arjen eri tilanteissa”* sekä *”ne on moninaistunut myöskin esimerkiksi ne tavat, miten sitä kuvatukea käytetään”*. Pedagogiset periaatteet, kuten pienryhmätoiminta, selkeä päivä- ja viikkorytmi, siirtymätilanteiden suunnittelu sekä kuvatukien tarkoituksenmukainen käyttö, muuttuivat mallintamisen kautta näkyviksi ja toteutettaviksi käytännöiksi. Haastattelujen perusteella pelkkä ohjeistus tai materiaalien tarjoaminen ei ollut riittävä keino, vaan henkilöstö tarvitsi konkreettista esimerkkiä siitä, miten pedagogisia ratkaisuja toteutetaan lapsiryhmässä. Mallintamisen myötä toiminta muuttui suunnitelmallisemmaksi, johdonmukaisemmaksi ja lapsen näkökulmasta ennakoitavammaksi, mikä on keskeinen pedagogiikan laadun kriteeri.

Mallintamisen koettiin myös syventäneen pedagogista ajattelua. Aineistossa kuvattiin muutosta ajattelutavassa: lapsen käyttäytymistä ei tarkasteltu enää ensisijaisesti ongelmana, vaan huomio siirtyi siihen, miten aikuinen voisi omalla toiminnallaan tukea lasta. Pedagoginen puhe muuttui perustellummaksi ja toiminnan taustalla olevia tavoitteita osattiin sanoittaa aiempaa paremmin.

Mallintamisen nähtiin vahvistaneen inklusiivista ja lapsilähtöistä toimintakulttuuria. Sosioemotionaalisen tuen merkitys korostui, ja pienryhmätoiminnan avulla pyrittiin varmistamaan jokaisen lapsen osallisuus ja ryhmään kuulumisen kokemus. Joissakin yksiköissä havaittiin myös konkreettisia vaikutuksia, kuten levottomuuden ja aggressiivisen käyttäytymisen vähenemistä.

Lisäksi mallintamisella havaittiin olleen myönteistä vaikutusta ei-kelpoisten opettajien ammatilliseen toimijuuteen ja vahvistaneen heidän itseluottamustansa. Haastatteluissa kuvattiin, että mallintamisen kautta opettajan rooli selkiytyi, vastuunotto lisääntyi ja pedagoginen varmuus kasvoi. Tämä näkyi aineiston perusteella muun muassa huoltajayhteistyössä: epävarmuus väheni ja keskustelut koettiin aiempaa luontevammiksi. *”On saanut semmoista vahvistusta sille, että hei, mä teen ihan oikein... teen oikeita asioita, kun on nähnyt, miten se KAMU-opettaja toimii ja toisaalta on saanut sieltä KAMU-opettajalta sitten palautetta sieltä arjesta”*. Ammatillisen varmuuden lisääntyminen mielestämme heijastuu suoraan pedagogisen toiminnan laatuun lapsiryhmässä.

Samanaikaisesti aineisto osoitti, että mallintamisen vaikutukset jäivät usein lyhytaikaisiksi ilman jatkuvaa rakenteellista tukea. Lyhytaikainen interventio ei kaikissa yksiköissä johtanut pysyvään muutokseen, erityisesti tilanteissa, joissa henkilöstön vaihtuvuus oli suurta tai kelpoisia opettajia oli vähän. Arviointikulttuuri ei juurtunut pysyvästi ilman systemaattista ohjausta ja seurantaa. *”KAMU-opettaja oli vain kuukauden tiimissä... olisi voinut olla vähän pidempi, niin tavallaan se olisi palvellut sitä mallioppimista paremmin”*. Voidaan todeta, että mallintamisen vaikutus pedagogiikan laatuun on merkittävä, mutta sen pysyvyys edellyttää pitkäjänteistä johtamista ja riittävää kestoä.

7.2 Mallintajan vaikutus pedagogiseen johtamiseen

Mallintajan merkittävä vaikutus pedagogiseen johtamiseen nousi esiin erityisesti tilanteissa, joissa henkilöstörakenne oli epätasainen ja kelpoisten opettajien määrä vähäinen. Mallintaja toimi johtajan pedagogisen johtamistyön konkreettisena tukena tuomalla näkyväksi sen, miten sovitut pedagogiset linjaukset toteutuivat arjen toiminnassa. Tämä vahvisti johtajan mahdollisuuksia kohdentaa tukea, priorisoida kehittämiskohteita sekä tarkentaa pedagogisia tavoitteita.

Mallintaja tarjosi johtajalle ajantasaista ja käytännönläheistä tietoa ryhmätason toiminnasta. Haastatteluaineistossa korostui, että johtajilla harvoin on

mahdollisuutta olla läsnä lapsiryhmissä havainnoimassa pedagogiikan toteutumista. Mallintajan kautta johtaja sai tietoa esimerkiksi pienryhmätoiminnan toteutumisesta, vuorovaikutuksen laadusta, siirtymätilanteiden sujuvuudesta ja inklusiivisten käytäntöjen toteutumisesta.

Aineiston perusteella mallintamisen nähdään parantavan pedagogiikan laatua tekemällä pedagogiset ratkaisut näkyviksi, syventämällä ammatillista ajattelua, vahvistamalla inklusiivisuutta ja lisäämällä henkilöstön ammatillista toimijuutta. Mallintamisen koettiin vahvistaneen pedagogista johtamista tarjoamalla konkreettista havainnointitietoa, tukemalla pedagogisten linjausten jalkauttamista sekä lisäämällä johtajan ymmärrystä ryhmätason arjesta. Se toimi erityisen vaikuttavana tukimuotona tilanteissa, joissa yksikön pedagoginen osaaminen oli epätasaista ja johtaja tarvitsi lisäresurssia pedagogisen laadun systemaattiseen kehittämiseen. Johtajat kuvasivat muun muassa seuraavin lausein mallintajan roolia: *”Tää oli just se tuki ja toimi, joka antoi jotain konkreettista sinne ryhmätasolle... se ryhmätaso on se, mikä kiinnostaa sitä lasta”* sekä *”Tää KAMU-opettaja mun mielestä meni just sinne minne pitää, sinne ryhmään”*.

Pedagogisen johtamisen näkökulmasta mallintaminen vahvisti myös kehittämistyön konkreettisuutta. Johtajat kuvasivat, että pelkkä koulutus tai kokousrakenteissa tapahtuva ohjaus ei ole riittävää muuttamaan toimintaa, vaan arjen mallintaminen teki pedagogisista tavoitteista näkyviä ja ymmärrettäviä. Tämä helpotti johtajan työtä erityisesti silloin, kun yksikössä oli paljon ei-kelpoista henkilöstöä, joilla pedagoginen osaaminen on vielä rakentumassa. *”Tää on yks ihan parhaita Helsingin kaupungin satsauksia mitä on ollut... sitten meitä johtajakin koulutettiin myös siinä tähän inklusiiviseen varhaiskasvatukseen, joka hyvin kiinteästi liittyy tähän KAMU-malliin.”*

7.3 Mallintajan ja johtajan yhteistyön merkitys

Johtajan ja mallintajan välinen yhteistyö näyttäytyi keskeisenä edellytyksenä mallintamisen vaikuttavuudelle. Osassa yksiköistä yhteistyö rakentui suunnitelmallisesti: jakso aloitettiin aloituspalaverilla, jossa määriteltiin tavoitteet,

kohderyhmät ja painopistealueet. Jakson aikana käytiin säännöllisiä seurantakeskusteluja, ja jakso päätettiin arvioivaan loppukeskusteluun. Tämä rakenteellinen yhteistyö loi selkeän kehyksen pedagogiselle kehittämistyölle.

Johtajat kuvasivat yhteistyötä dialogiseksi ja luottamukselliseksi. Mallintaja toi esiin havaintojaan ryhmien arjesta, pedagogisista käytännöistä, vuorovaikutuksesta ja rakenteista, ja näitä tarkasteltiin yhdessä johtajan kanssa. Mallintaja toimi eräänlaisena pedagogisena peilinä: hän teki näkyväksi sen, miten sovitut toimintatavat todellisuudessa toteutuivat. Tämä tarjosi johtajalle ajantasaista ja konkreettista tietoa pedagogisen johtamisen tueksi. ”... *että sä ajattelet johtajana, että kyllähän me ollaan sovittu tää, että meillä toimitaan näin, ja sitten se KAMU-opettaja voi ollakin tavallaan se, joka tuo sen tiedon, että tässä ryhmässä ei muuten toimita tällä tavalla.*” Johtajat kokivat saaneensa myös oman johtamisensa tueksi tärkeää palautetta. Mallintajan havainnot auttoivat tunnistamaan, missä kohdin viestintä ei ollut tavoittanut henkilöstöä tai missä sovitut käytännöt eivät olleet juurtuneet. Näin yhteistyö tuki johtajan reflektiota omasta pedagogisesta johtamisestaan ja mahdollisti toimintatapojen tarkentamisen.

Yhteistyön merkitys korostui erityisesti tilanteissa, joissa yksikössä oli paljon eikelpoista tai kokematon henkilöä. Johtajat kuvasivat, että ilman mallintajan tukea pedagoginen keskustelu jäi helposti yleiselle tasolle. Mallintajan kautta keskusteluun saatiin konkreettisia esimerkkejä arjen tilanteista, kuten pienryhmätoiminnan toteutumisesta, siirtymätilanteiden sujuvuudesta tai inklusiivisten käytäntöjen toimivuudesta. ”*Se ryhmien välinen yhteistyö on tosi olennaista siinä arjessa*”. Tämä teki kehittämistyöstä kohdennetumpaa ja realistisempaa.

Yhteistyön vaikuttavuus oli kuitenkin sidoksissa johtajan aktiivisuuteen. Niissä yksiköissä, joissa johtaja osallistui alku- ja arviointikeskusteluihin, seurasi tavoitteiden toteutumista ja hyödynsi mallintajan tuottamaa tietoa systemaattisesti, yhteistyön vaikutus oli selkeämpi ja pitkäkestoisempi. Mikäli yhteistyö jäi vähäiseksi tai satunnaiseksi, mallintamisen potentiaali jäi osittain hyödyntämättä.

Aineistossa nousi esiin myös ajatus siitä, että mallintajan rooli olisi merkittävä tuki erityisesti uusille tai haastavassa tilanteessa oleville yksiköille. Johtajat näkivät mallin voivan olla erityisen hyödyllinen uusien yksiköiden käynnistysvaiheessa, henkilöstön suuren vaihtuvuuden aikana tai tilanteissa, joissa yksikön pedagoginen toiminta oli kriisiytynyt. Tällöin yhteistyö ei tukisi ainoastaan yksittäisiä tiimejä, vaan vahvistaisi tai auttaisi luomaan koko yksikön toimintakulttuuria. *”Mun mielestä tää on semmoinen malli, mitä kannattaisi ylläpitää nimenomaan siinä vaiheessa, kun perustetaan uusia yksiköitä ja sinne ei saada riittävää määrää esimerkiksi kelpoista henkilökuntaa.”*

Johtajan ja mallintajan yhteistyö muodosti pedagogisen kehittämisen rakenteellisen ja vuorovaikutuksellisen perustan. Yhteistyön kuvattiin mahdollistaneen pedagogisten tavoitteiden konkretisoitumisen, tukeneen johtajan tiedolla johtamista ja vahvistaneen henkilöstön osaamista ryhmätasolla. Sen vaikuttavuus edellytti kuitenkin systemaattista suunnittelua, avointa vuorovaikutusta sekä johtajan sitoutumista mallintamisen hyödyntämiseen osana pitkäjänteistä pedagogista johtamista.

Juurruttaminen jakoi johtajien kesken mielipiteitä. Osa koki mallintamisen jääneen elämään, ja osa ei välttämättä osannut sanoa, oliko edistyminen juuri mallintajan aikaansaamaa vai henkilökunnan vaihdoksen, ja osa ei nähnyt jakson päättymisen jälkeen muutoksia juurtuneen lainkaan. *”Että ei ole tullut semmoista isoa oivallusta, joka olisi ehkä sitten juurruttanut sen”* (toimintatavat) ja *”vahvistettiin niiden työntekijöiden sen hetkistä osaamista ja varmaan niitä tarpeita siellä, mutta... oliko siitä meille varsinaisesti pitkäkestoista hyötyä, niin ehkä en näe että oli”* sekä *”paljon hyvää opittiin ja oikeasti näkee, että ne vaikuttaa edelleen näiden ihmisten työskentelyyn”*.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella mallintamista laadukkaana pedagogiikan välineenä varhaiskasvatuksessa sekä jäsentää sen merkitystä pedagogiikan vahvistamisessa, mallintajan roolissa, henkilöstön osaamisen tukemisessa ja pedagogisessa johtamisessa. Tarkastelu perustui mallintajien ja päiväkodin johtajien kokemuksiin, joiden kautta mallintaminen avautui osana varhaiskasvatuksen arkea, rakenteita ja toimintakulttuuria.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta mallintajan työnkuva rakentuu monitasoisena ja kontekstisidonnaisena. Mallintaja toimii yhtä aikaa pedagogiikan konkretisoijana, henkilöstön tukijana, keskustelun ohjaajana ja johtamisen tukena. Työ painottuu vahvasti arjen pedagogiikkaan: rakenteiden selkeyttämiseen, vuorovaikutuksen mallintamiseen ja inklusiivisten käytäntöjen vahvistamiseen. Samalla mallintaja toimii eräänlaisena pedagogisena tulkkina, joka sanoittaa ja perustelee toimintaa suhteessa varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin. Aineisto osoittaa kuitenkin, että rooli ei ole itsestään selvä, vaan sen jäsentäminen vaatii aktiivista vuorovaikutusta ja toistuvaa näkyväksi tekemistä työyhteisössä. Mallintajan asema *”ulkopuolisena mutta mukana olevana”* mahdollistaa uuden näkökulman, mutta edellyttää myös luottamuksen rakentamista.

Toinen tutkimuskysymyksemme pohti, miten mallintamalla voidaan vahvistaa pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Mallintaminen vahvistamisen menetelmänä toi pedagogiset periaatteet näkyviksi arjen toiminnassa. Aineiston perusteella pelkkä ohjeistus tai materiaalien tarjoaminen ei riitä muuttamaan toimintaa, vaan henkilöstö tarvitsee konkreettisia esimerkkejä siitä, miten pedagogisia ratkaisuja toteutetaan käytännössä. Mallintaminen mahdollisti esimerkiksi pienryhmätoiminnan, sensitiivisen vuorovaikutuksen ja ennakoivan pedagogiikan jäsentymisen osaksi arkea. Samalla se tuki pedagogisen ajattelun kehittymistä: lapsen käyttäytymistä tarkasteltiin aiempaa enemmän pedagogisena kysymyksenä, ei yksilön ongelmana. Näin mallintamista voi

kuvailla prosessina, jossa pedagogiikka muuttuu tietoisemmaksi, tavoitteellisemmaksi ja lapsen näkökulmasta ennakoitavammaksi.

Kolmannen tutkimuskysymyksen näkökulmasta mallintaminen tukee erityisesti ei-kelpoisten opettajien osaamisen kehittymistä. Aineisto tuo esiin, että osaamisen haasteet liittyvät usein arjen pedagogiikan perusrakenteisiin, vuorovaikutukseen ja pedagogisten työkalujen käyttöön. Mallintaminen vastaa tähän tarpeeseen tarjoamalla konkreettisia toimintamalleja ja mahdollisuuksia oppia havainnoimalla. Samalla se vahvistaa ammatillista varmuutta ja toimijuutta: opettajat uskaltavat ottaa vastuuta pedagogiikasta ja osallistua pedagogiseen keskusteluun. Keskeistä on, että oppiminen ei jää yksilölliseksi, vaan kytkeytyy yhteiseen reflektioon ja työyhteisön toiminnan kehittämiseen. Tämä korostaa mallintamisen merkitystä paitsi osaamisen siirtämisessä myös pedagogisen kulttuurin rakentamisessa.

Viimeisen tutkimuskysymykseen vastaten, mallintaminen näyttäytyy merkittävänä pedagogisen johtamisen tukena. Mallintaja tuottaa johtajalle konkreettista tietoa arjen pedagogiikan toteutumisesta ja toimii linkkinä johtamisen ja ryhmätason toiminnan välillä. Tämä mahdollistaa pedagogisen johtamisen kohdentamisen ja tekee kehittämistyöstä aiempaa konkreettisempaa. Erityisesti tilanteissa, joissa johtajalla ei ole mahdollisuutta olla läsnä arjessa, mallintaminen tukee tiedolla johtamista. Aineisto kuitenkin osoittaa, että vaikuttavuus on vahvasti sidoksissa johtajan aktiivisuuteen: ilman systemaattista yhteistyötä ja sitoutumista mallintamisen potentiaali jää osittain hyödyntämättä.

Mallintaminen näyttäytyy arkisena, mutta samalla merkityksellisenä tapana tehdä pedagogiikkaa näkyväksi. Se ei ole mikään irrallinen menetelmä tai yksittäinen kehittämistoimi, vaan liittyy vahvasti siihen, mitä päiväkodin arjessa oikeasti tehdään – miten toimitaan lasten kanssa, miten asioista puhutaan ja miten omaa työtä pysähdytään yhdessä miettimään. Mallintamisen vahvuus on juuri siinä, että se tekee pedagogiikasta konkreettista: asioita ei vain suunnitella tai kirjata, vaan niitä myös näytetään, kokeillaan ja pohditaan yhdessä. Samalla aineistosta kuitenkin nousee esille havainto, ettei mikään muutu hetkessä. Vaikka mallintaminen voi käynnistää hyviä muutoksia, niiden pysyminen arjessa vaatii

aikaa, toistoa ja sitä, että koko työyhteisö sitoutuu yhteiseen tekemiseen. Ilman sitä uudet toimintatavat voivat helposti jäädä yksittäisiksi kokeiluiksi.

8.1 Tulokset

Opinnäytetyömme tulokset antavat kuvan kokonaisuudesta, jossa mallintajan työnkuva ja rooli, pedagogiikan vahvistuminen, henkilöstön osaamisen kehittyminen sekä pedagoginen johtaminen kytkeytyvät toisiinsa. Mallintaminen näyttäytyy aineistossa ilmiönä, joka yhdistää arjen pedagogisen toiminnan, ammatillisen oppimisen ja johtamisen rakenteet. Tutkimuksessa punaisena lankana on lapsen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, joten halusimme nostaa tämän näkökulman erikseen esille omana kappaleenaan.

Tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin siten, että mallintajan työnkuva ja rooli konkretisoituvat pedagogiikan näkyväksi tekemisenä, arjen käytäntöjen jäsentämisenä ja henkilöstön ohjaamisena. Samanaikaisesti mallintaminen vahvistaa pedagogiikkaa arjen tasolla, tukee ei-kelpoisten opettajien osaamisen kehittymistä sekä toimii pedagogisen johtamisen välineenä tuomalla näkyväksi ryhmätason toimintaa ja kehittämistarpeita. Näiden tulosten pohjalta voidaan todeta, että mallintaminen ei ole yksittäinen tai irrallinen kehittämistoimi, vaan osa laajempaa pedagogisen laadun rakentumisen kokonaisuutta, jossa työnkuva, osaamisen vahvistaminen ja johtaminen liittyvät toisiinsa.

8.1.1 Laadukkaan pedagogiikan elementit

Tutkimuksen tulokset vahvistavat aiempaa tutkimustietoa siitä, että varhaiskasvatuksen laatu rakentuu sekä rakenteellisista että pedagogisista prosessitekijöistä (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2019; Vlasov ym., 2018). Aineistossa mallintamisen vaikutukset kohdistuivat erityisesti prosessitekijöihin, kuten vuorovaikutuksen laatuun, pedagogisten rakenteiden selkeytymiseen ja oppimisympäristöjen kehittämiseen. Mallintaminen teki

pedagogiset ratkaisut näkyviksi arjen tilanteissa ja auttoi henkilöstöä ymmärtämään pedagogisten tavoitteiden toteutumista käytännössä.

Tutkimuksen tulokset ovat linjassa myös Fonsénin ja Riskun (2017) esittämän näkemyksen kanssa, jonka mukaan pedagoginen johtaminen on keskeinen tekijä varhaiskasvatuksen pedagogisen laadun varmistamisessa. Tulokset ovat linjassa käsityksen kanssa, jonka mukaan pedagoginen johtaminen on keskeinen tekijä varhaiskasvatuksen laadun varmistamisessa. Mallintaminen tuki pedagogista johtamista erityisesti tilanteissa, joissa johtajilla oli rajalliset mahdollisuudet havainnoida arkea. Mallintaja toi johtajalle tietoa ryhmien pedagogisista käytännöistä ja henkilöstön osaamisesta, mikä mahdollisti kehittämistoimien kohdentamisen.

Tulokset tukevat Mäntyjärven ja Parrilan (2021) käsitystä pedagogisesta johtajuudesta yhteisöllisenä ja vuorovaikutuksessa rakentuvana prosessina. Mallintajien toiminta näyttäytyi osana jaettua pedagogista johtajuutta, jossa ymmärrys rakentui henkilöstön ja mallintajan vuorovaikutuksessa. Mallintaminen ei ollut pelkkää ohjeistamista, vaan pedagogisten käytäntöjen sanoittamista, havainnollistamista ja yhteistä reflektointia. Tulokset tukevat myös sosiaalisen oppimisen teoriaa, jonka mukaan oppiminen tapahtuu havainnoimalla toisten toimintaa ja mallintamalla havaittuja käytäntöjä (Bandura, 2017). Mallintaminen mahdollisti pedagogisten toimintatapojen oppimisen konkreettisten esimerkkien kautta, kuten sensitiivisessä vuorovaikutuksessa, pienryhmätoiminnan organisoinnissa ja inklusiivisissa ratkaisuissa.

Tutkimuksen tulokset vahvistavat myös aiempaa havaintoa siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstön osaaminen on keskeinen tekijä pedagogisen laadun toteutumisessa (Repo ym., 2019). Aineistossa osaamisen taso vaihteli merkittävästi ryhmien välillä: osassa toiminta oli kehittynyttä, kun taas toisissa vahvistettiin perusrakenteita. Mallintaminen tuki henkilöstön kykyä perustella pedagogisia ratkaisujaan varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen avulla.

Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatussuunnitelman sekä muiden ohjaavien asiakirjojen käyttö ei ollut kaikissa ryhmissä systemaattista. Mallintamisen kautta

henkilöstö oppi tarkastelemaan omaa toimintaansa suhteessa varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteisiin. Tulokset tukevat käsitystä siitä, että pedagoginen osaaminen ei synny pelkästään muodollisen koulutuksen kautta, vaan se kehittyy käytännön työssä, reflektion ja yhteisöllisen oppimisen kautta (Opetushallitus, 2022).

Mallintaminen tuki henkilöstön ammatillista toimijuutta. Erityisesti ei-kelpoiset opettajat kokivat pedagogisen varmuuden lisääntyvän mallintamisen kautta. Tämä vahvisti heidän kykyään ottaa vastuuta pedagogisesta toiminnasta ja osallistua pedagogiseen keskusteluun työyhteisössä. Tulokset tukevat näkemystä siitä, että pedagoginen johtaminen ei kohdistu pelkästään toiminnan ohjaamiseen, vaan myös henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Samalla tutkimus osoittaa, että mallintamisen vaikutukset eivät ole automaattisesti pysyviä. Muutosten juurtuminen edellyttää johtajan aktiivista osallistumista, henkilöstön sitoutumista sekä rakenteita, jotka mahdollistavat arvioinnin ja reflektiokulttuurin kehittymisen.

8.1.2 Lapsen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen

Tutkimuksen keskeinen lähtökohta oli lapsen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Mallintaminen näyttäytyy tässä yhteydessä keinona tasata pedagogisen laadun vaihtelua ja tuoda yhteisiä toimintaperiaatteita näkyväksi arjen käytännöissä. Tulosten perusteella mallintaminen tukee lapsen oikeuden toteutumista tekemällä pedagogiset periaatteet ja käytännöt näkyviksi varhaiskasvatuksen arjessa. Mallintamisen avulla pedagogiset ratkaisut konkretisoituivat henkilöstölle käytännön tilanteissa, mikä mahdollisti pedagogisen osaamisen siirtymisen teoriasta käytäntöön. Tämä konkretisoituminen näyttäytyi erityisesti arjen pedagogisten rakenteiden vahvistumisena ja toiminnan jäsentymisenä. Nämä rakenteet ovat keskeisiä lasten turvallisuuden ja osallisuuden kokemuksen kannalta. Kun toiminta on ennakoitavaa ja pedagogisesti jäseneltyä, lapsilla on paremmat mahdollisuudet osallistua toimintaan ja kokea kuuluvansa ryhmään. (Palukka, 2021, s.7–9.)

Päivärytmin selkeyttäminen, pienryhmätoiminnan systematisointi, siirtymätilanteiden pedagoginen organisointi sekä kuvatuun käyttö lisäsivät toiminnan ennakoitavuutta ja tukivat lasten osallisuutta. Nämä tekijät ovat keskeisiä varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöitä, jotka liittyvät suoraan lapsen oppimisen, hyvinvoinnin ja osallisuuden tukemiseen (Vlasov ym., 2018). Pedagogisten rakenteiden vahvistuminen näkyi lasten arjessa lisääntyneenä rauhallisuutena, parempana vuorovaikutuksena sekä selkeämpinä toimintakäytäntöinä.

Tulokset tukivat aiempaa tutkimustietoa siitä, että laadukas varhaiskasvatus rakentuu sekä rakenteellisista että pedagogisista prosessitekijöistä (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2019). Mallintamisen kautta henkilöstö pystyi tarkastelemaan omaa toimintaansa suhteessa näihin laatutekijöihin ja kehittämään pedagogisia käytäntöjään. Näin mallintaminen ei ainoastaan muuttanut yksittäisiä toimintatapoja, vaan tuki myös pedagogisen ajattelun kehittymistä ja yhteisen ymmärryksen rakentumista työyhteisössä.

Tulosten perusteella voitiin havaita, että mallintaminen vahvisti sensitiivistä vuorovaikutusta ja lisäsi henkilöstön ymmärrystä lasten sosioemotionaalisen tuen merkityksestä. Tämä on merkittävää lapsen oikeuksien näkökulmasta, sillä lapsella on oikeus tulla kohdatuksi arvostavasti ja saada tukea oppimiselleen ja kehitykselleen (L 540/2018). Tutkimuksen tulokset osoittivat myös, että mallintaminen vahvisti sensitiivistä vuorovaikutusta ja inklusiivista pedagogiikkaa. Henkilöstö oppi tarkastelemaan lasten käyttäytymistä pedagogisesta näkökulmasta, jossa lapsen toiminta ymmärretään osana oppimisprosessia eikä ensisijaisesti ongelmana. Tämä näkökulma on linjassa inklusiivisen pedagogiikan periaatteiden kanssa, joissa keskeistä on lapsen osallistumisen mahdollistaminen ja oppimisympäristön muokkaaminen lasten tarpeiden mukaisesti (Laakso ym., 2020). Näin mallintaminen tuki siirtymää yksilökeskeisestä tarkastelusta kohti pedagogisesti perusteltua ja inklusiivista toimintakulttuuria.

Samalla tutkimus osoitti, että lapsen oikeuden toteutuminen laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ei ole itsestäänselvyys. Pedagogisen toiminnan taso

vaihteli eri ryhmien välillä, ja joissakin tilanteissa toiminta perustui enemmän vakiintuneisiin käytäntöihin kuin pedagogiseen reflektioon. Tämä on linjassa arviointien kanssa, joissa on todettu varhaiskasvatuksen laadun vaihtelevan merkittävästi yksiköiden ja ryhmien välillä sekä pedagogisen toiminnan jäävän paikoin rutiinomaiseksi ilman systemaattista arviointia ja kehittämistä (Karvi, 2019). Tämä viittaa siihen, että pedagogisen laadun varmistaminen edellyttää systemaattista pedagogista johtamista sekä rakenteita, jotka tukevat henkilöstön osaamisen jatkuvaa kehittämistä.

Tutkimuksesta nousi esille, että lapsen oikeuden toteutumista laadukkaaseen varhaiskasvatukseen haastavat edelleen rakenteelliset tekijät. Henkilöstön vaihtuvuus, pedagogisen osaamisen epätasainen jakautuminen sekä puutteet pedagogisessa arviointikulttuurissa heikensivät pedagogiikan systemaattista kehittämistä. Näissä tilanteissa pedagoginen toiminta saattoi perustua enemmän yksittäisten työntekijöiden kokemukseen ja toimintatapoihin kuin yhteisesti sovittuihin pedagogisiin tavoitteisiin, mikä lisää laadun vaihtelua. Tämä havainto on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa on todettu, että henkilöstön osaaminen ja pedagoginen johtaminen ovat keskeisiä varhaiskasvatuksen laadun tekijöitä (Fonsén & Risku, 2017).

8.1.3 Mallintaminen pedagogisen johtamisen tukena

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että mallintaminen tukee pedagogista johtamista erityisesti silloin, kun henkilöstön pedagoginen osaaminen on epätasaista tai yksikössä on paljon ei-kelpoista henkilöstöä. Mallintaminen tarjosi johtajalle konkreettista tietoa ryhmien pedagogisesta toiminnasta sekä henkilöstön osaamisesta. Tämä tieto mahdollisti pedagogisen johtamisen kohdentamisen aiempaa tarkemmin niihin osa-alueisiin, joissa kehittämisen tarve oli suurin.

Johtajat kuvasivat, että mallintajan tekemät havainnot auttoivat tunnistamaan kehittämiskohteita sekä tarkentamaan pedagogisia tavoitteita. Tämä tuki johtajan mahdollisuuksia kohdentaa pedagogista johtamista. Tulokset tukevat käsitystä siitä, että pedagoginen johtaminen perustuu tiedolla johtamiseen, jossa

päätökset ja kehittämistoimet rakentuvat varhaiskasvatuksen arjesta tehtyjen havaintojen varaan. Tämä on linjassa muun muassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen varhaiskasvatuksen laatukriteerien (2019) sekä Rissasen (2021, s. 15) tutkimuksen kanssa. Rissasen mukaan pedagoginen johtaminen määritellään suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi, joka perustuu pedagogiikan arviointiin ja kehittämiseen. Mallintaminen toimi tässä yhteydessä välineenä, joka konkretisoi arjen pedagogiikkaa ja teki siitä johdettavaa.

Tulosten perusteella mallintaminen tukee pedagogista johtamista erityisesti tarjoamalla johtajalle konkreettista tietoa varhaiskasvatuksen arjen pedagogisista käytännöistä. Johtajat kuvasivat, että heidän mahdollisuutensa havainnoida lapsiryhmien toimintaa ovat rajalliset. Mallintajan tekemät havainnot toimivat tärkeänä tiedonlähteenä, jonka avulla johtaja pystyi suuntaamaan pedagogista johtamista tarkoituksenmukaisemmin. Mallintaja toimi eräänlaisena pedagogisena välittäjänä, joka toi johtajalle tietoa ryhmien arjesta ja henkilöstön pedagogisista käytännöistä.

Pedagogiset tavoitteet ja periaatteet muuttuivat mallintamisen kautta konkreettisiksi toimintatavoiksi, jotka henkilöstö pystyi tunnistamaan ja toteuttamaan arjen tilanteissa. Tämä tukee Meyerin ja Bendiksonin (2021) näkemystä pedagogisesta johtajuudesta, jossa johtamisen keskeinen tehtävä on oppimisen ja opetuksen laadun kehittäminen. Ammatillisen varmuuden lisääntyminen näkyi muun muassa pedagogisen suunnittelun vahvistumisena, vastuunoton lisääntymisenä sekä huoltajayhteistyön sujuvoitumisena. Näin mallintaminen ei ainoastaan tukenut johtamista, vaan vaikutti myös suoraan henkilöstön toimintaan ja pedagogisen työn laatuun.

Tulokset tukivat Tiihosen (2019) näkemystä siitä, että henkilöstön osaamisen johtaminen on keskeinen osa pedagogista johtajuutta. Mallintaminen tarjosi johtajalle konkreettisen välineen henkilöstön osaamisen tukemiseen ja pedagogisen toiminnan kehittämiseen. Samalla se loi rakenteen, jossa osaamisen kehittäminen kiinnittyi arjen käytäntöihin eikä jäänyt irralliseksi koulutukselliseksi toiminnaksi.

Tulokset osoittivat, että mallintajien työ ei ollut pelkästään pedagogisen osaamisen tukemista, vaan se sisälsi myös selkeitä pedagogisen johtajuuden piirteitä. Mallintajien toiminta vastasi pitkälti Mäntyjärven ja Parrilan (2021) kuvaamaa kehkeytyvän pedagogisen johtajuuden muotoa. Mallintajat eivät johtaneet toimintaa auktoriteetilla, vaan heidän roolinsa rakentui mallintamisen, perustelemisen ja yhteisen reflektion kautta arjen eri tilanteissa. He tukivat henkilöstöä tekemään pedagogisia tavoitteita näkyviksi ja tarkastelemaan omia käytäntöjään suhteessa ohjaaviin asiakirjoihin. Tämä vastaa Mäntyjärven ja Parrilan esittämää ajatusta johtajuudesta yhteisenä merkitysten neuvotteluna (Mäntyjärvi & Parrila, 2021, s. 266–267).

Johtajat kuvasivat pedagogista johtamista prosessina, joka rakentuu henkilöstön kanssa käydyissä keskusteluissa, arjen tilanteiden tulkinnassa ja yhteisten linjausten toimeenpanossa. Tämä vastaa Mäntyjärven ja Parrilan (2021) näkemystä johtajuudesta yhteisöllisenä ja dialogisena prosessina, jossa johtajan tehtävänä on mahdollistaa pedagogisen ajattelun kehittyminen ja tukea henkilöstöä yhteisen suunnan löytämisessä (Mäntyjärvi & Parrila, 2021, s. 273–274). Johtajien mukaan mallintajien työ tuki tätä prosessia vahvistamalla henkilöstön reflektiota ja tekemällä pedagogisia tavoitteita näkyviksi.

8.2 Johtopäätökset

Opinnäytetyömme perusteella mallintaminen näyttäytyy varhaiskasvatuksessa monitasoisena ja kontekstisidonnaisena ilmiönä, joka kytkeytyy tiiviisti sekä pedagogiikan toteutumiseen että sen kehittämiseen. Mallintajan työnkuva ja rooli eivät rajaudu yksittäisiin tehtäviin, vaan rakentuvat arjen pedagogiikan konkretisoimisesta, henkilöstön tukemisesta, vuorovaikutuksen ohjaamisesta sekä pedagogisen johtamisen tukemisesta. Aineisto osoittaa, että rooli ei ole työyhteisöissä itsestään selvä, vaan sen ymmärrettäväksi tekeminen edellyttää jatkuvaa vuorovaikutusta, luottamuksen rakentamista ja oman toiminnan näkyväksi tekemistä.

Mallintamisen keskeinen merkitys liittyy siihen, että se tekee pedagogiset periaatteet konkreettisiksi arjen tilanteissa. Pelkkä ohjeistus tai kirjalliset materiaalit eivät näyttäydy riittävinä muuttamaan toimintaa, vaan henkilöstö tarvitsee esimerkkejä siitä, miltä pedagogisesti perusteltu toiminta käytännössä näyttää. Tämän kautta pedagogiikka jäsentyy tavoitteellisemmaksi ja tietoisemmaksi, ja lapsen toiminta alkaa näyttäytyä aiempaa vahvemmin oppimisen näkökulmasta. Mallintaminen ei siten ainoastaan muuta yksittäisiä käytäntöjä, vaan tukee myös pedagogisen ajattelun kehittymistä.

E erityisen merkitykselliseksi mallintaminen osoittautuu tilanteissa, joissa henkilöstön pedagoginen osaaminen on epätasaista tai muodollinen kelpoisuus puuttuu. Mallintaminen tarjoaa konkreettisia toimintamalleja ja mahdollistaa oppimisen havainnoinnin kautta, mikä vahvistaa ammatillista varmuutta ja rohkaisee osallistumaan pedagogiseen keskusteluun. Samalla oppiminen kiinnittyy työyhteisön yhteiseen reflektioon, mikä tukee laajemmin pedagogisen toimintakulttuurin kehittymistä.

Mallintaminen kytkeytyy aineiston perusteella myös luontevasti pedagogiseen johtamiseen. Mallintaja toimii eräänlaisena välittäjänä arjen ja johtamisen välillä tuoden näkyväksi ryhmätason pedagogisia käytäntöjä ja kehittämistarpeita. Tämä tukee johtajan mahdollisuuksia kohdentaa pedagogista johtamista ja tehdä sitä tiedolla perustellen, erityisesti tilanteissa, joissa suora läsnäolo arjessa on rajallista. Samalla mallintaminen näyttäytyy osana jaettua pedagogista johtajuutta, jossa yhteinen ymmärrys rakentuu vuorovaikutuksessa eikä yksittäisen toimijan varaan.

Aineisto kuitenkin osoittaa, että mallintamisen vaikutukset eivät ole itsestään pysyviä. Vaikka mallintaminen voi käynnistää muutoksia sekä toiminnassa että ajattelussa, niiden juurtuminen edellyttää rakenteellista tukea, johtajan aktiivista roolia, henkilöstön sitoutumista sekä mahdollisuuksia jatkuvaan arviointiin ja reflektioon. Ilman näitä edellytyksiä kehittämistyö voi jäädä irralliseksi eikä muutu pysyväksi osaksi toimintakulttuuria.

Mallintaminen näyttäytyy osana laajempaa pedagogisen laadun rakentumisen kokonaisuutta, jossa työnkuva, osaamisen kehittyminen ja pedagoginen johtaminen limittyvät toisiinsa. Sen vahvuus on arjen tasolla tapahtuvassa tekemisessä ja yhdessä ajattelemisessa. Pedagogiikka ei jää suunnitelmien tasolle, vaan tulee näkyväksi, jaetuksi ja kehittyväksi osaksi varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa.

8.3 Eettisyys ja luotettavuus

Opinnäytetyössämme noudatimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2024) tutkimuseettisiä suosituksia ja hyvää tieteellistä käytäntöä. Alkuperäinen tarkoituksemme opinnäytetyön aiheeksi oli kehittää konkreettinen vuosikellomainen työkalu uusille sekä ei-kelpoisille varhaiskasvatuksen opettajille, jotka saattavat kokea paineita pyrkiessään toteuttamaan pedagogisesti laadukasta varhaiskasvatusta koko toimintakauden ajan. Teesimme oli, että osaamattomuuden ja riittämättömyyden tunteiden sekä paineen seurauksena pedagogiikan laatu kärsii, on epätasaista ja henkilöstö saattaa helposti vaihtaa alaa. Aiheeseen perehtyessämme huomasimme, että erilaista materiaalia ja ohjeistusta on riittävästi saatavilla, mutta se ei tunnu olevan helposti löydettävissä tai selkeää. Meitä vaivasi havaintomme siitä, että jossain kohtaa opettajan työn tukemisessa on katkos, eikä materiaalia saada hyödynnettyä kuten on tarkoitettu.

Jatkoimme asiaan perehtymistä, ja keskustelimme aiheesta alueemme kehittäjäopettajien sekä projektisuunnittelijan kanssa. Koska emme voineet vaikuttaa alan resursseihin emmekä realiteetteihin, aiheemme alkoi tarkentua uusien ja ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien tukemisesta siihen, miten heitä tuetaan tehokkaasti ja vaikuttavasti. Tässä vaiheessa konkreettinen mallin antaminen ja KAMU-opettajat alkoivat nousta vahvemmin esille. Tutkimme osaamisen tukemista, seurasimme yhteiskunnallista keskustelua varhaiskasvatuksen tilanteesta, tutustuimme oppimisteorioihin ja etsimme suomalaisia ja kansainvälisiä tutkimuksia aiheesta. Tutkimusaiheen tarkennuttua mallintamiseen rajasimme aihetta vielä jättämällä vastavalmistuneet koulutetut

varhaiskasvatuksen opettajat pois ja keskityimme ei-kelpoisiin varhaiskasvatuksen opettajiin.

Hyvän tieteellisen käytännön (Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry, 2018) mukaisesti haimme Helsingin kaupungilta tutkimusluvut. Kutsuimme vapaaehtoisia osallistumaan tutkimukseen ja tiedotimme heitä sekä tutkimuksesta että siitä, miten heidän henkilötietojaan käsitellään. Suojasimme osallistuvien yksityisyyden, eikä kenenkään henkilöllisyys ole tunnistettavissa aineistosta. Käsitelimme aineistoa ja säilytämme sitä sen tuhoamiseen asti hyvien tieteellisten käytänteiden mukaan, ja varmistamme, ettei tunnistetietoja sisältävä aineisto päädy ulkopuolisille. (kts. DIAK, i.a.-a; kts. Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK, 2024.)

Hyödynsimme opinnäytetyössä tukityökaluna ChatGPT-, Copilot- ja DeepSeek-tekoälysovelluksia Arenen (2023) ja Diakin (i.a.-b) ohjeistusten mukaisesti. Käytimme tekoälyä erityisesti käsitteiden määrittelyyn, tekstin sujuvoittamiseen, tutkimusmateriaalin jäsentämiseen sekä hakusanojen laajentamiseen kirjallisuushauissa. Tarkastimme kaikki tekoälyn tuottamat väitteet ja lähdeviittaukset manuaalisesti, emmekä käyttäneet tekoälyä aineiston tulkintaan tai henkilötietoja sisältävien dokumenttien käsittelyyn. Tekoäly toimi avustavana työkaluna, ja varsinainen analyysi, tulkinta ja kirjoittaminen perustuvat omaan työhömmee. Tekoälyä käytettiin myös visuaalisen havainnollistamisen tukena, kun tuotimme mallintamista kuvaavan kuvituksen.

Haastateltavien KAMU-opettajien osalta emme voineet vaikuttaa siihen, millä alueella työskennelleitä haastatteluun osallistuisi, mutta johtajien osalta rajasimme haastatteluun kutsuttavat henkilöt siten, että Helsingin eri alueet olisivat monipuolisesti edustettuina. Tällä vahvistaisimme sitä, etteivät alueiden tyypilliset tai esimerkiksi segregaatioon liittyvät ominaispiirteet vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin. Tutkimukseen osallistuvilla oli myös laissa säädetyn kelpoisuuden tuova koulutus sekä käytännön kokemusta tutkittavasta ilmiöstä.

Koska haastattelussa on tärkeintä saada halutusta asiasta mahdollisimman paljon tietoa, annoimme haastatteluun osallistuville haastattelukysymykset

etukäteen. Sillä, että haastateltavat voivat tutustua teemoihin ennen haastattelua, on vaikutusta onnistuneeseen haastatteluun (Tuomi ym., 2018). Jos yksittäisen haastateltavan ääni tästä huolimatta uhkaa jäädä painoarvoltaan muita pienemmäksi, tätä elitististä harhaa voi korjata aineiston analyysivaiheessa (Elo, 2019). Keräsimme aineiston kahdelta eri toimijaryhmältä, KAMU-opettajilta sekä varhaiskasvatusyksiköiden johtajilta. Tämä aineistotriangulaatio vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta mahdollistamalla ilmiön tarkastelun kahdesta eri näkökulmasta (Kananen, 2015, s. 327). Aineistotriangulaatio tarjoaa myös monipuolisemman kuvan mallintamisen vaikutuksista varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan ja johtamiseen.

Haastattelukysymykset muotoilimme mahdollisimman selkeiksi ja monipuolista keskustelua herättäviksi. Sovimme haastatteluihin etenemisen etukäteen keskenämme, jotta voisimme ohjata sekä aktivoida keskustelua sujuvasti. Haastattelutilanteessa halusimme tavoittaa tiedonantajan todellisen näkökulman asiaan, ja rentoutimme tilannetta alun kevyellä jutustelulla, josta siirryimme sujuvasti varsinaiseen haastatteluun. Toisaalta varmistimme haastattelutilanteessa myös sen, ettemme itse haastattelijana olleet liian aktiivisia tai passiivisia. Sovimme työnjaon niin, että toinen on yhteishaastatteluissa ainoastaan havainnoijan roolissa ja toinen ohjaa haastattelua. Keskittymällä omiin rooleihin tutkimuksen luotettavuutta saadaan parannettua (Elo, 2019; Vuori, 2021).

Tutkimuksemme haastateltavien määrä oli pieni, mutta aineisto tuotti runsaasti tietoa tutkimuskysymyksiin nähden. Haastateltavat olivat tehtävissään kokeneita asiantuntijoita, mikä vahvisti aineiston informaatioarvoa. Aineiston analyysi toteutettiin systemaattisesti ja läpinäkyvästi, mikä lisää tulosten luotettavuutta. Pieni aineistokoko huomioitiin tulosten tulkinnassa siten, että johtopäätökset kohdistuvat ilmiön kuvaamiseen, eivät sen yleistämiseen.

Tunnumme tutkimuksemme alueen niin työhistoriamme kuin havaintojemme kautta, mikä lisäsi analyysivaiheen luotettavuutta. Tutkimuksen teema ja haastattelukysymykset olivat kaikille osapuolille ammatin ja koulutuksen puolesta selkeästi ymmärrettäviä, ja kelpoisina varhaiskasvatuksen opettajina puhuimme

haastateltavien kanssa samaa ”ammatillista” kieltä. Nämä vähensivät tarvetta tulkinnoille. Valitsimme analysointimenetelmäksi teemoittelun, ja aineiston kriittisen ja valmiin analyysin varmistamiseksi kävimme aineistoa niin kauan läpi, että huomasimme selkeitä aiheita. (kts. Elo, 2019.)

Mahdollisia ennakoasenteita niin meillä haastattelijoilla kuin haastateltavilla vähensimme huolellisella käsitteiden avaamisella sekä aineiston keruun aikana tehtävillä tarkentavilla kysymyksillä. Myös analyysivaiheessa pidimme tutkimuskysymyksen ja tutkimuksen tavoitteen kirkkaina. Analyysivaiheen selkeällä avaamisella ja ymmärrettävällä kielellä lukijoille ei jää epäselväksi analyysin eteneminen (Ikonen, 2021).

Tutkimuksessa ja sen tuloksissa on kuitenkin myös rajaavia tekijöitä. Tutkimusaineiston koko on suhteellisen pieni. Mallintajien aineisto koostui neljästä haastattelusta ja johtajien aineisto samoin neljästä haastattelusta. Vaikka aineisto tarjosi syvällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä, tuloksia ei voida yleistää kaikkiin varhaiskasvatyksiköihin.

Toiseksi tutkimus kohdistui yhden kaupungin varhaiskasvatukseen. Paikallinen toimintakulttuuri ja kehittämismallit voivat vaikuttaa tuloksiin, minkä vuoksi tulosten sovellettavuutta muihin toimintaympäristöihin tulee tarkastella kriittisesti. Lisäksi tutkijoina oma kokemuksemme varhaiskasvatuksesta saattoi vaikuttaa aineiston tulkintaan, vaikka tätä pyrittiin huomioimaan analyysiprosessissa refleктоimalla omia ennako-oletuksiamme sekä palaamalla toistuvasti alkuperäiseen aineistoon.

8.4 Kriittinen tarkastelu mallintamisesta pedagogisen kehittämisen välineenä

Vaikka tämän tutkimuksen tulokset osoittavat mallintamisen olevan parhaimmillaan vaikuttava pedagogisen kehittämisen väline varhaiskasvatuksessa, on tärkeää tarkastella tuloksia ja siinä kuvaamiamme ilmiöitä myös kriittisestä näkökulmasta. Koska tulokset ovat muodostuneet pienen vastaajajoukon perusteella, ei niiden perusteella voida yleistää

mallintamisen takaavan laadukasta pedagogiikkaa tai tukevan sen johtamista laajemmin varhaiskasvatuksen kentällä. Aineisto edustaa tiettyä kontekstia ja tiettyjen henkilöiden kokemuksia, mikä rajoittaa tulosten siirrettävyyttä kaikkiin varhaiskasvatusyksiköihin. Mallintamisen hyödyntäminen pedagogisen osaamisen vahvistamisessa ei ole yksiselitteinen ratkaisu kaikkiin varhaiskasvatuksen laadun haasteisiin, vaan siihen liittyy myös rajoitteita ja mahdollisesti riskejäkin.

Lisäksi on huomioitava, että tutkimus perustuu haastatteluaineistoon, jossa korostuvat osallistujien omat tulkinnat ja kokemukset. Tällainen aineisto voi sisältää yleisesti toivottavaa puhetta tai painottua myönteisiin kokemuksiin erityisesti tilanteissa, joissa mallintaminen on osa organisaation kehittämistoimintaa. Näin ollen on mahdollista, että mallintamisen vaikutuksia kuvataan osin ideaalitasolla, eikä aineisto välttämättä tavoita kaikkia kriittisiä tai kielteisiä kokemuksia yhtä kattavasti. Tämä asettaa rajoitteita tulosten objektiivisuudelle ja edellyttää kriittistä pohdintaa johtopäätösten tekemisessä.

Mallintamiseen liittyy riski pedagogisen kehittämisen henkilösidonaisuudesta. Tässä tutkimuksessa KAMU-opettajat toimivat pedagogisina asiantuntijoina, jotka mallinsivat käytännön pedagogiikkaa ja tukivat henkilöstön osaamista. Mallintamisen vaikuttavuus voi kuitenkin olla riippuvainen yksittäisen mallintajan osaamisesta, vuorovaikutustaidoista ja onnistumisesta rakentaa luottamuksellinen suhde henkilöstöön. Mikäli kehittämistyö rakentuu vahvasti yksittäisen asiantuntijan varaan, on olemassa riski, että pedagogiset muutokset eivät juurru pysyvästi organisaation toimintakulttuuriin. Tällöin kehittämistyö voi jäädä tilannesidonaiseksi eikä johda rakenteellisesti kestävään muutokseen.

Mallintaminen voi myös joissakin tilanteissa synnyttää valtasuhteisiin liittyviä jännitteitä työyhteisössä. Mallintaja tulee usein ryhmän ulkopuolelta tarkastelemaan toimintaa, mikä saattaa herättää henkilöstössä kokemuksia arvioinnista tai kontrollista. Mikäli mallintamisen tarkoitusta ei ole riittävästi sanoitettu tai jos henkilöstö kokee toiminnan ulkopuolelta tulevana ohjauksena, se voi heikentää työntekijöiden motivaatiota ja sitoutumista kehittämistyöhön. Tämän tutkimuksen aineistossa tällaisia tilanteita esiintyi vain yksittäisesti, mutta

on mahdollista, että ilmiö on laajempi kuin aineisto antaa ymmärtää. Tämä osoittaa, että mallintamisen toteuttaminen edellyttää sensitiivistä vuorovaikutusta sekä työyhteisön luottamuksen systemaattista rakentamista.

Lisäksi mallintamisen vaikuttavuus voi jäädä rajalliseksi ilman riittävää rakenteellista tukea. Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että mallintamisen vaikutukset eivät aina juurtuneet pysyvästi yksiköiden toimintakulttuuriin. Henkilöstön vaihtuvuus, pedagogisen arviointikulttuurin heikkous sekä rakenteellinen ajan puute heikensivät kehittämistyön jatkuvuutta. Lisäksi tutkimusasetelma ei mahdollistanut vaikutusten pitkäaikaista seuranta, mikä rajoittaa ymmärrystä mallintamisen pysyvistä vaikutuksista. Tämä viittaa siihen, että mallintaminen ei yksin riitä muuttamaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, vaan sen rinnalla tarvitaan systemaattista pedagogista johtamista sekä rakenteita, jotka tukevat henkilöstön yhteistä oppimista ja kehittämistyön jatkuvuutta.

On tärkeää huomioida, että mallintaminen keskittyy usein pedagogisen toiminnan prosessitekijöihin, kuten vuorovaikutukseen ja oppimisympäristöihin. Varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavat kuitenkin myös rakenteelliset tekijät, kuten henkilöstön koulutustaso, henkilöstömitoitus ja resurssit. Mikäli näihin tekijöihin ei kiinnitetä riittävästi huomiota, voi pedagogisen kehittämisen vaikutus jäädä rajalliseksi. Näin ollen mallintamista ei voida tarkastella irrallisena menetelmänä, vaan osana laajempaa varhaiskasvatuksen rakenteellista ja poliittista kenttää.

On myös huomioitava, että tutkimus kohdistuu yhteen kehitettyyn toimintamalliin ja tietyn kaupungin varhaiskasvatukseen, mikä rajoittaa tulosten yleistettävyyttä kansallisesti tai kansainvälisesti. Eri kunnissa ja organisaatioissa toimintaympäristöt, resurssit ja johtamiskäytännöt voivat poiketa merkittävästi toisistaan, mikä vaikuttaa myös mallintamisen toteutumiseen ja vaikuttavuuteen.

Kriittisestä tarkastelusta huolimatta tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että mallintaminen voi toimia merkittävänä pedagogisen kehittämisen välineenä erityisesti tilanteissa, joissa henkilöstön pedagoginen osaaminen on epätasaista.

Mallintaminen mahdollistaa pedagogisen osaamisen siirtymisen arjen toimintaan ja tukee henkilöstön ammatillista kehittymistä. Sen vaikuttavuus edellyttää kuitenkin, että mallintaminen kytkeytyy osaksi varhaiskasvatuksen pitkäjänteistä pedagogista johtamista, rakenteellista kehittämistä ja yhteisöllistä oppimista, eikä sitä tarkastella yksittäisenä irrallisena interventiona.

8.5 Kehittämissuosituksukset ja jatkotutkimusaiheet

Mallintamista tulisi hyödyntää systemaattisesti osana varhaiskasvatuksen pedagogista kehittämistyötä. Se tarjoaa konkreettisen keinon siirtää pedagogista osaamista käytäntöön ja tukea henkilöstön ammatillista kehittymistä. Mallintaminen tulisi vakiinnuttaa osaksi jatkuvaa kehittämistä, ei ainoastaan hankemuotoiseksi toiminnaksi.

Varhaiskasvatuksen arviointikulttuuria tulisi kehittää niin, että pedagoginen arviointi on systemaattista ja kytkeytyy konkreettisesti toiminnan kehittämiseen. Arviointityökalujen käyttö edellyttää koulutusta ja riittävää rakenteellista aikaa. Henkilöstön pedagogisen osaamisen kehittämiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota yksiköissä, joissa kelpoista henkilöstöä on vähän. Mallintaminen on tässä tehokas keino, mutta sen rinnalle tarvitaan suunnitelmallisia perehdytys- ja täydennyskoulutusrakenteita.

Mallintamisen vaikuttavuus edellyttää riittävää kestoja ja rakenteellista tukea. Lyhytkestoiset interventiot eivät yksin riitä pysyvän muutoksen aikaansaamiseen, vaan kehittämistyön juurtumista tulee tukea seurannalla ja yhteisellä reflektiolla. Pedagogisen laadun varmistaminen edellyttää sekä pedagogista osaamista että rakenteellista tukea. Mallintaminen on merkittävä väline, mutta sen rinnalla tarvitaan pitkäjänteistä johtamista ja jatkuvaa kehittämistä.

Tarvitaan laajempia ja määrällisiä tutkimuksia, joissa tarkastellaan mallintamisen vaikutuksia pedagogiseen laatuun eri varhaiskasvatuskonteksteissa. Tällaiset tutkimukset mahdollistaisivat tulosten yleistettävyyden arvioinnin sekä mallintamisen vaikuttavuuden vertaamisen muihin kehittämismenetelmiin. Olisi

myös tärkeää tutkia mallintamisen pitkäaikaisvaikutuksia. Tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista tarkastella, kuinka pysyviä mallintamisen aikaansaamat muutokset ovat. Pitkittäistutkimukset voisivat tuottaa tietoa siitä, miten pedagogiset käytännöt juurtuvat ja millaiset tekijät tukevat muutoksen säilymistä.

Jatkotutkimuksessa olisi tarpeen tarkastella mallintamisen vaikutuksia lasten näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa keskityttiin henkilöstön ja johtajien kokemuksiin, mutta jatkossa olisi tärkeää selvittää, miten mallintaminen näkyy lasten osallisuudessa, hyvinvoinnissa ja oppimisessa. Lisäksi olisi perusteltua tutkia mallintamisen ja pedagogisen johtamisen välistä suhdetta syvällisemmin. Erityisesti tarvitaan tutkimusta siitä, millaiset johtamiskäytännöt tukevat parhaiten mallintamisen vaikuttavuutta ja kehittämistyön juurtumista.

Jatkotutkimuksessa tulisi myös tarkastella mallintamisen roolia erilaisissa toimintaympäristöissä, kuten eri kunnissa ja erilaisissa henkilöstörakenteissa. Tämä lisäisi ymmärrystä siitä, millaisissa konteksteissa mallintaminen on erityisen vaikuttavaa ja millaisia reunaehtoja sen onnistunut toteuttaminen edellyttää.

LÄHTEET

- Ahola, R., Carpelan, R., Hietajärvi, L., Holvio, A., Järvenpää, J., Kalland, M., Kanerva, S., Karhunen, H., Niemelä, M. A., Sarvimäki, M., & Silliman, M. (2025). *Kaupunkipolitiikan arviointineuvoston raportti: Yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen ja koulun perusta rakennetaan tiedon varaan.* (Raportti 1, 2025). Kaupunkipolitiikan arviointineuvosto.
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/4f82ffee-1387-4ff5-88c4-6a627e6e48b0/content>
- Alila, K., Eskelinen, M., Kuukka, K., Mannerkoski, M., & Vitikka, E. (2022). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleavan työryhmän loppuraportti.* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2022:44). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-813-7>
- Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. (2018). *Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eettiset suositukset.*
<https://arene.fi/julkaisut/raportit/opinnaytetoiden-eettiset-suositukset/>
- Bandura, A. (2017). Sosiaalis-kognitiivinen teoria. Teoksessa R. Vasta, (toim.), *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä.* (3. p. s. 13–82). Unipress.
- Bloom, P. J., & Abel, M. B. (2015). Expanding the Lens – Leadership as an Organizational Asset. *Young Children, Vol. 70, No. 2.*
<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/may2015/expanding-the-lens>
- Bøe, M., Heikka, J., Kettukangas, T., & Hognestad, K. (2022). Pedagogical leadership in activities with children – A shadowing study of early childhood teachers in Norway and Finland. *Teaching and Teacher Education, Volume 117.* <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103787>

- Cloutier, C., & Ravasi, D. (2021). Using tables to enhance trustworthiness in qualitative research. *Strategic Organization*, 19(1), 113–133.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1476127020979329>
- DIAK. (i.a.). *Tutkimusetiikka Diakissa*. Saatavilla 28.3.2025
<https://libguides.diak.fi/c.php?g=670543&p=4760641>
- Elo, S. (28.8.2019). *Laadullisen tutkimuksen luotettavuus* [Video; luentotalenne]. YouTube. [Laadullisen tutkimuksen luotettavuus - video](#)
- Eskola, J., Lähti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5. uud. painos). PS-Kustannus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (8. p.). Vastapaino.
- Fabry, A. (2024). A relational and responsive model of early childhood pedagogical leadership. *Australasian Journal of Early Childhood* Volume 49, Issue 4, 315–328.
<https://doi.org/10.1177/1836939124127480>
- Fonsén, E. (2013). Dimensions of Pedagogical Leadership in Early Childhood Education and Care. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake, J. Rodd (toim.), *Researching Leadership in Early Childhood Education*, (s. 181-191). Tampere University Press.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061622>
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Suomen yliopistopaino. [Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa -väitöskirja](#)
- Fonsén, E., & Parrila, S. (2017a). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila, & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. (2. p., s. 23–41.). PS-Kustannus.
- Fonsén, E., & Parrila, S. (2017b). Johtaja oman työnsä johtajana. Teoksessa S. Parrila, & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. (2. p., s. 129–148.). PS-Kustannus.

- Fonsén, E., & Parrila, S. (2017c). Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa. Teoksessa S. Parrila, & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. (2. p., s. 17–21.). PS-Kustannus.
- Fonsén, E., & Risku, S. (2017). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila, & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön* (2. p., s. 23–41). PS-kustannus.
- Fonsén, E., Herttua-Niemi, M., Hulkkonen, A., Luhtavaara, A.-J., Marttila, H., Myllynen, H., Ojanen, T., Parkkinen, A., & Turska, K. (2019). *Johda pedagogiikka! Pedagoginen johtajuus on johtajan ydintehtävä ja varhaiskasvatuksen laadun edellytys*. Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto VOL.
- Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C., & Repo, M. (2023). *Teachers' pedagogical leadership in early childhood education. Educational Research, 65(1), 1-23.*
<https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855>
- Hakala, J.T. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (5., uud. p.). PS-Kustannus. [Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen](#)
- Hartemo, M. (2025). *Kaikki mukaan! Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä yhteisopettajuudesta KAMU-opettajien kanssa inklusiivisen toimintakulttuurin vahvistamiseksi* [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto].
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/c74b8731-18d9-4b45-ad34-6fe4252a97f2/content>
- Heikka, J. (2017). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila, & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. (2. p., s. 43–57.). PS-Kustannus.
- Helsingin kaupunki. (2025) Päätöksenteko ja hallinto. Kaupungin organisaatio. Toimialat. Kasvatuksen- ja koulutuksen toimiala. Kasvatuksen- ja koulutuksen hankkeet. <https://www.hel.fi/fi/paatoksenteko-ja->

- [hallinto/kaupungin-organisaatio/toimialat/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/kasvatuksen-ja-koulutuksen-hankkeet](https://www.hel.fi/fi/paatoksenteke-ja-hallinto/kaupungin-organisaatio/toimialat/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/kasvatuksen-ja-koulutuksen-hankkeet)
- Helsingin kaupunki. (i.a.). *Päättäneitä hankkeita*. Saatavilla 2.4.2026
<https://www.hel.fi/fi/paatoksenteke-ja-hallinto/kaupungin-organisaatio/toimialat/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/hankkeet/paattyneita-hankkeita>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hjelt, H., & Karila, K. (2021). Varhaiskasvatustyön johtamisen paradoksit. *Journal of Early Childhood Education Research*. 10(2), 97–119.
<https://journal.fi/jecer/article/view/114158/67357>
- Hyvärinen, M., Suoninen, E., & Vuori, J. (2021). Haastattelut. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/#Teemahaastattelu>
- Ikonen, R. (11.2.2021). *TF osa 7 – Tutkimuksen luotettavuus ja katsaus tutkimusetiikkaan* [Video; luentotallenne]. YouTube. [Tutkimuksen luotettavuus ja katsaus tutkimusetiikkaan](https://www.youtube.com/watch?v=...).
- Jyväskylän yliopisto. (i.a.-a). *Määrällinen tutkimus*.
<https://sites.app.jyu.fi/mehu/fi/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/määrällinen-tutkimus>
- Jyväskylän yliopisto. (i.a.-b). *Kirjoittamisprosessi ja raportointi*.
<https://sites.app.jyu.fi/mehu/fi/tutkimusprosessi/raportoiminen#kirjoittamisprosessi-ja-raportointi>
- Kalmbach, Aino (1.12.2025). *Varhaiskasvatuksen opettajapula: Kelpoisten opettajien osuus vaihtelee alueellisesti*. (Etna Raportti nro 169). Elinkeinoelämän tutkimuslaitos. <https://pub.etla.fi/ETLA-Raportit-Reports-169.pdf>
- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit*. (Tiivistelmät 13:2019).

https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Tiivistelma_Perusteet-ja-suositukset_web.pdf

Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016.* (Raportit ja selvitykset 2016:6). Opetushallitus.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf

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. (Julkaisut 7:2024).

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

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: Johtamiskokonaisuudet, varajohtamisen rakenteet ja johtajan työhön kohdistuvat odotukset.* (Julkaisut 29:2023). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Karvi_2923.pdf

L 540/2018. Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540.

<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2018/540>

Laakso, P., Pihlaja, P., & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*, vol. 9(2), 373-398.

<https://journal.fi/jecer/article/view/114138/67337>

Laaksonen, A. (2025). *Kohti inklusiivista varhaiskasvatusta – kokemuksia tavoitteelliseen ryhmätyöskentelyyn vaikuttavista tekijöistä KAMU-kehittämisen prosessin aikana* [Opinnäytetyö. Laurea-ammattikorkeakoulu.] [Opinnäytetyö](#)

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*

2. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalla tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-Kustannus.

- Lastentarhanopettajaliitto LTOL. (2018). *Varhaiskasvatuksen opettajan laaja-alainen osaaminen*. https://www.vol.fi/uploads/2019/01/10767eb6-sateenvarjo_5painos_vedos3.pdf
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. W. (2019). Is teacher qualification associated with the quality of the early childhood education and care environment? A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 89(3), 370–415. <https://journals-sagepub-com.libproxy.helsinki.fi/doi/pdf/10.3102/0034654319837540>
- Meyer, F., & Bendikson, L. (2021). *Pedagogical Leadership*. Oxford Bibliographies. <https://DOI: 10.1093/obo/9780199756810-0286>
- OECD. (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce – Further Results from the Starting Strong Survey 2018*. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- OECD. (2020). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*. TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.
- OKM. (i.a.). *Oikeus oppia – varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma*. Saatavilla 16.11.2024. <https://okm.fi/laatuohjelmat>
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. (3. muutettu painos). Helsinki: Opetushallitus <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/10097399>
- Opetushallitus, i.a. Koulutus ja tutkinnot. *Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet*. Saatavilla 20.1.2026 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>
- Palukka, S. (2021). *Pienryhmätoiminnan edistävä vaikutus lapsen osallisuuteen varhaiskasvatuksessa*. [Kandidaatin tutkielma, Oulun yliopisto]. <https://oulurepo.oulu.fi/handle/10024/18996>

- Parrila, S. (3.11.2022.) *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa, osa 3: Jaettu pedagoginen johtajuus* [video]. Opetushallitus. [Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa](#)
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Qualitative Researcher Dr Kriukow. (31.7.2020). *Qualitative coding and thematic analysis in Microsoft Word*. [Video]. YouTube. [Qualitative coding](#)
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M., & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 60–72.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/103194>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A., & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa – Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. (Julkaisut 15:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf
- Rissanen, L. (2021). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa – Varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä pedagogisesta johtajuudesta varhaiskasvatuksessa*. [Opinnäytetyö, ylempi AMK. Jyväskylän ammattikorkeakoulu]. [Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa](#)
- Ruskoaho, J. (10.1.2022). *Voidaanko varhaiskasvatustilaa noudattaa vuonna 2030?* <https://www.kt.fi/blogi/2022/voidaanko-varhaiskasvatustilaa-noudattaa-vuonna-2030>
- Salminen, S. (2024). *Vailla muodollista pätevyyttä – Ei-kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ammatillisesta osaamisestaan ja asiantuntijuudestaan*. [Pro gradu -tutkielma,

- Jyväskylän yliopisto]. <https://jyx.jyu.fi/bitstreams/c65558c4-1ce3-491e-90f1-a329458acdd1/download>
- Suvanto, M., Liinamaa, T., & Ukkonen-Mikkola, T. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja osaaminen. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: yhteistyössä eteenpäin* (s. 85–106). Suomen varhaiskasvatus ry.
- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj, I. (2015). *Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-16+). How pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time.*
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a803cb240f0b62305b89fbf/RB455_Effective_pre-school_primary_and_secondary_education_project.pdf.pdf
- Tietosuojavaltuutetun toimisto. (i.a.). *Pseudonymisoidut ja anonymisoidut tiedot.* Saatavilla 30.1.2026 <https://tietosuoja.fi/pseudonymisointi-anonymisointi>
- Tiihonen, E. (2019.) *Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. (Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 56).
<https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/414ec5df-c35b-4ef2-bf46-ec5ca90f5f5d/content>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi.* Saatavilla 1.2.2025
<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK. (2024). *Hyvä tieteellinen käytäntö.* Saatavilla 1.2.2025 <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk>
- Vilka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä. Ratkaisuja tutkimuksen umpikujiin.* PS-Kustannus.
- Vitikka, E., Eskelinen, M., & Kuukka, K. (2021). *Oikeus oppia. Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmän väliraportti.* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:30). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-897-7>

- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., & Sulonen, S. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. (Julkaisut 24:2018.) Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Perusteet-ja-suositukset_web.pdf
- Vuori, J. (2021). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/>
- Wang, Y. (2024). Exploring Effective Leadership in Early Childhood Education. *Advances in Educational Technology and Psychology, Vol. 8*, 15-22. <http://dx.doi.org/10.23977/aetp.2024.080603>

LIITE 1. Infokirje opinnäytetyön tutkimushaastattelua varten

Opinnäytetyö:

Mallintaminen laadukkaan pedagogiikan välineenä varhaiskasvatuksessa

Osallistu tutkimushaastatteluun!

Olemme sosiaali- ja terveysalan ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon (YAMK) opiskelijoita Turun ammattikorkeakoulusta ja Diakonia-ammattikorkeakoulusta. Opinnäytetyömme teemme mallintamisesta laadukkaan pedagogiikan välineenä varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyömme tarkoituksena on tutkia, miten mallintamisella voidaan siirtää pedagogista osaamista ja menetelmiä ei-kelpoisille opettajille käytäntöön ja millaisena mallintaminen näkyy pedagogiikan johtamisessa. Toivomme tutkimustulosten hyödyttävän ei-kelpoisten opettajien pedagogisen tuen kehittämistä johtamisen ja lasten oikeuden näkökulmasta.

Keräämme aineiston tutkimustamme varten Teams-ryhmähaastatteluilla (sekä kasvokkain tapahtuvina haastatteluina tarvittaessa). Opinnäytetyötämme ohjaavat Krista Salo-Tuominen Turku AMK [sähköposti] ja Lena Segler-Heikkilä Diak AMK [sähköposti].

Toivomme osallistumistasi ryhmähaastatteluun, aikaa haastatteluun kuluu noin tunnin verran. Haastattelut toteutamme 9.–19.6. 2025

Vastaamalla Teams-ryhmähaastattelukutsuun vahvistat osallistumisesi tutkimukseemme. Mikäli tarjotuista ryhmähaastattelupäivistä ei löydy sinulle sopivaa aikaa, voit lähettää meille sähköpostia [sähköpostiosoitteet] 6.6.2025 mennessä, ja voimme sopia haastatteluajan erikseen.

Haastatteluihin olemme saaneet asianmukaisen tutkimusluvan Helsingin kaupungilta.

Osallistumisesi opinnäytetyömme kyselyyn on vapaaehtoista ja voit ilman seuraamuksia peruuttaa tai keskeyttää tutkimukseen osallistumisen.

Käsitlemme keräämäämme aineistoa hyvien tieteellisten käytänteiden mukaisesti ja luottamuksella, henkilötietojen käsittelystä kuvaus tietosuojailmoituksessa.

Mikäli sinulle herää kysymyksiä liittyen kyselyyn tai opinnäytetyöhömmme, vastaamme mielellämme! Etukäteen vastauksestasi ja osallistumisestasi kiittäen,
Marika Hirvonen [puh.nro] ja Annika Passi [puh.nro]

LIITE 2. KAMU-opettajien teemahaastattelu, apukysymykset

Taustatiedot

Millainen koulutus sinulla on?

Miten kauan olet toiminut varhaiskasvatuksen opettajana?

KAMU-opettajuus

Mitkä ovat päätehtävät KAMU-opettajan työssä?

Mitä ennakkotietoa olette saaneet päiväkodista ja ryhmästä?

Miten kuvailisit KAMU-opettajan roolia henkilöstön tukena?

Laadun rakennetekijät

Minkälaisia osaamisen tarpeita ja kehittämiskohteita havaitsitte jakson alussa?

Miten olette tuoneet henkilöstölle näkyväksi varhaiskasvatusta ohjaavia suunnitelmia, asiakirjoja ja niistä nousevia tavoitteita?

Mitä toimintamalleja/työkaluja olette käyttäneet henkilöstön osaamisen vahvistamiseen?

Miten olette tukeneet henkilöstöä oppimisympäristöjen kehittämisessä inklusiivisuuden näkökulmasta?

Laadun prosessitekijät

Minkälaisia havaintoja olette tehneet vuorovaikutuksesta?

Minkälaisia vuorovaikutusta edistäviä toimintatapoja mallinsitte?

Miten olette vahvistaneet henkilöstön pedagogista toimintaa ryhmissä?

Minkälaisia havaintoja olette tehneet lasten sosioemotionaalisesta tuen tarpeesta ja miten olette niitä mallintaneet?

Havainnot arviointikäynniltä

Millaisia eroja olette havainneet henkilöstön pedagogisessa toiminnassa, kun vertaatte tilannetta aloittaessanne tietyssä päiväkodissa siihen tilanteeseen, mikä on jakson jälkeen tapahtuvalla arviointikäynnillä?

Millaisia havaintoja teitte oppimisen eri alueiden ja laaja-alaisen osaamisen mukaisten tavoitteiden toteutumisesta arjen eri tilanteissa?

Kuvaile havaittuja muutoksia sosiaalisessa oppimisympäristössä?

Millä tavalla henkilöstö huomioi lapsen osallisuuden ja yhdenvertaisuuden?

Miten oppimisympäristön rakentaminen oli kehittynyt lapsen osallisuuden näkökulmasta?

Mitä sellaisia mallintamianne pedagogisia toimintatapoja havaitsitte, jotka olivat siirtyneet johonkin toiseen tilanteeseen?

Ajatuksesi KAMU-opettajan roolista

Millaisena näette mallintamisen merkityksen laadukkaan pedagogiikan toteuttamisessa?

Millä muilla keinoilla lapsen oikeutta laadukkaaseen pedagogiikkaan voidaan toteuttaa, kun pedagogista osaamista puuttuu?

Minkälaisia ristiriitoja tai eettisiä ongelmia KAMU-opettajana toimiminen nosti esille?

LIITE 3. SUOSTUMUS OPINNÄYTETYÖN TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien ja päiväkodin johtajien havaintoja mallintamisesta

Opinnäytetyön tekijät:

Marika Hirvonen, Turun ammattikorkeakoulu [sähköposti]

Annika Passi, Diakonia-ammattikorkeakoulu [sähköposti]

Olen saanut kutsun osallistua yllä mainittuun ylemmän ammattikorkeakoulun opinnäytetyöhön, jonka tarkoituksena on tutkia, minkälaista pedagogiikkaa mallintamisella voidaan toteuttaa ja miten mallintamisen avulla toteutettu pedagogiikka vaikuttaa sen johtamiseen.

Olen tutustunut tietosuojailmoitukseen, liite sähköpostissa.

Tiedostan osallistumisen vapaaehtoisuuden ja mahdollisuuden peruuttaa osallistuminen koska tahansa, eikä syytä siihen tarvitse ilmoittaa. Olen tietoinen, että peruuttaessani tai keskeyttäessä osallistumiseni, siihen mennessä minusta kerättyjä tietoja ja näytteitä voidaan silti käyttää osana opinnäytetyön aineistoa.

Haastattelut litteroidaan ääninauhalta tai videotallenteelta. Tutkimusaineisto tuhoaan vuosi opinnäytetyön julkaisemisen jälkeen, viimeistään tammikuussa 2027.

Allekirjoituksellani vahvistan osallistumiseni tähän opinnäytetyöhön ja suostun vapaaehtoisesti tutkimushenkilöksi.

Päivämäärä

Allekirjoitus ja nimenselvennys

LIITE 4. TIETOSUOJAILMOITUS HAASTATTELU

Mallintaminen laadukkaan pedagogiikan välineenä varhaiskasvatuksessa

29.5.2025

1. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitus

Tällä tietosuojailmoituksella annamme EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen edellyttämät tiedot käsiteltävistä henkilötiedoista, niiden alkuperästä ja niiden käyttötarkoituksesta Marika Hirvosen ja Annika Passin opinnäytetyön tutkimuksessa.

Opinnäytetyömme tarkoituksena on selvittää, miten mallintamisella voidaan siirtää pedagogista osaamista ja menetelmiä ei-kelpoisille opettajille käytäntöön ja millaisena mallintaminen näkyy pedagogiikan johtamisessa. Toivomme tutkimustulosten hyödyttävän ei-kelpoisten opettajien pedagogisen tuen kehittämistä johtamisen ja lasten oikeuksien näkökulmasta.

Keräämme aineiston tutkimustamme varten Teams-ryhmähaastatteluilla sekä mahdollisesti kasvokkain tapahtuvana haastatteluna. Haastattelut tulemme litteroimaan äänitallenteelta. Tutkimusaineiston tuhoamme vuosi opinnäytetyön julkaisemisen jälkeen, viimeistään tammikuussa 2027. Opinnäytetyötämme ohjaavat Krista Salo-Tuominen Turku AMK [sähköpostiosoite] ja Lena Segler-Heikkilä Diak AMK [sähköpostiosoite].

Tutkimus toteutetaan kertatutkimuksena touko-kesäkuussa 2025.

2. Yhteyshenkilö tutkimusta koskevissa asioissa

Marika Hirvonen

[osoite]

[puhelinno] [sähköpostiosoite]

Annika Passi

[osoite]

[puhelinno] [sähköpostiosoite]

3. Tutkimuksen suorittajat

Marika Hirvonen ja Annika Passi

4. Käsittelyn oikeusperuste

Käsittelyperusteena henkilötietoihin on osallistujien suostumus.

5. Henkilötietosisältö ja säilytysajat

Keräämme seuraavia tietoja tutkimuksessa:

- Nimi (ilmoittautumislomake)
- Vastaajan kokemukset ja näkemykset (haastatteluaineisto)
- Haastateltavien ääni (äänitallenne ja Microsoft Teams)
- Haastatteluun ilmoittautuvien sähköpostiosoitteet (ilmoittautumislomake)

Emme kerää tutkimuksessa arkaluonteisia henkilötietoja. Tutkimuksessa emme myöskään kerää suoria tai epäsuoria vahvoja yksittäisiä henkilötietoja emmekä yhdistä niitä toisien tietojen kanssa muista lähteistä. Haastatteluaineisto saattaa kuitenkin sisältää henkilötietoja, joiden kautta henkilöt voivat olla tunnistettavissa.

Tutkimustiedote sisältää linkin kyselyyn, johon voi antaa sähköpostiosoitteensa, mikäli osallistuu haastatteluun. Osallistuminen haastatteluun on vapaaehtoista. Haastatteluiden jälkeen ilmoittautumislomakkeen kaikki tiedot, sähköpostiosoitteet, sekä mahdolliset haastateltavan ja opinnäytetyön tekijän väliset sähköpostiviestit tuhoetaan.

Opinnäytetyön tekijät säilyttävät tutkimusaineiston yhden vuoden opinnäytetyön hyväksymispäivän jälkeen, jotta tarvittaessa tuloksia voidaan tarkistaa ja tämän jälkeen aineisto tuhoetaan, viimeistään tammikuussa 2027.

6. Rekisteröidyt

Rekisteröityinä ovat:

- Tutkimukseen osallistuvat Kamu-opettajat

7. Rekisterin tietolähteet

Henkilötiedot saadaan tutkimukseen osallistujilta.

8. Henkilötietojen vastaanottajat

Henkilötietoja ei luovuteta ulkopuolisille. Henkilötietojen vastaanottajia ovat:

- Haastatteluaineiston keräämisessä käytettävä palvelu on Microsoft Teams.
- Aineiston tallennuspaikkana on Helsingin kaupungin verkkolevyasema.

9. Rekisterin suojauksen periaatteet

Henkilötietoihin sovelletaan seuraavia suojaustoimia:

A) Manuaaliset aineistot: Tutkimuksen manuaalista aineistoa ovat kasvokkain tehtävien haastatteluiden suostumuslomakkeet, joita säilytetään tietoturvallisesti lukitussa kaapissa.

B) Sähköiset aineistot: Verkkovälitteisesti tehdyt haastattelut toteutetaan Microsoft Teamsin avulla. Kasvokkain tehdyt haastattelut äänitetään nauhurilla. Sähköisen aineiston keräämisen palveluihin tutkimuksen tekijällä on henkilökohtaiset käyttäjätunnukset. Kerätty aineisto anonymisoidaan ennen analysointia, mikäli mahdollista. Muussa tapauksessa tutkittaviin viittaavat suorat ja vahvat epäsuorat henkilötiedot poistetaan.

10. Rekisterinpitäjä

Marika Hirvonen

[osoite]

[puhelinno] [sähköpostiosoite]

Annika Passi

[osoite]

[puhelinno] [sähköpostiosoite]

11. Automaattinen päätöksenteko

Rekisterissä ei tehdä automaattista päätöksentekoa.

12. Tietojen siirto EU:n tai ETA:n ulkopuolelle

Tietoja ei siirretä EU:n tai ETA:n ulkopuolelle.

13. Rekisteröidyn oikeudet ja niiden rajoittaminen

EU:n yleinen tietosuoja-asetus (2016/679) antaa rekisteröidylle seuraavat oikeudet:

- Oikeus peruuttaa suostumus

Rekisteröidyllä on milloin tahansa oikeus peruuttaa suostumuksensa. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta ennen suostumuksen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen. (Artikla 7.)

- Oikeus saada pääsy tietoihinsa

Rekisteröidyllä on oikeus saada rekisterinpitäjältä vahvistus siitä, missä ja miten käsitellään häntä koskevia henkilötietoja. Rekisteröidyllä on oikeus saada pääsy tietoihinsa. Tarkastusoikeudesta voidaan periä maksu tai siitä voidaan kieltäytyä, jos pyynnöt ovat ilmeisen perusteettomia tai kohtuuttomia, erityisesti jos niitä esitetään toistuvasti. (Artikla 12 ja artikla 15.)

- Oikeus tietojen oikaisemiseen

Rekisteröidyllä on oikeus vaatia rekisterissä olevan virheellisen tiedon oikaisemista (artikla 16). Korjauspyyntö tehdään kirjallisesti. Joissain tietojärjestelmissä henkilö pystyy myös itse korjaamaan omat tietonsa.

- Oikeus tietojen poistamiseen

Rekisteröidyllä on oikeus vaatia henkilötietojensa poistamista, jos yksi seuraavista toteutuu (artikla 17):

- Henkilötietoja ei enää tarvita niihin tarkoituksiin, joita varten ne kerättiin tai joita varten niitä muutoin käsiteltiin
- Rekisteröity peruuttaa suostumuksen, eikä käsittelyyn ole muuta laillista perustetta
- Rekisteröity vastustaa käsittelyä eikä käsittelyyn ole olemassa perusteltua syytä (artikla 21)
- Henkilötietoja on käsitelty lainvastaisesti
- Henkilötiedot on poistettava unionin oikeuteen tai jäsenvaltion lainsäädäntöön perustuvan rekisterinpitäjään sovellettavan lakisääteisen veloitteen noudattamiseksi;

Rekisteröidyllä kuitenkin ei ole oikeutta tietojen poistamiseen tutkimuksissa, mikäli tietojen poistaminen todennäköisesti estää kyseisen käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.

- Oikeus käsittelyn rajoittamiseen

Rekisteröidyllä on oikeus käsittelyn rajoittamiseen, jos yksi seuraavista toteutuu (artikla 18):

- Rekisteröity kiistää henkilötietojen paikkansapitävyyden, jolloin käsittelyä rajoitetaan ajaksi, jonka kuluessa rekisterinpitäjä voi varmistaa niiden paikkansapitävyyden
- Käsittely on lainvastaista ja rekisteröity vastustaa henkilötietojen poistamista ja vaatii sen sijaan niiden käytön rajoittamista

· Rekisterinpitäjä ei enää tarvitse kyseisiä henkilötietoja käsittelyn tarkoituksiin, mutta rekisteröity tarvitsee niitä oikeudellisen vaateen laatimiseksi, esittämiseksi tai puolustamiseksi

· Rekisteröity on vastustanut henkilötietojen käsittelyä artikla 21 kohdan nojalla odottaessa sen todentamista, syrjäyttävätkö rekisterinpitäjän oikeudet perusteet rekisteröidyn perusteet.

- Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen

Rekisteröidyllä on oikeus saada koneluettavassa muodossa häntä koskevat henkilötiedot, jotka hän on rekisterinpitäjälle toimittanut, mikäli käsittely perustuu suostumukseen ja käsittely tapahtuu automaattisesti. (Artikla 20.)

- Pyyntö näiden oikeuksien käyttämiseen osoitetaan:

Marika Hirvonen

[osoite]

[puhelinno] [sähköpostiosoite]

Annika Passi

[osoite]

[puhelinno] [sähköpostiosoite]

- Oikeus tehdä valitus Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetun toimistolle. Lisätietoja <https://tieto-suoja.fi/>.

LIITE 5. Sähköpostihaastattelun kysymykset varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajille

Taustatiedot

Mikä on oma koulutustaustasi?

Miten kauan olet toiminut varhaiskasvatustyöyksikön johtajana?

Minkä kokoista varhaiskasvatustyöyksikköä johdat?

Montako kelpoista varhaiskasvatustyöyksikössäsi on?

Montako ei-kelpoista varhaiskasvatustyöyksikössäsi on?

Onko yksikössäsi 2. vai 3. tason varajohtaja työparinasi?

KAMU-opettajuus

Millaisia ajatuksia ja odotuksia KAMU-opettajan rooli laadukkaana pedagogiikan tukena on herättänyt?

Millaista yhteistyötä johtaja ja KAMU-opettaja tekivät jakson aikana?

Millä alueilla henkilöstön osaamista on vahvistettu KAMU-opettajan havaintojen perusteella?

Pedagogiikan johtaminen

Miten kelpoisuuden puuttuminen näkyy pedagogiikan johtamisessa?

Millaisia eroja olette havainneet henkilöstön pedagogisessa osaamisessa, kun vertaatte tilannetta ennen KAMU-opettajaa nykyiseen?

Kuvaile pedagogisen toiminnan vahvistamisen vaikutusta ei-kelpoisten osallistumiseen toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä.

Miten ei-kelpoisten varhaiskasvatustyöyksiköiden opettajien rooli toiminnasta vastuussa olevana on muuttunut ja mallintamisesta saatu tuki on vaikuttanut työyksikön toimintakulttuuriin ja osaamisen hyödyntämiseen?

Millaisia vaikutuksia mallintaminen on tuonut lapsille annettuun sosioemotionaaliseen tukeen tai toiminnan organisointiin?

Miten pedagogiikan mallintaminen näkyy oppimisympäristöissä?

Ovatko mallinnetut toimintatavat juurtuneet henkilöstön toimintaan?

Mitä vaikutusta ei-kelpoisten varhaiskasvatustyöyksiköiden opettajien osaamisen tukeminen on tuonut huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön?

Mitä huomioita/näkemyksiä haluaisit vielä tuoda esille mallintamisesta?