

**Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tiimin  
pedagogisesta johtamisesta ja niiden vaikutus  
koettuun ammatti-identiteettiin**

Kasvatustieteen (varhaiskasvatus) Pro gradu- tutkielma

Laatijat:

Mia Mansikka & Taru Laine

Ohjaaja:

Dosentti Jarmo Kinos

20.4.2021

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Varhaiskasvatusta

**Tekijät:** Mia Mansikka & Taru Laine

**Otsikko:** Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tiimin pedagogisesta johtamisesta ja niiden vaikutus koettuun ammatti-identiteettiin

**Ohjaaja:** Dosentti Jarmo Kinos

**Sivumäärä:** 63 sivua

**Päivämäärä:** 20.4.2021

Varhaiskasvatuksen opettajuuden määritelmät ovat vuosien varrella kokeneet monenlaisia muutoksia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 painottaa opettajan pedagogista vastuuta aiempaa enemmän. Tämän myötä pinnalle on noussut pedagogisen johtajuuden käsite, jonka tarkoituksena on kehittää varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa ja siten varhaiskasvatuksen laatua. Pro gradu- tutkielman tarkoitus on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä tiimin pedagogisesta johtamisesta ja sitä, miten he ajattelevat sen vaikuttavan koettuun ammatti-identiteettiin.

Pro gradu- tutkielma on luonteeltaan kvalitatiivinen ja fenomenologinen. Tutkimukseen osallistui kahdeksan päiväkodissa työskentelevää varhaiskasvatuksen opettajaa Varsinais-Suomen ja Satakunnan alueilta. Aineiston hankinnassa käytettiin teemahaastattelua ja ne toteutettiin etäyhteyksin. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tässä tutkimuksessa oli kolme tutkimuskysymystä. Tuloksia tarkasteltiin teoriaohjaavalla otteella niin, että vastattiin yhteen kysymykseen kerrallaan. Tärkeimpinä tuloksina voidaan nähdä varhaiskasvatuksen opettajien näkemysten tiimin pedagogisesta johtamisesta muodostuvan yhteisissä keskusteluissa tiimin kesken. Vastuu pedagogiikasta, toiminnan suunnittelu ja toteutus nähtiin myös pedagogisena johtajuutena. Arvioinnin ja kehittämisen näkökulma jäi useimmista vastauksista puuttumaan. Tiimin pedagogisella johtamisella koettiin olevan vaikutusta varhaiskasvatuksen opettajien ammatti-identiteettiin. Ammatti-identiteetin käsite vaikutti olevan usealle vastaajista hieman vieras. Varhaiskasvatuksen opettajilla oli kahdenlaisia kokemuksia työyhteisön tuesta. Toiset olivat saaneet työhönsä tukea omalta tiimiltä ja päiväkodin johtajalta, toiset eivät. Päiväkodin johtajalta saatuun tukeen vaikuttivat toimintakulttuuri ja ilmapiiri. Tiimin tasolla merkittäväksi koettiin vuorovaikutus.

**Avainsanat:** pedagoginen johtajuus, tiimijohtajuus, ammatti-identiteetti, varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b><i>Johdanto</i></b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b><i>Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva</i></b> .....	<b>9</b>
2.1	Varhaiskasvatuksen muotoutuminen lakien ja yhteiskunnallisten muutosten kautta.....	10
2.2	Opettajuus asiakirjoissa .....	11
2.3	Varhaiskasvatuksen opettajuus nyt ja tulevaisuudessa .....	13
<b>3</b>	<b><i>Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa</i></b> .....	<b>16</b>
3.1	Pedagoginen johtajuus.....	16
3.2	Jaettu pedagoginen johtajuus .....	19
3.3	Tiimin pedagoginen johtaminen.....	21
<b>4</b>	<b><i>Ammatti-identiteetti</i></b> .....	<b>24</b>
4.1	Ammatti-identiteetin muodostuminen .....	24
4.2	Ammatti-identiteetti varhaiskasvatuksen kontekstissa .....	26
<b>5</b>	<b><i>Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset</i></b> .....	<b>29</b>
<b>6</b>	<b><i>Tutkimuksen toteutus</i></b> .....	<b>30</b>
6.1	Tutkimuksen metodologinen viitekehys.....	30
6.2	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....	32
6.3	Tutkimukseen osallistujat .....	34
6.4	Aineiston analyysi .....	35
<b>7</b>	<b><i>Tulokset</i></b> .....	<b>40</b>
7.1	Varhaiskasvatuksen opettaja tiimin pedagogisena johtajana .....	40
7.2	Tiimin pedagoginen johtajuus ja ammatti-identiteetti - kaksisuuntainen yhteys? .....	43
7.3	Pedagoginen johtajuus syntyy työyhteisön tuella.....	46
<b>8</b>	<b><i>Pohdinta</i></b> .....	<b>51</b>
8.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	51
8.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	54
8.3	Jatkotutkimusehdotukset .....	56
<b>9</b>	<b><i>Lainatut lähteet</i></b> .....	<b>58</b>
	Liite1. Haastattelun teema-alueet .....	61
	Liite 2. Aineiston kategorisointi .....	62



# 1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma on uunituore ja laadittu vuosille 2021–2030. Keskustelu varhaiskasvatuksen ammattilaisten työnkuvista on näin ollen ajankohtainen ja tarve tukea varhaiskasvatuksen ammattilaisiksi opiskelevien kehittyvää ammatti-identiteettiä erityisesti moniammatilliseen työhön valmistautuvina, omat ja toisten ammatillisen osaamisen vahvuudet tunnistavina ammattilaisina on herännyt entistäkin vahvempana. (Opetushallitus 2021, 87, 167.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 2016 lastentarhanopettajien vastuulle annettiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinta, toteuttaminen ja arviointi sekä painotettiin lastentarhanopettajan pedagogista vastuuta. Ryhmän toiminnan kokonaisvastuun todetaan olevan lastentarhanopettajalla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 10, 17.) Lisäksi vuonna 1.1.2019 käyttöön otettuun uusimpaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin muutettiin lastentarhanopettajan tehtävänimikkeeksi varhaiskasvatuksen opettaja.

Varhaiskasvatuksen opettajalta vaaditaan tiimin pedagogista vastuuta, mikä vaikuttaa tiimin jäsenten väliseen vuorovaikutukseen ja tiimin sisäisiin rooleihin. Fonsèn (2014, 153) tähdentää varhaiskasvatuksen opettajien merkittävää roolia tiimiensä pedagogisina johtajina. Heikka & Suhonen (2019, 43–56) korostavat tutkimustulostensa pohjalta varhaiskasvatuksen opettajien keskeistä roolia nimenomaan tiimin pedagogiikan kehittäjinä ja johtajina.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 18) todetaan kokonaisvastuun lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä olevan varhaiskasvatuksen opettajilla. Tässä tutkimuksessa selvitetään, kokevatko opettajat tiimin jäsenten työnkuvien olevan aiempaa selkeämpiä. Tutkimus pyrkii löytämään vastauksia siihen, kuka haastateltavien varhaiskasvatuksen opettajien työtiimeissä vastaa lapsiryhmän pedagogiikan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista ja millaisia haasteita he ehkä kohtaavat ohjatessaan tiimiensä pedagogisia ratkaisuja. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan niitä tekijöitä, jotka tukevat varhaiskasvatuksen opettajia heidän tärkeässä roolissaan tiimiensä pedagogisina johtajina.

Ammatillinen kehitys on taukoamaton prosessi, johon vaikuttavat ammattilaisen oma toiminta ja oppiminen sekä toimintaympäristön tarjoamat kehitysedellytykset esimerkiksi tarjotun tuen muodossa. Tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen ammattilaisten yksilöllistä osaamista ja varhaiskasvatuksen yksiköiden kokonaisosaamista, on havaittu paljon vaihtelua. Ammattilaisten yksilölliset valmiudet ja kehityspolku rakentuvat koulutustaustaan kietoutuen, työkokemuksen ja täydennyskoulutuksen myötä tapahtuneen oppimisen, mahdollisiin kehittymishankkeisiin

osallistumisen sekä yksilön omien mielenkiinnon kohteiden kautta. Myös valmiudet reflektoida omaa toimintaa, osaamista ja ammatillista kehitystä merkitsevät. Päiväkotien ammattirakenne on muuttumassa ja henkilöstön kelpoisuusehtoja on määritelty uudelleen. Tämän vuoksi on tarpeen selvittää varhaiskasvatushenkilöstön yhteistä ja eriytynyttä osaamista. Ammatillisen osaamisen katsotaan olevan yksi tärkeimmistä laatu osoittavista tekijöistä varhaiskasvatuksen kontekstissa. (Opetushallitus 2021, 71–72.)

Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelmassa (2021) määritellään kullekin varhaiskasvatuksessa toimivalle ammattiryhmälle yhteiset osaamisen alueet ja erikseen jokaiselle ammattiryhmälle eriytyneet osaamisvaatimukset ja -alueet.

Varhaiskasvatuksen opettajan eriytyneeseen osaamiseen katsotaan kuuluviksi:

1. Varhaiskasvatuksen osaaminen, missä korostuvat lapsen kehitykseen, oppimiseen ja hyvinvoinnin tukemiseen liittyvä asiantuntijuus, lasten oppimisen ja kasvun sekä niihin liittyvän tuen tarjoamiseen liittyvä osaaminen sekä toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen liittyvä vastuun kantaminen ja osaamisen professionaalisuus.

Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lapsiryhmän pedagogisesta suunnitelmallisuudesta ja toiminnan ja toimintakulttuurin kehittämisestä siten, että se on suhteessa asiakirjojen osoittamiin vaatimuksiin ja lasten ja lapsiryhmän tarpeisiin ja tavoitteisiin. Nämä asiat nousevat toimintaa ohjaavista varhaiskasvatussuunnitelmista. Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa moniammatillisen tiimin pedagogisesta toiminnasta.

2. Verkosto-osaaminen, missä varhaiskasvatuksen opettaja tekee yhteistyötä koulun ja esiopetuksen sekä oppilashuollon kanssa. Lisäksi yhteistyö muiden lasten kasvua ja oppimista tukevien palveluiden kanssa, esim. neuvolat ja erilaiset terapiapalvelut.

Varhaiskasvatuksen opettajan tavoite kaikessa verkostoyhteistyössä on vaalia lapsen oppimisen polkua turvaten sen jatkuvuus. Opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi monialaista yhteistyötä ja ohjaa ja tukee tiimensä jäseniä tällä alueella toimittaessa. Lisäksi pedagoginen viestintä on varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla osana verkosto-osaamista. (Opetushallitus 2021, 82–83.)

Edellä esitellyissä varhaiskasvatuksen opettajan eriytynyttä osaamista kuvaavissa määrittelyissä korostuvat tiimin pedagoginen ohjaaminen ja pedagogiikan johtaminen. Lisäksi huomioitavaa on tutkitun tieteellisen tiedon käyttämisen valmius kaikessa pedagogisessa työssä.

Yksilö luo jatkuvasti omia käsityksiään työn luonteesta ja merkityksestä. Ammatti-identiteetin muodostumiseen vaikuttavat vahvasti oma henkilökohtainen suhtautuminen työhön, oma työhistoria ja odotukset tulevaisuudesta työn suhteen. (Eteläpelto 2007, 90–91.) Mahlakaarto (2010, 15) kuvailee ammatti-identiteetin muodostumista jatkuvaksi prosessiksi. Tässä prosessissa keskeistä on sosiaalisen ja persoonallisen suhde ja niiden välinen vuorovaikutus. Oman ammatti-identiteetin muotoutuminen riippuu työyhteisössä vallitsevasta ilmapiiristä ja toimintakulttuurista. Tässä tutkimuksessa selvitetään varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksia omasta ammatti-identiteetistään suhteessa kokemuksiin tiimin pedagogisesta johtamisesta. Lisäksi tutkimuksessa paneudutaan siihen, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat omaa pedagogista johtajuuttaan suhteessa päiväkodin johtajan toteuttamaan pedagogiseen johtamiseen ja hänen tarjoamaansa tukeen.

Pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen ovat varhaiskasvatuksen laadun tärkeitä rakennusaineita (Vlasov ym. 2018, 62). Siksi tarvitaan myös pedagogiikan toimivaa ja perehtynyttä johtamista. Varhaiskasvatuksen opettajien työnkuvaan liittyvät vaatimukset alleviivaavat opettajan pedagogista vastuuta. On selvää, että opettajat tarvitsevat hyviä työkaluja voidakseen toteuttaa laadukasta pedagogiikkaa ja vastataksaan siitä. Meitä mietityttää, kokevatko opettajat saavansa riittävästi työkaluja ja esimerkiksi tukea varhaiskasvatuksen yksiköiden johtajilta vastataksaan näihin lisääntyneisiin vaatimuksiin. Esimerkiksi SAK- aika (suunnittelu, arviointi ja kehittäminen) on toimiva väline toteutuessaan virka- ja työehtosopimuksen mukaisesti. Tällöin opettajalla on käytettävissään ennalta määrätty ajankohta, jolloin hän voi paneutua pedagogisen toiminnan vahvistamiseen opettamansa lapsiryhmän hyväksi. SAK-ajan järjestäminen on päiväkodinjohtajan tärkeä pedagogisen johtamisen työkalu. (Ranta, Tilli & Kettumäki 2019, 2.)

Varhaiskasvatuksen opettajien työnkuva hakee jatkuvasti paikkaansa muuttuvien vaatimusten myötä. Päiväkodin rakenteet ja toimintakulttuuri vaikuttavat esimerkiksi siihen, toteutuvatko työvuorolistaan suunnitellut SAK-ajat suunnitelman mukaisesti, onnistuvatko tiimipalaverit ja muut vastaavat toimintakulttuurin ja laadukkaan pedagogiikan vahvistamiseen tähtäävät toimenpiteet sekä onko päiväkodin toimintastrategia työntekijöille tuttu. Myös organisaation sisäisen tiedonkulun varmistaminen on tärkeää. Ilman tämänkaltaisten rakenteiden toimivuutta ja niiden avulla rakennettua tukea, opettajien on haastavaa toteuttaa laadukasta pedagogiikkaa ja vastata siitä.

Jaettu johtajuus voidaan nähdä eteenpäin vievänä voimavarana ja ratkaisuna osallisuuden kokemuksesta nousevaan arvostetuksi tulemisen tunteeseen. Voidaan ajatella, että jaettu johtajuus varhaiskasvatuksessa on erityisesti johtamisvastuun jakamista varhaiskasvatuksen opettajille. Varhaiskasvatuksen opettajat edistävät toimintakulttuurin suotuisaa kehitystä toimiessaan tiimiensä

johtajina ja rakentaessaan arvo- ja tavoitekeskustelua keskustelua pedagogisten laatutavoitteiden ympärille. (Kts. esim. Fonsén 2014; Hujala 2013; Soukainen 2015.)

Tutkimuksen teoriaosiossa käydään läpi pedagogisen johtamisen tematiikkaa ja sen kytkeytymistä nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa avataan suuntaamalla huomiota historiaan ja tämän päivän vaatimuksiin. Ammatti-identiteettiin paneudutaan yleisellä tasolla ja käydään läpi sen muodostumista ja merkitystä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Tutkimuksessa tavoitteena on löytää vastauksia varhaiskasvatuksen opettajien ajatuksista tiimin pedagogisesta johtamisesta sekä pedagogisen tiimijohtajuuden merkityksestä heidän ammatti-identiteettinsä rakentumiseen. On kiinnostavaa selvittää, millaisia asioita haastattelemamme varhaiskasvatuksen opettajat nostavat esille työyhteisöjen pedagogiikan rakentumiseen ja johtamiseen liittyvistä asioista.

Tässä tutkimuksessa tutkitaan sitä, minkälaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on tiimin pedagogisesta johtamisesta ja itsestään sen pedagogisina johtajina. Tutkimuksessa selvitetään myös, miten nämä käsitykset vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajan omaan kehittyvään ammatti-identiteettiin. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten nykyiset varhaiskasvatuksen opettajille asetetut pedagogiset tavoitteet koetaan ja onko muuttuneilla vaatimuksilla ollut vaikutusta oman ammatti-identiteetin rakentumiseen tai uudelleen muotoutumiseen. Lisäksi selvitetään, millaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajat kokevat tiimin pedagogisessa johtamisessa ja minkälaista tukea he asiaan mahdollisesti kaipaisivat.



## 2 Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva

Tässä kappaleessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa varhaiskasvatusta määrittävien asiakirjojen kautta sekä pohditaan, miten työnkuva on aikojen saatossa muuttunut ja mihin suuntaan varhaiskasvatuksen opettajien työnkuva on tulevaisuudessa kehkeytymässä.

Voidakseen ymmärtää tämän päivän varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä ja kokemuksia omasta ammatillisuudesta ja ammatti-identiteetistä, täytyy tuntea ne tekijät, jotka ovat vaikuttaneet tämän päivän varhaiskasvatuksen syntyyn. Varhaiskasvatuksessa työskentelee eri aikakaudella valmistuneita opettajia ja osaltaan sen vuoksi varhaiskasvatuksen historia vaikuttaa vielä tänäkin päivänä nykyhetkeen.

Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana paljon. Yksi tämän päivän varhaiskasvatukselle merkittävimmistä tekijöistä on ollut 2013 toteutunut päivähoidon ja varhaiskasvatuksen hallinnon siirto sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alle. Tämän hallinnon siirron myötä varhaiskasvatus pääsi irti sosiaalihuollollisesta näkökulmasta ja lähentyi kohti elinikäisen oppimisen ja inhimillisen pääoman investoimisen periaatteita. (Onnismaa, Paananen & Lipponen 2014, 10.) Varhaiskasvatuksen siirron opetus- ja kulttuuriministeriön alle voidaan myös katsoa toimineen uudistuneen lainsäädännön alullepanijana. Hallinnonsiirto on vaikuttanut juridisesti, käsitteellisesti, pedagogisesti ja toimintakulttuurisesti nykyiseen varhaiskasvatukseen. (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030, 2021, 35.) Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa varhaiskasvatusta on viety ja viedään enenevässä määrin kohti esiopetuksen ja perusopetuksen kanssa tehtävää tiiviimpää yhteistyötä ja jatkumoa. Esimerkiksi tällä hetkellä pinnalla oleva kaksivuotinen esiopetuskokeilu tuskin olisi nyt ajankohtainen, mikäli hallinnon siirto olisi jäänyt toteutumatta.

Varhaiskasvatus ja siten myös varhaiskasvatuksen opettajan työ on vahvasti yhteiskunta- ja kulttuurisidonnaista. Työhön vaikuttavat poliittiset päätökset sekä säädökset ja lait, jotka luovat toiminnalle raamit ja kertovat minimivaatimustason. Suomessa varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat Suomen perustuslaki, varhaiskasvatustililaki, varhaiskasvatuksesta annettu valtioneuvoston asetus ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatuksessa tulee soveltaa myös hallintolakia ja lakia viranomaisen toiminnan julkisuudesta. Kansainväliset sopimukset, joihin myös Suomi on sitoutunut, tulee ottaa huomioon. Näitä ovat yhdenvertaisuuslaki, tasa-arvolaki, Euroopan ihmisoikeussopimus, YK:n lapsen oikeuksien sopimus, YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista, YK:n julistus alkuperäiskansojen oikeuksista sekä YK:n kestävän

kehityksen tavoitteet. (Opetushallitus 2018, 15.) Nämä asiakirjat ovat keskeisessä roolissa muokaten varhaiskasvatuksen sektoria, tuottaen ja luoden käsityksiä suomalaisesta varhaiskasvatuksesta niin varhaiskasvatuksen ammattilaisille, kuin muillekin yhteiskunnan jäsenille.

Varhaiskasvatuksen opettajien ammatti-identiteetin kannalta nämä edellä mainitut dokumentit ovat tärkeitä, sillä velvoittavien lakien lisäksi tällaiset asiakirjat välittävät yhteiskunnassa vallitsevia arvoja. Varhaiskasvatus alana on siis tiukasti sidoksissa yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin ja normeihin. Varhaiskasvatuksessa noudatetaan valtakunnallista Varhaiskasvatussuunnitelmaa, jossa on tarkoin määritelty varhaiskasvatuksen arvoperusta. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma on asiakirja, joka välittää yhteiskunnassa vallitsevia arvoja eteenpäin niille toimijoille, joita kyseinen asiakirja velvoittaa.

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen identiteetin rakentumiseen oletettavasti vaikuttaa paljon se, että opettajuus nähdään yhteiskunnallisena roolina, jossa vallitsee tietty arvopohja. Ammatillista identiteettiä ja työminää voidaan peilata omaan itseen. Voidaan pohtia, eroaako oma henkilökohtainen arvomaailma työn vaatimasta arvomaailmasta ja miten se vaikuttaa omaan työntekoon. Varhaiskasvatuksen opettajan työ nähdään yleisesti tunnetyönä, jossa tehdään työtä omalla persoonalla ja, jossa ilmennetään omaa ihmiskäsitystä. (Eteläpelto, Collin & Saarinen 2007, 91.) Varhaiskasvatus on perinteisesti nähty alana, jossa naiset tekevät työtä rakkaudella ja huolenpidolla eikä tähän mielikuvaan ole liitetty akateemista koulutusta ja osaamista. OECD (Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö) mainitsi vuonna 2001, että varhaiskasvatuksessa työskentelevillä on lisääntyvää kasvatuksellista ja sosiaalista vastuuta ja tämän vuoksi varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutusta tulee lisätä ja työskentelyolosuhteita kohtuullistaa koko sektorilla. OECD on halunnut varmistaa, että työskentely varhaiskasvatuksessa on miellyttävää, kunnioitettavaa ja taloudellisesti kannattavaa. (Moloney 2010, 168.)

## **2.1 Varhaiskasvatuksen muotoutuminen lakien ja yhteiskunnallisten muutosten kautta**

Ensimmäinen päivähoitoa ohjaava laki oli vuonna 1923 voimaan astunut köyhäinhoitolaki, joka kohdisti päivähoiton tarpeen mm. (mieli)sairaille, sokeille ja raajarikoille. 1936 astui voimaan lastensuojelulaki, johon päivähoito liitettiin. Tällöin päivähoito nähtiin voimakkaasti lastensuojelullisena asiana. Lastensuojelulaki toimi päivähoiton taustalainsäädäntönä ja viitekehyksenä lähes neljäkymmentä vuotta. Koko tämän ajan luotiin päivähoidolle omaa, sopivamman kontekstin omaavaa, lakia ja viimein vuonna 1973 saatiin voimaan päivähoitolaki.

(Alila ym. 2014, 12). Uusin voimassa oleva varhaiskasvatustalaki tuli voimaan 1.9.2018 ja se kumosi aiemman 1973 vuoden varhaiskasvatustalain. Tässä uudessa 2018 voimaan tullessa laissa mm. yhtenäistettiin varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänimikkeet sekä säädettiin uusista kelpoisuusehdoista. (Kahiluoto 2018). Varhaiskasvatuksen juuret ovat sosiaalihuollossa, joten sitä näkökulmaa on ollut hankala purkaa. Voidaan sanoa, että se on nähtävissä taustalla jossain määrin edelleen.

Varhaiskasvatusta määrittävien lakien lisäksi yhteiskunnan muutokset vaikuttavat lapsiperheiden elämään ja siten myös varhaiskasvatukseen muovaten varhaiskasvatuksen työympäristöä, työn vaatimuksia ja ehtoja. Eri aikoina varhaiskasvatuksessa painottuvat eri asiat, sillä yhteiskunnan tilanteet ja sitä kautta perheiden tilanteet, ovat jatkuvassa muutoksessa. Viime aikoina varhaiskasvatuksessa on puhuttanut eriarvoisuuden ehkäisy ja tasa-arvon toteutuminen. Lisääntyvän kansainvälistymisen myötä varhaiskasvatuksessa kohdataan yhä enemmän eri kulttuuritaustoista tulevia lapsia ja varhaiskasvatuksen henkilöstö työskentelee mitä moninaisimpien kielten, uskontojen, etnisten taustojen ja elämäntilanteiden parissa. (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030, 2021, 25.) Henkilöstön ammatilliset vaatimukset voidaankin nähdä osittain ajassa muuttuvina ja tämä tulee huomioida henkilöstön koulutuksissa ja osaamisen ylläpidossa.

Tulevia yhteiskunnallisia muutoksia, jotka vaikuttavat varhaiskasvatuksen instituutioon voidaan nähdä olevan esimerkiksi syntyvyyden voimakas lasku, varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien työvoimapula ja mahdollinen tuleva kaksivuotinen esiopetus (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030, 2021, 269). Tulevat muutokset haastavat varhaiskasvatuksen järjestäjiä sekä koko henkilöstöä. Varsinkin työssä tapahtuvien muutosten äärellä on vahvasta ammatti-identiteetistä hyötyä, sillä sen avulla oman työn uudelleen määrittely on helpompaa ja yksilö ei niin helposti ajaudu ammatillisiin kriiseihin.

## **2.2 Opettajuus asiakirjoissa**

Varhaiskasvatuksen muotoutuminen köyhäinhoidosta tämän päivän laadukkaana varhaiskasvatuksen tavoitteeseen on vaatinut monta muutettua lakipykälää sekä matkan varrella luotuja dokumentteja, joissa on määritelty varhaiskasvatusta sen hetkisen tiedon pohjalta. Varhaiskasvatuksen määrittely on historiallisesti ja kulttuurisesti sidonnaista ja varhaiskasvatuksessa tarvittavaa osaamista tarkastellaan eri aikakausina eri tavalla. Nämä eri aikakausien tavat määrittävät varhaiskasvatusta, heijastuvat kansalliseen lainsäädäntöön ja muihin sen hetken ohjaaviin dokumentteihin. Määräivistä asiakirjoista käy aina ilmi sen hetken tavoitteet ammatilliselle osaamiselle (Karila, Kosonen &

Järvenkallas 2017, 69.) Dokumentteja tarkasteltaessa ja vertailtaessa, voidaan havaita, miten varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva on muuttunut menneinä vuosikymmeninä. Otamme tarkasteluun vuoden 1973 päivähoitolain, vuoden 2018 varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet vuosilta 2005, 2016 ja 2018.

### **Varhaiskasvatuslaki**

Vuoden 1973 päivähoitolaissa korostuu selkeästi hoidon näkökulma ja laki on tämän päivän varhaiskasvatuslakiin verraten hyvin pelkistetty. Päivähoitoa määritellään näin: ”Lasten päivähoito on pyrittävä järjestämään siten, että se edistää lapsen kehitystä ja oppimahdollisuuksia sekä tarjoaa jatkuvan hoidon sinä vuorokauden aikana, jona sitä tarvitaan.” Henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista todetaan päivähoitolaissa näin: ”Päiväkodissa tulee olla lapsen hoidolle ja kasvatukselle sopivat toimitilat ja toimintavälineet sekä tehtävään soveltuva ja riittävä henkilökunta.” (Laki lasten päivähoitosta 1973). Tämänhetkisessä varhaiskasvatuslaissa taas määritellään varhaiskasvatuksen tehtävää seuraavanlaisesti: ”Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka.” Henkilöstölle on vuoden 2018 laissa selkeät kelpoisuusvaatimukset ja varhaiskasvatuksen opettajan osalta ne ovat tällaiset: ”Kelpoisuusvaatimuksena varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, joista voidaan säätää tarkemmin valtioneuvoston asetuksella, tai jota on täydennetty mainituilla opinnoilla.” (Varhaiskasvatuslaki 2018, 2 §, 26 §.)

### **Valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelma**

Varhaiskasvatuslain lisäksi tärkeä varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaa määrittelevä asiakirja on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Vuonna 2005 julkaistiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet- asiakirja ensimmäistä kertaa koskaan. Asiakirjassa määritellään varhaiskasvatusta näin: ”Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista”.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) todetaan myös, että ”Lähtökohtana on kasvatustieteelliseen, erityisesti varhaiskasvatukselliseen, mutta myös laaja-alaiseen, monitieteiseen tietoon ja tutkimukseen sekä pedagogisten menetelmien hallintaan perustuva kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta.”. Vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet puhuu kasvun, kehityksen ja oppimisen tärkeydestä sekä painottaa jopa pedagogisia menetelmiä, mutta varhaiskasvatuksen opettajan rooli on jätetty asiakirjasta kokonaan pois. Sen

sijaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan ”kasvattajista”, joilla viitataan koko varhaiskasvatuksen henkilöstöön. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on kerrottu tavoitteita ja toimintatapoja kasvattajille ja kasvatusyhteisölle, mutta tarkempaa vastuunjakoa tai koulutukseen pohjautuvaa tietotaidon hyödyntämistä työssä, ei esitetä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11, 16.)

Ensimmäinen Opetushallituksen julkaisema Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 2016. Siinä kasvattaja- nimikkeet vaihtuivat lastentarhanopettajaksi ja lastenhoitajaksi. Tämän myötä tehtävänkuviakin alettiin erotella. 2016 vuoden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa lastentarhanopettajien vastuulle annettiin lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinta, toteuttaminen ja arviointi sekä painotettiin lastentarhanopettajan pedagogista vastuuta. Ryhmän toiminnan kokonaisvastuun todetaan olevan lastentarhanopettajalla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 10, 17). Opetushallitus päivitti vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita muutaman vuoden jälkeen ja uusin, tällä hetkellä voimassa oleva Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön 1.1.2019. Uusin asiakirja velvoittaa kuntia, kuntayhtymiä sekä yksityisiä palveluntuottajia laatimaan paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman. Lisäksi uusimpaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin on muutettu henkilöstön tehtävänimikkeet, jonka myötä lastentarhanopettajista tuli varhaiskasvatuksen opettajia. (Opetushallitus 2018.)

Historia varhaiskasvatuksen opettajien työnkuvan ja tehtävänimikkeiden taustalla on kirjava. Varhaiskasvatuksen opettajien määritellessä omaa ammatillista identiteettiään, on huomioitava, että yksi ja sama henkilö on voinut vuosien varrella omata sekä kasvattajan, lastentarhanopettajan että varhaiskasvatuksen opettajan ammattinimikkeet. Kun vielä mietitään, kuinka näiden nimikkeiden takana olevat vaatimukset ja odotukset opettajia kohtaan ovat muuttuneet, on ymmärrettävää, että varhaiskasvatuksessa saatetaan kokea ammatillisia kriisejä johtuen ammatillisen identiteetin uudelleen määrittelyistä. Vuoden 2013 hallinnonalansiirto, monilta osin täysin uudistunut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) sekä uudistunut ja edelleen kehittyvä varhaiskasvatuslaki luo tarpeen tarkastella varhaiskasvatuksen henkilöstön työnkuvia, peruskoulutusta, lisäkoulutusten tarvetta, rakennetta ja kelpoisuuksia (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030, 2021, 42).

### **2.3 Varhaiskasvatuksen opettajuus nyt ja tulevaisuudessa**

Tämän päivän varhaiskasvatuksen opettajat työskentelevät pääsääntöisesti päiväkodissa lapsiryhmän opettajina. Tällä hetkellä yleisiä ovat kolmen hengen moniammatilliset tiimit, jossa on

kaksi lastenhoitajaa ja yksi opettaja. Uuden varhaiskasvatustilain myötä 37 § Päiväkodin henkilöstön rakenteesta tulee voimaan 1.1.2030 ja tällöin ryhmässä työskentelevillä kahdella kolmesta tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai varhaiskasvatuksen sosionomin pätevyys. Tähän mennessä varhaiskasvatuksen kandidaatit ovat saaneet myös pätevyiden toimia päiväkodin johtajana, mutta uuden lain myötä päiväkodin johtajana toimiminen vaatii varhaiskasvatuksen opettajan tai varhaiskasvatuksen sosionomin pohjakoulutuksen lisäksi vähintään kasvatustieteen maisterin kelpoisuuden (Varhaiskasvatustilain 2018, 37 §.) Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030- julkaisussa esitetään alustava ehdotus varhaiskasvatuksen henkilöstön uusille ammatillisille profiileille, jonka avulla eri koulutustaustojen tuottamat osaamiset voidaan hyödyntää parhaiten. Tavoitteena on toimiva moniammatillisuus, jossa jokainen tunnistaa ja tunnustaa oman sekä muiden ammattiryhmien ydinosamisen ja vastuut. Varhaiskasvatuksen opettajien osalta korostuu pedagogiikka, opetus, suunnitelmien toteuttaminen ja laadinta, arviointi ja kehittäminen. Opettajan vastuulle kuuluisi moniammatillinen ja verkostoihin liittyvä yhteistyö varsinkin silloin, kun yhteistyö liittyy lapsen kehitykseen ja oppimiseen sekä perheiden kanssa tehtävä yhteistyö mainittuihin asioihin liittyen. Varhaiskasvatuksen opettaja vastaisi myös vanhempien osallistamisesta varhaiskasvatuksen kehittämiseen sekä ryhmän pedagogisesta viestinnästä. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 88.)

Vasta valmistuneessa opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisussa (2021, 82–83) on kattavasti eritelty eri koulutusten tuottamien ammattiryhmien eriytyneitä osaamisalueita. Varhaiskasvatuksen opettajan työkuvasa, etenkin pedagogiikan osalta, painotetaan:

- kokonaisvastuu lapsiryhmän toiminnasta, toteutumisesta ja arvioinnista sekä toiminnan suunnitelmallisuudesta ja tavoitteellisuudesta
- kasvatuksen ja ohjauksen tavoitteellisen pedagogisen ohjauksen ja oppimisympäristöjen kehittäminen
- kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen pedagogisissa ratkaisuissa
- uusimman varhaiskasvatuksen tutkimuksen hyödyntäminen pedagogisessa toiminnassa ja kehittämisessä
- moniammatillisen tiimin toiminnan pedagogiikasta vastaaminen
- pedagogisesta viestinnästä vastaaminen

Aiemmin todettiin, että nykyinen Varhaiskasvatustilain perusteet (2018) korostaa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista vastuuta. Varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen vastuu ilmenee usein lapsiryhmän sisäisenä pedagogisena johtajuutena, jolloin opettajat voidaan

nähdä osana päiväkodin johtamisketjua. Heiltä vaaditaan vastuunkantoa laadukkaasta pedagogiikasta ja vaikuttamista parempien opetuskäytäntöjen kehittämisestä. Varhaiskasvatuksen opettajien roolia on tutkijoiden toimesta kuvailtu myös työyhteisön ja sen toimintojen kehittämisessä siten, että Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukainen toiminta voi tapahtua (Cheeseman & Walker 2018, 52). Käytännössä opettajalta odotetaan oman pedagogisen tietämyksensä tuomista omaan tiimiinsä. Yksilön oman ryhmänsä pedagogiseen johtamiseen vaikuttaa osaaminen, tahtotila, arvot sekä käytettävissä olevat resurssit (Fonsén 2014, 188.)

Uusien henkilöstömitoitusten sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtäväkuvien tarkentamisella voidaan nähdä varhaiskasvatuksen opettajien työnkuvan tulevaisuudessa painottuvan yhä enemmän pedagogiseen vastuunkantoon. Varhaiskasvatuksen opettajien kasvavaa vastuuta ja lisääntyvää työkuormaa tulee helpottamaan uusi henkilöstömitoitus, jolloin opettajien vastuu jakaantuu ryhmän opettajien kesken. Varhaiskasvatuksen sosionomit ovat saaneet myös uuden, eriytyneen, työnkuvan, jonka ansiosta eri koulutusten tuottamien asiantuntijoiden roolit kentällä selkiytyvät.

Varhaiskasvatuksen sosionomit tuovat yliopistokoulutuksen saaneen opettajan osaamisen rinnalle arvokasta tietoa esimerkiksi sosiaali- ja terveystalvvelujärjestelmän hyödyntämisestä, perhetyöstä ja ehkäisevän lastensuojelun tahojen kanssa tehtävästä yhteistyöstä (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030, 2021, 84.)

Työn hallittavuus on tärkeä tekijä työhyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta jokaiselle henkilölle. Toimenkuvan määrittelemättömyydessä ja mitoituksen puutteessa piileekin johtajilla iso uupumisen riski, mikäli asiaa ei kuntaorganisaatiossa tiedosteta. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että liian suuret vastuualueet tai työn liiallinen pirstoutuminen johtavat pedagogisen johtajuuden kaventumiseen. (Fonsén 2014, 185.)

### 3 Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa kuvataan varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta ja avataan siihen liittyviä ydinkäsitteitä. Tarkasteltaessa johtamista yleisellä tasolla, voidaan nähdä yhtymäkohtia johtamiseen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Kuten Hujala ja Eskelinen (2013, 213) toteavat, varhaiskasvatuksessa instituutiona on myös tunnusomaisia piirteitä, jotka näyttäytyvät erityisesti varhaiskasvatuksen johtamisessa. Varhaiskasvatuksen johtamisen voidaan määritellä olevan pedagogista johtamista, henkilöstöjohtamista ja hallinnollista johtamista. Tutkimuksessa tärkeä näkökulma on myös jaettu johtajuus, jota varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat tiimeissään ja johon osallistetaan koko työyhteisöä. Jaettu johtajuus ulottuu koko päiväkodin henkilöstön toteuttamaan ja omassa työssään vaalimaan laadukkaaseen pedagogiikkaa arvostavaan työhön. Tällöin johtamisosa-alueista korostuu ennen muita pedagoginen johtajuus jo varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan sisältyvien pedagogisten vaatimusten ja pedagogisen asiantuntijuuden painottumisen vuoksi. Tutkimuksessa käytetään rinnakkain käsitteitä pedagoginen johtajuus -ja pedagoginen johtaminen. Päiväkodin johtajista käytetään myös sanamuotoa varhaiskasvatusyksikön johtaja.

#### 3.1 Pedagoginen johtajuus

Fonsèn ja Parrila (2016) ovat työstäneet ja koonneet teoksessaan pedagogiseen johtajuuteen ja johtamiseen liittyvää käsitteistöä ja määrittelyä. Varhaiskasvatuksen kontekstissa aivan keskeisiä käsitteitä ovat pedagoginen johtajuus ja -johtaminen, pedagogiikan johtaminen ja osaamisen johtaminen. Heidän mukaansa pedagogisen johtajuuden käsitteessä oleellista on henkilöstön osaamisen kasvuun tähtäävä oppimisprosessi. Pedagoginen johtajuus voidaan nähdä ikään kuin yläkäsitteenä, mikä pitää sisällään konkreettista johtamistoimintaa eli pedagogista johtamista ja pedagogiikan johtamista. (Fonsèn & Parrila 2016, s.23–41). Hujalan (2013, 8) mukaan johtamisen voidaan nähdä olevan aivan keskeinen laatutekijä varhaiskasvatuksessa. Neitolan (2010, 167) mukaan pedagoginen johtaminen on varhaiskasvatustyöstä kannettavaa vastuuta, jonka keskiössä ovat yhteisön perustehtävän kehittäminen ja henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen. Hujala ja Eskelinen (2013, 213) tähdentävät varhaiskasvatuksen keskeisten johtamistehtävien olevan pedagoginen johtaminen, henkilöstöjohtaminen ja erilaiset tehtävät, jotka liittyvät päivittäisiin käytännön asioiden hoitamiseen. Myös Page & Eadie (2019, 270) esittävät, että johtaminen toimii merkittävänä mahdollistajana moniammatillisten tiimien sitouttamisessa jatkuvaan työn parantamiseen ja kehittämiseen. Soukainen (2015, 180) korostaa pedagogisen johtamisen tärkeyttä



laadukkaan pedagogiikan mahdollistajana kaikissa pedagogisissa organisaatioissa. Hänen mukaansa johtajan rooli on hyvin merkittävä opetuksen ja oppimisen edistämässä.

Fonsènin väitöstutkimuksen (2014) tutkimustuloksissa pedagogisen johtajuuden osoitettiin rakentuvan viidestä eri osatekijästä, joita ovat arvo, organisaatiokulttuuri, konteksti, johtajan ammatillisuus ja substanssin hallinta. Tutkimuksessa painottuu vahvasti laadukkaan varhaiskasvatuksen vaaliminen ja kehittäminen sekä lapsen aseman korostaminen. Pedagoginen johtajuus nähdään ennen kaikkea voimavarana varhaiskasvatuksessa. Parhaimmillaan sen voidaan katsoa olevan eri toimijoille jaettua vastuuta laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisesta. Kun johtamistavassa katsotaan olevan kokonaisvaltainen pedagoginen ote ja painotus, puhutaan laaja-alaisesta pedagogisesta johtajuudesta. Tällöin panostetaan henkilöstön oppimisen johtamiseen ja varhaiskasvatuksen organisaation toimintakulttuurin johtamiseen. Varhaiskasvatuksen opettajat toimivat tiimeissään näiden päämäärien eteen johtaessaan lapsiryhmänsä pedagogiikkaa. Laaja-alaisen pedagogisen johtamisen toteuttamiseksi tehdään konkreettisia johtamistoimia. Näitä toimia voidaan kutsua pedagogiseksi johtamiseksi. Laaja-alaisen pedagogisella johtamisella tavoitellaan laatua ja painotetaan arvopohjan pedagogista näkökulmaa. (Fonsèn 2014, 35–36.)

Pedagoginen johtajuus mielletään siten myös vastuuksi lapsilähtöisen toiminnan suunnittelusta ja ammatillisesta pedagogiikasta lapsiryhmätasolla. Pedagogista johtajuutta voidaan kuvata vastuuna pedagogisen näkökulman tuomisesta keskusteluun. Se on vastuuta toiminnan ammatillisuudesta yksiköissä ja vastuuta varhaiskasvatuksen laadusta. Pedagoginen johtajuus on jatkuvaa keskustelun ylläpitämistä toiminnan periaatteista, toiminnan arviointia, kehittämistä ja ammatillisuuden ylläpitämistä. (Fonsèn 2014, 100–101)

Varhaiskasvatuksen pedagogisella johtamisella tavoitellaan lapsen näkökulmasta laadukasta pedagogiikkaa. Pää tavoitteena on lapsen oppiminen ja kokonaisvaltainen hyvinvointi. Lapsen suotuisalle kasvulle pyritään luomaan mahdollisimman onnistuneet edellytykset. Toimivan pedagogisen johtamisen rakennusaineita ovat pedagogiikan johtaminen, johtamiseen liittyvä osaaminen sekä tauotta rinnalla kulkeva laatutyö: toiminnan kriittinen arviointi, loppumaton arvokeskustelu sekä arviointiin perustuva toiminnan ja johtamisen kehittäminen. Myös visionääristen tavoitteiden asettamisen tulee suunnata kohti laadukasta varhaiskasvatusta. (Fonsèn & Parrila 2016, 40–41)

Fonsènin väitöstutkimuksessa (2014, 156–159) on tarkasteltu pedagogisen johtajuuden rakentumista ja elementtejä sekä tekijöitä, jotka edistävät ja estävät pedagogista johtajuutta. Tutkimustulosten mukaan keskeiset pedagogista johtajuutta edistävät tekijät olivat riittävät

aineelliset ja henkilöstön määrään liittyvät resurssit. Myös organisaation ylemmän tason tarjoama luottamus näyttäytyi tärkeänä. Suurta merkitystä tutkimustulosten mukaan oli myös pedagogiikan johtamiseen ja yleensä henkilöstöjohtamiseen liittyvällä osaamisella.

Fonsènin (2014) mukaan johtamisen tapaa ja johtamistehtävien jakautumista rakennetaan organisaation kulttuurissa. Hänen tutkimustulostensa mukaan johtajien toimenkuvia halutaan selkiyttää. Myös vastuualueiden tulisi olla sisällöltään hallittavissa olevia. Toisin sanoen yksittäisen johtamistehtävän ei tulisi olla liian laaja. Organisaation toimintakulttuurissa rakennetaan myös raamit pedagogiselle keskustelulle ja toimintatavoille, joilla sitä käydään. Pedagogisen keskustelun käytänteissä myös jaetaan valtaa ja johtajuutta. Yhteiseen pedagogiseen keskusteluun pohjautuvalla johtamiseen liittyvällä päätöksenteolla motivoidaan ja sitoutetaan henkilöstöä toimimaan yhdessä määriteltyjen tavoitteiden eteen. Toimivampi johtamisarki toteutetaan näin ollen henkilöstöä osallistamalla. (Fonsèn 2014, 153).

Akselin (2013) tuo esille, että varhaiskasvatuksen johtamisessa voidaan katsoa olevan kolme keskeistä ydintehtävää: Henkilöstöjohtaminen, pedagoginen johtaminen ja hallinnollinen johtaminen. Näissä johtamisen osa-alueissa rakentuu strategia, mikä on tärkeä johtamisen väline varhaiskasvatuksen johtamistyössä. Strategiassa konkretisoituvat ne visiot, joissa määritellään millaista varhaiskasvatusta kussakin yksikössä on tarkoitus tuottaa ja tavoitella. Strategiassa määrittelee sitä, millaista oppimisympäristöä ja työilmapiiriä halutaan rakentaa. Koska johtaja ohjaa omalla esimerkillään strategian toteutumiseen liittyvää työtä, pitää se sisällään myös hänen toiveitaan päiväkodin toimintakulttuurin rakentumisesta ja kehityssuunnista esimerkiksi ilmapiirin ja palautteen antamisen tapojen osalta. Strategia tarjoaa johtajalle välineitä henkilöstö- ja pedagogiseen johtamiseen tarjoamalla keskustelualustan siihen kirjatuihin asioihin. Kirjatun strategian avulla johtajan on konkreettisesti mahdollista esittää esimerkiksi käytettävissä olevat resurssit ja näin ollen käydä vuoropuhelua yhdessä työntekijöidensä kanssa. Strategia on myös työkalu, johon työntekijät, kuten varhaiskasvatuksen opettajat voivat vedota keskustellessaan yksikön johtajan kanssa toiveistaan ja pedagogiseen johtamiseen liittyvistä päämääristä. (Akselin 2013, 199–200, 245.)

Fonsèn toteaa, että osa johtajista kokee ongelmalliseksi työntekijöiden heikon sitoutumisen. Olisi tavoiteltavaa, että henkilöstön jäsenet kantaisivat vastuuta itsestään oman työnsä johtajina. Joidenkin työntekijöiden on ollut haastavaa sitoutua ajamaan yhteisiä arvoja ja tavoitteita ja jopa ollut vaikeaa osallistua dialogiin, jota edellä mainituista asioista keskustellen tulisi käydä. (Fonsèn 2014, 185.) Hujala (2013, 56) korostaa johtajan ja työntekijöiden jaettujen yhteisten arvojen

merkitystä varhaiskasvatuksen keskeisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Sama ajatus on sovellettavissa yhtä lailla opettajan toteuttaessa pedagogista johtamista tiimissään.

### 3.2 Jaettu pedagoginen johtajuus

Jaettu johtajuus voidaan nähdä työyhteisön sisällä tapahtuvana kompleksisena vuorovaikutuksena, jossa työtä tehdään yhteisten tavoitteiden mukaisesti fokuksen ollessa nimenomaan työyhteisön vuorovaikutuksessa eikä niinkään tehtävänkuivissa tai rooleissa (Heikkinen, Ahtiainen & Fonsén 2021, 6). Parrila ja Fonsén (2016) esittelevät jaetun pedagogisen johtajuuden tunnuspiirteitä. Jaetulla johtajuudella tarkoitetaan osallistavaa johtamistapaa, jossa työyhteisö muodostaa yhdessä yksikön johtajan kanssa toiminnan tavoitteet. Toimintaa kehitetään ja päätöksiä tehdään yhdessä. Organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi jaettu pedagoginen johtajuus on avainasemassa, sillä toimintamallissa kasvatusyhteisön jäsenet voivat kokea olevansa asiantuntijoita ja osallisia päätöksenteossa. On tärkeää, että johtamisprosessissa ovat mukana kaikki organisaatiotasot. Eri toimijoiden johtamisessa ilmenevä vuorovaikutus on keskeistä, samoin johtamistoimintojen suunnitelmallinen jakaminen. Jaettu johtaminen on ikään kuin tapa tarkastella johtamista uudessa valossa yhteisöllisesti (Parrila & Fonsén 43–46.) Myös Soukainen (2015) nostaa jaetun johtajuuden kiinnostavuutta johtamisen käytäntöihin paneutumiseen ja johtajan ja alaisten välisen vuorovaikutuksen näkökulmista. Koska jaetussa johtamistavassa johtamisprosessiin osallistuu useita henkilöitä, on keskeistä suunnata huomio johtamisen sisältöön, ei niinkään johtamisrooleihin. Jaettu johtajuus on lisäksi vuorovaikutuksessa toteutettavan toiminnan kanssa, jolloin se ulottuu myös osaksi pedagogista prosessia (Soukainen 2015, 63–64.)

Varhaiskasvatuksen kontekstissa jaetun pedagogisen johtajuuden tarkastelussa pedagoginen johtajuus on avainkäsite. Puhuttaessa pedagogisesta johtajuudesta, tarkastellaan lapsen oppimiseen ja suotuisan kehityksen tukemiseen liittyviä asioita. Myös henkilökunnan osaaminen ja yhteinen keskustelu arvoista ja tavoitteista ovat tärkeitä. Varhaiskasvatussuunnitelmiin kytkeytyvä työ ja pedagoginen kehittäminen tapahtuvat sekä mikro- että makrotasolla kattaen ruohonjuuritason työn varhaiskasvatuksen opettajien johtamisessa tiimeissä ja toisaalta kuntien varhaiskasvatuksen johdossa ja lautakuntatyössä. (Parrila & Fonsén 43–46.) Heikka (2014, 35–36) tähdentää työyhteisössä pinnalla olevien arvojen ja käsitysten vaikuttavuutta pedagogiseen johtajuuteen. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksessa on tärkeää, että jokainen työntekijä ottaa toimenkuvansa mukaan vastuuta työssään toteuttamasta pedagogiikasta. Tällöin he ikään kuin kantavat osaltaan vastuun jaetusta pedagogisesta johtamisesta. Fonsén ja Soukainen (2020) painottavat kuitenkin myös päiväkodin johtajien keskeistä roolia. Varhaiskasvatuksen yksiköiden johtajilla on tärkeä asema pedagogiikan

johtajina. Pystyessään tarkastelemaan tiimien toimintaa hieman etäämmältä, he näkevät kokonaiskuvan laaja-alaisemmin. ”Ulkopuolisina” heidän on mahdollista nähdä ja tarkastella pedagogisen johtamisen toimivuutta ja kehitystarpeita kriittisemmin. Lisäksi johtajat ovat tietoisempia sellaisista organisaation taloudellisista ja rakenteellisista haasteista, joilla on merkitystä myös pedagogisen johtamisen näkökulmasta. (Fonsèn & Soukainen 2020, 218.)

Heikka & Suhonen (2019) käsittelevät tutkimuksessaan pedagogisen johtajuuden merkityksiä suomalaisen varhaiskasvatuksen asetuksissa. Tutkimustuloksissa havaittiin viisi eri merkitystä jaetussa pedagogisessa johtajuudessa. Johtajuuden asetus perään kuulutti vastuullisuutta sekä päiväkodin johtajilta eli johtajuuden keskiöstä sekä tiimitasolla varhaiskasvatuksen johtajilta. Yhdessä rakennetut visiot ja tavoitteet sekä yhteiset arvot kaiken keskiössä muodostivat johtajuuden perustan. Heikan ja Suhosen tutkimustuloksissa korostui varhaiskasvatuksen opettajien keskeinen ja aktiivinen rooli tiimin pedagogiikan kehittäjinä ja johtajina. Käytännössä opettajien toteuttama pedagoginen johtajuus ilmeni tiimin jäsenten välisenä keskusteluna pedagogisista toimintatavoista, opettajien laatimista pedagogiikan toteuttamisen suunnitelmista sekä pedagogiseen dokumentointiin liittyvästä vastuusta ja toteutuksen järjestämisestä. (Heikka & Suhonen 2019, 43–56.)

Jaetun johtajuuden perusolemus rakentuu siitä yhteisymmärryksestä, että organisaation kaikilla henkilökunnan jäsenillä on merkitystä. Heikan ja Suhosen (2019) tutkimuslöydökset osoittivat myös, että keskinäisen riippuvuuden ehdot rakentuvat selkeän jaetusta pedagogisesta johtajuudesta laaditun toimintastrategian varaan. Tällä tarkoitetaan tehokasta struktuuria, jolla pedagoginen kehitystyö toteutetaan. Käytännössä tämä tarkoittaa vuoropuhelua ja reflektointia johtajien välillä sekä tiimien jäsenten roolien ja vastuiden selkiyttämistä. Ropon ym. (2016, 19–20) mukaan jaettu johtajuus tapahtuu johtajan ja hänen johtamiseensa liittyvien vuorovaikutusyhteyksien eli johtamissuhteiden välillä. Ropo tähdentää yhdessä tekemisen prosessia, jossa ajattelutavoista pyritään hiomaan samankaltaisia yhdessä käydyn arvokeskustelun myötä. Jaetun johtajuuden voidaan Ropon mukaan katsoa olevan paitsi vuorovaikutusta johtamisprosessissa myös yksilöiden heittäytymistä mukaan, sitoutumista ja edellyttää myös johdettavilta halua ottaa vastuuta ja kantaa osa vallasta. Hujala (2013, 56) korostaa johtajan ja työntekijöiden jaettujen yhteisten arvojen merkitystä varhaiskasvatuksen keskeisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Sama ajatus on sovellettavissa yhtä lailla opettajan toteuttaessa pedagogista johtamista tiimissään. Fonsèn ja Soukainen (2020, 213–219) alleviivaavat paitsi johtajan oman toiminnan johtamista myös varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajien kykyä johtaa omaa pedagogista työtään refleктоimalla. Näin toimimalla on mahdollista parantaa pedagogiseen johtajuuteen liittyvää tietoutta ja ammattitaitoa. Heidän mukaansa korkea ammatillinen status ja korkea pätevyys

tehostavat ammattilaisten kykyä reflektoida kriittisesti pedagogista johtajuutta. Tällöin on mahdollista tavoitella ja ylittää laadukkaampaan pedagogiseen johtajuuteen.

Päivittäisissä toiminnoissa yksiköiden johtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien keskinäinen riippuvuus johtamisen toteuttamiseen on jaetun johtamisen ydintä. Varhaiskasvatuksen arjessa jaettu pedagoginen johtajuus rakentui tutkimuksen mukaan yhteisessä keskustelussa, työn tuloksissa ja työkaluissa sekä konstruktiossa eli tiedon rakentumisessa. Jaetun johtajuuden voidaan nähdä olevan rinnakkaisia ja päällekkäisiä johtamisen tapoja eri toimijoiden toimeenpanemina niin päiväkotiyksiköissä kuin yksittäisissä tiimeissäkin. (Heikka & Suhonen 2019, 43–56.)

Tavoiteltaessa yhä parempaa jaettua johtamista tulevaisuudessa, tarvitaan yhä kehittyneempiä toimintamalleja, jotta johtajuus pääsee kehittymään monella eri tasolla. Varhaiskasvatuksessa tarvitaan jakamisen kulttuuria, jatkuvaa dialogia ja ihmissuhteiden tietoista vaalimista. Tämä edellyttää tarkoituksenmukaisia johtajuusrakenteita, jotka tukevat henkilöstön asiantuntijuuden kehittymistä. Tärkeää olisi myös pyrkiä edistämään työyhteisön sisällä tapahtuvaa iloitemista työkavereiden onnistumisista. Johtajien tulee keskittyä työyhteisössä yhteishengen luomiseen ja yhteistyön rakentamiseen. Niiden avulla luodaan henkilöstön sitoutuneisuutta työhön, osallisuutta, tuottavuutta ja jaettua johtajuutta. (Heikkinen, Ahtiainen & Fonsén 2021, 7.)

### **3.3 Tiimin pedagoginen johtaminen**

Opettajat toimivat aktiivisessa roolissa johtaessaan pedagogista kehitystä tiimeissään. Nimenomaan opettajajohtajuus toimii koko pedagogisen johtajuuden keskiössä ikään kuin tiedon välittäjänä. (Heikka & Suhonen 2019, 5.) Taipaleen (2008, 52) mukaan johtamisprosessissa ovat merkityksellisiä johtajan aikaansaannokset, joiden perusteella alaiset luottavat johtajaansa. Keskeistä on vuorovaikutusprosessi, jolloin johtaja vaikuttaa alaiensa oppimiseen ja saattaa heitä ymmärtämään yhteisten päämäärien ja tavoitteiden merkityksen. Hyvän johtajan arvovalta perustuu hänen kykyynsä kohdata ja arvostaa alaisiaan ja täten saavuttaa myös henkilökohtaista arvostusta. Hujala ym. (2016, 22–23) pitävät tärkeinä johtajan ominaisuuksina helposti lähestyttävyyttä, reiluuutta ja luotettavuutta. Johtajien tulisi myös taata työntekijöilleen asianmukaisia foorumeita, joissa keskustella lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta ja arvioinnista. Työntekijöiden ja johtajan välinen keskinäinen riippuvuus ja avoimuus ovat Taipaleen mukaan avain onnistuneeseen pedagogiseen johtajuuteen. Tätä ajatusta on vaivatonta soveltaa myös varhaiskasvatuksen opettajan toteuttamaan johtamiseen tiimeissään. Hujala ja Eskelinen (2013, 227–229) tuovat vielä erikseen esille pedagogista johtamista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Heidän mukaansa toisten johtajien tarjoama vertaistuki tarjoaa eväitä ammatilliseen kehittymiseen. Lisäksi vuorovaikutustaidot ja

jatkuva kouluttautuminen ovat avaintekijöitä tavoiteltaessa onnistumisia johtajuuden positioissa. Estävinä tekijöinä he esittelevät pedagogisina johtajina toimivien kokemukset työn kuormittavuudesta, joka syntyy kiireestä ja työn sirpaleisuudesta. (Hujala & Eskelinen 2013, 227–229.) Soukainen (2015) kuvaa esimiehen ja alaisen välistä suhdetta johtamisen näkökulmasta varhaiskasvatuksessa. Tilanteessa, jossa alainen saa esimieheltään tukea ja vallitseva luottamus on molemminpuolista, vaikuttaa se positiivisesti työntekijän työolosuhteisiin. Vähäinen tuki saattaa aiheuttaa stressiä, kun taas esimiehen tuen ollessa riittävää työntekijän työhön sitoutuminen vahvistuu ja hänen alaistaitonsa kehittyvät. Hyvien alaistaitojen avulla työntekijän on mahdollista osallistua johtamisprosessiin (Soukainen 2015, 72.)

Heathfield (2011, 2) puolestaan tuo esille seikkoja, jotka edistävät tiimin toimivuutta. Tiimin jäsenten välisessä keskustelussa tulisi nostaa esille odotukset ja määritellä tarkoituksenmukainen toiminta. Varhaiskasvatuksenkin kontekstissa tulisi paneutua sellaisten työtapojen valitsemiseen, joilla voidaan saavuttaa tavoitteisiin, arvoihin ja visioihin istuvia onnistumisia. Työn hallittavuus on tärkeä tekijä työhyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta jokaiselle. Toimenkuvan määrittelemättömyydessä ja mitoituksen puutteessa piileekin johtajilla iso uupumisen riski, mikäli asiaa ei kuntaorganisaatiossa tiedosteta. Liian suuret vastualueet tai työn liiallinen pirstoutuminen johtavat pedagogisen johtajuuden kaventumiseen. (Fonsèn 2014, 185.)

Kehittymistä tavoitteleva toiminta perustuu paitsi suorituskykyyn myös ryhmädynaamisiin prosesseihin. Siksi tiimin pedagogisessa johtamisessa tärkeää on kokonaisvaltainen ryhmädynamiikka. Työntekijöiden itseohjautuvuus ja sitoutunut sekä vastuuta ottava toiminta muotoutuu ryhmän yhteistyötoiminnassa ja toimivan vuorovaikutuksen pohjalta. Tiimin johtajana pedagogisen johtajan on tärkeää ymmärtää ihmisen käyttäytymistä osataksaan motivoida heitä toimimaan asiakaslähtöisesti, toimintatapoja uudistaen ja oppimisestaan nauttien. (Taipale 2008, 52–53.)

Esimiehen henkilökohtaisella kasvuprosessilla ja prosessintajun eli kokonaisuuksien ymmärtämisen ominaisuuksilla on keskeinen merkitys tavoiteltaessa tiimin toimivaa yhteistyötä. Saadakseen kanssatoimijoiden luottamuksen, tiimin esimiehen tulee osoittaa kykynsä hallita kokonaisia prosesseja eli asioiden toisiinsa liittyvyyttä. Uskottava esimies tavoittelee myös itse kehittymistä ja haluaa oppia uutta. Hänellä on lisäksi inspiroiva ja idealisoiva vaikutus johdettaviinsa. Johtaja on tärkeä roolimalli, joka toimii kannustavasti ja innostaa ideoillaan. Hänen nähtävissä oleva toimintansa on tavoiteltavaa ja sitä on lupa jäljitellä. (Taipale 2008, 53–54). Taipale (2004, 8) tuo väitöstutkimuksensa tuloksissa esille myös eri johtamisroolien omaksumisen tärkeyden ja kyvyn

tavoitella pitkän aikavälin tavoitteita. Tiimin johtamisessa oleellista hänen mukaansa on kokonaisvaltaisen tilanteiden ja asioiden hallinta ja oppimisen arvottaminen korkealle. Myös Hujala (2013, 55) korostaa johtamisen luonteen olevan visionäärinen ja suuntautuvan aina vahvasti tulevaisuuteen. Fonsènin (2014, 59) mukaan opettajien pedagoginen tiimijohtaminen on parhaimmillaan sensitiivistä ja välittävää sekä yhteistä keskustelua arvostavaa. Tällaisissa olosuhteissa vuorovaikutteinen kulttuuri voi vahvistua.

## 4 Ammatti-identiteetti

Tässä luvussa tarkastellaan ammatti-identiteetin muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Ammatti-identiteettiä lähestytään historiallisesta näkökulmasta sekä esitellään asiantuntijoiden näkemyksiä ja määrittelyjä ammatti-identiteetistä. Asiaa käsitellään sekä yleisellä tasolla että varhaiskasvatuksen kontekstissa. Ammatti-identiteetin rakentumisen yhteydessä, käytetään termejä ammatti-identiteetti, ammatillinen identiteetti ja työidentiteetti synonyymeina. Termit kuvaavat yksilön identiteetin osaluuetta, jossa ilmenee ihmisen ja työn välistä suhdetta.

### 4.1 Ammatti-identiteetin muodostuminen

Historiallisesti tarkasteltuna ammatti-identiteettiä on rakennettu eri aikoina eri tavalla. Ammatti-identiteetin määrittelyyn ja sen kokemiseen vaikuttaakin aika missä elämme. Modernismin aikaan (1900-luvun alkupuoliskolla) vallitsi ajatus vakaasta, suhteellisen muuttumattomasta identiteetistä. Jälkimodernismin (n.1960-luvulta alkaen) myötä ajatus identiteetistä on kuitenkin muuttunut pirstaloituneeksi, tilanteesta toiseen muuttuvaksi ja jatkuvasti uudelleen neuvoteltavaksi minäksi. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 26.) Tuotantotapojen muutos on tuonut muutoksia työn luonteeseen, teknologian kehittymiseen sekä työn organisoimiseen. Käsiyöläisen ammatillinen identiteetti muodostui seuraamalla vakiintuneita traditioita ja oppimalla mestareilta. Teollisessa tuotantotavassa ammatillinen identiteetti muotoutui formaalin koulutuksen, standardoitujen sääntöjen ja byrokratian kautta. Tavoitteena oli mahdollisimman tehokas ja teknisesti taitava työntekijä. Jälkiteollisessa yhteiskunnassa korostuu organisaation arvojen välittäminen työntekijälle, reflektointi, vuorovaikutuksen merkitys identiteettityössä, joustavuus ja jatkuvassa muutoksessa eläminen. Yhä edelleen organisaatioissa on nähtävissä viitteitä eri aikakausista ja tuotantotavoista, joiden risteyksessä ihmiset rakentavat ammatillista identiteettiään. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 29–31.)

Ammatillisen identiteetin rakentumisessa voidaan nähdä yhteiskunnallisia, sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia. Näiden lisäksi yksilö luo jatkuvasti omia käsityksiään työn luonteesta ja merkityksestä. Ammatti-identiteettiin vaikuttaa vahvasti oma henkilökohtainen suhtautuminen työhön, oma työhistoria ja odotukset tulevaisuudesta suhteessa työhön. (Eteläpelto 2007, 90–91.) Ammatillisen identiteetin voidaan nähdä rakentuvan mm. itseluottamuksesta, itsetunnosta ammatillisesta itsetunnosta, työtyytyväisyydestä ja motivaatiosta. He näkevät ammatti-identiteetin persoonallisena konstruktiona, johon vaikuttaa tunteemme ja asenteemme työstä, jota teemme. (Moloney 2010, 168.)



Mahlakaarto (2010, 15) kuvailee ammatti-identiteetin muodostumista jatkuvaksi prosessiksi, joka syntyy sosiaalisen ja persoonallisen välisessä suhteessa ja niiden vuorovaikutuksessa. Hän mainitsee myös menneisyyden merkityksen sekä yksilön toiveet tulevasta ja omat mielikuvat tavoiteltavasta minästä. On tärkeää huomata, että työn ja identiteetin välinen suhde on vastavuoroinen. Yksilön henkilökohtainen identiteetti vaikuttaa työidentiteettiin ja työidentiteetti muovaa yksilössä olevaa henkilökohtaista identiteettiä. Korkalainen (2009, 37) toteaa, että identiteetti vaikuttaa siihen, mihin yksilö kokee kuuluvansa ja miten hän oppii. Ammatillinen identiteetti nähdään nykypäivänä jatkuvasti kehittyvänä itseohjautuvana oppimisena ja työntekijöiden joustavana ideointina, joita tuetaan koulutuksilla ja erilaisilla kehittämistoimenpiteillä. Tavoitteena on vahvistunut ammatti-identiteetti, joka nojaa vahvasti organisaation arvoihin. Karila (2010, 212) käsittelee artikkelissaan ammatillisuutta, ammatillista asiantuntijuutta ja liittää näihin käsitteisiin myös ammatillisen identiteetin. Hän näkee ammatillisen asiantuntijuuden tilannesidonnaisena ja kulttuurillisena ilmiönä, jossa on mukana myös persoonallinen ulottuvuus.

Yksilöllä voi olla ennakko-odotuksia ja kuvitelmia omasta ammatti-identiteetistään aloittaessaan uudessa työpaikassa. Kuten edelläkin on sanottu, omien aiempien kokemusten ja odotusten lisäksi ammatti-identiteettiin vaikuttavat vahvasti sosiaaliset rakenteet ja vuorovaikutus. Uudessa työpaikassa ammatti-identiteetti voikin muotoutua hieman erilaiseksi, kuin edellisessä saman alan työpaikassa. Sosiaalistumisen, oppimisen ja vuorovaikutuksen ollessa avainasemassa, on työyhteisön ja työntekijöiden tukeminen ja ohjaaminen muuttuvissa työympäristöissä tärkeää. Hyvät työelämätaidot, hyvä itsetunto ja positiivinen asenne vaikuttaa yksilön tunteisiin, ajatuksiin ja käyttäytymiseen. Ammatillisen identiteetin uudelleen määrittelyssä yksilö työskentelee ydinminän alueilla ja se on helpompaa, jos edellä mainitut taidot ovat vahvat. Identiteettityössä tärkeää olisi nähdä oma ammatillinen minä joustavana, jatkuvasti kehittyvänä, aktiivisena mahdollisuuksien etsijänä, joka kykenee itsearviointiin ja itsensä arvostamiseen. Mikäli yksilöllä ei ole tällaisia ominaisuuksia, on vaarana ammatti-identiteetin kriisiytyminen. (Mahlakaarto 2010, 17–19.)

Jos oma ammatillinen identiteetti joutuu koetukselle, aiheutuu siitä yksilölle kriisi. Esimerkiksi työtehtävien muutos edellyttää yksilöltä ja yhteisöltä neuvotteluja ja ammatillisen identiteetin uudelleen määrittelyä (Eteläpelto 2007, 94). Kun työelämän vaatimuksiin tulee muutoksia, alkaa yksilö tuottaa erilaisia identiteettejä sen pohjalta, miten hän kokee omat mahdollisuutensa ja resurssinsa. Tällöin yksilö käy itsensä kanssa keskustelua omasta työroolistaan, omasta paikastaan työyhteisössä ja siitä, millaisia valmiuksia hänellä on vastata muuttuviin työelämän haasteisiin. Joissain tapauksissa yksilön resurssit voivat olla puutteellisia ja hänen on vaikea muovata omaa

työidentiteettiään vaatimuksia vastaavaksi. Kyse voi olla myös vaikeudesta kontrolloida omaa työtä tai vaikeuksia suhtautumisessa muutokseen. Työidentiteetin kriisiytyminen voi aiheuttaa mm. stressiä, kiireettä, henkistä kuormitusta, työn mielekkyyden katoamista, ristiriitoja työyhteisössä, työuupumusta ja masennusta. Voidaankin puhua työn vaihtosuhteesta: antaako työ enemmän kuin ottaa? Mikäli työstä saatavat hyödyt, kuten toimeentulo, onnistumisen kokemukset, turvallisuus ja elämän mielekkyys koetaan tärkeämpinä ja suurempina kuin työhön menevät resurssit, voidaan yksilöä pitää oman elämänsä rakentajana ja aktiivisena oman työnsä subjektina. (Mahlakaarto, 2010, 15–17.) Voidaankin pohtia, mihin kaikkeen ammatti-identiteettiä, osaamisen näkyväksi tuomista ja jatkuvaa itsearviointia tarvitaan (Eteläpelto & Vähäsantanen 2008, 27).

## **4.2 Ammatti-identiteetti varhaiskasvatuksen kontekstissa**

Menneiden vuosikymmenten aikana, varhaiskasvatuksen sektori on kokenut suuria muutoksia ja varhaiskasvatuksen henkilöstöltä odotetaan paljon enemmän kuin ennen. Varhaiskasvatuksessa on jopa hieman kamppailtu ammatillisen arvostuksen ja tunnustuksen saamiseksi. Varhaiskasvatuksen haarautuminen hoitoon ja kasvatukseen/opetukseen on aiheuttanut hämmennystä ja herättänyt kahtia jakautuneita ajatuksia. Toisaalta varhaiskasvatuksen sektori nähdään edelleen lasta hoitavana, äidillisenä ja vahvasti sukupuolittuneena, mutta tämän rinnalle ovat yksimielisesti ja lisääntyvällä voimalla tulleet henkilöstön lisääntyvät koulutusvaatimukset, työn laatuvaatimukset ja jatkuva varhaiskasvatuksen sektorin kehittäminen. (Moloney 2010, 170.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön roolit ovat kompleksisempia ja ulkopuolelta tulevia vastuita ja vaatimuksia on aiempaa enemmän. Varhaiskasvatuksen henkilöstö näyttäytyy kirjavana joukkona, jolla on monenlaista lähtökohtaa, koulutustaustaa, pätevyyttä, asemaa ja statusta. Tyypillisesti varhaiskasvatuksesta löytyy työntekijöitä monista eri koulutustaustoista ja koulutusasteista sekä niitä työntekijöitä, joilla koulutuksellista pätevyyttä ammattiin ei ole lainkaan. Tämä lähtökohtien sekamelska voi aiheuttaa työntekijöiden välille ristiriitoja, sillä varhaiskasvatuksen yksiköissä on mahdotonta luoda yhtä yhtenäistä ammatti-identiteetin pohjaa tai yhteisiä jaettuja uskomuksia omasta ammatillisesta roolista. (Moloney 2010, 167–168.) Varhaiskasvatuksessa oman ammatti-identiteetin luominen voi olla joko todella antoisaa tai todella haastavaa – riippuen työyhteisössä vallitsevasta ilmapiiristä ja toimintakulttuurista.

Opettajien ammatillista identiteettiä on tutkittu viime vuosikymmeninä paljon ja etenkin siihen kietoutuvia käsitteitä kuten yhteistyö työyhteisössä, opettamisen laatu ja opettajien ammatti-identiteetin muotoutuminen. Samaan aikaan, kun ammatti-identiteettiä on alettu tutkimaan tarkemmin, on varhaiskasvatuksen opettajien harteilla yhä lisääntyviä ammatillisia vaatimuksia.

Kasvattajat kokevat uudet vaatimukset kompleksisina ja stressaavina sekä ammatillisen autonomian tuhoavina. Pahimmassa tapauksessa opettajat joutuvat selviytymään päivästä syyllisyyden, stressin ja riittämättömyyden tunteiden kanssa samalla kun heiltä vaaditaan emotionaalisesti ja akateemisesti yhä enemmän. Tämän keskellä oman ammatti-identiteetin ja oman paikan löytäminen työyhteisössä voi olla haastavaa. (Melasalmi & Husu 2018, 91.)

Opettajaksi tuleminen ja opettajana oleminen vaatii oman ammatti-identiteetin rakentamista. Opettajan ammatti-identiteetti nähdään tärkeänä asiana, jonka avulla opettajalla on mahdollisuus kehittyä omassa ammatillisuudessaan. Ammatti-identiteetin on nähty vaikuttavan opettajilla mm. työn mielekkyyteen, motivaatioon, minä pystyvyyden kokemiseen, työtyytyväisyyteen ja tehokkuuteen. Opettajuus on vahvasti sidoksissa henkilökohtaiseen persoonallisuuteen, minäkuvaan, itsetuntoon ja siihen, miten yksilö näkee itsensä. Tutkimuksissa on havaittu, että vastavalmistuneilla opettajilla on monia uskomuksia ja mielikuvia, jotka perustuvat heidän omaan kokemuksiinsa käytetyistä opetusmalleista ja metodeista. Opettajan ammatillisen identiteetin muodostuminen on prosessi, johon vaikuttavat yksilön ajatukset, tavoitteet, ihanteet ja arvot. Nämä kietoutuvat yhteen ja muokkautuvat professionaalissa koulutuksessa omaksuttavien näkemysten ja myöhemmin hankitun opettajakokemusten myötä. (Melasalmi 2018, 40.) Opettajien ammatti-identiteetin muodostumista voidaan tarkastella sosiokulttuurisen näkemyksen kautta, jossa yksilöt luovat identiteettejään yhdessä ja yhteisten mielenkiinnonkohteiden kautta. Aktiivisella sitoutumisella ja jatkuvalla kokemusten ja työyhteisön uudelleen määrittelyllä, yksilöt muuttavat identiteettiään ja luovat uusia tapoja ilmentää omaa ammatillista identiteettiä. (Melasalmi & Husu 2018, 91.)

Moloney (2010) tutki identiteetin muodostumista varhaiskasvatuksen henkilöstöllä. Ilmeni, että tutkinnon omaavilla päteville työntekijöillä oli parempi itseluottamus, heillä oli vahvempi ammatillinen itsetunto ja he kokivat enemmän tyytyväisyyden ja kuuluvuuden tunteita työssään kuin epäpätevät työntekijät. Ammatti-identiteettiä heikentävänä tekijänä nähtiin työsopimusten huonot ehdot ja etenkin huono palkka vaikutti oman ammatillisen identiteetin muodostumiseen negatiivisesti. Työyhteisön hyväksyntä, työyhteisöön kuuluvuuden tunne ja arvostuksen saaminen työyhteisössä olivat yhteydessä ammatillisen identiteetin muodostumiseen. (Moloney 2010, 184.)

Yksilön oman ammatillisen identiteetin tunnistaminen on tärkeää yksilölle itselleen, päiväkodin lapsille ja koko muulle henkilöstölle, sillä se vaikuttaa yksilön ammatillisiin tekoihin, valintoihin ja päätöksiin (Melasalmi 2018, 88). Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatti-identiteetin on nähty muotoutuvan diskursseissa, joissa opettajilla on monia samanaikaisia identiteettejä, monissa

sosiaalisissa konteksteissa. Erilaiset varhaiskasvatuksessa läsnä olevat käsitteet, kuten laatu, johtajuus ja demokraattinen ammatillisuus muokkaavat opettajan ammatti-identiteettiä ja luovat lukuisia erilaisia ilmentymiä siitä, miten olla ”hyvä opettaja”. Varhaiskasvatuksessa jaettu ammatillinen identiteetti muodostuu monista tekijöistä: yhteisistä kokemuksista, tietotaidosta ja yhteisistä keinoista havaita ongelmia ja löytää niihin ratkaisuja. Jaettu ammatillinen identiteetti perustuu opettajuuden ytimessä oleviin kysymyksiin lapsesta ja lapsuudesta. Näiden varhaiskasvatuksen ytimessä olevia asioiden käsittely yksin ja työyhteisössä, rakentaa tapoja toimia ja luo koko työyhteisön toimintakulttuuria ja ammatillista identiteettiä. (Melasalmi & Husu 2018, 92.)

Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen instituutio, joten varhaiskasvatuksen ammattilaisten ammatti-identiteettiin vaikuttavat yhteiskunnan odotukset heidän työstään ja määritelmät siitä, mitä on hyvä varhaiskasvatus. Voidaan pohtia, kuka määrittää mitä hyvä varhaiskasvatus on. Määrittävätkö sen ammattilaiset itse vai yhteiskunta? Tätä kysymystä on mahdollista tarkastella siten, että varhaiskasvatuksen ammatillisuutta voidaan rakentaa sekä sisältä-, että ulkoa päin. Kun ammatti-identiteettiä rakennetaan sisältä päin, on yksilö perillä itselleen tärkeistä arvoista, jotka ovat tärkeitä hänelle omassa työssään ja jotka on jo koulutuksen aikana omaksunut. Nämä yksilön arvot muodostavat suuren osan ammatti-identiteetistä sekä myös pätevyydestä, sillä nämä arvot näkyvät jokapäiväisessä työssä työyhteisössä. Tarkasteltaessa ammatti-identiteetin rakentumista ulkoa päin, on kyse järjestäytyneestä ammatillisuudesta, jota voidaan kuvailla kontrollin diskurssina, joka ilmenee säätelynä ja laskennallisina mittareina. (Oosterhoff 2021, 26.) Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen identiteetin rakentumisen yhtenä haasteena voidaankin nähdä oman sisäisen arvomaailman ja ulkoa päin tulevan yhteiskunnan välittämän arvomaailman yhdistämisen.

## 5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia sitä, minkälaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on tiimin pedagogisesta johtamisesta ja miten tämä vaikuttaa varhaiskasvatuksen opettajan omaan kehittyvään ammatti-identiteettiin. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten nykyiset varhaiskasvatuksen opettajille asetetut pedagogiset tavoitteet koetaan ja onko muuttuvilla vaatimuksilla ollut vaikutusta oman ammatti-identiteetin rakentumiseen tai uudelleen muotoutumiseen. Tutkimuksessa halutaan myös selvittää, minkälaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajat kokevat tiimin pedagogisessa johtamisessa ja minkälaista tukea he asiaan mahdollisesti kaipaisivat.

Tutkimuskysymykset:

1. Minkälaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on tiimin pedagogisesta johtajuudesta?
2. Millainen vaikutus tiimin pedagogisella johtamisella on varhaiskasvatuksen opettajien ammatti-identiteettiin?
3. Miten työyhteisössä tuetaan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista johtajuutta?

## 6 Tutkimuksen toteutus

### 6.1 Tutkimuksen metodologinen viitekehys

#### Kvalitatiivinen tutkimus

Tämän tutkimuksen kohteena ovat varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset ja näkemykset tiimin pedagogisesta johtamisesta ja näiden kokemusten vaikutukset heidän koettuun ammatti-identiteettiinsä. Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia yksilöllisellä tasolla ja sen vuoksi aihetta lähestytään laadullisella tutkimusotteella.

Kirjallisuudessa on esitetty monia erilaisia määritelmiä kvalitatiiviselle tutkimukselle. Tässä kappaleessa kerrotaan muutamasta kvalitatiivisen tutkimuksen ominaispiirteestä, jotka ovat ominaisia myös tälle tutkimukselle. Tutkimuksessa kvalitatiivisen viitekehysten muodostavat mm. aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen otanta ja hypoteesittomuus.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositaan ihmistä tiedon keruun välineenä ja itse aineistolla tarkoitetaan suppeimmillaan aineistoa, joka on tekstiä. Teksti on voinut syntyä tutkijasta riippuen tai riippumatta. Aineisto, joka on analysointivaiheessa tekstimuodossa, on voinut syntyä mm. havainnoinnin, haastattelun tai kirjallisten tuotosten tutkimisen ja analysoinnin tuloksena. (Eskola & Suoranta 1998, 12.) Erilaisia aineistonkeruumenetelmiä voi käyttää yksittäin, rinnakkain tai yhdistellen eri tavoin, riippuen tutkimusongelmasta ja tutkimusresurssista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 62) ja usein aineiston keräämisen, haastattelun tai havainnoinnin apuna käytetään lomakekyselyitä ja testejä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 164). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä on haastattelu. Haastattelut muutetaan tutkijoiden toimesta tekstimuotoon.

Haastattelemalla tutkittavia, päästään kosketuksiin tutkittavien kanssa ja siten tavoitetaan parhaiten heidän oma näkökulmansa tutkittavaan asiaan. Osallistuminen tutkittavien elämään onkin keskeistä suurelle osaa kvalitatiivista tutkimusta ja tällöin tutkija pyrkii säilyttämään ilmiön sellaisenaan kuin se tutkittavan elämässä ilmentyy (Eskola & Suoranta 1998, 13).

Kvalitatiiviselle tutkimukselle tunnusomainen harkinnanvarainen otos tarkoittaa sitä, että tutkittavat valitaan tietyin kriteerein ja usein heitä ei ole kovin montaa, vaan pieni määrä tapauksia analysoidaan hyvin perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 14). Tässä tutkimuksessa on etukäteen mietitty ne tunnusmerkit, joiden tulee täytyä haastateltavia valittaessa.

Vaikka tämän tutkimuksen tekoon lähdetäänkin ajatuksella, että varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan kuuluu tiimin pedagoginen johtajuus, ei kuitenkaan tehdä valmiita oletuksia esimerkiksi siitä, miten työssä olevat varhaiskasvatuksen opettajat tiimin pedagogisen johtajuuden kokevat ja näkevät. Eskola ja Suoranta (1998, 15) toteavatkin, että hypoteesittomuus tarkoittaa sitä, että tutkija on avoin tutkittavien kokemuksille eikä hänellä ole ennako-oletusta tutkimuksen tuloksista. Lähtökohtana ei ole teorian testaaminen, vaan aineiston monipuolinen ja tarkka tarkastelu. Kuten Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (1997, 164) kertovat laadullisen tutkimuksen tapausten ainutlaatuisuudesta, niin ymmärrämme jokaisen haastateltavan tuovan tutkimukseemme oman ainutlaatuisen kokemuksensa ja tulkitsemme aineistoa sen mukaisesti.

### **Tutkimusotteena fenomenologis-hermeneuttinen suuntaus**

Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa perustana ovat tietyyntyyppiset filosofiset ongelmat liittyen ihmiskäsitykseen ja tiedonkäsitykseen. Tässä tutkimussuuntauksessa ihmiskäsityksen kannalta oleellisia asioita ovat ihmisen kokemukset, merkitys ja vuorovaikutuksessa tapahtuvat asiat ja tietokysymyksessä nousevat vahvasti esiin tulkinta sekä ymmärtäminen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 30; Aaltola & Valli 2010, 28.)

Fenomenologia tutkii ennen kaikkea ihmisen kokemuksia, jotka muodostuvat ihmisen kokemuksesta suhteessa omaan todellisuuteensa. Kokemus nähdään vuorovaikutuksellisenä ilmiönä todellisuuden kanssa. Tutkitaan siis sitä, millainen suhde ihmisellä on hänen omaan elämäntodellisuuteensa. Tähän liittyy vahvasti myös intentionaalisuuden käsite, sillä kaikki merkitsee meille jotakin. Voidaankin sanoa, että ihmisen kertoma ja hänen kokemansa kokemus on muotoutunut merkitysten mukaan. Nämä merkitykset muodostavatkin fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuksen varsinaisen kohteen. Fenomenologinen tutkimus ei pyri löytämään universaaleja yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavien sen hetkistä merkitysmaailmaa. (Aaltola & Valli 2010, 29–31.)

Hermeneutiikka yleisesti tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus tulee tarpeesta tulkita aineistoa. Hermeneutiikka kohdentuu ihmisten väliseen kommunikointiin ja ilmaisuihin, joilla tarkoitetaan sanallista ja kehollista ilmaisua. Voidaan sanoa, että hermeneuttinen tutkimus tekee jo tunnettua tiedetyksi sekä haluaa nostaa jonkin tietyn ilmiön tietoiseksi ja näkyväksi ja tuoda esiin niitä näkökulmia, jotka ovat itsestäänselvyksiä, tottumuksen häivyttämiä tai asioita, joita ei ole vielä edes osattu ajatella. (Aaltola & Valli 2010, 31; Tuomi & Sarajärvi 2018, 31.)

Tässä tutkimuksessa voidaan nähdä olevan fenomenologis-hermeneuttinen suuntaus, sillä tavoitteena on paitsi ymmärtää haastateltavien mielenmaisemaa ja kokemuksia, myös käsitteellistää kokemuksen merkitykset. Tutkimuksessa halutaan nostaa esille varhaiskasvatuksen opettajilla olevaa pedagogista ammattitaitoa ja taitoa olla oman tiiminsä pedagoginen johtaja. Koska tutkitaan nimenomaan sitä, kuinka henkilö itse kokee oman työnkuvansa ja ammatti-identiteettinsä, niin on kyse tulkinnallisesta tutkimuksesta, jota fenomenologis-hermeneuttinen tutkimussuuntaus edustaa.

## 6.2 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkijan valitessa haastattelun aineiston keruu menetelmäksi, on hänen tehtävänä välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, näkemyksistä, kokemuksista ja tunteista. Tätä tehtävää tutkija voi lähestyä joko epäsuorasti tai suorasti. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 41.) Tässä tutkimuksessa lähestymistapana on kysyä ihmiseltä itseltään hänen ajatuksistaan, joten käytetään suoraa lähestymistapaa.

Hirsjärvi & Hurme (2015, 43) ovat tiivistäneet tutkimuksen osana tehtävän haastattelemisen vuorovaikutustilanteeksi, jolle luonteenomaista on seuraavat piirteet: 1) Haastattelu on ennalta suunniteltu ja tutkijat perehtyneet tutkimuksen kohteeseen. 2) Haastattelija toimii haastattelun alulle panijana ja ohjaajana. 3) Haastattelijan tehtävänä on pitää haastateltava motivoituneena. 4) Haastattelijalle on itselleen selvää oma roolinsa haastattelussa. 5) Haastateltavan täytyy pystyä luottamaan siihen, että hänen antamiaan tietojaan käsitellään luottamuksellisesti.

Erilaisia haastattelun muotoja on monia. Haastattelumuodon määrittelyyn vaikuttaa yksinkertaistettuna: kysymysten muotoilu ja kiinteyden aste, sekä kuinka paljon haastattelija jäsentää haastattelutilannetta (Eskola & Suoranta 1998, 63). Valitsemamme haastattelumuoto oli puolistrukturoitu teemahaastattelu ja se voidaan sijoittaa lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun väliin (Hirsjärvi & Hurme 2015, 44). Teoksessa kuvataan teemahaastattelun ominaispiirteitä seuraavanlaisesti: 1) On tutkijoiden tiedossa, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen. 2) Tutkija on etukäteen selvittänyt tutkittavan ilmiön tärkeitä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaiskuvaa. 3) Etukäteen selvitettyjen asioiden perusteella tutkija muodostaa haastattelurungon. 4) Haastattelu suunnataan haastateltavien subjektiivisiin kokemuksiin, jotka tutkija on ennalta analysoinut. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 47.)

Teemahaastattelussa edetään keskeisten teemojen varassa. Tämän etuna on, että tutkija voi päästää hieman enemmän irti tutkijan roolistaan ja haastateltavien ääni pääsee kuuluviin. Tutkimustapa ottaa huomioon sen, että ihmisten kokemukset asioista ovat aina tulkintoja ja sen, että jokainen



ihminen antaa omanlaisensa merkityksen koetuille asioille. Teemahaastattelu tukee tutkimuksemme hypoteesitonta lähtökohtaa erinomaisesti, sillä yleensäkin tutkimuksissa, joissa metodina on teemahaastattelu, ollaan kiinnostuneita tutkittavan ilmiön perusluonteesta ja -ominaisuuksista. (Hirsjärvi & Hurme, Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö 2015, 65.)

Teemahaastattelun voidaan sanoa olevan lähempänä strukturoimatonta, kuin strukturoitua haastattelua. Puolistrukturoidun menetelmän siitä tekee se, että kaikille haastateltaville on haastattelussa samat aihepiirit ja teema-alueet. Teemahaastattelusta puuttuu strukturoidulle lomakehaastattelulle tyypilliset tarkat kysymysmuodot ja kysymysjärjestykset. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 48.) Pyrimme kuitenkin muotoilemaan haastattelukysymykset sellaisiksi, että niistä saadut vastaukset vastaisivat tutkimuskysymyksiin tutkimuksen ongelmanasettelun ja tutkimuksen tarkoituksen kannalta oleellisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Tutkimuksessa toteutettiin puolistrukturoitu teemahaastattelu, jossa pääteemat nousivat suoraan teoriaosuudesta muodostetuista avainsanoista. Avainsanat olivat: varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva, pedagoginen johtajuus, tiimijohtajuus ja ammatti-identiteetti. Näistä muodostui neljä pääteemaa, joiden alle lähdettiin miettimään alakäsitteitä, joiden avulla saisimme parhaiten vastauksia kolmeen tutkimuskysymykseemme. Hirsjärvi & Hurme (2015, 66) kuvailevat haastattelurungon teema-alueuetteloa yksityiskohtaisiksi, pelkistetyiksi, iskusanamaisiksi luetteloiksi, joihin haastattelukysymykset varsinaisesti kohdentuvat. Nämä pelkistetyt iskusanat toimivat haastattelijan muistilistana ja keskustelua ohjaavina käsitteinä.

Tutkimusaineisto kerättiin yksilöhaastatteluilla haastatteleamalla kahdeksaa varhaiskasvatuksenopettajaa tammi-helmikuun 2021 aikana. Haastattelun teemat lähetettiin haastateltaville pari päivää ennen haastattelua, jotta he saisivat hieman valmistautua tuleviin aiheisiin. Haastattelut toteutettiin Zoom-palvelun avulla ja tämän vuoksi tutkijat pyysivät haastateltavilta sähköpostiosoitteen, johon lähetettiin linkki Zoom-palaveriin. Etäyhteyden avulla toteutettu haastattelu antaa toisaalta haastateltavalle vapauden valita itselleen haastattelupaikan, jossa itsellä on helpoin ja mukavin olla. Toisaalta taas etäyhteydet ovat monelle vielä vieras asia, joten se saattaa luoda ylimääräistä jännitystä ja epävarmuutta. Haastattelut menivät kaikki teknisesti hyvin ja saimme luotua positiivista, avointa vuorovaikutusta haastateltavien kanssa.

Haastattelun alussa kerrattiin haastattelun tarkoitus, kerrottiin haastattelun nauhoittamisesta ja tutkimuksen luottamuksellisuudesta. Haastattelun alussa kysyttiin taustatietoina nykyinen työpaikka, tiimin rakenne, valmistumisvuosi ja työkokemusvuodet varhaiskasvatuksesta.

Haastateltaessa, kerrottiin aina kyseinen teema, johon tulevat kysymykset liittyvät, jotta tilanne olisi

mahdollisimman selkeä myös haastateltavan näkökulmasta. Haastattelut etenivät teemahaastattelun rungon mukaisesti ja koska kyseessä oli puolistrukturoitu haastattelu, oli vastauksissa kerroksellisuutta ja kertomuksellisuutta. Tutkijoina huolehdimme, että kaikki teemat tulivat kattavasti käsiteltyä. Tutkimuksen liitteenä (Liite 1) on haastattelun teema-alueet.

### **6.3 Tutkimukseen osallistujat**

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yleensä melko pieneen määrään tapauksia ja näitä tapauksia pyritään siten analysoimaan mahdollisimman kattavasti. Aineistoa ei arvoteta sen suuruuden perusteella, vaan laadun ja käsitteellistämisen kattavuudella. (Eskola & Suoranta 1998, 14–15.) Tämän tutkimuksen osallistujat onkin valittu harkinnanvaraisella otannalla, jotta saataisiin vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen lähtökohtana oli haastatella varhaiskasvatuksen opettajia, jotka työskentelevät päiväkodin lapsiryhmässä moniammatillisessa tiimissä. Tutkimuksessa haastateltiin kahdeksaa varhaiskasvatuksen opettajaa ja haastattelut toteutettiin tammi-helmikuun 2021 aikana.

Haastateltavat olivat valmistuneet opettajankoulutuslaitokselta 2017–2018 välisenä aikana ja olivat iältään 27–42-vuotiaita. Haastateltavissa oli yksi mies ja seitsemän naista. Työvuosia varhaiskasvatuksessa heillä oli kuitenkin takanapäin vaihtelevasti, sillä esimerkiksi yksi haastateltavista oli toiminut varhaiskasvatuksen opettajana sosionomin pätevyydellä ennen yliopistokoulutusta. Haastateltavat työskentelevät päiväkodeissa Varsinais-Suomen ja Satakunnan alueilla ja tutkimukseen osallistui haastateltavia yhteensä kuudesta eri päiväkodista.

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot.

Haastateltava	Ikä ja sukupuoli	Koulutus	Työkokemus	Tiimi
VO1	32 v. Nainen	Varhaiskasvatuksen kandidaatti 2018	Kolme vuotta varhaiskasvatuksen opettajana	Opettaja + kaksi lastenhoitajaa
VO2	35 v. Nainen	Varhaiskasvatuksen kandidaatti 2018	Kolme vuotta varhaiskasvatuksen opettajana	Kaksi opettajaa + kaksi lastenhoitajaa
VO3	31 v. Nainen	Varhaiskasvatuksen kandidaatti 2019	Kaksi vuotta varhaiskasvatuksen opettajana, kolme vuotta varhaiskasvatuksen lastenhoitajana	Opettaja + kaksi lastenhoitajaa
VO4	31 v. Mies	Varhaiskasvatuksen kandidaatti 2018	Yksi vuosi varhaiskasvatuksen opettajana	Kaksi opettajaa + lastenhoitaja
VO5	42 v. Nainen	Sosionomi 2001 ja Varhaiskasvatuksen kandidaatti 2017	20 vuotta varhaiskasvatuksen opettajana	Kaksi opettajaa + kaksi lastenhoitajaa
VO6	29 v. Nainen	Varhaiskasvatuksen kandidaatti 2018	Kaksi vuotta varhaiskasvatuksen opettajana	Kaksi opettajaa + lastenhoitaja
VO7	26 v. Nainen	Lastenhoitaja 2013 Varhaiskasvatuksen kandidaatti 2018	1,5 vuotta varhaiskasvatuksen lastenhoitajana, 1 vuosi varhaiskasvatuksen opettajana	Yksi opettaja + kaksi lastenhoitajaa
VO8	37 v. Nainen	Varhaiskasvatuksen kandidaatti 2016	Viisi vuotta varhaiskasvatuksen opettajana	Yksi opettaja + kaksi lastenhoitajaa + ryhmäavustaja

## 6.4 Aineiston analyysi

Laadullista aineistoa analysoitaessa, aineiston tarkoitus on selkeyttää ja tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Selkeyttämisen lisäksi aineiston analyysillä tiivistetään aineistoa sekä lisätään sen informaatioarvoa. (Eskola & Suoranta 1998, 100.) Tutkimuksen ydin muodostuu aineiston analyysistä, tulkinnasta ja pohdinnasta. Parhaassa tilanteessa tutkija saa analysointivaiheessa vastauksia asettamiinsa tutkimusongelmiin, mutta huomionarvoista on se, että aina näin ei

kuitenkaan käy. Tällöin tutkija voi huomata jälkikäteen, miten tutkimusongelmat oikeasti olisi pitänyt asettaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 221.)

Tutkielman teossa tutkija kohtaa ja joutuu tekemään erilaisia valintoja, jotka vaikuttavat tutkimuksen syntyyn. Osa näistä valinnoista tehdään ennen aineiston keruuta ja osa liittyy siihen, kuinka tutkimuksen aineistoa käsitellään eli analysoidaan. Tutkijan tulee selvittää itselleen, miksi hän kerää aineistoa. Onko aineiston keräämisen tarkoituksena hypoteesien testaaminen vai kenties hypoteesien keksiminen? Tulee siis selvittää tutkijan suhde teoriaan. Tutkijan suhde teoriaan määrittää puhutaanko esimerkiksi aineistolähtöisestä, teoriasidonnaisesta vai teoriaohjaavasta tutkimuksesta. (Aaltola & Valli 2010, 182.)

Eskolankin (1997, 113) mukaan tutkijan suhde teoriaan määrittää, millainen analyysitapa valitaan. Aineistolähtöisessä analyysitavassa tutkija tutkii aineistoaan ja rakentaa aineiston pohjalta teorian. Käytännössä puhdasta aineistolähtöisyyttä ei ole olemassa, sillä tutkija konstruoi aineistoa aina omista lähtökohdistaan käsin. Toinen vaihtoehto on analysoida aineisto teoriasidonnaisella analyysitavalla, jossa tutkija on muodostanut teorian ja analysointivaiheessa tuloksia tarkastellaan teorian valossa (Eskola & Suoranta 1997, 111). Kolmas Eskolan (1997, 176) esittämä laadullisen tutkimuksen analysointitapa on vuoropuhelu teorian ja empirian välillä. Tällaisessa teoriaohjaavassa aineiston analyysissa voidaan syntyneestä aineistosta nostaa esiin jokin tietty havainto keskustelemaan teorian rinnalle. Tämän voidaan sanoa olevan teorian ja aineiston vuoropuhelua.

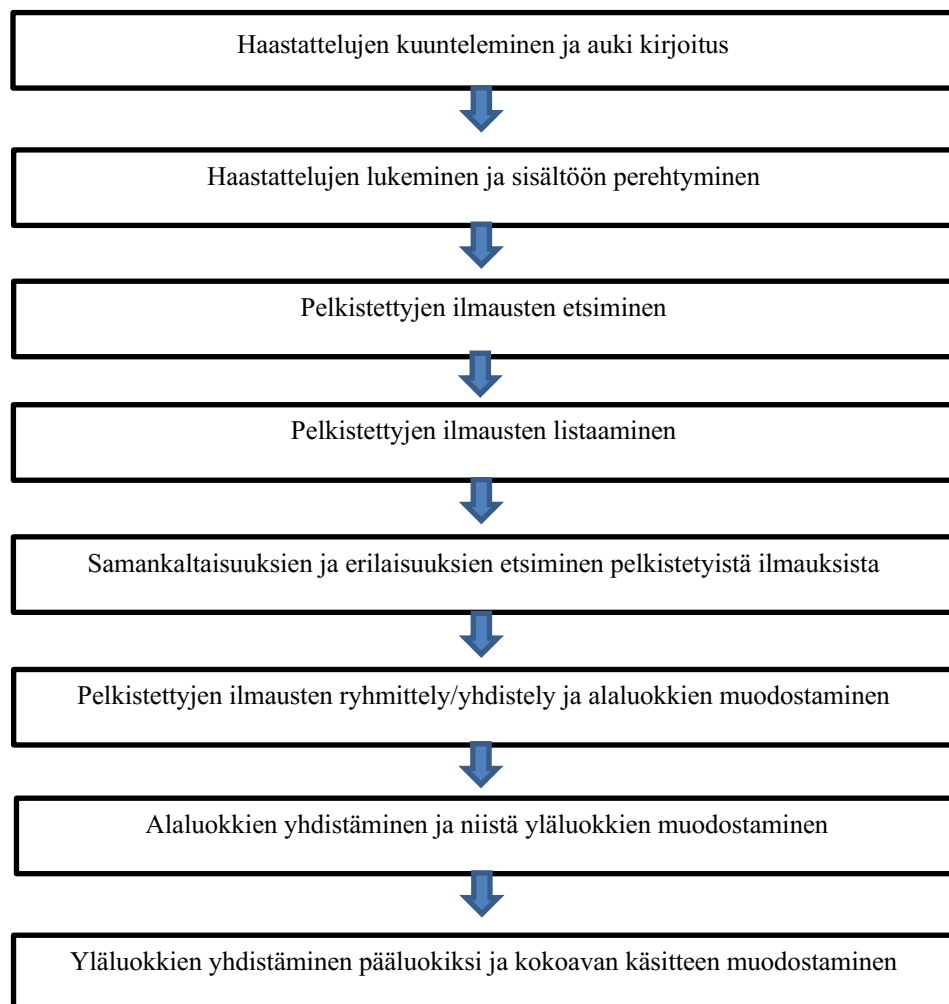
Pääperiaatteena toimii ajatus siitä, että tutkija valitsee sellaisen analyysitavan, joka todennäköisesti tuo vastauksen tutkimusongelmaan kaikista parhaiten (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 224). Tässä tutkimuksessa aineistomme analysoidaan sisällönanalyysillä, joka on laadullisen aineiston perusanalyysimenetelmä. Sisällönanalyysillä saadaan tutkitusta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysin tavoitteena on saada aineisto järjesteltyä, jotta johtopäätösten tekeminen olisi mahdollista. Tutkijan tuleekin pitää mielessä, että pelkkä aineiston esittely ei ole yhtä kuin tutkimuksen tulokset. Tutkimuksen kannalta merkityksellisintä on aineiston perusteella tehdyt johtopäätökset. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87.)

### **Teoriaohjaava sisällönanalyysi**

Tässä tutkimuksessa olemme pohtineet suhdetta työmme teoriaan ja sitä, mitä aineistoltamme haluamme. Koska toimintaamme ei ohjaa ennalta asetettu hypoteesi, on aineistomme tarkoitus antaa ajattelemisen aihetta ja löytää uusia näkökulmia. Näiden tekemiemme valintojen valossa tutkimuksen tulokset analysoidaan teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tässä tutkimuksessa toteutetaan sisällönanalyysia ja vielä tarkemmin kuvailtuna, kyse on teoriaohjaavasta aineiston analyysistä. Aineistosta nostetaan esiin tutkimuskysymysten kannalta oleelliset asiat. Koska kyse on teoriaohjaavasta analyysistä, aineiston analyysivaiheessa muodostetaan yläluokat olemassa olevasta teoriasta. Siten tutkimuksen teoriaosuus toimii analyysivaiheen lähtökohtana. Tarkoituksena ei ole testata teoriaa (niin kuin teorialähtöisessä tutkimuksessa olisi), vaan antaa aineiston nostaa esiin uutta ajateltavaa ja uudenlaisia tulkintoja teoreettisesta viitekehystä käsin. Aluksi aineistoa analysoidaan aineistolähtöisesti, mutta analyysin edetessä, otetaan tarkastelun avuksi teoreettinen viitekehys. Aineistoa analysoidessa, sitä pelkistetään, ryhmitellään ja vastauksia luokitellaan. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 96–112.)

Kuviossa 1 kuvataan tutkimusaineiston analyysin eteneminen vaiheittain, jota myös meidän tutkimuksemme analyysivaihe mukaillee.



**Kuvio 1.** Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen mukailen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123.)

Aineiston analysoinnissa voidaan katsoa olevan kolme vaihetta: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Ennen kuin analyysin voi aloittaa, tulee tutkijan määrittää analyysiyksikkö. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 122.) Aineiston keräämisen jälkeen litteroimme haastattelut kokonaisuudessaan. Hirsjärvi, Remes & Sajavaaran (1997, 222) mukaan litteroinnille ei ole annettu ohjetta siitä, millä tarkkuudella litterointi tulee suorittaa. Tärkeää on tiedostaa, minkälaisesta analyysistä omassa tutkimuksessa on kyse. Mikäli aineiston analyysissä aiottaisiin käyttää tietokoneella tehtävää analysointiohjelmaa, asettaisi se omanlaisensa vaatimukset litteroinnille. Litterointivaiheessa koodasimme haastateltavat (H1, H2 jne.). Kun olimme kirjoittaneet haastattelut auki, oli vuorossa aineiston redusointi ja klusterointi.

Etenimme siten, että aineistosta etsittiin erikseen jokaiselle tutkimuskysymykselle oleellisia asioita. Koska tutkimuskysymyksiä oli kolme, tehtiin kolme erillistä aineiston analyysia. Aineistoa luettiin läpi monta kertaa ja sieltä poimittiin analyysiyksikkönä käytettyjä ajatuskokonaisuuksia, joiden ilmaisut sopivat tutkimuskysymyksissä selvitettäviin asioihin. Ajatuskokonaisuudet kirjattiin taulukkoon, jonka jälkeen niistä tiivistettiin pelkistetty ilmaisu. Tiivistetystä ilmauksesta muodostettiin alakategoriat. Tässä vaiheessa olimme tyytyväisiä siitä, että aineiston alakategorioissa toistuu pitkälti samoja asioita, kuin tutkimuksemme teoriaosuudessa on käsitelty. Tämän vuoksi teoriasta lähtöisin olevien yläkategorioiden muodostaminen oli suhteellisen helppoa. Yläkategoriat liitettiin kolmeen eri pääkategoriaan, jotka muodostettiin suoraan kolmesta tutkimuskysymyksestä. Tuloksia tullaan tarkastelemaan pääkategorioittain. Tutkimuksen liitteenä (Liite 2) on esitetty aineiston kategorisoinnin periaatteet.

Tutkimuksemme analysointivaiheesta on koottu esimerkkejä taulukkoon 2. Taulukosta saa selville, kuinka alkuperäisilmaisusta tehdään tiivistetty ilmaisu, siitä muodostetaan alakategoria, jonka jälkeen johdetaan teoriaosuudesta muutama kokoava yläkategoria.

Taulukko 2. Esimerkki aineiston analyysistä.

<b>Alkuperäisilmaisu</b>	<b>Pelkistetty ilmaisu</b>	<b>Alakategoria</b>	<b>Yläkategoria</b>
“vastaa siitä tiimissä tapahtuvasta ja toteutuvasta pedagogiikasta” H1	Varhaiskasvatuksen opettaja tiimin pedagogiikasta vastuussa	pedagoginen vastuu	Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva
“Ajattelen, että jokainen vakaope tietyllä tavalla on pedagoginen johtaja suhteessa itseensä ja siihen tiimiin.”H4	Varhaiskasvatuksen opettaja oman itsensä ja tiimensä pedagoginen johtaja	Tiimin ja oman itsensä pedagoginen johtajuus	Pedagoginen johtajuus
“jaat sen sun oman tietotaidon niille muille...”  “...ja edellytät niiltä sitä toimimist...myös et he vähän niinku pohtii ja reflektoi sitä.” H1	Oman tietotaidon jakaminen tiimiläisille  Oman tiimin toiminnan johtamista	Tiedon jakaminen tiimille  Toiminnan johtaminen	Pedagoginen johtajuus  Pedagoginen johtajuus
“Mulla on se päävastuu pedagogiikasta et se on tosi tärkeä.”H3	Varhaiskasvatuksen opettaja vastuussa tiimin pedagogiikasta	pedagoginen vastuu	Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva

## 7 Tulokset

Pro gradu- tutkimuksessa on tarkoitus selvittää varhaiskasvatuksen opettajien näkemyksiä pedagogisesta johtajuudesta ja kuinka se vaikuttaa heidän ammatti-identiteettiinsä. Tässä kappaleessa tarkastellaan tutkimuksesta muodostettuja tuloksia. Tässä tutkimuksessa on kolme tutkimuskysymystä ja tutkimustulokset on jaettu kolmeen osaan näiden tutkimuskysymysten mukaisesti. Tulosten kolme pääotsikkoa (pääkategoriat) on siis muodostettu tutkimuskysymyksiä mukaillen ja alaotsikot on muodostettu aineiston analyysivaiheessa syntyneistä yläkategorioista. Koska aineisto analysoitiin teoriaohjaavalla otteella, on yläkategoriat muodostettu tutkimuksen teoriaosuudessa ilmenevistä, tutkimuksen kannalta tärkeistä, käsitteistä. Teoriaohjaavuus näkyy tulosten tarkastelussa siten, että aineistoa tarkastellaan teoreettisesta viitekehystä käsin, kuitenkin niin, että aineiston ja teorian välille syntyy vuoropuhelua.

### 7.1 Varhaiskasvatuksen opettaja tiimin pedagogisena johtajana

Tässä kappaleessa tarkastellaan tuloksia ensimmäisen tutkimuskysymyksen valossa, jossa haluttiin tietää: miten varhaiskasvatuksen opettajat näkevät tiimin pedagogisena johtajana toimimisen. Tämän ensimmäisen pääkategorian osalta jaettiin vastauksissa esiin tulleet asiat kahteen yläkategoriaan: *varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva* sekä *pedagoginen johtajuus*. Nämä kaksi yläkategoriaa linkittyvät vahvasti toisiinsa, mutta pedagogisessa johtajuudessa tarkastellaan enemmän varhaiskasvatuksen opettajien työtä suhteessa muihin työntekijöihin, tiimiin.

#### Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva

Kaikki haastateltavat ovat opiskelleet tutkinnon uusimman valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) voimassaoloaikana, mikä näkyy siinä, että jokainen haastateltava tiedosti ja toi esiin ainakin jollain tasolla opettajan vastuun. Haastateltavat ilmaisivat useasti sanaa “vastuu”, joka selkeästi mielletään opettajuuteen kuuluvana asiana ja se konkretisoitui heidän puheissaan eri tavoin.

H1: vastaa siitä tiimissä tapahtuvasta ja toteutuvasta pedagogiikasta.

H2: Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa suunnittelusta ja vastuussa pedagogiikan rakentamisesta.

H3: Ehkä se et on niinku vetovastuussa siitä suunnittelusta ja toiminta puolesta ja on se vastuujohtaja siinä ryhmässä.

H3: Mulla on se päävastuu pedagogiikasta et se on tosi tärkeä.



H5: Konkreettisesti se näkyy siinä toiminnan suunnittelussa, öö no toteutuksessakin...

H8: Kylhän se päävastuu on mulla mut varsinki nyt meil on tosi hyvä tiimi jossa kyl toimii niinku se vuoropuhelu ja keskustelu ja tottakai niinku otetaan koko tiimin ideoita huomioon...

Etenkin vastuu pedagogiikasta, toiminnan suunnittelusta ja toteutumisesta nousi vahvasti esiin kaikilla haastateltavilla. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuunnitelmassa 2021–2030 (2021, 82) varhaiskasvatuksen opettajan eriytyneeseen osaamiseen luetellaan toiminnan suunnittelun ja toteutumisen lisäksi arviointi ja kehittäminen. Vain yksi haastateltava toi esiin arvioinnin näkökulmaa.

H7: Mut päävastuu on itellä. Toteutumisesta vastaa tietysti kaikki kun pienryhmittäin me toimitaan ja sitte arviointi jää mulle.

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisiin valmiuksiin kuuluu varhaiskasvatuksen osaaminen, jolla tarkoitetaan mm. tietoa lapsen kehityksestä, oppimisesta ja hyvinvoinnista sekä tietämystä varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista ja näiden tietoista hyödyntämistä omassa työssään. Vastauksissa nousi esiin varhaiskasvatuksen osaamisen ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden hallinnan lisäksi oman toiminnan perustelu, jonka voidaan ajatella liittyvän hyvään substanssin hallintaan ja oman työn reflektointiin.

H1: valmiudet perustella sitä miks tehdään näin.

H1: ...itsellä se taito ja fokus siinä et kiinnittää semmoseen oleellisiin huomiota.

H5: Opettajan tehtävänä on ehkä olla siin sillai.. että opettaja pitää huolen et kaikki tulee niinku käyty, kaikki tarvittava läpi. Niinku vasun osa-alueet...

Varhaiskasvatus on vahvasti tiimityötä ja varhaiskasvatuksen opettajien työnkuvaan kuuluu olennaisesti tiimijohtajana toimiminen. Yksi haastateltavista toi esiin tiimin toimivuuden sen kannalta, miten hän varhaiskasvatuksen opettajana antaa myös muille tiimiläisille vastuuta, jos he niin haluavat.

H1: Jos halua et tiimi on toimiva ja jollain kova halu tehdä enemmänkin kuin mitä siihen omaan toimenkuvaan kuului, ni sitten opettajana sen mahdollistaminen toiselle on myös tärkeää.

Toinen haastateltava korosti tiimin yhteistä keskustelua pedagogisen toiminnan suunnittelussa. Avoimuus tiimin jäsenten keskustelussa ja yhteisten arvojen kartoittaminen oli haastateltavalle tärkeää ja määrätti hänelle tiimin johtamiseen liittyvää toimivuutta.

H8: ...että ne arvot ja lähtökohdat ois saman suuntaiset ja et miten se lapsi kohdataan ni siitä lähdetään ja muuta ja sit tietenki se avoimuus siinä tiimissä et vaikka ois näit erilaisii näkemyksiin ni niit sit pystyis avaamaan ja keskustelemaan.

Varhaiskasvatyüksiköistä riippuen saattaa varhaiskasvatuksen opettajilla olla erilaisia vastuutehtäviä. Yksi haastateltava kertoi tiimivastaavana toimimisesta, joka sisälsi lapsen varhaiskasvatyüksuunnitelmien toteutumisenesta vastaamisen.

H6: ...mut nimettiin viime kevään varmaan joksikin tiimivastaavaks mut se koski lähinnä vasujen pitämisiin et tota yhden opettajan tehtävä oli varmistaa et kaikki vasut tulee pidetty.

### **Pedagoginen johtajuus**

Haastateltavat määrittivät pedagogista johtajuutta monin eri tavoin.

H4: Ajattelen, että jokainen vakaope tietyllä tavalla on pedagoginen johtaja suhteessa itseensä ja siihen tiimiin.

H5: ...mutta mä nään et opettaja on vastuussa siitä mitä meidän ryhmässä tapahtuu niinku joka hetki ja se et kaikki toiminta on niinku perusteltu sen pedagogiikan kautta.

Yksi haastateltavista toi vastauksissaan toistuvasti esille opettajan esimerkin tärkeyttä ja kertoi pedagogisen johtajuuden olevan paljon myös sitä, kuinka opettaja tekee oman työnsä. Tällöin hän tuo näkyväksi sitä tapaa, jolla toivoo tiimiläistensä työskentelevän lapsiryhmässä.

H8: onhan sillä omalla pedagogisella johtajuudella merkitys siinä omassa tiimissä myöski tavallaan ylipäättään et miten sä teet sen työ. Ni kyllähän se näkyy sitte siinä koko työyhteisössä

...koitan sillä omalla tekemisellä ja esimerkillä enemmän sitte ehkä tuoda sitä sitte et just sitä keskustelua.

Vastauksissa pedagoginen johtajuus koettiin oman osaamisen jakamisena tiimille, toiminnan ja pedagogisen keskustelun ohjaamisena, koko ryhmän toiminnan kehittämisenä ja tiimiläisten erityisosaamisen hyödyntämisenä ja pedagogiikan valvomisenä, jotta laadukas varhaiskasvatus voi toteutua. Parhaimmillaan pedagogisen johtajuuden voidaankin katsoa olevan eri toimijoille jaettua vastuuta laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumisesta (Fonsèn 2014, 35).

H1: Jaat sen sun oman tietotaidon niille muille ja edellytät niiltä sitä toimimista...myös et he vähän niinku pohtii ja reflektoi sitä.

H1: ...mä oon se puheenjohtaja semmosis tilanteis esim. tiimipalaveris tai yhteisis suunnitteluilloissa kun käydään läpi meidän tiimin asioita.

H1: Ohjaa sitä työtä missä me määritellään meidän tiimin arvoja ja sitä toiminnan struktuuria ja niitä raameja mitä me tehdään.

H6: Mut kyl mä koen et se on myös opettajilla ketkä siel ryhmäs on et niinku täytyy löytyy sitä pedagogista johtajuutta ja silloin se on sit vastuutehtävä jos pitää ohjat ja kehittää et muita et tekee sitä työtä niinku tietyl tavalla ja sen ryhmän niinkun tarpeitten mukaan...

H6: ...sit pitää osata myös hyödyntää sen ryhmän kaikkien työntekijöiden erityisosaamisiiki...

H6: ...ja sit valvoo sitä et se laadukas varhaiskasvatus toteutuu.

Muutaman haastatellun vastauksissa pedagoginen johtajuus näyttäytyi ainoastaan suhteessa suunniteltuun toimintaan eikä tiimin kokonaisvaltaista pedagogista johtamista löytynyt vastauksista. Heikka (2014, 35) kuvailee pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa vastuuksi jaetuista yhteisistä arvoista, toimintatavoista ja pienten lasten opetuksesta. Pedagoginen johtajuus ulottuukin toiminnan suunnittelua syvemmmälle.

H3: ...Et mä oon vastuussa siitä rungosta.

H7: Joo kyl sitä ite pyrkii siitä vastaamaan (pedagogiikasta). Toki, pyrin siihen että teen jonku alustavan suunnitelman ja haluan ottaa sit niinku tiimijäsenten kaikki ideat ja lisätä siihen.

Yksi haastateltavista kertoi, että kokee pedagogisen johtajuuden koko ajan läsnäolevaksi, mutta työpäivän aikana on asteittaisia vaihteluita siinä, kuinka voimakkaasti itsensä kokee pedagogisena johtajana. Voidaan pohtia, koetaanko pedagoginen johtajuus kuitenkin hieman irralliseksi ominaisuudeksi, mikäli sitä ei koeta koko aikaa yhtä voimakkaana ja kieliikö tämä mahdollisesti heikosti muodostuneesta ammatti-identiteetistä?

H2: Pedagoginen johtajuus tapahtuu koko työpäivän aikana, mutta työpäivän sisällä on asteittaisia vaihteluita.

Haastateltavat toivat haastattelun eri vaiheissa esille opettajina toteuttamaansa pedagogista johtajuutta ja toisaalta päiväkodin johtajien roolia pedagogisina johtajina.

## **7.2 Tiimin pedagoginen johtajuus ja ammatti-identiteetti**

Seuraavaksi tarkastellaan aineistosta nousseita havaintoja toisen tutkimuskysymyksen kautta. Toisessa tutkimuskysymyksessä haluttiin tietää: vaikuttaako pedagogiikan painottaminen varhaiskasvatuksen opettajan työssä ammatti-identiteettiin. Aineistoa analysoitaessa huomattiin, että haastateltavien vastauksissa käsitteet tiimin pedagoginen johtajuus ja ammatti-identiteetti vaikuttivat kumpikin toinen toisiinsa. Nämä edellä mainitut käsitteet toimivat erillisinä yläkategorioina, mutta nivoutuvat kuitenkin vahvasti yhteen.

### **Pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavia tekijöitä**

Haastateltavien vastauksissa vahvan ammatti-identiteetin koettiin voimistavan pedagogisena johtajana toimimista. Yksi haastateltavista koki ammatti-identiteetin vahvistavan omaa minä pystyvyyttä, jonka ansiosta toimijuus omassa työssä kasvaa ja edesauttaa omaksumaan pedagogista johtajuutta itselleen. Tämä kokemus on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa, jossa ammatti-identiteetin on nähty vaikuttavan mm. työtyytyväisyyteen ja minä-pystyvyyden kokemiseen (Melasalmi 2018, 40).

H2: ...Ja vahvistan minäpystyvyyden tunnetta ammatti-identiteetin lävitse. Toimijuuteni työpaikalla kasvaa samaistuen minkäkuvaan, pedagogiseen identiteettiin ja tämä toimii voimaannuttavana ja positiivisena työkaluna ja kokemuksena.

H2: ... Jos ammatti-identiteetti on vahva ja kokee itsensä voimakkaasti pedagog. johtajaksi, niin työssä menestyminen parempaa.

H5: et sä uskot sun omaan työhös, sul on se sun opettajuus ja sä näät ittes opettajana ni sillon on helpompi mun mielestä omaksuu sitä tiimijohtajuutta itelleen et kun oot varma asiastasi ja osaamisestasi.

Pedagogiseen johtajuuteen voi vaikuttaa myös työnkuvien selkeys, kuten yksi haastatelluista kuvaili:

H3: Ehkä se et ymmärtää selkeemmin et se pedagogiikka on must lähtöisin. Opettajan rooli selkeämpi, et ei olla kaikki lastenhoitajia.

Varhaiskasvatuksessa on tehty ja tehdään edelleen työtä tehtävänkuvien selkeyttämiseksi ja kaikkien eri koulutusalojen tuottamien osaamisten hyödyntämiseksi. Varhaiskasvatuslaki, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä esimerkiksi varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030 ovat kaikki asiakirjoja/julkaisuja, jotka luovat nykyhetken ja tulevaisuuden kuvaa varhaiskasvatuksen tehtävänkuvista.

### **Ammatti-identiteettiin vaikuttavia tekijöitä**

Moni haastateltava koki pedagogiikan painottamisen vaikuttavan merkittävästi omaan ammatti-identiteettiin.

H8: Kokemukseni ja näkemykseni pedagogisesta johtamisesta ja tiimin johtamisesta ovat selkeät. Tiedän oman roolini ja paikkani ja voin sanoa ammatti-identiteettini olevan selkeä ja eheä.

H4: Koen (pedagogiikan painottamisen vaikuttavan omaan ammatti-identiteettiin). Se on kaiken toimintani läpäisevä asia ja se vaikuttaa tosi vahvasti siihen omaan ammatti-identiteettiin.

H6: Öö, juu koen (pedagogiikan painottamisen vaikuttavan ammatti-identiteettiin) ja must siit tulee sellanen mielikuva et jokainen työntekijä on tärkeä ja jokaisella on oma vastuualue.

H6: Se (tiimin pedagoginen johtajuus) vaikuttaa just ammatti-identiteettiin paljonki et mul on sellanen vastuutehtävä ja tota siit täytyy pitää huolta et mä oon sen vastuu arvonen siin.

H2: Jos ei ole instrumentteja olla pedagoginen johtaja, niin se vaikuttaa omaan ammatti-identiteettiin ja minäkuvaan...

Haastateltavat kokivat ammatti-identiteettiin vaikuttavan koulutuksen,

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja opettajille asetetut vaatimukset

H5: No kyl mun mielestä ammatti-identiteettiin vaikuttaa vahvasti tää meidän koulutus että jotenki sen koulutuksen aikana kuitenkin kasvaa siihen opettajuuteen.

H5: Sit vaikuttaa, nyt ku on tehny tätä, ni tietenki uus vasu ja sieltä ne opettajille asetetut vaatimukset...

Yksi haastateltavista koki pedagogiikan painottamisen ja sen vaikutuksen ammatti-identiteettiin negatiivisena asiana. Haastateltava kertoi oman pedagogisen johtajuutensa hakevan vielä muotoaan ja näin ollen hänen ammatillinen identiteettinsä ei ole vielä rakentunut.

H7: toki mä haluaisin kokee sen niin et se ei vaikuta omaan ammatti-identiteettiin mä mietin tätä asiaa hiukan niin et mä en haluais et tääl työyhteisös pidettäis opettajii niinku mitenkään korkeempana ku lastenhoitajii. Mä haluaisin että me kaikki oltais samalla viivalla. Ei meit opettajii tarttis kunnioittaa yhtään sen enempää ko lastenhoitajia. Mut kyllähän se niinku... et kyl mä oon niinku ylpee siit omast pedagogiikan vastuusta mitä mä saan..

H7: Sanotaan, mä tykkään siit roolista ja mä haluan mennä sitä kohden mutta siin on viel vähän kehitettävää, sanotaan näin et niinku mä haluaisin niinku.. mä väitän et sit niinko kun sitä kokemust saa lisää ni sit se oma pedagoginen johtajuuski sitte totanoinni kehitty.

Toinen haastateltavista ei kokenut pedagogiikkaa kovin merkittävänä osana omaa ammatti-identiteettiä ja kuten edellisessäkin vastauksessa, korostui tässä vastauksessa koko tiimin samalla viivalla oleminen.

H8: Onhan se opettajuus niinku tavallaan on osa ammatti-identiteettiä et pedagogiikka liittyy siihen vahvasti mut ei se tota nyt mun mielestä semmonen yks ainut tai isoin ehkä oo...

H8: No nii, kyllä mä nyt jollain tasolla näen mut silti mä koen sen et ei se asetelma oo mitenkään semmonen kauheen että toinen nyt on lastenhoitaja ja toinen on opettaja et vaikka ois lastenhoitajakin ni hänellä voi olla todella hyviä pedagogisia näkemyksiä ja toki hänki osallistuu siihen pedagogiikkaan et jotenki mä vaikka täs tätä opettajuutta on viime aikoina tuotu esille.

Yksilön oman ammatillisen identiteetin tunnistaminen olisi kuitenkin tärkeää yksilön omiin ammatillisiin tekoihin, valintoihin ja päätöksiin vaikuttavana keskeisenä lähtökohtana, kuten Melasalmikin (2018, 88) esittää.

Lopuksi vielä yhden haastateltavan kokemus työyhteisössä tapahtuneesta välikohtauksesta, joka vaikutti haastateltavan ammatilliseen identiteettiin niin, että hän ei enää halua työskennellä varhaiskasvatuksessa.

H2: Pedagoginen johtajuuteni koki kolauksen työkaverin sanoista, työpari nosti itsensä korkeammalle jalustalle pedagogisena johtajana koska hänellä oli aikaisempaa kokemusta lasten kanssa toimimisesta. Vaikutti mun itsevarmuuteen ja siihen identiteetin muodostumiseen. Mä koin epäröintiä, mulla oli haastavaa muodostaa itsevarmuutta ja tällaiset kokemukset, joita oli useita, vaikutti siihen että koin olevani alisteisessa asemassa. Tämä vaikutti ammatti-identiteetin muodostumiseen ja saattoi vaikuttaa jopa niin ratkaisevasti, etten enää halua tehdä vakaopettajan töitä.

Yllä oleva kokemus on esimerkki ammatillisesta identiteetikriisistä. Mahlakaarton (2010, 19) mukaan olisi tärkeää nähdä oma ammatillinen itsensä joustavana ja jatkuvasti kehittyvänä, itsearviointiin ja itsensä arvostamiseen kykenevänä. Mikäli yksilö ei ole vielä omaksunut näitä ammatillisen identiteetin tärkeitä piirteitä, ajautuu hän helpommin ammatillisen identiteetin kriiseihin.

### **7.3 Pedagoginen johtajuus ja työyhteisön tuki**

Tässä viimeisessä kappaleessa tarkastelemme tuloksia kolmannen tutkimuskysymyksen kautta. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä haluttiin tietää: miten työyhteisössä tuetaan varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista johtajuutta. Haluttiin selvittää miten tiimin toiminta ja päiväkodin johtajan tarjoama tuki vaikuttavat tiimin pedagogiseen johtamiseen

#### **Tarkastelua tiimin tasolla**

Haastateltavat toivat esiin tekijöitä, jotka tiimin puolesta edesauttavat pedagogisena johtajana toimimista. Näitä tekijöitä olivat tiimin luottamus opettajan pedagogisiin taitoihin sekä luottamus ylipäätään koettiin tärkeänä. Toimivaan vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä lueteltiin useita, mm. avoimuus, rehellisyys, positiivisuus ja sensitiivisyys. Taipaleen (2008, 52) mukaan hyvän

johtajan arvovalta perustuukin juuri hänen kykyynsä kohdata ja arvostaa alaisiaan. Myös työntekijöiden välinen avoimuus ja riippuvuus rakentavat toimivaa pedagogista johtajuutta.

H1: No ainakin vähän sillee et lastenhoitajat jotenkin vähän toistelee sitä et sähän nyt tiedät tän ja miten tää nyt sit pitäis tehdä... He aina sit jotenkin “mulla nyt olis tällanen ehdotus mut sähän sen nyt tietty lopulta sit päätät miten se tehdään.

H3: Sellainen toimiva tiimi ja kun kaikki ymmärtää sen mun aseman siinä tiimissä...

H2: Tiimijohtamista helpottaisi avoimuus, rehellisyys ja luottamus tiimin henkilöiden välillä...

H2: Työkavereiden sensitiivisyys ja tuki tärkeää uran alkumetreillä.

H3: ...ja sellainen keskusteleleva tiimi ja avoin ja positiivinen.

H4: ...mun työpari on ollut alalla varmaan pidempään kuin minä, mut hän ei oo ollut eskarissa 15 vuoteen...niin hän on toivonutkin että mä otan sitä vastuuta enemmän.

Myös kaikkien tiimiläisten motivaatio, tiimin välinen tehtävänjako ja kunnioitus kaikkia työntekijöitä kohtaan vaikuttaa siihen, miten ryhmän opettaja pystyy pedagogisena johtajana toimimaan.

H6: et ainaki tiimiläisten motivaatio ja se et kuinka paljon on kiinnostunu tekeen sitä työt ja milleen ne on läsnä siel töissä ja sit tietenki luottamus et kuin pal pystyy luottamaan niihin niinku tiimikavereihin et hommat tulee hoidetuks jos ollaan sovittu jotain.

H7: No edesauttaa.. no meil on ainakin mahtava tiimi, tottakai ku ollaan avoimii ni se edesauttaa mejän ihan kaikkee toimintaa, toisten kunnioitus ja se et tasapuolisesti hoidettais hommia ni...esimerkiks kakkavaippahommia...

Fonsènin (2014, 153) tutkimustuloksista nousi tarve selkiyttää johtajien toimenkuvia. Tiimissä, jossa on kaksi opettajaa, voi pedagogisen johtajan rooli olla vaikeampaa määrittää, mutta toisaalta tällaisissa ryhmissä opettajat saavat toinen toisistaan tukea, joka taas auttaa pedagogisena johtajana toimimista.

H1: Välil miettii kyl sitä et jos olis yksin opettajana siinä et se rooli on silloin vähän selkeempi, mut toisaalt se myös sellainen tuki ja opettajat pitää kyllä yhtä.

Haastateltavilla oli kokemusta myös haastavista tilanteista tiimissä, jotka vaikuttivat varhaiskasvatuksen opettajan pedagogiseen johtajuuteen negatiivisesti.

H2: Tiimijohtajana toimimista esti puutteellisuus henkilöiden välisessä vuorovaikutuksessa... myös esim. lastenhoitajan kokeminen että olisi alempi arvoisessa asemassa vaikuttaa negatiivisesti koko tiimin toimintaan...

H4: Jos on tosi vahva tiimi, jossa on vaikka kaksi lastenhoitajaa jotka on vanhemman pedagogiikan edustajia ja sitten tulee vastavalmistunut opettaja siihen, niin voi olla aika hankalaa...



## Johtajan tarjoama tuki tiimin pedagogiseen johtamiseen

Haastateltavat kokivat melko kahtiajakoisesti yksikön johtajalta saatavan tuen tiimin pedagogiseen johtamiseen. Osa haastateltavista koki saavansa hyvinkin tukea johtajalta ja tuen koettiin ilmenevän opettajien työn arvostamisena, keskustelevana ilmapiirinä ja pedagogista johtajuutta tukevana toimintakulttuurina. Toimintakulttuuri ja työyhteisössä vallitseva ilmapiiri vaikuttaakin opettajien ammatti-identiteettiin merkittävästi (Mahlakaarto 2010, 15) ja on siksi erittäin tärkeä osa päiväkodin johtajan osoittamaa tukea työntekijöilleen.

H1: ...ehkä se et johtaja sanoo jossain talon yhteisis palaveris vaik vähän niinku muittenki kuullen...et mikä rooli opettajil niis tiimeis on, et tiedoksenne kaikki.

H1: Et sekin on sitä tavallaan semmoinen opettajien nostaminen ja opettajien yhteisöllisyyden tukeminen et järjestetään opepalaveri...

H1: ...ja ei puhuta et on vaan varhaiskasvatuksen porukka, tai varhaiskasvattaja, vaan on erikseen opettajia.

H1: ...jos talon toimintakulttuuri tai ilmapiiri on sellainen et "kun aina on tehty näin" tai sellaine et "kaikki tekee kaikkee

H3: Kyl meidän talossa ainakin saa hyvin johtajalta tukea sit kun tarvii.

H6: No mä oon saanu aika hyvää tukea et jos on esim. jotain mitä koen et en tiedä tai mihin mä tarviin apuu ni mä käyn hänelt kysyy ja saan apuu, mut aika paljon hän on ilmassu et hänel on täys luotto niinku et ei hän kauheest kysel et hän luottaa siihen et mä laitan haltuun hommat.

Johtajan luomilla ja ylläpitämällä rakenteilla koettiin olevan suuri merkitys pedagogisen johtajuuden tukemiseen. Fonsén & Soukainenkin (2020, 218) toteavat, että päiväkodin johtajat ovat tietoisempia niistä taloudellisista ja rakenteellisista tekijöistä, joilla on merkitystä myös pedagogiseen johtamiseen.

H6: Pedatiimeis ollaan käyty yhdes läpi et kerran viikos sit selvitellää tällassii(pedag.) asioit.

H5: Ajattelen et ehkä tärkeimpänä pedagogisen johtajuuden tukena on sellaset luodut rakenteet eli se lähtee sielt työvuorosunnittelusta. Johtaja suunnittelee työvuorot siltä kantilta et se laittaa ne tiimipalaverit sinne, tiimipalaverit on mun mielest yks ihan tärkeimmist asioist, et se luo ryhmän pedagogiikka se pääsee siel toteutumaan ja sitten suunnitteluajat, SAK-ajat et ne on oikeesti sinne työvuoroihin merkattu...

H8: ...hoitamaan kaikki nää tämmöset resurssit, sijaisresurssit ja muut semmoset todella hyvin. Ja sit tota myöski se et keskustellaan asioista ja ollaa avoimia.

Osalla vastaajista oli toisenlaisia kokemuksia yksikön johtajan tasolla tapahtuvasta pedagogisen johtajuuden tukemisesta, ja he kokivat jääneensä joko kokonaan ilman tukea tai tuen olleen hyvin vähäistä. Yksi haastateltavista olisi kaivannut johtajalta kunnollista perehdytystä työhön työsuhteen alussa, tietoa siitä mitä häneltä odotetaan ja vaaditaan. Fonsén puhuu väitöstutkimuksessaan laaja-alaisesta pedagogisesta johtamisesta, jolloin panostetaan henkilöstön osaamiseen ja yksikön toimintakulttuurin kehittämiseen (Fonsén 2014, 36). Tämä vastaaja ei kuitenkaan saanut yksikön johtajalta tukea osaamisen kehittämiseen suorista avun pyynnöistä huolimatta. Toinen haastateltavista toivoisi johtajalta omaa vahvempaa pedagogista näkemystä.

H2: En minkäänlaista (tukea johtajalta). Olen saanut vastauksen “sinä olet varh. kasv. opettaja ja sinä olet vastuussa tästä pedagogiikasta”... vaikka uutena työntekijänä kysyin neuvoa ja tukea...

H2: Olisin toivonut ymmärrystä, joustavuutta, tukea ja neuvoa. Ja perehdytystä, tietoa siitä mitä vaaditaan ja odotetaan.

H4: En kauheesti mitään (tukea johtajalta)...mä toivoisin mun esimieheltä sitä, että olisi kartalla siitä, mitä ryhmässä tapahtuu ja jolla olisi oma käsitys siitä pedagogiikasta.

H4: ... ja jos esimieheltä ei tule tukea siihen tehtävään.

Yksi haastateltavista kertoi johtajan korostavan lisäkoulutuksien tärkeyttä, mutta muuten hänen mielestään johtajan tuki on ollut vähäistä.

H7: Siis jos mä nyt mietin että millast tukee mä saan... johtajalta.. ni...tän toimintakauden myötä jos mä vastaan ni aika heik.. tai siis niinku aika vähän. Sit ku mä saan sitä tukee ni se on ihan ammatillista. Kylhän hänelt tulee paljon niit et on niinku lisäkoulutuksii et menkää näihin ja näihin, osallistukaa ja... mut joo nyt kun alkoi oikeen miettii ni aika vähän sitä saa.

Lisäkoulutuksen tarjoaminen on kuitenkin tärkeää koska koulutuksen ja työelämän rakenteet ja työyhteisöjen toimintatavat nykyisellään eivät tue riittävästi varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen jatkuvaa kehittymistä. Kaikilla työntekijöillä ei ole mahdollisuutta osallistua täydennyskoulutukseen muun muassa sijaisjärjestelyjen vaikeuden tai kunnan koulutusmäärärahojen puutteellisuuden vuoksi. Tämä on yhteydessä johtajan ylläpitämiin rakenteisiin. Ammattilaisten yksilölliset valmiudet kietoutuvat yhteen koulutuksen, työkokemuksen ja täydennyskoulutuksen kautta. Lisäksi ammatillisen osaamisen voidaan nähdä olevan yksi tärkeimmistä tekijöistä, kun tarkastellaan varhaiskasvatuksen laatua. (Opetushallitus 2021, 71–72.)

## 8 Pohdinta

### 8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia näkemyksiä varhaiskasvatuksen opettajilla on tiimin pedagogisesta johtamisesta. Vastauksissa korostui opettajan vastuu. Myös Fonsén (2014, 100–101) kuvailee pedagogista johtajuutta vastuuna, joka ilmenee monin eri merkityksin niin lapsiryhmän tasolla, kuin yksikönkin tasolla. Jokaisella vastaajalla oli selkeä näkemys Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden merkityksestä työtä normin omaisesti ohjaavana asiakirjana. Tämä liittyy mielestämme koulutustaustaan ja opintojen suorittamisajankohtaan. Yliopiston opettajankoulutuslaitos on nimenomaan pedagoginen koulutus ja vastaajat ovat kaikki käyneet opintojaan vuonna 2018 julkaistun valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) aikana. Vastaajat yhdistivät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden hallinnan oman toimintansa ja työtapansa perusteltavuuteen ja samalla esimerkkinä toimimiseen.

Useampi vastaajista korosti pedagogisen vastuun yhteydessä toiminnan suunnittelua ja toteutusta. Tämän voidaan ajatella liittyvän opettajilla olevaan sak-aikaan eli lapsiryhmän ulkopuolella tehtävään suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen (Ranta, Tilli & Kettumäki 2019, 2). Tästä huolimatta arviointi-osa-alue puuttui yhtä lukuun ottamatta tutkimukseen osallistuneiden vastauksista. Sak-ajan voidaan nähdä olevan tärkeä työväline työstettäessä ja kehitettäessä lapsiryhmän pedagogiikkaa. Useissa vastauksissa korostuikin juuri pedagogiikan määrittely ja merkittävyys, johtajuuden jäädessä vähemmälle huomiolle.

Haastateltavat mielsivät ryhmän pedagogiikasta vastaamisen pedagogiseksi johtajuudeksi. Yksi vastaaja kiteytti tämän tarkoittavan pedagogista johtamista suhteessa omaan itseen ja toisaalta tiimiin. Tiimiin pedagogiseen johtajuuteen liittyy kuitenkin vahvasti vuorovaikutuksellisuus, mikäli tavoitellaan toimivaa jaettua pedagogista johtajuutta. Haastateltavat toivatkin usein esille tiimin jäsenten välisen keskustelun pedagogisen johtamisen tapahtumapaikkana. Tutkimukseen osallistuneet opettajat korostivat oman tietotaidon jakamista ja tiimin pedagogisten raamien rakentumista yhteisen pohdinnan ja reflektion äärellä. Pedagoginen johtajuus ilmeni vastaajien puheissa mm. puheenjohtajana toimimisena keskusteltaessa yhteisistä arvoista ja suuntaviivoista. Tämä onkin tärkeä huomio, sillä varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus kehittää tiimien pedagogiikkaa sekä toimii ikään kuin pedagogiikan tiedon välittäjänä (Heikka & Suhonen 2019, 5). Lisäksi vastauksissa tuli esille, että opettaja toimii vastuullisena ohjaajana ja

suunnannäyttäjänä sen suhteen, kuinka työtä tulisi tehdä kyetäkseen vastaamaan ryhmän tarpeisiin parhaalla mahdollisella tavalla.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta voidaan sanoa, että tulokset olivat osittain linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Vastaajien näkemykset tiimin pedagogisesta johtamisesta noudatti Heikka & Suhosen (2019, 4–5) tutkimustuloksia, jossa pedagoginen johtajuus ilmeni tiimin välisenä keskusteluna pedagogisista toimintatavoista, suunnitelmista sekä dokumentoinnista ja toteutuksen järjestämisestä. Kun taas Fonsénin (2014, 100–101) sekä Fonsénin & Parrilan (2016, 40–41) kuvatessa pedagogista johtajuutta myös toiminnan arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta, jäi nämä näkökulmat vastaajien puheista uupumaan. Tämän voidaan ajatella johtuvan siitä, että arviointi on edelleen varhaiskasvatuksessa käsite, jonka arvoa ei täysin vielä ymmärretä.

Toinen tutkimuskysymys keskittyi siihen, millainen vaikutus tiimin pedagogisella johtamisella on varhaiskasvatuksen opettajien ammatti-identiteettiin. Useat haastateltavista kokivat pedagogiikan painottumisen tärkeänä. Eräs haastatelluista kuvasi pedagogisen johtajuuden vaikutusta ammatti-identiteettiin erityisesti hänelle opettajana kuuluvana. Vastaajalle heräsi mielikuva eri ammattinimikkeissä toimivien omista vastuualueista. Pedagogista johtajuutta luonnehdittiin vastuutehtäväksi ja pedagogiikkaa erityisesti kaiken vastaajan toiminnan läpäiseväksi. Pedagogiikka korostui jälleen hieman yli tutkimuskysymyksen johtajuusasettelun.

Yksi tutkimukseen osallistuneista koki pedagogisen johtajuuden vaikuttavuuden negatiivisena. Hän arveli tuntemuksen liittyvän vasta kehittymässä olevaan ammatti-identiteettiin. Vastauksista kävi ilmi ajatus, jonka mukaan juuri kokemus kasvattaa pedagogista johtajuutta osana ammatti-identiteettiä. Tämä ajatus tukee Mahlakaartonkin (2010, 17) näkemystä, jonka mukaan uudessa työpaikassa aloittaessa ammatti-identiteetti alkaa vasta muotoutua ja siihen vaikuttaa aiempi työkokemus. Myös toinen haastateltava halusi vastatessaan vältellä sen vaikuttavuutta ylläpitääkseen ajatusta tiimin jäsenten samalla viivalla olemisesta.

Tämän toisen tutkimuskysymyksen kohdalla voidaan todeta, että vastaajista jokainen koki varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisen johtajuuden vaikuttavan jossain määrin omaan ammatti-identiteettiin. Ammatti-identiteetti termi vaikutti kuitenkin olevan monelle vastaajalle hieman vieras ja jäsentymätön, mikä näkyi myös joidenkin vastaajien kehonkielessä vaivaantuneisuutena. Ammatti-identiteetin käsite ei kuitenkaan ole missään nimessä turha, vaan se vaikuttaa jokaisen ammattilaisen työn taustalla ihan joka päivä (Melasalmi 2018, 88). Yksi vastaajista kuvaili meille työssä tapahtunutta konfliktia, joka kriisiytti hänen ammatillisen

identiteettinsä. Kokemus on linjassa Moloneyn (2010, 184) tutkimuksen kanssa, jossa ammatti-identiteetin muodostumiseen vaikuttaa työyhteisön hyväksyntä ja arvostus.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin, miten työyhteisössä tuetaan varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista johtajuutta. Kysyttäessä haastateltavilta tukeen liittyvistä seikoista, nousi vastauksissa esiin tarkastelua sekä tiimin, että yksikön johtajan tasolla. Varhaiskasvatuksen opettajilla oli kahdenlaisia kokemuksia työyhteisön tuesta, osa oli saanut tukea ja osa ei.

Tiimin tasolla lähes jokainen vastaajista painotti toimivan vuorovaikutuksen tärkeyttä ja erityisesti avoimuutta sekä luottamusta. Työyhteisön koettiin tukevan opettajien pedagogista johtajuutta, mikäli vuorovaikutus tiimin välillä oli toimivaa. Tämä on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa, jossa pedagoginen johtajuus nähdään työyhteisössä tapahtuvana vuorovaikutuksena (Heikkinen, Ahtiainen & Fonsén 2021, 6; Parrila & Fonsén 46; Ropo ym. 2016, 19; Taipale 2008, 52; Hujala & Eskelinen 2013, 227). Myös luottamus varhaiskasvatuksen opettajan osaamista kohtaan koettiin tärkeänä. Eräs vastaajista koki tiimiläisten hyvän työmotivaation omaa pedagogista johtajuutta tukevana asiana. Vastaavasti tiimin pedagogista johtajuutta koettiin heikentävän ongelmat tiimin jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa.

Yksi vastaajista toi ilmi tiimiläisten kesken vallitsevan pedagogisen näkemyseron vaikuttavan negatiivisesti tiimin pedagogiseen johtamiseen. Hän käytti sanoja “vanhemman pedagogiikan kannattaja”, jolla hän todennäköisesti viittaa aikaisempiin varhaiskasvatuksessa toteutettuihin opetussuunnitelmaan ja lakiin. Tämän tutkimuksen teoriaosassa onkin kerrottu niistä tekijöistä, jotka vielä tänäkin päivänä vaikuttaa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa, kuten aikaisempi vuoden 2005 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja vuoden 1973 päivähoitolaki. Näiden asiakirjojen sisältöjä on osittain havaittavissa tämän päivän varhaiskasvatuksessa yhä edelleen ja se on yksi tekijä, joka vaikuttaa varhaiskasvatuksen opettajuuteen monin eri tavoin.

Haastateltavien pohtiessa tuen määrää ja tapoja, jota olivat kokeneet omilta esimiehiltään tai yksikkönsä päiväkodinjohtajilta, nousi vastauksissa esille tietty kaksijakoisuus. Toisaalta johtajalta toivottiin tukea ja koettiin tärkeäksi avun saatavilla olo. Toisaalta jokainen haastateltu opettaja arvosti sitä, että sai tehdä omanlaisiaan pedagogisia ratkaisuja omassa ryhmässään. Opettajat toivoivat, että päiväkodinjohtajat luottaisivat heidän osaamisensa oman tiiminsä pedagogisina johtajina ja kunnioittaisivat heidän pedagogisessa työssään tekemiä valintoja ja toimintamenettelyjä.

Päiväkodinjohtajan osoittaman arvostuksen ja saatavilla olon lisäksi, tärkeänä toteutuneena asiana nähtiin päiväkodinjohtajan ylläpitämä toimintakulttuuri ja rakenteelliset seikat, kuten opettajien

palaverit, työvuorosunnittelu ja sijaisjärjestelyt. Kaksi vastaajista antoi päiväkodinjohtajille kritiikkiä siitä, etteivät olleet saaneet tarvittavaa tukea työhönsä. Toinen heistä toivoisi omalta esimieheltään vahvempaa pedagogista näkemystä ja parempaa tietoa siitä, millaista pedagogiikkaa päiväkodissa toteutetaan. Toinen puolestaan koki, ettei ollut saanut johtajalta tarvittavaa perehdytystä työhönsä. Lisäksi suoraan apua ja tukea pyytäessään, johtaja tyrmäsi avunpyynnön.

Tämän kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla voidaan pohtia sitä, miksi joiltain varhaiskasvatuksen opettajilta jäi uupumaan työyhteisön tuki. Vuorovaikutus on varhaiskasvatuksessa niin isossa roolissa, että henkilökemioillakin on varmasti merkitystä. Lisäksi varhaiskasvatuksen menetelmät ja työtavat jättävät paljon liikkumavaraa siihen, millaisella otteella ammattilaiset varhaiskasvatusta toteuttavat. Näkemykset eivät aina kohtaa työyhteisössä.

Päiväkodinjohtajien työnkuvat ovat myöskin varsin moninaiset ja ajankäytön hallinta haastavaa. Niin Hujala ja Eskelinen (2013, 229) kuin Fonsénkin (2014, 185) toteavat, pedagogista johtajuutta estävinä tekijöinä voidaan ajatella olevan kiire ja työn sirpaleisuus ja tästä aiheutuva kuormitus. Tämä pätee varmasti niin varhaiskasvatuksen opettajien, kuin päiväkodinjohtajienkin pedagogiseen johtajuuteen. Päiväkodinjohtajien pedagogiseen johtamiseen ja varhaiskasvatuksen opettajien tiimin pedagogisen johtajuuden tukemiseen tulee toivottavasti auttamaan uuden varhaiskasvatuslain myötä säädetty pykälä 31 § päiväkodin johtajan kelpoisuudesta, jolloin päiväkodinjohtajien tulee olla vähintään kasvatustieteen maistereita (Varhaiskasvatuslaki 2018, 31 §).

## **8.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus**

Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisiä valintoja. Valitsimme tutkimuksen aiheen oman koulutuksemme, mielenkiinnonkohteiden ja ajankohtaisuuden perusteella. Valitsimme tutkimuksen toteutettavaksi laadullisella teemahaastattelulla. Tutkimusta suunniteltaessa harkitsimme myös kvantitatiivista lähestymistapaa kyselylomakkeiden muodossa, mutta aiheemme suuntautuessa selvästi ihmisen omiin kokemuksiin, koimme teemahaastattelun tutkimuksen kannalta parhaaksi vaihtoehdoksi.

Tutkimusta tehdessä noudatimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) määrittelemiä ohjeita hyvälle tieteelliselle käytökselle. Neuvottelukunnan julkaisussa määritellään tieteellistä tutkimusta luotettavuuden ja eettisyyden kantilta näin: ”Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla” (Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) 2012, 6). Tutkimuksen eettisyys on läsnä kaikessa tutkimuksessa, mutta varsinkin ihmistieteissä päädytään eettisten kysymysten

eteen varsin usein. Yleisimpiä eettisiä kysymyksiä ihmistieteissä ovat informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja tutkittavan yksityisyyden turvaaminen (Hirsjärvi & Hurme 2015, 19–20.)

Tutkimuksella ja etiikalla on kaksisuuntainen yhteys. Tutkimuksen tulokset vaikuttavat tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin ja toisaalta taas tutkijan tekemät valinnat oman eettisen ajattelun pohjalta vaikuttaa tutkimuksen aikana tehtyihin valintoihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147). Tutkimuksen teossa eettisyyden perustan muodostaa ihmisoikeudet (Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156), joita myös me olemme tutkimusta tehdessä huomioineet. Selvitimme tutkimukseen osallistuville tutkimuksen tarkoituksen ja menetelmän sekä painotimme anonymiteettisuoja, sillä ainoa riski, jonka tutkimuksessamme koimme, kohdistui osallistujien tunnistamiseen omissa työyhteisöissään. Painotimme osallistujille vapaaehtoisuutta ja halusimme antaa osallistujille mahdollisimman kattavan kuvan tutkimuksesta, johon ovat osallistumassa. Tutkimuksemme aihe herättikin paljon positiivista keskustelua, jota jatkoimme haastattelujen ulkopuolella. Tutkimuksestamme ei aiheutunut osallistujien hyvinvoinnille vahinkoa ja halusimmekin turvata osallistujien omia voimavaroja siten, että he saivat päättää melko vapaasti heille itselleen sopivan haastatteluajankohdan. Teimme tutkimuksen alussa selväksi, että tutkimustiedot ovat luottamuksellisia ja osallistujien identiteetti ei tule paljastumaan. Näiden edellä mainittujen toimien avulla osoitamme kantavamme tutkimuksestamme eettistä vastuuta ja toimivamme rehellisyyden periaatteella.

Puhuttaessa tutkimuksen luotettavuudesta, vastaan tulevat usein käsitteet reliabiliteetti ja validius. Tutkimuksen reliabiliteettia voidaan tarkastella muutamalla eri tavalla. Tutkimuksen voidaan sanoa olevan reliaabeli, mikäli samaa kohdetta tutkitaan kahteen kertaan ja saadaan molemmilla kerroilla yhteneväinen tutkimustulos. Tuloksen voidaan katsoa olevan myöskin reliaabeli, mikäli kaksi eri tutkijaa ovat päätyneet samaan tulokseen. Kolmantena ymmärtämisen tapana on se, mikäli kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan aikaiseksi sama tutkimustulos (Hirsjärvi & Hurme 2015, 186). Tutkimuksemme laadullisen luonteen vuoksi, olemme ottaneet huomioon, ettei tutkimuksemme tuloksia voi tarkastella toistettavuuden näkökulmasta, jolloin reliabiliteetille on löydettävä toisenlaiset perusteet. Tutkimuksessamme olemme käsitelleet aineistoa kokonaisvaltaisesti ja ottaneet huomioon koko käytettävän aineiston. Niin aineistonkeruussa kuin analysointivaiheessakin halusimme saada tuloksissa esiin tutkittavien ajatusmaailmaa ja kokemuksia. Ymmärtäen kuitenkin sen, että haastattelun tulokseen vaikuttaa tahtomattaankin tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 189.)

Validiuden käsite, niin kuin reliabiliteetin käsitekin, ovat lähtöisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta. Yksinkertaisimmillaan validiuden käsitteellä tarkoitetaan sitä, että tutkimusmenetelmällä on kyky mitata sitä, mitä sen oli tarkoituskin mitata (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 231). Validiuden perinteestä puhuttaessa on tapana erottaa kaksi päätyyppiä: mittausvalidius ja tutkimusasetelmavalidius. Rakennevalidius on yksi tutkimusasetelmavalidiuden muoto ja se liittyy tutkimuksen käsitteiden määrittelyyn. Tutkimuksemme ollessa laadullinen, tarkastellaan validiuden käsitettä ennen kaikkea rakennevalidiuden kautta. Tutkimuksessamme olemme määritelleet alusta asti avainsanat, jotka toimivat tutkimuksemme käsitteinä alusta loppuun saakka. Käsitteen määrittelyn avulla olemme rakentaneet tutkimuksen luotettavuutta ja varmistaneet sen, että tutkimme sitä mitä olemme aikoneetkin tutkia. Olemme myös määritelleet käsitteet niin, että ne ovat yleisesti käytössä olevia käsitteitä varhaiskasvatuksessa ja siten lähellä tutkittavien ymmärrystä. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 187.)

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (1997, 232) sekä Tuomi & Sarajärvi (2018, 164) korostavat laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa tutkimuksen jokaisen vaiheen tarkkaa selostusta. Etenkin tarkka ja faktoihin perustuva selostus aineiston keräämisestä ja analysoinnin vaiheista tekee myös tutkimustuloksista selkeämpiä ja ymmärrettävämpiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164). Aineiston analyysistä olemme kirjoittaneet kappaleessa 6.4, jossa myös esittelimme esimerkin taulukosta (taulukko 2), jota käytimme aineiston analysoinnissa. Myös haastateltavien taustatiedot taulukkomuodossa (taulukko 1) sekä liitteenä oleva aineiston kategorisoinnin perusteet (liite 2) parantaa tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä.

### **8.3 Jatkotutkimusehdotukset**

Tämän tutkimuksen perusteella osoittautui mielenkiintoiseksi selvittää perusteellisemmin, miten varhaiskasvatuksen opettajat kokevat ammatti-identiteetin muodostumisen. Osana koulutusta olisi hyvä syventyä pohtimaan oman ammatti-identiteetin rakentumista ja asioita, joihin se vaikuttaa. Myös erillinen kurssi johtamisesta voisi opinnoissa olla paikallaan. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelmassa 2021–2030 (2021, 67) esitetään varhaiskasvatuksen koulutuksen sisältöjen kehittämistä niin, että se tukisi mahdollisimman hyvin nykyisiä ja tulevia osaamisen vaatimuksia. Tämä on linjassa meidänkin tutkimuksestamme nousseiden ajatusten kanssa ja tiettyjen teemojen nostaminen koulutuksessa olisi hyvin tärkeää.

Vastuu lapsiryhmän pedagogiikasta on hieman eri asia kuin tiimin pedagoginen johtaminen. Pedagogisen tiimijohtamisen prosessissa, kun luodaan yhdessä muiden tiimin ammattilaisten kanssa yhteisiä pedagogisia käytäntöjä ja arvoja. Yhdessä tehdessä tiimin jäsenet sitoutuvat paremmin



toimimaan yhteisten tavoitteiden eteen. Varhaiskasvatuksen opettajille olisi hyvä kuulua myös tiimin vetovastuuseen kytkeytyvä palkanlisä.

Vaikka arviointi ei tässä tutkimuksessa ollutkaan tarkastelun alla, herätti sen puuttuminen varhaiskasvatuksen opettajien puheista ajatuksia. Omienkin kokemustemme pohjalta voidaan todeta arvioinnin olevan edelleen hieman hankala käsite varhaiskasvatuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI) tekee varhaiskasvatuksen arvioinnin saralla merkittävää työtä ja toivomme saavamme tulevasta digitaalisesta laadunarviointijärjestelmästä (KARVI) tukea varhaiskasvatuksen opettajien työhön ja siten koko varhaiskasvatuksen kehittämiseen.

## 9 Lainatut lähteet

- Aaltola, J. & Valli, R. (2010). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Akselin, M.-L. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinon, J., Pekuri, H.-M., . . . Lamberg, K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat*. Koulutuspolitiikan osasto. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Cheeseman, S. & Walker, R. (2018). *Pedagogies for leading practice*. Lontoo: Routledge.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. (2007). Työidentiteetti ja subjektiivinen rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen, *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY oppimateriaalit Oy.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. (2008). Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismäa, *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Fonsén, E. & . (2020). Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE): An evaluation by ECE professionals. . *Early childhood education journal*, ss. 213–222.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heathfield, S. (2011). Twelve Tips for Team Building: How to Build Successful Work Teams . *Human Resources*.
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Heikka, J. Kahila, S. & Suhonen, K. (2020). A study of pedagogical leadership plans in early childhood education settings in Finland. *South African Journal of Childhood Education*.
- Heikkinen, K.-M. Ahtiainen, R. & Fonsén, E. (2021). Perspectives on Leadership in Early Childhood Education and Care Centers Through Community of Practice. *Advance*.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu - teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tekijät ja kirjayhtymä Oy.

- Hujala, E. (2013). Contextually defined leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd, *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. (2013). Leadership Tasks in Early Childhood Education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd, *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press.
- Kahiluoto, T. (2018). *Varhaiskasvatus uudistuu - mikä muuttuu?* Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- KARVI. (ei pvm). *Digitaalisen laadunarviointijärjestelmän kehittäminen ja pilotointi*. Haettu maaliskuu 2021 osoitteesta Kansallinen koulutuksen arviointikeskus: <https://karvi.fi/varhaiskasvatus/ajankohtaista-varhaiskasvatuksesta/>
- Korkalainen, P. (2009). *Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä*. Jyväskylän yliopisto.
- Laki lasten päivähoidosta*. (19. tammikuu 1973). Noudettu osoitteesta Finlex: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036>
- Mahlakaarto, S. (2010). *Subjektiksi työssä. Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Melasalmi, A. (2018). *Early childhood educator's professional learning through shared practises*. Turku: Turun yliopisto.
- Melasalmi, A. & Husu, J. (18. huhtikuu 2018). A narrative examination of early childhood teachers' shared identities in teamwork. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 2(39), ss. 90–113.
- Moloney, M. (kesäkuu 2010). Professional identity in early childhood care and education: perspectives of pre-school and infant teachers. *Irish Educational Studies*, 29(2), ss. 167–187.
- Onnismaa, E.-L., Paananen, M. & Lipponen, L. (2014). Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika*, 2(8), ss. 6–12.
- Oosterhoff, M. (2021). *Turning the kaleidoscope*. Groningen: University of Groningen.
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Tampere: Opetushallitus. Noudettu osoitteesta [https://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf)
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Page, J. & Eadie, P. (2019). Coaching for continuous improvement in collaborative, interdisciplinary early childhood teams. *Australasian Journal of Early Childhood*, ss. 270–284.
- Ranta, S., Tili, S. & Kettumäki, S. (2019). Sak-työaika selvitys: Varhaiskasvatuksen opettajan suunnitteluun, arviointiin ja oman toiminnan kehittämiseen tarkoitettu työaika.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, M., Lehtimäki, E., Keso, H. & Pietiläinen, T. (2005). *Jaetun johtajuuden särmit*. Helsinki: Talentum.
- Taipale, M. (2004). *Työnjohtajasta tiiminvalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa*. . Tampere: Tampere University Press.
- Taipale, M. (2008). Pedagoginen johtajuus uudistamisen välineenä. *Aikuiskasvatus*, ss. 51–54.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L., Fonsén, E. & Suomen varhaiskasvatus. (2010). *Suuntana laadukas varhaiskasvatus: professori Eeva Hujalan matkassa*. Tampere: Suomen varhaiskasvatus.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen läytäntä ja sen loukkausepäilyjen käsittely*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK).
- (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Varhaiskasvatuslaki*. (13. heinäkuu 2018). Haettu lokakuu 2020 osoitteesta Finlex: <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540#L6P26>
- (2005). *Varhaiskasvatussuunitelman perusteet*. STAKES. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., . . . Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Tampere: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

## **Liite1. Haastattelun teema-alueet**

Taustatiedot: ikä, valmistumisvuosi, työkokemusvuodet, tiimin rakenne

### *Teema 1: Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva*

- vasu 2018
- opettajan vastuu
- pedagogiikan painottuminen
- ammatilliset resurssit

### *Teema 2: Pedagoginen johtajuus*

- miten kokee
- pedagogiikan näkyminen omassa työssä
- johtajan tuki

### *Teema 3: Tiimijohtajuus*

- kuka suunnittelee, toteuttaa, arvioi
- tiimin tehtäväkuvat
- estävät tekijät
- edesauttavat tekijät

### *Teema 4: Ammatti-identiteetti*

- pedagogiikan vaikutus
- oma kokemus
- tulevaisuus

## **Liite 2. Aineiston kategorisointi.**

### **Pääkategoria: Varhaiskasvatuksen opettaja pedagogisena johtajana**

#### *Yläkategoria 1: Varhaiskasvatuksen opettajan työnkuva*

##### Alakategoriat:

- pedagoginen vastuu
- ammatillinen osaaminen
- tiimijohtajuus
- vastuu suunnittelusta, toteutumisesta ja arvioinnista
- pedagogiikan valvonta
- vastuu vasuista
- kokonaisvastuu lapsiryhmästä

#### *Yläkategoria 2: Pedagoginen johtajuus*

##### Alakategoriat:

- Tiedon jakaminen tiimille
- Toiminnan johtaminen
- Vetovastuu palavereissa
- Tiimin ohjaaminen ja työn kehittäminen
- Vastuu pedagogisesta kokonaisuudesta
- Tiimin ja oman itsensä pedagoginen johtajuus
- Toiminnan perustelu pedagogiikan kautta

### **Pääkategoria: Tiimin pedagoginen johtajuus ja ammatti-identiteetti - kaksisuuntainen yhteys?**

#### *Yläkategoria 1: Pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavia tekijöitä*

##### Alakategoriat:

- Ammatti-identiteetti

- Työnkuvien selkeys

*Yläkategoria 2: Ammatti-identiteettiin vaikuttavia tekijöitä*

Alakategoriat:

- Pedagoginen johtajuus, heikko/vahva
- Pedagogiikka
- Koulutus
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet
- Ammatti-identiteetin käsite epäselvä
- Oma suhde varhaiskasvatuksen opettajan työhön

**Pääkategoria: Pedagoginen johtajuus ja työyhteisön tuki**

*Yläkategoria 1: Tarkastelua tiimin tasolla*

Alakategoriat:

- opettajan aseman tunnustaminen
- opettaja-työparin tuki
- vuorovaikutus
- avoimuus, rehellisyys, luottamus, toisten kunnioitus, tasapuolisuus
- positiivisuus, työssä jaksaminen ja ammatillinen osaaminen
- sensitiivisyys, tuki
- Tehtävänjako

*Yläkategoria 2: Tarkastelua johtaja-tasolla*

Alakategoriat:

- Opettajuuden näkyväksi tuominen työyhteisössä
- Rakenteet (työvuorot, sak-aika, tiimipalaverit, pedapalaverit, opepalaverit...)
- Arvostus
- Toimintakulttuuri
- Perehdytys, tuki ja neuvo

- Kokemus tuen toteutumisesta
- Tieto ryhmien pedagogiikasta ja oman pedagogisen ajattelun esiintuominen
- Saatavilla olo