

Varhaiskasvatushenkilöstö ja yhteisöllinen kehittäminen

”Päiväkoti olisi hedelmällinen ympäristö kaikkeen yhteisölliseen tekemiseen, mutta arki on aikataulutettu täyteen siirtymiä”

Asemoituminen yhteiseen ja jaettuun ammatilliseen kehittämiseen

Kasvatustiede
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Maarit Ketola

9.3.2025
Turku

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

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä(t): Maarit Ketola

Otsikko: Varhaiskasvatushenkilöstö ja yhteisöllinen kehittäminen: Asemoituminen yhteiseen ja jaettuun ammatilliseen kehittämiseen

Ohjaaja(t): yliopistolehtori Anitta Melasalmi

Sivumäärä: 94 sivua

Päivämäärä: 9.3.2025

Tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien asemoitumista ammatillisesti varhaiskasvatuksen työkentällä sekä suhtautumista yhteisölliseen kehittämiseen. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin yhteisöllisen pedagogisen kehittämisen rakenteita suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimus toteutettiin avoimena kyselytutkimuksena ja kyselylomake jaettiin linkillä sosiaalisen median varhaiskasvatuksen ryhmissä. Kyselylomake analysoitiin monimenetelmätutkimuksen metodein (mixed method), jossa analyysi tehdään sekä määrällisen että laadullisen tutkimusperinteen yhdistelmällä. Monimenetelmätutkimus tuottaa tasapainoisempaa ja syvempää ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä verrattuna yksimetodiseen tutkimukseen. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu sosiokonstruktiiviseen tarkasteluun, jossa käsitys maailmasta rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa yksilöllisesti ja yhteisöllisesti. Teoria pitää sisällään varhaiskasvatuksen tarkastelun johtajuuden, jaetun johtajuuden ja toimintakulttuurin näkökulmista. Lisäksi teoriaosuus sisältää yhteisöllisen kehittämisen sekä asemointiteorian tarkastelun.

Tutkimuksen yhtenä päätuloksena oli huomio siitä, että eri ammattiryhmät asemoivat itsensä eri tavalla sekä ammatillisesti että yhteisöllisen kehittämisen suhteen. Päiväkodin johtajat asemoivat itsensä erittäin vahvaksi sekä ammatillisesti että yhteisöllisen kehittämisen osalta. He asemoivat myös muut ammattiryhmät pääsääntöisesti ammatillisesti vahvoiksi. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrä oli tutkimuksessa vähäinen, mutta myös he asemoivat itsensä ammatillisesti erittäin vahvaksi toimijaksi. Erityisopettajat asemoivat toiset ammattiryhmät, poissulkien johtajat, kuitenkin epävarmemmiksi toimijoiksi. Erityisopettajat suhtautuivat kriittisesti myös yhteisöllisen kehittämisen toteutumiseen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa sekä jaettuun johtajuuteen. Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisessa itsensä asemoinnissa oli joitain eroja opettajan koulutustaustan suhteen. Yhteistä sekä opettajaksi opiskelleille että sosionomipohjaisille varhaiskasvatuksen opettajille oli se, että he asemoivat itsensä vahvaksi ammatillisesti varhaiskasvatuksen kentällä. Muut varhaiskasvatuksen ammattiryhmät he asemoivat epävarmemmaksi ammatillisesti ja mm. kolmannes arvioi, ettei muiden oman työn reflektointi ole toimivaa. Eroja eri koulutustaustaisten opettajien välillä oli mm. suhtautumisessa yhteisölliseen kehittämiseen sekä jaettuun johtajuuteen. Lastenhoitajat asemoivat itsensä laajemmalla skaalalla ja heistä iso osa asemoi itsensä ammatillisesti epävarmaksi varhaiskasvatuksen kentällä. Lastenhoitajat kokivat työnsä haastavaksi ja merkityksettömäksi useammin kuin muut ammattiryhmät.

Tutkimuksessa selvitettiin myös yhteisöllisen kehittämisen rakenteita varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen vastuksista rakentuu sellainen kuva, että rakenteita yhteisölliseen kehittämiseen ei juurikaan ole. Pedagogista kehittämistä tehdään erilaisissa palavereissa, mutta yhteisöllinen kehittäminen koko työyhteisön kesken näyttäytyy vastusten mukaan tulkittuna harvinaisena. Yhteisölliseen kehittämiseen suhtaudutaan kuitenkin pääsääntöisesti positiivisesti ja kaikki ammattiryhmät olivat sitä mieltä, että heidän kului olla mukana yhteisöllisessä kehittämisessä. Tällä hetkellä pedagogisesta kehittämisestä vastaa suurimmaksi osaksi päiväkodin johtaja, erityisopettajat ja varhaiskasvatuksen opettajat. Muiden ammattiryhmien osallistuminen on suhteellisen vähäistä monivalintakysymysten valossa ja hyvin vähäistä tutkimuksessa annettujen sanallisten vastusten perusteella.

Avainsanat: asemointi, jaettu johtajuus, varhaiskasvatus, yhteisöllinen kehittäminen, yhteisöllisyys

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Teoreettinen viitekehys	8
2.1	Varhaiskasvatus	9
2.1.1	Varhaiskasvatuksen nykytila	15
2.1.2	Varhaiskasvatuksen johtajuus	16
2.1.3	Jaettu johtajuus varhaiskasvatuksessa	19
2.1.4	Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri	24
2.2	Yhteisöllinen kehittäminen	27
2.3	Asemointiteoria	30
2.3.1	Moraalinen järjestys ja sosiaalinen rakenne	31
2.3.2	Asemoinnin tavat	32
3	Tutkimuksen toteutus	36
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	36
3.2	Tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu	36
3.3	Aineiston analyysi	42
4	Tutkimuksen tulokset	46
4.1	Eri koulutustaustan omaavien varhaiskasvatuksen työntekijöiden itsensä ja toisensa asemointi suhteessa varhaiskasvatuksen työkenttään	46
4.2	Varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien suhtautuminen yhteisölliseen kehittämiseen	58
4.3	Yhteisöllisen kehittämisen rakenteet ja käytänteet varhaiskasvatuksessa	73
5	Pohdinta	79
5.1	Eri koulutustaustan omaavien varhaiskasvatuksen työntekijöiden itsensä ja toisensa asemointi suhteessa varhaiskasvatuksen työkenttään	79
5.2	Varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien suhtautuminen yhteisölliseen kehittämiseen	87
5.3	Yhteisöllisen kehittämisen rakenteet ja käytänteet varhaiskasvatuksessa	90
5.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus sekä tutkimuksen rajoitukset	92
	Lähteet	95

Liitteet	101
Liite 1. Kyselylomake	101

1 Johdanto

Varhaiskasvatuksessa on tapahtunut viimeisten vuosien aikana monia muutoksia ja nämä muutokset ovat vaikuttaneet vahvasti kaikkiin varhaiskasvatuksessa toimineisiin ammattiryhmiin. Alan pitovoima on heikentynyt varhaiskasvatuksessa ja kolmannes varhaiskasvatuksen henkilöstöstä suunnittelee alan vaihtoa (Eskelinen & Hjelt, 2017, s. 39). Varhaiskasvatuksessa kaivataan keinoja työntekijöiden pitämiseksi hyvinvoivina, sitoutuneina ja motivoituneina. Löytyisikö yhteisöllisestä pedagogiikan kehittämisestä tähän lääke?

Tämä tutkimus pyrkii selvittämään varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien suhtautumista yhteisölliseen kehittämiseen sekä kentällä käytössä olevia yhteisöllisen kehittämisen rakenteita. Yhteisöllisyydellä on katsottu olevan useita positiivisia vaikutuksia työelämässä. Se tukee terveyttä, hyvinvointia, toisista välittämistä sekä oppimista ja tuloksellisuutta. (Kupila, 2020, s. 9; Paasivaara & Nikkilä, 2010, s. 9–12.) Tutkimuksen tavoitteena on lisäksi selventämään varhaiskasvatuksen työntekijöiden tulkintoja varhaiskasvatuksen toimintaympäristöstä, yhteisöllisestä kehittämisestä sekä johtajuudesta mm. asemoititeoriaan peilaten. Tavoitteena on asemoinnin avulla tunnistaa miten eri koulutuksen saaneet ammattilaiset määrittävät suhdettaan yhteisöllisyyteen, yhteisölliseen kehittämiseen ja siten laajemmin varhaiskasvatukseen. Davies & Harré (1990) ovat todenneet, että sosiaalisesta vuorovaikutuksesta rakentuu yksilön identiteetti, jonka kautta hän tulkitsee maailmaa. Tulkintojen ja ottamiensa tai saamiensa asemien kautta yksilöt määrittävät suhdettaan muihin. Tämä näkyy yksilön asemoitumisessa valtasuhteisiin, pätevyyteen ja sosiaalisiin rooleihin ja toimiin. (Davies & Harré, 1990; Harré & Van Langenhove, 2010.)

Tämä tutkimus on ajankohtainen myös siksi että varhaiskasvatuksen julkinen kuva on tällä hetkellä hyvin negatiivinen ja uutisointi usein negatiivissävytteistä. Varhaiskasvatuksen työntekijät myös tuottavat hyvin negatiivista tekstiä esimerkiksi sosiaalisen median ryhmissä. Negatiivinen suhtautuminen ruokkii negatiivista ajattelua ja näkyy negatiivisina ilmiöinä myös työssä.

Sosiaalinen todellisuus muotoutuu jatkuvasti ihmisten välisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta (Hjelt, 2023, s. 7). Vuorovaikutuksen tärkeys ja yhteisöllisyys ovat nousseet esille sekä yhteiskunnallisena kysymyksenä että työelämän näkökulmasta. Yhteisöllisyyteen ja yhteisöön liitetään positiivisia mielikuvia, ja sen puute nähdään yhtenä pahoinvoinnin syynä. Ihmiset

kaipaavat yhteisöllisyyttä, yhdessä tekemistä, vuorovaikutusta, yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä merkittäviä ihmissuhteita. (Kupila, 2020, s. 9; Paasivaara & Nikkilä, 2010, s. 9–12.)

Työyhteisö syntyy virallisista tarkoituspöytäkirjoista, ei yhteisyyden tarpeesta. Yhteisöllisyys kuitenkin muodostuu ihmisten välille jokaisessa pidempään toimineessa työyhteisössä ja se suuntaa ihmisten käyttäytymistä toisiaan kohtaan. Se voi olla myönteistä tai kielteistä. Parhaimmillaan toimiva työyhteisö hyödyntää erilaisten, eri ikäisten ja eri ammattiryhmien osaamista ja kokemuksia. Erilaisuus on vahva voimavara ja hyvin toimivassa työyhteisössä osataan hyödyntää erilaiset näkemykset, odotukset ja yksilöllinen osaaminen. (Paasivaara & Nikkilä, 2010, s. 16, 40.) Yksilöllisyyttä arvostava ja yhteisöllinen kulttuuri ovat ristiriidassa keskenään ja kysymys kuuluu kumpaa työelämässä tulisi tukea, vai onko mahdollista tukea molempia samanaikaisesti? (Raina, 2022.)

Tämän tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen jaettu johtajuus, yhteisöllisyys ja asemointi, joita selvitetään tutkimuksen teoreettisessa viitekehityksessä. Varhaiskasvatus on ollut moninaisten tutkimusten aiheena viimeisten vuosien aikana. Erityisesti tutkimuksia on tehty sen jälkeen, kun varhaiskasvatustalain uudistui 2015 ja varhaiskasvatustalain suunnitelman perusteet julkaistiin 2016. Tässä tutkimuksessa on teoriapohjassa käytetty mm. aihetta käsitteleviä väitöskirjoja, Tiihosen (2019) varhaiskasvatus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä sekä Hjelt (2023) Työnä varhaiskasvatus. Lisäksi on käytetty eri tutkijoiden ja tutkijaryhmien tekemiä tutkimusartikkeleita sekä kirjoja, joista yksi mielenkiintoisimmista on Valkosen ym. (2024) tekemä tutkimus varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutustaustan eroista ja niiden vaikutuksesta institutionaalisella tasolla.

Myös johtajuudesta ja jaetusta johtajuudesta on tehty paljon johtajuutta eri näkökulmasta tarkastelevia väitöskirjoja, tutkimuksia, kirjoja ja vertaisarvioituja artikkeleita. Väitöskirjoista voisin mainita mm. Rytkönen (2019) Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa, ja Fonsén (2014) Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa sekä Soukaisen (2015) väitöskirjan, jossa hän tutki johtamista hajautetussa organisaatiossa. Omassa tutkimuksessani johtajuus ja jaettu johtajuus antavat pohjan yhteisölliselle kehittämiselle ja niitä tarkastellaan siitä näkökulmasta.

Yhteisöllisyyden merkityksestä hyvinvointiin yleisesti ja erityisesti työhyvinvointiin on kirjoitettu paljon kirjoja, artikkeleita ja tehty tutkimuksia. Kevan tekemä tutkimus mm. kertoo, että varhaiskasvatuksen työhyvinvointi on huonontunut viimeisten vuosien aikana (Keva, 2023). Manka (2016) on tutkinut työhyvinvointia pitkään ja todennut että

työhyvinvoinnilla on myös suuri taloudellinen merkitys. Yhteisöllisyydestä on tehty useita opinnäytetöitä ja graduja viimeisten vuosien aikana. Tämä kertoo siitä, että uuden varhaiskasvatustlain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä yhteisöllisyys on nostettu yhdeksi varhaiskasvatuksen tärkeäksi arvoksi. Tässä tutkimuksessa käsittelem yhteisöllisyyttä kuitenkin uuden näkökulman kautta, kun tutkin miten yhteisöllisyys näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ja rakenteissa ja miten eri ammattiryhmät asemoituvat yhteisöllisen kehittämisen näkökulmasta. Tällaisella lähestymistavalla tehtyä tutkimusta en löytänyt.

2 Teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehysten, jota ohjaavat tutkimuksen metodologia sekä aiemmat tiedot tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksen viitekehys muodostuu käsitteistä ja niiden välisistä merkityssuhteista. (Tuomi & Sarajärvi 2008, s. 18–19.) Aloitan esittelemällä varhaiskasvatuksen nykytilan sekä sen, miten siihen on päädytty. Lisäksi esittelen varhaiskasvatuksen johtajuuden, jaetun johtajuuden sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin johtamisen. Toimintakulttuurin esittelyssä keskityn työyhteisön yhteisölliseen toimintaan sekä kehittämisen rakenteisiin, joita toimintakulttuuriin on luotu, joko tarkoituksellisesti tai tarkoituksettomasti. Toimintakulttuuriin kuuluu myös vahvasti henkilöstön hyvinvointi ja sitä tarkastelen yhteisöllisyyden kautta.

Toisena isona teoreettisena kokonaisuutena työssäni on yhteisöllisyys ja yhteisöllinen kehittäminen. Tätä lähestyn nimenomaan varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Yhteisöllisyys ja yhteinen kehittäminen ovat avainasemassa pohdittaessa varhaiskasvatuksen laatua sekä työntekijöiden hyvinvointia. Yhteisöllisyys on noussut esille sekä yhteiskunnallisena kysymyksenä että työelämän näkökulmasta. Yhteisöllisyyteen ja yhteisöön liitetään positiivisia mielikuvia, ja sen puute nähdään yhtenä pahoinvoinnin syynä. (Kupila, 2020, s. 9.) Sillä on katsottu olevan useita positiivisia vaikutuksia työelämässä. Se tukee terveyttä, hyvinvointia, toisista välittämistä sekä oppimista ja tuloksellisuutta. (Paasivaara & Nikkilä, 2010, s. 9–12.) Varhaiskasvatuksessa tapahtuneet nopeat muutokset vaativat työntekijöiltä jatkuvaa kykyä ja valmiutta oman osaamisen kehittämiseen ja yhteisöllinen työskentely luo tähän hyvät edellytykset jaettujen sosiaalisten prosessien kautta. Yhdessä ongelmatilanteiden pohdinta, kokemuksista oppiminen ja kasvatuskäytäntöjen arviointi edistävät työssäoppimista sekä toimintojen kehittämistä ja muuttamista. (Kupila, 2020, s. 315.)

Kolmanneksi esittelen asemointiteorian, jonka kautta tarkastelen varhaiskasvatuksen henkilöstön asemoitumista työyhteisössä. Asemoinnin kautta henkilöstö asetetaan tiettyyn asemaan mm. johtajuuden ja yhteisöllisen kehittämisen näkökulmasta. Asemoinnin kautta tapahtuu henkilöstön itseasemointi sekä toisten asemointi. Näillä on vaikutusta siihen minkälaisia asemia henkilöstö ottaa ja minkälaisia asemia heille annetaan joko institutionaalisesti tai muiden ammattiryhmien kautta.

Tämän tutkimuksen yhteisöä ja sen tiedon rakennusta tarkastellaan sosiokonstruktiivisen kehyksen avulla. Sosiaalisessa konstruktionismissa ihminen nähdään sosiaalisena, kielellisenä

ja kulttuurisena olentona, jonka käsitys maailmasta rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa yksilöllisesti ja yhteisöllisesti. Sosiaalisessa konstruktionismissa suhtaudutaan kriittisesti itsestään selviin tapoihin ymmärtää maailmaa ja itseämme. Se haastaa näkemyksen, jonka mukaan tieto perustu objektiiviseen ja puolueettomaan maailman havainnointiin. Maailmaa katsotaan aina historiallisesta ja kulttuurisesta näkökulmasta. Maailma rakentuu ihmisten välisessä päivittäisessä vuorovaikutuksessa ja erityisesti kielellinen vuorovaikutus on tärkeää sosiaalisessa konstruktionismissa. (Burr, 2015.) Käsitksemme eri ilmiöistä, esim. varhaiskasvatuksen kehittämisestä, sitoutuu yhteisiin merkityksiin, rakenteisiin ja sosiaalisen todellisuuden arvoihin, jotka ovat osin tiedotettuja ja osin tiedostamattomia. (Alila, 2013, s. 75; Tiihonen, 2019, s. 41.)

2.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatus on suomalaisen yhteiskunnan peruspalvelu, jonka ytimessä on henkilöstö ja henkilöstön ammattitaito (Alila, 2013, s. 16). Se on merkittävä julkinen investointi, jonka vaikutukset kohdistuvat sekä yhteiskuntaan että yksilöön. Varhaiskasvatustyötä ohjaavat niin ammatilliset perinteet ja tehtävät kuin kansalliset ja kansainväliset keskustelut varhaiskasvatuksen tavoitteista ja lapsen varhaisvuosien merkityksistä (Hjelt, 2023, s. 7, 17).

Päivähoidosta varhaiskasvatukseen

Varhaiskasvatuksen ohjaus on kuulunut sosiaalihuollon alaisuuteen vuoteen 2013 asti, ja sitä on toteutettu normi ja resurssiohjauksena. Nykyisin valalla on kuntien autonomiaa ja tietoa välittävä informaatio-ohjaus sekä ohjelmaohjaaminen. Varhaiskasvatuksen hallinto siirtyi sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön vuonna 2013. Stakes julkaisi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ensimmäisen kerran vuonna 2003/2005. Sitä ennen oli Sosiaali- ja kulttuuriministeriö julkaissut Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset ja tätä edeltävä ohjaava asiakirja ”Laatuasiakirja” oli vuodelta 1980. Näissä kaikissa asiakirjoissa kuvataan suomalaisen kulttuurin arvoja ja merkityksiä varhaiskasvatuksen laadulle. Varhaiskasvatusinstituutiolle asetetut tavoitteet ilmentävät ajallisuutta ja sen hetkisiä käsityksiä kasvatuksesta. Näissä asiakirjoissa ei ollut viitauksia pedagogiikkaan, vaan painopiste oli lapsen sosiaalisessa kasvatuksessa, hoivassa ja kehityksen tukemisessa. (Alila 2013, s. 18–19, 31, 76, 125; Ranta ym., s. 60, 64; Hjelt, 2023, s. 23.) On tärkeä tarkastella minkälaisia tavoitteita päivähoidolle on asetettu aiemmin, jotta voidaan ymmärtää varhaiskasvatuksen nykytilaa ja sen tavoitteille ja tehtäville asetettuja odotuksia (Ranta ym.,

2021, s. 61). Vuonna 1973 astui voimaan Päivähoitolaki ja -asetus, joissa annettiin normeina puitteet päivähoidon järjestämiselle ja sen kehittämiseksi. Päivähoitolaissa painottui vahvemmin hoito kuin kasvatus ja lähtökohta oli työvoima- ja sosiaalipoliittinen. (Alila, 2013, s. 127-129; Hjelt, 2023, s. 24.) Vasta vuonna 1983 päivähoitolakia täydennettiin kasvatustavoitteilla. Varhaiskasvatuksen ja päivähoidon suhde oli epäselvä vielä 2000-luvun alkuun, ja sen ajan asiakirjoissa linjattiin, että lapsella on oikeus varhaiskasvatukseen ja vanhemmilla oikeus saada lapselleen hoitopaikka. Kyseessä oli siis sekä lasten että perheiden palvelu. (Onnismaa ym., 2017, s. 5, 8.)

Varhaiskasvatuksen normipohjaisuus

Päivähoitolaki uudistettiin vuonna 2015 varhaiskasvatuslaiksi ja siinä painottui pedagogiikkaa ja lapsen oikeudet. Ensimmäinen päivitys lakiin tehtiin 2018, ja sen myötä varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuuteen tuli muutoksia ja nämä muutokset aiheuttivat muutoksia myös johtajuuden toteutumiselle (Tiihonen, 2019, s. 13). Muutoksen tavoitteena oli luoda moniammatillisia tiimejä ylläpitämään laadukasta varhaiskasvatusta eri koulutustaustojen ja osaamisen pohjalta. Sillä pyrittiin parantamaan sekä kasvattajien että lasten hyvinvointia. (Kumpulainen, 2023, s. 74.) Jaettu johtajuus korostui toimintaympäristössä tapahtuvien muutosten takia (Tiihonen, 2019, s. 13).

Opetushallituksen laatima Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu) oli ensimmäinen normiperustainen ja velvoittava opetussuunnitelma varhaiskasvatukseen. Se laadittiin 2016 ja otettiin käyttöön 1.8.2017. (Opetushallitus [OPH], 2016) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tuotti vahvemman yhteisen perustan varhaiskasvatuksen ammattilaisten työlle ja keskittyi lapsen etuun. Ensimmäinen päivitys siihen tehtiin jo vuonna 2018, jolloin se päivitettiin vastaamaan mm. varhaiskasvatuslain mukaisen henkilöstön ammattinimikkeissä tapahtuneita muutoksia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016 nostaa pedagogisen toiminnan keskiöön ja se toimii johtajuuden välineenä, jonka kautta edetään kohti pedagogisten tavoitteiden toteutumista. (OPH, 2022 s.16; Hjelt, 2023, s. 24; Tiihonen, 2019, s. 16.)

Varhaiskasvatuksen laatu on nostettu ohjausasiakirjoissa esille vuosien varrella vaihtelevasti ja 1990-luvulla oli kausi, jolloin laadusta ei ohjauskirjoissa puhuttu juuri ollenkaan. Laatupuhe keskittyi enempi määrälliseen tarkasteluun, kuin laadun varsinaiseen tarkasteluun. Normiohjauksen laatupuhe ei keskittynyt henkilöstöön, lapsen tai yhteistyöhön huoltajien

kanssa. 2000-luvulle tultaessa on laatupuhe taas noussut uudestaan esiin asiakirjoissa, erityisesti henkilöstön koulutukseen liittyen. Henkilökunnan koulutus ja ammatillinen kasvu sekä johtajuus nostettiin esille laadunarviointimallissa vuodelta 2011, yhtenä viidestä laadukkaan varhaiskasvatuksen osatekijöistä. Laadun on todettu oleva subjektiivista, kontekstuaalista, sosiaalisesti konstruotuvaa ja dynaamista. Alila (2014) nostaa esiin termin laatupuhe, jota ei ole systemaattisesti käytetty aiemmin varhaiskasvatuksen tutkimuksessa, eikä käytännössä. Hän korostaa laadun kehittämistä olennaisten asioiden osalta, kuten osallisuuden, kasvattajan roolin ja ammatillisten työtapojen sekä lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. (Alila, 2013, s. 282–286, 305.) Laadun yhteisöllinen kehittäminen on tärkeää, koska sillä voidaan paremmin varmistaa tasalaatuinen varhaiskasvatus varhaiskasvatusyksiköiden sisällä ja yksiköiden välillä. Laadusta käytävä keskustelu on avain sen parantamiseen.

Varhaiskasvatus ja moniammatillisuus

Varhaiskasvatuksessa työskentelevillä ammattilaisilla on monenlaisia koulutustaustoja. Yliopistosta valmistuu varhaiskasvatuksen opettajia, maistereita ja erityisopettajia, ammattikorkeakoulusta sosionomeja ja toiselta asteelta lastenhoitajaksi päteviä ammattilaisia. Erilaisilla koulutuksilla on myös erilaiset teoriapohjat: varhaiskasvatuksen opettajien koulutus perustuu varhaiskasvatus- ja kasvatustieteisiin, sosionomien koulutus sosiaalitieteisiin ja lastenhoitajien koulutus hoitotieteisiin. Varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatukseen suuntautuneen sosionomin koulutuksilla on voinut toimia samalla ammattinimikkeellä vuoteen 2018 saakka. (Alila ym., 2014, s. 17–18; Kumpulainen ym., 2023, s. 74.)

Päiväkotiryhmien ammattilaisten mitoitukset ja koulutetun henkilöstön suhteen ovat muuttuneet monesti vuosien saatossa. Lastentarhanopettajia oli 3–6-vuotiaiden ryhmissä kaksi vuoteen 1992 asti, ja heidän kanssaan työskenteli päiväkotiapulainen. Lastenhoitajat työskentelivät alle 3-vuotiaiden ryhmissä ja vuodesta 1981 eteenpäin on alle 3-vuotiaiden ryhmän henkilöstöön kuulunut myös lastentarhanopettaja. Vuodesta 1992 päiväkotien henkilöstöllä oli lastentarhanopettajan tehtäviin kelpoisuuden antava koulutus tai muu soveltuva ammatillinen koulutus enää joka kolmannella työntekijöistä. Vaikka varhaiskasvatukseen liittyvä tutkittu tieto lisääntyi ja lastentarhanopettajien koulutus vahvistui, opettajien asema päiväkodeissa heikentyi. Lastentarhanopettajien koulutuspaikkoja

vähennettiin 1990 luvun laman seurauksena ja sosiaalialalla koulutuksen saaneet sosionomit sijoittuivat päiväkodeissa lastentarhanopettajan paikoille. Johtajuus nousi tuolloin yhdeksi varhaiskasvatuksen keskeisimmäksi kehittämiskohteeksi ja etenkin pedagoginen johtajuus korostui monien muutosten takia. (Alila ym., 2014, s. 19.) Lastentarhanopettajan työsuhteita muutettiin lastenhoitajan työsuhteiksi ja vuonna 2012 henkilöstöstä vain 24 % toimi lastentarhanopettajan tehtävissä. Heistä 57 % oli lastentarhanopettajan koulutus. Suomi poikkesi henkilöstön koulutuksen osalta YK:n tavoitteesta, joka oli että 50 % varhaiskasvatuksen henkilöstöstä tulisi olla tehtävään soveltuva korkea-asteen tutkinto. Samalla kun lastentarhanopettajien koulutuspaikat vähenivät sosiaalialan koulutuspaikkoja (sosionomi, sosiaalikasvattaja) lisättiin. (Onnismaa ym., 2017, s. 6; Ranta ym., 2021, s. 61.) Onnismaa ym. (2017) nostavat esiin paradoksin, jossa varhaiskasvatuslaki (2015) määrittelee toiminnan pedagogisesti painottuneeksi, mutta suurin osa henkilöstöstä on saanut sosiaalialan koulutuksen. Vain 18 % henkilöstöstä oli tuolloin saanut lastentarhanopettajan koulutuksen. (Onnismaa ym., 2017, s. 4.)

Alilan ym. (2014) tekemän selvityksen mukaan teoreettisella koulutuksella hankittu osaaminen oli menettänyt asemansa ja tilalle oli tullut ”kaikki tekee kaikkea” periaate. Päiväkodeissa työnkuvat määräytyivät vuorojen mukaan, ei ammattinimikkeen tai koulutukseen perustuvan osaamisen mukaan. Tiimityö ei perustunut moniammatillisen osaamiseen tai pedagogiseen suunnitteluun, vaan kaikki jakoivat samat vastuut. Tiimin pedagogisen johtamisen merkitys sivutettiin ja ammattilaisten koulutustaustalla ei ollut merkitystä. (Ranta ym., 2021; Kumpulainen, 2023, s. 75.) Onnismaa ym. (2017) ehdottivat, että lastentarhanopettajan kelpoisuus tulisi rajata vain lastentarhanopettajan koulutuksen saaneille. Tällöin varhaiskasvatus olisi loogisesti osa koulutusjärjestelmää, eikä enää sosiaalipalvelu. Tämä muutos toteutui vuoden 2018 lakimuutoksen myötä (Onnismaa ym., 2017, s. 16).

Valkonen ym. (2024) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhetta omasta osaamisestaan ja sijoittumisestaan varhaiskasvatuksen työkentällä. He tarkastelivat eri ammattiryhmien koulutusten perusteella saamaa ammatillista osaamista ja sen kautta muodostuvaa pääomaa. Eri ammattiryhmien osaaminen eroaa selkeästi koulutuksen mukaan ja myös osaamisen kirjo kasvoi koulutustason kasvun mukana tuottaen monitasoisempaa osaamista. (Valkonen ym., 2024, s. 35, 46.)

Valkosen ym. (2024) tutkimuksen mukaan ammatillisesta koulutuksesta valmistuneet lastenhoitajat omaavat perushoidollista pääomaa, jossa korostuu lääkehoito sekä pedagoginen osaaminen, joka on hankittu käytännön työssä. Lääkehoidollinen osaaminen ei näy arvioitaessa nykyisiä koulutusten toteutussuunnitelmia, mikä saattaa Valkosen ym. (2024) tulkinnan mukaan johtua siitä, että sairaanhoidollinen pääoma on muuttumassa kohti yleisen hyvinvoinnin pääomaa. Tutkimuksessa lastenhoitajat painottivat toiminnan suunnittelun ja ryhmän ohjaamisen taitoja ja kokivat että pedagoginen osaaminen muodostu työssäoppimisen myötä. (Valkonen ym., 2024, s. 35–39.)

Sosiaalialan koulutuksesta valmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat omaavat sosiaalisen hyvinvoinnin ja sosiaalisen osaamisen pääoman, jossa korostuu laaja-alainen yhteiskunnallinen osaaminen, perhetyö, verkosto-osaaminen sekä pedagogiikka. Pääoma sijoittuu sosiaalialan ja varhaiskasvatuksen rajapinnalle ja siinä näkyy suuntautuminen koko perheen tukemiseen. Myös osallisuuden tukeminen on sosiaalialan koulutuksen saaneiden varhaiskasvatuksen opettajien vahvaa osaamisaluetta. Pedagogiikka ei saa sosiaalialan koulutuksen saaneiden opettajien puheessa merkittävää arvoa, vaikka he korostavatkin omaa pedagogista osaamistaan jossain määrin. (Valkonen ym., 2024, s. 39–43, 47.)

Yliopisto- tai opistotasoinen varhaiskasvatuksen opettajan koulutus tarjoaa kasvatustieteellistä pääomaa, jossa painottuu akateemisen tiedon hallinta, didaktiikka ja pedagogiikka. Opinnoissa saatu pohja teoreettiselle ajattelulle ja asiantuntijuuden tutkimusperustaisuudelle nousee esiin Valkosen ym. (2024) tutkimuksessa. Koulutus myös tarjoaa osaamista ja edellytyksiä myöhemmin tieteellisen tiedon omaksumiseen ja ymmärtämiseen. Jotkut haastateltavista toivat esiin myös kriittisen tarkastelun ja kyseenalaistamisen kyvyn, jolloin jatkuva elinikäinen oppiminen oli monelle tärkeä. Pedagoginen asiantuntijuus sekä puhe pedagogisesta ajattelusta on opettajakoulutuksen käyneille vahva osa-alue.

Valkosen ym. (2024) tutkimus osoittaa, että vaikka eri koulutustaustaiset opettajat työskentelevät samalla ammattinimikkeellä, on osaamispääoma ja ymmärrys varhaiskasvatustyöstä erilaista ja siksi opettajien ammattiryhmän sisälle muodostuu kaksi sosiaalista tilaa. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajan opinnot tuottavat spesifiä osaamista varhaiskasvatuksen kentälle, kun taas ammatillinen ja sosiaalialan koulutus tuottivat laaja-alaista ja yleistä osaamista. Nämä eroavaisuudet tarjoavat mahdollisuuden vastata varhaiskasvatuksen moninaisen kentän tavoitteisiin ja muuttuneisiin tehtäväkuviin,

tarjoten eriytynyttä osaamista moniammatilliseen yhteistyöhön. Pedagoginen osaaminen kuului jossain määrin jokaisen ammattikunnan pääomaan, mutta ei näyttäisi luovan yhtenäisyyttä ammattilaisten välille. Tämä saattaa johtua siitä, että jokainen koulutus tuo erilaisen ymmärryksen pedagogiikasta, ja tätä näkemystä ei ole määritelty tai selkeytetty eikä sitä osata hyödyntää varhaiskasvatuksen moniammatillisessa yhteistyössä. (Valkonen ym., 2024, s. 43, 48–50.)

Yhteisöllisyyden tarve varhaiskasvatuksen työyhteisössä

Joitain kymmeniä vuosia sitten kasvatusyhteisöt olivat hyvin hierarkkisia ja tiukasti toimenkuvakeskeisiä sekä autoritäärisesti johdettuja. Jokaisella ammattikunnalla oli oma määritelty asema ja siihen kuuluvat vaatimukset ja oikeudet. Tehtäväjako oli toimenkuviin sidottu ja tiukka. Vuorovaikutus tapahtui lähinnä samassa asemassa olevien kanssa. Työtä ei kehitetty yhdessä koko työyhteisön kanssa. Yhteiskunnan muutos kohti uutta yhteisöllistä käsitystä alkoi, kun ihmisten vapaa liikkuvuus ja muuttoliike sekä vaihtuvat työpaikat keräsivät yhteen toisilleen tuntemattomia ihmisiä, eikä perinteinen kyläyhteisöihin liitetty yhteisöllisyys enää toiminut. Päiväkoteja rakennettiin alueille joihin ihmiset muuttivat ja niissä piti saada aikaan työyhteisöjä, joissa kaikilla on yhteiset tavoitteet ja arvot sekä ymmärrys yhteisten arvojen merkityksestä. Nykyajan yhteisöt ovat pääsääntöisesti keinotekoisesti rakennettuja, ja yhteisön jäsenten välinen huolenpitoon heikentynyt. Yksilöllisyys ja yksilön tarpeiden täyttäminen kyseenalaistaa yhteisöllisyyden tuottaman hyödyn. Yhteisölliset arvot ja tavoitteet, osallisuuden kokemus sekä jäsenten välinen vuorovaikutus on kuitenkin mahdollista löytää myös nykyisistä työyhteisöistä. Individualismi on noussut yhteiskunnan tärkeäksi arvoksi ja se kilpailee yhteisöllisyyden kanssa. Yhteisöllisyyteen liittyy aina vapaaehtoisuus ja jonkin asteinen luopuminen omasta autonomiasta yhteisöllisyyden hyväksi. (Raina, 2022.)

Yhteisöllisyys luo työhyvinvointia ja työhyvinvoinnilla on suuri vaikutus niin taloudelle kuin myös inhimilliselle pääomalle eli ihmiselle. Työhyvinvoinnilla voidaan vähentää mm. ennen aikaista eläköitymistä, sairauspoissaoloja sekä yleisesti terveydenhuollon kustannuksia. Ihminen on organisaation tärkein voimavara ja luovuus, innostuneisuus ja sitoutuminen mahdollistavat menestymisen. Jatkuvat muutokset ja kiire lisäävät työntekijöiden kuormittuneisuutta eivätkä työntekijät pysty silloin antamaan parastaan. Esimies on

avainasemassa työhyvinvoinnin toteuttamisessa työyhteisössä ja siihen vaikuttaa vahvasti esimiehen ja työntekijöiden välisen vuorovaikutuksen laatu. (Manka & Manka, 2016, s. 6.)

2.1.1 Varhaiskasvatuksen nykytila

Varhaiskasvatuksessa on meneillään useita merkittäviä muutoksia, jotka vaikuttavat ammattilaisten vastuisiin ja hyvinvointiin. Suurimpina muutoksina varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016, 2018, 2022) ja varhaiskasvatuslain (540/2018) muutokset ja uudistukset sekä meneillään oleva työvoimapula. (Kumpulainen ym., 2023, s. 72) Varhaiskasvatuksen hallinnonalan siirryttyä opetus- ja kulttuuriministeriön ohjaukseen vuonna 2013 on varhaiskasvatus ollut jatkuvassa muutoksessa. Yksi iso muutos tapahtui, kun varhaiskasvatuslain mukaiset ammattinimikkeet, varhaiskasvatuksen opettaja, sosionomi ja lastenhoitaja, otettiin käyttöön vuonna 2018. Uudistuksen tarkoitus oli kirkastaa tehtävänkuvia ja vastuita, mutta Valkonen ym. (2024) ovat tutkimuksessaan havainneet, että tämä määrittely on vielä kesken. Onnismaan ym. mukaan (2017) valtaosalla varhaiskasvatuksen henkilöstöstä on sosiaalialan koulutus, vaikka ohjauksen osalta varhaiskasvatus on asemoitu osaksi koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatuksessa on edelleen erimielisyyttä ja epätietoisuutta siitä miten eri tutkintokoulutusten tuottamaa osaamista tulisi hyödyntää. (Valkonen ym., 2024; Onnismaa ym., 2017)

Varhaiskasvatuksessa työhyvinvointi on heikentynyt monella mittarilla mitattuna. Kevan (2023) tutkimuksen mukaan yhä useampi varhaiskasvatuksen työntekijä kokee työnsä henkisesti ja fyysisesti raskaaksi. Myös mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön koetaan vähentyneen, sillä vain joka toinen kokee, että voi vaikuttaa työhönsä. Lähes 25 % varhaiskasvatuksen työntekijöistä arvioi, ettei heillä ole voimavaroja kohdata haasteita ja jatkuvia muutoksia työssään. Työntekijöistä 20 % kokee työkykynsä heikoksi ja etenkin nuoret alle 30-vuotiaat arvioivat henkisen työkykynsä heikentyneen. Fyysisen työkykynsä arvioi heikoksi erityisesti yli 55-vuotiaat työntekijät. Tämä tulos on erittäin huolestuttava ja näkyy työkentällä monin tavoin, mm. sairauspoissaoloina ja pahoinvointina. Työkyvyn tukemiseen tulee kiinnittää erityistä huomiota ja kehittää johtamista sekä vahvistaa työntekijöiden kokemusta yhteisöön kuulumisesta. (Keva, 2023; Manka & Manka, 2016, s. 27.) Työ koetaan julkisella alalla kuitenkin hyvin tärkeäksi ja merkitykselliseksi ja oma osaaminen koetaan olevan hyvällä tasolla työn vaatimukseen verrattuna. Jopa 91 % pitää

työtään merkityksellisenä. Silloin kun työ koetaan merkitykselliseksi, koetaan usein myös työniloa ja innostusta. (Keva, 2023.)

Varhaiskasvatuksessa on puutetta koulutetusta pätevistä henkilöstöstä, eikä sitä helpota eri ammattiryhmien epätietoisuus omasta asemasta työkentällä. Henkilökunnan vaihtuvuus on joissain yksiköissä suurta ja se heijastuu kaikkeen toimintaan varhaiskasvatuksessa, erityisesti yhteisöllisyyteen. Työyhteisön kehitys yhteisölliseen suuntaan ja ryhmäprosessien toteutuminen hankaloituvat erityisesti silloin kun henkilöstö vaihtuu usein. Työntekijän tai -tekijöiden vaihtuminen saattaa vaatia kokonaan yhteisöllisyyden prosessien uudelleen aloittamista. Työyhteisöjen pyrkimys kehittyä yhteisöllisiksi toimioiksi tarvitsee jokaisen jäsenen ymmärrystä siitä, että jokaisella on aktiivinen rakentajan rooli. Yhteisö eroaa satunnaisesta ryhmästä yhteisten arvojen ja tavoitteiden kautta sekä niihin liittyvän vuorovaikutuksen kautta. (Raina, 2022.)

2.1.2 Varhaiskasvatuksen johtajuus

. Varhaiskasvatuksen johtajuutta voidaan määrittää eri teoriasuuntausten ja monen eri näkökulman kautta. Tässä työssä johtajuus määrittyy henkilöstön johtamisen ja yhteisöllisen kehittämisen näkökulmasta. Tarkemmin perehdytään jaetun johtamisen periaatteisiin sekä toimintakulttuurin johtamiseen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2018) määritteli ensimmäistä kertaa varhaiskasvatuksen historiassa johtajuuden selkeästi. Se antoi johtajan työhön vahvan perustan, ja sen kautta vahvistui koko ammattihenkilöstön vastuu johtamisesta. Myös uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018) nostaa johtajuuden merkitystä edellyttämällä vankempaa professionaalista johtajuutta. Laki määrittää, että vuodesta 2030 eteenpäin on päiväkodin johtajalla oltava substanssikoulutuksen lisäksi kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito. (Hujala ym., 2020, s. 301.)

Soukaisen (2013) määritelmän mukaan johtaja on henkilö, joka vastaa organisaation toiminnan kokonaisuudesta. Johtaminen on sosiaalinen prosessi, jonka kautta johtaja auttaa yhteisöä ratkaisemaan ongelmia suotuisalla tavalla edistäen sekä henkilöstön että organisaation menestystä. Johtamiseen liittyy inhimillisiä tekijöitä, kuten henkilöstö, ja johtajan tehtävä on ohjata henkilöstön osaamista oikeaan suuntaan sekä saada aikaan muutoksia henkilöstön ja organisaation toiminnassa. Johtamisen toimilla johtaja edistää

henkilöstön minäkäsitystä, motivaatiota sekä ajattelua ja toimintastrategioita. (Soukainen, 2013, s. 28.) Rytkösen (2019) mukaan varhaiskasvatuksen johtajuus nähdään perustehtävästä nousevan vision johtamisena sekä organisaation kulttuurin ja laadun johtamisena, jossa korostuu yhteisöllisyys ja yhteisen hyvän toteutuminen. Se on sosiaalisesti rakentunutta ja tulkinnallista ja se nivoutuu perustehtävän lisäksi toimintakulttuuriin ja toimintaympäristöön. (Rytkönen, 2019, s. 15–17, 27.) Johtajuus on aina myös tilannesidonnaista ja se on sidottu organisaation kulttuuriin, käytäntöihin, asenteisiin ja ajatusmalleihin. Johtamisen toimilla pyritään pääsemään asetettuihin tavoitteisiin ja edistämään organisaation toimintaa kohti asetettua päämäärää. (Fonsén, 2014, s. 28.)

Varhaiskasvatuksen johtajuutta tarkastellaan tässä työssä pääsääntöisesti mikrotasolta käsin. Mikrotasolla johtajuus toteutuu yksikkökohtaisesti tai kuntatasolla ja koskee toimintaa johon johtaja voi itse vaikuttaa. Johtajuus voidaan nähdä myös makrotasolla, jolloin katsotaan yhteiskunnallisten ideologioiden ja lainsäädännön vaikutusta varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Kontekstuaalisen johtajuuden nähdään liittävän nämä tasot yhteen. Kontekstuaalisuus nousee organisaation perustehtävästä sekä arvoista ja tavoitteista, joita työlle on asetettu. Perustehtävä määrittelee toiminnan ydintarkoituksen ja muodostaa toiminnan, arvioinnin ja kehittämisen lähtökohdan. Se kiteytyy organisaation arvoihin, tavoitteisiin ja käytänteisiin. Visio perustehtävästä ohjaa myös johtamisen toimia varhaiskasvatuksen kehittämiseksi ja toisaalta johtaminen mahdollistaa perustehtävän toteutumisen. (Rytkönen, 2019, s. 34–35.) Makrotasolla, eli valtionhallinnon sekä virkamiesjohdon tasolla, johtaminen tapahtuu sisällöllisillä asiakirjoilla, kuten varhaiskasvatustavoitteilla ja eri tasoilla varhaiskasvatussuunnitelmissa.

Varhaiskasvatuksen johtaminen ja johtajuuden merkitys on tullut entistä tärkeämmäksi, jotta saadaan varmistettua varhaiskasvatuksen yhtenäinen laatu. Muutokset varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä ovat luoneet odotuksia varhaiskasvatuksen johtajuudelle ja johtamiselle. Odotukset kohdistuvat pedagogiseen johtajuuteen, johtajan rooliin tavoitteellisen laadun ylläpitämisessä ja kehittämisessä sekä varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan toteuttamiseen laadukkaasti. (Tiihonen, 2019, s. 13.) Johtajuuden kehittäminen nostetaan ajankohtaiseksi kehittämistehtäväksi varhaiskasvatuksessa myös Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030-selvityksessä. Siinä korostetaan tavoitetietoisuuden vahvistamista koko varhaiskasvatuksen työkuultuurissa. (Karila ym., 2017.)

Pedagoginen johtajuus painottuu päiväkodinjohtajan työnkuvassa uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2018, 2022) ja varhaiskasvatustuksen (540/2028) myötä, ja on tärkeä, ellei tärkein johtamisen osa-alue varhaiskasvatuksessa. Siihen sisältyy varhaiskasvatustyön suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen johtaminen. (Parrila & Fonsén, 2016, s. 18; Hujala ym., 2020, s. 301.) Pedagogiikan johtamisella vahvistetaan henkilökunnan pedagogista osaamista, työolosuhteita ja edistetään laadukasta toimintaa (Hujala ym., 2020, s. 301). Varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamisen johtaminen on yksi pedagogisen johtajuuden tärkeä osa-alue. Sen kautta varhaiskasvatuksen arki saadaan sujumaan toiminnallisesti parhaalla tavalla. (Tiihonen, 2017, s. 35.) Jokainen työyhteisö tarvitsee osaavan johtajan, selkeät johtamisen rakenteet ja toimintamallit, joilla mahdollistetaan henkilökunnan oppiminen ja kehittyminen. Päiväkodinjohtajan johtamisen osaamisella on merkittävä vaikutus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen toteutumisessa ja laadun kehittämisessä. (Parrila & Fonsén, 2016, s. 18.) Pedagoginen johtajuus on kasvatustyön ja työyhteisön johtamista, jossa kehitetään perustehtävää, henkilökunnan osaamista ja hyvinvointia sekä hallinnoidaan varhaiskasvatusta pedagogisella otteella (Hujala ym., 2020, s. 311).

Johtajan merkittävimpiä tehtäviä on nostaa pedagogiset perustelut keskustelujen keskiöön työyhteisössä ja varmistaa että lasten etu on aina ensisijainen tavoite toiminnalle (Fonsén, 2019, s. 5). Fonsén (2014) näkee pedagogisen johtajuuden organisaation yhteisön ilmiönä, jonka avulla kasvatetaan henkilöstön kasvupotentiaalia ja osaamista vuorovaikutuksen kautta. Hänen mukaansa pedagogisen johtajuuden teoreettinen tausta rakentuu viiden osatekijän varaan. Näitä osatekijöitä ovat arvot, kontekstisuus, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta. (Fonsén, 2014, s. 35.) Johtajuuden tulisi aina perustua arvoihin ja asetettuihin tavoitteisiin ja symbolisiin merkityksiin. Arvokeskustelua tulee käydä hyvien käytänteiden ja hyvän varhaiskasvatuksen takaamiseksi. (Fonsén, 2014, s. 36–37.) Johtajan oman toiminnan tulee heijastaa samoja arvoja, joita hän kertoo pitävänsä tärkeänä. Hänen tulee seistä sanojensa takana, jotta hän voi olla vakuuttava ja häneen luotetaan.

Varhaiskasvatustyöyksikön johtaja toimii vahvasti arvojohtajana. (Fonsén, 2019, s. 5.)

Johtajuudella on oleellinen tehtävä organisaatiokulttuurin luomisessa. Organisaatiokulttuuri on ryhmän jäsenten välistä, käyttöön vakiintuneiden ajattelun ja toimintatapojen kokonaisuus. Organisaatiokulttuuri voidaan jakaa näkyvään ja julkilausuttuun kulttuuriin sekä näkymättömiin julkilausumattomiin perusolettamuksiin. (Fonsén, 2014, s. 49–51.)

Toimintakulttuurin kehittämisessä ja muutoksessa on tärkeää kasvatushenkilöstön reflektiivinen työote (Fonsén, 2019, s. 9). Se tekee näkyväksi olemassa olevat kulttuuriset rakenteet ja suuntaa kehittämistoimia oikeaan suuntaan. Johtajan tehtävä on tiedon avulla lisätä kasvatushenkilöstön itsereflektioita ja ammatillista ajattelua.

Ammatillisuus näkyy pedagogisessa johtajuudessa siinä, että johtaja käyttää pedagogista tietoa, taitoa ja menetelmiä johtamisen perustana. Tavoitteena on ammatillinen oppiva yhteisö, jossa keskeisessä asemassa on jaettu ymmärrys perustehtävästä. Johtaminen perustuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, ei ylhäältä tulevaan ohjeistukseen ja vaatimuksiin. Pedagogisen johtajan tulee osata perustella ja selittää toiminnan perusteet henkilökunnalle ja siten lisätä opetus- ja kasvatustyön kehittämistarpeiden tiedostamista. (Fonsén, 2014, s. 55–57.) Alava ym. (2012) kuvaavat pedagogisen johtajuuden olevan organisaation oppimisen ja osaamisen kehittämistä sekä henkilökunnan ammatilliseen kehittymiseen kannustamista. Pedagoginen johtaja pyrkii kehittämään henkilökunnan asenteita, käyttäytymistä sekä toimintaa myös erilaisissa verkostoissa.

2.1.3 Jaettu johtajuus varhaiskasvatuksessa

Johtajuus on vuorovaikutteinen prosessi, joka muuttuu tilannekohtaisesti. Jaetussa johtajuudessa, johtajuus nähdään jaettuna asiantuntijuutena ja jaettuna vastuuna perustehtävän laadusta ja kehittämisestä. (Fonsén, 2014, s. 31.) Johtajuuden tulee tukea tavoitteellista perustehtävän yhteisöllistä kehittämistä, osallistuvalla ja jaetulla johtajuudella. Henkilöstö otetaan mukaan pedagogisen perustehtävän ja varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen. Henkilöstön osaaminen ja varhaiskasvatuksen laatu noteerataan keskeisiksi toimintaa ohjaaviksi tekijöiksi. Jaettu johtajuus toteutuu työyhteisössä, jossa jäsenten ääni kuuluu päätöksenteossa ja jäsenet kokevat merkityksellisyyttä asiantuntijatiimin jäsenenä ja jossa ylläpidetään jatkuvaa pedagogista puhetta. (Hujala ym., 2020, s. 311.) Varhaiskasvatuksen jaettu johtajuus voimaannuttaa työyhteisöä toimimaan yhteisöllisesti onnistuneen vuorovaikutusprosessin kautta (Tiihonen, 2019, s. 39). Yhteisöllinen kehittäminen tapahtuu yhteistyössä johtajan ja työyhteisön välillä. Se ei ole ylhäältä annettujen muutos ja kehittämisprosessien ja projektien toteuttamista ja jalkauttamista, vaan työyhteisöjen toimiessa oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti yhdessä kehittävät toimintaa. Hyvä yhteisöllisyys vaatii ponnisteluja. Hyvän yhteisöllisyyden tunnusmerkkejä ovat dialogisuus ja

avoimuus. Kaikki voivat osallistua yhteisön toimintaan ja johtajuus on läpinäkyvää, oikeudenmukaista ja se perustuu yhteisiin sopimuksiin. (Raina, 2022.)

Varhaiskasvatuksessa on tärkeää luoda rakenteita yhteisen keskustelun ja toiminnan reflektoinnin mahdollistamiseksi. Tärkeinä rakenteina toimivat mm. viikkopalaverit, pedagogiset palaverit, tiimien palaverit sekä yhteisölliseen kehittämiseen luodut rakenteet. Päiväkodin johtajan tehtävä on luoda rakenteet dialogin ja vuorovaikutuksen toteuttamiseksi. (Tiihonen, 2019, s. 116–117.) Jaettu johtajuus on tärkeässä roolissa, kun mietitään miten yhteisön rakenteet palvelevat perustehtävää, miten työntekijöiden välinen vuorovaikutus saadaan toimimaan tarkoituksenmukaisesti, miten saadaan kaikki osallistumaan sekä miten saadaan jatkuvasti oppiva ja ajassa kehittyvä työyhteisö. (Raina, 2022.) Jaettu johtajuus syntyy ryhmän jäsenten hyvästä yhteistyöstä ja ammatillisesta otteesta työntekoon. Tärkeää jaetussa johtajuudessa on yhteinen ymmärrys perustehtävästä. (Fonsén, 2014, s. 53.)

Ammatillisessa vuorovaikutuksessa käyttäytymisen tavoitteet nousevat työn tavoitteista, ja se edistää yhteisesti sovittujen tavoitteiden toteutumista, vuorovaikutuksen avoimuutta ja luottamusta työntekijöiden sekä työntekijöiden ja johtajan välillä. (Raina, 2022.)

Pedagogista johtajuutta toteuttaa varhaiskasvatuksessa myös muut ammattiryhmät kuin päiväkodinjohtaja. Varhaiskasvatuksen opettajat vastaavat oman ryhmänsä pedagogisesta johtamisesta ja he toimivat oman tiiminsä johtajina. (Parrila & Fonsén, 2016, s. 24.)

Varhaiskasvatuksen opettaja on tiiminsä pedagogiaan asiantuntija ja hän vastaa lapsiryhmän pedagogiikan tasosta. Varhaiskasvatuksen opettajan tulee myös johtaa puhetta perustehtävästä tiimissä sekä huolehtia ammatillisuuden toteutumisesta. Johtajan on tärkeä tukea opettajaa tässä roolissa. (Fonsén, 2019, s. 12.; OPH, 2022) Myös muut ammattiryhmät tulisi huomioida jaetun johtajuuden ja ammattiosaamisen kautta. Asiantuntijoiden arvostus ja valta korotuvat ja muiden ammattiryhmien vaikutusmahdollisuudet yhteisössä saattavat jäädä vähäiseksi. Esim. avustajat jätetään usein yhteisöllisen kehittämisen ulkopuolelle. Varhaiskasvatuksessa tasapainoillaan moniammatillisen, eri koulutuspuolelta omaavan tekijäjoukon kesken. Työyhteisössä esiintyvät ammattiryhmittäin jakaantuneet näkökulmat, haittaavat yhteisöllisyyden kehittymistä. (Raina, 2022.)

Toiminnan arviointi ja kehittäminen sekä tulevaisuuden visiointi ovat varhaiskasvatuksen perusprosesseja, joiden johtamiseen osallistuu koko henkilöstö (Fonsén, 2019, s. 12). Jokainen varhaiskasvatuksen kasvatustehtävissä toimiva työntekijä johtaa vähintäänkin

itseään pedagogisten periaatteiden mukaan. Kaikki ammattiryhmät kantavat vastuun pedagogiikan laadukkaasta toteutumisesta ja toimintakulttuurin kehittämisestä jaetun johtajuuden hengessä. (Parrila & Fonsén, 2016, s. 24; OPH, 2022.) Sisäinen johtajuus näyttäytyy niin pedagogiikan, organisaation, yksilön ja yhteisön tasolle. Johtajuuden prosessi pitää sisällään itsensä johtamisen jonka lähtökohtana on itsereflektio. Reflektiota seuraa oppiminen, joka auttaa löytämään omia vahvuuksia ja kehittämisen kohteita. Reflektion kautta saadaan omat ajatuksen ja tunteen suunnattua yhteisöllisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Rytkönen, 2019, s. 28.) Sisäisen johtajuuden prosessia voidaan edistää refleктоivan ja vastavuoroisen toiminnan kautta. Johtaja antaa kipinän yhteiselle työskentelylle, mutta ei suoraan näytä mallia, miten toimia. Tämän myötä työntekijöille syntyy halu kyseenalaistaa ja haastaa arvojen ja perustehtävän vastaisia käytänteitä. Reflektio on välttämätön, jotta asiat voidaan nähdä uudella tavalla ja sen myötä muuttaa toimintatapoja tarpeen vaatiessa. Vastavuoroisuus kuvaa varhaiskasvatuksessa toimivaa vuorovaikutusta, yhteistyötä ja ammatillista dialogia. (Rytkönen, 2019, s. 29.)

Tiihonen (2019) on tutkinut suhteiden kautta tapahtuvaa jaettua johtajuutta. Hän on löytänyt neljä suhdenäkökulmaa, joiden kautta kuvaa johtajuussuhteiden luonnetta. Johtajuussuhteet ovat voimaannuttava vuorovaikutussuhde, luottamussuhde, kumppanuussuhde ja auktoriteettisuhde. *Voimaannuttavan vuorovaikutussuhteen* kautta työyhteisö kykenee suuntaamaan toimintaa oikeisiin asioihin. Siinä tärkeää on herkkyys kuulla työkavereita. Se vaikuttaa ihmisten välisen toiminnan sujuvuuteen, vastuiden jakamiseen sekä työyhteisön ilmapiiriin. Tärkeää on palautteen saaminen ja antaminen. Sen kautta motivaatio vahvistuu ja halu hoitaa itselle kuuluvat tehtävät hyvin kasvaa. Onnistunut palautteen anto lisää avoimuutta ja se taas vahvistaa vuorovaikutusta. Palautteen avulla rohkaistaan ja kannustetaan ihmisiä sekä mahdollistetaan työntekijän mahdollisuus toimia omaa potentiaaliaan hyödyntäen koko työyhteisön hyväksi. Palaute toimii vastavuoroisesti työntekijöiden kesken ja suhteessa johtajaan. (Tiihonen, 2019, s. 64–68.)

Tiihosen (2019) tutkimuksessa dialogisuus on olennainen tekijä perustehtävän johtamisessa ja voimaannuttavan vuorovaikutussuhteen synnyssä. Sen tavoitteena on moniäänisyys, jonka kautta yhteinen ymmärrys perustehtävästä muodostuu. Voimaannuttavassa vuorovaikutussuhteessa työyhteisön yhteisöllisyyttä ja yhteishenkeä vahvistetaan toista tukemalla ja yhteisellä vastuun kantamisella. Jaetussa johtajuudessa tämä tapahtuu työntekijöiden valtuuttamisen kautta ja lisää sitoutumista työyhteisön toimintaan sekä

työhyvinvointia. Tiihosen tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat pitivät omaa rooliaan tärkeänä pedagogisen toiminnan mallintamisessa ja siitä syystä he joutuivat kiinnittämään enemmän huomiota omaan toimintaansa. Vaikka opettajalle kuuluu vastuu pedagogisesta toiminnasta, työtä tehdään tiimeissä. Vastuun jakaminen syntyy yhteisten keskustelujen avulla, jolloin myös lastenhoitajat kokevat mahdollisuuden osallistua pedagogisen toiminnan toteuttamiseen ja kehittämiseen. (Tiihonen, 2019, s. 71–73.)

Varhaiskasvatuksen eri ammattinimikkeille on määritelty eroja perustehtäviin ja niiden tiedostaminen helpottaa johtajuuden jakamista ja työyhteisön työskentelyä. Tiihosen (2019) tutkimuksessa työntekijät kokivat työn tekemisen tapojen ja omien taitojensa parantuneen työnkuvien ja perustehtävän selkiyttämisen myötä. Toisaalta vahva ammattiryhmien perustehtävän korostaminen ja siinä pitäytyminen saattavat estää laajemman vastuun ottamista. Yhteinen ymmärrys ja työn tarkoituksen ymmärtäminen mahdollistavat yhteisöllisyyden kokemuksen silloin kun tavoitellaan yhdessä työlle asetettuja tavoitteita. (Tiihonen, 2019, s. 69–70.)

Luottamus syntyy työyhteisössä kokemuksellisenä ilmiönä. Tiihosen (2019) tutkimuksessa *luottamussuhde* korostuu pohdittaessa sitä, onko työntekijöillä yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua jaettuun johtajuuteen tehtävänimikkeestä huolimatta. Johtajan luottaessa työntekijöihin, mahdollistuu johtajuuden jakaminen ja johtajuuteen osallistuminen. Oma-aloitteisuus ja työntekijöiden aktiivisuus luovat hyvän pohjan työyhteisön toimivuudelle. (Tiihonen, 2019, s. 75–77.) Ammatillisessa keskustelussa varhaiskasvatuksen työntekijöiden tulisi tuoda omat mielipiteensä ja ajatuksensa työyhteisön toimintaan liittyvissä asioissa esiin yksikön kokouksissa. Kaikki eivät kuitenkaan osallistu keskusteluihin ja tämä estää luottamussuhdetta syntymästä.

Tiihosen (2019) tutkimuksessa vastuu jokaisen osallistumisesta tasavertaisesti kokouksiin nostettiin johtajan tehtäväksi. Vastuu avoimen ilmapiirin luomisesta ja luottamuksen rakentamisesta on johtajalla. Ammatillinen keskustelukulttuuri syntyy luottamuksesta, avoimuudesta, vastavuoroisuudesta ja moniäänisyydestä sekä erilaisten näkökulmien esittämisestä. Työntekijällä on oikeus ja velvollisuus osallistua ammatilliseen keskusteluun sekä työyhteisössä tehtäviin päätöksiin. Jaetun johtajuuden kautta vahvistetaan luottamussuhteen syntymistä. (Tiihonen, 2019, s. 78–80.) Tiihosen tutkimuksessa nousi esille myös se, että osa henkilökunnasta hoitaa vain välttämättömät tehtävät, mutta ei osallistu

yhteisten tehtävien hoitoon. Olisi tärkeää saada työntekijät keskenään organisoimaan työtehtävien hoitamista, koska se lisää yhteisöllisyyttä työyhteisössä. (Tiihonen, 2019, s. 84.)

Kumppanuussuhde kuvaa tiimin jäsenten, varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajan, roolia osallistumisessa yhteisen toiminnan toteuttamiseen. Oleellista on tasavertainen suhde, jossa kaikkien tiimin jäsenten rooli nähdään merkityksellisenä. Johtaja ei voi yksin varmistaa, että ryhmissä tehtävä työ vastaa pedagogiselta laadultaan sovittua, vaan varhaiskasvatuksen opettaja vastaa tiimin toiminnasta ja huolehtii omalta osaltaan kumppanuussuhteen luomisesta. Tiihosen (2019) tutkimuksessa korostuu tiimin jäsenten tunteminen, jolloin mahdollistuu vastuun jakaminen tiimin muiden jäsenten kesken. Yhteinen tekeminen ja suunnittelu, sekä oman osaamisen hyödyntäminen ovat oleellisia asioita tiimin toimivuuden kannalta. Avoin ilmapiiri, oma-aloitteisuus ja aktiivisuus vaikuttavat siihen, miten tiimissä toimitaan yli ammattiryhmille määritellyn perustehtävän. Mikäli työntekijät eivät saa tiimissä riittävästi vastuuta ja vaikutusmahdollisuuksia, ei tiimi todennäköisesti toimi. (Tiihonen, 20219, s. 83–86.)

Päiväkodin johtajan asema ja siihen liittyvä päätösten tekeminen näyttäytyvät *auktoriteettisuhteena*, johon kuuluu kokonaisvastuu työyhteisön toiminnasta. Tiihosen (2019) tutkimuksen mukaan sekä varhaiskasvatuksen opettajilla että lastenhoitajilla on halu siirtää päätösten tekemisen vastuu päiväkodin johtajalle. Johtajuuden nähdään kuuluvan ensisijaisesti johtajalle, ja johtajuuteen osallistuminen koetaan vaikeaksi. Myöskään johtajuuden jakamista ei koettu kaikissa tilanteissa tavoiteltavaksi. Auktoriteettisuhde mahdollistaa päätösten tekemisen ilman että työntekijöiden mielipidettä kuullaan. Työntekijät kokevat, että tasavertainen kohtelu toteutuu parhaiten silloin kun päiväkodin johtaja tekee päätökset itsenäisesti. Työyhteisössä saattaa aiheutua ongelmia siitä, kun työntekijöiden joutuvat tekemään päätöksiä, joihin heillä ei ole muodollista valtaa. Kuitenkin asettelu, jossa valta päätösten tekemiseen on vain johtajalla, ei edistä tai vahvista työyhteisön yhteisöllistä toimintaa. Auktoriteettisuhde näyttäytyy tiimityössä myös varhaiskasvatuksen opettajan ja hoitajan välillä. Varhaiskasvatuksen opettajalla on vastuu pedagogiikan toimivuudesta ryhmätasolla osana hänelle annettua virallista valtaa. Vaikka opettaja vastaa pedagogisesta toiminnasta, on sen toteuttaminen kaikkien vastuulla. Opettajalla on vastuu ja velvollisuus ohjata, tukea ja neuvoa lastenhoitajia pedagogisen toiminnan toteutuksessa. (Tiihonen, 2019, s. 94–103.)

2.1.4 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri

Työyhteisön kulttuuri ohjaa ihmisten ajatuksia, käyttäytymistä ja valintoja. Sen taustalla vaikuttavat ammatillinen, toimialakohtainen ja yhteiskunnallinen kulttuuri.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016, 2018, 2022) linjaa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin, joka rakentuu muun muassa arvoista ja periaatteista sekä työtavoista ja vuorovaikutuksesta. Toimintakulttuurin muotoutumiseen vaikuttaa myös henkilökunnan osaaminen, johtamisen käytännöt sekä se miten työtä ohjaavia normeja ja tavoitteita tulkitaan. Toimintakulttuurilla on vaikutusta varhaiskasvatuksen laatuun ja johtamisella on keskeinen vaikutus toimintakulttuurin muodostumiseen. (Rytkönen, 2019, s. 36–37.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016, 2018, 2022) rakentaa pedagogiikan kehittämisen ja johtajuuden toimintakulttuurin käsitteelle, sisältäen varhaiskasvatuksen laadun ja sen kehittämisen. Siinä edellytetään johtajan edistävän osallistavaa toimintakulttuuria rohkaisemalla henkilöstöä kehittämään ja innovoimaan pedagogista työtään sekä edistää osallistavaa toimintakulttuuria luomalla rakenteita, joissa toimintaa havainnoidaan ja arvioidaan säännöllisesti sekä tehdään yhteisiä työkäytäntöjä näkyväksi. (OPH, 2026, 2018, 2022; Hujala ym., 2020, s. 301.) Oppiva organisaatio ja siinä toimivat yksilöt pystyvät sopeutumaan muutoksiin helpommin silloin kun oppiminen on yhdensuuntainen organisaation tavoitteiden kanssa. Suurin osa oppimisesta tapahtuu työpaikalla ja vaatii vuorovaikutusta, ajankäytön väljyyttä sekä innovatiivista ilmapiiriä. (Manka & Manka, 2016, s. 87.) Yhteisöllinen toimintatapa vaatii uudenlaisia toimintamalleja, joissa kaikkia yhteisön jäseniä kannustetaan osallistumaan yhteisten asioiden hoitoon. Uudet rakenteet, jossa on aikaa luovalle keskustelulle, lisäävät kuulemista ja vaikuttamista. Eri tilanteissa tulee olla eri osallistujat keskiössä sekä eri aiheet. Silloin kun toivotaan henkilöstön sitoutumista pitää varmistaa, että kaikilla on mahdollisuus vaikuttaa asiaan. (Raina, 2022.)

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuntuu jatkuvasti ja siksi sen arviointi ja kehittäminen on erityisen tärkeää. Johtajuudella ja johtamiskulttuurilla on merkittävä rooli siinä, että arviointi ja kehittäminen perustuvat osallistavaan, luottamukselliseen ja arvostavaan kulttuuriin. Kehittämisen tulisi tapahtua yhdessä oppien ja toisia tukien. (Rytkönen, 2019, s. 40.) Yhteisöllisyyden kehittymistä tukevat uudistusmielisyys, vapaus toimia sekä salliva ilmapiiri. Uudistusmielisyydellä tarkoitetaan muutosvalmiutta ja sen edellytyksenä on aktiivinen vuorovaikutus. Vapaudella toimia tarkoitetaan halua nähdä asiat uudesta

näkökulmasta ja yrittää muuttaa niitä. Salliva ilmapiiri kasvaa luottamuksesta. (Paasivaara & Nikkilä, 2010, s. 18.)

Yhteisöllisessä työyhteisössä johtajuus on jaettua, toiminta on läpinäkyvää, työntekijällä on vaikutusmahdollisuuksia ja vastuuta omasta työstään. Yhteisöllisyys kuuluu kaikille työyhteisön jäsenille ja se tulee nähdä jatkuvana prosessina, joka ei ole koskaan valmis. Johtajalla on kuitenkin vastuu toimintakulttuurin rakentamisesta yhteisöllisyyttä tukevaksi. Kukaan työyhteisön jäsenistä ei ole kuitenkaan vapaa vastuusta työilmapiirin luomisessa, vaan jokainen tuo oman lisänsä työyhteisön toimintaan. (Paasivaara & Nikkilä, 2010, s. 20.) Työpaikan rakenteiden luominen alkaa välittömästi yhteisön aloittaessa toiminansa. Johtajan tehtävänä on huolehtia keskustelu- ja päätöksentekorakenteiden luomisesta, töiden ja vastuiden sekä vallan ja jaosta. Osallisuus vaatii tietoa ja aktiivisuutta ja vapaus vastuuta. Uudenlainen yhteisöllinen työkuultuuri tehdään yhdessä. (Raina, 2022.)

Arvioinnin tulee aina olla toimintakulttuurin kehittämisen perustana ja sen tulee olla pedagogisen johtamisen työväline. Jatkuva arviointi ja tavoitteiden ja arvojen tunnistaminen on kehittämisen kannalta olennaista. Keskustelu perustehtävästä sekä kriittinen reflektointi henkilökunnan toiminnasta ja toimintakulttuurin osalta on tärkeää. (Fonsén, 2019, s. 9.) Arvot ovat periaatteita, joiden mukaan työyhteisössä toimitaan ja niiden tulee konkretisoitua päivittäisessä työssä. Yhteisöllisyys rakentuu näistä yhteisistä arvoista. (Paasivaara & Nikkilä, 2010, s. 14–15.) Johtajan tulee olla perillä työyhteisössä vallitsevasta kulttuurista ja arvoista, sillä nämä määrittelevät, miten työyhteisössä ajatellaan, toimitaan ja käyttäydytään, mitä pidetään tärkeänä ja miten ongelmia ratkaistaan.

Johtajuuden tarkastelu on aina osa työyhteisön kulttuuria. Rytönen (2019) on väitöskirjassaan tutkinut palvelevaa johtajuutta. Palvelevan johtajuuden työyhteisössä, johtaja toimii mahdollistajana ja ammattilaisena, muiden ammattilaisten joukossa, ratkaisten yhdessä henkilöstön kanssa eteen tulevia ongelmia. Hän kohtaa työyhteisön kaikki jäsenet tasavertaisina. Palveleva johtajuus antaa hyvän perustan laadukkaalle pedagogiikalle ja toimintakulttuurin kehittämiseksi. (Rytönen, 2019, s. 37, 39.) Palvelevan johtamisen ideologia sopii hyvin jaetun johtamisen ja yhteisöllisen kehittämisen taustalle, koska molempien ensisijainen tarkoitus on kehittää opetus- ja kasvatustyön laatua yhdessä kasvatushenkilöstön kanssa.

Yhteisöllisessä kehittämisessä henkilöstön halutaan osallistuvan ja kantavan vastuuta pedagogisen laadun kehittämisen kokonaisuudesta, jolloin on hyvä tiedostaa miten sitä voidaan edistää ja mitkä asiat jarruttavat tai estävät sen toteutumista. Ammatillisen vuorovaikutuksen tiedostaminen on tärkeää sekä sen ymmärtäminen, mitä se tarkoittaa kyseessä olevassa työkuulttuurissa tai työtiimissä. Perustehtävän totuttaminen on myös tärkeää, samoin johtamisrakenteet, sekä työntekijöiden ymmärrys omasta vastuusta koko yhteisön toiminnassa. Työpaikat ovat demokratisoituneet ja moniammatillistuneet ja tämä on yksi syy uudenlaisen yhteisöllisyyden tarpeelle. Yhteisön rakenteet pitää luoda sellaisiksi, että työntekijöiden osallistuminen ja vastuun ottaminen mahdollistuvat. (Raina, 2022.)

Positiiviset tunnekokemukset mielletään työhyvinvoinnin kannalta merkittäviksi. Yksilöllinen kokemus työstä nauttimisesta ja työhön tulemisen helppoudesta on merkittävä tunnekokemus työhyvinvoinnin näkökulmasta. Olennaista on, että tunteet uskalletaan näyttää sallivassa ilmapiirissä ja myös negatiiviset tunteet ovat sallittuja. Tunteet vaikuttavat luottamuksen syntymiseen, työhön sitoutumiseen ja ihmisen käyttäytymiseen ja niillä on valtava merkitys työilmapiirin rakentumiseen. Sosiaalisten suhteiden merkitys työhyvinvointiin on suuri ja on tärkeää, että erilaisuus hyväksytään ja kaikkien kanssa tullaan toimeen. Työyhteisön yhteistoiminta vahvistuu terveen yhteenkuulumisen myötä. Liian tiivis yhteenkuuluvuus voi kuitenkin johtaa jämähtäneeseen työkuultuuriin ja liikaan kontrolliin, joista voi seurata liian tiivis samanmielisyys, eikä asioita uskalleta kyseenalistaa. Tällöin puhutaan kielteisestä yhteisöllisyydestä. (Paasivaara & Nikkilä, 2010, s. 22–24.) Työhyvinvointia rakentavat erityisesti joustavat työprosessit ja johtajan antamat mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhön. Työhyvinvointi ilmenee työhön sitoutumisena sekä työyhteisötaidoissa ja sen kautta vahvistetaan työyhteisön sosiaalista pääomaa. Esimies-alaissuhde sekä työyhteisön jäsenten väliset suhteet ovat olennaisia työhyvinvoinnin osatekijöitä. Työnimu ja merkityksellisuuden kokemukset tukevat työntekijöiden muutos- ja uudistumiskykyä mikä on tärkeää jatkuvasti muuttuvassa varhaiskasvatuksessa. (Manka & Manka, 2016, s. 54,73.) Työnimulla tarkoitetaan tilaa, jossa työntekijä on valmis ponnistelemaan työn tavoitteiden saavuttamiseksi, saaden samalla mielekkään työympäristön ja kokemuksen työn merkityksellisyydestä. Työn imuun kuuluu tarmokkuus, omistautuminen ja työhön uppoutuminen, jotka ovat myönteisiä työssä koetun hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Työn imua kokevat työntekijät ovat uudistushaluisia, aloitteellisia ja sitoutuneita. (Hakanen, J. 2011.) Ne mahdollistavat innovatiivisuuden ja helpottavat soputumista muuttuviin työelämän

tilanteisiin. Myös yhteisöllisyys toimii työhyvinvoinnin edistäjänä ja lisää sopeutumista erilaisiin muutoksiin. Yhteisöllisyys lisää toisten tunteiden havaitsemista ja ymmärtämistä sekä myötätunnon tunteita ja niiden kautta yhteisöllisyys lisää myös onnellisuutta. (Manka & Manka, 2016, s. 54,73.)

2.2 Yhteisöllinen kehittäminen

Yhteisöllisyys on noussut esille sekä yhteiskunnallisena kysymyksenä että työelämän näkökulmasta. Yhteisöllisyyteen ja yhteisöön liitetään positiivisia mielikuvia, ja sen puute nähdään yhtenä pahoinvoinnin syynä. (Kupila, 2020, s. 9.) Ihmiset kaipaavat yhteisöllisyyttä, yhdessä tekemistä, vuorovaikutusta, yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä merkittäviä ihmissuhteita. Kuvattaessa ihmisten välistä vuorovaikutusta ja monenlaista yhteistyötä puhutaan yhteisöllisyydestä yläkäsitteenä. Tarkasteltaessa yhteisöllisyyttä mikrotasolta eli yksilön tasolta, voidaan todeta, että yhteisö muodostuu yksilöistä, mutta on enemmän kuin yksilöiden summa. Asenteet ja motivaatio vaikuttavat siihen, miten yksilöt ovat valmiita sitoutumaan yhteisön tarpeisiin tai yhteistyöhön muiden kanssa. Työyhteisö muodostuu työpaikan henkilöistä, jossa on määritellyt pelisäännöt ja normit. Yksilö vaikuttaa yhteisön toimivuuteen omilla valinnoillaan. Yhteisöllisyydellä on katsottu olevan useita positiivisia vaikutuksia työelämässä. Se tukee terveyttä, hyvinvointia, toisista välittämistä sekä oppimista ja tuloksellisuutta. (Paasivaara & Nikkilä, 2010, s. 9–12.)

Ihmiset tuottavat sosiaalista maailmaa jokapäiväisen elämän askareissa ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja tämä ajattelu on yhteisöllisyyden taustalla. Yhteisöllisyyteen liitty monenlaisia jännitteitä yksilöllisyyden ja yhteisön toimivuuden näkökulmasta. Yksilöllisyys on tärkeää huomioida, ja erilaisuus tuo työyhteisöön energiaa ja työntekijän omintakeisen tavan nähdä maailma. Näin voidaan rakentaa yhteisöllisyyttä, joka tukee hyvinvointia, terveyttä, oppimista ja tuloksellisuutta. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys ovat toisiaan tukevia elämän eri ulottuvuuksia. Onnistumiseen tarvitaan sekä johdon että työntekijöiden sitoutumista ja aktiivista osallistumista. Johdolta vaaditaan ohjausta sekä omien toimintatapojensa ja johtamiskäytäntöjensä arviointia. (Paasivaara & Nikkilä, 2010, s. 36–39.)

Varhaiskasvatuksessa työntekijöiden asiantuntijuus ja osaaminen sekä niiden kehittyminen perustuu yksilöllisyyden lisäksi yhteisöllisyyteen. Jaettu asiantuntijuus, tietämys ja ymmärrys sekä koko työyhteisö muovautuvat jäsentensä kehitymisprosessien myötä.

Varhaiskasvatuksessa tapahtuneet nopeat muutokset vaativat työntekijöiltä jatkuvaa kykyä ja

valmiutta oman osaamisen kehittämiseen ja yhteisöllinen työskentely luo tähän hyvät edellytykset jaettujen sosiaalisten prosessien kautta. Yhdessä ongelmatilanteiden pohdinta, kokemuksista oppiminen ja kasvatuskäytäntöjen arviointi edistävät työssäoppimista sekä toimintojen kehittämistä ja muuttamista. (Kupila, 2020, s. 315.)

Varhaiskasvatuksen käytännöissä korostuu yhteisöllinen toimintatapa ja kollegiaalinen päätöksenteko, jotka ovat merkittäviä oppimisen ja kehittymisen voimavaroja. Ammatillisesti kehittyvä työyhteisö luo oppimisympäristön, johon varhaiskasvatuksen henkilöstö voi samaistua turvallisesti reflektoiden ja keskustellen. Vuorovaikutus on ratkaiseva yhteisöllisyyden kehittämisessä ja yhteisöllinen toiminta muokkaa ammatillista ryhmäidentiteettiä. (Kupila, 2020, s. 315.) Ammatillisen vuorovaikutuksen lähtökohdat ovat erilaiset kuin vapaaehtoisesti syntyneissä ryhmissä. Tehtävän toteuttaminen, työn tavoitteet ja siihen liittyvä lainsäädäntö määrittävät vuorovaikutusta ja sen muotoa, laatua ja määrää. Työkulttuurin muutokset luovat paineita työntekijöille ja vaativat ihmisiä asemoitumaan uudella tavalla työyhteisöön. Yksin toimimista suosiva kulttuuri muuttuu yhteisölliseksi, jaettua johtajuutta suosivaksi kulttuuriksi, hyvän vuorovaikutuksen, johtamisen, asioiden yhteisen pohdinnan ja osallisuuden kautta. (Raina, 2022.)

Omaa ammatillista käyttäytymistä ja vuorovaikutusta arvioidaan yleisesti huomattavasti paremmaksi, kuin muiden toimia. Ongelmat nähdään pääsääntöisesti muiden vikana. Oma ammatillinen käyttäytyminen on haastavaa suhteuttaa yhteisön tavoitteisiin, eikä arviointia nähdä kokonaisuuteen vaikuttavana asiana. Ryhmä ja yksilö vaikuttavat kuitenkin monipuolisesti toistensa käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen, eikä ole helppoa erottaa miten erilaiset ilmiöt syntyvät tai kuka ne saa aikaan. (Raina, 2022.)

”Oppiva yhteisö toimintakulttuurin ytimenä” on varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016, 2018, 2022) oleva otsikko, jonka alla määritellään oppivan yhteisön periaatteet varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatus toimi yhteisönä, jossa henkilöstö ja lapset oppivat toisiltaan ja yhdessä. Siellä on tilaa erilaisille tunteille ja mielipiteille, rohkeutta jakaa ajatuksia ja kokeilla uusia toimintatapoja. Toimintaa arvioidaan jatkuvasti ja kehittävä työyhteisö tunnistaa ja hyödyntää henkilöstön vahvuuksia ja haastaa yhteisöä oppimaan uutta. Oppivassa yhteisössä on rohkeutta kokeilla uutta, yrittää sinnikkäästi ja myös erehtyä yhdessä tehden ja tosia kannustaen. Henkilöstön itsearviointi, tiedon ja osaamisen jakaminen kannustavat ammatilliseen kehittämiseen sekä uuden tiedon hyödyntämiseen työssä. (OPH,

2018, 2022.) Oppiva yhteisö tukee ammatillista kehittymistä vuorovaikutteisessa prosessissa toisten kanssa. Työyhteisöön tulee kehittää sellaisia käytäntöjä, jotka mahdollistavat pysähtymisen asioiden äärelle ja avoimen keskustelun. Varhaiskasvatuksessa ammattilaiset voivat oppia toisiltaan ja kollega voi toimia tukena oman kehityksen tukemisessa ja haastamisessa. Omaa asiantuntijuuttaan voi peilata toisen kokemuksia vasten. (Kupila, 2020, s. 316.)

Oppivassa työyhteisössä luodaan toimintamuotoja yhteiseen ongelmanratkaisuun, keskusteluun ja avoimeen pohdintaan. Varhaiskasvatuksen monitahoisuus vaatii valmiutta yhteistyöhön ja yhteisöllisyyden kehittyminen on työn kehittämisen onnistumisen kannalta keskeistä. Päämääränä ei ole yhteisymmärrys vaan kollegiaalinen prosessi, jossa löydetään uusia ajattelutapoja ammatillisiin kysymyksiin. (Kupila, 2020, s. 324.) Yhteisöllinen oppiminen tarkoittaa, että opitaan asioita koko työyhteisön kehittämiseksi. Oppivan organisaation käsite liittyy läheisesti yhteisöllisyyden käsitteeseen ja se edellyttää myönteistä yhteisöllisyyttä. Oppivassa organisaatiossa kaikkien yksilöiden ja ryhmien oppimiskyky tulee käyttöön yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppivassa organisaatiossa vallitsee jatkuvaan oppimiseen ja kehittämiseen kannustava ilmapiiri. (Paasivaara & Nikkilä, 2010, s. 17.)

Varhaiskasvatuksessa toimii erilaisia ryhmiä, joiden kokoonpano ja tehtävät eroavat toisistaan. Siellä voidaan kokoontua pienen ryhmän, kuten oman tiimin kanssa, eri ammattiryhmien omiin kokouksiin tai koko työyhteisön tapaamisiin. Myös erilaiset johtoryhmät, projektiryhmät, suunnitteluryhmät ja kehittämissryhmät ovat yleisiä. (Raina, 2022.) Varhaiskasvatuksessa toimitaan moniammatillisissa tiimeissä, joissa eri koulutustaustoilla olevat ja erilaisilla työhistorioilla ja kokemustiedoilla varustetut henkilöt tuovat oman osaamisensa yhteiseen käyttöön ja luovat uutta osaamista yhdessä (Kupila, 2020, s. 318.). Työpaikoilla kaikilla työntekijöillä on ammattirooli, jonka perusteella on lupa odottaa tiettyä ammatillista käytöstä. Niiden sisällä on erilaisia tehtävärooleja, kuten varhaiskasvatuksessa opettaja, lastenhoitaja, avustaja tai johtaja. Näiltä eri rooleilta odotetaan erilaisia asioita, niin työpaikkakohtaisesti kuin myös yhteiskunnallisesti (Raina, 2022.)

Yhteisöjen tavoitteet ja päämäärät ilmenevät arvoina ja kiinnostuksen kohteina. Yhdessä tekeminen sekä sitoutuminen ja voimavarojen panostaminen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi luonnehti yhteisöllisyyttä. Yksilöllinen ja yhteisöllinen jaettu ymmärrys lisääntyy yhteisön vastavuoroisessa vuorovaikutuksessa ja erilaisuus nähdään voimavarana.

Sosiaalinen vuorovaikutus tulee esiin yhteisten kokemusten ja tietojen jakamisena, sosiaalisina verkostoina, sosiaalisena tukena sekä yhteisenä toimintana. Yhteisöt ovat jatkuvassa muutostilassa, jossa uudet ideat ja uudet yhteisöön liittyvät ihmiset synnyttävät uudenlaista toimintaa. Yhteisön jäsenet kehittävät käytänteitä ja samalla oppivat työstään. (Nummenmaa & Karila 2007.) Tiimeissä ja erilaisissa työryhmissä työskennellään voimakkaasti sidoksissa toisiinsa ja luodaan laadullisesti uutta osaamista, jossa näkyy moniammatillisen yhteisön vahvuudet ja erityisosaaminen. Varhaiskasvatukseen liittyvä ydintehtävä yhdistää eri taustoista tulevia ammattilaisia ja auttaa muuttamaan tiimin tai ryhmän jäsenet yksilöistä yhteiseksi. (Kupila, 2020, s. 318)

Yhteisöllisyys on jatkuvassa muutoksessa, eikä se ole pysyvä saavutettu tila. Toimintaympäristössä tapahtuvien muutosten ennakointi antaa mahdollisuuden uudistaa myös yhteisön sisäistä toimintaa. (Paasivaara & Nikkilä, 2010, s. 31.) Tulevaisuudessa yhteisöllisyyden ylläpitäminen voi olla haastavampaa, kun nuoret, tulevaisuuden työntekijät, eivät enää sitoudu työyhteisöön samalla lailla kuin ennen, vaan ovat valmiita vaihtamaan työpaikkaa usein. Muutos ohjaa nykypäivän työelämää ja se edellyttää jatkuvaa sopeutumista ja uudistumista. (Paasivaara & Nikkilä, 2010, s. 15.)

2.3 Asemointiteoria

Asemointiteoriassa, käsitteet "asema" ja "asemointi" on otettu käyttöön yleisinä käsitteinä, joiden avulla voidaan ymmärtää miten henkilöt "sijoittuvat" yhteisesti keskusteluissa, havaittavissa olevina ja subjektiivisesti yhtenäisinä osallistujina. Kun henkilö omaksuu tietyn aseman, hän tulkitsee maailman sen mukaan, mitä asemoitumiseen liittyvät kuvat, käsitteet ja tarinat merkitsevät. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyy yksilön identiteetti, joka vaihtelee sen mukaan, millaisia erilaisia mahdollisuuksia on tarjoilla, sekä minkälaiseen tarinoiden kautta elämän merkityksellisyys rakentuu. Asemointi on diskursiivinen prosessi, jossa henkilö asemoituu vuorovaikutteisesti sen perusteella, miten muut asemoivat hänet joko tarkoituksellisesti tai tarkoituksettomasti. Keskustelujen kautta on mahdollista selvittää miten kukin keskustelija käsittää itsensä ja muut osallistajat, millaisen aseman henkilö ottaa ja miten hän sen perusteella asemoituu. (Davies & Harré, 1990.)

Asemointiin liittyy retoristen keinojen käyttö, joiden avulla puhujat näkevät itsensä ja toiset suhteessa valtasuhteisiin, pätevyYTEEN, moraaliseen asemaan ja muihin tekijöihin.

Asemoituminen on aina suhteessa muihin, ja se on olennainen osa diskurssia. Jokainen asema

on siis olemassa vain jonkin toisen aseman vastavuoroisena. Käsite on pohjimmiltaan keskusteleva. Se on olennainen osa diskurssia yhdessä keskustelun sisällön kanssa. Diskursiivisessa prosessissa ihmiset joko asemoivat itseään ja toisiaan tai esittävät versioita maailmasta käyttäen retorisia keinoja, kuten tarinoita aineellisista ja sosiaalisista tapahtumista. Asemoinnin ja retorisen rekonstruktion käsitteitä voidaan käyttää myös ymmärtämään erilaisten sosiaalisten maailmojen luomista sekä minän ja itsen ymmärtämiseen. (Harré & Van Langenhove, 2010.)

Asemointiteoriaa voidaan soveltaa monilla eri alueilla, kuten lainsäädännössä, politiikassa, tieteessä ja taiteessa, joissa keskustelu ja diskursiiviset käytännöt muokkaavat merkityksiä ja maailmankuvia. Keskustelussa syntyvät mielipiteet voivat kehittyä luonnollisesti sosiaalisen kontekstin ja vuorovaikutuksen kautta. Joskus keskustelun alussa vallitseva rooli voi pakottaa osapuolen ottamaan aseman, jota hän ei olisi muuten valinnut. Asemoitumiset voidaan myös kyseenalaistaa, jolloin puhuja voi muuttaa asemaansa. (Harré & Van Langenhove, 2010.)

Asemointi on prosessi, jossa henkilöt rakentavat henkilökohtaisia tarinoita ja määrittävät itsensä ja toimintansa tietyissä sosiaalisissa rooleissa. Esimerkiksi henkilö voi asemoida itsensä voimakkaaksi tai heikoksi, itsevarmaksi tai epävarmaksi, anteeksipyyteleväksi tai hallitsevaksi, riippuen siitä, miten hänen puheenvuoronsa kuullaan suhteessa muihin osapuoliin. Asemointi liittyy myös moraalisiin järjestyksiin, jotka määrittelevät ihmisten oikeudet ja velvollisuudet sosiaalisten toimien kautta. (Harré & Van Langenhove, 2010.)

2.3.1 Moraalinen järjestys ja sosiaalinen rakenne

Harrén (1990) käsittelemä moraalinen järjestys voidaan jakaa neljään pääalueeseen: kulttuurinen, oikeudellinen, institutionaalinen ja henkilökohtainen moraalijärjestys. Nämä muodostavat normatiivisen kentän, jossa ihmiset toimivat ja tekevät valintoja. Moraaliset järjestelmät luovat toimijuusasemia, joissa keskustelun ja vuorovaikutuksen kautta voidaan joko vahvistaa tai muuttaa näitä rakenteita. Moraaliset järjestykset tarjoavat sääntöjä ja tapoja arvioida, mitä on oikea ja väärä tehdä tai sanoa. (Van Langenhove, 2017.)

Jotkin näistä moraalijärjestyksistä ovat luonteeltaan hyvin yleisiä, eivätkä ole sidoksissa tilaan ja aikaan. Toiset moraalijärjestykset voivat olla hyvin yksityiskohtaisia ja toimia vain tietyissä tiloissa ja/tai vain rajoitetun ajan. Moraalisia järjestyksiä on aina useita. Jotkin niistä ovat

paikallisia ja ajallisesti hyvin rajattuja, kuten esimerkiksi kohtaamisen aika, mutta toiset ovat globaalimpia ja pysyvämpiä. (Van Langenhove, 2017.)

Institutionaalinen moraalijärjestys kattaa laajan valikoiman sosiaalisia tiloja, kuten esimerkiksi päiväkodit, jotka eivät ole pelkästään rakennuksia vaan paikkoja, joissa noudatetaan erityisiä sääntöjä ja käytäntöjä. Nämä säännöt rakentuvat kulttuuristen ja oikeudellisten moraalijärjestysten päälle ja luovat toimintakulttuurin. Aina kun ihmiset ryhtyvät tietyn organisaation jäseniksi, se tuo mukanaan joukon sääntöjä. Keskustelujen moraalijärjestys syntyy vuorovaikutuksesta osanottajien välillä ja on voimassa vain kyseisen keskustelun ajan. Tällöin keskustelijat määrittelevät yhdessä, mikä on sopivaa ja moraalisesti oikein. Henkilökohtainen moraalijärjestys puolestaan muodostuu yksilön sisäisestä keskustelusta, jossa hän pohtii, mitkä asiat ovat oikein ja mitkä väärin. Tällöin henkilö määrittelee itselleen moraaliset säännöt ja päättää, milloin niitä noudattaa tai rikko. (Van Langenhove, 2017.)

Kaikki nämä moraaliset järjestykset luovat sosiaalisen rakenteen, jossa ihmiset toimivat ja ovat vuorovaikutuksessa. Se kertoo mikä on toimijoiden ja sosiaalisten rakenteiden välinen suhde. Sosiaalisten rakenteiden käsite on tärkeä ymmärtäessä, kuinka toimijat ja rakenteet vaikuttavat toisiinsa. Rakenteet ovat luonteeltaan moraalisia ja toimijuus rajoittuu toimiin asetettujen rajojen sisällä. Sosiaalinen rakenne määrittelee, mitkä toimet ovat hyväksyttäviä ja rajoittaa toimijuutta. Nämä rakenteet ovat moraalisia järjestelmiä, jotka asettavat säännöt sopivalle käyttäytymiselle. Toimijat voivat joko hyväksyä, muokata tai kumota näitä rakenteita ja niiden moraalisia vaikutuksia. Toimijuus toteutuu henkilöiden lisäksi myös organisaatioissa ja jopa valtiollisissa kontekstissa. (Van Langenhove, 2017.)

2.3.2 Asemoinnin tavat

Asemointi voidaan jakaa erilaisiin muotoihin, jotka ilmenevät diskursiivisina käytäntöinä, joissa ihmiset määrittelevät itsensä ja toiset tietyissä moraalisisissa ja sosiaalisissa konteksteissa. Ensimmäisen asteen asemointi tarkoittaa sitä, että ihmiset sijoittavat itsensä ja muut tietyille rooleille ja moraalisille paikoille käyttäen kategorioita ja tarinalinjoja. Tämä on usein hiljaista ja automaattista – ihmiset asemoivat itsensä ja toisensa ilman tietoista aikomusta. Esimerkiksi keskustelussa voi syntyä rooleja, kuten "auttaja" tai "uhri", ilman että osallistujat tekevät tätä täysin tietoisesti. Toisen asteen asemointi tapahtuu, kun joku kyseenalaistaa tai haastaa ensimmäisen asteen asemoinnin. Tällöin keskusteluun astuu

tietoisuus siitä, että asemointi ei ole itsestään selvää, ja se voi muuttua aktiiviseksi keskustelun kohteeksi. Esimerkiksi jos joku ei hyväksy itselleen annettua roolia ja haluaa muuttaa sen, syntyy toisen asteen asemointia. (Harré & Van Langenhove, 2010.)

Ihmisiä asemoidaan usein suhteessa moraalisiin järjestyksiin, kuten yhteisön normeihin ja sääntöihin. Tämä voi tapahtua joko henkilökohtaisella tasolla (esimerkiksi henkilön ominaisuuksien perusteella) tai institutionaalisella tasolla (esimerkiksi työyhteisöissä tai koulutuksessa). Näissä konteksteissa ihmiset ottavat asemaansa joko itse tai muut voivat asemoida heitä. Henkilökohtainen asemointi viittaa siihen, kuinka yksilöt määrittelevät itsensä ja omat roolinsa suhteessa yhteisön tai kulttuurin odotuksiin. Tämä voi tapahtua joko yleisellä tasolla, jossa käytetään suuria kategorioita, tai yksityiskohtaisemmin, jossa otetaan huomioon henkilön elämäntarina ja yksilölliset piirteet. Esimerkiksi työssä henkilön asema voi määräytyä hänen kokemustensa ja pätevyytensä perusteella. (Harré & Van Langenhove, 2010.) Asemointi on aina diskursiivista, eli se tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Kun joku asemoi itsensä, hän samalla myös asemoi muita, ja toisinpäin. Tämä tarkoittaa, että jokainen keskustelu luo mahdollisuuden neuvotella rooleista ja asemista. Asemointi on aktiivista, ja osapuolet voivat pyrkiä muokkaamaan toistensa rooleja ja asemaa. (Harré & Van Langenhove, 2010.)

Asemoinnin voidaan nähdä olevan tarkoituksellista tai pakotettua. Tarkoituksellinen itsensä asemointi tapahtuu silloin, kun ihminen haluaa ilmaista identiteettiään ja rooliaan keskustelussa. Tämä voi ilmetä esimerkiksi pronomiinien käytössä tai elämänhistorian esittämisessä. Pakotettu itsensä asemointi eroaa tästä siten, että sen aloittaa muu taho kuin henkilö itse, kuten organisaatio tai instituutio. Tällöin henkilö voi joutua ottamaan tietyn aseman, esimerkiksi koulussa tai työpaikalla, koska instituutio määrittää hänen roolinsa. Asemoinnissa voidaan tunnistaa neljä erilaista tarkoituksellisen asemoitumisen muotoa: tarkoituksellisen itsensä asemointi, pakotetun itsensä asemointi, toisten tarkoituksellinen asemointi ja toisten pakotettu asemointi. Nämä neljä asemoinnin tyyppiä voidaan ymmärtää jo esiteltyjen minä/muu-ulottuvuuksien tuotteina. On tietenkin huomattava, että nämä erottelut ovat vain analyttisiä ja että aina kun asemointia tapahtuu, on todennäköistä, että useita asemoinnin muotoja tapahtuu samanaikaisesti. (Harré & Van Langenhove, 2010.)

Tarkoituksellista itsensä asemointia tapahtuu jokaisessa keskustelussa, jossa halutaan ilmaista henkilökohtaista identiteettiään tai roolia. Tämä voi tapahtua ainakin kolmella eri tavalla:

korostamalla omaa toimijuuttaan, viittaamalla omaan ainutlaatuiseen näkökulmaansa tai viittaamalla elämäkertansa tapahtumiin. Kun henkilö harjoittaa tarkoituksellista itsensä asemoimista, tämä usein johtaa siihen, että hän pyrkii saavuttamaan tiettyjä päämääriä itseasemoinnilla. (Harré & Van Langenhove, 2010.)

Pakotettu itsensä asemointi eroaa tarkoituksellisesta itsensä asemoinnista vain siinä, että aloite on nyt jollakin muulla kuin asianomaisella henkilöllä itsellään. Asemointi voi tulla myös henkilöltä, joka edustaa instituutiota. Instituution pyytäessä henkilöä asettumaan asemaansa, se johtaa aina siihen, että henkilö, jota pyydetään asemoimaan itsensä, asemoidaan. Kun ihmiset tarkoituksellisesti asettavat jonkun toisen tiettyyn asemaan, se voidaan tehdä joko asemoitavan henkilön läsnä ollessa tai ilman. Muiden ihmisten tarkoituksellinen tai pakotettu asemointi voi tapahtua joko asemoitavan henkilön poissa ollessa tai läsnä ollessa. (Harré & Van Langenhove, 2010.)

Tässä työssä tarkastellaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ja eri ammattiryhmien asemoitumista työyhteisöön, yhteisölliseen kehittämiseen ja johtajuuteen. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstön asemoitumista tarkastellaan itseasemoinnin, toisten asemoinnin ja institutionaalisen asemoinnin kautta. Esimerkiksi, kuinka eri ammattiryhmät asemoivat toisensa työyhteisössä, ja kuinka instituutiot asettavat henkilöille rooleja ja vaatimuksia. Tarkastelun pohjana toimii varhaiskasvatuksen henkilöstölle suunnattu avoin kysely.

On tärkeää korostaa, että koska kaikkiin ”keskusteluihin” sisältyy aina jonkinlainen asemointi, myös kyselyyn sisältyy asemointi, puheaktit ja juoni. Tämä tarkoittaa, että vastauksilla ei voida viitata todellisten ihmisten pysyviin asenteisiin, vaan se kertoo ainoastaan siitä, miten henkilöt asemoivat itsenä suhteessa asetettuihin kysymyksiin. Tieteellinen asemointi pitäisi aina aloittaa analysoimalla ensimmäisen asteen asemoiteja, jotka syntyivät ennen tutkimuksen alkua. (Harré & Van Langenhove, 2010.) Tässä tutkimuksessa näitä ovat henkilöstölle asetetut pätevyys- ja osaamisvaatimukset, sekä työnkuvan määräämät asemat, valta huomioiden.

Vastaajien henkilökohtaisissa mahdollisuuksissa asemoinnin suhteen voidaan löytää kolme pääasiallista eroa. Kyky asemoida itseään ja muita tarkoittaa sitä, kuinka hyvin ihmiset pystyvät määrittämään oman asemansa ja roolinsa sekä asettamaan muiden roolit ja paikat. Kyky asemoida itseään voi liittyä esimerkiksi itsetietoisuuteen ja kykyyn vaikuttaa

keskustelun kulkuun. Toiset voivat hallita tämän paremmin, esimerkiksi vahvalla keskustelutaituruudella tai karismalla, kun taas toiset voivat jäädä passiivisemmiksi. Halukkuus tai aikomus asemoida ja asemoitua liittyy siihen, kuinka valmiita tai halukkaita ihmiset ovat ottamaan tiettyjä rooleja tai määrittämään muiden roolit. Jotkut voivat olla aktiivisesti kiinnostuneita muokkaamaan omaa asemaansa, kun taas toiset voivat olla vähemmän kiinnostuneita tai epäröivämpiä ottamaan tiettyjä rooleja. Esimerkiksi henkilö voi tietoisesti pyrkiä korostamaan itsenäisyyttään tai johtajuuttaan keskustelussa, kun taas toinen voi valita jäädä taustalle. Kyvyllä saavuttaa asemointi viitataan siihen, kuinka hyvin ihmiset onnistuvat ottamaan ja vakiinnuttamaan tietyn aseman tai roolin sosiaalisessa ympäristössä. Tämä on sosiaalinen kysymys, joka liittyy valtaan ja siihen, kuinka yksilö voi vaikuttaa ympäristöönsä tai olla osana sitä. Asemointi voi onnistua tai epäonnistua riippuen siitä, millaisessa sosiaalisessa asemassa henkilö on ja kuinka hän liikkuu verkostoissa ja hierarkioissa. Esimerkiksi henkilö, jolla on enemmän valtaa tai joka on tärkeämmässä asemassa organisaatiossa, voi helpommin asemoida itsensä ja toisia. Näiden kolmen tekijän kautta voidaan nähdä, kuinka yksilölliset erot vaikuttavat siihen, miten ihmiset asemoivat itsensä ja toiset, ja kuinka he kokevat asemointinsa onnistuvan tai epäonnistuvan. Asemointi voi olla riippuvainen myös kulttuuristen tai institutionaalisten stereotyyppien tukemisesta, jolloin joku saattaa kokea, että hänellä ei ole valtaa asemoida itseään vapaasti, vaan hänet asetetaan tiettyyn rooliin kulttuurin tai organisaation normien mukaan. (Harré & Van Langenhove, 2010.)

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten asemotumista varhaiskasvatuksen työkentällä. Tutkimuksella selvitettiin millaisia erilaisia mahdollisuuksia eri ammattiryhmillä on asemoida itseään ja muita sekä millaisia asemia eri ammattiryhmät ottavat työssään suhteessa institutionaaliseen asemointiin ja yksilön asemointiin. Lisäksi kyselyllä selvitettiin eri ammattiryhmien suhtautumista yhteisölliseen kehittämiseen. Yhteisöllistä kehittämistä tarkasteltiin jaetun johtajuuden ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kautta. Lisäksi tutkimuksella selvitettiin minkälaisia rakenteita ja käytänteitä varhaiskasvatusyksiköissä on yhteisölliseen kehittämiseen.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmät asemoivat itsensä ja toiset ammatillisesti suhteessa varhaiskasvatuksen työkenttään?
2. Miten varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmät suhtautuvat yhteisölliseen kehittämiseen?
3. Minkälaisia yhteisöllisen kehittämisen rakenteita ja käytänteitä varhaiskasvatusyksiköissä on?

3.2 Tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu

Tieteellinen tutkimus voidaan määritellä erilaisten ilmiöiden ja tekijöiden välisten suhteiden empiiriseksi, systemaattiseksi, kriittiseksi ja kontrolloiduksi tarkasteluksi ja tulkitsemiseksi. (Tähtinen ym., 2020, s. 11.) Tämä tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella poikittaistutkimuksena, jolloin aineisto kerättiin yhtenä ajankohtana useilta vastaajilta. Poikittaistutkimuksella voidaan kuvailla tutkittavia ilmiöitä ja niiden keskinäistä korrelaatiota. (Valli & Vastamäki, 2018, s. 110.) Laadullisia ja määrällisiä menetelmiä ei pidä asettaa vastakkaisiksi näkökulmiksi, vaan molempien mahdollisuudet ja rajat on hyvä ymmärtää suhteessa toisiinsa. Samassakin tutkimuksessa voi hyödyntää molempien metodien välineitä ja viitekehyksiä. (Raine, 2018, s. 10.) Tämä tutkimus toteutettiin monimenetelmä tutkimuksena, jossa käytettiin sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä.

Kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus rakentuu lainalaisuuksille, ja siihen on löydettävissä selkeät ohjeet. Tutkimusongelmat ja tutkimusmenetelmät valitaan hyvissä ajoin ennen tutkimukseen ryhtymistä. (Hakala, 2018, s. 14.) Tutkimus, joka hyödyntää tilastollisia menetelmiä on kiinnostunut erityisesti eri tekijöiden ja ryhmien välisistä riippuvuuksista ja yhteyksistä sekä niihin liittyvistä eri tekijöistä. Perinteisenä tavoitteena tilastollisessa ja määrällisessä tutkimuksessa on ollut ilmiön selittäminen ja kuvailu, mutta myös ymmärtäminen, joka on perinteisesti liitetty laadulliseen tutkimukseen. Kasvatustieteessä määrällinen tutkimus tuottaa uutta tietoa ilmiöistä ja tekee ympäröivää maailmaa ymmärrettäväksi. (Tähtinen ym., 2020, s. 11–13.) Määrällisen tutkimuksen tavoite ihmis- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa on tehdä päteviä tulkintoja ilmiöiden tautalla vaikuttavista tekijöistä, jolloin tilastollisten analyysien tulokset tulee tulkita hyödyntäen ilmiötä koskevaa aiempaa tutkimustietoa ja teoriaa. Vasta tämän jälkeen voidaan aineistosta nousevia tuloksia tulkita relevantisti ja tarkoituksenmukaisesti. (Tähtinen ym., 2020, s. 114.)

Kvalitatiivista eli laadullista tutkimusta leimaa paikallisuus ja ajallisuus, ns. ideografisuus. Siinä on tärkeää johtopäätökset ja tulkinnat. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelmat ja tutkimusmenetelmät saattavat muuttua tutkimuksen aikana ja tämä antaa mahdollisuuden syventyä aiheeseen ja selkeyttää sitä koko tutkimuksen ajan. (Hakala, 2018, s. 14.)

Laadullisen tutkimuksen tutkimusote voidaan tulkita avoimeksi, koska sen kautta pyritään saavuttamaan tutkittavien näkemys tutkittavasta aiheesta ja ilmiöstä ja ymmärtämään ihmisen toimintaa tutkitussa ympäristössä. Tutkimustehtävä, teorianmuodostus ja aineiston analyysi voivat muotoutua koko tutkimuksen ajan. Näkemys tutkimuskysymyksistä ja tutkittavista ideoista voi muuttua tutkimuksen edetessä ja kohdentua kokonaan uusiin mielenkiinnon kohteisiin. Keskeistä on löytää johtavat ideat, joiden pohjalta tutkimuksellisia ratkaisuja tehdään. Aineistosta nousevien näkökulmien suhde tutkimuksen teoriaperustaan on vuorovaikutteinen, jolloin aineistoa käsitellään sekä teoriaohjaavasti että avoimin mielin aineistolähtöisesti. (Kiviniemi, 2018, s. 62–65.)

Monimenetelmätutkimus (eng. mixed method) tuottaa tasapainoisempaa ja syvempää ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä verrattuna yksimetodiseen tutkimukseen (Vilka & Mankki, 2024, s. 7.) Monimenetelmätutkimuksessa käytetään sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä tutkimuksen tulosten analysoinnissa ja se tavoittaa ilmiöiden moniulotteisuuden paremmin kuin yksimetodinen tutkimus. Yksimetodisesta tutkimuksesta saatu kuva ei ehkä ole riittävän moninäkökulmainen esimerkiksi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.

Määrällinen tutkimus tuottaa yleisluontoisempaa tietoa, kun taas laadullinen tutkimus tuottaa yksityiskohtaisempaa ja syvällisempää tietoa tutkittavasta aiheesta. (Vilka & Mankki, 2024, s. 11–14.)

Tässä tutkimuksessa tutkitaan varhaiskasvatuksen henkilöstön suhtautumista ammatilliseen työkenttään, yhteisölliseen kehittämiseen ja jaettuun johtajuuteen. Käyttämällä pelkästään määrällistä tutkimusta, joka on yleinen, kun aineiston keräämiseen on käytetty kyselylomaketta, voisivat tulokset jäädä yksipuoliseksi, eikä aiheen monimutkainen todellisuus pääsisi esille. Tässä tutkimuksessa laadullinen ja määrällinen analysointi tuovat esiin ilmiön eri puolia ja täydentäviä näkökulmia. Laadulliset tulokset voivat valottaa yhteyksien muodostumista ja luonnetta ja määrälliset voivat kertoa esimerkiksi yhteyksien voimakkuudesta (Vilka & Mankki 2024, s. 14). Tässä tutkimuksessa laadullisen ja määrällisen analyysin suhdetta on vaikea arvioida. Määrällisellä analyysillä on varmistettu, että tuloksia on tulkittu oikein. Tutkimusasetelmana on ollut monimenetelmätutkimuksen yhdistävä asetelma, jossa sekä määrällinen että laadullinen aineisto kerätään samalla kyselylomakkeella. Perusajatuksena on yhdistää ja verrata laadullista ja määrällistä tietoa samasta ilmiöstä ja aiheesta. Tällä asetelmalla voidaan saavuttaa kokonaisvaltainen ymmärrys aiheesta sekä vahvistaa tulosten luotettavuutta ja johtopäätöksiä. Laadullisen menetelmän syvällisyys ja selittävyys yhdistyy määrällisen aineiston mittaamiseen liittyviin hyötyihin. (Vilka & Mankki, 2024, s. 43, 45.)

Yhdistävän asetelman haasteena voidaan pitää eri aineistojen epätasapainoa, erityisesti silloin, jos aineistot ovat määrällisesti epäsuhtaiset. Silloin tulokset voivat vääristyä. (Vilka & Mankki, 2024, s. 45.) Tässä tutkimuksessa kyselytutkimuksen avoimet vastaukset tulkitaan laadullisesti. Avoimien vastausten määrä on pieni suhteessa kyselyn monivalintavastauksiin. Näin ollen on mahdollista, että sanallisista vastauksista tehdyt analyysit eivät tavoita ilmiön kokonaiskuvaa, vaan jäävät pienen joukon mielipiteiksi. Aineistojen epätasapainoisuuden suhteen tutkijan tulee arvioida kriittisesti aineistojensa kokoa suhteessa siihen, miten uskottavia vastauksia niiden kautta saadaan tutkimuskysymyksiin (Vilka & Mankki, 2024, s. 45). Tässä tutkimuksessa määrällinen aineisto on kooltaan suurempi, mutta koska määrällisiä tuloksia käytetään tukemaan kyselystä tehtyjä laadullisia päätelmiä, ei aineistoa tulkita puhtaasti eri analyysimenetelmiä erottamalla. Tässä tutkimuksessa määrällinen ja laadullinen tulosten tulkinta tukevat toisiaan. Siinä mielessä tutkimus ei vastaa perineteistä monimenetelmätutkimuksen yhdistävää asetelmaa, koska tuloksia ei analysoida puhtaasti joko

määrällisesti tai laadullisesta. Tulokset integroituvat toisiinsa koko analyysin ajan ja määrällistä ja laadullista analyysi tehdään rinnakkain ja päällekkäin.

Tutkimus toteutettiin avoimena Webropol kyselynä (Liite 1). Kyselyn linkki ja lyhyt esittely tutkimuksesta jaettiin erilaisten varhaiskasvatusta koskevien Facebook ryhmien kautta. Lisäksi kysely lähetettiin muutamille kuntien varhaiskasvatuksen johtajille saatteen kera, jossa pyydettiin heitä toimittamaan kyselylinkki päiväkoteihin. Verkkokyselyn etuna on nopeus sekä kyselyä lähetettäessä että palautettaessa sekä taloudellisuus koska siitä ei aiheudu kuluja aineiston keräysvaiheessa. Kyselyä laadittaessa tulee ottaa huomioon, että sen tulee olla käytettävissä helposti kaikilla digitaalisilla laitteille, kuten tabletilla ja puhelimella tietokoneen lisäksi. Verkkokyselyn etuna on myös se, että aineistoa ei tarvitse erikseen syöttää järjestelmään, vaan se on suoraan sähköisessä muodossa. Myös tutkijan työ helpottuu ja virheiden mahdollisuus pienenee. Verkkokyselyn totuttaminen sosiaalisen median alustalla antaa vastausmahdollisuuden kenelle tahansa. Tällöin tutkija ei valikoi vastaajia, eikä tässä voida noudattaa todennäköisyysotannan perusteita. (Valli & Perkkilä, 2018, s. 100.)

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset osallistuvat suhteellisen aktiivisesti erilaisiin sosiaalisen median ryhmiin, ja siksi valitsin sosiaalisen median pääsääntöiseksi tavaksi tavoittaa vastaajat. Pieni osa vastaajista tavoitettiin myös kuntien varhaiskasvatusjohtajien kautta. Tämän tutkimuksen perusjoukko eli populaatio koostui varhaiskasvatuksen ammattilaisista eri puolilta suomea. Tässä tutkimuksessa mukana olevassa näytteessä oli eri ammattinimikkeitä ja eri pituisia aikoja varhaiskasvatuksessa työskennelleitä varhaiskasvatuksen työntekijöitä. Vastaajista 83 oli naisia, yksi mies, yksi muu ja yksi ei halunnut ilmoittaa sukupuolta. Sukupuolta ei tässä tutkimuksessa käytetä analyysissä ollenkaan sen homogeenisyyden takia. Vastaajien kokonaismäärä oli 86. Taulukossa 1 esitetään alkuperäiset vastaajat ammattinimikkeittäin.

Taulukko 1. Alkuperäiset kyselyn vastaajat ammattinimikkeittäin (n=86)

Ammattinimike	vastaajamäärä	prosenttiosuus vastaajista
Päiväkodin johtaja, pkj	12	14 %
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja, veo	5	5,8 %
Varhaiskasvatuksen opettaja (Ito, kandi, maisteri), vo	23	26,7 %
Varhaiskasvatuksen opettaja (sosionomi) vos	13	15,1 %
Varhaiskasvatuksen sosionomi	4	4,7 %

Ammattinimike	vastaajamäärä	prosenttiosuus vastaajista
Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, lh	22	25,6 %
Avustaja	1	1,2
Muu	6	7 %
Yhteensä	86	100 %

Vastaajista neljä ilmoitti ammattinimikkeeksi varhaiskasvatuksen sosionomin ja yksi avustajan. Koska näissä ammattiluokissa vastaajamäärä oli niin pieni, ne poistettiin analyysiaineistosta. Kuusi vastaajaa oli kategorioinut ammattinimikkeensä muu kategoriaan, eikä sanallisista vaihtoehdoista voinut päätellä varmaksi mikä on heidän virallinen nimikkeensä, joten myös nämä jätettiin pois analyysiaineistosta. Taulukossa 2 esitetään tulosten tulkinnassa mukana olevat vastaajat ammattinimikkeittäin.

Taulukko 2. Tulosten tulkinnassa mukana olevat vastaajat ammattinimikkeittäin (n=75)

Ammattinimike	vastaajamäärä	prosenttiosuus vastaajista
Päiväkodin johtaja	12	14 %
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja	5	5,8 %
Varhaiskasvatuksen opettaja (lto, kandi, maisteri)	23	26,7 %
Varhaiskasvatuksen opettaja (sosionomi)	13	15,1 %
Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja	22	25,6 %
Yhteensä	75	100 %

Kyselyssä kysyttiin taustatietona, miten pitkään vastaaja on työskennellyt varhaiskasvatuksessa. Alkuperäisinä vaihtoehtoina oli alle 1 vuotta, 1–5 vuotta, 6–10 vuotta, 11–15 vuotta ja yli 15 vuotta. Aineiston tulkinnan helpottamiseksi työskentelyaika muutettiin kolmeen ryhmään, jotka olivat alle 5 vuotta, 5–10 vuotta ja yli 10 vuotta. Taulukossa 3 esitetään vastausvaihtoehdot sekä alkuperäisten vastaajien työskentelyaika varhaiskasvatuksessa. Taulukossa 4 esitetään tulosten tulkinnassa mukana olevien vastaajien työskentelyaika ammattiryhmittäin. Taulukossa on käytetty ammattiryhmistä lyhenteitä seuraavasti: Päiväkodin johtaja pkj, varhaiskasvatuksen erityisopettaja veo,

varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskellut varhaiskasvatuksen opettaja vo,
sosionomipohjainen varhaiskasvatuksen opettaja vos ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja lh.

Taulukko 3. Alkuperäisten vastaajien työskentelyaika varhaiskasvatuksessa

Työskentelyaika varhaiskasvatuksessa	vastaajamäärä	prosenttiosuus vastaajista
alle 1 v.	1	1,2
1-5 v.	22	25,6
6-10 v.	19	22,1
11-15 v.	9	10,5
yli 15 v.	35	40,7
Yhteensä	86	100

Taulukko 4. Tulosten tulkinnassa käytetty muutettu työskentelyaika ammattiryhmittäin

Työskentelyaika	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Alle 5 v.		60,0 (3)	47,8 (11)	30,8 (4)	50,0 (11)	53,3 (40)
5–10 v.	8,3 (1)	40,0 (2)	21,7 (5)	23,1 (3)	18,2 (4)	20,0 (15)
yli 10 v.	91,7 (11)		30,4 (7)	46,2 (6)	31,8 (7)	26,7 (20)
Yhteensä n	12	5	23	13	22	75

Tutkimuksen aineisto kerättiin itse kehitetyllä kyselylomakkeella (Liite 1), jossa oli monivalintaväittämiä, arvonmäärittämiä sekä avoimia kysymyksiä. Avoimilla kysymyksillä täydennettiin kyselyn monivalintavaihtoehtoja sekä kerättiin tietoa yhteisöllisen kehittämiseen käytössä olevista rakenteista. Monivalintaväittämiin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla. Vastausvaihtoehtoina oli Täysin samaa mieltä, jokseenkin samaa mieltä, en samaa enkä eri mieltä, jokseenkin eri mieltä ja täysin eri mieltä. Väittämiin pystyi valitsemaan vain yhden vastauksen. Tämä on hyvä ominaisuus, koska silloin voidaan olla varmoja, että tämä on tutkittavan oma mielipide, eikä tutkijan tulkintaa (Valli & Perkkilä, 2018, s. 103).

Kysymysten ja väittämien laatiminen on tärkeä vaihe tutkimuksessa, ja ne muodostavat perustan tutkimuksen onnistumiselle. Kysymysten ja väittämien tulee olla selkeitä ja yksiselitteisiä, ja ne tulee muotoilla kielellisesti oikein, sillä miellyttävää kieltä on helppo lukea. (Valli, 2028, s. 81.) Väittämät laadittiin teoriaohjaavasti, jolloin tutkimusteema

operationalisoitiin eli pilkottiin osakysymyksiksi ja -väittämiksi (Valli & Vastamäki, 2018, s. 117). Likert asteikolliset väittämät otsikoitiin neljään eri kategoriaan, jotka olivat minä, yksikössäni, toimintakulttuuri yksikössäni ja jaettu pedagoginen johtajuus. Tässä tutkimuksessa väittämällä pyrittiin saamaan kattava kuva tutkimuksen eri aihealueista, kuten vastaajien ammatillisesta asemoitumisesta varhaiskasvatuksen työkentällä, jaetusta johtajuudesta, kehittämisen kulttuurista sekä toimintakulttuurista päiväkodeissa. Kysymysten ja väittämien pohjana käytettiin yhteisölliseen kehittämiseen vaikuttavia teemoja ja teorioita.

Kyselylomake testattiin varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmillä ennen sen levitystä sosiaaliseen mediaan. Testaajina toimi varhaiskasvatuksen erityisopettaja, opettajia ja lastenhoitajia. Kommenttien perusteella lomaketta muutettiin vähän, esim. muutaman väittämän kieliasua tarkastettiin. Lomaketta pidettiin selkeänä ja helppona vastata. Väittämät olivat ymmärrettäviä ja kieli selkeää. Vastausaika oli 15–30 minuuttia, riippuen siitä kuinka paljon vastaaja käytti aikaa avoimiin vastuksiin.

Aineisto siirrettiin suoraan Webropol ohjelmasta SPSS ohjelmaan.

3.3 Aineiston analyysi

Tilastolliseen aineiston analyysiin käytettiin IBM SPSS Statistics 27 Data Editor ohjelmaa. Sen avulla tutkimusväittämistä selvitetään eri ammattiryhmien välisiä eroja ristiintaulukoinnilla. Aineistossa oli sekä nominaali- että ordinaaliasteikkoisia muuttujia. Nominaaliasteikollisia eli laatueroasteikollisia muuttujia oli mm. ammattinimike, sukupuoli sekä työskentelyaika varhaiskasvatuksessa. Ordinaaliasteikollisia eli järjestysasteikollisia muuttujia olivat kaikki Likert-asteikolliset väittämät. Nämä 5-portaiset Likert-asteikolliset ordinaalimuuttujat voidaan käytännössä tulkita välimatka-asteikollisiksi muuttujiksi, etenkin silloin kun muuttujista muodostetaan monen muuttujan sisältämiä summamuuttujia. Sekä laatuasteikollisia että järjestysasteikollisia muuttujia voidaan käyttää analyysissä luokittelevina tekijöinä. Laatuero- ja järjestysasteikollisia muuttujia voidaan käyttää esimerkiksi Frekvenssiesityksiin. Frekvenssiesitysten avulla voidaan tehdä mm. ristiintaulukointia. Välimatka-asteikollisia muuttujia, jotka tässä tapauksessa ovat 5-portaisia Likert-asteikkoja, voidaan käyttää pääkomponenttianalyysiin ja sitä kautta uusien summamuuttujien muodostamiseen. (Tähtinen ym., 2020. s. 31–33.)

Joitain väittämiä on tarkasteltu koko aineiston osalta, mutta useimpia on avattu ammattiryhmittäin. Ammattiryhmittäin väittämiä on tarkasteltu silloin, jos niissä näkyy selkeä ero eri ammattiryhmien välillä. Analyysivaiheessa tehtiin huomio, että jaotteleamalla väittämät toisin, saatiin parempi mittaristo kuvaamaan esimerkiksi vastaajan suhtautumisesta omaan työhönsä. Osasta mittaristoja käytiin läpi kaikki kysymykset, osasta tehtiin uusia summamuuttujia, jolloin samaa ominaisuutta mittaavia väittämiä yhdisteltiin toisiinsa. Väittämien yhdistelyssä käytettiin myös eri mittaristojen väittämiä, jolloin saatiin mitattua jotain tiettyä asiaa kuten yhteisöllistä kehittämistä. Jokaisesta kyselyn mittaristosta löytyi tähän viittaavia väittämiä. Väittämiä järjesteltiin osittain uudestaan ja joitain väittämiä jätettiin pois analyysistä kokonaan. Pääkomponenttianalyysin avulla muodostettiin aineistosta tiiviimpiä ja jäsennellympiä kokonaisuuksia kyselyssä mukana olevista väitteistä. Analyysin tavoitteena oli riittävän hyvin selvittää muuttujien sisältämä vaihtelu. Tähtisen (2020) mukaan pääkomponenttianalyysiä käytetään silloin kun halutaan vähentää muuttujien määrää ilman taustalla olevaan teoriaa. Pääkomponenttianalyysin avulla etsittiin yhtenäisyyksiä kyselyssä olevista väittämistä. Faktoriantalyysin avulla puolestaan saatiin muuttujien välisestä kokonaisvaihtelusta erotettua mittausvirheestä johtuva vaihtelu. Analyysit perustuivat korrelaatiokertoimesta muodostettuun korrelaatiomatriisiin, jonka kautta saatiin selvitettyä alkuperäisistä muuttujista ne, joihin vastaajat ovat vastanneet samansuuntaisesti. Analyysissä laskettiin eri faktoreille ominaisarvo, joka kuvaa kunkin faktorin tärkeyttä, eli sitä miten paljon kukin faktori selitti muuttujien havaitusta vaihtelusta. Kumulatiivinen vaihtelu, eli faktoreiden ominaisarvojen summa, kertoi miten paljon yhdistetyt faktorit selittivät mitatusta alueesta. Tässä tutkimuksessa faktorit nimettiin teoreettisten lähtökohtien mukaan, eli niiden teoreettisten käsitteiden mukaan, joiden avulla faktori voidaan selittää. Näiden eri faktoriantalyysissä saatujen tulosten pohjalta luotiin muuttujia kokoavia summamuuttujia, joita käytettiin hyödyksi aineiston jatkoanalyyseissä. (Tähtinen ym., 2020, s. 215–218.)

Uusia faktoreita muodostettiin väittämistä, jotka koskivat vastaajan näkemystä mm. yhteisöllisestä kehittämisestä, suhtautumisesta omaan työhön, päiväkodin toimintakulttuurista sekä itseä koskevista väittämistä. Näistä faktoreista laadittiin summamuuttujia. Summamuuttujien laatiminen on yleistä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Summamuuttujien avulla voitiin vähentää muuttujien määrää ja tiivistää aineistoa. Summamuuttujat muodostettiin sellaisista muuttujista aineistossa, jotka mittasivat samaa asiaa tai saman asian eri puolia. (Tähtinen, 2020, s. 80–81.) Summamuuttujan reliabiliteettia,

eli sisäistä johdonmukaisuutta selvitettiin Cronbachin alfa kertoimella. (Valli, 2018, s. 95.) Itselaadituissa mittaristoissa Cronbachin alfa kertoimen tulisi olla vähintään ,600, jotta mittarin reliabiliteetti olisi riittävällä tasolla (Tähtinen. 2020, s. 86).

Tässä tutkimuksessa kyselyn avulla selvitettiin mm. yhteisöllisen kehittämisen toteutumista varhaiskasvatuksessa ja siitä tehtiin summamuuttuja. Tähän liittyviä väittämiä löytyi kaikista kyselylomakkeen osista. Myös yksikön pedagogista toimintaa, jaettua johtajuutta, toimintakulttuuria, johtajuutta sekä minää mittaavista väittämistä, muodostettiin summamuuttuja. Summamuuttujien käyttöä voi perustella tiivistämisen lisäksi sillä, että mahdollisten arvojen määrä kasvaa ja se noudattaa todennäköisemmin normaalijakaumaa. Lisäksi mittarin luotettavuus kasvaa, kun se perustuu useaan samaa asiaa mittaavaan muuttujaan. (Tähtinen, 2020, s. 80–81.)

Yhteisöllisestä kehittämisestä tehtyyn summamuuttujaan otettiin mukaan väittämät ”Pedagoginen kehittäminen on jatkuvaa”, ”Pedagogisen laadun kehittäminen tapahtuu yhteisöllisesti”, ”Kaikki sitoutuvat kollektiivisesti samoihin arvoihin”, ”Palaverirakenteet ovat tarkoituksen mukaisia laadun yhteisöllisen kehittämisen kannalta” ”Laadun yhteisöllinen kehittäminen näkyy päiväkodin toimintakulttuurissa”, ”Tiedotetaan yhteisölliset kehittämistarpeet” sekä ”Keskustelua arvoista käydään säännöllisesti”. Yhteisöllisen kehittämisen summamuuttujan Cronbach alfa oli ,879.

Jaetusta johtajuudesta muodostettiin summamuuttuja, jossa oli mukana väittämät ”Kaikki kantavat vastuun pedagogisen laadun kehittämisestä”, ”Kaikki sitoutuvat kollektiivisesti samoihin arvoihin”, ”Kaikki sitoutuvat yhdessä sovittuihin pedagogisiin käytäntöihin”, ”Työyhteisössä kaikki voivat vaikuttaa tasapuolisesti toiminnan arviointiin ja kehittämiseen” sekä ”Työyhteisössä henkilöstö toimii itseohjautuvasti”. Jaetun johtajuuden summamuuttujan Cronbach alfa oli ,822.

Summamuuttuja muodostettiin myös vastaajan omaa kokemusta työstä mittaavaista väittämistä, jolle annettiin nimeksi ”Minä”. Väittämät olivat ”Koen työniloa päivittäin”, ”Koen usein työnimua / flow kokemuksia”, ”Saan työstäni kiitosta ja myönteistä palautetta riittävästi”, ”Minua kuunnellaan ja sanomisillani on merkitystä työyhteisössä” sekä ”Koen että työni on merkityksellistä”. Tämän summamuuttujan Cronbach alfa oli ,690.

Toimintakulttuuria kuvaavat väittämät jakaantuivat kahteen summamuuttujaan.

Toimintakulttuuri 1 sisältä väittämät ”Johtaja reflektoi kriittisesti omaa toimintaansa ja se on

pohjana oman ammattitaidon kehittämiseksi”, ”Vuorovaikutus on toimivaa johtajan ja työntekijöiden välillä”, Palaverirakenteet ovat tarkoituksenmukaisen laadun yhteisöllisen kehittämisen kannalta” sekä ”Arviointi on säännöllistä ja se toimii toimintakulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Tämä summamuuttujan Cronbach alfa oli ,900. Toimintakulttuuri 2 sisältää väittämät ”Toimintakulttuuri on arvostavaa ja luottamuksellista”, ”Toimintakulttuuri on osallistavaa ja demokraattista”, ”Laadun yhteisöllinen kehittäminen näkyy päiväkodin toimintakulttuurissa” sekä ”Kaikki toiminta pystytään perustelemaan pedagogisesti” Toimintakulttuuri 2 summamuuttujan Cronbach alfa oli ,814.

Muuttujien välisiä yhteyksiä voidaan mitata ristiintaulukoinnilla tai korrelaatioanalyysillä. Tässä tutkimuksessa on käytetty ristiintaulukointia mm. selvittäessä eri ammattiryhmien eroja ja samankaltaisuuksia sekä väittämien välisiä suhteita. Ristiintaulukointi on menetelmänä selkeä, yksikertainen ja tehokas, ja sen kautta voi helposti hahmottaa muuttujien välisiä suhteita. (Tähtinen ym., 2020, s. 32–34, 40–43.)

Avoimia vastuksia on tulkittu laadullisesti teemoittelun kautta. Laadullisista analyysimenetelmistä käytössä on sekä aineistolähtöinen että teorialähtöinen teemoittelu, joissa etsitään yhdistäviä tai erottavia seikkoja vastaajien tekstistä tai peilaten teoriaan. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa pääpaino on kerätyssä aineistossa, eivätkä analyysiyksiköt ole tarkkaan ennalta määrättyjä. Teorialähtöisessä analyysimallissa tutkimusaineiston analyysi perustuu olemassa olevaan, tutkimuksessa esitettyyn teoriaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Tässä tutkimuksessa ei ole yhtä suurta teoriaa, vaan teoria muodostuu useista eri teorioista, joita käytetään sekä laadullisen että määrällisen aineiston tulkintojen pohjana. Vastaajien kirjoittamista avoimista vastuksista eri kysymyksiin, sekä yhteisöllisen kehittämisen toimintamalleihin, etsitään merkityksiä. Aineistoa tulkitaan teemoittelun kautta. Teemojen avulla pyritään löytämään teksteistä ydinasiat ja niiden merkitykset. Aineistoa lähestytään kokonaisuutena, eli aineistolähtöisesti sekä teorialähtöisesti. Aineistosta etsitään teemoja sekä tutkijan omien kysymysten kautta että yleisesti. (Moilanen & Rähä, 2018, s. 49.) Avoimista vastuksista oli löydettävissä teemoittelun kautta kuusi eri teemaa. Näitä olivat yhteisöllisen kehittämisen esteet, työn haasteet, johtajuus, jaettu johtajuus, toimintakulttuuri sekä positiivinen asennoituminen varhaiskasvatukseen.

4 Tutkimuksen tulokset

Tässä kappaleessa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymysten valossa.

Ensimmäiseksi tarkastellaan varhaiskasvatuksen henkilöstön asemointia varhaiskasvatuksen työkentällä. Tarkastelua tehdään sekä itsensä että toisten asemoinnin kautta. Toisessa luvussa tarkastellaan varhaiskasvatuksen henkilöstön suhtautumista yhteisölliseen kehittämiseen.

Tarkastelua tehdään pitkälti eri ammattiryhmien kautta. Kolmannessa luvussa tarkastellaan yhteisöllisen kehittämisen rakenteita varhaiskasvatuksessa.

Taulukoissa käytetään varhaiskasvatuksen ammattiryhmistä lyhenteitä seuraavasti:

Päiväkodin johtaja pkj, varhaiskasvatuksen erityisopettaja veo, varhaiskasvatuksen opettaja koulutuksen käynyt varhaiskasvatuksen opettaja vo, sosionomikoulutuksesta valmistunut varhaiskasvatuksen opettaja vos sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitaja lh. Taulukoissa esitetään ensin vastaajien määrä prosentteina ja suluissa vastaajien määrä kappaleina. Prosenttien tarkastelu antaa selkeämmän kuvan eri ammattiryhmien suhteesta, sillä eri ammattiryhmien vastaajamäärät ovat erilaiset, eivätkä sinänsä vertailukelpoisia.

4.1 Eri koulutustaustan omaavien varhaiskasvatuksen työntekijöiden itsensä ja toisensa asemointi suhteessa varhaiskasvatuksen työkenttään

Kyselyn ensimmäinen teema ”Minä” liittyi vastaajan kokemukseen varhaiskasvatuksessa työskentelystä. Väittämillä selvitettiin vastaajan kokemusta työnilosta, työnimusta, työn haasteista, työn merkityksellisyydestä ja omasta asenteesta työhön. Lisäksi väittämiä oli siitä, miten vastaaja kokee olevansa osa työyhteisöä, sekä palautteen annosta ja saamisesta.

Seuraavassa esitellään tulokset niiltä osin, kun niiden on katsottu vaikuttavan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Työn haasteet

Varhaiskasvatuksen henkilöstöstä suurin osa koki, että heidän työssään on sopivasti haastetta. Eri ammattiryhmien kokemukset erosivat jonkin verran toisistaan. Päiväkodin johtajista 75 % koki, että työssä on sopivasti tai jokseenkin sopivasti haastetta. 16,7 % koki, että työssä on jokseenkin liikaa haastetta ja 8,3 % että haastetta on liikaa. Erityisopettajista 100 % koki, että haastetta on sopivasti tai jokseenkin sopivasti. Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelleista opettajista 73,9 % oli sitä mieltä, että haastetta on sopivasti tai jokseenkin sopivasti ja 17,4 % koki, että haastetta on jokseenkin liika ja 8,7 % että haastetta on liikaa. Sosionomipohjaisista

opettajista 92,3 % koki, että työssä on sopivasti tai jokseenkin sopivasti haastetta, 7,7 % koki, että haastetta on jokseenkin liikaa. Lastenhoitajista 72,7 % koki, että haastetta on sopivasti tai jokseenkin sopivasti ja 27,3 % koki, että haastetta on jokseenkin liikaa. Taulukosta 4 löytyy vastaajien kokemus työn haasteellisuudesta ammattiryhmittäin.

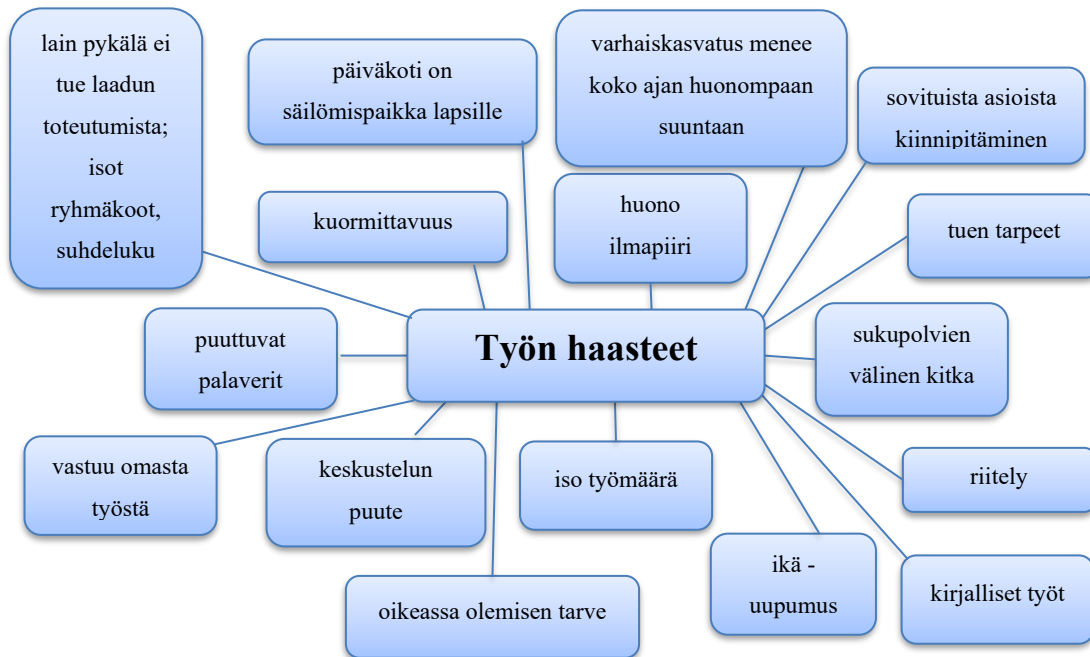
Taulukko 4. Väittämä ”Työssäni on sopivasti haastetta”, kaikki vastaajat ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	58,3 (7)	80,0 (4)	43,5 (10)	69,2 (9)	50,0 (11)	54,7 (41)
Jokseenkin samaa mieltä	16,7 (2)	20,0 (1)	30,4 (7)	23,1 (3)	22,7 (5)	24,0 (18)
Jokseenkin eri mieltä	16,7 (2)		17,4 (4)	7,7 (1)	27,3 (6)	17,3 (13)
Täysin eri mieltä	8,3 (1)		8,7 (2)			4,0 (3)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Avoimissa vastauksissa vastaajat ovat kuvanneet työn haasteellisuutta mm. näin:

”Työ on tällä hetkellä todella haastavaa, sillä ryhmässä on useita lapsia, joilla isoja haasteita. Joudun olemaan lasten luota poissa liikaa erilaisissa palaverissa ja ylimääräisiä kirjallisia tehtäviä tehden” vos.

Työn haasteista löytyi useita kommentteja myös avoimista vastuksista: Kuormittavuus, huono ilmapiiri, riitely, keskustelun puute, iso työmäärä, kirjalliset työt, sukupolvien välien kitka, puuttuvat palaverit, lain pykälä ei tue laadun toteutumista, liian suuret ryhmäkoot, suhdeluvut, oikeassa olemisen tarve, sovitusta asioista kiinnipitämisen haasteet, tuen tarpeet, ikä – uupumus, vastuu omasta työstä, päiväkotit on säilömispaikka lapsille, varhaiskasvatus on koko ajan menossa huonompaan suuntaan. Kuvio 1 kokoaa avointen kysymysten kirjaukset työn haasteista.



Kuvio 1. Työssä koetut haasteet avointen vastusten mukaan

Työn merkityksellisyys

Tässä tutkimuksessa 78 % kaikista vastaajista koki työnsä erittäin tai jokseenkin merkitykselliseksi. Ammattiryhmittäin tarkasteltuna päiväkodin johtajista 91,7 koki työnsä merkitykselliseksi. Erityisopettajista samoin. Opettajakoulutuksen käyneistä varhaiskasvatuksen opettajista 100 % koki työnsä erittäin tai jokseenkin merkitykselliseksi ja sosionomikoulutuksen käyneistä 84,6 %. Lastenhoitajista 72,7 % kokivat työnsä erittäin tai jokseenkin merkitykselliseksi, mutta lastenhoitajien arvioissa oli myös muita vastuksia. Vaikka työ koetaan erittäin merkitykselliseksi, oli sanallisissa kommentteissa kuitenkin myös toisenlaisia ajatuksia. Taulukosta 5 löytyy vastaajien kokemus työn merkityksellisyydestä ammattiryhmittäin

Taulukko 5. Vastaajien kokemus työn merkityksellisyydestä ammattinimikkeittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	91,7 (11)	80,0 (4)	78,3 (18)	84,6 (11)	54,5 (12)	74,7 (56)
Jokseenkin samaa mieltä		20,0 (1)	21,7 (5)		18,2 (4)	13,3 (10)
Jokseenkin eri mieltä					9,1 (2)	2,7 (2)
Täysin eri mieltä					9,1 (2)	2,7 (2)
En samaa enkä eri mieltä	8,3 (1)			15,4 (2)	4,5 (1)	5,3 (4)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Varhaiskasvatuksen sosionomi koulutuksen käynyt opettaja kertoo avoimissa vastauksessa mielipiteensä työn merkityksellisyydestä seuraavasti:

”... Varhaiskasvatus ei tunnu kasvatuksen paikalta, vaan lasten säilömispaikalta vanhempia varten. En koe mitään merkityksellisyyttä siitä, etten pääse tekemään työtä, johon minut on palkattu” vos.

Työn ilon ja työn imun kokemukset

Vastaajista 46,7 % kokee työiloa päivittäin. Jokseenkin päivittäin kokee työniloa 42,7 %. Reilu 10 % ei koe työniloa päivittäin. Eri ammattiryhmien välisiä eroja löytyy myös tästä väitteestä. Päiväkodin johtajat ja erityisopettajat kokivat 100 % työniloa päivittäin tai lähes päivittäin. Varhaiskasvatuksen opettajaksi kouluttautuneista opettajista 95,7 %, sosionomipohjaisista opettajista 84,7 % ja lastenhoitajista 77,3 % koki työniloa päivittäin. Myös tässä lastenhoitajien vastukset poikkeavat jonkin verran muiden ammattiryhmien vastuksista. Taulukosta 6 löydät vastaajien kokemuksen työnilosta ammattiryhmittäin.

Taulukko 6. Vastaajien kokemus työnilosta ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	41,7 (5)	80,0 (4)	47,8 (11)	46,2 (6)	40,9 (9)	46,7 (35)
Jokseenkin samaa mieltä	58,3 (7)	20,0 (1)	47,8 (11)	38,5 (5)	36,4 (8)	42,7 (32)
Jokseenkin eri mieltä			4,3 (1)	15,4 (2)	18,2 (4)	9,3 (7)
Täysin eri mieltä					4,5 (1)	1,3 (1)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Päiväkodin johtajan kommentti avoimissa vastauksissa, koskien työntekijöiden asennetta työhön:

”Työssä voi joka päivä valita hyvän asenteensa. Kuuluu ammatillisuuteen” pkj.

Työnimua ja Flow-kokemuksia työssä kokee 76 % varhaiskasvatuksen työntekijöistä usein tai suhteellisen usein, 21,3 % harvoin ja 1,3 % ei ollenkaan. Ammattiryhmittäin on tässäkin nähtävissä eroja ja lastenhoitajien antamat arviot jakaantuvat laajimmalle skaalalle.

Taulukosta 7 löytyy vastaajien kokemus työnimusta ammattiryhmittäin.

Taulukko 7. Vastaajien kokemus työnimusta ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	50,0 (6)	20,0 (1)	34,8 (8)	23,1 (3)	13,6 (3)	28,0 (21)
Jokseenkin samaa mieltä	50,0 (6)	80,0 (4)	52,2 (12)	30,8 (4)	45,5 (10)	48,0 (36)
Jokseenkin eri mieltä			13,0 (3)	38,5 (5)	36,4 (8)	21,3 (16)
Täysin eri mieltä					4,5 (1)	1,3 (1)
En samaa enkä eri mieltä				7,7 (1)		1,3 (1)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Työstä saatava kiitos ja myönteinen palaute

Väittämään ”Saan työstäni kiitosta ja myönteistä palautetta riittävästi” eri ammattiryhmien vastaukset erosivat toisistaan jonkin verran. Yhteistä kaikille vastaajille oli kuitenkin kokemus siitä, että kiitosta ei saa tarpeeksi. Päiväkodin johtajista jopa 41,6 %, ja lastenhoitajista 45,5 % olivat sitä mieltä, että kiitosta ja myönteistä palautetta ei saa riittävästi. Varhaiskasvatuksen opettajista 32,7 % ja erityisopettajista 20 % olivat myös samaa mieltä. Taulukosta 8 löytyy vastaajien kokemus siitä, saako työstä riittävästi myönteistä palautetta ja kiitosta ammattiryhmittäin.

Varhaiskasvatuksen opettajan kommentti avoimissa vastauksissa työstä saatavaan kiitokseen:

”Kiitosta saa ja samalla ei, etenkin yhteiskuntatasolla riittävästi, etenkin suhteessa työn kuormittavuuteen...” vo.

Taulukko 8. Vastaajien kokemus siitä, saako työstä riittävästi myönteistä palautetta ja kiitosta ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	25,0 (3)	20,0 (1)	26,1 (6)	38,5 (5)	18,2 (4)	25,3 (19)
Jokseenkin samaa mieltä	33,3 (4)	60,0 (3)	39,1 (9)	30,8 (4)	36,4 (8)	37,3 (28)
Jokseenkin eri mieltä	33,3 (4)	20,0 (1)	30,4 (7)	30,8 (4)	27,3 (6)	29,3 (22)
Täysin eri mieltä	8,3 (1)		4,3 (1)		18,2 (4)	7,8 (6)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Minä

Kyselyn viidestä vastaajaa koskevasta väittämästä muodostettiin summamuuttuja ”Minä”. Summamuuttuja muodostettiin vastaajan omaa kokemusta työstä mittaavaista väittämistä. Siihen otettiin mukaan väittämät ”Koen työniloa päivittäin”, ”Koen usein työnimua / flow kokemuksia työssäni”, ”Saan työstäni kiitosta ja myönteistä palautetta riittävästi”, ”Minua kuunnellaan ja sanomisillani on merkitystä työyhteisössä” sekä ”Koen että työni on merkityksellistä”. Uuden summamuuttujan Cronbach Alpha on ,690. Uusi summamuuttuja

selittää 46 % muuttujien havaitusta vaihtelusta. Taulukosta 10 löytyy vastaajien sijoittuminen ”Minä” summamuuttujaan.

Taulukko 9. Vastaajien sijoittuminen ”Minä” summamuuttujaan

	%	n
Täysin samaa mieltä	36,0	27
Jokseenkin samaa mieltä	46,7	35
Jokseenkin eri mieltä	12,0	9
Täysin eri mieltä	5,3	4

Uusi muuttuja ”Minä” on saanut merkityksen, joka viittaa vastaajien asenteeseen ja kokemukseen työstään varhaiskasvatuksen tehtävissä ja vastaajat asemoituvat vastausten perusteella neljään ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä (36 %) henkilöt asemoivat itsensä ja asemansa erittäin vahvaksi varhaiskasvatuksen työkentällä. He kokevat vahvasti työn iloa ja merkityksellisyyttä. Toinen ryhmä on suurin (46,7 %) ja he asemoivat itsensä ja asemansa jokseenkin vahvaksi. He kokevat työn iloa ja merkityksellisyyttä, mutta kokemus ei ole yhtä vahva kuin ensimmäisellä ryhmällä. Kolmas ryhmä (12 %) asemoi itsensä ja asemansa varhaiskasvatuksen työkentällä epävarmaksi, eikä työnilo ja merkityksellisyys näytele kovin vahvaa roolia. Neljäs, pienin ryhmä (5,3 %) asemoi itsensä ja asemansa heikoksi varhaiskasvatuksen kentällä ja heiltä puuttuu työnilo ja työn merkityksellisyys näyttäyty heikkona.

Varhaiskasvatuksen henkilöstöstä asemoi itsensä varhaiskasvatuksen työkentällä pääsääntöisesti erittäin tai jokseenkin vahvaksi. He kokivat työn iloa ja työn merkityksellisyys näyttäytyy vahvana. Ammattiryhmittäin lastenhoitajat asemoivat itsensä ja asemansa varhaiskasvatuksen kentällä useammin epävarmaksi tai heikoksi kuin muut ammattiryhmät. Päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat taas asemoivat itsensä ja asemansa erittäin vahvaksi. Näyttäisi siltä, että mitä korkeampi institutionaalinen asema henkilöllä on niin sitä korkeammalle hän asemoi itsensä ja asemansa varhaiskasvatuksessa. Tämä näkyy myös joissain avointen kysymysten kommentissa. Kuten tässä päiväkodin johtajan kommentissa:

”Koulutuksen erot näkyvät vastuun ottamisessa. Jotkut kokevat, että pedagogiikka kuuluu vain opettajille ja johtajille. Tiimin johtamisessa tarvitaan ammattitaitoisia opettajia, joita ei joka paikassa ole. Jotta laadukas pedagogiikka toteutuu ja sitä voi johtaa, täytyisi olla

enemmän "oikeita" varhaiskasvatuksen opettajia, jotka vievät ymmärrystä tiimeihin ja arkeen" pkj.

Palautteen antaminen ja vastaanottaminen

Kyselyssä selvitettiin myös sitä, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö asemoi itsensä palautteen antajina ja vastaanottajina. Kyselyssä oli kaksi väittämää, jotka koskivat palautteen antamista ja palautteen vastaanottamista. Kaikista vastaajista 94,6 % oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämästä ”Osaan reagoida rakentavaan palautteeseen ajatuksella, että sen kautta voin kehittyä paremmaksi työssäni” Vain 1,3 % oli väitteen kanssa jokseenkin eri mieltä ja 4 % ei osannut sanoa mitä mieltä on. Taulukosta 11 löytyy kaikkien ammattiryhmien vastukset. Eri ammattiryhmien vastuksissa ei ollut paljon eroa. Ainoastaan sosionomipohjaisista varhaiskasvatuksen opettajista yksi oli vastannut olevansa jokseenkin eri mieltä väitteen kanssa, opettajakoulutuksen käyneistä opettajista kaksi sekä lastenhoitajista yksi ei osannut sanoa mitä mieltä on väittämästä.

Taulukko 10. Vastaukset väittämään ”Osaan reagoida rakentavaan palautteeseen ajatuksella, että sen kautta voin kehittyä paremmaksi työssäni”, kaikki vastaajat

	%	n
Täysin samaa mieltä	53,3	40
Jokseenkin samaa mieltä	41,3	31
Jokseenkin eri mieltä	1,3	1
En samaa enkä eri mieltä	4,0	3

Kaikista vastaajista 81,4 % oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä väittämästä ”Osaan antaa palautetta rakentavasti myös vaikeissa tilanteissa”. Jokseenkin eri mieltä oli 16 % ja 2,7 % ei osannut sanoa mitä mieltä on. Päiväkodin johtajista 91,7 %, varhaiskasvatuksen opettajista 77,6 % ja lastenhoitajien 77,3 % olivat väitteen kanssa täysin tai jokseenkin samaa mieltä. Erityisopettajat olivat kaikki jokseenkin samaa mieltä väitteen kanssa. Taulukosta 12 löytyy kaikkien ammattiryhmien vastukset.

Taulukko 11. Vastaukset väittämään ”Osaan antaa palautetta rakentavasti myös vaikeissa tilanteissa”, kaikki vastaajat

	%	n
Täysin samaa mieltä	22,7	17
Jokseenkin samaa mieltä	58,7	44
Jokseenkin eri mieltä	16	12
En samaa enkä eri mieltä	2,7	2

Varhaiskasvatuksen henkilöstö asemoi itsensä vahvaksi rakentavan palautteen vastaanottajiksi ja vain todella pieni osa vastaajista arvioi, ettei osaa ottaa rakentavaa palautetta vastaan. Suurin osa vastaajista asemoi itsensä myös taitavaksi rakentavan palautteen antajaksi. Kuitenkin 16 % asemoi itsensä epävarmaksi rakentavan palautteen antajaksi vaikeissa tilanteissa. Ammattiryhmittäin päiväkodin johtajat ja erityisopettajat asemoivat itsensä taitaviksi palautteen antajiksi ja vastaanottajiksi. Avoimissa vastauksissa oli kuitenkin myös kommentti rakentavan palautteen antamisen vaikeudesta:

”Rakentavan palautteen antaminen haastavissa tilanteissa on vaikeaa. Koen sen kehittämiskohteekseni” pkj.

”Palautteen antaminen toiselle on todella vaikeaa! Vaikka toinen osaisi sen ottaa vastaan minun on hyvin vaikea antaa kehittävää palautetta” vo.

Muiden ammattiryhmien osalta jakauma oli laajempi. Varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat asemoivat itsensä taitaviksi palautteen vastaanottajiksi, mutta noin viidennes vastaajista asemoi itsensä heikoksi palautteen antajiksi.

Oman työn reflektointi

Tutkimuksessa kysyttiin sekä henkilökunnan että johtajan kriittistä oman työn reflektointia, sekä sen vaikutusta oman työn kehittämiseen. Vastaajat asemoivat vastauksillaan toisia ja itseään sen suhteen, miten he refleктоivat työtään ja miten reflektointi oli pohjana oman työn kehittämiseksi. Suhtautuminen reflektointiin jaettiin neljään tasoon vastausten mukaan, jolloin arvosana neljä merkitsi erinomaista ja yksi huonoa. Arvosanat yhdistettiin vielä niin että eriomainen ja hyvä yhdistyi arvioksi ”reflektointi on toimivaa” ja välttävä ja huono ”reflektointi ei ole toimivaa”. Taulukossa 13 löytyy vastaukset ammattiryhmittäin väittämän ” Johtaja reflektoi kriittisesti omaa toimintaansa ja se on pohjana oman ammattitaidon

kehittämiseksi”. Taulukosta 14 löytyy vastaukset ammattiryhmittäin väittämään ” Henkilöstö reflektoi kriittisesti omaa toimintaansa ja se on pohjana oman ammattitaidon kehittämiseksi”.

Taulukko 12. Johtajan oman työn kriittinen reflektointi ammattiryhmittäin esitettynä

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	66,7 (8)	20,0 (1)	21,7 (5)	30,8 (4)	4,5 (1)	25,3 (19)
Jokseenkin samaa mieltä	33,3 (4)	60,0 (3)	34,8 (8)	30,8 (4)	36,4 (8)	36,0 (27)
Jokseenkin eri mieltä		20,0 (1)	13,0 (3)	23,1 (3)	31,8 (7)	18,7 (14)
Täysin eri mieltä			4,3 (1)	7,7 (1)	13,6 (3)	6,7 (5)
En samaa enkä eri mieltä			26,1 (6)	7,7 (1)	13,6 (3)	13,3 (10)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Taulukko 13. Henkilöstön oman työn kriittinen reflektointi ammattiryhmittäin esitettynä

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	16,7 (2)	20,0 (1)	13,0 (3)	7,7 (1)	4,5 (1)	10,7 (8)
Jokseenkin samaa mieltä	75,0 (9)		52,2 (12)	46,2 (6)	72,2 (16)	57,3 (43)
Jokseenkin eri mieltä	8,3 (1)	80,0 (4)	26,1 (6)	38,5 (5)	4,5 (1)	22,7 (17)
Täysin eri mieltä					9,1 (2)	2,7 (2)
En samaa enkä eri mieltä			8,7 (2)	7,7 (1)	9,1 (2)	6,7 (5)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Eri ammattiryhmien arvioit sekä johtajien että henkilökunnan osalta vaihtelevat paljon.

Varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat suhtautuvat huomattavasti kriittisemmin sekä henkilöstön että johtajan tapaan reflektoida omaa työtään kriittisesti ja käyttää reflektointia oman ammattitaidon kehittämiseen. Johtajan työn kriittistä reflektointia arvioitaessa johtajista kaikki arvioivat oman reflektiivisyytensä erinomaiseksi tai hyväksi. Erityisopettajista valtaosa oli samaa mieltä. Varhaiskasvatuksen opettajista reilu puolet ja lastenhoitajista vain noin 40 % arvioi johtajien reflektoinnin toimivaksi. Päiväkodin johtajien vastausten perusteella

henkilökunta reflektoi omaa toimintaansa erinomaisesti tai hyvin. Myös lastenhoitajien arvion mukaan henkilökunnan reflektointi on pääsääntöisesti hyvää. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastuksissa taas korostuu, että henkilökunnan reflektointi ei ole kovin toimivaa ja varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat, että kolmasosa henkilöstöstä ei reflektoi omaa työtään kovin hyvin.

Johtajat asemoivat sekä itsensä että toiset taitaviksi reflektioijiksi. Erityisopettajat asemoivat johtajat taitaviksi reflektioijiksi, mutta henkilöstön he asemoivat epäreflektiivisiksi. Opettajat asemoivat sekä henkilöstöstä että johtajista reilun puolet taitaviksi reflektioijiksi, mutta iso osa asemoidaan epäreflektiivisiksi. Lastenhoitajat asemoivat henkilöstön suurimmaksi osaksi taitaviksi reflektioijiksi, kun taas päiväkodin johtajista yli puolet asemoidaan epäreflektiivisiksi.

Vuorovaikutus

Kyselyssä selvitettiin henkilöstön ja johtajan välistä vuorovaikutusta väittämällä ”Vuorovaikutus on toimivaa johtajan ja työntekijöiden välillä.” Päiväkodin johtajat ja erityisopettajat kokivat, että vuorovaikutus toimii erittäin hyvin. Eri ammattiryhmät eroavat kuitenkin toisistaan kokemuksessa vuorovaikutuksen toimivuudesta ja lastenhoitajat suhtautuvat tähän kaikkein kriittisimmin. Taulukosta 15 löytyy vastaajien näkemys johtajan ja työntekijöiden välisen vuorovaikutuksen toimivuudesta ammattiryhmittäin.

Taulukko 15. Vastaajien kokemus johtajan ja työntekijöiden välisen vuorovaikutuksen toimivuudesta ammattikunnittain

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	58,3 (7)	60 (3)	30,4 (7)	30,8 (4)	27,3 (6)	36 (27)
Jokseenkin samaa mieltä	41,7 (5)	40 (2)	47,8 (11)	38,5 (5)	27,3 (6)	38,7 (29)
Jokseenkin eri mieltä			13 (3)	23,1 (3)	22,7 (5)	14,7 (11)
Täysin eri mieltä			4,3 (1)	7,7 (1)	13,6 (3)	6,7 (5)
En samaa enkä eri mieltä			4,3 (1)		9,1 (2)	3,9 (3)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Yksikössäni

Kyselyn toisesta kategoriasta ”Yksikössäni” muodostettiin summamuuttuja. Yksikössäni olevat väittämät muodostivat faktorianalyysin ja regressioanalyysin kautta vain yhden faktorin, joten kaikki väittämät otettiin mukaan uuteen summamuuttujaan. Summamuuttujassa mukana olevat väittämät: ”Pedagogisen laadun kehittäminen tapahtuu yhteisöllisesti”, ”Pedagoginen kehittäminen on jatkuvaa”, Keskustelua arvoista käydään säännöllisesti”, ”Perustehtävä on kaikille selkeä”, ” Toimitaan ammatillisesti oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti”, ”Tiedostetaan yhteisölliset pedagogiset kehittämistarpeet”, ”Tiedotetaan ryhmäkohtaiset pedagogiset kehittämistarpeet” ja ”Moniammatillinen työkuultuurin arvostus näkyy yksikössäni”. Summamuuttujan Cronbach Alpha on ,861. Summamuuttuja selittää 51,4 % vastausten vaihtelusta.

Vastaajista suurin osa, 46,7 %, koki että yksikön pedagoginen toiminta on hyvää ja 26,7 % että toiminta on erittäin hyvää. Vain yksi vastaaja koki, että pedagoginen toiminta yksikössä ei ole ollenkaan toimivaa. Ammattiryhmittäin tarkasteltuna päiväkodin johtajat kokivat kaikki, että pedagoginen toiminta on erittäin hyvä tai hyvää. Varhaiskasvatuksen opettajista ja lastenhoitajista valtaosa koki samoin. Erityisopettajien kokemuksen mukaan toiminta on pääsääntöisesti hyvää. Tässä kategoriassa huomio kiinnittyi suureen määrään ”En samaa enkä eri mieltä” vastauksia (21,3 %). Taulukosta 16 löytyy summamuuttujan ”yksikössäni” vastaukset ammattiryhmittäin.

Taulukko 16. Summamuuttujan ”Yksiköni” vastaukset ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	33,4 (4)		30,4 (7)	30,8 (4)	22,5 (5)	26,7 (20)
Jokseenkin samaa mieltä	66,4 (8)	80,0 (4)	30,4 (7)	46,2 (6)	45,0 (10)	46,7 (35)
Jokseenkin eri mieltä			4,3 (1)		9,1 (2)	4,0 (3)
Täysin eri mieltä			4,3 (1)			1,3 (1)
En samaa enkä eri mieltä		20,0 (1)	30,4 (7)	23,1 (3)	22,5 (5)	21,3 (16)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

4.2 Varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien suhtautuminen yhteisölliseen kehittämiseen

Yhteisöllisen kehittämisen tärkeyttä kysyttiin kyselyssä asteikolla 5–10. Analyysivaiheessa arvosanat muutettiin muotoon 5–6 ei tärkeä, 7–8 tärkeä ja 9–10 erittäin tärkeä. Päiväkodin johtajista kaikki arvioivat yhteisöllisen kehittämisen erittäin tärkeäksi eli antoivat arvosanan 9–10. Samoin varhaiskasvatuksen erityisopettajat. Sosionomipohjaiset varhaiskasvatuksen opettajat arvioivat yhteisöllisen kehittämisen erittäin tärkeäksi tai tärkeäksi. Suurin hajonta arvosanoissa oli varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen käyneillä opettajilla sekä lastenhoitajilla. Opettajakoulutuksen käyneistä opettajista noin 74 % ja lastenhoitajasta 32 % arvioi, että yhteisöllinen kehittäminen on erittäin tärkeää. Heistä vajaa viidesosa kuitenkin arvioi, että yhteisöllinen kehittäminen ei ole ollenkaan tärkeää. Taulukosta 17 löytyy yhteisöllisen kehittämisen tärkeydestä annetut arvosanat ammattiryhmittäin.

Taulukko17. Yhteisöllisen kehittämisen tärkeys ammattiryhmittäin esitettynä

Arvosana	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
5			8,7 (2)		13,6 (6)	6,7 (5)
6			8,7 (2)		4,5 (1)	4,0 (3)
7			4,3 (1)		4,5 (1)	2,7 (2)
8			4,3 (1)	15,4 (2)	45,5 (10)	17,3 (13)
9	33,3 (4)	40,0 (2)	30,4 (7)	38,5 (5)	9,1 (2)	26,7 (20)
10	66,7 (8)	60,0 (3)	43,5 (10)	46,2 (6)	22,7 (5)	42,7 (32)

Pedagogisen laadun kehittäminen tapahtuu päiväkodin johtajien näkemyksen mukaan hyvin yhteisöllisesti. Muut ammattiryhmät suhtautuvat kriittisemmin yhteisölliseen kehittämiseen. Kriittisimpiä olivat varhaiskasvatuksen opettajat ja heistä lähes kolmannes on sitä mieltä, että pedagogista laatua ei kehitetä yhteisöllisesti. Taulukosta 18 löytyy vastaajien näkemys pedagogisen laadun kehittämisestä yhteisöllisesti ammattiryhmittäin esitettynä.

Taulukko 18. Vastaajien näkemys pedagogisen laadun kehittämisestä yhteisöllisesti ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	83,3 (10)	60,0 (2)	34,8 (8)	30,8 (4)	18,2 (4)	38,7 (29)
Jokseenkin samaa mieltä	16,7 (2)	20,0 (1)	34,8 (8)	46,2 (6)	59,1 (13)	40,0 (30)
Jokseenkin eri mieltä		20,0 (1)	26,1 (6)	15,4 (2)	18,2 (4)	17,3 (13)
Täysin eri mieltä			4,3 (1)	7,7 (1)	4,5 (1)	4,0 (3)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Kyselyssä selvitettiin toimitaanko varhaiskasvatuksessa oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat kriittisempiä, kuin muut ammattiryhmät, arvioidessaan toimitaanko yksikössä oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti. Päiväkodin johtajista kaikki arvioivat, että päiväkodissa toimitaan oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti. Erityisopettajista lähes kaikki arvioivat samoin. Kaikki ammattiryhmät olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, että toimitaan ammatillisesti oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat kuitenkin jonkin verran kriittisempiä asian suhteen. Avoimissa vastuksissa oli myös varhaiskasvatuksen opettajan kommentti oppivaan yhteisöön liittyen:

Ammatillisen oppivan yhteisön periaatteet on terminä vieras itselleni (vo)

Taulukosta 19 löytyy vastaajien näkemys siitä toimitaanko työyhteisössä oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti ammattiryhmittäin.

Taulukko 19. Vastaajien näkemys siitä toimitaanko työyhteisössä oppivan yhteisön periaatteiden mukaan ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	16,7 (2)		13,0 (3)	23,1 (3)	18,2 (4)	16,0 (12)
Jokseenkin samaa mieltä	83,3 (10)	80,0 (4)	52,2 (12)	38,5 (5)	59,1 (13)	58,7 (44)
Jokseenkin eri mieltä		20,0 (1)	21,7 (5)	15,4 (2)	18,2 (4)	16,0 (12)
Täysin eri mieltä				7,7 (1)	4,5 (1)	2,7 (2)
En samaa enkä eri mieltä			13,0 (3)	15,4 (2)		6,7 (5)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Toimintakulttuuri

Tässä tutkimuksessa monivalintaväittämistä saaduissa vastuksissa toimintakulttuuri näyttäytyi pääsääntöisesti osallistavana ja vastaajista lähes 80 % koki, että toimintakulttuuri on arvostavaa ja osallistavaa. Kahdesta kyselyn väittämästä muodostettiin summamuuttuja, jolla arvioitiin, onko varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri osallistavaa ja arvostavaa.

Summamuuttujaan otettiin mukaan väittämät ”Toimintakulttuuri yksikössäni on arvostavaa ja luottamuksellista” sekä ”Toimintakulttuuri yksikössäni on osallistavaa ja demokraattista”.

Uuden summamuuttujan Cronbach Alpha on ,779.

Taulukosta 20 löytyy ammattiryhmittäin vastaajien arvio siitä onko toimintakulttuuri osallistavaa ja arvostavaa. Päiväkodin toimintakulttuuri ja yhteisöllinen pedagoginen kehittäminen sen osana koetaan pääsääntöisesti positiivisena kaikissa ammattiryhmissä. Toimintakulttuurin koettiin olevan arvostavaa ja osallistavaa, mutta tässäkin löytyi ammattiryhmien väliltä eroja. Päiväkodin johtajat ja erityisopettajat kokivat kaikki, että toimintakulttuuri on arvostavaa ja osallistavaa. Muissa ammattiryhmissä kolme neljästä kokivat samoin. Avoimissa vastuksissa oli kommentteja toimintakulttuurin toimimattomuudesta, kuten tämä varhaiskasvatuksen opettajan kommentti:

Yksikössä on havaittavissa kitkaa sukupolvien välillä. Vanhemmilla ja nuoremmilla opettajilla on eriäviä näkemyksiä pedagogisen toiminnan toteuttamisesta ja prioriteeteista; jokainen opettaja kokee oman näkemyksensä Ainoaksi Oikeaksi.

Ongelmia tai kehitysehdotuksia ei tuoda suoraan esille vaan niistä saatetaan puhua työntekijän selän takana. Tiimien sisäinen dynamiikka näyttää toimivan mutta yhteistyön puute luo klikkiytymistä. (vo)

Taulukko 20. Vastaajien kokemus siitä onko toimintakulttuuri varhaiskasvatuksessa osallistavaa ja arvostavaa ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	58,3 (7)	60,0 (3)	43,4 (10)	38,5 (5)	36,3 (8)	44,0 (33)
Jokseenkin samaa mieltä	41,7 (5)	40,0 (2)	26,1 (6)	38,5 (5)	36,3 (8)	34,7 (26)
Jokseenkin eri mieltä			13,0 (3)	15,4 (2)		5,3 (4)
Täysin eri mieltä				7,7 (1)	9,1 (2)	4,0 (3)
En samaa enkä eri mieltä			17,4 (4)	7,7 (1)	18,2 (4)	12,0 (9)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Laadun yhteisöllisen kehittämisen näkyminen toimintakulttuurissa

Täysin samaa mieltä väittämän ”Laadun yhteisöllinen kehittäminen näkyy päiväkodin toimintakulttuurissa” kanssa oli vain 20 % vastaajista. Jokseenkin samaa mieltä oli suurin osa, 46,7 %. Jokseenkin tai täysin eri mieltä oli 25,6 %. Päiväkodin johtajat olivat kaikki sitä mieltä, että laadun yhteisöllinen kehittäminen näkyy toimintakulttuurissa. Varhaiskasvatuksen opettajista yli 50 % ja lastenhoitajista lähes 40 % oli samaa mieltä. Kriittisimmin tähän suhtautuivat erityisopettajat ja heidän vastauksissaan ei löytynyt ainoatakaan ”Täysin samaa mieltä” vaihtoehtoa, vaan heidän näkemyksensä oli, että yhteisöllinen kehittäminen näkyy suhteellisen huonosti toimintakulttuurissa. Taulukosta 21 näkyy väittämän ”Laadun yhteisöllinen kehittäminen näkyy toimintakulttuurissa” vastaukset ammattiryhmittäin.

Taulukko 21. Vastaukset väittämän ”Laadun yhteisöllinen kehittäminen näkyy toimintakulttuurissa” ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	41,7 (5)		21,7 (5)	23,1 (3)	9,1 (2)	20,0 (15)
Jokseenkin samaa mieltä	58,3 (7)	40,0 (2)	34,8 (8)	38,5 (5)	29,1 (13)	46,7 (35)
Jokseenkin eri mieltä		40,0 (2)	34,8 (8)	15,4 (2)	18,2 (4)	21,3 (16)
Täysin eri mieltä			4,3 (1)	7,7 (1)	9,1 (2)	5,3 (4)
En samaa enkä eri mieltä		20,0 (1)	4,3 (1)	15,4 (2)	4,5 (1)	6,7 (5)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Varhaiskasvatuksen opettajan avoin vastus kuvaa laadun yhteisöllisen kehittämisen haasteista toimintakulttuurissa:

”Tiimien välillä ei juuri ole yhteistyötä osittain ajan ja osittain halun puutteen takia. Tämä tekee koko talon pedagogisen toiminnan kehittamisestä haastavaa. Lisäksi avustajat, opiskelijat ja lastenhoitajat eivät saa ääntään kuuluviin tarpeeksi eivätkä kaikki opettajat aina tiedota koko tiimiä toiminnan kulusta ja siihen liittyvistä muutoksista” vo

Yhteisöllisen kehittämisen esteet

Pääsääntöisesti vastaajat kokivat, että heidän työpaikallaan pedagoginen toiminta on hyvää tai erittäin hyvää. Avoimista vastuksista löytyi kuitenkin myös runsaasti kritiikkiä. Vastauksissa vastaajat kertovat työn arvostuksen puutteesta, henkilökunnan haluttomuudesta yhteistyöhön, työntekijöiden epäpätevyydestä ja resurssien puutteesta. Nämä nähdään asioina, jotka estävät

pedagogisen toiminnan yhteisöllistä kehittämistä. Kuvioon 1 on koottu avoimista vastuksista kommentteja yhteisöllisen kehittämisen esteistä.



Kuvio 2. Yhteisöllisen kehittämisen esteet avoimissa vastauksissa

Toimintakulttuuri

Toimintakulttuuri kategoria sisälsi yhdeksän väittämää. Toimintakulttuuria mittavista väittämistä muodostettiin kaksi summamuuttujaa. Nämä kaksi toimintakulttuuria mittaavaa summamuuttujaa selittävät yhdessä 67,7 % vastausten vaihtelusta.

Toimintakulttuuri1 otettiin mukaan väittämät ”Johtaja reflektoi kriittisesti omaa toimintaansa ja se on pohjana oman ammattitaidon kehittämiseksi”, ”Vuorovaikutus on toimivaa johtajan ja työntekijöiden välillä”, ”Palaverirakenteet ovat tarkoituksenmukaisia laadun yhteisöllisen kehittämisen kannalta” sekä ”Arviointi on säännöllistä ja se toimii toimintakulttuurin kehittämisen lähtökohtana. Uuden summamuuttujan Cronbach Alpha on ,900. Taulukosta 22 löytyy summamuuttuja Toimintakulttuuri1 tilastot väittämäkohtaisesti.

Varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelleet opettajat sekä lastenhoitajat olivat kriittisimpiä ja heidän vastuksissaan noin viidennes piti toimintakulttuuria jokseenkin huonona tai huonona. Päiväkodin johtajat ja erityisopettajat arvioivat, että toimintakulttuuri on erittäin hyvää tai hyvää. Päiväkodin johtajat suhtautuivat positiivisimmin summamuuttujan väittämiin. Toimintakulttuuri1 vastukset ammattiryhmittäin löytyvät taulukosta 22.

Taulukko 22. Summamuuttujan toimintakulttuuri1 vastaukset ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	83,3 (10)	40,0 (2)	30,4 (7)	30,8 (4)	13,5 (3)	34,6 (26)
Jokseenkin samaa mieltä	16,7 (2)	40,0 (2)	30,4 (7)	46,2 (6)	40,9 (9)	34,6 (26)
Jokseenkin eri mieltä			17,3 (4)		9,0 (2)	8,1 (6)
Täysin eri mieltä			4,3 (1)	7,7 (1)	13,6 (3)	6,7 (5)
En samaa enkä eri mieltä		20,0 (1)	17,3 (4)	15,4 (2)	22,6 (5)	16,0 (12)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Toimintakulttuuri 2 otettiin mukaan väittämät Toimintakulttuuri yksikössäni ”On arvostavaa ja luottamuksellista”, ”On osallistavaa ja demokraattista” ”Laadun yhteisöllinen kehittäminen näkyy päiväkodin toimintakulttuurissa”, ”Kaikki toiminta pystytään perustelemaan pedagogisesti” ja ”Henkilöstö reflektoi kriittisesti omaa toimintaansa ja se on pohjana oman ammattitaidon kehittymiselle”. Tämän uuden summamuuttujan Cronbach Alfa oli ,814.

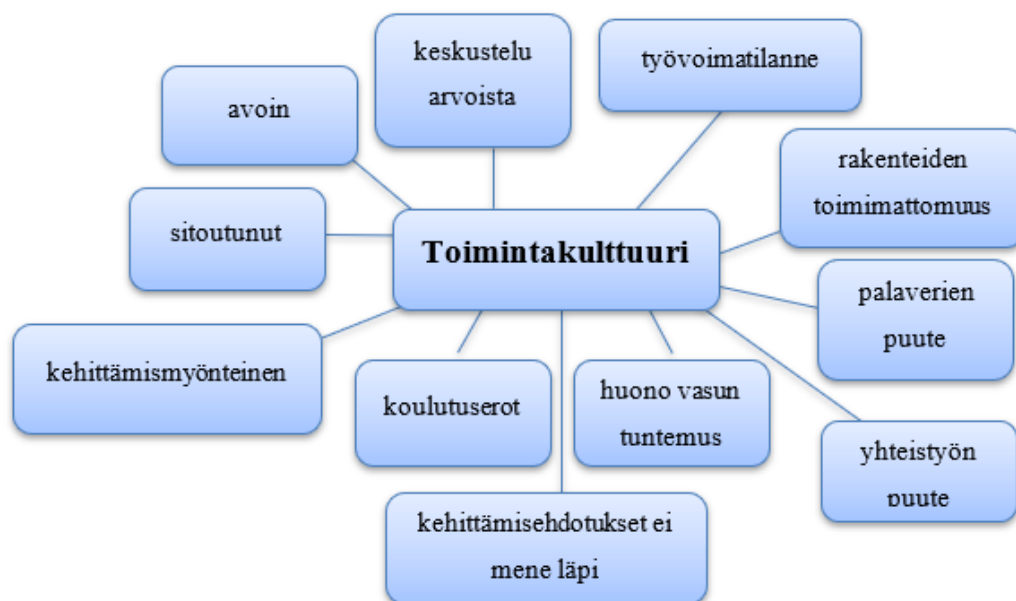
Myös summamuuttujan Toimintakulttuuri2 kohdalla päiväkodin johtajat arvioivat toimintakulttuurin olevan erittäin hyvää tai hyvää. Erityisopettajat arvioivat, että toimintakulttuuri on pääsääntöisesti hyvää. Varhaiskasvatuksen opettajista noin 60 % arvioi, että toimintakulttuuri on erittäin hyvää tai hyvää. Lastenhoitajien arvioissa oli laajin skaala, mutta myös heistä yli 70 % arvioi toimintakulttuurin olevan erittäin hyvää tai hyvää.

Taulukosta 23 löytyy summamuuttujan Toimintakulttuuri2 vastukset ammattiryhmittäin

Taulukko 23. Summamuuuttujan Toimintakulttuuri2 vastaukset ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	41,7 (5)		26,0 (6)	30,8 (4)	27,2 (6)	28,0 (21)
Jokseenkin samaa mieltä	58,3 (7)	80,0 (4)	34,7 (8)	30,8 (4)	45,4 (10)	45,4 (34)
Jokseenkin eri mieltä			4,3 (1)	15,4 (2)	4,5 (1)	5,3 (4)
Täysin eri mieltä					9,1 (2)	2,7 (2)
En samaa enkä eri mieltä		20,0 (1)	34,7 (8)	15,4 (2)	13,6 (3)	18,6 (14)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Avoimien vastusten teemoittelussa löytyi useita mainintoja toimintakulttuuriin liittyen. Positiivisia kommentteja olivat avoimuus ja sitoutuneisuus, keskustelu arvoista ja kehittämismyönteinen työyhteisö. Negatiiviseen sävyyn löytyi kommentteja rakenteiden toimimattomuudesta, palaverien puutteesta sekä yhteistyön puutteesta, työvoimatilanteesta ja koulutuseroista. Kommenteissa mainittiin myös huono vasun tuntemus sekä harmi, kun omat kehittämissuositukset ei mene läpi.



Kuvio 3. Toimintakulttuurista kertovat kommentit avoimissa vastauksissa

Jaettu pedagoginen johtajuus

Kyselyssä selvitettiin jaetun johtajuuden toteutumista päiväkodeissa ja henkilöstön suhtautumista siihen. Kyselyllä selvitettiin myös tulisiko pedagogisen johtamisen kuulua vain päiväkodin johtajalle tai varhaiskasvatuksen opettajalle. Päiväkodin johtajat olivat kaikki sitä mieltä, että pedagoginen johtaminen ei kuulu vain heille, samoin erityisopettajat.

Varhaiskasvatuksen opettajista lähes 90 % oli myös samaa mieltä. Lastenhoitajista reilu 70 % oli sitä mieltä, että pedagoginen johtajuus ei kuulu vain päiväkodin johtajille. Opettajaksi opiskelleista opettajista noin 10 % ja lastenhoitajista lähes 30 % ajatteli pedagogisen johtamisen kuuluvan vain päiväkodin johtajille tai ei osannut sanoa mielipidettään asiaan. Taulukosta 24 löytyy eri ammattiryhmine vastukset väittämään ”Pedagoginen johtaminen kuuluu vain päiväkodin johtajalle”.

Taulukko 24. Väittämän ”Pedagoginen johtaminen kuuluu vain päiväkodin johtajalle” vastaukset ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä			4,3 (1)		4,5 (1)	2,7 (2)
Jokseenkin samaa mieltä			4,3 (1)		13,6 (3)	5,3 (4)
Jokseenkin eri mieltä	33,3 (4)	80,0 (4)	34,8 (8)	38,5 (5)	40,9 (9)	40,0 (30)
Täysin eri mieltä	66,7 (8)	20,0 (1)	52,2 (12)	53,8 (7)	31,8 (7)	46,7 (35)
En samaa enkä eri mieltä			4,3 (1)	7,7 (1)	9,1 (2)	5,3 (4)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Varhaiskasvatuksen opettajan kommentti avoimissa vastauksissa kertoo vastaajan asennoitumisesta jaettuun johtajuuteen ja päiväkodin johtajan asemaan:

Päiväkodin johtajan ei kuulu olla ainoa auktoriteetti, mutta tämän ammattitaito ja läsnäolo heijastuu työyhteisön hyvinvointiin. Mitä osaavampi ja lähestyttävämpi johtaja, sitä paremmin työyhteisö pysyy kasassa. Ideaalitulanteessa koko työyhteisö osallistuu pedagogiseen johtamiseen ja kehittämiseen ja se on delegoitu työntekijöiden osaamista vastaavalla tavalla...” vo.

Toisena oli väittämä ”Pedagoginen johtaminen kuuluu johtajan lisäksi vain varhaiskasvatuksen opettajalle”. Tämän väittämän osalta vastaukset jakaantuivat huomattavasti laajemmalle. Kaikissa ammattiryhmissä oli niitä keiden mielestä pedagoginen johtaminen kuuluu johtajan lisäksi vain opettajille. Kuitenkin suurin osa vastaajista, yli 40 %, oli väittämän kanssa jokseenkin eri mieltä. Taulukosta 25 löytyy vastaajien mielipide väittämän ”Pedagoginen johtaminen kuuluu johtajan lisäksi vain varhaiskasvatuksen opettajalle” ammattiryhmittäin.

Taulukko 25 Vastaukset väittämän ”Pedagoginen johtaminen kuuluu johtajan lisäksi vain varhaiskasvatuksen opettajalle” ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	16,7 (2)	20,0 (1)	17,4 (4)	7,7 (1)	13,6 (3)	14,7 (11)
Jokseenkin samaa mieltä	16,7 (2)	40,0 (2)	21,7 (5)	23,1 (3)	22,7 (5)	22,7 (17)
Jokseenkin eri mieltä	58,3 (7)	20,0 (1)	39,1 (9)	53,8 (7)	31,8 (7)	41,3 (31)
Täysin eri mieltä	8,3 (1)	20,0 (1)	17,4 (4)	7,7 (1)	22,7 (5)	16,0 (12)
En samaa enkä eri mieltä			4,3 (1)	7,7 (1)	9,1 (2)	5,3 (4)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Sosionomin koulutuksen käyneen opettajan kommentti avoimissa vastauksissa koskien päiväkodin johtajan vastuuta pedagogisesta johtamisesta:

”Mielestäni pedagoginen johtajuus on johtajan vastuulla, mutta sitä voidaan jakaa muulle työyhteisölle” vo (sos.).

Kolme neljästä vastaajasta arvioi, että pedagogiseen johtajuuteen osallistuu koko työyhteisö. Kriittisimmin väitteeseen suhtautuivat sosionomipohjaiset opettajat ja erityisopettajat, vaikka heistäkin noin 60 % arvioi koko työyhteisön osallistuvan yhteisölliseen kehittämiseen. Lastenhoitajien arvio oli ammattiryhmien korkein ja heistä jopa 86 % oli sitä mieltä, että koko

työyhteisö osallistuu pedagogiseen johtamiseen. Taulukosta 26 löydät eri ammattiryhmien vastukset väittämän ”Pedagogiseen johtamiseen osallistuu koko työyhteisö”.

Taulukko 26. Vastaukset väittämän ”Pedagogiseen johtamiseen osallistuu koko työyhteisö” ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	33,3 (4)	40,0 (2)	47,8 (11)	38,5 (5)	50,0 (11)	44,0 (33)
Jokseenkin samaa mieltä	41,7 (5)	20,0 (1)	26,1 (6)	23,1 (3)	36,4 (8)	30,7 (23)
Jokseenkin eri mieltä	16,7 (2)	40,0 (2)	17,4 (4)	23,1 (3)	9,1 (2)	17,3 (13)
Täysin eri mieltä			4,3 (1)	7,7 (1)		2,7 (2)
En samaa enkä eri mieltä	8,3 (1)		4,3 (1)	7,7 (1)	4,5 (1)	5,3 (4)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Varhaiskasvatuksen erityisopettajan kommentti avoimissa vastuksissa avaa vastaajan käsitystä pedagogisen johtajuuden jakaantumisesta varhaiskasvatuksessa:

”Mielestäni johtajalla on vastuu yksikön pedagogisesta johtamisesta ja opettajalla oman ryhmän pedagogisesta johtamisesta. Pedagogiikan toteuttamiseen tarvitaan keskustelua ja yhteisesti sovittuja toimintatapoja, joita kaikki tiimin jäsenet toteuttavat. Jokainen työntekijä tarvitsee itsensä johtamista työyhteisössä” veo.

Kyselyssä selvitettiin myös vastaajien mielipidettä pedagogisen johtamisen tärkeydestä väittämällä ”Pedagoginen johtaminen on tärkein johtamisen osa-alue”. Päiväkodin johtajat ja erityisopettajat olivat 100 % samaa mieltä väittämän kanssa. Muiden ammattiryhmien vastaukset olivat laajemmalla skaalalla. Varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen käyneiden vastauksissa 78,2 oli samaa mieltä ja 17,4 % jokseenkin eri mieltä. Sosionomipohjaisista opettajista 61,6 % oli samaa mieltä ja 30,8 % jokseenkin tai täysin eri mieltä. Lastenhoitajista 81,8 % oli samaa mieltä ja 9,1 % jokseenkin eri mieltä. Eri koulutustaustan omaavien opettajien vastuksissa eroa on jonkin verran, vaikka ero ei olekaan tilastollisesti merkittävä. Sosionomipohjaiset opettajat olivat myös ainut ammattiryhmä, jonka vastauksessa oli käytetty

täysin eri mieltä vaihtoehtoa (n=1). Taulukossa 27 löytyy vastaajien mielipide siitä onko pedagoginen johtaminen johtamisen tärkein osa-alue.

Taulukko 27 Väittämän ”Pedagoginen johtaminen on tärkein johtamisen osa-alue” vastaukset ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	50,0 (6)	60,0 (3)	39,1 (9)	30,8 (4)	31,8 (7)	38,7 (29)
Jokseenkin samaa mieltä	50,0 (6)	40,0 (2)	39,1 (9)	30,8 (4)	50,0 (11)	42,7 (32)
Jokseenkin eri mieltä			17,4 (4)	23,1 (3)	9,1 (2)	12,0 (9)
Täysin eri mieltä				7,7 (1)		1,3 (1)
En samaa enkä eri mieltä			4,3 (1)	7,7 (1)	9,1 (2)	5,3 (4)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Päiväkodin johtajan kommentti pedagogisen johtamisen tärkeydestä kertoo vastaajan kokemuksesta siitä, että johtajien työssä on paljon hallinnollista työtä, joka on esteenä pedagogiselle johtamiselle:

”Pedagoginen johtaminen on tärkein johtamisen osa-alue, mutta valitettavasti tämänhetkisessä varhaiskasvatuksen tilanteessa suurimman osan työstä ottaa hallinnolliset tehtävät” pkj.

Jaettu pedagoginen johtajuus

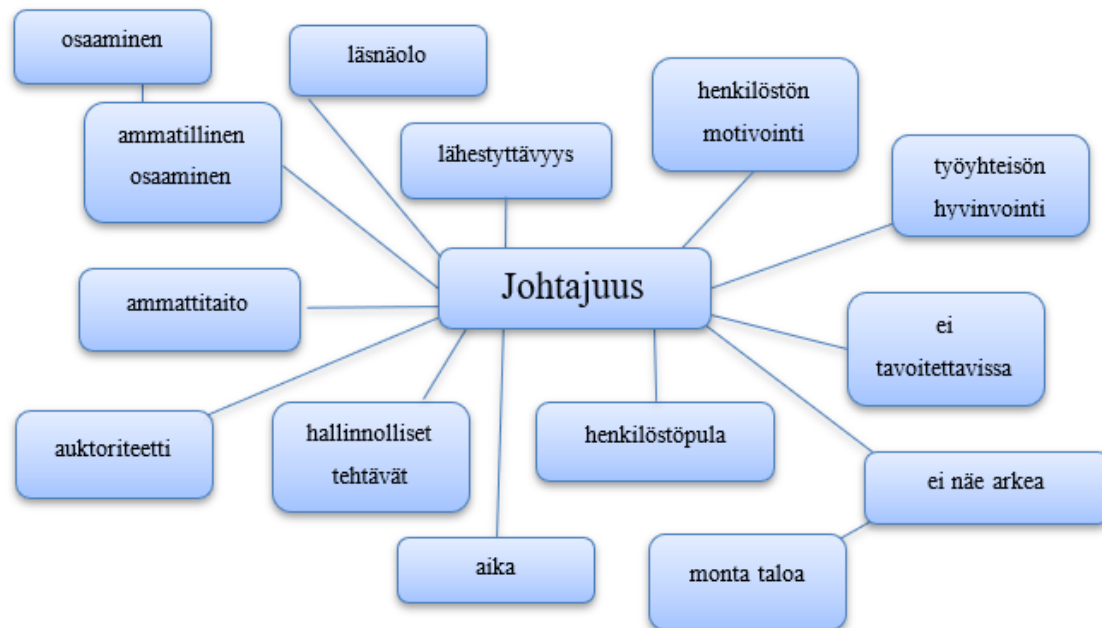
Jaettu pedagoginen johtajuus kategoriasta muodostettiin yksi uusi summamuuttuja. Summamuuttujaa otettiin mukaan väittämät ”Työyhteisössä kaikki voivat vaikuttaa tasapuolisesti toiminnan arviointiin ja kehittämiseen”, ”Kaikki kantavat vastuuta pedagogisen laadun kehittämisestä”, ”Kaikki sitoutuvat kollektiivisesti samoihin arvoihin”, ”Kaikki sitoutuvat yhdessä sovittuihin pedagogisiin käytäntöihin” ja ”Työyhteisössä henkilöstö toimii itseohjautuvasti”. Uuden summamuuttujan Cronbach Alpha on ,822.

Tässä tutkimuksessa eri ammattiryhmät kokivat mahdollisuutensa vaikuttaa varhaiskasvatuksessa jaetun johtajuuden kautta eri tavalla. Päiväkodin johtajien mukaan jaettu johtajuus toimii erittäin hyvin tai hyvin, mutta osa henkilöstöstä on eri mieltä. Kuitenkin erityisopettajia lukuun ottamatta noin 70 % vastaajista koki jaetun johtajuuden toimivan hyvin. Päiväkodin johtajat asemoituvat vahvasti jaetun johtajuuden puolestapuhujiksi. Heistä 83 % on sitä mieltä, että jaettu johtajuus toimii erittäin hyvin tai hyvin varhaiskasvatuksessa. Erityisopettajat suhtautuvat huomattavasti kriittisemmin jaetun johtajuuden toteutumiseen. Heistä kukaan ei ollut sitä mieltä, että jaettu johtajuus toteutuisi hyvin, vaan heidän näkemyksensä oli, että se toteutuu joko tyydyttävästi tai välttävästi. Varhaiskasvatuksen opettajista ja lastenhoitajista kaksi kolmesta kokee jaetun johtajuuden toimivaksi. Taulukosta 28 löytyy summamuuttujan ”Jaettu johtajuus” vastaukset ammattiryhmittäin.

Taulukko 28 Summamuuttujan ”Jaettu johtajuus” vastaukset ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	25,0 (3)		30,4 (7)	30,8 (4)	36,3 (8)	29,3 (22)
Jokseenkin samaa mieltä	58,3 (7)		39,0 (9)	38,5 (5)	31,7 (7)	37,3 (28)
Jokseenkin eri mieltä		20,0 (1)	12,9 (3)		4,5 (1)	6,7 (5)
Täysin eri mieltä				7,7 (1)	9,1 (2)	3,9 (3)
En samaa enkä eri mieltä	16,7 (2)	80,0 (4)	17,3 (4)	23,1 (3)	18,0 (4)	22,8 (17)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Tässä tutkimuksessa kaikki ammattiryhmät olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, että pedagoginen johtajuus kuuluu kaikille ja se toteutuu kentällä hyvin. Avoimista vastuksista löytyi useita teemoja, joissa viitattiin johtajuuteen tai jaettuun johtajuuteen. Positiivisina kommentteina kuvattiin johtajien ammatillista osaamista ja ammattitaitoa, auktoriteettia, läsnäoloa ja lähestyttävyyttä. Vastuu henkilöstön hyvinvoinnista ja motivoinnista katsottiin kuuluvan johtajalle. Negatiiviseksi arvioituja kommentteja olivat liikaa aikaa vievät hallinnolliset tehtävät, ajan rajallisuus ja henkilöstöpula. Lisäksi vastauksissa kuvattiin, että johtaja ei näe arkea, hänellä on monta taloa johdettavana ja hän ei ole tavoitettavissa. Kuviosta 4 löytyy avoimissa vastauksissa olleet kommentit johtajuuteen liittyen.



Kuvio 4. Avoimissa vastuksissa olleet kommentit johtajuuteen liittyen

Jaettua johtajuutta kuvattiin myös useassa kohtaa avoimia vastuksia. Vastuuta jaettiin koko työyhteisön kesken yhteisen laadukkaan pedagogiikan saavuttamiseksi. Päiväkodin johtajalla on vastuu koko yhteisön kehittämisestä ja opettajalla ryhmästä. Maininnan sai myös itsensä johtaminen, keskustelu, delegointi sekä yhteisesti sovitut toimintatavat. Jaetun johtajuuden yhtenä toteutumistapana mainittiin johtoryhmä. Kuvioista 5 löytyy avoimissa vastuksissa olleet kommentit jaettua johtajuutta koskien.

Varhaiskasvatuksen opettajan ja päiväkodin johtajan kommentit avoimissa vastauksissa kiteyttävät jaetun johtamisen ajatuksen hyvin:

”Pedagoginen johtaminen on työtehtävällisesti johtajalla ja opettajilla, mutta pedagogiseen johtamiseen kuuluu mielestäni erottamattomasti myös pedagogiikan toteuttaminen, joten vastuu on siinä mielessä kaikilla. Mikäli ei ole pedagogista toimimista, ei voi olla pedagogista johtamista” vo.

”Jaettu johtajuus ja yhteinen laadukkaan pedagogiikan tavoittelu on kaikkien etu ja vastuu kuuluu kaikille. Päävastuu ryhmätason toiminnasta opettajilla koko yhteisön pedagogiset linjat johtajalla” pkj.



Kuvio 5. Avoimissa vastuksissa olleet kommentit jaettuun johtajuuteen liittyen

4.3 Yhteisöllisen kehittämisen rakenteet ja käytänteet varhaiskasvatuksessa

”Päiväkoti olisi hedelmällinen ympäristö kaikkeen yhteisölliseen tekemiseen, mutta arki on aikataulutettu täyteen siirtymiä” vo (sos.).

Yhteisöllisen kehittämisen rakenteelliset ratkaisut

Kysymykseen ”Toimiiko yksikössäsi yhteisöllistä laadun kehittämistä koordinoiva ryhmä, kuten pedatiimi tai vastaava”, 58 kyselyyn vastanneista valitsi vaihtoehdon toimii ja 27 ei toimi. Kyselyssä oli myös väittämä ”Palaverirakenteet ovat tarkoituksen mukaisia laadun yhteisöllisen kehittämisen kannalta”. Eri ammattiryhmien vastukset erosivat tämän osalta suuresti. Päiväkodin johtajat, erityisopettajat ja sosionomipohjaiset varhaiskasvatuksen opettajat olivat kaikki sitä mieltä, että palaverirakenteet ovat toimivat. Noin puolet varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelleista opettajista ja lastenhoitajista pitivät palaverirakenteita toimimattomina. Avointen vastausten mukaan rakenteita ei ole luotu yhteisölliseen kehittämiseen, vaikka monivalintavastausten mukaan ne ovat toimivia. Taulukosta 29 löytyy vastaukset palaverirakenteiden tarkoituksenmukaisuudesta ammattiryhmittäin.

Taulukko 29. Vastaukset väittämään ”Palaverirakenteet ovat tarkoituksen mukaisia laadun yhteisöllisen kehittämisen kannalta” ammattiryhmittäin

Vastaus vaihtoehdot	pkj % (n)	veo % (n)	vo % (n)	vos % (n)	lh % (n)	yhteensä % (n)
Täysin samaa mieltä	75 (9)	20,0 (1)	30,4 (7)	7,7 (1)	13,6 (3)	28,0 (21)
Jokseenkin samaa mieltä	25 (3)	80,0 (4)	26,1 (6)	84,6 (11)	40,9 (9)	44,0 (33)
Jokseenkin eri mieltä			34,8 (8)		18,2 (4)	16,0 (12)
Täysin eri mieltä			8,7 (2)	7,7 (1)	13,6 (3)	8,0 (6)
En samaa enkä eri mieltä					13,6 (3)	4,0 (3)
Yhteensä N	12	5	23	13	22	75

Varhaiskasvatuksen opettajien kommentit avoimissa vastauksissa kertovat yhteisöllisen kehittämisen rakenteiden puuttumisesta:

”Palaverit puuttuvat (tiimi) ja henkilökunnan epäpätevyys näkyy kehittämisessä tai kehittämistarpeiden ymmärtämisessä” vo.

Opekokouksessa ja yksikön kokouksessa kuullaan pedagogisista aiheista ryhmissä tai talossa yleisesti tai yhteisesti, mutta kokousta vain yhteisöllisen pedagogisen laadun kehittämiseen ei ole. Kehittämispäivänä ja parissa palaverissa ollaan sivuutettu aihetta yhteisistä arvoista/päämääristä jne, mutta ne tuntuvat kovin hienoilta sanoilta arjen kiireessä. (vo)

Kysyttäessä yhteisölliseen pedagogiseen kehittämiseen tarkoitettun palaverin (pedatiimi, pedapalaveri tmv.) toteutumisen säännöllisyyttä, suurin osa valitsi vaihtoehdon kerran kuukaudessa (42,7 %). Toiseksi yleisin vastus oli muutaman kerran vuodessa (21,3 %) seuraavaksi kerran kahdessa viikossa (14,7 %) ja kerran viikossa (13,3 %). Ei koskaan vastuksia oli 8 %. Taulukosta 30 löytyy vastaajien määrä ja prosentit kysymykseen ”Yhteisölliseen pedagogiseen kehittämiseen tarkoitettu palaveri (pedatiimi, pedapalaveri tmv.) toteutuu säännöllisesti”.

Taulukko 30. Vastaukset kysymykseen ”Yhteisölliseen pedagogiseen kehittämiseen tarkoitettu palaveri (pedatiimi, pedapalaveri tmv.) toteutuu säännöllisesti”

Yhteisölliseen kehittämiseen tarkoitettu palaveri toteutuu säännöllisesti	Vastaajien määrä n	Vastaus %
kerran viikossa	10	13,3
kerran kahdessa viikossa	11	14,7
kerran kuukaudessa	32	42,7
muutaman kerran vuodessa	16	21,3
ei koskaan	6	8

Pydyttäessä vastaajia kertomaan ”Minkälaisia rakenteellisia (säännöllisesti toistuvia, suunnitelmallisia ja johdettuja) ratkaisuja yksikössäsi on yhteisöllisen pedagogisen laadun kehittämiseen?” Kerran kuukaudessa toteutuvista palavereista vastauksissa mainittiin mm.

varhaiskasvatuksen opettajien palaveri, pedakahvila, tiimivastaavien palaveri, kehittämisillat sekä johtoryhmän tapaaminen. Muutaman kerran vuodessa toistuvista palavereista vastauksissa mainittiin mm. pari kertaa vuodessa toistuvat henkilöstöillat, arviointipalaverit sekä laatuindikaattoreiden arvioinnit syksyllä ja keväällä. Kerran kahdessa viikossa toistuvista palavereista vastauksissa mainittiin mm. opettajien yhteinen SAK-aika, pedapalaverit ja pedakahvilat. Kerran viikossa toistuvista palavereista vastaajat kertoivat mm. säännöllisistä pedagogisista palavereista sekä eri ikäisten lasten kanssa työskentelevien omista palavereista.

Rakenteellisista ratkaisuista yleisimmin oli kerrottu päiväkodissa toimivan pedatiimi tai pedapalaveri (N=14) seuraavaksi eniten mainintoja sai arviointi jossain muodossa (N=10). Muita, useamme kuin kerran mainittuja rakenteellisia ratkaisuja, oli opepalaverit (N=5) ja laadun indikaattorit ja niiden tarkastelu (N=4). Johtoryhmä tai -tiimi mainittiin kaksi kertaa. Vastuksista käy ilmi, että yhteisöllinen kehittämien ajatellaan olevan sama kuin pedatiimi. Vastuksista käy myös ilmi, että pedatiimit toimivat pedagogisen kehittämisen välineinä päiväkodeissa, mutta yhteisöllisen kehittämisen rakenteita ei vastauksista juurikaan löytynyt.

Avoimissa kysymyksissä oli vielä kysymys: ”Miten pedatiimi tai vastaava käytännössä toimii. Kerro missä kokoonnutte, miten usein, kuka suunnittelee palaverin sisällön, kuka johtaa, mistä aiheet jne.” Ehdottomasti yleisimmin päiväkodin johtaja suunnittelee aiheet ja johtaa palaveria. Myös varajohtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja oli mainittuna muutamassa vastauksessa. Aiheet tulevat johtajalta, hallinnolta, veolta, koulutuksista tai ryhmän tarpeista. Vasu on mainittu yhdessä vastauksessa, samoin henkilöstön tarpeet ja tiimien havainnot sekä palautteet, teemat ja painopistealueet.

Keitä yhteisölliseen pedagogiseen kehittämiseen osallistuu

Vastaajilta tiedusteltiin mitä ammattiryhmiä yhteisölliseen pedagogiseen kehittämiseen osallistuu. Päiväkodin johtajista osallistuu 96 %, erityisopettajista 81 %, varhaiskasvatuksen opettajista 93 %, varhaiskasvatuksen sosionomeista 57 %, lastenhoitajista 63 % ja avustajista 35 %. Lisäksi muut osallistujat kohtaan oli kirjattu varhaiskasvatuksen johtaja, varajohtaja, koulukuraattori ja psykologi. Toisessa kysymyksessä kysyttiin keitä mielestäsi pitäisi osallistua yhteisölliseen pedagogiseen kehittämiseen? Päiväkodin johtajien osallistuminen nähtiin olevan jo suurin piirtein oikealla tasolla, samoin erityisopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien osuus oli noussut 8 % yksikköä, opettajien 4 % yksikköä ja johtajien 1 % yksikköä. Varhaiskasvatuksen sosionomit

osallistuivat yhteisölliseen kehittämiseen 57 %, mutta yleinen mielipide oli, että heidän tulisi osallistua paljon useammin, (+ 22 %). Lastenhoitajista 63 % osallistuu yhteisölliseen kehittämiseen ja heidänkin kohdallansa yleinen mielipide oli, että heidän tulisi osallistua huomattavasti enemmän (+ 28 %). Samoin avustajien halutaan osallistuvan aktiivisemmin (+ 34 %).

Vastuksista voidaan päätellä, että yhteisölliseen kehittämiseen osallistuu jo kaikki ammattiryhmät jossain määrin, mutta osallistumisen asteessa on vielä paljon eroa. Vallitseva käsitys kuitenkin oli, että kaikkien ammattiryhmien tulisi voida osallistua paljon aktiivisemmin yhteisölliseen kehittämiseen. Kaikki ammattiryhmät olivat sitä mieltä, että juuri heidän tulisi osallistua 100 % yhteisölliseen kehittämiseen. Avoimet vastukset eivät kuitenkaan tue käsitystä siitä, että kaikki ammattiryhmät osallistuisivat yhteisölliseen kehittämiseen. Lastenhoitajien osallistuminen esimerkiksi mainittiin vain muutamassa vastuksessa ja avustajien ja sosionomien vain yhdessä vastuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajat sen sijaan saivat useita mainintoja osallistumisesta. Taulukosta 31 löytyy kootusti tieto yhteisölliseen kehittämiseen osallistuvista ammattiryhmistä prosentteina sekä tieto, mitä vastaajien mielestä pitäisi osallistua yhteisölliseen kehittämiseen sekä näiden välinen muutos.

Taulukko 31. Yhteisölliseen kehittämiseen osallistuvat ammattiryhmät prosentteina sekä tieto, mitä vastaajien mielestä pitäisi osallistua yhteisölliseen kehittämiseen sekä näiden välinen muutos.

Ammattinimike	Osallistuu yhteisölliseen kehittämiseen %	Tulisi osallistua yhteisölliseen kehittämiseen %	Muutos %
Päiväkodin johtaja	96	95	-1
Vaka erityisopettaja	81	89	+8
Vaka opettaja	93	97	+4
Vaka lastenhoitaja	63	91	+28
Avustaja	35	69	+34
Muu: Vaka johtaja, varajohtaja, kuraattori, psykologi, huoltajat, opiskelijat, sijaiset	6	8	+2

Ammattiryhmien vastauksista on löydettävissä eroja sen suhteen mitä yhteisölliseen kehittämiseen pitäisi osallistua. Päiväkodin johtajat ovat vastanneet, että he ovat ja heidän tulisi olla 100 % mukana. Heidän vastauksissaan kaikkien muidenkin ammattinimikkeiden

paitsi sosionomien ja avustajien tulisi olla 100 % mukana. Sosionomien osallistuminen oli 89 % ja avustajien 75 %. Erityisopettajien vastuksissa päiväkodin johtajat ja erityisopettajat osallistuvat 100 %, varhaiskasvatuksen opettajat 80 %, sosionomit 60 %, lastenhoitajat 60 % ja avustaja 40 %. Erityisopettajat haluavat nostaa opettajien ja avustajien osallistumista, mutta lastenhoitajien ja sosionomien osallistuminen oli heidän mielestään hyvällä tasolla.

Varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa osallistumisen tulisi olla päiväkodin johtajat 97 %, erityisopettajat 89 %, varhaiskasvatuksen opettajat 100 %, sosionomien 81 %, lastenhoitajien 86 % ja avustajien 72 %. Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että johtajien ja erityisopettajien osallistuminen on hyvällä tasolla, mutta halusivat nostaa lastenhoitajien ja avustajien osallistumista. Opettajien vastauksissa heidän oma osallistumisensa tulisi olla 100 %. Lastenhoitajat itse ovat vastanneet että 48 % osallistuu yhteisölliseen kehittämiseen, mutta heidän pitäisi mielestään olla 100 % mukana. Lastenhoitajien vastauksissa päiväkodin johtajien tulisi osallistua 86 %, erityisopettajien 82 %, varhaiskasvatuksen opettajien 95 % ja avustajien 68 %.

Avoimissa vastuksissa vastaajat kertovat, että opettajat osallistuvat pääsääntöisesti erilaisiin pedagogisiin palavereihin. Parissa vastauksessa mainittiin myös lastenhoitajat ja yhdessä avustajat. Joissain vastuksissa on kerrottu, että palavereihin osallistuu koko henkilökunta tai ulkopuolinen henkilö. Yhdessä vastauksessa on maininta sosionomin osallistumisesta.

Vastausten perusteella näyttäisi siltä, että yhteisölliseen pedagogiseen kehittämiseen osallistuu johtaja, varajohtaja sekä varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja -opettajat.

Yhteenveto yhteisöllisen kehittämisen rakenteista ja käytänteistä

Useassa vastauksessa kerrotaan muusta kuin suunnitelmallisesta ja johdetusta pedagogisesta kehittämisestä yhteisöllisesti. Vastaajat kuvasivat päiväkotinsa palaverien rakenteita, joissa käsitellään mm. kuluvan viikon aiheita, tapahtumia ja arkisia asioita, ryhmän toimintaa arjessa, akuutteja asioita, havaintoja ja palautteita, ryhmässä esiintyviä ongelmakohtia, päiväjärjestystä jne. Vastauksissa on myös mainintoja pedagogisen laadun kehittämisestä, oman työn kehittämisestä, säännöllisestä keskustelusta pedagogisista asioista, perustehtävän ja sen osa-alueiden vahvistamisesta, vasu-auditoinneista ja laadun arvioinnista. Näissä maininnoissa ei käy selkeästi ilmi säännöllisesti toistuvat suunnitelmalliset rakenteet, mutta aiheet ovat yhteisölliseen kehittämiseen liittyviä.

Päiväkodin johtajat kuvaavat palaverirakenteita laajemmin ja yksityiskohtaisemmin, mutta näissäkin näkyy pääsääntöisesti normaaliin arkeen sijoittuvat palaverit, ei niinkään suunnitelmalliset yhtiölliseen kehittämiseen tähtäävät rakenteet. Osassa vastauksista näkyy, että pedagogiikkaan panostetaan ja erilaisia palavereja löytyy kaikille ammattiryhmille erikseen. Yhteisöllistä kaikkia yhdistävää rakennetta ei näistäkään vastuksista löydy. Kuten ei myöskään varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastuksista.

Varhaiskasvatuksen opettajat ovat niin ikään kertoneet normaaleista arkeen sijoittuvista eri ammattiryhmien palavereista. Heidän vastuksistaan löytyy kuitenkin myös mainintoja laajemmista eri ammattiryhmien yhteisistä palavereista, kuten yhteinen kehittämisspalaveri pari kertaa vuodessa koko henkilöstölle sekä maininta pedapalaverista jossa mukana on useampi yksikkö. Pedapalaverit mainitaan muutamassa vastauksessa, mutta niissä ei ole mainittu kuka niihin osallistuu, joten saattaa olla, että eri ammattiryhmien yhteistä kehittämistä tehdään näiden puitteissa.

Lastenhoitajista vain muutamat ovat vastanneet sanallisesti. Heidän vastuksistaan ei näy yhteisöllisen kehittämisen rakenteita, vaan kommentit kertovat normaaleista palavereista, joissa suunnitellaan ja arvioidaan toimintaa. Viidestä lastenhoitajien maininnasta saa sellaisen käsityksen, että myös lastenhoitajat osallistuvat näihin palavereihin.

5 Pohdinta

Tämän gradun oli alun perin tarkoitus tutkia yhteisöllisen kehittämisen rakenteita varhaiskasvatuksessa ja löytää parhaat yhteisöllisen kehittämisen toimintamallit esimerkiksi muille. Kyselyllä ei kuitenkaan saanut riittäviä kuvauksia toimivista rakenteista, joten aihe muuttui. Tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvatuksen henkilöstön asemoitumista ammatillisesti varhaiskasvatuksen työkentällä sekä suhtautumista yhteisölliseen kehittämiseen ja jaettuun johtajuuteen. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin olemassa olevia yhteisöllisen pedagogisen kehittämisen rakenteita ja käytänteitä varhaiskasvatuksessa.

Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen tuloksia ja niiden yhteyksiä teoriaan tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Samalla pohditaan saatujen tulosten yhteyttä varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliseen tilanteeseen peilaten.

5.1 Eri koulutustaustan omaavien varhaiskasvatuksen työntekijöiden itsensä ja toisensa asemointi suhteessa varhaiskasvatuksen työkenttään

Varhaiskasvatuksen henkilöstö asemoi itsensä varhaiskasvatuksen työkentällä pääsääntöisesti erittäin tai jokseenkin vahvaksi. Ammattiryhmittäin päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat asemoivat itsensä ja asemansa erittäin vahvaksi. Lastenhoitajat taas asemoivat itsensä ja asemansa varhaiskasvatuksen kentällä useammin epävarmaksi tai heikoksi kuin muut ammattiryhmät. Varhaiskasvatuksen opettajat asettuvat näiden välimaastoon. Näyttäisi siltä, että mitä korkeampi institutionaalinen asema henkilöllä on niin sitä korkeammalle hän asemoi itsensä ja asemansa varhaiskasvatuksessa. Tässä kappaleessa käydään läpi kyselyn tuloksia ja niiden yhteyttä teoriaan sekä pohditaan niiden mahdollisia syitä peilaten varhaiskasvatuksen nykytilanteeseen asemoitumisen näkökulmasta

Työn haasteet

Hjelt (2023) on tutkimuksessaan todennut, että varhaiskasvatuksessa haastavana koetaan tasapainoilu työn sisällöllisten tavoitteiden sekä käytettävissä olevien resurssien välillä. (Hjelt, 2023, s. 8.) Myös tässä tutkimuksessa päiväkodin johtajien ja opettajaksi opiskelleiden varhaiskasvatuksen opettajien kohdalla tulokset viittaavat siihen, että haasteet syntyvät odotusten ja käytettävissä olevien resurssien yhteensovittamisesta. Myös Keva (2023) on tutkimuksessaan todennut, että varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee työnsä haastavaksi ja lähes 25 % varhaiskasvatuksen työntekijöistä arvioi, ettei heillä ole voimavaroja kohdata

haasteita ja jatkuvia muutoksia työssään. Tässä tutkimuksessa suurin osa varhaiskasvatuksen työntekijöistä koki, että heidän työssään on sopivasti haastetta. Päiväkodin johtajista ja opettajaksi opiskelleista varhaiskasvatuksen opettajista 25 % koki työn liian haastavaksi. Lastenhoitajista 27 % koki työn jokseenkin haastavaksi. Päiväkodin johtajien ja opettajaksi opiskelleiden varhaiskasvatuksen opettajien kokemus erityisen haastavasta työstä saattaa kummuta varhaiskasvatuksessa tapahtuneista suurista muutoksista, jotka ovat muuttaneet nimenomaan päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien työtä ja vastuuta sekä lisänneet paineita pedagogiseen johtamiseen ja jaettuun johtajuuteen varhaiskasvatuksen monella tasolla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja varhaiskasvatuslaki korostavat johtajuutta sekä varhaiskasvatuksen opettajan vastuuta pedagogiikasta. Varhaiskasvatuksen opettajien suunnittelu, arviointi ja kehittämisaikaa lisättiin uudessa laissa. Nämä muutokset näkyvät väistämättä myös lastenhoitajien työssä ja saattavat lisätä heidän kokemustaan työn haasteellisuudesta. Uusi laki asettaa myös tietyt pätevyysvaatimukset sekä johtajille että varhaiskasvatuksen opettajille vuoteen 2030 mennessä ja myös tämä saattaa aiheuttaa paineita. Pätevän työvoiman saatavuudessa on isoja haasteita etenkin varhaiskasvatuksen opettajien kohdalla, ja epäpätevä henkilöstö lisää pätevien opettajien vastuuta pedagogisen toiminnan toteuttamisesta, ja esimerkiksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmista vastaa pätevä varhaiskasvatuksen opettaja. Päiväkodin johtajien vastuulla taas on lain mukainen toiminta yksiköissä, mikä saattaa olla vaikeaa, kun pätevää henkilökuntaa ei ole. Pedagogiikka painottuu uudessa vasussa sekä varhaiskasvatuslaissa. Valkosen ym. (2024) tekemän tutkimuksen mukaan sosionomipohjaiset opettajat eivät koe pedagogiikkaa samalla lailla tärkeäksi kuin opettajaksi opiskelleet, joten saattaisiko siinä olla syy siihen, että heidän kokemuksensa työn haastavuudesta ei ole samalla tasolla kuin opettajaksi opiskelleiden, vaikka käytännössä työ on samaa ja vastuut samat.

Työn merkityksellisyys

Vaikka työn haastavuus tunnustetaan ja tunnustetaan, koetaan työ hyvin merkitykselliseksi. Kevan (2023) tutkimuksen mukaan työ koetaan julkisella alalla hyvin tärkeäksi ja merkitykselliseksi ja oma osaaminen koetaan olevan hyvällä tasolla työn vaatimuksiin verrattuna. Jopa 91 % pitää työtään merkityksellisenä. Tässä tutkimuksessa 88 % kaikista vastaajista koki työnsä merkitykselliseksi. Sosionomipohjaisista opettajista n. 15 % ja lastenhoitajista vajaa 30 % kuitenkin koki, että työ ei ole merkityksellistä. Tähän saattaa vaikuttaa varhaiskasvatuksen tilanne, jossa lastenhoitajien ja varhaiskasvatuksen sosionomien

työnkuva on määrittämätön ja sekä laki että vasu painottavat opettajien ja johtajien tärkeyttä. Sosionomipohjaiset opettajat, jotka ovat työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajina lain voimaan tullessa, ovat lain tarkoittamia varhaiskasvatuksen opettajia, mutta ehkä he koulutustaustansa takia kokevat eriarvoisuutta suhteessa opettajaksi opiskelleisiin.

Työnilo ja työnimu

Manka & Manka (2016) mukaan työnimulla on suuri vaikutus työssä menestymiseen ja työhön sitoutumisen. Työnimulla tarkoitetaan työhön uppoutumista, omistautumista, tarmokkuutta ja aitoa innotusta. Työhyvinvoinnin lisäksi työpaikoilla pitäisi keskittyä työnimun lisäämiseen, jolloin luodaan mahdollisuus aidon innostuksen syntymiselle. (Manka & Manka 2016, 40.) Tässä tutkimuksessa sosionomipohjaiset opettajat ja lastenhoitajat kokevat muita harvemmin työniloa ja -imua. Reilu 20 % lastenhoitajista ei kokenut työniloa eikä imua säännöllisesti. Kuitenkin ”Täysin eri mieltä” vaihtoedon oli valinnut vain yksittäinen vastaaja, jolloin tuloksista on tulkittavissa, että työniloa ja imua koetaan kuitenkin kentällä jossain määrin kaikkien ammattiryhmien osalta. Mankan (2016) mukaan sitoutuminen liittyy työnilon ja -imun kokemukseen ja näiden puute vaikuttaa siihen, että työhön ei sitouduta. Sitoutumisen tunne näyttäisi olevan yksi tärkeimmistä henkilöstön kokemista tunteista, joilla on vaikutusta yhteisöllisyyteen ja työhyvinvointiin. Toimiva vuorovaikutus ja sen kautta seuraava sitoutuminen, on tärkeä sekä toimivan yhteisöllisen kehittämisen että pitovoiman suhteen. (Manka & Manka 2016, s. 40.)

Palautteen antaminen ja saaminen

Kyselyssä selvitettiin myös sitä, miten varhaiskasvatuksen henkilöstö asemoi itsensä palautteen antajina ja vastaanottajina. Tiihosen (2019) luomassa Voimaannuttavassa vuorovaikutussuhteessa työyhteisö kykenee suuntaamaan toimintaa oikeisiin asioihin. Siinä tärkeää on herkkyys kuulla työkavereita. Se vaikuttaa ihmisten välisen toiminnan sujuvuuteen, vastuiden jakamiseen sekä työyhteisön ilmapiiriin. Tärkeää on palautteen saaminen ja antaminen. Sen kautta motivaatio vahvistuu ja halu hoitaa itselle kuuluvat tehtävät hyvin kasvaa. Onnistunut palautteen anto lisää avoimuutta ja se taas vahvistaa vuorovaikutusta. Palautteen avulla rohkaistaan ja kannustetaan ihmisiä sekä mahdollistetaan työntekijän mahdollisuus toimia omaa potentiaaliaan hyödyntäen koko työyhteisön hyväksi. Palaute toimii vastavuoroisesti työntekijöiden kesken ja suhteessa johtajaan. (Tiihonen, 2019, s. 64–68.) Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstö asemoi itsensä vahvaksi

rakentavan palautteen vastaanottajiksi ja vain todella pieni osa vastaajista arvioi, ettei osaa ottaa rakentavaa palautetta vastaan. Suurin osa vastaajista asemoi itsensä myös taitavaksi rakentavan palautteen antajaksi. Oma kokemukseni päiväkodin johtajan työssä ei tue käsitystä siitä, että henkilöstön olisi helppo ottaa rakentavaa palautetta vastaan tai antaa sitä, ja käyttää palautetta kehittyäkseen paremmaksi työssään. Hienoa kuitenkin, että tähän kyselyyn vastanneet kokevat näin.

Tutkimuksessa myös selvisi, että kiitosta ja myönteistä palautetta saa varhaiskasvatuksessa liian vähän. Kysymyksessä ei eroteltu tarkoitettiin kiitoksella oman työyhteisön toimintaa vai laajemmin yleisesti varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen julkinen kuva on tällä hetkellä erittäin negatiivinen ja julkista kiitosta saa harvoin. Esiin nostetaan usein vain työn raskaus ja eri ammattiryhmien kokemat ongelmat. Myöskään yhteiskunnan suhtautuminen varhaiskasvatukseen ei ole kovin positiivista ja palkkataso on koulutustasoon nähden alhainen. Lukiessa keskustelua varhaiskasvatuksen sosiaalisen median ryhmissä, olen huomannut, että keskustelu keskittyy lähinnä ongelmiin ja huonoihin kokemuksiin. Olisi toivottavaa, että varhaiskasvatuksen henkilöstö itse ymmärtäisi, että heidän tulee nostaa alan imagoa ja alkaa ajattelemaan positiivisemmin. Se minkäläistä ajatusta tuotetaan vahvistuu, jolloin negatiivinen suhtautuminen vahvistaa koko alan negatiivista vetovoimaa.

Opiskelupaikkoihin ei enää hakeuduta, koska alan maine on niin huono, eikä sijaisia tahdo saada saman ongelman vuoksi. En tarkoita, että oikeita ongelmia tulisi vähätellä tai lakaistamaton alle, mutta jos jokainen miettisi oman asenteensa vaikutusta koko alaan, voisi merkitys olla suuri. Tässä tutkimuksessa saatiin aika positiivinen kuva varhaiskasvatuksen työkentästä, kun keskitytään kyselyn monivalintavastauksiin, mutta avoimissa kommentteissa negatiivisuus on ehdottomasti vallalla. Kyselyn avoimissa vastauksissa vastaajat kertoivat lähinnä niistä asioista, jotka ovat varhaiskasvatuksessa huonosti. Avoimissa vastauksissa oli myös joitain mainintoja, jotka on tulkittu positiivisiksi. Kuviossa 6 näkyy avointen vastusten positiiviset kommentit koottuna.



Kuvio 6. Positiiviset maininnat varhaiskasvatuksesta kyselyn avoimissa vastauksissa

Reflektiivisyys

Toimintakulttuurin kehittämisessä ja muutoksessa on tärkeää kasvatushenkilöstön reflektiivinen työote (Fonsen, 2019, s. 9). Reflektio on välttämätön, jotta asiat voidaan nähdä uudella tavalla ja sen myötä muuttaa toimintatapoja tarpeen vaatiessa (Rytkönen, 2019, s. 29). Tutkimuksessa kysyttiin sekä henkilökunnan että johtajan kriittistä oman työn reflektointia, sekä sen vaikutusta oman työn kehittämiseen. Kolmasosa varhaiskasvatuksen opettajista arvioi, että muun henkilöstön oman työn reflektointi ei ole toimivaa. Erityisopettajista kaikki olivat tätä mieltä. Päiväkodin johtajat ja lastenhoitajat arvioivat, että henkilöstön reflektointi toimii hyvin tai erinomaisesti. Johtajan oman työn reflektointia piti hyvänä johtajat itse sekä erityisopettajat. Varhaiskasvatuksen opettajista ja lastenhoitajista puolet arvioi, ettei johtajat reflektoi omaa työtään hyvin.

Varhaiskasvatushenkilöstön itsen ja toisten aseointi varhaiskasvatuksen työkentällä

Päiväkodin johtajat asemoivat itsensä ja oman toimintansa erittäin vahvaksi varhaiskasvatuksen työkentällä. Kaikki omaa toimintaa koskevat väitteet, kuten työn ilon ja flow-kokemusten tunteminen, palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä oman työn reflektointi oli arvioitu vahvaksi ja vain hyvin pieni osa näihin kohdistuvista väitteiden vastauksista asettui muuhun kohtaan. Päiväkodin johtajat kokivat myös työnsä erittäin merkitykselliseksi. Työ koettiin pääsääntöisesti sopivan haastavaksi, vaikka osa päiväkodin johtajista koki, että työssä on liikaa haastetta. Päiväkodin johtajat asemoivat myös muun henkilöstön vahvaksi monessa kohtaa mm. reflektiivisyydessä.

Myös varhaiskasvatuksen erityisopettajat asemoivat itsensä ja oman toimintansa hyvin vahvaksi ja heidän kokemuksensa myös työn haastavuudesta oli pelkästään positiivinen. Erityisopettajat asemoivat myös päiväkodin johtajat ja heidän toimintansa erittäin vahvaksi. Sen sijaan varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat sekä heidän toimintansa asemoidaan useammin epävarmoiksi erityisopettajien toimesta, ja esimerkiksi 80 % arvioi henkilöstön toiminnan epäreflektiiviseksi.

Varhaiskasvatuksen opettajat asemoivat itsensä pääsääntöisesti vahvoiksi toimijoiksi varhaiskasvatuksen työkentällä, mutta heidän vastauksissaan oli kuitenkin laajemmin myös muista arvioita. Joitain eroja löytyi myös koulutustaustan perusteella. Sosionomipohjaiset opettajat kokivat vahvasti, että työssä on sopivasti haastetta, kun taas opettajaksi opiskelleista näin koki 20 % pienempi osuus. Opettajaksi opiskelleita 10 % myös koki, että työ on erityisen haastava, kun taas sosionomipohjaisista kukaan ei kokenut näin.

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajat asemoivat itsensä varhaiskasvatuksen työkentällä huomattavasti laajemmalla skaalalla kuin muut ammattiryhmät. He arvioivat työn haasteita laajemmin kuin muut ja myös muissa väittämissä heidän vastauksensa erottuivat muista ammattiryhmistä. Kaikissa minää koskevissa väittämissä heidän vastauksensa eroaa muista ammattiryhmistä, ja he kokevat asemansa epävarmaksi. Kuitenkin arvioitaessa omaa toimintaa myös lastenhoitajat asemoivat itsensä vahvemaksi kuin mitä muut heidän asemoivat. Lastenhoitajat asemoivat myös muut ammattiryhmät laajemmin ja esim. yli puolet lastenhoitajista asemoi päiväkodin johtajat epäreflektiivisiksi, mutta muut ammattiryhmät lastenhoitajat asemoivat reflektiivisiksi.

Varhaiskasvatushenkilöstön institutionaalinen asemointi

Institutionaalisesti varhaiskasvatuksen opettajat asemoidaan vastuullisiksi toimijoiksi varhaiskasvatuksen kentällä, ja heillä on suuri vastuu oman ryhmänsä toiminnasta. Jaettu johtajuus nähdään kuuluvan vahvasti varhaiskasvatuksen opettajille. Tutkimuksessani varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelleet arvostivat pedagogista johtajuutta enemmän kuin sosionomitaustaiset opettajat. Noin 40 % varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelleista opettajista oli sitä mieltä, että pedagoginen johtaminen kuuluu johtajan lisäksi vain opettajalle. Näin ajatteli myös 60 % varhaiskasvatuksen erityisopettajista. Päiväkodin johtajat ja sosionomipohjaiset opettajat olivat vahvimmin sitä mieltä, että pedagoginen johtaminen ei kuulu johtajan lisäksi vain varhaiskasvatuksen opettajalle.

Lastenhoitajien institutionaalinen asemointi varhaiskasvatuksen kentällä on ammattiryhmistä heikoin. Heidän rooliaan ei ole selkeästi määritelty laissa eikä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Lastenhoitajat suhtautuivat tutkimuksessani kuitenkin positiivisemmin kuin opettajat mm. jaettuun johtajuuteen. Muuten lastenhoitajien vastuksista näkyi epävarmuus sekä jonkin asteinen tyytymättömyys ja ehkä jopa arvostuksen puute. Johtajan ja opettajan roolin korostuessa ovat lastenhoitajat jääneet ”ulkopuolelle” kaikesta keskustelusta, ja heidän roolinsa moniammatillisessa ryhmässä on jäsentymätön. Lastenhoitajat ovat kuitenkin erittäin tärkeä ammattiryhmä varhaiskasvatuksessa, ja heidät tulisi saada mukaan yhteisölliseen laadun kehittämiseen.

Varhaiskasvatuksen suunnittelu, arviointi ja kehittäminen on kirjattu laissa varhaiskasvatuksen opettajien tehtäväksi ryhmätasolla ja laajemmalla tasolla päiväkodin johtajan tehtäväksi. Johtajuutta ja opettajan vastuuta laadukkaasta pedagogiikasta korostetaan. Lastenhoitajien työnkuvaa ja vastuuta ei ole määritelty ollenkaan kansallisesti ja varhaiskasvatuksen sosionomin työnkuva ja vastuut on vasta muotoutumassa, kunhan sosionomeja saadaan kentälle lisää. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuu laadukkaasta varhaiskasvatuksesta käytännön tasolla on lisääntynyt ja kuitenkin samalla kelpoisten varhaiskasvatuksen opettajien saaminen kentälle on vaikeutunut. Myös sijaispula vaivaa varhaiskasvatusta, eikä sitä helpota negatiivinen viestintä mediassa ja varhaiskasvatuksen omissa kanavissa. Opettajaksi opiskelleet opettajat sekä päiväkotien johtajat ovat kokeneet isoja muutoksia omassa roolissaan ja vastuissaan varhaiskasvatustilain ja

varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistusten myötä. Jaettu johtajuus ja pedagoginen kehittäminen on vahvasti näiden ammattiryhmien vastuulla.

Tutkimusta aiheeseen liittyen on runsaasti ja koulutusta on tarjoilla monelta suunnalta, mutta onko työ tällä hetkellä niin stressaavaa ja hektistä että näihin tutkimuksiin ei ehdi omatoimisesti perehtymään eikä koulutuksiin osallistumaan. Kuntien taloustilanne on myös tällä hetkellä huono, joten sekin mahdollisesti karsii ainakin koulutuksiin osallistumista. Kuitenkin juuri nostamalla esiin pedagogisen yhteisöllisen kehittämisen hyviä puolia niin henkilöstön ja lasten hyvinvointiin, kuin myös työn tuottavuuteen, saadaan ymmärrys siitä, että näihin kannattaa satsata. Hyvinvoiva työntekijä luo hyvinvointia ympärilleen ja lisää lasten ja koko työyhteisön hyvinvointia sekä vähentää mm. sairauslomia. Yhteisöllisyys on vahvasti sidoksissa työhyvinvointiin ja siihen tulisi satsata.

Varhaiskasvatuslaki määrittää varhaiskasvatuksen ryhmien henkilöstön rakenteen ja koulutustaustan. Vuonna 2030 tulee varhaiskasvatuksen ryhmissä olla kaksi korkeakoulutettua ja yksi toisen asteen tutkinnon suorittanut kasvattaja. Korkeakoulutetuista vähintään joka toinen tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tutkinnon suorittanut. Toinen voi olla varhaiskasvatuksen sosionomin koulutuksen saanut henkilö. Varhaiskasvatuksessa siis toimitaan moniammatillisesti ryhmissä ja haasteena on löytää jokaisen ammattiryhmän vahvuudet ja osaamispääoma sekä luoda yhteiset tavoitteet pedagogiselle toiminnalle ja perustehtävän toteuttamiselle.

Raina (2022) on todennut, että omaa ammatillista käyttäytymistä ja vuorovaikutusta arvioidaan yleisesti huomattavasti paremmaksi kuin muiden toimia. Tämä näkyi myös tässä tutkimuksessa ja suurin osa vastaajista oli arvioinut itseään ja omaa toimintaansa koskevat väittämät hyvin positiivisesti. Päiväkodin johtajat mm. kokevat, että yhteisöllinen kehittäminen toimii jo nyt erinomaisesti. Muu henkilöstö on tästä eri mieltä ja avointen vastusten perusteella yhteisöllisen kehittämisen rakenteita ei juurikaan ole. Omaa toimintaa arvioidaan siis aina paremmaksi kuin muiden. Johtuneeko sitten siitä, että päiväkodin johtajat suhtautuvat yhteisölliseen kehittämiseen niin positiivisesti, koska ovat vastuussa yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisestä päiväkodeissa. Heidän arvionsa omasta toiminnasta näyttävät aika erilaisena, kun muiden ammattiryhmien antama arvio johtajien toiminnasta.

5.2 Varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien suhtautuminen yhteisölliseen kehittämiseen

Tämänhetkinen kulttuuri korostaa elinikäistä oppimista ja jatkuvaa muutosta. Näin on myös varhaiskasvatuksessa, joka on muuttunut viimeisen kymmenen vuoden aikana vauhdilla ja jatkuvasti. Laatu ja laadun kehittäminen on nostettu esiin asiakirjoissa ja tutkimuksissa ja laadun arviointia kehitetään jatkuvasti myös valtakunnallisesti. Yhteisöllinen pedagogisen laadun kehittäminen on tärkeä, jotta saadaan varhaiskasvatuksen toiminta mahdollisimman hyväksi ja yhtenäiseksi sekä vastaamaan varhaiskasvatuslaissa ja Vasussa kirjattuja tavoitteita. Tässä kappaleessa tarkastellaan kyselystä saatuja tuloksia eri ammattiryhmien suhtautumisesta yhteisölliseen kehittämiseen, teoriaan ja varhaiskasvatuksen nykytilaan peilaten.

Yhteisöllinen kehittäminen

Päiväkodin johtajat, erityisopettajat ja sosionomipohjaiset opettajat pitivät yhteisöllistä kehittämistä tärkeänä tai erittäin tärkeänä. Opettajaksi opiskelleista opettajista ja lastenhoitajista neljännes arvioi, että yhteisöllinen kehittäminen ei ole tärkeää.

Sosionomipohjaisten opettajien suhtautuminen on mahdollisesti selitettävissä heidän koulutustaustallaan, jossa yhteisöllisyys ja osallisuus ovat isossa osassa sosiaalipedagogisessa lähestymistavassa. Päiväkodin johtajat arvioivat pedagogisen laadun yhteisöllisen kehittämisen toteutuvan yksiköissä erittäin hyvin. Muiden ammattiryhmien arviointi oli kriittisempää ja varhaiskasvatuksen opettajat suhtautuivat yhteisölliseen laadun kehittämiseen kriittisimmin tai realistisemmin. Jopa kolmannes arvioi, että pedagogista laatua ei kehitetä yhteisöllisesti.

Yhteisöllinen toimintatapa vaatii, että työyhteisössä toimitaan oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti ja että kaikkia kannustetaan yhteisten asioiden hoitoon.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) nostaa oppivan yhteisön käsitteen vahvasti esille varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Tavoitteena on ammatillinen oppiva yhteisö, jossa keskeisessä asemassa on jaettu ymmärrys. Kyselyssä oppivan yhteisön periaatteiden mukaan toimitaan noin 75 % työyhteisöistä. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat kriittisimpiä myös sen suhteen, toimitaanko yksikössä oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti.

Päiväkodin johtajat taas arvioivat, että toiminta on täysin oppivan yhteisön periaatteiden mukaista.

Tutkimuksessani eri koulutustaustan omaavilla henkilöillä oli erilainen suhtautuminen mm. yhteisölliseen kehittämiseen. Varhaiskasvatuksen opettajiksi opiskelleet ja lastenhoitajat suhtautuivat kriittisemmin kuin muut ammattiryhmät. Eri ammattiryhmien työnkuvien kirkastaminen ja jokaisen oman osaamisalueen arvostava esiintuominen yhteisöllisen kehittämisen kautta lisäisi myös hyvinvointia työyhteisössä. Mm. lastenhoitajien ja varhaiskasvatuksen sosionomien työn arvostuksen esiintuominen ja työnkuvan tarkempi määrittäminen lisäisi todennäköisesti heidän kokemustaan työn merkityksellisyydestä ja työniloa sekä sitoutumista työhön. Yhteisöllinen kehittäminen sekä moniammatillinen toimiva työtiimi vaatii sen, että kaikkia ammattiryhmiä arvostetaan ja että työt jaetaan kunkin ammattiryhmän osaamisperustan ja koulutustaustan mukaan. Sitoutumisen tunne näyttäisi olevan yksi tärkeimmistä henkilöstön kokemista tunteista, joilla on vaikutusta yhteisöllisyyteen ja työhyvinvointiin. Toimiva vuorovaikutus ja sen kautta seuraava sitoutuminen, on tärkeä sekä toimivan yhteisöllisen kehittämisen että pitovoiman suhteen.

Pedagoginen johtaminen, jaettu johtajuus

Toimintakulttuuriin, ja yhteisölliseen kehittämiseen sen osana, kuuluu myös johtamisen kulttuuri. Johtamisen kulttuurilla ja etenkin jaetulla johtajuudella on suuri merkitys yhteisöllisen kehittämisen toteutumiseen työyhteisössä. Tässä tutkimuksessa jaettuun johtajuuteen suhtauduttiin pääsääntöisesti myönteisesti, mutta ammattiryhmien välillä oli eroja. Erityisopettajien suhtautuminen oli kriittisintä ja heidän arvionsa mukaan jaettu johtajuus toimii huonosti. Myös varhaiskasvatuksen opettajista ja lastenhoitajista kolmannes koki, että jaettu johtajuus ei toimi hyvin. Tässäkin päiväkodin johtajilla oli selkeästi positiivisin käsitys ja heidän mukaansa jaettu johtajuus toimii erittäin hyvin.

Tiihonen (2019) on väitöskirjassaan todennut, että johtajuus toteutuu varhaiskasvatuksessa neljän suhdenäkökulman kautta. Voimaannuttavan vuorovaikutussuhteen kautta työyhteisössä keskitytään herkkyyteen kuulla muita sekä hyvän työilmapiirin luomiseen. Johtajan rooli on selkeyttää eri ammattiryhmien työnkuvia, jotta he voivat toimia yhteisöllisesti ja yhteisten tavoitteiden mukaan. Työntekijät valtuutetaan jaetun johtajuuden kautta yhteiseen vastuun kantamiseen ja yhteisöllisyyteen. Kaikki ammattiryhmät tulee ottaa mukaan keskusteluihin, jotta he voivat kokea mahdollisuutta osallistua pedagogisen toiminnan kehittämiseen ja totuttamiseen. (Tiihonen, 2019.) Tässä tutkimuksessa selvitettiin eri ammattiryhmien käsitystä siitä osallistuuko koko työyhteisö jaettuun johtajuuteen. Lastenhoitajien suhtautuminen oli

positiivisinta ja heistä 86 % arvioi, että jaettuun pedagogiseen johtajuuteen osallistuu koko työyhteisö. Muiden ammattiryhmien suhtautuminen oli hiukan kriittisempää ja esim. päiväkodin johtajista 75 % arvioi, että jaettuun pedagogiseen johtamiseen osallistuu koko työyhteisö. Tämä tulos saattaa kertoa siitä, että päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen opettajat kokevat paineita pedagogisesta johtamisesta ja kokevat lastenhoitajia helpommin joutuvansa vastaamaan yksin pedagogisen toiminnan johtamisesta. Mietityttää myös, että mitä lastenhoitajat ovat ajatelleet väittämän tarkoittavan vastatessaan, sillä kyselyn muut tulokset eivät tue sitä käsitystä, että koko työyhteisö osallistuu pedagogiseen johtamiseen ainakaan yhteisöllisen kehittämisen kannalta.

Päiväkodin johtajan asema näyttäytyy Tiihosen (2019) tutkimuksessa auktoriteettisuhteena, jossa varhaiskasvatuksen henkilöstö siirtää päätösten tekemisen vastuun johtajalle.

Johtajuuden koetaan kuuluvan ensisijaisesti johtajalle ja jaettu johtajuus koetaan vaikeaksi. Tässä tutkimuksessa henkilöstö koki, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa päätöksiin ja osallistua pedagogiseen johtajuuteen. Tämä on hyvä sillä silloin kun henkilöstö kokee, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa ja valta päättää asioista, mahdollistuu myös yhteisöllinen toiminta ja kehittäminen.

Yhteisöllisyys lisää tutkitusti työhyvinvointia ja tekee työyhteisöstä sitoutuneemman ja motivoituneemman. (Manka & Manka, 2016). Varhaiskasvatuksessa on ongelmana veto ja pitovoimatekijät. Lisäksi henkilöstö kokee työn sekä fyysisesti että henkisesti raskaaksi. Etenkin nuorten alalle tulevien työntekijöiden mielenterveys on heikentynyt. Voisiko tähän löytyä lääke yhteisöllisyyden lisäämisestä ja yhteisöllisestä työn kehittämisestä?

Varhaiskasvatuksen sosionomien osaamisalaan kuuluu vahvasti osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistaminen. Se on näkynyt myös tutkimuksissa, joissa on verrattu opettajakoulutuksen käyneiden ja sosionomipohjaisten opettajien osaamista. Enää sosionomeja ja opettajaksi opiskelleita varhaiskasvatuksen opettajia ei tarvitse koittaa sulattaa samaan muottiin, vaan sosionomeilla on oma työnkuvansa ja osaamisalueensa, joita toivottavasti osataan hyödyntää varhaiskasvatuksessa tulevaisuudessa. Yhteisöllisyys on tietysti koko työyhteisön yhteinen asia, mutta sosionomit voisivat olla vahvasti tukemassa sen kehittymistä. Johtajuus on tärkeässä roolissa, jotta rakenteet mahdollistavat yhteisöllisyyden ja yhteisöllisen kehittämisen. Johtajan tehtävä on myös löytää aika yhteiseen kehittämiseen, sekä mahdollistaa osallistavaa ja yhteisöllistä toimintakulttuuria. Johtaja toimii vahvasti

arvojohtajana, jolloin hänen tulee itse toimia esimerkkinä ja antaa yhteisölliselle kehittämiselle sille kuuluva arvo.

Tulosten mukaan yhteisölliseen toimintatapaan ja yhteisölliseen kehittämiseen suhtaudutaan todella positiivisesti ja uskon että kun johdossa tiedostetaan yhteisöllisen toimintatavan edut ja hyödyt mm. sitoutumiseen, työn imuun ja sen tuomiin tuloksiin, sen toteuttaminen vaatii vain johtajan panostuksen yhteisöllisyyden mahdollistaviin toimintamalleihin sekä kunnolliset rakenteet ja esimiestason sitoutumisen. Johtajan tehtävänä on huolehtia keskustelu- ja päätöksentekorakenteiden luomisesta sekä töiden ja vastuiden jaosta. Uudenlainen yhteisöllinen työkuultuuri tehdään yhdessä.

5.3 Yhteisöllisen kehittämisen rakenteet ja käytänteet varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet edellyttää johtajan edistävän osallistavaa toimintakulttuuria rohkaisemalla henkilöstöä kehittämään ja innovoimaan pedagogista työtään sekä edistää osallistavaa toimintakulttuuria luomalla rakenteita, joissa toimintaa havainnoidaan ja arvioidaan säännöllisesti sekä tehdään yhteisiä työkäytäntöjä näkyväksi (OPH, 2018, 2022). Avointen vastausten mukaan rakenteita ei ole luotu yhteisölliseen kehittämiseen, vaikka monivalintavastausten mukaan ne ovat toimivia. Tämä kertoo ehkä siitä, että yhteisöllinen kehittäminen ajatellaan olevan samaa kuin pedagoginen kehittäminen, eikä termiä ole kyselyssä avattu tarpeeksi selkeästi. On kuitenkin hienoa, että varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee tässä tutkimuksessa, että toiminta kentällä on yhteisöllistä, osallistavaa ja demokraattista.

Yhteisöllisen kehittämisen rakenteelliset ratkaisut

Rakenteellisista ratkaisuista kyselyssä selvitettiin palaverirakenteiden toimivuutta suhteessa yhteisölliseen kehittämiseen. Eri ammattiryhmien vastukset erosivat tämän osalta suuresti. Päiväkodin johtajat, erityisopettajat ja sosionomipohjaiset varhaiskasvatuksen opettajat olivat kaikki sitä mieltä, että palaverirakenteet ovat toimivat. Kuitenkin noin puolet varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelleista opettajista ja lastenhoitajista pitivät palaverirakenteita toimimattomina. Tulos on huolestuttava sen osalta, että päiväkodin johtajien käsitys on kovin erilainen kuin käytännön työtä tekevien opettajien ja lastenhoitajien käsitykset. Vastajat kuvasivat päiväkotinsa palaverien rakenteita, joissa käsitellään mm. kuluvan viikon aiheita, tapahtumia ja arkisia asioita, ryhmän toimintaa arjessa, akuutteja

asioita, havaintoja ja palautteita, ryhmässä esiintyviä ongelmakohtia, päiväjärjestystä jne. Nämä ovat tärkeitä asioita ja aiheita päiväkotien jokapäiväisen toiminnan kannalta, mutta yhteisöllistä kehittämistä nämä eivät ole. Kyselyssä kerrotut rakenteet palvelevat pedagogista kehittämistä sekä arjen sujuvaa toimintaa, mutta yhteisöllistä kehittämistä niistä ei juurikaan löytynyt. Tämä oli ennakoitavissa oleva tulos rakenteellisista ratkaisuista yhteisöllisessä kehittämisessä, sillä oletus oli, että yhteisölliseen kehittämiseen on harvoin luotu selkeitä rakenteita.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön osallistuminen yhteisölliseen kehittämiseen

Kyselyssä selvitettiin myös eri ammattiryhmien osallistumista yhteisölliseen kehittämiseen. Lastenhoitajat ja varhaiskasvatuksen sosionomit osallistuivat yhteisölliseen kehittämiseen huomattavasti muita harvemmin, mutta yleinen mielipide oli, että heidän tulisi osallistua paljon useammin. Varhaiskasvatuksen sosionomien osalta tämä epäsuhta saattaa johtua siitä, että kentällä on vielä hyvin vähän varhaiskasvatuksen sosionomeja, mutta nyt jo ajatellaan, että heidän tulisi osallistua yhteisölliseen kehittämiseen vahvemmin. Lastenhoitajien kokemus siitä, että johtajien tulisi osallistua yhteisölliseen kehittämiseen vain 86 %, saattaa kertoa siitä, että johtajuus koetaan irrallisena käytännön työstä ja yksikön arjesta, jolloin heidän osallistumisensa yhteisölliseen kehittämiseen ei aina koeta tarpeellista. Kaikki ammattiryhmät olivat sitä mieltä, että juuri heidän tulisi osallistua 100 % yhteisölliseen kehittämiseen. Tämä kertoo mielestäni siitä, että yhteisöllistä kehittämistä pidetään tärkeänä ja siihen ollaan halukkaista osallistumaan. Tämä myös kertoo siitä, että omaa osallistumista pidetään tärkeämpänä kuin muiden osallistumista. Sanalliset vastukset eivät kuitenkaan tue käsitystä siitä, että kaikki ammattiryhmät osallistuisivat yhteisölliseen kehittämiseen. Lastenhoitajien osallistuminen esimerkiksi mainittiin vain muutamassa vastuksessa ja avustajien ja sosionomien vain yhdessä vastuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajat sen sijaan saivat useita mainintoja osallistumisesta.

Kyselystä selvisi, että yhteisöllisen kehittämisen rakenteet ovat hyvin hajanaiset ja vaillinaiset varhaiskasvatuksen kentällä. Myös ymmärrys siitä mitä yhteisöllisen kehittämisen rakenteille tarkoitettiin, oli epäselvä. Yhteisöllistä kehittämistä pidetään tärkeänä kaikissa ammattiryhmissä, vaikka sille annettu painoarvo vaihtelee. Päiväkodin johtajat arvostavat yhteisöllisyyttä ja yhteistä kehittämistä erityisen paljon. Rakenteissa tämä kuitenkin näkyy

huonosti. Varhaiskasvatuksessa toimivat eri ammattiryhmät suhtautuivat sekä yhteisölliseen kehittämiseen että jaettuun johtajuuteen eri tavalla. Kriittisimmin näihin suhtautui lastenhoitajat ja opettajaksi valmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat.

5.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus sekä tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksen eettisyys

Eettinen tarkastelu ja tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät sekä tutkimuksen tekemiseen että tulosten julkaisemiseen. Sen tulisi lävistää koko tutkimusprosessi ja pitää sisällään tutkijan omien lähtökohtien arvioimista, tutkimuksen perusteiden arvioimista sekä tutkimusaineiston ja sen tulkinnan ja raportoinnin arvioimista. Kaikessa tutkimuksen teossa tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, sekä erityistä huolellisuutta ja rehellisyyttä. Tutkijan eettinen valveutuneisuus ja herkkyys ovat tärkeää myös tutkimukseen osallistuvien kannalta. Eettisen arvioinnin tulee olla tutkimuksen keskeisenä johtotähtenä koko tutkimuksen teon ajan ja se edellyttää tutkijalta kriittisyyttä, ajattelua ja avoimuutta. (Tähtinen, 2020, s. 57–60; Kohonen ym., 2019.)

Kyselyyn vastaaminen tapahtui vapaaehtoisesti ja oma-aloitteisesti nettilinkin kautta. Tutkimukseen osallistuvilta kysyttiin tunnistetietoina ainoastaan maakunta, joka on niin laaja, ettei ketään yksittäistä vastaajaa voi tunnistaa sen kautta. Tietosuojailmoituksessa on kerrottu miten, missä ja miten pitkään aineistoa säilytetään. Mikäli vastaaja antoi yhteystietonsa omasta tahdostaan kyselyssä, hänelle kerrottiin, että tietoja käytetään vain haastattelukutsun lähettämiseen ja yhteydenottoon mahdollista haastattelua varten. Ne eivät tule missään vaiheessa näkymään tutkimuksen raportissa. Kyselyn alussa oli linkki tietosuojaselosteeseen, josta käy ilmi aineiston säilytysaika sekä sen hävittäminen.

Tutkittavilla on aina oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa sekä peruuttaa suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta myös vastattuaan kyselyyn. Tutkittavalla on myös oikeus saada tietoa tutkimuksen sisällöstä ja käytännön toteutuksesta kirjallisesti tai sähköisesti sekä tutkimuksen tutkittavalle aiheutuneesta mahdollisesta haitasta tai hyödystä. (Kohonen ym., 2019.)

Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusaineisto on kerätty Webropol kyselyllä ja siirretty suoraan Webropolista tilasto-ohjelmaan. Näin on varmistettu, että tieto siirtyy sellaisenaan, eikä tutkijan ole tarvinnut syöttää tietoja erikseen ohjelmaan. Tämä varmistaa, ettei tutkimuksen tulosten siirrossa tule tutkijan tekemiä virheitä.

Tutkimukseen vastattiin avoimen nettilinkin kautta. Linkki jaettiin erilaisissa varhaiskasvatuksen sosiaalisen median ryhmissä. Periaatteessa kuka vaan on voinut vastata kyselyyn linkin kautta, eikä voida varmistaa, että vastaajat ovat olleet varhaiskasvatuksen työntekijöitä. Ei myöskään voida varmistaa, että vastaajien antamat ammattinimikkeet ja työskentelyajat varhaiskasvatuksessa ovat oikein. Tutkimuksen analysointi perustuu luottamukseen siitä, että vastaajat ovat vastanneet rehellisesti kyselyssä kysytyihin pohjatietoihin.

Tutkimuksen rajoitukset

Tutkimuksen tulokseen vaikuttaa millainen käsitys tutkijalla on ilmiöstä ja millaisia merkityksiä tutkittava ilmiö saa sekä millaisia välineitä tutkimukseen käytetään. Tutkimuksesta saatu tieto on aina subjektiivista siinä mielessä, että tutkijan oma ymmärrys vaikuttaa siihen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 20.) Oma työhistoriani ja pitkä kokemukseni varhaiskasvatuksen eri tehtävissä vaikuttavat tutkimuksessa tekemiini valintoihin ja ratkaisuihin. Varhaiskasvatuksen kenttä on itselleni hyvin tuttu ja sillä saattaa olla vaikutusta myös tekemiini tulkintoihin. On myös etu, että tutkijalla on tutkimuskohteen teoreettinen tuntemus. Se antaa mahdollisuuden aineiston tarkasteluun laajasti ja eri perspektiiveistä (Tähtinen, 2020, s. 62).

Tutkimuksessa mukana olevat varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmät olivat eri kokoisia, ja esim. varhaiskasvatuksen erityisopettajia oli mukana vain viisi. Suurin ryhmä oli varhaiskasvatuksen opettajat, joita oli tutkimuksen analysoinnissa mukana 36. Eri ammattiryhmien suhteellisen pientä määrää tutkimuksessa voidaan pitää rajoittavana tekijänä ainakin sen suhteen, ettei tuloksia voida yleistää yksittäistä ammattiryhmää koskeviksi.

Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti

Tutkimuksen *validiteetti* arvioi mittaako tutkimus kattavasti ja tehokkaasti sitä mitä sen on ollut tarkoitus mitata, eli onko tutkimus pätevä. (Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja, 2021). Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen laadinnassa on käytetty

pohjana tutkittuja teorioita ja uusia alalla tehtyjä tutkimuksia. Väittämät on operationalisoitu suuremmista kokonaisuuksista ja jokainen väittämä voidaan tulkita osana kokonaisuutta tai yksittäisenä. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että vastaajista poistettiin ennen analyysiä ne, joiden sijoittumista tiettyihin ammattiryhmiin ei voitu varmistaa sekä ne ammattiryhmät joissa vastaajia oli alle viisi.

Tutkimuksessa pyrittiin mittaamaan varhaiskasvatuksen henkilöstön suhtautumista yhteisölliseen kehittämiseen sekä löytämään yhteisöllisen kehittämisen rakenteita varhaiskasvatuksessa. Yhteisöllinen kehittäminen termi ei todennäköisesti ollut selkeä vastaajille, eikä tutkija ollut avannut sitä kyselyssä riittävän selkeästi. Ehkä tästä johtuen joissain avoimissa vastauksissa näkyy, että yhteisöllisen kehittämisen on ajateltu olevan sama kuin opepalaveri tai pedatiimi. Tämä mahdollinen termin virheellinen tulkinta saattaa vaikuttaa myös monivalintaväittäminen tulkintaan yhteisöllisen kehittämisen osalta.

Reliabiliteetti tarkoittaa mittarin johdonmukaisuutta ja luotettavuutta, eli sitä että se mittaa aina samaa asiaa (Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja, 2021). Kyselylomake mittaa vastaajan käsitystä kysytystä aiheesta siinä ajankohdassa ja tilanneessa, jossa vastaaja on vastatessaan ollut. Vastaukset voidaan tulkita vain koskemaan sitä tilannetta ja siinä hetkessä ne ovat olleet päteviä. Mikäli vastaaja vastaisi nyt samaan kyselylomakkeeseen, voisivat vastaukset olla erilaiset. Käytettyä mittaria ei siten voida pitää luotettavana sellaisenaan eikä se ole stabiili. Epästabiilin mittariin vaikuttaa olosuhteen ja esimerkiksi vastaajan mieliala (Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja, 2021).

Kyselylomakkeen tulkinnassa ei käytetty valmiita eri väittämistä koottuja mittaristoja alkuperäisen luokittelun mukaisesti. Väittämiä tutkittiin yksittäisinä väittäminä tai mittaristojen väittämistä tehtiin uusia summamuuttujia. Summamuuttujien osalta mittaristo on luotettava ja uusia summamuuttujia on luotu vain sellaisista väittämistä joiden yhteensopivuus on varmistettu faktorianalyysillä. Summamuuttujien reliabiliteetti selvitettiin Cronbachin Alfa kertoimella ennen niiden käyttämistä tutkimuksessa. Cronbachin alfa kertoimen tulisi olla vähintään ,600, jotta mittarin reliabiliteetti olisi riittävällä tasolla (Tähtinen. 2020, s. 86).

Lähteet

- Alila, K. (2013). Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu: Laatu puhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö].
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9115-3>
- Alila, K, Eskelinen, M, Estola, E, Kahiluoto, T, Kinos, J, Pekuri, H-M, Polvinen, M, Laaksonen, R & Lamberg, K. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-266-1>
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism*. Kappale 1. eBook Collection. London, UK : Routledge.
- Davies, B & Harré, R. (1990). Asemointi: The Discursive Production of Selves. Saatavissa:
https://www.researchgate.net/publication/227980244_Positioning_The_Discursive_Production_of_Selves#fullTextFileContent
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen; Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1>
- Fonsén, E. (2014). Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto.] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Fonsén, E. (2019). Johda pedagogiikkaa! Pedagoginen johtajuus on johtajan ydintehtävä ja varhaiskasvatuksen laadun edellytys. Varhaiskasvatuksen opettajien liitto, VOL. Helsinki. https://www.vol.fi/uploads/2019/09/11ef993d-johda-pedagogiikkaa_low.pdf

- Hakala, J. (2018). *Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen*. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. E-kirja. Santalahti-kustannus.
- Hakanen, J. (2011). *Työn imu*. E-kirja. Työterveyslaitos, Helsinki.
<https://urn.fi/URN:ISBN:9789522618276>
- Harré, R & Van Langenhove, L. (2010). Cultural Stereotypes and Positioning Theory. In book: *People and Societies*. Publisher: Routledge.
<https://www.researchgate.net/publication/281202318>
- Hjelt, H. (2023). Työnä varhaiskasvatus. Ammattilaisten puhetta suomalaisesta varhaiskasvatuksesta. [Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta.] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3137-5>
- Hujala, E., Heikka, J. ja Halttunen, L. (2020). *Johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa Hujala, E. ja Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. E-kirja. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Karila, Kosonen & Järvenkallas. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>
- Keva, (2023). Varhaiskasvatuksessa, terveysalalla, poliisitoimessa ja vankeinhoidossa työkuormitus kasvaa edelleen. Tutkimukset ja tilastot. <https://www.keva.fi/uutiset-ja-artikkelit/varhaiskasvatuksessa-terveysalalla-poliisitoimessa-ja-vankeinhoidossa-tyokuormitus-kasvaa-edelleen/>

- Kiviniemi, K. (2018) *Laadullinen tutkimus prosessina*. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. E-kirja. PS-kustannus.
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. ja Spoof, S-K. (toimituskunta) (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Kumpulainen, K-R., Sajaniemi, N., Suhonen, E. ja Pitkäniemi, H. (2023). Occupational well-being and teamwork in Finnish early childhood education. Vertaisarvioitu artikkeli, Journal of Early Childhood Education Research, Volume 12, Issue 2, 2023, 71–97. <https://journal.fi/jecer/article/view/119784>
- Kupila, P. (2020). *Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä*. Teoksessa Hujala, E. ja Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. E-kirja. PS-kustannus, Jyväskylä.
- Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/mittaaminen/luotettavuus/>
- Manka, M-L. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. E-kirja. Talentum Pro.
- Moilanen, P. ja Rähä, P. (2018). *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. E-kirja. PS-kustannus.
- Nummenmaa, A., Karila, K. Joensuu, M. & Rönholm, R. (2007). *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodeissa*. Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampere University Press.

Onnismaa, E-L, Kalliala, M & Tahkokallio, L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika* 11(3) 2017, 4–20 <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68720/30156>

Opetushallitus, (2016). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Opetushallitus, (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Opetushallitus, (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf

Paasivaara, L. & Nikkilä, J. (2010). *Yhteisöllisyydestä työhyvinvointiin*. Kirjapaja Helsinki.

Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). *Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa*. Teoksessa Parrila, S. ja Fonsén, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. PS-kustannus, Jyväskylä.

Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). *Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat*. Teoksessa Parrila S. ja Fonsén E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. PS-kustannus, Jyväskylä.

Raina, L. (2022). *Uusi yhteisöllisyys*. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Bod Helsinki.

- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. ja Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika* 15 (2) 2021, 60-72.
<https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/103194/64317>
- Rytkönen, K. (2019) *Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa*. [Akateeminen väitöskirja Tampereen yliopisto.] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1116-2>
- Saaranen-Kauppinen, A. ja Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>.
- Soukainen, U. (2015) *Johtajan jäljillä, johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetussa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. [Väitöskirja Turun yliopisto.] <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6017-0>
- Tiihonen, E. (2019). *Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä*. [Akateeminen väitöskirja Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.] <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5505-4>
- Tuomi, J ja Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusyhtiö Tammi.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. ja Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja c, oppimateriaalit 22. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8091-8>
- Valkonen, S., Chydenius, H., Pesonen, J: Ahola, R. ja Strandén, E. (2024). Institutional capitals of ECEC professionals in the field of early education centre / Varhaiskasvatuksen ammattilaisten institutionaaliset pääomat päiväkodin kentällä. *Journal of early Childhood Education Research* Volume 13, issue 3, 2024, 26-55.
<https://journal.fi/jecer/article/view/145488/94972>

- Valli, R. ja Perkkilä, P. (2018). *Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen median aineistonkeruussa*. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. E-kirja.
- Valli, R. ja Vastamäki, J. (2018). *Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta kyselylomaketutkimuksessa*. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. E-kirja.
- Valli, R. (2018). *Aineistonkeruu kyselylomakkeella*. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. E-kirja.
- Van Langenhove, L. (2010). *People and Societies: Rom Harré and Designing the Social Sciences*. Toimittanut Luk van Langenhove.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/kutu/detail.action?docID=496390>
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Vilka, H. & Mankki, V. (2024). *Johdatus monimenetelmätutkimukseen*. E-kirja, Santalahti-kustannus.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake

Kysely yhteisöllisestä pedagogisen laadun kehittämistä varhaiskasvatustyössä

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Tällä kyselyllä selvitetään minkälaisia yhteisöllisiä pedagogisen laadun kehittämisen toimintamalleja varhaiskasvatuksessa on käytössä. Kysely liittyy graduuni, jonka aiheena on yhteinen vastuu varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä, erityisesti jaetuun johtajuuden näkökulmasta.

Vastaamalla kyselyyn annat luvan käyttää vastauksiasi ko. tutkimuksessa. Kysely toteutetaan anonyymisti, eikä vastaajia voida tunnistaa lopullisesta työstä.

[Tietosuojailmoitus](#)

1. Sukupuoli *

- Nainen
- Mies
- Muu
- En halua ilmoittaa

2. Ammattinimike *

- Päiväkodin johtaja
- Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
- Varhaiskasvatuksen opettaja (lto, kandi, maisteri)
- Varhaiskasvatuksen opettaja (sosionomi)
- Varhaiskasvatuksen sosionomi
- Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
- Avustaja
- Muu, mikä? _____

3. Olen työskennellyt varhaiskasvatuksessa *

- alle 1 v
- 1-5 v

- 6-10 v
- 10-15 v
- Yli 15 v.

4. Missä päin Suomea työskentelet *

- Ahvenanmaa
- Etelä-Karjala
- Etelä-Pohjanmaa
- Etelä-Savo
- Kainuu
- Kanta-Häme
- Keski-Pohjanmaa
- Keski-Suomi
- Kymenlaakso
- Lappi
- Pirkanmaa
- Pohjanmaa
- Pohjois-Karjala
- Pohjois-Pohjanmaa
- Pohjois-Savo
- Päijät-Häme
- Satakunta
- Uusimaa
- Varsinais-Suomi

Valitse seuraavista väittämistä omaa mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto

5. Minä

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En samaa enkä eri mieltä
Työssäni on sopivasti haastetta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen työn iloa päivittäin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En samaa enkä eri mieltä
Koen usein työn imua / flow-kokemuksia työssäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saan työstäni kiitosta ja myönteistä palautetta riittävästi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olen hyväksytty osa työyhteisöä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minua kuunnellaan ja sanomisillani on merkitystä työyhteisössä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan reagoida rakentavaan palautteeseen ajatuksella, että sen kautta voin kehittyä paremmaksi työssäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan antaa palautetta rakentavasti myös vaikeissa tilanteissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minulla on kasvun asenne ja haluan kehittää itseäni jatkuvasti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koen että työni on merkityksellistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Haluatko lisätä / tarkentaa jotain liittyen omaan toimintaasi

Valitse seuraavista väittämistä omaa mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto

7. Yksikössäni

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En samaa enkä eri mieltä
Pedagoginen laadun kehittäminen tapahtuu yhteisöllisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagoginen kehittäminen on jatkuvaa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Keskustelua arvoista käydään säännöllisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perustehtävä on kaikille selkeä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En samaa enkä eri mieltä
Toimitaan ammatillisesti oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedostetaan yhteisölliset pedagogiset kehittämistarpeet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiedostetaan ryhmäkohtaiset pedagogiset kehittämistarpeet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Moniammatillisen työskulttuurin arvostus näkyy yksikössäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Haluatko lisätä / tarkentaa jotain liittyen päiväkotisi käytäntöihin

Valitse seuraavista väittämistä omaa mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto

9. Toimintakulttuuri yksikössäni

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En samaa enkä eri mieltä
On arvostavaa ja luottamuksellista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On osallistavaa ja demokraattista	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laadun yhteisöllinen kehittäminen näkyy päiväkodin toimintakulttuurissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaikki toiminta pystytään perustelemaan pedagogisesti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arviointi on säännöllistä ja se toimii toimintakulttuurin kehittämisen lähtökohdana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Palaverirakenteet ovat tarkoituksenmukaisia laadun yhteisöllisen kehittämisen kannalta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vuorovaikutus on toimivaa johtajan ja työntekijöiden välillä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En samaa enkä eri mieltä
Johtajan reflektoi kriittisesti omaa toimintaansa ja se on pohjana oman ammattitaidon kehittämiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Henkilöstön reflektoi kriittisesti omaa toimintaansa ja se on pohjana oman ammattitaidon kehittämiseksi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Haluatko lisätä / tarkentaa jotain liittyen päiväkotisi toimintakulttuuriin

Valitse seuraavista väittämistä omaa mielipidettäsi parhaiten kuvaava vaihtoehto

11. Jaettu pedagoginen johtajuus

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En samaa enkä eri mieltä
Pedagoginen johtaminen kuuluu vain päiväkodin johtajalle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagoginen johtaminen on tärkein johtamisen osa-alue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagoginen johtaminen kuuluu johtajan lisäksi vain varhaiskasvatuksen opettajille	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogiseen johtamiseen osallistuu koko työyhteisö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työyhteisössä kaikki voivat vaikuttaa tasapuolisesti toiminnan arviointiin ja kehittämiseen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaikki kantavat vastuuta pedagogisen laadun kehittämisestä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaikki sitoutuvat kollektiivisesti samoihin arvoihin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Täysin eri mieltä	Jokseenkin eri mieltä	Jokseenkin samaa mieltä	Täysin samaa mieltä	En samaa enkä eri mieltä
Kaikki sitoutuvat yhdessä sovittuihin pedagogisiin käytänteisiin	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työyhteisössä henkilöstö toimii itseohjautuvasti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itsenäinen päätöksenteko oman työn osalta on mahdollista työssäni	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Haluatko lisätä / tarkentaa jotain jaettuun pedagogiseen johtajuuteen liittyen

Seuraavilla kysymyksillä selvitetään minkälaista yhteisöllistä laadun kehittämistoimintaa päiväkodeissa on ja miten sitä toteutetaan käytännössä.

13. Toimiiko yksikössäsi yhteisöllistä laadun kehittämistä koordinoiva ryhmä, kuten pedatiimi tai vastaava

- Toimii
- Ei toimi

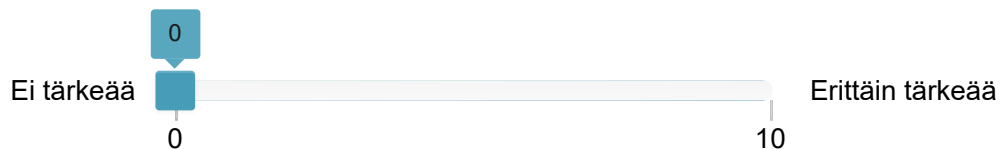
14. Yhteisölliseen pedagogiseen kehittämiseen tarkoitettu palaveri (pedatiimi, pedapalaveri tmv.) toteutuu säännöllisesti

- Kerran viikossa
- Kerran kahdessa viikossa
- Kerran kuukaudessa
- Muutaman kerran vuodessa
- Ei koskaan

15. Kerro minkälaisia rakenteellisia (säännöllisesti toistuvia, suunnitelmallisia ja johdettuja) ratkaisuja yksikössäsi on yhteisöllisen pedagogisen laadun kehittämiseen

16. Miten pedatiimit (tai vastaavat) käytännössä toimivat? Kerro missä kokoonnutte, miten usein, kuka suunnittelee palaverin sisällön, kuka palaveria johtaa, mistä palaveriin saadaan aiheet jne.

17. Miten tärkeäksi koet yhteisöllisen pedagogisen laadun kehittämisen.



18. Keitä yhteisölliseen pedagogiseen kehittämiseen osallistuu? Voit valita useita vaihtoehtoja

- Päiväkodin johtaja
- Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
- Varhaiskasvatuksen opettaja
- Varhaiskasvatuksen sosionomi
- Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
- Avustaja
- Muu, mikä? _____

19. Keitä mielestäsi pitäisi osallistua yhteisölliseen pedagogiseen kehittämiseen?

Voit valita useita vaihtoehtoja

- Päiväkodin johtaja
- Varhaiskasvatuksen erityisopettaja
- Varhaiskasvatuksen opettaja
- Varhaiskasvatuksen sosionomi
- Varhaiskasvatuksen lastenhoitaja
- Avustaja
- Muu, mikä?

20. Oletko halukas osallistumaan haastatteluun koskien oman päiväkotisi yhteisöllistä kehittämistä? Haastattelut voidaan toteuttaa joko etänä tai lähitapaamisena.

- Kyllä
- En

22. Muuta kommentoitavaa
