

Varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden toteutuminen ja tukeminen

Monimenetelmätutkimus päiväkodin johtajien ja johtajien työparien kokemuksista

Kasvatustieteen (varhaiskasvatus)
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Eveliina Suutarinen

4.5.2023
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede (varhaiskasvatus)

Tekijä: Eveliina Suutarinen

Otsikko: Varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden toteutuminen ja tukeminen: monimenetelmätutkimus päiväkodin johtajien ja johtajien työparien kokemuksista

Ohjaaja: KT, yliopistonlehtori Anne Sorariutta

Sivumäärä: 79 sivua

Päivämäärä: 4.5.2023

Varhaiskasvatuslain (540/2018, 31§) määräämä kelpoisuusvaatimus päiväkodin johtajan tehtävään muuttuu vuodesta 2030 alkaen. Yhdeksi kelpoisuusvaatimukseksi tulee kasvatustieteen maisterin tutkinto. Ennen tätä muutosta on tärkeää tarkastella varhaiskasvatuksen johtajuuden nykytilannetta. Tämän monimenetelmätutkimuksen aihe on varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden toteutuminen ja tukeminen. Tutkimuksen tarkoitus on kuvata ja ymmärtää pedagogista johtajuutta päiväkodin johtajien ja johtajien työparien työhön kuuluvana ilmiönä. Johtajan työparilla tarkoitetaan varajohtajaa, apulaisjohtajaa tai muulla johtajan työparia kuvaavalla nimikkeellä työskentelevää henkilöä. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) toteuttamassa arvioinnissa tuli esille tarve kehittää johtajien työhönsä saamaa tukea. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin työparin osuutta työyhteisön pedagogisen johtajuuden toteutumisessa ja työparin mahdollisuuksia toimia johtajan vertaistukena.

Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että varhaiskasvatuksen johtajuus on monitahoinen ilmiö, jota voidaan tarkastella eri näkökulmista ja jakaa erilaisiin osiin. Pedagoginen johtajuus on kaikkiin varhaiskasvatuksen johtamisen osa-alueisiin liittyvä ilmiö. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen johtajuutta tarkasteltiin pedagogisen johtajuuden, pedagogiikan johtamisen, jaetun johtajuuden, hallinnollisen johtajuuden ja yhteisen johtajuuden näkökulmista.

Monimenetelmätutkimus, jota kutsutaan myös mixed methods research -lähestymistavaksi, tarkoittaa kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän yhdistämistä. Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmiä käytettiin rinnakkain tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi. Aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä, joka pohjautui Fonsénin (2014) teoriaan pedagogisen johtajuuden osatekijöistä ja menetelmistä. Pedagogisen johtajuuden toteutumista selvitettiin kyselylomakkeella mielipideväittämiä kautta. Kvantitatiivisella menetelmällä selvitettiin, minkälaisia kokemuksia johtajilla ja työpareilla on pedagogisen johtajuuden toteutumisesta omassa työssään. Lisäksi tilastoanalyysillä selvitettiin, miten pedagogisen johtajuuden menetelmät toteutuvat ja minkälaisia yhteyksiä pedagogisen johtajuuden menetelmien välillä on johtajien ja työparien työssä. Kvalitatiivisen analyysimenetelmän avulla kartoitettiin työparin keinoja tukea johtajan pedagogista johtajuutta.

Tulosten mukaan pedagoginen johtajuus on kiinteä osa sekä johtajien että työparien työtä, koska pedagoginen johtajuus toteutui osallistujien kokemusten mukaan työparien työssä lähes yhtä hyvin kuin johtajien työssä, joiltakin osin jopa yhtä hyvin. Näin ollen työparit voivat toimia johtajien vertaistukena johtamistyössä ja tukea johtajien pedagogista johtajuutta erilaisten toimintatapojen ja roolien kautta, esimerkiksi toimimalla linkkinä johtajan ja henkilöstön välillä tai jakamalla konkreettisia työtehtäviä. Tulosten mukaan johtajien ja työparien pedagogista johtajuutta voidaan kehittää Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden menetelmien avulla. Osa pedagogisen johtajuuden menetelmistä on yhteydessä muihin pedagogisen johtajuuden menetelmiin siten, että lisäämällä kyseessä olevien menetelmien toteutumista muidenkin menetelmien toteutuminen lisääntyy. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää johtajan ja työparin välisen yhteistyön kehittämisessä ja koko työyhteisön pedagogiseen johtajuuteen liittyvän tietämyksen lisäämisessä.

Avainsanat: varhaiskasvatus, pedagoginen johtajuus, jaettu johtajuus, pedagogisen johtajuuden menetelmät, monimenetelmätutkimus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Johtajuus varhaiskasvatuksessa	8
2.1	Pedagoginen johtajuus	8
2.1.1	Pedagogisen johtajuuden osatekijät	10
2.1.2	Pedagogisen johtajuuden menetelmät	12
2.2	Pedagogiikan johtaminen	13
2.3	Hallinnollinen johtajuus	15
2.4	Jaettu johtajuus	16
2.4.1	Jaettu johtajuus työyhteisön näkökulmasta	16
2.4.2	Jaettu johtajuus organisaation näkökulmasta	18
2.5	Yhteinen johtajuus	19
3	Kansainvälisiä näkökulmia varhaiskasvatuksen johtajuuteen	22
4	Tutkimuksen toteutus	26
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	26
4.2	Aineistonkeruu kyselylomakkeella	27
4.3	Osallistujat	31
4.4	Tutkimusmenetelmät	33
5	Aineiston analysointi	36
5.1	Kvantitatiivisen aineiston analyysi	36
5.2	Kvalitatiivisen aineiston analyysi	46
6	Tutkimuksen tulokset	49
6.1	Pedagogisen johtajuuden toteutuminen johtajien ja työparien työssä	49
6.2	Johtajan pedagogisen johtajuuden tukeminen työparin keinoin	58
7	Johtopäätökset ja pohdinta	63
	Lähteet	68
	Liitteet	74
	Liite 1. Kyselylomake	74
	Liite 2. Tietosuojailmoitus	76

Liite 3. Tutkimuslupapyyntö

78

Liite 4. Saatekirje

79

1 Johdanto

Suomalainen koulutusjärjestelmä alkaa varhaiskasvatuksesta ja jatkuu esi- ja perusopetuksen kautta toiselle ja kolmannelle koulutusasteelle. Näiden vaiheiden jälkeen opiskelua voi jatkaa aikuiskasvatuksen piirissä. Eri tieteenalojen käsitteistöä yhdistämällä on muodostettu koko koulutusalaan sopiva johtajuuden käsite, joka kattaa koulutuspolun varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Käsite sisältää oppimisen, kehittymisen ja kehittämisen sekä niiden tukemisen. Koko koulutuspolun kattavaksi johtamista kuvaavaksi käsitteeksi on valikoitunut kasvatus- ja koulutusalan johtaminen. Keskeisintä kasvatus- ja koulutusalan johtamisessa on pedagoginen johtajuus, joka viittaa oppimisen, osaamisen ja kehittämisprosessien johtamiseen. (Risku & Alava, 2021.)

Lapsen koulutuspolun aloittavassa varhaiskasvatuksessa johtajuus nähdään monitahoisena ilmiönä, jota voidaan tarkastella eri näkökulmista ja jakaa erilaisiin osiin. Pedagoginen johtajuus on kaikkiin varhaiskasvatuksen johtamisen osa-alueisiin liittyvä ilmiö, johon kuuluu sekä johtajan omaan toimintaan että pedagogiikan johtamiseen liittyviä asioita. (Fonsén 2014, 35-36.) Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen johtajuutta tarkastellaan pedagogisen johtajuuden, pedagogiikan johtamisen, hallinnollisen johtajuuden, jaetun johtajuuden ja yhteisen johtajuuden näkökulmista. Pedagoginen johtajuus kuuluu päiväkodin johtajan työhön, mutta se on myös osa lapsiryhmässä työskentelevän varhaiskasvatuksen opettajan työtä. Varhaiskasvatuksen opettaja toteuttaa opettajajohtajuutta johtaessaan tiiminsä pedagogista toimintaa (Heikka ym., 2016). Tämä varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan kuuluva pedagogisen johtajuuden muoto rajataan tämän tutkimuksen ulkopuolelle ja sitä ainoastaan sivutaan muiden johtajuuden osa-alueiden yhteydessä.

Suomalaisen varhaiskasvatuksen johtamisrakenteet ja johtaminen ovat parhaillaan laajan arvioinnin kohteena, koska käynnissä on Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) arviointi varhaiskasvatuksen johtamisesta. Arviointi toteutetaan kaksivaiheisesti vuosien 2020–2023 aikana. Ensimmäisen vaiheen tulosten mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa esiintyy monenlaisia johtamisen järjestelmiä kuntaorganisaatioiden eri portaita, päiväkodin johtajien työnkuvat ovat vaihtelevia ja johtajat toivovat työhönsä enemmän tukea. Johtajat kaipaavat työhönsä tukea erityisesti johtamisuransa alkuvaiheessa, esimerkiksi johtajuuden identiteetin vahvistamisessa. Tukea on saatavilla tälläkin hetkellä, mutta sitä toivotaan vielä lisää. Eniten johtajien työtä tukevat omat esihenkilöt, muut johtajat ja alaiset. Tukea voitaisiin lisätä esimerkiksi kehittämällä mentorointia, vertaistukea ja

työnohjausta organisaatiotasolla. Yksi mahdollinen tapa tukea johtajien työtä olisi parihoitamisen mallin käyttäminen, jonka avulla johtajien työhön ajoittain liittyvää yksinäisyyttä voitaisiin ehkäistä ja vertaistukea lisätä. (Siippainen ym. 2021, 120, 137.)

Vertaistuen ja yhteistyön näkökulmat ovat keskeisiä tämän tutkimuksen tutkimusasetelmassa. Tutkimuksen tarkoitus on kuvata ja ymmärtää varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta päiväkodin johtajien ja johtajien työparien työhön kuuluvana ilmiönä. Johtajan työparilla tarkoitetaan varajohtajaa, apulaisjohtajaa tai muulla johtajan työparia kuvaavalla ammattinimikkeellä työskentelevää henkilöä. Varhaiskasvatuslain (540/2018) määräämä kelpoisuusvaatimus päiväkodin johtajan tehtävään muuttuu vuonna 2030, jolloin yhdeksi kelpoisuusvaatimukseksi tulee kasvatustieteen maisterin tutkinto. Tämä tutkimus tarkastelee pedagogisen johtajuuden toteutumisen nykytilannetta, jossa päiväkodin johtajien koulutustaustat vaihtelevat.

Tutkimusaineiston analysoinnissa käytetään monimenetelmällistä (*mixed methods research*) työskentelytapaa, jotta tutkittavasta ilmiöstä saadaan sekä yleistä että syvällistä tietoa. Pedagogisen johtajuuden toteutumista tutkitaan Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden osatekijöiden ja menetelmien avulla. Kvantitatiivisella tutkimusmenetelmällä selvitetään, miten pedagogisen johtajuus toteutuu johtajien ja työparien työssä. Tuloksia syvennetään tarkastelemalla kvalitatiivisen menetelmän avulla työparin keinoja tukea johtajan pedagogista johtajuutta. Tulosten avulla voidaan kehittää sekä johtajien että työparien toteuttamaa pedagogista johtajuutta. Lisäksi tulosten avulla voidaan vahvistaa johtajan ja työparin välistä yhteistyötä. Koko henkilöstön tietämystä pedagogisesta johtajuudesta voidaan lisätä käyttämällä tämän tutkimuksen tuloksia pedagogisten keskustelujen pohjana.

Varhaiskasvatuksen johtajuutta on tutkittu useista näkökulmista. Aiemmissa tutkimuksissa on muun muassa selvitetty varhaiskasvatuksessa esiintyviä jaetun johtajuuden käytäntöjä ja olosuhteiden vaikutuksia johtajuuteen. Tutkimusaiheena on ollut esimerkiksi pedagoginen johtajuus ilmiönä, jossa jaettu johtajuus määritellään vastuun jakamiseksi organisaation toimijoiden kesken ja johtajalla itsellään säilyy vastuu toiminnan laadusta (Fonsén 2014, 27). Varhaiskasvatuksen johtajuuden haasteita on tutkittu myös hajautettuun organisaatioon liittyen. Hajautettu organisaatio tarkoittaa johdettavien yksiköiden erillisyyttä, joka vaikuttaa johtamisen olosuhteisiin. (Soukainen 2015, 17.) Hämeenlinnassa toteutettua kahden johtajan mallia on tutkittu yhteisen johtajuuden näkökulmasta. Tässä mallissa kummallakin johtajalla on omat vastualueensa saman päiväkodin johtajuudessa. (Riekkola ym., 2015.)

Varhaiskasvatuksen johtamista on aiemmin tutkittu myös työparin näkökulmasta.

Varajohtajuus on ollut keskeisenä aiheena tutkimuksessa, jossa käsiteltiin erilaisia rooleja ja haasteita, joita varajohtajana toimimiseen liittyy (Halttunen & Waniganayake, 2021).

2 Johtajuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksella on suomalaisessa yhteiskunnassa useita tehtäviä. Sen perustehtävä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä lasten huoltajien kanssa. Perustehtävän lisäksi varhaiskasvatus edistää lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, vahvistaa lasten osallisuutta ja aktiivista toimijuutta yhteiskunnassa sekä ehkäisee syrjäytymistä. Varhaiskasvatus myös tukee huoltajia kasvatusstyössä. Varhaiskasvatusta järjestetään päiväkotitoimintana, perhepäivähoitona tai avoimena varhaiskasvatustoimintana ja se toteutuu vuorovaikutuksessa henkilöstön, lasten ja ympäristön kanssa ja on ammatillisesti johdettua. Jokaisella päiväkodilla tulee olla toiminnasta vastaava johtaja. Kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan tavoitteellisuudesta, suunnitelmallisuudesta, arvioinnista ja kehittämisestä on varhaiskasvatuksen opettajalla. Koko henkilöstö suunnittelee ja toteuttaa toimintaa yhdessä. Henkilöstön moniammatillisuus on voimavara laadukkaana varhaiskasvatuksen toteuttamisessa, kun tehtävät, vastuut ja ammattiroolit ovat tarkoituksenmukaisia. (Opetushallitus 2022.)

Tässä luvussa määritellään keskeiset käsitteet, jotka kuvaavat suomalaisen varhaiskasvatuksen johtajuutta eri näkökulmista. Käsitteet ovat pedagoginen johtajuus, pedagogiikan johtaminen, hallinnollinen johtajuus, jaettu johtajuus ja yhteinen johtajuus. Edellä mainitut käsitteet liittyvät niin läheisesti toisiinsa, etteivät määritelmäkään voi olla täysin erillisiä.

Varhaiskasvatuksen käytännön työssä erityisesti käsitteet pedagoginen johtajuus ja pedagogiikan johtaminen saattavat sekoittua, siksi niiden määrittelemiseen kiinnitetään tässä luvussa erityistä huomiota. Tutkimuksen teoriapohjassa painottuvat Elina Fonsénin eri vuosina ja erilaisissa tutkimusryhmissä tekemät tutkimukset varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtajuuteen liittyen sekä Ulla Soukaisen tutkimukset varhaiskasvatuksen johtajuudesta. Päälähteenä käytetään Fonsénin (2014) väitöskirjatutkimusta varhaiskasvatuksen pedagogisesta johtajuudesta, jossa pedagogisen johtajuuden osatekijät ja menetelmät kuvataan käytännönläheisellä ja yksityiskohtaisella tavalla.

2.1 Pedagoginen johtajuus

Useita tutkijoita on kiinnostanut pedagogisen johtajuuden vaikutukset lasten hyvinvointiin. Fonsénin ja kumppaneiden (2022b) tutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat johtajien ja henkilöstön arviot pedagogisen johtajuuden laadusta omissa varhaiskasvatusyksiköissään sekä havainnot lasten hyvinvoinnista. Lasten hyvinvointia selvitettiin havainnoimalla lasten

tunteita, lasten sitoutumista toimintaan, toiminnan liikunnallisuutta ja lasten välisiä sosiaalisia suhteita. Tutkimustulosten mukaan pedagogisen johtajuuden laadulla ja lasten hyvinvoinnin välillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys. Niissä ryhmissä, joissa pedagoginen johtajuus arvioitiin laadukkaaksi, havaittiin enemmän lasten positiivisia tunteita, sitoutumista toimintaan, lasten välisiä sosiaalisia suhteita ja monipuolisempaa liikunnallista toimintaa kuin niissä ryhmissä, joissa pedagoginen johtajuus ei ollut laadukasta. Nämä tulokset osoittavat, että pedagogisen johtajuuden laatu vaikuttaa merkittävästi pedagogiikan laatuun ja sitä kautta lasten hyvinvointiin.

Samansuuntaisia tuloksia pedagogisen johtajuuden positiivisista vaikutuksista lasten hyvinvointiin saatiin aiemmin Soukaisen (2019) tutkimuksessa, joka oli osa laajempaa kansainvälistä tutkimus- ja kehittämisprojektia. Laadukkaan pedagogisen johtajuuden määritelmä sisälsi varhaiskasvatuksen sisältöjen ymmärtämisen, varhaiskasvatuksen kehittämisen yhdessä henkilöstön ja lasten kanssa sekä toimivat rakenteet, kuten kokouskäytännöt ja työvuorot. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella ja havainnoimalla lapsia. Suomalaiseen aineistoon kuuluivat lisäksi johtajien itsearviointilomakkeet, joiden avulla selvitettiin vaikuttaako johtajuuden laatu lapsen arkeen. Tulosten mukaan johtajan kokemus itsestään hyvänä pedagogisena johtajana tuottaa laadukasta varhaiskasvatusta lapselle. Lisäksi laadukas pedagoginen johtamistapa toteutuu laajasti koko työyhteisössä käytännön toimintatapoina ja johtajan asiantuntemuksena, esimerkiksi seuraavissa käytännöissä ja periaatteissa:

- Uusien työntekijöiden perehdytys toteutuu hyvin ja heidän kanssaan muodostetaan yhteinen näkemys hyvästä oppimisympäristöstä.
- Henkilöstö on tietoinen varhaiskasvatuksen perustehtävästä ja siitä ollaan samaa mieltä.
- Henkilöstö on sitoutunut työhönsä ja kaikkien vahvuuksia hyödynnetään.
- Työyhteisössä panostetaan tiedonkulkuun ja vuorovaikutukseen sekä dokumentoidaan ja arvioidaan monipuolisesti.
- Johtajalla on työyhteisössä kehittäjän rooli. Hallinnolliset tehtävät eivät vie liikaa johtajan aikaa ja aiheuta kiireen tuntua.
- Johtajalla on varhaiskasvatuksen arjen tuntemusta. Häiriöiden, epävarmuuden ja kaaoksen syntymistä vähennetään tietoisesti.
- Johtaja tarkastelee varhaiskasvatustoimintaa useista näkökulmista.

2.1.1 Pedagogisen johtajuuden osatekijät

Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus on vuorovaikutukseen liittyvä organisaation yhteinen ilmiö (Fonsén 2014, 35; Fonsén ym., 2022b). Keskeinen tekijä pedagogisessa johtajuudessa on oppija, jonka kasvusta, hyvinvoinnista, oppimisesta ja oppimisedellytyksistä huolehditaan (Alava ym., 2021). Varhaiskasvatuksessa oppijalla tarkoitetaan alle kouluikäistä lasta. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus sisältää johtajan omaan toimintaan ja pedagogiikan johtamiseen liittyviä toimia. Pedagoginen johtajuus voidaan jakaa viiteen osatekijään, jotka muodostavat perustan pedagogiselle johtajuudelle. Nämä osatekijät ovat arvot, kontekstuaalisuus, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta. (Fonsén 2014, 35–36; Fonsén, 2013.)

Ensimmäinen pedagogisen johtajuuden osatekijä on arvopohja, joka muodostaa pedagogisen johtajuuden eettisen perustan. Pedagogiset arvot näkyvät kaikessa varhaiskasvatuksen johtamistoiminnassa, esimerkiksi arvovalintoina päätöksenteossa sekä laadukkaan varhaiskasvatuksen ja lapsen edun puolesta puhumisena. Johtajan tehtävä on ajaa lapsen etua kaikessa toiminnassa, jotta esimerkiksi taloudelliset intressit eivät menisi lapsen edun edelle. (Fonsén 2014, 99.) Yhteisiin arvokeskusteluihin voivat osallistua kaikki organisaation jäsenet, koska pedagogiseen johtajuuteen kuuluu yhteisöllisiä piirteitä, jotka näkyvät erityisesti henkilöstön mahdollisuutena osallisuuteen ja toimijuuteen (Alava ym., 2021).

Toinen pedagogisen johtajuuden osatekijä on kontekstuaalisuus, joka osaltaan muokkaa pedagogisen johtajuuden toimintatapoja. Kontekstuaalisuudella tarkoitetaan päiväkodin johtajien vaihtelevien johtamiskokonaisuuksien ja vastuiden asettamia olosuhteita pedagogiselle johtajuudelle. Olosuhteisiin vaikuttavat myös erilaiset organisaatorakenteet ja varhaiskasvatusyksiköt. Pedagogisen johtajuuden konteksti voi lisäksi vaihdella säännöllistä lapsiryhmätyöskentelyä sisältävästä johtajuudesta etäämmällä varhaiskasvatuksen arjesta tapahtuvaan suurten hallinnollisten kokonaisuuksien johtajuuteen, joka voi sisältää myös erilaisten varhaiskasvatusmuotojen johtamista. (Fonsén 2014, 101.)

Kontekstuaalisuus näkyy pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavana tekijänä esimerkiksi hajautetun organisaation johtamisessa. Tällaisessa tilanteessa yhden johtajan alaisuudessa toimii useampi varhaiskasvatusyksikkö, jotka sijaitsevat fyysisesti erillään. Soukainen (2015) tutki varhaiskasvatuksen johtajuutta edellä kuvatussa hajautetussa organisaatiossa, jossa johtajan läsnäolo ei ole päivittäistä, vaan jakaantuu usean varhaiskasvatusyksikön kesken. Hajautetussa organisaatiossa pedagogista johtajuutta on esimerkiksi varhaiskasvatuksen

perustehtävän selkeästä aikatauluttamisesta huolehtiminen. Perustehtävään kuuluu lasten hoito, kasvatusta ja opettaminen sekä huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö. Pedagogista johtajuutta tarvitaan lisäksi resurssien hankkimiseen, esimerkiksi työvuorosuunnitteluun ja tarvittavien materiaalien hankkimiseen. Resurssilla tarkoitetaan myös käytettävissä olevaa aikaa, jota tarvitaan johtajan kanssa käytäviin keskusteluihin. Pedagoginen johtajuus merkitsee hajautetussa organisaatiossa työskentelevän henkilöstön näkökulmasta katsottuna johtajan antamaa tukea työn pedagogisessa ohjauksessa ja kehittämisessä sekä yhteistyön tekemisessä ja vuorovaikutuksessa.

Arvojen ja kontekstuaalisuuden lisäksi pedagoginen johtajuus rakentuu organisaatiokulttuurin varaan. Organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan erityisesti organisaation vuorovaikutuskulttuuriin liittyviä käytäntöjä. Yhteistä pedagogista keskustelua ja suunnittelua varten ovat palaverikäytännöt, esimerkiksi tiimipalaverit ja suunnitteluillat, mahdollistavat vuorovaikutuksen henkilöstön kesken. Keskustelemalla saadaan aikaan yhteisiä kasvatusnäkömyksiä, joihin koko henkilöstö sitoutuu. Neljäs pedagogisen johtajuuden osatekijä on johtajan ammatillisuus. Pedagoginen johtajuus edellyttää, että johtajalla on ammatillista osaamista henkilöstön ohjaamiseen opetussuunnitelmien mukaiseen toimintaan, hallinnollisten käytäntöjen toteuttamiseen ja rohkeaan päätöksentekoon. (Fonsén 2014, 103, 105.) Johtamiseen yleisesti ajatellen kuuluu päätöksentekoon liittyvien valintojen tekemistä. Eettisen ja oikeudenmukaisen valinnan tekeminen vaatii rohkeutta, mutta palkitsee johtajan työyhteisön jäsenten luottamuksella. Epäeettistä toimintaa olisi esimerkiksi huonona esimerkkinä oleminen tai joidenkin osapuolten huomiotta jättäminen valintatilanteessa. Luottamuksen syntymisestä seuraa henkilöstön sitoutumista, innostumista ja hyvää yhteishenkeä. (Juuti 2016, 38, 84.)

Viides pedagogisen johtajuuden osatekijä on substanssin hallinta. Substanssilla tarkoitetaan teoreettista ja käytännöllistä tietoa varhaiskasvatuksesta sekä organisaatiossa toteutettavasta perustehtävästä. Varhaiskasvatustoimintaa ei voi johtaa pelkillä yleisillä johtamistaidoilla, vaan lisäksi tarvitaan ajantasaista tietämystä pedagogiikasta. Johtajalla tulee olla sekä teoreettista tietoa, että käytännön taitoa viedä tietoa henkilöstölle ja erilaisille yhteistyötahoille. Edellytyksenä toimivalle pedagogiselle johtajuudelle on kaikkien edellä mainittujen osatekijöiden hallinta tai tuki, sillä pedagoginen johtajuus ei voi rakentua ainoastaan yhden tekijän varaan. (Fonsén 2014, 107-108.)

2.1.2 Pedagogisen johtajuuden menetelmät

Pedagogisen johtajuuden toteutumista tarkastellaan edellä kuvattujen Fonsénin (2014) viiden pedagogisen johtajuuden osatekijän lisäksi kuuden pedagogisen johtajuuden menetelmän kautta. Ensimmäinen menetelmä on nimeltään *Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle*. Tämä menetelmä liittyy johtajan omiin arvoihin ja johtajuuden kontekstin asettamiin rajoihin. Ajan varaamisen menetelmä edellyttää halua priorisoida aikaa pedagogiikan johtamiselle. Lisäksi työnkuvassa tulee olla aikaa pedagogisille keskusteluille henkilöstön kanssa. Johtaja tarvitsee aikaa myös yksiköiden arjessa toteutettavan pedagogiikan tuntemuksen ylläpitämiseen. Tämän menetelmän käyttämisestä tukee varhaiskasvatuksen selkeä perustehtävä ja johtajan vahva substanssin hallinta.

Toinen pedagogisen johtajuuden menetelmä liittyy organisaatiokulttuuriin ja on nimeltään *Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi*. Pedagogista keskustelua varten järjestettyjä foorumeita ovat esimerkiksi yksikköpalaverit, tiimipalaverit, suunnitteluillat ja kehityskeskustelut. Keskustelufoorumien toiminnan käynnistämisen lisäksi niiden toiminnan jatkumisesta huolehditaan. Tämän menetelmän toteutumista edistää johtajan suunnitelmallisuus ja hyvät organisointitaidot sekä opetussuunnitelmatyön selkeät rakenteet. Opetussuunnitelmatyö on prosessi, jossa varhaiskasvatusta ja esiopetusta ohjaavia opetussuunnitelmia käytetään arvokeskustelujen pohjana, kun muodostetaan yhteisiä kasvatuskäsityksiä sekä työstetään paikallisia ja yksikkökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia. Tavoitteena on, että hyvät pedagogisen keskustelun käytännöt muotoutuvat vähitellen osaksi organisaation toimintakulttuuria. (Fonsén 2014, 113, 121–122.)

Kolmas pedagogisen johtajuuden menetelmä on nimeltään *Pedagogisen johtajuuden jakaminen*. Eri ammattiryhmillä on erilaiset vastuut ja työnkuvat, joihin kuuluu myös pedagogista johtajuutta. Tämän takia pedagogista johtajuutta toteuttavat muutkin henkilöstön jäsenet kuin päiväkodin johtaja. Jaetun johtajuuden kulttuurissa henkilöstö toimii ammatillisesti sekä kantaa omalta osaltaan vastuuta pedagogiikan laadusta ja kehittämisestä. Pedagogisen johtajuuden jakamista edistäviä tekijöitä ovat pätevän henkilöstön rekrytointi sekä johtajan luottamus ja arvostus henkilöstön osaamista kohtaan. (Fonsén 2014, 124.) Johtajan valmentava työote edistää jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumista. Valmentavalla työotteella työskentelevä johtaja osallistaa henkilöstöä yhteiseen pohdintaan ilman johtajan valmiiksi antamia vastauksia. (Fonsén ym., 2022a.)

Neljäs pedagogisen johtajuuden menetelmä on nimeltään *Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto*. Kompetenssilla tarkoitetaan pätevyyttä ja kelpoisuutta työtehtävään. Kompetenssia ylläpidetään hankkimalla ajantasaista ammatillista tietämystä. Johtajuuden haltuunottoa edistää omien johtamistaitojen kehittäminen koulutusten avulla ja rohkeus tehdä päätöksiä. Johtamistaitoja tarvitaan esimerkiksi henkilöstön motivoimisessa ja ohjaamisessa ammatilliseen toimintaan. Muita johtajuuden haltuunottoa edistäviä tekijöitä ovat ajanhallinnan, priorisoinnin ja dialogisuuden taidot. (Fonsén 2014, 121, 124.)

Varhaiskasvatuksen johtotehtävissä työskentelevät kokevat yhdeksi kehittämiskohteekseen juuri johtajuusroolin haltuunoton ja sen kantamisen. Nämä tulokset saatiin tutkimuksessa, jossa tutkimushenkilöt olivat täydennyskoulutukseen osallistujia ja jo tämän perusteella kiinnostuneita itsensä kehittämistä. Johtajuusroolin kantaminen tarkoittaa omien johtajuustaitojen arviointia ja kehittämistä. Johtajuustaitoja ovat esimerkiksi vuorovaikutus erilaisten persoonien kanssa, ristiriitojen sovittelu, työn arvioiminen yhdessä henkilöstön kanssa ja henkilöstön osaamisen hyödyntäminen. Johtajan oman esihenkilön tuki antaa voimavaroja ja varmuutta johtajuuteen. (Fonsén ym., 2022a.)

Viides pedagogisen johtajuuden menetelmä on nimeltään *Työhyvinvoinnista huolehtiminen*. Työhyvinvointia edistävät työyhteisön hyvästä ilmapiiristä ja vuorovaikutuksesta huolehtiminen sekä työyhteisökoulutukset. Työhyvinvoinnista huolehtiminen edellyttää yhteisöllisyyden rakentamista ja henkilöstön työhyvinvoinnin jatkuvaa seuraamista. Työhyvinvointiin vaikuttavat seuraavat resurssit: varhaiskasvatuksen pedagogisia tavoitteita toteuttamaan tarvitaan osaavaa henkilöstöä ja riittävästi aikaa; talousjohtaminen ja budjetin laadinta mahdollistavat tarvittavien oppimisvälineiden hankinnan; päiväkodin fyysiset puitteet vaikuttavat oppimisympäristöjen laatuun. (Fonsén 2014, 117.)

Kuudes pedagogisen johtajuuden menetelmä on nimeltään *Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen*. Se tarkoittaa arvokeskustelun käynnistämistä, toiminnan arviointia ja kehittämistä. Yksikköpalaverien teemojen suunnittelu ja asialistojen valmistelu sekä johtajan säännöllinen osallistuminen tiimipalavereihin mahdollistavat pedagogiset keskustelut työyhteisössä. Muita pedagogista keskustelua edistäviä tekijöitä ovat johtajan vahva pedagoginen tietopohja ja arjen pedagogiikan tuntemus. (Fonsén 2014, 123-124.)

2.2 Pedagogiikan johtaminen

Pedagogiikan johtamisella on varhaiskasvatuksessa vahva lakisääteinen perusta.

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 3§, 21§) säädetään varhaiskasvatuksen tavoitteista ja

varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnallisista perusteista, jonka mukaan varhaiskasvatusta toteutetaan ja paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan. Varhaiskasvatustalaki (540/2018, 2§) määrittelee varhaiskasvatuksen lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Pedagogiikka on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Pedagoginen toiminta perustuu tutkittuun tietoon ja sitä toteuttaa sekä johtaa ammattihenkilöstö. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelee varhaiskasvatuksen arvoperustan sekä käsitykset lapsesta, lapsuudesta ja oppimisesta, jotka yhdessä muodostavat pohjan varhaiskasvatuksen pedagogiikalle. Pedagogiikan painottuminen edellyttää varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagogista asiantuntemusta ja yhteistä ymmärrystä siitä, miten lasten oppimista ja hyvinvointia parhaiten edistetään. Henkilöstön asiantuntemuksen ja yhteisen ymmärryksen kautta pedagogiikka näkyy toimintakulttuurissa ja oppimisympäristöissä. Toimintakulttuurilla on vaikutusta varhaiskasvatuksen laatuun. (Opetushallitus 2022.)

Varhaiskasvatuksen johtamisen lisäksi johtajan tehtäviin voi kuulua esiopetuksen johtamista, jota ohjaavat eri lait ja asiakirjat kuin varhaiskasvatuksen johtamista. Perusopetuslaissa (628/1998, 14§) säädetään esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista, joka ohjaa esiopetuksen toteuttamista ja paikallisten esiopetuksen opetussuunnitelmien laatimista. Sekä varhaiskasvatuksessa että esiopetuksessa toimintakulttuuria kehitetään pedagogiikkaa johtamalla. Pedagogiikan johtaminen tarkoittaa toiminnan tavoitteellista ja suunnitelmallista johtamista, arviointia ja kehittämistä. (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2022.) Pedagogiikan johtaminen vaatii johtajalta vahvaa tietoa ja taitoa tulkita opetussuunnitelmia sekä johtaa niiden toteutumista muuttuvissa ympäristöissä (Ahtiainen ym., 2021).

Pedagogiikan johtaminen voidaan määritellä lakien ja asiakirjojen lisäksi arjen käytäntöjen kautta, kuten Jalkanen ja Fonsén ovat tahoillaan tehneet. Pedagogiikan johtaminen tarkoittaa opetuksen sisältöjen, työskentelytapojen ja arvioinnin johtamista sekä oppimisympäristöjen ja materiaalien käytön johtamista (Jalkanen 2020, 38). Pedagogiikan johtamiseen tarvitaan arjen tuntemusta, joka syntyy toiminnan havainnoinnista, yhteisistä keskusteluista henkilöstön kanssa ja läsnäolosta lapsiryhmissä. Pedagogiikan johtamista haittaavia tekijöitä voivat olla johtajan vastuulla olevien henkilöstö- ja hallinnointijohtamisen kokonaisuuksien laajuus. Jos johtajan vastuulla on eri varhaiskasvatusmuotoja tai useita varhaiskasvatustyksiköitä, pedagogiikan johtamiselle saattaa olla vaikea löytää aikaa. (Fonsén 2014, 102.)

Johtajat kokevat johtamistyön merkitykselliseksi erityisesti pedagogiikan johtamisen kautta. Varhaiskasvatustyö itsessään koetaan tärkeäksi ja pedagogiikan johtaminen on merkityksellistä, koska sen avulla lapselle mahdollistetaan laadukas varhaiskasvatus. Johtamistyön innoittajia ovat lapsen ja lapsuuden arvostaminen sekä arjen kohtaamiset lasten kanssa. Pedagogiikan johtamiseen liittyy myös haasteita. Pedagogiikan johtamista vaikeuttaa esimerkiksi johtajan riittämättömyyden tunne, mikä voi johtua oman osaamisen puutteista, työmäärän suuruudesta tai siitä, ettei henkilöstölle ole riittävästi aikaa. Johtajaa kuormittavat pulmat henkilöstön rekrytoinnissa ja osaamisessa sekä henkilöstön väliset jännitteet, mikä osaltaan vaikeuttaa pedagogiikan johtamista. (Siippainen ym. 2021, 96.)

2.3 Hallinnollinen johtajuus

Hallinnollinen johtajuus sisältää yhteistyötä varhaiskasvatuksen muiden johtajien ja henkilöstön kanssa. Hallinnollinen johtaja toimii muuta henkilöstöä etäämmällä perheistä ja lapsista. Työtehtävät sisältävät pedagogiikan johtamisen lisäksi talousasioita, toimistorutiineja ja muita yleisiä johtamiseen liittyviä asioita. (Fonsén 2014, 102.) Varhaiskasvatuksen hallinnolliseen johtamiseen tarvitaan lainsäädännön osaamista ja tietoa hallinnollisten ohjelmien käytöstä. Osa johtajista kokee nämä asiat vahvuusikseen, mutta osa tuntee tarvetta kehittää niihin liittyvää osaamistaan. Kehittämiskohteiksi koetaan myös tietämys työehtosopimuksista ja opetusalan lainsäädännöstä sekä asioiden aikataulut. (Fonsén ym., 2022a.) Johtajan työnkuva on vaihteleva ja monipuolinen. Työnkuvaan kuuluu vapautta ja itsenäistä toimimista, mutta toisaalta työ koetaan pirstaleiseksi ja työmäärät suuriksi. Henkilöstöpulasta johtuva ennakoimattomuus kuormittaa johtajia. Johtajan työhön kuuluvat hallinnolliset tehtävät ovat lisääntyneet viime vuosina. (Siippainen ym. 2021, 102, 107.)

Viime vuosikymmenien aikana Suomessa on liitetty pieniä kunnallisia päiväkotuja hallinnollisesti yhteen ja niistä on muodostettu isompia johtamiskokonaisuuksia. Aiemmin jokaisella päiväkodilla oli oma johtaja, jolle kuului johtamisen ohella työskentelyä lapsiryhmässä. Päiväkotiliitosten jälkeen useimpien johtajien työssä keskeisintä on johtajuus. Johtajuuteen liittyvä työnjako johtajan ja hänen työparinsa välillä vaihtelee, koska siihen vaikuttaa johdettavan yksikön koko, rakenne, tarvittavien päätösten luonne ja yhteistyöhön liittyvä toimintakulttuuri. (Halttunen ym., 2019.) Päiväkodin johtaja kuuluu organisaation keskijohtoon ja työskentelee päätöksenteon solmukohdassa ylemmän tason johtajien ja varhaiskasvatuksen toteuttajien välissä. Johtajan työssä on kolme tekijää, jotka vaativat tasapainon löytämistä ääripäidensä välille. Ensimmäisenä tekijänä on tasapainoilu itsenäisen

päätöksenteon ja organisaation yhteisten linjausten keskellä. Johtajalla on niukasti mahdollisuuksia vaikuttaa koko organisaatiota koskeviin päätöksiin, mutta toisaalta oman yksikön johtamiseen liittyy vapautta ja itsenäistä päätöksentekoa. Toinen tekijä liittyy alaisiin, jotka toisaalta kaipaavat johtajalta tukea ja suojelua, mutta toimivat myös autonomisesti ja omaehtoisesti. Kolmas tekijä on johtajan erillisyyttä, joka voidaan kokea jopa yksinäisyytenä. Sen vastaparina on johtamisen myönteinen yhteisöllisyys ja johtajan rooli toiminnan mahdollistajana. Yhtenä syynä johtajuuden käynnissä olevaan murrokseen ovat kasvavat laatu- ja tehokkuusvaatimukset. Johtaja voi hallita muutoksia löytämällä roolilleen tasapainon suhteessa ylempään johtoon ja alaisiin. (Hjelt & Karila, 2021.)

2.4 Jaettu johtajuus

Jaettu johtajuus voidaan määritellä kaikkien työyhteisön jäsenten oman asiantuntijuuden käyttämiseksi yhteisten päämäärien hyväksi. Jaettua johtajuutta kuvataan maksimaaliseksi vallan ja asiantuntijuuden käytöksi yhdistettynä hyvään yhteistyöhön muiden kanssa. Edellytyksenä jaetulle johtajuudelle on, että työyhteisön jäsenet kokevat ainutlaatuisuutta ja arvokkuutta työssään. Henkilöstön tasa-arvoinen kohtelu ja tunne oman työpanoksen tärkeydestä luovat osaltaan kokemusta jaetusta johtajuudesta. (Juuti 2016, 16.) Jaettuun johtajuuteen kuuluu jaettua asiantuntijuutta. Parrilan ja Mäntyjärven (2021) mukaan varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus määritellään jaetuksi asiantuntijuudeksi, joka muotoutuu moninaisissa vuorovaikutussuhteissa henkilöstön välillä.

2.4.1 Jaettu johtajuus työyhteisön näkökulmasta

Pedagogisen johtajuuden pitää toimia työyhteisötason lisäksi tiimitasolla. Oman asiantuntijuutensa kehittymisessä henkilöstö tarvitsee esihenkilön ja kollegoiden tukea, jotta tuloksena on toimiva työyhteisö ja hyvät työtiimit. Kun työyhteisössä kyetään reflektiiviseen keskusteluun, sitoutumiseen ja yhteiseen oppimiseen, vastuu laadukkaasta pedagogiikasta on yhteinen. Edellä mainittu tiimitason johtajuus kuuluu lapsiryhmässä toimivan varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Tiimitason johtajuus on osa varhaiskasvatuksen jaettua johtajuutta sekä siihen kuuluvan vallan ja vastuun jakamista. Päiväkodin johtajalla on vastuu käyttää valtaa ja vaikuttaa muiden toimintaan työyhteisötasolla, esimerkiksi työvuorosunnittelulla, materiaalihankinnoilla tai pedagogisilla keskusteluilla. Varhaiskasvatuksen opettajalla on vastuuta ja vaikutusvaltaa tiimitasolla, esimerkiksi tiimin jäsenten työtehtäviin ja lapsiryhmän pedagogisen toiminnan toteutukseen liittyen. Sekä

johtaja että varhaiskasvatuksen opettaja ohjaavat osaltaan henkilöstöä toteuttamaan opetussuunnitelmien mukaista toimintaa. (Parrila & Mäntyjärvi, 2021; Fonsén ym., 2021.) Johtajan ja varhaiskasvatuksen opettajan välisen jaetun johtajuuden tukeminen ja kehittäminen edistävät osaltaan pedagogiikan johtamista, koska varhaiskasvatuksen opettajat johtavat lapsiryhmien pedagogiikkaa lähellä lapsia ja perheitä (Ahtiainen ym., 2021).

Vastuu suunnitella ja toteuttaa toimintaa on koko varhaiskasvatuksen henkilöstöllä, vaikka päiväkodilla onkin toiminnasta vastaava johtaja ja lapsiryhmissä työskentelevillä varhaiskasvatuksen opettajilla on kokonaisvastuu lapsiryhmän toiminnan suunnitelmallisuudesta ja tavoitteellisuudesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä. (Opetushallitus 2022.) Varhaiskasvatuksen opettaja johtaa tiimiään ilman esihenkilöasemaa, mikä tuottaa epävakaita valtasuhteita toisaalta johtajan määrittelemien toiminnan suuntaviivojen ja toisaalta varhaiskasvatuksen opettajan määrittelemien suuntaviivojen suhteen. Vallan ja vastuun tulee olla tasapainossa keskenään, jotta johtajuus voi toteutua tarkoituksenmukaisesti. Keskeistä on yhteisen ymmärryksen muodostaminen varhaiskasvatuksen perustehtävästä. (Fonsén ym., 2021.)

Johtajuuden ja vastuun jakamisen malleissa on kunnittaisia eroja. Johtaja voi työskennellä osittain lapsiryhmässä johtamistehtäviensä lisäksi tai työnkuva voi olla täysin lapsiryhmästä erillinen ja sisältää laajoja johtamiskokonaisuuksia. Johtajalla voi olla työparinaan varajohtaja tai vastaava varhaiskasvatuksen opettaja, joka työskentelee pääasiassa lapsiryhmässä, mutta osallistuu koko yksikön johtamiseen. Työparilla on vastuuta yksikön pedagogiikasta, mutta ilman esihenkilövaltaa, koska työpari sijoittuu organisaatiossa johtajan ja varhaiskasvatuksen muun henkilöstön välille. Esihenkilövalta antaisi vakuuttavuutta ja auktoriteettia työparin johtajuuteen. Kun työpari työskentelee ilman esihenkilövaltaa, persoonalliset ominaisuudet vaikuttavat auktoriteetin saamiseen työyhteisössä. Esihenkilövallan puuttumisen takia kyseessä oleva johtajuusmalli on työyhteisössä koettu osittain epäselväksi. (Fonsén 2014, 101.) Jaetun johtajuuden toteutumista tukee asemaan liittyvä valtuutus. Toisin sanoen on tärkeää, että pedagogista johtajuutta toteuttavan henkilön muodollinen asema työyhteisössä sisältää tarvittavan valtuutuksen. (Halttunen & Waniganayake, 2021.)

Johtajan työparilla on muodollinen asema johtajuudessa, mutta siitä huolimatta tämä organisaation väliportaana johtajuus tuntuu jääneen näkymättömiin, sillä varhaiskasvatuksen opettajan asema tiimensä pedagogisena johtajana on ollut työparia enemmän jaettua johtajuutta koskevan tutkimuksen ja ammatillisen keskustelun kohteena. Yksinomaan

työpariin keskittyvää tutkimusta ei ole julkaistu lainkaan, mutta joitakin työparin johtajuuteen osallistumista estäviä tekijöitä on kartoitettu. Niitä ovat roolien epäselvyys ja moninaisuus, vastuiden epäselvyys, käytettävissä olevan ajan rajallisuus sekä valtuutuksen puute päätöksenteossa. Jos johtajan työpari on kokoaikaisesti lapsiryhmässä työskentelevä varhaiskasvatuksen opettaja, saattavat varhaiskasvatusyksikön johtamiseen liittyvät tehtävät jäädä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävien jalkoihin. Riittävä lapsiryhmän ulkopuolinen työaika, joka olisi tarkoitettu johtajan työparin tehtäviin, voisi sitouttaa vahvemmin pedagogiikan johtamiseen ja varhaiskasvatuksen kehittämiseen yksikkötasolla. (Halttunen & Waniganayake, 2021.)

2.4.2 Jaettu johtajuus organisaation näkökulmasta

Koko Suomea koskevia varhaiskasvatuksen johtajuuden rakenteiden ohjeistuksia ei ole, joten kunnat voivat paikallisesti päättää johtajan työparin roolien ja vastuiden määrittelystä sekä käytettävistä nimikkeistä. Viime vuosina kunnissa on tehty johtajuuden rakenteiden uudelleenjärjestelyjä, esimerkiksi työparin tehtävien suhteen. Suurimmalla osalla päiväkodin johtajista on johdettavanaan useita varhaiskasvatusyksiköitä ja päiväkodin lisäksi muita varhaiskasvatusmuotoja, kuten perhepäivähoito tai avoin varhaiskasvatus. Laajojen johtamiskokonaisuuksien ja yksiköiden välisten etäisyyksien vuoksi työparin rooli on merkityksellinen johtajan tukijana ja työtehtävien jakajana. (Halttunen & Waniganayake, 2021.) Johtajat kokevat johtajakollegoilta saadun vertaistuen merkityksellisenä omalle työlleen. Ajatusten ja mielipiteiden vaihtaminen muiden johtajien kanssa, joille varhaiskasvatuksen arki on tuttua, auttaa johtamistyössä. Keskustelut antavat tukea työhön ja niiden avulla oma johtajuus kehittyy. Varhaiskasvatuksen erityisopettajalla on myös johtajan pedagogista johtajuutta tukeva rooli työyhteisössä, mutta johtajan työnkuvaan kuuluvilla asioilla saatetaan joskus kuormittaa varhaiskasvatuksen erityisopettajaa liikaakin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan laajassa työnkuvassa tärkeintä on kuitenkin tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentely ja tiimien tukeminen. (Fonsén 2014, 138, 176.)

Useat tutkijat ovat havainneet varhaiskasvatuksen olevan murrosvaiheessa sekä varhaiskasvatuksen johtajuuden että henkilöstön asiantuntijuuden suhteen (Fonsén ym., 2021; Ukkonen-Mikkola ym., 2020; Hjelt & Karila, 2021). Johtajuuden muuttumisen myötä johtajien vastuualueita laajennetaan ja jaetun johtajuuden rakenteita kehitetään (Fonsén ym., 2021). Asiantuntijuuden murros puolestaan liittyy päiväkotien uudelleenlaiseen henkilöstörakenteeseen, joka varhaiskasvatuslain (540/2018, 27§) mukaan tulee ottaa

käyttöön viimeistään vuonna 2030. Laki määrittää moniammatillisen tiimin silloin koostuvan varhaiskasvatuksen opettajasta, varhaiskasvatuksen sosionomista ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajasta.

Ukkonen-Mikkola tutkimusryhmineen (2020) toteutti uuden henkilöstörakenteen mukaisissa tiimeissä toimintatutkimuksen, jonka mukaan erilaisen koulutuksen ja kokemuksen kautta näillä eri ammattiryhmillä on erilaista osaamista. Varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamista on pedagoginen suunnittelu, kehittäminen ja arviointi. He kokevat omaksi vastuualueekseen pedagogisen toiminnan ja lapsen kehityksen ja oppimisen edistämisen. Varhaiskasvatuksen sosionomin erityisosaamista on lasten hyvinvoinnin edistäminen yhteistoiminnan, sosiaalisten suhteiden ja verkostojen kautta sekä perheiden elämäntilanteeseen liittyvä moniammatillinen verkostotyö. Heidän työssään korostuu jaettu vastuu tiimin toiminnasta sekä lasten kasvusta, hyvinvoinnista ja eduista huolehtiminen. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työn ydintä on tiimin jäsenenä toimiminen sekä lasten perustoiminnoista ja hoivasta huolehtiminen. Uuden nimikkeen takia varhaiskasvatuksen sosionomin työnkuvan ja erityisosaamisen tunnistaminen on haasteellista, erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan ja sosionomin välisen työnjaon suhteen.

2.5 Yhteinen johtajuus

Yhteinen johtajuus on kehittämistyön tuloksena syntynyt uusi varhaiskasvatuksen johtajuuden käsite, joka tarkoittaa johtajuuden jakaantumista johtajatyöparin kesken. Yhteisellä johtajuudella tarkoitetaan kahden johtajan yhteistyötä, jossa johdetaan samaa johtamiskokonaisuutta, mutta työnkuvat ovat erilaiset. Yhteisessä johtajuudessa johtajat sijoittuvat organisaatiossa samalle tasolle. Kumpikaan johtajista ei kyseisessä toimintamallissa työskentele lapsiryhmässä. Toisen johtajan vastuulla ovat hallinnolliset tehtävät, kuten henkilöstö- ja talousjohtaminen, joihin kuuluu esimerkiksi budjetin seuranta, sijaisjärjestelyt ja uusien työntekijöiden rekrytointi. Toisen johtajan vastuulla on pedagogiikan ja asiakkuuksien johtaminen, esimerkiksi erilaisten yhteistyöverkostojen ylläpitäminen ja koulutusten suunnittelu henkilöstölle. Pedagogiikasta vastaavan johtajan työssä korostuu opetussuunnitelmien mukaisen toiminnan johtaminen ja hyvän palvelukulttuurin luominen. Yhteisen johtajuuden mallissa varhaiskasvatuksen kehittäminen kuuluu kummankin johtajan vastuualueeseen. Tällä käsitteellä halutaan korostaa yhteistä vastuuta laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisesta. (Fonsén & Keski-Rauska, 2018; Aronen ym., 2022.)

Edellä kuvattua työparijohtajuutta on toteutettu Hämeenlinnassa vuodesta 2014 alkaen. Kyseinen malli syntyi varhaiskasvatuksen kehittämisen tarpeesta ja sen tarkoituksena oli muun muassa johtajien pedagogisen johtajuuden kehittäminen sekä johtajien osaamisen vahvistaminen talouden, henkilöstöjohtamisen ja perheiden kanssa tehtävän yhteistyön suhteen. (Fonsén & Keski-Rauska, 2018; Aronen ym., 2022.) Riekkola tutkimusryhmineen (2015) arvioi tätä johtajuusmallia kartoittamalla henkilöstön näkemyksiä kyselyn avulla, kun uuden mallin käyttöönotosta oli kulunut puolitoista vuotta. Alun perin johtamisjärjestelmän muuttamisen yhtenä tarkoituksena oli, että pedagogiselle johtamiselle saataisiin lisää aikaa. Arvioinnin mukaan henkilöstön kokemukset yhteisestä johtajuudesta olivat positiivisia, mutta aikaa pedagogiselle johtamiselle ei ollut henkilöstön mielestä vieläkään riittävästi ja johtajien osallistumista lapsiryhmien arkeen kaivattiin. Johtajuusmallin muutoksen myötä muita pedagogisen johtajuuden rakenteita, kuten tiimien yhteistä suunnittelua ja varhaiskasvatuksen opettajille kuuluvaa pedagogisen toiminnan suunnittelua vahvistettiin. Niihin panostaminen hyödytti työyhteisöjä.

Yhteisen johtajuuden laatuun voidaan vaikuttaa esimerkiksi aikaresurssilla, joka on oleellinen yhteisen johtajuuden osatekijä. Aikaa tarvitaan sekä johtajien väliselle keskustelulle että johtajien ja henkilöstön väliselle keskustelulle, koska yhteisen johtajuuden ydin rakentuu dialogisuudesta ja organisaation todellisuuden yhteisestä ymmärryksestä. Muita yhteisen johtajuuden laadun osatekijöitä ovat sujuvat pedagogisen johtajuuden rakenteet, työn moninaisten sisältöjen ja vastuiden selkeä jakaminen sekä vuorovaikutus. Johdettavien yksiköiden määrä vaikuttaa osaltaan yhteisen johtajuuden laatuun, koska ison johtamiskokonaisuuden johtaminen asettaa enemmän haasteita ajankäytölle kuin pienemmän kokonaisuuden johtaminen. Erilaiset johtamisen rakenteet ja käytänteet ovat kuitenkin vain osa johtajuutta. Tässäkin johtajuusmallissa tarvitaan arvokeskustelua rakentamaan johtajuudelle vahva pohja. (Fonsén & Keski-Rauska, 2018.) Työparijohtajuutta käytettäessä johtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien välistä jaettua johtajuutta on hyvä selkeyttää ja muodostaa yhteinen näkemys siitä. Pedagogisten keskustelujen avulla voidaan parantaa myös johtajatyöparin välistä jaettua johtajuutta. Yksilöjohtajamallista yhteiseen johtamiseen siirtyminen tapahtuu vähitellen. (Fonsén & Mäntyjärvi, 2019.)

Työparijohtajuus on tullut esille myös varhaiskasvatuksen ylemmän tason johtajuuteen liittyvässä tutkimuksessa, jossa johtajuutta tutkittiin inklusiivisen pedagogiikan näkökulmasta. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen tarkoittaa sellaisen pedagogisen toiminnan johtamista, jota ohjaavat inklusiiviset periaatteet. Inklusiivisiin periaatteisiin kuuluvat kaikkien lasten

yhtäläiset oikeudet, tasa-arvoisuus, yhdenvertaisuus, syrjimättömyys, moninaisuuden arvostaminen, sosiaalinen osallisuus ja yhteisöllisyys. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen sisältää johtajan käsitykset inklusiosta, kaikille yhteisestä opetussuunnitelmasta sekä osaamisen ja resurssien jakamisesta. Tutkimukseen osallistui varhaiskasvatusjohtajat ja -päälliköt ja aineisto kerättiin kyselyllä ja haastattelemalla. (Laakso ym., 2020.)

Tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatuksen vahvuus inklusiiviseen pedagogiikkaan liittyen on pitkä kokemus tiimityöstä ja ammattiryhmien välisestä yhteistyöstä. Ylemmän tason johtajien mukaan tulevaisuuden varhaiskasvatusta kuvaavat sanat avoimuus, keskustelevuus ja yhdessä tekeminen. Ylemmän tason johtajat pitivät tärkeänä, että tulevaisuudessa jokaisessa päiväkodissa on johtaja, jolla on aikaa pedagogiselle johtamiselle, eikä aikaa vie lapsiryhmätyöskentely. Koko työyhteisön panosta tarvitaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteuttamiseksi ja keskiössä tulee olla lapsen kohtaaminen ja lapsuuden arvostaminen. Ylemmän tason johtajat kaipasivat työhönsä enemmän tukea, esimerkiksi oman esihenkilön taholta. Yhtenä mahdollisuutena esitettiin työparijohtajuutta, joka mahdollistaisi jaetun johtajuuden ja työn tukemisen. Työparijohtajuuden avulla keskustelun määrää voisi lisätä. (Laakso ym., 2020.)

Päiväkodin johtajan perustehtävä on nyt ja tulevaisuudessa lapsen edun ensisijaisuuden turvaaminen. Työparijohtajuuden toteuttaminen on selventänyt entisestään käsitystä, että vastuu lapsen saaman varhaiskasvatuksen laadusta on yhteinen. Työtehtävien ja vastuiden jakaantuminen johtajien välillä on selkeytynyt ja vakiintunut, kun tehtävien ja vastuiden rajapinnat ovat käytännön myötä löytyneet. Työparijohtajuus voisi tulevaisuudessa kehittyä ja syventyä ilmiöpohjaiseksi johtajuudeksi, jossa tehtäviä ei olisi etukäteen tarkasti eroteltu johtajien välillä, vaan johtajien yhteistyössä huomioitaisiin esimerkiksi johdettavaan kokonaisuuteen liittyvät johtajien tiedot ja sosiaaliset suhteet. (Aronen ym. 2022.)

3 Kansainvälisiä näkökulmia varhaiskasvatuksen johtajuuteen

Kolmannessa luvussa esitellään tutkimuksia, jotka tarkastelevat varhaiskasvatuksen johtajuutta eri puolilla maailmaa. Tarkoituksena on kansainvälisten tutkimustulosten avulla laajentaa näkemystä varhaiskasvatuksen johtajuudesta ja lisätä ymmärrystä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa esiintyvistä pedagogisen johtajuuden ominaispiirteistä. Eri maiden varhaiskasvatusta tarjoavista tahoista käytetään nimitystä varhaiskasvatussyksiköt.

Varhaiskasvatuksen johtajuus on moniulotteinen ja monikerroksinen ilmiö, joka näyttäytyy monimutkaisina ja kokonaisvaltaisina käytäntöinä, jotka ovat maakohtaisia. Johtajuuteen vaikuttavat kyseessä olevalle maalle ominaiset tekijät ja haasteet. Tämän takia eri maissa tehtyjen tutkimusten tulokset ovat harvoin yleistettävissä toisten maiden varhaiskasvatukseen. (Rodd, 2013.) Heikka ja kumppanit (2019) tuovat tutkimustulosten kansainväliseen hyödyntämiseen erilaista näkökulmaa, jonka mukaan eri maiden vaihtelevat toimintaympäristöt tuovat laajempaa ja monipuolisempaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen johtajuuteen. Johtajuuden universaali ydin on yhteisöllinen, osallistava ja inklusiivinen, vaikka johtajuuden olosuhteet vaihtelevat. Lisäksi yhteiseen näkemykseen kuuluu, että oppimisen katsotaan pohjautuvan olemassa olevaan tietämykseen.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on selvitetty varhaiskasvatuksen johtajuudesta seuraavanlaisia teemoja, jotka ovat tärkeitä myös suomalaisen varhaiskasvatuksen johtajuudessa: johtajuuden kehittämistarpeita Yhdysvalloissa (Movahedazarhouligh ym., 2022), johtajan työkokemuksen ja oman toiminnan vaikutuksia varhaiskasvatukseen laatuun Kanadassa (Perlman ym., 2020), jaetun johtajuuden käytäntöjä ja johtajan työparin toimintatapoja Norjassa, Australiassa ja Suomessa (Halttunen ym., 2019) sekä varhaiskasvatuksen johtamisen strategioita muuttuvassa yhteiskunnassa Hongkongissa (Chan, 2018). Maakohtaiset piirteet ilmenevät näissä kansainvälisissä tutkimuksissa siten, että tutkimusmaiden erilaiset kulttuurit, perinteet ja lainsäädäntö saavat aikaan erilaisia varhaiskasvatuksen johtajuuden konteksteja.

Yhdysvalloissa varhaiskasvatusta tutkittiin kirjallisuuskatsauksen avulla ja huomattiin alle 6-vuotiaita lapsia koskevan varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyviä epäkohtia ja kehittämistarpeita, jotka liittyvät johtajan ammatillisuuteen ja substanssin hallintaan. Yhdysvalloissa varhaiskasvatustoimintaa johtavien henkilöiden asema nähdään lähinnä oman organisaation hallinnollisesta toiminnasta vastaamisena, ei niinkään johtajuuden kautta määriteltynä. Varhaiskasvatussyksiköiden johtajien pätevyysvaatimukset ja koulutustaustat

eivät ole yhtenäisiä, vaan käytännöt niiden suhteen vaihtelevat osavaltioidenkin sisällä. Lisäksi varhaiskasvatuksen henkilöstön mahdollisuudet kehittää johtamisosaamistaan ovat vähäiset, vaikka tiedetään, että varhaiskasvatuspalveluiden kehittäminen vaatii johtajalta monenlaista erityisosaamista. Edellä mainitut varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyvät epäkohdat ovat saaneet Yhdysvalloissa aikaan tilanteen, jossa tutkittuun tietoon perustuvia varhaiskasvatuksen toimintatapoja on käytössä vähän ja johtamiseen liittyviä tehokkaita toimintatapoja käytetään vain yksittäisillä alueilla, eikä niiden käyttö ole järjestelmällistä. Varhaiskasvatuksen laadun ylläpitämiseen ja kehittämiseen ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota. Näiden johtajuuteen liittyvien epäkohtien kehittäminen on tärkeää, koska yhtenä tutkimustuloksena todetaan, että varhaiskasvatuksen laadukas johtaminen ja kehittäminen ovat tärkeitä tekijöitä lasten kehitystä ja hyvinvointia edistävän ilmapiirin luomisessa. Varhaiskasvatuksen johtaminen on jatkuva prosessi, joka edellyttää jatkuvaa havainnointia ja kehittämistä. Kansainvälisesti ajatellen kiinnostus varhaiskasvatuksen johtajuuden kehittämistä kohtaan on kasvanut. (Movahedazarhouligh ym., 2022.)

Kanadan suurimmassa kaupungissa Torontossa selvitettiin varhaiskasvatussyksiköiden johtajille suunnatun kyselyn avulla varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä. Kyselyn avulla kerättiin tietoa johtajan työkokemuksesta varhaiskasvatuksessa, johtamiskokemuksesta, johtamiskäytännöistä ja yksiköissä toteutettavan varhaiskasvatuksen laadusta. Johtamiskäytännöillä tarkoitettiin organisaatiokulttuuriin liittyviä tekijöitä, kuten yksikköpalaverien ja tiimipalaverien määrää sekä johtajan osallistumista niihin. Johtamiskäytännöillä tarkoitettiin myös johtajan lapsiryhmävierailuja, joiden tarkoituksena on valvoa opettajan toimintaa. Varhaiskasvatuksen laatua arvioitiin käyttäen *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)* ja *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R)* havainnointimenetelmiä. Odotuksista poikkeavien tulosten mukaan johtajuuteen liittyvillä seikoilla, kuten johtajan työ- ja johtamiskokemuksen määrällä ja johtamiskäytännöillä ei ole yhteyttä varhaiskasvatuksen laatuun. Jatkotutkimusehdotus on tutkia johtajan vaikutusta varhaiskasvatuksen laatuun muistakin näkökulmista, esimerkiksi millaisia pedagogisia keskusteluja johtaja ja opettaja valvontaan liittyvien lapsiryhmävierailujen aikana käyvät. (Perlman ym., 2020.)

Varhaiskasvatuksen johtajuutta verrattiin Norjan, Australian ja Suomen välillä käyttäen näkökulmana jaettua johtajuutta ja työparijohtajuutta. Pienen osallistujamäärän vuoksi tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta ne antavat kansainvälistä viitettä työparijohtajuuden toimintatavoista. Norjan, Australian ja Suomen välillä monet varhaiskasvatuksen

työpari johtajuuteen liittyvät asiat vaihtelevat, kuten esimerkiksi johtamiselle varatut aikaresurssit ja niiden jakaantuminen työparin kesken. Jaettuun johtajuuteen liittyvät työnkuvat ja käytännöt vaihtelevat sekä maiden välillä että niiden sisällä. Johtajuuden jakamista ei säädellä tarkasti Suomessa eikä Australiassa. Norjassa säätelyä tapahtuu siten, että varhaiskasvatustyöyksikön koko vaikuttaa johtajan tehtäviin ja käytettävissä olevaan aikaan. Norjassa yli sadan lapsen yksikköä ei johdeta yksin, vaan niitä johtaa tasavertainen johtajatyöpari. Kaiken kaikkiaan johtamiseen liittyvissä toimintatavoissa on eroja yksin johtamisesta yhteiseen johtamiseen. Yksin johtamiseen liittyy roolien vapaa muokkaaminen työparin kanssa neuvotellen, kokonaisvastuun säilyessä johtajalla. Yhteistä johtamista kuvaa demokraattinen suhde johtajatyöparin välillä sekä kummankin osapuolen osallistuminen päätöksentekoon ja käytäntöjen kehittämiseen. Australialaisen varhaiskasvatustyöyksikön erityispiirre on varhaiskasvatustyöyksikössä käytössä olevien nimikkeiden moninaisuus, mikä osittain johtuu lainsäädännön edellyttämästä valvonnasta. (Halttunen ym., 2019.)

Varhaiskasvatustyöyksikön johtamiskäytäntöjä tutkittiin myös Hongkongissa, jonka kulttuurissa yhdistyvät perinteisen kiinalaisen kulttuurin ja länsimaisen kulttuurin vaikutukset. Yhteiskunnassa käynnissä olevat muutokset vaikuttavat varhaiskasvatustyöyksikön johtajuuteen. Erilaiset vaikutteet ja muutokset luovat johtajuudelle erilaisia arvopohjia ja konteksteja. Hongkongissa varhaiskasvatustyöyksiköt ovat suurimmaksi osaksi yksityisiä ja niiden johtamisessa korostuvat kaupallisuus, byrokraattinen johtamiskulttuuri ja hierarkkiset suhteet henkilöstön välillä. Kilpailu varhaiskasvatusta tarjoavien tahojen välillä on suurta, koska hongkongilaiset huoltajat ovat alkaneet arvostaa varhaiskasvatusta enemmän kuin ennen ja varhaiskasvatustyöyksikön on alettu mieltää merkittäväksi osaksi lapsen koulutuspolkua. Hongkongissa toteutettuun kyselyyn osallistuivat varhaiskasvatustyöyksiköiden johtajat ja johtajan työparit, joiden ammattinimikkeenä oli apulaisjohtaja tai vanhempi opettaja. Tulosten mukaan varhaiskasvatustyöyksikön johtamisen strategiat jakaantuvat kolmeen osaan: tehokas suunnittelu ja johtaminen, reflektiivinen ja joustava ajattelu sekä verkostoituminen ja ammatillinen kehittyminen. Tehokkaan suunnittelun ja johtamisen osuuteen kuuluu tehokas ongelmanratkaisu, jaettu näkemys varhaiskasvatustyöyksikön suunnasta ja henkilöstön kannustaminen. Johtajalla tulee olla kykyä johtaa sekä toimintoja että ihmisiä. Reflektiivisen ja joustavan ajattelun strategia sisältää sopeutumiskykyä, halua asioiden syvälliseen ymmärtämiseen ja oikea-aikaista muutoksiin reagoimista. Tämän strategian avulla voidaan käytettävissä olevaa tietoa hyödyntää ja vastata yhteiskunnallisiin muutoksiin. Verkostoituminen varhaiskasvatustyöyksiköiden välillä eroaa yritysten välisestä

verkostoitumisesta siten, että johtajat voivat tukea toisiaan kilpailuasetelman sijaan, jolloin ongelmanratkaisu ja muutosten johtaminen helpottuu. (Chan, 2018.)

4 Tutkimuksen toteutus

Neljännessä luvussa kerrotaan tutkimuksen tutkimustehtävä ja tutkimusongelmat, jotka on asetettu kysymysmuotoon. Tutkimuskysymyksiä on kolme. Luvussa esitellään tutkimuksessa käytetty aineistonkeruumenetelmä, tutkimukseen osallistujat, tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät ja analyysin vaiheet.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvata ja ymmärtää varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta päiväkodin johtajien ja johtajien työparien työhön kuuluvana ilmiönä. Fonsénin (2014) mukaan pedagoginen johtajuus koostuu viidestä osatekijästä, jotka ovat arvot, konteksti, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta. Pedagogisen johtajuuden osatekijöiden toteutumiseen vaikuttaa Fonsénin (2014) mukaan kuusi pedagogisen johtajuuden menetelmää: *Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle, Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi, Pedagogisen johtajuuden jakaminen, Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto, Työhyvinvoinnista huolehtiminen sekä Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen*. Tässä tutkimuksessa pedagogisen johtajuuden toteutumista selvitetään edellä mainittujen pedagogisen johtajuuden osatekijöiden ja menetelmien kautta. Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen tarkoitus on saada yleistä tietoa pedagogisen johtajuuden toteutumisesta johtajien ja työparien työssä, ensin mielipideväittämien, sitten pedagogisen johtajuuden menetelmien kokonaisuuksina. Pedagogisen johtajuuden ymmärtämistä lisätään selvittämällä pedagogisen johtajuuden menetelmien väliset yhteydet johtajien ja työparien työssä. Ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen avulla saaduista tuloksista tehdään viimeisessä luvussa johtopäätökset pedagogisen johtajuuden osatekijöiden toteutumisesta johtajien ja työparien työssä. Pedagogisen johtajuuden ymmärtämistä syvennetään kartoittamalla kolmannen tutkimuskysymyksen avulla osallistujien käsityksiä ja kokemuksia työparin keinoista tukea johtajan pedagogista johtajuutta.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaisia kokemuksia päiväkodin johtajilla ja johtajien työpareilla on pedagogisen johtajuuden toteutumisesta omassa työssään?

2. Miten pedagogisen johtajuuden menetelmät toteutuvat ja minkälaisia yhteyksiä pedagogisen johtajuuden menetelmien välillä on päiväkodin johtajien ja johtajien työparien työssä?
3. Miten päiväkodin johtajan työpari voi tukea päiväkodin johtajan pedagogista johtajuutta?

4.2 Aineistonkeruu kyselylomakkeella

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin Webropol -kyselylomakkeella, jolla kerättiin sekä kvantitatiivinen että kvalitatiivinen aineisto. Kysely on kvantitatiivisessa tutkimuksessa yleisesti käytetty aineistonkeruutapa, koska siihen liittyy monia laajan aineiston keräämiseen liittyviä etuja. Aineistonkeruun onnistumiseksi kyselyn tulee olla mahdollisimman yksiselitteinen ja vastausvaihtoehdot on suunniteltava huolellisesti. (Valli, 2018.) Kysymysten tulee mitata vain yhtä asiaa kerrallaan, eivätkä ne saa olla johdattelevia. Kieliasun tulee olla selkeä ja kohderyhmälle sopiva. (Tähtinen ym. 2020, 28–29.) Kyselyn etuna on tietojen vaivaton kerääminen laajaltakin alueelta. Lisäksi kysely on nopea tapa lähestyä osallistujia, eikä sen lähettämisestä sähköpostitse tule kuluja. Kyselyn heikkous on lomakkeen laatimisen vaativuus, jonka takia väärinymmärryksiä saattaa tulla. (Hirsjärvi ym. 2018, 195; Vilka 2007, 28.) Kysely sopi tämän tutkimuksen aineistonkeruutavaksi, koska sen avulla tavoitettiin laaja vastaajajoukko nopeasti ja edullisesti. Kyselyn rakenne ja kieliasu suunniteltiin huolellisesti.

Kysely alkoi taustakysymyksellä, jossa kysyttiin osallistujan ammattinimikettä. Tämän kysymyksen perusteella aineisto jaettiin nimikkeiden mukaisiin ryhmiin. Kysymys sisälsi sekä strukturoituja vastausvaihtoehtoja että avoimen vastausvaihtoehdon. Vastausvaihtoehdot olivat päiväkodin johtaja, päiväkodin varajohtaja, päiväkodin apulaisjohtaja ja joku muu, mikä. Näistä vaihtoehdoista osallistujan oli mahdollista valita vain yksi. Tämän tyyppisissä valintakysymyksissä on tärkeää, että vastaaja löytää itselleen sopivan vastausvaihtoehdon ja sen takia yhdeksi vaihtoehdoksi on hyvä laittaa ”joku muu, mikä?” -vaihtoehto (Valli, 2007; Vilka 2007, 69). Avoin vaihtoehto antaa jokaiselle osallistujalle mahdollisuuden vastata tähän kysymykseen totuudenmukaisesti (Hirsjärvi ym., 2018, 199). Työparien nimikkeiden kohdalla oli syytä epäillä, että kaikkia vastausvaihtoehtoja ei tunneta. Osallistujille annettiin mahdollisuus ilmoittaa nimike vapaasti, jotta nimikkeistä saataisiin tarkkaa tietoa.

Valintakysymys määriteltiin Webropol-kyselyssä pakolliseksi.

Kvantitatiivinen tutkimus pohjautuu teoriaan, jonka mukaan tutkittavaan asiaan liittyvät teoreettiset käsitteet muutetaan pienemmiksi käytäntöön liittyviksi asioiksi, jotta niitä voidaan mitata. Tätä vaihetta kutsutaan operationalisoinniksi (Vilka 2007, 25, 36; Valli, 2007). Tämän tutkimuksen kvantitatiivinen osuus pohjautui Fonsénin (2014) teoriaan pedagogisen johtajuuden osatekijöistä ja menetelmistä. Edellä mainitut osatekijät kuvaavat varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavia tekijöitä yleisellä tasolla. Näiden yleisen tason osatekijöiden toteutumiseen vaikuttaa kuusi pedagogisen johtajuuden menetelmää, jotka Fonsénin (2014) mukaan sisältävät monenlaisia käytäntöön liittyviä toimintatapoja. Jotta pedagogisen johtajuuden toteutumista johtajien ja työparien työssä voitiin mitata, tutkija muodosti edellä mainittujen toimintatapojen pohjalta 18 mielipideväittämää, jotka ilmentävät pedagogista johtajuutta ja joiden avulla pedagogisen johtajuuden toteutumista voitiin mitata (Taulukko 1). Mielipideväittämien avulla vastattiin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Väittämien avulla saatu tieto koostettiin pedagogisen johtajuuden menetelmien kokonaisuuksiksi, joiden avulla vastattiin toiseen tutkimuskysymykseen. Tutkimuksen muuttujia olivat nimike ja mielipideväittämät. Ennen aineistonkeruuta muuttujat strukturoitiin, joka tarkoittaa muuttujien vakioimista lomakkeen kysymyksiksi ja vastausvaihtoehdoiksi. Strukturoinnin tarkoituksena on, että kysymykset ymmärretään samalla tavalla ja ne voidaan kysyä kaikilta samalla tavalla. (Vilka 2007, 14-15.) Tutkija strukturoi nimikemuuttujan kysymyksen ja vastausvaihtoehdot sekä mielipidemuuttujien vastausvaihtoehdot kyselylomakkeeseen (Liite 1).

Taulukko 1. Mieliudeväittämiön muodostuminen Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden osatekijöiden ja menetelmien pohjalta

Pedagogisen johtajuuden osatekijä	Pedagogisen johtajuuden menetelmä	Mieliudeväittäjä
Arvot	Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle	1. Mielestäni on tärkeää varata aikaa työyhteisöni pedagogiikan johtamiselle.
Konteksti		2. Minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa pedagogiselle keskustelulle henkilöstön kanssa.
		3. Minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa ylläpitää arjen pedagogiikan tuntemusta olemalla läsnä päiväkodin toiminnassa.
Organisaatio-kulttuuri	Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi	4. Osallistun työyhteisöni palaverikäytäntöjen, ym. pedagogisten keskustelufoorumien organisointiin.
		5. Huolehdin, että sovitusta palaverikäytännöistä pidetään kiinni.
		6. Ohjaan pedagogisen keskustelun avulla henkilöstöä toteuttamaan vasun/esiöpsin mukaista toimintaa.
	Pedagogisen johtajuuden jakaminen	7. Luotan työyhteisöni henkilöstöön ja arvostan heidän osaamistaan.
		8. Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta keskustelusta.
		9. Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta toiminnasta.
Ammatillisuus	Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto	10. Minulla on ajantasaista tietoa varhaiskasvatuksen ja esiöpetuksen pedagogiikasta.
		11. Huolehdin, että henkilöstöllä on ajantasaista tietoa työtä ohjaavien lakien, asiakirjojen ja kunnan linjausten toteuttamisesta.
		12. Pystyn rohkeaan päätöksentekoon
	Työhyvinvoinnista huolehtiminen	13. Huolehdin henkilöstön työhyvinvoinnista pitämällä huolta hyvästä vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä työyhteisössä.
		14. Huolehdin henkilöstön ajantasaisen osaamisen ylläpitämisestä esimerkiksi koulutusten avulla.
		15. Huolehdin henkilöstön riittävydestä lapsiryhmissä.
Substanssin hallinta	Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen	16. Herättelen työyhteisössäni arvokeskustelua yhteisten kasvatuksellisten näkemysten muodostamiseksi.
		17. Kannustan henkilöstöä arvioimaan toteutettua toimintaa.
		18. Kannustan henkilöstöä kehittämään toimintaa siirtämällä hyviä käytänteitä muidenkin tiedoksi.

Mieliudeväittämiön vastattiin Likertin 5-portaisella asteikolla. Mieliudevasteikkoon perustuvassa kysymystyyppissä osallistuja valitsee oikean vastausvaihtoehdon sen mukaan,

kuinka voimakkaasti hän on samaa tai eri mieltä väittämän kanssa. Likert-asteikko on tavallisimmin 5- tai 7- portainen ja vastausvaihtoehdot muodostavat nousevan tai laskevan asteikon, esimerkiksi täysin eri mieltä- täysin samaa mieltä. (Hirsjärvi ym. 2018, 200.) Tässä kyselyssä vastausvaihtoehdot olivat 1= ei kuvaa lainkaan, 2= kuvaa jonkin verran, 3= kuvaa melko hyvin, 4= kuvaa hyvin ja 5= kuvaa erittäin hyvin. Asteikossa ei ollut lainkaan neutraalia vastausvaihtoehtoa, koska osallistujat olivat varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, joilla oletettiin olevan käsityksiä ja kokemuksia pedagogisen johtajuuden toteutumisesta. Valmiita vastausvaihtoehtoja sisältävien kysymysten etuja ovat vastaamisen nopeus ja tulosten tilastollisen käsittelyn helppous. Haittoja voivat olla harkitsematon vastaaminen tai vastausvaihtoehtojen heikko muotoilu. Vastaamiseen vaikuttaa myös asteikon sanallisten arvojen ymmärrettävyys ja etenemisen loogisuus. (Heikkilä 2014, 49, 51.) Tämän kyselyn asteikko muotoiltiin loogisesti eteneväksi ja sanalliset arvot helposti ymmärrettäviksi. Mieliä väittämiä ei määritelty Webropol-kyselyssä pakollisiksi.

Kvalitatiivinen aineisto kerättiin kyselylomakkeen lopussa olevan avoimen kysymyksen avulla. Avoimen kysymyksen avulla kartoitettiin osallistujien käsityksiä ja kokemuksia työparin keinoista tukea johtajan pedagogisen johtajuutta ja vastattiin kolmanteen tutkimuskysymykseen. Kysely kuuluu kvalitatiivisen tutkimuksen yleisimpiin aineistonkeruumenetelmiin haastattelun, havainnoinnin ja erilaisiin dokumentteihin perustuvien menetelmien ohella. Haastatteluun verrattuna kyselyn etuja ovat laajan vastaajajoukon tavoittaminen nopeasti, helposti ja edullisesti. Toisaalta kyselyssä ei ole haastattelun veroista joustavuutta, koska tutkijalla ei ole mahdollisuutta oikaista väärinkäsityksiä tai selventää sanamuotoja kyselyn täyttämisen hetkellä, kuten haastattelutilanteessa olisi. Sähköpostitse lähetettyyn kyselyyn vastataan itselle sopivana ajankohtana ilman tutkijan läsnäoloa, joten vaarana on vastaamatta jättäminen ja mahdolliset niukkasanaiset vastaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83, 85.) Tässä kyselyssä avoin kysymys muotoiltiin selkeästi ja sille varattiin lomakkeessa runsaasti vastaustilaa.

Kvalitatiivisen osuuden aineistonkeruutavaksi valittiin avoin kysymys, koska sitä käyttämällä on mahdollista saada laajasti tietoa vastaajan kokemuksista. Avoimet vastaukset tuovat näkyviin vastaajan keskeisiä ajatuksia aiheesta ja asiaan liittyviä tunteita, toisin kuin valintakysymysten valmiit vastausvaihtoehdot, jotka pitävät vastaukset annetuissa rajoissa. Yleisesti ajatellen avointen kysymysten tarkoitus on löytää ja paljastaa tosiasioita, ei todentaa olemassa olevia väittämiä. Avointen kysymysten avulla voidaan löytää jotain odottamatonta, jota ei valmiita vastausvaihtoehtoja käyttämällä löydetäisi. (Hirsjärvi ym. 2018, 161, 164,

201.) Avoimet kysymykset ovat tarkoituksenmukaisia, kun vaihtoehtoja ei etukäteen tunneta. Avointen kysymysten etu on laatimisen helppous. (Heikkilä 2014, 47.) Tässä tutkimuksessa kvalitatiivisen osuuden avoimen kysymyksen tarkoitus oli kartoittaa käytössä olevia tukemisen keinoja ja mahdollisia uusia tukemisen keinoja. Kysymys määriteltiin Webropol-kyselyssä pakolliseksi. Tämä tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena, mikä tarkoittaa aineiston keräämistä yhtenä ajankohtana vastaajajoukolta. Poikittaistutkimuksena kerätyn aineiston avulla voidaan ainoastaan kuvata tutkittavaa ilmiötä, ei selittää sitä. Ilmiön syy-seuraussuhteiden selittämiseen tarvittaisiin pitkittäistutkimus, jonka aineisto kerättäisiin useana ajankohtana samoilta vastaajilta. (Vastamäki, 2007.)

4.3 Osallistujat

Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus on osa suomalaista varhaiskasvatusta ja kuuluu varhaiskasvatustyöyksiköiden johtamisesta vastaavien työhön. Tämän tutkimuksen perusjoukoksi määriteltiin Suomen kunnallisten päiväkotien johtajat ja johtajien työparit, joiden nimikkeet voivat vaihdella kunnittain. Yksityiset päiväkodit rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, koska otoskoossa huomioitiin monimenetelmällinen tutkimustapa. Osallistujien nimikkeen antaman aseman perusteella tiedettiin, että heillä on käsityksiä ja kokemuksia varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden toteutumisesta omassa työssään ja johtajan pedagogisen johtajuuden tukemisesta.

Todellisen johtajatyöparin vastauksia ei yhdistetty toisiinsa, vaan tutkimukseen osallistuttiin anonymisti yksilöinä, koska tutkimuksen avulla selvitettiin pedagogisen johtajuuden toteutumista johtajan ja työparin työssä erillisinä ryhminä. Aineistonkeruussa huomioitiin tutkimukseen osallistuvien yksityisyyden suoja. Jos kerätään henkilötietoja, joista osallistujan voi tunnistaa, kuten henkilön ominaisuuksiin tai elinoloihin liittyviä tietoja, kyseessä olevat tiedot muutetaan tunnistamattomiksi (Vilka 2007, 95). Tässä tutkimuksessa kerättiin tietoja osallistujien nimikkeistä, käsityksistä ja kokemuksista. Webropol -kysely määriteltiin ennen osallistujille lähettämistä anonymiksi, joten osallistujia ei voinut tunnistaa vastausten perusteella. Osallistujille lähetettiin kyselyn liitteenä tietosuojailmoitus, jossa kerrottiin muun muassa, mitä tietoja kerätään ja miten kauan niitä säilytetään (Liite 2).

Tutkimusta varten perusjoukosta valitaan havaintoyksiköiden joukko eli otos, joka edustaa perusjoukkoa mahdollisimman hyvin. Otos on edustava, kun se sisältää samoja ominaisuuksia samassa suhteessa kuin perusjoukko. (Vilka 2007, 56.) Otokoko määritellään aina tutkimuskohtaisesti. Siihen vaikuttavat esimerkiksi otantamenetelmä, tulosten haluttu

tarkkuus, tutkimusmenetelmä ja käytettävissä olevat resurssit. (Nummenmaa 2009, 30; Vilkka 2007, 58; Holopainen ym. 2004, 20.) Tämän tutkimuksen perusjoukkoon kuuluvilla päiväkodin johtajilla voi olla yksi, useampi tai ei lainkaan johtajatyöparia, kuten otoksessakin.

Tässä tutkimuksessa otantamenetelmänä käytettiin ryväsotantaa. Ryväs tarkoittaa perusjoukkoon kuuluvien havaintoyksiköiden ryhmää (Kananen 2011, 72). Otoksessa yhteen ryppääseen kuuluivat yhden kunnan kunnallisten päiväkotien johtajat ja johtajien työparit. Jokaisessa poimitussa ryppäässä tehtiin kokonaistutkimus. Ryppäät eli tutkimuskunnat valittiin systemaattisesti ja valintaperusteena oli asukasluku. Tutkimuskunniksi valittiin Suomen keskisuurista kunnista ne, joiden asukasluku oli vuoden 2021 lopussa 19 000–23 000 asukasta. Kuntia on 17 (Suomen virallinen tilasto 2022). Valintaperusteena käytettiin asukaslukua, koska asukasluvultaan samaan kokoluokkaan kuuluminen viittaa samankaltaisiin varhaiskasvatuksen organisaatorakenteisiin ja varhaiskasvatusyksiköiden määrään. Aineistonkeruuvaiheessa ei kysytty kuntien nimiä eikä sijaintitietoja, koska tutkimuskuntien maantieteellinen sijainti ei ole tämän tutkimuksen muuttuja. Tarkoitus ei ollut vertailla kuntia keskenään. Tutkimuskuntien varhaiskasvatuksesta vastaavilta henkilöiltä pyydettiin sähköpostitse tutkimuslupa (Liite 3). Tutkimuslupa saatiin 15 kunnasta, joiden työntekijät saivat halutessaan osallistua tutkimukseen.

Kysely lähetettiin sähköpostitse 15 kunnan kunnallisten päiväkotien johtajille, joita oli 97. Johtajien osoitetiedot poimittiin tutkimuskuntien nettisivuilta, jotka ovat vapaasti kaikkien luettavissa. Saatekirjeessä johtajia pyydettiin välittämään kysely mahdollisille työpareilleen, koska kaikissa kunnissa työparin tietoja ei ollut näkyvissä nettisivuilla (Liite 4). Otokseen kuuluvien työparien määrää ei voida tietää. Kunnissa on erilaisia johtamisen järjestelmiä, joten on mahdollista, että yhdellä johtajalla on yksi tai useampi työpari, esimerkiksi hajautetussa organisaatiossa. On myös mahdollista, että johtajalla ei ole lainkaan johtajatyöparia. Tämän takia tiedetään vain otokseen kuuluvien johtajien määrä, ei työparien määrää.

Tutkimukseen osallistui 61 henkilöä, joista päiväkodin johtajia oli 36 ja johtajan työpareja 25. Johtajien vastausprosentti oli 37 %. Työparien nimikkeet jakaantuivat seuraavasti: 9 varajohtajaa, 4 apulaisjohtajaa ja 12 muulla työparia kuvaavalla nimikkeellä työskentelevää. Muut johtajan työparia kuvaavat nimikkeet olivat vastuuopettaja, perhepäivähoidon ohjaaja, varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen palveluesimies, aluepäiväkodinjohtaja, pedagoginen

johtaja, varhaiskasvatuksen aluepäällikkö, pedagoginen asiantuntija, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja pedagoginen ohjaaja.

4.4 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmän valintaa ohjaavat tutkimukselle asetetut tutkimuskysymykset, aineiston luonne, otoksen suuruus ja teoreettinen näkökulma, josta tutkimusaihetta tarkastellaan (Tähtinen ym. 2020, 18). Lisäksi tutkimusmenetelmän valintaan vaikuttaa, kuinka tuttu tutkittava ilmiö on. Jos ilmiöön vaikuttavat tekijät tunnetaan, voidaan kvantitatiivisella eli määrällisellä tutkimusmenetelmällä määritellä, mitä mitataan sekä laskea ilmiöön vaikuttavien tekijöiden esiintymistä ja niiden välistä vuorovaikutusta. Jos ilmiö on uusi, voidaan kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimusmenetelmällä selvittää, mistä tekijöistä ilmiö koostuu ja miten tekijät vaikuttavat toisiinsa. (Kananen 2011, 12.) Pedagogisen johtajuuden osatekijät ja menetelmät on selkeästi määritelty Fonsénin (2014) teoriassa, joten ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen voidaan vastata kvantitatiivisen tutkimusmenetelmän avulla. Kvantitatiivisen menetelmän avulla tietoa tarkastellaan numeerisesti ja vastataan esimerkiksi kysymyksiin: kuinka moni, kuinka paljon ja kuinka usein (Vilka 2007, 14; Tähtinen ym. 2020, 24). Kvantitatiivisen tutkimuksen yleisenä tavoitteena on tutkittavan ilmiön kuvailu ja selittäminen tilastollisia menetelmiä käyttäen (Tähtinen ym. 2020, 13). Kvantitatiiviseen tutkimukseen kuuluu pyrkimys tulosten yleistämiseen. Edellytyksenä yleistykselle on, että otos edustaa koko perusjoukkoa, jota ilmiö koskettaa. (Kananen 2011, 17.)

Kvantitatiivisen tutkimuksen validiteetin eli luotettavuuden arvioinnissa tarkastellaan käsitteiden operationalisoinnin laatua, kysymysten ja vastausvaihtoehtojen muotoilua ja sisältöä, valitun asteikon toimivuutta sekä mahdollisia epätarkkuuksia (Vilka 2007, 150). Tämän tutkimuksen validiteettia nostaa teoriaan pohjautuva käsitteiden operationalisointi, kysymysten ja vastausvaihtoehtojen selkeä muotoilu sekä tutkimusongelmaan sopivan asteikon valinta. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan myös käyttämällä reliabiliteetin käsitettä, joka tarkoittaa tutkimustulosten pysyvyyttä (Kananen 2011, 118-119; Vehkalahti 2014, 40-41; Holopainen 2004, 26). Tutkimuksen reliabiliteetti todennetaan dokumentoimalla tutkimuksen vaiheet tarkasti ja perustelemalla tehdyt valinnat. Näin toimien tutkimus on mahdollista toistaa. (Kananen 2011, 123.) Kvantitatiivisen tutkimuksen reliabiliteettiin vaikuttavat myös otoksen edustavuus, vastausprosentti, tutkijan huolellisuus muuttujia koskevien tietojen syötössä sekä mittarin kyky mitata tutkittavia asioita kattavasti (Vilka 2007, 150). Tämän tutkimuksen reliabiliteettia nostaa tutkimuksen vaiheiden

yksityiskohtainen dokumentointi, tehtyjen valintojen perustelevinen, aineiston huolellinen syöttäminen SPSS-ohjelmaan sekä tutkittavien asioiden kattava mittaaminen.

Teoriaosassa käsiteltiin johtajien tarvetta saada työhönsä tukea. Johtajan pedagogisen johtajuuden tukeminen on ilmiö, jonka tekijöitä ei tarkasti tunneta. Tukemisen keinojen selvittämiseen sopi kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä, koska sen avulla tutkittavaa asiaa kuvataan ilmiönä, jota pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan (Kananen 2014, 18; Hirsjärvi ym. 2018, 181; Tuomi & Sarajärvi 2018, 33). Kvalitatiivisen menetelmän avulla tutkittavaa ilmiötä kuvataan tutkimushenkilöiden käsitysten ja kokemusten kautta ja pyrkimyksenä on löytää uusi tapa ymmärtää ilmiötä sekä selittää ilmiöön liittyvien tekijöiden suhteita (Kananen 2014, 19, 25; Hesse-Biber & Johnson 2015, 5). Kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyy usein tutkijan ja tutkittavan välinen suora kontakti (Kananen 2014, 19). Tutkija voi myös olla etäällä tutkittavista (Hirsjärvi ym. 2018, 194). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa asioiden merkitys rakentuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa todellisuus on yksiselitteinen ja yhteisesti määritelty (Hesse-Biber & Johnson 2015, 5; Merriam & Grenier 2019, 3). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tiedonkeruu tapahtuu yleensä tutkijan kautta. Tutkijan toiminnasta saattaa aiheutua harha, joka vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tulosten vääristymistä voi aiheuttaa esimerkiksi kysymysten epäselvä muotoilu tai tutkijan vaikutus haastattelutilanteeseen. On tärkeää, että tutkija tunnistaa oman vaikutuksensa tutkimuksen kulkuun ja havainnoi sitä tutkimuksen edetessä. (Merriam & Grenier 2019, 5.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan tulee tunnistaa myös omien ennakkotietojensa ja uskomustensa sisältö ja luonne sekä niiden mahdollinen vaikutus tulosten tulkintaan (Aaltio & Puusa 2020, 182). Tässä tutkimuksessa käsitys johtajan pedagogisen johtajuuden tukemisen keinoista muodostettiin osallistujien kokemusten kautta, ilman suoraa kontaktia tutkijan ja tutkittavien välillä. Tutkimusta innoitti tutkijan oma työkokemus päiväkodin varajohtajana toimimisesta ja työn kautta muodostuneet käsitykset johtajan pedagogisen johtajuuden tukemisesta. Tutkijan käsitysten vaikutusta vähensi aineistonkeruu etäällä tutkittavista ja lomakkeen neutraalisti muotoiltu kysymys aineistonkeruun menetelmänä.

Tutkimusmenetelmien yhdistämisen tapaa kutsutaan mixed methods research - lähestymistavaksi (Merriam & Grenier 2019, 385; Tuomi & Sarajärvi 2018, 78).

Suomenkielinen käsite kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen menetelmän yhdistämiselle on

monimenetelmätutkimus (Hurmerinta & Nummela, 2020). Menetelmien yhdistämisen tarkoituksena on hyödyntää kummankin menetelmän vahvuuksia ja tuottaa tarkempaa tutkimustietoa kuin vain toista tutkimusmenetelmää käyttämällä voitaisiin saada (Ayiro 2012, 491). Triangulaatio on erilaisten tutkimusmenetelmien, tutkijoiden, tietolähteiden tai teorioiden yhdistämistä samassa tutkimuksessa. Useampien näkökulmien käyttäminen nostaa tutkimuksen validiteettia eli luotettavuutta. Tämän tutkimuksen validiteettia nostaa menetelmätriangulaatio, koska kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä yhdistettiin tarkoituksellisesti lisäämään tutkittavan ilmiön, varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden, ymmärtämistä. (ks. Kananen 2011, 125; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143.) Tässä tutkimuksessa monimenetelmällinen tutkimustapa tarkoittaa tutkimusmenetelmien käyttämistä rinnakkain toisiaan täydentävinä lähestymistapoina varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtajuuteen. Kvantitatiivisella menetelmällä saadaan määrällistä tietoa pedagogisen johtajuuden toteutumisesta johtajien ja työparien työssä. Kvalitatiivisella menetelmällä kerätään syvällisempää tietoa, joka lisää pedagogisen johtajuuden ilmiön ymmärtämistä.

5 Aineiston analysointi

Viidennessä luvussa kuvataan kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen liittyviä analyysin piirteitä sekä esitellään tämän tutkimuksen analyysin vaiheet tutkimusmenetelmittain. Kvantitatiivinen aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistic 27-ohjelmaa käyttäen. Kvalitatiivinen aineisto analysoitiin temaattisen analyysin avulla ja Fonsénin (2014) teorian ohjaamana.

5.1 Kvantitatiivisen aineiston analyysi

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa mittauksen kohteena ovat erilaiset muuttujat. Muuttujalla tarkoitetaan mitattavaa ominaisuutta, joka voi saada erilaisia arvoja. Mitta-asteikkona voidaan käyttää laatueroasteikkoa, järjestysasteikkoa, välimatka-asteikkoa tai suhdeasteikkoa. Muuttujan tyyppi määrittelee, millaisia tilastollisia menetelmiä siihen voidaan soveltaa. Muuttujat jaotellaan kvantitatiivisiin ja kvalitatiivisiin muuttujiin sen mukaan, millaisia ominaisuuksia ne mittaavat. Kvantitatiiviset muuttujat kertovat määrästä, suuruudesta tai järjestyksestä ja mittaustulos on aina jokin numeroarvo. Kvantitatiiviset muuttujat voivat olla jatkuvia tai epäjatkuvia eli diskreettejä. Kvalitatiiviset muuttujat kertovat mitattavan kohteen ominaisuuksista tai laadusta, eikä niitä ole mielekästä laittaa järjestykseen. Kvalitatiivisesta muuttujasta voidaan kuitenkin käyttää numeroedustusta analysointivaiheessa. (Nummenmaa 2009, 39-41.) Tässä tutkimuksessa on erilaisia muuttujia, joiden tyypit huomioidaan aineiston analyysissa.

Tutkimuksen muuttujia ovat nimike ja 18 mielipideväittämää. Nimike on taustamuuttuja, joka antaa tietoa havaintoyksikön eli tutkimushenkilön ominaisuuksista ja väittämät ovat tutkimusmuuttujia, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön. Nimike on kvalitatiivinen muuttuja, joka kertoo tutkimushenkilön ominaisuudesta. Nimikettä voidaan nimittää myös dikotomiseksi muuttujaksi, koska sillä on kaksi arvoa. Se tarkoittaa, että ominaisuus on olemassa osallistujalla tai ei ole. (Kananen 2011, 60, 95.) Nimikemuuttujan avoin vastausvaihtoehto on jatkuva muuttuja, joka voi saada mitä tahansa arvoja siltä väliltä, jolla muuttujan arvon on mahdollista vaihdella (Nummenmaa 2009, 40). Kvalitatiivista muuttujaa voidaan mitata ainoastaan laatueroasteikolla, jossa yksi havainto voi kuulua vain yhteen luokkaan ja havainnoista voidaan todeta vain, ovatko ne samanlaisia vai erilaisia (Nummenmaa 2009, 41). Laatueroasteikko mittaa havaintoyksikön laadullisia ominaisuuksia, jotka voidaan jakaa eri luokkiin. Niistä voidaan laskea prosenttijakaumia. (Vilka 2007, 48.)

Laatueroasteikollisen muuttujan analysointiin käytetään SPSS-ohjelmassa nominaaliasteikkoa (Nummenmaa 2009, 54; Harju & Pohjanmäki 2005, 22). Nimikemuuttujalle annettiin SPSS-ohjelmassa numerokoodit: johtaja= 1, varajohtaja= 2, apulaisjohtaja= 3, joku muu, mikä= 4.

Mielipideväittämät ovat kvantitatiivisia ja diskreettejä muuttujia, jotka voivat saada vain tiettyjä ja ennalta määrättyjä numeerisia arvoja (Nummenmaa 2009, 39). Mielipideväittämiä voidaan nimittää myös asteikollisiksi eli luokitelluiksi muuttujiksi (Kananen 2011, 96).

Mielipideväittämissä käytetään yleisesti Likertin asteikkoa, jonka mittaustaso on järjestysasteikollinen. Se tarkoittaa havaintojen jakamista muuttujan perusteella luokkiin ja luokkien asettamista keskinäiseen järjestykseen. (Vilkka 2007, 46; Holopainen 2004, 27; Heikkilä 2014, 51; Jokivuori & Hietala 2007, 9.) Toisesta näkökulmasta katsottuna mielipideväittämiä voidaan käsitellä jatkuvina muuttujina, joita mitataan välimatka-asteikolla (Heikkilä 2014, 81; Jokivuori & Hietala 2007, 9). Tässä tutkimuksessa mielipideväittämät analysoitiin diskreettien muuttujien tapaan käyttämällä SPSS-ohjelmassa järjestysasteikollista mitta-asteikkoa.

Ennen varsinaista analysointia aineisto syötettiin SPSS-ohjelmaan havaintomatriisiksi.

Havaintomatriisissa yhdellä vaakarivillä ovat havainnot, jotka koostuvat yhden osallistujan vastauksista. Pystyrivit ovat muuttujia ja yhdellä pystyrivillä on kaikkien osallistujien vastaukset yhden muuttujan osalta. (Vehkalahti 2014, 51; Nummenmaa 2009, 49.)

Havaintomatriisi valmisteltiin määrittelemällä jokaiselle muuttujalle nimi, selite, arvot ja mitta-asteikko. Aineiston järjestelyvaiheessa yhden osallistujan ammattinimike syötettiin SPSS-ohjelmaan osallistujan ilmoittamasta vastauksesta poiketen. Osallistuja oli valinnut nimikkeeksi vastausvaihtoehdon ”joku muu, mikä?” ja ilmoittanut nimikkeeksi varhaiskasvatusyksikön johtajan. Tämän osallistujan nimike syötettiin numerokoodilla johtaja= 1, eikä joku muu, mikä= 4, koska varhaiskasvatusyksikön johtaja vastaa suurelta osin nimikettä päiväkodin johtaja. Järjestelyvaiheessa huomattiin myös, että yhdessä vastauslomakkeessa oli yksi puuttuva arvo, joka korvattiin kyseessä olevan muuttujan keskiarvolla (Tähtinen ym. 2020, 70).

Varsinainen aineiston käsittely aloitettiin tutkimalla jokaisen muuttujan saama arvo ja kuvailemalla niitä numeerisesti. Aineiston kuvailussa käytetään tilastollisia tunnuslukuja, joiden avulla saadaan alustavaa ja nopeasti omaksuttavaa tietoa tutkimuskohteesta.

Tunnusluvut kuvaavat muuttujan jakauman sijaintia ja hajontaa. Sijaintiluvut kertovat muuttujan arvojen tyypillisestä suuruudesta, esimerkiksi keskiarvo. Toinen sijaintiluku on

moodi eli tyyppi-arvo, joka kertoo useimmin esiintyvän arvon. Hajontaluvuilla kuvataan muuttujan arvojen jakautumista keskiarvon ympärille ja kuinka paljon osallistujien välistä vaihtelua on havaittavissa. Vaihteluväli kertoo muuttujan pienimmän ja suurimman havaintoarvon. Aineistoa voidaan kuvailla myös laskemalla havaintojen lukumääriä eli frekvenssejä. (Nummenmaa 2009, 60, 66-68.) Nimikemuuttujan tunnuslukuna käytettiin havaintojen kokonaismäärää (N) ja osajoukkojen havaintojen määrää (n) (Taulukko 2).

Työparia kuvaavien nimikkeiden ryhmät olivat alkuperäisen luokittelun mukaan liian pieniä tilastollista analysointia ajatellen, joten nimikemuuttuja luokiteltiin uudelleen kahdeksi ryhmäksi, jossa työparia kuvaavat nimikkeet yhdistettiin. Uusista ryhmistä käytettiin SPSS-ohjelmassa numerokoodeja johtaja= 1 ja johtajan työpari= 2 (päiväkodin varajohtaja + päiväkodin apulaisjohtaja + joku muu). Tunnusluvut saatiin näkyviin erikseen kahdelle ryhmälle jakamalla aineisto SPSS-ohjelmassa johtajien ja työparien vastausten muodostamiin ryhmiin. Taulukosta 2 voidaan havaita, kuinka moni osallistujista kuului johtajien ryhmään ja kuinka moni työparien ryhmää.

Taulukko 2. Nimikemuuttujan jakauma, N=61

Nimike	n	%
Päiväkodin johtaja	36	59,0
Johtajan työpari ¹	25	41,0
Yhteensä	61	100,0

Huom. ¹ = Päiväkodin varajohtaja+ Päiväkodin apulaisjohtaja + Joku muu

Taulukossa 3 esitetään mielipideväittämien tyyppi-arvot ja niiden vaihteluvälit jaettuna johtajien ja työparien ryhmiin. Tyyppi-arvo ja vaihteluväli ovat järjestysasteikolliselle muuttujalle mielekkäitä tunnuslukuja (Saaranen 2021, 26). Taulukosta 3 voidaan havaita mielipideväittämien erot johtajien ja työparien välillä.

Taulukko 3. Mielipidemuuttujien tunnusluvut

Mieli pidev äittä mät	Tyyp piarvo		Vaihteluväli	
	Johtajat	Työparit	Johtajat	Työparit
1. Mielestäni on tärkeää varata aikaa työyhteisöni pedagogiikan johtamiselle.	5	5	2-5	3-5
2. Minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa pedagogiselle keskustelulle henkilöstön kanssa.	3	2	1-5	1-4
3. Minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa ylläpitää arjen pedagogiikan tuntemusta olemalla läsnä päiväkodin toiminnassa.	3	4	1-5	1-5
4. Osallistun työyhteisöni palaverikäytäntöjen, ym. pedagogisten keskustelufoorumien organisointiin.	5	4	2-5	2-5
5. Huolehdin, että sovituisista palaverikäytännöistä pidetään kiinni.	5	4	3-5	2-5
6. Ohjaan pedagogisen keskustelun avulla henkilöstöä toteuttamaan vasun/esiopsin mukaista toimintaa.	4	4	1-5	2-5
7. Luotan työyhteisöni henkilöstöön ja arvostan heidän osaamistaan.	5	5	3-5	3-5
8. Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta keskustelusta.	5	5	4-5	3-5
9. Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta toiminnasta.	5	5	4-5	4-5
10. Minulla on ajantasaista tietoa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikasta.	5	4	3-5	2-5
11. Huolehdin, että henkilöstöllä on ajantasaista tietoa työtä ohjaavien lakien, asiakirjojen ja kunnan linjausten toteuttamisesta.	4	4	2-5	1-5
12. Pystyn rohkeaan päätöksentekoon	5	4	3-5	2-5
13. Huolehdin henkilöstön työhyvinvoinnista pitämällä huolta hyvästä vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä työyhteisössä.	4	4	3-5	4-5
14. Huolehdin henkilöstön ajantasaisen osaamisen ylläpitämisestä esimerkiksi koulutusten avulla.	4	4	2-5	1-4
15. Huolehdin henkilöstön riittävydestä lapsiryhmissä.	5	4	3-5	1-5
16. Herättelen työyhteisössäni arvokeskustelua yhteisten kasvatuksellisten näkemysten muodostamiseksi.	4	4	2-5	3-5
17. Kannustan henkilöstöä arvioimaan toteutettua toimintaa.	5	4	3-5	2-5
18. Kannustan henkilöstöä kehittämään toimintaa siirtämällä hyviä käytänteitä muidenkin tiedoksi.	5	4	3-5	3-5

Kvantitatiivisen analyysin seuraavassa vaiheessa selvitettiin ristiintaulukoinnin avulla mieli pidemuuttujien jakaumat. Jakaumat esitetään johtajien ja työparien prosenttiosuuksina

(Taulukko 4). Ristiintaulukoinnissa on tyypillisesti kaksi muuttujaa, joita kutsutaan selittäviksi tai selitettäviksi muuttujiksi, ja joiden välisiä suhteita ja niiden luonnetta tutkitaan. Tämä analyysimenetelmä on tarkoitettu laadullisia ominaisuuksia kuvaaville muuttujille, jotka ovat dikotomisissa tai asteikkolisissa. Muuttujan luokkien pitää olla toisistaan riippumattomia ja toisensa poissulkevia, jolloin yksi osallistuja kuuluu vain yhteen luokkaan. (Tähtinen ym., 2020, 166; Kananen 2011, 92.) Tässä analyysissä nimikemuuttuja ei varsinaisesti voi olla selittävä muuttuja, koska tutkimushenkilöitä ei ole asetettu johtajan tai työparin työhön sattumanvaraisesti. Nimike ei näin ollen ole mielipiteitä selittävä muuttuja, vaan osallistujien mielipiteisiin vaikuttaa jokin muu muuttuja, esimerkiksi koulutustausta.

Taulukko 4. Mielipidemuuttujien jakaumat

	1 ei kuvaa lainkaan	2 kuvaa jonkin verran	3 kuvaa melko hyvin	4 kuvaa hyvin	5 kuvaa erittäin hyvin	Yhteensä
1. Mielestäni on tärkeää varata aikaa työyhteisöni pedagogiikan johtamiselle.						
Johtajat	0,0	2,8	2,8	13,9	80,6	100,0 %
Työparit	0,0	0,0	12,0	20,0	68,0	100,0 %
2. Minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa pedagogiselle keskustelulle henkilöstön kanssa.						
Johtajat	2,8	11,1	41,7	30,6	13,9	100,0 %
Työparit	8,0	40,0	28,0	24,0	0,0	100,0 %
3. Minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa ylläpitää arjen pedagogiikan tuntemusta olemalla läsnä päiväkodin toiminnassa.						
Johtajat	8,3	27,8	47,2	11,1	5,6	100,0 %
Työparit	8,0	24,0	16,0	44,0	8,0	100,0 %
4. Osallistun työyhteisöni palaverikäytäntöjen, ym. pedagogisten keskustelufoorumien organisointiin.						
Johtajat	0,0	2,8	11,1	16,7	69,4	100,0 %
Työparit	0,0	16,0	16,0	44,0	24,0	100,0 %
5. Huolehdin, että sovitusta palaverikäytännöistä pidetään kiinni.						
Johtajat	0,0	0,0	2,8	36,1	61,1	100,0 %
Työparit	0,0	8,0	8,0	60,0	24,0	100,0 %
6. Ohjaan pedagogisen keskustelun avulla henkilöstöä toteuttamaan vasun/esiopsin mukaista toimintaa.						
Johtajat	2,8	2,8	8,3	50,0	36,1	100,0 %
Työparit	0,0	20,0	12,0	60,0	8,0	100,0 %
7. Luotan työyhteisöni henkilöstöön ja arvostan heidän osaamistaan.						
Johtajat	0,0	0,0	2,8	30,6	66,7	100,0 %
Työparit	0,0	0,0	4,0	32,0	64,0	100,0 %

	1 ei kuvaa lainkaan	2 kuvaa jonkin verran	3 kuvaa melko hyvin	4 kuvaa hyvin	5 kuvaa erittäin hyvin	Yhteensä
8. Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta keskustelusta.						
Johtajat	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0	100,0 %
Työparit	0,0	0,0	4,0	28,0	68,0	100,0 %
9. Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta toiminnasta.						
Johtajat	0,0	0,0	0,0	16,7	83,3	100,0 %
Työparit	0,0	0,0	0,0	4,0	96,0	100,0 %
10. Minulla on ajantasaista tietoa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikasta.						
Johtajat	0,0	0,0	2,8	44,4	52,8	100,0 %
Työparit	0,0	4,0	4,0	48,0	44,0	100,0 %
11. Huolehdin, että henkilöstöllä on ajantasaista tietoa työtä ohjaavien lakien, asiakirjojen ja kunnan linjausten toteuttamisesta.						
Johtajat	0,0	2,8	5,6	50,0	41,7	100,0 %
Työparit	8,0	4,0	16,0	36,0	36,0	100,0 %
12. Pystyn rohkeaan päätöksentekoon						
Johtajat	0,0	0,0	5,6	36,1	58,3	100,0 %
Työparit	0,0	4,0	28,0	40,0	28,0	100,0 %
13. Huolehdin henkilöstön työhyvinvoinnista pitämällä huolta hyvästä vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä työyhteisössä.						
Johtajat	0,0	0,0	2,8	50,0	47,2	100,0 %
Työparit	0,0	0,0	0,0	64,0	36,0	100,0 %
14. Huolehdin henkilöstön ajantasaisen osaamisen ylläpitämisestä esimerkiksi koulutusten avulla.						
Johtajat	0,0	2,8	11,1	55,6	30,6	100,0 %
Työparit	16,0	12,0	24,0	48,0	0,0	100,0 %
15. Huolehdin henkilöstön riittävydestä lapsiryhmissä.						
Johtajat	0,0	0,0	2,8	25,0	72,2	100,0 %
Työparit	4,0	4,0	12,0	44,0	36,0	100,0 %
16. Herättelen työyhteisössäni arvokeskustelua yhteisten kasvatuksellisten näkemysten muodostamiseksi.						
Johtajat	0,0	2,8	8,3	55,6	33,3	100,0 %
Työparit	0,0	0,0	28,0	52,0	20,0	100,0 %
17. Kannustan henkilöstöä arvioimaan toteutettua toimintaa.						
Johtajat	0,0	0,0	8,3	36,1	55,6	100,0 %
Työparit	0,0	8,0	8,0	52,0	32,0	100,0 %
18. Kannustan henkilöstöä kehittämään toimintaa siirtämällä hyviä käytänteitä muidenkin tiedoksi.						
Johtajat	0,0	0,0	2,8	44,4	52,8	100,0 %
Työparit	0,0	0,0	8,0	56,0	36,0	100,0 %

Muuttujien välistä riippuvuutta ja sen tilastollista merkitsevyyttä tutkittiin ristiintaulukoinnin yhteydessä khiin neliö -testillä. Oletuksena khiin neliö -testin käytölle on, että otos on satunnaisotos ja riittävän suuri. Korkeintaan 20 % odotetuista frekvensseistä saa olla pienempiä kuin 5. (Tähtinen ym., 2020, 167.) Tässä analyysissä ehdot khiin neliö -testille eivät täytyneet, joten nimikkeen ja mielipideväittämien välisestä yhteydestä ei olisi saatu luotettavaa tietoa. Analyysia jatkettiin aineistoa tiivistämällä. Aineistosta muodostettiin summamuuttujia ja siten vähennettiin muuttujien määrää. Yhden summamuuttujan sisälle tulevien muuttujien tulee mitata samaa asiaa tai saman asian eri ulottuvuuksia.

Keskiarvomuuttujaksi kutsutaan summamuuttujaa, joka muodostetaan siten, että samaa asiaa mittaavien muuttujien summa jaetaan muuttujien lukumäärällä. Näin muodostettujen summamuuttujan arvojen tulkinta on sama, kuin niiden muuttujien, joista se koostuu. (Tähtinen ym., 2020, 81-82.) Aineistoa tiivistettiin muodostamalla mielipidemuuttujista kuusi pedagogisen johtajuuden menetelmiä kuvaavaa keskiarvomuuttujaa. Mielipideväittämien avulla saatu tieto yhdistettiin näin kuvaamaan Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden menetelmien toteutumista osallistujien työssä. Ensin samaa pedagogisen johtajuuden menetelmää kuvaavat mielipidemuuttujat yhdistettiin yhdeksi summamuuttujaksi ja sen jälkeen tämä summamuuttuja jaettiin sen muodostavien muuttujien lukumäärällä. Summamuuttujat nimettiin Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden menetelmien mukaisesti (Taulukko 6).

Taulukko 6. Mielipidemuuttujien yhdistyminen summamuuttujiksi

Mielipidemuuttuja	Summamuuttuja
Mielestäni on tärkeää varata aikaa työyhteisöni pedagogiikan johtamiselle.	Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle
Minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa pedagogiselle keskustelulle henkilöstön kanssa.	
Minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa ylläpitää arjen pedagogiikan tuntemusta olemalla läsnä päiväkodin toiminnassa.	
Osallistun työyhteisöni palaverikäytäntöjen, ym. pedagogisten keskustelufoorumien organisointiin.	Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi
Huolehdin, että sovitusta palaverikäytännöistä pidetään kiinni.	
Ohjaan pedagogisen keskustelun avulla henkilöstöä toteuttamaan vasun/esiopsin mukaista toimintaa.	
Luotan työyhteisöni henkilöstöön ja arvostan heidän osaamistaan.	Pedagogisen johtajuuden jakaminen
Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta keskustelusta.	
Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta toiminnasta.	
Minulla on ajantasaista tietoa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikasta.	Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto
Huolehdin, että henkilöstöllä on ajantasaista tietoa työtä ohjaavien lakien, asiakirjojen ja kunnan linjausten toteuttamisesta.	
Pystyn rohkeaan päätöksentekoon	
Huolehdin henkilöstön työhyvinvoinnista pitämällä huolta hyvästä vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä työyhteisössä.	Työhyvinvoinnista huolehtiminen
Huolehdin henkilöstön ajantasaisen osaamisen ylläpitämisestä esimerkiksi koulutusten avulla.	
Huolehdin henkilöstön riittävydestä lapsiryhmissä.	
Herättelen työyhteisössäni arvokeskustelua yhteisten kasvatuksellisten näkemysten muodostamiseksi.	Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen
Kannustan henkilöstöä arvioimaan toteutettua toimintaa.	
Kannustan henkilöstöä kehittämään toimintaa siirtämällä hyviä käytänteitä muidenkin tiedoksi.	

Analyysin seuraavassa vaiheessa selvitettiin summamuuttujien keskiarvot, keskiarvojen erojen merkitsevyytasot ja summamuuttujien yhtenäisyydet (Taulukko 7). Taulukosta 7 voidaan havaita, miten pedagogisen johtajuuden menetelmät toteutuivat johtajien ja työparien työssä. Keskiarvot tulkitaan samalla viisiportaisella asteikolla kuin mielipideväittämätkin. Muuttujien jakaumien keskiarvoa koskevia päätelmiä voidaan tehdä riippumattomien otosten t-testin avulla, jonka käyttöedellytyksenä on muuttujan normaalijakauma (Nummenmaa 2009,

171; Tähtinen ym., 2020, 122). Kun muuttujan jakautumista testattiin Kolmogorov-Smirnovin testillä, summamuuttujat saivat p-arvoksi alle 0,05, joka tarkoittaa, että summamuuttujien jakaumat eivät noudata normaalijakaumaa. T-testin käyttöedellytykset eivät näin ollen tässä aineistossa täyttyneet. Ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin sen sijaan Mann-Whitneyn U-testillä, joka ei vaadi normaalijakaumaa ja sopii Likertin asteikkoa käyttäville muuttujille. Kun U-testin p-arvo on alle 0,05, ryhmien väliset erot ovat tilastollisesti merkitseviä. (Saaranen 2021, 67-68, 72, 74.) Jos ryhmien välinen ero on tilastollisesti merkitsevä, tulos voidaan yleistää koskemaan tutkimuksen perusjoukkoa eli Suomen kunnallisten päiväkotien johtajia ja työpareja. Tilastollisesti merkitsevät yhteydet on merkitty tähdellä (*) taulukkoon 7.

Lisäksi summamuuttujien yhtenäisyyttä arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimen avulla, joka kertoo mittarin reliabiliteetista. Alfa-kertoimen voi saada arvoja välillä 0-1. Mitä lähempänä arvo on ykköstä, sitä yhdenmukaisempia summamuuttujan muodostavat muuttujat keskenään ovat. Yleisesti ajatellaan, että mittarin luotettavuus on riittävällä tasolla, kun alfa-kertoimen on vähintään 0,70. Itse laaditun mittarin alfa-kertoimet välillä 0,60-0,85 osoittavat jo aika hyvää luotettavuutta. (Tähtinen ym. 2020, 86-87.) Tässä tutkimuksessa kahden summamuuttujan alfa-kertoimen on alle 0,60, mikä osoittaa välttävää luotettavuutta kyseessä olevien summamuuttujien osalta.

Taulukko 7. Pedagogisen johtajuuden menetelmien keskiarvot ja merkitsevyystasot

	Keskiarvo		Mann-Whitneyn U-testin p-arvo	Cronbachin alfa-kertoimen
	Johtajat	Työparit		
Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle	3,64	3,48	0,387	,560
Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi	4,42	3,77	< 0,001*	,706
Pedagogisen johtajuuden jakaminen	4,74	4,73	0,509	,638
Oman pedagogisen kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto	4,44	4,04	0,037*	,604
Työhyvinvoinnista huolehtiminen	4,43	3,81	< 0,001*	,456
Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen	4,39	4,09	0,048*	,698

Kvantitatiivisen analyysin viimeisessä vaiheessa tarkasteltiin pedagogisen johtajuuden menetelmien välisiä yhteyksiä johtajien ja työparien työssä. Muuttujien välisten yhteyksien luonnetta ja voimakkuutta tutkittiin korrelaatioanalyysin avulla. Riippuvuustarkastelua voidaan tehdä korrelaatioanalyysin avulla, kun muuttujat ovat numeerisia ja vähintään järjestysasteikollisia, kuten tässä tutkimuksessa. Korrelaatiokerroin valitaan käytetyn mitta-asteikon ja muuttujan jakauman mukaan. Järjestyskorrelaatiokertoimiin ei liity normaalijakaumaoletusta, joten tähän analyysiin sopi Spearmanin korrelaatiokerroin. On hyvä muistaa, että korrelaatiokerroin ei anna tietoa todellisista syy-seuraussuhteista, eikä siitä, kumpi muuttujista on syy ja kumpi seuraus. Korrelaatioanalyysin yhteydessä testattiin muuttujien välisen riippuvuuden tilastollista merkitsevyyttä samaan tapaan kuin ristiintaulukoinnissakin. Korrelaatiokerroin kertoo yhteyden voimakkuudesta, p-arvo taas sattuman mahdollisuudesta. (Tähtinen ym., 2020, 183, 184, 190.) Positiivinen korrelaatiokerroin menetelmien välillä tarkoittaa, että johtajan tai työparin toteuttaessa kyseessä olevaa pedagogisen johtajuuden menetelmää paremmin tai enemmän, sitä paremmin tai enemmän siihen yhteydessä olevat pedagogisen johtajuuden menetelmät toteutuvat. Negatiivinen korrelaatiokerroin puolestaan merkitsee sitä, että johtajan tai työparin toteuttaessa kyseessä olevaa pedagogisen johtajuuden menetelmää heikommin tai vähemmän, sitä heikommin tai vähemmän siihen yhteydessä olevat pedagogisen johtajuuden menetelmät toteutuvat. Jos p-arvo on pienempi kuin 0,05, voidaan todeta, että tulos on tilastollisesti merkitsevä ja yleistettävissä tutkimuksen perusjoukkoon. Pedagogisen johtajuuden menetelmien väliset korrelaatiokertoimet johtajien ja työparien työssä on koottu taulukkoon 8. Tilastollisesti merkitsevät yhteydet on merkitty tähdellä (*).

Taulukko 8. Pedagogisen johtajuuden menetelmien väliset korrelaatiokertoimet johtajien ja työparien työssä (N=61)

	1		2		3		4		5	
	johtajat	työparit	johtajat	työparit	johtajat	työparit	johtajat	työparit	johtajat	työparit
1										
2	,29	,32								
3	,22	-,24	,42*	,14						
4	,26	,26	,49*	,61*	,33	,20				
5	,30	-,10	,37*	,47*	,61*	,01	,37*	,61*		
6	,10	,34	,48*	,72*	,40*	,01	,59*	,66*	,42*	,60*

Huom.

1= Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle

2= Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi

3= Pedagogisen johtajuuden jakaminen

4= Oman pedagogisen kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto

5= Työhyvinvoinnista huolehtiminen

6= Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen

5.2 Kvalitatiivisen aineiston analyysi

Kvalitatiiviseen aineistoon liittyvät tulkinat muotoutuvat vähitellen tutkimuksen edetessä.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa olemassa oleva teoriapohja ja aineistosta ilmenevät uudet näkökulmat suuntaavat tutkimuksen kulkua. (Kiviniemi, 2018.) Analysoinnin aikana aineisto puretaan osiin tutkijan päättämällä tavalla ja aineiston osista yhdistellään kokonaisuuksia, jotka kootaan uudelleen yhteen. Uudelleen kootusta aineistosta tehdään johtopäätökset.

Analyysissa aineistoon tutustutaan huolellisesti ja tarkastellaan sitä useista näkökulmista, etsien yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia vastausten välillä. Avain tulkinnan luotettavuuteen on systemaattinen analyysi, menetelmän tarkka kuvaus ja jäljitettävyyys. (Puusa 2020, 147.) Tässä analyysissa aineisto purettiin ensin kolmeen yläteemaan ja sitten seitsemään alateemaan, jolloin aineistosta muodostui uudenlaisia kokonaisuuksia. Aineistoa tarkasteltiin sekä aineistolähtöisestä että teoriaohjaavasta näkökulmasta, joka antoi lisänäkökulman alateemojen kokonaisuuteen.

Kvalitatiivinen aineisto koostui kyselylomakkeen avoimen kysymyksen kirjallisista vastauksista, joten aineiston litteroinnille ei ollut tarvetta. Kyselylomakkeista poimittiin kaikki avoimen kysymyksen vastaukset ja ne tallennettiin ensin sellaisenaan. Vastausten yhteyteen kirjattiin osallistujan nimike ja lomakenumero 1-61. Analyysi aloitettiin

aineistolähtöisesti ja tarkastelun kohteena oli koko aineisto. Aineistolähtöisessä analyysitavassa analysointi on hyvin joustavaa ja aineistossa korostuvat teemat kertovat aineistosta jotakin olennaista suhteessa tutkimuskysymykseen (Braun & Clarke, 2006). Kvalitatiivisen aineiston avulla vastattiin kolmanteen tutkimuskysymykseen, jonka avulla selvitettiin, miten työpari voi tukea johtajan pedagogista johtajuutta.

Aineisto analysoitiin temaattisen analyysin avulla. Temaattinen analyysi tarkoittaa, että aineistosta tunnistetaan niin sanotut johtoajatukset eli teemat, joiden ympärille kootaan niihin liittyvät asiat. Teemat ovat sisäisesti johdonmukaisia ja ulkoisesti toisistaan eriäviä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 142.) Kvalitatiivisen aineiston analysoinnissa päättely etenee joko induktiivisesti tai deduktiivisesti. Induktiivinen päättely kulkee yksittäisestä kohti yleistä, lähtien aineiston pelkistämisestä ja ryhmittelystä päätyen teoreettisten käsitteiden luomiseen. Deduktiivinen päättely etenee päinvastoin yleisestä kohti yksittäistä ja analyysia ohjaa jokin teorialähtöinen teema tai käsitejärjestelmä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 107; Eskola, 2018.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi alkoi induktiivisella päättelyllä. Aineistoa lukemalla etsittiin vastauksista samankaltaisuuksia. Tämän jälkeen koko aineisto järjestettiin vastauksista erottuvien teemojen mukaan erillisiksi ryhmiksi. Analyysiyksikköinä olivat työparin toimintatavat, joiden avulla työpari voi tukea johtajan pedagogista johtajuutta.

Analyysi jatkui edelleen aineistolähtöisesti. Aineistoa lukemalla etsittiin yläteemojen sisältä samankaltaisuuksia. Aineistossa korostui seitsemän alateemaa, jotka kuvasivat työparin rooleja johtajan pedagogisen johtajuuden tukemisessa. Kvalitatiivisen analyysin lopuksi aineistoa tarkasteltiin Fonsénin (2014) teorian ohjaamana. Analysoinnin eteneminen teoriaohjaavasti tarkoittaa, että teoria toimii apuna antaen aiheeseen teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei suoraan pohjaudu teoriaan. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta aikaisemman tiedon tai teorian ohjaamana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109; Eskola, 2018.) Teoriaohjaavassa analyysin vaiheessa aineistoa tarkasteltiin Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden menetelmien näkökulmasta, etsien samankaltaisuuksia aineiston ja pedagogisen johtajuuden menetelmien välillä. Samankaltaisuuksien etsimisessä hyödynnettiin kvantitatiivisen osuuden mielipideväittämiä, jotka on johdettu Fonsénin (2014) teoriasta (Taulukko 1). Yläteemat ja alateemat sekä alateemojen eli työparin roolien toteutumista edistävät pedagogisen johtajuuden menetelmät on koottu taulukkoon 9.

Taulukko 9. Kvalitatiivisen aineiston temaattinen analyysi

Aineistolähtöiset yläteemat: Toimintatavat, joiden avulla johtajan työpari voi tukea johtajan pedagogista johtajuutta	Aineistolähtöiset alateemat: Johtajan työparin roolit johtajan pedagogisen johtajuuden tukijana	Teoriaohjaavuus: Pedagogisen johtajuuden menetelmät, jotka edistävät roolien toteutumista
Tekemällä yhteistyötä johtajan kanssa	Ammatillinen keskustelija	Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle
	Yksikötason suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen osallistuja	Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi
		Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle
		Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi
Tekemällä yhteistyötä henkilöstön kanssa	Linkki henkilöstön ja johtajan välillä	Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle
		Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi
	Tiimien tukija	Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle
		Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi
		Pedagogisen johtajuuden jakaminen
		Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto
	Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen	
Esimerkkinä toimija	Työhyvinvoinnista huolehtiminen	
Itsenäisellä työskentelyllä	Työtehtävien jakaja	Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto
		Työhyvinvoinnista huolehtiminen
	Johtajan sijainen	Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto
		Työhyvinvoinnista huolehtiminen

6 Tutkimuksen tulokset

Ensimmäisessä alaluvussa vastataan ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen, joihin on saatu vastaukset kvantitatiivisilla analyyseilla. Ensin esitellään mielipideväittämien avulla saadut tulokset, joista ilmenee, minkälaisia kokemuksia johtajilla ja työpareilla on pedagogisen johtajuuden toteutumisesta omassa työssään (Tutkimuskysymys 1).

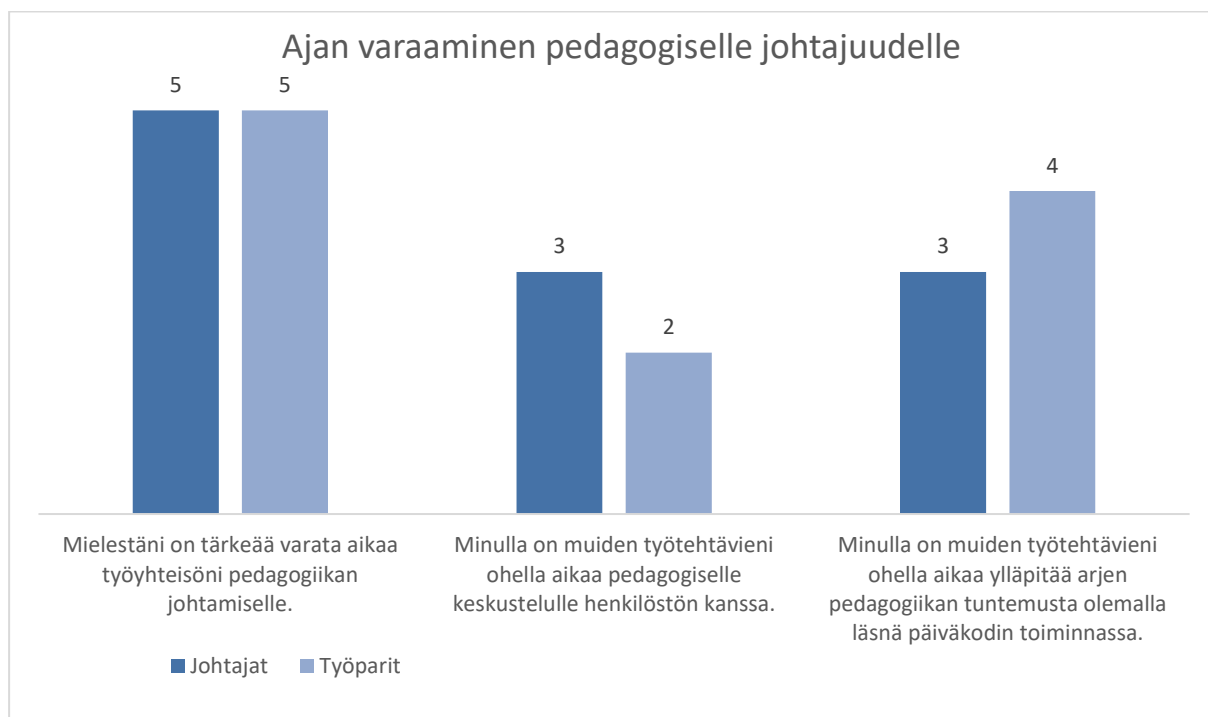
Mielipideväittämiin vastaaminen kertoi pedagogisen johtajuuden toteutumisesta johtajien ja työparien työssä. Tämän jälkeen esitellään pedagogisen johtajuuden menetelmien avulla saadut tulokset, joista ilmenee, miten pedagogisen johtajuuden menetelmät toteutuvat johtajien ja työparien työssä sekä minkälaisia yhteyksiä pedagogisen johtajuuden menetelmien välillä on (Tutkimuskysymys 2). Tulokset kerrotaan pedagogisen johtajuuden menetelmä kerrallaan. Toisessa alaluvussa vastataan kolmanteen tutkimuskysymykseen, johon on saatu vastauksia kvalitatiivisella analyysillä. Tuloksista selviää, miten työparit voivat osallistujien kokemusten mukaan tukea johtajien pedagogista johtajuutta (Tutkimuskysymys 3).

6.1 Pedagogisen johtajuuden toteutuminen johtajien ja työparien työssä

Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle menetelmään liittyi kolme väittämää (Kuvio 1): Mielestäni on tärkeää varata aikaa pedagogiikan johtamiselle. Minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa pedagogiselle keskustelulle henkilöstön kanssa. Minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa ylläpitää arjen pedagogiikan tuntemusta olemalla läsnä päiväkodin toiminnassa. Tulosten mukaan johtajuuden arvoihin liittyvä pedagoginen johtajuus toteutui erittäin hyvin sekä johtajien että työparien työssä. Sitä kuvasi seuraava väittämä: mielestäni on tärkeää varata aikaa työyhteisöni pedagogiikan johtamiselle. Ajan varaaminen pedagogiikan johtamiselle oli yhtä tärkeää sekä johtajien että työparien työssä.

Pedagogisen johtajuuden kontekstiin liittyvä pedagoginen johtajuus puolestaan toteutui eri tavoin johtajien ja työparien työssä. Johtajilla oli muiden työtehtäviensä ohella enemmän aikaa pedagogiselle keskustelulle henkilöstön kanssa kuin työpareilla. Työpareilla oli enemmän aikaa ylläpitää arjen pedagogiikan tuntemusta olemalla läsnä päiväkodin toiminnassa kuin johtajilla. Kaikista 18 väittämästä ainoastaan yksi väittämä toteutui paremmin työparien kuin johtajien työssä: minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa ylläpitää arjen pedagogiikan tuntemusta olemalla läsnä päiväkodin toiminnassa.

Pedagogisen johtajuuden toteutumisessa oli ryhmien sisäistä vaihtelua. Vaihtelu näkyi väittämistä, joiden vaihteluväli oli koko asteikon laajuinen 1-5. Johtajien ryhmässä pedagogisen johtajuuden toteutuminen vaihteli laajasti seuraaviin väittämiin liittyen: Minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa pedagogiselle keskustelulle henkilöstön kanssa. Minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa ylläpitää arjen pedagogiikan tuntemusta olemalla läsnä päiväkodin toiminnassa. Työparien ryhmässä pedagogisen johtajuuden laaja vaihtelu ilmeni väittämästä: minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa ylläpitää arjen pedagogiikan tuntemusta olemalla läsnä päiväkodin toiminnassa.

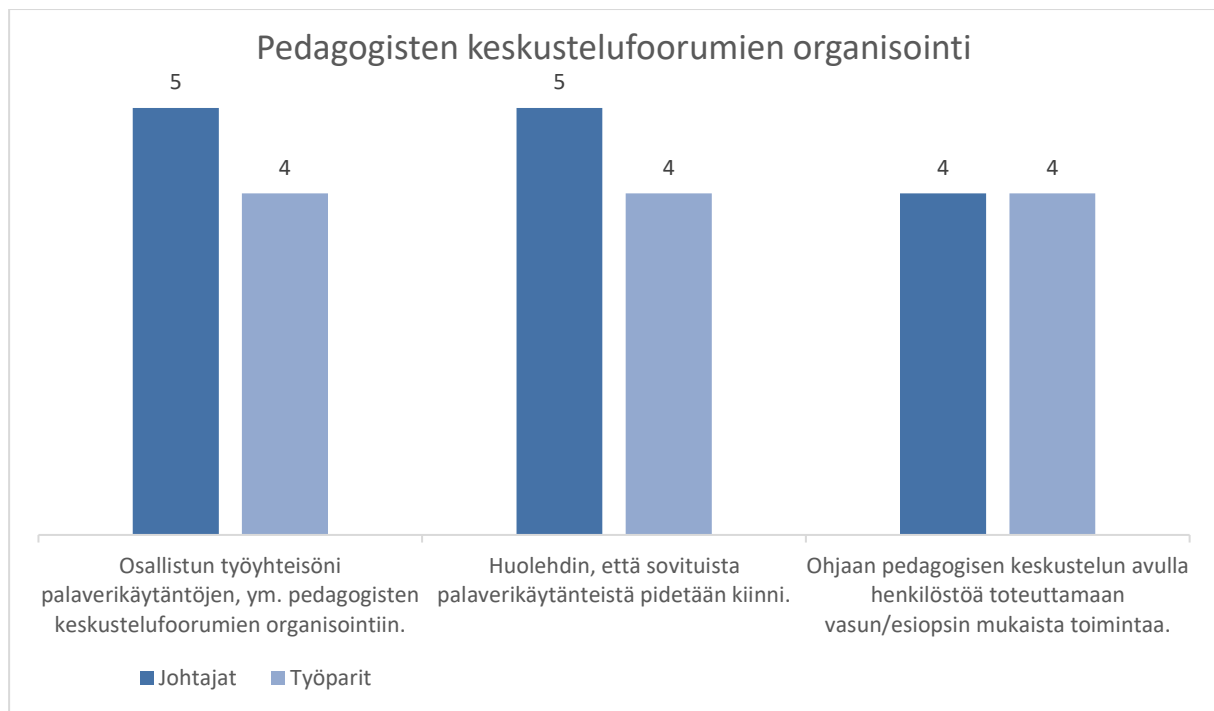


Kuvio 1. Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle johtajien ja työparien työssä (tyyppiarvot)

Huom. 1= ei kuvaa lainkaan, 2= kuvaa jonkin verran, 3= kuvaa melko hyvin, 4= kuvaa hyvin, 5= kuvaa erittäin hyvin

Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi menetelmään liittyi kolme väittämää (Kuvio 2): Osallistun työyhteisöni palaverikäytäntöjen, ynnä muiden pedagogisten keskustelufoorumien organisointiin. Huolehdin, että sovituisia palaverikäytännöistä pidetään kiinni. Ohjaan pedagogisen keskustelun avulla henkilöstöä toteuttamaan varhaiskasvatussuunnitelmien tai esiopetuksen opetussuunnitelmien mukaista toimintaa. Tämä organisaatiokulttuuriin liittyvä pedagoginen johtajuus toteutui hieman paremmin johtajien kuin työparien työssä kahden väittämän osalta: Osallistun työyhteisöni palaverikäytäntöjen, ynnä muiden pedagogisten keskustelufoorumien organisointiin.

Huolehdin, että sovituisista palaverikäytännöistä pidetään kiinni. Pedagoginen johtajuus toteutui molempien ryhmien työssä yhtä hyvin yhden väittämän osalta: ohjaan pedagogisen keskustelun avulla henkilöstöä toteuttamaan varhaiskasvatussuunnitelmien tai esiopetuksen opetussuunnitelmien mukaista toimintaa. Edellä mainittuun väittämään henkilöstön ohjaamisesta pedagogisen keskustelun avulla liittyi johtajien ryhmässä laajaa mielipiteiden vaihtelua, mikä osoitti pedagogisen johtajuuden laajaa vaihtelua johtajien ryhmän sisällä.

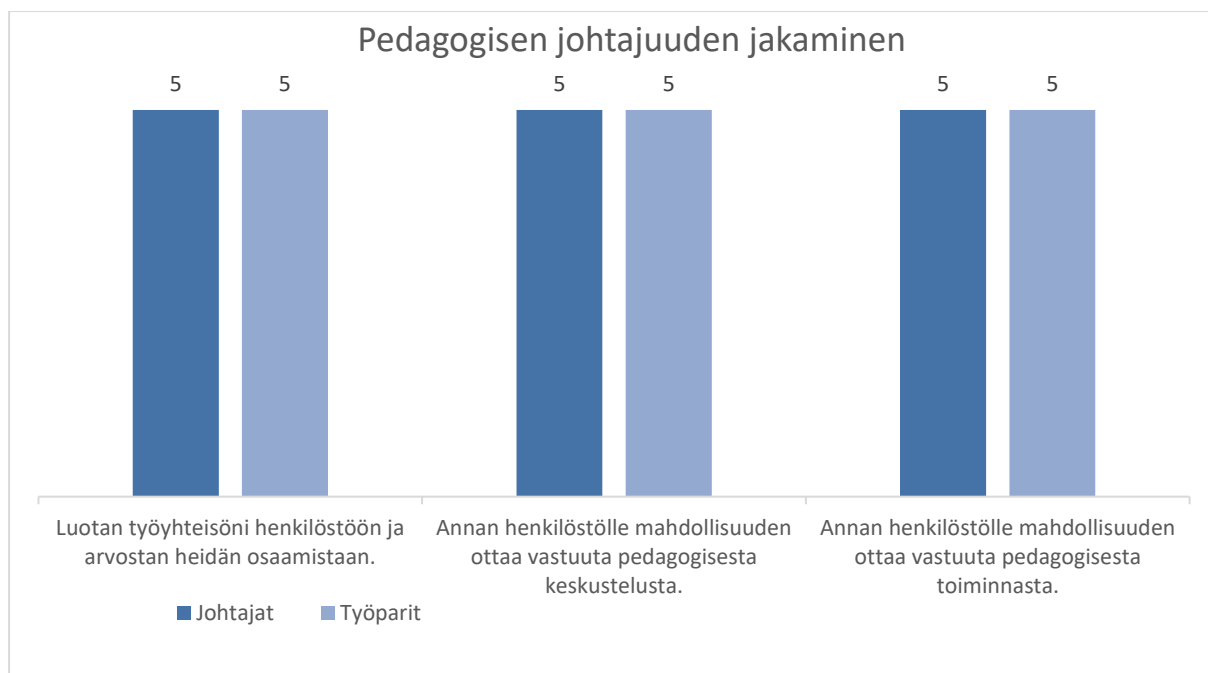


Kuvio 2. Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi johtajien ja työparien työssä (tyyppiarvot)

Huom. 1= ei kuvaa lainkaan, 2= kuvaa jonkin verran, 3= kuvaa melko hyvin, 4= kuvaa hyvin, 5= kuvaa erittäin hyvin

Pedagogisen johtajuuden jakaminen menetelmään liittyi kolme väittämää (Kuvio 3): Luotan työyhteisöni henkilöstöön ja arvostan heidän osaamistaan. Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta keskustelusta. Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta toiminnasta. Tulosten mukaan tämä organisaatiokulttuuriin liittyvä pedagoginen johtajuus toteutui erittäin hyvin sekä johtajien että työparien työssä kaikkien kolmen väittämän osalta: Luotan työyhteisöni henkilöstöön ja arvostan heidän osaamistaan. Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta keskustelusta. Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta toiminnasta. Pedagoginen johtajuus toteutui yhtä hyvin sekä johtajien että työparien työssä. Ryhmien sisällä oli havaittavissa erittäin hyvää pedagogisen johtajuuden

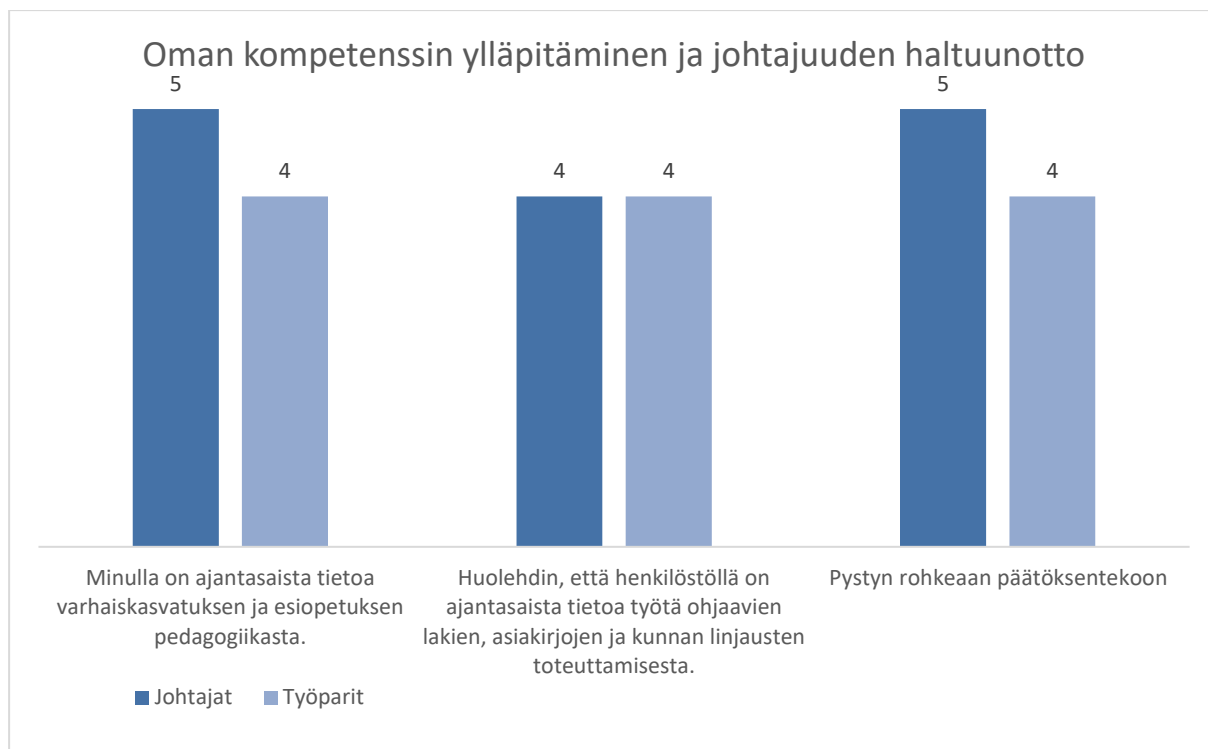
toteutumista vastausten pienestä vaihteluvälisestä päätellen. Johtajien ryhmässä pedagogisen johtajuuden erittäin hyvä toteutuminen ilmeni kahteen väittämään liittyen: Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta keskustelusta. Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta toiminnasta. Työparien ryhmässä pedagogisen johtajuuden erittäin hyvä toteutuminen ilmeni yhdessä väittämässä: annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta toiminnasta.



Kuvio 3. Pedagogisen johtajuuden jakaminen johtajien ja työparien työssä (tyyppi-arvot)

Huom. 1= ei kuvaa lainkaan, 2= kuvaa jonkin verran, 3= kuvaa melko hyvin, 4= kuvaa hyvin, 5= kuvaa erittäin hyvin

Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto menetelmään liittyi kolme väittämää (Kuvio 4): Minulla on ajantasaista tietoa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikasta. Huolehdin, että henkilöstöllä on ajantasaista tietoa työtä ohjaavien lakien, asiakirjojen ja kunnan linjausten toteuttamisesta. Pystyn rohkeaan päätöksentekoon. Tämä ammatillisuuteen liittyvä pedagoginen johtajuus toteutui johtajien työssä paremmin kuin työparien työssä kahden väittämän osalta: Minulla on ajantasaista tietoa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikasta. Pystyn rohkeaan päätöksentekoon. Pedagoginen johtajuus toteutui yhtä hyvin johtajien ja työparien työssä yhden väittämän osalta: huolehdin, että henkilöstöllä on ajantasaista tietoa työtä ohjaavien lakien, asiakirjojen ja kunnan linjausten toteuttamisesta.



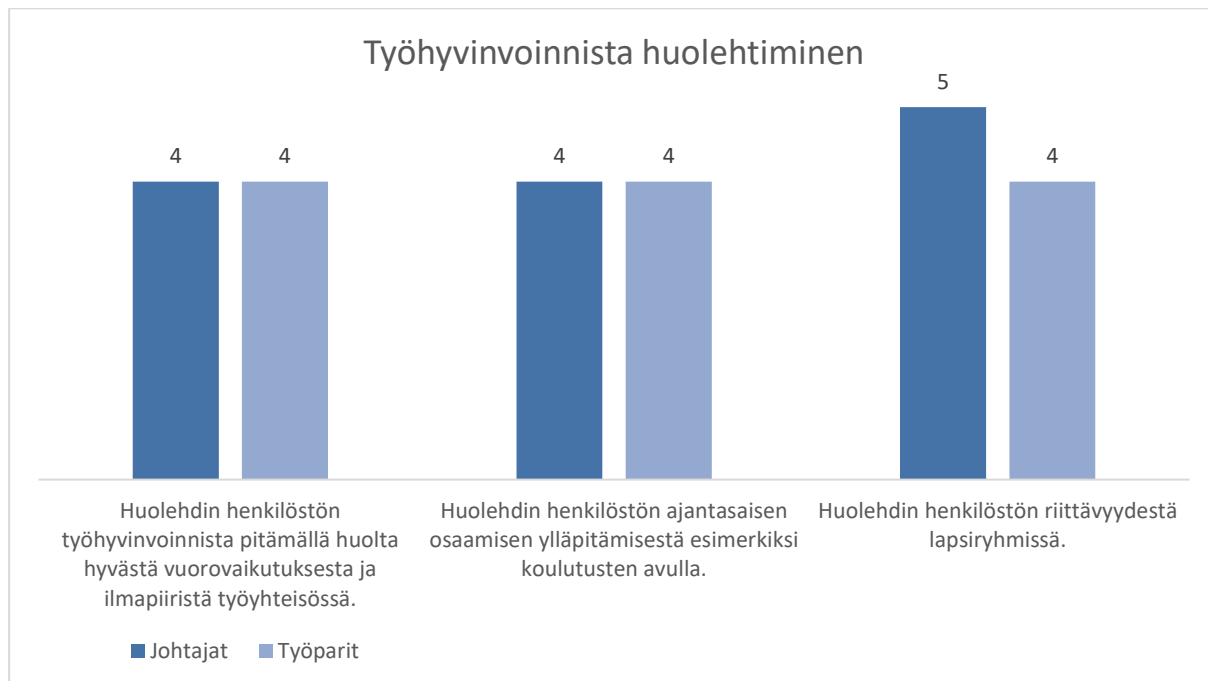
Kuvio 4. Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto johtajien ja työparien työssä (tyyppiärvot)

Huom. 1= ei kuvaa lainkaan, 2= kuvaa jonkin verran, 3= kuvaa melko hyvin, 4= kuvaa hyvin, 5= kuvaa erittäin hyvin

Työhyvinvoinnista huolehtiminen menetelmään liittyi kolme väittämää (Kuvio 5): Huolehdin henkilöstön työhyvinvoinnista pitämällä huolta hyvästä vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä työyhteisössä. Huolehdin henkilöstön ajantasaisen osaamisen ylläpitämisestä esimerkiksi koulutusten avulla. Huolehdin henkilöstön riittävydestä lapsiryhmissä. Tämä ammatillisuuteen liittyvä pedagoginen johtajuus toteutui paremmin johtajien kuin työparien työssä liittyen väittämään: huolehdin henkilöstön riittävydestä lapsiryhmissä. Pedagoginen johtajuus toteutui yhtä hyvin johtajien ja työparien työssä kahden väittämän osalta: Huolehdin henkilöstön työhyvinvoinnista pitämällä huolta hyvästä vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä työyhteisössä. Huolehdin henkilöstön ajantasaisen osaamisen ylläpitämisestä esimerkiksi koulutusten avulla.

Työparien ryhmässä oli vastausten pienestä vaihteluvälistä päätellen havaittavissa erittäin hyvää pedagogisen johtajuuden toteutumista yhteen väittämään liittyen: huolehdin henkilöstön työhyvinvoinnista pitämällä huolta hyvästä vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä työyhteisössä. Työparien ryhmässä oli havaittavissa myös vaihtelevaa pedagogisen

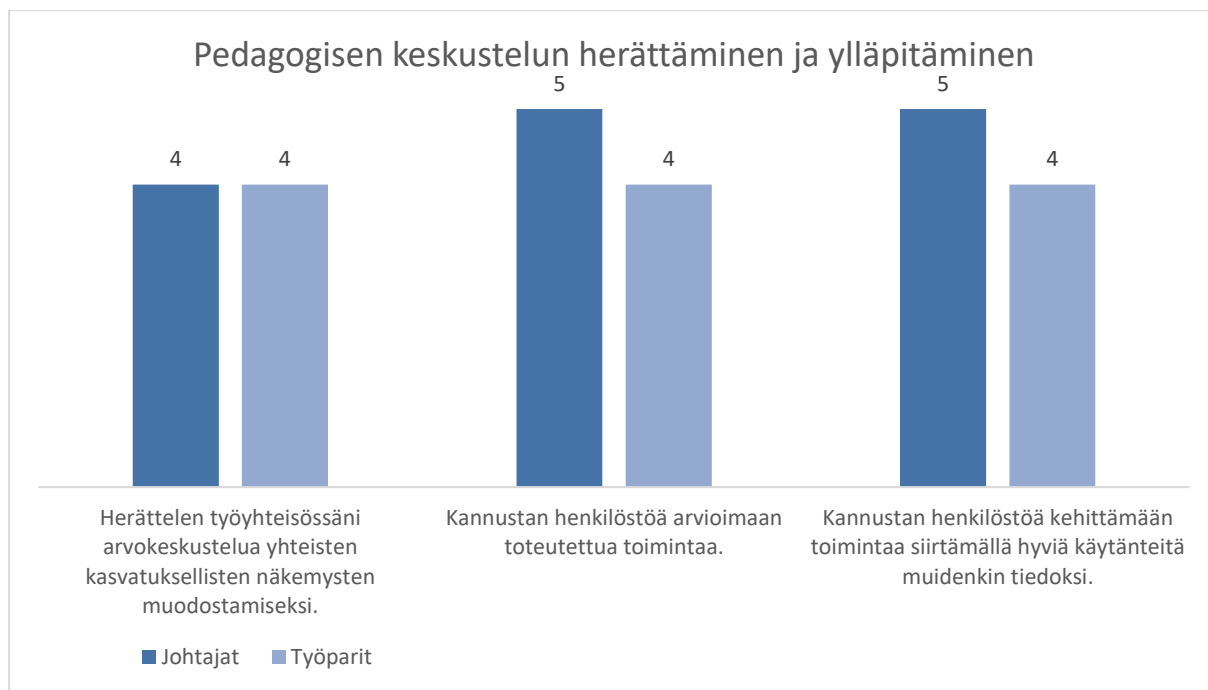
johtajuuden toteutumista yhden väittämän osalta: huolehdin henkilöstön riittävydestä sekä henkilöstön ajantasaisen tiedon ja osaamisen ylläpitämisestä esimerkiksi koulutusten avulla.



Kuvio 5. Työhyvinvoinnista huolehtiminen johtajien ja työparien työssä (tyyppiarvot)

Huom. 1= ei kuvaa lainkaan, 2= kuvaa jonkin verran, 3= kuvaa melko hyvin, 4= kuvaa hyvin, 5= kuvaa erittäin hyvin

Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen menetelmään liittyi kolme väittämää (Kuvio 6): Herättelen työyhteisössäni arvokeskustelua yhteisten kasvatuksellisten näkemysten muodostamiseksi. Kannustan henkilöstöä arvioimaan toteutettua toimintaa. Kannustan henkilöstöä kehittämään toimintaa siirtämällä hyviä käytänteitä muidenkin tiedoksi. Tämä substanssin hallintaan liittyvä pedagoginen johtajuus toteutui paremmin johtajien kuin työparien työssä kahteen väittämään liittyen: Kannustan henkilöstöä arvioimaan toteutettua toimintaa. Kannustan henkilöstöä kehittämään toimintaa siirtämällä hyviä käytänteitä muidenkin tiedoksi. Pedagoginen johtajuus toteutui yhtä hyvin molempien ryhmien työssä yhteen väittämään liittyen: herättelen työyhteisössäni arvokeskustelua yhteisten kasvatuksellisten näkemysten muodostamiseksi.



Kuvio 6. Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen johtajien ja työparien työssä (tyyppiärvot)

Huom. 1= ei kuvaa lainkaan, 2= kuvaa jonkin verran, 3= kuvaa melko hyvin, 4= kuvaa hyvin, 5= kuvaa erittäin hyvin

Tulokset pedagogisen johtajuuden menetelmien toteutumisesta johtajien ja työparien työssä on koottu kuvioon 7. Kuviosta voidaan havaita menetelmien toteutumisen erot johtajien ja työparien välillä. *Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle* menetelmä toteutui johtajien työssä hyvin ja työparien työssä melko hyvin. Ryhmien välinen ero ei ole tilastollisesti merkitsevä, eikä sitä näin ollen voida yleistää. Tulos osoittaa, että tässä otoksessa *Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle* menetelmä toteutui paremmin johtajien kuin työparien työssä. Tämä menetelmä toteutui molempien ryhmien työssä heikommin kuin muut pedagogisen johtajuuden menetelmät. *Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi* menetelmä toteutui sekä johtajien että työparien työssä hyvin, mutta johtajien tyyppiärvon keskiarvo oli hieman suurempi kuin työparien. Keskiarvojen välinen ero on tilastollisesti merkitsevä. Tulos osoittaa, että *Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi* menetelmä toteutuu johtajien työssä paremmin kuin työparien työssä.

Pedagogisen johtajuuden jakaminen menetelmä toteutui sekä johtajien että työparien työssä erittäin hyvin. Ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa. Tulos osoittaa, että tässä otoksessa *Pedagogisen johtajuuden jakaminen* menetelmä toteutui yhtä hyvin molempien ryhmien työssä. Tämä pedagogisen johtajuuden menetelmä toteutui

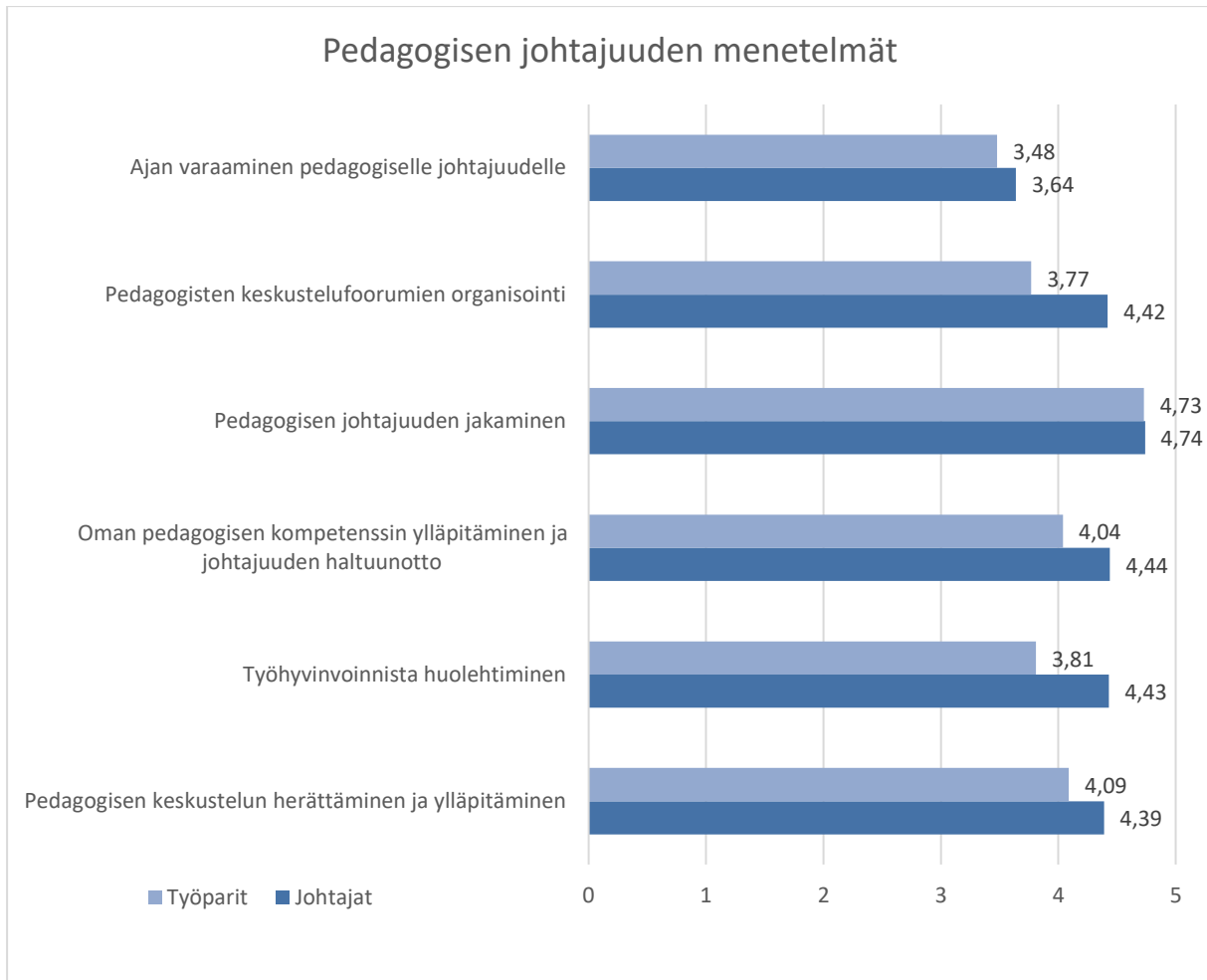
tasavertaisimmin ryhmien välillä ja kaikista menetelmistä parhaiten. *Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto* menetelmä toteutui sekä johtajien että työparien työssä hyvin, mutta johtajien tyyppiarvojen keskiarvo oli hieman suurempi kuin työparien. Keskiarvojen välinen ero on tilastollisesti merkitsevä. Tulos osoittaa, että *Oman kompetenssin ylläpitämisen ja johtajuuden haltuunotto* menetelmä toteutuu johtajien työssä paremmin kuin työparien työssä.

Työhyvinvoinnista huolehtiminen menetelmä toteutui sekä johtajien että työparien työssä hyvin, mutta johtajien tyyppiarvojen keskiarvo oli hieman suurempi kuin työparien.

Keskiarvojen välinen ero on tilastollisesti merkitsevä. Tulos osoittaa, että *Työhyvinvoinnista huolehtiminen* menetelmä toteutuu johtajien työssä paremmin kuin työparien työssä.

Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen menetelmä toteutui sekä johtajien että työparien työssä hyvin, mutta johtajien tyyppiarvojen keskiarvo oli hieman suurempi kuin työparien. Keskiarvojen välinen ero on tilastollisesti merkitsevä. Tulos osoittaa, että

Pedagogisen keskustelun herättämisen ja ylläpitäminen menetelmä toteutuu johtajien työssä paremmin kuin työparien työssä.



Kuvio 7. Pedagogisen johtajuuden menetelmät johtajien ja työparien työssä (keskiarvot tyyppi-arvoista)
 Huom. 1= ei kuvaa lainkaan, 2= kuvaa jonkin verran, 3= kuvaa melko hyvin, 4= kuvaa hyvin, 5= kuvaa erittäin hyvin

Tulokset pedagogisen johtajuuden menetelmien välisistä yhteyksistä on koottu taulukkoon 8, josta voidaan havaita, että pedagogisen johtajuuden menetelmien välillä on johtajien työssä enemmän tilastollisesti merkitseviä positiivisia yhteyksiä kuin työparien työssä. Johtajien työssä kolmella pedagogisen johtajuuden menetelmällä on yhtä paljon positiivisia yhteyksiä muihin menetelmiin: *Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi*, *Työhyvinvoinnista huolehtiminen*, *Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen*. Lisäämällä yhdenkin edellä mainitun pedagogisen johtajuuden menetelmän toteutumista johtaja lisää neljän muun pedagogisen johtajuuden menetelmän toteutumista työssään. Johtajien työssä *Pedagogisen johtajuuden jakaminen* ja *Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto* menetelmillä on vähemmän positiivisia yhteyksiä muihin menetelmiin kuin aiemmin mainituilla menetelmillä. Lisäämällä *Pedagogisen johtajuuden jakaminen* tai *Oman*

kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto menetelmien toteutumista johtaja lisää kolmen muun pedagogisen johtajuuden menetelmän toteutumista työssään. Eniten johtajan pedagogista johtajuutta lisää *Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi*, *Työhyvinvoinnista huolehtiminen* sekä *Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen* menetelmien lisääminen.

Työparien työssä neljällä pedagogisen johtajuuden menetelmällä on yhtä paljon positiivisia yhteyksiä muihin menetelmiin: *Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi*, *Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto*, *Työhyvinvoinnista huolehtiminen*, *Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen*. Lisäämällä yhdenkin edellä mainitun pedagogisen johtajuuden menetelmän toteutumista työpari lisää kolmen muun pedagogisen johtajuuden menetelmän toteutumista työssään. Työparien työssä *Pedagogisen johtajuuden jakaminen* menetelmällä on vähemmän positiivisia yhteyksiä muihin menetelmiin kuin aiemmin mainituilla menetelmillä. Lisäämällä *Pedagogisen johtajuuden jakaminen* menetelmän toteutumista työpari lisää yhden muun pedagogisen johtajuuden menetelmän toteutumista työssään. Eniten työparin pedagogista johtajuutta lisää *Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi*, *Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto*, *Työhyvinvoinnista huolehtiminen* sekä *Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen* menetelmien lisääminen.

6.2 Johtajan pedagogisen johtajuuden tukeminen työparin keinoin

Tutkimuksen kvalitatiivisen osuuden tulokset vastaavat kolmanteen tutkimuskysymykseen, jonka avulla selvitettiin, miten työpari voi tukea johtajan pedagogista johtajuutta. Tulokset esitetään yläteemoittain, joiden yhteydessä tuodaan esiin alateemat eli työparin roolit ja Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden menetelmät, jotka edistävät työparin rooleja. Tulosten mukaan työpari voi tukea johtajan pedagogista johtajuutta erilaisten toimintatapojen ja niihin liittyvien roolien kautta. Työparin toimintatavoista muodostui ensin kolme yläteemaa: yhteistyö johtajan kanssa, yhteistyö henkilöstön kanssa ja itsenäinen työskentely. Seuraavaksi yläteemat jakaantuivat alateemoihin, jotka kuvaavat työparin roolia johtajan pedagogisen johtajuuden tukemisessa. Roolit (7) ovat: ammatillinen keskustelija, yksikkötason suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen osallistuja, linkki henkilöstön ja johtajan välillä, tiimien tukija, esimerkkinä toimija, työtehtävien jakaja ja johtajan sijainen. Ensimmäinen yläteema, joka kuvaa johtajan pedagogista johtajuutta tukevaa toimintatapaa, on työparin ja johtajan välinen yhteistyö. Työparin ja johtajan välisessä yhteistyössä keskeinen

työtapa on ammatillinen keskustelu. Ammatillisissa keskusteluissa muodostuu yhteinen näkemys toiminnan päämääristä ja opetussuunnitelmien mukaisesta toiminnasta. Työpari tukee johtajan pedagogista johtajuutta tuomalla keskusteluihin oman näkökulmansa, johon johtaja voi peilata kokemuksiaan, ajatuksiaan ja ideoitaan. On tärkeää, että työpari osaa tuoda esille omia mielipiteitään ja perustella niitä. Keskusteluiden luottamuksellisuus antaa mahdollisuuden vaihtaa mielipiteitä ja peilata omia ajatuksia vapaasti. Arvokeskustelut sisältyvät työparin ja johtajan väliseen ammatilliseen keskusteluun vahvistaen yksikössä toteutettavan varhaiskasvatuksen arvopohjaa. Ammatillisissa keskusteluissa käydään läpi myös havaintoja päiväkodin arjesta ja saatuja palautteita. Keskustelujen avulla työpari tukee johtajaa vaikeiden päätösten tekemisessä ja hankalien tilanteiden käsittelyssä. Työpari tukee johtajan pedagogista johtajuutta keskustelemisen lisäksi kannustamalla ja kuuntelemalla. On toivottavaa, että työpari tuo esiin omia vahvuuksiaan, jotta niitä voidaan hyödyntää yksikön varhaiskasvatuksen kehittämisessä.

”Yhteiset keskustelut linjasta varajohtajan kanssa ovat kullan arvoisia, jotta tiedän missä missäkin tiimissä mennään, ja mitä henkilöstö tarvitsee.” (johtaja 37)

”On tärkeää, että johtaja voi keskustella jonkun kanssa omista ajatuksistaan pedagogisissa asioissa, ennen kuin asiat otetaan käsittelyyn koko henkilöstön kanssa. Tässä apulaisjohtajan rooli pedagogisen johtajuuden tukemisessa näkyy hyvin.” (apulaisjohtaja 33)

Työparin ja johtajan väliseen yhteistyöhön liittyy ammatillisen keskustelun lisäksi työparin osallistuminen yksikötason toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Työpari voi osallistua näihin toimiin joko yhteistyössä johtajan kanssa tai osana johtoryhmää, jolla on tulosten mukaan suuri merkitys johtajan tukemisessa. Johtoryhmään kuuluvat johtaja, työpari ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja, jotka yhdessä suunnittelevat, arvioivat ja kehittävät koko yksikön varhaiskasvatustoimintaa. Johtajan tukena voi olla muitakin ryhmiä, esimerkiksi erilaisia alueellisia ryhmiä. Pedagogisen johtajuuden menetelmistä (Fonsén 2014) erityisesti *Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle* ja *Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi* edistävät työparin ja johtajan välistä yhteistyötä ja siten tukevat johtajan pedagogista johtajuutta.

Toinen yläteema, joka kuvaa johtajan pedagogista johtajuutta tukevaa toimintatapaa, on työparin ja muun henkilöstön välinen yhteistyö. Tähän teemaan kuuluvat työtavat liittyvät tiedonkulkuun, tiimien tukemiseen ja esimerkkinä toimimiseen. Aineistossa korostuu työparin rooli linkkinä henkilöstön ja johtajan välillä. Työpari välittää tietoa sekä henkilöstöltä

johtajalle, että johtajalta henkilöstölle. Henkilöstöltä johtajalle suuntautuva tieto edistää kokonaiskuvan muodostumista työyhteisön toiminnasta. Johtajan pedagogista johtajuutta tukee työparin tuoma tieto lapsiryhmien toiminnasta, arjen haasteista ja onnistumisista. Tieto lisää johtajan arjen tuntemusta ja saadut tiedot auttavat johtajaa suunnittelemaan palavereja ja koulutuksia, jotka ovat tarkoituksenmukaisia ja joille on tarvetta. Johtajalta henkilöstölle välittyvä tieto on esimerkiksi yhteiseen pedagogiseen näkemykseen, arvopohjaan tai yhteisiin sopimuksiin liittyvää tietoa. Johtajan pedagogista johtajuutta tukee työpari, joka huolehtii arjen tasolla, että yhteisistä sopimuksista ja sovitusta käytännöistä pidetään kiinni. Työpari voi vahvistaa työyhteisössä toteutettavaa pedagogiikkaa henkilöstön kesken käytävissä epävirallisissa keskusteluissa, esimerkiksi tuomalla esiin päätösten ja kehittämistyön perusteluja. Työparin roolia henkilöstön ja johtajan välisenä linkkinä edistävät samat pedagogisen johtajuuden menetelmät kuin ammatillisen keskustelijan rooliakin: *Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle ja Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi* (ks. Fonsén 2014).

”Varajohtaja on esimerkin näyttäjä kentällä, jonka tulee erityisesti sitoutua päiväkodin pedagogisiin linjauksiin. Varajohtaja toimii myös linkkinä johtajan ja henkilöstön välillä tekemällä arjen tilanteissa havaintoja.” (johtaja 18)

”Tukemalla johtajan päätöksiä ja huolehtimalla arjen tasolla siitä, että sopimuksista pidetään kiinni.” (vastuuopettaja 13)

Tiimien tukijana toimiminen merkitsee varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen johtajuuden tukemista olemalla ryhmien käytävissä mahdollisuuksien mukaan. Tiimien tukijana työpari tarjoaa tiimeille omaa osaamistaan käytännön kasvatustilanteiden tueksi. Näin toimimalla työpari tukee johtajan pedagogista johtajuutta ja vahvistaa pedagogista johtajuutta koko työyhteisössä. Tiimien tukemista edistää viisi pedagogisen johtajuuden menetelmää (Fonsén 2014): *Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle, Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi, Pedagogisen johtajuuden jakaminen, Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto sekä Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen*. Kaikista työparin rooleista tiimien tukijan rooli on siinä mielessä vaativin, että sen toteutukseen liittyy viiden eri pedagogisen menetelmän hallinta. Tiimien tukeminen edellyttää pedagogisen johtajuuden jakamista laajemmin henkilöstön kesken, mikä edellyttää luottamusta ja arvostusta henkilöstöä kohtaan. Pedagogista johtajuutta jakamalla henkilöstölle annetaan mahdollisuuksia ottaa vastuuta pedagogisesta keskustelusta ja toiminnasta. Työpari

toimii työyhteisössä myös esimerkin roolissa, esimerkiksi ilmapiirin ja toimintakulttuurin kehittämässä. Työyhteisön hyvää vuorovaikutusta ja ilmapiiriä edistää *Työhyvinvoinnista huolehtiminen* menetelmä.

Kolmas yläteema, joka kuvaa johtajan pedagogista johtajuutta tukevaa toimintatapaa, on työparin itsenäinen työskentely, joka sisältää työtehtävien jakajan ja johtajan sijaisen roolit. Johtajalle kuuluvien konkreettisten tehtävien jakaminen tukee johtajan pedagogista johtajuutta vapauttamalla johtajan aikaa pedagogiselle johtajuudelle, esimerkiksi lapsiryhmävierailuja ja henkilöstön kanssa käytäviä pedagogisia keskusteluja varten. Jaettavat tehtävät voivat olla hallinnollisia tehtäviä, kuten työvuorojen suunnittelua, materiaalihankintoja tai laskujen maksamista. Työtehtävien lisäksi kokonaisia vastuualueita voidaan jakaa, esimerkiksi palaverien suunnitteluun ja johtamiseen tai yksikön varhaiskasvatustoiminnan kehittämiseen liittyen. Työparin ja johtajan työnkuvat voivat myös olla kokonaisuudessaan erillisiä, toisen painottuessa hallinnollisiin tehtäviin ja toisen pedagogiikan johtamiseen. Tämä työnjako mahdollistaa laajemman pedagogiseen johtajuuteen keskittymisen. Johtajan poissa ollessa työparin tehtävä on toimia hänen sijaisenaan, joten johtamiskokonaisuuden ja päivittäisjohtamisen hallinta on tärkeää. Näin varmistetaan, että samat linjaukset työn tekemiseen ovat voimassa niin johtajan paikalla kuin poissa ollessakin.

Työtehtävien jakajan roolia ja johtajan sijaisen roolia edistävät *Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto* sekä *Työhyvinvoinnista huolehtiminen* menetelmät (ks. Fonsén 2014). Näiden menetelmien toteuttamisessa korostuu työparin ajantasainen tieto pedagogiikasta, toimintaa ohjaavista asiakirjoista ja kunnan linjauksista. Lisäksi tarvitaan johtajuuden haltuunottoa, johon kuuluu rohkea päätöksenteko. Johtajan pedagogista johtajuutta tukee myös työparin itsenäinen työskentely henkilöstön työhyvinvoinnin edistämiseksi, mikä sisältää työyhteisön ilmapiiristä, vuorovaikutuksesta ja henkilöstön riittävydestä huolehtimista

”Työparityöskentelyllä saadaan jaettua rutiinitehtäviä ja voidaan paremmin paneutua pedagogiikkaan ja keskusteluun henkilöstön kanssa.” (johtaja 41)

”Ottamalla koppia muista juoksevista asioista kuten laskujen hyväksymisestä ja työvuorojen suunnittelusta.” (varajohtaja 28)

Tulosten mukaan työparin toimintatavat, jotka tukevat johtajan pedagogista johtajuutta, liittyvät suurimmaksi osaksi joko aikuisten väliseen yhteistyöhön tai työparin itsenäiseen

työskentelyyn. Lapsiryhmätyöskentelyn aikana tapahtuvaa johtajan pedagogisen johtajuuden tukemista esiintyy ainoastaan tiimien tukijan roolissa, jossa henkilöstöä tuetaan käytännön työssä ja esimerkin roolissa, jolloin työpari edistää omalla esimerkillään työyhteisön ilmapiiriä. Lisäksi työpari voi hyödyntää lapsiryhmätyöskentelyn kautta saamaansa arjen tuntemusta johtajan kanssa käytävissä ammatillisissa keskusteluissa. Aikuisten kanssa tehtävän yhteistyön suuresta määrästä voidaan päätellä, että työpari tarvitsee lapsiryhmän ulkopuolista työaikaa, jotta johtajan pedagogisen johtajuuden laaja tukeminen on mahdollista.

Tulosten mukaan pedagogisen johtajuuden menetelmistä *Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle* ja *Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi* (Fonsén, 2014) ovat erityisen merkittäviä johtajan pedagogisen johtajuuden tukemisessa, sillä ne edistävät jopa neljän roolin toteuttamista, jotka ovat: ammatillinen keskustelija, yksikkötason suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen osallistuja, linkki henkilöstön ja johtajan välillä sekä tiimien tukija. *Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle* menetelmä sisältää pedagogiikan johtamisen arvostamista, läsnäoloaikaa ryhmissä sekä keskusteluaikaa henkilöstön kanssa. *Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi* menetelmä sisältää keskustelufoorumien suunnitteluun osallistumista, sovittujen palaverien toteutumisesta huolehtimista ja henkilöstön ohjaamista pedagogisten keskustelujen avulla. Näissä rooleissa toimiessaan työparilta edellytetään erityisesti kykyä ohjata aikuisia ja keskustella ammatillisesti aikuisten kesken.

7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämä tutkimus toi varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtajuuteen johtajan näkökulman rinnalle työparin näkökulman. Pedagogista johtajuutta tarkasteltiin sekä toteutumisen että yhteistyön ja vertaistuen näkökulmista käyttämällä kahta tutkimusmenetelmää.

Monimenetelmätutkimuksen etu onkin tutkimustulosten täydentyminen kahta tutkimusmenetelmää hyödyntämällä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78; Ayiro 2012, 491).

Kvantitatiivisten analyysien tulokset osoittivat, että pedagoginen johtajuus on kiinteä osa sekä johtajien että työparien työtä, koska pedagoginen johtajuus toteutui osallistujien kokemusten mukaan työparien työssä lähes yhtä hyvin kuin johtajien työssä, joiltakin osin jopa yhtä hyvin.

Näin ollen työparit voivat tukea johtajien pedagogista johtajuutta ja toimia johtajien vertaistukena johtamistyössä. Kvalitatiivisen analyysin mukaan työpari voi tukea johtajan pedagogista johtajuutta esimerkiksi peilaamalla, sparraamalla, ottamalla kopin ja jakamalla arjen tuskaa. Näillä aineistossa käytetyillä ilmaisuihin tarkoitettiin johtajan ja työparin välistä luottamuksellista keskustelua, ideoiden testaamista, vastuiden jakoa sekä henkisenä tukena olemista vaikeina hetkinä. Aiemman tutkimuksen mukaan johtaja voi saada työhönsä tukea muilta johtajilta, esihenkilöiltä ja erilaisilta tiimeiltä, esimerkiksi johto- tai aluetiimeiltä.

Työpariltakin voi saada tukea, erityisesti jos työnjako on selkeä ja toimiva. (Siippainen ym. 2021, 100.) Tämä tutkimus vahvisti osaltaan edellä mainittua tulosta työparin mahdollisuuksista tukea johtajan työtä.

Pedagogista johtajuutta on aiemmissa tutkimuksissa kuvattu organisaation yhteiseksi vuorovaikutukseen liittyväksi ilmiöksi (Fonsén 2014, 35; Fonsén & Keski-Rauska, 2018). Näitä tuloksia tukee Fonsénin (2014) *Pedagogisen johtajuuden jakaminen* menetelmän toteutuminen pedagogisen johtajuuden menetelmistä parhaiten. Edellä mainittu menetelmä toteutui erittäin hyvin sekä johtajien että työparien työssä. Tulos osoittaa, että pedagoginen johtajuus ei ole ainoastaan johtajien ja työparien työhön kuuluva ilmiö, vaan kaikilla työyhteisön jäsenillä on mahdollisuus ottaa vastuuta, osallistua ja vaikuttaa. Tuloksista ilmenevä työparin ja muun henkilöstön osallistuminen työyhteisön pedagogiseen johtajuuteen osoittaa, että perinteisestä yksilöjohtajamallista ollaan monissa työyhteisöissä irtautumassa. Yksilöjohtajamallista irtautuminen onkin Hujalan ja kumppaneiden (2020) mukaan ajankohtainen johtajuuden haaste suomalaisessa varhaiskasvatuksessa johtajien työnkuvien moninaisuuden ja hajautettujen organisaatioiden johtamisen vaativuuden lisäksi.

Varhaiskasvatuksen johtajuuden toteutuminen ei ole enää ainoastaan johtajan varassa, vaan

johtajuus toteutuu vuorovaikutussuhteena johtajan ja henkilöstön välillä. Perinteisestä yksilöjohtajamallista irtautuminen edellyttää organisaation monenlaisten johtajuusroolien korostamista ja yhteistä keskustelua niistä. Tässä tutkimuksessa tuli esille työparien nimikkeiden moninaisuus, mikä viittaa työparien moninaiisiin työnkuviin. Tämä voi olla myös laajempi haaste varhaiskasvatuksen johtajuudelle, Hujalan ja kumppaneiden (2020) tutkimuksessa ilmenneen johtajien työnkuvien moninaisuuden tapaan.

Kansainvälisellä tasolla varhaiskasvatuksen johtajuuden konteksteihin ja haasteisiin vaikuttavat esimerkiksi paikalliset kulttuurit, perinteet ja lainsäädäntö (Chan, 2018; Heikka ym., 2019). Yhdysvalloissa johtajuuden haasteena on johtajan roolin vahva painottuminen hallinnolliseen työhön (Movahedazarhouligh ym., 2022). Suomessa johtamiskokonaisuudet ovat kasvaneet ja hallinnolliset tehtävät lisääntyneet (Halttunen ym., 2019). Muutokset suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ovat aiheuttaneet tarvetta organisoida varhaiskasvatuksen johtamistyötä uudella tavalla, jotta hallinnollisten tehtävien ohella olisi aikaa myös pedagogiikan johtamiselle. Tähän tarpeeseen on vastattu varajohtajuusrakenteita, parijohtamismallia ja yhteistä johtajuutta kehittämällä. (Fonsén & Keski-Rauska, 2018; Laakso ym., 2020; Fonsén ym., 2021.) Kanadalaisen tutkimuksen mukaan johtajan toteuttamilla johtamiskäytännöillä ei ole vaikuttavuutta lapsen saaman varhaiskasvatuksen laatuun (Perlman ym., 2020). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on kuitenkin havaittu, että pedagogisen johtajuuden avulla voidaan parantaa lapsen saaman varhaiskasvatuksen laatua (Fonsén ym., 2022b). Soukainen (2019) toteaa lisäksi, että johtajan toteuttamat johtamiskäytännöt ovat vain osa pedagogista johtajuutta. Laadukas pedagoginen johtamistapa toteutuu laajasti koko työyhteisössä yhteisinä toimintatapoina, periaatteina ja asiantuntijuuden jakamisena.

Vuorovaikutuksen laatu kaikkien henkilöstöön kuuluvien välillä on erittäin tärkeä tekijä varhaiskasvatuksen johtajuudessa, myös pedagogisen johtajuuden toteutumisessa (Fonsén & Keski-Rauska, 2018). Hongkongissa ilmenee byrokraattista johtamiskulttuuria ja hierarkkisia suhteita henkilöstön välillä (Chan, 2018). Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa henkilöstön asiantuntemusta hyödynnetään ja toteutettavasta pedagogiikasta muodostetaan yhteinen ymmärrys (Opetushallitus 2022). Hongkongilaiseen johtamiskulttuuriin kuuluu myös jaettu näkemys varhaiskasvatuksen suunnasta ja henkilöstön kannustaminen (Chan, 2018). Edellä mainitut asiat ovat yhteneviä tämän tutkimuksen kanssa, jonka mukaan johtajien ja työparien suhteet henkilöstöön ovat luottamuksellisia ja toisten osaamista arvostavia. Henkilöstölle annetaan mahdollisuuksia ottaa vastuuta pedagogisesta keskustelusta ja toiminnasta.

Henkilöstön ja johtajan välillä ilmeni vankkaa luottamusta myös Fonsénin ja Keski-Rauskan (2018) tutkimuksessa.

Johtopäätöksenä pedagogisen johtajuuden osatekijöiden toteutumisesta johtajien ja työparien työssä voidaan todeta, että johtajat ja työparit pitivät yhtä tärkeänä, että pedagogiikan johtamiselle varataan aikaa. Tulos osoittaa, että molempien ryhmien arvot olivat pedagogista johtajuutta edistäviä. Konteksti toteutui pedagogisen johtajuuden osatekijänä johtajien työssä melko hyvin, mutta työparien työssä vaihtelevasti, koska johtajilla oli enemmän aikaa pedagogiselle keskustelulle henkilöstön kanssa kuin työpareilla ja työpareilla oli enemmän aikaa ylläpitää arjen pedagogiikan tuntemusta olemalla läsnä päiväkodissa kuin johtajilla. Hyvä arjen pedagogiikan tuntemus onkin työparien vahvuus johtajan ja työparin välisessä yhteistyössä. Organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta toteutuivat pedagogisen johtajuuden osatekijöinä sekä johtajien että työparien työssä hyvin ja osittain jopa erittäin hyvin. Hyvin toteutuvaan pedagogiseen johtajuuteen kuului tulosten mukaan vaihtelevaakin toteutumista, joten pedagogisen johtajuuden kehittämiseksi on tarvetta johtajien ja työparien työssä. Tulosten mukaan johtajien ja työparien pedagogista johtajuutta voidaan kehittää Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden menetelmien avulla. Johtajat ja työparit voivat lisätä omaa pedagogista johtajuuttaan toteuttamalla pedagogisen johtajuuden menetelmiä enemmän, voimakkaammin tai useammin, riippuen siitä, minkälaista toimintaa menetelmä sisältää. Pedagogisen johtajuuden menetelmiin liittyvät tulokset voidaan osittain yleistää, mikä nostaa tutkimuksen ulkoista validiteettia.

Tämän tutkimuksen vahvuuksia ovat varhaiskasvatuksen johtajuuden ja siihen kuuluvan pedagogisen johtajuuden tarkasteleminen useista näkökulmista sekä johtajuuteen kuuluvien käsitteiden laaja määrittelyminen, mikä nostaa tutkimuksen validiteettia. Validiteettia nostaa myös tutkimuksen toteutuksen tarkka kuvaaminen ja tehtyjen valintojen perustelevuus. Tutkimuksen vahvuuksiin kuuluu mittari eli kyselylomake, joka pohjautui vahvasti Fonsénin (2014) teoriaan ja noudatti johdonmukaisesti teorian rakennetta. Jokainen pedagogisen johtajuuden menetelmä koostui kolmesta mielipideväittäjästä, mikä tuotti tasapuolista ja kattavaa tietoa pedagogisen johtajuuden toteutumisesta. Tutkija muotoili väittämät Fonsénin (2014) teorian pohjalta, joten tutkijan mahdolliset vaikutukset tuloksiin, esimerkiksi väittämien painottuminen tai väittämien ymmärrettävyys tulivat esille juuri väittämien muotoilun kautta. Tutkijan vaikutuksen minimoimiseksi kysely testattiin ennen osallistujille lähettämistä, koska testaus antaa tietoa esimerkiksi vastausohjeiden selkeydestä, kysymysten yksiselitteisyydestä ja vastaamiseen käytetyn ajan kohtuullisuudesta (Vilkkä 2007, 78).

Testausvaiheessa kysely lähetettiin sähköpostitse kolmelle päiväkodin johtajalle, jotka eivät kuuluneet varsinaiseen otokseen. Testaajia pyydettiin välittämään kysely mahdollisille työpareilleen, kuten varsinaisessa aineistonkeruussakin tehtiin. Testaajilta saadun palautteen perusteella kyselyä muokattiin yksiselitteisemmäksi. Varsinaiseen kyselyyn osallistujat vastasivat itselleen sopivana ajankohtana ilman tutkijan läsnäoloa, joten tutkija ei vaikuttanut osallistujiin vastaushetkellä.

Ryhmien välisessä vertailussa kiinnitetään huomiota siihen, ovatko ryhmien suhteelliset osuudet samanlaiset kuin perusjoukossa. Edustavassa otoksessa osuudet ovat samat kuin perusjoukossa. (Heikkilä 2014, 76.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta nostaa tutkimushenkilöiden varma kuuluminen perusjoukkoon ja ryväsotannan systemaattisuus. Otoksen edustavuuden arviointia vaikeuttaa tarkan tiedon puuttuminen sekä perusjoukkoon että otokseen kuuluvien työparien määrästä. Tutkimuksen perusjoukkoon kuuluvilla päiväkodin johtajilla voi olla yksi, useampi tai ei lainkaan johtajatyöparia, kuten otoksessakin.

Tutkimusasetelman haasteeksi osoittautui työparien nimikkeiden moninaisuus. Tässä tutkimuksessa nimikkeet yhdistettiin, jotta analysointi oli mahdollista tilastollisia menetelmiä käyttäen. Yhdistämisen takia työparien yksittäisten nimikkeiden yhteyttä pedagogisen johtajuuden toteutumiseen ei voitu selvittää. Analysoimalla tarkemmin yksittäisten nimikkeiden ja pedagogisen johtajuuden toteutumisen yhteyttä olisi saatu tietoa nimikkeisiin liittyvien työnkuvien ja johtajuusrakenteiden eroista. Tutkimuksen heikkous on pedagogisen johtajuuden osatekijöihin liittyvien johtopäätösten pohjautuminen eri määrään mielipideväittämiä. Arvoja koskeva johtopäätös pohjautui yhteen väittämään ja kontekstia koskeva johtopäätös kahteen väittämään. Organisaatiokulttuuria ja ammatillisuutta koskevat johtopäätökset pohjautuivat kuuteen väittämään ja substanssin hallintaa koskeva johtopäätös kolmeen väittämään. Johtopäätösten luotettavuutta arvojen ja kontekstin osalta heikentää väittämien pienempi määrä.

Kvalitatiivinen aineisto sisälsi vastauksia ainoastaan yhteen kysymykseen, mikä teki aineistosta melko pinnallisen. Vastauksissa oli kuitenkin paljon samansuuntaisia mielipiteitä, mikä syvensi niiden merkitystä. Kvalitatiivisessa aineistossa osallistujat kuvasivat tällä hetkellä käytössä olevia tukemisen keinoja, vaikka kysymyksenasettelu olisi mahdollistanut myös toiveet ja ideat uusista tukemisen tavoista. Toisenlaisella kysymyksenasettelulla olisi voinut saada tietoa uusista keinoista, jotka eivät ole tällä hetkellä käytössä, mutta joista voisi

olla hyötyä. Tutkimuksen kvalitatiivisen analyysin tuloksia ei yleistetä, koska se ei ole kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyskään (Kananen 2014, 18; Hirsjärvi ym. 2018, 182).

Johtaminen on tärkeä osa ketjua, joka mahdollistaa laadukkaan varhaiskasvatuksen lapselle. On tärkeää kiinnittää huomiota johtamisen toteuttamiseen ja sen kehittämiseen organisaation eri tasoilla, päiväkodeista kansalliseen päätöksentekoon asti. (Siippainen ym. 2021, 138.)

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan ensisijaisesti hyödyntää varhaiskasvatuksen johtamistyön kehittämisessä, erityisesti johtajan ja työparin välisen yhteistyön kehittämisessä ja selkeyttämisessä. Tulosten avulla voidaan lisätä johtajien työhyvinvointia vahvistamalla työparin roolia johtajan vertaistukena. Tuloksia voidaan hyödyntää myös laajemmin työyhteisössä, esimerkiksi työyhteisössä käytävien johtajuuden jakamiseen liittyvien pedagogisten keskustelujen pohjana. Jatkossa olisi tärkeää tutkia suurempaa työparien joukkoa ja erilaisten nimikkeiden yhteyttä pedagogisen johtajuuden toteutumiseen, jotta saataisiin lisää tietoa varhaiskasvatuksen johtamisrakenteiden ja nimikkeiden vaikutuksista johtajuuteen. Olisi tärkeää tutkia myös todellisena johtajatyöparina työskentelevän johtajan ja työparin yhteistyötä, jotta saataisiin lisää tietoa johtajuuden jakamisesta johtajan ja työparin kesken. Todellisena johtajatyöparina työskentelevien yhteistyötä tutkimalla saataisiin sekä johtajan että työparin näkemys samoihin toimintatapoihin. Pedagoginen johtajuus on ilmiö, joka toteutuu suurelta osin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, mutta myös konkreettisten toimintatapojen kautta. Tämä tutkimus antaa johtajille, työpareille ja muulle varhaiskasvatuksen henkilöstölle lisätietoa siitä, mitä pedagoginen johtajuus on ja miten sitä toteutetaan.

Lähteet

- Altio, I. & Puusa A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus Oy.
- Ayiro, L. (2012). *A Functional Approach to Educational Research Methods and Statistics: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. The Edwin Mellen Press.
- Ahtiainen, R., Fonsén, E., & Kiuru, L. (2021). Finnish early childhood education and care leaders' perceptions of pedagogical leadership and assessment of the implementation of the National Core Curriculum in times of change. *Australasian journal of early childhood*, 46(2), 126–138. <https://doi.org/10.1177/18369391211010971>
- Alava, J., Kovalainen, M-T., & Risku, M. (2021). Pedagoginen johtajuus järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A-N. Smeds-Nylund (Toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 116–137). PS-kustannus.
- Aronen, K., Tammela, R., & Sirén, T. (2022). Jaetusta johtajuudesta kohti ilmiöjohtamista. Teoksessa E. Kataja (Toim.), *Lumoudu lapsesta! Artikkeleita arkipedagogiikasta* (s. 52–59). Hämeenlinna.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chan, C. W. (2018). Leading today's kindergartens: Practices of strategic leadership in Hong Kong's early childhood education. *Educational management, administration & leadership* 46(4), 67–691. <https://doi.org/10.1177/1741143217694892>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 209–231). PS-kustannus.
- Fonsén, E. (2013). Dimensions of Pedagogical Leadership in Early Childhood Education and Care. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Toim.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (s. 181–192). Tampere University Press.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Suomen Yliopistopaino Oy-Juvenes Print.

- Fonsén, E. & Keski-Rauska, M-L. (2018). Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning*, 16(3), 185–200. <http://hdl.handle.net/10138/305511>
- Fonsén, E. & Mäntyjärvi, M. (2019). Diversity of the assessments of a joint leadership model in early childhood education in Finland. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (Toim.), *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from five continents* (s. 154–169) <https://doi.org/10.2307/j.ctvmd84fc>
- Fonsén, E., Varpanen, J., Kupila, P., & Liinamaa, T. (2021). Johtajuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa - valta ja vastuu johtajuuden jäsentäjinä. *Sosiologia*, 58(1), 45–69. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202110135238>
- Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T., Hotulainen, R., & Kallioniemi, A. (2022a). Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista. *Työelämän tutkimus - arbetslivsforskning* 20(1), 90–117. <https://doi.org/10.37455/tt.95779>
- Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., & Reunamo, J. (2022b). Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. *Educational Management, Administration & Leadership*, 50(6), 979–994. <https://doi.org/10.1177/1741143220962105>
- Halttunen, L., Sims, M., Waniganayake, M., Hadley, F., Bøe, M., Hognestad, K., & Heikka, J. (2019). Working as early childhood centre directors and deputies – perspectives from Australia, Finland and Norway. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (Toim.), *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from five continents* (s. 231–252). <http://doi.org/10.3224/84742199>
- Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2021). Views from the Inside: Roles of Deputy Directors in Early Childhood Education in Finland. *Education sciences* 11(11), 751. <https://doi.org/10.3390/educsci11110751>
- Harju, H. & Pohjanmäki, T. (2005). *Kvantitatiivisen aineiston kerääminen ja sen analysointi SPSS-ohjelmalla*. Sarja C. Oppimaterialit 11/2005. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2016). Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research* 5(2), 289–309.

- Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J., Strehmel, P., & Waniganayake, M. (2019). Leadership in early education in times of change – an orientation. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (Toim.), *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from five continents* (s. 13–18).
<http://doi.org/10.3224/84742199>
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. Edita Publishing Oy.
- Hesse-Biber, S. & Johnson, B. (2015). *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. Oxford University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hjelt, H. & Karila, K. (2021). Varhaiskasvatustyön johtamisen paradoksit. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(2), 97–119.
- Holopainen, M., Tenhunen, L., & Vuorinen, P. (2004). *Tutkimusaineiston analysointi ja SPSS*. Yrityssanoma Oy.
- Hujala, E., Heikka, J., & Halttunen, L. (2020). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (Toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 294–309). PS-kustannus.
- Hurmerinta, L. & Nummela, N. (2020). Monimenetelmätutkimus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 308–317). Gaudeamus Oy.
- Jalkanen, J. (2020). *Pedagogisen johtajan kirja*. PS-kustannus.
- Jokivuori, P. & Hietala, R. (2007). *Määrällisiä tarinoita: monimuuttujamenetelmien käyttö ja tulkinta*. WSOY.
- Juuti, P. (2016). *Johtamisen kehittäminen*. PS-kustannus.
- Kananen, J. (2011). *Kvantti: Kvantitatiivisen opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas*. Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). PS-kustannus.
- Laakso, P., Pihlaja, P., & Laakkonen, E. (2020). Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 373–398.

- Lahtinen, L. & Fonsén, E. (2022). Johda pedagogiikka - löydä lapsi. Teoksessa E. Kataja (Toim.), *Lumoudu lapsesta: Artikkeleita arkipedagogiikasta* (s. 262–274). Hämeenlinna.
- Merriam, S. & Grenier, B. (2019). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Movahedazarhouligh, S., Banerjee, R., & Luckner, J. (2022). Leadership development and system building in early childhood education and care: current issues and recommendations. *Early years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2047899>
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi.
- Opetushallitus (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki. [viitattu 2.1.2023.]
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki. [viitattu 5.1.2023.]
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022_0.docx (live.com)
- Parrila, S. & Mäntyjärvi, M. (2021). Jaettu pedagoginen johtajuus ja tiiminä kehittymisen avaintekijät. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (Toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: Yhteistyössä eteenpäin* (s. 148–167). Suomen varhaiskasvatus ry.
- Perlman, M., Howe, N., Gulyas, C., & Falenchuk, O. (2020). Associations between Directors' Characteristics, Supervision Practices and Quality of Early Childhood Education and Care Classrooms. *Early education and development* 31(4), 507–523.
- Perusopetuslaki 628/1998. [viitattu 2.3.2023.]
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (Toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus Oy.
- Riekkola, A., Akselin, M-L., & Fonsén, E. (2015). *Aikaa yhteiselle johtajuudelle: Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen johtajuusmallin arviointia*. Hämeenlinna.
http://www.e-julkaisu.fi/hameenlinnan_kaupunki/aikaa_yhteiselle_johtajuudelle/
- Risku, M. & Alava, J. (2021). Koulunpidosta koulutusjohtamiseen. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A-N. Smeds-Nylund (Toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 10–27). PS-kustannus.

- Rodd, J. (2013). Reflecting on the Pressures, Pitfalls and Possibilities for Examining Leadership in Early Childhood within a Cross National Research Collaboration. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Toim.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (s. 31–46). Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print
- Saaranen, P. (2021). *Kyselytutkimuksen analysointi SPSS-ohjelmalla*. Ganita ky.
- Siippainen, A., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Marjanen, J., Fonsen, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Lahtinen, J., Lohi, N., & Mäkelä, M. (2021.) “Yhdessä yritetään tehdä parasta mahdollista varhaiskasvatusta ja laatua jokaisen lapsen päivään”: *Varhaiskasvatuksen moninaiset johtamisrakenteet ja johtaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 23:2021. PunaMusta Oy.
- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä: Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Turun yliopiston julkaisuja.
- Soukainen, U. (2019). How do early childhood education directors in Finland see themselves? Selected findings based on the orientation project. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (Toim.), *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from five continents* (s. 99–114).
<http://doi.org/10.3224/84742199>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkojulkaisu].
ISSN=1797-5379. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 3.12.2022].
<http://www.stat.fi/til/vaerak/index.html>
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning* 18(4), 323–329.
<https://doi.org/10.37455/tt.89217>
- Valli, R. (2007). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle* (s.102–125). PS-kustannus.
- Valli, R. (2018). Vastausten tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 261–275). PS-kustannus.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. [viitattu 1.3.2023.]

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Vastamäki, J. (2007). Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta.

Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle* (s. 126–138). PS-kustannus.

Vehkalahti K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn Lectura.

Vilkkä, H. (2007). *Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet*. Tammi.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake

1. Millä ammattinimikkeellä työskentelet tällä hetkellä?

- Päiväkodin johtaja
- Päiväkodin varajohtaja
- Päiväkodin apulaisjohtaja
- Joku muu, mikä?

2. Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle

- Minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa pedagogiselle keskustelulle henkilöstön kanssa.
- Minulla on muiden työtehtävieni ohella aikaa ylläpitää arjen pedagogiikan tuntemusta olemalla läsnä päiväkodin toiminnassa.
- Mielestäni on tärkeää varata aikaa työyhteisöni pedagogiikan johtamiselle.

3. Pedagogisten keskustelufoorumien organisointi.

Keskustelufoorumilla tarkoitetaan esimerkiksi yksikköpalavereja, tiimipalavereja, suunnitteluryhmiä, suunnitteluiltoja ja kehityskeskusteluja.

- Osallistun työyhteisöni palaverikäytäntöjen, ym. pedagogisten keskustelufoorumien organisointiin.
- Huolehdin, että sovituisista palaverikäytännöistä pidetään kiinni.
- Ohjaan pedagogisen keskustelun avulla henkilöstöä toteuttamaan vasun/esiopsin mukaista toimintaa.

4. Pedagogisen johtajuuden jakaminen

- Luotan työyhteisöni henkilöstöön ja arvostan heidän osaamistaan.
- Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta keskustelusta.
- Annan henkilöstölle mahdollisuuden ottaa vastuuta pedagogisesta toiminnasta.

5. Oman pedagogisen kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto.

Kompetenssilla tarkoitetaan pätevyyttä ja kelpoisuutta.

- Minulla on ajantasaista tietoa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogiikasta.

-Huolehdin, että henkilöstöllä on ajantasaista tietoa työtä ohjaavien lakien, asiakirjojen ja -kunnan linjausten toteuttamisesta.

-Pystyn rohkeaan päätöksentekoon.

6. Työhyvinvoinnista huolehtiminen

-Huolehdin henkilöstön työhyvinvoinnista pitämällä huolta hyvästä vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä työyhteisössä.

-Huolehdin henkilöstön ajantasaisen osaamisen ylläpitämisestä esimerkiksi koulutusten avulla.

-Huolehdin henkilöstön riittävästä lapsiryhmissä.

7. Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen

-Herättelen työyhteisössäni arvokeskustelua yhteisten kasvatuksellisten näkemysten muodostamiseksi.

-Kannustan henkilöstöä arvioimaan toteutettua toimintaa.

-Kannustan henkilöstöä kehittämään toimintaa siirtämällä hyviä käytänteitä muidenkin tiedoksi.

8. Millaisilla keinoilla sinun mielestäsi johtajan työpari (varajohtaja, apulaisjohtaja, tmv.) voi tukea päiväkodin johtajan pedagogista johtajuutta?

Liite 2. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Päiväkodin johtajatyöparin käsityksiä ja kokemuksia pedagogisen johtajuuden menetelmien toteutumisesta
2. Rekisterinpitäjä	Eveliina Suutarinen, 040 8305881, eveliina.s.suutarinen@utu.fi Turun yliopisto, kasvatustieteiden laitos, Assistentinkatu 5, 20500 Turku
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Eveliina Suutarinen, 040 8305881, eveliina.s.suutarinen@utu.fi
4. Tietosuojavastaavan yhteystiedot	
5. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerätään Webropol -kyselylomakkeita, joissa kysytään päiväkodin johtajatyöparin käsityksiä ja kokemuksia pedagogisen johtajuuden menetelmistä, esimerkiksi ajan varaamisesta pedagogiselle johtajuudelle, rakenteiden järjestämisestä pedagogiselle johtajuudelle, pedagogisen johtajuuden jakamisesta, oman kompetenssin ylläpitämisestä, työhyvinvoinnista huolehtimisesta ja pedagogisen keskustelun herättämisestä.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
6. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: ammattinimike, käsityksiä ja kokemuksia pedagogisen johtajuuden menetelmistä

7. Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle.
8. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
9. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Kyselylomakkeita säilytetään enintään 31.12.2023 asti, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvalisesti.
10. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.</p> <p>Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
11. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Kyselyt lähetetään tutkimuskuntien nettisivuilla oleviin johtajien sähköpostiosoitteisiin. Johtajia pyydetään välittämään viesti johtajatyöparilleen. Tiedot ammattinimikkeestä kerätään suoraan kyselytutkimukseen osallistuvilta.
12. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

Liite 3. Tutkimuslupapyyntö

Hei!

Kysyn tutkimuslupaa pro gradu -tutkielmaani varten. Opiskelen Turun yliopistossa kasvatustieteen (varhaiskasvatus) maisteriopintoja.

Graduni aihe on pedagoginen johtajuus päiväkodin johtajatyöparin toiminnassa. Aikomukseni on tarkastella Webropol-kyselylomakkeen avulla kunnallisten päiväkotien johtajien ja heidän työparinaan toimivien käsityksiä ja kokemuksia pedagogisesta johtajuudesta. Johtajan työparilla tarkoitetaan varajohtajaa, apulaisjohtajaa tai muulla johtajan työparia kuvaavalla nimikkeellä työskentelevää. Kyselyn täyttäminen kestää n.10 minuuttia.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus toteutuu päiväkodin johtajan ja johtajan työparin ajankäytössä, asenteissa, tiedoissa ja toiminnassa.

Tutkimukseni otos on 17 kuntaa eri puolilla Suomea. Kuntia ei vertailla keskenään, eivätkä kuntien nimet tule esille tutkimuksen missään vaiheessa. Valitsin kuntien asukasluvun (19 000-23 000) otantaa määrittäväksi tekijäksi, koska se viittaa samankaltaisiin organisaatiorakenteisiin ja päiväkotien määriin.

Aineisto kerätään nimettömästi. Johtajan ja johtajan työparin vastauksia ei yhdistetä toisiinsa missään vaiheessa, vaan ne analysoidaan erillisinä. Kyselylomake lähetetään osallistujille helmikuussa 2023.

Kiitos mielenkiinnostasi, lisätietoja löytyy liitteenä olevasta tutkimussuunnitelmasta.

Ystävällisin terveisin,

Eveliina Suutarinen

Varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija

Liite 4. Saatekirje

Hei!

Sinut on valittu pro gradu -tutkimukseni kohderyhmään. Tutkimukseni tarkoitus on selvittää päiväkodin johtajien ja johtajien työparien käsityksiä ja kokemuksia pedagogisen johtajuuden toteutumisesta omassa työssään. Lisäksi tutkimuksessa kartoitetaan johtajan työparin keinoja tukea päiväkodin johtajan pedagogista johtajuutta.

Linkki kyselyyn löytyy ihan viestin lopusta.

Vastaamisen jälkeen välitä tämä viesti myös johtajatyöparillesi, kiitos! Kysely on tarkoitettu myös heille. Johtajan työparilla tarkoitetaan varajohtajaa, apulaisjohtajaa tai muulla johtajan työparia kuvaavalla nimikkeellä työskentelevää. Yhdellä johtajalla voi olla useampikin johtajatyöpari, mutta voit vastata kyselyyn, vaikka sinulla ei olisi johtajatyöparia lainkaan.

Mitä varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus on?

Se on varhaiskasvatuksen sisällöllistä ohjaamista.

Se on arjen käytäntöjen katsomista laajemmasta näkökulmasta.

Se on toimimista hyvän lapsuuden puolestapuhujana.

Se on toimimista varhaiskasvatuksen laadun ylläpitäjänä.

Se on yhteisön vuorovaikutuksellinen ilmiö. (Fonsén 2014)

Tutkimukseen osallistuminen on nimetöntä. Kuntien nimiä ei tule esiin tutkimuksen missään vaiheessa, eikä todellisen johtajatyöparin vastauksia yhdistetä toisiinsa, vaan vastaukset analysoidaan erillisinä.

[Tässä linkissä tietosuojailmoitus](#)

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 10 minuuttia. Kyselyn voi tarvittaessa tallentaa ja jatkaa vastaamista myöhemmin. Vastausaikaa on 17.2 2023 asti.

Suuret kiitokset mielenkiinnosta ja ajastasi! Jokainen vastaus on todella tärkeä tutkimukseni kannalta.

Ystävällisin terveisin,

Eveliina Suutarinen

Varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija Turun yliopistosta