

**Jaetun johtajuuden merkitys lasten kehityksen ja
oppimisen tuelle**
Annaleena Göös

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Göös, Annaleena. 2020. Jaetun johtajuuden merkitys lasten kehityksen ja oppimisen tuelle. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 52 sivua + liitteet.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatusorganisaation henkilöstön kokemuksia jaetun johtajuuden merkityksestä lasten kehityksen ja oppimisen tuelle. Tutkimukseni tarkasteli sekä jaetun johtajuuden toimintamallia, että sen merkitystä tuen toteuttamisessa.

Laadullisen tutkimukseni lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen ja aineistonkeruumenetelmä käytin puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Haastattelin yhteensä 8 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ja varhaiskasvatuksen opettajaa syksyllä 2019. Analysoin tutkimukseni aineiston sisällönanalyysiä käyttäen.

Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien kokemuksissa jaetun johtajuuden toimintamallista korostui työnkuvien ja vastuiden selkeä määrittely. Lisäksi he korostivat yhteistyön merkitystä ja lasten yksilöllisen tuen vahvistamista. Päiväkodissa tarjottava vahva yleinen tuki ja riittävästä resursseista huolehtiminen olivat tärkeitä teemoja jaetun johtajuuden ja lasten tuen järjestämisen kokemuksissa. Lisäksi opettajat toivat esiin yhteistyön tärkeän merkityksen sekä inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutumisen tuen järjestämisessä.

Tutkimukseni johtopäätöksinä voidaan todeta jaetun johtajuuden toimintamallin vahvistavan yleisen tuen osaamista ja toteuttamista, kehittävän pedagogiikkaa yhteisillä toimintatavoilla sekä vahvistavan ja nopeuttavan yksilöllisen tuen antamista inklusiivisessä varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä.

Asiasanat: varhaiskasvatuksen johtajuus, pedagoginen johtaminen, jaettu johtaminen, inklusio, kolmiportainen tuki

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
1.1	Johtajuus varhaiskasvatuksessa.....	7
1.2	Kehityksen ja oppimisen tuki.....	12
1.3	Tutkimustehtävä	19
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
2.1	Tutkimuskonteksti ja tutkittavat	20
2.2	Tutkimuksen lähestymistapa	22
2.3	Tutkimuksen aineisto ja aineistonkeruumenetelmä.....	25
2.4	Aineiston analysointi.....	26
2.5	Tutkimuksen eettisyys	29
3	TULOKSET	32
3.1	Jaetun johtajuuden toimintatavat	32
3.1.1	Jaetun johtajuuden työnkuvat ja vastuut.....	32
3.1.2	Yhteistyö	33
3.1.3	Yleisen ja yksilöllisen tuen vahvistaminen.....	34
3.2	Jaettu johtajuus ja tuen järjestäminen	35
3.2.1	Vahva yleinen tuki	36
3.2.2	Resurssit.....	37
3.2.3	Yhteistyön merkitys	38
3.2.4	Inklusiivisuus ja tuen järjestäminen	38
4	POHDINTA	40
4.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	40
4.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	44
	LÄHTEET	47
	LIITTEET	53

1 JOHDANTO

Yhteiskunta ja työelämä ovat muuttuneet nopeasti viime vuosien aikana. Johtamiskulttuuri on muuttunut hierarkkisesta johtamisesta keskinäisen vuorovaikutuksen kulttuuriin. Nämä muutokset ovat vaikuttaneet myös varhaiskasvatuksen johtajuuteen, ja johtajuuden kehittäminen on tullut ajankohtaiseksi. Uusi varhaiskasvatustilaki (540/2018) painottaa pedagogiikan lisäksi varhaiskasvatuksen kehittämistä ja laatua. Heikka, Halttunen & Waniganayake (2016, 290) toteavatkin laadukkaan varhaiskasvatuksen edistävän lasten kehitystä ja koulumenestystä, sekä ehkäisevän syrjäytymistä. Varhaiskasvatus nähdään olennaisena osana elinikäistä oppimista ja siinä yhdistyvät opetus, kasvatus ja hoiva sekä niitä koskevat käytännöt, ajatukset ja teoriat (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila (2017). Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnissa johtajuudella on keskeinen rooli. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) mukaan varhaiskasvatuksen johtajuuden perusta on jokaisen lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen.

Varhaiskasvatuksen johtajuuden keskeisiä tehtäviä ovat päivittäisjohtamiseen, henkilöstöjohtamiseen ja pedagogiikan johtamiseen liittyvät tehtävät. Tutkimukseni kohteena oleva Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatustalot otettiin kokeiluun jaetun johtajuuden toimintatavat vuosina 2016 -2018. Kokeilussa lisättiin varhaiskasvatuksen erityisopetuksen resursseja ja osalla esimiesalueista aloittivat pedagogiset johtajat. Ropo ja kollegat (2005, 19) määrittelevän jaetun johtajuuden johtajuuteen osallistuvien keskinäisten suhteiden ja tehtävien jaon mukaan. Se on sekä vastuiden ja tehtävien jakamista, että yhteiseksi tekemisen prosessi. Jyväskylän kaupungin kokeilulla haluttiin olla uudistamassa ja kehittämässä varhaiskasvatusorganisaation työyhteisön toimintatapoja ja -kulttuuria uuden Varhaiskasvatustalain (540/2018) mukaisiksi. Inklusioon perustuva kasvatus ja opetus sekä kolmiportainen tukijärjestelmä ovat käytössä Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatuksessa. Jaetulla pedagogisella johtajuudella vastuuta varhaiskasvatuksen laadusta ja kehittämisestä jaetaan työyhteisön kaikille työn-

tekijöille. Jaettu johtajuus vakiintui Jyväskylän varhaiskasvatusorganisaation toimintatavaksi kaksivuotisen kokeilun jälkeen. Tutkin kandidaatintutkielmassani 2018 Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatuksen jaetun johtajuuden haasteita, ja tässä pro gradu- tutkielmassani syvennyn aiheeseen laajemmin.

Varhaiskasvatuksen johtajuudelta odotetaan yhä enemmän osallistuvaa ja jaettua johtajuutta. Nykypäivän johtajuus on kehittämistyötä sekä ihmisten ja yhteistyöverkostojen johtamista (Hujala, Heikka & Halttunen 2017, 292). Heikan (2014) mukaan jaetun johtajuuden katsotaan edistävän henkilöstön osaamista, yhteistä työskentelytapaa ja muutoksiin sitoutumista. Varhaiskasvatuksen johtajuutta on viime vuosina tutkittu Suomessa muun muassa pedagogisen johtajuuden (Fonsén 2014), hajautetun organisaation johtajuuden (Halttunen 2009) ja jaetun johtajuuden (Heikka 2014) näkökulmista. Tällä tutkimuksella haluan selvittää, millainen merkitys johtajuuden jakamisella ja sen tuomilla muutoksilla on kehityksen ja oppimisen tuen järjestämiselle.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) mukaan varhaiskasvatuksessa olevan lapsen kehitystä ja oppimista tuetaan lapsen tarpeiden mukaisesti ja tuki tulee tarjota inklusiivisesti. Inklusioon ei ole yhtä selkeää määritelmää. Ihmisoikeusliikkeet ja julistukset ovat vaatineet ihmisten tasa-arvoista kohtelua ja oikeutta lasten opetukseen tavallisessa koululuokassa. Jo YK:n yleissopimus lasten oikeuksista (1948) korostaa tasa-arvoa. Käsitteenä inklusio tuli esille Salamancan julistuksessa (Unesco 1994), jossa vaadittiin kaikille lapsille yhteisen opetuksen järjestämistä yleisopetuksessa. Unesco (2005) on laatinut ohjeen inklusion toteuttamiseen. Lakkala (2008, 26) määrittelee inklusion mukaan kuulumiseksi. Viitala (2018, 53) puolestaan korostaa inklusion globaalia ajatussuuntaa, jonka mukaan kaikille tulee taata yhtäläiset oikeudet ja ihmisten välinen tasa-arvo.

Aiempiä tutkimuksia erityisen tuen toimintatavoista, inklusiivisuudesta ja erityisopetuksesta on koulumaailmasta varhaiskasvatusta enemmän. Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportainen tukimalli on ollut suomalaisessa koulujärjestelmässä käytössä vuodesta 2011. Mallin ensimmäinen, yleinen taso kuuluu kai-

kille oppilaille ja sisältää tukiopetuksen, eriyttämisen ja tai osa-aikaisen erityisopetuksen. Jos nämä tukitoimet ei riitä, tukea tehostetaan, yksilöllistetään ja säännöllistetään (tehostettu tuki). Tehostetun tuen portaan jälkeen on kolmas taso, joka on erityinen tuki. Erityinen tuki sisältää kaikki tuen muodot mukaan lukien kokoaikaisen erityisopetuksen. (OPH 2014.) Varhaiskasvatuksessa tuen kolmiportaisen mallin käyttö on kuntakohtaista ja vapaaehtoista. Suurin osa kunnista toteuttaa varhaiskasvatuksessa perusopetuslain mukaista tuen kolmiportaisuuden mallia.

Inklusiivisuus korostaa lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimista ja oikeutta lähikouluun. Eskelä-Haapasen (2012) tutkimuksen mukaan nopealla reagoinnilla ja välittömällä vaikuttamisella onkin voitu välttää perusopetuksessa erityisopetussiirtoja ja ohjata kaikkia tukea tarvitsevia oppilaita osallistaen omassa luokassa. Myös kodin ja koulun yhteistyö on lisääntynyt. Tällainen toimintatapa on inklusiivisen kasvatuksen ja opetuksen mukaista. Lakkala (2008) tutki väitöskirjassaan inklusiivista opettajuutta opettajankoulutuksen näkökulmasta. Inklusion toteutuminen edistää tutkimuksen mukaan oppilaiden oikeudenmukaista ja tasa-arvoista kohtelua. Inklusiiviseen opettajuuteen tarvitaan harjoittelua ja teoreettisen taustan muuttumista inklusiivisia käytäntöjä tukevaksi (Lakkala 2008, 230). Kolmiportaisen tuen käytänteissä on Ahtiaisen (2017) väitöstutkimuksen mukaan haasteita. Vanhoista toimintatavoista pitäisi luopua ja etsiä uusia, toimivia ratkaisuja. Sandberg (2015) tutki väitöstutkimuksessaan tukimuotoja ja niiden koettuja vaikutuksia ADHD-oppilaan ja perheen näkökulmasta. Tutkimus käsittelee myös koulujärjestelmän toimintakulttuurin muutosta ja saatujen tukitoimien vaikutusta kouluaikaan ja myöhempään elämään. Sandbergin (2015) mukaan merkittävää oli peruskouluaiikainen tuki, jolla on merkitystä lasten ja nuorten tulevaisuuteen. Koulunkäynnin ja oppimisen tuen lisäksi vahvuusperustaiset tukitoimet olivat tärkeitä oppilaiden itsetunnon kehitykselle.

Pyrin tässä erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmassani selvittämään, millaisia merkityksiä jaetun johtajuuden nykyisillä toimintatavoilla on havaittavissa lapsen kehityksen ja oppimisen tuelle. Tutkimusaineistoni koostuu 8 var-

haiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan haastattelusta ja aineisto on analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyvää tutkimusta.

1.1 Johtajuus varhaiskasvatuksessa

Uusi varhaiskasvatuslaki, organisaatiomuutokset ja laadun kehittämistavoitteet ovat olleet muuttamassa varhaiskasvatuksen johtamiskulttuuria. Varhaiskasvatuslaki määrittelee varhaiskasvatuksen lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvun, opetuksen ja hoidon muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Opetushallituksen laatima varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) määrittelee samoin selkeästi johtajuuden. Se antaa johtajuudelle vahvan perustan määrittäen johtajan työn, vastuuttaen koko ammattihenkilöstön laajasti johtajuuteen. (Hujala, Heikka ja Halttunen 2017, 288).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) mukaan johtajuuden lähtökohta on jokaisen lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin edistäminen. Johtajuuden keskeisiä tehtäviä ovat päivittäisjohtamiseen, henkilöstöjohtamiseen ja pedagogiikan johtamiseen liittyvät tehtävät. Heikan (2014, 32) mukaan johtajuuden käsite muuttui yleisten johtajuusteorioiden ja niiden historiallisen kehityksen myötä. Niiden vaikutuksesta johtajuus jakaantui useiden henkilöiden kesken ja varhaiskasvatuksen muutokset vaativat johtajilta puolestaan kykyä vastata muutoksiin. Nykypäivän johtajuus vaatii työyhteisön vuorovaikutusta ja organisaatioiden uusiutumiskykyä. Vähämäki (2010, 36) toteaa työelämän käytäntöjen tutkimuksen olevan johtajuustutkimuksen kehittyvän suuntauksen, jossa arkityö ja sen merkitys organisaatioiden kehittämisessä painottuu.

Varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyvien käsitteiden määrittely on moniselitteistä. Kuvaavaa on varhaiskasvatuksen perustehtävän mukainen määrittely, joka jäsentyy organisaatiossa toteutettavan pedagogisen prosessin johtamisen mukaan. Käsite pedagogiikan johtaminen on rinnasteinen muille varhaiskas-

vatuksen johtamistoimille, kuten henkilöstöjohtamiselle, talousjohtamiselle, päivittäisjohtamiselle ja johtajuuteen kuuluville hallinnollisille tehtäville. (Fonsén & Parrila 2016.) Nämä kaikki yhdessä luovat laadukasta pedagogiikkaa, jolla saadaan aikaan lapsen hyvää kasvua, oppimista ja hyvinvointia.

Pedagoginen johtajuus. Fonsénin ja Parrilan (2016) mukaan pedagoginen johtajuus on pedagogista johtamista, konkreettista johtamistoimintaa sekä pedagogiikan johtamista. Pedagogisessa johtamisessa kyse on henkilöstön oppimisen johtamisesta ja koko organisaation toimintakulttuurin johtamisesta. Pedagogiikan johtaminen puolestaan on varhaiskasvatuksen perustehtävän, organisaation pedagogisen prosessin toteutumisen johtamista. (Fonsén & Parrila 2016.) Fonsén (2014, 31) näkee johtamisen jaettuna vastuuna perustehtävän laadusta ja kehittämisestä. Fonsénin (2014, 194) mukaan pedagogista laatua varhaiskasvatuksessa tavoitellaan nimenomaan pedagogisella johtajuudella. Hänen mukaansa myös pedagoginen johtajuus vaatii johtamistaitoa toiminnan johtamiseen.

Fonsén (2014, 108, 169-171) tuo esille viisi osatekijää, joiden mukaisesti pedagoginen johtajuus rakentuu. Näitä ovat arvot, konteksti, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus ja pedagoginen kompetenssi eli substanssin hallinta. Toimiva pedagoginen johtajuus edellyttää kaikkien näiden osatekijöiden riittävää hallintaa. Arvokysymystä korostetaan ensisijaisena tekijänä hyvän pedagogisen johtajuuden rakentumiselle. Arvo-osatekijä läpäisee kaikki muut osatekijät määrittämällä pedagogiikan asemaa niissä. Sille rakentuu tahtotila, jolla pedagogista johtajuutta voidaan toteuttaa. (Fonsén 2014, 108, Fonsén & Parrila 2016.) Varhaiskasvatusta määrittävät arvot on kirjattu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2018, 20-21) sekä Esiopetus suunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014, 15). Näissä korostuvat yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja lapsen oikeudet. Pedagogisen johtajuuden päätavoite on lapsen hyvä kasvu, oppiminen ja hyvinvointi, joiden toteutuminen vaatii arvokeskustelua.

Varhaiskasvatuksen perustehtävästä eli pedagogisesta prosessista vastaaminen vaatii tilannesidonnaisuuden ymmärtämistä. Perustehtävästä nousevat arvot määrittävät kontekstuaalisuutta ja kontekstin laatua. Pedagogisen johta-

juuden onnistumista määrittävät puolestaan aika, paikka ja toimijat. Näissä kunnat ovat keskenään eriarvoisessa asemassa, sillä sekä aika- että henkilöstöresurssit vaihtelevat kunnittain. (Fonsén & Parrila 2016.) Fonsénin (2014, 37) mukaan varhaiskasvatuksen toiminta ei aina ilmennä niitä arvoja, joita sen pitäisi edustaa. Johtajuuden näkökulmasta silloin ei ole kyetty viemään käytäntöön varhaiskasvatusta määrittäviä arvoja. Tämä vaatii keskustelua, yhteistä ymmärrystä ja kasvattajien sitoutumista yhteiseen päämäärään. Myös yhteiskunnallinen tilanne on huomioitava tarkasteltaessa varhaiskasvatusta ja sen johtajuutta. Mikrotasolla tarkasteltuna johtajuus on kontekstin toimijoiden välistä toimintaa. Varhaiskasvatuksessa se koskettaa niin henkilökuntaa ja johtajaa, kuin lapsia ja vanhempia. (Fonsén 2014, 41-42.)

Viitalan (2014) mukaan organisaatiokulttuuri eli vakiintuneet toimintamallit, normit ja arvot selittävät osaltaan ihmisten käyttäytymistä organisaatiossa. Johtajuus vaikuttaa organisaation kulttuuriin luoden, uudistaen ja säilyttäen kulttuuria ja arvomaailmaa. Johtajuuden katsotaankin olevan ratkaisevassa asemassa organisaatiokulttuurin vahvistajana ja kehittäjänä (Mäki 2019; Viitala 2014). Organisaatiokulttuuria varhaiskasvatuksessa määrittää arvojen kautta yhteinen toiminnan päämäärä: lasten hyvinvointi. Pedagogisella johtajuudella vahvistetaan työyhteisön keskustelukulttuuria ja luodaan rakenteita. Arvot kulkevat toiminnan suunnittelun ohjenuorana ja organisaation kulttuuriset tavat vaativat arvopohdintaa ja kasvatusvuorovaikutusta pedagogisesta näkökulmasta käsin. On luotava toiminnalle rakenteet, joista pidetään kiinni. (Fonsén 2014, 49; Fonsén & Parrila 2016.) Näiden pohjalta rakentuu arkeen suunnitelmallinen, keskusteleva yhteistyö varhaiskasvatuksen työyhteisöissä.

Ammatillisuus nähdään pedagogisen johtajuuden tärkeänä osatekijänä. Fonsén (2014, 51) tuo esille Theirin (1994) tutkimustiedon pedagogisen johtajuuden synnystä johtajuuden paradigman muutoksessa. Tällä tarkoitetaan johtajuuden muutosta hierarkkisesta johtajuudesta ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi. Pedagoginen johtajuus on sekä johtamistapa että henkilöstöjohtamisen väline. Johtajan ammatillisuutta on johtajuuden jakamisen taito samoin kuin

oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden eri osa-alueiden hallinta. Johtajilta vaaditaan oman työn organisointitaitoja ja suunnitelmallisuutta, jotta pedagogiselle johtajuudelle on aikaa. (Fonsén & Parrila 2016.)

Pedagogista johtajuutta tukeva substanssin hallinta on selkeän perustehtävän ymmärtämistä ja pedagogisen keskustelun herättämistä sekä ylläpitämistä. Johtajalla tulee olla kirkkaana käsitys hyvästä varhaiskasvatuksesta ja hyvistä pedagogisista käytänteistä. (Fonsén & Parrila 2016.) Fonsénin (2014, 182) tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että se millaiset resurssit kuntaorganisaatiossa yksiköiden johtajille annetaan pedagogiseen johtajuuteen ja millaiset heidän valmiutensa ovat, määrittävät sitä, kuinka hyvin ja organisoidusti pedagogiikkaa johdetaan. Selkeä perustehtävä ja sen taustalla käytävä arvokeskustelu tuottavat tutkimuksen mukaan vahvaa pedagogista johtajuutta (Fonsén 2014, 183).

Suomalaisen johtajuustutkimuksen mukaan suurin haaste varhaiskasvatuksen johtajuudessa on pedagogisen johtajuuden ajan puute. Myös henkilöstön koulutustausta, vastuunotto ja itseohjautuvuus ovat tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen haasteina. (Hujala & Eskelinen 2013, 215-216.) Halttusen (2009, 142) tutkimuksessa todettiin henkilöstön toivovan johtajalta yhteisiä linjauksia ja keskitettympää päätöksentekoa. Fonsénin (2014, 110) mukaan pedagogiikan laadukas johtaminen vaatii tietoa siitä, mitä laadukkaalla pedagogiikalla tarkoitetaan ja kuinka sitä johdetaan. Laadukkaalla pedagogiikalla saadaan aikaan lapsen hyvää kasvua, oppimista ja hyvinvointia. Pedagogiikan johtaminen, johtamisosaaminen ja näiden taustalla käytävä arvokeskustelu, arviointi, kehittäminen ja visionääristen tavoitteiden asettelu tuottavat puolestaan pedagogiikan laatua (Fonsén 2014, 110).

Jaettu johtajuus. Fonsén (2014, 32) määrittelee jaetun johtajuuden vastavuoroisuutena johtajan, henkilöstön ja tilanteen keskeisten tekijöiden sekä näiden välillä olevien riippuvuussuhteiden kesken. Ropo ja kumppanit (2005, 19-20) määrittelevät jaetun johtajuuden tarkoittavan sekä tehtävien, että vastuiden jakamista. Se on myös yhteiseksi tekemisen prosessi, jossa jakautuvat kokemus, tieto, arvostus, luottamus ja tietämättömyys. Yhteiskunnan ja työelämän muutosten

vuoksi johtajuuskulttuuria on kehitettävä jatkuvasti. Nykypäivän muuttuvat toimintaympäristöt korostavat jaetun johtajuuden merkitystä, jolloin myös autonomia ja itseohjautuvuus korostuvat (Mäki 2019). Johtajuus käsitetään nykyisin koko organisaation vuorovaikutussuhteina ja sosiaalisena prosessina (Bolden 2011). Bushin (2013) mukaan johtajuus ilmenee kaikilla organisaation tasoilla ja koskettaa muitakin kuin virallisia johtajia. Jaetulla johtajuudella ylikuormittuneiden johtajien työtaakkaa voidaan keventää (Bush 2013).

Heikka (2014) toteaa, että 2000-luvulla jaetun johtajuuden tutkimus lisääntyi ja se tuli koskemaan myös julkisia palveluita. Johtajuuden yhteydessä alettiin puhumaan useista henkilöistä, joiden välillä johtajuus jakaantui. Jaettu johtajuus merkitsee organisaation henkilöiden yhteistyötä, jaettua toimintaa eri tasoilla. Se on tilannesidonnainen ilmiö, johon vaikuttavat niin erilaiset ihmiset, kuin aika, paikka ja konteksti. (Bolden 2011; Jäppinen & Ciussi 2016; Mäki 2019.) Bush (2013) tuo esille johtajuuden uudelleenmäärittelyä, jossa ihmisten välinen vuorovaikutus on tärkeämpää kuin johtajuuden roolit. Jaetussa johtajuudessa organisaation toimijoilta odotetaan itseohjautuvampaa otetta ja kykyä hahmottaa kokonaisuuksia ja sen kautta johtajan ja johdettavien roolit ovat lähempänä toisiaan. (Mäki 2019.) Kansainvälinen johtajuustutkimus korostaa jaetun johtajuuden näkökulmaa, jossa vastuu yhteisestä oppimisesta ja toiminnan laadusta jakaantuu laajalle organisaatiossa (Fonsén & Parrila 2016). Esimerkiksi Vähämäen (2010, 44) johtajuustutkimuksessa jaettu johtajuus onnistui avoimen vuorovaikutuksen kehittymisen ja tiimien ammatillisen osaamisen kasvun vuoksi.

Jaettua johtajuutta on myös varhaiskasvatusorganisaatiossa. Jaetun johtajuuden kulttuuri tarkoittaa johtajan ja koko systeemin tukea jaetun johtajuuden kehittymiselle. Koko johtamistyötä on organisoitava ja opeteltava uudella tavalla. (Hujala ym. 2017, 292 – 293; Jäppinen & Ciussi 2016). Bushin (2013) mukaan jaetun johtajuuden tulee olla inklusiivista ja demokraattista. Jaettu johtajuus kehittää johtajuuden rakenteita. Heikan (2016) mukaan jaettu johtajuus on tietoisuutta, vastuuta ja toimintaa, jota johtaja tietoisesti suunnittelee, ohjaa ja koordinoi. Se on johtamisen työväline, jonka avulla organisaation johtajuutta ja sen toimivuutta voi tarkastella. Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2016) toteavat

varhaiskasvatuksen jaetun johtajuuden tarkoittavan sekä mikrotason johtajuutta varhaiskasvatuksen henkilöstön kesken, että makrotason johtajuutta kuntatasolla. Heikka (2014) puolestaan korostaa johtajuuden jakaantumista useille henkilöille, pedagogisen johtajuuden jakamista ja johtajuuden eri tasoja varhaiskasvatusorganisaatiossa. Esimerkkinä tästä on varhaiskasvatuksen opettajien tärkeä rooli tiimityössä ja päivittäisen pedagogiikan suunnittelussa ja johtamisessa lapsiryhmätasolla. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnissa johtajuus on avainasemassa ja tätä pyritään parantamaan jaetun johtajuuden toimintatavoilla, jolloin johtajuus on vuorovaikutusta johtajuuden eri tasoilla. (Heikka, Halttunen & Wainiganayake 2016.)

Tutkimukseni kohteena olevassa Jyväskylän varhaiskasvatusorganisaation jaetussa johtajuudessa pyritään osallistamaan koko henkilöstö jaettuun johtajuuteen. Merkittävässä roolissa ovat pedagoginen johtaja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Heidän vastuullaan ovat pedagogiikan kehittäminen, toimintakulttuurin kehittäminen ja toteuttaminen sekä kehityksen ja oppimisen tuen suunnittelu. Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiserityiskasvatukseen kohdentuu monialaiseen yhteistyöhön liittyviä määritteitä, jotta lapsen tarvitsema tuki ja palvelut toteutuvat. Jaetulla johtajuudella pyritään siten takaamaan myös varhaiserityiskasvatuksen toteutumista.

1.2 Kehityksen ja oppimisen tuki

Varhaiserityiskasvatus sisältää sekä varhaiskasvatuksen, että erityispedagogiikan toimintatapoja (Pihlaja & Viitala 2018, 27; Viitala 2014, 21). Varhaiserityiskasvatus tieteenalana perustuu sekä varhaiskasvatustieteen että erityispedagogiikan tieteenaloihin, jotka molemmat ovat monialaisia. Kansainvälisessä kirjallisuudessa käytetään varhaiserityiskasvatuksesta termiä *early childhood special education* (ECSE). Lapsen myönteistä kehitystä ja oppimista tuetaan varhaiserityiskasvatuksen kehittämisellä ja toteuttamisella (Viitala 2014, 21). Viittalan (2008)

mukaan varhaisvuosien erityiskasvatus, osana varhaiskasvatusta, on yhteiskunnallista toimintaa. Siinä heijastuvat yhteiskunnan asenteet, arvot ja koulutuspoliittiset päämäärät.

Inklusiivinen varhaiskasvatus. Varhaiskasvatuksessa pyritään tunnistamaan lapset, joiden kehityksessä tai oppimisessa todetaan olevan riskejä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018) on todettu, että lapsen kehityksen ja oppimisen tuki tulee tarjota inklusiivisesti ja osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa. Ekokulttuurisen teorian mukaisesti kodin ja lapsen muiden lähiympäristöjen päivittäinen toiminta ovat merkittävimpiä tekijöitä lapsen kehityksen kannalta (Rantala, Uotinen & Räikkönen 2018). Viitalan (2014, 24) mukaan inklusio laajimmillaan on yhteiskunnallinen, ihmisten tasa-arvoon liittyvä ja arvosidonnainen ilmiö. Viitala (2014, 24) tuo esille Boothin ym. (2006, 5) määritelmän, jonka mukaan inklusioon kuuluvia arvoja ovat oikeudenmukaisuus, erilaisuuden kunnioittaminen, empatia ja rehellisyys. Viitala (2018, 28) toteaaakin inklusion tarkoittavan sen taustalla olevien arvojen toteutumista käytännössä. Tämän vuoksi arvoja onkin tarkasteltava jatkuvasti työssä.

Inklusiivinen varhaiskasvatus on kaikille yhteistä ja kunkin lapsen mahdollisesti tarvitsema tuki tai yksilöllinen pedagoginen ohjaus tuodaan lapsen omaan lähiympäristöön, hänen omaan päiväkotiryhmäänsä. Inklusiivisten arvojen pohjalta suunnitellaan toimintaa, huomioiden lasten yhtäläiset oikeudet ja yhdenvertaisuus. Inklusiivinen kasvatus ja varhaiskasvatus on laadukasta, inklusion ideologiaan perustuvaa kasvatusta ja koulutusta kaikille. (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017; Turja 2017; Viitala 2018, 55.) Viitalan (2008) mukaan inklusion tavoitteen hyväksyminen edellyttää lapsi- ja vammaisuuskäsitysten uudelleenarviointia yhteiskunnallisesti. Lasten osallisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus toteutuvat inklusiivisesti toimimalla, jolloin on mahdollista poistaa erilaisuuden tuomia rajoitteita.

Hermanforsin (2017) mukaan inklusiossa lasten erilaisuutta kunnioitetaan ja samalla huomioidaan lasten osallisuus tukemalla sosiaalista oppimista ja yhdessä tekemistä. Eerola-Pennanen ja Turja (2017) toteavat inklusion olevan

olennainen osan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista niin varhaiskasvatuksen kentällä kuin koko yhteiskunnan tasolla. Inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta käytetäänkin nykyisin nimitystä osallistava varhaiskasvatus (Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus 2017; Viittala 2008). Huomioitavaa on, että laadukkaan pedagogiikan ja inklusiivisen varhaiskasvatuksen yhteensovittamiseen liittyy monia haasteita ja kehittämistarpeita. Näitä haasteita ovat esimerkiksi vaihtelevat palvelurakenteet, asenteet, resurssipula ja lasten luokittelu kykyjen ja rajoitteiden perusteella. (Eerola-Pennanen & Turja 2017; Turja 2017.) Viittala (2008) korostaa kuitenkin yksilöllisen kohtaamisen mallia, jossa pyritään poistamaan ja vähentämään näitä rajoitteita. Inklusiivisen, osallistavan varhaiskasvatuksen tavoitteena onkin sosiaalisten suhteiden tukemisen osallisuuden kautta (Barton & Smith 2015; Viittala 2008).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) mukaisesti varhaiskasvatuksessa olevan lapsen kehitystä ja oppimista tuetaan lapsen tarpeiden mukaisesti. Lapselle järjestettävä tuki suunnitellaan yhteistyössä lapsen huoltajien kanssa. Turjan (2017) mukaan tätä lähestymistapaa luonnehtii mahdollisimman varhain ja ennaltaehkäisevästi tarjottava tuki. Hermanfors (2017) toteaa luottamuksen synnyttämisen huoltajien ja henkilöstön välille olevan avaimen yhteistyöhön. Kaiken varhaiskasvatuksen perustana on vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, mutta erityisesti tämä korostuu, jos lapsella on tuen tarpeita (Hermanfors 2017; Rantala, Uotinen & Räikkönen 2018). Barton ja Smith (2015) tuovat esille vanhempien positiivisia kokemuksia inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta. Heille oli merkittävää se, etteivät lapset joutuneet vammansa tai haasteidensa vuoksi segregoiduiksi.

Lapsen tukea suunniteltaessa ja arvioitaessa on mukana vanhempien ja henkilökunnan lisäksi monia eri alojen ammattilaisia. Eerola-Pennanen ja Turja (2017) korostavatkin inklusiota toteutettaessa osaamisen ja resursoinnin panostamiseen kaikille yhteisissä kasvatus- ja opetuspalveluissa. Monialaisen yhteistyön edellytyksenä on ensisijaisesti huoltajan suostumus. Lapsi voi osallistua tuen suunnitteluun ja yhteistyöhön ikäänsä ja kehitystasoonsa sopivalla tavalla. (Rantala, Uotinen & Räikkönen 2018; Turja 2017; Varhaiskasvatuslaki 540/2018).

Monialaista yhteistyötä haastaa yhteisen kielen ja tavoitteiden löytäminen eri alojen edustajien ja vanhempien kesken. Vaikka Varhaiskasvatuslaki (540/2018) edellyttää jokaiselle lapselle laadittua varhaiskasvatussuunnitelmaa, joka tehdään yhteistyössä huoltajaa ja lasta osallistaen, jää kuitenkin lapsen osallisuus hyvin heikoksi käytännön tasolla. Viittalan (2008) mukaan erityisesti lasten tukea suunniteltaessa lasten oman äänen kuulemisen ja osallisuuden merkitys korostuvat. On siirryttävä pois ongelmapuheesta monimuotoisen yksilöllisyyden hyväksymiseen. Tällöin on mahdollista yhdessä toteuttaa lasten oikeuksia kuuluksi tulemisesta ja olla vuorovaikutuksessa myös tuen asioissa.

Lapselle tarjottava tuki voi sisältää varhaiskasvatuksessa pedagogisia, rakenteellisia sekä hyvinvointia tukevia järjestelyjä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 30 §). Pedagogisia järjestelyjä ovat esimerkiksi erityisopettajan konsultoiva tai jaksottainen tuki, lapsen henkilökohtainen ohjaaminen, erilaiset tulkki- ja avustuspalvelut sekä apuvälineiden ja teknologian käyttö. Pedagogisin järjestelyin luodaan oppimisympäristö sellaiseksi, että se tukee kaikkia ryhmässä olevia lapsia. Rakenteellista järjestelyä ovat lapsiryhmän kokoon liittyvät järjestelyt ja henkilöstön mitoittamiseen tai rakenteeseen liittyvät ratkaisut, sekä hyvinvointia tukevana sosiaali- ja terveydenhuollosta saatava ohjaus ja konsultaatio. Turjan (2017) mukaan struktuurilla haetaan lisää pysyvyyttä ja ennustettavuutta lapsiryhmän arkeen. Haasteena on löytää ryhmätasolla sellaisia ratkaisuja, ettei niillä rajoiteta kohtuuttomasti niitä lapsia, jotka kykenevät toimimaan itsenäisemmin ja vapaammin. Valtakunnallisen varhaiskasvatuksen henkilöstölle teetetyn kyselyn mukaan lapsille annettava tuki on pääosin pedagogista tukea. Rakenteellisia tukitoimia tarjotaan vain harvoille, eikä niitä kyselyn mukaan ollut mahdollista toteuttaa nopealla aikataululla. (Vainikainen ym. 2018, 4.)

Pedagogisiin tukitoimiin kuuluva lapsen yksilöllinen tuki edellyttää henkilöstöltä sekä osaamista että riittäviä resursseja (Turja 2017). Henkilöstön osaamiseen, henkilöstön puutteeseen lapsiryhmässä ja henkilöstön vaihtuvuuteen liittyvien epäkohtien raportoitiin valtakunnallisessa kyselyssä estävän lapselle suunnitellun tuen toteutumista (Vainikainen ym. 2018, 23). Tuen järjestelyt vaativat myös taloudellisia resursseja. Erityisesti lapsen tuen vaatiessa rakenteellista

lisäresurssia, perheitä ohjataan kunnallisen varhaiskasvatuksen piiriin, koska vaativamman tuen oletetaan järjestyvän paremmin kunnallisessa varhaiskasvatuksessa. (Vainikainen ym. 2018, 4). Yksityisen varhaiskasvatuksen tuottajat ovat arvioineet käytössään olevien rakenteellisten tukitoimien olevan riittämättömiä verrattuna kunnallisiin varhaiskasvatuksen järjestäjiin (Eskelinen & Paananen 2018). Yksityiset varhaiskasvatuspalvelut ovat lisääntyneet, mutta selvitysten mukaan tuen järjestäminen on kunnallisessa varhaiskasvatuksessa nopeampaa ja selkeämpää. (Eskelinen & Paananen 2018; Vainikainen ym. 2018, 4).

Tuen kolmiportaisuus. Lapsen tuen tarve voi vaihdella ja sen mukaisesti tuki on järjestettävä joustavasti sekä tarpeen mukaan muuttuvasti. Kolmiportaisen tukijärjestelmän mukainen tuki voi jatkua varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Varhaiskasvatuksessa käytetään yleisesti termiä kehityksen ja oppimisen tuki, kun taas esiopetuksen puolella esiopetussuunnitelman mukaisesti puhutaan kasvun ja oppimisen tuesta. Perusopetuslain mukaisesti esiopetusikäinen lapsi on oikeutettu varhaiseen ja ennaltaehkäisevään kasvun ja oppimisen tukeen ja perusopetuksessa oleva oppilas oppimisen ja koulunkäynnin tukeen (Perusopetuslaki 30§). Tukea on annettava heti kun tuen tarve ilmenee (Opetushallitus 2014). Tuki suunnitellaan yksilöllisesti ja lapsen kehitystason mukaisesti. Kasvun ja oppimisen tuki määritellään asteittain muuttavaksi ja se kuvataan yleisen, tehostetun (POL 16a§) ja erityisen (POL 17§) *tuen kolmiportaisella mallilla*. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) on todettu, että lapsen tarvitsema kasvun ja oppimisen tuki annetaan lapsen omassa esiopetusryhmässä ensisijaisesti, yleisenä, tehostettuna ja erityisenä tukena (Viitala 2018, 51.) Kolmiportainen tukijärjestelmä on ollut esiopetuksessa ja perusopetuksessa voimassa vuodesta 2011.

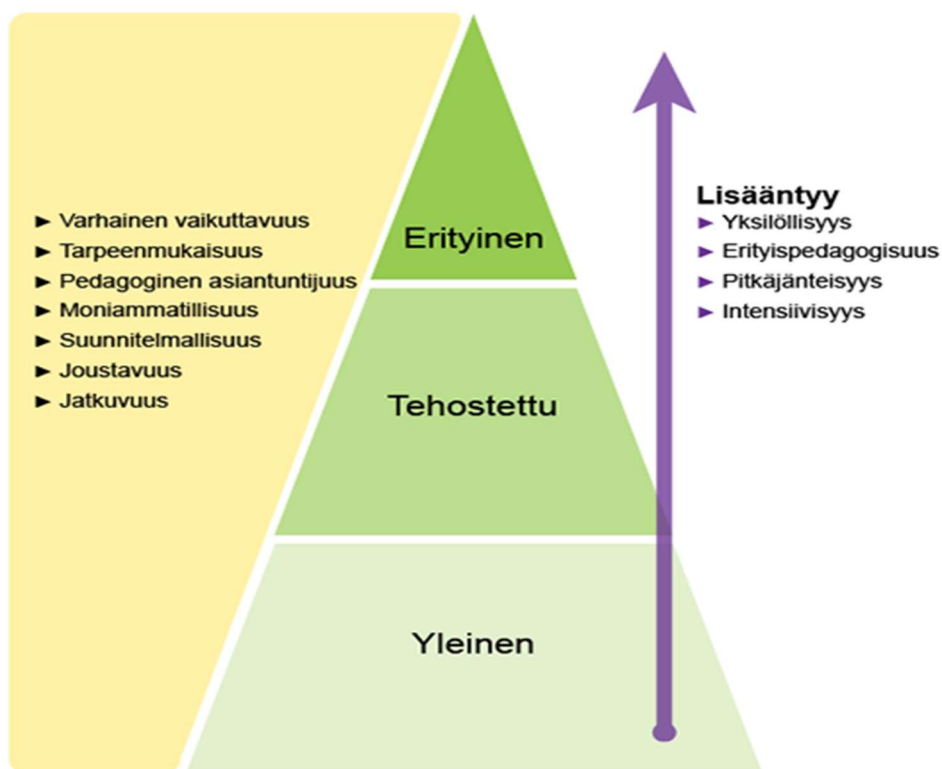
Lainsäädännön muutos on vaikuttanut myös 0 – 5 vuotiaiden lasten varhaiskasvatuksessa tuen järjestämiseen. (Pihlaja & Neitola 2017). Kunnat voivat itse päättää käyttävätkö varhaiskasvatuksen tuen järjestämisessä kolmiportaisen tuen mallia. Tutkimuksen mukaan suurin osa kunnista vaikuttaakin käyttävän varhaiskasvatuksessa perusopetuslakia mukailevaa kolmiportaista tukea (Eske-

linen & Hjelt 2017, 77; Vainikainen ym. 2018, 5). Kasvun ja oppimisen tuen järjestäminen kolmiportaisen tuen mallin mukaisesti yhtenäistää varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tuen toimintatapoja. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) edellyttää, että lapsen tuen tarve, tukitoimet ja niiden toteuttaminen tulee kirjata lapsen henkilökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Tuen tarve tulee huomioida tarvittaessa myös henkilöstömitoituksessa ja myös varhaiserityisopettajien saatavuudesta on huolehdittava. (Eskelinen & Paananen 2018; Pihlaja & Viitala 2018, 28-29.)

Kolmiportaisen tuen ensimmäinen taso, *yleinen tuki* koskee kaikkia oppilaita ja varhaiskasvatuksen tai koulun aikuisia. Hyvällä yleisellä tuella pyritään ennaltaehkäisemään ongelmia ja saamaan toimivaa koulun tai varhaiskasvatuksen arkea. Eskelä- Haapasen (2012,24) mukaan yleisen tuen onnistumisen edellytyksenä on opettajan sensitiivisyys oppilaiden yksilöllisessä kohtaamisessa ja pedagogisten ratkaisujen suunnittelussa, sekä yhteistyö kodin ja eri asiantuntijoiden välillä. Yleinen tuki ei vaadi mitään asiakirjoja, vaan se on hyvää ja laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta. Jos lapsen kohdalla yleinen tuki osoittautuu vanhempien ja opettajien arvioiden perusteella riittämättömäksi, siirrytään tehostettuun tukeen (Turja 2017).

Tukea tehostettaessa yksilöllisyys, erityispedagogisuus, pitkäjänteisyys ja intensiivisyys lisääntyvät (ks. kuvio 1, seuraavalla sivulla) Yleisestä tehostettuun tukeen siirryttäessä merkitys tuelle on samaa kuin yleisessä tuessa, mutta tuki on intensiivisempää, jatkuvampaa ja noudattaa oppilaalle laadittua oppimissuunnitelmaa (Ahtiainen 2017, 23; Sandberg 2015, 75). Varhaiskasvatuksessa olevan lapsen tuen suunnitelma kirjataan lapsen henkilökohtaiseen, yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Tehostetun tuen perustana on aina pedagoginen arvio ja lapsen yksilöllinen suunnitelma. (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2018.) Tehostetun tuen aloittaminen tulee käsitellä aina yhteistyössä oppilashuollon tai varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstön kanssa. Tuen toteuttaminen vaatii varhaiserityisopettajan ja terapeuttien kanssa tehtävän yhteistyön tiiviistämistä siirryttäessä lapsen kanssa yksilöllisemmän ja tehostetumman tuen käyttöön (Turja 2017).

Opetushallituksen esiopetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaisesti tehostetun tuen ollessa riittämätöntä, selvitetään saatu tuki ja lapsen kokonaistilanne oppilashuollon tai varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa ja tarvittaessa otetaan erityinen tuki käyttöön. Heiskanen, Alasuutari ja Vehkakoski (2018) korostavat pedagogisen havainnoinnin, arvioinnin ja pedagogisen selvityksen merkitystä erityisen tuen portaalle siirtymisessä. Turja (2017) puolestaan tuo esille erityisen tuen tavoitteiden, arvioinnin ja päätöksenteon merkityksen tukea suunniteltaessa. Suunnitteluvaiheessa on huomioitava palveluiden, apuvälineiden, materiaalien ja pienryhmässä toimimisen tarpeita. Erityinen tuki sisältää tarvittaessa tuen kaikki muodot, mukaan luettuna kokoaikaisen erityisopetuksen. Erityisen tuen oppilaalle on laadittava yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. (OPH 2014.)



KUVIO 1. Kolmiportaisen tuen malli ja tavoitteet. (Lukimat)

Tutkimuskaupunkini varhaiskasvatuksessa toteutetaan edellä kuvattua kolmiportaista tukimallia. Varhaiskasvatuksessa toteutettavassa kolmiportaisessa tuessa korostuu yleisen tuen merkitys. Tutkimuksellani pyrin tarkastelemaan,

onko jaetun johtajuuden toimintatavoilla ollut merkitystä lasten tuen järjestämiselle.

1.3 Tutkimustehtävä

Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatuksessa noudatetaan jaetun johtajuuden toimintatapaa sekä tuen kolmiportaista järjestelmää. Jaettua johtajuutta sekä pedagogista johtajuutta on tutkittu aiemmin vain vähän (Fonsén 2014; Halttunen 2009; Heikka 2014) ja on tärkeää tutkia tarkemmin sen merkitystä varhaiskasvatuksen tuen järjestämisessä. Jaetulla johtajuudella on Jyväskylän varhaiskasvatuksessa pyritty erityisesti pedagogisen johtajuuden vahvistamiseen ja yleisen tuen toimintatapojen juurruttamiseen. Kolmiportaisen tuen ensimmäisen tason eli hyvän yleisen tuen tulisi olla laadukasta varhaiskasvatusta koskien kaikkia lapsia.

Tutkimukseni tarkoituksena on saada selville, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla on jaetun johtajuuden toimintatapojen merkityksestä kehityksen ja oppimisen tuelle. Tutkimukseni pyrkii selvittämään, tukeeko jaettu johtajuus laadukkaan pedagogiikan eli vahvan yleisen tuen ja sitä kautta ennaltaehkäisevän, sensitiivisen ja yksilöllisen tuen järjestämistä. Haluan selvittää erityisesti, miten varhaiskasvatuksen arjessa toimii tuen kolmiportaisuus, ja mitä jaetun johtajuuden toimintatavat tuen järjestämiselle merkitsevät?

Tutkimuskysymykseni muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

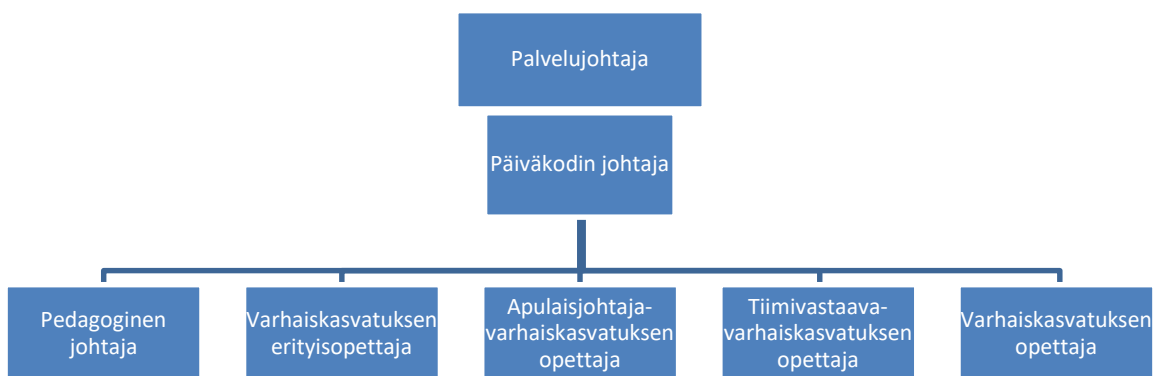
1. Millainen merkitys jaetun johtajuuden toimintatavoilla on lapsen kehityksen ja oppimisen tuelle?
 - 1.1. Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on jaetun johtajuuden toimintatavoista?
 - 1.2. Kuinka jaettu johtajuus ja kehityksen ja oppimisen tuen järjestäminen näkyvät varhaiskasvatuksen arjessa?

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimuskonteksti ja tutkittavat

Tutkimukseni kohteena oli Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatuspalveluiden jaetun johtajuuden toimintatapa, jota on toteutettu Jyväskylän varhaiskasvatuspalveluissa vuodesta 2016 lähtien. Jaettu johtajuus oli alkuun kaksi vuotisenä kokeiluna. Kokeiluun lähdetessä lisättiin erityisopetuksen resurssia ja uutena tehtävänkuvana otettiin käyttöön pedagogiset johtajat. Halusin tutkimukseeni mukaan jaetun johtajuuden toimintatavoissa lähellä johtajaa olevia varhaiskasvatuksen erityisopettajia ja apulaisjohtajia, jotka työskentelevät myös lapsiryhmissä. Halusin monipuolisen näkemyksen johtajuuden jakamisesta ja siitä, kuinka henkilöstö kokee sen toteutuneen erityisesti lasten tukiasioissa.

Jyväskylän varhaiskasvatuspalvelut toimivat kahden palvelujohtajan alaisuudessa kahteen alueeseen jaettuina. Esimiesalueita on kaikkiaan 31, joissa toimii yhteensä 63 yksikköä. Kaaviokuvassa on esillä, kuinka esimiesalueilla jaetussa johtajuudessa tehtävänkuvat jakautuvat päiväkodin johtajan alaisuudessa (kuvio 2) ja mitkä ovat päävastuut tehtäväkuvissa (kuvio 3). Osalla alueista pedagoginen johtaja toimii myös apulaisjohtajana tai pedagogista johtajaa ei ole ollenkaan. Varhaiserityiskasvatusta koordinoi oma tiimi ja jokaisessa varhaiskasvatuksen yksikössä työskentelee varhaiskasvatuksen erityisopettaja.



KUVIO 2. Jaetun johtajuuden malli Jyväskylässä



KUVIO 3. Jaetun johtajuuden tehtäväkuvaukset

Tutkimuksen informantteina oli yhteensä 4 Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatustaluiden viiden esimiesalueen varhaiskasvatuksen erityisopettajaa sekä 4 varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka yhtä lukuun ottamatta toimivat apulaisjohtajina. Tässä tutkimuksessa aineistoa siis kerättiin lasten kanssa ryhmässä työskenteleviltä varhaiskasvatuksen opettajilta, sekä tuen järjestämisestä vastaavilta varhaiskasvatukseen erityisopettajilta.

Työkokemus haastateltavilla vaihteli kahden ja 32 vuoden välillä. Koulutusta vaihteli kandidaatti- ja maisteriopinnoista aiempaan lastentarhanopettajan tutkintoon. Tarkoituksena oli saada tähän tutkimukseen haastateltavia eri

kokoisilta esimiesalueilta. Päädyin valitsemaan tutkimukseeni varhaiskasvatuksen henkilöstöstä apulaisjohtajia, jotka työskentelevät tiiviissä yhteistyössä johtajan kanssa, sekä erityisopettajia, joiden työtehtävä on pääasiassa tuen asioissa. Haastatteleamalla sekä apulaisjohtajana työskenteleviä varhaiskasvatuksen opettajia että erityisopettajia, toivoin saavani kattavamman kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Tärkeimmät kriteerit haastateltavien valinnalle määräytyvät tutkimustehdävän mukaan (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 30).

2.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tässä laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jaettua johtajuutta, sen toimintatapoja ja varhaiskasvatuksen opettajien kokemusta jaetun johtajuuden merkityksestä kehityksen ja oppimisen tuelle. Siten tutkimuksen kohteena on todellisen elämän ilmiö (Eskola & Suoranta 1998). Laadullinen aineisto koostuu ilmiötä koskevista näytteistä, joita tarkastellaan tiivistettynä. Laadullinen tutkimus pyrkii tutkittavan ilmiön ymmärtämiseen (Alasuutari 2011.) Laadullisessa tutkimuksessa tarvitaan teoriatausta eli viitekehys. Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat laadullisen tutkimuksen teoreettisen viitekehyyksen merkitystä. Siinä kuvataan tutkimuksen keskeiset käsitteet, metodologia ja se mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään. Tutkimusaineisto on merkityksellinen teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä. Aineiston ja teorian vuorovaikutteisuus laadullisessa tutkimuksessa kulkee läpi koko tutkimuksen. (Kiviniemi 2015, 78-79.)

Laadullinen tutkimus on tyypillisesti prosessi, joka elää ja muovautuu tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta 1998, Kiviniemi 2015, 74). Kiviniemi (2015, 80) toteaaakin laadullisen tutkimuksen olevan tutkijan oppimisprosessin, jossa tietoisuus tutkittavasta ilmiöstä kasvaa tutkimuksen aikana. Laadullinen tutkimustapa oli perusteltua tälle tutkimukselle, koska esiyymmärrykseni varhaiskasvatuksen kentästä varhaiskasvatuksen erityisopettajana antoi lähtökohdan tutkittavan ilmiön kokemusmaailmalle. Tutkimukseni aikana minun oli kuitenkin vapauduttava omista näkemyksistä ja kuvattava objektiivisesti tutkittavien kokemuksia. Tässä tutkimuksessa syvennyttiin niihin merkityksiin, joita

tutkittavana olevat opettajat tuottivat kokemuksistaan jaetun johtajuuden toimintatavoista erityisesti lasten kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisessä. Laadullisen tutkimuksen ydin on juuri merkitystulkintojen tekeminen, arvoituksen ratkaiseminen (Alasuutari 2011).

Tutkimukseni lähestymistapa on fenomenologinen: tutkimuksessa selvitetään henkilöstön kokemuksia sekä jaetusta johtajuudesta, että kolmiportaisen tuen käytännöistä. Fenomenologisen tutkimuksen tutkimuskohde voidaan tarkentaa kokemuksen tutkimiseen (Patton 2002, 106; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Patton (2002, 104) määrittelee fenomenologisen lähestymistavan perustuvan koetun kokemuksen tarkoitukseen, rakenteeseen ja perusolemukseen tietyssä ilmiössä, tietylle henkilölle tai ihmisryhmälle. Tässä tutkimuksessa haastateltavien subjektiivisia kokemuksia varhaiskasvatuksen arjesta tulkittiin osana jaetun johtajuuden toimintatapaa ja organisaation toimintakulttuuria.

Laineen (2015) mukaan fenomenologiassa merkityksellistä on tutkimuskohdetta ennalta selittävien teoreettisten mallien tiedostaminen. Tutkimusta ei ohjaa tietoisesti mikään teoreettinen malli, mutta tutkijana on hyväksyttävä tutkimukselle teoreettisia lähtökohtia koskien tutkimuskohdetta. (Laine 2015, 36-37.) Tässä tutkimuksessa pyrin teoriataustassa määrittelemään tutkimukseni keskeisiä käsitteitä, varhaiskasvatuksen johtajuutta, jaettua johtajuutta sekä kehityksen ja oppimisen tukea varhaiskasvatuksessa. Näiden pohjalta määrittelin haastattelukysymyksiä ja analyysissä tarkastelin, millaisia merkityksiä näille haastateltavien kokemuksista löytyy. Eri organisaatioissa on todettu jaetun johtajuuden toimintatavan olevan tehokasta. Tutkin varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien opettajien ja erityisopettajien aitoja kokemuksia jaetusta johtajuudesta, sekä sen merkityksestä kehityksen ja oppimisen tukea järjestettäessä.

Fenomenologien mukaan kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto ja ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan on intentionaalinen. Sen mukaisesti kaikki kokemamme merkitsee meille jotain ja toimimme näiden merkitysten pohjalta. (Laine 2015, 31; Ulvinen 2012, 56.) Laineen (2015, 46) mukaan fenomenologia on koetun ilmiön olemuksellisen merkitysrakenteen selvittämistä. Tässä tutkimuksessa ilmiö on jaettu johtajuus ja pyrin tutkimuksellani

selvittämään jaetun johtajuuden merkitystä kehityksen ja oppimisen tuelle. Tutkimuskysymykseni ohjaavat tutkittavia nostamaan esiin tutkittavasta ilmiöstä niitä puolia, joita tutkijana haluan tietää. Merkitysten välisten yhteyksien ymmärtämisen perustuu tutkijan omaan elämäkokemuksen myötä kehittyneeseen ymmärtämiseen. (Laine 2015, 43-44.)

Tökkärin (2018, 66) mukaan kokemuksen tutkijan on omista ennakko-oletuksista vapaana selvitettävä, millainen toisen ihmisen kokemus on. Fenomenologiseen näkemykseen perustuvalla kokemuksen tutkimuksella saatava tieto koskee kuitenkin yksilöitä. Tutkittavien kontekstit ovat keskenään samankaltaisia, joten on mahdollista tehdä kokoavia johtopäätöksiä. (Tökkäri 2018, 66.) Tässä tutkimuksessa riittävä samankaltaisuus perustui tutkittavien ammatteihin ja työorganisaatioon, sillä varhaiskasvatuksen erityisopettajana minulla oli tuntemusta työtehtävien sisällöistä. Ennakko-oletuksena oli eri työtehtävien ja vastuiden merkitys jaetun johtajuuden kokemukseen. Kuitenkin halusin tarkastella jaetun johtajuuden merkitystä nimenomaan kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisessä. Jokainen varhaiskasvatuksen työntekijä on vastuussa lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kirjatusta tavoitteista ja tarvittavasta tuesta.

Tutkimukseni lähestymistapa tarkentuu fenomenologiassa fenomenologis-hermeneuttiseen suuntaan. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys. Hermeneuttisen ulottuvuuden mukaisesti toteutin aineistonkeruuni haastattelemalla, täten ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana (Laine 2015, 33; Tuomi & Sarajärvi 2018). Hermeneutiikalla tarkoitetaan Laineen (2015, 33) mukaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Tutkijan on pyrittävä löytämään haastateltavan ilmaisusta mahdollisimman oikea tulkinta. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu siten ihmisten väliseen kommunikaation maailmaan. Tutkijana tärkeä on olla perillä tutkittavien merkity maailmasta (Laine 2015, 34). Varhaiskasvatuksen maailma on itselle tuttua varhaiskasvatuksen opettajan työkokemuksen ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan opintojen kautta. Laineen (2010, 37-38) mukaan hermeneutiikassa korostuu esiyymmärrys ja

hermeneuttinen kehä. Ymmärtäminen ei ala tyhjästä ja tutkija käy dialogia tutkimusaineistonsa kanssa jokaisessa tutkimusvaiheessa. Tutkimukseni aikana esiymmärrys varhaiskasvatuksen toiminnasta ja työnkuvista kulkivat mukana tulkintoja tehdessä, mutta tutkijana oli oltava tietoisesti objektiivinen.

2.3 Tutkimuksen aineisto ja aineistonkeruumenetelmä

Tutkimusluvan saatuani lähestyin varhaiskasvatuksen henkilöstöä eri alueilta sähköpostitse ja soittamalla. Esittelin tutkimukseni aihetta ja tavoitteita. Keräsin tutkimukseni aineiston varhaiskasvatuksen opettajilta ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilta lokakuussa 2019 haastattelemalla. Haastattelu valikoitui tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, koska se on tehokas tapa saada selville tutkittavien ajatuksia tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelulla pyritään informaation keräämiseen ja se on päämäärähakuista. Tutkijan tehtävänä on välittää kuva haastateltavan ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41-42.) Koin haastattelun tutkimukseni kannalta oikeaksi valinnaksi aineistonkeruuseen, sillä haastateltavat voivat parhaiten tuoda esille omia kokemuksiaan jaetun johtajuuden toimintatavoista ja niiden merkityksestä kehityksen ja oppimisen tuelle. Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018, 28) kutsuvat haastattelua keskusteluksi, jossa tutkija pyrkii saamaan selville haastateltavilta tutkimuksen aihepiiriin liittyvät asiat. Tässä tutkimuksessani nimenomaan halusin saada selville tutkittavien ajatuksia ja kokemuksia tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelun etuja ovat joustavuus haastattelun toteuttamisessa. Aiheeseen on haastateltavien mahdollista tutustua ennakkoon ja haastateltaviksi voi valita henkilöitä, joilla on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Haastatteluiden aikatauluista sovittiin joustavasti ja ne toteutettiin haastateltavien työpaikoilla. Helpottaakseni haastateltavien orientoitumista haastattelutilanteeseen, lähetin heille etukäteen tutustuttavaksi haastattelukysymykset. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, jolloin ne olivat puolistrukturoi-

tuja. Teemahaastattelussa edetään tutkijan etukäteen valitsemien keskeisten teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaisesti (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 29; Hyvärinen 2017, 22; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Tein haastattelun pohjaksi rungon, jossa oli kolmeen teemaan keskittyviä kysymyksiä (Liite 1). Nämä teemat olivat jaettu johtajuus, kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksessa sekä jaetun johtajuuden toimintatavat ja tuen järjestäminen. Etukäteen valitut teemani perustuivat tutkimukseni viitekehykseen. Jokaisen teeman alla oli kysymyksiä, joiden sisältöjä käsiteltiin vapaasti.

Ennen haastattelun aloittamista kerroin vielä tiivistetysti tutkimuksestani ja keskustelimme myös vapaasti arkisista asioista haastattelutilanteen rennon ilmapiirin luomiseksi. Haastattelut etenivät pääsääntöisesti teemojen mukaisesti. Haastateltavan mukaan tein tarpeen vaatiessa tarkentavia kysymyksiä.

Toteutin haastattelut ääninauhurilla tallentamalla. Haastatteluiden kokonaiskesto vaihteli 29 minuutista 50 minuuttiin. Keskimäärin haastattelut kestivät 38 minuuttia. Haastattelut litteroin sanasta sanaan. Litteroitua aineistoa tuli puhtaaksikirjoitettuna 53 sivua, fonttina Ariel, kirjasinkokona pt-12 ja rivivälinä 1,5. Litteroidessa aineistoa, huomasin samankaltaisuuksien toistuvan haastatteluiden sisällöissä. Analyysissä keskityin aineiston tarkempaan tarkasteluun, josta kerron seuraavassa luvussa.

2.4 Aineiston analysointi

Tutkimukseni aineiston analysointi tapahtui aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmällä. Analyysin aluksi litteroin syksyllä tekemäni haastattelut. Kirjoitin haastattelut puhtaaksi sana sanalta ja poistin tekstistä sellaiset kohdat, joista haastateltavat tai päiväkodit olisivat olleet tunnistettavassa. Haastattelut numeroin H1-8. Laadullisen tutkimuksen analyysillä pyritään vaiheittain tiivistämään aineistoa ja luomaan siitä mielekäs ja selkeä (Eskola & Suoranta 2008, 137). Laadullisessa analyysissä tyypillisesti aineisto ja tutkimusongelma ovat tiiviissä vuoropuhelussa keskenään, kuitenkin niin, ettei aineisto tarjoa suoria vastauksia alkuperäiseen tutkimusongelmaan (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010).

Pattonin (2002, 4-5) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee käydä keskustelua ihmisten kanssa heidän kokemuksistaan ja käsityksistään. Braun ja Clarke (2006) puolestaan korostavat tutkijan merkitystä laadullisessa sisällönanalyysissä. Tutkijan on osattava perustella valintansa ja kertoa analyysin vaiheiden eteneminen. Metodin ja viitekehyksen tulee kohdata sen kanssa, mitä tutkija haluaa tietää. (Braun & Clarke 2006.) Hyvärisen (2017, 24) mukaan tutkijan on tehtävä tutkimuksen aikana kolmenlaisia kysymyksiä. Aluksi tutkijan on määriteltävä tutkimuskysymykset, haastattelukysymykset ja lopuksi on asettava aineistolle kysymykset. Niiden avulla määritellään lukutapa, kuinka aineistolla vastataan tutkimuskysymyksiin. Tutkijana on löydettävä vain tutkimukselle merkittävä sisältö omasta aineistosta ja tietoisesti jätettävä syrjään omat ennakkokäsitykset. Sisällönanalyysillä saa tiivistettyä aineistosta tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon, jolloin aineiston informaatioarvo kasvaa (Eskola 2015, 196-197; Tuomi & Sarajärvi 2018). Seuraavaksi kuvaan sisällönanalyysini eri vaiheita.

Litteroinnin jälkeen luin aineistoni useaan kertaan läpi saadakseni sen sisällöstä kokonaiskuvan. Rajasin litteroidusta aineistosta analyysin ulkopuolelle epäolennaisen tiedon. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan datasta etsitään kaikki tutkimustehtävää kuvaavat alkuperäisilmaukset ja niistä muodostetaan alkuperäistä ilmausta kuvaavat pelkistetyt ilmaukset, jotka tiivistävät alkuperäisilmauksen sisältöä lyhyempään muotoon. Analyysini noudatti sisällönanalyysin kolmea vaihetta: 1) datan pelkistäminen eli redusointi, 2) klusterointi eli ryhmittely ja 3) aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen (Tuomi ja Sarajärvi 2018). Alasuutarin (2011) mukaan havaintojen pelkistämisessä ja yhdistämisessä lähtökohtana on ajatus, että aineistossa on esimerkkejä ja näytteitä samasta ilmiöstä.

Analyysin pelkistämisen vaiheessa kokosin haastatteluista kahteen ryhmään alkuperäisilmauksia ja tein niistä tiivistettyjä pelkistettyjä ilmauksia tutkimuskysymykseni kahden alakysymyksen mukaisesti (Taulukko 1). Ensimmäisessä alakysymyksessä selvitin, millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajilla ja opettajilla on jaetun johtajuuden toimintatavoista. Toinen alakysymys puolestaan käsittelee jaettua johtajuutta ja tuen järjestämistä varhaiskasvatuksen

arjessa. Pelkistämävaiheessa kirjoitin haastateltavien alkuperäisistä vastauksista pelkistettyjä ilmauksia, joista muodostin klusterointi- eli ryhmittelyvaiheessa alaluokkia.

Taulukko 1. Esimerkki alkuperäisilmausten pelkistämisestä

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
"Ajattelen, että ensinnäkin jokaisella lapsella on oikeus niihin yleisen tuen toimiin ja se kuuluu kaikille ja se on tavallaan ennaltaehkäisevää toimintaa, että jolla voidaan mahdollisesti vaikuttaa lapsen oppimiseen."	Yleinen tuki koskee kaikkia
"Kyllä se on niin, että kaikki perusasiat pitää olla kunnossa ennenku voidaan rueta es miettimään niitä tehostettuja toimenpiteitä ja muuta.. Yleinen tuki jos toimii, niin on kyllä paras tapa ennaltaehkäistä sitä tehostetun tuen tarvetta."	Perustana yleinen tuki

Klusteroinnin tavoitteena on löytää samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, jotka yhdistetään eri luokiksi. Tällä tavoin tiivistetään aineistoa, sisällyttämällä yksittäisiä tekijöitä yleisempiin käsitteisiin. (Alasuutari 2011; Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimuksessa muodostui yhteensä 18 alaluokkaa (Taulukko 2), joista ensimmäiseen tutkimuskysymyksen alakysymykseen liittyi 8 ja toiseen 10. Aineiston tarkempi luokittelu löytyy liitteistä 2 ja 3.

Taulukko 2. Esimerkki pelkistettyjen ilmausten muodostamisesta alaluokiksi

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Yhteistyötä tehdään arjessa Jokaisella on oma näkökulma yhteistyössä Yhteistyö on tiivistä	Yhteistyö
Jaettu johtajuus jakaantuu myös henkilöstölle Jaettua johtajuutta saadaan jaettua jokaiselle vähäsen Johtajuutta jakamalla kaikilla on vastuualueet	Jaettu johtajuus
Vastuutehtäviä on eri ihmisillä Vastuu painaa enemmän Työntekijöillä on erilaisia vastuualueita	Vastuualueet

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan luokittelua jatketaan alaluokkien yhdistämisellä yläluokiksi ja edelleen niiden yhdistämisellä muodostetaan pääluokkia. Tässä tutkimuksessa yläluokiksi nimettiin ensimmäisen kysymyksen kohdalla työnkuvat ja vastuut, yhteistyö sekä yleisen ja yksilöllisen tuen vahvistaminen. Toisen kysymyksen yläluokiksi muodostuivat vahva yleinen tuki, resurssit, yhteistyön merkitys sekä inklusiivisuus ja tuen järjestäminen. Pääluokat nimettiin aineistosta nousevan ilmiötä kuvaavan aiheen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa pääluokat olivat seuraavat (Taulukko 3):

Taulukko 3. Esimerkki yläluokkien yhdistämisestä pääluokiksi

Yläluokka	Pääluokka
Työnkuvat ja vastuut Yhteistyö Yleisen ja yksilöllisen tuen vahvistaminen	Jaetun johtajuuden toimintatavat
Vahva yleinen tuki Resurssit Yhteistyön merkitys Inklusiivisuus ja tuen järjestäminen	Jaettu johtajuus ja tuen järjestäminen

Tutkimukseni analyysin viimeisessä vaiheessa suoritin aineiston abstrahoinnin eli käsitteellistämisen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Yläkäsitteet eli pääluokat aineistolle kuvasivat varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia jaetun johtajuuden toimintatavoista ja niiden merkityksestä tuen järjestämisessä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja saadaan siten vastaus tutkimustehtävään. Abstrahoinnin kautta tutkimukseni kokoavaksi käsitteeksi muodostui jaetun johtajuuden toimintatapojen merkityksiä varhaiskasvatuksessa käytettävälle kolmiportaiselle tuelle.

2.5 Tutkimuksen eettisyys

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan hyvää tutkimusta ohjaa eettinen sitoutuneisuus ja tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus. Tieteen etiikka on tutkimuksen suorittamisen eri vaiheissa nousevien eettisten kysymysten tarkastelua (Pie-

tarinen & Launis 2002, 46). Omaa tutkimustani ohjasivat hyvää tieteellistä käytäntöä koskevat ohjeet ja eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä (Kuula 2006, 34-35, Pietarinen 2002, 58-68; TENK 2012, 6). Olen huomionnut tutkimusta ohjaavat eettiset periaatteet tutkimusprosessini eri vaiheissa. Näistä keskeisimpiä olivat avoimuus tutkimukseen ja sen vaiheisiin liittyen, kunnioitus tutkimukseen osallistujia ja aineistoa kohtaan, tutkittavien anonymiteetti ja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus.

Tutkimukseni alkuvaiheessa olin yhteydessä Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatuksen palvelujohtajaan ja kerroin aikeistani tehdä jaetun johtajuuden toimintatavoista gradua. Olin aiemmin tehnyt kandidaatin tutkielmani samaisen kaupungin jaetun johtajuuden kokeilun haasteista. Nykyisin jaettu johtajuus on vakiintuneena toimintatapana ja halusin siksi tutkia erityispedagogiikan pro gradu- tutkielmassani, onko sillä koettu olevan merkitystä kolmiportaisen tuen järjestämisessä. Hain tutkimuslupaa kaupungin varhaiskasvatuspalveluista kaupungin virallisia ohjeistuksia noudattaen kaupungin valmiilla tutkimuslupahakemuksella.

Seuraavaksi otin yhteyttä tutkittaviin. Tähän liittyen keskeinen eettinen periaate on, että tutkittavien osallistuminen tutkimukseen perustui vapaaehtoisuuteen. Tutkittavien on oltava selvillä, mitä tarkoitusta varten tutkimusta tehdään ja heidän tulee saada riittävästi tietoa tutkimuksesta. (Kuula 2006, 61 - 62). Lähes tyin tutkittavia sekä sähköpostitse, että puhelimella ja kerroin tutkimuksestani.

Hyvärisen (2017, 39) mukaan tutkijan eettisiin toimintatapoihin kuuluu tutkittavien kohtaaminen ihmisinä, ei pelkästään tietolähteinä. Tiukentuneiden tietosuoja-asetusten (Euroopan parlamentin ja neuvoston asetusta 2016/679) mukaisesti tutkittavat allekirjoittivat ennen tutkimukseen osallistumistaan laatimani suostumuslomakkeen ja tutustuivat tietosuojailmoituksen. Taustatiedot haastattelujen alussa koskivat ainoastaan haastateltavien koulutustaustaa, työkokemusta ja oman esimiesalueen kuvausta. Tallensin haastattelut ääninauhurilla. Tutkimukseni aineisto koostui pelkästään nauhoitettujen haastatteluiden litte-roiduista tekstitiedostoista, joista on poistettu tunnistettavat kohdat. Haastatte-luissa haastateltavilla oli vapaus vastata haluamallaan tavalla ja kaikille esitettiin

samat kysymykset (Kuula 2006, 128-129), joskin kysymysten järjestys saattoi vaihdella.

Tutkimuksessani yksityisyyden kunnioittaminen tarkoitti myös sitä, että tutkimustekstit on kirjoitettu niin, etteivät tutkittavat ole tunnistettavissa (Kuula 2006, 64). Tutkimuksessa ei tarvittu arkaluonteisia henkilötietoja. Vastauksia käsittelemällä ehdottoman luottamuksellisesti. Haastattelut olin koodannut numeroilla 1-8, joita käytin tuloksia kirjoittaessani. Eettisyyden lisäämiseksi kävin aineiston läpi useaan kertaan analyysin aikana. Kunnioitin tutkimusta tehdessäni muiden tutkijoiden tekemää työtä viittaamalla oikeaoppisesti aiempiin tutkimuksiin ja teoksiin (Pietarinen 2002, 66).

Ranta ja Kuula-Luumi (2017, 413) tuovat esille haastatteluaiheiden- ja kysymysten ohella aineiston käytettävyyteen ja aineiston säilyttämiseen liittyvien ratkaisujen suunnittelua. Tutkijan omien intressien lisäksi hyvällä aineistohallinnan suunnittelulla aineisto voi palvella myös muita tutkimuksia opetuksessa ja opiskelussa (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 20). Tämän tutkimukseni aineisto säilytettiin tutkimukseni aikana yliopiston verkkolevyasemalla salasanan takana. Tutkimuksen päätyttyä aineisto hävitettiin.

3 TULOKSET

3.1 Jaetun johtajuuden toimintatavat

Tämä luku käsittelee vastauksia ensimmäiseen tutkimukseni alakysymykseen: *millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla on jaetun johtajuuden toimintatavoista?* Tutkimuksessani kävi ilmi, että jaetun johtajuuden kokemukset näyttäytyivät kolmenlaisina. Nämä kolme teemaa olivat työnkuvat ja vastuut, yhteistyö sekä yleisen ja yksilöllisen tuen vahvistaminen. Seuraavassa kuvaan tarkemmin näiden alueiden sisältöjä.

3.1.1 Jaetun johtajuuden työnkuvat ja vastuut

Jaetun johtajuuden toimintatavoissa nähtiin merkittävänä selkeät työnkuvat ja vastuut. Kokemus osoitti, että uuden toimintatamallin alkuvaiheessa oli tehty töitä sen eteen, että toimenkuvat selkeytyivät. Henkilöstö koki, että epävarmuus ja tietämättömyys lisääntyvät, elleivät vastuut ole selkeitä. Jaetun johtajuuden toimintatapoihin siirryttäessä lisättiin varhaiskasvatuksen erityisopettajien resurssia ja uutena toimenkuvana osalle esimiesalueista tuli pedagogisen johtajan tehtävä. Uusi toimenkuva tuli uuden varhaiskasvatuslain vaikutuksesta ja sillä on ollut merkitystä pedagogiikan kehittämisessä ja näkyväksi tekemisessä. Pedagoginen johtaja ottaa vastuuta päiväkodin johtajan työparina pedagogisista asioista ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat tukeen liittyvistä asioista. Seuraava esimerkki avaa työnkuvien muotoutumista.

"No niihin on nyt sillain panostettu ja kiinnitetty huomiota. Että esim. suunnittelupäivillä on käyty ihan kaikkien eri ammattiryhmien toimenkuvia läpi. Kaikkien työnkuvia on avattu koko työyhteisölle." (H 4)

"Alussa kyllä haettiin, että mitä kuullekin kuuluu. Pedajohtajan työnkuva on semmonen häilyvä... vielä hakee paikkaansa." (H 6)

"Koen että kun nyt on tullut nämä pedagogiset johtajat, niin pedagoginen tuki on vahvempaa kuin aikaisemmin." (H3)

Kuten esimerkit osoittavat, haastateltavat kokivat tärkeänä, että johtajuus jakaantuu koko henkilöstön kesken. Johtajuutta jakamalla myös osallisuus ja vastuullisuus lisääntyivät. Työntekijöillä on erilaisia vastuualueita. Työtehtävien ja

vastuiden selkeällä jakamisella vältetään rajojen ylittämistä. Jaetun johtajuuden malliin uskottiin ja se koettiin hyväksi ja toimivaksi, kuten seuraavassa kerrotaan.

”Vastuutetaan jokaista hakemaan sitä tietoa. Meillä esim. kun tehdään toimintasuunnitelma koko vuodeksi niin sitä semmoista kaikkien työntekijöiden osallisuutta siihen tuotu, ettei vaan johtotiimi sitä tee.” (H4)

” Se selkeyttää sitä työnkuvaa, että kuka keskittyy mihinkin. Työmäärää on aika paljon, meillä on paljon haasteita ja työarkaa tässä. Pitää olla ne perustukset kunnossa. (H2)

” Esimies vastaa molempien talojen arjesta tai sitten hallinnollisista töistä, pedajohtaja ja apulaisjohtaja vastaa sitten arjen järjestelyistä ja meidän päivittäiseen arkeen liittyvistä asioista. Talosta löytyy tiimivastaavat ja työntekijöillä on omia vastuualueita. ” (H7)

Työnkuvien ja vastuiden selkeys lisäsi myös vastuullisuutta huolehtia oman työnkuvan määrittämistä tehtävistä. Samoin koettiin osallisuuden lisääntyneen ja omien vastuualueiden selkiintyneen. Arjen käytäntöihin saatiin kuvausten mukaan selkeyttä.

3.1.2 Yhteistyö

Jaetun johtajuuden toimintatavoissa toinen merkittävä tekijä oli tutkimukseni mukaan yhteistyö. Alueittain toimivat johtotiimit erilaisilla kokoonpanoilla. Yleensä johtotiimiin kuuluu päiväkodin johtaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, apulaisjohtaja sekä pedagoginen johtaja. Jokaisella päiväkodin tiimillä on nimetty tiimivastaava, joka vastaa tiiminsä tiedonkulusta ja asioiden eteenpäinviemisestä. Seuraavat esimerkit kuvaavat tiimien merkitystä.

”Se on kyllä avainasemassa oleva, että tavallaan meillä on sellainen johtotiimi, joka yhdessä pystyy käsittelemään ja sitten jos on jotain mitä pitää viedä sinne ryhmiin, niin on jokaisesta yksiköstä joku, joka vastaa siitä.” (H4)

”Tavallaan kaikki tietää mitä kuuluu kenenkin työtehtäviin ja nykyään vielä enemmän, kun on tullut se Teams, johon kirjataan viikkopalaverien asiat ja ne on kaikkien nähtävillä. Tiimin vastaavalla on vastuu viedä tietoa ja jokaisella on vastuu ottaa se tieto sieltä.”(H4)

Esimerkeissä korostui johtotiimin merkitys, mutta tärkeää oli myös tiimien oma yhteistyö ja yhteistyö varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja pedagogisten johtajien kanssa. Sekä omien tiimien että johtotiimin yhteistyö koettiin tiiviiksi ja toimivaksi ja tiedonkulku näissä onnistuneeksi. Yhteistyöverkostoja hyödynnettiin ja asioita voitiin jakaa. Toisaalta raportoitiin myös resurssien vähyydestä,

mikä haastaa toimintamallin toteuttamista. Tätä kuvataan seuraavassa esimerkissä.

”Kyllä se yhteistyö toimii, koen että toimii. Tavallaan se, että resurssit on vähäiset. Veo jopa enemmän haluis olla läsnä täällä arjessa. Eihän hänellä aika riitä” (H1)
(H3)

”Yhteistyö toimii tosi hyvin. Ajattelen että se yhteistyö on tosi tiivistä, ja meillähän on kahden viikon välein johtotiimit.” (H6)

”Yhteistyö toimii tosi hyvin, vaikka ei aina oltaisi kasvotusten. On opittu vastuunkantoon.” (H3)

Yhteistyölle on muodostettu esimerkkien mukaan selkeät rakenteet, joissa toimiminen helpottaa sen toteuttamista. Vaikka raportoitiin myös resurssien vähydestä, se ei vaikuttanut kokemukseen onnistuneesta yhteistyöstä. Tämä on merkittävää etenkin lasten tukemisen toteuttamisessa, joka nousi esille seuraavana tekijänä.

3.1.3 Yleisen ja yksilöllisen tuen vahvistaminen

Haastateltavat nostivat jaetun johtajuuden toimintatavassa merkittäväksi yleisen ja yksilöllisen tuen vahvistamisen. Pedagogisen johtajan myötä pedagoginen tuki työyhteisölle on aiempaa vahvempaa. Pedagogisen johtajan työnkuvaan kuuluu yleisen tuen järjestäminen ja jalkauttaminen ryhmätasolla, sekä kehittämisen tukeminen. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja (veo) puolestaan huolehtii laajemmin ja yksilöllisemmin tukeen liittyvistä asioista. Huomioitavaa on kuitenkin se, ettei pedagogista johtajaa ole kaikilla esimiesalueilla, jolloin varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli on laajempi. Seuraavissa esimerkeissä avataan sekä yleisen että yksilöllisen tuen kokemuksia ja erilaisia tehtäväkuvia niissä.

”Jokaisen lapsen oikeus on yksilöllinen tuki. Ajattelen, että yleinen tuki on yhtä kuin hyvä arki. Jokaisen ryhmän perusarki tulee rakentaa hyväksi ja laadukkaaksi, jotta voidaan vastata lapsen yksilölliseen tarpeeseen.” (H7)

”Yleinen tuki koskee kaikkia ja kaikki siitä hyötyy. Mietitään mitä voitais aikuiset tehdä, onko toimintatavassa sellaista, joka ei tue lapsia tarpeeksi.” (H3)

”Veo on ollut selkeästi ryhmässä tukena, ei pelkästään niitä tuen tarpeessa olevia lapsia varten, vaan myös meille työntekijöille. Nyt se on siirtynyt pedagogisen johtajan vastuulle.” (H3)

”Pedagoginen johtaja ottaa ennemmin koppia näistä yleisen tuen asioista. Veo ja pedajohtaja on paljon tuolla niinku tavallaan ryhmässä mukana.” (H2)

Kuten esimerkit osoittavat yleinen tuki koettiin lasten oikeutena ja sen mukaisesti tuki kuuluu jokaiselle lapselle. Se tarkoittaa yksiköiden perusarjen rakentamista lasten tarpeet huomioiden ja yhteistyössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja pedagogisen johtajan kanssa. Yleisen tuen merkitys ennaltaehkäisevänä toimintana koettiin tärkeäksi. Sillä on mahdollista vaikuttaa lapsen oppimiseen. Mainintoja tuli yleisen tuen osalta henkilöstön ammattitaidosta ja valmiuksista huomioida lasten tarpeita, kuten seuraavaksi todetaan.

”Jossain tilanteessa se voi jopa poistaa sen tehostetun tuen tarpeen, kun yleinen tuki on riittävän kantava ja hyvä.” (H5)

”Kyllähän se otetaan heti puheeksi vanhempien ja veon kanssa ja ruetaan selvittämään, että tarvitaanko tässä enemmän tukea kuin se yleinen tuki.” (H1)

”Meillä tiimeissä kuitenkin aina ensin mietitään, jos tulee tunne, ettei yleinen tuki jonkun lapsen kohdalla riitä. Sen jälkeen otetaan yhteys pedagogiseen johtajaan ja jos todetaan ettei yleinen tuki riitä niin tottakai vanhempien kanssa ensisijaisesti. Sen jälkeen tulee veo mukaan.” (H3)

Haastatteluissa tuli ilmi työntekijöiden sitoutuneisuus työhönsä. Oma ammatti-identiteetti oli korkea ja arviointia pidettiin merkityksellisenä. Yhteistyö oli tärkeää tuen järjestämisessä ja vaatii organisointia.

3.2 Jaettu johtajuus ja tuen järjestäminen

Tässä luvussa käsittelen vastauksia tutkimuskysymykseni toiseen alakysymykseen: *kuinka jaettu johtajuus ja tuen järjestäminen näkyvät varhaiskasvatuksen arjessa?* Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018) mukaisesti varhaiskasvatuksessa olevan lapsen kehitystä ja oppimista tuetaan lapsen tarpeiden mukaisesti. Tutkimuksessani vastaukset toiseen kysymykseen jakaantuivat neljään teemaan: vahva yleinen tuki, resurssit, yhteistyön merkitys sekä inklusiivisuus ja tuen järjestäminen. Seuraavaksi avaan näitä sisältöjä tarkemmin.

3.2.1 Vahva yleinen tuki

Jaetun johtajuuden toimintatavoissa korostuivat lasten tukemiseen liittyvät asiat. Laadukas varhaiskasvatus pitää sisällään lasten hyvän arjen. Tähän kuuluu lasten oppimisen, hyvinvoinnin ja kehityksen tukeminen. Tuki on osa varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa. Yleinen tuki on selkeän struktuurin rakentamista arkeen, kuten seuraavaksi kerrotaan.

”Yleistä tukea pääasiassa yritetään kehittää. Ja sitä semmosta yhteistä ymmärrystä, niin-kun että tää kuuluu mun perustehtävään semmonen yleinen tuki. (H4)

”Kyllä se tottakai tulee aina yksilöllisesti arvioida. Mitä voidaan vielä yleisessä tuessa tehdä. Millä tavalla voitais arkea rakentaa ja ratkoa yleisen tuen menetelmissä. Pohjatyö tehdään hyvin.” (H7)

”Täällä on niin ammattitaitoista ja kunnianhimoista porukkaa töissä. Ja työyhteisön kulttuurissakin, että niihin prosesseihin osallistutaan, eikä tehdä mitenkään vasemmalla kädellä.” (H8)

Vahvan yleisen tuen rakentamisessa merkittävässä roolissa on ollut pedagogiikan johtaminen. Johtajien tehtävänä on pedagogiikan johtamisen lisäksi hallinnolliset tehtävät ja henkilöstöjohtaminen. Pedagoginen johtaja puolestaan huolehtii pedagogiikan kehittämisestä ja toimii lähempänä varhaiskasvatuksen henkilöstöä arjessa. Nämä tulevat esille seuraavissa esimerkeissä.

”Pedagoginen johtaja lähtee enemmän arjen sujuvuudesta, sellaisesta ryhmän toiminnasta, yhteisten sopimusten kiinnittämisestä. Lasten hyvinvoinnista yleisellä tasolla.” (H2)

”Yleinen tuki varsinkin on lisääntynyt pedajohtajan myötä. Yleistä tukea osataan antaa vahvemmin.” (H6)

”Pedagoginen johtaja käy ryhmissä havainnoimassa. Jos ryhmissä pitäis tehdä jotakin muutoksia pedagogisissa järjestelyissä tai työtavoissa tai ryhmämuutoksia, pienryhmiä tai tota oppimisympäristön muokkaamisia niinku sillä yleisellä tasolla, toiminnan eriyttämistä ja päiväjärjestystä.”

Kuten esimerkit osoittavat, pedagogisen johtajan rooli on ollut merkityksellinen yleisen tuen toimintatapojen kehittämisessä ja käyttöönottamisessa päiväkotien arjessa. Tämä resurssi tuli uutena siirryttäessä käyttämään jaetun johtajuuden toimintatapoja, joka tulee esille seuraavassa teemassa.

3.2.2 Resurssit

Jaetun johtajuuden toimintatapoihin siirryttäessä lisättiin huomattavasti varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrää. Jokaisella esimiesalueella toimii varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja usealla alueella myös pedagoginen johtaja. Näillä resurssoinneilla on koettu olevan merkitystä lasten kehityksen ja oppimisen tuen toteuttamisessa, kuten seuraavassa kuvataan.

”Veo-resurssin lisääminen on tosi tärkeä juttu. Se on nähtävissä, että jokaikisessä ryhmässä niitä tuentarvitsijoita on jollain tasolla ja on se mahdollisuus siihen konsultointiin ja niinku siihen, että veo tulee siihen ryhmään käymään.” (H5)

” Veon läsnäolo on lisääntynyt huomattavasti. Aiemmin oli vaan kiertävä erityislastentarhanopettaja, joka on käynyt, kun on käynyt. Veo on läsnä, saa kiinni, voi keskustella ja voi peilata. Siinä näkökulmassa se on vaikuttanut tosi paljon.” (H4)

”Kun on oma veo, tuen järjestäminen on nopeaa. Ja hän tulee konkreettisesti paikalle lasten kanssa, samoin pedagoginen johtaja. Itsekin saan tukea ja kaikki saa tukea.”(H3)

Henkilöstön ammattitaito koettiin vahvaksi. Jokainen kantaa oman vastuunsa ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja pedagogisen johtajan tuella ratkotaan arjen haasteita. Henkilöstö koki toisaalta myös haasteita tuen toteuttamisessa. Seuraavat esimerkit valottavat aikaan liittyviä haasteita, erilaisten menetelmien osaamista ja avustajatarvetta.

” Henkilöstön rooli on suuri, jokainen tietää vastuunsa. Tai jos kokee haastetta ja kokee ettei pärjää, osaa siirtää sellaiselle, joka osaa homman. Veo ja pedagoginen johtaja ovat tosi tärkeitä.” (H3)

” Niinkun tässä talossa meillä on kuitenkin hyvin vahva pedagoginen osaaminen kaikilla työntekijöillä.” (H1)

”Arjen hektisyys, työntekijöillä ei ole siinä sellaiseen aikaa ja sitten se jää tekemättä. Tuen järjestäminen vaatii monesti resurssia. Voi olla, että ryhmässä on erityisavustaja, mutta jos sitä tarvitaan jossain toisessa ryhmässä niin sitä ei vaan jonakin päivänä ole. Tuen toteuttaminen vaatii työntekijöiltä eri menetelmien osaamista ja halua oppia.” (H6)

Esimerkkien mukaan henkilöstö koki arjessa kiireen keskellä yhteistyön erityisopettajan ja pedagogisen johtajan kanssa merkityksellisenä. Heiltä sai tarvittavan tuen haasteellisissa tilanteissa. Huolta kannettiin myös oman osaamisen riittävydestä, jos resursseista oli pulaa.

3.2.3 Yhteistyön merkitys

Kolmantena yläluokkana jaetun johtajuuden toimintatavoissa ja tuen järjestämisessä esille tuli yhteistyön merkitys. Yhteistyössä korostui sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön välinen yhteistyö että monialainen yhteistyö. Monialaisessa yhteistyössä on varhaiskasvatuksen erityisopettajalla suurin vastuu. Erityisesti varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksissa korostui myös kollegoilta saatavan tuen merkitys, kuten seuraavaksi kuvataan.

”Yhdessä mietitään kenen kanssa asioita ratkotaan. Pedagoginen johtaja on siinä yleisessä tuessa isommassa roolissa ja veo:n roolia enemmän tehostettu ja tarvittaessa erityinen.” (H3)

”Meillä on täällä alueelliset veo-tiimit, sit kaupungissa on koordinoivia varhaiskasvatuksen erityisopettajia, joilta sit saa ihan konsultatiivista tukea, jos mietityttää jonkun lapsen asia eikä oikein tiedä mitä lähtis tekemään. Heillekin voi soittaa. Oman pedagogisen johtajan kanssa ihan sitä perusarjen asioiden vaihtoa ja semmosta yleisen tuen tukemista. (H7)

”Meillä on kaikkien veo: jen yhteisiä, koko kaupungin yhteisiä juttuja. Sitten ollaan vielä kaikki alueveo:t yhdessä. Sitten on veo: jen porukassa niitä, jotka on saaneet enemmän koulutusta, joilta voi saada enemmän konsultaatiota niihin asioihin.” (H4)

Yhteistyössä koettiin olevan tietynlaiset rakenteet olemassa. Monialaisesti toimimiselle on mahdollisuus ja ensiarvoisen tärkeää on myös yhteistyö vanhempien kanssa. Opettajat kantavat ryhmissä vastuuta yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa siitä, miten tuki kirjataan ja kuinka se näkyy sitten arjen toiminnoissa.

”On vaikkapa koulupsykologia saatu hyvin palaveriin mukaan, jos me ollaan häntä pyydetty. Ja totta kai yhteistyö sinne vanhempiin ensin. Minähän se oon ensimmäinen yhteistyökumppani sitten kun ruetaan miettimään minkälaista tehostetumpaa tukea tarviis.”(H4)

Esimerkin mukaisesti kokemus yhteistyöstä sekä vanhempiin että eri alojen ammattilaisiin oli positiivista. Tukea sekä lapselle että omalle työlle oli saatavilla. Varhaiskasvatuksen arki rakennetaan inklusiivisesti, josta kerron seuraavan teeman yhteydessä.

3.2.4 Inklusiivisuus ja tuen järjestäminen

Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatuksessa toimitaan inklusiivisuuden periaatteiden mukaisesti. Tutkimukseni mukaan inklusiivisuus-termiä tulee kuitenkin

avata henkilöstölle. Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on tässä kohden työkenttää mallintaa ja ohjata henkilöstöä toimimaan inklusiivisten arvojen mukaisesti. Tiimit ovat inklusiivisuudessa eri vaiheissa ja työkokemus vaikuttaa myös asenteisiin. Inklusiivisuus vaatii henkilöstöltä sitoutumista ja arvokeskustelua, kuten seuraavaksi kerrotaan.

”Inklusiivisuus toimii ja ei toimi. Inklusiivinen varhaiskasvatus kaipaakaan semmosta termin avaamista henkilöstölle. Niinku ihan tuolla ryhmässä työskenteleville. Mitä se niinku tarkoittaa oikeesti. Se ei oo semmonen automaatio, joo kaikki lapset ja yhdessä tehään ja mietitään tää arki.” (H2)

”Tiimikeskusteluissa käydään inklusiivisuudesta keskustelua. Miten me otetaan vastaan mitä tulee ja sitten me mietitään, että meillä on tänä vuonna tällöinen porukka. Omia ajatuksia joutuu muuttamaan ja jokaiselta työntekijältä vaatii oikeanlaista asennoitumista.” (H4)

”Tukitoimista ei ole välttämättä käytössä mitä on yhteisesti sovittu ja mietitty. Ehkä se on semmoista osittaista, osittain toteutuu se inklusiivinen puoli mutta sitten tietyt asiat ei.” (H5)

Inklusiivisuuden kokemuksissa tulivat vastaan myös resurssiasiat. Haastattelussa tuotiin esille ristiriitaa yksilöllisen tuen tarpeen ja resurssien välillä. Toisaalta koettiin, että resurssia on mahdollistaa tarvittava tuki ja toisaalta taas arki oli tasapainoilua.

”Inklusiivisuus on niin arkea, ettei sitä edes ajattele. Totuttu toimintatapa, se tulee automaattisesti. Työyhteisön väki on vastuunkantavia, että vaikka joku on pois työt ja vastuut hoituu.” (H3)

”Inklusiivisuus toteutuu ihan sellaisena kun, jotenkin aattelen, että jos meillä on lapsi joka tarvii todella paljon tukea siinä ryhmässä, niin kyllä meillä kasvattajat on ymmärtänyt sen, että lapsi on osa ryhmää ja lapsen osallisuutta tuetaan siinä määrin mitä se lapsi kykenee olemaan siinä osallisena. Lasta ei eristetä ryhmästä vaan avustajat ovat mahdollistajia, että lapset voivat olla osana ryhmää.” (H7)

”On yhtenäiset linjat, kun käydään keskusteluja, missä tarvitaan. Enemmän mietityttää tukitoimien käyttöönotto ja hallitseminen siellä ryhmässä. Joissakin tilanteissa myös resurssikuviot.” (H5)

Esimerkkien mukaan osalla haastateltavista oli kokemus hyvin toteutuvasta inklusiivisuudesta. Lapsiryhmissä ymmärretty jokaisen lapsen oikeudet ja pyritty tarjoamaan osallisuuden kokemuksia ryhmässä toimimisesta. Toisaalta koettiin arki niin haasteelliseksi, ettei tavoitteena oleva inklusiivinen toiminta voi toteutua resurssien vuoksi.

4 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen merkitys jaetun johtajuuden toimintatavoilla on kehityksen ja oppimisen tuelle. Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni johtopäätöksiä tutkimuskysymykseni kahden alakysymyksen avulla ja kokoan yhteen nämä lopullisina johtopäätöksinä jaetun johtajuuden merkityksestä tuen järjestämisessä. Lisäksi käyn läpi tutkimukseni luotettavuutta ja pohdin mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseeni osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat toivat esille merkityksellisimpinä jaetun johtajuuden toimintavoissa työnkuvien ja vastuiden jakaantumisen, yhteistyön varhaiskasvatusyksiköissä ja yhteistyöverkostoissa sekä yleisen ja yksilöllisen tuen vahvistamisen. Näiden pohjalle rakentui tulososiossa kokemukset jaetun johtajuuden toimintatavoista. Heikan (2014) mukaan johtajuuden käsite muuttui yleisten johtajuussuuntausten mukaisesti jaetun johtajuuden suuntaan myös varhaiskasvatuksessa, jolloin johtajuudelta vaadittiin kykyä vastata muutoksiin. Tutkimuskohteenani olleen Jyväskylän kaupungin varhaiskasvatuspalvelut lähtivät näiden muutosten mukaisesti kehittämään johtajuutta jaetun johtajuuden toimintatavoilla.

Tuloksissa korostui työtehtävien ja vastuiden selkeä jako, joka puolestaan toi arjen käytäntöihin selkeyttä ja lisäsi vastuullisuutta. Fonsén (2014, 27) onkin todennut pedagogisen johtajuuden olevan jaettua vastuuta perustehtävän toteuttamisesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) määrittelee johtajuuden lähtökohdaksi jokaisen lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin huolehtimisen. Jaetun johtajuuden toimintatavat lisäsivät tutkimukseni mukaan henkilöstön osallisuutta. Halttunen (2009, 143) totesi tutkimuksessaan keskeistä olevan juuri selkeyden työnjaossa johtajan ja työntekijöiden kesken. Tämä vaatii uudella tavalla organisaatorakenteessa keskustelua ammatillisten suhteiden selkeyttämiseksi. Tärkeää onkin, että työtehtävät ja vastuut on kuvattu ja ne ovat selkeitä

kaikille työyhteisössä. Kaikki vastaavat yhdessä laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumisesta (Fonsén 2014, 185). Pedagoginen johtajuus toteutuu parhaiten jaettuna johtajuutena, jolloin sen toteuttamiseen osallistuvat kaikki organisaation eri tasoilla.

Yhteistyö koettiin tiiviiksi niin omassa yksikössä kuin monialaisesti toimitaessa. Tulosten mukaan yhteistyölle oli onnistuttu luomaan selkeät rakenteet. Fonsénin (2014) mukaan jaetun johtajuuden mallissa keskeistä onkin juuri yhteistyö ja vuorovaikutus. Tutkimukseni tuloksissa kuvautui yhteistyö erilaisissa tiimeissä ja niiden kokoontumiset olivat säännöllisesti. Yhteistyötä tarvitaan myös yleisen ja yksilöllisen tuen vahvistamisessa, joka oli kolmas tema tuloksissa. Tulosten mukaan yleinen tuki oli vahvempaa ja siinä keskityttiin erityisesti yksiköiden toimivan perusarjen luomiseen. Jaetun johtajuuden toimintamalli toi lisäresursseja, jolloin pedagoginen tuki oli vahvempaa työyhteisölle. Tämä puolestaan takasi paremmin lasten oikeuksien ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisen arjen rakentamisessa.

Tutkimukseni tuloksissa nousi esille neljä teemaa jaetun johtajuuden ja tuen järjestämisen kokemuksissa. Varhaiskasvatuksen arjessa keskeisimpiä olivat vahvan yleisen tuen merkitys, resurssit, yhteistyön merkityksellisyys sekä inklusiivisuus ja tuen järjestäminen. Vahva yleinen tuki on sidoksissa pedagogiikan johtamiseen. Fonsénin ja Parrilan (2016) mukaan pedagogiikan johtaminen on pedagogisen prosessin toteutumisen johtamista. Yleinen tuki on hyvää ja laadukasta varhaiskasvatusta, joka tarkoittaa struktuurin rakentamista arkeen, lasten hyvinvoinnista huolehtimista ja tuen tuomista osaksi päivittäistä toimintaa. Eskelä- Haapasen (2012, 24) mukaan yleinen tuki on lapsen yksilöllistä kohtaamista, heidän erilaisista lähtökohdistaan käsin. Tavoitteena on itsetunnon tukeminen ja lapsen oppimisen vahvistaminen. Vahvan yleisen tuen rakentamisessa ja pedagogiikan kehittämisessä on pedagogisilla johtajilla tärkeä rooli. Pedagogiset johtajat toimivat lähellä henkilöstöä arjessa. He ovat läsnä ja tavoitettavissa myös haasteellisissa tilanteissa.

Vahvaan yleiseen tukeen linkittyy myös resurssikysymys. Jaettuun johtajuuteen siirryttäessä lisättiin jokaiselle esimiesalueelle varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja osalle alueista tulivat myös pedagogiset apulaisjohtajat. Heidän roolinsa nähtiin tutkimustuloksissa merkittävänä. Henkilöstö koki heidän läsnäolonsa arjessa tärkeäksi. Tukea saa heiltä nopeammin niin lasten asioissa, kuin henkilöstön haasteissa. Pedagogisen johtajan vastuulla on pedagogiikan kehittämisen lisäksi toimintakulttuurin ja -tapojen kehittäminen ja johtaminen. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja vastaa tuen asioiden lisäksi myös perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Varhaiskasvatuslaki (540/2018) edellyttää pedagogiikan painottamisen lisäksi varhaiskasvatuksen kehittämistä ja laatua. Näillä resurssoinneilla on pyritty vastaamaan lain edellytyksiin.

Pedagoginen johtajuus on yhteistyötä ja jokainen varhaiskasvatusyksikön työntekijä vastaa osaltaan pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta lapsiryhmässä. Fonsén (2014, 184) toteaaakin pedagogista johtajuutta löytyvän organisaation usealta tasolta. Yhteistyön merkitys oli kolmas teema jaetun johtajuuden ja tuen järjestämisen kokemuksissa. Yhteistyö nähtiin merkittävänä rakenteiden luomisessa laadukkaalle varhaiskasvatukselle sekä henkilöstön kesken että monialaisessa yhteistyössä. Fonsén (2014, 196) korostaa arvokeskustelujen käymistä lähtökohtana pedagogiselle prosessille. Yhdessä on mietittävä arvojen pohjalta nousevan toiminnan tavoitteet. Yhtenä tärkeänä arvona varhaiskasvatuksessa ovat inklusiiviset arvot. Jokaisen lapsen oikeus on tasa-arvoinen kohtelu ja lapsen mahdollisesti tarvitsema tuki ei saa määrittää lapsen varhaiskasvatuspaikkaa, vaan tuki pyritään tarjoamaan lapsen omassa lähiympäristössä.

Neljäs merkittävä teema tuloksissa oli inklusiivisuus ja tuen järjestäminen. Lakkalan (2008, 37) mukaan inklusioon kuuluvan tasa-arvon edellytys on osallisuus. Varhaiskasvatuksessa tämä on oikeutta kasvaa ja leikkiä lähiympäristön lasten kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelma perusteissa (Opetushallitus 2018) todetaankin, että lapsen kehityksen ja oppimisen tuki tulee tarjota inklusiivisesti ja osana lapsen päivittäistä toimintaa. Tutkimukseni tuloksissa todettiin, että varhaiskasvatuksen arki pyritään rakentamaan inklusiivisesti. Tämä vaatii henkilös-

töltä sitoutumista ja tuloksissa tulikin esille, että työyhteisöissä on käytävä edelleen arvokeskustelua inklusiivisuuden periaatteista. Tiimit ovat tässä eri vaiheissa ja osaltaan kokemuksiin vaikutti myös henkilöstön ammattitaito ja työkokemus. Lasten oikeudet eivät toteudu, jos heille kuuluvat ja suunnitellut tukitoimet eivät tule käytäntöön. Tutkimukseni mukaan tähän osaltaan vaikuttivat niin resurssiasiat, kuin henkilöstön ammattitaito. Osalla varhaiskasvatusalueista inklusiivisuuden todettiin olevan arkea ja totuttu toimintatapa.

Jaetun johtajuuden merkitys kehityksen ja oppimisen tuelle näyttäytyi tutkimukseni valossa erityisesti kolmiportaisen tuen ensimmäisen tason eli yleisen tuen osalta huomattavan tärkeänä. Jaettu johtajuus on vahvistanut yleisen tuen toimintatapoja ja pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa. Yleisen tuen merkitys vähentää ennaltaehkäisevänä kolmiportaisen tuen seuraavien tasojen käyttöä. Fonsén (2014, 103) on todennut pedagogisella johtajuuden vahvistavan työyhteisön keskustelukulttuuria ja rakenteiden luomista. Tutkimukseni mukaan jaetun johtajuuden toimintatavoilla on kyetty jakamaan myös pedagogista johtajuutta.

Työyhteisössä pidetään tärkeänä yhteistyötä ja keskustelukulttuuria. Henkilöstö on sitoutunutta ja vastuuta kannetaan oman työnkuvan osalta myös pedagogiikan toteuttamisesta ja omasta ammattitaidosta. Kuten Fonsén (2017, 103) tutkimuksessaan toi esille keskustelukulttuurin rakenteiden luomisen merkitystä, oli myös tässä tutkimuksessa havaittavissa yksiköiden tiimien ja johtotimien kokoontumisten merkitys yhteisen toimintakulttuurin luomisessa. Näissä näkyi myös sitoutuneisuus ja vastuunkanto oman perustehtävän hoitamisesta.

Kehityksen ja oppimisen tuen näkökulmasta jaetun johtajuuden mukanaan tuomat lisäresursoinnit ovat vahvasti vaikuttaneet sekä yleisen tuen toimintatapojen vahvistumiseen kuin yksittäisen lapsen tuen järjestämiseen. Tukea saatiin aiempaa nopeammin ja joustavammin. Myös monialainen yhteistyö sujui tutkimuksen mukaan hyvin. Varhaiskasvatuksen erityisopettaja on pääsääntöisesti koordinoimassa monialaista yhteistyötä ja yhteistyötä vanhempien kanssa. Henkilöstö koki tärkeänä varhaiskasvatuksen erityisopettajien ja pedagogisten johtajien tuen omalle työlleen. Tärkeää on myös heidän kanssaan käytävä keskustelu

niin arjen struktuureista kuin arvokeskustelu inklusiivisten arvojen toteuttamisesta. Sandberg (2015) toikin esille omassa tutkimuksessaan tuen merkityksen lapsen itsetunnolle ja myöhemmälle elämälle. Lapsen oikeus on saada kehityksen ja oppimisen tukea tarvittaessa ja omassa lähiympäristössään. Vaikka varhaiskasvatusta pyritään toteuttamaan inklusiivisesti, on tämän tutkimuksen perusteella todettava, että arvot ja toimintakulttuuri eivät kaikilta osin täsmää. Tältä pohjalta on kuitenkin hyvä jatkaa yhteistyötä ja arvokeskustelua, sekä mallintaa työyhteisöissä toimintatapoja.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tarkasteltava koko tutkimusprosessia. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Tutkija on näin ollen keskeinen työvälinen tutkimuksessaan. (Eskola & Suoranta 2008, 201.) Luotettavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt tutkimusraportissa kertomaan kiinnostuksestani aihetta kohtaan, kuvaamaan aineistonkeruun, sisällönanalyysin vaiheet ja saamani tutkimustulokset huolellisesti ja vaihe vaiheelta. Kiviniemen (2015) mukaan tutkimusraporttia voidaan pitää luotettavuuden keskeisenä osa-alueena. Luottamuksellisuutta on myös se, että olen toiminut tutkimusta tehdessäni haastateltavien kanssa sovitulla tavalla, eikä aineistoa käytetä muuhun kuin tähän tutkimukseen.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan uskottavuuden, varmuuden, siirrettävyyden ja vahvistettavuuden näkökulmista. Uskottavuus on tarkoittaa tutkimuksen käsitteiden ja tulkintojen vastavuutta tutkittavien käsitteiden kanssa. Tutkimukseni aikana uskottavuuden lisäämiseksi olin huolellinen aineiston analyysissä ja tulosten tulkinnassa, jotta niissä säilyisi tutkittavien käsitys tutkittavasta ilmiöstä. Luotettavuutta arvioidaan laadullisessa tutkimuksessa myös varmuuden tarkastelulla. Tutkimukseni arvioin aineistoa ja sen tulkintaa, jotta analyysi ja tulkinta olisivat yhdenmukaisia aineiston kanssa. Tämän vuoksi liitin tutkimuksen tulososioon myös aineistoesimerkkejä, jotta voidaan varmistaa tulosten todellisuus.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) painottavat luotettavuuden arvioinnissa tulosten soveltuvuutta muihin kohteisiin eli siirrettävyyttä. Tutkimukseni siirrettävyys toiseen kontekstiin on mahdollista, mutta tulosten yleistettävyyden osalta on todettava, että tulokset ovat yksittäisen varhaiskasvatusorganisaation kokemuksia. Tulokset voisivat olla erisuuntaisia toisessa organisaatiossa.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan neljäs keskeinen kriteeri tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on vahvistavuus. Sen mukaan tutkimuksen tulokset saavat tukea aiemmista tutkimuksista. Aiempia tutkimuksia varhaiskasvatuksen jaetun johtajuuden merkityksestä lasten kehityksen ja oppimisen tuelle ei löytynyt, mutta hajautetun ja jaetun johtajuuden sekä pedagogisen johtajuuden tutkimukset (Fonsén 2014, Halttunen 2009, Heikka 2014) nostivat esille yhteistyön merkitystä, arvokeskustelua ja sitoutumista, joiden voi katsoa tukevan pedagogiikkaa ja lasten tuen toteuttamista. Tältä osin luotettavuuden voi katsoa toteutuvan osittain, sillä tätä tutkimusta lähellä olevissa tutkimuksissa on saatu selville vastaavanlaisia seikkoja.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä (Eskola & Suoranta 1998; Tuomi & Sarajärvi 2018). Validiteetti kuvaa sitä, että on tutkittu juuri mihin tutkimuskysymyksillä on pyritty ja reliabiliteetti puolestaan tutkimuksen toistettavuutta. Tutkimuksessani olen perustellut tulokseni aineistoon perustuen ja kertonut vaihe vaiheelta, kuinka niihin päädyttiin. Tutkimukseni voisi toistaa samanlaisena haastattelurungollani, koska olen pyrkinyt objektiivisuuteen tutkimusta tehdessäni.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä triangulaatiolla, mutta Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa metodologinen triangulaatio ei paranna tutkittavan ilmiön hahmottamista. Kyse ei siis ole suuremman määrän tuomasta laajemmasta merkitysisällöstä. Vaikka aineistoni oli pieni, suuremmalla sisällöllä ei olisi välttämättä saatu ilmiöstä laajempaa kuvaa. Kuitenkin triangulaatio toisen tai useamman tutkijan kanssa olisi voinut syventää tutkittavan ilmiön ymmärtämistä. Pienellä aineistolla saatiin yhden organisaation henkilöstön kokemuksia kattavasti, koska aineisto kerättiin usealta esimiesalueelta.

Jatkotutkimushaasteena voisi olla kaupungin varhaiskasvatusorganisaation johtajien ja pedagogisten johtajien näkemysten tutkiminen samasta aiheesta. Jaettuna pedagogisen johtajuuden katsottiin vahvistuneen ja kehittyneen. Tämän tutkimuksen perusteella sillä oli merkitystä myös varhaiserityiskasvatuksen toteuttamisessa. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa on omat haasteensa esimerkiksi resurssien suhteen, joka haastaa toteutettavaa toimintaa varhaiskasvatusorganisaatiossa. Mielenkiintoista olisi tutkia myös erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kokemuksia inklusiivisesta varhaiskasvatuksesta.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R. 2017. Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models. Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Barton, E.E. & Smith, B.J. 2015. Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendation for the field. *Topics in Early Childhood Special Education* 35(2), 69–78.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:(2), 77–101.
[doi:10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Bolden, R. 2011. Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251–269.
- Bush, T. 2013. Distributed leadership: The model of choice in the 21st century. *Educational Management Administration & Leadership* 41(5), 543–544.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. 2017. Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. E-kirja. Tampere. Vastapaino.
- Eerola-Pennanen, P. & Turja, L. 2017. Yhdenvertaisuus ja moninaisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. E-kirja. Tampere. Vastapaino.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

- Eskelinen, M. & Paananen, M. 2018. Lapsen tuen toteutuminen yksityisissä päiväkodeissa. *eErika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia*, 2018 (2), 4–9.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. E-Kirja. Tampere: Vastapaino
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Euroopan erityisopetuksen ja inklusiivisen opetuksen kehittämiskeskus. 2017. Teoksessa M. Kyriazopoulou, P.Bartalo, E. Björck-Åkesson, C. Giné & F.Bellour (toim.) *Osallistava varhaiskasvatus: Uudet näkymät ja työkalut -lopullinen yhteenvetoraportti*. Odense: Tanska.
- Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus (EU) 2016/679. <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja.
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2016. Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. E- kirja. Jyväskylä. PS-kustannus.
- Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. *Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research*, 375. Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Heikka, J. 2014. *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö. Akateeminen väitöskirja.

- Heikka, J. 2016. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. E- kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- 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
- Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2018. Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *Journal of Sociology of Education*, 39:6, 827–843.
[doi:10.1080/01425692.2018.1426443](https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426443)
- Hermanfors, K. 2017. Inklusiivinen varhaiskasvatus – Itsestäänselvääkö? *Kasvatus & Aika* 11(3), 91–95.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki. Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara 2009. Tutki ja kirjoita. 15.painos. Helsinki. Tammi.
- Hujala, E., Heikka, L. & Halttunen, L. 2017. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä. PS-kustannus, 288–300.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 1–45.
- Jäppinen, A-K. & Ciussi, M. 2016. Indicators of improved learning contexts: A collaborative perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 19 (4), 482–504.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola. & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola. & R.Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lukimat. Kolmiportaisen tuen malli. Luettu 2.5.2019. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/kolmiportainen-tuen-malli#section-1>
- Mäki, A. 2019. Johtajuuskulttuuri haastaa: rohkenemmeko johtaa ja antautua johdettaviksi? Teoksessa K. Collin & S. Lemmetty. (toim.) Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä. E-kirja. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Luettu 1.5.2019. https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2014) Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Luettu 2.5.2019. https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki
- Patton, M. Q.2002. Qualitative research & evaluation methods. 3.painos. Thousand Oaks: Sage.
- Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Yliopistokustannus, 58–69.
- Pietarinen, J. & Launis, V. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Yliopistokustannus, 42–57.
- Pihlaja, P. & Neitola, M. 2017. Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. Kasvatus & Aika 11(3), 70-91.

- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–49.
- Rantala, A., Uotinen, S. & Räikkönen, E. 2018. Konsultoivan varhaiserityisopettajan perhelähtöiset toimintatavat. *Journal of Early Childhood Education Research*, 7(1), 3–24.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimus-haastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413–426.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. E-kirja. Tampere: Vastapaino.
- Sandberg, E. 2016. ADHD perheessä - Opetus-, sosiaali- ja terveystoimen tukimuodot ja niiden koettu vaikutus. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Akateeminen väitöskirja
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. E-kirja. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2017. Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa M. Koivula, A. Siipainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. Luettu 31.3.2020. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Tökkäri, V. 2018. Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) Kokemuksen tutkimus VI: kokemuksen käsite ja käyttö. <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/63420>

- Ulvinen, V-M. 2012. Ymmärtävää sosiologiaa- fenomenologisen sosiologian näkökulma kokemuksen tutkimukseen. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Tampere: Juvenes Print, 49–71.
- UNESCO 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO 2005. Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., ..., & Hotulainen, R. 2018. Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018.
- Varhaiskasvatuslaki (2018) 13.7.2018/540. Luettu 1.5.2019. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) Luettu 1.5.2019.
https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf
- Viitala, R. 2014. Henkilöstöjohtaminen. Strateginen kilpailutekijä. E-kirja. Helsinki. Edita.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 501. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.
- Viitala, R. 2018. Inkluisio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä. PS-kustannus, 51–77.
- YK. 1948. Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun runko

Taustatiedot:

- koulutustausta
- työkokemus
- oman esimiesalueen kuvaus

Jaettu johtajuus:

- Miten työyhteisössäsi johtajuutta jaetaan?
- Ovatko vastuut ja työtehtävät mielestäsi selkeitä?
- Millaisena koet jaetun johtajuuden ja yhteistyön organisaatiossa?
- Miten jaetun johtajuuden toimintatavat ovat mielestäsi vaikuttaneet pedagogiseen johtamiseen?

Kolmiportainen tuki varhaiskasvatuksessa:

- Miten kasvun ja oppimisen tuki on työalueellasi järjestetty?
- Kuinka koet yleisen tuen toimintatapojen merkityksen jokaisen lapsen oppimisessa?
- Kuinka työyhteisössä toimitaan, jos huomataan yleinen tuki riittämättömäksi?
- Kerro millaisena koet yhteistyön lasten tuen järjestämisessä?
- Miten tehostettu ja erityinen tuki on järjestetty?
- Kerro kolmiportaisen tuen etuja ja mahdollisia haasteita?

Jaetun johtajuuden toimintatavat ja tuen järjestäminen:

- Miten jaetun johtajuuden toimintatavat ovat mielestäsi vaikuttaneet kasvun ja oppimisen tuen järjestämiseen?
- Koetko saavasi riittävästi tukea omaan työhösi erityistä tukea tarvitsevien lasten tuen järjestämisessä?
- Kuinka koet yhteistyön toimivan kolmiportaisen tuen mallissa?
- Kuinka koet inklusiivisen varhaiskasvatuksen toteutuvan ja johdettavan omassa organisaatiossasi?

Liite 2.

Tutkimuskysymyksen ensimmäisen alakysymyksen analyysirunko.

Alaluokat	Yläluokat	Päälukka
Vastuualueet	Työnkuvat ja vastuut	Jaetun johtajuuden toimintatavat
Työnkuvat		
Yhteistyö	Yhteistyö	
Jaettu johtajuus		
Arjen käytännöt		
Tiedonkulku		
Yleinen tuki	Yleisen ja yksilöllisen tuen vahvistaminen	
Yksilöllinen tuki		

Liite 3. Tutkimuskysymyksen toisen alakysymyksen analyysirunko.

Alaluokat	Yläluokat	Pääloukka
Yleisen tuen toteuttaminen	Vahva yleinen tuki	Jaettu johtajuus ja tuen järjestäminen
Yleisen tuen merkitys		
Pedagogisen johtajan rooli	Resurssit	
Varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooli		
Henkilöstö- ja aikaresurssit		
Yhteistyö ja vastuu	Yhteistyön merkitys	
Kolmiportaisen tuen haasteet	Inklusiivisuus ja tuen järjestäminen	
Inklusiivisuus		
Tuen tason löytäminen ja toteuttaminen		
Kolmiportaisen tukijärjestelmän edut		