

**Ammatin induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen
opettajien kokemuksia tiimin pedagogisesta johtajuudesta**

Meri Kaperi

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Syyslukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kaperi, Meri. 2024. Ammatin induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tiimin pedagogisesta johtajuudesta. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 55 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta ammatin induktiovaiheessa. Tarkeimpana tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia ammatin induktiovaiheessa olevilla varhaiskasvatuksen opettajilla on tiimin pedagogisesta johtajuudesta varhaiskasvatuksen työelämässä.

Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeen avulla huhti-kesäkuun 2024 aikana. Tutkimukseen osallistujat olivat kasvatustieteen kandidaatteja tai sosionomeja, joilla on varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Tutkimukseen osallistujia oli yhteensä 17. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä refleksiivisellä temaattisella analyysillä.

Tulokset osoittivat, että ammatin induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat olivat yhtäältä kokeneet tiimin pedagogisen johtajuuden toteutuneen yhteistyössä ja toisaalta kokeneet jäävänsä yksin tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa. Tiimin pedagoginen johtajuus yhteistyönä konkretisoitui vastuun jakamisena, yhteisenä keskusteluna tiimissä ja eri muodoissa saatuna tukena, kun taas opettajan yksinäisyys tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttajana konkretisoitui tiimin osallistumisen puutteena, tiimin sisäisinä vuorovaikutuksen haasteina sekä tuen kaipuuna. Tutkimuksen tulosten valossa ammatin induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen tiimin muiden jäsenten osallistumista, tiimin jäsenten välistä toimivaa vuorovaikutusta sekä monipuolista tukea, erityisesti opettajakollegoilta ja päiväkodin johtajalta.

Asiasanat: tiimin pedagoginen johtajuus, ammatin induktiovaihe, varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatus, opettajan pedagoginen johtajuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
2 AMMATIN INDUKTIOVAIHE.....	6
2.1 Ammatin induktiovaihe opettajan ammatissa	6
2.2 Tuki ammatin induktiovaiheessa	7
3 PEDAGOGINEN JOHTAJUUS VARHAISKASVATUKSESSA	9
3.1 Pedagoginen johtajuus	9
3.2 Jaettu pedagoginen johtajuus	13
3.3 Varhaiskasvatuksen opettaja tiimin pedagogisena johtajana.....	14
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	19
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	20
5.1 Tutkimuksen lähestymistapa	20
5.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu	21
5.3 Aineiston analyysi.....	22
5.4 Eettiset ratkaisut.....	25
6 TULOKSET.....	27
6.1 Tiimin pedagoginen johtajuus yhteistyönä.....	27
6.2 Opettaja yksin tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttajana.....	30
7 POHDINTA.....	33
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	33
7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	37
LÄHTEET	41
LIITTEET	50

1 JOHDANTO

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on tapahtunut merkittäviä muutoksia viime vuosien aikana. Vuonna 2013 varhaiskasvatus siirtyi sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen ja myöhemmin astui voimaan uusi varhaiskasvatustilaki (2018) sekä uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018, 2022). Nämä rakenteelliset muutokset liittivät varhaiskasvatuksen vahvasti osaksi koulutus- ja opetussektoria (Fonsén ym., 2023) ja asettivat uudenlaisia vaatimuksia pedagogiikalle (Fonsén & Soukainen, 2020; Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019; Onnismaa ym., 2017).

Nämä muutokset heijastelevat myös varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Varhaiskasvatuksen opettajan työhön on alkanut sisällyttämään enenevässä määrin johtajuutta (Ranta, Kahila ym., 2023), sillä varhaiskasvatuksen opettajalle määritellään kokonaisvastuu pedagogiikasta lapsiryhmätasolla (Varhaiskasvatustilaki, 2018; Opetushallitus, 2018, 2022). Varhaiskasvatuksen opettajan on tunnistettu olevan keskeisessä roolissa pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa varhaiskasvatuksen työyhteisöissä (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019; Heikka ym., 2020), mutta johtajuus osana varhaiskasvatuksen opettajan ammattia on uutena ilmiönä vasta muotoutumassa (Ranta, Kahila ym., 2023). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta johtajuudesta sekä sen käytännön tason toteuttamisesta varhaiskasvatuksen päivittäisessä työssä on tutkimustietoa vielä verrattain niukasti (Halttunen ym., 2019; Heikka ym., 2022), vaikkakin aihetta koskeva tutkimus on lisääntynyt viime vuosina (Heikka ym., 2021; Ranta, Kahila ym., 2023).

Tiiminsä pedagogisena johtajana toimiminen vaatii varhaiskasvatuksen opettajalta paitsi pedagogista asiantuntijuutta myös johtajuustaitoja (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019; Ranta, Kahila ym., 2023) ja opettajan johtamistaidot näyttävät vahvistuvan työkokemuksen myötä (Carver, 2016; Ranta, Heiskanen & Kahila, 2023). Vastavalmistuneilla varhaiskasvatuksen opettajilla on kuitenkin heti työuran alusta alkaen täysi pedagoginen ja juridinen vastuu (Onnismaa ym.,

2017) ja täten tiimin pedagogista johtajuutta voidaan odottaa myös vastavalmistuneelta opettajalta. Onkin esitetty, että on tärkeää lisätä tutkimustietoa erityisesti työuransa alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien johtajuuteen liittyvistä kokemuksista (Kahila ym., 2024; Ranta, Kahila ym., 2023).

Tämä tutkimus kohdistuu uransa alkuvaiheessa, toisin sanoen ammatin induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin tiimin pedagogisesta johtajuudesta. Ammatin induktiovaiheen, eli koulutuksesta valmistumisen jälkeisen viiden ensimmäisen työvuoden kokemukset vaikuttavat ratkaisevasti siihen, millaiseksi suhde työhön muodostuu ja, miten työhön kiinnitytään (Onnismaa ym., 2017). Koska suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vallitsee opettajapula (Heikka ym., 2018; Kangas ym., 2022; Sirvio ym., 2023), voi ammatin induktiovaiheeseen kohdistuvan tutkimuksen tärkeyden nähdä korostuvan entisestään. Kuten Snoeck ym. (2010) toteavat, erityisesti maissa, joissa vallitsee opettajapula, on välttämätöntä pyrkiä minimoimaan aloittelevien opettajien ammattista poistuminen. Tarkoituksenmukainen tuki vahvistaa ammattiin sitoutumista sekä ammatillista kehittymistä, ja täten uransa alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien tarpeita on tärkeää tunnistaa (Kupila & Karila, 2019).

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia ammatin induktiovaiheessa olevilla varhaiskasvatuksen opettajilla on tiimin pedagogisesta johtajuudesta varhaiskasvatuksen työelämässä. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta ammatin induktiovaiheessa. Tutkimus pyrkii omalta osaltaan tuomaan näkyväksi koulutuksesta työelämään siirtymävaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia, jotta vastavalmistuneiden opettajien tarpeita voidaan ymmärtää ja huomioida yhä paremmin varhaiskasvatuksen työelämässä.

2 AMMATIN INDUKTIOVAIHE

2.1 Ammatin induktiovaihe opettajan ammatissa

Ammatin induktiovaiheeksi voidaan määritellä ensimmäiset viisi työvuotta koulutuksesta valmistumisen jälkeen (Kantonen ym., 2020). Opettajan ammatissa siirtymää koulutuksesta työelämään voidaan pitää osittain poikkeavana verrattuna moniin muihin ammattiryhmiin. Useilla aloilla työuran alussa tehdään vähempivastuisia tehtäviä, työn vaatimusten ja haasteiden kasvaessa työuran edessä (Aspfors & Bondas, 2013; Tynjälä & Heikkinen, 2011), kun taas vastavalmistuneilla varhaiskasvatuksen opettajilla kuin myös muilla opettajaryhmillä, on heti työuransa alusta alkaen täysi pedagoginen ja juridinen vastuu (Onnismaa ym., 2017; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Siirtymää koulutuksesta työelämään on luonnehdittu opettajan ammatissa vaativaksi ja haastavaksi (Kupila & Karila, 2019; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Ammatin induktiovaiheessa opettaja on ensikertaa kasvokkain sen tosiasian kanssa, että hänen on itsenäisesti kannettava opettajan työhön liittyvä vastuu (Blomberg, 2008) ja koulutuksen ja todellisen työelämän välillä voi olla kuilu, sillä koulutuksen aikana ei ole mahdollista kohdata kaikkia todellisen työelämän käytänteitä (Kadel, 2023). Vastavalmistuneen opettajan odotukset opettajan työtä kohtaan voivat erota tämän kohtaamista työn realiteeteista (Mahmood, 2013).

Ammatin induktiovaiheessa opettaja jatkaa koulutuksessa aloitettua ammatti-identiteetin muodostamista sekä ammattiin kiinnittymistä, ja induktiovaihe vaikuttaa ratkaisevasti siihen, millaiseksi suhde työhön muodostuu (Onnismaa ym., 2017). Induktiovaihetta on luonnehdittu kriittiseksi vaiheeksi, jossa voi tapahtua ammattiin kiinnittymistä tai vastaavasti ammatista pois ajautumista (Onnismaa ym., 2017; Mahmood, 2013). Opettajan ammatissa induktiovaihe vaatii erityistä huomiota (Zuljan & Požarnik, 2014), mitä suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa korostaa entisestään vallitseva opettajapula (Heikka ym., 2018; Kangas ym., 2022; Sirvio ym., 2023). Opettajan työssään saaman tuen on esitetty vaikuttavan keskeisesti siihen, kuinka onnistuneeksi ammatin induktiovaihe muodostuu (Snoeck ym., 2010).

2.2 Tuki ammatin induktiovaiheessa

Ammatin induktiovaiheessa ammattiin kiinnittyminen voi horjua, mikäli vasta valmistunut joutuu pohtimaan työssään kohtaamia haasteita yksin (Onnismaa ym., 2017). Tarkoituksenmukainen tuki on merkityksellistä paitsi uransa alkuvaiheessa olevien opettajien alalle sitoutumisen myös ammatillisen kehittymisen kannalta (Kupila & Karila, 2019).

Mentoroinnin on nähty olevan tärkeä työkalu uransa alkuvaiheessa olevien opettajien tukemiseksi (ks. esim. Heikkinen ym., 2012) ja mentorointi on saanut huomiota viime vuosien aikana enemmän myös suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa (ks. Kupila ym., 2017; Kupila & Karila, 2019; Onnismaa ym., 2016). Mentorointi konseptina voidaan ymmärtää monin tavoin (Kupila ym., 2017; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Perinteisen mentorointimallin mukaan mentorointi on nähty prosessina, jossa kokeneempi kollega neuvoo ja ohjaa kokemattomampaa mentoroitavaa tavoitteena tukea tämän uran alkua ja henkilökohtaista kehitystä (ks. esim. Roberts, 2000). Yhä useammin mentorointia on alettu kuvaamaan hierarkkisemmän mallin sijaan keskusteluna tai dialogina, jossa tapahtuu vastavuoroista ajatustenvaihtoa ja tiedon rakentamista ja, jossa sekä mentori että mentoroitava voivat oppia toisiltaan (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Mentorointia voidaan toteuttaa sekä formaalien mentorointiohjelmien että informaalien mentorointisuhteiden kaltaisten ihmissuhteiden avulla (Kupila & Karila, 2019). Sittemmin Kupila ja Karila (2019) ovat tutkineet vertaismentorointia uransa alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien tukikeinona. He määrittelevät vertaismentoroinnin olevan saman koulutustaustan ja ammatillisen aseman omaavien opettajien keskinäistä, tasavertaiseen ja vastavuoroisuuteen perustuvaa ohjausta, jossa kaksi tai useampi ihmistä muodostavat keskinäisen luottamuksellisen suhteen. Heidän tutkimuksensa tulosten valossa vertaismentorointi näyttäytyy hyödyllisenä tukikeinona uransa alkuvaiheessa oleville opettajille varhaiskasvatuksen moniammatillisessa ympäristössä, tarjoten tilan, jossa uransa alkuvaiheessa oleva opettaja voi rakentaa ammatillista rooliaan ja pedagogisia käytäntöjään.

Työelämässä uudet opettajat saattavat kohdata tilanteita, joissa kollegoilla on eriäviä opetusfilosofioita (Mahmood, 2013) sekä työympäristöjä, joissa innovatiivisia ideoita, erityisesti nuoren opettajan ehdottamana ei oteta erityisen hyvin vastaan (Balduzzi, 2011). Lisäksi on todettu, että eri ammattisukupolvet saattavat arvostaa ja odottaa erilaisia asioita työssä (Kupila & Karila, 2019) ja työyhteisöissä saattaa vallita oletuksia, että uudet tulokkaat sopeutuvat olemassa olevaan työkuulttuuriin ja käytäntöihin (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Yhteistyön puute, riittämätön kommunikointi ja vastarinta ovat omiaan estämään opettajan onnistuneen uran alkuvaiheen (Aspfors & Bondas, 2013) ja tärkeää olisikin, että työyhteisössä vallitsee vastavuoroinen ilmapiiri, jossa uusi opettaja voi antaa ja saada luottamusta, antaa arvostusta muille ja tulla arvostetuksi sekä kuunnella ja tulla kuulluksi (Balduzzi, 2011).

Kaiken kaikkiaan luottamussuhteiden luominen työyhteisössä (Balduzzi, 2011), työyhteisön jäsenten välinen avoin ja positiivinen ilmapiiri sekä tiivis ja antoisa yhteistyö on tunnistettu tärkeäksi uran alkuvaiheessa (Aspfors & Bondas, 2013). Työympäristön näkeminen suotuisana ja hyväntahtoisena antaa uransa alussa oleville opettajille mahdollisuuden pyytää apua ilman pelkoa siitä, että heidät arvioidaan kokemuksen puutteen vuoksi riittämättömäksi, kyvyttömäksi tai epäpäteväksi (Balduzzi, 2011). Uransa alkuvaiheessa olevat opettajat tarvitsevat luottamukseen, kunnioitukseen, välittämiseen ja rehellisyyteen perustuvia suhteita, jotta heidän itsevarmuuden ja pätevyyden tunne vahvistuu (Le Cornu, 2013). Itsevarmuuden ja pätevyyden tunteminen on keskeistä, sillä kuten Kantonen ym. (2020) toteavat, usko omaan osaamiseen on havaittu yhdeksi varhaiskasvatuksen opettajan ammattiin sitoutumista ennustavaksi tekijäksi. Varhaiskasvatuksen kontekstissa ihmisten välisen päivittäisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu (Kupila & Karila, 2019), sillä varhaiskasvatuksessa opettajan työ on pääasiassa moniammatillista tiimityötä (Kantonen ym., 2020).

3 PEDAGOGINEN JOHTAJUUS VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Pedagoginen johtajuus

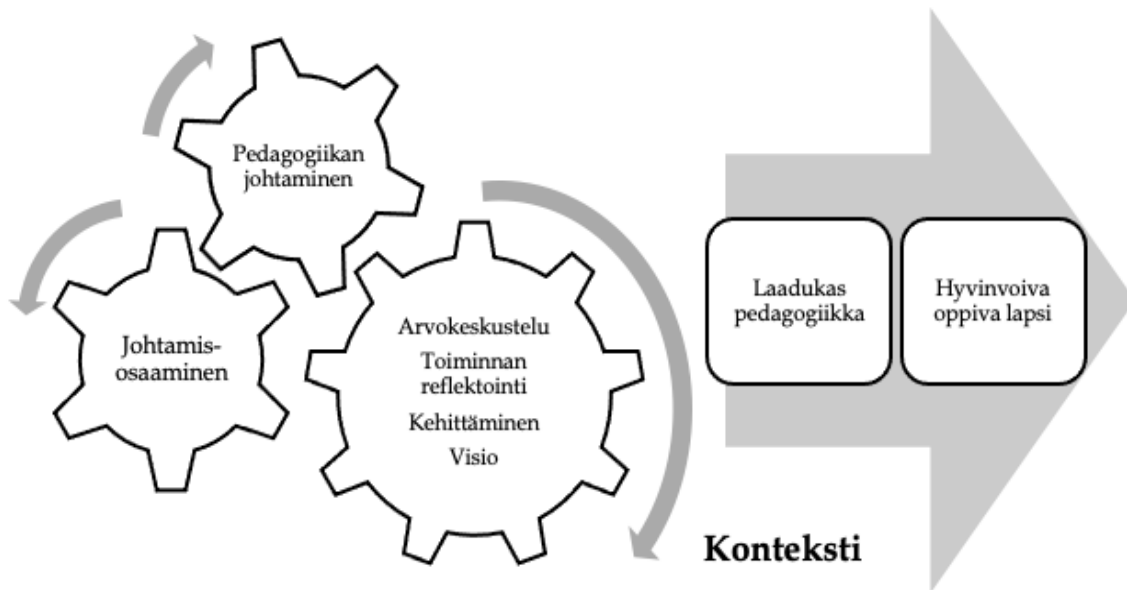
Pedagoginen johtajuus on käsitteenä moniselitteinen ja sitä koskevat määritelmät ovat varsin vaihtelevia (Alava ym., 2024; Fonsén & Soukainen, 2020; Grice ym., 2023; Male & Palaiologou, 2015; Soukainen, 2019). Erilainen ymmärrys pedagogisen johtajuuden käsitteestä voi heijastella erilaisista näkemyksistä liittyen johtajuuteen ja siihen, kenet varhaiskasvatuksessa nähdään pedagogisen johtajuuden toteuttajina (Heikka ym., 2020). Suomessa pedagoginen johtajuus on perinteisesti liitetty päiväkodin johtajan toteuttamaksi (Heikka & Waniganayake, 2011), sittemmin keskustelun siirryttyä yhä enemmän jaetun pedagogisen johtajuuden suuntaan (Heikka ym., 2021).

Pedagogisen johtajuuden teoreettinen lähestymistapa rakentuu kasvatustehtävän arvojen ohjaamana (Fonsén ym., 2023). Suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoitteena on tukea lasten tasapainoista kehitystä, kasvua ja hyvinvointia sekä luoda polkua elinikäiselle oppimiselle (Opetushallitus, 2018, 2022). Täten varhaiskasvatuksessa pedagogisen johtajuuden päätavoitteena on viime kädessä lapsen kasvu, oppiminen ja hyvinvointi (Fonsén, 2014). Tämän päätavoitteen mahdollistajana toimii laadukas pedagogiikka (Fonsén, 2014; Fonsén, Ahtiainen ym., 2022), jonka toteutumiseksi pedagogisen johtajuuden on tunnistettu olevan avainasemassa (Cheung ym., 2019; Fonsén & Lahtero, 2024; Fonsén, Lahtinen ym., 2022).

Fonsén (2014) havainnollistaa varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta laajempänä ilmiönä ”voimansiirto” -kuvauksen kautta (kuviot 1). Tässä pedagogista johtajuutta kuvataan voimanlähteenä, joka tuottaa laadukasta pedagogiikkaa ja sen kautta lapsen hyvää kasvua, oppimista ja hyvinvointia. Laadukasta pedagogiikkaa tuottava pedagoginen johtajuus rakentuu ”rattaista”, joista suurimpaan sisältyy arvokeskustelu, toiminnan kriittinen reflektointi, kehittäminen sekä tavoiteltu visio. Tämä ensimmäinen ”ratas” toimii keskeisenä voimanlähteenä johtamisosaamiselle ja pedagogiikan johtamiselle.

Kuvio 1

Pedagogisen johtajuuden voimansiirto (Fonsén, 2014, s.195).



Pedagogisen johtajuuden teoreettisen taustan Fonsén (2014) kuvaa rakentuvan viiden ulottuvuuden varaan, joita ovat arvo, kontekstuaalisuus, organisatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta. Vahvasti toisiinsa kiinnittyvät ulottuvuudet mallintavat pedagogisen johtajuuden kokonaisuutta, ja niitä voidaan tarkoituksenmukaisesti soveltaa myös opettajien pedagogiseen johtajuuteen (Fonsén & Lahtero, 2024).

Arvo. Arvoa voidaan pitää ikään kuin sateenvarjona, joka läpäisee neljä muuta ulottuvuutta (Fonsén & Lahtero, 2024). Pedagoginen johtajuus itsessään on arvovalinta (Fonsén, Lahtinen ym., 2022), jolloin se näkyy laajasti koko varhaiskasvatusorganisaation arvopohjaa, rakenteita ja kulttuuria määrittävänä tekijänä (Fonsén, 2014) ja vaikuttaa kaikkiin johtajan tekemiin päätöksiin (Fonsén & Lahtero, 2024). Fonsénin (2014) mukaan onnistunut pedagoginen johtajuus vaatii pedagogiikan tuntemusta ja sen arvon tunnustamista. Pedagogiseen johtajuuteen liittyy keskeisesti varhaiskasvatuksen kasvattajien kompetenssi sekä kasvatusyhteisössä ja laajemmin koko yhteiskunnassa vallitsevat varhaiskasvatusta koskevat arvot ja uskomukset (Heikka & Waniganayake, 2011). Vahvaa pedagogista johtajuutta tuottaa selkeä perustehtävä ja sen kirkastamiseksi toteutettu arvokeskustelu (Fonsén, 2014).

Kontekstuaalisuus. Pedagoginen johtajuus näyttäytyy hyvin kontekstuaalisena, jopa tilannesidonnaisena ilmiönä (Alava ym., 2024), pedagogisen johtajuuden määrittäessä siinä kontekstissa, jossa sitä toteutetaan (Fonsén & Lahtero, 2024; Heikka ym., 2022; Palaiologou & Male, 2019). Pedagogisen johtajuuden toteutumiseen vaikuttaa varhaiskasvatuksen ajassa elävä yhteiskunnallinen tilanne, kansallinen ja paikallinen politiikka sekä yhteiskunnassa vallinneet ja valitsevat arvot ja asenteet (Fonsén, 2014; Fonsén & Lahtero, 2024; Heikka ym., 2022; Palaiologou & Male, 2019). Suomessa kunnilla on laaja autonomia päättää koulutuksen järjestämisestä hallituksen määräysten mukaisesti, ja täten koulutusorganisaatioiden rakenteet vaihtelevat, niissä esiintyy erilaisia johtamisrakenteita (Fonsén & Lahtero, 2024) ja pedagogiselle johtajuudelle annetaan erilaisia resursseja (Fonsén, 2014). Fonsénin (2014) mukaan esimerkiksi toimenkuvan laajuus ja työtehtävien määrä rajaavat johtajuuden eri tasoilla pedagogisen johtajuuden mahdollisuuksia. Hän toteaa, että pedagogisen johtajuuden toteuttaminen riippuu yksilön osaamisesta, tahtotilasta ja arvoista, mutta myös väistämättä annetuista resursseista, joiden puitteissa pedagogista johtajuutta on mahdollista toteuttaa.

Organisaatiokulttuuri. Organisaation sisällä vallitseva organisaatiokulttuuri, tai toisin sanoen toimintakulttuuri, ohjaa varhaiskasvatuksen käytäntöjä (Sirvio ym., 2023). Varhaiskasvatuksessa organisaatiokulttuuri muovautuu johtajien, henkilökunnan, lasten, perheiden ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Kupila ym., 2023). Organisaatiokulttuurin rakentumiseen vaikuttavat organisaation jäsenten välinen yhteisöllisyys ja vuorovaikutus (Fonsén & Lahtero, 2024) sekä ihmisten käsitykset, arvot ja uskomukset organisaation toimintavoista (Eloranta, 2010). Organisaation jäsenten asenteet ja perusolettamukset voivat olla tiedostamattomia tai itsestään selvänä pidettyjä (Eloranta, 2010) ja kuten Fonsén (2014) toteaa organisaatioissa vaikuttaa aina tavalla tai toisella julkilausumaton kulttuuri. Organisaatiokulttuuri muodostuu ajan kuluessa joko näiden julkilausumattomien kulttuuristen toimintamallien ohjaamana tai vastaavasti tietoisesti ohjattuna tiettyyn suuntaan (Fonsén, 2014). Johtajalla on merkittävä rooli organisaatiokulttuurin kanavoijana työntekijöille (Eloranta, 2010) ja johtamisella voidaan keskeisesti vaikuttaa siihen, millainen painoarvo julkilausumattomalle

kulttuurille muodostuu (Fonsén, 2014). Fonsénin (2014) mukaan pitämällä yllä yhteistä keskustelua toimintatavoista luodaan organisaatioon yhtenäistä ja julki-lausuttua kulttuuria, joka on myös pedagogisen johtajuuden kannalta selkeämpää. Hän toteaa, että oleellista on luoda organisaatioon keskustelukulttuuria ja rakenteet keskustelulle, sillä vain yhteisen keskustelun kautta voidaan luoda yhteistä kulttuuria ja kasvatustietämystä sekä sitouttaa henkilöstö siihen. Cheung ym. (2019) ovat havainneet, että yhteistyöhön ja reflektioon perustuvan kulttuurin rakentamisella on positiivinen yhteys lasten oppimiseen eri osa-alueilla. Keskeistä onkin, että organisaatiokulttuuria ja totuttuja tapoja reflektoidaan jatkuvasti (Fonsén, Lahtinen ym., 2022). Varhaiskasvatusyhteisössä on mahdollista edetä kohti laadukasta pedagogista työtä yhteisen reflektion, neuvottelujen, vuorovaikutuksen ja ammattitaidon avulla (Ukkonen-Mikkola & Fonsén, 2018).

Ammatillisuus. Fonsén ja Lahtero (2024) sisällyttävät ammatillisuuden ulottuvuuteen johtamistaidot, johtajuusroolin- ja tyylin, työtehtävien johtamisen sekä ajanhallinnan. Tämä ulottuvuus liittyy erityisesti päiväkodin johtajan rooliin, kuten Fonsén ja Lahtero (2024) korostavat, päävastuu organisaatiosta on aina yksikön johtajalla. Vaikka johtajuus toteutuisi organisaatiossa jaettuna, ei se sulje pois johtajan ammatillista vastuuta ja tarvetta täyttää johtajuusrooli (Fonsén & Lahtero, 2024). Päiväkodin johtajan vastuulla on päiväkodin toiminnan mahdollistamiseen liittyviä päivittäisiä johtamis- ja hallintotehtäviä, samalla kun johtajien kyky tukea opettajien pedagogista työtä ja ammatillista kehittymistä on nähty erityisen tärkeänä (Fonsén, Lahtinen ym., 2022). Jotta johtajan on mahdollista hallita pedagogiseen johtajuuteen liittyviä johtajuustaitojaan, on johtajalla oltava riittävä ammatillinen osaaminen mitä tulee organisaation toiminnan johtamiseen (Fonsén & Lahtero, 2024).

Substanssin hallinta. Substanssin hallinnan ulottuvuus pitää sisällään pedagogisen kompetenssin, organisaation perustehtävän johtamisen ja kehittämisen, varhaiskasvatusta koskevan teoreettisen ja käytännöntason tietämyksen sekä halun kehittää pedagogiikkaa ja omaa ammattitaitoa jatkuvasti (Fonsén & Lahtero, 2024). Johtajan vahva substanssin hallinta mahdollistaa sen, että hän voi perustella tekemiään ratkaisuja pedagogisesta näkökulmasta ja tätä kautta ohjata

keskustelua ja toimintaa kohti laadukasta pedagogiikkaa (Fonsén, 2014). Pedagogista johtajuutta suuntaavat varhaiskasvatustoimintaa määrittävät asiakirjat, normit ja ajantasainen tutkimustieto varhaiskasvatukseen liittyvistä asioista, ja täten perustutkinnon ohella jatkuva oppiminen sekä kiinnostus uutta tietoa kohtaan on keskeistä (Fonsén, 2014).

3.2 Jaettu pedagoginen johtajuus

Varhaiskasvatuksen johtajuuden kontekstissa on viime vuosina kiinnostuttu yhä enemmän jaetusta pedagogisesta johtajuudesta (Fonsén & Lahtero, 2024; Heikka ym., 2021). Jaetun pedagogisen johtajuuden ajatuksen mukaisesti pedagoginen johtajuus toteutuu laajalti eri toiminnan tasoilla aina valtio- ja kuntatason päätöksenteosta päiväkodin johtajien ja kasvattajien tasolle (Fonsén, 2014; Heikka ym., 2021). Päiväkodin tasolla jaettu pedagoginen johtajuus korostaa varhaiskasvatuksen opettajien osallistumista ja vastuuta pedagogiikasta päiväkodin johtajien rinnalla (Kupila ym., 2023), samalla kun jaettua pedagogista johtajuutta voidaan toteuttaa myös lapsiryhmän sisällä (Heikka ym., 2016). Päiväkodin johtajien vastuualueiden laajentumisen on nähty korostavan jaetun johtajuuden tarvetta (Halttunen ym., 2019; Heikka ym., 2021; Kupila ym., 2023) ja jaettua pedagogista johtajuutta on alettu pitämään keskeisenä keinona varmistaa varhaiskasvatuksen laatu (Soukainen, 2019).

Jaetun johtajuuden näkökulmasta johtajuus nähdään tapana, jossa johtajuutta jaetaan ryhmän jäsenten kesken korostaen keskinäistä riippuvuutta ja yhteistyötä (Spillane, 2005). Jaettuun johtajuuteen sisältyy keskeisesti ajatus siitä, että organisaatiossa johtajuutta toteutetaan sekä muodollisen että epämuodollisen johtajuusroolin pohjalta (Halttunen, 2016; Harris & Spillane, 2008). Muodolliseksi johtajaksi voidaan määritellä henkilö, jolla on muodollisesti nimitetty johtoasema, kun taas epäviralliseksi johtajaksi voidaan ymmärtää henkilö, joka toteuttaa johtajuutta ilman muodollista johtoasemaa (Wang & Ho, 2020). Jaetussa johtajuudessa pääfokus ei ole organisaation jäsenten rooleissa tai tehtävissä, vaan yhteisen tavoitteen puolesta työskentelevien ihmisten välisessä vuorovaikutuk-

sessä ja suhteissa (Heikkinen ym., 2022). Jaetun johtajuuden näkökulmasta johtajuus nähdään siis ennen kaikkea ihmisten välisenä vuorovaikutuksena (Aliakbari & Sadeghi, 2014; Heikkinen ym., 2022; Harris, 2013; Harris & Spillane, 2008; Spillane, 2005), jaetun johtajuuden ollessa yhteisesti jaettua tietoisuutta, vastuuta ja toimintaa (Heikka, 2014). Jaetun johtajuuden toteutuminen vaatii jatkuvaa vuoropuhelua, yhteisöllisyyttä ja jakamisen kulttuuria (Heikkinen ym., 2022).

Heikka (2014) on teoretisoinut jaettua pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa viiden dimension kautta. Ensimmäinen dimensio *jaetun tietoisuuden lisääminen visioista ja strategioista sidosryhmien välillä* kuvaa pedagogista johtajuutta dynaamisena prosessina, jossa koko kunnan varhaiskasvatuksen eri ammattilaiset rakentavat yhteistä ymmärrystä varhaiskasvatuksen visiosta ja strategiasta. Toiseen dimensioon *jaettu vastuu pedagogisesta johtajuudesta* sisältyy riittävien resurssien tarjoaminen pedagogiseen johtajuuteen sekä varhaiskasvatuksen opettajien kannustaminen johtajuuteen. Kolmanteen dimensioon *vallan ja vastuun jakaminen ja selkiyttäminen sidosryhmien välillä* sisältyy puolestaan se, että päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien osallistumista kuntatason päätöksentekoon edistetään, auktoriteettia jaetaan päiväkodin johtajan ja opettajien välillä ja opettajien johtajuutta ohjataan ja kehitetään. Neljäs dimensio *jaettu pedagoginen kehittämistoiminta yksikössä* kuvaa sitä, että päiväkodin johtaja ja varhaiskasvatuksen opettajat yhdessä suunnittelevat jaetun johtajuuden mukaisia toimintoja ja opettaja toimii omassa lapsiryhmässään pedagogisen reflektoinnin ja kehittämisen fasilitoijana. Viides ja viimeinen dimensio *jaetun pedagogisen johtajuuden strategian kehittäminen* sisältää yhteisten strategioiden kehittämistä koskevien suunnitelmien ja menettelytapojen laatimisen sekä tehokkaiden jaetun johtajuuden rakenteiden ja käytäntöjen luomisen.

3.3 Varhaiskasvatuksen opettaja tiimin pedagogisena johtajana

Varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus 2018, 2022) mukaisesti päiväkodin johtajalla on päävastuu pedagogiikan laadusta. Päiväkodin johtajien vastuu-

alueet ovat kuitenkin laajentuneet ja täten pedagogiseen johtamiseen käytettävissä oleva aika on rajallista (Fonsén, 2014; Fonsén & Keski-Rauska, 2018; Kupila ym., 2023). Päiväkodin johtajien laajentuneiden vastuualueiden myötä varhaiskasvatuksen opettajien vastuu pedagogisesta johtajuudesta on usein yhä merkittävämmässä roolissa (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019), samalla kun myös uusi varhaiskasvatustilaki (2018) korostaa varhaiskasvatuksen opettajan pedagogista vastuuta. Varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu pedagogiikasta lapsiryhmätasolla, opettajan ollessa vastuussa lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä (Opetushallitus 2018, 2022). Varhaiskasvatuksen opettajilta edellytetään vastuuta moniammatillisen kasvattajatiiminsä pedagogisesta toiminnasta (Fonsén ym., 2021; Ranta, Kahila ym., 2023) ja opettajalla on näin ollen keskeinen rooli pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa varhaiskasvatuksen työyhteisöissä (Bøe ym., 2022; Heikka ym., 2020; Heikka ym., 2022).

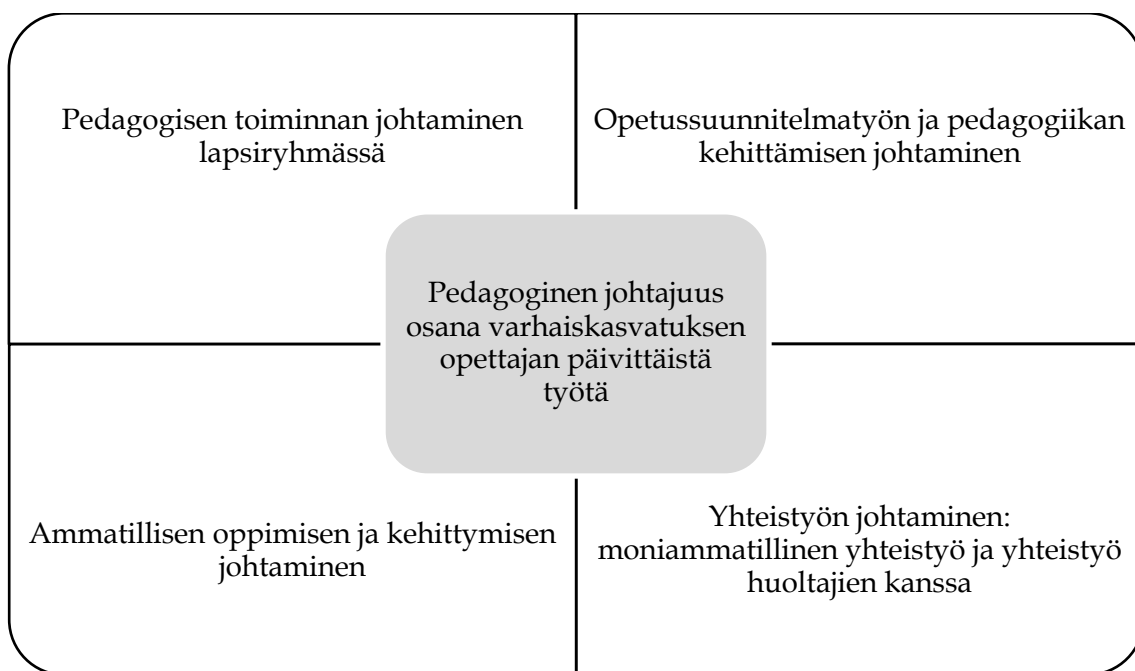
Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa työtä toteutetaan pääsääntöisesti moniammatillisissa tiimeissä (Heikka ym., 2021; Kangas & Harju-Luukkainen, 2021; Onnismaa ym., 2017; Ranta, Kahila ym., 2023) ja varhaiskasvatuksen opettaja toimii oman tiiminsä pedagogisena johtajana (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019; Kupila ym., 2023). Toistaiseksi varhaiskasvatuksen moniammatillisessa henkilöstörakenteessa esiintyy vaihtelevuutta (Heikka ym., 2022), mutta viimeistään vuonna 2030 päiväkodin moniammatillisen henkilöstörakenteen tulee olla uuden varhaiskasvatustilain (2018) mukainen: henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus, ja muilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus. Näillä varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmillä on erilaista koulutuksen ja kokemuksen tuottamaa osaamista (Ukkonen-Mikkola ym., 2020) ja moniammatillisen tiimityön vahvuus perustuu eri osaamisalojen yhdistämiseen (Ranta, Kahila ym., 2023). Siinä missä päävastuu pedagogiikasta on päiväkodin johtajalla ja varhaiskasvatuksen opettajilla, oletetaan, että varhaiskasvatuksen opettaja jakaa vastuuta lapsiryhmässään muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa (Heikkinen ym., 2022),

osallistaen muita tiimin jäseniä toimintaan sekä vahvistaen kaikkien kasvattajien pedagogista vastuullisuutta (Fonsén, 2014). Täten kaikki kasvattajatiimin jäsenet ovat yhdessä vastuussa toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta (Fonsén ym., 2021), vastuun laajuuden määrittyessä kunkin ammattiroolin mukaisesti (Fonsén, 2014).

Heikka ym. (2022) ovat konkretisoineet pedagogista johtajuutta osana varhaiskasvatuksen opettajan päivittäistä työtä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (kuvio 2).

Kuvio 2

Pedagoginen johtajuus osana varhaiskasvatuksen opettajan päivittäistä työtä (mukaillen Heikka ym., 2022, s. 158).



Heikan ym. (2022) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus konkretisoituu monipuolisiksi tehtäviksi ja vastuiksi. Pedagogisen toiminnan johtaminen lapsiryhmässä ilmenee tiimin jäseniin kohdistuvan johtajuuden kautta, opettajan ohjatussa ja tukeessa tiimin jäseniä pedagogiseen toimintaan ja antaessa mahdollisuuksia itsenäiseen päätöksentekoon. Toisaalta pedagogisen toiminnan johtaminen lapsiryhmässä ilmenee myös opettajan ja lasten vä-

lisen pedagogisen vuorovaikutuksen kautta. Opetussuunnitelmatyön ja pedagogiikan kehittämisen johtaminen puolestaan pitää sisällään pedagogisen suunnittelun, dokumentaation, arvioinnin ja kehittämisen johtamisen, jotka toteutuvat vaihtelevasti sekä varhaiskasvatuksen opettajan itsenäisenä työnä että tiimin muita jäseniä osallistaen. Ammatillisen oppimisen ja kehittymisen johtaminen ilmenee ohjauksen ja palautteen antamisena tiimin jäsenille, roolimallina toimimisenä, keskusteluna ja reflektointina sekä toisaalta myös varhaiskasvatuksen opettajien välisenä vertaistukena. Varhaiskasvatuksen opettajat näyttäytyvät ammatillisen oppimisen ja kehittymisen edistäjinä tiimeissään. Yhteistyön johtamiseen sisältyy puolestaan niin huoltajien kanssa toteutettavan yhteistyön kuin moniammatillisen yhteistyön johtamista. Varhaiskasvatuksen opettajat edistävät huoltajien osallisuutta, huolehtivat tiedon jakamisesta, ohjaavat tiimin muita jäseniä huoltajille tarjottavan tuen toteuttamisessa sekä konsultoivat muita moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä ammattilaisia, kuten varhaiserityisopettajia.

Heikan ym. (2022) tutkimus osoittaa, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus voi toteutua eri muodoissa ja tilanteissa. Lisäksi he toteavat, että pedagogisen johtajuuden toteutumiseen vaikuttaa sosiaalinen ja toiminnallinen ympäristö, jossa johtajuutta toteutetaan. Myös Halttunen ym. (2019) esittävät, että varhaiskasvatuksen opettajan johtajuuteen liittyvät vastuut voivat vaihdella kontekstista riippuen ja johtajuus voi ilmetä eri tavoin. Heidän tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajan johtajuus ilmentyy toisaalta tiimin jäsenten välisenä yhteistyönä ja vuorovaikutuksena, opettajan osallistaessa tiimin jäseniä pedagogiikan suunnitteluun ja reflektointiin sekä toimiessa tiimin jäsenten ammatillisen kehittymisen tukijoina, ja toisaalta tapana, jossa korostuu opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja itsenäinen, joskin joissain tilanteissa päiväkodin, kunnan tai valtion määräysten ehtojen mukainen toimijuus tiimin johtajana.

Kuten Halttunen ym. (2019) ja Heikan ym. (2022) tutkimukset osoittavat, varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy moninaisena ilmiönä. Samalla varhaiskasvatuksen opettajan johtajuuteen varhaiskasvatuksen työelämässä voi liittyä myös joitakin haasteita. Suomalaisen varhaiskasvatuksen

ominaisuudet eivät ole aina tukeneet varhaiskasvatuksen opettajan vahvaa johtajuusroolia (Heikka ym., 2016) ja päiväkodeissa on vallinnut pitkään varsin jäsentymätön rooli- ja työnjako (Kupila & Karila, 2019). Varhaiskasvatuksen työyhteisöissä pidempään valinnut ”kaikki tekevät kaikkea” -lähestymistapa näyttää haastavan varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen vastuun ottamista (Kahila ym., 2024). Se, että sittemmin asiakirjoissa painotetut asiat siirtyvät käytäntöön, vie oman aikansa (Kupila & Karila, 2019). Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat työskentelevät osin epäselvässä johtoasemassa (Heikka ym., 2018). Varhaiskasvatuksen opettajilla ei ole varsinaista esihenkilöasemaa suhteessa tiimin muihin jäseniin (Fonsén ym., 2021) ja opettajan johtajuusroolia luonnehditaan pikemminkin vaikuttajana kuin muodollisena auktoriteettina (Lantela ym., 2024). Varhaiskasvatuksen opettajat saattavatkin kokea epävarmuutta ottaa johtajuusroolia tiimissään (Heikka ym., 2022) ja toisaalta kokea vaikeaksi hahmottaa johtajuuden roolia osana varhaiskasvatuksen opettajan ammattia (Kahila ym., 2024). Tarve vahvistaa ja tukea varhaiskasvatuksen opettajien valmiuksia tiimin pedagogiseen johtajuuteen on tunnistettu (Heikka ym., 2021; Ranta, Heiskanen & Kahila, 2023).

Valmiuksia pedagogiseen johtajuuteen on tärkeä vahvistaa niin opettajakoulutuksen aikana (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019; Heikka ym., 2022) kuin varhaiskasvatuksen työelämässä. Varhaiskasvatuksen työelämässä päiväkodin johtajan rooli varhaiskasvatuksen opettajan johtajuuden tukemisessa on tunnistettu keskeiseksi (Fonsén ym., 2023; Halttunen ym., 2019; Heikka ym., 2021). Päiväkodin johtajien on tärkeä tehdä näkyväksi odotuksiaan liittyen varhaiskasvatuksen opettajien johtamisvastuuseen tiimeissään sekä selventää kasvattajien rooleja ja vastuita (Halttunen ym., 2019; Heikka ym., 2018). Lisäksi on todettu, että varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat tiimin muiden jäsenten osallistumista pedagogiikan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen (Heikka ym., 2022) sekä muiden kasvattajien ja erityisesti opettajien välistä kollegiaalista tukea (Fonsén ym., 2023; Heikka ym., 2022). Varhaiskasvatuksen opettajien välinen kollegiaalinen tuki voi olla keskeinen tekijä opettajan taitojen ja ammatillisen identiteetin vahvistamisessa tiimin johtamisen suhteen (Heikka ym., 2022).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisesta johtajuudesta ammatin induktiovaiheessa. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa vallitsevan opettajapulan vuoksi induktiovaihetta koskeva tutkimus on erityisen tärkeää, sillä ammatin induktiovaihe on tunnistettu merkittäväksi vaiheeksi työhön kiinnittymisen kannalta. Tämä tutkimus pyrkii omalta osaltaan tuomaan näkyväksi koulutuksesta työelämään siirtymävaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia, jotta vastavalmistuneiden opettajien tarpeita voidaan ymmärtää ja huomioida yhä paremmin varhaiskasvatuksen työelämässä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia ammatin induktiovaiheessa olevilla varhaiskasvatuksen opettajilla on tiimin pedagogisesta johtajuudesta varhaiskasvatuksen työelämässä. Tutkimuskysymys on seuraava:

Millaisia kokemuksia ammatin induktiovaiheessa olevilla varhaiskasvatuksen opettajilla on tiimin pedagogisesta johtajuudesta?

Tutkimuskysymys täsmentyi lopulliseen muotoonsa tutkimusprosessin edessä. Ennen aineiston keruuta oli muodostettu kaksi rajatumpaa tutkimuskysymystä. Aineistoon tutustumisen myötä tutkimuskysymyksiä tarkasteltiin uudelleen ja tutkittavan ilmiön kokonaisuuden hahmottamiseksi päädyttiin edellä esitettyyn yhteen tutkimuskysymykseen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tämä tutkimus edustaa laadullista tutkimusta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää ammatin induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tiimin pedagogisesta johtajuudesta. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista keskittyä ymmärtämään ihmisten kokemuksia sekä ihmisten kokemuksille ja ilmiöille antamia merkityksiä (Kalof ym., 2008; Patton, 2002) ja täten laadullinen tutkimus sopii luonteeltaan tutkimuksen tavoitteeseen. Tavoitteena on laadulliselle tutkimukselle ominaiseen tapaan syvällisemmän ymmärryksen lisääminen tutkittavasta ilmiöstä yleistysten tuottamisen sijaan (ks. Patton, 2002).

Kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä lähestytään tässä tutkimuksessa aineistolähtöisesti. Tutkimusaineiston analyysi pohjautuu Braunin ja Clarken (2006) temaattisen analyysin lähtökohtiin, jonka he ovat sittemmin tarkentaneet refleksiiviseksi temaattiseksi analyysiksi (ks. esim. Braun & Clarke, 2019). Tässä tutkimuksessa temaattinen analyysi on siis lähestymistavaltaan refleksiivinen. Lähestymistapana refleksiivinen temaattinen analyysi korostaa tutkijan subjektiivista ajattelua tärkeänä osana analyysia sekä tutkijan refleksiivistä sitoutumista aineistoon, aiempaan tietämykseen ja tulkintojen tekemiseen (Braun & Clarke, 2021). Refleksiivisessä temaattisessa analyysissa teemat ovat tutkijan aktiivisesti rakentamia, eivätkä teemat näin ollen passiivisesti nouse esiin aineistosta (Braun & Clarke, 2019, 2022). Tämän lähestymistavan mukaan temaattisessa analyysissa keskiössä ei ole tarkkojen menettelytapojen noudattaminen, vaan se, että tutkija suhtautuu aineistoonsa ja analyysiprosessiin refleksiivisesti ja sitoutuneesti sekä ymmärtää mitä tekee ja miksi tekee (Braun & Clarke, 2019). Refleksiivisessä temaattisessa analyysissa tutkijan rooli tiedon rakentajana on analyysin ytimessä (Braun & Clarke, 2019, 2022) ja näin ollen aineistolähtöistäkään analyysia ei toteuteta teoreettisessa tyhjiössä (Braun & Clarke, 2021). Keskeistä on, että tutkija on tietoinen omista teoreettisista oletuksistaan, jotka väistämättä vaikuttavat analyysiprosessissa (Braun & Clarke, 2019, 2022). Braunin ja Clarken refleksiivi-

sen temaattisen analyysin lähtökohdat mahdollistavat ilmiön laajemman tarkastelun sekä antavat mahdollisuuden edetä analyysissä aineiston ehdoilla tutkijan subjektiivisuus huomioiden, mikä on merkityksellistä tämän tutkimuksen tavoitteen kannalta. Täten tutkimukseen osallistujien kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä pyritään ymmärtämään Braunin ja Clarken refleksiivisen temaattisen analyysin avulla.

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimukseen osallistujat olivat yliopistosta valmistuneita kasvatustieteen kandidaatteja tai ammattikorkeakoulusta valmistuneita sosionomeja, joilla on varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Lisäksi kriteerinä tutkimukseen osallistumiselle oli se, että tutkimukseen osallistuja on ammatin induktiovaiheessa, eli tämän tutkimuksen kontekstissa enintään viisi (5) vuotta työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana koulutuksesta valmistumisen jälkeen ja, että osallistujalla on kokemuksia tiimin pedagogisesta johtajuudesta varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseen osallistuvat varhaiskasvatuksen opettajat rajattiin koulutustaaltaan kasvatustieteen kandidaateihin ja sosionomeihin sen perusteella, että tutkimuksen kohderyhmänä oli ammatin induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat. Tutkimusaineisto kerättiin Webropol-kyselylomakkeen (liite 1) avulla. Tutkimukseen osallistujia oli yhteensä 17 ja aineistoa kertyi 10 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Tutkimukseen osallistujien taustatiedot on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1

Tutkimukseen osallistujien taustatiedot (N=17)

Taustatieto	Osuus
Kasvatustieteen kandidaatti (yliopisto)	14
Sosionomi (AMK)	3
Työkokemus 1-2 vuotta	10
Työkokemus 3-5 vuotta	7

Tutkimusaineiston keruu toteutettiin huhti-kesäkuun 2024 aikana. Pyyntöä tutkimukseen osallistumiseen jaettiin ensin Jyväskylän yliopiston sähköpostilistan kautta varhaiskasvatuksen maisteriohjelman opiskelijoille sekä Facebookin suljetussa varhaiskasvatuksen opettajat -ryhmässä. Aineiston kokoon saaminen osoittautui haasteelliseksi ja lopulta pyyntö osallistua tutkimukseen päätettiin jakaa vielä Facebookin suljetussa varhaiskasvatuksen materiaalipankki -ryhmässä, jotta saatiin kokoon riittävän rikas aineisto.

Tutkimukseen osallistujien henkilökohtaisia kokemuksia liittyen tiimin pedagogiseen johtajuuteen selvitettiin kyselylomakkeella kolmen avokysymyksen avulla, jotka muotoiltiin siten, että ne jättävät tilaa tutkimukseen osallistujan omalle ajattelulle ja äänelle. Kahteen kysymyksestä liitettiin apukysymyksiä, joita tutkimukseen osallistujan oli mahdollista halutessaan hyödyntää ajattelun herättelyä ja vastaamisen tukena. Aineistonkeruu toteutettiin anonyymisti, sillä anonyymisti voi olla helpompi kertoa myös haastavista kokemuksista, mikä on tämän tutkimuksen tulosten kannalta merkityksellistä. Tutkimukseen osallistujat nimettiin koodein O1-O17 (Opettaja 1-Opettaja 17).

5.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin temaattisella analyysillä, pohjautuen Braunin ja Clarken (2006, 2019, 2021, 2022) refleksiivisen temaattisen analyysin lähtökohtiin. Analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti, jolloin analyysia ei toteutettu tietyn teoreettisen viitekehyksen ohjaamana, vaan teemat rakentuivat aineiston pohjalta (ks. Braun & Clarke, 2021). Analyysissa hyödynnettiin soveltaen Braunin ja Clarken (2021, s. 331) esittämiä temaattisen analyysin vaiheita: 1) *aineistoon tutustuminen*, 2) *aineiston koodaaminen*, 3) *alustavien teemojen muodostaminen*, 4) *alustavien teemojen arviointi ja kehittämien*, 5) *teemojen jalostaminen, määrittely ja nimeäminen* ja 6) *raportin kirjoittaminen*. Vaiheita sovellettiin analyysissa tutkimuksen aineistolähtöisyys huomioiden ja analyysiprosessiin sisältyi edestakaista liikkumista vaiheiden välillä.

Analyysejä varten koko aineisto koottiin yhteen ja aineistoa analysoitiin ko-

konaisuudessaan. Aineiston analyysi aloitettiin aineistoon tutustumisella. Tutustumisvaiheessa aineisto luettiin syvällisesti läpi useaan kertaan ja kirjattiin ylös ensimmäisiä ajatuksia ja havaintoja aineistosta. Aineistoon tutustuminen suoritettiin huolellisesti, sillä onnistuneen temaattisen analyysin keskiössä on tutkijan syvälinen aineiston tuntemus ja sitoutuminen aineistoon (Braun & Clarke, 2019).

Aineistoon tutustumisen jälkeen toteutettiin aineiston koodaaminen, jossa koko aineistosta koodattiin tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä asioita. Koodaamisessa huomioitiin sekä toistuvia asioita että poikkeuksia. Analyysissä on tärkeää säilyttää myös hallitsevasta tarinasta poikkeavat näkökulmat, joten niitä ei tule sivuuttaa koodausvaiheessa (Braun & Clarke, 2006). Koodaamisessa analyysiyksikkö vaihteli yksittäisestä sanasta tai virkkeestä laajempaan puheenvuoroon ja yksi analyysiyksikkö saattoi sisältää useamman koodin. Koodaaminen suoritettiin systemaattisesti koko aineiston laajuudella yhteensä kolme kertaa. Koodaaminen toteutettiin värikoodauksen avulla, hyödyntäen Word-tekstinkäsittelyohjelman korostusvärejä. Värikoodit nimettiin koodin sisältöä kuvaavilla sanoilla tai lyhyellä lauseella. Taulukossa 2 on esitetty esimerkki koodien syntymisestä.

Taulukko 2

Esimerkki aineiston koodaamisesta

Alkuperäinen ilmaus	Koodi
"Laadukas ja hyvä päivän kestävä koulutus, jonka tarjosi kaupunki työntekijöilleen." (O12)	Koulutus tukikeinona
"Pedagogista vastuuta jaan tiimissäni hiukan kokeneempien kanssa niin se on ollut hyvä. Parasta on, että tiimissämme on myös pitkän linjan konkari ja hänellä on vankempaa osaamista." (O6)	Kokeneemmat kollegat hyvä asia Pedagogisen vastuun jakaminen

Koodausvaihetta seurasi alustavien teemojen muodostaminen, jossa edellisessä vaiheessa luotuja koodeja ryhmiteltiin ja yhdisteltiin alustaviksi teemoiksi sekä tarvittaessa jätettiin pois. Alustavien teemojen muodostamisessa liikuttiin koodien ja alkuperäisen aineiston välillä, peilaten koodeja tutkimukseen osallistujien

alkuperäisiin ilmauksiin. Tällä pyrittiin säilyttämään yhteys alkuperäiseen aineistoon. Yhteensä neljä koodia päätettiin lopulta jättää sivuun, sillä ne olivat selvästi muista irrallisia.

Kun kaikki alustavat teemat oli muodostettu, arvioitiin alustavia teemoja vielä uudelleen suhteessa alkuperäisiin koodeihin ja koko aineistoon. Alustavia teemoja arvioitiin siitä näkökulmasta, kuvaavatko ne aineistoa kokonaisuutena ja tuovatko ne esille kaiken merkityksellisen tutkimuskysymyksen kannalta. Teemojen luomisessa pyrittiin siihen, että niihin sisältyvät asiat jakavat yhteisen merkityksen (ks. Braun & Clarke, 2019). Lisäksi varmistettiin, että eri teemat eroavat toisistaan selkeällä ja tunnistettavissa olevalla tavalla, jotta jokainen teema on tarkoituksenmukainen. Tässä vaiheessa osa muodostetuista alustavista teemoista vielä poistettiin tai yhdistettiin toisiinsa, eli teemat kehittyivät edelleen. Alustavien teemojen arvioinnin myötä rakentuivat lopulliset alateemat ja teemat, jotka nimettiin teeman sisältöä kuvaavasti. Taulukossa 3 on esitetty esimerkki alateemojen ja teemojen muodostumisesta.

Taulukko 3

Esimerkki alateemojen ja teemojen muodostumisesta

Koodi	Alateema	Teema
Kaikkia tiimiläisiä kuunnellaan	Yhteinen keskustelu tiimissä	Tiimin pedagoginen johtajuus yhteistyönä
Keskustelu opeparin kanssa		
Keskustelu tiimissä		
Yhtenäisiä suuntaviivoja arjessa keskustelun kautta		
Haastavien asioiden ratkaiseminen keskustelemalla		
Tärkeää tulla kuulluksi ja näkemykset huomioiduksi		
Positiivinen palaute		

Analyysin tuloksena rakentui kaksi teemaa, jotka sisältävät kumpikin kolme alateemaa. Alateemat ovat omiaan havainnollistamaan laajemman teeman sisältöä (Braun & Clarke, 2006) ja siksi ne nähtiin tarkoituksenmukaisena jättää osaksi

lopullisia teemoja. Rakentuneet lopulliset teemat ja alateemat on esitetty kootusti taulukossa 4.

Taulukko 4

Lopulliset teemat ja alateemat

Teema	Alateema
Tiimin pedagoginen johtajuus yhteistyönä	Vastuun jakaminen Yhteinen keskustelu tiimissä Tukea eri muodoissa
Opettaja yksin tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttajana	Tiimin osallistumisen puute Vuorovaikutuksen haasteet tiimissä Tuen kaipuu

Analyysiprosessissa rakentuneet teemat ja alateemat kuvastavat varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tiimin pedagogisesta johtajuudesta ammatin induktiovaiheessa, joita tarkastellaan tarkemmin tulokset-luvussa.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen toteuttamisessa on noudatettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) hyviä tieteellisiä käytäntöjä, joiden mukaisesti tutkimuksessa tulee noudattaa rehellisyyttä, luotettavuutta, arvostusta ja vastuunkantoa läpi tutkimuksen vaiheiden (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimukseen osallistujille toimitettiin tietosuojailmoitus (liite 2) ja tiedote tutkimuksesta, joista tutkittavat saivat lisätietoa tietosuojatoimista ja tutkimuksesta ennen tutkimukseen osallistumista. Aineistonkeruussa hyödynnetyllä Webropol-lomakkeella (liite 1) tutkimukseen osallistujalta pyydettiin suostumus henkilötietojen käsitteelyyn ja tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimukseen osallistumisen edellytyksenä oli tutkittavan oma suostumus osallistua tutkimukseen. Tutkittavalla oli oikeus keskeyttää tutkimus missä tutkimuksen vaiheessa tahansa ilman erillistä syytä.

Tutkimukseen osallistujien suojaamisesta ja anonymiteetistä pidettiin

huolta läpi tutkimuksen. Tutkimuksessa kerättyjä tietoja käsiteltiin luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla ja tutkimusaineistoa säilytettiin Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti. Aineisto kerättiin Webropol-kyselyohjelmistolla, joka on Jyväskylän yliopiston tarjoama ohjelmisto, ja täten soveltuva aineistonkeruutyökaluksi. Kyselylomake mahdollisti aineistonkeruun anonyymisti, mikä nähtiin keskeisenä tutkittavan ilmiön herkkyyden vuoksi. Tämän pro gradu-tutkielman työstämisen aikana kerättyä tutkimusaineistoa säilytettiin ja käsiteltiin Jyväskylän yliopiston hallinnoimassa käyttäjätunnuksella ja salasanalla suojatussa Microsoft O365-ohjelmistossa, jonka tietosuoja on riittävä, kun erityisiä henkilötietoja ei kerätty. Tutkimukseen osallistujilta ei kerätty suoria tunnistetietoja, kuten nimeä. Taustatietoina tutkimukseen osallistujilta kerättiin ainoastaan koulutustausta sekä työkokemusvuodet varhaiskasvatuksen opettajana koulutuksesta valmistumisen jälkeen, ja näitä tietoja säilytettiin erillään muusta aineistosta. Kaikkia tutkimuksesta saatuja tietoja käytetään ainoastaan tietosuojailmoituksessa kuvattuun tarkoitukseen ja aineisto hävitetään tammikuuhun 2030 mennessä Jyväskylän yliopiston IT-palvelujen antamia ohjeita seuraten.

6 TULOKSET

6.1 Tiimin pedagoginen johtajuus yhteistyönä

Tutkimuksen tulosten mukaan ammatin induktiovaiheessa olevilla varhaiskasvatuksen opettajilla oli kokemuksia tiimin pedagogisen johtajuuden toteutumisesta yhteistyönä. Tiimin pedagogista johtajuutta yhteistyönä kuvataan kolmen tekijän kautta: 1) *vastuun jakaminen*, 2) *yhteinen keskustelu tiimissä* ja 3) *tukea eri muodoissa*. Varhaiskasvatuksen opettajasta käytetään tulosten esittelyssä nimitystä ”opettaja”.

Vastuun jakaminen. Vastuun jakaminen tiimin jäsenten kesken koettiin keskeiseksi asiaksi tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa. Opettajat tiedostivat oman vetovastuunsa tiimin pedagogisina johtajina, mutta eivät kokeneet tarkoituksenmukaisena sitä, että opettaja ottaisi vastuun kaikesta yksin. Sen sijaan tärkeänä koettiin, että jokainen tiimin jäsen osallistuu oman työkuvansa ja osaamisensa mukaisesti pedagogiseen johtajuuteen ja, että tiimin jäsenet arvostavat omaa sekä toisten osaamista. Osa opettajista oli kokenut muiden tiimin jäsenten pidemmän työkokemuksen hyvänä asiana, itse ollessa opettajana uran alkuvaiheessa.

Oma ideologiani pedagogisesta johtajuudesta perustuu ajatukseen jaetusta johtajuudesta, jossa tiimin, verkoston tms. jokainen jäsen osallistuu omien työkuvien, vahvuuksiensa ja kiinnostuksensa mukaisesti pedagogiikan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin säännöllisesti. (O11)

Opettajana koettiin olevan keskeisessä roolissa sen varmistamiseksi, että jokaisen tiimin jäsenen osaamista hyödynnetään tiimin toiminnassa, kuten yksi opettajista kertoi: ”Pedagogisena johtajana on myös äärimmäisen tärkeää muistaa hyödyntää jokaisen tiimin jäsenen tietoa ja taitoa (O5)”. Konkreettisesti tämä näytti toteutuvan siten, että toimintaa suunnitellaan yhteistyössä ja kaikilla tiimin jäsenillä on mahdollisuus tuoda ideoita ja näkemyksiä lapsiryhmän toimintaan, opettajan varmistamiseksi, että tiimissä työskennellään pedagogisesti ja toiminta on varhaiskasvatussuunnitelman mukaista.

Olen vastuussa siitä, että vasun kaikki alueet tulee tasapuolisesti käyttöön. Kuitenkin yhdessä tiimin kanssa suunnitellaan kaiken toiminnan - esim. saatan sanoa, että ensi

kuussa voisimme keskittyä palloiluun, lastenhoitaja voi ehdottaa palloiluun liittyviä ideoita. (O17)

Se, että tiimin jäsenet ovat motivoituneita sekä halukkaita osallistumaan yhteiseen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen näyttäytyi opettajan työtä helpottavana asiana, kuten eräs opettajista kuvaa: ”Motivoituneet työkaverit helpottavat opettajan ja pedagogisen tiimijohtajan taakkaa (O16)”.

Yhteinen keskustelu tiimissä. Vastuun jakamisen ohella tiimin jäsenten välinen yhteinen keskustelu koettiin tärkeäksi tekijäksi pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa. Opettajat toivat esiin yhteisen keskustelun tärkeyden niin opettajaparin kesken kuin koko tiimin välillä. Opettajat kokivat, että yhteisen keskustelun kautta on mahdollista suunnitella, reflektoida ja kehittää lapsiryhmän toimintaa. Yhteisen keskustelun toivottiin olevan vastavuoroista, avointa, kannustavaa, muita kunnioittavaa ja muiden näkemykset huomioon ottavaa. Eräs opettaja kuvaa yhteiseen keskusteluun liittyviä kokemuksiaan seuraavasti: ”Olen kokenut pedagogisen johtamisen olevan onnistunutta, kun keskustelua käydään jokaista tiimiläistä kunnioittaen ja positiivisella otteella. Arki vakassa tarvitsee yhtenäisiä suuntaviivoja toiminnalle, johon kaikki jäsenet ovat sitoutuneet (O8).”

Tiimin pedagogiseen johtajuuteen on liittynyt opettajien kokemusten mukaan osin haastaviakin asioita, kuten tiimin sisällä vallitsevat erilaiset näkemykset pedagogiikasta, erimielisyys varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta vastuusta, tiimin jäsenten toiminta, joka ei ole varhaiskasvatussuunnitelman mukaista sekä tiimin johtajuuden epämääräisyys. Yhteinen keskustelu näyttäytyi tärkeänä keinona tällaisten tiimin sisäisten haasteiden ja erimielisyyksien ratkaisemiseksi. Yksi opettaja kuvailee tähän liittyviä kokemuksiaan seuraavasti: ”Haastavissa tiimin välisissä tilanteissa olen pystynyt ratkaisemaan tilanteet keskustelemalla ja tuomalla asiallisesti ja kaikkia kunnioittavasti asiat ilmi (O10)”.

Osa opettajista kuvasi, että kollegoilta saatu positiivinen palaute on luonut onnistumisen kokemuksia sekä varmuutta omaan työhön. Tiimi, jossa opettaja kokee tulevansa kuulluksi, saa kannustusta ja rohkaisua sekä käydään avointa ja muita kunnioittavaa yhteistä keskustelua niin positiivisista asioista kuin mahdollisista haasteista ja kehityskohteista, näyttäytyi varhaiskasvatuksen opettajan työhön sitoutumista tukevana tekijänä.

Pedagogiseen johtajuuteen ja tiimin toimivuuteen liittyvät asiat ovat olleet yhtiä harvoja vahvistavia tekijöitä työhön sitoutumisessani ja ilman niitä olisin lähtenyt alalta jo ensimmäisenä työvuoteni. Positiivinen palaute pedagogisesta johtajuudestani on ollut itselleni äärimmäisen tärkeää ja se on luonut minulle runsaasti onnistumisen kokemuksia. (O5)

Meidän tiimin keskeiseksi voimavaraksi muodostui empaattinen ja lämmin vuorovaikutus niin aikuisten kuin lasten kanssa. Töihin on ollut mielekästä mennä ja työssä jaksaminen on ollut erittäin paljon parempaa toimivassa tiimissä. Merkityksellistä oli myös se, että olimme kaikki aikuiset melko erilaisia, pedagogisen keskustelun ja vastavuoroisen mutta hyvin strukturoidun opettajajohtajuuden siivittämänä vietettiin mieleenpainuva vuosi. (O13)

Tukea eri muodoissa. Osalla opettajista oli kokemuksia, että he olivat saaneet tukea tiimin pedagogiseen johtajuuteen ammatin induktiovaiheessa. Opettajat kuvasivat useita erilaisia tuen muotoja, joista merkittävimpänä näyttäytyi opettajakollegoilta saatava tuki. Opettajakollegoilta saatavaan tukeen liittyi varhaiserityisopettajan (VEO) tuki, opettajaparin tuki ja yhteisopettajuus sekä opettajien palaverit. Varhaiserityisopettaja koettiin tärkeänä tukena tuen tarpeisiin liittyvissä asioissa, lapsiryhmän toiminnan kehittämässä, päiväkodin ja tiimin haasteiden ratkaisemisessa sekä oman ammattitaidon kehittämässä.

Ensimmäisellä kaudellani suurin tuki minulle oli ihana ja taitava veto. Ryhmässäni oli paljon lapsia tuen päätöksellä ja keskustelimme viikoittain. Nämä keskustelut loivat pohjaa kasvatustalustelleni, sain vahvistusta ja uskalsin ottaa roolia pedagogisena johtajana. (O14)

Osalla opettajista oli kokemuksia opettajaparilta saadusta tuesta, heidän työskennellessään opettajaparin kanssa. Eräs opettajista kuvasi yhteisopettajuuden toimineen pehmeänä laskuna ensimmäiseen työsuhteeseen opettajana ja tiiminjohtajana, sillä ammatillinen tuki ja käytännön tuki oli aina arjessa lähellä. Opettajien palaverissa puolestaan tukea oli mahdollista saada kaikilta päiväkodin opettajilta, mikä koettiin tärkeänä.

Opettajakollegoiden lisäksi opettajat olivat saaneet tukea päiväkodin johtajalta, apulaisjohtajalta ja varajohtajalta. Myös muulta päiväkodin henkilöstöltä saatu positiivinen palaute tuotiin esiin pedagogista johtajuutta tukevana tekijänä. Muutama opettaja toi esiin erilliset työnantajan mahdollistamat koulutukset tärkeänä tukikeinona ja yksi opettajista oli kokenut kandidaatin tutkinnon opintojen tuoneen tärkeitä oppeja työhön.

Toinen merkittävä tuki oli opettajajohtajuuden koulutus. Koulutus oli 4 osainen noin 2-3 h kerta. Koulutuksessa käytiin kattavasti läpi tiiminjohtajuutta arjen tasolla ja konkreettisesti. Saimme myös materiaalit sähköpostilla, jolloin niihin on ollut mahdollista palata. (O13)

Lisäksi muutama opettaja toi esiin, ettei ole kaivannut tiimin pedagogiseen johtajuuteen tukea, mutta uskoisi tukea olevan saatavilla tarvittaessa, kuten yksi opettajista kertoi: ”En ole kaivannut tähän tukea. Olisin varmasti keskustelutukea saanut tarvittaessa (09)”.

6.2 Opettaja yksin tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttajana

Opettajan yksinäisyyttä tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttajana kuvaavat tekijät voidaan nähdä ”tiimin pedagoginen johtajuus yhteistyönä” -teemaa kuvaavien tekijöiden vastakohtina. Opettajan yksinäisyyttä tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttajana kuvataan kolmen tekijän kautta: 1) *tiimin osallistumisen puute*, 2) *vuorovaikutuksen haasteet tiimissä* ja 3) *tuen kaipuu*.

Tiimin osallistumisen puute. Tiimin osallistumisen puutteeseen liittyi kokemuksia siitä, että tiimin muiden jäsenten osallisuus pedagogiseen johtajuuteen oli vähäistä. Osalla opettajista oli kokemuksia, että häneltä opettajana odotettiin tiimissä valmiita suunnitelmia tiimin toimintaan, ”pedagogisia paketteja” tai itsenäisiä ratkaisuja haasteisiin. Opettajilla oli kokemuksia, ettei tiimin muut jäsenet olleet motivoituneita tai halukkaita osallistumaan esimerkiksi tiimin toiminnan suunnitteluun.

Joissakin toisissa tiimeissä taas minulle on annettu tai minulta on odotettu enemmän vastuuta ja johtajuutta lapsen opetuksen ja pedagogiikan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Käytännössä tämä on näyttäytynyt joko yhteistyön puutteena eli tiimi ei ole halunnut osallistua ollenkaan pedagogiikan luomiseen ja minulta on odotettu koko pedagogiikan suunnittelu-, toteutus-, ja arviointityön tekemistä itsenäisesti, ilman tiimin osallisuutta. Tai minulta on odotettu valmiita ”pedagogista pakettia”, jonka tiimi ottaa minulta valmiina omaan käyttöönsä ja saattaa osallistua korkeintaan arviointityöhön yhdessä minun kanssani. (O11)

Lisäksi osa opettajista toi esiin kokemuksia, että epäpätevä henkilöstö tuo opettajalle lisää vastuuta arjen toiminnasta, asioiden opettamisesta muille tiimin jäsenille sekä tiimin ja päiväkodin haasteiden ratkaisemisesta. Tiimin osallistumisen puutteeseen liittyi kokemus siitä, että opettajana jää yksin liian suuri vastuu ja työmäärä tiimissä, jolloin kuormitus on suuri. Pahimmassa tapauksessa liian suuri kuormitus koettiin varhaiskasvatuksen opettajan työhön sitoutumista heikentävänä tekijänä. Yksi opettajista kuvasi kokemuksiaan seuraavasti: ”Olen

huono delegoimaan ja jos yritän delegoida niin vastauksena on, että nämä ovat sinun töitäsi. Olen ylikuormittunut. Jatko-opiskelu kiinnostaa, vaka on vain välivaihe minulle tällä hetkellä (O1).”

Vuorovaikutuksen haasteet tiimissä. Opettajilla oli kokemuksia tiimin jäsenten väliseen vuorovaikutukseen liittyvistä haasteista. Opettajat toivat esiin kokemuksiaan siitä, että heidän tiimilleen esittämät ideat ja muutosehdotukset koetaan usein muiden tiimin jäsenten puolelta hyökkäävinä tai kyseenalaistetaan suoraan. Tähän liittyi toisaalta myös joidenkin opettajien kokemuksissa se, ettei kokemattomana opettajana ole vielä tarpeeksi itsevarmuutta tai nuorena opettajan kokee epävarmuutta tuoda asioita esiin. Vastaavasti esiin tuotiin myös kokemus, että muiden puolelta esiintyy epäluuloa opettajan ammattitaitoa kohtaan. Se, ettei tiimiltä saa arvostusta omia ideoita tai omaa osaamista kohtaan koettiin työhön ja työyhteisöön sitoutumista heikentävänä tekijänä.

Ne kokemukset ovat vahvistaneet, kun omasta ehdotuksestani jotain toimintatapaa on lähdetty kokeilemaan tiimissä ja varsinkin jos siitä on tullut pysyvämpi tapa toimia. Heikentäneet ovat ne tilanteet, kun olen tiimipalaverissa ehdottanut jotain, ja tiimikaveri joko tyrmää heti tai kyseenalaistaa. Harvoin oma itsevarmuus on riittänyt asian läpiviemiseen. (O3)

Sillä on todella suuri merkitys, että kokee onnistuvansa, saa työkavereiden hyväksyntää ja saa merkityksellisyyden kokemuksia. Pedagoginen johtajuus on keskeisimpiä työn osaluja ja nämä kaikki kytkeytyvät siihen. Se, että näkemyksiäni kuullaan ja toteutetaan on tärkeä osa työssä viihtymistä. En voisi kuvitella työskenteleväni esimerkiksi työyhteisössä, jossa toimintaani arvosteltaisiin ja väheksyttäisiin jatkuvasti. (O14)

Lisäksi vuorovaikutuksen haasteet tiimissä ilmentyivät opettajaparin välillä välittävän kilpailevan ilmapiirin kautta. Tämä näyttäytyi opettajien kokemuksissa siten, että opettajaparilla on haluttomuutta johtajuuden jakamiseen, yhteiseen keskusteluun ja päätöksentekoon, mikä haastaa tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttamista. Eräs opettaja kuvaili kokemuksiaan tähän liittyen seuraavasti: ”Muuttunut tiimi ja vaihtunut opepari on tuonut haastavuutta oman pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen - kun opepari ei käy keskustelua toista arvostaen vaan näkee työn kilpailuna, jossa pitää saada aikaan kaikkea hienoa (O8).”

Tuen kaipuu. Osa opettajista kokivat kaipaavansa enemmän oman tiimin ulkopuolista tukea pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen. Muutama opettajista toi myös esille, ettei ole saanut tukea tiimin pedagogiseen johtajuuteen ol-

lenkaan tai vain vähän, esimerkiksi yhdeltä ihmiseltä työyhteisössä. Yksi opettajista kuvaili kokemuksiaan seuraavasti: ”En ole saanut tukea pedagogiseen johtajuuteen vaan tunnen olevani yksin asian kanssa. Johtajalta olisin kaivannut enemmän pedagogisia keskusteluita ja joryssa keskustelua näistä asioista (O2)”. Yhden opettajan kohdalla kokemus siitä, ettei tukea saanut ollenkaan omaan työhön ja odotukset opettajan tekemää työtä kohtaan olivat liian suuret, oli johtanut alan vaihtoon.

Tukea pedagogiseen johtajuuteen kaivattiin erityisesti päiväkodin johtajalta ja muilta varhaiskasvatuksen opettajilta. Päiväkodin johtajalta kaivattiin tukea työnkuvan rajaamisessa ja tiimin pedagogisen johtajuuden rakenteiden muodostamisessa. Lisäksi päiväkodin johtajalta kaivattiin läsnäoloa arjessa sekä vuorovaikutusta ja yhteisiä pedagogisia keskusteluja. Opettajakollegoiden tuen osalta puolestaan koettiin tarvittavan enemmän ideoiden ja toimintamallien jakamista yhdessä muiden päiväkodin opettajien kanssa, esimerkiksi opettajien palaverissa ja toisen opettajan kanssa yhdessä toteutettavan suunnitteluajan merkeissä.

Olisin kaivannut päiväkodin johtajalta tukea ja koko talon yhtenäistä ’runkoa’ pedagogiseen tiimin johtajuuteen. Opettajien palaverissa olisi mielestäni ollut hyvä yhdessä jakaa pedagogisen johtajuuden keinoja ja toimintamalleja. (O7)

Opettajien välisen kollegiaalisen tuen puutteeseen oli vaikuttanut toisinaan se, että opettaja oli ollut päiväkodin ainoa varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden omaava, jolloin kollegiaalista vertaistukea ei ollut välttämättä saatavilla. Eräs opettaja kuvaili kollegiaalisen tuen puutteeseen liittyviä kokemuksiaan seuraavasti: ”Olisin kaivannut kollegiaalista tukea muilta opettajilta uran alussa. Olin kuitenkin talon ainoa pätevä, ja välillä tuntui, että vasu ei ollut muilla kovin paljolla hallussa. Nyt tilanne on kuitenkin onneksi parempi (O17)”.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia ammatin induktio- vaiheessa olevilla varhaiskasvatuksen opettajilla on tiimin pedagogisesta johtajuudesta. Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat olivat yhtäältä kokeneet tiimin pedagogisen johtajuuden toteutuneen yhteistyössä ja toisaalta kokeneet jäävänsä yksin tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa. Tiimin pedagoginen johtajuus yhteistyönä konkretisoitui tutkimuksessa vastuun jakamisena, yhteisenä keskusteluna tiimissä ja eri muodoissa saatuna tukena, kun taas opettajan yksinäisyys tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttajana konkretisoitui tiimin osallistumisen puutteen, tiimin sisäisten vuorovaikutuksen haasteiden sekä tuen kaipuun kautta.

Vaikka varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu pedagogiikasta lapsiryhmätasolla (Opetushallitus 2018, 2022), eivät varhaiskasvatuksen opettajat tämän tutkimuksen tulosten valossa toivo itsenäistä vastuuta kaikesta lapsiryhmässään. Varhaiskasvatuksen opettajat tiedostivat oman roolinsa tiimin pedagogisena johtajana, mutta kokivat vastuun jakamisen ja tiimin muiden jäsenten osallistumisen keskeisenä tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa. Myös aiemmissa tutkimuksissa tiimin muiden jäsenten osallistuminen pedagogiikan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen on tunnustettu tärkeäksi (Heikka ym., 2022) sekä havaittu, että varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisesta vastuusta huolimatta varhaiskasvatuksen opettajat jakavat vastuusta lapsiryhmässään muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa (Heikka ym., 2018; Heikkinen ym., 2022). Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat olevansa keskeisessä roolissa sen varmistamiseksi, että jokaisen tiimin jäsenen osaamista hyödynnetään tiimin toiminnassa, mutta toisaalta toivoivat myös muiden tiimin jäsenten puolelta kumpuavaa motivaatiota ja halua osallistua.

Tutkimuksen tulosten mukaan tiimin jäsenten osallistuminen pedagogiseen johtajuuteen on kuitenkin toisinaan vähäistä. Varhaiskasvatuksen opettajilla oli kokemuksia, ettei tiimin muut jäsenet olleet halukkaita tai motivoituneita

osallistumaan ja opettajalta saatettiin odottaa yksin vastuuta kaikesta, valmiita ratkaisuja tai ”pedagogisia paketteja” lapsiryhmän käyttöön. Toisaalta varhaiskasvatuksen opettajan vastuuta lisäsi myös epäpätevä henkilöstö, mikä on yhteiskunnallisesti ratkaistava asia. Pedagoginen johtajuus vaatii vahvaa substanssin hallintaa (ks. Fonsén & Lahtero, 2024) ja täten henkilöstöpulan ollessa läsnä vastuun jakaminen ja tiimin jäsenten osallistuminen tuskin voi toteutua parhaalla mahdollisella tavalla. Kokonaisuudessaan tiimin osallistumisen puute näyttäytyi ei-toivottuna tilanteena, joka lisää opettajan itsenäistä vastuuta ja täten kuormitusta. Liian suuri vastuu ja kuormitus koettiin varhaiskasvatuksen opettajan työhön sitoutumista heikentävänä tekijänä, joten kuormituksen hallintaan on tämän tutkimuksen valossa kiinnitettävä huomiota.

Tiimin muiden jäsenten osallistumisen ohella yhteinen keskustelu tiimissä näyttäytyi tärkeänä tekijänä tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa. Yhteinen keskustelu koettiin tärkeänä keinona suunnitella, reflektoida ja kehittää lapsiryhmän toimintaa sekä ratkaista tiimin sisäisiä haasteita ja erimielisyyksiä, kuten eriäviä näkemyksiä pedagogiikasta. Myös aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esiin yhteisen keskustelun tärkeys. Heikkinen ym. (2022) ovat todenneet, että jatkuva pedagoginen dialogi arvoista ja opetussuunnitelmasta on ainoa tapa luoda yhteisymmärrystä, samalla kun Fonsén (2014) on esittänyt yhteisen keskustelun olevan edellytys yhteisen toimintakulttuurin ja kasvatuskäytännön luomiseksi. Ukkonen-Mikkola ja Fonsén (2018) puolestaan ovat todenneet, että varhaiskasvatusyhteisössä on mahdollista edetä kohti laadukasta pedagogista työtä yhteisen reflektion, neuvottelujen, vuorovaikutuksen ja ammattitaidon avulla. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat toivovat yhteisen keskustelun olevan vastavuoroista, avointa, kannustavaa, muita kunnioittavaa ja muiden näkemykset huomioon ottavaa. Tällainen tiimin ilmapiiri näyttäytyi varhaiskasvatuksen opettajan työhön sitoutumista tukevana tekijänä. Tämä vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia, joissa esitetään, että opettajan ammatin induktiovaiheen onnistumisen kannalta merkityksellistä on luottamussuhteiden luominen (Balduzzi, 2011), työyhteisön jäsenten välinen avoin ja positiivinen ilmapiiri, tiivis ja antoisa yhteistyö (Aspfors & Bondas, 2013) sekä

kunnioitukseen, välittämiseen ja rehellisyyteen perustuvat suhteet (Le Cornu, 2013).

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tiimin jäsenten väliseen vuorovaikutukseen voi liittyä haasteita. Varhaiskasvatuksen opettajat olivat kokeneet tiimin muiden jäsenten puolelta vastarintaa omia ideoitaan ja muutosehdotuksiaan kohtaan, epäluuloa opettajan ammattitaitoa kohtaan sekä opettajaparin välistä kilpailevaa ilmapiiriä. Nämä havainnot vahvistavat osaltaan aiempia tutkimuksia, joiden mukaan uudet opettajat saattavat kohdata tilanteita, joissa kollegoilla on eriäviä näkemyksiä (ks. Kupila & Karila, 2019; Mahmood, 2013) sekä työympäristöjä, joissa innovatiivisia ideoita, erityisesti nuoren opettajan ehdottamana ei oteta erityisen hyvin vastaan (Balduzzi, 2011). Lisäksi Ukkonen-Mikkola ja Fonsén (2018) ovat todenneet, että yleisesti varhaiskasvatuksen opettajan työtä haastavat erilaiset ammatilliset arvot sekä keskustelun puute. Tiimin arvostuksen puute omaa osaamista tai ideoita kohtaan koettiin työhön ja työyhteisöön sitoutumista heikentävänä tekijänä, minkä valossa tiimin jäsenten väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen on keskeistä kiinnittää huomiota. Kuten myös Aspors ja Bondas (2013) ovat todenneet, yhteistyön puute, riittämätön kommunikointi ja vastarinta ovat omiaan estämään opettajan onnistuneen uran alkuvaiheen. Toisaalta osa varhaiskasvatuksen opettajista oli myös kokeneet, ettei kokemattomana opettajana ole vielä tarpeeksi itsevarmuutta viedä asioita läpi tai toisaalta tuoda asioita esiin, mikä puoltaa Heikan ym. (2022) havaintoa siitä, että varhaiskasvatuksen opettajat saattavat kokea epävarmuutta ottaa johtajuusroolia tiimissään.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset tiimin pedagogiseen johtajuuteen saamastaan tuesta vaihtelivat. Saman havainnon ovat tehneet Heikka ym. (2018), todetessaan, että päiväkodit eroavat siinä, miten varhaiskasvatuksen opettajan johtajuutta tuetaan. Osa varhaiskasvatuksen opettajista kokivat saaneensa tukea tiimin pedagogiseen johtajuuteensa eri muodoissa, joista merkittävämpänä näyttäytyi opettajakollegoilta saatu tuki. Toisaalta taas osalla varhaiskasvatuksen opettajista oli kokemuksia, ettei ollut saanut tukea ollenkaan tai vain vähän, ja tukea kaivattiin enemmän muilta var-

haiskasvatuksen opettajilta sekä päiväkodin johtajalta. Nämä havainnot vahvistavat aiempia tutkimuksia, joissa päiväkodin johtajan ja opettajakollegoiden tuki on tunnistettu tärkeäksi varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa (ks. Fonsén ym., 2023; Heikka ym., 2018; Heikka ym., 2021; Heikka ym., 2022).

Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että ammatin induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset tiimin pedagogisesta johtajuudesta vaihtelevat. Vaihtelevuutta esiintyi sekä yksittäisen tutkimukseen osallistujan kokemuksissa että tutkimukseen osallistujien välisissä kokemuksissa. Tulosten mukaan näyttää siltä, että varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisen johtajuuden toteutumiseen vaikuttaa jokaisen tiimin ominaisuudet sekä päiväkodin toimintakulttuuri ja resurssit, esimerkiksi tuen tarjoamiseen. Myös aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että konteksti vaikuttaa siihen, miten varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus toteutuu (ks. Halttunen ym., 2019; Heikka ym., 2022). Tämän tutkimuksen tulosten valossa varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat tiimin pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen muiden tiimin jäsenten osallisuutta ja keskinäistä vuorovaikutusta, ja täten tutkimuksen tulokset vahvistavat näkemystä, jonka mukaan opettajan tiimin pedagogiseen johtajuuteen sisältyy jaetun pedagogisen johtajuuden elementtejä (ks. esim. Ahtiainen ym., 2021; Fonsén ym., 2023).

Tutkimuksen tulosten valossa keskeistä on kiinnittää varhaiskasvatuksen moniammatillisissa tiimeissä huomiota yhteistyöhön, avoimeen ja kunnioittavaan vuorovaikutukseen ja yhteisten arvojen luomiseen sekä panostaa varhaiskasvatuksen arjessa varhaiskasvatuksen opettajalle tarjottavaan tukeen, erityisesti ammatin induktiovaiheessa. Toimivan yhteistyön näkökulmasta lienee tärkeää, että varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogiseen johtajuuteen liittyviä odotuksia ja vastuita tuodaan yhä enemmän näkyväksi varhaiskasvatuksen arjessa sekä selkiytetään varhaiskasvatuksen muiden ammattiryhmien roolia pedagogisen johtajuuden suhteen. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen työelämässä ammatin induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien tukemisessa sekä yleisesti varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagogisen johtajuuden tukemisessa ja ymmärtämisessä.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Laadullisessa tutkimuksessa laadun arvioinnin kriteerit ovat vaihtelevia tutkimuksen lähtökohdista ja lähestymistavoista riippuen (Patton, 2002; Stenfors ym., 2020). Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan tässä tutkimuksessa suhteessa seuraaviin kriteereihin: vahvistettavuus, uskottavuus, siirrettävyys, reflektiivisyys ja puolueettomuus (ks. esim. Lincoln & Guba, 1985; Stenfors ym., 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Toteutetun refleksiivisen temaattisen analyysin etuna, mutta samalla myös haasteena on sen joustavuus. Refleksiivinen temaattinen analyysi ei ole sitoutunut tiettyyn sisäänrakennettuun teoreettiseen lähestymistapaan ja tarjoaa täten varsin joustavan analyysitavan, joka on sovitettavissa erilaisiin tutkimustarpeisiin (Braun & Clarke, 2021). Lisäksi teemat ovat monitahoisia ja määrittyvät tutkijan aktiivisen tulkinnan kautta (Braun & Clarke, 2021). Analyysimenetelmän joustavuus korostaa tarvetta kuvata selkeästi mitä analyysiprosessissa on tehty (Braun & Clarke, 2006), jotta lukijan on mahdollista ymmärtää, miten tulkintoihin on päädytty ja täten arvioida tutkimuksen tulosten luotettavuutta. Tässä tutkimuksessa analyysiprosessi on kuvattu mahdollisimman johdonmukaisesti ja yksityiskohtaisesti sekä havainnollistettu analyysin eri vaiheita taulukoin, mikä lisää tutkimuksen vahvistettavuutta. Analyysin nojautuminen Braunin ja Clarken (2021) esittämiin refleksiivisen temaattisen analyysin vaiheisiin lisää analyysin luotettavuutta ja vahvistaa lukijan mahdollisuutta ymmärtää analyysin kulku. Tutkimuksen tulosten raportoinnissa on esitetty suoria aineistositaatteja, mikä vahvistaa tulkintojen uskottavuutta sekä tuo tutkimukseen osallistujien oman äänen esille (ks. Graneheim ym., 2017). Tulosten uskottavuutta ja vahvistettavuutta lisää myös se, että aineistosta ei luotu pelkistyksiä analyysia varten, vaan aineiston koodaaminen toteutettiin suoraan tutkimukseen osallistujien alkuperäisiin ilmauksiin ja yhteys alkuperäiseen aineistoon säilytettiin läpi analyysiprosessin. Vahvistettavuutta lisää myös se, että tutkimuksen tulokset saivat tukea aiemmista tutkimuksista. Lisäksi analyysi- ja tutkimusprosessin tarkka kuvaus vahvistaa tutkimuksen siirrettävyyttä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on keskeinen ja täten tutkijan te-

kemä reflektio omasta roolistaan tutkimuksessa on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Stenfors ym., 2020). Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimusaineisto kerättiin anonymisti, jolloin tutkijalla ei ole minkäänlaista suhdetta tutkittaviin. Lisäksi se, että tutkijalla ei ole henkilökohtaista kokemusta varhaiskasvatuksen työelämästä tai tiimin pedagogisesta johtajuudesta, vähentää ennako-oletusten osuutta tutkimuksessa sekä lisää tutkimuksen puolueettomuutta. Toisaalta on hyvä huomioida, että kokemattomuus varhaiskasvatuksen työelämästä on voinut myös haastaa tulkintojen tekemistä. Toteutetussa refleksiivisessä temaattisessa analyysissä tutkija toimi aktiivisena aineiston tulkitsijana (ks. Braun & Clarke, 2019, 2022; Martin, 2021), jolloin toisaalta tutkijan kokemattomuus varhaiskasvatuksen työelämästä ja toisaalta kirjallisuuden kautta hankitut ennakkotiedot ja oletukset tutkittavasta ilmiöstä ovat voineet vaikuttaa tehtyihin tulkintoihin siitä huolimatta, että analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti ja tutkija oli läpi analyysiprosessin tietoinen omasta roolistaan analyysissä.

Vaikka laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastollinen yleistettävyys (Patton, 2002), on tutkimuksen suhteellisen pieni otoskoko (N=17) ja saadun aineiston pienehköksi jäänyt laajuus tärkeä huomioida luotettavuuden näkökulmasta. Koodien toistuminen sekä selkeiden teemojen rakentuminen temaattisessa analyysissä osoittavat aineiston kylläntymistä, jonka valossa aineistoa voidaan kuitenkin katsoa olevan riittävä määrä tutkimuskysymykseen nähden. Lisäksi aineistonkeruumenetelmänä hyödynnettyyn kyselylomakkeeseen liittyvät rajoitteet on hyvä huomioida. Kyselylomake mahdollisti aineistonkeruun anonymisti, mikä nähtiin keskeisenä totuudenmukaisten kokemusten saamiseksi, tutkittavan ilmiön ollessa varhaiskasvatuksen työelämässä herkkä ja mielipiteitä herättävä. Tutkimukseen osallistujien kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä selvitettiin avokysymysten avulla, mikä mahdollisti tutkittavien oman ajattelun ja aitojen kokemusten esiin tuomisen. Kyselylomakkeen rajoitteena voidaan kuitenkin nähdä se, että tutkijan ei ole mahdollista esittää tutkimukseen osallistujalle tarkentavia kysymyksiä, kuten haastattelussa. Haastattelun avulla olisi voinut tältä osin saada kokoon rikkaamman aineiston. Toisekseen kyselylomakkeessa piilee vaara, että tutkimukseen osallistuja ymmärtää esitetyn kysymyksen eri tavoin

kuin tutkija on sen tarkoittanut. Aineisto oli kuitenkin verrattain yhdenmukainen, jolloin voidaan olettaa, että tutkimukseen osallistujat suurelta osin ymmärsivät avokysymykset tarkoitettulla tavalla. Lisäksi on syytä huomioida, että anonyymien kyselylomakkeen kautta ei ole mahdollista varmentaa tutkimukseen osallistujan henkilöllisyyttä, eikä täten hänen todellista koulutustaustaansa, työkokemuseränsä tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. Huomionarvoista on myös se, että tutkimukseen osallistujien tavoittamisessa hyödynnettiin Facebookin varhaiskasvatuksen ammattilaisille tarkoitettuja suljettuja ryhmiä. Siitä huolimatta, että ryhmät ovat suljettuja, on mahdollista, että ryhmässä on myös kontekstin ulkopuolisia henkilöitä. Kyselyyn vastaamisen edellytyksenä oli, että tutkimukseen osallistuja merkitsi valinnan, jossa hän vahvistaa täyttävänsä kolme tutkimukseen osallistumisen kriteeriä. Tällä pyrittiin varmistamaan se, että tutkimukseen osallistuja kuuluu tutkimuksen kohderyhmään. Lisäksi kohderyhmän oikeellisuutta tukevat tutkimukseen osallistujien vastauksissa ilmennyt asiantuntemus sekä tutkimuksen tulosten yhteneväisyys aiempien tutkimustulosten kanssa.

Tämä tutkimus toi tärkeää tietoa esiin ammatin induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista liittyen tiimin pedagogiseen johtajuuteen, vahvistaen myös aiempien tutkimusten tuloksia. Varhaiskasvatuksen opettajan tiimin pedagoginen johtajuus on muotoutumassa oleva ilmiö ja täten jatkotutkimus on edelleen tarpeen. Tämän tutkimuksen valossa esiin nousi muutamia konkreettisia jatkotutkimusaiheita.

Tässä tutkimuksessa tutkimukseen osallistujat olivat kasvatustieteen kandidaatteja tai sosionomeja, joilla on varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Tutkimukseen osallistujista 82,4 % oli koulutustaustaltaan kasvatustieteen kandidaatteja, jolloin tämän tutkimuksen puitteissa ei ollut mahdollista tarkastella eroavatko eri koulutustaustan omaavien varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset toisistaan. Jatkossa voisi suuremmalla ja koulutustaustaltaan tasaisemmin jakautuneella tutkimusjoukolla tutkia, eroaako ammatin induktiovaiheessa olevien kokemukset tiimin pedagogisesta johtajuudesta eri koulutustaustan perusteella. Tällainen tutkimus voisi tarjota tärkeää tietoa koulutusten kehittämistä

ajatellen, erityisesti, kun ammatin induktiovaiheessa olevilla ei oletettavasti ole vielä merkittävästi työkokemuksen kautta hankittua osaamista.

Tässä tutkimuksessa ei otettu huomioon sitä, millaisia tiimirakenteita tutkimukseen osallistujien työpaikoissa on vallinnut. Tutkimusaineistossa kuitenkin ilmeni vaihtelevia tiimirakenteita ja osalla oli kokemuksia esimerkiksi yhteisopettajuudesta. Jatkossa voisi olla merkityksellistä tutkia sitä, vaikuttaako tiimirakenne jollain tavalla varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin tiimin pedagogisesta johtajuudesta. Lisäksi tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että päiväkodeissa vallitsee vielä osin jäsentymätön rooli- ja työnjako, joten jatkotutkimusta tarvitaan edelleen varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien roolien ja vastuiden selkiyttämiseksi sekä varhaiskasvatuksen opettajan johtajuusroolin täsmentämiseksi. Täten varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmien vahvuudet saadaan näkyväksi, mikä on keskeistä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Fonsén, E., & Kiuru, L. (2021). Finnish early childhood education and care leaders' perceptions of pedagogical leadership and assessment of the implementation of the National Core Curriculum in times of change. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 126-138.
- Alava, J., Kovalainen, M. T., & Risku, M. (2024). Positioning and Conceptualising Finnish Pedagogical Leadership in the International Setting. Teoksessa R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku, & A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and Empirical Perspectives* (s. 129-157). Springer.
- Aliakbari, M., & Sadeghi, A. (2014). Iranian teachers' perceptions of teacher leadership practices in schools. *Educational management, administration & leadership*, 42(4), 576-592. <https://doi.org/10.1177/1741143213510500>
- Aspfors, J., & Bondas, T. (2013). Caring about caring: Newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and teaching, theory and practice*, 19(3), 243-259. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754158>
- Balduzzi, L. (2011). Promoting professional development in Early Childhood Education and Care (ECEC) field: the role of welcoming newcomers teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(2011), 843-849. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.196>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3868-6>
- Bøe, M., Heikka, J., Kettukangas, T., & Hognestad, K. (2022). Pedagogical leadership in activities with children - A shadowing study of early childhood teachers in Norway and Finland. *Teaching and teacher education*, 117(103787). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103787>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology.

Qualitative research in psychology, 3(2), 77-101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and Design Thinking for Thematic Analysis. *Qualitative psychology*, 9(1), 3-26.
<https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Carver, C.L. (2016). Transforming Identities: The Transition From Teacher to Leader During Teacher Leader Preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(2), 158-180.
<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/1942775116658635>
- Cheung, A. C. K., Keung, C. P. C., Kwan, P. Y. K., & Cheung, L. Y. S. (2019). Teachers' perceptions of the effect of selected leadership practices on pre-primary children's learning in Hong Kong. *Early child development and care*, 189(14), 2265-2283. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1448394>
- Eloranta, M.-M. (2010). Kiireeseen ja tehokkuuteen liittyvien piiloasenteiden vaikutus innovaatiotyössä. *Työelämän tutkimus*, 8(3), 309-313.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T., Hotulainen, R., & Kallioniemi, A. (2022). Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista. *Työelämän tutkimus*, 20(1), 90-117. <https://doi.org/10.37455/tt.95779>
- Fonsén, E., & Keski-Rauska, M. (2018). Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. *Työelämän tutkimus*, 16(3), 185-200.
- Fonsén, E., & Lahtero, T. (2024). The Theory of Pedagogical Leadership: Enhancing High-Quality Education. Teoksessa R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku, & A-S. Smeds-Nylund (toim.),

Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and Empirical Perspectives (s. 159-177). Springer.

- Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., & Reunamo, J. (2022). Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. *Educational management, administration & leadership*, 50(6), 979-994. <https://doi.org/10.1177/1741143220962105>
- Fonsén, E., & Soukainen, U. (2020). Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48, 213-222. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s10643-019-00984-y>
- Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C., & Repo, M. (2023). Teachers' pedagogical leadership in early childhood education. *Educational Research*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2147855>
- Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2019). Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational research*, 61(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- Fonsén, E., Varpanen, J., Kupila, P., & Liinamaa, T. (2021). Johtajuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa: valta ja vastuu johtajuuden jäsentäjinä. *Sosiologia*, 58(1), 54-69.
- Graneheim, U. H., Lindgren, B., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today*, 56, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Grice, C., Seiser, A. F., & Wilkinson, J. (2023). Decentring pedagogical leadership: Educational leading as a pedagogical practice. *Journal of educational administration and history*, 55(1), 89-107. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2163381>
- Halttunen, L. (2016). Distributing leadership in a day care setting. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 2-18.
- Halttunen, L., Waniganayake, M., & Heikka, J. (2019). Teacher Leadership Repertoires in the Context of Early Childhood Education Team Meetings in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 143-161.

- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational management, administration & leadership*, 41(5), 545-554.
<https://doi.org/10.1177/1741143213497635>
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education*, 22(1), 31-34.
<https://doi.org/10.1177/0892020607085623>
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9381-2>
- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2016). Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 289-309.
- Heikka, J., Halttunen, L., & Waniganayake, M. (2018). Perceptions of Early Childhood Education Professionals on Teacher Leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188(2), 143-156.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066>
- Heikka, J., Kahila, S., & Suhonen, K. (2020). A study of pedagogical leadership plans in early childhood education settings in Finland. *South African journal of childhood education*, 10(1), 1-9.
<https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.837>
- Heikka, J., Kahila, S., & Suhonen, K. (2022). Shadowing teachers as pedagogical leaders in early childhood education settings in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 11(2), 151-173.
- Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International journal of leadership in education*, 24(3), 333-348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>
- Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499-512.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909>

- Heikkinen, K., Ahtiainen, R., & Fonsén, E. (2022). Perspectives on Leadership in Early Childhood Education and Care Centers Through Community of Practice. *SAGE open*, 12(2), 1-9.
<https://doi.org/10.1177/21582440221091260>
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). Teacher education and development as lifelong and lifewide learning. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä (toim.), *Peer-group mentoring for teacher development* (s. 3-30). Routledge.
- Kadel, P. B. (2023). Prospects and Practices of Induction for Novice Teachers. *Journal of Practical Studies in Education*, 4(2), 1-5.
<https://doi.org/10.46809/jpse.v4i2.63>
- Kahila, S., Heikka, J., & Sajaniemi, N. (2024). Familiar and comfortable vs. unfamiliar and demanding – Students' discourses on teachers' responsibility and leadership in Finnish early childhood education. *Teaching and teacher education*, 140, 104495.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104495>
- Kalof, L., Dan, A., & Dietz, T. (2008). *Essentials of Social Research*. McGraw-Hill.
- Kangas, J., & Harju-Luukkainen, H. (2021). What is the Future of ECE Teacher Profession? Teacher's Agency in Finland Through the Lenses of Policy Documents. *The Moring Watch: Educational and Social Analysis*, 47(1), 48-75.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H., & Fonsén, E. (2022). "Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä" – Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 72-89.
- Kantonen, E., Onnismaa, E., Reunamo, J., & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 264–289.
- Kupila, P., Fonsén, E., & Liinamaa, T. (2023). Expectations of leadership in the changing context of Finnish early childhood education. *Teaching and teacher education*, 133, 104277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104277>

- Kupila, P., & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional development in education*, 45(2), 205-216. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>
- Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T., & Rantala, K. (2017). Interpretations of mentoring during early childhood education mentor training. *The Australian journal of teacher education*, 42(10), 36-49. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n10.3>
- Lantela, L., Korva, S., Purtilo-Nieminen, S., & Lakkala, S. (2024). Teachers as Leaders? Finnish Student Teachers' Perceptions of Participation in Leadership in School. Teoksessa R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku, & A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and Empirical Perspectives* (s. 359-377). Springer.
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Mahmood, S. (2013). "Reality Shock": New Early Childhood Education Teachers. *Journal of early childhood teacher education*, 34(2), 154-170. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.787477>
- Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational management, administration & leadership*, 43(2), 214-231. <https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
- Martin, A. (2021). "Draw with words, write myself": Supporting teachers' professional development in creative writing communities [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8824-1>
- Onnismaa, E.-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L., & Merivirta, J. (2016). *Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena: Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti*. Helsingin varhaiskasvatusvirasto.

<http://www.hel.fi/static/liitteet/vaka/Mentorointihankkeen%20arviointiraportti%202016.pdf>

- Onnismaa, E., Tahkokallio, L., Reunamo, J., & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188-206.
- Opetushallitus (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Opetushallitus.
- Palaiologou, I., & Male, T. (2019). Leadership in early childhood education: The case for pedagogical praxis. *Contemporary issues in early childhood*, 20(1), 23-34. <https://doi.org/10.1177/1463949118819100>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. painos). Sage Publications.
- Ranta, S., Heiskanen, H., & Kahila, S. (2023). Team leadership profiles in Finnish early childhood education centres – Teachers’ experiences of team leadership. *Educational management, administration & leadership*, 174114322311682. <https://doi.org/10.1177/17411432231168234>
- Ranta, S., Kahila, S., Heiskanen, H., & Kumpulainen, K. (2023). Varhaiskasvatuksen opettajat tiimijohtajuutta toteuttamassa – taustatekijöiden vaikutus opettajien kokemuksiin tiimijohtajuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 201-228. <https://doi.org/10.58955/jecer.126745>
- Roberts, A. (2000). Mentoring Revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & tutoring*, 8(2), 145-170. <https://doi.org/10.1080/713685524>
- Sirvio, K., Ukkonen-Mikkola, T., Kangas, J., Hjelt, H., & Fonsén, E. (2023). “Äänestin jaloillani!”: ammatin vaihtaneiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia työn ja toimintakulttuuriin muutokseen. *Työelämän tutkimus*, 21(1), 84-108.

- Snoeck, M., Eisenschmidt, E., Forsthuver, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Dahl, J., & Pachler, N. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers – a handbook for policy makers*. European Commission.
- Soukainen, U. (2019). How do early childhood education directors in Finland see themselves? Selected findings based on the orientation project. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd, & M. Waniganayake (toim.), *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from five continents* (s. 99-114). Verlag Barbara Budrich.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Stenfors, T., Kajamaa, A., & Bennett, D. (2020). How to ... assess the quality of qualitative research. *The clinical teacher*, 17(6), 596-599. <https://doi.org/10.1111/tct.13242>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTKohje_2023.pdf
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Ukkonen-Mikkola, T., & Fonsén, E. (2018). Researching Finnish early childhood teachers' pedagogical work using Layder's research map. *Australasian journal of early childhood*, 43(4), 48-56. <https://doi.org/10.23965/ajec.43.4.06>
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu: muuttuuko asiantuntijuus?. *Työelämän tutkimus*, 18(4), 323-339. <https://doi.org/10.37455/tt.89217>
- Varhaiskasvatuslaki, 540/2018 (2018), Annettu Helsingissä 13 päivänä heinäkuuta 2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

- Wang, M., & Ho, D. (2020). Making sense of teacher leadership in early childhood education in China. *International journal of leadership in education*, 23(3), 300-314. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1529821>
- Zuljan, M. V., & Požarnik, B. M. (2014). Induction and Early-career Support of Teachers in Europe. *European journal of education*, 49(2), 192-205. <https://doi.org/10.1111/ejed.12080>

LIITTEET

Liite 1. Aineistonkeruulomake

Tervetuloa vastaamaan kyselyyn!

Lomake sisältää kolme avovastaustilaa vapaamuotoisia kirjoitusvastauksia varten, ja vastaamisen apuna voit hyödyntää laatimiani apukysymyksiä. Oikeita tai vääriä vastauksia ei ole, vaan juuri sinun kokemuksesi tiimin pedagogisesta johtajuudesta ovat arvokkaita ja tärkeitä tämän tutkielman toteuttamisen kannalta. Taustatietoina kysytään koulutustaustaa sekä työkokemusvuosia monivalintakysymyksin. Vastaaminen tapahtuu anonyymisti, eikä yksittäisiä vastaajia ole mahdollista tunnistaa tutkielmasta. Tutkielman valmistuttua pääset lukemaan sen JYX-julkaisuarkistosta.

Tietosuojailmoitus: [Linkki tietosuojailmoitukseen](#)

Suuri kiitos osallistumisestasi!

Mikäli sinulla herää kysyttävää tutkimuksesta, voit olla yhteydessä tutkimuksen toteuttajaan:

Meri Kaperi

Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos

Suostumus:

Olen tutustunut tietosuojailmoitukseen ja tiedotteeseen, annan luvan käyttää vastauksiani tietosuojailmoituksessa ja tiedotteessa kuvatulla tavalla ja täytän kolme tutkimukseen osallistumiselle asetettua kriteeriä.

Selite: Kriteerit tutkimukseen osallistumiselle: 1. Sinulla on varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus (kasvatustieteen kandidaatti tai sosionomi AMK (sosionomi hyväksytty opintoihin 1.9.2019 mennessä ja valmistuminen viimeistään 31.7.2023)), 2. Sinulla on enintään 5 vuotta työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajana koulutuksesta valmistumisen jälkeen ja 3. Sinulla on

kokemuksia tiimin pedagogisesta johtajuudesta varhaiskasvatuksessa

Taustakysymykset:

1. Koulutustausta
 - a) kasvatustieteen kandidaatti (yliopistokoulutus)
 - b) sosionomi (AMK)

2. Kuinka paljon sinulla on työkokemusta muodollisesti kelpoisena varhaiskasvatuksen opettajana?
 - a) 1-2 vuotta
 - b) 3-5 vuotta

Avokysymykset:

1. Millaisia kokemuksia sinulla on tiimin pedagogisesta johtajuudesta varhaiskasvatuksessa? Kuvaile mieleesi tulevia asioita vapaamuotoisesti.

2. **Kuvaile, millaisia kokemuksia sinulla on tiimin pedagogiseen johtajuuteen saamastasi tuesta.** Voit kuvata aihetta vapaamuotoisesti erilaisen näkökulmien kautta; esimerkiksi millaista tukea ja mihin liittyen olet saanut, keneltä, millaisissa tilanteissa, oletko saanut tukea mielestäsi riittävästi sekä toisaalta millaista tukea olisit kaivannut.

3. **Kuvaile, millainen merkitys tiimin pedagogiseen johtajuuteen liittyvillä kokemuksilla on varhaiskasvatuksen opettajan työhön sitoutumiseesi.** Tarkastele aihetta mahdollisimman konkreettisesti. Esimerkiksi, millaiset tiimin pedagogiseen johtajuuteen liittyvät kokemukset, tilanteet tai tekijät ovat olleet vahvistamassa tai heikentämässä varhaiskasvatuksen opettajan työhön sitoutumistasi.

Liite 2. Tietosuojailmoitus

KASVATUSTIETEIDEN JA
PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Pvm 03.04.2024

TIETOSUOJAILMOITUS

Olet osallistumassa Jyväskylän yliopiston opiskelijan tekemään opinnäytetyöhön, joka kytkeytyy Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksella toteutettavaan varhaiskasvatuksenopettajaopiskelijoiden ja opettajien alaan kiinnittymisen ja sitoutumisen tutkimukseen (SIMO-hanke). Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä. Sinulla on lain mukaan oikeus saada nämä tiedot.

1. Rekisterinpitäjät

Meri Kaperi

Jyväskylän yliopisto, Seminaarinkatu 15, PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto. Vaihde (014) 260 1211, Y-tunnus 0245894–7. Jyväskylän yliopiston tietosuojavastaava: tietosuoja(at)jyu.fi, puh. 040 805 3297.

2. Työnohjaaja opinnäytetyössä

Tarja Liinamaa, Lehtori

3. Henkilötietojen käsittelijät

Seuraavia ohjelmistoja käytetään:

Microsoftin O365-palvelut: OneDrive

Webropol kyselyohjelmisto, Webropol Oy

Henkilötietojen käsittely perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan, ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimukseen osallistuvien henkilötietoja ei paljasteta ulkopuolisille.

4. Käsiteltävät henkilötiedot

Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: kirjoitusvastaukset, koulutustausta, työkokemusvuodet. Henkilötietojasi käsitellään tiedotteessa kuvattua tarkoitusta varten.

Erityisiä henkilötietoryhmiä ei käsitellä.

Osallistujille on lähetetty tiedote tutkimuksesta sekä annettu suora linkki sähköisellä Webropol-lomakkeella tietosuojailmoitukseen. Webropol-lomakkeella osallistuja antaa suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn ja osallistumiseen.

Kaikki osallistujat ovat täysi-ikäisiä.

5. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste

Tutkittavan suostumus (tietosuoja-asetuksen artikla 6.1.a, erityiset henkilötietoryhmät

9.2.a)

6. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

7. Henkilötietojen suojaaminen

suoria tunnistetietoja ei kerätä (nimi tms.) aineisto pseudonymisoidaan

Tutkimuksen rekisteriin tallennetaan ainoastaan tutkimuksen tarkoituksen kannalta välttämättömiä tietoja.

Henkilötietoja suojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla käytön rekisteröinnillä kulunvalvonnalla (fyysinen tila)

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tutkimukseen osallistuvia henkilöitä ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimuksen raportoinnissa voidaan käyttää suoria lainauksia kyselystä, mutta ainoastaan siten, ettei vastaajaa voida tunnistaa. Henkilötietojen suojaamiseksi tutkimuksen aikana käytetään seuraavia suojaustoimia: 1) henkilötiedot sisältävä rekisteri tallennetaan erillään tutkimusaineistosta ja suojataan erillisellä salasanalla 2) tutkimusaineistosta poistetaan tai muutetaan niissä esiin tulevat henkilö- ja tunnistetiedot (pseudonymisoidaan) ennen analyysia niin, ettei tutkimukseen osal-

listuvaa henkilöä voida tunnistaa, 3) tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti Jyväskylän yliopiston tietoturvallisella, käyttäjätunnuksin ja salasanojin suojatulla verkkoasemalle, jonne vain Simo - hankkeen tutkijoilla on pääsy. Lisäksi kerättyä aineistoa käsitellään ja säilytetään JY:n hallinnoimilla työkaluilla (Webropol ja Microsoft O365), jotka on suojattu käyttäjätunnuksella ja salasanalla, ja joiden tietosuojat on riittävä, kun erityisiä henkilötietoja ei kerätä. Jyväskylän yliopiston perus- ja jatko-opiskelijat voivat käyttää pseudonymisoituja aineistoja opinnäytetöissään (kandidaatin ja maisterin tutkielmat, väitöskirjat).

8. HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYN ELINKAARI

Henkilörekisteri ja tutkimusaineisto (kyselyn aineisto ja sen puhtaaksi kirjoitettu tekstitiedosto) hävitetään tammikuuhun 2030 mennessä Jyväskylän yliopiston IT-palvelujen antamia ohjeita seuraten.

9. Rekisteröidyn oikeudet

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuojasetuksen 7 artikla) (jos perusteena käytetään suostumusta ks. kohta 4)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuojasetuksen 15 artikla) Sinulla on oikeus saada tietoa siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuojasetuksen 16 artikla) Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuojasetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuojasetuksen 18 artikla) Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuojasetuksen 21 artikla) (jos perusteena käytetään oikeutettua etua ks. kohta 4)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu oikeutettuun etuun.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä rekisterinpitäjään (ks. kohta 1).

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuojasetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu. Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>