Tampereen yliopisto

Riikka Lindqvist

VERKOSTOTYÖNTEKIJÖIDEN KOKEMUKSIA PEDAGOGIIKAN TUKEMISESTA JA KEHITTÄMISESTÄ PÄIVÄKODEISSA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Maaliskuu 2024

TIIVISTELMÄ

Riikka Lindqvist: Verkostotyöntekijöiden kokemuksia pedagogiikan tukemisesta ja kehittämisestä päiväkodeissa
Kandidaatintutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden kandidaattiohjelma, varhaiskasvatuksen opettaja
Maaliskuu 2024

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastelin yhden kaupungin kunnallisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevien pedagogisten verkostotyöntekijöiden kokemusten kautta, millaista tukea varhaiskasvatustiimit tarvitsevat työhönsä ja miten verkostotyöntekijät ovat osallistuneet pedagogiikan kehittämiseen ja pedagogisen johtajuuden tukemiseen. Varhaiskasvatuksen laatu ja pedagogiikka ovat nousseet varhaiskasvatustoiminnan keskiöön viimeisen vuosikymmenen aikana varhaiskasvatuksessa tapahtuneiden muutosten seurauksena. Pedagogisten verkostotyöntekijöiden työ on liittynyt vahvasti varhaiskasvatuksen laadun ja pedagogiikan tukemiseen ja kehittämiseen yhteistyössä muun varhaiskasvatushenkilöstön kanssa.

Toteutin tutkimuksen laadullisena tutkimuksena ja keräsin aineiston ryhmähaastatteluna. Analyysimenetelmänä käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tutkimukseeni osallistui neljä verkostotyöntekijää. Tutkimukseni tutkimustehtävänä oli selvittää, millaista tukea varhaiskasvatustiimit ovat tarvinneet ja millaisin keinoin verkostotyöntekijät ovat heitä tukeneet sekä miten verkostotyöntekijät kokivat tukeneensa varhaiskasvatusyksiköiden pedagogiikan kehittämistä pedagogisen johtajuuden tukemisen kautta.

Teoriaohjaavan sisällönanalyysin kautta varhaiskasvatustiimien tarvitsemasta tuesta nousi esille kolme osa-aluetta, jotka olivat tiimityö, pedagogisen toiminnan ja menetelmien tukeminen sekä ammatillisen osaamisen tukeminen. Verkostotyöntekijät tukivat näitä osa-alueita vuorovaikutteisen ohjauksen, opetussuunnitelmaan ja siihen liittyvän yleisen tuen valikon, mallintamisen sekä tavoitteiden asettelun, arvioinnin ja seurannan avulla. Verkostotyöntekijät tukivat pedagogiikan kehittämistä tukemalla päiväkodin johtajien pedagogista johtajuutta ammatillisten keskustelujen kautta, välittämällä tietoa lapsiryhmien ja johtajan välillä sekä tukemalla henkilöstön osaamista.

Tutkimustuloksiani tukee teoreettinen viitekehys, jossa nousee esiin varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisen ja pedagogisen osaamisen yhteys varhaiskasvatuksen laatutekijöihin ja pedagogiikan toteutumiseen. Tutkimustuloksiani tukevat myös aiempien tutkimusten tulokset varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemuksista työn vaatimusten lisääntymiseen, ammatillisen osaamisen vaikutuksista pedagogiseen osaamiseen sekä päiväkodin johtajien kokemuksiin pedagogisen johtajuuden haasteisiin liittyen.

Avainsanat: varhaiskasvatus, pedagogiikka, tiimityö, ammatillinen osaaminen, pedagoginen johtajuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 4

2 LAADUKAS JA PEDAGOGINEN VARHAISKASVATUS 6

2.1 Varhaiskasvatuksen laatu 7
2.1.1 Ammatillinen osaaminen osana varhaiskasvatuksen laatua 8
2.1.2 Moniammatillinen tiimityö 9
2.1.3 Päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus 11
2.2 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka 12
2.3 Pedagogisen osaamisen tukeminen 14

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS 17

3.1 Tutkimustehtävä 17
3.2 Metodologinen lähestymistapa 17
3.3 Aineistonkeruu 18
3.4 Aineiston kuvailu 20
3.5 Analyysimenetelmä 20

4 TULOKSET 22

4.1 Pedagoginen tuki kasvattajatiimeille 22
4.2 Pedagogisen johtajuuden tukeminen 28

5 POHDINTA 33

5.1 Johtopäätökset 33
5.2 Tutkimuksen luotettavuus 36
5.3 Tutkimusetiikka 37
5.4 Jatkotutkimusaiheet 38

LÄHTEET 39

LIITTEET 43

Liite 1: Ryhmähaastattelun kysymykset 43

1 JOHDANTO

Kandidaatintutkielmani aiheena on Keravan kunnallisissa päiväkodeissa hankkeen kautta toimivien pedagogisten verkostotyöntekijöiden kokemukset varhaiskasvatuksen pedagogiikan tukemisesta ja kehittämisestä yhdessä varhaiskasvatuksen henkilöstön ja päiväkodin johtajien kanssa. Verkostotyön hanke aloitettiin Keravalla elokuussa 2021 ja se päättyi joulukuussa 2023. Pedagogisten verkostotyöntekijöiden toiminnan visiona oli laadukas varhaiskasvatus, jossa toimitaan pedagogisesti ja ylläpidetään hyvää ilmapiiriä. Lisäksi toiminnalla pyrittiin tukemaan henkilöstöä, jotta heillä on hyvä tehdä töitä Keravan varhaiskasvatuksessa.

Viime vuosina varhaiskasvatuksessa on tapahtunut merkittäviä muutoksia, joiden kautta laatu ja pedagogiikka ovat nousseet entistä suuremman tarkastelun ja arvioinnin kohteeksi (Karila ym., 2017). Fonsénin ja Parrilan (2017) mukaan varhaiskasvatuspalveluiden ydintarkoitus on jokaisen lapsen oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin edistäminen, mikä nostaa pedagogiikan entistä tärkeämpään rooliin varhaiskasvatuksen toiminnassa. Tämä aiheuttaa uusia haasteita varhaiskasvatuksen toiminnan laadulle, henkilöstön ammatillisuudelle ja osaamiselle sekä johtamiselle (Fonsén & Parrila, 2017).

Pedagogisten verkostotyöntekijöiden tavoitteena oli tarjota pedagogista tukea varhaiskasvatusyksiköille ja niissä toimiville tiimeille. Verkostotyöntekijöiden tehtävänä oli muun muassa kehittää pedagogista toimintaa lapsiryhmissä yhteistyössä päiväkodin johtajan kanssa ja tukea henkilöstön pedagogista osaamista varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetussuunnitelmien tavoitteiden mukaiseksi. Verkostotyöntekijöiden toiminnalla pyrittiin tukemaan myös päiväkodin johtajien pedagogista johtajuutta.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten verkostotyöntekijät ovat tukeneet varhaiskasvatuksen henkilöstöä sekä miten he ovat kehittäneet pedagogiikkaa yhteistyössä päiväkodin johtajien kanssa pedagogista johtajuutta

tukien. Tutkimukseni tuloksia on mahdollista hyödyntää paikallisella tasolla esimerkiksi pohdittaessa varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutus- ja osaamisen kehittämistarpeita.

Toteutan tutkielmani laadullisena tutkimuksena. Aluksi esittelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, joka perustuu varhaiskasvatuksen laatuun ja pedagogiikkaan liittyviin sisältöihin. Teoreettisen osuuden jälkeen esittelen tutkimuskysymykseni sekä miten tutkimus on toteutettu ja millaisia tuloksia sain analyysin avulla. Lopuksi pohdin tuloksia suhteessa teoreettisiin lähtökohtiin sekä käsittelen tutkimukseni luotettavuutta, etiikkaa ja jatkotutkimusaiheita.

2 LAADUKAS JA PEDAGOGINEN VARHAISKASVATUS

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan päiväkoti-, perhepäivähoito- ja avointa varhaiskasvatustoimintaa, mutta tässä tutkielmassa kontekstina on vain päiväkotiympäristö. Varhaiskasvatuslain 2§ (540/2018) mukaan ”*varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”.* Varhaiskasvatuslaissa 3§ (540/2018) varhaiskasvatuksen tavoitteena on muun muassa tukea lapsen oppimisen edellytyksiä, edistää koulutuksellista tasa-arvoa inklusiivisin periaattein, toteuttaa monipuolista pedagogista toimintaa sekä mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset ja turvallinen varhaiskasvatusympäristö.

Varhaiskasvatuslain lisäksi varhaiskasvatuksen järjestäjien ja ammattilaisten oikeudellisesti velvoittavana asiakirjana on varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jonka tehtävä on *”tukea ja ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä sekä edistää laadukkaan ja yhdenvertaisen varhaiskasvatuksen toteutumista koko maassa”* (Opetushallitus, 2022, s.10). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta kunnat laativat paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat (Oph, 2022).

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten työtä ohjaavat varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelma painottavat molemmat laadukasta, pedagogista ja inklusiivista varhaiskasvatusta. Inklusiivisella varhaiskasvatuksella tarkoitetaan kaikille yhteistä varhaiskasvatusta, jossa arvostetaan moninaisuutta kaikille lapsille yhteisissä ryhmissä huomioiden kaikkien oikeus osallistua ja oppia omien mahdollisuuksien mukaisesti sekä luoda sosiaalisia suhteita ja yhteisöllisyyttä (Viitala, 2022). Inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa painottuu toimintaympäristöjen muokkaaminen ja ympäristöstä pyritään poistamaan tai muokkaamaan erilaisuutta aiheuttavia tekijöitä (Viitala, 2022). Laadukas

inklusiivinen varhaiskasvatus on hyödyksi monipuolisesti eri kehityksen osa-alueille niin tuen tarpeisille kuin kaikille lapsille ja se nostaa kaikkien lasten vahvuudet näkyviksi (Viitala, 2022).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen roolia on viimeisen kymmenen vuoden aikana muuttanut hallinnonalan vaihdos, varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelman velvoittavuus, joiden seurauksena varhaiskasvatuksen asema osana suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää on vahvistunut (Karila ym., 2017). Myös varhaiskasvatuslaissa vuonna 2022 tapahtuneet muutokset lapselle tarjottavaan tukeen käynnisti varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien päivityksen (Kannel ym., 2023). Muutoksissa korostui entisestään inkluusio varhaiskasvatustoimintaa ohjaavana arvopohjana (Kannel ym., 2023). Nämä muutokset ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen laadun, pedagogiikan ja inkluusion painottumiseen varhaiskasvatuksessa, mikä tuo esille myös varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisen osaamisen tärkeyden.

2.1 Varhaiskasvatuksen laatu

Laatua pidetään tärkeänä ja sitä korostetaan varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa haasteellisesta määrittelystä huolimatta ja se onkin käsitteenä suhteellinen ollessaan sidoksissa aina aikaan, ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin ja niiden tuottamiin merkityksiin (Vlasov ym., 2018). Laatu voidaan nähdä yleisesti tarkoittavan vaatimustenmukaisuutta (Vlasov ym. 2018). Laatua määriteltäessä on olennaista esimerkiksi tarkastella yhteiskunnallisia arvoja ja kansallisen varhaiskasvatuksen arvopohja nähdään ohjaavan laadun arviointia (Vlasov ym., 2018). Suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun keskeisimmät vaatimukset perustuvat varhaiskasvatusta ohjaavaan lainsäädäntöön, varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sekä kansallisiin ja kansainvälisiin asiantuntija- ja tutkimustietoon (Vlasov ym., 2018). Karila ym. (2017) tuovat esille, että tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen laadukkuudella on merkitystä lapsen kehitykselle ja puolestaan huonolaatuisella varhaiskasvatuksella saattaa olla negatiivista yhteyttä lapsen kehitykseen.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on laatinut varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirjan, jossa määritellään myös kansallisen varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit, joilla kuvataan tiivistetysti laadukasta ja tavoiteltavaa varhaiskasvatusta ja niiden avulla voidaan yhtenäistää arviointia kansallisesti (Vlasov ym., 2018). Varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit on jaettu laadun rakennetekijöihin ja prosessitekijöiden, jotka ovat kuitenkin jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään (Vlasov ym., 2018).

Laadun rakennetekijät pitävät sisällään varhaiskasvatuksen järjestämiseen liittyviä tekijöitä, joita lait, asetukset ja muut valtakunnalliset asiakirjat määrittävät (Repo ym., 2019). Näitä ovat esimerkiksi varhaiskasvatusta ohjaava opetussuunnitelma, henkilöstön perus- ja täydennyskoulutus ja osaamisen kehittäminen, henkilöstörakenne ja varatut resurssit, johtamisjärjestelmä, lapsiryhmän rakenne ja varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt (Repo ym., 2019). Revon ym. (2019) mukaan laadun prosessitekijät puolestaan sisältävät lapsen kokemuksiin suoraan yhteydessä olevia varhaispedagogiikan ydintoimintoja. Niiden kautta kuvataan varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden ja sisältöjen toteutumista käytännössä (Repo ym., 2019). Prosessitekijöitä ovat esimerkiksi henkilöstön ja lapsen välinen sekä henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus, pedagoginen toiminta ja oppimisympäristöt, pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen sekä johtaminen pedagogisen toiminnan tasolla (Repo ym., 2019).

2.1.1 Ammatillinen osaaminen osana varhaiskasvatuksen laatua

Korkalaisen (2009) sekä Karilan ym. (2017) mukaan varhaiskasvatuksen yhtenä laatutekijänä on henkilöstön asiantuntijuus ja osaaminen. Korkalainen (2009) tuo tutkimuksessaan esille varhaiskasvatuksessa lasten tuen tarpeen kasvun ja henkilöstön ammatillisen osaamisen tärkeyden lasten tukemiseksi. Korkalainen (2009) mainitsee tutkimuksessaan myös varhaisen tuen osaamisen ja sen sisältämän ennalta ehkäisevän näkökulman tärkeyden. Inklusiivisen varhaiskasvatuksen painottuessa varhaisen tuen osaaminen on tärkeä osa-alue henkilöstön ammattitaidossa. Henkilöstön ammatillisella osaamisella on merkitystä, miten pedagogiikkaa ja varhaiserityiskasvatusta toteutetaan ja

millainen toimintaympäristö lapselle luodaan varhaiskasvatuksessa ollessaan (Korkalainen, 2009).

Karila ym., (2017) mukaan osaamistasoon ja osaamisen kehittämiseen panostamisen voidaan katsoa olevan kustannustehokasta, koska sen avulla voidaan mahdollisesti turvata varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista. Suomessa uudistuneen varhaiskasvatuslain tavoitteet ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet asettavat ammattilaisten osaamiselle uudenlaisia vaatimuksia ja henkilöstön osaamista on kehitettävä erityisesti pedagogista osaamista painottavaan suuntaan (Karila ym., 2017). Varhaiskasvatuksen muutokset ja henkilöstön osaamisen tukeminen ja kehittäminen tuo osaltaan haasteita myös päiväkodin johtajien työlle sekä nostaa esille niin päiväkodin johtajien kuin varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen johtajuuden merkityksen.

2.1.2 Moniammatillinen tiimityö

Suomessa varhaiskasvatusta toteutetaan moniammatillisissa tiimeissä, joissa on eri koulutustaustaisia ammattilaisia (Ranta ym., 2023). Varhaiskasvatuksen lapsiryhmän toiminnasta vastaavissa tiimeissä työskentelee varhaiskasvatuksen opettajia ja lastenhoitajia ja näiden lisäksi kokoonpanossa voi vaihtelevasti olla esimerkiksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja, ryhmäavustaja tai yksittäisen lapsen henkilökohtainen avustaja (Ahonen, 2023). Varhaiskasvatuksen opettajaksi voi nykyään kouluttautua vain yliopistossa, mutta aiemmin koulutus on vaihdellut yliopiston lisäksi seminaari- ja opistokoulutettuihin sosiaalikasvattajiin sekä ammattikorkeakoulutettuihin sosionomeihin (Karila, 2013). Varhaiskasvatuksen opettajan erityisosaamisen alueena ovat kasvatuksen, opetuksen ja pedagogiikan osaaminen, lapsen kehityksen tunteminen sekä asiantuntijuuden ja työn kehittämisen osaaminen, mihin perustuen varhaiskasvatuksen opettaja vastaa pedagogisesta toiminnasta lapsiryhmässään (Suvanto ym., 2021).

Lastenhoitajien koulutustaustana on puolestaan pääasiassa toisen asteen ammatilliset opinnot sosiaali- ja terveysalan tai kasvatus- ja ohjausalan perustutkinnosta (Ukkonen-Mikkola ym., 2021). Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan koulutustaustan tuoma eriytynyt osaaminen painottuu puolestaan

lapsen kasvatuksen, huolenpidon ja hoidon kokonaisuuteen (Ukkonen-Mikkola ym., 2021). Perushoidon ja kasvatuksen toteuttamisen lisäksi lastenhoitaja osallistuu yhdessä muun tiimin kanssa pedagogisen toiminnan toteuttamiseen ja arviointiin lapsiryhmässä sekä perheiden kanssa toimimiseen (Ukkonen-Mikkola ym., 2021).

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutustaustojen erilaisuus on lähivuosina vain kasvanut, kun uutena tehtävänimikkeenä on myös varhaiskasvatuksen sosionomi. Ukkola-Mikkolan ym. (2021) mukaan varhaiskasvatuksen sosionomin -tehtävänkuva on puolestaan niin uusi, että se ei ole vielä täysin selkiintynyt, mutta sosionomin erityisosaamisena nähdään perheiden kanssa tehtävä yhteistyö ja moniammatillinen verkostotyö perhepalveluiden verkostossa. Sosionomi osallistuu yhtä lailla varhaiskasvatuksen opettajan ja lastenhoitajan kanssa lapsiryhmän hoitoon, kasvatukseen ja opetukseen sekä toiminnan arviointiin ja kehittämiseen (Ukkola-Mikkola ym., 2021).

Ukkonen-Mikkolan ym. (2021) mukaan varhaiskasvatuksen työn kokonaisuuden muodostaa ammattiryhmien sekä eriytynyt että eri koulutustaustojen tuottama yhteinen osaaminen. Tutkintokoulutus kuitenkin vaikuttaa siihen, miten osaamisen syvyys ja laajuus painottuu yhteisen osaamisen alueilla (Ukkonen-Mikkola ym., 2021). Ahonen (2023) tuo esille eri ammattiryhmien osaamisalueiden hyödyntämisen työhön liittyvien vastuualueiden selkiyttämisessä tärkeänä laadukkaaseen pedagogiseen toimintaan vaikuttavana tekijänä. Ahosen (2023) mukaan toimiva tiimi, jossa korostuu lämmin vuorovaikutus ja vaivannäkö toimintaa ohjaavien periaatteiden eteen luo lapsiryhmän laadukkaan pedagogisen toiminnan.

Ranta ym. (2023) tuovat artikkelissaan esille aiemman tutkimustiedon osoittavan, että tiimityön toimivuus vaikuttaa oleellisesti myös varhaiskasvatustoiminnan laatuun niin lasten kuin työntekijöiden toiminnan näkökulmista. Tutkimusten mukaan toimivan tiimityön yhtenä edellytyksenä on tiimijohtaja, joka vastaa tiimin toimivuudesta ja varhaiskasvatuksessa tämä tarkoittaa varhaiskasvatuksen opettajien vastuuta (Ranta ym., 2023). Tiimin sisäisen viestinnän laatu on muun muassa vahvasti sidoksissa tiimin suorituskykyyn, jonka takia tiiminjäsenten tiedon jakaminen, yhdistäminen ja

muokkaaminen on tärkeää ja tässä myös tiimin pedagoginen johtajuus on oleellista (Ranta ym., 2023).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Oph, 2022) mukaan lapsiryhmän pedagogisen toiminnan suunnittelun, toteutumisen, arvioinnin ja kehittämisen kokonaisvastuussa on varhaiskasvatuksen opettaja, vaikka koko kasvattajatiimi suunnittelee ja toteuttaakin toimintaa yhdessä. Heikka (2017) tuo esille opettajajohtajuus käsitteen, jolla viitataan opettajan oman lapsiryhmän ja kasvattajatiimin pedagogisen johtajuuden ja vastuun lisäksi myös opettajan osallistumiseen laajemminkin johtajuuteen ja pedagogiseen kehittämiseen koko yksikössä. Opettajajohtajuus sisältyy jaettuun pedagogiseen johtajuuteen, jota toteutetaan mikrotasolla päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien yhteistyössä ja sen keskiössä on pedagogiikka ja sen kehittäminen (Heikka, 2017). Fonsén (2014) tuo tutkimustuloksissaan esille jaetussa pedagogisessa johtajuudessa tärkeäksi henkilöstön osaamisen ja asenteen.

Heikan ym. (2022) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus sisältyi heidän pedagogiseen työhönsä lasten, tiimin jäsenten, huoltajien ja muiden yhteisön jäsenten kanssa. Opettajien pedagoginen johtajuus sisältää monipuolisia johtamistehtäviä liittyen pedagogiseen toimintaan, varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmiin ja pedagogiseen työhön tavoitteiden saavuttamiseksi sekä vastuuta ryhmien kasvattajien ammatillisesta kehittymisestä ja yhteistyötä huoltajien ja moniammatillisteen yhteistyöhön osallistuvien ammattilaisten kanssa (Heikka ym., 2022). Heikka ym. (2022) tuovat tutkimusartikkelissaan esille myös, että jotkut opettajat voivat kokea epävarmuutta johtajuuden omaksumiseen tiimeissään, mikä voi vaikuttaa pedagogiseen kehitykseen.

2.1.3 Päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus

Varhaiskasvatusyksikön johtaja on keskeisessä asemassa ja roolissa oman yksikkönsä pedagogiikan toteutumisessa sekä sen arvioinnissa ja kehittämisessä. Pedagogisen johtajuuden päätavoite on lapsen hyvä kasvu, oppiminen ja hyvinvointi ja sitä aikaansaadaan laadukkaalla pedagogiikalla, mikä puolestaan edellyttää pedagogiikan johtamista, johtamisosaamista ja näitä kaikkia taustoittavaa arvokeskustelua, toiminnan kriittistä arviointia ja arviointiin

pohjautuvaa kehittämistä (Fonsén & Parrila, 2017). Fonsén ja Parrila (2017) tuovat esille, että varhaiskasvatusyksikön johtaja on työyhteisön pedagogisen johtamisen toteuttaja ja on vastuussa siitä, että rakenteet ja työvälineet edistävät oppimista yhteisten pedagogiikan kehittämisen painopisteiden mukaisesti. Pedagogisen johtajan tulee olla tietoinen, miten pedagogiikkaa toteutetaan ryhmissä ja mitä tulisi kehittää (Fonsén & Parrila, 2017).

Varhaiskasvatusyksikön johtajan tehtävä on olla myös osaamisen johtamisen suunnittelija ja prosessin ylläpitäjä (Fonsén & Parrila, 2017). Osaava henkilöstö on oleellinen tekijä varhaiskasvatuksessa ja tässä pedagogiikan asiantuntijuuden tehtävässä osaamisen tasoa ja laatua on tärkeää ylläpitää ja kehittää vastaamaan muuttuvia yhteiskunnallisia ja kasvatustieteellisiä vaatimuksia (Fonsén & Parrila, 2017). Osaamisen johtamisessa on tärkeää uuden tiedon saaminen käytännön taidoksi niin yksittäiselle työntekijälle kuin koko organisaation toimintatavaksi (Fonsén & Parrila, 2017).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemässä arvioinnissa Repo ym. (2019) tuovat tutkimustuloksissaan esille johtajien kokemat ajankäytön haasteet varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen työn toteuttamiseen. Osa johtajista koki, että ei pysty antamaan riittävästi tukea henkilöstölle pedagogiikan toteuttamiseen (Repo ym., 2019). Myös Fonsénin (2014) tekemässä tutkimuksessa ilmenee, että päiväkodin johtajien muiden työtehtävien määrän takia johtajilla ei ole käyttää pedagogiseen johtajuuteen niin paljon resursseja kuin he itse haluaisivat. Fonsénin (2014) tutkimuksessa tuodaan esiin myös päiväkodin johtajien ajatuksia siitä, että pedagogisen johtajuuden kannalta on tärkeää, että johtajat ovat tietoisia yksiköissään tapahtuvasta arjen pedagogiikasta, jotta sitä voidaan arvioida ja kehittää.

2.2 Varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Vanha päivähoitolaki muutettiin varhaiskasvatuslaiksi vuonna 2015 ja se uudistui laajemmin vuonna 2018, minkä myötä pedagogiikan merkitys varhaiskasvatuksessa vahvistui, mikä näkyy myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjassa (Alila & Eskelinen, 2021). ”*Pedagogiikalla tarkoitetaan ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa arvoihin ja tietoon perustuvaa tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja*

oppimisen toteutumiseksi, mikä näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa" (Ahonen & Roos, 2019, s.12–13). Pedagogiikka edellyttää pedagogista osaamista ja siksi siihen liittyy vahvasti tietoperusta ja ammatillisuus, johon puolestaan liittyy koulutus (Ahonen & Roos, 2019). Pedagogiikkaan liittyvä suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus viittaavat siihen, että pedagogiikan keskiössä tulee aina olla käsitys tavoitteista, joihin toiminnalla pyritään, koska ilman tavoitteita pedagogiikkaa ei voida suunnitella tai arvioida (Ahonen & Roos, 2019). Toiminnan tavoitteet puolestaan syntyvät sekä varhaiskasvatussuunnitelman keskeisistä sisällöistä ja niiden soveltamiseen tarvittavasta osaamisesta, että laajemmasta pedagogisesta ymmärryksestä, joka edellyttää varhaiskasvattajan ymmärtävän syvällisellä tasolla työnsä merkityksen (Ahonen & Roos, 2019).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Oph, 2022) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan tavoitteena on lasten oppimisen ja hyvinvoinnin sekä laaja-alaisen osaamisen edistäminen. Laaja-alaisen osaamisen kehittymiseen liittyvät varhaiskasvatuksen toimintatavat, eri oppimisympäristöjen hyödyntäminen sekä lasten hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen (Oph, 2022). Toiminnan suunnittelun lähtökohtana on lasten mielenkiinnon kohteet ja tarpeet yhdistettynä laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin ja oppimisen alueisiin, ja niiden perustana ovat arvot ja oppimiskäsitys (Oph, 2022). Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa tarkennetaan pedagogisen toiminnan tavoitteita ja periaatteita, jonka lisäksi lasten omat varhaiskasvatussuunnitelmat ovat lapsiryhmän toiminnan suunnittelun lähtökohtia (Oph, 2022).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen eli Karvin tekemän arvioinnin mukaan kaikkialla ei varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden asettamat sisällölliset tavoitteet toteudu odotetusti (Repo ym., 2019). Arvioinnin tulosten mukaan puutteita havaittiin erityisesti alle kolmivuotiaiden pedagogiikassa sekä taidekasvatuksen, lukutaidon valmiuksia ja monilukutaitoa vahvistan toiminnan sisällöissä (Repo ym., 2019). Karvin arvioinnin tuloksista ilmeni varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutumisen esteiksi puutteet rakenteellisissa tekijöissä, kuten johtamisen rakenteissa, henkilöstön vaihtuvuudessa ja henkilöstön pedagogisessa osaamisessa (Repo ym., 2019).

Arvioinnin vastausten mukaan henkilöstön pedagogisen osaamisen puutteet koettiin erityisesti lapsiryhmissä, joissa oli erityistä tukea tarvitsevia lapsia tai kieleen liittyviä haasteita (Repo ym., 2019). Puolestaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteuttamista edesauttoivat hyvä pedagoginen johtaminen, riittävän konkreettinen paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma sekä henkilöstön tarpeisiin kohdennettu täydennyskoulutus (Repo ym., 2019).

2.3 Pedagogisen osaamisen tukeminen

Korkalainen (2009) tuo tutkimustuloksissaan esille, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset kokivat työn vaativuuden lisääntyneen lasten monenlaisten tuen tarpeiden kasvaessa ja sen takia kokivat työssään ammatillisen osaamisensa riittämättömyyttä ja osaamisvajetta. Tutkimustuloksissa nousi esiin myös työntekijöiden toive niin varhaisen tuen ja puuttumisen kuin erityisen tuen toimintamallien ohjaukseen (Korkalainen, 2009). Korkalaisen (2009) tutkimustulosten mukaan työntekijät kokivat oman ammatillisen osaamisen kehittämiselle hyödylliseksi koulutukset, työpajatoiminnan ja ohjauksen esimerkiksi kuvien käyttöön.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemässä arvioinnissa koskien paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista ilmeni, että varhaiskasvatuksen henkilöstö oli vaihtelevasti tutustunut omaa työtään ohjaaviin varhaiskasvatussuunnitelmiin, mitä perusteltiin kiireellä ja ajanpuutteella (Kannel ym., 2023). Arvioinnin kyselytuloksissa ilmeni myös, että osalle inkluusion käsite sekä mitä se omassa työssä tarkoittaa ja miten sitä tulisi toteuttaa olivat edelleen epäselviä (Kannel ym., 2023). Karvin arvioinnin kyselytuloksissa nousi esiin toiveet täydennyskoulutuksiin tai lisätukeen liittyen varhaiskasvatuksessa tapahtuneisiin muutoksiin (Kannel ym., 2023). Kyselyissä toivottiin sekä yleistason koulutuksia inkluusion toteuttamiseen ja lasten tuen tarpeisiin liittyen, että tilannekohtaista ja nopeaa tukea lapsiryhmän tarpeiden mukaan (Kannel ym., 2023). Toteutustavoissa toivottiin sekä yhteisiä keskusteluja että informatiivisia luentoja (Kannel ym., 2023). Kanteleen ym. (2023) mukaan tuen tulisi tähdätä pitkäkestoisten muutosten aikaansaamiseen ja yhteisön toimintakulttuurin kehittämiseen kertaluontoisten koulutusten sijaan.

Pedagogiset verkostotyöntekijöiden työn tarkoituksena on tukea varhaiskasvatuksen henkilöstöä vertaismentorointia hyödyntäen. Thorntonin (2015) mukaan mentorointia on kuvattu suhteeksi, joka sisältää tukemisen, motivoimisen, muokkaamisen, ohjaamisen ja rohkaisemisen tarkoituksena auttaa mentoroitavaa saavuttamaan potentiaalinsa. Vaikka mentorointi on perinteisesti mielletty siten, että kokeneempi henkilö välittää tietoja ja taitoja vähemmän kokeneelle, kannattavat useat kirjoittajat enemmän yhteistyökykyisempää suhdetta, joka sisältää keskinäisen oppimisen (Thornton, 2015). Thornton (2015) kertoo artikkelissaan, kuinka Uudessa Seelannissa on hyödynnetty mentoriopettajuutta aloittelevien opettajien tukemiseen, missä mentorointi on sisältänyt tukea, palautteen antamista ja opettajien tukemista. Aiemmin toimintaa kutsuttiin tutoropettajuutena, mutta sen nähtiin painottuvan vain ohjeiden ja neuvojen antamiseen (Thornton, 2015). Opettajien mentoroinnilla varhaiskasvatuksessa todettiin olevan myönteinen vaikutus opettajien pysyvyyteen sekä opetuksen ja oppimisen laatuun (Thornton, 2015). Thornton (2015) mainitsee mentoroinnin olevan tärkeä johtamisstrategia sekä yksilöiden että tiimien ammatillisen oppimisen tukemiseksi. Uudessa Seelannissa mentorointiin liittyvissä tutkimuksissa on todettu työyhteisön ulkopuolisen mentorin hyödyiksi erityisesti erilaisten ja vaihtoehtoisten näkökulmien esille tuomisen sekä kriittiseen pohdiskeluun kannustamisen (Thornton, 2015).

Perusopetuksessa on toteutettu tutoropettajatoimintaan liittyvää hanketta osana Sipilän hallituksen Uusi peruskoulu -ohjelmaa, jonka sisältöinä oli uuden opetussuunnitelman toimeenpano, yhteisöllinen toimintakulttuuri sekä tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen opetuksessa, joita tuettiin opettajien välisellä vertaisohjaukseen ja -koulutukseen perustuvalla tutoropettajamallilla (Pennanen ym., 2021). Selvityksen arvioissa ilmenee, että tutortoiminnalla näytti olevan eniten vaikutusta monipuolisten oppimisympäristöjen käytön parantamiseen ja opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttamiseen (Pennanen ym., 2021). Arvioissa todettiin myös, että tutoropettajatoiminnalla oli ollut positiivista vaikutusta uusien ideoiden kokeilemiseen, mihin on saattanut myönteisesti vaikuttaa vertaisohjauksellinen tuki kollegalta (Pennanen ym., 2021). Opettajien kyselytulosten perusteella selvityksessä todetaan, että tutoropettajatoiminnan avulla opettajat pystyivät tekemään pysyvää parannusta opetustyöhönsä,

toiminta nähtiin ammatillisen kehittymisen kannalta hyödyllisenä ja myös koulujen toimintakulttuuria muutettiin pysyvästi (Pennanen ym., 2021).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkielmassani keskityn tarkastelemaan varhaiskasvatuksen laadukkaan pedagogisen toiminnan toteuttamisen tukemis- ja kehittämistarpeita pedagogisten verkostotyöntekijöiden työn kautta. Tavoitteena on selvittää verkostotyöntekijöiden kokemusten kautta, millaista tukea varhaiskasvatustiimit ovat tarvinneet työssään sekä millaisin keinoin verkostotyöntekijät ovat tukea antaneet. Tutkimuksella halutaan selvittää myös verkostotyöntekijöiden näkemystä, miten heidän tehtäväkuvansa on tukenut pedagogiikan kehittämistä pedagogisen johtajuuden tukemisen kautta.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaista pedagogista tukea varhaiskasvatuksen kasvattajatiimit ovat tarvinneet ja millaisin keinoin pedagogiset verkostotyöntekijät ovat tiimejä tukeneet?
2. Miten pedagogiset verkostotyöntekijät kokevat tukeneensa varhaiskasvatusyksiköiden pedagogiikan kehittämistä pedagogisen johtajuuden tukemisen näkökulmasta?

3.2 Metodologinen lähestymistapa

Tutkielmani on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Perttulan (1995) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkittavat ilmiöt muodostuvat tietoisuuden, ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja sitä jäsentävän kielen kautta. Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemukset, joiden näkökulmasta tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään (Juuti & Puusa, 2020). Hirsjärven ja Hurmeen (2014) mukaan laadullinen

tutkimus tuo esille tutkittavien havainnot tilanteista. Tutkielmani perustuukin varhaiskasvatuksessa työskentelevien verkostotyöntekijöiden kokemuksiin, havaintoihin ja näkökulmiin varhaiskasvatusyksiköiden pedagogiikan tukemisesta ja kehittämistyöstä. Verkostotyöntekijöiden omat kokemukset ovat toiminnan keskiössä ja niiden kautta ilmiötä tarkastellaan, jonka takia tutkimukseni on laadullista tutkimusta ja liittyy myös Perttulan (1995) kuvaamaan sosiaalisen todellisuuden ilmiöihin vuorovaikutukseen ja tietyn asiantuntijuuden näkökulmaan perustuen.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että niin aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kuin tutkimuksen eri vaiheet ja niitä koskevat ratkaisut kehittyvät vähitellen ja joustavasti tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi, 2018). Oleellista on kuitenkin löytää tutkimuksen edetessä johtoajatus, johon perustuen ratkaisuja ja rajauksia tehdään (Kiviniemi, 2018). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan itse ollessa aineistonkeruun väline, aineistonkeruuseen vaikuttaa tutkijan omat tarkastelunäkökulmat ja todellisuus välittyy tämän tulkinnallisen perspektiivin kautta (Kiviniemi, 2018). Olen rajannut tutkimustehtäväni varhaiskasvatuksen pedagogisiin ja laadullisiin sisältöihin liittyvien ilmiöiden tarkasteluun, johon perustuen olen tehnyt myös aineistooni liittyvät tulkinnat.

3.3 Aineistonkeruu

Keräsin tutkimusaineistoni joulukuussa 2023 tekemällä ryhmähaastattelun (liite 1) pedagogisille verkostotyöntekijöille, joita on yhteensä neljä. Ryhmähaastatteluuni valikoituivat nimenomaan varhaiskasvatuksessa toimineet verkostotyöntekijät omaan työhönsä liittyvän asiantuntijuuden takia, ja heillä oli laaja kokemus kentältä. Puusan ja Juutin (2020) mukaan erilaiset haastattelumenetelmät ovat yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä, koska sen avulla saadaan hyvin tutkittavan näkökulma ja ääni esille, mikä on olennaista laadullisessa tutkimuksessa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2014) mukaan ryhmähaastattelussa pyritään keskusteluun, jossa osallistujat kommentoivat asioita mahdollisimman spontaanisti, tekevät huomioita ja tuottavat tutkittavasta ilmiöstä monipuolisesti tietoa. Ryhmähaastattelussa haastattelija huomioi ja puhuu yhtä aikaa useille haastateltaville ja tarvittaessa suuntaa kysymyksiä ryhmän yksittäisille jäsenille

sekä huolehtii, että kaikilla osanottajilla on mahdollisuus osallistua keskusteluun ja että keskustelu pysyy valituissa teemoissa (Hirsjärvi & Hurme, 2014).

Tutkimusaineistoani varten toteutettu ryhmähaastattelu voidaan määritellä myös ryhmäkeskusteluksi (Valtonen, 2005) tai täsmäryhmähaastatteluksi, josta käytetään myös englanninkielistä nimitystä *focus group interview* (Hirsjärvi & Hurme, 2014). Ryhmäkeskustelussa tai täsmäryhmähaastattelussa ryhmä koostuu muutamasta henkilöstä, jotka on valittu tarkasti, esimerkiksi ilmiöön liittyvän asiantuntijuuden perusteella ja ryhmällä on jokin määritelty tavoite, esimerkiksi uusien ideoiden tai palvelujen kehittely (Valtonen, 2005; Hirsjärvi & Hurme, 2014). Ryhmäkeskustelussa vetäjä pyrkii itse keskustelun seuraajaksi ja saamaan muiden osallistujien välille vuorovaikutusta eli tarjoaa esimerkiksi kysymysten kautta tutkimuksen kohteena olevia teemoja osallistujien keskenään keskusteltavaksi ja kommentoitavaksi (Valtonen, 2005). Aineistonkeruussa tavoitteena oli osallistujien kanssa keskustellen tarkastella heidän kokemuksiaan, näkemyksiään ja työnkuvansa vaikutuksia. Ryhmäkeskusteluun osallistujat valikoituivat nimenomaan tutkittavaan ilmiöön liittyvän kokemuksen ja asiantuntijuuden kautta.

Toteutin haastattelun puolistrukturoituna haastatteluna. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset on määritelty ennalta, mutta kysymysten sanamuotoja on mahdollista vaihtaa ja haastateltavat vastaavat omin sanoin (Hirsjärvi & Hurme, 2014). Puolistrukturoitu haastattelumuoto toteutui ryhmähaastatteluna siten, että esitin kysymykset (liite 1) koko ryhmälle ja ryhmän jäsenet vuorollaan vastasivat ja kertoivat näkemyksiään aiheeseen ja pohtivat vastauksia myös yhdessä keskustellen ja jakaen kokemuksiaan.

Toteutin ryhmähaastattelun lähitapaamisena verkostotyöntekijöiden kanssa. Olin lähettänyt haastattelukysymykset tutkittaville jo etukäteen, jotta he ehtivät valmistautua haastatteluun ja pohtia ennakkoon kysymyksiä. Haastattelun aikana kaikki osallistujat saivat kertoa oman näkökulmansa. Keskustelu sujui luontevasti ja avoimesti, mitä todennäköisesti edesauttoi se, että verkostotyöntekijät olivat toimineet pitkään omana tiiminään ja tunsivat hyvin toisensa sekä olivat jo ennestään tuttuja myös minulle. Keskustelussa osallistujien näkökulmat ja kokemukset olivat hyvin samansuuntaisia. Haastattelijana kuuntelin ja annoin tilaa haastateltaville ollen ryhmäkeskustelun vetäjän roolin mukaisesti enemmän keskustelun seuraaja. Osallistujien

keskustelu perustui esittämiini kysymyksiin. Huolehdin, että keskustelu pysyi teemassa ja seurasin ajankäyttöä. Keskustelu äänitettiin nauhurille ja ajallisesti haastattelu kesti noin 75 minuuttia.

3.4 Aineiston kuvailu

Aineistonkeruun jälkeen litteroin haastattelun. Aineistosta tuli litteroitua tekstiä 30 sivua. Haastattelussa painottuivat teemat liittyen verkostotyöntekijöiden työhön päiväkotien yksittäisten kasvattajatiimien ja lapsiryhmien pedagogisen toiminnan tukijoina sekä yhteistyö päiväkodin johtajien kanssa. Näiden lisäksi painottui myös verkostotyöntekijöiden tekemä varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämistyö niin yksikkö- kuin kuntatasolla.

Tutkimukseen osallistuneilla varhaiskasvatuksen pedagogisilla verkostotyöntekijöillä on pitkä kokemus varhaiskasvatusalalta ja erilaisista työtehtävistä. Verkostotyöntekijöinä tutkittavat ovat toimineet 1,5 vuodesta 2 vuoteen. Tutkittavista kolmella on koulutustaustana alempi tai ylempi sosionomi ammattikorkeakoulututkinto ja tämän lisäksi yliopistossa käytyjä kasvatustieteen opintoja ja yhdellä tutkittavista on kasvatustieteen kandidaatin tutkinto.

3.5 Analyysimenetelmä

Tutkimuksessani käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysillä pyritään saamaan aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon ja sitä kautta saamaan selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Analyysiyksikkö tulee määrittää ennen analyysin aloitusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysiyksikkönäni oli virke tai ajatuskokonaisuus.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen analyysin tapaan aineiston ehdoilla, mutta abstrahointi eli käsitteellistämisen vaiheessa empiirinen aineisto liitetään valmiisiin teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaava analyysi perustuu osittain induktiiviseen päättelyyn, jossa teoria ohjaa vasta lopputulosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaavan analyysin päättelyä voidaan sanoa myös abduktiiviseksi päättelyksi, jossa aineistolähtöisyys ja teorioiden tai mallien yhdistäminen vaihtelee (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aloitin analyysini litteroimalla haastattelun. Analyysia

tehdessäni poimin ensin litteroidusta haastattelusta asioita, jotka tulkitsin liittyvän tutkimustehtäväni teemoihin: varhaiskasvatustiimien tuen tarpeisiin, verkostotyöntekijöiden käyttämiin menetelmiin sekä yhteistyöhön päiväkodin johtajan kanssa. Listasin asioita taulukkoon ja tämän jälkeen pelkistin alkuperäisiä ilmauksia. Ryhmittelin aineistosta poimittuja ja pelkistettyjä ilmiöitä teemoittain. Tämän jälkeen teemoittain ryhmitellyn aineiston pääluokat muodostin ja yhdistin teemaan sopivaan teoreettiseen kontekstiin.

4 TULOKSET

Tässä osiossa käsittelen aineistoni tuloksia suhteessa tutkimuskysymyksiini. Ensin käsittelen tuloksia siitä, millaisia tuen tarpeita kasvattajatiimeissä ilmeni ja millaisin keinoin pedagogiset verkostotyöntekijät tukivat tiimejä. Toisessa osiossa esittelen tulokset, miten verkostotyöntekijät tukivat pedagogiikan kehittämistä päiväkodin johtajien pedagogisen johtajuuden tukemisen kautta.

4.1 Pedagoginen tuki kasvattajatiimeille

Ensimmäisessä tutkimustehtävässäni pyrin selvittämään, millaista tukea varhaiskasvatuksen kasvattajatiimit ovat tarvinneet ja millaisin keinoin verkostotyöntekijät ovat heitä tukeneet. Aineistosta muodostui kolme osa-aluetta, joihin kasvattajatiimit tarvitsivat pedagogisten verkostotyöntekijöiden tukea. Nämä osa-alueet olivat tiimityö, pedagogisen toiminnan ja menetelmien toteuttaminen ja ammatillisen osaamisen tukeminen. Näistä osa-alueista tiimityön ja pedagogiikan toteuttamisen voidaan katsoa liittyvän myös Revon ym. (2019) esille tuoman Karvin laadun prosessitekijöiden sisältöihin ja ammatillisen osaamisen puolestaan laadun rakennetekijöiden sisältöihin.

Tiimityöhön liittyvässä tuen tarpeessa korostuivat erityisesti tiimien sisäiseen vuorovaikutukseen liittyvät haasteet sekä tiimeissä tapahtuneet muutokset. Verkostotyöntekijät toivat esille, että tiimien jäsenten oli haastavaa esimerkiksi ottaa tiimissä puheeksi tiimin toimintaan liittyvät vaikeat asiat tai kertoa mieltä painava asia suoraan asianosaiselle. Ahosen (2023) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee usein kriittisen palautteen antamisen työkaverille vaikeana, johon voi liittyä tarve olla pidetty ja arvostettu työyhteisössä sekä vastaanottajan reaktion pelkääminen.

> ”Tiimissä on ollut haastetta tai just, että tiimissä on ollut muutoksia, niin sitten […..] mä oon niinku heitä opastanut siihen, että sun kannattaa nyt tää asia viedä sille työkaverille suoraan, eikä vain mulle tai johtajalle.”

> ”Ei osata niinku puhua keskenään, että sitä aina mennään niinku just sanomaan se oma ongelma niin ettei voida niinku sille asianosaiselle sanoa.”

Tiimityöhön liittyvissä haasteissa nousi esille jonkin verran myös moniammatillisuus. Tuloksissa tuli ilmi, että sosionomin ja opettajan väliset työtehtävien jaot aiheuttivat jonkin verran haasteita. Verkostotyöntekijöiden kokemukset olivat saman suuntaisia sosionomin työnkuvasta kuin Ukkonen-Mikkolan ym. (2021) toteamus sosionomin työnkuvan olevan vielä selkiytymätön, koska se on uusin varhaiskasvatukseen tullut ammattinimike. Tämän lisäksi myös resurssilastenhoitajien työnkuvan ja kiertävien lastenhoitajien roolin epäselvyys nousivat esille. Kuitenkin perinteisenäkin pidettävät tiimien varhaiskasvatuksen opettajan, lastenhoitajan ja ryhmäavustajan työnkuvat nähtiin selkeinä. Ahonen (2023) korostaa tiimin jäsenten vastuualueiden selkeyttämistä sekä tiimin että lasten edun nimissä. Silloin kun henkilöstön työtehtävät, ammattiroolit ja vastuut toteutuvat tarkoituksenmukaisella tavalla, moniammatillisuus ylläpitää varhaiskasvatuksen laatua (Oph, 2022). Moniammatillisen yhteistyön haasteena nousi esille myös tiimien kokevan kuormittavana ryhmässä vierailevat useat eri ammattihenkilöt, kuten erityisopettaja, terapeutit, kieli- ja kulttuuriopettaja, kuraattori, perheohjaaja, mikä osittain näkyi myös verkostotyöntekijöiden yhteistyön haasteena. Verkostotyöntekijät näkivätkin oman työnsä kehittämiskohteena yhteistyön eri toimijoiden ja verkostojen kanssa.

> ”Kyllä itse asiassa haastaa niissä, että tavallaan miten jaetaan sen opettajan ja sosionomin työtehtävät ja niin kun niitä, että mitä nyt niillä on jotain pieniä tehty ja sovittu, mutta että miten se sitten niinku siellä arjessa oikeasti. Sitten on ollut muutamia näitä resurssilastenhoitajia, niin kyllä siinä on ollut ehkä vähän semmoista häilyvyyttä, että mikä se on se työnkuva ollut, muutamia tapauksia tulee mieleen.”

> ”Se on […] haastava rooli se kiertävän lastenhoitajan rooli […]. On ihan tämmöisissä vähän niinku avustamistehtävissä. Sitä voisi vähän niinku kehittää kyllä eteenpäin ja se oikeasti olisi siellä aina siinä ryhmässä missä ne on niin toiminnassa myös mukana.”

> ”Niin mäkin olin yhessä tiimissä niin se tiimi sanoi, että meillä on nyt käynyt kiekuopettaja, kuraattori, sinä oot, veo, niin kaikki sanoo eri asioita, että tota nyt heillä on vähän niinku liikaa.”

Toisena osa-alueena, johon kasvattajatiimit tarvitsivat tukea, oli pedagoginen toiminta ja menetelmät. Tukea tarvittiin erityisesti pedagogisen toimintaympäristön tukemiseen, kuten pienryhmien muodostamiseen ja pienryhmätoiminnan tukemiseen. Myös kasvattajatiimin tuen tarve kuvatuen käyttöön lapsiryhmässä, pedagogisen tuen menetelmiin lapsitasolla ja arjen struktuurin rakentamiseen nousivat esille pedagogisen toiminnan tukemisessa. Tulokset ovat osittain samansuuntaisia Korkalaisen (2009) tutkimustuloksiin, jossa tuli esiin henkilöstön toive pedagogisen tuen menetelmien sekä kuvien käytön ohjaukseen.

> ”Semmoinen arjen struktuuri ja pienryhmätoiminta, mutta sitten ihan oikeastaan kaikki ne arjen yleisen pedagogiikan asiat.”

> ”Kuvatuki ehkä sieltä nousee tosi monesta paikasta.”

> ”Myös niitä tuen tarpeita on pohdittu yhdessä, että niinku ihan oikeasti on saanut tukea myös sellaisena lapsitasolla ei pelkästään ryhmätason juttuja.”

> ”Ihan tällaisia perusasioita on harjoiteltu yhdessä pienryhmän muodostamista ja just sitä porrastamista sitten taas niissä pienryhmissä, että semmoinen tuki ollut sitten siinä.”

Tulosten mukaan kasvattajatiimeissä tarvittiin tukea myös ammatilliseen osaamiseen. Verkostotyöntekijät nostivat esille erityisesti vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien ja koulutukseltaan epäpätevien opettajien työn tukemisen tarpeen. Koulutukseltaan epäpätevät opettajat olivat suurimmaksi osaksi koulutustaustaltaan lastenhoitajia, jotka tekivät varhaiskasvatuksen opettajan työtehtävää ryhmissä. Verkostotyöntekijöiden kokemuksen mukaan erityisesti pedagogisen osaamisen haasteet opettajan työtehtävissä näkyivät ja siihen tarvittiin tukea.

> ”Semmoista ammatillisuuden tukea on ollut, että on ollut aloittavia opettajia tai on lastenhoitaja nostettu opettajaksi. Että, miten mä teen tätä työtäni?”

> ”He haluavat selviytyä työstänsä laadukkaasti ja sitten ei ole kuitenkaan ihan kaikkia tietoja mitä tarvitsee. Mitä minun pitäisi tehdä työssäni, niin se on. Se pedagoginen osaaminen on kuitenkin tärkee.”

Suvanto ym. (2021) korostavat varhaiskasvatuksen opettajan eriytyvänä ydinosaamisena pedagogiikkaa ja lapsen kehitykseen ja oppimiseen liittyvää osaamista, mikä painottuu jo koulutusvaiheessa ja rakentuu vähitellen jatkuvan oppimisen kautta myös työelämässä. Lastenhoitajan koulutuksessa puolestaan painottuu lapsen kasvun, hoidon ja huolenpidon osaaminen (Ukkonen-Mikkola ym., 2021). Nämä koulutustaustan tuomat erot ydinosaamisessa voivat osaltaan heijastaa verkostotyöntekijöiden esille tuomaa ammatillisen osaamisen tuen tarvetta.

Tulokset heijastuvat myös Korkalaisen (2009) tutkimustuloksiin, joissa nousi esille varhaiskasvatuksen ammattilaisten kokevan ammatillisen osaamisen riittämättömyyttä työn lisääntyneiden vaatimusten takia. Myös Repo ym. (2019) tuovat esille Karvin tekemässä arvioinnissa henkilöstön pedagogisen osaamisen puutteen olevan yhtenä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutumisen esteenä, minkä pohjalta voisi tulkita ammatillisen osaamisen haasteiden selittävän myös edellä tuloksissani mainittuja kasvattajatiimien tuen tarpeita pedagogisen toiminnan ja menetelmien toteuttamiseen ryhmässä.

Verkostotyöntekijät kokivat työnsä osittain olleen myös työntekijöiden perehdyttämistä opettajan tehtäviin, mikä esihenkilöpuolelta oli jäänyt vähäiseksi. Verkostotyöntekijöiden tuki vastavalmistuneille ja koulutukseltaan epäpäteville opettajille voi nähdä aiemmin esille tuodun Thorntonin (2015) mainitsemana mentoriopettajuutena, jota Uudessa Seelannissa on hyödynnetty aloittelevien opettajien tukemiseen. Tutkimukseeni osallistuneet verkostotyöntekijät toimivat työyhteisön ulkopuolisina mentoreina samoin kuin Thorntonin (2015) esille tuomassa Uuden Seelannin mentorimallissa, mikä Thorntonin mukaan tutkimuksissa on todettu hyödylliseksi eri näkökulmien ja kriittisen pohdiskelun kannalta.

> ”Nyt kun nostettu niitä lastenhoitajia opettajiksi niin he kyllä tarvitsee aika paljon tukea kyllä siinä, että huomaa, että ehkä semmoinen perehdyttäminen niihin opettajien tehtäviin ei ole ehkä ihan sillä tasolla mitä sen pitäisi olla.”

Tutkimuksessani pyrin selvittämään varhaiskasvatuksen kasvattajatiimien tuen tarpeiden lisäksi, millaisia keinoja pedagogiset verkostotyöntekijät käyttivät tiimien tukemiseen ja ryhmien pedagogiikan kehittämiseen. Tuloksissa esiin nousi vahvasti vuorovaikutteinen ohjaus, jota verkostotyöntekijät käyttivät

erityisesti tiimin sisäisen vuorovaikutuksen parantamiseen. Ohjaavan keskustelun kautta pyrittiin tukemaan niin tiimejä kuin tiimien jäseniä yksilöittäin. Verkostotyöntekijät pitivät tärkeänä vuorovaikutteisessa ohjaamisessa myös positiivista palautetta ja pyrkivät lähestymään asioita positiivisesta näkökulmasta. Ahonen (2023) korostaa tiimin jäsenten keskinäistä lämmintä vuorovaikutusta toimivan tiimityön ja laadukkaan pedagogisen toiminnan edellytyksenä, jota verkostotyöntekijöidenkin kokemukset ja toiminta heijastavat.

> ”Jutellaan niitten jokaisen kasvattajan kanssa erikseen ja kysellään niiltäkin, että mikä teidän mielestä on tässä ryhmässä niinku haasteena ja mitkä on hyviä asioita ja sitten käydään tiimin kanssa yhdessä sitä keskustelua.”

> ”Tavallaan ne on vähän semmoisia ohjauskeskusteluja. Ohjataan sitä puhetta siihen oikeaan suuntaan ja pyritään siihen, että ne tiimit löytäisin itse ne keinot parantaa sitä toimintaa, että se ei ole minä joka sanon että tehkää ja toimikaa näin vaan että ne löytäisi ne itse sieltä, koska silloin se on paljon vaikuttavampaa se työ.”

> ”Korostuu se semmoinen positiivisen kautta lähestymistapa, että nähdään ne hyvät asiat ja annetaan sitä niinku kannustavaa palautetta.”

Ryhmien pedagogiikan tukemisessa ja kehittämisessä verkostotyöntekijät hyödynsivät erityisesti koko kunnalle yhdessä varhaiskasvatuksen erityisopettajien kanssa tekemäänsä yleisen tuen valikkoa, joka perustuu varhaiskasvatuslakiin vuonna 2022 voimaan tulleeseen kolmiportaiseen tukeen. Valikossa on listattuna erilaisia pedagogisia menetelmiä toiminnan tukemiseen ryhmätasolla ja tarpeen mukaan yksilötasolla. Alilan (2022) mukaan yleisen tuen menetelmien käyttö liittyy varhaiseen tukemiseen. Sandbergin (2021) mukaan yleiseen tukeen kuuluu esimerkiksi arjen struktuurin käyttöön ottaminen, leikin ohjaaminen, monikanavainen ohjaus ja opetus, opetuksen eriyttäminen, joustavien ryhmien muodostaminen, ympäristön muokkaus, rakentava vuorovaikutus ja turvallinen ilmapiiri. Verkostotyöntekijät kävivät tiimien kanssa keskustelua valikon menetelmistä ja hyödynsivät niitä kunkin ryhmän tarpeen mukaisesti. Yleisen tuen valikon menetelmistä hyödynnettiin eri sisältöalueisiin liittyen esimerkiksi pienryhmätoimintaa, kuvatukea, leikkitaulua ja oppimisympäristön muokkausta. Verkostotyöntekijät myös valmistivat ryhmän toiminnan tukemiseen materiaalia, kuten kuvia.

> ”Tehtävänkuva on varmaan tukea ryhmissä tehtävää työtä yleisen tuen keinoin.”
>
> ”Yleisen tuen valikkopohjaa ollaan käytetty paljon.”
>
> ”Joo yleisen tuen valikosta niinku sellaisia nostoja niinku käyttäny tiimeissä muutaman kerrallaan. Se on niin pitkä, että sitten ehkä aluksi käynyt koko homma läpi, että mitkä teillä näyttäytyy tai olis tarpeellisia mutta, sitten just ne jotkut kohdat erityisesti.”
>
> ”Leikkitaulun käyttö niinku tämmöisenä menetelmänä.”
>
> ”Muokattu luvan kanssa ympäristöä.”

Jonkin verran verkostotyöntekijät hyödynsivät myös muuten teoriaan pohjautuvaa tietoa, kuten perustelivat asioita opetussuunnitelman kautta ja tarjosivat tutkimustietoa.

> ”Opsilla perustelu, esimerkkien kertominen, tutkimustiedon tarjoaminen.”

Myös mallintamista verkostotyöntekijät hyödynsivät paljon eri tilanteissa, kuten tiimin keskinäisen vuorovaikutuksen ohjaamisessa, lasten kanssa olemisessa sekä erilaisten pedagogisten materiaalien ja kuvatuen käytössä.

> ”Me ollaan oltu ehkä myös esimerkkinä tavallaan, miten sitä vuorovaikutusta voi tehdä tai ihan siellä arjen pedagogiikassakin ollu. Leikeissä mukana ja niinku tavallaan tällaista mallintamista, mutta että myös tavallaan siinä tiimityössäkin.”
>
> ”Mallinnetaan sitä tiimityötä ja mallinnetaan sitä lasten kanssa olemista.”
>
> ”Materiaalit niinku tällaisia Roihuset materiaalin käyttöä niinku kehottanut käyttää pienryhmissä ja vähän mallintanut sitä.”
>
> ”Ja no sitä kuvatuen, että ihan sellaista konkreettista, miten mä tekisin tämän yksittäisen lapsen kohdalla sen kuvatuen käytön.”

Työskennellessään yksittäisissä lapsiryhmissä ja kasvattajatiimien kanssa verkostotyöntekijät sopivat aina yhdessä tiimin kanssa tavoitteet toiminnan kehittämiselle. Varhaiskasvatuksen toiminnassa on keskeistä tavoitteiden asettaminen pedagogiselle toiminnalle ja toiminnan arviointi ja sen kautta kehittäminen (Oph, 2022), jota verkostotyöntekijätkin toteuttivat omassa

toimintatavassaan. Verkostotyöntekijät kokivat, että tavoitteellisuus oli jonkin verran muuttunut hankkeen aikana ja riippui siitä, kauanko he työskentelivät saman tiimin kanssa, mutta ajasta riippumatta työskentelyssä oli aina jokin tavoite, jonka kehittymistä myös seurattiin seurantakäynnillä.

> ”Tavoitteellinen työtapa meillä kuitenkin on, että jaksotyöskentelyssä meillä oli tavoite aina sille jaksolle, että mitä me tehdään sinä aikana, kun ollaan, mut nytten meillä on tavallaan vähän erilainen se tavoitteellisuus, että se on vähän pienempiä tavoitteita ehkä sitten kun ollaan vain viikko tai vaan päivä yhdessä ryhmässä, mutta kuitenkin se semmoinen tavoitteellinen työskentely on edelleen.”

> ”Ja sittenhän me mennään aina niihin niin kuitenkin uudelleen niin vaikka me oltais se päivä siellä. se on kuitenkin jatkumo, että sitten me mennään seuraavaan viikolla tai sitten seuraavalla viikolla taas uusiks.”

> ”Verkostotyöntekijä on käynneillään arvioinut sovittujen toimintatapojen etenemistä ja ohjannut kasvattajatiimiä itsekin arvioimaan ja edistämään tilannetta. Usein tilannetta arvioidaan moneen otteeseen, koska uusien käytänteiden vakiintuminen vie aikaa.”

> ”Olen usein myös palastellut tavoitteita esim. kuvatuen käyttöönottamisessa, joten prosessit ovat olleet pitkiä.”

4.2 Pedagogisen johtajuuden tukeminen

Toisena tutkimustehtävänä pyrin selvittämään, miten verkostotyöntekijät osallistuivat varhaiskasvatusyksiköiden pedagogiikan kehittämiseen pedagogisen johtajuuden tukemisen kautta. Pedagogista johtajuutta tarkasteltiin erityisesti esihenkilön eli päiväkodin johtajan näkökulmasta. Aineistosta nousi kolme osa-aluetta, joiden kautta verkostotyöntekijät kokivat tukeneensa yksiköiden pedagogiikan kehittämistä ja pedagogista johtajuutta.

Yhdeksi osa-alueeksi nousi ammatilliset keskustelut päiväkodin johtajan kanssa, joka voidaan nähdä myös ammatillisen osaamisen tukemisena. Verkostotyöntekijät kokivat kahdenkeskisten keskustelujen päiväkodin johtajien kanssa auttaneen johtajia jäsentämään pedagogista johtajuuttaan. Pedagogisten keskustelujen kautta verkostotyöntekijät kokivat myös pystyneensä tarjoamaan päiväkodin johtajille erilaisia näkökulmia. Verkostotyöntekijät nostivat esille

tärkeänä tukena keskusteluissa myös kuuntelun, että päiväkodin johtajilla oli joku, jolle jakaa asioita.

> ”Ne on aika yksin tavallaan, että ei ole sitä niin välttämättä kenelle niin kun puhua niistä tai siinä hetkessä niin kun niitä on ollut monia semmoisia että sitten niitä saanut tai ollut siinä tukemassa niissä.”

> ”Keskustelut ovat varmasti avanneet mahdollisuuksia sanoittaa monenlaisia tilanteita, ilmiöitä ja tarpeita ääneen. Usein puhuminnen ja asioiden jakaminen selkeyttää omaa ajattelua ja syntyy uutta tietoa, siinä olen kokenut auttavani, että yhteisen keskustelun äärellä johtaja itse on löytänyt ratkaisuja tai ajatteluvaihtoehtoja. Toinen näkökulma tilanteisiin ja asioihin on aina tervetullut”

> ”Niinku ehkä jäsentymistä myös siihen pedagogiseen johtamiseen sitten sen niinku meidän keskustelun kautta…”

> ”[…] ollaan me varmaan […] paljon tuettu sitä johtajaa siinä omassa työssäänkin niinku siinä pedagogiikassa, että ei niillä oo liikaa sellasia henkilöitä että kenenkä kanssa käy niitä keskusteluja, että ne haluaa myös kyllä keskustella ohi sen tiimin, mitä sä oot mieltä tästä ja käyty läpi talon asioita ja haluaa varmistuksia joskus johonkin. Että mitä sä oot mieltä, jos tää henkilö siirrettäisiin tonne tai vähän semmoista. Ne on aika yksin siellä, että koska apulaisjohtaja on kuitenkin siellä ryhmässä niin ei ehdi koko ajan.”

Toisena osa-alueena verkostotyöntekijät toivat esille roolinsa tiedonvälittäjinä ryhmistä päiväkodin johtajalle. Verkostotyöntekijöiden avulla päiväkodin johtajat saivat ajantasaista tietoa ryhmien pedagogisesta toiminnasta ja tiimien tilanteesta. Kuten Fonsén ja Parrila (2017) totesivat, päiväkodin johtajan on pedagogisena johtajana tiedettävä, millaista toimintaa ryhmissä on ja mitä ryhmissä tapahtuu, mutta Revon ym. (2019) esille tuoma johtajien työmäärä tuo haasteen ryhmissä tapahtuvan toiminnan seuraamiselle säännöllisesti ja jatkuvasti, jonka myös verkostotyöntekijät työssään havaitsivat ja sen takia verkostotyöntekijöiden toiminnan voidaan katsoa olleen pedagogisen johtajuuden tukemisen kannalta jopa merkittävää.

> ”Johtajalle vie sitä viestiä koko aika siitä tilanteesta […] sitten kun on käynyt niin lähettänyt viestiä, että mitä siellä on tapahtunut ja mitä on nähnyt ja missä on menty eteenpäin mitä on tehty ja tai sit keskusteltu.”

> ”[...] ne kuvittelee vaikka että heillä on niinku vaikka liikuntapedagogiikka hirveän hyvää mikä ei ole totta ja sitten niinku puhuu sen johtajan kaa, että mä en ole kyllä nähnyt yhtään liikuntaa täällä […] niin tuohan myös siitä

> näköä ja sitten pystyy käymään sitä pedagogista keskustelua ja sitten just että se tulisi sinne arkeen.”

> ”[…] sitten kun mä oon käynyt talossa ja tehnyt havaintoja niin mä oon lähettänyt sekä tiimille että johtajalle ne samat havainnot ja kehittämisehdotukset sitten niinku tavallaan se tieto kulkee sekä johtajalle että tiimille ja sellainen avoimuus siinä viestinnässä pyrkinyt pitämään.”

Verkostotyöntekijöiden rooli tiedonvälittäjinä näyttäytyi myös yksittäistä varhaiskasvatusyksikköä laajempana heidän välittäessä kentältä tietoa myös hallinnon tasolle.

> ”Me tuodaan sinne sellaista näkökulmaa kentältä mitä ei sitten ehkä niinku tuolla virastossa tule edes ajatelleeksi, että kuinka kuormittavaa voi olla.”

Kolmantena osa-alueena esille nousi päiväkodin johtajien pedagogiseen johtamiseen liittyvä henkilöstön osaamisen johtamisen tukeminen. Tämä näyttäytyi muun muassa siten, että verkostotyöntekijät veivät päiväkodin johtajalta saatua tietoa ja pedagogisia näkemyksiä tiimeille. Verkostotyöntekijät toivat vahvasti esille päiväkodin johtajan merkitystä kasvattajatiimien kanssa tehtävässä yhteistyössä ja työskentelyssä huomioitiin johtajan näkemykset tai esille tuomat asiat. Verkostotyöntekijät kokivat myös auttaneensa jaetun tiedon tai sovittujen käytänteiden jalkauttamisessa yksittäisiin ryhmiin. Tämä voidaan nähdä Fonsénin ja Parrilan (2017) mainitsemana osaamisen johtamisen tukemisena, jossa verkostotyöntekijät työllään tukevat tiedon muotoutumista käytännön taidoksi niin työntekijä-, ryhmä- ja työyhteisötasoilla.

> ”Jos se johtaja vaikka käynyt tiimin kanssa jonkun asian läpi, niin sitten esimerkiksi mä oon saattanut mennä tavallaan tukemaan sitä tiimiä toteuttamaan sitä asiaa tai tukeen siinä asiassa, että mitä se johtaja ei pysty niinku menemään sinne ryhmään mukaan niin että oon tota saattanutkin mennä sitten minä tukemaan siinä asiassa.”

> ”Mutta sitten tuleehan sieltä johtajilta myös niinku pyyntöjä, että mitä ne toivoo että mennään niissä tiimeissä eteenpäin.”

> ”Ajantasainen tieto ja käytänteet jalkautuvat tehokkaammin verkostotyön avulla.”

Osaamisen johtamisen tukeminen näyttäytyi verkostotyöntekijöiden työnkuvassa myös osallistumisena pedagogiikan kehittämiseen yksikkö- ja kuntatasolla. Verkostotyöntekijät valmistelivat erilaisia pedagogisia materiaaleja ja perehdyttivät henkilöstöä aiheisiin yksiköiden omissa pedagogisissa palavereissa ja kehittämispäivissä. Osa käsiteltävistä aiheista nousi päiväkotien omista tarpeista. Kuten Fonsén ja Parrila (2017) totesivat, päiväkodin johtaja on pedagogisena johtajana myös henkilöstön osaamisen ylläpitäjä ja kehittäjä ja yhdessä verkostotyöntekijöiden kanssa päiväkodin johtajat ovat pyrkineet kehittämään henkilöstön osaamista tarpeiden mukaan. Osallistuminen yksiköiden pedagogisiin palavereihin ja tietyn aihepiirin käsittely niissä voidaan nähdä tukeneen myös jaettua pedagogista johtajuutta, jonka kautta Fonsénin (2014) sekä Heikan (2017) mukaan päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat yhdessä pedagogista johtajuutta ja kehittävät pedagogiikkaa yhdessä.

> ”Pedapalaverien aiheiden suunnittelu ajankohtaisten tarpeiden mukaan, myös toiveiden mukaan.”

Verkostotyöntekijät ovat olleet mukana kehittämässä koko kaupungin kattavaa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa osallistumalla erilaisten varhaiskasvatuksen toimintaa tukevien materiaalien valmistamiseen, kuten varhaiskasvatussuunnitelman päivitystä yhdessä päiväkodin johtajien ja hallinnon kanssa, yleisen tuen valikon työstäminen varhaiskasvatuksen erityisopettajien avustuksella sekä tasa-arvo ja yhdenvertaisuuskoulutukset. Näihin liittyen verkostotyöntekijät ovat toteuttaneet kouluttamista ja perehdyttämistä varhaiskasvatusyksiköissä.

> ”Ja koulutus niin kuin materiaalin tekeminen on ollut oikeastaan se isompi työ ja tausta ja me ollaan kuuluttu tosiaan siihen tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden työryhmään, jonka kautta me ollaan sitten työstetty sitä materiaalia ja sitten toisaalta ollaan se yleisen tuen valikko aikanansa koottu veon [varhaiskasvatuksen erityisopettaja] avustuksella kasaan ja sitten taas siitäkin on tehty koulutusta.”

> ”[…] sitten tulee mieleen taas nää vasu ja esiopetuksen päivitykset, niin siinä ollaan oltu siis johtajien kanssa yhdessä.”

Verkostotyöntekijät toivat esille, että erityisesti työn muututtua alueelliseksi, työskentelyn tavoitteena oli vaikuttaa yksikön toimintakulttuuriin yhteistyössä päiväkodin johtajan kanssa, mutta jotta vaikuttavuus olisi ollut suurempi se olisi verkostotyöntekijöiden mukaan vaatinut enemmän aikaa. Pennanen ym. (2021) toivat esille, että perusopetuksen tutoropettajatoiminnan arvioinnissa puolestaan toiminnalla onnistuttiin muuttamaan koulujen toimintakulttuuria pysyvästi, mutta tämän hankkeen kesto oli kaiken kaikkiaan kaksinkertainen verrattuna verkostotyöntekijöiden hankkeeseen.

> ”Ja se kun me muutettiin tää meidän työskentelyä alueelliseksi, niin ajatus oli se että tulee tasapuolisemmin kaikille mahdollisuus siihen pedagogiseen keskusteluun ja sitten toisaalta taas niinku ehkä puhuttiin vähän siitä, että voidaan tukea johtajaa erityisesti siinä, että voidaan vaikuttaa siihen koko talon toimintakulttuuriin vaikka ulkoilussa tai tämmösiin yhdessä. Mutta se olisi vaatinut aikaa vähän enemmän, että olis suurempi vaikuttavuus”

5 POHDINTA

5.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää pedagogisten verkostotyöntekijöiden kokemuksen kautta, millaista tukea varhaiskasvatuksessa tarvitaan pedagogiikan toteuttamiseen ja kehittämiseen sekä millaisin keinoin verkostotyöntekijät ovat tukea antaneet. Halusin selvittää myös, miten verkostotyöntekijöiden tehtäväkuva on tukenut pedagogiikan kehittämistä pedagogisen johtajuuden tukemisen kautta.

Aineistosta muotoutui kolme osa-aluetta, joihin verkostotyöntekijöiden tuki painottui varhaiskasvatustiimeissä ja ne olivat tiimityö, pedagoginen toiminta ja menetelmät sekä ammatillinen osaaminen. Verkostotyöntekijät tukivat kasvattajatiimejä näihin osa-alueisiin liittyen vuorovaikutteisen ohjauksen, pedagogiseen tukeen liittyvän yleisen tuen menetelmien, opetussuunnitelman ja teoriatiedon, mallintamisen, tavoitteiden asettelun ja arvioinnin avulla. Selvitin myös, miten verkostotyöntekijät tukivat pedagogiikan kehittämistä pedagogisen johtajuuden tukemisen näkökulmasta. Tuloksista ilmeni, että verkostotyöntekijät tukivat päiväkodin johtajien ammatillista osaamista yhteisten ammatillisten keskustelujen kautta, toimivat tiedonvälittäjänä ryhmien tilanteesta päiväkodin johtajalle sekä tukivat osaamisen johtamista pedagogisten materiaalien valmistamisella, henkilöstön kouluttamisella ja perehdyttämisellä sekä sovittujen pedagogisten käytänteiden jalkauttamisella ryhmiin.

Tuloksissa ilmenneen tiimityöhön liittyvän tuen tarpeen osalta nousi esille erityisesti vuorovaikutushaasteet tiimien sisällä, jota verkostotyöntekijät pyrkivät kehittämään erityisesti keskusteluun ja vuorovaikutukseen perustuvan ohjauksen ja mallintamisen kautta. Ahonen (2023) korostaa laadukasta vuorovaikutusta laadukkaan pedagogiikan perustana. Sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen lisäksi vuorovaikutukseen voidaan katsoa kuuluvan kolmas ulottuvuus, joka on tunneilmapiiri (Ahonen, 2023). Aikuisten ja lasten välisen

vuorovaikutuksen lisäksi huomion kiinnittäminen myös tiimin sisäiseen vuorovaikutukseen on oleellista tunneilmapiirinkin takia, joka on osa psyykkistä oppimisympäristöä. Tiimin sisäisen vuorovaikutuksen laatu heijastuu herkästi koko lapsiryhmään. Ahosen (2023) mukaan tunneilmapiiri vaikuttaa niin aikuisten kuin lasten hyvinvointiin ja sitä kautta myös oppimiseen.

Tuloksissa verkostotyöntekijöiden toimintatavat, kuten vuorovaikutteinen ohjaus, mallintaminen ja pedagogiseen tukeen liittyvien menetelmien hyödyntäminen yhdistyi pedagogisen toiminnan sekä ammatillisen osaamisen kehittämiseen ja tukemiseen. Ammatillisen osaamisen tukemista pohdittaessa verkostotyöntekijöiden näkemyksissä heijastui myös koulutuksen tuottama osaamiseen liittyvän asiantuntijuuden merkitys, jota muun muassa Ahonen ja Roos (2019) tuovat esille. Ammatillisen osaamiseen liittyen herää kysymys myös varhaiskasvatuksen opettajan roolista tiimin pedagogisena johtajana: onko se tiedostettu ja omaksuttu ja heijastuuko se osaltaan myös edellä mainittuihin tiimityön haasteisiin, kuten Ranta ym. (2023) toivat esille tiimijohtajuuden merkitystä tiimin toimivuuden ja viestinnän laatuun.

Tuloksissa ilmeni tärkeänä osa-alueena verkostotyöntekijöiden tuki päiväkodin johtajille henkilöstön osaamisen johtamisessa ja kehittämisessä. Verkostotyöntekijät nostivat kokemustensa pohjalta esille myös tarpeen kehittää varhaiskasvatuksen opettajien työhön perehdyttämistä. Fonsénin (2014) ja Revon ym. (2019) tutkimusten mukaan päiväkodin johtajat kokivat, että heillä ei ole riittävästi aikaa pedagogiseen johtajuuteen ja henkilöstön pedagogisen osaamisen tukemiseen. Hjelt (2023) tuo tutkimustuloksissaan puolestaan esille päiväkodin johtajien puheesta alaisiin kohdistuvista odotuksista ilmenneen alaisten tarvitsevan tukea ja suojelua, mutta myös toiveen työntekijöiden autonomisesta työotteesta ja kyvystä ohjautua itsenäisesti asetettujen tavoitteiden mukaan. Tähän liittyi myös vallalla olleet varhaiskasvatuksen tehostamispyrkimykset, kuten yksiköiden koon suurentumiset, jonka takia päiväkodin johtajien saavutettavuus on vähentynyt (Hjelt, 2023). Henkilöstön osaamisen tukemiseen ja perehdyttämiseen näyttää vaikuttavan päiväkodin johtajien aikaresurssi, mutta siitä huolimatta päiväkodin johtajalle kuuluu pedagoginen johtajuus, jonka yhtenä osa-alueena on osaamisen johtaminen ja kehittäminen, kuten Fonsén ja Parrila (2017) toteavat. Pohdittavaksi nousee

kuitenkin myös työntekijän vastuu työtehtävästään – työntekijän tulee olla myös itse aktiivinen kehittämään omaa osaamistaan työn vaatimalle tasolle.

Verkostotyöntekijöiden työ varhaiskasvatuksen henkilöstön, mukaan lukien päiväkodin johtajien tukijoina voidaan nähdä myös relationaalisen asiantuntijuuden näkökulmasta. Ukkonen-Mikkolan ym. (2020) mukaan relationaalinen asiantuntijuus perustuu oman asiantuntijuuden tunnistamiseen ja sen antaminen muiden käyttöön sekä toisten asiantuntijuuden tunnistamiseen. Relationaalisessa asiantuntijuudessa ammattilainen kehittyy asiantuntijaksi yhteistyössä muiden ammattilaisten kanssa toisilta oppien ja omaa osaamista jakaen (Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Verkostotyöntekijöiden työ kasvattajatiimeissä ja päiväkodin johtajien kanssa voidaan nähdä relationaalisen asiantuntijuuden näkökulmasta, kun verkostotyöntekijät ovat tuoneet omaa asiantuntijuuttaan toisten käyttöön tietoa jakaen, mutta kuitenkin varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamista kunnioittaen ja heidän asiantuntijuuttaan tunnistaen.

Verkostotyöntekijöiden kokemukset varhaiskasvatuksen kentältä kuvastavat osittain samanlaisia solmukohtia kuin mitä Revon ym. (2019) tekemän Karvin arvioinnissa ja Korkalaisen (2009) tutkimuksessa ilmeni, kuten pedagogisen osaamisen haasteita, työn vaativuuden ja ammatillisen osaamisen riittämättömyyden tunteita. Verkostotyöntekijöiden tekemät havainnot ja kokemukset kuvaavat heidän työnsä merkityksellisyyttä varhaiskasvatuksen laadukkaan pedagogiikan kehittämisessä. Verkostotyöntekijöiden työskentelytavat heijastavat Kantelen ym. (2023) esille tuomaa Karvin arvioinnin kyselytulosta, jossa varhaiskasvatuksen henkilöstö toivoi lisätukea tai -koulutusta varhaiskasvatuksessa tapahtuneiden muutosten takia. Verkostotyöntekijät ovat tukeneet henkilöstöä nopealla ja tilannekohtaisella tuella lapsiryhmiin sekä keskustelujen kautta, jotka nousivat Kanteleen ym. (2023) mukaan myös Karvin kyselyssä toivottaviksi tuen muodoiksi. Verkostotyöntekijät kokivat, että pedagogiikan kehittämisen kannalta erityisesti työskentely kasvattajatiimien kanssa oli tehokkainta. Yksiköiden toimintakulttuurin syvemmän tason kehittäminen yhteistyössä päiväkodin johtajien kanssa olisi verkostotyöntekijöiden mukaan puolestaan vaatinut hankkeen jatkumisen.

5.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee jatkuvasti pohtia tekemiään ratkaisuja (Eskola & Suoranta, 1998). Vilkan (2021) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen toteuttamista ja tutkimuksen luotettavuutta ei voi erottaa toisistaan. Luotettavuuden arvioinnin kannalta on oleellista, että tutkija kuvaa tutkimuksen vaiheet ja perustelee valintansa tutkimustekstissään (Vilkka 2021). Luotettavuuden lähtökohtana on valittujen menetelmien soveltuvuuden pohdinta suhteessa tutkimuksen kohdeilmiöön ja tavoitteisiin (Aaltio & Puusa, 2020). Tässä tutkimuksessa olen kuvaillut mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessin vaiheita ja perustellut valintojani muun muassa analyysitapaan ja aineistonkeruuseen. Myös tutkimustulokset ja tulkinnat tuloksista olen pyrkinyt kuvaamaan selkeästi.

Laadullisen tutkimuksen arviointiin liittyy pohdinta tutkimustulosten siirrettävyydestä toiseen tutkimusympäristöön ja uudelleen tutkimisen mahdollisuus (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimusaineistonani oli yhteen kaupunkiin sijoittuvien verkostotyöntekijöiden kokemukset omasta työstään. Mikäli tutkimus toteutettaisiin toisessa tutkimusympäristössä, esimerkiksi eri kaupungissa voisi tulokset olla erilaiset. Tutkimuksen siirrettävyyttä olisi voinut parantaa laajempi tutkimusotanta ja esimerkiksi myös varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulma, mutta kandidaatintutkielman melko suppean luonteen takia päädyin valitsemaan vain verkostotyöntekijöiden näkökulman tutkimukseeni. Kuitenkin osaa tutkimustuloksista ja niihin liittyvistä ilmiöistä on mahdollista tarkastella ja hyödyntää myös toisessa varhaiskasvatusympäristössä, kuten tuloksissa esiin tulleita varhaiskasvattajatiimien tuen tarpeita. Tutkimustuloksissani ilmenneet tuen tarpeet myötäilevät myös aiempien tutkimusten tuloksia, jolla Eskolan ja Suoranna (1998) mukaan tarkoitetaan tutkimuksen vahvistuvuutta.

Vilkka (2021) tuo esille, että jokainen laadullinen tutkimus on kokonaisuutena ainutkertainen eikä koskaan täysin sellaisenaan toistettavissa. Vilkan (2021) mukaan toistettavuudella tarkoitetaan kuitenkin sitä, että samoilla tulkintasäännöillä toisten tutkijoiden tulisi löytää vähintään sama tulkinta kuin tutkimuksen tekijä on esittänyt. Toistettavuuteen liittyen myös tutkimustekstin lukijan on päädyttävä samaan tulokseen kuin tutkimuksen tekijä, mikä edellyttää

tutkimuksen vaiheiden tarkkaa kuvausta sekä aineistokatkelmia havainnollistamaan päättelyä ja tulkintaa (Vilkka, 2021). Toistettavuuden näkökulmasta näen, että tutkimustulokset on mahdollista toistaa tutkimusaineistosta ja olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti tutkimuksen vaiheet sekä havainnollistanut tuloksiani aineistokatkelmilla, jotta myös lukija pystyy päätymään samoihin tuloksiin.

Analyysia tehdessäni huomasin, että joitakin kysymyksiä olisin voinut muotoilla toisin tai tehdä tutkittaville tarkentavia kysymyksiä ja osan kysymyksistä olisin voinut jättää kokonaan pois. Saamiini tuloksiin nämä asiat eivät kuitenkaan vaikuttaneet.

5.3 Tutkimusetiikka

Tutkimusetiikalla tarkoitetaan hyvän tieteellisen käytännön noudattamista, jolloin tutkija on rehellinen, huolellinen ja tarkka tutkimustyössään sekä esittäessään tutkimustuloksiaan (Vilkka, 2021). Tutkimuksessani olen kiinnittänyt huomiota, että tuon esille tutkimusprosessiani ja saamiani tuloksia näiden periaatteiden mukaisesti.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnnan (TENK, 2023) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö perustuu neljään periaatteeseen, jotka ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Tutkimusetiikkaan ja hyvään tieteelliseen käytäntöön liittyvät periaatteet ovat kulkeneet mukanani läpi tutkimusprosessin ja olen pohtinut niihin liittyviä kysymyksiä tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkimukseni luotettavuuden ja rehellisyyden varmistamiseksi olen kuvannut avoimesti tutkimusprosessiani ja perustellut tekemiäni valintoja. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) mukaan puolueettomuus ja yksityiskohtien salaamattomuus liittyy rehellisyyteen ja olenkin näitä noudattaen pyrkinyt kuvaamaan tutkimustuloksiani.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön liittyvällä arvostuksella tarkoitetaan sitä, että tutkija kunnioittaa tutkijakollegoita, tieteellisen toiminnan osapuolia, yhteiskuntaa, ympäristöä ja kulttuuriperintöä (TENK, 2023). Myös Vilkka (2021) mainitsee, että toisten tutkijoiden töiden ja saavutusten hyödyntäminen tulee olla rehellistä ja vilpitöntä, mikä osoitetaan asianmukaisilla lähdeviitteillä ja niin omat kuin toisten tutkijoiden tulokset tulee esittää oikeassa valossa. Olen kiinnittänyt

huomioita tutkimuksessani edellä mainittuihin asioihin, kuten viitteiden oikeanlaiseen merkitsemiseen ja tapaan tuoda niin muiden tutkijoiden kuin omat tutkimustulokset esille. Tutkimusprosessissa olen ottanut huomioon myös tutkimuksen kohteena olevan ympäristön kunnioittamisen ja tutkimuskohteena olevien henkilöiden arvostamisen ja loukkaamattomuuden. Ennen aineistonkeruuta olen hakenut tutkimusluvan kaupungilta, jossa verkostotyöntekijät työskentelivät. Pyysin tutkimukseeni osallistuvilta myös kirjallisen suostumuksen ennen aineistonkeruuta.

Vastuunkannolla puolestaan tarkoitetaan sitä, että tutkija kantaa vastuun tieteellisen toiminnan koko elinkaaresta (TENK, 2023). Olen jo tutkimukseni aiheen valinnassa ottanut vastuun tutkimuksestani ja kannan vastuun koko tutkimusprosessista, tuloksista, niiden julkaisusta ja vaikutuksista.

5.4 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa käsittelen neljän asiantuntijan kokemukseen perustuen yhden kaupungin kunnallisen varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan liittyviä ilmiöitä. Tutkimus tarjoaa tietoa tähän ympäristöön kohdistuen, mutta kuitenkin vain yhdestä näkökulmasta. Tutkimusta voidaan kuitenkin hyödyntää kyseisen kaupungin varhaiskasvatuksen kehittämiseen.

Koska tässä tutkimuksessa keskityttiin verkostotyöntekijöiden kokemuksiin ja havaintoihin varhaiskasvatuksen kentältä, voisi jatkotutkimuksena kuulla varhaiskasvatuksen henkilöstön; kasvattajatiimien ja päiväkodin johtajien kokemuksia yhteistyöstä verkostotyöntekijöiden kanssa. Hankkeen päätyttyä joulukuuhun 2023 voisi jatkotutkimuksena selvittää myös, miten verkostotyöntekijöiden tarjoama tuki ja menetelmät näkyvät edelleen yksiköissä ja millaista tai mihin asioihin henkilöstö tällä hetkellä toivoisi tukea. Henkilöstön osaamisen kehittämiseen liittyviä tarpeita voisi selvittää myös laajemmin useammasta kunnasta. Tutkimukseni tuloksista nousseet tiimityön ja ammatillisen osaamisen tukemisen tarpeet voisivat olla myös tärkeä tarkemman tutkimuksen kohde.

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.*) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* Gaudeamus Oy. DOI

Ahonen, L. (2023). *Tiimin voima varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus

Ahonen, L. & Roos, P. (2019). *Iloa ja oivalluksia! Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa*. Piia Roos ja Liisa Ahonen

Alila, K. & Eskelinen, M. (2021). Varhaiskasvatuksen toimintaympäristön muutokset asiantuntijuuden kehittämisen kehyksenä. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.) *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat – yhteistyössä eteenpäin*. Suomen varhaiskasvatus ry. (s. 229–237)

Alila, K. (2022). Lainsäädännöllinen kehys tuen uudistukselle varhaiskasvatuksessa. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (toim.) *Pienet tuetut askeleet – varhaiskasvatuksen uudistuva tuki ja kehittyvät käytännöt.* PS-kustannus (s. 14-37)

Fonsén, E. (2014). Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampereen yliopisto. Haettu Marraskuu 24, 2023, osoitteesta https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fonsén, E. & Parrila, S. (2017). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – käsikirja käytännön työhön*. PS-kustannus (s. 23–41)

Eskola, J. & Suoranta, J (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. DOI.

Heikka, J. (2017). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – käsikirja käytännön työhön*. PS-kustannus (s. 43–57)

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. Haettu Marraskuu 24, 2023, osoitteesta https://journal.fi/jecer/article/view/119667/71137

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus

Hjelt, H. (2023). Työnä varhaiskasvatus – ammattilaisten puhetta suomalaisesta varhaiskasvatuksesta. Tampereen yliopisto. Haettu Helmikuu 4, 2024, osoitteesta 978-952-03-3137-5.pdf (tuni.fi)

Juuti, P & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy. DOI

Kannel, L., Kuusiholma-Linnamäki, J., Harju-Luukkainen, H., Heiskanen, N., Kuusisto, A. & Kulmala, V. (2023). Paikallisten varhaiskasvatussuunitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 28:2023. Haettu Marraskuu 25, 2023, osoitteesta https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Karvi_2823_0.pdf

Karila, K. (2013). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino, (s. 9-29)

Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Haettu Marraskuu, 23, 2023, osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus (s. 73–87)

Korkalainen, P. (2009). Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylän yliopisto. Haettu Marraskuu 24, 2023, osoitteesta

https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20351/9789513936167.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Haettu Marraskuu 8, 2023, osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf

Pennanen, M., Taajamo, M., Risku, M., Rautopuro, J. & Häkkinen, P. (2021). Tutkimus perusopetuksen tutoropettajatoiminnasta ja sen vaikutuksista. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2021:7. Haettu Marraskuu 25, 2023, osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Tutkimus_perusopetuksen_tutoropettajatoiminnasta_ja_sen_vaikutuksista.pdf

Perttula, J. (1995). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus 1/1995*, 39-46. Haettu Helmikuu 24, 2024, osoitteesta https://moodle.tuni.fi/pluginfile.php/3952317/mod_resource/content/1/Perttula.pdf

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy. DOI

Ranta, S., Kahila, S., Heiskanen, H. & Kumpulainen, K-R. (2023). Varhaiskasvatuksen opettajat tiimijohtajuutta toteuttamassa – taustatekijöiden vaikutus opettajien kokemuksiin tiimijohtajuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research 12/(2)*, 201–228. Haettu Marraskuu 8, 2023, osoitteesta https://journal.fi/jecer/article/view/126745/80129

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 15:2019. Haettu Marraskuu 8, 2023, osoitteesta https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf

Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. PS-kustannus

Suvanto, M., Liinamaa, T. & Ukkonen-Mikkola, T. (2021). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja osaaminen. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.) *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat – yhteistyössä eteenpäin*. Suomen varhaiskasvatus ry. (s. 85-106)

Thornton, K. (2015). The impact of mentoring on leadership capacity and professional learning. *New Zealand council for educational research.* Haettu Marraskuu 25, 2023, osoitteesta Chapter 1 Mentoring in ECE.pdf

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö. Haettu Helmikuu 11, 2024, osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning 18 (4)*. Haettu Helmikuu 4, 2024, osoitteesta https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/89217/58755

Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., Wallin, O. & Kinnunen, P. (2021). Kohti muuttuvaa moniammatillisuutta. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.) *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: yhteistyössä eteenpäin.* Suomen varhaiskasvatus ry (s. 71-84)

Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino (s. 223–241)

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Haettu Marraskuu 23, 2023, osoitteesta https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540

Viitala, R. (2022). Inkluusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (toim.) *Varhaiserityiskasvatus.* PS-kustannus (s. 57–88)

Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus, E-kirja.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018. Haettu Marraskuu 23, 2023, osoitteesta https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Perusteet-ja-suositukset_web.pdf

LIITTEET

Liite 1: Ryhmähaastattelun kysymykset

Taustatiedot:

- Millainen koulutustausta teillä on?
- Kauanko olette työskennelleet pedagogisina verkostotyöntekijöinä ja kauanko hanke on kestänyt?

Työskentely verkostotyöntekijänä:

- Millainen tehtävänkuva teillä on? (pääpiirteittäin)
- Onko työnne painottunut enemmän varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen ryhmiin?
- Miten työskentelyprosessi alkaa ja etenee yksittäisen kasvattajatiimin kanssa?

Työskentely kasvattajatiimien kanssa:

- Millaisiin tilanteisiin / asioihin ryhmät ovat tarvinneet tukeanne?
- Miten koette ryhmien henkilöstön suhtautuneet tuloonne ryhmään ja yhteistyöhön kanssanne?
- Millaisia menetelmiä olette käyttäneet pedagogiikan tukemiseen?
- Onko toimenpiteet otettu ryhmissä aktiiviseen käyttöön ja onko ne edelleen käytössä?
- Onko mielestänne ryhmiin antamanne tuki vaikuttanut tiimien sisäiseen vuorovaikutukseen ja tiimityöskentelyyn?
- Päiväkodin henkilöstö ja tiimit ovat yhä moniammatillisempia. Näkyykö tämä jotenkin työskentelyssänne?

Henkilöstön kouluttaminen:

- Miten suuressa roolissa työssänne on ollut varhaiskasvatusyksiköiden pedapalavereihin osallistuminen ja niissä henkilöstön kouluttaminen?
- Millä perustein olette suunnitelleet pedapalaverien koulutusten aiheita?
- Onko mielestänne jompikumpi työskentelymuoto ollut yksikön pedagogiikan tukemisen ja kehittämisen kannalta merkittävämpää tai tehokkaampaa? (yksittäisissä ryhmissä työskentely / pedapalavereihin osallistuminen ja henkilöstön kouluttaminen)

<u>Yhteistyö päiväkodin johtajien kanssa:</u>

- Miten päiväkodin johtajat ovat mukana teidän tiimien kanssa tehtävässä yhteistyöprosessissa?
- Miten olette muuten tehneet yhteistyötä päiväkodin johtajien kanssa?
- Miten koette työnne tukeneen päiväkodin johtajien työtä ja etenkin pedagogista johtajuutta?

<u>Tulevaisuus ja kehittäminen:</u>

- Olisiko mielestänne jatkossakin hyötyä varhaiskasvatukselle tämän kaltaisella työnkuvalla? Miksi?
- Onko työnne toimintatavoissa ilmennyt jotain, jota olisitte halunneet kehittää tai toimia toisella tavalla?
- Mihin mielestänne tulisi varhaiskasvatuksessa panostaa pedagogiikan kehittämisen näkökulmasta?