



Varhaiskasvatuksen opettajat tiimijohtajuutta toteuttamassa – taustatekijöiden vaikutus opettajien kokemuksiin tiimijohtajuudesta

*Samuli Ranta^a, Sanni Kahila^b,
Henri Heiskanen^c & Kata-Riikka Kumpulainen^d*

^a Itä-Suomen yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: samuli.ranta@uef.fi,
<https://orcid.org/0000-0002-0241-3437>

^b Itä-Suomen yliopisto, <https://orcid.org/0000-0001-6381-2610>

^c Itä-Suomen yliopisto, <https://orcid.org/0000-0001-8927-0071>

^d Itä-Suomen yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-5723-2174>

TIIVISTELMÄ: Varhaiskasvatuksen opettajien työ niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa on alkanut sisältää aikaisempaa enemmän myös johtajuuden tehtäviä. Muutosta selittää pedagogiikan painottuminen varhaiskasvatuksen perustehtävässä sekä lisääntynyt tutkimustieto johtajuuden merkityksestä varhaiskasvatuksen laadulle. Suomessa varhaiskasvatuksen opettajilla on vastuu tiimiensä pedagogisesta toiminnasta, minkä vuoksi opettajilta odotetaan myös taitoa johtaa tiimejään. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, missä määrin päiväkodin koko sekä opettajan sukupuoli, ikä ja koulutustausta vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin tiimijohtajuudesta. Tutkimuksen aineisto kerättiin Morgesonin ja kollegoiden (2010) laatimaa tiimijohtajuuden kyselylomaketta mukailevalla sähköisellä kyselylomakkeella. Kyselyyn vastasi yhteensä 1 221 varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä työskentelevää henkilöä. Lisäksi tutkimuksessa analysoidaan edellä mainittujen tekijöiden yhteyttä toisiinsa. Tutkimuksemme mukaan koulutustaustan, iän, työkokemuksen ja päiväkodin koon vaikutus opettajien tiimijohtajuuden kokemuksiin on efektikokoja tulkiten keskisuurta.

Työkokemuksella on efektiltään suurin merkitys siihen, miten opettajat kokevat toiminnan kehittämisen ja tiimityön organisoinnin toteutuvan päiväkodeissa.

Asiasanat: varhaiskasvatuksen opettaja, tiimijohtajuus, tiimijohtajuuden kyselylomake, tiimityö

ABSTRACT: The work of early childhood education teachers, both in Finland and internationally, has started to include leadership tasks more than before. The change is explained by the emphasis of the pedagogy in the early childhood education and the increased research knowledge about the importance of leadership for the quality of early childhood education. In Finland, early childhood education teachers are responsible for the pedagogical activities of their teams, which is why teachers are also expected to have the ability to lead their teams. This research studies the extent to which the size of the kindergarten and the teacher's gender, age and educational background affect teachers' experiences of team leadership. The research data was collected using an online questionnaire modified from the team leadership questionnaire (TLQ) designed by Morgeson and colleagues (2010). A total of 1221 people working as early childhood education teachers responded to the survey. In addition, the study analyzes the relationship between these factors. According to our research, the effect of educational background, age, work experience and the size of the kindergarten on teachers' team leadership experiences is medium, interpreting the effect sizes. Work experience has the greatest effect on how teachers perceive the development of activities and the organization of teamwork in kindergartens.

Keywords: Early childhood education teacher, team leadership, team leadership questionnaire, teamwork

Johdanto

Monissa maissa varhaiskasvatuksen opettajan työ on alkanut sisältää enenevässä määrin myös johtajuuden tehtäviä (esim. Heikka, Kahila, & Suhonen, 2022; Li, 2015; Sims ym., 2018). Taustalla on vaikuttanut lisääntynyt tutkimustieto pedagogisesta johtajuudesta varhaiskasvatuksen laatutekijänä (Douglass, 2019; Sylva ym., 2010). Varhaiskasvatuksessa pedagogisen johtajuuden keskiössä on lasten hyvinvointia, kehittymistä ja oppimista tukevasta varhaiskasvatuksen toteutumisesta huolehtiminen (Fonsén & Vlasov, 2017). Tavoitteena on kehittää pedagogista toimintakulttuuria sekä edistää varhaiskasvatuksen perustehtävää ja pedagogiikkaa koskevaa ymmärrystä ja osaamista varhaiskasvatuksen työyhteisöissä (Heikka & Waniganayake, 2011; O'Sullivan, 2009). Koska varhaiskasvatuksen opettajat ovat pedagogisia asiantuntijoita, on heidän osallisuutensa vahvistamista tiimiensä pedagogiseen johtajuuteen pidetty tärkeänä (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019; Waniganayake ym., 2019). Suomessa useat kunnat ja yksityiset työnantajat ohjeistavatkin, että jokaisessa lapsiryhmässä tulee olla opettaja tiimijohtajana (ks. esim. Kajaani, 2022; Kuopio, 2022; Touhula, 2022).

Ranta, Kahila, Heiskanen & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 201–228. <https://journal.fi/jecer>

Suomalaisissa päiväkodeissa varhaiskasvatusta toteutetaan moniammatillisissa tiimeissä. Tiimillä tarkoitetaan joukkoa yksilöitä, tässä tapauksessa eri koulutustaustaisia ammattilaisia, joiden työpanos siirtyy tiimin yhteiseksi tulokseksi (ks. Driskell ym., 2018). Päiväkodeissa toimitaan perinteisesti opettajien ja hoitajien muodostamissa kolmen ammattilaisen tiimeissä. Tiimissä voi olla myös uudella tehtävänimikkeellä työskentelevä varhaiskasvatuksen sosionomi. Tiimien rakenteet kuitenkin vaihtelevat kunnittain, ja ne voivat koostua myös toisenlaisista kokoonpanoista (Ranta & Heiskanen, 2022).

Vaikka tiimityöskentelyllä on pitkä perinne suomalaisessa päiväkotikulttuurissa, tiimien toimivuudessa on tunnustettu vaihtelua (esim. Melasalmi & Husu, 2018; Ranta & Uusiautti, 2022). Aiempi tutkimustieto osoittaa, että tiimityön toimivuus vaikuttaa keskeisesti varhaiskasvatustoiminnan laatuun – niin lasten kuin työntekijöidenkin toimintaan (ks. esim. Cumming ym., 2020; Logan ym., 2020; Melasalmi, 2018; Ranta & Uusiautti, 2022). Useiden tutkimusten perusteella yksi toimivan tiimityön edellytys on, että tiimeissä on tiimijohtaja, eli henkilö, joka vastaa tiimien toimivuudesta (esim. Cohen & Levesque, 1991; Salas ym., 2000; Salas ym., 2005; Stewart & Manz, 1995). Koska varhaiskasvatuksessa päiväkodin johtajat eivät osallistu lapsiryhmien arjen pedagogiikan toteutukseen, on tiimin toiminnan johtaminen varhaiskasvatuksen opettajien vastuulla (Heikka ym., 2018).

Johtajuus osana varhaiskasvatuksen opettajan ammattia on suhteellisen uutena ilmiönä vasta muotoutumassa oleva vastuualue. Aihetta koskeva tutkimus on lisääntynyt viime vuosina ja tuonut esille sen, miten monimuotoisia tehtäviä ja ulottuvuuksia varhaiskasvatuksen opettajan työhön sisältyy (ks. esim. Bøe & Hognestad, 2017; Douglass, 2018; Heikka ym., 2016, 2018). Tutkimusten perusteella opettajien johtamistaidoissa esiintyy kuitenkin vaihtelua ja puutteita (Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019; Halttunen ym., 2019), eikä opettajakoulutus näytä tarjoavan riittävästi valmiuksia johtajuuteen (Campbell-Evans ym., 2014; Kahila ym., 2023; Mistry & Sood, 2012). Lisäksi tiimityön johtamiseen näyttää liittyvän vastahakoisuutta ja epävarmuutta (Antoneva ym., 2018; Cervantes & Öqvist, 2021; Heikka, Suhonen ym., 2022). Siksi tarvitaan lisää tutkimustietoa, jotta opettajien tiimijohtajuutta ja siihen vaikuttavia tekijöitä voidaan ymmärtää paremmin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, miten eri taustatekijät vaikuttavat suomalaisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevien opettajien kokemuksiin tiimijohtajuudesta. Aihe on erittäin ajankohtainen Suomessa, jossa tutkimustietoon perustuvien asiakirjojen ohjeistamana pyritään kirkastamaan tiimityön käsitettä pedagogiikan ja varhaiskasvatuksen laadun vahvistamiseksi (Karila ym., 2017; Karila ym., 2021; Opetushallitus [OPH], 2022). Varhaiskasvatuksen opettajien tiimijohtajuuteen liittyvien kokemusten ja niiden taustalla vaikuttavien tekijöiden tutkiminen antaa

tärkeää tietoa siitä, miten opettajien johtajuutta päiväkotien moniammatillisissa tiimeissä voidaan tukea.

Tiimityö varhaiskasvatuksessa

Yleisesti ymmärretään, että tiimityö on vaativa ja moniulotteinen ilmiö, johon vaikuttavat monet eri tiimi- ja organisaatiotekijät sekä kansalliset järjestelmät (Driskell ym., 2018). Tiimityötä onkin mahdollista tarkastella useista erilaisista näkökulmista. Usein tiimityötä ja sen toimivuutta on pidetty menestymisen avaintekijänä huolimatta työn luonteesta (esim. Uusiautti, 2019). Mutta vaikka tiimityö luo mahdollisuuksia osaamisen jakamiseen ja työntekijöiden kehittymiseen organisaatiossa, siinä onnistuminen vaatii toimijoiltaan yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja (Boreham, 2004; Cross ym., 2006).

Tiimityö koostuu monesta tekijästä, kuten kognitioista, asenteista ja käyttäytymismalleista, jotka vaikuttavat tiimin toimintaan. Vaikka tiimin rakenne on usein hierarkkinen, sen toiminta on jatkuvassa muutoksessa ja työtehtävät mukautuvat tilanteiden mukaisesti. Tiimijäsenet jakavat, yhdistävät ja muokkaavat tietoa sekä tiimin sisällä että sen ulkopuolella, ja tiimin suorituskyky onkin vahvasti sidoksissa sisäiseen viestintään, jonka laatu vaikuttaa siihen, miten hyvin tiimi suoriutuu (Salas ym., 2008; Shuffler ym., 2020).

Tiimityöhön liittyy monia prosesseja, jotka vaikuttavat yhteistyön toteutumiseen. Tiimityö on rakenteeltaan monimutkaista ja dynaamista, mikä tekee sen tutkimisesta haastavaa (Salas ym., 2000). Tiimityön dynaamisuuden ymmärtäminen on kuitenkin tärkeää, jotta tiimit voivat toimia tehokkaasti ja saada tukea tiimityön kehittämiseen. Lisäksi tiimityön luonne on sidoksissa tiimissä tehtävään työhön, joten sen kontekstualisointi on merkityksellistä (Salas ym., 2000; Shuffler ym., 2020). Varhaiskasvatuksessa pedagoginen työ toteutuu usein tiimeissä, ja siksi tiimien toimivuudella on merkittävä vaikutus työhyvinvointiin ja pedagogiikan laatuun (Dennis & O'Connor, 2012; Kangas ym., 2022; Nislin ym., 2016; Whalen ym., 2017). Mutta vaikka tiimityön merkitys tunnustetaan, opettajien tiimityötaitojen kehittämistä ei ole pidetty erityisen tärkeänä (ks. Colker, 2008).

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa tiimityötä on viime vuosikymmenillä leimannut eriytyneen ammattiosaamisen sekä tiimijohtajan roolin huomioimatta jättäminen. Tiimeissä työntekijöiden tehtävät ovat saattaneet määräytyä työvuorolistojen mukaan, eikä eri ammattiryhmien erityisosaamista ole tunnustettu (Karila & Kinos, 2012; Kinos, 2008; Onnismaa ym., 2017). Useissa varhaiskasvatusta käsittelevissä tutkimuksissa onkin tuotu esille, että tiimityön puutteellinen organisointi ja sisäiset tiedonkulun haasteet vaikeuttavat keskeisesti tiimityön toimivuutta ja ovat työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä (Kangas ym., 2022; Ranta & Uusiautti, 2022; Venninen ym., 2012).

Ranta, Kahila, Heiskanen & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 201–228. <https://journal.fi/jecer>

Moniammatillisessa tiimityössä korostuvat toimiva ja avoin vuorovaikutus (Housley, 2017; Melasalmi & Husu, 2018; Thayer ym., 2014). Hyvän tiimityön perustana pidetään usein reflektiivistä dialogia, joka edellyttää ymmärrystä kollegojen toiminnan lähtökohdista ja näkökulmista, jotta tiimin jäsenet voivat työskennellä autonomisesti, mutta samalla kohti yhteistä tavoitetta (esim. Melasalmi & Husu, 2018; Ranta & Uusiautti, 2022; Tarricone & Luca, 2002). Äikäs ym. (2022) ovatkin peräänkuuluttaneet moniammatillisen tiimityön opintojen vahvistamista varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutuksessa.

Varhaiskasvatuksen tiimityön kehittämisessä on tärkeää huomioida sekä moniammatillisen tiimityön että pedagogisen tiimijohtajuuden merkitys (Karila ym., 2021). Moniammatillisen tiimityön vahvuus perustuu eri osaamisalojen yhdistämiseen, mikä mahdollistaa kokonaisvaltaisemman ymmärryksen tiimin yhteisestä tavoitteesta. Tämä edellyttää yhteistyötä, jossa jokaisen tiimin jäsenen eriytyneitä osaamista hyödynnetään tietoisesti tiimin struktuuria ja työnjakoa suunniteltaessa (Housley, 2017; Kline, 1995; Thayer ym., 2014). Havisalmi ja Reunamo (2023) ovat tutkimuksessaan havainneet yhteyden työntekijöiden kuvaileman työn hajanaisuuden, epätietoisuuden ja kaoottisuuden sekä yksikkö- ja ryhmätason pedagogisen johtajuuden ongelmien välillä. Tämä korostaa opettajien roolia tiimin johtajuudessa ja tarvetta kehittää heidän johtajuustaitojaan, jotta he voivat auttaa tiimin jäseniä toimimaan yhteistyössä ja johdonmukaisesti.

Johtajuus osana varhaiskasvatuksen opettajan työtä

Varhaiskasvatuksen opettajan työhön sisältyvää johtajuutta on varhaiskasvatuksen kontekstiin sijoittuvassa tutkimuksessa lähestytty perinteisesti pedagogisen johtajuuden ja jaetun pedagogisen johtajuuden käsitteiden kautta (esim. Bøe & Hognestad, 2017; Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019; Fonsén ym., 2022; Heikka, Suhonen ym., 2022). Pedagogisen johtajuuden tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevan varhaiskasvatuksen toteutumista (esim. Bøe & Hognestad, 2017; Douglass, 2019). Pedagoginen johtajuus sisältää pedagogisten toimintatapojen ja opetussuunnitelmityön johtamista sekä pedagogiikkaa ja varhaiskasvatuksen tavoitteita, arvoja ja periaatteita koskevan ymmärryksen ja osaamisen vahvistamista työyhteisössä (esim. Heikka & Waniganayake, 2011). Varhaiskasvatuksessa pedagoginen johtajuus toteutuu jaettuna pedagogisena johtajuutena, jossa varhaiskasvatusorganisaation eri tasoilla toimivat ammatillaiset toteuttavat johtajuutta yhteistyössä ottaen vastuuta eriävistä mutta toisistaan riippuvista tehtävistä (Heikka, 2014). Varhaiskasvatuksen opettajat vastaavat erityisesti oman lapsiryhmänsä ja tiiminsä pedagogisesta johtajuudesta (Heikka ym., 2018).

Varhaiskasvatuksen johtajuutta on tutkittu myös opettajajohtajuuden näkökulmasta (esim. Heikka ym., 2016, 2018; Li, 2015; Wang & Xia, 2022). Pedagogisen johtajuuden tavoin varhaiskasvatuksen opettajajohtajuus sisältää lapsiryhmän opetussuunnitelman ja pedagogiikan johtamista sekä tiimin ammattilaisten pedagogisten käytänteiden ohjaamista ja organisointia. Varhaiskasvatuksen opettajat pyrkivät kehittämään pedagogista toimintakulttuuria sekä edistämään työyhteisön jäsenten ammatillista kehittymistä (ks. Kahila ym., 2020; Wang & Ho, 2020). Opettajajohtajuuden tehtävät painottuvat omaan lapsiryhmään ja tiimiin (Li, 2015), mutta opettajat osallistuvat myös koko päiväkodin tasolla tapahtuvaan pedagogiseen kehittämistyöhön yhdessä muiden opettajien ja päiväkodin johtajan kanssa (ks. Kahila ym., 2020).

Varhaiskasvatuksessa lapsiryhmän pedagogisesta toiminnasta, suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä vastaaminen edellyttää opettajalta tiimin johtamista (ks. Heikka, Kahila, & Suhonen, 2022; Kahila ym., 2020; Wang & Ho, 2020). Tässä tutkimuksessa opettajien johtajuutta lähestytäänkin tiimijohtajuus-käsitteen kautta. Useat kunnat ja yksityiset toimijat ovat rakentaneet viime vuosina tiimijohtajamallia päiväkoteihin. Käsitteet vaihtelevat työantajasta riippuen, ja tyypilliset nimikkeet ovat tiimijohtaja, tiiminvetäjä tai tiimivastaava (ks. esim. Kajaani, 2022; Kuopio, 2022; Touhula, 2022).

Tiimijohtajuuden käsitettä on käytetty erityisesti tiimityön tutkimuksessa, ja se liitetään usein tiimin tehokkuutta edistävien prosessien johtamiseen (ks. Driskell ym., 2018; Salas ym., 2005). Tiimijohtajuus pitää sisällään tiimin ja toimintatapojen koordinoimista, ohjaamista ja arviointia (esim. Cohen & Levesque, 1991; Morgeson ym., 2010; Salas ym., 2005). Koska säännöllinen kommunikointi, vuorovaikutus ja tiedonkulku ovat tärkeitä toimivan tiimityön elementtejä (Cohen & Levesque, 1991; Dickinson & McIntyre, 1997), ovat avoimen keskustelukulttuurin luominen ja hyvän ilmapiirin ylläpitäminen keskeisiä tiimijohtajuuden tavoitteita (Salas ym., 2005). Varhaiskasvatuksen opettajilta odotetaan tiimin toiminnan suunnittelua, organisointia ja ohjaamista sekä hyvän yhteistyö- ja vuorovaikutusympäristön edistämistä. Opettajat arvioivat toimintakulttuuria ja pyrkivät vahvistamaan pedagogiikkaa koskevaa ymmärrystä ja tarkoituksenmukaisia toimintatapoja tiimissään. Opettajat myös osallistavat tiiminjäseniä suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen sekä huolehtivat siitä, että tiiminjäsenten ammatilliset vahvuudet tulevat huomatuiksi ja mielekkäällä tavalla hyödynnetyiksi pedagogisia tavoitteita ja kokonaiskuvaa ajatellen (Bøe & Hognestad, 2017; Heikka, Kahila, & Suhonen, 2022; Li, 2015).

Johtajuuden muotoutumisen moniulotteisuus

Johtajuus muotoutuu aina suhteessa ympäröivään kulttuuriin, uskomuksiin, arvoihin ja odotuksiin (ks. Wang & Ho, 2020; Wang & Xia, 2022), minkä vuoksi johtajuus eroaa niin kulttuurien, organisaatioiden kuin tiimienkin välillä. Erilaiset odotukset vaikuttavat johtamistyyliin, ja odotuksia on havaittu ilmenevän esimerkiksi sukupuolirooleihin liittyen (ks. esim. Ayman & Korabik, 2010; Wang ym. 2013). Krügerin ym. (2007) tutkimuksen mukaan naisrehtorit korostavat enemmän opetukseen liittyvää johtajuutta ja osoittavat vahvempaa strategista koulutuksellista johtajuutta verrattuna miesrehtoreihin. Varhaiskasvatusta käsittelevissä tutkimuksissa alan naisvaltaisuuden on kuitenkin havaittu haastavan johtajuutta, mikä aiheuttaa vastahakoisuutta ja arkuutta johtajuutta kohtaan (Ebbeck & Waniganayake, 2004; Hard & Jónsdóttir, 2013).

Johtamisen kokonaisuus on monimuotoinen, ja siihen vaikuttavat monet tekijät, jotka johtajan tulee hallita (mm. Krüger ym., 2007). Thamhainin (2004) tutkimus osoittaa, että organisaation olosuhteet vaikuttavat merkittävästi tiimien suorituskyykyyn, sitoutumiseen ja kyykyyn käsitellä riskejä ja varautua muutoksiin. Erityisesti päiväkodin johtajien rooli tiimien moniammatillisen työn tukemisessa on varhaiskasvatuksessa tärkeä. Johtajan tehtävänä on ohjata ja tarjota mahdollisuuksia tiimille kehittää sisäistä vuorovaikutustaan yhteisen tavoitteen ja vastuualueiden selkeyttämiseksi (Heikka ym., 2021; Rose & Norwich, 2014).

Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että johtaja voi merkittävästi tukea organisaationsa tiimien työn kehittymistä jakamalla johtajuutta organisaatiossa. Tämä auttaa edistämään pedagogisen työn toteutumista oma-aloitteisesti organisaation eri tasoilla (Ahtiainen ym., 2019; Douglass, 2019; Fonsén & Mäntyjärvi, 2019). Erityisesti päiväkodin yksikönjohtajien rooli on keskeinen, jotta päiväkodin työyhteisöön rakentuu ymmärrys opettajien johtajuuden merkityksestä (Fonsén ym., 2022; Wang & Xia, 2022). Lisäksi johtajan myönteisen ja kannustavan suhtautumisen on todettu edistävän opettajien halua toteuttaa johtajuutta (Wang, 2018; Wang & Xia, 2022). Opdenakker ja Van Damme (2007) ovat puolestaan havainneet, että koulun koko vaikuttaa opettajien yhteistyön määrään, mikä vaikuttaa edelleen koulun ilmapiiriin. Myös Krügerin ym. (2007) mukaan suuremmissa kouluissa opettajien ja oppilaiden sitoutuminen on yleensä heikompaa, jolloin johtajan tulee toimia strategisemmin. Tämän vuoksi on mielenkiintoista tarkastella, vaikuttaako päiväkodin koko opettajien tiimijohtajuuden toteutumiseen.

Johtajan työkokemuksen ja koulutuksen vaikutuksia johtamistyyliin on tutkittu eri konteksteissa. Esimerkiksi Koturin ja Anbazhaganin (2014) tuotantolaitoksiin kohdistuvan tutkimuksen mukaan johtajat siirtyvät autoritaarisesta johtamistyylistä demokraattiseen johtamistyyliin iän, koulutuksen ja kokemuksen kasvaessa. Koulutetut

työntekijät ovat taipuvaisempia demokraattiselle johtamiselle, kun taas vähemmän koulutetut ovat taipuvaisia autoritaariseen johtamiseen. Lisäksi työkokemuksen kasvaessa johtamistyyli kehittyy tehokkaammaksi (McCall, 2010). Myös muissa tutkimuksissa on tuotu esille, että johtajan iällä on jonkin verran vaikutusta heidän tapaansa johtaa toimintaa (esim. Kearney, 2008). Esimerkiksi Britanniassa tehdyssä eri alojen johtajille suunnatussa kyselytutkimuksessa havaittiin, että iäkkäämmät johtajat suosivat osallistavaa johtamistyyliä nuoria enemmän (Oshagbemi, 2004). Iällä ja työkokemuksella on myös havaittu olevan jonkin verran vaikutusta varhaiskasvatuksen opettajan toimintaan. Ranta (2020) on todennut, että varhaiskasvatuksen opettajan ikä ja työkokemus vaikuttavat positiivisesti siihen, miten opettajat kiinnittävät huomiota työntekijöiden keskinäisiin suhteisiin.

Kulttuuristen ja organisatoristen tekijöiden ohella myös monet muut asiat vaikuttavat opettajien johtajuuteen. Wangin ja Xian (2022) tutkimuksessa havaittiin, että opettajien tyytyväisyys työhönsä vaikutti myönteisesti myös heidän haluunsa toteuttaa johtajuutta. Työolosuhteilla, kuten johtajuuden tehtävien toteuttamiseen käytettävällä työajalla, on todettu olevan tärkeä vaikutus siihen, kuinka opettajat pystyvät toteuttamaan johtajuutta (Heikka, Hirvonen ym., 2022; Grarock & Morrissey, 2013a), ja tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajilla on toisinaan vaikeuksia tai jopa haluttomuutta toteuttaa johtajuutta tiimissään (Antoneva ym., 2018; Cervantes & Öqvist, 2021; Heikka, Suhonen ym., 2022). Suomessa varhaiskasvatuksen opettajien identifioitumista johtajuuteen haastavat opettajan pedagogiseen vastuuseen ja moniammatilliseen tiimityöhön liittyvät epäselvyydet (Fonsén ym., 2021). Työntekijöiden vastuiden ja velvollisuuksien selkeyttäminen on tutkijoiden mukaan tarpeen, jotta ammattiryhmien erityisosaamista voidaan hyödyntää tehokkaasti moniammatillisissa varhaiskasvatuksen tiimeissä (esim. Havisalmi & Reunamo, 2023).

Johtajuustaidot ja mahdollisuus kehittää itseään niin opettajana kuin johtajana ovat tärkeitä tekijöitä pedagogisessa johtajuudessa (Wang & Ho, 2020). Pedagogisessa johtajuudessa opettajan tulee pystyä perustelemaan pedagogisia ratkaisuja ja arvioimaan sekä ohjaamaan tiimin toimintaa pedagogisten tavoitteiden mukaisesti (Fonsén, 2014; Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019). Vahva ammatillinen identiteetti ja luottamus omaan johtamisosaamiseen edistävät opettajien osallistumista johtajuuteen (Ho, 2012). Siksi opettajien johtajuusosaamisen vahvistaminen niin koulutuksessa kuin työelämässäkin nähdään erityisen tärkeäksi, jotta varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita voidaan saavuttaa (Campbell-Evans ym., 2014; Fonsén & Ukkonen-Mikkola, 2019; Kahila ym., 2023).

Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämä tutkimus on osa laajempaa tutkimuskokonaisuutta, jonka tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tiimijohtajuudesta varhaiskasvatuksessa ja erityisesti siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat tiimijohtajuuden kokevat. Aineisto kerättiin hyödyntämällä tiimijohtajuuden kyselylomaketta (Team Leadership Questionnaire, TLQ). Tutkimuksen ensimmäinen osatutkimus tunnisti erilaisia tiimijohtajuuden profiileja (Ranta ym., 2023), kun taas tämä tutkimus kohdistuu kyselyssä kysytyihin taustatekijöihin, joita olivat päiväkodin koko sekä opettajan sukupuoli, työkokemus, ikä ja koulutustausta. Tavoitteena on selvittää, miten nämä taustatekijät vaikuttavat opettajan kokemuksiin tiimijohtajuudesta. Tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Missä määrin varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset tiimijohtajuudesta eroavat toisistaan päiväkodin koon sekä opettajan sukupuolen, työkokemuksen, iän ja koulutustaustan perusteella?
2. Millainen yhteys yllä mainittujen tekijöiden vaikutuksilla on toisiinsa?

Tutkimuksen toteutus

Osallistujat

Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2022 harkinnanvaraista otantaa käyttäen. Tutkimuslupa kysyttiin 100 suurimmasta Suomen kunnasta. Yhteensä 66 kuntaa antoi luvan tutkimusaineiston keräämiselle varhaiskasvatushenkilöstöltään. Kysely jaettiin varhaiskasvatuksen opettajille kunnan yhteyshenkilön kautta. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista, emmekä keränneet sellaisia henkilökohtaisia tietoja, jotka mahdollistaisivat vastaajan henkilöllisyyden tunnistamisen, lukuun ottamatta sähköpostiosoitetta, joka pyydettiin niiltä, jotka halusivat osallistua jatkotutkimukseen. Kysely oli avoinna kuusi viikkoa, ja yhteyshenkilöiden kautta lähetimme kaksi muistutusviestiä kyselyyn vastaamisesta.

Tutkimukseen osallistumiselle määriteltiin kaksi ehtoa. Ensimmäinen osallistujan tuli toimia opettajan tehtävissä varhaiskasvatuksessa, mukaan lukien esiopetuksen jälkeinen täydentävä varhaiskasvatus. Toiseksi henkilön tuli työskennellä tiimissä, eli vastaajan lisäksi lapsiryhmässä tuli työskennellä päivittäin myös muuta henkilöstöä, jonka kanssa vastaaja tekee tiivistä yhteistyötä. Taustakysymyksissä tarkistettiin lisäksi opettajien todella kokevan, että heillä on johtamisvastuuta tiimissään. Opettajista 99.2 % kertoi vastaavansa ryhmänsä pedagogisesta toiminnasta. Tutkimukseen osallistui 1 221 varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä työskentelevää henkilöä.

Ranta, Kahila, Heiskanen & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 201–228. <https://journal.fi/jecer>

Taulukossa 1 esitetään kyselyyn vastanneiden varhaiskasvatuksen opettajien taustatiedot. Suurin osa kyselymme vastaajista oli naisia (1 164). Vastaajista 206 oli alle 30-vuotiaita, kun taas enemmistö (607) edusti 30–50-vuotiaita. Lisäksi 405 vastaajaa ilmoitti olevansa yli 50-vuotiaita. Vastaajista 269:llä oli alle 4 vuotta työkokemusta, 233:lla 4–7 vuotta ja 716:lla yli 7 vuotta varhaiskasvatuksessa. Myös vastaajien koulutustaustoissa oli eroja: 350 ilmoitti valmistuneensa opettajaksi yliopistosta (kandidaatti tai maisteri), 460 oli suorittanut opintonsa ammattikorkeakoulussa (AMK tai YAMK) ja 411 vastaajaa edusti jotain muuta koulutusta. Vastaajista 1 049 kertoi olevansa kelpoisia työtehtäväänsä.

TAULUKKO 1 Vastaajien taustatiedot

<i>Päiväkodin koko</i>	1 ryhmä	2–3 ryhmää	4–5 ryhmää
	20	243	401
	6–7 ryhmää	yli 7 ryhmää	
	288	253	
<i>Sukupuoli</i>	Mies	Nainen	Muu / ei halua sanoa
	31	1 164	26
<i>Työkokemus</i>	Alle 1 vuosi	1–3 vuotta	3–5 vuotta
	96	173	140
	5–7 vuotta	7–10 vuotta	Yli 10 vuotta
	93	100	616
<i>Ikä</i>	20–30	31–40	41–50
	205	273	334
	51–60	Yli 60	
	328	77	
<i>Koulutus</i>	KM	KK	Opisto
	70	280	243
	YAMK	AMK	Muu
	23	437	168
<i>Opettajan kelpoisuus</i>	Kelpoinen	Ei kelpoinen	Epäselvä
	1 049	157	15

Aiemmat selvitykset ja tutkimukset huomioon ottaen arvioimme vastaajien edustavan suomalaisen varhaiskasvatuksen yleistä tilannetta tiedonkeruuhetkellä (ks. esim. Eskelinen & Hjelt, 2017; Ranta, 2020). Kysymyksiin vastaaminen oli vapaaehtoista lukuun ottamatta kysymystä, jossa selvitimme vastaajan kelpoisuuden osallistua tutkimukseemme. Tutkimuksessamme pyysimme opettajia arvioimaan omaa tiimijohtajuuttaan. Huomioimme kuitenkin, että vastaukset ovat subjektiivisia ja perustuvat opettajien omaan raportointiin. Siksi käytämme termiä "kokemus" kuvaamaan opettajien omaa subjektiivista näkemystä tiimijohtajuudesta, mutta on

otettava huomioon, että opettajien kokemukset voivat erota todellisesta toiminnasta (ks. Ho, 2017; Siljander, 2014).

Tiimijohtajuuden kysely – TLQ-mittari

Selvittääksemme opettajien kokemuksia heidän tiimijohtajuudestaan, hyödynsimme Morgesonin ym. (2010) laatimaa tiimijohtajuuden kyselyä (Team Leadership Questionnaire, TLQ). Tutkimuksissa on tuotu esille, että tiimityö ja tiimijohtajuus ovat erilaisia eri työympäristöissä (esim. Driskell ym., 2018; Salas ym., 2000). Tästä syystä tutkimusryhmä muovasi kyselyn varhaiskasvatuksen kontekstiin sopivaksi. Jokainen kysymys käytiin tarkoin läpi keskustellen siitä, kuinka se vastaa alkuperäistä tarkoitusta ja sopii kohderyhmälle. Koska varhaiskasvatuksen opettajilla ei ole muodollista valta-asemaa suhteessa muuhun henkilöstöön (ks. Fonsén ym., 2021), mittarista on karsittu pois sellaiset kysymykset, jotka viittaavat esihenkilön vastuutehtäviin. Tutkimusryhmän muokkaama mittari testattiin kahteen kertaan varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoilla, ja heidän antamansa palautteen perusteella kysymyksiä selkeytettiin ymmärrettävämpään muotoon (ks. Ranta ym., 2023).

TLQ-mittarissa kysymykset on jaettu kahteen eri vaiheeseen: tiimijohtajuuden siirtymä- ja toimintavaiheisiin. Siirtymävaiheessa tiimit keskittyvät toimintoihin, joiden avulla tiimi voi saavuttaa tavoitteensa. Pääpaino ei ole lapsiryhmässä tehtävässä työssä, vaan sellaisissa toiminnoissa, jotka luovat laadukkaan varhaiskasvatuksen mahdollistavia struktuureja ja prosesseja. Siirtymävaiheeseen liittyy neljä funktiota, jotka ovat: A) tehtävän määrittäminen, B) odotusten ja tavoitteiden asettaminen, C) tiimityön strukturointi ja suunnittelu sekä D) palautteen antaminen. Toimintavaihe käsittää sellaisia tiimin toimintoja, jotka edistävät suoraan tiimin tavoitteita. Toimintavaihe muodostuu kahdeksasta eri funktiosta, jotka ovat: E) tiimin seuranta, F) tiimin rajojen hallinta, G) tiimin haastaminen, H) tiimitehtävien suorittaminen, I) ongelmien ratkaisu, J) resurssien tarjoaminen, K) tiimin itseohjautuvuuden tukeminen ja L) sosiaalisen ilmapiirin tukeminen (Ks. Morgeson ym., 2010). Jokainen näistä edellä mainitusta 12 funktiosta sisältää 5 muuttujaa (yht. 60 muuttujaa). Seuraavaksi kuvaamme, millaista tiimijohtajuuden toimintaa nämä funktiot sisältävät.

Tiimijohtajuuden siirtymävaiheen funktiot

Tehtävän määrittäminen: Tiimijohtajan tärkein toimenpide on varmistaa, että tiimin tehtävä on selkeä ja että kaikki tiimin jäsenet ymmärtävät sen. Tämä luo perustan tiimin yhteiselle identiteetille ja tiimin keskinäisten suhteiden vahvistumiselle. *Odotusten ja tavoitteiden asettaminen:* Tiimin tavoitteiden ja odotusten asettaminen on yksi tärkeimmistä johtajuuden tehtävistä. Yhteinen ymmärrys tiimin tavoitteista ja käytänteistä edistää toiminnan johdonmukaisuutta sekä tavoitteiden saavuttamista ja

helpottaa toiminnan arviointia. *Tiimityön strukturointi ja suunnittelu:* Tiimijohtajan tehtävänä on organisoida ja suunnitella tiimin työtä. Tiimin tulee muodostaa yhteinen ymmärrys siitä, miten tiimin jäsenten toimintaa koordinoidaan ja millainen yhteistyö edistää parhaiten tavoitteiden saavuttamista. *Palautteen antaminen:* Palautteen antaminen tiimin jäsenille antaa tiimille mahdollisuuden arvioida toimintaansa ja mukauttaa sitä tarpeen vaatiessa. Toimivat palautekäytännöt ovat tärkeä osa tiimin johtamisprosessia, jotta tiimit voivat kehittyä.

Tiimijohtajuuden toimintavaiheen funktiot

Tiimin seuranta: Tiimin toiminnan seuranta on kriittinen johtamismuoto, joka varmistaa tiimin toimivuuden ja vaikuttavuuden. Se sisältää prosessien tutkimista ja arviointia, pedagogiikan kehittämistä sekä suorituksen dokumentointia ja seuranta. *Tiimin rajojen hallinta:* Tiimin suhteiden hallinta päiväkodissa edellyttää riittävän väljiä rajoja, jotta yhteistyö muiden tiimien ja henkilöstön kanssa on mahdollista. Johtamalla tiimin rajoja mahdollistetaan tarvittava tiedonvaihto ja yhteistyö muiden kanssa. *Tiimin haastaminen:* Funktio sisältää tiimin menetelmien, oletusten ja prosessien haastamisen, jolla pyritään löytämään parhaat tavat ryhmälle suorittaa työtään. Tiimijohtaja on vastuussa siitä, että tiimi pyrkii luomaan uusia lähestymistapoja tai kehittää jo olemassa olevia menetelmiä. On tärkeää, että tiimiläiset arvioivat kriittisesti vakiintuneita toimintamalleja, etsivät vaihtoehtoisia tapoja työskennellä ja pohtivat uusien ideoiden soveltuvuutta. *Tiimitehtävien suorittaminen:* Tiimijohtaja osallistuu aktiivisessa roolissa tiimin tehtävien suorittamiseen ja toimii omalla toiminnallaan esimerkkinä myös muille tiimin jäsenille. Tiimitehtävien suorittamisen funktiossa tarkastellaan erityisesti sitä, miten tiimijohtaja auttaa tiimiä ja tiimiläisiä heidän tehtävissään. *Ongelmien ratkaisu:* Tiimijohtajan tulee tunnistaa ja etsiä ratkaisuja kaikkiin niihin ongelmiin, jotka haittaavat tai estävät tiimin toimimista. Tiimijohtajuus tulee esille ongelmaratkaisutoiminnassa, joka on suunnattu tiimin tavoitteita edistävien ratkaisujen etsimiseen. *Resurssien tarjoaminen:* Tiimeillä tulee olla tehtäviensä suorittamiseen tarvittavat resurssit, kuten tiedot, yhteistyöverkosto ja materiaalit. Tarvittavat resurssit ja niiden toimivuuden varmistaminen ovat tärkeä tiimijohtamisen funktio, koska ne luovat edellytykset tiimin suoriutumiseksi. *Tiimin itseohjautuvuuden tukeminen:* Tiimijohtaja edistää tiimin jäsenten itseohjautuvuutta rohkaisemalla ja kannustamalla tiimin jäseniä ratkaisemaan tehtäviin ja tiimityöhön liittyviä ongelmia itsenäisesti. *Sosiaalisen ilmapiirin tukeminen:* Tiimijohtajuus sisältää myös tiimin sosiaalisesta ympäristöstä ja tiimin keskinäisistä suhteista huolehtimista. Tukemalla tiimin jäsenten myönteisiä vuorovaikutussuhteita tiimin johtaja voi vaikuttaa toiminnan laatuun ja tiimin suoriutumiseen. Tämä funktio on erityisen tärkeä silloin, kun tiimiin sisäiset ihmissuhdeongelmat häiritsevät tiimin toimintaa.

Näiden funktioiden kautta olemme tarkastelleet opettajien kokemuksia tiimijohtajuuden toteutumisesta. Huomioimalla eri taustatekijöiden vaikutusta tiimijohtajuuden toteutumiseen on mahdollista ymmärtää paremmin, miksi tiimijohtajuuden toteutuminen vaihtelee päiväkodeissa ja tiimeissä. Ymmärtämällä eri tekijöiden yhteyksiä tiimijohtajuuteen on mahdollista löytää sopivia käytäntöjä ja menetelmiä tiimijohtajuuden edistämiseksi.

Aineiston analyysi

Tiimijohtajuuden kyselylomakkeen muuttujat tiivistettiin summamuuttujiksi käyttämällä eksploratiivista faktorianalyysia (EFA). Menetelmänä käytettiin Varimax-rotatointua pääkomponenttianalyysia (PCA), joka sopii aineistoille, jotka eivät noudata normaalijakaumaa (Gershman & Blei, 2012). Faktorianalyysin soveltuvuutta arvioitiin käyttäen raja-arvoja $KMO > 0.80$ ja Bartlettin sfäärisyystestiä $p < 0.001$ (Field, 2013). Faktoriratkaisun mukaisista väitelauseista muodostettiin summamuuttajat ja niiden reliabeliutta tarkasteltiin Cronbachin alfa -kertoimen avulla (Taulukko 3). Tiimijohtajuuden summamuuttujien normaalijakaumaa ja symmetrisyyttä tarkasteltiin vinous- ja huipukkuuskertoimien avulla. Analyysissa ja tilastollisessa testaamisessa käytettiin epäparametrisia menetelmiä, sillä summamuuttujien suhteellisten vinous- ja huipukkuuskertoimien itseisarvot olivat yli 1.96 (Nummenmaa, 2009).

Summamuuttajat muodostettiin pääkomponenttianalyysin perusteella yhteensä 33 muuttujasta. Summamuuttujien rakenne perustuu aiempaan tutkimukseen (Ranta ym., 2023), jossa muuttujat nimettiin seuraavasti: *työilmapiiri*, *toimintakulttuuri*, *jaettu johtajuus*, *toiminnan kehittäminen* ja *tiimityön organisointi* (ks. Taulukko 2). TLQ-mittarin teoriaan perustuen 21 muuttujaa, joiden varianssi oli pienempi kuin 1, jaettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin perusteella kahdeksi vastaajien yhteistä osaamista kuvaavaksi summamuuttujaksi (ks. Ranta ym., 2023). Yhteinen osaaminen muodostuu sellaisista muuttujista, joissa on löydettävissä vain vähän eroja vastaajien välillä ja joissa erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä. Yhteistä osaamista kuvaavat summamuuttajat ovat siirtymä- (Cronbachin alfa 0.77) ja toimintavaiheen (Cronbachin alfa 0.78) osaaminen (ks. Taulukko 2). Tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi summamuuttujien rakentamisessa ja aineiston analyysin kaikissa vaiheissa oli mukana vähintään kaksi tutkijaa. Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan päiväkodin koon sekä opettajan sukupuolen, työkokemuksen, iän ja koulutustaustan vaikutuksia suhteessa pääkomponenttianalyysin perusteella muodostettuihin summamuuttujiin.

TAULUKKO 2 Muodostetut summamuuttajat

Yhteinen osaaminen					↓	TLQ:hun pohjautuvat summamuuttajat
↓ Siirtymävaihe					↓ Toimintavaihe	
Eriytynyt osaaminen						
↓	↓	↓	↓	↓		PCA:han pohjautuvat summamuuttajat
Työilmapiiri	Toimintakulttuuri	Jaettu johtajuus	Toiminnan kehittäminen	Tiimityön organisointi		

Eroja varhaiskasvatuksen opettajien tiimijohtajuuden kokemuksissa tutkittiin päiväkodin koon sekä opettajan sukupuolen, työkokemuksen, iän ja koulutustaustan suhteen epäparametrisellä Kruskal-Wallis testillä. Testin tulosten jälkitestaaminen tapahtui Bonferroni-korjatulla Mann-Whitneyn U-testillä (Field, 2013). Testitulosten raportoinnissa käytettiin keskilukuja ja tilastollista merkitsevyyttä kuvaavaa p-arvoa ja efektilukuna η^2 -kerrointa. Eta-kertoimen tulkinnassa käytettiin raja-arvoja: $\eta^2 = 0.01$ pieni efekti, $\eta^2 = 0.06$ keskisuuri efekti ja $\eta^2 = 0.14$ suuri efekti (Ellis, 2010).

Päiväkodin koon sekä opettajan sukupuolen, työkokemuksen, iän ja koulutustaustan välisiä yhteyksiä tutkittiin ristiintaulukoinnin ja khiin neliö -testin avulla käyttäen Monte Carlo -simulaatiota. Tilastollisten yhteyksien tulkinnassa käytettiin efektilukuna Cramerin V:tä, jossa keskisuuren efektin tulkintarajana voidaan pitää arvoa 0.30 (Tähtinen ym., 2020). Yhteydet paikallistettiin standardoitujen residuaalien (std. res.) avulla, jossa merkitsevien erojen alarajana pidettiin itseisarvoltaan 1.96 residuaalin arvoa (Field, 2013).

Tulokset

Tiimijohtajuutta kuvaavien summamuuttujien keskinäistä riippuvuutta tarkasteltiin Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla ja tunnusluvuista tarkasteltiin keskiarvoa, keskihajontaa, mediaania ja vaihteluväliä (Taulukko 3). Taulukossa 3 esitetään myös tiimijohtajuutta kuvaavien summamuuttujien Cronbachin alfa -kertoimet.

Taulukosta 3 havaitaan, että summamuuttajat korreloivat keskenään tilastollisesti merkitsevästi lukuun ottamatta *toiminnan kehittämisen* ja *tiimityön organisoinnin* summamuuttujia, joiden välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota. Lähes kaikkien summamuuttujien väliset korrelaatiot ovat suuruudeltaan kohtalaisia (Tähtinen ym., 2020), ja ainoastaan *tiimityön organisoinnin* summamuuttujalla on heikko korrelaatio ja muihin summamuuttujiin. Summamuuttujista tiimityön organisointi on negatiivinen summamuuttuja, mikä selittää negatiiviset arvot suhteessa muihin summamuuttujiin.

Ranta, Kahila, Heiskanen & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 201–228. <https://journal.fi/jecer>

TAULUKKO 3 Tiimijohtajuutta kuvaavien summamuuttujien tunnusluvut ja korrelaatiotarkastelu

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Työilmapiiri	1						
2. Toimintakulttuuri	0.52**	1					
3. Jaettu johtajuus	0.48**	0.52**	1				
4. Toiminnan kehittäminen	0.34**	0.40**	0.28**	1			
5. Tiimityön organisointi	-0.08**	-0.14**	-0.15**	-0.00	1		
6. Siirtymävaihe	0.44**	0.60**	0.52**	0.40**	-0.28**	1	
7. Toimintavaihe	0.56**	0.59**	0.49**	0.46**	-0.18**	0.60**	1
Keskiarvo	5.06	5.52	5.67	6.03	3.06	6.21	6.40
Keskihajonta	0.82	0.68	0.77	0.67	0.92	0.44	0.40
Mediaani	5.14	5.63	5.83	6.17	3.00	6.22	6.48
Vaihteluväli	1.20–	2.00–	1.67–	1.00–	1.00–	3.67–	4.50–
Cronbach's α	0.83	0.77	0.79	0.76	0.64	0.78	0.77

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Päiväkodin koon sekä opettajan sukupuolen, työkokemuksen, iän ja koulutustaustan vaikutusta varhaiskasvatukseen opettajien kokemuksiin tiimijohtajuudesta selvitetiin Bonferroni-korjatulla Kruskal-Wallis testillä. Kaikki edellä mainitut taustamuuttujat olivat yhteydessä johonkin tiimijohtajuutta kuvaavaan summamuuttujaan. Laajin vaikutus taustamuuttujilla oli *toiminnan kehittämisen ja tiimityön organisoinnin* summamuuttujiin. Tilastollisesti merkitsevät eroavaisuudet summamuuttujissa päiväkodin koon, sukupuolen, työkokemuksen, iän ja koulutustaustan suhteen tarkasteltuna on esitetty Taulukossa 4. Taulukossa 5 (ks. Liite 1) esitetään Kruskal-Wallis testiin tarvittavat tiimijohtajuuden kokemusten mediaanit ja vaihteluvälit taustamuuttujien suhteen tarkasteltuna.

TAULUKKO 4 Tiimijohtajuuden kokemusten eroavaisuudet taustamuuttujien suhteen tarkasteltuna

	p eta2	TYÖILMAPIIRI	TOIMINTA- KULTTUURI	JAETTU JOHTAJUUS	TOIMINNAN KEHITTÄMINEN	TIIMITYÖN ORGANISOINTI
Päiväkodin koko	ns	ns	0.037 0.064	Ns	ns	
Sukupuoli	0.001 0.009	0.006 0.005	0.039 0.003	0.005 0.006	ns	
Työkokemus	ns	ns	ns	0.035 0.076	0.044 0.073	
Ikä*	ns	ns	ns	0.039; 0.013 0.078; 0.087	ns	
Koulutustausta	ns	ns	ns	ns	0.045 0.069	

Ns = ei tilastollisesti merkitsevää eroa, *= tilastollisesti merkitsevä ero useamman vastaajaryhmän suhteen

Tarkasteltaessa tiimijohtajuuden kokemusten eroavaisuuksia päiväkodin koon suhteen löydettiin yksi tilastollisesti merkitsevä ero *jaettua johtajuutta* kuvaavassa summamuuttujassa. Tilastollisesti merkitsevä ero $X^2(4) = 77.87$; $p = 0.037$ paikallistui sellaisten päiväkotien välille, joissa on 4–5 lapsiryhmää ja 6–7 lapsiryhmää. Päiväkodeissa, joissa lapsiryhmiä on 6–7, vastaajaryhmän mediaani on tilastollisesti merkitsevästi matalampi kuin niissä päiväkodeissa, joissa on 4–5 ryhmää (Liite 1, Taulukko 5). Päiväkodin koon efektikoko on voimakkuudeltaan keskisuuri.

Sukupuolen suhteen tarkasteltuna tiimijohtajuuden kokemukset eroavat miesten ja naisten välillä jäsentymätöntä tiimityötä kuvaavaa summamuuttujaa lukuun ottamatta kaikissa summamuuttujissa. Sukupuolen suhteen Kruskal-Wallis testisuureen arvo vaihteli välillä $X^2(1) = 11.46$; $p = 0.001$ ja $X^2(1) = 4.26$; $p = 0.039$. Näissä summamuuttujissa miehet saivat naisia matalampia mediaanin arvoja. Sukupuolen suhteen efektikoko jää kuitenkin voimakkuudeltaan mitättömäksi, mikä johtuu miesvastaajien alhaisesta lukumäärästä (Liite 1, Taulukko 5).

Työkokemusta tarkasteltaessa tilastollisesti merkitseviä eroja löydettiin kaksi. Ne kohdentuvat *toiminnan kehittämistä* $X^2(5) = 91.34$; $p = 0.035$ ja *tiimityön organisointia* $X^2(5) = 89.89$; $p = 0.044$ kuvaaviin summamuuttujiin. Erot paikallistuvat molemmissa muuttujissa 1–3 vuoden ja yli 10 vuoden työkokemuksella toimivien opettajien välille (Liite 1, Taulukko 5). Työkokemus vaikuttaa myönteisesti ja tilastollisesti merkitsevästi tiimijohtajuuden osa-alueista toiminnan kehittämisen ja tiimityön organisoinnin kokemuksiin siten, että yli 10 vuoden työkokemuksen omaavien opettajien mediaani on tilastollisesti merkitsevästi suurempi kuin 1–3 vuotta työkokemusta omaavien opettajien. Yli 10 vuoden työkokemuksen omaavien opettajien

kokemukset tiimityön organisoinnista ja toiminnan kehittämistä ovat myönteisempiä kuin 1–3 vuotta työkokemusta omaavien opettajien. Työkokemuksen erojen efektikoko on voimakkuudeltaan keskisuurta molemmissa summamuuttujissa.

Tutkittaessa, kuinka ikä erottelee tiimijohtajuuden kokemuksia, tilastollisesti merkitseviä eroja löydettiin *toiminnan kehittämisen* summamuuttujassa 20–30-vuotiaiden ja 41–50-vuotiaiden $X^2(5) = -93.45$; $p = 0.039$ sekä 20–30-vuotiaiden ja 51–60-vuotiaiden opettajien $X^2(5) = -103.80$; $p = 0.013$ välillä. 20–30-vuotiaiden opettajien mediaani oli tilastollisesti merkitsevästi näitä kahta muuta ryhmää matalampi. Vastaajan ikä vaikuttaa myönteisesti tiimijohtajuuden osa-alueista toiminnan kehittämiseen siten, että 41–60-vuotiaiden opettajien kokemukset toiminnan kehittämistä ovat 20–30-vuotiaita opettajia myönteisempiä. Iän suhteen efektikoko on voimakkuudeltaan keskisuurta.

Viimeisenä taustamuuttujista tutkittiin, kuinka koulutustausta erottelee tiimijohtajuuden kokemuksia. Koulutustaustan suhteen tarkasteltuna löydettiin yksi tilastollisesti merkitsevä ero *tiimityön organisointia* kuvaavassa summamuuttujassa kasvatustieteen kandidaattien ja alemman ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden opettajien välillä $X^2(6) = -107.52$; $p = 0.045$. Alemman ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden opettajien mediaani on kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon suorittaneita opettajia korkeampi. Koska tiimityön organisointi on negatiivinen summamuuttuja, kasvatustieteen kandidaattien kokemukset tiimityön organisoinnista olivat tilastollisesti merkitsevästi alemman ammattikorkeakoulun suorittaneiden opettajien kokemuksia myönteisempiä. Koulutustaustan efektikoko on voimakkuudeltaan keskiuuri.

Taustamuuttujien välisiä yhteyksiä tutkittiin ristiintaulukoinnin ja khiin neliö -testin avulla. Tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä eri taustamuuttujien välille ei löytynyt. Taustamuuttujat ovat siis toisistaan riippumattomia.

Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, miten päiväkodin koko sekä varhaiskasvatuksen opettajan sukupuoli, työkokemus, ikä ja koulutustausta vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiin tiimijohtajuuden toteuttamisesta päiväkodeissa. Aineistonkeruussa hyödynnettiin tiimijohtajuuden kyselyä (Morgeson ym., 2010). Tutkimukseen osallistui 1 221 varhaiskasvatuksen opettajan tehtävässä työskentelevää henkilöä yhteensä 66 kunnasta eri puolilta Suomea. Tutkimuksessa havaittiin, että varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia tiimijohtajuuden toteutumisesta selittivät *jaetun johtajuuden* osalta päiväkodin koko, *tiimityön organisoinnin* osalta koulutustausta

ja työkokemus sekä *toiminnan kehittämisen* osalta työkokemus ja ikä. Myös vastaajien sukupuoli vaikutti heidän kokemuksiinsa tiimijohtajuudesta, mutta efektikoon heikkouden vuoksi yleistettäviä johtopäätöksiä ei voi tehdä. Tarkastelemamme taustamuuttajat ovat toisistaan riippumattomia, ja ne vaikuttavat jonkin verran vastaajien kokemuksiin tiimijohtajuudesta.

Tässä tutkimuksessa päiväkodin kokoa tarkasteltiin suhteessa lapsiryhmien määrään. Tulosten perusteella päiväkodin koko vaikuttaa opettajien kokemuksiin tiimijohtajuudesta erityisesti jaetun johtajuuden toteutumisen osalta. Jaetun johtajuuden koettiin toteutuvan parhaiten 4–5 lapsiryhmän päiväkodeissa, kun taas heikoimmaksi jaetun johtajuuden kokivat sellaiset opettajat, jotka työskentelivät 6–7 lapsiryhmän päiväkodeissa. Tämä tulos vahvistaa aiempien tutkimusten havaintoja, joiden mukaan organisaation koko vaikuttaa työntekijöiden väliseen yhteistyöhön (ks. Krüger ym., 2007; Opendakker & Van Damme, 2007). Tutkimus ei kuitenkaan anna tietoa siitä, miksi tiimijohtajuuden koetaan toteutuvan parhaiten päiväkodeissa, joissa on 4–5 lapsiryhmää. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2021) raportin mukaan yli 60 prosentilla päiväkodin johtajista on enemmän kuin 20 alaista, ja johtajalla voi olla vastuullaan myös useampia päiväkoteja. Johtajan tuella on todettu olevan tärkeä vaikutus opettajien johtajuuteen, ja johtajat pystyvät vaikuttamaan erityisesti henkilöstönsä välisiin jännitteisiin (ks. Fonsén ym., 2022; Heikka ym., 2021; Hjelt & Karila, 2021; Wang & Xia, 2022). Tulosten perusteella voidaankin pohtia, onko päiväkodin johtajilla paikoin liian kompleksisia kokonaisuuksia hallittavinaan voidakseen tukea riittävästi opettajien johtajuutta. Lisätutkimusta tarvitaan erikokoisten päiväkotien johtamiskulttuureista, jotta voidaan ymmärtää sitä, miksi tiimijohtajuus näyttää toteutuvan parhaiten 4–5 lapsiryhmän päiväkodeissa.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että koulutustaustat vaikuttavat tapaan johtaa ja olla vuorovaikutuksessa muiden työntekijöiden kanssa (ks. Kotur & Anbazhagan, 2014). Rannan (2020) tutkimuksen mukaan sosionomitaustaiset opettajat kiinnittävät kasvatustieteen kandidaatteja enemmän huomioita työntekijöiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Samansuuntaisesti tässä tutkimuksessa havaittiin tilastollisesti merkitsevä ero sosionomien ja kasvatustieteen kandidaattien välillä. Tämä liittyi tiimityön organisointiin, johon kytkeytyvät esimerkiksi tiimin jäsenten tehtävänkuvien selkeyteen ja toiminnan järjestämiseen liittyviä sisältöjä. Tässä tutkimuksessa kuitenkin kasvatustieteen kandidaattien kokemukset tiimityön organisoinnista olivat myönteisempiä kuin sosionomien. Tämä oli tosin ainoa koulutustaustaan liittyvä tilastollisesti merkitsevä ero, joka tutkimuksessa havaittiin, vaikkakin vastaajien koulutustaustoissa oli runsaasti vaihtelua epäpätevistä varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä toimivista ylemmän korkeakoulutututkinnon (YAMK/KM) suorittaneisiin varhaiskasvatuksen opettajiin.

Ranta, Kahila, Heiskanen & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 201–228. <https://journal.fi/jecer>

Koulutettua varhaiskasvatuksen henkilöstöä pidetään tärkeänä varhaiskasvatuksen laatutekijänä (Fukkink & Lont, 2007). Onkin mielenkiintoista, että opettajien erilaiset koulutustaustat selittävät vain vähän eroja opettajien tiimijohtajuudessa. Koulutustaustan sijaan tässä tutkimuksessa merkityksellisemmäksi osoittautuivat opettajan työkokemus ja ikä. Tämä tulos työkokemuksen ja iän myönteisestä vaikutuksesta tiimijohtajuuteen on linjassa aiempien työelämän tutkimusten kanssa (esim. Kearney, 2008; Oshagbemi, 2004; Thayer ym., 2014). Työkokemus ja ikä vaikuttivat myönteisesti erityisesti opettajien kokemuksiin toiminnan kehittämisestä ja tiimityön organisoinnista. Tulos on yhdenmukainen aiempien tutkimusten kanssa, joissa on todettu työkokemuksen edistävän opettajien ammatillista kehittymistä (esim. Kaldi & Griffiths, 2013) ja johtamistaitoja (esim. McCall, 2010).

Vastaavasti koulutustaustan vähäisempi vaikutus opettajien tiimijohtajuuteen antaa viitteitä siitä, miten suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ammattilaisten työnkuvat on määritelty vuosikymmenien ajan työvuorojen perusteella koulutustaustan antaman osaamisen sijaan. Olennaista on myös huomioida, että valtakunnallisesti kotimainen varhaiskasvatus on sekä kunnallisella että yksityisellä tasolla rakenteellisesti hyvin homogeenisesti toteutettua. Tähän liittyy niin kulttuurihistoriallisia, pedagogisia kuin poliittisiakin vaikutuksia koko suomalaisen varhaiskasvatuksen ajalta (Kinos, 2008; Onnismaa ym., 2017; Ranta ym., 2021). Tämän päivän varhaiskasvatuksen kehitystyössä pyritään muokkaamaan alaa vahvemmin pedagogiikkaan jatkumona esi- ja perusopetukselle. Kehityksen taustalle tarvitaan kuitenkin vahvaa tutkimusnäyttöä (Karila ym., 2017; Karila ym., 2021). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella varhaiskasvatuksen rakenteellinen homogeenisuus tukee näyttöä siitä, että suomalaisen varhaiskasvatuksen tiimijohtajuuden myönteisiä kokemuksia ohjaavat tällä hetkellä enemmän työntekijä ikä ja kokemus kuin koulutustausta. Opettajien johtajuutta on edistettävä varhaiskasvatuksen tiimien toiminnassa lisäämällä opettajakoulutuksessa tapahtuvaa tiimijohtajuuden koulutusta ja kehittämällä alan työntekijöiden eriäviä vastuita ja rooleja koulutustaustaa paremmin vastaaviksi. Aiemmat tutkimustulokset tukevat tämän tutkimuksen näyttöä siitä, että opettajakoulutus ei nykyisellään tarjoa riittävästi osaamista tiimien johtamiseen (ks. myös Campbell-Evans ym., 2014; Kahila ym., 2023). Opettajien johtajuutta pidetään tärkeänä tiimien laadukkaan pedagogisen toimintakulttuurin rakentumiselle (esim. Heikka ym., 2018; Wang & Ho, 2020; Waniganayake ym., 2019). Sen vuoksi opettajakoulutusta tulisikin tarkastella ja kehittää niin, että se tukisi jatkossa opettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä myös johtajuuteen ja tiimityöhön. Tärkeää on lisäksi tukea työelämän alkuvaiheissa olevia opettajia ottamaan vastuuta tiimin johtamisesta. Tämän tutkimuksen perusteella työelämän alkuvaiheessa olevat opettajat tarvitsevat tukea erityisesti toimintakulttuurin kehittämiseen ja tiimityön organisointiin liittyen.

Aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esille, että hyvin moninaiset tekijät vaikuttavat varhaiskasvatuksen opettajien johtajuuteen (esim. Wang & Ho, 2020; Wang & Xia, 2022). Tässä tutkimuksessa tarkastelu kohdistui päiväkodin koon sekä opettajan sukupuolen, työkokemuksen, iän ja koulutustaustan vaikutuksiin tiimijohtajuuden taustatekijöinä. Tutkimuksen perusteella jatkotutkimusta tarvitaan erityisesti työelämänsä alkuvaiheessa olevien opettajien johtajuudesta sekä johtajuutta tukevista ja haastavista tekijöistä.

Tutkimuksen rajoitukset

Seuraavat rajoitukset on otettava huomioon tämän tutkimuksen tuloksia luettaessa. Tutkimus tarkastelee tiimijohtajuuteen vaikuttavia taustatekijöitä ainoastaan päiväkodin koon sekä opettajan sukupuolen, työkokemuksen, iän ja koulutustaustan näkökulmista. Näin ollen tutkimuksen ulkopuolelle jää monia tekijöitä, joiden on todettu vaikuttavan johtajuuteen varhaiskasvatuksessa. Vaikka analyysin perusteella rakennettuja summamuuttujia voidaan pitää riittävän luotettavina, pääkomponenttianalyysin selitysaste jää melko alhaiseksi. Tämä rajoittaa tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä. Tutkimuksessa pilotoitiin TLQ-kyselyä varhaiskasvatuksen kontekstissa. Kyselyn toteuttaminen varhaiskasvatuksen opettajien tiimijohtajuuden tutkimuksessa edellyttää kysymysten asettelun tarkistamista tulosten luotettavuuden parantamiseksi.

Lisäksi Kruskall-Wallisin testi voi antaa tilastollisesti merkitsevän tuloksen, mikäli useat vastaajaryhmät saavat samat mediaanin arvot suhteessa riippumattomaan muuttujaan. Tästä syystä parittaisten vertailujen tulokinnassa on käytetty Bonferroni-korjattuja p-arvoja. Tässä tutkimuksessa ei-parametristen testien keskisuuret efektikoot kuitenkin lisäävät tulosten luotettavuutta ja niiden käytännön merkitystä. Alhaisesta miesten vastaajamäärästä ja pienestä efektikoosta johtuen tutkimuksen tulosten yleistettävyyden sukupuolen yhteyksistä tiimijohtajuuden summamuuttujiin on hyvin rajallista ja johtopäätöksissä tulee olla varovainen. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida sanoa, mikä selittää opettajien erilaiset kokemukset, vaihtelut ja erot tiimijohtajuudessa. Tutkimuksen tulosten vahvistamiseksi tarvitaankin lisätutkimuksia. Johtopäätöksiä tehtäessä on myös huomioitava, että tiimijohtajuuden mittaaminen perustui opettajien itsearviointiin.

Lähteet

Ahtiainen, R., Fonsén, E., & Kiuru, L. (2019). 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. *Primary Research Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 126–138. <https://doi.org/10.1177/18369391211010971>

Ranta, Kahila, Heiskanen & Kumpulainen.
Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 201–228. <https://journal.fi/jecer>

- Antoneva, N., Merenkov, A., & Purgina, E. (2018). Teacher leadership in early childhood education (Pilot Study in Ekaterinburg, Russia). Teoksessa W. Strielkowski & O. Chigisheva (Toim.), *Leadership for the future sustainable development of business and education* (s. 461–467). Springer Proceedings in Business and Economics. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74216-8_45
- Ayman, R., & Korabik, K. (2010). Leadership: Why gender and culture matter. *American Psychologist*, 65(3), 157–170. <https://doi.org/10.1037/a0018806>
- Boreham, N. (2004). A theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 5–17. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00251.x>
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133–148. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>
- Campbell-Evans, G., Stamopoulos, E., & Maloney, C. (2014). Building leadership capacity in early childhood pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 42–49. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n5.3>
- Cervantes, S., & Öqvist, A. (2021). Preschool teachers and caregivers' lack of repositioning in response to changed responsibilities in policy documents. *Journal of Early Childhood Research*, 19(3), 323–336. <https://doi.org/10.1177/1476718X20969742>
- Cohen, P. R., & Levesque, H. J. (1991). Teamwork. *Nous*, 25(4), 487–512. <https://doi.org/10.2307/2216075>
- Colker, L. J. (2008). Twelve characteristics of effective early childhood teachers. *YC Young Children* 63(2), 68–73.
- Cross, R. L., Martin, R. D., & Weiss, L. M. (2006). Mapping the value of employee collaboration. *McKinsey Quarterly*, 3, 28–41.
- Cumming, T., Logan, H., & Wong, S. (2020). A critique of the discursive landscape: Challenging the invisibility of early childhood educators' well-being. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 96–110. <https://doi.org/10.1177/1463949120928430>.
- Dennis, S. E., & O'Connor, E. (2012). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 74–92. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739589>
- Dickinson, T. L., & McIntyre, R. M. (1997). A conceptual framework for teamwork measurement. Teoksessa Brannick, M. T., Salas, E. & Prince, C. (Toim.), *Team performance and measurement: Theory, methods, and applications* (s. 19–43). Lawrence Erlbaum Associates.
- Douglass, A. (2018). Redefining leadership: Lessons from an early education leadership development initiative. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 387–396. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-017-0871-9>
- Douglass, A. L. (2019). *Leadership for quality early childhood education and care*. OECD Education Working Papers, No. 211. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>.

Ranta, Kahila, Heiskanen & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 201–228. <https://journal.fi/jecer>

- Driskell, J. E., Salas, E., & Driskell, T. (2018). Foundations of teamwork and collaboration. *American Psychologist*, 73(4), 334–348. <https://doi.org/10.1037/amp0000241>
- Ebbeck, M., & Waniganayake, M. (2004). *Early childhood professionals: Leading today and tomorrow*. Elsevier Australia.
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes. Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press.
- Eskelinen, M., & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4. painos). Sage.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Acta Universitatis Tamperensis 1914. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Fonsén, E., & Mäntyjärvi, M. (2019). Diversity of the assessments of a joint leadership model in early childhood education in Finland. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganyake (Toim.), *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from five Continents* (s. 154–170). Verlag Barbara Budrich <https://doi.org/10.2307/J.CTVMD84FC.15>
- Fonsén, E., Szecsi, T., Kupila, P., Liinamaa, T., Halpern, C., & Repo, M. (2022). 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.
- Fonsén, E., & Vlasov, J. (2017). Leading pedagogical quality in the context of Finnish childcare. Teoksessa C. Ringsmose, & G. Kragh-Müller (Toim.), *The Nordic social pedagogical approach to early years. Series: International perspectives on early childhood education and development* (s. 253–265). Springer International Publishing AG.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Gershman, S. J., & Blei, D. M. (2012). A tutorial on Bayesian nonparametric models. *Journal of Mathematical Psychology*, 56(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.jmp.2011.08.004>
- Grarock, M., & Morrissey, A.-M. (2013). Teachers' perceptions of their abilities to be educational leaders in Victorian childcare settings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 4–12. <https://doi.org/10.1177/1836939113038002>
- 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. <https://journal.fi/jecer/article/view/114109/67308>
- Ranta, Kahila, Heiskanen & Kumpulainen.
Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 201–228. <https://journal.fi/jecer>

- Hard, L., & Jónsdóttir, A. H. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311–325. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814355>
- Havisalmi, J., & Reunamo, J. (2023). Mistä varhaiskasvatuksen kaaoksessa on kysymys? *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 51–70. <https://doi.org/10.58955/jecer.v12i2.120383>
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Acta Universitatis Tampereensis 1908. <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. <https://journal.fi/jecer/article/view/114062/67261>
- 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., Hirvonen, R., Kahila, S., Pitkäniemi, H., Yada, T. & Hujala, E. (2022). Links between teachers' planning, assessment and development time and implementation of curriculum in early childhood education. *Early Years*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2059067>
- 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., Suhonen, K., & Kahila, S. (2022). Pedagogical Leadership in Early Childhood Education Teachers' Work. In H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (Toim.), *Finnish Early Childhood Education and Care: A Multi-theoretical perspective on research and practice* (s. 13–26). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0_2
- 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>
- Hjelt, H., & Karila, K. (2021). Varhaiskasvatustyön johtamisen paradoksit. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(2), 97–119. <https://journal.fi/jecer/article/view/114158>
- Ho, D. (2012). The paradox of power in leadership in early childhood education. *Peabody Journal of Education*, 87(2), 253–266. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2012.664479>
- Ho, G. W. (2017). Examining perceptions and attitudes: A review of Likert-type scales versus Q-methodology. *Western Journal of Nursing Research*, 39(5), 674–689. <https://doi.org/10.1177/0193945916661302>
- Housley, W. (2017). *Interaction in multidisciplinary teams*. Routledge.
- Ranta, Kahila, Heiskanen & Kumpulainen.
Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 201–228. <https://journal.fi/jecer>

- Kahila, S. K., Heikka, H. & Sajaniemi, N. (2020). Teacher leadership in the context of early childhood education: Concepts, characteristics and enactment. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 9(1), 28–43.
<https://ejournal.upsi.edu.my/index.php/SAECJ/article/view/3301>
- Kahila, S., Kuutti, T., Heikka, J. & Sajaniemi, N. (2023). Opettajan pedagogista johtajuutta harjoittelemassa – Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden näkemyksiä. Teoksessa S. Havu-Nuutinen, S. Kontkanen & S. Piispa-Hakala (Toim.), *Oppimisen muuntuvat maisemat* (s. 29–51). Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences -julkaisusarja.
- Kajaani (2022). *Kajaanin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma*. Kajaanin kaupunki.
<https://www.kajaani.fi/tiedostot/varhaiskasvatussuunnitelma-kajaanin-kaupunki/>
- Kaldi, S., & Griffiths, V. (2013). Mature student experiences in teacher education: Widening participation in Greece and England. *Journal of Further and Higher Education*, 37(4), 552–573.
- 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”. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Karila, K., Alila, K., Penttinen, S., Forss-Pennanen, P., Hjelt, H., Mårtensson, A., Nevanen, S., Niiranen, J.-P., Rusi, M., Rutanen, N., & Töytäri, A. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuosituksen toimeenpanosuunnitelma*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:33). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-830-4>
- Karila, K., & Kinos, J. (2012). Acting as professional in a Finnish early childhood education context. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urman (Toim.), *Early childhood grows up. International perspectives on early childhood education and development* (s. 224–241). Springer.
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30). Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80221>
- Kearney, E. (2008). Age differences between leader and followers as a moderator of the relationship between transformational leadership and team performance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(4), 803–811.
<https://doi.org/10.1348/096317907X256717>
- Kinos, J. (2008). Professionalism – a breeding ground for struggle. The example of the Finnish day-care centre. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 224–241.
<https://doi.org/10.1080/13502930802141642>
- Kline, S. J. (1995). *Conceptual foundations for multidisciplinary thinking*. Stanford University Press.
- Kotur, B. R., & Anbazhagan, S. (2014). The influence of education and work-experience on the leadership styles. *Journal of Business and Management*, 16(2), 103–110.
<http://dx.doi.org/10.9790/487X-1621103110>

- Krüger, M. L., Witziers, B., & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School effectiveness and school improvement*, 18(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/09243450600797638>
- Kuopio (2022). *Kuopion kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma*. Kuopion kaupunki. https://www.kuopio.fi/documents/7369547/7632909/Kuopion_kaupungin_varhaiskasvatussuunnitelma.pdf/f293342d-4520-41ae-9fe3-78d2a2785506
- Li, Y. L. (2015). The culture of teacher leadership: A survey of teachers' views in Hong Kong early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 43(5), 435–445. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0674-1>
- Logan, H., Cumming, T., & Wong, S. (2020). Sustaining the work-related wellbeing of early childhood educators: Perspectives from key stakeholders in early childhood organisations. *International Journal of Early Childhood*, 52(1), 95–113. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00264-6>
- McCall, M. W. (2010). Recasting leadership development. *Industrial and organizational psychology*, 3(1), 3–19. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2009.01189.x>
- Melasalmi, A. (2018). *Early childhood educators' professional learning through shared practices* [Väitöskirja, Turun yliopisto]. Annales Universitatis Turkuensis, B455. <https://www.utupub.fi/handle/10024/144981>
- Melasalmi, A., & Husu, J. (2018). A narrative examination of early childhood teachers' shared identities in teamwork. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 39(2), 90–113. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1389786>
- Mistry, M., & Sood, K. (2012). Challenges of Early years leadership preparation: A comparison between early and experienced early years practitioners in England. *Management in Education*, 26(1), 28–37. <https://doi.org/10.1177/0892020611427068>
- Morgeson, F. P., DeRue, D. S., & Karam, E. P. (2010). Leadership in teams: A functional approach to understanding leadership structures and processes. *Journal of Management*, 36(1), 5–39. <https://doi.org/10.1177/0149206309347376>
- Nislin, M., Sajaniemi, N., Sims, M., Suhonen, E., Maldonado, E. F., Hyttinen, S., & Hirvonen, A. (2016). Occupational well-being and stress among early childhood professionals: the use of an innovative strategy to measure stress reactivity in the workplace. *Open Review of Educational Research*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/23265507.2015.1128352>
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi.
- Onnismaa, E.-L., Kalliala, M., & Tahkokallio, L. (2017). Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika* 11(3), 4–20.
- Opendakker, M. C., & Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33(2), 179–206. <https://doi.org/10.1080/01411920701208233>
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022* (Määräykset ja ohjeet 2022:2a). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>

Ranta, Kahila, Heiskanen & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 201–228. <https://journal.fi/jecer>

- Oshagbemi, T. (2004). Age influences on the leadership styles and behaviour of managers. *Employee Relations*, 26(1), 14–29. <https://doi.org/10.1108/01425450410506878>
- O’Sullivan, J. (2009). *Leadership skills in the early years: Making a difference*. Network Continuum Education.
- Ranta, S. (2020). Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa [Väitöskirja, Lapin yliopisto]. *Acta electronica Universitatis Lapponiensis* 283. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Ranta, S. & Heiskanen, N. (2022). Toimiva tiimityö – jaettu vastuu lapsen tuesta. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (Toim.), *Pienet tuetut askeleet – Varhaiskasvatuksen uudistuvat tuki ja kehittyvät käytännöt* (s. 137–154). PS-Kustannus.
- Ranta, S. Heiskanen, H., & Kahila, S. (2023). Teachers’ team leadership profiles in Finnish Early Childhood Education and Care -centers - Team Leadership Questionnaire. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432231168234>
- Ranta, S., Sajaniemi, S., Eskelinen, M. & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus ja aika* 15(2). 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Ranta, S. & Uusiautti, S. (2022). Functional Teamwork as the Foundation of Positive Outcomes in Early Childhood Education and Care Settings. Teoksessa S. Hyvärinen, T. Äärelä & S. Uusiautti (Toim), *Positive Education and Work: Less Struggling, More Flourishing* (s. 195–221). Cambridge Scholars Publishing.
- Rose, J., & Norwich, B. (2014). Collective commitment and collective efficacy: A theoretical model for understanding the motivational dynamics of dilemma resolution in inter-professional work. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.855169>
- Salas, E., Burke, C. S., & Cannon-Bowers, J. A. (2000). Teamwork: Emerging principles. *International Journal of Management Reviews*, 2(4), 339–356. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00046>
- Salas, E., Cooke, N. J., & Rosen, M. A. (2008). On teams, teamwork, and team performance: Discoveries and developments. *Human Factors*, 50(3), 540–547. <https://doi.org/10.1518/001872008X288457>
- Salas, E., Sims, D. E., & Burke, C. S. (2005). Is there a “big five” in teamwork? *Small group research*, 36(5), 555–599. <https://doi.org/10.1177/1046496405277134>
- Shuffler, M. L., Salas, E., & Rosen, M. A. (2020). The evolution and maturation of teams in organizations: Convergent trends in the new dynamic science of teams. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02128>
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen – Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Vastapaino.
- Sims, M., Waniganayake, M., & Hadley, D. F. (2018). Educational leadership: An evolving role in Australian early childhood settings. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 960–979. <https://doi.org/10.1177/1741143217714254>

Ranta, Kahila, Heiskanen & Kumpulainen.

Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 201–228. <https://journal.fi/jecer>

- Stewart, G. L., & Manz, C. C. (1995). Leadership for self-managing work teams: A typology and integrative model. *Human relations*, 48(7), 747–770. <https://doi.org/10.1177/001872679504800702>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Toim.), (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Routledge.
- Tarricone, P., & Luca, J. (2002). Successful teamwork: A case study. Teoksessa *Quality Conversations* (s. 640–646). Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference, Perth, Western Australia.
- Thamhain, H. J. (2004). Linkages of project environment to performance: lessons for team leadership. *International Journal of Project Management*, 22(7), 533–544. <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2004.04.005>
- Thayer, A. L., Rico, R., Salas, E., & Marlow, S. L. (2014). Teams at work. Teoksessa M. C. W. Peeters, J. De Jonge & T. W. Taris (Toim.), *An introduction to contemporary work psychology* (6. Painos, s. 434–457). Town Hill Press.
- Touhula (2022). *Varhaiskasvatuksen opettaja*. Touhula. <https://touhula.fi/tyopaikat/varhaiskasvatuksen-opettaja/>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. (Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C: 22, 2). Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/149687>
- Uusiautti, S. (2019). *Tunnista vahvuutesi ja menesty*. Kirjapaja
- Venninen, T., Leinonen, J., Ojala, M., & Lipponen, L. (2012). Creating conditions for reflective practice in early childhood education. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 6, 1–15. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-6-1-1>
- Wang, A. C., Chiang, J. T. J., Tsai, C. Y., Lin, T. T., & Cheng, B. S. (2013). Gender makes the difference: The moderating role of leader gender on the relationship between leadership styles and subordinate performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 122(2), 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2013.06.001>
- Wang, M. (2018). *Perceptions and its influencing factors of teacher leadership in early childhood education in China* [Väitöskirja, Hong Kongin yliopisto]. <https://www.lib.eduhk.hk/pure-data/pub/201900588.pdf>
- 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>
- Wang, M., & Xia, J. (2022). A scale for measuring teacher leadership in early childhood education in China: Development and validation. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 649–671. <https://doi.org/10.1177/1741143220949546>
- Waniganayake, M., Heikka, J., & Halttunen, L. (2019). Enacting pedagogical leadership within small teams in early childhood settings in Finland: Reflections on system-wide considerations. Teoksessa S. Cheeseman & R. Walker (Toim.), *Pedagogies for leading practice* (s. 147–164). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351266925-13>
- Whalen, S. P., Horsley, H. L., & Parkinson, K. K. (2017). A development evaluation study of a professional development initiative to strengthen organizational conditions in early
- Ranta, Kahila, Heiskanen & Kumpulainen.
Journal of Early Childhood Education Research 12(2) 2023, 201–228. <https://journal.fi/jecer>

education settings. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 7(2), 9. <http://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk>

Äikäs, A., Pesonen, H., Heiskanen, N., Syrjämäki, M., Aavikko, L., & Viljamaa, E. (2022). Approaches to collaboration and support in early childhood education and care in Finland: professionals' narratives. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2127081>

Liite 1

TAULUKKO 5 Tiimijohtajuuden kokemusten mediaanit ja vaihteluvälit taustamuuttujien suhteen tarkasteltuna

	<i>TYÖILMAPIIRI</i> Md (min–max)	<i>TOIMINTA- KULTTUURI</i> Md (min–max)	<i>JAETTU JOHTAJUUS</i> Md (min–max)	<i>TOIMINNAN KEHITTÄMINEN</i> Md (min–max)	<i>TIIMITYÖN ORGANISOINTI</i> Md (min–max)
Päiväkodin koko					
<i>1 ryhmä</i> (<i>N = 20</i>)	4.93(3.71–6.43)	5.94(3.75–7.00)	5.92(4.33–7.00)	6.42(4.33–7.00)	2.67(1.00–5.50)
<i>2–3 ryhmää</i> (<i>N = 243</i>)	5.14(2.14–7.00)	5.50(2.75–6.88)	5.83(1.67–7.00)	6.17(3.67–7.00)	3.00(0.67–6.00)
<i>4–5 ryhmää</i> (<i>N = 401</i>)	5.14(2.86–6.68)	5.63(3.50–7.00)	5.83(2.50–7.00)	6.17(4.00–7.00)	3.00(1.00–6.17)
<i>6–7 ryhmää</i> (<i>N = 288</i>)	5.14(1.20–7.00)	5.56(2.00–7.00)	5.67(3.67–7.00)	6.17(1.00–7.00)	3.00(1.33–5.83)
<i>yli 7 ryhmää</i> (<i>N = 253</i>)	5.14(2.43–7.00)	5.63(2.75–7.00)	5.83(3.00–7.00)	6.00(3.67–7.00)	2.83(0.17–5.67)
Sukupuoli					
<i>Mies (N = 31)</i>	4.57(3.00–6.14)	5.25(2.75–6.38)	5.50(4.00–7.00)	5.83(1.00–7.00)	3.00(1.67–5.67)
<i>Nainen (N = 1164)</i>	5.14(1.20–7.00)	5.63(2.00–7.00)	5.83(1.00–7.00)	6.17(3.33–7.00)	3.00(0.67–6.17)
Työkokemus					
<i>Alle 1 vuosi</i> (<i>N = 96</i>)	5.14(2.71–7.00)	5.63(2.75–6.88)	5.67(2.33–7.00)	6.17(4.00–7.00)	3.17(1.00–5.67)
<i>1–3 vuotta</i> (<i>N = 173</i>)	5.14(3.29–6.71)	5.00(3.75–6.75)	5.67(3.00–7.00)	6.00(3.67–7.00)	3.17(1.17–5.50)
<i>3–5 vuotta</i> (<i>N = 140</i>)	5.29(2.86–7.00)	5.63(3.63–7.00)	5.83(3.50–7.00)	6.00(1.00–7.00)	3.00(1.00–6.17)
<i>5–7 vuotta</i> (<i>N = 93</i>)	5.14(2.86–6.86)	5.50(3.75–7.00)	5.83(1.67–7.00)	6.00(4.00–7.00)	3.17(1.00–5.00)
<i>7–10 vuotta</i> (<i>N = 100</i>)	5.21(2.86–6.71)	5.50(3.63–6.63)	5.67(3.50–6.83)	6.17(4.33–7.00)	3.00(1.33–5.80)
<i>Yli 10 vuotta</i> (<i>N = 616</i>)	5.14(1.20–7.00)	5.63(2.00–7.00)	5.83(1.00–7.00)	6.17(3.67–7.00)	2.83(0.17–6.00)
Ikä					
<i>20–30</i> (<i>N = 205</i>)	5.14(2.86–7.00)	5.50(3.75–7.00)	5.67(3.33–7.00)	6.00(1.00–7.00)	3.00(1.00–7.00)
<i>31–40</i> (<i>N = 273</i>)	5.14(1.20–7.00)	5.50(2.00–7.00)	5.83(1.67–7.00)	6.00(3.67–7.00)	3.00(1.00–6.00)
<i>41–50</i> (<i>N = 334</i>)	5.14(2.57–6.86)	5.63(2.75–7.00)	7.83(1.00–7.00)	6.17(4.00–7.00)	2.83(0.17–6.17)
<i>51–60</i> (<i>N = 328</i>)	5.14(2.14–7.00)	5.63(2.75–7.00)	5.67(2.33–7.00)	6.17(4.33–7.00)	2.83(1.33–5.67)
<i>Yli 60</i> (<i>N = 77</i>)	5.14(3.14–6.86)	5.63(4.00–7.00)	5.67(3.67–7.00)	6.17(4.33–7.00)	2.83(1.00–5.50)
Koulutustausta					
<i>KM (N = 70)</i>	5.14(3.43–6.71)	5.63(3.75–7.00)	5.58(3.67–7.00)	6.25(4.00–7.00)	2.75(1.33–4.83)
<i>KK (N = 280)</i>	5.00(2.86–7.00)	5.63(3.75–7.00)	5.83(1.00–7.00)	6.17(4.50–7.00)	2.83(0.17–5.83)
<i>YAMK</i> (<i>N = 23</i>)	5.29(3.57–6.14)	5.50(3.63–6.25)	5.67(1.67–6.83)	6.17(4.17–7.00)	3.00(1.83–4.17)
<i>AMK</i> (<i>N = 437</i>)	5.14(1.20–7.00)	5.50(2.00–7.00)	5.67(2.50–7.00)	6.00(1.00–7.00)	3.00(1.33–6.17)
<i>Opisto</i> (<i>N = 243</i>)	5.14(2.14–7.00)	5.63(2.75–7.00)	5.67(2.33–7.00)	6.17(4.00–7.00)	2.83(1.00–5.67)
<i>Epäpätevä</i> (<i>N = 167</i>)	5.14(2.86–6.86)	5.63(3.63–7.00)	5.83(3.83–7.00)	6.00(3.33–7.00)	3.00(0.67–5.68)