

TAMPEREEN YLIOPISTO

Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen johtajien ja
opettajien puheessa

*”-- meillä nousikin sitten siellä keskustelussa että tuota täähän on niin
kun tätä yhteistä johtamista ja sitä että yhdessä mietitään asioita.”*

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
MARIKA MÄÄTTÄ
Toukokuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

MARIKA MÄÄTTÄ: Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen johtajien ja opettajien puheessa – ”-- meillä nousikin sitten siellä keskustelussa että tuota täähän on niin kun tätä yhteistä johtamista ja sitä että yhdessä mietitään asioita.”

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 76 sivua

Toukokuu 2018

Tutkimus kohdistui tutkimaan varhaiskasvatusorganisaatioiden pedagogista johtajuutta jäsentäviä puhetapoja. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen johtajat ja opettajat antavat pedagogiselle johtajuudelle. Tutkimuksen kohteena oli varhaiskasvatuksen johtajien ja opettajien keskustelut pedagogisesta johtajuudesta.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kolmesta pirkanmaalaisesta kunnallisesta varhaiskasvatusorganisaatiosta fokusryhmä –haastatteluilla. Haastatteluita tehtiin kolme varhaiskasvatuksen johtajille ja kolme varhaiskasvatuksen opettajille ja haastateltavia oli yhteensä kaksikymmentä. Tutkimuksen tieteenfilosofisena lähtökohtana ja metodologisena viitekehyksenä toimi sosiaalinen konstruktionismi ja aineisto analysoitiin diskurssianalyttisesti. Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen johtajat ja opettajat jäsentävät puheessaan pedagogisen johtajuuden, millaisia pedagogisen johtajuuden vastuita ja positioita he tuottavat puheessaan itselleen ja toisilleen sekä sitä, millaisia ehtoja ja edellytyksiä he asettavat jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumiselle.

Sekä johtajat että opettajat jäsensivät pedagogisen johtajuuden normittuneen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja uudistuvan Varhaiskasvatuslain näkökulmasta, ja tuottivat normin antavan pedagogiselle johtajuudelle sisällön ja tavoitteet. Johtajat jäsensivät pedagogista johtajuutta työn organisoinnin kautta, mikä tuottaa pedagogisen johtajuuden suunnitelmallisena, tavoitteellisena ja johdettavana prosessina. Opettajat tuottivat pedagogisen johtajuuden myös pedagogiikan toteutumisena lapsiryhmässä. Sekä johtajat että opettajat tuottivat puheessaan pedagogisen johtajuuden vuorovaikutuksellisena prosessina, jossa keskeistä on jatkuva työyhteisössä käytävä pedagoginen keskustelu toiminnan arvoista, sisällöistä ja tavoitteista.

Johtajan positioksi rakentui sekä johtajien itsensä että opettajien puheessa pedagogiikan johtajan ja pedagogisen johtajuuden prosessin johtajan positio. Johtajat ottivat ja saivat vastuuta prosessin suunnittelemisesta ja johtajat tuotettiin pedagogisina asiantuntijoina prosessissa. Sekä johtajat että opettajat tuottivat puheessaan johtajalle pedagogisen johtajuuden mahdollistajan roolin, mihin liittyy vastuu rakentaa ja johtaa pedagogisen johtajuuden rakenteita, kuten johtamisen foorumeita. Johtajan positioksi tuotettiin luoda pedagogiikkaa ja osaamista kehittävää toimintakulttuuria. Opettajat positioituivat johtajien puheessa pedagogiikan toteuttajiksi ja opettajien itsensä puheessa pedagogisiksi johtajiksi tiimeissä. Tämän lisäksi johtajat positioivat opettajat pedagogisiksi asiantuntijoiksi koko yksikkötasolla, mutta opettajat tuottivat oman positioinsa pedagogisina asiantuntijoina vain tiimitasolla. Opettajat tuottivat puheessaan positioinsa koko yksikön pedagogisessa johtajuudessa passiivisena, epäselvänä ja selkiytymättömänä. Johtajat ja opettajat tuottivat jaetulle pedagogiselle johtajuudelle edellytyksiksi pedagogisen johtajuuden vastuiden selkiyttämisen sekä avoimen, työtä kehittävän toimintakulttuurin luomisen.

Asiasanat: Johtajuus, varhaiskasvatus, pedagoginen johtajuus, diskurssianalyysi, puhekehys, focus group -haastattelu

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	HISTORIALISESTI, KULTTUURISESTI JA SOSIAALISESTI RAKENTUVA VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJUUS	6
	2.1 VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJUUS	6
	2.2 KONTEKSTUAALINEN JOHTAJUUS	8
	2.3 KONSTRUKTIONISTINEN LÄHESTYMISTAPA VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJUUTEEN	10
	2.4 SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTANA	11
3	VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGINEN JOHTAJUUS	14
	3.1 PEDAGOGINEN JOHTAMINEN JA JOHTAJUUS	15
	3.2 JAETTU JOHTAJUUS	16
	3.3 JOHTAJUUS VAIKUTTAMISENA	18
	3.4 JOHTAJUUS MONIAMMATILLISESSA TYÖYHTEISÖSSÄ	20
	3.5 OPETTAJAJOHTAJUUS	21
	3.6 JAETTU PEDAGOGINEN JOHTAJUUS.....	23
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
	5.1 AINEISTONKERUU JA TUTKITTAVAT.....	28
	5.2 FOKUSRYHMÄ –HAASTATTELUT	29
	5.3 DISKURSSIANALYYSI	31
	5.4 AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSIPOLKU	34
6	PEDAGOGINEN JOHTAJUUS JOHTAJIEN JA OPETTAJIEN PUHEESSA	36
	6.1 PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN JÄSENTYMINEN JOHTAJIEN PUHEESSA	36
	6.2 PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN JÄSENTYMINEN OPETTAJIEN PUHEESSA	42
7	PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN VASTUUT JA POSITIOT	47
	7.1 JOHTAJAN PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN POSITIOT JA VASTUUT	47
	7.1.1 <i>Positiot ja vastuut johtajien puheessa</i>	47
	7.1.2 <i>Positiot ja vastuut opettajien puheessa</i>	51
	7.2 OPETTAJAN PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN POSITIOT JA VASTUUT	55
	7.2.1 <i>Positiot ja vastuut opettajien puheessa</i>	55
	7.2.2 <i>Positiot ja vastuut johtajien puheessa</i>	59
8	PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN EHDOT JA EDELLYTYKSET	64
	8.1 JOHTAJIEN TUOTTAMAT EHDOT JA EDELLYTYKSET	64
	8.2 OPETTAJIEN TUOTTAMAT EHDOT JA EDELLYTYKSET	67
9	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	70
	9.1 YHTEENVETOJA JA POHDINTAA TUTKIMUSTULOKSISTA	70
	9.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	73
	9.3 JATKOTUTKIMUSAIHEITA	76
	LÄHTEET	77

1 JOHDANTO

Institutionaalinen varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus ovat muutosten keskellä. Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen ohjaus on siirtynyt Opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen, Varhaiskasvatustalakeia (OKM 2017) päiuitetään ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (OPH 2016) on tullut normiohjaava asiakirja. Uudistuva lainsäädäntö ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet selkiyttävät varhaiskasvatuksen pedagogista tehtävää ja vahvistavat varhaiskasvatuksen roolia osana koulutusjärjestelmää (Puroila, Kinnunen ja Keränen 2017). Kun pedagogiikka on yhä keskeisemmällä sijalla varhaiskasvatuksessa, asettaa se toiminnan laadulle, henkilöstön osaamiselle ja johtamiselle uusia haasteita (Fonsén & Vlasov 2016; Puroila ym. 2017). Muuttuneet sisällölliset painotukset edellyttävät hallinnollisen johtajuuden rinnalle pedagogista johtajuutta (STM 2007, 25) ja huomio kiinnittyy yhä vahvemmin varhaiskasvatustyksiköiden pedagogiseen johtajuuteen. Uudistukset asettavat haasteita etenkin varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagogisen asiantuntijuuden vahvistamiselle ja pedagogisen johtajuuden jakamiselle.

Varhaiskasvatuksen hajautetut organisaatiot muuttavat myös johtamista. Organisaatiorakenteen muuttuessa tarkastelun kohteeksi nousevat johtamistavat ja johtajuuden vastuut. Hajautetuissa organisaatioissa, jossa johtajilla on allaan useampi yksikkö, pedagogiikan johtaminen yksikkötasolla vaatii pedagogisen johtajuuden näkemistä koko työyhteisön yhteisenä prosessina. Hujala ja Eskelinen (2015) ehdottavatkin, että opettajajohtajuuden vahvistaminen ja opettajien vastuun lisääminen pedagogisesta johtajuudesta vahvistaisivat koko yksikön pedagogiikkaa ja sen kehittämistä. Heikan (2013, 270) tutkimuksen mukaan pedagogista johtajuutta tulee jakaa varhaiskasvatuksen opettajille, joilla on pedagogista asiantuntijuutta ja keskeinen rooli pedagogisen toiminnan toteuttajina. Koko organisaation läpäisevällä pedagogisella johtajuudella on keskeinen rooli laadukkaan varhaiskasvatuksen järjestämisessä (Heikka 2013; Heikka & Hujala 2013).

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurit ovat muutosten edessä johtajien ja kasvatushenkilöstön uudistaessa toimintaa lain mukaiseksi (Karila 2016, 43). Karila (2016, 43; Karila ja muut 2017)

painottaakin, että lasten oppimisen pedagoginen tukeminen vaatii ammattilaisilta uuden oppimista ja itsensä kehittämistä. Johtajilta tämä muutos vaatii ennen kaikkea pedagogiikan johtamista, osaamisen johtamista, johtamisvastuiden jakamista ja kykyä luoda työtä kehittävä ilmapiiri. Johtajuuden muutos liittyy etenkin osaamisen tunnistamiseen, kehittämiseen ja johtamiseen. Pedagogisella johtajuudella, jota jaetaan kuntien päättäjien, hallinnon, päiväkodin johtajien ja kasvatushenkilöstön välillä, on roolinsa tässä muutos- ja kehittämisprosessissa.

Tutkimus ymmärtää konstruktionismin mukaisesti pedagogisen johtajuuden rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tästä syystä tutkimuksen kohteena on varhaiskasvatuksen johtajien ja opettajien puheessa tuotetut merkitykset pedagogisesta johtajuudesta. Tarkastelun kohteena on toimijoiden tuottama puhe, jonka kautta he luovat, ylläpitävät ja uusintavat pedagogista johtajuutta. Aineisto on kerätty fokusryhmä -haastatteluilla, jotka mahdollistavat kontekstia kunnioittavan ja vapaasti etenevän vuorovaikutuksen. Tutkimus pyrkii selvittämään, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus saa, keiden tuotetaan ottavan vastuun pedagogiikasta ja sen kehittämisestä sekä millaisia pedagogisen johtajuuden positioita varhaiskasvatuksen opettajat ja johtajat tuottavat puheellaan itselleen ja toisilleen. Tutkimus tuottaa ymmärrystä siitä, millaisena ilmiönä pedagoginen johtajuus tuotetaan johtajien ja opettajien keskusteluissa.

2 HISTORIALLISTI, KULTTUURISESTI JA SOSIAALISESTI RAKENTUVA VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJUUS

Tässä luvussa tarkastelen suomalaista varhaiskasvatusta sekä varhaiskasvatuksen johtajuutta kulttuurisena ja sosiaalisena konstruktiona. Lisäksi kuvaan tieteenfilosofisia ja teoreettismetodologisia lähtökohtia, jotka määrittävät sen, miten ymmärrän tässä tutkimuksessa todellisuuden ja sen rakentumisen. Tämän tutkimuksen lähestymistapa johtajuuteen on näkemys siitä, että johtajuus rakentuu toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Johtajuus rakentuu aikaan, paikkaan ja tilanteeseen sidoksissa. Taustateorian ei ole mikään yksittäinen teoria, vaan pyrkimys onkin osoittaa, että johtajuutta määritellään, käsitetään ja tulkitaan hyvinkin eri tavoilla.

2.1 Varhaiskasvatuksen johtajuus

Suomessa varhaiskasvatuksella on historiansakin vuoksi yhä vahva yhteiskunnallinen sidos. Sillä on sosiaali- ja työvoimapolitiittisia, tasa-arvoa edistäviä ja lapsi- ja koulutuspolitiittisia velvoitteita, jotka nivoutuvat toisiinsa ja painottuvat eri tavalla eri aikoina (Alila & Kinos 2014). Suomalaisen varhaiskasvatuksen historia on päivähoitojärjestelmässä, joka syntyi hyvinvointivaltion kehityksen myötä, linkittyneenä perhe- ja sosiaalipolitiikkaan (Hujala, Karila, Nivala & Puroila 1998, 148). Suomalaista varhaiskasvatusta ilmentää sosiaalipalvelullisen ja kasvatuksellisen tehtävän yhteensovittaminen. Puhutaan *educare* -mallista, joka yhdistää hoivan ja kasvatuksen. Varhaiskasvatus on opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alla ja nykyisin osana koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatus -käsite kuvaa hoivan ja oppimisen tuen integroitumista toisiinsa, jossa tavoitteena on lapsen oppimaan oppimisen tukeminen (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 2–4). Varhaiskasvatuksen tehtävänä nähdään lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen yhteistyössä huoltajien kanssa (Opetushallitus 2016).

Kuntien järjestämää varhaiskasvatusta ohjaavat keskeisimmät asiakirjat ovat Suomen perustuslaki, Varhaiskasvatuslaki, Asetus lasten päivähoidosta (239/1973) ja Varhaiskasvatussuunnitelman

perusteet. Nämä dokumentit tuottavat valtakunnallisen ohjausdiskurssin varhaiskasvatukseen ja sen johtamiseen. Päivähoitolaki muuttui Varhaiskasvatuslaiksi ja tuli voimaan 1.8.2015. Laki tuo muutoksia varhaiskasvatuksen johtajuuteen sisällöllisen, pedagogisen painotuksen myötä. Varhaiskasvatuslaki (36/1973) ohjaa varhaiskasvatuksen tavoitteita. Lain mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Laki määrittää varhaiskasvatuksen tavoitteeksi tukea varhaiskasvatuksessa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Laki velvoittaa myös tarjoamaan lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet sekä lapsen kehitystä tukevaa, monipuolista toimintaa suotuisassa kasvuympäristössä. Sisällölliset tavoitteet ohjaavat varhaiskasvatusta tarjoamaan lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä edistävää toimintaa sekä tukemaan lapsen esteettistä, älyllistä, uskonnollista ja eettistä kasvatusta. Varhaiskasvatuksen tulee edistää lapsen kasvua yhteisvastuuseen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973.)

Varhaiskasvatuksen järjestämisestä vastaavat kunnat ja näin ollen myös johtaminen tapahtuu monitasoisena kuntaorganisaatioissa. Johtamisrakenteet ovat erilaisia kunnista riippuen. Pedagoginen johtajuus on monitasoinen johtajuuden prosessi, jota jaetaan kuntien päättäjien, hallinnon, päiväkodin johtajien ja kasvatushenkilöstön välillä. Tämä tutkimus keskittyy tarkastelemaan johtajuutta kunnallisissa varhaiskasvatusyksiköissä, sillä mielenkiinto on siinä, millaiseksi pedagoginen johtajuus rakentuu varhaiskasvatusyksiköissä varhaiskasvatuksen johtajien ja opettajien puheessa. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen (STM 2007) julkaiseman Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen – Nykytila ja kehittämistarpeet -julkaisun mukaan pedagoginen ohjausjärjestelmän paikka jäsentyy keskushallinnosta yksikötasolle, mikä luo haasteita sekä kunnan että varhaiskasvatusyksiköiden johtajuudelle. Ohjausjärjestelmän muutos on tuonut yksikötasolle lisää vastuuta toiminnan sisällön ja laadun arvioinnista sekä kehittämisestä. (STM 2007, 24.) Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta (OKM 2015) onkin todennut, että osaamisen kehittämistarvetta on pedagogisen osaamisen ja pedagogisen työn johtamisen osa-alueilla. Näin ollen huomio kiinnittyy yhä enemmän varhaiskasvatuksen yksikötasoiseen johtamiseen ja johtajuuteen. Varhaiskasvatuslain (OPH 2017) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2016) suuntaamat organisaatiot tarvitsevat uudenlaista johtamista, jonka keskiössä on pedagoginen johtajuus. Perusteltua onkin tutkia, miten yksikötasoinen pedagoginen johtajuus merkityksellistetään ja keiden tuotetaan ottavan vastuuta pedagogisesta johtajuudesta.

Varhaiskasvatuksen johtajuuteen vaikuttaa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016), joka on määrittämässä Varhaiskasvatustieteen (Varhaiskasvatustieteen laki 36/1973) kanssa varhaiskasvatuksen tehtäviä ja tavoitteita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016, 20) linjaa, että varhaiskasvatuksen tulee olla pedagogisesti painottunutta eli *”monitieteiseen, erityisesti kasvatustieteeseen ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi”* Pedagogisen varhaiskasvatuksen järjestäminen edellyttää pedagogista asiantuntemusta ja henkilöstön yhteistä ymmärrystä lasten oppimista ja hyvinvointia edistämistä. (OPH 2016.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016, 28) linjaa varhaiskasvatuksen järjestäjän ja johtavien henkilöiden tehtäväksi luoda edellytykset toimintakulttuurin kehittämiseksi ja arvioinnille toimintayksiköissä. Varhaiskasvatuksen johtamisen lähtökohdaksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016, 28) asettaa lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen edistämisen. Johtamisen kuvataan vaikuttavan keskeisesti toimintakulttuuriin ja sen kehittämiseen. Kehittävä ote edellyttää pedagogiikan johtamista, joka määrittellään tarkoittavan varhaiskasvatuksen tavoitteellista ja suunnitelmallista johtamista, arviointia ja kehittämistä. (OPH 2016.)

2.2 Kontekstuaalinen johtajuus

Hujalan (2013, 54) varhaiskasvatuksen johtajuustarkastelun mukaan johtajuus rakentuu toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa paikallisesti ja kontekstissa. Varhaiskasvatuksen johtajuustutkimuksen kontekstuaalisen mallin mukaan johtajuus rakentuu organisaation perustehtävän suuntaamana (Nivala 1999; Hujala 2004, 2013) ja johtajuus on monitasoista. Johtajuutta luodaan, ylläpidetään ja merkityksellistetään eri tasoilla. Johtamisen kontekstuaalisiksi tasoiksi voidaan erotella mikro-, meso-, ekso- ja makrotasot. Mikrotasolla johtajuus tapahtuu kontekstin toimijoiden välissä eli varhaiskasvatuksessa lasten ja vanhempien, kasvatushenkilöstön ja johtajien välillä, jolla tarkoitetaan johtajuuden välitöntä toimintaympäristöä. Mesotasolla tarkoitetaan näiden mikrotasolla vuorovaikutuksen synnyttämiä rakenteita. Eksotasolla johtajuutta tarkastellaan kunnan hallintotasolla eli välillisellä tasolla. Makrotasolla tarkoitetaan valtakunnallisten toimijoiden, lainsäädännön, kulttuurin ja ideologioiden ulottuvuutta. (Nivala 1999, 79–85; Nivala 1998, 55–57; Karila 1998, 64–65.) Tämän tutkimuksen näkökulmana on tarkastella pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen yksikötasolla, jossa varhaiskasvatuksen johtajien ja opettajien tuottavat merkityksiä johtajuudelle. Yksikötasoisessa johtajuudessa on läsnä myös johtajuuden muut tasot, jotka vaikuttavat johtajuuden määrittelyyn ja olemukseen.

Mielenkiinto on siinä, miten pedagoginen johtajuus jakautuu varhaiskasvatuksen johtajan ja opettajien välillä. Johtajuuden jakaminen liittyy monitasoisessa varhaiskasvatusorganisaatiossa johtajuuskäsityksen aukipuhumiseen ja johtajuuden vastuiden jakamiseen. Heikan, Hujalan ja Halttusen (2011) mukaan toimiva jaettu johtajuus varhaiskasvatuksen organisaatioissa edellyttää sitä, että varhaiskasvatuksen tavoitteet ja tehtävät ja niiden merkitykset neuvoteltaisiin yhteisiksi henkilöstöstä päättäjätasolle asti. Tällöin vastuu varhaiskasvatuksen laadun tuottamisesta rakentuisi yhteiseksi. (Heikka, Hujala & Halttunen 2011, 292.).

Varhaiskasvatus ja sen johtajuus rakentuvat instituutioissa. Tästä syystä on tärkeää tarkastella instituutioiden vaikutusta johtajuuteen. Instituutiot ovat historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuvia ilmiöitä, jotka rakentuvat käytännöissä ja diskursseissa (Karila, Eerola, Alasuutari, Kuukka & Siippainen 2017, 392; Aaltonen 2001, 31). Instituutiot ovat diskursseista muodostuneita sosiaalisia konstruktioita (Parker 2002; Phillips ym. 2004, 638). Modernit organisaatio- ja johtamisteoriat ovat saaneet vaikutteita Bergerin ja Luckmannin (1994) ajattelusta, jonka mukaan sosiaalinen todellisuus syntyy ja rakentuu inhimillisissä käytännöissä syntyvistä kulttuurisista merkityksistä. Instituutioissa tapahtuva johtaminen on sosiaalisesti rakennettua ja rakentuvaa. Läsnä ovat historia, kulttuuri ja sosiaalinen vuorovaikutus, jotka vaikuttavat siihen, miten todellisuutta on luotu ja miten sitä jatkuvasti luodaan ja ylläpidetään.

Globalissa maailmassa kansainväliset, kansalliset ja paikalliset suhteet kietoutuvat toisiinsa (Alasuutari 2016). Globalisaation on ajateltu muuttavan ja yhdenmukaistavan johtamisjärjestelmiä ylikansallisesti, mutta oletukset ovat jääneet täyttymättä. Sen sijaan johtajuuden määrittelyssä painottuu johtajuuden kulttuuristen kontekstien ja tulkintojen merkitys. (Kovalainen 2001, 13–14). Vaikka valtakunnallinen Varhaiskasvatuslaki (36/1973) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016) ohjaavat varhaiskasvatusta, tuotetaan varhaiskasvatuksen instituutioissa, kunnissa ja päiväkodeissa varhaiskasvatuksesta erilaista puhetta, ymmärrystä ja merkityksiä. Läsnä on siis paikallinen kertomus, jossa paikallinen kulttuuri ja toimintaehdot näyttävät ohjaavan varhaiskasvatuspalveluiden järjestämistä kunnissa. (Karila, Eerola, Alasuutari, Kuukka & Siippainen, 2017.) Alasuutarin (2015) mukaan instituutioiden tutkimus pyrkii avaamaan yhteiskunnallisten järjestelmien synkronisaatiota ja samanlaistumista yli kansallisten rajojen. Instituutiot rakentuvat ja muuttuvat eri toimijoiden keskustelujen ja neuvottelujen seurauksena siten, että muutokset ja uudistukset istuvat eli ”kotoistuvat” paikalliselle tasolle (Alasuutari ja muut 2013).

2.3 Konstruktionistinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen johtajuuteen

Johtajuus rakentuu ja elää vain niiden merkitysten kautta, joita toimijat antavat johtajuudelle eri konteksteissa ja eri aikoina (Sulkunen 1997). Johtajuus on situationaalista ja tästä syystä johtajuutta tulee tutkia kontekstissa, paikkaan ja aikaan sidottuna. Hujalan (2005) tutkimuksen mukaan johtamisen konteksti määrittää johtamispuhetta ja johtamiskulttuuria. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen johtajuutta tutkitaan tarkastelemalla varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien puhetta konteksteissa, varhaiskasvatusyksiköissä, joissa johtajuutta rakennetaan, luodaan ja ylläpidetään. Näkemyksenä on, että tutkittavat ovat uppoutuneena kontekstiin ja tällöin huomio kiinnittyy siihen, millaisissa suhteissa ja millaisia merkityksiä tutkittavat antavat johtajuudelle. Johtajuus, kuten todellisuuskin, on moniääninen ja vuorovaikutusta tarkastelemalla päästään tutkimaan, millaisia merkityksiä toimijat antavat pedagogiselle johtajuudelle. Konstruktionistinen lähestymistapa näkee johtajuuden rakentuvan tilanteiden, johtajan ja koko työyhteisön erilaisista ja vaihtoehtoisista merkityksistä. Kun johtajuus on määritelty sosiaalisesti konstruotuvaksi, keskeistä on, että johtajuus ja sen määrittely muokkautuvat ja muuttuvat läpi ajan (Kovalainen 2001, 76). Keskiössä ovat vuorovaikutuksen prosessit, joissa johtajuus rakentuu ja tapahtuu (Aaltonen & Kovalainen 2001, 7).

Sosiaalisen konstruktionismin lähtökohtana johtajuustutkimukseen ei ole kieltää organisaatioita tai järjestelmiä, vaan on painottaa toiminnan ja toimijoiden vuorovaikutusta, joka tapahtuu rakenteissa (Aaltonen 2001, 24). Tällöin hyväksytään se, että instituutioissa on tietty rakenne, jonka sisällä luodaan todellisuutta kielen ja vuorovaikutuksen avulla. Aaltonen (2001) käsittää organisoitumisen jatkuvaksi merkityksen antamisen ja luomisen prosessiksi. Johtajuuteen osallistuvien tehtävänä ja työkaluna on tulkita tapahtumia ja kokemuksia, kommunikoida ja sanoittaa todellisuutta, ja näin viedä visioita ja tavoitteita työyhteisölle. (Aaltonen 2001, 37.)

Tästä syystä kommunikointi työyhteisöissä saa erityisen roolin ja huomion johtajuuden tarkastelussa. Johtajuudessa on oleellista, että vuorovaikutuksen kautta merkityksellistetään tapahtumia, visioidaan tavoitteita ja luodaan uutta todellisuutta. Ihmisten johtaminen perustuu siihen, että johtaja ja työyhteisö luovat tapahtumalle ja päätöksille merkityksen, joka visio koko työyhteisön suuntaa. (Aaltonen 2001, 52–54.) Näin ollen kieli ja kommunikaatio nähdään todellisuutta, käytäntöjä ja organisaatioita luovaksi ja niitä muuttavaksi ja johtavaksi. Kun sosiaaliset rakennelmat ymmärretään keskeiseksi organisaation johtamisessa, eivät keskiöön nouse johtamisen

tavat tai opit. Sijaa saa silloin jaetut, yhdessä luodut sosiaaliset rakennelmat ja niiden sisäiset merkitykset sekä vuorovaikutus työyhteisön toimijoiden välillä. Tällöin siirrytään sellaista johtajuuden määritelmää kohti, joka korostaa jaettuja merkityksiä ja vuorovaikutusprosesseja. (Kovalainen 2001, 77–78.)

2.4 Sosiaalinen konstruktioismi tutkimuksen lähtökohtana

Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä on sosiaalinen konstruktioismi. Sosiaalinen konstruktioismi on teoreettismetodologinen viitekehys ja sen perusajatukset välittyvät koko tutkimuksen toteutukseen, niin tutkimuskohteen valintaan, tutkimuskysymysten muotoiluun, että aineiston hankintaan ja analyysiin (Jokinen 1999, 40). Sosiaalinen konstruktioismi näkee tiedon ja merkitysten rakentuvan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa eli ilmiöt ovat sosiaalisesti rakentuneita (Berger & Luckmann 1994, 45–57). Todellisuus on siis aina monimerkityksellinen ja merkityksellistettynä jostain näkökulmasta käsin (Gergen 1994, 72–73; Suoninen 1999, 39). Todellisuutta ei voi siis kohdata tai tutkia ”puhtaana” eikä tutkimuksen tarkoituksena olekaan selvittää, mikä merkityksellistämisen tapa on ”totuutta”, vaan sitä, miten erilaiset merkitykset ovat keskiössä, marginaalissa tai puuttuvat kokonaan (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 13).

Sosiaalisen konstruktioismin vahvistuminen teoreettismetodologisena viitekehyksenä liittyy 1960-70-luvulla alkaneeseen kielelliseen käännteeseen, jonka myötä tutkimuksellinen mielenkiinto kääntyi kielen tutkimiseen. Käänteeseen on ulottunut myös johtajuus- ja organisaatiotutkimukseen viimeistään vuosisadan vaihtuessa (Siltaja & Vehkaperä 2011, 206.) Sosiaalinen konstruktioismi ymmärtää sosiaalisen todellisuuden rakentuvan kielellisessä vuorovaikutuksessa. Kieltä ei nähdä ainoastaan ajatusten ilmaisun välineenä, vaan kieli on koko ajattelun edellytys (Lundán 2009, 53). Kieltä ei nähdäkään ainoastaan todellisuuden kuvana, vaan myös sen rakentamisena ja muokkaamisena (Burr 1995, 24; Potter 1999, 96–99; Suoninen 1999, 19–20). Gadamerin (2004, 82) mukaan kieli ja ajattelu ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa: ”*Voimme ajatella vain kielessä – tässä on kielen ajattelulle esittämä syvällinen tarkoitus*”. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen johtajuus ymmärretään sosiaalisen konstruktioismin mukaisesti kielessä ja vuorovaikutuksessa rakentuvaksi ja muokkautuvaksi todellisuudeksi. Johtajuus on siis vuorovaikutuksellinen ilmiö ja tästä syystä johtajuutta ymmärtääkseen on tutkittava ihmisten välistä vuorovaikutusta ja kieltä.

Burr (2003, 2–5) listaa neljä pääkohtaa, jotka kuvaavat sosiaalisen konstruktioismin suhdetta tutkimukseen: Kriittisyys itsestäänselvyyksiä kohtaan, käsityksemme relatiivisuus, tiedon

syntyminen sosiaalisissa prosesseissa sekä tiedon ja sosiaalisen toiminnan yhteenkuuluvuus. Lundán (2009) on väitöksessään avannut näitä Burrin (2003) listaamia sosiaalisen konstruktionismin perusolettamuksia kuvaamaan oman tutkimuksensa lähtökohtia. Seuraavassa avaan Burria (2003, 2–5) ja Lundánia (2009, 53) mukailleen myös tämän tutkimuksen sosiaalisen konstruktionismin perusolettamuksia:

- *Tieto syntyy sosiaalisissa prosesseissa.* Tieto ja todellisuus rakentuvat vuorovaikutuksessa. Näin kieli ei ole vain kieltä ja kuvaa todellisuudesta, vaan myös toimintaa, joka luo tietoa ja rakentaa, ylläpitää ja muuttaa todellisuutta.
- *Tieto ja sosiaalinen toiminta ovat kietoutuneita toisiinsa.* Vuorovaikutuksella on syynsä ja seurauksensa. Vuorovaikutus sisältää valtaa, vaikuttamista ja positiointia.
- *Merkitykset ovat historiallisesti ja kulttuurisesti tuotettuja.* Merkitykset johtajuudesta ovat historiallisesti ja kulttuurisesti tuotettuja ja erilaiset tulkinnat ja merkitykset elävät rinnakkain. Tutkimuksessa saatu tieto on sidoksissa aikaan ja paikkaan.
- *Kriittinen suhtautuminen itsestäänselvyytenä pidettyyn tietoon.* Käyty keskustelu ja tutkijan tekemät havainnot eivät kerro ainoastaan tutkittavien todellisuudesta, vaan keskustelussa rakennetaan alati muuttuvaa todellisuutta. Keskustelu pitää siis sisällään myös visioita, toiveita ja odotuksia.

On syytä avata myös sosiaalisen konstruktionismin filosofista taustaa. Sosiaalinen konstruktionismi on laaja ja eri tavoin määritelty, tieteenaloja ylittävä ajatteluperinne. Yhteisenä näille määritelmille on kuitenkin se, että traditio ei näe todellisuutta ainoastaan muuttumattomana objektiivisena faktana (Aaltonen 2001, 21). Sen sijaan todellisuus rakentuu yhteisessä vuorovaikutuksessa, jossa luodaan todellisuutta ja ilmiöitä (Kovalainen 2001, 28). Sosiaalisen konstruktionismin traditio hahmottaa todellisuuden olevan subjektiivisen ja objektiivisen välissä, eräänlainen subjektiivisen ja objektiivisen tarkastelun yhdistelmä (Berger & Luckmann 1999). Bergerin ja Luckmannin mukaan (1966, 149) ”*yhteiskunta on olemassa sekä objektiivisena että subjektiivisena todellisuutena. Sen vuoksi kaiken teoreettisen ymmärryksen tulee pyrkiä kattamaan todellisuuden molemmat puolet*”. Todellisuus on ikään kuin ulkoisen (havainnot ja vuorovaikutus) ja sisäisen (ajattelu ja reflektointi) horisontin yhteenliittymä (Heritage 1996, 49–52). Kiinnostus onkin siinä, miten johtajuutta rakennetaan diskursiivisesti vuorovaikutuksessa (Juhila 1999, 162–163).

Sillä johtajuuden nähdään rakentuvan vuorovaikutuksessa, epistemologinen eli tieto-opillinen kysymys siitä miten saamme tietoa johtajuudesta, ratkeaa siten, että voimme saada tietoa

johtajuudesta kielen ja puheen diskursiivisten rakenteiden kautta (Kovalainen 2001, 47). Näin ollen tiedon lähteenä on ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tuotettu puhe. Tämän tutkimuksen aineisto on tuotettu vapaamuotoisilla ryhmäkeskusteluilla, joissa keskusteluihin osallistuvat johtajat ja opettajat rakentavat ja luovat johtajuutta vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ryhmäkeskustelun kautta mahdollistuu vapaasti etenevä vuorovaikutus, jossa tutkittavat tuottavat merkityksiä pedagogisesta johtajuudesta ja toimijuudestaan siinä. Sosiaalisen konstruktionismin yksi metodinen orientaatio on diskurssianalyysi, jonka avulla tutkimuksen aineisto analysoidaan (ks. luku 5.3). Diskurssianalyysillä pyritään analysoimaan keskustelussa tuotettavia rinnakkaisia ja keskenään kilpailevia diskursseja (Jokinen ym. 1993, 24). Tutkijan ja tutkittavien välinen suhde on tutkimuksessa luonteeltaan konstruktiiivinen ja tällä tarkoitetaan, että tutkija tehdessään tutkimusta samanaikaisesti sekä kuvaa että luo sosiaalista todellisuutta (Jokinen 1999, 41).

3 VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGINEN JOHTAJUUS

Tässä luvussa käsitelen pedagogista johtajuutta aiemman tutkimuskirjallisuuden valossa. Tarkempi huomio kohdistuu johtamistutkimukseen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Erityisenä tarkastelun kohteena on jaetun pedagogisen johtajuuden prosessi. Teoreettisen viitekehyksen tarkoituksena on kuvata pedagogisen johtajuuden ilmiötä ja tarkastelemaan pedagogiselle johtajuudelle annettuja merkityksiä.

Johtamisella ja johtajuudella voidaan tarkoittaa monia asioita ja käsitteillä voidaan viitata eri asioihin. Perinteisesti ”johtamisen” nähdään viittaavan Nivalan (2002, 190) mukaan johtajan toimintaan ja johtamistoimiin, kun taas ”johtajuus” johtamiseen ilmiötasoisena prosessina. Englanninkielen sana *management* voidaan kääntää käsitteeksi *johtaminen*, jolla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen kontekstissa konkreettista johtamistoimintaa ja päivittäisjohtamista (Nivala 2002, 192). Rodd (2006, 20) määrittelee johtamisen käsitteen pitävän sisällään suunnittelun, organisoinnin, koordinoinnin ja kontrollin. Käsite *leadership* voidaan kääntää käsitteeksi *johtajuus*, jonka Rodd (2006, 11, 20–21) määrittelee visionääriseksi, kriittiseksi ja tulevaisuuteen katsovaksi johtajuudeksi. Roddin (2006, 11, 20) mukaan johtajuudessa on kyse visiosta ja vaikutusvallasta, ja se pitää sisällään työyhteisön johtamisen oikeaan suuntaan, työyhteisön inspiroimisen, tiimityön vahvistamisen ja esimerkkinä toimimisen. Roddin (2006, 21) mukaan johtajuus on ja sen tulee olla enemmän kuin rutinoitunutta johtamistoimintaa. Johtamiseen (*management*) ja johtajuuteen (*leadership*) tarvittavat tiedot, taidot ja kyvyt ovat erilaisia, mutta jokseenkin päällekkäisiä (Rodd 2006, 23). Johtamisella ja johtajuudella onkin omat tehtävänsä ja roolinsa varhaiskasvatuksen johtamisessa.

Perinteinen johtajuustutkimus on tutkinut johtamista mikrotasolla eli johtajan ominaisuuksien ja toiminnan kautta. Myöhemmin huomio on kuitenkin siirtynyt tarkastelemaan johtajuutta makrotasolla, johtajuuden kontekstissa, jossa johtajuus nähdään yhteisenä prosessina. Uudempi johtajuustutkimus näkee pedagogisen johtajuuden osallistavana, jaettuna ja voimaannuttavana

prosessina (af Ursin 2012, 98; Fonsén 2014; Heikka 2014). Keskeistä onkin ottaa huomioon johtajuus monitasoisena prosessina, jossa merkityksellistetään ja tuotetaan johtajuutta eri tavoin.

3.1 Pedagoginen johtaminen ja johtajuus

Pedagoginen johtaminen, pedagoginen johtajuus ja pedagogiikan johtaminen ovat vaikeasti määriteltäviä käsitteitä, sillä ne ovat moniselitteisiä ja -ulotteisia niin ilmiönä, toimintana kuin käsitteinäkin (Nivala 2002, 189). Johtajuustutkimuksessa ja johtajuuden ymmärtämisessä on tärkeää, että käsitteitä avataan ja aukipuhutaan, sillä johtajuus merkityksellistään monella eri tavalla. Taipaleen (2004) määritelmän mukaan pedagoginen johtajuus on sosiaalinen prosessi, jossa johtaja ohjaa henkilöstöä vuorovaikutuksessa kohti yhteisiä tavoitteita ja päämääriä. Prosessi on eräänlainen oppimisen prosessi, jossa keskeistä on kaikkien osallistujien ammatillinen kasvu ja sen yhteys työyhteisön toiminnalle (Taipale 2004, 72). Pedagogisen johtamisen voidaan nähdä olevan pedagogisen perustehtävän johtamista (af Ursin 2012) ja konkreettista johtamistoimintaa eli pedagogisen johtajuuden käytännön toimia (Fonsén & Parrila 2016). Pedagoginen johtajuus sen sijaan viittaa henkilöstön osaamisen kasvuun tähtäävään, yhteiseen ja jaettuun oppimisprosessiin (af Ursin 2012). Fonsén ja Parrila (2016) määrittelevät pedagogisen johtajuuden rakentuvan varhaiskasvatuksen kontekstissa henkilöstön oppimisen johtamisesta, koko toimintakulttuurin johtamisesta, pedagogiikan laadun takaamisesta ja näiden osa-alueiden kehittämisestä jaetun johtajuuden hengessä. Johtajuus voidaan nähdä ilmiönä, joka rakentuu instituutiossa toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Pedagogisen johtajuuden nähdään olevan esimerkiksi visioiden luomista ja pedagogisten menetelmien kehittämistä yhteisen keskustelun kautta (Nivala 1999, 24).

Pedagogisen johtajuuden tavoitteena on tukea lasta hyvään kasvuun, oppimiseen ja kehitykseen (Fonsén 2014, 195). Pedagogisen johtajuuden on tutkittu tarvitsevan toteutuakseen varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta, kuten substanssiosaamista ja pedagogista osaamista, sillä se vaatii keskustelua ja päätöksiä toiminnan pedagogisista suuntaviivoista ja sisällöistä (Halttunen 2009). Pedagoginen johtajuus voikin käytännössä olla keskustelua, neuvottelua ja strategian luomista pedagogisesta toiminnasta. Fonsén (2014, 53) kuvaa pedagogisen johtajuuden rakentumista palikka-metaforan kautta. Pedagoginen johtajuus rakentuu selkeästi määritellyn perustehtävän varaan. Perustehtävän määrittelyssä käydään keskustelua toiminnan arvoista, sisällöistä ja suunnasta. Seuraavaksi palikaksi nousee varhaiskasvatussuunnitelmatyö, jolla tarkoitetaan pedagogisen vision luomista ja strategian luomista tämän vision saavuttamiseksi. Yhdessä luotu ja määritelty

perustehtävä, varhaiskasvatussuunnitelma ja strategia ohjaavat johtajaa johtamaan toimintaa ja ihmisiä – johtamaan työntekijöitä visiota kohti. Ylin palikka on pedagogisen keskustelun ylläpitäminen, jonka tehtävänä on toiminnan yhteinen reflektiivinen, jatkuva arviointi. Varhaiskasvatus ei ole staattinen tila vaan vaatii jatkuvaa toiminnan arviointia, kehittämistä ja perustehtävän määrittelyä tarkistamista. (Fonsén 2014, 53–54.)

Pedagogiikan johtamisella tarkoitetaan johtamistoimia, joilla pedagogiikkaa ja pedagogista prosessia voidaan johtaa (Fonsén 2014, 35; Fonsén & Parrila 2016). Tämä vaatii substanssin hallintaa ja johtamisen taitoja. Fonsén (2014) erittelee pedagogiikan johtamisen taidoiksi johtajan osaamisen johtaa varhaiskasvatustyön pedagogiikkaa, esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmatyötä, toiminnan reflektointia, arviointia ja taitoja kehittää näitä. Johtaja tarvitsee myös kykyjä motivoida työntekijöitä pedagogiikan kehittämiseen ja hänellä tulee olla eräänlaista pedagogista uskottavuutta. (Fonsén 2014, 167.) Parrila ja Vähänen (2006, 29–30) puhuvat pedagogiikan johtamisen tehtävästä henkilöstön pätevoittämiseksi, voimaannuttamiseksi ja motivoimiseksi kehittää työtä ja osaamistaan sekä toimia yhteisten tavoitteiden eteen. Pedagoginen johtajuus toimiikin siltana tutkimuksen ja käytännön työn välillä (Kagan & Hallmark 2001). Pedagogisen johtajuuden tavoitteena on päivittää osaamista uusimman tutkimuksen valossa ja pitää yllä kasvatushenkilöstön jatkuvaa oppimisprosessia. Osaamisen johtamisen ja jatkuva oppimisprosessin tavoitteena on tähdätä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ja elinikäisen oppimisen mallintamiseen. (Siraj-Blatchford & Hallet 2014, 112–113.)

3.2 Jaettu johtajuus

Organisaatioiden ja työyhteisöjen haasteet ovat kompleksisia ja kaipaavat johtajuuden jakamista. Jaettua johtajuutta on käsitteellistetty monella eri tapaa. Käsite kääntyy englannin kielen käsitteistä *shared leadership* ja *distributed leadership*. *Shared leadership* -käsitettä käytetään Kocolowskin (2010, 24) mukaan esimerkiksi tiimijohtamisesta, joka on yhteistoiminnallinen, jaettu prosessi, joka tähtää velvollisuuksien ja vastuiden jakamiseen koko työyhteisölle. Työtehtävien jakaminen ja yhteistoiminnallisuus eivät kuitenkaan ota huomioon vuorovaikutuksessa jaettua johtajuutta. *Distributed leadership* -käsite sen sijaan keskittyy johtajuuden vuorovaikutukselliseen ja jakavaan näkökulmaan. Spillane (2004, 2–3) kuvaa käsitettä *distributed leadership* vastavuoroisena johtajuutena johtajan ja henkilöstön välillä. Tällöin huomio ei ole jaetuissa tehtävissä tai vastuissa, vaan huomio on vuorovaikutuksessa, jonka kautta johtajuus tapahtuu. Johtajuuden nähdään rakentuvan johtajan ja henkilöstön välillä ja olevan siten situationaalista ja kontekstuaalista

(Spillane, Diamond ja Jita 2003). Jaettu johtajuus rakentuu siis vastavuoroisuutena johtajan, henkilöstön sekä tilanteiden ja niiden välisten riippuvuussuhteiden välillä (Spillane 2004, 2–3).

Heikka (2013, 2014) tutkii jaettua johtajuutta koko varhaiskasvatusorganisaation laajuudessa. Suomalaisissa varhaiskasvatuksen organisaatioissa jaettu johtajuus on varsin uusi, mutta kehittyvä johtajuuden näkökulma (Heikka & Hujala 2013, 578). Jaetun johtajuuden voi nähdä tapahtuvan sekä rooleissa että käytänteissä. Fokus on siinä, miten ja kuinka johtajuutta jaetaan sekä siinä, miten siirrytään yksilöjohtajuudesta vuorovaikutteiseen johtajuuteen. Vuorovaikutteisessa ja yhteisöllisessä johtamiskulttuurissa koko henkilöstö on osallinen ja ottaa vastuuta johtajuudesta. (Heikka 2014.) Niinpä tarkastelun alle tuleekin vuorovaikutus ja ne työyhteisön käytänteet, joissa johtajuutta tapahtuu. Heikan (2014) mukaan johtamisessa tulisi kiinnittää huomiota yhä enemmän jaetun vision ja strategian luomiseen. Strategian ytimessä tulisi olla pedagoginen kehittämistoiminta sekä vastuun ja vallan jakautuminen päiväkodinjohtajien ja kasvatushenkilöstön välillä (Heikka 2014). Keskiöön nousevat kommunikointi ja neuvottelut siitä, millä tavoin johtajuutta jaetaan ja ketkä ovat vastuussa pedagogisesta kehittämistoiminnasta. Heikan (2014) mukaan tämä *“edellyttää jaetun pedagogisen johtajuuden strategian luomista kunnassa”*. Strategian luominen yhdessä kasvatushenkilöstön, johtajien, hallinnon ja päättäjien kanssa ottaa huomioon jokaisen asiantuntijuuden. Kun johtajuus ottaa huomioon jokaisen asiantuntijuuden ja osaamisen, johtajuutta ja vastuuta voidaan jakaa. Tällä tavalla voidaan motivoida ja sitouttaa koko henkilöstö yhteisiin tavoitteisiin ja visioon. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999.)

Heikka, Waniganayake ja Hujala (2012) ymmärtävät *distributed* -käsitteen kuvaavan jaetun johtajuuden syvempää tasoa, jossa kasvattajat vuorovaikutuksessa työskentelevät kohti samaa tavoitetta. Tässä johtajuus ja johtamistoiminta jakaantuvat useammalle henkilölle, ja keskiössä on yhteinen tavoite, ei niinkään tehtävien tai roolien jakaminen. (Heikka ym. 2012.) Heikan (2014) mukaan jaettu pedagoginen johtajuus ei olekaan mikään tietty johtajuuden malli tai teoria, vaan johtajuuden strategia. Jaettu pedagoginen johtajuus tarkoittaa johtajan näkökulmasta tietoista vaikuttamista työyhteisön tavoitteelliseen toimintaan osallistamalla henkilöstöä johtajuuteen. Onnistunut johtamistoiminnan ja vastuun jakaminen edellyttävät jaettua tietoisuutta kehittämistoiminnan visioista ja strategioista, jaettua vastuuta pedagogisesta johtajuudesta, vallan ja vastuiden tasapainottamista ja selkiyttämistä, jaettua pedagogiikan kehittämistä yksiköissä ja jaetun pedagogisen johtajuuden strategian luomista. Näiden osa-alueiden tulee lävistää sekä mikro- että makrotason toimijat kunnassa. (Heikka 2014.)

Heikan (2014) tutkimuksessa pedagogista johtajuutta pidetään keskeisimpänä johtamisen osa-alueena, ja samalla todetaan, että pedagogista johtajuutta ja vastuuta siitä ei jaeta riittävästi (Heikka 2014, 12). Sekä Heikka (2014, 12) että Fonsén (2014) ovat todenneet tutkimuksissaan, että eri tasojen välinen pedagogisen vastuun jakaminen ja vuorovaikutus ovat yhteydessä vaikuttavaan johtamiseen. Hannulan (2007) määritelmän mukaan jaettu johtajuus toteutuu, kun johtajuus siirtyy johtajalta henkilöstölle ja näin asiat, toiminta ja tavoitteet koetaan yhteisiksi.

Päiväkodin johtajan positio on muuttunut yhden yksikön johtajasta hajautetun organisaation, usean yksikön johtajaksi. Yhden päiväkodinjohtajan johdettavana on usein erilaisia varhaiskasvatuspalveluita, päiväkoteja ja avoimia palveluita, kuten kerho- ja leikkitoimintaa. Samalla johtajien työnkuva on jatkuvasti laajentunut ja pirstaloitunut johtamisvastuiden alati kasvaessa (Karila 2001, 2008; Halttunen 2009, 143; Soukainen 2015). Tämä muutos, postmoderni hajautettu organisaatio ja jaettu johtajuus, muuttavat sekä henkilöstön että johtajan positiota organisaatiossa. Halttusen (2009, 12) mukaan hajautettu organisaatio vaatii henkilöstöä osallistumaan yhä vahvemmin organisaation toimintaan ja johtajuuteen, mikä vaatii jaetun johtajuuden kehittämistä varhaiskasvatusorganisaatioissa.

Halttusen (2009, 29) mukaan hajautetun organisaation johtamisessa on merkityksellistä johtajuuden jakamisen ideologian ymmärtäminen. Kun johtajalla on johdettavanaan monta yksikköä, läsnäolo yksiköissä vähenee. Jotta johtamiselle tärkeät tavoitteet eivät jää täyttymättä, johtajuutta täytyy jakaa. Soukaisen (2015) mukaan pedagoginen johtajuus ja kehittämistyö tulevat haastavaksi toteuttaa hajautetussa organisaatiossa, kun johtaja on yhä vähemmän läsnä yksiköissä. Halttusen (2009) tutkimuksessa hajautetun organisaation johtamisessa tärkeään rooliin nousivat yksiköissä toimivat varajohtajat ja vastuupettajat, jotka ottivat vastuuta yksikön johtamisesta yhdessä päiväkodinjohtajan kanssa.

3.3 Johtajuus vaikuttamisena

Vaikka johtajuuden määrittely on moninaista, määrittelyjä yhdistää ajatus johtajuudesta vaikuttamisena. Yukl (2002, 2–7) määrittelee johtajuuden prosessiksi, jossa vaikutetaan muihin ihmisiin siten, että he jakavat yhteisen ymmärryksen siitä, mitä ja miten heidän täytyy tehdä, jotta yhteiset tavoitteet saavutetaan. Juuti (2006) kuvaa johtajuutta aikakausiin liittyvinä paradigmoina, jotka määrittävät sen, mitä johtamisen tulisi olla. Funktionalistinen ja realistinen näkökulma korostaa johtamisen tehtävän olevan valvontaa. Systemiteoreettinen näkökulma näkee organisaation tarpeen

sopeutuvana eli johtaminen on tällöin tilanteesta riippuvaa. Kulttuurinäkökulman mukaan johtaja on käsikirjottaja, joka ikään kuin luo organisaatiota. Viimeisin paradigma, sosiaalinen konstruktionismi, painottaa ajatusta siitä, että kaikki organisaation jäsenet luovat organisaation todellisuutta ja johtajuutta. (Juuti 2006, 226–228.) Johtajuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Johtajuus on vaikuttamista ja vallankäyttöä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja tästä syystä onkin olennaista tutkia johtajuutta vuorovaikutuksen kautta. Keskeisiä käsitteitä ovat johtamiseen, valtaan ja vuorovaikutukseen liittyviä käsitteet *valta*, *roolit* ja *positiointi*.

Valtaa on tutkittu niin yhteiskunta- kuin sosiaalitieteissä. Sosiaalitieteet ovat kiinnostuneita vallasta sosiaalisena vaikuttamisena ja ihmisten välisenä ilmiönä (Kuusela 2010, 18). Foucault'n (1980) mukaan valta voi olla joko estävää ja kielteistä tai mahdollistavaa ja tuottavaa. Vallalla voi siis estää yksilöiden pyrkimyksiä tai mahdollistaa pyrkimysten ja tavoitteiden toteutumista. Valta voidaan määrittellä olevan myös muutoskapasiteettia, kykyä puuttua tilanteeseen siten, että tilanne muuttuu (Giddens 1997). Valta ymmärretään arkikielessä olevan sitoutuneena tiettyyn ihmiseen, rooliin ja asemaan. Näinkin on, mutta valtaa voidaan myöskin jakaa ilman, että se vähenee. Vuorovaikutus ja keskinäinen yhteys synnyttävät Arendtin (2002, 204) mukaan jopa lisää valtaa. Myös kielenkäyttö on valtaa. Diskursiivisesti valta toimii myös siten, mitkä diskurssit saavat keskustelussa huomiota ja mitkä diskurssit taas hiljennetään (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 17).

Positio -käsitteen ja positioinnin kautta voidaan ymmärtää ja tulkita ihmisten välisiä suhteita (Törrönen 2001, 230). Positiointi voidaan liittää asemaan tai tehtävään liittyväksi tai positiointi voidaan tuoda esille vuorovaikutuksessa odotuksina siitä, miten toisen tulisi toimia. Position käsite tuo esiin diskurssien vallan määrittää toimijoille tietyt paikat (Jokinen & Juhila 1999, 68). Keskustelussa positioinnin kautta luodaan ja uusinnetaan sosiaalista todellisuutta (van Langenhove & Harré 1999, 15). Positiointi määrittää myös rooleja. Roolit määrittelevät osittain keitä toimijat ovat, mutta rooleihin vaikuttaa myös se, miten toimijat keskustelussa positioidaan (Harré ym. 2009, 12). Myös vastuun käsite on keskeinen johtajuudessa. Vastuuta voidaan jakaa erilaisten työtehtävien ja -roolien kautta. Vastuun jakamista on myös henkilöstön sitouttaminen yhteiseen pedagogiseen kehittämiseen osallistamalla henkilöstöä johtajuuden prosessiin.

Johtajuuteen liitetään ymmärrys yksilöllisyydestä, hierarkiasta ja vaikuttamisesta. Nämä vaikuttavat johtajuuden ymmärtämiseen tänäkin päivänä, vaikkakin rinnalla syntyy toisenlainen ymmärrys johtajuudesta ja sen käytännöistä. Johtajuuden tutkimisessa on tärkeää tiedostaa, että vallankäyttö on sidoksissa myös institutionaalisiin asemiin. Päiväkodinjohtajalla on asema ja rooli esimiehenä ja

johtajana, joka sisältää jo roolina valtaa ja opettajien rooli rakentuu alaisen asemasta käsin. Keskeistä onkin tutkia, millaista kielenkäyttöä institutionaalisista asemista tuotetaan ja millaisia johtajuuden positioita johtajat ja opettajat tuottavat puheessaan (Juhila & Suoninen 1999, 247).

3.4 Johtajuus moniammatillisessa työyhteisössä

Tässä luvussa käsittelen aiemman kirjallisuuden valossa sitä, mitä tiedämme työn ja johtajuuden jakamisesta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatustyö päiväkodeissa on moniammatillista tiimityötä. Karila ja Nummenmaa (2001) kuvaavat moniammatillisen tiimin vahvuuden olevan siinä, että se rikastuu jäsentensä erilaisesta osaamisesta. Toisaalta haasteena voidaan kokea erilaiset rooleihin ja ammatillisuuteen liittyvät ristiriidat. (Karila & Nummenmaa 2001, 29–39.) Karilan ja Kupilan (2010) mukaan moniammatillisuuden pulmat, ”kaikki tekevät kaikkea” -kulttuuri ja opettajien jäsentymätön työnkuva näyttävät heikentävän varhaiskasvatuksen laatua. Vastuun ja roolien jakamista estää varhaiskasvatuksen moniammatillisissa tiimeissä Nummenmaan ja Karilan (2011, 113) kuvaama ”kohteliaan keskustelun kulttuuri”.

Karilan, Kososen ja Järvenkallaksen (2017) mukaan moniammatillisuuden kehittämisessä keskeistä on tunnistaa eri ammattiryhmien erityisosaamisen alueet, jotta ammatillaiset pystyvät suhteuttamaan oman osaamisensa koko tiimin ja työyhteisön laajempaan merkitykseen. Kun osaamisalueet tunnustetaan, tunnistetaan ja ”kirkastetaan”, voidaan niistä luoda moniammatillinen osaamisen kokonaisuus, jossa jokaisella osa-alueella on oma asiantuntijansa. (Karila ja muut 2017.) Ammattiryhmien ammatillisia profiileja tulisikin selkiyttää uudistamalla ammattinimikkeitä ja sen myötä myös heidän tehtäviään ja vastuitaan. Tämän kautta ammattiryhmien erilaisten tutkintojen tuottama osaaminen voitaisiin hyödyntää ja kehittää näin ammattilaisten asiantuntijuutta (Karila ja muut 2017; ks. myös Karila ja muut 2013). OECD 2012 -raportin (ks. OKM 2017, 76) mukaan Suomen tulisi panostaa henkilöstön osaamiseen ja sen vahvistamiseen myös johtamisen näkökulmasta. Yksi keskeisin varhaiskasvatuksen laatutekijä on henkilöstön ammatillisen osaamisen taso (Eurofound 2015a, 2015b; Fukkink & Lont 2007). Osaamisen tasolla varmistetaan myös se, että varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet voivat toteutua. Tavoitteellisen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen luominen vaatii johtajalta ymmärrystä ydinosaamisen merkityksistä eri ammattiryhmien osalta sekä yhteistä keskustelua siitä, miten eri ammattiryhmien osaamisalueet toteutuvat varhaiskasvatuksessa (Karila ja muut 2017).

Fonsénin ja Parrilan (2016) mukaan olisi tärkeää tutkia ja selkiyttää opettajan roolia ja mahdollisuuksia olla vahvemmin osana johtamisen rakennetta. Selkiyttämällä johtajien ja opettajien rooleja ja vastuita pedagogisessa johtajuudessa voidaan luoda yhteistä jaettua johtajuutta (Fonsén 2014; Halttunen 2009; Soukainen 2015; Karila ja muut 2017). Ammatillisten profiilien selkiyttämisen myötä voidaan kääntää katse yhteisölliseen työkuulttuuriin. Karilan ja Nummenmaan (2006) mukaan yhteisöllisen työkuulttuurin muodostaminen tarvitsee kaikkien työntekijöiden osallistumista ja sitoutumista yhteisesti neuvoteltuun tavoitteeseen. Yhteisen tavoitteen luominen vaatii kaikkien osallisuutta ja merkitysten neuvotteluja. (Karila ja Nummenmaa 2006, 47.)

Isoherrasen (2012) mukaan moniammatillinen ja yhteisöllinen työkuulttuuri vaatii perustehtävän merkityksen yhteistä määrittelyä ja työntekijöiden osaamisen tunnistamista. Jokaisen työntekijän tehtävänä on tuoda yhteiseen keskusteluun oma osaamisensa ja varmistaa, että toiminnan suunnittelussa otetaan huomioon oman osaamisalueen toteutuminen. Osaamisalueet yhdessä tähtäävät samaan tavoitteeseen eli lapsen hyvään kasvuun, oppimiseen ja kehitykseen. (Isoherranen 2012, 22.) Hakkarainen ja Jääskeläinen (2006) tuovat tutkimuksessaan huolen opettajan kokonaisvastuun vaikutuksesta tiimityöhön. Heidän aineistonsa mukaan opettajan vastuu näkyi suunnittelupalavereiden johtamisena, aktiivisena ajatusten esittämisenä sekä aloitteiden ja päätösten tekemisenä. Toisaalta opettajan aktiivisuus passivoi muita työntekijöitä eikä aito tiimityö päässyt kehittymään. Aito tiimityö vaatii tiimin jäseniltä merkitysten neuvotteluja, osaamisalueiden selkiyttämistä sekä yhteisen vision ja tavoitteen luomista. (Hakkarainen ja Jääskeläinen 2006.)

Sydänmaanlakka (2003) kuvaa jaetun johtajuuden olevan dialogia johtajan ja seuraajien välillä, jossa osapuolet vaikuttavat toinen toisiinsa saavuttaakseen yhteisesti luodut ja jaetut visiot ja tavoitteet mahdollisimman tehokkaasti. Tällainen älykäs, modernien organisaatioiden johtajuus perustuu yhteisille arvoille ja visiolle, jossa johtajuusvastuu nähdään yhteisenä ja jossa johtajuuden rooleja jaetaan asiantuntijuuden ja tilanteiden mukaan. (Sydänmaanlakka 2003, 11; 64.)

3.5 Opettajajohtajuus

Opettajajohtajuus liitetään kasvatuksen ja koulutuksen muutokseen ja erityisesti varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämiseen (Heikka 2014). Opettajajohtajuus on eräänlainen jaetun johtajuuden muoto, jossa vastuu pedagogisesta kehittämisestä jakautuu myös opettajille. Opettajajohtajuutta on tutkittu sekä Suomessa että kansainvälisesti (ks. Harris 2003) peruskoulun kontekstissa, joten tästä syystä myös opettajajohtajuuden tutkimuksen kontekstina on koulu. (Heikka, Halttunen & Waniganayake 2016b.) Varhaiskasvatuksen kontekstissa opettajajohtajuutta on tutkittu jonkin verran

(ks. Heikka 2014; Heikka & Waniganayake 2011; Heikka, Halttunen & Waniganayake 2016a, 2016b; Heikka, Waniganayake, Hujala 2012), mutta se millaisia reunaehtoja opettajajohtajuuteen liittyy varhaiskasvatuksen kontekstissa, vaatii tarkempaa tarkastelua.

Opettajajohtajuudella viitataan opettajan vastuuseen kasvattajatiimin toteuttamasta pedagogiikasta sekä sen kehittämisestä. Kasvattajatiimin tasolla opettajajohtajuus näyttäytyy vastuuna pedagogiikasta ja sen arvioinnista, suunnittelusta ja kehittämisestä. Opettajien pedagoginen vastuu on tiimitasolla määritelty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2016, 17) seuraavasti: *''Varhaiskasvatuslaki korostaa pedagogiikan merkitystä ja samalla lastentarhanopettajan pedagogista vastuuta. Kokonaisvastuu lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä on lastentarhanopettajalla. Lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja muu varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelevat ja toteuttavat toimintaa yhdessä.''* Opettajan rooli pedagogisena asiantuntijuutena näyttäytyy Heikan, Halttusen ja Waniganayaken (2016b) tutkimuksessa vahvalta. Tutkimuksen (Heikka ja muut 2016b) mukaan suomalaiset esiopettajat neuvovat ja opastavat lastenhoitajia jakamalla omaa pedagogista tietämystään heille. Opettajat ohjaavat lastenhoitajia esimerkiksi pedagogiseen dokumentointiin ja lasten leikin ohjaamiseen. Opettajat osallistavat hoitajia reflektoivaan ja arvioivaan keskusteluun sekä ohjaavat heitä observointiin, dokumentointiin ja arviointiin, joiden avulla he yhdessä kehittävät tiimin työskentelyä. (Heikka, Halttunen ja Waniganayake 2016b, 302–303.) Opettajalla on siis tärkeä pedagogisen johtajan rooli ja vastuu tiimin työskentelystä.

Yksikkötasoisella opettajajohtajuudella tarkoitetaan opettajan vastuuta koko päiväkodin pedagogiikan kehittämisestä yhdessä johtajan ja opettajien kanssa sekä osallistumista varhaiskasvatussuunnitelmatyöhön. (Heikka, Hujala & Waniganayake 2016; Heikka, Halttunen & Waniganayake 2016b.) Lisääntyvä tutkimus aiheesta osoittaa, että opettajajohtajuus lisää organisaation oppimista ja edistää pedagogista toimintaa moniammatillisissa tiimissä (Waniganayake, Rodd & Gibbs, 2015). Kun johtajuutta jaetaan, parhaimmillaan se herättää pedagogista vastuullisuutta ja sitoutumista kaikissa kasvattajissa (Fonsén 2014, 194). Hujalan ja Eskelisen (2015) mukaan hajautetut organisaatiot, johtajien paisuneet työnkuvat ja johtajien poissaolo työyhteisöstä nostavat tarpeen kehittää opettajajohtajuutta. Opettajien tulisi ottaa vastuuta sekä oman tiimin että koko yksikön pedagogiikasta (ks. Halttunen 2009). Heikan (2013, 270)

tutkimuksen mukaan pedagogista johtajuutta tulee jakaa myös opettajille, joilla on pedagogista asiantuntijuutta ja keskeinen rooli pedagogisen toiminnan toteuttajina. Koko organisaation läpäisevällä pedagogisella johtajuudella on keskeinen rooli laadukkaan varhaiskasvatuksen järjestämisessä (Heikka 2013; Heikka & Hujala 2013).

Karilan ja muiden (2017) selvityksen mukaan opettajan vastuulla tulisi olla myös koko yksikön toimintakulttuurin pedagoginen kehittäminen. Uudenlainen johtamistoiminta onkin johtamisen näkemistä yhteistyönä, mikä muuttaa sekä varhaiskasvatuksen johtajan että opettajan rooleja, vastuita ja tehtäviä. Varhaiskasvatuksen johtajan rooli opettajajohtajuuden ja jaetun johtajuuden toteutumisessa on keskeinen. Onnistunut jaettu pedagoginen johtajuus edellyttää, että varhaiskasvatuksen johtaja rohkaisee ja vastuuttaa opettajia pedagogiseen johtajuuteen rakentamalla osallistavaa toiminta- ja johtamiskulttuuria (Heikka 2016, 57.) Heikka ym. (2016b, 305) näkevät tärkeänä kysymyksenä ja haasteena johtajuudelle sen, miten tiimin ja yksikön reflektiivistä ja pedagogista asiantuntijuutta voidaan vahvistaa. Yksi vastaus lienee ainakin se, että opettajille tulisi antaa opetusta ja ohjausta opettajajohtajuuteen tutkinnon osana ja jatkaa koulutusta työn ohessa (Heikka ym. 2016b, 305–306). Myös varhaiskasvatushenkilöstön työnkuvien, roolien ja vastuiden tulisi olla selvät, jolloin osaamisalueet tunnistettaisiin ja tunnustettaisiin, ja että vastuuta pedagogiikasta voitaisiin jakaa. Varhaiskasvatuksen johtajille ja opettajille tulisi antaa valmiuksia opettajajohtajuuden vahvistamiseen varhaiskasvatusorganisaatioissa (Heikka 2016, 57; OKM 2017).

3.6 Jaettu pedagoginen johtajuus

Johtajuuden jakamisessa ja sen kehittämisessä oleellista on tunnistaa erilaiset sosiaaliset, poliittiset, historialliset ja kulttuuriset voimat, jotka ovat olleet määrittelemässä johtajuuden tilaa ja jotka vaikuttavat edelleen johtajuuden kehittämiseen (Waniganayake 2014). Efektiivinen johtajuus on yhteydessä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseen (Hujala, Waniganayake & Rodd, 2013), ja tässä onkin syy tarkastella sitä, millaisessa tilassa varhaiskasvatuksen johtajuus on ja millaisia merkityksiä se saa.

Hujala, Heikka ja Halttunen (2012) esittävät, että pedagoginen johtajuus pitää sisällään kasvatuksen ja työyhteisön johtamisen. Pedagoginen johtajuus voidaankin nähdä vastuuna varhaiskasvatustyöstä ja sen sisällöllisestä kehittämisestä. Kun tämä pedagoginen johtajuus siirtyy johtajalta henkilöstölle ja kehittämistä tehdään vuorovaikutuksessa, puhutaan jaetusta johtajuudesta. Pedagogisen

johtajuuden ja jaetun johtajuuden yhdistämisestä esimerkkinä on yksiköiden varhaiskasvatuksen suunnitelman laatiminen, johon osallistetaan koko työyhteisö. (Hujala ym. 2012, 291, 296–298.) Pedagoginen jaettu johtajuus on jatkuva yksikön prosessimainen ja yhteinen tapa kehittää pedagogista toimintaa sekä syventää koko työyhteisön osaamista ja asiantuntijuutta.

Toteutuakseen pedagoginen johtajuus tarvitsee resursseja, joista välttämättömänä Fonsén (2014, 158) mainitsee pedagogisesti koulutetun henkilökunnan. Opettajajohtajuuden toteutuminen vaatii opettajan roolin ja vastuun selkiyttämistä johtajuuden kokonaisuudessa (Alila ym. 2014; Heikka, Halttunen ja Waniganayake 2016b). Myös johtajan ammattitaito ja johtamistaidot ovat keskeisiä uuden johtajuuden luomisessa. Johtajalla tulee olla kykyä ja taitoja johtaa asiantuntijaorganisaatiota (Fonsén 2014, 158) ja taitoja johtaa henkilöstön osaamista.

Pedagogisen jaetun johtajuuden toteutuminen vaatii johtajuuteen liittyvien käsitteiden ja teorian avaamista, jäsentämistä ja aukipuhumista. Yhteinen käsitys, ymmärrys ja arvot ovat pohja yhteiselle pedagogiselle johtajuudelle. (Nivala 2002, 199; Fonsén 2014.) Fonsénin (2014, 180) mukaan hyvin toteutuvalle pedagogiselle johtajuudelle on vaatimuksena pedagogiikan tuntemus ja sen arvon tunnustaminen. Fonsén (2014) jäsentää pedagogisen johtajuuden rakentuvan viiden osatekijän varaan. Nämä ovat arvo, konteksti, organisaatiokulttuuri, johtamisosaaminen ja substanssin hallinta. Osatekijöistä arvo kulkee läpi kaikkien osa-alueiden määrittäen tahtotilaa siitä, millaisen aseman ja arvostuksen pedagogiikka toiminnassa saa. Onko pedagogiikka tärkein toimintaa ohjaava arvo, vai nouseeko sen ohitse esimerkiksi palvelujohtamisen tavoitteet? Johtajuus tarvitsee kontekstissa toteutuakseen aikaa keskustelulle ja toiminnan kehittämiseksi. Toimenkuviin tulee siis sisällyttää pedagogista keskustelua ja kehittämistä. Myös vastualueet, sekä johtajan että kasvatushenkilöstön, täytyvät olla sellaiset, että pedagogiselle johtajuudelle on aikaa. Organisaatiokulttuurilla Fonsén (2014) tarkoittaa jaetun johtajuuden toteuttamista ja rakenteiden järjestämistä sellaisiksi, että pedagogiikka voidaan yhdessä kehittää. Johtaja voi jakaa vastuuta pedagogiikasta henkilöstölle arvostamalla henkilöstön asiantuntijuutta ja järjestämällä rakenteita, kuten keskustelufoorumeita ja pedagogisia pajoja. Oleellista on, että henkilöstössä on pedagogisesti päteviä ammattilaisia ja rakenteet tukevat johtajuuden jakamista. Johtamisosaamisella ja johtajan ammatillisuudella Fonsén (2014) tarkoittaa johtajan kykyä oman kompetenssin ylläpitämistä ja tietämystä ajankohtaisesta tutkimuksesta. Johtamisosaaminen pitää sisällään rohkeuden tehdä päätöksiä, mutta myös taidon jakaa johtajuutta ja luoda dialogia. Substanssin hallinta on keskeinen johtajan taitoalue, jolla tarkoitetaan johtajan tietotaitoa varhaiskasvatustyöstä ja sen pedagogiikasta. Pedagogiikan jatkuva

kehittäminen vaatii kykyä pitää yllä pedagogista keskustelua, reflektoida ja arvioida toimintaa ja kykyä kehittää toimintaa näiden pohjalta. (Fonsén 2014.)

Menestyksekkäässä muutoksessa on aina läsnä sosiaalisia ja käsitteellisiä ehtoja. Se vaatii uutta merkityksenantoa todellisuudelle, arvojen, normien ja käytäntöjen selvittämistä ja oikeuttamista vuorovaikutuksessa. Näin työyhteisön jäsenet luovat ja päivittävät aktiivisesti uutta todellisuutta, sosiaalista rakennelmaa. (Aaltonen 2001, 34.) Näin johtajuus on yhteinen, vuorovaikutuksellinen prosessi. Johtajuuden rakentuminen yhteiseksi prosessiksi vaatii sitä, että johtajat ja opettajat ymmärtävät toistensa argumentaatiota ja näkemystä johtajuuteen, ja jakavat yhteisen tavoitteen pedagogiselle johtajuudelle.

Hjeltin ja Karilan (2017, 242–243) varhaiskasvatustyön työelämäpuhetta tutkivassa diskurssianalyttisessä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen työntekijöiden puheesta nousee jännitteinen suhde pedagogisen työn toteuttamisen ja organisaation tahtotilan välille. Pedagoginen työ ja siihen liittyvät valinnat nähdään yksilön tai työyhteisön valintana, ei niinkään työn yhteiseksi tavoitteeksi. Haastatteluista jää myös uupumaan organisaatiotasoinen pedagoginen puhe, mikä voidaan tulkita puheeksi organisaatiotasoisesta pedagogisesta linjasta ja tavoitteesta. Varhaiskasvatuksen työntekijät käyttävät johtamisesta passiivisia muotoja ja etäännyttäviä ilmaisuja, mikä voidaan tulkita eri toimijatasojen heikkoon yhteyteen. Hjeltin ja Karilan (2017) tutkimus osoittaa, että varhaiskasvatuksen työntekijöiden suhde työhönsä on sisäänpäin kääntynyt ja passiivinen, eikä niinkään aktiivinen, työn toiminnallisiin ja rakenteellisiin ehtoihin vaikuttamiseen pyrkivä.

Jos johtajan ja opettajan työnkuvat ja vastuut pedagogisesta johtajuudesta eivät ole selkeät, pedagoginen johtajuus jää usein vähemmälle huomiolle ja sitä on myös vaikea jakaa. (Fonsén 2014.) Heikan ja Hujalan (2013, 575) tutkimuksen mukaan opettajat ilmaisivat haluaan ottaa vastuuta jaetusta johtajuudesta. He kokivat, että johtajan antama luottamus, arvostus ja rooli johtajuudesta oli olennainen asia johtajuuden jakamisessa. Johtajat kokivat vastuun jakamisen ongelmallisena, sillä johtajat eivät luottaneet opettajien johtamiskykyihin asiaankuuluvan tutkinnon puuttuessa. Harris ja Spillane (2008, 33) kuvaavat osuvasti, että johtajuuden luonne ja laatu tulevat esiin vain siinä, millaisia johtajuuden käytäntöjä organisaatiossa on. Jaettu johtajuus ei tarkoitaakaan vain jaettuja työtehtäviä ja -rooleja, vaan se tarkoittaa syvempää jaettua ymmärrystä ja merkitystä yhteisestä tavoitteesta, laadukkaasta varhaiskasvatuksesta (Harris 2009). Heikan ja Hujalan (2013, 575) mukaan

varhaiskasvatuksen jaetun johtajuuden edellytyksenä on luoda johtajuuden vastuita ja käytäntöjä, jotka ovat toisistaan riippuvaisia. Tällä he tarkoittavat johtajuuden jakamista käytännön työn tekijöiden, johtajien ja päätöksentekijöiden kesken siten, että jokaisella heistä on sama päämäärä ja laadun takaamiseksi he ovat toisistaan riippuvaisia. Heikan ja Hujalan (2013, 575) tutkimus osoittaa, että varhaiskasvatuksen johtajien, esimiesten ja opettajien tekemällä pedagogisella työllä on suuri merkitys laadukkaiden varhaiskasvatuspalvelujen järjestämisessä.

Tutkimusten (Harris 2009; Muijs & Harris 2007) mukaan toimiva jaettu johtajuus johtajien ja opettajien välillä vaatii ammattitaitoa, jatkuvaa johtajuuden kehittämistä, suunnittelua, luottamusta ja yhteistyötä. Olennaista on myös rakenteiden muokkaaminen vastuun jakamisen mahdollistamiseksi, yhteisen jaetun vision luominen ja hallinnon tuki johtajuuden jakamiseen.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tämä tutkimus ymmärtää varhaiskasvatuksen johtajuuden kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneena. Johtajuus rakentuu kontekstissa, jossa johtajuudesta osalliset luovat johtamiskulttuuria vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Varhaiskasvatuksen johtajuustutkimuksessa on tutkittu pedagogista johtajuutta (Fonsén 2014), jaettua johtajuutta (Heikka 2014), hajautetun organisaation johtamista (Halttunen 2009) ja opettajajohtajuutta (ks. Luku 3.5). Jaettu johtajuus on varsin uusi ja kehittyvä ilmiö kuntien varhaiskasvatusorganisaatioissa ja tästä syystä puhetavoista, jotka rakentavat pedagogista johtajuutta, on varsin vähän tutkimustietoa (ks. Heikka & Hujala 2013, 578; STM 2007). Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu varhaiskasvatuksen johtajien ja opettajien puheessa tuotettuihin merkityksiin pedagogisesta johtajuudesta. Tutkimustehtävänä on tarkastella sitä, miten pedagoginen johtajuus konstruoituu varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien puheessa.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Miten varhaiskasvatuksen johtajat ja opettajat jäsentävät puheessaan pedagogista johtajuutta?
- 2) Millaisia pedagogisen johtajuuden positioita ja vastuita varhaiskasvatuksen johtajat ja opettajat tuottavat puheessaan itselleen ja toisilleen?
- 3) Millaisia ehtoja ja edellytyksiä varhaiskasvatuksen johtajat ja opettajat tuottavat puheessaan jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumiselle?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus on laadullinen. Tutkimus näkee todellisuuden moninaisena ja sen tavoitteena on kuvata todellisuutta mahdollisimman rikkaasti ja kokonaisvaltaisesti (Hirsijärvi, Remes ja Sajavaara 2007, 157). Ensisijainen tarkoitus on oppia ymmärtämään paremmin tutkittavaa ilmiötä ja sen laatua (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139). Mielenkiinto on merkityksissä, jotka syntyvät ihmisten välisissä kohtaamisissa ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tutkittaessa ihmisten merkitysmaailmaa tutkija ja tutkittavat kuuluvat samaan, merkityksistä rakentuvaan maailmaan. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisen toiminnan merkityksistä, jotka ilmenevät toiminnan ominaispiirteinä eli laatuina. Tarkoituksena on kuvata tutkittavan ilmiön laatua tiheästi ja tarkasti, millä tarkoitetaan ilmiön ja laadun sekä kontekstin ja merkitysten tarkkaa kuvausta. Tutkimuksen merkittävyys nousee tutkittavien ihmisten todellisuudesta ja tutkimuksen kontekstista. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 140.)

5.1 Aineistonkeruu ja tutkittavat

Tutkimukseen osallistujina ovat kolmen pirkanmaalaisen kunnan päiväkodeissa työskenteleviä varhaiskasvatuksen johtajia ja opettajia. Tutkimuksen aineisto kerättiin tammi- ja helmikuussa 2018. Aineistonkeruu tapahtui haastattelemalla johtajia ja opettajia fokusryhmä –haastatteluilla. Fokusryhmä -haastatteluja järjestettiin yhteensä kuusi, jokaisesta kolmesta kunnasta yksi johtajien ja yksi opettajien keskusteluryhmä. Jokaiseen keskusteluun osallistui kolmesta neljään varhaiskasvatuksen työntekijää. Kaikissa johtajien keskusteluissa oli läsnä kolme johtajaa (N=9), opettajien keskusteluissa kahdessa neljä opettajaa ja yhdessä kolme opettajaa (N=11). Keskustelujen kestot ovat tunnista puoleentoista tuntiin. Keskusteluryhmiin osallistujat olivat toisilleen tuttuja, saman kunnan työntekijöitä, mikä helpotti keskustelun syntymistä. Haastateltavat valittiin satunnaisesti kysymällä sähköpostitse ja puhelimitse halukkuutta osallistua tutkimukseen. Johtajat ja opettajat muodostivat omat keskusteluryhmänsä, jotta saatiin esiin, millaisia merkityksiä johtajat ja opettajat tuottavat pedagogiselle johtajuudelle. Myös analyysin helpottamiseksi haastattelutavaksi valikoitui johtajien ja opettajien erilliset ryhmät.

Haastateltaviksi valittiin varhaiskasvatuksen opettajia, joilla on varhaiskasvatuksen kandidaatin tai maisterin tutkinto. Tämä siitä syystä, että varhaiskasvatuksen kandidaattien ja maistereiden pedagoginen osaaminen on nostettu useissa mietinnöissä (Karila 2016; Karila, Kosonen ja Järvenkallas 2017; STM 2007) keskeiseen rooliin päivittyvän Varhaiskasvatuslain sisältöjen hallinnassa ja pedagogiikan kehittämisessä. Varhaiskasvatuksen kandidaattien ja maistereiden tutkintoon sisältyy pedagogiseen kehittämiseen ja johtamiseen liittyviä opintoja (Karila ja muut 2017).

Laadullisen tutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimukseen valitaan tarkoituksenmukaisesti varhaiskasvatuksen ammattilaisia, jotka tuottavat puhetta varhaiskasvatuksen pedagogisesta johtajuudesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160). Aineisto on niin sanottu *tuotettu (generated) aineisto*, jolla tarkoitetaan, että aineisto on olemassa vain tutkijan intervention kautta. Tuotettu aineisto sopii parhaiten vastaamaan paikalliseen ja tilanteelliseen kontekstiin rajautuviin tutkimuskysymyksiin. (Siltaoja ja Vehkaperä 2011, 221–224.)

5.2 Fokusryhmä –haastattelut

Fokusryhmä -haastattelu sopii diskurssianalyttisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi, sillä näiden ryhmäkeskustelujen kautta muodostuu vapaasti etenevä ja vuorovaikutuksellinen puhe käsiteltävästä aiheesta. Tämä sisältää keskustelijoiden omia selontekoja ja merkityksiä käsiteltävästä aiheesta. (Potter & Wetherell, 1987, 165.) Ryhmäkeskustelun aikana osallistujat tuottavat ja muokkaavat tietoa käsiteltävästä aiheesta (Marková, Linell, Grossen & Orvig 2007, 33, 47, 79). Ryhmäkeskustelut ovat myös haastateltaville luonnollisia tapoja puhua ja käsitellä erilaisia työhön liittyviä aiheita, sillä he käyvät samantyyllisiä keskusteluja työyhteisöissään erilaisissa opettajien pedagogisissa tiimeissä ja johtajien yhteisissä kokoontumisissa. Keskustelut pyrkivätkin hyödyntämään sitä, että keskusteluun osallistujilla on kokemusta ja taitoja keskustella toistensa kanssa tutkittavasta aiheesta.

Fokusryhmä -haastattelu järjestettiin keskustelutilaisuutena, jossa haastateltavat kutsuttiin keskustelemaan pedagogisesta johtajuudesta. Keskustelussa läsnä oli tutkija, fasilitaattori, joka ohjasi keskustelua teemojen mukaisesti ja rohkaisi ryhmää keskustelemaan. Tutkijan rooli oli olla läsnä ja tietoisesti siirtää keskusteluvastuu haastateltaville. (Valtonen 2005, 223–228.) Haastattelutilanne on dialoginen ja reflektiivinen prosessi, jossa tutkijan herkkyys on tärkeää. Haastattelun tarkoituksena

oli saada osallistujat avaamaan omia näkemyksiään ja käsittelemään aihetta omasta kokemusmaailmastaan ja kontekstistaan käsin. (Niikko 2003, 31; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 12.) Tutkijan esittämät teemat ja väljät kysymykset johdattelivat haastateltavia tuomaan esiin omia näkemyksiään ja käsittelemään asiaa omasta kokemusmaailmastaan ja viitekehyksestään käsin. Lähtökohtana on, että kaikki haastattelun osapuolet osallistuvat tiedon tuottamiseen (Niikko 2003, 31, Tiittula & Ruusuvuori 2005, 12) ja että haastateltavat puhuvat kokemuksista toisilleen (Valtonen 2005, 234–235), sillä näin saavutetaan yhteisen neuvottelun ja merkityksenannon taso.

Ryhmähaastattelussa painotetaan ryhmän vuorovaikutusta ja prosesseja, joiden kautta keskustelijat muodostavat käsityksiä keskusteltavasta aiheesta (Pietilä 2010, 213–214). Avoin, teemaan rajautuva haastattelumenetelmä on taitavasti toteutettuna kaikkein joustavin ja paljastavin ihmisen kohtaamistapa (Hirsjärvi & Hurme 2011, 53). Tutkijan rooli on ryhmähaastattelussa olla rakentamassa, ohjailemassa ja rohkaisemassa, ei niinkään haastattelemassa keskustelijoita. Aineisto on kontekstuaalinen, sillä keskustelussa syntyvät kuvaukset ovat haastateltavien ja haastattelijan yhteistyönä syntyneitä. Siksi myös haastattelijan puhe on analyysin kohteena. (Pietilä 2010, 213–214.) Ryhmähaastattelun analyysissä keskustelijoiden puheenvuorot ovat tiukasti sidoksissa kontekstiin, siihen tilanteeseen ja keskusteluun mikä on käyty. Tästä syystä puheenvuoroja tulee tarkastella ryhmäprosessina, jossa keskustelijat rakentavat ja tuottavat prosessissa käsityksiä aiheesta. (Hollander 2004, 602.)

Ryhmäkeskusteluihin syntyy aina omanlaisena dynamiikka ja sisäinen vuorovaikutuskenttä, jossa keskustelua käydään (Markova, Linell, Grossen & Orvig 2007, 48). Ryhmäkeskustelun dynamiikkaan ja sisältöön vaikuttavat sekä tutkijan että haastateltavien omat intressit, jotka he tuovat mukaansa keskusteluun. Linell (1998, 128) puhuu välillisistä kontekstuaalisista resursseista, joilla hän tarkoittaa keskustelijoiden ennakkokäsityksiä, tietoja, kokemuksia tai taitoja, jotka ovat keskustelijoiden resursseina keskustelussa. Tutkijana välitin ja toin haastattelukutsun, tutkimussuunnitelman ja haastattelun teemojen kautta keskusteluun omia ennakkokäsityksiä ja -oletuksia, jotka olivat osaltaan muokkaamassa keskustelua. Esimerkiksi jaetun johtajuuden ja johtajuuden muutoksen tiedonintressit saattoivat olla ohjaamassa keskustelua siihen, että haastateltavat puhuivat korostuneesti jaetusta johtajuudesta. Myös haastateltavat voivat valita ja painottaa itselleen merkityksellisiä tai merkityksettömiä asioita eli Linellin (1998, 129) mukaan joko aktivoita tai sammuttaa välillisiä kontekstuaalisia resursseja.

Ryhmähaastatteluissa haastateltavien roolit muokkasivat myös keskustelua ja sen kulkua. Kaikissa ryhmissä keskustelijat olivat toisilleen tuttuja, mikä tuli esiin haastateltavien rentoudessa puhua toisilleen. Keskusteluissa puhetta osoitettiin pääosin toisille haastateltaville, mutta välillä myös haastattelijalle. Välillä puheen kohteeksi otettiin joku etäällä oleva toimija, kuten kunnalliset ja valtakunnalliset päätöksentekijät. Keskusteluihin vaikutti myös oma roolini tutkijana ja opiskelijana. Painotin keskustelujen alussa olevani tutkija ja varsin tietämätön varhaiskasvatuksen johtajuuden käytännön toteutumisesta. Toisaalta olin myös muutamille haastateltaville tuttu, mikä saattoi vaikuttaa haastateltavien tapaan ja rooliin keskustella.

Laadin fokusryhmä -haastattelua varten tutkimuskysymyksistä johdetun teema- ja kysymysluonnostelman, joka toimi apuna keskustelutilanteessa. Ennalta mietityt teemat eivät tulleet keskusteluissa esiin sellaisenaan, vaan tutkijana annoin keskustelijoiden puhua siitä, mistä he teemaan liittyen keskustelivat (ks. Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 219). Pääasia oli, että keskustelut olivat avoimia, vapaasti eteneviä ja dialogisia keskusteluja, joissa keskustelijat toivat esiin omia ajatuksiaan ja yhdessä rakensivat käsityksiään. Haastattelut olivat luonteeltaan hyvin keskustelevia, sillä osallistujat olivat aktiivisia keskustelemaan. Fokusryhmä -haastattelut nauhoitettiin. Tunnistetiedot poistettiin litteroinnin yhteydessä ja haastateltaville annettiin pseudonyymit eli peitenimet (”Varhaiskasvatuksen opettaja”/ ”Varhaiskasvatuksen johtaja”) juoksevin numeroin.

5.3 Diskurssianalyysi

Tutkimuksen tutkimusmetodina käytetään diskurssianalyysia. Diskurssianalyysi antaa teoreettisen ja metodologisen viitekehyksen pedagogisen johtajuuden ymmärtämiseen historiallisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti tuotettuna. Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993, 9–10; 2016, 17) määrittelevät diskurssianalyysin *”kielenkäytön tai muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä.”* Tässä tutkimuksessa tutkitaan diskurssianalyysin avulla varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien keskustelusta sitä, miten he tuottavat puheessaan pedagogista johtajuutta, miten he positioivat itsensä ja toisensa johtajuudessa ja mitä ehtoja he asettavat jaetulle pedagogiselle johtajuudelle. Diskurssianalyysin tavoitteena on tuottaa yksinkertaisen kuvauksen sijaan selitysvoimaisia kuvauksia siitä, miten pedagoginen johtajuus rakentuu johtajien ja opettajien puheessa (Jokinen, Juhila ja Suoninen 2016, 28).

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa todellisuutta rakentavia ja uusintavia merkityksiä kutsutaan merkityssystemeiksi. Todellisuus rakentuu moninaiseksi, useiden rinnakkaisten ja ristiriitaistenkin tulkintojen jäsentäessä todellisuutta eri tavoin. Diskurssianalyysin avulla johtajien ja opettajien puheesta voidaan tavoittaa vuorovaikutuksessa rakentuvia merkityksiä. Mielenkiinto kohdistuu siihen, millaiset merkitykset ovat puheessa läsnä ja millaisia seurauksia tai funktioita puheella on, ja millaisia mahdollisuuksia funktiot avaavat tai sulkevat. (Jokinen ym. 2016, 30–32, 47.)

Jokisen ja muiden (2016, 28–29) mukaan diskurssianalyysissä kieltä ei tulkita todellisuuden luonnolliseksi kuvaksi, vaan huomio kiinnittyy siihen, miten sosiaalinen todellisuus on rakentunut ja miten se jatkuvasti rakentuu vuorovaikutuksessa. Mielenkiinto on siinä, miten sosiaalista todellisuutta ylläpidetään ja tuotetaan. Kielenkäyttö nähdäänkin tekemisenä, jossa aktiivisesti rakennetaan ja muokataan todellisuutta (Suoninen 1999, 17; Suoninen 2016, 231). Puhetta analysoidessa olennaista on, että puhe otetaan tutkimuskohteeksi sellaisenaan, eikä sen ”takaa” yritetä etsiä ”oikeaa” todellisuutta. Diskurssianalyysissä tutkija ei pyri hakemaan suoria selityksiä toiminnalle, vaan ottaa tutkimuskohteeksi ne tavat, joilla keskustelijat rakentavat ja ylläpitävät ilmiötä (Suoninen 1999, 18, 38).

Tässä tutkimuksessa kieli nähdään yhteenkietoutuneena sosiaaliseen toimintaan, ja siitä syystä kontekstit, joissa kieltä tuotetaan ja tutkitaan, ovat keskeisessä roolissa (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 154). Diskurssianalyysissä keskeistä on toiminnan ja kielenkäytön kontekstuaalisuus eli toimintaa ja vuorovaikutusta tarkastellaan tietyssä paikassa ja tietyssä aikana. Kontekstin moniulotteisuus onkin eräänlainen diskursiivisen maailman ominaisuus, joka nähdään rikastuttavan aineiston analyysiä. (Jokinen ym. 2016, 36–37.) Pedagogisen johtajuuden rakentumista ymmärtääkseen on tutkittava johtajuutta sen omassa kontekstissaan, tässä tutkimuksessa suomalaisessa kunnallisessa varhaiskasvatuksessa, ja analyysissä otettava huomioon kontekstin vaikutus. Koska merkitykset ovat ymmärrettävissä vain suhteessa kontekstiin, tässä tutkimuksessa ja sen raportoinnissa on pyritty säilyttämään tutkimuksen merkitysympäristö ja avattu myös tutkijan omaa kontekstia, jossa tulkinnat on tehty (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 141).

Kun opettajat ja johtajat keskustelevat haastattelutilanteissa, he rakentavat, ylläpitävät ja muokkaavat puheellaan sosiaalista todellisuutta, pedagogista johtajuutta. Suonisen (1999, 20) mukaan ”*selonteot ovat osallisena sen muotoilemisessa, millaiseksi maailma jatkossa ymmärretään eli millainen*

maailma toimijoille on”. Varhaiskasvatuksen johtajien ja opettajien puhe voidaan nähdä merkityksinä, joilla ammattilaiset tekevät sosiaalista todellisuutta ymmärrettäväksi itselleen ja toisilleen. Puhekehykset sisältävät yhteisesti rakennettuja ja jaettuja merkityksiä, ja ne ohjaavat sitä, millaiseksi todellisuus jatkossa ymmärretään. (Suoninen 2016, 233.) Huomio kiinnittyy siihen, mikä selittää puheessa tuotetut diskurssit (Pietikäinen & Mäntynen, 149).

Diskurssianalyysi tutkii merkitysmaailmaa, joka rakentuu kielen kautta. Kieli sisältää abstrakteja merkityksiä, arvoja ja visioita, jotka paljastavat tutkijalle merkitysten maailman. Merkitysmaailmat, jota kieli ja ilmaisut rakentavat, ilmentävät jotakin ajattelun, toiminnan ja kielen takana olevia todellisuuksia. (Kovalainen 2001, 29.) Tässä tutkimuksessa käytän merkityssystemeistä käsitettä puhekehys. Puhekehysillä kuvaan aineistosta nousevia laajoja teemoja ja asiakokonaisuuksia, jotka rakentavat pedagogista johtajuutta. Kehykset rakentuvat erilaisista puhetavoista, jotka ovat erilaisia näkökulmia ja tapoja puhua asioista.

Diskurssianalyysi mahdollistaa myös valtasuhteiden tarkastelun ja sitä kautta johtajuuden jakautumisen tarkastelun (Siltaja & Vehkaperä 2011, 212). Mielenkiintoni on myös siinä, miten johtajat ja opettajat positioivat itsensä ja toisensa pedagogisessa johtajuudessa. Käytän käsitettä positio ja positiointi, joilla tarkoitan tässä tutkimuksessa johtajan ja opettajan asemoitumista pedagogisessa johtajuudessa. Harré ja Gillet (1994) määrittelevät positiot asemina, joiden mukaisesti erilaiset ihmiset tuotetaan keskustelussa. Opettajat ja johtajat tuottavat iselleen ja toisilleen monenlaisia positioita, jolla tarkoitetaan aseman vaihtelua samalla toimijalla. Tärkeää on ymmärtää, että positiot tuotetaan aina sosiaalisissa käytännöissä, eli positiot eivät ole ennalta olemassaolevia rooleja tai asemia (Parker 1992, 96). Asemiin liittyy aina oikeuksia ja velvollisuuksia, joiden mukaan asema rakentuu. Position käsitettä lähellä on myös käsite rooli. Positiot ovat kuitenkin dynaamisia, millä tarkoitetaan, että keskustelijoille rakentuu joustavia ja muuttuvia positioita sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Harré & Gillet, 1994; van Langenhove & Harré, 1999.) Positiot rakentuvat aina myös suhteessa toisiinsa siten, että positiot rakentuvat eräänlaisina vastakkaisina positioina. Positiot tarvitsevat rakentuakseen siis aina vastakkaisia ja toisenlaisia positioita.

Analyysiyksiköksi otetaan aineistossa puheenvuorot ja keskustelukatkelmat, joissa johtajat ja opettajat puhuvat pedagogisesta johtajuudesta. Analyysin kohteena ei ole itsessään puheenvuorot, vaan se, millaisia puhekehyksiä puheesta nousee.

5.4 Aineiston käsittely ja analyysipolku

Haastattelujen valmistuttua äänitiedostot kuunneltiin ja litteroitiin tekstitiedostoiksi. Litteroitua tekstiä kertyi 93 sivua. Litterointivaiheessa aineistosta poistettiin tunnistetiedot, kuten kunnan, yksiköiden ja työntekijöiden nimet, ja haastateltaville annettiin pseudonyymit ”Varhaiskasvatuksen johtaja” ja ”Varhaiskasvatuksen opettaja” juoksevin numeroin. Litterointivaiheessa huomio kiinnittyi puheen sisällön lisäksi taukoihin, päälle puhumiseen, sanojen painottamiseen ja intonaatioihin, nauruun ja puheen voimakkuuteen. Sulkeilla () kirjasin vuorovaikutuksen kannalta tärkeitä asioita, kuten päälle puhumista, naurua, taukoja tai hiljaisuutta. Voimakkaat äänenpainot merkitsin litteroituun tekstiin lihavoidulla fontilla. Aineistokatkelmissa merkinnällä -- osoitan, että kyseessä on katkelma pidemmästä puheenvuorosta. Keskustelut litteroitiin sanatarkasti, mutta taukojen ja naurujen pituutta ei nähty tarpeelliseksi mitata, sillä tarkastelun kohteena eivät ole keskustelijoiden väliset suhteet tai keskinäiset asemoitumiset, vaan yhdessä tuotetut merkitykset.

Analyysi on prosessi, joka lähtee käyntiin jo haastatteluja tehtäessä ja litteroitaessa keskusteluja tekstiksi. Ennen varsinaista analyysiä aineisto vaati kuitenkin käsittelyä, joka ikään kuin valmisteli tulevaa analyysiä ja tulkintaa. Perehdyin aineistoon lukemalla ja kuuntelemalla keskustelut läpi muutamaan kertaan, jotta aineistosta hahmottuisi kokonaiskuva. Ryhmäkeskusteluissa puhe polveilee ja käsiteltävistä teemoista puhutaan pitkin keskustelua, ja tästä syystä aineisto kaipasi jäsenystä (Ruusuvoori, Nikander ja Hyvärinen 2010, 219). Jäsensin aineistoa ensin siten, että koodasin aineistosta esiin kaikki ne puheenvuorot, jotka käsitelivät pedagogista johtajuutta. Puheenvuorot, jotka koskivat muita aiheita, rajasin tässä vaiheessa pois analyysistä.

Analyysin alkuvaiheessa kiinnitin huomioni aineistoon tutkimuskysymykset edellä. Lähdin kysymään aineistolta tutkimuskysymyksiin liittyviä *miten* ja *miksi* -kysymyksiä, joiden avulla jäsensin aineistoa. Järjestin puheenvuorot ja keskustelukatkelmat tutkimuskysymysten mukaisesti kolmeen ryhmään koskemaan pedagogisen johtajuuden jäsentämistä, pedagogisen johtajuuden vastuita ja positioita sekä ehtoja ja edellytyksiä. Osa keskustelukatkelmista ja puheenvuoroista osui moneen eri ryhmään. Tämä jäsentelyvaihe auttoi aineiston haltuunotossa ja se selvensi, mistä kaikesta

ja miten aineisto puhuu pedagogiseen johtajuuteen liittyen. Tässä vaiheessa myös tutkimuskysymykset tarkentuivat ja kirkastuivat kysymään pedagogisen johtajuuden jäsentymistä keskustelijoiden puheessa sekä johtajan ja opettajan vastuiden ja positioiden rakentumista.

Analyysini on aineistolähtöinen ja tästä syystä analyysissä huomioni on tiukasti aineistossa. Varsinainen analyysi alkoi, kun etenin etsimään sitä, miten opettajat ja johtajat tuottavat puheessaan pedagogista johtajuutta. Huomioni kiinnittyi keskustelijoiden puheenvuoroihin ja keskustelukatkelmiin, joista lähdin etsimään erilaisia merkityksellistämisen tapoja ja näiden variaatioita (Potter & Wetherell 1987, 168 Laita lähteisiin). Kuten Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010, 16) kehottavat, lähestyin aineistoa tutkimusongelmaan ja -kysymyksiin kytkeytyvien *miten* ja *miksi* kysymysten avulla. Miten ja miksi –kysymysten kysymisen myötä aineistosta lähti hahmottumaan puhekehykset, joiden kautta johtajat ja opettajat jäsentävät pedagogista johtajuutta. Puhekehykset sisälsivät erilaisia näkökulmia, puhetapoja, jotka rakentavat kutakin kehystä. Analyysissä kuvaan, millaisena puhekehykset näyttäytyvät ja analysoin, millaiseksi ne tuottavat pedagogisen johtajuuden.

Analyysi on spiraalimainen prosessi, joka liikkuu jatkuvasti aineiston eri tasojen välillä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 141–144). Tästä syystä analyysin tasot ovat rinnakkaisia ja erilaiset analyysin tasot ovat läsnä jokaisessa analyysivaiheessa. Analyysissä liikuin hermeneuttisessa kehässä tietämisestä tietämättömyyteen läpi analyysivaiheiden. Tästä syystä luin aineistoa useasti myös tietämättömyyden positiosta käsin, jolloin palauduin tarkastelemaan aineistoa puhtaasti ilman ennakoasetelmia. Hermeneuttisesta kehästä muodostuu analyysiä eteenpäin vievä spiraali, kun jo ymmärretty muuttuu esiyymmärrykseksi tukemaan uutta tulkintaa. Analyysi olikin jatkuvaa aineiston sisäistä vertailua, jossa tutkimuskysymysten ja teemojen avulla kysyin aineistolta kysymyksiä ja tätä kautta etsin löydöksiä. Pattonin (2002) mukaan analyysi onkin prosessi, jossa tutkija kysyy aineistolta kysymyksiä, ja tämän kautta muuttaa aineiston löydöksiksi. Tutkimuksen tulokset eivät kuitenkaan synny vielä aineistosta tehdyistä löydöksistä tai havainnoista, vaan tarkoituksena on etsiä löydöksiä merkityksiä yli oman aineiston (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 155–157).

6 PEDAGOGINEN JOHTAJUUS JOHTAJIEN JA OPETTAJIEN PUHEESSA

Varhaiskasvatuksen johtajat ja opettajat merkityksellistävät pedagogista johtajuutta puheessaan eri tavoin. Keskusteluissa nousee esiin moninaisia, erilaisia ja yhteneväisiä puhetapoja, joiden kautta he jäsentävät pedagogista johtajuutta. Tuloksissa esittelen puheesta nousseita puhekehyksiä ja niitä rakentavia puhetapoja, ja analysoin, millaiseksi pedagoginen johtajuus rakentuu näiden kautta.

Tässä luvussa keskityn siihen, millaisia puhekehyksiä johtajien ja opettajien puheesta nousee ja miten he rakentavat puheessaan pedagogista johtajuutta. Tulosten toisessa osassa keskityn siihen, millaisia pedagogisen johtajuuden vastuita ja positioita johtajat ja opettajat tuottavat itselleen ja toisilleen. Viimeisessä osassa syvennyn tarkastelemaan, millaisia ehtoja ja edellytyksiä jaetulle pedagogiselle johtajuudelle tuotetaan.

6.1 Pedagogisen johtajuuden jäsentymisen johtajien puheessa

Varhaiskasvatuksen johtajien puheesta erottuu kolme pedagogista johtajuutta jäsentävää puhekehystä. Puhekehykset eivät näy aineistossa tarkkarajaisina, vaan ovat sidoksissa toisiinsa. Jokainen puhekehys, joka rakentuu erilaisista puhetavoista, jäsentää pedagogista johtajuutta eri tavoin. Esittelen ensiksi Normiohjaus -puhekehyksen, jossa korostuvat muuttuneet ohjausasiakirjat pedagogisen johtajuuden normittajina. Tämän jälkeen esittelen Vuorovaikutus ja yhteistyö -puhekehyksen, joka kuvaa pedagogista johtajuutta vuorovaikutuksellisena prosessina. Viimeiseksi esittelen esiin noussutta Työn organisointi -puhekehystä, joka kuvaa pedagogista johtajuutta johtajuuden organisoinnin ja mahdollistamisen valossa.

Normiohjaus -puhekehys

Normiohjaus -puhekehys kuvaa pedagogista johtajuutta lakiin ja normiin liittyneenä. Varhaiskasvatuksen ja pedagogisen johtajuuden kuvataan olevan jonkinlaisessa murroksessa uudistuneiden Varhaiskasvatuslain (OKM 2017) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2016) myötä. Johtajat rakentavat puheessaan pedagogista johtajuutta Varhaiskasvatuslain (OKM 2017) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2016) kautta.

*”-- nythän meillä niin kun asiat **muuttunut** niin julmetulla tavalla kun nyt on niin kun tullu todella **laki** taakse meillä
on tullu varhaiskasvatussuunnitelman **perusteet** –.” J4*

Lain tuotetaan selkiyttäneen varhaiskasvatuksen tavoitteita ja antaneen tätä myötä pedagogiselle johtajuudelle selkeän tavoitteen. Laki ja normi kuvataan varhaiskasvatuksen sisältöjen ja tavoitteiden asettajana. Johtajat tuottavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016) normina ja selkärankana pedagogiselle johtajuudelle.

”-- se on niin kun selkeätä tuota että ne on meille normeja ja laki niin että tää ei oo enää kenenkään sellanen mututuntuma että haluaako tehdä tai miten tehdään, et kun se lukee siellä niin se on meillä tavoitteena ja sen kautta me arvioidaan sitä meidän toimintaa.” J5

*”J8: -- sit kun meillä on nyt **normiasiakirja** se on väärin ehkä sanottu pyhä raamattu (naurahtaa) mutta siis se on meillä..*

J9: (Keskeyttää edellisen puhujan) Selkäranka.

*J8: ..niin meillä on se selkäranka jonka mukaan me toimitaan ja ja meillä on **linja, suunta** minne me mennään lasten kanssa --.”*

Johtajien puheessa normin tuotetaan antavan pedagogiselle johtajuudelle luvan ja vastuun. Normin kautta pedagoginen johtajuus legitimoituu osaksi johtajan työnkuvaa. Lain ja normin tuotetaan normittavan pedagogista johtajuutta ja antavan sille oikeutuksen, legitimitietin:

*”Mä aattelen että on myös niin kun **lupa** käyttää siihen enemmän **aikaa** kun että on vaan sitä henkilöstöjohtamista tai että asiat rullaa tai muuta vaan että sieltä tulee nimenomaan se **lupa** myös niin kun puuttua **tai** (naurahtaa) niin kun viedä niitä asioita, niitä pedagogisia asioita eteenpäin ettei yksin vaan niin että se johtaja niin kun kattoo yleisesti mitä tapahtuu vaan siellä on se **vastuu** ja **lupa**.” J6*

Normin tuotetaan antavan varhaiskasvatukselle linjan ja suunnan, ja pedagogisen johtajuuden kuvataan olevan työyhteisössä linjan ja suunnan työstämistä ja toimintakulttuurin muokkaamista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2016) mukaiseksi. Johtajat kuvaavat varhaiskasvatuksen sisältöjen muuttuneen yhä pedagogisemmin painottuneeksi Varhaiskasvatussuunnitelman (OPH 2016) normittamisen myötä. Pedagogiikan ja pedagogisen toiminnan kuvataan olevan keskiössä normin ja lain kautta. Normin tuotetaan olevan myös eräänlainen suunnittelua ja toiminnan arviointia ohjaava asiakirja. Pedagoginen johtajuus tuotetaan ikään kuin uuden normin jalkauttamisena käytäntöön ja työyhteisön oppimisprosessina – eräänlaisena muutosjohtamisen prosessina.

”-- näähän on niin kun äärimmäisen hyviä työvälineitä meille on uus valtakunnan vasu ja XX:n oma vasu ja lakikin että ne antaa tavallaan niin selkeen pohjan siihen että minkälaisia asioita meillä johtajilla on, minkälaisiin asioihin meidän tulee kiinnittää huomioita ja minkälaisia asioita meidän pitää siellä ylläpitää niin kun keskusteluissa ja tavallaan, mitä, mitä niin kun vaadimme omalta toiminnaltamme ja sitten tuota, tietenkin siltä työyhteisöltä.” J5

Normin antaman legitimiteetin lisäksi normin kuvataan selkeyttäneen pedagogiikan johtamista. Johtajat kuvaavat lain ja normin antavan selkeät tavoitteet pedagogiselle johtajuudelle. Normin ei tuotetakaan vaikeuttavan tai haastavan johtamista, vaan sen sijaan normin tuotetaan poistaneen ”mututuntuman” ja ”musta tuntuu” –tekemisen, joka voidaan tulkita olevan varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavia erilaisia ja ristiriitaisia sisältöjä ja tavoitteita.

”Nyt kun vasu on niin kun tullut ja kirjattu niin sehän on ihan äärimmäisen helpottava asia pedagogiikan johtamisessa. Ennenhän me tehtiin vähän niin kuin itte, me vähän niin kun sovellettiin ja tulkittiin paljon enemmän, tietysti kehityttiinkin kun tartti tehdä enemmän, mutta selkeesti vasu on nyt määritelly että meillä on nyt niin kun hyvä johtaa tästä koska meillä on se asiakirja. Tää on normitettu ja tää on katottu ja musta se on hyvä.” J3

Vuorovaikutus ja yhteistyö –puhekehys

Toinen pedagogista johtajuutta kuvaava puhekehys johtajien puheessa paikantuu luonnehtimaan pedagogista johtajuutta vuorovaikutuksena ja yhteistyönä. Pedagogisen johtajuuden kuvataan olevan työyhteisössä pedagogista keskustelua ja yhteisen pedagogisen linjan työstämistä. Pedagoginen johtajuus konstruoidaan yhteisenä keskusteluna ja neuvotteluna, jossa rakennetaan yhteistä ymmärrystä pedagogiikasta.

”-- just sen yhteisen keskustelun kautta ja sit tiedetään et mihin ollaan menossa, et se on tärkeätä ja et se on myös jaettu, et mitä kohti me kuljemme. Se visio tavallaan siitä.” J2

*”Ilman sitä se ei kyllä vaan tule. Kyllä se sen, et ei sen yhteisen ymmärryksen et ei se **synny** muuten kun keskustelemalla.” J4*

Keskustelun kuvataan olevan moniammatillista pedagogista keskustelua, jonka kautta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan toimintaa. Pedagogisen johtajuuden kuvataan olevan yhteistä keskustelua, jossa toimintaa ja pedagogiikkaa tarkastellaan ja kehitetään tutkimustiedon valossa.

*”-- ajattelen että pedagoginen johtajuus on **minun** osalta sitä että me tuodaan esimerkiks pedatiimiin tai näis tilanteissa joitakin käytännön asioita mitä me lähdetään sit purkaan auki, aukipurkaan kuinka vaan niin tota, vasun ja tavallaan tälläsen teoreettisen niin kun näkökulmasta käsin. Et et kun me tarvitaan sellasta pragmaattisuutta siihen **kuitenkin** että mitä se niin kun, kun me **toimimme näin** niin niin mitä me, mikä on meidän tällänen teoreettinen näkökulma tässä on ja miten tää liittyy tähän vasuun.” J4*

Pedagogista keskustelua kuvataan monitasoisena prosessina. Pedagogisen keskustelua tuotetaan käytäväksi tiimitasolla paikantuen vahvasti tiimipalavereissa käytäviin keskusteluihin ja yksikkötasolla erilaisissa pedagogisissa tiimeissä ja työryhmissä käytäviin keskusteluihin. Tämä tuottaa pedagogisen johtajuuden monikerroksisena ja monitasoisena keskusteluna.

”Me ollaan puhuttu semmosista johtamisen foorumeista ne on joskus pari vuotta sitten luotu eli siinä on niin kun määritelty eri tasot johtajien taso varajohtajien taso tiimin taso ja kaikilla niillä pitää sitten olla ne omat paikat keskustelulle.” J7

Pedagoginen johtajuus tuotetaan yhteisenä prosessina ja yhteistyönä, johon osallistuu koko työyhteisö. Johtajat tuottavat johtajuuden muuttuneen tehtävien delegoinnista vuorovaikutukselliseen johtajuuteen. Johtajuuden jakamista ei siis konstruoida tehtävien ja vastuiden jakamisena, vaan yhteisenä johtajuuden prosessina, johon kaikilla on mahdollisuus osallistua keskustelun kautta. Johtajuuden muutoksen tuotetaan olevan vielä kesken, sillä johtaja käyttää puheessaan ilmaisuja ”nykypäivänä ollaan menossa --”.

”Niin aikasemmin kuitenkin se jaettu johtajuus oli sitä delegointia ja siittäähän sitä on lähdetty että delegoitiin niitä tehtäviä itseltä muille. Niitä johtamistoimia, kun aateltiin ettei kerkeä ite tekeen. Mut nykypäivänä ollaan menossa just siihen yhteiseen keskusteluun, mikä on sit tavallaan sitä tiedon jakamista ja henkilöstön osallistamista. -- sitä arvonluontia.” J2

Puheessa tuotetut ”me” –ilmaukset ja johtajien kuvaukset yksikköjen pedagogisista prosesseista tuottavat kuvaa pedagogisesta johtajuudesta yhteisenä prosessina. Kaikkien osallistuminen pedagogiseen johtajuuteen tuotetaan mahdollistuvan vuorovaikutuksen kautta. Johtajuus nähdään yhteisenä prosessina, jossa vastuu asioiden pohtimisesta nähdään yhteisenä.

*”-- mä ajattelen että **kukaan** ei tee sitä **yksin** kun mä mietin että se rakentuu pedaja hoitotiimeissä sen niin kun **vuorovaikutuksen** (painokkaasti ja hitaasti sanottu) kautta.” J4*

”-- meillä nousikin sitten siellä keskustelussa että tuota täähän on niin kun tätä yhteistä johtamista, ja sitä että yhdessä mietitään asioita.” J5

Pedagoginen johtajuus kuvataan yhteistyönä, johon jokainen työntekijä osallistuu. Pedagogisen johtajuuden kuvataan tarvitsevan jokaisen työyhteisen jäsenen panoksen. Pedagogisen johtajuuden tavoitteen kuvataan olevan jaettu ja yhteinen, mutta johtajuuden vastuiden ja tehtävien kuvataan olevan erilaiset. Pedagoginen johtajuus konstruoituu johtajien puheessa yhteistyönä, jossa jokaisella on oma paikkansa.

*”Et niin kun johtajuus on niin kun **jokaisessa**, jokaisessa. Ja jotenkin sit tää niin kun johtamistehtävät on niin kun erilaisia. Et mä aina ajattelen sullei että me pelataan samaa peliä mut jokaisella on oma paikka. Ja onnistuakseen vaan se peli vaatii ne kaikki ihmiset, ja jokaisen pitää sillon osata johtaa.” J1*

”-- he (opettajat) ovat myös meidän kumppaneina tässä näin, tavallaan pedagogisessa johtamisessa ja sen pedagogiikan eteenpäin viemisessä.” J5

Vuorovaikutus ja yhteistyö –puhekehystä rakentaa myös johtajien puhe pedagogisen johtajuuden prosessimaisuudesta. Pedagogisen johtajuuden tuotetaan olevan jatkuvan keskustelun prosessi, jonka kautta yhteinen pedagoginen linja työstyy. Pedagogisen johtajuuden, jossa keskiössä ovat toiminnan arviointi, kehittämisen sekä ”eteenpäin meneminen”, kuvataan tarvitsevan jatkuvasti käynnissä olevaa keskustelua.

*”-- hyvä pointti tavallaan siihen pedagogiseenkin johtajuuteen et se **jatkumo** on tärkeä --.” J6*

*”-- käytiin niitä läpi ja todettiin että tän keskustelun on **jatkuttava** ja sit se oli tosi hedelmällistä edelleen kun siinä oli se pieni väli taas.” J6*

Työn organisointi –puhekehys

Kolmas puhekehys, jonka nimesin työn organisointi –puhekehyykseksi, rakentuu johtajien puheesta, jossa he konstruoivat pedagogista johtajuutta työn organisoinnin kautta. Johtajat tuottivat pedagogisen johtajuuden prosessina, joka tarvitsee toteutuakseen ja mahdollistuaakseen työn organisointia. Työn organisointi –puhekehys kuvaa pedagogista johtajuutta suunnitelmallisena prosessina, joka edellyttää pedagogisen prosessin johtamista, suunnittelua ja rakenteiden luomista.

Pedagogista johtajuutta luonnehditaan suunnitelmallisena prosessina. Suunnitelmallisuuden kuvataan takaavan prosessin etenemisen ja tärkeiden asioiden käsittämisen. Pedagogisen johtajuuden prosessin suunnittelun kuvataan lähtevän Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2016) ja Varhaiskasvatustilain (OKM 2017) määrittelemien tavoitteiden ja sisältöjen, työntekijöiden osaamisen ja yksikön tarpeiden pohjalta. Näiden pohjalta työstetään yksikön pedagogisen johtajuuden suunnitelma, joka määrittää yksikön pedagogisen johtajuuden sisältöjä ja tavoitteita. Suunnitteluprosessiin kuvataan osallistuvan johtajan lisäksi myös henkilöstö.

*”Mä aattelen et pedagoginen johtaminen täytyy olla siis **suunniteltua** ja ja niin kun johtajan toimesta **suunniteltua** johtotiimin kanssa taikka johtoryhmän tai mikä nyt onkaan mutta tota hyvin niin kun semmosta **systemaattista** että se ei oo sitä että tänään tehään tätä ja innostutaan tästä ja otetaan vähän tuolta, vaan et mä ainakin ite koen sen et se on hyvin niin kun strukturoitua ja suunnitelmallista eteenpäin vievää.” J7*

Suunnitelmallisuuden tuotetaan antavan työyhteisölle fokuksen ja keskittymisen tiettyihin kehittämiskohteisiin kerrallaan, kuten eräs johtaja kuvaa: *”Toi on muutenkin et koko työyhteisön kannalta **olennaista** että on suunnitelmallisuus menossa eli jokaisella on mahdollisuus **keskittyä** ja **paneutua** et nyt tää on meidän kehittämiskohde --.” (J8).*

Pedagoginen johtajuus jäsentyy johtajien puheessa toteutuvan erilaisten johtajuuden foorumeiden ja palaverirakenteiden kautta, jotka osallistavat henkilöstöä pedagogiseen keskusteluun. Johtajat kuvaavat pedagogisen keskustelun tarvitsevan erilaisia johtamisen foorumeita, pedagogisia tiimejä ja työryhmiä sekä osaamista jakavia rakenteita. Rakenteiden järjestäminen tuotetaan työn organisointiin liittyvänä toimenpiteenä, joka mahdollistaa ja varmistaa pedagogisen johtajuuden toteutumisen.

”Mä mietin että käytännössä et meillä on koko kunnassa hyvät rakenteet periaatteessa, et meillä on pedatiimit jotka on erittäin tärkeitä ja hoitotiimit, rakenteet periaatteessa on kunnossa --.” J4

*”Mä aattelen et tärkee, hirveen tärkee asia on nyt se et ne rakenteet on tehty sellasiks että ne mahdollistaa tän tyyppisen toiminnan. -- et rakenteiden luominen on **äärimmäisen** tärkee juttu.” J1*

Vaikka puhe pedagogisen keskustelun mahdollistavista rakenteista nousee johtajien keskusteluissa vahvasti esiin, tuottavat he puhetta myös epäformaalien keskustelutilanteiden merkityksestä pedagogisessa johtajuudessa. Epäformaalit keskustelutilanteet tuotetaan pedagogisten tiimien ja työryhmien ulkopuolella käytäviksi pedagogisiksi keskusteluiksi, jossa pedagogiikkaa arvioidaan ja kehitetään. Tämän voidaan tulkita olevan toimintakulttuuria, jossa pedagogiikka ja pedagogiikan kehittäminen on keskiössä. Johtajat tuottavat tällaisen avoimen ja keskusteleavan toimintakulttuurin johtamisen myös osana pedagogisen johtajuuden organisointia ja mahdollistamista.

*”Toi mitä nostit on **hirveen** tärkee mä toivoisin että nää **epämuodolliset** oppimistilanteet sais **arvoa** enemmän. Et me ollaan niin täs muodollisessa oppimisessa et järjestetään koulutustilaisuus ja käydään istumassa ja sit, ei ne tuu sinne käytäntöön sillä tavalla että käyt istumassa ja sitten se on jotenkin siellä valmiina, et noi on **hirveen** jotenkin sitä yhteisöä rakentavia ja ja sellasia voimaannuttavia ja ehkä eniten asioita eteenpäin vieviä kun noita keskusteluja saa käydä.” J4*

*”-- haluaisin niin kun **rohka**staa siihen että niin kun, tietenkin kaikkiakin työntekijöitä mutta ennen kaikkea tietenkin opettajia joilla on se pedagoginen vastuu ja se pedagoginen **tietämys kuitenkin** vähän eri erilaista niin se on. Et mä toivoisin että olis sellanen työyhteisö et ois niin kun rohkeutta ja **tilaa** nostaa niitä ajatuksia, myöskin erilaisia ajatuksia jotka herättää keskustelua, et ei me mitään hymistelyä kaivata.” J5*

6.2 Pedagogisen johtajuuden jäsentyminen opettajien puheessa

Opettajien keskusteluista erottuu kolme pedagogista johtajuutta jäsentävää puhekehystä ja olen nimennyt ne Normiohjaus -, Vastuu - ja Vuorovaikutus ja yhteistyö -puhekehyyksiksi. Puhekehyykset ovat osittain samannimiset kuin johtajien puheesta nousevat puhekehyykset, mutta kehykset rakentuvat opettajien ja johtajien puheessa erilaisiksi. Jokainen puhekehys rakentuu erilaisista puhetavoista, ja jokainen puhekehys jäsentää pedagogista johtajuutta eri tavoin.

Normiohjaus –puhekehys

Normiohjaus –puhekehys kuvaa pedagogista johtajuutta liittyneenä päivitettyyn Varhaiskasvatustalakiin (OKM 2017) ja uudistuneisiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH 2016). Opettajat tuottavat lain ja normin täsmentävän pedagogisen johtajuuden sisältöjä ja tavoitteita. Pedagoginen johtajuus konstruutuu opettajien puheessa

normin aukipurkamisena ja yhteisen pedagogisen linjan toteuttamisena toiminnassa. Normitettu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016) kuvataan työtä ohjaavana asiakirjana, joka on perusteluna ja pohjana pedagogiikalle.

"-- se mikä on sovittu ja mikä normista tulee niin kun se näkyy siinä koko arjessa ja sitä pyritään sillä yhteisellä linjauksella viemään samaan suuntaan sitä asiaa että pystytään tekemään se mitä on sovittu ja se mikä on Vasussa, normissa." O3

Pedagogisen johtajuuden kuvataan olevan vastuuta normin mukaisen toiminnan järjestämisestä. Normin mukaisen toiminnan järjestämisen kuvataan edellyttävän normin aukipurkamista.

"-- ainakin vastuuta siitä pedagogiikasta et ne Vasussa kirjatut asiat toteutuu arjessa. Et oli se sitten johtaja tai joku meistä opettajista yhdessä tiimissä et tavallaan niin kun puretaan et mitä siinä Vasussa sanotaan ja että mitä se tarkoittaa." O2

Opettajien puheessa pedagoginen johtajuus tuotetaan myös muutosjohtamisena. Kun yhteistä pedagogista linjaa työstetään ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (OPH 2016) aukipuretaan, nähdään tämä eräänlaisena muutosjohtamisen prosessina. Esiin nousee toiminnan kehittäminen ja käytäntöjen muuttaminen Vasun (OPH 2016) arvoperustan mukaiseksi. Normin tuotetaan vaativan muutosta ja ”laivan kääntämistä” varhaiskasvatuksessa.

"Niin ja sitten kun on uus Vasu niin tavallaan se on sitä muutosjohtamista tavallaan. -- Sitä pedagogista johtajuutta ja muutosjohtajuutta. Nyt ollaan jotenkin kääntämässä laivan suuntaa." O4

Vastuu –puhekehys

Vastuu –puhekehys paikantuu opettajien puheessa tuottamiin merkityksiin vastuusta pedagogisessa johtajuudessa. Opettajat tuottavat vahvasti puhetta vastuusta pedagogiseen johtajuuteen liittyen ja he konstruoivat pedagogisen johtajuuden vastuuna pedagogiikasta. Vastuuta tuotetaan pedagogiikan toteutumisesta, pedagogisesta keskustelusta ja pedagogiikan kehittämisestä. Opettajat paikantavat vastuun tiimikontekstiin ja kuvaavat pedagogisen johtajuuden olevan vastuuta pedagogisen toiminnan suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista.

"Ihan samaa mieltä et just se vastuu siinä tiimissä siitä ryhmän toiminnasta, se on ensisijaisesti sitä pedagogista johtajuutta." O7

”Opettajan täytyy ottaa siinä tiimissä, ryhmässä se vastuu että ne menee oikeasti. Me on pidetty vasut, meillä on kaks opettajaa, joista nousee niitä tavoitteita jotka otetaan sit siihen et millasia pedagogisia ratkaisuja sit tehdään, sit ne pedagogiset ratkaisut tulis toteutetuiksi. -- opettajan pitää ottaa se vastuu että ne tulee, ne suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan.” O5

Opettajat puhuvat korostuneesti vastuusta tiimikontekstissa ja näin jäsentävät puheen kautta omaa ammatillista identiteettiään pedagogisena johtajana tiimissä. Se on eräänlaista identiteetin uudelleen rakentamista ja vahvistamista pedagogisena asiantuntijana. Opettajat tuottavat vastuun yksilön vastuuna, jolloin vastuuta luonnehditaan pelottavana ja haastavana asiana.

”Vastuun kysymykset nousee heti ekana pintaan, ja pohdinnat siitä, siitä välillä vähän (naurahtaa) liiankin suuresta vastuusta mikä siihen käsitteeseen liittyy. Toisaalta se on hirveen inspiroivaa, mutta väillä se on hirveen pelottava asia koska siinä, siinä ei voi mennä piiloon kenenkään muun taakse, vaan kantaa myös ite vastuu niistä omien tekojen ja ajatusten jakamisen ja kaiken sen oman toiminnan seuraamuksista, myös niin kun huomioimatta jättämisestä.” O11

Toisaalta opettajat tuottavat pedagogisen johtajuuden myös yhteisenä vastuuna ja koko työyhteisön tehtävänä. Tällöin vastuun kuvataan jakautuvan ja pedagoginen johtajuus tuotetaan koko työyhteisön yhteisenä tehtävänä, jossa jokaisella työyhteisön jäsenellä on oma roolinsa.

*”Ja ehkä pedagoginen johtajuus on sitä niin kun ylipäättään semmosta vastuun jakoa **talossa**, niin kun koko päiväkodin, päiväkotia aatellen. Että jotenkin se pedagoginen vastuu niin kun **jakautuu**. Et se pedagoginen johtajuus ei oo vaan yhdellä vaan niin kun se on monella.” O4*

Vuorovaikutus ja yhteistyö -puhekehys

Vuorovaikutus ja yhteistyö -puhekehys kuvaa pedagogisen johtajuuden jäsentämistä vuorovaikutuksena ja yhteistyönä. Kehyksessä keskeistä on pedagogisen johtajuuden konstruointi yhteisenä keskusteluna, jonka kautta pedagoginen johtajuus toteutuu. Yhteinen keskustelu tuotetaan olevan monitasoisista ja toteutuvan erilaisissa keskustelufoorumeissa, työryhmissä ja tiimipalavereissa. Opettajien puheessa pedagoginen johtajuus merkityksellistetään keskusteluna ja keskustelun ylläpitämisenä.

”Niin ja niin kun aukipuhuu ne tavoitteet ja ylläpitää sitä keskustelua ylipäänsä tiimissä ja sit koko talossakin.” O2

”-- miettii vasutyötäkin niin kuinka tärkeä se onkaan et on viritetty sitä keskustelua ja vaikka se on sit opettajien kautta et meilläkin on opettajien

pedagoginen tiimi kerran kuukaudessa niin tavallaan siellä käydä sitä keskustelua niin että opettajat voi lähtee sit niihin omiin tiimeihin sitä vasua ja.. siis keskustelu on jotenkin tosi tärkeä, et sen kautta.” O6

Opettajat tuottavat pedagogisen johtajuuden yhteisenä keskusteluna, jossa rakennetaan yhteistä ymmärrystä ja linjaa pedagogiikasta. Jaetun pedagogisen ymmärryksen luominen sekä sen toteuttaminen toiminnassa kuvataan olevan pedagogista johtajuutta.

”-- kun opettajat kokoontuu kerran kuussa kaikki lastentarhanopettajat saman pöydän ääreen ja johtaja on siellä paikalla niin siellä sillä yhteisellä keskustelulla luodaan sellasia isompia linjauksia ja sitten opettajat siellä omassa tiimissään vie sen sinne, ja sit tavallaan jos laaditaan yksikköön pedagoginen toimintasuunnitelma niin sitten siellä opettajilla on siellä omassa tiimissään, et se tulee myös siellä toteutettua ja niitä linjoja viedään siellä eteenpäin.” O6

Keskustelun tuotetaan fokusoivan työn tekemistä ja luovan työyhteisöön yhteistä ymmärrystä siitä, mitä tällä hetkellä pidetään tärkeimpinä asioina kehittää. Pedagoginen keskustelu kuvataan eräänlaisena yhteisenä työn tavoitteiden neuvotteluna ja asettamisena.

*”-- et nostetaan yhdessä esiin mitä kaikkee **meillä on**, ja listataan niitä ylös et okei **tämmösi** asioita mihin meidän tulis käyttää meidän työaika. Ja kun kaikkeen ei kuitenkaan repee niin kun samalla intensiteetillä niin mitkä me aatellaan niin kun työyhteisöllisesti yhdessä et mitkä on niin kun nyt tärkeimmät jutut näistä.- - olis tärkeätä et ois **yhteinen ymmärrys** työyhteisössä siitä että mitä me **kaikki** pidetään nyt **tärkeenä**--.” O11*

Opettajat tuottavat pedagogisen johtajuuden monitasoisena keskusteluna. Esiin nousee kuntien taso, yksikön taso ja tiimitaso, joihin pedagoginen keskustelu paikantuu. Pedagoginen johtajuus tuotetaan yhteisen ymmärryksen ja vision rakentamisena keskustelun kautta jokaisella näistä tasoista. Yhteisen keskustelun kuvataan toteutuvan erilaisissa työryhmissä ja johtamisen foorumeissa. Monitasoinen keskustelu tuotetaan edellytyksenä yhteisen vision rakentamisessa.

”Niin siinä yritettiin vastata niin kun toiveisiin et niin kun henkilökunta toivoi että niin kun olis sekä ammatillisia ryhmiä missä saa puhua oman ammattiryhmän kesken ja sitten niitä moniammatillisia, niin siihen yritettiin niin kun vastata. Sitten on yritetty jalkauttaa sitä vasun pureskelua myös sinne tiimitasolle, et siellä tiimitasolla kattellaan sitä asiaa sen oman lapsiryhmän näkökulmasta ja. Ja sitten lasten osallisuus ja vanhempien osallisuus myös sitten huomioidaan”. O4

”Niin kun on tarkoitus sitten että jotenkin että kaikki talon työryhmät keskustelis toistensa kanssa että ei menis niin kun että pelkästään vaikka turvallisuusryhmä, et okei vaikka sen joskus pitää puhua myös turvallisuuteen liittyviä asioita

niin tarkoitus olis niin kun että pedagogiset asiat olis pohjana niin kun kaikissa näissä, on niin kun arjen organisointia, on liikuntaa joka on kyllä niin kun vahvastikin kytköksissä pedagogiikkaan. Et niin kun kaikissa kulkee se pedagogiikka siellä pohjalla." O4

Opettajat konstruoivat pedagogisen johtajuuden yhteistyönä ja yhteisenä prosessina, jossa jokaisella henkilöstön jäsenellä on roolinsa ja paikkansa. Pedagogisen johtajuuden kuvataan olevan yhteistyötä ja vuorovaikutusta, johon tarvitaan kaikkien panosta.

"Et sehän se on ehkä parasta juuri että jokainen opettaja aattelee että mä oon juuri osa tätä päiväkodin pedagogista johtajuutta" O4

Yhteistyö mahdollistuu yhteisen keskustelun ja osaamisen jakamisen kautta. Opettajan ilmaisu *"eikä yksin tietenkään voi"* (O11) kuvaa pedagogista johtajuutta yhteistyönä, jossa jokaisen panosta tarvitaan. Pedagoginen johtajuus tuotetaan yhteistyönä, jossa kaikki ottavat vastuuta pedagogisen keskustelun ja kehittämisen ylläpitämisestä.

"-- ite pitää astua siinä kehiin ja ottaa tilanne se haltuun, eikä yksin tietenkään voi, vaan niin kun tiiminä ja työyhteisönä, mutta kuitenkin olla sellasena moottorina (nouseva intonaatio) siinä ja vähän niin kun pitää sitä asiaa yllä että jos näyttää että se vaan niin kun lipuu se asia jonnekin unohduksiin siinä arjen tiimellyksessä niin pitää sitä esillä ja nostaa sitä aihetta esiin kunnes päästään eteenpäin että ei varmaan missään ei tulla varmaan koskaan maaliin tai valmiiks, et ne menee ne asiat varmaan sillein risteillen, niin kun että joku asia on enemmän framilla (nouseva intonaatio) ja sit se kulkee kuitenkin siellä mukana koko ajan sit taas keskitytään johonkin toiseen mut sit huolehtia siitä että jos tehdään vaikka arviointia ja sit siinä huomataan et tiettyjä asioita pitäis kehittää ja niitä sit kuitenkin jatkuvasti työstetään työyhteisöjen yhteisissä keskusteluissa niin niissä sit ottaa kantaa ja toisaalta myös tehdä selväksi se itselleen ja omalle tiimilleen et jos ollaan yhdessä sovittu jostain tai päätetty jotain (nouseva intonaatio) työyhteisönä että sitten oma tiimi ei voi vaan jotenkin, päättää olla toimimatta niin taikka, että sillei niin kun semmosta vastuunkantoa myös." O11

7 PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN VASTUUT JA POSITIOT

Varhaiskasvatuksen johtajat ja opettajat tuottavat keskusteluissaan erilaisia pedagogisen johtajuuden positioita ja vastuuta. Tässä luvussa esittelen, miten johtajat ja opettajat positioivat itsensä ja toisensa pedagogisessa johtajuudessa. Ensiksi käsitellään johtajalle tuotettuja positioita ja vastuuta, jonka jälkeen siirrytään esittelemään opettajille tuotettuja vastuuta ja positioita. Samalla kun johtajat ja opettajat tuottavat vastuuta toisilleen, he tulevat tuottaneeksi vastuuta myös itselleen. Mielenkiinto onkin siinä, miten positiot rakentuvat vastuun ottamisen ja antamisen kautta.

7.1 Johtajan pedagogisen johtajuuden positiot ja vastuut

Tässä luvussa esitellään johtajan pedagogisen johtajuuden positioita ja vastuuta. Ensiksi esitellään johtajien itse itselleen tuottamia positioita, jonka jälkeen siirrytään opettajien johtajille antamiin positioihin.

7.1.1 Positiot ja vastuut johtajien puheessa

Johtajat tuottavat itselleen erilaisia pedagogisen johtajuuden positioita ja vastuuta. Johtajat tuottavat itse itselleen positioita pedagogiikan johtajana ja pedagogisen johtajuuden mahdollistajana. Seuraavaksi avaan näitä positioita ja vastuuta tarkemmin.

Johtaja pedagogiikan johtajana

Johtajat tuottavat positioikseen pedagogiikan johtamisen, johon tuotetaan kuuluvan pedagogisen johtajuuden prosessin vetäminen, suunnittelu, keskustelun ylläpitäminen ja pedagogiikan toteutumisen varmistaminen. Johtajat tuottavat pedagogisen johtajuuden prosessin yhteiseksi vastuuksi ja tehtäväksi, mutta samalla he positioivat itsensä pedagogisen johtajuuden prosessin vetäjäksi.

*”Mä aina aattelen että pedagoginen johtajuus tarkoittaa sitä ja vielä johtajana että minä **varmistan** että pedagogia toteutuu siellä yksikössä, ja että se on myös mun vastuulla johtajana mutta myös koko työyhteisön vastuulla että varhaiskasvatussuunnitelma toteutetaan --.” J8*

Johtajat tuottavat pedagogisen johtajuuden prosessin johtamisen keskustelun ylläpitämisenä. Johtajat tuottavat vastuukseen ylläpitää keskustelua yksikössä ja tuoda esiin pedagogisia perusteluja, ja näin johtaa prosessia.

*” -- minun pitää sitä omalta osaltani myös **ylläpitää** sitä pedagogista keskustelua - .” J8*

*”Ja pitää niin kun koko ajan tuoda **esille** sitä, että ne ei oo aina välttämättä itsestäänselviä et miks näin tehdään et koko ajan sitä sellasta keskustelukulttuuria ylläpitää että **miksi** tehdään näin kun nyt tehdään.” J8*

Pedagogisen johtajuuden prosessin johtajan positio rakentuu myös johtajan vastuusta suunnitella ja priorisoida pedagogisen johtajuuden sisältöjä ja tavoitteita. Johtajat tuottavat itselleen vastuuta priorisoida ja aikatauluttaa kehitettäviä asioita, jotta työyhteisöllä on aikaa ja mahdollisuuksia keskittyä ja paneutua kehittämiseen.

*”-- mä ainakin itse lähden johtajana siitä että tässä on niin kun tavoitteellisuus että kaikki tietää et on niin kun etapit asioissa niin on tärkeitä sen oman työn kehittämisen kannalta, jokaisen työntekijän oman työn kehittämisen kannalta. -- koska ne on aika merkittäviä siellä työyhteisössä että **mihinkä me** paneudutaan --.” J8*

Johtajan positio pedagogisen johtajuuden prosessin johtajana tulee esiin myös puheena siitä, millaiseksi johtajat positioivat itsensä erilaisissa työyhteisön pedagogisissa työryhmissä. Johtajat tuottavat positiokseen pedagogisissa työryhmissä aiheiden valitsemisen sekä keskustelun johtamisen ja ylläpitämisen.

*”-- jotenkin **mä** (tauko) ajattelen että pedagoginen johtajuus on **minun** osalta sitä että me tuodaan esimerkiks pedatiimiin tai näis arjen (muut keskustelijat myötäilevää hyminää) tilanteissa joitakin käytännön asioita mitä me lähdetään sit purkaan auki, aukipurkaan kuinka vaan niin tota, vasun ja tavallaan tälläisen teoreettisen niin kun näkökulmasta käsin. Et et kun me tarvitaan sellasta pragmaattisuutta siihen **kuitenkin** että mitä se niin kun, kun me **toimimme näin** niin niin mitä me, mikä on meidän tällänen teoreettinen näkökulma tässä on ja miten tää liittyy tähän vasuun.” J4*

Johtaja tuottaa roolikseen myös ratkaisuntekijän roolin yhteisissä pedagogisissa keskusteluissa. Johtaja kuvaa itsensä pedagogiseksi asiantuntijaksi ja tätä kautta ratkaisuntekijäksi. Ratkaisuntekijän roolin tuotetaan tarvitsevan johtajalta asiantuntijuutta ja tutkimustietoa, joiden perusteella johtaja tekee päätöksen yhteisen keskustelun päätteeksi.

*”-- sitä keskustelua pitää olla siellä pedatiimeissä ja muussa niin sulla täytyy olla myös itellä **pohja** siihen (naurua) et miten sä perustelet tai miten sä sitten tai miten sit yhteisesti sovitaan ja lopuksi naulaat sen päätöksen tavallaan niin pitää olla itellä se pohjatieto, teoreettinen ja tutkimuks.. mikä tahansa, et ei voi vaan mennä sillei mututuntumalla et musta tuntuu et ois kauheen kiva jos me tehtäis näin (nauraen sanottu), vaan sille pitää olla joku perustelu. Ja niin kun sen valtakunnallisen ja kunnan vasun **lisäksi**, tavallaan niin kun haluaa sitä enemmän ja enemmän että miten **muut** ajattelee näistä asioista tai miten muut kunnat on tehny vasut että sellasia tulee niin kun enemmän tutkittua ja mietittyä.” J6*

Johtajat tuottavat pedagogisen johtamisen prosessiin liittyen puhetta substanssiosaamisestaan, mikä luo kuvaa pedagogiikan johtajan pedagogisen asiantuntijuuden keskeisyydestä. Substanssiosaamisen vahvistamisen tuotetaan liittyvän johtajan rooliin pedagogiikan johtajana. Johtajat tuottavat itselleen vaadetta olla kiinnostuneita pedagogiikasta ja kehittää omaa osaamistaan. Kiinnostus pedagogiikkaan tuotetaan henkilökohtaisena kiinnostuksena ja panostuksena oman osaamisen kehittämiseen.

*”Mutta se että **on** pedagogista johtamista johtajuutta niin johtajan itsensä pitää olla niin kun kiinnostunut pedagogiikasta, koska siitä se myöskin lähtee että sä oot ite kiinnostunut siitä. Niin ja oot niin kun, haluat itse kehittyä ja ottaa selvää ja olla ajan hermolla, ja kuulla ja nähdä mitä tapahtuu.” J7*

*”Niin et jos johtajalta kysyy tai jos multa kysytään mikä mä ensisijaisesti olen niin mä ajattelen että mä olen **pedagogi**. Että se on mulla sydämen, et sen takia mun pitää hyvin pysyy ajan tasalla asioissa ja niin kun hehkuttaa työyhteisössä sitä asiaa niin.” J8*

Johtaja pedagogisen johtajuuden mahdollistajana

Johtajat tuottavat itselleen positiota mahdollistaa pedagoginen johtajuus yksikössä. Pedagoginen johtajuus tuotetaan yhteisenä prosessina, mutta pedagogisen johtajuuden jakaminen ja yhteisen pedagogiikan kehittämisen kulttuurin luominen tuotetaan johtajan positioksi. Johtajat tuottavat vastuuta itselleen luoda rakenteita ja toimintakulttuuria, joiden kautta pedagoginen johtajuus

mahdollistuu ja siitä tulee yhteinen ja jaettu prosessi. Erilaisten rakenteiden, kuten pedagogisten tiimien ja työryhmien tuotetaan olevan keskeinen osa pedagogisen johtajuuden mahdollistamista.

*”Se on rakenne, se on silloin johtamistoiminta ja rakenteet on organisoitu niin että ne mahdollistaa, jos johtaja mahdollistaa niin se mahdollistaa ne rakenteet ja **luottaa** siihen että se toimii.” J3*

Johtajat jäsentävät pedagogisen johtajuuden toteutuvan myös opettajien välisissä vertaiskeskusteluissa. Johtajat tuottavat vastuukseen rakentaa vertaiskeskustelua ja –arviointia mahdollistavia rakenteita yksikköihin.

”-- mä oon tehny opettajista työpareja eli alueratkasun taloon. Eli siellä on vähintään se yks työpari ellei sit kolmen kimpassa ne opettajat et se vähän vahvistaa sitä jos jollain on jotain heikkouksia, ja sit tavallaan vahvuudekki niin kun siirtyy parin kolmen open kesken toisilleen kun sit taas koko talo jossa on kuustoist seittemästoist opettajaa niin, siinä sitä tietoo ei pysty enää samallalaila jakamaan.” J9

*”Kyl mä peräänkuulutan sitä et lastentarhanopettajilla pitää olla **oikeus** niihin **omiinkin** tapaamisiin vaikka moniammatillisuus on tärkeätä mutta **millä muulla** ne vahvistaa toistensa ammatti-identiteettiä ja osaamista kun sillä että ne välillä saa sen pedagogisen tiiminsä kasaan.” J9*

Pedagoginen johtajuus konstruoituu johtajien puheessa vahvasti toimintakulttuurin johtamisena. Puhetta tuotetaan johtajuuden jakamista mahdollistavasta toimintakulttuurista, jossa keskeistä on yhteinen keskustelu arvoista. Johtajat tuottavat itselleen positiota luoda tällaista toimintakulttuuria.

*” -- pedagoginen johtajuus on mulle ennen kaikkea sellanen toimintakulttuurin johtamista ja arvojen johtamista, ei menetelmien. -- me keskustellaan semmosista **isoista** jotenkin niin kun toimintakulttuurin, et me niin kun et miten tää vasu niin kun vaikuttaa meidän toimintakulttuuriin ja toteutuuko tää meillä ja, ja jaetaan sitä --.” J4*

Johtajat tuottavat itselleen vastuuta myös avoimen ja työtä jakavan toimintakulttuurin luomisesta. Johtajat tuottavat kuvaa toimintakulttuurista ja työyhteisön ilmapiiristä, jossa haasteista ja onnistumisista puhutaan ja niitä jaetaan. Tällöin mahdollistuu yhteistyö ja johtajuuden jakaminen. Johtajan vastuuksi paikantuu välittömän keskusteluilmapiirin luominen ja esimerkkinä toimiminen:

”-- hyvin välitön sellanen keskusteluilmapiiri et siinä ei oo mitään noloo sanoo et mä en osaa et semmonen et heittää itsekin et en oo tässä hyvä älä kysy multa toi on parempi niin mä yritän silläkin viestittää et koska mäkään en tiedä kaikkea niin ei sunkaan tarvi tietää kaikkea, et jokaisella on joku vahvuus ja se laitetaan tänne ja sä tiedät et okei toi on sen osaja ni mä yhdistän teidät. Eli se sellanen ilmapiirin luominen on se sellanen aika tärkeä johtajuusominaisuus.” J9

Rakenteiden ja toimintakulttuurin luomisen lisäksi johtajat tuottavat itselleen positiota vastuutta ja osallistaa opettajia pedagogiseen johtajuuteen. Johtajat tuottavat vastuuta itselleen opettajien johtamisesta pedagogiseen johtajuuteen. Johtajat kuvaavat puheessaan vastuukseen herätellä ja tukea opettajan pedagogista vastuuta tiimikontekstissa:

”-- mä oon yrittäny kaikkeni korostaa sitä vasun hengessä olevaa lastentarhanopettajan pedagogista vastuuta että herätelly sitä puolta koska sitäkin pitää herätellä sitä vastuunkantoo siitä.” J8

Johtajat tuottavat vastuukseen myös oikeuttaa opettajuus, jolla tarkoitetaan opettajan position vahvistamista pedagogisena johtajana tiimissä.

”Ja oikeuttaa esimerkiks opettajuus että se on siellä että lastentarhanopettajalla on se oma roolinsa ja se vaatii sen että johtajuuden kautta oikeutetaan se että sinä olet ryhmässä pedagogiikan kannattelija omassa tiimissä tai alueella tai miten talo onkaan koostettu. Et siitä puhutaan ääneen ja se on selkeä mitkä on opettajan oikeudet ja velvollisuudet ja.” J9

7.1.2 Positiot ja vastuut opettajien puheessa

Opettajat tuottavat puheessaan johtajalle erilaisia pedagogisen johtajuuden positiota ja vastuuta, joita jäsennetään seuraavaksi. Opettajat tuottavat johtajalle positioksi pedagogisen johtajuuden prosessin johtamisen ja vastuuksi henkilöstön osallistamisen pedagogiseen johtajuuteen.

Johtaja pedagogisen johtajuuden prosessin johtajana

Opettajat tuottavat johtajan positioksi toimia pedagogiikan johtajana yksikössä. Positio syntyy opettajien puheesta, jossa he kuvaavat johtajan vastuuksi ylläpitää pedagogista keskustelua ja suunnitella pedagogisen johtajuuden prosessia. Opettajat tuottavat johtajille positiota pitää yksikössä yllä pedagogista keskustelua, jonka kautta yhteistä pedagogista linjaa rakennetaan. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (OPH 2016) ja Varhaiskasvatuslaista (OKM 2017)

nousevien pedagogisten sisältöjen tuntemus ja näiden tuominen pedagogiseen keskusteluun tuotetaan johtajan vastuuksi.

”Mut sit mä aattelen niin kun yksikön johtajan tehtäväkin on siinä tärkeä et hän tavallaan luo niitä linjoja ja nyt just mieltii vasutyötäkin niin kuinka tärkeä se onkaan et on viritetty sitä keskustelua ja vaikka se on sit opettajien kautta et meilläkin on opettajien pedagoginen tiimi kerran kuukaudessa niin tavallaan siellä käydä sitä keskustelua niin että opettajat voi lähteä sit niihin omiin tiimeihin sitä vasua ja.. siis keskustelu on jotenkin tosi tärkeä, et sen kautta.” O6

Opettajat tuottavat johtajalle pedagogisen keskustelun kannattelijan positiota. Keskustelijan kannattelijan tuotetaan herättelevän ja kannattelevan pedagogista keskustelua työyhteisössä.

*”--tohon pedagogiseen johtajuuteen niin, niin kun jos työyhteisössä on ihan niin kun nimetty **johtaja** niin siinä kohtaa koen näin että, että silloin kaipaa sellaista johtajaa joka sitten nappaa kiinni siitä tilanteesta ja jotenkin seisoo jotenkin takana et vaikka niin kun yhdessä rakennetaan sitä työyhteisöä, yhdessä mennään eteenpäin ni jotenkin semmost niin kun backupia ja semmosta ja **ei tarvi** olla samaa mieltä voi olla totaalisen eri mieltä mutta jotenkin semmosta niin kun kannattelijaa.” O11*

Opettajat tuottavat johtajan positioksi johtaa pedagogisen johtajuuden prosessia, mihin tuotetaan kuuluvan prosessin aikataulutusta, keskustelu herättämistä ja henkilöstön mielipiteiden kuulemista.

*” -- kyl mä koen siin niin kun että tossakin tarvi olla aina joku ihminen joka laittaa sen niin kun tilanteen liikkeelle, meillä se menee luontaisesti varmaan niin että meillä kunnassa jokaisessa, et ylin johto on päättänyt mis järjestyksessä mennään ja mitä asioita käsitellään ja viime kädessä toki XX (päiväkodin johtaja) päättää aikataulut ja muut ja kaikki tämmöset mut et hän on siinä semmonen **moottori** aina eri asioille mitä käsitellään vaikka hän siinä kysyy mielipiteitä tai mitä me koetaan opettajina tarpeellisina et ottaa siinä tavallaan mukaan siihen päätöksentekoon ja päättää sit mitä asioita käsitellään millonkin.” O11*

Johtajan positio pedagogisen johtajuuden prosessin johtajana tuotetaan johtajan vastuuna suunnitella pedagogisten tiimien sisältö ja käsiteltävät asiat. Johtajille tuotetaan vastuuta nostaa johtajien näkemät tärkeät asiat yhteiseen keskusteluun ja käsittelyyn.

”Meillä on toimittu vähän samantyyppisesti että kanssa on ollu vasutyöpajat kanssa, ja sitten keskusteltiin ihan että oli kaikki henkilöstöryhmät edustettuina, ja just oli niitä tärkeitä aiheita joita johtaja oli pohtinut --.” O6

”--johtajan pitää olla kiinnostunut et mitä siellä tiimeissä tapahtuu, mitä opettajille ja muille työntekijöille kuuluu ja tietää oikeesti mitä on menossa, ja sit ainakin meillä on nää öö syksyn ja kevään kehittämispäivät niin sieltä pohjaltahan ne tulee ne aiheet et johtajahan ne sinne oikeestaan määrittelee et toki niistä puhutaan yhdessä ja et voidaan pitää, nyt meillä oli pajatyypisesti toki hän tarttee siihen meitä pitääni niitä mutta ne kuitenkin mutta että hän näkee mitkä on tärkeitä tähän hetkeen keskusteluun tuoda, ja yhdessä pohtia ja muuta. Että ei me sitä yhdessä ehkä noin vaan keksittäis me työntekijät et joo otetaankin näitä ja et mitäs nyt tehtäis vaan kyllä jonkun pitää olla silti siellä vähän ne isommat suunnitelmat tekemässä.” O5

Johtajan positioksi tuotetaan myös ratkaisuntekijän rooli, missä johtaja yhteisen keskustelun päätteeksi tekee asioita koskevia päätöksiä.

”--meilläkin on tosi paljon myös sellanen keskusteleva kulttuuri vallalla musta se on hirveen ihana että asioista keskustellaan, mut siinä herkästi käy niin että ei päästä niihin päätöksiin koska tulee hirveen monia eri mielipiteitä ja jonkun täytyis tavallaan olla se ratkasuntekijä tavallaan siinä, et siinä kohtaa se on just se johtaja joka tavallaan ehkä sanoo sit sen viimesen antaa sen myönnytyksensä tai sen viimesen sanansa että kuulee tavallaan aluks mitä meillä on sanottavana mutta sitten ehkä niin kun niiden pohjalta hänen täytyy tehdä se ratkasu jonka pohjalta me sit lähdetään kokeileen.” O10

Opettajat tuottavat puheessaan johtajille vastuun vahvistaa opettajien tekemä pedagoginen linja ja antaa näin toiminnalle eräänlainen esimiesvahvistus. Näin opettajat kuvaavat johtajan eräänlaiseksi pedagogiseksi asiantuntijaksi, jolta he hakevat vahvistusta omalle työlle.

”--kun esimiehen kans sit käydään niitä keskusteluja niin että hän antaa sen esimiesvahvistuksen tavallaan et näin on hyvä toimia tai että tää mitä te ootte miettiny niin on hyvä. Mut sitten että hän ei kuitenkaan tiedä sitä arkea siellä niin hyvin että me varmaan parhaiten sitten siellä, kun tehään työtä niin tiedetään.” O6

Johtajalle tuotetaan vastuuta johtaa työyhteisöä eteenpäin menemisessä. Johtajalle tuotetaan rooli antaa työyhteisölle palautetta ja ohjata heitä muutokseen, jos muutoksen aiheutta on. Näin johtajalle rakentuu pedagogisen johtajuuden prosessin johtajan rooli.

”Ja meillä nyt ei ehkä oo todellakaan sellasta ongelmaa mut tiedän et jossain voi olla rumasti sanottu mut et jämhädetään et kyllähän johtajaa myös tarvitaan sit välillä vähän ravisteleenkin, et jos on muutoksen tarvetta niin sit sen täytyy johtajan joskus se kertoo.” O4

Opettajat rakentavat johtajalle puheessaan vastuuta ja positiota vaatia opettajalta vastuunottoa ja pedagogisen johtajuuden ottamista. Tämä tuottaa johtajalle position aktiivisesta vaatimisesta ja osallistamisesta, mikä taas tuottaa yhtäaikaisesti opettajille passiivisen position.

”Ja sitten toisaalta mä aattelen et vaatia et asiat tulee tietyllä tavalla tehtyä ja kirjatuks ja niitä arvioidaan ja mietitään --.” O5

Johtaja pedagogisen johtajuuden mahdollistajana

Opettajat tuottavat johtajille vastuuta pedagogisen johtajuuden toteutumisen mahdollistamisesta. Johtajan positio pedagogisen johtajuuden mahdollistajana rakentuu opettajien tuottamista johtajan vastuista luoda rakenteita ja toimintakulttuuria, jonka kautta jaettu pedagoginen johtajuus toteutuu. Opettajat tuottavat puhetta sekä rakenteista että toimintakulttuurista. Johtajille tuotetaan vastuuta rakentaa tiimejä ja työyhteisöä henkilökunnan osaamisen mukaan, jotta pedagoginen johtajuus mahdollistuu.

*”Ja kyllähän johtaja **rakenteillakin** tavallaan, niin kun päiväkodin rakenteita miettimällä niin kun myös vaikuttaa näihin että mitenkä opettajat siellä ryhmissä voi olla, minkälaisia ryhmärakenteita on ja paljonko lapsia, siinä kuitenkin pientä pelivaraa aina on niin onhan sekin merkittävä asia niin kun johtajan roolin näkökulmasta että miten se pedagogiikka siellä rakentuu. -- johtaja vastaa myös siitä millanen henkilökuntarakenne on. Et millasia koulutuksia talosta löytyy ja miten ne sijoittuu talossa.” O4*

Opettajat tuottavat puheessaan johtajalle positiota rakentaa työyhteisöön toimintakulttuuria, jossa asioita tehdään yhdessä, johtajuutta jaetaan ja puhalletaan yhteen hiileen. Johtajan positioksi tuotetaan työyhteisön ”hengen luoja”.

*”Et oikeestaan siinä on monessa kohtaa nykyisin on kyse johtajuudessakin ehkä semmosesta vuorovaikutuksesta ja sen kult.. toimintakulttuurin luomisesta niin kun suurimmaks osaks ehkä et siihen **työyhteisöön** löytyy semmonen yhdessä tekemisen meininki ja semmonen et puhalletaan yhteen hiileen ja ne tietyt, just se luottamus että pysytään niissä sovituks jutuiss, ehkä siinäkin mä aattelen et johtajalla on tärkeä rooli olla ehkä semmonen hengen luoja.” O6*

Opettajien puheessa johtajan positioksi rakentuu osaamisen jakamisen koordinoijana rooli. Opettajat tuottavat johtajan vastuuksi ”valtuuttaa” ja ”vastuuttaa” opettajia jakamaan omaa osaamista, jolloin johtajan positioksi rakentuu oikeuttaa ja mahdollistaa opettajien osaamisen jakaminen. Tämä tuottaa johtajille aktiivista positiota, ja samalla opettajille passiivista toteuttajan ja osallistujan roolia.

”Ja ehkä sit johtaja jossain ryhmässä tai tiimissä on niin kun tilanne missä tarvitaan niin kun tukea ja lisääpua siinä, niin pystyy sitten antamaan sitä jossain muodossa sitten, joko menemällä itse tai sitten valtuuttamalla jonkun muun niin kun menemään sinne tiimin tueksi miettimään niitä asioita.” O3

”-- johtaja tuntee meidät sen verran hyvin et pystyy kattoo et mikä on kenenkin ne heikot kohdat ja vahvuudet, ja et tietää vähän mitä ryhmässä ja tiimeissä tapahtuu, et pystyy tavallaan vastuuttaa ja jakaa sitä tietoo.” O2

7.2 Opettajan pedagogisen johtajuuden positiot ja vastuut

Johtajat ja opettajat tuottavat puheessaan erilaisia vastuuta ja positiota sekä itselleen että johtajille. Seuraavassa kappaleessa analysoidaan, millaiseksi opettajan positiot ja vastuut rakentuvat johtajien ja opettajien puheessa.

7.2.1 Positiot ja vastuut opettajien puheessa

Opettajat tuottavat itselleen pedagogisen johtajuuden positiota sekä tiimi- että yksikkötasolla. Opettajat rakentavat puheessaan pedagogisen johtajuuden positiokseen toimia tiimin pedagogisena johtajana ja koko yksikön pedagogiseen johtajuuteen osallistujana.

Opettaja tiimin pedagogisena johtajana

Opettajien puheessa opettajien pedagoginen johtajuus konsturoidaan vahvasti tiimikontekstiin. Opettajat tuottavat puheessaan pedagogisen johtajuuden ensisijaisesti tiimikontekstissa ja konstruoivat pedagogisen johtajuuden olevan pedagogiikan toteuttamista ryhmässä. Opettajat tuottavat puheessaan vastuukseen tiimin pedagogisena johtajana toimisen. Vahva puhe opettajan positiosta tiimin pedagogisena johtajana kertoo opettajan ammatti-identiteetin vahvistumisesta pedagogisena asiantuntijana moniammatillisessa tiimissä.

*”O5: -- omassa tiimissä se on sitä jatkuvaa suunnittelua, arviointia ja sen lapsen yksilöllisten tavoitteiden miettimistä siihen ryhmän toimintaan ja mitä me muutetaan, miten me koko ajan muokataan ja muutetaan meidän toimintaa, meidän oppimisympäristöö. Opettajan täytyy ottaa siinä tiimissä, ryhmässä se **vastuu** että ne menee oikeast.. Me on pidetty vasut, meillä on kaks opettajaa, joista nousee niitä tavoitteita jotka otetaan sit siihen et millasia pedagogisia ratkaisuja sit tehdään, sit ne pedagogiset ratkaisut tulis toteutetuiksi. Yksittäisille lapsille mut myös ryhmällä, jos on samaa ikäluokkaa niin paljonhan siellä on samanlaisia tavoitteita, mut sit on yksilöitä jotka tarvii viel omia tavoitteita ja*

yksilöllisiä ratkaisuja vielä siinä päivän sisälläkin, mut opettajan pitää ottaa se vastuu että ne tulee, ne suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan.

O7: Ihan samaa mieltä et just se vastuu siinä tiimissä siitä ryhmän toiminnasta, se on ensisijaisesti sitä pedagogista johtajuutta.”

Opettajat tuottavat puhetta tiimin moniammatillisuudesta, tehtäväkuvien moninaisuudesta ja omasta vastuustaan tiimin pedagogisena asiantuntijana. Opettajan positio ryhmän pedagogisena johtajana legitimoituu opettajien puheessa sekä tehtäväkuvan että asiantuntijuuden kautta.

*”Mä oon nähny sen tosi tärkeenä et avaa niin kun niitä työnkuvia ja joskus on ollut sitä semmosta että lastenhoitajat ja lastentarhanopettajat ja kaikki tekee kaikkea ja sitten tavallaan et käy läpi sitä niin kun ihan avaa että kuinka tärkeetä on että on lastenhoitajia keillä on se oma osaaminen ja heidän työ on tosi tärkeetä sillä **hoidon** puolella ja sitten taas meillä opettajilla kun on erilainen työnkuva et se ei tavallaan oo keltään.. et se ois jotenkin vähemmän tärkeä, et kaikki on tosi tärkeetä et sitä tavallaan avata siinä, omassa tiimissä.” O6*

Opettajan positio tiimitasoiseen pedagogiseen johtajuuteen tuotetaan syntyvän siitä, että opettaja on läsnä ryhmässä, kun taas johtaja ei ole fyysisesti läsnä ryhmässä. Positio ja vastuu syntyvät siis läsnäolon ja poissaolon kautta.

*”Mä mietin meillä just vaikka kun sitä että kun mä nään niin kun kerran viikossa niin kun omaa esimiestäni niin sillä tavalla kyllä siinä täytyy olla niin kun itellä ja toisella lastentarhanopettajakollegalla joka on siinä samassa talossa on, niin kyllä meillä sitten on kuitenkin aika iso rooli siitä meidän arjen pedagogisesta johtajuudesta. Et koska se fyysinen johtajan läsnäolo on **vähäistä**. Pitää olla niin kun myös itellä pokkaa ottaa myös se vastuu sillä tavalla siitä toiminnasta siinä hetkessä siellä meillä.” O7*

Opettajat tuottavat vastuukseen suunnitella, toteuttaa ja arvioida ryhmän toimintaa. Opettajat tuottavat positioikseen toteuttaa ryhmän pedagogista toimintaa yksikkötasolla keskusteltujen pedagogisten linjojen pohjalta. Opettajien välisen yksikkötasoisesta keskustelun tuotetaan olevan tiimien pedagogiikkaa ohjaava ja tukeva foorumi. Opettajan positioiksi rakentuu puheessa eräänlainen pedagogiikan toteuttajan rooli.

”Mä nään sen kyllä jotenkin sillain että jos mä vaikka aattelen tässä talossa kun opettajat kokoontuu kerran kuussa kaikki lastentarhanopettajat saman pöydän ääreen ja johtaja on siellä paikalla niin siellä sillä yhteisellä keskustelulla luodaan sellasia isompia linjauksia ja sitten opettajat siellä omissa tiimissään vie sen sinne, ja sit tavallaan jos laaditaan yksikköön pedagoginen toimintasuunnitelma niin sitten siellä opettajilla on siellä omissa tiimissään, et se tulee myös siellä toteutettua ja niitä linjoja viedään siellä eteenpäin.” O6

Opettajan rooliksi tuotetaan myös vastuu oman tiimin työntekijöiden pedagogisen osaamisen tukemisesta, joka voidaan tulkita jonkinlaiseksi vastuuksi muutosjohtamisessa. Vastuu tuotetaan tiimikontekstiin.

*”Ja kyllä ehkä opettajan rooli on jonkinlainen sellanen tsemppari tässä asiassa. Niin kun, opettajalle niin kun jää se sellanen vastuu että niin kun sitä joka on vielä niin kun, sitä joka on vielä siellä kalkkiviivoilla sen Vasun suhteen niin sä niin kun hilaat sitä **mukaan** ja tsemppaat että tähän suuntaan. Että kyllä se sielläkin pienimuotoisemmin, kun sitten taas päiväkodinjohtajalla on jotenkin sellanen laajempi näkemys koko talosta. Että ehkä siellä oman tiimin opettajalla on siitä muutamasta ihmisestä se vastuu.” O4*

Opettajan pedagoginen johtajuus siis paikantuu vahvasti tiimitasolle ja positio legitimoituu opettajan läsnäolon ja johtajan poissaolon kautta. Opettajat positioivat itsensä vahvasti tiimikontekstissa moniammatillisen tiimin pedagogiseksi johtajaksi ja asiantuntijaksi, mikä oikeutuu tehtävänkuvan ja asiantuntijuuden kautta.

Opettaja pedagogiseen johtajuuteen osallistujana

Opettajien keskusteluista hahmottuu myös toinen puhekehys, joka rakentaa opettajan positiota pedagogiseen johtajuuteen osallistujana. Opettajat rakentavat itselleen positiota osallistua yksikön pedagogisen johtajuuden prosessiin erilaisten tiimien, työryhmien ja johtotiimin kautta.

”Niin kun että se tulee näitten työryhmien ja näitten tiimien kautta että jokainen on, jokaisen ääni tulee kuulluksi.” O4

Opettajat tuottavat erilaisia positioita itselleen opettajien pedagogisissa tiimeissä ja työryhmissä. Opettajat tuottavat itselleen vastuuta keskustella ja pohtia käsiteltäviä asioita, jotta oppimista tapahtuu ja tieto menee käytäntöön. Toisaalta opettajan positioksi rakentuu myös pedagogiikan kehittäjän ja suunnittelijan rooli yhteisessä työstämisessä. Rakenteen tälle pedagogiselle kehittämiselle ja oppimiselle luo johtaja, jonka tuotetaan tällä tavoin johtavan prosessia. Opettajalle rakentuu koko yksikön pedagogisessa johtajuudessa osallistujan ja keskustelijan rooli.

”-- kun meidän johtaja lähti jalkauttaan sitä vasua niin hän teki kyllä yksin sellasen karkean suunnitelman et mitä me otetaan kuukausittain käsittelyyn mutta sit me tehtiin tälläset satunnaiset vasutyöryhmät ja tehtiin ite posterit eri

*aiheista ja keskusteltiin siinä, ja se tulee mukaan kuuntelemaan niitä keskusteluita siinä *tietysti kahden yksikön työntekijät siinä* mutta että me ollaan tehty siellä itse sitä työtä sillä tavalla sitä ajattelutyötä ja et mikä on tärkeää tällä aihealueella ja johtaja on kuitenkin valinnut nämä aihealueet, et tää on tärkeä, et mikä sieltä vasusta kannattaa ottaa keskusteluun ja jakaa sit muiden kanssa. Jotenkin se että tehdään asioita yhdessä eikä niin että hän niin kun monotonisesti puhuu ja pälättää että meillä toimitaan näin ja me kuunnellaan ja okei, eihän se siirry sinne käytäntöön niin vaan se vaatii sitä työntekijöiden omaa ajattelua miten me toimitaan miten minä toimin, semmosta mutta niin kun johtaja on kuitenkin luonut sen rakenteen sille.” O5*

Opettajat tuottavat johtajalle positiota tuoda esiin tärkeitä aiheita yhteiseen keskusteluun, jolloin opettajan positioksi muodostuu pohtia ja käsitellä näitä asioita. Myös opettajan positioksi konstruoidaan yksikössä tuoda esiin kehitettäviä asioita, mutta positio tuotetaan sen kautta, että johtaja ei ole läsnä yksikössä, ja tästä syystä opettajalla on vastuu viedä viestiä kehitettävistä asioista johtajalle. Opettajan vastuuksi rakentuu tällöin viestin vieminen, mutta ei aktiivinen kehittäjän tai puheeksiottajan rooli.

”Mut kyl mä nään et se on sit niin vastavuoroista niin kun molempiin suuntiin niin kun meilläkin vaikka esimies johtaa vaan tätä taloa niin hällä on sitten kanssa paljon mutta työskentelyä tän talon ulkopuolella niin se tarkoittaa että hän tarvii myös meitä opettajia tuomaan sitä viestiä niin kun toiseen suuntaan et mikä nähdään semmoseks kohdaks missä tarvitaan niin kun jotain isompaa miettimistä tai, et kaikki lähtis jossain tietyssä kohtaa kehittämään tai..” O6

Opettajat tuottavat itselleen vahvaa positiota tiimin pedagogisena johtajana ja pedagogiikan kehittäjänä, mutta yksikkötasolla opettajan positio on epäselvä. Opettajat tuottavat puheessaan selkiytymätöntä kuvaa siitä, millainen opettajan positio on tiimin ulkopuolella, koko yksikön pedagogiikan kehittämisessä. Pedagogiikan kehittäminen paikantuu opettajien puheessa vahvasti järjestettyihin rakenteisiin, kuten pedagogisiin tiimeihin ja koulutuspäiviin, mutta arjessa esimerkiksi tiimien välinen pedagoginen keskustelu tuotettiin haastavana asiana.

”-- Ja toisaalta sitten taas mietin et kuinka paljon arjessa ehtii, ja kuinka paljon jaksaa et se on niin kun työhyvinvoinnin kannalta niin kun järkevää. Ettei kuormituta liikaa siitä että mun pitää tän, tai mun oman työn lisäksi tän yksikön pedagogiikkaa niin kun huolehtia siitä. Et siinäkin täytyy niin kun käydä sitä semmosta keskustelua ja rajojen vetoa että.” O4

”-- jotenkin et mä en tiedä mikä se on se rivi rivilastentarhanopettajan rooli sitten tämmösissä työyhteisöissä asioissa jos ikään kuin on niin kun valittu joku pedagoginen linja niin -- mut sitten niin kun onko lupa astua sen oman tiimin rajojen ulkopuolelle ja vaikuttaa koko talon asioihin, tai mitä jos näkee jonkun

asian ja havainnoi ja havaitsee jonkun asian tapahtuvan jossain toisessa tiimissä, niin onko siihen lupa ottaa kantaa vai onko se toisten varpaille astumista, koska omassakin tiimissä riittää loputtomasti kehitettävää ja niin kun omassa ryhmässä riittää ja omassa työssä riittää loputtomasti kehitettävää, et semmosia välillä pohtii.” O11

Vastuu yksikkötasoisesta pedagogisesta johtajuudesta tuotetaan oman työnkuvan ulkopuolisena asiana. Yksikkötasoiseen pedagogiseen johtajuuteen osallistuminen tuotetaan olevan jollain tapaa vapaaehtoista ja toteutuvan vain joidenkin opettajien osalta.

”Niin se varmaan voi kääntyä kumpaan suuntaan tahansa et se voi olla et sä kääntynyt sinne sisäänpäin omaan ryhmään ja keskittyy kauheesti siihen tai sit sä voit kokee et mulla on paljon tuotavaa myös muille, ja saatavaa muilta. Et sehän on varmaan kiinni myös vähän siitä kuinka ehkä kuluttavaks tuntee sen niin kun ryhmänsä et jos se vaatii jo ihan hirveesti, sen homman pitäminen, jotenkin resursseja niin ehkä se sit on poissa sieltä koko tiimiltä, siis niin kun yksiköltä.” O1

”Mä jotenkin luulen että lastentarhanopettaja ajattelee se hänen päähommansa se tietenkin se lapset ja se ryhmä. Ja se mikä sulta sit niistä liikenee niin se tulee sitten sinne yhteiseen niin kun.” O4

Opettaja saa opettajien keskusteluissa pedagogiseen johtajuuteen osallistujan roolin, mikä toteutuu erilaisiin tiimeihin ja työryhmiin osallistumisena. Opettajien puheessa pedagoginen johtajuus paikantuu vahvasti tiimitasolle ja pedagogisena johtajana toimimiseen. Yksikkötasoinen pedagoginen johtajuus tuotetaan tapahtuvan pedagogisissa tiimeissä, joihin opettajat osallistuvat, mutta rakenteiden ulkopuolella opettajan pedagoginen johtajuus tuotetaan epäselvänä vastuuna ja vapaaehtoisena aktiivisuutena.

7.2.2 Positiot ja vastuut johtajien puheessa

Seuraavassa alaluvussa käsitellään sitä, millaisiksi opettajan pedagogisen johtajuuden positiot ja vastuut konstruoituvat johtajien puheessa. Johtajat tuottavat puheessaan sekä suoria positioita ja vastuita opettajille, että epäsuorin ilmauksin tuottavat opettajille tietynlaisen position johtajuudessa.

Opettaja pedagogiikan toteuttajana ryhmässä

Opettajan positio pedagogisessa johtajuudessa paikantuu johtajien puheessa pedagogiikan käytännön toteuttajana. Opettajan vastuuksi tuotetaan pedagogiikan suunnittelu,

toteuttaminen ja arviointi ryhmässä. Opettajan pedagogiikan toteuttajan positio rakentuu johtajien puheessa sen kautta, että opettajat ovat läsnä ryhmissä ja ovat siellä toteuttamassa pedagogiikkaa.

*”Opettaja tekee enemmän sellaisia pedagogisia **ratkaisuja**, jotka ovat pedagogista johtamista suhteessa lapseen myöskin että siellä tapahtuu paljon asioita, siinä vuorovaikutuksessa ja siellä yleensä tää tapahtuu kokonaan vuorovaikutuksessa. Mutta se että opettaja on läsnä siellä niiden lasten kanssa ja koko työyhteisössä, eikä kierrä niin kuin me, hajanaisesti, et meidän läsnäolo on niin vähäistä siellä niiden henkilöstön, lasten ja muiden kanssa et meidän roolit on pakko olla erilaiset. Et opettaja toteuttaa sitä pedagogiikkaa siinä toiminnassa ja me vaan nähdään silloin tällöin et ei meillä oo sitä vuorovaikutuksen jatkuvaa prosessia mitä tarvis olla --.” J3*

”Niin ja sit se opettajan tärkeä tehtävä on just se että viedä ne kaikki asiat sinne konkreettisesti siihen arjen elämään.” J2

Opettajan pedagoginen johtajuus siis paikantuu vahvasti tiimitasolle pedagogiikan toteuttajaksi. Johtajat tuottavat puheessaan opettajan pedagogisen johtajuuden positioksi olla tiiminsä pedagoginen johtaja, jonka tehtäviin kuuluu pedagogisen keskustelun ylläpitäminen ja pedagogisen osaamisen jakaminen. Opettajan positioksi tuotetaan myös jonkinlainen muutosjohtajana toimiminen, jota verrataan johtajan ja opettajan väliseen muutosjohtamiseen.

”Opettajalla täytyy olla vahvuus myös siinä tiimissä ja jakaa siinä sitten sitä tietoa ja viedä sitä eteenpäin just sen vasun ja sen lapsen tavoitteiden mukaisesti. Eli se on se pointti siinä, yhteinen keskustelu.” J2

”Että miten opettajat saa sen vielä vietyä samalla tavalla kun me saadaan opettajille, miten opettajat saa vietyä sen omissa tiimeissään ihan jokaiselle työntekijälle.” J3

Opettajan tiimitasoinen pedagoginen johtajuus ja vastuu oikeutetaan opettajan läsnäolon lisäksi myös tehtävänkuvan kautta. Tehtävänkuvan tuotetaan selkiyttävän opettajan roolia tiimitasoisessa pedagogisessa vastuussa.

”Niin ja sit tiimisopimus kuitenkin tehdään siinä tiimin sisällä niin se on niin kun tavallaan se organisaatorakenne mikä on siellä päiväkodissa, niin kun tää systeemi ja nää rakenteet, niin sillon se menee myös sinne tiimitasolle asti ja siinä tehdään se tiimisopimus jossa ne pedagogiset tehtävänkuvat tiivistyy, ja niin kun kellä se on se vasun mukainen vastuu.” J2

Opettajan tiimitasoinen pedagoginen johtajuus oikeutetaan myös opettajan pedagogisen asiantuntijuuden kautta.

”Et jokaisenhan pitäis siinä omalla vahvuusalueellaan tehdä se parhaansa. Ja opettajilla se on se pedagogiikan johtaminen. Ja jotenkin mä ajattelen että opettajien rooli siinä pedagogisessa johtajuudessa on aikamoisessa murroksessa niin kun monessa suhteessa. Se riippuu hirveen paljon ihmisestä, joillekin se istuu luontaisesti niin kuin viitta, ja toisille se ei istu, jotenkin eivät löydä sitä pedagogist johtajuutta itsessään.” J1

”Mulla on ainakin molemmissa yksiköissä aika hyvin sillei, et sitä koulutuksellinen pohjaa mikä siellä on, niin se tuodaan siihen yhteiseen keskusteluun, et se tapa keskustella ja sen kautta sen osaamisen ilmituominen elikkä se on ihan niitä arjen asioita mutta se on niin kun että miksi. Ne pystyy perusteleen sen oman toimintansa ja neuvoo sitten muita.” J2

Opettaja pedagogisena asiantuntijana yksikössä

Johtajat tuottavat opettajille positioita ja vastuita koko yksikkötasoisessa pedagogisessa johtajuudessa. Tällöin opettajan asiantuntijuus ja osaaminen nähdään tiimitason lisäksi koko työyhteisön resurssina. Johtajat tuottavat opettajille aktiivisen kehittäjän ja pedagogisen asiantuntijuuden positiota. Johtajan puheessa opettajan positioksi tuotetaan kriittinen ajattelu ja asioiden esiin nostaminen. Toisin kuin opettajien puheessa, johtajien puheessa opettajan positio rakentuu myös rakenteiden, kuten pedagogisten tiimien ulkopuolelle.

*”Mä ajattelen myös jotenkin et opettajan roolista **siinä suhteessa** että -- itseasiassa tänä aamuna juurikin kahden opettajan kanssa keskustelleena ja ja puhuttiin siitä että kuinka tärkeetä heidän tehtävänkuvassaan on myös, tai tehtävässään on myös se **kriittinen** ajattelu **ei se** että pelkästään johtaja antaa, taikka, vaan semmosta niin kun mä toivon semmosta **kriittistä** ajattelua et tutkitaan aika kriittisesti ja voi tuoda niitä nostoja siihen koska se on **aina** niin kun hedelmällistä.” J4*

Johtajat tuottavat opettajan positioksi olla aktiivinen oman osaamisensa kehittäjä ja tätä kautta myös osaamisen jakaja koko työyhteisössä. Johtajat jäsentävät opettajan pedagogisen johtajuuden vastuuksi myös vertaiskeskustelun ylläpitämisen ja sitä kautta yhteisen pedagogisen osaamisen vahvistamisen. Nämä puhuvat tuottavat opettajan positioksi aktiivisen pedagogisen kehittäjän koko yksikkötasolla.

”-- mulla on edellytyksenä että lastentarhanopettajat olisivat aktiivisia ja toisivat olisivat aktiivisia toisivat itekin sellasia et hei tämä kannattaa lukea ja hän on löytäny tälläsen, et tuotais sitä --.” J8

*”Joo se on musta yks asia että sitä osaamisen jakamista että on sitten lastenhoitaja tai lastentarhanopettaja et musta se kuuluis olla niin luontevaa että sä innokkaasti myös jaat sitä omaa osaamista työyhteisössä, et sä oot myös **itse aktiivinen** että hei mä **haluan** kertoa tän muille, mä toivoisin tällästä et sellanen työilmapiiri*

*on mun mielestä toimiv.. työkuultuuri on se et ihmiset innokkaasti **tuovat** sitä osaamista sinne työyhteisöön." J8*

Johtajat positioivat opettajat pedagogisessa johtajuudessa niin tiimi- kuin yksikkötasoilla. Johtajat tuottavat tiimitasoisesta pedagogisesta johtamisesta selkeänä opettajan positiona, mutta tuovat rinnalle myös opettajan roolin yksikkötasoisesta pedagogisesta johtajuudesta. Johtaja kuvaa opettajan positiota siis pedagogiseksi asiantuntijaksi sekä tiimi- että yksikkötasolla.

*"-- kun lastentarhanopettajan rooli **korostuu pedagogisena vastuuhenkilönä** siinä tiimissä, on tiiminsä **vetäjäksi** niin kyllähän se on merkittävää että sillä lastentarhanopettajalla pitää olla se sen oman tiiminsä suhteen mutta myös koko **yksikössä** semmonen niin kun pedagogisesta johtamisesta ajattelu taustalla, et hänellä on vastuu siitä pedagogiasta et sitä ei voi aatella et kyl toi johtaja nyt vastaa ja se ehkä muistuttelee." J8*

Johtajat tuottavat puhetta pedagogisista tiimeistä ja työryhmistä, joiden tuotetaan olevan tärkeitä johtajuuden foorumeita. Näissä tiimeissä ja työryhmissä opettajien positioksi rakentuu aktiivinen osallistuminen ja yhteisen pedagogisesta johtajuudesta suunnitelman tekeminen koko yksikölle. Opettajille tuotetaan myös positio arvioida yksikön pedagogiikan kehittämisen prosessia. Nämä johtajat tuottavat opettajille aktiivisen osallistujan ja kehittäjän positiota pedagogisesta johtajuudesta prosessissa.

*"-- kyllä se on tosi tärkeä foorumi, ja tuota meillä ainakin sitten nyt tietenkään tää uus vasu on nyt siellä kaiken pohjalla mut sitten että pedatiimin jäsenet saavat itte **esittää** sisältöjä sinne pedatiimiin että mitä asioita kokevat nyt tärkeiksi ja mitä keskusteltais sitten siellä." J5*

*"Meillä oli niin kun nyt peda ja hoitotiimien **arviointi** (nouseva intonaatio) joulukuussa ja siellä sit niin kun et et, keskusteltiin siitä ja opettajat kerto niin kun, itse asiassa opettajat sen kerto **juurikin** että mikä olisi **hyvä tapa** keväällä käsitellä asioita ja et mitä me käsitellään ja se tuli ihan suoraan sieltä niin kun, että se on ehkä paras tapa tulla ja käsitellä asioita." J4*

Johtajat luovat opettajalle vastuuta havainnoida ryhmää ja tuoda näitä havaintoja opettajien välisiin keskusteluihin pedagogisista tiimeissä ja työryhmissä. Seuraavassa aineisto-otteesta johtaja tuottaa opettajan vastuuksi tuoda havaintoja omista ryhmistä ja tiimeistä yhteiseen keskusteluun. Tällöin opettajan positioksi rakentuu asiantuntijuus oman ryhmän pedagogiikasta ja toiminnan havainnoinnista sekä pedagogiikan aukipuhuminen ja kehittäminen koko yksikkötasolla.

*"-- kylmä siitä lähdän että opettajat tuo sinne meillä on pedagogiset tiimit vähintään kerran kuussa, niin tuo ryhmistään ne haasteet ja ne asiat mitä siellä alueilla on ja uskaltaa kehittää ja keskustella niistä **yhessä** ja sit vastata että se homma toimii ja jos ei toimi niin tulla kertomaan ja pyytään apua*

*eli semmosten yhteisten sovittujen pedagogisten linjojen **pitäminen** ja jos niissä on haastetta niin niistä sitten raportointia uskallus sanoa että tää ei toimi, auta, ja sit mietitään yhdessä.” J9*

8 PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN EHDOT JA EDELLYTYKSET

Johtajat ja opettajat jäsentävät pedagogisen johtajuuden jatkuvana pedagogisena keskusteluna ja jaettuna prosessina. Johtajat ja opettajat tuottavat puheessaan prosessin toteutumiselle ehtoja ja edellytyksiä. Seuraavassa luvussa esitellään sitä, millaisia ehtoja ja edellytyksiä johtajat ja opettajat tuottavat pedagogisen johtajuuden prosessin toteutumiselle työyhteisön yhteisenä prosessina. Ehdot ja edellytykset tuotetaan keskustelussa visio- ja unelmapuheena, ”jos” –puheena ja suorina ehtoina.

8.1 Johtajien tuottamat ehdot ja edellytykset

Pedagogisen johtajuuden vastuiden selkiyttäminen

Pedagoginen johtajuus jäsentyy johtajien puheessa yhteisenä prosessina, mutta prosessin jakautumiselle tuotetaan ehtona se, että jokaisen vastuut pedagogisessa johtajuudessa olisivat selkeät ja niihin sitouduttaisiin. Johtajuuden vastuiden selkiyttäminen tuotetaan liittyvän henkilöstön tehtäväkuvien ja pedagogisen johtajuuden vastuiden aukipuhumiseen. Seuraavissa aineisto-otteissa pedagoginen johtajuus tuotetaan yhteisenä prosessina, jossa ehtona yhteisen pedagogisen johtajuuden prosessille tuotetaan vastuiden ja tehtävien avaaminen. Pedagoginen johtajuus kuvataan yhteisenä prosessina, jossa jokaisella on oma paikkansa ja tehtävänsä.

”Et niin kun johtajuus on niin kun jokaisessa, jokaisessa. Ja jotenkin sit tää niin kun johtamistehtävät on niin kun erilaisia. Et mä aina ajattelen sillei että me pelataan samaa peliä mut jokaisella on oma paikka. Ja onnistuakseen vaan se peli vaatii ne kaikki ihmiset, ja jokaisen pitää sillon osata johtaa.” J1

”Mutta se että opettaja on läsnä siellä niiden lasten kanssa ja koko työyhteisössä, eikä kierrä niin kuin me, hajanaisesti, et meidän läsnäolo on niin vähäistä siellä niiden henkilöstön, lasten ja muiden kanssa et meidän roolit on pakko olla erilaiset. Et opettaja toteuttaa sitä pedagogiikkaa siinä toiminnassa ja me vaan nähdään silloin tällöin et ei meillä oo sitä vuorovaikutuksen jatkuvaa prosessia mitä tarvis olla, mut kun ei se oo mahdollista kun se on se raja, niin on hyvä et kaikki ottaa sitä enemmän, eikä pelkästään opettajat vaan se on kyllä ihan joka ikisen työntekijän vastuulla.” J3

Johtajat tuottavat puheessaan vaadetta moniammatillisten tiimien tehtävänkuvien selkiyttämistä siten, että opettajan rooli pedagogisena asiantuntijana selkiytyy ja täsmentyy.

”Sellanen, et mikä on näkemys tasa-arvosta, mentiin niin kun siihen että kaikki on tasa-arvoisia ja sen takia kaikki tekee samanlaista, riippumatta koulutuksesta kaikki ovat tasa-arvoisia, ihan niin kuin missään yrityksessä olis niin. Et jokaisenhan pitäis siinä omalla vahvuusalueellaan tehdä se parhaansa. Ja opettajilla se on se pedagogiikan johtaminen. Ja jotenkin mä ajattelen että opettajien rooli siinä pedagogisessa johtajuudessa on aikamoisessa murroksessa niin kun monessa suhteessa.” J1

Johtajat tuottavat johtajuuden vastuiden selkiyttämisen lisäksi puhetta työyhteisön ja opettajien sitoutumisesta pedagogiseen johtajuuteen. Näin myös sitoutuminen tuotetaan eräänlaisena edellytyksenä pedagogisen johtajuuden toteutumiselle.

”-- siihen olis sitoutunut koko työyhteisö mutta erityisesti siihen olis sitoutunu ne opettajat.” J7

Tehtävänkuvien selkiyttämiseen kuvataan liittyvän osaamisen aukipuhuminen. Kun henkilöstön osaamiset aukipuhutaan, myös vastuut ja osaamisalueet täsmentyvät.

*”-- mä jotenkin niin odotan sitä aikaa että se olis, ja että osaisin itse johtaa sellaiseen, en ihan vielä osaa (naurahtaa) niin tota, et se opettajien osaaminen on aukipuhuttua hoitajien osaaminen on aukipuhuttua, ilman että niillä on keskenään, et tarkastellaan **osaamisen** näkökulmasta --.” J4*

Johtajat tuottavat puhetta myös varhaiskasvatuksen henkilöstön moniammatillisuudesta ja sen tuottamasta vastuiden epäselvyydestä. Johtajat tuottavat opettajien ammatti-identiteetin vahvistamisen johtamishaasteena.

”Niin sitä arvonluontia ja sitten se on tietenkkin haaste miten kaikki opettajat saadaan siihen omaan pedagogiseen johtajuuteensa johdettua. Niin kun että se tulis sellaiseksi yhteiseksi, koska sitäkin arkuutta on sitten kuitenkin. Et sitä ei uskalleta ottaa tai ei osata, tai en mä tiedä mikä se perussy sillä pohjalla on sitten. Koska ollaan ammoisista ajoista asti tehty tiimityötä niin kun että aattelee. Ehkä tää ”kaikki tekee kaikkea”, sehän oli se yks trendi silloin 90 –luvulla, elikkä et kaikkien pitäis tehdä kaikkee et silloin se opettajuus hävis niin sen takaisin luominen siihen pedgogiikkaan on ollut aika vaikeeta. Joillakin, ei kaikilla.” J2

Johtajien puheesta nousee vaade opettajuuden vahvistamiselle työnkuvien selkiyttämisen kautta. Opettajuuden vahvistaminen nähdään toisaalta johtamisen pulmana, mutta toisaalta myös opettajan

henkilökohtaisena ominaisuutena tai osaamisena. Opettajan tehtäväkuvan selkiyttäminen pedagogisena asiantuntijana kuvataan ehtona pedagogisen johtajuuden toteutumiseksi.

Keskusteleva, refleктоiva ja avoin toimintakulttuuri

Jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumiseksi tuotetaan ehdoksi toimintakulttuuri, jossa mahdollistuu dialogi, reflektio ja avoin keskustelu. Johtajat jäsentävät pedagogisen johtajuuden toimintakulttuurin ja vuorovaikutuksen kautta rakentuvaksi ja tästä syystä keskustelevalle toimintakulttuuri tuotetaan edellytyksenä sille, että pedagogisen johtajuuden prosessi on yhteinen. Yhteinen keskustelu tuotetaan ehdoksi laadukkaana varhaiskasvatuksen järjestämiselle:

*”Varmaan voisin kuvitella että ollaan kaikki sitä, niin kun samaa mieltä että siis, **asiat** menee, tai et me pystytään toteuttamaan **hyvää** varhaiskasvatusta kun meillä on aikaa keskustella.” J4*

Keskustelun lisäksi puhe kääntyy keskustelukulttuurin olemukseen. Ehdoksi nostetaan sellaisen toimintakulttuurin rakentaminen, jossa olisi tilaa ja rohkeutta nostaa asioita yhteiseen keskusteluun.

”Kyllä kyllä, ja haluaisin niin kun rohkasta siihen että niin kun, tietenkin kaikkiakin työntekijöitä mutta ennen kaikkea tietenkin opettajia joilla on se pedagoginen vastuu ja se pedagoginen tietämys kuitenkin vähän eri erilaista niin se on. Et mä toivoisin että olis sellanen työyhteisö et ois niin kun rohkeutta ja tilaa nostaa niitä ajatuksia, myöskin erilaisia ajatuksia jotka herättää keskustelua, et ei me mitään hymistelyä kaivata.” J5

Myös epäformaalit ja spontaanit keskustelutilanteet ja osaamisen jakaminen opettajien kesken kuvataan yhteiseksi pedagogiseksi johtajuudeksi.

”-- niin että syntyis vuorovaikutustilanteita spontaanisti jossa opettajat vois niin kun tulla ja kertoa ja tehdä avauksia, aloitteita. Et ne avaukset ei ole niin kun johtajalla jossain kehittämispäivässä tai jossakin vaan olis tiloja joissa opettajat vois tehdä avauksia ja se keskustelu lähtis siitä.” J3

”-- mä en oo saanu vielä sellasta lastentarhanopettajien kesken sellasta kulttuuria jossa he tois niitä omia ideoitaan voimakkaammin esille, tai voitaisko me tehdä näin tai nyt mä oon löytänyt jonkun hyvän asian. Mutta kyllä mä uskon että sekin toteutuu et se päivä näkyy (naurahtaa) kun vaan jaksaa sitä päämäärätietoisesti sitä viedä niin kun sitä pedagogista keskustelukulttuuria eteenpäin yksikössä.” J8

Johtajat tuottavat avoimen toimintakulttuurin rakentuvan dialogille. Dialogin tuotetaan olevan haastava ammatillisen ja pedagogisen keskustelun taso, johon ei ole vielä päästy:

*”Tää on jotenkin haastava tilanne siinä et niin kun me ollaan esimerkiks pedatiimeissä jossa opettajat on kokoontunu keskusteleen, mä vielä nään **pikkasen** ainakin meidän yksikössä ja voisinkin ehkä kuvitella että aika monessakin, niin öö se perustuu vielä semmoseen **mielipiteiden** ehkä ilmaisuun, yksittäisten kuin sellaseen **dialogiin**. Tiiättekö nyt lähdetäänkin **kunnolla** siihen niin kun keskusteluun ja ja mis erilaisia ajatuksia sekin on sitä, tai tää olis musta se unelmatilanne (nauraen sanottu) että mä pystyisin niin kun, olemaan **mukana** siinä **johtamisprosessissa** koska sitähan se niin kun sitten on sen talon sisällä.” J4*

”-- olis sitä rohkeutta kaikilla, opettajilla myös olla siellä talossa, tai hoitajilla, nostamassa niitä asioita tai, sit se dialogi mitä aiemmin XX (J4) sano niin se on ihan äärimmäisen tärkeä, et siinä on itselläkin oppimista.” J6

Avoimen keskustelukulttuurin luomisessa nousee esiin virheiden ja epävarmuuksien esiintuominen, mikä tuotetaan tärkeänä osana työyhteisön yhteistä osaamisen kehittämistä. Johtajat tuottavat ehdoksi toimintakulttuurin, jossa on vapaus tehdä virheitä ja tuoda esiin omia epävarmuuksia. Johtajat tuottavat olevansa itse mallintamassa epävarmuuksien ja virheiden tekemisen esilletuomista.

*”-- mun mielestä aivan loistavia tuota tilanteita ja kertoo työyhteisöstä jo paljon jos työntekijä ottaa esille et **arvatkaapa** mitä tapahtu ja sitten mä tein näin ja peilaa **itse itseensä** että tuota mä tein näin ja sit mä huomasin et tää meni niin kun aivan metsään tän asian kanssa ja nyt kun mä oon miettiny niin ois pitäny tehdä näin, että tämmösiä keskusteluja kun välillä on niin nehän on niin kun aivan, että uskaltaa jakaa siellä työyhteisössä sen tai pedatiimissä jossain niin, niin ne on niin kun **ihan parhaita**.” J5*

*”Niin kun sanottaa ite oikeasti sitä, niin lasten kuin aikuistenkin kohdalla et **moka on lahja**. Se on **niin** iso lahja.” J4*

8.2 Opettajien tuottamat ehdot ja edellytykset

Työnkuvien selkiyttäminen

Opettajat tuottavat pedagogisen johtajuuden toteutumisen ehtona, että moniammatillisen tiimin työnkuvia selkiytetään. Opettajien puhe pedagogisesta johtajuudesta paikantuu vahvasti tiimikontekstiin, joten myös ehtoja ja edellytyksiä tuotetaan tiimin pedagogiseen johtamiseen liittyen. Opettajat tuottavat puhetta vastuiden jakamisen selkiyttämisestä ja osaamisen aukipuhumisesta, jotta jokainen ammattiryhmä arvostaisi kunkin ammattitaitoa.

*”Mä oon nähny sen tosi tärkeenä et avaa niin kun niitä työnkuvia ja joskus on ollut sitä semmosta että lastenhoitajat ja lastentarhanopettajat ja kaikki tekee kaikkea ja sitten tavallaan et käy läpi sitä niin kun ihan avaa että kuinka tärkeetä on että on lastenhoitajia keillä on se oma osaaminen ja heijän työ on tosi tärkeetä sillä **hoidon** puolella ja sitten taas meillä opettajilla kun on erilainen työnkuva et se ei tavallaan oo keltään.. et se ois jotenkin vähemmän tärkeä, et kaikki on tosi tärkeetä et sitä tavallaan avata siinä, omassa tiimissä. Ja se että ne vuorovaikutustaidot on kyllä siinä, tärkeet.” O6*

Opettajat eivät tuota ehtoja tai edellytyksiä sille, millä tavoin yksikkötasoinen pedagogisen johtajuuden prosessi olisi yhteinen, koko työyhteisöä koskettava ja osallistava prosessi.

Avoin ja kehittämiseen pyrkivä toimintakulttuuri

Opettajat kuvaavat pedagogisen johtajuuden toteutumisen vaativan avointa keskustelukulttuuria, jossa on tilaa tuoda esiin omia ideoita, omaa osaamista, mielipiteitä ja epävarmuuksia. Avoin ja kriittinen keskustelu tuotetaan ehdoksi pedagogiikan kehittämiseksi.

*”Semmonen avoin keskusteluyhteys pitää ainakin olla että pystyy ylipäättään toimiin yhdessä. Et pitää pystyä sanomaan ne asiat jotka ei toimi ja mitkä toimii ja ne omat ideat pystyy tuoda ja **kysyä** toiselta ja, semmonen keskustelukulttuuri jotenkin.” O2*

”Niin kyllähän pedagoginen johtajuus niin kun tavallaan edellyttää sellasta avoimuutta ja tietyllä tavalla sellasta luottamusta, että mä voin toisaalta sanoa ne, mä tarviin sitä tukee ja sitten että saan sitä muilta, että sellasta avointa.” O4

Esiin nousee myös luonnehdintoja keskustelukulttuurista, jossa yhteisellä keskustelulla luodaan pedagogista linjaa ja kehitetään pedagogiikkaa. Kehittämisen tuotetaan vaativan avointa ja kannateltua keskustelua. Myös kokeileminen ja kokeilemisen halu tuotettiin pedagogista kehittämistä mahdollistavana toimintakulttuurin tapana.

”Niin se on kyllä ihan yhtä iso rooli siinä että tuo sen asian esiin ja et se kuka tarttuu siihen juttuun, ja sitä on miettinyt koska ei ne yksittäiset ajatukset, ne vaan lässähtää (naurahtaa) maahan jos siitä ei synny yhteistä keskustelua, et jos ei oo sitä yhtä rohkeeta joka tarttuu siihen ja lähtee pallottelemaan sitä johonkin suuntaan että ei sitä jotenkin synny mitään mutta parhaimmillaan se voi olla sitä semmosta kyllä se ois mun unelmien työyhteisö jotenkin että miten se toimis siellä se jaettu pedagogiikka jaettu johtajuus että semmonen, -- ideariihityyppinen työskentely jossa ollaan keskeneräisiä ja pallotellaan ja luodaan yhdessä ja niin kun jotain uutta jotenkin et tiiminä ja työyhteisönä ollaan enemmän kuin osiensa summa, et jotain semmosta. -- niin kun jotenkin kollektiivinen tajunta jossa niin kun yhdessä luodaan sitä uutta, et monenlaisia samankaltaisia ajatuksia yhteenlaitettuna ja sieltä syntyy jotain uutta ja hyvää, synnytetään sitä uutta toimintakulttuuria joka koko ajan muokkaantuu.” O11

*”Just toi että sanotaan ensin **kyllä** voidaan kokeilla, et mikään ei estä palaamasta vanhaan jos todetaan että ei tää toiminutkaan, voidaan kyllä ensin niin kun pallotella ja laittaa niitä plussia ja miinuksia puntariin et kumpi on niin kun enemmän ja sit kokeilla niin kun rohkeasti.” O11*

9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

9.1 Yhteenvetoa ja pohdintaa tutkimustuloksista

Tässä luvussa esitän tutkimustulosten johtopäätökset ja pohdintoja niistä. Johtopäätökset ovat tutkimuksen eräänlainen puheenvuorotehtävä, jossa pohditaan tässä tutkimuksessa nousseita tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen.

Pedagoginen johtajuus konstruoidaan varhaiskasvatuksen johtajien ja opettajien puheessa laaja-alaisena johtajuutena, joka ilmenee johtajuuden eri osa-alueilla. Kuten Fonsèn (2014, 183) kuvaa, pedagoginen johtajuus ei olekaan mikään yksinkertainen ilmiö, kuten esimerkiksi pelkkä Vasutyö, vaan se on laaja-alainen ilmiö, joka näkyy pedagogisena otteena johtajuuteen ja joka ylittää kaikkiin johtajuustoimintoihin (ks. Hujala, Heikka ja Fonsén 2009, 73–75). Toisaalta pedagoginen johtajuus konstruoidaan tässä tutkimuksessa selkeänä prosessina, jossa yksikön pedagogiikkaa ja pedagogista linjaa ja suuntaa työstetään. Myös Rajakaltio (2011) on kuvannut pedagogisen johtajuuden olevan organisaation ankkuroitumista kasvatustieteelliseen arvopohjaan ja toimivan näin eräänlaisena suunnannäyttäjänä.

Tämän tutkimuksen aineistossa sekä opettajat että johtajat jäsentävät pedagogista johtajuutta vahvasti normiohjauksen kautta. Uudistuva Varhaiskasvatuslaki (OKM 2017) ja sen myötä normittunut Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH 2016) ovat vaikuttamassa varhaiskasvatuksen järjestämiseen, mikä kuuluu vahvasti johtajien ja opettajien puheessa. Etenkin johtajat tuottavat puheessaan normin legitimoineen pedagogisen johtajuuden omassa työnkuvassaan ja koko työyhteisön tehtävänä. Sekä opettajat että johtajat tuottavat normin selkiyttäneen pedagogisen johtajuuden sisältöjä ja tavoitteita, sillä normin kuvataan antaneen varhaiskasvatuksen pedagogiikalle selkeän perustan. Johtajat kuvaavat tämän helpottaneen pedagogiikan johtamista. Opettajien puheessa normi tuotetaan ohjaavana asiakirjana ja pedagoginen johtajuus tämän asiakirjan mukaisen pedagogiikan työstämisenä.

Johtajat jäsentävät pedagogista johtajuutta työn organisoinnin kautta. Työn organisointi -puhekehys jäsentää pedagogista johtajuutta suunnitelmallisena ja johdettavana prosessina. Tämä puhekehys viestii johtajan positiosta pedagogiikan johtajana ja pedagogisen johtajuuden prosessin johtajana. Pedagogisen johtajuuden prosessin johtamiseen tuotetaan kuuluvan pedagogisen johtajuuden suunnitelman työstäminen yksikön ja henkilöstön tarpeista käsin, erilaisten johtajuuden rakenteiden luominen sekä sellaisen toimintakulttuurin luominen, joka edistää pedagogista keskustelua ja toiminnan kehittämistä.

Johtajat ja opettajat jäsentävät puheessaan pedagogista johtajuutta vuorovaikutuksellisen prosessina, jossa keskeistä on yhteinen keskustelu toiminnan arvoista, sisällöistä ja toimintatavoista. Pedagoginen johtajuus konstruoidaan työyhteisössä käytävänä keskusteluna, jonka kautta yhteistä pedagogista ymmärrystä ja linjaa rakennetaan. Pedagogisen keskustelun kuvataan olevan monitasoista ja sitä kuvataan käytävän monessa eri foorumissa. Myös Fonsénin (2014) tutkimuksessa pedagoginen johtajuus kuvataan pedagogisena keskusteluna, jossa keskeistä ovat keskustelut toiminnan arvoista ja sisällöistä sekä pedagogisen strategian luominen. Fonsénin (2014) mukaan pedagoginen johtajuus on selkeämpää, kun yhteinen arvopohja on keskusteltu ja aukipuhuttu. Pedagoginen keskustelu tuotetaan sekä johtajien että opettajien puheessa pedagogisen johtajuuden edellytyksenä.

Opettajat jäsentävät pedagogista johtajuutta myös vastuukysymysten kautta. Opettajat tuottavat itselleen positiota tiimin pedagogisena johtajana, jolla on vastuu ryhmän pedagogisesta toiminnasta. Vahvan tiimikontekstiin sijoittuvan pedagogisen vastuupuheen voidaan tulkita olevan opettajan ammatti-identiteetin vahvistumista pedagogisena asiantuntijana moniammatillisessa tiimissä. Opettajien vahva positioituminen tiimin pedagogiseksi johtajaksi lienee olevan pinnalla myös siitä syystä, että varhaiskasvatustilanteissa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksen opettajan vastuita on täsmennetty esimerkiksi pedagogisten prosessien johtamisessa ja varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisessa (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 80).

Johtajat ja opettajat tuottavat itselleen ja toisilleen erilaisia pedagogisen johtajuuden vastuita ja positioita. Sekä opettajat että johtajat tuottavat johtajalle position pedagogiikan johtajana. Pedagogiikan johtajan positioon liitetään pedagogisen prosessin johtamiseen liittyvät tehtävät ja pedagogisena asiantuntijana toimiminen. Johtajille tuotetaan myös mahdollistajan positio, johon liitetään erilaisten työryhmien ja pedagogisten tiimien, niin sanottujen pedagogisen johtajuuden

rakenteiden ja käytäntöjen luominen. Fonsénin (2014, 183) mukaan toimiva pedagoginen johtajuus vaatii selkeää perustehtävän ja sen kirkastamisen lisäksi pedagogisen johtajuuden rakenteita ja työvälineitä, joissa yhteistä arvokeskustelua voidaan käydä. Soukaisen (2013, 140–141) hajautettuja organisaatioita tutkivan tutkimuksen mukaan pedagogisen johtajuuden rakenteiden merkitys on suuri, ja se näyttääkin olevan tärkeämpi kuin johtajan jatkuva fyysinen läsnäolo varhaiskasvatustyksikössä.

Mielenkiintoinen ero on siinä, miten johtajat ja opettajat positioivat opettajat pedagogisessa johtajuudessa. Johtajat tuottavat opettajan position aktiivisena keskustelun herättäjänä ja kriittisenä ajattelijana – pedagogisena asiantuntijana – koko yksikkötasolla. Johtajat tuottavat opettajille vastuuta koko yksikön pedagogiikan kehittämisestä ja näkevät opettajien pedagogisen osaamisen koko työyhteisön yhteisenä resurssina. Opettajat sen sijaan positioivat itsensä vahvasti tiimin pedagogiseksi johtajaksi ja tuottavat itselleen vastuuta tiimitason pedagogiikan suunnittelemisesta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Opettajat kuvaavat positionsa olevan myös eräänlainen pedagogiikan kannattelijana ja muutosjohtajana tiimissä. Mutta yksikkötasoisessa pedagogisessa johtajuudessa opettajat rakentavat puheessaan itselleen passiivista ja selkiytymätöntä positiota. He kuvaavat äänensä tulevan kuulluksi yhteisten työryhmien ja tiimien kautta, ja pedagogisen johtajuuden vastuiden jakautuvan heille johtoryhmän tai varajohtajuuden kautta. Mutta samalla he tuottavat selkiytymätöntä kuvaa siitä, mikä on ”rivilastentarhanopettajan” rooli koko yksikön pedagogisessa johtajuudessa niin sanottujen rakenteiden, kuten pedagogisten tiimien tai koulutuspäivien ulkopuolella. Opettajat tuottavat puheessaan itselleen osallistujan roolia, joka rakentuu osallistumisena johtajan rakentamiin pedagogisiin tiimeihin ja työryhmiin, mutta puhe yksikkötasoisesta vaikuttamisesta jää vähäiseksi. Opettajien puheessa yksikkötasoinen pedagoginen johtajuus konstruoidaan jonkinlaisena vapaaehtoisena aktiivisuutena ja asiantuntijuutena. Opettajat eivät tuota positiota itselleen aktiivisina pedagogisina asiantuntijoina tai kriittisinä ajattelijoina koko työyhteisön tasolla, vaan positioivat itsensä pedagogisiksi asiantuntijoiksi vahvasti vain tiimikontekstissa.

Opettajan vahva positioituminen tiimitasoisesti pedagogiseksi johtajaksi, mutta epäselvä ja passiivinen positioituminen yksikkötasolla on samansuuntainen tutkimustulos kuin Hjeltin ja Karilan (2017, 242–243) varhaiskasvatustyön työelämäpuhetta tutkivassa tutkimuksessa. Hjeltin ja Karilan (2017) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen työntekijät jäsensivät pedagogista työtä ja siihen liittyviä valintoja yksilön tai työyhteisön valintana, eivätkä niinkään työn yhteisenä tavoitteena, joka voidaan tulkita eri toimijatasojen heikkoon yhteyteen. Hjeltin ja Karilan (2017) tutkimuksessa

varhaiskasvatuksen työntekijät näyttäytyivät passiivisina ja heidän suhteensa työhön oli sisäänpäin kääntynyt. Tämä herättää kysymyksiä siitä, millaisen organisaatiokulttuurin ja johtajuuden kautta henkilöstöä voidaan osallistaa ja sitouttaa yhteisen pedagogisen strategian ja vision työstämiseen laadukkaan varhaiskasvatuksen järjestämiseksi.

Johtajat tuottavat keskusteluissaan itselleen vastuuta osallistaa ja johtaa opettajia pedagogiseen johtajuuteen ja opettajat tuottavat johtajan tehtäväksi vaatia opettajilta pedagogista johtajuutta ja vastuunkantoa pedagogisesta kehittämisestä. Kun johtajalle tuotetaan tällainen osallistajan, mahdollistajan ja vaatijan positio, tuottaa se sekä johtajien että opettajien puheessa opettajien positioksi yksikkökontekstissa passiivisen osallistujan roolin: Opettajat osallistuvat pedagogiikan kehittämiseen, kun johtaja luo rakenteen ja ”vastuuttaa” heitä siihen. Ropo ja muut (2005, 120–121) ovatkin todenneet, että osallistumismahdollisuuksien lisääminen ei aina takaa yhteisten tavoitteiden muodostumista ja jaettua johtajuutta. Jaetun pedagogisen johtajuuden toteutuminen vaatii sen, että työyhteisö ja koko organisaatio jakavat yhteiset työn arvot ja tavoitteet (Heikka 2014). Myös perustehtävän tulee olla jaettu ja arvokeskustelun jatkuvaa (Fonsén 2014). Katsetta tulee kääntää myös organisaatio- ja toimintakulttuuriin sekä sen luomiseen ja johtamiseen. Fonsénin (2014) ja Alavan, Halttusen ja Riskun (2012, 34) mukaan onkin oleellista havainnoida ja johtaa organisaationkulttuuria, joka työyhteisössä vallitsee. Keskustelun ylläpitäminen esimerkiksi arvopohjasta, toimintatavoista ja pedagogisen johtajuuden yhteisestä vastuusta mahdollistaa yhtenäisen kulttuurin luomisen organisaatioon. Harisalón (2008, 273) mukaan organisaation kulttuuri onkin johtamisen tulos. Tutkimuksen aineisto osoittaaakin, että yksikkötason pedagogisen johtajuuden jakaminen on prosessi, joka on vielä kesken, ja joka edellyttää pedagogisen johtajuuden vastuiden selkiyttämistä ja aukipuhumista sekä avoimen, keskustelevan ja reflektiivisen toimintakulttuurin luomista.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti kestävää vain silloin, kun tutkimusta on tehty hyvän tieteellisen käytännön periaatteiden mukaisesti. Tässä tutkimuksessa keskeiset periaatteet ovat tutkimusprosessin 1) rehellisyys, tarkkuus ja huolellisuus, 2) tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaiset ja eettisesti kestävät tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät, 3) arvostava, kunnioittava ja asianmukainen viittaaminen muiden tutkijoiden julkaisuihin, 4) tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi ja aineiston säilytys tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten

mukaisesti, 5) tutkimuksen tekemiseen tarvittavien lupien hakeminen ja eettisen ennakoarvioinnin tekeminen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.) Näitä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita käsitellen seuraavissa tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvässä pohdinnassa.

Tutkimuksen eettisyys on pyritty huomioimaan koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimukseen on saatu kirjallinen suostumus haastateltavilta opettajilta ja johtajilta sekä heidän työnantajiltaan. Heille on kerrottu avoimesti tutkimuksen aiheesta, aineiston käytöstä ja säilytyksestä ja tutkimuksen raportoinnista (ks. Kuula 2006, 99). Haastateltavia informoitiin asianmukaisesti eli heille kerrottiin tutkimuksen tavoitteesta, aineistonkeruun toteutuksesta, aineiston käytöstä ja säilytyksestä, anonyymiteetin säilyttämisestä ja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Tutkittaville annettiin myös tutkijan ja tutkijan edustaman yliopiston yhteystiedot. (Kuula 2006, 102.) Haastateltavia on kohdeltu kunnioittavasti ja luottamuksellisesti koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkijan rooli fokusryhmä –haastattelujen ohjaajana ja fasilitaattorina oli haastava. Haastattelijan rooli oli luoda keskustelulle sellaiset puitteet, että haastateltavat saivat kerrottua avoimesti ajatuksistaan. Haastattelutilanteet olivat vuorovaikutusprosesseja, joissa tutkittavat ja tutkija tuottivat merkityksiä liittyen tutkittavaan ilmiöön. Tutkija siis vaikutti omalta osaltaan haastattelutilanteessa eikä tuotettuja merkityksiä olekaan tuotettu ilman tutkijan vaikutusta tilanteeseen. (Siltaja & Vehkaperä 2011, 221.) Tästä syystä onkin välttämätöntä, että tutkijana olen reflektoinut omaa rooliani läpi tutkimuksen tekemisen. Tutkimuksen luotettavuuteen on voinut vaikuttaa oma kokemattomuuteni ryhmähaastattelun fasilitaattorina toimimisesta. Ensimmäisissä haastatteluissa fasilitaattorin rooli oli vahvempi ja keskustelu tukeutui teemahaastattelurunkoon, mutta myöhemmissä haastatteluissa fasilitaattorin rooli oli jo luontevampi ja keskustelu sujui haastateltavien ehdoilla. Jokainen haastattelu toi lisää kokemusta ja viisautta keskustelun fasilitointiin ja muokkasinkin jokaisen haastattelun jälkeen teema- ja kysymyslunnostelmaa, jotta osaisi seuraavassa haastattelussa toimia paremmin.

Tutkimuksen aineiston, nähdään olevan ikään kuin ”heijasteita sosiaalisesta todellisuudesta”, jotka ovat muotoutuneet tietyissä konteksteissa (Eskola & Suoranta 2008, 138–141). Tutkimusaineisto on analysoitu ja raportoitu niin, että se kunnioittaa alkuperäistä kontekstia. Jokisen ja muiden (2016) mukaan diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkija luo omanlaisensa analyysipolun ja myös analyysi on jatkuvaa tutkijan ja aineiston vuoropuhelua. Analyysi on tehty tarkasti ja avoimesti, ja analyysitapa on avattu, jolloin lukija pystyy lukemaan, mikä on alkuperäisen aineiston ääni ja mikä

tutkijan ääni. Tästä syystä pyrin mahdollisimman tarkasti aukipuhumaan analyysipolun ja tekemäni tulkinnat, jotta lukijalla on mahdollisuus tulkita ja analysoida aineistoa myös itse (Nikander 2010). Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi olen sitoutunut vahvaan aineistolähtöisyyteen.

Keskustelutallenteet ja litteroinnit, joissa kuuluvat tai näkyvät haastateltavien henkilötietoja, säilytettiin salasanan takana. Keskustelutallenteet poistettiin tutkimuksen valmistuttua. Litterointiaineistosta poistettiin henkilötietotunnisteet ja haastateltaville annettiin pseudonyymi eli peitenimi (”Varhaiskasvatuksen opettaja” ja ”Varhaiskasvatuksen johtaja”), jolla varmistettiin henkilöiden anonymiteetti. Myös työyhteisöjen anonymiteetti varmistettiin häivyttämällä työnantajien ja työyhteisöjen tunnistetiedot ja kuvaukset haastateltavien puheesta. Analyysin kohteeksi otetaan vain haastattelutilanteissa tallennettu keskustelu, ei tutkijan ja haastateltavien epämuodollista keskustelua haastattelua ennen tai sen jälkeen.

Tutkimuksen kulku on kuvattu raportissa mahdollisimman avoimesti ja esiin on tuotu myös tutkimuksessa esiin nousseita pulmia ja rajoituksia. Tutkimuksen uskottavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimusprosessia on avattu tarkasti. Näin lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Kiviniemi 2010, 82; Hirsjärvi ym. 2010, 232.) Viittaaminen tutkijoihin ja heidän tutkimustensa tuloksiin on tehty tarkasti ja kunnioittavasti. Eskola ja Suoranta (1998, 165) tähdentävät, että laadullisessa tutkimuksessa tutkijasta itsestään muodostuu oman työnsä pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. Laadullista tutkimusta tehdessään tutkijan on syytä pohtia omia arvolähtökohtia tutkimuksen tekemiselle (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157). Myös tutkija itse on osa merkitysmailmaa, jota hän tutkii. Luotettavuuden saavuttamiseksi tutkijan omaa asemaa, ennakkokäsityksiä ja roolia sekä tutkimusprosessin kulkua, tutkijan ratkaisuja ja toimintaa on avattu läpi tutkimuksen. Diskurssianalyysin luotettavuus perustuu siihen, että tutkijalla on kyky tunnistaa, aukipuhua ja reflektoida omaa esioletustaan ja toimintaansa läpi tutkimuksen ja pohtia niiden vaikutusta tutkimuksen tuloksiin (Siltaoja & Vehkaperä 2011, 213, 223).

Tämä tutkimus ei voi ymmärtää koko varhaiskasvatuksen johtajuuden ilmiötä tyhjentävästi, vaan se on tutkimus siitä, miten varhaiskasvatuksen opettajat ja johtajat tuottavat puheessaan pedagogisen johtajuuden ilmiötä. Tutkimuksen aineisto on tuotettu aineisto, joka on kontekstuaalinen ja situationaalinen, oman aikansa ja paikkansa tuotos. Koska analyysi on toteutettu diskurssianalyysin keinoin, tutkimus avaa varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien puheessa tuotettuja merkityksiä pedagogisesta johtajuudesta. Tutkimus ei pyri selittämään johtajuutta, sen käytännön toteutusta tai määrittelemään toimivaa ja tehokasta johtajuutta. Haastateltavien puhe ei kerrokaan suoraan

materiaalisen maailman todellisuudesta eli siitä, miten pedagoginen johtajuus käytännössä toteutuu tai ilmenee. Tutkimus ei keskity historialliseen näkökulmaan johtajuuden muutoksesta, vaikkakin läsnä on historia, jonka kautta nykyistä johtajuuden tilaa merkityksellistetään.

Tutkimuksen ontologinen relevanttius määräytyy sen mukaan, kuinka tutkittava ilmiö ja valittu tutkimusmenetelmä vastaavat toisiaan (Perttula 1995, 49; Eskola & Suoranta 1998). Tutkimus tarkastelee varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien puheessa tuotettuja merkityksiä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ja tästä syystä tutkimuksen teoreettis metodologiseksi viitekehykseksi valikoitui sosiaalinen konstruktionismi ja analyysimenetelmäksi diskurssianalyysi. Diskurssianalyysi paljasti pedagogisen johtajuuden rakentumisesta sellaisia tuloksia, joita esimerkiksi sisällönanalyysillä ei olisi tavoitettu. Diskurssianalyysin avulla aineistosta nousi esiin selitysvoimaisia kuvauksia johtajuuden rakentumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

9.3 Jatkotutkimusaiheita

Nivalan (2002) ja Fonsénin (2014) mukaan jaetun ja yhteisen pedagogisen johtajuuden toteutuminen vaatii johtajuuteen liittyvien käsitteiden ja teorian avaamista, jäsentämistä ja aukipuhumista. Myös yhteisen käsityksen, ymmärryksen ja arvojen luominen ovat pohjana yhteiselle pedagogiselle johtajuudelle (Nivala 2002, 199; Fonsén 2014). Tämän tutkielman ja aikaisempien tutkimusten pohjalta olisi mielenkiintoista tutkia diskurssianalyysin keinoin sitä, millaisena johtajat ja opettajat tuottavat yhteisen arvopohjan ja ymmärryksen rakentamisen prosessin työyhteisössä. Tutkimuksen voisi toteuttaa tutkimalla eri yksiköiden pedagogisen johtajuuden käytännön toteutusta ja siinä tuotettua puhetta, esimerkiksi havainnoimalla työyhteisöjen erilaisia pedagogisia kokouksia, työyhteisöiltoja ja kehittämispäiviä. Kiinnostavaa olisi syventyä johtajien ja opettajien väliseen vuorovaikutukseen ja siihen, miten he luovat ja tuottavat yhteisissä keskusteluissa johtajuutta. Mielenkiintoista olisi myös pureutua tarkastelemaan tarkemmin opettajien tuottamia merkityksiä opettajajohtajuudesta ja heidän asiantuntijuutensa rakentumisesta varhaiskasvatusinstituutioissa. Myös varhaiskasvatuksen johtajien puhetta johtajuudesta, sen jakamisesta ja organisaatiokulttuurin johtamisesta olisi kiinnostavaa tutkia tarkemmin.

LÄHTEET

Aaltonen, M. & Kovalainen, A. 2001. Johtamis- ja organisaatioteorioiden kehityksestä. Teoksessa Aaltonen, M. & Kovalainen, A. (toim.) Johtaminen sosiaalisena konstruktiona. Yliopistopaino: Helsinki. 1–12.

Aaltonen, M. 2001. Johtaja sosiaalisen todellisuuden rakentajana. Teoksessa Aaltonen, M. & Kovalainen, A. (toim.) Johtaminen sosiaalisena konstruktiona. Yliopistopaino: Helsinki. 52–64.

Akselin, M-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Electronica Universitatis Tamperensis: 1283.

Alasuutari, P., Mikola, E., Rautalin, M., Syväterä, J., Valkeasuo, L. 2013. Globaalien kehityslinjojen luominen ja kotoistaminen. Teoksessa Lehtonen, M. (toim.): Liikkuva maailma: Liike, raja, tieto. Vastapaino: Tampere. 33–53.

Alasuutari, P. 2015. The Discursive Side of New Institutionalism. *Cultural Sociology* 9/2015: 2, 162–184.

Alasuutari, P. 2016. The Synchronization of National Policies. *Ethnography of the global tribe of moderns*. Routledge, Taylor & Francis Group: London and New York.

Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. *Muistio* 2012:3. Opetushallitus.

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R., & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Alila, K. & Kinos, J. 2014. Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, T., J. Kinos, H.-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. 8–21.

Arendt, H. 2017. *Vita Activa*. Ihmisenä olemisen ehdot. Alkuperäisteos vuodelta 1958. Kääntäjä: Virtanen, E. Tampere: Vastapaino.

- Berger, P.-L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. 5. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Burr, V. 1995. Introduction to social constructionism. London: Routledge.
- Burr, V. 2003. Social constructionism. London: Routledge.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Alkuperäinen julkaisuvuosi 1998. Tampere: Vastapaino.
- Eurofound. 2015a. Early childhood care: Accessibility and quality of services. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Luettavissa http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1512en.pdf
- Eurofound. 2015b. Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Luettavissa: <http://www.eurofound.europa.eu/publications/executive-summary/2015/working-conditions-social-policies/early-childhood-care-working-conditions-training-and-quality-of-services-a-systematic-review>.
- Foucault, M. 1980. Power/knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972–1977. Edited by Colin Gordon. New York: Pantheon Books.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Acta Universitatis Tamperensis 1914. Tampere: Tampere University Press.
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Juva: PS-kustannus.
- Fonsén, E. & Vlasov, J. 2016. Leading pedagogical quality in the context of Finnish child care. Teoksessa C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (toim.) The Nordic social pedagogical approach to early years. Cham: Springer International.
- 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.
- Gergen, K. J. 1994. Realities and Relationships – Soundings in Social Construction. Cambridge: Harvard University Press.
- Giddens, A. 1997. Sociology. Cambridge: Polity Press.
- Gadamer, H.-G. & Nikander, I. 2004. Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2006. Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 375. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Halttunen, L. (2013). Determination of Leadership in a Day Care Organisation. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (ss. 97–112). Tampere: Tampere University Press.
- Hannula, M. 2007. Tunteet ja osaaminen organisaation menestystekijänä. Teoksessa: Juuti, P. (toim.) *Strategia, tunteet ja toiminta*. Tampere: JTO-Palvelut Oy. 73–84.
- Harisalo, R. 2008. *Organisaatioteoriat*. Tampere: Tampere University Press
- Harré, R. & van Langenhove L. 1999. The Dynamics of Social Episodes. Teoksessa Harré, R. & van Langenhove L. (eds.) 1999. *Positioning theory. Moral Contexts of Intentional Action*. Blackwell Publishers Ltd, MGP Books Ltd, Bodmin, Cornwall, Great Britain, 1–13.
- Harré, R., Moghaddam, F. M., Pilkerton Cairnie, T., Rothbart, D. & Sabat, S. R. 2009. Recent Advances in Positioning Theory. *Theory & Psychology* 2009; 19; 5–31.
- Harris, A. 2003. Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility. *School Leadership & Management* 23, 313–324.
- Harris, A. 2009. *Distributed School Leadership. Evidence, Issues and Future Directions*. Penrith NSW: ACEL
- Harris, A., and J. P. Spillane. 2008. “Distributed Leadership Through Looking Glass.” *Management in Education* 22(1): 31–34.
- Heikka, J. 2013. Enacting distributed pedagogical leadership in Finland: Perceptions of early childhood education stakeholders. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press, 256–273.
- Heikka, J. 2014. *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Acta Universitatis Tamperensis 1908. Tampere: University Press.
- Heikka, J. 2016. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa (toim.) E., Fonsén & S., Parrila. *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. 43–57. Juva: PS-kustannus.
- Heikka, J. & Hujala, E. 2013. Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2013 Vol. 21, No. 4, 568–580.
- Heikka, J., Waniganayake, M., Hujala, E. 2012. Contextualizing Distributed Leadership within Early Childhood Understandings Research Evidence and future Challenges. *Educational Management administration & Leadership* 41 (1), 30–44.
- Heikka J, Halttunen L, Waniganayake M. 2016a. Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*. 1–14.

Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. 2016b: Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti, Journal of Early Childhood Education Research* Volume 5 Issue 2 2016, 289–309.

Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Alkuperäisteos vuodelta 1984. Jyväskylä: Gaudeamus.

Hjelt, H. & Karila, K. 2017. Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. *Työelämän tutkimus* 3 – 2017, 234–249.

Hollander, J. 2004. The Social Contexts of Focus Groups. *Journal of Contemporary Ethnography* 33:5, 602–637.

Hujala, E. 2004. Dimension of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (1), 53–71.

Hujala, E. 2013. Contextually defined leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press, 47–60.

Hujala, E., Heikka, J. & Fonsén, E. 2009. Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntien opetustoimessa ja sosiaalitoimessa. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.

Hujala, E., Fonsén, E. & Heikka, J. 2012. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta johtamisen työkaluna. Teoksessa Anttonen, A. (toim.) *Julkisen ja yksityisen rajalla: Julkisen palvelun muutos*. Tampere: Tampere University Press.

Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90 ry.

Hujala, E., Karila, K., Nivala, V. & Puroila, A.-M. 1998. Toward understanding leadership in the context of Finnish early childhood. Teoksessa V. Nivala & E. Hujala (toim.) *Leadership in Early Childhood Education. Crosscultural perspectives*. Oulu: Oulu University Press. 140–170.

Hujala, E. & Eskelinen, M. 2015. Early childhood leadership in Finland in light of recent research. Teoksessa Waniganayake, M., Rodd, J., & Gibbs, L. 2015. *Thinking and Learning about Leadership: Early childhood research from Australia, Finland and Norway*. Research Monograph 2. Sydney: Community Child Care Cooperative NSW. 87–101.

Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto: Varhaiskasvatuskeskus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.–16. painos. Alkuperäinen julkaisu vuosi 1997. Helsinki: Tammi.

- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 2016. Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (Toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 25–50.
- Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. 1999. Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K., Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino: Tampere.
- Juuti, P. 2006. Lopuksi: Onko johtamisella tulevaisuutta? Teoksessa P. Juuti (Toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava. 226–239.
- Kagan, S.L. & Hallmark, L.G. 2001. Cultivating leadership in early care and education, *Childcare Information Exchange*. 140: 7–10.
- Karila, K. 1998. Contextual and situational perspectives on leadership in early education centres. Teoksessa E., Hujala, A.-M., Puroila (Toim.) Towards understanding leadership in early childhood contex. *Acta universitatis Ouluensis E* 35, 63–70.
- Karila, K. 2001. Päiväkodin johtajan muuttuva työ. *Lastentarha* (4), 30–35.
- Karila, K. 2008. Jääkö korkea ammatillinen osaaminen suomalaisen varhaiskasvatusjärjestelmän toteutumattomaksi unelmaksi? Teoksessa *Varhaiskasvatus 2000 -luvulla. Varhaiskasvatuspalvelut ja henkilöstön osaamisvaatimukset*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 10–13.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallituksen julkaisu. Luettavissa: http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf.
- Karila, K. & Nummenmaa, AR. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen: Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.-R. 2006 Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 34–50.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaiskukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke.

Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnin loppuraportti: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja, 7:2013.

Karila, K., Eerola, P., Alasuutari, M., Kuukka, A. & Siippainen, A. 2017. Varhaiskasvatuksen järjestämisen puhekehukset kunnissa. Yhteiskuntapolitiikka 82, 2017:4.

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.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Kocolowski, M.D. 2010. Shared leadership: is it time for a change? *Emerging Leadership Journeys* 3 (1), 22–32.

Kovalainen, A. 2001a. Uusi talous, yritykset ja johtajuus 2000-luvulla. Teoksessa Aaltonen, M. & Kovalainen, A. (toim.) Johtaminen sosiaalisena konstruktiona. Yliopistopaino: Helsinki. 12–19.

Kovalainen, A. 2001b. Sosiaalisen konstruktionismin filosofisesta taustasta. Teoksessa Aaltonen, M. & Kovalainen, A. (toim.) Johtaminen sosiaalisena konstruktiona. Yliopistopaino: Helsinki. 19–24.

Kovalainen, A. 2001c. Johtaminen ja kieli. Teoksessa Aaltonen, M. & Kovalainen, A. (toim.) Johtaminen sosiaalisena konstruktiona. Yliopistopaino: Helsinki. 46–52.

Kovalainen, A. 2001d. Johtamisen ja talouden kasvava kompleksisuus. Teoksessa Aaltonen, M. & Kovalainen, A. (toim.) Johtaminen sosiaalisena konstruktiona. Yliopistopaino: Helsinki. 76–79.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuusela, S. 2010. Valta ja vuorovaikutus johtamisessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1573. Tampere: Tampere University Press.

Linell, P. 1998. *Approaching Dialogue. Talk interaction and contexts in dialogical perspectives.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Lundán, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1463. Tampere: Tampere University Press.

- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Orvig, A.S. 2007. Dialogue in Focus Groups. Exploring Socially Shared Knowledge. UK: Equinox.
- Muijs, D. & Harris, A. 2007. Teacher leadership in (In)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management Administration & Leadership* 35(1): 111–134.
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. Toim. Haastattelun analyysi. 432–445. Tampere: Vastapaino.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Nylund, A.-S. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. *Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja* 7:13. Luettavissa: <https://karvi.fi/varhaiskasvatus/>.
- Onnismaa, E.-L & Kalliala, M. 2010. Finnish ECEC policy: interpretations, implementations and implications. *Early Years* 30 (3), 267–277.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017. Varhaiskasvatusta koskeva lainsäädäntö. Luettavissa: <http://minedu.fi/varhaiskasvatuslait>.
- Opetushallitus 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Luettavissa: http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf.
- Parker, I. 1992. Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology. London: Routledge.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods. 3 ed. Lontoo: Sage.
- Parrila, S. 2006. Alueellistaminen päivähoiton esimiestyön muutoksena – mistä mihin ollaan menossa ja millä edellytyksin. Teoksessa S. Parrila (toim.), Perhepäivähoidon kehittämishaasteita. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:17. Helsinki: Yliopistopaino.
- Parrila, S. & Vähänen, L. 2006. Pedagogiikan johtaminen 2000 -luvulla. Teoksessa S. Parrila (toim.) Perhepäivähoidon kehittämishaasteita. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 17, 29–34.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 1/1995. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 39–47.
- Phillips N, Lawrence T.B. & Hardy C. 2004. Discourse and institutions. *Academy of Management Review*. Vol. 29, No. 4. 635–652.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pietilä, I. 2010. Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. toim. Haastattelun analyysi. 212–241.

- Potter, J. 1996. *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage Publications.
- Puroila, A.-M., Kinnunen, S & Keränen, V. 2017. Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamiseen tarvitaan johdonmukaisuutta ja yhteistä tahtoa. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminta. Policy brief, 4. Luettavissa: <http://tietokayttoon.fi/julkaisu?pubid=18901>.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1686. Tampere: Tampere University Press.
- Rodd, J. 2006. *Leadership in early childhood*. 3. painos. Maidenhead: Open University Press.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen N. 2005. *Jaetun johtajuuden särmit*. Jyväskylä: Gummerus.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. *Haastattelun analyysi*. 212–241. Tampere: Vastapaino.
- STM 2007. *Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Selvityksiä 2007:7*.
- Siltaoja, M. & Vehkaperä, M. 2011. Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti, P. (Toim.), *Menetelmäviidakonraivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint. 206–231.
- Siraj-Blatchford, I. & Hallet, E. 2014. *Effective and Caring Leadership in the Early Years*. London: SAGE.
- Soukainen, U. 2015. *Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetussa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Sarja C, *Scripta lingua Fennica edita*, osa 400. Turku: Turun yliopiston julkaisuja.
- Spillane, J.P., Diamond, J.B. & Jita, L. 2003. Leading instruction: the distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies* 35 (5), 533–543.
- Spillane, J.P. 2004. *Distributed leadership: what's all the hoopla?* Institute for Policy Research School of Education and Social Policy Northwestern University.
- Sulkunen, P. 1997. Todellisuuden ymmärrettävyys ja diskurssianalyysin rajat. Teoksessa Sulkunen, P. & Törrönen, J. (Toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia: Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Tampere: Gaudeamus.
- Suoninen, E. 1999. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino. 17–36.

Suoninen, E. 2016. Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (Toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 229–48.

Sydänmaanlakka, P. 2003. Intelligent leadership and leadership competencies. Developing a leadership framework for intelligent organizations. Espoo: Helsinki University of technology.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Luettavissa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.

Törrönen, J. 2001. The Concept of Subject Position in Empirical Social Research. Journal of the Theory of Social Behaviour 31:3.

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

Waniganayake, M. 2014. Being and Becoming Early Childhood Leaders: Reflections on Leadership Studies in Early Childhood Education and the Future Leadership Research Agenda. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research Vol.3, No.1, 2014, 65–81.

Waniganayake, M., Rodd, J., & Gibbs, L. 2015. Thinking and Learning about Leadership: Early childhood research from Australia, Finland and Norway. Research Monograph 2. Sydney: Community Child Care Cooperative NSW.

Yukl, G. 2002. Leadership in organizations. London: Prentice Hall.

