

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

## Yhteinen johtajuus varhaiskasvatuksessa

Tapaustutkimus Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatuksesta

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Annika Riekkola

Toukokuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ANNIKA RIEKKOLA: Yhteinen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tapaustutkimus Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatuksesta.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 6 sivua, 1 liitesivu

Toukokuu 2016

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli luoda ymmärrystä varhaiskasvatuksen yhteisen johtajuuden mallista Hämeenlinnan kaupungissa toteutetun tapaustutkimuksen avulla. Tutkimuksen näkökulma yhteiseen johtajuuteen oli pedagogisen johtajuuden vahvistamisessa ja yhteisen johtajuuden kehittämässä. Lisäksi oli tarkoitus pohtia vastaako yhteisen johtajuuden malli aiemmissä tutkimuksissa esitettyihin varhaiskasvatuksen johtajuudessa ilmenneisiin haasteisiin.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen yhteisen johtajuuden malliin liitettiin monia varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyviä käsitteitä tai ilmiöitä. Niitä ovat pedagogiseen johtajuuteen, jaettuun johtajuuteen, johtajuuteen ja laatuun, sekä hajautetun varhaiskasvatusorganisaation johtajuuteen liittyvät käsitteet ja ilmiöt.

Tutkimuksen metodologisia valintoja ohjasivat laadullisen tapaustutkimukselle ominaiset piirteet. Tapaustutkimuksen ja tapauksen laajan ymmärryksen tuottamisen kautta päädyttiin käyttämään useita aineistoja. Aineistoina käytettiin avointa sähköpostikyselyä, päiväkodin johtajien havainnointia ja valmista aineistoa aiemmasta sähköisestä kyselylomakkeesta, tähän tutkimukseen soveltuvien osien. Tiedonantajina toimivat siis päiväkodin johtajat, mutta kyselylomakkeen avulla myös muu varhaiskasvatushenkilöstö.

Tutkimuksessa selvisi, että yhteisen johtajuuden malli koetaan tarpeelliseksi johtamisen malliksi Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa. Malli on edelleen kehittymässä, mutta on jo nyt vaikuttanut pedagogisen johtajuuden vahvistumiseen sekä varhaiskasvatuksen laatuun. Johtajat ovat lähteneet muokkaamaan johtamistaan asioiden johtamisen tasolla. Seuraava näkökulma tulee olla ihmisten johtamisessa. Yhteisen johtajuuden mallissa pedagogisen johtajuuden vahvistumiseksi on kiinnitettävä huomiota seuraavaksi organisaatiokulttuurin muokkaamiseen jaetun johtajuuden näkökulmasta henkilöstön ja johtajien välillä. Lisäksi on kiinnitettävä huomiota yhteisen johtajuuden toteutumiseen johtajaparin yhteistyön näkökulmasta.

Avainsanat: varhaiskasvatus, johtajuus, yhteinen johtajuus, jaettu johtajuus, pedagoginen johtajuus, varhaiskasvatuksen laatu, tapaustutkimus, menetelmätriangulaatio.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>HÄMEENLINNAN VARHAISKASVATUKSEN ORGANISAATIO JA PÄIVÄKOTIEN TYÖPARIJOHTAJUUS</b> .....	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJUUDEN ILMIÖITÄ</b> .....	<b>11</b>
3.1	PEDAGOGINEN JOHTAJUUS VARHAISKASVATUKSESSA .....	12
3.2	HAJAUTETUN ORGANISAATION JOHTAJUUS .....	14
3.2.1	<i>Rakenteelliset näkökulmat</i> .....	15
3.2.2	<i>Substanssin näkökulmat</i> .....	17
3.3	JAETTU JOHTAJUUS .....	18
3.4	VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJUUS JA LAATU .....	20
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>22</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>24</b>
5.1	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	24
5.2	TAPAUSTUTKIMUS.....	26
5.3	MENETELMÄTRIANGULAATIO TAPAUSTUTKIMUKSESSA .....	28
5.4	AINEISTON KERÄÄMINEN .....	29
5.4.1	<i>Avoin sähköpostikysely</i> .....	30
5.4.2	<i>Havainnointi</i> .....	30
5.4.3	<i>Elektroninen kysely</i> .....	31
5.5	AINEISTON ANALYYSI .....	32
5.5.1	<i>Avoimen sähköpostikyselyn analyysi</i> .....	33
5.5.2	<i>Havainnoinnin analyysi</i> .....	33
5.5.3	<i>Kyselylomakkeen analyysi</i> .....	34
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>35</b>
6.1	YHTEINEN JOHTAJUUS JA PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN VAHVISTUMINEN PÄIVÄKODIN JOHTAJIEN NÄKÖKULMASTA .....	35
6.1.1	<i>Yhteisen johtajuuden toteutuminen</i> .....	35
6.1.2	<i>Pedagogisen johtajuuden vahvistuminen</i> .....	37
6.1.3	<i>Yhteisen johtajuuden kehittäminen päiväkodin johtajien näkökulmasta</i> .....	39
6.2	HAVAINNOT ASIAKKUUDESTA JA PEDAGOGIIKASTA VASTAAVIEN JOHTAJIEN ARJESTA – PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN ULOTTUVUUDET .....	41
6.2.1	<i>Arvot ja konteksti</i> .....	41
6.2.2	<i>Organisaatiokulttuuri</i> .....	42
6.2.3	<i>Johtajan ammatillisuus</i> .....	43
6.2.4	<i>Substanssin hallinta</i> .....	44
6.2.5	<i>Pedagogisen johtajuuden vahvistumisen haasteet</i> .....	45
6.3	YHTEISEN JOHTAJUUDEN KEHITTÄMINEN JOHTAJUUDEN JAKAMISEN NÄKÖKULMASTA .....	46
<b>7</b>	<b>POHDINTA JA ARVIOINTI</b> .....	<b>49</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>54</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>59</b>

# 1 JOHDANTO

Tutkimukseni jatkaa yhteisen johtajuuden (Fonsén, Akselin & Aronen 2014; Akselin, Fonsén, Aronen & Riekkola 2016), pedagogisen johtajuuden (Fonsén 2014) ja hajautetun varhaiskasvatusorganisaation (Soukainen 2015) tutkimusta, joiden myötä suomalaisen varhaiskasvatuksen johtajuuden ilmiöistä on saatu ymmärrystä, tietoa ja kehittämistarpeita. Fonsén, Akselin ja Aronen (2014) kertovat tutkimustulostensa perusteella, että yhteisen johtajuuden malli syventää ja kehittää johtajien ammatillista ja persoonallista kehitystä sekä avoin dialogi, luottamus, vuorovaikutus ja yhteinen visio ovat yhteisen johtajuuden rakennusaineita.

Fonsénin väitöskirjatutkimuksessa (2014) varhaiskasvatuksen johtajat toteavat, että varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtajuuden luonteeseen tarvitaan vahvistusta, sekä sen toteuttamiseen kaivataan varmuutta ja työkaluja. Pedagogiselle johtajuudelle kaivataan yleisesti mahdollisuuksia ja aikaresursseja, sillä sille arvellaan jäävän liian vähän huomiota arjessa. Kehittämistoiveiden myötä on myös mietitty konkreettisia ratkaisuja, kuten erillisten toimien muodostaminen hallinnolliselle ja pedagogiselle johtajalle. (Fonsén 2014, 129.) Hämeenlinnan kaupungissa organisaation muutosten myötä muutettiin myös varhaiskasvatuksen johtamisen malli. Jaetun johtamisen kautta on nyt siirrytty malliin jossa puhutaan yhteisestä johtajuudesta. Varhaiskasvatuksen johtajat muodostavat yhteisen johtajuuden tiimit, vastuualueinaan talous- ja henkilöstöjohtaminen sekä asiakkuusprosessien ja pedagogiikan johtaminen.

Tutkimukseni kautta saadaan uutta tietoa varhaiskasvatuksen johtajuuden kehittämisestä ja pedagogisen johtajuuden painottamisesta. Muun muassa Bush (2013) mainitsee, että johtaminen on avainasemassa varhaiskasvatuksen perustehtävän toteuttamisessa. Varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimus pedagogisesta näkökulmasta on siis tärkeää, sillä hyvällä pedagogisella johtajuudella on todettu olevan yhteys varhaiskasvatuksen laatuun (Fonsén 2014; Soukainen 2015).

Varhaiskasvatuksen johtamista ja pedagogisen johtamisen tärkeyttä voidaan pohtia myös varhaiskasvatuksen toteuttamisen laillisesta näkökulmasta. Syksyllä 2015 Suomessa tuli voimaan uusi varhaiskasvatuslaki. Laissa ei käsitteenä mainita pedagogista johtamista, mutta laki sisältää paljon sellaisia asioita, jotka substanssin johtamisen puitteissa viittaavat varhaiskasvatuksen toteuttamisessa pedagogisen johtajuuden tarpeellisuuteen. Näin ollen voidaan ajatella myös lain

edellyttävän pedagogisen johtamisen huomiointia varhaiskasvatustyössä. (Varhaiskasvatuslaki 36/1973.)

Johtajan perustehtävän laadukkaan toteutumisen kannalta tehtävien pitää olla ajallisesti ja määrällisesti hallittuja. Hämeenlinnan organisaatiomallissa on pyritty luomaan parempien edellytyksiä juuri sellaisille haasteille, joita varhaiskasvatuksen johtamisessa on ilmennyt. Yhteisen johtajuuden avulla ja johtamista jakamalla vastuualueisiin etsitään parempia ratkaisuja johtamistoimintaan. Nämä ratkaisut ovat avainasemassa uusiin varhaiskasvatuksen organisaatioiden johtajuuden haasteisiin vastaamisessa. Harris ja Spillane (2008) mukaan johtajuudella on vaikutusta erityisesti organisaation muutoksissa.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten päiväkodin johtajat kokevat yhteisen johtajuuden mallin toimineen Hämeenlinnassa ja tukeeko yhteisen johtajuuden malli arjen työssä pedagogista johtamista ja millä tavoin tuki näyttäytyy. Lisäksi selvitän millaisia asioita mallissa tulee vielä kehittää.

Metodologisesti tutkimukseni määrittyy tapaustutkimukseksi, jonka tapaus on Hämeenlinnan kaupungin varhaiskasvatuksen yhteisen johtajuuden malli ja kohteena yhteinen johtajuus sekä pedagogisen johtajuuden soveltaminen. Yhtenä aineistona toimivat päiväkodinjohtajien vastaukset avoimiin kysymyksiin kuvaillen omaa toimintaansa ja näkökulmiaan aiheesta. Toiseksi tutkimuksessa käytetään aikaisempaa 2015 syksyllä tehtyä kyselytutkimusta. Kyselytutkimus liittyy Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön johtamaan Osaamisella työhyvinvointia varhaiskasvatuksessa hankkeeseen, jossa on kehitetty työhyvinvoinnin ja johtamisen laadunarviointiin perustuva kysely (Hujala, Roos, Nivala & Elo 2014). Kolmantena käytän havainnointimateriaalia päiväkodinjohtajien arjesta. Havainnoinnin työkaluna toimii Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden prosesseista soveltaen muodostettu havainnointitaulukko, johon keräsin aineistoa heti havainnoinnin aikana. Tutkimuksen teoria ja taustat pohjaavat yhteisen johtajuuden, pedagogisen johtajuuden, jaetun johtajuuden ja hajautetun organisaation johtajuuden tutkimuksiin. Nämä käsitteet ovat kulkeneet mukana yhteisen johtajuuden kehittämisen eri vaiheissa ja ovat siksi myös tässä tutkimuksessa kuvaamassa tutkimuksen viitekehystä.

Tulosten avulla etsitään Hämeenlinnan yhteisen johtajuuden mallista kehittämiskohteita sekä niille mahdollisia ratkaisuja, joita Hämeenlinnassa voidaan hyödyntää kehittämällä omaa yhteisen johtajuuden mallia. Päätelmissä etsitään vastauksia myös pedagogisen johtajuuden kehittämisen näkökulmasta ja siitä vastaako yhteinen johtajuus pedagogiseen johtajuuteen ja päiväkodin johtajuuteen yleisesti ilmenneisiin haasteisiin. Sen lisäksi tulosten avulla on mahdollista kehittää toimintaa tulevaisuudessa muissa varhaiskasvatusyksiköissä tai sellaisissa kunnissa, joissa organisaation muutokset varhaiskasvatuksen alueella nähdään tarpeellisina.

Tutkimukseni käsittelee ensin Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen organisaatiota ja yhteisen johtajuuden mallin taustaa. Tämän jälkeen tutkimuksessani syvennyttään tutkimukselleni olennaisiin varhaiskasvatuksen johtajuutta koskeviin ilmiöihin. Neljännessä luvussa käsittelen tutkimusongelmaa ja tutkimuksen toteuttamisen metodologisia valintoja sekä aineiston keräämistä ja analyysiä tarkemmin. Analyysin jälkeen esittelen tutkimukseni tulokset luvussa kuusi ja kokoan niistä lopussa johtopäätökset ja arvioin tutkimuksen toteuttamista.

## 2 HÄMEENLINNAN

# VARHAISKASVATUKSEN ORGANISAATIO JA PÄIVÄKOTIEN TYÖPARIJOHTAJUUS

Hämeenlinnassa kunnallisiin palveluihin on rakennettu tilaaja-tuottaja malli, johon siirryttiin vuonna 2009. Toimintatavassa tehtävät ja palvelut jakaantuvat niin, että rahoittamisvastuussa ovat kaupunginvaltuusto, kaupunginhallitus ja konsernipalvelut, jotka kokoavat resurssit ja tekevät päätöksiä niiden kohdentamisesta eri lautakunnille. Lautakunta ja tilaajaorganisaatio ovat vastuussa toiminnan järjestämisestä ja lainmukaisuudesta. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014.)

Palvelujen toteuttaminen on palveluiden tuottajilla eli varhaiskasvatuksessa kaupungin omalla palvelutuotannolla lasten, nuorten ja perheiden palvelut. Tuottajien toimintaa ohjataan sopimusohjauksella

Tilaamisen ja tuottamisen mallissa tarvitaan palveluiden määrittämistä eli tuotteistamista. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014.) Hämeenlinnassa varhaiskasvatuspalveluiden tuotteet ovat: 0-2-vuotiaan päiväkotihoito, 3-6-vuotiaan päiväkotihoito, esiopetus, vuoroahoito, perhepäivähoito, ryhmäperhepäivähoito, avoin päiväkotitoiminta ja kerhotoiminta, integroitu erityisryhmä, kiertävä erityislastentarhanopettajan konsultaatio, varhaiskasvatuksen palveluohjaus, kasvatuskumppanuus ja päivähoitomaksujen perintä.

Lasten, nuorten ja perheiden palvelut koostuvat varhaiskasvatuksesta, esi- ja perusopetuksesta, nuorison- ja lastenkulttuuripalveluista, aamu- ja iltapäivätoiminnasta, lastensuojelusta, lasten ja nuorten ennaltaehkäisevistä terveystalveluista ja psykososiaalisen tuen palveluista. Palvelut tuotiin yhteen 2014 ja niistä muodostui liikelaitos, jossa periaatteina ovat yhteiset asiakkaat, yhteinen henkilöstön, yhteiset resurssit ja yhteinen johtaminen. Malli perustuu asiakaslähtöiseen ajatteluun sekä perinteisiä sektorirajoja ylittävään prosessiajatteluun ja alueellisuuteen. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014.)

Tavoitteena yhteisissä palveluissa oli laatu, sujuvuus ja vaikuttavuus sekä rakenteet, jotka kohdistuvat lasten ja nuorten parhaaksi. Yhteisen toiminnan tavoitteina on syrjäytymisen ehkäisy,

tulevaisuuden kehitysyhteisöt, tuottavuuden parantaminen, osaava henkilöstö ja hyvinvoiva työyhteisö. Toimintamallin kautta syntyi yhteisiä maantieteellisiä alueita, johon palveluita kuuluu. Alueille muodostettiin johtotiimit rehtoreista, päiväkodinjohtajista sekä neuvolan ja lastensuojelun edustuksesta. Keskeistä ovat asiakasprosessit, joiden palvelut sitoutuvat monialaisesti yhteen joko kaikille tarjolla olevalla palvelupolulla tai erityisen tuen palvelupolulla. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014.)

Lasten ja nuorten palveluissa ylätasolla ovat kaksi palvelujohtajaa, sillä keskeinen johtamisen periaate on työpari ja tiimityö jaetun johtajuuden näkökulmasta. Hämeenlinnassa kiinnitettiin huomiota prosesseihin, jolloin johtamisen alueet jakautuivat prosessiajattelun kautta asiakkuusprosessien sekä talouden ja henkilöstön johtamiseen. Johtajat sijoittuivat näihin organisaation monialaisen johtamisen ammattijohtajuutta painottaviin tehtäviin omilta substanssialueiltaan, aiemmista johtotehtävistä. Jaetussa johtamisessa korostettiin strategista johtamista, päätöksentekoa ja tiedonkulkua joka jakautuu lasten ja nuorten palveluiden johtoryhmän, koordinaatioryhmän ja aluejohtotiimien kesken. Jokaisella ryhmällä ja tiimillä on omat vastuualueensa ja tehtävänsä edellä mainituilla aihealueilla. Johtamisperiaatteen muutos tarkoitti myös päivähoidolle varhaiskasvatuskeskusjärjestelmän purkamista ja jaettuun johtajuuteen perustuvaan työparijohtajuuteen suuntaamista. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014.)

Hämeenlinnassa oli jo aiemmin nostettu keskiöön johtaminen ja johtajan perustehtävän uudelleen määrittäminen. Vielä ennen vuotta 2006, kun päiväkodeista tehtiin varhaiskasvatuskeskuksia, puolet päiväkodin johtajista toimivat ryhmässä lastentarhanopettajina. Hämeenlinnassa varhaiskasvatuksen johtajuuden kehittämiseen on liittynyt aina myös varhaiskasvatuksen sisällön kehittäminen. Vuonna 2009 alkaneen projektin kautta syntyi hämeenlinnalainen varhaiskasvatuksen pedagogiikka, Satakielipedagogiikka, joka perustuu Reggio Emilia -pedagogiikkaan. Opintomatka vuonna 2012 Reggio Emilian kaupungissa herätti uusia ajatuksia johtajuuden rakenteesta, jonka jälkeen Marja-Liisa Akselin silloisen varhaiskasvatusorganisaation johtajana suunnitteli myös Hämeenlinnan varhaiskasvatukseen pedagogisen ja hallinnollisen johtajuuden erottamista. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014.) Johtajuuden kehittäminen Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa on siis liittynyt varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämiseen.

Vuoden 2014 alussa, yhteisen kehittämisen ja vastuualueista sopimisen jälkeen päiväkodin johtajat aloittivat työpareina. Toisella johtajalla virkavastuullisena esimiehenä ovat vastuualueina talouden- ja henkilöstön johtamisprosessit ja toisella johtajalla työnjohdollisena esimiehenä ovat vastuualueenaan asiakkuusprosessit ja pedagogiikka. Yhdestä päiväkodinjohtajasta luopuminen johti siihen, että yhdellä alueella päiväkodin johtajat muodostavat tiimin. Johtajatiimeillä on



alaisuudessaan 2-5 päivähoitoyksikköä riippuen yksikköjen koosta ja maantieteellisestä sijainnista sekä erityispiirteistä. Yksiköissä on tukemassa johtajuutta yksi vastaava lastentarhanopettaja. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014.)

Johtajien työtehtävät on määritelty niin että toimenkuva muodostuu selkeäksi ja hallittavaksi yksikköjen ja henkilöstön kasvaneesta lukumäärästä huolimatta. Osa työtehtävistä liittyy päivittäiseen johtamiseen ja osa kausiluontoisempiin. Määrittelyssä pyrittiin välttämään päällekkäisiä prosesseja, mutta jotkut työtehtävät muodostavat yhteisiä rajapintoja, jolloin yhteinen johtajuus nousee tärkeäksi. Johtajatiimeissä muodostuu yhteistä johtamista ainakin pedagogisten tapaamisten, foorumien ja kehittämisen näkökulmasta (Fonsén, Akselin & Aronen 2015.) (Aronen, Fonsén & Akselin 2014.)

Asiakkuusprosesseista vastaava päiväkodin johtaja vastaa erilaisista varhaiskasvatuksen palveluista kuten pedagogiikan johtaminen, päiväkotien ja perhepäivähoidon toiminnan johtaminen, lasten sijoitteluun liittyvät tehtävät sekä päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimiminen. Sijoitteluun liittyviä tehtäviä ovat lasten sisäinen siirto hoitopaikkoihin sekä yhteistyö palveluohjauksen (tilaaja) kanssa sijoittelussa. Päivähoidon ja perhepäivähoidon toiminnan johtaminen tarkoittaa hyvän palvelukulttuurin luomista eli kasvatuskumppanuuden mukaisen toiminnan rakentamista, ylläpitämistä ja kehittämistä. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014.)

Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen (educare) johtaminen tarkoittaa kasvatuskulttuurin rakentamista yksiköissä, perhepäivähoitajien ohjaamista, asiakastyössä kohdistuvien odotuksien huomiointia ja osaamisen johtamista täydennyskoulutuksin ja opiskelijoita ohjaten. Pedagogiseen johtamiseen sisältyy opetussuunnitelma- ja varhaiskasvatussuunnitelma työhön osallistuminen ja käytäntöön soveltamisesta vastaaminen myös erityisvarhaiskasvatuksesta vastaten. Asiantuntijuuteen liittyy hankkeisiin ja työryhmiin osallistuminen sekä ajankohtaisista asioista tiedottaminen asiakkaille tai kuntalaisille. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014.)

Talous- ja henkilöstöprosesseista vastaava päiväkodin johtaja vastaa hallintotyöstä ja tukipalveluun liittyvistä tehtävistä talouden ja henkilöstön johtamisen ohella. Talouden johtamiseen kuuluu budjetin käyttösuunnittelu, sen seuranta sekä vastuu hoitopaikkojen käyttöasteista ja tuottavuudesta. Henkilöstöjohtamiseen kuuluu rekrytointi, perehdytys, henkilöstöhallinnolliset päätökset, työhyvinvointi sekä ammatillisen osaamisen kartoittaminen ja osaamisen tiedostaminen. Tukipalveluihin liittyviin tehtäviin kuuluu viestintäteknologiasta vastaaminen, ateria-, siivous-, ja kiinteistöprosessien sopimukset ja palvelun valvonta. Hallintotyö koostuu yksiköiden toiminnan raportoinnista ja tilastoinnista. Perhepäivähoidosta kuuluu varahoidon järjestämiseen liittyvät asiat. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014.)

Yhteinen johtajuus näyttäytyy Hämeenlinnassa lasten ja nuorten palveluiden organisaatiossa niin horisontaalisesti kuin vertikaalisti. Yhteinen johtajuus rakentuu verkostomaisesti alueellisesta näkökulmasta muiden päiväkodinjohtajien kanssa että aluejohtotiimin eli muiden palveluiden esimiesten ja edustajien kanssa, jolloin tukena on lasten ja nuorten palveluiden yhteiset tavoitteet. Päiväkodin johtajat toimivat verkostoissa tietenkin oman vastualueensa kautta ja sitä toteuttaen. (Aronen, Fonsén & Akselin 2014.)

Muutoksen taustalla oli tarkoituksena vahvistaa johtajien roolia, kehittää pedagogisen johtajuuden toimintoja ja tarjota laadukkaampaa palvelua Hämeenlinnan lapsille ja perheille. Tavoitteena oli kehittää jaettua johtamista ja nostaa varhaiskasvatuksen perustehtävä johtajuuden keskiöön. Fonsén, Akselin ja Aronen (2015) selvittävät, että suurin muutos ja suurin laadullinen muutos on pedagogisen keskustelun tuominen lähemmäksi varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Erilaisten pedagogisten struktuurien muodostuminen on ollut muutoksessa erittäin tärkeää ja pedagogiseen johtajuuteen panostaminen on Hämeenlinnassa vahvistunut. (Fonsén, Akselin & Aronen 2015, 117–118.)

# 3 VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJUUDEN ILMIÖITÄ

Tutkimuksessani on ymmärrettävä varhaiskasvatuksen johtamiseen liittyviä ilmiöitä ja käsitteitä, jotka muodostavat tutkimuksen viitekehyksen. Nivala (2002) esittelee johtajuuden ja johtamisen käsitteiden eroja koulun ja päiväkodin kontekstissa. Johtajuudesta puhuttaessa puhutaan yleisellä tasolla ilmiöstä, kun taas johtaminen voidaan nähdä silloin konkreettisenä toimintana (Nivala 2002). Organisaatiokäyttäytymisen tutkijat määrittävät johtajuuden ja johtamisen eroa ihmisten ja asioiden johtamisella. Tällöin johtajuus (leadership) on ihmisten johtamista ja johtaminen (management) asioiden johtamista. (Lämsä & Päivike 2013, 207.) Tutkimuksessani korostuu tämän ajattelun mukaisesti juuri ihmisten johtaminen eli johtajuus. Tutkimukseni käsittelee Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa kehiteltyä ilmiötä yhteistä johtajuutta ilmiön tasolla, jolloin teoria ja aiemmat tutkimukset kytkeytyvät johtajuuden käsitteeseen. Johtajuutta voi kuitenkin ymmärtää konkreettisten toimintojen kautta, jolloin johtamisen käsite kulkee mukana erityisesti aineiston keräämisessä, analyysissä ja tuloksissa.

Varhaiskasvatuksen johtamisen ymmärretään koostuvan monista eri ulottuvuuksista. Juusenaho (2008) kertoo varhaiskasvatuksen kontekstissa olevan monta johtajuuden tasoa. Silloin on tärkeää, että kaikilla on yhteinen näkemys johtamisen kohteesta. Johtamisen kohde eli varhaiskasvatuksen ydinsisältö jakautuu kuitenkin kahtia lapsen subjektiiviseen oikeuteen saada varhaiskasvatusta sekä työvoimapoliittiseksi näkökulmaksi, jossa huoltajille tarjotaan lapsen hoitopaikka työssäkäynnin mahdollistamiseksi. Näiden yhdistäminen luo erilaisia tulkintoja perustehtävästä. Haasteena on että määrällinen riittävyys saa enemmän huomiota kun laatu, joten perustehtävän keskiöön tulisi saada varhaiskasvatuksen tarjoaminen. Silloin johtajuuden huomio on tasapainoinen eikä panopiste vaihtelee eri tasoilla. Varhaiskasvatuksen perustehtävä on siis tiedostettava ja määriteltävä niin, että tiedetään mitä johdetaan. (Juusenaho 2008, 21—27.)

Tutkimuksen myötä (ks. Rodd 2006; Halttunen 2009; Soukainen 2013; Fonsén 2014) varhaiskasvatuksen johtajuutta ymmärretään tänä päivänä koskettavan johtajuuden monet erilaiset ilmiöt. Tutkimukseeni varhaiskasvatuksen yhteisestä johtajuudesta liittyvät olennaisesti käsitteet

pedagoginen johtaminen, hajautetun organisaation johtaminen, jaettu johtaminen sekä johtamisen yhteys varhaiskasvatukseen laatuun. Nämä ilmiöt ovat keskeisessä asemassa Hämeenlinnan varhaiskasvatukseen johtajuuden kontekstin ymmärtämiseksi ja tutkimukseni taustan luomiseksi. Yhteisestä johtajuudesta on Hämeenlinnan johtajuusmallin kautta tehty tutkimusta ja aloitettu siten määrittelemään yhteisen johtajuuden teoriaa varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseni liittyy siis osaltaan tähän varhaiskasvatukseen yhteisen johtajuuden teoreettiseen määrittelyyn. Seuraavaksi avaan erilaisia yhteiselle johtajuudelle ja varhaiskasvatukseen johtajuudelle tässä tutkimuksessa olennaisia käsitteitä erilaisten tutkimusten ja teorioiden kautta.

### *3.1 Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*

Varhaiskasvatukseen johtajuutta käsitellessä on muistettava, että on aina kyse pedagogisen organisaation johtamisesta (Soukainen 2013, 152). Jo vuonna 2002 Nivala on esittänyt, että kaiken johtajuuden kouluissa ja päiväkodeissa tulisi suunnata substanssin kehittämiseen. Pedagogisen johtajuuden käsite varhaiskasvatuksessa koskee juuri substanssiin eli perusfunktioon kuuluvan toiminnan vaalimista ja kehittämistä, joka varhaiskasvatuksessa tarkoittaa lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyviä asioita. (Nivala 2002.)

Termi pedagogiikka käsittää siis jollain tavalla sen mitä pitäisi oppia, mutta erityisemmin sen kuinka oppimisen tulee tapahtua (Jones & Pound 2008, 90). Juusenaho (2008, 21—27) mukaan pedagoginen johtajuus liitetään opetussuunnitelma- tai varhaiskasvatussuunnitelmapuheeseen ja suppeimmillaan se voidaankin ajatella suunnitelmien toteutumisen seurantana. Aiemmin pedagoginen tietämys onkin nähty yksilöllisenä henkilön taitona (Nivala 2002), mutta substanssin kehittämisen kautta on päädytty pedagogisen johtajuuden laajempaan määritelmään. Laajimmillaan se voi näyttäytyä yleisesti yksikön arjen sujuvuutena. Pedagogisessa johtajuudessa on tärkeää työyhteisön ammatillisen kehittämisen ja yhteisöllisen kulttuurin luomisen lisäksi "[...] lapsen elämän polun yhtenäistäminen ja valaiseminen niin, että lapsi ja huoltajat tietävän missä nyt mennään ja mihin ollaan menossa [...]" (Juusenaho 2008, 25).

Myös Fonsénin (2014) tutkimuksen avulla ymmärretään pedagoginen johtajuus laajempaan kuin vain opetussuunnitelmallisen pedagogisen työn johtamisena. Kaiken kaikkiaan pedagogisella johtajuudella tähdätään lapsen hyvään kasvuun, oppimiseen ja hyvinvointiin, jonka tavoittamiseksi tarvitaan laadukasta pedagogiikkaa. Jones & Pound (2008, 90) esittävät pedagogiikkaan sisältyvän myös pohdintaa vaikuttavan varhaiskasvatukseen toiminnoista. Heidän mukaansa pedagoginen johtajuus on tietoa, joka auttaa lasten kanssa työskenteleviä ammattilaisia erilaisissa haasteissa,

sopivia sekä epäsopivia näkökulmia oppimiseen ja sopivia tapoja opettaa lasta sekä tukea lapsen kasvua.

Pedagogisen johtajuuden perusta on siis perustehtävän määrittely, jonka jälkeen tulee varhaiskasvatussuunnitelma sekä suunnitelmatyö. Näistä asioista rakentuu visio ja strategia, jotka muodostavat suunnan ja menetelmiä toimintaan. Näiden avulla taas johdetaan ihmisiä ja toimintaa sekä käydään refleктоivaa pedagogista keskustelua eri tasoilla varhaiskasvatuksen laadun takaamiseksi. (Fonsén 2008, 42—53.) Jotta henkilöstö voi reflektoida omaa työpanostaan ja pohtia arvioida omaa toimintaansa, on keskusteltava ja tehtävä arvioita työn päämääristä ja tarkoituksesta sekä visiosta ja strategiasta. (Ottman 2008, 54)

Pedagoginen johtajuus määrittyy usein kontekstinsa rakenteiden kautta, joissa vastualueet vaihtelevat kunnittain organisaatioissa. Vaihtelua on näin ollen myös ammattinimikkeiden sisällä. Fonsénin väitöstutkimuksessa (2014) oli mukana pedagogisia vastuuhenkilöitä lapsiryhmässä toimivasta johtajasta hallinnolliseen usean yksikön ja toimintamuodon johtajaan. Persoonalliset ominaisuudet ovat tärkeässä osassa siinä, miten auktoriteetti työyhteisössä saadaan. Varsin hankalaa on vastuun ja vallan suhde vakuuttavuuteen silloin kun toimenkuvien avaaminen on puutteellista. Pedagogiikan vastuuhenkilöt kuvaavatkin että vastualueet eivät saa kasvaa hallitsemattomiksi hallinnollisessa johtajuudessa, sillä silloin aika ei riitä pedagogiseen johtajuuteen. Nivala (2002) mukaan hallintotyö ei suoranaisesti aina kohdistu perustehtävään kuuluvan toiminnan vaalimiseen tai kehittämiseen, mutta se suttaa kuitenkin arvioimaan toiminnan onnistuneisuutta yleisesti. Johtajien näkökulmasta arjen tuntemus puolestaan syntyy läsnäolon, osallistumisen ja havainnoinnin kautta ja pohtimalla asioita yhdessä henkilöstön kanssa. Hallinnollisuus koetaan myös eri tavoin, sillä osalle johtajista se on selkeää yhteistyötä työtovereiden ja muiden johtajien kanssa ja käytännön kasvatustyön sijaan ensisijaisena ovat työntekijät, mutta osalle johtajista tehtävien paljous ja moninaisuus tuottaa vain tehtävänkuvan sekavuutta. (Fonsén 2014 101–103.)

Tarkastellen pedagogista johtajuutta kuuluu siihen myös jatkuvaa visionääristä johtamista joka tähtää kehittämiseen. Juusenahon (2008) mukaan pedagogisessa johtamisessa on oltava avoin uusille mahdollisuuksille. Erityisesti koulun ja päiväkodin pedagogisessa johtamisessa Nivalan (2002) mukaan haastaa tilanne, jossa työn suorittajana ja työn kohteena on aina ihminen.

Fonsénin väitöstutkimuksessa (2014) pedagogiikan vastuuhenkilöt kuvaavatkin pedagogista johtamista arvovalintana. Silloin pedagoginen johtajuus nähdään päätöksenteossa, joka kattaa henkilöstöjohtamisen, rekrytoinnin, osaamisen johtamisen, palvelujohtamisen ja hoito-, kasvatus-, ja opetustoimintaan liittyvän johtamistoiminnan. Siihen liittyy hallinnointi, hankinnat, lapsiryhmien muodostaminen, ihmissuhteista huolehtiminen ja lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen johtamista pedagogisten arvojen kautta. Pedagoginen johtajuus arvovalintana tarkoittaa, että

johtamistoiminnan ensisijaisena vaikuttimena on laadukkaan varhaiskasvatuksen ja lapsen edun ajaminen. Silloin pedagoginen johtajuus on voimavara muutostilanteissa ja vastavoima taloudellisten intressien ylivallalle.

Pedagoginen johtaja nähdään lapsen edun ja varhaiskasvatuksen edustajana moniammatillisissa työryhmissä ja asiantuntijana organisaatiosta ulospäin suuntautuvassa yhteistyössä. Mitä lähempänä lapsiryhmän arkea vastuuhenkilö toimii, sitä tärkeämpänä nähdään pienen lapsen tuntemuksesta lähtevä pedagoginen toiminta ja lapsilähtöisen toiminnan suunnittelu sekä ammatillinen pedagogiikka ryhmätasolla. (Fonsén 2014, 99–101.)

Fonsén (2014) määrittelee pedagogisen johtajuuden menetelmiksi ajan varaamisen, rakenteiden luomisen keskusteluille, johtajuuden jakamisen, oman kompetenssin ylläpitämisen ja johtajuuden haltuun ottamisen, työhyvinvoinnista huolehtimisen ja keskustelun herättämisen ja ylläpitämisen. Menetelmät liittyvät pedagogisen johtajuuden erilaisiin ulottuvuuksiin; arvot, konteksti, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta. (Fonsén 2014, 122) Varhaiskasvatusorganisaation johtamisessa pedagoginen johtajuus saa monia eri merkityksiä ja tässä tutkimuksessa pedagoginen johtajuus ymmärretään edellä mainitun laajan näkökulman kautta.

### *3.2 Hajautetun organisaation johtajuus*

Halttunen (2009) ja Soukainen (2013) määrittelevät hajautetun organisaation tarkoittavan vähintään kahta fyysisesti erillään toimivaa yksikköä. Halttunen (2009, 81–130) lähestyi hajautetun organisaation johtamista johtajan ja työntekijän välisen suhteen näkökulmasta. Soukainen (2013) tutki kuinka henkilöstö koki esimiehen tukevan heitä varhaiskasvatuksen pedagogiassa. Tutkimuksiin osallistui henkilöstöä hajautetuista varhaiskasvatusorganisaatioista eli sellaisista yksiköistä joiden johtaja johtaa useita päiväkoteja tai erilaisia päivähoitomuotoja sekä ei-hajautetuista, joissa päiväkodin johtaja työskenteli samassa paikassa henkilöstön kanssa. Soukaisen (2013) tutkimuksen tuloksissa ilmenee, että hajautetussa mallissa työskentelevä henkilöstö koki saavansa enemmän pedagogista tukea. Johtajien koettiin tukevan pedagogista työskentelyä yhteistyön ja vuorovaikutuksen, pedagogisen ohjauksen, kehittämistyön sekä resurssien avulla. (Soukainen 2013, 127–144.)

Halttusen (2009, 81–130) tuloksissa selvisi muutosten taustalta johtajan työn pirstaleisuus, työmäärän lisääntyminen, vahvemman hallinnon ja toisten päiväkodin johtajien tuen kaipaaminen. Hajautettuun organisaatiomalliin siirtyminen aiheutti johtajille epäilyksiä siitä, jäävätkö käynnit vähiin etäyksiköissä ja lapsiryhmän tapahtumat epä tietoon. Halttusen (2009, 100–130) mukaan

johtajilla muodostui erilaiset suhteet toimisto- ja etäyksiköihin. Johtajien mukaan työ oli edelleen pirstaleista, mutta pirstaleisuutta aiheuttavat tekijät muuttuivat. (Halttunen 2009, 100–130.) Seuraavaksi esittelen hajautettuun organisaation liittyviä tekijöitä Soukaisen 2013 tekemän jaottelun mukaan, jossa eritellään hajautetun organisaation rakenteellisia ja substanssiin liittyviä ulottuvuuksia.

### 3.2.1 Rakenteelliset näkökulmat

Soukaisen (2015) väitöstutkimuksessa haastateltavat johtajat toivat esille ajan sekä sen riittävyyden. Myös Halttusen (2009, 81–100) mukaan työntekijät kuvasivat johtajan työtä kiireiseksi. Riittämättömyys voi olla päivähoitomuotojen tai -paikkojen välistä liikkumista tai sitten koettiin, että joku yksikkö tai päivähoiton muoto työllistää erityisesti tietyllä hetkellä. Ajan riittämättömyys aiheuttaa kiireen tunteen, jolloin ei saa tehtyä kaikkea mitä alun perin on suunnitellut tekevänsä. Kiire liittyy työn hallinnan kokemukseen, jossa näkyy myös katkonaisuus sekä keskeytykset ja sitä kautta asioiden samanaikainen käsittely ja töiden keskeneräisyyden sietäminen. Tätä Halttunen (2009, 81–130) kuvaa edellä mainitulla työn pirstaleisuuden käsitteellä. Ylemmän tahon kiireelliset pyynnöt sekä asiakkailta tulevat yhteydenotot tulevat tehtävälistan tärkeimpiin asioihin, jolloin ennalta suunnittele mattomat tehtävät sekoittavat usein jo valmiiksi tiukan aikataulun. Joskus esimiehistä saattaa tuntua, että työ on hajanaista tehtävämäärien hallitsemattomuuden ja vähäisen omaan työhön vaikuttamisen mahdollisuuksien takia kun tehtäviä tulee jatkuvasti lisää. (Halttunen 2009, 100–129; Soukainen 2015, 106–108.)

Hajautetussa organisaatiossa ovat usein taustalla muutokset, jotka ovat juuri lisänneet vastuualueita ja sitä kautta myös tehtävien määrää. Johtajat ovat mukana tukemassa ja selvittelevät monien yksiköiden asioita. Vaikka organisaatio muuttuu, johtajuudessa näkyy perheiden palvelun ja henkilöstön johtamisen näkökulmat. Johtajilla oli kuitenkin haasteita todellisen suorien alaisten määrän mainitsemisessa. Työn hallinnan keinoiksi mainittiin erilaiset työtehtävien järjestystä ohjaavat listat kalenterissa tai Post-it lapuissa, jolloin välitöntä huomiota tarvitsevat asiat on helppo poimia. Tehtävien delegointi ja yhteistyö varajohtajien kanssa ajatellaan myös työn hallinnan keinoksi. Usein selkeät rakenteet yhteistyöstä varajohtajan kanssa kuitenkin puuttui. Halttusen (2009, 125–130) mukaan työntekijät odottivatkin johtajalta johtajan työtehtävien jäsentämistä, työmäärän rajaamista ja pedagogiikan kehittäjää väliportaalle. (Soukainen 2015, 106–108; Halttunen 2009, 125–129)

Soukaisen (2013, 108) mukaan johtajat mainitsivat tärkeäksi myös kollegiaalisen tuen, joka osoittautui myös työnhallinnan kannalta tärkeäksi yhteisen toiminnan, kuten koulutusten tai

suurempien tapahtumien järjestämisessä. Mahdollisuudet keskusteluun esimiesten kesken luovat kollegiaalisesta yhteistyöstä suoran yhteyden johtajan työhyvinvointiin. Kokemusten vaihtamisen avulla johtajat siirtävät hiljaista tietoa ja Halttusen (2009, 100–130) mukaan johtajat toivovat tuekseen toisia johtajia. Myös oman esimiehen konkreettista tukea kaivattiin useimmiten enemmän kuin nykyisellään on saatavilla. Samalla johtajat pohtivat että millaista tukea heiltä itseltään odotetaan. (Soukainen 2015, 108.)

Hajautetun johtamisen rakenteisiin sijoittuu myös tiedottaminen läsnäolopäivistä yksiköissä. Johtajat ovat keksineet keinoiksi erilaiset lukujärjestykset, muistitaulut toimistojen oviin tai muistilaput kalentereihin. Lisäksi varajohtajalla on tieto johtajan yksikön ulkopuolisista menoista ja yleensä johtajan puhelut siirretään silloin toiseen puhelimeen esimerkiksi osastoille johtajan ollessa poissa. Erityinen haaste on juuri poissaolo yksiköiden arjesta kun johtajan huomio jakaantuu useampiin yksiköihin. Silloin toivotaan työntekijöiltä sellaisia ominaisuuksia, jotka liittyvät hyvään asiakaspalveluun, hyvään lasten hoitoon ja hyvään työpainokseen yleisesti ottaen. Vastuullisuus, hyvät alustaidot sekä perustehtävän hoitaminen hyvin koetaan kaikki tärkeiksi tehtäviksi. (Soukainen 2015, 110.)

Työskentely hajautetussa organisaatiossa vaatii viestinnän menetelmien muuttamista aiemmasta kasvokkain työskentelystä. Yleistä on sähköisten viestintävälineiden sekä puhelimen käyttö, mutta lisäksi on toiminnassa vielä myös kirjeiden ja tiedotteiden lähettäminen yksiköissä sijaitsevien postilokeroiden kautta. Näiden lisäksi kasvokkain järjestettävien tapaamisten tärkeyttä korostettiin esimerkiksi palavereiden tai hoitosopimusten teon yhteydessä. (Soukainen 2015, 110–111.)

Soukaisen (2015) haastatteluaineistossa ilmenee myös erilaisten koulutustaustojen arvostaminen ja sitä kautta esimerkiksi järjestetään ammattikunnittaisia palavereja yksiköissä. Eri päivähoitomuotojen keskinäisiä palavereja mainittiin harvemmin. Hajautetussa organisaatiossa arjen työtä selkiyttää asioiden ja toimintamallien ennalta sopiminen sekä erilaisten ilmoitus- tai infotaulujen käyttäminen. Tärkeää on henkilökunnan ja johtajan välillä oleva avoimuus ja luottamus sekä asioiden taustojen avaaminen, jolloin ylemmältä taholta tulevat toimeenpanomääräykset on helpompi viedä työntekijöiden tasolle. Johtajien mukaan organisaation sisäisessä vuorovaikutuksessa hajautetun organisaation näkökulmasta myös työntekijöiden on otettava entistä enemmän vastuuta (Halttunen 2009, 100–129). Johtajat näkevät yhteistyön tärkeänä esimerkiksi lähineuvoloihin, kiinteistönhuoltoon tai muihin tukipalveluihin, mutta näkemyksiä yhteistyöverkostojen rakentamisesta toimiviksi ei tullut esille. Joillakin alueilla yhteistyön toimintamallit olivat epäselvemmät kuin toisilla, jolloin esimiehen työpanoksen tärkeys prosessissa ei ole täysin selvillä. (Soukainen 2015, 111–112.)



### 3.2.2 Substanssin näkökulmat

Hajautetun varhaiskasvatusorganisaation johtamiseen liittyy myös varhaiskasvatuksen substanssialueet. Substanssin johtamisessa näkyivät vahvimmin työorganisaation sekä palveluorganisaation johtaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman päivittämiseen ja kehittämisspäivien järjestämiseen liittyvät näkökulmat kuitenkin kertovat pedagogisesta johtamisesta. Halttusen (2009, 112–129) tutkimuksessa ilmeni, että johtajat korostavat käytännön vastuun olevan työntekijöillä itsellään. Työntekijöiden mukaan liiallinen puuttuminen saatetaan kokea luottamuksen puutteena (Halttunen 2009, 84). Näkökulmat alaisten odotuksista ja ylemmän tahon vaatimuksista kertovat keskijohdon aseman haasteista. (Soukainen 2015, 112–113.)

Työorganisaation johtamiseen ja erityisesti hajautetussa organisaatiossa henkilöstöhallinto nostettiin selkeästi esille. Halttusen (2009, 110–137) mukaan työntekijät kokevat johtajan hallintoon ja henkilöstöhallintoon liittyvät tehtävät ovat johtajan omiksi erityisiksi tehtäviksi. Tehtävien priorisointi tai priorisoimatta jättäminen ovat valintoja, joita johtaja kohtaa päivittäin. Ensisijaisesti johtajat hoitavat asioita liittyen henkilöstön palkkauksiin, kuten työsopimukset tai palkanmaksu. Ne nähdään asioina, joihin henkilöstö reagoi helposti jos ne jäävät tekemättä. Henkilöstön työhyvinvointia ja siitä huolehtimista pohdittiin henkilöstön jaksamisen tukemisen näkökulmasta. Johtajan tärkeiksi työtehtäviksi liitettiin työhyvinvointiin, jaksamisen tukemiseen ja hyvän ilmapiirin luomiseen liittyvät tehtävät (Halttunen 2009, ). Ristiriitatilanteisiin joutuminen nähtiin haastavaksi erityisesti hajautetussa organisaatiossa, jolloin esimiehen läsnäolo on rajallisempaa. Halttusen (2009) tutkimuksessa johtajat toivoivatkin työntekijöiltä itsenäisempää toimintaa ja vastuullisuutta yhteisön toiminnasta ristiriitatilanteissa. Työntekijöiden tukena ollaan myös henkilöstön ja perheiden välille syntyvissä konfliktitilanteissa ja kokevat objektiivisena pysyttelyn haasteellisena. (Soukainen 2015, 113–114.)

Resurssien hallinta budjettien hallinnan ja henkilöstöresurssin kautta on osa työorganisaation johtamista. Esimiehen vastuulla on usein työvorolistojen tekeminen ja henkilöstömäärän oikea kohdentuminen. Joissakin kaupungeissa yksikön johtajalla ei ole paljonkaan sananvaltaa talouteen liittyvissä asioissa, jolloin niistä etäännyttään. Työnjohdollisiin asioihin johtajat kommentoivat johtamisen menetelmäksi lyhyesti viikkopalaverit ja niiden etukäteinen sopiminen. (Soukainen 2015, 113–114.)

### 3.3 Jaettu johtajuus

Tian, Risku & Collin (2016) esittävät että tutkimuksessa jaetulle johtajuudelle ei ole muodostunut yhtä yleistä määritelmää. Jaettua johtajuutta voidaan katsoa organisaation tasolla johtamisen resurssina tai yksilön tasolla toimijan näkökulmasta. (Tian, Risku & Collin 2016, 159). Tässä tutkimuksessa jaettua johtajuutta tarkastellaan organisaation tasolla ja syvennetään jaetun johtamisen teoriaa suomalaisten varhaiskasvatusorganisaatioiden näkökulmasta. Jaettu johtaminen on Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen johtamisen mallin taustalla ja mallin syntyhetkellä vahvasti vaikuttanut ajattelutapa.

Usein johtamisesta puhutaan niin kuin se olisi yhden ihmisen käyttäytymistä ja oleellista silloin on kuinka johtaja vaikuttaa organisaation tulokseen sekä ihmisten työsuorituksiin. Organisaatioita on totuttu johtamaan ylhäältä alaspäin ja johtamistyö määrittyy useimmiten suunnittelusta, organisoinnista, toiminnan ohjaamisesta ja henkilöstön johtamisesta sekä valvonnasta. Tällöin johtajan ja alaisen suhdetta määrittää tarkka hierarkiaan perustuva vastuunjako. (Ropo, Eriksson, Sauer, Lehtimäki, Keso, Pietiläinen & Koivunen 2005, 13–14.) Varhaiskasvatuksen kentällä kaikilla on tärkeä rooli lapsen oppimisessa, kehitymisessä ja hyvinvoinnissa. Kukaan ei voi yksinään ottaa hoitaakseen kaikkia toimintoja ja hyvin suoritettu perustehtävä on saavutettavissa vain yhteisen harmonian kautta. (Jones & Pound 2008 25–43.) Tutkimukseni jakaa Ropo et al. (2005, 13–14) ajatuksen siitä että, jaetun johtajuuden kautta johtajuutta voidaan tarkastella moniulotteisena useampia yksilöitä tai ryhmiä koskevana ilmiönä, jossa asiat ja kokemukset arjessa tehdään yhteiseksi sekä niihin liittyvät päätökset perustuvat organisaation työyhteisön vuorovaikutuksessa syntyvään tietoon.

Yleisesti jaettuun johtajuuteen voidaan ajatella kuuluvan tilan antamisen yhteiselle tekemiselle sekä neuvottelulle. Yhteiseksi tekemiseen kuuluu kuunteleva visiointi ja luottamukseen perustuva kontrolli. Erityisesti organisaatioissa, jossa kenelläkään yhdellä ei ole hallussa kaikkea tietoa, yhteinen jakaminen ja luovuus ovat tärkeitä osaamisalueita. Jaettu johtajuustyö vaatii itsensä likoon laittamista, sekä fyysistä että henkistä läsnäoloa ja ennen kaikkea arvon antamista toiselle ja toisen osaamiselle tai tiedolle. (Ropo et al. 2005, 32–33.)

Varhaiskasvatuksessa jaettu johtajuus on tullut esille myös hajautettujen organisaatiomallien myötä. Heikan (2014) mukaan jaetun johtajuuden avulla ymmärretään hajautuneiden kunnallisten toimijoiden johtajuuden toteutumista. Jaetun johtajuuden keskeisiksi elementeiksi voidaan määritellä useiden ihmisten johtamistoiminta, pedagogisen johtamisen voimaansaattaminen varhaiskasvatuksen konteksteissa sekä johtajuuden toiminnot, jotka ovat keskenään riippuvaisia. Jaetussa johtajuudessa henkilöiden positiot organisaatiossa voivat olla formaaleja tai non-

formaaleja ja johtajuuden konteksti määrittelee olennaisesti johtajuuden toteuttamista. Pedagogisen johtamisen kannalta jaettu johtajuus näyttäytyy niin että pedagogiikan johtamista jaetaan henkilöstön kesken erilaisilla välineillä, kuten rakenteet, työryhmät tai työnkuvat, organisaation kontekstin mukaan. (Heikka 2014, 11–39.)

Heikka, Waniganayake ja Hujala (2013) esittävät, että useiden johtajuuden ja jaetun johtajuuden tutkimusten mukaan jaetulla johtajuudella on positiivisia vaikutuksia opettajien ja johtajien työhön sekä kasvatukseen yleensä. Jaettu johtajuus syntyy vuorovaikutuksessa professionaalisen osaamisen ja voimaantumisen sekä moninaisuuden avulla ja luo sitä kautta oppimisen kulttuuria. Jaetun johtamisen toiminnoissa on tärkeää ymmärtää osaamista sekä osaamisen relevanssia johtamistoimien määrittelyssä että jakamisessa. Tehokkaan jaetun johtamisen on oltava hyvin johdettua, tavoitteellista, suunniteltua ja jatkuvasti kehitettävää. Jaetun johtamisen onnistuminen vaatii organisaation jokaisen tason mukana ja tukena olemisen. Varhaiskasvatuksen johtajuuden teorioissa ajatellaan yleisesti yhteistyön tuottavan laatua, mutta jaetun johtajuuden teorioiden ja tutkimuksen käyttö arjessa on silti harvinaista. Varhaiskasvatuksessa jaettua johtajuutta haastaa juuri epäselvyys siinä mitkä johtamisen tehtävät kuuluvan kenellekin. (Heikka, Waniganayake ja Hujala 2013, 37–39.)

Fonsenin (2014) mukaan pedagogiset varhaiskasvatuksen vastuuhenkilöt näkevät johtajuuden jakamisen haasteellisena. Jaetun johtamisen keskeisenä kehittämisalueena nähdäänkin työyhteisön yhteisen vastuullisuuden lisääminen. Yhteistyötä halutaan lisätä henkilöstön kesken sekä tuomalla esiin lastentarhanopettajan vastuu toteutettavasta pedagogiikasta. Henkilöstön osaaminen ja vahvuudet halutaan tuoda koko työyhteisön käyttöön ja lastentarhanopettajien pedagogista johtajuutta korostetaan. Jotkut johtajat näkevät itsensä pikemmin lastentarhanopettajan pedagogiikasta vastuullisena ja johtajan vai taustatukena. Kunnissa esiintyy erilaisia johtajuuden rakenteita ja jaettua johtajuutta viedäänkin kentälle keskustelun ja vuorovaikutuksen kautta sekä ohjaamalla jokaista työntekijää ottamaan vastuusta työn suunnittelusta ja toteutuksesta sekä oman osaamisen hyödyntämisestä. (Fonsén 2014, 139–140.)

Jaetussa johtajuudessa varhaiskasvatuksenkin näkökulmasta avain asemassa on henkilöstön vastuullisuuden ja osaamisen tunnustaminen, jossa haasteen asettaa henkilöstön sitoutumattomuus, jolloin ensin on kehitettävä itsensä ohjaamisen kykyä ja kohottaa työmoraalia sekä rohkaista toimimaan oman mukavuusalueen ulkopuolella. Fonsenin (2014) tutkimushenkilöt kertovat että yhteisiin linjauksiin sitoutumisessa on käytetty tiimisopimusta, jonka toteutumista arvioidaan toimintakauden kuluessa. Jaetulle johtajuudelle ominaisesti haaveeksi kuvataan esimerkiksi työyhteisö, jossa kaikilla on oma tärkeä tehtävänsä, kaikki kantavat omat vastuunsa annetuista

tehtävistä, valmiutta erilaisten vastuualueiden hoitamiseen kehitetään ja perheitä otetaan enemmän mukaan varhaiskasvatuksen suunnitteluun. (Fonsén 2014, 140–141.)

Jaettu johtajuus kyseenalaistaa joitain perinteisempiä käsityksiä hierarkisesta johtajuudesta. Ropo et al.(2005) mukaan jaetun johtajuuden tarpeen voidaankin nähdä syntyvän päämäärän ja tehokkuuden, organisaatioiden johtamiskäytäntöjen muutoksen sekä monimuotoisen osaamisen ja asiantuntijuuden ristipaineessa. Jaettu johtaminen onkin osaltaan tietämyksen johtamista oppivan organisaation näkökulmasta. Jaettuun johtamiseen kuuluu vallan ja vastuun jakamisen lisäksi moniäänisen tiedon arvostaminen. (Ropo et al. 2005, 33, 69.) Johtajuuden voidaan ajatella myös automaattisesti jakautuvan kun on kyse inhimillisten palveluiden tarjoamisesta, sillä silloin koko henkilöstö työskentelee ja ylläpitää palvelua yhdessä pienin tai suurin päivittäisin teoin (Rodd 2006, 146). Harris ja Spillane (2008) mukaan tarkoituksenmukaisesti jaetuilla johtajuustoiminnoilla saadaan vaikuttavampaa johtajuutta organisaation muutostilanteissa.

### *3.4 Varhaiskasvatuksen johtajuus ja laatu*

Varhaiskasvatuksen laadusta puhuttaessa painottuvat eri ulottuvuuksien katsominen. Laadun käsite tulee liittää tutkimukseni viitekehykseen, koska Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen johtamisen mallin muutoksen taustalla oli tarkoituksena vahvistaa johtajien roolia, kehittää pedagogisen johtajuuden toimintoja ja tarjota laadukkaampaa palvelua Hämeenlinnan lapsille ja perheille (Fonsén, Akselin & Aronen 2015, 117–118).

Laadulla voidaan tarkoittaa puitetekijöiden ja rakenteiden laatua tai erilaisten prosessien ja varhaiskasvatustyön laatua (Heikka & Hujala 2008). Laatua on mitattu, lasten, vanhempien sekä varhaiskasvatuksen erilaisten toimijoiden näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen laatu on siis moniulotteinen ilmiö.

Jones & Pound (2008, 7–8) mainitsevat, että koulujen kontekstissa vaikuttavalla (effective) johtajuudella nähty olevan yhteyksiä lasten oppimisen parempiin tuloksiin ja koulun laadukkuuteen. Varhaiskasvatuksessa johtajuudella vaikutetaan laatuun esimerkiksi parantamalla sellaisia taitoja ja ominaisuuksia, jotka ovat yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun sekä johtajan omassa että henkilöstön ammatillisuudessa (Rodd 2008, 63). Vaikuttavan johtajan määrittelyssä Rodd (2008, 24) mainitsee korkealaatuisen palvelun tarjoamisen. Vastaavasti Fonsénin (2014) mukaan laadukas varhaiskasvatus edellyttää hyvää pedagogista johtamista.

Heikan ja Hujalan (2008) tutkimuksessa ilmeni että, vastuullisuus laadusta on tiedostettua ja sen oletetaan kuuluvan jakautua varhaiskasvatustyön eri johtajuustasoille. Eri tasoilla vastuu

laadusta kuitenkin on erilaista. Henkilöstö vastaa laadusta yhdessä esimiehen eli päiväkodin johtajan kanssa ja jakaa sen kautta vastuutaan muille organisaation tasoille. Päiväkodin johtajilla on merkittävä osa laatu vastuussa ja he jakavat vastuutaan moneen suuntaan henkilöstöstä valtion hallintoon asti. Johtavilla virkamiehille vastuu jakautuu henkilöstöstä valtuustoon ja lainsäädäntöön. Tämä yhteinen vastuu varhaiskasvatuksen laadun tuottamisesta voidaan nähdä jaettuna johtamisena. Silloin jaetun johtajuuden perustana on oltava selkeät yhteiset johtajuuslinjaukset (Heikka & Hujala 2008, 3—14).

Varhaiskasvatuksen laadun arviointi, arvioinnin tuottama tieto ja siihen perustuva kehittäminen ja näiden toimintojen johtaminen liittyy myös pedagogiseen johtajuuteen (Heikka & Hujala 2008). Laatu arvioidaan aina tietyn ajan ja paikan kontekstissa sekä kulttuurissa, ja on siksi jatkuvasti muotoutuva käsite. Kontekstin ja substanssin kautta varhaiskasvatuksen laatu sisältää pedagogisia ulottuvuuksia (Alila 2013, 17.)

Roddin (2006, 148) mukaan laadukkaan varhaiskasvatuksen avainresurssi on yhtenäinen tiimi. Johtajan tehtävä on tukea vahvan tiimin syntymistä ja mahdollistaa omalla tuellaan tiimin parhaan mahdollisen työskentelyn. Tutkimusten mukaan hoidon vakaudella ja pysyvyydellä on yhteys lapsen kehitykseen. (Rodd 2006, 146.)

Fonsén, Akselin ja Aronen (2015) selvittävät, että suurin muutos ja suurin laadullinen muutos Hämeenlinnassa on pedagogisen keskustelun tuominen lähemmäksi varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Tutkimuksessani ei ole tarkoitus määritellä laatua Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa vaan pikemmin selvittää tutkimusongelmaan liittyen johtamismallin muutoksen ja laadun välistä suhdetta kontekstissaan.

# 4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimusongelma alkoi muotoutua varhaiskasvatuksen hallinnon työharjoittelun aikaan, kun tutustuin Hämeenlinnan yhteisen johtajuuden malliin. Lisäksi pohdin aiemmissa varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimuksissa esitettyjen jatkotutkimusehdotusten kautta oman tutkimukseni sijoittumista varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimukseen. Fonsénin (2014, 198) mukaan olisi kiinnostavaa saada näkökulmia varhaiskasvatuksen johtajuuden kehittämisestä kuntaorganisaatioiden eri tasoilla. Soukainen (2015, 181) ehdottaa jatkotutkimusten aiheiksi varhaiskasvatuksen johtajien tehtäväkuvauksia ja niihin liittyen pedagogisen johtamisen läsnäoloa toiminnoissa, aikaresurssia tai tehtävien näkyväksi tekemistä.

Päiväkodin johtajat visioivat vuodelle 2016 muutosprosessin jälkeistä rauhoittumista, oman roolin ja paikan löytymistä sekä yhteistyön vahvistumista ja saman tavoitteen suuntaan työskentelyä (Aronen, Fonsén, Akselin 2014). Tutkimukseni yrittää löytää näkökulman siihen vastaako yhteinen johtajuus haasteisiin, joita varhaiskasvatuksen johtajuudessa ja etenkin pedagogisessa johtajuudessa on ilmennyt.

Tutkimukseni tavoitteena on siis tuottaa varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimukseen sekä käytäntöön soveltuvaa uutta tietoa varhaiskasvatuksen yhteisen johtajuuden mallista. Tutkimuksessani selvitetään pedagogisen johtajuuden läsnäoloa, aikaresurssia ja näkyväksi tekemistä. Toisaalta tutkimuksen kautta saadaan käsitys varhaiskasvatuksen johtajuuden kehittämissuunnasta päiväkodin johtajien tasolla Hämeenlinnassa. Täten tutkimuksestani löytyy piirteitä aiemmista jatkotutkimusehdotuksista, jotka on koettu varhaiskasvatuksen johtajuudelle tärkeiksi tutkimuksen aiheiksi.

Yhteisen johtajuuden malli on Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen strateginen valinta, jonka avulla on lähdetty vastaamaan muuttuvan organisaation ja muuttuvan ympäristön haasteisiin. Tässä tutkimuksessa tärkeäksi näkökulmaksi tiivistyy pedagogisen johtajuuden soveltaminen käytännössä, sillä johtajuuden toimintojen selkeyttämisen lisäksi yhteisen johtajuuden mallissa korostuu pedagogisen johtamisen huomioon ottaminen tavallista vahvemmin.

Tutkimusongelmasta muotoutuu seuraavia tutkimuskysymyksiä.

- Miten yhteinen johtajuus toteutuu päiväkodin johtajien työssä?
- Millä tavoin yhteisen johtajuuden malli tukee pedagogisen johtamisen vahvistumista?
- Minkälaisia asioita yhteisen johtajuuden mallissa tulee vielä kehittää?

Kaikki metodologiset valinnat riippuvat tutkimusongelmasta johon etsitään vastausta. Tutkimuksessa on oleellista päästä mahdollisimman lähelle totuutta, ja sitä kautta valita se menetelmä joka sen mahdollistaa (Metsämuuronen 2009, 213). Seuraavaksi pohdin tutkimukseni metodologisia valintoja tapaustutkimuksen näkökulmasta, sekä valitsemiani tutkimusmetodien käyttöä omassa tutkimuksessani. Tapaustutkimuksessa korostuu kohteesta tuotettava laajan käsityksen luominen. Laajan näkökulman tuottamiseksi etsin vastauksia tutkimusongelmaani useiden eri menetelmien kautta, jolloin on oleellista huomioida laadullisen tutkimusmetodologian lisäksi määrällisen ja laadullisen tutkimuksen yhdistämisen näkökulma.

# 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimukseni toteuttamisen välineeksi valikoitui tapaustutkimuksen metodologia ja laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Tässä kappaleessa esittelen tutkimukseni metodologisia valintoja laadullisen tapaustutkimuksen näkökulmista lähtien aineiston keräämiseen ja analysointiin liittyen.

## 5.1 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimuksella on pitkä historia humanisilla aloilla. Sen ei ajatella kuuluvan jollekin tietylle tieteenalalle, vaan sitä voidaan käyttää monilla eri aloilla. Laadullista tutkimusta käytetään muun muassa kasvatuksen ja koulutuksen, sosiaalityön, psykologian, viestinnän, historian, lääketieteen, organisaation, antropologian ja sosiologian tutkimuksissa. Laadullisen tutkimuksen tavat sisältävät siis jännitteitä ja ristiriitaisuuksia myös monimuotoisen tieteenalahistoriansa takia. Laadullinen tutkimus sisältää monia metodeja, joihin kuuluu tulkinnallisia ja naturalistisia lähestymistapoja tutkimuskohteesta. Luonnollinen ympäristö sekä yritys selvittää tai tulkita ilmiötä ihmisten antamien tarkoitusten kautta ovat laadullisen tutkimuksen lähtökohtia. Erilaisten metodien avulla yritetään aina löytää parempi ymmärrys tutkimusten ilmiöistä, jolloin metodit ovat myös linkittyneitä toisiinsa. Laadullista tutkimusprosessia määrittääkin kolme yleistä ja toisiinsa liittyvää toimintoa ontologia, epistemologia ja metodologia. Niiden takana näyttäytyy monikulttuurisesti paikantunut tutkijan oma elämä, jonka perspektiivistä ilmiötä katsotaan. Näkökulma johtaa tutkijaa omaksumaan tietynlaisia näkemyksiä tutkittavasta, mutta samalla on huomioitava tutkimuksen poliittisuuden ja eettisyyden näkökulmat tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. (Lincoln & Denzin 1998, 4-23.)

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei siis ole tiettyjä omia metodeja, vaan tutkijat voivat käyttää erilaisia näkökulmia ja hyödyntää niitä tutkimuksessaan. Laadullisen tutkimuksen metodologiassa tulkinnallisuutta voidaan ymmärtää myös laadullisessa tutkimuksessa ilmenevään ristiriitaan tutkijan ja tutkittavan välisessä suhteessa. Tutkimuksessa tulisi näyttäytyä objektiivisuus, selkeys ja tutkijan havaintojen tarkkuus toisesta mutta myös tämän toisen yksilön



mahdollisuus kertoa kokemuksistaan. Nämä kaksi näkökantaa ovat johtaneet laadullisia tutkijoita etsimään metodia, jonka avulla voi tallentaa omat havainnot tarkasti peittämättä merkityksiä joita tutkittavat tuovat kokemuksistaan. Poststrukturalismi- ja modernismi ovat kuitenkin tuoneet ilmi näkökulman, jonka mukaan olisi mahdotonta koskaan ymmärtää yksilön sisäistä elämää, sillä kaikki nähdään erilaisten linssien (kieli, sukupuoli, etnisuus, sosiaalinen luokka) läpi. Havainnot voidaan nähdä hetkellisinä ja sosiaalisesti paikantuneina ja yksilön on mahdotonta antaa täysiä selityksiä ilmiöstä tai kokemuksesta. Tutkijat etsivät jatkuvasti parempia tapoja ymmärtää kokemusten maailmaa samalla ymmärtäen että yksikään metodi ei pysty ilmentämään kaikkia ihmisten kokemusten hienovaraisia muunnoksia. (Lincoln & Denzin 1998, 6–24.)

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2007, 156–159) selittävät laadullisen tutkimuksen koskevan merkityksiä, jossa tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaus moninaisena kokonaisuutena kokonaisvaltaisesti tutkien. Laadullinen tutkimus pyrkii löytämään tai paljastamaan tosiasioita. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2007, 156–159) selittävät Teschin [1991,1992] mukaan tutkimusorientaatioiden yhtäläisyyden liittyvän sosiaalisten ilmiöiden merkityksellisen luonteen kuvaamisen korostamiseen, tarpeeseen ottaa ne huomioon kuvattaessa ja selitettäessä kommunikaatiota, kulttuuria tai sosiaalista toimintaa. Laadullisen tutkimuksen tyypillisiksi pääpiirteiksi voidaan mainita kokonaisvaltainen luonne, jossa tiedonhankinta tai aineiston kokoaminen tapahtuu luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa. Ihminen nähdään tiedon keruun instrumenttina havaintojen ja keskustelun kautta ja analyysi induktiivisena eli aineiston monitahoisena ja yksityiskohtaisena tarkasteluna. Laadullisten metodien käyttö tuo tutkittavien näkökulman ja äänen esiin ja siksi kohdejoukko on aina tarkoituksenmukainen. Usein laadullisen tutkimuksen tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä ja suunnitelmaa kuvaa joustavuus ja olosuhteiden mukaisen muutokset. Laadullisessa tutkimuksessa tapaukset ovat ainutlaatuisia ja tulkinta aina sen mukaista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 156–159.)

Laadullisen tutkimuksen erilaisilla perinteillä on eroavaisuuksia metodologiaan suhtautumisessa ja sekä sille annettavilla merkityksillä sekä laadullisen tutkimuksen suhteessa määrälliseen tutkimukseen. Laadullisen tutkimuksen metodologian pääkäsitteet tiivistyvät ontologian ja epistemologian kysymyksiin eli olemisen tapaan sekä tietämisen mahdollisuuksiin. Metodologia tarkastelee käytetyn aineistonkeruun tai analyysimetodin järkeä eli se nähdään oppina tieteen järkevistä menetelmistä, jotka perustelevat tutkimuksen tulokset ja oikeuttavat sekä selittävät miksi juuri tällaisia tietoja on saatu. Laadullisen tutkimuksen metodologiassa nähdään tieteellisen tiedon aukeavan todellisuuden kautta tutkijalle eri tavoin riippuen siitä millä tavoin ja millä välineillä tutkitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 12–14.)

Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset luovat tarpeen menetelmälle, jossa saadaan kuvailevaa ja merkityksiä ymmärtävää tietoa. Tutkiakseni Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen johtamisen mallia vastaavat laadullisen tapaustutkimuksen tutkimusmenetelmät parhaiten tutkimusongelmaani. Tarkoituksena on saada laadullista eli kuvailevaa ja ymmärtävää tietoa tutkimusaiheesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan, ymmärtämään tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta kyseessä olevasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 61). Tutkimuksessani laadullinen näkökulma liittyy myös tapaustutkimuksen metodologiaan. Tapaustutkimukselle on ominaista kuitenkin monien eri metodien käyttö tutkimuksessa ja niin ikään laadulliseen tapaustutkimukseen tässä tutkimuksessa yhdistyy myös määrällistä aineistoa. Tutkimuksen metodi tulee valita juuri tutkimuksen erityisen tehtävän kautta, niin että se on tarkoituksen mukainen siihen mitä halutaan saada selville. Metodi tulee nähdä tutkimusta palvelevana työkaluna, eikä määräävänä tekijänä. (Silverman 2010, 9- 10.) Seuraavaksi kuvailen tutkimukselleni olennaisia näkökulmia tapaustutkimuksesta.

## *5.2 Tapaustutkimus*

Tapaustutkimus on tutkimustapa tai strategia, johon sisältyy erilaisia aineistoja tai menetelmiä ja jonka kohteena on selvittää tapahtumakulku tai ilmiö. Laine ja Bamberg (2007, 12–14) yhtyvät Sjöbergin [1991] näkökulmaan tapaustutkimuksen kehittymisen sijoittumisesta laadullisen tutkimuksen syntyäikään 1800- ja 1900 -lukujen taitokseen, kun Chicagon koulukunta panosti modernien kaupunkien empiiriseen tutkimukseen. Sosiologien ja sosiaalityöntekijöiden tutkimuksen kohteena oli kaupungistumisen ja voimakkaiden muuttoliikkeiden tuomat ongelmat kaupunginosissa, joihin muuttoliike suuntautui ja aiheutti erilaisia sosiaalisia ongelmia. Sosiaalista elämää tarkasteltiin yhteisöllisen prosessin näkökulmasta, jota on mahdollista ymmärtää vain tarkastelemalla niitä merkityksiä, joita yhteisö sille antoi. Chicagon koulukunnan tutkijat havainnoivat ja haastattelivat köyhiä kaupunkiin muuttajia tutkien asioita, joita viralliset dokumentit eivät huomioineet. Chicagon koulukunnan suuntaus yhdysvaltalaisessa sosiologiassa oli vahva kunnes Columbian yliopiston deduktiivinen malli asetettiin vastakkain sen induktiivisen tutkimusmallin kanssa vuonna 1935. Kahden mallin välisen kiistan ytimessä olivat tapaustutkimukselle edelleen keskeiset kysymykset teorian ja empirian suhteesta, tutkijan suhteesta tutkimuskohteeseen sekä tapaustutkimuksen edustavuuden näkemykset. (Laine & Bamberg 2007, 12–14.)

Laineen ja Bambergin (2007,14) mukaan tapaustutkimuksen historiaan liittyy vahvasti myös antropologia, jossa kulttuureita tutkittiin pienissä yhteisöissä osallistuvan havainnoinnin keinoin.

Pienissä yhteisöissä löydettyjen kulttuurin ominaispiirteiden avulla tehtiin yleistyksiä koko yhteiskunnasta tai vertailuja toisiin kulttuureihin. Nykypäivän tapaustutkijat nostavat tärkeiksi myös paikallisten tapahtumien ja prosessien kytkökset ulkomaailmaan eli muihin yhteiskunnallisiin ilmiöihin. (Laine & Bamberg 2007, 14–15.)

Tapaustutkimuksessa kerätään monipuolinen aineisto ja kuvataan kohde perusteellisesti. Laadullisen tutkimuksen periaatteen mukaan myös tapaustutkimus on luonteeltaan holistista eli kokonaisvaltaista luonnollisen tapauksen tutkimista, jossa kiinnostus on sosiaalisessa prosessissa. Tapaustutkimuksessa käytetään useanlaisia aineistoja tai menetelmiä ja hyödynnetään aikaisempia tutkimuksia. Usein tapaustutkimusta saattaa haastaa tapauksen ja kontekstin rajan hämäryys. Ominaista on kuitenkin selvittää jotain, mikä vaatii lisävalaisua monimutkaisissa ja pitkään jatkuvissa ilmiöissä. Tapaustutkimuksessa kysytään miten ilmiö on muokkautunut, miksi ja mitä siitä voidaan oppia. Mitä tapauksesta voidaan oppia on tapaustutkimuksen epistemologinen näkökulma. Tutkiminen voi alkaa kiinnostavasta tapauksesta tai tutkimuksen kohteesta (käsite) tai jostakin siltä väliltä, sillä tapaus vaikuttaa käsitteiden valintaan ja käsitteet vaikuttavat tapaukseen. (Laine & Bamberg 2007, 9–11.)

Tapaustutkimuksen suhde ideoihin/teorioihin voikin olla testaava, laajentava, täsmentävä tai uudentunut ilmiöistä ideoita ja teoreettisia näkemyksiä kehittävä. Teoreettisiin ideoihin perustuvat analyttiset kehykset vievät abstrakteja ideoita lähemmäs empiiristä tutkimuskohdetta. Laadullisessa tutkimuksessa kehykset ovat usein aineistolähtöiset, sillä tutkimuksen alussa ei aina tiedetä mistä tapaus on tapaus. Analyttiset kehykset voivat olla tapaustutkimuksessa myös tarkasti määritellyt tai joustavat, jolloin teoriolla on suurempi osuus tutkimuksen näkökulmassa. Ilmiön laajuuden selvittäessä se kehystetään ominaisuuksiensa perusteella eli sen määritelmää tarkennetaan oman kategorian tyyppinä ja sen eroavaisuuksina muihin samantyyppisiin. Analyttinen kehys tarjoaa siis tulkintakontekstin, jonka avulla ymmärretään tutkimuskohdetta. Tutkimuskohdetta ja kysymyksiä määrittää myös tapauksen suhde tutkijan aiempaan tietämykseen, jolloin alustava tutkimusongelma muodostuu sen perusteella. (Laine & Bamberg 2007, 19–26.)

Tapaustutkimuksessa yhteiskunta on osana tarkastelua, sillä se on tutkimuksen kohteen konteksti ja tapaustutkimuksessa on tärkeää tarkastella ilmiötä kokonaisuutena, joka on monimutkainen ja käsittää erilaisia näkökulmia sekä yhteiskunnallisia prosesseja. Tapaustutkimus on uuden ilmiön tarkastelua kokonaisvaltaisesti. Moniulotteisiakin kysymyksiä on mahdollista ymmärtää paikalliseen ja ainutkertaiseen ilmiöön perustuvan tutkimuksen avulla. Tapaustutkimus on siis oma tapansa ymmärtää tietoa tai maailmaa. Aineistolähtöiset ja tutkimuskohteen erityisyydet huomioivat menetelmät laittavat tutkijat tekemään tiedostettuja valintoja tutkimuksen aikana. Valinnat ovat liitoksissa siihen miten tutkija ymmärtää mitä ja miten todellisuutta tutkitaan.

Tapaustutkimuksessa ymmärretään, että tutkimusta ohjaa aiempi tutkimus, tutkijan ajattelutapa, perehtyneisyys tutkimuksen tekoon, tutkijan henkilökohtainen tilanne, tieteenalojen muodit, menetelmätrendit sekä muut tutkimuksen teon viralliset ja epäviralliset säännöt. Tutkija on kuitenkin vastuussa aina omista valinnoistaan ja niiden seurauksista. (Laine & Bamberg 2007, 42–45.)

Tapaustutkimuksen perimmäinen tehtävä on tehdä tapauksesta ymmärrettävä. Se pyrkii kuvaamaan tai selittämään ilmiötä ja yleistää tulokset suhteessa muihin samankaltaisiin tapauksiin tai sitten akateemiseen keskusteluun. Monimutkaisten tapausten ymmärtämiseen käytetään tosiaan täydentäviä aineistoja, menetelmiä ja näkökulmia, joiden avulla syvennetään empiiristä ja käsitteellistä ymmärrystä tapauksen eri puolista. Useanlaisten aineistojen ja menetelmien käyttöä voidaan kutsua triangulaatioksi. (Laine & Bamberg 2007, 23–31.)

### *5.3 Menetelmätriangulaatio tapaustutkimuksessa*

Triangulaation käyttö Lincolnin & Denzinin (1998) mukaan voi kertoa kysytyn ilmiön syvällisen ymmärryksen saamisen vahvistamisesta, vaikka objektiivista totuutta ei koskaan voisikaan saavuttaa. Triangulaatio ei siis ole työkalu tai strategia tutkimuksen validiteetin varmistamiseksi, vaan se on yksi ilmiön kuvaamisen vaihtoehto. Moninaisten metodien käyttö lisää kuitenkin perusteellisuutta, leveyttä ja syvyyttä mihin tahansa tutkimukseen. Denzin [1978] selvittää, että triangulaatiossa voidaan yhdistää erilaisia metodeja, tutkijoita, tiedonlähteitä tai teorioita. Silloin käyttötarkoitus liittyy tutkimuksen totuuden ongelmaan tai tutkittavan ilmiön kokonaisuuden hahmottamiseen. Metodisessa triangulaatiossa moninaisuuden näkökulma voi olla metodin sisällä, jolloin käytetään yhtä metodia joka sisältää erityyppisiä kysymyksiä samasta asiasta. Metodien eli menetelmien sisäinen triangulaatio ei aina näytä ilmiön sellaisia piirteitä, jotka voisi löytää toisella menetelmällä (Laine & Bamberg 2007, 24).

Methodinen triangulaatio voi olla myös metodien välillä, jolloin tieto kerätään eri metodein ja tutkimusstrategioin samasta ilmiöstä. Metodisen eli menetelmällisen triangulaation tarkoituksena on vahvistaa yhden menetelmän heikkouksia toisen vahvuuksilla (Laine & Bamberg 2007, 24). Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistäminen voidaan nähdä metodologisena triangulaationa, mutta laadullisen tutkimuksen perinteissä sen mahdollisuus tutkimuksessa näyttäytyy eri tavoin. (Lincoln & Denzin 1998, 4; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–149.) Tapaustutkimuksessa kokonaisvaltaisen kuvan tai selvityksen etsiminen ja useanlaisten menetelmien, aineistojen ja aiempien tutkimusten hyödyntäminen (Laine & Bamberg 2007) voidaan katsoa laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistämisen näkökulmasta sopivaksi. Tapa jolla

laadullisia ja määrällisiä metodeja yhdistellään, vaihtelee tutkimuksen tarkoitusten mukaan (Gable 1994). Tutkimuksessani laadullisen ja määrällisen yhdistäminen tuottaa sellaista tietoa, jota ei ole mahdollista saada vain yhdellä metodilla. Määrällistä ja laadullista sisältävä tapaustutkimus tuottaa sekä löydöksellisyyttä ja esitettävyyttä että yleistettävyyttä ja toistettavuutta (Gable 1994).

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistämistä voikin arvioida toisiaan täydentävinä suuntauksina. Molemmat suuntaukset ovat tutkimuksen lähestymistapoja, joilla ei ole tarkkoja rajoja. Numerot ja merkitykset ovat vastavuoroisessa riippuvuussuhteessa ja mittaamisella on sekä laadullinen että määrällinen puolensa. Laadullista ja määrällistä ei tarvitse asettaa vastakohdiksi. Erityisesti ne voivat täydentää toisiaan esikokeena tai toisiaan edeltäen. Esimerkiksi laadullisen tutkimuksen kautta voidaan tarkentaa määrällisen tutkimuksen kohdetta tai määrällisellä tutkimuksella voidaan edeltää laadullisen tutkimuksen ainutlaatuisempaa analyysiä. Laadullinen ja määrällinen tutkimus voivat täydentää toisiaan myös rinnakkain ilmiöstä kerättävän tiedon laajentamiseksi eri suuntausten tuottamista näkökulmista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 132.) Tätä ajattelua puoltaa myös monimenetelmällinen tutkimusote (mixed methods), jossa perustana on käyttää laadullisia, että määrällisiä menetelmiä samassa tutkimuksessa. (Erikson & Koistinen, 2014)

## *5.4 Aineiston kerääminen*

Tutkimukseni aineisto koostuu avoimesta sähköpostikyselystä johon vastasi kymmenen päiväkodin johtajaa, neljän päiväkodin johtajan havainnoinnista sekä soveltuvin osin aiemmin Hämeenlinnassa varhaiskasvatuksen henkilöstölle ja johtajille suunnatusta kyselytutkimuksesta (N=233). Tutkimukseni aineiston keräämisessä noudatin tutkimuseettisiä normeja. Hämeenlinnan kaupunki myönsi luvan tutkimuksen tekemiseen. Sen lisäksi havainnointiin osallistuneet lupasivat työharjoittelun aikana tehdyt havainnot käyttöön muun tutkimusmateriaalin osaksi.

Sähköpostikyselyssä osallistujat lupautuivat vastaamaan kyselyyn sekä syksyllä toteutetun kyselyn toteuttajalta sain luvan käyttää johtajuuden ja työhyvinvoinnin laadunarvioinnin aineistoa tutkimukseni osana. Tutkijana puolestaan lupauduin säilyttämään tutkimuksen tiedonantajien anonymiteetin. Tutkimuseettisistä syistä henkilöiden tarkempia tietoja, kuten sukupuolta, tarkkaa työpaikkaa tai ikää, ei mainita. Tutkimuksen teossa ei ole ollut olennaista vastaajien henkilökohtaiset tiedot, sillä tuloksissa ei ole tarkoitus vertailla johtajien toimintaa, vaan muodostaa kattava kuva yhteisestä johtajuudesta ja pedagogisen johtajuuden vahvistumisesta. Näin ollen tutkimuksen aiheen voidaan nähdä myös olevan eettisesti kestävä. Aineiston keräämisen jälkeen

olen poistanut aineistoista vastaajien tiedot, eivätkä ne näin ollen ole päässeet vaikuttamaan tutkimuksen tekoon henkilökohtaisista syistä, kuten henkilön tuttuus tai rooli tutkijan työelämässä.

#### 5.4.1 Avoin sähköpostikysely

Laadullisessa tutkimuksessa tavallista on keskittyä pieneen määrään tapauksia ja analysoida niitä perusteellisesti (Eskola & Suoranta 1998, 18). Laadullinen tapaustutkimus on kuitenkin aina ainutlaatuinen prosessi (Eskola & Suoranta 1998, 16). Tutkimuksessani päiväkodin johtajat vastasivat sähköpostitse viiteen avoimeen kysymykseen, jotka käsittelivät yhteistä johtajuutta sekä pedagogista johtajuutta. Avoin kyselylomake muodostui tutkimuskysymysten, teorian ja aiemman kyselytutkimuksen perusteella. Aineistoa on tarpeeksi silloin kun se ei tuo enää uutta tietoa tutkimusongelmaan tai vastauksia on juuri sen verran kun aiheen kannalta on välttämätöntä (Eskola & Suoranta 1998, 62–63). Tutkimuksessani kuitenkin kerättiin aineistoa eri menetelmin ja kartutetaan sitä kautta tutkimusongelmalle tutkimusongelmaan monipuolinen vastaus.

Avoin kyselylomake pyytää tiedonantajilta kuvailevaa ja monivirkkeistä toiminnan ja merkitysten avaamista aiheesta. Avoin kyselylomake antaa haastattelunomaisen mahdollisuuden vastata monisanaisesti ja liittää aiheeseen niitä asioita, joita tiedonantajat siihen yhdistävät. Avoin kyselylomake on myös tiedonantajille miellyttävä tapa vastata kysymyksiin silloin kun heille on siihen sopivin aika.

#### 5.4.2 Havainnointi

Havainnointiin osallistui neljä päiväkodin johtajaa, joiden työtä havainnoin noin päivän ajan. Havainnointi kuului osaksi työharjoitteluani Hämeenlinnan lasten ja nuorten palveluiden hallinnossa, mutta sain ohjaajiltani sekä havainnoitavilta johtajilta luvan käyttää aineistoa myös osana tätä tutkimusta. Havainnoitavista johtajista kolme vastaa asiakkuudesta ja pedagogiikasta ja yksi johtaja vastasi sekä asiakkuuden ja pedagogiikan johtamisesta, että talouden ja henkilöstön johtamisesta. Tapaustutkimuksen havainnoinnissa näkyy naturalistisen havainnoinnin piirteitä. Tapaustutkimuksen epistemologian kautta ymmärretään tapauksen kohteen havainnoinnin tapahtuvan kohteen normaalissa, luonnollisessa ympäristössä. Silloin tapaus on luonnollisesti olemassa omassa kontekstissaan ja todelliset toiminnot on mahdollista havaita (McKechnie 2008). Tutkimuksen epistemologiset taustat vaikuttavat havainnoinnin metodologiaan.

Tapaustutkimukselle on yleistä käyttää havainnointia yhtenä metodina ja tutkimuksen triangulaation näkökulmasta havainnointi tuottaa erilaista ja uudenlaista ymmärrystä tapauksesta

(Pauly, 2010.) Triangulaation avulla havainnoinnin antia voi myös vertailla tutkittavien omiin kokemuksiin samoista aiheista (Foster 2006).

Havainnoinnissa tutkimuksen tarkoitus ja kysymykset toimivat fokuksena. Havainnoijan täytyy osata kiinnittää huomiota tutkimuksen kannalta relevantteihin asioihin, sijoittaa itsensä havainnointi ympäristöön ja kirjata muistiinpanot tarkasti ylös (Pauly, 2010). Fosterin (2006) mukaan havainnoinnin avulla voidaan saada suoraan tietoa kohteen toiminnasta fyysisessä toimintaympäristössä ilman toisen ihmisen tekemää reflektoitua tulkintaa tai oletusta tapahtumasta. Havainnoitsija pystyy ehkä näkemään sellaisia asioita, joita tutkittava ei itse näe tai osaa kuvailla. Havainnoitsijan on myös oltava tietoinen erilaisista haasteista, joita havainnoinnissa voi kohdata. Havainnoinnin aikana saattaa esimerkiksi tapahtua sellaisia toimintoja, jotka ovat erittäin harvinaisia eivätkä siksi kuvaa todellisuutta. Usein ihminen myös muuttaa tietoisesti tai tiedostamattomasti toimintaansa silloin kun häntä havainnoidaan. Havainnoinnin lisäksi johtajat välillä selvensivät tekemisiään tai niiden taustoja sanallisesti. Tästä näkökulmasta havainnoinnissa on ollut osallistuvan havainnoinnin piirteitä.

Lisäksi havainnoitsijan on oltava selvillä oman perspektiivinsä vaikutuksista tutkimukseen, sillä havainnoinnissa on aina mukana tutkijan omat tulkinnat. (Foster 2006.) Tutkimuksessani käytän strukturoitua havainnointia, jota ohjaa Fonsénin (2014) määrittelemät pedagogisen johtajuuden ulottuvuudet; arvot, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus ja substanssin hallinta. Lomakkeen avulla vähemmän kokenut havainnoija oppii identifioimaan sitä toimintaa, johon on tutkimuksen kannalta tärkeää fokuksia. Havainnoinnin strukturoiduista piirteistä on apua silloin kun tutkimuksessa ei ole mahdollisuutta käyttää rinnakkaishavainnoijaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 209).

### 5.4.3 Elektroninen kysely

Tapaustutkimukselle ominaisen laajan kuvan saamiseksi liitän aineiston osaksi Hämeenlinnassa aiemmin syksyllä 2015 elektronisesti kerättyä aineistoa tutkimukseeni soveltuvien osien. Lasten ja nuorten palveluiden tuotanto päätti käyttää Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikössä kehitettyä kyselytutkimusta Johtajuuden ja työhyvinvoinnin laadunarviointi, joka perustuu Nivalan (1998;1999), Hujalan & Puroilan (1998), Puroilan (2004) sekä Nivalan & Hujalan (2002) varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimukseen ja Mäkipeskan & Niemelän (2005) ja Juutin (2006) työhyvinvoinnin tutkimuksiin (Hujala et al. 2014). Kyselylomake on hyvin perinteinen tiedonkeruumenetelmä ja sen käyttö aineiston keruussa on perusteltu tässä tutkimuksessa osana tapaustutkimusta (Valli 2007, 102–125). Tapaustutkimukselle on ominaista kuvata tapausta

kunnolla, jolloin sen avulla on mahdollista vetää johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä (Hammersley & Gomm 2000, 8).

Mahdollisimman laajan kuvan saamiseksi kyselyn tuoma vahvuus tutkimukselleni on sen suurempi vastaajien määrä, jota pelkillä laadullisilla tutkimusmenetelmillä on vaikea saavuttaa. Lisäksi kyselyn tuottama lisäarvo aineiston näkökulmasta on henkilöstön näkökulman mukaan tuominen.

Kysely koostui kuudesta teema-alueesta: pedagoginen johtajuus, työhyvinvoinnin tuki, tiedonkulkua ja viestintä, ilmapiiri ja työhyvinvointi, johtajuuden jakaminen ja laatutekijät. Teema-alueet sisälsivät erilaisia väittämiä ilmiöön liittyen. Vastaajat arvioivat väittämien toteutumisen asteikolla 1—5. Kyselyn lopussa oli mahdollisuus arvioida avoimeen kohtaan kokemuksia uudesta työparijohtajuudesta eli varhaiskasvatuksen uudesta johtajuusmallista. Kyselyyn vastasi 233 varhaiskasvatuksen työntekijää, joista 19 oli päiväkodin johtajia ja 214 olivat lastentarhanopettajia, lastenhoitajia, erityislastentarhanopettajia, konsultoivia erityislastentarhanopettajia tai erityisavustajia. Hämeenlinnan johtamisen ja työhyvinvoinnin laadunarvioinnista käytän tutkimukseni aineistona soveltuvia osia. Havainnoinnin ja päiväkodin johtajien vastausten kautta tutkimukselleni olennaisia teemoja ovat pedagogisen johtajuuden ja jaetun johtajuuden teema-alueet. Niistä poimin soveltuvien osien vastauksia oman tutkimusongelmani näkökulman mukaan liittyen pedagogisen johtajuuden vahvistumisen ja yhteisen johtajuuden kehittämiseen. Nämä ovat relevantteja kuvaamaan tutkimukseni tapausta. Erityisesti tutkimalla johtajien vastauksia suhteessa henkilöstön antamiin vastauksiin, voidaan tuottaa sellaista tietoa, jota en voi havainnoinnin tai päiväkodin johtajien vastausten avulla saavuttaa.

## *5.5 Aineiston analyysi*

Havaintojen erottamiseksi aineistosta, tarvitaan selkeä tutkimusmetodi, joka koostuu sellaisista käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla havaintoja voi edelleen muokata ja sitten tulkita. (Alasuutari 2014, 82). Tutkimukseni menetelmätriangulaation myötä aineistoni koostuu kolmesta erilaisesta aineistosta. Erilaisissa aineistoissa käytetään erilaisia analyysin menetelmiä. Johtajien tuottama aineisto vastaa tutkimukseni kaikkiin tutkimuskysymyksiin johtajien näkökulmasta. Havainnoinnin avulla etsin vastauksia pedagogisen johtajuuden vahvistumiseen, sekä yhteisen johtajuuden mallin kehittämiseen. Valmiin elektronisen kyselyn aineistoa käytän tukemaan havainnoista ja johtajien vastauksista nousseita näkökulmia, tuomalla esiin myös henkilöstön näkökulmaa. Tässä kappaleessa esittelen tutkimukseni aineiston analyysin vaiheita jokaisen kerätyn aineiston näkökulmasta.



### 5.5.1 Avoimen sähköpostikyselyn analyysi

Sähköpostikyselyn avoimissa vastauksissa käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Kun tutkimus etenee aineisto tai ilmiöpohjaisesti, erilaiset teoriat ja käsitteet, joita tutkimuksen viitekehysessä on esitelty toimivat tulkintakehyksenä. Sen kautta on mahdollista tulkita aineistoa sekä tutkimuskohteen ilmiötä. Samalla on mahdollista ottaa mukaan myös uusia teorioita tarpeen mukaan. Kun tutkimus ei perustu yhteen teoriaan tai mallin testaamiseen, voi olla hedelmällistä katsella ilmiötä eri näkökulmista tai jakaa se osiin, joita tarkastella erikseen. (Eskola 2001, 133–157.)

Osat kootaan uudelleen sellaiseen muotoon että niistä tehdyt johtopäätökset ovat irrotettavissa yksittäisistä henkilöistä tai tapahtumista. Näin ne on mahdollista siirtää yleiselle tasolle ja muodostaa niistä teoreettinen käsitys. (Alasuutari 2011, 44.) Tutkijan on mietittävä kuinka erilaiset asiat todella liittyvät toisiinsa. Aineiston analyysin tehtävänä on tiivistää aineisto sekä järjestää ja jäsentää se niin, että sen informaatioarvo kasvaa. Tässä vaiheessa analyysissä voidaan puhua teemoittelusta, jossa ryhmitellään tutkimusongelmaa valaisevia tulkintoja. Tulkinnat voi sitten kytkeä tutkimuksen viitekehukseen. (Eskola 2001, 133–157.)

Aineiston analyysin sähköpostikyselylle toteutin tarkastelemalla vastauksia ja merkitsemällä sieltä tutkimusongelmaan liittyvät keskeiset ilmaukset. Jatkoanalyysiä koodaamalla samaan tutkimusongelmaan viittaavaan teemaan liittyvät ilmaukset samalla värikoodilla. Seuraavassa vaiheessa kokosin ilmauksia yhteen tuloksiksi ja muodostin niiden avulla yhteneviä käsityksiä aiempiin tutkimuksiin ja käsitteisiin. Tutkimusongelmien kautta teemoiksi nousivat yhteisen johtajuuden toteutuminen, pedagogisen johtajuuden vahvistuminen ja yhteisen johtajuuden kehittäminen. Tulosten esittelyssä keskustelen aikaisempien tutkimusten, teorioiden ja oman aineistoni kesken.

### 5.5.2 Havainnoinnin analyysi

Havainnointiaineiston analyysivaiheessa käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa etsitään aineistossa esiintyviä teemoja aiemman varhaiskasvatuksen johtajuustutkimuksen ja teorian tiedon varassa. Aineisto järjestyi käsiteltävään muotoon jo havainnointi vaiheessa, kun havainnointilomake pohjautui Fonsénin (2014) pedagogisten menetelmiin ja yhteisen johtajuuden vastuualueisiin asiakkuuden ja pedagogiikan johtamisen näkökulmasta.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä ymmärretään, että ilmiöstä tiedetään jo valmiiksi käsitteitä, mutta analyysi voi olla rungoltaan väljä sillä tutkimuksessani ei ole kyse kuitenkaan

aikaisemman teorian tiedon testaamisesta (Tuomi & Sarajärvi 2009). Sisällönanalyysiä voidaan käyttää myös aineistoille, jotka eivät ole alun perin tarkoitettu pelkästään tätä tutkimusta varten, kuten tässä tutkimuksessa on havainnoinnin osalta kyse. Analyysivaiheessa aineistosta erotellaan tutkimusongelman kannalta olennainen aines ja lähdetään rakentamaan tulkintoja. (Eskola & Suoranta 1998, 146–153.)

Havainnoinnista saadun aineiston analyysissä lähdettiin yhdistämään neljän johtajan päivän toiminnoista yksi yhteinen kokonaisuus, jonka avulla saadaan kuva pedagogisen johtajuuden menetelmistä Hämeenlinnan päiväkodin johtajien arjessa. Aineiston yhtenäinen kokonaisuus koottiin Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden menetelmien kautta eri ulottuvuuksiin: arvo ja konteksti, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus ja substanssin hallinta.

### 5.5.3 Kyselylomakkeen analyysi

Kyselylomakkeen analyysissä kiinnitän huomioni niihin muuttujiin, jotka kuvaavat tutkimukseni edetessä havaintoaineiston tuottamiin kysymyksiin. Analysoin muuttujia laadullisen tutkimuksen tukena, jolloin kiinnitän huomion määrällisen aineiston laadulliseen analysointiin. Analyysin metodi nähdään tässäkin kohta kuvailevana (Gable 1994). Vastamäen (2007, 133) mukaan valmiin mittarin käytössä mittarin reliabiliteetiksi riittää aiemmissa tutkimusraporteissa kuvatut tunnusluvut. Tämän oletuksen mukaan myös tutkimuksessani riittää, että aineiston luotettavuutta on aiemmin jo testattu. Empiirisessä tutkimuksessa validiteettia voidaan mitata reliabiliteetin näkökulmasta erilaisilla mittareilla kuten Cronbach's Alpha. Aineiston alkuperäisessä käytössä Fonsén testasi aineiston luotettavuuden olevan hyvä, Cronbachin alpha: .942 (Akselin et al. 2016). Tämän avulla voidaan ymmärtää ilmiön tuottavan samansuuntaisen vastauksen mittauskerroista huolimatta. (Gill 2011, 153–154.) Tutkimuksessani taulukoin varhaiskasvatuksen henkilöstön ja johtajien antamat arviot muuttujista, joissa on kyse tässä tutkimuksessa ilmenneistä teemoista. Vastaajat arvioivat muuttujien toteutumista asteikolla 1–5, 1 tarkoittaessa matalinta arviota ja 5 tarkoittaessa korkeinta arviota. Tutkimuksen muiden aineistojen perusteella kiinnitän huomioni johtajuuden jakamiseen. Sen teema-alueen muuttujien avulla arvioin henkilöstön ja johtajien vastausten eroavaisuuksia tutkimusongelman kautta. Etsin vastauksia siihen millaisiin asioihin tulee vielä kiinnittää huomioita mallin kehittämisen kannalta.

# 6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia erikseen jokaisen menetelmän kautta ja lopuksi kokoan niistä yhtenäisen vastauksen tutkimuksen ongelmaan pohtien niiden yhteyksiä aiempiin tutkimuksiin ja varhaiskasvatuksen johtamisen teoriaan. Esitän tulokset seuraavassa järjestyksessä: 1) johtajien näkökulma 2) havainnoinnin näkökulma ja 3) henkilöstön ja johtajien näkemysten vertailu johtajuuden ja työhyvinvoinnin laatuarvion perusteella (jaetun johtajuuden teema-alue).

## *6.1 Yhteinen johtajuus ja pedagogisen johtajuuden vahvistuminen päiväkodin johtajien näkökulmasta*

Johtajien näkökulmien avulla muodostan käsityksen yhteisen johtajuuden toteutumisesta, pedagogisen johtajuuden vahvistumisesta sekä niistä asioista, joissa tarvitaan vielä mallin suhteen kehittämistä.

### 6.1.1 Yhteisen johtajuuden toteutuminen

Hämeenlinnan päiväkodin johtajat arvioivat yhteisen johtajuuden mallin toteutumista, sen toimimista omassa johtamisen kontekstissaan sekä sen vaikutuksia Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen laatuun. Suurimmassa osassa johtajien vastauksissa yhteisen johtajuuden toimintatapojen mainitaan kehittyvän edelleen.

Johtajien vastauksissa yhteisen johtajuuden mainittiin olevan tarpeellinen toimintamalli ja työnjaon koettiin olevan suurimmaksi osaksi selkeytynyt niin johtajille itselleen kuin henkilöstölle. Yhteisen johtajuuden malli on koettu pääasiassa toimivan hyvin ja vahvistavan johtajien tekemistä. Eräs johtaja myös mainitsee, että tehtävien jako on tarpeellinen, sillä nykyisillä suurilla alueilla ja alaismäärillä kaikkien tehtävien hoitaminen yksin ei enää onnistuisi. Varhaiskasvatuksessa yleiseksi

toimintamalliksi lapsiryhmien järjestämisessä on muotoutunut tiimityöskentely, sillä tiimin muodostaminen on todettu parhaaksi tavaksi vastata kompleksisen ja moniulotteisen varhaiskasvatustoiminnan vaatimukseen (Rodd 2006, 146). Työn vaatimukseen vastaaminen tiimityöllä on siis ollut jo pitkään läsnä varhaiskasvatuksessa.

Muutamit johtajat mainitsevat yhteisen ajattelun, käsitysten ja vision selkeytyneen. Sitä kautta johtajat tuntevat saavansa tukea pariltaan ja nauttivat rajapintojen yhteisistä asioista ja niiden yhdessä ratkaisemisesta. Johtajat kokevat uudessa johtamismallissa yhteistyön ja yhdessä tekemisen mahdollisuutena ja rikkautena. Eräs johtaja toteaaakin että: ”Yhdessä olemme enemmän kuin yksin”. Roddin (2006, 148) mukaan varhaiskasvatuksen tiimityöskentelyssä parhaimmillaan mahdollistuu jokaisen jäsenen osaamisen ja resurssien käyttö, joka parantaa motivaatiota, tyytyväisyyttä sekä hyvää työsuoritusta. Vastaavasti johtajien tiimityöskentelyssä tutkimukseni tiedonantajat kertovat samansuuntaisia asioita.

Työparin kerrotaan tuovan uusia ja erilaisia näkökulmia, mutta olevan myös samalla peili omalle toiminnalle. Näin työskentely yhdessä on vahvistanut johtajien työskentelyä yksilöinä. Yhdessä tekeminen koetaan ilona ja helpotuksena, sekä vaikuttavan myös omaan jaksamiseen positiivisesti. Aiempien tutkimusten mukaan tiimityöskentelyn tai esimiehen saaman tuen on koettu tarjoavan sosiaalista tukea, joka työn hallinnan tunteen kautta vähentää stressiä ja jännitystä päivän toiminnoissa (Rodd 2006, 148; Soukainen 2013, 175). Johtajat kokevat, että yhteisten tavoitteiden ja selkeiden päämäärien luominen ovat erityisen tärkeitä yhteisessä johtajuudessa. Kun molemmat johtajat ovat oman sarkansa taitajia ja yhteistyö johtajien välillä toimii, niin yhteinen johtajuus onnistuu. Yhteisen johtajuuden mallissa johtajuutta koettiin tukevan myös oma esimies ja yhteiset palaverit toisten samoista tehtävistä vastaavien johtajien kanssa.

Osa johtajista kuitenkin kokee että, työparin kanssa etsitään vielä yhteistä ymmärrystä. Yhteisen työskentelytavan etsimiseen liittyy useimmissa vastauksissa johtajien tai vastualueiden vaihtuvuus, työnjaon ja vastuiden ymmärryksen hakeminen tai parin toimintatapojen eroavaisuudet. Johtajien vaihtuminen vaikuttaa johtajatiimien uudelleen muodostumisiin, jolloin yhteisten toimintatapojen löytäminen on jatkuva prosessi myös siitä näkökulmasta. Yhteisen johtajuuden kehittymistä on koettu haastavan myös vanhat toimintatavat ja esimies-alaissuhteet yksiköissä tai liiallinen tukeutuminen omaan esimieheen. Yhdeksi tärkeäksi työstämisen kohdaksi mainitaan yhteisen johtamisen rajapinnat, jotka ovat vaatineet myös omien johtajuusalueiden määrittelyä. Rajapintojen ylitykset ja yhdessä työstettävä alueet vaativat jatkuvaa avaamista ja keskustelua työparin välillä. Muutamit johtajat mainitsevat myös tarvitsevänsä edelleen tarkempaan paneutumista omiin painopistealueisiin. Epäselvä vastuu ja valta ovat ilmenneet myös Soukaisen

(2013, 175) hajautetun organisaation johtamisen tutkimuksessa, eli ilmiönä oman johtajuusalueen määrittelyn haastavuus ei liity ainoastaan yhteiseen johtajuuteen.

Johtajat pohtivat yhteisen johtamisen mallin vaikutuksia varhaiskasvatuksen laatuun Hämeenlinnassa. Lähes kaikki johtajat kokivat, että johtamisen uudet toimintamallit ovat parantaneet varhaiskasvatuksen laatua. Johtajat kokivat laadun tasaantuneen koko kaupungin näkökulmasta. Siihen on vaikuttanut demokraattisuus, yhteiset tavoitteet ja johtajien yhteinen työnäky. Asiakkaan näkökulmasta toiminta on tasa-arvoisempaa hoitopaikasta riippumatta. Suurin osa johtajista perusteli laadun paranemista juuri pedagogisen johtamisen vahvistumisella. Pedagogiselle johtajuudelle on tuotettu enemmän aikaa, sekä pedagogisen keskustelun rakenteita on vahvistettu. Asiakkuudesta ja pedagogiikasta vastaavat johtajat ovat tehneet yhteisiä valintoja, joihin he kaikki keskittyvät. Yksiköissä henkilöstö on tullut tietoisemmaksi pedagogiikasta ja tavoitteista kun pedagogiikkaa on korostettu aiempaa enemmän. Eräs johtaja kokeekin, että laadun varmistaminen jää helposti asiakkuudesta ja pedagogiikasta vastaavan johtajan harteille, mikäli yhteinen johtajuus ei toimi oikealla tavalla.

### 6.1.2 Pedagogisen johtajuuden vahvistuminen

Kaikki kyselyyn vastanneet johtajat kokivat pedagogisen johtajuuden vahvistuneen Hämeenlinnassa. Pedagogiikan vahvistumista on johtajien mukaan edesauttanut pedagogiikan arvostuksen nousu. Arvostus on noussut kun pedagogiikan merkitystä on korostettu ja sitä on tuotu näkyvämmäksi arkeen. Myös Fonsénin väitöstutkimuksessa (2014) pedagoginen johtajuus näyttäytyi arvovalintana, jossa johtamistoiminnan vaikuttimena on laadukas varhaiskasvatus ja lapsen etu.

Hämeenlinnan johtajat kokevat, että pedagogiikan johtamista vahvistaa toimenkuvien keskittäminen, joka yhteisessä johtajuudessa koskee juuri asiakkuuden ja pedagogiikan johtamisen prosesseja sekä talouden ja henkilöstöjohtamisen prosesseja. Toimenkuvien taustalla oleva oma suuntautuminen ja halukkuus johtaa tiettyjä prosesseja on ollut hyvä pohja pedagogisen johtajan työlle. Halukkuuden kautta johtajat ovat näyttäneet esimerkkiä pedagogiikan kehittämisessä ja arvioinnissa. Sitä kautta tärkeitä asioita saadaan vietyä arjen toimintaan (Fonsén 2014, 162.) Roddin (2006, 23) mukaan sama johtaja ei välttämättä ole yhtä hyvä päivittäisjohtamisessa ja hallinnollisessa johtamisessa sekä pedagogiikkaan liittyvässä johtamisessa.

Johtajat kokevat että keskittymällä muutamaan asiaan on luotu enemmän aikaa pedagogiselle johtajuudelle. Tiettyihin asioihin keskittymällä johtajat kokevat, että ajatus kohdentuu ja

keskittyminen pedagogiikkaan helpottuu. Ajan tuottaminen ja työn pirstaloituminen on ollut monelle johtajalle yksi suurimmista pedagogisen johtajuuden haasteista (Fonsén 2014; Halttunen 2009).

Pedagogista johtajuutta on vahvistanut asiakkuuksista ja pedagogiikasta vastaavien johtajien johtaminen erikseen. Johtajat kokivat, että oma työskentely on vahvistunut oman esimiehen ja vertaisten tuen avulla sekä yhteisten ohjeistuksien avulla. Monet johtajista mainitsivat oman työparinsa tärkeänä pedagogista johtajuutta vahvistavana osana, kun pedagogiikkaan liittyvät asiat ovat molempien vastuulla, mukana keskusteluissa ja siten yhdessä pohdittuja. Työpari tarjoaa erilaisia näkökulmia ja auttaa suunnassa pysymisessä. Myös Fonsénin (2014) mukaan johtajien työtä helpotti, kun oli joku jonka puoleen kääntyä haastavissa tilanteissa. Työpari auttaa jaksamaan jakamalla huolet ja mahdollistamalla keskittymisen muutama asiaan. Oman työskentelyn vahvistumisen myötä on koettu oman ammatillisuuden lisääntyvän ja oman johtajaprofiilin nousevan. Johtajat ovat kokeneet, että rohkeus puuttua asioihin on lisääntynyt. Halttusen (2009) ja Soukaisen (2015) tutkimusten tuloksissa johtajat mainitsivat tärkeäksi esimiehen tuen sekä kollegiaalisen tuen, joka osoittautui myös työnhallinnan kannalta tärkeäksi yhteisessä toiminnassa. Sosiaalisen tuen huomattiin olevan yhteydessä johtajan työhyvinvointiin (Soukainen 2015, 108).

Yhteinen näkemys ja yhtenäinen pedagogiikka koko kaupungissa tukevat johtajien työtä sekä samojen asioiden tavoittelua koko kaupungin tasolla. Yhtenäisen linjan mukaisesti kaikilla on käytössä samat pedagogiset dokumentit. Johtajat mainitsevat, että pedagogiseen johtajuuteen on tullut määrätietoisuutta, tietynlaista tuloshakuisuutta sekä ylpeyttä.

Erilaisten rakenteiden luominen yksiköissä on vahvistanut pedagogista johtajuutta. Pedagogisen työn tueksi johtajat ovat luoneet rakenteita keskusteluille, koulutuksille, toiminnan kehittämiseksi ja arvioinnille. Pedagogista johtajuutta rakenteissa vahvistaa säännöllisyys, vertaisoppiminen ja yhteinen kieli. Osa johtajista koki, että pedagoginen johtaminen on tätä kautta tasalaatuisempaa.

Johtajien mukaan pedagogista johtajuutta vahvistavat vierailut ryhmissä ja ryhmien toiminnan seuranta. Tällöin johtaja tuo pedagogiikan merkityksen entistä näkyvämmäksi ja tukee tiimien toimintaa. Pedagoginen johtajuus vahvistuu erään johtajan mukaan viemällä pedagogista johtajuutta henkilöstön suuntaan itsensä johtamisen näkökulmasta. Tämä ajattelu liittyy jaettuun johtajuuteen, jolla Heikka, Waniganayake ja Hujala (2013) ovat todenneet olevan positiivisia vaikutuksia opettajien ja johtajien työhön sekä kasvatukseen yleensä. Tiimien lisäksi myös lastentarhanopettajan aseman vahvistaminen saa maininnan pedagogisen johtajuuden vahvistamisessa. Vastaavasti Soukaisen (2015) tutkimuksessa ilmeni, että johtajat arvostavat erilaisia koulutustaustoja ja sitä kautta esimerkiksi järjestetään ammattikunnittaisia palavereja

yksiköissä. Yksi johtaja mainitsee, että hyvän pedagogisen johtajuuden tulee näkyä laadussa ja yksittäisen lapsen hyvinvoinnissa, oppimisessa ja kehittämisessä.

Pedagogisen johtajuuden vahvistumiselle mainittiin kuitenkin jarruttavia tekijöitä, kuten henkilöstön suuri määrä ja yhteisen johtajuuden luomat haasteet. Niitä johtajat kuvasivat esimerkiksi liian vähäisinä keskustelumahdollisuuksina tai työparin välisen suhteen haasteina. Fonsénin väitöstutkimuksen tuloksissa (2015, 157) etäjohtajuuden koettiin heikentävän pedagogista johtajuutta, sillä silloin pedagogiseen keskusteluun osallistuminen ja arjen pedagogiikan tunteminen jää vaillinaiseksi. Pedagogiikan vastuuhenkilöt kokivat että, spontaanit ja arjessa syntyvät pedagogiset pohdinnat ja jokapäiväinen pedagogiikan tuntemus ovat tärkeitä. (Fonsén 2014, 157.) Työparien välisissä suhteissa vaikuttaa työparin yhteisen keskustelun määrä, yhteisen ymmärryksen muodostaminen sekä johtajaparin vaihtuvuus. Jotkut johtajat kokivat, että eivät ehdi keskustella tarpeeksi työparin kanssa tai että oma pari ei jaa samankaltaisia ajatuksia toiminnasta. Muutamien johtajien kohdalla työparin vaihtuvuus oli luonut haasteita kun yhteisen työskentelyn luominen oli aloitettava alusta moneen kertaan.

### 6.1.3 Yhteisen johtajuuden kehittäminen päiväkodin johtajien näkökulmasta

Johtajat pohtivat lisäksi millaisia asioita yhteisessä johtajuudessa tulisi kehittää. Suurin osa johtajista mainitsee yhteisen keskustelun työpariin välillä kehittämisen kohteeksi. Osa tarkoittaa, että työparilla voisi olla enemmän ja säännöllisempiä rakenteellisia keskustelumahdollisuuksia, kuten suunnittelupalaverit. Keskustelun lisäämisessä mainitaan myös aikaresurssi, joka tuntuu olevan kuitenkin vähissä. Fonsén, Akselin ja Aronen (2014, 117) ovatkin aiemmin jo selvittäneet, että toteutuakseen yhteinen johtajuus tarvitsee avointa dialogia ja vuorovaikutusta johtajien välillä.

Muutamit johtajat mainitsevat, että johtajien omaa osaamista on lisättävä jatkuvan koulutuksen kautta. Kouluttautuminen ei saisi olla pelkästään kiinni omasta halusta ja omasta ajasta. Työpareille toivotaan myös yhteisiä kehittämiskeskusteluja esimiesten kanssa. Lisäksi asiakkuudesta ja pedagogiikasta, sekä taloudesta ja henkilöstöstä vastaaville johtajille toivotaan enemmän yhteisiä kouluttautumisen, kehittämisen ja keskustelun tilaisuuksia, joihin kaikki johtajat osallistuvat. Eräs johtaja toivoo talous- ja henkilöstöjohtajille enemmän koulutusta ja tukea, sekä sitä kautta myös valtaa päätöksissä. Sama johtaja mainitsi nykyisen tilaaja-tuottaja mallin lyhytjänteisen toiminnan luovan turhia haasteita palvelutuotantoon.

Toinen johtaja toivoo, että vähennettäisiin niin sanottua sihteerin työtä tarjoamalla sellaisia tukipalveluita, että johtaja tekisi enemmän niitä asioita mitä työtehtäviin ajatellaan kuuluvan.

Omaan osaamiseen liittyen johtajat mainitsevat myös tarpeen järjestää aikaa oman työn reflektoinnille. Soukainen (2013, 176–177) esittää varhaiskasvatuksen johtajan työn kehittämisehdotuksissaan huomion kiinnittämisen johtajan oman työn organisointiin. Sillä hän tarkoittaa, että pystyäkseen johtamaan työntekijöitään on johtajan johdettava myös itseään priorisoimalla, organisoimalla, aikatauluttamalla ja delegoimalla työtehtäviään (Soukainen 2013, 176). Tutkimukseni tiedonantajien mukaan johtajien tulisi tutkia omaa työtään ja mahdollisuuksia karsia turhaa työtä pois. Eräs johtaja mainitsee kehittävänsä omaa työtään luomalla parhaillaan itselleen pedagogisen johtamisen rakenteet ja vuosikellon, sekä liittävän siihen asiakasprosessien vuosikellon ja tehtävät. Näin hän tekee omaa johtamistaan suunnitelmalliseksi ja näkyväksi.

Johtajat mainitsevat myös tietotekniikan kehittämisen ja erilaisten ohjelmien käyttämisen osaamisen kehittämistä. Yksiköihin toivotaan langattomat yhteydet, etäyksiköissä vierailujen ja johtajaparin tiimityöskentelyn helpottamiseksi. Yhteisen toiminnan helpottamiseksi koetaan, että molempien johtajien tulisi päästä hallinnon verkkoon samassa tilassa ollessaan.

Yksi johtaja mainitsee, että nyt olisi hyvä tilaisuus katsoa mitä on tehty ja missä nyt mennään. Arvioinnin jälkeen voi sitten alkaa pohtia seuraavaa päämäärää ja siihen tarvittavia toimia. Toinen johtaja lähtisi kehittelemään vastaavaa mallia koulun johtamisen puolelle. Hän kokee, että se parantaisi alueellista yhteistoimintaa ja asiakkaan joustavaa koulupolkua.

Useat johtajat mainitsevat kehittämisen paikaksi johtamisen alueiden koot, jotka tällä hetkellä ovat monen mielestä liian suuria. Suuret vastuualueet nähdään rapauttavan hyvää tarkoitusta ja johtamisen vaikutus lasten hyvinvointiin tulee ottaa vakavammin huomioon. Kehittymistä kaivataan myös asiakkuuksista ja pedagogiikasta vastaavien työhön ja kannustetaan heitä rohkeammin tapaamaan tiimejä ja katsomaan niiden toimintaa. Soukaisen (2015, 176–177) kehittämisehdotuksissa koetaan myös tärkeänä hallittavissa oleva yksikkökoko. Sillä tarkoitetaan että henkilöstön kanssa on varattava aikaa vuorovaikutukseen ja yhteisten toimintamallien sopimiseen ja liian suurissa yksiköissä tämä tehtävä ei ole hallittavissa (Soukainen 2015, 177). Eräs johtaja kokee, että ryhmissä vierailujen kautta tiimit saavat ohjausta ja koulutustarpeita tulee selville. Näitä tietoja työpari voi viedä talous- ja henkilöstöjohtajalle. Toinen johtaja pohtii, voiko pedagogiikkaan liittyviä rahoja hallinnoida pedagogiikasta vastaava johtaja, jotta saisi kohdennettua rahaa paremmin siihen mihin kokee tärkeäksi. Johtajatiimit ovat tehneet ensimmäiset toiminta- ja kehittämissuunnitelmansa ja sen myös mainitaan olevan jatkossa yhteistä johtamista ja sen kehittymistä tukeva tekijä.



## *6.2 Havainnot asiakkuudesta ja pedagogiikasta vastaavien johtajien arjesta – pedagogisen johtajuuden ulottuvuudet*

Havaintoaineiston avulla voidaan ymmärtää pedagogiikasta ja asiakkuudesta vastaavan johtajan työn menetelmiä pedagogisen johtajuuden ulottuvuuksien näkökulmasta. Lisäksi aineisto tuottaa näkökulmia toiseen tutkimuskysymykseen, jossa tutkitaan pedagogisen johtajuuden vahvistumista yhteisen mallin myötä. Havainnoinnin apuna käytin lomaketta, jonka muodostamisessa käytin apuna Fonsénin (2014, 122) Pedagogisen johtajuuden menetelmät taulukkoa, sekä Hämeenlinnan asiakkuudesta ja pedagogiikasta vastaavien johtajien vastualueiden määrittelyä (Aronen, Fonsén & Akselin 2014). Havainnoinnin avulla ja pedagogisten menetelmien kautta tulevat näkyväksi ne asiat, jotka johtajien työssä vahvistavat pedagogista johtajuutta. Aineisto on koottu pedagogisen johtajuuden menetelmien kautta eri ulottuvuuksiin: arvo ja konteksti, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus ja substanssin hallinta

### **6.2.1 Arvot ja konteksti**

Arvojen ja kontekstin ulottuvuus pedagogisen johtajuuden menetelmissä näyttäytyy ajan varaamisena pedagogiselle johtajuudelle. Fonsénin (2014, 111–124 ) mukaan toimintatapoina on silloin ajan priorisoiminen pedagogiikan johtamiseen, sekä toimenkuvan väljyys arjen pedagogiikan tuntemiseen ja pedagogiseen keskusteluun.

Havainnoinnin perusteella selventyi, että johtajat ovat useimmiten varanneet aikaa sopimalla läsnäolopäivät kuhunkin ”toimisto” yksikköön, jolloin työntekijät tietävät koska johtaja on fyysisesti saatavilla. Yksi johtaja ei ole määritellyt läsnäolopäiviään, vaan on läsnä eri yksiköissään sen mukaan kun kokee tarpeelliseksi. Johtajilla on näin ollen aikaa myös sovittujen tapaamisten ulkopuolelta pedagogiselle keskustelulle ja henkilöstö tulee käymään toimistossa heitä tapaamassa. Toimistossa aikaa kuluu tietokoneella, sähköpostissa, päiväkirjojen tarkastamisessa kun johtajat syöttävät lapsia ohjelmiin oikeisiin paikkoihin ja sijoittelevat heitä ryhmiin. Tietokoneella kuluu usein aikaa myös ohjelmiin tai tietoteknisiin laitteisiin liittyvissä ongelmissa. Hoidon järjestämiseen kului havainnointipäivien aikana aikaa, sillä toimintakauden tällä hetkellä selviteltiin miten hoitoa järjestetään joulun ajan päivystyksessä.

Johtajat varaavat aikaa kiertämiseen ”toimisto yksikkönsä” ryhmissä aamuisin ja vaihtavat kuulumisia henkilöstön kanssa. Sen avulla johtaja voi vastata henkilöstön tarpeisiin ja pitää yllä pedagogista keskustelua. Eräällä johtajalla on tapana käydä yhdessä yksikössä syömässä lasten tai

työntekijöiden kanssa, jolloin aikaa mahdollistuu arjen tuntemukselle. Lisäksi johtajat sopivat tapaamisia tiimien kanssa ja varaavat siten aikaa pedagogisen johtajuuden toteutumiseksi myös etäyksiköissä. Yksi johtajista mainitsee käyttävänsä joskus koko päivän etäyksikössään sinne mennessään. Silloin johtaja saa kuvan ryhmän toiminnasta ja tutustuu henkilöstöön sekä lapsiin. Kaikki johtajat eivät olleet vielä havainnoinnin aikaan ehtineet käydä tapaamassa jokaista tiimiään toimintakaudella, tai osallistumaan tiimien palavereihin. Havainnointipäivinä johtajien läsnäolosta yksiköissä, arjen keskusteluista ja tapaamisista suuri osa ajasta kului erilaisten kiireellisten käytännön asioiden hoitoon ja niistä keskusteluun. Aikaa jätettiin vähän tai ei ollenkaan arjen pedagogiikkaan tutustumiselle. Asiakkuudesta ja pedagogiikasta vastaavilla johtajilla saattaa olla erilaisia tapaamisia työryhmissä tai muissa suunnittelutiimeissä useamman kerran viikossa, joka tarkoittaa vähemmän läsnäoloa yksiköissä.

Johtajat varaavat myös aikaa keskusteluun oman työparin kanssa. Keskustelu ja yhteinen aika luo mahdollisuuksia vertaistukeen, pedagogisen kehittämisen resursointiin ja rajapintojen johtamiseen. Johtajat mahdollistavat aikaa työparille myös kiireisiä keskusteluja varten, jolloin johtajat voivat nopeasti mutta toisen tuen avulla ratkaista haastavia tilanteita.

Eräiden johtajien mukaan yhdessä yksikössä oli ollut toisia enemmän haasteita, jolloin aikaa on mennyt paljon sen yksikön asioihin. Johtajat kertoivat että muiden yksikön asiat jäävät silloin helposti taka-alalle ja jopa unohtuvat jos asioita ei ole laitettu tärkeysjärjestykseen. Arkiset asiat ja kysymykset saattavat keskeyttää johtajan toimintoja ja tulevat usein muiden asioiden edelle keskusteluissa.

## 6.2.2 Organisaatiokulttuuri

Pedagogisen johtajuuden organisaatiokulttuurin ulottuvuuden menetelmiä ovat Fonsénin (2014, 113–124) mukaan rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle sekä pedagogisen johtajuuden jakaminen. Silloin toimintatapoina on keskustelufoorumien organisointi, palaverien järjestäminen ja säännöllisyydestä kiinni pitäminen sekä varhaiskasvatussuunnitelmatyön ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön organisointi. Johtajuuden jakamisessa toimintatapoina on luottamuksen luominen, henkilöstön asiantuntijuuden arvostaminen ja vastuun jakaminen.

Rakenteiden luominen näyttäytyy havainnoinnin perusteella erilaisten keskustelumahdollisuuksien luomisena kuten tiimipalaverina, pedagogisina palaverina ja talopalaverina, joissa pedagogista toimintaa suunnitellaan, arvioidaan ja kehitetään. Johtajat pitävät kiinni tiimipalaverien järjestämisestä ja osallistuvat niihin itsekkin kerran tai kaksi toimintakauden aikana. Pedagogisen johtajuuden rakenteita ovat myös yhteiset talon palaverit,

tiimien palaverit sekä erilliset lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien pedagogiset palaverit, joiden avulla mahdollistuu pedagogisen toiminnan suunnittelu, kehittäminen ja arviointi. Eräs johtaja osallistui tiiminsä palaveriin ja huolehti, että keskustelu pysyi pedagogisissa tai asiakaslähtöisissä aiheissa. Niihin aiheisiin johtaja pystyi antamaan tukensa ja asiantuntemuksensa tiimin käyttöön, sekä samalla arvioida tiimin yhteisen sopimuksen käytäntöjä.

Johtajatiimit ovat luoneet rakenteet myös keskinäisiä tapaamisia varten. Yhteiset tapaamiset tukevat yhteisten rajapintojen johtamista ja ovat sovittuja suunnitteluun, arviointiin ja kehittämisen tähtääviä rakenteita. Johtajat olivat sopineet tapaamisia etukäteen tai järjestivät tapaamiselle aikaa tarpeen mukaan priorisoimalla tehtäviään.

Pedagogista johtajuutta jaetaan arjessa työparin sekä henkilöstön kanssa. Johtajat puhuvat henkilöstöstään arvostaen heidän osaamistaan ja huomioimalla heidän mielipiteitään asioissa. Eräs johtaja kysyy työntekijöiltään onko johtajan mielessä ollut asia heidän mielestään aiheellinen kehittämisillan asia, vai onko tullut esille jotain muuta mihin koko työyhteisön yhteisen tapaamisen aikaa pitäisi käyttää. Tiimipalaverissa työntekijöillä oli mahdollisuus vaikuttaa tiloihin liittyviin asioihin ja johtajat kuuntelivat heidän näkemyksiään asiasta. Johtajat myös selittivät tapaamisissa omia näkökulmiaan auki henkilöstölle yhteisen ymmärryksen luomiseksi.

### 6.2.3 Johtajan ammatillisuus

Pedagogisen johtajuuden ammatillisuuden ulottuvuuden menetelmänä on oman kompetenssin ylläpito ja johtajuuden haltuunotto sekä työhyvinvoinnista huolehtiminen (Fonsén 2014, 117–124). Oman kompetenssin ylläpitoon liittyy ajantasaisen tietämyksen ylläpito ja päätöksenteon jämäkyys. Työhyvinvoinnista huolehtimiseen liittyy myönteistä ilmapiiristä ja vuorovaikutuksesta huolehtiminen, yhteisöllisyyden rakentaminen ja työyhteisökoulutus.

Havainnoinnin perusteella johtajat huolehtivat työhyvinvoinnista arjessa luomalla hyvää ilmapiiriä ja ilmaisemalla kiinnostustaan työntekijän kuulumisista. Eräs johtaja varmisti työntekijän työkykyisyyttä keskustelemalla työntekijän kanssa työtapaturmaan liittyvän hoidon saamisesta. Henkilöstöstä välittäminen vahvistaa työyhteisön positiivista ilmapiiriä. Johtaja kysyy kehittämisillan suunnitteluvaiheessa työntekijöiltään kokevatko he suunnitellun sisällön tarpeelliseksi, jolloin heillä on mahdollisuus vaikuttaa omaan työyhteisöönsä. Vaikuttaminen käsiteltäviin asioihin ja yhteiset päämäärät ja kehittämisen kohteet lisäävät yhteisöllisyyttä (Fonsén 2014, 117). Eräs johtaja huolehti koko henkilöstön sekä yksilön työhyvinvoinnista myös ottamalla puheeksi huolen työntekijästään nopeasti työparin kanssa ja tekemällä heti yhteisen päätöksen asian jatkokäsittelystä.

Monissa palavereissa ja tapaamisissa johtajat toimivat asiantuntijan tai puheenjohtajan roolissa ja ottavat sitä kautta haltuun omaa johtajuuttaan. Johtajat seurasivat ja kuulostelivat onko yhteisissä sopimuksissa pysytty. Johtajat huolehtivat henkilökunnan osaamisesta järjestämällä suunnittelu- tai kehittämisiltoja sekä erilaisia koulutuksia. Oman osaamisen ylläpitäminen havainnoinnin perusteella tapahtuu suurimmaksi johtajien keskusteluissa vertaisten tai esimiehen kanssa. Eräs johtaja pitää omaa kompetenssiaan yllä pedagogisesta näkökulmasta henkilökohtaisten opintojensa avulla. Se tukee pedagogista johtamista tuomalla uusia näkökulmia ja refleksiivisyyttä työhön.

Yhdessä työparin kanssa johtajat arvioivat johtajuuskyselyn tuloksia ja niistä nostettavia aiheita, joista voidaan lähteä kehittämään toimintatapoja jatkossa. Havainnoinnin aikaan yksi johtaja pääsee arvioimaan toimintatapoja havainnoidessaan ryhmiä uusien lasten aloittaessa ryhmissä. Myös toinen johtaja vierailee ryhmässään arviointimielessä ja haluaa nähdä sekä keskustella lastentarhanopettajan kanssa siitä, kuinka uusi toimintatapa ryhmässä on tullut käytäntöön.

#### 6.2.4 Substanssin hallinta

Substanssin hallinnan ulottuvuudessa pedagogisen johtajuuden menetelmänä on pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen. Toimintatapana se tarkoittaa arvokeskustelun herättämistä sekä toiminnan reflektointia ja kehittämistä. (Fonsén 2014, 113–124.)

Pedagogista keskustelua johtajat ylläpitivät nopeillakin tapaamisilla ryhmissä, selvittämällä onko muutetuista toimintamalleista ollut apua. Johtaja toimii myös yhteistyössä kiertävän erityislastentarhanopettajan kanssa ja toimii viestinviejänä myös siihen suuntaan. Eräs johtaja pitää tapaamisellaan yllä myös työntekijän kanssa keskustelua aiemmasta lapseen liittyvästä huolesta ja lapsen tilanteesta sekä päivittää näin myös oman tietoutensa arjen toiminnasta. Toinen johtaja herättää keskustelua päivän toiminnoista ja uusien lasten vastaanottamisesta aamuisella ryhmäkierroksellaan. Sama johtaja käy vielä myöhemmin havainnoimassa tilannetta ryhmissä, joissa uusia lapsia aloitti. Hän ei keskeytä toimintaa, mutta näyttää mielenkiintonsa seuraamalla hetken ja kyselemällä myöhemmin henkilöstön ajatuksia päivän kulusta.

Eräs johtaja osallistui havainnointipäivän aikana palaveriin, jossa suunniteltiin uutta yhteistyömuotoa esiopetuksen ja alkuopetuksen välille. Palaverissa asiakkuudesta ja pedagogiikasta vastaava johtaja korosti varhaiskasvatuksen näkökulmasta huomioonotettavia asioita välineiden hankkimisessa ja uusien toimintamallien luomisessa. Tässä projektissa kehittämisvastuuta jaetaan

oman työparin sekä koulun rehtorin ja apulaisrehtorin kanssa, mutta myös jatkossa uudessa toimintaympäristössä työskentelevien työntekijöiden kanssa pedagogisesta näkökulmasta.

Asiakkuudesta ja pedagogiikasta vastaavien johtajien arkeen kuuluu myös työssäoppijat, työelämään tutustujat ja muut työharjoittelijat. Johtajat suunnittelevat ja organisoivat harjoittelijoille ryhmäsijoituksia ja aloituskeskusteluja sekä tekevät työharjoittelusopimukset heidän kanssaan. Johtajat myös huomioivat työharjoittelijoita arjessa ja puuttuvat heidän oppimiseensa tarpeen tullen. Perhepäivähoitoon ja varahoitoon liittyviä asioita käydään arjessa jonkin verran puhelimitse vanhempien ja työntekijöiden kanssa.

## 6.2.5 Pedagogisen johtajuuden vahvistumisen haasteet

Pedagogiikasta ja asiakkuudesta vastaavan johtajan havainnoinnin kautta voidaan ymmärtää pedagogisen johtamisen vahvistumista Hämeenlinnassa lähes samalla tavoin kuin johtajat sen itse kokevat. Johtajat ovat saaneet enemmän aikaa pedagogisen johtajuuden toteuttamiseksi, mutta eivät aina priorisoi aikaa arjen tuntemiselle. He ovat kuitenkin keskittyneet organisaatiokulttuurin muuttamiseen pedagogisen johtajuuden rakenteiden kautta. Johtajien mukaan he ovat luoneet sekä vahvistaneet pedagogisen johtajuuden rakenteita pitämällä kiinni keskustelun mahdollistavista henkilöstön palaverien ja koulutusten toimintamalleista. Johtajat eivät havainnoinnin perusteella huomioi organisaatiokulttuurin muokkaamista johtajuuden jakamisen näkökulmasta yhtä paljon kuin rakenteellisesta.

Johtajat ottavat rooliaan haltuun kohtaamisissa työntekijöiden kanssa sekä erilaisissa asiantuntijuutta vaativissa tehtävissä. Havainnoinnin perusteella pedagoginen johtajuus tarvitsee kuitenkin vahvistuakseen vielä enemmän johtajan oman työn hallintaa ja suunnittelua sekä reflektointia. Sen kautta johtajat saisivat tuotettua aikaa pedagogiikan tuntemiseen arjessa.

Havainnoinnin perusteella johtajat kiinnittävät vielä vähän huomioita pedagogisen johtajuuden jakamiseen henkilöstön kanssa. Pedagogisen johtamisen jakaminen on keskeinen osa pedagogisen johtajuuden toteutumista sekä henkilöstön työn merkityksellisyyden luomista. Pedagogisen johtajuuden jakamisen vähäisyys saattaa johtaa sitoutumattomuuteen, jolloin henkilöstö ei yritä ottaa vastuuta pedagogisen johtajuuden jakamisesta. Havainnoinnin tulosten jatkoksi tarkastelen johtajuuden jakamista tarkemmin Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa johtajuuden ja työhyvinvoinnin laatuarvion kautta.

### 6.3 Yhteisen johtajuuden kehittäminen johtajuuden jakamisen näkökulmasta

Johtajien näkemysten ja havainnoinnin perusteella johtajat kokevat yhteisen johtajuuden vahvistaneen pedagogista johtajuutta Hämeenlinnassa. Samalla yhteisen johtajuuden mallissa koetaan olevan jatkuvan kehittämisen mahdollisuuksia. Havainnoinnin tulosten perusteella on oleellista tutkia, onko johtamisen jakamisessa avain yhteisen johtajuuden kehittämiseen. Jaetun johtajuuden teema-alue oli myös koko Hämeenlinnan kyselyn näkökulmasta mielenkiintoinen, sillä se sai kyselyn teema-alueista matalimman arviointituloksen keskiarvolla 3.51. Se sai myös tilastollisesti merkittävästi matalamman arviointituloksen Hämeenlinnassa kuin muualla Suomessa (Akselin, Fonsén & Riekkola 2015).

Tarkastelenkin seuraavaksi soveltuvien osien johtajuuden ja työhyvinvoinnin laatuarviossa arvioitujen jaetun johtajuuden muuttujia. Niissä kiinnitän erityisesti huomiota yhteisen johtajuuden kehittämiseen liittyviin tekijöihin. Tuloksissa erityispiirteinä on henkilöstön ja johtajien välisten vastausten keskiarvojen erojen vertailu. Erojen avulla voidaan määritellä jaetun johtajuuden luomia haasteita Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa henkilöstön näkökulmasta ja laajentaa näin tapauksen ymmärtämistä. Erojen huomaamiseksi taulukossa on korostettu muuttujien saamista keskiarvoista matalampaa keskiarvoa.

Taulukko 1. Johtajuuden jakaminen (soveltaen Fonsén 2015)

	Henkilöstö (Mean)	Johtajat (Mean)
Henkilöstöllä on päätösvaltaa työyhteisöä koskevissa asioissa	<b>3,50</b>	4,11
Henkilöstölle on annettu osallisuutta johtamistehtävistä/ johtajuutta on jaettu	<b>2,97</b>	3,47
Pedagogiikan kehittämisvastuuta on jaettu työyhteisössä	<b>3,35</b>	3,89
Henkilöstö edistää omalla toiminnallaan työyhteisön yhteisiä päämääriä	3,89	<b>3,84</b>
Henkilöstö edistää toiminnallaan esimies-alaisuuden toimivuutta	<b>3,70</b>	3,89
Henkilöstö arvioi työyhteisön toimivuutta ja kehittää sitä arvioinnin pohjalta	3,48	<b>3,37</b>

Henkilöstö antoi kuudesta jaetun johtajuuden muuttujasta neljälle muuttujalle matalamman arvion kuin johtajat. Kolmen ensimmäisen muuttujan kohdalla erojen voidaan havaita olevan suurimpia. Taulukon perusteella voidaan todeta, että johtajilla ja henkilöstöllä on selvästi erilainen näkemys henkilöstön mahdollisuuksista vaikuttaa päätöksiin, henkilöstölle annetusta osallisuudesta johtamistehtävissä sekä pedagogiikan kehittämistä vastuun jakautumisesta. Kaikista yhtenäisin näkökulma henkilöstöllä ja johtajilla oli työyhteisön yhteisten päämäärien edistämisestä henkilöstön toiminnalla. Henkilöstö arvioi esimies-alaisuuden toimivuuden edistämisen matalammaksi kuin johtajat, mutta työyhteisön toimivuuden arvioinnin ja sen kehittämisen arvioinnin pohjalta henkilöstö kokee toteutuvan enemmän kuin johtajat.

Fonsenin (2014) mukaan pedagogiset varhaiskasvatuksen vastuuhenkilöt näkevät johtajuuden jakamisen haasteellisena. Jaetun johtamisen keskeisenä kehittämisaikana nähdäänkin työyhteisön yhteisen vastuullisuuden lisääminen. Jaetussa johtajuudessa varhaiskasvatuksen näkökulmasta on avain asemassa henkilöstön vastuullisuuden ja osaamisen tunnustaminen. Tutkimuksessani johtajat arvioivat antavansa henkilöstölle enemmän päätösvaltaa, kuin henkilöstö kokee saavansa. Taulukkoa tulkittaessa voidaan ajatella henkilöstön näkevän jaetulle johtajuudelle olevan vielä enemmän tilaa organisaatiokulttuurissa. Jaetulle johtajuudelle haasteen asettaa henkilöstön sitoutumattomuus, jolloin ensin on kehitettävä henkilöstön itsensä ohjaamisen kykyä ja kohottaa työmoraalia sekä rohkaista toimimaan oman mukavuusalueen ulkopuolella (Fonsén 2014, 139–140). Kyselyn perusteella on kuitenkin mahdotonta arvioida, mitä henkilöstö ja johtajat käsittävät osallisuuden, toimintojen edistämisen ja vastuun olevan, tai millaisia ne asiat ovat joihin toivotaan vastuuta lisää.

Jaetun johtamisen onnistuminen vaatii Heikan, Waniganayken ja Hujalan mukaan organisaation jokaisen tason mukana ja tukena olemisen. Varhaiskasvatuksen johtajuuden teorioissa ajatellaan yleisesti yhteistyön tuottavan laatua, mutta jaetun johtajuuden teorioiden ja tutkimuksen käyttö arjessa on silti harvinaista. Varhaiskasvatuksessa jaettua johtajuutta haastaa juuri epäselvyys siinä, mitkä johtamisen tehtävät kuuluvat kenellekin. (Heikka, Waniganayake ja Hujala 2013, 37–39.) Yhteisen johtajuuden mallissa johtajat ovat keskittyneet johtamisen jakamiseen työparin kanssa horisontaalisella tasolla, eikä samalla tavalla olla keskitytty organisaatiokulttuurin muuttamiseen jaetulle johtajuudelle vertikaalisella tasolla henkilöstölle asti. Kuten havaintojen perusteella kävi ilmi, johtajat ovat keskittyneet aluksi organisaatiokulttuurin muuttamiseen vahvistamalla pedagogisia rakenteita. Johtajien vastauksissa ilmeni, että johtajat ovat kuitenkin ymmärtäneet jaetun johtamisen ajattelutavan mukaisesti henkilöstön itsensä johtamisen näkökulmia pedagogiikkaan liittyen. Yhteisen johtajuuden kehittämisen näkökulmasta olisikin aiheellista

kiinnittää huomioita seuraavaksi vahvemmin organisaatiokulttuuriin jaetun johtamisen näkökulmasta.

Aiemmin tutkimukseni viitekehyksessä on huomattu, että jaettua johtajuutta voidaan tarkastella ryhmiä koskevana ilmiönä, jossa asiat ja kokemukset arjessa tehdään yhteiseksi, sekä niihin liittyvät päätökset perustuvat organisaation työyhteisön vuorovaikutuksessa syntyvään tietoon. Tutkimuksessani esiteltyjen kyselyn tulosten perusteella johtajien tuleekin jatkossa kehittää tätä yhteiseksi tekemisen ajatusta yhteisen johtajuuden kontekstissa juuri johtajien ja henkilöstön välillä. Yhteiseksi tekemiseen kuuluu kuunteleva visiointi ja luottamukseen perustuva kontrolli. Erityisesti organisaatioissa, jossa kenelläkään yhdellä ei ole hallussa kaikkea tietoa, yhteinen jakaminen ja luovuus ovat tärkeitä osaamisalueita. Jaettu johtajuustyö vaatii itsensä likoon laittamista, sekä fyysistä, että henkistä läsnäoloa ja ennen kaikkea arvon antamista toiselle ja toisen osaamiselle tai tiedolle. (Ropo et al.2005, 32–33.)



## 7 POHDINTA JA ARVIOINTI

Tutkimukseni tavoitteena oli yrittää löytää näkökulma siihen vastaako yhteinen johtajuus haasteisiin, joita varhaiskasvatuksen johtajuudessa ja etenkin pedagogisessa johtajuudessa on ilmennyt. Siksi tutkimuksessani korostui yhteisen johtajuuden malli toimintamallina, jonka avulla on lähdetty vastamaan muuttuvan organisaation ja muuttuvan ympäristön haasteisiin. Tarkemmin tutkimukseni rajautui vielä pedagogisen johtajuuden soveltamiseen käytännössä.

Tutkimukseni avulla selvisi, että Hämeenlinnan päiväkotien johtajat kokevat yhteisen johtajuuden toteutuneen hyvin. Yhteinen johtajuus parhaimmillaan vahvistaa yksilöä, kun työskentely parin kanssa tukee johtajaa sekä lisää työniloa. Yhteisen johtajuuden malli koetaan tarpeelliseksi ja johtajuutta vahvistavaksi, vaikka yhteinen johtajuus ei olisikaan vielä selkeytynyt tai parityöskentely tuottaa haasteita. Yhteisessä mallissa johtajaa tukevat myös selkeästi muut vertaiset ja oma esimies. Yhteisen johtajuuden mallin koettiin vaikuttaneen varhaiskasvatuksen laatuun Hämeenlinnassa. Yhteisten tavoitteiden avulla varhaiskasvatuksen koetaan olevan tasa-arvoistunut asiakkaan näkökulmasta. Lisäksi pedagogiikan vahvistumisen kautta ymmärretään varhaiskasvatuksen laadun parantuneen ja parantuvan koko Hämeenlinnan tasolla.

Johtajien mukaan pedagogista johtajuutta on vahvistanut johtajien työtehtävien keskittyminen vain muutamiin asioihin. Pedagogiikka on vahvistunut, kun siitä on alettu puhua enemmän ja sille on luotu vahvoja rakenteita. Tutkimuksen mukaan Hämeenlinnassa näitä rakenteita ovat ainakin pedagogisten johtajien johtaminen erikseen ja erilaiset yksiköiden pedagogiset tiimipalaverit. Pedagogiikan vahvistumisen esteiksi mainittiin ajan resurssi ja yhteisessä johtajuudessa ilmenevät haasteet työparin yhteistyössä. Myös suuret alaismäärät mainittiin pedagogiikan vahvistumisen esteenä. Yhteisessä johtajuudessa tulee siis kiinnittää huomioita työparin väliseen yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen, jotta pedagoginen johtajuus pääsee vahvistumaan edelleen. Fonsén, Akselin ja Aronen (2014) ovat aiemmin todenneet, että avoin dialogi, luottamus, vuorovaikutus ja yhteinen visio ovat yhteisen johtajuuden rakennusaineita. Tutkimukseni mukaan näitä rakennusaineita on yhteisen johtajuuden toimimiseksi vaalittava jatkuvasti, jotta yhteisen johtajuuden edut varhaiskasvatuksen johtajuudessa toteutuvat.

Havainnoinnin perusteella voin todeta, että yhteinen johtajuus on tuottanut enemmän aikaa pedagogiselle johtajuudelle. Pedagoginen johtajuus kuitenkin muodostuu monista eri ulottuvuuksista sekä menetelmistä. Hämeenlinnassa johtajien vastuualueiden määrittelyt saattavat jopa hieman haastaa pedagogisen johtajuuden ymmärrystä laajasta näkökulmasta. Johtajat ovat aloittaneet vahvistamalla pedagogisia rakenteita luoden aikaa tiimien keskusteluun ja koulutuksiin sekä korostamalla pedagogisen keskustelun tärkeyttä. Asiakkuudesta ja pedagogiikasta vastaavien arjessa on nähtävillä pedagogiikan arvo-ulottuvuuden vahvistuminen ja johtajat toimivatkin erilaisissa asiantuntijaroleissa yksiköissä ja alueellisissa johtoryhmissä. Arvo-ulottuvuuteen liittyen johtajien tulee myös luoda entistä enemmän aikaa tiimien arkeen tutustumiseen esimerkiksi havainnoimalla arjen toimintoja.

Havainnoinnista tullut näkemys yhteisen johtajuuden kehittämiseen liittyi organisaatiokulttuurin muokkaamiseen. Organisaatiokulttuuria on lähdetty muokkaamaan rakenteista käsin ja seuraavaksi tulisikin kiinnittää huomioita johtamisen jakamiseen johtajien ja henkilöstön välillä. Lämsän ja Päivikkeen (2013, 206–232) näkökulman mukaan johtajat ovat muokanneet ensin vahvasti asioiden johtamisen puolta (management), jolloin ovat korostuneet juuri strategiat, rakenteet ja järjestelmät. Toiveena näkyy tietynlainen vakaus ja ennustettavuus. Ihmisten johtamisesta eli (leadership) johtajuudesta on näkyvissä osaaminen ja sen kehittäminen. Innostaminen, yhteiset tavoitteet sekä muutos ja innovaatiot näyttävät vähemmän. Johtajuuden arvo- ja valtalatautuminen tulisi näyttävästi vahvemmin ihmisten välisenä vastuullisena prosessina. Silloin johtaja pyrkii saamaan toiset ihmiset ymmärtämään ja hyväksymään sen mitä ja miten tehdään, jotta yhteiset tavoitteet saavutetaan. (Lämsä & Päivike 2013, 206–232). Jaetun johtajuuden toimintojen tuominen lähemmäs yksiköitä on siis seuraava kehittämisen vaihe.

Havainnoinnin kautta selvisi tarve tarkastella jaettua johtajuutta Hämeenlinnassa edelleen. Tarkastelemalla henkilöstön ja johtajien arvioita jaetun johtajuuden toteutumisesta selvisi johtajilla ja henkilöstöllä olevan hyvin erilaiset käsitykset johtajuuden jakautumisesta. Johtajat kokevat antavansa enemmän vastuuta ja vaikutusmahdollisuuksia, kuin mitä henkilöstö kokee saavansa. Organisaation toimijoiden vastuualueiden määrittely jaetun johtajuuden näkökulmasta voisi tuottaa ymmärrystä henkilöstölle yhteisestä vastuullisuudesta ja vaikutusmahdollisuuksista työyhteisön päätöksiin ja pedagogiikan kehittämiseen liittyen. Organisaatiotutkijoiden mukaan johtamisessa on nykyään huomioitava valtuuttaminen (kts.voimaannuttaminen) henkilöstön työmotivaation näkökulmasta, joka myös sitouttaa henkilöstöä yhteiseen tekemiseen (Lämsä & Päivike 2013, 232).

Haastavaa tulevaa kehittämistä ajatellen on löytää sopiva vastuun ja vallan tasapaino. Soukaisen (2015) mukaan henkilöstö kuitenkin odottaa johtajalta arjessa tukemisen, kuuntelun,

läsnäolon ja ohjauksen lisäksi myös kontrolloimista. Jaetun johtajuuden näkökulma voisi kuitenkin toimia myös avaimena johtajien kokeman oman työn organisoinnin ja ajan resurssin haasteisiin, kun sosiaalisen tuen on koettu Soukaisen (2015, 175) mukaan olevan yhteydessä työn hallinnan kokemukseen. Sosiaalinen tuki on siinä liitetty kuitenkin esimieskollegoihin. Yhteisen johtajuuden mallissa kuitenkin ilmenee edelleen samoja haasteita työn hallinnassa kuin perinteisessä varhaiskasvatuksen johtajuudessa. Jatkossa tuleekin ottaa huomioon sosiaalisen tuen mahdollisuudet myös henkilöstön näkökulmasta.

Akselin (2015) on määritellyt Hämeenlinnan päiväkodin johtajuuden muutoksen tavoitteiksi 1) talousjohtamisen osaamisen lisäämisen, 2) lähiesimiehistyksen parantamisen sekä samalla työhyvinvoinnin parantumisen, 3) pedagogisen johtamisen lisääntymisen ja syvenemisen sekä samalla henkilöstön osaamisen kasvattamisen ja 4) asiakkaan saaman palvelun vaikuttavuuden paranemisen. Tutkimuksessani kiinnitettiin huomiota erityisesti pedagogiseen johtajuuteen, mutta tulosten avulla voidaan ottaa kantaa myös tavoitteiden muihin osuuksiin. Tutkimukseni tulosten näkökulmasta voidaan todeta, että jo kahden ensimmäisen yhteisen johtajuuden mallin toimintavuoden aikana on päästy muutoksen tavoitteisiin. Vaikuttamalla varhaiskasvatuksen laatuun on parannettu asiakkaan saaman palvelun vaikuttavuutta. Panostamalla pedagogiseen johtajuuteen on lisätty ja syvennetty pedagogista johtamista, sekä henkilöstön osaamista. Myös Fonsén (2014) on todennut pedagogisen johtajuuden olevan yhteydessä laatuun. Johtajien tyytyväisyys ja tuki työssään tuottaa varmasti osaltaan lähiesimiehistyksen parantumista. Johtajan työhyvinvointi vaikuttaa positiivisesti työstä suoriutumiseen myös henkilöstön työhyvinvointiin (Rodd 2006, 103).

Tutkimukseni kautta voidaan ymmärtää yhteisen johtajuuden vastaavaan moniin varhaiskasvatuksen johtajuuden haasteisiin. Johtajat kokevat, että nykyisellään varhaiskasvatuksen johtamisessa Hämeenlinnassa yhteisen johtajuuden malli on tarpeellinen hajautetun organisaation ja kasvavien henkilöstömäärien johtamiseksi. Johtajan oman työn selkiytymisen lisäksi yhteisellä johtajuudella on positiivista vaikutusta varhaiskasvatuksen laatuun Hämeenlinnassa. Heikan, Waniganayaken ja Hujalan (2013, 39) mukaan varhaiskasvatuksessa onkin aiemmin ollut teorian ja tutkimuksen tasolla yleistä ajatella että yhteistyö tuottaa laatua. Tutkimukseni perusteella voidaan kuitenkin todeta, että yhteistyön suhde laatuun on nyt tullut konkreettiselle tasolle varhaiskasvatuksen johtajuudessa yhteisen johtajuuden toimintamallien kautta. Pedagogiikan vahvistumiselle on edelleen esteitä, mutta tutkimukseni mukaan niihin voidaan lähteä vastaamaan jaetun johtajuuden kautta. Johtajien vastauksissa mainittiinkin että henkilöstölle korostetaan itsensä johtamista ja lastentarhanopettajan roolia on lähdetty korostamaan. Jatkossa tulee huomioida vahvemmin henkilöstön sitouttaminen yhdessä tekemiseen yhteisen vastuun kautta.

Yhteisen johtajuuden mallissa tulee korostua entisestään luottamus, avoimuus, dialogi ja yhteinen visio sekä sen mukaan toimiminen yhdessä niin johtajatyöparin kuin johtajien ja alaisten välillä.

Tapaustutkimuksessa on tarkoituksena kerätä monipuolinen aineisto ja kuvata kohdetta perusteellisesti hyödyntämällä useanlaisia aineistoja tai menetelmiä sekä aikaisempia tutkimuksia (Laine & Bamberg 2007, 9–11). Tutkimuksessani kiinnitin huomiota monenlaisten aineistojen käyttöön ja aikaisempien tutkimusaineistojen hyödyntämiseen. Eskolan ja Suorannan (2005, 72) mukaan menetelmätriangulaation käyttämisessä on tärkeintä tietää mitä tekee, vaikka menetelmällisten ratkaisujen puhtasoppisuus saattaa jäädä mielenkiintoisten tulosten varjoon. Metodien valinnassa vaikutti aiemmat opinnäytetyössä ja työharjoittelussa tutuiksi tuleen menetelmät. Tutkijalle tutuiksi tulleet menetelmät lisäävät luotettavuutta kun niiden käytöstä on jo kokemusta.

Metodologiassa, teoreettisessa viitekehityksessä ja kysymysten asetelussa hyödyntämät aiemmat tutkimukset ja teoriat johdattelivat tutkimukseni valintoja ja estivät tuloksien vääristymistä. Tutkijana tehtäväni oli tehdä aineistosta tulkintoja, joihin vaikuttaa aina tutkija aiemmat tiedot ja kokemukset. Tutkimukseni aikana kiinnitin paljon huomioita omien kokemusten mahdollisiin vaikutuksiin tutkimukseni aineistojen tulkinnassa, sillä tutkimuksen aikana aloitin itse työelämän tutkimassani organisaatiossa tutkimushenkilöiden alaisuudessa. Tutkijana tilanne vaati erityistä huomiota tulkintojeni taustoista, mutta samaan aikaan työskentely ja aiempien kontaktien luomat suhteet organisaatiossa motivoivat tutkimuksen tekemisessä.

Tutkimustuloksia arvioiden ja tapaustutkimukselle ominaisesti uuden ilmiön selvittämisen kannalta yhteisen johtajuuden ymmärrys lisääntyi varmasti. Tutkimuksen aiheen rajaaminen on aina tutkijan valinta. Tutkimuksessani oleellista oli tapauksen kuvaaminen ja pohdinta siitä vastaako yhteisen johtajuuden malli varhaiskasvatuksen johtajuudessa aiemmin ilmenneisiin haasteisiin.

Tulokset ovatkin samansuuntaisia kuin varhaiskasvatuksen johtajuuden aiemmat tutkimukset ja liittyvät siten hyvin varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimuksen kentälle. Tutkimuksessa on aina kuitenkin huomioitava organisaatioiden kontekstien ainutlaatuisuus ja varhaiskasvatuksessa organisaatioiden monimuotoisuus (Heikka, Waniganayake ja Hujala 2013, 40). Tutkimukseni tuloksissa onkin samankaltaisuuksia Hämeenlinnan yhteisen johtajuuden aiempiin tutkimuksiin ja sähköisestä kyselystä tulkittuihin aiheisiin. Tutkimuksen yleistettävyyttä liittyy usein siihen miten laaja johtopäätösten sovellutusalue on (Peuhkuri 2007, 146). Tässä tutkimuksessa ei haettu suoranaista yleistettävyyttä, vaan tavoiteltiin uuden oppimista. Tämä tavoite täyttyi pohtimalla kehittämisen mahdollisuuksia yhteiselle johtajuudelle erityisesti pedagogiikan vahvistumisen näkökulmasta. Yleistyksen sijaan oleellisempaa on tutkimuksen tuottama hyöty tutkimustiedon käyttäjälle (Gomm, Hammersley & Foster 2000, 98).

Tutkimuseettisiin näkökulmiin kiinnitin huomiota koko tutkimuksen toteuttamisen ja raportoinnin ajan. Osa pohdintoista onkin esillä kappaleessa 5.4. Raportoinnin näkökulmasta oleellista oli, että tässä tutkimuksessa ei vertailla johtajia tai johtajapareja keskenään vaan keskitytään tuottamaan tutkimusongelmiin oleellisia vastauksia. Lisäksi raportoinnissa tutkijana yritin luoda laajan kuvan tapauksesta jokaisen vastaajan näkökulmia huomioon ottaen.

Tutkimukseni kautta nousee myös uusia kysymyksiä varhaiskasvatuksen yhteisestä johtajuudesta. Seuraavaksi olisi mielenkiintoista paneutua tarkemmin yhteisen johtajuuden kontekstiin organisaatiokulttuurin näkökulmasta. Organisaatiokulttuuriin liittyen olisi mielenkiintoista tutkia myös johtajaparin vuorovaikutussuhteen merkityksiä yhteisöjen tasolla.

## LÄHTEET

Akselin, M-L., Fonsén E., Aronen, K. & Riekkola, A. 2016. The joint leadership model for early childhood education in the context of a Finnish municipality: Time, interaction, and permanence. Tulossa julkaistavaksi.

Akselin, M-L., Fonsén, E. & Riekkola, A. 2015. Aikaa yhteiselle johtajuudelle. E-julkaisu. Saatavilla: [http://www.e-julkaisu.fi/hameenlinnan\\_kaupunki/aikaa\\_yhteiselle\\_johtajuudelle/](http://www.e-julkaisu.fi/hameenlinnan_kaupunki/aikaa_yhteiselle_johtajuudelle/) Viitattu 15.5.2016

Alasuutari, P 2014. Laadullinen tutkimus 2.0. Riika: InPrint.

Aronen, K., Fonsén, E & Akselin, M-L, 2014. Jaetusta johtajuudesta yhteiseen johtajuuteen. Case: Hämeenlinna

Barnett, R., 2004. Learning for an unknown future. Higher Education Research & Development. Vol. 23, No. 3. Carfax Publishing. Saatavilla: [https://moodle.unitec.ac.nz/file.php/67/Learning\\_for\\_an\\_unknown\\_future\\_-\\_Barnett\\_2004.pdf](https://moodle.unitec.ac.nz/file.php/67/Learning_for_an_unknown_future_-_Barnett_2004.pdf) Viitattu 15.5.2016

Bush, T. 2013. Leadership in early Childhood education. Educational Management, Administration and Leadership Vol 41 n.1 s. 3-4.

Clarkeburn, H & Mustajoki, A 2007. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tallinna : Vastapaino.

Denzin, N. & Lincoln, Y., 1998. Collecting and Interpreting Qualitative Materials.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksien ja selvityksiä 11/2014. Osoitteessa: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%A4\\_11\\_2014\\_%20Monenlainen%20tapaustutkimus\\_Eriksson\\_Koistinen.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%C3%A4_11_2014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1). Viitattu 1.6.2016.

Eskola, J., 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Toim. Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Fonsén, E., Akselin, M-L. and Aronen, K. (2015). From distributed leadership towards joint leadership - a case study: the early stages of developing a new ECE leadership model for the city of Hämeenlinna. In: M.Waniganyake, J.Rodd and L.Gibbs, ed., Thinking and Learning about leadership. Early childhood research from Australia, Finland and Norway, pp. 116-130.

Fonsén, E 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampere: Suomen yliopistopaino – Juvenes Print

Foster, P. 2006. Observational Research. Teoksessa: Data Collection and Analysis. Sapsford, R.& Jupp, V. Saatavilla: <http://srmo.sagepub.com/helios.uta.fi/view/data-collection-and-analysis/n3.xml?rskey=1WMIdf&row=18>

Viitattu 15.5.2016

Gable, G. 1994. Integrating case study and survey research methods: an example in information systems. *European Journal of Information Systems*, 3(2), sivut 112-126.

Gill, T. 2011. Informing with the Case Method: A Guide to case method Research, Writing & Facilitation. Informing Science Press: California.

Glenn, J. 2010. Handbook of Research Methods. Oxford Book Company: Jaipur, New Delhi.

Gomm, R., Hammersley, M. & Foster, P. 2000. Case Study Method. Sage Publications.

Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Toim. Aaltola, J. & Valli, R. Juva: WS Bookwell.

Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 375.

Harris, A. & Spillane, J. 2008. Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), s. 31-34.

Heikka, J. 2014. Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. Väitöskirja: Tampereen yliopisto. Nettiaineisto 31.3 osoitteessa:

Heikka, J., Waniganayake, M. & Hujala, E. 2013. Contextualizing Distributed Leadership Within Early Childhood Education: Current Understandings, Research Evidence and Future Challenges. *Educational Management, Administration & Leadership* Vol.41 no.1.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P., 2007. Tutki ja Kirjoita. Keuruu: Otavan Kirjapaino

Hujala, E, Fonsén, E & Heikka, J (toim.) 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä. Tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Saatavilla:

<http://www.uta.fi/edu/johtajuusfoorumi/julkaisut/030309Fooruminjulkaisu.pdf>

Viitattu 15.5.2016

Hujala, E, Roos, P., Nivala, V. and Elo, J. 2014. *Osaamisella työhyvinvointia varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Juvenes Print.

Jones, A. & Pound, L. 2008. Leadership and Management in the Early Years. From principles to practice. Glasgow: Bell and Bain Ltd.

Juusenaho, R. 2008. Pedagoginen johtajuus. Teoksessa: Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä. Tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja.

Laine, M. & Bamberg, J & Jokinen, P. (toim.), 2007. Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus.



Laki varhaiskasvatuksesta. 19.1.1973/36. Saatavilla:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1973/19730036> Viitattu: 15.5.2016

McKechnie, L. 2008. Naturalistic Observation. Teoksessa: The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Given, L. Saatavilla: <http://srmo.sagepub.com/helios.uta.fi/view/sage-encyc-qualitative-research-methods/n281.xml?rskey=1WMIdf&row=13>  
Viitattu 1.6.2016

Nivala, V. and Hujala, E. (2002). Leadership in Early Childhood Education – Cross Cultural perspectives. Acta Universitatis Ouluensis. E 57. Oulu: University Press.

Ottman, M. 2008. Aitiopaikka hiekkalaatikon reunalla. Teoksessa: Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä. Tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja.

Pauly, B. 2010. Direct Observation as Evidence. Teoksessa: Encyclopedia of Case Study Research. Mills, A., Durepos, G. & Wiebe, E. Saatavilla: <http://srmo.sagepub.com/helios.uta.fi/view/encyc-of-case-study-research/n114.xml?rskey=1WMIdf&row=11>  
Viitattu: 15.5.2016.

Peuhkuri, T. 2007. Teoksessa: Laine, M. & Bamberg, J & Jokinen, P. (toim.), 2007. Tapaustutkimuksen taito. Gaudeamus.

Riekkola, A., Akselin, M-L. & Fonsén, E. 2015. Aikaa yhteiselle johtajuudelle. Hämeenlinnan varhaiskasvatuksen johtajuusmallin arviointia (2015). E-julkaisu. Saatavilla: [http://www.e-julkaisu.fi/hameenlinnan\\_kaupunki/aikaa\\_yhteiselle\\_johtajuudelle/](http://www.e-julkaisu.fi/hameenlinnan_kaupunki/aikaa_yhteiselle_johtajuudelle/)  
Viitattu 1.6.2016.

Rodd, J. 2006. Leadership in Early Childhood. Glasgow: Bell and Bain Ltd.

Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. 2005. Jaetun johtajuuden särmät. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A., 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Latvia: Livonia Print

Tian, M., Risku, M. & Collin, K. 2016. A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management, Administration & Leadership* Vol.44 no.1.

Soukainen, U 2015. Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetussa organisaatiossa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. Turku: Painosalama

Valli, R. 2007. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Toim. Aaltola, J. & Valli, R. Juva: WS Bookwell.

Vastamäki, J. Kyselylomaketutkimus: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa: Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Toim. Aaltola, J. & Valli, R. Juva: WS Bookwell.

## Liitteet

1(1)

Sähköpostikysely

Yhteinen johtajuus ja pedagogisen johtajuuden soveltaminen Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa Pro gradu -tutkielmani käsittelee yhteistä johtajuutta varhaiskasvatuksessa. Hämeenlinnassa varhaiskasvatuksen johtamisessa on sovellettu hajautettuun varhaiskasvatusorganisaatioon yhteisen johtamisen mallia, jossa pedagogiikka nousee aikaisempaa vahvemmin yhdeksi johtamisen alueeksi. Tutkimukseni jatkaa yhteisen johtajuuden (Fonsén, Akselin, Aronen 2014), pedagogisen johtajuuden (Fonsén 2014) ja hajautetun varhaiskasvatusorganisaation (Soukainen 2015) tutkimusta, joiden myötä suomalaisen varhaiskasvatuksen johtajuuden ilmiöistä on saatu ymmärrystä, tietoa ja kehittämistarpeita.

Tutkielmani tiedonantajiksi pyydänkin siis Teitä Hämeenlinnassa työskenteleviä päiväkodinjohtajia, joilla on aiheesta ainutkertaista kokemusta ja tietoa.

Keräämäni aineiston sekä aiempien tutkimusten ja teorioiden kautta tavoitteena on luoda uutta ymmärrystä varhaiskasvatuksen yhteisestä johtajuudesta ja pedagogisen johtajuuden soveltamisesta hajautetussa varhaiskasvatusorganisaatiossa sekä mahdollistaa yhteisen johtajuuden mallin kehittämisen niin Hämeenlinnan varhaiskasvatuksessa kuin valtakunnallisella tasolla.

Kysymyksiin voit vastata suoraan muokkaamalla tätä tiedostoa, tai muodostaa uuden oman tiedostosi ja lähettää sellaisenaan minulle. Vastaa niin monella virkkeellä kuin aikasi sallii. Toivon vastaukset palautettaviksi mielellään viikon X loppuun mennessä.

Miten arvioisit yhteisen johtajuuden mallin toteutumista Hämeenlinnassa tähän asti ja sen toimimista omassa johtamiskontekstissasi?

Onko pedagoginen johtajuus vahvistunut Hämeenlinnassa varhaiskasvatuksen uuden johtamismallin myötä ja millä tavoin?

Millä tavalla yhteisen johtajuuden toimintatavat tukevat pedagogista johtamista?

Miten yhteisen johtajuuden malli vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun Hämeenlinnassa?

Millä tavoin kehittäisit yhteisen johtamisen mallia varhaiskasvatuksessa?