

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

Pedagogisen johtamisen kulmakivet henkilökunnan  
osallisuutta tukemassa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

KRISTIINA MAIJALA

Huhtikuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

KRISTIINA MAIJALA: Pedagogisen johtamisen kulmakivet henkilökunnan osallisuutta tukemassa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 79 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2018

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitkä ovat pedagogisen johtamisen kulmakivet, jotka tukevat henkilökunnan osallisuutta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Vasu) 2016 edellyttää osallisuutta tukevien työtapojen käyttämistä. Vasu 2016 on velvoittava ja nyt päiväkodit ovat muutospaineen alaisina. Vasu 2016 on ohjeistettu lyhyesti, miten pedagoginen johtaja voi tukea henkilökunnan osallistuvaa toimintaa.

Tutkimus tehtiin käyttäen eläytymismenetelmää. Eläytymismenetelmällä ei saada tietoa siitä, miten asiat oikeasti ovat, vaan siitä miten asiat voisivat olla. Menetelmä soveltuu myös tulevaisuuden tutkimukseen. Erään eteläsuomalaisen kaupungin lastentarhanopettajia pyydettiin kesäkuussa 2017 eläytymään viiden vuoden päähän. He kirjoittivat pienen kertomuksen siitä, miten pedagoginen johtaminen on onnistunut lisäämään tai ei ole onnistunut lisäämään henkilökunnan osallisuutta. Vastauksia tuli yhteensä 41 kappaletta. Kirjoituksissa esiin nousseet aiheet jaoteltiin lasten osallisuuden kulmakivistä muokattuihin kulmakiviin.

Vasu 2016 edellyttää toimintatapojen ja organisaatiokulttuurin muutosta. Muutoksessa johtajuus on keskeisellä sijalla. Pedagogisen johtamisen tavoitteena on myönteisen yhteisöllisyyden rakentumista. Hyvinvoiva henkilöstö on varhaiskasvatuksen merkittävin voimavara. Se mahdollistaa lapsen hyvän päivän ja osallisuuden. Teoria vahvistaa, että muutoksessa tarvitaan myös henkilökunnan osallisuutta, muuten muutos jää näennäiseksi.

Tutkimustuloksena syntyneet kulmakivet pohjautuvat lasten osallisuuden kulmakiviin ja täydentävät Vasu 2016 ohjeita. Pedagoginen johtaminen on parhaassa tapauksessa kaikkien työntekijöiden halussa. Se on niin sanottua jaettua johtamista. Siksi kulmakivissä ei kerrota kuka tekee mitään. Pedagoginen johtaminen muuttuu ryhmän kehittyessä. Aluksi tekijä eli subjekti on pedagoginen johtaja, mutta pikku hiljaa kaikki ottavat vastuuta johtamisesta. Ensimmäinen kulmakivi on myönteiset olosuhteet, ilmapiiri ja rakenteet osallisuudelle. Tähän kulmakiveen sisältyy perusedellytys, ettei johdon yhtenäinen linja vaihdu usein. Ensimmäinen kulmakivi on merkittävin. Jos se ei täyty, ei muiltakaan kulmakiviltä voi odottaa paljoa. Toinen kulmakivi on tutustua, rohkaista ja kannustaa kehittämään toimintakulttuuria. Kolmannessa kulmakivessä tuetaan oppivaa yhteisöä. Neljännessä kulmakivessä reflektoidaan, kehitetään ja tehdään toimintaa näkyväksi.

Jos pedagoginen johtaminen ei lisää henkilökunnan osallisuutta, täytyy ensiksi keskittyä esteiden poistoon. Kehitin käsitteen osallisuuden kehän yhdistelemällä osallisuuden ja hyvinvoinnin käsitteitä. Sen osa-alueiden eli turvallisuuden, yhteishengen, arvostuksen, vuorovaikutuksen ja oppivan ryhmän tulee olla tasapainossa. Henkilökunnan osallisuus on niin heikko kuin heikoin kohta osallisuuden kehässä.

**Avainsanoja:** varhaiskasvatuksen perusteet 2016, pedagoginen johtaminen, osallisuus, organisaatiokulttuuri, eläytymismenetelmä

# SISÄLLYS

1.	JOHDANTO .....	5
2.	OSALLISUUS.....	9
2.1.	Osallisuuden määrittelyä .....	9
2.2.	Osallisuuden tasot, ulottuvuudet ja kulmakivet .....	11
2.3.	Osallisuuteen liittyviä käsitteitä .....	13
2.4.	Osallisuustutkimus ja osallisuuden esteitä .....	14
3.	OSALLISUUS VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 2016.....	19
3.1.	Osallisuus Vasun perusteissa .....	20
3.2.	Toimintakulttuuri tukemassa vasun toteutumista .....	20
3.3.	Esimerkkinä työntekijöiden osallisuus Lempäälän vasussa .....	22
4.	ORGANISAATIOKULTTUURI, TOIMINTAKULTTURI JA ILMAPIIRI .....	23
4.1.	Organisaatiokulttuuri .....	23
4.2.	Ilmapiiri.....	24
4.3.	Luottamus ja turvallisuuden tunne .....	25
5.	PEDAGOGINEN JOHTAJUUS JA JOHTAMINEN .....	28
5.1.	Mitä on johtajuus yleisesti .....	28
5.2.	Johtajuus varhaiskasvatuksessa ja johtajuuden tasot .....	30
5.3.	Jaettu johtajuus.....	31
5.4.	Pedagoginen johtajuus.....	32
6.	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT.....	35
6.1.	Tutkimuskysymykset .....	35
6.2.	Laadullinen tutkimus ja eläytymismenetelmä .....	36
6.3.	Tutkimusaineiston keruu ja analyysi .....	39
6.4.	Tutkimuksen eettiset ratkaisut .....	42
7.	TUTKIMUSTULOKSIA.....	44
7.1.	Ensimmäinen kulmakivi: Miten osallisuudelle luodaan myönteiset olosuhteet ja ilmapiiri .....	44
7.1.1.	<i>Toiminnan rakenteet.....</i>	45
7.1.2.	<i>Toiminta.....</i>	45
7.1.3.	<i>Seuraukset ja tunteet.....</i>	47
7.1.4.	<i>Syitä ja parannusehdotuksia.....</i>	49
7.2.	Toinen kulmakivi: Miten pedagoginen johtaja kerää tietoa työntekijöistään.....	51
7.3.	Kolmas kulmakivi: Miten pedagoginen johtaja hyödyntää työntekijöiltään saatua tietoa ja ottaa se pohjaksi yhteiselle toiminnalle.....	52
7.4.	Neljäs kulmakivi: Miten pedagoginen johtaja reflektoi ja kehittää uusia osallisuutta tukevia toimintatapoja omassa työssään .....	54
8.	POHDINTA.....	57
8.1.	Osallisuus vai hyvinvointi sekä mitä osallisuudella tavoitellaan.....	58
8.2.	Miksi lastenhoitajat vastasivat vain käytäntöön liittyen.....	61
8.3.	Miksi puhutaan osallisuuden esteistä eikä mahdollisuuksista .....	62
8.4.	Vasu 2016 ja muokattujen Lasten osallisuuden kulmakivien vertailua ja muotoilua.....	63
8.5.	Pedagogisen johtamisen tehtävästä suhteessa osallisuuteen.....	67
9.	LOPUKSI ELI MITEN TÄSTÄ ETEENPÄIN .....	69
	LÄHTEET .....	72
	LIITE 1 .....	80

## **KUVIOT**

KUVIO 1.	Mäntysen määritelmän mukaan osallisuuteen kuluvat nämä ominaisuudet.	11
KUVIO 2.	Lasten osallisuuden kulmakivet Vennisen ja Leinosen mukaan.	12
KUVIO 3.	Esimerkkejä osallisuuteen liitettävistä lähikäsitteistä	14
KUVIO 4.	Seikat, jotka estävät henkilökunnan osallisuutta Vennisen ja Leinosen mukaan.	15
KUVIO 5.	Mistä johtuvat jännitteet ja ristiriidat sekä osallistumattomuus Pakkalan mukaan	17
KUVIO 6.	Scheinin Psykodynaaminen malli. Organisaatiokulttuurin tasot. Mallin toinen nimi on jäävuorimalli, koska artefaktit näkyvät kuin jäävuoren huippu ja arvot ja perusoletukset ovat piilossa kuin vedenalla.	24
KUVIO 7.	Luottamuksen synty Juutin mukaan: johtajan toiminnan tarkkailun näkökulmasta.	26
KUVIO 8.	Luottamuksen synty Rauhalan ym. mukaan: työntekijöiden kokemusten ja tunteiden näkökulmasta.	26
KUVIO 9.	”Sipulimalli”: työtehtävän mukaan lisääntyvät pedagogisen johtajuuden vastualueet (Fonsén 2014, 185)	33
KUVIO 10.	Epäluottamuksen kehä (Laine 2008, 82.)	48
KUVIO 11.	Sitoutumisen synty Salovaaran ja Honkosen mukaan.	48
KUVIO 12.	”Osallisuuden kehä” eli mitä hyvin toimivalla osallisuudella tavoitellaan.	59
KUVIO 13.	Hahmotelma pyramidista	66
KUVIO 14.	Pedagogisen johtamisen kulmakivet henkilökunnan osallisuutta tukemassa	67

## **TAULUKOT**

TAULUKKO 1.	Tutkimusaineiston keräys	40
TAULUKKO 2.	Ensimmäinen kulmakivi	50
TAULUKKO 3.	Toinen kulmakivi	52
TAULUKKO 4.	Kolmas kulmakivi	54
TAULUKKO 5.	Neljäs kulmakivi	56
TAULUKKO 6.	Johtajasta kerrottiin (Liite 1)	80

# 1. JOHDANTO

Varhaiskasvatuksessa on tavoitteena toimia YK:n Lasten oikeuksien mukaan. Lasten oikeuksissa puhutaan lasten osallisuudesta. Osallisuus on kaiken toiminnan pohjalla tavalla tai toisella valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisissa (Opetushallitus 2016, jatkossa Vasu 2016). Osallisuus on yksi uuden varhaiskasvatuslain ”punainen lanka”. Ensimmäistä kertaa Varhaiskasvatussuunnitelma perustuu lakiin ja on velvoittava. Asiakirjassa korostetaan lasten ja vanhempien osallisuutta ja samalla todetaan, että jokainen henkilöstön jäsen on tärkeä osa kasvatusyhteisöä. Vasussa (Opetushallitus 2016, 30) sanotaan osallisuudesta näin:

*”Lasten, henkilöstön ja huoltajien aloitteita, näkemyksiä ja mielipiteitä arvostetaan. Tämä edellyttää osallisuutta edistävien toimintatapojen sekä rakenteiden tietoista kehittämistä. Lasten ymmärrys yhteisöstä, oikeuksista, vastuusta ja valintojen seurauksista kehittyy osallisuuden kautta. Osallisuutta vahvistaa lasten sensitiivinen kohtaaminen ja myönteinen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta. Lasten ja huoltajien osallistuminen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin vahvistaa osallisuutta. Jokainen henkilöstön jäsen on tärkeä osa kasvatusyhteisöä.”*

Kiinnostukseni osallisuuteen juontaa ensimmäisestä lastentarhanopettajan harjoittelusta syksyllä 2012. Olin päiväkodissa, jossa osallisuutta oli paljon. Siellä viihtyivät lapset, työntekijät ja vanhemmat. Eräs vanhempi jopa sanoi, että päiväkotiki on maailman paras. En havainnut kiusaamista, syrjäytymistä eikä kiirettä. Ehkä sain liian hyvän kuvan, mutta osallisuus oikein ymmärrettynä ja toteutettuna voi lisätä hyvinvointia. Osallisuudella on mahdollista vähentää syrjäytymistä ja opettaa vuorovaikutustaitoja. Asioista pitää voida keskustella ennen yhteistä päätöstä ja mielipiteet pitää osata perustella. Vuorovaikutukseen liittyy myös oleellisena osana toisten kuuntelu. Osallisuus vahvistaa itsetuntoa ja antaa eväitä elämään.

Kun olen työskennellyt päiväkodeissa ja kertonut työkavereilleni osallisuudesta, olen kohdannut monia epäluuloja. Eräitä isoja kysymyksiä ovat olleet, miten ryhmä voi toimia ilman kiinteää päivä- tai viikko-ohjelmaa ja ovatko lapset vallassa. Minun lastentarhaopettajakoulutuksessani opiskelimme osallisuutta teoriassa. Kun kerroin osallisuuspäiväkotikokemuksiani opiskelukavereilleni, he koulutuksesta huolimatta, ihmettelivät miten päiväkotiryhmä voi toimia osallisuusperiaatteilla.

Nyt ovat päiväkotien henkilökunnat saman ongelman edessä. Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmästä on tullut lainmuodossa uudistusnormi. Uudessa Vasu 2016 (Opetushallitus 2016, 30) asiakirjassa korostetaan osallisuuden merkitystä seuraavasti: ”*edellyttää osallisuutta edistävien toimintatapojen sekä rakenteiden tietoista kehittämistä*”. Miten osallisuutta lisätään totuttuun päiväkotitoimintaan? Henkilökunnalla on monenlaista koulutustaustaa ja työkokemusta takana. Lapsen asema toimintaa suunniteltaessa ja toteutuksessa on vaihdellut koulutuksessa ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuureissa eri aikoina. (Karila 2013.) Hujala, Puroila, Parri ja Nivala (2007) vertailevat lapsilähtöistä ja behavioristista oppimiskäsitystä lastentarhanopettajien työssä. Behavioristinen oppimiskäsitys lähtee siitä, että lapsi on passiivinen oppija ja hän oppii palkkioiden ja rangaistusten ohjaamana. Osallisuudessa lapsi taas nähdään aktiivisena toimijana ja oman elämänsä asiantuntijana. Behavioristisesta oppimiskäsityksestä muutos osallisuuden mahdollistavaan oppimiskäsitykseen on valtava. Eri koulutuksen eri aikoina saaneilla työntekijöillä on tavallaan erilaiset ”silmälasit” tai voidaan sanoa, jopa erilaiset paradigmat, joilla lapsia ja kasvatusta katsotaan. Voidaan myös pohtia, onnistuuko lasten osallisuuden lisääminen vasta sitten, kun henkilökuntakin kokee itse osallisuutta?

Henkilökunnan pitää oppia uusi tapa kohdata lapset, vanhemmat ja toisensa. Oppiva henkilökunta onkin keskeinen laatutekijä varhaiskasvatuksessa (Fonsén & Parrila 2016, 32). Päiväkodin työyhteisön pitää kehittyä varhaiskasvatuslain edellyttämällä tavalla toteuttamaan osallisuutta. Miten kehitys mahdollistuu? Koski (2015, 205) esittää, että oppiminen kehittyvässä työyhteisössä vaatii onnistuakseen osallisuutta, luottamusta ja turvallisuutta. Näiden lisäksi tarvitaan valmentavaa johtajuutta, reflektiivistä ja tutkivaa työtettä sekä yhdessä sovittuja rakenteita. Rakentava palaute- ja työyhteisökulttuuri sekä erilaiset oppimisen foorumit edistävät myös oppimista kehittyvässä työyhteisössä. Rajakaltio (2011, 185) korostaa myös osallisuuden merkitystä peruskoulunopettajien sitoutumisessa kehittämistyöhön ja muutokseen. Hän sanoo jopa näinkin vahvasti kehittämistyönsä perusteella, että vain ja ainoastaan kokiessaan osallisuutta, opettajat sitoutuvat muutokseen. Silloin opettaja eivät koe olevansa muutoksen kohteita vaan aktiivisia vaikuttajia. Juuti (2016, 80) korostaa arvostavaa keskustelua ja osallisuutta muutoksessa. Arvostavaan keskusteluun liittyy kiinnostunut kuuntelu, näkökulmien pohtiminen ja ideoiden kokeileminen. Mäntynen (2016, 289) on tullut tutkimuksessaan samaan johtopäätökseen: osallisuus on strategiatyön onnistumisen mahdollistaja. Osallisuus on siis muutoksen edellytys näiden tutkijoiden mukaan.

Mitä osallisuus sitten on? Osallisuuden määritelmät ovat moninaisia. Mäntynen on väitöskirjassaan (2016, 74–75) pyrkinyt tekemään täydellisen määritelmän monen määritelmän perusteella.

*Osallisuus on yksilön kokemaa kuulluksi ja nähdyksi tulemisen tunnetta ja tunnetta, että kuuluu johonkin suurempaan itselle merkitykselliseen ja ymmärrettävään kokonaisuuteen. Jos yksilö tuntee voivansa vaikuttaa, sekä jaksa, ja osaa vaikuttaa tähän kokonaisuuteen, osallisuuden aste nousee ja osallisuuden mikrotila laajenee. Edelleen, jos yksilö ottaa toimijan roolin kokonaisuudessa yhteisen hyvän edistämiseksi ja ryhtyy ja pystyy vaikuttamaan ja kantamaan vastuuta omasta vaikuttamisestaan osallisuuden portaiden kaikilla askelmilla, myös osallisuuden taso eli toiminnan intensiteetti, ja osallisuuden laajuus eli toiminnan vaikuttavuus kasvavat.*

Osallisuuden lähikäsitteitä ovat esimerkiksi toimijuus ja yhteisöllisyys. Osallisuus liittyy myös läheisesti työhyvinvointiin.

Vasu 2016 edellyttää osallisuutta tukevia työtapoja. Työyhteisön pitää kehittyä siihen suuntaan, että tämä mahdollistuu. Tarvitaan organisaation, toiminnan ja ajattelun muutosta. Johtajuus ja johtaminen ovat muutoksissa tärkeitä. Johtajuus ja johtaminen ovat hieman eri asioita. Johtajuus on laajempi käsite. Se voidaan käsittää esimerkiksi yhteisön ominaisuutena tai tunnesiteenä. Johtaminen on taas johtamistekoja.

Tässä tutkimuksessa tutkin pedagogista johtamista tukemassa työntekijöiden osallisuutta. Vasu 2016 määrittää pedagogiikka aikuisen tietoiseksi toiminnaksi ja tietoisuudeksi siitä, miten saavutetaan hyvät oppimistulokset ja lapsen etu. (Opetushallitus 2016, 21–22.) Pedagoginen johtaminen on sitten sellaisia tekoja, jotka edistävät pedagogiikan toteutumista. Pedagogisen johtamisen käsite tulee koulumaailmasta ja sen tavoite on rakentaa inhimillistä pääomaa. Sergiovanni (1998, 37–38) käyttää pedagogical leadership-sanaa, se pedagogista johtamista ja johtajuutta. Koulumaailmassa pedagoginen johtaminen hänen mukaansa rakentaa oppilaille sosiaalista ja akateemista pääomaa. Opettajille se rakentaa älyllistä ja ammatillista pääomaa. Tavoitteena on, että koulusta tulee välittävä ja tiedonhaluinen yhteisö, jonka opettajat ja oppilaat yhdessä muodostavat. Sergiovannin mukaan pedagoginen johtaminen on merkityksellistä myös työntekijöille (opettajille), eikä kohde ole ainoastaan oppilas, vaikka oppilas onkin tärkeämpi. Käytännössä pedagogista johtamista ja johtajuutta määrittään ja toteutetaan vaihtelevasti. Fonsén (2014, 13) kertoo väitöskirjansa alussa mielikuvan pedagogisesta johtajuudesta. Se on hänestä kuin sateenkaarenpään etsimistä. Lähelle pääset, mutta sitten tulee vaikeuksia, koska loppupää muuttaa paikkaa. Tässä tutkimuksessa ymmärrän pedagogista johtamista Sergiovannin mukaan, niin että lapsen parhaan lisäksi merkityksellistä on työntekijöiden pääoman kehittyminen.

Sergiovannin (1998, 37, 41–43) pedagogisen johtamisen määritelmän mukaan pedagogista johtamista/johtajuutta ei voi ymmärtää ymmärtämättä yhteisöllisyyden tarinaa. Johtajat ja hänen alaisensa reflektoivat, oppivat ja kyseenalaistavat yhdessä. Johtajan on tärkeä saada ihmiset liikkeelle, kohtaamaan ja ratkaisemaan ongelmat yhdessä. Tällainen johtaminen perustuu jaettuun arvoihin,

ideoihin ja sitoutumiseen. Sergiovannin pedagogisen johtamisen yhtenä tavoitteena on lisätä yhteisöllisyyttä, yhdessä toimimista. Pedagoginen johtaminen ja osallisuus kietoutuvat siten yhteen. Pedagogisen johtamisen tavoitteena on jakaa asioita ja liittyä yhteen. Osallisuus taas on tunne siitä, että voi kuulua yhteisöön ja vaikuttaa siinä. Fonsén ja Parrila (2016, 30) vahvistavat Sergiovannin näkemystä. Heistä pedagogisen johtamisen keskeisenä tavoitteena myönteisen yhteisöllisyyden rakentumista ja hyvinvoiva henkilöstö on varhaiskasvatuksen merkittävin voimavara. Pedagogisella johtajalla on neljä erilaista roolia: suunnannäyttävä, valmentaja, tukija ja arvioija. Kaikkeen toimintaansa hän tarvitsee hyviä vuorovaikutustaitoja. (Parrila 2011.)

Fonsén (2014) tutki johtajien pedagogista johtajuutta johtajien omien päiväkirjojensa pohjalta. Johtajat tuottivat itse tutkimusmateriaalin. Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajat ja muutamat päiväkodin johtajat kertovat mitä on tapahtunut, kun pedagoginen johtaminen on lisännyt tai ei ole lisännyt henkilökunnan osallisuutta. En kysynyt suoraan, mitä on pedagoginen johtaminen tai osallisuus. Kuulin, että niistä on puhuttu paljon tutkimuspaikkakunnan varhaiskasvatuksen henkilökunnan koulutuksissa ja luotin, että käsitteet ovat tuttuja.

Jotta lapset voivat kokea osallisuutta, pitää päiväkodinaikuisten mahdollistaa se. Ja jotta he osaavat ja haluavat mahdollistaa lasten osallisuuden, pitää heidän itse kokea osallisuutta. Venninen, Leinonen ja Ojala (2010, 62) ovat löytäneet tutkimuksissaan Lasten osallisuuden kulmakivet. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella mitkä ovat varhaiskasvatuksen henkilöstön käsitykset pedagogisen johtamisen kulmakivistä, jotka lisäävät henkilöstön osallisuutta.

Tutkimusaineisto kerättiin eräässä isossa kaupungissa, jossa hallinnollisen ja pedagogisen johtajan tehtävät oli eroteltu toisistaan. 22 lastentarhanopettajaa kirjoitti pienen tarinan eläytyen viisi vuotta eteenpäin mitä on tapahtunut, kun pedagoginen johtaminen on lisännyt ja 19 lastentarhanopettajaa kirjoitti, mitä on tapahtunut, kun pedagoginen johtaminen ei ole lisännyt henkilökunnan osallisuutta. Menetelmää kutsutaan eläytymismenetelmäksi.

## 2. OSALLISUUS

Tässä luvussa käsittelem erilaisia tulkintoja osallisuudesta sekä erilaisia osallisuuden tasoja ja ulottuvuuksia. Lisäksi tarkastelen myös aikaisempia tutkimuksia osallisuudesta ja osallisuuteen liitettäviä käsitteitä kuten osallistava toiminta, valtaistuminen ja voimaantuminen sekä osallisuuden esteitä.

### 2.1. Osallisuuden määrittelyä

Osallisuuden täydellisesti määritelmää on vaikea löytää. Osallisuus liitetään esimerkiksi oppilaiden osallistumismahdollisuuksiin, miten opettaja itse pystyy osallistumaan, lapsen oikeuksiin osallistua, asiakkaiden osallisuuteen, hyvinvoinnin kansalaiskyselyihin, vapaaehtoistoimintaan sekä maahanmuuttajan osallisuuteen (ks. Toukola 2017; Mäntynen 2016; Pajulammi 2014; Palomäki 2013; Siltaniemi 2008; Soilamo 2006). Yhteistä näille osallisuuden kohteille on se, että pyritään mahdollistamaan heikomman osapuolen vaikuttamismahdollisuuksia toimintaa, suurelta joukolta kysytään mielipidettä ja joku voi osallistua johonkin. Osallisuus liitetään valtasuhteisiin ja sen avulla pyritään tasa-arvoon ja syrjimättömyyteen. Osallisuus liittyy kasvatukseen, koska kasvatuksessa on aina valtasuhde lapsen ja aikuisen välillä (Turja 2017, 39).

Osallisuus ei ole mikään uusi asia. Se liitetään ihmisoikeuksiin (esim. Larière 2008; Halme, N., Vuorisalmi, M. & Perälä, M-L. 2014, 100). ~~Ihmisoikeuksien sisällöstä löytyy tietoa ihmisoikeudet.net~~ YK:n ihmisoikeuksien julistus annettiin 1948. Julistuksessa käytetään ”oikeus osallistua”-käsitettä ei osallisuus -sanaa. Kuitenkin julistuksen sisällössä on osallisuus -asioita. Yksi ihmisen ihmisoikeus on saada tietoa ihmisoikeuksista, siksi YK on laatinut pöytäkirjan Ihmisoikeuksien opettamisessa. Pöytäkirjassa puhutaan jo osallisuudesta. Artiklassa 5 (YK, yleiskokous A/RES/66/137) kirjoitetaan, että ihmisoikeuksien opetuksen ja kasvatuksen tulisi perustua tasa-arvoisuuden, ihmisarvon ja osallisuuden ja syrjimättömyyden periaatteille. (<http://MMM.ykliitto.fi/yk70v/yk/ihmisoikeudet>.)

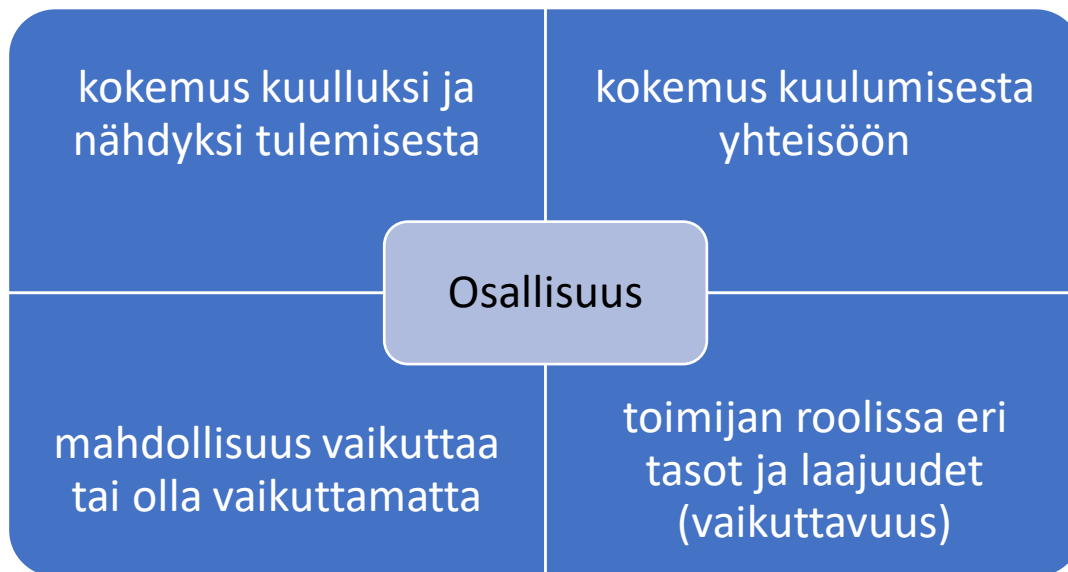
YK on täydentänyt ihmisoikeuksia heikompien osapuolien suhteen. Sinne on lisätty myöhemmin erilliset lasten, naisten ja vammaisten oikeudet. Esimerkiksi YK:n Lasten oikeuksien sopimuksessa vuodelta 1989 jaetaan lasten oikeudet kolmeen ryhmään: oikeus suojaan ja turvaan,

tasa-arvoinen oikeus yhteiskunnan resursseihin sekä oikeus ilmaista, kehittää itseään, että oikeus olla osallinen itseään koskevassa päätöksen teossa. Lasten oikeuksien sopimus on tehty siksi, että "*lapsi ruumiillisen ja henkisen kypsyttömyytensä vuoksi tarvitsee erityistä suojelua ja huolenpitoa*". Tästä seuraa, että aikuisen täytyy huolehtia, että lapsen oikeudet toteutuvat. Sopimuksessa ei ole alaikäraja, joten sen vaikutus alkaa ihan pienestä lapsesta ja koskee kaikkea toimintaa lasten kanssa. Suomi antoi lastenoikeuksien sopimukselle lainvoiman 1991. (Lasten oikeuksien sopimus 1991.) Lasten osallisuudessa on vieläkin paljon parantamisen varaa, koska usein aikuiset tekevät päätökset ottamatta kunnolla huomioon lasten mielipidettä tai antamalla heille mahdollisuutta tehokkaasti olla mukana päätöksentekoprosessissa (Thomas & Percy-Smith 2009, 2).

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos käyttää ”sosiaalinen osallisuus” –käsitettä. Se on osallisuutta, jossa tunneperäisellä ja henkilökohtaisella kokemuksella on suuri merkitys. Tällainen osallisuus syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015, 5.) Vygotskin sosiokulttuurisen teorian mukaan yksilön kehitys on yhteydessä sosiaalisiin ja kulttuurisiin toimintoihin. Yhteinen toiminta muodostaa siten perustan kaikelle oppimiselle. Teorian mukaan osallistuminen yhteisön toimintaan on oppimisen ytimessä. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 11, 13). Vygotski on siis löytänyt osallisuudelle ja oppimiselle perustan: yhteinen toiminta.

Halme ym. (2014, 100) määrittelevät osallisuuden ihmisarvoon kuuluvaksi oikeudeksi. Osallisuus on heidän mukaansa oikeus ilmaista mielipiteensä, tulla kuulluksi sekä osallistua tasa-arvoisena itseä ja omaa yhteisöä koskevaan päätöksentekoon. Tämä määritelmä on lähellä varhaiskasvatuksen käsitystä lasten osallisuudesta, jossa on tavoitteen oppi demokraattisia toimintoja, tulla kuulluksi, oppia oma-aloitteisuutta ja oppia itsestä millainen on toimijana (Opetushallitus 2016, 24). Halme ym. ei tuo määritelmässä esille pedagogista näkökulmaa – oppia millainen toimija on. Toisaalta yksi ihmisoikeus on saada tietoa ihmisoikeuksista, joten voisi olettaa, että pedagoginen näkökulma sisältyy määritelmään, vaikka sitä ei mainita.

Mäntynen (2016, 74–75) on väitöskirjassaan pyrkinyt tekemään täydellisen osallisuuden määritelmän monen määritelmän mukaan, kuten jo johdannossa mainitsin. Mäntynen määritelmässä (kuvio 1) tulee esille yksilön kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta sekä yhteisöllisyys itselle merkitykselliseen kokonaisuuteen. Määritelmässä on myös esillä yksilön vaikutusmahdollisuus ja vapaa tahto. Mäntynen puhuu myös toimijuuden yhteydessä osallisuuden asteesta, mikrotilasta, osallisuuden portaista, osallisuuden tasosta ja laajuudesta eli vaikuttavuudesta. Tässä tutkimuksessa käytän Mäntynen määritelmää osallisuudesta.



KUVIO 1. Mäntynen (2016, 74–75) määritelmän mukaan osallisuuteen kuluvat nämä ominaisuudet.

Tutkimuksessani keskityn, miten pedagoginen johtaminen lisää osallisuutta. Johtamisen lisäksi osallisuuteen vaikuttaa yksilön ulkopuoliset ja henkilökohtaiset tekijät, yksilön sosiaalinen asema, organisaation rakenteet ja –tila sekä strateginen johtaminen (Mäntynen 2016, 27-29). Nämä asiat jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

## 2.2. Osallisuuden tasot, ulottuvuudet ja kulmakivet

Osallisuutta voidaan määritellä myös eri tasojen ja ulottuvuuksien avulla. Shier (2001, 109) on jaotellut osallisuuden lapsen ja aikuisen välisissä suhteissa tasoihin. Ensimmäisellä tasolla lapsi sopeutuu valmiisiin suunnitelmiin, toisella tasolla aikuinen kuulee lasta, kolmannella tasolla lapset saavat osallistua suunnitteluun, neljännellä tasolla pyritään aikuisen ja lasten yhteiseen suunnitteluun ja viidennellä eli ylimmällä tasolla lapset suunnittelevat itse ja aikuinen on heidän apunaan. Turjan mukaan osallisuutta voidaan kuvata eri ulottuvuuksin. Ensimmäiseksi hän kirjoittaa aikuinen–lapsi -valtasuhde ulottuvuudesta. Yksityisyys–yhteisöllisyys -ulottuvuus kuvaa sitä koskeeko osallisuus yksilön yksityisasiota vai yhteisön liittyviä asioita. Kolmas ulottuvuus on millä alueella osallisuus koetaan. Se voi olla tietoa, toimintaa tai tunnekokemus. Turjan mukaan kaikissa määritelmissä korostuu, kokeeko yksilö tullessa kuulluksi, voiko hän vaikuttaa yhteisössään ja onko yksilöllä tunne ja tietoisuus osallisuudestaan. Tunne osallisuudesta on erittäin merkityksellinen. Ilman sitä ei osallisuutta ole, vaikka yksilö osallistuisikin toimintaan tai ei osallistuisi. Yksilö itse päättää tunteeeko hän osallisuutta. Toisaalta Turja korostaa myös osallisuuden yhteisöllisyyttä. Osallisuus on yhteistä

toimintaa. Ei ole tavoitteena tehdä niin kuin jokainen yksilö haluaa, vaan yhdessä neuvotella ja sopia mitä tehdään. (Turja 2011, 27–32.)

Mielestäni aikuisten valtasuhde –ulottuvuus voi olla erittäin lähellä lapsen ja aikuisen suhdetta, riippuen johtajan tavasta jakaa valtaa. Sijoitan Shier osallisuuden tasoihin nyt lapsi -sanana kohdalle työntekijä ja aikuisen kohdalle johtaja. Muokatut tasot ovat seuraavat. Ensimmäisellä tasolla työntekijä sopeutuu valmiisiin suunnitelmiin, toisella tasolla johtaja kuulee työntekijää, kolmannella tasolla työntekijät saavat osallistua suunnitteluun, neljännellä tasolla pyritään johtajan ja työntekijöiden yhteiseen suunnitteluun ja viidennellä eli ylimmällä tasolla työntekijät suunnittelevat itse ja johtaja on heidän apunaan.

Venninen, Leinonen ja Ojala (2010, 62) ovat tutkineet lasten osallisuutta. He löysivät tutkimuksessaan asioita, joilla aikuiset voivat varhaiskasvatuksessa tukea lapsen osallisuutta. Näitä asioita he kutsuvat osallisuuden kulmakiviksi (kuvio 2). Leinonen-Kangas on käyttänyt samoja kulmakiviä väitöskirjassaan (Kangas 2016, 57).



KUVIO 2. Lasten osallisuuden kulmakivet Vennisen ja Leinosen mukaan (2010)

Ensimmäinen kulmakivi koostuu siitä, että aikuinen on kiinnostunut lasten osallisuuden kehittämisestä. Aikuinen hankkii tietoa osallisuudesta ja lapsen kehityksestä. Aikuinen myös rakentaa oppimisympäristöä ja ilmapiiriä osallisuutta tukevaksi. Toisessa kulmakivessä lähdetään keräämään tietoa lapsesta havainnoiden ja kuunnellen. Tietoa myös dokumentoidaan. Aikuisen pitää malttaa keskittyä lapseen ja informaatioon, jota lapselta saa. Kolmannessa kulmakivessä aikuinen tekee erilaisia tulkintoja ja johtopäätöksiä lapsesta saadun tiedon pohjalta. Aikuinen ja lapsi yhdessä

suunnittelevat toimintaa tulkintojen pohjalta. Neljännessä kulmakivessä arvioidaan ja reflektoidaan toimintaa. Siinä myös kyseenalaistetaan vanhat toimintatavat ja kokeillaan uusia tapoja toimia.

### 2.3. Osallisuuden liittyviä käsitteitä

Osallisuus sekoittuu helposti sen lähikäsitteisiin. Niiden kautta haluan selvittää, mitä osallisuus on. Lähikäsitteitä käytetään runsaasti ja niiden merkitystä pidetään itsestään selvänä. Osallistava toiminta tarkoittaa sitä, että toiset voi osallistua toimintaan. Siis muutamat ovat suunnitelleet toiminnan, mutta toteutuksessa on tilaa toisille. Osallistavassa toiminnassa toiset otetaan mukaan johonkin. (esim. Laitinen 2002; Dewey 1966) Leemann ym. (2015, 5) tuovat osallistavaan toimintaan eli osallistamiseen myös toisen ulottuvuuden. Osallistaminen on keino ja mahdollisuus lisätä ihmisen tunnetta osallisuudesta. Osallistaminen voi siis johtaa osallisuuden tunteeseen. Toisaalta jos osallistaminen ei onnistu, voi siitä tulla erittäin negatiivinen kokemus ja osallisuuden este. Tästä lisää myöhemmin osallisuuden esteissä.

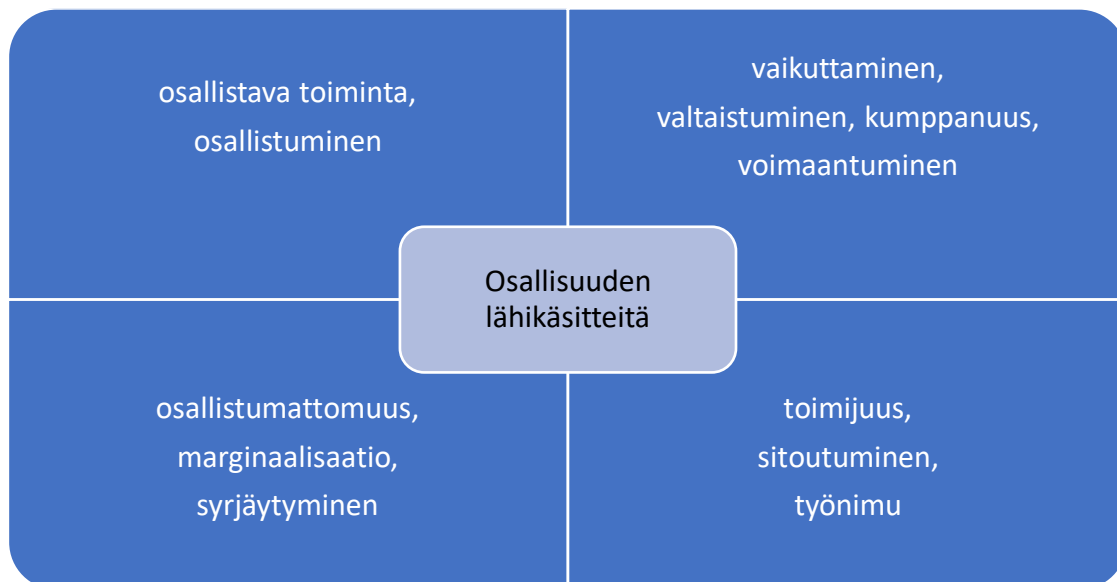
Vaikuttaminen liittyy osallisuuden silloin, kun on kyse muutoksesta. Ihmisen pitää kokea vaikuttaminen mielekkääksi, jotta hän osallistuisi. Valtaistaminen taas kuvaa sitä, että joku toinen pyrkii antamaan toiselle mahdollisuuden osallistua. Marginalisaatio ja sosiaalinen deprivatio liittyvät puutteeseen, ongelmien kasautumiseen, huono-osaisuuteen ja reunalla oloon. Sosiaalisessa syrjäytymissä ongelmat ovat kasautuneet. Sosiaalisessa pääomassa ajatellaan, että sosiaalinen ympäristö antaa resursseja. (Jelli 2017.)

Osallisuus liitetään myös käsitteisiin voimaantuminen, toimijuus, sitoutuminen tai työnimu. Voimaantumisessa ihminen löytää itsestään mahdollisuuksia osallisuuden. Ihminen sitoutuu toimintaan vahvasti silloin, kun hän voimaantuu. (Jelli 2017) Voimaantuminen voidaan ymmärtää työntekijän rohkeutena kehittää työtään. Oman työn kehittäminen on mahdollista vain reflektoidulla eli havainnoimalla, ajattelemalla ja kriittisesti suhtautumalla omaan toimintaan. Työntekijät voivat reflektoida myös toistensa toimintaa, mikä todella vaatii luottamuksellista ilmapiiriä työpaikalla. (Venninen & Leinonen 2012, 187–188.) Mankan (2013, 96) mukaan voimaantuminen tarkoittaa sitä, että johtaja on saanut työntekijänsä motivoitumaan yrityksen yhteisiin tavoitteisiin. Toimijuus, sitoutuminen ja työnimu voidaan mieltää työn positiivisiin puoliin, työhyvinvointia edistäviin asioihin. Työnimuun kuuluu tarmokkuus, omistautuminen ja työhön uppoutuminen. Nämä käsitteet voivat liittyä osallisuuden, mutta eivät ole osallisuuden ydintä.

Voimaantumista vahvistaa ryhmässä asioiden yhdessä pohtiminen. Hännikäisen ja Rauskuputtosen (2006) mukaan ryhmässä tapahtuva tutkimisen, luomisen ja reflektoinnin ilmapiiri on

välttämätöntä osallisuudelle. Työn imu tarttuu ja lisää yhteisöllisyyttä ja innostuneisuutta työpaikalla. Osallisuus ja osallistava toiminta ovat keinoja lisätä työnimua. (Venninen & Leinonen 2012, 189.)

Osallisuuden valtasuhde –ulottuvuuden lähelle tulee mielestäni kumppanuus –käsite, silloin kun valtasuhde on tasapainossa. Kumppanuus voidaan käsittää henkilöiden yhteistyösopimukseksi, jossa pyritään yhteiseen tavoitteeseen ja samalla jaetaan riskit, vastuut, mutta myös voimavarat ja hyödyt. Kumppanuudessa on tärkeää kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi. (Halme, Vuorisalo & Perälä 2014, 22.) Kumppanuutta on varhaiskasvatuksessa käytetty vanhempien ja työntekijöiden suhdetta kuvatessa, miksei sitä voisi käyttää myös työntekijöiden ja johdon välisiä suhteita kuvatessa. Kasvatuskumppanuutta ei mainita Vasu 2016. Mielestäni osallisuus –sana korvaa sen. Kuvioon 3 olen kerännyt osallisuuden lähikäsitteet yhteen.



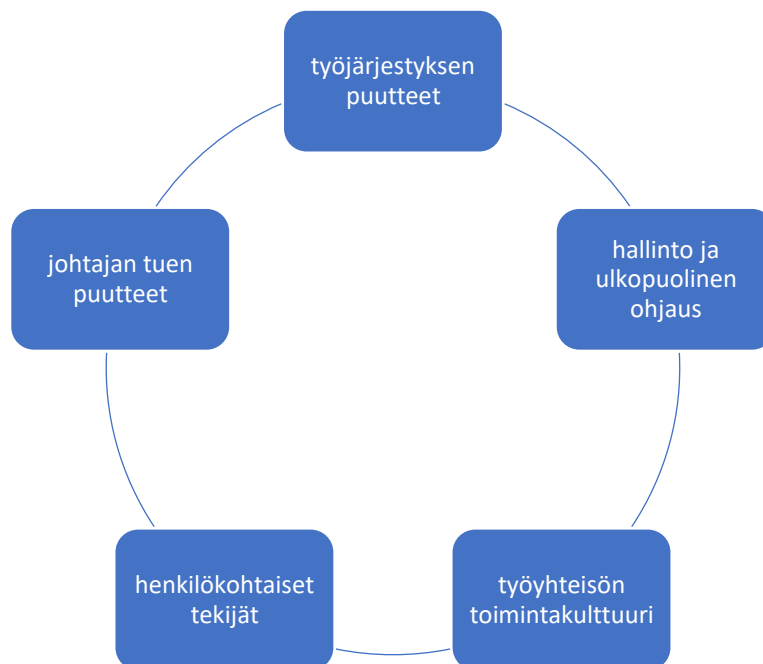
KUVIO 3. Esimerkkejä osallisuuteen liitettävistä lähikäsitteistä.

## 2.4. Osallisuustutkimus ja osallisuuden esteitä

Yksi merkki osallisuudesta on työntekijöiden tekemät aloitteet. Pääkaupunkiseudulla tehtiin iso tutkimus 2010 varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksistä ja kokemuksista lasten osallisuuden toteutumiseen. Samaan tutkimushankkeeseen liittyen tehtiin lasten, vanhempien ja henkilökunnan osallisuutta kartoittava kysely 2011. Kyselyssä kysyttiin henkilökunnan aloitteista. Aloitteiden katsottiin olevan yksi osallisuuden ilmenemismuoto yhteisön rakentamisessa. Henkilökunnalta kysyttiin kuinka usein he ovat tehneet aloitteita, mistä asioista ja ovatko aloitteet vaikuttaneet, sekä mitkä asiat heidän mielestään estävät osallisuutta että mihin asioihin he haluaisivat vaikuttaa. Vastaajien joukko oli varsin suuri: noin 1600 tiimiä eli yli 5000 henkilöä. Omiin ja tiimin sisäisiin

asioihin liittyviä aloitteita tehtiin usein. Tiimin ulkopuolisia aloitteita tehtiin kerran kuukaudessa tai puolivuositain. Kolmas osa vastaajista ei tehnyt koskaan tiimin ulkopuolisia ehdotuksia. Mielenkiintoista on, että tiimin ulkopuolista ehdotuksissa kaikissa käsiteltiin henkilökunnan määrää. Työpaikalla koettu kiire korostui. Työntekijät kokivat jopa, että on niin kiire, ettei kehittämiskohteiden ohjeita edes ehdi lukea, kun jo tulee uusi kehittämiskohde. (Venninen & Leinonen 2012, 189–197.)

Kuvioon 4 olen kuvannut Vennisen ja Leinosen tutkimuksen havainnot. Tutkimuksen mukaan henkilökunnan osallisuuden suurimmaksi esteeksi koettiin työjärjestyksen puutteet. Niistä mainittiin kiire, aikataulut, tiedonkulun, perehdytyksen ja työvuoroihin liittyvät ongelmat. Erityisesti yhteisen ajanpuute tiimissä koettiin osallisuuden esteeksi. Myös hallinnon ja ulkopuolisen ohjauksen koettiin haittaava henkilökunnan omaa asioiden selvittelyä. Yli puolessa vastauksissa esteiksi mainittiin työyhteisön toimintakulttuuriin liittyviä seikkoja. Näitä ovat esimerkiksi motivaatio, asenteet, vuorovaikutuksen laatu, rutiineihin ja vanhoihin tapoihin liittyvä muutosvastarinta. Henkilökunta nosti esiin myös henkilökohtaisia esteitä kuten toisten työntekijöiden arkuus ja toisten voimakkuus. Johtajien tuen puute, vähäinen läsnäolo, kielteinen asennoituminen ja epäoikeudenmukaiseksi koettu käyttäytyminen ovat suuria henkilökunnan osallisuuden esteitä. (Venninen & Leinonen 2012, 189–197.) Kangas (2016) tiivistää väitöskirjassaan lasten osallisuuden esteistä, että päiväkodeissa on institutionaalisia ja rakenteellisia esteitä sekä myös työntekijöiden ammatillisen osaamisen ja lapsikäsitysten tuomia esteitä. Osallisuuden esteitä on siis monella eri tasolla: työntekijä, työyhteisö, johtaja ja institutionaaliset tekijät.



KUVIO 4. Seikat, jotka estävät henkilökunnan osallisuutta Vennisen ja Leinosen (2012) mukaan.

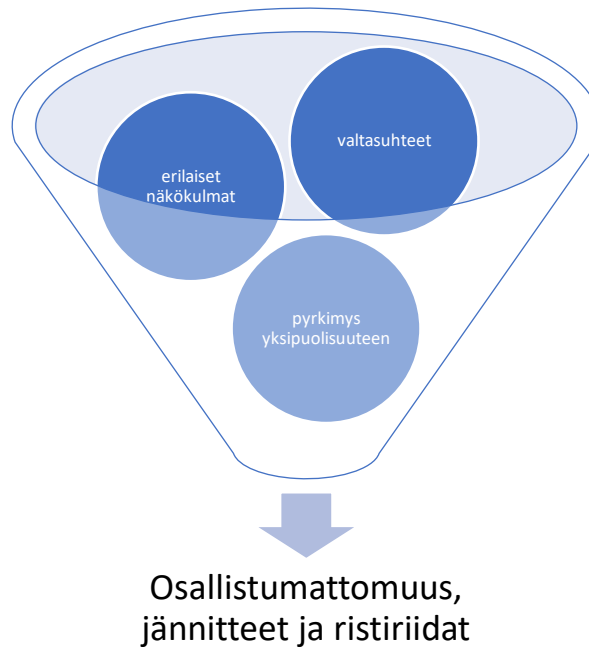
Mäntynen mukaan osallisuuden esteitä ovat negatiiviset tunnekokemukset. Niitä syntyy mm. asiakirjakeskeisyyden, näennäisen yhteistyön, puutteellisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen takia. (Mäntynen 2016, 272–273.)

Osallisuuden esteen voi olla myös naisten tapa jäsentää merkityksellisiä tapahtumia ja tietämistä omalla tavallaan. Varhaiskasvatus on erittäin naisvaltainen ala ja siksi tämä on tärkeä ottaa huomioon. Belenkyn, Clinchyn, Goldbergerin & Tarulen (1986) mukaan naisilla on viisi erilaista tietämisen tilaa:

1. Hiljaisuuden tila. Tässä tilassa ihminen ei hyväksy omaa kokemustaan legitimoiduksi tiedoksi. Hän ajattelee, että auktoriteetit tietävät parhaiten.
2. Vastaanottamisen tila. Ihminen ajattelee, että tieto tulee toisilta. Hän on passiivinen tiedon vastaanottaja.
3. Subjektiviisen tiedon tila. Tässä tilassa ihminen arvostaa omia huomioitaan ja valintojaan, mutta ajattelee vielä, että oikeat vastaukset ovat toisilla.
4. Erillisen ja yhdistetyn tietämisen tila. Tässä tilassa tietoa jaetaan ja ollaan toisten kanssa yhteistoiminnassa.
5. Konstruoidun tietämisen tila. Nyt vasta arvostetaan omaa ja toisten tietämistä, tehdään tulkintoja ja yhteistyötä.

Osallisuudessa oletetaan, että kaikki ovat tasolla 4 tai 5 tietämisen tilassaan. Miten saada ihmiset arvostamaan omia tuntejaan ja kokemuksiaan yhtä arvokkaina kuin muiden tunnot ja kokemukset. Onko siihen vastauksena pedagoginen johtaminen, joka saisi kaikista heidän parhaat puolensa esille?

Samantapaisen näkökulman osallisuuteen tuo Pakkala väitöskirjassaan Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittyminen 2011. Tutkimus nostaa esille erilaisia osallistumisen ja osallistumattomuuden identiteettejä, joita myös Wenger (1998) on tutkinut. Osallisuus lisää yhteenkuuluvuutta. Osallistumattomuuden identiteetissä taas on kokemusta rajalla olost, rajan ylittämisestä ja jopa ihan marginaalilla olost. Osallistumattomuuden identiteetti saattaa olla erilaisuuden kokemusta ja heikentää yksilön sitoutumista yhteisöön. Erilaisuuden kokemukseen saattaa liittyä myös kokemus, että toiset ymmärtävät asiat paremmin. Tästä saattaa seurata, että yksilö vieraantuu yhteisöstä. Tämä liittyy sisäpiiri –ajattelu, jossa toiset ovat sisäpiirissä ja toiset ulkopiirissä. (Pakkala 2011, 175–177; Wenger 1998, 164–172, 188–213.) Pakkala on ottanut esille osallisuutta edesauttavia ja mahdollistavia asioita, mutta myös sitä hidastavia ja jopa ristiriitaa aiheuttavia tekijöitä. Erityisesti valtasuhteet, erilaiset näkökulmat ja pyrkimysten yksipuolisuus aiheuttivat jännitteitä ja ristiriitoja (Kuvio 5). Hän haluaa tutkimuksellaan herättää keskustelua edellä mainituista asioista. (Pakkala 2011, 177.) Osallistamiseen pyrkimys voi siis jopa heikentää yksilöiden osallisuuden tunnetta. Osallistaminen ei todellakaan aina lisää osallisuuden tunnetta. Pakkalan tutkimuksessa jännitteitä aiheuttavat tekijät ovat pitkälle johtajuuteen, arvoihin, vuorovaikutukseen ja dialogiin liittyviä tekijöitä.



KUVIO 5. Mistä johtuvat jännitteet ja ristiriidat sekä osallistumattomuus Pakkalan (2011) mukaan.

Toinen väitöskirja, jossa osallistumiselle löytyi esteitä, on Vuorisalon (2013) Lasten kentät ja pääomat. Siinä löytyi tuloksia osallistumiselle ja jopa eriarvoisuuksien rakentumiselle päiväkodissa. Vuorisalo (2013,14) tutkii, miten tasa-arvoisuus ja tasavertaisuus todentuvat päiväkodin arjessa sekä miten lasten erilaisuudet vaikuttavat osallisuuteen ja yhdessä toimimiseen. Väitöskirjan teoreettinen lähtökohta on Bourdieu –teoriassa. Siinä korostetaan, että olemalla sosiaalisissa suhteissa erot todentuvat (Bourdieu 1998, 19). Pelkästään erilaisten ihmisten vuorovaikutus ja läsnäolo tuovat eroja esille ryhmässä. Bourdieu itsekin sovelsi teoriaansa aikuisiin, joten rohkenen soveltaa Vuorisalon kysymyksen asettelua myös aikuisiin (Vuorisalo 2013, 18). Siispä samantapaisia toimintatapoja, mitkä toimivat päiväkodissa lapsilla, toimivat myös aikuisilla. En aio käsitellä Bourdieu tarkemmin. Halusin vain tuoda esille, että osallisuuden toteutuminen ei ole yksioikoinen asia ja siihen vaikuttaa yksilöiden ohella koko ryhmä ja sen antamat mahdollisuudet.

Haluan rajata osallisuuden kulmakivien tutkimisen johtamisen tutkimiseen, koska osallisuustutkimuksissa nousi esille, että varsinkin muutoksessa johtaminen on keskeisessä asemassa. Johtaminen mahdollistaa puitteet osallisuudelle. Kasvatustieteessä puhutaan pedagogisesta johtamisesta. Pedagoginen johtaminen on Fonsénin mukaan voimansiirtoa, jolla saadaan työntekijät toimimaan lasten edun ja hyvinvoinnin tuottamiseksi. Pedagoginen johtaminen ja johtamisosaaminen saavat ihmiset keskustelemaan arvoista, toiminnan reflektoinnista, kehittämisestä ja visiosta. (Fonsén 2014, 194–197). Jotta osallisuus ja asenteet sitä kohtaan muuttuvat myönteisiksi, tarvitaan yksilöiden asennemuutosta. Onkin sanottu, että kukaan ei vastusta muutosta sinänsä, vaan muutoksen

mahdollisia uhkia itselle. Jokaisen ihmisen kokema muutos on erilainen, riippuen muun muassa siitä mistä näkökulmasta hän katsoo muutosta ja millaisia aikaisempia kokemuksia hänellä on muutoksista. Nämä asennemuutokset tarvitsevat aikaa, keskusteluja ja oikeanlaista johtamista.

Olen kirjoittanut paljon osallisuuden esteistä. Mutta mikä mahdollistaisi osallisuuden? Lasten kohdalla se oli vuorovaikutus, arvostus, äänen kuuluviin saanti, lapsen aloitteisiin pysähtymisen ja yhdessä toimimisen (Opetushallitus 2016, 24). Mahdollistavatko samat keinot myös työntekijöiden osallisuuteen? Voiko näitä kulmakiviä soveltaa aikuisten osallisuuteen? Ensin kirjoitan mitä Vasu 2016 kertoo osallisuudesta ja toiminta- ja organisaatiokulttuurista.

### 3. OSALLISUUS VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 2016

Tässä luvussa tarkastelen varhaiskasvatuslakia (36/1973; 580/2015) ja Vasu 2016 perusteita (Opetushallitus 2016) varhaiskasvatusta ohjaavina asiakirjoina. Lisäksi kuvaan osallisuutta keskeisenä varhaiskasvatuksen tavoitealueena sekä Vasun toteutumista tukevana toimintakulttuurina. Lopuksi esittelen esimerkin henkilökunnan osallisuudesta Lempäälän kunnan vasussa.

Vasu 2016 haluaa vahvistaa lasten ja vanhempien osallisuutta. Se kertoo, että ”*jokainen henkilöstön jäsen on tärkeä osa kasvatusyhteisöä*”. (Opetushallitus 2016, 30.) Vasu 2016 tuo muutosta varhaiskasvatuksen kentälle pyrkimällä yhtenäistämään henkilöstön asenteita ja toimintatapoja. Toisille työntekijöille muutos on isompi kuin toisille. Myös työntekijöiden roolin pitäisi muuttua suhteessa lapsiin ja mahdollisesti myös työkavereihin. Työntekijöiden keskinäinen ilmapiiri heijastuu lapsiin ja siksi myös työntekijöiden pitäisi kokea osallisuutta mahdollistaakseen lasten osallisuuden. (Salovaara & Honkonen 2013, 15.) Kerron nyt hieman Vasu 2016, jotta lisäisin ymmärrystä mitä se merkitsee työntekijöille. Käytän Vasu 2016 myös vertailukohtana.

Suomessa on nyt ensimmäistä kertaa varhaiskasvatuslaki (aikaisemmin puhuttiin päivähoitolaista), joka astui voimaan 1.8.2015. Siinä varhaiskasvatus määritellään ennen kouluikää järjestettäväksi kodin ulkopuoliseksi kasvatukseksi. Se on kokonaisuus, jossa kasvatus, opetus ja hoito ovat tasapainossa. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jossa toiminta pitää pystyä perustelemaan pedagogiikalla. Sen lisäksi, että lapsi saa varhaiskasvatusta, varhaiskasvatuksen tavoitteena on myös tukea ja täydentää kotikasvatusta. (Varhaiskasvatuslaki (580/2015) 1§ ja 2a§.) Vasun perusteet, joilla on tarkoitus täydentää ja täsmentää uutta varhaiskasvatuslakia, tulivat voimaan vuoden 2016 lopulla. Varhaiskasvatuslailla halutaan taata koko maahan yhdenvertainen varhaiskasvatus. Siksi Vasu 2016 on valtakunnallinen taso, jonka perusteella tehdään paikalliset suunnitelmat (kunnallinen ja päiväkotikohtainen) ja näiden pohjalta jokaiselle lapselle henkilökohtainen Vasu. (Opetushallitus 2016, 8.) Paikalliset Vasut astuivat voimaan 1.8.2017.

Tarve uudistaa Vasu on syntynyt yhteiskunnan ja lasten kasvuympäristöjen muutoksesta (ensimmäinen Vasun perusteet tehtiin 2003 eikä se ollut velvoittava). Vasu 2016 on tehty hyödyntäen tutkimus- ja kehittämistyön tuloksia. (Opetushallitus 2016, 8.)

### 3.1. Osallisuus Vasun perusteissa

Varhaiskasvatuslaissa varhaiskasvatuksen tavoitteet eritellään 10 kohtaan. Kohdassa 9 sanotaan: ”*varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.*” (Opetushallitus 2016, 15–16.)

Osallisuus on yksi viidestä laaja-alaisen oppimisen osa-alueesta, jotka on valittu Vasun 2016 perusteisiin. Tarkoituksena on, että samat osa-alueet linkittyvät myöhemmin perusopetukseen ja niin lapselle saadaan ehyt oppimispolku peruskoulun loppuun saakka. Pedagogiikka eli aikuisen tietoinen toiminta ja tietoisuus siitä, miten saavutaan hyvät oppimistulokset ja lapsen etu, on toiminnan keskiössä. (Opetushallitus 2016, 21–22.)

Osallisuuden ja vaikuttamisen tavoite on oppia demokraattiseen toimintaan liittyviä taitoja ja oppia luottamaan omiin mahdollisuuksiin vaikuttaa. Toisena tavoitteena osallisuudella on tulla kuuluksi, oppia oma-aloitteisuutta ja tutustua itseensä toimijana. (Opetushallitus 2016, 24.)

Keinoina lasten osallisuuden ja vaikuttamisen toteuttamisessa on se, että lapsi kohdataan arvostaen. Hänen aloitteensa ja ajatuksensa tulevat kuuluiksi ja ne saavat vastakaikua. Lapset osallistuvat varhaiskasvatuksen suunnitelman tekoon sekä arvioivat ja toteuttavat sitä aikuisten kanssa ikätasonsa mukaan. Lapset oppivat vuorovaikutustaitoja sekä yhdessä toimimisen taitoja samalla. Henkilöstön tehtävänä on seurata, että jokainen lapsi saa äänensä kuuluviin, jos hän sitä haluaa. (Opetushallitus 2016, 24.)

Kun tutustuu Vasuun 2016 kokonaisuudessa, huomaa, että osallisuus on perusteiden ”punainen lanka”. Osallisuus liittyy siten varhaiskasvatuksen yleiseen toimintakulttuuriin. Itse osallisuus -sanaa ei Vasun perusteissa 2016 sanota montaa kertaa vaan se pilkotaan osiin kertomalla mitä ominaisuutta halutaan korostaa. Osallisuus on Vasun perusteissa 2016 kuten edellä kirjoitin: vuorovaikutusta, arvostusta, äänen kuuluviin saantia, lapsen aloitteisiin pysähtymistä ja yhdessä toimimista.

### 3.2. Toimintakulttuuri tukemassa vasun toteutumista

Tässä luvussa kerron mitä Vasussa 2016 kerrotaan toimintakulttuurista. Luvussa 4 kerron toimintakulttuurista yleensä. Toimintakulttuuri on yhteisön tapa toimia ja se muovaantuu jatkuvasti.

On tärkeä ymmärtää, että jokainen ihminen vaikuttaa toimintakulttuuriin tiedosti hän omaa toimintaansa ja arvojansa tai sitten ei. Johtajalla on erittäin merkittävä rooli toimintakulttuurin kehityksessä. Hänen toimintansa vaikuttimet pitäisi olla jokaisen lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen. Hänen tehtävä on luoda puitteet suotuisille työolosuhteille ja pedagogiselle toiminnalle. Samoin hänen tulee huolehtia henkilöstön ammatillisen osaamisen ja koulutuksen hyödyntämisestä ja kehittämisestä. (Opetushallitus 2016, 28.)

Toimintakulttuuriin kuuluvat arvot ja oppimiskäsitys. Niiden yhteinen pohtiminen ja käsitysten eroavuudet on hyvä tunnistaa. Henkilöstön pitää olla tietoinen omista arvoistaan ja uskomuksistaan. Kehittämisen keinoina on vuorovaikutus, jossa arvostetaan, kuunnellaan ja annetaan toisille ja itselle tilaa. Ensimmäinen askel on luottamuksen ilmapiirin kehittäminen ja muistaminen, että lapsen paras on kaiken toiminnan keskiössä. (Opetushallitus 2016, 29.)

Johtajalle kerrotaan Vasun perusteissa (2016, 29), miten hän rakentaa pedagogista johtajuuttaan ja toimivaa toimintakulttuuria. Johtaja rakentaa ammatilliseen keskusteluun puitteet. Hän myös rohkaisee henkilöstöä kehittämään ja tiedostamaan toimintakulttuuriaan. Lisäksi johtajan tulee tukea työyhteisöä jakamaan ja kehittämään osaamistaan. Ja vielä edellisten lisäksi johtaja huolehtii, että toimintaa tehdään näkyväksi sekä käytettyjä työkäytänteitä havainnoidaan ja arvioidaan tietyin väli ajoin.

Edellisessä kappaleessa 3.1. kerroin, kuinka lapsen osallisuutta tulee kehittää ja tehdä mahdolliseksi. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa on tärkeää myös henkilöstön ja huoltajien äänen kuuluminen. He ovat myös osallisia. Jotta aikuisten osallisuus olisi mahdollista, pitää tietoisesti toimia osallisuuden edistämiseksi ja luoda sille sopivat rakenteet. Samalla tarkistetaan, ettei ketään ihmistä syrjitä vaan edistetään yhdenvertaisuutta. (Opetushallitus 2016, 30.)

Vasun luonnoksessa 11.4.2016 sivulla 34 Osallistuminen ja vaikuttaminen –kappale oli monipuolinen. Siinä myös henkilökunta otetaan osallisuuden piiriin.

*”On tärkeää, että kaikki säännöt ovat perusteltuja ja yhteisössä yhdessä neuvoteltuja ja tukevat yhteisön jokaisen jäsenen osallisuutta ..... Jokaisen kasvattajan tulee kokea olevansa osallisena kasvatusyhteisöön ja edistää omalla toiminnallaan positiivista vuorovaikutusta vahvistavaa toimintakulttuuria.”*

Lopullisessa Vasu 2016 henkilökunnan osallisuus -sana on jätetty pois. Tutustuin muutamiin paikallisiin varhaiskasvatuksen suunnitelmiin, joissa mainitaan henkilökunnan osallisuus. Valitsin Helsingin ja Lempäälän siksi, että niissä on tehty paljon osallisuuteen liittyvää tutkimustyötä. Helsingin Vasussa kirjoitetaan lähes valtakunnallisen suunnitelman tavoin. Lempäälän Vasussa on omaperäisempää tekstiä.

### 3.3. Esimerkkinä työntekijöiden osallisuus Lempäälän vasussa

Lempäälän vasusta 2017 etsin, mitä se kertoo työntekijöiden osallisuudesta. Työntekijöiden osallisuudesta löytyi parhaiten mainintoja toimintakulttuuri –otsikon alta. Esimerkiksi kehittämisestä ja yhteisössä toimimisesta siellä on

*”Kehittämisessä on tärkeä toisia arvostava, koko yhteisöä osallistava ja luottamusta rakentava dialogi” (Lempäälän Vasu 2017, 37).*

*Varhaiskasvatuksessa toimitaan yhteisönä, jossa lapset ja henkilöstö oppivat yhdessä ja toisiltaan. Oppivassa yhteisössä on tilaa erilaisille mielipiteille ja tunteille. Lapsia ja henkilöstöä kannustetaan rohkeasti jakamaan ajatuksiaan ja kokeilemaan uudenlaisia toimintatapoja. Jatkuvasti toimintaansa arvioiva ja kehittävä yhteisö haastaa itseään sekä tunnistaa ja hyödyntää vahvuuksiaan. Oppivassa yhteisössä arvostetaan kunnioittavaa ja huomaavaista käytöstä. Yhteisö rohkaisee kokeiluun, yrittämiseen ja sinnikkyyteen sekä sallii myös erehtymisen. Yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokemukset vahvistavat yhteisöä ..... Lapsille ja aikuisille mahdollistetaan keskittyminen leikkiin. (Lempäälän vasu 2017, 38).*

*Yhteisön jäsenet kunnioittavat toisiaan ja arvostavat yhteistyötä. .... Jokainen henkilöstön jäsen on tärkeä osa kasvatusyhteisöä (Lempäälän vasu 2017, 39).*

Lempäälän vasussa korostetaan kaikkien, koko työyhteisön osallisuutta. Siellä puhutaan myös osallisuudesta keinona tuottaa laadukasta toimintakulttuuria ja sen myötä laadukasta varhaiskasvatusta. Vasussa korostuu, että osallisuus on vain väline ei uusi vaatimus. Osallisuuden edellytyksenä on toimiva dialogi eli vuorovaikutus. Vasu ei puhu suoraan osallisuudesta henkilökohtaisena tunteena, mutta rivien välistä, sanojen merkityksistä sen voi löytää välillisesti. Puhutaan esimerkiksi arvostavasta, osallistavasta ja luottamusta rakentavasta dialogista (Lempäälän vasu 2017, 37).

## 4. ORGANISAATIOKULTTUURI, TOIMINTAKULTTUURI JA ILMAPIIRI

Osallisuus liittyy yhteisöön ja yhteistyöhön. Siispä organisaatio ja sen kulttuuri ovat tärkeitä osallisuuden mahdollistajia tai esteitä. Nivala (2008, 30–31) kirjoittaa omasta kokemuksestaan. Yhden ihmisen projektit kantavat hetken hedelmää, mutta kuolevat pois ilman tulevaisuuteen suuntautumista. Miten projektien hedelmät voisivat kukoistaa pitkään? Hän etsi vastausta organisaatiosta ja sen johtamisesta. Tässä osiossa käsitelen lyhyesti organisaatiokulttuuria, Scheinin organisaatiokulttuurin tasoja, ilmapiiriä ja erityisesti luottamuksen ilmapiiriä.

### 4.1. Organisaatiokulttuuri

Organisaatiokulttuuri on päiväkodin toimintakulttuurin vastine. Mitä organisaatiokulttuuri sitten on? Tutkijat ovat erimieltä siitä onko se hankittu ominaispiirre (”has”) vai onko sen olemus olemista (”is”). Jos se on hankittu piirre, niin silloin sitä pitäisi voida muuttaa ja hallita tietoisesti. Jos se on olemista, sisäsyntyistä, siihen on vaikea puuttua. Molemmat näkökannat ovat oikeassa, sillä organisaatio ja henkilöstö vaikuttavat organisaatiokulttuuriin ja organisaatiokulttuuri vaikuttaa organisaatioon ja henkilöstöön. Organisaatiokulttuurissa jäsenet jakavat konkreettiset ja ei-konkreettiset sisäistetyt toiminta- ja ajattelumallit. Useimmat tutkijat allekirjoittavat seuraavat organisaatiokulttuurin ilmenemismuodot, jotka kuvaavat näitä ajattelua- ja toimintamalleja. (Mauno & Ruokolainen 2005, 142–144.)

1. Ne ovat esimerkiksi arvoja, symboleita, vuorovaikutustyyliä ja rituaaleja.
2. Ne ohjaavat toimintaa, ajattelua ja käyttäytymistä.
3. Ne opitaan olemalla ryhmässä eli sosialisoinnin kautta.
4. Ne ovat alakulttuureita tai ammatillisia kulttuureita.

Valitsin orgaanikulttuuriteorioista Scheinin psykodynaamisen mallin, koska sen mielestäni kuvaa hyvin artefaktien, arvojen ja perusolettamusten merkitystä organisaatiokulttuurille (Kuvio 6). Artefaktit ovat ihmistyön aikaansaannoksia. Ne näkyvät fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä, mutta aina niitä ei osata tulkita miksi juuri tehdään juuri niin kuin tehdään. Arvot ilmaisevat sitä, miten

asioiden tulisi olla. Arvoihin kuuluvat normit, ihanteet, odotukset ja strategiat. Ne ovat sellaisia asioita, joita organisaatio haluaa tuoda esille. Perusolettamukset ovat itsestäänselvyksiä, näkymättömiä ja usein myös alitajuisia. Perusolettamukset ovat kaikkein syvimmällä organisaation tasolla. Niihin voi olla vaikea päästä kiinni. Organisaatiossa on opittu, että asiat hoituvat hyvin tietyllä tavalla ja tästä tavasta on tullut itsestään selvyys, jota ei kyseenalaisteta. (Schein 1991, 32–38.) Toimivassa organisaatiossa artefaktit, arvot ja perusolettamukset pitää tunnistaa ja niistä pitää voida keskustella. Julkilausutut arvot voivat olla ristiriidassa artefaktien ja näkyvien työtapojen kanssa. Esimerkiksi päiväkodissa tehdään asioita, joiden perustelu on epäselvä. Vasu 2016 edellyttää, että asioista keskustellaan ja näkymätön perusolettamusten taso tulee ilmi. Toiminnan pitäisi perustua pedagogiikkaan.



KUVIO 6. Scheinin Psykodynaaminen malli: Organisaatiokulttuurin tasot. Mallin toinen nimi on jäävuorimalli, koska artefaktit näkyvät kuin jäävuoren huippu. Arvot ja perusolettamukset ovat piilossa kuin vedenalla.

## 4.2. Ilmapiiri

Johtaja, organisaatiokulttuuri ja henkilöstö johtamisen käytänteet vaikuttavat yleiseen ilmapiiriin työpaikalla ja siihen, kuinka työntekijät kokevat työn imaisevan heidät mukaansa. Toisaalta taas yksittäisten ihmisten mielentilat ja tunteet tarttuvat toisiin ihmisiin ja sitten synnyttävät kulttuuria. Varsinkin johtajan tunteet ja käyttäytyminen on suurennuslasin alla. Ihmiset tarkkailevat niitä

jatkuvasti ja päättelevät niistä, mitä johtaja ajattelee. Toistuvista tunteista tulee organisaation hallitseva ilmapiiri. Esimerkiksi jos organisaatiossa menee huonosti, työntekijät ovat erittäin herkkiä aistimaan ahdistuneisuutta ja pelkoa. Ellei johtaja ole tietoinen omista tunteistaan, hän voi silloin tiedostamattaan vahvistaa pelon tunnetilaa ja sitten saada aikaan hallitsevan pelon ilmapiiriin. Avainasemassa on siis se, että johtajan pitää tiedostaa omat ja toisten tunnetilat sekä sen jälkeen vaikuttaa niihin. Tunnetilalla on suuri merkitys. Varsinkin luottamuksen ilmapiiri on erittäin tavoiteltava ilmapiiri. (Rauhala, Leppänen & Heikkilä 2013, 56–57.) Esimerkiksi Rajakaltio (2014, 222) on koulun kehittämistyö -tutkimuksessaan huomannut, että hyvä ilmapiiri on kehittämistyön kannalta tärkeää, koska silloin kehittämistyöhön vapautuu voimavaroja.

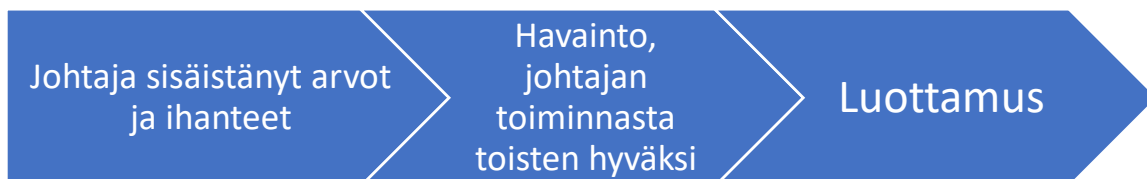
### 4.3. Luottamus ja turvallisuuden tunne

Luottamus on pääomien pääoma Harison ja Miittisen (2010) mukaan. Luottamus on perusta, jolta toimiva yhteistyö ja työntekijöiden halu seurata johtajaa lähtee. Wink sanoo luottamusta jopa johtamisen kulmakiveksi (Wink 2006, 144). Luottamus näkyy ihmissuhteissa ja työilmapiirissä. Avoimuus ja luottamus kulkevat käsikädessä. Silloin kun toiseen luottaa, niin puhutaan avoimesti, riittävästi ja ollaan mielellään vuorovaikutuksessa. Samalla vuorovaikutuksessa olevien toistensa arvostus ja hyväksyntä kasvaa. Jos vuorovaikutus ei ole avointa, niin puhutaan vähemmän ja saadaan vähemmän tietoa. Silloin todennäköisesti ei myöskään arvosteta eikä hyväksytä toista. Luottamus johtajaan siirtyy helposti luottamukseksi organisaatioon ja toisin päin. Luottamus näkyy työyhteisön ilmapiirissä. Johtajan toiminta ja johtamistyyli ovat suorasti yhteydessä työilmapiiriin. (Juuti 2016, 43–44, 67.) Palola korostaa toisinpäin luottamuksen, lojaalisuuden ja yhteisöllisyyden vaikutuksia johtajuuteen (Palola 2012, 220). Luottamus on siis kaksisuuntainen. Johtajan käytös vaikuttaa työntekijöihin ja työntekijöiden johtajaan.

Juuti kuvaa luottamuksen olemusta odotuksella, että annetut lupaukset pitävät. Se on vastavuoroista ja se on ansaittava. Luottamus on riippuvuuden hyväksymistä ja alttiiksi asettumista. Luottamus on myös vapaaehtoista ja siinä voi haavoittua. Luottamuksen saavuttaakseen esimiehen on pyrittävä hyvyyteen sekä oltava oikeudenmukainen ja esimerkillinen. Toisin sanoen työntekijät haluavat tulla kohdatuksi arvostavasti, reilusti ja oikeudenmukaisesti. (Juuti 2016, 37–40.) Voidaan puhua eettisestä johtajuudesta silloin, kun johtaja toimii luottavasti ja rehellisesti (Brown, Trevino & Harrison 2005). Luottamusta ja työssä viihtymistä lisäävät esimiehen epävirallinen ja lämminhenkinen jutustelu työntekijöiden kanssa. (Juuti 2016, 70.)

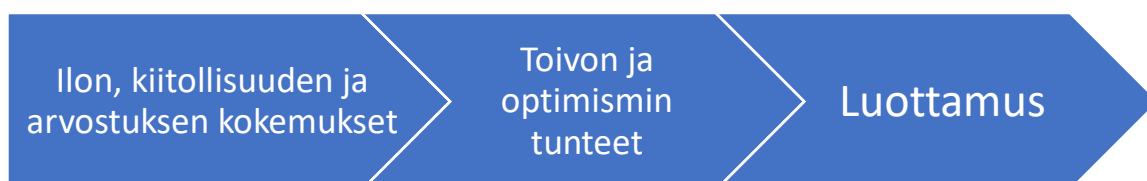
Luottamus kehittyy vähitellen. Juutin mukaan luottamuksen syntyy vaikuttaa, miten esimies on sisäistänyt organisaation arvot ja ihanteet/pyrkimykset suhteessa omiin arvoihinsa ja ihanteihinsa

(Kuvio 7). Alaiset tarvitsevat myös havainnon esimiehen pyrkimyksestä toimia toisten hyväksi (esimerkiksi oikeudenmukaisuutta, aitoutta ja rehellisyyttä), jotta he voivat luottaa esimieheen. Jos esimies kohtelee alaisia oikeudenmukaisesti, se viestittää, että hän ja organisaatio ovat luottamuksen arvoisia. Luottamus on erittäin herkkä. Pienetkin viitteet epäoikeudenmukaisuudesta herättää epäilyjä ja vähentävät luottamusta. Samalla ihmiset voivat menettää luottamuksen organisaatioon, jos organisaatio ei reagoi epäluottamusta herättävään esimiestoimintaan. (Juuti 2016, 43–45.)



KUVIO 7. Luottamuksen synty Juutin (2016) mukaan: johtajan toiminnan tarkkailun näkökulmasta

Rauhala ym. (2013, 60) kertovat luottamuksen synnystä hieman toisella tavalla. Heidän mukaansa ilon, kiitollisuuden ja arvostuksen kokemukset saavat aikaan toivon ja optimismin tunteet (Kuvio 8). Näistä tunteista sitten seuraa luottamus. He eivät mainitse oikeudenmukaisuutta lainkaan. Toisaalta, jos koet epäoikeudenmukaisuutta, et ole iloinen ja kiitollinen. Rauhala ym. haluavat korostaa myönteisiä asioita vahvuuskeskeisessä sanomassaan. He kertovat toivon ilmapiiristä, kollektiivisesta optimismista, yhteisluottamuksesta ja tiimisisusta kollektiivisessa psykologisessa pääomassa. Psykologinen pääoma tarkoittaa yhteisön asennetta, oppivaa organisaatiota, vastuullisuutta, tasapuolisuutta, itseohjautuvuutta ja myönteistä ilmapiiriä. (Rauhala ym. 2013, 61–72.) Organisaation psykologinen pääoma tarkoittaa siis juuri sellaisia asioita, joita osallisuudella pyritään edistämään.



KUVIO 8. Luottamuksen synty Rauhalan ym. (2013) mukaan: työntekijöiden kokemusten ja tunteiden näkökulmasta

Luottamus on kasvualusta ihmisten ja työyhteisön kehittymiselle. Luottamuksen ilmapiirissä ihmiset uskaltavat olla aitoja ja sellaisia kuin ovat. Sitoutuminen, innostuminen ja me-henki ovat luottamuksen ja arvostuksen näkyviä muotoja. (Juuti 2016, 84–85; Pöyriä 2012, 22.)

Luottamuksen seurauksena syntyy turvallisuuden tunne. Turvallisuus on ehkä tärkein tunne hyvinvoinnin kannalta. (Haapaniemi & Raina 2014, 78.) Kun ihminen kokee olonsa turvattomaksi, hänessä aktivoituu puolustusmekanismit. Puolustuskannalla ollessaan aivojen plastisuus vähenee eikä luova ajattelu ole mahdollista. (Rauhala ym. 2013, 131.)

Esimerkkinä toimintakulttuurin ja luottamuksen merkityksestä päiväkodin toimintakulttuurissa Venninen (2007, 177–178, 182) toteaa väitöskirjassaan, että työntekijöiden toisilleen antamat palautteet saivat monenlaisia tunteita liikkeelle. Tiimissä, jossa vuorovaikutuksessa oli luottamusta ja avoimuutta, palaute antoi voimaa yhteisöön ja ihmiset uskalsivat ottaa riskejä. Työtovereiden erilaisuus tiedostettiin, huomioitiin ja sitä arvostettiin tiimeissä, joissa palautteesta hyödyttiin paljon. Toisaalta taas tiimissä, jossa koettiin vierautta, jännitteitä tai vastavuoroisuuden puutetta, esiintyi paljon negatiivisia tunteita ja reaktioita. Tiimin henkilösuhteet ja ilmapiirin vaikuttavat paljon ja jopa korostuvat kehittämishankkeissa. Vennisen tutkimustuloksista päätellen ilman luottamusta korjaavan palautteen antamista pitää harkita tarkoin ja sitä miten palautteen antaa. Jännitteisessä ilmapiirissä korjaava palaute koetaan helposti negatiiviseksi. Negatiivisuus ei saa ihmisissä asennetasolla muutoksia, ehkä vain hetken muutoksen toimintaan. Luottamuksella ja ilmapiirillä on siis erittäin keskeinen merkitys henkilökunnan osallisuuden kehitykselle.

Nyt on aika siirtyä johtajuuteen. Johtaminen vaikuttaa keskeisesti työyhteisön hyvinvointiin ja osallisuuteen (Juuti 2006, 83). Johtaja on erittäin tärkeä henkilö osallisuuden ja sille suotuisan toimintakulttuurin mahdollistajana.

# 5. PEDAGOGINEN JOHTAJUUS JA JOHTAMINEN

Pedagogisella johtamisella halutaan vahvistaa kasvatusalan pedagogista ulottuvuutta tuomalla pedagogiikkaa esille ja lisäämällä pedagogiikkaa käytäntöihin. Pedagoginen johtaminen on kansainvälinen käsite ja se tuli ensiksi koulumaailmaan. Suomessa kirjallisuudesta af Ursin (2012, 80–81) mainitsi käsitteen vuonna 1976 kertoessaan peruskoulun rehtorin toimenkuvasta. Hän käyttää käsitettä kapeasti sisällyttäen siihen vain opetustavoitteiden, opetussuunnitelman toteutumisen ja kehittämisen. Laajassa käsityksessä pedagoginen johtaminen sisältää koulun kaikkien jäsenten kasvatuksesta ja kehittämisestä huolehtimisen (Mustonen 2003, 61; Sergiovanni 1998, 37). Käsite on melko nuori ja sisältää kapean ja laajan tulkinta mahdollisuuden. Ei siis ole ihme, että sen ymmärtämisessä on epäselvyyksiä.

Selventääkseni käsitettä kerron ensin yleensä johtajuudesta. Sitten johtajuudesta varhaiskasvatuksessa ja johtajuuden tasoita. Pedagoginen johtaminen on jaettua johtamista. Jaetusta johtamisesta on oma lukunsa ja lopuksi vielä kerron lisää pedagogisesta johtamisesta.

## 5.1. *Mitä on johtajuus yleisesti*

Sosiaalipsykologi Pohjanheimo määrittelee johtajuuden kaikeksi toiminnaksi, joka edistää ryhmän päämäärien saavuttamista. Johtajuus on toimintaa ja kuka tahansa ryhmässä voi sitä käyttää. Johtajuus on myös organisaation ja sen kulttuurin ominaisuus. Se on säilyvämpää kuin yksittäisen johtajan vaikutus. (Pohjanheimo 2012, 28.) Johtajuus on prosessi ja siinä tarvitaan toimivaa vuorovaikutusta työntekijöiden kanssa (Pohjanheimo 2012, 38). Johtajuudella voidaan tarkoittaa yksinkertaisesti myös yhteisön ominaisuutta (Onnismaa & Kiander 2012, 27). Voidaan jopa sanoa, että johtajuuden painopiste on yhteisössä (Jäppinen 2012, 198). Sauer tuo esille, miten johtajuus on yhteisöllistä. Hän väittää, että johtajuus voi olla tunneside. Ihmisten pitää luottaa toisiinsa voidakseen tehdä hyvää yhteistyötä ja luottamuksen syntyyn tarvitaan läheisyyden ja läsnäolon tunnetta. (Sauer 2012, 155.)

Johtajuuden määritelmiä löytyy satoja. Keskeisenä niihin sisältyy käsityksiä vastuusta, vallasta ja vaikuttamisesta. Vastuuta voi olla monen tasoista. Alin taso on vastuuta rangaistuksen uhalla esim. työturvallisuusasioista. Toisella tasolla hoitaa asioita oman tietämyksensä ja osaamisensa perusteella

parhaansa mukaan, ei toimita pelkästään rangaistuksen uhalla. Kolmannella tasolla on välittämistä vastuu. Se sisältää usein eettisiä valintoja. (Pohjanheimo 2012, 51–53.)

Valta muodostuu ja sitä käytetään aina suhteessa toisiin ihmisiin. Se voi muodostua aseman, asiantuntijuuden tai henkilökohtaisten ominaisuuksien kautta. Työntekijät odottavat johtajan tai esimiehen käyttävän asemansa suomaa valtaa oikeudenmukaisesti. (Pohjanheimo 2012, 54–57).

Vaikuttaminen on yleensä vuorovaikutusta. Demokraattisessa johtamistyyliä keskustellaan asioista ja pyritään pääsemään yhteiseen sopimukseen/päätökseen. Suomessa ihmiset kokevat oikeudenmukaiseksi sen, että heitä kuullaan ja ymmärretään. Päätöksenteko-oikeus ja -velvollisuus on kuitenkin johtajalla. (Pohjanheimo 2012, 57–58.) Vuorovaikutukseen vaikuttaa myös se, miten arvostamme itse vuorovaikutusta. Uusi tietokäsitys korostaa sitä, että merkityksellinen tieto syntyy juuri vuorovaikutuksessa. Ilman vuorovaikutusta ei saada oikeaa tietoa. Tarvitaan moniäänisyyttä ja kritiikkiä ja kuuntelua ja halua oppia toisilta. (Hujala 2008, 17–20.) Galanesin ja Adamsin mukaan kuuntelu on vuorovaikutuksen avain. Kuuntelijan pitää olla halukas ymmärtämään toisen viesti ja tarvittaessa tarkistaa esimerkiksi ymmärtävätkö he eri sanat ja käsitteet samalla tavalla. Ihmisten taustat, kokemukset ja kulttuurit vaikuttavat siihen, miten he sanoja ymmärtävät. Hyvä kuuntelija helpottaa viestinlähettäjä saamaan sanomansa perille (Galanes & Adams 2013, 25–26, 30–31, 33.)

Hujala, Fonsén ja Heikka kuvaavat johtajuutta sateenvarjokäsitteenä, koska se sisältää kaiken toiminnan, joka auttaa perustehtävän kehittämistä ja tuottamista. Tällainen johtajuuskäsitys edellyttää vastuun jakamista ja koko organisaation sitoutumista toimintaan. (Hujala, Fonsén & Heikka 2008, 1.)

Johtajuus on siis yhteisön ominaisuus. Johtaminen taas on johtajuustekoja, jotka toteutuvat suhteissa (Mäki & Saranpää, 2012, 58). Hyvää johtamista on mahdotonta määrittää, mutta se havaitaan usein hyvän työhyvinvoinnin yhteydessä. Johtamiseen vaikuttaa esimerkiksi organisaatioympäristöön vaikuttavat tekijät ja toisaalta johtaminen pyrkii vaikuttamaan moniin tekijöihin. Siksi syy seuraus –suhteita on vaikea määrittää. (Juuti 2016, 9; Onnismaa & Kiander 2012, 25.) Onnismaa ja Kiander (2012, 26) pohtivat, että johtajan tärkein tehtävä on ajatella. Ajattelulla johtaja luo oman johtamistyötään ja kokemuksen jälkeen hän reflektoi ja taas ajattelee. Johtajuus on vaativaa työtä ja se vaatii herkkyyttä ja katsomista tulevaisuuteen (Alvensson 2002, 173).

Juusenaho pohtii, mitä on hyvä johtaminen ja miten tulla hyväksi johtajaksi: hyvässä johtamisessa priorisoidaan asioita, siinä ollaan avoimia uusille mahdollisuuksille ja pidetään sovituista asioista kiinni. Hyvä johtaminen perustuu muiden arvostamiselle, vastuun jakamiselle, luottamukselle ja toistenkin ideoiden hyväksymiseen kehittämisen lähtökohdiksi. Hyväksi johtajaksi ei synnytä vaan kehitytään. Johtajan täytyy tunnistaa itsessään heikkoudet ja puutteet kaiken hyvän

lisäksi. (Juusenaho 2008, 22–23.) Juutin mielestä johtaminen on yhteistyötä ja luottamusta. Johtamisesta tulee johtamista vasta sitten kun ihmiset luottavat johtajaan ja sen seurauksena haluavat tehdä yhteistyötä ja saavuttaa perustehtävänsä päämäärät. (Juuti 2016, 37.)

## 5.2. Johtajuus varhaiskasvatuksessa ja johtajuuden tasot

Johtajuus ja varhaiskasvatuksen laatu liitetään yhteen. Johtajuutta voidaan määritellä jopa niin, miten työyhteisö saadaan sitoutumaan varhaiskasvatuksen laadun ylläpitoon ja kehittämiseen. (Hujala ym. 1999.) Johtajuutta voidaan myös sanoa laadukkaan palvelun luomiseksi ja työksi yhteisön rakentamisessa (Rodd 2006).

Johtajuutta tarvitaan monella tasolla. Ensiksi sitä tarvitaan työyhteisötasolla lasten ja perheiden kanssa toimittaessa. Toiseksi sitä tarvitaan paikkakunnallisella tasolla yhteytenä eri organisaatioihin esim. yhteytenä kunnan luottamusmiehiin. Kolmanneksi sitä tarvitaan valtakunnallisella tasolla. Yhteiskunnan lait ja määräykset täytyy ottaa huomioon ja niihin täytyy tarvittaessa yrittää vaikuttaa. Samoin yhteiskunnan kulttuurinen ja ideologinen todellisuus täytyy ottaa huomioon. Niin kutsuttu kontekstuaalinen johtajuuden malli kuvaa tätä ja sen mukaan kaikki tasot vaikuttavat johtajuuden onnistumiseen. (Fonsén 2009, 9.) Johtajuutta voi käyttää siis moni ihminen eri yhteyksissä tai yksi ihminen monella tasolla. Ihanne olisi, että yhteiskunnassa vallitsisi sellainen ideologia, että lasten kanssa tehtävää työtä kunnioitettaisiin. Siihen annettaisiin kunnolla varoja ja arvostusta ja sen myötä työyhteisö voisi keskittyä laadukkaan varhaiskasvatuksen tuottamiseen.

Johtajuutta voidaan kuvata myös nk. kompetenssi hierarkiatasoilla. Alimman tason muodostavat suomalaisessa varhaiskasvatuksessa hallinnollisen johtajuuden tehtävät. Tämä taso on erittäin oleellinen laadun takaamiseksi varhaiskasvatuksen organisaatiossa. Vasta kun hallinnolliset työt sujuvat, jää aikaa omistautua johtajuuden avaintehtäviin. (Akselin 2010, 179.) Seuraavana on henkilöstöjohtamisen taso. Kolmantena on vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö ja pedagogisen johtamisen tehtävät esim. vasun päivitykset. Nämä kolme tasoa ovat asioiden johtamista (management). Niistä selviää perusosaamisella ja pätevyydellä. (Jorde-Bloom 1997, 36.) Kolme ensimmäistä tasoa luovat pohjan ylemmille tasoille. (Akselin 2010, 178–179.)

Leadership-johtamista eli refleктоivaa, arvopohjaisesti suunniteltua ja organisoitua johtamista tarvitaan ylemmillä tasoilla. Näillä tasoilla vaaditaan jo erinomaisia taitoja ja alan tuntemusta. Neljäs taso on suhdetoiminta. Johtajuudessa täytyy pitää yhteyttä päättäjiin, verkostoitua ja puhua varhaiskasvatuksen puolesta. Pedagogiset keskustelut vanhempien, poliitikkojen ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa ovat tärkeitä. Näistä johtaja/johtajuus saa aineksia reflektointiin ja uusiin tulkintoihin. Tällä tasolla johtajalla on oltava avoimuutta, halua kuulla myös vastakkaisia

näkemyksiä ja kykyä perustella pedagogisia valintoja. (Katz 1997, 17–20.) Viides taso on symboliset tehtävät. Ne tarkoittavat julkista esiintymistä, median hyödyntämistä ja vision tuomista yhteiseen keskusteluun. Tähän tasoon voidaan yhdistää tutkimustiedon ja tieteen vieminen päätöksenteon pohjaksi. Hujala, Heikka ja Fonsén (2009) tutkimuksessa tuli ilmi, että johtavat virkamiehet näkivät tulevaisuuden ennakkoinnin ja visioinnin johtajuuden menestystekijöinä. Niiden avulla voidaan proaktiivisesti vaikuttaa käytänteiden eteenpäin menemiseen eikä vain reagoida nykyhetkeen (Akselin 2010, 179).

### 5.3. Jaettu johtajuus

Silloin kun työntekijöiden osallisuus toimii hyvin, päästään lähelle jaettua johtajuutta. Nivalan mukaan Henry Ford on sanonut että, *"Mikä siinä on, että aina kun haluan työmiehen, mukana tulee aivot?"* (Nivala 2010, 212). Johtajuus on muuttunut paljon Fordin ajoista. Johtajuutta pidetään vuorovaikutuksena. Asioiden johtamisesta on siirrytty ihmisten johtamiseen. Jokaisella ihmisellä on käyttämättömiä tai tukahdutettuja voimavaroja, jotka pitäisi saada yhteisön käyttöön. Samoin ihmisten hiljainen tieto pitäisi jakaa. Esimiehen tehtävä onkin saada näitä ja ihmisten valoisia puolia esille ja kehittymään. Jokaisen panos on tärkeä kokonaisuuden kannalta. (Juuti & Vuorela 2002, 17.) Siis Fordin ongelma ajattelevasta työntekijästä ei olekaan ongelma nykyaikana vaan voimavara, kun sen oikein käyttää.

Kun johtajuutta ajatellaan vuorovaikutuksena, johtaja ja henkilöstö jakavat johtajuuden. He kokevat asiat yhteisiksi ja jakavat myös vastuun. Tätä voidaan sanoa myös jaetuksi johtajuudeksi. (Hannula 2007.) Jaettua johtamista pidetään johtamisen korkeimpana tasona ja jopa välttämättömänä, jos organisaatio haluaa menestyä. Ensin esimiehen on innostuttava omasta työstään ja sitten hänen on saatava työntekijät vapaaehtoisesti innostumaan organisaation päämääristä ja laittamaan itsensä likoon. Jaetussa johtamisessa ei esimies anna johtajuutta ja valtaa pois, vaan jokainen käyttää omia taitojaan, asiantuntijuuttaan ja valtaansa korkeatasoisesti yhteistyössä toisten kanssa. Jaetun johtajuuden edellytys on, että ihminen kokee olevansa tärkeä osa yhteisöä ja tasa-arvoisesti kohdeltu. Työntekijän pitää kokea myös ainutlaatuisuutta ja arvokkuutta. (Juuti 2016, 10 & 16.)

Jaettu johtajuus on erittäin haavoittuvainen. Sen epäonnistuessa nousee helposti kateutta ja ristiriitoja. Erilaisuuden arvostaminen ja toisten kunnioittaminen ovat sen menestymisen avaintekijöitä. Keskenäisyyden hyväksyminen itsessä ja muissa sekä haavoittuvuuden myöntäminen voivat johtaa työilmapiiriin, jossa jaettu johtaminen kukoistaa ja ihmiset ovat valmiita oppimaan toisiltaan. (Juuti 2016, 17–19; Tiililä 2016, 45–46.) Jaetussa johtajuudessa esimies on saanut aikaiseksi järjestyksen, jossa alaiset kokevat olevansa esimiehestä riippuvaisia. Esimiehen

ohjaus ja säännöt ylläpitävät järjestystä, joita alaiset mielellään seuraavat ja tekevät parhaansa. Alaiset vapautetaan tekemään työtä omaehtoisesti. Jaettua johtajuutta ei ole hyvä käyttää silloin, jos alaiset eivät vapaaehtoisesti ole sitoutuneet seuraamaan johtajaa. Silloin johtaja tulee lisänneeksi kaaosta. (Juuti 2016, 81–82.)

Mielenkiintoinen perustelu jaettuun johtavuuteen löytyy sosiaalipsykologiasta. Sieltä löytyy havainto minimaaliseen ryhmäjäsenyyteen liittyen. Jo se, että ihminen luulee kuuluvansa johonkin ryhmään, saa hänet toimimaan ryhmän hyväksi. Ihmisen täytyy myös tunnistaa ryhmäjäsenyys itselleen merkitykselliseksi. (Pohjanheimo 2012, 40–41.) Siis kun ihminen tuntee kuuluvansa ryhmään, hän alkaa toimia ryhmän etujen mukaisesti. Tästä ilmiöstähän on jaetussa johtajuudessa kyse – kaikkien kyvyt otetaan käyttöön.

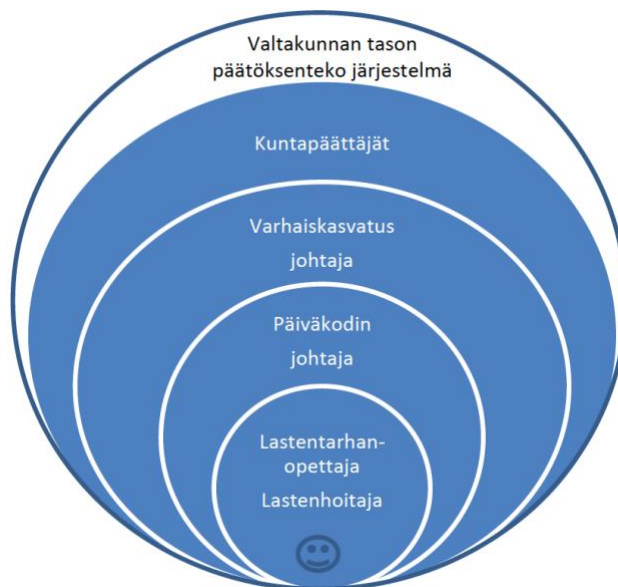
#### *5.4. Pedagoginen johtajuus*

Varhaiskasvatuksen ydintekijänä on se, että kaikki varhaiskasvatuksen parissa toimivat henkilöt kokevat tavoitteet ja tehtävät yhteisiksi. Tämä lisää työhön sitoutumista ja jaetun johtajuuden kokemusta. (Hujala ym. 1999.) Parhaassa tapauksessa pedagoginen johtajuus on jaettua johtajuutta. Pedagoginen johtaminen mainitaan ensimmäisen kerran Vasu 2016 ja on siksi erittäin ajankohtainen aihe.

Pedagoginen johtajuus voidaan määritellä monella tavalla. Suppeimmillaan se ymmärretään opetus- tai varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvänä johtamisena. Laajimmillaan se voidaan ymmärtää kaikkeen mikä liittyy johtajan työhön arjen sujumiseksi. Arjen sujuminen onkin merkki siitä, että pedagoginen johtajuus sujuu hyvin. (Juusenaho 2008, 23.) Hujala ja Heikka (2008, 32) kirjoittavat lastentarha lehdessä, että pedagogiseen johtavuuteen sisältyy perustehtävän kehittäminen ja henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtiminen. Heikka (2014, 35–36) väitöskirjassaan lisää, että pedagoginen johtaminen liittyy lasten oppimiseen, varhaiskasvatuksen henkilöstön pääoman kehittämiseen sekä arvoihin ja uskomuksiin, joita on laajemmalla yhteisössä. Hänen mukaansa pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa on vastuunottamista jaetuista tavoitteista ja keinoista, siitä kuinka lapsi oppii ja kuinka häntä opetetaan parhaiten.

Fonsén (2014) määrittelee pedagogisen johtajuuden varhaiskasvatuksen perustehtävän laadusta vastaamiseksi ja laadun kehittämiseksi. Pedagoginen johtajuus on kaikkien työntekijöiden vastuulla. Vastuu siitä tietenkin kasvaa mentäessä lapsen läheltä johtoportaan ylemmäksi. Mitä lähempänä lasta ollaan, sitä konkreettisempaa on pedagoginen johtajuus (Kuvio 9). Kaikki pedagogisen johtajuuden tasot ovat tärkeitä ja joka tasolla pitää olla mielessä, miten pedagogiikka edistää lapsen parasta. (Fonsén & Parrila 2016, 29, 39–41.)

Vasu (Opetushallitus 2016,17) säilyttää lapsiryhmän kokonaisvastuun lastentarhanopettajalle, mutta se ei tarkoita sitä, että lastentarhanopettaja yksin päättäisi kaikesta. Vaan sitä, että henkilöstö yhdessä suunnittelee ja toteuttaa toimintaa, mutta lastentarhanopettaja on kokonaisuudesta ja erityisesti pedagogiikasta vastuussa.



KUVIO 9. ”Sipulimalli”: työtehtävän mukaan lisääntyvät pedagogisen johtajuuden vastualueet (Fonsén 2014, 185)

Fonsén (2009, 104–107) on rakentanut pedagogisesta johtajuudesta ns. palikkamallin, joka poikkeaa kompetenssihierarkian tasoista (luku 5.2). Malli perustuu tutkimukselle millaista johtajuuspuhetta ihmiset tuottavat pedagogisesta johtamisesta. Perustehtävän määrittely ja varhaiskasvatussuunnitelmatyö muodostavat pedagogisen johtajuuden perustan. Täytyy tietää mitä kohti pyritään ja sitten vasta tehdä johtamistekoja. Alimpien tasojen pitää siis olla kunnossa, jotta ihmisten ja toiminnan johtaminen onnistuu hyvin. Henkilöstön on mahdollista olla johdettavina, kun he tietävät mistä on kyse. Ylimpänä on pedagogisen keskustelun ylläpitäminen. Pedagoginen johtajuus on prosessi, joka on jatkuvasti liikkeellä.

Pedagoginen johtaminen tarvitsee johtamistekoja ja -taitoa. Fonsén (2014, 193) päätyi tutkimuksessaan neljään asiaan, mitä pedagogisen johtajan pitää osata ja hallita. Ensiksi pedagogisen johtajan pitää olla tietoa laadukkaasta pedagogiikasta. Toiseksi hänellä täytyy olla tietoisuutta toteutettavasta pedagogiikasta. Seuraavaksi hänen pitää osata ohjata henkilöstöä. Ja lopuksi, hänen täytyy olla kykyä argumentoida pedagogisesti. Akselin (2010, 180) taas pitää pedagogisen johtajan taitoina kykyä olla suunnannäyttäjänä, innostajana ja mahdollisuuksien esiintuojana. Parrila (2011) on jaotellut pedagogisen johtajan roolit neljään osaan: valmentaja, suunnannäyttävä, tukija ja arvioija.

Valmentaja innostaa, saa aikaiseksi tahtotilan ja ohjaa oppimaan. Tällaiset asiat edellyttävät suotuisia olosuhteita, ilmapiiriä ja rakenteita. Suunnannäyttäjät tekevät työn tarkoituksen, periaatteet ja tavoitteet näkyviksi sekä tiedottavat ja tekevät päätöksiä. Tukija hallitsee ryhmädynamiikkaa ja on emotionaalisesti kyvykäs. Hän myös ratkoo ristiriitoja. Parrilan johtaja kyseenalaistaa, antaa palautetta ja toimii peilinä. Näiden kolmen tutkijan tuloksissa on paljon samaa ja toisaalta hieman erilaisia painotuksia. Akselin ja Parrila nostavat samoja asioita esille. Akselin ei tuo arviointia esille. Fonsén nostaa käytännön asioita varhaiskasvatuksen alueelta esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmatyö. Toiset tuovat asioita yleisellä tasolla. Kaikkien kolmen jaottelut täydentävät toisiaan.

# 6. TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

## 6.1. Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella pedagogisen johtamisen kulmakiviä, jotka tukevat henkilökunnan osallisuutta. Ovatko ne samat kuin lasten osallisuuden kuomakivet ja kuinka ne suhteutuvat Vasu 2016? Tarkoitukseni on edistää johtajan ja henkilökunnan tietoisuutta toistensa tarpeista osallisuuden edistämisen suhteen ja mahdollisesti tuoda päivänvaloon osallisuuden toteutumisen esteitä. Lopullisena tarkoituksena on edistää kaikkien päiväkotiin liittyvien henkilöiden osallisuutta. Nythän Vasu 2016 ja varhaiskasvatustilanne edellyttävät osallisuuden tietoisuutta edistämistä. Lakimuutos ei kuitenkaan ole sama kuin käytäntöjen muutos. Ihmiset voivat tehdä jotain sen takia, että se on pakko eivätkä siksi, että muutos on hyvä asia. Ihmisten ajattelun muutos on hidas prosessi ja heidän käsityksensä asioista voivat olla melko pinttyneitä.

Tavoitteeni on etsiä keinoja, miten osallisuutta voitaisiin lisätä pedagogisen johtamisen keinoin työntekijöiden kokema ja sen seurauksena lapsien ja vanhempien kokemana. Rajaan tässä tutkimuksessa osallisuuden työntekijöiden kokemaan osallisuuteen. Johtaja voi vaikuttaa työntekijöihin ja tukea heidän osallisuuttaan. Johtajan toiminta heijastuu työntekijöiden kautta lapsiin ja vanhempiin. Työntekijät ovat tekemässä lasten ja vanhempien kanssa eniten. Työntekijät muodostavat henkilöstön, joka on kokonaisuus. Päiväkodissa henkilöstö ja johtaminen muodostavat yhdessä toimintakulttuuria. En ole niinkään kiinnostunut yhden ihmisen kokemuksesta kuin yleisestä ilmapiiristä, joka muodostuu henkilöstön kokemuksista.

Hankin tutkimusaineiston eläytymismenetelmällä. Eläytymismenetelmä sopii tutkimukseeni erittäin hyvin, koska sillä saadaan tietoa ihmisten asenteista ja sillä voidaan tutkia asioita, joihin ei vielä on tosiasiatietoa. Tutkittavat kirjoittavat eläytymismenetelmällä miten pedagoginen johtaminen on lisännyt tai ei ole lisännyt työntekijöiden osallisuutta viiden vuoden päästä.

Jotta osallisuutta voisi tulla lisää, pitää päiväkodin toimintakulttuurin muuttua osallisuutta suosivaan suuntaan. Venninen, Leinonen ja Ojala (2010, 62) ovat tutkineet lasten osallisuutta. He löysivät tutkimuksessaan asioita, joilla aikuiset voivat varhaiskasvatuksessa tukea ja mahdollistaa lapsen osallisuutta. Näitä asioita he kutsuvat osallisuuden kulmakiviksi. Muokkaan näitä lasten

osallisuuden kulmakiviä korvaamalla aikuinen -sanana pedagogiseksi johtajaksi ja lapsi -sanana työntekijäksi. Näistä muokatuista kulmakivistä johdan laajemman tutkimuskysymyksen, joka on:

### **Mitkä ovat varhaiskasvatuksen henkilökunnan osallisuuden pedagogisen johtamisen kulmakivet?**

Alakysymyksinä käytän muokatuista lasten osallisuuden kulmakivistä tehtyjä kysymyksiä.

1. Kulmakivi: Miten osallisuudelle luodaan myönteiset olosuhteet ja ilmapiiri?
2. Kulmakivi: Miten pedagoginen johtaja kerää tietoa työntekijöistä?
3. Kulmakivi: Miten pedagogisen johtaja hyödyntää työntekijöistä saatua tietoa ja ottaa se on pohjaksi yhteiselle toiminnalle?
4. Kulmakivi: Miten pedagoginen johtajan reflektoi ja kehittää uusia osallisuutta tukevia toimintatapoja työssään?

Valitsin pääkysymykseen henkilökunta -sanana enkä työntekijät, koska haluan korostaa, että työntekijät muodostavat kokonaisuudessaan henkilökunnan ja toimintakulttuurin. Työntekijät ovat yksilöitä.

## **6.2. Laadullinen tutkimus ja eläytymismenetelmä**

Mitä on laadullinen tutkimus? Tötön (2000, 116) mielestä kaikki muu tutkimus paitsi numeroaineistoa ja tilastollisia menetelmiä käyttävät tutkimukset ovat laadullista tutkimusta. Laadullinen tutkimus -käsitettä voidaan sanoa sateenvarjoksi. Siihen kuuluu monta erilaatuista tutkimusta. Alasuutarin mukaan (2011, 24) jokainen tutkimus on ainutlaatuinen, koska perussääntöjä voidaan soveltaa luovasti ja voidaan myös luoda uusia sääntöjä. Yhteistä laadullisilla tutkimuksilla on se, että ne tutkivat aina ihmistä. Laadullista tutkimusta on sanottu ymmärtäväksi tutkimukseksi. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 33–34) selittävän ymmärtämisen tarkoittavan sitä, että eläydytään tutkittavan ajatuksiin, tunteisiin, motiiveihin ja ylipäättään tutkittavan henkiseen ilmapiiriin. Tuomen ja Sarajärven (2011, 18) mukaan laadullisen tutkimuksen pohjalla on aina teoria eli tutkimuksen viitekehys. Viitekehys ja teoria muodostuvat käsitteistä ja käsitteiden välisistä merkityssuhteista. Alasuutari (2011, 25, 29) esittää, että teorian ja metodien tulisi johdattaa tutkija uusiin näkökulmiin eikä jähmettää vanhoihin totuuksiin. Hän myös väittää, että luova ajattelu ja jopa normeista välittämätön päättely ovat tieteessä korvaamatonta. Laadullinen tutkimus on hänen mielestään arvoituksen ratkaisemista (Alasuutari 2011, 32.) Laadullinen tutkimuksen lähestymistapa tutkittavaan asiaan on utelias, teoriaan pohjautuva ja mahdollisesti uutta luova.

Tässä tutkimuksessa tutkin ihmisten käsityksiä ja siksi tutkimuksessani on fenomenografisia piirteitä. Fenomenologiassa tutkitaan elämismaailmaa (Varto 1992) eli ihmisen suhdetta elämistodellisuuteensa (Laine 2010). Kokemuksellisuus ja elämyksellisyys ovat elämistodellisuuden perusmuotoja. Tutkimalla ihmisten kokemuksia ja sitä mitä ne merkitsevät heille päästään kiinni heidän elämistodellisuuteen. (Laine & Kuhmonen 1995, 17.) Fenomenologiassa ajatellaan, että ihmisten antamat merkitykset ovat latautuneita. Latautuneet merkitykset ovat syntyneet ihmisten yhteisöissä ja ne yhdistävät ihmisiä toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40.) Alasuutarin mukaan (2011, 60) todellisuus esittyy ihmiselle merkitysten suhteissa. Mikään ei ole merkittävää ilman merkityssuhteita. Tutkin päiväkodin henkilöstön osallisuuden kulmakiviä. Tiedonantajina minulla oli lastentarhanopettajia ja muutama päiväkodin johtaja. Heidän elämistodellisuutensa on päivällä päiväkodeissa. He muodostavat verkostoja ja antavat toiminnalle ja vuorovaikutukselle merkityksiä. He ovat juuri oikea kohderyhmä, jolta voi kysyä, miten pedagoginen johtaminen voisi lisätä heidän osallisuuttaan.

Valitsin aineiston keräysmenetelmäksi eläytymismenetelmän. Tutkimukseni on tavallaan tulevaisuuden tutkimusta. Ihmisillä ei vielä ole kokemusta tai heidän kokemuksensa vaihtelevat siitä, miten pedagoginen johtaminen lisää tai on lisännyt heidän osallisuuttaan. Joissakin päiväkodeissa sitä jo on, vaikka työntekijät eivät ehkä ole mieltäneet sitä osallisuudeksi. Henkilökunnan osallisuus oli osalle työntekijöistä ihan uusi käsite. Vasun luonnoksessa siitä kirjoitettiin, mutta lopullisessa Vasu 2016 siitä ei enää puhuta. Aiheesta ei voi vielä saada faktatietoa. Eläytymismenetelmällä saadaan tietoa mahdollisista tapahtumista ei välttämättä toteutuvista tapahtumista. Menetelmän vahvuutena pidetään sen kykyä tuoda esiin uusia näkökulmia. Näiden ominaisuuksien vuoksi, se sopii erittäin hyvin minun tutkimukseeni. Haluan päästä selville ihmisten asenteista, käsityksistä, mielikuvista, arvoista ja uskomuksista. Tämän on usein niin sanottua hiljaista tietoa, koska ihmiset eivät välttämättä itsekään tiedosta asenteitaan ja käsityksiään. Haastattelulla hiljaiseen tietoon on vaikea pureutua. (Eskola & Wallin 2015, 64–67; Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 248, 255.) Eskola (1998, 24) kuvaa eläytymismenetelmää luovasti ”tutkijan älyllisen ihmettelyn jatkeena”. Tällä hetkellä eläytymismenetelmää käytetään Suomessa melko yleisesti. Muualla maailmassa se on harvinainen menetelmä. (Eskola & Wallin 2015, 58.)

Eläytymismenetelmässä on tyypillistä kirjoituttaa tutkittavilla pieni kertomus. Kirjoittaessa he toimivat ihmiselle ominaisilla tavoilla: he ajattelevat, punnitsevat ja käyttävät kieltä todellisuutta luovana tekijänä. Ensin heille annetaan kehyskertomus, jota he sitten jatkavat tai kertovat mitä sitä ennen on tapahtunut. Eläytymismenetelmässä on oleellista, että kertomuksesta on kahdesta neljään eri versiota. Eri versioissa muutetaan yhtä seikkaa. Se voi olla esimerkiksi aika, tekijä tai tapahtuman onnistumista. (Eskola & Wallin 2015, 57; Eskola ym. 2017, 267.)

Esimerkiksi Asperger-erityisoppilaan päivästä voisi kysyä (Teräväinen 2011).

1. *Askolla on ollut hyvä päivä. Mitä on tapahtunut?*
2. *Askolla on ollut huono päivä. Mitä on tapahtunut?*

Aineistoja vertaillaan kehyskertomuksittain. Mielenkiintoista on, mitä kirjoittajat kuvaavat eri versioissa muutoksen saavan aikaan. Variomalla saadaan selville mitä juuri varioitavan tekijän vaikutus on tutkittavaan asiaan. (Eskola ym. 2017, 267) Menetelmän vaikeutena on onnistuneen kehyskertomuksen kirjoittaminen. Kehyskertomuksen pitäisi johdattaa ihmisiä kirjoittamaan tutkittavasta asiasta eikä johdattaa heitä sivupoluille esim. jollain vihjeillä. (Eskola & Wallin 2015, 56–57, 63, 68.) Minäkin olen pohtinut kehyskertomusta jo pitkään.

Kehyskertomusta toivotaan kokeiltavan tai ainakin keskusteltavan kokeneen tutkijan kanssa. Kehyskertomukseni on:

*Eläydy tästä hetkestä viisi vuotta eteenpäin. Pedagoginen johtaminen on onnistunut/ ei ole onnistunut lisäämään päiväkodin henkilökunnan osallisuutta. Kerro pieni tarina, mitä on tapahtunut.*

Kertomusta laatiessani mietin jokaista sanaa. Kehyskertomuksessa on ajan määre, koska muutos kestää helposti useamman vuoden. Pedagoginen johtaminen on paikkakunnalla tuttu käsite. Siellä on johtaminen jaettu asiajohtamiseen ja pedagogiseen johtamiseen. Siksi uskalsin valita kehyskertomukseen pedagoginen johtamisen -käsitteen. Käytän kehyskertomuksessa passiivia, koska kaikki vastaajat ovat päiväkodissa töissä eivätkä he tarvitse kuviteltua henkilöä kirjoittaakseen päiväkodin henkilökunnan osallisuudesta. Päiväkodissa on päivällä heidän elämistodellisuutensa. Eskola ym. (2017, 274) ovat päätyneet jopa siihen, että jos elämismaailma on vastaajia lähellä, voisi vastaajia sinutella. Minä valitsin passiivin, koska halusin ohjata ajatukset laajempaan kokonaisuuteen kuin yhteen ihmiseen. Päädyin käyttämään henkilökunnan osallisuutta enkä esimerkiksi lastentarhanopettajien osallisuutta, koska tavoitteena on lisätä kaikkien työntekijöiden osallisuutta.

Yhdestä kertomusversiosta tarvitaan 15–20 kirjoitusta. Sen jälkeen kertomukset alkavat toistaa itseään. Aineisto kerätään usein jonkin aiheeseen liittyvän tapahtuman yhteydessä, jolloin ihmiset ovat jo valmiiksi virittäytyneet aiheeseen. (Eskola & Wallin 2015, 60.)

### 6.3. Tutkimusaineiston keruu ja analyysi

Eskola ja Wallin (2015, 63) suosittelevat kehyskertomuksen testaamista etukäteen. Tein esitutkimuksen kotipaikkakunnallani kokeillakseni kehyskertomuksen toimivuutta eli saanko tutkimuskysymykseen vastauksia tällä kertomuksella. Kävin kahden päiväkodin pihalla ja kysyin jokaiselta työntekijältä henkilökohtaisesti, onko hänellä 15 minuuttia aikaa kirjoittaa pieni kertomus omalla ajallaan samana päivänä. Ajattelin, ettei kannata antaa pitempää vastausaikaa, koska varsinaisessa tutkimuksessa ei ole pitkää aikaa harkita mitä kirjoittaa. Kerroin samalla hieman tutkimuksestani. Jokainen kehyskertomus oli omassa kirjekuorensa. Huomasin, että jotkut alkoivat heti vaihtaa mielipiteitä keskenään aiheesta, kun olivat saaneet kirjekuorensa. Seuraavana päivänä hain kirjoitukset pois. Sain monipuolisia vastauksia ja huomasin, että kirjoittajat olivat todella miettineet kirjoitelmiaan. Nämä esitutkimuksen vastaukset eivät ole varsinaista tutkimusaineistoa.

Varsinaisen tutkimusaineiston keräsin eräästä isosta kaupungista vasukoulutustilaisuuksissa. Olin kysynyt vasukouluttajalta etukäteen voinko tulla hänen koulutustilaisuuksiinsa keräämään aineistoa. Sain tutkimusluvan ja sitten sähköpostilla sovimme, koska tulen paikalle. Keräsin itse aineistoa kaksi kertaa ja kerran kouluttaja ilman minua, koska olin estynyt. Ensimmäinen aineiston keruu oli toukokuussa lastenhoitajien iltapäivässä. Iltapäivä aloitettiin aineiston keruulla. Kerroin lyhyesti tutkimuksesta ja jaoin monisteet. Painotin, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Vastaukset olivat niukkoja ja moni jätti vastaamatta, mutta teemat olivat monipuolisia.

Toinen tutkimusaineiston keruu tehtiin lastentarhanopettajien kokopäivänkoulutuksessa. Valitettavasti en itse päässyt paikalle. Vasukouluttaja ehdotti itse keräävänsä aineiston. Hän heijasti powerpointilla kehyskertomukset ja vastaajat saivat itse valita kumpaan vastaavat vai vastaavatko laisinkaan. Vastaajia oli lopulta vain neljä: kolme onnistuneeseen ja yksi epäonnistuneeseen pedagogiseen johtajuuteen vastaajaa. Koulutustilaisuudessa oli paikalla vähän koulutettavia. Kouluttaja kuuli ihmisten keskusteluluita. He miettivät, mistä näkökulmasta minä haluaisin vastauksia eivätkä epä tietoisuutensa sitten kirjoittaneet mitään. Mietin myös, oliko eläytymismenetelmä heille niin vieras aineistonkeräysmenetelmä, että senkään takia he eivät kirjoittaneet tai sitten he olisivat halunneet ”saada tutkijan kasvot” kuten Eskola ym. (2017, 279, 281) pohtivat.

Viimeisellä kerralla paikalla oli noin 40 henkilöä. Mietimme kouluttajan kanssa mihin aikaan päivästä olisi hyvä kerätä aineistoa. Aineisto kerättiin aamupäiväkahvien jälkeen. Kouluttaja oli laittanut aineistonkeräyksen päiväohjelmaansa ja aamulla hän kertoi, että kirjoittaminen on vapaaehtoista. Kun minä sitten kerroin tutkimuksesta, en enää korostanut vapaaehtoisuutta. Kerroin, kuinka osallisuus on yksi Vasu 2016 punainen lanka. Kerroin, kuinka lastentarhanopettajana olen

kokenut, ettei osallisuus ole helppo asia. Korostin viiden vuoden kuluttua kohtaa ja sitä ettei kertomuksen tarvitse olla tosi. Eläytykää ja kuvitelkaa mitä, olisi voinut tapahtua. Joku kirjoittajista huomasi, että naapurilla oli eri kehyskertomus. Kerroin sitten kaikille, että kehyskertomuksia on kaksi, jotta voisin vertailla mitä asioita he nostavat esille vastakkaisiin kehyskertomuksiin kirjoittaessa. Taulukossa 1 on koottuna aineistonkeräys ajankohdat ja vastausten määrät ja ketkä ovat vastanneet.

TAULUKKO 1. Tutkimusaineiston keräys

Ajankohta	Tutkimuksen vaihe
Toukokuu	Esitutkimus, 6 kpl (ei aineistossa mukana)
Toukokuu 22.5	Lastenhoitajien (lh) vastaukset, 26 kpl
Kesäkuu 2.6	Lastentarhanopettajien (lto) vastauksia, ei itse kerättyjä, 4 kpl
Kesäkuu 8.6	Lastentarhanopettajien ja muutaman päiväkodinjohtajan vastauksia 37 kpl
Yhteensä	26 lh + 41 lto = 67 kpl

Ensin jaoin aineistot kehyskertomuksittain, joka keräyskerran jälkeen. Nimesin kirjoitukset juoksevilla numerolla siinä järjestyksessä, kuin olin ne saanut. M tarkoittaa kolmannella kerralla kerättyä lastentarhanopettajien aineistoa ja erotuksissa siitä aineistosta on edellisestä koulutustapahtumasta kerätty Lto eli lastentarhanopettaja-aineisto. N tunnuksen edessä tarkoittaa negatiivista vaikutusta eli ei ole lisännyt osallisuutta. Nimeämisen jälkeen litteroin kirjoitukset.

Lukiessani lastenhoitajien kirjoituksia, huomasin että heidän toiveensa olivat paljolti sitä, miten he ylipäättään toivovat työpaikalla asioiden olevan. Epäilin, olivatko he ymmärtäneet mitä tarkoittaa pedagoginen johtaminen ja henkilökunnan osallisuus. Koska lastentarhanopettajien vastauksia tuli paljon, rajasin lastenhoitajien vastaukset kulmakivien tarkastelusta pois.

Varsinaisia kuvitteellisia tarinoita, joissa oli yhtenäinen juoni ja yksi tilanne, tuli 5 kappaletta 41 vastauksesta. Joissakin niissä oli keksitty päähenkilö. Otin juonellisista tarinoista teemat ja tulkitsin, miten pedagoginen johtaminen oli vaikuttanut henkilökunnan osallisuuteen. Toisissa kirjoituksissa jotkut toivat asiansa esille ranskalaisilla viivoilla ja joissakin kirjoituksissa oli pieni tarina, millaista on nyt. Nämä tarinat eivät olleet juonellisia, vaan kertoivat kuvitteellisesta päiväkodista hajanaisia huomioita. Kirjoittajilla oli paljon kerrottavaa eikä tarinamuoto ollut merkittävä. Keskimäärin yhdessä kirjoituksessa nostettiin esiin kolme asiaa. Mielenkiintoista oli, että erittäin harva kirjoitti, millä tavoin pedagoginen johtaminen on onnistunut tai ei ole onnistunut

lisäämään henkilökunnan osallisuutta. Kirjoitusten painopiste oli siinä, millaista on viiden vuoden päästä eli miten pedagoginen johtaminen on saanut tai ei ole saanut osallisuutta näyttäytymään. Useimmat eivät siis vastanneet mitä on tapahtunut vaan mitä on viiden vuoden päästä.

Ehkä minun olisi pitänyt laittaa ohjeisiin, että kerro huomioita henkilökunnan osallisuudesta. Onneksi pyyntö kirjoittaa tarina ei suurinta osaa koulutuksiin osallistuneita estänyt kirjoittamasta huomioita. Toinen vaihtoehto olisi ollut vaihtaa kehystömuksen kysymykseni kerro, miten muutos on tapahtunut eikä kerro, mitä on tapahtunut. Sain kuitenkin mielenkiintoista ja onnistunutta materiaalia tutkimukseeni.

Eläytymismenetelmässä ollaan kiinnostuneita siitä mikä tarinoissa toistuu. Toistuvuutta voidaan analysoida teemoittelemalla, tyyppittelemalla tai laskien. Kieleen suhtaudutaan siten, miten kielen avulla tutkimuksesta saadaan parhaiten tietoa. Kirjoitetut tarinat voivat kertoa, mitä ihmiset ajattelevat asiasta tai sitten vain kiinnostavina tarinoina. Tarinat eivät kerro asiasta kaikkea. Kirjoitusaika on lyhyt ja tarinoihin halutaankin se, mitä kirjoittajalle ensiksi tulee mieleen asiasta. Hän voi kirjoittaa omista käsityksistään tai sitten hän voi kuvitella, miten ilmiö voitaisiin käsittää. (Eskola ym. 2017, 268.) Eläytymismenetelmään voidaan käyttää montaa erilaista analysointimenetelmää Eskolan (1997) mukaan. Minäkin esimerkiksi taulukoin, laskin jonkin ajatuksen tai sanan toistoja tai ihmettelin niiden poissaoloa, etsin yläkäsitteitä ja vertasin ajatuksia teoriaan.

Käytin Laineen yleistä kuvausta analyysin tekemisestä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104.) Analyysissä ensin luin kirjoitukset moneen kertaan läpi. Teorian pohjalta tein luokat ja teemat. Käytin niin sanottua abduktiivista päättelyä. Siinä ajatellaan, että havaintoja voi tehdä vain jonkin johtoajatuksen tai johtolangan avulla. (Alasuutari 2011, 77–78.)

Sitten jaottelin kirjoitusten ajatuksia lasten osallisuuden kulmakivistä muokattujen neljän kulmakiven alle. Samassa kirjoituksessa saattoi olla monta eri ajatusta. Tein taulukoita ja huomasin, kuinka ne auttoivat sisäistämään kirjoitusten sanomat ja helpottivat yhteenvedon tekemisessä. Sisältöanalyysissä Tuomen & Sarajärven (2018, 119, 122) mukaan halutaan kuvata sanallisesti, mitä dokumentissa on. Siinä pyritään tiivistykseen ja selkeyteen menettämättä mitään oleellista informaatiota. Alasuutarin (2011, 39–40) korostaa, että havaintojen pelkistäminen on laadullisen tutkimuksen ensimmäinen vaihe. Pelkistämisen havaintoja katsotaan teorian näkökulmasta. Pelkistämisen toisessa vaiheessa havaintoja yhdistellään etsien havaintojen yhteisiä tekijöitä. Laadullisen tutkimuksen seuraava vaihe on ”arvoituksen ratkaiseminen” eli tulkinta. Tutkimusaineistoa käytetään koko ajan lähteenä. Alasuutari esimerkiksi ehdottaa, että jonkin asian erilaisuuden suhteen etsitään erilaisuuksia tai yhtäläisyyksiä jonkin muunkin asian suhteen. Näin löydettäisiin mahdollisesti erilaisuutta selittävä tekijä. (Alasuutari 2011, 44–47.)

Analyysini oli teorialähtöistä. Lähdin testaamaan voiko lasten osallisuuden mahdollistava malli muokattuna toimia aikuisilla vai pitääkö sitä muokata sopivaksi. Analysoin aineiston teorian pohjalta ja raportoinnissakin oli teoria pohjalla. Tavoitteena oli kuitenkin löytää aikuisten osallisuuden kulmakivet, joten teoria oli tutkimuksen pohjalla ohjaamassa ei pakottamassa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109–116, 128.)

Monissa laadullisissa tutkimuksissa esitellään lainauksia tutkittavien haastatteluista tai kirjallisista vastauksista. Voidaan myös kyseenalaistaa lainausten tarpeellisuus. Ovatko ne vain täytettä? (Tuomi & Sarajärvi 2018, 27–28.) Eskolan (2007) mukaan lainauksilla on kaksi käyttötarkoitusta: ne ovat tutkijan tulkinnan pohjana tai vahvistavat tutkijan ennako-oletusta. Pohdinnan jälkeen päätin jättää paljon lainauksia tekstiin. Minusta lainauksilla on vielä kolmas käyttötarkoitus. Arvelin, että ne auttavat lukijoita paremmin pääsemään vastaajien elämismailmaan sisälle.

#### 6.4. Tutkimuksen eettiset ratkaisut

Pro gradu täytyy rajata sopivaksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104). Tutkimuksessani on painopiste miten pedagoginen johtaminen voi edistää päiväkodin työntekijöiden osallisuutta. Keskityn niihin rakenteisiin ja keinoihin mitä tutkimuksessa nousee esille. Vertaan tuloksia myös kirjallisuudesta nouseviin tutkimustuloksiin ja teoriaan. Keskityn erityisesti samanlaisuutta, erilaisuutta, järjettömiä tai epäjohdonmukaisuuksia herättäviin asioihin (Alasuutari 2011, 218).

Eläytymismenetelmällä kirjoittaneiden henkilöllisyyttä en edes minä tutkijana tiedä. Pyrin siihen, ettei toisetkaan tunnista tutkittavia. Joistakin kirjoituksista voisi joku tunnistaa kirjoittajan, jos hän näkisi kirjoituksen kokonaisuutena. Kirjoituksista on kuitenkin vain pätkiä pro gradussa. Vastaajan ammatin yksityiskohdat jätän mainitsematta, jos hän itse on jostain syystä ne kirjoituksessa maininnut. Mitä kirjoitetaan, on tärkeämpää kuin kuka sen kirjoittaa. Vasukouluttajia on vähän. Jos joku haluaa etsiä hänen nimensä, voi sen ehkä löytää. En kuitenkaan mainitse paikkakuntaa, joten etsijä jää kuitenkin arvailujen varaan. Vasukouluttaja ei ole itse osallistunut tutkimukseen muuten kuin mahdollistamalla tutkimusaineistoni keräämisen.

Laadullisen aineiston ominaisuus on olla ilmaisullisesti rikasta, monitasoista ja jopa monimuotoisia. (Alasuutari 2011, 84.) Joku toinen tutkija olisi tulkinnut asioita eri tavalla. Toivon päässeeni lähelle vastaajien elämismailmaa. Olen työskennellyt päiväkodeissa ja opiskellut laajasti vuorovaikutusta, työhyvinvointia ja ryhmän toimintaa. Alasuutari (2011, 218) varoittaa liian lähellä itseä olevasta elämismailmasta. Silloin ei välttämättä osaa nostaa esille ”itsestään selvyiksi”. Opintojeni avulla pyrin vieraannuttamaan itseni itsestään selvyyksistä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen ei ole yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimuksessa on tärkeää, että raportin osat muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163.) Johdonmukaisuuden lisäksi pyrin raportoinnissa objektiivisuuteen, tasapuolisuuteen ja puolueettomuuteen. Pyrin siihen, etteivät asenteeni ja arvoni vaikuta tutkimustuloksiin. (Varto 2005, 22–23.) Objektiivisuus on joidenkin tutkijoiden mukaan mahdotonta, koska kaikkiin valintoihin vaikuttaa kuitenkin tutkijan tärkeänä pitämät asiat. Pyrin sen tähden perustelemaan eli tekemään näkyväksi valintani. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 25,75.)

Teen tutkimuksen ja raportoin sen noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä. Pyrin rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Käytän tieteelliset kriteerit täyttävää tapaa kerätä tietoa ja tutkia ja arvioida. Olen myös avoin ja vastuullinen tutkimustulosten julkaisussa. Kunnioitan toisten tutkijoiden työtä viittaamalla oikein heidän tutkimustuloksiinsa. Tutkimukseen on hankittu tutkimuslupa. Tutkittavilla on jälkikäteen mahdollisuus tutustua tutkimukseeni sen valmistuttua internetissä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Tulokset ovat suuntaa antavia. Paikkakunnat eroavat toisistaan ja ihmiset ymmärtävät pedagogisen johtamisen ja henkilökunnan osallisuuden eri tavalla eri toimintakulttuureissa. Silti päiväkodeissa on yhteisiä piirteitä ja uskon, että tästä tutkimuksesta saa viitteitä siihen, miten pedagoginen johtamisen voisi edistää henkilökunnan osallisuutta.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 153) nostavat esille, että jo tutkimusaiheen valinta on eettistä. Entä miten on tutkimusmenetelmän eettisyys? Eläytymismenetelmää pidetään melko ongelmattomana menetelmänä. Eskolan (1997, 13) mukaan joskus kirjoittaminen on nostanut koulun ainekirjoitustunneilta peräisin olevaa ahdistusta. Joskus kirjoittamisen jälkeen voidaan pitää keskustelutilaisuus, jolloin tutkija saa mahdollisesti lisätietoa aiheesta ja analyysi helpottuu (Eskola ym. 2017, 280). Keskustelutilaisuus voisi olla aiheellista järjestää myös kirjoittajien takia. Aineistostani pohjalta pohdin, kuinka paljon negatiivisissa teksteissä oli totuutta takana, onko eettisesti oikein nostattaa ikäviä muistoja? Jotkut kirjoitukset olivat melko katkeria ja pessimistisiä. Eettisesti olisi ollut hyvä tarjota keskustelutilaisuutta, vaikka yksityisesti, heille joille nousi tarve purkaa esiinnousseita asioita. Tätä en ollut ajatellut etukäteen, eikä keskustelemahdollisuutta siis ollut.

## 7. TUTKIMUSTULOKSIA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia osallisuuden kulmakivien järjestyksessä. Kaikissa kulmakivissä on vuorovaikutus tärkeää. Ilman vuorovaikutusta ei olisi johtamista eikä osallisuutta. Ensimmäinen osallisuuden kulmakivi on osallisuudelle myönteisen ilmapiirin luominen. Siinä keskeisiksi teemoiksi aineistosta nousivat rakenteet, toiminta ja tunteet. Toisessa kulmakivessä johtaja kerää alaisistaan tietoa monella tavalla. Siinä nousivat läsnäolo ja toimiva vuorovaikutus keskeisiksi teemoiksi. Kolmannessa kulmakivessä pedagoginen johtaja hyödyntää alaisilta saatua tietoa ja ottaa se on pohjaksi yhteiselle toiminnalle. Tässä kulmakivessä nousee esille ilmapiiri ja johtajan keinot. Neljäs kulmakivi täydentää edellisiä. Se käsittelee pedagogisen johtajan ja kun osallisuus on pitemmällä ryhmän taitoa reflektoida ja kehittää uusia osallisuutta tukevia toimintatapoja omassa työssään. Uutena asiana siinä nousee esille koulutus. Miten koulutusta voisi kehittää niin, että osallisuus sekä muut asiat, joita koulutuksessa käsitellään, tulisivat konkreettisesti tutuiksi ja tapahtuisi yksilöiden asennemuutos.

### *7.1. Ensimmäinen kulmakivi: Miten osallisuudelle luodaan myönteiset olosuhteet ja ilmapiiri*

Osallisuuden myönteiset olosuhteet ja ilmapiiri ovat kaikkien työyhteisössä olevien osallisuuden lähtökohta. Turvallisuudentunne on avainasemassa luotaessa toimivaa työyhteisöä, jossa ihminen tuntee, että hänet hyväksytään sellaisenaan ja häneen luotetaan. Työntekijän pitää saada tehdä virheitä ja onnistua. Luottamus on turvallisuuden tunteen tärkein edellytys. (Salovaara & Honkonen 2013, 34–36.) Yhteinen aika, kunnioitus, kohtaaminen, keskeneräisyyden hyväksyminen ja anteeksianto ovat Kosken (2015, 199) mukaan osallisuuden ehtoja. Ylönen (2015, 38) taas painottaa joustavuutta, kannustusta ja myönteistä ilmapiiriä oppimisen ja luovuuteen sopivina ehtoina. Aikaisemmat tutkimusaineistot lähestyvät työntekijöiden osallisuutta tutkimalla, mitkä asiat estävät osallisuutta. Vennisen ja Leinosen (2012, 189–197) mukaan osallisuuden esteiksi mainitaan työyhteisön toimintakulttuuriin sekä johtajien toimintaan liittyviä seikkoja. Rope ja Kettunen (2012, 54) vahvistavat johtajan merkitystä. Heidän mukaansa johtaja rakentaa toimintakulttuuria käytöksellään, viestinnällään ja toiminnallaan. Varsinkin toimintakulttuurin näkymättömissä olevat tasot tulevat

näkyviin johtajan kautta. Mäntysen (2016, 272–273) mukaan negatiiviset tunnekokemukset ovat osallisuuden esteitä. Jaan toimintakulttuurin rakenteisiin, toimintaan, seurauksiin ja tunteisiin. Tähän kulmakiveen tutkimusaineistosta löytyi eniten vastauksia.

### 7.1.1. Toiminnan rakenteet

Aineistosta nousi esille, että silloin kun rakenteet toimivat hyvin, niin pedagoginen johtaminen oli lisännyt työntekijöiden osallisuutta. Rajakaltio (2014, 185) on tullut samaan johtopäätökseen, rakenteiden pitää luoda edellytykset kaikkien mahdollisuudelle osallistua. Päiväkodeissa toimi pedatiimejä ja vertaistiimejä sekä jaettu johtajuus.

*Pedagoginen johtaja myös pitää lastentarhanopettajille ja –hoitajille omia pedatiimipalavereja, joissa vaihdetaan ajatuksia. Kaiken lisäksi talossa järjestetään vertaistiimipalavereita samanikäisten parissa toimivien kesken. M8*  
*Talossamme toimii henkilöstötiimi, johtajuus on jaettua henkilöstön keskuuteen. Itse saa osallistua kyseisen tiimin tapaamisiin. Henkilöstö luo ja kehittää taloamme yhteisöllisesti. M10*

Kehityskeskusteluja oli useasti ja johtajalla oli niin kutsuttu avoin tunti, jolloin kuka tahansa pystyi aikaa varaamatta mennä keskustelemaan hänen kanssaan. Keskustelulle oli riittävästi aikaa.

*Tänään olin myös pedagogisen johtajamme kanssa keskustelemassa ”avoimella tunnilla”, koska tarvitsin apua erään perheen lastensuojeluilmoituksen kanssa. Mahtavaa, että joka yksiköllä on oma pedagoginen johtaja, joka on läsnä ja saatavilla ja kenet näkee ryhmässäkin. On helppoa tuoda omat asiat esille keskusteluun ja tulla kuulluksi, kun pedagoginen johtaja on tuttu ja helposti saatavilla. Lto2*

Yleisvaikutelmaksi tuli, että tieto kulki hyvin työntekijöiden kesken ja johtajan välillä. Vuorovaikutus oli toimivaa ja arvostavaa. Silloin kun rakenteet eivät olleet kunnossa ei vuorovaikutus ja tiedotus toimineet.

### 7.1.2. Toiminta

Silloin kun pedagoginen johtaminen on lisännyt työntekijöiden osallisuutta, on asioista keskusteltu ja oma ääni saatu kuuluviin (vrt. Rajakaltio 2014, 207). Jopa hiljainen tieto on jaettu toisille ja työntekijöiden luovuus on lisääntynyt. Keskusteluun liittyvät aiheet otetaan esille 14 kertaa vastauksissa. Mitään muuta aihetta ei ole mainittu niin montaa kertaa. Aineistossa kirjoitettiin keskustelusta ja dialogista. Dialogia tapahtuu keskustelussa ja vuorovaikutuksessa. Dialogi on taitoa ajatella, toimia ja puhua yhdessä. Siinä ei valita puolta eikä tiedetä ratkaisu etukäteen. (Kekkonen

2012, 54.) Wink (2006, 145–151) kirjoittaa dialogista saman suuntaisia asioita. Hänestä dialogia on kohtaamista, toisen kunnioittamista, yhdessä ajattelua ja kehityskeskustelussa se edistää hyvinvointia. Rajakaltio (2014, 161) käytti dialogia yhteisen tiedonmuodostuksen metodina tutkimuksessaan. Hänestä juuri hiljaisen eli kokemusperäisen tiedon jakaminen on dialogissa tärkeää.

*Ei ylhäältäpäin määräämistä. Keskustelua ja aitoa kuuntelemista. M4  
Keskustelu on luontevaa ja sehän on perusta yhteiselle työlle, elämälle. M9  
Oma ääni kuuluviin. Viiden vuoden aikana olen rohkaistunut kertomaan oman mielipiteeni ja ideani, joista sitten henkilöstötiimissä keskustellaan. ”Hiljainen tieto” talossamme tulee nyt jaettua kaikkien hyväksi henkilöstötiimissä. M10*

Keskustelu on siis tärkeä osallisuutta edistävää toimintaa. Siitä sanotaan, että se on luontevaa, ei ylhäältäpäin määräämistä ja siihen liittyy aitoa kuuntelemista. Yksi kirjoittaja ottaa esille henkilökohtaisen kehittymiskohteen eli sen, että rohkaistuu kertomaan omat mielipiteet ja ideat. Kekkonen (2012, 54) tuokin esille, että dialogisuus edellyttää luottamusta ja uskoa siihen, että koetuilla asioilla on merkitystä.

Mielenkiintoista on, että silloin kun pedagoginen johtaminen ei ole lisännyt työntekijöiden osallisuutta, vain yksi vastaaja mainitsee keskustelun ja silloinkin keinona lisätä osallisuutta.

*Vanhat tavat tiukassa ja vain pitkällisellä, uuvuttavillakin keskusteluilla ja konkreettisilla suunnitelmilla eteenpäin. nM10*

Silloin kun osallisuus ei ole lisääntynyt, nostavat kirjoittajat esille yksinäisyyden, ei dialogia, ei vaikuttamismahdollisuuksia eikä tietoa osallisuudesta. Toisilta tulee vaan paasausta ja moitetta ja ohittamista. Päiväkodissa on kuppikuntia ja toisia vahditaan eikä tiedotus toimi. Pakkala (2011, 177) löysi osallisuuden esteiksi juuri samoja asioita kuin mitä dialogissa olisi tarvittu: epätasa-arvo ja epäaitoa vuorovaikutusta.

*Ryhmien toiminnasta on tullut yksinäistä nysväämistä ja selviytymistä päivästä toiseen, lomaa odotellessa...nM1*

*Osa henkilökunnasta yritti kovasti nostaa omassa toiminnassaan osallisuuden keskiöön, mutta tuli toistuvasti tyrmätyksi. Hiljalleen heidän motivaationsa katosi tai he vaihtoivat työpaikkaa. nM12*

*Ei dialogisuutta, ei osallistumista vaan paasausta ja moitetta ja ohittamista nM17*

*Asioita ei viedä yhteisiin foorumeihin ja kuppikunnat kukoistavat. Tiedotus on satunnaista ja hyvällä säkällä saatat kuulla yhteisistä tapahtumista. Tässä ilmapiirissä tukeudutaan entistä vahvemmin olemassa oleviin käytäntöihin ja toisten vahtimiseen.*

*Henkilökunnan keskinäinen kilpailu on kovaa ja selkään puukotetaan. nLto1*

*Päiväkodissa ryhmät eivät tee yhteistyötä keskenään. nM4*

### 7.1.3. Seuraukset ja tunteet

Edellisissä kohdissa olen kirjoittanut rakenteista ja toiminnasta. Vastaajat kertoivat myös, mitä osallisuuden lisääntymisestä tai ei-lisääntymisestä seuraa ja mitä tunteita heille nousi. Silloin kun osallisuus lisääntyi, dialogi oli kannustavaa ja tukevaa, yhteishenki ja yhteenkuuluvuus lisääntyivät. Tiimin jäsenet toimivat hyvässä hengessä ja tiimissä on ”upea” me-henki. Osallisuuden lisääntyminen vaikuttaa myös työhyvinvointiin. (vrt. Rajakaltio 2014, 187.) Työntekijät ovat rohkeita, suvaitsevaisia ja kannustavat toisiaan. Joku kirjoittaa valtautumisen tunteesta ja siitä, kuinka osallisuus on kumuloituvaa. Kun henkilökunta kokee osallisuutta, niin kokemus siirtyy myös lapsiin ja vanhempiin. Tästä samasta Salovaara ja Honkanen (2013, 15) kirjoittavat vuorovaikutuksen paralleeli-ilmiönä. Paralleeli-ilmiö on vuorovaikutuksen perusilmiö. Siinä ilmiöiden tai tapahtumien dynamiikka siirtyy tiedostamattomana tunnesiirtona tässä hetkessä tai myöhemmin. Eli kun henkilökunta kokee osallisuutta he tiedostamattaan siirtävät samaa toimintaa lapsiin, vanhempiin ja työtovereihin.

*Syntyy upea me-henki ja vuorovaikutus on hyvää. Tämä innostaa jatkamaan ja kokeilemaan ”arveluttavampiakin” ideoita. Luovuus lisääntyy. Ja rohkeus, suvaitsevaisuus ja kannustaminen. M7*

*Henkilökunta tulee mielellään töihin, koska siellä on hyvä olla. Kaikki osallistuvat yhteisvastuullisesti sovittuja toimintatapoja noudattaen lapsen hyvän päivän toteuttamiseen. Lto1*

*Työyhteisön hyvinvointiin on panostettu, koska se lisää yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja tätä kautta osallisuutta. M11*

*Osallisuuden kokemus on kumuloituvaa. Kun henkilökunta saa kokemuksen osallisuuden mahdollisuuksista, kokee valtautumisen tunteen ja pystyy aidosti vaikuttamaan työolosuhteisiin, resursseihin ja mm luovaan työotteeseen siirtyä tämä lapsiryhmiin ja edelleen yhteistyöhön vanhempien kanssa. M2*

Silloin kun pedagoginen johtaminen ei ole lisännyt henkilökunnan osallisuutta, seuraa passivoitumista kaikelle uudelle ja kehittämiselle. Työntekijät kaivautuvat omiin ”poteroihinsa” eivätkö koe kuuluvansa työyhteisöön. He kokevat ulkopuolisuuden tunnetta ja pelkäävät joutuvansa toisten hampaisiin. Eräs kirjoittaja jopa pohti, ettei olisi jäänyt ennenaikaiselle eläkkeelle, jos olisi kokenut osallisuutta.

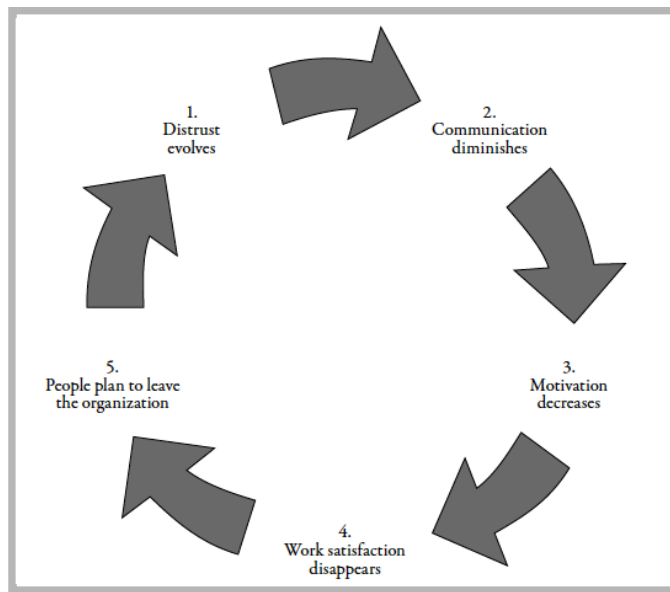
*Kun he eivät ole saaneet tukea omalta pedagogiselta johtajaltaan, myös he passivoituvat kaikelle uudelle ja kehittämiselle; tässä tapauksessa henkilökunnan osallisuutta. nM9*

*He kokevat ulkopuolisuutta ja heidän mielestään johdon tuki on jäänyt olemattomaksi. nM18*

*Henkilökunta voi huonosti ja on kaivautunut entistä syvemmin poteroihinsa, koska kaikki pelkäävät tekevänsä virheitä ja joutuvansa toisten hampaisiin. nLto1*

*Henkilökunnan osallisuus olisi vaikuttanut työhyvinvointiin ja vaikuttanut jaksamiseen enkä olisi eläköitynyt! nM3*

Edellisessä toiminta kohdassa (luku 7.1.2.) yksi kirjoittaja oli kirjoittanut oman kehittymiskohteen: rohkaistua ilmaisemaan omat mielipiteet ja ajatukset. Onko se taidon puutetta vai opittua hiljaisuutta vai luottamuksen puutetta? Mäntynen (2016, 272) kirjoittaa, että toisaalta emotionaalisen itsetietoisuuden puute ilmenee rakentavan vuorovaikutuksen vähytenä ja heikkoutena (taidon puutteena) toisaalta ihmiset voivat pelätä ilmaista mielipiteensä ja heillä voi olla epäoikeudenmukaisuudesta kokemuksia (luottamuksen puutetta ja opittua hiljaisuutta). Laine on tutkinut luottamuksen merkitystä työssä. Hänen laatimalla ”Epäluottamuksen kehällä” epäluottamus vähentää keskustelua, motivaatiota ja työtyytyväisyyttä. Tältä kehältä pitää pyrkiä pois, koska se voi saada työntekijän lopulta suunnittelemaan työpaikan vaihtoa. (Laine 2008, 82.) Koska epäluottamus vähentää keskustelua, se vähentää samalla osallisuutta. Tästä aiheesta lisää seuraavan otsakkeen alla.



KUVIO 10. Epäluottamuksen kehä (Laine 2008, 82.)

Epäluottamuksen kehältä pitää pyrkiä turvallisuuteen ja sitoutumiseen. Salovaara ja Honkonen (2013, 34–36) ovat tutkineet mistä asioista turvallinen ilmapiiri rakentuu. Ensin on hyväksyntää ja välittämistä. Sitten luottamusta, haavoittuvaksi alistumista ja tuen antamista. Kun nämä neljä turvallisuuden osatekijää toimivat, synnyttävät ne viidennen osatekijän eli sitoutumisen.

#### 7.1.4. Syitä ja parannusehdotuksia

Tutkimukseen osallistujat, jotka kirjoittivat, ettei henkilökunnan osallisuus ole lisääntynyt, kertoivat myös syitä ja parannusehdotuksia. Muutosvastarinta oli yleisin syy siihen, ettei osallisuus ollut lisääntynyt. Varsinkin ”vanhat jäärät” jarruttavat kehitystä. Jonkun mielestä osallisuutta ei vielä viiden vuoden päästä tunneta. Johtaja voi olla osallisuuden jarruna, jos hän ei ole innostunut ja muutosta tukeva. Työntekijöiden ja johdon vaihtuvuuden hidastavat myös kehitystä. Sulkeutuneisuus eli eri ryhmissä on erilaiset säännöt ja ryhmien ovat tiukasti kiinni, on myös esteenä.

*Muutosvastarinta on huomattavaa työntekijöissä. Muutaman kuukauden yhdessäolon jälkeen on ehditty tutustumaan ja huomataan, että yhtäläisyyksiäkin löytyy, mutta silti löytyy jostain asioista yhteentörmäyksiä ”kun meillä on aina toimittu näin” ja halutaan pitää kiinni vain omista vanhoista toimintatavoista kiinni. nM2*

*Eri ryhmissä on erilaiset säännöt ja ryhmien ovet ovat tiukasti kiinni. Henkilökunnan vaihtuvuus on suurta ja sairauspoissaolot runsaita. nLto1*

*Ryhmän työntekijät kokevat, etteivät ole osallisia työyhteisössään. Johdon vaihtuvuus ja työmäärä ovat olleet vaikuttamassa tilanteeseen. nM18*

*Kukaan ei oikeasti vielä tiedä mitä osallisuus oikeastaan tarkoittaa. Viisi vuotta asiaa on vain pinnallisesti pyöritelty eri ”palaverissa”. Pedagogisen johtajan oma kiinnostus asiaan on ollut vähäistä. Henkilökunta on jäänyt vaille tukea ja asiaan innostuneen henkilön paneutumista asiaan. Työntekoa on jatkettu vanhaan malliin, mutta tavoite ja työn arviointi on puuttunut. nM8*

Parannusehdotuksiksi kirjoittajat ehdottavat vuorovaikutusta ja konkreettisia suunnitelmia. Kaiken perustaksi tarvitaan kuitenkin luottamusta ja tilanantoja.

*Vanhat tavat tiukassa ja vain pitkällisellä, uuvuttavillakin keskusteluilla ja konkreettisilla suunnitelmilla eteenpäin. nM10*

*Muutosta tarvitaan myös pedagogisessa johtamisessa niin, että luotetaan henkilökuntaan, annetaan tilaa ja mahdollisuuksia, kannustetaan ja kuunnellaan. nM14*

Mäntynen (2016, 272–273) pitää osallisuuden esteenä kielteisiä tunnekokemuksia. Aineistostani ei tule niiden merkitys osallisuuden esteinä selvästi esille, koska tunteista on kirjoitettu vähän. Toisaalta negatiivisista tunteista kirjoitetut asiat ovat merkittäviä: passivoituminen, ulkopuolisuuden tunne, pelkääminen, huonosti voiminen ja jaksamattomuus. Vaikka tunteista kirjoitetaan suoraan vähän, löytää toiminnasta piirteitä, jotka varmasti herättävät tunteita esimerkiksi selkään puukottamisen ja toisten vahtimisen (nLto1). Tunteista kertovat asiat pitää aavistaa sanojen merkitysten takaa. Enemmän syiksi siihen, ettei työntekijöiden osallisuus ole lisääntynyt, kerrotaan yhteistyönpuutteesta, muutosvastarinnasta ja johtoon liittyviä tekijöistä. Pelkääminen on turvallisuuden vastakohta ja erittäin suuri este osallisuudelle. Kun ihminen pelkää, hän ei uskalla tehdä virheitä eikä ottaa riskejä. Utta luodessa tulee aina virheitä. (Salojärvi 2006, 55.) Nijstad (2009, 130–134) kertoo pelkäämisestä, että ihmiset eivät kerro toisille uusista asioista tai

näkökannoista, jos ilmapiiri ei ole suotuisa. Toisaalta, kun ilmapiiri on salliva, ryhmän jäsenet voivat korjata toistensa virheitä. Johtajaa tarvitaan kannustamaan ja rohkaisemaan eriävien mielipiteiden esittämistä. (Nilstad 2009, 159, 174.)

Galanes ja Adams (2013, 171) kertovat, että vuorovaikutusta on periaatteessa kahdenlaista: tukevaa tai puolustavaa vuorovaikutusta. Tukevassa vuorovaikutuksessa yritetään ymmärtää mitä toinen haluaa viestillään kertoa, se on ongelmaperustaista ja siinä on empatiaa mukana. Vuorovaikutus on tasa-arvoista ja siinä ollaan avoimia toisten ideoille ja mielipiteille. Puolustavassa vuorovaikutuksessa arvostellaan, kontrolloidaan, johdetaan keskustelua tiettyyn suuntaan, ei välitetä toisista, ollaan ylimielisiä eikä siinä ole tilaa toisille ideoille ja mielipiteille. Osallisuuden toimiessa vuorovaikutus on tukevaa. Taulukossa 2 on ensimmäisen kulmakiven asiat koottu yhteen.

TAULUKKO 2. Ensimmäinen kulmakivi

<b>Ensimmäinen kulmakivi:</b> Miten osallisuudelle luodaan myönteiset olosuhteet ja ilmapiiri	Lisännyt osallisuutta	Ei lisännyt osallisuutta
Käytänteet (rakenteet)	Toimivat rakenteet Jaettu johtajuus Riittävästi aikaa keskusteluun Joka yksiköllä oma pedagoginen johtaja	Ryhmät eivät tee yhteistyötä Tiedotus ei toimi
Toiminta	Toimiva dialogi Reflektio toimii	Tavoite ja arviointi puuttuvat Ei dialogia Moitetta Ei oman työn reflektointia
Seuraukset, tunteet	Me-henki Rohkeus, suvaitsevaisuus ja kannustaminen lisääntynyt Valtautumisen tunne Työhyvinvointi lisääntynyt	Ennen aikainen eläköityminen Passivoituminen Ulkopuolisuuden tunne Kuppikunnat ja toisten seuranta
Syyt		Muutosvastarinta Johdon ja henkilökunnan vaihtuvuus suurta Ei tukea ja asiaan innostunutta johtajaa Osallisuutta ei vielä tunneta Eri ryhmissä erilaiset säännöt ja ryhmien ovet tiukasti kiinni
Parannusehdotuksia		Keskustelut ja konkreettiset suunnitelmat, Tarvitaan luottamusta ja tilanantamista

Erittäin mielenkiintoinen havainto oli, että silloin kun henkilökunnan osallisuus ei ollut lisääntynyt, kirjoitettiin paljon johtajaan liittyviä asioita. Ne on koottu taulukkoon 6, joka on liitteenä. Tulkitsen tämän niin, että johtajan asema on erilainen ryhmän eri vaiheissa. Silloin kun ryhmän toimintakulttuuri ei tue osallisuutta, ryhmässä tarvitaan selkeää johtajaa.

## 7.2. Toinen kulmakivi: Miten pedagoginen johtaja kerää tietoa työntekijöistään

Koulumaailman puolelta löytyy metafora johtajasta pelinrakentajana (Salovaara & Honkonen 2013, 22). Jotta pelinrakentaminen onnistuu, täytyy pelaajat tuntea ja se taas edellyttää tiedonkeräämistä heistä ja olosuhteista, joissa he toimivat. Samalla pelinrakentajan täytyy omalla esimerkillään olla mallina ja kannustaa pelaajia. Juuti (2016, 37, 156) nimeää esimiehen keskeiseksi tehtäväksi sen, että he nostavat työntekijöiden parhaiden puolet esiin ja saavat heidät kukoistamaan työssään. Tähän tarvitaan työntekijöiden tuntemusta ja toimivaa suhdetta heihin. Esimiehen pitää kuitenkin maltaa odottaa, että hänellä on riittävä läheisyyden taso ennen kuin hän yrittää vaikuttaa alaisiin.

Keskustelun merkitys korostuu tässäkin kulmakivessä. Johtajan odotetaan mahdollistavan keskustelun olemalla luotettava, tilaa antava, avoin, kiireetön, tuttu ja helposti saatavilla. Dialogilta odotetaan kannustamista ja tukemista ja sitä että huolistakin voi kertoa, eikä niitä ohiteta. Dialogiin kuuluu myös kuulluksi tuleminen. Ongelmat käsitellään pian. Palaverin rakenteillakin on merkitystä. Niiden pitää selkeitä ja tukea muidenkin kuin esimiehen puhetta.

*Dialogi toimii ja on osapuolia kannustavaa ja tukevaa. M3*

*On oikeasti vaikuttamismahdollisuuksia, on tullut oikeasti kuulluksi!! M4*

*Henkilökunnan huolia ei ohiteta, vaan asioille ja epäkohdille yritetään aidosti ja oikeasti tehdä jotain ja parantaa niitä yhdessä. M12*

*Ongelmat nostetaan pian esiin: mietitään kaikkia kuunnellen yhteinen sopimus, jota toteutetaan määräjän ja sitten arvioidaan. Lto1*

*Palaverirakenne on selkeä. Siinä on paljon tilaa henkilökunnan äänelle (esimies ei ole ainoana koko ajan äänessä). M19*

Keskeiseksi tekijäksi vastaajat nostavat myös johtajan läsnäolon. Jos johtaja ei ole riittävästi läsnä, ei kohtaamisille ole aikaa ja tilaisuutta. Jotkut kyllä ymmärtävät, että johtaja on ”puun ja kuoren välissä”. Heiltä odotetaan paljon, mutta resursseja annetaan liian vähän.

*Pedagogisen johtajan läsnäolo on vähäistä, jolloin asiat jäävät puhumatta ja hoitamatta. nM4*

*Johtajalla on valtava määrä alaisia ja henkilökunnan todellinen kohtaaminen ja työn todellinen tietämys on olematonta. nM9*

Toisaalta johtajan tekemiset ja tekemättä jättämiset sekä suhtautuminen esimerkiksi sijaisiin vaikuttavat myös siihen, ettei keskustelu onnistu. Ne luovat ilmapiiriä, etteivät henkilökunnan asiat ole merkittäviä ja vähentävät luottamusta johtoon sekä sulkevat henkilökunnan suut. Samalla pelon ilmapiiri kasvaa.

*Sijaisilla tai ”maan hiljaisilla” ei ole sanansijaa, eikä heitä kuunnella. nM1  
 Pedagoginen johtaja on nähnyt ja kuullut kaikenlaista mitä ryhmissä on tapahtunut, mutta aika ja innostus ei ole riittänyt niitä syvällisesti pohtimaan. nM8  
 Vahvan johtajan hallitseva ote ja kaikkivoipaisuus on totuttanut henkilökunnan olemaan ”kuuliaista”. nM14  
 Ei osallistumista vaan paasausta ja moitetta ja ohittamista nM17  
 Kaikki pelkäävät tekevnsä virheitä ja joutuvansa toisten hampaisiin. nLto1*

Taulukkoon 3 on kerätty toisen kulmakiven keskeiset asiat.

TAULUKKO 3. Toinen kulmakivi

<b>Toinen kulmakivi:</b> Miten pedagogisen johtaja kerää tietoa työntekijöistään	Lisännyt henkilökunnan osallisuutta	Ei lisännyt henkilökunnan osallisuutta
Läsnäolo	Johtaja läsnä	Johtaja ei ole läsnä
Dialogi	Dialogi toimii ja sille on riittävästi aikaa kehityskeskustelut selkeä palaverirakenne	Johtaja haluaa kontrolloida kaiken ei reflektointia
Henkilökunnasta		Luottamus johtoon mennyt muutosvastarinta, pelko

### 7.3. Kolmas kulmakivi: Miten pedagoginen johtaja hyödyntää työntekijöiltään saatua tietoa ja ottaa se pohjaksi yhteiselle toiminnalle.

Kannustamiseen tarvitaan tietoa mistä ihminen on kiinnostunut ja mitä hän tekee. Pedagoginen johtajan tulisi olla tukemassa ja kannustamassa alaisia hyvään työhön. Työntekijöiden motivointiin tarvitaan kykyä katsoa työtä työntekijän silmin ja auttaa hänet haasteissa eteenpäin. Tähän tarvitaan havainnointia ja vuorovaikutusta. (Juuti 2016, 66–67).

Merkittävä asia, joka tässä kulmakivessä nousee esille, on uskaltaminen. Uskaltaessaan työntekijät alkavat luottaa omiin vahvuuksiinsa ja tuovat niitä esille. Työntekijät ottavat myös vastuuta työstään.

*Työntekijät uskaltavat ideoida ja kaataa raja-aitoja. Kukaan ei sano ”näin olemme tehneet ennenkin”. M15*

*Pedagoginen johtajuus on herätellyt henkilökunnan miettimään omaa vastuuta työn tekemisessä; mikä on minun osuuteni lapsen onnistuneen päivän (=hyvän kasvatuksen, oppimiskokemusten) kokoamisessa. M18*

*Yhdessä on keskusteltu pedagogisesti kestävä suunnitelma lasten tarpeiden yksilöllisestä huomioimisesta tavoitteiden suuntaisesti ja kaikki osaavat ottaa ne huomioon toiminnassa. Lto1*

Keinoina pedagoginen johtaja käyttänyt on herättelyä huomaamaan pieni asioita ja jättää ylhäältä päin määrääminen väliin. Johtaja myös kannusta ja antaa myönteistä palautetta. Hän arvostaa henkilökunnan ”hiljaista tietoa” ja auttaa jakamaan sitä sekä kunnioittaa henkilökunnan mielenkiinnonkohteita.

*Herätellään henkilöstöä huomaamaan pienet asiat, joihin voidaan puuttua, joita voidaan lähteä työstämään. M1*

*Ei ylhäältäpäin määräämistä M4*

*”Hiljainen tieto” talossamme tulee nyt jaettua kaikkien hyväksi henkilöstötiimissä M10*

*Henkilökunnan mielenkiinnon kohteita kunnioitetaan. Työyhteisön hyvinvointiin on panostettu, koska se lisää yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja tätä kautta osallisuutta. M11*

Kun johtaja saa tietoa alaisistaan, hän voi hyödyntää sitä niin, että ohjaa työntekijöitä saamaan onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemukset lisäävät henkilökunnan myönteisiä kokemuksia ja vahvistavat itseluottamusta. Itseluottamus taas lisää vapautuneisuutta ja myönteistä ilmapiiriä. Epäonnistumiset kannattaa käsitellä nopeasti ja keskittyä onnistumisiin. (Rauhala ym. 2013, 96–97.)

Johtajan toiminta voi olla hyödyntämättä alaisilta saatua tietoa ja siten vähentää osallisuutta. Oleellisena asiana vastaajat nostavat silloin esille, että he toimivat ”itseohjautuvasti” ja sinnittelevät. Johtajat ovat työllistyneet muihin tehtäviin tai johtaja ei ole innostunut henkilökunnan osallisuudesta. Voi olla myös, että johtaja on nuori ja arka, ettei uskalla vaatia muutosta. Päiväkodissa ei ole onnistuttu löytämään yhteistä linjaa. Onko osallisuutta ymmärretty oikein edes viiden vuoden päästä. Johtaja myös paasata ja ohittaa. Ongelmaksi nostetaan myös vaihtuva henkilökunta.

*Päiväkodin henkilökunta on tottunut toimimaan ”itseohjautuvasti”, koska pedagoginen johtaja on vaihtunut vuosittain. Yhtenäistä linjaa päiväkodin käytäntöihin ja toimintaan ei ole muodostunut, vaan selviydytään arjesta ”näillä mennään”. Muutama vahva persoona vakituisesta henkilökunnasta ohjaa toiminnan suuntaa. nM1*

*Johtajat on työllistetty muihin tehtäviin nM5*

*Pedagogisen johtajan oma kiinnostus asiaan on ollut vähäistä. Henkilökunta on jäänyt vaille tukea ja asiaan innostuneen henkilön paneutumista asiaan. nM8*

*Pedagoginen johtajuus ei näin ollen päässyt koskaan kunnolla alkuun, sillä nuori LTO ei myöskään uskaltanut perustella toimintaansa riittävän hyvin, saati että olisi uskaltanut vaatia toisenlaista käytöstä. nM12*

*Esimies ei ole onnistunut innostamaan/johtamaan henkilökuntaa osallisuuteen. Työyhteisössä pidetään kiinni vanhoista tottumuksista ja tavoista. Osallisuus on vain kauniita sanoja; paperilla kaikki jatkuu kuin ennenkin. nM16*

*Vaihtuva henkilökunta, useat sijaiset häiritsevät -> täytyisi saada pk niin houkuttelevaksi, että henkilökunta pysyisi. nM14*

Taulukossa 4 on kolmannen kulmakiven keskeiset asiat

TAULUKKO 4. Kolmas kulmakivi

<b>Kolmas kulmakivi:</b> Miten pedagoginen johtaja hyödyntää alaisista saatua tietoa ja ottaa se pohjaksi yhteiselle toiminnalle	Lisännyt henkilökunnan osallisuutta	Ei lisännyt henkilökunnan osallisuutta
Ilmapiiri	Rohkeaa, Ulospäinsuuntautuvaa, keskustelua pedagogiikasta, me-henki	Ei yhtenäistä linjaa, koska vaihtuvat johtajat itseohjautuvuus vahvat persoonat johtavat
Johtajan keinot	Herätellään huomaamaan asiat, joihin voidaan puuttua henkilökunnan, mielenkiinnonkohteita kunnioitetaan, työyhteisön hyvinvointiin panostetaan	Johtaja työllistetty muihin tehtäviin, johtaja ei ole kiinnostunut henkilökunnan osallisuudesta tai ei uskalla vaatia toisen laista käytöstä, ei tue henkilökuntaa
Henkilökunta		Pidetään kiinni vanhasta vaihtuva henkilökunta, sijaiset

#### **7.4. Neljäs kulmakivi: Miten pedagoginen johtaja reflektoi ja kehittää uusia osallisuutta tukevia toimintatapoja omassa työssään**

Taito reflektoida pitää sisällään toiminnan arvioinnin ja pohtimisen. Reflektointia varten toiminta pitää tehdä näkyväksi eli dokumentoida. Jätän tästä kohdasta pois edellisten kulmakivien kanssa yhteiset asiat esimerkiksi dialogin ja kannustamisen, koska ne on käsitelty jo siellä. Aineistostani ei löydy materiaali siihen miten pedagogisen johtajan oma taito kasvaisi reflektoidessa vaan materiaali

käsittelee miten pedagoginen johtaja voi kannustaa toisia itsenäiseen tai yhteiseen reflektioon. Kirjallisuudessa johtajan itsetietoisuutta ja reflektiota korostetaan. Silloin kun johtaja on itsetietoinen ja armollinen itseään kohtaan, hän esimerkiksi rohkaisee työntekijöitä kohtaamaan oman keskeneräisyyden. (Koski 2015, 192–193; Rauhala ym. 2013, 207.) Tämä näkökulma oli lastentarhanopettajilta ehkä jäänyt tunnistamatta. Ja toisaalta ei ole tavallista, että johtaja näyttää heikkoutensa. Toivottavasti se lisääntyy luottamuksen ja rohkeuden lisääntyessä varhaiskasvatuksessa. Koski (2015, 196, 204) jatkaa, että ilman reflektiota ei tapahdu ammatillista kasvua ja kehitystä. Yhteisöllisyys lisääntyy yhteisessä oppimisessa. Reflektiossa asetutaan alttiiksi arvostelulle ja taito antaa palautetta ja vastaanottaa sitä ovat erittäin tärkeitä. Palautetyöskentely on edellytys uuden oppimiselle ja toiminnan kehittymiselle. (Koski 2015, 199–201.) Myönteiset oppimiskokemukset kannustavat oppimaan uutta ja yhdessä asioiden pohtiminen rikastuttavat käsityksiä opitusta (Ylönen 2015, 41).

Tässä neljännessä kulmakivessä haasteet otetaan kehittymistä tukevinä tehtävinä. Osallisuuskin on avattu haasteena ja mahdollisuutena.

*Pedagoginen johtajuus on käynyt tiimeissä keskustelua toiminnan arvioimiseksi ja kehittämiseksi säännöllisesti. Tiimissä puolestaan käydään jatkuvaa vuoropuhelua, tiimin jäsenet hyvässä hengessä toinen toisiaan haastaen. Arvioidaan yhdessä tapoja toimia ja vaihdetaan ajatuksia. Pedagoginen johtaja on silloin tällöin tarjonnut tiettyjä teemoja pohdittavaksi. M8*

*Olemme innostuneita henkilökunnan osallisuudesta, joten kutsuimme alueeltamme myös edustuksen aluetiimiin, siinä jaamme alueen yhteisiä asioita ja luomme yhteisöllisiä toimintatapoja alueelle. M10*

*Alunperin ajatus on markkinoitu hyvin ja osallisuus on avattu KONKREETTISIN esimerkein henkilöstölle → mitä tämä tuo tullessaan jokaisen työhön, jos tämä onnistuu. Mitä merkitystä osallisuudella on henkilöstölle. M11*

Johtamisen korkein taso nykykäsityksen mukaan on jaettu johtaminen. Siihenkin tässä kulmakivessä viitataan.

*Talossamme toimii henkilöstötiimi, johtajuus on jaettua henkilöstön keskuuteen. M10*

Tämä neljäs kulmakivi on tavallaan portaiden ylin askelma. Aikaisempien kulmakivien täytyy toimia, että tälle kulmakivelle päästään. Jos johtajan taito kerätä tietoa alaisistaan ja taito hyödyntää sitä ei toimi, ei alaiset lähde oikeasti mukaan tähän reflektioon ja kehittämään uusia toimintatapoja. Silloin vasta kun työntekijät kokevat itsensä tasa-arvoisiksi ja osallisiksi, he oppivat toisilta parhaiten (Helminen 2015, 50–52; Karvinen 2015, 116). Aineistosta löysin yhden uuden asian, joka sopii vain tähän kulmakiveen. Se kirjoitettiin, silloin kun pedagoginen johtaja ei ole lisännyt henkilökunnan

osallisuutta. Kirjoittaja kertoo, että koulutusten pitää muuttua. Niissä pitää olla jotain konkreettista, joka auttaa ajattelutavan muutokseen.

*Ei ole osattu saada koko henkilökuntaa mukaan työhön eli käytännön esimerkein esim. koulutukset pitäisi kaikki saada ajattelemaan asioita eri tavalla. Koulutukset tulisi saada sellaisiksi, että kaikki tekevät konkreettisesti jotakin -> ajattelutavan muutos.  
nW7*

Tiililä (2016, 46) kirjoittaa samasta asiasta. Pelkkä tieto ei riitä. Tarvitaan oma oivallus, oman kokemusmaailman kosketus ja itsetutkistelua. Monesti se oivallus pitää tapahtua ensin johtajassa, että hän voi esimerkillään ja uskollaan asiaan välittää sen muille. Ajattelutavan muutosta ei ole helppo saada pelkällä koulutuksella.

Rauhala ym. (2013, 66, 71) kertovat tiimisisusta. Se syntyy yhdessä innostumisesta, ajattelusta ja tekemisestä. Johtajalla on siihen avaimet. Hän omalla esimerkillään luo toimintakulttuuria ja luottamalla työntekijöihin hän valaa itseluottamusta heihin. Taulukossa 5 on neljännen kulmakiven keskeiset asiat.

TAULUKKO 5. Neljäs kulmakivi

<b>Neljäs kulmakivi:</b> Pedagogisen johtajan taito reflektoida ja kehittää uusia osallisuutta tukevia toimintatapoja omassa työssään.	Lisännyt henkilökunnan osallisuutta	Ei lisännyt henkilökunnan osallisuutta
Toiminta	Johtaja kannustanut henkilökuntaa yhteiseen reflektioon ja kehittämiseen Toimivat rakenteet Jaetaan opittua eteenpäin	
Koulutus		Koulutuksiin muutosta: tarvitaan jotain konkreettista, joka lisää omaa oivallusta ja asenne muutosta

## 8. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli löytää pedagogisen johtamisen kulmakivet, jotka lisäävät henkilökunnan osallisuutta. Tutkimustuloksenani muodostuneet kulmakivet perustuivat muokattuihin lasten osallisuuden kulmakiviin ja vahvistivat Vasu 2016 ohjeet, miten pedagoginen johtaja lisää henkilökunnan osallisuutta. Vasu 2016 ohjeet saivat myös lisäystä, miten käytännössä ohjeita voisi noudattaa. Samalla tuli esille, että myönteiset olosuhteet, ilmapiiri ja toimivat rakenteet ovat kaiken perusta eli toimintakulttuurin tulee tukea osallisuutta. Jos toimintakulttuuri ei ole tue osallisuutta, ei toisista kulmakivistä kannata odottaa hyvää hyötysuhdetta. Perusedellytys on, ettei johdon yhtenäinen linja vaihdu usein. Laineen (2008, 32) epäluottamuksen kehälle ei kannata jäädä vaan pyrkiä sieltä kaikin keinoin pois. Pyrkimys on turvalliseen ilmapiiriin ja myönteisyyden kehälle, jossa on riittävästi vuorovaikutustaitoja ja luottamusta käsitellä ristiriitoja rakentavalla tavalla. Löytämäni kulmakivet muodostavat kehän, joka vahvistaa itse itseään. Kun kehällä pyöritään, niin osallisuudessa päästään syvemmälle.

Osallisuudessa ja työhyvinvoinnissa on samoja elementtejä. Oppiva ja hyvinvoiva henkilökunta ovat varhaiskasvatuksen laadun merkittävimmät tekijät (Fonsén & Parrila 2016, 32). Kun yhdistin työhyvinvointi asioita osallisuuteen, sain ”osallisuuden kehän”. Se muodostuu luottamuksesta, yhteishengestä ja oppivasta ryhmästä sekä arvostuksesta ja vuorovaikutuksesta. Pedagogisen johtamisen tulee käyttää kulmakiviä, jotta päästäisiin ja pysyttäisiin osallisuuden kehällä. Tutkimustulokseni nostavat samanlaisia asioita kuin osallisuuden kehässä on.

Merkittävä tutkimustulos oli myös se, että lastenhoitajat vastasivat täysin eri tavalla kuin lastentarhanopettajat. Lastenhoitajat keskittyivät konkreettisiin asioihin kuten toiveisiin lapsiryhmien pienentämisestä ja resurssien lisäämisestä sekä lasten osallisuudesta. Pedagogisesta johtamisesta he eivät juuri kirjoittaneet kuin silloin, kun kertoivat ettei henkilökunnan osallisuus ollut lisääntynyt. On tärkeä pohtia, mistä vastausten erot johtuvat ja sitten toimia niin, että erot pienenisivät.

Merkittävä havainto oli, että silloin kun pedagoginen johtaminen ei lisännyt henkilökunnan osallisuutta, kirjoitettiin paljon pedagogisen johtajan ominaisuuksista ja tekemisistä. Ne olivat osallisuuden esteinä. Kun pedagoginen johtaminen oli lisännyt osallisuutta, kirjoitettiin paljon toimintakulttuurista. Tämä vahvistaa teoriaa siitä, että ryhmä tarvitsee erilaista johtamista ryhmän eri

vaiheiden aikana (Nijstad 2009, 185–190). Aluksi pedagogisen johtajan toiminta on erittäin merkittävää. Sitten kun on päästy osallisuuden kehälle ja jaettuun johtajuuteen, pedagoginen johtaminen jakaantuu usealle. Johtajasta tulee toiminnan mahdollistajana ja tukija. Hän ei ole enää ainoa joka käyttää pedagogista johtamista. Yhteenvedon voisin todeta, että pelkät osallisuuden kulmakivet eivät riitä lisäämään henkilökunnan osallisuutta. Tarvitaan erilaista johtamista ryhmän eri vaiheissa ja pyrkimystä tietoisesti vähentää eri työntekijäryhmien osattomuutta. Lisäksi suotuisat olosuhteet, ilmapiiri ja rakenteet osallisuudelle ovat kaikille välttämättömät.

### *8.1. Osallisuus vai hyvinvointi sekä mitä osallisuudella tavoitellaan*

Joissakin vastauksissa kirjoitettiin hyvinvoinnista. Kerrottiin, että osallisuus lisää hyvinvointia. Joissakin vastauksissa kirjoitettiin ettei työntekijöiden osallisuudesta oltu edes kuultu. Osallisuus - sanan käyttö on melko uutta. Yk:n ihmisoikeuden julistuksessakaan sitä ei käytetä. Osallisuudelle löytyy myös paljon lähikäsitteitä, kuten luvussa 2.3. kerroin. Kirjallisuudesta löytyy myös teoksia, joissa käsitellään osallisuutta mainitsematta osallisuus -sanaa. Niissä puhutaan hyvinvoinnista. Mikä on osallisuuden ja (työ)hyvinvoinnin suhde toisiinsa? Ensimmäisenä esimerkkinä otan Rauramon (2009) hyvinvoinnin portaat. Ne ovat saaneet vaikutteita Maslowin ihmisen perustarpeista alkaen välttämättömmistä tarpeista ja etenevät askel askeleelta. Alimpana niissä on psykofysiologiset tarpeet, joihin kuuluvat esimerkiksi terveelliset elintavat ja työkuormituksen säätely. Seuraavaksi tulee turvallisuuden tarve, johon Rauramo liittyy oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen työyhteisön. Kolmantena on liittymisen tarve eli yhteishenki ja hyvä ilmapiiri. Neljäntenä on arvostuksen tarve, johon kuuluu eettisesti kestävä arvot ja henkilöstön osallistuminen. Viimeisenä on itsensä toteuttamisen tarve, jossa tavoitteena on oppiva organisaatio, luovuus ja vapaus. Etenemisen ei tarvitse mennä näin suoraviivaisesti, mutta perusidea on, ettei oppivaan organisaatioon ja vapauten päästä hyppäämällä monia tarpeita yli. Niihin pääseminen vaatii aikaa ja työtä. Osallisuuteen verrattuna hyvinvoinnin portaissa on samoja elementtejä. Varsinkin turvallisuus, yhteisöllisyys, arvostus ja itsensä toteuttaminen liittyvät osallisuus teksteihin. Yhtäläisyyttä on myös porrasmaisuudessa, ainakin turvallisuuden tarve pitää olla tyydytettynä ennen kuin ihmiset uskaltavat osallistua.

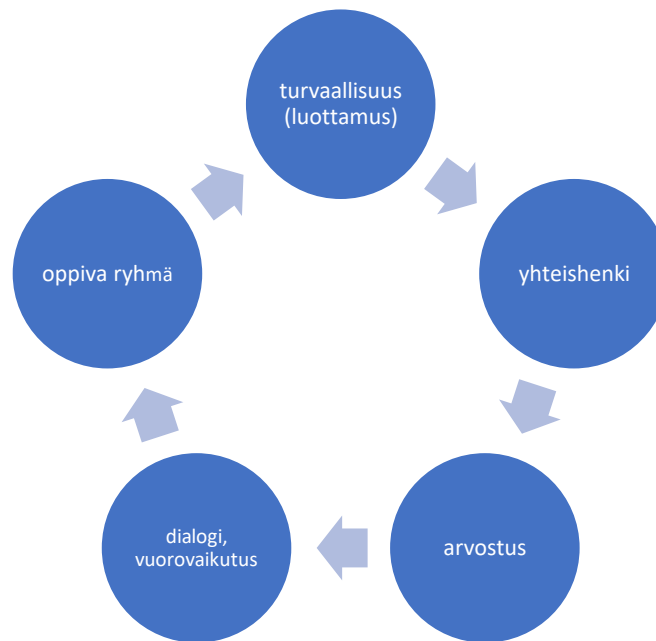
Mankan mukaan työhyvinvointi on kokonaisuus koostuen oikeudenmukaisesta ja johdonmukaisesta johtamisesta, toimivasta organisaatorakenteesta, vuorovaikutuksesta sekä työntekijän terveydestä. Työhyvinvointi ei ole pelkästään yksilön vaan koko yhteisön asia. (Manka 2013, 35.) Mankankin määritelmässä on samoja asioita kuin osallisuudessa.

Haapaniemi ja Raina (2014, 76–77) kirjoittavat kirjassaan Rakenna oppiva ryhmä, että pedagogisen viihtymisen kulmakivet ovat turvallisuus, joka on merkki hyvinvoinnista; uteliaisuus, joka innostaa oppimaan sekä toimiva vuorovaikutus, joka parantaa oppimista. Näkisin, että oppiva ryhmä on lähellä oppivaa organisaatiota. He ovat siis Rauramon hyvinvoinnin ylimmällä portaalla.

Juuti (2006, 85) kirjoittaa, että työyhteisön hyvinvoinnin kehittäminen on synnyttänyt oppivan organisaation. Oppivassa organisaatiossa jokainen kehittää oma osaamistaan ja antaa taitonsa yhteisön käyttöön. Yhdessä opitaan toisilta. Oppivan organisaation kulttuurissa ollaan avoimia, luotetaan ja arvostetaan toisia. Nivala (2006, 98–99) vielä liittyy yhteisen vaikuttamisen asioihin ja työntekijöiden voimaantumisen listaan. Hyvinvointia ei voida antaa ulkoapäin. Johtamisen pitää tukea jokaisen osallistumista. Nivala etsii mielestäni osallisuus -sanaa. Mitä muuta osallisuus on kuin turvallista asioiden jakamista arvostavassa ilmapiirissä? Tähän varmasti liittyy tunne siitä, että kuuluu joukkoon.

Näissä lähteissä ei käytetä osallisuus -sanaa. Osallisuus ei ole itseisarvo vaan se, mitä sillä saavutetaan. Joten osallisuudesta voidaan puhua, vaikka sitä ei sanana mainittaisi. Osallisuus on hyvinvoinnin merkittävä mahdollistaja. Hyvinvointi on kuitenkin isompi kokonaisuus, siihen kuuluu muutakin kuin osallisuus esimerkiksi terveys ja terveyspalvelut.

Edellä mainituista hyvinvoinnin lähteistä ja Vasu 2016 osallisuuden jaottelusta muotoilen mitä hyvin toimiva osallisuus on ja mitä se saa aikaiseksi. Osallisuus on Vasu 2016 perusteissa: vuorovaikutusta, arvostusta, äänen kuuluviin saantia, lapsen aloitteisiin pysähtymistä ja yhdessä toimimista. Osallisuus lähtee puolustamaan sitä, että heikompi tulee mukaan otetuksi ja kuulluksi. Tätä minusta tarkoittaa äänen kuuluviin saanti ja lapsen aloitteisiin pysähtymistä. Vuorovaikutus ja arvostus löytyvät myös hyvinvoinnissa. Yhdessä toimiminen on lähellä yhteishenkeä. Luottamus syntyy siitä, että saa äänensä kuuluviin, voi toimia ja vaikuttaa yhdessä. Lopputulokseksi saan kuvion 13. Kutsun kuviota ”osallisuuden kehäksi”. Osallisuuden perusta on luottamus, tavoitteena yhteishenki ja oppiva ryhmä. Arvostus ja vuorovaikutus ovat keinoja hoitaa yhteisöllisyyttä. Kaikki osatekijät ovat tärkeitä ja mahdollistavat toisensa. Fonsénkin (2016, 192) tuo esille, että osallisuus on mahdollista vain silloin kun luotetaan, arvostetaan ja ollaan dialogissa. Tutkimustulokseni vahvistavat ”osallisuuden kehän”. Silloin kun osallisuus oli lisääntynyt, kirjoitettiin samoista asioista.



KUVIO 12. ”Osallisuuden kehä” eli mitä hyvin toimivalla osallisuudella tavoitellaan.

Wink (2006, 140) ilmaisee työhyvinvoinnin tavoitteet mielestäni selkeästi. Hänen mukaan luottamus- ja välittämiskulttuuri ovat hyvinvoinnin perusta. Niistä seuraa yhteisöllisyys ja kannustus. Lopulta ihminen uskaltaa olla oma itsensä. Hänkään ei käytä osallisuus -sanaa.

Kirjallisuudessa löytyy nyt myönteisyydestä ja hyvän huomaamisesta kirjoja. Niissä pyritään samaan hyvänkierre aikaiseksi ja vapauttamaan ihmisissä luovuus. Hyvänkierteessä ei keskitytä virheisiin, vaan virheistä otetaan opiksi ja katsotaan, miten voitaisiin mennä eteenpäin. Myönteisyyden ja hyvän huomaamisen kirjojen tavoitteet ovat kuin suoraan Winkin Työhyvinvoinnin tavoitteista. Kirjat antavat käytännön keinoja päästä tavoitteisiin.

Kirjoitin edellä hyvin toimiva osallisuus. Voi olla heikosti toimiva osallisuus, mutta onko negatiivista osallisuutta. Onko se silloin osallistaminen, joka ei johda osallisuuteen? Jos valtasuhteet eivät ole tasapainossa, eikä erilaisia näkökulmia arvosteta ja sallita tulee osallisuuden toteutumiseen ongelmia. Osallisuus on silloin näennäistä ja osallistaminen aiheuttaa jännitteitä ja ristiriitoja. (Pakkala 2011, 177.)

Nijstad (2009, 185–190) korostaa, että tarvitaan erilaista johtamista eri ryhmän vaiheiden aikaa. Silloin kun ollaan vasta tutustumassa voisi johtaminen olla melko suoraa eli osallisuutta olisi vähemmän kuin silloin kun yhteenkuuluvuuden tunne on kasvanut. Juuti (2016, 81–82) kirjoittaa samasta osallisuuden oikea-aikaisuuden näkökulmasta. Jaetussa johtajuudessa ryhmän pitää olla valmis seuraamaan johtajaa eli ryhmän pitää jo olla toimivan osallisuuden kehällä. Juutin mukaan johtaja tulee muuten lisänneeksi epäjärjestyksestä. Jaettu johtajuus vaatii onnistuakseen erittäin toimivan

ja osallistuvan yhteisön. Tästä päättelen, että osallisuutta ei kannata vaatia eikä odottaa isoissa asioissa ennen kuin ryhmä on siihen valmis. Osallisuus kasvaa pikku hiljaa, kun luottamus, yhteishenki, arvostus, dialogi ja oppiva ryhmä kasvavat. Osallisuus vaatii onnistuakseen kaikkien osatekijöiden yhteispanoksen. Jos jotain puuttuu tai on hoidettu huonosti, osallisuus toimii vajaasti tai jopa aiheuttaa sekasortoa. Hyvin toimiva osallisuus vaatii paljon pohjatyötä, tietoa ja hyvää johtamista. Mutta työ kannattaa, koska samalla työhyvinvointi kasvaa. Osallisuuden kehä on kuin spiraali, mitä suurempi kehä, sitä kauempana työntekijät ovat henkisesti toisistaan ja sitä vähemmän on osallisuutta ja päinvastoin, mitä pienempi kehä sitä lähempänä työntekijät ovat henkisesti toisiaan ja sitä paremmin osallisuus toimii. Samalla kun työntekijät tulevat toisiaan lähemmäksi osallisuuden kehällä myös osallisuus paranee. Voidaan myös sanoa, että mitä tiiviimpi ryhmä on, sitä avoimempi se on (Galanes & Adams 2013, 173). Lähentyminen vaatii positiivisia kokemuksia (Mäki & Saranpää 2012, 66).

## 8.2 *Miksi lastenhoitajat vastasivat vain käytäntöön liittyen*

Eräs merkittävä tutkimustulokseni oli se, että lastenhoitajat ja lastentarhanopettajat vastasivat eri tavalla. Tästä ei voi tehdä pitkälle meneviä tulkintoja, koska vastaajia oli noin 20–40 ja he olivat vain yhdeltä paikkakunnalta. Tällä paikkakunnalla lastenhoitajat ja lastentarhanopettajat ainakin vastasivat eri tavalla. Lastenhoitajien esiin nostamansa asiat olivat konkreettisia toiveita lapsiryhmien pienentämisestä ja resurssien lisäämisestä sekä lasten osallisuudesta. Vastattaessa miten pedagoginen johtajuus ei ole onnistunut lisäämään henkilökunnan osallisuutta vastausten painopiste hieman muuttui. Silloin nousivat tasaväkisinä esille resurssien puute, johtajuus ja muutosvastarinta. Tulkitseen, että tähän voisi olla syynä se, miten naiset jäsentävät merkityksellisiä tapahtumia ja tietämistä. Voi olla, että lastenhoitajat eivät ajattele, että heidän kokemuksillaan ja ajatuksillaan on merkitystä. Heiltä ehkä lähinnä kysytään käytännön asioita ja siksi he vastaavat käytännön asioita. (vrt. Belenky ym. 1986.) Pedagogisen johtamisen pitäisi nostaa ihmisten oman arvontuntoa niin, että kokevat olevansa arvokkaita vastaamaan. Jos lastenhoitajat kokevat, ettei heidän tietonsa ole arvokasta eivät he uskalla lähteä tasa-arvoiseen keskusteluun päiväkodissa. Silloin ei heidän osallisuutensa voi toteutua.

Toinen mahdollinen syy voisi olla, että lastenhoitajien oman arvostuksen painopiste on sujuvassa arjessa. Eräskin heistä ihmetteli, milloin on aikaa sopia asioista. Sekin aika on hänen mielestään lapsilta pois. Pedagogiikka on lastentarhanopettajien työn painopiste. Mielestäni tässä korostuu päivähoidon ja varhaiskasvatuksen ero. Päivähoito on sujuvaa arkea. Varhaiskasvatuksessa on sujuvan arjen lisäksi pedagogiikkaa.

Voisiko lastenhoitajien vastauksista myös ajatella, että he ovat oppineet osattomiksi. Heidän mielipidettään ei ole kysytty tai sitä ei ole arvostettu. Silloin näkökulma kääntyy johtamisen ja työkultuurin suuntaan. Sysätäänkö yksi ammattiryhmä syrjään? Eikö johtaja ja lastentarhanopettajat arvosta lastenhoitajien näkökulmia?

Vaikka päiväkodissa nyt tehdäänkin eroa lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien tehtävien välille ei sen tarvitse tarkoittaa, että toisten ammattitaito olisi vähäpätöisempää. Osallisuus lähtee tasa-arvosta ja toinen toisensa kunnioituksesta. Kaikkien ammattitaito on tärkeää ja on upeaa, että ihmisillä on erilaisia koulutuksia. Silloin asioita nähdään monelta kannalta. Ja kaikki ovat varmasti yhtä mieltä, että päiväkodissa pitää olla riittävät resurssit tehdä laadukasta työtä. Jos koko ajan on sijaispula tai liian isot ryhmät, se uuvuttaa työntekijät.

### *8.3. Miksi puhutaan osallisuuden esteistä eikä mahdollisuuksista*

Kun muotoilin tutkimuskysymyksiä, mietin, että tutkimukseni sivutuotteena voisi löytyä osallisuuden esteitä. Kirjallisuudesta kuitenkin löysin enemmän tietoa osallisuuden esteistä. Onko niin, että esteet ovat niin merkittäviä, että niihin pitää ensisijaisesti kiinnittää huomiota? Mäntysen (2016, 272–273) väitöskirjan keskeinen tulos oli, että negatiiviset tunnekokemukset ovat osallisuuden suurin este. Mitä ovat negatiiviset tunnekokemukset? Tutkimukseni mukaan niitä ovat esimerkiksi ohittaminen, vähättely, ulkopuolelle jättäminen, yhteistyöstä kieltäytyminen, epämääräiset arvot ja toimintatavat, epäluottamus, ei arvosteta toisia eikä heidän osaamistaan.

Negatiiviset tunnekokemukset voivat olla voimakkaita kokemuksia riippuen monista asioista esimerkiksi siitä ovatko ne jatkuvia tai kuinka merkittäviin asioihin kohdistuvia. Mietin myös, onko parempi, ettei tule kohdatuksi ja kuulluksi, jos sitten ei seuraa kokemusta siitä, että asioihin on voinut vaikuttaa. Eli henkilö on avautunut, mutta sitten hänen asiaansa ei ole noteerattu tai sitä on vähätelty. Tutkimustuloksissani kukaan ei kertonut mitään tunnetta, mitä seuraa, kun asioille ei tehtykään mitään. Mietin, olisiko tunne hylkäämistä, yksinjäättämistä. Joka tapauksessa tunne on vahva ja vähentää halua jakaa asioita jatkossa. Jokainen negatiivinen kokemus tarvitsee useamman positiivisen kokemuksen, jotta sen vaikutus vähenisi. Laineen (2008) epäluottamuksen kehä kuvaa sitä, kuinka kehä johtaa lopulta työntekijän haluun vaihtaa työpaikka. Itse ajattelen, että epäluottamuksen kehää voisi kuvata korkkiruuvilla, joka kiristyy ja kiristyy, kun epäluottamusta kertyy lisää. Jos halutaan tältä kehältä pois, pitää ruuvi vääntää pikku hiljaa toiseen suuntaan. Kuten Laineekin toteaa, tärkeää olisi, ettei epäluottamuksen kehälle mentäisi tai ainakin sieltä tultaisiin nopeasti pois. Pedagogisen johtajan on erittäin tärkeä sisäistää nämä Mäntysen ja Laineen löydöt: negatiiviset tunnekokemukset ovat erittäin suuria osallisuuden esteitä.

Venninen ja Leinonen (2012) kirjoittavat myös osallisuuden esteistä. Tein tutkimuksessani huomion, että silloin kun pedagoginen johtaminen oli lisännyt henkilökunnan osallisuutta, kerrottiin monista asioista työyhteisön toimintakulttuuriin liittyen kuten arvostuksesta, toimivasta vuorovaikutuksesta ja hyvästä työilmapiiristä. Silloin kun pedagoginen johtaminen taas ei ollut lisännyt henkilökunnan osallisuutta, syyt kietoutuivat usein johtajaan ja hänen toimintaansa. Tutkimukseni vahvistaa sitä, että osallisuuden esteet voivat olla erittäin merkittävä tekijä ja niistä pitää lähteä liikkeelle, jos pedagoginen johtaminen ei ole lisännyt henkilökunnan osallisuutta. Ryhmä tarvitsee myös erilaista johtamista ryhmän eri vaiheissa. Aluksi pedagogisen johtajan ominaisuudet ja tekemiset ovat erittäin tärkeitä. Henkilökunnan osallisuuteen voivat vaikuttaa myös henkilökohtaiset tekijät ja varhaiskasvatuksen hallinto, joihin en tässä tutkimuksessa puuttunut.

Osallisuuden esteet voivat olla niin suuret, että niihin pitää ensin puuttua ennen kuin osallisuuden mahdollistaviin tekijöihin kannattaa keskittyä. Osallisuuden esteet liittyvät usein ilmapiiriin ja olosuhteisiin. Jos työntekijät eivät voi esimerkiksi luottaa pedagogiseen johtajaan, eivät he uskalla ottaa asioita esille. Ensin pitää rakentaa luottamusta ja sitten vasta odottaa osallisuutta.

#### ***8.4. Vasu 2016 ja muokattujen Lasten osallisuuden kulmakivien vertailua ja muotoilua***

Vertailen nyt muokattuja Lasten osallisuuden kulmakiviä, jotka ovat olleet tutkimukseni alakysymyksissä, Vasun perusteissa (Opetushallitus 2016, 29) johtajan ohjeistukseen rakentaa pedagogista johtajuuttaan. Niissä on paljon samaa ja ne täydentävät toisiaan. Kulmakivissä on ylhäältä katsomisen leima, koska ne on muokattu aikuinen–lapsi näkökulmasta. Aikuinen mahdollistaa lapsen osallisuuden. Toisaalta pedagoginen johtaja–työntekijä -näkökulmassa on myös valtasuhde, jonka toivotaan vähenevän jaetussa johtamisessa. Pedagoginen johtaja mahdollistaa työntekijän osallisuuden. Kulmakiven ja Vasu 2016 ohjeen vertailun jälkeen kirjoitan lopullisen kulmakiven ja muotoilen sen lyhyemmäksi, jotta se sopii muodostuviin kuvioihin. Jätän lyhennetyistä kulmakivistä tekijän eli sen, joka tekee pedagogisen johtamisen tekoja. Aluksi tarvitaan enemmän pedagogista johtajaa, mutta sitten kun osallisuudelle on suotuisat olosuhteet ja ihmisillä on kokemusta, pedagogisesta johtamisesta tulee enemmän jaettua johtamista. Siinä kaikkien pitäisi edistää yhteistä päämäärää ja käyttää pedagogista johtamista. Tietysti johtajalla on asemansa puolesta enemmän valtaa ja vastuuta pedagogisessa johtamisessa. (vrt. Pedagogisen johtamisen ”sipulimalli” kuvio 9)

Vasu 2016 sanotaan, että johtajan tehtäviin kuuluu rakentaa ammatilliselle keskustelulle puitteet (Opetushallitus 2016, 29). Kulmakivissä on hieman eri tavalla: johtaja luo osallisuudelle myönteiset

olosuhteet ja ilmapiiriin. Vasussa puhutaan rakentamisesta ja rakenteista eli pitää järjestää aikaa ja mahdollisuuksia ammatilliseen keskusteluun. Juuri näistä on monesti kiinni, ettei keskustelu mahdollistu. Kulmakivissä ei mainita rakenteita vaan myönteiset olosuhteet ja ilmapiiriin. Aikaisemmin toimintakulttuurin kehittämisestä Vasu 2016 (Opetushallitus 2016, 29) sanotaan, että kehittämisessä tarvitaan toisia arvostavaa, osallistavaa ja luottamusta rakentavaa vuorovaikutusta. Arvostavaan ja luottamusta rakentavaan vuorovaikutukseen täytyy sisältyä myönteiset olosuhteet ja ilmapiiri. Yhdistäisin Vasun ja kulmakivien lauseet:

**1. kulmakivi on luoda osallisuudelle myönteiset olosuhteet, ilmapiiri ja rakenteet.**

Vasu 2016 johtaja rohkaisee henkilöstöä itse kehittämään ja tiedostamaan toimintakulttuuriaan (Opetushallitus 2016, 29). Johtajan tehtävä on rohkaista ja kannustaa itseohjautuvuuteen. Hän jakaa tällä tavalla johtajuutta ja kannustaa työntekijöitä ottamaan itse vastuuta toimintakulttuurista. Jaetussa johtajuudessa johtaja tehtävä on saada ihmisten voimavarat käyttöön (Juuti & Vuorela 2002, 17). Kulmakivissä puhutaan johtajan ammattitaidosta kerätä tietoa työntekijöistä ja päästä sisälle heidän maailmaansa. Kulmakivien teksti on edellytys vasun tekstille. Näkökulmat ovat hieman erit. Johtajan täytyy ensin osata kerätä tietoa työntekijöistään ja päästä heidän maailmaansa sisälle ennen kuin hän voi rohkaista heitä kehittämään. Vasu 2016 oletetaan, että johtaja on tehnyt taustatyönsä ja painotetaan henkilöstöä. Fonsén (2009,107) on tutkinut, millaista johtajuuspuhetta pedagogisesta johtamisesta tuotetaan. Hänen tutkimuksensa perusteella ensin pitää olla pohja kunnossa eli perustehtävä määriteltynä ja varhaiskasvatussuunnitelmatyö käynnissä. Vasta sitten päästään ihmisten ja toiminnan johtamiseen ja lopulta pedagogisen keskustelun ylläpitämiseen. Yhdistän toiseen kulmakiveen näitä ajatuksia.

**2. kulmakiven muodostaa pedagogisen johtajan ammattitaito tutustua työntekijäänsä ja päästä sisälle hänen maailmaansa. Sen pohjalta pedagoginen johtaja rohkaisee ja kannustaa työntekijää kehittämään itseään ja yhdessä toisten kanssa toimintakulttuuriaan eli **tutustuu, rohkaisee ja kannustaa kehittämään toimintakulttuuria.****

Vasu 2016 (Opetushallitus 2016, 29) kolmannessa kohdassa puhutaan työyhteisön tuessa, jakamisesta ja kehittämisestä eli oppivasta ryhmästä, yhteisöstä, organisaatiosta. Rauramon (2009) hyvinvoinnin portailla oppiva organisaatio on ylimmällä portaalla. Se liittyy itsensä totuttamisen tarpeeseen, luovuuteen ja vapauteen. Vasu 2016 näkökulma on se, että johtaja tukee yhteisöä itse toimimaan. Kolmannessa kulmakivissä puhutaan pedagogisen johtajan kyvystä kerätyn tiedon hyödyntämiseen ja sen ottamisesta pohjaksi toiminnalle. Oppiva yhteisö on hieno tavoite, jota pitää

harjoitella. Ainakin aluksi tarvitaan pedagogisen johtajan panosta tukemaan kerätyn tiedon hyödyntämistä. Sitten kun yhteisöstä on tullut oppiva yhteisö, riittää pedagogisen johtajan tuki. Yhdistän nämä näkökulmat.

- 3. kulmakivessä** tarvitaan pedagogisen johtajan kykyä hyödyntää työntekijöistä saatua tietoa ja ottaa se on pohjaksi yhteiselle toiminnalle sekä kykyä tukea työntekijöitä toimimaan oppivassa yhteisössä eli **tukee oppivassa yhteisössä**.

Neljännessä kulmakivessä puhutaan pedagogisen johtajan reflektoinnista ja uusien osallisuutta tukevien toimintatapojen kehittamisestä. Vasussa taas kaikkien toiminnan näkyväksi tekemisestä, reflektiosta ja arvioinnista (Opetushallitus 2016, 29). Taas on näkökulma hieman eri. Toiminnan näkyväksi tekemistä ei ole sanoitettu kulmakivessä. Ennen kuin voidaan reflektoida, pitää tietää mitä reflektoidaan eli toiminta pitää olla ainakin jollakin tavalla näkyvää. Toimintaa voidaan tehdä näkyväksi myös vanhemmille ja lapsille. Se ulottuvuus kulmakivistä puuttuu. Yhdistelen näkökulmia. Pedagogisen johtajan tulee tukea henkilökunnan reflektiota hyvässä yhteistyössä.

- 4. kulmakivessä** on pedagogisen johtajan ja henkilökunnan taito reflektoida ja kehittää uusia osallisuutta tukevia toimintatapoja työssään. Lisäksi he huolehtivat, että toimintaa tehdään näkyväksi eli **reflektoi, kehittää ja tekee näkyväksi**.

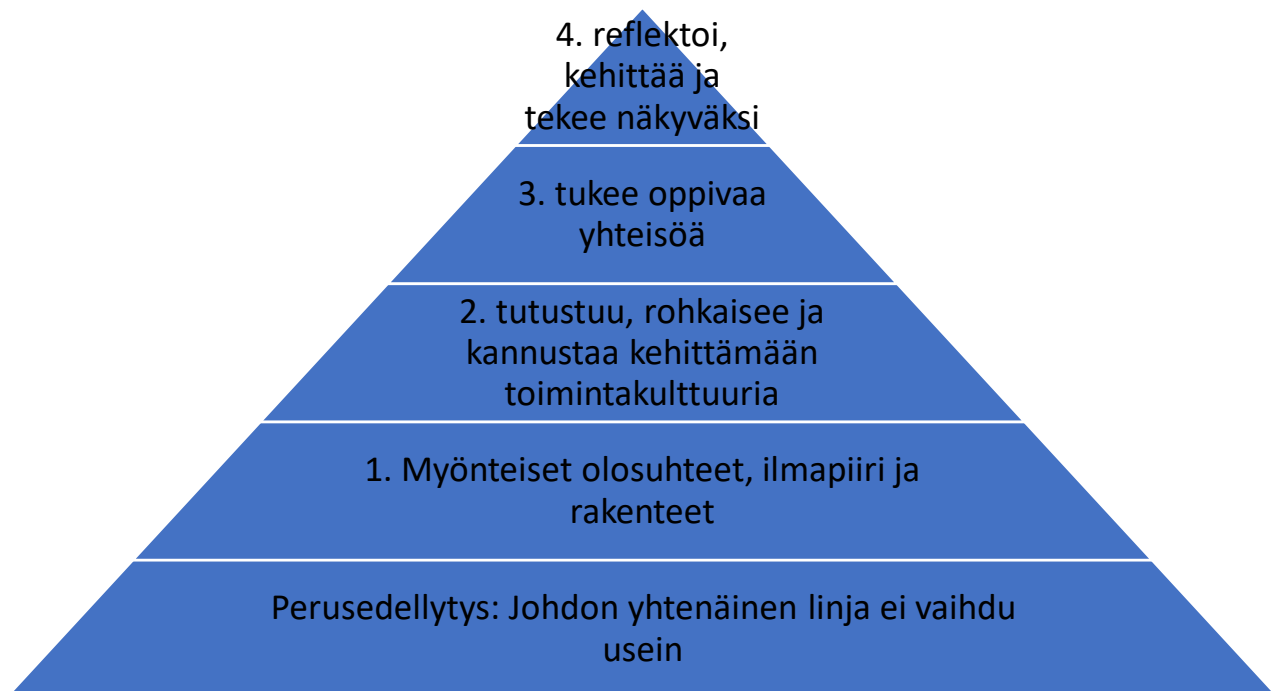
Kuten edellä havaittiin, näyttäisi siltä, että vasun pedagogisen johtamisen ohjeet on tehty lasten osallisuuden kulmakivien innoittamina. Kulmakivissä ei kerrota mitään ominaisuuksista, joita lapsilla pitää olla, jotta osallisuus toteutuu. Niiden painopiste on kuinka aikuinen mahdollistaa lasten osallisuuden. Työyhteisössä työntekijöiltä voidaan odottaa osallisuutta tukevia toimia ja asenteita. Vasussa painopiste on enemmän työntekijöiden omassa tekemisessä. Siellä johtaja rakentaa, rohkaisee, tukee ja huolehtii. Yhdistin näkökulmia uusiksi pedagogisen johtamisen kulmakiviksi, joissa on myös hieman, miten asioita tulee tehdä.

Riittävätkö nämä neljä uudesti muotoiltua kulmakiveä vai tarvitaanko enemmän? Palaan tutkimusaineistooni. Tutkimuksessa nousi esille johtajan jatkuva vaihtuminen. Se nousi esille monessa vastauksessa, joissa pedagoginen johtaminen ei ollut lisännyt työntekijöiden osallisuutta. Johtajan ja johtotyylin vaihtumisista johtuvat hämmennykset olivat niin iso asia, että se pitää nostaa ne erikseen esille. Niitä ei voi ohittaa, koska ne tulivat niin vahvasti esille. Mäen (2017, 195) johtamiskulttuuritutkimuksessa liiketalouden puolella nousi esille sama asia. Työntekijät halusivat yhtenäisyyttä johtamisperiaatteisiin ja pelisääntöihin.

En nimeä viimeistä kohtaa kulmakiveksi vaan perusedellytykseksi, koska sen toteutuminen ei ole niinkään pedagogisen johtajasta kiinni vaan varhaiskasvatuksen organisaatiosta. Perusedellytys on eri tason asia kuin toiset kulmakivet. Tämä kohta liittyy ensimmäiseen kulmakiveen, jossa luodaan osallisuudelle suotuisat olosuhteet. Yksittäinen johtaja voi vaikuttaa perusedellytykseen suostumalla keskusteluun ja haluamalla päästä samoille linjoille toisten johtajien kanssa.

**0. Perusedellytys** on, että johdon yhtenäinen linja ei vaihdu usein.

Muotoilen vielä kuvion tutkimustuloksistani. Kulmakivien lisäksi tarvitaan perusedellytys, josta pitää lähteä liikkeelle. Ensimmäinen kulmakivi on luoda osallisuudelle myönteiset olosuhteet, ilmapiiri ja rakenteet. Tähän kulmakiveen tuli eniten vastauksia. Vastausten pohjalta näyttäisi, että ensimmäinen kulmakivi on niin merkittävä, että sen on oltava pohjalla. Se ei ole samanarvoinen kuin muut kulmakivet. Jos osallisuudelle ei ole myönteisiä edellytyksiä, toiset kulmakivet jäävät vaille pohjaa. Lähdekirjallisuudessa nousi esille osallisuuden esteet. Ne sisältyvät ensimmäiseen kulmakiveen. Joten toiset tutkijat ovat pitäneet olosuhteita myös erittäin tärkeinä ja vahvistavat näin tutkimustuloksiani. Mäntynen (2016, 272–273) piti olosuhteita jopa niin tärkeänä, että hän nosti kielteiset kokemukset tärkeimmäksi osallisuuden esteeksi. Tulosteni pohjalta paras kuviomuoto olisi pyramidi. Siinä johdon yhtenäinen linja ja myönteiset olosuhteet olivat kaiken pohjalla.



KUVIO 13. Hahmotelma pyramidista

Päädyin kuitenkin kulmakiviin. Kulmakiviin voi yhdistää kehittämisen ajatuksen ja ne ovat mielestäni visuaalisesti selkeämmät kuin pyramidi. Tekstissä voi kertoa millaisia painotuksia eri asioilla on. Perusedellytyksen siitä, ettei johdon linja vaihdu usein, päädyin laittamaan myönteisiin olosuhteisiin alakohdaksi. Tutkimustulokset kulmakivimuodossa myös mahdollistavat ajatuksen siitä, kuinka kulmakivestä toiseen siirryttäessä tullaan oppimisenkehälle. Silloin kulmakivestä toiseen siirryttäessä opitaan uutta ja se on pohjana taas uuden oppimiselle. Lopulliset kulmakivet ovat lähellä alkuperäisiä muokattuja lapsen osallisuuden kulmakiviä. Niitä on rikastettu Vasu 2016 ajatuksilla. Ensimmäinen kulmakivi on erittäin merkittävä ja kaiken lähtökohta.



KUVIO 14. Pedagogisen johtamisen kulmakivet henkilökunnan osallisuutta tukemassa

### 8.5. *Pedagogisen johtamisen tehtävästä suhteessa osallisuuteen*

Tutkimuksessa nousi esille, että johtajalla on erilainen rooli ryhmän erivaiheissa. Silloin kun pedagoginen johtaminen ei lisännyt työntekijöiden osallisuutta, kerrottiin paljon johtajasta henkilönä ja hänen tekemisistään (taulukko 6, liitteenä). Tulkitsin sen niin, että aluksi ja silloin kun ilmapiiri ei ole avoin, johtajan rooli on merkittävä eli hänen tulee selkeästi käyttää pedagogista johtamista. On erittäin tärkeää huomata, että pelkkä pedagoginen johtaminen ja osallistava toiminta eivät johda osallisuuteen, vaan toiminnan pitää olla oikeassa suhteessa ryhmän vaiheisiin.

Nykykäsityksen mukaan johtaminen ei perustu niinkään johtaja vaikutusvaltaan alaista kohtaan vaan johtajan ja alaisen vuorovaikutukseen (Fonsén 2014, 30–31). Johtaminen on demokraattisempaa kuin ennen ja työntekijöillä on osallistumismahdollisuuksia. Kelloway ja Gilbert

(2017, 208) korostavat jopa, että nykyaikana ei ole niinkään tärkeää kuka johtaa vaan, miten hän johtaa ja kohtelee työntekijöitään. Loukkaava ja epäoikeudenmukainen johtaminen eivät ole nykyaikaa. Heidän käsityksensä vahvistaa tutkimustuloksia. Silloin kun henkilökunnan osallisuus oli lisääntynyt eli pedagoginen johtaminen oli kunnossa, kirjoitettiin toimintakulttuurista. Ja toisinpäin kun pedagoginen johtaminen ei ollut kunnossa, kirjoitettiin johtajasta.

Pedagogisen johtajan tulee huolehtia osallisuuden esteiden poistosta eli pyrkiä tasa-arvoisuuteen eikä yksimielisyyteen pyrkimys saa olla näkemys ja mielipiteiden eroista riippumatta liian yksipuolista. Henkilökunnan ja johtajan tulee kokea keskinäistä arvostusta, kunnioitusta ja luottamusta. Toimintakulttuuri on erittäin tärkeä. Rakenteet, toiminta ja tunteet pitää ottaa huomioon toimintakulttuuria luotaessa.

Pedagogisen johtajan pitää saada ryhmään sellainen ilmapiiri, että siellä uskalletaan kokeilla uutta, tehdä virheitä ja kyseenalaistaa eli osallistua ja reflektoida. Sitten pikku hiljaa pedagoginen johtaminen jakaantuu. Ilmapiirin tulee olla myönteinen. Osallisuuteen ei kuulu pelkoa. Kankaan (2016, 72) mukaan osallisuudessa jaettu kokemus muuttuu yhteiseksi iloksi. Siinä ei ole pelkoa vaan uteliaisuutta, yhteen hiileen puhaltamista ja löytämisen iloa.

Käytännössä johtajuus sisältää paradokseja, kun uusi ja vanha toimintakulttuuri kohtaavat. Mäki (2017, 231–236) on listannut johtajuuskulttuurin paradokseja liiketaloudessa. Ne ovat mielestäni sovellettavissa muuhunkin johtajuuteen. Toisaalta työntekijät haluavat keskustelua ja toisaalta selkeyttä, jota keskustelut joskus sekoittavat. Työn autonomiaa halutaan, mutta myös johtamisen tukea. Ylin johto kokee osallisuutta, mutta keskijohto ei. Voisiko tämä olla sovellettavissa lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien vastausten eroihin? Neljäntenä paradoksina Mäki mainitsee iso kuva vastaan siilot. Varhaiskasvatukseen sovellettuna ymmärrän ison kuvan paikkakunnan varhaiskasvatuksena tai päiväkotina. Siilot ovat päiväkotiryhmiä tai henkilöiden totuttuja rooleja. Miten saada kaikki pyrkimään samaan ja luopumaan vanhoista rooleista? Viimeinen paradoksi on johtajuuden kytkökset vastaan katkoksellisuus. Siinä käsitellään sitä, että monet johdettavat asiat ovat monin tavoin kytköksessä toisiinsa. Toisaalta taas viestit eivät kulje katkeilematta. Mäen tutkimuksessa tuli esille, että jaettuun johtajuuteen siirryttyä on viestien kulku katkeillut selvästi. Tämä viimeinen kohta ei tullut tutkimuksessani selvästi esille. Kirjoitettiin ettei tiedotus toimi, muttei perusteltu sitä. Johtajuus on muutoksessa ja paradoksit vaativat tiedostamista sekä niiden käsittelyä. Ei riitä lain muutos. Tarvitaan muutos asenteissa, tahdossa ja lopulta toiminnassa.

# 9. LOPUKSI ELI MITEN TÄSTÄ ETEENPÄIN

Lähdin liikkeelle henkilökohtaisesta kiinnostuksesta, miten osallisuutta voisi lisätä varhaiskasvatukseen. Erityisesti minua kiinnosti, miten henkilökunnan osallisuutta voitaisiin lisätä. Henkilökunnan osallisuudesta pelkästään kirjoitetaan vähän. Se on yhdistetty esimerkiksi työhyvinvointiin ja muutosjohtamiseen. Huomasin, ettei osallisuus ole työyhteisössä irrallinen saarreke. Osallisuus vaatii myönteisen ilmapiiri, vuorovaikutustaitoja ja oikeanlaista johtamista. Luottamus ja yhteisöllisyys nousivat erittäin suurina osallisuuden edellytyksinä esille. Osallisuutta ei voi kiirehtiä, ellei sen edellytykset ole kunnossa. Osallisuuteen liittyy myös työntekijöiden henkilökohtaisia ominaisuuksia. Niihin ei tässä tutkimuksessa ole puututtu.

Tutkimuksessani oli kaksi päiväkotimaailmassa hieman epäselvää käsitettä: pedagoginen johtaminen ja osallisuus. Käsitteillä voidaan tarkoittaa monia asioita. Onneksi sain vastaajat kunnasta, jossa näihin käsitteisiin oli panostettu. Huomasin tutustuessani joihinkin paikallisiin vasuihin, että osallisuus oli ymmärretty vain lasten keskinäisenä asiana. Aikuisten ja lasten osallisuutta keskenään ei oltu mainittu lainkaan. Vanhemmatkin ovat osallisia vain kerran vuodessa kyselyssä. Eikä oltu ymmärretty, miksi ei enää tarvita kasvatuskumppanuus -käsitettä: vanhempien osallisuus korvaa sen. Vielä on paljon sarkaa osallisuus -sanon aukaisussa ja selventämisessä.

Kirjoittivatko tutkimukseen osallistuneet ihmiset siten kuten heille on opetettu eikä niin kuin he itse ajattelevat? Ovatko he sisäistäneet osallisuutta? Osallisuus on nostettu Vasu 2016 tärkeäksi. Se on osa julkista keskustelua. Kentällä varmasti vielä pohditaan viekö asioista sopiminen liikaa aikaa, olisiko sitten parempi aikuisten päättää yksin ja mennä vanhojen kaavojen mukaan? Aika näyttää miten työntekijöiden osallisuus menee eteenpäin ja kuinka se muotoutuu. Pedagogisen johtamisen pitäisi päästä vaikuttamaan ihmisten asenteisiin ja syviin olettamuksiin. Pelkkä asiatieto ei auta. Syväntason muutokset eivät tapahdu nopeasti.

Johtajien vaihtuvuus sai tutkimuksessani suuren merkityksen. Kunnissa pitää keskittyä siihen, ettei johtajien yhtenäinen linja muutu usein. Herää kysymys eikö kunnan varhaiskasvatuksen näkemykset ole kaikilla johtajilla yhtenäiset? Millaiset ovat johtajien käytänteet, eikö niitä ole keskusteltu johtajien yhteisössä? Voisiko johtajat ottaa oppia ”saman ikäisten kanssa toimivien” – palavereista. Eräs vastaaja kirjoitti, että kunnassa on kaikille saman ikäisten kanssa toimiville

työntekijöille omat kokoontumiset. Hän kertoi, että on taustalla ajatus, että mahdollinen työntekijöiden siirtyminen toisiin ryhmiin helpottuisi eikä uuden työntekijän tulo muuttaisi käytänteitä paljon. Toki kaikki tekevät työtä persoonallaan ja jokainen muutos vaikuttaa ryhmiin. Johtajien yhtenäiset käytänteet helpottaisivat henkilövaihdoksia. Toinen parannusehdotus tähän voisi olla sen pohtiminen, miksi johtajat vaihtuvat usein. Vaihtavatko johtajat vapaaehtoisesti vai määräyksestä toimialueitaan? Eikö kunnassa tiedosteta johtajan vaihtumisesta johtuvaa työntekijöiden hämmennystä eli johtajan työn merkitystä alaisilleen?

Tutkimuksessani korostui koko ajan vuorovaikutus ja toimiva dialogi. Silloin kun vuorovaikutus toimii, se on ongelmien ratkaisu. Silloin kun vuorovaikutus ei toimi, se on ongelma. Vuorovaikutus voi olla siis ratkaisu tai ongelma tilanteesta riippuen. Osallisuus perustuu vuorovaikutukseen eikä vuorovaikutus ole aina itsestään selvää ja helppoa. Johtamisvuorovaikutuksen pitää muuttua tasa-arvoisempaan suuntaan pikku hiljaa. Psykologi Dunderfelt (2014, 85) sanoo jopa, että nyt eletään vuorovaikutuksen aikakautta. Vuorovaikutusta pitää harjoitella tietoisesti työyhteisössä, muuten se on vain helinää juhlapuheissa. Tässä vielä Dunderfeltin keräämää eri teoreettisista näkemyksistä ja sadoista lähteistä ”7 avainta hyvään yhteistyöhön” – menetelmän harjoittelun tueksi. Kaiken lähtökohtana on ihmisyyden kunnioitus. Vaikka kaikki ei heti ratkeaisikaan, ihmiset luottavat, että pikku hiljaa työyhteisöongelmat vähenevät rakentavilla menetelmillä. (Dunderfelt 2012, 26–27.) Seitsemän avainta ovat konkreettisuus eli selvittäminen, mitä oikein on tapahtunut; kuunteleminen eli vastaanottaa toisen sanoma; jämäkkyys kertoa oma näkemys reilusti; positiivisuus eli käyttää myönteisiä sanoja ja tekoja; yhteiset tavoitteet ja tässä on luvallista käyttää luovaa mielikuvitusta; sisäinen rauha eli se, että luottaa ihmisten välillä asioiden järjestyvän ja viimeisenä hyväksyminen ja siihen liittyvä anteeksiantaminen.

Vuorovaikutuksen lisäksi osallisuudella pyritään yhteisöllisyyteen. Haapaniemen ja Rainan mukaan toimivan yhteisöllisyyden tunnusmerkkejä ajassamme ovat osallisuus, avoimuus, dialogisuus ja demokraattisuus. Näistä yhteisön jäsen saa tunteen, että häntä autetaan tarvittaessa, että hän voi luottaa toisiin ja hän on turvassa. Jäsenellä on kokemus aidosta osallisuudesta. Johtajuus on läpinäkyvää ja perustuu yhteisiin sopimuksiin. Asioista keskustellaan eikä tarvitse pelätä erimielisyyttä ja erilaisuutta. Uudet jäsenet otetaan hyvin vastaan. Ulospäin tällainen yhteisöllisyys näyttäytyy uteliaana ja hyväntahtoisena. Yhteisöllisyyttä täytyy kuitenkin hoitaa ja tukea jatkuvasti. Siitä ei saa tulla sisäpiirijuttu eikä jonkun saa alkaa käyttää siinä epäselvää tai ennustamatonta valtaa. (Haapaniemi & Raina 2014, 39.)

Vuorovaikutus taitojen ja yhteisöllisyyden lisäksi pitää kiinnittää huomiota muutokseen liittyviin paradokseihin. Kuitunen (2017) on listannut niitä. Tässä muutama hänen havainnoistaan: Yksilön ja organisaation täytyy kehittyä yhdessä. Johto ei kuitenkaan halua muuttaa valtasuhteita.

Johto helposti sanelee muutoksen ja työntekijät pettyvät sekä loukkaantuvat, koska heitä ei kuunnella. Toisaalta jos ihmiset saavat vapaaehtoisesti vaikuttaa muutokseen ja he tulevat kuulluiksi prosessissa, he tekevät jopa enemmän kuin heidän velvollisuutensa vaatii. Muutosprosessi voi näyttäytyä kehittämismyrskyltä, mutta toiminta ei välttämättä muutu lainkaan. Muutos on silloin näennäinen. Onkin todettu, että muutos on jää pysyvämmäksi, jos jotain vanhaa säilyy uuden toiminnan rinnalla. Onko muutos edes mahdollinen, jos se on helppo? Tapahtuuko silloin todellista muutosta? Siis voiko muutosta tapahtua ilman todellista henkilökunnan osallisuutta ja onko johto valmis jakamaan johtajuutta.

Jos muutos tapahtuu pikku hiljaa hyvässä hengessä ja johto sekä henkilökunta saavat koulutusta, uskon että asenteet, tahto ja taito muuttuvat osallisuudelle suotuisaan suuntaan. Kuten olen aikaisemmin kirjoittanut, osallisuuden pitää olla oikea-aikaista ja suhteessa siihen, kuinka vapaaehtoisesti henkilökunta on sitoutunut seuraamaan johtajaa. (vrt. Juuti 2016, 81–82.) Osallisuuden kehän asioiden eli luottamuksen, yhteishengen, arvostuksen, vuorovaikutuksen ja oppivan ryhmän pitää olla suhteessa toisiinsa. Kehä on niin heikko kuin sen heikoin kohta. Pedagogisen johtamisen henkilökunnan osallisuutta lisäävien kulmakivien avulla voidaan tavoitella osallisuuden kehää ja vahvistaa sitä. **Onnea matkaan.**

# LÄHTEET

af Ursin, K. 2012. ”Pedagoginen johtaminen” ja ”pedagoginen johtajuus”: käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 79–103.

Akselin, M.-L. 2010. Strategiatyöllä ylivertaiseen johtajuuteen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus Professori Eeva Hujalan matkassa. Suomen varhaiskasvatus ry. Tampere: Juveness Print, 175–186.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.

Alvesson, M. 2002. Understanding Organizational Culture. Sage

Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. 1986. Women’s ways of knowing. The Development of Self, Voice, and Mind. New York: Basic Books.

Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino

Brown, M. Trevino, L. & Harrison, D. 2005. Ethical Leadership. A Social Perspective for Construct Development and Testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 97:2, 117–134.

Dunderfelt, T. 2012. Konttorikemiaa. Seitsemän avainta hyvään yhteistyöhön. Helsingin seudun kauppakamari / Helsingin Kamari Oy.

Dunderfelt, T. 2014. Hyvä paha pomo. Helsingin seudun kauppakamari / Helsingin Kamari Oy.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: TAJU.

Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Väitöskirja. Tampere: TAJU.

Eskola, J. 2007. (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi. 32–46.

Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä. PS-kustannus. 56–69.

Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A.-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A.

- Wallin (toim.) eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Juvenes Print. 266–292. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0597-0> (haettu 1.3.2018)
- Fonsén, E. 2009. Pedagoginen johtajuus - Varhaiskasvatustyön johtamisen punainen lanka. Tampereen yliopisto. Opettajan koulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3> (haettu 2.2.2017)
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2016. Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa E. Fonsén & S. Parrila (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Jyväskylä: PS-kustannus. 23–41.
- Galanes, G., J. & Adams, K. 2013. Effective Group Discussion. Theory and Practice. New York: McGraw-Hill cop. 14<sup>th</sup> ed.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Halme, N., Vuorisalmi, M. & Perälä, M-L. 2014. Tuki, osallisuus ja yhteistoiminta lasten ja perheiden palveluissa – työntekijöiden näkökulma. THL- Raportti 4/2014 [https://MMM.julkari.fi/bitstream/handle/10024/114954/URN\\_ISBN\\_978-952-302-110-5.pdf?sequence=1](https://MMM.julkari.fi/bitstream/handle/10024/114954/URN_ISBN_978-952-302-110-5.pdf?sequence=1) (luettu 20.9.2017)
- Hannula, M. 2007. Tunteet ja osaaminen organisaation menestystekijänä. Teoksessa: Juuti, P. (toim.) Strategia, tunteet ja toiminta. JTO-Palvelu Oy, Tampere, 73–84.
- Harisalo, R. & Miettinen, E. 2010. Luottamus: pääomien pääoma. Tampere: Tampereen yliopistopaino Taju.
- Heikka, J. 2014. Distributed pedagogical Leadership in early Childhood education. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, J. & Hujala, E. 2008. Johtajuuden uudet tuulet. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) 2008. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. 2–14.
- Helminen, J. 2015. Työssä oppii – Perhepäivähoitajien puheenvuoro. Teoksessa J. Helminen (toim.) Osaamiseksi kokemus jokainen. United Press Global. 46–61.
- Hujala, A. 2008. Uuteen johtajuuteen. Teoksesta Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä - tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Tampereen yliopisto. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti, 17–20.

Hujala, E., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä - tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.

Hujala, E. & Heikka, J. 2008. Jaettu johtajuus päivähoitossa. Lastentarha 1/2008. 32–35.

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

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

Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2006. Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksesta Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.

Jorde-Bloom, P. 1997. Administrative leadership. Commentary. In S.L. Kagan & B.T. BoMman (Eds.) Leadership in early care and education. Mashington: NAEYC, 34–37.

Juusenaho, R. 2008. Pedagoginen johtajuus. Teoksesta Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä - tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Tampereen yliopisto. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti, 21–27.

Juuti, P. 2006. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Teoksessa P. Vesterinen (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOYpro. 77–92.

Juuti, P. 2016. Johtamisen kehittäminen. Jyväskylä. PS-kustannus.

Juuti, P. & Vuorela, A. 2002. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Aavarantasarja. Jyväskylä: Työturvallisuuskeskus ja PS-kustannus Oy.

Jäppinen, A.-K. 2012. Huomisen johtajuus ja sen synnyttäminen. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 197–219.

Kangas, J. 2016. Enhancing children's participation in early childhood education through the participatory pedagogy. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. (haettu 15.4.2017) <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/159547/enhancin.pdf?sequence=1>

Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 9–29.

- Karvinen, I. 2015. Vuorovaikutus ja yhteistyö oppimisen ja osaamisen kartuttamisen lähteinä. Teoksessa J. Helminen (toim.) Osaamiseksi kokemus jokainen. United Press Global. 109–121.
- Katz, L. 1997. Pedagogical leadership. In S.L. Kagan & B.T. BoMman (Eds.) Leadership in early care and education. Mashington: NAEYC, 17-20.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus puheena. Varhaiskasvattajat, vanhemmat ja lapset päivähoiton diskursiivisilla näyttämöillä. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Juvenes Print.
- Kelloway, E., K. & Gilbert, S. 2017. Does It Matter Who Leads Us? The Study of Organizational Leadership. Teoksessa N. Chmiel, F. Fraccaroli & M. Sverke. An Introduction to Work and Organizational Psychology. An International Perspective. Wiley Blackwell. 3<sup>rd</sup> edition. 192–211.
- Koski, A. 2015. Oppiminen kehittyvässä työyhteisössä. Teoksessa J. Helminen (toim.) Osaamiseksi kokemus jokainen. United Press Global. 192–206.
- Lapsen oikeuksien yleissopimus, 1989, Yhdistyneet Kansakunnat (YK) [http://MMM.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten\\_oik\\_sopimus.pdf](http://MMM.unicef.fi/files/unicef/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf) (viitattu 16.12.2017)
- Kuittinen, M. 2017. Organisaatiomuutosten pulmakohtia ja ratkaisumahdollisuuksia. Työ- ja organisaatiopsykologian verkkoluento 16.2.2017.
- Laine, N. 2008. Trust in Superior-Subordinate Relationship. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Juvenes Print.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. 1995. Filosofinen antropologia. Jyväskylä: Atena.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aalto & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja alyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45. 3. uudistettu ja täydennetty painos.
- Laitinen, H. 2002. Kenen ehdoilla, Osallistaminen kehitysyhteistyössä, Helsinki: Priima Offset
- Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. 2015. *Sosiaalinen osallisuus*. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. [www.thl.fi/sokra](http://www.thl.fi/sokra) (haettu 20.9.2017)
- Manka, M-L. 2013, Työnilo. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Mauno, S. & Ruokolainen, M. 2005. Organisaatiokulttuurin yhteys henkilöstön työhyvinvointiin ja työasenteisiin. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.). Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä. PS-kustannus. 142–165.

Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Acta Universitatis Ouluensis, Scientiae Rerum Socialium E 63. Oulu: Oulun yliopisto.

Mäki, A. 2017. Johtajuuskulttuuri – toiveiden, tekojen ja tulkintojen tihentymä. Tutkimus johtajuuskulttuurin olemuksesta ja kehittämisestä asiantuntijaorganisaatioissa. Acta Wasaensia 371, liiketaloustiede. Väitöskirja. Vaasan yliopisto. [www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-730-9.pdf](http://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-730-9.pdf) (viitattu 14.4.2018)

Mäki, K. & Saranpää, M. 2012. Johtamistoimintaa kehittämässä. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 54-78.

Mäntynen, M. 2016. Opettajan osallisuus strategiaprosessissa. Tapaustutkimus laatupalkitusta ala-asteen koulusta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Nijstad, B., A. 2009. Group Performance. New York: Psychology Press.

Nivala, V. 2006. Näkökulmia julkisen sektorin johtamiseen ja johtamisen kehittämiseen. Teoksessa P. Juuti (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava. 129–140.

Nivala, V. 2008. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Lastentarha 1/2008. 30–31.

Nivala, V. 2010. Johtaminen tulevaisuudessa. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus Professori Eeva Hujalan matkassa. Suomen varhaiskasvatus ry. Tampere: Juveness Print, 202–215.

Onnismaa, J. & Kiander, T. 2012. Johtamisen tilat: yksilöllistävää ja suhteissa olevaa johtamista. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 25–53.

Opetushallitus 2016. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2016. [http://www.oph.fi/download/179349\\_varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf) (haettu 2.2.2017)

Pakkala, A. 2011. Osallistavaksi työyhteisövalmentajaksi kehittyminen. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö. Juvenes Print.

Palola, T. 2012. Voiko piilo-organisaatiota johtaa? Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 220–238.

Parrila, S. 2011. Varhaiskasvatuksen johtamista vahvistamassa. Teoksessa A. Vähärautio (toim.) Lapsen hyvää arkea rakentamassa. Pohjoisen alueen Kaste (PaKaste) -hankkeen Pohjois-Pohjanmaan osahankkeen loppuraportti 2009–2011. Oulu: Uniprint.

- Pohjanheimo, E. 2012. Johda ihmistä - sosiaalipsykologiaa johtajille. Helsinki: Talentum Media Oy.
- Pöyriä, P. 2012. Hyvinvoiva henkilöstö, menestyvä organisaatio. Teoksessa P. Pöyriä (toim.) Työhyvinvointi ja organisaation menestys. Gaudeamus Helsinki University Press. 7–22.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhteisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Juves Print.
- Rauhala, I., Leppänen, M. & Heikkilä, A. 2013. Pääasia. Organisaation psykologinen pääoma. Helsinki. Talentum Media Oy
- Rauramo P. 2009. Työhyvinvoinnin portaat. Työkirja. Työturvallisuuskeskus TTK. [https://ttk.fi/files/704/Tyohyvinvoinnin\\_portaat\\_tyokirja.pdf](https://ttk.fi/files/704/Tyohyvinvoinnin_portaat_tyokirja.pdf) (haettu 19.9.2017)
- Rodd, J. 2006. Leadership in Early Childhood. 3.ed. Maidenhead: Open University Press.
- Rope, T. & Kettunen, S. 2012. Halujohtaminen. Helsinki: Kauppakamari.
- Salojärvi, S. 2006. Osaaminen, hyvinvointi ja luovuus – positiivinen kierre. Teoksessa P. Vesterinen (toim.) Hyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOYpro. 49–60.
- Salovaara, R. & Honkanen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sauer, E. 2012. Teatterityön johtaminen on tunnettyötä. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. 129–159.
- Schein, E. H. 1991. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Jyväskylä: Meilin+Göös. 3. Painos.
- Sergiovanni, T., J. 1998. Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. International Journal of Leadership in education Theory and Practice. 1:1. 37–46. <http://dx.doi.org/10.1080/1360312980010104> (viitattu 20.2.2018)
- Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. A New Model for Enhancing Children's Participation in Decision-making, in line with Article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. Children & Society 15, 107–117.
- Teräväinen, V. 2011. Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio. Acta Universitatis Tamperensis 1637.
- Thomas, N. & Percy-Smith, B. 2009. Introduction. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) A Handbook of Children and Young People's Participation: Perspectives from Theory and Practice. Taylor and Francis. 1-7. <https://ebookcentral-proquest-com.helios.uta.fi/lib/tampere/reader.action?docID=446715&ppg=32> (viitattu 28.2.2018)
- Tiililä, M. 2016. Innosta onnistumaan – yhdessä! Helsinki: Kauppakamari.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. Jyväskylä: Tammi. Uudistettu painos.

Turja, L. 2011. Lapset osallisina – kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Varhaiskasvatus tänään. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Toukokuu 2011. 24–35. <http://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2011-3-Turja.pdf> (Viitattu 3.1.2018)

Turja, L. 2017. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksesta Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 38–55. 4. uudistettu painos.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. [http://MMM.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://MMM.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) (viitattu 2.3.2018)

Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.

Varhaiskasvatuslaki 2015. [www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036) (haettu 2.2.2017)

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. (haettu 2.2.2016)  
[http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)

Venninen, T. 2007. ”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palautta päiväkodin työtiimeissä. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia: 282.

Venninen, T. & Leinonen, J. 2012. Päivähoitohenkilöstön kokemuksia omasta osallisuudestaan työyhteisössä. Teoksessa P. Atjonen (toim.) Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä. 187–201.

Venninen, T., Leinonen J. & Ojala, M. 2010. "Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi". Lasten osallisuus pääkaupunkiseudun päivähoitossa. Socca: Työpapereita 2010:3. [http://MMM.socca.fi/files/627/Yhteinen\\_kokeminen\\_jaetuksi\\_iloksi\\_lapsen\\_osallisuus\\_paakaupun\\_kiseudun\\_paivakodeissa\\_2010.pdf](http://MMM.socca.fi/files/627/Yhteinen_kokeminen_jaetuksi_iloksi_lapsen_osallisuus_paakaupun_kiseudun_paivakodeissa_2010.pdf) ( haettu 1.12.2013)

Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustiede. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41398/978-951-39-5205-1.pdf?sequence=2> (haettu 2.3.2017)

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmenetelmäksi. Kasvatus 46 (3), 247–259.

Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity. New York: Cambridge University Press.

Wink, H. 2006. Dialoginen kehityskeskustelu työhyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa P. Vesterinen (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOYpro. 139–154.

YK:n Ihmisoikeuksien julistus, <http://MMM.ykliitto.fi/yk70v/yk/ihmisoikeudet> (viitattu 3.11.2017)

YK:n Lastenoikeuksien sopimus 1991.

<https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060> (haettu 4.5.2017)

YK:n Ihmisoikeuskasvatuksen yleiskokous. A/RES/66/137. 2012. Löytyy teoksesta Ihmisoikeuskeskus. Ihmisoikeuskasvatus ja koulutus Suomessa. Helsinki 2014.

[http://ihmisoikeuskeskus-fi-bin.directo.fi/@Bin/7c342295d6bc424ad79250b54cde1684/1509722821/application/pdf/459978/IO-K-Ihmisoikeuskasvatus\\_ja\\_koulutus\\_Suomessa\\_koko\\_raportti\\_0104.pdf](http://ihmisoikeuskeskus-fi-bin.directo.fi/@Bin/7c342295d6bc424ad79250b54cde1684/1509722821/application/pdf/459978/IO-K-Ihmisoikeuskasvatus_ja_koulutus_Suomessa_koko_raportti_0104.pdf) (viitattu 3.11.2017)

Ylönen, M. 2015. Kannustus ja myönteiset kokemukset pohjana oppimiselle. Teoksessa J. Helminen (toim.) Osaamiseksi kokemus jokainen. United Press Global. 34–45.

# LIITE 1

## TAULUKKO 6. Johtajasta kerrottiin

Johtajasta	Lisännyt osallisuutta	Ei lisännyt osallisuutta
<b>Ominaisuuksia</b>	Läsnäoleva Luotettava Tasapuolinen Oikeudenmukainen Avoin	Läsnäolo vähäistä Kaksinaamainen Vain vähän kiinnostunut henkilökunnan osallisuudesta Passivoitunut kaikelle uudelle ja kehittämiselle Johtajan hallitseva ote ja kaikkivoipaisuus
<b>Mitä tekee</b>	Huolehtii työntekijöiden hyvinvoinnista. Johtaja antaa mahdollisuuden vaikuttaa asioihin. Antaa kannustavaa ja myönteistä palautetta. Henkilökunnan mielenkiinnon kohteita kunnioitetaan. Kyselee henkilökunnan mielipiteitä ja toiveita siitä, miten asioita pedatiimeissä ja –illoissa pitäisi käsitellä. Luotetaan henkilökuntaan, annetaan tilaa ja mahdollisuuksia, kannustetaan ja kuunnellaan.	Johtajien vaihtuvuus Työllistetty muihin tehtäviin Saattaa henkilöstön huonoon valoon. Jättänyt henkilökunnan vaille tukea Totuttanut henkilökunnan olemaan ”kuuliaista” Autoritaarinen johtajan eläkkeelle jäämisessä on ainoa toivo. Paasausta, moitetta ja ohittamista Halu pomottaa
<b>Mitä ei tee</b>	Johtaja ei pakoile vastuuta. Esimies ei sysää omia töitään henkilökunnalle. Henkilökunnan huolia ei ohiteta, vaan asioille ja epäkohdille yritetään aidosti ja oikeasti tehdä jotain ja parantaa niitä yhdessä. Esimies ei ole palaverissa ainoana koko ajan äänessä.	Ei yhtenäistä linjaa käytäntöihin ja toimintaan. Eri näkemykset asioiden etenemisestä. Sijaisilla ei sanansijaa eikä heitä kuunnella. Asiat puhumatta ja hoitamatta Aika ja innostus ei ole riittänyt ongelmien syvälliseen pohtimiseen Ei anna ylhäältä projekteja Nuori LTO ei ole uskaltanut perustella toimintaansa riittävän hyvin, eikä vaatia toisenlaista käytöstä. Ei dialogia Ei osallistumistumista
<b>Ylhäältä odotukset</b>	Oma johtaja joka yksikössä	Ylhäältä päin heille annetaan hienoja projekteja, toimintamalleja, jotka heidän pitäisi jalkauttaa kentälle. Liikaa alaisia Eivät itse saa tukea ylhäältä