

Sanna Tilli

# PÄIVÄKODIN JOHTAJAT VARHAISKASVATUKSEN MUUTOSTEN IMPLEMENTOIJINA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro Gradu  
Helmikuu 2020

# TIIVISTELMÄ

Sanna Tilli: Päiväkodin johtajat varhaiskasvatuksen muutosten implementoijina  
Pro Gradu  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteen maisterin tutkinto  
Helmikuu 2020

---

Varhaiskasvatuksessa on tapahtunut paljon muutoksia pedagogisissa käsityksissä, lainsäädännössä sekä käytännöissä vuosien 2015-2019 välillä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää päiväkodin johtajien käsityksiä muutoksista ja niiden toimeenpanosta yksikkötasolla. Tutkimuksellani kuvaan muutosten johtamiseen liittyviä haasteita ja onnistumisia sekä muutosten jälkeistä varhaiskasvatuksen johtajuuden ja toimintakulttuurin tilaa johtajien näkökulmasta.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa käytettiin narratiivista tutkimusotetta. Tutkimuksen aineisto hankittiin kuuden johtajan kerronnallisella haastattelulla. Johtajat olivat toimineet päiväkodin johtajina 7-40 vuotta, ja heidän eri kokoiset yksikkönsä sijaitsivat kunnan eri alueilla. Aineiston analyysissä käytin analyysitriangulaatiota, jotta aineiston ymmärtäminen syvenisi. Johtajien tuottamia merkityksiä varten loin narratiivien analyysin avulla johtajista omat narratiiviset tiivistelmät. Merkityksienannon laajempaa käsittelyä varten loin aineistosta sisällönanalyysin avulla erilaisia muutosnäkökulmia. Muutoksien toteuttamista selvitin narratiivisen analyysin avulla, ja loin johtajista heidän toimintatapojaan kuvailevat narratiivit.

Tutkimuksessani selvisi, että muutokset koettiin ammatillisen työn ja henkilökunnan näkökulman lisäksi laatu- ja haastenäkökulmista. Muutokset ovat vaikuttaneet henkilökunnan työtehtäviin, toimintatapoihin, työn kehittämiseen ja osallisuuteen. Johtajat pohtivat muutoksia myös työntekijöiden ammatti-identiteetin ja työhyvinvoinnin kautta. Muutokset edesauttoivat varhaiskasvatuksen tasalaatuisuutta, mutta toisaalta muutosten toteutumisen haasteena olivat resurssit, lain noudattaminen, työaikaan liittyvät ohjeistukset sekä henkilökunnan työhyvinvointi. Muutoksiin liittyvät johtajuusnarratiivit rakentuivat keskustelun, osaamisen, henkilökunnan tukemisen sekä rohkeuden ympärille. Johtajien toimintatavoista selvisi, että he toteuttivat strategista ja pedagogista johtajuutta sekä johtivat vahvasti myös yksikkönsä osaamista.

Tulosten perusteella voidaan päätellä, että muutokset ovat olleet tarpeellisia ja ne koetaan pääosin positiivisina. Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Tutkimus ei myöskään kerro onko henkilökunta muutosten täytäntöönpanosta samaa mieltä kuin johtaja. Jatkotutkimusta tarvitaan muutosten vaikutuksista työntekijöiden ammatti-identiteettiin ja työhyvinvointiin; miten ”kaikki tekee kaikkea”- kulttuurin poistuminen on vaikuttanut lastenhoitajiin ja varhaiskasvatuksen opettajiin?

Avainsanat: Varhaiskasvatus, johtaminen, toimintakulttuuri, narratiivinen tutkimus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>KATSAUS SUOMALAISEN VARHAISKASVATUKSEN HISTORIAAN</b> .....	<b>7</b>
2.1	PÄIVÄHOITOJÄRJESTELMÄN ALKUVAIHEET.....	7
2.2	PÄIVÄHOIDON KEHITTÄMISEN AIKA.....	9
2.3	VARHAISKASVATUS UUDELLA VUOSITUHANNELLA .....	10
<b>3</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN MUUTOKSET 2015-2019</b> .....	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJUUS</b> .....	<b>15</b>
<b>5</b>	<b>TOIMINTAKULTTUURI</b> .....	<b>20</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>24</b>
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>26</b>
7.1	TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT.....	26
7.2	NARRATIIVINEN TUTKIMUS.....	27
7.2.1	<i>Narratiivinen haastattelu</i> .....	28
7.2.2	<i>Aineiston keruu</i> .....	30
7.2.3	<i>Aineiston analyysi</i> .....	31
<b>8</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>37</b>
8.1	JOHTAJIEN TUOTTAMAT MERKITYKSENANNOT VARHAISKASVATUKSEN MUUTOKSILLE.....	37
8.1.1	<i>Johtajatarinat</i> .....	37
8.1.2	<i>Muutosnäkökulmat ja muutosten merkitykset</i> .....	41
8.2	MUUTOSJOHTAJUUDEN NARRATIIVIT .....	50
8.2.1	<i>Keskusteleva johtaja</i> .....	51
8.2.2	<i>Osaajien johtaja</i> .....	53
8.2.3	<i>Tukeva johtaja</i> .....	55
8.2.4	<i>Rohkea johtaja</i> .....	56
<b>9</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS</b> .....	<b>58</b>
<b>10</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>62</b>
10.1	MUUTOKSET.....	62
10.2	JOHTAJUUS.....	65
10.3	TOIMINTAKULTTUURI.....	69
<b>11</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>76</b>

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatus on ollut murroksessa ja kokenut suuria muutoksia 2000-luvulla, joista selkeimmät muutokset ovat tapahtuneet viimeisten viiden vuoden aikana (Puroila & Kinnunen 2017, 7-10). Varhaiskasvatuksen on ymmärretty olevan osa lapsen oppimisenpolkua, ja sen pedagogista roolia on tuotu aiempaa enemmän esille. Varhaiskasvatus on vuonna 2013 siirretty sosiaali- ja terveydenhuollon alaisuudesta opetushallitukseen, päivähoitolain tilalle on laadittu varhaiskasvatustilanne (36/1973, päivitetty 540/2018) ja aiemmat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muuttuivat suosituksista normiohjaaviksi (Opetushallitus 2016). Nämä muutokset ovat korostaneet pedagogiikan merkitystä, ja muutoksiin liittyvät keskustelut laadukkaana varhaiskasvatuksen vaikuttavuutta.

Varhaiskasvatuksen normiohjaava opetussuunnitelma, ”Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet” tuli voimaan elokuussa 2016, mutta aiemmin on todettu ettei johtajille ja henkilöstölle ole ollut riittävästi ohjeistusta opetussuunnitelmien käyttöönotosta (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 287). Myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Repo ym. 2019, 55,65) on todennut työyhteisön ja kunnan sisäiseen vasutyöskentelyyn osallistumisen sekä johtajan pedagogisen tuen edesauttavan varhaiskasvatussuunnitelmaan perehtymistä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 2018) nouseekin esiin päiväkodin johtajien vastuu, jota myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskus korostaa varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta (Vlasov ym. 2018, 57). Johtajien vastuulla on muun muassa arvojen ja periaatteiden, työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden, työtapojen, toiminnan organisoimisen ja johtamiskäytäntöjen toteutuminen ja kehittäminen. Näistä koostuu yhteisön yhteinen toimintakulttuuri, joka vaikuttaa yksikössä toteutettavan varhaiskasvatuksen laatuun. (Opetushallitus 2016, 28.) Se on varhaiskasvatustoimintaa läpäisevä tekijä, jonka avulla toimintakäytännöt,

kasvatusnäkemykset ja arvot tulevat arjessa esille, ja mitä arvioimalla toimintaa voidaan myös kehittää. Johtaja vastaa päiväkodin yhteisen toimintakulttuurin laadusta ja sen kehittämistä (Opetushallitus 2018, 28). Karila (1997, 57-63) on tutkinut päiväkodin toimintakulttuuria, ja jakanut sen työ- ja kasvatuskulttuuriin. Tutkimuksessaan hän totesi, että päiväkodin johtajien käsitykset työtehtävistään sekä johtajan asemasta olivat vaihtelevia, kuten myös työkuultuuriin kuuluvat työn hahmottaminen, työjako, kokouskäytännöt, suhde päiväkodin ulkopuoliseen ympäristöön sekä käsitys keskeisestä työyksiköstä.

Vlasov (2018, 14) on tutkinut varhaiskasvatuksen muutoksia Suomessa, Venäjällä ja Yhdysvalloissa, ja todennut varhaiskasvatukseen liittyvien odotusten kasvaneen, mutta päiväkotien sisäisen kehittämisen jääneen niukaksi. Hän toteaaakin, että muuttunut varhaiskasvatus vaatii vahvempaa ammatillista otetta sekä uudenlaista kasvatusajattelua. Aiemmissä tutkimuksissa on tunnistettu, että päiväkodeissa elää erilaisia, monelta aikakaudelta peräisin olevia tulkintoja päiväkotityöstä. Näissä hoivakulttuuri on esiintynyt lasten oppimista ja sen ohjaamista vahvempana näkökulmana. (Nummenmaa & Karila 2005, 381.) Laadukasta pedagogista toimintaa korostavalla aikakaudella hoivakulttuuri etsii omaa rooliaan mm. uuden henkilöstörakenteen muuttuessa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018). Sen myötä ammatillinen ote vahvistuu, mutta kasvatusajattelun muutos vaatii yhteistä keskustelua arvoista ja oppimiskäsityksestä, sekä niiden mukaisista toimintatavoista. Ongelmana on ollut vähäinen substanssiin liittyvä keskustelu, mikä hankaloittaa, tai tekee jopa mahdottomaksi luoda päiväkodin yhteistä toimintakulttuuria (Nivala 1999, 93). Toisaalta päiväkodeissa, joissa kokoukset koetaan tärkeiksi, pohditaan ja kehitetään myös työn perusteita ja työskentelytapoja yhdessä (Karila 1997, 62). Ajan järjestäminen yhteiselle keskustelulle vaatiikin johtajan, joka ymmärtää keskusteluiden merkityksen (Karila & Nummenmaa 2001, 146). Yhteinen kasvatuskulttuuri muovaantuu ja uudistuu kasvatusyhteisön sosiaalisessa toiminnassa, joka myös välittää tietoja, taitoja, arvoja sekä sosiaalisia käytäntöjä (Nummenmaa 2006, 19).

2010-luvulla johtajuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa on tutkittu mm. keskittyen pedagogiseen johtajuuteen (Fonsén 2014), strategiseen johtajuuteen (Akselin 2013), hajautetussa organisaatiossa tapahtuvaan johtajuuteen

(Soukainen 2015) ja jaettuun johtamiseen (Heikka 2014). Johtajuuden tutkimuksen runsaasta määrästä huolimatta varhaiskasvatuksen muutoksiin sekä johtajiin niiden implementoijina keskittyvä tutkimus on ollut vähäistä, ja tutkimukseni pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen.

Tutkimukseni kohteena oleva ilmiö kohdistuu varhaiskasvatuksessa 2015-2019 tapahtuneisiin muutoksiin ja päiväkodin johtajien kokemuksiin muutosten toimeenpanijoina. Tutkimuksellani haluan selvittää millaisia merkityksiä johtajat ovat muutoksille antaneet, ja miten he ovat muutoksia työyhteisössään käsitelleet. Millaiset toimenpiteet ovat johtajien mielestä edesauttaneet muutosten toteutumisessa, ja millaisia haasteita he ovat muutosjohtajuudessaan kohdanneet? Tutkimuksessani olen kiinnostunut myös päiväkotien toimintakulttuurin muutoksista, ja miten sitä on kehitetty vastaamaan varhaiskasvatuksen muutoksiin. Näyttäytykö varhaiskasvatus osana lasten oppimisenpolkua ja miten pedagogisuus näyttäytyy työskentelyssä? Tutkimukseni avulla voidaan myös luoda tähän aikaan sijoittuvaa kuvaa päiväkodin johtajista yksikkönsä toimintakulttuurin kehittäjinä.

Tutkielmani teoreettisessa viitekehyksessä avaan ensin varhaiskasvatuksen historiaa Suomessa, minkä jälkeen kerron vuosien 2015-2019 muutoksista. Valitsin historia-kappaleeseen etenkin sellaisia tapahtumia, joilla voidaan nähdä olleen vaikutusta varhaiskasvatukseen nykytilanteeseen ja muutostarpeisiin. Historiassa voidaan nähdä olevan myös yhtymäkohtia muutosten jälkeiseen varhaiskasvatukseen; muutokset ovat palauttaneet varhaiskasvatuksen sen juurille. Tämän jälkeen avaan päiväkodin johtajan työtä, sillä tutkimukseni pääosassa ovat päiväkodin johtajat sekä heidän näkemyksensä ja kokemuksensa. Päiväkodin johtajan työtä ymmärtämällä on mahdollista ymmärtää myös muutosten käyttöönottoon siirtämisen haasteita. Lopuksi käsitelen vielä toimintakulttuurin käsitettä, sillä oletan muutoksien näkyvän etenkin päiväkotien toimintakulttuurin muutoksina.

# 2 KATSAUS SUOMALAISEN VARHAISKASVATUKSEN HISTORIAAN

## *2.1 Päivähoitojärjestelmän alkuvaiheet*

Päivähoidon on laskettu Suomessa alkaneen 1888, kun ensimmäinen kansanlastentarha perustettiin (Meretniemi 2015, 121). Lastentarhat sijoitettiin kouluhallituksen alaisuuteen samalla, kun ne alkoivat saada valtionavustusta vuodesta 1913 lähtien. Valtionavustuksen saamisen ehtona oli, että opettajina toimisi kouluhallituksen hyväksymän koulutuksen käyneitä lastentarhanopettajia ja sillä olisi toimintaohjelma (Välimäki 1999,116). 10 vuotta myöhemmin kouluhallituksen lastensuojeluosasto päätettiin lakkauttaa, ja siirtää lastentarhat sosiaaliministeriöön. Tällöin käytiin keskustelua lastentarhojen valvonnasta ja siitä onko palvelu enemmänkin lastensuojelullista kuin pedagogista toimintaa. (Hänninen&Valli 1986, 134-135). Etenkin lastentarhanopettajat vastustivat siirtoa, sillä he pelkäsivät ettei lastentarhatyö kehittyisi sellaisen hallinnon alaisuudessa, jolla on muitakin intressejä (Välimäki 1999, 117).

Alle 3-vuotiaille tarkoitetuissa seimissä työskenteli tuolloin lastenhoitajia ja sosiaalikasvattajia, ja lastentarhanopettajat vastasivat lastentarhojen toiminnasta. Heidän osuutensa oli suurin, vielä vuonna 1969 lastentarhanopettajia oli 31,3%. (Onnismaa 2010, 31; Hänninen & Valli 1986, 163.) Pedagogiikka rakentui leikin, oppituokioiden ja työtehtävien ympärille, ja toimintasisällöt lähentelivät esiopetusta (Onnismaa 2010, 34). Esikouluopetukselle lähdettiin luomaan tavoitteita, opetussuunnitelmaa sekä säädöksiä, kun valtioneuvosto nimitti vuonna 1970 esikoulukomitean, ja sen toimintaa lähdettiin kokeilemaan vuotta myöhemmin (Onnismaa 2010, 34).

Ensimmäinen lastentarhojen toimintaa määrittävä laki (Laki lasten päivähoidosta 36/1973) luotiin vasta 1973, minkä pääasiallinen tarkoitus oli mahdollistaa naisten työssäkäynti ja tarjota virikkeitä heikoimmissa oloissa eläville lapsille. (Onnismaa, Paananen & Lipponen 2014, 8.) Lain laatimisen yhteydessä myös todettiin, että lastentarhanopettajia valmistuu tarpeeseen nähden liian vähän. Näin ollen luotiin erilaisia väyliä opiskella lastentarhanopettajan tutkinto sekä annettiin lastentarhanopettajakelpoisuus myös sosiaalikasvattajille. (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 8-9.) 1980-luvulla päiväkodin henkilöstörakennetta muutettiin niin, että lastentarhanopettajien määrä väheni ja lastenhoitajien määrä kasvoi. Kelpoisuuksista säädettiin Laissa sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005) vielä vuoteen 2018 saakka, ja vaikka päivähoito luokiteltiin omaksi tehtäväryhmäkseen jo vuonna 1985, jäi se silti osaksi sosiaalitoimea (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 7). Päiväkotiin pääseminen oli tarveharkintaista, mutta laajeni vuonna 1990 koskemaan kaikkia alle 3-vuotiaita lapsia, ja lopulta vuonna 1995 koskemaan kaikkia alle kouluikäisiä lapsia (Karila 2012, 585). Päivähoitopaikkojen tarpeen kasvaessa myös työntekijätarve kasvoi. Vuonna 1992 tehtiin asetusmuutos, jonka mukaan lastentarhanopettajia ei enää laskettu ryhmäkohtaisesti, vaan yksikkökohtaisesti; joka kolmannen työntekijän tuli olla lastentarhanopettajakelpoinen (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 6). Näin ollen tehtiin mahdollisesti perustaa ryhmiä, joissa ei ollut lainkaan lastentarhanopettajaa. Sosiaalikasvattajien koulutus siirtyi ammattikorkeakouluihin sosionomi-nimikkeen alle (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 9). Lastentarhanopettajien koulutus siirrettiin yliopistojen alaisuuteen vuonna 1995, jolloin aloitettiin myös varhaiskasvatukseen suuntautuneet maisteriopinnot. Lastentarhanopettajapätevyyden sai kandidaatinopinnoilla, eikä maisteriopinnoille luotu tarvetta esim. päteväyttämällä päiväkodin johtajaksi. Karila (2008, 215) näkee tämän toimineen yhtenä syynä asiantuntijuuden katoamiseen, kun maisterit siirtyivät töihin perusopetuksen puolelle.



## 2.2 Päivähoidon kehittämisen aika

Varhaiskasvatukselle ei ollut normiohjaavaa opetussuunnitelmaa, joka valtakunnallisesti ohjaisi sen tasavertaista toteutusta. 1970-luvulla laadittiin päivähoidolle alustavat kasvatukselliset tavoitteet, sekä opetus- tai toimintasuunnitelma-asiakirja ”Iloiset toimintatuokiot” (Onnismaa 2010, 98). 1980-luvun alussa Päivähoidon kasvatuskomitean mietintö toi päiväkodeille varsinaiset kasvatukselliset tavoitteet ohjaamaan ja kehittämään varhaiskasvatuksen toteuttamista (Onnismaa, Paananen & Lipponen 2014, 8; Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 13). Tässä vaiheessa monipuolisen ja korkeatasoisen päivähoiton nähtiin jo tukevan ja rikastuttavan lasten kehitystä (Meretniemi 2015, 293). Sen toteutumiseen pyrittiin vaikuttavan kuitenkin vain suositusten tasoisesti, kuten antamalla toimintasuunnitelmia.

1980-luvun loppupuolella varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri alkoi kokea muutoksia, kun päivähoitoa lähdettiin innolla kehittämään. Muutosta haettiin tutkimuksista ja kehittämishankkeista. Oppimiskäsitys muuttui vähitellen sosiokonstruktivistiseksi ja sosiokulttuuriseksi, mikä oli vastakkainen aiemmalle aikuislähtöiselle ja tuokioihin perustuneelle toiminnalle. Lapsilähtöisen kasvatuksen nähtiin lisäävän lasten itsemääräämisoikeutta (Tahkokallio 2014, 40). Ohjatut toimintatuokiot koettiin lasta rajoittavina, eikä työntekijöiden erilaiseen osaamiseen perustuvalla työnjaolla nähty tarvetta, vaan kaikkien ammattiryhmien nähtiin olevan kykeneviä kaikkiin päiväkodin työtehtäviin (Onnismaa, Kalliala & Tahkokallio 2017, 11-12). Kehittämishankkeissa siirrettiin aiemmin lastentarhanopettajan vastuulla olleita työtehtäviä lastenhoitajille sekä avustavalle henkilökunnalle, ja toisinpäin. Myös lastentarhanopettajille kuulunut suunnittelu-aika siirrettiin lapsiryhmässä toimimiseen. (Lahikainen & Rusanen 1991, 167, 170.) Lastentarhanopettajan rooli ryhmän pedagogisesta toiminnasta vastaavana työntekijänä heikkeni (Onnismaa 2010, 112). Samaan aikaan siirryttiin ”huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön” osalta vahvistamaan osallisuutta ja osallistumista, kasvatuskumppanuutta, ammattilaisuuden voiman korostamisen sijaan (Karila 2008, 214).

Valtakunnallista opetussuunnitelmaa lähdettiin laatimaan ensimmäisenä esiopetukselle, jonka perusteet ilmestyivät vuonna 1996. (Tahkokallio 2014, 42.) Tämä esiopetussuunnitelma heijastelee ajan näkemystä lapsen ja aikuisen valtasuhteesta; se ei määrittele aikuisen pedagogista roolia (Tahkokallio 2014, 220). Kolme vuotta työskennellyt sosiaali- ja terveysministeriön varhaiskasvatuksen kehittämistä varten asettama työryhmä ehdotti muistiossaan mm. päivähoitolain kokonaisuudistusta, mitä ei kuitenkaan vielä toteutettu. Kyseinen työryhmä oli erimielinen myös ehdottamastaan kohdasta, joka koski lastentarhanopettajien määrän lisäämistä sekä hallinnonalansiirtoa sosiaali- ja terveystoimesta opetushallitukseen. (Onnismaa 2010, 117- 118.)

### *2.3 Varhaiskasvatus uudella vuosituhannella*

OECD toi 2000-luvun alussa investointi-näkökulman varhaiskasvatukseen, ja sen myötä Suomessa alettiin valmistella yhtenäistä opetussuunnitelmaa. Investointinäkökulman lisäksi varhaiskasvatusta leimasi suojelunäkökulma: varhainen puuttuminen ja huolen puheeksi ottaminen. Nämä näkökulmat näkyivät lasten varhaiskasvatussuunnitelmissa lapsen arviointina, sekä perheen kontrollin ja riskien kartoittamisena. (Karila 2009, 251-255.)

Vuonna 2002 ilmestyi ”Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista”, minkä tarkoituksena oli uudistaa päivähoiton lainsäädäntöä, laatia valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma sekä luoda toimenpiteitä varhaiskasvatuksen tutkimuksen ja henkilöstön koulutuksen kehittämiseksi ja laadun arviointimenetelmän luomiseksi (Sosiaali- ja terveysministeriö 2002, 21). Sosiaali- ja terveysministeriö asetti vuonna 2004 varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan yhteyteen jaoston, jonka toimeenpanoehdotuksissa kolme vuotta myöhemmin tuotiin esille tarve uudistaa lainsäädäntöä mm. henkilöstön kelpoisuuksien osalta sekä painottaen varhaiskasvatuksen merkitystä osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, kuvailulehti, 36).

Vuoden 2011 hallitusohjelmassa päätettiin varhaiskasvatuslain säätämisestä, ja seuraavana vuonna Opetus- ja kulttuuriministeriö asettikin

työryhmän valmistelemaan päivähoitoa määritteleviä säädöksiä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b, 7). Työryhmän ehdotukset liittyivät mm. varhaiskasvatuksen määrittelyyn ja tavoitteisiin, monialaiseen yhteistyöhön, arvioinnin velvoitteeseen, sekä varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisen muuttamiseen velvoittaviksi, kuten myös henkilöstön ammattinimikkeisiin liittyviin selkeytyksiin. Työryhmä esitti myös vastalauseensa suunnitellulle päivähoito-oikeuden rajaamiselle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014a, 10.) Hallitus esitti vuoden 2014 lopussa eduskunnalle esityksensä lain muutoksesta, ja ”Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta” (580/2015) annettiin siitä puolen vuoden päästä. Voimaan uusi varhaiskasvatuslaki astui 1.8.2015.

# 3 VARHAISKASVATUKSEN MUUTOKSET 2015-2019

Tutkimukseni keskittyy muutoksiin, jotka tapahtuivat vuosien 2015-2019 välillä. Tälle aikavälille sijoittuivat päivähoitolain muuttaminen varhaiskasvatuslaiksi, uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -opetussuunnitelma ja lasten varhaiskasvatussuunnitelma -lomakkeiden luominen. Varhaiskasvatuslakia on tuona aikana päivitetty mm. subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaamisen sekä suhdelukujen kasvattamisen, lapsen edun ensisijaisuuden, kiusaamisen ennaltaehkäisyn ja henkilöstön pätevyysvaatimusten sekä nimikkeiden osalta. Lisäksi henkilöstöä koskeva työajan pidennys (ns. kiky-työaika) ja varhaiskasvatuksen opettajien sak-työaika ovat tuolle aikavälille sijoittuvia varhaiskasvatusta koskevia muutoksia.

Laki lasten päivähoidosta muutettiin vuoden 2015 lain myötä Varhaiskasvatuslaiksi (580/2015). Uuden nimikkeen lisäksi laissa määriteltiin varhaiskasvatus-käsite koskemaan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu pedagogiikka (§1) sekä asetettiin sille 10 tavoitetta (§2a). Tavoitteista nousee esiin lapsen oikeudet ja lapsen mielipiteiden ja toivomusten selvittäminen ja huomioonottaminen varhaiskasvatusta suunniteltaessa ja järjestettäessä. Lasten lisäksi myös huoltajien tuli saada osallistua ja vaikuttaa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (§7b.) Lapselle laadittavasta varhaiskasvatussuunnitelmasta tehtiin velvoittava, ja siinä tuli tavoitteet asettaa varhaiskasvatustoiminnalle lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevalla tavalla (§7a). Sen laatiminen asetettiin lastentarhanopettajan tehtäväksi. Laki määritteli nyt myös ryhmäkoon maksimin: ryhmässä saisi olla yhtäaikaa läsnä korkeintaan kolmea kasvatusvastuussa olevaa henkilöä vastaava määrä lapsia (§35). Laki asetti Opetushallituksen asiantuntijavirastoksi sekä velvoitti

Opetushallitusta laatimaan valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, minkä rooli muuttui nyt suositusluonteisista ohjeista velvoittavaksi. Myös kuntien tuli laatia kunnalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. (Sivistysvaliokunta 2014.)

Kuitenkin jo ennen varhaiskasvatustalouden voimaantumista uusi Juha Sipilän hallitus ehti aloittaa sen muuttamisen huonoon taloustilanteeseen vedoten. Ensimmäinen muutos koski lapsen subjektiivista oikeutta varhaiskasvatukseen, jota nyt rajattiin 20 tuntiin viikossa, mikäli toinen tai molemmat lapsen huoltajista olivat kotona. Tätä oli ehdotettu jo edellisellä hallituskaudella, mutta se jätettiin silloin tekemättä. Eduskunta hyväksyi muutokset, mutta edellytti niiden vaikutusten arvioinnin toteuttamista. (HE 80/2015). Toinen muutos liittyi lakiin liittyvään päivähoitoasetukseen, jossa yli 3-vuotiaiden lasten ja kasvatusvastuussa olevan henkilöstön suhdelukua kasvatettiin seitsemästä kahdeksaan (Valtioneuvosto 2015). Muutokset herättivät kansan vastustuksen, ja mielenilmauksia järjestettiin ympäri Suomea (Yle 2015), sillä ne nähtiin laajasti varhaiskasvatusta koskevinä heikennyksinä. Molemmat muutokset tulivat kuitenkin voimaan elokuussa 2016. Kaikki kunnat eivät ottaneet päätöksiä käyttöön. Näin kuntien tarjoaman varhaiskasvatuksen erot kasvoivat, ja lapset ajautuivat eriarvoiseen asemaan riippuen asuinpaikkakunnastaan (Puroila & Kinnunen 2017, 147).

Pian varhaiskasvatustalouden tultua voimaan, Opetushallitus nimitti ohjausryhmän sekä koordinaatioryhmän valmistelemaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (Opetushallitus). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tulivat voimaan elokuussa 2016. Opetussuunnitelma heijastelee monin paikoin varhaiskasvatustaloutta, joka oli tuolloin ollut vuoden voimassa. Siinä korostuu pedagogiikka, arviointi ja kehittäminen, lapsen yksilöllisyyden huomioiminen vahvuuksien, kiinnostuksen kohteiden ja tuen tarpeiden kautta, sekä yhteisöllisyys ja osallisuus (Ahonen 2017, 8-9). Valtakunnallisen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta kunnat laativat omat varhaiskasvatussuunnitelmansa. Samaan aikaan laadittiin Opetushallituksen mallilomake lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta, jonka avulla kunnat työstivät oman lomakkeensa.

Suomen hallitus päätti talouden kilpailukykyä parantavista toimista vuonna 2016. Niiden mukaisesti työaika piteni vuodessa 24 tunnilla, ja lomarahosta leikattiin kolmen vuoden ajan. (Kuntatyönantaja 2016.) Kunnat saivat paikallisesti sopia työajanpidennyksen toteuttamistavasta. Kilpailukyksopimus ei koskenut yksityisiä päiväkotia ja lomarahojen leikkaamisen osalta. Se sai paljon kritiikkiä kohdistuessaan pääosin naisvaltaisiin ja heikosti palkattuihin aloihin.

Seuraavissa työ- ja virkaehtosopimuksissa keväällä 2018 varhaiskasvatuksen opettajien lapsiryhmän ulkopuolista työaika lisättiin 13 prosenttiin työajasta (KVTES 2018, 167). Aiemmin suunnitteluajaksi kutsuttu työaika sai nyt selkeämmän nimen: suunnittelu-, arviointi- ja kehittämissaika. Kuntatyönantajan ohjeistuksen lisäksi kunnat tekivät paikallisia päätöksiä esim. varhaiskasvatuksen opettajan työajan sijoittamisen suhteen.

Syksyllä 2018 varhaiskasvatuslakia päivitettiin kolmannen kerran. Tällä kertaa siinä mm. korostettiin lapsen edun näkökulmaa sekä väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä estämistä. Lisäksi selkiytettiin henkilöstön nimikkeitä siten, että kasvatustieteen kandidaateista tulisi jatkossa varhaiskasvatuksen opettajia ja sosionomeista tulisi varhaiskasvatuksen sosionomeja. Myös päiväkodin johtajille asetettiin kelpoisuusvaatimukseksi kasvatustieteen maisterin tutkinto. Siirtymisaika näihin nimikkeisiin ja pätevyyksiin on pitkä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.) Etenkin ammattiliitot olivat erimielisiä varhaiskasvatuslain henkilöstöön liittyneistä muutoksista, ja pettyneitä siitä, ettei subjektiivista varhaiskasvatusoikeutta ja aiempia ryhmäkokosäädöksiä palautettu. Myös tätä lakia vastaan järjestettiin mielenilmaus (Yle 2018).

Lain voimaantulon jälkeen alkoi jälleen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden päivitys lain hengen mukaiseksi, ja voimaan se tuli 1.1.2019. Kunnat päivittivät omat paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmansa siten, että ne tulivat voimaan elokuussa 2019.

# 4 VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJUUS

Varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuneiden muutosten takia johtamistoiminnan on huolehdittava organisaation suuntautumisesta tulevaisuuteen, eli muokattava toimintaansa näiden muutosten mukaisesti (Nivala 1999, 23). Myös päiväkodin johtajan työ on kokenut muutoksia. Aiemmin päiväkodin johtaja työskenteli hallinnollisen työn lisäksi myös lapsiryhmässä. 1980-luvun lopulla päiväkodin johtajille tuli myös perhepäivähoito johdettavakseen. 1990-luvulla taloustilanne johti päiväkotien yhdistymiseen, jolloin johtajille saattoi tulla toinenkin päiväkotiyksikkö johdettavakseen. (Halttunen 2013, 99.) Varhaiskasvatuksen johtajan rooli on sosiaalisesti rakentunut, moninainen ja kontekstisidonnainen, toisaalta työnkvaltaan myös epäselvä ilmiö (Hujala 2004, 53). Sen voidaan kuvailla olevan vuorovaikutuksellinen, tilannekohtainen prosessi perustehtävän laadun ja sen kehittämisen jaetusta vastuusta (Fonsén 2014, 31). Kontekstuaalisesti määritelty johtajuus perustuu organisaation yhteiseen, jaettuun käsitykseen organisaation tehtävästä, tavoitteista ja varhaiskasvatuksessa myös varhaiskasvatustyön teoreettisesta ymmärtämisestä (Hujala 2013, 51). Päiväkodin johtajan tehtäväksi muodostuu näin ollen perustehtävän, varhaiskasvatustyön tarkoituksen, avaaminen henkilökunnalle, ja heidän johtamisensa yhteisten tavoitteiden luomisessa ja niiden saavuttamisessa.

Päiväkodin johtajien työ voidaan jakaa kahteen laajempaan tehtäväalueeseen: päiväkodin sisäiseen, intrajohtajuuteen, sekä päiväkodin ulkoiseen, interjohtajuuteen (Nivala 1999, 203). Näiden välillä tapahtuva vuorovaikutus ja yhteistyö ovat ratkaisevassa asemassa menestyvän johtamisen kannalta (Hujala 2013, 52). Päiväkodin sisäiseen johtajuuteen kuuluu päivittäisjohtaminen, kuten palaverien pitäminen, hallinnollinen työ, pedagoginen

johtaminen ja palvelujohtaminen (Nivala 1999, 23-24). Vielä tarkemmin jaoteltuna johtajan työhön kuuluu palveluorganisaation, työyhteisön, kasvatus- ja opetustoiminnan johtamista, työntekijöiden ja työyhteisön osaamisen kehittämistä sekä varhaiskasvatuksen ja päivähoidon asiantuntijana toimimista (Puroila 2004, 21). Nivala (1999, 80-84.) on luonut näistä sisäisestä ja ulkoisesta työstä kontekstuaalisen johtajuuden mallin, jonka mukaan johtajuuden onnistumiseen vaikuttavat muutkin kuin johtajan henkilökohtaiset ominaisuudet, esimerkiksi alaiset, hallinnolliset säädökset ja kulttuuriset kasvatusnäkemykset. Johtajan tietoisuus johtamisestaan kertoo siitä millaisia päämääriä johtajalla on, mihin hän johtajuutensa suuntaa. Päämäärän avulla johtaja voi suunnata yksikön kasvatustajatteluun kohti yhteistä tavoitetilaa. (Nivala 1999, 64, 111.) Myös Akselin on tutkinut varhaiskasvatuksen johtajia, ja luonut strategisen johtajuuden teoreettisen jäsenyyksen, joka rakentuu yhteiselle kontekstille lasten ja perheiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Johtamistyötä toteutetaan toimimalla yhdessä, eri areenoilla, yhteisen vision eteenpäin viemiseksi. (Akselin 2013, 205) Näin ollen voidaan päätellä, että johtajien tulkinnat mm. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista tai lain määrittämästä lapsiryhmärakenteesta ohjaavat päiväkodin mikrotasolla tapahtuvaa substanssijohtamista, kuten myös henkilöstön työkuultuuriin liittyviä rakenteita.

Fonsén (2014) on tutkinut pedagogista johtajuutta pyrkien lisäämään ymmärrystä sen ilmenemismuodoista ja toteuttamisesta, kuten myös kehittämistarpeista. Pedagoginen johtajuus rakentuu arvojen, kontekstin, organisaatiokulttuurin, ammatillisuuden ja substanssin hallinnan ympärille, ja toteutuu parhaimmillaan laadukkaana varhaiskasvatuksen jaettuna vastuuna eri tasoilla. Johtaja huolehtii henkilökunnan osaamisesta, lasten tarpeisiin pohjautuvasta työvuorosuunnittelusta sekä ohjaavien asiakirjojen näkymisestä toiminnassa (Soukainen 2015, 172). Suomessa opettajien autonomia on vahva, niin peruskoulussa kuin varhaiskasvatuksessakin. Opetussuunnitelma ohjaa työtä asettamalla sille tavoitteita, mutta opettajilla on edelleen vapaus suunnitella ja toteuttaa toimintaa parhaaksi näkemällään tavalla. Pedagogisella johtajuudella voidaan varmistaa, että yksikössä käytettävät toimintatavat ovat lapsille sopivia (Heikka & Waniganiyake 2011, 507). Etenkin muutosten aikana, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman tullessa voimaan, tarvitaan päiväkodin johtajalta



vahvaa pedagogista johtajuutta, jotta uudet menetelmät ja toimintatavat lähtevät elämään myös käytännössä. Pedagogista johtajuutta vaaditaan myös varhaiskasvatuksen opettajilta, jotka ovat vastuussa koko tiimin työskentelystä yhteisten pedagogisten toimintatapojen mukaisesti. Sen lisäksi, että pedagoginen johtajuus vaikuttaa lasten oppimiseen, vaikuttaa se myös opettajan ammatilliseen kasvuun, ja laajemmin yhteiskunnan koulutukseen liittyviin arvoihin ja uskomuksiin. Päiväkodin johtajan onkin luotava yhteisö, joka edistää kaikkien oppimista ja vuorovaikutusta, sekä jossa vastuita jaetaan. (Heikka & Waniganiyake 2011, 510.)

Jaettu johtajuus ei tarkoita ainoastaan työtehtävien delegoimista ja jakamista, vaan ymmärrystä siitä kuinka nämä tehtävät ovat yhteydessä toisiinsa (Hujala & Eskelinen 2013, 229). Varhaiskasvatuksen laadun tuottaminen tarkoittaa yhteistä, tiedostettua vastuuta tavoitteista ja linjauksista sekä varhaiskasvatuksen resurssoinnista ja laadun edellytysten turvaamisesta (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 292). Tämä vaatii yhteistä opetussuunnitelmakeskustelua ja laatukeskustelua, sekä yhteisten linjausten luomista varhaiskasvatusyksikössä. Jaettua johtajuutta esiintyy etenkin yksiköissä, joissa johtajalla on useampi päiväkotit, useampi varajohtaja, ja enemmän henkilökuntaa johdettavanaan. Tällaista useamman päiväkodin tai erilaisten varhaiskasvatuksen toimintamuotojen kompleksia voidaan kutsua hajautetuksi organisaatioksi. Hajautetuissa organisaatioissa etäisempää yksikköä johdetaan tavallisesti organisoidummin; kokouksia on säännöllisesti, päiväkodin visio, arvot ja tavoitteet on selkeämmin ilmaistu ja johtaja tarjoaa tukea ja resursseja toiminnan tueksi (Soukainen 2013, 140). Hajautettu organisaatio edellyttää vahvaa johtajuutta, jotta yksiköihin ei muodostu erillisiä alakulttuureita ja niiden omia visioita, vaan se säilyy yhtenäisenä, moninaisuutta tarjoavana kokonaisuutena (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 295).

Kirsti Rytönen on tuonut esiin myös palvelevan johtamisen, missä johtajan tarkoituksena on tukea työntekijän ja työyhteisön kasvua ja kehitystä, yhteisöllisyyttä sekä perustehtävän toteutusta (Rytönen 2019, 14-15, 41). Palveleva johtaminen on lähellä voimaannuttavaa johtamista, joka asettaa työntekijän vaikutusmahdollisuudet, työssä kehittymisen ja tiedon saamisen

suureen arvoon. Palvelevan johtamisen on havaittu olevan positiivisesti yhteydessä työhyvinvointiin ja muutoksiin suhtautumisiin. (Laaksonen & Hakanen 2018, 3.) Johtaja osallistaa henkilökuntaa, ja antaa heille vastuuta, mutta pitää silti kokonaisvastuun itsellään, ja suuntaa yhteisöä kohti omaa pedagogista visiotaan. Palveleva johtaja on myös valmis ottamaan riskejä, kyseenalaistamaan ja puolustamaan varhaiskasvatuksen perustehtävän kannalta tärkeitä asioita. (Rytkönen 2019, 124-125.) Perustehtävän selkiyttämällä ja organisaation yhteisen vision luomisen avulla johtaja ja henkilöstö luovat ja kehittävät johtajuuden rakenteita sekä tehtäviä (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 289). Varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen tulisi olla pysyvä toimintatapa, joka vaatii reflektiota, oppimista ja uuden tiedon haltuunottoa (Strehmel 2016, 352). Yhtenä johtamistyön osa-alueena voidaankin nähdä myös osaamisen johtaminen. Johtajan tulee asettaa yksikölleen kehittämiskohteita, ja riittävät edellytykset kokeilla, arvioida ja oppia sekä tiimien kesken että koko yksikön kesken (Ulber & Strehmel 2019, 67-68). Opetussuunnitelmamuutokset tuovat haasteita johtajille, sillä sen mukaisesti on tehtävä tarvittavia muutoksia toimintakulttuurissa niin työnteon kuin kasvatuskäytänteiden kannalta. Muutoksista on myös keskusteltava, ja niistä syntyneitä ideoita on yhdessä reflektoitava kaikkien työntekijöiden kanssa, joita muutos koskee (Strehmel 2016, 353). Yhteiset keskusteluprosessit ovat tarpeellisia yhteisten arvojen ja yhteisen ymmärryksen luomiseksi (Moen 2016, 242). Johtajat ovatkin käyttäneet tähän paljon aikaa (Moen & Granrusten 2013, 93). Muutokset tuovat mukanaan muutosvastarintaa, mikä vaatii johtajalta muutosjohtamiseen soveltuvia taitoja ja aikaa ja mahdollisuuksia kuunnella ja keskustella henkilöstön kanssa. Uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sekä varhaiskasvatuslaissa tuodaan johtajan työtä näkyväksi vastuiden myötä, kuten myös Karvin varhaiskasvatuksen laatua koskevassa asiakirjassa (Vlasov ym. 2018). Johtajuuden onkin ymmärretty olevan yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun sekä toimintakulttuuriin (Rohacek, Adams & Kisker 2010).

Muutokset vaikuttavat päiväkotien toimintakulttuuriin ja henkilöstöön, ja johtajalla onkin merkittävä rooli muutoksen toteuttamisen onnistumisessa ja henkilökunnan hyvinvoinnin tukemisessa (Rytkönen 2019, 144). Hyvä

muutosjohtaja asettaa muutokselle selkeät tavoitteet ja rakenteen muutoksen toteuttamiselle. Muutos tarvitsee vaikutusvaltaisia ihmisiä, sekä jaetun tunteen siitä, että muutos on tarpeellinen. Johtajan tulee rohkaista työyhteisöä avoimeen keskusteluun liittyen muutosten mukanaan tuomiin erimielisyyksiin ja jännitteisiin. (Cameron & Green 2012, 152, 154.) Henkilökunta tulee ottaa mukaan muutosprosessiin, jotta siihen sitoutuminen ja uuden oppiminen olisi vahvempaa. Henkilökunnan tulee tuntea, että heidän mielipiteitään arvostetaan ja heitä tuetaan, jolloin he osallistuvat vahvemmin muutoksen suunnitteluun ja sen toimeenpanoon. Mitä paremmin he työssään voivat, sen enemmän muutoksia he ovat valmiita tekemään. (Nielsen & Randall 2012, 103-104.) Muutoksen johtaminen ei ole helppoa, vaan se vaatii johtajalta myös rohkeutta, kykyä hallita tunteitaan sekä merkityksellisyyden tunnetta (Cameron & Green 2012, 192).

# 5 TOIMINTAKULTTUURI

Päiväkoteihin muodostuu yhteisen perustehtävän ja siihen sitoutumisen, yhteisten kasvatustavoitteiden, vuorovaikutuskäytänteiden sekä yhteisen arvopohjan jakamisen tuloksena kasvatuksellinen toimintakenttä (Karila & Nummenmaa 2006, 34). Tällä ammattilaisten kentällä on yhteinen kulttuuri, jota voidaan kutsua laajemmalti organisaatiokulttuuriksi tai toimintakulttuuriksi.

Organisaatiokulttuurin käsite luotiin 1980-luvulla, kun huomattiin organisaatioiden sisäisen todellisuuden muovaavan ihmisten ajattelua ja käyttäytymistä. Vahvassa organisaatiokulttuurissa ihmisten toiminta vaikuttaa luonnolliselta ja hyväksytyltä, minkä takia uuden jäsenen on se helppo omaksua toisia seuraamalla. (Harisalo 2008, 264-265.) Heikossa kulttuurissa jäsenet suhtautuvat organisaation arvoihin ja olettamuksiin välinpitämättömästi ja kriittisesti, mikä aiheuttaa vaikeuksia niiden hyväksymisessä sekä jännitteitä organisaatiossa (Harisalo 2008, 271).

Organisaatiokulttuuri koostuu eri osatekijöistä, mm. fyysisistä tiloista sekä organisaation ideologiasta ja arvoista. Schein (1987, 31-36) tekee jakoa näiden välille sen mukaan miten näkyviä ja tiedostettuja ne ovat, jakamalla kulttuurin osatekijät kolmeen eri tasoon. Artefaktitasolle kuuluvat näkyvissä olevat tekijät, kuten päiväkodin tilat, perehdyttäminen tai näkyvissä oleva ryhmän jäsenten käyttäytyminen. Seuraava taso on arvojen taso, joka kuvaa sitä miten asioiden tulisi olla. Arvot ohjaavat toimintaa, joten ne ovat tiedostettuja ja selkeästi ilmaistuja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on määritelty varhaiskasvatukselle yhteinen arvoperusta, jonka tulisi toimia normina jokaisen päiväkodin arvotasolla. Kolmas taso on kuitenkin näkymättömissä oleva perusoletusten taso, missä ovat itsestäänselvinä pidetyt, tiedostamattomat ja automatisoituneet tavat. Arvot ovat voineet kokea ”kognitiivisen muodonmuutoksen” muuttumalla uskomuksiksi, ja lopulta oletuksiksi. (Schein 1987, 31-36.). Nämä ovat todennäköisesti niitä toimintatapoja, joita ei ole vuosiin

kyseenalaistettu, ja jotka kyseenalaistettaessa saavat vastauksen ”Kun aina ollaan tehty näin”.

Päiväkotien toimintakulttuurista voidaan käyttää myös työ- ja kasvatuskulttuurien muodostamaa yhdistelmää (Karila 1997, 68). Työ- ja kasvatuskulttuuriin liittyy myös pedagoginen kulttuuri, ja niiden välillä oleva suunnittelun kulttuuri (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007, 31). Työkulttuurilla käsitetään työn ja työyksikön hahmottamista, työnjakoa, päiväkodin johtajuutta, keskustelu- ja päätöksentekokäytäntöjä, sekä suhdetta päiväkodin ulkopuoliseen ympäristöön (Karila 1997, 57). Työn hahmottaminen kertoo tavasta suhtautua työhön; koetaanko se rutiininomaiseksi käytännöksi, vai onko siinä luovuutta ja kehittämistä sisältävää elementtiä. Se voi käydä ilmi työntekijöiden välisistä keskusteluista sekä tavoista toteuttaa työtehtäviä ja käyttää työaika. (Karila 1997, 57.) Työntekijöiden ilmaisemissa työtä kuvaavissa metaforissa fröbeliläinen lastentarhatraditio sekä perushoitopainotteinen hoivakulttuuri ovat olleet vahvasti esillä, kun taas lapsen oppiminen ja sen ohjaus eivät niinkään (Nummenmaa & Karila 2005, 381). Eri ammattilaissukupolvilla on myös eroja suhtautumisessaan työhön ja vapaa-aikaan; etenkin nuoremmat sukupolvet eivät haluaisi tehdä töitä vapaa-ajallaan (Karila & Kupila 2010, 44). Päiväkotien yhteisöllisyys näyttäytyy keskeisen työyksikön määrittelyn kautta, joka voi olla oma tiimi tai koko päiväkotia. Päiväkodeissa, joissa pyrittiin yhteisiin neuvotteluihin ja yhteisiin suunnitelmiin, oli myös yhteisiä tavoitteita toiminnan kehittämiseksi (Karila 1997, 59.) Päiväkotien henkilöstön työnjako liittyy myös työkulttuurin käsitteeseen; onko työtehtävät jaettu koulutustaustan vai työvuoron mukaan. Päiväkodeissa on tulkittu moniammatillisuutta siten, että työtehtävät ja vastuut ovat työvuoroihin sidottuja, mikä luo ”kaikki tekee kaikkea”- työkulttuurin. Tämä tulkinta heikentää varhaiskasvatuksen laatua, kun työtehtävät jakautuvat myös niille ammattilaisille, keillä ei sen tehtävän suorittamiseen ole tarvittavaa koulutusta ja osaamista. Myös moniammatillisuuden mahdollisuudet jäävät hyödyntämättä, kun erilaiset näkökulmat ja osaamisalueet jäävät hyödyntämättä, eikä omaa ammatillisuuden ydintä tiedosteta. (Karila & Kupila 2010, 67-68.) Päiväkodeissa olisikin syytä kehittää ammatillisia käytäntöjä muuttuneita tehtäviä ja vastuita vastaaviksi mm. selkiyttämällä työnkuvia ja työnjakoa, minkä myös Karila & Kupila (2010, 75-76) esittävät kehittämissuositukseksi

tutkimustulostensa perusteella. Päiväkodin keskustelu- ja päätöksentekokäytännöt ovat myös osa työkuultuuria; koetaanko ne tärkeiksi ja mikä niiden tehtävä on. Myös työn hahmottaminen tulee esiin esim. tiimien omilla tiimipalaverissa, jotka voivat keskittyä suurimmalta osin käytännöllisiin asioihin, luoden näin kuvaa rutiinomaisesta ja käytännöllisestä työn tulkinnasta (Karila & Kupila 2010, 41). Päiväkodeilla on myös erilaisia vuorovaikutuksellisia ja aloitteellisia tapoja suhteessa ulkopuoliseen ympäristöön. (Karila 1997, 62.)

Kasvatuskulttuurilla tarkoitetaan päiväkodin yhteisiä kasvatuskäytäntöjä, esim. käsitystä kasvatuksen tavoitteista sekä lapsen kasvusta, kehitymisestä, oppimisesta ja opettamisesta. Päiväkodin toiminta-ajatuksen sekä lasten ja huoltajien huomioiminen yhteistyö- ja suunnittelutavoissa on myös osa kasvatuskulttuuria. (Karila 1997, 63.) Kasvatuskulttuuri näyttäytyy päiväkodin kasvatuskäytännöissä, joissa tulisi nyt myös huomioida Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja varhaiskasvatustilain sisältö.

Vuoden 2003 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa toimintakulttuurin käsitettä ei vielä varsinaisesti käytetty, mutta vuosien 2016 ja 2018 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin toimintakulttuuri tuli omana kappaleenaan. Silloin myös tunnustettiin pedagogisen johtamisen merkitys toimintakulttuurin kehittämiseksi ja laadulle, sekä edellytyksille kehittää ja hyödyntää henkilöstön ammatillista osaamista ja koulutusta (Opetushallitus 2016, 28; Rohacek, Adams & Kisker 2010; Vlasov ym. 2018, 57).

”Johtaja edistää osallistavaa toimintakulttuuria luomalla rakenteita ammatilliseen keskusteluun. Lisäksi johtaja rohkaisee työyhteisöä säännöllisesti kehittämään ja innovoimaan yhteistä toimintakulttuuria. Johtaja tukee yhteisön kehittymistä oppivaksi yhteisöksi, jossa osaamista kehitetään ja jaetaan. Päämääränä on, että yhteinen toiminta-ajatus ja toiminnan tavoitteet näkyvät käytännössä. Johtaja vastaa siitä, että yhteisiä työkäytäntöjä tehdään näkyväksi ja että niitä havainnoidaan ja arvioidaan säännöllisesti. Lapset ja huoltajat ovat mukana toimintakulttuurin kehittämisessä ja arvioinnissa.” (Opetushallitus 2018, 29)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan toimintakulttuuri koostuu mm. arvoista ja periaatteista, työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, oppimisympäristöistä, työtavoista, yhteistyöstä, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä. Lisäksi siihen vaikuttaa henkilöstön osaaminen, ammatillisuus,

johtamisrakenteet ja -käytännöistä sekä toiminnan organisointi, suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. (Opetushallitus 2018, 28.)

Tässä tutkimuksessa toimintakulttuuria tarkastellaan päiväkodin johtajien näkökulmasta, jolloin se kohdentuu työkuulttuurin muutoksiin.

# 6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni kohteena oleva ilmiö kohdentuu päiväkodin johtajiin varhaiskasvatuksessa vuosina 2015-2019 tapahtuneiden muutosten toimeenpanijoina. Päiväkodin johtajat vastaavat viime kädessä yksikössään toteutettavasta varhaiskasvatuksesta ja sen kehittämisestä. Päiväkotien toimintakulttuuri ja siellä toteutettavan varhaiskasvatuksen laatu on johtajasta riippuvaista, ja sen takia kiinnostukseni kohdentuu heihin. Oletuksenani on, että johtajien omat tulkinnat varhaiskasvatuksen muutosten merkityksellisyyksistä vaikuttavat heidän tapoihinsa toimia ja viedä muutoksia näkyviksi päiväkotitasolle. Kertoessaan menneestä, johtajat tuottavat historiallisia narratiiveja, jotka selittävät miksi asiat menivät kuten menivät, ja miksi ne nyt ovat kuten ovat (Abbot 2004, 33). Näiden narratiivien avulla pyrin kuvaamaan varhaiskasvatuksessa tapahtuneita muutoksia johtajien näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena ovat johtajien omat narratiiviset tulkinnat ja näkemykset muutosten merkityksellisyydestä, eli ne taustalla vaikuttavat tekijät, joilla on vaikutusta johtajan toimintaan.

Tutkimuksellani haluan myös selvittää miten johtajat kuvaavat muutosjohtajuuttaan sekä omia kokemuksiaan muutoksen johtamisesta. Tutkimuksen tarkoituksena on luoda kuvaa varhaiskasvatuksen muutosten käytäntöön viemisestä ja tuottaa tietoa siinä esiintyvistä haasteista ja niiden onnistumista ennakoivista tekijöistä. Varhaiskasvatustoiminnan sosiaalisen luonteen vuoksi muutostoiminnan tutkimusta voisi luonnehtia sosiaalisten struktuurien tutkimiseksi. Nämä struktuurit ovat säännöllisiä, rutinoituneita käyttäytymisen kaavoja, kuten esimerkiksi tarkasti työvuoroon sidotut tehtävät, jotka liittyvät ”kaikki tekee kaikkea – kulttuuriin” (Abbot 2004, 44). Tutkimuksessani oletan, että varhaiskasvatuksen muutokset ovat muokanneet



näitä sosiaalisia struktuureja. Myös valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittaa johtajia kehittämään yksiköidensä toimintakulttuuria. Johtajien omat tulkinnat valtakunnallisten muutosten merkityksistä ja heidän kertomuksensa päiväkotitason sosiaalisten struktuurien muuttamisesta lisäävät ilmiön syvempää ymmärrystä.

Tutkimustehtävä on konkretisoitunut seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Millaisia merkityksiä päiväkodin johtajat antavat varhaiskasvatuksen valtakunnallisessa ohjauksessa vuosina 2015-2019 tapahtuneille muutoksille?
2. Miten päiväkodin johtajat kuvaavat itseään ja yksikköään muutosten toteutumisessa?

# 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## *7.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat*

Tutkimuksessani selvitetään päiväkodin johtajien näkemyksiä valtakunnallisesti varhaiskasvatuksessa tapahtuneista muutoksista, sekä kokemuksia paikallisesti toteutetuista muutoksista. Varhaiskasvatuksessa ei ollut tapahtunut vuosikymmeniin yhtä suuria muutoksia kuin 2010-luvulla, mikä merkitsi myös johtajille uutta sopeutumista ja entisten rutiinien tarkastelua uuden tiedon valossa. Tutkimus sijoittuu ihmistieteisiin, jossa ihminen nähdään tietoisena subjektina, joka valitsee toimintansa ymmärryksensä sekä tavoitteidensa mukaisesti. Ihmistieteille tyypillisesti tutkimukseni pyrkii ymmärtämään sosiaalista maailmaa ja kokemuksellista todellisuutta tutkittavien päiväkodinjohtajien näkökulmasta. (Raunio 1999, 226, 235.) Tutkimuksessani näen, että ihmiset luovat oman todellisuutensa, joka rakentuu heidän historialleen sekä nykyhetkeen. Tutkimukseni epistemologinen taustaoletus, eli käsitys tiedosta, ja ontologinen taustaoletus, eli käsitys todellisuudesta, rakentuvat ihmisten kokemana, ollen ajasta, paikasta ja tarkastelijasta riippuvaista. Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan ihminen muodostaa tiedon aiemman tiedon ja kokemustensa varaan. (Heikkinen 2018, 177-178.) Tutkimukseni kohteena olevien henkilöiden työn luonteesta johtuen konstruktivistinen näkökulma on liian suppea, sillä se ei ota huomioon tiedon rakentumista myös sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Tutkimuksessa käytetty käsitys johtajuudesta rakentuu johtajuuden kontekstuaaliselle mallille, jossa johtajuuden nähdään tapahtuvan yhteistoiminnassa mikrotasojen välillä (Nivala 1999, 80-82; Hujala 2004, 55). Sosiaalisessa konstruktionismissa ihmisten välisen vuorovaikutuksen dynamiikka ja prosessit ovat erityisenä kiinnostuksen kohteena, sillä tiedon nähdään rakentuvan ihmisten välisessä kanssakäymisessä (Burr 2015, 11-12). Sosiaalinen konstruktionismi näkee tiedon muodostuvan ihmisten välisissä vuorovaikutussuhteissa, joissa kieli on suuressa roolissa. Se

mitä nähdään totuutena, on paitsi riippuvainen historiasta ja kulttuurista, myös ihmisen omassa ymmärryksessä rakentuvaa. (Burr 2015, 4-5.) Päiväkodin johtajien kertomukset peilaavat heidän antamiaan merkityksiä ja arvoja, jotka ovat sekä muokkautuneet heidän subjektiivisten kokemustensa kautta että yhteiskunnallisen kulttuurin tuotteena. Etenkin viime vuosien lisääntynyt keskustelu varhaiskasvatuksesta on oletettavasti vaikuttanut myös johtajien ajatusmaailman muokkautumiseen. Tutkimuksessani myös päiväkodin toimintakulttuuri toimii esimerkkinä sosiaaliselle konstruktionismille, sillä päiväkodin yhteiset arvot ja työkäytännöt ovat työyhteisön yhdessä luomia, ja siirtyvät työntekijältä toiselle. Tutkimani ilmiöt, varhaiskasvatuksen muutokset, ovat sosiaalisesti, historiallisesti ja kulttuurisesti käsitettyjä (Burr 2015, 4). Johtajat luovat niistä käsityksiään oman menneisyytensä kautta, sosiaalisissa suhteissa muodostamansa tiedon välityksellä, siinä kulttuurisessa kontekstissa, missä he elävät.

## *7.2 Narratiivinen tutkimus*

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tutkimus, missä on piirteitä kerronnallisesta, narratiivisesta, tutkimuksesta. Sen tarkoituksena ei ole tehdä suuresta joukosta yleistyksiä, vaan havaita tutkittavien merkityksenantoja, sekä tutkittavien välisiä yhteneväisyyksiä ja eroja, ja pohtia mitä ne kertovat (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 17). Kerronnallinen tutkimus ei ole tutkimusmetodi, vaan laajempi käsite, mikä käsittää sisälleen kerronnallisen tutkimusotteen, taustafilosofian ja tutkimuksellisen lähestymistavan (Heikkinen 2018, 176). Narratiivista tutkimusta on hyödynnetty sosiaalitieteissä jo 1850-luvulta lähtien, ja nykyään kerronnallinen tutkimus on yksi tutkimusote muiden joukossa (Bold 2012a, 24; Heikkinen 2018, 171). Termi on peräisin latinan kielen sanasta "narratio" (kertomus) ja "narrare" (kertoa). Englannin kielellä "narrative" ja "narrate". (Heikkinen 2001, 186.) Suomessa on tullut tavaksi käyttää käsitettä "kertomuksellisuus" ja "kerronnallisuus", jotka ovat hieman toisistaan eroavat termit; kertomuksellisuus viittaa kerronnan lopputulokseen, kun taas kerronnallisuus sisältää myös kertomisen prosessin (Heikkinen 2018, 172). Kertomuksellisuus on ihmiselle tyypillinen tapa hahmottaa todellisuutta ja itseään sekä luoda tietoa ympärillä olevasta todellisuudesta ja se tapahtumista.

(Heikkinen 2018, 176.) Narratiivilla kuvataan sarjaa tapahtumia, jotka ovat tapahtuneet henkilölle jossain ajassa ja jossain tietyssä tilanteessa. Tapahtuman lisäksi ne heijastavat kertojan kiinnostusta ja tukevat tapahtumien järjeistämistä. (Bold 2012a, 16). Narratiivinen aineisto on kerrontaa, joka on esitetty suullisesti tai kirjallisesti. Se voi koostua tarinan alusta, keskikohdasta, lopusta ja juonesta, tai se voi olla mitä vaan kerrontaan perustuvaa aineistoa, ilman juonta (Heikkinen 2018, 180). Tässä tutkimuksessa selkeästi alusta loppuun etenevät juonitarinat olivat vähäisiä. Tarina ei välttämättä etene kronologisesti, vaan se voi rönnyillä ajassa eteen- ja taaksepäin. Tarinan tapahtumiin liittyy tunne- ja arvolatauksia, ja ne liittyvät toisiinsa syinä ja seurauksina, toisinaan myös sattumina. (Hänninen 2018, 190-191.) Narratiivisuudella voidaan tarkoittaa 1) tietämisen tapaa ja tiedon luonnetta, eli tiedon prosessia, 2) tutkimusaineiston kerronnallista luonnetta, 3) aineiston analyysitapaa, tai 4) narratiivien käytännön merkityksiä (Heikkinen 2001, 187). Tässä tutkimuksessa narratiivisuus näyttäytyy aineistossa, joka on kerätty kerronnallisten haastatteluiden avulla. Se liittyy myös aineiston analyysitapaan, sekä osaltaan myös näkemykseen tiedon luonteesta. Kerronnallista aineistoa voidaan analysoida narratiivien analyysin ja narratiivisen analyysin keinoin. Aineiston narratiivisesta analyysistä kerron tarkemmin alaluvussa 7.2.3. Kullakin haastateltavalla on oma käsityksensä todellisuudesta, jonka he ovat rakentaneet kokemuksiinsa ja tietämykseensä perustuen, kulttuurisessa ja sosiaalisessa suhteessa. Tätä todellisuutta he jäsentävät kertomusten avulla. Narratiivinen tietäminen tuottaa tapahtumista temaattisen ja johdonmukaisesti etenevän kertomuksen. Vastakohtana tälle tietämisen muodolle on Brunerin (1986) mukaan paradigmaattinen tietämisen muoto, jolle on tyypillistä täsmällinen, looginen argumentaatio, käsitteiden täsmällisyys sekä luokittelu. (Heikkinen 2001, 187.) Tämä tietämisen tapa esiintyy tutkimuksessani narratiivien analyysissä, kun taas narratiivinen tietäminen näyttäytyy narratiivisessa analyysissä.

### 7.2.1 Narratiivinen haastattelu

Saadakseni selville johtajien tulkinnat historiastaan ja varhaiskasvatuksen muutoksista käytin haastattelun menetelmänä kerronnallista haastattelua.

Kerronnallisen haastattelun avulla ymmärrys ihmisten kokemuksista ja käyttäytymisestä lisääntyy (Anderson & Kirkpatrick 2016, 631). Haastatteluiden tarkoituksena on kerätä johtajien kokemuksiin perustuvia kertomuksia, joita he haastattelutilanteessa esittävät, tulkitsevat, rakentavat ja välittävät (Aaltonen & Leimumäki 2010, 119). Kertomus koostuu vähintään kahdesta tapahtumasta, jotka luovat muutoksen. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 199). Kertomusten on määritelty myös olevan ajallisesti toisiaan seuraavia tapahtumia, ja sisältävän muutoksen/epäjärjestyksen tai häiriön, mikä erottaa ne kronikallisesta luettelemisesta. (Hyvärinen 2010, 92.) Kertomukset heijastelevat myös organisaation valtaapitäviä ja kiistanalaisia merkitysrakenteita, jotka tuottavat tietoa työelämästä, organisaatiollisesta johtamisesta sekä organisaation poliittisista rakenteista (Rhodes & Pullen 2009, 591). Päiväkodin johtajien asiantuntemus määrittyy ammatillisten tehtävien sekä institutionaalisen aseman kautta, mikä voi näkyä mm. ammattitermien ja lyhenteiden käyttönä, ja asiantuntemuksen vuoksi haastattelua voidaan kutsua myös asiantuntijahaastatteluksi (Alastaro, Åkerman & Vaitinen 2017, 181). Päiväkodin johtajien tuottaman asiantuntijatiedon avulla minun on mahdollista tutkimuksessani selvittää tutkimani varhaiskasvatuksen muutoksen tilaa päiväkodeissa, yhteiskunnallista kehityskulkua sekä johtajien tuottamaa tulkintaa ilmiöstä (Alastaro, Åkerman & Vaitinen 2017, 184).

Narratiivisessa haastattelussa haastatteliija pyytää lyhyiden vastausten, faktojen keruun, selitysten tai mielipiteiden sijaan kertomuksia ja antaa kertomiselle tilaa (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191). Haastattelun tarkoituksena ei ole kerätä raporttia ("Miten olette tehneet varhaiskasvatuksen muutoksia näkyviksi?"), vaan kerätä merkityksellisiä kokemuksia kertomusten muodossa ("Kerro tämän yksikön varhaiskasvatuksessa tapahtuneista muutoksista?") (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 199). Kerronnallisessa haastattelussa haastateltava on enemmänkin tarinankertoja kuin vastaaja, ja haastateltavan roolina on olla hyvä kuuntelija. Haastattelun kulku ja sieltä esiin nousevat asiat ovat riippuvaisia haastateltavasta ja hänen kokemuksistaan. (Holloway & Jefferson 2000, 31.) Haastateltavien tarinankerrontataidot vaihtelevat, kuten myös kerronnan tapa ja yksityiskohtaisuus sekä asiat, joita haastateltava valitsee tarinassaan painottaa, jotka myös kuvaavat

tarinankertojan valintoja (Holloway & Jefferson 2000, 35). Haastateltavien tuottamien kertomusten ymmärtämisen avulla on mahdollista luoda kuvaa heidän tavastaan ymmärtää menneisyyttä ja suuntautua tulevaisuuteen. Kertomisiin liittyy tärkeiden, poikkeuksellisten asioiden korostaminen, joten voin päätellä, että johtajien kertomat asiat ovat heille merkityksellisiä (Hyvärinen 2017, 145).

Narratiivinen haastattelu rakentuu neljästä eri vaiheesta. Haastattelu alkaa johdatuksella tutkimukseen, jolloin kerrotaan myös kerronnallisen haastattelun ominaispiirteistä ja haastattelurungosta (Jovchelovitch & Bauer 2000, 63). Kertomus-vaiheessa haastateltava saa vapaasti kertoa ajatuksiaan ja luoda kertomuksia kysymykseen liittyen. Haastattelijan rooli on kuunnella, nyökkäillä ja rohkaista lyhyin kommentein ("Aivan", "Joo" yms.) haastateltavaa jatkamaan kertomustaan. Haastattelun aikana on suositeltavaa kirjoittaa muutamia muistiinpanoja, joihin palataan haastattelun lopussa. Haastateltavan hiljennettyä varmistetaan, että onko hänellä vielä jotain muuta sanottavaa tutkimuksen kysymyksiin tai aiheeseen liittyen. (Jovchelovitch & Bauer 2000, 64.) Täydentäviä kysymyksiä esittäessä on tärkeää käyttää haastateltavan käyttämiä sanoja ja lausahduksia, mikä sekä kunnioittaa että säilyttää haastateltavan kertomuksen tarkoitusperät (Holloway & Jefferson 2000, 36). Miksi-kysymysten välttäminen pätee tässäkin vaiheessa, kuten myös liian jyrkkä kyseleminen esim. tarinan ristiriitaisuuksista. Tämän vaiheen jälkeen, kun nauhuri on sammutettu, tarjoutuu mahdollisuuksia avoimelle keskustelulle, ja miksi-kysymysten esittämiselle, mistä voi olla apua aineiston analyysivaiheessa. (Jovchelovitch & Bauer 2000, 64.)

### 7.2.2 Aineiston keruu

Tutkimuskysymyksiini pyrin löytämään vastauksen päiväkodin johtajien haastatteluista. Haastateltavia lähestyin ensin sähköpostitse, jonka mukana olevan liitteen avulla he saivat tutustua tutkimustehtävääni sekä haastattelukysymyksiin (liite1), ja tarvittaessa palasin asiaan puhelimitse. Haastattelussa on tärkeää saada mahdollisimman paljon tietoa asiasta, minkä takia haastateltavat saivat haastattelun aiheet tietoonsa jo ennen haastattelua (Tuomi & Sarajärvi 2018, 63). Ennen varsinaisia haastatteluja toteutin koehaastattelun, jonka avulla sain määriteltyä haastattelun oletettavan keston, ja

totesin haastattelukysymysten tuottavan vastauksia tutkimuskysymyksiini. Myös ensimmäinen varsinainen haastattelu toimi ikään kuin koehaastatteluna, sillä täydentävien kysymysten esittäminen kertomuksia tuottavalla tavalla oli haastavaa. Haastateltavia kertyi kuusi (6), kunnan jokaiselta varhaiskasvatusalueelta. Haastateltavat olivat toimineet päiväkodin johtajina 7-40 vuotta, ja heidän pohjakoulutuksensa vaihtelivat. Heidän johtamansa yksiköt koostuivat yhdestä tai kahdesta päiväkodista, joissa osassa oli myös kerhotoimintaa. Haastattelut toteutin maaliskuussa 2019.

Haastattelujen pituudet vaihtelivat 33 minuutista 88 minuuttiin, ja litteroitua tekstiä haastattelut tuottivat 59 sivun verran. Suurin osa haastateltavista oli valmistautunut haastatteluun kirjoittamalla muistiinpanoja jo etukäteen, mikä mahdollisti haastattelun sujuvan etenemisen.

Tarkentavia kysymyksiä esitin jokaisen haastattelun lopussa, koskien palaverirakenteita, osaamisen jakamista, sekä paikallisia linjauksia. Usein varmistin vielä oliko asia josta johtaja kertoi uusi, vai oliko niin tehty ennenkin.

### 7.2.3 Aineiston analyysi

Narratiivisessa tutkimuksessa kertomusten muodon (esim. juonen rakenne tai käytetty sanasto) ja sisällön erittely ei välttämättä ole selkeää (Kaasila 2008, 47). Näin oli myös tässä tutkimuksessa, ja sillä oli vaikutusta analyysitapojen valintaan.

Kerronnallisen tutkimuksen aineistoa analysoidaan tyypillisesti narratiivien analyysin tai narratiivisen analyysin kautta. Narratiivien analyysissa kertomuksia luokitellaan ja kategorisoidaan (Kaasila 2008, 46; Heikkinen 2018, 181.). Analysoimalla aineistoa rakenteellisesti voidaan löytää kertomuksista yhteisiä elementtejä, kun taas temaattinen analyysi mahdollistaa tarinoiden syvemmän ymmärtämisen (valintojen syiden ymmärtämisen kautta) (Bold 2012b, 141). Narratiivinen analyysi sen sijaan keskittyy tuottamaan aineistosta uusia kertomuksia, joiden avulla keskeiset teemat tuodaan esille (Heikkinen 2018, 181). Holistiseen menetelmään liittyy myös retrospektiivinen selitys, jossa

pyritään löytämään tarinoista kertojalle merkityksellisiä osia ja suhteuttamaan niitä koko tarinan merkitykseen. Tarinan sisältöä analysoidessa huomio voidaan kiinnittää tietyn tapahtuman sisältöön, tai muodon osalta keskittyä sanastoon tai juonen rakenteeseen. (Kaasila 2008, 46-47.)

Samaan aikaan aineistoon tutustumisen kanssa luin tutkimusmenetelmäkirjallisuutta ja pohdin analyysimenetelmiä. Analyysimenetelmät olen valinnut siten, että ne sopivat kyseiseen kerrontaan ja tuottavat tutkimuskysymyksiin vastaamiseen sopivaa tietoa (Hyvärinen 2010, 115-116). Näin ollen analyysimenetelmät vaihtelivat tutkimuskysymyksien mukaan. Useamman eri analyysimenetelmän käyttö lisää ilmiön syvempää ymmärrystä, ja sitä kutsutaan analyysitriangulaatioksi (Leech & Onwuegbuzie 2007, 557). Sen lisäksi, että analysoin aineistoa narratiivien analyysin avulla ja loin uudet tarinat narratiivisen analyysin avulla, käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä laskeessani sanojen esiintymisiä, nostamalla aineistosta esiin teemoja, ja luomalla niille kategorioita. Käyttämällä vain yhtä analyysimenetelmää, olisin saattanut hukata aineistosta jotain tärkeää, mikä ei olisi sillä analyysimenetelmällä noussut esiin (Leech & Onwuegbuzie 2007, 579).

Haastatteluaineiston alustavan analyysin aloitin värikoodaamalla haastatteluaineiston sen mukaan mihin tutkimuskysymykseen ne vastaavat. Kategorisoinnin suhteen tulee olla tarkkana siitä ettei aineisto pirstaloitu niin että kokonaisuuden luoma merkitys hukkaantuu (Holloway & Jefferson 2000, 108). Tämänkaltainen teemoittaminen auttoi minua erittelemään johtajien antamat merkitykset sekä kokemukset.

Säilyttääkseni kokonaiskuvan siirryin seuraavaksi narratiiviseen analyysiin lukemalla haastatteluita uudelleen, ja luomalla jokaiselle haastattelulle ensin oman teemallisen otsikkonsa sen mukaan minkä koin olevan haastattelukertomuksen punainen lanka. Tämän jälkeen muodostin jokaiselle haastateltavalle oman kertomuksensa, joka oli ikään kuin tiivistelmä haastattelusta. Näin säilytin kokonaisuuden eikä se pirstaloitunut teemojen sekaan. Näiden johtajakertomusten avulla pyrin löytämään vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni varhaiskasvatuksen muutoksien



merkityksistä. Kokonaiskuvan luominen auttaa tutkijaa merkityssuhteiden, merkitysten välisten yhteyksien, löytämisessä (Moilanen & Räihä 2018, 61). Tarinat eivät sellaisenaan tuoneet riittävästi esiin johtajien merkityksenantoja, vaan sitä varten minun tuli tulkita aineistoa syvemmin. Kysyin aineistolta tässä vaiheessa ”miksi?”-kysymyksiä, jotta pääsisin syvemmälle kuin vastaamaan ”miten” haastateltavat vastasivat kysymykseen (Moilanen & Räihä 2018, 63). Päädyin siis selvittämään johtajien merkityksenantoja aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin toteuttamisen tukena käytin Elon & Kyngäksen prosessikuvaa (Elo & Kyngäs 2007, 110-111). Sisällönanalyysiä voi kutsua myös ”temaattiseksi analyysiksi”, mikä viittaa aineiston luokitteluvaiheeseen. Pelkkä luokittelu ei kuitenkaan ole riittävä analyysiksi, eikä tulkinnaksi riitä luokkien esittely ja suorat lainaukset. Tutkijan on tulkittava aineistoa siten, että suorien lainausten takana olevat ilmiöt tulevat näkyväksi. (Ruusuvaori, Nikander & Hyvärinen 2010, 15.) Analyysiyksikkönä toimi haastateltavien merkityksenannot, jotka kirjasin taulukkoon ensin haastateltava kerrallaan. Tämän jälkeen tiivistin lauseen sanoman, ja lähdin tuottamaan niille luokkia. Etsin samankaltaisia sanomia, ja ryhmittelin ne muokaten samalla niiden kategorisen luokan nimeä.

**TAULUKKO 1.** Esimerkki sisällönanalyysin etenemisestä kertomuksista kategorisoimiseen.

Kertomuskatkelma	Tiivistelmä	Alakategoria	Yläkategoria
Niin, on hyvä, koska sit sieltä tulee myös niitä aiheita sinne yhteiseen keskusteluun ja siihen yhteiseen työstöön ja sitä kautta, kun mennään sitä kohti, ni sit tiedetään et mennään oikeeseen suuntaan koko aika.	Aiheita yhteiseen keskusteluun ja yhteiseen työstöön ja sitä kautta mennään oikeeseen suuntaan.	Työn kehittäminen	Ammatillinen näkökulma (henkilökunta)

Itse ajattelen, et mitkä asiat on ollut suurimpia muutoksia työssä ni lapsen osallisuuden lisääminen on ollut sellanen et mitä tää tarkoittaa ja siihen käytettiin paljon aikaa, koska se oli kokonaisen työtavan muutos.	Suurimpia muutoksia työssä lapsen osallisuuden lisääminen, koska se oli kokonaisen työtavan muutos.	Toimintatavan muutos: osallisuus	Ammatillinen näkökulma (työ)
Meillä on joku yhteinen asiakirja, joka velvoittaa meit kaikkia.	Yhteinen asiakirja velvoittaa kaikkia.	Työn apuväline Tasalaatuisuus	Laatunäkökulma
Sak-ajan osalta voisin sanoa sen, et kyl se näillä resursseilla, jos halutaan toteuttaa varhaiskasvatussuunnitelmaa, ni on se haasteellista meidän yksikössä.	Näillä resursseilla, jos halutaan toteuttaa varhaiskasvatussuunnitelmaa, ni on se haasteellista.	Resurssit	Haastenaäkökulma

Aineistosta nousi esiin erilaisia tapoja kertoa muutoksista, jotka tunnistin erilaisiksi näkökulmiksi pohtia muutosten näyttäytymistä. Sisällönanalyysin avulla määritin ensin alakategoriat sen mukaan mihin muutoksella on ollut vaikutusta, tai miten se on johtajalle näyttäytynyt. Yläkategoriat määrittelin sen mukaan, mihin näkökulmaan johtajien muutoskuvaus sopi. Näkökulmia löytyi kolme, joista ammatillisen näkökulman jaoin työn ja henkilökunnan näkökulmaan. Sen lisäksi aineistosta nousi esiin laatunäkökulma ja haastenaäkökulma.

Taulukoinnin jälkeen keräsin alakategoriat ja laskin kuinka monta mainintaa ne olivat saaneet, ja keräsin ne uudelleen taulukkomuotoon (Taulukko 2).

## TAULUKKO 2. Muutosnäkökulmat ja muutosten vaikutukset

LAATUNÄKÖKULMA	MAININNAT (LKM)
Tasalaatuisuus	5
Lain noudattaminen	4
Työn kehittäminen	4
Koulutus	3

AMMATILLINEN NÄKÖKULMA: TYÖ	MAININNAT (LKM)
Työn kehittäminen	10
Toimintatavan muutos	9
Työhyvinvointi	6
Työn apuväline	6
Toimintatavan muutos: osallisuus	5
Lain noudattaminen	4

AMMATILLINEN NÄKÖKULMA: HENKILÖKUNTA	MAININNAT (LKM)
Työtehtävä	14
Osallisuus	11
Ammatti-identiteetti	6
Koulutus	4
Työhyvinvointi	5
Toimintatavan muutos: sak-työaika	4
Uuden oppiminen	2
Työn kehittäminen	1

HAASTENÄKÖKULMA	MAININNAT (LKM)
Resurssit	7
Lain noudattaminen	6
Laatu	5
Työvuorot	4
Toimintatavan muutos: sak-työaika	3
Työhyvinvointi	2
Osallisuus	1

Toista tutkimuskysymystä varten siirryin toteuttamaan narratiivien analyysia rakenteellisen narratiivianalyysin muodossa. Hänninen (2018, 196-197) esittää artikkelissaan Labov'n ja Waletzky'n (1967/1997) kertomuksen rakenteen, jossa kertomukseen kuuluu viisi rakenneosaa, jotka tosin eivät välttämättä esiinny aina järjestyksessä. Abstrakti tiivistää lyhyesti kertomuksen pääsisällön, orientaatio johdattaa tarinan alkutilanteeseen, mutkistavat toiminnot kuljettavat tarinaa eteenpäin, ja juoni päättyy lopputulokseen. Päätäntä tuo tarinan takaisin nykyhetkeen. Tarinan sisällä esiintyy myös evaluaatioita, jotka tuovat tarinaan dramatiikkaa esim. kertojan omalla mielipiteellä asiasta. Tutkimuksessani orientaationa toimi varhaiskasvatuksessa tapahtuneet valtakunnalliset ja paikalliset muutokset ja johtajien tarinoissa mutkistavat toiminnot olivat heidän kokemiaan haasteita ja onnistumisia. Johtajien oma kuvaus sijoittuisi abstraktin

tai lopputuloksen alle. Huomasin kuitenkin pian, että suuri osa tarinoista ei noudattanut tätä rakennetta ja tällä tavoin minulta jää tärkeää tietoa tutkimuksen ulkopuolelle. Pattersonin (2008) mukaan menetelmän riskinä onkin tiedon häviäminen (Bold 2012a, 19). Tätä menetelmää ei voi myöskään käyttää osittaisten tarinoiden kanssa, minkä takia se ei toiminut tarinoissa, joiden lopputulos jäi epäselväksi. Menetelmä ei myöskään ota huomioon tarinoiden luovuutta eikä tarinoiden rakenteen kulttuurisidonnaisuutta. (Bold 2012b, 127-128.) Tarinoita voi kuitenkin analysoida myös etsimällä niistä tiettyä teemaa tai käsitettä ilmaisevia lausumia ja erittelemällä niitä suhteutettuna tarinan tapahtumiin. Vihottula (2015) on koodannut lausumia sen mukaan missä päähenkilö/kertoja niissä esiintyy, ja McAdams (2012) sen mukaan millaisena päähenkilö näyttäytyy suhteessa muihin henkilöihin, itseensä tai missä suhteessa erilaisia tapahtumakulkuja tarinassa esiintyy. (Hänninen 2018, 198, 203.) Jokaisessa haastattelussa toistuneet teemat olivat yksiköissä tapahtuvat yhteiset keskustelut sekä oppiminen ja osaaminen. Kujala (2007, 29-31) on tutkimuksessaan luokitellut ensin narratiivien analyysin avulla haastateltavien kertomuksista teemoja, joista hän sen jälkeen kokoaa uudet kertomukset, kerronnalliset identiteetit. Ensimmäisessä analyysivaiheessa aloin havaitsemaan johtajien kertomuksista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, ja lähdin seuraavan analyysini avulla luomaan kuvaa johtajista sekä heidän yksiköistään. Haastatteluaineistosta nousi esiin erilaisia johtajuuden piirteitä, jotka teemoittelin keskustelun, kriittisyyden, osaamisen ja tukemisen alle. Näistä piirteistä kokosin aineistolähtöiset johtajuuden tyyppitarinat. Nämä yksittäiset narratiivit eivät edusta yhtä haastateltavaa, vaan ne ovat tutkijan itse luomia ja kokoamia. Johtajuuden narratiivit nimesin keskustelevan johtajan, osaajien johtajan, tukevan johtajan ja rohkean johtajan narratiiviksi. Tämän analyysimenetelmän avulla pyrin tuottamaan vastauksia toiseen tutkimuskysymykseeni, jossa kuvailtiin muutoksia.

# 8 TULOKSET

Tulokset esittelen kahdessa alaluvussa. Ensimmäinen luku esittelee ensin johtajakertomukset, jotka osaltaan pyrkivät vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni johtajien varhaiskasvatuksen muutoksille antamista merkityksenannoista. Valtakunnallisten muutosten lisäksi osallistujat mainitsivat kerronnassaan kunnassa toteutetun ”lastentarhanopettajan kirkastamistyön” ja ”johtoryhmätyöskentelyn”. Haastattelun kerronnallisen luonteen vuoksi voidaan todeta näiden asioiden olleen heille merkityksellisiä, sillä tutkija ei niistä suoraan kysynyt. Johtajien merkityksenantoja löytyi niin suorista lausahduksista kuin tekstin syvällisemmästä tulkinnasta. Jo alkuluennan jälkeen aineistosta nousi esiin tyytyväisyys uudistuksia kohtaan. Tarkempaan analyysiin pääsin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla, ja sen avulla luokittamani tulokset esittelen johtajakertomusten jälkeen.

Jälkimmäinen luku esittelee toiseen tutkimuskysymykseeni liittyviä tuloksia johtajien kuvauksista muutosten käytäntöön viemisestä sekä itsestään muutosjohtajana. Siinä esittelen neljä muutosjohtaja-narratiivia, jotka olen koostanut aineistosta nousevista teemoista. Haastatteluun osallistuneilta johtajilta löytyi piirteitä kaikista johtajuuden narratiiveista, mutta vahvimmin aineistossa esiintyi keskustelevan johtajan narratiivi.

## *8.1 Johtajien tuottamat merkityksenannot varhaiskasvatuksen muutoksille*

### 8.1.1 Johtajatarinat

Hanna

Hanna on alanvaihtaja, lastentarhanopettajaksi opiskellut ja toiminut nyt johtajana lähes 10 vuotta. Hänen yksikössään järjestetään myös kerhotoimintaa. Hanna näkee tärkeänä jokaisen työntekijän oman roolin, minkä takia hänen

yksikössään on alusta alkaen ollut kaikilla erilaiset työnkuvat. Hannan päiväkotia on siinä mielessä erityinen, että henkilökunnasta puolet on varhaiskasvatuksen opettajia, uuden varhaiskasvatuslain ryhmärakenteen mukaisesti. Päiväkodin henkilöstö on myös pysyvää, eikä hänellä ole ollut haasteita rekrytoinnin suhteen. Tämä on toisaalta tuonut haastetta sak-työajan järjestämisen suhteen. Hanna pohtii kaupungin linjauksia lasten ja henkilöstön näkökulmasta, ja tekee niistä omat päätöksensä. Hän tuo esiin kehittämissuunnitelmia mm. kiky-ajan suhteen, ja hänen mielestään muuttunut tilanne työajan suhteen vaatisi lisää resursseja, jotta lasten oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen toteutuisi. Hanna nostaa varhaiskasvatuslaista esiin ryhmäkoon. Hanna ei koe varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tuoneen kovin suuria muutoksia, sillä heillä oli muutostyö tehty jo esiopetussuunnitelman aikana. Myös päiväkodin perustamisvaiheessa yhteisesti päätetyt tavoitteet ovat toimineet pedagogisena punaisena lankana jo tätä ennen. Hannan päiväkodissa keskustellaan, siellä on monipuoliset kokousrakenteet, mikä mahdollistaa kaikkien äänen kuulemisen, mutta tarvittaessa Hanna sanoo viimeisen sanan.

#### Kirsi

Kirsi on pitkän uran tehnyt sosiaalikasvattaja, joka on kehittänyt itseään hankkimalla erilaisia koulutuksia. Hän on joukosta pisimpään päiväkodin johtajana toiminut, ja tällä hetkellä johtaa kahta päiväkotia. Kirsi näkee yksikön ilmapiiriin olevan tärkeässä roolissa lapsen hyvinvoinnin kannalta, ja järjestääkin myös molempien päiväkotien yhteisiä kokouksia. Kirsin mielestä varhaiskasvatuslaki jäi kasvatuskumppanuuden ja perheiden kanssa tehtävän yhteistyön osalta heikoksi, kuten myös sosionomien aseman suhteen. Hän tiedostaa opettajien aseman korostuneen muutosten myötä, mutta kokee lastenhoitajiensa olevan niin kokeneita, koulutettuja ja taitavia, ettei näe tarvetta opettajakeskeisyyden korostamiselle. Kirsi esittää myös huolensa sen suhteen, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat kirjalliset työt kuormittavina. Hän kokee nolona sen, että eri työntekijät käyvät lapsen huoltajien kanssa aloituskeskustelun ja lapsen vasu-keskustelun. Kirsi näkee olevansa vastuussa henkilökuntansa osaamisesta, ja kannustaa ja mahdollistaa koulutuksiin osallistumisen, jotta heidän toimintansa olisi ajan hengen mukaista. Hänen mielestään henkilöstön erilaiset osaamiset ja persoonallisuudet ovat työyhteisön

rikkaus, ja heidän kanssaan keskustelu on antoisaa. Kirsin päiväkodissa kansalliset muutokset eivät ole tuoneet mukanaan muutoksia toimintakulttuuriin.

Sari

Sari on koulutukseltaan lastentarhanopettaja, ja työskennellyt päiväkodinjohtajana 10 vuotta. Myös hänen päiväkodissaan noudatetaan jo uutta varhaiskasvatustilaa henkilöstörakenteen suhteen, eikä siellä toimita ”kaikki tekee kaikkea” -kulttuurin mukaisesti. Sari on tyytyväinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden velvoittavuuteen, ja hänellä onkin kokemusta ”vanhanaikaisesta” toimintakulttuurista ja sen kehittämisestä vastaamaan nykyajan lapsikäsitystä. Hän pohtii lain toteutumista sak-työajan ja muiden suhdelukujen ylittymisten osalta, ja kokeekin tarvetta lisäresurssille. Kaupungin kiky-työaikapidennys-ohjeistuksen mukaisia työiltoja päiväkodissa oli järjestetty jo aiemminkin, ja myös lasten varhaiskasvatussuunnitelmia oli kaupungissa tehty. Sen sijaan vasujen mukainen tavoitteen asettelu on avannut uudenlaisen ”arviointin maailman”, jossa arvioidaan kasvattajien toimintaa. Sari puhuu myös kokopäiväpedagogiikasta ja lapsen osallisuudesta, mitkä näyttävät hänen yksikössään. Yhteistä pedagogista keskustelua käydään sekä opettajien johtoryhmän palaverissa että lastenhoitajien ja opettajien yhteisissä teemallisissa pedagogisissa palaverissa.

Riitta

Riitta on toiminut päiväkodinjohtajana lähes 35 vuotta, ja hankkinut tänä aikana myös muuta lisäkoulutusta. Riitan yksikköön kuuluu kaksi päiväkotia, ja myös hän järjestää päiväkotien yhteisiä kokouksia. Riitan yksikössä on monipuolista osaamista, jota jaetaan erilaisissa kokousrakenteissa, joissa myös ulkopuoliset asiantuntijat käyvät kouluttamassa. Yksikössä on vahva kokeilemisen kulttuuri, johon myös lapsia halutaan kannustaa. Hänen mielestään varhaiskasvatustilain tavoitteet tuovat nyt tasa-arvoista varhaiskasvatusta lapsille, mutta toisaalta hän tunnistaa varhaiskasvatuksen opettajista olevan pulan, ja sen vaikutukset varhaiskasvatuksen laadulle. Riitta pohtii myös varhaiskasvatuksen opettajien kuormittumista, ja näkee tärkeänä työhyvinvoinnin ja yhteisöllisen tekemisen merkityksen varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatuksen opettajien osalta muutokset näkyvät sak-työajassa ja toisessa päiväkodissa

myös työvuoron sijoittumisessa pedagogiseen toiminta-aikaan. Riitan yksikössä on muutosten tultua lisätty huoltajien ja lasten osallisuutta, ja tuotu Vasua näkyväksi avoimen dokumentoinnin kautta. Myös oppimisympäristö on laajentunut ryhmien ulkopuolelle, ja lasten mielenkiinnonkohteet nousseet juhlakalenterin mukaisen suunnittelun ja malliaskartelujen tilalle. Hän pohtii muutosten jatkuvuutta ja nopeaa tahtia, ja toivoisi ehtivänsä enemmän pysähtyä ja syventyä muutos pohdinnan äärelle.

### Pirjo

Pirjo on varhaiskasvatuksen opettaja ja -erityisopettaja ja työskennellyt johtajana 7 vuotta. Hänellä on kaksi päiväkotia, joissa toisessa myös kerhotoimintaa. Hän näkee varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden helpottaneen työtään, kun taas sak-työaika on tuonut siihen haastetta. Pirjon mielestä yhteinen keskustelu asioista on tärkeää, mutta kokee haasteena järjestää sille riittävästi aikaa. Muutoksia on käsitelty yksikön kokousrakenteissa, joita on sekä molemmissa päiväkodeissa omansa että yhteisesti koko yksikön edustajien kesken. Kaikille tarjoutuu mahdollisuus osallistua, kun kokoukset järjestetään samansisältöisinä kaksi kertaa. Käsiteltävät asiat hän vie tiimien tietoon etukäteen siten, että niitä on mahdollisuus käsitellä tiimikokouksissa jo ennen varsinaista kokousta; näin varhaiskasvatuksen opettaja edustaa oman tiiminsä näkökulmaa käsiteltävään asiaan. Työiltoja Pirjon yksikössä on pidetty jo ennen työajanpidennystä, mutta sen Pirjo kokee helpottaneen työtuntien laskemista. Myös hän on tehnyt omat päätöksensä kaupungin linjausten noudattamisen suhteen, sillä lasten ja ryhmien tarpeet ovat erilaisia eikä kaikille sovi esim. sak-työajan pitäminen päiväunien aikana. Myös Pirjon yksikössä on niin monta varhaiskasvatuksen opettajaa, ettei työvuoron sijoittaminen ainoastaan välivuoroon onnistu.

### Ulla

Ulla on sosiaalikasvattaja ja johtajana työskennellyt 10 vuotta. Myös hän kokee varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tuoneen pedagogista tukea työhönsä, ja on nostanut sieltä mm. osallisuuden ja pedagogisen dokumentoinnin yksikön yhteiseen työstöön. Ullan päiväkodissa myös tiimien omilla kokouksilla on selkeä esityslistaa noudattava rakenne, ja Ulla näkee niissä tapahtuvan



pedagogisen keskustelun tärkeänä. Hänestä on tärkeää, että jokaisella on mahdollisuus vaikuttaa päätöksiin ja kokea olevansa osallinen. Työiltoja Ulla pohtii henkilökunnan työhyvinvoinnin näkökulmasta, ja panostaa kokousrakenteisiin. Myös Ulla näkee esiopetussuunnitelman luoneen tietä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tuomille muutoksille, ja näkee ennakkoinnin olevan tärkeä osa muutosjohtajuutta. Toisaalta johtajallakaan ei aina ole ajankohtaista tietoa, jolloin henkilökunnan rauhoittelu on vaikeaa. Ulla muistelee henkilökunnan kokeneen epävarmuutta henkilökuntarakenteen ja pätevyyksien muutoksissa, ja on itsekin harmissaan ettei sosionomeilla ole mahdollisuutta esiopetuspätevyyden hankkimiseen. Toisissa tiimeissä on annettu myös lastenhoitajille tunti suunnittelu-aikaa viikossa.

### 8.1.2 Muutosnäkökulmat ja muutosten merkitykset

Muutosten merkityksiä tarkasteltiin suurimmilta osin ammatillisesta näkökulmasta, ja muutokset näyttäytyivät sekä henkilökuntaan että työhön vaikuttavina tekijöinä. Vastausten perusteella eniten muutoksia oli tullut henkilökunnan työtehtäviin ja henkilökunnan osallistamiseen erilaisten keskusteluiden ja vaikutusmahdollisuuksien kautta. Myös työn kehittämisen nähtiin lisääntyneen yhteisen suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen kautta. Laatunäkökulmaan sisältyivät varhaiskasvatuksen tasalaatuisuus, lain noudattaminen, työn kehittäminen sekä koulutuksen merkitys. Johtajat kokivat myös haasteita muutosten toimeenpanossa, kuten annetut resurssit ja velvollisuus noudattaa lakia, mutta samalla tuottaa laadukasta varhaiskasvatusta. Johtajilta nousi esiin myös negatiivinen suhtautuminen tiettyihin muutoksiin, sekä näkökulma, jonka mukaan muutoksia ei ollut tiettyssä toimintatavassa tapahtunut, koska näin oli toimittu jo aiemmin.

Ammatillisesta näkökulmasta henkilöstöön vaikuttaviin muutoksiin eniten mainintoja tuli työtehtäviin liittyviin muutoksiin, jotka lähentelivät myös ammatillisen identiteetin muutoksia. Johtajat puhuivat ”kaikki tekee kaikkea”-kulttuurin olevan mennyttä, mutta toisaalta toisilla sellaista kulttuuria ei koskaan ole ollutkaan. Työtehtävien selkiyttämiseen oli vaikuttanut myös paikalliset linjaukset, jotka koettiin pääsääntöisesti positiivisena asiana ja niiden nähtiin

vahvistavan opettajan roolia, vaikka toisaalta vahvistamisen koettiin myös lisäävän opettajan työtaakkaa. Eräs johtaja kuvasi kuinka varhaiskasvatuksen opettajat ovat olleet tiimensä pedagogisia johtajia aiemminkin, mutta sen vahvistuneen nyt, kun pedagogisesta vastuusta on alettu puhumaan. Etenkin Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden nähtiin korostavan varhaiskasvatuksen opettajan roolia. Opettaja on vastuussa siitä, että tiimi toimii Vasun mukaisesti, ja hän myös toimii puheenjohtajana oman tiimensä kokouksessa, jotta voi varmistaa oikeiden asioiden käsittelyn. Toisaalta yksi johtaja toi kertomuksessaan selkeästi ilmi sen, että henkilöstöllä on aina ollut erilaiset työnkuvansa mukaiset tehtävät:

”Mä oon ollut sillee aina sitä mieltä et kaikil on omat tehtävät. Ikinä mun johtamissa päiväkodeissa ei oo ollut niin et kaikki tekee kaikkea, kyl mä sillee...pidän kaikkien puolta ---.” (H3)

Varhaiskasvatuksen opettajan ja lastenhoitajan roolit ja työtehtävät vaikuttivat olevan selkeimpiä uusimmissa päiväkodeissa, missä pedagogiset keskustelut olivat olleet palaverirakenteissa jo ennen kaupungin johtoryhmä-linjausta. Yksikköön oli myös luotu yhteisiä tavoitteita, ja keskusteltu oman toiminnan merkityksestä suhteessa tavoitteeseen sekä lapsen elämään ja arkeen siinä päivässä. Muutama johtaja nostikin esiin lapsen edun ensisijaisuuden näkymisen päiväkodin arkisia käytäntöjä pohdittaessa: mikä on lapsen edun mukaista? Eräs johtajista kertoi lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen olleen kunnassa tapana jo ennen lain velvoitettakin, mutta sen olleen kuitenkin sisällöllisesti erilainen. Myös sen laatimisen siirtyminen varhaiskasvatuksen opettajan vastuulle toi muutosta entiseen. Kaikkien mielestä se ei ollut tarpeellinen muutos, vaan oli tuonut jopa ”noloja tilanteita”, kun vanhemmat olivat hämmästelleneet, että eri ihminen käy lapsen varhaiskasvatuksen aloituskeskustelun ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelma-keskustelun.

Työtehtäviin liittyen johtajat pohtivat myös kaupungin ohjeistuksiin liittyviä opettajien ja lastenhoitajien työvuoroja sekä työaikaan sijoittuvia tehtäviä, kuten sitä ovatko varhaiskasvatuksen opettajat lepohetkillä.

”Jonkinverran ehkä [kaupunki]tasoisesti puhuttiin siitä et lastenhoitajat on vaan lepohuoneessa, lastenhoitajat on vaan ulkona, opettaja käyttää sen ajan, mut mä itse en tykkää tämmöisestä ajattelusta, just sen takia koska ne

lasten tarpeet on niin erilaisia, jossain ryhmissä varsinkin täällä, missä on integroituja ryhmiä, on yks ryhmä missä lapset tarvii tosi paljon lepoaikana aikuista ja se on myös semmosta pedagogista aikaa siinä, koska siinä osa nukkuu osa ei, on autisteja joiden kanssa käydään tavallaan sitä kuntouttavaa siinä kohtaa, ja silloin sielt ei opettajat siinä kohtaa irtoa, lastenhoitajan tavallaan työpanos ei riitä.” (H1)

Työvuorosuunnittelu mainittiin myös haasteisiin liittyvissä näkökulmissa: kaupungin ohjeistuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajien työaika ei sijoittuisi äärivuoroihin, mutta päiväkodeissa, joissa varhaiskasvatuksen opettajien määrä noudattelee uutta lakia, lastenhoitajien määrä ei ole riittävä huolehtimaan vain äärivuorojen tekemisistä. Opettajien työaika onkin päiväkodin henkilöstörakenteesta riippuvainen. Työtehtävämuutoksiin laskettiin myös sak-työaika, joka on aiemmin tunnettu ”suunnitteluaikana”, ja lisääntyi vuoden 2018 työehtosopimuksessa 5%:lla. Henkilöstöresurssin riittävyys myös sak-työaikaan liittyen on tuonut johtajien työvuorosuunnitteluun haasteita.

”No sak-ajan osalta voisin sanoa sen, et kyl se näillä resursseilla, kun jos halutaan toteuttaa ihan oikeesti varhaiskasvatussuunnitelmaa, ni on se haasteellista, mejän yksikössä. Koska tota öö, mä ajattelen, ja me ajatellaan tääl hyvin voimakkaasti niin, et semmonen niinku ryhmän jakaminen koko päivän ajan, aikuisen ja kasvattajan sitoutuminen niihin lapsiin, läsnäoleminen ja paikallaan oleminen... ni se on sen laadukkaan vuorovaikutuksen ja sitä kautta niinku osallisuuden, lapsen osallisuuden, peruspilari. Ja jos ei meillä ole ne ihmiset siellä käytettävissä silloin, kun lapsukaiset ovat paikalla, vaikka pyrimmekin siihen, että se sak-aika toteutuu esimerkiks silloin ku on päivälevon aika ja näin eespäin, niin tota... kylhän niinku, ei se oo niinku helppoo. Ja kyl mä niinkun, mm... niinku, siis niinku näillä resursseilla, näillä lapsiryhmillä, näillä lasten tarpeilla, mihin mejän pitäisi pystyä, niin vaikka on todella hyvät ja osaavat, ja itsenäisesti työtä tekevät ihmiset, ni mä ymmärrän sen ristiriidan niinku tosi hyvin.” (H5)

Kahdessa yksikössä opettajan sak-työaika oli päätetty jaettavaksi tiimin kesken siten, että myös lastenhoitaja saattoi sitä tarpeen tullen käyttää toimintaa suunnitellakseen. Toinen johtaja kuvasi kuinka suunnittelukulttuuri on muuttunut opettajakeskeisestä toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta tiimityöhön, jossa myös lastenhoitajat osallistuvat. Tiimityön lisäksi johtajat kuvasivat henkilökunnan osallisuutta erilaisten palaverirakenteiden kautta, joissa on mahdollisuus tulla kuulluksi ja vaikuttaa, mikä edesauttaa henkilökunnan ymmärrystä ja sitoutumista esim. muuttuneisiin toimintatapoihin. Vaikutusmahdollisuuksien yhtenä muotona voitaneen pitää myös jaettua johtajuutta, jota johtajat toteuttavat erityisesti johtoryhmätyöskentelyssä

varhaiskasvatuksen opettajien kanssa. Kaupungin linjausten mukaan palaverirakenteita on muutettu siten, että varhaiskasvatuksen opettajat kokoontuvat johtoryhmäpalaveriin, jonka puheenjohtajana päiväkodin johtaja toimii. Johtajat kertoivat osallistavansa opettajia näissä johtoryhmissä päätöksen tekoon koskien mm. lapsiryhmien muodostamista. Tämä muuttunut päätöksenteko-rakenne, johtoryhmän vastuut ja velvollisuudet, olivat herättäneet etenkin lastenhoitajissa harmitusta päätöksenteon hitauden takia. Johtoryhmä oli ollut pääsääntöisesti noin vuoden toiminnassa.

Osallisuus liittyi myös henkilökunnan työhyvinvointiin, kun jokaisen vahvuuksia hyödynnetään, ja jokaisella on mahdollisuus osallistua pedagogisen toiminnan vetämiseen. Johtajan tehtävänä on toisaalta myös rauhoittaa keskustelua, jotta työt sujuisivat.

”Kyllähän se on tuonut semmosen tietynlaisen niinku mille ei oo itsekään voinut tehdä mitään muuta, ku tukea sit siinä semmosessa niinku tai pitää puhua et nyt vaan yrittää rauhoittaa tää työ ja näin, mut et kun itekin ollut siinä vähän et mitähän nyt tapahtuu. Että se oli semmonen varsinkin viime kevät oli semmonen ku oli paljon näitä ulosmarseja ja muita kaikenmaailman semmosta, et sit must tuntuu että... Tietenkin nythän on hirveesti ollut ylipäänsä mediassa varhaiskasvatusta koskevia negatiivista uutisointia, että mä luulen et se on semmonen et siihen on saanut aika paljon tehdä töitä sen eteen, et muistaa keskittyä nyt siihen ja miettiin et miten meillä on täällä meidän yksikössä, et ei kannata sitä mitä jossain muualla on vaan miettii mikä täällä meillä on oikeesti se asia, et itse koen et meillä on aika hyvällä mallilla ja näin.” (H2)

Johtajat näkivät myös Kiky-sopimuksen vaikuttavan työhyvinvointiin, sillä sen tuoma työajanpidennys oli koettu palkanalennuksena, etenkin kun samaan aikaan oli leikattu kesälomarahastoista. Kikyn osalta johtajat tiedostivat henkilökunnan kokemuksen sen epäoikeudenmukaisuudesta, mutta yrittivät löytää siitä positiivisiakin ulottuvuuksia.

”Mitä tässä on tullut, ni on tietenkin nää mejän öö yhteiskunnan talkoisiin osallistumiset elikkä kiky, ja kylhän se nyt ihan tosiasia on, että kylhän sitä esimiehenä on saanut olla ihan kieli keskellä suuta, et asian saa jollain tavalla jonkinsortin positiiviseen pakettiin leivottua, et kylhän niinkun henkilöstön kokemus alalla näist kikymuutoksista on se, että tota ihan selkee palkanalennus, sekä työajanpidentäminen, että tota tää lomarahanleikkaus.” (H5)

Johtajat tiedostivat yhteisen keskustelun tarpeen, etenkin puhuessaan muutosten johtamisesta, joten käytännössä kiky-työajan tuoma työajanpidennys on voinut mahdollistaa suurimman osan yksiköiden pedagogisista työilloista. Työillat olivat olleet käytössä jo ennen kiky-työaikaakin, joten ne eivät tuoneet sinällään mitään uutta muutosta työjärjestelyihin. Kaupunkitasoinen ohje, jonka mukaan kiky-työaika toteutetaan pääsääntöisesti yksikön yhteisiin suunnittelu-, kehittämis- ja arviointi-iltoihin, ei kuitenkaan selventänyt miten työvuorot suunnitellaan siten että henkilöstömitoitus toteutuu lain mukaisesti. Eräs johtaja esittikin toiveensa suunnittelu- ja kehittämispäivien tuplaamiseksi, jolloin yksiköt olisivat kaksi päivää vuodessa suljettuina.

Esiin nousi myös henkilöstön vaikuttamis-mahdollisuudet:

”Niin se on meillä sellain niinku näitten vaikeitten asioitten kanssa sitte, että onko täs nyt kysymys asiasta jonka voi muuttaa, voidaanko me tehdä sille jotain, pitääkö hyväksyä ja ottaa tai tota mitä tälle tehdään. Ja jos pitää hyväksyä, ni miten itte kukakin pystyy siihen hyväksymään ilman, että sitä ei jurputeta sitten kaiken aikaa ja väliajallakin, et meil on rakenteet sitä varten et niissä puhutaan eikä puhuta tuolla lapsiryhmän päitten yli, et hirveetä ja kauheeta ja kylläpä joo ja kyllä mä tätä en hyväksy ja onpa joo.” (H4)

”Mutta tota, mut sit toisalta mä ajattelen hirveen voimakkaasti myös niin, et vaikutetaan niihin asioihin, mihin me pystytään vaikuttaa, ja sen takia me myös tämän niinku sak-ajan osalta niin tehdään töitä koko yksikkötasolla niin, et pyritään niinku luomaan tänne semmonen systeemi, et se ei oo aina niinku ryhmästä kiinni, vaan et meil on niinku rakenne siihen et me pystytään toimimaan yli ryhmärajojen niinku kasvattajat, jolloin sitten saadaan tota aikaa eri ryhmille.” (H5)

Henkilöstöön liittyvistä muutoksista johtajat nostivat esiin myös koulutuksen. Varhaiskasvatukseen liittyen henkilöstö oli kokenut epävarmuutta työn/pätevyyden jatkumisesta. Pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista koettiin toisissa päiväkodeissa pulaa, etenkin esiopetuspätevien osalta. Tämä olikin tuottanut johtajille haasteita, eikä jokaisessa lapsiryhmässä ole varhaiskasvatuksen opettajaa lainkaan.

”---et me ollaan juuri juteltu tän alueen johtajien kans eri kokoonpanoissa, että sitte ku on semmonen tilanne et ei oo kun yksi tai kaksi opettajaa, tai ei oo ollenkaan opettajaa, et mikä se tilanne silloin, ehkä me ei päästä, tai ei päästäkään, laadullisesti siihen mitä tää laki antais mahdollisuuksia ja mitä valtakunnallinen suunnitelma ja kunnallinen suunnitelma, et tavoitteet on kuitenkin korkeet.” (H6)

Pätevien työntekijöiden tiedostettiin vaikuttavan varhaiskasvatuksen laatuun, epäpätevien opettajien tarvitsevan johtajan tukea, mutta toisaalta myös tuovan yksikköön jonkin muun alan osaamista. Toisaalta henkilökuntatilanne, ja heidän koulutuksensa, vaihteli päiväkotien välillä: toisissa päiväkodeissa kaikki opettajat olivat päteviä ja heidän koulutuksensa jakaantui tasaisesti amk- ja yliopistopohjalle, kun taas toisaalla opettajat olivat suurimmaksi osaksi amk-taustaisia tai osa myös epäpäteviä. Kaikki haastateltavat eivät nostaneet henkilökunnan koulutusta tai sen merkitystä esiin. Koulutus nostettiin esiin puheenvuoroissa, jotka liittyivät muutosten onnistumisiin tai sen mukanaan tuomiin haasteisiin. Sosionomien esiopetuspätevyys tai heikko asema tuli esiin sosiaalikasvattaja-taustaisten johtajien puheissa, jotka kokivat sen eriarvoistavan eri opettajataustaisia ja lisäävän heidän välistään kiistelyä.

Johtajat puhuivat ammatillisesta näkökulmasta henkilöstön lisäksi myös työntekoon liittyvistä muutoksista, joista työn kehittäminen ja erilaiset toimintatapojen muutokset nousivat vahvimpina esiin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden normittavuus koettiin positiivisena muutoksena, jotta varhaiskasvatuksen laatu toteutuisi tasavertaisemmin. Johtajan kannalta se helpotti työtä, kun ryhmät toteuttivat samansuuntaisesti pedagogista toimintaa, mistä yksikössä myös keskusteltiin. Johtajat ohjeistivat työntekijöitä etsimään vastauksia Vasusta, sen sijaan että neuvoisivat heille suoraan miten toimia. Johtajat tiedostivat Vasun sisäistämisen vaativan aikaa ja tiimien olevan eri kohdissa sen kanssa. Myös kaupungilta toivottiin rauhallisempaa etenemistä kehittämisen suhteen.

”Ja sitten tietenkin kaupungin taholta toivois, et vaikka muutokset on niinku jatkuvaa ja kaiken aikaa, niin ei olis niin paljon päällekkäin ja yhtä aikaa, vaan olisi jotain mahdollisuuksia harjoitella ja tutustua ja sisäistää, et tahti on niin kova, et tuntuu ettei ehdi ees henkilökunnalle tiedottaa kaikesta mikä muuttuu, saatikka niinku itte opetella.” (H6)

Myös toiminnan suunnittelu, arviointi ja kehittäminen liittyi vahvasti yhdessä tehtävään työn kehittämiseen. Johtaja arvioi yksikkönsä toimintaa ja kehitti yksikössään Vasusta esiin nostamia toimintatapoja, jotka eivät vielä ole vahvasti toiminnassa. Varhaiskasvatussuunnitelmasta puhuttaessa lapsen

osallisuus nousi useasti esille. Se oli yksiköissä herättänyt henkilökunnan kesken erilaisia tulkintoja, ja tuotti sen takia haasteita myös johtajille.

”Osallisuus on varmaan kans semmonen mikä sen tota uuden varhaiskasvatussuunnitelman myötä tuli vielä vahvemmin sellaseks, ja sekin, sehän on hyvässä ja hyvin ymmärrettynä tosi hyvä ja sillee väärin ymmärrettynä ihan todella huono.” (H3)

Eräs johtaja tiedosti lapsen osallisuuden olleen esillä jo aiemmassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005), mutta nousseen nyt esille vielä vahvemmin. Käsitteenä se vaatii kuitenkin selkiyttämistä, jotta sitä toteutetaan pedagogisesti eikä siten, että lapsi saa päättää kaikesta. Toiselle johtajalle merkityksellisenä näyttäytyi myös yhteistyö huoltajien kanssa, jota yksikössä toteutettiin erilaisten tapahtumien muodossa. Myös kokopäiväpedagogiikka on terminä uusi, vastakkainen toimintatuokiokeskeiselle näkemykselle.

”No tota, ehkä se on näkynyt sillä tavalla, et ennen, niinku varmaan sanoinki tossa, et ennen painotettiin siihen, et se kaikki opetus tapahtui jossain toimintatuokiossa ja kaikki muut oli sit sitä villiä ja vapaata leikkiä. Tai sitte et noniin pukemaan, ja sit ne pukee siellä ja sit niille vedetään niitä haalareita, mut et nyt ku se toiminta alkaa siitä, et se alkaa sielt eteisestä et siinä samalla opetellaan asioita ja jutellaan asioita ja siel on kuvia seinällä ja siel annetaan suomen kielen opetusta samalla ku sitä tehdään ja kaikki asiat niinku tavallaan, osataan ajatella et se päivä ku me ollaan täällä lasten kanssa ni me annetaan heille koko ajan parastamme.” (H3)

Muita toimintatapojen muutoksia oli lasten vasuissa oleva tavoitteiden asettaminen, joka nyt tapahtui aikuisten toimintaan eikä lapsen kehitykseen liittyen. Tähän liittyvä, kuten myös sak-työaikaan, työn arvioiminen, pedagogiikasta puhuminen ja kokeilemiseen kannustava toimintakulttuuri oli lisääntynyt. Uudistuksia työhön oli tullut myös työparimallin kautta, jossa varhaiskasvatuksen opettaja ja lastenhoitaja työskentelevät ryhmässä työparina, jolloin myös lapsiryhmän koko on pienempi. Toimiessaan se nähtiin erittäin hyvänä, mutta toisaalta myös työntekijän poissaolon vuoksi herkästi haavoittuvana rakenteena.

Johtajat keskustelivat myös työtehtäviin liittyvistä työhyvinvoinnin asioista, joista etenkin varhaiskasvatuksen opettajien työssäjaksaminen huolesti. Opettajien vastuu ja työmäärä ovat lisääntyneet, ja tähän oli löydetty ratkaisuksi

lapsiryhmätyöstä vapauttaminen, jolloin opettaja voi rauhassa keskittyä kirjallisiin töihin. Myös varajohtajalle oli mahdollistettu kolme päivää kuukaudessa näiden tehtävien hoitamiseen, jolloin hänen paikalleen tilataan sijainen.

”Et työ on kuitenkin haastavaa ja mielenkiintoista, että sitten voitais niinku jaksaa, ja jaksaa niinku tehdä tätä työtä, koska on myös jonkun verran niinku oon kuullu et jotkut on ihan vaihtanut ammattia tai muuttaneet muualle tai lähteneet lisäopiskeluihin, et se pysyis semmosena et sitä voi kuitenkin suurimmaks osaks kuitenkin tehdä ilolla ja iloisin mielin ja jaksaa tehdä.” (H6)

Varhaiskasvatussuunnitelma koettiin johtajien puheissa myös työn apuvälineeksi, jonka nähtiin olevan johtajan tukena hänen johtaessaan toimintaa kohti laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumista. Varhaiskasvatussuunnitelma tarjosi johtajille uudenlaisia työvälineitä, jotka helpottivat arjen työtä. Työtä helpotti myös se, ettei yksiköissä tarvinnut luoda omaa opetussuunnitelmaa, ja että olemassa on yhteinen asiakirja, jonka noudattaminen on kaikkien velvollisuus. Velvollisuuksiin liittyi myös johtajien puheet lain, asetusten ja työehtosopimusten noudattamisesta, osana työ-näkökulmaa. Näistä esimerkeiksi nousivat sak-työajan näkyminen työvuorolistassa, kikyyn sijoittuminen muuhun työaikaan sekä lapsiryhmien muodostamisen periaatteet, joihin johtajien vaikutusmahdollisuudet olivat lain puitteissa vähäiset. Ryhmäkoon mainitsi vain yksi johtaja, joka toisaalta oli tyytyväinen siihen, mutta toisaalta kaipasi mahdollisuutta rakentaa ryhmiä lapsiryhmien tarpeista käsin joko pienemmiksi tai suuremmiksi:

”Mä ymmärrän sen niinkun, tavoitteen mikä siel on takana, mut sit mä ajattelen niin, et jos meil on osaamista niin kuin yksiköissä, ja sitä et me osataan rakentaa erilaisia niinku ryhmiä, ja tota ni sit niinkun, ehkä se olis helpompaa huomioida niiden erilaisten ryhmien vaateet, jos ei olis niin tiukkaa.” (H5)

Johtajien puheista välittyi ammatillisen näkökulman lisäksi myös laatupeuhe sekä vastaavasti myös haastepuhe. Yhteisten velvoittavien asiakirjojen nähtiin takaavan lapsille samanlaiset mahdollisuudet laadukkaaseen pedagogiikkaan ja siten myös tuovan selkärankaa toiminnalle. Myös lain noudattamiseen liittyvät vastaukset olivat osaltaan turvaamassa varhaiskasvatuksen laatua, kun lapsen edun näkökulma on noussut esiin, lapsiryhmälle on asetettu enimmäiskoko, vasu määrittää toimintaa ja pedagogiikka on lisääntynyt. Työn kehittäminen tuottaa



laatua, kun toimintaa suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä ja osaamista jaetaan moniammatillisissa ja vaihtelevissa kokoonpanoissa. Kikytyöajan lisääntyminen on mahdollistanut kehittämisiltojen pitämisen aiempaa helpommin ja useammin, ja työparimalli on mahdollistanut lasten huomioimisen aiempaa paremmin. Toisaalta jälkimmäiset muutokset koettiin myös haasteina; työvuoroja ei voi suunnitella kehittämisiltojenkaan osalta yli 9h pituiseksi, sekä työparimallin mukainen ryhmärakenne oli haavoittuvainen, ja herätti myös epäilyjä lainmukaisuudesta. Muita lakiin liittyviä haasteita olivat ryhmäkoon, osapäiväisten lasten ja täyttö- ja käyttöasteen asettamat suunnitteluhaasteet. Kukaan vastaajista ei kuitenkaan maininnut vuonna 2016 voimaan tullutta suhdeluvun nostamista seitsemästä kahdeksaan lapseen. Myös osapäiväisten lasten huomioiminen ryhmää rakennettaessa tuo omat haasteensa, sillä heitä koskee erilainen suhdeluku (1:13). Tämän myötä eräässä yksikössä oli ryhmärakenteissa tapahtunut vuosittain muutosta subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaamisen ja vuoden päästä tapahtuneen purkamisen vuoksi. Kukaan johtajista ei myöskään ottanut vuonna 2016 voimaan tullutta subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden rajaamista puheeksi.

Suurimpana haasteita aiheuttavana tekijänä esiin nousi varhaiskasvatuksen resurssit, jotka näyttäytyivät jatkuvana henkilökuntavajauksena, kun henkilöstömitoitus ei toteutunut työvuorojen ja sakyöajan takia. Ratkaisuna nähtiin työntekijöiden määrän lisääminen, sekä vasun toteuttamiseen liittyen myös yhteisen keskusteluajan lisääminen. Johtajat tiedostivat myös varhaiskasvatuksen laatutekijöitä, joita he tuottivat myös selvästi positiivisessa puheessaan varhaiskasvatuksen muutoksiin liittyen, mutta haastepuheen osalta laadun toteutumiseen vaikutti pätevien varhaiskasvatuksen opettajien puute, sekä ajanpuute liittyen muutosten käsittelyyn työyhteisössä. Muutosten tahti vaikuttaa siihen, että johtajien on haastava sekä itse sisäistää että jakaa tietoa henkilökunnalle. Yhteiset keskustelut ja monenlaiset, erilaisista kokoonpanoista koostuvat kokoukset koettiin tärkeäksi, mutta muutoksille ei ole ollut mahdollista järjestää riittävästi aikaa, jolloin sen vaatimaan ajatustyöhön ja toiminnan kehittämiseen voisi paneutua, sillä samaan aikaan on hoidettava oma perustyö.

”---se on semmoinen ikuinen haaste, et tuntuu et sille ei oo ikinä tarpeeks aikaa ja välillä niitä työstettäviä asioita on niin paljon, että sitten... eikä työiltojakaan nyt voi ihan joka viikko pitää, niin.” (H1)

Johtajilla ei myöskään ole aina itselläänkään tietoa muutoksista, jolloin heidän on vaikea rauhoitella ja tiedottaa henkilöstöä. Myös työvuorojen suunnittelu toi johtajille haasteita, sekä sen suhteen miten ne missäkin ympäristössä toimivat, kuten myös kiky-tuntien asettelun osalta. Kaupungin ohjeistusten ei nähty toimivan yksiköissä, joissa suuri osa työntekijöistä oli varhaiskasvatuksen opettajia, tai joissa lapsilla oli myös päivälevon aikaan aikuisen tukea vaativia tarpeita. Myös sak-työaikojen suunnittelu nähtiin haastavana, etenkin jos sen piti olla häiritsemättä varhaiskasvatustoimintaa. Johtajat pohtivat myös henkilökunnan työhyvinvointia, minkä takia he yrittivät löytää positiivisia ominaisuuksia myös työajan pidentymisestä. Johtajat kokivat linjauksista päättävien ihmisten olevan tietämättömiä varhaiskasvatuksen arjesta, ja siitä mikä on mahdollista toteuttaa.

Näiden näkökulmien lisäksi johtajien puheissa oli joitain selkeästi negatiivisia mielipiteitä muutoksia kohtaan. Eniten vastustusta herätti kiky-työajanlisäys. Myös sosionomien sekä perheiden aseman koettiin uuden lain myötä heikentyneen:

”Ainut on se, että laissa on pikkusen unohdettu nyt tämä kasvatuskumppanuus ja yhteistyö perheiden kanssa, se on siellä todella aivan liian laihana, koska me ei voida hoitaa varhaiskasvatuksessa lapsia ilman perhettä.” (H4)

Yhden negatiivisen arvostelun saivat myös sak-työaika, ryhmäkoon määrittely lain tasolla, kaupungin oma varhaiskasvatuksen opettajien työn kirkastustyö sekä lasten vasukeskusteluiden käymisen vastuuttaminen vain opettajien työtehtäväksi.

## *8.2 Muutosjohtajuuden narratiivit*

Johtajien tarinoista löytyi erilaisia tapoja toteuttaa muutoksia. Johtajien merkityksenannoista kävi ilmi, että johtajat arvostivat henkilökuntaansa ja halusivat osallistaa heitä päätöksenteoissa. Johtajat eivät myöskään epäröineet tuoda mielipiteitään ilmi, ja olivat huolissaan henkilökuntansa työhyvinvoinnista.

Näistä rakensin neljä kuvitteellista, aineistolähtöistä muutosjohtajan narratiivista tyyppitarinaa vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen muutosten kuvailusta.

### 8.2.1 Keskusteleva johtaja

Keskusteleva johtaja arvostaa työntekijöidensä mielipiteitä ja näkemyksiä, ja kuuntelee heitä mielellään. Hänelle on erittäin tärkeää, että kaikki työntekijät saavat äänensä kuuluviin ja pääsevät osallistumaan yhteiseen keskusteluun. Hän näkee henkilöstön moninaisuuden keskustelun voimavarana, mikä tuo keskusteluihin monipuolisuutta. Keskustelua käydään erilaisissa kokoonpanossa, mutta niin että jokainen työntekijä pääsee osallistumaan.

”Mut sit aika nopeesti niinku sen jälkeen mä mietin niinku sitä, kun pidin niille lastenhoitajille sen oman iltapalaverin siitä ja me avattiin se koko raportti heille, niin tota mä mietin et miten me saatais kaikki mukaan siihen ja kuitenkin et se osaaminen jakaantuis ja kaikkien mielipiteet tulis huomioiduks ja ne lastenhoitajat myös kokis olevansa tärkeitä, ni me perustettiin nää tämmöset sekapedapalaverit.” (H3)

Tämän takia samaa teemaa käydään läpi erilaisissa palaverirakenteissa. Yksiköissä toteutuu pedagoginen ”johtoryhmän kokous”, jossa tehdään päätöksiä ja linjauksia. Lisäksi yksiköissä on erilaisia keskustelevia tiimejä, joita kutsutaan vaihtelevasti pedatiimeiksi ja seka-ammattillisiksi tiimeiksi. Lisäksi saattaa olla talon palaveri, jossa keskustellaan siihen yksikköön liittyvistä asioista, ja hankintapalaveri, missä pohditaan tulevia hankintoja. Keskustelua arvostavan johtajan päiväkodissa palaverirakenteet ovat selkeät ja niistä pidetään kiinni. Palavereissa on selkeä struktuuri, jonka mukaan ne etenevät, ja niistä toimitetaan muistio johtajalle.

Johtajat ottavat varhaiskasvatuksen opettajia aiempaa enemmän mukaan päätöksen tekoon, mikä viittaa yhteisen, jaetun johtajuuden lisääntymiseen. Johtajat ovat ottaneet työntekijät mukaan mm. ryhmien kokoonpanosta päättämiseen, budjetti- ja hankinta-asioihin sekä työajasta päättämiseen:

”---me ollaan johtoryhmässä sovittu aina et katotaan seuraavat 6 viikkoa kun tulee, tai me ollaan nyt tehty 6 viikon jaksoissa (työvuorolistat), niin tota kun tulee niin sit mietitään mihin käytetään seuraavassa jaksossa ne kikyajat.” (H1)

Johtaja kokee, että suuremman joukon keskustellessa ja pohtiessa asioita oli päätöksistä myös tullut parempia.

Keskusteleva johtaja ajattelee, että varhaiskasvatuksen yhtenä suurena ongelmana on se, ettei työstä uskalleta puhua, kun pelätään loukkaavan toista. Hänen mielestään olisi tärkeää osata kauniisti sanoa toiselle, jos hän ei toimi esim. Vasun periaatteiden mukaisesti. Kipeätkin asiat nostetaan keskusteluun, sillä ilmapiiri halutaan pitää puhtaana. Keskusteleva johtaja tuo tulevia muutoksia henkilöstölle tietoon jo ennakkoon, ja jakaa tietoaan heille eri kanavia pitkin. Muutokset aikataulutetaan pohtien mitä tulee tehdä muutosta ennen, ja mitä sen jälkeen. Muutoksista keskustellaan henkilökunnan kanssa pohtien konkreettisesti sitä mitä muutos tarkoittaa, juuri siinä kyseisessä yksikössä, mitä se tarkoittaa lapsen näkökulmasta ja mitä tulee tehdä toisin, jotta muutos todellistuu ja mahdollistuu. Keskustelun avulla johtajat pystyvät ottamaan huomioon henkilökunnalta nousevia huolenaiheita tai toiveita.

”Ja me tehtiin se sillä tavalla, et mä ensin kävin kertomassa ne linjaukset öö lastenhoitajien pedagogisessa palaverissa ja käytiin sitä keskustelua siellä. Ja sillä tavalla niinkun otin myös vastaan niitä muutamia tunteita mikä nyt ei sikäli muuta sitä asiaa mihinkään, mut et sillä tavalla on niinku tärkeetä johtamisessa kuitenkin ylläpitää sitä asetelmaa, et asioita voi maistella ja niist voi olla vähän jotain mieltä ja voi tuoda esille esimerkiks niitä pelkoja että tota hyytyykö sit sinne lapsiryhmän työn alle, kun jos opettajat ovat sieltä aina poissa vaikka, ja et meidän työhän hyvin paljon lisääntyy, vaikka ajatuksena sitten käytiin läpi niitä kysymyksiä et eihän tässä kenekään työ lisäänny, vaan tässä työtehtävät, tota, yhden työtehtävä keskittyy tähän, kun toisen työtehtävä on jossain muualla siinä tilanteessa.” (H5)

Yhteisen keskustelun avulla henkilökunta saa mahdollisuuden ilmaista mielipiteensä ja osallistua myös päätösten tekoon. Keskusteleva johtaja arvostaa suoraa puhetta, kuten rohkea johtajakin, eikä asioissa kierrellä. Kun mielipiteet ilmaistaan ja asioista keskustellaan, ei henkilöstön välille jää epäselvyyksiä ja huonoa ilmapiiriä.

”Kyllä, se on niinku semmonen, et kukaan, en mä itekään tykkää siitä ettei saa niinku osallistua eikä saa tuoda sitä omaa mielipidettä esille, koska se on tärkeintä, että oman mielipiteensä saa ilmaista, vaikka se ei siihen päätökseen vaikuttaisakaan muuttavasti, mutta että sä saat sanoa sen, että tää on aivan syvältä ja tää ei kyllä edistä kenenkään hyvinvointia eikä mitään, on se sit mikä asia tahansa, kun sen saa sanoo, ja sit puhutaan siitä että niin et sä oot tätä mieltä ja et nyt kun päätös on tällanen ni miten sä meinaat elää tän päätöksen kanssa, et siihen voi niinku vaikuttaa siihen, et miten sä aiot hyväksyä sen ---” (H4)

## 8.2.2 Osaajien johtaja

Osaajien johtaja arvostaa henkilökuntansa osaamista ja tukee heidän kouluttautumistaan. Hän näkee ympärillään monenlaista osaamista, ja haluaa jakaa sitä yksikössään. Osaajien johtajan yksikössä työntekijät ovat eri koulutustaustaisia, ja johtaja tarjoaa omaa osaamistaan ja tukeaan epäpätevien työntekijöiden avuksi. Johtaja arvostaa koulutuksissa käymistä ja haluaa mahdollistaa sen henkilökunnalleen. Hänen yksikössään opitaan ja kehitytään jatkuvasti. Johtaja näkee yksikön erilaiset kokoukset mahdollisuuksina jakaa yksikön sisäistä, monipuolista osaamista ja ottaa mallia ja oppia muilta kollegoilta.

”Et meillä kaikki ryhmät toimii sen suunnitelman mukaisesti ja sen takia me niistä paljon keskustellaan meidän johtoryhmissä, että niinku voitais oppii toisiltaan, et ryhmät on kaikki vähän eri vaiheissa, jotkut on todella pitkällä ja jotkut vasta niinku alottelee, et me voitais niinku, ne jotka ei oo niin pitkällä ne vois oppii niiltä toisilta, että niinku se tieto ois semmosta että, niit voi niinku luvalla ottaa käyttöön niit toisten ideoita ja sitten tehdä vähän oman näköisiä niistä.” (H6)

Kokouksiin kutsutaan myös yksikön ulkopuolelta osaajia, kuten kieli- ja kulttuurikoordinaattori tai konsultoiva erityisopettaja. Myös puheterapeutin käyntejä arvostetaan ja hänen toiminnastaan otetaan oppia. Osaajien johtaja pitää yllä suhteita monipuolisiin yhteistyötahoihin päiväkodin ulkopuolelle.

Johtaja jakaa osaamista myös työtiimien kokoonpanoa vaihtamalla. Johtajat kouluttavat myös itseään, ja hyödyntävät koulutusten anteja johtaessaan henkilöstöään.

”...et mun tehtävä varhaiskasvatuksen päiväkodin johtajana on aivan ehdottomasti huolehtia siitä, et meidän kasvattajilla on riittävästi tietoa, taitoa, kykyä, pystyvyyttä, osaamista siinä toimiessaan lapsiryhmässä, ja mä oon sieltä altpäin buustaajana koko aika...” (H4)

Varhaiskasvatuksen opettajan roolin korostuminen on näyttäytynyt myös kaupungin koulutustarjonnassa, mikä on jättänyt lastenhoitajat koulutusten ulkopuolelle. Osaamista arvostava johtaja varmistaa myös lastenhoitajien pääsyn kouluksiin. Toisaalta osaajien johtaja voi ajatella henkilökuntansa olevan niin koulutettua ja kyvykästä, ettei heillä muutosten mukainen ”opettajakeskeisyys” näyttäydy ohjausasiakirjoissa esitettävällä tavalla. Työnjaosta sovitaan tiimeissä,

ja vaikka varhaiskasvatuksen opettajalla on pedagoginen vastuu, niin esim. lastenhoitajilla on toimintaa varten varattu suunnittelu-aikaa. Osaajien johtaja huolehtii, että henkilöstön osaaminen on ajantasalla, minkä vuoksi muutokset eivät aiheuta henkilöstössä suurta mullistusta. Hän arvostaa kouluttautumista ja mahdollistaa henkilöstölleen säännöllisen ja tasa-arvoisen koulutuksiin osallistumisen.

”Ja sit koko ajan, aina mitä on kulloinkin menossa ja tulossa, niin me ollaan ihan etunenässä niinku siellä koulutuksissa ja just saatiin yhdeltä opiskelijalta palautetta, että onpa hieno nähdä, että täällä on tota, kun he koulussa, tai niinku opiskelee näitä uusia asioita ja tutkimuksia ja muuta, niin että täällä toteutuu jo nyt täällä arjessa, niinku lasten osallisuus ja sitten se, tää tällanen, leikin ja sen vuorovaikutuksen merkitys, et se näkyy koko ajan.” (H4)

Osaajien yhteisössä avustajiin ja työharjoittelijoihin luotetaan ja heidän avullaan järjestetään ja mahdollistetaan myös esim. varhaiskasvatuksen opettajien saksityöaika.

Osaajien johtaja arvostaa myös henkilökunnan reflektiotaitoja, ja kannustaa heitä jatkuvaan arviointiin. Arviointia on toteutettu yksiköissä aiemminkin, mutta nyt Vasun myötä sen nähdään velvoittavan toimintatapojen muuttamiseen. Arviointia toteutetaan henkilöstön tasolla itsearviointina, tiimeissä tiimiarviointina, mutta myös johtoryhmä arvioi erikseen omaa toimintaansa. Huoltajille on luotu kaupungin kyselyn pohjalta oma arviointilomake. Johtaja nostaa arvioinnin kohteita Vasusta, jotta toiminta pysyisi Vasun mukaisena. Tämän nähdään myös helpottavan varhaiskasvatuksen opettajan työtä tiimensä pedagogisena johtajana. Arviointi vaatii vielä harjoittelua ja sisäistämistä, ja sen ulottuvuutta kaikkeen toimintaan kuvaa esimerkki, jossa erilaisia lomakkeita on hyödynnetty henkilöstön itsereflektoinnin lisäämiseksi:

”Et ku toi lapsi ei teekään niinku minä, niin sitte mietipä sitä. Mä sanon et must niinku kaikista opettavaisempia on melkein jotkut kiinnipitolomakkeet tai jotkut tällaset, et ku tulee se sellanen, et me ollaan niinku kaikki tehty, mut tää lapsi ei vaan toimi ni sit mä sanon, et oot sä tehny sen kiinnipitolomakkeen, kun me jouduttiin niinku, no ei me sillee pidetty kiinni, mä sanon, et tehkääpä kuitenkin se. Koska siinä sä joudut arvioimaan et mitä ne kasvattajat teki, mitä me voitaisiin tehdä toisin, et se on musta jotenkin niin semmonen hyvä, et sä joudut siihen raportoimaan sitä juttua. Et vaikei se tilanne olis ollut vakavakaan, mut ku mietitään mitä me tehään.” (H3)

### 8.2.3 Tukeva johtaja

Tukevan johtajan narratiivissa näyttäytyy ymmärtäväinen, huolehtivainen ja henkilöstöä muutoksissa tukeva ote. Hänellä on vahva ihmistuntemus ja halu ymmärtää ihmisiä ja ilmiöiden näyttäytymistä.

Henkilöstörakenteen muutos loi yksiköihin epävarmuuden ilmapiiriä, mikä liittyi henkilöstön ammatti-identiteetteihin ja tulevaisuuden näkymiin. Tukeva johtaja käy yksikössään keskustelua lastenhoitajien roolista suhteessa varhaiskasvatuksen opettajan rooliin.

”---lastenhoitajien kans mul oli semmonen oma työn ilta niitten kans siitä opettajan työn muutoksesta, koska se aiheutti ihan hirveesti sitä semmosta hämmennystä, et mitä se tarkoittaa, ja et onks he nyt jotenkin niinku merkityksettömiä tässä työssä et opettajat tekee niinku kaiken, ja se vaati niinku semmosta avautusta ja se autto kyl tosi paljon.” (H3)

Tukeva johtaja rauhoittelee työyhteisöä, vaikkei hänellä itselläkään olisi tietoa miten muutokset tulevat vaikuttamaan. Johtaja tiedostaa myös mediasta välittyvän negatiivisen uutisoinnin herättävän henkilökunnassa huolta.

”...kyllähän se on tuonut semmosen tietynlaisen niinku mille ei oo itsekään voinut tehdä mitään muuta ku tukea sit siinä semmosessa niinku tai pitää puhua et nyt vaan yrittää rauhoittaa tää työ ja näin, mut et kun itsekin ollut siinä vähän et mitähän nyt tapahtuu.” (H2)

Tukeva johtaja ymmärtää myös, että muutokset vaativat aikaa. Hän tarjoaa henkilökunnalleen läsnäoloa, kohtaamisia ja hän on kiinnostunut henkilökunnastaan ja heidän hyvinvoinnistaan. Hän ymmärtää, että ihmisillä on erilaisia henkilökohtaisia elämäntilanteita mitkä voivat vaikuttaa muutosten kokemiseen.

”Et sä et voi niinku pakolla työntää esimerkiks kohden jotain. Ja pitää hyväksyy se, et ihmiset on erilaisessa ajattelun tilanteessa suhteessa eri asioihin. Et jos sä haluat saada kaikki mukaan, ni sit pitää niinku antaa aikaa.” (H5)

Tukevan johtajan narratiivissa muutoksissa onnistumisiin vaikuttaa ajan antaminen, jotta uudet termit ja toimintatavat tulevat tutuiksi, sisäistyvät ja tulevat sen kautta arkeen näkyviksi. Johtajan rento ja luottavainen suhtautuminen muutoksista selviytymiseen valaa uskoa myös henkilökuntaan. Johtaja on

henkilökunnalleen läsnä ja vastaanottaa heidän tunteitaan ja huoliaan. Tukeva johtaja huolehtii myös työntekijöidensä työhyvinvoinnista ja työyksikön ilmapiiristä. Hän ymmärtää työn kuormittavuuden, kiireen ja stressin, ja tarvittaessa palkkaa sijaisen, jotta varhaiskasvatuksen opettaja saa työnsä tehtyä työajan puitteissa.

”Ja sitten yhtäkaa eskariryhmäläiset tekee paitsi noita pedagogisia arvioita, tukitoimiesityksiä, muut tekee kuvauksia, sit on eskoja, pedagoginen selvityskin meil on yks tehtävänä, niin sit oon sanonut, et jos alkaa vähänkin pakkautuu, eikä sitten riitä se sak-aika, ni sitten vaan reilusti kysymään et voinks mä ottaa puol päivää tai kokopäiväisen sijaisen, et nyt mä teen niinku koko päivän niitä.” (H6)

#### 8.2.4 Rohkea johtaja

Johtajuuden kriittinen ulottuvuus nousee esiin rohkean johtajan narratiivissa. Hän ei ota päätöksiä valmiiksi pureskeltuna, vaan luo oman ymmärryksensä asiasta eikä arastele tuoda mielipidettään esiin. Rohkea johtaja vie kehitettäviä asioita tiedoksi esimiehelleen ja rohkenee kysyä ja kyseenalaistaa. Hän ei myöskään pelkää ottaa asioita henkilöstön keskuudessa puheeksi.

”Että mä en niinkun...pelkää asioita. Enkä mä pelkää niinku reaktioita. Enkä mä pelkää pedagogista keskustelua enkä mä pelkää ihmisten tunteita.” (H5)

Siinä missä osaajien johtaja arvostaa jokaisen työntekijän osaamista jakamalla heille työtehtävät tasan, kokee rohkea johtaja, että jokaisella ammattiryhmällä on oma roolinsa ja tehtävänsä. Hän on huolissaan lain mukaisesta toiminnasta, ja vaatii lisää resursseja. Rohkea johtaja näkee päiväkotien arkitodellisuuden ja kokee virkamiesten unohtaneen sen päätöksiä tehdessään. Johtajalla yksikkönsä ja arjen toimivuus menevät päätösten edelle. Johtajalle hänen yksikkönsä näyttäytyy heterogeenisenä kenttänä, missä yleispätevät ohjeet eivät toimi. Hän perustelee ohjeistuksen noudattamatta jättämisen lasten edun ja tarvitsevuuden näkökulmasta. Toisaalta hän katsoo myös henkilöstön hyvinvointia ja tarvetta vapaa-ajalle, kun kyse on kiky-työajan pidennykseen tarkoitettujen iltapalaverien määrästä.

”Ja nyt me ollaan päätetty niin, tai minä olen päättänyt ja henkilökunta on ollut ihan yksimielisii siitä, et välivuoro on se jolle tulee 9 tunnin ylitys. Koska ne lapset on täällä joka tapauksessa. Eli tota sit mä valitsin että kumpaa rikotaan, lakia vai sitä ohjeistusta...” (H5)



Rohkean johtajan yksikössä on mahdollista kokeilla, erehtyä ja yrittää uudelleen. Siellä kannustetaan myös lapsia samanlaiseen kokeilukulttuuriin. Rohkea johtaja osaa arvostaa erilaisia persoonallisuuksia, ja ymmärtää etteivät kaikki lähde kokeilemaan yhtä innokkaasti. Hän kokee kriittisten jarruttelijoiden hidastavan kokeilutahtia, jotta jää aikaa harkita, keskustella ja miettiä mahdollisia esteitä ja kompastuskiviä.

Rohkean johtajan onnistumiset muutosten toteuttamiselle liittyvät hänen tapansa uskaltaa nostaa keskusteluun myös henkilökunnan välille erimielisyyksiä aiheuttaneita asioita. Hän näkee keskustelevan johtajan tavoin yhteiset keskustelut onnistumisia mahdollistavina menetelminä. Rohkean johtajan selkeä visio ja suora, positiivinen, puhetyyli luovat myös henkilökunnalle luottamusta muutoksia kohtaan.

”Ei mitään, sit se lähti rullailemaan ihan hyvin siinä sit tota noin niin, vähitellen, eli siis tota muutosta vastustettiin hyvin vahvasti oikeestaan se eka vuosi ja sen jälkeen siihen totuttiin aika hyvin ja mä kyllä veivasin tosi paljon niitten kanssa, oli työiltoja missä me puhuttiin asioista, mä muutin niit ryhmiä, en sellaisiksi kuin he toivoivat, vaan hajotin oikeestaan vielä enemmän, koska siel oli niinku niin, se on neljän ryhmän päiväkotia mis oli neljä pikku päiväkotia. Meidän tavarat, meidän verhot, meidän huonekalut, älä vaan ota sitä kun se on meidän. Me ollaan oltu täällä nyt 15 vuotta tiimissä, et sä voi hajottaa meitä, mä sanoin et voin, et teidän tiimi on nyt päässyt tiensä päähän, et mä otan nyt yhden teistä pois, sä et voi. Ja sit niinku sitä keskustelua käytiin, et sit mä perustelin vaan miks se pitää tehdä. Et ei oo mun mielivallasta kyse, mä haluan erottaa teijät vaan ehkä jopa jakaa teidän osaamista tai jotakin muuta, miten sen nyt siinä kohtaa nätisti osasin kertoa.”  
(H3)

Etenkin osallisuus näyttäytyy rohkealle johtajalle terminä ja toimintatapana, joka on aiheuttanut yksikössä erilaisia tulkintoja ja vaatinut, ja vaati edelleen, keskusteluja.

## 9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista, ja siihen valikoitui johtajia jokaiselta kunnan varhaiskasvatusalueelta. Tutkimuksen luotettavuuteen liittyen voidaan pohtia siihen osallistuneiden henkilöiden yhteisiä tekijöitä, joista selvästi nousi esiin muutosten toteuttamisessa onnistuminen. Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa tulee ottaa huomioon, että on mahdollista, että haastattelun ulkopuolelle on jäänyt johtajia, jotka kokivat eniten haasteita muutosten implementoinnissa eivätkä halunneet osallistua haastatteluun. Luotettavuus tarkoittaa, että aineistosta saadut tulokset ovat toistettavissa eri mittauskerroilla, eri mittaaajien suorittamana, eikä satunnaiset tekijät ole vaikuttaneet niihin (Heikkinen 2018, 184). Narratiivisen haastattelun toistettavuus on kuitenkin haastavaa, ellei jopa mahdotonta, sillä tutkittavien muutoksille antamat merkitykset ovat yksilöllisiä ja tilannekohtaisia (Holloway & Jefferson 2000, 79). Toisaalta voidaan pohtia missä suhteessa haastateltavat nostivat esiin kokemuksiaan todenperäisesti; mitä kerrottiin ja mitä jäi kertomatta.

Validiteetti kertoo siitä mittaako mittari sitä, mitä sillä halutaan mitata (Heikkinen 2018, 184). Heikkinen (2018, 185) korvaa artikkelissaan validiteetin käsitteen validoinnilla, joka merkitsee ”tulkinnallista prosessia, jossa käsitys maailmasta kehkeytyy vähitellen”. Siihen liittyy viisi periaatetta, jotka esittelen seuraavaksi pohtimalla samalla periaatetta oman tutkimukseni kannalta. 1) Historiallisen jatkuvuuden periaatteen mukaan lukijalle tuodaan tiettäväksi kertomuksen ajalliset ja paikalliset yhteydet. Tämä periaate näyttäytyy sekä tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä, jossa avaan varhaiskasvatuksen historiaa luodakseni ymmärrystä muutosten lähtökohdista, että haastateltavien kertomuksissa, jotka rakentuvat ajallisesti ja paikallisesti. 2) Refleksiivisyyden periaate toteutuu tutkijan tarkastellessa omia ymmärtämisyhteyksiä koskien

tutkimuksen kohdetta, mikä toteutuu kertomusten analysoinnin ja teoreettisen viitekehyksen yhteydessä. 3) Dialektisuuden periaatteen mukainen tulkinta tapahtuu moniäänisyys huomioon ottamalla, vuorovaikutuksessa tutkittavan kohteen ja muun maailman kanssa. Haastateltavia on useampi, jolloin yhden kertomuksen peilaaminen toiseen kertomukseen tulee luonnostaan. 4) Toimivuuden periaate liittyy tutkimuksen tarkoitukseen tuottaa jotain hyödyllistä ja käyttökelpoista. 5) Havahduttavuuden periaatteen mukaisesti tutkimuksen tarkoitus on herättää lukijassa uusia tapoja katsoa maailmaa, mikä toteutuu tutkimusasetelman ja tutkimuksen raportoinnin kautta. (Heikkinen 2018, 185-186.) Bruner (1986) on pohtinut narratiivisen tutkimuksen käsitystä totuudesta, lukijan vakuuttamisesta, ja hän tekee jaon paradigmaattisen tiedonkäsityksen ja narratiivisen tiedon käsityksen mukaan. Paradigmaattisen tiedonkäsityksen mukaan tutkimuksen tarkoituksena on vakuuttaa lukija totuudesta, kun taas narratiivisen tiedonkäsityksen mukaan tarkoitus on vakuuttaa lukija todentunnusta. Todentuntu perustuu tarinan puhuttelevuuteen ja lukijan eläytymiseen siihen. Silloin tarinan todenperäisyydellä ei ole merkitystä, vaan tarkoitus on avata tarinan maailmaa lukijalle siinä määrin, että hänen on mahdollista eläytyä tarinan henkilöihin ja ymmärtää heidän toimintaansa. (Heikkinen 2007, 153-154.) Tätä edesauttaa tutkimukseni johtajatarinat (8.1.1.) sekä muutosjohtajuuden narratiivit (8.2.).

Haastatteluaineiston hallinnassa otettiin huomioon tutkimukseen osallistuvien henkilöiden informoiminen, tutkimukseen suostumus, tunnistetietojen käsittely siten, ettei osallistujia ole aineistosta mahdollista tunnistaa ja aineiston kuvailu. Henkilötietolain osalta oli tärkeää myös kertoa tutkimukseen osallistujille tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista (Kuula 2006a, 130). Päiväkodin johtajat saivat tietoa tutkimuksestani lyhyen esittelyn kautta, jossa kerroin tutkimukseni aiheesta ja tavoitteesta, menetelmästä sekä tutkimuksen eettisistä lähtökohdista (liite 1.). Tutkimusta tehdessä tulee kunnioittaa tutkittavien itsemääräämisoikeutta, minkä otin huomioon tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutena. Vapaaehtoisuus toteutui myös tutkimuksen metodin eli kerronnallisen haastattelun kautta, jolloin haastateltava sai itse päättää mitä tutkittavasta asiasta kertoo. (Kuula 2006a, 124-125.)

Tutkijana minua koskee vaitiolovelvollisuus tutkimukseen osallistuneita henkilöitä kohtaan. Tämä tarkoittaa sitä, etten saa kertoa aineistojen sisällöstä ulkopuolisille, myöskään tutkimuksen päätyttyä. (Kuula 2006b, 92.) Henkilötietojen käsittelyssä tulee olla tarkkana tutkittavien yksityisyyden suojasta. Henkilötietojen käsittelyksi lasketaan henkilötietoja sisältävän aineiston kerääminen, muokkaaminen, anonymisointi ja analysointi. Tutkimukseni ulkopuolelle jäävät henkilötietojen käsittelyä koskevat aineiston luovuttaminen, näyttäminen sekä aineiston arkistointi. (Kuula 2006b, 83.) Kerätessäni tutkimukseen osallistuvien johtajien tietoja tuli vastuulleni henkilötietolain noudattaminen. Henkilötiedot ovat sekä suoria (johtajan nimi ja ääni) että epäsuoria (päiväkodin nimi). (Kuula 2006a, 128-129.) Henkilötietolain mukaisia velvoitteita ovat huolellisuusvelvoite, suunniteltu ja asiallisesti perusteltu henkilötietojen käsittely ja käyttötarkoitussidonnaisuus (Kuula 2006b, 87). Tutkimuksen henkilötietoaineiston kanssa olin siis pohtinut tarkasti miten henkilötietoja käsittelen, säilytin sitä huolellisesti ja rajasin selvästi mihin tarkoitukseen tietoja keräsin. Kirjatessani ylös henkilötietoja mm. kenelle olen lähettänyt haastattelupyynnön ja kuka on vastannut, muodostin tutkittavista henkilörekisterin (Kuula 2006b, 82). Johtajien kanssa käyty sähköpostikeskustelu poistettiin etteivät osallistujat käy ilmi sitä kautta. Keräsin tutkittavien luvalla vain tutkimukseni kannalta olennaiset tunnistetiedot, jotka olivat haastateltavan johtajan koulutus, uran pituus, johdettavan yksikön koko ja mahdolliset erityispiirteet.

Haastattelut nauhoitettiin, jonka jälkeen ne litteroitiin johdonmukaisesti ja mahdollisimman täydellisesti. Litteroinnit tallennettiin haastateltavalle annettavan numerokoodin mukaisesti, jolloin litteroitu aineisto on anonymisoitu. Tutkimushenkilöiden anonymisointi tapahtui muuttamalla, poistamalla tai kategorisoimalla. Tutkimukseni kohdalla tämä tarkoitti haastateltavien nimien muuttamista, haastattelujen äänitallenteiden poistamista litteroinnin jälkeen, sekä kategorisointia työskentelypaikkakunnan suhteen. (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 357-363.) Äänitallenteet litteroitiin haastattelun jälkeen, ja sitten ne poistettiin kännykästä. Litteroitu teksti tallennettiin tietokoneen lisäksi ulkoiselle kovalevyille. Tietokonetta käytettäessä tulee huolehtia riittävästä tietoturvasta (Kuula 2006b,

84). Tutkimuksen aineistolle ei ole suunniteltu jatkokäyttöä, joten litterointitiedostot tyhjennetään tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimus herättää tunteita niin tutkijassa, osallistujissa kuin lukijoissakin, mutta tutkijan on varottava antamasta niiden vaikuttaa suhtautumisestamme haastateltaviin tai siihen mitä aineistosta käsitämme. Myös tutkimuksen raportoinnissa tulee huolehtia siitä ettei se aiheuta haastatelluille harmia, heikennä heidän asemaansa tai loukkaa heitä. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 188-189.) Tästä syystä olen harkinnut mitä lainauksia aineistosta raporttiini nostan, sekä miten haastateltavista muodostetut johtajuuden tyyppitarinat ja teemalliset narratiivit esitän.

Tutkimuksen eettisyyttä voidaan arvioida myös Noddingsin (1984) välittämisen etiikan kautta. Se toteutuu kahden ihmisen välisenä kohtaamisena, jossa olennaista on herkkä reagointi ja tilanteiden ainutlaatuisuuden tunnustaminen. Pohdinta voidaan aloittaa tutkimuksen motiiveista. (Syrjälä ym. 2006, 185.) Tähän tutkimukseen ohjasi oma kiinnostus, joka keskittyi toimintakulttuuriin ja sen muuttamiseen, kuten myös johtajan työhön. Halusin syventää omaa tietämystäni johtajuuden eri ulottuvuuksista ja saada käytännön kokemuksia teorian tiedon rinnalle. Toisaalta varhaiskasvatusta koskevat keskustelut sosiaalisessa mediassa ovat olleet niin negatiivis-sävytteisiä, että halusin myös tuoda esiin positiivisia onnistumisia ja vahvan pedagogisen johtajuuden olemassaoloa. Narratiivisen tutkimuksen yhtenä eettisenä ongelmana voidaan nähdä myös tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kertomien tarinoiden ”hyväksikäytön”. Tutkija rakentaa elämäntarinan yhdessä haastateltavan kanssa, kertoo sen uudelleen ja saa siitä kiitosta ja tunnustusta (Syrjälä ym. 2006, 193). Tutkimukseeni osallistuneet henkilöt osoittivat lähes poikkeuksetta kiinnostusta tutkimaani ilmiötä kohtaan, ja osa pyysi tutkielman myös luettavakseen sen valmistuttua. He osallistuivat myös vapaaehtoisesti tutkimukseen. Näin ollen oletan, että he ovat luovuttaneet tarinansa tutkimusta varten ja jakavat sen mielellään myös muiden käyttöön.

# 10POHDINTA

## *10.1 Muutokset*

Pitkään jatkunut sosiaalihuollon alaisuudessa toimiminen johti siihen, mitä 1900-luvun lastentarhanopettajat pelkäsivät: työ ei kehittynyt, vaan luisui tilaan, jossa ei vaadittu päiväkodin toimintaohjelmaa ja opettajien koulutusvaatimuksia laajennettiin sosiaali- ja terveysalan puolelle. Opettajien työn ydin katosi moniammatillisen tiimityön uumeniin, kun työt jaettiin tasan, eikä tarvetta koulutusmäärien seuraamiselle nähty. Nämä päätökset ovat osaltaan olleet vaikuttamassa haasteisiin, joita nykyajan johtajat työssään nyt kokevat. Tutkimukseeni liittyvien muutosten voidaan ajatella olevan paluuta entiseen aikaan, jolloin päivähoito oli rakentumassa, ja sen ydin, sekä opettajan professio olivat selkeät. Varhaiskasvatuksen historiasta voidaan löytää yhtymäkohtia tämänpäivän varhaiskasvatuksen muutostarpeisiin ja niihin johtaneisiin syihin. Aiemmin päiväkodit saivat valtionavustusta vain, jos opettajina toimi päteviä lastentarhanopettajia, ja jos päiväkodilla oli toimintaohjelma. Tämän ehdon hävittyä ei ole ollut samanlaista tarvetta saada päteviä opettajia, tai huolehtia toimintaohjelman laatimisesta, millä lienee osaltaan ollut vaikutusta siihen, ettei esim. opettajakoulutuksen riittävästä määrästä tai varhaiskasvatuksen toteuttamisen yhteneväisyydestä ole huolehdittu. Sosiaalihuollon alaisuudella lienee ollut myös vaikutusta päätöksessä, jossa opettajatarvetta yritettiin ratkaista luomalla sosionomeille väylä saada lastentarhanopettajan pätevyys. Sosiaalihuollon alaisuus vaikutti myös varhaiskasvatuksen merkityksen korostumisena sosiaalihuollollisena työnä, tukemassa etenkin heikompiosaisia perheitä.

Tutkimuksessani päiväkodin johtajien käsityksiä muutoksista määritti niin heidän näkemyksensä varhaiskasvatuksen tarkoituksesta, laadun kriteereistä kuin myös heidän oma koulutustaustansa. Tulosten perusteella voidaan todeta,

että varhaiskasvatuksessa tapahtuneet muutokset on koettu positiivisina ja tarpeellisina. Ne ovat tarjonneet varhaiskasvatuksen opettajille mahdollisuuden vahvistaa ammatillista identiteettiään ja positiotaan tiimin pedagogisina johtajina. Tämä vaatii kuitenkin johtajan tukea, jotta työyhteisössä käsitellään ja keskustellaan erilaisista ammatillisista rooleista, työtehtävistä ja vastuista. Vastuiden ja velvoitteiden selkiyttämisen myötä työympäristön sekä varhaiskasvatuspalveluiden laadun voidaan odottaa parantuneen (ks. Karila & Kupila 2010, 75).

Tutkielmani tulosten mukaan varhaiskasvatuslain nähtiin mahdollistavan kaikille lapsille yhtäläinen, laadukas, varhaiskasvatus, kun se asetti tavoitteita, ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet velvoittivat tiettyihin toimintatapoihin. Aiemmin varhaiskasvatuksen laatu on ollut hyvinkin vaihtelevaa, sekä yksiköiden tavat toimia, johtajien tavat johtaa, ja käytettävissä olevat resurssit ovat olleet vaihtelevia (Kalliala 2008, 269). Se todettiin myös tässä tutkimuksessa. Resurssien puute esiintyi johtajien huolipuheissa vahvimpana näkökulmana, vaikka toisaalta lain ja opetussuunnitelman myötä varhaiskasvatuksen nähtiin yhtenäistyvän, eikä jokaisessa talossa toimittu vain johtajan arvojen ja näkemysten mukaisesti. Resursseihin on laskettava myös pätevä henkilöstö, josta opettajien kohdalla on huolestuttavan suuri pula. Osaamisella on vaikutusta myös uusien asioiden oppimiseen, kuten uuden opetussuunnitelman mukaisen toiminnan käyttöönotto-prosessiin (Moen 2016, 239; Repo ym. 2019, 66).

Tutkimuksen toteuttamiskunta rajoitti varhaiskasvatuslain mukaisesti subjektiivista varhaiskasvatusoikeutta 20 tuntiin niiltä lapsilta, joiden vanhempi oli kotona. Se kuitenkin peruttiin vuosi käyttöönoton jälkeen. Sen vaikutukset näkyivät etenkin yhden haastateltavan yksikössä, jossa ryhmärakenteita oli jouduttu muokkaamaan paljonkin tämän takia. Kukaan johtajista ei kuitenkaan nostanut tätä asiaa esille, vaikka avoin kysymysasettelu sen olisi mahdollistanut. Onko oikeuden rajaaminen ja sen palauttaminen muutos, joka ei kosketa johtajan työtä? Toisaalta se asettaa johtajan työlle haasteita, kun on pohdittava mihin ryhmään osapäiväinen lapsi sijoittuu, tehtävä päätöksiä laajemman varhaiskasvatusajan saamiseksi, ja pohdittava ryhmäsijoittelua uudelleen osapäiväisyyden muuttuessa kokopäiväiseksi. Vai koetaanko se poliittiseksi

aiheeksi, joka näyttäytyy mustavalkoisena puolesta tai vastaan olemisena, ja jota on helpompi olla ottamatta esille kuin kertoa omista ajatuksistaan sitä koskien?

Varhaiskasvatuspalveluita voidaan tarjota erilaisia näkökulmia painottaen. Sosiaalipedagoginen näkökulma painottaa varhaiskasvatuksen sosiaalihuollollista näkökulmaa vanhempien tukijana, kun taas varhaiskasvatuksellinen näkökulma keskittyy opetussuunnitelmien sisältöön ja lapsiin keskittyvään toimintaan (Heikka & Waniganayake 2011, 506). Tässä tutkimuksessa kumpikaan näkökulma ei tullut toista vahvempana esille, joskin sosiaalipedagoginen näkökulma tuli esiin H4 kohdalla, joka oli pettynyt perheiden asemaan varhaiskasvatusta laissa ja korosti kuinka varhaiskasvatusta ei voi toteuttaa ilman perhettä. Vuonna 1983 lakiin lasten päivähoitosta (1973) lisättiin 2a§, jonka mukaan ”päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävissä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä” (304/1983). Vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä on puhuttu kasvatuskumppanuutena, jossa kumppanuus viittaa työntekijöiden ja huoltajien väliseen suhteeseen, kun taas ”yhteistyö” viittaa paremmin yhteistoimintaan (Onnismaa 2010, 53). Tämä kirjattiin myös jo ensimmäiseen valtakunnalliseen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, mutta etenkin lapsen varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnassa kumppanuusveroinen yhteistyö ei näyttäytynyt, vaan keskustelut säilyivät epäsymmetrisinä (Karila 2008, 590). Vanhempien odotettiin osallistuvan keskusteluun vain oman lapsensa osalta, ei niinkään ryhmän kasvatuksen tai päiväkodin toiminnan osalta. Varhaiskasvatuksen sosiaalihuollollinen asema tuli esiin myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelman kysymyksissä, jotka liittyivät perheiden kotikasvatukseen esim. lapsen median käyttöön, vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eivät tällaiseen viitanneetkaan. Myös lapsen ääni, hänen mielipiteensä, jäi suunnitelmista puuttumaan. (Alasuutari & Karila 2010, 109.) Perheiden aseman ei voi kuitenkaan sanoa uudessa laissa heikentyneen, sillä lakiin lisättiin lasten ja perheiden osallisuutta sekä lapsen mielipidettä koskevia pykäläitä liittyen mm. varhaiskasvatustoiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (§7b). Tutkimukseen osallistuneet päiväkodin johtajat puhuivatkin perheiden osallisuutta lisäävistä käytännöistä, erilaisten kahvitilaisuuksien tai kaupungin arvokeskustelun kautta. Tutkimusten



mukaan kodin oppimisympäristöllä on suuri merkitys lapsen kehitykselle, minkä takia varhaiskasvatuksessa tuleekin pohtia erilaisia tapoja toteuttaa perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä (Sylva, Melhuis, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart 2010, 67). Sen sijaan Mäntyjärvi & Puroilan tutkimuksen mukaan perheiden osallisuuteen liittyvät käytännöt olivat yksityisten päiväkodinjohtajien mukaan hyvällä tasolla jo ennen muutoksia, eikä niitä ollut tarpeen muuttaa (Mäntyjärvi & Puroila 2019, 19). Tässä kenties näkyy kunnallisten ja yksityisessä omistuksessa olevien päiväkotien erot; yksityisillä on tarve markkinoida toimintaansa, joka tapahtuu mm. erilaisten avoimien tapahtumien avulla, jossa samalla kosiskellaan uusia asiakkaita ja vaikutetaan positiivisesti päiväkodin herättämiin mielikuviin. Kunnallisilla päiväkodeilla ei ole tällaista velvoitetta, vaan he voivat keskittyä perustehtäväänsä lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen.

Näiden 2015-2019 tapahtuneiden muutosten myötä varhaiskasvatus siirtyi selkeästi pois sosiaalipoliittisista tehtävistä, joihin etenkin erään johtajan sukupolvi, ns. "päivähoidon rakentamisen sukupolvi" oli tottunut (Karila & Kupila 2010, 24; Karila 2013, 14). Työuran alkuvaiheilla tapahtuneet kokemukset rakentavat ammattilaisten ajattelutapoja ja käytäntöjä, ja myöhemmät oppimiskokemukset suodatetaan näiden aiempien käsitysten kautta (Karila 2013, 11).

## *10.2 Johtajuus*

Tutkimukseeni osallistuneet johtajat olivat pääosin tyytyväisiä varhaiskasvatuksessa tapahtuneisiin muutoksiin. Samaa on todennut Mäntyjärvi & Puroila (2019, 7), jotka tutkivat huoltajien ja yksityisten päiväkotien johtajien sekä työntekijöiden käsityksiä lainsäädännössä tapahtuneista muutoksista. Yli puolet johtajista koki pedagogisten toimintojen parantuneen lainsäädännön muutosten vaikutuksesta. Molemmissa tutkimuksissa johtajat myös tiedostivat tehtävänsä muutoksen johtajina, kuten myös pedagogiikan ja organisaatiokulttuurin johtajina. (Mäntyjärvi & Puroila 2019, 15-16.) Hyvä päiväkodinjohtajuus koostuu mm. yksikön yhteisestä varhaiskasvatusnäkemyksestä ja -tehtävästä, joka näkyy jokapäiväisessä

elämässä. Yksikön henkilökunta on sitoutunutta yhteisöönsä, ja heidän asiantuntemustaan hyödynnetään. Johtaja kehittää työyhteisöä, ja tietää millaista pedagogiikkaa yksikössä toteutetaan. (Soukainen 2019, 113.) Nämä johtajan ja yksikön ominaisuudet nousivat esiin tässä tutkimuksessani.

Loin aineistostani neljä muutosjohtajan narratiivia kuvaamaan erilaisia muutosjohtajan ominaisuuksia. Myös Soukaisen (2013, 136) tutkimuksesta löytyi samansuuntaisia henkilöstön toiveita esimiehelleen. Vastaukset jakautuivat yhteisöllisyyteen, pedagogiseen tukeen, kehittymiseen ja resursseihin. Tutkimuksessani tukeva johtaja vastaa yhteisöllisyyden tarpeeseen olemassa yksikössään läsnä ja kohtaamalla henkilökuntaansa. Keskusteleva johtaja vastaa pedagogisen tuen tarpeeseen, sillä hänen yksikössään on selkeät palaverirakenteet, yhteisesti jaetut arvot sekä mahdollisuuksia keskustelulle. Henkilöstön koulutuksen ja tiedon tarpeeseen vastaa osaajien johtaja, joka arvostaa koulutusta ja luo rakenteita osaamisen jakamiselle. Myös Strehmel:n (2016, 350) mukaan johtajien tulee huolehtia henkilöstönsä ammatillisesta kehitymisestä, oppimisesta sekä varmistaa heidän työssä viihtymisensä, motivaationsa, osallisuutensa sekä työkykyisyytensä. Tässä tutkimuksessani johtajat näyttivät arvostavan koulutusta ja ymmärtävän sen merkityksen varhaiskasvatuksen laadulle, kuin myös olevan rohkeita kokeilemaan uusia toimintatapoja ja kehittämään yksikköään. Saksassa toteutetun tutkimuksen tulokset olivat päinvastaiset: johtajat eivät olleet kykeneväisiä toteuttamaan uusia ideoita tai muutoksia yksikössään pedagogisen laadun parantamiseksi (Ulber & Strehmel 2019, 68). Rohkea johtaja on huolissaan resursseista, ja vie huolensa eteenpäin ylemmille tahoille.

Tutkimukseen osallistuneet johtajat näyttäytyivät myös strategisina johtajina, jotka käyttivät strategiaansa henkilöstön johtamisessa sekä pedagogisessa johtamisessa (Akselin 2013, 199). Strategiana voidaan tässä yhteydessä käsittää varhaiskasvatusta säätelevät asiakirjat, sekä kuntakohtaiset visiot. Yksikkökohtaisista varhaiskasvatuksen tavoitteista oli sovittu joko jo päiväkodin perustamisvaiheessa tai niistä oltiin keskusteltu työhaastattelu-tilanteissa. Kaupungin linjausten mukaisesti myös huoltajat ja lapset otettiin mukaan varhaiskasvatuksen arvo-työskentelyyn. Johtajat olivat henkilöstölleen

avoimia myös talouden suhteen; yksiköissä järjestettiin hankintakokouksia tai suunniteltiin seuraavan toimintavuoden ryhmien rakenteita. Strategia oikeuttaa ottamaan asioita puheeksi, tai puuttumaan epäkohtiin (Akselin 2013, 200). Rohkeiden johtajien narratiivissa strateginen johtaminen näyttäytyi vahvimpana. Heillä oli selkeä visio oman yksikkönsä arvoista ja toimintatavoista, he uskalsivat vaikuttaa eri areenoilla ja pitää lasten edun sekä riittävien resurssien puolta. He olivat selkeyttäneet henkilöstön työtehtäviä, onnistuneet rakentamaan yhdessä tekemisen mallin niin, että opettajien sak-työaika toteutui, ja heillä oli myös selkeät jaetun johtamisen rakenteet. (Akselin 2013, 205.) Työntekijät olivat sitoutuneita, ja vaihtuvuus pientä.

Aineistossa näyttäytyi myös monipuolinen pedagoginen johtajuus. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus käsittää yhteisesti jaetun ymmärryksen oppimisen ja opettamisen päämääristä ja menetelmistä. Johtajat luovat oppimisen vahvistumista, kommunikointia sekä yhteisesti jaettua vastuuta tukevan ympäristön, ja opettajat varmistavat, että lapset saavat kiinnostuksen kohteisiinsa, kykyihinsä ja tarpeisiinsa sopivaa pedagogista kasvatusta. (Heikka & Waniganayake 2011, 510). Pedagoginen johtajuus näyttäytyi vahvimmin keskustelevan johtajan narratiivissa, joka keskittyi henkilökunnan syvälliseen asioiden ymmärtämiseen keskusteluiden ja osallisuuden kautta. Kontekstuaalisen johtajuusmallin mukaisesti johtajan tärkeimpinä tehtävinä on opastaa ja ohjata henkilökuntaa kohti varhaiskasvatuksen perustehtävää ja työtehtäviä. Myös Soukainen (2015, 172) on tutkimuksessaan todennut henkilökunnan kaipaavan johtajalta aikaa keskusteluille, sekä tukea toiminnan kehittämiseen ja pedagogiseen ohjaukseen. Etenkin muutosten keskellä, perustehtävän siirtyessä sosiaalihuollollisesta näkökulmasta kohti koulutuspolkua, johtajan oma substanssiosaaminen nousee tärkeään rooliin. (Hujala 2013, 54-55). Keskustelevan johtajan narratiivista löytyi syvemmän tarkastelun kautta vielä yhteisten tavoitteiden asetteluun sekä osallisuuteen ja vaikuttamiseen tähtäävät toimintatavat. Nämä esimerkit eivät vahvista pedagogisen johtamisen heikentymisen kyseenalaistamista, vaan näiden valossa pedagoginen johtajuus on saanut enemmän aikaa ja vahvistunut (Moen & Granrusten 2013, 92).

Pedagoginen johtaminen on myös osa palvelevaa johtamista, sekä voimaannuttavia johtamiskäytäntöjä. Palvelevaan johtamiseen sisältyy kaikkien johtajanarratiivien (keskusteleva, tukeva, osajien, rohkea johtaja) toimintatapoja. Näitä johtamiskäytäntöjä kehittämällä on mahdollista selvittää myös tulevista muutoksista (Laaksonen & Hakanen 2018, 11). Henkilöstön osallisuutta lisäämällä voidaan vaikuttaa siihen miten he muutokset näkevät, sekä miten he ne hyväksyvät (Pahkin ym. 2014). Muutosten onnistunut johtaminen vaatii johtajalta tiedonhallinnan taitoja sekä vuorovaikutustaitoja (Rytkönen 2019, 142-143). Tutkimuksessani havaittiin myös Rytkösen tutkimuksessa löydetyt viitteet varhaiskasvatuksen palvelevasta johtajuudesta (Rytkönen 2019, 145). Palvelevaan johtamiseen liittyi mm. johtajien tapa ohjeistaa henkilökuntaansa etsimään pohdintoihinsa vastausta Vasusta, vahvistaa kokeilukulttuuria, jolloin luovien ratkaisujen löytäminen mahdollistuu, vahvistaa ja kehittää yhteisöllisyyttä, avoimuutta sekä yhteistä vastuuta lapsista (Rytkönen 2019, 143).

Lastentarhanopettajaliiton teettämän tutkimuksen mukaan suurin osa johtajien työajasta kuluu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen johtamiseen sekä työorganisaation johtamiseen, kun taas osaamisen johtamiselle jää ainoastaan 11% työajasta. Karilan mukaan osaamisen johtamisen vähäinen määrä liittyy aiemmin vallalla olleeseen toimintakulttuuriin, jossa työntekijöiden erilaista osaamista ei tuotu esille. (Karila 2004, 19.) Tässä tutkimuksessa osaamisen johtaminen nousi esiin niin epäpätevien opettajien tukemisena kuin osaamisen jakamisena ja kouluttautumisen mahdollistamisena. Johtajat myös tiedostivat vahvasti työntekijöidensä erilaiset osaamisen alueet, näkivät ne vahvuutena, ja halusivat hyödyntää ja jakaa niitä taitoja työyhteisössään. Toimintakulttuurin rakenteita oli muokattu mahdollistamaan osaamisen jakaminen ja edelleen yksikön toiminnan arvioiminen ja kehittäminen. Tämä mahdollistui sekä kikytyöajanpidennyksen että kokousrakenteiden vuoksi. Kyseisessä kunnassa kikytyötunnit oli ohjeistettu pidettäväksi useamman kerran vuodessa työpäivän jälkeisinä kehittämisiltoina.

Karilan jaottelussa esiintyi myös palvelujohtaminen ja varhaiskasvatuksen ja päivähoiton asiantuntijana toimiminen (Karila 2004, 19). Näitä johtajan työn ominaisuuksia esiintyi johtajien kertomuksissa harvakseltaan, sillä ne eivät

samalla tavalla liity muutosjohtamiseen kuin osaamisen ja substanssin johtaminen. Substanssijohtaminen liittyy yksiköiden (yhteisen) varhaiskasvatustalon luomiseen, (yhteisten) toiminnan tavoitteiden asettamiseen ja pedagogiikasta keskustelemiseen. Näin rakennetaan yksikön yhteistä työ- ja kasvatuskulttuuria. Myös Nivala pohtii miten päiväkotiin voidaan muodostaa yhteistä kasvatuskulttuuria, jos ei kasvatuksesta puhuta (Nivala 1999, 93). Tutkimukseni perusteella johtajat tunnistavat haasteet, ja kertovatkin toisten asioiden olevan henkilökunnalle kipeitä ja aiheuttavan negatiivisia tunteita. Etenkin lastenhoitajien ammatilliseen identiteettiin vaikutti henkilöstörakenteen muutos sekä varhaiskasvatuksen opettajien työnkuvan kirkastaminen, mistä käytiin keskustelua useammassa yksikössä. Kuunteleminen lieventää vastarintaa ja yhteisen keskustelun avulla voidaan rakentaa yhteistä näkemystä, jotta muutokseen liittyviä yhteisiä pedagogisia ratkaisuja pystytään kehittämään (Raittila 2013, 92). Tavot puhua päiväkodista ja sen perustehtävästä ovat olleet vahvasti vakiintuneita. Hiljainen tieto ja uskomukset tulisi kyseenalaistaa, ja luoda työyhteisön yhteisiä keskusteluja ja neuvotteluja varhaiskasvatuksen arvoperustasta, kasvatuksen päämääristä ja käytetyistä menetelmistä (Nummenmaa & Karila 2005, 380-381). Jokaisesta haastattelusta olikin löydettävissä sekä keskustelemaan että tukevan johtajan narratiivisia. Pieni otosjoukko saattoi olla valikoitunut ja koostua ainoastaan kehittämismyönteisistä johtajista ja yksiköistä, mutta toisaalta muutokset ovat olleet niin suuria ja tapahtuneet lyhyessäkin ajassa, että olisiko myöskään ollut mahdollista olla niistä keskustelematta?

### *10.3 Toimintakulttuuri*

Varhaiskasvatuksessa tapahtuneet muutokset ovat väistämättä tuoneet muutoksia päiväkotien organisaatiokulttuuriin, minkä kehittämiseen myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja ohjaa. Muutokset voivat vaikuttaa kulttuuriin heikentävästi, kun yhteisön jäsenet eivät enää ajattele arvoista ja toimintatavoista samalla tavalla (Harisalo 2008, 271). Kulttuuri rakentuu työyhteisön tiedostamattomista perusoletuksista ja uskomuksista, joiden avulla on ratkottu ongelmia, ja niistä on tullut yhteisölle itsestäänselviä. Kulttuuri vaatii siis ryhmän, jolla on yhteisiä kokemuksia. Yksikössä voi

laajemman kulttuurin lisäksi toimia myös osakulttuureita, jotka ovat pienempien ryhmien yhteisen näkemyksen muodostamia toimintatapoja (Schein 1987, 24-25.). Scheinin (2004) mukaan alakulttuureita voivat luoda organisaation ikääntyminen ja kasvu, sekä erilaiset ammattikunnat ja rakenteelliset seikat. (Halttunen 2009, 22.) Yhtenä kulttuuria muovaavana tekijänä näen varhaiskasvatusta koskevat muutokset, joista etenkin pätevyysvaatimusten muuttaminen aiheutti johtajien mukaan hämmennystä työntekijöiden keskuudessa. Päiväkotiorganisaatiossa alakulttuurit voivat olla ryhmä- tai yksikkökohtaisia, eikä johtaja ole välttämättä niistä edes tietoinen. Näitä kulttuureita yksi johtajista kuvasi kertoessaan erään päiväkodin tiukoista ryhmäjäoista ja yhteisöllisyyden puutteesta. Pitkään samassa ryhmässä työskennelleet henkilöt olivat luoneet oman ”pikkupäiväkodin”, jossa oli tavarat omittu verhoja myöten. Johtaja oli puuttunut tällaiseen alakulttuuriin hajottamalla tiimejä ja keskustelemalla muutoksista, joita toimintaan tulisi tehdä. Hän kuvaili toimintakulttuuria vanhanaikaiseksi ja työntekijöitä vahvoiksi persooniksi. Keskusteluiden avulla ja ajan kanssa muutokset kuitenkin hyväksyttiin. Aineistoni johtajien kertomusten mukaan yhteisten keskusteluiden avulla erimielisyydet pyritään selvittämään, mutta erilaiset mielipiteet ja näkökulmat hyväksytään. Johtajat arvostavat työntekijöiden moninaisuutta. Koko yksikön yhteinen kulttuuri vaatii arvojen avaamista ja niistä keskustelua, kuten myös organisaatiokulttuurin tasojen tiedostamista. Johtajalla on suuri rooli kulttuurin luomisessa, muokkaamisessa ja sen ylläpitämisessä (Schein 1987, 19-20). Kulttuurin muutos vaatii myös johtamistaitoa (em. 16). Toimintakulttuuri koostuu mm. työtavoista, toiminnan organisoinnista sekä suunnittelusta ja arvioinnista, ja tutkimukseen osallistuneet johtajat olivat toteuttaneet näihin liittyviä muutoksia yksikössään.

Tuloksista nousi esiin yhteisöllisen kulttuurin ja yhteistyön arvostaminen. Päiväkodin sekä kunkin tiimin yhteinen tiedon hankinta ja omien käsitysten ja käytäntöjen arviointi on tärkeää yhteisöllisen työkuulttuurin muodostumisessa. Yhteisöllisyys näkyy pyrkimyksenä yhteisten suunnitelmien laatimiseen sekä yhteisiin neuvotteluihin, jotka taas luovat yhteisiä tavoitteita toiminnan kehittämiseksi (Karila 1997, 59). Yhteisöllinen työkuulttuuri edelleen mahdollistaa yhteisen tavoitteenasettelun, niihin sitoutumisen, sekä nykyisten käytäntöjen arvioimisen ja kehittämisen. Tämä kuitenkin edellyttää kaikkien osallistumista ja

yhteiseen toimintaan sitoutumista, jotta tavoitteet voidaan saavuttaa. (Karila & Nummenmaa 2006, 44, 46.) Johtajat selvittivät jo rekrytointivaiheessa työntekijöiden arvoja ja kiinnostusta kyseisen yksikön toimintaperiaatteisiin sitoutumiseen, jotta saisivat motivoituneita ja yhteisöön sopivia työntekijöitä. Halttusen (2009, 97-98) tutkimuksen mukaan konkreettinen yhteistoiminta loi yhtenäisyyttä toimintakulttuuriin, jolloin myös yksittäisen työntekijän ammatilliset suhteet kehittyivät. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuneet johtajat arvostivat keskustelevaa ja yhteistoiminnallista toimintakulttuuria, jossa jokaisella on mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa. He puhuivat myös yhteisistä hyvinvointitapahtumista, kuten päiväkahveista ja pikkujouluista, sekä työilloista, jolloin keskityttiin yhteisen vision luomiseen. Hajautettujen organisaatioiden johtajat pitivät myös molempien päiväkotien yhteisiä johtoryhmä-palavereja, ja kannustivat osaamisen jakamiseen ja toisilta oppimiseen. Johtajien vastauksista tuli ilmi, että muutokset ovat virittäneet yksiköissä keskustelua ja toimintaa on lähdetty tarkastelemaan uudella tavalla.

Tutkimukseeni osallistuneiden johtajien päiväkotiyksiköt näyttäytyivät työkuultuurin osalta päässeensä suurimmaksi osaksi irti ”kaikki tekee kaikkea - kulttuurista”. Päiväkodeissa on aiemmin tulkittu moniammatillisuutta siten, että työtehtävät ja vastuut ovat työvuoroihin sidottuja. Tämän moniammatillisuuden korostamisen on sittemmin nähty heikentäneen ammatillisuuden pedagogista ydintä ja vahvistaneen sosiaalihuollollista hoito- ja huolenpitoäkökulmaa (Karila 2008, 221). Tämän tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajien työ kuitenkin eroaa varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työstä etenkin johtoryhmätyöskentelyyn osallistumisen osalta sekä osin myös työvuorojen sijoittumisen ja sak-työajan osalta. Osaltaan työtehtävien selkiyttäminen oli lähtöisin kunnan ohjeistuksesta, mutta toisissa päiväkodeissa näin oli ollut jo aiemminkin. Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisen siirtyminen varhaiskasvatuksen opettajan tehtäväksi oli yksi selkeä muuttunut työn vastuualue, etenkin kun kyseisessä kunnassa myös vanhempien kanssa käytävä keskustelu oli linjattu varhaiskasvatuksen opettajan tehtäväksi. Sen nähtiin kuitenkin perustuvan varhaiskasvatuksen opettajan vastuuseen, sen sijaan että se olisi johtajien mielestä perustunut varhaiskasvatuksen opettajan korkeampaan koulutukseen ja osaamiseen. Opettajan osaaminen tiedostettiin kuitenkin siinä

vaiheessa, kun johtajat kertoivat erilaisista palaverikäytännöistään ja osaamisen jakamisesta: opettajien ja lastenhoitajien yhteiset palaverit ja keskustelut lisäävät osaamista koko työyhteisöön. Aineistosta ei käynyt ilmi olivatko myös muut yksikön käytännöt, kuten tiimityön johtaminen, oikeutettu vain opettajan vastuuseen nojaten.

Johtajien välillä oli myös selkeitä eroja siinä miten he kokivat varhaiskasvatuksen opettajan kunnallisen työroolin selkiyttämisen. H1 näki sen positiivisena: se yksiselitteisesti oikeuttaa opettajan työtehtäviinsä. Tämä tukee sitä päätelmää, että opettajat eivät ole aiemmin kokeneet voivansa ottaa ryhmänsä pedagogisen johtajan roolia, kun ”kaikki tekee kaikkea -kulttuuri” on ollut vallalla, mutta ovat nyt kaupunkitasoisen ohjeistuksen myötä saaneet siihen oikeutuksen. Täysin toista laittaa edusti H4, joka näki työroolin selkiyttämisen negatiivisena kokemalla sen lisäävän opettajan kuormittumista. Ammatti-identiteetin ja osaamisen vahvistaminen on kuitenkin yhteydessä varhaiskasvatuksen opettajien työssä jaksamiseen ja työhön kiinnittymiseen, etenkin ammatin induktiovaiheessa olevilla (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2013, 204). Näin ollen kunnan varhaiskasvatuksen opettajan työn kirkastaminen ja yksikössä erilaisista tehtäväkuvista keskusteleminen voisi vähentää työn kuormitusta. Nivalan (1999, 152) johtaja-aineistossa 40% piti henkilökunnan työtehtäviä ja vastuita samanlaisina, joten siihen verrattuna voidaan todeta, että tämän tutkimuksen aineiston mukaan päiväkotien kasvatus- ja opetuskulttuuri on vahvistunut. Tämä näyttäisi olevan paluuta aikaan ennen kehittämishankkeita, joiden myötä ammattiasemaan ja koulutukseen sidotut työtehtävät jaettiin tasan (Lahikainen & Rusanen 1991, 166). Toisaalta kaikki tutkimukseen osallistuneet eivät nostaneet tätä työkuulttuurin osa-aluetta esille kertomuksissaan, tai sivusivat sitä ainoastaan sak-työajan osalta, minkä toteutumisen on aiemminkin todettu olevan haasteellista (Ranta, Tilli & Kettumäki 2018). Ennen 1980-luvun lopun kehittämishankkeita varhaiskasvatuksen opettajien työaika oli jakaantunut ryhmässä tehtävään 7 tuntiin ja kotona tehtävään 3 tuntiin 15 minuuttiin, jotka oli varattu toiminnan suunnittelulle (Lahikainen & Rusanen 1991, 166). Toiminnan suunnittelu ja valmistelu ovat kuitenkin vain yksi osa varhaiskasvatuksen opettajan sak-työajan tarkoitusta. Nykyinen sak-työaika on varattu suunnittelun lisäksi toiminnan arvioinnille ja sen



kehittämiselle, ja sen voi toteuttaa päiväkodin ulkopuolella vain päiväkodin johtajan luvalla. 1980-luvulla päiväkodeissa työskenteli kuitenkin myös avustavaa henkilökuntaa, kuten päiväkotiapulaisia, joita ei enää ole. Kenties myös henkilökunta tuntee lain ja oikeutensa aiempaa paremmin; ammattiliitot tiedottavat huolestaan lastenhoitajien kuormittumisesta ja työhyvinvoinnista opettajan ollessa ryhmästä poissa (Siitonen 2019). Harva työntekijä muistaa enää aikaa, jolloin opettajat tekivät 7 tunnin työpäivää, kun suunnittelu on joko jätetty kokonaan toteuttamatta, tai sitä on tehty lapsiryhmässä lähes 30 vuoden ajan. Päivän rakenne tulisi voida rakentaa siten, että sen lisäksi, että opettajan sak-työaika mahdollistuu, voivat myös muut työntekijät saada aikaa toiminnan valmisteluun ilman, että sitä vähennetään opettajan ajasta. 1990-luku osoitti kuinka opettajien pedagoginen rooli heikentyi heidän luovuttaessaan työtehtäviään lastenhoitajille, ja ottaessaan itse lastenhoitajien työtehtäviä hoitaakseen. Varhaiskasvatustilain mukaisen lapsen edun ensisijaisuuden tulisi ohjeistaa varhaiskasvatuksen opettajan vastuun toteutumisen lisäksi myös varhaiskasvatuksen opettajan ammattitaidon hyödyntämiseen. Näin myös varhaiskasvatuksessa toteutettavat toimintatavat tulisivat Vasun mukaisesti pedagogisesti perustelluiksi.

Päiväkodin keskustelu- ja päätöksentekokäytännöt ovat myös osa työkuultuuria; koetaanko ne tärkeiksi ja mikä niiden tehtävä on. Myös työn hahmottaminen tulee esiin esim. tiimien omissa tiimipalavereissa, jotka voivat keskittyä suurimmalta osiin käytännöllisiin asioihin, luoden näin kuvaa rutiininomaisesta ja käytännöllisestä työn tulkinnasta (Karila & Kupila 2010, 41). Yhteinen palaverimuistiopohja ohjaisi keskustelua oikeaan suuntaan, ja näin myös johtaja pysyisi selvillä ryhmiä pohdituttavista asioista. Tätä varten eräs johtaja oli pyytänyt henkilökuntaansa lähettämään palaverimuistiot hänelle. Myös Nivala (1999, 95) on kritisoinut informaatiotiedon käsittelyä kokouksissa hallintokeskeiseksi ja peräänkuuluttanut sen sijaan kasvatuksen perusteista keskustelemista. Tutkimukseni mukaan palaverikäytännöt olivat kaikissa yksiköissä selkeät, ja niissä käytiin myös vahvasti pedagogista keskustelua. Käytännölliset asiat pyrittiin hoitamaan esim. sähköisellä tiedottamisella, jolloin se ei vienyt aikaa keskustelulta. Johtajat antoivat henkilöstölle etukäteen tehtäviä/materiaalia keskustelun pohjaksi, ja hyödynsivät myös muiden tahojen

materiaalia mm. Opetushallituksen ohjevideoita. Nämä yhteiset keskustelut, joissa yhteisön jäsenet tuovat esiin omia merkityksiään, luovat yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007, 27). Haasteena yhteisille keskusteluille on kuitenkin työaika, joka näyttäyty riittämättömänä, vaikka kiky-työaikaa toisaalta myös kiiteltiin.

Ammattilaisten väliset keskustelut rakentavat myös työntekijöiden työidentiteettiä, johon yhteisön sosiaaliset ja kulttuuriset tavat heijastuvat (Karila & Kupila 2010, 69). Kun vallalla on ollut ”kaikki tekee kaikkea -kulttuuri”, voi olla mahdollista, että heikommalla osaamisella varustetut varhaiskasvatuksen sosiaalipoliittiseen ulottuvuuteen kasvaneet opettajat ovat kokeneet ammatillista reflektiota vaativat ja toiminnan kehittämiseen tähtäävät asiakirjat raskaiksi ja muuta työyhteisöä kuormittaviksi työtehtäviksi. Tämän eräs johtaja toi esiin pohtiessaan sen olevan syy varhaiskasvatuksen opettaja -pulaan. Mikäli opettaja on kasvanut siihen, että kaikki työ tehdään lapsiryhmässä eikä kirjallisten töiden merkitystä ole koko työyhteisössä sisäistetty, uskon olevan hyvinkin mahdollista, että muutos sekä lapsiryhmän ulkopuolisen työajan lisääntyessä sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnan tullessa opettajalle, voi lisätä yksilön ristiriitaisia tunteita työtään kohtaan ja lisätä kuormittumista. Kyseinen johtaja koki koko työyhteisönsä, ammatista riippumatta, olevan kykeneviä ja päteviä kaikkiin työtehtäviin, mikä voi viitata siihen, että opettajien on vaikea ottaa omaa rooliaan tiimin pedagogisena johtajana, sak-työaikaan oikeutettuna sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmista vastaavana. Pedagogisen vastuun ymmärtämisen onkin todettu olevan haastavaa (Karila & Kupila 2010, 39). Tämän selventämiseksi usea johtaja olikin käynyt työyhteisössään keskusteluja eri kokoonpanoilla. Eräs johtaja näki muutosten oikeuttaneen varhaiskasvatuksen opettajien ottamaan oman roolinsa, ja näin sallineen ja vahvistaneen opettaja-identiteetin rakentumista pedagogiikan ammattilaisena ja tiimijohtajana. Tässä suhteessa olisi siis mahdollista saada varhaiskasvatuksen kentälle uusi sukupolvi, jonka ammatillinen identiteetti ei enää olisikaan jäsentymätön (vrt. Karila & Kupila 2010, 70). Toisaalta Karila & Kupila (2010, 70) tuovat esille kiirekulttuurin, joka myös muovaa työntekijöiden identiteettiä. Työn hektisyys, vaihtuvat kollegat ja tilanteet sekä vaille tukea jääminen vähentävät työntekijöiden kykyä reflektoida ja oppia uutta. Myös johtajat kokivat muutosten

tulemisen sekä läpiviemisen liian nopeatahtisena, ja toivoivat itsekin voivansa paneutua niihin syvällisemmin, ajan kanssa, jotta osaisivat myös tukea työntekijöitään asiassa. Usea johtaja kuvaili muutosten olevan jatkuva tila, ja siten osa työtä. Kiirekulttuuri on ollut olemassa jo ennen tutkimukseni kohteena olevia varhaiskasvatuksen suurempia muutoksia, joten voiko näistä muutoksista päätellä kiireen tunnun ja muutosten vain lisääntyneen ja kenties kasvaneen pysyväksi osaksi varhaiskasvatuksen työidentiteettejä?

Tutkimuksessaan Karila (1997, 68-69) luokitteli päiväkodit kategorioihin sen mukaan millainen toimintakulttuuri siellä on. Innovatiivisen toimintakulttuurin päiväkodeissa jaetaan yhteinen kasvatuksellinen linja, tavoitteet ja näkemys perustehtävästä, jota kehitetään yhteistyössä lasten, vanhempien ja ympäristön kanssa. Yhteisössä keskustellaan ja siellä on tarjolla kollegiaalista vertaistukea. Tämän vastakohtana on muutosta karttava toimintakulttuuri, jossa yhteiset keskustelut kasvatuksesta ja kehittämisestä ovat vähäisiä, ja suositetaan aiempia toimintakäytäntöjä. Näiden välimaastoon sijoittuu murroksessa oleva toimintakulttuuri, jossa muutosten tarve tunnustetaan, mutta sillä ei ole vielä selkeää kasvatuksellista linjaa vaan useita erilaisia toiminta-ajatuksia. Tutkimuksessani päiväkodit näyttäytyivät johtajien kertomina toimintakulttuuriltaan innovatiivisina. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toimintakulttuurin mukainen osaamisen jakaminen toteutui kaikkien haastateltavien päiväkodeissa. Toisilta oppiminen tuo uusia näkökulmia ja rikastaa työyhteisön toimintaa (Karila & Nummenmaa 2006, 46). Tutkimukseni rajoittui kuitenkin vain johtajien näkemykseen yksikön toimintakulttuurin tilasta ja sen kehittämisestä.

# 11 LÄHTEET

- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. 2010. Kokemus ja kerronnallisuus – kaksi luentaa. Kirjassa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 119-152.
- Abbott, A. 2004. *Methods of Discovery. Heuristics for the Social Sciences.* Norton.
- Ahonen, L. 2017. *Vasun käyttöopas.* PS-Kustannus.
- Akselin, M-L. 2013. *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa.* Tampere: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- Alastaro, M., Åkerman, M. & Vaittinen, T. 2017. *Asiantuntijahaastattelu.* Kirjassa M. Hyvärinen, Nikander, P. & Ruusuvuori, J. *Tutkimushaastattelun käsikirja.* Tampere: Vastapaino. 181- 197.
- Alasuutari, M. & Karila, K. 2010. Framing the Picture of the Child. *Children & Society* Volume 24. 100-111.
- Anderson, C. & Kirkpatrick, S. 2016. Narrative interviewing. *Int J Clin Pharm* (2016) 38. Springer. 631–634.
- Bold, C. 2012a. What Is Narrative. Kirjassa *Sage Research Methods Using Narrative in Research.* Sage Publications Ltd. 15-31.
- Bold, C. 2012b. Analysing Narrative Data. Kirjassa *Sage Research Methods Using Narrative in Research.* Sage Publications Ltd. 120-142.
- Burr, V. 2015. *Social Constructionism: Third edition.* Routledge.
- Cameron, E. & Green, M. 2012. *Making Sense of Change Management: A Complete Guide to the Models, Tools and Techniques of Organizational Change.* Kogan Page.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2007. The Qualitative Content Analysis Process. *Journal of Advanced Nursing* 62(1), 107-115.

- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis: 1914.
- Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 375.
- Halttunen, L. 2013. Determination on Leadership in a Day Care Organization. Kirjassa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 97-112.
- Harisalo, R. 2008. Organisaatioteoriat. Tampere University Press.
- HE 80/2015. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi varhaiskasvatuslain sekä lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetun lain muuttamisesta.
- Heikka, J. 2014. Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. Academic dissertation. Tampere University Press.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. 2011. Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. International Journal of Leadership in Education. 14:4. 499-512.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. Tarinan mahti. Narratiivisuuden teemoja ja muunnelmia. Kirjassa H.L.T. Heikkinen Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175. 185-196.
- Heikkinen, H.L.T. 2007. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Kirjassa J. Aaltola & R. Valli, Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. 142-158.
- Heikkinen, H.L.T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Kirjassa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. 170-187.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. 2016. Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. PS-Kustannus

- Holloway, W. & Jefferson, T. 2000. Doing Qualitative Research Differently, free association, narrative and the interview method. Sage Publications Ltd.
- Hujala, E. 2004. Dimensions of leadership in the childcare context, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48:1, 53-71.
- Hujala, E. 2013. Contextually Defined Leadership. Kirjassa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 47-60.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2011. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Kirjassa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: Ps-Kustannus. 287-299.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. 2013. Leadership Tasks in Early Childhood Education. Kirjassa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. 213-234.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Kirjassa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 189-222.
- Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Kirjassa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 90-118.
- Hyvärinen, M. 2017. Kertomushaastattelu. Kirjassa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino. 145-162.
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Hänninen, V. 2018. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Kirjassa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-Kustannus. 188-208.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M.W. 2000. Narrative Interviewing. Kirjassa *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. Sage Publications Ltd. 58-74.
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Kirjassa R. Kaasila, R. Rajala & K.E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Juvenes Print, Tampere. 41-66.

- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus - lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karila, K. 2004. Monimuotoistuva työ haaste päiväkodin johtajille. Julkaisussa Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Lastentarhanopettajaliitto. 16-19.
- Karila, K. 2008. A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal* 16:2. 210-223.
- Karila, K. 2009. Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Kirjassa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 249-262.
- Karila, K. 2012. A Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care Policy. *European Journal of Education*, Vol. 47, No. 4. 584-595.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Kirjassa K. Karila & L. Lipponen (toim.): *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 9-29.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen – kuvauskohteena päiväkotii. Juva: WS Bookwell Oy.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Kirjassa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 34-47.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Tampereen yliopisto.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Kirjassa E. Syrjäläinen, Eronen, A. & V-M. Värrä (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampereen Yliopistopaino Oy. 13-39.
- Kuntatyöntaja 2016. Kiky pähkinänkuoressa. Kuntatyönantajalehti 6/2016.

- Kuula, A. 2006a. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Kirjassa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali Etiikkaa ihmistieteille. Suomalaisen kirjallisuuden seura. 124-140.
- Kuula, A. 2006b. Tutkimusetiikka, aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- KVTES 2018. Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus.
- Laaksonen, A. & Hakanen, J. 2018. Vetovoimaiset sivistyskunnat. Arttu2-tutkimusohjelman julkaisusarja. Työterveyslaitos.
- Lahikainen, A.R. & Rusanen, E. 1991. Uuteen päivähoitoon? Tutkimus päiväkodin sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä. Helsinki: Gaudeamus.
- Leech, N.L. & Onwuegbuzie, A.J. 2007. An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call for Data Analysis Triangulation. *School Psychology Quarterly*, Vol. 22, No. 4. 557-584.
- Meretniemi, M. 2015. Hyvä koti ja henkinen äitiys lastentarhatyön esikuvina. Aate- ja käsitehistoriallinen tutkielma Suomen varhaiskasvatuksen taustasta. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 369.
- Moen, K.H. 2016. Leadership for Developing Consensus od Perspectives on Children´s Learning in Early Childhood Centers. *Journal on Early Childhood Education Research*, Volume 5, Issue 2. 226-246.
- Moen, K.H. & Granrusten, P. T. 2013. Distribution of Leadership Functions in Early Childhood Centers in Norway following Organisational Changes. Kirjassa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 79-97.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Kirjassa Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-Kustannus. 51-72.
- Mäntyjärvi, M. & Puroila, A-M. 2019. Has something changed? Leaders', practitioners' and parents interpretations after renewed early childhood education and care legislation in Finnish private centers. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol 20 (1). 7-22.



- Nielsen, K. & Randall, R. 2012. The importance of employee participation and perceptions of changes in procedures in a teamworking intervention. *Work & Stress*, Vol. 26, No. 2. Routledge, Taylor & Francis Group. 91-111.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. *Acta Universitatis Lapponiensis* 25.
- Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2005. Metaforat päiväkodin työtodellisuuden tulkkeina. *Kasvatus* 5/2005, 373-382.
- Nummenmaa, A.R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Kirjassa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.R. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 19-33.
- Nummenmaa, A.R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa, kehittämissstrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampere: Yliopistopaino.
- Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999. Helsinki: tutkimuksia 313.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. 2013. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, Volume 6, Issue 2. 188-206.
- Onnismaa, E-L., Paananen, M. & Lipponen, L. 2014. Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika* 8(2), 6-21.
- Onnismaa, E-L., Kalliala, M. & Tahkokallio, L. 2017. Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus ja aika* 3/2017.
- Opetushallitus 2016. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: PunaMusta Oy.
- Opetushallitus  
[https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/varhaiskasvatus/tyoryhmat](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus/tyoryhmat) (luettu 10.5.2019)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014a. Kohti varhaiskasvatustilaa. Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:11.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014b. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Uusi varhaiskasvatuslaki. <https://minedu.fi/uusivarhaiskasvatuslaki> (luettu 17.5.2019)
- Pahkin K., Nielsen, K., Väänänen, A., Mattila-Holappa, P., Leppänen, A. & Koskinen, A. 2014. Importance of Change Appraisal for Employee Well-being during Organizational Restructuring: Findings from the Finnish Paper Industry's Extensive Transition. *Industrial Health* 52(5). 445-455.
- Puroila, A-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttuu yhä vaativammaksi. Julkaisussa Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Lastentarhanopettajaliitto.
- Puroila, A-M & Kinnunen, S. 2017. Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston tutkimus- ja selvitystoiminnan julkaisusarja 78/2017.
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Kirjassa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. 1-24.
- Raittila, R. 2013. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Kirjassa K. Karila & L. Lipponen Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 69-94.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Kirjassa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaara (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino. 357-366.
- Ranta, S., Tilli, S. & Kettumäki, S. 2018. Sak-työaikaselvitys: varhaiskasvatuksen opettajan suunnitteluun, arviointiin ja oman toiminnan kehittämiseen tarkoitettu aika. Tutkittua varhaiskasvatuksesta. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.files.wordpress.com/2019/01/varhaiskasvatuksen-opettajan-suunnitteluun-arviointiin-ja-oman-toiminnan-kehittamiseen-tarkoitettu-aika.pdf> (luettu 24.5.2019)
- Raunio, K., 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Gaudeamus.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. 2019.

- Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15. Tampere: Punamusta Oy.
- Rhodes, C. & Pullen, A. 2009. Narrative and stories in Organizational Research: An Exploration of Gendered Politics in Research Methodology. Kirjassa D.A. Buchanan & A. Bryman The Sage Handbook of Organizational Research Methods. MPG Books Group, Great Britain. 583-601.
- Rohacek, M., Adams, G.C. & Kisker, E.E. 2010. Understanding Quality in Context: Child Care Centers, Communities, Markets, and Public Policy. Urban Institute.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Kirjassa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9-36.
- Rytkönen, K. 2019. Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Punamusta Oy.
- Schein, E.H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin+Göös.
- Siitonen, E. 2019. Sak-aika päiväkotien arjessa. <https://www.tehy.fi/fi/blogi/sak-aika-paivakotien-arjessa> (luettu 12.8.2019)
- Sivistysvaliokunta 2014. Mietintö 29/2014 vp.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2002. Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2007. Varhaiskasvatustutkimus ja varhaiskasvatuksen kansainvälinen kehitys. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan Varhaiskasvatustutkimus ja kansainvälinen tilanne - jaoksen raportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:6.
- Soukainen, U. 2013. Superior's Pedagogical Support in Distributed Organization. Kirjassa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 127-144.
- Soukainen, U. 2015. Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. Turun yliopiston julkaisuja.

- Soukainen, U. 2019. How do early childhood education directors in Finland see themselves? Selected findings based on the orientation project. In P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake: Leadership in Early Education in Times of Change. Verlag Barbara Budrich. 99-114.
- Strehmel, P. 2016. Leadership in Early Childhood Education – Theoretical and Empirical Approaches. *Journal of Early Childhood Education Research*, Volume 5, Issue 2. 344-355.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. 2010. *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.
- Syrjälä, L., Estola E., Uitto, M & Kaunisto, S-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Kirjassa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 181-202.
- Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 351.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turja, L. 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Kirjassa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Ps-kustannus. 41-53.
- Ulber, D. & Strehmel, P. 2019. Knowledge transfer in German early childhood education settings: the role of leaders. In P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake: Leadership in Early Education in Times of Change. Verlag Barbara Budrich. 59-70.
- Valtioneuvosto 2015. Valtioneuvoston asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen 6 ja 8§:n muuttamisesta.
- Vlasov, J. 2018. *Reflecting Changes in Early Childhood Education in the USA, Russia and Finland*. Tampere university Press.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018.
- Välimäki, A-L. 1999. *Lasten hoitopuu. Lasten päivähoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Yle 2015. Tuhannet osoittivat mieltä varhaiskasvatuksen säästöjä vastaan eri puolella Suomea -video. <https://yle.fi/uutiset/3-8064011> (luettu 17.5.2019)

Yle 2018. Päiväkodit osoittavat tänään mieltään uutta varhaiskasvatuslakia vastaan – viisi kysymystä ulosmarssista. <https://yle.fi/uutiset/3-10176006> (luettu 17.5.2019)

Pyyntö osallistua haastatteluun

Olen XXX varhaiskasvatuksen maisteri -opiskelija Tampereen yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaani aiheesta ”Päiväkodin johtajat varhaiskasvatuksen muutosten implementoijina”. Tutkimuksessani selvitän päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksessa vuosina 2015-2019 tapahtuneista muutoksista ja haasteista niiden toimeenpanossa päiväkodin tasolla. Tutkimukseni aineiston keruumenetelmänä on kerronnallinen haastattelu, jota varten nyt etsin halukkaita päiväkodin johtajia. Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastattelussa voit kertoa mm. varhaiskasvatuslain, varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja niiden päivitysten sekä kiky-työajanpidennyksen sekä sak-työajan tuomista muutoksista. Haastattelu voidaan toteuttaa päiväkodin tiloissa tai XXX kirjaston työtilassa. Aikaa suosittelen varaamaan noin 40 minuuttia. Haastattelut nauhoitetaan, ja tallenne poistetaan litteroinnin jälkeen. Tutkimuksessa ei käy ilmi haastateltavien nimet, työpaikat eikä tutkimuspaikkakunta. Olen saanut tutkimusluvan XXX kaupungilta.

Mikäli olet halukas haastateltavaksi ilmoitathan muutaman sinulle sopivan haastatteluajankohdan vastaamalla tähän viestiin ([sanna.tilli@tuni.fi](mailto:sanna.tilli@tuni.fi)). Mahdollisia lisäkysymyksiä voit lähettää minulle samaan osoitteeseen. Vastaathan myös, mikäli olet estynyt osallistumaan. Liitteenä on haastattelurunko, jotta voit tutustua ja valmistautua haastatteluun jo etukäteen.

Ystävällisin terveisin

Sanna Tilli

[sanna.tilli@tuni.fi](mailto:sanna.tilli@tuni.fi)

puh. XXX

Taustatiedot:

Koulutus \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Toiminut päiväkodin johtajana \_\_\_\_\_ vuotta.

Toimintayksikön koko

\_\_\_\_\_

Toimintayksikön mahdollinen erityispiirre

\_\_\_\_\_

(esim. monikulttuurisuus, vuorohoito, useampi päiväkotit)

Haastattelukysymykset:

1. Kerro mitä ajattelet muutoksista, joita varhaiskasvatuksen kentällä on tapahtunut viimeisten vuosien aikana? Muutoksilla tarkoitan tässä yhteydessä esimerkiksi varhaiskasvatustilaa, varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ja niiden päivityksiä sekä työajan muutoksia.
2. Kerro itsestäsi muutosjohtajana.
3. Kerro tämän yksikön varhaiskasvatuksessa tapahtuneista muutoksista.
4. Kuvaile näiden muutosten johtamista yksikössäsi.