

Johtajuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa - valta ja vastuu johtajuuden jäsentäjinä

Elina Fonsén, Jan Varpanen, Päivi Kupila, Tarja Liinamaa

Abstrakti

Suomalaista varhaiskasvatusta ovat viime vuosina muokanneet monet yhteiskunnalliset ja rakenteelliset muutokset. Hallinnonalan muutos opetus- ja kulttuuriministeriöön ja uusi varhaiskasvatustilaki (540/2018) sekä uudet velvoittavat ohjausasiakirjat ovat määritelleet varhaiskasvatuksen vahvasti osaksi kasvatuksen ja opetuksen toimialaa aiemman päivähoiton sosiaalipalvelupainotuksen sijaan. Samaan aikaan organisaatorakenteet ovat olleet muutosprosessissa. Kuntien taloudelliset haasteet ovat laajentaneet johtajien vastuualueita ja uudenlaiset jaetun johtajuuden rakenteet ovat tulleet kehittämisen kohteeksi. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien johtajuuspuhetta ja erityisesti siihen liittyvää valtaa kuvaavia diskursseja focus group -keskusteluissa kolmessa suomalaisessa kaupungissa vuonna 2018. Tulokset osoittavat, että johtajuuden nähdään olevan muutoksessa. Johtajuuteen liittyy ristiriitaisia odotuksia toisaalta läsnäolon ja toisaalta taustalla olon osalta. Samoin johtajuus nähdään toiminnan mahdollistajana mutta samalla toiminnan suuntaajana lain viitoittamaan suuntaan. Johtajuuteen liittyvä valta ja vastuu ovat osittain vakiintumattomia ja kaipaavat selkiyttämistä. Puhe varhaiskasvatuksen perustehtävästä toimii toimintaa määrittävänä tekijänä ja sen artikulointi on osa vallan ilmenemistä varhaiskasvatuksen organisaatioissa.

Asiasanat: diskurssi, johtajuus, valta, varhaiskasvatus

Leadership discourses in Early Childhood Education - power and responsibility as constituents of leadership

In recent years, several societal and structural changes have transformed Finnish early childhood education. Moving under the governance of the Ministry of education and culture as well as new legislation (540/2018) and curricula have positioned early childhood education more strongly as part of the educational system instead of social services as before. At the same time, organisational structures within early childhood education have been rearranged. Financial challenges faced by the municipalities have broadened the responsibilities for centre leaders and brought new interest in practices of distributed leadership. In this study, early childhood leaders' and teachers' conceptions of leadership and the related phenomenon of power are analysed with the help of focus group discussions conducted in three Finnish cities in 2018. The results show that leadership is talked into being as changing. In addition, there are conflicting expectations for leadership in terms of being present and acting in the background. Leadership is also positioned as enabling good early education but also as actively directing the activities towards the normative and legal guidelines. The power and responsibility inherent in leadership are currently in a state of flux and require clarification. Talk of the core function is a key factor in defining practices and its articulation is crucial to how power manifests itself in early childhood education institutions.

Key words: discourse, early childhood education, leadership, power

Johdanto

Viime aikoina suomalaiseen varhaiskasvatukseen on kohdistettu useita koulutuspoliittisia uudistuksia, alkaen hallinnonalan siirtämisestä opetus- ja kulttuuriministeriöön vuonna 2013. Varhaiskasvatustilain (540/2018), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistus (OPH 2016; 2018), sekä Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset (KARVI 2018) ovat kaikki omalta osaltaan vahvistaneet varhaiskasvatuksen määrittelyä osana muuta koulutusjärjestelmää sosiaalipalvelun sijaan. Uudistusten myötä tarkastelun kohteiksi ovat

nousseet jaetun johtajuuden käytänteet sekä varhaiskasvatuksen opettajan rooli kasvattajatiimin pedagogisena johtajana. Varhaiskasvatuksen johtajuustutkimus on Suomessa tarkastellut johtajuutta aiemmin johtajan työtehtävien jakaantumisen (Hujala ja Eskelinen 2013), pedagogisen johtajuuden (Kirjoittaja 2014) ja jaetun johtajuuden (Halttunen 2009; Heikka 2014; Soukainen 2015) näkökulmista. Nämä tutkimukset pohjaavat pitkälti kontekstuaalisen johtajuuden malliin, jossa johtajuuden nähdään muotoutuvan kulttuurisen kontekstinsa kehyksessä ja perustehtävän ohjaamana (Hujala 2004; Nivala 1998). Opettajajohtajuutta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ovat tarkastelleet muun muassa, Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2016). Heikan (2014) tutkimus johtajuuspuheesta toi esiin yhteisen näkemyksen puutteen johtamisen eri tasojen kesken. Päiväkodin johtajat ja työntekijät ymmärsivät varhaiskasvatuksen perustehtävän eri tavoin kuin virkamies- ja lautakuntataso. Lisäksi johtajuuden rakentumista on tutkittu erilaisten johtamisrakenteiden ja johtajuuteen liittyvien diskurssien kautta (Kirjoittajat 2018; Kirjoittajat 2019; Kirjoittajat 2019; Kirjoittajat 2019; Kirjoittajat 2016; Kirjoittajat 2018). Näiden viimeaikaisten tutkimusten valossa yhteisen käsityksen ja diskurssin luominen eri toimijoiden välillä nähdään johtajuuden onnistumisen edellytyksenä. Tutkimukset osoittavat kuitenkin, että käsitys johtajuudesta ja työhyvinvoinnista vaihtelee esimerkiksi saman johtajaparin johtamisessa eri yksiköissä (Kirjoittajat 2018, Kirjoittajat 2019). Myös varhaiskasvatusalan eri ammattiryhmien näkemykset pedagogisesta johtamisesta erosivat toisistaan merkittävästi (Kirjoittajat 2019). Tällä tutkimuksella pureudutaan vielä tutkimattomaan näkökulmaan, johtamisen vastuuseen liittyvään valtaan johtajuusdiskursseissa.

Käsitteellistämme vallan Michel Foucault'n ajatusten varassa toiminnaksi, joka muokkaa toimintaa (Foucault 1998; 2000). Siinä missä suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa johtajuutta ei ole juurikaan tutkittu vallan näkökulmasta, Foucault'n ajatuksia on hyödynnetty yleisesti varhaiskasvatuksen tutkimuksessa (Siippainen 2018) sekä laajemmassa kansainvälisessä kasvatuksen alan johtajuustutkimuksessa (Gillies 2013). Yhteiskuntatieteen kentällä Foucault'laiselle valtatutkimukselle on tyypillistä kriittinen suhtautuminen vallan muotoihin (ks. esim. Helén 2010; Miller ja Rose 2010). Voitaisiin jopa sanoa, että Foucault'lainen vallan analytiikka on erottamattomasti sidoksissa hallinnan käytäntöjen kritiikkiin.

Varhaiskasvatusta viime vuosina koskettaneet uudistukset ovat yhtäältä esimerkki hallinnasta, jota on kritisoitu Foucault'n töiden pohjalta, mutta toisaalta eräänlaisen vähemmistön – lasten – voimaantumiseen tähtäävistä toimenpiteistä. Johtajuus asettuu näin mielenkiintoiseen

jännitteeseen asemaan, jossa se näyttäytyy yhtäältä hallinnan välineenä ja toisaalta arvokkaiden päämäärien toteutuksen turvaajana. Tässä jännitteessä on nähtävissä Foucault'n valtakäsityksessään korostama kahtalaisuus: valta on yhtä aikaa tuottavaa ja rajoittavaa (Alhanen 2007, 120; Saari 2011, 65; Foucault, kokoelma, 120; Foucault 2000, 326). Tässä artikkelissa tarkastelemme johtajuuteen ja valtaan sisältyviä jännitteitä varhaiskasvatuksen johtajien ja opettajien focus group -haastattelujen varassa. Varhaiskasvatus on käsillä olevan ongelman tarkasteluun erityisen hedelmällinen konteksti, sillä suomalaisille varhaiskasvatusyksiköille ovat leimallisia yhtäältä jaetun johtajuuden rakenteet ja toisaalta opettajan rooli kasvattajatiimin pedagogisena johtajana, ilman esihenkilöasemaa. Nämä piirteet tekevät varhaiskasvatuksessa ilmenevistä valtasuhteista epävakaita, sillä vakiintuneet institutionaaliset käytännöt eivät luo niille yksiselitteisiä raameja.

Artikkelimme rakentuu seuraavasti. Esittelemme aluksi tutkimuksemme teoreettiset lähtöoletukset. Koska Foucault'n käsityksiä vallasta on pulmallista pitää systemaattisena teoriana (ks. esim. Saari 2011, 64-66; Alhanen 2007, 118; Foucault 2000, 326), kehystämme hänen valtaa koskevia huomioitansa poststrukturalistisella diskurssiteorialla (Howarth 2000; Laclau ja Mouffe 2001). Tässä viitekehyksessä valtasuhteet määrittyvät kamppailuina merkityksistä (Howarth 2000, 102; ks. myös Foucault 2000, 337-338). Seuraavaksi kuvaamme focus group -haastatteluiden toteutuksen sekä avaamme diskurssianalyysiin perustuvat analyysimenetelmämme ja -prosessin. Tämän jälkeen esittelemme analyysimme tulokset kuvaamalla ensin aineistosta tunnistetut diskurssit ja tarkastelemalla sitten lähemmin näiden välisiä yhteyksiä tutkimuksemme teoreettisten työkalujen valossa. Artikkelimme päätteeksi kokoamme yhteen analyysimme johtopäätökset ja osoitamme joitakin keskeisiä jatkotutkimuksen suuntia.

Valta teoreettisena viitekehyksenä

Valtaa koskevan analyysimme teoreettisena viitekehyksenä toimii laclaulainen diskurssiteoria (Laclau ja Mouffe 2001, 105-145; ks. myös Howarth 2000, 101-125), jonka puitteissa Foucault'n huomiot vallasta voidaan nähdä osana johdonmukaista kokonaisnäkemystä sosiaalisesta todellisuudesta. Laclau ja Mouffe'n sosiaalista ontologiaa koskevat teoreettiset muotoilut tiivistyvät muutamaaan keskeiseen käsitteeseen, joiden suomennoksissa turvaudumme pääosin Palosen (2015) ratkaisuihin. Laclau ja Mouffe'n sosiaalisen ontologian keskiössä on *diskurssien* ja

diskursiivisen kentän välinen erottelu. *Diskurssit* ovat jäsenyneitä ja suljettuja kokonaisuuksia, merkityssysteemejä. *Diskursiivisella kentällä* tarkoitetaan kaikkiin tekoihin ja objekteihin liittyvää merkityksellisyttä, jota ei voida tyhjentää mihinkään yksittäiseen diskurssiin — diskursiivista kenttää voidaan pitää eräänlaisena merkitysten potentiaalina tai ylijäämänä (Howarth 2000, 103). Sosiaaliset käytännöt *artikuloivat* merkityksiä. Tällöin tapahtuu siirtymä diskursiivisen kentän avoimuudesta yksittäiseen diskurssiin — jotkin mahdollisista merkityksistä rajataan toiminnan sisäpuolelle ja toiset ulkopuolelle.

Tutkimuksemme kontekstissa tämä tarkoittaa ennen kaikkea sitä, että toiminnan ja sille annetun merkityksen välinen suhde ei ole kiinteä. Näin ollen teon tai käytännön merkitys ei ole *välttämättä* sidottu johonkin tiettyyn diskurssiin vaan ne saattavat saada tilanteesta riippuen useita toisistaan eroavia merkityksiä. Käytäntöihin sisältyvä *artikulaatio* muodostaa eräänlaisen merkitysten välisten kamppailujen areenan. Jotta jokin diskurssi voisi asettua käytännön merkityksellistäjäksi, sen on erottauduttava muista mahdollisista merkityksistä — rajattava ne ulkopuolelle. Vallan kaksinaisluonne rajoittavana ja tuottavana perustuu juuri tähän: artikulaatio tuottaa käytännön merkityksellisenä, mutta myös rajaa jotkin mahdollisuudet sen ulkopuolelle (vrt. Alhanen 2007, 120; Foucault, kokoelma 120; Saari 2011, 65). Tästä seuraa, että merkitysten väliset kamppailut ovat välttämättömiä: kaikessa toiminnassa diskursiivisen kentän potentiaalit artikuloituvat yksittäisiksi diskursseiksi. Laclaulle ja Mouffe'lle kaikki sosiaaliset käytännöt ovatkin merkityksiä *artikuloivia* (2001, 113).

Foucault'n vallan käsitteellistyksessä keskeistä on sen relationaalisuus: valta ilmenee vastavuoroisena suhteena toimijoiden välillä (Foucault 2000, 337; Deleuze 1988, 59-60). Nämä suhteet puolestaan toteutuvat merkitysten tuottamisen ja vaihtamisen kautta (Foucault 2000, 338). Laclau ja Mouffe'n sosiaaliseen ontologiaan tukeutuen ymmärrämme tämän tarkoittavan sitä, että valtasuhteet toteutuvat artikulaatiokäytännöissä. Merkityksiä artikuloivista suhteista tekee valtasuhteita kuitenkin vasta se, että niissä yhdet pyrkivät toimillaan vaikuttamaan toisten toimintaan (Foucault 2000, 340-342; vrt. Deleuze 1988, 59-60). Toisin sanoen valtasuhteet muotoutuvat merkitysten muodostamista ja vaihtamista koskevissa kamppailuissa; valta tapahtuu, kun esimerkiksi johtajat pyrkivät rajaamaan ja luomaan merkityksiä, joita opettajat voivat toiminnalleen antaa ja toiminnassaan ilmentää (Foucault 2014, 163). Varhaiskasvatuksen arjessa tällaiset kamppailut ilmenevät usein erimielisyyksinä ja neuvotteluina. Esimerkiksi lapsiryhmän toiminnan suuntaviivoista saattaa kullakin kasvattajatiimin jäsenellä olla hyvin

erilainen käsitys, jolloin toiminnasta neuvotellaan. Tällaisessa tilanteessa kasvattajatiimin jäsenten välille muodostuu valtasuhteita, kun he neuvottelevat parhaista toimintatavoista.

Tutkimuksemme kohteena on varhaiskasvatuksen johtajuuden asema yhtäältä kasvatuksellisia päämääriä tuottavana ja toisaalta merkityksiä rajaavana käytäntönä. Johtajuuden kaksinaisluonne kiinnittyy ennen kaikkea tavoitteeseen *vakiinnuttaa* varhaiskasvatuksen arjen käytännöt sellaisiksi, että ne vastaavat kasvatustieteellistä tietoa sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin kirjattua ymmärrystä lapsen edusta. *Valtasuhteet* kuitenkin perustuvat vallan kohteeksi asettuvan toimijan vapaudelle ja sisältävät siten aina myös vastarinnan ulottuvuuden (Foucault 2000; Alhanen 2007, 158; Deleuze 1988, 60). Tällaiset vastarinnan mahdollisuudet auttavat analysoimaan vallan toimintaa. Koska valta ilmenee pyrkimyksenä vaikuttaa toimintaan, voidaan valtasuhteissa syntyviä vastakkaisia strategioita hyödyntää tekemään valta näkyväksi (Foucault 2000, 329). Valta on siis löydettävissä sieltä, missä on nähtävissä kamppailua merkityksenannoista. Hyödynnämme tätä periaatetta siten, että vertaamme varhaiskasvatuksen johtajien ja opettajien puheessa ilmeneviä diskursseja toisiinsa. Johtajien ja opettajien puheessa rakentuvien diskurssien väliset erot ja ristiriidat ilmentävät merkityksenannoissa vaikuttavia valtasuhteita. Oleellista on tarkastella paitsi sitä, mistä ja miten puhutaan ja toimitaan, myös sitä, mitä jätetään sanomatta ja tekemättä (Foucault 2014, 84, 152).

Tutkimuksen toteutus

Avataksemme varhaiskasvatuksen johtajuutta vallan näkökulmasta tarkastelimme johtajien ja opettajien puheessa ilmeneviä johtajuusdiskursseja. Tutkimustehtävämme pohjalta muotoilimme seuraavat konkreettiset tutkimuskysymykset:

1. Millaisten diskurssien kautta johtajuus rakentuu opettajien ja johtajien puheessa?
2. Mitä opettajien ja johtajien puheessa rakentuvien diskurssien valossa voidaan sanoa varhaiskasvatuksessa rakentuvista valtasuhteista?

Tutkimus on osa laajempaa kansainvälistä varhaiskasvatuksen johtajuutta tarkastelevaa tutkimushanketta "Discourses of leadership in the diverse field of early childhood education" (Helsingin yliopisto 2017). Hankkeen tavoitteena on rakentaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen johtajuudesta vertailemalla johtajuudelle annettuja merkityksiä hankkeeseen osallistuvien eri maiden (USA, Saksa, Singapore, Japani, Zimbabwe ja Etelä-Afrikka) varhaiskasvatuksen opettajien

ja johtajien johtajuuspuheessa. Tutkimuksen aineisto kerättiin focus group -haastatteluina, jotka toteutettiin syksyllä 2018. Käsillä oleva analyysi perustuu kolmessa Suomen kaupungissa kerättyyn aineistoon. Kaupungit valikoituivat tutkijoiden yhteistyöverkostojen kautta siten, että ne edustivat eri kokoisia hallinto-organisaatioita sekä alueellista monimuotoisuutta.

Haastattelut toteutettiin erikseen päiväkodin johtajille ja varhaiskasvatuksen opettajille. Johtajien haastatteluryhmiin osallistui kahdesta seitsemään henkilöä ja opettajien yhdestä seitsemään henkilöä. Haastateltavat valikoituivat haastatteluihin avoimella kutsumenettelyllä, joka oli suunnattu ko. henkilöstöryhmille kyseisissä organisaatioissa. Haastateltavien kokonaismäärä oli 28 henkilöä, joista johtajia oli yhteensä 13 ja opettajia 15. Opettajien haastatteluista yhdestä ryhmästä peruuntui osallistujia siten, että ryhmähaastattelun sijaan siitä muodostui yksilöhaastattelu. Haastatteluaineistoa kertyi johtajilta yhteensä 4 tuntia 38 minuuttia ja opettajilta 3 tuntia ja 38 minuuttia. Litteroitua aineistoa kertyi 170 sivua, joista yksittäisten ryhmähaastattelujen pituus vaihteli 10-55 sivun välillä. Tässä laajuudessa tutkimusaineisto antoi riittävät edellytykset tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi. Tutkimuksen raportoinnissa käytetään ammattinimikkeitä päiväkodin johtaja, apulaisjohtaja ja varhaiskasvatuksen opettaja. Joidenkin kuntien osalta nimikkeet ovat voineet vaihdella, mutta raportin selkeyden vuoksi apulaisjohtajan, varajohtajan tai vastaavan ammatillisen aseman omaavista henkilöistä käytetään tässä tekstissä nimikettä apulaisjohtaja.

Johtajuuteen liittyvää puhetta tarkasteltiin diskurssianalyttisesti. Lähestymistapamme on lähempänä analyttistä diskurssianalyysiä, joskin se sisältää elementtejä myös kriittisestä diskurssianalyysistä (Gee 2010, p. 9; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016). Analyttiselle lähestymistavalle on tyypillistä kuvata aineistosta löydettäviä diskursseja ja siten rakentaa suhteellisen neutraalia suhdetta tutkimuskohteeseen, kun taas kriittinen diskurssianalyysi lähtee usein pyrkimyksestä paljastaa valtasuhteiden toimintaa siellä, missä niitä ei tunnusteta olevan. Vaikka analyysimme keskittyy kriittisen diskurssianalyysin tapaan tutkimaan institutionaalisen vallan muotoja, pyrimme säilyttämään analyttiselle lähestymistavalle ominaisen neutraaliuden kuvaamalla vallan sekä tuottavia että rajoittavia muotoja (ks. Jokinen, Juhila ja Suoninen 2016; ks. myös Helén 2010). Myös tapamme esittää analyysimme tulokset on tyypillisempi analyttiselle diskurssianalyysille: esitämme diskurssit ensin aineistolähtöisesti ja rakennamme teoreettisen tulkintamme tämän esittelyn päälle.

Analyysi toteutettiin aluksi kunnittain erikseen opettajien ja johtajien aineiston osalta. Aineistosta etsittiin johtajuudelle annettuja merkityksiä ja tunnistettiin näistä muodostuvia kokonaisuuksia, diskursseja (Jokinen, Juhila ja Suoninen 2016). Tämän jälkeen asetettiin rinnakkain varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien puheesta tunnistetut diskurssit ja tarkasteltiin niissä ilmeneviä samankaltaisuuksia ja eroja (ks. Laclau ja Mouffe 2001). Aineistolainaukset on tulososiossa koodattu siten, että eri kaupunkien osalta käytetään merkintöjä K1, K2 ja K3. Johtajat on kunkin kaupungin osalta nimetty Johtaja 1–7 ja opettajat vastaavasti Varhaiskasvatuksen opettaja 1–7.

Varhaiskasvatuksen johtajuutta rakentavat diskurssit

Tässä osiossa kuvaamme aineistosta tunnistamamme diskurssit ja vastaamme siten ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme, kun taas seuraavassa osassa keskitymme toiseen tutkimuskysymykseemme. Tarkastellessamme opettajien ja johtajien puheessa rakentuvia diskursseja, tunnistimme aineistosta neljä diskurssia (ks. taulukko 1), joilla johtajat ja opettajat rakensivat johtajuuden merkitystä. Ensimmäisessä diskurssissa johtajuuden merkitys rakentui varhaiskasvatustoiminnan mahdollistamisena. Toisessa diskurssissa johtajuudelta odotettiin läsnäoloa. Nämä kaksi diskurssia esiintyivät samanlaisina niin johtajien kuin opettajienkin puheessa. Kolmannessa diskurssissa johtajuus ymmärrettiin ohjausasiakirjojen tulkintana. Vaikka tämäkin diskurssi ilmeni samantyyppisenä niin johtajien kuin opettajienkin puheessa, se näyttäytyi sisäisesti ristiriitaisena toisin kuin kaksi ensimmäistä diskurssia. Neljännessä diskurssissa johtajuuden katsottiin puuttuvan kokonaan, mikä on mielenkiintoista siksi, että tämä diskurssi ilmeni ainoastaan opettajien puheessa.

Taulukko 1. Diskurssit varhaiskasvatuksen johtajuudesta

Diskurssi	Käsitys johtajuudesta	Merkitysten yhdenmukaisuus
Johtajuus mahdollistamisena	Johtajuus on mahdollistamista, toimii taustatukena	Yhteneväiset käsitykset opettajilla ja johtajilla
Johtajuus läsnäolevana	Johtajuus on läsnäoloa, mutta käytännössä tämän toteuttaminen on hankalaa.	Yhteneväiset käsitykset opettajilla ja johtajilla.

Johtajuus lain nimenä	Johtajuus on asiakirjojen tuntemusta. Johtaja vahtii, että toiminnassa ei lähdetä väärille laduille.	Diskurssi on sisäisesti ristiriitainen.
Puuttuva johtajuus	Mikäli institutionaalisen aseman omaava henkilö ei ota johtajuutta, se siirtyy toisiin käsiin.	Diskurssi ilmenee vain opettajien puheessa.

Johtajuus mahdollistamisena

Ensimmäisessä löydettyssä diskurssissa johtajuus näyttäytyi toiminnan mahdollistamisena. Tämä diskurssi paljasti yhteneviä käsityksiä johtajien ja opettajien välillä.

Johtaja 1, K3: ... ja mä aattelen et johtaja on niinku semmonen.... mahdollistaja. Että täytyy olla niinku ne rakenteet ja resurssit kunnossa ja mehän ei ite ku me ollaan hallinnollisia johtajia niinkun sitä työtä varsinaisesti tehdä. Mutta että luodaan semmoset olosuhteet, että niitten koulutettujen ihmisten on hyvä tehdä sitä laadukasta työtä. Että se on niinku se semmonen suuri kuva ja sit tietysti se sisällöllinen... johtaminen on niinku se mistä aina puhutaan, että onko siihen aikaa ja kuinka se niinku tapahtuu. Mutta että mä aattelen että hyvillä rakenteilla, niinku mitä [kaupunki 3]ssakin on ihan yhdessä jo vuosikaudet niinku rakennettu ja luotu, niin kyllä se niinkun on.... on mahollista ja tapahtuu myöskin se samanlailla ku semmonen päivittäisjohtaminen...

Edellinen katkelma kuvaa sitä, miten johtajat katsoivat heidän työnsä keskittyvän resursseista ja rakenteista huolehtimiseen ja sitä kautta luomaan olosuhteet, joissa koulutetut ammattilaiset (henkilöstö) voivat toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta ja kehittyä ammatillisesti. Opettajat näkivät samaan tapaan johtajan työn keskittyvän toimivan arjen edellytysten luomiseen, palavereissa keskustelun johtamiseen oikeaan suuntaan sekä kokousten aikatauluttamiseen.

Johtajat ja opettajat kuvasivat näiden olevan tärkeitä mahdollistavia elementtejä pedagogiikan toteutumiselle.

Varhaiskasvatuksen opettaja 2, K1: Täytyy sanoa, että tää on ehkä semmonen... että kun on vuosia seurannu erilaisia taloja ja erilaisia tapoja toimia ja erilaisia työyhteisöjä, niin kyllä monessa lähtisin kyseenalaistamaan sen sitä ... niinku mahdollistaako se johtaja niiden työntekijöiden, niinkun et ne pystyy tekemään työtä hyvin.

Johtaja 2, K1: Ni se mitä mä [omassa työssäni] joudun kauheesti pohtiin, että mitkä on ne välineet millä ensinkin ihmiset [saa] riittävän tuen sille, mitä heiltä [odotetaan.] ... Niin mikä on riittävä tuki, että [mun henkilökunta] ikään kuin saa kii siitä, et mitä mä [heiltä odotan.]

Mahdollistamista ei liioin pidetty itsestänselvyytenä. Päinvastoin, opettajat katsoivat, että johtajat eivät aina onnistu luomaan olosuhteita, joissa henkilöstön olisi mahdollista tehdä työtään hyvin. Toisaalta johtajat tunnistivat mahdollistamisen vaativan systemaattista työtä toimivien rakenteiden luomiseksi ja jatkuvaa tukemisen keinojen uudelleen arviointia.

Johtajuus läsnäolevana

Toinen diskurssi rakensi johtajuuden läsnäolevana. Myös tässä diskurssissa johtajien ja opettajien näkemykset olivat yhteneväiset.

Johtaja 2, K3: ... kyllä se läsnäolo on semmonen mitä odotetaan ja toivotaan enemmän ku mihin me pystytää.... Ryhmiä on paljo ja sit kuitenkin työtehtäviä on niin paljon. Muutakin semmosta ku se siellä päiväkodilla oleminen ni ... sitä niinkun kaipaa, ja sitä kaivataan sitä läsnäoloa ja semmosta sielä enemmän, kun mihin tällä hetkellä pystyy.

Varhaiskasvatuksen opettaja 1, K3:...johtaja ei ehdi ihan hirveesti puuttuun pedagogiseen johtajuuteen. Meillä joka talon palaverissa käydään läpille, et aina seuraava viikko käydään läpi, huomina käydään läpi, ylihuomina, ja miten nää niinku järjestellään että... Musta tuntuu et yksinkertaisesti johtajan aika ei riitä siihen, että se ehtis niinku kuuntelemaan meidän ryhmissä, missä niitä mennää ja luotsaamaan sillai, mitä mää niinku kaipaisin. Ja kaipaen, et johtajalla on selkeet niinku linjat, mihin se haluaa sitä

päiväkotia viedä, mikä se suunta mihin mennää, mikä on mejän niinku kehityslinja, mihin me halutaan, mihin me pyritään.

Edelliset aineistolainaukset kuvaavat läsnäolon kaipuuta. Yhteneväiset käsitykset olivat tässä tapauksessa mielenkiintoisia, sillä johtajien läsnäoloa ei nähty nykyisellään mahdollisena: niin opettajat kuin johtajat tunnistivat, että johtajan läsnäoloa kaivataan enemmän kuin sitä voidaan toteuttaa. Jälkimmäisessä esimerkissä on nähtävissä, että johtajan läsnäoloa ja kuuntelemista kaivataan lisää erityisesti pedagogiikan osalta. Aika riittää kyllä yhteisistä arjen käytännöistä sopimiseen, mutta yhteisiä tavoitteita koskevien huolenaiheiden kuunteleminen jää toteutumatta.

Seuraava katkelma nostaa esiin, kuinka johtajan etäännyminen arjesta on johtanut tehtävien delegoimiseen ja johtajuuden jakautumiseen.

Varhaiskasvatuksen opettaja 2, K3 :...perinteinen käsitys siitä vaa päiväkodin johtajasta ei ehkä nykyään enää kerro sitä johtajuutta, et se mielikuva niin ku tulee sii...siitä käsin yleensä sillei, että no eihän johtaja oikein näy ja eihän se ole paikalla. Mut aika paljon se on sitä jaettua ja semmosta delegoitua, et just tätä apulaisjohtaja pedagoginen ja-a näkyy ehkä enemmän kuitenkin toivottavasti. Ja ehkä sitten ja hänhän näkyy niin ku tosi paljon kans ihan siellä arjessa tai en tiedä nä-näkykö. Mut hänen niin ku se työnsä tavallaan vaikuttaa sinne arkeen ehkä enemmän vielä sitten. Itse jotenkin kokisin näin. Ja tota niin niin just tiimivastaavat, jotka taas on siellä töissä jalkautuneena itse niissä lapsiryhmissä ni ni ni sitä kautta ja vaikka niin ku rellotkin tietyssä tilanteessa siinä johtajuudessa mukana...

Perinteisellä käsityksellä viitataan tässä aiemmin tyypilliseen johtajuusrakenteeseen, jossa kutakin päiväkotia johti yksi päiväkodinjohtaja. Nykyisellään apulaisjohtajilla, tiimivastaavilla ja resurssierityislasterhanopettajilla (relto) kuvataan olevan enemmän merkitystä arjen johtamisessa, kun taas päiväkodin johtajan tehtävät ovat etäänntyneet päiväkodin arjesta.

Eräässä johtajien focus group -haastattelussa syntyi pidempi mielipiteiden vaihto, jossa läsnäolon merkitystä pohdittiin tarkemmin.

Johtaja 3, K2: "... johtaja joka... vaikka se istuis koko ajan siellä toimistossa, niin se koetaan, että se ei ole läsnä... että se, että mikä on sitä aitoa läsnäoloa, ni se on sitte..."

Johtaja 5, K2: "Mm... Joo... Mää jotenkii... nään, et se on tossa... tavallaan tolla... saavutettavissa ole... olemisessa, ja sit tavallaa, et kuinka lähestyttävä olet, mutta myös siinä, että... minkälaisii... mä nyt käytän sanaa keskustelurakenne siel... [yksikös on] ..."

Johtaja 3, K2: "[Joo... se on tärkeä... joo]"

Johtaja 5, K2: "... että miten... miten tota, henkilöstö kokee, että... et onks se... esimies kiinnostunu ja kysyyks se...missään vaihees, et mitä kuuluu..."

Keskustelun ensimmäisessä puheenvuorossa johtaja tekee erottelun aitoon ja epäaitoon läsnäoloon. Keskustelun jatko osoittaa, että pelkkä fyysinen läsnäolo yksikössä ei riitä, vaan läsnäoloon vaaditaan saavutettavuutta ja kiinnostuneisuutta. Myöhemmissä puheenvuoroissa tämän täsmennetään tarkoittavan sitä, onko johtaja kiinnostunut kysymään alaistensa kuulumisia. Ei riitä, että johtaja on paikalla yksikössä. Hänen on tämän lisäksi osoitettava oma-aloitteista kiinnostusta alaistensa arkea kohtaan. Tämän katkelman perusteella voidaan todeta, että johtajat tunnistavat edellä kuvatun henkilöstön tarpeen arjen käytäntöjä syvällisempään kuulumisten vaihtoon.

Johtajuus lain nimenä

Kolmas aineistosta löydetty diskurssi paikansi johtajuuden valtakunnallisten ja paikallisten ohjausasiakirjojen tuntemukseen.

Varhaiskasvatuksen opettaja 4, K1: Ja on esimerkiks tosi perehtynyt asiakirjoihin. ... vaikka että jos jossain keskustelussa ruvetaan puhumaan jotenki niinku, väärällä, tavallaan väärään suuntaan, niin sit johtaja voi palauttaa, et hei et varhaiskasvatussuunnitelmassa lukee kyllä näin. Et ei me tohon suuntaan voida lähteä, kun siinä sanotaan näin. Että niinku tavallaan se, että ... ois laajasti perehtyny sekä valtakunnalliseen ... sitte vaikka kaupunkitason linjauksiin [niin]...

Johtajien ja opettajien mukaan johtajuuteen kuuluu sen varmistaminen, että yksikön varhaiskasvatustoiminta on yhteisen pedagogisen linjauksen mukaista. Johtaja voi muistuttaa lain ja ohjausasiakirjojen mukaan toimimisesta, jos hän havaitsee toiminnan poikkeavan näistä linjauksista.

Seuraava aineistokatkkelma tuo esiin, kuinka tämän ulottuvuuden tulee näkyä johtajan työssä, jotta johtaja voi toimia toiminnan mahdollistajana:

Johtaja 4, K1: [Ni sä puhut] siitä tuesta sit mutta, e-ensin mun pitäis, ensin mä aattelen et pitää olla aika selvillä se et minne ollaan menossa. Et pitää olla niinku, mt-h, missä muodossa se nyt sitten tehdäänkään selväks, ... että onko se joku toimintasuunnitelma...tai [tai tai] mth, varhaiskasvatussuunnitelma tietysti kaupungin tasolla, mikä ohjaa meiän työtä tai mu-muut dokumentit. Mut että, et ensin kaikki henkilökunta tietenki pitää tietää [mitä siellä on] ennen ku voidaan ees sitä [käytännön tukee] ajatella täs, et selkee suunnan antaminen.

Johtajan on määriteltävä toiminnan suuntaviivat ennen kuin hän voi tukea henkilökuntaa työssään, sillä mikäli näin ei tehtäisi, henkilöstö ei tietäisi, mitä kuuluu tehdä. Johtajuuden merkitys siis näyttäytyy sen tietämisessä, miten asiat tehdään oikein.

Oikein tekemistä heijastaa myös se, että johtajalta kaivataan kykyä ottaa haltuun tieteellistä tietoa, kuten seuraavassa katkelmassa.

Varhaiskasvatuksen opettaja 1, K2:...tarvitaan sitä kykyä seurata uusinta tutkimusta ja olla mukana siinä uusimmassa ja sitten napsia niitä asioita, koska ne muuttuu ne asiat, ne käsitykset muuttuu. Se on muuttunut ihan hirveesti siitä autoritaarisesta tähän nykypäivään ni. Ja jos sä oot käyny jonku tavallisen koulun, missä ei oo ikinä opetettu sua seuraamaan tutkimusta, että et oo tottunut siihen että sä seuraat uusimpia. Tai et oo tottunu lukemaan vaikka tutkimustekstejä, niin eihän niistä ymmärrä ja osaa ottaa niitä asioita, jos ei oo oppinu sitä, mikä siellä tieteellisen ajattelun taustalla ja miten se voidaan poimia sieltä käytäntöön ne hyödyt.

Katkelmassa kuvataan johtajiin kohdistuvia kasvaneita osaamisvaatimuksia, joihin vastaamiseksi kaivattiin systemaattisempaa johtamiskoulutusta.

Tässä diskurssissa ilmeni myös sisäistä ristiriitaisuutta. Sekä johtajat että opettajat positioivat johtajat yhtäältä oikeiden vastausten antajiksi, mutta toisaalta henkilöstöllä nähtiin olevan parempi tieto arjesta ja varsinaisesta työn toteuttamisesta. Seuraavat katkelmat kuvaavat tätä jännitettä:

Varhaiskasvatuksen opettaja 4, K2: "Niin tosta oon kuullu joskus, nii et kyllä johtaja on vieraantunu siitä ihan siitä arjen perustehtävästä, mitä me tehhän."

Varhaiskasvatuksen opettaja 4, K1: "On, ja sitten monissa paikoissa ainakin lastentarhanopettaja on tiiminjohtaja tai tiiminvetäjä. ... siis kyllähän lastentarhanopettaja vastaa viime kädessä ryhmän pedagogisesta... tai ryhmän pedagogiikasta. "

Johtajien kuvataan vieraantuneen käytännön varhaiskasvatustyöstä. Tämän voi tulkita kyseenalaistavan ohjausasiakirjojen roolin sikäli, että ilman vankkaa käsitystä käytännöstä ohjausasiakirjoja ei ole myöskään mahdollista tulkita mielekkäällä tavalla (Viernickel et al., 2013). Jälkimmäinen katkelma on myös ristiriidassa edellä esitetyn lainauksen kanssa, jossa johtajalta kaivattiin myös konkreettista pedagogista vastuuta: *"jos jossain keskustelussa ruvetaan puhumaan jotenki niinku, väärällä, tavallaan väärään suuntaan niin sit johtaja voi palauttaa"*. Näin ollen johtajan rooli ohjausasiakirjojen tuntijana asettuu jännitteeseen suhteeseen niiden toteutuksen kanssa: pedagoginen valta ei asetu yksiselitteisesti johtajien tai henkilöstön vastuulle. Tämä epävarmuus syvenee entisestään seuraavassa diskurssissa, jossa johtajien ja opettajien näkemykset eriytyvät.

Puuttuva johtajuus

Neljännessä aineistosta löydetyssä diskurssissa johtajuus rakentui poissaolona. Toisin kuin neljä edellistä diskurssia, jotka ilmenivät niin johtajien kuin opettajienkin puheessa, tätä diskurssia ei esiintynyt johtajien puheessa.

Varhaiskasvatuksen opettaja 4, K1: [Siinä tarvii] johtajan tuen ja johtajan pitää olla siinä tosi selkee, että mikä rooli kuuluu kenellekin. Olen ollut tosiaan semmosissa paikoissa, jossa johtaja oli tietoinen tästä ja hän ei, ei niinku... Hänen mielestään se oli väärin, mutta hän ei joko tehnyt mitään, tai ei tehnyt mitään semmosta, mikä olisi vaikuttanut ... että ottivat kyl, erityisavustaja otti kyl valtaa, niin paljon kun vaan ikinä pystyi.

Edellä opettajan puhe kuvaa tätä diskurssia, minkä sisällä opettajat pohtivat tilanteita, joissa he eivät olleet kyenneet ottamaan johtajuutta tiimissä. Tähän opettajat olisivat kaivanneet johtajan tukea. Opettajat kokivat, että johtajan tehtävänä on määrittää henkilöstön työnkuvat ja roolit. Mikäli johtaja ei kykene kantamaan tässä vastuuta, sen koettiin heijastuvan myös tiimien

toimintaan. Jos johtajuus jäi määrittelemättä, johtajuuden saattoi ottaa työyhteisössä henkilö, jolla ei perustehtävän kannalta ollut parasta osaamista.

Opettajien keskusteluissa nousi esiin, että toisaalta johtajuuden jakaminen johtajan positiosta käsin koko työyhteisön tasolla voi olla haasteellista, koska valtaa voi käyttää "ihminen, jolla on vahvoja mielipiteitä", kuten seuraavassa katkelmassa kuvataan:

Varhaiskasvatuksen opettaja 1, K3: ...on niinku hankalia, että on niinku hankala ihminen ja on jäämässä eläkkeelle. Mää odotan, et johtaja niinku odottaa, et tää yks ihminen jolla on vahvoja mielipiteitä ja hän ilmasee ne, että ei hän haluaa tehdä tän näin ja hän tekee näin ja hän on aina tehnyt näin. Mää luulen, että siinä kohtaa tulee sellanen tuuletus, kun tää ihminen jää niinku pois... Kun johtaja aina talopalavereissaki aina välillä yrittää sanoo, että nää asiat tehtäis näin, että no, ne ehkä enemmän käytännön asioita, mutta se ei välttämättä niinku, lähe toimimaan siihen suuntaan.

Johtajuus näyttäytyy ilmiönä, jonka kautta käytetään joko virallisen aseman määrittämää valtaa vaikuttaa asioihin tai — mikäli tämä ei onnistu — johtajuutta otetaan ja valtaa käytetään ilman virallista asemaa. Tässä nähdään myös tämän diskurssin ero aiemmin esitetystä diskurssista, jossa johtajalta toivottiin läsnäoloa. Siinä missä "Johtajuus läsnäolona" -diskurssi viittasi johtajuutta omaavan henkilön fyysiseen 'sijaintiin', tässä diskurssissa johtajuus ei sijoitu etäälle vaan puuttuu hallittuna ilmiönä.

Varhaiskasvatuksen opettaja 1, K3: *"Sillonhan se tulee sieltä ku johtaja ei ite ota johtajuutta, ni silloha niitä rupee nousemaa niitä kaikemaailma... (naurahtaa) johtajia esille."*

Joissain tapauksissa valta ja johtajuus näyttävät sijaitsevan ikään kuin piilotettuina toimintakulttuuriin ja siinä vallitseviin "talon tapoihin" ja kirjoittamattomiin sääntöihin.

Varhaiskasvatuksen opettaja 4, K2: "...ku päiväkodithan on vähän semmosia, jotkut talot ainakin, on semmosia perinteisiä, et meil on aina tehty näin ja sit näin ja sit nää säännöt. Ja monissa taloissa mun mielestä on semmosia, vähän semmosia kirjottamattomiakin tai jotain".

Valtaa käytetään silloin perustellen käytön oikeutusta toimintakulttuurisiin tapoihin ja perinteisiin vedoten.

Johtajuusdiskursseissa rakentuvat valtasuhteet

Kuvattuamme edellä aineistosta esiin analysoimamme diskurssit, siirrymme nyt tarkastelemaan niissä rakentuvia valtasuhteita, mikä mahdollistaa toiseen tutkimuskysymykseemme vastaamisen. Analyysimme nosti aineistosta esiin kaksi diskurssia – ”Johtajuus mahdollistajana” ja ”Johtajuus läsnäolona” – jotka esiintyivät sekä johtajien että opettajien puheessa ja olivat sisäisesti johdonmukaisia. Niissä johtajuus rakentui konkreettisen varhaiskasvatustoiminnan taustalla vaikuttavana voimana. Diskurssit osoittivat, että ymmärrys johtajan asemasta ja roolista on yhtenäinen eri toimijoiden välillä.

”Johtajuus mahdollistajana” ja ”Johtajuus läsnäolevana” -diskurssit ilmentävät kahdella tapaa vallan tuottavuutta (Alhanen 2007, 120; Foucault 2000, 120). Johtaja asemoitiin yhtäältä mahdollistajaksi, joka tekee työtään taustalla ja tarjoaa työntekijöiden käyttöön riittävät resurssit ja toimivat olosuhteet työnteolle. Foucault’n (2000, 341) sanoin johtaja ”jäsentää toisten toiminnan mahdollisuuksien kenttää”. Toisaalta sekä johtajat että opettajat arvostivat ja kaipasivat johtajan läsnäoloa ja tukea arjessa. Voitaisiin jopa sanoa, että johtajalta toivottiin pastoraalista vallankäyttöä (Foucault 2000, 332-335) – hänen toivottiin asettuvan henkilöksi, jolle tunnustetaan ja joka tarjoaa henkilökohtaista luotsausta. Johtajalle kuuluva valta on siis ehto työn onnistuneelle suorittamiselle, minkä vuoksi se tunnustetaan – toimijan hyödyllisyys ja vallan kohteeksi asettuminen kulkevat käsi kädessä (Foucault 1977, 137-138). Toivottu vallankäytön tapa kuitenkin kohdistaa johtajaan ristiriitaisia odotuksia, hänen tulisi sijoittua yhtä aikaa etäälle ja lähelle.

Johtajan sijoittaminen yhtä aikaa sekä etäälle että lähelle viitoittaa tietä kohti vallan tukahduttavuuden ja tuottavuuden välisen jännitteen kiinnekohtaa varhaiskasvatuksen arjessa. Tie on mahdollista kulkea loppuun tarkastelemalla ”Johtajuus lain nimenä” ja ”Puuttuva johtajuus” diskursseja. Näissä diskursseissa johtajuuteen liittyvä jännitteisyys syvenee, mikä ilmenee ennen kaikkea siinä, millainen merkitys eri toimijoille artikuloidaan niiden puitteissa (Alhanen 2007, 61-70; Laclau ja Mouffe, 2001). ”Johtajuus lain nimenä” -diskurssissa johtajat nähdään yhtäältä varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen tuntijoina, mutta toisaalta heidän katsotaan tarvitsevan työnsä tueksi henkilöstön omaamaa parempaa arjen tuntemusta. Varhaiskasvatusta määrittävät asiakirjat ohjaavat instituution perustehtävää — jokapäiväistä toimintaa lasten hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen tukemiseksi (OPH 2018). Kun henkilöstön

parempi arjen tuntemus ja johtajan asiakirjaosaaminen asetetaan vastakkain, ohjaavien asiakirjojen rooli arjen toiminnan määrittäjänä jää epäselväksi. Henkilöstön parempi arjen tuntemus muodostaa tässä vastarinnan pesäkkeen ja paljastaa siten valtasuhteen (Foucault 2000, 329). Valtasuhte kiinnittyy varhaiskasvatusinstituution perustehtävän määrittelyyn. Kamppailun kohteeksi muodostuu se, kenen käsitys perustehtävästä saa oikeuden merkityksellistää varhaiskasvatuskäytäntöä ja kenen käsitys rajautuu toiminnan ulkopuolelle (vrt. Laclau ja Mouffe 2001).

Ymmärrystä vallan ja vastarinnan kamppailusta voidaan syventää "Puuttuva johtajuus" -diskurssin kautta. Tässä diskurssissa kuvattiin tilanteita, joissa johtajuuden ottaa työyhteisössä joku muu kuin virallisen aseman omaava henkilö. Mikäli legitiimi johtaja ei käytä hänelle kuuluvaa valtaa, työyhteisössä valtaa saattaa käyttää joku muu. Toisaalta myös tilanteissa, joissa johtaja pyrkii käyttämään valtaa, "hankaliksi" kuvatut ihmiset saattavat toimia toisin. "Hankalaksi" määrittyminen on tässä esimerkki normalisoivasta valtastrategiasta (Gillies 2013, 59-60; Foucault 2000) – vallankäyttöä vastustava henkilö identifioidaan hankalaksi ja siten epänormaaliksi. On huomionarvoista, että tämä diskurssi esiintyi ainoastaan opettajien puheessa – toisin sanoen vallan kohteena olevien näkökulmasta. Tämä tuo esiin valtasuhteen kahtalaisuuden: opettajat pitävät vallan kohteeksi alistumista (subjection) tavoittelemisen arvoisena, sillä he osallistuvat valtasuhteen ylläpitoon. "Hankalat" ihmiset nähdään ikään kuin vallan kohteeksi alistumisen tuottavuuden esteinä, sillä heidän vastarintansa rajoittaa muiden mahdollisuuksia toimia normaalisti ja tulla siten tunnustetuiksi ammatillisina subjekteina (Foucault 2000). Tästä voidaan päätellä, että keskeinen valtasuhteiden muovautumisen areena varhaiskasvatuksen arjessa on se, miten ja mistä lähtökohdista perustehtävä määritellään. Yhtäältä vallan tuottavuus perustuu perustehtävän 'oikeanlaiseen' toteuttamiseen, mitä myös pidetään tavoittelemisen arvoisena. Toisaalta vallan tukahduttavuus rajaa vaihtoehtoisia tapoja tulkita perustehtävää. Perustehtävän määrittelystä käytävät kamppailut nojaavat opettajien ja johtajien puheessa esiintyviin rinnakkaisiin ja osin keskenään kilpaileviin käsityksiin perustehtävästä (kuvio 1).

[Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen perustehtävän määrittelystä kilpailevat käsitykset]

Perustehtävää määrittävät rinnakkaiset ja keskenään ristiriitaiset näkemykset edustavat diskursiivisen kentän avoimuutta (Laclau ja Mouffe 2001; Howarth 2000). Mikään yksi käsitys perustehtävästä ei kykene tavoittamaan kaikkia siihen sisältyviä merkityksiä, vaan osa merkityksistä 'jää yli'. Tämä ylijäämä puolestaan sisältyy toiseen käsitykseen, josta puolestaan jää yli jotakin muuta ja niin edelleen (Laclau ja Mouffe 2001; Howarth 2000). Varhaiskasvatuksen arjen artikulaatiokäytännöissä, kuten palavereissa, toiminnan merkitys ikään kuin kelluu diskursiivisessa kentässä ja valtasuhteet määrittävät, mikä kilpailevista merkityksistä artikuloituu toimintaa ohjaavaksi diskurssiksi (Laclau ja Mouffe 2001). Kaikki perustehtävän toteuttamiseen osallistuvat työntekijät osallistuvat perustehtävän merkityksestä käytäviin kamppailuihin tuomalla oman näkemyksensä neuvotteluihin. Merkityksistä käytävien kamppailuiden edellytyksenä on, että yksittäiset toimijat eivät voi irtautua niistä — kamppailuun perustehtävän tulkinnasta on osallistuttava tavalla tai toisella. Tämä herättää kysymyksen: mikä sitoo varhaiskasvatusyksikön toimijat perustehtävästä käytäviin kamppailuihin?

Vastuu vallan edellytyksenä

Vastaus tähän kysymykseen on ilmeinen, kun huomioidaan, että *vastuu* perustehtävän toteuttamisesta lankeaa kaikille varhaiskasvatuksen toimijoille. Juuri vastuu perustehtävän toteutumisesta sitoo toimijat perustehtävästä käytäviin merkityskamppailuihin. Kaikilla varhaiskasvatuksen toimijoilla on vastuu perustehtävän toteutumisesta, mutta vastuun muoto määrittyy eri tavoin tehtävästä riippuen (Kirjoittaja 2014). Toimijoiden eriytyvät vastuut rakentavat valtasuhteiden hierarkian. Johtajalla on vastuu varhaiskasvatuksen laadusta johtamissaan yksiköissä. Johtaja käyttää virkavastuullista ja työnjohdollista valtaa. Näin ollen johtajan vastuuseen sisältyy pyrkimys vaikuttaa toisten työntekijöiden toimintaan – siis: käyttää valtaa – siten, että varhaiskasvatuslain (540/2018) tavoitteet toteutuvat. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on lapsiryhmässä toteutettava pedagogiikka, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa asia ilmaistaan: "Kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä on varhaiskasvatuksen opettajilla (OPH 2018, 13)". Näin ollen myös opettajalla on vastuu vaikuttaa oman tiimensä työntekijöiden toimintaan siten, että toiminta noudattaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH 2018) tehtyjä linjauksia.

Opettajan vastuu kuitenkin eroaa johtajan vastuusta siinä mielessä, että hänellä ei ole esihenkilöasemaa suhteessa tiiminsä muihin jäseniin. Vaikka varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu tiiminsä pedagogisesta toiminnasta, kaikki kasvatustiimin jäsenet, varhaiskasvatuksen opettaja, lastenhoitaja ja sosionomi, ovat yhdessä vastuussa toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta.

Johtajan ja opettajan ammattirooleihin sisältyvät vastuut asettuvat vallan suhteen mielenkiintoiseen vastavuoroiseen suhteeseen. Koska varhaiskasvatusyksikön johtajan ja varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on vaikuttaa toisten toimintaan perustehtävän suuntaamiseksi, samalla se tuo vastuuta käyttää valtaa. Uuden varhaiskasvatuslain (450/2018) myötä varhaiskasvatuksen opettajan rooliin on liitetty johtajuutta. Opettajan edellytetään vastaavan koko kasvattajatiimin osalta lapsiryhmän pedagogiikasta. Tämä kuitenkin nostaa esiin mielenkiintoisen jännitteen: toisaalta koko yksikön pedagogiikka on johtajan vastuulla, toisaalta opettaja on vastuussa kasvattajatiiminsä toteuttamasta pedagogiikasta. Tämä jännite hämärtää kysymyksen siitä, kenen vastuulla on käyttää valtaa kasvattajatiimin sisällä. Toisin sanoen on epäselvää, lankeako vastuu toiminnan suuntaviivojen asettamisesta johtajalle vai opettajalle – kuuluuko johtajan toiminnallaan turvata opettajan asema tiimissään vai onko johtajuuden ottaminen opettajan tehtävä. Opettajan johtajuusroolin asettuminen johtamisen kuvioon näyttäytyy epäselvänä ja on omiaan tuomaan epävakautta työyhteisöihin, mikäli johtajuuden merkitystä ja uusia rooleja ei selkeästi määritellä työyhteisöissä. (Kirjoittajat 2018.)

Vastuu perustehtävän toteutumisesta on siis jakaantunut varhaiskasvatusyksikön eri toimijoiden välille. Vastuun jakaantuneisuus on perusta, joka tekee vallan tukahduttavuuden ja tuottavuuden mahdolliseksi. Ilman opettajan kantamaa vastuuta perustehtävän toteuttamisesta, johtaja ei voisi vedota varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH 2018) tai varhaiskasvatuslakiin (540/2018) pyrkiessään ohjaamaan opettajaa artikuloimaan toiminnan merkityksen tietynlaisena (Laclau & Mouffe 2001). Tällöin johtajan vallankäytöltä puuttuisi ankkuri, jonka varassa sulkea pois merkityksiä. Toisaalta vastuu perustehtävän toteutumisesta ankkuroi myös vallan tuottavuuden. Alistuessaan johtajan vallankäytön kohteeksi opettaja varmistaa noudattavansa ohjausasiakirjoihin kirjattua parasta tietoa lasten hyväksi toimimisesta. Näin ollen sekä valtasuhteen tukahduttavuus että sen tuottavuus perustuvat vastuuseen perustehtävän toteutumisesta. Näiden lisäksi myös valtasuhteisiin sisältyvä vastarinnan mahdollisuus nojaa

vastuuseen perustehtävän toteuttamisesta. Esimerkiksi "hankalan" ihmisen on mahdollista toimia toisin juuri siksi, että hänellä on oma siivunsa kannettavana kokonaisvastuusta.

Vastuu perustehtävän toteutumisesta muodostaa siis perustan, jonka varaan johtajuuteen liittyvän vallan kaksinainen luonne yhtäältä tukahduttavana ja toisaalta tuottavana rakentuu.

Tämä paljastaa vallan ja vastuun herkän tasapainon varhaiskasvatuksen johtajuudessa.

Johtajuuden tuottavuus nojaa vallankäyttöön, joka tarjoaa työntekijöille välineitä kantaa vastuunsa paremmin (vrt. Foucault 2000; Foucault 1977, 137-138). Vallankäyttö legitimoituu kytköksellään vastuuseen perustehtävän toteuttamisesta, kyvyllään tuottaa siihen alistuvat toimijat *ammattillisina* subjekteina (Foucault 2000). Johtajuuden tukahduttavuus puolestaan perustuu siihen, että perustehtävän merkitys rajautuu ohjausasiakirjojen mukaiseksi.

Ammattilaiset joutuvat alistumaan – heidät subjektivoidaan – perustehtävästä ohjausasiakirjoissa annettuun tulkintaan (Foucault 2000)¹. Työntekijän subjektivaatio edellyttää johtajalta argumentaatiota sekä pedagogiikkaa koskevaa tietoa, johon nojata (Kirjoittaja 2014). Toisin sanoen, valta ja tieto ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa (Deleuze 1988, 61; Saari 2011, 65).

Tässä on kuitenkin nähtävissä myös se, että valta on neuvomista, houkuttelua, mahdollisuuksien tarjoamista ja rajaamista – se pyrkii tekemään joistakin toiminnan mahdollisuuksista toisia houkuttavampia (Deleuze 1988, 59). Näin ollen se sisältää aina myös vastarinnan mahdollisuuden, sillä vallan kohteena oleva toimija voi toimia toisinkin. Vallan rajoittava ja tuottava ulottuvuus synnyttävät tasapainotilan, jossa johtaja jatkuvasti tavoittelee toimintatapojen vakiinnuttamista ohjausasiakirjojen määrittämien merkitysten mukaiseksi, mutta ei koskaan lopullisesti saavuta tätä tavoitetta. Tästä päädytään paradoksaaliseen johtopäätökseen: johtajuuden suhde valtaan on kuin myyttisen Sisfyksen suhde kiveensä. Kantaakseen vastuunsa johtajana, hänen on jatkuvasti käytettävä valtaa pyrkimyksenään vakiinnuttaa ohjausasiakirjoissa määritellyt 'oikeat' toimintatavat työyhteisön käytännöiksi. Tavoitetta ei kuitenkaan voida koskaan saavuttaa. Vallan rajoittavuus ja siinä piilevä vastarinnan mahdollisuus varmistavat, että 'oikeat' toimintatavat vakiintuvat vain siinä määrin kuin johtajan vallankäyttö pitää ne vakaina.

¹ Tässä nojataan subjektin käsitteen kahteen merkitykseen, joita ei ole helppoa kääntää suomeksi. Ihminen voi olla subjekti (alisteinen) itselleen tai jollekin toiselle (ks. Foucault 2000).

Johtopäätökset

Tiivistäen voimme vastata asettamiimme tutkimuskysymyksiin seuraavasti: Johtajuus rakentuu varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien puheessa neljän diskurssin kautta. Kahdessa ensimmäisessä opettajat ja johtajat puhuvat johtajuudesta yhtäältä mahdollistamisena ja toisaalta läsnäolona. Sen sijaan varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen tulkitsijana johtajuus positioituu jännitteeseen suhteeseen varhaiskasvatustyön käytännön kanssa. Neljännessä diskurssissa johtajuus rakentuu poissaolona, jolloin johtajuus mahdollisesti siirtyy toisiin käsiin.

Näissä neljässä diskurssissa rakentuvista valtasuhteista voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen perustehtävän rinnakkaiset tulkinnat muodostavat ylijäämää, johon vallan ja vastarinnan vastavuoroinen leikki kiinnittyy. Perustehtävän merkityksen avoimuus mahdollistaa yhtäältä vallan kyvyn *tuottaa* työntekijät ammatillisina subjekteina. Toisaalta siitä seuraa vallan rajoittavuus sikäli, että jotkin tavat tulkita perustehtävää tulevat määritellyiksi 'oikeiksi'. Viime kädessä valtasuhteiden voidaan sanoa rakentuvan perustehtävän toteutumisesta kaikille toimijoille lankeavan vastuun varaan. Vastuu sitoo toimijat perustehtävän tulkinnasta käytäviin kamppailuihin, mutta se sisältää myös vastarinnan mahdollisuuden. Valtasuhteiden perustassa piilevä mahdollisuus toimia toisin johtaa päätelmäämme, joka koskee johtajuuden keskeisenä pyrkimyksenä olevaa yhteisten diskurssien luomista: Vallankäyttö on yhteisten diskurssien vakauden ylläpitämisen välttämätön ehto.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että johtajuus varhaiskasvatuksessa toteutuu tarkoituksenmukaisesti silloin, kun valta ja vastuu ovat tasapainossa keskenään. Vallan ja vastuun epätasapaino puolestaan vaarantaa johtajuuden. Tulokset osoittivat myös, että varhaiskasvatusyksikön johtajan ja tiimensä pedagogisena johtajana toimivan varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin sisältyy vastuu käyttää valtaa, eli vaikuttaa toisten toimintaan. Tulosten pohjalta näyttääkin siltä, että eheää ja toimivaa johtajuutta varhaiskasvatuksessa tukisivat perustehtävän selkeä määrittely sekä johtajuusrakenteen ja siihen liittyvien roolien kirkastaminen. Johtajuusosaaminen edellyttää vahvaa tiedollista ja taidollista kompetenssia, mikä puolestaan osoittaa johtajien koulutustarpeen. Johtajien koulutuksen tulisi rakentua vahvaan kasvatustieteelliseen sekä johtamisosaamisen eri alueita tukevaan tietoon. Myös

varhaiskasvatuksen opettajan rooliin kuuluva johtajuus edellyttää opettajankoulutuksen sisältöjen uudelleen tarkastelua.

Mikäli perustehtävää ei artikuloida selkeästi ja siihen kiinnittyvät merkitykset jäävät vaille yhteistä hyväksyntää, myös johtajuuden merkitys hämärtyy jättäen vastuun ja vallan ilman legitiimiä kantajaa. Tästä näkökulmasta johtajan ja varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin sisältyvä vastuu käyttää valtaa keskittyy ennen kaikkea perustehtävän määrittämiseen.

Aikaisemmat tutkimukset (ks. esim. Kirjoittajat 2018; Kirjoittajat 2019; Kirjoittajat 2018) osoittavat organisaatioissa käytävien diskurssien keskeisen merkityksen varhaiskasvatuksen johtajuuden onnistumiselle sekä työyhteisön hyvinvoinnille. Johtajuus näyttäytyykin vahvasti diskurssien johtamisena. On tärkeää huomioida, että diskurssit paitsi kuvaavat myös rakentavat organisaation koettua todellisuutta. Keskeistä on pyrkimys tuottaa eri toimijoiden yhteinen diskurssi organisaation perustehtävästä - tässä on nähtävissä johtajuuteen sisältyvä vastuu käyttää valtaa, eli suunnata ymmärrystä perustehtävästä. Toinen keskeinen haaste on johtajan ja varhaiskasvatuksen opettajan ja samalla kaikkien työyhteisön jäsenten johtajuuden ja roolien selkiyttäminen, mikä muutostilanteissa on erityisen tärkeää työyhteisön toimivuuden kannalta (Halttunen 2009).

Tässä tutkimuksessa ei ole ollut mahdollista tarkastella vallan käyttöä käytännön tasolla. Tärkeä jatkotutkimuksen aihe voisi olla vallankäytön strategioiden tarkastelu varhaiskasvatuksen arjessa. Vallankäytön mukana johtajuuteen sisältyvä eettinen vastuu sekä empiirisellä että käsitteellisellä tasolla olisi myös tärkeä tutkimuskohde. Hyödyllistä olisi myös selvittää vastuun ja vallan jakaantumista yhteiskunnallisessa muutoksessa ja varhaiskasvatuksen organisaatioiden muuttuvissa rakenteissa. Tätä kautta olisi mahdollista täsmentää, millaista osaamista ja koulutusta johtajuus varhaiskasvatuksessa tulevaisuudessa vaatii. Lisäksi tutkimustieto palvelisi varhaiskasvatuksen opettajan ja johtajan koulutuksen uudistamista. Niin ikään kunnat tai muut varhaiskasvatuksen järjestäjätahot voisivat hyötyä tämän kaltaisesta tutkimustiedosta tarkastellessaan varhaiskasvatuksen organisaatioiden rakenteellisia ratkaisuja.

Kirjallisuus:

Alhanen, Kai. 2007. *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.

Deleuze, Gilles. 1988. *Foucault*. Lontoo/New York: Bloomsbury.

Foucault, Michel. 1977. *Discipline and punish*. Lontoo: Penguin.

Foucault, Michel. 1998. *Seksuaalisuuden historia*. Suom. Sivenius, K. Helsinki: Gaudeamus.

Foucault, Michel. 2014. *Michel Foucault. Parhaat*. Ranskankielinen alkuteos: Dits et écrits I-IV, 1994. Suom. Kilpeläinen, T., Määttä, S., Pii, J. L. Tampere: Niin ja Näin.

Foucault, Michel. 2000. "The Subject and Power". Teoksessa *Michel Foucault: Power. Essential works of Foucault 1954-1984*, vol.3. toim. Faubion, James. Lontoo: Penguin Books, 326-348.

Gee, James. 2010. *Introduction to discourse analysis: theory and method*. New York ja London: Routledge.

Halttunen, Leena. 2009. *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. Doctoral dissertation. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 375. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Heikka, Johanna. 2014. *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press.

Heikka, Johanna, Leena Halttunen ja Manjula Waniganayake. 2016. Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 289–309. <http://jecer.org/wp-content/uploads/2016/12/Heikka-Halttunen-Waniganayake-issue5-2.pdf>.

Helén, Ilpo. 2010. Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka. Foucault'lainen hallinnan analytiikka. Teoksessa Kaisto, Jani ja Miikka Pyykkönen (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 27–48.

Helsingin yliopisto (2017) *Kansainvälinen varhaiskasvatuksen johtajuustutkimus "Discourses of leadership in the diverse field of early childhood education"*. Helsingin yliopisto.

Kasvatustieteellinen tiedekunta.

<https://researchportal.helsinki.fi/fi/projects/kansainv%C3%A4linen-varhaiskasvatuksen-johtajuustutkimus-discourses-of> (Luettu 3.11.2019)

Howarth, David. 2000. *Discourse*. Buckingham ja Philadelphia: Open University Press.

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

Hujala, Eeva ja Mervi Eskelinen. 2013. Leadership Tasks in Early Childhood Education, Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake ja J. Rodd (toim.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press, 221–242.

Jokinen, Arja, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen. 2016. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.

KARVI. 2018. *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Laclau, Ernesto ja Chantal Mouffe. 2001. *Hegemony and Socialist Strategy*. Lontoo ja New York: Verso.

Miller, Peter ja Nikolas Rose. 2010. *Miten meitä hallitaan*. Tampere: Vastapaino.

Nivala, Veijo. 1998. Theoretical perspectives on educational leadership. Teoksessa E. Hujala ja A-M. Puroila (toim.) *Towards understanding leadership in early childhood context. Cross-cultural perspectives*. Acta Universitatis Ouluensis, E Scientique Rerum Socialium 35. Oulu: Oulu university press, 49–61.

OPH. 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Helsinki: Opetushallitus.

OPH. 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.

Palonen, Emilia. 2015. Ernesto Laclau ja Chantal Mouffe. Diskurssiteoriaa ja radikaalia demokratiaa. Teoksessa *Politiikan nykyteoreetikkoja* (toim.) Lindroos, Kia ja Suvi Soininen. Helsinki: Gaudeamus, 209-232.

Saari, Antti. 2011. *Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatuksen tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Siippainen, Anna. 2018. Sukupolvisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio. Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitoapäiväkodissa. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän Yliopisto.

Soukainen, Ulla. 2015. *Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Annales Universitatis Turkuensis C 400 Turun yliopisto. Turku.

Hujala, Eeva ja Mervi Eskelinen. 2013. Leadership Tasks in Early Childhood Education, Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake ja J. Rodd (toim.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press, 221–242.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Finlex. Oikeusministeriö. Viitattu 1.11.2019.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Viernickel, Susanne, Iris Nentwig-Gesemann, Katharina Nicolai, Stefanie Schwarz ja Luise Zenker. 2013. *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: GEW. Internet-lähde osoitteessa: http://www.gew.de/Binaries/Binary96129/Expertise_Gute_Bildung_2013.pdf luettu 31.10.2019

Kirjoittaja. 2014. *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Acta Universitatis Tamperensis 1914. Tampere: Tampere University Press.

Kirjoittajat. 2018. Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. *Työelämän tutkimus*, 3/2018, 185-200.

Kirjoittajat. 2019. Diversity of the assessments of a joint leadership model in Early Childhood Education. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (Toim.) *Leadership in Early Education in Times of Change. Research from five Continents*. Opladen-Berlin-Toronto: Verlag Barbara Budrich, 154-169.

Kirjoittajat. 2019. Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE) - An evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48, 213–222 (2020). Published online 18.10.2019.

Kirjoittajat. 2019. Early Childhood Education Teachers' Professional Development towards Pedagogical Leadership. *Educational Research*, 61(2), 181-196.

Kirjoittajat. 2016. Research on a joint leadership model for early childhood education in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 310–328

Kirjoittajat. 2018. Will the Leadership Last? Sustainable Leadership in Early Childhood Education. Teoksessa E. Rogulj, A.V. Jevtić ja A. Jurčević - Lozančić (toim.) *Early Childhood Relationships: The foundation for Sustainable Future. Proceedings*. International Scientific and Professional Conference OMEP 2017, 312–329.