



ELINA FONSEN

Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
päärakennuksen luentosalissa A1, Kalevantie 4, Tampere,
3. päivänä huhtikuuta 2014 klo 13.

TAMPEREEN YLIOPISTO

ELINA FONSEN

Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa

English abstract

Acta Universitatis Tamperensis 1914
Tampere University Press
Tampere 2014

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö

Copyright ©2014 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Myynti:
kirjamyynti@juvenes.fi
<http://granum.uta.fi>

Acta Universitatis Tamperensis 1914
ISBN 978-951-44-9396-6 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1398
ISBN 978-951-44-9397-3 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2014



ESIPUHE

Haluan esittää erityiset kiitokset kaikille niille tutkimukseeni osallistuneille henkilöille, jotka oman arjen työnsä paineiden keskellä jaksoivat jakaa ajatuksensa ja näkemyksensä tämän tutkimuksen aineistoksi. Tehtäväni tutkijana oli koota tiedonjyvät yhteen ja jäsentää niistä tiivistettyä tietoa ja toivottavasti myös käytäntöön vietävää uutta oppia entistä laadukkaamman varhaiskasvatuksen johtajuuden kehittämiseksi.

Suurin innoittajani tähän tutkimukseeni on ollut minut tutkimusmaailmaan johdattanut ohjaajani ja tutkimukseni aikainen esimieheni varhaiskasvatuksen laadun ja johtajuuden kehittämishankkeissa, professori Eeva Hujala. Ilman hänen uskoaan minuun en olisi löytänyt uskoa itseeni lähteä näin vaativaan urakkaan. Eevan lausumat sanat ”Usko omaan ajatteluusi”, joilla hän rohkaisi minua seilatessani pedagogisen johtajuuden määrittelyn aavoilla jo pro gradu -työn vaiheessa, on ollut kantava voima uurastuksessani. Kiitän ja kumarran! Kiitos kuuluu myös ma. professori Jarmo Kinokselle, joka toimi ohjaajanani Eevan tutkimusvapaan aikana tuoden ryhtiä työni rakenteeseen ja vahvistaen sen yhteiskunnallista näkökulmaa.

Tutkimukseni selkeyttä ovat lisänneet yliopistonlehtori Helena Rajakaltion kommentointi ja yliopistonlehtori Tiina Kujalan alkutarkastus. Työni esitarkastajia professori Lasse Lipposta ja akatemiatutkija dosentti Aini-Kristiina Jäppistä on kiittäminen rakentavasta palautteesta sekä tutkimukseni teoriataustan ja metodologian kiteyttämisestä ja selkiyttämisestä. Ja kiitos perusopetuksen lehtori Outi Orispään kielentarkastuksen muutkin kykenevät lukemaan tekstiäni.

Tärkeänä tukena ovat olleet tutkimukseni aikana Tampereen yliopistolla työskennelleet läheiset kollegani tutkija Laura Pylväs, tohtoriopiskelija Maiju Kinossalo ja tutkija Mervi Eskelinen ja ennen kaikkea huoneen sekä surut ja ilot kanssani jakanut

rakas kollegani ja ystäväni tohtoriopiskelija Janniina Elo. Uusia ajatuksia ja oivalluksia sekä tärkeää vertaistukea ovat tuoneet lyhyemmän tai pidemmän matkan tohtoriopinnoissa rinnallani kulkeneet tutkija Laura Repo, projektikoordinaattori Piia Roos, yliopisto-opettaja Johanna Heikka, erityisopettaja Liisa Ahonen, lehtori Maarika Pukk ja opetusneuvos Kirsi Alila. Erityiskiitoksen ansaitsee johtajuustutkimuksen vertaistuesta ja iloisista konferenssihetkistä palvelujohtaja Marja-Liisa Akselin. Tieteellisenä työyhteisönä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden väki ja yhteisten tohtoriopintojen eri tiedekuntien opiskelijat ovat keskusteluillaan rikastuttaneet näkemyksiäni monilla näkökulmillaan. Ja kun siirryin tutkimukseni viimeistelyvaiheessa Ediva oy:n palvelukseen, kasvatustieteellinen keskustelu on jatkunut esimieheni kehitysjohdaja Sanna Parrilan kanssa sekä kasvatustieteiden yksikön yliopistotutkija Niina Rutasen lukupiirin merkeissä. Myös Suomen Varhaiskasvatus ry:n aktiivinen kantajoukko on ollut minulle tärkeä vertaisryhmä.

Suurin osa väitöskirjatyöskentelystäni tapahtui työn ohessa Tampereen yliopiston johtajuuden ja laadun kehittämisprojektin rinnalla. Täydellisen keskittymisen väitöskirjaan mahdollistivat kaksi tutkimusjaksoa Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön sekä Pirkanmaan Kulttuurirahaston myöntämien apurahojen turvin. Ja taisivat siinä muutamat kesä- ja joululomatkin kuluu. Kotikonttorissani työskennellessäni hyötyliikunnastani ja varpaiden lämmityksestä huolehtivat tutkimusapulaiskoirani Bella ja Hani.

Ilman hyviä taustajoukkoja ja -tukea ei väitöskirja olisi valmistunut. Isälleni Leo Tammiselle sekä veljelleni Ilkka Tammiselle perheineen haluan välittää kiitokset siitä, että olette elämässäni, tukena ja ilona. Kiitokset lähetän myös mielessäni äidilleni Marja Tammiselle, joka keväällä 2013 menetti raskaan sairauden uuvuttamana. Äiti ylpeänä odotti väitöstilaisuuttani ja varmasti on tilaisuudessa hengessä mukana. Ystäviäni Jaana Kivelää, Tea Kucukleria ja Marjut Salosta kiitän erityisen lämpöisesti siitä, että olette olemassa maailmassani kaikkien myllerrysten keskelläkin ja jakaneet niin surut kuin tuoneet iloa ja hauskoja hetkiä! Fonsénin ”klaanille” kiitos kuulumisesta joukkoon, joka on hajallaan pitkin maailmaa, mutta sitäkin kiinteämpi kokoontuessaan säännöllisesti

juhlimaan odotettuja tapaamisia. Erityismaininnan ”väittelyvalmennuksesta” ansaitsee anoppini Tarja Fonsén, joka onnistuu käynnistämään väittelyn pelkästä väittelyn ilosta, vaikka olisikin asiasta täsmälleen samaa mieltä.

Suurin kiitos kuuluu rakkaalle miehelleni Petterille ihan kaikesta. Ja vielä lisäksi niistä monista johtajuuspohdinnoista saunan lauteilla, jotka laittoivat ajatuksiani järjestykseen. Ja ainutlaatuiset rakkaat lapseni, Rasmus, Julia ja Sofia. Kiitos, että piditte ja edelleen pidätte minut kiinni arjessa ja jaksoitte ”hieman” tutkimukseen uppoutunutta hajamielistä äitiä.

Vesilahdessa 16.2.2014

Elina Fonsén

TIIVISTELMÄ

Tutkimus *”Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa”* on kasvatustieteen alaan sijoittuva suomalaisen päivähoito-organisaation pedagogista johtajuutta käsittelevä narratiivinen tutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden ilmiöstä sekä tuottaa tietoa sen toteuttamisesta ja kehittämistarpeista. Tutkimus on kiinteästi sidoksissa vuosina 2010–2012 toteutettuun Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön kehittämishankkeeseen nimeltä ”Verkostoista voimaa pedagogiseen johtamiseen – laatua ja työhyvinvointia varhaiskasvatukseen”. Tutkija toimi sekä kehittämishankkeen projektikoordinaattorina ja kouluttajana että objektiivisuuteen pyrkivänä väitöskirjatutkijana.

Tutkimusaineisto koostui varhaiskasvatuksen pedagogiikan vastuuhenkilöiden tuottamista päiväkirjoista, heidän haastatteluistaan, puolistrukturoiduista kyselyistä ja hankkeen kehittämistehtävistä. Tutkimusaineisto toimi myös hankkeeseen osallistuneiden henkilöiden johtajuuden kehittämisen välineenä. Tutkimushenkilöt, 105 pedagogisen johtajuuden vastuuhenkilöä seitsemästä suomalaisesta kunnasta, kuuluivat useisiin eri ammattiryhmiin, joita olivat vastaava lastentarhanopettaja, päiväkodinjohtaja, päivähoiton ohjaaja, aluejohtaja, kiertävä erityislastentarhanopettaja, suunnittelija ja varhaiskasvatuksen johtaja.

Tutkimuksen teoreettisessa taustassa perehdytään varhaiskasvatukseen ja sen pedagogiikkaan suomalaisessa päivähoitossa huomioiden historiallinen kehitys ja ajankohtaiset hallinnolliset muutokset johtajuudessa. Johtajuuden olemusta avataan johtajuustutkimuksen eri näkökulmien kautta tarkentaen jaettuun johtajuuteen ja tutkimuksen pääteemaan, pedagogiseen johtajuuteen. Tutkimuksen teoriatausta rakentui empirian ja teorian vuoropuhelussa. Pedagogista johtajuutta tarkastellaan

arvojen, kontekstuaalisen johtajuusmallin, organisaatiokulttuurin, ammatillisuuden ja substanssin hallinnan kautta. Metodologisesti tutkimusta voi luonnehtia narratiiviseksi tiedonkäsityksen ja analyysimenetelmien vuoksi. Päiväkirjojen analysointi tapahtui rakenteellisen narratiivisen analyysin (Labov 1997; Labov & Waletzky 1997) ja narratiivisen juonirakenneanalyysin (Propp 1984) avulla. Muiden aineiston osien analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysiä.

Tutkimustulokset osoittavat pedagogisen johtajuuden rakentuvan osatekijöiden varaan, joita ovat arvo, konteksti, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus ja substanssin hallinta. Pedagogisen johtajuuden toimivuus tai ”umpikuja”-tarinat tuottivat kuvausta pedagogisen johtajuuden onnistumisen edellytyksistä. Keskeisiksi voimavaroiksi pedagogiselle johtajuudelle nousevat riittävät aineelliset ja henkilöstöresurssit toiminnalle, organisaation ylätason luottamus sekä henkilöstöjohtamisen ja pedagogiikan johtamisen taidot. Pedagoginen johtajuus näyttäytyy laajana varhaiskasvatuksen arvostuksen ja aseman, laadukkaan varhaiskasvatuksen sekä lapsen aseman puolesta puhumisena. Pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksen voimavara ja parhaimmillaan jaettava vastuuta laadukkaasta varhaiskasvatuksesta kontekstin eri tasoilla.

Avainsanat: varhaiskasvatus, pedagoginen johtajuus, jaettu johtajuus, kehittämishanke, narratiivinen tutkimus

ABSTRACT

The dissertation “*Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*” is a narrative inquiry that examines pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE) context. The purpose of this research is to increase understanding of the phenomena of pedagogical leadership in ECE and to provide knowledge of the implementation and the developmental needs of pedagogical leadership. Research is closely connected with the development project ”Networks empowering pedagogical leadership and enhancing the quality and work well-being in ECE” carried out by the Tampere University School of Education in 2010–2012.

The researcher worked as a project coordinator in the development project and collected the data during the project. The data consisted of diaries, interviews, semi-structured questionnaires, and development tasks of the pedagogical leaders. A total of 105 pedagogical leaders participated in the study and they had different leadership positions; leading teachers, directors of day care centers, day care supervisors, area managers, consultative teachers of special education, consultants and leading municipal officials of ECE from seven Finnish municipalities.

The theoretical background of the study focuses on ECE pedagogy in Finnish day care context by taking into account its historical development as well as the current administrative changes in leadership. The essence of leadership is opened up by first describing the different perspectives of leadership research and distributed leadership theory then focusing on the main theme, the pedagogical leadership. The theoretical framework is a dialogue between the empirical and the theoretical parts of the study. The aim is to examine pedagogical leadership in the light of values, contextual leadership theory, theory of organizational culture, professionalism, and management

of substance. The methodological premise of the study is narrative due to its understanding of knowledge and the method of analysis. The diaries of pedagogical leaders were analyzed by structural narrative analysis (Labov 1997; Labov & Waletzky 1997) and by thematic narrative analysis (Propp 1984). The other data were analyzed by content analysis.

The findings suggest that pedagogical leadership can be defined through five dimensions: value, context, organizational culture, professionalism and management of substance. Adequate material and human resources, the trust of the upper organizational level, the skills for human resource management, and the pedagogical leadership skills were found to form the basis for pedagogical leadership. The study describes pedagogical leadership as a broad phenomenon, advocating the appreciation of ECE, enhancing the quality of the services, and promoting the best interest of the child. Pedagogical leadership can be seen as an asset for early childhood education and at it can be viewed as a shared responsibility of maintaining the quality of ECE in the different levels of the context.

Keywords: early childhood education, pedagogical leadership, distributed leadership, development project, narrative research

SISÄLLYS

ESIPUHE	3
TIIVISTELMÄ	6
ABSTRACT	8
LUETTELO KUVIOISTA, TAULUKOISTA JA LIITTEISTÄ.....	12
1 JOHDANTO	13
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	16
2.1 Päivähoito ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka	16
2.1.1 Varhaiskasvatus suomalaisessa päivähoitojärjestelmässä	16
2.1.2 Varhaiskasvatuksen pedagogiikan ominaispiirteitä	20
2.2 Näkökulmia johtajuuteen	27
2.2.1 Johtajuuden käsitteitä	28
2.2.2 Johtajuus jaettuna asiantuntijuutena	31
2.3 Pedagoginen johtajuus	35
2.3.1 Arvot ja johtajuus	36
2.3.2 Kontekstuaalinen johtajuus	41
2.3.3 Organisaatiokulttuuri ja johtajuus	48
2.3.4 Ammatillisuus johtajuudessa	51
2.3.5 Substanssin hallinta	59
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	62
4 METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	63
4.1 Kehittämishanke tutkimuksen toimintaympäristönä	65
4.2 Tutkimusaineisto	72
4.3 Narratiivinen tutkimus ja aineiston analysointi	74
4.3.1 Rakenteellinen narratiivinen aineiston analysointi	79
4.3.2 Sisällönanalyysi	81
4.3.3 Narratiivinen juonirakenneanalyysi	83
4.3.4 Analyysin toteutus	86
4.4 Tutkimuksen luotettavuudesta	92
5 TULOKSET	98
5.1 Pedagoginen johtajuus ilmiönä	98
5.2 Pedagogisen johtajuuden menetelmät	111
5.3 Pedagogisen johtajuuden haasteet	124
5.4 Pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavia tekijöitä	155
5.4.1 Pedagogista johtajuutta estää	156
5.4.2 Pedagogista johtajuutta edistää	159
5.5 Onnistuuko johtajuus?	163

5.5.1 Toimiva johtajuus.....	164
5.5.2 Johtajuuden umpikujat.....	165
5.5.3 Pedagogisen johtajuuden voimavarat.....	168
5.6 Jaetun johtajuuden problematiikka.....	171
5.7 Organisaation rakenteen ja johtajan vastualueen problematiikka.....	177
6 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	180
6.1 Pedagoginen johtajuus, arvojen mukaista toimintaa?.....	180
6.2 Miten pedagogista johtajuutta jaetaan.....	183
6.3 Johtajan toimenkuva – johtajan perustehtävä.....	189
6.4 Pedagoginen johtajuus ilmiön koko laajuudessa.....	194
6.5 Ajatuksia tutkimuksesta ja jatkotutkimuksista.....	197
Lähteet.....	199
Liitteet.....	210

LUETTELO KUVIOISTA, TAULUKOISTA JA LIITTEISTÄ

Kuviot

Kuvio 1	Johtajuustutkimuksen painopisteen muutos	30
Kuvio 2	Arvojen, käyttöteorian ja toiminnan vuorovaikutus	39
Kuvio 3	Kontekstuaalinen johtajuusmalli	43
Kuvio 4	Pedagogisen johtajuuden suhde oppimiseen	52
Kuvio 5	Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen kontekstissa	53
Kuvio 6	Hankkeen ja tutkimusaineiston keruun eteneminen	69
Kuvio 7	Pedagogisen johtajuuden voimavarat	170
Kuvio 8	Position mukaan laajenevat pedagogisen johtajuuden vastualueet	184
Kuvio 9	Jaettu pedagoginen johtajuus	186
Kuvio 10	Pedagogisen johtajuuden voimansiirto	195

Taulukot

Taulukko 1	Kehittämishankkeeseen osallistuneet päivähoidon pedagogiikan vastuuhenkilöt ja heidän lukumääränsä	68
Taulukko 2	Tiedonkeruu ja tutkimusaineisto	72
Taulukko 3	Tutkimuskysymykset ja päiväkirja-aineiston analysointi	85
Taulukko 4	Tutkimuskysymykset ja tutkimusaineiston osat	92
Taulukko 5	Pedagogisen johtajuuden ilmiökenttä	109
Taulukko 6	Pedagogisen johtajuuden menetelmät	122
Taulukko 7	Pedagogisen johtajuuden haasteet	154

Liitteet

Liite 1	Alkukysely	210
Liite 2	Päiväkirja ohjeistus	211
Liite 3	Loppurefleksio-kysely	212
Liite 4	Esimerkki analyysiketjusta	213

1 JOHDANTO

Pedagogisen johtajuuden tutkiminen oli sateenkaaren pään etsimistä. Ensin ilmiö näytti selkeältä. Tutkijalle kävi kuitenkin kuten sateenkaaren etsijälle, alku- ja loppupäät näyttävät kaukaa katsottuna olevan määriteltävissä paikoissa, mutta lähestyttäessä kohdetta ne muuttavatkin paikkaansa. Ilmiön haltuunotto vaatii ymmärrystä siihen vaikuttavista monentasoisista tekijöistä.

Teoreettinen perehtyminen aiheeseen osoitti, että eri tutkijoiden määritelmät vaihtelevat kapeammasta pedagogiikan johtamisesta laajempaan pedagogiseen otteeseen johtajuudessa. Pedagogisen johtajuuden ilmiön hallittavuutta varhaiskasvatuksessa haastavat myös useissa kunnissa päivähoito-organisaatioissa meneillään olevat muutokset. Kunnallinen hallinnonala on vaihtunut tai vaihtumassa sosiaalitoimesta opetustoimeen, ja ajan henkeen kuuluvat niin kuntaliitokset kuin kenttäorganisaatioiden uudistaminen. Varhaiskasvatuksen johtajuutta vavisuttaa muutos ministeriötasolta asti, kun varhaiskasvatuksen hallinnonala vaihtui sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen 1.1.2013. Ilmiön määrittelyä ei myöskään helpota se, että varhaiskasvatusta säätelevää lakia ollaan uudistamassa. Varhaiskasvatuslain säätämiseksi vanhan päivähoitolain tilalle asetettu toimikunta aloitti toimintansa joulukuussa 2012 tavoitteenaan saada hallituksen esitys laista eduskunnalle keväällä 2014.

Tässä muutoksen pyörteessä joutuvat varhaiskasvatuksen organisaatiot, henkilöstö ja johtajat määrittelemään omaa rooliansa ja etsimään ajan haasteisiin vastaavia toimintatapoja. Pedagogista johtajuutta hämmentää käsitteen määrittelemättömyyden lisäksi käytännön toteutustapojen vakiintumattomuus. Myös päiväkodin johtajien työnkuva on jatkuvasti laajentunut ja pirstaloitunut johtamisvastuiden alati kasvaessa

(Karila 2008, 12; Halttunen 2009, 143). Toiminnan tasolla asia koetaan haasteellisena osin siksi, että pedagogiseen johtajuuteen kuuluvia asioita ei osata tarkasti määrittellä. Hallinnolliset työt ja lapsiryhmissä työskentelevien johtajien lapsiryhmätyöt ovat selkeämmin määriteltävissä ja rajattavissa. Taloudelliset vaateet ja hallinnollisen työn määrä koetaan esteenä pedagogisen johtajuuden toteuttamiselle. Pedagogisen johtajuuden puutteesta kannetaan huonoa omaatuntoa, ja se mainitaan usein johtajuuden tärkeimpänä alueena.

Viimeaikaiset tutkimukset (Kalliala 2008; 2012; Hujala & Fonsén 2011; Hujala, Fonsén & Elo 2012) osoittavat nykyisen kasvatustoiminnan laadun vaihtelevan eri kuntien, yksiköiden ja jopa lapsiryhmien välillä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ja esiopetuksen opetussuunnitelmaa toteutetaan vaihtelevasti. Alilan (2013) väitöstutkimus osoittaa, että valtionhallinnon väljä informaatio-ohjaus jättää laadulle liikaa vaihtelun varaa. Kun Akselinin (2013, 14) mukaan vielä käsitys pedagogiikan laadustakin on selkiytymätön, ei käsitys pedagogisesta johtajuudestakaan voi olla selkeä. Pedagoginen johtajuus on kuitenkin tärkeää, sillä sen avulla voidaan edistää yhtenäistä pedagogiikan laatua varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden ilmiöstä sekä tuottaa tietoa sen toteuttamisesta ja kehittämistarpeista. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa aiemmin vähän tutkitusta suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogisesta johtajuudesta.

Tutkimusta määritteli sen toimintaympäristö, työskentelyni projektikoordinaattorina Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön kehittämishankkeessa, jonka tarkoituksena oli pedagogisen johtajuuden kehittäminen kuntien varhaiskasvatuksessa. Roolini oli monitahoinen: toimin kehittämishankkeessa kouluttajana ja osallistuvana kehittäjänä sekä samalla objektiivisuuteen pyrkivänä väitöskirjatutkijana. Pyrin tuomaan roolini selkeästi esille tutkimuksen kuvauksessa luotettavuuden lisäämiseksi. Pyrin myös erottamaan kehittämishankkeen ja tutkimukseni tarkastelemalla pedagogista johtajuutta kehittämishankkeessa kerätystä aineistosta narratiivisen analyysin ja sisällönanalyysin keinoin sekä tuomalla ilmiön abstraktimpaan muotoon.

Tutkimusaineistoni koostuu hankkeen päiväkodinjohtajien ja muiden johtamisvastuisten henkilöiden haastatteluista, kyselyistä, pedagogisen johtajuuden päiväkirjoista sekä kehittämishankkeen aikana kerätyistä kehittämistehtävistä. Hanke käynnistyi syksyllä 2010 ja päättyi kesällä 2012. Itse kehittämishankkeen rakenteena oli laadunarviointimittaus hankkeen aluksi ja lopuksi sekä kehittämistoiminta mittausten välissä. Hankkeessa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen laadun ja johtajuuden kehittämisen kohteita laadunarviointituloksien pohjalta. Kunnat, joita hankkeessa oli mukana seitsemän, olivat jo hankkeen suunnitteluvaiheessa mukana muotoilemassa hanketta. Kuntien varhaiskasvatusjohtajat ja päivähoiton aluejohtajat olivat hankkeen ohjausryhmän jäseniä. Heti suunnittelun alkuvaiheessa keskeisimmäksi kehittämistarpeeksi nimettiin varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden vahvistaminen ja erityisesti päiväkotien johtajien voimaannuttaminen pedagogiseen johtajuuteen.

Metodologisesti tutkimusta voi luonnehtia tiedonkäsitteilyn, tutkimusaineiston ja analysointitavan kautta narratiiviseksi. Sosiaalisen konstruktionismin käsitys ymmärryksen rakentumisesta, narratiivinen tietämisen tapa ja kontekstuaalinen johtajuusmalli nivoutuvat yhteen kontekstin, ajan ja paikan sekä toimijoiden välisen yhteisen ymmärryksen luomisen kautta.

Tutkimusraportti rakentuu johdantoluvun jälkeen siten, että luvussa 2 avataan tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä sekä laaja-alaisesti että kytkemällä ne varhaiskasvatuksen kenttään suomalaisessa kontekstissa. Luvussa 3 esitellään tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset, ja luvussa 4 perehdytään tutkimuksen metodologian pohdintaan ja tutkimuksen toteuttamiseen sekä tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta. Luvussa 5 kuvataan tutkimuksen tulokset, ja luku 6 sisältää johtopäätöksiä, pohdintaa ja jatkotutkimusajatuksia.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Pedagoginen johtajuus toteutuu vaihtelevasti suomalaisen varhaiskasvatuksen piirissä ja tuottaa laadun vaihtelua myös varhaiskasvatukseen (Hujala, Fonsén & Elo 2012; Kalliala 2012; Alila 2013). Viimeaikaisten suomalaisten tutkimusten pohjalta voidaan väittää, että laadukas pedagogiikka tarvitsee laadukasta pedagogista johtajuutta. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus -termi sisältää käsitteet varhaiskasvatus, pedagogiikka ja johtajuus. Käsitteiden taustoittamiseksi lähdetään aluksi luvussa 2 selkiyttämään varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan käsitteitä sekä teoreettisesti että suomalaiseen varhaiskasvatuksen kontekstiin sitoen. Luvussa 2.1 kuvataan suomalaisen päivähoitojärjestelmän tarjoamaa varhaiskasvatusta asemoimalla se nykyhetken yhteiskunnallisessa kehyksessä, ja seuraavaksi kuvataan lyhyesti pedagogiikan käsitettä kasvatustieteen ja varhaiskasvatuksen historiallisen kehyksen kautta sekä perehdytään suomalaisten tutkijoiden nykykäsityksiin hyvästä varhaiskasvatuksesta ja sen pedagogiikan laadusta. Luku 2.2 valottaa näkökulmia johtajuuteen, ja tutkimuksen pääteemaan, pedagogiseen johtajuuteen, siirrytään luvussa 2.3.

2.1 Päivähoito ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka

2.1.1 Varhaiskasvatus suomalaisessa päivähoitojärjestelmässä

Suomalaisen varhaiskasvatuksen omaleimaisuutta korostaa se, että suomalainen päivähoitojärjestelmä takaa subjektiivisen oikeuden varhaiskasvatukseen. Lain lasten päivähoitosta (36/1973, pykälän 11) mukaan kunnan on huolehdittava siitä, että lapsen

vanhemmat tai muut huoltajat voivat saada lapselle kunnan järjestämän päivähoitopaikan sen ajan päätyttyä, jolta voidaan suorittaa sairausvakuutuslain määrittämiä äitiys-, isyys- tai vanhempainrahaa, ja että lapsi voi olla päivähoitossa siihen saakka, kunnes hän siirtyy perusopetukseen. Saman lain ensimmäisen pykälän mukaan lasten päivähoitoksi katsotaan lapsen hoidon järjestäminen päiväkotihoidona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana. Johtajuudelle tämä lain kohta merkitsee palvelun määrällisen riittävyyden ja palveluohjaamisen painotusta.

Suomalainen päivähoito yhdistää hoidon ja kasvatuksen pohjoismaille tyypilliseksi *educare*-malliseksi päivähoitoksi. Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski ja Nivala (1998, 2–4) pitävät tätä muualla maailmassa harvinaista tapaa suomalaisen päivähoiton vahvuutena, jolle ongelmallista on kuitenkin esikuvien puuttuminen. Perheiden näkökulmasta päivähoito on sosiaalipalvelua, ja hallinnointi onkin ollut pitkään sosiaali- ja terveysministeriössä. Keskeisenä haasteena Hujala ym. (1998, 4) pitävät pedagogisen orientaation vahvistamista ja kehittämistä. Kansainvälinen vertailu osoittaa sen olevan meillä varsin jäsentymätöntä. Pedagogisen johtajuuden haasteet nousevatkin pitkälti varhaiskasvatuksen sisällöllisen johtamisen ohuesta traditiosta.

Normiohjaus pedagogiikan osalta on hyvin viitteellistä. Päivähoitolaissa (36/1973) päivähoitotavoitteet on määritelty melko yleisellä tasolla: tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Lain mukaan päivähoitot tulee omalta osaltaan tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö. Sisällöllisiä tavoitteita laissa määritellään väljätkösti: lapsen iän ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoitot tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. Uskonnollisen kasvatuksen tukemisessa on kunnioitettava lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta.

Edistäessään lapsen kehitystä päivähoidon tulee tukea lapsen kasvua yhteisvastuuseen ja rauhaan sekä elinympäristön vaalimiseen. (Laki lasten päivähoidosta 36/1973.)

Päivähoitolaki vuodelta 1973 on ollut pitkään uudistusvaatimusten kohteena. Lakiin on tehty useita osittaisia uudistuksia, mutta kokonaisuudessaan lain uudistamisen tarvetta on perusteltu nykyisen palvelujärjestelmän muuttumisella periaatteiltaan, ideologialtaan ja rakenteeltaan toisenlaiseksi kuin mitä se on ollut lain säätämisen aikaan. Työvoimapolitiittisesta harkinnanvaraisesta päivähoitopalvelusta on siirrytty universaaleihin varhaiskasvatuspalveluihin, joihin kaikilla lapsilla on subjektiivinen oikeus. Vuonna 2005 asetettiin varhaiskasvatuksen neuvottelukunta, jonka tavoitteiksi asetettiin varhaiskasvatuksen laaja-alaisen kehittämisen tukeminen ja edistäminen tulevaisuuden tarpeita ennakoiden ja vision laatiminen varhaiskasvatuksen toteuttamisesta ja kehittämisestä. Loppuraportissaan neuvottelukunta korosti lainsäädännön uudistamisen olevan tulevien varhaiskasvatuspalvelujen keskeisimpiä ydinkysymyksiä (Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti 2008).

Päivähoitolain muuttamiseksi varhaiskasvatuslaiksi asetettiin alajaosto, jonka tavoitteena ja tehtävänä oli tuottaa esitys varhaiskasvatuslain soveltamisalasta ja muista laissa säädettävistä asioista sekä tehdä esitys päivähoitolainsäädännön kiireellisiksi muutoksiksi (Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia 2009). Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan lakijaoston laatima lain muuttamista koskeva selvitys ei kuitenkaan ollut yksimielinen, eivätkä toimenpiteet lain muuttamiseksi tuolloin toteutuneet. Jaoston toimintaa vaikeuttivat opetusministeriön ja sosiaali- ja terveysministeriön tuolloin vielä eriävät kannat varhaiskasvatuksen hallinnonalasta (Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia 2009, 10). Lainmuutoksen prosessi lähti etenemään Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelmaan (2011) kirjatulla esityksellä varhaiskasvatuksen ja päivähoitopalvelujen lainsäädännön valmistelun, hallinnon ja ohjauksen siirtämisestä opetus- ja kulttuuriministeriöön. Hallinnonalamuutos toteutui 2013 tammikuussa, ja varhaiskasvatuslakia valmistelevalle työryhmälle työskentely käynnistyi vuodenvaihteessa 2012–2013. Työryhmän on tarkoitus antaa esitys uudesta

varhaiskasvatuslaista eduskunnan käsittelyyn keväällä 2014. (Varhaiskasvatuslaki. Lainsäädäntöhankkeet.) Heikko taloudellinen tilanne ja hallituksen niin sanottu rakenneuudistuspaketti uhkaavat jälleen siirtää lakiesitystä.

Toistaiseksi varhaiskasvatuksen sisällöllistä ohjausta, pedagogista johtajuutta ei ole kirjattu lakiin. Varhaiskasvatuksen laatua ei ole valtakunnallisesti seurattu ja valvottu. Kansalliset laatumallit ja laadunarviointi ovat nojanneet yksittäisten tutkijoiden ja tutkijaryhmien työhön sekä kehittämishankkeissa tehtyyn työhön. Alila (2013, 49–53) kuvaa Hujala-Huttusen (1995) alkuperäisen päivähoidon laadunarviointimallin olleen ensimmäinen teoreettinen suomalainen malli laadunarviointiin. Sitä päivitettiin Oulun yliopiston Laadunarviointi päivähoidossa -projektissa vuosina 1997–2000 (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999) sekä vuonna 2010 niin sanottuna ”Vasupäivityksenä” Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) pohjalta (Hujala & Fonsén 2010b; Hujala, Fonsén & Elo 2012). Toinen Alilan (2013, 54) mukaan merkittävä teoreettinen päivähoidon laatumallin päivitys on Parrilan (2011) tekemä. Alila jää kaipaamaa näiden mallien pohjalta syntyvää vuoropuhelua kansallisen varhaiskasvatussuunnitelmaan pohjautuvan laadunarvioinnin tuottamiseksi. Alilan (2013, 31) mukaan valtakunnallisilla Stakesin Valoa I ja Valoa II -hankkeilla yritettiin tuottaa kansallista laatukatsausta varhaiskasvatuksen laadun ja vaikuttavuuden arviointiin ja seurantaan siinä kuitenkin onnistumatta. Varhaiskasvatuksen laatu ja johtajuus ovatkin olleet lähinnä kuntien sisäinen asia, ja resursoinnin suhteen kunnat ovat omista intresseistään katsoen päättäneet, mihin voimavaroja kohdennetaan. Lailla säädettäviä laatuun vaikuttavia tekijöitä on vain muutamia. Päivähoitolain lisäksi päivähoitoa määrittää Asetus lasten päivähoidosta (16.3.1973/239), jossa määritellään henkilöstön kelpoisuusehtoja ja aikuisten ja lasten suhdelukua sekä päivähoidossa olevien lasten hoitoaikoja. Päivähoitoa määrittävät lisäksi Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000) ja Suomen vuonna 1991 ratifioima YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (1989).

Päivähoidon sisällöllistä ohjeistusta varten on laadittu Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on luonteeltaan informaatio-ohjausta, joka ei velvoita. (Jatkossa tässä tutkimuksessa käytetään termejä Vasu ja Vasutyö puhuttaessa Varhaiskasvatussuunnitelmasta ja sen työstämisestä.) Sisällöllisenä ohjenuorana se on kuitenkin laajasti omaksuttu kunnissa varhaiskasvatuksen laatua ohjaavaksi johtamisen välineeksi. Kunnat laativat omat Varhaiskasvatussuunnitelmansa valtakunnallisen ohjeistuksen pohjalta, ja yksiköt laativat vielä omat ”Vasunsa” tarkentaen pedagogisia tavoitteita kontekstiinsa sopiviksi. Toteutustavat kuitenkin vaihtelevat suuresti, ja varhaiskasvatuksen laatuun tämä tuo epätasaisuutta (Hujala, Fonsén & Elo 2012; Kalliala 2012.) Vasta 6-vuotiaiden kohdalla tulee ohjauksesta lainvoimaista Esiopetuksen opetussuunnitelmalla, joka on perusopetuslain alainen ohjausasiakirja. Opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa on kirjattuna, että laadukas ja saavutettavissa oleva varhaiskasvatus ja esiopetus taataan koko ikäluokalle. Varhaiskasvatus luvataan ottaa säännöllisen arvioinnin piiriin vuonna 2014 perustettavassa Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa. (Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma 2012, 21, 59.)

2.1.2 Varhaiskasvatuksen pedagogiikan ominaispiirteitä

Helenius (2008, 52) määrittelee pedagogisen prosessin kasvatuksen ja opetuksen tietoisesti johdetuksi prosessiksi, joka käsittää sekä yksittäisen lapsen persoonan että lasten yhteisön kehittämisen. Pedagogiikka-käsite määrittyy Hämäläisen ja Nivalan (2008) mukaan oppina kasvatuksen taidosta. He kuvaavat kaikkea inhimillistä kasvua ja oppimista ”pedagogisen ihmistyön” tieteen kautta. Kasvatustiede määrittyy siten luonteeltaan käytännöllisenä. Pedagogiikassa on kyse suhteesta kasvattajan ja kasvatettavan välillä, johon kytkeytyy ilmiöinä kommunikointi, luottamus ja valta. Siraj-Blatchford (2010) kuvaa pedagogiikkaa laajasti niinä kaikkina ohjaavina tekniikoina ja

strategioina, joilla mahdollistetaan oppiminen varhaiskasvatuksessa. Hän sisällyttää pedagogiikkaan myös kaiken opettajan käyttäytymisen, jolla rakennetaan oppimisympäristöä ja rohkaistaan vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuksessa.

Miller ja Pound (2011, 4) kuvaavat varhaiskasvatuksen historiaa pitkäksi ja kiinnostavaksi. 1700-luvulta saadut vaikutteet, esim. Pestalozzin ja Fröbelin ajatukset, heijastuvat edelleen nykyaikaiseen kasvatusajatteluun. Analysoidessaan kasvatusteorioita Miller ja Pound (2011, 5) tuovat esiin piirteitä erilaisten kasvatusajattelujen painotuksista kolmen teeman kautta. Ensimmäisenä teema on teoriassa ilmenevä lapsi- ja lapsuuskäsitys, eli millaisena teoria ilmentää suhdetta lapsiin ja lapsuuteen. Toinen dimensio on kasvatusteoriassa kuvattu suhde opetussuunnitelmaan, opetukseen ja leikkiin. Kolmantena määritellään aikuisen rooli suhteessa lapsiin ja neljäntenä kasvatusteorian perustana olevan tutkimuksen ja tieteellisen tiedon laatu.

Tieteenalana varhaiskasvatus on varsin nuori. Suomessa itsenäisen tieteenalan tunnustuksen se sai vasta vuonna 2005 (Hujala 2008, 17–18). Hujala (1996, 488–493) kuvaa suomalaista hoivan ja kasvatuksen integroivaa *educare*-mallista päivähoitoa teoriarakenteeltaan omaleimaiseksi. Kontekstuaalisen kasvun näkökulma tuo lapsen ympäristön tekijät kasvatustodellisuutta määrittäviksi. Varhaislapsuuden oppimisen perustana on meillä pidetty konstruktivistista lapsesta lähtevää oppimisen pedagogiikkaa. Näiden taustalla vaikuttavat Piaget'n ja Vygotskyn tutkimukset. Leikkiminen on nähty oppimisessa keskeisellä sijalla jo Fröbelin perinteistä lähtien. Suomalaista tutkijoista esimerkiksi Hakkarainen (1990), Helenius (1993) ja Hänninen (2003) ovat tutkimuksillaan nostaneet leikin merkityksen ymmärtämistä. Myös vertaisryhmän merkitys ja oma kokemuksellisuus oppimisen merkityksellisyyden taustalla ovat leimallista suomalaiselle varhaiskasvatukselle. Hujala (1996, 493–494) luonnehtii modernia varhaiskasvatusta *”prosessiksi, jossa lapsi omaehtoisen elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan kautta, vertaisryhmäkontaktien sekä aikuisen tavoitteisen ohjauksen avulla sosiaalistuu aktiiviseksi toimijaksi ja tätä kautta löytää oppimaan oppimisen ja kasvun strategian.”*

Kinos (2001, 36) on tarkastellut pedagogiikkaa lapsilähtöisyyden, lapsikeskeisyyden ja aikuislähtöisyyden perspektiivissä. Pedagoginen rakenne aikuislähtöisessä pedagogiikassa on *lehrplan*-tyyppinen ja behavioristiseen oppimisen psykologiaan nojaava. Tavoitteiden asettaminen on hallinnollis-hierarkkista tavoitejohtamista. Lapsikeskeistä pedagogiikkaa määrittää kognitiivinen konstruktivismi. Se on pedagogiselta rakenteeltaan *curriculum*-tyyppinen, ja oppimisen tavoitteita määritellään aikuisten ja lasten kesken yhdessä neuvotellen. Lapsilähtöinen pedagogiikka nojaa lapsuuden sosiologiaan ja sosiokonstruktivismiin, siinä pedagoginen rakenne on *practicum*-tyyppinen ja tavoitteiden asettelu perustuu lapsen intresseihin ja kiinnostuksen kohteisiin. Kinos ja Pukk (2010) kuvaavat aikuislähtöisyys-lapsilähtöisyys dikotomian lapsilähtöisintä laitaa *emergent*-malliseksi pedagogiikaksi, joka edellyttää kasvattajien havainnoivan lapsia ja dokumentoivan toimintaa voidakseen suunnitella lasten tarpeisiin ja intresseihin perustuvaa toimintaa. Lapsilähtöisyys ei kuitenkaan sulje pois aikuisen teoreettista tietämystä. Puhutaankin sukeutuvasta (*emergent*) suunnitelmasta, joka syntyy aikuisten ja lasten tasa-arvoisten neuvottelujen tuloksena. (Kinos 2002; Kinos & Pukk 2010.)

Aikuislähtöisyyttä heijastaa Woodin ja Attfieldin (1996, 87–88) luonnehtima opetussuunnitelman rakenne, joka koostuu toiminnan suunnittelusta, organisoinnista, toteuttamisesta sekä arvioinnista. Tähän kuuluu myös toimintaympäristön suunnittelu ja lasten aloitteisiin vastaaminen. Aikuisjohtoinen toiminta ja lasten aloitteista lähtevä toiminta kuitenkin vuorottelevat. Leikki kuuluu oleellisena osana yhdessä oppimisen kanssa varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmaan. Hujala ym. (1998, 8) painottavat didaktisten opetussuunnitelmien ja opettajan toiminnan sijaan kasvun ja oppimisen kontekstuaalisuutta käytännön pedagogiikkaa muovaavan kasvatustieteellisen ajattelun pohjana. Didaktiikan sijaan painotetaan yhteistyötä lapsen elämänpiirin osallisten kesken ja lasta toimijana omassa kasvukontekstissaan.

Suomalainen varhaiskasvatus nojaa historiallisesti fröbeliläiseen leikkiä ja lapsen omaehtoista toimintaa korostaneeseen lastentarhaperinteeseen. Kinoksen (2001, 7–11) mukaan fröbeliläinen kulttuuri alkoi kuitenkin murtua 1970-luvulla aikuisjohtoisten

toimintatuokioiden ja työ- ja toimintatapojen vuorotteluun perustuvan kulttuurin valtakaudella. Sosiaalhallitus laati vuonna 1975 toimintaa ohjaamaan julkaisun Iloiset toimintatuokioidet. Normittavaan toiminnan ohjaukseen perustuva ”tuokiokeskeisyyden pedagogiikka” levisi julkaisun avulla yleiseksi toimintatavaksi ja johti ”viikko-ohjelma”-ajatteluun, jossa joka viikonpäivälle laadittiin sisältökohtainen tuokio. *Curriculum*-tyyppisestä opetussuunnitelma-ajattelusta oli siirrytty *lehrplan*-tyyppiseen ajatteluun. 1980-luvulla tuokiokeskeisyyttä alettiin voimallisesti kritisoida. Varhaiskasvatuksen kentällä vallitsi eräänlainen pedagogisen hämmennyksen tila, joka 1990-luvulla vaihtui lapsikeskeisyyden renessanssiksi. Kinos (2001, 9) kuvaa 1980-luvulla syntyneiden kehittämishankkeiden ravistelleen ongelmalliseksi koettujen päivärytmin ja toiminnan joustamattomuuden, lasten yksilöllisen huomioinnin puutteen ja laitospäiväkodin koko ryhmän yhtäaikaisen toiminnan ja siirtymien tuottamaa problematiikkaa. Aikaisemmin vallinneen psykologisen ajattelun lisäksi bronfenbrenneriläinen ekologinen psykologia, psykodynaamisuus ja lapsuuden sosiologia sekä myöhemmin 1990-luvulla Reggio Emilia -pedagogiikka astuivat esiin määrittämään käsitystä varhaiskasvatuksesta ja pedagogiikasta (Niiranen & Kinos 2001, 72–74).

Onnismaa (2010, 8–9) tutki väitöskirjassaan suomalaista lapsuus-, perhe- ja varhaiskasvatusdiskurssia päivähoitoa ja varhaiskasvatusta käsittelevissä asiakirjateksteissä ajanjaksolla 1967–1999. Hänen mukaansa leimallista tutkitulle ajanjaksolle on päivähoito- ja varhaiskasvatusjärjestelmän rakentuminen heikon perheen ja kompetenttien lapsen diskursseille. Heikon ja tuettavan perheen diskurssi on suunnannut varhaiskasvatuksen sosiaalityöpainotteisuutta. 1980-luvulla erityisesti sosiaalhallinto korosti perhetyötä päiväkotikontekstissa. Tästä osoituksena on sosiaalialan ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneiden työntekijöiden määrän kasvu alalla. Tämä suuntaus on Onnismaan (2010, 264) mielestä johtanut eräänlaiseen polarisointiin. Pedagoginen huomio on kohdistettu esiopetusikäisiin, ja varhaiskasvatuksen sosiaalityöpainotteisuus on entisestään vahvistunut nuorempien lasten osalta.

Parrila ja Alila (2011, 156) näkevät varhaiskasvatustyön pedagogisen muutoksen ja tämän hetkisen tilan osana laajempaa yhteiskunnallista palvelukonseptin muutosta. Ryhmäperustaisesta päivähoidosta on siirrytty kohti yksilölähtöistä varhaiskasvatusta. Tätä uudenlaista konseptia edustavat myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010), jotka ovat voimakkaasti suomalaista varhaispedagogiikkaa ja sen tavoitteita ohjaavia asiakirjoja. Vaikkakin ensin mainittu on vain informaatio-ohjausasiakirja, toisin kuin normiohjaava Esiopetuksen opetussuunnitelma, ne määrittävät linjauksillaan suomalaista varhaispedagogiikkaa ja esiopetusta. Niissä molemmissa myös korostetaan lapsen osallisuutta ja aktiivisuutta sekä määrittellään aikuisen rooli oppimista ohjaavaksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 11) määrittää varhaiskasvatuksen pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteä yhteistyö, kasvatuskumppanuus asetetaan keskeiselle sijalle. Keskeinen yhteistyön muoto on vanhempien ja kasvattajien välinen kasvatuskeskustelu, jonka puitteissa kirjataan tavoitteet lapsikohtaiselle varhaiskasvatussuunnitelmalle. Tämän ”Lapsivasun” tarkoituksena on lapsen yksilöllisyyden huomioiminen kasvatustoiminnan suunnittelussa. Alasuutari (2010, 186–187) kuvaa tämän prosessin kuitenkin jääneen käytännön tasolla keskeneräiseksi. Lapsivasut kyllä tehdään tunnollisesti, mutta ne jäävät usein hyllyyn pölyttymään, ja niitä käytetään vain harvoin toiminnan suunnitteluun.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010, 7) kuvataan esiopetusikäisten pedagogiikkaa hyvin samanluonteisena kuin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005). Yleiset kasvatuksen ja oppimisen tavoitteet esiopetuksessa ovat lapsen myönteisen minäkuvan vahvistaminen ja oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen. Leikin kautta oppiminen ja vertaisryhmän merkitys ovat tärkeitä. Itsensä hallitseminen ja arkipäivän tilanteissa selviäminen, ihmisten erilaisuuden ja tasavertaisuuden ymmärtäminen, hyvät tavat ja käsitys oikeasta ja väärästä mainitaan yleisinä tavoitteina. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010, 12) kuvaa opetuksen pohjautuvan

eri tiedonaloja kokoavaan eheyttävään opetukseen. Tiedonaloja on eritelty ohjaamaan opettajan työtä. Sisältöalueet ovat kieli ja vuorovaikutus, matematiikka, etiikka ja katsomus, ympäristö ja luonnontieto, terveys, fyysinen ja motorinen kehitys sekä taide ja kulttuuri.

Pedagogista nykykäsitystä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa kuvaa Turjan (2010; 2011, 41–45) mukaan se, että pedagoginen ote varhaiskasvatuksessa on vähitellen vahvistunut ja lapsi nähdään aiempaa aktiivisempana ja aloitteellisempana toimijana. Lipponen (2011, 31–38) korostaa oppimisen pedagogiikassa tutkivaa oppimista, joka perustuu osallistavaan ja lasta kannustavaan toimijuuteen, jossa olennaista on lapsen aktiivisuus, aloitteisuus, vastuullisuus sekä vaikutus- ja valinnan mahdollisuudet. Kuitenkin käytännön kasvatustyö laahaa jäljessä teoreettisesta ajattelusta. Turja (2007; 2011, 45) näkee kahtiajakautuneena päiväkotien pedagogisen toiminnan. Toisaalta lapset saavat leikkiä ”vapaasti” itseohjautuen aikuisten vetäytyessä liiaksikin taka-alalle, kun taas muuta toimintaa hallitsevat aikuiset ja lasten toimijuuden mahdollisuudet ovat siinä hyvin rajalliset. Parrilan ja Alilan (2011, 158) mielestä ongelmallista on se, että päivähoidon arjessa ei ole riittävästi keskusteltu nykysuuntauksensa olevan yksilöllisen pedagogiikan tarvitsemista muutoksista toimintatapoihin ja käytänteisiin. Haasteita olisi tarkistaa paitsi työmenetelmien myös henkilöstön työnjaon ja työajan käytännön perusteita. Niin ikään Heikka, Hujala ja Turja (2009, 42–43) toteavat useiden koti- ja ulkomaisten tutkimusten osoittavan, että kasvattajien teoreettinen tietämys ja heidän toimintansa ovat ristiriidassa keskenään. Arjen toimintaa ohjaavat toimintojen vaivattomuus enemmän kuin lapsen tarpeet ja toiveet.

Kalliala (2012, 41–46) väittää varhaiskasvatusta suuntaavien asiakirjojen teksteistä nousevan perusideologian olevan ristiriitaista ja tulkinnanvaraista. Lukija voi löytää niistä perusteluja sekä perhetyölle että pedagogiikalle. Kuntien erilaiset painotukset päivähoidossa johtavat varhaiskasvatuksen laadun vaihteluun. Karila (2008, 10) puhuu jopa päivähoidon kurjistumiskehityksestä, koska ohjausjärjestelmämme ei ole tukenut pedagogisen laadun edellytyksiä. Kun lisäksi osaavien ammattilaisten saaminen kentälle on vaikeutunut, on rutiineihin painottuva hoivaorientaatio kasvanut tämän myötä.

Kalliala (2012, 51) näkee ongelmana sen, että vahva työvoimapolitiittisista lähtökodista rakennettu päivähoitojärjestelmä ei tue pedagogista pohdintaa ja reflektointia. Lapsilähtöisyyden tulkinta ilman pedagogista ajattelua on tässä kehyksessä turhan usein lasten huomiotta jättäminen.

Varhaiskasvatuksen laatua mittaavissa tutkimuksissa sekä vanhemmat että henkilöstö arvioivat keskiarvoisesti laadun hyväksi, mutta vastausten hajonta on suurta. Tämä kertoo laadun vaihtelusta kuntien ja yksiköiden sekä yksittäisten lapsiryhmien välillä. Lasten kuulluksi tuleminen, mahdollisuudet pitkäkestoiseen leikkiin ja varhaiskasvatussuunnitelman määrittelemät sisällölliset orientaatiot oppimisen perustana toteutuvat vaihtelevalla menestyksellä. (Hujala & Fonsén 2011, 321; Hujala, Fonsén & Elo 2012.) Myös Kallialan (2008, 269) tutkimustulokset osoittavat laadun vaihtelevan, ja erityisesti aikuisten kyvyssä kohdata lapset sensitiivisesti ja läsnäolevasti on suurta vaihtelua.

Nämä viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, millaisessa ristipaineessa suomalainen *educare*-malli toimii. Tämän perusteella voidaan väittää, että pedagogiikkaa ei voida jättää johtamatta. Yksittäisen kasvattajan hyvä pedagoginen osaaminen ei aina kanna, jos organisaatiokulttuuri hallitsee vanhoilla urautuneilla toimintatavoillaan. Vaikka lastentarhanopettajien vastuuta lapsiryhmän pedagogiikasta korostetaan, on vastuu toteutetun toiminnan laadusta viime kädessä yksiköiden johtajilla. Johtamisvastuu ulottuu ylemmän hallinnon johdon linjauksista toimijatasolle. Hujala ja Fonsén (2011, 312) ovat käyttäneet laadunarviointia yhtenä keinona tuottaa tietoa toteutetun varhaiskasvatuksen tilasta ja sen kehittämishaasteista ja keinona suunnata pedagogista johtajuutta oikeisiin asioihin.

Tässä tutkimuksessa laadukasta pedagogiikkaa määrittää kontekstuaalinen lapsen osallisuutta ja toimijuutta vahvistava pedagogisen kasvuympäristön luominen ja sen jatkuvaan arviointiin perustuva kehittäminen. Pedagogiikkaa määrittävät niin ikään kansainväliset lapsen oikeuksia edistävät sopimukset, Suomen lainsäädäntö ja kansalliset varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ohjausasiakirjat (YK:n yleissopimus

lapsen oikeuksista 1989; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010).

Kinos ja Pukk (2010) korostavat yhteiskunnassa vallitsevan kasvatustajatteluun sekä heijastavan että muuttavan yhteiskuntaa. Pedagogiset käytännöt toimivat niin sanottuna piilo-opetussuunnitelmana muovaten tulevaisuuden aikuisten yhteiskunnallista olemisen tapaa. Yhteiskunta määrittää kasvatustajatteluun, mutta kasvatustoiminta itsessään laahaa usein jäljessä juuttuneena organisaatioiden kulttuurisiksi tavoiksi. Näyttääkin tarpeelliselta selkiyttää suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogisia käytänteitä ja toimintatapoja arvoperustaisen pohdinnan kautta, jotta toiminta ilmentäisi samoja arvoja, joihin sen kerrotaan perustuvan.

2.2 Näkökulmia johtajuuteen

Luvussa 2.2 kuvataan aluksi johtajuuteen ja johtamiseen liittyviä käsitteitä ja näkökulmia sekä perehdytään johtajuuden tarkasteluun jaettuna asiantuntijuutena. Käsitteellisellä määrittelyllä tuotetaan ymmärrystä johtajuuteen liittyvistä erilaisista tulkinnoista. Jaetun johtajuuden näkökulma näkyy tutkimuksessani pedagogisen johtajuuden ymmärtämisenä organisaation toimijoiden jaettuna vastuunkantona organisaation päämäärien laadukkaasta toteuttamisesta ja yhteisen ymmärryksen luomisena sen perustehtävästä ja sitä määrittävistä arvoista. Tämä ei kuitenkaan sulje pois johtajan roolia päävastuun kantajana johtamiensa yksiköiden pedagogiikasta. Vaikka johtajuus on jaettua, on johtajan kannettava esimiesasemastaan käsin vastuu johtamiensa yksiköiden toiminnan laadusta ja siten myös johtajuuden jakamisen prosessista. Pedagoginen johtajuus on katsomista arjen käytänteitä laajemmalla perspektiivillä ja talouden haasteista huolimatta toimimista varhaiskasvatuksen laadun ylläpitäjänä ja hyvän lapsuuden puolestapuhujana.

Pedagogista johtajuutta kuvataan luvussa 2.3. aineiston alustavasta analyysistä nousseiden ilmiön eri osatekijöiden teoreettisen tarkastelun kautta. Näitä teoreettisia

näkökulmia avataan alaluvuissa, joita ovat 2.3.1 Arvot ja johtajuus, 2.3.2 Kontekstuaalinen johtajuus, 2.3.3 Organisaatiokulttuuri ja johtajuus, 2.3.4 Ammatillisuus johtajuudessa ja 2.3.5 Substanssin hallinta.

2.2.1 Johtajuuden käsitteitä

Johtajuuden ymmärtäminen vaati käsitteeseen liittyvien ulottuvuuksien kuvaamista. Johtajuustutkijoista esimerkiksi Gibb (1958; 1969, 9–14) kuvaa johtajuuden ryhmässä tapahtuvaksi ilmiöksi. Johtajuus on situationaalista ja tilannesidonnaista, sillä se muodostuu organisaatioiden kulttuuriin, käytänteisiin, asenteisiin ja ajatusmalleihin liittyvistä elementeistä. Johtaminen on toimintaa, jolla koordinoidaan ja hallitaan toimia organisaatiossa. Se on ryhmässä ilmenevää toimintaa, jolla pyritään pääsemään asetettuihin tavoitteisiin. Johtaminen on tekoja, joilla suunnataan ryhmää ja edistetään ryhmän toimintaa kohti sen päämäärää. Johtaja on johtamistekojen toteuttaja, ei välttämättä siten aina muodollisen johtamisaseman organisaatiossa omaava henkilö, vaan tilannesidonnaisesti johtaja voi vaihtua tai johtajia voi olla useita. Kets de Vriesin (2001, 8573) mukaan sanojen johtaa, johtajuus ja johtaminen anglosaksinen etymologia on varsin selkeä. Kantasana *laed* tarkoittaa polkua tai tietä. Verbi *laeden* tarkoittaa matkustamista, jolloin johtajalla tarkoitetaan tien näyttäjää kanssamatkustajilleen.

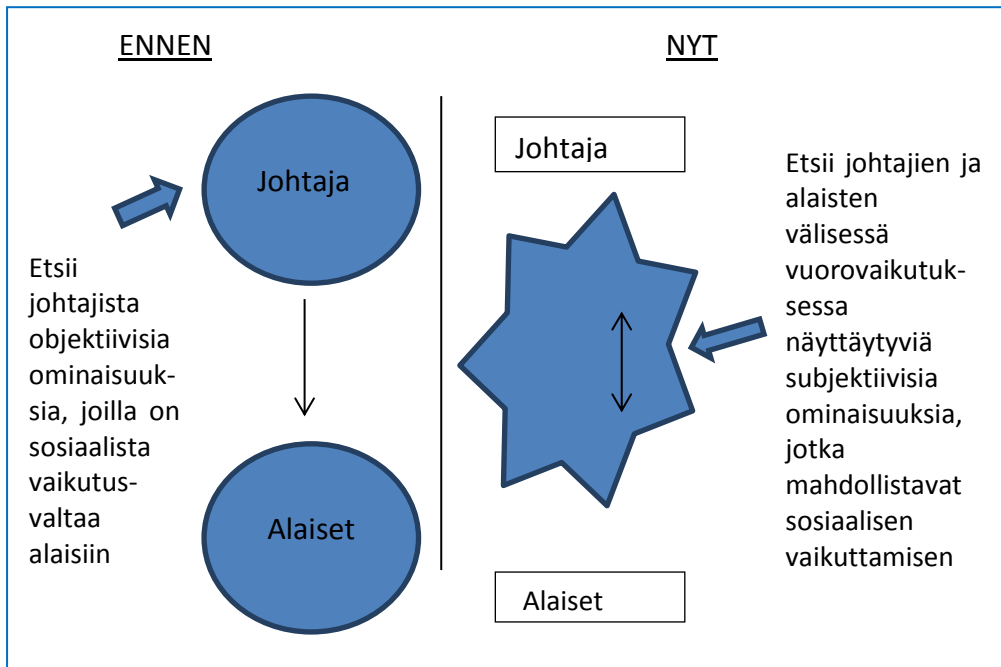
Johtajuutta ja johtamista määritellään englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa termien *administration*, *leadership* ja *management* kautta (varhaiskasvatuksen tutkijoista esimerkiksi Ebbeck & Waniganayake 2004; Rodd 2007). *Administration* kääntyy näistä termeistä ehkä selkeimmin suomen kielelle. Sitä voidaan nimittää hallinnoinniksi. Tähän sisältyy johtajan vastualueeseen kuuluvia hallinnollisia toimia, kirjanpitoa ja erilaisten kirjallisten töiden tekemistä, rekisterien ylläpitoa ja vaadittavien kirjallisten päätösten tekemistä. Johtajuuden muiden ulottuvuuksien, *leadership* ja *management* välillä suomenkielistä erottelua on vaikeampi tehdä suoraan. Ebbeck ja Waniganayake (2004, 32) luokittelevat *management* johtamisen päivittäiseen johtamistoimintaan, jonka tehtäviin kuuluu välittömät päivittäisjohtamisen toimenpiteet varhaiskasvatusyksikön

sisäisissä asioissa. *Leadership* on tulevaisuuteen ja myös päiväkodin ulkopuolisiin tahoihin suuntautuvaa johtajuutta, johon sisältyy visiointia, politikointia ja kriittistä ajattelua varhaiskasvatuksen tulevia tarpeita silmällä pitäen. Suomenkielisenä käännöksenä termille *leadership* voidaan määritellä termi johtajuus ja *management* termille johtaminen. Sekä Rodd (2007, 20–23) että Ebbeck ja Waniganayake (2004, 11) kuvaavat *leadership* käsitettä johtajuuden yläkäsitteenä. Hyvällä johtajalla on visionäärisiä *leadership* ominaisuuksia, mutta myös päivittäisjohtaminen *management* on hallittava.

Juutin (2013, 24, 35–36) mukaan johtaminen on perinteisesti liitetty esimiehen ja johdon toimintaan. Johtajuustutkimus onkin kulkenut johtajan ominaisuuksien tarkastelun kautta käyttäytymistieteelliseen tarkastelutapaan ja sieltä tilannesidonnaiseen johtajuuden tarkasteluun. Tarkastelutapa on pyrkinyt johtamisen ja johtajaan liittyvien ominaisuuksien selittämisestä johtamisen prosessin selittämiseen. Selittämisen sijasta ymmärtämään pyrkivä näkökulma on kehkeytynyt ihmisten ja asioiden johtamisen erottelusta muutosjohtamisen ja merkitysten johtamisen kautta sosiaaliseen konstruktionismiin ja johtamispuheen tarkasteluun. Kets de Vriesin (2001, 8574) määrittelyssä johtajuustutkimuksessa voidaan erottaa kaksi toisilleen vastakkaista näkökulmaa. Osa tutkijoista näkee tehokkaan johtajuuden takana puhtaasti johtajan persoonallisuuden piirteet. Toinen johtajuustutkimuksen ääripää näkee situationaalisuuden johtajuutta määrittävänä tekijänä, jolloin kaikki vaihtelu johtajuudessa määrittyy näiden tutkijoiden mukaan ympäristön vaikutuksesta.

Hansen, Ropo ja Sauer (2007, 555) esittelevät kuviossa 1 johtajuustutkimuksen painopisteen muutosta. Johtajaa kuvaavien objektiivisten ominaisuuksien sijasta on ryhdytty tarkastelemaan johtajien ja alaisten välistä suhdetta ja heidän vuorovaikutuksessaan ilmeneviä subjektiivisia ominaisuuksia. He pitävät esteettistä johtajuutta uutena hedelmällisenä lähestymistapana. Hackmann ja Wanat (2008, 8) määrittelevät jaetun johtajuuden ytimessä olevan koko organisaation sosiaalisen vuorovaikutuksen, eikä johtajuutta niinkään tarkastella yksittäisen toimijan tekoina. Hackmann ja Wanat (2008) kuvaavat jaettua johtajuutta inkluusiviseksi ja osallistavaksi.

Se on organisaation työntekijöiden inhimillisen pääoman käyttöönottoa ja kehittämistä, ei heidän käyttäytymisensä ja työskentelynsä ohjaamista.



Kuvio 1 Johtajuustutkimuksen painopisteen muutos (Hansen ym. 2007, 555)

Ropon (2005, 48) mukaan johtajuuden esteettinen ymmärrys huomioi myös ihmisen kehollisuuden ja historiallisen ulottuvuuden. Johtajuutta ei voida tarkastella vain ajallisesti poikkileikkattuna ja älyllisenä ilmiönä. Johtajuus rakentuu arjen kanssakäymisessä jatkuvana prosessina, ei ennalta määrättyinä ja tiedettynä pelinä. Johtajuusymmärrystä määrittää kehollinen ja kokemuksellinen johtamisosaaminen, ”eletyn elämän kauneus”, kuten Ropo luonnehtii.

Johtajuuteen kohdistuu ristiriitaisia eri paradigmoista nousevia odotuksia. Harisalo (2011, 14–16) kuvaa johtajuutta luonteeltaan paradoksaaliseksi, kahden ristiriitaisen periaatteen sävyttämäksi. Toisaalta johtajan tulee edistää varmuutta, koska työt pitää tehdä huolella ja mahdollisimman tehokkaasti sekä virheettömästi. Toisaalta

johtajuudelta vaaditaan kykyä edistää muutosta. Johtajan tulee sallia ja edistää vakiintuneiden toimintatapojen kyseenalaistaminen. Luovassa johtamisessa pyritään oppimaan pois opitusta, ylittämään vakiintuneita raja-aitoja ja korvaamaan negatiiviset tulkinnat myönteisillä käsityksillä. Harisalo (2011, 16) katsoo, että perinteisillä johtamistaidollisilla valmiuksilla on vaikea saavuttaa luovia tuloksia.

2.2.2 Johtajuus jaettuna asiantuntijutena

Sergiovanni (1984, 1) väittää, ettei ole olemassa yhtä teoriaa, jolla voitaisiin kuvata johtajuuden tai organisaatioiden koko totuutta. Erilaisilla teoreettisilla lähestymistavoilla saadaan erilaisia näkökulmia tarkasteltaviin ilmiöihin, ja näkökulmia yhdistelemällä voidaan muodostaa kattavampaa ymmärrystä kuvattavasta ilmiöstä. Perinteiset tarkastelutavat tehokkuus, persoona tai poliittisuus sekä kulttuurinen tarkastelutapa tuottavat kukin omalta osaltaan parasta, mutta kapea-alaista ymmärrystä tietyistä johtajuuden ja organisaatioiden ilmiöistä. Ymmärrystä voidaan lisätä tuottamalla tietoa useiden teoreettisten näkökulmien avulla ja parhaimmillaan tuottaa laajempaa ymmärrystä yhdistämällä nämä tiedot. Niin ikään Juuti (2013) kuvaa johtajuudessa vallitsevan yhtä aikaa kolme ulottuvuutta, jotka kumpuavat erilaisista johtajuusparadigmoista. Näitä ovat päämäärähakuisuus, symbolisuus ja keskustelevuus.

Tutkimuksessani pedagogista johtajuutta tarkastellaan usean eri teoreettisen tarkastelukulman avulla ilmiön syvällisen ymmärryksen saavuttamiseksi. Johtajuus nähdään ennen kaikkea jaettuna vastuuna perustehtävän laadusta ja sen kehittämisestä. Johtajuus ymmärretään vuorovaikutteisena prosessina, ja sitä voi esiintyä tilannekohtaisesti. Tämä ei silti sulje pois sitä, että johtajalla on organisaatiossa asema, joka edellyttää johtamistoimia, jolloin myös johtajan rooli ja johtamisen funktiot määrittävät johtajuutta.

Gronn (2008, 141–142) kuvaa jaetun johtajuuden nousseen vastapuheena yksilökeskeiselle sankari-johtajuuden näkökulmalle. Jaettu johtajuus kääntyy termeistä *distributed leadership* ja *shared leadership*. Selkeätä eroa ei näiden termien määrittelylle löydy.

Esimerkiksi *shared leadership* termiä käytetään Kocolowskin (2010, 24) mukaan usein tiimijohtamisesta, jossa oleellista on sen yhteistoiminnallinen, suhteellinen prosessi, joka osallistaa tiimin tai ryhmän yhdessä vaikuttamaan toisiinsa ja yhteisöllisesti jakamaan velvollisuudet ja vastuut, jotka muuten olisivat yhden johtajan vastuulla. Spillane (2004, 2–3) kuvailee termiä *distributed leadership* vastavuoroisten riippuvuussuhteiden kautta. Ensimmäisenä askeleena johtajuuden jakamisessa on yksittäisten johtajuustehtävien jakaminen. Hän kuvaa jaettua johtajuutta praktisena enemmän kuin johtajan roolin tai johtajuuden funktion kautta. Se on vastavuoroisuutta johtajan, henkilöstön ja tilanteen keskeisten tekijöiden ja näiden välisten riippuvaisuussuhteiden välillä. Tämä prosessi toimii myös johtajuuden kehittämisen työkaluna.

Spillane ja Diamond (2007, 146–149) pitävät jaettua johtajuutta ennen kaikkea käsitteellisenä linssinä, jonka kautta tarkastellaan johtajuutta tai diagnostisena työkaluna, jonka avulla johtajuutta voidaan kehittää. He eivät halua tarjota mitään tiettyä johtajuuden mallia tai kehittämisen portaita. Tärkeää jaetussa johtajuudessa on osoittaa, miten johtajuuden kautta voidaan löytää niitä keinoja, joilla voidaan uudistaa koulun käytänteitä paremmin toimiviksi.

Koulun johtajuutta tutkinut Harris (2008, 73) kertoo näkemyksensä jaetusta johtajuudesta eroavan Spillanen ja Diamondin (2007) määrittelystä. Kun Spillane ja Diamond kuvaavat Harrisin mukaan jaetun johtajuuden tehtävien ja rutiinien uudelleen organisointina sekä johtajuuden uudelleen määrittelynä, näkee Harris jaetun johtajuuden muodollisten ja epämuodollisten johtajuusroolien määrittelynä ja johtajuuden uusien mallien tai kokoonpanojen muotoilemisessa koulujen sisällä, koulujen välillä ja kouluista ulospäin suuntautuvana. Harris (2008, 74) haluaa tuottaa uusia mahdollisuuksia ja edellytyksiä johtajuuteen, vaikka ei halua muuttaa itse järjestelmää. Jaettu johtajuus rakentuu siten koulun sisällä rooleja ja vastuita jakamalla, muodostamalla erilaisia tiimejä ja lisäämällä opettajien ja oppilaiden osallisuutta johtajuuteen. Koulujen välinen jaettu johtajuus syntyy yhteistyöstä sekä järjestöissä ja verkostoissa toimimisesta. Jaettua johtajuutta on myös kouluista ulospäin suuntautuva

toiminta, jota ovat kumppanuudet yhteisön muiden tahojen kanssa ja toimiminen moniammatillisissa tiimeissä. Kuitenkin Harris ja Spillane (2008, 31–33) kirjoittavat, että jaettu johtajuus on ennen kaikkea tarkastelutapa johtajuuden käytäntöihin. Se on kyky nähdä johtajuuden käytänteet toisin ja sitä kautta nähdä mahdollisuuksia organisaatioiden muutokseen. Teoreettinen tarkastelukulma jaettuun johtajuuteen herättää siten näkemään jaetun johtajuuden enemmän käytänteissä kuin rooleissa. Tutkimuksessani jaettu johtajuus nähdään niin käytänteissä kuin rooleissakin. Yhteisön vuorovaikutuksessa jaetaan vastuuta yhteiseksi, mutta myös muodostetaan uusia käytänteitä johtajuuteen.

Ropo (2005, 49) esittelee yksilöosaamisen rinnalle nousseen kollektiivisen asiantuntijuuden. Loogislineaaristen ja hierarkkisten johtajuus- ja organisaatioteorioiden jälkeen on syntynyt ajatus lateraalista ja verkottuneesta organisaatiomuodosta, jossa johtajuusosaaminen on jakamista ja yhteiseksi tekemistä. Jaetun johtajuuden näkökulmasta johtajuutta voi esiintyä organisaation kaikilla toimijoilla jaettuna vastuunkantona organisaation päämäärien laadukkaasta toteuttamisesta. Ropon, Erikssonin, Sauerin, Lehtimäen, Keson, Pietiläisen ja Koivusen (2006, 14–20) määrittelyssä jaettu johtajuus on johtajuuden rakentumista yhteisön vuorovaikutuksessa ja yhdessä tekemällä. Määrittelyssä johtajuus ei ole vain johtajaan yksilönä sidottua tehtävän suorittamista, vaan toiminto, joka voidaan jakaa organisaation jäsenten kesken. Jaettu johtajuus on prosessi, jota kuvaa aito dialogisuus, toisten ajatusten kuuleminen ja uuden yhteisen todellisuuden rakentaminen yhdessä tekemällä. Myös Jäppisen ja Sarjan (2012, 64–65) määrittelyssä rakentava dialogi on keskeisellä sijalla jaetussa pedagogisessa johtajuudessa.

McDowall Clark ja Murray (2012, 121–127) muotoilevat uudelleen johtajuuskäsitettä varhaiskasvatuksessa kiinnittämällä huomion johtajan sijasta johtajuuden prosessiin. He kuvaavat varhaiskasvatuksen johtajuuden tarvitsevan ”sisäistä johtajuutta” *leadership within*, joka on osallistavaa ja inklusiivista. Johtajuus näyttäytyy kaikkien vastuuna, arvojen ja tavoitteiden yhteisenä pohdintana. He erottelevat kaksi dimensiota, sisäisen johtajuuden *inner leadership* ja laajentuvan

johtajuuden *diffused leadership*, joista ensimmäinen keskittyy itsensä johtamiseen, motivaatioon, käytäntöön, arvoihin ja uskomuksiin, jotka vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen. Laajentuva johtajuus puolestaan on kollektiivista sitoutumista tavoitteisiin, arvoihin ja käytänteisiin yhteisössä, ryhmässä tai organisaatiossa. Johtajuus kytkeytyy oppimiseen ja organisaation oppimiseen. Keskeistä on toiminnan reflektiivinen tarkastelu ja dialoginen pohdinta.

Spillane, Diamond ja Jita (2003) korostavat, että johtajuusosaamisen merkitys ei katoa jaetun johtajuuden myötä. He näkevät jaetun johtajuuden situationaalisen ja kontekstisidonnaisen. Jaettu johtajuus on dynaamista vuorovaikutusta johtajuustehtävien suhteen. Pietiläisen ja Kestin (2012, 167) mukaan johtajuutta tulisikin jakaa huomioiden esimiesten ja työntekijöiden henkilökohtaiset vahvuudet, kehittämisalueet ja kulloinenkin johtamistilanne. Jonkinlaista minimitasoa vastuun jakamisen ja vastuunottamisen osalta pitäisi työyhteisössä voida edellyttää kaikilta, mutta kaikilla henkilöillä ei ole yhtäläistä kykyä päätöksentekoon. Johtamisvastuun kritiikitön jakaminen voi johtaa työntekijöiden liialliseen kuormittumiseen tai virheellisiin päätöksiin. Jaetun johtajuuden pitäisikin Pietiläisen ja Kestin mielestä määrittää johtajan, esimiesten ja työntekijöiden henkilökohtaisten ominaisuuksien pohjalta tilannesidonnaisesti.

Harris (2005) pitää tutkimustensa perusteella selvänä, että menestyksekkään johtajuuden takana on jaettu johtajuus. Sen muodostaa yhteinen oppimisprosessi, jonka kautta muodostuvat yhteiset tavoitteet ja arvot. Hän kuvaa jaettua johtajuutta jaettuna asiantuntijuutena, jolla on positiivista vaikutusta koulun kehittymiseen ja muutokseen. Tutkimusperustaisesti on löytenyt selviä yhteyksiä koulujen menestyksekkyyden ja hyvien oppimistulosten sekä johtajuuden väliltä. Jaetun johtajuuden käytännön toteuttamisen muodot ovat vielä kuitenkin epäselviä. Harris jääkin kaipaamaan lisää tutkimusta osoittamaan, mitkä ovat ne johtajuuden jakamisen tavat, jotka toimivat parhaiten ja tuottavat oppilaille parempia oppimistuloksia.

Opettajajohtajuus käsitettä alettiin Hiltyn (2011, xvii) mukaan käyttää 1990-luvun puolessa välissä, kun opettajien ja rehtorin yhteistyön merkitystä koulun

tuloksellisuuden parantamiseksi alettiin ymmärtää. Johtajuusominaisuus ilmiönä on Lambertin (2011, 34–36) määrittelemänä vastavuoroista, määrätietoista yhdessä oppimista yhteisössä. Opettajajohtajuus on opettajien oman johtajuusominaisuuden haltuunottoa. Se vaatii johtajan position omaavalta organisaation johtajalta kykyä vastavuoroisuuteen sekä kykyä luovuttaa päätösvaltaa ja vastuuta pois itseltään. Yhteistoiminnallinen työskentely ja ongelmanratkaisu edellyttävät vastavuoroisuutta. *Teacher leadership*, opettajajohtajuus, on osallistavaa ja filosofialtaan lähellä jaettua johtajuutta. Oppiminen, opettaminen ja johtaminen kytkeytyvät yhteen. Jokainen voi oppia, opettaa ja johtaa. Organisaation tulee tukea tätä osallisuuden prosessia luomalla rakenteita sille. Tiimit ja erilaiset opintoryhmät, kuten vertikaali- sekä toimintatutkimusryhmät syventävät yhteyttä, muuttavat ihmisten uskomuksia ja tuovat taitoa johtajuustyöhön. Katzenmeyer ja Moller (2011, 6) määrittelevät opettajajohtajuuden siten, että opettajajohtaja johtaa sekä luokkahuoneen sisällä että ulkopuolella. Se on samaistumista ja vaikuttamista oppijoiden ja johtajien yhteisöön. Se on vaikuttamista muihin parempien opetuskäytäntöjen kehittämiseksi sekä sen hyväksymistä, että jokainen on vastuullinen parempien tulosten saavuttamisesta johtajuuden kautta.

2.3 Pedagoginen johtajuus

Pedagoginen johtajuus ei ole yksiselitteinen ilmiö moninaisten johtajuusnäkökulmien sisällä. Kokonaisvaltaisen tarkastelutavan kautta pedagoginen johtajuus nähdään organisaatiossa yhteisön ilmiönä, ja erityisesti sen kasvupotentiaalin ja osaamisen kasvattamiseen liittyvänä vuorovaikutuksellisenä ilmiönä. Pedagogisen johtajuuden sisältä voidaan erotella pedagogiikan johtamiseen ja johtajan toimintaan liittyviä toimia. Tutkimusaineistoni alustava luenta suuntasi teoreettista tarkasteluani ja rakenteellisen narratiivisen analyysimenetelmän koanalyysi vahvisti pedagogisen johtajuuden ilmiön teoreettisen taustan rakentamista viiden osatekijän varaan. Näitä ovat arvot,

kontekstuaalisuus, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta. Seuraavat alaluvut 2.3.1–2.3.5 rakentuvat näiden teoreettiseen tarkasteluun.

Erilaiset teoreettiset tarkastelutavat valottavat pedagogista johtajuutta eri näkökulmista ja vahvistavat kokonaisnäkemyksen muodostamista. Osittain teoreettiset luonnehdinnat ovat myös päällekkäisiä. Arvot ja arvojohtaminen vaikuttavat vahvasti organisaatiokulttuurin taustalla. Kontekstuaalisuutta määrittää perustehtävästä nousevat arvot, ja arvot määrittävät kontekstin laatua. Kasvatustoiminnan pedagoginen arvopohja suuntaa johtajuutta, ja eri konteksteissa sille annetaan usein erilaiset resurssit. Erilaiset painotukset perustehtävässä suomalaisessa päivähoitojärjestelmässä tuovat tähän oman problematiikkansa. Vahvasta substanssin hallinnasta nousee vahva tietoisuus pedagogisista arvoista ja hyvällä ammatillisuudella nämä toteutuvat käytännön kasvatustyössä. Ammatillisuutta on niin kasvattajien ammatillinen toiminta kuin johtajan ammatinhallinta, henkilöstöjohtamisen ja pedagogiikan johtamisen taidot. Jaetun johtajuuden näkökulma kulkee mukana arvokeskustelun yhteisenä prosessointina ja vastuun kantamisena varhaiskasvatuksen pedagogiikan hyvästä laadusta ja sen kehittämisestä.

2.3.1 Arvot ja johtajuus

Sergiovannin (2001, 20–25) mukaan arvot ja moraalit näyttävät tärkeitä roolia pedagogisessa johtajuudessa. Johtajuutta on yritetty määritellä ja ohjeistaa erilaisilla teorioilla ja mallinnuksilla, jotka toimivat kuitenkin eri konteksteissa ja eri persoonien toteuttamana vaihtelevasti. Johtajuuden tulisikin ”mallien” sijasta perustua arvoihin, asetettuihin tavoitteisiin ja symbolisiin merkityksiin. Koulun kasvatuksellisten tavoitteiden ja merkityksellisen toiminnan kautta opettajat ja oppilaat kokevat työnsä mielekkääksi ja järkeväksi. Tavoitteiden korostaminen ja jaettujen arvojen kirkastaminen toimivat liimana, joka sitoo ihmiset yhteen merkityksellisellä tavalla. Jaetut arvot ja merkityksellisyyden tuntu toiminnassa ovat samalla sekä toimintaa ohjaavia että kirkastavia toiminnan tavoitteita, merkityksiä ja päämäärän. Sergiovanni

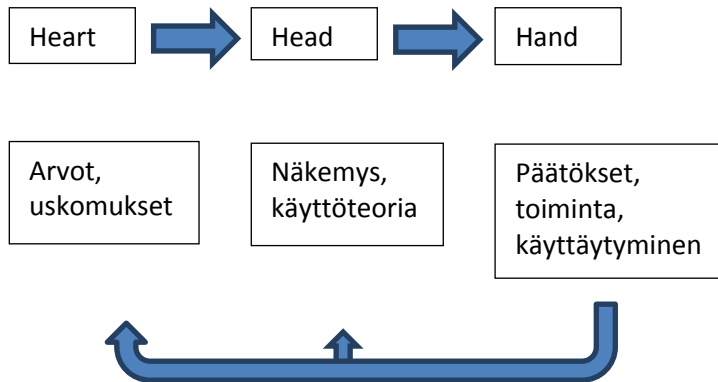
(2001, 54) kuvaa ”*ideal based leadership*” ihanteisiin pohjautuvan tai toisin sanoen arvojohtamisen olevan kaikkien osallisten kutsumista johtajuuteen. Tämä tapahtuu jakamalla vastuuta kaikille osallisille toiminnasta. Johtajuuteen sitoutumista voidaan tuottaa johtajuuden kompetenssin kasvattamisen kautta. Aubrey, Godfrey ja Harris (2013, 26), jotka tekivät laajan tutkimuksen englantilaisesta varhaiskasvatuksen johtajuudesta, pitävät vaikeana löytää yhtä ainoaa lähestymistapaa tai mallia johtajuuteen. Sen sijaan he korostavat arvokeskustelun tärkeyttä hyvän varhaiskasvatuksen ja hyvien käytänteiden takaamiseksi varhaiskasvatuksen johtajuudessa.

Johtajuuspääoma on Sergiovannin (1998, 43) mukaan jaettua yhteisössä. Pedagoginen auktoriteetti saa valtuutuksen niistä hyveellisistä vastuista, jotka mielletään johtajan rooliin. Se rakentuu myös johtajan oikeutuksesta toimia päävastuunkantajana koulun jaettujen tavoitteiden ja ihanteiden sitoumusten toteuttamisesta. Tämä edustaa moraalista sopimusta, joka tuottaa koulusta moraalisen yhteisön. Moraalinen yhteisö tuottaa johtajuuspääomaa. Tämä ei liity byrokraatiaan tai johtajan persoonaan tai johtamistyyliin vaan on jaettuja arvoja, ihanteita ja sitoumuksia. Kun yhteisössä ymmärretään tämä, johtajuuden pääoma lisääntyy ja jakaantuu. Se voimaannuttaa yhteisön jäsenet ja lisää heidän kykyään kantaa vastuuta.

Arvojen ja käytännön toiminnan yhteyden puute on osoittautunut ongelmalliseksi suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Toiminta ei aina ilmennä niitä arvoja, joita sen kerrotaan edustavan. Johtajuudella ei ole kyetty viemään riittävästi käytänteisiin sitä varhaiskasvatuksen arvopohjaa, joka esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) kuvataan (ks. esim. Heikka, Hujala & Turja 2009; Turja 2010; 2011; Kalliala 2012). Sergiovannin (1992) kuvaus moraalista johtajuudesta selittää osaltaan tämän yhteyden synnyttämistä johtajuuden kautta. Sergiovanni (1992, 6) käyttää käsitteitä *hand, heart and head of leadership*. Näillä hän tarkoittaa käyttäytymisen *hand*, arvojen *heart* ja johtajuusosaamisen *head* välistä yhteyttä. Kun johtajan käyttäytymistä tarkastellaan ulkoisen käyttäytymisen *hand* kautta, jotkin toimintatavat näyttävät toimivammilta kuin toiset. Sergiovannin mukaan ulkoisen käyttäytymisen analysointi ja

siihen perustuva johtajuusmallien määrittely ei ole riittävä tapa tarkastella johtajuutta. Johtajuutta voidaan ymmärtää vasta syvemmälle rakentuneiden arvojen ja johtamisosaamisen tarkastelun kautta. Scheinin (1989, 14) organisaatioiden kulttuurisella tarkastelulla sen eri tasoilla on yhtymäkohtia Sergiovannin ajatteluun. Schein kuvaa artefakteja organisaation näkyvänä toimintana ja arvovalintoja niiden pohjalla toimintaan vaikuttavana voimana. Sergiovanni (1992, 8) esittää johtajuusosaamisen eli johtamisen käyttöteorian *head* kehittyvän johtajan ammattitaidon kasvaessa ja hänen reflektoidessaan toimintaansa sekä oppiessaan soveltamaan uusia teorioita käytäntöön. Käyttöteoriat ovat kuitenkin erilaisia kontekstista riippuen, ja mikä toimii toisen kohdalla, ei välttämättä toimi toisen johtajan tai johtamistodellisuuden kohdalla. Sergiovannin mielestä tämä asettaa objektiivisen todellisuuden olemassaolon kyseenalaiseksi. Todellisuus rakentuu ihmisten mielissä, se on ajatusrakennelma siitä, kuinka ymmärrämme maailman ja toiminnan siinä sekä kuinka sitä kuvailemme.

Käyttöteorioiden taustalla vaikuttavat arvot *heart*, joiden pohjalta toimimme. Arvot voivat olla virallisia ja julkilausuttuja, jolloin ne perustuvat loogiseen päättelyyn, tieteeseen ja byrokraattisen järjestelmän vaalimiseen. Arvot voivat olla myös puolivirallisia ja epävirallisia, jolloin ne pohjautuvat tunteisiin ja emootioihin. Arvojen merkitys on alettu ymmärtää yhä keskeisempänä toimintaa ohjaavana tekijänä johtajuudessa. Sergiovanni (1992) pitää tärkeänä, että arvot, käyttöteoria ja toiminta ovat tasapainossa keskenään. Jos näiden välillä ei ole tasapainoa, johtajan käytös ei ole ymmärrettävää. Scheinin (1989) mukaan organisaatioissa on vielä julkilausuttuja arvoja syvempi perusolettamusten taso. Julkilausutut arvot Scheinillä vastaavat Sergiovannin näkemystä käyttöteoriasta. Kuvio 2 osoittaa, miten arvot ohjaavat käyttöteorioita, ja nämä puolestaan säätelevät toteutettavaa toimintaa. Kun arvot, käyttöteoria ja toiminta ovat tasapainossa, toiminta ilmentää aidosti käyttöteoriaa ja sen taustalla olevia arvoja.



Kuvio 2 Arvojen, käyttöteorian ja toiminnan vuorovaikutus (Sergiovanni 1992, 8)

Katzin (1997) pedagogisen johtajuuden kuvauksissa painottuu poliittinen toiminta varhaiskasvatuksen puolestapuhujana ja sen arvon nostajana. Katz (1997, 17–20) määrittää pedagogista johtajuutta kolmen näkökulman kautta. Ensimmäinen on ideologisuus, joka liittyy hänen mukaansa kasvatukseen yleensä ja erityisesti varhaiskasvatukseen. Ideologisuuden hän määrittelee eräänlaisena ”heikkoutena”. Katzin mukaan ideologisuus juontuu heikosta tutkimusperustasta, joka liittyy yleisesti hänen mukaansa sosiaalitieteisiin. Ideologisuus juontuu siitä, että varhaiskasvatusta määrittää vahva arvolataus, se on kasvatusta ”hyvään” elämään. ”Hyvä” jää vaille painoarvoa ollessaan vaille tieteellistä ja teoreettista argumentaatiota. Johtajien tehtävänä on Katzin mukaan tuottaa asiantuntijatietoa julkisuuteen ja pitää yllä avointa keskustelua, sillä keskustelun kautta on mahdollista ylittää ”ideologisuuden taakka”. Pedagogisen johtajuuden toinen dimensio Katzilla (1997, 19) on toimia tulkkina tutkimuksen ja käytännön välillä. Tämä toteutuu tuomalla käytännön ongelmat ja tieteelliset tutkimustulokset yhteen ja vuoropuheluun keskenään. Pedagogisen

johtajuuden kolmas ulottuvuus Katzin (1997, 20) mukaan on tuottaa uusia ja tuoreita pedagogisia ratkaisuja ja nostaa näitä yleiseen tietoisuuteen.

Moyles (2006) ei puhu pedagogisesta johtajuudesta sinänsä, mutta kuvaa varhaiskasvatuksen johtajuutta laaja-alaisesti määritellen. Moyles (2006, 12–13) on laatinut varhaiskasvatuksen johtajuuteen tehokkaan johtajuuden ja johtamisen mallin, ELMS-mallin (*The Effective Leadership and Management Scheme for the early years*). Mallissa johtajuus kuvataan ”puu” metaforan avulla. Puussa on neljä ”pääoksa”. Nämä on tuotettu teoretiedon ja varhaiskasvatuksen johtajien focus group -haastattelujen pohjalta. Kustakin luokasta on muodostettu väittämiä. Luokkia eli ”pääoksia” ovat johtajuusominaisuudet *leadership qualities*, johtamistaidot *management skills*, ammatilliset taidot ja ominaisuudet *professional skills and attributes* ja persoonallisuuden piirteet ja asenteet *personal characteristics and attitudes*. Moylesin (2006, 14) mallia voidaan käyttää sekä johtajuuden arvioinnissa että sen kehittämisen työvälineenä. Mallissa johtajuutta tarkastellaan sekä johtamistaidollisena, organisaatiokulttuurisena, persoonallisuuteen liittyvänä ominaisuutena että arvoihin liittyvänä kysymyksenä. Mielenkiintoista on, että myös ELMS-mallissa moraaliset ja arvokytkennät ovat osa tehokkaan johtajuuden elementtejä.

Karilan ja Nummenmaan (2006, 46–47) mukaan varhaiskasvatussuunnitelmatyöhön liittyvillä yhteisöllisillä suunnitteluprosesseilla voidaan lisätä henkilöstön osallisuuden tunnetta. Yhteisen keskustelun kautta tuotetaan yhteistä ymmärrystä kasvatustoiminnan arvoista ja käsitteistä. Tämä lisää kasvattajien sitoutumista osallisuuden tunteen kasvun kautta. Pedagoginen johtajuus näyttäytyi Rajakaltion (2011, 261) väitöstutkimuksessa perinteisen rehtorin tehtävän sijaan opettajien ja rehtorin yhteisenä prosessina. Yhdessä suunniteltu kehittämisvisio toimi yhteisenä suunnannäyttäjänä, joka liitti toimijat yhteen. Arvoperustaisuus näkyy Rajakaltion (2012, 59) tutkimuksessa siten, että pedagoginen johtajuus kytkee koulun kehittämisen kasvatusteoreettiseen perustaan ja siten estää koulutuksen kentille työntyvän managerialistisen otteen leviämistä.

2.3.2 Kontekstuaalinen johtajuus

Kontekstuaalisen johtajuusmallin mukaan johtajuutta tarkastellaan perustehtäväpohjaisesti, jolloin keskeistä on johtajuuden rakentuminen organisaation perustehtävän suuntaamana (Nivala 1998; 1999; Hujala 2004; 2013). Oleellista silloin on tarkastella kasvatusalan ja erityisesti varhaiskasvatusalan omaa johtajuustutkimusta. Kontekstin merkityksen ymmärtäminen johdattaa myös tarkastelemaan aikaa ja paikkaan sidotusti yhteiskunnallista tilannetta, jossa varhaiskasvatus on suomalaisessa yhteiskunnassa tällä hetkellä. Hujala (2013, 54) painottaa kontekstuaalisessa varhaiskasvatuksen johtajuustarkastelussaan johtajuuden rakentumista toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa situationaalisenä kulloisenkin kontekstin rakenteiden sallimissa rajoissa.

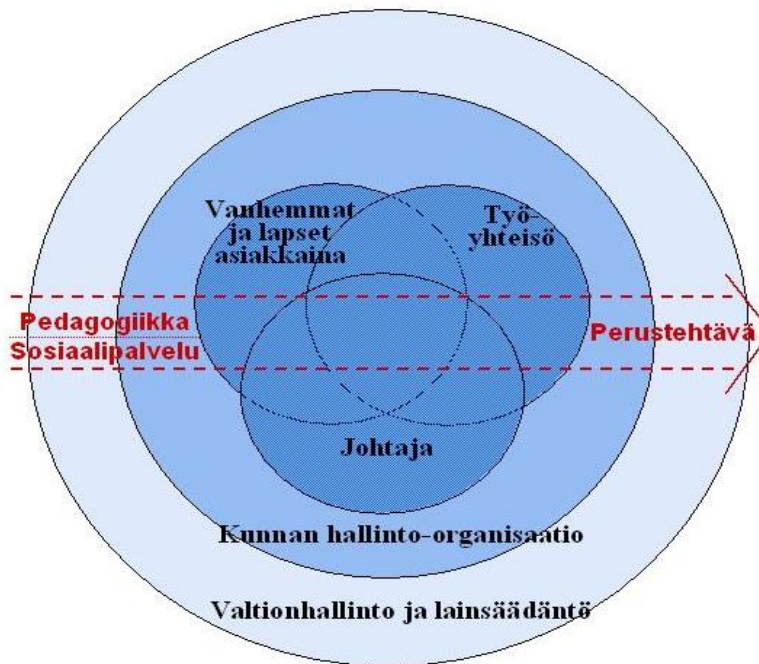
Johtajuutta varhaiskasvatuksen piirissä on tutkittu pääasiassa mikrotason ilmiönä. Englantilaisten tutkijoiden Kaganin ja Bowmanin (1997) toimittamaa teosta *Leadership in early care and education* voidaan pitää merkittävänä pyrkimyksenä kuvata varhaiskasvatuksen johtajuutta laajemmin kuin perinteisen päivittäisjohtamisen näkökulmasta (vrt. Heikka ja Waniganayake 2011, 500). Teos kuvaa viiden dimension avulla varhaiskasvatuksen johtajuutta. Näitä ovat hallinnollinen, pedagoginen ja poliittinen johtajuus sekä yhteisöllisyys ja johtajuus käsitteenä. Ensimmäinen varhaiskasvatuksen johtajuutta kontekstuaalisen johtajuusmallin kehyksessä käsitellyt kansainvälinen tutkimus, *International Leadership Project* -tutkimus (ILP), on vuodelta 1998. Tutkimus on toteutettu Suomessa, Englannissa, Venäjällä, Australiassa ja USA:ssa. Tutkimus tarkasteli varhaiskasvatuksen johtajuutta kulttuurisena ja kontekstuaalisena ilmiönä. (Hujala & Puroila 1998.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen johtajuutta kontekstuaalisesta näkökulmasta tarkasteli Nivala (1999) väitöskirjassaan Päiväkodin johtajuus. Tutkimuksessaan hän (1999, 59–99) rakentaa johtajuustoiminnan tarkastelun Bergerin ja Luckmanin (1987) teoriaan todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta, Giddensin strukturaatioteoriaan ja johtajuuden kontekstuaalisuuteen. Aineisto on kerätty kansallisena survey-tutkimuksena, kahtena tapaustutkimuksena ja päiväkodin johtajien teemahaastatteluina.

Nivalan keskeinen löydös on päiväkotijohtajuuden ilmiön monimuotoisuus Suomessa. Se voi olla ilmiänsuhtaan sekä intentionaalista että latenttia. Selkeästi esiin nousevana ilmiönä Nivala kuvaa hallinto- ja substanssi-intressin hajaannuttavaa vaikutusta johtajuuden määrittäjänä. Pedagogiikan aseman hän näkee heikoksi hallintokeskeisen hoitopaikkojen järjestelytarpeen valta-aseman alla.

Johtajuutta voidaan tarkastella Nivalan (1998) tavoin kontekstuaalisen johtajuusmallin avulla eri tasoilla (kuviot 3). Mikrotasolla tarkasteltuna johtajuus on kontekstin toimijoiden välistä toimintaa. Päivähoidossa lapset vanhempineen, työntekijät ja johtaja ovat mikrotason toimijoita. Makrotasolla johtajuuden tarkastelu kohdistuu välittömän toimintaympäristön ulkopuolisiin tahoihin, ja kuntaorganisaation toimijat ja valtionhallinto muodostavat omat ”kerroksensa” tässä ulottuvuudessa. Mesotason tarkastelussa huomio kiinnitetään tasojen väliseen vuorovaikutukseen.

Nivala (1999, 79–83) esittää kontekstuaalisen johtajuusmallin rakentuvan ekologisen teorian varaan, jonka perustalle Bronfenbrenner muodosti kontekstuaalisen kasvun teorian. Näiden teorioiden pohjalta rakennettiin Hujalan, Puroilan, Parrila-Haapakosken ja Nivalan (1998, 159–160) mukaan johtajuuden kontekstuaalinen malli. Todellisuuden sosiaalisen rakentumisen (ks. Berger & Luckman 2002) kautta johtajuus määrittyy osallisten tulkinnassa ja on näin yhteiskunnan sosiaaliseen ja hallinnolliseen ympäristöön sidottua. Mallin kehittelyn taustalla on ollut ajatus yhtenäisestä teoreettisesta näkemyksestä varhaiskasvatusta ja johtajuutta määrittämässä: kontekstuaalinen tarkastelutapa lapsen kasvuun ja oppimiseen ja kontekstuaalinen tarkastelutapa johtajuuteen (ks. myös Fonsén 2010, 128).



Kuvio 3 Kontekstuaalinen johtajuusmalli (Nivala 1998, Hujala 2004)

Hujala (2004, 59–65) on tutkinut suomalaista varhaiskasvatuksen johtajuutta analysoimalla päiväkodin opettajien, johtajien, päivähoito-organisaation hallinnollisen johdon, alan opiskelijoiden ja kouluttajien sekä lasten vanhempien focus group -haastatteluja. Hujala käytti analyysissään teoreettisena kehyksenä kontekstuaalista johtajuusmallia ja sijoitti sen mukaisesti johtajuuden ilmiönä mikro-, makro- ja mesotasolle. Mikrotasolla johtajuus oli päiväkodin sisällä tapahtuvaa pitkälti toimijoiden keskinäiseen kanssakäymiseen liittyvää johtajuutta. Sen päämääriä ja vastuualueita ovat henkilöstön tukeminen ja motivointi sekä yksikön toiminnasta vastaaminen. Mikrotason vastuualueisiin ja tehtäviin kuuluivat vastuu varhaiskasvatuksen päämäärien toteuttamisesta ja kehittämisestä sekä varhaiskasvatuksen perustehtävän kirkastaminen.

Makrotason johtajuus näyttäytyi Hujalan (2004, 61) tutkimuksessa hallinnollisena, taloudellisena ja poliittisena vastuuna varhaiskasvatuksesta. Johtajuuden jakaminen ei kuitenkaan mikro- ja makrotason välillä näytä toteutuvan riittävästi. Tulokset osoittivat, että ylemmän tason johtajuus ei tavoita mikrotasolta tulevaa viestiä varhaiskasvatuksen tarpeista. Mesotasolla eli vuorovaikutuksessa mikro- ja makrotasojen välillä johtajuus kaipaa selkiyttämistä. Hujala (2004, 63) näkee mikrotasolla painottuvan pedagogisen johtajuuden ja makrotasolla erityisesti päivähoito-organisaation hallinnollisen johdon ja vaikuttajatahojen näkemyksissä painottuvan päivähoidon yhteiskunnallisen tehtävän ja perhepoliittiset näkemykset.

Akselin (2013) tarkastelee väitöskirjassaan varhaiskasvatuksen strategista johtajuutta kuntien varhaiskasvatusta johtavien virkamiesten, varhaiskasvatusjohtajien, narratiivisten haastattelujen kautta. Teoreettinen tarkastelu väitöskirjassa rakentuu johtamistyön tärkeimpien tehtävien kompetenssihierarkian ja strategisen johtajuuden kolmen tason mallin varaan. Myös hän rakentaa tutkimuksensa kontekstuaalisen johtajuusmallin perustalle, jossa perustehtävän johtaminen mikro- ja makrotason yhteisenä tehtävänä on keskeistä. Akselinin (2013, 7) mukaan varhaiskasvatusjohtajan keskeisenä strategisen johtajuuden päämääränä on panostaa kompetenssihierarkiassa korkeimmalla tasolla oleviin symbolisiin tehtäviin. Symboliset tehtävät ovat julkista esiintymistä varhaiskasvatuksen edustajana. Tähän kuuluu strategiatyö, jonka kautta tuodaan alan yhteinen visio näkyväksi ja selkeytetään siten varhaiskasvatuksen koko toimialan identiteettiä.

Makrotason hallinnon ohjaus on Alilan (2010, 107–108) mukaan sekä suoraa että epäsuora. Suoraa ohjausta ovat esimerkiksi julkisen hallinnon ohjausasiakirjat. Tällaisia ovat varhaiskasvatusta säätelevät asiakirjat kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010). Epäsuoraa ohjausta ovat esimerkiksi julkisten varojen kohdistaminen ja koulutuspoliittiset ratkaisut. Valtakunnallisesti makrotason kontekstia määrittää varhaiskasvatuksen hallinnonalakysymys. Kontekstuaalisen johtajuusmallin tapaan tarkasteltuna keskeiseksi nousee varhaiskasvatuksen perustehtävän määrittäminen.

Perustehtävän painostus määrittäyty ylemmän johdon ”valinnoissa”. Viimeisen vuosikymmenen aikana on varhaiskasvatuksen kunnallinen hallinnonala vähittäin siirtynyt sosiaalitoimesta sivistys- tai opetustoimeen tai muihin erillisiin lasten ja nuorten palveluihin. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL) on seurannut kunnallisen hallinnonalan muutosta vuodesta 2004. Seurantajakson alussa Suomen kunnista 97 % oli sijoittanut päivähoiton tehtävät sosiaalitoimen alaisuuteen. Vuoden 2012 alussa 67 % kunnista oli siirtänyt päivähoiton hallinnon opetus- ja sivistysalalle ja sosiaalialalla oli enää kuntien päivähoitosta 26 %. Lisäksi päivähoiton hallinnon oli organisoinut jollain muulla tavoin 7 % kunnista. (Lasten päivähoiton hallinto kunnissa vuonna 2012.) Perustehtävän painotuksen siirtyminen päivähoitosta varhaiskasvatukseen on ollut voimallista kuntasektorilla.

Valtionhallinnon tasolla Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelman (2011) esittämä varhaiskasvatuksen ja päivähoitopalvelujen lainsäädännön valmistelu, hallinto ja ohjaus siirrettiin opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuoden 2013 alussa. Varhaiskasvatuksen hallinnon siirtoa opetusministeriöön oli toivottu pitkään varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden toimesta. Esimerkiksi Lastentarhanopettajaliiton selvitys (Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa 2006) tuki tätä, ja se oli myös sosiaali- ja terveysministeriön varhaiskasvatuksen asemaa selvittämään asetetun selvitysryhmän suositus (Petäjaniemi ja Pokki 2010). Historiallisesta näkökulmasta katsottuna Virtanen (2009, 29–31) kertoo varhaiskasvatuksen hallinnonalan palaavan kouluhallinnon piiriin sosiaalihalinnosta, jonne se siirrettiin vuoden 1924 asetuksella. Asetuksessa kouluhallituksen lastensuojeluosasto lakkautettiin, ja sille kuuluvat tehtävät siirrettiin sosiaaliministeriön lastensuojelutoimistoon. Esiopetus on kulkenut tässä kehityksen edelläkävijänä, sillä sen hallinnonala palautui sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön jo vuonna 1983, jolloin se liitettiin osaksi koulutusjärjestelmää peruskoululailla (Virtanen 2009, 130).

Johtajuuden organisoituminen hallinnollisesti eri paradigmoihin nojaavana kysymyksenä voidaan Kinoksen (1997) mukaan nähdä heijastuksena eri

kulttuuripääomien kamppailusta päivähoidon kentällä. Sosiaalhallitus arvostaa päivähoitopääomaa, kun taas varhaiskasvatuspääoma nojaa kasvatustieteelliseen diskurssiin. Repon ja Grögerin (2009, 200–218) mukaan on näkyvissä vastakkainasettelua, jolloin nähdään päivähoito vanhempien oikeutena lapsen hoivapalveluun ja varhaiskasvatus lapsen oikeutena varhaiskasvatukseen. Näiden vastakkaisten diskurssien jälkeen lapsen osallisuuden näkökulma on alkanut nostaa päätään myös sosiaalitutkimuksen parissa. On alkanut muovautua käsitys siitä, että varhaiskasvatus ei pyri korvaamaan kotihoitoa vaan on kotikasvatuksesta laadullisesti eroavaa ja sitä täydentävää lapsikansalaiselle suunnattua palvelua. Repo ja Gröger (2009, 218) esittävät näkemyksen, että varhaiskasvatuksen puolestapuhujat eivät sisällytä hoivaa osaksi varhaiskasvatusta eikä varhaiskasvatus kosketa alle kolmevuotiaita. Kuitenkin varhaiskasvatuksen ja hoivan näkeminen toisiinsa integroituneina, lapsen oppimaan oppimista ja kasvua edistävänä *educare*-mallisena päivähoidon ja varhaiskasvatuksen yhdistelmänä on esiintynyt esimerkiksi jo Hujalan, Puroilan, Parrila-Haapakosken ja Nivalan (1998, 2–4) määrittelyssä. Ilmeisesti ennen päivähoitolain aikaa vallinnut lastentarha- ja seimikulttuuri ulottaa vaikutuksensa vielä sosiaalitutkimuksen näkemyksiin. Ennen kyseistä lakia seimet tarjosivat kokopäivähoitoa alle 3-vuotiaille, ja lastentarhoissa oli yli 3-vuotiaille suunnattua enemmän pedagogisesti orientoitunutta toimintaa. Lastentarhanopettajien ammattikunta työskenteli tuolloin vain 3–7 -vuotiaiden lasten parissa, ja lastenhoitajat ja sosiaalikasvattajat alle 3-vuotiaiden parissa. Päivähoitolain myötä lastentarhat ja seimet yhdistyivät päiväkodeiksi ja suomalainen *educare*-mallinen päivähoito, jossa hoito, kasvatus ja opetus yhdistyvät, sai alkunsa. (Kinos 1997, 69; Lujala 2008, 205–213.)

Johtajuuden kontekstuaalisuus määrittää myös organisaation rakenteen kautta johtajuutta. Varhaiskasvatuksen johtajuus on organisoitu kunnissa hyvin eri tavoin. Halttunen (2009, 143) on tutkinut päivähoidon johtajuutta hajautetuissa organisaatioissa. Tutkimusaineistona Halttusella (2009, 63) on kahden hajautetun organisaation työntekijöiden yksilö- ja ryhmähaastattelut ja kysely, johtajien yksilö- ja parihaastattelut sekä toiminnan havainnointi. Halttusen (2009) väitöskirjassa

teoreettinen näkökulma johtajuuteen rakentuu organisaatioteorioiden varaan sekä näkemykseen johtajuudesta vuorovaikutteisena ja kulttuurisena ilmiönä. Johtajuutta tarkastellaan jaetun johtajuuden valossa. Halttunen ei kuitenkaan nimeä yksittäistä organisaatioteoriaa vaan käyttää yleisesti organisaatorakenteen merkitystä sekä organisaation kulttuurin ymmärrystä tutkimuksensa taustaoletuksena.

Halttusen (2009, 138–150) tulokset osoittavat, että johtajuudelta odotetaan kaikkien työntekijöiden vastuuta yli omien varsinaisten työtehtävien organisaation yhteisistä asioista. Kasvattajatiimien tulisi olla entistä itseohjautuvampia hajautetuissa organisaatioissa. Johtajuus näyttäytyy Halttusen tutkimuksessa jäsentymättömänä, ja erityisesti jaettu johtajuus vaatii keskustelua avautuakseen osallisille. Tutkimus osoitti myös, että johtajuus on ongelmallista auktoriteettisuhteen puutteen takia työntekijätasolla toteutetuissa varajohtajuuspositioissa.

Tämän tutkimuksen informanttien kohdalla ammattinimike päiväkodin johtaja tai päivähoiton ohjaaja voi pitää sisällään erilaisten varhaiskasvatusyksiköiden johtajuutta. Näitä yksiköitä ovat päiväkotien lisäksi perhepäivähoito ja avoin leikkitoiminta sekä koululaisten aamu- ja iltapäivähoito. Osassa kunnista päiväkodin johtajat ovat hallinnollisia johtajia, ja osassa johtaja toimii myös lapsiryhmytyössä. Lastentarhanopettajaliiton selvityksen Päiväkodin johtajuus huojuu (2007) mukaan lapsiryhmässä toimivia päiväkodin johtajia oli selvitysajankohtana 43,8 % päiväkodin johtajista. Kuitenkin tutkimukset osoittavat (Nivala 1998; Päiväkodin johtajuus huojuu 2007), että päiväkodin johtajan ja ryhmässä toimivan lastentarhanopettajan työn yhdistäminen on haasteellista. Varhaiskasvatuksen organisaatorakenteiden ja johtamisjärjestelmien tutkimusta on toistaiseksi riittämättömästi, ja sitä kaivataan lisää (Varhaiskasvatustutkimus ja varhaiskasvatuksen kansainvälinen kehitys 2007, 25).

Lisätutkimusta varhaiskasvatuksen johtajuudesta kaivataan myös kansainvälisessä tutkijayhteisössä. Esimerkiksi Aubrey (2011) väittää kiihtyvän yhteiskunnallisen muutoksen ja globalisaation vaikutusten kohdistuvan voimallisesti myös varhaiskasvatuksen kenttään ja sen johtajuuteen. Maailma muuttuu epävakaammaksi, perhemuodot ovat moninaisemmat ja maahanmuuttajien osuus on kasvanut, eivätkä

perinteiset johtajuusmallit riitä vastaamaan työn organisoinnin tarpeeseen. Aubrey (2011, 13) mukaan on vakava vaje varhaiskasvatuksen johtajuuden kehittämistä tukevasta teoriasta. Tähänastisten tutkimusten antia hän pitää kapea-alaisena.

2.3.3 Organisaatiokulttuuri ja johtajuus

Organisaatioteoriat ja johtajuusteoriat ovat Harisalon (2008, 15) mukaan kiinteästi yhteydessä toisiinsa. Johtaminen on yksi hallinnollisista prosesseista, joita organisaatioissa tapahtuu. Schein (1989, ix) kuvaa organisaation johtajuuden ja organisaation kulttuurin olevan pohjimmiltaan yhteen kietoutuneita. Johtajuudella on organisaation kulttuurin luomisessa oleellinen tehtävä.

Harisalo (2008, 264–265) väittää kiinnostuksen organisaatiokulttuureita kohtaan syntyneen jo ihmissuhdekoulukunnan kuuluisan Hawthornen tutkimussarjan ansiosta, koska silloin luotiin ymmärrystä organisaation työntekijöiden sisäisten suhteiden merkityksestä koko organisaation toiminnalle. Organisaatioilla voidaan ymmärtää olevan ikään kuin oma sisäinen todellisuutensa. Organisaation kulttuuri on ryhmän jäsenten välisten jaettujen merkitysten tuote. Harisalo korostaa, että organisaation kulttuurissa on kyse ajan saatossa vakiintuneista tavoista ajatella ja toimia. Toimintakulttuuri on niin syväälle sisään rakentunutta, että ihmiset eivät välttämättä tiedosta käyttäytymisensä taustalla vaikuttavia syitä ja perusteluja. Organisaation kulttuuri voi olla vahvaa, jolloin arvojen, perusolettamusten, perspektiivien ja konkreettisten tulosten välillä ei esiinny ristiriitaa, vaan ne tukevat toisiaan. Heikossa organisaatiokulttuurissa asioiden tila on päinvastoin, jolloin ihmisten on vaikea sitoutua organisaatiolle asetettuihin päämääriin. Tästä syntyy hämmennystä ja ristiriitoja sekä tarve rakentaa keskenään kilpailevia alakulttuureja.

Sergiovannin (1984, 275) mukaan valtavirta johtajuustutkimuksessa on ollut 1950- ja 1960-luvuilla sidoksissa yhteiskuntatieteelliseen tieteenalaan ja loogiseen positivismiin. Sergiovanni kuvaa oman tutkimuksensa asemaa vedenjakajaksi, joka toimi käännöksenä filosofisuuteen, arvoihin ja eettisyyteen pohjautuvaan lähestymistapaan

johtajuustutkimuksessa. Tulevaisuuden johtajuustutkimuksen hän olettaa tuovan nämä suuntaukset yhteen perustellulla ja integroivalla tavalla. Käyttöteorian ”*theory of practice*” kehittämisen lähtökohtana Sergiovanni (1984, 279) pitää kontekstuaalisuuden ymmärtämistä. Totuus on sidoksissa kulttuuriseen ymmärtämisen tapaan, eikä johtajuustutkimuksen tavoitteena voi olla yritys löytää äärimmäistä totuutta vaan ymmärryksen lisääminen ja käytäntöjen parantaminen.

Sergiovannin (1998) tapa määrittellä pedagogista johtajuutta edustaa organisaation kulttuurista ymmärrystä. Hän on kuvannut (1998, 37–38) pedagogista johtajuutta vaihtoehtoiseksi tavaksi johtaa kouluja, jotta niiden tasoa voitaisiin parantaa. Byrokraattisella, visionäärisellä tai yrittäjyysjohtajuudella ei ole pystytty hänen mukaansa tuottamaan toivottua parannusta oppimiseen ja opettamiseen kouluissa. Sergiovanni (1998, 37) painottaa, että ymmärtääkseen pedagogista johtajuutta tärkeintä on ymmärtää kertomusta yhteisöllisyydestä. Yhteisöllisyyden taustalla vaikuttavat yksilölliset tavat ajatella, sosiaaliset liittoumat ja ihmisuonteiden ymmärtäminen rajoittamattomien tarinoiden kautta. Sosiaalisia liittoumia ja rajoittamattomia tarinoita Sergiovanni (1998, 44–45) kuvaa epäitsekäiden arvojen ja yhteisen hyvän määrittämiksi. Tämä voidaan nähdä vastakohtana perinteiselle johtajuudelle, jonka taustalla ovat rajoittavat tarinat ja sosiaaliset sopimukset. Näitä värittää Sergiovannin mukaan hyödyn tavoittelu ja itsekkäiden etujen ajaminen.

Organisaation kulttuuri ja johtajuus ovat saman kolikon kaksi puolta Scheinin (1989, 4) määrittelyssä. Harisalo (2008, 273) väittää, että kulttuuri on johtamisen tulos, kun kulttuuria tarkastellaan siitä näkökulmasta, että organisaatioiden kulttuurit ovat tekijöidensä muokattavissa. Vastakkaisesta näkökulmasta katsottuna organisaatio itsessään on kulttuuri. Silloin kulttuurit eivät ole muokattavissa, vaan ne muokkaavat ihmisiä. Nummenmaa (2006, 32–33) katsoo, että kasvatusyhteisöissä kasvatusvuorovaikutus rakentuu osana organisaation kulttuuria. Hän korostaa, että koska kulttuuri omaksutaan ja opitaan yhteiskunnallisissa ja sosiaalisissa suhteissa, sitä myös voidaan kehittää yhteisen prosessoinnin myötä.

Sergiovanni ja Corobally (1984) esittävät teoksensa *Leadership and Organizational Culture* esipuheessa organisaatiokulttuuriteorioiden ja symbolisen johtamisen keskeiset premissit ja taustaoletukset. Tarkastellessaan organisaatioiden hallinnointia ja toimintaa kulttuurisesta näkökulmasta Sergiovanni ja Corbally (1984, viii–ix) lähestyvät johtajuutta aikaisempaa subjektiivisempien ja laadullisempien ulottuvuuksien kautta sekä tarjoavat teoreettista käsitteistöä, jonka avulla voidaan paremmin ymmärtää johtajuuden ja organisaation ilmiöitä. Kulttuurista ymmärrystä kuvaa dynaaminen vuorovaikutus ihmisten välillä; johtajuuden huomio keskittyy enemmän epämuodolliseen, hienovaraiseen ja vertauskuvalliseen ulottuvuuteen todellisuudesta. Johtajuus voidaan nähdä kulttuurisen ilmaisun muotona. Tämä lähestymistapa tuo tärkeämmäksi sen, mihin johtaja uskoo, minkä puolesta hän toimii ja mitä hän edustaa sekä miten hän on kanssakäymisessä muiden kanssa kuin perinteiset painotukset johtajuustyyliin ja -strategioihin.

Schein (1989, 14) on kuvannut organisaation kulttuuria eri tasoilla, joita ovat artefaktit, arvot ja perusolettamukset. Organisaatioiden kulttuurien kohdalla tulee tarkastella paitsi sen näkyviä artefakteja myös arvoja, jotka tarvitsevat syvällisempää tarkastelua ja pohdintaa avautuakseen. Vaikeimmin tavoitettavia ovat organisaatiossa vallitsevat julkilausumattomat perusolettamukset, joiden selvittäminen vaatii analyyttisiä työkaluja. Artefaktit ja luomukset ovat organisaatiokulttuurin näkyvin osa. Ne ovat näkyviä toimintoja, jotka luovat organisaation fyysisen ja sosiaalisen ympäristön. Niitä ovat esimerkiksi organisaation tekniset tuotokset tai kirjoitettu ja puhuttu kieli ja sen jäsenten käyttäytyminen. Artefakteja on organisaation ulkopuolisen tarkkailijan helppo havainnoida. Astetta syvemmälle tasolle organisaatiokulttuurissa mentäessä Schein (1989, 15–17) kuvaa arvojen tasoa. Arvot ohjaavat käyttäytymistä, ja ne ovat tietoisia ja äänenlausuttuja organisaation valintoja suhtautua organisaatiota koskettaviin asioihin. Arvot toimivat organisaation moraalisenä ja normatiivisena ohjenuorana. Kolmas ja syvin organisaation kulttuurin taso ovat sen perusolettamukset. Schein (1989, 18) vertaa perusolettamuksia Argyrisin (1999, 131) kuvaukseen käyttöteoriasta. Ne ovat julkilausumattomia olettamuksia todellisuuden luonteesta, jotka ohjaavat organisaation

jäsenten tapaa suhtautua asioihin, ihmisiin ja tilanteisiin. Mikäli organisaatioiden todellisuutta halutaan syvällisesti ymmärtää, tulee tarkastelussa päästä perusolettamusten tasolle.

2.3.4 Ammatillisuus johtajuudessa

Theirin (1994) tutkimuksissa pedagoginen johtajuus voi toteutua moninaisissa organisaatioissa, jolloin se ei ole vain kasvatusyhteisöjen johtajuusmalli. Pedagoginen johtajuus on Theirin (1994, 38–52) mukaan syntynyt johtajuuden paradigman muutoksesta, jossa ihmisten välinen vuorovaikutus ymmärrettiin merkitykselliseksi johtajuuden välineeksi vastakohtana aikaisemmalle ylhäältä päin tulevalle hierarkkiselle johtamistyyliille. Theirin (1994, 89–101) yhdistää aikuiskasvatuksen metodiikan ja johtajuuden. Hänen määrittelyssään pedagoginen johtajuus voidaan nähdä johtamistapana ja henkilöstöjohtamisen välineenä. Pedagoginen johtaja käyttää kasvatustieteellisiä menetelmiä, pedagogista tietoa ja taitoa johtamisen apuna. Pedagogisen johtajan tehtävänä on opettaa työntekijöitä toimimaan paremmin ja tehokkaammin. Theirin (1994, 62–65) mukaan johtajan tulisi kehittää sekä omaa että työntekijöiden osaamista kognitiivisella, affektiivisellä ja sosiaalisella tasolla.

Theirin (1994) kasvatustieteelliseen johtajuusosaamiseen voidaan verrata Sergiovannin (1998, 38) kuvausta pedagogisesta johtajuudesta pääoman kehittämisenä (kuvio 4). Pääomalla Sergiovanni tarkoittaa useita inhimillisen pääoman muotoja, joiden avulla voidaan tuottaa lisäarvoa oppilaille. Sergiovanni kuvaa yhteiskunnallisen muutoksen tuomaa haastetta koulujen oppimistehtävälle. Yksilöiden mukanaan tuoma sosiaalinen pääoma kodeista ja lähipiiristä on vähentynyt. Nykyisten epävakaiden perherakenteiden ja sosiaalisten verkostojen tuottama tuki ei ole niin voimakasta kuin aikaisemmin, joten koulun rooli henkisen pääoman tuottajana on lisääntynyt.



Kuvio 4 Pedagogisen johtajuuden suhde oppimiseen (Sergiovanni 1998, 38)

Sergiovanni (1998, 40–46) korostaa pedagogisen johtajuuden keskeistä roolia sosiaalisen, akateemisen, älyllisen ja ammatillisen pääoman kehittämisessä. Opettajien toimintatavat ovat esimerkkinä oppilaille. Kun sosiaalinen, akateeminen ja intellektuaalinen tuki on näkyvää ja saatavilla ja kun opettajat ovat valmiita työskentelemään näiden asioiden vahvistamiseksi, oppiminen on syvempää ja opitaan myös oppimaan oppimisen taitoja pelkkien faktatietojen sijaan. Yhteiset päämäärät ja moraalisia velvoitteita sisältävät roolit ohjaavat pedagogista johtajuutta. Sergiovannin (2005, 112) mukaan johtajuutta tulisi ohjata hyveiden kautta: toivon, luottamuksen, kunnioituksen ja kohteliaisuuden. Mikäli johtajuus pohjautuu näihin, voidaan saavuttaa haastavimmankin koulun tavoitteet. Myös yhteisöllisyyttä Sergiovanni pitää tärkeänä. Yhteisöissä johtajuus ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Johtajat ja muut osalliset reflektoivat ja oppivat yhdessä ja muodostavat näin yhdessä sen todellisuuden, joka auttaa navigoimaan monimutkaisessa maailmassa. (Sergiovanni 1998, 40–41.)

Jäppinen (2009, 30) kuvaa jaettua pedagogista johtajuutta yhteisön kaikkien jäsenten hyvänä yhteistyönä. Se tarkoittaa kaikkien osallisten mahdollisuutta vaikuttaa ja myös olla vastuussa tehdyn työn laadusta ja oppimisesta. Jaetulla pedagogisella johtajuudella tuotetaan kollektiivista oppimisprosessia, jolla edistetään yhteisön uutta luovaa toimintatapaa. Jäppinen ja Sarja (2012, 64–65) kuvaavat jaetun johtajuuden edustavan ammatillista oppivaa yhteisöä, jossa keskeistä on toimijoiden välinen jaettu ymmärrys yhteisestä perustehtävästä. Jaettu pedagoginen johtajuus on jaettua tietoa ja jaettua ymmärrystä, joka tuottaa synergiaa. Jaettu pedagoginen johtajuus syntyy ”monimuotoisuuden harmoniasta”.

Pedagogista johtajuutta voidaan lähestyä esittämäni (Fonsén 2009, 107) pedagogisen johtajuuden ”palikkatorni”-metaforan avulla (kuvio 5), joka rakentuu perustehtäväpohjaisesti kuten kontekstuaalinen johtajuusmallikin.



Kuvio 5 Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen kontekstissa

Palikkatorni-metafora varhaiskasvatuksen pedagogisesta johtajuudesta rakentuu ajatukselle palikoiden rakentumisesta tukevaksi torniksi toistensa päälle. Alimmaisena palikan on oltava vankka, jotta muut voidaan asettaa sen päälle. Siten perustehtävän määrittelyn tulee olla selkeää, sillä se toimii välttämättömänä pohjana pedagogisen johtajuuden rakentumiselle. Sen varaan rakentuu toiminnan sisältö ja suunta organisaatiossa, sillä perustehtävän määrittelyyn kuuluu myös keskustelu toiminnan arvopohjasta. Tämän yhteisessä ymmärryksessä määrittelyn perustan päälle rakentuu seuraava palikka eli varhaiskasvatussuunnitelmatyö. Varhaiskasvatussuunnitelmalla luodaan pedagoginen visio eli se suunta, jota kohti pyritään varhaiskasvatusta kehittämään. Varhaiskasvatussuunnitelma määrittää myös strategian, miten visiota kohti pyritään. Nämä yhdessä toimivat perustana sille, miten ihmisten ja toiminnan ohjaaminen määräytyy. Ihmisten ja toiminnan johtaminen ovat epävakaalla pohjalla,

jolleivät nämä alemman tason ”palikat” anna tukea. Henkilöstön sitoutuminen perustuu yhteiselle ymmärrykselle toiminnan perusteista ja päämääristä. Korkeimmalle pedagogisen johtajuuden palikkatornissa asettuu pedagogisen keskustelun ylläpitäminen. Se tähtää toiminnan reflektiiviseen ja jatkuvaan arviointiin. Varhaiskasvatus ei ole staattinen tila vaan vaatii jatkuvaa toiminnan arviointia, kehittämistä ja perustehtävän määrittelyn tarkistamista. (Fonsén 2009, 106.)

Pedagogisen johtajuuden palikkatornin rakentuminen voidaan ajatella mikrosysteemin tasolle, yhden varhaiskasvatusyksikön sisälle, mutta myös makrosysteemin tasolle. Määrittelyjen yhtenäisyys kontekstin eri tasojen kesken korostuu. Palikkatorni-metaforana: palikoiden pitää sopia yhteen, jotta torni olisi tukeva. Alimmaisena palikkana perustehtävän määrittely on oleellisen tärkeä. Keskustelu organisaation eri tasojen kesken on tärkeää, jotta varhaiskasvatuksen tavoitteet, sisältö ja päämäärät nähdään yhtenevinä. Jatkuvana prosessina ja kontekstuaalisen johtajuusmallin mukaisesti vuorovaikutuksena tasojen välillä perustehtävän määrittely rakentaa sisällöllisen suunnan ja mallin koko varhaiskasvatuksen johtajuudelle. (Fonsén 2009, 106–107.) Makrotason kontekstin muutos, varhaiskasvatuksen hallinnonalan siirtyminen opetushallintoon, siirtää perustehtävän määrittelyn päivähoitopainotteisuudesta varhaiskasvatukseen.

Palikkatorni rakentaa kuvaa johtajuusosaamisesta, mutta tässä tutkimuksessa aineiston alustavan luennan jälkeen kontekstuaalisuuden merkitys avautui myös organisaatioiden rakenteen merkityksen kautta. Johtajuutta määrittää johtajan asema työyhteisössä. Osalla johtajista rooli oli selkeästi hallinnollinen usean yksikön johtajan rooli, ja osalla pienessä yksikössä rooliin kuului toimia yhtenä kasvattajista johtajan roolin yhteydessä.

Huolimatta siitä, että Sergiovanni (1998) kieltää uskovansa yleistykseen teoreettisen tiedon sovellettavuudesta, hän on kuitenkin tuottanut ”listan” siitä, mitä pedagogiseen johtajuuteen ja johtajan osaamisalueisiin kuuluu. Sergiovanni (1998, 41–42) määrittelee esimerkiksi pedagogisen johtajan kymmenen keskeisintä tehtävää, jotka ovat tavoitteenasettelu, harmonian ylläpitäminen, arvojen vakiinnuttaminen, motivointi,

ongelmanratkaisu, päivittäisjohtaminen, perustelujen antaminen, sitoumusten mukaisen toiminnan mahdollistaminen, tavoitteiden muotoilu toiminnan tasolle ja tavoitteiden toteutumisen valvonta.

Sergiovanni (1998, 41–42) kuvaa näitä pedagogisen johtajan tehtäviä seuraavasti. Ensimmäinen on tavoitteenasettelu, jossa pedagoginen johtaja tuo jaetun vision määrittämään toimintaa sen moraalisen ja pakottavana voimana. Harmonian ylläpitäminen on toinen tehtävä. Sen Sergiovanni määrittelee jaetun ymmärryksen rakentamiseksi koulun tavoitteista ja toiminnasta kuitenkin ymmärtäen moraaliset kytkennät roolien ja vastuiden jakamisessa yksilöllisiä eroja kunnioittaen. Kolmas tehtävä on arvojen vakiinnuttaminen, jossa pedagoginen johtaja kääntää koulun sitoumukset toimivien rakenteiden muotoon helpottamaan koulun tavoitteiden saavuttamista ja tarjoamaan menetelmän, jolla suunnataan ja ohjataan käyttäytymistä. Motivointi on pedagogisen johtajan neljäs tehtävä, jolla pyritään vastaamaan koulun jäsenten niin psykologisiin kuin kulttuurisiin perustarpeisiin järkevän ja tarkoituksenmukaisen kouluelämän takaamiseksi. Viidentenä tehtävänä Sergiovanni esittää ongelmanratkaisun. Johtaja rohkaisee yhteisön jäseniä käsittelemään ja kohtaamaan vaikeitakin ongelmia. Kuudes johtajan tehtävä on perinteinen päivittäisjohtamisen tehtävä. Johtaja varmistaa päivittäiset perustoiminnot, kuten suunnittelun, organisoinnin, aikataulutuksen ja resurssien riittävyuden, jotta koulu voisi toimia tehokkaasti.

Sergiovannin (1998, 41–42) mukaan pedagogiset johtajat lisäksi perustelevat ja antavat selityksiä toiminnan perusteista yhteisön jäsenille, jotta nämä voivat liittää toimintansa osaksi suurempaa kokonaisuutta. He myös mahdollistavat resurssien ja tuen antamisen sekä esteiden poistamisen sitoumuksien toteuttamisen tieltä. He kantavat päävastuun koulun tavoitteiden muotoilemisesta ajatuksiksi, sanoiksi ja toiminnaksi sekä valvovat että sitoumuksia noudatetaan ja autetaan löytämään syitä, mikäli näin ei tapahdu. Sergiovanni haluaa korostaa valvonnan positiivista sävyä. Sillä huolehditaan lasten, vanhempien ja opettajien hyvinvoinnin toteutumisesta tavoitteiden saavuttamisen kautta. Pedagogisessa johtamisessa valvonta on Sergiovannille

merkitykseltään lähellä pedagogiikkaa ja hoitoa. Sergiovanni kuvaa pedagogiikka-sanan juuria kreikkalaisesta etymologiassa johdettuna nuorten poikien *paides* johdattamisena *agogos* kouluun. Pedagogiikka on siten lapsen kanssa kulkemista ja hänestä huolehtimista.

Pedagoginen johtajuus on opetus- ja kasvatustyön kehittämistarpeiden tiedostamista ja työtä näiden toteuttamiseksi. Pyrkimyksenä on sekä kasvatettavien että kasvattajien voimaannuttavan kasvun aikaansaaminen. Pedagoginen johtajuus nähdään siten myös yhteiskunnallisena vaikuttamisena, lasten osallisuuden ja oikeuksien puolesta puhumisena. Semann ja Waniganayage (2010, 23–24) kuvaavat yhtenä johtajuuden elementtinä rohkeutta, johon liittyy lapsuuden puolustaminen ja aktivismi.

Alava, Halttunen ja Risku (2012, 6–8) ovat laatineet tilannekatsauksen suomalaisen oppilaitosjohtamiseen tarkastelemalla aihepiiriin liittyviä 2000-luvun väitöskirjoja. He kuvaavat rehtorien toimintaympäristön muutosta, jossa jaettu johtajuus ja laaja pedagoginen johtajuus ovat avainasemassa tulevaisuuden tekijöiden johtamisessa. Laaja pedagoginen johtajuus on Raasumaan (2010) väitöskirjan keskeisiä tuloksia. Laaja-alaista pedagogista johtajuutta on Raasumaan (2010, 273–286) mukaan ennen kaikkea rehtorin hyvää itsensä johtamisen kykyä, joka toimii ponnistusalueena sekä oppilaitoksessa oppimisen johtamiselle että opettajien osaamisen ja voimaantumisen johtamiselle. Oleellista on opettajien tunteminen ja koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen heille. Rehtorilla tulee olla Raasumaan (2010, 273) mukaan monipuolisia johtamisen keinoja, joita hän kuvaa nimellä tarkoituksellisen osaamisen johtamisen keinot. Näitä ovat pedagoginen osaaminen, yhteisöllinen osaaminen, ulkoinen yhteistyöosaaminen, johtamisosaaminen, yksilölähtöinen kehitymisosaaminen ja yksilöosaaminen.

Alava, Halttunen ja Risku (2012, 32–33) laajentavat Raasumaan näkemystä Taipaleen (2004) väitöskirjan antiin pedagogisen johtajuuden kasvatustieteellisestä johtajuusnäkemyksestä yleisesti organisaatioissa. He kuvaavat uuden laajan pedagogisen johtajuuden olevan oppimiskulttuurin kehittämisen ohella organisaation oppimisen ja osaamisen kehittämistä, henkilökunnan ammatillista kehittymistä ja jaettua

johtajuutta hyödyntäen ja verkostoissa tapahtuvaa oppimisen johtamista. Johtaja vaikuttaa henkilökunnan asenteisiin, käyttäytymiseen ja toimintaan ja pyrkii kehittämään niitä vuorovaikutus- ja kehittämisprosessien verkostossa. Neljä keskeistä kehittämisprosessia ovat opetussuunnitelmatyö, toimintakulttuurin kehittäminen, visiotavoitteiden ja strategioiden luominen sekä perustehtävän täsmentäminen. Oleellista on johtaa näitä prosesseja suunnitellusti ja tietoisesti, sillä niiden johtamatta jättämisestä seuraa, että ne prosessoituvat silloin hallitsemattomasti. Esimerkiksi organisaation kulttuuri muodostuu aina, ja sen johtamatta jättäminen on Alavan, Haltusen ja Riskun (2012, 34) mukaan suuri virhe.

Webb (2005, 70) tarkastelee tapaustutkimuksena kuuden englantilaisen alakoulun rehtorin johtajuuden todellisuutta. Hän käyttää teoreettisessa tarkastelussa käsitteitä *educative leadership*, *instructional leadership* ja *pedagogical leadership*. Nämä käsitteet avaavat osaamisen johtamista eri näkökulmista. Vaikka Webbin tarkastelukulma johtajuuteen on johtamistyylin määrittelyssä, hän korostaa johtajuuden tavoitteena olevan jatkuvan opettamisen ja oppimisen kehittämisen. *Educative leadership* on painotukseltaan hyvän kasvattajan mallina toimimista, *instructional leadership* tuottaa hallinnon tasolta annettuja uudistuksia ja *pedagogical leadership* on johtajuutta, joka tuottaa kasvattajien ammatillisen kompetenssin kasvua. Webb (2005, 87) kuvaa tutkimuksessaan pedagogisten johtajien täyttävän myös *instructional* ohjeistavan johtajan tehtävät. Hallinnon vaateet tulee täyttää, mutta Webbin luokittelemat pedagogista johtajuutta edustavat johtajat toteuttivat näitä tehtäviä pedagogista johtajuutta kuvaavien arvojen ohjaamina. Pedagoginen johtajuus vahvistaa Webbin (2005, 88) mukaan myös johtajuuden jakamista henkilöstön kriittisyyden ja poliittisen tietoisuuden kasvattamisen kautta. Johtajuuden tulee Webbin mukaan olla jaettua tilanteiden mukaan. Pedagoginen johtajuus rohkaisee opettajia ottamaan johtajuutta myös itselleen, jolloin todellista kehitystä opetustyössä voi tapahtua.

Bennis (1989, 64–67) kirjoittaa muuttavasta voimasta johtajuudessa *Transformative power and leadership*, millä pyritään vastaamaan yhä monimuotoisempiin haasteisiin, joita organisaatiot joutuvat kohtaamaan muuttuvassa maailmassa. Bennis nimeää kolme

osatekijää muutosvoiman taustalla. Näitä ovat johtajaan liittyvät, visioon liittyvät ja organisaatioon liittyvät tekijät. Hänen tutkimustuloksissaan tehokkaan johtajan rooliin kuului kyky visioda, kommunikoida vision toteuttamiseksi, kyky johdonmukaisesti fokusoida ja pitää yllä vision suuntaista toimintaa organisaatiossa. Johtajan pitää voimaannuttaa organisaation jäsenet ja ylläpitää oppimista organisaatiossa. Vision tulee olla toimiva ja kokonaisvaltainen, ja sen pitää olla selkeä ja yhdessä keskusteltu. Organisaation vahvuus tulee selkeästä perustehtävästä. Kolmas osatekijä Bennisin määrittelyssä liittyikin itse organisaatioon ja sen rakenteisiin. Hän näkee muutosvoiman ilmenevän vastavuoroisuutena johtajuuden, johtajan ja johdettavien välillä ja osallistavana vastuunkantona. Organisaation eheys vaatii selkeää ja yhdenmukaista identiteettiä organisaatiolta sekä avoimuutta kanssakäymisessä.

Sergiovanni (2005, 112–114) kuvaa hyvään johtajuuteen liittyvän neljänlaisia hyveitä. Nämä ovat toivo, usko, kunnioitus ja kohteliaisuus. Hän korostaa hyveiden olevan opittavissa olevia ja käytännön harjoittamisen kautta vahvistuvia. Elämällä ja toimimalla omien arvojen ja hyveiden mukaisesti tullaan hyveelliseksi. Toivon tulee olla aktiivista ja muutosta edistävää, ei passiivista ”kunpa olisi näin” -toivoa. Passiivisesti toivovasta johtajasta Sergiovanni (2005, 114) käyttää nimitystä *Wishful leaders* ja aktiivisesti toivovasta nimitystä *Hopeful leaders*. Aktiivisesti toivova johtaja on valmis toimimaan ja tekemään asioita toiveiden toteuttamiseksi. Passiivisesti toivova johtaja ilmaisee vain toiveensa asiantilan muutoksesta, mutta ei aktiivisesti tee mitään sen eteen. Häneltä puuttuu visio ja strategia. Sergiovannin mukaan toivo ja usko kulkevat käsi kädessä. Aktiivisesti toivova johtaja uskoo kehitykseen ja etsii keinoja toiminnan laadun parantamiseksi.

Tavoitteet ovat toiveiden päämääriä. Toiveiden toteuttamiseen valitsemme erilaisia toimintamalleja. Sergiovannin (2005, 115) mukaan johtajan tulee asettaa itselleen seuraavia kysymyksiä toiveiden muuntamisessa toiminnaksi. Mitä toimintamalleja tai -tapoja voidaan käyttää? Mitä esteitä toteutumiselle on? Kuinka sitoutuneita olemme todella toimimaan toiveiden aktualisoimiseksi? Onko riittäviä voimavaroja ja tehokkuutta toteuttaa muutoksia? Ja jos voimavarat ovat vähäisiä, kuinka me voimme

lisätä niitä. Kysymys voimavaroista on Sergiovannin mukaan keskeinen. Valitsemiemme toimintatapojen tulee olla harkittuja ja toimivia sekä organisaation että yksilön näkökulmasta. Aktiivisesti toiveikas johtaja tunnistaa potentiaalın yksilöissä sekä tilanteissa.

2.3.5 Substanssin hallinta

Pedagogista johtajuutta voidaan tarkastella perustehtävästä nousevana korkeana pedagogisena kompetenssina. Lunnin ja Bishopin (2002, 13–21) tutkimustulokset osoittivat, että Englannissa esikoulun opettajat toimivat itsenäisinä työyhteisöjensä pedagogisina johtajina. Johtajuus on jaettua johtajuutta, ja se toteuttaa subsidiariteettia eli hallinnon jakamista korkeammalta hierarkkiselta tasolta kohti paikallistasoa. Vaikka esikoulut kuuluvat hallinnollisesti koulun alaisuuteen, rehtorit ovat luovuttaneet esiopettajien varhaiskasvatuksen erityisosaamisen vuoksi opetussuunnitelmien laadinnan sekä esikoulujen johtamisen esiopettajille. Pedagoginen osaaminen nostaa esiopettajat johtajiksi yksiköissä muiden henkilöiden koulutustaustan ollessa matalampi. Työyhteisöissä toimii lastenhoitajia sekä vapaaehtoisia avustajia, jotka ovat useimmiten lasten vanhempia. Johtajat pitivät itseään myös vahvasti tiimin jäsenenä, ja heidän johtamistyylinsä artikkelin kirjoittajat pitivätkin feminiinisenä. Se oli sensitiivistä ja välittävää sekä arvosti yhteistä keskustelua, joka vahvisti vuorovaikutteista kulttuuria. Roddin (1998, 144) mukaan ongelmalliseksi englantilaisen varhaiskasvatuksen johtajuuden tekee kuitenkin se, että virallinen vastuunkanto varhaiskasvatustyön johtamisesta puuttuu, jolloin pedagoginen johtajuus voi jäädä kapeaksi.

Hyvän substanssiosaamisen merkityksen puolesta puhuu niin ikään Rohacekin, Adamsin ja Kiskerin (2010) tutkimus varhaiskasvatuksen laadun ja johtajuuden yhteydestä USA:ssa neljässä eri osavaltiossa. Johtajan näkemykset varhaiskasvatuksellisista tavoitteista ja määrittelyt laadusta osoittautuivat merkitseviksi tarjotun varhaiskasvatuksen laadulle, jota tutkimuksessa mitattiin Early Childhood Rating Scale, Reversed (ECERS-R) ja Classroom Assessment Scoring System (CLASS) -

mittareilla. Rohacekin, Adamsin ja Kiskerin (2010, 37) mukaan niiden päiväkotien laatuarviot olivat korkeimmat, joiden johtajien käsitykset varhaiskasvatuksen laadusta perustuivat tieteelliseen tietoon. Matalimman arvioinnin saaneissa päiväkodeissa johtaja perusti käsityksensä laadusta intuitiiviseen ja kokemusperäiseen määrittelyyn. Rohacek, Adams ja Kisker (2010, 33–35) käyttivät Maslowin tarvehierarkiaa luokittelemaan johtajien kuvaamia varhaiskasvatuksen päämääriä. Matalimman laatuarvioinnin päiväkodeissa johtajat pitivät keskeisimpinä varhaiskasvatuksen tavoitteina matalimpia hierarkkisia tarpeita, kuten fysiologisia ja turvallisuuteen sekä yhteenkuulumiseen liittyviä tavoitteita. Korkeimman laatuarvioinnin saaneissa päiväkodeissa johtajat pitivät keskeisimpinä tavoitteina lasten itseluottamukseen, arvostukseen ja kognitiiviseen kehitykseen liittyviä tavoitteita. Korkean laatuarvioinnin saaneissa päiväkodeissa Rohacek, Adams ja Kisker (2010, 58–59) havaitsivat johtajan arvostavan henkilöstön ammatillista koulutusta ja laadukasta toimintaa sekä myös tukevan näitä ammatillisessa kehittämisessä. Yksityisinä yrittäjinä heidän taloudelliset asiansa olivat paremmin hoidettuja, ja he panostivat henkilöstön palkkoihin ja etuihin. Toiminnan päämäärät asetettiin korkeammaksi kuin pelkän toimiluvan saamiseksi täytettävät standardit. Matalan laatuarvion saaneiden päiväkotien johtajien arvostuksissa näkyi päinvastainen suuntaus. Henkilöstön koulutuksen suhteen ei ollut korkeita odotuksia eikä ammatillisuuden vaatimuksia toiminnassa, ja laadun ehdot täyttyivät minimistandardien täyttämällä.

Heikka ja Waniganayake (2011, 499, 510) lähestyvät varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta jaetun johtajuuden näkökulmasta. Heidän määrittelyssään pedagoginen johtajuus kytkeytyy niin lasten oppimisen tukemiseen, varhaiskasvatuksen ammatillisuuden kehittämiseen kuin laajemman sosiaalisen yhteisön kasvatuksellisiin arvoihin ja uskomuksiin. Opettajilla on kuitenkin keskeisin rooli ja vastuu opetuksen ja pedagogiikan soveltamisessa lapsille sopivaksi ja pedagogisen keskustelun ylläpitämisessä. MacNeill, Cavanagh ja Silcox (2003) kuten myös Webb (2005) näkevät pedagogisessa johtajuudessa keskeisenä opettajien voimaannuttamisen ja ammatillisen kehityksen tukemisen.

Tutkimuksessani pedagogisen johtajuuden perimmäinen tavoite nähdään lasten hyvän kasvun ja oppimisen edellytysten luomisena laadukkaan pedagogiikan kautta. Pedagoginen johtajuus nähdään tässä tutkimuksessa muodostuvan monen osatekijän summana. Se ei ole kapeasti määritellen vain pedagogiikan johtamistoimia vaan näkyy laajasti koko päivähoito-organisaation arvopohjaa, rakenteita ja kulttuuria määrittävänä. Pedagogista johtajuutta on kuvattu arvojen, kontekstuaalisuuden, organisaatiokulttuurin, ammatillisuuden ja substanssin hallinnan teoreettisen tarkastelun avulla kokonaisvaltaisen kuvan luomiseksi pedagogisen johtajuuden taustalla vaikuttavista eri osa-alueista. Tutkimukseni pyrkimyksenä on tuottaa ymmärrystä aiemmin niukasti tutkitusta suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogisesta johtajuudesta. Ilmiön laaja-alaisella kuvaamisella pyritään tuottamaan myös käytäntöön vietävää oppia varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden kehittämiseksi.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden ilmiöstä sekä tuottaa tietoa sen toteuttamisesta ja kehittämistarpeista. Tutkimus toteutettiin Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön varhaiskasvatuksen laadun ja johtajuuden kehittämishankkeen ”Verkostoista voimaa pedagogiseen johtamiseen – laatua ja työhyvinvointia varhaiskasvatukseen” aikana vuosina 2010–2012. Koska tutkimushenkilöiden ammattinimikkeet ovat mukana olleissa seitsemässä kunnassa erilaisia, käytetään luottavuuden vuoksi tutkimushenkilöistä muotoa päivähoiton pedagogiikan vastuuhenkilöt. Tähän ryhmään kuuluvat vastaavat lastentarhanopettajat, vastuulastentarhanopettajat, aluepäälliköt, aluejohtajat, alueen palvelupäälliköt, päivähoiton ohjaajat, päiväkodin johtajat, konsultoivat tai kiertävät erityislastentarhanopettajat, suunnittelijat, päivähoiton johtajat ja varhaiskasvatusjohtajat.

Tutkimusongelmat muotoillaan seuraavanlaisiksi tutkimuskysymyksiksi.

- Miten päivähoiton pedagogiikan vastuuhenkilöt kuvailevat varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta?
- Miten pedagoginen johtajuus toteutuu varhaiskasvatusyksiköissä?
- Millaisia haasteita pedagogisessa johtajuudessa on?

4 METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden ilmiöstä sekä tuottaa tietoa sen toteuttamisesta ja kehittämistarpeista. Tutkimuksen tieteenfilosofiset sitoumukset sekä epistemologiset ja ontologiset taustaoletukset näkyvät tutkijan valinnoissa. Ontologia kuvaa tutkijan käsitystä siitä, millaiset ilmiöt ovat olemassa olevia, eli mikä on tutkittavan ilmiön olemus. Epistemologia kuvaa tietämisen mahdollisuuksia sisältäen käsityksen siitä, miten voimme saada ja tuottaa tietoa todellisuudesta. (Metsämuuronen 2006, 84.)

Tutkimukseeni liittyy postmodernin ajan laadulliselle tutkimukselle ominainen tietämisen subjektiivisuus. Tieteenfilosofisena peruslähtökohtana se on vastakkainen objektivismin yhden totuuden periaatteelle. Se nostaa moniääniset tarinat tarkastelun kohteeksi ja tuo tutkittavien autenttisen äänen kuuluville (Hänninen 2010, 157). Tietäminen on suhteellista, sillä se on ajasta, paikasta ja tarkastelijan perspektiivistä riippuvaa. Tutkimukseni tieteenfilosofisia taustaoletuksia määrittää narratiivisuus tutkimuksen tiedon tuottamisen tapana, tutkimusstrategiana ja analyysimenetelmänä.

Lähtökohtana tämän tutkimuksen toteuttamiselle on toiminut varhaiskasvatuksen tutkimuksen osoittama (ks. Nivala 1999; Hujala, Heikka & Fonsén 2009; Kalliala 2012) ja kentän toimijoiden taholta kuuluva viesti sekä pedagogisen johtajuuden määrittelymättömyydestä että toisaalta sen heikosta toteutuksesta. Tutkimukseni taustalla toimineen kehittämishankkeen lähtökohtana oli tarve selkiyttää ja kehittää pedagogista johtajuutta. Narratiivisuus on tämän tutkimuksen tapa tuottaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden ilmiöstä sekä tuottaa tietoa sen toteuttamisesta ja kehittämistarpeista. Narratiivisuutta voidaan pitää myös

tutkimusstrategiana, sillä tutkimushenkilöt kuvaavat kielen avulla toimintaa ja sen taustalla olevia uskomuksia.

Tiedonmuodostus rakentuu tutkimuksessani narratiivisen analyysimenetelmän ja sisällönanalyysin keinoin. Analyysi perustuu abduktiiviseen eli teoriaohjaavaan päättelyyn (ks. esim. Krippendorff 1981, 38). Johtopäätökset rakentuvat aineistolähtöisesti, mutta huomioiden, että tutkijan ajattelua ohjaavat aina jossain määrin tutkijan taustaoletukset ja teoreettinen tietämys tutkittavasta ilmiöstä. Oma positioni varhaiskasvatuksen kehittämishankkeen toimijana, varhaiskasvatuksen kenttätöön kokemus ensimmäiseltä ”työuraltani” lastentarhanopettajan toimessa sekä teoreettinen tietämykseni kasvatustieteen opintojeni kautta luovat viitekehyksen ajattelulleni. Tutkija on oman kontekstinsa ”vanki”, vaikka vilpittömästi pyrkii välttämään omia ennakkokäsityksiään ja aidosti kuulemaan tutkimushenkilöiden ääntä.

Narratiivisuuden taustalla vaikuttaa sosiaalinen konstruktionismi. Metodologia kietoutuu tutkimuksen teoreettiseen taustaan, sillä sosiaalinen konstruktionismi löytyy keskeisenä periaatteena myös Nivalan (1998) kontekstuaalisen johtajuusmallin ja organisaatiokulttuurisen lähestymistavan ontologisesta ajattelusta. Ajallisuus, paikallisuus ja toimijoiden näkökulma ovat näissä kaikissa keskeisiä käsitteitä. Nivala (1998) näkee johtajuuden substanssista lähtevänä tehtävänä, jolloin varhaiskasvatus määrittää johtajuuden tavoitteita ja tehtäviä mikrotasolta makrotasolle. Erityisesti toimijoiden ja tasojen välinen yhteistyö, mesosysteemi, nähdään mallissa onnistuneen johtajuuden edellytyksenä. Myös Hujala (2004, 55) on kuvannut kontekstuaalista johtajuusmallia sosiaalisesti konstruoituneena, tulkinnallisena ilmiönä, joka on sidoksissa situationaalisuuteen. Johtajuus nähdään jaettuna kaikkien toimijoiden yhteisenä vastuuna.

Narratiivinen käsitys tarinoiden kulttuurisesta luonteesta sekä toimintaa selittävänä että tulevaisuutta suuntaavana ilmiönä voidaan löytää myös monien johtajuustutkijoiden teksteistä. Esimerkiksi Juuti (1995, 11) näkee johtamisen syvällisenä merkitysten luomisen prosessina. Johtaja toimii olemassa olevan

organisaation ja tulevaisuuden organisaation kulttuurien välittäjänä. Johtajuudessa on Juutin mukaan perimmiltään kyse uskomusten luomisesta.

4.1 Kehittämishanke tutkimuksen toimintaympäristönä

Tutkimukseni on kiinteästi sidoksissa Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön kehittämishankkeeseen nimeltä ”Verkostoista voimaa pedagogiseen johtamiseen – laatua ja työhyvinvointia varhaiskasvatukseen”. Tässä luvussa pohditaan aluksi kehittämistutkimuksen ja toimintatutkimuksen eroja. Luvun lopuksi kuvataan kehittämishankkeen jäsenystä ja ”Verkostoista voimaa pedagogiseen johtamiseen – laatua ja työhyvinvointia varhaiskasvatukseen” -hankkeen etenemistä.

Kehittämishankkeissa on esisijaisesti kyse organisaatioiden kehittämisestä. Harison (2008, 266) mukaan organisaatioiden kulttuuriselle tarkastelutavalle on ominaista nähdä niiden laajasti omaksutut henkiset syvärakenteet, joiden varassa organisaatiossa ajatellaan, toimitaan ja strukturoidaan valinnan mahdollisuuksia. Vakiintuneet tavat ajatella ja toimia nähdään yleisesti hyväksytyinä. Tällöin organisaation kulttuuri suuntaa ihmisten ajattelua ja arvostuksia. Bergerin ja Luckmanin (1987, 71–72) mukaan inhimilliselle toiminnalle on tyypillistä vakiintuminen ja totunnaistuminen. Totunnaistuminen vapauttaa yksilön jatkuvasta valitsemisesta, mutta samalla myös kapeuttaa toiminnan valinnaisuutta. Muodostuu organisaation kulttuuri, rakenne, joka säätelee yksilöiden käyttäytymistä. Argyris (1999, 131) puhuu organisaatioiden käyttöteoriasta ja julkilausutusta teoriasta. Haastateltaessa ihmiset kertovat toimintansa perusteista ja arvoista toisin kuin heidän todellinen toimintansa ilmentää. Julkilausutut teoriat on kirjoitettu organisaation asiakirjoihin, mutta käytäntöä ohjaavat julkilausumattomat käyttöteoriat, joista muodostuu organisaation kulttuuri.

Toimintatutkimukselle on ominaista pyrkimys organisaatioiden kulttuurin ”liikuttamiseen”, jolloin piilossa olevat käyttöteoriat tulevat näkyviksi. Tutkimuksen kontekstina olleessa kehittämishankkeessa on nähtävissä sen tutkimusasetelman kautta

toimintatutkimuksellisia piirteitä. Toimintatutkimuksen perusajatus on, että sosiaalista tilannetta voidaan parhaiten ymmärtää, kun sitä pyritään ensin muuttamaan. Kuula (2006) esittelee toimintatutkimuksen ”*action research*” oppi-isäksi sosiaalipsykologi Kurt Lewinin, joka muotoili toimintatutkimuksellisen kenttäkokeen perusmallin. Lewinin (1951) luoman toimintatutkimuksellisen kenttäkokeen peruselementit ovat vertailuasetelma, lähtötilan kartoitus, intervention kuvaus ja lopputilan mittaus. Toimintatutkimukselle on ominaista spiraalimaisesti etenevä toteutus, jossa toiminnan arviointi ja kehittäminen toteutuvat toistuvasti. Tutkimukseni taustalla toimineen kehittämishankkeen rakenne noudatti toimintatutkimuksen spiraalia.

Toikon ja Rantasen (2009, 13–34) mukaan tutkimuksellisen kehittämistoiminnan ja toimintatutkimuksen välillä erottavana tekijänä toimii tavoitteen ensisijaisuus. Erottelu voidaan tehdä sen kautta, pyrkiikö kehittämistoiminta ensisijassa käyttämään vai tuottamaan tutkimustietoa. Tutkimuksen kontekstina olleen kehittämishankkeen tavoitteena oli ensisijaisesti pedagogisen johtajuuden kehittäminen. Kehittämishanke eteni tuotetun laadunarviointitiedon varassa, ja intervention jälkeen vaikuttavuutta mitattiin uudella laadunarvioinnilla. Toimintatutkimuksellisesti kehittämishanke perustui muutoksen ja kehityksen tarkasteluun. Kehittämishanke ei kuitenkaan pyrkinyt ensisijaisesti tuottamaan tutkimustietoa. Tutkimustiedon tuottamisen tavoite toteutui kehittämishankkeen aikana toteutetussa väitöstutkimuksessa.

Toikon ja Rantasen (2009, 56–88) kuvaamaa viisivaiheista kehittämistoiminnan mallia ja Kotterin (1996, 18) muutosjohtajuutta edustavaa kehittämisen kahdeksanvaiheista mallia voidaan käyttää jäsentämään kehittämishankkeen vaiheita. Ensimmäinen Kotterin vaiheista on kehittämishankkeen legitimoimisen ja muutoksen välttämättömyyden perustelemisen vaihe, seuraavana Kotter nimeää ohjaavan tiimin perustamisen. Toikon ja Rantasen kuvaama toiminnan organisoinnin vaihe pitää sisällään Kotterin jaottelun kolme seuraavaa vaihetta, jotka ovat vision ja strategian luominen, näiden viestittäminen sekä henkilöstön valtuuttaminen mukaan muutokseen. Muutosprosessin varsinaisen toteuttamisen vaiheessa Kotter korostaa nopeiden tulosten ja hyödyn korostamista. Toikon ja Rantasen määrittelyssä painopiste on

edelleen ideoinnin jatkamisessa. He näkevät oleelliseksi priorisoida kehittämiskohteita sekä kokeilla ja mallintaa uusia ideoita. Prosessiarviointia käytetään suuntaamaan kehittämistoimintaa kaikissa sen vaiheissa. Sen kautta toimijat samalla osallistetaan kehittämisprosessin hallintaan. Toikko ja Rantanen määrittelevät loppuarvioinnin omaksi vaiheekseen, ja sen toteuttajina voivat toimia osallistujat itse, kehittämistoiminnan ohjaaja tai ulkoinen arvioija. Kehittämistoiminnan viimeisimmissä vaiheissa ankkuroidaan uudet toimintatavat osaksi organisaation todellisuutta käyttäen hyväksi esimerkiksi koulutusta ja verkostoitumista. Lopuksi sekä Kotter että Toikko ja Rantanen nimeävät vielä uusien toimintatapojen juurruttamisen uusien toimintamallien ja organisaation menestymisen välisten yhteyksien esiintuomisella. Vaarana on Kotterin (1996, 132) mukaan uusien toimintamallien katoaminen, mikäli ne ovat ristiriitaisia organisaation kulttuurin kanssa.

Kehittämishankkeen tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttavat monet asiat. Nisula ja Vuokkila-Oikkanen (2010, 206) tutkivat sosiaali- ja terveystoimen työtiimejä kuntien yhdistymisen muutostilanteessa. He näkivät kehittämistoiminnan onnistuvan parhaiten sellaisilta tiimeiltä, joilla oli johdon tuki ja esimies osallisena kehittämistoiminnassa. Tiimit, jotka jatkoivat myös hankkeen jälkeen systemaattisesti kehittämistyötä, hyötyivät hankkeesta eniten. Tutkijoiden mukaan kehittämistoiminnan huolellinen suunnittelu oli oleellista. Muutostilanteet muovaavat voimakkaasti ihmisten ammatti-identiteettiä, joten kannustava asenne osoittautui tärkeäksi hankkeen onnistumisen edellytykseksi.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikön kehittämishanke ”Verkostoista voimaa pedagogiseen johtamiseen – laatua ja työhyvinvointia varhaiskasvatukseen” toimi tämän tutkimuksen kontekstina. Hanke kuuluu Varhaiskasvatuksen laatu ja johtajuus -hankkeiden sarjaan, joita on kaikkiaan toteutettu neljä vuosien 2006–2012 välisenä aikana (Hujala & Fonsén 2009; 2010a; Hujala, Heikka & Fonsén 2009). Jokaisessa hankkeessa on tavoitteet asetettu yhteistyössä tutkijoiden asiantuntijuuden ja osallistujien toiveiden mukaan. Tutkimuksen taustana toimineen hankkeen suunnittelu alkoi Tampereen yliopiston tutkijoiden toimesta keväällä 2010 kutsumalla kuntien

varhaiskasvatuksen johtajia yhteisessä keskustelussa ideoimaan tulevaa hanketta. Mukaan projektiin lähti kaikkiaan seitsemän kuntaa, joista kahden kunnan varhaiskasvatus lähti mukaan otoksella ja viiden kunnan varhaiskasvatus koko kunnallisella varhaiskasvatuksella. Hankkeen piiriin kuului 134 varhaiskasvatusyksikköä ja 105 päivähoiton pedagogiikan vastuuhenkilöä (taulukko 1). He toimivat myös tämän väitöskirjatutkimuksen informantteina. Kun tutkimustuloksissa puhutaan jatkossa ammattinimikkeisiin viitaten, käytetään sekä vastuulastentarhanopettajista että vastaavista lastentarhanopettajista ja vastaavasta hoitajasta nimikettä vastaava lastentarhanopettaja tutkimushenkilöiden tunnistettavuuden välttämiseksi. Samoin käytetään kiertävistä tai konsultoivista erityislastentarhanopettajista nimikettä kelto. Aluejohtaja-nimikkeen alle kuuluvat joissain kunnissa myös aluepäällikkö tai alueen palvelupäällikkö. Kun tuloksissa mainitaan ammattinimike päivähoiton ohjaaja, viitataan tällä myös perhepäivähoidon ohjaajiin.

Taulukko 1 Kehittämishankkeeseen osallistuneet päivähoiton pedagogiikan vastuuhenkilöt ja heidän lukumääränsä

Asema organisaatiossa	Virka/toiminimike	Lukumäärä
Virkamiesjohto	Varhaiskasvatuksen johtaja, päivähoiton johtaja	7
Väliesimiehet	Aluepäällikkö, aluejohtaja, alueen palvelupäällikkö	9
Yksiköiden johto	Päiväkodin johtaja, perhepäivähoidon ohjaaja, päivähoiton ohjaaja, varhaiskasvatuksen esimies	63
Yksiköiden vastuuhenkilöt	Vastaava lastentarhanopettaja, vastuulastentarhanopettaja, vastaava hoitaja	17
Erityistyöntekijät	Kelto eli kiertävä erityislastentarhanopettaja tai konsultoiva erityislastentarhanopettaja, suunnittelija	9
		yhteensä 105

Tampereen yliopiston tutkijaryhmä valmisti hankesuunnitelman yhteisen keskustelun pohjalta vastaamaan kuntien edustajien esittämiin kehittämisvaateisiin. Keskeisimpänä tavoitteena oli päiväkodin johtajien ja vastaavien lastentarhanopettajien pedagogisen johtajuuden vahvistaminen. Johtajien verkostoitumista ja toinen toisiltaan oppimista tuettiin hankkeen aikana sekä kuntien sisällä että kuntien välillä. Hanke oli puoliksi kuntien ja puoliksi Työsuojelurahaston rahoittama. Hankkeelle perustettiin ohjausryhmä, joka kokoontui ensimmäisen kerran 17.8.2010 hankkeen virallisesti käynnistyttyä rahoituksen järjestymisen myötä. Ohjausryhmässä tarkennettiin hankkeen sisältöä ja aikataulua säännöllisin väliajoin. Esimerkiksi Kotter (1996) pitää tärkeänä ohjaavan tiimin perustamista kehittämistoiminnan ohjauksen välineeksi.

Tutkimukseni aineistonkeruu tapahtui tämän kaksivuotisen (2010–2012) kehittämishankkeen aikana. Tutkimusaineisto koostuu tutkimushenkilöiltä kerätyistä kyselyistä, hankkeen kehittämistehtävistä, päiväkirja-aineistosta ja haastatteluista. Kuviossa 6 on kuvattu hankkeen ja tutkimusaineiston keruun eteneminen. Kuvio selventää hankkeen ja tutkimuksen ajallista suhdetta sekä niissä käytettyjä erilaisia aineistoja. Hankkeen vaikuttavuutta arvioimaan tehtiin jälkiarviointi-kysely vuosi hankkeen päättymisen jälkeen.

HANKE

Laadunarviointi	Kehittämistyö yksiköissä	Uusintamittaus	Jälkiarviointi
Koulutukset =>	Konsultaatio	Kehittämistoiminnan reflektointi	



Syksy 2010 Kevät 2011 Kesä 2011 Syksy 2011 Kevät 2012 Kesä 2012 Kesä 2013

Alkukyselyt	Päiväkirjat 2	Kehittämistehtävät	Päiväkirjat 3	Reflektiot
Päiväkirjat 1	Kehittämissuunnitelmat	Täydentävät haastattelut		

TUTKIMUSAINEISTON KERUU

Kuvio 6 Hankkeen ja tutkimusaineiston keruun eteneminen

Ensimmäistä vaihetta kehittämistoiminnassa voidaan luonnehtia Toikon ja Rantasen (2009) ja Kotterin (1996) tavoin toiminnan legitimoimiseksi, joka osoittaa vanhojen toimintatapojen vastaamattomuuden nykyiseen tarvetilaan. Kehittämistoiminnan tarpeellisuutta todentamaan käytettiin varhaiskasvatuksen laadunarviointia sekä johtajuuden ja työhyvinvoinnin mittausta (Hujala & Fonsén 2012).

Mittaustulosten valmistuttua tutkija kiersi kunnissa kertomassa mittauksen tuloksista, ja näiden pohjalta valtuutettiin johtajat yhdessä kasvatushenkilöstön kanssa laatimaan yksikkökohtaiset ja tiimikohtaiset kehittämissuunnitelmat. Keskeinen strategia kehittämissuunnitelmien laatimisessa oli johtajia ja henkilöstöä voimaannuttava tulosten tulkinnan avulla tapahtuva reflektointi, jossa kaikkien osallisten osallisuus tulosten tulkintaan oli tärkeää. Tutkija tarjosi laadunarviointituloksen ”peilinä” tarkastella toiminnan vahvuuksia ja kehittämisen kohteita. Vatajan (2009, 56–61) mukaan arjen urautuneet käytänteet tarvitsevat välineitä avautuakseen. Julkilausuttu teoria usein poikkeaa käyttöteoriasta (Argyris 1999, 131). Arvioinneilla tuotettujen ”peiliaineistojen” avulla luotiin välineitä toiminnan reflektoinnin pohjaksi ja nostettiin esiin toteutuva käyttöteoria. Arvioinnin pohjalta käytävä keskustelu toimi astinlautana kohti toiminnan taustalla olevien oletusten kriittistä tarkastelua. Tavoitteena oli pitkällä tähtäimellä tukea arvioivan ja kehittävän työotteen omaksumista.

Tutkijan konsultaatio kehittämistoiminnan kuluessa oli oleellinen osa kehittämishanketta. Tutkijan roolina oli ohjata kehittämissuunnitelmia tuomalla kehittämiseen uusimman tutkimustiedon näkökulmaa. Myös muiden johtajien tuomat innovatiiviset ajatukset toimivat kehittämistoiminnan innoittajina. Johtajuus ja työhyvinvointi -mittaus antoi tärkeää palautetta johtajalle omasta toiminnastaan ja kaikille työyhteisön jäsenille pohtimisen aihetta heidän tavastaan toimia yhteisön jäseninä. Vertaistuki ja verkostoituminen muiden ja oman kunnan toimijoiden kesken oli yksi hankkeen tavoitteista. Kehittämissuunnitelmien ja -toiminnan konsultoinnissa pyrittiin järjestämään yhteisiä tilaisuuksia kuntien kesken, jotta hyvät ideat saataisiin kiertoon.

Konsultointitilaisuuksissa johtajilla oli mahdollisuus kertoa hyvin käyntiin lähteneistä ja onnistumisia tuottaneista kehittämistoimista. Kotter (1996, 104) pitää lyhyen aikavälin onnistumisia merkittävinä kehittämistoiminnan viemisessä käytäntöön. Sen lisäksi, että ne tuottavat uusia ideoita, ne innostavat ”muutosagentteja” jatkamaan ja vähentävät epäilyä kehittämistoimintaa kohtaan. Muutosta eteenpäin vievät ihmiset saavat myönteistä palautetta toiminnastaan ja voimaa viedä ajamaansa asiaa eteenpäin. Myös uusien toimintatapojen juurruttamisessa organisaation kulttuuriin tarvitaan aluksi useita pieniä positiivisia askeleita. Loppumittauksella pyrittiin arviomaan asetettujen tavoitteiden toteutumista sekä juurruttamaan uusia toimintatapoja käytäntöön. Kotter (1996, 137) painottaakin, että vasta kun todetaan uusien toimintatapojen tuottavan parempaa tulosta kuin vanhojen, ne voivat tulla osaksi organisaation kulttuuria.

Asiantuntijakoulutuksia tarjottiin keskimäärin kaksi kertaa lukukaudessa. Koulutuksia järjestettiin strategisesta johtamisesta, pedagogisesta johtajuudesta, laadunarvioinnista, lasten osallisuudesta, arvioinnin merkityksestä kasvatustoiminnan suunnittelun pohjana, vallasta ja vuorovaikutuksesta johtajuudessa sekä johtajuudesta ja pedagogisen kehittämisen kysymyksistä. Hankkeen aikana johtajille järjestettiin lukupiirikoulutus, jonka avulla he pystyivät kouluttamaan lukupiirimetelmää eteenpäin omissa kunnissaan. Menetelmällä on saatu hyviä tuloksia uusimman tutkimustiedon ”paloittelussa” henkilöstölle helposti omaksuttaviin kokonaisuuksiin tutkijoiden aikaisemmassa hankkeessa (Hujala & Fonsén 2010a).

Kehittämishanke eteni suunnitellussa aikataulussa, ja yhteistyö kuntien kanssa sujui vaivattomasti. Kaikki kunnat eivät olleet yhtä aktiivisia, ja innostus hankkeen antiin jäi oletettavasti näissä vähäisemmäksi. Kuitenkin vaikuttavuutta sekä varhaiskasvatuksen laatuun että johtajuuteen ilmeni. Hankkeessa tehdyt laadunarvioinnit osoittivat, että laatuarvio nousi kaikkien summamuuttujien osalta sekä varhaiskasvatuksen laadun että johtajuuden ja työhyvinvoinnin laadun alkumittauksen ja loppumittauksen välillä (Hujala & Fonsén 2012, 13, 19).

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineiston kerääminen oli elävä prosessi. Alkuperäisen tutkimussuunnitelman mukaisen päiväkirja-aineiston rinnalle kehittyi tiedontarpeen mukaan uusia aineiston keruumuotoja. Taulukossa 2 on kuvattu aineistonkeruun ajankohta, aineiston laatu ja määrä. Informantteina toimivat hankkeeseen kuuluneista seitsemästä kunnasta 105 päivähoiton pedagogiikan vastuuhenkilöä (taulukko 1, edellinen luku). Päiväkodin johtajia oli informanteista 60 % ja aineistonkeruussa heidän vastausaktiivisuutensa oli suurin. Esimerkiksi päiväkirja-aineistosta 81 % oli päiväkodin johtajien tuottamaa. Kuntien erilaisista johtajuusjärjestelmistä johtuen ei analyysissa ollut mielekäästä tehdä luokitteluja vastaajan position mukaisesti.

Taulukko 2 Tiedonkeruu ja tutkimusaineisto

Ajankohta	Aineisto	Määrä
Syksy 2010	Alkukyselyt	42 kpl
Syksy 2010	Päiväkirjat	28 kpl
Kevät 2011	Päiväkirjat	17 kpl
Kesäkuu 2011	Kehittämistehtävä	5 kpl
Syksy 2011	Päiväkirjat	12 kpl
Syksy 2011	Johtajuuden kehittämissuunnitelmat	53 kpl
Kevät 2012	Täydentävät haastattelut	3 kpl
Kesäkuu 2012	Reflektiot	56 kpl

Aineiston ensimmäinen osa on alkukysely, joka kerättiin sähköpostitse. Se oli tarkoitettu suuntaamaan niin kehittämishankkeen tavoitteita kuin tutkimusaineistoksi. Alkukyselyjä palautui 42 kappaletta. Alkukyselyn ohjeistus on tutkimuksen liitteenä (liite 1). Pedagogisen johtajuuden päiväkirjojen ohjeistus löytyy tutkimuksen liitteestä 2.

Ensimmäisen pyyntö päiväkirjoista lähetettiin tutkimushenkilöille elokuussa 2010. Päiväkirjasivut pyydettiin lähettämään e-lomakkeen liitteenä. Päiväkirjojen muut suunnitellut palautusajankohdat olivat 2011 alkuvuosi, kevät ja syksy sekä alkuvuosi ja kevät 2012.

Päiväkirjojen laatiminen osoittautui tutkimushenkilöille kuitenkin työlääksi. Niitä palautettiin ensimmäisessä palautuserässä 28, seuraavassa 17 ja kolmannessa 12 kappaletta. Yhteensä päiväkirjoja kertyi 57 kappaletta. 46 henkilöä kirjoitti päiväkirjaa, ja heistä kaksi lähetti päiväkirjan kaikissa palautuserissä. Neljä henkilöä lähetti päiväkirjan ensimmäisessä ja toisessa palautuserässä, kaksi toisessa ja kolmannessa erässä. Yksi henkilö palautti päiväkirjan ensimmäisessä ja kolmannessa erässä. Kannustuskirjeitä päiväkirjojen lähettämiseen lähetettiin useita. Lopuksi tutkija päätti antaa tutkimushenkilöille ”työrauhan”. Tammikuussa 2012 kannustuskirjeitä ei enää laitettu, eikä yhtään päiväkirjaa palautettu.

Hankkeen päättymisvaiheessa tutkimushenkilöitä pyydettiin kirjoittamaan refleктоiva kirjoitus pedagogisesta johtajuudesta ja sen toteuttamisesta sekä kehittämisen tarpeista (liite 3).

Yksi aineiston osa on oman johtajuuden kehittämissuunnitelmat, jotka tutkimushenkilöt laativat johtajuus- ja työhyvinvointimittauksen tulosten pohjalta. Tulostilaisuuksissa käytettiin suunnitelman käynnistämisen tukena soveltaen *Logical Framework Approach* -menetelmää (LFA) (NORAD 1999; Rosenberg, Posner & Hanley 1970). Menetelmä on projektien suunnittelu- ja hallintamenetelmä, joka on alun perin kehitetty USA:ssa kansainväliseen kehittämistyöhön (Rosenberg, Posner & Hanley 1970). Menetelmää soveltaen tutkimushenkilöt kirjasivat johtajuuteen liittyviä ongelmia muistilapuille. Heitä ohjeistettiin asettelemaan ongelmat hierarkkiseen ongelmapuun muotoon. Tällä pyrittiin etsimään ongelmien joukosta pääongelmaa tai -ongelmia. Kun ongelmat oli saatu järjesteltyä hierarkkiseen muotoon, ongelmalauseet käännettiin tavoitelauseiksi. Näin saatiin ongelmat käännettyä tavoitteiden muotoon. Osa näistä ongelma/tavoitepuista kerättiin täydentämään tutkimusaineistoa, ja niistä käytetään selvyden vuoksi jatkossa nimikettä kehittämistehtävä.

Tiedon hankintaa syvennettiin täydentävillä haastatteluilla. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 35) mukaan haastattelu sopii menetelmänä, kun halutaan lisätä tai syventää muilla menetelmillä saatua tietoa. Aineiston alustavan analyysimenetelmän testauksen perusteella osoittautui lisätiedon tarvetta tiettyihin teemoihin. Erityisen kiinnostavaksi osoittautuivat negatiivisten ja positiivisten tarinoiden taustalla vaikuttavat tekijät. Erilaisten johtajuuden organisointimallien tuottamat erilaiset työnkuvat näyttivät johtajilla tuottavan erilaisia tarinoita. Tältä pohjalta päädyttiin haastattelemaan erilaisissa johtajuusrooleissa olevia henkilöitä. Haastattelupyynnöjä lähetettiin seitsemän, ja näiden pohjalta haastatteluihin osallistui kolme henkilöä. Haastattelut toteutettiin keväällä 2012. Nauhoitetun aineiston pituus oli kaksi tuntia yhdeksän minuuttia, josta litteroituna muodostui yhteensä 46 sivua tekstiä.

4.3 Narratiivinen tutkimus ja aineiston analysointi

Tässä tutkimuksessa narratiivisuus näyttäytyy paitsi analyysimenetelmänä myös tiedonmuodostuksen tapana. Narratiivisuutta lähestytään ensin laajasti tieteen narratiivisen käänteen kautta ja sitten narratiivisen tutkimuksen ja sen erilaisten analyysimenetelmien esittelyllä. Viimeisessä alaluvussa 4.3.4 esitellään miten narratiivista analyysia ja sisällönanalyysia käytettiin tässä tutkimuksessa.

Narratiivisen tutkimuksen suosio kasvoi sosiaalitieteiden niin sanotun ”kielellisen” tai ”narratiivisen” käänteen myötä. Riessman (2008, 14) kuvaa narratiivisen käänteen alkuvaiheen sijoittuvan sosiologian Chicagon koulukunnan syntyyn ja vaiheeseen, jolloin haluttiin irtaantua perinteisestä positivismista sosiaalitieteissä. Narratiivinen tutkimus jatkoi nousuaan erittäin voimallisesti 1990-luvulla, ja sen voidaan katsoa olevan tulosta tiedon ja tieteenkäsityksen konstruktivistisen käänteen vahvistumisesta. Heikkisen (2010, 145–146) mukaan tietäminen on suhteellista, ajasta paikasta ja tarkastelijan perspektiivistä riippuvaa. Konstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan ihminen uudistaa jatkuvasti tietämystään kokemustensa ja entisen tietämyksensä

pohjalta luoden uutta ymmärrystä. Tietämisen subjektiivisuutta ei pidetä modernistien tapaan ongelmana, vaan se nähdään Hännisen (2010, 157) tavoin ennemminkin vahvuutena, jonka kautta ihmisten autenttinen ääni nousee kuuluviin tutkimuksissa. Objektivismiin vastalauseena postmoderni tiedonkäsitys vastustaa yhden totuuden periaatetta. Heikkinen, Huttunen ja Kakkori (1999, 40) varoittavat äärirelativismin kuitenkin vievän ”tieteen ojaan” hyväksyessään ”tiedoksi” tarinan kuin tarinan, samoin kuin ”tien toisen puolen ojaan” löytää itsensä naiivi realisti, joka kuvittelee löytävänsä absoluuttisen totuuden. Heikkinen, Huttunen ja Kakkori (1999, 39–40) vertailevat vallitsevien totuusteorioiden selityksiä narratiivisen tietokäsityksen rinnalla ja tarjoavat autenttisuuden sekä uskottavuuden käsitteitä korvaamaan tiedon luotettavuuden vaatimusta.

Brunerin (1999, 39–40, 130–131) kuvaama narratiivisen tietämisen muoto on kokonaan toisenlainen kuin perinteinen tieteellinen paradigmaattinen tai loogis-matemaattinen tieto. Paradigmaattinen tieto pyrkii vakuuttamaan totuudesta kun taas narratiivisen tiedon pyrkimyksenä on vakuuttaa todellisuuden tuntuudesta. Paradigmaattisen tiedon pyrkiessä olemaan universaalia narratiivinen tieto ilmentää paikallista ja yksittäistä. Bruner (1999, 40) kuitenkin painottaa, että nämä eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan molempia tietämisen tapoja ilmenee rinnakkain yhteiskunnassa. (Ks. myös Bruner, Goodnow & Austin 1956; Bruner 1982, 77–79; Polkinghorne 1995; Tolska 2002, 85–97.)

Narratiivisuuden ei tarvitse kiinnittyä tiukasti postmoderniin ja äärirelativismiin tiedonkäsityksessään, vaan se voidaan nähdä tutkimuksessa väljänä metodisena viitekehyksenä, jossa huomio keskitetään kertomuksiin todellisuuden ja maailman merkitysten välittäjänä. Hendry (2010) kuvaa kaikkea tutkimusta perimmäiseltä luonteeltaan narratiiviseksi. Narratiivisuus eli tarinallisuus on ihmisten perustavaa laatua oleva tapa hahmottaa sosiaalista maailmaa, tehdä sen tapahtumia ja kausaalisuhteita ymmärrettäväksi. Hendry (2010, 73) mainitsee yleisesti tutkimuksen keskiössä olevan kysymyksen esittämisen ja epäilyn. Narratiivinen tutkimus on vastaus kysymysten takana, tapa vastata kysymyksiin. Hendry esittää narratiivisuuden olevan luonteeltaan

pikemminkin epistemologinen kuin metodologinen kysymys. Kysymykset, ei metodologia, on tutkimuksen sydän.

Heikkisen (2010, 143) mukaan narratiivisuuden käsite, jonka alkuperä löytyy latinankielen substantiivista *narratio* ja englanninkielisenä *narrative* eli kertomus, on suomessa käännetty tarinallisuudeksi. Hänninen (2010, 171–172) kuvailee kertomuksien, tarinan ja tapahtumien suhdetta siten, että tapahtumat ovat henkilöiden toimintaa tietyissä olosuhteissa. Näistä tapahtumista tehtyä tulkintaa voidaan luonnehtia tarinaksi. Kun tarina esitetään jollekin, siitä tulee kertomus. Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 107) kuvaavat narratiivien olevan diskursseja eli kielenkäyttöä sosiaalisena toimintana. Narratiivit ovat luonteeltaan aina myös performatiivisia. Joku kertoo jostain jollekin. Kertomusten kautta ihmiset jäsentävät ajatuksiaan ja kokemuksiaan ja luovat järjestystä. Niillä rakennetaan identiteettiä ja maailmankuvaa. Vaikka jokainen narratiivi on oma yksilöllinen kertomuksensa, ne sisältävät yhteisesti jaettuja kulttuurisia arvoja ja diskursiivisia resursseja. Kertomukset ylittävät subjektiivisuuden niiden kulttuurisesti jaetun mallin, perinteen ja lajityypin vuoksi.

Polkinghorne (1991, 136–138) esittää tiedonmuodostuksen perustuvan tiedon peruselementtien; kategoriointi, skeema, sarja ja havainnointikehikko varaan, jossa näiden ajallinen ja spatiaalinen jäsenitys rakentavat narratiivisen tietämisen tavan. Brunerin (1982, 138) mukaan koodaamme kielen rakenteisiin kokemuksemme ja luomme jäsenyksiä maailmankuvaamme kulttuurin käsitteiden varassa. Bruner, Goodnow ja Austin (1956, 10–13) määrittelevät ihmisen kulttuurisen identiteetin muovautuvan kulttuuristen jäsenysten, tapahtumien ja ilmiöiden yhtäläisyyksien ja erojen kategorisoinnin kautta. Näiden luokittelujen järjestäminen luo järjestystä ja ymmärrystä ihmisen olemassaoloon.

Hyvärisen (2006, 1–2) mukaan on ensin ymmärrettävä kertomuksen luonne ennen kuin voidaan ymmärtää narratiivista tutkimusta. Kertomukset ovat sosiaalisia, eivät vain subjektiivisia kokemuksia asioista. Hyvärinen painottaakin kertomusten genreen sosiaalista rakentumista. Yksityisen äänen kautta päästään kuulemaan tarinaan liittyviä sosiaalisesti rakentuneita kerroksia ja merkityksiä. Narratiivisen analyysin avulla

tuotetaan yksittäisten kertomusten aineistosta yksi ”suuri kertomus” tutkittavasta ilmiöstä. Heikkinen (2010, 143) varoittaa kuitenkin hukkaamasta yksittäisiä ääniä valtakurssin taakse. Kujalan (2007, 32–34) mukaan yksityinen on aina myös yleistä. Arkikielen kulttuuriset ”kertomukset” ja aikakauden toistuvat sananparret elävät itseään uusintavina odotuksina. Siten kertomus ei ole vain yksilön kertomus, vaan myös aikakauden ilmentymä. Bruner (1999, 3) näkee juuri kulttuurin tarjoavan ne työkalut, joilla merkitysten muodostaminen tapahtuu. Hyvärinen (2006, 1) kuvaa ihmisten identiteettien rakentuvan kertomuksina ja kertomuksien suuntaavan toimijoita tulevaisuuteen. Huttunen (2013, 132, 149) kuvaa narratiivien kertovan, millaista kertomusta ihminen elää, mihin hän uskoo ja miten hän yhteisössään positioituu. Jo lapsena ihminen aloittaa kasvun yhteisön jäseneksi narratiivisen struktuurin varassa. Narratiivisuus sekä jäsentää yksilön osaksi kulttuuria että toimii kulttuurin luojana. Suoranta (1995, 203) pohtii, kumpaa ihminen oikeastaan tekee. Kirjoittaako hän itselleen elämäänsä käsikirjoituksen ensin kulttuurin tuottamalla aineksilla ja elää siten, vai elää ensin ja kirjoittaa siitä tarinansa.

Hänninen (2010, 149) tuo esiin erottelun narratiivien analyysin ja narratiivisen analyysin kesken. Ensimmäinen pyrkii luokittelemaan kertomuksia kun taas narratiivisessa analyysissä painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa. Heikkisen mukaan (2010, 156) narratiivisuutta voidaan tarkastella eri näkökulmista. Narratiivisuus voidaan nähdä tutkimuksessa käytettynä tiedon prosessoinnin luonnehdintana, se voi luonnehtia tutkimusaineistoa tai se voi olla aineiston analysoinnin tapa. Tässä tutkimuksessa narratiivisuuden määrittely näyttäytyy tutkimusaineistossa ja sen analysoinnin tavoissa, mutta myös tiedon käsitystä voidaan luonnehtia narratiiviseksi. Neljäntenä Heikkinen kuvaa vielä narratiivisuuden käytännöllisiä merkityksiä, kuten sen käyttöä psykoterapiassa psykologien työvälineenä.

Narratiivisuus voi olla myös sekä opetusmenetelmä että tutkimusmetodi. Lämsä ja Sintonen (2006) käyttivät yhteisöllistä tarinan kertomista menetelmänä tutkia ja samalla tuottaa uutta tietämystä organisaatiotason monikulttuurisuutta käsittelevässä tehtävässä. He antoivat tutkimushenkilöryhmille tarinan alun, jonka ryhmä täydensi yhteisessä

prosessissa. Tarinan loppuosaan kukin ryhmä sai erilaiseen lopputulokseen tähtäävän määrittelyn. Nämä olivat eristäminen, integroituminen, sulautuminen ja marginalisoituminen. Narratiivisen menetelmän avulla Lämsän ja Sintosen (2006, 116) mukaan voidaan oppia niiden prosessien kulusta, jotka johtavat monikulttuurisen työyhteisön toiminnassa erilaiseen lopputulokseen. Tarinoilla voitiin ennustaa, onko erilaisesta etnisestä taustasta olevan henkilön mahdollista integroitua työyhteisöön vai onko hänen asemansa mahdollisesti marginaalinen. Heikkinen (2010, 157) väittää, että narratiivisuus ei pyri vain kuvaamaan tutkittavien maailmaan, vaan sillä voidaan myös pyrkiä kohentamaan tutkittavien olosuhteita. Hyvärinen (2006, 13) esittää Ricoeurin (1991) *Mimesis*-käsitteen, joka määrittää kertomuksen eri tasoja, avaavan meille mahdollisuuden kääntää kertomukset ajassa ”takaisin” toimintaan ja tuovan näin välineitä omaan toimintaan ja sen suunnitteluun.

Diskurssintutkijoita kiinnostaa narratiivisuuden kulttuurisesti jaettu tapa jäsentää asioita. Narratiiveja pidetään diskursiivisen toiminnan järjestäytyneenä muotona. Pietikäinen ja Mäntynen (2009, 14–79) määrittelevät diskurssintutkimuksen funktionaaliseksi. Funktionaalisuus tarkoittaa, että kielellä on useampia tehtäviä. Se toimii viestinnän välineenä, sillä tuotetaan kuvausta maailmasta ja sen avulla luodaan sosiaalisia suhteita. Diskurssintutkimuksilla pyritään tuomaan esiin niihin liittyviä valtasuhteita ja kulttuurissa vallitsevia hallitsevia puhetapoja, diskursseja. Alasuutari (1999, 55) muistuttaa, että kulttuurisista ilmiöistä puhuttaessa tulee ottaa huomioon ilmiöiden paikallisuus. Ilmiöitä ei tutkita universaaleina lainalaisuuksina vaan huomioidaan niiden historialliset ja paikalliset selittämisen ehdot. Bruner (1999, 143) uskoo kertomusten kehittyvän ajallisessa ja kulttuurisessa kehyksessään ja voivan näin muovata normeja. Johtajuuden kontekstuaalinen malli perustuu samalla tapaa ilmiön paikallisuuteen ja ajallisuuteen. Konteksti määrittää siinä johtajuutta. Vallitseva diskurssi ajassa ja paikassa tuodaan näkyväksi narratiivisen lähestymistavan avulla. Tuomalla tutkimukseeni osallistuneiden henkilöiden kertomuksia tarkasteltavaksi pyrin lisäämään ymmärrystä varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden ilmiöstä sekä tuottamaan tietoa sen toteuttamisesta ja kehittämistarpeista. Pyrin tuomaan esiin

kulttuurisen tavan jäsentää pedagogista johtajuutta kuitenkin hukkaamatta yksilöllistä variaatiota valtakurssin alle.

4.3.1 Rakenteellinen narratiivinen aineiston analysointi

Narratiivisen analyysin tapoja on useita, esimerkiksi vuorovaikutusanalyysi, elämänkerta-analyysi, aktanttianalyysi, rakenneanalyysi ja juonirakennanalyysi. Riessmanin (2008, 13) mukaan narratiiviset tutkijat perustavat tutkimusasetelmänsä hyvinkin erilaisiin filosofisiin lähtökohtiin. Esimerkiksi Paul Ricoeurin (1973, 104; 1991) fenomenologinen ajattelu ja juonellistamisen kognitiivinen prosessi ei saa kannatusta kaikkien narratologien keskuudessa. Hän pitää tekstiä toiminnan muotona ja tärkeänä siinä selityksen ja ymmärtämisen suhdetta. Ricoeur (1991, 137–153) kuvaa kertomuksen, toiminnan ja elämän suhdetta kolmena toisistaan poikkeavana aspektina. Näitä aspekteja Ricoeur nimeää käsitteillä *mimesis₁*, *mimesis₂* ja *mimesis₃* tai *pre-figurointi*, *configurointi* ja *re-figurointi*. Juoni esiintyy toiminnan jäljittelyinä, mutta edellyttää esiymmärrystä toiminnan pääpiirteistä. Refigurointi tuottaa uutta ymmärrystä toiminnasta selkiyttäen käsitystä siitä, mikä on ollut toiminnassa oleellista. (Ks. myös Hyvärinen 2006, 11–12.)

Myös Greimasin (1980) narratiivinen aktanttianalyysi kohdistuu kertomuksen juoneen (ks. myös Propp 1984; Ricoeur 1989, 280–284). Aktanttianalyysillä etsitään juonen kantavat voimat eli aktantit. Greimasin (1980, 201–206) mukaan aktantit voivat olla henkilöitä, esineitä, eläimiä, abstrakteja symboleja tai muita vaikuttavia voimia, toisin kuin Proppin (1958; 1984) aktantit, jotka edustavat funktionaalista toimialaa. Greimasin mallissa aktanteista erotetaan kertomuksen kannalta oleelliset, joita ovat päähenkilö eli subjekti ja kertomuksen lopputulos eli objekti sekä kertomuksen liikkeelle paneva voima eli lähettäjä ja lopputulokseen vievä vastaanottaja. Aktantteja, vaikuttavia voimia ovat myös auttaja ja vastustaja. Jonkin aktantin puuttuminen on Greimasin (1980, 211) mukaan epätavallista, mutta voi toimia tarinan tehostekeinona. Silloin kertomuksen jännite usein muodostuu puuttuvan aktantin odottamisesta ja

ilmestymisestä. Aktanttianalyysin vahvuutena on, että sillä voidaan hahmottaa tehokkaasti tutkimukseen liittyviä erilaisia tahoja. (Greimas 1980, 205–225; ks. myös Hänninen 2010, 171–172.)

Narratiivisen tutkimuksen pioneereina pidetään Labovia ja Waletzkyä, joiden käsialaa on rakenteellinen narratiivinen analyysi vuodelta 1967 (Labov & Waletzky 1997; Riessman 2008, 81). Labov (1997) kertoo rakenteellisen narratiivisen analyysimenetelmän etsivän kertomuksista lausekkeita, jotka hän nimeää tiivistelmäksi, orientaatioksi, mutkistavaksi toiminnaksi, arvioinniksi, tulokseksi ja codaksi eli lopetukseksi. Tiivistelmä johdattaa tarinan tapahtumien kulkuun tiivistetyssä muodossa. Orientaatiolauseke kertoo oleelliset tarinaan liittyvät yksityiskohdat paikan, ajan ja tapahtumaan osalliset sekä heidän käyttäytymisensä. Mutkistava toiminta on jotain, mikä estää tai edesauttaa tapahtumia tai tuo jonkin uuden käänteen tapahtumien kulkuun. Tulos on lauseke, joka kertoo ”mitä sitten tapahtui”, mihin asiat johtivat mutkistavan toiminnan jälkeen. Kertomuksen *coda* eli lopetus johdattaa takaisin kertomuksen ajasta nykyhetkeen. Labov nimeää myös arviointilausekkeen, jolla kertoja arvioi narratiivin tapahtumien kulkua. Menetelmää voidaan Hyvärisen (2006, 4–6) mukaan pitää alustavana aineiston analysoinnin välineenä. Tärkeimpänä antina siinä on kertomukseen sisältyvän ristiriidan nostaminen näkyväksi. Tarinan idea ja kerrottavuus syntyy mutkistavan toiminnan mukaan tulosta tarinaan. Bruner (1999, 142) pitääkin kertomuksen ongelmia narratiivien kantavana voimana. Tolska (2002, 145) selittää Brunerin narratiivikäsitteessä juuri tavallisuudesta poikkeavan tuovan tietämiseen uuden ulottuvuuden. Poikkeamat narratiivisessa rakenteessa voivat herättää kyseenalaistamaan itsestään selvänä pidettyä.

Labovin (1997, 5–6) lausekkeisiin pohjautuvaa analyysitapaa käytetään yleensä suullisesti kerrotun tarinan analysointiin. Tässä tutkimuksessa rakenteellista narratiivista analyysitapaa sovelletaan päiväkirja-aineiston analysointiin. Etsin pedagogisen johtajuuden päiväkirjoista lausekkeita, joilla toimijat kertovat, mitä ilmiöitä pedagogiseen johtajuuteen kuuluu heidän näkemyksensä mukaan. Orientaatiolla he kertovat, mikä heitä erityisesti mietityttää pedagogisessa johtajuudessa, mikä on

kertomisen liikkeelle paneva voima. Seuraavana analysoinnin vaiheena on mutkistavan toiminnan lausekkeiden etsiminen. Näillä toimijat kertovat, mikä estää tai edesauttaa pedagogisen johtajuuden implementointia. Mutkistava tapahtuma voi olla jokin tapahtuma, joka voi jäädä myös vaikutuksiltaan avoimeksi. Koetaan, että jotain on tapahtunut, mutta ollaan tapahtuman suhteen vielä prosessissa, jonka tulosta ei tiedetä. Edistävissä lausumissa kerrotaan esimerkiksi, miten pedagogista johtajuutta on onnistuneesti toteutettu tai sen kehittämisessä on tähän mennessä edetty. Lisäksi narratiiveista etsittiin tuloslausekkeitä, jotka kertovat, mitä mutkistava tapahtuma on tuottanut pedagogiseen johtajuuteen. Negatiivisen tuloksen osalta mutkistava tapahtuma on ollut usein estävä tekijä. *Coda*-lausekkeilla tutkittavat palauttavat pedagogisen johtajuuden nykyhetkeen ja suuntaavat ajatuksiaan tulevaisuuteen. Näissä toimijat pohtivat, mikä on keskeistä pedagogisen johtajuuden kehittämisessä ja miten he aikovat nyt ja jatkossa toimia pedagogisen johtajuuden ja sen kehittämisen suhteen.

4.3.2 Sisällönanalyysi

Tutkimusaineistona käytettyjä kyselyjä, täydentäviä haastatteluja, kehittämistehtäviä ja oman johtajuuden kehittämissuunnitelmia analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Päiväkirja-aineistosta rakenteellisen narratiivisen analyysin ja juonirakenneanalyysin tuoma tieto ohjasi täydentävän aineiston sisällönanalyysia. Kun päiväkirja-aineisto oli luokiteltu rakenteellisen narratiivisen analyysin avulla, luotiin siitä sisällönanalyysin avulla tiivistetty kuvaus, joka selkiytti ja yhtenäisti siitä saatavaa informaatiota. Näin aineistosta voidaan tehdä johtopäätöksiä, jotka perustuvat tutkijan loogiseen päättelyyn (Krippendorff 1981; Chelimsky 1989; Tuomi & Sarajärvi 2003, 93, 110).

Sisällönanalyysi perustuu Krippendorffin (1981, 36–38) jaottelussa deduktiiviseen, induktiiviseen tai abduktiiviseen päättelyyn. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 113–115) käyttävät näistä käsitteitä aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriaohjaava sisällönanalyysi. Aineistolähtöinen eli induktiivinen sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa empiirisen aineiston pohjalta pyritään käsitteelliseen näkemykseen

tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan analyysin edetessä keskenään. Aineiston abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin, ja tuloksissa esitetään näiden pohjalta tuotetut käsitteet ja mahdollisesti muodostetut käsitejärjestelmät ja mallit. Tutkija pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan. Tuomi ja Sarajärvi (2003, 116) kuvaavat teorialähtöistä eli deduktiivista aineistonanalyysia aineistolle luotavien teorian pohjalta nousevien kategorioiden ohjaamaksi. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa taas teoreettiset käsitteet, joilla aineistoa käsitellään, ohjaavat tutkijan ajattelua, mutta luokittelua ohjaavat yhtäläisesti empiriasta nousevat asiat. Päättely on abduktiivista (ks. myös Krippendorff 1981, 36–38). Tutkimukseni sisällönanalyysia voidaan kuvailla abduktiiviseksi eli teoriaohjaavaksi. Tutkija huomioi tietojensa, teoreettisen tietämyksensä ja esioletustensa vaikutuksen ajatteluun, ja ymmärtää olevansa näiden vaikutuksen piirissä huolimatta pyrkimyksestään sulkeistaa ne ajattelunsa ulkopuolelle.

Krippendorffin (1989, 406) ja Tuomen ja Sarajärven (2003, 110–113) mukaan aineistoa käsitellään kolmivaiheisessa prosessissa. Krippendorff kuvaa vaiheita nimillä yksiköinti *unitizing*, otosten ottaminen *sampling* ja (ylä)luokittelu *coding*. Ensimmäinen askel on aineiston redusointi eli pelkistäminen. Päiväkirja-aineistojen narratiivisesti luokiteltu teksti pilkottiin osiin ja tekstiä tiivistettiin jättämällä siitä tutkimuksen kannalta epäolennaista pois. Seitamaa-Hakkarainen (1999) määrittelee kvalitatiivisessa sisällönanalyysissä analyysiyksikön määrittävän merkitysisällön mukaan. Merkitys voi määrittäytyä strukturaalisesti tai semanttisesti. Strukturaalisesti analyysiyksikkö muodostetaan kielen rakenteeseen perustuvalla osittamisella. Erottelua ohjaavat silloin kielen rakenteisiin liittyvät ulkoiset piirteet, kuten kappalejako, lause tai tauot puhutussa kielessä. Semanttinen osittelu perustuu ajatuksellisen kokonaisuuden, idean tai toiminnallisen kokonaisuuden erotteluun aineistosta. Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkö muodostettiin semanttisen osittelun perusteella ja sen muodosti ajatuksellinen kokonaisuus.

Toisena vaiheena suoritettiin aineiston klusterointi eli analyysiyksiköiden ryhmittely merkitykseltään yhteneviin luokkiin. Lausumien luokittelulla tiivistetään aineistoa ja

luodaan alustavaa kuvausta ilmiöstä. Kolmas toimenpide sisällönanalyysissä on abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen tehtyjen luokitusten pohjalta. Luokkia sisällöllisesti mielekkäästi yhdistelemällä muodostetaan yläluokkia ja pääluokkia. Tuomi & Sarajärvi (2003, 116) painottavat, että abstrahointia eli käsitteellistämistä voidaan jatkaa niin kauan kuin tutkittavan asian kannalta näyttää mielekkäältä. Päätavoitteena on abstrahoinnin kautta muodostaa vastaukset tutkimusongelmiin. Krippendorff (1989, 407) korostaa johtopäätösten tekemistä sisällönanalyysin tärkeimpänä vaiheena. Siinä oleellista on verrata tuotettujen luokitusten yhteensopivuutta tutkittavan ilmiön olemukseen. Sisällönanalyysillä luokiteltua aineistoa voidaan myös kvantifioida eli mitata luokkien esiintymisfrekvenssiä, mutta kuten Chelimsky (1989, 13) toteaa, tällä tuotetaan vain hyvin yleisellä tasolla olevaa tietoa, joten sen käyttämistä tulee arvioida kriittisesti.

Sisällönanalyysin luotettavuus rakentuu vaiheiden tarkan kuvauksen varaan. Tutkijan tulee luoda tarkka kuvaus analysoitavasta materiaalista, sen tiivistämisestä, luokittelusta ja yläluokkien luomisesta (Chelimsky 1989, 23–26). Myös Krippendorff (1981, 18) pitää tutkimuksen toistettavuutta sisällönanalyysin tärkeänä reliabiliteetin tekijänä.

4.3.3 Narratiivinen juonirakenneanalyysi

Kokonaishahmon luentaa voidaan pitää yhtenä narratiivisen analyysin muotona, ja siitä käytetään myös nimitystä juonirakenneanalyysi. Kokonaishahmon luennassa kertomuksia ei ainoastaan pilkota juonirakenteen mukaan osiin vaan niitä luokitellaan niiden juonirakenteen kokonaishahmon perusteella. Hyvärisen (2006, 18) mukaan Proppin kansantarujen analyysimenetelmä on ollut lähtökohtana metodin synnylle. Proppin (1984) analyysissä kertomus kategorioidaan aktanttien avulla, jonka jälkeen näiden kautta kertomuksesta luodaan kokonaishahmo. Alasuutarin (1999, 130) mukaan Proppin metodin anti perustuu sen kykyyn erotella juonitiivistelmien avulla oleelliset erot ja niihin vaikuttavat voimat kertomuksessa ilmissisältöä abstraktimmalla tasolla.

Proppin (1984) juonirakenneanalyysia mukaillen pedagogisen johtajuuden päiväkirjoja tarkasteltiin kokonaishahmoina, jotka perustuivat rakenteellisella narratiivisella analyysillä tehtyihin juonirakenteisiin. Pedagogisen johtajuuden tarinat noudattivat kahdenlaisia kehityssuuntia. Osa tarinoista noudatti positiivisen kehityksen kaavaa ja osa taas ikään kuin juuttui kiinni ratkaisemattomaan ongelmaan. Juonirakenneanalyysin avulla oli mahdollista löytää ne pedagogisen johtajuuden sisällöt, jotka ohjaavat kehityskulkua positiiviseen suuntaan ja ne sisällöt, jotka aiheuttavat ratkaisemattomia ongelmia. Kuten Alasuutari (1999, 129–130) painottaa, Proppin juonirakenneanalyysillä kyetään pääsemään kertomuksen ilmisisältöä abstraktimpaan tulkintaan, kun juonitiivistelmän avulla löydetään kertomuksen kululle oleelliset tapahtumat. Tällä analyysin vaiheella oli erityistä merkitystä pedagogisen johtajuuden määrittelyn kannalta. Näin on mahdollista löytää ne ”ongelmakohdat”, jotka erityisesti kaipaavat selkiyttämistä varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden määrittelyssä. Myös Bruner (1999, 142) korostaa ongelmien keskeisyyttä narratiivisessa ymmärryksessä. Oleellista on tutustua syvällisesti tutkimusaineistoon ja nostaa juonenkäänteet, narratiiviset perusfunktiot, aineistosta itsestään.

Negatiiviset tarinat näyttivät jäävän usein ilman *coda*-lausetta. Tilanteelle ei nähty mahdollisia ratkaisuja eikä tulevaisuuteen ollut löytynyt suuntaa tai suunnitelmaa, miten ongelmaa lähdetäisiin ratkaisemaan. Mahdollisesti kyseessä ovat sellaiset organisaation rakenteisiin liittyvät ongelmat, joihin yksittäisellä toimijalla ei ole potentiaalia vaikuttaa. Nämä näyttäytyivät kiinnostavana alustavana tutkimuslöytönä, joiden kautta oli mahdollista havaita selkeitä kehittämiskohteita suomalaisesta varhaiskasvatuksen johtajuudesta. Taulukossa 3 on kuvattu tutkimuskysymykset ja aineiston narratiiviset analyysitavat. Päiväkirjoaohjeistus on ollut suuntaa antava. Tutkimushenkilöt on ohjeistettu vapaamuotoisesti kertomaan pedagogisesta johtajuudesta tukikysymysten avulla.

Taulukko 3 Tutkimuskysymykset ja päiväkirja-aineiston analysointi

Rakenteellinen narratiivinen analyysi (aineisto pilkotaan ja luokitellaan) + Sisällönanalyysi	Tutkimuskysymykset	Päiväkirjaohjeistus	
Orientaatio	<p>Miten päivähoidon pedagogiikan vastuhenkilöt kuvailevat varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta?</p> <p>Millaisia haasteita pedagogisessa johtajuudessa on?</p> <p>Miten pedagoginen johtajuus toteutuu varhaiskasvatusyksiköissä?</p>	Kuvaile niitä asioita ja sisältöjä, joita olet pedagogisessa johtajuudessa viime aikoina tehnyt.	<p>Narratiivinen juonirakenneanalyysi (kertomuksia tarkastellaan kokonaisina kertomuksina)</p>
Mutkistava toiminta (Edistävä/estävä/ mutkistava)		Kuvaile keskeisiä asioita, jotka pedagogisessa johtajuudessa sinua kulloinkin mietityttävät.	
Tulos		Kuvaile muutoksia ja uusia toimintatapoja, joita olet pedagogisessa johtajuudessasi vienyt käytännön tasolle.	
Coda		Kuvaile keskeisiä oppimiskokemuksia ja oivalluksia, joita sinulle on syntynyt pedagogisesta johtajuudesta.	

4.3.4 Analyysin toteutus

Tutkimusaineiston analysointi toteutettiin aineistoittain. Tässä luvussa analysoinnin eteneminen kuvataan vaiheittain.

1) **Alkukyselyn** analysointi tapahtui kysymyskohtaisesti. Kysymyksillä oli pyydetty kuvailemaan, millaisena tutkimushenkilö näkee pedagogisen johtajuuden, miten hän toimii pedagogisena johtajana ja miten pedagoginen johtajuus toteutuu sekä miten hän haluaisi kehittää pedagogista johtajuutta. Alkukyselystä luokiteltiin ensin pedagogisen johtajuuden käsitteen, toiminnan ja tavoitetilän tasot, ja niiden sisältö luokiteltiin sisällönanalyysin keinoin. Analyysissä pyrittiin olemaan päättelyn abduktiivisen luonteen huomioiden uskollista aineistosta nouseville sisällöille (Krippendorff 1981, 36–38). Tutkijan ajattelua ohjaavat aina hänen teoreettinen tietämyksensä, aineiston alustava analyysin tulokset sekä käytännön tuntemus tutkimuskentästä. Pyrkimys on kuitenkin sulkeistaa alustava tietämys ja olla avoin uuden aineiston edessä.

Luvuissa 5.1–5.3 kuvataan alkukyselylle tehdyn sisällönanalyysin mukaiset luokitukset tummennetuilla väliotsakkeilla, ja lukujen lopussa ovat luokittelujen koosteet sekä niiden pohjalta tehdyt teoreettiset jäsennykset taulukoissa (taulukot 5–7). Luokitusta ja teoreettista jäsennystä rikastettiin myös päiväkirja-aineistojen ja haastattelujen analysoinnin tuloksilla.

2) Toinen tutkimusaineiston osa ovat **pedagogisen johtajuuden päiväkirjat**. Päiväkirjat käsiteltiin yhtenä aineistona, eikä niitä eritelty lähettämisaikankohdan mukaan, koska suurin osa vastaajista lähetti vain yhden päiväkirjan. Rakenteellisen narratiivisen analyysin (Labov 1997; Labov & Waletzky 1997) avulla eroteltiin tutkimushenkilöiden kertomukset eri kertomuksen osiin, joita ovat luvussa 4.3.1 kuvatut orientaatio, mutkistava toiminta (estävä, edistävä tai muuten mutkistava), tulos ja *coda*. Päiväkirja-aineiston rakenteellisessa analysoinnissa merkittiin kertomuksen osat värikoodeilla visuaalisen hahmottamisen avuksi. Analyysissä käytettiin apuna

tietokonetyöskentelyn lisäksi paperisia tulosteita, erivärisiä alleviivaustusseja ja post-it lappuja. Näiden avulla rakennettiin suurille paperialustoille alaluokkia, joista johdettiin yläluokkia. Visuaalinen ja konkreettinen työskentelytapa toimi kohdallani hyvänä välineenä kokonaisuuden ja sen osien välisten suhteiden hahmottamisessa. Lisäksi analyysia oli helppo kyseenalaistaa sovittamalla lappuja eri luokkiin.

Aineistoesimerkki 1

Orientaatio

A) Henkilöllä on haasteena vanhempien antaman negatiivisen palautteen käsittely. Hän pohtii, miten saa asian vietyä henkilöstölle leimaamatta ketään ja antaen välineitä kehittää kasvatuskumppanuutta. Hän pohtii millainen esimies on, miten toimia sekä tiukkana palautteen antajana että kannustavana esimiehenä.

Estää

A) Ajan löytäminen yhteiselle palaverille haastavaa. Ikävän asian esiin nostaminen on henkilöstä vaikeimpia eteen tulevia asioita.

Edistää

Koko toimintayksikön henkilöstön palaveri antaa mahdollisuuden luoda kaikille yhteisen tilannekatsauksen toimintayksikköä kuohuttavista asioista.

Tulos

A) Koko henkilöstön saaminen yhtä aikaa paikalle oli paras tapa purkaa toimintayksikköä kuohuttava asia. Kaikille tuodaan yhtä aikaa sama asiatieto ja saadaan poistettua turhat huhut asian ympäriltä.

Coda

A) Palaveriaika on saatu järjestettyä. Henkilöstä hyvä valmistautuminen palaveriin on tärkeää. Hän miettii etukäteen, mitä ja miten puhuu palaverissa.

Orientaatio

B) Henkilöstö ja johtaja itse ovat väsyneitä syksyn työllistävyyden ja vanhemmilta tulleen negatiivisen palautteen käsittelyn jälkeen. Henkilöstö on sairastellut, ja poissaoloja on ollut paljon.

Estää

B) Henkilöstön alaistaidot ja esimiehen omat johtamistaidot kaipaavat selkiyttämistä. Asiat eivät kulkeudu palavereista kaikkien tietoon, palavereihin ei tulla omien menojen vuoksi. Sijaisia ei palkata, koska ”täyttöasteet” ovat kunnossa.

Mutkistava

B) Johtaja joustaa omissa töissään. Johtaja pyrki säilyttämään henkilöstön työvuorot ennallaan ja joustaa omien työvuorojensa osalta.

Tulos

B) Johtajan omat johtamistyöt jäävät tekemättä.

Coda

B) Johtaja kokee työuupumusta, koska tekemättömät työt jäävät vaivaamaan loman aikana.

Sisällönanalyysillä toteutettiin kunkin narratiivisen rakenneluokan sisällön tiivistäminen ja klusterointi. Aineistoa tiivistämällä johdettiin yläluokkia, jolloin pystyttiin tarkastelemaan, millaisista sisällöllisistä teemoista kertomuksen eri osiot koostuvat. Näiden teemojen avulla on mahdollista löytää tutkimushenkilöiden kertomuksista Hyvärisen (2006) kuvaamat kulttuuriset tavat jäsentää pedagogista johtajuutta ja johtajuuden kehittymiseen liittyviä ilmiöitä suomalaisessa varhaiskasvatustekstissä. Rakenteellisen narratiivisen analyysin jälkeen päiväkirja-aineistolle tehtiin juonirakennepohjainen analyysi, jolla etsittiin kertomuksen kokonaishahmon variaatioita. Näissä keskeiseksi tekijäksi nousi mutkistava tekijä, joka edistäessään toimintaa johti tarinan onnistuneeseen ratkaisuun. Mikäli estävään tekijään ei ratkaisua löytynyt, tarina päättyi näköalattomuuteen ja jäi vaille ratkaisua tai ratkaisuyritystä (umpikujatarinat). Luvusta 5.4.1 löytyvät yläluokitukset pedagogista johtajuutta estävistä tekijöistä ja luvusta 5.4.2 yläluokitukset pedagogista johtajuutta edistävästä tekijöistä. Näiden pohjalta tuotettiin

luvut 5.5.1 Toimiva johtajuus ja 5.5.2 Johtajuuden umpikujat. Tämän jälkeen jatkettiin aineiston abstrahointia ja koostettiin lukuun 5.5.3 Pedagogisen johtajuuden voimavarat. Liitteestä 4 löytyy esimerkki analyysiketjusta.

3) Oman **johtajuuden kehittämissuunnitelmat** oli hanketehtävä johtajille. He etsivät johtajuuden ja työhyvinvoinnin arviointimittauksen jälkeen itselleen keskeisen kehittämisen kohteen omasta johtajuustyöstään. Kehittämissuunnitelmat analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Johtajuuden kehittämissuunnitelmien käynnistämiseksi hankekoulutuksessa johtajat tekivät **kehittämistehtävän** eli kokosivat ongelma/tavoitepuita, joiden sisällönanalyysi on yksi aineiston osa (ks. luku 4.2). Aineiston antia käytettiin täydentämään kehittämishaasteita ja -toiveita sekä voimavarakentämisen luomisessa. Pedagogisen johtajuuden haasteiden yläluokat löytyvät luvusta 5.3 tummennettuina väliotsakkeina sekä koosteena luvun lopussa ja taulukossa 7 teoreettisena jäsenyyksenä. Aineistoesimerkki 2 on kehittämistehtävän ongelmapuun pääongelmien muodostamisesta.

Aineistoesimerkki 2

Sovituista asioista ei pidetä kiinni

Yhteinen näkemys puuttuu

Eriäviä näkemyksiä

Ei tarpeeksi laaja näkemystä asiasta

Puutteita tiedoista

Dialogi ei onnistu

Perustehtävä hukassa

Pedagoginen linjaus ei ole sama läpi talon

Halutaan pitää kiinni rutiineista

Motivaatio kehittämiseen on huono

Palaverikäytännöt

Tiimipalaveri ei toimi tehokkaasti

Koko talon palavereissa yhteistyö ei toimi

Kiire

Ei aikaa hallinnollisiin töihin

Aika ei riitä

Tehtävien opettamiseen ei ole aikaa

Ei aikaa osallistua lapsiryhmien toimintaan

4) **Haastatteluaineisto** toimi täydentävänä aineistona. Alustavan rakenteellisen narratiivisen analyysin pohjalta tarkennettiin luokiteltuja pedagogisen johtajuuden ulottuvuuksia puolistrukturoiduin laajentavin kysymyksin. Näissä haastatteluissa nousi selkeimpänä pedagogisen johtajuuden jakamisen problematiikka (luku 5.6). Myös organisaation rakenteesta ja johtajan vastuualueesta rakentui oma lukunsa haastattelujen sisällönanalyysin pohjalta (luku 5.7).

5) Hanketehtävänä pyydettyjen **reflektointipapereiden** avulla kartoitettiin hankkeen lopussa johtajien käsityksiä pedagogisesta johtajuudesta, sen käytännön toteutumisesta ja kehittämishaasteita. Lisäksi pyydettiin tutkimushenkilöitä arvioimaan, oliko heidän käsityksissään tai toimissaan tapahtunut muutosta hankkeen aikana tai laajemmalla perspektiivillä. Sisällönanalyysi eteni tässä aineiston osassa kuten alkukyselyinkin kohdalla kysymyksittäin. Muutosta käsittelevä kysymys rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle. Analysoinnissa apuna toimi ydinsanojen värikoodaus, lausumien klusterointi ja abstrahointi yläluokkiin.

Aineistoesimerkki 3

ID36 Päiväkodin pedagogisen keskustelun herättelemistä ja ylläpitämistä. Toisinaan selkeiden ohjeiden antamista ja parhaimmillaan henkilökunnan kanssa yhdessä suunnittelua, tekemistä, ja työn tuloksista iloitsemista.

ID35 Vastuuta päiväkodin ja sen ryhmien pedagogiikan linjauksista ja toteutumisesta. Keskustelun herättelemistä pedagogiikkaan liittyvistä aiheista.

ID34 Pedagoginen johtajuus lähtee varhaiskasvatuksen perustehtävästä eli lapsen hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Se näkyy kaikessa toiminnassa oli sitten kysymys lapsiryhmätyöskentelystä, perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä, taloudesta, henkilöstöstä, verkostoista jne. Tärkeää näillä kaikilla alueilla on pedagogisen näkemyksen ja keskustelun ylläpitäminen, kuinka kaikki vaikuttaa lapseen. Pedagoginen johtajuus on ihmisten ja rakenteiden johtamista: toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta vastaaminen...

Taulukosta 4 käy ilmi, mihin tutkimuskysymyksiin milläkin aineiston osilla on pyritty saamaan vastauksia. Ensimmäiseen kysymyksen ”Miten päivähoidon pedagogiikan vastuunkäijät kuvailevat varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta” antaa vastauksia alkukysely, päiväkirjat ja haastattelut. Kysymykseen, ”miten pedagoginen johtajuus toteutuu varhaiskasvatustyksiköissä” haetaan vastausta alkukyselyn, päiväkirjojen, kehittämistehtävän ja haastattelujen analysoinnilla. Kaikkia aineiston osia käytettiin analysoitaessa viimeistä tutkimuskysymystä ”Millaisia haasteita pedagogisessa johtajuudessa on”.

Taulukko 4 Tutkimuskysymykset ja tutkimusaineiston osat

Pedagogisen johtajuuden	Käsite	Toiminta	Kehittämishaasteet
Tutkimuskysymys	Miten päivähoidon pedagogiikan vastuuhenkilöt kuvailevat varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta?	Miten pedagoginen johtajuus toteutuu varhaiskasvatuksyksiköissä?	Millaisia haasteita pedagogisessa johtajuudessa on?
Aineisto			
Alkukysely	x	x	x
Päiväkirjat	x	x	x
Kehittämistehtävät		x	x
Johtajuuden kehittämissuunnitelmat			x
Haastattelut	x	x	x
Reflektoinnit	x	x	x

4.4 Tutkimuksen luotettavuudesta

Launiksen (2007, 28) mukaan tutkimuksen luotettavuus, uskottavuus ja eettinen hyväksyttävyys edellyttävät, että tutkimus tehdään hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Tutkimuksen kulussa hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen on yksi luotettavuuden ydinkysymys. Myös tutkimuseettinen pohdinta tutkimuksen suorittamisen kaikissa vaiheissa on osa luotettavuutta. Jo tutkimusaiheen ja metodin valinta sisältää eettisiä ratkaisuja. Tutkimus on suunniteltava, toteutettava ja raportoita

hyvää tieteellistä tapaa, rehellisyyttä ja tarkkuutta noudattaen. Tutkimus ei saa vahingoittaa ketään, ja tutkija on vastuussa tuloksista ja niiden vaikutuksista tutkittaville. (Kukkola & Kenakkala 2013.) Tutkimukseni suunnitteluvaiheessa sen tarkoitus kohdistui pedagogisen johtajuuden ilmiön kuvaamisen ohella pedagogisen johtajuuden käytäntöjen kehittämiseen. Tutkittavien näkemyksiä pedagogisen johtajuuden kehittämishaasteista on runsaasti tutkimustuloksissa. Kuitenkaan tutkimusasetelmalla ei kyetty saavuttamaan riittävää kuvausta pedagogisen johtajuuden muutoksesta ja kehittymisestä. Tutkimusmetodin huolellisemmalla suunnittelulla olisi voitu päästä myös muutoksen kuvauksen tasolle.

Tutkittavien informointi tutkimuksen sisällöstä sekä vapaaehtoisuus osallistua tutkimukseen ovat keskeisiä eettisiä kysymyksiä. Tähän väitöskirjatutkimukseen yhdistyi johtajien työnantajan kustantama kehittämishanke, jonka puitteissa tutkimushenkilöt velvoitettiin osallistumaan kehittämistyöhön. Osallisia informoitiin koulutustilaisuuksissa väitöskirja-aineiston keräämisestä hankkeen aikana. Vaikka hankkeeseen osallistuminen ei siis ollut osallistujille vapaaehtoista, osallistuminen tutkimusaineiston tuottamiseen oli. Monet jättivätkin kirjoittamatta esimerkiksi päiväkirjoja. Yliopiston ja kuntien väliseen tutkimussopimukseen oli myös kirjattu, että kehittämishankkeen materiaaleja voidaan käyttää tutkimustarkoitukseen. Kukkolan ja Kenakkalan (2013) mukaan tutkimustoiminnan tulee olla eettisesti kestävää siten, että tutkimuksella ei saa vahingoittaa tutkittavia. Kehittämishankkeen tarkoituksena oli pedagogisen johtajuuden vahvistaminen, ja yhtenä tavoitteena sen avulla myös tukea työhyvinvointia. Tutkimuseettistä pohdintaa vaativia tilanteita syntyi, kun tutkija keräsi tutkimusaineistoa muutenkin suurten työpaineiden alla toimivilta kiireisiltä tutkimushenkilöiltä. Tutkija joutui pohtimaan, kääntyykö tarkoitus itseään vastaan, ja kokevatko tutkimushenkilöt kehittämistoiminnan ja tutkimusaineiston tuottamisen ylimääräisenä rasitteena.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta kuvaa ohjeistuksessaan Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilysten käsitteleminen Suomessa (2012, 6–7) tutkimuksen eettisyyden rakentuvan sen varaan, että tutkimuksessa ”noudatetaan tiedeyhteisön

tunnustamia toimintatapoja eli rebellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa". Reliabiliteetti, huolellisuus tutkimuksen teossa rakentuu kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen rehellisen ja tarkan kuvauksen varaan. Tähän pyrittiin kirjaamalla ja raportoimalla tarkasti kaikki tutkimuksen vaiheet.

Vaikka Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2007, 227) pitävät tarpeettomana käyttää kvantitatiivisen tutkimuksen terminologiaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa, voidaan näitä käyttämällä avata tutkimuksen luotettavuustarkasteluun eri näkökulmia. Kirkin ja Millerin (1986, 41–42) mukaan laadullisen tutkimuksen reliabiliteettia voidaan arvioida ensinnäkin metodin reliaabeliuden arvioinnilla (*quixotic reliability*). Näkökulma tarkastelee metodin soveltuvuutta vallitseviin olosuhteisiin. Onko valittu metodi kontekstiin soveltuva, luotettava ja johdonmukainen? Tutkimustyössäni tarkennettiin tutkimusmetodia kehittämishankkeen aikana. Toimintatutkimus kehittämishankkeessa jäi taka-alalle ja narratiivinen ilmiön kuvaus vahvistui. Narratiivinen analyysi monimuotoistui rakenteellisesta narratiivisesta analyysistä narratiiviseen juonirakenteen kuvaukseen ja sai rinnalleen myös sisällönanalysin. Päiväkirja-aineiston rinnalle tuotettiin monipuolista hankeaineistoa valottamaan pedagogisen johtajuuden ilmiökenttää eri suunnilta.

Hirsjärvi ym. (2007, 227) pitävät kulttuuria ja ihmisiä koskevia tutkimuksia luonteeltaan ainutlaatuisina, jolloin toistettavuuden vaatimus ei voi olla laadullisen tutkimuksen kriteeri (vrt. Kirkin ja Millerin (1986) ajallinen reliaabelius *diachronic reliability*). Kontekstuaalisen johtajuusnäkökulman kautta tarkasteltuna voidaan ilmiön pysyvyyttä tarkastella kulttuurisena omaan aikakauteensa sitoutuneena ilmiönä, joka ei tämän tutkimuksen aikajänteellä vielä ehdi muuttua. Tutkimuksella pyrittiin kuvaamaan kuitenkin myös kehittämishalukkuutta pedagogisen johtajuuden ilmiön ympäriltä. Näin ajatellen mittausten ja havaintojen pysyvyys ei ole tässä tutkimuksessa reliabiliteetin edellytys. Tutkimuksen narratiivinen tietokäsitys tukee tiedon paikallista ja yksittäistä ilmentämistä, ei universaalisuutta (Bruner 1982; 1999).

Golafshani (2003, 604) kuvaa triangulaatiota tutkijan menetelmäksi yhdistää ja yhtenäistää useiden ja erilaisten informaatiolähteiden kautta saatua tietoa luokittelujen ja teemojen muodostamisessa (vrt. Kirkin ja Millerin (1986, 41–42) johdonmukaisuus tuloksissa *synchronic reliability*). Tuomen ja Sajajärven (2003, 140–141) mukaan triangulaation kautta tutkija voi ylittää henkilökohtaiset ennakkokäsityksensä, sillä käyttäessään useita metodeja ei voi sitoutua vain yhteen näkökulmaan. Triangulaatiolla voidaan siten hankkia tutkimukseen ”syvyyttä ja leveyttä”, mutta ei varsinaista paikkansapitävyyttä totuuden kysymykseen. Tutkimuksessani aineistoa kerättiin usealla eri menetelmällä, joten näkemykseni mukaan se lisäsi aineistotriangulaation kautta tutkimuksen luotettavuutta. Eri menetelmillä kerätty tieto ei myöskään osoittautunut ristiriitaiseksi keskenään. Päinvastoin tutkijan havainto oli, että saturaatiopiste saavutettiin, eikä aineisto tarjonnut enää uutta tietoa. Saturaatiota näkyi jo jonkin verran pedagogisen johtajuuden ilmiön ja toiminnan sekä kehittämishaasteiden luokitelluissa sisällöissä, mutta näiden raportoinnissa haluttiin olla uskollisia aineistolle. Valottavathan ne tutkittavaa ilmiötä kuitenkin eri näkökulmista ja täydentävät näin kokonaiskuvaa siitä.

Hyvä tieteellinen käytäntö... -asiakirjan (2012, 6–7) mukaan pitää tutkimuksessa soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksen validiteetti rakentuu valitun tutkimusmetodologian sopivuuteen ja pätevyYTEEN suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Validiteettia kuvataan metodikirjallisuudessa varsin moniulotteisesti. Longin ja Johnsonin (2000, 31–32) mielestä validiteetin kysymykset kuvaavat tutkimusinstrumentin ja tutkittavan ilmiön yhteensopivuutta. He erottelevat sisällöllisen validiteetin (*content validity*), joka kertoo tutkimusotoksen ja tutkimusinstrumentin huolellisesta rakentamisesta. Sisällöllinen validiteetti on Longin ja Johnsonin (2000, 31–32) mukaan kunnossa, jos tutkimusotteella voidaan saada kokonaisvaltainen kuva tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusinstrumentin valinnassa narratiiviset päiväkirjat olivat toisaalta onnistunut valinta ja toisaalta ei. Aineiston sisällöllisen tuottamisen kannalta instrumentti oli rikas ja antoisa, mutta tutkimushenkilöiden osallistamisen kannalta se ei

tuottanut toivottua lopputulosta. Tutkimushenkilöitä ei saatu motivoitua riittävästi päiväkirjojen lähettämiseen, ja niiden määrä jäi toivottua vähäisemmäksi.

Arviointiperusteisiin liittyvä validiteetti (*criterion related validity*) puolestaan kertoo, ovatko arviointiperusteet, joihin ilmiön kartoittaminen perustuu, luotettavia ja riittävän tarkkoja mittaamaan ilmiötä. Rakenteellista validiteettia (*construct validity*) arvioidaan Longin ja Johnsonin (2000, 31–32) määrittelemänä sillä, miten hyvin valitun instrumentin rakenne vastaa arvioitavan ilmiön rakennetta. Välineet ja löydökset ovat valideja, jos mitattujen ilmiöiden ja löydettyjen ilmiöiden välillä on korrelaatio. Kirkin ja Millerin (1986, 22) kuvauksissa puolestaan esiintyy validiteetin määritelmänä ilmeinen validiteetti (*apparent validity*), välineellinen validiteetti (*instrumental validity*) ja teoreettinen validiteetti (*theoretical validity*). Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) vetävät näistä yhteen validiteetin ydinkysymykseksi sen, onko tutkimus pätevä, ovatko saadut tulokset ja niistä tehdyt johtopäätökset oikeita suhteessa siihen todellisuuteen, jota tutkimushenkilöt kuvaavat ja kuinka hyvin tutkija puolestaan pystyy kuvaamaan tätä todellisuutta. Todellisuuden ei odotetakaan olevan objektiivinen positivistinen yksi totuus vaan moniääninen ja subjektiivinen konstruktio.

Tässä tutkimuksessa edellä kuvattuja validiteetin muotoja on lisännyt uskollisuus tutkimushenkilöiden kuvauksille tutkittavasta ilmiöstä. Pedagogisen johtajuuden ilmiötä ei ole pakotettu ennalta suunniteltuun kehikkoon, vaan ilmiön koko kirjo on pyritty tuomaan esiin narratiivisen tutkimusotteen kautta. Teoreettinen viitekehys rakentui aineiston alustavan luennan myötä lopulliseen muotoonsa. Löydetyt pedagogisen johtajuuden dimensiot auttoivat rakentamaan teoriakehystä, ja teoriasta vuoropuhelussa empirian kanssa rakentuivat dimensiot.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on kritisoitu alun perin kvantitatiivisesta tutkimuksesta tulleita reliabiliteetin ja validiteetin määritelmiä ja niille on haettu erilaisia vastineita, mutta Long ja Johnson (2000, 32) väittävät, että kysymyksen asettelu on silti sama, vaikka ternejä on objektiivisesta ja positivistisesta kvantitatiivisen tutkimuksen maailmasta muunneltu konstruktivistista kvalitatiivista tutkimusmaailmaa varten.

Tärkeintä on kuitenkin, että se mitä tutkija raportoi tutkimuksella löytäneensä, on yhteensopiva tutkittavan ilmiön kanssa.

Golafshanin (2003, 604) mukaan reliabiliteettia, validiteettia ja triangulaatiota ei voida käyttää perinteisessä kvantitatiivisen tutkimuksen merkityksessä kuvaamassa laadullisen kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta. Hän kuvaa reliabiliteettia ja validiteettia totuudellisuudeksi, tarkkuudeksi ja laadukkuudeksi. Totuudellisuus ja tarkkuus tutkimuksessani ilmenee pyrkimyksessä kuvata tarkasti tutkimuksen kulkua ja sen yhtymäkohtia kehittämishankkeeseen, joka toimi tutkimukseni kontekstina. Tutkijan osallisuus kehittämishankkeeseen tuotiin avoimesti esiin ja sen kautta tuleva mahdollinen vaikutus tutkimushenkilöiden tuottamaan aineistoon. Vaikka tutkimuksen kohteena ei ollut kehittämishankkeen vaikutus, voidaan otaksua, että hanke on nostanut keskustelun keskiöön asioita, joita toimijat pitävät merkityksellisinä. Tutkittavasta ilmiöstä on tällöin mahdollisesti noussut asioita, joita ei olisi tullut esiin ilman hanketta.

5 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitetään luvussa 5 empirian pohjalta ja luvussa 6 empiiriset tulokset viedään vuoropuheluun aikaisemman tutkimuksen ja teorian kanssa. Tulokset esitetään tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Luvussa 5.1 kuvaillaan pedagogista johtajuutta ilmiönä, luvussa 5.2 kerrotaan pedagogisen johtajuuden menetelmistä ja luvussa 5.3 käsitellään pedagogisen johtajuuden haasteita. Luvuissa 5.4–5.5 käydään läpi rakenteellisen narratiivisen analyysin pohjalta päiväkirja-aineistojen antia ja luodaan kuvausta toimivasta johtajuudesta, johtajuuden umpikujista ja pedagogisen johtajuuden voimavaroista narratiivisen juonirakenteenanalyysin kautta. Lukujen 5.6 ja 5.7 sisältö nousee pääsääntöisesti täydentävien haastattelujen annista käsitellen jaetun johtajuuden, organisaation rakenteen ja johtajan vastualueen problematiikkaa.

5.1 Pedagoginen johtajuus ilmiönä

Tutkimukseni ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haettiin vastausta siihen, miten päivähoiton pedagogiikan vastuuhenkilöt kuvaavat pedagogista johtajuutta. Alkukyselyjen pohjalta rakennettiin ymmärrystä pedagogisen johtajuuden ilmiöstä ja luokitusta täydennettiin päiväkirja-aineiston ja haastattelujen tarjoaman tiedon pohjalta. Tummennetut alaotsikot tulososiossa on nimetty luokitusten pohjalta.

Pedagoginen johtajuus on arvovalinta

Pedagoginen johtajuus on useiden päiväkodinjohtajien ja muiden varhaiskasvatustoiminnasta vastaavien henkilöiden kuvaamana kaiken johtamistoiminnan läpäisevä arvokysymys. Pedagoginen johtajuus näkyy arvovalintana päätöksenteossa kaikessa, mitä päiväkodissa johtajan työhön kuuluu. Se kattaa kaikki johtamistoiminnan osa-alueet, henkilöstöjohtamisen, rekrytoinnin, osaamisen johtamisen, palvelujohtamisen sekä hoidon ja kasvatusta- ja opetustoiminnan johtamisen. Se on hallinnointia, hankintoja, lapsiryhmien muodostamista, ihmissuhteista huolehtimista sekä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen johtamista pedagogisten arvojen ohjaamana.

”Ne toimenpiteet, joita johtaja tekee henkilöstö- ja taloushallinnon nimissä. Henkilöstörekrytointi: minkälaisia kasvattajia taloon otetaan vakituiseen tai sijaisuuksiin, millaisilla koulutuksilla, millaisilla taidoilla (musiikki, liikunta, kädentaidot, kuvataide, draama, tanssi, jne.) Hankintapäätöksillä voimme vaikuttaa pedagogiseen toimintaan; millaisia leluja, pelejä, kirjoja, esiopetuskirjoja, jne. Yhtenä tärkeänä pedagogisena valintana on jo se, miten lapsiryhmät muodostetaan päiväkodissa, sekaryhmät, pienet erikseen, sisarusryhmät, miten erityisen tuen lapset, esiopetusikäiset jne. Miten johtaja sijoittaa henkilöstön näihin ryhmiin ja miten henkilöstön osaamista muuten hyödynnetään.” (aluejohtaja)

Tutkimushenkilöiden kuvaamana pedagoginen johtajuus on laadukkaan varhaiskasvatuksen ja lapsen edun ajamista kaiken toiminnan ja päätöksen teon ensisijaisena vaikuttimena. Se on vaikuttamista ja puolesta puhumista. Pedagoginen johtajuus on voimavara, jolla muutostilanteissa pidetään varhaiskasvatuksessa kurssi lapsen edun mukaisena. Osa vastaajista kuvaa sitä vastavoimana päätöksenteon ja toiminnan takana olevalle taloudellisten intressien ylivallalle, erityisesti kunnan poliittisessa päätöksenteossa. Osa johtajista korostaa pedagogisella johtajuudella perustelevansa lapsen etua, jos henkilöstön, vanhempien tai muiden yhteistyötahojen toiminnassa sitä ei esiinny.

”Näen pedagogisen johtajuuden ennen kaikkea sisältöihin vaikuttamisena ja asioiden avaamisena henkilöstölle, miksi teemme tietynlaisia päätöksiä arjessa, miksi lähdemme muuttamaan toimintatapojamme arjessa – lapsen edun vuoksi vai aikuisten ”hyvän olon” vuoksi. Lapsen edun vuoksi tietenkin, tämä on kuitenkin aika ajoin hyvä tuoda julki henkilökunnalle.” (aluejohtaja)

Pedagoginen johtaja on tutkimushenkilöiden vastauksissa varhaiskasvatuksen ja lapsen edustaja moniammatillisissa työryhmissä. Hän toimii asiantuntijana organisaatiosta ulospäin suuntautuvassa yhteistyössä. Pedagoginen johtajuus määritellään usein horisontaalisesti kattavana arvopohjana varhaiskasvatuksen johtamisessa. Osassa vastauksia se kuvataan myös vertikaalisti organisaation ylemmiltä tasoilta alaspäin tai alhaalta ylöspäin kulkeväksi vaikuttamiseksi.

Vastauksissa kuvataan myös hallinnollisia ratkaisuja pedagogiseksi johtajuudeksi, sillä näiden kautta luodaan edellytyksiä laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Osassa tutkimuksen kunnista esiintyy tyytymättömyyttä ylemmän johdon pedagogisiin linjauksiin. Vertikaalisti pedagoginen johtajuus näyttää tutkimushenkilöiden kuvauksissa ohenevan organisaatiossa ylöspäin mentäessä.

”Koen, että meitä ohjeistetaan vain säästämään ja tarkkailemaan euroja, eikä läbiesimiestä lukuun ottamatta päättävillä johtajilla ole tietoa tai eivät arvosta pedagogista johtajuutta.” (päiväkodin johtaja)

Mitä lähemmäksi lapsiryhmän arkea vastaajan oma positio asettuu, sitä tärkeämpänä pidetään lapsen tuntemuksesta lähtevää pedagogista toimintaa. Pedagoginen johtajuus mielletään siten myös vastuuksi lapsilähtöisen toiminnan suunnittelusta ja ammatillisesta pedagogiikasta lapsiryhmätasolla.

”Vastuuna lasten kehityksen seuraamisesta ja toiminnan tavoitteellisuudesta. Vastuuna ryhmän aikuisten ammatillisuudesta ja lasten lähtökobdista toimimisesta. Vastuuna toimia, jos lasten tarpeet sitä vaatii.” (vastaava lastentarhanopettaja)

Pedagoginen johtajuus kuvataan vastuunkantona pedagogisen näkökulman tuomisesta keskusteluun. Se on vastuuta toiminnan ammatillisuudesta yksiköissä ja vastuuta varhaiskasvatuksen laadusta. Se on jatkuvaa keskustelun ylläpitämistä toiminnan periaatteista, toiminnan arviointia, kehittämistä ja ammatillisuuden ylläpitämistä.

Kontekstuaalisuus määrittelee pedagogista johtajuutta rakenteiden kautta

Johtajuusrakenne ja johtajan vastuualue vaihtelee kunnittain varhaiskasvatuksen organisaatioissa. Vaihtelua on päiväkodin johtaja -ammattinimikkeen sisällä lapsiryhmässä lastentarhanopettajana toimivasta johtajasta hallinnolliseen usean yksikön ja toimintamuodon johtamiseen. Tutkimushenkilöiden kuvauksissa pohdittiin optimaalista johtajan vastuualuetta. Yleisesti lastentarhanopettajan ja johtajan työn yhdistäminen koettiin uuvuttavaksi, ja siihen toivotaan muutosta. Toiset johtajat näkevät siinä myös hyviä puolia. He ovat kiinni arjen pedagogiikassa, ja osa kokee voivansa toimia malliesimerkkinä muille henkilöstön jäsenille ja voivansa sitä kautta toimia parempina pedagogisina johtajina.

”Pedagoginen johtajuus näkyy monissa johtajana tekemissäni päätöksissä ja arkipäivän ratkaisuisissa. Toimiessani lastentarhanopettajana ryhmässä olen samalla esimerkkinä muille työntekijöille. Hyvä työilmapiiri luo hyvät puitteet työnteolle ja lasten kasvatukselle.” (päiväkodin johtaja)

Osassa tutkimuksessa mukana olleista kunnista on käytössä johtajuusmalli, jossa on yksiköihin nimetty vastaavat lastentarhanopettajat tai vastuulastentarhanopettajat. Tämä toimintamalli antaa vastaavalle lastentarhanopettajalle vastuuta yksikön pedagogiikasta. Malli on koettu osittain epäselväksi vastuun ja vallan suhteen. Kyseisillä henkilöillä ei ole ollut vastuusta huolimatta käytössään esimiesvaltaa, jolla voisi saada vakuuttavuutta muiden työntekijöiden silmissä. Persoonalliset ominaisuudet ovat vaikuttaneet siihen, miten auktoriteettia on onnistuttu saamaan suhteessa työyhteisöön. Erittäin hankalaa tämä on ollut niissä kunnissa ja yksiköissä, joissa myös toimenkuvien avaaminen on ollut puutteellista.

”Vastaavana lastentarhanopettajana on välillä hiukan ristiriitainen tilanne sen suhteen, mikä on työnjako aluevastaavan ja vast. lto:n kesken. Välillä minulle ei kuulu mikään asia ja toisinaan taas pitäisi hoitaa kaikki asiat. Vastuu ja valta pitäisi kulkea käsi kädessä.” (vastaava lastentarhanopettaja)

Tutkimushenkilöt kuvaavat, että hallinnollinen johtajuus ei saa paisua vastuualueeltaan hallitsemattomaksi. Jos yhdellä johtajalla on vastuullaan sekä useita eri päivähoitomuotoja että henkilöstö- ja hallinnointijohtamisen laajoja ja aikaa vieviä tehtäväkokonaisuuksia, aikaa pedagogiikan johtamiseen ei tunnu riittävän. Johtajat kokevat, että heiltä katoaa tuntuma siitä, millaista pedagogiikkaa heidän johtamisensa yksiköissä toteutetaan. He kuvaavat arjen tuntemuksen syntyvän riittävän läsnäolon kautta, ja sitä kuvataan osallistumisena ryhmien arkeen, toiminnan havainnointina ja mallintamisena sekä asioiden pohtimisena yhdessä henkilöstön kanssa. Osa tutkimushenkilöistä kuvaa talous- ja toimistorutiinien, yleisten johtamiseen liittyvien asioiden ja työryhmien sekä resurssipulan paikkaamisen vievän johtajalta ajan riittävään läsnäoloon yksiköiden arjessa.

”En toimi lapsiryhmässä, ja työpisteeni sijaitsee päivähoitotoimistossa. Pedagoginen johtaminen osaltani on mahdollistaa laadukas kasvatustyö yksiköissäni tukemalla henkilökuntaa kasvatustehtävässään. Minun asiakkaitani ovat ensisijaisesti työntekijät. Tavoitteena ovat selkeät palaverikäytännöt ja riittävä tietämys arjesta. Arkitotuus on kuitenkin karumpi. Usean yksikön toiminnasta vastaaminen tuo omat pulmansa, ja tällä hetkellä en koe pystyväni olemaan riittävästi läsnä arjessa.” (päivähoidon ohjaaja)

Hallinnollisuus on joillekin usean yksikön johtajille selkeä konsepti. Se on ennen kaikkea yhteistyötä työtovereiden ja muiden johtajien kanssa. Hallinnollinen johtaja nousee ikään kuin käytännön kasvatustyön tuntumasta etäämmälle. Hänen ”asiakkaitaan” ovat ensisijaisesti työntekijät, eivät perheet ja lapset.

Osa johtajista taas kokee tehtävien paljouden ja moninaisuuden tehtävänkuvaa sekavoittavana. Hallinnollisten töiden koetaan olevan oman osaamisalueen

ulkopuolella, jolloin niiden ei katsota kuuluvan varhaiskasvatuksen yksikkötason johtajan toimenkuvaan vaan olevan enemmänkin kanslistin työtehtäviä.

Organisaation vuorovaikutuskulttuuri

Keskustelulla on tutkimushenkilöiden vastausten perusteella suuri merkitys pedagogisessa johtajuudessa. Oleellista on luoda keskustelukulttuuri ja rakenteet keskustelulle. Vain keskustelemalla tuodaan kasvatuskulttuurin perusteet julkisiksi. Ilman yhteistä keskustelua ei voida luoda yhteistä kulttuuria ja kasvatusnäkemystä sekä sitouttaa henkilöstä siihen.

*”Vuorovaikutuksessa henkilöstön kanssa yksikön kasvatustilafilosofian, kasvatuksen arvopohjan ja yhteisen oppimiskäsityksen pohdintaa yhteisen linjan synnyttämiseksi”
(päiväkodin johtaja)*

Tutkimushenkilöiden mukaan on tärkeää, että johtaja kuuntelee työyhteisöä ja tuntee sen. Henkilökunnan yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä pidetään tärkeänä voimavarana, ja varhaiskasvatussuunnitelmaprosessilla nähdään olevan suuri vaikutus organisaation toimintakulttuurin muodostumiseen. Sen kuvataan lisäävän pedagogista tietämystä, yhteisöllisyyttä ja sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin sekä pitävän yllä jatkuvaa arvokeskustelua.

Tutkimushenkilöt näkevät, että keskusteluille pitää luoda rakenteet ja yhteiselle suunnittelulle foorumit. Näitä eriteltiin hyvinkin tarkasti osassa vastauksia. Viikoittaiset tiimipalaverit, pedagogiset suunnitteluillat ja esimerkiksi ohjauskäynnit perhepäivähoitajien luona rakentavat yhteistä toimintakulttuuria. Pelkkä rakenne ei kuitenkaan itsessään ole riittävä, tarvitaan myös selkeät suunnitelmat keskustelujen sisällöille.

”Näitä rakenteita työyhteisössä ovat työyhteisön suunnittelupäivät, ns. kasvatukselliset illat, talopalaverit (teemoitetut) ja tiimipalaverit. Vastaavasti perhepäivähoidon puolella hoitajien kuukausi-illat ja kotikäynnit mahdollistavat pedagogisen

keskustelutilaisuuden. Pelkkä rakenne ei riitä, vaan keskusteluaiheet ja keskustelua ohjaavat kysymykset on myös mietittävä tarkkaan.” (aluejohtaja)

Jaetun johtajuuden näkemys tuli esille monissa vastauksissa. Jokaiselle työntekijälle kuuluu vastuu ja oikeus osallisuudesta pedagogiikan suunnitteluun ja sen toteuttamiseen. Jaettu johtajuus nähdään myös vahvasti sitoutumisena yhteisesti päätettyihin arvoihin ja toimintatapoihin. Jaettu johtajuus on osa organisaation kulttuuria. Johtajan kokonaisvastuuta ei kuitenkaan sulje pois se, että johtajuus jakaantuu organisaation eri tasoille vastuunkantona oman perustehtävän toteuttamisen laadusta.

”Päiväkodinjohtaja tai päivähoitoyksikön johtaja kantavat kokonaan vastuun pedagogisesta johtajuudesta omassa yksikössään. Päiväkodinopettajalla on omassa työssään lapsiryhmässä pedagoginen vastuu varhaiskasvatustoiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Jos ryhmässä on vain yksi opettaja, niin silloin vastuu on suurempi. Opettajan on oman tiimensä eräänlainen johtaja. Jokaisella yksittäisellä työntekijällä (pph, ryhmäavustajat, ph, pko) on myös vastuu siitä, että toteutettava työ on pedagogisesti juuri sitä toimintaa, mitä on sovittu toteutettavan ja mitä ko. yksittäinen lapsi tai lapsiryhmä tarvitsee kehittyäkseen.” (aluejohtaja)

Valta ja vastuu kulkevat kiinteästi käsi kädessä. Johtajat kokevat olevansa kokonaisvastuussa yksiköidensä toiminnasta. Vaikka vastuu jakaantuu muillekin työntekijöille, johtajat kantavat lopullisen vastuun. Pedagogisen näkökulman toteutumista pidetään laadun takeena. Vastuun kantaminen edellyttää kuitenkin, että johtajalla on valmiudet tähän. Seuraavissa alaluvuissa paneudutaan edellytyksiin, joita ovat johtajantyön ammatillinen hallinta ja substanssin eli varhaiskasvatuksen hallinta.

Johtajan ammattitaito ja toimenkuva

Osa tutkimushenkilöistä kokee, että heidän toimenkuvansa ei ole selkeä. Erityisesti pedagogiselle johtajuudelle ei ole luotu toimintamalleja ja rakenteita, joihin voisi tukeutua tai joilla voisi hoitaa tuoreen johtajan perehdytyksen. Suurin osa johtajista kuitenkin erittelee pedagogisen johtajuuden sisältöjä varsin seikkaperäisesti. Näitä ovat

esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmatyön ja esiopetussuunnitelmatyön prosessien johtaminen, vastuu niiden suunnittelusta ja toteutuksesta sekä seurannasta ja arvioinnista. Johtajalla on vastuu näiden linjausten luomisesta yhteneviksi kunnan ja valtakunnallisten asiakirjojen kanssa. Johtaja vastaa vuosisuunnitelmien, vision ja strategian luomisesta. Vastuuseen kuuluu myös, että johtaja varmistaa toiminnan toteutumisen näiden linjausten mukaisesti.

Tutkimushenkilöt kertovat, että johtajalla on vastuu henkilöstön keskusteluttamisesta, pohtimaan saattamisesta. Johtaja arvioi ja laittaa henkilöstön arvioimaan toimintaa. Johtaja kehittää ja huolehtii henkilöstön ammatillisuuden uusintamisesta. Johtajan täytyy tietää, miten ja milloin henkilöstöä ohjataan ja mihin suuntaan. Johtaja huolehtii toimivista palaverikäytännöistä ja luo näin foorumit keskustelulle. Vastaukset siis osoittavat, että johtajan pitäisi hallita organisaation ja henkilöstön johtamisen välineitä.

Tutkimusaineistosta nousee esiin asioita, joita johtajan pitäisi hallita yleisesti johtamiseen liittyen, kuten työehtosopimukset ja hallinnolliset käytännöt kunnassa. Johtajan odotetaan kantavan ”johtajan roolinsa”. Johtajalta odotetaan rohkeutta puuttua tarvittaessa asioihin ja tehdä päätöksiä, jotka eivät ole kaikille mieluisia.

”Johtajan pitää olla perillä päivähoidon yleisistä asioista, työehtosopimuksesta, kaupungin käytännöistä yms. ja hänellä tulee olla rohkeutta puuttua asioihin ja tarvittaessa tehdä vaikeitakin päätöksiä (ja pystyä myös perustelevaan ne).” (vastaava lastentarhanopettaja)

Johtajalle nimetään myös erilaisia ominaisuuksia, joita hänellä pitäisi olla. Johtajan pitää olla kuunteleva, keskustelevalta, tasapuolinen, oikeudenmukainen ja avoin. Johtajan pitää olla päätöksenteossaan kuitenkin määrätietoinen ja vahva. Vastaajat kokivat johtajuuden vaativan ”jämatekyyden lisäksi herkkyyttä ja valtavan määrän ihmishetimitaitoja.”

Johtajan pitää vastaajien mukaan osata nähdä tulevaisuuteen, keskusteluttaa työntekijöitä, löytää oleelliset kehittämisen kohteet työyhteisössä ja löytää myös keinot puuttua niihin. Tarvitaan jatkuvaa kehittävää työtötteä. Toimimattomiin asioihin pitää

etsiä uusia toimintatapoja. Johtajat puhuvat ratkaisukeskeisyydestä, jolloin *”ei jäädä kiinni ongelmiin”*.

Osa johtajista niputti kaikkien johtamistehtävien hoitamisen pedagogisen johtajuuden arvojen alle. Joidenkin vastaajien mukaan palveluorganisaatio nähdään erillisenä toimintana, jossa pedagogisen johtajuuden näkökulmaa haluttiin tuotavan mukaan perheille suunnattujen palvelujen kehittämisessä. Myös hallinnointi eroteltiin osassa vastauksia pedagogisesta johtajuudesta, kun taas osa piti hallinnointia osana pedagogista johtajuutta.

”Pedagogisen johtajan pitää olla myös mukana palveluorganisaation kehittämisessä, jotta pystyttäisiin mahdollisimman hyvin vastaamaan perheiden tarpeisiin.” (vastaava lastentarhanopettaja)

Vastausten perusteella voidaan päätellä, että näkemys varhaiskasvatuksen pedagogisesta perustehtävästä ei ole kaikille johtajille selkeä koko organisaation johtamisen kannalta, vaan se pitää ikään kuin tuottaa erikseen mukaan palvelujohtamiseen.

Pedagoginen kompetenssi eli substanssin hallinta

Pedagogisen johtajuuden merkitys näyttää vastausten perusteella olevan useimmille johtajille selkeä, mutta osa kokee tehtävän haastavaksi. Merkitys sinänsä tunnustetaan, useat pitävät pedagogista johtajuutta johtajan tärkeimpänä tehtävänä. Osa johtajista kokee silti riittämättömyyttä pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa. Tämä näyttää johtuvan osittain siitä, että välineet ja menetelmät pedagogiseen johtamiseen ovat puutteelliset, mutta myös puutetta omissa ajantasaisissa pedagogisissa tiedoissa saattaa ilmetä. Tutkimushenkilöiden kuvauksista on luettavissa, että jos pedagogiikkaa ei johdeta, on kasvatuksellisen ja tavoitteellisen toiminnan väljähtymisen uhka suuri. Tämä näkyy myös vastaavien lastentarhanopettajien näkökulmasta, kuten seuraava lainaus tutkimusaineistosta osoittaa.

”Koen, että minulla on vielä paljon opittavaa pedagogisesta johtajuudesta. Olen vuosien varrella tiedostanut aina vain enemmän, kuinka tärkeä asia se on. Jos päiväkodin toiminnasta vastaava henkilö ei ajattele asioita aktiivisesti kasvatuksellisesta ja ammatillisesta näkökulmasta ja kannusta muitakin siihen, päivähoidon tavoitteellisuus ja kasvatuksellisuus unohtuvat ja päivistä tulee helposti pelkkää oleilua ja perushoitoa.”
(vastaava lastentarhanopettaja)

Kuvauksista käy ilmi, että voidakseen johtaa pedagogiikkaa, pitää johtajalla olla vahva substanssin hallinta. Johtajan kykyä johtaa varhaiskasvatustoimintaa ilman ajantasaista tietämystä kyseenalaistettiin joissakin vastauksissa. Johtamistaidot sinänsä ilman kompetenssia pedagogiikan suhteen eivät riitä. Johtajalta odotetaan halua ja kykyä ylläpitää pedagogista kompetenssiaan.

”Olellaisena nähdään myös varhaiskasvatuksen asiantuntijarooli - voiko ilman aitoa ja ajan tasalla olevaa tietoa pedagogiikasta tai varhaiskasvatuksesta olla uskottava pedagoginen johtaja varhaiskasvatuksessa? Miten ajatus ammattijohtajasta istuu varhaiskasvatuksen kontekstiin? Tässä korostuu johtajan kyky ja halu ylläpitää ja kehittää omaa osaamistaan - esimiehen on oltava tietoinen tuoreista varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksista ja kehityssuunnista ja oltava itse valmis kehittymään.” (päiväkodin johtaja)

Tutkimushenkilöt vaativat pedagogiselta johtajalta teoreettista tietämystä varhaiskasvatuksesta ja kykyä viedä tätä tietoa sekä henkilöstölle että päättäjille ja muille yhteistyötahoille. Johtajan pitää kyetä perustelemaan yksikön toimintaa ja päätöksentekoa lapsen edun mukaisella pedagogisella toiminnalla. Ajantasaista tietämystä yksiköissä täytyy osata ylläpitää huolehtimalla henkilöstön koulutustasosta ja täydennyskoulutuksesta. Johtajalta vaaditaan myös kykyä uusintaa omaa osaamistaan ja tietämystään.

Yhteenveto pedagogisen johtajuuden ilmiöstä

Tutkimushenkilöiden vastauksista luokitellut pedagogisen johtajuuden ilmiön kuvaukset johdettiin seuraaviin yläluokkiin:

- 1) Pedagoginen johtajuus on arvovalinta

- 2) Kontekstuaalisuus määrittelee pedagogista johtajuutta rakenteiden kautta
- 3) Organisaation vuorovaikutuskulttuuri ja jaettu johtajuus
- 4) Johtajan ammattitaito ja toimenkuva
- 5) Pedagoginen kompetenssi eli substanssin hallinta

Yläluokkien kautta pedagogisen johtajuuden ilmiökenttään saatiin ulottuvuudet arvo, konteksti, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus ja substanssiosaaminen.

Taulukkoon 5 on koottu luvun 5.1 mukaisesti pedagogisen johtajuuden ilmiökenttä. Ulottuvuuksien mukaiset ilmiön osatekijät löytyvät taulukon toisesta sarakkeesta, kolmannesta teoreettinen luonnehdinta ja neljännessä sarakkeessa on esimerkinomaisesti esitelty tutkijoita, joiden teksteistä löytyy vastaava luonnehdinta. Tutkijaluettelo ei pyri kuitenkaan olemaan kattava.

Taulukosta käy ilmi pedagogisen johtajuuden moniulotteisuus. Pedagoginen johtajuus rakentuu kuvattujen osatekijöiden varassa ja ikään kuin summana, ei pelkästään yksittäisen ulottuvuuden kautta. Toimivan pedagogisen johtajuuden edellytyksenä näyttääkin olevan kaikkien ulottuvuuksien riittävä tuki tai hallinta. Arvoulottuvuus näyttäisi läpäisevän muut ulottuvuudet määrittämällä pedagogiikan asemaa niissä. Esimerkiksi heikko pedagogiikan arvostus tuottaa kuntaorganisaatioon kontekstiin rakenteita, jotka eivät tue pedagogisen johtajuuden toteuttamista. Organisaation kulttuurissa heikko pedagogiikan arvostus johdattaa organisaation vuorovaikutusta pois perustehtävän ääreltä ja osoittaa samalla heikkoa substanssin hallintaa. Johtajan ammatillisuudessa arvo-ulottuvuus näkyy pedagogisen johtajuuden priorisointina sekä pedagogisen johtajuuden taitona ja sen välineiden hallintana.

Taulukko 5 Pedagogisen johtajuuden ilmiökenttä

PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN ILMIÖKENTTÄ			
<u>Ulottuvuus</u>	Osatekijä	Teoria	Tutkijat (esimerkiksi)
<u>Arvo</u>	Yläkäsite, joka sisältyy muihin osatekijöihin	Moraalinen johtajuus Arvojohtaminen	Sergiovanni 1992, 1998, 2001 Aubrey, Godfrey & Harris 2013
<u>Konteksti</u>	Organisaation rakenteet Perustehtävän määrittely	Kontekstuaalinen johtajuusmalli	Nivala 1998, 1999 Hujala 2004, 2013 Halttunen 2009 Heikka 2013
<u>Organisaatio-kulttuuri</u>	Vuorovaikutus ja työyhteisö	Johtajuus kulttuurisena ilmiönä Jaettu johtajuus	Sergiovanni 1984, 1992, 1994, 1998 Webb 2005 Waniganyake & Heikka 2011 Halttunen 2009 Harris 2013
<u>Johtajan ammatillisuus</u>	Johtamistaidot, johtajuusrooli ja -tyyli Työn sisällöllinen organisointi ja ajanhallinta	Kehitystä eteenpäin vievä johtajuus Pedagoginen johtajuus johtajuusosaamisena	Sergiovanni 1998, 2005 Bennis 1989 Their 1994 Webb 2005 Rodd 1998 Akselin 2013
<u>Substanssin hallinta</u>	Pedagoginen kompetenssi Organisaatiossa toteutettavan perustehtävän hallinta ja kehittäminen Teoreettinen ja käytännön tietämys varhaiskasvatuksesta Halu kehittyä ja kehittää pedagogiikkaa	Pedagogiikan johtaminen Pedagoginen johtajuus kapea-alaisesti määriteltynä	Rodd 1998 Akselin 2013 Katz 1997 Lunn & Bishop 2002 Rohacek, Adams & Kisker 2010

Tutkimuksen teoriaosassa luvussa 2.3.1 esiteltiin johtajuustutkimusta, jossa arvojen merkitys nähdään keskeisenä. Johtajuuden rakentumista arvoperustaisesti kuvaavat esimerkiksi Sergiovanni (1992; 1998; 2001) ja Aubrey, Godfrey ja Harris (2013, 26).

Moylesin (2006) mukaan muiden johtajuutta määrittelevien ulottuvuuksien ohella arvot ovat varhaiskasvatuksen johtajuuden tärkeä rakennusaine. Katz (1997) pitää pedagogisen johtajuuden vahvaa arvolatausta toisaalta uhkana tehokkaalle johtajuudelle liiallisen ideologisuuden johdosta.

Konteksti puolestaan määrittää pedagogisen johtajuuden tilaa toteutua. Organisaation rakenteen kuormittavuus, liian suuret vastualueet ja tehtäväkentät eivät anna aina tilaa pedagogiselle johtajuudelle. Teoriaosan luvussa 2.3.2 kuvattiin kontekstuaalisuuden merkitystä johtajuudessa. Kontekstuaalinen johtajuusmalli kuvaa johtajuuden rakentumista situationaalisesti, ajassa ja paikassa vallitsevien ehtojen varassa (Nivala 1998; 1999; Hujala 2004; 2013; Halttunen 2009). Suomalaisen päivähoiton *educare*-malli tuottaa erilaisten perustehtäväpainotusten kautta haasteita johtajuuteen, ja organisaation eri tasoilla painotukset myös vaihtelevat (Kinos 1997; Hujala 2004).

Hallitsematon organisaatiokulttuuri ilman pedagogista keskustelukulttuuria ei anna tilaa ja oikeutta pedagogiselle argumentaatiolle ja saa henkilöstön syrjäytymään vastuustaan kasvatustyön laadusta. Organisaatiokulttuurin ja johtajuuden yhteyttä on kuvattu teoreettisesti tutkimuksen luvussa 2.3.3. Sergiovanni ja Corobally (1984), Schein (1989) ja Harisalo (2008) valottavat organisaatiokulttuurin rakentumista yhteisön toimintakulttuurin vakiintuneiksi tavoiksi toimia. Arvot ja perusolettamukset kulttuurin taustalla voivat kuitenkin olla ristiriitaisia toteutetun toiminnan kanssa ja vaativat avautuakseen reflektointia ja arvokeskustelua.

Johtajan johtamistaidot ja kyky kantaa roolinsa johtajana edesauttavat pedagogista johtajuutta, kuten myös substanssin hallinta. Jotta voi johtaa pedagogiikkaa laadukkaasti, täytyy tietää, mitä on laadukas pedagogiikka ja kuinka sitä johdetaan. Luvuissa 2.3.4 ja 2.3.5 on kuvattu johtajuustutkimusta, joka avaa ammatillisuutta ja substanssinhallintaa pedagogisen johtajuuden taustalla. Their (1994) näkee pedagogisen johtajuuden muodostuvan johtamistaidosta, joka perustuu kasvatustieteelliseen osaamiseen. Sergiovannin (1998) ja Jäppisen (2009) kuvauksissa pedagogisella johtajuudella tuotetaan ammatillista kasvua. Johtamisosaamisen kuvausta rakentavat

Fonsénin (2009) ”palikkatorni”-metafora pedagogisesta johtajuudesta varhaiskasvatuksessa ja Sergiovannin (1998) pedagogisen johtajan tehtävät koulun johtamisessa. Substanssin hallinnan merkitystä pedagogisen johtajuuden taustalla käsitteleviä tutkimuksia kuvattiin luvussa 2.3.5. Lunnin ja Bishopin (2002) sekä Rohacekin, Adamsin ja Kiskerin (2010) tutkimukset osoittavat hyvän pedagogisen osaamisen tuottavan pedagogista johtajuutta.

5.2 Pedagogisen johtajuuden menetelmät

Tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä tarkasteltiin, miten pedagogista johtajuutta on toteutettu, eli mitä ovat ne käytännön toimet, joilla tutkimushenkilöt kuvailevat toteuttavansa pedagogista johtajuutta. Vastauksissa he usein paitsi kertovat, mitä tekevät, myös arvioivat sitä, kuinka hyvin he ovat tässä toiminnassa onnistuneet. Joidenkin kuvausten ilmaus ”haluan toimia”, on tulkittu toiminnaksi.

Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen

Useimmat pedagogisen johtajuuden toiminnan kuvaukset tutkimusaineistossa alkavat selostuksella pedagogisen keskustelun herättelystä henkilöstön kanssa. Yhteisen kasvatuksellisen näkemyksen muodostaminen on tärkeä tehtävä, jonka eteen halutaan tehdä töitä.

”Asioiden pohtiminen yhteisöllisestä näkökulmasta on tällä hetkellä yksikössämme oleellista ja yhdessä pohdittu toimintatapa. Yhteisen päämäärän/ tavoitteiden ja arvojen näkyväksi tekeminen on myös yksi oleellinen tehtäväni.” (pääväkötin johtaja)

Pedagogisen johtajuuden tärkeimpiä toimintatapoja tutkimushenkilöiden mukaan on arvokeskustelun herättäminen kasvatusyhteisöissä. Pedagoginen johtaja haastaa henkilöstönsä pohtimaan toiminnan tarkoituksiperiä, kasvatusfilosofiaa, tiedostamaan pedagogisten valintojen merkityksen ja lapsen näkökulman. ”Perustehtävän

kirkastamiskeskustelua” ja kehittämisenäkökulmaa halutaan ylläpitää. Myös henkilöstöltä odotetaan sekä teoreettista tietoa että havainnoinnin kautta tuntemusta lapsiryhmästä ja lasten yksilöllisyydestä.

*”Haluan, että asioista keskustellaan. Asioiden yhteiseksi tekeminen on työn onnistumisen kannalta erittäin tärkeää. Yhdessä pohtien vaihdamme ajatuksia ja ideoita, kehitämme ja arvioimme toimintaa. Tärkeää on myös perustella, miksi jokin asia tehdään näin. Toiminnan pitää perustua lapsilähtöisyyteen sekä pedagogiseen osaamiseen. Asioita ei tehdä ”mutu”-tuntumalla. Asioita ei myöskään tehdä sen mukaan ”kun aina on tehty näin”, toiminta lähtee lapsiryhmästä ja sen tarpeista.”
(vastaava lastentarhanopettaja)*

Tutkimushenkilöiden kuvauksissa pedagoginen johtaja laittaa henkilöstön arvioimaan toteutettua toimintaa, reflektoidaan toimintatapojaan ja nostaa itse esiin rohkeasti epäkohtia. Hän myös kannustaa ja tuo esiin vahvuuksia toiminnassa. Hyviä käytänteitä siirretään muidenkin tiedoksi.

Vastaukset osoittavat, että johtajalta odotetaan rohkeutta ja vahvuutta ”ottaa ohjat käsiinsä”, jos on vaarana perustehtävästä poikkeaminen. Tätä ominaisuutta osa vastaajista arvioi omassa johtajuudessaan. Puuttui rohkeutta, sitä toivottiin lisää tai sitä oli tullut kokemuksen myötä lisää.

”En taida ylittää sellaista rimaa, jonka olen asettanut pedagogiselle johtajuudelle. Olen yksi tiimiläisistä (ryhmässä lastentarhanopettajana). Näin ollen koen suurta riittämättömyyden tunnetta. Pitäisi sitä ja tätä – unohdanko olennaisen?”

*Työtoverini ovat alan konkareita. Lähes kaikilla on takanaan 20–30 vuoden työkokemus. Heitä nuorempana – vähäisemmällä kokemuksella – olen koettanut opetella rohkeutta, jolla puuttua mahdollisiin epäkohtiin.”
(vastaava lastentarhanopettaja)*

Pienten yksiköiden johtajat ovat mielestään lähempänä arkea ja voivat helpommin puuttua arjen keskellä toimintatapoihin. Pedagoginen johtajuus kuvataan *”pieninä juttubetkinä arjen työn lomassa, jolloin pedagogisena johtajana voin viedä pedagogisia toimintakulttuureja arkikäytäntöön.”* Päivähoidon ohjaajan roolissa pedagoginen

johtaminen voidaan kokea enemmän välilliseksi ohjaukseksi, jossa kosketuspinta arjen pedagogiikkaan puuttuu. Pedagoginen johtajuus on silloin luonteeltaan enemmän konsultoivaa, ohjausta Vasu-työskentelyyn ja työntekijöiden rohkaisua luottamaan omiin kykyihinsä erilaisten lasten ja perheiden kohtaamisessa.

”Tämä on aikuiskasvatusta, tiimi-ohjausta tai yksilöllistä ohjausta, mikäli työntekijäni suostuvat ohjaukseeni.” (päivähoiton ohjaaja)

Pedagogista johtajuutta perhepäivähoitajien kanssa pidetään erittäin tärkeänä, sillä haasteita syntyy hoitajien matalan koulutustason myötä. Myös hoitajien ikääntymisen mukanaan tuomat fyysisen ja psyykkisen jaksamisen haasteet vaativat erityistä panostusta johtajalta tai ohjaajalta.

Johtajat kertovat toteuttavansa pedagogista johtajuutta olemalla läsnä, kuuntelemalla, ottamalla henkilöstön mielipiteet huomioon, tekemällä ikäviäkin päätöksiä ja perustelemalla valinnat. He jakavat vapautta ja vastuuta tarvittavassa määrin. Tutkimushenkilöiden mukaan johtajan pitää olla avoin, tasapuolinen, pedagogisesti valveutunut ja ajanhermolla sekä lapsen näkökulman huomioiva. Myös vanhemmat osallistetaan kasvatustaluteluun. Johtajalla pitää olla vastausten perusteella näiden kuvattujen ”ominaisuuksien” lisäksi työvälineitä pedagogisen keskustelun mahdollistamiseksi.

Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle

Tutkimushenkilöiden mielestä keskustelufoorumien luominen koko yhteisön pedagogiselle keskustelulle on tärkeä pedagogisen johtajuuden menetelmä. Pedagoginen johtaja mahdollistaa keskustelukäytänteet luomalla rakenteet keskustelua varten. Tiimipalaverien ja viikoittaisten yksikköpalaverien käytänteistä kiinni pitämällä ylläpidetään keskustelun rakenteita. Useat johtajat pyrkivät osallistumaan tiimien viikkopalaveriisiin vähintään kerran kuukaudessa. Johtajat mainitsevat myös kehityskeskustelut, pedagogiset illat ja suunnitteluillat. Varhaiskasvatussuunnitelmatyö

ja prosessi, jolla se toteutetaan yksiköissä, on tutkimushenkilöiden mukaan myös erittäin tärkeä pedagogisen johtajuuden toimintatapa.

Johtajan vastuulle kuuluu kulloisiinkin kehittämisen tarpeisiin perustuvien erilaisten suunnitteluryhmien kokoaminen. Suunnittelu mainitaan reflektoinnin ja arvioinnin ohella tärkeänä osana pedagogista johtajuutta. Toimikauden kulun mukaan pedagogiseen johtajuuteen kuuluu syksyllä koko henkilökunnan suunnittelupalaveri ja mahdollisesti arviointipalaveri henkilöstön palautteen pohjalta talvella ja arviointipalaveri asiakaspalautteen osalta keväällä. Osa johtajista mainitsee erityiset pedagogiseen suunniteluun kootut tiimit.

”Päiväkodissa toimii pedatiimi, johon kuuluu päiväkodin johtaja ja joka tiimistä yksi päiväkodinopettaja. Tiimin tavoitteena on pedagogisen toiminnan suunnittelu ja kehittäminen sekä laatu-, varhaiskasvatus- ja esiopetuksen suunnitelmien toteutumisen seuranta.” (päiväkodin johtaja)

Varhaiskasvatussuunnitelmatyön on monissa vastauksissa kuvattu olevan pedagogisen johtajuuden perustavaa laatua oleva työkalu. Oman yksikön varhaiskasvatussuunnitelman työstäminen antaa eväät arvokeskustelulle, yhteisen kasvatusnäkömyksen hiomiselle. Prosessi nostaa henkilöstön pedagogista tietoisuutta ja yhteistä ymmärrystä kasvatukseen liittyvistä asioista. Prosessin kuvataan toimivan myös työhyvinvoinnin lisääjänä, sillä se kasvattaa yhteisöllisyyttä ja lisää sitoutumista yhteisiin päämääriin.

”Yksikön varhaiskasvatussuunnitelman ensimmäinen versio on puhtaaksi kirjoittamista vaille. Prosessi kokonaisuudessaan on ollut tärkeä. Se on lisännyt pedagogista tietämystä, yhteisöllisyyttä ja sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin sekä ylläpitää tällä hetkellä jatkuvaa arvokeskustelua.” (päiväkodin johtaja)

Johtajat pitävät tärkeänä vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja kasvatuskumppanuutta. Pedagogisen johtajuuden menetelmänä mainitaan esimerkiksi

yhteistyön puitteiden luominen varhaiskasvatukselle, kun johtaja osallistuu vanhempien ja henkilöstön kanssa pidettävään hoitosopimusneuvotteluun.

Pedagogisen johtajuuden jakaminen

Pedagogista johtajuutta on toiminnan organisoinnista vastaaminen, mutta myös henkilöstön kuuleminen ja osallistaminen mainitaan tärkeinä asioina. Vaikka johtaja on ”primusmoottori” ja viime käden vastuunkantaja, hän arvioi, milloin pedagogista johtajuutta annetaan missäkin asiassa henkilöstön jäsenen kannettavaksi.

”Mielestäni hyvä pedagoginen johtaja oivaltaa, missä häntä tarvitaan, omaa tunneälyä sekä uskaltaa olla johtaja tarpeen vaatiessa. Hän jakaa vastuuta ja luottaa työntekijöille.” (päiväkodin johtaja)

Kun henkilöstöä arvostetaan, heidät nostetaan vastuullisiksi toimijoiksi. Yksi pedagogisen johtajuuden toimintatapa on henkilöstön voimaannuttaminen. Pedagoginen johtaja ymmärtää, että koko henkilöstön ja kaikkien ammattiryhmien panos on tärkeä, jotta toiminta varhaiskasvatuksessa toteutuu laadukkaasti. Pedagogisen johtajuuden menetelmä erään vastaajan mukaan on paitsi itse toimia hyvänä esimerkkinä, myös luoda henkilöstölle tilaa ja uskallusta itse ottaa vastuuta pedagogisesta keskustelusta ja toiminnasta.

Päiväkodin johtajien toimenkuvaa kuuluu henkilöstövalintojen tekeminen ja kasvattajatiimien muodostaminen. Pedagogisella johtajalla on kokonaiskuva siitä, millaisia kasvattajia kukin lapsiryhmä tarvitsee. Itse kasvatustyössä ja sen suunnittelussa pedagogista johtajuutta voidaan vastaajien mukaan jakaa kasvattajille itselleen. Tiimeille ja yksiköille halutaan antaa sekä vastuuta että vapautta toteuttaa omia toimintatapojaan.

”Pyrin kannustamaan työntekijöitä käyttämään työssään ammattitaitoaan ja omaa osaamistaan parhaalla mahdollisella tavalla. Toiminnan monipuolisuutta unohtamatta jokainen saa painottaa omaa mielenkiinnon kohteita, musiikkia, liikuntaa, kädentöitä jne.” (päiväkodin johtaja)

Pedagogista johtajuutta on tutkimushenkilöiden mukaan ohjauksen ja tuen tarjoaminen henkilöstölle kasvatuskumppanuuteen ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimiseen vanhempien kanssa.

Pedagogisen koulutuksen riittävydestä huolehtiminen mainittiin pedagogisen johtajuuden menetelmänä. Johtaja on esimerkiksi valinnut yksikköönsä lastentarhanopettajia, joilla on pedagoginen koulutus tai mainitsee rakentavansa tiimit siten, että jokaisessa ryhmässä on lastenhoitaja, sosionomi ja lastentarhanopettaja. Vastaajat mainitsevat usein, että kaikkien ammattiryhmien osaamista tarvitaan ja arvostetaan.

Varajohtajan rooli näyttäytyy vastauksissa pedagogisen johtajuuden osalta ohuena. Johtajan lomittajana toimiessaan varajohtaja hoitaa oman lapsiryhmätyönsä lisäksi lähinnä arjen hallinnollisia rutiineita, kuten sijaisten hankkimista, puhelimeen vastaamista ja papereiden eteenpäin laittamista. Toisaalta varajohtajan puoleen saattaa olla helpompi kääntyä työtöimiä tai lasta koskevissa ongelmatilanteissa.

”Työyhteisöä koskevat asiat nousevat kyllä monesti esille myös varajohtajalla: jokin ryhmä pyytää neuvoja lasta koskevissa asioissa tai työtöimien välisissä asioissa.”
(varajohtaja)

Pedagoginen johtajuus näyttäytyy vastaavien lastentarhanopettajien vastauksissa useimmin lapsiryhmätasoisena vastuuna. Halutaan huolehtia, että kaikki varhaiskasvatuksen osa-alueet toteutuvat omassa lapsiryhmässä. Lapsen kehityksen seuraamista pidetään tärkeänä, samoin toiminnan vastaavuutta lapsen kehitystasoon. Erityisen tuen tarpeen mahdollisesta puheeksi ottamisesta kannetaan vastuu. Pedagogista johtajuutta toteuttaa jokainen varhaiskasvatuksen työntekijä kantamalla vastuun omasta ammatillisesta kompetenssistaan, olemalla kiinnostunut omasta työstään ja osoittamalla kiinnostusta oman alansa kehityksen seuraamiseen. Aluejohtaja nähdään näillä rakenteilla toimivissa kunnissa laajemmin pedagogisen johtajuuden haltijana. Vastaavien lastentarhanopettajien vastauksissa on jonkin verran hajontaa: osa vastaavista lastentarhanopettajista kokee kantavansa vastuuta koko talon

pedagogiikasta, osa taas ei koe yksikön laajuisen vastuun kuuluvan omaan ammattirooliinsa.

Pedagogisen johtajuuden jakamista on myös tiivis yhteistyö eri tahojen kanssa. Päivähoidon ohjaajan vastauksissa luetellaan yhteistyötahoiksi muun muassa muut ohjaajat, päiväkotien johtajat ja keltot, jolloin ”*yhteisen johtajuuden kautta välittyvät yhteiset strategiat ja toimintatavat samansuuntaisesti kaikkiin yksiköihin*”.

Työhyvinvoinnista huolehtiminen

Pedagogiseen johtajuuteen mainitaan kuuluvan henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistamisen lisäksi myös henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen. Työntekijät ovat varhaiskasvatuksessa työyhteisön tärkein voimavara. Työn ilon löytäminen ja myönteisen yhteisöllisyyden rakentuminen ovat tärkeä osa henkilöstön jaksamista. Johtajat pitävät tärkeänä pedagogisen johtajuuden menetelmänä ”*kiinnittää huomiota työn tarjoamaan hyvään: hyvään työilmapiiriin, yhteishenkeen ja työssä jaksamiseen.*”

Vastajaat kuvaavat, että johtajan tulee olla tietoinen henkilöstön jaksamisesta ja myös työyhteisön voi valjastaa ottamaan vastuuta toinen toisensa jaksamisen seuraamisesta. Hyvä vuorovaikutus ja ilmapiiri työyhteisössä luovat puitteet hyvälle varhaiskasvatukselle. Hyvinvoiva työyhteisö jaksaa innostua työstään. Keinoina sekä osaamisen että työhyvinvoinnin lisäämiseen pedagoginen johtaja voi käyttää esimerkiksi koko työyhteisön koulutusta. Henkilöstön osaamisen ja onnistumisen tunne työssä tukee mitä parhaiten työhyvinvointia, ja yhteiset päämäärät ja kehittämisen kohteet lisäävät työyhteisön yhteisöllisyyttä.

”Hyvin suunniteltu koulutus näkyy myös päiväkodin toiminnan sisällöissä. Työyhteisökoulutus herättää koko henkilökunnan innostuksen toiminnan kehittämiseen. Ympäristökasvatus, liikunta tai musiikki voi yhteisen koulutuksen jälkeen olla koko päiväkodin toiminnan teema ainakin jonkin aikaa. Koulutuspäivät lujittavat myös työyhteisön yhteenkuuluvuutta ja parantavat työilmapiiriä.” (päiväkodin johtaja)

Pedagogista johtajuutta toteutetaan huolehtimalla henkilöstön työhyvinvoinnista hankkimalla tarvittaessa sijaisia ja järjestämällä työhyvinvointi-iltoja. Johtajan tulee myös huolehtia omasta jaksamisestaan. Omasta työhyvinvoinnista huolehtiessaan johtaja tukee välillisesti koko yhteisön hyvinvointia.

Oman pedagogisen kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto

Osa johtajista mainitsee toteuttavansa pedagogista johtajuutta toimimalla malliesimerkkinä muille kasvattajille. Johtajat kokevat tärkeäksi olla asiantuntijoita ja ajan tasalla varhaiskasvatustieteen suhteen. Sitä kautta he voivat pohtia ja ”päivittää” kasvatustieteen filosofiaansa. Pedagoginen johtaja huolehtii sekä omasta että henkilökunnan osaamisesta. Hän antaa oman osaamisensa työyhteisön käyttöön. Johtaja vastaa lain toteutumisesta ja kunnan asiakirjojen ja linjausten mukaan toimimisesta. Yksi pedagogisen johtajuuden toimintatapa on pitää yllä tietoisuutta näistä asioista johtamisessaan yksiköissä.

Monet tehtävässään uudet tai nuoret johtajat kuvaavat olevansa epävarmoja pedagogisesta johtajuudestaan. He ovat epävarmoja tehtäväkuvasta, siitä etteivät muista kaikkea oleellista tai eivät ole vielä tutustuneet johtamaansa yksikköön ja ottavat vasta haltuun tätä tehtävää.

”Olen vasta ollut lyhyen aikaa tämän yksikön johtajana, ja omaan tapaan toimia liittyy tutustuminen aikaisempaan käytäntöön ja pikkubiljaa tuoda omaa näkemystä ja ohjausta pedagogiikkaan.” (päiväkodin johtaja)

Tietynlainen ”jämäkkyys” kuuluu pedagogiseen johtajuuteen. Johtajat haluavat ”pitää kiinni tietyistä rajoista” ja huolehtia, ettei yhteisistä sopimuksista lipsuta. Johtajuuteen kuuluu päätösten tekeminen ja niiden takana seisominen, vaikka ne eivät kaikkia miellyttäisikään. Samalla johtaja on kuitenkin kuunteleva, avoin ja tasapuolinen. Hän vastaa yksiköidensä toiminnasta ja resursoinnista.

”Johtaja antaa suuntaviivat toiminnalle ja palauttaa asioita juurilleen eli aina mietittäisiin asioita myös siltä kannalta, mitä varten teemme tätä työtä.” (päiväkodin johtaja)

Pedagogiseen johtajuuteen liitetään myös paljon hallinnollisia tehtäviä, joiden asianmukainen ja ajantasainen hoitaminen heijastuu työntekijöiden ja lapsiryhmien arkeen. Organisaation toiminnan ehdoista huolehtiminen luo kasvualustan pedagogiselle johtajuudelle.

Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle

Moni johtaja kokee syyllisyyttä ja riittämättömyyttä siitä, että pedagogiselle johtajuudelle ei jää aikaa. Erilaiset kokoukset, paperityöt, hallinnolliset tehtävät, kuntaorganisaation muutokset ja lapsiryhmätyöskentely mainitaan syiksi, joiden vuoksi pedagogiseen johtajuuteen ei ole käytettävissä sellaisia resursseja kuin johtajat itse siihen haluaisivat käyttää. Aikaa vie sijaisten hankinta ja hoitopaikkojen järjestely, asiakastyö. Johtajat voivat kokea ajankäytön hallitsemattomana ja hajanaisena, sillä keskeytykset häiritsevät keskittymistä. Johtajilla ei jää suunnitteluun, asioiden valmisteluun ja visiointiin välttämättä tarpeeksi aikaa. Erilaiset johtajuusmallit kuntaorganisaatiossa asettavat erilaisia haasteita ajankäytölle. Ryhmässä toimiva johtaja ja vastaava lastentarhanopettaja kertovat, että heille ei jää aikaa pedagogiseen johtajuuteen ryhmässä työskentelyn ja hallinnon rutiinien vuoksi. Hallinnollisilla johtajilla laajat vastualueet estävät yksiköiden pedagogiikan tuntemusta.

”Kuntamme organisaatiomalli perustuu ns. bajautettuun johtajuuteen, jolloin sama esimies vastaa useasta eri yksiköstä ja toimintamuodosta. Yksiköissä ei ole pedagogisesta johtajuudesta vastaavia henkilöitä enää erikseen, ja näin ollen haasteellisuus kasvaa, koska en pysty olemaan yksiköiden arjessa fyysisesti läsnä päivittäin.” (aluejohtaja)

Osa johtajista toteaa hyvän päiväkodin johtamisen itsessään olevan pedagogista johtajuutta. Pedagogisen johtajan tehtävänä mainitaan yksiselitteisesti toiminnan

edellytyksistä vastaaminen, jolloin ”tehtävänä on luoda työyhteisön toiminnan puitteet, resurssit ja säännöt.”

Vaikka pedagogista keskustelua on suunniteltu ja resursoitu, sen toteutuminen saattaa jäädä arjen jalkoihin. Kiireelliset käytännön asiat palaverissa menevät ohitse pedagogisen pohdinnan, ja palaverien säännöllisyys ei toteudu suunnitellun mukaisesti. Monista vastauksista kuului toive olla riittävästi läsnä yksiköiden toiminnassa, jotta tuntemus arjen pedagogiikasta säilyisi. Monissa vastauksissa myös mainittiin, jos tähän oli mahdollisuus.

”Pedagogisena johtajana haluan olla helposti lähestyttävä ja saatavilla, kun on tarvetta. Vaatii myös herkkyyttä aistia ne asiat, missä tukea tai ohjausta tarvitaan/kaiivataan – vaikka sitä ei ääneen sanota. Olen myös arjen hetkissä läsnä – tiedän oikeasti mistä puhutaan.” (päiväkodin johtaja)

Johtajan työhön kuuluu jatkuva oman työn suunnittelu ja toteutuneen työn arviointi. Tämä prosessinhallinta on tärkeää työssä jaksamisen kannalta. Asioita pitää laittaa tärkeysjärjestykseen, tehdä niitä asioita, jotka ovat tärkeitä johtamisen kannalta. Tarvitaan kykyä priorisoida, mutta aina se ei onnistu niiden vaatimusten edessä, joihin johtaja joutuu vastamaan. Omat intressit priorisoinnissa eivät ole välttämättä samat kuin organisaation ylätasolta tulevat vaatimukset.

Yhteenveto pedagogisen johtajuuden menetelmistä

Tutkimushenkilöiden kuvausten pohjalta koostettiin seuraavat yläluokat kuvaamaan pedagogisen johtajuuden menetelmiä:

- 1) Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen
- 2) Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle
- 3) Pedagogisen johtajuuden jakaminen
- 4) Työhyvinvoinnista huolehtiminen

- 5) Oman pedagogisen kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto
- 6) Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle

Taulukkoon 6 on koottu luvun 5.2 mukaiset pedagogisen johtajuuden menetelmät jaoteltuna luvun 5.1 mukaiseen pedagogisen johtajuuden ilmiökentän ulottuvuuteen. Menetelmäkenttää rakennettaessa koottiin erilliseen sarakkeeseen toimintatapoja. Aineistosta löytyi myös vastaajien arvioita siitä, mikä oli edesauttanut tai estänyt tämän toimintatavan käyttöä. Nämä luokiteltiin ja liitettiin aineistosta taulukkoon sarakkeiksi toimintaa tukevat ja estävät tekijät.

Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle liittyy toisaalta kontekstin sallimiin rajoihin, toisaalta johtajan omiin arvoihin. Pedagoginen johtajuus vaatii sekä tilaa toimenkuvassa että halua priorisoida pedagogiikan johtamiseen. Pedagogisen keskustelun rakenteet ja niistä kiinnittäminen liittyvät organisaatiokulttuurin ulottuvuuteen. Palaverikäytännöt ja varhaiskasvatuksen suunnitteluun liittyvät toimintatavat muotoutuvat osaksi organisaation kulttuuria, kun ne hyvällä johtajuudella, suunnittelulla ja organisoinnilla viedään osaksi organisaation kulttuuria. Johtajuuden jakaminen ja jaetun vastuun kantaminen pedagogiikan laadusta liittyvät organisaation kulttuuriseen ulottuvuuteen. Luottamalla henkilöstöön ja arvostamalla heidän osaamistaan syntyy jaetun johtajuuden kulttuuri, jossa henkilöstö voimaantuu kantamaan vastuuta pedagogiikan laadusta ja sen kehittämisestä. Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto on tärkeä osa johtajan ammatillisuutta. Tämä vaatii johtajalta jatkuvaa halua ajantasaisen tietämyksen ylläpitämiseen ja oman johtajuusroolin haltuunottoa sekä jäämäkkyyttä päätöksenteossa. Myös johtajuusosaamista tarvitaan ja koulutusta johtajan työhön.

Taulukko 6 pedagogisen johtajuuden menetelmät

PEDAGOGINEN JOHTAJUUS				
Ulottuvuus	Menetelmä	Toimintatapa	Tukee	Estää
<u>Arvo</u>	Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle	Halu priorisoida aikaa pedagogiikan johtamiselle	Perustehtävän selkeys vahva substanssin hallinta	Kiire ja selkiytymätön perustehtävänäkemys
<u>Konteksti</u>		Toimenkuvassa väljyyttä pedagogiselle keskustelulle ja aikaa arjen pedagogiikan tuntemukselle	Hallittavat johtajuuden vastualueet Mahdollisuus priorisoida ja jakaa työtehtäviä	Puutteita priorisoinnin ja johtajuuden jakamisen taidoissa Organisaation rakenne ei tue pedagogista johtajuutta, esim. liian suuret vastualueet
<u>Organisaatiokulttuuri</u>	Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle	Keskustelufoorumien organisointi Palaverien järjestäminen ja niistä kiinnipitäminen Vasutyön organisointi Pedatiimit yms. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö	Suunnitelmallisuus ja työn organisointitaidot Varhaiskasvatussuunnitelmatyön rakenteet selkeät	Suunnittelemattomuus Äkilliset muutokset ja kiire Sovituista käytänteistä ei pidetä kiinni
	Pedagogisen johtajuuden jakaminen	Vastuun jakaminen Luottamus Henkilöstön asiantuntijuuden arvostus	Oma esimerkki pedagogiikassa Vetäytyminen itse taka-alalle Pedagogisesti pätevän henkilöstön rekrytointi	Henkilöstön sitoutumattomuus Henkilöstön pedagogisen koulutuksen puute
<u>Johtajan ammatillisuus</u>	Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto	Ajantasaisesta tietämyksestä huolehtiminen Jämäkkyys päätöksenteossa	Ajanhallinnan ja priorisoinnin taidot Dialogisuus Johtajuustaidot Rohkeus tehdä päätöksiä	Puutteet oman työn johtamisessa Ei kykyä tehdä päätöksiä
	Työhyvinvoinnista huolehtiminen	Ilmapiiristä huolehtiminen Hyvä vuorovaikutus Myönteisen yhteisöllisyyden rakentaminen Työyhteisökoulutus	Henkilöstön riittävydestä huolehtiminen Henkilöstön hyvinvoinnin seuraaminen	Sijaisten puute Oma väsyminen
<u>Substanssin hallinta</u>	Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen	Arvokeskustelun herättäminen Toiminnan reflektointi ja kehittäminen	Vahva tieto ja näkemys pedagogiikasta Arjen pedagogiikan tuntemus	Pedagogiikan arvo jää muiden intressien takia vähäiseksi Pedagogisen tietouden puute

Johtajan tehtävänä on myös huolehtia työpaikan työhyvinvoinnista, joka muotoutuu myönteisen yhteisöllisyyden rakentamisen ja ajantasaisen osaamisen ylläpitämisen kautta. Johtajan ammattitaitoon kuuluu huolehtia työyhteisön riittävästä resursoinnista ja seurata työntekijöiden jaksamista. Substanssin hallinnan ulottuvuuteen liitettiin jaottelussa pedagogisen keskustelun herättely ja ylläpitäminen. Johtajan vahva substanssin hallinta antaa hänelle kyvyn argumentoida pedagogisesta näkökulmasta ratkaisujaan ja tätä kautta valtuudet keskustelun ja toiminnan johdattamisesta kohti laadukasta pedagogiikkaa.

Pedagogisen keskustelun herättelyä ja ylläpitämistä toteutetaan arvokeskustelun käynnistämällä, toiminnan reflektoinnilla ja kehittämisellä. Sitä tukee vahva tieto ja näkemys pedagogiikasta sekä arjen pedagogiikan tuntemus. Estävänä tekijänä näyttäytyi pedagogisen tietouden puute ja muiden intressien ylivalta pedagogisiin intresseihin nähden. Pedagogisen keskustelun herättelyn ja ylläpitämisen taustalla vaikuttaa arvo- ja kontekstiulottuvuuksiin sijoitettu menetelmä ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle. Tämä edellyttää toiminnan tasolla halua priorisoida pedagogiseen johtajuuteen sekä kontekstin osalta toimenkuvassa väljyyttä, jotta aikaa kyetään käyttämään pedagogiseen keskusteluun ja arjen pedagogiikkaan tutustumiseen. Tätä tukevat perustehtävän selkeys ja vahva substanssin hallinta, ja estävät kiire ja perustehtävän selkiytymättömyys. Kontekstin tasolla pedagogisen keskustelun agendalla pitämistä tukevat hallittavat johtajuuden vastualueet ja mahdollisuus priorisoida ja jakaa työtehtäviä. Estävinä tekijöinä näyttäytyvät johtajien liian laajat vastualueet, jolloin organisaation rakenne ei tue pedagogista johtajuutta tai se, että johtajalla ei ole taitoa priorisoida tai jakaa johtajuutta.

Johtajuuden jakaminen liittyy tässä luokittelussa myös organisaatiokulttuurin ulottuvuuteen. Pedagoginen johtajuus näkyy silloin toiminnan tasolla vastuun jakamisena ja luottamuksen osoituksena sekä henkilöstön asiantuntijuuden arvostamisena. Samaan ulottuvuuteen liitettiin myös rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle, sillä keskustelun rakenteet luovat organisaation kulttuuria, ja ne rakentuvat organisaation kulttuuriksi. Toimintatapoina ovat keskustelufoorumien

organisointi, palaverirakenteiden luominen sekä erityisesti niistä kiinnipitäminen, Vasutyön organisointi ja toteutus sekä erilaiset pedagogiseen pohdintaan perustetut tiimirakenteet sekä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön muodot. Rakenteiden luomista pedagogiselle keskustelulle näyttää tukevan suunnitelmallisuus ja hyvä kyky organisoida sekä selkeät rakenteet, joiden avulla voi suunnitella ja toteuttaa Vasutyötä. Estävinä tekijöinä nousivat kiire ja äkilliset muutokset, suunnittelemattomuus sekä se, että sovitusta käytänteistä ei pidetä kiinni. Pedagogisen johtajuuden jakamista edesauttaa johtajan toimiminen esimerkkinä ja hänen pysyttelynsä taka-alalla, jolloin hän antaa tilaa henkilöstön asiantuntijuudelle. Pätevän henkilöstön rekrytointi tukee pedagogisen johtajuuden jakamista, kun taas estävinä tekijöinä näyttäytyy henkilöstön heikko pedagoginen koulutus ja sitoutumattomuus.

Johtajan ammatillisuuden ulottuvuuteen liitettiin pedagogisen johtajuuden menetelminä oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto sekä työhyvinvoinnista huolehtiminen. Kompetenssin ylläpitämisen toimintatapana on ajantasaisesta tietämyksestä huolehtiminen ja johtajuuden haltuunotto vaatii jämäkkyyttä päätöksenteossa. Näitä tukevia tekijöitä ovat ajanhallinnan ja priorisoinnin taidot, dialogisuus, johtajuustaidot ja rohkeus tehdä päätöksiä. Estävinä tekijöinä ovat puutteet oman työn johtamisessa ja kyvyttömyys päätöksentekoon. Työhyvinvointia luodaan pitämällä huolta hyvästä vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä työyhteisössä. Sitä luodaan rakentamalla yhteisöllisyyttä ja työyhteisökoulutuksilla. Huolehtimalla henkilöstön riittävydestä ja seuraamalla heidän hyvinvointiaan tuetaan työhyvinvointia, kun taas estävinä tekijöinä näyttäytyivät sijaisten puute ja niin henkilöstön kuin johtajan väsyminen.

5.3 Pedagogisen johtajuuden haasteet

Kolmas tutkimuskysymys käsittelee pedagogisen johtajuuden haasteita. Tutkimusaineiston kaikkia osioita käytettiin tämän kysymyksen kartoittamiseen.

Luvussa 5.3 luodaan ensin katsaus pedagogisen johtajuuden pohdinnan lähtökohtiin päiväkirja-aineiston analyysiin perustuen. Pedagogisen johtajuuden haasteiden luokittelu perustuu alkukyselyistä tehtyyn analyysiin ja johtajuuden kehittämissuunnitelmien sekä kehittämistehtävien analyysiin. Pedagogisen johtajuuden haasteiden yläluokat näkyvät tässä luvussa tummennettuina väliotsakkeina.

Pohdinnan lähtökohtia

Päiväkirja-aineistolla kerättiin tutkimushenkilöiden pohdintoja pedagogisesta johtajuudesta ja aineistoa analysoitiin rakenteellisella narratiivisella analyysillä. Orientaatiolauseen kautta päästiin tarkastelemaan, mikä on se orientaatio ja lähtökohta, josta tutkimushenkilö lähtee perustelevaan pedagogisen johtajuutensa tilaa ja sen problematiikkaa. Yläluokkiin kategorisoituna pedagogisen johtajuuden pohdinnan lähtökohdiksi osoittautuivat muutokset organisaatioissa tai omassa toimenkuvassa, erilaiset johtajuuspositiot, johtajan rooli, toimintayksikön pedagogiikan tila tai oman johtamisosaamisen kysymykset.

Muutokset käsittelevät lähinnä muutoksia työnkuvassa, organisaatiomuutoksia tai hallinnonalamuutoksia. Muutos on usein ollut pedagogisen johtajuuden estäjä, edistäjä tai muuttanut sen sisältöä oleellisesti. Tutkimushenkilöt kuvailevat oman työhistoriansa mukanaan tuomia positioiden muutoksia. Hallinnonalan muutos sosiaalitoimesta sivistystoimen alaisuuteen kuntaorganisaatiossa on usein käynnistänyt päivähoitossa organisaatiomuutoksen, jolloin myös johtajien esimiesasemaa on muokattu. Esimerkiksi päiväkodin johtajan roolista on siirretty vastaavan lastentarhanopettajan rooliin, jolloin esimiesvastuut ja hallinnolliset työt ovat jääneet pois toimenkuvasta. Muutos on voitu kokea positiivisena asiana, kun aikaa on vapautunut henkilön tärkeämpänä pitämään toiminnan sisällölliseen kehittämiseen ja lapsiryhmätyöhön.

Johtajan roolin epäselvyys näkyy useissa pohdinnoissa. Johtajan position määrittelemättömyys tai epäselvyys siitä, kenelle mikäkin vastuualue kuuluu, askarruttavat tutkimushenkilöä. Hänellä voi itsellään olla myös selkeä käsitys työnkuvastaan, mutta hänen alaisensa kohdistavat häneen sellaisia odotuksia, jotka eivät

vastaa hänen omaa käsitystään asemaansa kuuluvista vastuualueista. Työnkuvan määrittelemättömyyden ongelmaa esiintyy tyypillisimmin uudistetuissa organisaatorakenteissa. Näissä puuttuu traditionaalinen päiväkodin johtajan positio, ja sen tilalle on tuotettu aluejohtaja- ja vastaava lastentarhaopettajamallia. Vastaavien lastentarhanopettajien kohdalla hämmennys omasta kompetenssista toimia päätöksentekijänä esiintyi vahvana. Toisaalta joku oli pitänyt johtajuuspositiota itselleen selkeästi kuuluvana mutta oli oivaltanut, että organisaatiossa hänellä ei ollut esimiesoikeuksia tehdä tiettyjä päätöksiä, mikä oli johtanut roolihämmennykseen. Kaksoisrooli johtaja-opettaja aiheutti myös pohdintaa sen haasteellisuuden vuoksi. Johtajat kokevat riittämättömyyden tunnetta, kun kumpaakaan ei kyetä hoitamaan riittävän hyvin. Myös oma identiteetti on kahtiajakoinen työroolin jakautumisen vuoksi. Tilanne on osalle kaksoisroolia kantavista johtajista niin kestävä, että he ovat ilmoittaneet esimiehelleen haluavansa muutoksen siihen. He haluavat olla joko lastentarhanopettajia tai pelkästään johtajia. Osa vastaajista kertoo siirtyvänsä pois johtajan tehtävistä asian vuoksi.

Pohdinta pedagogisen johtajuuden tilasta käynnistyi useiden päiväkirjojen kohdalla oman yksikön tai yksiköiden pedagogisen tilan pohdinnalla. Johtajalla saattoi olla huoli pedagogiikan tason heikkoudesta, tai pohdinta perustui kehittämishankkeen laadunarvioinnista nousseille kehittämisen kohteille. Lähtökohtana saattoivat olla myös johtajan pedagogiset oivallukset, uudet menetelmät ja ajatukset pedagogiikasta. Esimerkiksi kehittämishankkeen aikana toteutunut Leena Turjan luento lasten osallisuudesta mainittiin lähtökohtana pedagogiselle oivallukselle ja kehittämistyön käynnistämiseksi yksiköissä.

Haasteellinen tilanne toimintayksikössä oli yksi lähtökohta pedagogisen johtajuuden pohdintaan. Usein näissä tapauksissa myös tutkimushenkilö reflektoi samalla omaa johtamisosaamistaan, kykyään sitouttaa henkilöstöä ja saada heidät toimimaan yhteisten linjausten mukaisesti. Omaa pedagogisen johtajuuden osaamista mietittiin myös, samoin pedagogista kompetenssia päättää varhaiskasvatukseen liittyvistä asioista ja

kykyä tehdä näistä asioista yhteisiä sopimuksia työyhteisössä yhteisen keskustelun kautta.

Johtajan tehtäväkuvan selkiyttäminen

Johtajat toivovat selkeyttä omaan työnkuvaansa ja sen rajaamiseen siten, että heillä jäisi aikaa oleelliseen. Johtajat, jotka toimivat myös lapsiryhmätyössä, toivovat lähes poikkeuksetta voivansa toimia hallinnollisina johtajina. Poikkeuksena tästä ovat ainoastaan hyvin pienten päiväkotien johtajat. Hallinnollinen johtajuus ei saa kuitenkaan paisua vastuualueeltaan liian suureksi. Johtajat haluavat, että heillä olisi aikaa olla läsnä yksiköidensä arjessa ja tätä kautta säilyttää tuntemus arjen pedagogiikkaan.

*”Varsinkin isoissa taloissa toimivat johtajat tulisi vapauttaa ryhmävastuusta joko kokonaan tai ainakin osittain. Kuitenkin pidettävä huoli siitä, ettei yhden johtajan vastuulla olekin yht’ äkkiä liikaa yksiköitä, jolloin ei myöskään ennäti totenttaa pedagogista johtajuutta kunnolla. Lapsiryhmän tilalle onkin tullut liian suuri alue (esim. liian monta yksikköä ja/tai perhepäivähoitajaa johtajan vastuulla).”
(päiväkodin johtaja)*

Hallinnollisen johtajan toimipisteen toivotaan sijaitsevan päiväkodissa, ja tätä kautta johtajan oletetaan säilyttävän kosketuksen käytäntöön. Toiveena esitetään myös, että johtaja pystyisi silloin tällöin osallistumaan ryhmien toimintaan, jotta hänellä pysyisi tunne osallisuudesta talon pedagogiikkaan.

*”Jos johtaja on hallinnollinen, on kuitenkin taattava se, että kosketus lapsityöhön säilyy. Eli mielestäni johtajan toimipisteen on oltava jonkun päiväkodin yhteydessä. Ei niin, että johtaja on aluevastuinen, joka vain ”vieraillee” vastuullaan olevissa yksiköissä. Johtajan on hyvä silloin tällöin kohtuuden rajoissa osallistua esim. ryhmien toimintaan tunnin tai pari tarvittaessa. Olla yksi tärkeä osa johtamaansa yksikköä/yksiköitä.”
(päiväkodin johtaja)*

Pedagogiikkaa on helpompaa johtaa, kun siihen on kosketuspintaa arjen tuntemuksen kautta. Realiteetit ovat kuitenkin monissa kunnissa sellaiset, että johtajilla on useita

yksiköitä ja useita hoitomuotoja vastuualueellaan. Eräs johtaja kuvaa toimistonsa sijaitsevan vuoropäivähoitokodissa, jolloin hän on enemmän fyysisesti tässä toimipisteessä kuin muissa johtamisissaan yksiköissä. Hänestä pedagoginen johtajuus toteutuu tässä toimipisteessä paremmin kuin niissä, joissa hän vain vierailee. Jatkuva keskustelu henkilöstön kanssa arjen pedagogisista valinnoista ja sitä kautta yhteisten linjojen sopiminen on helpompaa paikalla olevana kuin poissaolevana. Muissa toimipisteissä hänen on kuvauksensa mukaan tyydyttävä pitämään tätä puhetta yllä säännöllisissä henkilökunnan kokouksissa. Johtajan mielestä työyhteisön pedagoginen kehittyminen on etäpisteissä hitaampaa ja enemmän yksilöistä riippuvaa. Tähän ongelmakenttään hän toivoo apua johtamistyön resursoinnin lisäämisellä ja jaetun johtajuuden kehittämällä. Toiveena on, että johtamistyössä voisi keskittyä ydintehtäväksi koetun yksikössä tehtävän kasvatustyön ja lasten oppimisen tukemisen johtamiseen. Kehittämissuunnitelmista löytyy myös tavoite saada alueellisesti hajanaista johtajan vastuualuetta järjeistettyä, ettei hänen aikansa kuluisi fyysisesti toisistaan hyvin etäällä olevien toimipaikkojen välisiin matkoihin ja niiden järjestelyyn.

Johtajat kritisoivat ylimääräiseksi koetun toimistotyön määrää omassa tehtävänkuvassaan. Liiallinen keskittyminen näihin vie aikaa oleellisemmaksi koetulta. Talouden hallinta, henkilöstöjohtaminen, ”*ATK-viidakko ohjelmiseen*” erilaiset työryhmät ja kokoukset mainitaan aikaa vievinä toimina, jotka vievät resurssia tiimien pedagogiselta johtamiselta.

”Minusta toimistoprosessien hallinta alusta loppuun ei ole niin loistava idea kuin moni isonkin talon johtaja kommentoi. Se syö aikaa pedagogiselta pohdinnalta ja yhteisöllisyydeltä.” (päiväkodin johtaja)

Johtamistyön haasteet ovat moninaiset, ja tunnolliset varhaiskasvatuksen johtajat yrittävät tehdä parhaansa suoriutuakseen niistä hyvin. Monilla johtajilla on korkeat tavoitteet, eikä niistä haluta tinkiä. Pakollisten hallinnollisten ja toimistotehtävien lisäksi halutaan olla hyviä pedagogisia johtajia. Kun työtehtäviä ei kuitenkaan kyetä priorisoimaan omien arvojen mukaisesti, se kuormittaa johtajia.

”Olen pitänyt työstäni, mutta halutessani sitoutua ja tehdä hyvää uuvuin.”

”Eniten minua häiritsee ajan puute ja asioiden pintapuolinen tekeminen. Koskaan ei ole aikaa tehdä kunnolla. Päivällä ei ehdi keskustella juuri muuta kuin toiminnan sujumiseen liittyvistä asioista ja iltapalaveriinkin kertyy niin paljon asiaa, että kukaan ei jaksa kaikkea tehdä. Koko ajan tulee lisää hommaa ja pitkiä projekteja, jotka tulee toteuttaa.” (päiväkodin johtaja)

Toive pedagogiseen johtajuuteen panostamisesta esitetään osassa aineistoa hyvin epämääräisenä. Sen arvellaan jäävän liian vähälle huomiolle, ja samalla tiedostetaan, että asiaan pitäisi kiinnittää säännöllisesti ja tietoisesti huomiota. Pedagogiselle johtajuudelle kaivataan mahdollisuuksia ja aikaresursseja. Toimenkuvan selkeyden lisäksi kaivataan kokonaiskuvaa siitä, millaista on varhaiskasvatuksen pedagogiikka ja kuka sitä johtaa. Useat johtajat mainitsivat kaipaavansa vahvistusta siihen, mitä on pedagoginen johtajuus, ja sen toteuttamiseen kaivataan varmuutta ja työkaluja.

”Pedagoginen johtajuus on mielestäni tärkeä ellei tärkein asia päiväkodin johtamisessa ja erittäin mielenkiintoinen. Sen vuoksi olenkin jo vuosikausia kokenut huonoa omatuntoa siitä, että en ehdi siihen riittävästi keskittyä. Monesti tuntuu, että se on liian pieninä palasina muun työn keskellä.” (päiväkodin johtaja)

Konkreettisia ratkaisuja on myös kehittämistoiveiden ohella mietitty. Esimerkiksi suuren yksikön johtajan työstä voisi muodostaa erilliset hallinnollisen ja pedagogisen johtajan toimet. Nykyisellään työ asettaa liian suuria haasteita ja koetaan, että tähän työmäärään ei yhden ihmisen työpanos riitä. Pedagogisen johtajan työ olisi lähellä arjen toimintaa, sillä päätehtävänä olisi kehittää juuri sitä. Jotta johtajan perustehtävä tulee laadukkaasti toteutettua, hänen pitäisi saada tehtävänsä ajallisesti ja määrällisesti hallituksi. Tämä on useimmin mainittu kehittämishaaste johtajuuden kehittämissuunnitelmissa.

”Tärkein kehittämisen alueeni on ollut perustyön mahdollistaminen. Niin hullulta kuin se kuulostaakin. Tarvitsen aikaa olla johtaja. Pyrin raivaamaan tilaa johtamiselle. Käytän voimakasta sanaa raivata, koska siltä se tuntuu tässä tilanteessa. On pakko raivata, siistiä kovalla kädellä oma tila tehdä omaa työtäni.” (päiväkodin johtaja)

Omasta työstä halutaan suunnitelmallisempaa, ja avaimia siihen ovat ajankäytön ja organisointikyvyn kehittäminen. Joitakin tehtäviä oli siirretty henkilöstölle, kuten tietokoneohjelmiin tehtävät kirjaukset henkilöstön sairauspoissaoloista, lomista ja valvonta-aterioista, mutta työntekijät laistoivat tästä tehtävästä, ja ne jäivät johtajan harteille. Kehittämissuunnitelmassa oli tässä tapauksessa kirjattu sovitusta työnjaoista kiinni pitäminen. Vastuuta työaikajärjestelyistä lasten hoitoaikojen äkillisissä muutostilanteissa haluttiin myös antaa enemmän henkilöstölle, ettei johtaja kuormittuisi asiassa, jonka henkilöstö hyvin kykenee itsekin hoitamaan. Toinen johtaja halusi karsia työtehtäviä mutta koki, että ei voi tehdä tästä päätöstä yksin vaan tarvitsee omalta esimieheltään tuen tehtävien priorisointiin.

”On selvää, että minun on parannettava ajankäyttöäni ja organisointikykyäni, jotta saan lisättyä työn suunnitelmallisuutta. Tämä tarkoittaa paremman suunnittelun lisäksi myös töiden karsimista ja kykyä sanoa tietyille asioille EI. Nämä asiat eivät ole omassa käsissä, vaan odotukset kohdistuvat myös esimieheeni. Tavoitteeni on kuitenkin tulevalla kaudella lisätä läsnäoloani yksiköissä ja perhepäivähoitossa.” (päivähoiton ohjaaja)

Aikataulutus on yksi keskeinen kehittämisen kohde. Monet haluavat oppia tekemään selkeämpiä suunnitelmia töiden järjestämiseksi ja oppia luomaan tärkeysjärjestyksen töiden priorisoimiseksi. Halutaan myös oppia keskittymään kerralla vain yhteen asiaan ja asettamaan tavoitteita omalle johtamistyölle. Ajankäytön hallinnassa on tärkeää löytää ne ajat ja paikat, missä on tärkeää olla kulloisellakin hetkellä läsnä. Myös asenne aikaan mainittiin kehittämisen kohteena.

”Itse koetan kehittyä vielä paremmaksi ajan käytön suunnittelijaksi, jotta olisin mahdollisimman paljon oikeassa paikassa, oikeaan aikaan.” (aluejohtaja)

Ajanhallinnan kehittämiseksi aiotaan ottaa käyttöön esimerkiksi viikkokalenteri, johon sovitut palaverit ja työt kirjataan näkyviin. Viikkokalenteri toimii näin muistutuksena kaikille ja muistutuksena siitä, että vastuu palaverihin osallistumisesta kuuluu kaikille.

Asioiden kirjaaminen kiireellisyysjärjestykseen toimii priorisoinnin apuvälineenä ja tuo hallinnan tunnetta työhön. Kykyä aikataulun rauhoittamiseen ja painopisteen siirtämiseen pedagogiseen johtajuuteen pyrittiin kehittämään.

Ajanhallinta ei ole aina johtajien omissa käsissä, kun kalenterivuoteen ajoittuu joitakin ruuhkahuippuja, kuten lasten sijoitukset keväällä. Johtajan työtehtävät moninkertaistuvat, mutta työaika ei. Ylhäältä päin tulevan ”käskytyksen” vuoksi ei priorisointia voi aina tehdä. Yhdessä kunnassa päiväkodin johtaja haluaisi kehittää ja innovoida avointa varhaiskasvatusta, mutta kokee mahdollisuutensa rajoitetuksi, koska päätösvalta on siirtynyt organisaatiomuutoksessa ylemmille tasoille.

”Uuden organisaation myötä päätösvalta pk:n johtajalla on kutistunut, aluejohtajat ja vakajohdaja päättävät asioista, ja meille ne tulevat ilmoitusluonteisina. Koen olevani suorittaja, joka vain tekee, mitä käsketään.” (päiväkodin johtaja)

Osa johtajan työtehtävistä koetaan sellaisiksi, että kuka tahansa toimistotyötä osaava, ”joku kätevä merkonomi”, voisi johtajan sijasta ne tehdä. Taitoa ja uskallusta sanoa ”ei” turhaksi koetuille paperitöille haluttiin itsessä kehittää. Yhden johtajan toivetilana oli siirtää päiväkodinjohtajan tehtävistä pois jonojen seuranta ja lasten sijoittaminen sekä kaikenlainen palveluohjaus, minkä voisi päivähoitotoimisto tehdä. Työvuorosunnittelun ja -toteumien kirjaamisen siirtäminen toiselle työntekijälle löytyi myös kehittämissuunnitelmista.

Yleisenä kehittämistoiveena oli, että johtajilla ei menisi hallinnollisiin töihin niin paljon aikaa. Toivottiin esimerkiksi varhaiskasvatukseen lisää sihteereitä, joille kuuluisi päätösten valmistelu, palkkaukseen liittyvät työt, monistus, postitus, arkistointi sekä muut ”aikasiepot.” Sijaisten hankinta on tehtävä, joka haluttaisiin myös antaa johtajan työtehtävistä pois.

”Sijaisten hankinta: riittää kun ilmoittaa sijaistarpeen, sen havaitessaan jollekin asiaa hoitavalle työntekijälle päivähoitotoimistossa ja asia hoituu!” (päiväkodin johtaja)

Ryhmässä työskentelevien johtajien vastauksissa kuuluu usein turhautuminen aikaresurssien puutteeseen. Kehittämistoiveena esitetään esimerkiksi resurssityöntekijää, joka toimisi esimiehen sijalla lapsiryhmissä aikoina, jolloin esimiehen työpanosta tarvitaan erityisen paljon johtajuuteen. Johtajuuden kehittämissuunnitelmissa kuuluu myös ryhmässä toimivien johtajien uupumisen ääniä. Kehittäminen koetaan mahdottomaksi nykyisillä ehdoilla kahden työn tavoitteiden ristipaineessa.

”Ajattelen tällä hetkellä, että työnkuvani ei voi jatkua tällaisena, ja tähän mielipiteeseen yhtyy moni meistä ryhmässä toimivista johtajista. Kuinka tätä työnkuvaa voisi kehittää? Olen hyvä organisaattori ja taitava lastentarhanopettaja, joten olen toistaiseksi saanut asiat sujumaan. Alkaa kuitenkin olla tämä tie kuljettu loppuun, ja mielin tosi tarkasti, mitä ensi syksynä teen.” (päiväkodin johtaja)

Vastaava lastentarhanopettaja haluaa selkeyttää ajankäyttöään lastentarhanopettajan työn ja vastaavan tehtävien välillä. Hän aikoo merkitä työvuorolistaan itselleen viikoittaisen toimistotyöajan. Lasten ohjauksen aikana hän aikoo vaatia mahdollisuutta keskittyä vain lapsiin ja suunnittelee ottavansa asian puheeksi työyhteisössä. Toimenkuvien välistä eroa selkiyttävä tekijä on esimerkiksi se, että hän ei ota hallintoasioihin liittyviä puheluita vastaan kesken lapsiryhmätyöajan, vaan ohjeistaa jättämään soittopyynnön. Eräs johtaja kirjasi aikovansa laittaa työvuorolistaan itselleen selkeän toimistoajan ja punaisen liikennevalon toimiston oveen silloin, kun hän tekee siellä keskittymistä vaativaa työtä. Työrauhan takaamisella hän haluaa tukea omaa jaksamistaan. Selkeyttä kaivattiin myös vastaavan lastentarhanopettajan ja aluejohtajan väliseen työn- ja vastuunjakoon.

Eräässä vastauksessa kaivattiin koko varhaiskasvatuksen organisaation kattavaa tehtävänkuvien selkeyttämistä. Vastaaja kokee olevansa ”väliesimiehenä” vastaamassa tehtäväalueista, joihin hänellä ei ole pätevyyttä koulutuksen kautta. Tämä johtaa vastaajan mielestä siihen, että päivähoiton johtajat tulkitsevat asioita kukin omalla tavallaan ja tekevät päätöksiä, jotka eivät ole yhteneviä kuntatasolla. Sen sijaan

henkilöstön kanssa tehtävä yhteistyö ja hoitopaikkojen järjestäminen haluttiin pitää omassa toimenkuvassa.

”Välillä minusta tuntuu, että jokainen tekee asioita vähän omalla tavallaan, kuten KVATES:n tulkintaa, talousasioita, kiinteistöön liittyviä, jne. Voisiko jotain asioita keskittää muille henkilöille? Mieluiten keskittyisin asiakaspalveluun, siis hoitopaikkojen järjestämiseen ja henkilöstön kanssa tehtävään moninaiseen yhteistyöhön. En kuitenkaan koe, että useammasta yksiköstä vastaaminen on huono asia, jos puitteet ovat kunnossa ja voi keskittyä mielestään oleelliseen.” (päävähoidon ohjaaja)

Kehittämissuunnitelmista löytyy ajatus toimenkuvien auki kirjoittamisesta. Yksikön Vasussa tai siihen liittyvissä asiakirjoissa esimerkiksi on hyvä olla kirjattuna, mikä kuuluu vastaavalle lastentarhanopettajalle, mikä johtajalle, mikä varajohtajalle ja mikä jokaiselle työntekijälle itselleen. Mitkä ovat eri ammattiryhmien vastuut ja velvollisuudet. Eräs johtaja kuvasi, että laatuvalmennuksen pohjalta heillä jokainen ryhmä tekee tehtävänkuvataulukon, josta näkyy päivän kulku, kaikki päivän tehtävät ja tehtäväjako.

Varajohtajat toivovat johtajalta perehdytystä ja keskustelua säännöllisesti johtajuuteen liittyvistä asioista. Kehittämisen kohteena pidettiin johtamisen varajärjestelyjen aukottomuuden varmistamista varsinaisen johtajan ollessa estyneenä hoitamaan työtään lomien tai muun syyn vuoksi. Johtajan työt eivät saa kasaantua lomien aikana, muuten loma ei täytä tarkoitustaan työstä palautumiseen.

”Tavoitteena vähentää stressiä, jota aiheutuu tekemättömistä töistä. Ja minulle tulee työn hallinnan tunne hallinnollisista tehtävistä.” (päävähökodin johtaja)

Yhden kunnan osalta toiveena oli koko varhaiskasvatuksen organisaatorakenteen uudelleen miettiminen, sillä nykyisessä organisaatiossa johtajuus koettiin liian ohueksi ja toimimattomaksi liian suurine tehtäväkenttineen ja avaamattomine toimenkuvineen. Toisessa kunnassa kehittämishaasteena johtajalla oli tehdyn organisaatiomuutoksen

vieminen kentälle ja siinä erityisesti vanhasta pois oppiminen, jotta uudet käytännöt saadaan toimimaan.

Omien johtamistaitojen kehittäminen

Omiin johtamistaitoihin halutaan vahvuutta. Toiveissa on esimerkiksi saada ”*esimiehelle eväitä itsensä kehittämiseen pedagogisena johtajana, eritoten bajautetussa johtajamallissa.*” Taitoja kaikenlaisiin esimiestehtäviin toivottiin lisää, toivoipa joku myös koulutusta tietokoneohjelmiin. Kehittämishankkeen toivottiin antavan työkaluja ja varmuutta pedagogiseen johtajuuteen. Esimiehet haluavat toimia *leadership*-tyylisinä näkemyksellisinä johtajina, joilla on rohkeutta ja viisautta tuoda perusasiat kunniaan.

”Toivon myös kehittäväni rohkeutta ja viisautta siihen, että voisin johtaa taloni näkemään mahdollisimman hyvän perusarjen merkityksen...” (päiväkodin johtaja)

Johtajat toivovat itselleen säännöllistä lisäkoulutusta johtajuuteen, sillä omassa peruskoulutuksessa johtajuustaitoja ei ole välttämättä tuotu ollenkaan esiin, vaan johtajuutta on jouduttu opettelemaan ”kantapään kautta” ja oman aktiivisen kouluttautumisen myötä.

”Ainakin ns. vanhassa lastentarhanopettajakoulutuksessa johtamiseen saatu koulutus oli lähes olematonta, joten kaiken on joutunut opettelemaan erehdyksen ja onnistumisten kautta sekä koko ajan itseään aktiivisesti kouluttamalla. Johtajille säännöllistä täydennyskoulutusta 1-2 kertaa vuodessa olisi erittäin tärkeää.” (päiväkodin johtaja)

Osa johtajista mainitsee kehittämissuunnitelmassaan aikovansa hankkia omaehtoisesti johtajuuskoulutusta. Osa johtajista mainitsee osallistuvansa aktiivisesti erilaisiin koulutuksiin ja lukevansa ammattikirjallisuutta. Omaa työtä pohditaan ja sen onnistumista reflektoidaan jatkuvasti. Eräs johtaja mainitsi keräävänsä säännöllisin väliajoin henkilöstöltä arviointilomakkeella tietoa oman työnsä onnistumisesta kehittääkseen työtään ja viime kädessä varhaiskasvatuksen laatua tämän kautta.

Useampikin johtaja toivoi säilyttävänsä kykynsä oppia uutta ja voivansa vaikuttaa myös työnsä sisältöön.

”Ajan hermolla oleminen, uuden tiedon hakeminen ja päivittäminen, elinikäinen koulutus – tätä mielestäni johtajuus ja työni koko ajan vaatii. Haluan kehittyä, en halua jämähtää paikoilleni tekemään asioita niin kuin ne on aina tehty.” (päiväkodin johtaja)

Eräs johtaja kehittää omaa johtajuuttaan pitämällä yllä yhteyksiä akateemiseen maailmaan. Hän kuvaa pitävänsä yliopiston ympäristöön ”jalkaa oven välissä” toimimalla jonkin verran opetustehtävissä sekä olemalla mukana erilaisissa tapahtumissa ja tilaisuuksissa. Tuoreen johtamiskoulutuksen saanut johtaja pyrkii muistelemaan koulutuksen antia sekä kuuntelemaan ja oppimaan vanhempien johtajien kokemuksista. Johtajan oman esimiehen tuki on tärkeää, ja siitä ammennetaan voimavaroja ja varmuutta omaan johtajuuteen.

Johtajat toivovat vahvuutta, rohkeutta, taitoa ja välineitä henkilöstöjohtamiseen. He haluaisivat kykyä alaistaitojen ja vuorovaikutusvastuun merkityksen avaamiseen kaikille henkilöstön jäsenille. Henkilöstön motivointiin ja taitoon saada kaikki toimimaan ammatillisesti kaivataan eväitä. Kykyä aikuisten ohjaamisen haluttaisiin oppia, oma peruskoulutus kun on saatu lasten kasvatukseen ja opetukseen. Toivotaan konkreettisia toimintamalleja kohdata erilaisia persoonia ja ristiriitojen sovittelukykyä sekä taitoa nostaa hankalia asioita esille. Työn reflektointiin yhdessä henkilöstön kanssa kaivataan työvälineitä, jotta palaute kyettäisiin ottamaan ammatillisena, ei persoonaan kohdistuvana.

”Toivoisin itselleni rohkeutta ottaa vaikeitakin asioita esille ammatillisella tasolla ja taitoa käsitellä niitä työn kautta eikä henkilökohtaisella tasolla. Joskus tuntuu, että työkaverit ottavat palautteen henkilökohtaisesti persoonaan liittyvänä arvosteluna, jos puuttuu joihinkin työtapoihin.” (vastaava lastentarhanopettaja)

Johtajuudelta kaivataan dialogisuutta ja osallistavaa tavoitteenasettelua henkilöstön kanssa. Jos johtajuus on sanelevaa, henkilöstön on vaikea sitoutua asetettuihin tavoitteisiin.

”Aluevastaavan pitäisi toimia entistä enemmän yhteistyössä henkilöstön kanssa, ylempää sanellut asiat eivät saa aikaan muuta kuin ”kapinointia”, henkilöstö ei sitoudu niihin” (vastaava lastentarhanopettaja)

Omia keskustelun ja kuuntelemisen taitoja halutaan kehittää. Johtajan pitäisi osata tunnistaa henkilöstön osaamisen taso ja hyödyntää sitä.

”Hyvä pedagoginen johtaja osaa tutkailla organisaationsa voimavaroja sekä hyödyntää niitä parhaaksi katsomallaan tavalla. Tämä on yksi alue, jossa haluaisin vielä kehittyä.” (päiväkodin johtaja)

Ohjaavat asiakirjat tunnetaan sisällöllisesti, mutta ongelmaksi koetaan, miten saada henkilöstö toimimaan niiden mukaan. Johtajat kaipaavat taitoa ja työvälineitä henkilöstön sitouttamiseen. Johtajien toiveissa on, että työn suorittavat henkilöt varmistaisivat laadun kantamalla vastuun perustehtävän laadukkaasta toteuttamisesta. Työhön sitouttamisen lisäksi osa johtajista kaipaa oppia vastuun jakamiseen ja muiden osallistamiseen erilaisissa johtajan toimenkuvaan katsomissaan tehtävissä. Johtajuutta haluttaisiin osata jakaa jakamalla vastuuta ja sitouttamalla henkilöstöä ottamaan vastuuta perustehtävän innostuneesta toteuttamisesta ja kehittämisestä.

”...että osaisin jakaa paremmin vastuuta. Erinäiset työtehtävät jäävät harteilleni, kun ajattelen niiden kuuluvan vain minulle. Toivoisin, että saisin työkaverini paremmin aktivoitua ja osallisiksi, niin että yhteinen tekeminen, suunnittelu ja yhteisöllisyys olisi voimavaramme.” (vastaava lastentarhanopettaja)

Henkilöstöjohtamisen haasteista suurimpia ja yleisemmin mainittuja ovat jämäkkyys, palautteen anto ja ongelmiin puuttuminen. Johtajat toivovat itselleen rohkeutta puuttua vaikeisiin asioihin ja tehdä päätöksiä tilanteissa, jossa esiintyy eriäviä näkökantoja.

*”Kasvun paikkana minulle on ollut ja tulee edelleen olemaan vaikeiden asioiden puheeksi ottaminen ja niihin tarttuminen. Olisi niin helppoa olla aina mukava.”
(päiväkodin johtaja)*

Kehittämissuunnitelmissa on mainittu kehittämistehtävinä tiedottaminen ja palautteen anto. Yksi johtaja on päättänyt antaa positiivisen palautteen kaikkien kuullen ja kehitettävän palautteen kahden kesken. Vaikeissa tilanteissa johtaja haluaisi oppia puuttumaan asioihin ajoissa, etteivät ne pääsisi paisumaan isoiksi ongelmiksi. Toiveissa olisi päästä eroon liiallisesta kiltteydestä ja olla tasavertainen ja oikeudenmukainen, mutta jämäkkä.

Johtajat haluaisivat saada uskallusta toteuttaa uusia toimintatapoja ja malleja. Omaa persoonaa halutaan vahvistaa, jotta kyetään omaleimaiseen johtajuuteen. Johtajan roolin hallitseminen on oleellista. Toisaalta kaivataan toverillisuutta ja yhteisöllisyyttä, jota voi tuntea ollessaan yksi työntekijä muiden joukossa, mutta toisaalta tiedostetaan, että johtajan rooliin kuuluu olla hieman etäämmällä, jotta pystytään objektiiviseen arviointiin ja päätöksentekoon.

”Myös kykyä asettua johtajana tiimien ulkopuolelle: jos jään liian lähelle en pysty tekemään päätöksiä.” (päiväkodin johtaja)

Osa johtajista haluaisi kehittää itsessään tyyneyttä ja kykyä rakentavasti miettiä vastauksia eteen tuleviin ongelmiin. Tähän katsotaan auttavan kaikenlaisen tiedon lisääminen asioiden ja ilmiöiden syistä.

”Oppia ottamaan sydämeeni rauhan, koettaa olla tynnenä, kun henkilökunta kysyy/toivoo muutosta asioihin, jotka eivät ole minun vallassani. Tähän liittyy kaikenlaisen tiedon lisääminen siitä, mistä kaikki johtuu.” (päiväkodin johtaja)

Eräs vastaava lastentarhanopettaja kuvaa haluaan kehittää johtajuuttaan pyrkimällä vastuulliseen vallankäyttöön ja pääsemään irti ”kaikkien kaveri”-mentaliteetista. Hän

asettaa itselleen kehittämistavoitteeksi harjoitella tietoisesti vaikeiden asioiden puheeksi ottoa ja tilanteiden hoitamista, ja vastuullisen vallankäytön kehittämiseen hän pyrkii toimimalla harkitsevasti ja pohtien kaikissa tilanteissa.

Kehittämissuunnitelmista nousee esiin pedagogisen johtajuuden tärkeys koko varhaiskasvatuksen kehittämisessä ja uudistamisessa. Pedagogista johtamista pitäisi arvostaa niin paljon, että johtajalle, jonka siinä nähdään olevan avainasemassa, tulisi suoda riittävästi aikaa ja rauhaa toteuttaa sitä. Varhaiskasvatuksen laadun kuvataan olevan pitkälti johtajien käsissä. Mikäli johtaja uupuu työtaakkansa alla eikä hänellä ole voimia ja aikaa pedagogiselle johtajuudelle, varhaiskasvatuksen laatu kärsii.

”Uuvuttamalla johtajat uuvutetaan koko varhaiskasvatuksen kehittäminen ja uudistuminen.” (päiväkodin johtaja)

Omasta jaksamisesta huolehtiminen koettiin tärkeäksi. Lepoa ja liikuntaa sekä työasioiden jättämistä työpaikalle ja kodin rauhoittamista työasioista tuotiin esiin asioina, joita oli omassa toiminnassa alettu toteuttaa jaksamisen varmistamiseksi. Muutokset organisaatorakenteissa voivat olla uuvuttavia, mutta toisaalta ne voivat toimia työn kehittämisen lähtökohtina vaatiessaan toimenkuvien uudelleen avaamista.

”Näissä muutoksissa on todella jouduttu pohtimaan myös yhteistä johtajuuttamme ja meidän ns. hyviä käytäntöjä johtajuudessa tai miten ehkä johtajuutemme myös pedagogisesti muuttuu tai jopa UUDISTUU!” (päivähoidon ohjaaja)

Vertaistuen merkitys koetaan johtamistyössä tärkeäksi. Johtajat kertovat, että on hyvä saada jakaa ajatuksia ja vaihtaa mielipiteitä kollegojen kanssa, jotka tietävät ja tuntevat arjen tilanteen. Kaivataan myös kunnan sisäistä laajempaa johtajien vertaisverkostoa, jossa voisi vaihtaa ajatuksia ja tuntemuksia. Verkostoitumistoiveita esittivät niin esimiehet kuin vastaavat lastentarhanopettajatkin. Osa johtajista mainitsee, että kollegiaaliselle tuelle ei ole tällä hetkellä riittävästi tilaisuuksia. Keskusteluilta kollegoiden kanssa kaivataan tuen lisäksi myös yhteisten linjojen suunnittelua.

Johtoryhmän säännölliset palaverit ja suunnittelukokoukset toimivat oman johtajuuden kehittämisen välineenä.

”Keskustelut ja konsultoinnit kollegoiden kanssa koen erittäin tärkeiksi, niiden avulla saan paljon tukea ja neuvoja omaan johtamiseen. Minun on helppo kysyä oman alueen muilta esimiehiltä neuvoja ja mielipiteitä, jos jokin johtamiseen liittyvä asia minua pohdituttaa.” (päiväkodin johtaja)

Johtajuuden jakaminen

Erään johtajan kehittämissuunnitelmaan on kirjattu tavoite siirtyä nykytilasta, joka on ”Pedagogisen toiminnan kehittämisen ja vastuun yksin kantaminen” tulevaisuudessa tilaan, jossa on ”yhteinen pedagogiikka, jonka kehittämisestä kaikki kantavat vastuuta”. Jaetun johtajuuden kehittämisessä keskeisenä nähdään työyhteisön yhteisen vastuullisuuden lisääminen. Yhteistyötä henkilöstön kesken halutaan lisätä, henkilöstön osaaminen ja vahvuudet halutaan tuoda yhteiseen käyttöön. Lastentarhanopettajien pedagogista johtajuutta halutaan korostaa tuomalla selkeästi esiin lastentarhanopettajien vastuu lapsiryhmissä toteutettavasta pedagogiikasta. Osa johtajista haluaakin siirtää vastuun pedagogisesta johtajuudesta lastentarhanopettajille, jolloin johtaja toimisi taustatukena. Perhepäivähoidossa pedagoginen johtajuus halutaan nähdä ohjaajien vastuulla.

Kunnissa esiintyy eri tavoin organisoituja johtajuuden rakenteita. Vastaavien lastentarhanopettajien kohdalla oli lähdetty kehittämään toimenkuvaa kahdenlaiseen suuntaan. Yhdessä kunnassa tästä rakenteesta oli luovuttu, ja kaikkien työntekijöiden pedagogista johtajuutta oli lähdetty vahvistamaan. Toisessa kunnassa taas oli lähdetty tarkentamaan ja vahvistamaan vastaavan lastentarhanopettajan toimenkuvaa ja pedagogista johtajuutta. Vastaavien lastentarhanopettajien poistuminen organisaatiosta ohjaa jokaisen työntekijän ottamaan vastuun toteutettavasta toiminnasta. Aluejohtaja kuvaa tämän nostavan jaetun johtajuuden vaatimustasoa. Häneltä vaaditaan entistä näkyvämpää esillä oloa kentällä ohjaamassa tiimejä ottamaan vastuuta. Jaettua johtajuutta viedään henkilöstölle keskustelun ja vuorovaikutuksen kautta. Jaettua

johtajuutta kehitetään yksiköissä ohjaamalla jokaista työntekijää ottamaan vastuuta työn suunnittelusta ja toteutuksesta sekä osaamisensa hyödyntämisestä.

”Tavoitteena on, että jokainen työyhteisön jäsen näyttää osaamisensa, ottaa vastuuta ja osallistuu työn suunnitteluun ja toteutukseen. Yhteistyön merkityksellisyys ja voima vievät meitä eteenpäin positiivisessa hengessä.” (vastaava lastentarhanopettaja)

Toisessa kunnassa vastaavien lastentarhanopettajien roolia pedagogisen johtajuuden kulmakivinä oli vahvistettu. Aluejohtaja kuvaa, että ”*vastaavat lastentarhanopettajat ovat vahvoja pedagogisen johtajuuden vakiinnuttajia tiimeissä. Heidän tukemisensa ja heidän kanssaan suunnittelu on tärkeää.*” Johtajuuden työkaluna tämä henkilö käyttää kaikkien sitouttamista Vasuun. Tämän takaamiseksi vastaavat lastentarhanopettajat kokoavat tiimien lastentarhanopettajat säännöllisiin palaverihin.

Aluejohtaja kuvaa johtajuuden olevan selkeää, eikä hän halua siihen paljoa muutoksia. Mallin ylläpitäminen vaatii hänestä kuitenkin päivittäistä panostusta ja jatkuvaa herkkyyttä kuulla ja nähdä, mitä tapahtuu. Hänestä pedagogisen johtajuuden delegointi on itsestään selvyys, kun kaikki työskentelevät yhteisen Vasun ja siihen vanhempien kanssa sovittujen arvojen mukaisesti. Hän kuvaa, että ”*Vasu, tiimit ja pedagoginen johtajuus ovat vahvasti kentällä. Aluejohtaja antaa puitteet sen toteutumiselle ja tukee henkilökunnan jaksamista ja motivointia.*”

Eräissä kehittämissuunnitelmissa johtaja kuvasi menetelmää, jota hän oli käyttänyt selvittääkseen henkilöstön odotuksia johtajan tehtäväalueesta ja niistä vastuista, jotka kuuluvat kaikille työyhteisössä. Henkilöstö kirjasi nimettöminä lapuille odotuksiaan johtajuudesta. Näiden pohjalta luokiteltiin ryhmätyönä asioita, jotka kuuluivat vain johtajalle ja asioita, jotka kuuluivat kaikille työyhteisössä. Menetelmällä saatiin selkeytettyä asioita, jotka ovat kaikkien työyhteisön jäsenten vastuulla yksikössä.

”...se havahdutti henkilöstön hyvin siitä, että kaikki tehtävät ei ole pelkästään johtajan tehtäviä. Ja johtaja ei voi yksin taata hyvää työilmapiiriä ja työhyvinvointia.” (päiväkodin johtaja)

Jaettu johtajuus kytkeytyy henkilöstön vastuullisuuden ja osaamisen tunnustamiseen, mutta haasteen johtajuudelle tuottaa joissain tapauksissa henkilöstön sitoutumattomuus. Johtajat haluaisivat näissä tapauksissa kehittää henkilöstön itsensä ohjaamisen kykyä ja kohottaa heidän työmoraaliaan, jotta he toimisivat muutenkin kuin omalla mukavuusalueellaan. Henkilöstöön haluttaisiin puhaltaa ”yrittäjähenkisyttä.”

Tiimisopimukset ovat työväline, jota johtajat käyttävät tai aikovat käyttää lisätäkseen henkilöstön sitoutumista yhteisiin linjauksiin toiminnassa. Eräs johtaja suunnittelee uudistavansa tiimisopimuksen sisältöä. Hän haluaa siihen kirjattavan tiimin linjaukset ja tehtävät, palaverien asialistat, vastuunjaot sekä päivittyvät tavoitteet, jotka lähtevät lasten havainnoinnista ja Lapsivasuista. Tiimisopimuksia ja niissä sovittujen asioiden toteutumista aiotaan myös arvioida toimintakauden kuluessa.

Eräs johtaja kuvaa tavoitteekseen luoda työyhteisö, jossa kaikilla on oma tärkeä tehtävänsä ja kaikki kantavat oman vastuunsa annetuista tehtävistä. Henkilöstön kohdalla halutaan myös kehittää heidän valmiuttaan kantaa vastuuta erilaisten vastuualueiden hoitamisessa. Myös perheiden mukaanottoa haluttiin lisätä varhaiskasvatuksen suunnitteluun.

Henkilöstön motivointi ja osallistaminen

Johtajuuden kehittämissuunnitelmissa oli usein mainittu halu kehittää omaa johtajuutta keskustelevaksi ja yhteisten arvojen pohjalta toimivaksi. Johtaja haluaa olla kuunteleva, ymmärtävä, tukeva ja kannustava esimies, joka oman esimerkkinsä voimalla saa myös kasvatustiimien toiminnasta lasta kuuntelevaa, ymmärtävää ja kannustavaa.

Henkilöstöä tukeakseen johtaja pyrkii olemaan läsnäoleva ja ammattitaitoinen esimies. Henkilöstön jaksamisen tukeminen ja innostuksen herättely koituu viime kädessä aina lasten parhaaksi.

”Ensisijainen tehtäväni on tukea henkilökuntaa jaksamaan ja toimimaan innostuneesti lasten parhaaksi. Pyrin toteuttamaan tavoitteen olemalla kannustava, läsnäoleva ja ammattitaitoinen esimies.” (päivähoiton ohjaaja)

Kehittämissuunnitelmassaan henkilöstön jaksamiseen ja hyvän työilmapiiriin luomiseen panostava johtaja aikoo laatia henkilöstön kanssa työilmapiiristä portaikon, jonka avulla he voivat keskustella, mitä työyhteisössä hyvältä ilmapiiriltä odotetaan ja mihin he ovat valmiita sitoutumaan. Hän haluaa herättää avointa keskustelua alaistaidoista ja miettiä yhdessä henkilöstön kanssa rakentavaa ryhmätyötä näiden taitojen kehittämiseksi. Hän aikoo myös pyytää työterveyshuollon psykologia luennoimaan työyhteisön ilmapiiriin kehittamisestä ja sen haasteista. Oma asenne ja esimerkki ovat joistakin johtajista keskeisellä sijalla työyhteisössä. Johtajalla ja myös jokaisella työyhteisön jäsenellä on vastuu omista puheistaan, toisten kuuntelemisesta ja sanoman vastaanottamisesta.

Henkilöstöä halutaan tukea ja antaa aikaa henkilöstölle, sillä he ovat varhaiskasvatuksessa tärkeä voimavara. Keskustelut henkilöstön kanssa ja henkilöstön kesken uhkaavat kuitenkin jäädä vähäisiksi arjessa kiireen ja esimerkiksi johtajan hallinnollisten töiden vuoksi. Myös pienryhmätoiminta hajauttaa henkilöstön pitkin taloa, jolloin spontaanit keskustelut arjessa jäävät vähäisemmäksi. Tämä pohdituttaa yhtä kehittämissuunnitelman laatijaa, mutta kehittämistoiminta asian suhteen jää vielä avoimeksi.

Kehityskeskustelut henkilöstön kanssa nähdään tärkeänä henkilöstöä voimaannuttavana pedagogisen johtajuuden välineenä, ja panostaminen niihin nousi esiin johtajuuden kehittämissuunnitelmista. Myös ryhmäkehityskeskusteluja tai tiimisopimusten arviointikeskusteluja löytyi kehittämissuunnitelmista. Yksi johtaja mainitsee myös uusien työntekijöiden perehdytyksen merkityksen. Pitkällä tähtäimellä hyvällä perehdytyksellä hän voi vaikuttaa omaan pedagogiseen johtamiseensa ja asiakaspalvelun laatuun.

Henkilöstön lisäkoulutuksesta huolehtimalla johtajat voivat vaikuttaa työhyvinvointiin ja henkilöstön jaksamiseen ja innokkuuteen tehdä töitä. Eräs johtaja kirjaa suunnitelmassaan, että houkuttelemalla työntekijänsä ”uudistumaan” hän voi vaikuttaa siihen, että työtä ei tehdä rutiinilla ja vailta herkkyyttä, jota pienten lasten hoitajilta vaaditaan.

Pedagogisen keskustelun rakenteiden luominen ja keskustelun ylläpitäminen

Säännölliset pedagogiset keskustelut työyhteisössä ovat yleinen kehittämissuunnitelmaan kirjattu asia. Eräs johtaja suunnitteli laativansa pedagogisen johtajuuden ”vuosikellon”. Johtajat suunnittelevat aikatauluja johtamissaan yksiköissä ja eri hoitomuodoissa arjen pedagogiikan seuraamiselle, tiimipalaveriinkin osallistumiselle sekä vanhempien tapaamiselle. Pedagogiselle keskustelulle halutaan luoda aikaa ja paikkoja. Jokaviikkoisista ryhmien tiimipalavereista halutaan pitää kiinni. Yleistä on, että koko yksikön palaveri pidetään kerran viikossa. Eräs johtaja suunnittelee, että yksikköpalaveri voi olla toisinaan teemallinen, kuten turvallisuuteen liittyvä tai sellainen, jossa joku henkilöstön jäsen välittää tietoa käymästään koulutuksesta. Palavereja haluttiin muokata rakenteeltaan sellaisiksi, että niissä jäisi tiedotusasioiden lisäksi enemmän tilaa pedagogiselle keskustelulle ja ne olisivat luonteeltaan pohtivia. ”*Enemmän keskustelua siitä, mitä tehdään, miksi tehdään, mihin sillä pyritään, ja mitä seurauksia sillä on*”.

Tiimien palaveriinkin johtajat suunnittelevat osallistuvansa säännöllisesti esimerkiksi kerran toimintakaudessa. Eräs johtaja aikoo ehtiä joka viikko yhden tiimin palaveriin.

”Tällä hetkellä olen ajankäytöllisesti onnistunut niin, että osallistun tiimipalavereihin 1-2 kert/kausi/tiimi sekä yksiköiden viikkopalavereihin. Tulevaisuuden ajatuksena olisi onnistua ajankäytön suunnittelussa niin, että voisin osallistua ryhmien päivittäiseen toimintaan aika ajoitin havainnoijan roolissa.” (aluejohtaja)

Eräs aluejohtaja suunnittelee kokoavansa yksikön henkilökunnan joka toinen viikko palaveriin. Palaverin esityslistan hän aikoo käydä vastaavan kanssa läpi ennen palaveria. Infoasiat hän suunnittelee käytävän läpi nopeasti mutta tarkasti, ja kasvatuskeskustelulle hän haluaa enemmän aikaa, ja sitä myös pitää oppia hänestä ylläpitämään palavereissa.

Yksikön viikkopalaverin sisältöä haluttiin yleisestikin kehittää. Sisällöltään sekavia palavereja haluttiin kehittää suunnitelmallisemmiksi huolellisemmalla etukäteissuunnittelulla ja valmistamalla asialista ajoissa kaikkien nähtäväksi, jolloin ne henkilöt, joita asiat erityisesti koskettavat, voivat valmistautua kokoukseen. Joissain

yksiköissä pidetään säännöllisesti pedagogisia iltoja esimerkiksi kerran kuukaudessa. Osa johtajista on aloitellut uusia käytäntöjä, kuten päiväkodin opettajien palaverit, joissa käydään keskustelua pedagogisista asioista, suunnitellaan tulevia pedagogisia iltoja sekä seurataan Vasun ja Esiopetus suunnitelman toteutumista ryhmissä.

Eräs johtaja on perustanut pedagogisen työryhmän, joka muodostuu opettajista, jotka vastaavat pedagogikasta omassa tiimissään. Ryhmän jäsen toimii viestinviejänä tiimin ja ryhmän välillä ja kantaa vastuuta yhteisten linjausten ja toimintatapojen toteutumisesta. Johtaja asettaa kehittämistavoitteeksi pedagogisen ryhmän työtehtävien tarkentamisen, siinä vastuun jakamisen ja edustuksellisen pedagogisen keskustelun käymisen, jonka ryhmän jäsenet siirtävät omiin tiimeihinsä. Pedagogiset illat hän aikoo suunnitella yhdessä pedagogisen ryhmän kanssa, jotta ne ovat sisällöltään juuri sitä, mihin eniten kentällä kaivataan tukea ja oppimista. Tavoitteena on kannatella pedagogista keskustelua ja antaa palautetta henkilöstölle.

Yhtenä kehittämiskohteena mainitaan myös Vasuvastaavien roolin vahvistaminen. Tähän pyritään antamalla tukea Vasun päivitystyöhön ja jakamalla ”Vasuperehdytys” yksikössä heidän tehtäväkseen. Rakenteita on kehitetty myös luomalla perehdyttämiseen ja tiedottamiseen uusia sopimuksia ja työkaluja, ja esimiehen kehittämishaasteena on huolehtia, että sovitusta asioista pidetään kiinni ja niiden soveltuvuutta arvioidaan työyhteisön yhteisessä keskustelussa.

”...toimintakauden aikana on luotu toimivat rakenteet ja niihin sopivat työkalut käytännön työhön esim. henkilöstön perehdyttäminen, johtajan kuukausitiedote tiimeille ja osastojen kuukausikirje vanhemmille sekä esimiehelle. Sovittujen asioiden suuntaisesti on nyt pyrkimys toimia ja minä esimiehenä huolehdin, että asiat etenevät sovitulla tavalla ja väliarviointia tehdään yhdessä työyhteisön kanssa keskustellen.” (päiväkodin johtaja)

Suunnittelun ja arvioinnin merkitystä korostettiin useissa kehittämissuunnitelmissa, ja niiden toteuttamiseksi oli selkeitä suunnitelmia. Tulevan toimintakauden suunnittelupäivää kaavailtiin pidettäväksi esimerkiksi heinäkuussa. Arviointia haluttiin

suorittaa niin viikoittaisissa tiimipalavereissa ja erilaisten tapahtumien jälkeen kuin pidemmän aikavälin toiminnanarviointina esimerkiksi syys- ja kevätkauden päätteeksi.

Pedagogisen keskustelun käyminen ei rajoitu vain oman yksikön sisälle. Kehittämissuunnitelmista löytyi myös kirjaus- ja aikomuksista tehostaa keskustelua ja ajatuksien vaihtoa johtoryhmän kanssa. Säännöllistä yhteydenpitoa aluejohtajan kanssa haluttiin myös lisätä.

Työyhteisöt tarvitsevat aikaa yhteiselle keskustelulle, suunnittelulle ja arvioinnille. Toiveena mainittiin, että johtaja oppisi suunnittelemaan ja aikatauluttamaan työnsä paremmin, jolloin koko yhteisölle jäisi aikaa yhteisiin kasvatuksellisiin keskusteluihin. Johtajan toimenkuvan laajuus ja esimerkiksi vuoropäiväkodin rakenne haittaavat palaverikäytäntöjen laadukasta toteuttamista. Vuoropäiväkodissa, joka toimii ympäri vuorokauden, mainitaan erityisenä haasteena saada kaikki ihmiset yhtä aikaa palaveriinkin. Joissakin kunnissa uusia pedagogisen keskustelun apuvälineitä on otettu käyttöön hankkeen aikana.

”Ryhmävasun (pilotointi alkamassa) oletan olevan nyt ryhmän opettajille työväline, jolla he ohjaavat ja ylläpitävät tiimipalavereissa pedagogista keskustelua, koska itse en voi osallistua kuin silloin tällöin tiimien palavereihin.” (päiväkodin johtaja)

Ratkaisuja pedagogisen keskustelun käytännöille on rakennettu, mutta se, miten ne saadaan vietyä pysyviksi käytännöiksi, kaipaa vielä kehittämistä. Toiveena on löytää keinoja ylläpitää luotuja rakenteita huolimatta henkilöstövaihdoista ja arjen kiireistä.

”Pohdin tässä sitä, miten saada rakenteet ”juurrutettua”, miten ylläpidettyä keskustelua - nyt paljolti henkilösidoista eli tilanne saattaa muuttua, kun henkilöstö vaihtuu. Pohdin myös sitä, miten ylläpitää pedagogista keskustelua (yhteisöllinen näkökulma) ja kehittämisen näkökulmaa kaiken arjen kiireen keskellä - millaiset rakenteet lopulta toimivat?” (päiväkodin johtaja)

Pedagogisen kompetenssin varmistaminen

Motivoitunut ja ammattitaitoinen henkilöstö mainitaan pedagogisen johtajuuden edellytykseksi. Pedagoginen johtajuus on yhdessä tekemistä, ei ylhäältä päin johdettua. Kaikki eivät ole kuitenkaan innostuneita kehittymään ja kehittämään, joten rekrytointi mainitaan yhdeksi johtajuuden haasteeksi. Johtajien toiveissa oli, että he voisivat jo rekrytointivaiheessa edellyttää valittavalta henkilöltä sitoutumista kyseisen yksikön arvoihin ja toimintatapoihin epäonnistuneiden henkilöstövalintojen välttämiseksi. Pätevän henkilöstön saaminen on edellytys pedagogisen johtajuuden jakautumiselle koko työyhteisössä. Mitä matalampi pedagogisen koulutuksen taso yksiköissä on, sitä haasteellisempaa on pedagoginen johtajuus. Vastuu jakautuu epätasaisemmin. Erityisesti perhepäivähoidon johtaminen vaatii paljon johtajilta.

”Lastentarhanopettajien saaminen jatkossakin virkoihin on tärkeää. Työ kun vaatii tekijöitä, pelkällä johtajuudella ei pitkälle päästä. Opettajilla on oltava luja ammatillinen pohja, niin silloin myös pedagoginen johtajuus toimii paremmin.”
(päiväkodin johtaja)

Eräs tutkimushenkilö pohti oman opinnäytetyönsä pohjalta jaettua johtajuutta ja alaistaitoja. Pedagoginen kompetenssi pitäisi nousta hänen mukaansa erityisesti työntekijöiden vastuusta oman osaamisen päivittämiseen, mutta myös esimiehen pitää osata arvostaa ja nostaa esiin työntekijöiden osaamista. Turhan usein johtajalle asetetaan pedagogisen kompetenssin suhteen suuria paineita, vaikka henkilöstöllä saattaa olla enemmän ajantasaista tietämystä hallussaan.

Pedagoginen johtajuus vaatii johtajien mielestä selkeää käsitystä varhaiskasvatuksen pedagogiikasta. Osa johtajista esittää kehittämistoiveena oman pedagogisen näkemyksen ja kokonaiskäsityksen vahvistamista pedagogiikasta. Oman päiväkodin toiminnan halutaan olevan laadukasta kaikilla osa-alueilla.

”Eniten kehittyminen/kehittäminen on varmasti itsestä käinni; hyllyissä on kirjoja ja paljon materiaalia, joita sisäistää.” (vastaava lastentarhanopettaja)

Asiantuntijuuden arvostuksen nostaminen

Johtajat haluaisivat herättää päättäjät ymmärtämään varhaiskasvatuksen merkityksen lapsille. Se on muutakin kuin selviämistä pienillä kustannuksilla suurissa ryhmissä. Varhaiskasvatuksen arvostuksen todetaan nykyisellään yhteiskunnassa olevan heikkoa. Kasvatusalan asiantuntijat eivät kuitenkaan välttämättä sulkeista taloudellisia intressejä päätöksenteossaan. Päätökset voivat olla sekä taloudellisesti että pedagogisesti kestäviä.

”Toivoisin myös, että johtajien varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta hyödynnettäisiin kuntaorganisaatioissa paljon nykyistä enemmän. Esim. päätöksenteossa kuunneltaisiin meidän mielipidettä ja asiantuntemusta ja luotettaisiin siihen, että mekin haluamme osallistua taloustalkoisiin, mutta samalla haluamme huolehtia siitä, että se päivähoidon osalta tapahtuu laadukkaasti lapsen parasta ajatellen”. (päiväkodin johtaja)

Johtajilla on asiantuntemusta ja näkemystä pedagogisesti oikeista ratkaisuista lapsiryhmien muodostamisessa ja henkilöstövalinnoissa. Osa johtajista mainitsee kehittämistavoitteena asiantuntemuksensa painoarvon nostamisen, jotta sillä olisi vaikutusta kuntaorganisaation ylemmillä tahoilla päätöksenteon perusteina.

”Suuri ja lähes eniten voimia vievä osa pedagogista johtamistyötä on esimiehiin päin taistelu oikeudesta pienenennettyihin ryhmäkokoihin ja peräti yhteen lisätyöntekijään.” (päiväkodin johtaja)

Pedagogista johtajuutta haluttiin kehittää myös hallinnon tasolla virkamiesjohdon keskinäisessä yhteistyössä. Rakenteiden ja yhteistyön halutaan tukevan, mahdollistavan ja ohjaavan pedagogista toimintaa. Myös omaan yksikköön suuntautuvassa johtajuudessa haluttaisiin olla visionäärisiä asiantuntijoita, jotka innostavat muita uusiin kokeiluihin ja näkemään mahdollisuuksia, joilla toimintaa voidaan kehittää.

Resursoinnista huolehtiminen

Laadukkaan varhaiskasvatuksen kannalta oleellista ovat riittävät resurssit toiminnalle. Henkilöstö- ja aikaresurssit ovat myös johtajuuden kehittämisen reunaehtoja. Aikaresurssia johtajat tarvitset itsekkin oman toimintansa suunnitteluun ja toteutukseen. Pedagogiset keskustelut ja -palaverit vaativat valmistelu-aikaa.

”Huolehdin osaltani siitä, että yksiköissä ja ryhmissä on riittävä päivähoitoasetuksen mukaisesti ja mahdollisimman pysyvä henkilökunta. Vastaan siitä, että lapsiryhmät ovat oikean kokoiset ja toimivat pedagogisten tavoitteiden mukaisesti.” (päivähoiton ohjaaja)

Pedagogiset tavoitteet eivät toteudu ilman osaavaa henkilökuntaa. Johtajat näkevät resursseista huolehtimisen kehittämiskohteena yksiköissä.

”Pyrin myös takaamaan sijaisten riittävyyden ja henkilöstön liikkuvuuden poissaolotilanteissa.” (päiväkodin johtaja)

Kunnassa, jossa johtajat eivät voi omalla päätöksellään palkata lyhytaikaisia sijaisia, toivotaan tähän muutosta. Käytännön järjestelyt sijaisten hankkimisesta halutaan päivähoitotoimiston hoidettavaksi useassa kehittämissuunnitelmassa. Henkilöstöresurssien kehittämisen suhteen toivottiin myös yhteistyötä työterveyshuollon kanssa, jotta voitaisiin tarvittaessa suhteuttaa työmäärä ja vaativuus työntekijän työkykyyn ja työaikaan.

Kuntaorganisaatiossa tehdyt päätökset vaikuttavat myös johtajien omien kehittämistavoitteiden taustalla. Organisaation muutokset ja johtajuusjärjestelmän uudelleen organisoinnit voivat laittaa suunnitelmat oman johtajuuden kehittämiseksi uusiksi.

”Omien yksiköitten johtamisen tavoitteiden toteutuminen on pitkälti kiinni siitä mitä ratkaisuja päivähoitossa tehdään laajemmin.” (päivähoiton ohjaaja)

Talousjohtaminen on resursoinnista huolehtimista laadukkaan toiminnan takaamiseksi, mutta joidenkin johtajien mielestä budjetin laadinta on työtehtävä, jonka he haluaisivat siirtää itseltään pois. Päiväkodin johtajan pitäisi olla silti toiminnan määrärahojen esittelijä, ja budjetin seurannan pitäisi kuulua johtajalle ja varajohtajalle. Tässä kehittämissuunnitelmassa esitettiin myös, että budjetin alittuessa henkilöstö voitaisiin palkita.

Perhepäivähoidossa tapahtuneet hoitajien työaikamuutokset ovat aiheuttaneet runsaasti lisätyötä johtajille, kun lasten hoitoajat eivät mahdu entiseen tapaan hoitajien työaikojen sisälle ja hoitajille pitää järjestää tasoitusvapaita. Perhepäivähoidossa oleville lapsille täytyy hoitajien tasoitusvapaiden vuoksi puolestaan järjestää varahoitopaikkoja. Tähän toivotaan tietokoneohjelmaa, jolla työaikoja voisi suunnitella ja seurata. Kaikkineen haluttaisiin kehittää perhepäivähoidon työaikajärjestelyjen hoitamiseen hyvä malli. Myös vuorohoito asettaa erilaisia haasteita johtajuuden kehittämiseksi. Työyhteisön yhteisen keskustelun löytäminen vaatii erityisiä järjestelyjä työntekijöiden vuorotyön vuoksi. Erään johtajan kehittämissuunnitelmaan on kirjattu yksityisen hoidon valvonnassa tapahtunut muutos, joka teettää töitä, ja tämän työtehtävän resursointi ja aikataulutus mietityttä.

Eräs johtaja halusi kehittää päiväkodin fyysisiä puitteita sekä työsuojelullisista syistä että viihtyvyyttä lisätäkseen. Myös uusien oppimismateriaalien hankinta lapsille oli kirjattuna kehittämissuunnitelmaan. Lapsiryhmien uudelleen muokkaus löytyi niin ikään kehittämissuunnitelmista. Erityislasten ja lastensuojelun kautta tulevien perheiden suuri osuus kuormittaa erityisen paljon henkilöstöä ja johtajaa, ja tähän kohdennettuja resursseja tulee olla riittävästi.

Yhdessä kehittämissuunnitelmassa nostetaan esiin kunnan resursoinnin riittämättömyys varhaiskasvatuspalveluiden järjestämiseen. Hoitopaikkaa odottavien lasten suuri määrä huolestuttaa johtajaa, ja näiden paikkojen järjestely vie johtajalta paljon aikaa ja vaatii luovuutta. Johtaja kokee, että poliittiset päättäjät kunnassa eivät arvosta varhaiskasvatusta, koska siihen ei kohdenneta riittäviä taloudellisia resursseja.

”MISTÄ TAAAS 12 pienelle (tämän päivän jonotilanne) löytyy hoitopaikat? Miten saadaan rakenteet täällä kuntoon ja toimiviksi? Tähän ei järki riitä! Ja tässä nähdään poliittisten päättäjien arvostus eurojen jaossa varhaiskasvatuksen merkitykseen. Tämän viestin vieminen esimieheni kautta ja yhdessä hänen kanssaan päättäjille tärkeää, mutta saako se pontta ko. asian ratkaisuun?” (päivähoiton ohjaaja)

Arjen pedagogiikan tuntemus

Johtajat pitävät tärkeänä, että heillä olisi aikaa seurata arjen pedagogiikkaa säännöllisesti. Johtajan toimenkuvan laajuus asettaa reunaehdoja resurssille, joka heillä on käytettävissään arjen toiminnan seuraamiseen. Aluejohtajat, joilla ei ole alaisuudessaan päiväkodinjohtajia tai vastaavia lastentarhanopettajia, saattavat kokea suurena haasteena alueensa arjen pedagogiikan tuntemuksen. Johtajat ajattelevat, että läsnäolo arjessa olisi tärkeää henkilöstön kannalta, jotta heille tulisi tunne johtajan läsnäolosta, saavutettavuudesta ja tietoisuudesta heidän toimintansa suhteen.

”Usean yksikön toiminnasta vastaaminen tuo omat pulmansa ja tällä hetkellä en koe pystyväni olemaan riittävästi läsnä arjessa.” (päivähoiton ohjaaja)

Eräs johtaja aikoo kehittää toimintaansa siten, että se mahdollistaisi mahdollisimman monen kanssa päivittäin pieniä ajatusten vaihtoja molemmissa hänen johtamissaan yksiköissä. Tämä voi tapahtua joko puhelimesta tai kasvotusten. Johtaja haluaa henkilöstön kokevan, että hän on läsnä arjessa. Hän haluaa, että henkilöstö tietää hänen olevan tavoitettavissa vähintään puhelimesta, mutta mieluiten henkilökohtaisesti.

Johtajat haluavat myös olla tietoisia henkilöstön toiminnan laadusta voidakseen arvioida toimintaa. Toiminnan seuraamisen ohella toiminnasta halutaan aktiivisesti keskustella henkilöstön kanssa.

”Olen enemmän läsnä yksiköissä. Keskustelen henkilökunnan kanssa aktiivisesti. Kerään henkilökunnalta tietoa omaan toimintaani liittyen. Osallistun aktiivisesti tiimipalaveriin.” (päiväkodin johtaja)

Eräs johtaja kertoi teettävänsä säännöllisesti henkilöstöllä oman työnsä arviointilomakkeen, jotta yksikössä pystytään miettimään varhaiskasvatusta kokonaisuudessaan laadun parantamisen näkökulmasta.

Varhaiskasvatustyön kehittäminen

Monien johtajien johtajuuden kehittämissuunnitelmassa käsiteltiin myös varhaiskasvatuksen sisällöllisen kehittämisen kysymyksiä. Toimintaa halutaan kehittää arvioinnin pohjalta. Laatutyöskentely haluttiin tuoda henkilöstön tietoisuuteen, ja siihen oltiin hankkimassa koulutusta koko työyhteisölle. Näin halutaan tuoda uskallusta tarkastella kriittisesti varhaiskasvatuksen laatua tiimeissä sekä taitoa kehittämistoiminnan käynnistämiseen arvioinnin pohjalta. Yhtenä tavoitteena mainittiin myös varhaiskasvatuksen näkyväksi tekeminen perheille.

Johtajalla tulisi olla selkeä visio, jota kohti hän toimintaa ohjaa. Jo alkaneita kehittämistehtäviä halutaan jatkaa yksiköissä. Esimerkiksi pienryhmätoimintaa halutaan lisätä, jotta lasten yksilölliset tarpeet tulisivat huomioiduksi. Yhden johtajan kehittämiskohteena oli perehtyä ja perehdyttää henkilöstö lapsihavainnointiin teoriassa ja sen pohjalta tuoda keskusteluun, miten menetelmät toimisivat käytännössä ja miten toteuttamista käynnistetään yksikössä.

Lastentarhanopettajien ja tiimien suunnittelu-aika halutaan kohdentaa erityisesti pedagogiikan ja kasvatustoiminnan suunnitteluun. Suunnittelu-aikaa ei tulisi käyttää vastaavan lastentarhanopettajan jakamiin johtajuuden tehtäviin. Suunnitteluajan merkitystä lasten kohtaaman laadukkaan varhaiskasvatuksen takaajana halutaan korostaa. *”Hyvä suunnittelu ei vie aikaa lapsilta, vaan antaa sitä.”*

Itselle ja henkilöstölle halutaan antaa aikaa muutosten sisäistämiseen ja uusien asioiden oppimiseen. Tiedottamista ja dokumentointia halutaan kehittää ja järjeistää. Tiedottamisen riittävyttä ja sisältöä halutaan kehittää suhteessa sekä henkilöstöön että vanhempiin. Kehittämissuunnitelmista löytyy myös aikomus päivittää varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelma vastaamaan tämän päivän tarpeita. Hoitomuotona avoin päivähoito poikkeaa laadullisesti muista, ja sen kehittäminen on erään johtajan

suunnitelmissa. Käyttäjänäkökulman huomioiminen koetaan kehittämisen lähtökohtana siinä tärkeäksi.

”...toisen aloittavan avoimen päiväkodin johtajan kanssa on sovittu säännöllisistä yhteistyöpalaverista. Seuraavalla toimintakaudella aion osallistua kaksi kertaa vuodessa avoimen päiväkodin käyttäjäkokouksiin, jossa kuullaan käyttäjien toiveita ja suunnitellaan tulevaa kaunta.” (päivähoidon ohjaaja)

Varhaiskasvatusjohtajan kehittämissuunnitelma sisälsi kirjauksia yleisesti koko varhaiskasvatukselle koulutuksen järjestämisestä riittävästi ja tarkoituksenmukaisesti. Hän pyrki saamaan palautetta henkilöstön kehittämiskeskusteluista, ja sitä kautta saada tietoa koulutustarpeesta. Hänen kehittämissuunnitelmaansa kuului myös sisällöllistä kehittämistä yhdessä esimiesten kanssa siten, että laajemmat asiayhteydet huomioidaan toiminnan kehittämisessä. Ylätason johtajuudelle ominaisesti hänen suunnitelmansa sisälsi kehittymistä verkostoitumisessa yli hallintorajojen yhteistyökumppaneiden kanssa. Aluejohtajan kehittämissuunnitelmaan kuului päästä johtoryhmänä vaikuttamaan varhaiskasvatuksen rakenteisiin. Tämä edellyttää hyvää vuorovaikutusta päättäjien ja yhteistyökumppaneiden kanssa. Vuorovaikutusta ja tiedonkulkua yleensäkin haluttiin kehittää. Kehittämistavoitteisiin oli kirjattuna myös, että hallinnonalan tulisi tukea varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteistyötä.

Yhteenveto pedagogisen johtajuuden haasteista

Pedagogisen johtajuuden kehittämistoiveista, -haasteista ja -suunnitelmista johdettiin seuraavat pedagogisen johtajuuden haasteiden yläluokat:

- 1) Johtajan tehtäväkuvan selkiyttäminen
- 2) Omien johtamistaitojen kehittäminen
- 3) Johtajuuden jakaminen
- 4) Henkilöstön motivointi ja osallistaminen
- 5) Pedagogisen keskustelun rakenteiden luominen ja keskustelun ylläpitäminen

- 6) Pedagogisen kompetenssin varmistaminen
- 7) Asiantuntijuuden arvostuksen nostaminen
- 8) Resursoinnista huolehtiminen
- 9) Arjen pedagogiikan tuntemus
- 10) Varhaiskasvatustyön kehittäminen

Taulukossa 7 on koottu yhteen tutkimuksen tuloksia. Taulukko on rakennettu siten, että pedagogisen johtajuuden ulottuvuuden mukaisesti on pyritty luokittelemaan pedagogisen johtajuuden osatekijän, menetelmän ja haasteiden tasot. Kuten jo pedagogisen johtajuuden menetelmäkenttä (taulukko 6) osoitti, rajat eivät ole yksiselitteiset. Esimerkiksi arvovalinnat liittyvät lähes kaikkeen, ne ulottuvat yhteiskunnallisen arvostuksen ja kuntaorganisaation päätöksenteon vaikuttimina kontekstin makrotasolta yksikön johtajan työnkuvan priorisoinnin kysymyksiin ja arjen pedagogiikan välittömään ohjaukseen. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden arvostuksen nostaminen ja kasvatusyhteisön pedagogisen kompetenssin varmistaminen ovat keskeisiä kehittämiskohteita pedagogisessa johtajuudessa.

Konteksti asettaa reunaehdot toiminnalle. Kuntatasolla merkitystä on varhaiskasvatusorganisaation johtajuusrakenteella. Se joko mahdollistaa tai estää pedagogisen johtajuuden toteutumista. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että johtajan toimenkuvaa halutaan selkiyttää ja saada vastuualueista laajuudeltaan hallittavia. Organisaation kulttuurissa rakennetaan niin ikään tapaa johtaa ja jakaa johtajuutta. Pedagogisen keskustelun rakenteiden luominen vaatii myös kontekstilta väljyyttä, vaikka pääasiassa pedagoginen keskustelu rakentuu organisaation kulttuurisena tapana. Pedagogisen keskustelun käytänteille luodaan rakenteet ja tavat keskustella näiden rakenteiden sisällä. Jaettu johtajuus luodaan organisaation kulttuuriksi jakamalla valtaa ja vastuuta. Luottamuksen rakentaminen samalla motivoi ja osallistaa sekä sitouttaa henkilöstöä. Sitoutuminen edellyttää yhteisiä tavoitteita toiminnalle. Nämä taas rakennetaan yhteisen pedagogisen keskustelun kautta.

Taulukko 7 Pedagogisen johtajuuden haasteet

PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN HAASTEET			
Ulottuvuus	Osatekijä	Menetelmä	Haaste
Arvo	Yläkäsite, joka sisältyy muihin osatekijöihin	Ajan varaaminen pedagogiselle keskustelulle	Asiantuntijuuden arvostuksen nostaminen (myös pedagogisen kompetenssin varmistaminen)
Konteksti	Organisaation rakenteet Perustehtävän määrittely		Johtajan tehtäväkuvan selkiyttäminen (myös pedagogisen keskustelun rakenteiden luominen ja arjen pedagogiikan tuntemus)
Organisaatiokulttuuri	Vuorovaikutus ja työyhteisö Jaettu johtajuus	Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle Pedagogisen johtajuuden jakaminen	Pedagogisen keskustelun rakenteiden luominen ja keskustelun ylläpitäminen Johtajuuden jakaminen (myös henkilöstön motivointi ja osallistaminen)
Johtajan ammatillisuus	Johtamistaidot, johtajuusrooli ja -tyyli Työn sisällöllinen organisointi ja ajanhallinta	Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto Työhyvinvoinnista huolehtiminen	Omien johtamistaitojen kehittäminen Resursoinnista huolehtiminen Henkilöstön motivointi ja osallistaminen
Substanssin hallinta	Pedagoginen kompetenssi Organisaatiossa toteutettavan perustehtävän hallinta ja kehittäminen Teoreettinen ja käytännön tietämys varhaiskasvatuksesta Halu kehittyä ja kehittää pedagogiikkaa	Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen	Pedagogisen kompetenssin varmistaminen Arjen pedagogiikan tuntemus Varhaiskasvatustyön kehittäminen

Substanssin hallinta on oleellinen tekijä pedagogisessa johtajuudessa. Ilman päivitettyä pedagogista tietämystä on vaikea saavuttaa yhteistä säveltä kasvatusyhteisössä. Pedagogista kompetenssia kaivataan sekä henkilöstöltä että johtajalta itseltään. Organisaation rakenteisiin juuttuneet talon tavat voidaan tuoda pedagogisen reflektoinnin kautta näkyviksi. Pedagogiikan yhteinen reflektointi työyhteisössä vaatii johtajalta arjen pedagogiikan tuntemusta. Johtaakseen pedagogiikkaa johtajalla pitää olla tietoa sen toteutumisen tasosta sekä tavoitetasosta. Pedagogista johtajuutta suuntaavat varhaiskasvatustoimintaa määrittävät asiakirjat, normit ja ajantasainen tutkimustieto varhaiskasvatukseen liittyvistä asioista.

Johtajan ammatillisuutta on huolehtia omasta ajantasaisesta tietämyksestään ja huolehtia siitä, että henkilöstöllä on riittävät tiedot ja taidot kasvatustoimintaan. Oman työn johtaminen, ajanhallinta ja priorisointi ovat osa johtajan ammattitaitoa. Johtajat kaipaavat lisäkoulutusta juuri johtamistaitoihin. Henkilöstöjohtamiseen, henkilöstön sitouttamiseen ja johtajuuden jakamiseen sekä pedagogiikan johtamiseen kaivataan lisäoppia ja selkeitä työvälineitä. Toiveena esitetään saada jämäkkyyttä johtajuuteen. Tulosten pohjalta voidaan väittää, että johtajuuteen voidaan rakentaa varmuutta ja vahvuutta, kun pedagogisen johtajuuden ilmiön eri ulottuvuudet ovat hallinnassa tai tukevat pedagogisen johtajuuden toteuttamista.

5.4 Pedagogiseen johtajuuteen vaikuttavia tekijöitä

Tutkimuskysymykseen pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta haettiin vastausta päiväkirja-aineiston rakenteellisella narratiivisella analyysillä. Mutkistava toiminta Labovin (1997) mukaan voi olla estävä, edistävä tai muuten asiantilaa muuttava asia, oivallus tai tapahtuma. Tässä tutkimuksessa mutkistava toiminta luokiteltiin edistäviin ja estäviin toimintoihin. Edistävä tuo lisäarvoa tai edistää pedagogisen johtajuuden sujuvuutta. Estävä toiminta estää tai tuo jotain negatiivisesti arvoitettua pedagogiseen johtajuuteen. Luvussa 5.4.1 esitetään pedagogista johtajuutta estävien asioiden tai

toimien luokittelu, ja luvussa 5.4.2 pedagogista johtajuutta tukevien tai edistävien asioiden tai toimien luokittelu.

5.4.1 Pedagogista johtajuutta estää

Johtajan perustehtävän heikkous

Näyttää, että osa johtajista ei ehdi tai muuten kykene kantamaan vastuuta omasta perustehtävästään riittävästi. He saattavat yrittää paikata poissaolijoiden työtä lapsiryhmissä omalla työpanoksellaan, mistä seurauksena saattaa olla johtajan omien töiden kasaantuminen ja tekemättömyys. Johtaja saattaa ottaa vastuulleen prosesseja, jotka kuuluisivat byrokratiassa eri tahoille tai jokin organisaation muutostilanne vie voimia niin paljon, että johtajuus jää toteutumatta. Nämä näyttäytyvät tutkimusaineistossa johtajien väsymiseen ja uupumiseen johtavina tarinoina, joissa koko yksikön perustehtävän laatu heikkenee.

Joillakin johtajille on vaikeuksia saada työntekijät osallistumaan palavereihin ja saada tietoa palavereista kulkemaan työyhteisön muille jäsenille. Johtaja saattaa itse joustaa monissa asioissa, kuten omissa työvuoroissaan, mutta ei vaadi työntekijöiltä vastuunkantoa. Työyhteisötaidot näyttävät heikoilta työntekijöiden kohdalla. Esintyy sitoutumattomuutta yhteisiin sopimuksiin, ja esimerkiksi palavereista lähdetään kesken omiin menoihin. Myös jotkut ryhmässä toimivat johtajat kokevat hankalaksi kantaa johtajuusroolia, koska he ovat samalla kollegoja työyhteisön muille kasvattajille.

Roolien selkiyttämistä kaipaavat kipeästi johtajuuskriisiä potevat vastaavat lastentarhanopettajat, jotka miettivät vastuun ja vallan osuutta omassa roolissaan. Johtajuutta haluttaisiin kyllä kantaa, mutta virallinen asema organisaatiossa ei anna siihen eväitä.

”Kuka sitten vastaa päiväkotimme arjen pedagogikasta ellen minä? Voiko arjen pedagogiikkaa edes johtaa, jos käy talossa kerran kuussa?” (vastaava lastentarhanopettaja)

Myös aluejohtajat saattavat pohtia vastaavan lastentarhanopettajan roolia ja asemaa omissa yksiköissään.

”Kokeeko vastaava lto haasteellisena työnsä kokonaisuuden/moninaisuuden, jos tehtävät eivät sisällä esim. päätösvaltaa omaan yksikkönsä henkilöstöhallintoon nähden. Miten henkilökunta (esim. isossa päiväkodissa) mieltää vastaavan, joka ei ole lähiesimies. Tässä on mielestäni ristiriita.” (aluejohtaja)

Osa johtajista kokee etäjohtajuuden heikentävän pedagogista johtajuutta. Pedagogiseen keskusteluun osallistuminen ja arjen pedagogiikan tuntemus jää ohueksi. Rajalliset hetket pedagogiselle keskustelulle muodollisissa palavereissa ja kehittämisilloissa sekä kehittämiskeskusteluissa eivät ole yhtä syvällisiä ja vaikuttavia kuin arjessa spontaanisti syntyvät pedagogiset pohdinnat ja jokapäiväisen pedagogiikan omakohtainen tuntemus.

Epävarmuus pedagogisesta kompetenssista

Pedagogista johtajuutta vaikeuttaa joidenkin vastaajien kohdalla heidän esittämänsä epäröinti oman pedagogisen tietämyksen tasosta suhteessa muihin. Vastaajat saattavat pohdiskella oman päätösvaltansa oikeutusta pedagogisissa kiistoissa, vanhempien vaatimuksiin vastaamisen tasoa tai lasten osallisuuden toteutumista. Oma pedagoginen johtajuus saattaa mietityttää. *”Osaanko, olenko pystyvä, riitänkö kuitenkaan? ”Osaanko viedä Vasutyön ympäri vuoden?”* Osa johtajista pohti yleisesti ja kriittisesti yksikkönsä pedagogista tasoa.

Puutteellinen resursointi

Pedagogisen johtajuuden toteutumista estää useiden vastaajien mukaan aikaresurssin puute. Johtajat joutuvat toimimaan monien vaatimusten ristipaineessa, jolloin pedagogiikan johtamiselle ei jää riittävästi aikaa eikä huomiota.

”Pedagogiseen johtajuuteen ei ole resursoitu aikaa kunnassani. Lisääntyneet päivähoiton vaatimukset ja tavoitteet (asiakasyytyväisyystavoite, talousarviotavoite, laatutavoite) ja niiden sekä erilaisten asioiden (mm. budjetin/käyttöasteen) seuranta vievät aikaa.

*Toisaalta kunnan linjaus on, että päiväkodin johtajat eivät ole ryhmävapaita...”
(päiväkodin johtaja)*

Ylemmän johdon tuen puute saattaa näkyä resurssien epäämisinä, kuten sijaistarpeen mitätöintinä. Päiväkodin johtajan näkökulmasta esimies ei ota huomioon hänen asiantuntemustaan resursoinnin perustana. Määräaikaisten perusteeton jatkuva käyttö kohdistuu säästötoimena päivähoidon ”omaan nilkkaan”, kun vakituisia työntekijöitä ei yhtäkkiä olekaan riittävästi. Myös erityisen tuen tarpeen huomiotta jättäminen henkilöstöresursoinnissa näyttäytyy päiväkodin johtajan mielestä esimiehen tuen puutteena. Johtajien toimenkuvan laajuus saattaa näkyä myös suurena alais määränä, jota kyseenalaistetaan.

”Olisi mielenkiintoista tietää tutkimustuloksia siitä, kuinka suuri joukko työntekijöitä voi olla yhdellä päiväkodin johtajalla johdettavanaan?” (päiväkodin johtaja)

Aikaresurssien puute johtaa pedagogisen keskustelun vähyyteen. Suunnitelmallisuus jää toteutumatta. Työstä tulee arjessa selviytymiseen tähtäävää. Tarpeelliseksi koetulle pysähtymiselle ja pohtimiselle ei jää aikaa.

”Tällä hetkellä pystyn hoitamaan johtamiseen liittyvistä tehtävistä juuri tällaiset pakolliset tehtävät, jotka takaavat sen, että toiminta päiväkodissa pyörii. Mihinkään pitkäjänteiseen suunnitelmalliseen työhön ei ole mahdollisuutta.” (päiväkodin johtaja)

Puutteellinen resursointi on vakava uhka paitsi pedagogisen johtajuuden toteutumiselle myös johtajan hyvinvoinnille. ”Kuka vastaa tai on edes huolissaan päiväkodin johtajien jaksamisesta näiden lisääntyvien tehtävien ja velvoitteiden edessä”, yksi johtaja kyseenalaistaa. Samainen johtaja toteaa kunnassa asioiden organisoituvan ainoastaan ylhäältä alaspäin. Ylemmän johdon kanssa ei ole toimivia jaetun johtajuuden rakenteita.

Henkilöstöresurssien merkitys puhututtaa. Huoli pedagogiikan ohenemisesta on läsnä tulevaa kautta suunnittelevan johtajan puheessa. Lastentarhanopettajan

koulutuksen omaavia on entistä vähemmän saatavilla uusiin toimiin. Sosionomin koulutuksen sisältöön kaivattaisiin lisää pedagogisia opintoja.

”Sosionomiopiskelijoiden myötä olen miettinyt, että mistä saataisiin oppilaitoksiin viestiä, että sosionomiopiskelijat, jotka suuntautuvat varhaiskasvatuksen puolelle, tarvitsevat pedagogiikan opintoja huomattavasti lisää.” (päiväkodin johtaja)

5.4.2 Pedagogista johtajuutta edistää

Pedagogista johtajuutta edistäviä tekijöitä löytyi päiväkirjoista runsaasti ja ne keskittyvät sekä rakenteellisiin että sisällöllisiin asioihin. Myös tarkentavien haastattelujen avulla täydennettiin luokittelua johtajuutta edistävästä tekijöistä.

Työn rajaaminen

Johtajan toimenkuvan rajaaminen edistää pedagogisen johtajuuden onnistumista. Eräs tutkimushenkilöistä on siirtynyt toisesta kunnasta johtajan positiosta nykyiseen päiväkodin johtajan toimeen ja kuvailee toimenkuvansa olevan hyvin erilainen tässä kunnassa. Nyt hänellä on ensimmäistä kertaa aikaa pedagogiseen johtajuuteen. Johtajan positiosta vastaavan lastentarhanopettajan toimeen siirtynyt kokee helpottavana sen, että hallinnolliset ja esimiestehtävät siirtyivät aluepäällikölle. Nyt hänellä on aikaa vihdoinkin tärkeänä pitämälleen pedagogiselle johtajuudelle. Pedagogisen johtajuuden siirtäminen arkeen vaatii johtajalta ajanhallinnan taitoja ja työn organisoimisen taitoja. Tehtäväkentän laajuuden pitää olla hallittava, ja johtajan pitää sitoutua kehittämiseen. On hyvä, jos kuntaorganisaatiosta löytyy joku, jonka puoleen kääntyä, jos itseltä puuttuu taitoja jonkin asian suhteen.

”...se mikä edistää pedagogista johtajuutta, ni se on puhtaasti se, et on sopivat työtehtävät, niinku et esimiehellä on sopiva työtehtäväkenttä. Ei liian pieni, ei liian iso ja hän on itse myös sitoutunu siihen kehittämiseen, jos hän ei ..hänel ei oo kaikkee sitä

taitoo, niin hän tietää mistä sitä niinku kysyä. Ni sen takia tää suunnittelija on aivan ihana ja apuna niinku opetella, se on mun mielestä yks johtajuuden tehtävä on sen työn kehittäminen.” (aluejohtaja)

Päivähoidon esimiesten työn uudelleenorganisointi on ollut ajankohtaista kehittämishankkeen aikana useassa kunnassa. Aluejohtajan, vastaavan lastentarhanopettajan ja lapsiryhmätyössä toimivan päiväkodin johtajan työnkuvia on pyritty avaamaan, rajaamaan ja kehittämään.

Aikaa pedagogiselle keskustelulle

Pedagogisen johtajuuden yhtenä tärkeimpänä edistäjänä näyttää olevan aikaresurssi. Pedagoginen keskustelu on tärkeä työkalu, jolla toteutettua toimintaa reflektoidaan, arvioidaan ja suunnataan uudelleen. Johtajat kuvaavat usein, miten he pyrkivät olemaan saatavilla ja kuuntelemaan henkilöstöä mahdollisimman hyvin. Se ei aina tarkoita sitä, että johtajan pitäisi itse koko ajan olla läsnä johtamassa keskustelua, mutta hänen täytyisi olla pedagogisen keskustelun ja pohdinnan käynnistäjä ja varmistaja. Pedagoginen johtajuus vaatii aikaa, keskustelua ja ”kypsyttelyä”, jotta toiminta muuttuisi.

”Olen oivaltanut, että aikaa tarvitaan pysähtymiseen ja yritän viedä tätä myös käytäntöön. Johtaja on suunnan näyttäjä: täytyy aistia tilanteet, milloin on aika herättää keskustelua mistäkin asiasta, ja välillä on hyvä antaa tilanteiden olla. Tulisi luottaa toisten tekemiseen, eikä liikaa puuttua työyhteisön asioihin. Liikaa ylhäältäpäin tulevat kehityskohteet saattavat jäädä näennäiskehittämiseksi.” (päiväkodin johtaja)

Ongelmatilanteissa on auttanut yhteisen koko yksikön palaverin järjestäminen, jolloin kaikki työntekijät ovat saaneet yhtäaikaisen samankaltaisen tiedon ja asioista on voitu yhdessä keskustella. Tämä on poistanut huhutiedot ja tuonut yhteistä ymmärrystä ongelmien taustoista ja ratkaisumalleista. Kun vaikeat asiat otetaan puheeksi heti ja ratkaisut ovat yhdessä mietittyjä, niistä voidaan päästä helpommin eteenpäin.

Arjen tilanteiden pohdinta myös ilman erillistä palaveria on tärkeä osa pedagogista johtajuutta. Spontaanisti arjen pedagogisista tilanteista nousevat pohdinnat ovat joidenkin johtajien mielestä tärkeimpiä toiminnan arvioinnin ja kehittämisen käynnistäjä.

*”Tässä talossa, jossa toimistoni sijaitsee, pedagoginen puhe on jatkuva. Huomaan itse kehittyväni siihen suuntaan, että sallin epäkohdista puhumisen suurillakin sanoilla, mutta sen jälkeen voimat on keskitettävä ratkaisujen suuntaan....Toki pedagogisen puheen ylläpitoon on muitakin mahdollisuuksia: kehityskeskustelut, yhteiset suunnittelu- ja arviointi-illat, kehittämispäivät jne., mutta mikään näistä ei vaikuttavuudessaan korvaa tätä arjen tilanteista nousevaa, spontaania dialogia”
(päiväkodin johtaja)*

Toteutettavan pedagogiikan tuntemus

Näyttää siltä, että pedagogiikkaa voi johtaa menestyksekkäästi vain jos tuntee, millaista on toteutettava pedagogiikka. Kaikkien johtajien toimenkuvat eivät anna myöten olla läsnä arjen pedagogisissa keskusteluissa. Usean yksikön johtaja totesi olevansa kehityskeskustelujen ja pedagogisten kehittämispäivien kautta läsnä pedagogisessa keskustelussa muiden kuin sen toimipisteen osalta, jossa hänen toimistonsa sijaitsee. Aluejohtajan näkemyksen mukaan kehityskeskustelut ovat ”välttämätön väline olla tietoinen kentän tilanteesta, johtajuuden ilmapiiristä, yksilöiden hyvinvoinnista, kehittämistarpeista, avoimuuden ja läsnäolon tilanteesta.”

Johtajilla on erilaisia menetelmiä arjen tuntemuksen lisäämiseksi. Osallistuminen ryhmien tiimipalaveriin säännöllisin väliajoin mainitaan useissa kertomuksissa. Kelton kanssa tiimeissä tai tiimipalavereissa vierailu on myös yksi keino lisätä arjen pedagogiikan tuntemusta. Yhtenä tärkeimmistä pedagogisen johtajuuden perusasioista mainitaan olla tavoitettavissa ja olla tietoinen, mitä ryhmissä tapahtuu. Johtajat kokevat tärkeäksi myös sen, että tarvittaessa he ovat henkilöstön tavoitettavissa.

Pedagogiikan aktiivinen kehittäminen

Pedagogisia käytänteitä täytyy arvioida ja kehittää. Johtajat kuvaavatkin usein vievänsä aktiivisesti tärkeänä pitämäänsä asioista arkeen. Esimerkiksi päiväkodin arvojen, läsnäolon, kiireettömyyden, positiivisen asenteen ja positiivisen kommunikaation käytänteitä voi mallittaa henkilöstölle myös omalla esimerkillään. Lapsen osallisuuden lisääminen on osoittautunut useille johtajille keskeiseksi kehittämistehtäväksi. Osa kuvaa kokeneensa ”pedagogisen herätyksen” uudenlaisen toimintatavan oppimisella. Johtajat ovat myös kiinnittäneet huomiota jo toimiviin hyviin käytänteisiin ja antaneet positiivista palautetta henkilöstölle.

Ratkaisukeskeisyys, ennakkoluulottomuus ja myönteisyys näyttävät olevan keskeisiä näissä onnistuneissa muutosprosesseissa.

”Toimimatonta on turha ylläpitää ja siksi kaikki uudet ajatukset siitä, miten voisi toimia toisin, otetaan keskusteluun. Usein mahdottomiltakin tuntuvista ratkaisuehdotuksista löytyy se mahdollisen siemen, jota yhdessä lähdetään jalostamaan. Viime aikoina on pidetty paljon puhetta joidenkin lasten käyttäytymisestä ja reagoineista heille itselleen liian haasteellisissa asioissa ja tilanteissa. Ensin on tuuletettu kollegojen kesken omaa voimattomuutta pois, mutta sitten lähdetty etsimään tietoa ja muuttamaan omaa toimintatapaa sellaisten tekojen suuntaan, joiden avulla kasvattaja parhaiten voisi tukea lasta ja samalla turvata koko ryhmän hyvä olon.”
(päiväkodin johtaja)

Useissa päiväkirjoissa mainitaan rutiineista luopumisen kautta löydetyn toimivia käytänteitä, joiden kautta henkilöstön ilo työstä ja työhyvinvointi ovat lisääntyneet lasten hyvinvoinnin lisääntymisen ohessa. Laadunarvioinnin pohjalta nostettu keskustelu ja kehittämistyö on mainittu yhtenä pedagogisen kehittämistyön innoittajana. Kehittämismyönteisyys on toisinaan lähtenyt liikkeelle uusien innokkaiden työntekijöiden toimesta tai uusien koulutusten kautta.

Johtajan vastuulla on ottaa ohjat käsiin silloin, kun hän näkee, ettei jokaisen työntekijän toiminta ole ammatillisesti kestävä. Useimmiten kuitenkin riittää henkilöstön innostaminen ja luottamus siihen, että he toimivat ammatillisesti ja tekevät sovitut tehtävät. Vastuu saattaa tosin kasautua joillekin yksittäisille työyhteisön jäsenille

muuta useammin. Kehittämistyön ”moottoreita, jotka innostuvat ja vievät asioita eteenpäin” kuitenkin tarvitaan työyhteisössä.

Selkeät menetelmät pedagogiikan johtamisessa

Tiimisopimukset toimivat useissa yksiköissä selkeinä viitoittajina tiimien pedagogisista linjoista. Yksikön varhaiskasvatussuunnitelman laatimis- tai päivitysprosessi toimii tärkeänä arvokeskustelun herättäjänä ja on tarpeellinen pedagogisen johtajuuden työkalu ja menetelmä. Tiimien palaverirakenteet ja koko yksikön tai työryhmien suunnittelu- ja kehittämisillat ovat selkeitä pedagogisen johtajuuden menetelmiä.

Joissakin kunnissa on käytössä tuloskortit, joihin tavoitteet kirjataan. Myös työajan suhteen mainitaan jotain sopimuksia, joilla turvataan pedagogiikan laatu riittävän henkilöstömäärän takaamisella. Laadunarviointi ja sen pohjalta lähtevä kehittämishanke on mainittu myös hyvänä pedagogisen johtamisen välineenä.

5.5 Onnistuuko johtajuus?

Kun pedagogisen johtajuuden päiväkirjoja tarkasteltiin narratiivisella juonirakennepohjaisella kertomuksen kokonaishahmoina, sieltä nousi selkeästi kahdenlaisia kertomuksia. Toiset kertomukset olivat toimivan johtajuuden tarinoita, joita leimasi luottamus, ratkaisujen löytäminen, positiivisuus ja tulevaisuuteen suuntautuminen. Toiset kertomukset kertoivat uupumisesta, tulevaisuuden näköalan kadottamisesta ja epäluottamuksesta. Nämä tarinat luokiteltiin toimiva johtajuus ja johtajuuden umpikujat -luokkiin. Umpikujatarinoille oli tyypillistä, että niistä puuttui loppuratkaisu ja tulevaisuuden näkymä. Ne päättyivät pohtimaan ongelmaa, jolle ei nähty olemassa olevilla voimavaroilla ratkaisua. Toimivan johtajuuden tarinat olivat tulevaisuuteen suuntautuneita, mahdollisiin ongelmiin oli haettu ja löydetty ratkaisuja, ja niistä löytyi usein visio siitä, mitä kohti haluttiin jatkossa lähteä toimintaa kehittämään. Kertomuksia voidaan verrata Sergiovannin (2005, 114) kuvaukseen

aktiivisesti ja passiivisesti toiveikkaista johtajista. Aktiivisesti toivova johtaja uskoo kehitykseen ja etsii keinoja toiminnan laadun parantamiseksi, kun taas passiivinen ei näe eikä etsi toimintamahdollisuuksia. Passiivinen ”toiveikkaus” ei vie asioita eteenpäin, ja siltä puuttuu visio paremmasta tulevaisuudesta.

5.5.1 Toimiva johtajuus

Toimivan johtajuuden tarinoissa johtaja on kohdannut muutoksia organisaatiossa tai omassa toimenkuvassaan mutta näkee niiden tuomat mahdollisuudet kehittää pedagogiikkaa. Hänellä on positiivisia kokemuksia kehittämisestä ja selkeä suunnitelma tulevien tapahtumien suhteen. Hänellä on visio ja strategia, miten hän lähtee jatkossa kehittämään pedagogiikkaa. Johtajan ajattelua leimaa positiivisuus, luottamus henkilöstöön ja heidän ammattitaitoonsa. Hän pitää työstään ja sen tuomista haasteista. Hänellä näyttää olevan oma työnkuva hyvin hallinnassa ja hyvä oman itsensä johtamisen taito.

Toimivan johtajuuden tarinaa kertovalla johtajalla on selkeät rakenteet pedagogiselle johtajuudelle ja taito johtaa pedagogista keskustelua. Hänen yksikössään tehdään tiimisopimuksia ohjatusti, johtaja on mukana palaverissa ja esittää ohjaavia kysymyksiä. Hän pitää keskustelun ammatillisella tasolla eikä anna voimakkaiden persoonien jyrätä mielipiteillään muita. Vaikka hän kokee tilanteen haasteellisena, hän rauhoittaa sen korostamalla ammatillisuutta työntekijöille. Hän johtaa Vasun päivitysprosessia, jonka pohjustukseksi pidetyssä peda-illassa hän ohjaa keskustelua reflektoidaan toteutettua toimintaa Vasun valossa. Hän haastaa ihmiset miettimään omaa sitoutumistaan Vasun toteutukseen. Johtaja on käynyt yhdessä henkilöstön kanssa laadunarviointituloksia läpi, ja niistä on keskusteltu. Keskustelu on ollut hyvää, ja jatkotyöskentely on tienneissä aloitettu. Kehityssuunnitelmat ovat tekeillä. Johtajan kertomusta kuvaa toiminnallisuus ja positiivinen suhtautuminen omaan työhönsä.

Toimiva johtajuus rakentui tarinoissa seuraavien tekijöiden avulla

- 1) Positiivinen suhtautuminen muutostilanteissa ja haasteiden edessä
- 2) Toiminnan suunnitelmallisuus, vision ja strategian luomisen taito
- 3) Luottamus henkilöstöön ja heidän ammattitaitoonsa
- 4) Positiivinen asenne johtajan työhön ja sen tuomiin haasteisiin
- 5) Mietityt pedagogisen johtajuuden rakenteet, kuten: tiimisopimuspalaverit, Vasu-päivitysprosessi, laadunarviointitulosten reflektointi, tiimien kehittämissuunnitelmat
- 6) Taito pedagogisen keskustelun johtamiseen, oleellisten kysymysten asetteluun toiminnan reflektointiseksi
- 7) Taito johtaa dialogisesti keskustelua, ei anna voimakkaiden persoonien jyrätä

5.5.2 Johtajuuden umpikujat

Umpikujanomaisissa tarinoissa johtaja ei näe ratkaisua tai ulospääsyä ongelmalleen pedagogisessa johtajuudessa, henkilöstöjohtamisessa tai johtajuudessa yleensä. Oletettavaa on, että monella näin kokevalla johtajalla ei ollut voimia kirjoittaa kehittämishankkeen aikana päiväkirjaa. Eräs tutkimushenkilö kirjoitti hankkeen aikana tutkijalle sähköpostin:

”Päiväkirjaa en ole kirjoittanut, koska aika kuluu taisteluun...Näkemysero on mittaanaton esimiehen kanssa. Roikun mukana. Hanke on hyvää asiaa, mutta tällä hetkellä pää ei suostu yhteistyöhön.” (päiväkodin johtaja)

Kyseisen johtajan umpikuja on syntynyt hänen ja hänen esimiehensä erilaisista näkemyksistä henkilöstömitoituksista. Yksikössä on erityistä tukea tarvitsevia lapsia, ja johtajan näkemyksen mukaan henkilöstömitoituksissa ei oteta tätä huomioon. Tilannetta kärjistää henkilöstön sairastelevuus ja tilojen sopimattomuus toimintaan. Johtaja kokee taistelevansa jatkuvasti lasten ja henkilöstön edun puolesta, mitä esimies

ei ymmärrä. Johtajan kirjoituksen perusteella esimiehen päätöksenteon vallitsevina vaikuttimina ovat taloudelliset intressit.

Joidenkin vastaavien lastentarhanopettajien päiväkirjat kertoivat valtavasta hämmennyksestä pedagogisen johtajuuden suhteen. Vastaavan lastentarhanopettajan positio ei tuo selkeää oikeutta päätöksen tekoon ja pedagogiseen asiantuntijuuteen. Pedagogisen keskustelun ohjaajaa ja lopullista vastuunkantajaa pedagogiikan ”oikeista” ratkaisuksista on vaikea nimetä.

”Miten ratkaista henkilökunnan välisiä näkemuseroja pedagogisissa asioissa? Milloin olen oikeutettu ratkaisemaan ristiriitoja selkeästi päättämällä asian?.. Varhaiskasvatuksessa ja jokaisessa päiväkodissa on niin monta totuutta kun on ammattilaistakin, eli erilaisten katsantokantojen eroja puidaan ja selvitellään päästäkseen yhteiseen lopputulokseen?” (vastaava lastentarhanopettaja)

Vastaavan lastentarhanopettajan vastuun ja vallan epäselvyys johtaa oman tehtävänkuvan epäselvyyteen. Sama osatekijä on usein nähtävissä lapsiryhmässä toimivan johtajan kuvauksissa.

”Tuntuu kuin yrittäisin elää kahta elämää työssäni, eikä kumpikaan puolisko saa tarvitsemaansa aikaa.” (päiväkodin johtaja)

Henkilöstöjohtamisen ongelmien kanssa painiva johtaja kertoo uupumisestaan. Työyhteisö on saanut negatiivista palautetta toiminnastaan vanhemmilta. Tämän esille ottaminen on vaikeaa johtajalle. Jopa palaverin koolle saaminen on erittäin haastavaa, koska henkilöstöltä ei löydy joustoa työajankäytön kanssa eikä yleiseen toimintakulttuuriin näytä kuuluvan kyseisessä yksikössä palaverikäytänteisiin sitoutuminen. Ilmapiiiri huononee tämän jälkeenkin, henkilöstö voi huonosti ja sairaslomat lisääntyvät. Johtaja koettaa paikata poissaolevan henkilöstön työtehtäviä, jolloin hänen omat johtajuuteen liittyvät tehtävänsä eivät toteudu. Edes loma ei tuo helpotusta johtajalle, jolla on paineita tekemättömistä töistä.

Johtajan aika on mennyt erääseen hallinnolliseen muutokseen organisaatiossa, joka on poikanut paljon erilaisia byrokraattisia ongelmia kunnan eri hallintokuntien välisessä pyöryksessä. Johtaja on yrittänyt selvittää näitä, jolloin yksikön muu johtaminen on jäänyt vähemmälle huomiolle. Henkilöstöllä on alkanut olla paljon sairauslomia, ja johtajan ja vastaavien aika on mennyt sijaisten etsimiseen ja uusien työntekijöiden perehdyttämiseen, jolloin oma perustehtävä on kärsinyt. Henkilöstö koettaa auttaa toisiaan, mutta jaksaminen on äärirajoilla. Johtaja on koettanut kannustaa jaksamaan, mutta toiminta on lähinnä selviytymistä päivästä toiseen.

”Olen myöntynyt siihen, että toiminnan subteen mennään välillä rima alittaen, jotta säästyttyisiin uusilta sairauslomilta. Silti jäljellä oleva henkilökunta väsyä, sijaiset ovat ymmällään ja lapset levottomia. Olen miettinyt paljon, mitä olisin voinut tehdä toisin. En ole löytänyt siihen ratkaisua.” (päiväkodin johtaja)

Johtajuuden umpikujat rakentuivat tarinoissa seuraavien tekijöiden kautta

- 1) Esimiehen tuki puuttuu
- 2) Riittäviä henkilöstöresursseja ei löydy
- 3) Johtajan työaika on mennyt muuhun kuin yksikön johtamiseen
- 4) Johtaja ei pysty kantamaan vastuuta omasta perustehtävästään
- 5) Henkilöstöjohtamisen taitoja ei ole, huono ilmapiiri työyhteisössä
- 6) Henkilöstö ei sitoudu, sopimuksia ei noudateta
- 7) Päätöksenteko vaikeaa, ei uskalla kantaa vastuuta päätöksistä

Johtajuuden ongelmakohdat ovat ylempään esimiehen tuen puuttuminen, henkilöstön luottamuksen ja sitoutumisen puute, resursoinnin heikkous, erityisesti henkilöstöresurssien ja johtajan perustehtävän kadottaminen. Kun johtaja ei kannaa vastuuta johtajuudesta, hänen toimintansa ei tue varhaiskasvatuksen perustehtävän laadukasta toteuttamista. Mikäli johtajalla ei ole aikaresurssia oman johtajuustehtävänsä hoitamiseen, henkilöstö alkaa voida huonosti. Tämä synnyttää ikävän kierteen, jossa

henkilöstö uupuu ja sairastelut lisääntyvät. Työssä olevat joutuvat entistä tiukammalle, myös he alkavat uupua, ja toiminnasta tulee lähinnä selviytymistaistelua.

5.5.3 Pedagogisen johtajuuden voimavarat

Rakenteellisen narratiivisen analyysin ja juonen kokonaishahmon analysoinnin pohjalta rakentuivat luokittelut toimivaan johtajuuteen ja johtajuuden umpikuihin. Näistä johdettiin pedagogisen johtajuuden voimavarat eli tekijät, joiden vahvuus määrittää pedagogisen johtajuuden laadukasta toteuttamista. Pedagogisen johtajuuden voimavarat koostuvat seuraavista elementeistä:

Organisaation ylätasoin luottamus

- Johtajalla on oman esimiehensä luottamus, tuki ja organisaatiossa toimii dialoginen tiedonkulku.
- Aika- ja henkilöstöressurssien suhteen organisaation ylätasolla kuunnellaan yksiköiden johtajien asiantuntemusta tarvittavien resurssien saamiseksi.
- Johtajalla on riittävästi aikaa johtamiseen, hänen toimenkuvansa on selkeä ja sen sisältöä on määritelty. Käsitys johtajan perustehtävän ensisijaisista asioista on yhtenevä organisaatiossa. Ne ovat pedagogiikan johtaminen, henkilöstön johtaminen ja toiminnan edellytyksistä huolehtiminen.

Riittävät resurssit toiminnalle

- Johtajalla on käytettävissään riittävät tila- ja henkilöstöressurssit ja toimiva sijaisjärjestelmä.
- Johtajalla on aikaresurssia ja osaamista oman perustehtävänsä laadukkaaseen toteuttamiseen.

Henkilöstöjohtamisen taidot

- Johtaja kykenee saavuttamaan henkilöstön luottamuksen.
- Johtajalla on selkeät menetelmät henkilöstön sitouttamiseen, esimerkiksi tiimisopimusten laatiminen, dialogisen keskustelun johtaminen ja refleктоivan keskustelun johtaminen.

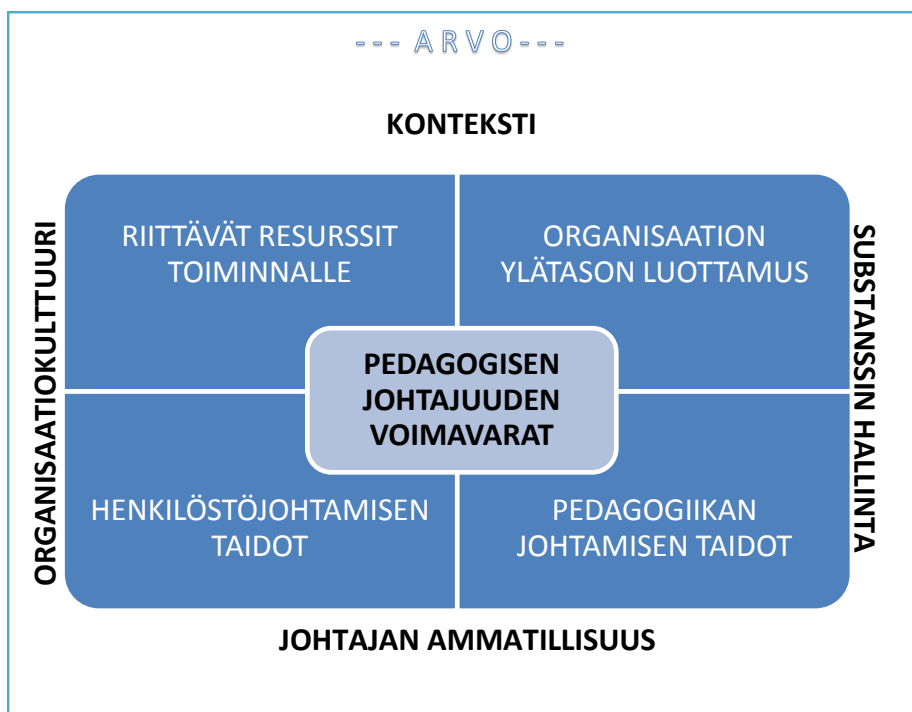
Pedagogiikan johtamisen taidot

- Johtajalla on osaamista johtaa yksikön pedagogiikkaa. Hän osaa esimerkiksi johtaa Vasutyötä, toiminnan reflektointia, laadunarviointia ja siihen perustuvaa kehittämistyötä.
- Johtaja kykenee motivoimaan henkilöstön pedagogiikan kehittämiseen.
- Johtajalla on pedagogista uskottavuutta.

Kuviossa 7 on koottu pedagogisen johtajuuden voimavarat jo aiemmin luotuun pedagogisen johtajuuden ilmiökentän kehykseen. Kehyksen muodostavat konteksti, organisaation kulttuuri, johtajan ammatillisuus ja substanssiosaaminen sekä taustavoimana yleisesti muut osatekijät läpäisevä arvo. Pedagogisen johtajuuden voimavarat rakentuvat ilmiökenttään tarkentuen pedagogisen ja henkilöstöjohtamisen taitoihin sekä toiminnan riittävään resursointiin ja luottamukseen organisaation ylätasoon kanssa.

Pedagogisen johtajuuden ulottuvuudet ja käytännön työhön liittyvät voimavarat rakentuvat samoista aineksista. Pedagogisen johtamisen taitoon tarvitaan riittävää varhaiskasvatuksen alan hallintaa eli substanssin hallintaa, mutta myös johtajan ammatillisuutta. Henkilöstöjohtamisen taidot ovat osa johtajan ammatillisuutta, ja lisäksi organisaation kulttuuriset jäsenyykset määrittävät henkilöstöjohtajuuden onnistumista. Riittävä resursointi ja organisaation ylätasoon kanssa rakennettu luottamuksellinen yhteistyö on kontekstisidonnaista, ja se vaihtelee kunnittain, jopa yksiköittäin. Organisaatioiden kulttuuriset tekijät ja substanssiosaaminen määrittävät

niin ikään resursoinnin ja luottamuksen rakentumista, samoin johtajuusosaaminen. Taustalla vaikuttaa yleinen varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan arvostus.



Kuvio 7 Pedagogisen johtajuuden voimavarat

Johtajalla tulee itsellään olla riittävästi pedagogista kompetenssia, jotta hän on uskottava pedagoginen johtaja. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että johtajan tulisi hallita täydellisesti kaikkia pedagogiikan osa-alueita. Henkilöstö saattaa olla monesti syvällisesti perehtynyt esimerkiksi musiikkikasvatukseen tai lapsen osallisuuden huomioimiseen. Johtajan tulee kuitenkin tuntea kasvatustieteellisen tiedon vallitsevat virtaukset ja kyetä johtamaan pedagogiikkaa kohti ajantasaista käsitystä hyvästä pedagogiikasta. Kuten Akselin (2013, 14–15) toteaa, ”*johtajuuden arvo punnitaan sillä, kuinka hyvin varhaiskasvatukseen liittyvä teoria ja tieto osataan soveltaa varhaiskasvatuksen*

kentällä”. Pedagoginen johtajuus ei ole sidottua vain johtajan positioon. Jos pedagogista johtajuutta toteuttavalla ei ole johtajan positiota, voi silloin kuitenkin johtajan ammatillisuuteen kuuluvien voimavarojen; henkilöjohtamisen ja pedagogiikan johtamisen tuki pedagogiselle johtajuudelle jäädä vähäisemmäksi.

Riittävän pedagogisen kompetenssin ja riittävän johtajuusosaamisen varassa johtajalle syntyy varmuutta, joka kantaa häntä oman perustehtävänsä hallinnassa. Ilman organisaation ylätasen luottamusta ja riittäviä resursseja toiminnalle se ei kuitenkaan pitkällä aikavälillä onnistu. Toisaalta johtaja, jolla on pedagogista kompetenssia, johtajuusosaamista ja näiden tuomaa varmuutta pedagogiseen johtajuuteen, kykenee rakentamaan luottamusta organisaation ylätasolle ja vaikuttamaan argumentaatiollaan resursointiin.

5.6 Jaetun johtajuuden problematiikka

Pedagogisen johtajuuden jakaminen nousi tutkimustuloksissa esiin selkiytymättömänä ja moniselitteisenä ilmiönä. Se ilmeni toisaalta organisaation kulttuurisena ilmiönä, toisaalta kontekstin rakenteellisena kysymyksenä. Täydentävien haastattelujen avulla pyrittiin tuomaan lisäselkeyttä jaetun johtajuuden ilmiöön ja sen ongelmiin ja kehittämishaasteisiin. Luvussa 5.6 pohditaan johtajuuden jakajia ja vastuunkantajia, ja luvussa 5.7 organisaation rakenteen ja johtajan vastualueen problematiikkaa pedagogisen johtajuuden toimintaedellytysten kannalta. Haastateltavaksi valittiin henkilöitä, joilla oli kokemusta useammasta eri positiosta varhaiskasvatuksen organisaatiossa, koska heillä on kykyä tarkastella asioita useammasta näkökulmasta. Heidän toimenkuvanaan oli ollut vakituisesti tai väliaikaisesti useampi kuin yksi näistä: lastentarhanopettaja, kelto, päiväkodin johtaja, aluejohtaja ja varhaiskasvatusjohtaja. Laajan työkokemuksen ja väliaikaisten toimenkuvien vuoksi sitaatteihin ei ole liitetty ammattinimikettä.

Haastateltavat kuvaavat pedagogisen johtajuuden olevan pitkälti jaettua johtajuutta organisaation eri toimijoiden vastuuna varhaiskasvatuksen laadukkaasta toteuttamisesta. Päiväkodin johtajan roolissa pedagogisen johtajuuden vastuu näkyy selkeimmin. Heidän kokemuksensa omasta vastuustaan pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta tai toteutumattomuudesta on voimakas. He myös kokevat helposti syyllisyyttä ajan, taitojen tai resurssien puuttuessa. Kuitenkin tärkeitä nimittäjiä pedagogisen johtajuuden onnistumisessa ovat myös henkilöstön asenne ja osaaminen. Jos johtaja ei saa vastakaikua henkilöstön osalta, hyvätkin menetelmät ja aikeet ovat vaarassa epäonnistua.

”Se on tärkeätä, se semmonen, et vaikka johtaja ois kuinka pedagooginen ja jakais johtajuutta, mut jos ei oo vastaanottajia, niin se loppuu lyhyeen, se on niinku tavallaan sen työyhteisön työyhteisötaidot se mikä niinku määrittelee hirveen pitkälle sitä että miten pitkälle voi mennä siinä pedagogisessa johtajuudessa.”

Eräs haastateltava oli sitä mieltä, että esimerkiksi 12 henkilön työyhteisössä pitäisi olla vähintään pari kolme sellaista työntekijää, joiden kanssa voi lähteä viemään eteenpäin jaettua pedagogista johtajuutta. Näiden vastuullisten henkilöiden avulla asioita kyetään viemään eteenpäin työyhteisössä. Kun pedagoginen johtajuus sujuu ja on jaettua, vastuuta kannetaan suhteessa perustehtävään lapsen ja perheiden kohtaamisessa. Parhaimmillaan yhteiset arvot ja sopimukset läpäisevät koko organisaation.

”...oikeesti näkyi sitten, et on vaikka perheiden kuunteleminen, että siellä ei joku työntekijä laukase hakutilanteessa mitä sattuu, vaan et se näkyis siellä asti. Ni se on varmaan sitä pedagogista johtajuutta, että saadaan ne arvot ja yhdessä sovitut tavoitteet ihan oikeasti sinne käytäntöön.”

Pedagogista johtajuutta henkilöstön osalta voidaan tarkastella henkilöstön pystyvyytenä ja vahvuutena sekä kyynä pitää kiinni sovitusta asioista. Yksi haastateltava mainitsee henkilöstön koulutustasolla ja ikärakenteella olevan vaikutuksensa tähän. Hän pitää haasteellisina johdettavina pitkän työuran tehneitä ja näkemyksiinsä lukittuneita työntekijöitä, joiden on vaikea omaksua uusia käytänteitä. Lapsikohtaisten

varhaiskasvatussuunnitelmien tekemistä esimerkiksi voi olla tällaiselle työntekijälle vaikea perustella. Päiväkodin tilat ja ilmapiiri vaikuttavat myös osaltaan siihen, millaista toimintaa siellä voidaan toteuttaa. Oleellisinta kuitenkin on se, onko työntekijöillä oma-aloitteisuutta ja vastuuntuntoa sekä vahvuutta kantaa pedagogista johtajuutta.

”...et voi olla halukkuutta, mut sitten ei kuitenkaan siinä tiukassa tilanteessa pysty viemään sitä linjaa, joka on yhdessä kuitenkin sovittu ja puhuttu et näin, näin meidän yksikössä ja sit vielä kenties niiden perbeiden kaa, et näin tän lapsen kohalla, et jaksaa viedä sen linjan sitten läpi.”

Työntekijöiltä haastateltava peräänkuuluttaa samanlaisia oman toiminnan ohjaamisen taitoja, joita jo esikoulussa opetellaan lasten kanssa.

”Pitää miettiä missä te milläkin minuutilla ootte. Sillä on merkitystä”

Johtajalta pitää löytyä riittävä substanssin tuntemus, pedagoginen koulutus sekä kokemusta työskentelystä erilaisissa lapsiryhmissä. Hänen tulee olla ennen kaikkea keskustelutaitoinen. Työntekijöitä johdetaan keskustelemalla, yhteistyöllä ja positiivisilla, kannustavilla keinoilla.

”...pitäis kuitenkin porukanoilla ja kutittelulla päästä eteenpäin niissä vaikeissaki tilanteissa, ku se että raipalla ja muistutuksilla tai muilla vastaavilla. Toki neki sit täytyy ottaa käyttöön, jos joku umpimielisyyttään tai taballaan tekee hallaa tai haittaa että.”

Vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä. Johtajalla pitää olla tunneälyä ja samalla jämäkkyyttä. Jos puuttuu jämäkkyyttä, nousee henkilöstön keskuudesta ”pikku johtajia”. Jos johtajalta puuttuu henkilöstön kuuntelun taitoja, hän ei saavuta heidän luottamustaan. Kun henkilöstö kokee, että he tulevat kuulluksi, he ovat valmiimpia ottamaan myös palautetta vastaan johtajalta.

”...se ei kuuntele ja se vaan pomottaa ni, vaikee siinä on sitten rakentaa sitä pedagogista johtajuutta.”

Haastateltavan mielestä johtajan pitää kantaa oman tehtävänsä mukainen vastuu. On asioita, joista johtajat päättävät, eikä niistä ole asianmukaista yrittääkään vastuuttaa henkilökuntaa. Luottamusta johtajaan edesauttaa, jos johtajalla on aikaa käydä seuraamassa toimintaa ja hän on tietoinen ryhmien haasteista. Jos tähän ei ole aikaa, henkilöstö ei usko, että johtaja voi aidosti olla heidän tukena. Johtajan päätösten takana ei henkilöstön mielestä ole tällöin aito kentän tuntemus.

”...et tulis tänne viikoks...pitempään olemaan, niin tietäsi, mitä se on”

Henkilöstön hyvä pedagoginen koulutus on avainasemassa, jotta pedagogista johtajuutta voi löytyä henkilöstöltä. Haastateltava kertoo työntekijästä, joka valittiin lastentarhanopettajaksi vahvoja pedagogisia otteita vaativaan ryhmään, mutta tämä joutui irtisanoutumaan jonkin ajan kuluttua, koska koki riittämättömyyden tunnetta sosiaalialan koulutuksella vastata ryhmän vaatimuksiin. Haastateltava pitää tärkeänä myös täydennyskoulutusta. Hän kuvaa, että Virossa on valmistumisen jälkeen vuoden työssäolojakso ja vielä vuosi opintoja tämän jälkeen. Hänen mielestään meillä voisi mallia mukaillen olla esimerkiksi puolen vuoden pakollinen täydennyskoulutus aina viiden vuoden työssäolon jälkeen.

Pedagoginen johtajuus tarvitsee esimiehen tuen. Päiväkodin johtaja tarvitsee varhaiskasvatuspäälliköltä kannustusta ja resurssia onnistuakseen pedagogisessa johtajuudessa. Kuntatasolla tehdään budjettia koskevat päätökset, mutta virkamiesjohto on tärkeä resurssien tarpeen määrittelijä ja perustelija.

”Mut taivaan tosiban se on, et ku poliittiset päättäjät päättää asioista ni se on sitte heistä kiinni, et kuunteleeko ne meijään esityksiä ja kattoo ko ne meijän asiantuntija lausuntoja, vai määrääkö raba ja kyllähän se aika paljon määrää se talous ja raba päätöksenteossa.”

Varhaiskasvatuspäällikkö määrittelee oman vastualueensa puitteissa reunaehdoja toimenkuvaan. Hän antaa tukensa ja resursseja siihen, miten paljon johtajien toimenkuvissa annetaan aikaa pedagogiselle johtajuudelle. Onko johtajilla aikaa vierailta tutustumassa lapsiryhmissä toteutettavaan pedagogiikkaan ja keskustella siitä henkilöstön kanssa, ja arvostaako johtajan esimies johtajan toiminnassa tällaisia sisältöjä. Reunaehtoihin kuuluu kysymys siitä, ovatko vastualueet ja hallinnollisten töiden määrä johtajan hallittavissa. Ajanhallinta on tärkeää johtajien oman työn suunnittelussakin. Tärkeimpänä näyttäytyy yhden haastateltavan näkemyksissä kuitenkin johtajan oma asennoituminen pedagogiseen johtajuuteen.

Haastavin ryhmä ovat johtajat, jotka eivät näe puutteita omassa johtajuudessaan tai pedagogisessa johtajuudessaan. Haastateltava on nähnyt kehittämishankkeen kuluessa tämän myös kehittämismyönteisyyden puutteena ja uuden omaksumisen vaikeutena. Hän puhuu niin sanotusta Matteus-ilmiöstä. Johtajat, joilla jo ennestään on taitoja, ovat halukkaita omaksumaan ja oppimaan uutta. Johtajat, joilla on vähäisemmät johtamistaidot, eivät näe omassa toiminnassaan kehittämisen tarvetta eivätkä motivoitu uuden oppimiseen. Tärkeimpänä tekijänä haastateltava pitää sitä, että johtaja haluaa johtaa pedagogiikkaa päiväkodissa. Johtajuus ei saa olla vain ihmisten johtamista, vaan pedagogisen johtajuuden käsitettä tulisi pitää aktiivisesti esillä keskusteluissa. Pedagogiselle johtajuudelle pitäisi olla myös selkeät suunnitelmat olemassa aikatauluineen.

”Et ihmiset heräis miettimään sitä, että miten minä johdan tätä tän päiväkodin pedagogiikkaa ja miten mä johdan, että nää työntekijät pystyy toteuttamaan paremmin.”

Keltolla on pedagogista johtajuutta tukeva rooli. Toisinaan tämä ammattiryhmä joutuu jopa paikkaamaan päiväkodin johtajan heikkoa pedagogista johtajuutta. Jos kasvattajatiimit eivät saa tukea pedagogikan pulmiin päiväkodin johtajalta, sitä pienempien haasteiden edessä he saattavat kääntyä kelton puoleen.

”...kauheen monenlaiset lapset nousee sellaisiks haastaviks ja jossain toisessa ryhmässä ne samantyylliset lapset ei oookkaan niin haastavia...et yks syy on se pedagoginen johtajuus ja kuinka paljon johtaja pystyy tukemaan niitä työntekijöitä ja sitten kehitetään tai oleen niitten mukana kehittämässä niitä tiimejä ja ettiin niitä tiimin toimintatapoja.”

Kiertävän lastentarhanopettajan rooliin toki kuuluukin tiimien tukeminen pulmalliseksi koetuissa kasvatustilanteissa, mutta vaarana on, että heikko pedagoginen johtaja kuormittaa tätä ammattiryhmää asioilla, jotka kuuluisivat johtajan toimenkuvaan. Se johtaa pahimmillaan siihen, että todellista erityistä tukea tarvitsevien lasten asema tuen saannin suhteen heikkenee keltojen muutenkin laajojen vastuualueiden paineessa.

Aluejohtaja on joissain kunnissa päiväkotien kasvattajatiimien välittömänä pedagogiikan tukena, joissain kunnissa aluejohtajat toimivat päiväkodin johtajien lähiesimiehinä. Aluejohtaja kuvaa rooliaan johtajan tukena olemisena. Hän on mielestään peili, josta johtaja voi heijastaa ajatuksiaan, ja yhdessä pohtien he voivat sopia tilanteita eteenpäin. Aluejohtaja ei halua asettaa päätösvaltaansa johtajien yli vaan toimia taustatukena heidän päätöksilleen. Varhaiskasvatuksen suunnittelija on yhdessä kunnassa todettu hyväksi pedagogisen johtajuuden tueksi. Hänen toimintaansa kuvataan organisaatiouudistuksessa sisällölliseksi promoottoriksi.

Pedagoginen johtajuus ohenee haastateltavan näkemyksen mukaan organisaation ylätasolla. Varhaiskasvatuksen johtajalta sitä todetaan vielä löytyvän, mutta ylemmille tasoille siirryttäessä ei ole aina helppoa saada päättäjien ymmärtämään pedagogista perustelua päätöksille.

”vaikkaki...päivähoidon esimies vielä oliski ni tällänen pedagogisesti asennoitunu, ni kyllä se siihen loppuu. Et kyllä on ollu hirveen kova työ aina pubua näitä ja tehä näitä esityksiä.”

Varhaiskasvatuksen budjetti asettaa omat rajansa toiminnan kehittämiseksi. Tahtotilaa löytyisi pedagogiselle kehittämiseksi, mutta haastateltava toteaa, että vastuullisuus toiminnassa suhteessa yhteiskunnan ja kunnan rahojen käyttämiseen asettaa raamit.

5.7 Organisaation rakenteen ja johtajan vastualueen problematiikka

”Johtajalla pitää olla riittävästi valtaa ja vastuuta”, toteaa yksi haastateltava. Johtajalla pitää olla hänen mielestään vastuullaan budjetti, jotta hän voi kohdentaa sitä asiantuntemuksensa mukaisesti. Hänellä täytyy olla vastuu oman yksikkönsä kehittämisestä ja valtaa kohdentaa varoja henkilöstön osaamistarpeiden mukaiseen lisäkoulutukseen. Rekrytointiprosessiin osallistumisella taataan tarvittavan osaamisen saaminen yksiköihin.

Vastualueen laajuus riippuu monesta tekijästä. Haastateltava toteaa, että viisi tai kuusi ryhmää on kohtuullinen johdettava, mutta sekin riippuu siitä, onko ryhmissä paljon erilaisia hoitomuotoja. Kahdeksan lapsiryhmän johtamista hän pitää jo kohtuuttoman suurena. Usein vastuualueet ovat kasvaneet uusien päiväkotiyksiköiden synnyn myötä pikkuhiljaa. Ensin on ollut yhden talon johtajia, sitten alueelle on rakennettu toinen ja kohta kolmaskin päiväkoti, jotka kaikki on liitetty saman johtajan vastuualueeseen. Tätä kehitystä haastateltava ei pitänyt hyvänä. Tässä kunnassa näitä laajentuneita vastuualueita oli lähdetty pilkkomaan, ja palaute oli ollut positiivista.

”...meillä se, tapahtu se organisaatiomuutos. Niin..niin..silloin henkilöstö anto selkeesti palautetta, että läsnä oleva johtajuus lisääntyi niissä alueissa, missä pilkkomista tapahtui.”

Kahden yksikön johtamista pidettiin jo sopivana laajuusalueena. Toisen haastateltavan näkökulmasta lapsiryhmätyön ja johtajan työn yhdistäminen ei tue pedagogista johtajuutta.

”Jos oisin ryhmässä toimiva johtaja ni ni en ois kyllä niinkää paljon paikalla tän pedagogisen johtajuuden näkökulman kautta”

Haastateltavan mielestä tärkeää ovat selkeät vastualueet johtajuudessa. Yksiköt tarvitsevat hänen mielestään selkeästi yhden johtajan. Varajohtajan roolia pidettiin myös tärkeänä. On hyvä, että johtajan poissa ollessa tiedetään, kuka on vastuussa.

Yksi haastateltava otti kantaa myös pedagogisen johtajuuden onnistumiseen lapsiryhmien rakenteen muokkaamisella. Hän toivoi lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja -työpareja yli kolmivuotiaiden lapsen ryhmiin, joissa olisi siten 14 lasta ryhmässä. Kaksi tällaista ryhmää toimisi yhteistyössä, jolloin työaikaa voitaisiin jakaa työvuorojen ääripäissä. Alle kolmivuotiaiden kohdalla aikuisten ja lasten suhdeluku olisi luonnollisesti matalampi. Lastentarhanopettajilla olisi paitsi pedagogista johtajuutta tiimissä myös yksikössä selkeät jaetut vastualueet. Yksikön johtajalle kuuluisi johtajuus, joka suuntautuu ulospäin yksiköstä, ja lastentarhanopettajilla olisi sisäistä johtajuutta. Tässä välimaastossa toimisi varajohtaja. Lisäksi hän toivoi riittävästi avustavaa henkilökuntaa ja alueellisen perhetyöntekijän. Hyvien pedagogisen johtajuuden rakenteiden merkitystä organisaatiossa korostettiin, sillä niiden avulla pedagogista johtajuutta olisi mahdollista jakaa kaikille työntekijöille.

”Rakenteet kannattaa, hyvät rakenteet kannattaa heikoissa kohdissa. Ja mun mielestä se, että mitkä on ne arviointikäytännöt, miten sitä omaa työtä on tutkittu ja peilattu eri näkökulmista, niin niillä on niin suuri merkitys, että se ei enää tarvi sitä johtajan ohjausta, jos se on sisäistetty siellä tehtäväkuvissa ja työssä, että opettajat kantaa oman vastuunsa ja päivähoitajat.”

Varhaiskasvatuksen suunnittelijan rooli nähtiin vahvana pedagogisen kehittämisen ja johtamisen tukena. Myös varhaiskasvatukselle laadittu strategia kuvataan mitä parhaimpana pedagogisen johtajuuden välineenä. Aluejohtaja näki roolikseen toimia sillanrakentajana muiden palvelujen, kuten neuvolan, seurakunnan ja koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä. Varhaiskasvatusjohtajan vastuuksi haasteltava näkee viedä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden merkitystä eteenpäin lautakuntatasolla resurssien saamiseksi toiminnalle.

Varhaiskasvatuksen johtoryhmään kuuluu kunnan virkanimikkeistä riippuen päivähoiton johtajan tai varhaiskasvatuspäällikön lisäksi aluejohtajia, päiväkodin tai

päivähoidon johtajia, suunnittelijoita ja keltoja. Johtoryhmän kesken tehdään yleensä päätöksiä toiminnan päälinjauksista, ja alueelliset tiimit toimivat johtajien vertaistuen verkostoina.

6 TULOSTEN TARKASTELO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden ilmiöstä sekä tuottaa tietoa sen toteuttamisesta ja kehittämistarpeista. Pedagogista johtajuutta tarkasteltiin ilmiön, toiminnan ja kehittämishaasteiden tasolla. Nämä tasot liitettiin kokonaisuudeksi pedagogisen johtajuuden ilmiökenttään, jonka muodostavat arvot, konteksti, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta.

Empiiriset tulokset on esitelty edellisissä luvuissa, ja tässä luvussa niitä tarkastellaan vuoropuhelussa teoreettisen tiedon ja aikaisempien tutkimusten kanssa. Pohdinnassa lähdetään liikkeelle ilmiökentän mukaisesti tarkastellen pedagogista johtajuutta ensin muut osatekijät läpäisevänä arvovalintana. Seuraavaksi tarkastellaan sitä, miten kontekstin eri tasoilla pedagogisen johtajuuden arvostaminen määrittelee päätöksenteon perusteissa pedagogisen johtajuuden edellytyksiä ja millaisessa kontekstissa sen toimintaedellytykset voivat täytyä. Lisäksi pohditaan johtajan työnkuvaa ja voimavaroja, joita pedagogisen johtajuuden laadukkaaseen toteuttamiseen tarvitaan. Lopuksi pohditaan tästä ja muista johtajuustutkimuksista nousevia ajatuksia ja jatkotutkimusaiheita.

6.1 Pedagoginen johtajuus, arvojen mukaista toimintaa?

Tutkimukseni tulosten perusteella voidaan väittää, että toteutuakseen hyvin pedagoginen johtajuus vaatii pedagogiikan tuntemusta ja sen arvon tunnustamista.

Sergiovannin (1992, 6–8) mukaan moraalinen johtajuus vaatii arvojen, käyttöteorian ja toiminnan yhdensuuntaisuutta. Johtajan toiminnan tulee perustua arvoihin, jotka ovat julkilausuttuja. Hänen toimintaansa ohjaa ammatillisuus, joka perustuu päämääriin ja arvoihin, joita määrittää vallitseva käsitys hyvästä kasvatuksesta. Aubrey, Godfrey ja Harris (2013) sekä Moyles (2006) korostavat samoin arvokeskustelujen tärkeyttä johtajuudessa. Mikäli johtajan käytös ei ilmennä hänen julkituomiaan tai organisaatiossa yhteisesti keskusteltuja arvoja, hänen käytöksensä ei ole ennustettavaa ja luotettavaa (Sergiovanni 1992). Tällöin pedagogiikkaa johdetaan ”ulkokultaisesti”. Kalliala (2012, 51) on löytänyt samansuuntaisia merkkejä ”arvotyhjistä” toiminnasta todetessaan, että lapsilähtöisyyden tulkinta ilman pedagogista ajattelua johtaa pedagogiseen tyhjiöön. Voidaan hyvin todeta, että pedagogiikkaa ei voi jättää johtamatta, muuten varhaiskasvatuksesta tulee tutkimushenkilön kuvauksen mukaista ”arjen rutiineiden mukaan elämistä”.

Johtajan oman toiminnan ohjauksen heikkous nousee esiin ”johtajuuden umpikujatarinoissa”. Varhaiskasvatuksen laadun takaamiseksi johtajan toiminnan tulee olla hyvin suunniteltua, organisoitua ja perustua yhteiseen arvopohjaan. Erityisen selkeänä epäluottamuksen kuiluna johtajan ja hänen oman esimiehensä välillä näkyy, jos ylemmän esimiehen päätöksenteon perustana ovat pedagogiikan kanssa ristiriitaiset arvot. Esimerkiksi jos päätöstentekoa ohjaavat taloudelliset intressit ovat vahvempia kuin pedagoginen argumentointi, se tuottaa negatiivisen kehävaikutuksen johtajan uupumisen ja omien tehtävien laiminlyöntien kautta henkilöstöön ja lapsiin saakka. Myös Rajakaltio (2011) on kuvannut pedagogisen johtajuuden managerialismilta suojaavaksi, organisaation kasvatustieteelliseen arvopohjaan sitovaksi toiminnan suunnan näyttäjäksi.

Sergiovannin (1998, 43) mukaan sitoutumisen taustalla on onnistunut arvojohtaminen. Henkilöstön sitoutumisen puute oli osalle tutkimushenkilöistä ongelmallista. Sergiovanni väittää, että kun moraaliset arvot korvaavat byrokraattisen johtajuuden ja auktoriteetti rakentuu yhteisön jaettujen arvojen ja moraalin varaan, se tuo johtajalle pedagogisen auktoriteetin. Tämän pedagogisen auktoriteetin kautta syntyy

johtajalle oikeutus jaettujen ihanteiden ja tavoitteiden päävastuun kantamisesta. Sergiovannin mukaan kysymys on moraalista sopimuksesta, joka rakentaa kasvatusyhteisöstä moraalisen yhteisön. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan esittää, että sitoutumisen ongelmaan kyettäisiin Sergiovannin (1998) tavoin vaikuttamaan panostamalla arvokeskusteluun yhteisössä, sillä moraalinen yhteisö tuottaa johtajuuspääomaa, joka on ennen kaikkea jaettuja arvoja, ihanteita ja sitoumuksia. Yhdessä tuotettu johtajuuspääoma lisääntyy, jakaantuu ja voimaannuttaa yhteisön jäsenet lisäten heidän kykyään kantaa vastuuta.

Kaikenlaisissa päätöksentekotilanteissa, niin yksiköiden sisäisissä kuin organisaation ylemmältä tasolta tulevissa, on erilaisia arvoja ohjaamassa päätöksentekoa. Päivähoito-organisaation päätöksenteossa vaikuttavat niin taloudelliset, päivähoitopalvelujen järjestämiseen liittyvät kuin pedagogiseen laatuun liittyvät intressit. Vankka pedagoginen tietoisuus ja pedagogisten arvojen pitäminen merkityksellisenä on pedagogista johtajuutta vahvimmillaan. Organisaation ylätasolta alaspäin mentäessä pedagogisen johtajuuden vahvuus määrittää myös kentän käytännöntason organisaatioiden pedagogista vahvuutta. Tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että se, millaiset resurssit kuntaorganisaatiossa yksiköiden johtajille annetaan pedagogiseen johtajuuteen ja millaiset valmiudet heillä itsellään siihen on, määrittää sitä, miten hyvin ja organisoidusti pedagogiikka tulee johdetuksi. Vaikutus näyttää toteutuvan myös toiseen suuntaan. Mitä paremmin pedagogiset intressit argumentoidaan varhaiskasvatusorganisaation kentän tasolta ylöspäin, sitä paremmin päätöksenteon vaikuttimena toimii pedagogiikka. Johtajan oma kompetenssi johtajuuden ja substanssin hallinnan kautta näkyy varmuutena ja argumentoinnin vahvuutena.

On kuitenkin itsestään selvää, että lain kirjain päivähoitopalvelun järjestämisestä tulee täyttää asianmukaisesti, eikä resurssien taloudellinen käyttäminen välttämättä sulje pois hyvää pedagogista tietoisuutta päätöksenteossa. Heikkoutta tai vahvuutta voi myös esiintyä paikallisesti huolimatta muiden toimijoiden kyvystä kannatella pedagogiikkaa. Yksittäinen kasvattaja, kasvattajatiimi, päiväkodin johtaja tai kunnan virka- tai

luottamusmiesjohto voi olla heikko lenkki pedagogisen johtajuuden ketjussa. Toisaalta jokin näistä voi olla muita tasoja vahvempi ja toimia koko organisaation tasolla muita vahvistavana. Nähtäväksi jää pedagogisen vahvistumisen määrä varhaiskasvatuksen ylemmän hallinnonalan nyt siirryttyä vuoden 2013 alussa opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Pedagoginen johtajuus ei ole kuitenkaan mikään yksinkertainen ilmiö, kuten esimerkiksi pelkkä Vasutyö, vaan rakentuu laaja-alaisesti johtajuuden eri osaluista laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen takaajana.

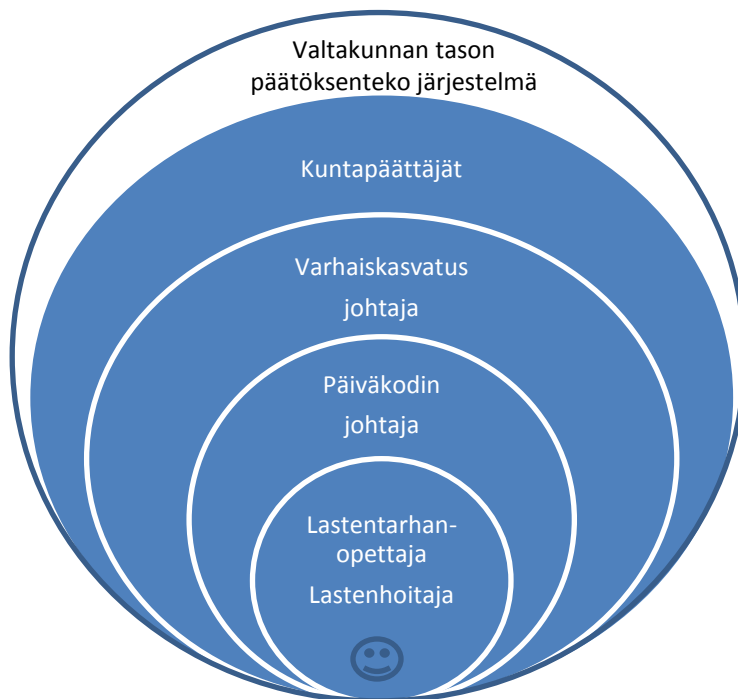
Kuten Bennis (1989, 67–67) on todennut, organisaation vahvuus tulee selkeästä perustehtävästä ja organisaation eheys vaatii selkeää ja yhdenmukaista identiteettiä organisaatiolta. Monet tutkijat korostavat perustehtävän merkitystä toimintaa ohjaavana arvona (Nivala 1998; Hujala 2004; Fonsén 2009; Alava, Halttunen & Risku 2012). Perustehtävä määrittää organisaation mission, se on sen olemassaolon perusta. Vain selkeän perustehtävän varaan voidaan rakentaa kantava visio ja luoda kestävä strategia. Hujalan, Heikan ja Fonsénin (2009, 73–75) mukaan merkkejä pedagogisen puheen vahvistumisesta kuntatason hallinnonalan opetustoimeen siirtymisen myötä on ollut nähtävissä.

Selkeä perustehtävä ja sen kirkastamisen taustalla toimiva arvokeskustelu tuottavat vahvaa pedagogista johtajuutta. Jos pedagoginen johtajuus nähdään kuitenkin vain laajasti pedagogisena otteena johtajuuteen, joka läpäisee kaikki johtajuustoiminnot, näyttää sen kaiken kattavuudessa ja määrittelemättömydessä piilevän omat vaaransa. Pedagoginen johtajuus jää myös heikoksi, jos siltä puuttuu visio, strategia, rakenteet ja työvälineet. Tarvitaan hyvää substanssin hallintaa ja ammatillisuutta rakentamaan vahvaa pedagogista johtajuutta.

6.2 Miten pedagogista johtajuutta jaetaan

Johtajuuden jakamista voidaan ajatella kahdenlaisen prosessin kautta. Se voidaan jakaa vastualueisiin tai laajeneviin vastuisiin, tai sitä voidaan tarkastella yhteisenä jaettuna

vastuuna. Pedagogista johtajuutta löytyy varhaiskasvatuksen organisaatiossa usealta tasolta (kuvio 8). Päävastuun kantajan nimeäminen on toisaalta helppoa. Akselin (2013, 205) korostaa, että kuntatasolla varhaiskasvatuksen johtaja vastaa viime kädessä pedagogiikan laadusta. Päiväkodin johtaja vastaa johtamissaan yksiköissä toteutuvan varhaiskasvatuksen laadusta. Yksikkö- ja kuntakohtaista vaihtelua alkaa esiintyä, kun tarkastellaan johtajan tapaa toteuttaa johtajuutta (Hujala & Fonsén 2009). Johtaja voi parhaimmillaan johtaa pedagogiikkaa jaetun johtajuuden hengessä henkilöstöä voimaannuttaen. Myös kelto voi olla valjastettu vastaamaan arjen pedagogisiin kysymyksiin, jos pedagogista johtajuutta ei löydy yksikön sisältä. Lastentarhanopettaja on yhden lapsiryhmän pedagogisesta toiminnasta vastatessaan osallisena pedagogisessa johtajuudessa.



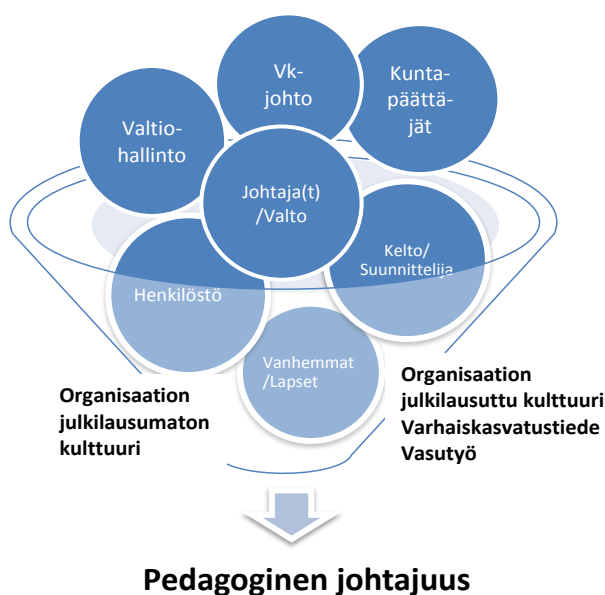
Kuvio 8 Position mukaan laajenevat pedagogisen johtajuuden vastuualueet

Jaettu johtajuus voidaan myös nähdä kaikkien organisaation toimijoiden jaettuna vastuuna organisaation perustehtävästä, tavoitteista ja linjauksista (Hujala, Heikka & Fonsén 2009, 74). Myös McDowall Clark ja Murray (2012, 121–127) kuvaavat tätä kollektiivisena sitoutumisena, jota määrittää sekä johtajan vahva itsensä johtaminen että laajentuva johtajuus, johtajuuden jakaantuminen. Kuitenkin tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että osa johtajista painii henkilöstön sitoutumattomuuden ongelman kanssa. He kokevat suurena ongelmana sen, miten saadaan henkilöstöstä vastuullisia itsensä ja oman työnsä johtajia. Kuinka dialogisesti keskustellaan yhteisistä tavoitteista ja arvoista, jos henkilöstö ei sitoudu edes saapumaan palavereihin sovitun mukaisesti? Saati työskentelyssään sitoudu sovittuihin periaatteisiin, arvoihin ja työtapoihin. Riittääkö silloin jaetun johtajuuden paradigma, vai tarvitaanko määrätietoisempaa otetta johtajan position omaavalta henkilöltä? Jonkun täytyy palauttaa silloin henkilöstö perustehtävänsä laadukkaan totuttamisen äärelle. Onko johtajuus sittenkin sidottua positioihin ja jaettu johtajuus kaunista utopiaa?

Jaettua johtajuutta voidaan tarkastella vastuualueen tasoisesti. Kukin kantaa vastuuta positionsa mukaisessa laajuudessa: lautakunnat ja virkamiesjohto kunnan tasolla, johtaja yksikötasolla, lastentarhanopettaja kasvattajatiimin ja lapsiryhmän (sekä yksittäisen lapsen), lastenhoitajat ryhmän ja yksittäisen lapsen tasolla. He kaikki vastaavat laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisesta. Jaettu johtajuus nousee kuitenkin yhdessä keskustelluista arvoista, tavoitteista ja sovitusta tavoista toimia. Jaetun johtajuuden idea on, että sitoutuminen tapahtuu yhteisen reflektoidun toiminnan tarkastelun ja oppimisen avulla. (Sergiovanni 1998; Aubrey, Godfrey & Harris 2013.) Mikäli henkilöstön sitoutuminen on heikkoa, on esimiesasemassa oleva velvollinen puuttumaan asiaan. Tätä ei voi oman perustehtävän laadukkaan toteutumisen nimissä jättää tekemättä. Jaetun johtajuuden periaatteet voivat silti olla eläviä. Esimerkiksi Spillanen, Diamondin ja Jitan (2003) mielipide on, että johtajuusosaamisen merkitys ei katoa jaetun johtajuuden myötä.

Kun kuvio 8 esittelee position mukaisesti laajenevia vastuita pedagogisessa johtajuudessa, tuo kuvio 9 esiin jaetun pedagogisen näkemyksen merkityksen. Yhteisen

näkemyksen reunoina toimivat organisaation kulttuuriset tekijät. Pedagoginen johtajuus voi olla heikoimmillaan vanhoista organisaation julkilausumattomista tavoista juontuvaa, jos pedagogisia käytänteitä ei tuoda julkiseen keskusteluun. Virallisen julkilausutun arvopohjan ohella käytäntöä ohjaavat julkilausumattomat käyttöteoriat, jotka näin muodostavat organisaation kulttuurin ja esimerkiksi tavat suhtautua lapsiin, kasvatukseen ja oppimiseen (Argyris 1999, 131).



Kuvio 9 Jaettu pedagoginen johtajuus

Organisaation kulttuuriset tekijät voivat saada erilaisen painoarvon. Pedagoginen johtajuus on selkeämpää, kun painotus on julkilausutussa yhdessä keskustellussa, kasvatustieteellisen tietoon perustuvassa ja suunnitelmallisessa Vasutyössä. Jos julkilausumattomat organisaation kulttuuriset odotukset määrittävät pedagogista johtajuutta, se on epämääräisempää ja nousee erilaisista intresseistä kuin yksikön

”virallinen totuus”. Arjen vakiintuneet käytänteet ja vallankäytön eri muodot lähtevät johdattamaan yksikön todellisuutta. Harisalón (2008, 266) mukaan organisaatioissa vaikuttavatkin henkiset syvärakenteet, joiden varassa organisaatioissa ajatellaan, toimitaan ja strukturoidaan valinnan mahdollisuuksia. Kun nämä vakiintuneet tavat ajatella ja toimia nähdään yleisesti hyväksytyinä, organisaation kulttuuri alkaa määritellä ihmisten ajattelua ja arvostuksia.

Organisaation kulttuuri muodostuu pitkän ajan kuluessa joko tietoisesti ohjattuna tiettyyn suuntaan, tai ohjauksen ollessa heikkoa, ääneen lausumattomien kulttuuristen odotusten toimintamallien kautta. Julkilausumaton kulttuuri vaikuttaa aina, mutta johtajalla on iso rooli siinä, millaisen kasvualustan hän sille suo. Harisalo (2008, 273) korostaakin, että kulttuuri on johtamisen tulos. Pitämällä yllä keskustelua toimintatavoista luodaan yhtenäistä kulttuuria organisaatioon. Alavan, Halttusen ja Riskun (2012, 34) mukaan on suuri virhe johtajalta jättää johtamatta organisaation kulttuuria. Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat samaa.

Organisaation julkilausuttua kulttuuria johdetaan perustavanlaatuisesti sekä valtionhallinnon että kuntatason johdon tahtotilan ja linjauksien mukaisesti. Akselinin (2013, 150) mukaan virkamiesjohdon tasolla pedagoginen johtaminen tapahtuu linjauksilla ja sisällöllisillä asiakirjoilla sekä mahdollisuuksia luomalla. Strategian luominen varhaiskasvatukseen on mitä parhainta pedagogista johtajuutta virkamiestasolla. Alila (2013) kuvaa väitöskirjassaan valtionhallinnon ohjauksen avulla tapahtuvaa varhaiskasvatuksen laadun hallintaa, jota voidaan pitää ylimmän tason pedagogisena johtajuutena. Alilan (2013) tutkimuksen mukaan se on kuitenkin nykyisenä informaatio-ohjauksena löyhää. Varhaiskasvatussuunnitelmatyö todettiin kunta- ja yksikötasolla tässä tutkimuksessa tärkeäksi välineeksi johtaa pedagogiikkaa, ja sen soisi saavan lainvoimaisen aseman, jotta pedagoginen johtajuus saisi siitä työvälineen, joka olisi otettava käyttöön kaikissa kunnissa ja yksiköissä. Näin kyettäisiin tuottamaan aiempaa tasaisempaa laatua suomalaiseen varhaiskasvatukseen.

Lastentarhanopettajan pedagoginen johtajuus ulottuu yleensä oman tiimin ja lapsiryhmän alueelle. Tutkimushenkilö (vastaava lastentarhanopettaja) kuvaa

päiväkirjassaan, miten hän vastaa siitä, että hän tuo pedagogista tietämystä omaan ryhmäänsä. Hän johtaa yhteisiä suunnittelukokouksia kerran lukukaudessa ja viikoittaisissa tiimipalaverissa ja tarkentaa yhteistyössä tiimin jäsenten kanssa toimintasuunnitelmaa. Hän valmistelee tuokiopohjia ja tuo materiaalia muiden tiimin jäsenten käyttöön ohjaten näillä keinoilla pienryhmissä toteutettavaa pedagogiikkaa. Opettaja johtajuus näyttää toteutuvan sisäisenä lapsiryhmän johtajuutena ja osallisuutena johtajuuteen. Se on vastuun kantamista laadukkaasta pedagogiikasta, tai kuten Katzenmeyer ja Moller (2011, 6) huomauttavat, vaikuttamista muihin parempien opetuskäytäntöjen kehittämiseksi sekä sen tunnustamista, että on vastuullinen parempien tulosten saavuttamisesta johtajuuden kautta.

Vastuu koko yksikön pedagogiikasta ei juuri näkynyt tässä tutkimuksessa vastaavien lastentarhanopettajien vastauksissa. Puuttuminen oman tiimin ulkopuolisten kollegoiden toimintatapoihin ei ole tyypillistä lastentarhanopettajille, eikä tämä näytä olevan helppoa myöskään vastaaville lastentarhanopettajille. Pedagoginen johtajuus nähdään ylemmän tahon vastuuksi. Esimerkiksi aluejohtajan nähdään olevan vastuussa ”suurten linjausten” kautta yksiköiden pedagogisesta johtamisesta. Johtajuusmallit, joissa päiväkodeilla ei ole johtajaa, näyttävät vaativan erityistä vastuualueiden avaamista, jotta pedagoginen johtajuus ei jäisi niissä liian ohueksi. Soukaisen (2013, 140–141) tutkimustulokset osoittivat, että hajautettujen organisaatioiden henkilöstö piti johtajuutta paremmin strukturoituna niiden yksiköiden kohdalla, joissa johtaja ei ollut itse läsnä kuin yksikössä, jossa johtajan työhuone sijaitsi. Näyttääkin siltä, että pedagogisen johtajuuden rakenteiden merkitys on tärkeämpi kuin johtajan jatkuva fyysinen läsnäolo.

Vastuun kantaminen pedagogisesta johtajuudesta on kiinni sekä yksilön osaamisesta, halusta ja arvoista että niistä resursseista, joiden puitteissa hänen on mahdollista pedagogista johtajuutta toteuttaa. Toimenkuvan laajuus ja muut työtehtävät rajaavat yhtä lailla osaamisen ja tahtotilan kanssa johtajuuden eri tasoilla pedagogisen johtajuuden mahdollisuuksia.

Tutkimuksen tulosten perusteella jää avoimeksi kysymykseksi, mikä on yksittäisen lapsen ja vanhemman osuus jaetussa johtajuudessa? Määrittelevätkö vanhempien toiveet ja yhdessä henkilöstön kanssa laaditut lapsen yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat pedagogiikkaa? Antaako lapsen osallisuuden lisääminen myös tilaa lapselle jaetussa johtajuudessa? Lawrence (2012) esittelee *Educational Leadership Project Ltd:n* toimintatutkimusta Uudessa Seelannissa, missä jaetun johtajuuden ja pedagogisen kumppanuuden kehittäminen oppimisympäristössä lisää pienten lasten rohkeutta ja joustavaa oppimiskykyä sekä heidän uskallustaan ratkaista vaikeita asioita ja ottaa riskejä uusien asioiden haltuun otossa. Lasten osallisuuden lisääminen antaa lapsille osuuden myös pedagogisesta johtajuudesta. Leinosen, Vennisen ja Ojalan (2011, 85) mukaan osallisuuden toteutuessa parhaimmillaan lapset saavat kokemusta vallan ja vastuun jakamisesta päätöksenteosta. Tämä ei kuitenkaan sulje pois aikuisten vastuuta eikä vesitä henkilöstön ammatillista roolia.

6.3 Johtajan toimenkuva – johtajan perustehtävä

Työn hallittavuus on tärkeä tekijä työhyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta jokaiselle henkilölle. Toimenkuvan määrittelemättömyydessä ja mitoituksen puutteessa piilekin johtajilla iso uupumisen riski, mikäli asiaa ei kuntaorganisaatiossa tiedosteta. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että liian suuret vastuualueet tai työn liiallinen pirstoutuminen johtavat pedagogisen johtajuuden kaventumiseen. Näyttää myös siltä, että johtajien työn sisältöä ei ole juurikaan avattu, kuvattu ja mitoitettu. Hallinnollisia tehtäviä ja uusia toimintamuotoja tai johdettavia yksiköitä on ”hiljalleen hivutettu” päiväkodin johtajien vastuualueeseen. Useimmat päiväkodin johtajat osoittautuivat hyvin tunnollisiksi ja asettivat itselleen korkeita tavoitteita johtaa yksiköidensä pedagogiikkaa. Monet kuitenkin joutuivat toteamaan, etteivät näillä reunaehdoilla kykene tavoitteitaan saavuttamaan. Kuvaavaa on, että johtajuuden kehittämissuunnitelmissa oli eniten pohdintaa työn priorisoinnista ja siitä, miten saada

aikaa pedagogiselle johtajuudelle. Myös Hujala ja Eskelinen (2013) toteavat sekä kuntien varhaiskasvatuksen johtajien että päiväkodin johtajien olevan melko turhautuneita tehtäviensä moninaisuuteen suhteessa aikaan, joka heillä on niihin käytettävissä. Karikoski (2009, 269–276) on saanut vastaavia tuloksia perusopetuksen rehtorin työn laajuudesta ja pirstaleisuudesta.

Halttunen (2009, 139–143) kuvaa hajautettujen organisaatioiden johtajuuden toteutuvan parhaiten itseohjautuvia tiimejä johtamalla. Johtajuus ei toteudu johtajan läsnäolon kautta, vaan tiimien on otettava enemmän johtamisvastuuta itselleen. Työntekijöille Halttunen kuvasi johtajan yksikön ulkopuolelle suuntautuvan työn näyttäytyvän jäsentymättömänä. Halttunen peräänkuuluttaakin johtajuudesta puhumista ja erityisesti jaetusta johtajuudesta puhumista yksiköissä, jotta näiden sisältö selkiytyisi työyhteisön jäsenille. Pelkkä rakenteen muuttaminen ei riitä, vaan pitäisi pohtia ja puhua siitä, miten ihmisten toimijuuden pitäisi näissä uusissa rakenteissa muuttua. Erityisesti pitäisi pohtia, miten toimijuus muuttuu koko organisaation tasolla, ei vain yksilöllisinä työn jäsenyksinä vaan koko organisaation yhteisenä näkemyksenä kunkin työstä.

Päiväkodin johtajan toimenkuvan rakentumista voidaan tarkastella perustehtävähajaisesti (ks. esim. Nivala 1998; Hujala 2004). Varhaiskasvatusta voidaan pitää kasvatusyhteisön toimintaa määrittävänä perustehtävänä, jolloin sen pitäisi kontekstuaalisen johtajuusmallin mukaisesti määrittää myös johtajuutta vahvasti. Suomalaisessa *educare*-mallissa kasvatustoiminta kulkee käsi kädessä päivähoitopalvelun järjestämisen kanssa. Näyttääkin usein, että palveluntarjonnan johtamiseen resursoidaan voimallisemmin kuin pedagogisen johtajuuteen. Kuntien on palvelua tuotettava, joten sen ehdot nousevat lainvoimaisena informaatio-ohjaukseen nojaavan pedagogisen johtajuuden edelle.

Hujala ja Eskelinen (2013) tutkivat päiväkodin johtajien ja kuntien varhaiskasvatusjohtajien vastuita ja työn rakennetta siihen kuuluvien erilaisten työtehtävien kautta. Työtehtävien luokittelussa he käyttivät otsikointia henkilöstöjohtaminen, toiminnan johtaminen, päivittäisjohtaminen, talousjohtaminen,

suhdetoiminnan johtaminen, muutoksen johtaminen ja pedagoginen johtaminen. Tärkeimpinä päiväkodin johtajien tehtävistä pidettiin henkilöstöjohtamista ja pedagogista johtamista, ja näihin koettiin myös olevan vähiten aikaa. Koulun johtajuutta tutkinut Pennanen (2006, 151–153) sai samansuuntaisia tuloksia väitöstutkimuksessaan. Peruskoulujen pedagoginen johtaminen ja opettajien tukeminen oli jäänyt vähäisemmälle huomiolle rehtorien työssä hallinnollisen työn lisääntyessä. Rehtorien työnkuvan avaaminen ja vastuualueiden linjaaminen ovat Karikosken (2009, 276) mielestä ensisijaisia tehtäviä koulujen johtajuuden kehittämisessä. Hujala ja Eskelinen (2013) korostavat johtajien työn pirstaleisuuden vievän voimia tärkeimmiltä perustehtävästä nousevilta johtajuuden osa-alueilta. Hallinnollisten töiden ja niin sanottujen sihteerin töiden osalta avustavan henkilöstön tarve johtajien tueksi on ilmeinen.

Kontekstuaalisen johtajuusmallin (ks. Nivala 1998, Hujala 2004) makrotasolla voidaan kysyä, millainen tahtotila yhteiskunnassa tai kuntatasolla on johtajan vastualueen suhteen? Onko päivähoitopaikkojen riittävyys riittävä laadun määrittäjä, ja vai halutaanko varhaiskasvatuksen sisällölliseen laatuun panostaa? Onko päiväkodin johtajan työn tärkein prioriteetti byrokratian linkkinä hallinnon asiakirjojen täyttämisen tietokoneella vai laadukkaan varhaiskasvatustoiminnan johtaminen? Arvoperustaa mietittäessä voidaan haastaa ylätasolta yhteiskunnallinen päätöksenteko määrittelemään varhaiskasvatuksen pedagogista perustaa. Kaikki edellytykset painotuksen vahvistumiseen ministeriötason ja kuntatason hallinnonalan siirrosten myötä näyttäisi tällä hetkellä olevan. (Ks. esim. Hujala & Fonsén 2009.)

Kontekstuaalisen johtajuusmallin mikrotason tarkastelussa johtajien työnkuvaa voi lähteä kehittämään johtajuustaitojen, henkilöstöjohtamisen haasteiden sekä pedagogisten prosessien johtamisen kysymysten osalta. Päiväkodin johtajan pätevyysvaatimukset voidaan ottaa tässä kohtaa tarkastelun kohteeksi. Kunnat harrastavat omien päiväkodinjohtajiensa kouluttamista epätasaisesti. Osassa kuntia koulutusaktiivisuus on korkeaa, ja kaikilla johtajilla on johtajuuteen liittyvää lisäkoulutusta muodollisen pätevyden antavan lastentarhanopettajan/kasvatustieteen

kandidaatin tai sosionomin (amk) tutkinnon lisäksi. Osassa kuntia lisäkoulutusta ei ole järjestetty. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan suositella päiväkodin johtajille omaa pätevyttämiskoulutusta peruskoulun johtajien tapaan. Perusopetuslaissa on säädetty rehtoreiden pätevyysvaatimuksena ylemmän korkeakoulututkinnon, opettajakelpoisuuden ja työkokemusvaatimuksen lisäksi opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, joka on vähintään 25 opintopisteen (tai vähintään 15 opintoviikon) laajuinen yliopiston järjestämä opetushallinnon opintokokonaisuus, taikka muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1988/986).

Johtajuuskoulutus ja johtajuusosaaminen eivät sulje kuitenkaan substanssin hallinnan merkitystä pois. Päinvastoin, sen kautta on mahdollista vahvista pedagogista otetta johtajuuteen. Tärkeä voimavara arvokeskustelujen pohjana on tietämys viimeisimmästä kasvatustieteellisestä tiedosta. Argumentaation vahvuus nousee varmuudesta, jonka tietopohja tarjoaa, ja vahvaa argumentointitaitoa tarvitaan, jotta pedagogiikan asemaa voidaan pitää pinnalla sekä organisaatioiden sisäisissä ratkaisuisissa että koko yhteiskunnallisessa päätöksentekojärjestelmässä. Tutkimustulokset puhuvat sen puolesta, että päiväkodin johtajien pätevyysvaatimuksena voisi tulevaisuudessa olla kasvatustieteen maisterin koulutus täydennettynä johtamiseen pätevyttävällä lisäkoulutuksella.

Tutkimushenkilöiden kuvausten pohjalta näkemys siitä, mitä johtajalta odotetaan pedagogisessa johtajuudessa, voidaan kiteyttää neljään osa-alueeseen. Odotukset kohdistuvat johtajan tietoihin, tietoisuuteen, taitoihin ja kykyyn. Johtajalla pitää siten olla vahvaa teoreettisesti perusteltua tietoa millaista pedagogiikkaa halutaan ja tiedossa, miten tällä hetkellä hänen johtamallaan alueella asiat toteutuvat. Häneltä pitää löytyä taitoa ohjata henkilöstöä kohti tätä tavoitetta ja kyky argumentoida tavoitteiden puolesta. Sergiovanni on kuvannut pedagogista johtajuutta inhimillisen pääoman lisäämisenä (ks. tämän tutkimuksen luku 2.3.4). Tietoisuutta laadukkaasta pedagogiikasta voidaan pitää tämän teorian valossa alkupääomana. Alkupääoman varassa johtaja voi asettaa tavoitteet toteutettavalle toiminnalle ja ohjata henkilöstöä

toimimaan, arvioimaan ja kehittämään toimintaa tavoitteen suuntaan. Ilman tätä alkupääomaa on myös vaikea argumentoida laadukkaan pedagogiikan puolesta. Alkupääoman varaan voidaan rakentaa Sergiovannia (1998) mukaillen pedagogisella johtajuudella sosiaalisen, älyllisen ja ammatillisen pääoman kehittymistä yksiköissä ja jakaa tuota pääomaa kaikkien organisaation toimijoiden kesken jaetun johtajuuden hengessä.

Pedagogisella johtajalla on sosiaalista, ammatillista ja älyllistä inhimillistä pääomaa:

- 1) Tietoa laadukkaasta pedagogiikasta
 - koulutus, uuden tiedon aktiivinen etsiminen

- 2) Tietoisuus toteutettavasta pedagogiikasta
 - Seuraaminen, arviointi, erilaiset keskustelun muodot

- 3) Taitoa ohjata henkilöstö toteuttamaan laadukasta pedagogiikkaa
 - johtajuusosaaminen henkilöstöjohtamisena ja pedagogiikan (perustehtävän) johtamisena, perustehtävän kirkastaminen, yhteisen arvokeskustelun ohjaaminen, Vasu-työ, toiminnan reflektoinnin ohjaaminen, kehittämistyön ohjaaminen, koulutustarpeen arviointi ja täydennyskoulutuksen järjestäminen

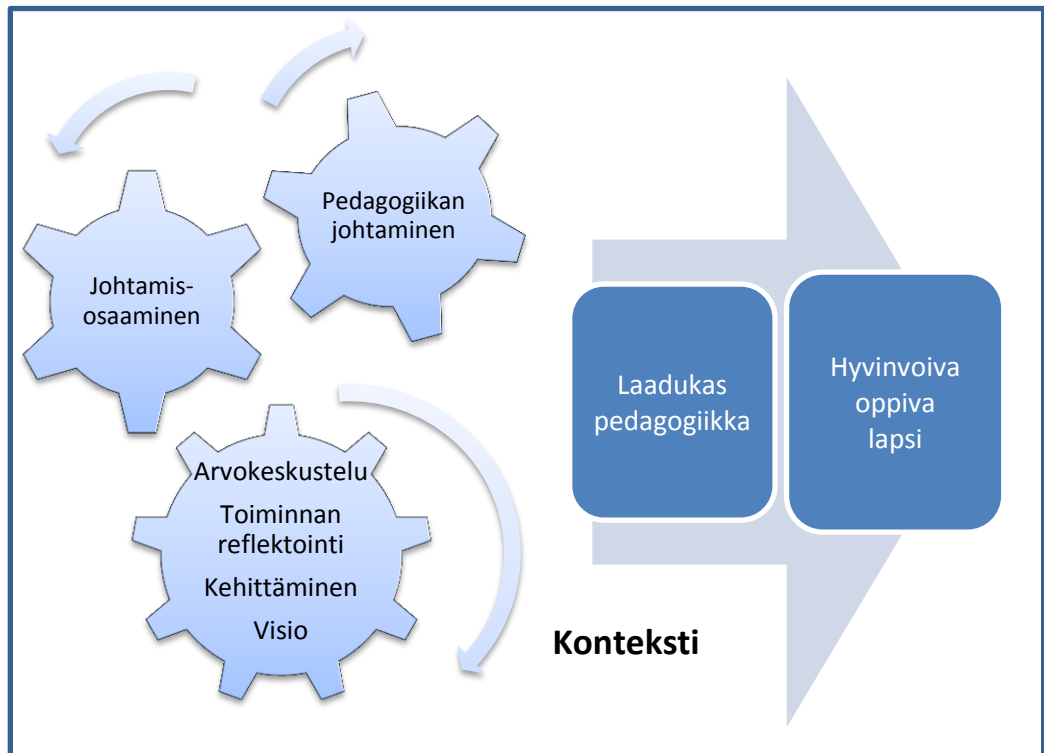
- 4) Kykyä pedagogiseen argumentointiin
 - henkilöstön ja toiminnan johtamisen perustelu
 - resurssien takaaminen (henkilöstöresurssit, hallittavissa oleva vastuualue, muut laadukkaaseen toimintaan tarvittavat resurssit)
 - lapsen edun ja varhaiskasvatuksen puolesta puhuminen

6.4 Pedagoginen johtajuus ilmiön koko laajuudessa

Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on selkiyttää pedagogisen johtajuuden käsitettä. Tutkimuksen kuluessa jäsenitys ilmiön laajuudesta alkoi hahmottua. Tutkimustulosten perusteella voidaankin päätellä, että laadukkaan pedagogiikan varmistamiseksi pedagogista johtajuutta tulisi ymmärtää laajempaan ilmiöön kuin ainoastaan opetussuunnitelmallisen pedagogisen työn johtamisena. Pedagogiseen johtajuuteen liittyviä ilmiöitä voidaan tarkistella ikään kuin ”voiman siirtona” (kuvio 10). Viime kädessä pedagogisella johtajuudella tähdätään lapsen hyvään kasvuun, oppimiseen ja hyvinvointiin. Tätä tuottaakseen tulee pedagogiikan olla laadukasta. Isoin ratas, joka sisältää arvokeskustelut, toiminnan reflektiivisen tarkastelun ja kehittämisen, antaa pienemmille pedagogisen johtajuuden rattailla voiman pyörittää tätä ”tuotosta”. Se laittaa johtamisosaamisen, toiminnan ja henkilöstön johtamisen rattaat pyörimään, mikä puolestaan antaa voimaa pedagogiikan johtamiseen.

Pedagogisen johtajuuden päätavoite on kasvatushenkilöstön toteuttama laadukas pedagogiikka, joka tuloksena on omana persoonanaan kasvava, hyvinvoiva ja oppiva lapsi. Varhaiskasvatusorganisaatiossa pedagogista laatua tavoitellaan pedagogisella johtajuudella, joka sulkee sisäänsä ilmiön eri tasoja. Se vaatii johtamistaitoja toiminnan johtamiseen. Tarvitaan johtamisosaamista sekä organisaation johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen että varhaiskasvatuksen pedagogiikan johtamiseen. Johtajuus nähdään silloin paitsi taitona ylläpitää organisaation toimintakykyä myös kykynä ohjata henkilöstön toimintaa, erityisesti pedagogista toimintaa, haluttuun suuntaan. Taustalla vaikuttavat pedagoginen tieto ja tietämys, jota organisaation toimijoilla on. Tarvitaan myös kykyä johtajuuden jakamiseen, mikä on parhaimmillaan pedagogisen vastuullisuuden herättämistä kaikissa kasvattajissa. Tässä vastuullisuudessa jokainen osallistuu johtajuuteen toimenkuvansa mukaisessa laajuudessa, kuten kuvio 8 (luku 6.2) osoittaa. Kansainvälinen tutkimus käyttää termiä opettajajohtajuus, mutta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa termi on hieman puutteellinen, koska meillä on myös muita kasvattajia toiminnassa. Lastentarhanopettaja toimii tiimensä pedagogisena

johtajana, mutta myös lastenhoitaja kantaa pedagogista johtajuutta oman työnkuvansa mukaisessa laajuudessa vastaten sitoutumisestaan yhdessä sovittuihin arvoihin ja sitoutumalla toimimaan sovittujen toimintaperiaatteiden mukaisesti.



Kuvio 10 Pedagogisen johtajuuden voimansiirto

Kun pedagogisen johtajuuden ilmiötä tarkastellaan ilmiön koko laajuudessa, ei pelkkä toiminnan, kasvattajien ja pedagogiikan ohjaaminen riitä. Tarvitaan johtajuutta, joka on jatkuvaan kehittämiseen tähtäävää visionääristä johtamista. Heikka ja Waniganayage (2011, 510) näkevät pedagogisen johtajuuden laajasti koko yhteisöä ja yhteiskuntaa koskevana varhaiskasvatuksen arvon ja sitä koskevien käsitysten sekä ammatillisuuden

vahvistamisena. Katz (1997, 20) toi esille ajatuksen johtajuuden pedagogiikkaa uudistavasta voimasta. Pedagoginen johtajuus toteutuu Katzin kuvauksissa laajimmillaan kansainvälisessä kontekstissa pedagogisen ajattelun uusintamisen kautta. Esimerkkinä hän kuvaa Reggio Emilia -ajattelun löytämisen, omaksumisen ja leviämisen Italiasta maailmanlaajuisesti arvostetuksi pedagogiseksi lähestymistavaksi. Hyvänä esimerkkinä uuden pedagogisen tutkimustiedon herättävästä voimasta ovat esimerkiksi Revon (2013) väitöstutkimuksen alustavat tulokset yleisesti varhaiskasvatuksessa käytössä olevien rangaistusten, kuten ”jäähypenkin” vaikutuksesta. Ryhmissä, joissa näitä käytetään, kiusaamisilmiötä ei ole saatu kitkettyä eikä niiden voida todeta tukevan lapsen moraalien kehitystä. Aikuisten epäsensitiivinen toimintakulttuuri heijastuu lasten toimintakulttuuriin. Hyvää pedagogista johtajuutta on olla kiinnostunut ja tietoinen uudesta tutkimustiedosta, ja viedä sitä kentän toimijoiden ja viime kädessä lasten hyödyksi.

Tärkeimpänä menetelmänä pedagogiikan uudistamisessa näyttäytyy arvojohtaminen (vrt. Sergiovanni 2001, 20–25; Aubrey, Godfrey & Harris 2013, 26). Pedagogista keskustelua käydään refleктоimalla toteutettua toimintaa tarkastellen sitä arvopohjaisesti. Mikäli esimerkiksi lapsilähtöisyyttä pidetään tärkeänä toiminnassa, tulee toimintaa tarkastella sen toteutumisen arvioinnin kautta. Pedagogista johtajuutta on asettaa tavoitetila, visio yhdessä henkilöstön kanssa keskustellen ja suunnata toiminnan kehitystä kohti tätä visiota. Arvokeskustelujen käyminen toimii lähtökohtana prosessille. Monet kehittämistoimet kuivuvat kokoon ja jäävät ulkokultaiseksi puheeksi, mikäli pedagogisista arvoista ei ole käyty keskustelua. Pelkkiä pedagogisia menetelmä uudistuksia on vaikea saada pysymään hengissä, ja toiminta palaa vahvoihin rutinoituneisiin uomiinsa nopeasti, mikäli pedagogista arvoperustaa muutokselle ei ole. Tällöin johtajat usein puhuvat henkilöstön sitoutumattomuudesta ja muutosvastarinnasta. Heikan (2013, 270) mukaan jaetun pedagogisen johtajuuden tulisi ilmetä vastavuoroisuutena ja jaettuina käsityksinä arvoista koko varhaiskasvatusorganisaatiossa kaikilla sen tasoilla ylimpään päätöksentekotasoon asti.

Siten pedagogista johtajuutta määrittäisi jaettu pedagoginen ymmärrys. Tätä ei ohjauksjärjestelmämme ole toistaiseksi onnistunut tukemaan.

On selvää, että onnistuakseen pedagogisessa johtajuudessa johtaja tarvitsee aikaa sille. Mitä heikommin kuntien varhaiskasvatuksessa tähän on resursoitu ja mitä vähemmän toimenkuvassa on tilaa pedagogiselle johtajuudelle, sitä heikommat mahdollisuudet sillä on onnistua. Varhaiskasvatusta ei johdeta laadukkaasti vain hallinnoimalla yksikön toimintaa. Kaikki toiminnan ylläpitämiseen tähtäävät johtamistehtävät on tietysti toteutettava, jotta toiminta ylipäätään on mahdollista. Mielenkiintoiselta näyttää johtamisen tapa, jota toteutetaan esimerkiksi Viron varhaiskasvatuksessa. Siellä päiväkodeissa on paitsi hallinnolliset johtajat, jotka vastaavat yksikön toiminnasta myös pedagogiset johtajat, jotka vastaavat pedagogiikan laadusta. Rodd (2007, 23) väittää, ettei sama henkilö välttämättä ole hyvä sekä päivittäisjohtamisessa ja hallinnoinnissa että *leadership*-johtamisessa. Olisiko kenties aiheellista eriyttää pedagogiikan johtamista ja hallinnointia toimenkuvien tarkan kuvaamisen kautta myös suomalaisessa varhaiskasvatuksessa? Toivottavaa olisi, että yksiköiden johtajat voisivat keskittyä pedagogiseen johtajuuteen ja hallinnointia voitaisiin ainakin osittain siirtää esimerkiksi aluejohtajille tai toimistohenkilökunnalle, kuten joissakin kunnissa on lähdetty tekemään.

6.5 Ajatuksia tutkimuksesta ja jatkotutkimuksista

Sosiaali- ja terveysministeriön Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan asettaman jaoston raportti Varhaiskasvatustutkimus ja varhaiskasvatuksen kansainvälinen kehitys (2007, 25) esitti pedagogisen ohjauksen ja johtamisen olevan alue, josta on riittämättömästi tutkimustietoa. Tilanne on nyt muuttumassa, kun tuore johtajuustutkimusten sarja tuottaa monipuolista tietoa varhaiskasvatuksen johtajuudesta. Halttunen (2009) tutki johtajuutta päivähoidon hajautetuissa organisaatioissa. Akselinin (2013) tutkimus valottaa varhaiskasvatuksen strategista johtamista virkamiestasolla. Heikka (2013)

kirjoittaa jaetun johtajuuden näkökulmasta koko päivähoito-organisaation laajuudessa, myös opettajajohtajuuden ilmiöstä. Alilan (2013) väitöskirja käsittelee varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmää ja ohjauksen laatua valtakunnan hallinnon tasolla. Tämän tutkimuksen avulla on perehdytty pedagogisen johtajuuden ilmiöön, sen toteuttamiseen ja kehittämishaasteisiin varhaiskasvatuksen kentässä. Kansainvälinen johtajuustutkimus tuo oman antinsa. McDowall Clark ja Murray (2012) tuottavat uutta käsitystä varhaiskasvatuksen johtajuudesta. Tuore *International Leadership Forum* -ryhmän jäsenten kirjoittama ja Hujalan, Waniganayaken ja Roddin (2013) toimittama julkaisu *Researching Leadership in Early Childhood Education* avaa kansainvälisen varhaiskasvatuksen johtajuustutkimuksen nykytilaa.

Tuoretta tietoa on tarjolla runsaasti, mutta muutoksen tahti varhaiskasvatuksen organisaatioiden hallinnossa ja rakenteissa on kova. Päättäjien, asiantuntijoiden ja kouluttajien toivoisi ottavan tutkimustiedon huomioon hallinnonalan muutoksen, lainsäädännön uudistusten ja kuntarakenteiden uudelleen organisoitumisen pyörityksessä. Osaamista johtajuuteen tarvitaan kaikilla tasoilla, ymmärrystä varhaiskasvatuksen hyvästä laadusta, arvostuksesta ja yhteiskunnallisesta merkityksestä sitäkin enemmän.

Jatkotutkimusaiheina kiinnostavia näkökulmia avaisivat soveltavat tutkimukset, joissa tämän tutkimuksen sekä näiden edellä mainittujen johtajuustutkimusten tulosten perusteella luotaisiin kokeiluja, joissa johtajuutta kehitettäisiin kuntaorganisaatiossa eri tasoilla. Olisi mielenkiintoista myös tuottaa yliopistolliseen varhaiskasvatuksen koulutusohjelmaan opetussuunnitelmakokeilu, jossa koulutusta kehitettäisiin opettajajohtajuuden näkökulmasta, ja tutkia tämän vaikutusta jaettuun pedagogiseen johtajuuteen. Erittäin kiinnostavaa olisi lähteä kehittämään päiväkodin johtajien omaa pätevyttämiskoulutusta ja tutkia, miten se vaikuttaa varhaiskasvatuksen pedagogiikan laatuun. Ja lopuksi, kiinnostava kysymys on, miten uudessa varhaiskasvatuslaissa huomioidaan johtajuus? Jätetäänkö Kallialan (2012) sanoja mukailien pedagogisen johtajuuden ”sietämätön keveys” ilmaan vai saadaanko sille painoarvoa laadukkaan varhaiskasvatuksen takaamiseksi kaikille lapsille?

Lähteet

- Akselin, M-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Electronica Universitatis Tamperensis: 1283. <http://tampub.uta.fi/handle/10024/67985> (Viitattu 27.2.2013)
- Alasuutari, M. 2010. Suunniteltu lapsuus. Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Muistio 2012:3. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/141265_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen.PDF (Viitattu 22.10.2012)
- Alila, K. 2010. Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen ohjaus: vaiheita, ajankohtaiskysymyksiä ja tulevaisuudenkuvia. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus – Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 107–126.
- Alila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatusuhteet varhaiskasvatuksen valtionhallinnon asiakirjoissa 1972–2012. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1302. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68120> (Viitattu 13.5.2013)
- Argyris, C. 1999. On organizational learning. (2. painos) Oxford: Blackwell.
- Asetus lasten päivähoitosta 16.3.1973/239. (julkaistu 29.12.2011) Finlex. Ajantasainen lainsäädäntö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>. (Viitattu 5.1.2012)
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1988/986. (julkaistu 13.6.2013) Finlex. Ajantasainen lainsäädäntö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. (Viitattu 20.6.2013)
- Aubrey, C. 2011. Leading and managing in the early years. 2. painos. Thousand Oaks, California: Sage.
- Aubrey, C., Godfrey, R. & Harris, A. 2013. How do they manage? An investigation of early childhood leadership. Educational Management Administration & Leadership 41 (1), 5–29.
- Bennis, W. 1989. Transformative power and leadership. Teoksessa T.J. Sergiovanni & J.E. Corbally (toim.) Leadership and organizational culture. New perspectives on administrative theory and practice. Urbana: University of Illinois Press, 64–71.
- Berger, P.L. & Luckman, T. 1987. The social construction of reality. A Treatise in the Sociology of knowledge. Harmondsworth: Penguin.
- Berger, P.L. & Luckman, T. 2002. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Alkuperäisteoksesta The social construction of reality (1966) suomentanut V. Raiskila. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.

- Bruner, J. S. 1982. *On knowing: essays for the left hand*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1999. *The culture of education*. 5. painos. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J.S., Goodnow, J.J. & Austin, G.A. 1956. *A study of thinking*. New York : Wiley, cop.
- Chelimsky, E. 1989. *Content analysis. A methodology for structuring and analyzing written material*. United States general accounting office.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. 2004. *Early childhood professionals: leading today and tomorrow*. Sydney: MacLennan & Petty.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2010:27
http://www.oph.fi/download/129690_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf (Viitattu 5.7.2011)
- Fonsén, E. 2009. *Pedagoginen johtajuus – Varhaiskasvatustyön johtamisen punainen lanka*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Pro gradu -tutkielma.
- Fonsén, E. 2010. *Pedagogista johtajuutta metsästämissä – Kehittämistoiminta osana laadunhallintaa*. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus – Professori Eeva Hujalan matkassa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 127–139.
- Gibb, C. A. 1958. *An interactional view of the emergence of leadership*. *Australian journal of psychology* 10 (1), 101–110.
- Gibb, C.A. 1969. *Leadership. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin.
- Golafshani, N. 2003. *Understanding reliability and validity in qualitative research*. *The Qualitative Report* 8 (4), 597–607.
<http://peoplelearn.homestead.com/medhome/qualitative/reliab.validity.pdf> (Viitattu 27.2.2013)
- Greimas, A.J. 1980. *Strukturaalista semantiikkaa*. Suomentanut E. Tarasti. Helsinki: Gaudeamus.
- Gronn, P. 2008. 'The future of distributed leadership'. *Journal of Educational Administration*. 46 (2), 141–158. <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=0957-8234> (Viitattu 26.12.2013)
- Hackmann, D.G. & Wanat C.L. 2008. *The role of educational leadership program coordinator: a distributed leadership perspective*. *International Journal of Educational Reform* 17 (1), 64–88.
- Hakkarainen, P. 1990. *Motivaatio, leikki ja toiminnan kohteellisuus*. Helsinki: Orienta-konsultit.
- Halttunen, L. 2009. *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 375. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22480/9789513937621.pdf?sequence=1> (Viitattu 5.7.2011)
- Hansen, H., Ropo, A. & Sauer, E. 2007. *Aesthetic leadership*. *The Leadership Quarterly* 18 (6), 544–560. doi:10.1016/j.leaqua.2007.09.003 (Viitattu 7.12.2011)
- Harisalo, R. 2008. *Organisaatioteoriat*. Tampere: Tampere University Press.
- Harisalo, R. 2011. *Luovuuden teknologia. Ideointimenetelmät organisaatioiden luovuuden vahvistajina*. Tampere: Tampere University Press.
- Harris, A. 2005. *Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement*. *Journal of Curriculum Studies* 37 (3), 255–265.
<http://faculty.education.illinois.edu/westbury/jcs/Vol37/harris.htm> (Viitattu 7.6.2013)

- Harris, A. 2008. Distributed school leadership. Developing tomorrow's leaders. London: Roudledge.
- Harris, A. & Spillane, J.P. 2008. Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education* 22 (31), 31–34. DOI: 10.1177/0892020607085623. (Viitattu 26.12.2103.)
- Heikka, J. 2013. Enacting distributed pedagogical leadership in Finland: Perceptions of early childhood education stakeholders. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press, 256–273.
- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogikassa. Vantaa: Printel.
- 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. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uud ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. *Tiedepolitiikka* 25 (9), 39–52.
- Helenius, A. 1993. Leikin kehitys varhaislapsuudessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Helenius, A. 2008. Mitä pedagogisella prosessilla tarkoitetaan? Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 52–55.
- Hendry, P. 2010. Narrative as inquiry. *The Journal of Educational Research* 103 (2), 72–80.
- Hilty, E.B. 2011. Introduction. Teoksessa E.B. Hilty (toim.) *Teacher leadership. The new foundations of teacher education: a reader*. New York: Peter Lang, xvii–xix.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E. 1996. Varhaiskasvatuksen teoreettisen kehyksen rakentuminen. *Kasvatus* 27 (5), 487–496.
- Hujala, E. 2004. Dimension of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (1), 53–71. <http://www.tay.fi/~eeva.hujala/Scandinavian%20journal%20julkaisu.doc.pdf> (Viitattu 29.11.2011)
- Hujala, E. 2008. The Development of early childhood education as an academic discipline in Finland. *Nordic early childhood education research* 1 (1), 17–23.
- Hujala, E. 2013. Contextually defined leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press, 47–60.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. 2013. Leadership tasks in early childhood education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press, 213–233.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2009. Loppuraportti: johtajuus ja varhaiskasvatuksen laatu -projekti. Tampereen yliopisto. TSR. <http://www.tsr.fi/tsarchive/files/TietokantaTutkittu/2008/108041Loppuraportti.pdf> (Viitattu 28.11.2012)

- Hujala, E. & Fonsén, E. 2010a. Työyhteisön pedagoginen kehittäminen työhyvinvoinnin perustana päivähoidossa -projektin loppuraportti. Tampereen yliopisto. TSR. http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-2611.pdf (Viitattu 28.11.2012)
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2010b. Varhaiskasvatuksen laadun vahvuudet ja kehittämiskohteet. *Lastentarha* 2, 8–11.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2011. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 312–327.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2012. Verkostoista voimaa pedagogiseen johtamiseen – laatua ja työhyvinvointia varhaiskasvatukseen. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. TSR. http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-7626.pdf (Viitattu 30.11.2012)
- Hujala, E., Fonsén, E. & Elo, J. 2012. Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care* 182 (3–4), 299–314.
- Hujala, E. & Heikka, J. 2008. Jaettu johtajuus päivähoidossa. *Lastentarha* 1/2008, 32–35.
- Hujala, E., Heikka, J. & Fonsén, E. 2009. Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntien opetustoimessa ja sosiaalitoimessa. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E. & Puroila, A-M. (toim.) 1998. Towards understanding leadership in early childhood context. Cross-cultural perspectives. *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientique Rerum Socialium* 35. Oulu: University Press.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Oulu: Varhaiskasvatus 90 ry.
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (toim.) 2013. Researching leadership in early childhood education. Tampere: Tampere University Press.
- Hujala-Huttunen, E. 1995. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi. Teoksessa E. Hujala-Huttunen & E. Estola (toim.) *Näkökulmia varhaiskasvatukseen*. Oulun lastentarhanopettajaopiston julkaisuja, 69–82.
- Huttunen, M. 2013. Narratiivisten identiteetti-prosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 125–154.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilysten käsitteleminen Suomessa. 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Viitattu 24.6.2013)
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallinen tutkimus. http://www.hyvarinen.info/material/Hyvarinen-Kerronnallinen_tutkimus.pdf (Viitattu 30.3.2011)
- Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede. Kuopio: Unipress cop.
- Hänninen, R. 2003. Leikki: ilmiö ja käsite. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskus julkaisuja 76.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uud ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.

- Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Aavarantasarja nro 38. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jäppinen, A-K. 2009. Get a vocation – Keeping on top of studies. Reducing the drop-out rate in vocational upper secondary education and training. *European Journal Vocational Education and Training* 47 (2), 28–49. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/EJVT47_en.pdf (Viitattu 28.12.2013)
- Jäppinen, A-K. & Sarja, A. 2012. Distributed pedagogical leadership and generative dialogue in educational nodes. *Management in education* 26 (2), 64–72. doi: 10.1177/0892020611429983 (Viitattu 26.12.2013.)
- Kagan, S.L. & Bowman, B.T. (toim.) 1997. *Leadership in Early Care and Education*. Washington: NAEYC.
- Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 297.
- Karila, K. 2008. Jääkö korkea ammatillinen osaaminen suomalaisen varhaiskasvatusjärjestelmän toteutumattomaksi unelmaksi? Teoksessa *Varhaiskasvatus 2000-luvulla? Varhaiskasvatuspalvelut ja henkilöstön osaamisvaatimukset*. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 10–13.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rauskuputtonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 34–47.
- Katz, L. 1997. Pedagogical leadership. Teoksessa S.L. Kagan & B.T. Bowman (toim.) *Leadership in Early Care and Education*. Washington: NAEYC, 17–20.
- Katzenmeyer, M. & Moller, G. 2011. Understanding teacher leadership. Teoksessa E.B. Hilty (toim.) *Teacher leadership. The new foundations of teacher education: a reader*. New York: Peter Lang, 3–21.
- Kets de Vries, M.F.R. 2001. Leadership in organizations, sociology of. Teoksessa N.J. Smelser & P.B. Baltes (toim.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 8573–8578. http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIAMIImageURL&_cid=272777&_user=950207&_pii=B0080430767042339&_check=y&_origin=browse&_zone=rslt_list_item&_coverDate=2001-12-31&_idxType=SC&wchp=dGLzVIV-zSkWA&md5=d4b4190de0878d7110bbfe45be0fd512/3-s2.0-B0080430767042339-main.pdf (Viitattu 8.12.2011)
- Kinos, J. 1997. Päiväkotikiinnittämisen kamppailujen kenttänä. Turku: Turun yliopisto.
- Kinos, J. 2001. Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. Teoksessa E. Hujala (toim.) *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Oulu: *Varhaiskasvatus* 90, 1–57.
- Kinos, J. 2002. Kohti lapsilähtöisen kasvatuksen teoriaa. *Kasvatus* 33 (2), 119–132.
- Kinos, J. & Pukk, M. 2010. *Lapsest lähtevä kasvatus. Lapse huvid esile. Tea ja toimeta*, Tallinn: Ilo.
- Kirk, J. & Miller, M.L. 1986. *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Koccolowski, M.D. 2010. Shared leadership: is it time for a change? *Emerging Leadership Journeys* 3 (1), 22–32.

http://www.regent.edu/acad/global/publications/elj/vol3iss1/Kocolowski_ELJV3I1_pp2_2-32.pdf (Viitattu 26.11.2012)

- Kohti varhaiskasvatuksen ja opetustoimen yhteistä hallintoa. 2006. Selvitys päivähoiton hallinnonalan muutoksesta. Lastentarhanopettajaliitto/ Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
- Kotter, J.P. 1996. Muutos vaatii johtajuutta. (Suomennos M. Tillmann). Helsinki: Rastor.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.
- Krippendorff, K. 1981. Content analysis. An introduction to its methodology. 2. painos. Beverly Hills: Sage.
- Krippendorff, K. 1989. Content analysis. Teoksessa E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T.L. Worth & L. Gross (toim.) International encyclopedia of communications. The Annenberg School of Communication, University of Pennsylvania and Oxford University Press, 403–407.
- Kujala, T. 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 13–39.
- Kukkola, J. & Kenakkala, R. 2013. Tutkimustoiminnan eettisistä periaatteista. Tutkimuksen työkalupakki. Oulun yliopisto. <https://wiki oulu.fi/pages/viewpage.action?pageId=10063428> (Viitattu 15.2.2014)
- Kuula, A. 2006. Toimintatutkimus. Luku 5.4 Kokonaisuudesta A. Saaränen & A. Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> (Viitattu 20.9.2010.)
- Labov, W. 1997. Some further steps in narrative analysis. Journal of Narrative and Life History 7 (1–4), 395–415. <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html> (Viitattu 1.4.2011)
- Labov, W. & Waletzky, J. 1997. Narrative analysis: oral versions of personal experience. Journal of Narrative & Life History 7 (1–4), 3–38.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973. (Julkaistu 23.11.2011) Finlex. Ajantasainen lainsäädäntö. [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search\[type\]=pika&search\[pika\]=laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036?search[type]=pika&search[pika]=laki%20lasten%20p%C3%A4iv%C3%A4hoidosta) (Viitattu 5.12.2011)
- Laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista (812/2000). (Julkaistu 23.5.2013) Finlex. Ajantasainen lainsäädäntö. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2000/20000812> (Viitattu 28.5.2013)
- Lambert, L. 2011. What does leadership capacity really mean? Teoksessa E.B. Hilty (toim.) Teacher leadership. The new foundations of teacher education: a reader. New York: Peter Lang, 34–36.
- Lasten päivähoiton hallinto kunnissa vuonna 2012. Kunnat.net. Suomen Kuntaliitto. <http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/opeku/vasu/lph-hallinto/Sivut/default.aspx> (Viitattu 25.1.2013)
- Launis, V. 2007. Tutkimuksen eettinen ennakoarviointi – mitä se on? Tieteessä tapahtuu 1/2007. <http://www.tieteessatapahuu.fi/0107/launis0107.pdf> (Viitattu 25.2.2013)
- Lawrence, R. 2012. Enhancing and strengthening courage and bravery through the support of a trusted companion in a leaderful community. Educational Leadership Project (Ltd), New Zealand. Konferenssiesitys ja abstrakti julkaisussa European Early Childhood Education Research Association EECERA. EECERA 22 nd conference. Oporto. Portugal, 98–99.
- Leinonen, J., Venninen, T. & Ojala, M. 2011. Osallisuuden kulttuurin kehittäminen. Päivähoitohenkilöstön näkemyksiä lasten osallisuuden tukemisesta. Teoksessa A-R. Mäkitalo, S. Nevalainen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen & B. Vilpas (toim.) Löytöretkellä

- osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 25, 83–98.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social science: selected theoretical papers by Kurt Lewin.* (toim.) D. Cartwright New York: Harper & Brothers, cop.
- Lipponen, L. 2011. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja.* Jyväskylä: PS-kustannus, 31–38.
- Long, T. & Johnson, M. 2000. Rigour, reliability and validity in qualitative research. *Clinical effectiveness in Nursing* 4 (1), 30–37. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1361900400901067> (Viitattu 15.5.2013)
- Lujala, E. 2008. Suomen julkisen varhaiskasvatuksen peruskiviä. Teoksessa A. Helenius ja R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat.* Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 203–214.
- Lunn, P. & Bishop, A. 2002. Nursery teacher as leaders and managers. A pedagogical and subsidiarity model of leadership. *Research in Education* 67 (13), 13–22.
- Lämsä, A-M. & Sintonen, T. 2006. A narrative approach for organizational learning in a diverse organization. *Journal of Workplace Learning* 18 (2), 106–120. www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1545843&show=pdf (Viitattu 14.6.2011)
- MacNeill, N., Cavanagh, R. & Silcox, S. 2003. Beyond instructional leadership: Towards pedagogic leadership. Presentation paper at the 2003 Annual conference for the Australian Association for research in education: Auckland.
- McDowall Clark, R. & Murray, J. 2012. *Reconceptualizing leadership: leadership in the early years.* Maidenhead: Open University Press.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja.* Helsinki: International Methelp ky. 81–147.
- Miller, L. & Pound, L. (toim.) 2011. *Theories and approaches to learning in the early years.* Thousand Oaks, Calif. :Sage.
- Moyles, J. 2006. *Effective leadership and management in early years.* Maidenhead: Open University Press.
- Niiranen, P. & Kinos, J. 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia.* Jyväskylä. PS-kustannus, 58–85.
- Nisula, L. & Vuokkila-Oikkanen, P. 2010. Työelämän kehittäminen muutostilanteessa: esimerkkinä kahden kunnan yhdistyminen. *Työelämän tutkimus.* 2/2010, 201–207.
- Nivala, V. 1998. Theoretical perspectives on educational leadership. Teoksessa E. Hujala & 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.
- Nivala, V. 1999. *Päiväkodin johtajuus.* Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- NORAD. 1999. *Logical Framework Approach: handbook for objectives-oriented planning.* Norwegian agency for development cooperation, NORAD.
- Nummenmaa, A-R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus.* Tampere: Vastapaino, 19–33.
- Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967–1999. *Tutkimuksia* 313. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Parrila, S. 2011. Perhepäivähoitoympäristön laadunarviointi ja kehittäminen – näkökulmana Vasu. Perhepäivähoidon kehittämisseminaarin esitys 10.–11.5.2011. Helsinki. www.verve.fi/Link.aspx?id=1029649 (Viitattu 13.5.2013)

- Parrila, S. & Alila, K. 2011. Varhaiskasvatuksen arjen ja vuorovaikutuksen kehittämishaasteita. Teoksessa K. Alila & S. Parrila (toim.) *Lapsen arki ja vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa*. Oulu: Ediva, 155–167.
- Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 82. Oulu: Oulu University Press.
- Petäjaniemi, T. & Pokki, S. 2010. Selvitys päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asemasta valtionhallinnossa. *STM/OPM*.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.
- Pietiläinen, V. & Kesti, M. 2012. Johtamisen tilanneherkistyminen ja asiantuntijuus. Teoksessa J. Perttula & A. Syväjärvi (toim.) *Johtamisen psykologia. Ihmisten johtaminen muuttuvassa työelämässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 157–194.
- Polkinghorne, D.E. 1991. Narrative and self-concept. *Journal of Narrative and Life History* 1 (2 & 3), 135–153.
- Polkinghorne, D.E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8 (1), 5–23.
- Propp, V. 1958. Morphology of folktale. <https://archive.org/details/MorphologyOfTheFolkTale>. (Viitattu 12.1.2014)
- Propp, V. 1984. Theory and history of folklore. Teoksessa W. Godzich & J. Schulte-Sasse (toim.) *Theory and history of literature* 5. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Päiväkodin johtajuus huojuu. 2007. Lastentarhanopettajaliitto/ Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Selvitys.
- Pääministeri Jyrki Kataisen hallitusohjelma 22.6.2011. Valtioneuvoston kanslia. <http://valtioneuvosto.fi/hallitus/hallitusohjelma/pdf/fi.pdf> (Viitattu 27.1.2013)
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 383. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22711/9789513938031.pdf> (Viitattu 22.10.2012)
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1686. Tampere: Tampere University Press.
- Rajakaltio, H. 2012. Koulu peruskysymysten äärellä. *Lectio praecursoria kasvatustieteen väitöskirjaan Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa Tampereen yliopistossa* 17.12.2011. *Kasvatus ja aika* 6 (3), 56–60. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/katsaukset_3_2012_0309121747.pdf (Viitattu 10.9.2012)
- Repo, K. & Gröger, T. 2009. Lasten päivähoito – Oikeus hoivaan ja varhaiskasvatukseen. Teoksessa A. Anttonen, H. Valokivi & M. Zechner (toim.) *Hoiva – Tutkimus, politiikka ja arki*. Tampere: Vastapaino, 200–218.
- Repo, L. 2013. *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ricoeur, P. 1973. The model of the text: meaningful action considered as a text. What is literature? *New Literary History* 5 (1), 91–117. <http://www.jstor.org/stable/468410> (Viitattu 16.6.2011)
- Ricoeur, P. 1989. *Hermeneutics and human sciences. Essays on language, action and interpretation*. Toimittanut, kääntänyt ja johdanto J.B. Thompson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. 1991. *A Ricoeur reader: reflection and imagination*. Toronto: University of Toronto Press.
- Riessman, C.K. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Rodd, J. 1998. Leadership in early childhood in England – A national review. Teoksessa E. Hujala & A-M. Puroila (toim.) Towards understanding leadership in early childhood context. Cross-cultural perspectives. Acta Universitatis Ouluensis, E Scientique Rerum Socialium 35. Oulu: University Press, 129–145.
- Rodd, J. 2007. Leadership in early childhood. 3. painos. Maidenhead: Open University Press.
- Rohacek, M., Adams, G.C. & Kisker, E. 2010. Understanding quality in context: Child care centers, communities, markets, and public policy. Washington, DC: Urban Institute. <http://www.urban.org/UploadedPDF/412191-understand-quality.pdf> (Viitattu 4.6.2013)
- Ropo, A. 2005. Tulevaisuuden johtajuus – elämää ja estetiikkaa. Edu.fi. Opetushallituksen verkkopalvelu, 45–51. http://www.edu.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/116232_liiketoimin_taosaminen_ropo.pdf (Viitattu 8.12.2011)
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen N. 2006. Jaetun johtajuuden särmit. Helsinki: Talentum.
- Rosenberg, L.J., Posner, L.D. & Hanley, E.J. 1970. Project evaluation and the project appraisal reporting system. USA: Agency for international development. Fry consultants incorporated.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 20.9.2010)
- Schein, E. 1989. Organizational culture and leadership. A dynamic view. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. 1999. Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. www.metodix.com.
- Semann, A. & Waniganayage, M. 2010. Courageous Acts. Rattler 93. Autumn 2010. semannslattery.com/file_download/154 (Viitattu 3.10.2011)
- Sergiovanni, T.J. 1984. Cultural and competing perspectives in administrative theory and practice. Teoksessa T.J. Sergiovanni & J.E. Corbally (toim.) Leadership and organizational culture. New perspectives on administrative theory and practice. Urbana: University of Illinois Press, 1–11.
- Sergiovanni, T.J. 1992. Moral leadership: getting to the heart of school improvement. San Francisco: Jossey-Bass, cop.
- Sergiovanni, T.J. 1998. Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. International Journal of Leadership in Education 1 (1), 37–46. <http://dx.doi.org/10.1080/1360312980010104> (Viitattu 28.11.2011)
- Sergiovanni, T.J. 2001. Leadership: what's in it for schools? London: Routledge Falmer.
- Sergiovanni, T.J. 2005. The virtues of leadership. The Educational Forum 69, 112–123. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ683737.pdf> (Viitattu 26.11.2012)
- Sergiovanni, T.J. & Corbally, J.E. (toim.) 1984. Leadership and organizational culture. New Perspectives on administrative theory and practice. Urbana: University of Illinois Press.
- Siraj-Blatchford, I. 2010. A focus on pedagogy. Case studies of effective practice. Teoksessa K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (toim.) Early Childhood Matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project. Abingdon: Roudledge, 149–165.
- Soukainen, U. 2013. Superior's pedagogical support in distributed organisation. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) Researching leadership in early childhood education. Tampere: Tampere University Press, 127–144.
- Spillane, J.P. 2004. Distributed leadership: what's all the hoopla? Institute for Policy Research School of Education and Social Policy Northwestern University.

- http://www.ipr.northwestern.edu/publications/papers/Spillane_DistribLead.pdf (Viitattu 26.11.2012)
- Spillane, J.P. & Diamond, J.B. 2007. A distributed perspective on and in practice. Teoksessa J.P. Spillane & J.B. Diamont (toim.) *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press. 146–166.
- Spillane, J.P., Diamond, J.B. & Jita, L. 2003. Leading instruction: the distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies* 35 (5), 533–543. <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/jcs/Vol35/SPILLANE.HTM> (Viitattu 7.6.2013)
- Suoranta, J. 1995. Kulttuuriset kasaumat, kulttuuritieto ja eläytymismenetelmä. Teoksessa J. Nieminen (toim.) *Menetelmävälintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B nro. 13.
- Taipale, M. E. 2004. Työnjohtajasta tiiminvalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessoriorganisaatioissa. Tampere: Tampere University Press.
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Maarianhamina: Mermerus.
- Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Vastapaino.
- Tolska, T. 2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitelmä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erläinen oppija – yhteiseen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167–196.
- Turja, L. 2010. Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus – Professori Eeva Hujalan matkassa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 30–47.
- Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja. 2002:9. <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais2/kasvatus.pdf> (Viitattu 21.8.2012)
- Varhaiskasvatuksen uudistamisen linjauksia. 2009. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä. 2009:28. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=39503&name=DLFE-9933.pdf (Viitattu 21.12.2011)
- Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. 2008. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-4044.pdf&title (Viitattu 21.12.2011)
- Varhaiskasvatustutkimus. Lainsäädäntöhankkeet. Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/varhaiskasvat/index.html (Viitattu 30.1.2013)
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes oppaita 56. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066> (Viitattu 6.7.2011)
- Varhaiskasvatustutkimus ja varhaiskasvatuksen kansainvälinen kehitys. 2007. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan Varhaiskasvatustutkimus ja kansainvälinen tilanne - jaoksen raportti. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:6. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

- Vataja, K. 2009. Arvioiva työote – kehittämisen peruslähtökohta. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä & K. Vataja (toim.) Työyhteisö uusille urille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Webb, R. 2005. Leading teaching and learning in primary school: from 'educative leadership' to 'pedagogical leadership'. *Educational Management Administration & Leadership* 33 (1), 69–91.
- Virtanen, J. 2009. Esiopetuksen polut ja koulutusjärjestelmän muutos. Tampere: Tampere University Press.
- Wood, E. & Attfield, J. 1996. Play, learning, and the early childhood curriculum. London: Chapman.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989.
http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko (Viitattu 19.8.2011)

Liitteet

Liite 1

Tervetuloa yhteiselle matkalle kehittämään pedagogista johtajuutta!

'VERKOSTOISTA VOIMAA PEDAGOGISEEN JOHTAMISEEN – LAATUA JA TYÖHYVINVOINTIA VARHAISKASVATUKSEEN' – Projekti on lähtenyt käyntiin erittäin aktiivisesti!

Hankkeen aluksi on tarkoitus koota päiväkodin johtajien (tai muiden yksiköiden kasvatustoiminnasta vastaavien, kuten vastaavien lastentarhan opettajien) kuvauksia pedagogisesta johtajuudesta. (Kysymykset tämän lomakkeen sivulla 2)

Toivomme, että vastaatte TÄMÄN HETKISEN arkitodellisuuden ja käsityksenne pohjalta, jotta saamme kuvan kuntien pedagogisen johtajuuden tilasta ja sen pohjalta voimme vastata alueen kehittämishaasteisiin projektissamme.

Kirjoitelmat pyydetään palauttamaan **20.9.2010 mennessä** sähköpostitse hankkeen projektikoordinaattorille elina.fonsen@uta.fi

Kirjoituksesi voit laittaa suoraan tähän asiakirjaan ja pidentää asiakirjaa TEKSTIN mukaan, sivumäärää ei ole rajoitettu.

Voit kirjoittaa omalla tavallasi ja vapaamuotoisesti. Kaikki kirjoitelmat käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti ja esim. vastausten sähköpostiosoitteet näkyvät vain tutkijoille, jotka eivät välitä tietoja eteenpäin.

Syvennämme pedagogisen johtajuuden ymmärrystä jatkossa haastatteluilla. Kerrothan ystävällisesti alla olevaan lomakkeeseen halukkuudestasi osallistua haastatteluun. Tutkijamme ottavat haastateltaviin yhteyttä sähköpostitse.

Olen jatkossa halukas osallistumaan haastatteluun ja minuun voi ottaa yhteyttä sähköpostiosoitteeseen:

Yhteistyöterveisin;

Hankkeen johtaja

Professori Eeva Hujala

Projektikoordinaattori

Elina Fonsén

OLEMME KIINNOSTUNEITA KUULEMAAN NÄKEMYKSIÄSI SEURAAVISTA TEEMOISTA:

- 1) MILLAISENA SINÄ NÄET PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN?
- 2) ARVIOI, MITEN TOIMIT PEDAGOGISENA JOHTAJANA JA
- 3) MITEN PEDAGOGINEN JOHTAJUUS TOTEUTUU YKSIKÖSSÄSI/YKSIKÖISSÄSI?
- 4) MITEN HALUAISIT KEHITTÄÄ PEDAGOGISTA JOHTAJUUTTA?

Liite 2

VERKOSTOISTA VOIMAA PEDAGOGISEEN JOHTAMISEEN – LAATUA JA TYÖHYVINVOINTIA VARHAISKASVATUKSEEN

HYVÄ KEHITTÄMISHANKKEEN OSALLISTUJA

Olet avainhenkilö kehittämässä suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta!

Projektissamme pedagogisen johtajuuden kasvun välineenä toimii

PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN PÄIVÄKIRJA

Kehittämishankkeen onnistumisen kannalta on tärkeää kirjata hankkeen eri vaiheissa näkemyksiäsi ja toimintaasi pedagogisen johtajuuden osalta. Samalla saat itsellesi ammatillisen kehittymisen dokumentin ja portfolion.

PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN PÄIVÄKIRJA luodaan kirjaamalla ajatuksia alla olevista TEEMOISTA aina kun pedagoginen johtajuus ”puhututtaa” Sinua, mutta VÄHINTÄÄN JOKA KUUKAUSI

1. Kuvaile keskeisiä asioita, jotka pedagogisessa johtajuudessa sinua kulloinkin mietityttää.
2. Kuvaile niitä asioita ja sisältöjä, joita olet pedagogisessa johtajuudessa viime aikoina tehnyt.
3. Kuvaile keskeisiä oppimiskokemuksia ja oivalluksia, joita sinulle on syntynyt pedagogisesta johtajuudesta.
4. Kuvaile muutoksia ja uusia toimintatapoja, joita olet pedagogisessa johtajuudessasi vienyt käytännön tasolle.

Muistathan, että ”oikeita vastauksia” ei ole olemassa. Juuri sinun näkemyksesi, kokemuksesi ja oivalluksesi ovat arvokkaita!

Kirjaa päiväkirjaa Word-tiedostoina ja kopioi itsellesi kansioon.

Kehittämishankkeen seuranta varten kopiot päiväkirjoista lähetetään e-lomakkeen liitteenä <https://elomake3.uta.fi/lomakkeet/3874/lomake.html>

Laita päiväkirjaan oma nimesi ja päiväys aineiston järjestämistä varten, tekstit käsitellään LUOTTAMUKSELLISESTI, kirjoittajien nimiä ei julkaista missään olosuhteissa.

Lähetysajankohdat; tammikuussa 2011, toukokuussa 2011, syyskuussa 2011, tammikuussa 2012 ja toukokuussa 2012.

Kiitos!

Liite 3

PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN REFLEKTOINTI

TAUSTATIETOJA

Nimi:



Kunta:

Ammattinimike:

(Oletko Vk-johtaja/Aluejohtaja/hallinnollinen johtaja/ryhmässätoimiva johtaja/vastuulto, muu mikä?)

1. Mitä on pedagoginen johtajuus mielestäsi?
2. Miten se toteutuu käytännössä?
3. Muuttuiko ajattelusi pedagogisesta johtajuudesta kehittämishankkeen aikana? Miten?
4. Mitä kehitystä kuntasi/ alueesi/yksikkösi/yksiköidesi/tiimisi pedagogisessa johtajuudessa on tapahtunut? (vastaa valitsemassasi laajuudessa vastuualueestasi riippuen)
Jos kehitystä ei ole tapahtunut, mistä se johtuu?
5. Mitä vielä haluaisit kehittää pedagogisessa johtajuudessa? Mikä auttaisi kehittämisessä, mitä edellytyksiä tarvittaisiin?

palautus: Hankkeen tulosten julkistamistilaisuuteen tai elina.fonsen@uta.fi

Rakenteellinen narratiivinen analyysi: Edistävät tekijät	
Alaluokka esimerkki 1 Palaverikäytännöt ja tiedonkulku 	Alaluokka esimerkki 2 Pedagogiikan aktiivinen kehittäminen 
<p>1 x vko tiimipalaverit ja syksyyn tiimien suunnitteluillat tiimisopimusten mukaan isot linjat + yksityiskohdat Henkilöstön sopimukset ja mallit työvuorojen järjestämisestä Tuloskorttiin viety sopimus toiminnan rauhoittamisesta Koko yksikön yhteinen palaveri vaikeassa tilanteessa Pedatiimit</p>	<p>Pienryhmätyöskentelyn aloittaminen Lapsen osallisuus -luento tuotti uudenlaisen tavan suunnitteluprosessiin Lastentarhanopettajat ottavat vastuun ryhmästään Osallisuus viety kentälle Vienyt päiväkodin arvoja arkeen</p>
<p><u>Narratiivinen juonirakenneanalyysi:</u> edistävä (esimerkit edellä) => tulos = positiivinen edistyminen => coda = jatkosuunnitelmia, positiivinen suhtautuminen Toimiva johtajuus rakentui tarinoissa seuraavien tekijöiden avulla</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Positiivinen suhtautuminen muutostilanteissa ja haasteiden edessä 2. Toiminnan suunnitelmallisuus, vision ja strategian luomisen taito 3. Luottamus henkilöstöön ja heidän ammattitaitoonsa 4. Positiivinen asenne johtajan työhön ja sen tuomiin haasteisiin 5. Mietityt pedagogisen johtajuuden rakenteet, kuten: tiimisopimuspalaverit, Vasu-päivitysprosessi, laadunarviointitulosten reflektointi, tiimien kehittämissuunnitelmat 6. Taito pedagogisen keskustelun johtamiseen, oleellisten kysymysten asetteluun toiminnan reflektointiksi 7. Taito johtaa dialogisesti keskustelua, ei anna voimakkaiden persoonien jyrätä 	
<p>Pedagogisen johtajuuden voimavarakentä rakentuu: Pedagogiikan johtamisen taidot</p> <ul style="list-style-type: none"> • Johtajalla on osaamista johtaa yksikön pedagogiikkaa. Hän osaa esimerkiksi johtaa Vasutyötä, toiminnan reflektointia, laadunarviointia ja siihen perustuvaa kehittämistyötä. • Johtaja kykenee motivoimaan henkilöstön pedagogiikan kehittämiseen. • Johtajalla on pedagogista uskottavuutta. 	