

HISTORIAA, NYKYISYYTTÄ JA TULEVAISUUTTA

Näköaloja päiväkodin ja koulun arvojohtajuuteen

Nina Taivalsalmi

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Kesäkuu 2015

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten arvoprosessia johdetaan päiväkodeissa ja kouluissa. Arvoprosessin johtamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa niitä johtajan toimia, joilla hän johtaa arvojen valintaprosessia sekä keinoja, joilla johtaja tukee arvojen jalkautumista kasvatukselliseen vuorovaikutukseen. Tarkoituksena oli myös saada tietoa siitä, mitä yhtäläisyyksiä ja eroja löytyy vertailtaessa päiväkotien ja koulujen johtajien näkemyksiä sekä johtamisen käytänteitä.

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofisena lähestymistapana oli fenomenologia, ja sen empiirinen aineisto kerättiin puolistrukturoidun haastattelun keinoin haastattelemalla neljää päiväkodin johtajaa ja neljää rehtoria.

Tutkimus osoittaa, että arvoprosessin johtamisessa korostuvat arvokeskustelun ylläpitäminen, osallistaminen, sitouttaminen ja yhteisöllisyyden tukeminen. Näihin tekijöihin vaikuttamalla kasvatus- ja opetusalan johtaja voi menestyksekkäästi toteuttaa arvojohtajuutta. Arvojohtajuus on tämän tutkimuksen mukaan erottamaton, tärkeä osa johtajuutta. Sen suurimpana tavoitteena on, että arvoprosessin myötä kasvattajayhteisö voisi suunnata yhdessä kohti samaa päämäärää, lasten ja nuorten parhaaksi.

Tämän tutkimuksen mukaan muun muassa kasvatus- ja opetustoimintaa ohjaavien asiakirjojen luonne, erilaiset yksikkötasojen organisaatiokulttuurit ja johtajien johtamistyylit vaikuttavat arvojohtajuuden toteuttamisen tapoihin. Koulujen ja päiväkotien erilaiset työskentelykulttuurit vaikuttavat johtajien keinovalikoimaan ylläpitää arvokeskustelua. Johtajien sisäistämien arvojen vaikutus on kiistaton. Johtaja on arvovaikuttaja jo antamansa esimerkin kautta.

Lisäksi tutkimus osoittaa, että ydinarvojen nimeäminen ja niiden julkituominen kasvattajayhteisön ulkopuolelle toiminta-ajatuksen kautta on koulujen ja päiväkotien keino viestittää siitä, millaisia kasvatuksen päämääriä pidetään tärkeimpinä. Näin kasvatusarvot toimivat kouluille ja päiväkodeille myös profiloitumisen välineinä.

Arvojohtajuutta haittaa erityisesti johtajien työssään kokema kiire. Myös henkilöstön suuri vaihtuvuus näyttäytyy tutkimuksen valossa myös erityisenä haasteena arvojohtajuuden toteuttamiselle, koska henkilökunnan vaihtuvuus hankaloittaa niin arvokeskustelua, osallisuutta, sitoutumista kuin yhteisöllisyyttäkin.

Asiasanat: arvot, kasvatusarvot, kasvatus- ja opetusalan johtaminen, arvojohtajuus, arvoprosessi

Sisällysluettelo

1	JUURET JA SIIVET	3
2	ARVOJEN OLEMUKSESTA.....	5
	2.1 Ihmiskäsitys, ihmiskuva ja maailmankuva.....	5
	2.2 Moraali, arvot ja normit.....	8
3	ARVOT JA KASVATUS.....	10
	3.1 Arvokäsityksen vaikutus kasvatuskäsitykseen	10
	3.2 Kasvatusarvot kriittisen tarkastelun kohteena	12
	3.3. Arvot, kasvatusvuorovaikutus ja kasvatuksen suunta	14
	3.4. Arvot varhaiskasvatussuunnitelmassa ja opetussuunnitelmassa	16
4	KASVATUS- JA OPETUSALAN JOHTAJUUS.....	21
	4.1 Johtaminen ja johtajuus	21
	4.2 Työelämän haasteet ja johtajuus.....	22
	4.3 Päiväkodin johtaminen	23
	4.4 Koulun johtaminen	25
	4.5 Pedagoginen johtajuus.....	26
	4.6 Pedagogisen johtajuuden haasteet	28
5	ARVOJOHTAJUUS	31
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	36
	6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	36
	6.2 Metodiset valinnat	37
	6.3 Osallistujat.....	39
	6.4 Tutkimuksen eettisyys	40
	6.5 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	41
	6.6 Analyysin kulku.....	43
7	TUTKIMUSTULOKSET	47
	7.1 Arvokeskustelu	47
	7.2 Osallisuus ja osallistaminen.....	52
	7.3 Sitoutuminen ja sitouttaminen	56
	7.4 Yhteisöllisyys	60
8	POHDINTA	65
	LÄHTEET	70

LIITE: Teemahaastattelun runko

1 JUURET JA SIIVET

Mitä arvot oikein ovat, mikä merkitys niillä on ja millaisia niiden tulisi olla kasvatus- ja opetuslalla? Entä miten nämä valitut arvot voisivat, sen sijaan että ne pääsisivät hyvään säilytykseen johtajien mappeihin, viitoittaa tietämme tukiessamme lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista?

Yritysmailma on jo vuosia ollut kiinnostunut arvojohtajuudesta. Arvojen merkitys liike-elämän menestystekijänä on vahvasti tiedostettu. Niinpä kun etsin tämän tutkielmani teoreettiseen viitekehykseen rakennusaineistoa, löysin itseni monesti yliopiston kirjaston hyllyköiden luota, joiden päätyjä koristivat sanat ”liiketalous” tai ”organisaatio”. Kasvatustieteiden alalta arvojohtajuutta käsitteleviä, tai edes tätä sivuavia tutkimuksia oli haastavaa löytää. Näin siitä huolimatta, että juuri kasvatustieteissä keskustelu arvoista ja niiden merkityksestä olisi alleviivattavan tärkeää, perustuuhan kasvatustyön ydin arvoille. Arvot kun määrittävät kasvatuspäämäärämme ja kasvatuspäämäärämme taas määrittävät kasvatustieteen sisällön ja menetelmät. Millaiseen kasvatustieteen tutkimukseen pyrimme? Millaisia ihmisiä haluamme lapsistamme kasvavan?

Jotta institutionaalinen varhaiskasvatus ja perusopetus voisivat toimia sujuvassa yhteistyössä lapsen parhaaksi, tarvitaan yhteistä ajattelua, samaa kieltä ja tarkoituksia. Nyt tarvitaan tutkimusta, joka tukee meitä kasvattajia luomaan yhä vahvempaa yhteisymmärrystä. Kunnista yli 70 prosenttia on jo siirtänyt päivähoitopalvelut opetustoimen alaisuuteen. Valtakunnallisella tasolla varhaiskasvatuksen hallinto siirtyi vuonna 2013 Sosiaali- ja terveysministeriöstä Opetus- ja kulttuuriministeriöön. Hallinnon siirto on muuttanut ja on yhä muuttamassa kieltä ja käsitteitä, kun päivähoitoa on rakennettu varhaiskasvatuksena, osana kasvatus- ja opetustoimea, jossa perusopetuksella on ollut vakiintunut paikkansa jo pitkään.

Opetushallitus on viime joulukuussa hyväksynyt uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja näiden perusteiden mukaiset, paikalliset opetussuunnitelmat otetaan käyttöön ala-kouluissa syksyllä 2016. Näin ollen myös opetussuunnitelmien perustan muodostavat arvot pääsevät nyt oikeutetusti tavallistakin aktiivisempaan tarkasteluun kasvattajayhteisöissä.

Koska esimiehen toiminnalla on ratkaiseva merkitys arvojen yhtenäisyyden luomisessa ja konkretian tasolle saattamisessa, on merkityksellistä selvittää, miten kasvatus- ja opetusalan johtajat toteuttavat arvojohtamista. Mitkä tekijät edistävät tai haittaavat arvojohtajuuden toteutumista? Mielenkiintoista on myös tarkastella, eroavatko arvoprosessin johtamisen tavat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamisessa. Voisimmeko kenties oppia toisiltamme jotain?

Tässä tutkimuksessa perehdyn arvojohtajuuteen osana kasvatus- ja opetusalan pedagogista johtamista. Metodologiseksi lähestymistavaksi olen valinnut fenomenologisen tutkimusorientaation, tarkastellen aihepiiriä päiväkotien johtajien ja koulujen rehtorien näkökulmasta. Näin ollen informanttien omien kokemusten merkitys tiedon lähtökohdana korostuu. Kiinnostukseni kohteena ovat arvot, kasvatusarvot, johtajuus sekä erityisesti arvoprosessin johtaminen. Arvoprosessin johtamisella tarkoitan tässä tutkimuksessa niitä johtajan toimia, joilla hän johtaa arvojen valintaprosessia sekä keinoja, joilla johtaja tukee arvojen jalkautumista kasvatukselliseen vuorovaikutukseen.

Arvot luovat pohjan ja perustan kaikelle inhimilliselle toiminnalle, jota kasvatus ja johtaminenkin eittämättä ovat. Raporttini aluksi kuvaankin arvojen olemusta ja niiden merkitystä kasvatusvuorovaikutuksessa. Tämän jälkeen kirjoitan yleisesti johtajuudesta, mutta tarkastelen lisäksi erikseen koulujen ja päiväkotien johtamistyötä. Teoreettisen katsaukseni lopussa pyrin määrittelemään arvojohtajuuden käsitettä, esitellen samalla alan tutkimustuloksia, joiden antama tietämyksen valossa olen pyrkinyt luomaan teoreettisen tason ymmärrystä kasvatus- ja opetusalan arvojohtajuudesta.

Raporttini loppupuolella esittelen tutkimukseni totuttamista ja tutkimusaineistoni kolmivaiheista sisällönanalyysiä, päätyen sitten kuvaamaan keskeisimpiä tutkimustuloksia, jotka toivoakseni lisäävät ymmärrystämme kasvatus- ja opetusalan arvojohtajuudesta. Raportin viimeisillä sivuilla kokoan vielä yhteen tutkimukseni keskeiset johtopäätökset ja esittelen jatkotutkimusehdotuksia.

2 ARVOJEN OLEMUKSESTA

Elämämme on täynnä isoja ja pienempiä valintoja, jotka kaikki heijastelevat omaa arvomaailmaamme. Lähteäkö kuntosalille vai ystävän kanssa kahville, painaako liikennevalon vihreän kellastuessa kaasua vai jarrua, viipottaako kiireisen näköisenä arkiaskareesta toiseen vai pysähtyäkö sittenkin kuuntelemaan hiekkakakkaa rakentavaa lasta? Arvovalinnat eivät ole vain viherpiipertäjien, hihhuleiden tai kukkahattutätien touhottusta, vaan me kaikki teemme niitä joka päivä. Arvot ovat elämää.

Arvot ja arvottaminen ovat läsnä kaikessa inhimillisessä toiminnassa. On jopa sanottu, että ihmisyyys lepää arvoperustassa. (Lehmuskallio 2003, 29.) Mitä siis ovat arvot ja mistä lähtökohdista käsin tulisi tarkastella käsitettä ”arvo”?

2.1 Ihmiskäsitys, ihmiskuva ja maailmankuva

Arvo, arvot tai arvoista keskusteleminen ovat Ojasen (2011, 7, 9) mukaan niin moniulotteisia asioita, ettei niiden ahtaminen johonkin mahdollisimman tarkkaan, lokeromaiseen määritelmään, auta niiden ymmärtämisessä. Kysymykset siitä, mitä arvot oikeastaan ovat, miten ne ovat olemassa, mihin ne perustuvat ja miten ne muodostuvat, ovat filosofisia kysymyksiä. Lehmuskallio (2003, 24) ja Skinnari (2011b, 111) kehottavatkin lähestymään arvon käsitettä ihmiskäsitystä, ihmiskuvaa, maailmankuvaa ja itse arvoteorioita tarkastelemalla.

Ihmiskäsitys tarjoaa ihmistä koskevien tietojen, uskomusten ja arvostusten järjestelmän. Ihminen voidaan nähdä esimerkiksi biologisena olentona, sosiaalisena ja järjellisenä olentona tai Jumalan kuvana. Kasvatuksen ihmiskäsitys perustuu oletuksiin ihmisen kasvatettavuudesta. (Lehmuskallio 2003, 24.) Skinnarin (2011a, 19–20) kuvauksen mukaan ihminen on ajatteleva, tunteva, mielikuvitukseen kykenevä sekä toimiva ja tahdova *minä-olento*. Kasvatus on siten minuuden ja moraalin ”herättämistä” tai kasvamaan saattamista.

Myös siihen, miten johtaja toimii johtamistyössään, vaikuttaa suuresti johtajan sisäistämä ihmiskäsitys. Millaisena johtaja näkee työntekijät, ihmiset, näkyy muun muassa sii-

nä, onko hänellä rohkeutta tukea työntekijöiden itseohjautuvuutta, vai toteuttaako johtaja esimiestyössään vahvaa ulkoista kontrollia. (Kauppinen 2002, 64–69.)

Ihmiskuva syntyy Lehmuskallion (2003, 24) mukaan eri reaalitieteiden ja kokemuksen tuloksena. Ihmistä koskevat tiedot, ajatukset, uskomukset ja arvostusten järjestelmät kertovat, mikä ja millainen ihminen on ja mitä hän voi tehdä itsestään. Puolimatka (2011b, 12) toteaa, että myös keskustelu kasvatustavoitteista muuttuu jossakin vaiheessa pohdinnaksi siitä, millainen olento ihminen on ja mikä on hänen elämänsä tarkoitus. Kasvattaja joutuu pohtimaan toimintansa mielekkyyttä ja niiden asioiden arvoa, joita hän kasvatuksessa edistää. Mikä on lopulta merkityksellistä? Millä on pysyvää arvoa?

Lehmuskallio (2003, 24–25) luonnehtii *maailmankuvaa* maailmaa koskevien väitteiden ja uskomusten kokonaisuudeksi, ja näin ollen maailmankuvia voi olla olemassa useita, riippuen siitä, mistä lähtökohdista maailmankuva on luotu. Sillä voi olla esimerkiksi uskonnollinen tai maaginen lähtökohta. Joka tapauksessa maailmankatsomukseen liittyy arvojen läpitunkeva osallisuus, hän kirjoittaa.

Arvojen olemassaolon problematiikka on aina herättänyt kiistoja ja pohdituttanut ihmisiä. Erilaiset arvoteoriat pyrkivät selvittämään arvojen olemassaolon ongelmaa. (Lehmuskallio 2003, 25.) Puhutaan usein *arvosubjektivismista* (tai arvojen suhteellisuudesta) ja *arvo-objektivismista* (tai arvojen yleispätevyydestä) (Ojanen 2011, 9; Lehmuskallio 2003, 25). Näissä molemmissa arvoteorioissa on kyse siitä, ovatko arvot todellisuudessa olemassa ja voidaanko niitä johtaa tosiasioista, osoittautuvatko ne yleispäteviksi vai pelkästään yksilöllisiksi (Lehmuskallio 2003, 25).

Arvosubjektivismi katsoo, että arvot vaihtelevat eri kulttuureissa ja eri aikoina eikä niissä voida nähdä pysyvää kiinteyttä (Lehmuskallio 2003, 25). Puolimatka (2011b, 14) kirjoittaa kriittiseen sävyyn, että tässä näkemyksessä arvot ovat kokonaan ihmisen ”keksintöä” eli ne määräytyvät ihmisten mieltymysten, käytännöllisen kokemuksen, avoimen keskustelun, kulttuurisen kehityksen tai yksilöllisen valinnan pohjalta. Minuuden rakentaminen ymmärretäänkin arvosubjektivismissa Puolimatkan mukaan prosessiksi, joka tapahtuu joko mukauttamisena yhteiskunnassa vallitseviin arvostuksiin tai tieteellisen tiedon, käytännöllisen kokemuksen tai avoimen kommunikaation pohjalta tai kokonaan ilman ohjaavaa periaatetta, vapaana luomuksena. Asioiden tärkeysjärjestystä ei ole ennalta annettu, vaan siitä voidaan sopia tai se voidaan vapaasti valita.

Sekä Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2006, 22–23) että Puolimatkan (2011b, 14) huomioiden mukaan käsitykset arvoista olivat länsimaissa pitkään hyvin kollektiivisia ja perustuivat pääasiassa antiikin ja kristinuskon perinteiden vaikutuksiin. Sitten, viimeisen parin sadan vuoden aikana kulttuurimme on käynyt läpi murroksen, jonka myötä se on muuttunut hajanaisemmaksi. Yksilön vapaus valita omat arvonsa näyttää asettuvan yhä selkeämmin moraalijärjestelmämme perustaksi.

Arvo-objektivismi selittää, että arvot ovat olemassa ideoiden maailmassa, absoluutteina (Lehmuskallio 2003, 25). Arvot ovat todellisia ja yleispäteviä (Ojanen 2011, 9), eivät ihmisten luomuksia, vaan inhimillisen elämän edellytys (Puolimatka 2011b, 13). Se, mikä on arvokasta, ei riipu siitä, mitä ihmiset arvostavat. Arvototuus on siten itsenäistä, riippumatonta siitä, onko se yleisesti hyväksytty. Tämän näkemyksen mukaan ihminen ei luo perusarvoja, vaan hän syntyy todellisuuteen, jossa ne jo ovat olemassa. Jos arvoja ei olisi, ei olisi ihmisyyttäkään. Perimiltään tähän sisältyy Puolimatkan (mt.) mukaan oletus, että ihmisen elämä saa arvonsa ja mielekkyytensä jonkin sellaisen valossa, joka on ihmistä suurempi.

Myös Ojanen (2011, 10) puoltaa arvojen objektiivisuutta. Hän kirjoittaa, että on oma suhteensa arvoihin, mutta se ei tarkoita, että keksimme arvot tai luomme ne jotenkin tyhjästä. Objektiiviset arvot liitetään Ojaseen näkemyksen mukaan usein autoritaarisuuteen ja totalitarismiin, vaikka asia on täysin päinvastainen. Esimerkiksi avoin ja rakentava keskustelu itse kunkin erilaisista arvoista on mahdollista vain, jos meillä on yhteisenä arvona halu keskustella ja suvaita toistenkin arvoja. Jos jokaisella todella on täysin omat arvonsa, ei kenenkään tarvitse piitata toisista mitään ja jokainen voi jyrätä oman arvojensa pohjalta niin kuin haluaa.

Ojaseen (2011, 9) huomauttaa, että käsiteparit, arvojen subjektiivisuus ja objektiivisuus, menevät osin päällekkäin; jos ajattelemme, että arvot ovat jotain subjektiivista eli henkilökohtaista ja vain ihmisestä riippuvaa, ajattelemme usein myös arvojen olevan muuttuvia ja suhteellisia. Ne siis vaihtelevat kunkin yksilön, mutta toisaalta myös aikakauden ja kulttuurin mukaan. Jos ajattelemme, että arvot ovat kulttuurisidonnaisia, kunkin kulttuurin arvot ovat kuitenkin yksilön kannalta hyvinkin objektiivisia ja ehdottomia. Tässä piilee Ojaseen mukaan mielenkiintoinen ristiriita; arvojen objektiivisuutta kun usein vastustetaan usein sillä perusteella, että tällaisen oletuksen katsotaan rajoittavan yksilön

vapautta. Hän esittääkin, että arvojen objektiivisuus on yksilön kannalta vähemmän ongelmallisempi vaihtoehto.

2.2 Moraali, arvot ja normit

Ihminen ei ole elämänsä isoissa ja pienissä valinnoissa irrallinen, vaan elää eettisessä interaktiossa sekä ympäristönsä että valintojensa kohteiden ja itsensä kanssa (Lehmuskallio 2003, 24–25). Antikainen, Rinne ja Koski (2006, 21) toteavatkin, että erilaiset sosiaaliset muodostelmat pysyvät koossa, koska niissä toimivat ihmiset jakavat ajatukset siitä, mitä pidetään hyvänä ja oikeana, mitä pahana ja vääränä, mitä halutaan ja mitä pitää torjua. Nämä kysymykset nivoutuvat moraaliin eli yhteisesti jaettuun ymmärrykseen siitä, mitä pidetään oikeana ja vääränä.

Moraali rakentuu arvoista ja normeista. Siinä on kyse hyvän ja pahan erottamisesta, jollakin tasolla myös hyvistä tavoista. Arvot ovat tavoiteltavia, hyviksi luokittelemiamme asianlaitoja, jotka ovat toimintamme motiivina, päämääränä tai tarkoituksena. Ne ilmenevät sanoissa ja teoissa, ohjaavat valintojamme ja päätöksentekoamme. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 21.) Kärkkäinen (2005, 17) puolestaan määrittelee, että arvot ovat yleisiä käsityksiä ja uskomuksia elämän päämääristä ja ihmisten hyvästä käyttäytymisestä.

Kuten jo todettua, monien arvojemme alkuperä on jäljitettävissä antiikin Kreikkaan ja kristinuskon alkujuurille. Lehmuskallion (2013, 32) mukaan antiikin Kreikasta asti on peräisin aina jossakin muodossa monet arvomme, kuten demokratia, totuus, hyvyys, kauneus, ihmisarvo, oikeudenmukaisuus, vapaus, rauha, usko, toivo ja rakkaus. Apostoli Paavali (Pyhä Raamattu 1938, Kirje korintolaisille, luku 13, jae 13) on kirjoittanut jo ajanlaskumme alussa: ”Niin pysyvät nyt usko, toivo, rakkaus, nämä kolme, mutta suurin niistä on rakkaus”. Apostoli kuvailee, kuinka kaiken toiminnan ja olemisen perimmäinen vaikutin tulee olla rakkaus, eli se on tulkintani mukaan hänelle tärkein arvo. Tämän arvon mukaan elävä, ”ei iloitse vääryydestä, vaan iloitsee yhdessä totuuden kanssa” (mt. jae 6).

Rakkautta pitää suurimpana arvona myös Purjo (2011, 71). Skinnari (2011b, 117) kysyy jopa, pitäisikö myös erilaisiin opetussuunnitelmiimme kirjoittaa perimmäinen tavoit-

teemme; ”itsetajuinen rakkaus”? Tämä olisi Skinnarin mukaan ainakin kasvattavan opetuksen mukaista ja ”kansainvälistä kilpailukykyä” ylevämpi ja johtaisi siihen, että alkaisimme enemmän tavoitella aitoon vuorovaikutukseen pyrkimistä. Salonen (2007, 43) sen sijaan esittää, että totuus on arvojen arvo. Ojanen puolestaan väittää, että hyvyys, totuus ja kauneus ovat pikemminkin ”kovia tosiasioita” kuin arvoja. Hän kirjoittaa Platonin kutsuneen näitä ”ideoiksi”, joskin idea-termin sisältö on varsinkin arkikäytössä muuttunut vähättelevämpään suuntaan. (Ojanen 2011a, 11.)

Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2006, 26–27) määritelmän mukaan normit viittaavat sellaisiin vuorovaikutuksen muotoihin, joiden välityksellä yksilöt oppivat toimimaan tai ajattelemaan hyväksytyllä, yhdenmukaisella tavalla. Ne ovat ohjeita, jotka ilmaisevat, miten pitää menetellä ja miten ei. Normit voivat olla joko kirjoitettuja tai kirjoittamattomia. Normi voi olla myös toimintaohje eli sääntö, jonka rikkomuksesta voi seurata rangaistus. Jotkut normit ovat yhteiskunnassa määritelty niin olennaisiksi, että ne on lainsäädännön myötä tehty laeiksi.

Kasvatusta ja koulutusta säädellään monin eritasoisin normein, joita on kirjattu sekä virallisiin asiakirjoihin, lainsäädäntöön, opetussuunnitelmaan, koulutusorganisaatioiden sääntöihin ja neuvoloissa annettaviin ohjeisiin että epävirallisina suosituksina esimerkiksi erilaisiin kasvatusoppaisiin. Kirjalliset lähteet, samoin kuin esimerkiksi oppikirjatkin, ovat ”aikansa lapsia”; ne heijastelevat mielenkiintoisella tavalla aikakautensa arvomaailmaa.

3 ARVOT JA KASVATUS

*”Kuka on paras tyttö koulussa?” kysyi opettaja kerran tytöiltä, jotka seisoi-
vat jutellen koulupihassa. Tytöt jäivät tuumimaan. ”Maiju Helminen”, sanoi
muuan heistä. ”Niin niin, Maiju Helminen!” huusivat kaikki yhteen ääneen.
”Miksi hän on teistä paras?” kysyi opettaja taas. ”Hän osaa aina läksyn-
sä”, sanoi eräs. ”Hän ei koskaan myöhästy koulusta”, tuumasi toinen.
”Hän tunnustaa aina erehdyksensä ja pyytää anteeksi”, kehui kolmas. ”Hän
noudattaa aina kaikkia opettajan määräyksiä”, lausui neljäs. ”Hän on aina
kiltti leikeissä, eikä koskaan suutu”, virkkoi viides. ”Hän auttaa aina mi-
nua”, sanoi muuan pieni tyttönen. ”Hän rukoilee Jeesusta”, sanoi viimein
Maiju Helmisen sisko. Minkälainen oppilas sinä olet? (Aukusti Salo 1926,
59.)*

Ylläoleva sitaatti on poiminta oppikirjasta Uusi Aapinen, Alakansakoulun ja kodin lu-
kukirja 1. Se on välittänyt pienille lukijoilleen tuona aikana korostuneita ihanteita ja
arvoja, kuten tottelevaisuutta vanhempia ja opettajia kohtaan, uskonnollisuutta, isän-
maallisuutta, nöyryyttä ja ahkeruutta. ”Eikä koskaan suutu” (mt. 59) kuvastanee myös
sitä, että vihan tunteen osoittamista pidettiin ihanteiden vastaisena, ainakin tyttöjen käy-
töksessä.

Kasvattajan päivittäiset valinnat, kasvatustyötä ohjaavat asiakirjat ja oppikirjatekstit
viestivät kulloinkin vallalla olevaa arvomaailmaa. Arvot ovat kiinteä, erottamaton osa
kasvatusta; ne ovat kaikkien kasvatuskäytäntöjen ja -järjestelmien ytimessä. Tässä lu-
vussa tarkastelen kasvatarvojen merkitystä kasvatustyössä.

3.1 Arvokäsityksen vaikutus kasvatuskäsitykseen

Erilaiset käsityksen arvojen luonteesta vaikuttavat lopulta myös siihen, millaisena käsi-
tämme kasvatuksen. Jos ajatellaan, että arvot ovat kokonaan ihmisten keksintöä (ar-
vosubjektivismi), minuuden rakentuminen nähdään prosessina, joka tapahtuu joko mu-
kauttamisena yhteiskunnassa vallitseviin arvostuksiin, tai tieteellisen tiedon käytännöllisen
kokemuksen tai avoimen kommunikaation pohjalta, -tai jopa kokonaan ilman oh-
jaavia periaatteita (Puolimatka 2011b, 14). Asioiden tärkeysjärjestys voidaan siis va-
paasti valita tai siitä voidaan sopia. Tämä näkemys, jonka mukaan arvot ovat pelkkiä

subjektiivisiä arvostuksia, mieltymyksiä ja asenteita, johtaa Puolimatkan (2011b, 19) mukaan siihen, ettei lopulta mikään ole yleispätevästi arvokasta.

Puolimatka (mt, 12–13) alleviivaa arvojen olemusta kaiken inhimillisen kehityksen perustana. Jos ajatellaan, että on olemassa luovuttamattomia arvoja (arvo-objektivismi), ajatellaan, että nämä arvot ovat inhimillisen kehityksen perusta. Lapsen terve kehitys perustuu täten siihen, että hän sisäistää, mikä on oikein ja väärin, mikä hyvää ja pahaa, enemmän tai vähemmän arvokasta. Kasvatuksen tavoitteena on siten elämän eheytyminen arvojen pohjalta, jotka antavat elämälle tarkoituksen ja merkityksen.

Värri (2011, 47) puolestaan esittää, että kasvatusta on kulttuurillisesti ja yhteiskunnallisesti määräytyneenä, kehkeytyneenä eri aikakausien ja erilaisten yhteiskuntien erityispiirteiden ja vallitsevan ideologisen hegemonian piirissä. Värri (mt. 46) mukaan kasvatuksen tärkein tehtävä on ihmisen sivistäminen moraaliseksi, ja moraalisubjektin idea edellyttää vapauden idean. Kasvatettavan itsenäistyminen vierasmääräytyneisyydestä, kasvattajan vallasta, on kasvatuksen keskeinen tavoite. Värri esittääkin, että kasvatukseen tulee sisältyä mahdollisuus nykyisyyden ylittämiseen, joka on sekä kasvatettavan vastuuseen kasvamisen että demokratian kehittymisen ehto.

Antikaisen, Rinteen ja Kosken mukaan (2006, 21) kasvatusta on aina luonteeltaan ja sisällöltään moraalista toimintaa: se tähtää lapsen saattamiseen hyväksi yhteisönsä jäseneksi. Moraali kiinnittyy sekä päämääriin ja ihanteisiin että käytännön kasvatustoimiin ja päivittäisiin valintoihin. Vaikka vallalla oleva moraalikäsitelmä korostaakin yksilöllisyyttä, joidenkin normien toistuva rikkominen mielletään torjuttavaksi yksilöllisyydeksi, poikkeavuudeksi. Tällainen yksilö saatetaan leimata yhteisön silmissä kielteisesti, esimerkiksi peruskoulussa häiriköksi. (mt. 239.)

Olen havainnut, että varhaiskasvatusta kontekstissa lasta ei missään tilanteessa sanota häiriköksi. Sen sijaan lasta saatetaan sanoa haastavaksi, rajattomaksi, ylivilkkaaksi tai sitten hänestä ”ollaan huolestuneita”. Pienenkin lapsen ilmiänsä verrataan siis kuitenkin normaaliin, normien mukaiseen. Antikaisen ym. (2006, 239) mukaan

...käytäntöjen ja piilo-opetussuunnitelmaksi pelkistyvien perusmekanismien kautta määrittyy kunakin aikakautena se kuva yhteiskunnallisesta normaalista, jonka asettamia normeja vasten jokainen normaaliksi aikuiseksi sosiaalistuva ihminen on pakotettu peilaamaan identiteettiään.

Kasvatuksen katsotaankin yleensä onnistuneen silloin, kun ihmiset ovat oppineet yhteisössä vallitsevat arvot ja moraalit sekä käyttäytyvät niiden asettamissa rajoissa (Antikainen ym. 2006, 23).

Hytösen (2011,171) mukaan kasvattaminen edellyttää kasvattajalta aina jonkinasteista arvovalintojen suorittamista. Hän kuvailee kasvatuksen arvoperustan muodostavan ikään kuin kölin ja peräsimen yhteiskunnan kasvatustilanteeseen; niiden avulla myös opettajan on mahdollista pitää yksittäisten kasvatustilanteidensa jatkumoa oikeassa kurssissa. Ojanen (2011, 8) puolestaan toteaa, että puhuttaessa kasvatuksen arvoista, puhutaan siitä, mihin kasvatuksella pyritään, mitä siinä pidetään hyvänä ja tavoitteellisen arvoisena sekä siitä, mitkä periaatteet kasvatustoimintaa ohjaavat tai sen taustalla näkyvät. Kiilakoski, Tomperi ja Vuorikoski (2005, 8) kysyvät provokatiivisen kärkeväsiti: Millaisia ihmisiä kasvatettavista halutaan tehdä?

3.2 Kasvatusarvot kriittisen tarkastelun kohteena

Vaikka onkin olemassa kiistattomia, absoluuttisia arvoja, jotka eivät muutu aikojen saatossa, vaikuttaa sekä historiallinen että kulttuurillinen viitekehysimme henkilökohtaisiin arvoihimme ja arvostuksiimme. Muutama vuosikymmen sitten esimerkiksi saatettiin pitää lapsen käytöstä normien vastaisena, jos hän uskalsi olla eri mieltä kuin opettajansa. Käsitteemme ”normaaliudesta”, normien mukaisesta elämästä ja ”kunnan kansalaiseksi kasvattamisesta” on vahvasti kiinni vallitsevassa ajassa ja kulttuurissa.

Puolimatka (2011b, 16) toteaa, että ihmisen kokemukseen elämän tarkoituksesta tai tarkoituksettomuudesta vaikuttaa kulttuurin arvomaailma. Hän muistuttaa, että yksi kasvatuksen koetinkivi on sen kyky tarjota lapsille ja nuorille rakennusaineita elämän tarkoituksen kokemiseen ja ymmärtämiseen. Lehmuskallion (2003, 19) mukaan ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää, kun on selvitetävissä, mitä ko. toiminta hänelle merkitsee. Merkityksellisyys sisältyy siten oleellisena järkevän toiminnan olemukseen. Merkityksellisyys ja sen kokeminen on oleellista, myös nykyisessä postmodernissa yhteiskunnassa, jossa muutos on vallitsevaa.

Gjerstad ja Uljas (2011, 232) lisäävät, että nuorilla elämän merkityksettömyyden kokemuksen taustalla on usein vahvasti nimenomaan arvottomuuden ja tarkoituksettomuu-

den tunteita. Tästä seuraa henkistä pahoinvointia, masennusta ja jopa itsetuhoisuutta. Puolimatkan (2011b, 29) mukaan sukupolvi, joka ajautuu kokemaan elämänsä merkityksettömäksi, ei helposti motivoitu ponnistelemaan tiedon, viisauden, oikeudenmukaisuuden ja hyvyden saavuttamiseksi. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014, 13) on perusteltu, että arvokasvatuksen merkitys korostuu nyt, kun tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteen muokkaavat kasvatettavien arvomaailmaa.

Jotta kasvatuksessa voisi toteutua kaikkalainen hyvä, olisi arvopohjamme olla tiedostetusti niissä universaaleissa arvoissa, jotka mahdollistavat ihmisarvoisen, hyvän elämän. Aina, kun näistä absoluuttisista arvoista muodostetaan omia, henkilökohtaisia arvoja tai kasvatusarvoja, on otettava huomioon näiden arvojen ja arvostuksien kulttuuri- ja historiallinen sidonnaisuus. Kasvatusarvoja tulisi tarkastella kriittisesti mutta silti nöyryin mielin, -ja ymmärtää, millaista valtaa me kasvattajat oikeastaan käytämme.

Palatkaamme vielä Kiilakosken, Tomperin ja Vuorikosken (2005, 8) esittämän kysymyksen ääreen: Millaisia ihmisiä kasvatettavista halutaan tehdä? Kiilakoski ym. huomauttavat, että tämä kysymys esitetään ääneen harvoin, ja selkeitä vastauksia siihen kuulee vielä harvemmin, vaikka tässä kysymyksessä piilee ”se kaikkein tärkein”, kasvatustyön ydin. Kasvatus on aina johonkin päämäärään tähtävää toimintaa, ja tuon päämäärän valinta, tietoinen tai tiedostamaton, perustuu kasvattajan sisäistämiin arvoihin. Arvojen pohjalta luodut kasvatuspäämäärät ohjaavat kasvattajien käsityksiä tavoiteltavasta ihmisyydestä ja yhteisöllisyydestä. Kasvatus ei koske vain yksilöä, vaan koko yhteiskunnan säilyminen ja uudistuminen ovat siihen sidottuja. Kiilakoski ym. korostavat, että tulevaisuutemme ihmiskuntana on nykyistä parempi vain jos emme tyydy vain olemassa olevan uusintamiseen. Onkin etsittävä vastauksia siihen, mitä meistä kaikista yhdessä, yhteisönä ja yhteiskuntana, toivotaan tulevan. Keiden yhteiskuntaa ja millaista yhteiskuntaa kasvatuksella pyrimme edistämään?

Vaikka kasvatus ei koskaan ole arvoneutraalia, Riitaoja (2010, 20) väittää, että kasvattajina elämme eräänlaisessa ”neutraaliuden harhassa”. Perusopetus on opetussuunnitelman mukaan poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta, mutta käytännössä kasvatus perustuu aina joillekin arvoille ja jopa suosii jotakin toisten kustannuksella. Riitaojan (mt. 18) mukaan neutraaliuden harha on johtanut siihen, että suoma-

laisissa kouluissa ei toteudu yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus. Esimerkkeinä Riitaja mainitsee maahanmuuttajat ja muut vähemmistöt. Kasvattajien pitäisikin katsoa myös ympärillä olevan yhteiskunnan heijastumia rehellisesti ja miettiä yhdessä, millaista katsomusperinteistä tulemme.

Monikulttuurisen kasvatuksen toteutumisen tarkastelun lisäksi tulisi tarkastella myös esimerkiksi lasten erilaisten kotitaustojen merkitystä kasvatusvuorovaikutukseen institutionaalisessa kasvatuksessa, demokraattisuuteen kasvattamista, tasa-arvoa tai vaikkapa sukupuoleen liitettyjen normiodotusten ilmenemistä kasvatuskäytännöissä ja ammattikasvattajien puheissa. Mustosen (2011, 18–19) mukaan stereotyyppiset käsitykset sukupuolirooleista voivat saada vahvistusta aikuisten puheissa, kuten Mustonen kirjoittaa:

Huomasin omassa työssäni puhuvani lapsille sukupuolirooleja korostaen esimerkiksi isän autosta ja mitä äiti laitto ruuaksi, leipoiko mummo ja teittekö ukin kanssa remonttihommia.

Jopa käytöshäiriöiden luokittelu eri vakavuusasteisiin riippuu havainnoitavan lapsen sukupuolesta. Borgin ja Falzonin (1990, 220–226) tutkimusten mukaan sama käyttäytyminen tai habitus saatetaan luokitella opettajan silmissä aivan eri tavoin, riippuen luokiteltavan lapsen sukupuolesta. Esimerkiksi epäjärjestelmällinen, epäsiisti tyttö luokitellaan yleensä vakavammin ongelmalliseksi kuin vastaavanlainen poika. Samoin on arkuus opettajien mielestä paljon huolestuttavampaa, jos sitä esiintyy pojassa.

3.3. Arvot, kasvatusvuorovaikutus ja kasvatuksen suunta

Kasvatuksessa on kyse ennen kaikkea vuorovaikutusprosessista, joka tukee kasvatettavaa kasvamaan. Siksi kohtaamisen aitoudesta, läsnäolosta ja välittämisestä muodostuu kasvatuksen syvin olemus. Miten kasvatettava tulee kohdatuksi, riippuu kasvattajan vuorovaikutustaidoista, hänen käsityksistään ihmisyydestä ja hyvästä kohtaamisesta. Skinnari (2011a, 18) muistuttaa, että kasvatuksessa ja opetuksessa ei siirretä jollekin jotakin, vaan ydin on siinä, mitä ihmisessä kasvatukselliseen kohtaamiseen ansioista herää. Heräämiselle on edelleen oleellista kohtaamisen laadullisuus.

Kuten jo aiemmin on todettu, kasvattaminen edellyttää kasvattajalta aina jonkinasteista arvovalintojen suorittamista (Hytönen 2011, 171). Värriin (2011, 44) mukaan kasvatus olisi jopa loogisesti ja eettisesti mahdotonta, jos uskoisimme, ettei sillä ole perusteita sekä ettemme voi olla lainkaan tietoisia kasvatuksen päämääristä. Kasvattajalla on olta-

va käsitys kasvatuksen suunnasta, koska ”lapsen olemassaolo velvoittaa siihen; lapsi on riittävä peruste kasvatussuhteelle ja kasvatuksellisille ratkaisuille.” Värriin mukaan alun perin kasvatussuhteessa on kysymys auttamisvastuusta, johon meistä riippuvainen ja avuton lapsi meidät velvoittaa. (Värri 2011, 44–45.)

Kasvatus ja kasvamaan auttaminen on vastuunalainen ja vaativa velvoite. Puolimatka (1999, 13–14) muistuttaakin, ettei kasvattaja voi jäädä mihinkään ulkopuolisen tarkkailijan asemaan, vaan hänen on tehtävä valintoja. Lapsen kohtaaminen vaatii kannanottoja. Kasvattaja joutuu pohtimaan sekä toimintansa mielekkyyttä että niiden asioiden arvoa, joita hän kasvatuksessa edistää (Puolimatka 2011b, 12).

Gjerstad (2011, 77–79) kirjoittaa, että kasvattaja ohjaa lasta väistämättä johonkin suuntaan, joten neutraali tai kantaa ottamaton suhtautumistapa on mahdoton. Jonkin suunnan ottaminen kasvatuksessa ei kuitenkaan merkitse, että kasvattaja varmuudella tietää, mikä on kyseiselle kasvatettavalle paras, eikä kukaan voi tyhjentävästi määrittellä, mikä on hyvää elämää kasvatettavan kannalta. Törmän (1997, 213–218) mukaan erilaiset toimintapäämäärät ja arvot saattavat olla keskenään ristiriidassakin. Tällöin tarvitaan Törmän mukaan eettisten periaatteiden tuntemusta ja kykyä tehdä eettisesti perusteltuja ja vastuullisia valintoja. Tarvitaan yksilöiden intressien ja arvostuksien yhteensovittamista, sekä tahtoa ymmärtää toisen ”hyvää” sekä taitoa jäsentää yhteisiä päämääriä ja niiden kannalta merkityksellisiä käytäntöjä.

Gjerstadin (2011, 82–83) mukaan jokainen kasvattaja välittää omaa elämismailmaansa kasvatettavalle – ja tämä vaikuttaa kasvatukseen, haluttiinpa sitä tai ei. Muun muassa kasvattajan poliittiset, uskonnolliset, ideologiset ja traditioihin liittyvät käsitykset vaikuttavat vahvasti siihen, mitä kasvattaja tuo kasvatettavalle esille – ja mitä asioita hän sulkeistaa kasvatuksesta. Ajattelen niin, että tämä on toisaalta ymmärrettävää; onhan niin, että haluamme välittää ”hyviksi” kokemiamme arvostuksiamme kasvatettavalle, koska tahdomme kasvatettavalle hyvää. Toisaalta tässä on vaarana, että ylitämme toimivaltamme rajat, käytämme vastuuttomasti valtaa. Näitä asioita joudumme pohtimaan ainakin silloin, kun henkilökohtaiset arvomme joutuvat vastakkain (tai eivät ole ihan samassa linjassa) kasvattajayhteisössä yhdessä nimettyjen arvojen ja näistä arvoista johdettujen normien kanssa. Voi olla kiusallista vaikkapa perustella kasvatettavalle jon-

kin normin olemassaoloa, jos ei itsekään pidä ko. normia tarkoituksenmukaisena ja oikeana. Ristiriitaisia kysymyksiä voivat olla muun muassa: Miksi koulussa ei saa pelata pelikorteilla? Miksi poikien on otettava päähine päästä sisätiloissa, mutta tyttöjen ei tarvitse?

Gjerstadin mukaan kasvattajan on aina tarkasteltava toimintaansa pedagogisen tarkoituksenmukaisuuden valossa ja oikeutettava toimintansa lasta kohtaan pedagogisin perustein, siitäkin huolimatta, että on itse sitoutunut joihinkin voimakkaisiin mielipiteisiin tai periaatteisiin (2011, 83–84).

Lehmuskallion (2003, 91) mukaan pedagoginen toiminta ja koululaitos ovat aina pyrkineet edustamaan ”kansan parasta”. Eri keinoin on koetettu varmentaa kasvavan sukupolven kypsymistä ja menestymistä, joskaan realistisen todellisuuden ja tavoitteiden sovittaminen toisiinsa ei ole yksinkertaista. Varsinkin suurissa muutoksissa käydään ikuista kamppailua sopusoinnusta. Arvojen määrittämisen rajamaastoissa, arvojen säilymisen mahdollisessa vaarantumisessa tai katoamisen uhkassa voi syntyä myös ristiriitoja. Verenperintö, kieliperintö ja saatu kulttuuriperintö liikuttavat arvojen maailmaa. (mt. 67.)

3.4. Arvot varhaiskasvatussuunnitelmassa ja opetussuunnitelmassa

Ihmisoikeuksien julistus vuodelta 1948 määrittää arvopohjan, johon sopimuksen hyväksyneet valtiot ovat luvanneet sitoutua. Asiakirja korostaa kaikkien ihmisten vapautta, tasavertaisuutta ja että ihmisoikeudet kuuluvat kaikille. Lasten oikeuksien julistus hyväksyttiin vuonna 1959. Siinä lapsuuden kaikinpuolinen turvaaminen on keskeisin sisältö. Nämä julistukset kertovat arvoja koskevasta yhtäpitävästä ajattelusta. Lehmuskallio (2003, 67–69) korostaa, että ihmisasiakirjat ovat mitä vakavin suoriutumisvaade. Kasvatustyö tarvitsee arvoja konkretisoivaa tukea, arvotematisointia ja käytännön ratkaisua. Hänen mukaansa arvoja koskeva yhteiskuntasopimus kysyy itseään ajassamme yhä näkyvämmiin. Ihmisoikeudet ja lasten oikeudet kun eivät voi millään muotoa olla ns. läpihuutojuttua. Siksi kasvatusta on kehitettävä niiden arvoiseen totuuteen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005), on varhaiskasvatuksen sisällöllisen kehittämisen ja ohjauksen väline. Sen tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa siten, että se toimii kunnallisten ja yksikkökohtaisten

suunnitelmien pohjana. Valtakunnallisen asiakirjan teksti on siis kirjoitettu yleisellä tasolla ja sitä ”avataan” ensin kunnan näkökulmasta, kuten Tampereen varhaiskasvatussuunnitelmassa on tehty, ja lopulta jokaisen yksikön, kuten yksittäisen päiväkodin näkökulmasta. Tämän on tarkoitus tapahtua yhteisen keskustelun ja pohdinnan avulla. Ei ole olemassa yhtä ainoa oikeaa ratkaisua, vaan erilaisia näkökulmia, joita todennetaan yhdessä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005; Tampereen varhaiskasvatussuunnitelma 2007.)

Kuntatason varhaiskasvatussuunnitelma on Tampereella päivitetty viimeksi vuonna 2007. Suunnitelman tavoite on ohjata ja tukea tamperelaisen päivähoidon suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Sen arvopohja nojaa samaan kuin valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelmankin arvopohja, eli keskeisiin kansainvälisiin lapsen oikeuksia määrittäviin sopimuksiin, kansallisiin säädöksiin ja muihin ohjaaviin asiakirjoihin. Tällaisia ovat muun muassa YK:n Lasten oikeuksien sopimus, joka on valtioita sitova ihmisoikeussopimus. (Tampereen varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 3–4.) Asiakirjan luonne on siis *ohjaava ja tukeva*.

Perusopetuksen opetussuunnitelma sen sijaan on opetuksen järjestäjää *velvoittava* asiakirja. Tamperelainen perusopetuksen opetussuunnitelma on ollut käytössä vuodesta 2004, joskin siihen on tehty monia tarkistuksia sen jälkeen, viimeisimmät vuonna 2011. Opetushallitus on hyväksynyt tuoreimmat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 22.12.2014. Näiden perusteiden mukainen paikallinen opetussuunnitelma otetaan käyttöön vuosiluokkien 1–6 osalta 1.8.2016. Opetussuunnitelma antaa perustan kaikelle koulun ja esiopetuksen opetus- ja kasvatustyölle sekä koulun arvioinnille ja kehittämistyölle. Se tukee työn suunnittelua, toteuttamista ja arviointia sekä toimii tiedon lähteenä esimerkiksi huoltajille ja kunnan päättäjille. (Opetushallitus 2014.)

Opetussuunnitelman mukaan (2014, 7) mukaan paikallinen opetussuunnitelma on tärkeä osa ohjausjärjestelmää:

Sillä on keskeinen merkitys sekä valtakunnallisten tavoitteiden että paikallisesti tärkeänä pidettyjen tavoitteiden ja tehtävien ilmentämisessä ja toteuttamisessa. Paikallinen opetussuunnitelma luo yhteisen perustan ja suunnan päivittäiselle koulutyölle. Se on strateginen ja pedagoginen työkalu, joka linjaa opetuksen järjestäjän toimintaa sekä koulujen työtä.

Tekstissä mainitut ”yhteinen perusta ja suunta päivittäiselle koulutyölle” muistuttavat jo aiemmin mainittujen kirjoittajien määrittelyjä arvojen merkityksestä kasvatuksessa. Opetussuunnitelman (2014, 7–8) mukaan opetuksen järjestäjällä on vastuu paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä siten, että samalla otetaan huomioon paikalliset olosuhteet sekä täydennetään ja painotetaan opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä tavoitteita. Laadinnassa otetaan huomioon myös muun muassa kunnallinen varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelma.

Opetussuunnitelman (2014, 12) arvopohja nojaa sekä YK:n ihmisoikeuksien julistukseen, Lapsen oikeuksien sopimukseen, Euroopan ihmisoikeuksien sopimukseen sekä Vammaisten oikeuksien sopimukseen. Tämä kerrotaan luonnoksessa otsikon ”Opetuksen järjestämistä ohjaavat velvoitteet” alla, vaikka se voisi hyvin sijoittua seuraamaan otsikkoa ”Perusopetuksen arvopohja”.

Opetussuunnitelma (2014, 13) näyttäisi velvoittavan arvopohdintaan niin oppilaiden kuin huoltajienkin kanssa. Samalla edellytetään suhtautumaan avoimesti ja kunnioittavasti kotien erilaisiin katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatuskäsityksiin. Arvokasvatuksen merkitystäkin korostetaan:

Arvokeskustelu oppilaiden kanssa ohjaa oppilaita tunnistamaan ja nimeämään kohtaamiaan arvoja ja arvostuksia sekä pohtimaan niitä myös kriittisesti. Oppilaita tuetaan rakentamaan omaa arvoperustansa. Koulun ja kotien yhteinen arvopohdinta ja siihen liittyvä yhteistyö luovat turvallisuutta ja edistävät oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatuskäsityksiin on rakentavan vuorovaikutuksen perusta.

Opetussuunnitelmassa (2014, 12–14), kerrotaan että se on laadittu arvoperustalle, jotka sisältävät seuraavat arvot:

- oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen
- ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia,
- kulttuurinen moninaisuus rikkautena
- kestävän elämäntavan välttämättömyys.

Verrattuna opetussuunnitelmaa edeltäneeseen luonnostekstiin (2014, 10), on lopulliseen asiakirjaan lisätty arvoperustaan ”tasa-arvo”. Opetussuunnitelman tekstissä avataan selkeästi, mitä kaikilla yllämainituilla arvoilla tarkoitetaan (kts. tarkemmin Ops 2014, 12–14). Tekstistä on hahmotettavissa selkeitä kasvatustavoitteitakin, eli se vastaa kysymykseen, millaisia ihmisiä kasvatettavista halutaan kasvavan. Nämä kasvatustavoitteet tulevat ilmi muun muassa seuraavissa lainauksissa:

”...kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä.”

”...pyrkii toimimaan oikein ja osaa käyttää tietoa kriittisesti.”

”...tunnetaidot, kauneudentaju sekä pyrkimys terveellisiin elämäntapoihin ja hyviin tapoihin.”

”...näkemään asioita toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin.”

”...edellytyksiä vuorovaikutukselle ja yhteistyölle.”

”...perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta”

”...ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta ja ohjaa toimimaan kestävästi.” (ops 2014, 12–14.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005, 13) sen sijaan kertoo, että varhaiskasvatuksen toimintaa suuntaavat yksittäisten kasvatustavoitteiden yläpuolelle sijoittuvat ”kokoavat kasvatuspäämäärät”. Kasvattajan tehtävänä on huolehtia, että nämä koko elämää koskevat ihmisenä kasvamisen kolme kasvatuspäämäärää, viitoittavat toimintaa tasapainoisesti ja riittävän syvällisesti.

Ensimmäinen kasvatuspäämäärä on *henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen* ja sen tarkoitus on luoda perusta sille, että kukin lapsi voi toimia omana ainutlaatuisena persoonanaan. Toinen päämäärä, *toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen*, tarkoittaa, että lapsesta halutaan kasvavan toiset huomioonottava ja toisista välittävä. Lasta kasvatetaan suhtautumaan myönteisesti itseensä, toisiin ihmisiin, erilaisiin kulttuureihin ja ympäristöihin. Näin varhaiskasvatus pyrkii omalta osaltaan edellytyksiä hyvän yhteiskunnan ja yhteisen maailman muodostumiselle. Kolmanneksi päämääräksi asetettu, *itsenäisyyden asteittainen lisääntyminen*, tarkoittaa, että lapsi edellytystensä mukaisesti kykenee huolehtimaan itsestään ja läheisistään sekä tekemään elämäänsä koskevia päätöksiä sekä valintoja. Lapsi oppii huolehtimaan itses-

tään ja hän saa luottaa omaan osaamiseensa. Omatoimisuuden oppimisen prosessissa korostuu se, että aikuiselta saatava tarpeellinen huolenpito ja turva ovat kuitenkin koko ajan saatavilla. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 13.)

Valtakunnallisen tason asiakirjojen, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden kasvatustavoitteita vertailtaessa voi havaita, että ne pohjaavat samaan arvomaailmaan, ja että niihin kirjatut kasvatustavoitteet ovat hyvin samansuuntaisia. Niiden esittelemien arvojen ja kasvatustavoitteiden näkökulmasta lapsen kasvu näyttäisi olevan johdonmukaisesti viitottu; kasvatustoiminnan kōli ja peräsin ovat asemoitu niin että laiva etenee kohti yhdessä sovittua päämäärää kohti.

4 KASVATUS- JA OPETUSALAN JOHTAJUUS

4.1 Johtaminen ja johtajuus

Johtajuudella voidaan tarkoittaa johtajana olemista tai johtajan asemaa. Johtajuus on yleisesti tiedostettu merkittävänä tekijänä minkä tahansa organisaation tuloksen tekemisessä. Johtaminen puolestaan tarkoittaa sitä johtajan toimintaa, jolla tämä saa johtamansa organisaation ja sen jäsenet toimimaan päämäärien edellyttämään suuntaan. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 130.) Seppäsen (2000, 21) mukaan johtamisella luodaan, huolletaan ja edistetään onnistumisen edellytyksiä.

Esimiestyö onkin suurelta osin yksilöiden ja ryhmien organisaatiokäyttäytymisen ohjailua (Vanhala, Laukkanen ja Koskinen, 2002, 243). Organisaatiokäyttäytymisen termillä viitataan yleensä organisaatioiden inhimilliseen puoleen, kuten yksilöiden ja ryhmien käyttäytymiseen sekä käyttäytymisen ja organisaation rakenteen, kulttuurin ja prosessien välisiin yhteyksiin. Yksilöiden johtamisessa korostuvat arvojen ja asenteiden merkitys, motivaatiotekijät sekä erilaiset oppimismekanismit, ryhmien johtamisessa lisäksi ryhmädynamiikka ja tiimityöskentely. Yksilöiden organisaatiokäyttäytymistä säätelevät pitkälti synnynnäiset tekijät, kuten persoonallisuuden piirteet ja havaitseminen sekä kokemuksen ja oppimisen avulla muotoutuneet arvot ja asenteet sekä tilannesidonnaiset tarpeet ja motiivit. (mt. 244–245.)

Organisaatiot ja työyhteisöt koostuvat monenlaisista ihmisistä. Karila ja Nummenmaa (2001, 77) toteavat, että viisas johtaja ymmärtää eri-ikäisten ja eri koulutustaustaisten työntekijöiden olevan työyhteisön voimavara. Iäkkäiden työntekijöiden kokemus ja nuorempien innovatiivisuus onkin tärkeää koota koko työyhteisön vahvuudeksi. Karila ja Nummenmaa näkevät moniammatillisuuden työyhteisön sisäisenä prosessina, jossa eri koulutustaustan omaavat työntekijät tarkastelevat omaa työtään ja osaamistaan ja tuovat osaamisensa yhteiseen käyttöön, luoden samalla uudenlaista osaamista (mt. 146). He (mt. 147) korostavat, että tähän tarvitaan yhteisesti jaettua tulkintaa toiminnan tavoitteista. Turtiaisen (2011) mukaan kasvattajayhteisö tarvitsee yhteiset arvot jotta se voisi suunnata kohti samaa päämäärää. Peltomaa (2013, 68) huomauttaa, että työntekijöiden yhteistyön tekemisen yhtenä ehtona voidaan pitää sitäkin, että työntekijät arvostavat sekä toisiaan yksilöinä että jokaisen työyhteisön jäsenen tekemää työtä.

Lönnqvist (2013, 71) kirjoittaa, että työelämä rakentuu tavoitteiden asettamiseen ja toteuttamiseen sekä näihin tarvittavan työnjaon varaan. Asiantuntijaorganisaatioissa tarvitaan erityisesti luottamusta siihen, että työnjakoon voidaan puolin ja toisin luottaa. Nivala (2013) toteaa, että asiantuntijaorganisaatioiden erityispiirre on vuorovaikutteisuus. Tämä tarkoittaa käytännössä muun muassa sitä, että työntekijöiden täytyy päästä itse vaikuttamaan omaa työtään koskeviin asioihin, ja hyvä johtaja huomioi tämän piirteen esimiestyössään. Lönnqvist (2013, 71) huomauttaa, ettei nykyinen työelämä ei suosi johtamista, jossa kaikki tehdään oikein. Sen sijaan on tärkeää, että tehdään oikea-aikaisesti oikeansuuntaisia toimia. Esimies on ”pacemaker”, jonka johtamistapa tahdistaa koko työyhteisön toiminnan.

Lönnqvist (2013, 71) muistuttaa, että vaikka johtaminen on inhimillistä toimintaa, jota ei kaiken aikaa tehdä lakikirja kädessä, on johtaminen myös vallan käyttöä. Hyvä esimies käyttää valtaansa avoimesti ja läpinäkyvästi, sekä perustellen päätöksiään. Nivalan (2013) mukaan, johtamisen läpinäkyvyyden puute johtaa muun muassa johtajuuden arvostamisen vähenemiseen.

4.2 Työelämän haasteet ja johtajuus

Halava ja Pantzar (2010, 9–27) kirjoittavat, että asennoituminen esimiesasemaa kohtaan on muuttumassa. Entistä useampi väistää esimiesasemaa, sillä johtajapestit tarkoittavat käytännössä usein epämiellyttävää asettumista tulosodotusten ja suoritustason väliin. Näissä muutoksissa vaikuttaa taustalla se, että pohjoismainen työntekijä arvostaa nyt materiaalista hyvinvointia ja lineaarista työuraa enemmän elämän merkityksellisyyttä ja työn omaehtoisuutta. Siksi työntekijä, esimies tai alainen, ei enää välttämättä sitoudu työhönsä ja työnantajaansa yhtä uskollisesti kuin ennen. Vanhalan ym. (2002, 14) mukaan sitoutumattomuuden lisäksi työuupumus ja työssä jaksaminen ovat myös nousseet todelliseksi työelämän ongelmiksi. Aitoa sitoutumista ja työn iloa ei kuitenkaan voi luoda pakottein. Tämä johtaakin kysymään, miten siis luoda sitoutuneisuutta?

Kärkkäisen (2005, 75) mukaan voimakasta työhön sitoutumista ja iloa esiintyy sellaisissa työyhteisöissä, joissa työntekijät muodostavat keskenään tiiviin yhteisön. Tämä,

Kärkkäisen klaaniksikin nimittämä yhteisö, arvostaa itseään ja itsearvostus puolestaan näkyy lojaalisuutena ja sitoutumisena organisaatioon. Koska ”klaani” syntyy yhteisten asioiden kautta, organisaation on epävarmoinakin aikoina löydettävä työyhteisöä yhdistävät arvot. (mt., 75.) Esimiehen onkin luotava yhteisön toiminnallisella tasolla selvä maali johon tähdätä (Halava & Pantzar 2010, 44). Myös Lönnqvistin (2013, 72) mukaan esimiehiltä odotetaan selviä tavoitteita ja riittäviä voimavaroja sekä hyviä ohjeita tavoitteiden saavuttamiseksi, muuten esimiehen toimintaa pidetään helposti epärationaalisena. Johtajalla tulisikin olla näkemys tulevaisuudesta ja päämäärästä, johon hän alaisiaan johtaa, sekä strategia, jonka avulla tähän tulevaisuuteen edetään (Nivala 2013). Tämä on tärkeää myös kasvatus- ja opetustoimen saralla. Yhteiset arvot suuntaavat kasvattajayhteisön tähtäämään kohti samaa päämäärää.

Nykypäivän työelämässä tuloksia mitataan pitkälti rahassa. On esitetty, että julkisjohtamisessakin pitäisi toimia kuin yritysmaailmassa (New public management), eli siten, että taloudelliset intressit saataisiin julkisjohtamisessa tärkeämpään rooliin. Tämän suuntainen kehitys ei kuitenkaan ole toivottavaa kasvatus- ja opetuslalla. Tuottavuus ei voi olla kasvatus- ja opetuslalla arvo sinänsä, mutta laatu sen sijaan on keskeinen tavoite. (Nivala 2013.) Kärkkäinen (2005, 18) kirjoittaa, että työelämän arvojen koveneminen ja jatkuva kiire ovat lisänneet työntekijöiden kyynisyyttä ja vähentäneet kykyä empaattisuuteen. Kun ihmisammattista katoaa lämpö, työntekijä palaa loppuun.

4.3 Päiväkodin johtaminen

Päiväkoti ei voi toimia ilman johtajaa. Päiväkodin tiimit tarvitsevat vetäjän, vastuuhenkilön, organisoijan tai tiennäyttäjän epävarmuuden ja epämääräisyyden poistamiseksi. Kokeiluissa, joissa on lakkautettu päiväkotien johtajan virat, on havaittu, että johtajan virkanimikkeestä luopuminen ei poista johtajuuden olemassaoloa. Johtajaposition poistaminen ei siten poista johtajuutta ilmiönä. Tämä on osoitus siitä, että johtajuutta ei voi sivuuttaa kasvatusorganisaatioidenkaan tarkastelussa ja että johtajuus päiväkodeissa on ontologista. (Nivala 2001, 109–110.)

Päiväkodin johtajan työ voidaan jakaa moniin eri osa-alueisiin, kuten esimerkiksi 1. hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden johtaminen 2. palveluorganisaation johtaminen 3. työorganisaation johtaminen 4. osaamisen johtaminen 5. varhaiskasvatuk-

sen asiantuntijana toimiminen ja 6. muu työ. Tällaista jaottelua ovat käyttäneet muun muassa Cleve, Ilves ja Vesalainen (2013). Seuraavassa esittelen kuitenkin Hujalan, Parilan, Puroilan ja Nivalan (2007) käyttämää, hieman karkeampaa jaottelua päiväkodin johtajan työnkuvasta.

Päiväkodin johtaja ja hallintotyö

Päiväkodin johtajan tekemä hallintotyö tarkoittaa hallinnon intressien mukaista johtamistoimintaa. Hallintotyö-käsitteen käyttö on tavanomaista hallintotieteessä erityisesti silloin, kun käsitellään julkishallinnon organisaatioita ja niiden toimintaa. Päiväkodin johtajan hallintotyössä korostuu lisäksi päiväkodin toiminta osana koko kuntaorganisaatiota. Keskeisessä asemassa ovat hallinnon eri tasoilla tehdyt päätökset organisaation toiminnan järjestämisestä, resursoinnista, toiminnan seuraamisesta tilastoimalla jne. Se liittyy päiväkodin perusfunktion (lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen) toteutumiseen vain välillisesti ja on joko toiminnan eriasteista ohjaamista tai sen jälkikäteistä seuraamista esim. dokumentoimalla. (Hujala ym. 2007, 131.)

Päiväkodin johtaja ja päivittäisjohtaminen

Päivittäisjohtaminen on johtamista, jota johtaja suorittaa päivittäin tai muuten määräajoin. Tämä, toisin kuin hallintotyö, kohdistuu päiväkodin perusfunktion toteuttamiseen. Se on konkreettista toimintaa, kuten palaverien pitoa, henkilöstöneuvottelua. Myös alaisten hyvinvointiin, heidän tukemiseensa ja kouluttamiseen suuntautuva toiminta edellyttää päivittäisjohtamista. (Hujala ym. 2007, 131.)

Päivittäisjohtamista tarkoittava käsite ”management” on suomennettu usein käsitteeksi ”liikkeenjohto” (esim. Vanhala ym. 2002, 40). Tämä määrittely liittyy liiketoiminnassa tai liike-elämässä tapahtuvaan johtamistoimintaan, eikä sillä ole käyttöarvoa päiväkodin johtamisesta puhuttaessa (Hujala ym. 2007, 131). – Näin siis ainakin kunnallisen päivähoidon osalta. Kunnallisen päivähoidon tarkoitus ei ole taloudellisen hyödyn tavoittelu kunnalle, vaan (vanhempien työssäkäynnin mahdollistamisen lisäksi) ei-aineellisen hyvän lisääminen asiakkaiden, lasten ja heidän perheidensä elämässä. Varhaiskasvatuksen katsotaan nykyisin olevan ensisijaisesti lasten oikeus ja lapsia varten, eikä, – kuten joskus on ajateltu, vanhempia varten. Varhaiskasvatuksen hallinto siirtyi 2013 sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön, mutta monet kunnat ovat jo tuota ennen kehittäneet varhaiskasvatustaan opetustoimen alaisuudessa. Tampereen kaupun-

gin varhaiskasvatustoiminnalla onkin ylevä visio: ”Luomme tulevaisuutta – kasvua ja oppimista taitavasti tukien” (Tampereen varhaiskasvatussuunnitelma 2007, 4).

Kasvatus- ja opetuslalla keskeisintä päivittäisjohtamisen vastuualuetta, pedagogista johtajuutta, käsittelen tuonnempana, yhdessä koulun pedagogisen johtamisen kanssa.

4.4 Koulun johtaminen

Rehtorius pelin rakentajan postina on sekä arvostettu että vaativa: vastuu koulun ja oppilaitoksen tapahtumista ja toiminnasta on ensisijaisesti rehtoreilla. Rehtori tarvitsee taitoa arkipäivän koulutuksen toteuttamiseen ja visiointiin. Lisäksi hänen tulee nähdä oma oppilaitoksensa koulutuspolitiikan toteuttajana. Yhteiskunnallisen tehtävän tiedostaminen edellyttää avarakatseisuutta ja muutosaktiivisuutta; onhan rehtori myös kansalaisvaikuttaja omassa roolissaan. (Huhtanen, Keskinen ja Kähkönen 2009, 13.) Seppänen (2000, 21) väittää, että koulun johtajuus ei ole tehtävänjaollinen kysymys: Johtajuus on rehtorin tehtävä, suorastaan hänen osansa organisaatiossa. Rehtoriutta voi toki hallinnollisessa mielessä olla ilman johtajuutta ja johtajuus ei ole aina johtajan hallussa, mutta ”suotuisaa ilman muuta on, jos nämä ilmenevät samassa persoonassa.” Kemppinen (2009, 21–22) silti muistuttaa (Rätyä ja Rätyä 2000, 308) lainaten, ettei rehtori ole enää ”yksinvaltiias”, vaan pikemminkin valmentaja, joka auttaa alaisiaan havaitsemaan omat vahvuutensa ja heikkoutensa sekä löytämään oppimis- ja koulutustarpeet.

Mitä osa-alueita rehtoreiden työ sitten käsittelee? Erilaisia tehtäväluetteloita on rehtoreiden vastauksien pohjalta laadittu runsaastikin, mutta pääosin ne noudattelevat yhteisiä linjoja (Karikoski 2009, 1). Seuraavassa esittelen rehtoreiden moninaista työnkuvaa, jaoteltuna muutamaan vastuualueeseen.

Rehtori ja hallintotyö

Rehtorien työpäivän hallinnollinen puoli koostuu tehtävistä, jotka määräytyvät vuodensierron mukaan – syyskaudella on omat rutiininsa ja kevätkaudella omansa (Karikoski 2009, 1). Hallinnon järjestelyjen myötä rehtori tarvitsee lakipykäliden tuntemusta ja jopa moraalista rohkeutta. Rehtorin täytyy olla jatkuvasti kiinnostunut uuden tiedon hankinnasta, tuntea niin koko valtakunnan kuin myös oman kuntansa koulutuspolitiikka. Kun

aiemmin ohjeet tulivat koululle ylemmältä taholta, on hallinnollinen vastuu rehtorien työssä tullut entistä painavammaksi. (Kemppinen 2009, 23.) Seppänen (2000, 19) määrittelee rehtorin hallintavastuun huolehtimiseksi siitä, että oppilaitos kaikilta osin ja kaikin tavoin toimii sitä koskevien periaatteiden mukaisesti. Tällöin hän huolehtii siitä, että kaikkia oppilaitosta koskevia säädäntöä, normeja, määräyksiä, päätöksiä ja sopimuksia noudatetaan. Lisäksi hallintotyö käsittää myös vastuun siitä, että oppilaitos ja siellä toimivat pääsevät osalliseksi niistä oikeuksista ja etuuksista, mitkä kuuluvat asiaan.

Rehtori ja päivittäisjohtaminen

Päivittäisjohtaminen rehtorin työssä kohdistuu oppilaitoksen perusfunktion toteuttamiseen. Koulun johtajalla on oppilaitoksen johtamisvastuu, ja tämä vastuu käsittää Seppänen (2000, 20) mukaan huolehtimista siitä, että koulu suorittaa sitä tehtävää, mikä sillä on, mahdollisimman laadukkaasti. Nikki (2000, 13) kirjoittaa, että rehtorilla on viime kädessä vastuu opetuksen sujumisesta ja oppimistuloksista. Seppänen lisää, että oppilaitoksen johtaminen ei ole vain tietynlaista toimintaa tai joidenkin asioiden suorittamista säädetyllä tavalla, vaan myös vastuun kantamista. Tämä voi käytännössä olla mitä erilaisinta toimintaa. Myös Karikosken (2009, 1) mukaan rehtori huolehtii niin koulun arkipäivän sujumiseen liittyvistä tehtävistä, kuin yllätyksellisistä, ennalta arvaamattomista tehtävistäkin, jotka yleensä ”eivät kuulu kenellekään.”

4.5 Pedagoginen johtajuus

Heikan (2014, 12) mukaan varhaiskasvatuksen johtajuuden ydinalueesta ollaan yksimielisiä niin makrotason johtajien, päiväkotien johtajien kuin henkilöstönkin kesken; kaikki he pitävät pedagogista johtajuutta keskeisenä johtamisvastuuna. Myös koulun johtamisessa pedagoginen johtaminen ymmärretään erityisen keskeiseksi osaksi johtajuutta. Suomalaisessa keskustelussa oppilaitosjohtamisesta käytetään Ahosen (2008, 17, mukailen Määttä 1996 ja Kirveskari) mukaan yleisesti käsitettä pedagoginen johtajuus.

Pedagogisesta johtamisesta alettiin Suomessa 1990-luvulla puhua päiväkotien johtamisen yhteydessä (Karila 2001, 31) ja viime vuosina keskustelu siitä on käynyt jo peräti voimakkaana (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 132). Pedagogista johtamista pidetään varhaiskasvatuksen kentällä yleisesti hoito-, kasvatusta- ja opetustyön johtamisena, mutta siihen liittyviä käsitteitä ei ole tarkasti määritelty ainakaan ennen vuotta 2004,

jolloin Taipale julkaisi pedagogista johtajuutta käsittelevän väitöskirjansa (2004, 72). Hirvelän (2010, 20) mukaan pedagogisen johtamisen määrittelyn vaikeus johtuu siitä, että yhteistä tulkintaa ei ole, vaan jokaisella tutkijalla on aiheeseen oma näkökulmansa.

Pedagogisesta johtajuudesta on esitetty useita eri näkemyksiä. Nämä näkökulmat eivät kuitenkaan ole ristiriidassa keskenään vaan ikään kuin täydentävät toisiaan. Pedagoginen johtaminen nähdään kasvatustyöstä vastaamisena, mutta siihen voidaan katsoa sisältävän myös perustehtävän kehittämistä ja huolehtimista henkilöstön hyvinvoinnista. Hujala ym. (2009, 8) esittelevät Fonsenin (2008) näkemyksen, jonka mukaan *laajaksi määritellyyn pedagogiseen johtajuuteen* sisältyvät myös perinteisesti hallinnolliseen johtamiseen kuuluviksi katsottuja tehtäviä. Tällaisia ovat siten myös esim. lapsen päivähoitosijoitus, kun sijoitus tehdään lapsiryhmän pedagogisen toimivuuden näkökulmasta. Pedagogisen johtajuuden voidaan siis katsoa ottavan vastuuta varhaiskasvatuksen kehittämistyöstä varsin laajasti.

Taipale määrittelee pedagogisen johtajuuden ”esimiehen kyvyksi ohjata alaisia kohti yhteistä päämäärää, tehdä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet, opettaa ymmärtämään ja tulkitsemaan, sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin” (Taipale 2004, 72). Lisäksi Taipale (mt. 74) viittaa Theiriin (2000) jonka mukaan pedagoginen johtaja osaa käyttää ihmisiä voimavaroina tavoitteisiin pääsemiseksi. Hänellä on kyky pitää organisaatio liikkeessä, oppimassa ja luomassa koko ajan uutta. Opettajaksi kasvaminen edellyttää esimieheltä itseltään hyvää oppimaan oppimisen taitoa ja aktiivisuutta. Esimiehen ei tarvitse osata kaikkea, mutta hän tukee tiimejä luopumaan ”näin on tehty aina ennenkin” -ajattelusta. Pedagoginen johtaja ohjaa tiimit oppimisen tielle, mm. edistämällä uuden osaamisen syntymistä omalla panoksellaan.

Davies ja Davies (2005) käyttävät Hujalan, Heikan ja Fonsenin (2009, 75) mukaan strategisen johtajuuden diskurssia. Strateginen johtajuus on yhdessä keskusteltujen arvojen pohjalta nousevaa ja yhteistä visiota kohti tähtäävää toimintaa. Laadukas johtajuus on pedagogisesta perustehtävästä nousevaa strategista, jaettua johtajuutta, joka rakentuu yhteisesti jaettujen arvojen pohjalta. Taipale (2004) korostaa yhteistyön merkitystä pedagogisessa johtamisessa. Huolimatta siitä, että yksittäinen esimies voi pedagogisen johtajuuden kautta onnistua hyvin tiimien kehittymisen ohjauksessa, vasta esimiesten

välinen tiivis yhteistyö ja yhteistoiminnallinen johtaminen takaavat kokonaisten prosessien kehittymisen. Tiimien motivoinnissa olisi hyvä kiinnittää huomiota yhdessä asetettujen pitkän aikavälin tavoitteisiin, oppimiseen ja kokonaisuuden hallintaan, eikä niinkään yksittäisiin suoritustavoitteisiin. (Taipale 2004, 8.)

Esimiehen kyky ohjata tiimiä päämääräsuuntautuneesti on sidoksissa esimiehen oman ammatillisen kasvuprosessin etenemiseen ja prosessitajun kehittymiseen. Tiimin ohjauksen onnistumisen edellytyksenä ovatkin Taipaleen (2004, 8) mukaan ryhmäprosessin hallinta ja esimiehen minänhallintataidot. Lisäksi pedagogisen johtamisen kehittämisen kannalta olisi hyvä, jos esimies-alaisuudet eivät vaihtuisi liian usein. Pedagoginen johtajuus kehittyy sitä mukaa, kun esimiehen omat oppimisen taidot kehittyvät ja hänen ammatillinen kasvunsa etenee. Taipale korostaakin esimiesten vuorovaikutustaitojen kehittämisen tärkeyttä.

4.6 Pedagogisen johtajuuden haasteet

Kuten aikaisemmin on jo todettu, pedagogista johtajuutta pidetään keskeisenä johtamisvastuuna kasvatus- ja opetusalan johtajuudessa. Varhaiskasvatuksen johtajat ja henkilöstö ovat kuitenkin Heikan (2014, 12) mukaan kuitenkin sitä mieltä, ettei pedagogista johtajuutta jaeta riittävästi. Lisäksi päiväkotien johtajat ja henkilökunta kokevat, että makrotason johtajat ovat etäännyneet varhaiskasvatuksen arjesta niin, että se heikentää heidän mahdollisuuksiaan luoda tehokkaita pedagogisen kehittämisen strategioita. Päiväkotien johtajat pitävät johtamisvastuiden jakamista henkilökunnan kanssa haasteellisenä. Sen sijaan kouluissa ei johtamisvastuiden jakamista ole nähty enää ongelmana, sillä Karikosken (2009, 19) mukaan se alkaa olla jo itsestään selvää ja tuttua käytäntöä useimmissa kouluissa. Johtoryhmien lisäksi kouluissa toimii opettajatiimejä sekä vastuuryhmiä, jotka on muodostettu esimerkiksi erilaisten kehittämishankkeiden mukaisesti. Jaettu johtajuus on siis kouluissa jo todellisuutta.

Nivala kirjoitti toistakymmentä vuotta sitten, (2001, 109) että päiväkotijohtajuuden toteutumista vaikeutti keskeisesti johtamiskohteen jäsentymättömyys; pedagoginen johtajuus etsi paikkaansa johtajien varhaiskasvatuksellisten- ja hallinnossa olevien sosiaalipalvelullisten intressien välisessä ristipaineessa. Varhaiskasvatuksen arvostus on kui-

tenkin Hujalan (2013, 14) mukaan lisääntynyt nyt, kun kunnat ovat siirtäneet varhaiskasvatuksen hallinnon sosiaalitoimesta opetustoimeen. Päivähoidon johto on keskittynyt selvemmin kasvatukseen, ja kasvatustyöt ovat tulleet päätöksenteon keskiöön. Aikaisemmin ne jäivät sosiaalisektorin moninaisten kysymysten jalkoihin ja varhaiskasvatus jäi marginaaliin. Hallinnonalan muutoksesta on ollut Hujalan (2013, 14) mukaan suurta hyötyä myös päivähoidon henkilöstölle, joka on kokenut, että varhaiskasvatuksen perustehtävä kirkastuu. Siirto on vahvistanut varhaiskasvatuksen identiteettiä, yhtenäistänyt johtajuutta ja nostanut pedagogista johtajuutta aikaisempaa enemmän esiin.

Nivalan (2001, 115) mukaan päiväkotien johtajat määrittävät roolinsa pedagogisena johtajana kolmella tavalla: 1. yleisen johtamisroolin ja työn organisoimisen perusteella 2. pedagogista asiantuntijuuttaan ja esimerkillisyyttään korostaen 3. tai ilmaisemalla, ettei heillä ole aikaa tai tieto-taitoa pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen. Myös monet tuoreemmat tutkimukset puhuvat omaa kieltään siitä, että päiväkotien johtajat kokevat käytännön työssään yhä ristipaineita pedagogisen johtamisen ja aikaresurssien suhteen. Mm. Hujalan ym. (2009) tutkimus osoittaa, että johtajat pitävät pedagogista johtamista tärkeänä, mutta he kokevat sen haasteelliseksi tai sen toteuttamisen miltei mahdottomaksi, koska suurin osa työajasta kuluu hallinnollisten tai päivittäis- ja palvelujohtamisen tehtävien tekemiseen (Hujala ym. 2009, 34–35). Työmäärä koetaan kohtuuttoman suureksi ja hallinnon työt vievät näin aikaa perustehtävältä, pedagogiselta kasvatuksesta ja opetuksen johtamiselta. (Vesalainen, Cleve ja Ilves 2013, 6.) Johtajien vastuulla olevien lasten, alaisten ja toimipisteiden määrä kasvaa koko ajan ja johtajat vastaavat entistä laajemmin eri varhaiskasvatuspalvelujen johtamisesta (mt. 2–4). Tutkijat ovatkin esittäneet huolensa siitä, ettei nykyinen kelpoisuusvaatimus vastaa enää työn vaatimuksia, ja siksi päiväkotien johtajan tulisi olla kasvatustieteiden maisterin koulutuksen saanut henkilö. Olisi myös kiinnitettävä huomiota työn jaksamiseen liittyviin näkökulmiin ja tarjota johtajille riittävästi täydennyskoulutusta. (mt. 11, 18–19.)

Vesalainen, Cleve ja Ilves kirjoittavat lisäksi, että hyvä johtaminen heijastuu lopulta koko työyhteisön ja lasten hyvinvointiin. Se myös takaa laadukkaan varhaiskasvatuksen, jota muutosten keskellä kamppailevassa Suomessa tarvitaan enemmän kuin koskaan. Sitä tarvitaan varmistamaan jokaisen lapsen hyvä lapsuus ja mahdollisuudet sel-

viytyä elämästä. Olisi luotava puitteet, joissa hyvä johtajuus ja todellinen vastuunkantaminen voivat toteutua. Vesalainen, Cleve ja Ilves vaativatkin varhaiskasvatuksen johtamisjärjestelmän kehittämisen aloittamisen tärkeyttä. Erityistä selkiyttämistä vaatii varhaiskasvatuksen hallinnollisesta johtamisesta vastaavan henkilön ja päiväkodin johtajan työnkuvien ero. (Vesalainen, Cleve & Ilves, 2013, 20.)

Myös rehtoreiden mahdollisuudet pedagogiseen johtamiseen ovat heikentyneet. Pokan (2011, 28) mukaan rehtorin työ on liikaa painottunut kaikenlaisen juoksevan asian hoitamiseen, jolloin varsinainen pedagoginen työ jää hyvin vajavaiselle hoitamiselle. Koulun rytmi ja sosiaalinen kuorma on todella kiivas, ja rehtorin työssä näkee tämän kaiken vaikutuksen koko kouluyhteisöön. Luukkainen (2011, 11) jopa väittää, että pedagogiseen johtamiseen ei jää aikaa juuri ollenkaan, vaikka se onkin rehtorin työn ydin. Laakso (2013, 3) kirjoittaa, että rehtoreiden työssäjaksaminen on heikentynyt. Suuri osa kärsii yllärasituksesta ja jaksamisongelmista.

Miten johtajan ylityöllistyminen sitten voi haitata esimiestyötä? Lönnqvistin (2013, 70) mukaan psyykkisesti kuormittuneen johtajan huomiokyky, keskittymiskyky, oman toiminnan johtaminen, oppiminen ja muistitoiminnot sekä kielelliset toiminnot heikentyvät. Myös kyky ymmärtää muita ja eläytyä heidän tilanteeseensa huononee. Erityisesti toisten tunteisiin eläytyminen ja omien tunteiden kontrollointi heikkenevät. Esimiestoiminnan kannalta on riskinä, että stressin haitalliset vaikutukset heijastuvat käyttäytymiseen ja työpaikan vuorovaikutussuhteisiin tavalla, joka vaikeuttaa johtamista. Myös henkilökohtaiset piirreominaisuudet saattavat korostua vaikeissa työtilanteissa ja uhata tehtävän mukaista ammatillista toimintaa.

Pedagoginen johtajuus näyttää siis kantavan muassaan haasteellisuuden taakkaa aikaym. resurssien vuoksi. Koska tämä johtajuuden tason toimiminen on kuitenkin merkittävän tärkeää kasvatusta ja opetustoimen saralla, pitäisi pedagogisen johtamisen mahdollistamiseen kiinnittää myös käytännön ratkaisuille vahvaa huomiota. Olisi taattava, että pedagoginen johtaja voisi toteuttaa laaja-alaista ammatillisuuttaan ja ohjata alaisiaan kohti yhteistä päämäärää, lasten ja perheiden parhaaksi. Tätä johtajalta vaadittavaa herkkyyttä ja ammatillista kompetenssia Taipale kuvaa (2004, 5) runollisesti:

Joku voi sanoa sinua ammattilaiseksi ja sinä hyväksyt sen. Mutta koska olet todellinen pedagogi, tulet tyytyväiseksi vasta, kun näet, että ihmiset ympärilläsi puhkeavat kukkaan, onnistuvat. Sinun tehtäväsihän on tehdä kukkiminen mahdolliseksi.

5 ARVOJOHTAJUUS

Tässä luvussa esittelen aikaisempia tutkimuksia, jotka käsittelevät jollain tavalla arvojohtajuuden tematiikkaa. Samalla myös eri tutkijoiden määritelmät arvojohtajuudesta pääsevät tarkasteluun.

Ensimmäinen suomalainen arvojohtamista käsittelevä väitöskirja (Values-driven management in strategic networks: A case study of the influence of organizational values on cooperation) julkaistiin Timo Järvensivun toimesta vuonna 2007. Järvensivu määrittelee arvojohtamisen prosessiksi, jossa ensin valitaan ydinarvot, ja tämän jälkeen pyritään lisäämään arvojen yhtenäisyyttä. Järvensivun mukaan arvolähtöisen johtamisen päämääränä tulisi olla arvoihin liittyvän tietämyksen ja ymmärryksen kasvattaminen. Järvensivu toteaa myös, että on usein vaikeaa todella ”johtaa” organisaatioiden arvoja. (Järvensivu 2007, iv.)

Pekkarisen (2010, 34) mukaan meneillään oleva sosiaalis-taloudellis-kulttuurinen reformi aiheuttaa nyt erityisiä paineita johtajuudelle. Vaikka kasvatus- ja opetustoimi ei olekaan sosiaalialaa, ovat Pekkarisen kirjaamat huomiot kuitenkin yhdensuuntaiset esimerkiksi Rinteen, Järvisen, Tikkasen ja Aron (2012, 460) kirjoittaman kanssa. Rinteen & kumppanien mukaan koulujen johtamistoiminnan keskeinen tavoite nyt on tehokkuus. Muuttunut toimintaympäristö on vienyt johtamiskäytäntöjä kohti managerialismia, jossa johtamisen tehokkuudella, tulorientoitilla sekä koulutuksen vahvistuvaan laadunhallintaan ja arviointiin on keskeinen asema (mt.). Pekkarisen (2010, 24) mukaan johtajuutta haastaa ajassamme se, että toisaalta edellytetään kustannustehokasta asajohtamista (*management*) ja työntekijöitä tukevia sekä sosiaalialan arvoja puolustavaa arvojohtamista (*leadership*). Pekkarinen siis suomentaa sanan ”leadership” arvojohtajuudeksi.

Viinamäen (2008, 1–2) mukaan julkiset johtajat kohtaavat päivittäin tilanteita, joissa johtaminen on valintaa kilpailevien arvojen välillä, arvoriitojen sovittelusta ja ratkaisuja uudenlaisten eettisten haasteiden edessä. Toisaalta korostetaan tuottavuus ja tehokkuusperiaatteita, toisaalta myös laatu ja asiakaslähtöisyys ovat keskeisiä julkisen palvelutuotannon lähtökohtia. Joudutaan siis ratkaisemaan millaisia kompromisseja hyvinvoinnissa on tehtävä.

Laatu, asiakaslähtöisyys ja kustannustehokkuus ovat keskeisiä julkisen palvelutuotannon lähtökohtia. Arvoytimen julkiselle toiminnalle muodostavat oikeudenmukaisuus, laillisuus, objektiivisuus, tasapuolisuus ja rehellisyys Julkisen hallinnon uudistukset ja modernit johtamistekniikat muokkaavat sitten näitä ydinarvoja omien arvolauseidensa mukaisiksi. (Viinamäki 2008, 1–2; 108–109.) Tampereen varhaiskasvatussuunnitelmassa (2007, 5) mainittu arvo ”taloudellisuus” ei ole millään muotoa kasvatusarvo, vaan toimintaa tehokkuuteen ohjaava arvo. Se edellyttää esimiestyöltä, että toiminta on kustannustehokasta. Tämän arvon huomioonottaminen ei kuitenkaan saisi hankaloittaa varsinaisten kasvatusarvojen todentumista kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa.

Viinamäen (2008, 109–111) mukaan johtaminen on valintoja arvojen välillä, oman organisaation kuuntelua ja muutostarpeen aistimista. Johtamisessa on kyse myös yhteisymmärryksen rakentamisesta ja sopimusperustaisesta johtamisesta. Arvojohtajuus merkitsee Viinamäen mukaan organisaation tehtävän ymmärtämistä, vuorovaikutusta, rajojen asettamista, motivointia ja korjaustoimia tehtävän saavuttamiseksi. Johtajat ovat avainasemassa, kun oppimisprosesseja järjestetään. Ei ole takeita, että arvotyöskentely johtaa suoraan arvojen jalkautumiseen, arvot kun eivät muutu käytännön toimiksi itseohjautuvasti. Määrätietoinen arvoilla johtaminen luo kuitenkin sellaisen ilmapiirin, jossa arvoja korostetaan ja joissa arvoista koetaan olevan hyötyä esimerkiksi erilaisten ratkaisujen perusteluina.

Lehtosen (2010, 75) mukaan arvojohtajuuden kehittämisen tavoitteena on tavoitella ihmisten kohtaamistyössä sitä, että koetut epäkohdat ja puutteet vaihtuisivat luottamukseen palvelujen yhdenvertaisesta, korkeatasoisesta ja virheettömästä laadusta. Lehtosen mukaan arvojohtaminen on ”tämän päivän tärkein viitekehys, jossa organisaation johtajan henkilökohtaisilla arvoilla ja eettisellä selkärangalla on erityinen merkitys organisaation maineenhallinnan, henkilöstön suorituskyvyn, markkina-aseman sekä eettisten koodistojen ja yhteisten pelisääntöjen luomisessa.” Myös Heiskasen ja Salon (2008, 21–41) mukaan eettisen johtamisen käytännöt ovat varsin ratkaisevia organisaation menestyksen kannalta. Ne kun tekevät organisaatiosta joko häviäjän, selviytyjän tai edelläkävijän.

Lehtosen tutkimuksen mukaan johtajan omaksumat arvot heijastelevat johtajan moraalista herkkyyttä tulkita ja havaita yhteiskunnallisia ja poliittisia kysymyksiä oikeuksista ja oikeudenmukaisuudesta. Arvojohtajuus on näiden eri tekijöiden arvottamista ja organisaation toiminnan kannalta olennaisten arvojen tärkeysjärjestykseen laittamista. Johtajan on huolehdittava, ettei organisaation tehokkuusajattelu johda missään tilanteessa laillisten, eettisten tai moraalisten rajojen rikkomiseen. Nämä rajat kun muodostavat arvojohtajan ”eettisen koodiston reunaehdot”, joiden varaan arvojohtajuuteen kuuluvien, yhteisten arvokeskustelujen tulee nojata. Arvokeskustelut ovat Lehtosen tutkimuksen mukaan välttämättömiä, jotta yhdessä sovitut arvot voivat jalkautua organisaation toimintaan. Yhteisillä arvokeskusteluilla luodaan organisaatioon luottamuksen ilmapiiri, joka perustuu jatkuvaan vuorovaikutukseen, rehellisyyteen ja toisten ihmisten kunnioittamiseen. Arvojohtajan tulee ymmärtää, ettei yleisesti määriteltyjen arvojen dokumentointi yksistään riitä, vaan todellinen sitoutuminen yhteisiin arvoihin edellyttää myös niiden yksityiskohtaistamista ja toimintojen tasolle konkretisoimista. (Lehtonen 2010, 75–76.)

Myös Kauppinen (2002) korostaa arvojen konkretisoimisen merkitystä. Hyvässä arvokeskustelussa arvot saavat toiminnon, tiimin ja lopulta myös työntekijän roolin mukaisen tulkinnan. Tällöin tulkinta arvosta ei jää sattumanvaraiseksi, yksilötasolla tapahtuvaksi vapaaehtoiseksi prosessiksi, vaan se tuodaan vuorovaikutteiseen prosessiin, jossa kaikilla on sanansa sanottavana. Näin arvot kytketään eri toimijoiden tehtäviin ja tavoitteisiin. Vastaukset kysymyksiin, *mitä* pitää tehdä ja *kuinka* pitää toimia, saadaan näin samanaikaisesti. (Kauppinen 2002, 174.)

Veripää (2011, 2) kirjoittaa, että strateginen ajattelu nivoutuu yhteisymmärrykseksi arvoista, tavoitteista ja toimintaperiaatteista. Veripään mukaan esteinä strategiselle ajattelulle ovat toimintakulttuuri, muutos, monitasoinen päätöksenteko, organisaation raja-aidat ja toimintaympäristön haasteet, esimerkiksi taloudellinen tilanne. Edellä mainittuja seikkoja ei ehkä tarvitsisi kuitenkaan nimetä esteiksi vaan pikemminkin hidasteiksi, vaikka esim. hierarkkisen johtamiskulttuurin ymmärretään haittaavan tehokkaasti vuoropuhelua ja siten myös yhteisymmärryksen rakentumista eri toimijaportaiden välille.

Kärkkäisen (2005, 18) mukaan työyhteisön arvovalinnat vaikuttavat siihen, miten työssä asetetaan toiminnan päämäärät ja miten valitaan keinot, joilla näihin päämääriin päästään. Työyhteisön arvot sijoittuvat sekä organisaatiokulttuurin näkyvään (tiedostettu, rationaalinen osa organisaatiokulttuuria) että näkymättömään (organisaation piilevät piirteet) osaan (Aaltonen, Heiskanen & Innanen 2003, 94–95). Organisaatiokulttuuria ei voi kopioida organisaation ulkopuolelta, mutta ulkopuolisten tekijöiden vaikutusta ei voi kokonaan kiistääkään. Aaltio-Marjosola (1992, 19) muotoilee asian näin: ”Organisaatiot ovat kulttuurin tuottajia ja kulttuurin tuotteita”. Jokainen työntekijä, joka arvo keskusteluun osallistuu, heijastelee kannanotoissaan omaa arvomaailmaansa (Vanhala ym. 2002, 245). Kärkkäisen (2005, 18) työntekijän henkilökohtaisten ja organisaation arvojen pitää olla sopusoinnussa, jotta työntekijät voisivat tuntea perustuvallisuutta ja sitoutua. Jos työntekijöiden työssään toteuttamat arvot ovat toisistaan poikkeavat, ei voida puhua yhteisestä arvopohjasta, vaan jokainen toimii vain omien henkilökohtaisten arvojensa ohjaamana. Jotta yksilöt voisivat luoda yhteisen arvopohjan, tarvitaan yhteistä prosessia, jossa arvoista voidaan rakentaa yhteneväinen, ristiriidaton kokonaisuus. Tästä yhteisestä prosessista muodostuu organisaation kulttuuri. (Hujala ym. 2002, 163). Arvot ja organisaatiokulttuuri ovat siten kiinteässä vuorovaikutussuhteessa toisiinsa nähden.

Koska kasvatusyksikön johtaja on oman yksikkönsä pedagoginen johtaja, on hän myös sen arvojohtaja. Johtaja vastaa viime kädessä siitä, että kasvatusarvot jalkautuvat käytännön toimiksi. Johtajan rooli arvojen jalkauttamisessa on ratkaiseva. On jopa sanottu, että arvojen toteutuminen joko seisoo tai kaatuu esimiestoiminnan mukana. Johtajan rooli on tärkeä sekä esimerkin antajana, että puheiden tasolla tapahtuvana asenteiden muokkaajana. Koska johtaja johtaa myös esimerkillään, on tärkeää, että hän itse elää ja johtaa sanansa mukaisesti ja arvoihin sitoutuen. (Aaltonen ym. 2003, 149; Kauppinen 2002, 38–39.)

Aaltonen ym. (2003, 185–186) linjaavat, että arvojohtamista voidaan tarkastella ainakin kolmessa tasossa. Ensimmäinen niistä korostaa näkökulmaa, jossa johtajan tehtävä on

johtamisen avulla synnyttää lisäarvoa sekä organisaation sisällä että ulkopuolella. Hyvä johtaja siis pitää huolen siitä, että yrityksen asiakas hyötyy yrityksen tuotteista ja palveluista, mutta myös henkilöstö voi hyvin sekä motivoituu toteuttamaan yhteisiä tavoitteita. Arvojohtaminen voidaan myös nähdä johtamistapana, jossa johtaja sitouttaa henkilöstönsä yhteisiin arvoihin. Hän pitää siis huolen siitä, että organisaation arvot, visio ja strategia ovat kirkkaina työntekijöiden mielissä ja että arvot myös ”jalkautuvat” kaikkiin toiminnan osatekijöihin. Arvojohtamista voidaan tarkastella myös johtajan henkisen kasvun kannalta. Hyväksi johtajaksi kasvaminen lähtee itsetuntemuksesta ja omien arvojen tunnistamisesta. Johtajan tulee kasvaa moraalisessa kasvussaan persoonaksi, joka toteuttaa hyviä päämääriä, vaikkei niistä koituisi hänelle itselleen välitöntä hyötyä.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tehtävä on perehtyä arvojohtajuuteen osana kasvatus- ja opetusalan johtajuutta. Tarkastelun kohteina ovat johtajien näkemykset arvojohtajuudesta ja arvoprosessin johtamisesta. Arvoprosessin johtamisella tarkoitan tutkimuksessani niitä johtajan toimia, joilla hän johtaa arvojen valintaprosessia sekä keinoja, joilla johtaja tukee arvojen jalkautumista kasvatukselliseen vuorovaikutukseen. Käytännön tason tavoitteena on löytää hyviä käytänteitä arvojohtamisen toteuttamiseen kasvatus- ja opetusosalalla.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

- 1 Miten arvoprosessia johdetaan kouluissa ja päiväkodeissa?
- 2 Millaisia näkemyksiä johtajilla on siitä, miten valitut arvot saadaan jalkautettua kasvatustoimintaan?
- 3 Mitä yhtäläisyyksiä ja eroja ko. aihealueilta löytyy vertailtaessa päiväkotien ja koulujen johtajien näkemyksiä ja johtamisen käytänteitä?

Kun olin jo jonkin verran perehtynyt sekä tutkimukseni aineistoon että aihepiiriä käsittelevään kirjallisuuteen, ymmärsin että tutkimuskysymyksistä kaksi ensimmäistä ovatkin hyvin lähellä toisiaan. Silti on tarkoituksenmukaista säilyttää nuo kaksi, melko samanlaista tutkimuskysymystä. Lähestyyhän niistä ensimmäinen tutkimusongelmaa käytännön tarpeesta selvittää koulujen ja päiväkotien johtamiskäytänteitä, kun taas toinen tutkimuskysymys tarkastelee tutkimuskohdetta vielä syvemmin johtajien näkemyksistä käsin. Se antaa siis vastauksia siihen, miksi arvoprosessia johdetaan juuri valitunlaisin käytäntein. Toinen tutkimusongelma siis kertoo perustelut ensimmäisen tutkimusongelman julkituomiin vastauksiin. Näin löydetään siis vastauksia kysymyksiin *miten* ja *miksi*. Lisäksi toisen tutkimusongelman myötä saadaan myös ymmärrystä siitä, mitkä tekijät edesauttavat ja mitkä haittaavat arvojohtajuuden toteuttamista. Koska tutkimuk-

seni tarkastelee sekä koulujen että päiväkotien johtajien arvojohtajuutta, on myös luontevaa etsiä yhteneväisyyksiä ja eroja näiden toimintakenttien välillä.

Salosen (2007, 88–89) mukaan tutkimuskysymykset suuntaavat tutkimusta, ja siksi niitä käsin on johdettava eri vaiheessa toteutettavien valintojen kriteerit. Tutkimuskysymykset määrittävät kuljettavat polut ja ratkaisevat sen, mitä syntyneestä aineistosta käsitellään ja lopulta julkistetaan. Millainen oli siis tutkimuspolku, jota lähdin tutkimuskysymysteni kanssa kulkemaan?

6.2 Metodiset valinnat

Tieteellinen tutkimus toteutetaan aina jonkin menetelmän avulla. Voidaan myös sanoa, että menetelmä hahmottaa tutkimuskohteen (Salonen 2007, 90). Koska menetelmän valinta ja menetelmän noudattaminen tutkimuksen teossa on keskeinen osa tutkimusprosessia, tulee tässä käyttää huolellista harkintaa ja tarkkaavaisuutta.

Menetelmä voidaan ymmärtää tutkimuksessa kokonaisuutena, johon kuuluvat sekä tutkimusstrategian, aineiston hankintamenetelmän että analyysimenetelmän valinta ja noudattaminen. Nämä osa-alueet liittyvät kiinteästi toisiinsa. Ne myös kiinnittyvät kiinteästi tutkimuksen ongelmanasetteluun: tietynlainen ongelmanasettelu ohjaa tiettyjen tutkimusstrategioiden valintaan ja edelleen tietynlaisten aineistonhankinta- ja analyysimenetelmien valintaan. Nämä valinnat seuraavat laajempia tieteellisen ajattelun näkökulmia, koska tieteenfilosofiset suuntaukset vaikuttavat tutkimuksen menetelmävalintojen taustalla. (Jyväskylän yliopisto 2014.)

Tieteenfilosofisilla suuntauksilla tarkoitetaan niitä tiedon ja todellisuuden luonteeseen liittyviä tieteellisiä maailmankatsomuksia ja ajattelutapoja, joihin tutkimuksen muut menetelmälliset valinnat perustuvat (Jyväskylän yliopisto 2014). Tutkimukseni filosofiseksi lähestymistavaksi olen valinnut fenomenologian.

Koska ihmistutkimus ei ole luonnontieteellistä eikä historiallista esinetutkimusta, ihmistutkimus on aina ilmiöiden tutkimista, eli sen tutkimista, kuinka maailma on ihmiselle merkityksinä. Erityisesti fenomenologiassa on kiinnitetty huomiota siihen, kuinka ilmiöt saattavat merkityksinä antaa tietoa, joka kertoo muustakin kuin ihmisen tavasta nähdä asiat. Fenomenologiassa on pyritty erottamaan toisistaan se, mikä ilmiössä on tietämi-

sen edellytystä ja siis liittyy vain tutkijaan, ja se, mikä ilmiössä on aidosti sitä, mitä tutkitaan, siis varsinaista merkitystä, joka on sidoksissa tutkijasta riippumattomaan asiantilaan. Kyseessä on tarkastelu, jolla on annettavaa myös yksittäisen empiirisen ilmiön tutkijalle, joka tahtoo selvittää tutkimuksensa rakentumista. Käytettäessä fenomenologista menetelmää, tutkittava ilmiö paljastaa luonteensa tavalla, jossa teoreettinen harha ja diskursiivinen kuvittelu eivät voi vaikuttaa. (Varto 1992, 85–92, 110.)

Fenomenologia korostaa ihmisen tietämisen kyvyn sitoutumista ihmisen elämismaailmaan ja sen ilmiöihin. Ihmistä ja ihmisen maailmaa voidaan tarkastella merkityksistä koostuvana elämismaailmana, ihmisten kokemustodellisuutena. Merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta, joten mikään elämismaailman ilmiöistä ei ole riippumaton ihmisestä. Elämismaailma on erilainen kuin luonnollinen maailma. Siinä missä luonnollinen maailma koostuu luonnontapahtumista, koostuu elämismaailma merkityksistä. Merkitykset ilmenevät ihmisten toimina, päämäärien asettamisina, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä ja muina ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päättyvinä tapahtumina. (Varto 1992, 23–24, 118.)

Fenomenologisessa lähestymistavassa pidetään etusijalla ihmisen havaintoihin ja kokemuksiin perustuvaa tiedon tuottamista. Subjektiiivisuus ja henkilökohtaisten aistimusten, kokemusten ja elämysten pohtiminen nähdään merkityksellisenä. Suuntaus korostaa siten yksilöllistä kokemusta lähtökohtanaan tutkijan avoimuus: tutkimuskohdetta pyritään lähestymään ilman ennalta määrättyjä oletuksia, määritelmiä tai teoreettista viitekehystä. (Jyväskylän yliopisto 2014.)

Fenomenologinen tutkimusstrategia voi toisaalta painottua tutkijan itsensä ja tutkijan omien kokemusten ja ymmärryksen muodostumisen tarkkailuun, jota hyödyntämällä tutkimuskohteesta pyritään löytämään sen keskeinen olemus. Se voi myös painottua tarkastelemaan muiden ihmisten kokemusta ja ymmärryksen muodostumista heidän kokemustensa kautta. (Jyväskylän yliopisto 2014.) Itse valitsin jälkimmäisen strategian. Vaikka olinkin rakentanut esiymmärrystäni tutkimuskohteestani lukemalla aihetta sivuavaa kirjallisuutta, pyrin lähestymään tutkimuskohdettani ”puhtaalta pöydältä”, kiinnostuneena siitä, kuinka haastateltavani kokevat ilmiön ja millaisena se heille näyttää-

tyy. Haastatelluilla johtajilla oli kaikilla *kokemus* ja kokemuksista tekemiään tulkintoja he sanallistivat haastatteluissa. Näistä tulkinnoista pyrin tutkijana tekemään tulkintoja pyrkien siihen, etten katsoisi haastateltujen tulkintoja minkään teoreettisen viitekehyksen läpi vaan kunnioittaen haastateltujen omia tulkintoja tiedon lähtökohtana. Siitä, miten avoimuuteni tutkimuskohdetta kohtaan ilmeni tutkimusprosessini eri vaiheissa, kerroin raporttini viimeisessä luvussa, jossa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta.

Tutkimukseni tarkoitus ja tutkimuskysymykseni tukivat siis selkeästi fenomenologisen lähestymistavan valintaa. Päiväkodin johtajilla ja rehtoreilla on sekä havaintoja että kokemusta arvojohtajuudesta. He elävät arvojohtajuutta toteuttaen, sisällä siinä ilmiökentässä josta halusin tietoa, eikä esimerkiksi positivistinen lähestymistapa olisi pystynyt mitenkään tavoittamaan näitä kokemukseen perustuvia tulkintoja. Näitä tulkintoja tarkastelemalla saatoinkin löytää motiiveja, tarkoituksia ja merkityksiä, jotka ilmenevät ihmisten ja yhteisöjen toimina sekä muina ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päättyvinä tapahtumina.

6.3 Osallistujat

Tutkimukseni informantteina toimi neljä tamperelaista päiväkodinjohtajaa ja neljä tamperelaista rehtoria. Päiväkodin johtajien haastattelua edelsi tutkimuslupan hakeminen kirjallisesti Tampereen kaupungilta. Koska lupahakemuskaavakkeeseen tuli kirjoittaa tutkimuksen kohteena olevien yksikköjen nimet ja yhteyshenkilöt, piti minun ennen lupahakemuksen postittamista tiedustella eri päiväkodeista halukkuutta osallistua tutkimukseen. Samassa yhteydessä kerroin johtajille, että haastattelu nauhoitetaan ja sen vuoksi pyysinkin, että haastattelua varten voitaisiin varata päiväkodista tila, johon mahdolliset taustaaännet eivät kuuluisi haittaavasti. Rehtorien osallistuminen tutkimukseen ei edellyttänyt tutkimuslupaa. Rehtorin oma suostumus riitti, ja tätä suostumusta kyselin sähköpostitse. Kaikki haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja ilmaisten kiinnostuksensa ja arvostuksensa haastattelun teemoja kohtaan.

Haastateltavilla oli takanaan pitkät työkokemukset kasvatus- ja opetusalailla. Sen sijaan johtajan toimessa heidän työkokemuksessaan oli isompaa vaihtelua, sillä johtajavuosia oli haastatelluille kertynyt muutamasta vuodesta liki 30 vuoteen. Haastateltavien koulu-

tustaustassa oli selkeitä eroja. Kahdella päiväkodinjohtajalla oli opistotasoinen lastentarhanopettajan koulutus, yksi oli koulutukseltaan varhaiskasvatuksen kandidaatti ja yksi oli opistotasoinen lastentarhanopettajan koulutuksen lisäksi kasvatustieteiden maisteri. Rehtorit olivat kaikki kasvatustieteiden maistereita ja luokanopettajia. Lisäksi rehtoreilla oli paljon muitakin kasvatus- ja opetusalan koulutuksia, esimerkiksi johtamisen erikoisammattitutkintoja.

6.4 Tutkimuksen eettisyys

Hirsjärven ym. (2005, 26) mukaan jo tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu. Vaikka tämän tutkimuksen aihe oli siksikin haastava, ettei siitä ole tehty aikaisemmin tutkimuksia kasvatus- ja opetusalan kontekstissa, halusin kuitenkin perehtyä tähän tärkeäksi mieltämäni johtamisen osa-alueeseen. Tahdoin myös julkituoda perusteluja sille, miksi arvojohtaminen on niin merkityksellisen tärkeää kasvatus- ja opetusallalla. Ajattelen, että jos tässä onnistun, myös tutkimukseni antama ymmärrys niistä tekijöistä, jotka edistävät tai häiritsevät arvojohtajuuden toteutumista, saavat ansaittua painoarvoa.

Haastateltavien kohtelu on selvitystä vaativa tehtävä. Erityisesti on selvitettävä, miten henkilöiden suostumus hankitaan ja millaisia riskejä heidän osallistumiseensa sisältyy. (Hirsjärvi ym. 2005, 26.) Tähän tutkimukseen osallistuvat suostuivat haastateltaviksi täysin vapaaehtoisesti, eivätkä he saaneet palkkiota tutkimukseen osallistumisestaan. Häivyttin kaikki sellaiset tiedot tutkimuksensa raportista, joissa jokin piirre tai vastaus voitaisiin identifioida yksittäiseen vastaajaan. Vaikka sain esimerkiksi tarkat tiedot siitä, kuinka monta vuotta haastateltavat olivat olleet johtajana, kirjasin nämä tiedot tutkimukseen: ”johtajavuosia oli haastatelluille kertynyt muutamasta vuodesta liki 30 vuoteen.”

Tutkimusta tehtäessä pyrin varmistamaan, että tutkimus noudattaisi alusta loppuun asti hyviä eettisiä periaatteita. Tarvittavan tutkimusluvan anoin asianmukaisesti, ja haastatellut aloitin vasta kun olin saanut kirjallisen luvan tutkimuksen toteuttamiselle. Kaikkiin eettisiin periaatteisiin en kuitenkaan voinut vaikuttaa Tampereella käytössä olevan tutkimuslupahakuprosessin luonteen vuoksi. Lupahakemuskaavakkeeseen kun tuli kirjoit-

taa tutkimuksen kohteena olevien yksikköjen nimet ja yhteyshenkilöt, eli lupahakemuksen käsittelijät (esimerkiksi johtajien ylemmät esimiehet) saavat siten halutessaan tiedon, ketkä ovat haastatteluun vastanneet. Tämä on tutkimuseettisesti ongelmallista, varsinkin kun haastattelin tutkimustani varten vain neljää päiväkodinjohtajaa.

6.5 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on ehkä käytetyin tiedonhankkimisen menetelmä. Näin siksi, että arkielämän vuorovaikutustilanteissa kysymistä pidetään ensisijaisena ratkaisuna tiedonpuutteen. Jos siis halutaan tietoa, on luontevaa kysyä. Lisäksi on oletettavaa, että kysyjälle vastataan. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 9.) Tutkimustarkoituksia varten tehtävä haastattelu on systemaattista tiedonkeruuta, eikä se siten ole mitä tahansa arkielämän keskustelua. Sillä on tavoitteet, ja sen avulla pyritään saamaan luotettavia ja päteviä tietoja. Tämän vuoksi tämän kaltaisesta haastattelusta käytetäänkin nimitystä tutkimushaastattelu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 2007–208.)

Haastattelu on sikäli ainutkertainen aineistonkeruumenetelmä, että siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa informantin kanssa. Tästä seikasta on sekä etuja että haittoja. Haastattelun suurena etuna muihin tiedonkeruumuotoihin verrattuna on se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Voidaan esimerkiksi pyytää perusteluja esitetyille mielipiteille tai esittää lisäkysymyksiä. Haastateltava voi myös antaa vastauksia laajemmin ja syvemmin kuin ennalta olisi voinut olettaakaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204–205.) Näin siis silloin, kun haastattelu ei ole vahvan strukturoitu, vaan haastattelutilanne saa elää tarpeen mukaan. Tällöin voi käydä niin, että vaikka haastattelijalla olisi etsimässä vastausta joihinkin tiettyihin, ennalta määrittelemiinsä tutkimusongelmiin, haastattelu tuottaa vastauksia myös toisiin kysymyksiin, ikään kuin sivutuotteena.

Haastattelun haittapuolina pidetään yleisesti muun muassa sitä, että se vie paljon aikaa tutkijalta, sekä ennakkopaneutumisen että itse haastattelutilanteen osalta. Itse sain haastattelujen avulla erinomaisen tutkimusaineiston, suorastaan innostavan antoisaa, mutta se edellytti minulta huolellista suunnittelua, erityistä läsnäoloa haastattelutilanteessa ja kohtuullista litterointiurakkaakin.

Haastatteluun katsotaan myös sisältyvän monia virhelähteitä, jotka aiheutuvat niin haastattelijasta kuin haastateltavastakin ja itse tilanteesta kokonaisuutenakin. (Hirsjärvi ym. 2009, 206.) Näitä, lähinnä tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä, tarkastelen raporttini viimeisessä pääluvussa.

Tutkimushaastattelun lajeja ovat yksilöhaastattelu, parihaastattelu ja ryhmähaastattelu (Komulainen 2013). Lisäksi haastattelut voidaan jakaa kysymysten valmiuden ja sitovuuden mukaan strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Näiden haastattelulajien välimaastossa ovat puolistrukturoidut (tai puolistandardoidut) haastattelut, joille on tyypillistä, että jokin haastattelun näkökulma on jo ennalta päätetty, mutta haastattelussa on tietynlaista liikkumavaraa eri suuntiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.) Esimerkiksi kysymysten tarkka muoto tai esittämisjärjestys puuttuu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208).

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (mt. 208) jakavat tutkimushaastattelut kolmeen ryhmään, sen mukaan, kuinka strukturoitu haastattelu on. He jakavat haastattelu lomakehaastatteluksi, teemahaastatteluksi ja avoimeksi haastatteluksi. Teemahaastattelusta käytetään toisinaan myös nimitystä syvähaastattelu, joskus taas sitä käytetään synonyymina puolistrukturoidulle haastattelulle, ja lisäksi saatetaan myös puhua puolistrukturoidusta teemahaastattelusta (Komulainen 2013).

Tutkimuksen empiirisen aineiston keräsin teemahaastatteluin. Teemahaastattelun valitsin menetelmäksi, koska ajattelin sen parhaiten soveltuvaan tämän kaltaiseen tutkimukseen, jossa tarkoituksena oli tarkastella johtajien kokemuksia arvojohtajuudesta, erityisesti arvoprosessin johtamisen näkökulmasta. Päätelin, että haastatteluni teemat olivat paikoin aika haastavia, ja siksi niihin vastaaminen kirjallisesti olisi vaatinut vastaajilta erityistä paneutumista ja liikaa aikaa. Näissä päätelmissäni osuin oikeaan. Monet haastateltavani kertoivat oma-aloitteisesti mieltäneensä tutkimukseni aiheen sellaiseksi, etteivät he olisi tulleet vastanneeksi kysymyksiini kirjallisesti. Omien kokemusten pukeminen tästä aiheesta kirjalliseen muotoon olisi ollut hidasta. Vastaajien mukaan myös (ja varsinkin) kyselylomake olisi jäänyt kumisemaan tyhjyyttään bittiavaruuteen. Arvojohtajuus aiheena nähtiin sellaisena, että siitä kertomista pidettiin luontevampana ja antoisampana puhkeielisen keskustelun keinoin. Teemahaastattelu osoittautui siis erinomaiseksi valinnaksi tässä. Haastattelemini henkilöiden julkituomat ajatukset sisälsivät

niin paljon rikkautta että minä haastattelijana ihan ”hihkuin sisäisesti” tuota kaikkea vastaanottaessani.

Haastattelut kestivät keskimäärin 40 minuuttia ja suoritettiin haastateltavien valitsemassa tilassa. Päiväkodinjohtajien haastattelut suoritin syksyllä 2011, kun olin jo jonkin verran tutustunut arvojohtajuutta käsittelevään kirjallisuuteen ja tutkimustietoon. Haastattelujen jälkeen perehdyin aihepiiriin vielä lisää, valiten luettavakseni kirjallisuutta, joka haastattelujen myötä saaneeni ymmärryksen perusteella vaikutti tarkoituksenmukaiselta. Rehtorien haastattelut tein syksyllä 2014 ja tämän jälkeen oli taas syytä lukea aihepiiristä lisää, samoin kuin haastattelujen analysoinnin yhteydessäkin. Teorian ja aineiston vuoropuhelun kautta ymmärrykseni kasvatus- ja opetusalan arvojohtajuudesta alkoi hiljalleen syventyä.

6.6 Analyysin kulku

Tässä tutkimuksessa tein aineiston analyysin fenomenologisen sisällönanalyysin periaattein. Analyysini perustui tutkimusorientaatioon, joka painottaa informanttien omien kokemusten merkitystä tiedon lähtökohtana. Seuraavaksi esittelen muun muassa tutkimusaineistoni kolmivaiheista sisällönanalyysiä. Tutkimustulosteni teemat valitsin sen perusteella, mitkä ajatukset näyttivät nousevan aineistosta selkeästi esille.

Salosen (2007, 89) mukaan analyysi on tutkimusprosessin vaiheena ennen kaikkea kerättyjen havaintojen ja kootun aineiston erittelyä. Sen ideana on säilyttää ja nostaa esiin tutkimuskysymysten kannalta tärkeää tietoa sekä sulkeistaa muuta tietoa. Analyysissa aineisto ryhmitellään, luokitellaan, kuvataan ja jäsennetään. Analyysi myös muuttaa aineiston tiiviiseen muotoon, josta näkyy, mitä aineisto sisältää ja millaisista osista kokonaisuudet koostuvat. Komulaisen (2014) mukaan analyysivaiheen tehtävä on saada aineistosta systemaattisesti läpikäyden irti jotain, joka suorissa lainauksissa ei sellaisenaan ole läsnä. Olisi siis päästävä aineiston taakse.

Haastatteluaineiston analyysiä tein ajallisesti kahdessa osassa. Päiväkodinjohtajien haastattelut olin tehnyt vuonna 2011 ja tällöin kuunnellut haastattelunauhoitukset muu-

tamaankin kertaan saadakseni hyvän kokonaiskuvan haastattelujen sisällöistä. Tämän jälkeen olin litteroinut ne hyvin tarkasti, aivan sananasaisesti, jättämättä aineistosta mitään pois. Näin kertyi litteroitua tekstiä 22 tiivistä sivua. Rehtorien haastattelut toteutin syksyllä 2014 ja heti niiden jälkeen kuuntelin nauhoitukset läpi huolellisesti. Rehtorien haastattelujen litteroinnin tein siten, että jätin jo tässä vaiheessa analyysia pois ne haastattelun osat, joiden päätin olevan selvästi toissijaista tutkimukseni kannalta. Tällaisia osuuksia olivat esimerkiksi haastateltavan kuvaukset koulun historiasta tai talonmiehen osuudesta erääseen koulun tapahtumaan. Niinpä rehtorien haastattelusta kertyi yhteensä 12 tiivistä sivua.

Päiväkodinjohtajien haastatteluja olin tarkastellut kandidaatintutkielmani yhteydessä sen aikaisella analyysintekotaidollani, mutta nyt katsoin aiheellisesti analysoida molemmat haastatteluryppäät tämänhetkisen ymmärrykseni ohjaamana. Luin nyt vielä kertaalleen päiväkodinjohtajien haastattelut jättäen niistä pois ne osuudet, jotka selvästi käsittelivät jotain muuta kuin tutkimusaiheeni. Näin ollen tämän aineiston osa lyheni suurin piirtein samanpituiseksi kuin rehtorienkin haastattelut. Tästä eteenpäin minulla oli yksi, samoin kriteerein rajattu aineisto, jonka analyysia saatoin jatkaa yhtenäisin toimin.

Seuraavassa vaiheessa luin aineistoani läpi taas huolellisesti jotta saatoin erotella sieltä analyysiyksiköiksi haastateltavien merkitykselliset ajatukset, karsien tässä vaiheessa siis analyysin ulkopuolelle vielä lisää aineistoa. Analyysiyksikköjen pituus saattoi vaihdella lyhyestä ilmaisusta monivirkkeiseen ajatuskokonaisuuteen. Tämän jälkeen pelkistin analyysiyksiköt tiiviimpiin ja yleiskielisempiin muotoihin ja ryhmittelin samoja ajatuksia sisältävät analyysiyksiköt ryppäiksi. Näin saadut ryppäät nimesin otsikoin, jotka kuvaavat analyysiyksikköjä yhdistäviä ajatuksia. Näin muodostuneita alaluokkia tarkastelemalla saatoin vielä yhdistellä ne isommiksi yläluokiksi alaluokkia yhdistävien merkitysten perusteella. Näin saivat muotonsa tutkimukseni teemat.

Taulukko 1: Analyysin eteneminen

Kuka sanoi	Mitä sanoi	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka
Johtaja 3	Kaikki pitää osallistaa siihen hommaan et se että sen ison porukan saaminen keskustelemaan ni se aiheuttaa aina toimenpiteitä ja nää on tärkeitä juttuja mut perustyö ei saa kärsiä kuitenkaan siitä, ni sen takia me todettiin sillon et tämmönen pieni tiimi on hyvä joka valmistelee niitä juttua.	On tärkeää osallistaa jokainen työntekijä arvojen valintaprosessiin. Koska perustyö ei saa kuitenkaan kärsiä osallistamisesta, totesimme, että on hyvä, että pieni tiimi pohjustaa ensin asiaa.	Erilaiset menetelmät mahdollistamassa jokaisen osallisuutta arvo-prosessissa.	Osallistaminen
Johtaja 2	Jokainen meistä ajattelee vähän erilaila ja on kuitenkin oma arvotaustansa. Ja sitten se niitten yhteensovittaminen, mikä on tää päiväkodin arvot, ja yhteisesti sovitut, ja jos siellä on semmoista ristiriitaa, että ihan kaikkea ei pysty allekirjoittaan. Ehkä se on se haastavin siinä.	Yksittäisellä työntekijällä on omat arvonsa ja haastavaa on, jos nämä arvot ovat ristiriidassa työyhteisön arvojen kanssa.	Yhteisiin arvoihin sitoutumattomuus arvojohtajuuden haasteena	Sitouttaminen
Rehtori 3	Yhteisöllisyyttä varmaan tulee siitä, et pyritään samaan päämäärään ja meillä on yhteiset pelisäännöt ja että niistä yritetään pitää kiinni...että siitä syntyy sellanen toisesta huolehtiminen ja toisen huomaaminen että tää ei oo vaan mun...	Yhteisöllisyys syntyy siitä, että pyritään samaan päämäärään ja että pyritään noudattamaan yhteisiä sääntöjä. Näin edesautetaan huomaavaisen, yhteisöllisen työilmapiirin kehittymistä.	Yhteiset arvot luovat yhteisöllisyyttä.	Yhteisöllisyys
Rehtori 2	Yritän pitää mahdollisena et keskustellaan, et esimerkiks keskiviikkona meil on keskustelu- ja purkutilaisuus näistä asioista. Pitää päästä sanomaan ja pitää peilata niitä juttuja.	Pyrin mahdollistamaan keskustelua, jossa työntekijät pääsevät sekä puhumaan että refleктоimaan arvoasioita.	Arvoprosessin ylläpitäminen arvokeskusteluihin	Arvokeskustelu

Analyysini tuloksena syntyi siis neljä teemaa, jotka ovat arvokeskustelu, yhteisöllisyyden vahvistaminen, osallistaminen ja sitouttaminen. Näiden teemat johdattelivat minut ymmärtämään jotakin siitä, missä arvojohtajuudessa on kysymys.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Arvojohtajuus näyttäytyy tutkimusaineistoni valossa tärkeänä, erottamattomana osana kasvatus- ja opetusalan johtajuutta; siitä irrottautuminen ei ole mahdollista, koska se kytkeytyy osaksi kaikkea esimiestoimintaa. ”Leadership” on arvojohtajuutta, kuten Pekkarinenkin (2010) on esittänyt.

Kasvatus- ja opetusalan toiminnan tarkoitus ja toiminta itsessään ovat arvoperustaista. Arvot antavat sekä suunnan että ohjaavat käytännön työssä kaikkia valintoja. Seuraavassa esittelen tutkimukseni keskeisimmät tulokset, teemoinani arvokeskustelu, osallistaminen, sitouttaminen ja yhteisöllisyyden vahvistaminen. Käytän päiväkotien johtajista lyhenteitä J1, J2, J3 ja J4. Rehtorien kohdalla vastaavat lyhenteet ovat R1, R2, R3 ja R4.

7.1 Arvokeskustelu

Arvojohtajuus ilmenee tässä tutkimuksessa erityisesti arvoprosessin johtamisena. Johtaja johtaa arvoprosessia ydinarvojen nimeämisestä arvojen jalkauttamiseen asti. Arvoprosessilla ei kuitenkaan ole päätepistettä, vaan se on loppumaton prosessi, joka on alkanut työyhteisön keskuudessa koulun ja päiväkodin perustamisesta asti ja jota pidetään dynaamisena katkeamattoman arvokeskustelun energisoimana. Voidaan myös toisaalta väittää, ettei arvoprosessi ole alkanut toimintayksikön perustamisestakaan, koska jokainen työntekijä on jo työyhteisöön tullessaan tuonut mukanaan omia näkemyksiään siitä, mikä ovat tärkeimmät arvot ja mihin tavoitteisiin kasvatuksen avulla pyritään. Tämän väitteen ovat julkittaneet myös Vanhala, Laukkanen ja Koskinen (2002) ja Aaltio-Marjosola (1992). Arvoprosessi sisältää siten ”historiaa, nykyisyyttä ja nykyisyyden kehittymistä” (R4).

Koulujen ja päiväkotien kasvatusarvot ovat suhteellisen pysyviä; ne eivät ole suuresti muuttuneet vuosikymmentenkään kuluessa, – korkeintaan hieman ”jalostuneet” jatkuvan arvoprosessin myötä. Eräs haastattelemani rehtori kuvaa arvojen muuttumattomuutta näin:

...ne kasvatusarvothan on tosi vanhat. Ne on ollu täällä koulun perustamisesta asti. Niitä toiminta-ajatuksen kasvatusarvojahan on käyty läpi aina vuosittain ja me ollaan todettu, ettei ne oo muuttunut mikskään, et ne on ihan samat, sama toiminta-ajatus on ollu. Me ollaan katottu, et se on ollu aikaa kestävä. (R2)

Järvensivun (2007) mukaan arvoprosessi alkaa ydinarvojen määrittelystä. Tutkimustulokseni mukailevat tätä huomiota. Arvoprosessin alussa arvokeskustelun tavoitteena on hahmotella kasvatus- ja opetusalan yksikön tärkeimmät kasvatusarvot. Ohjaavien, valtakunnallisten asiakirjojen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005) luonteet näkyvät kuitenkin tavassa, millä ydinarvoja aletaan määrittellä arvoprosessin alussa. Opetussuunnitelma on luonteeltaan velvoittava, ja siksi se tulkintani mukaan on ollut näkyvämmän esillä arvoja määriteltäessä kuin päiväkoteja ohjaava varhaiskasvatussuunnitelma.

Päiväkodin johtajat eivät arvoprosessin alkua kuvatessaan korostaneet vasua (2005), vaan kertoivat arvojen määrittelyn lähteneen liikkeelle keskustelutilaisuuksista, joissa henkilökunta sai puhua kasvatusarvoista ja kirjata niitä. Näistä kasvatusarvoista sitten valittiin ydinarvot, jotka kirjattiin päiväkodin omaan, yksikkökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja toiminta-ajatukseseen. Tätä valintaprosessia kuvailen lisää tuonnempana. Mielenkiintoista on, että nimetyt arvot ovat kuitenkin hyvin yhtäpitäviä valtakunnallisen vasun arvojen kanssa. Tämä käy ilmi vertailtaessa päiväkotien toiminta-ajatuksiin kirjattuja kasvatusarvoja valtakunnallisen vasun kasvatusarvoihin. Rehtorien puheessa ops (2004) kuului selvästi:

Pitää kuitenkin muistaa, että valtakunnalliset normit on asetettu ja kun ajattelee, mitä kaikkea opsissa lukee, ni kyllä on tärkeää, hyviä asioita, jotka ohjaa kaikkia kouluja, tavoitteita ja arvopohjaa sitä kautta (...) mitä koulut sieltä sitten kiteyttää, semmosen, minkä sieltä sitten haluaa nostaa. (R3)

Koulujen arvoprosessin alussa, arvojen määrittelyssä, ei lähtökohta ole siis se, että opsia (2004) jotenkin ”supistettaisiin”, koska ops on määräävä asiakirja. Sieltä ei voi ottaa pois mitään. Sen sijaan koulujen kasvatushenkilökunta kiteyttää opsien kasvatusarvoista ne, jotka halutaan ikään kuin nostaa korostetusti esiin. Nämä esiin nousevat arvot kirjataan koulun toiminta-ajatukseseen. Opetussuunnitelman (2004) ei koeta tasapäistävän kouluja, vaan mahdollistavan sen, että koulut voivat ottaa kantaa siihen, mitkä kasva-

tusarvot nostetaan tärkeimmiksi, ikään kuin kirkkaammiksi johtotähdiksi. Näistä, toiminta-ajatukseen kirjattavista arvoista haastatellut käyttivät esimerkiksi nimityksiä ”ydinarvot” ja ”avainsanat”. Haastattelut toteutettiin vaiheessa, jossa nykyinen ops oli vielä luonnosteluvaiheessa. Kaikki rehtorit mainitsivat uuden opetussuunnitelman luonnoksen (2014) ja pohtivat sen mukanaan tuomia ”raameja” koulun omalle arvoprosessille. Kuten seuraavasta sitaatistakin on havaittavissa, oli uuden opsin valmistelutyö saanut koulut odottavalle kannalle:

Mietin uutta opsia, et kuinka paljon se jättää tilaa oman koulun ajatukselle, ja kuinka paljon tulee ylhäältä ohjattua juttua. (...) Päätettiin, että odotetaan uutta opsia, ja katotaan siletä kumpuavia valtakunnallisia arvoja ja käydään tää keskustelu sen jälkeen uudestaan. (R2)

Päiväkodin ja koulun kasvatusarvojen viestiminen kasvatusyhteisön ulkopuolelle kotisivujen kautta luo julkista kuvaa kasvatusyksiköstä. Toiminta-ajatukseen kirjattavat arvot voidaan nähdä jopa liike-elämälle tyypillisenä brändin rakentamisena. Tätä brändäämistä kuvaa erään rehtorin haastattelusta poimimani sitaatti:

Tääkin on sitä meidän brändin hahmottamista, jos sitä ny haluaa brändiksi sanoa, mut just sovittiin, et laitetaan meidän kotisivullekin sellanen kertovat teksti...ni se on sitä brändiä. Niin se on liike-elämässäki. Olin sellasessa koulutuksessaki, missä puhuttiin koulun kotisivuista ja siinä brändäämistä. Varmaan kasvatusarvotki voi olla brändi. (R1)

Päiväkodeissa oli henkilökunnan kesken järjestetty arvokeskusteluja kasvatuksen ydinarvojen löytämiseksi toiminnan alkaessa, erikokoisia, eri perustein koottuja keskusteluryhmiä hyödyntämällä. Eräessä tapauksessa ensin moniammatillinen tiimi oli kokoonnut nimeämään kasvatusarvoja. Sen jälkeen nämä arvot oli tuotu julisteeseen kirjattuna taukotilan lähelle siten, että jokainen henkilökuntaan kuuluva saattoi kirjata julisteeseen kommenttejaan ja mielipiteitään siinä olevista arvoista. Tässä yhteydessä oli myös mahdollista lisätä arvoluetteloon muitakin arvoja. Tämän jälkeen oli koko henkilökunnan voimin kokoonnuttu valitsemaan julisteesta tärkeimmäksi katsotut arvot. Vastaaja piti tätä käytäntöä, jossa arvopohdinnat ovat moniportaisesti ja kiireettömästi työstettyjä jo ennen varsinaista arvojen valintatilaisuutta, erinomaisena pohjusteena sille, että kaikkien olisi sitten helppo osallistua keskusteluun.

Arvojen valinta voidaan toteuttaa sitenkin, että henkilökunta jaetaan ensin pieniin ryhmiin, jossa keskustellaan, mitkä ovat tärkeimmät kasvatustavoitteet. Nämä sitten kirjaetaan pöydälle jätettävälle paperille. Tämän jälkeen eri ryhmistä esiin nousseet arvot nostetaan koko henkilökunnan yhteiseen pohdintaan siten, että ryhmät kiertävät katsomassa muiden ryhmien kirjaamia asioita ja samalla merkkäävät vaikkapa ”plussia”, ”miinuksia” tai ”kukkasia” kirjattuihin arvoihin. Tämän jälkeen on helppo vetää yhteenveto siitä, mitkä ovat yksikön tärkeimmät kasvatusarvot. Kun arvoista on ensin käyty keskustelua ja erilaisia arvoja määritelty, on niistä johtajien mielestä lopultakin hyvin helppo nostaa esiin ydinarvot, koska henkilökunta on siinä vaiheessa jo niiden suhteen hyvin yksimielisiä. Koulujen kasvatusarvot olivat nekin valittu erikokoisissa ryhmissä keskustellen.

Kun kasvatuksen ydinarvot on määritelty, ne kirjoitetaan siis näkyville toiminta-ajatuksiin, päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaan ja koulun omaan opetussuunnitelmaan. Jotta arvot todella voisivat jalkautua, arvoprosessin täytyy jatkua päättymättömänä arvokeskusteluna. Tämä ajatus välittyi kaikkien haastateltujen näkemyksistä:

Mä pidän yllä sitä keskustelua (...) et onks se toteutunut (...) et se on niinku jatkuvaa, ei ne itsestään pysy mielessä täällä arjessa (...) et aina nostetaan niitä asioita esiin, et mitkä asiat meillä on keskiössä. (J4)

Arvokeskustelujen välttämättömyydestä vallitsee laaja yhteisymmärrys eri tutkijoiden välillä (kts. esim. Lehtonen 2010; Kauppinen 2002; Viinamäki 2008). Myös päiväkotien ja koulujen johtajat julkituovat, että arvokeskustelun käyminen on arvoprosessin ylläpidon elinehto. Siksi he pyrkivät tukemaan arvokeskustelun jatkuvuutta monin tavoin, esimerkiksi erilaisissa kehittämisilloissa ja kokouksissa, sekä ottamalla arvo-asioita puheeksi luonteivissa, päivittäisissä yhteyksissä, kuten välituntien kahvipöytäkeskusteluisissa. Aineistosta nousi kuitenkin selkeästi esille johtajien työmäärän paljous ja suoranainen kiirekin ja näin ollen tutkimustulokset todistavat samaa, mitä lukuisat muutkin kannanotot (Nivala 2001; Hujala, Heikka & Fonsen 2009; Pokka 2011; Luukkainen 2011; Laaksola 2013; Vesalainen, Cleve & Ilves 2013). Kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi, kiire nähdään yleisesti arvojohtajuuden vaikeuttajana:

Hirveen kiireistä on, ja tää on tullu monen rehtorin suusta. Meil on liian vähän aikaa tähän asiatulvaan nähden käsitellä näitä filosofisia asioita (...) se kiire nakertaa tätä arvojohtajuutta. (R1)

Lieneekö syynä työmäärän runsaus siihen, että isojen koulujen rehtorien näkemyksissä on huomattavissa hienoinen vaikutelma siitä, että rehtorin työ on nykyään entistä enemmän opetuksen mahdollistamista ja puitteiden luomista:

”Pyritään antaa semmoset eväät, et toisilla on mahdollisuus toteuttaa niitä arvoja. Voidaan puhua mitä vaan, mut jos ei oo pelimerkkejä toteuttaa tiettyjä asioita, ni se on ihan sama, mitä sä puhut, niinku mä sanoin, ni rehtorin työ nykypäivänä on aika lailla sitä opetuksen mahdollistamista.” R4

Kuten seuraavasta, erään rehtorin tuottamasta ajatuskokonaisuudesta voi päätellä, kiireestä huolimatta arvokeskusteluihin panostaminen nähdään niin tärkeänä, että sille varataan aikaa:

Oon paljon oppitunneilla ja sit mul on tuolla koneella hommia, ni vaik mul la on kuinka kiire, mä pyrin tuleen yheks-kaheks välitunniks päivässä, et tuun siihen keskusteluun mukaan ja iltapäivällä, ku nään et opettajat jää sinne puhumaan ja tulen aamupäivällä mukaan niihin keskusteluihin, et pyrin oleen arkipäivän tilanteissa läsnä niitten juttujen kanssa (...) koneet voi aina odottaa ja sähköpostit voi aina odottaa, keskustelu, ku se on siinä, ni se ei voi odottaa. (R2)

Kasvatus- ja opetusalan johtamistoiminta kysyy ajassamme yhä tarkemmin priorisointia ja tehokkuutta. Tähän näkemykseen ovat päätyneet myös Viinamäki (2008) ja Rinne, Järvinen, Tikkanen ja Aro (2012).

Koulujen ja päiväkotien erilainen työskentelykulttuuri vaikuttaa johtajien keinovalikoimaan ylläpitää arvokeskustelua yllä. Opettajat työskentelevät suuren osan päivästäan luokkahuoneessaan, suljetun oven takana, kun taas päiväkotien kasvatus- ja opetustyön toteuttamisen kulttuuri sallii johtajan läsnäolon paremmin. Johtajien osallisuudesta kasvatustyön arkeen kirjoitan lisää tuonnempana.

Mikä tahansa keskustelu ei ole arvokeskustelua. Jotta esimerkiksi arkinen kahvipöytäkeskustelu koulussa tai päiväkodin käytävällä tapahtuva kohtaaminen ylläpitäisi arvo-prosessia, johtaja pyrkii vaikuttamaan keskusteluun monin tavoin. Johtajan arvot ja näkemykset ovat työntekijöiden tiedossa, kuten seuraava sitaatti osoittaa:

...jos opettajat tulee multa kysyyn, ni ne tietää jo valmiiksi, et mä oon heikomman puolella (...) ehkä se näkyy myös sitä kautta. (R1)

Oman esimerkin voimalla, mutta myös suoranaisilla neuvoilla ja ohjeistuksilla, johtajat pyrkivät vaikuttamaan ilmapiiriin, asenteisiin ja arvostuksiin arvokeskusteluissa. Myös päämäärien kirkastaminen arvokeskusteluissa nähtiin olevan tärkeä osa arvojohtajuutta. Suuremmissa kouluyksiköissä osa ohjeistuksesta esimieheltä työntekijälle saatetaan osaltaan toteuttaa kirjallisesti, mutta näissäkään ei unohdeta arvokeskustelujen voimaa arvoihin sitouttajana. Arvokeskustelut ylläpitävät arvopohdintaa, jonka myötä työntekijät voivat sekä reflektoida omaa toimintaansa että koko kasvattajayhteisön yhteistä toimintaa kasvatuservojen näkökulmasta.

7.2 Osallisuus ja osallistaminen

Osallistaminen näyttäytyy tutkimuksessani sekä kasvatuskumppanuutena huoltajien kanssa että koko kasvattajayhteisön osallistamisena arvoprosessiin. Osallisuuden ihanne tulee ilmi myös johtajien halussa olla läsnä kasvatustoiminnan arjessa niin paljon kuin mahdollista.

7.2.1 Vanhempien osallisuus

Vanhimmissakin päiväkodeissa oli pyritty ottamaan alusta alkaen vanhemmat mukaan arvoprosessiin, kun taas kouluissa tällaista perinnettä ei niinkään ollut. Vanhempien ja oppilaidenkin osallistamisen tärkeyttä arvokeskusteluun on kuitenkin alettu enemmän pohtia kouluissakin. Tätä pohdintaa havainnollistaa seuraava lainaus:

Musta sekin on aika mielenkiintoista, että oppilaiden ja huoltajien osallistaminen näihin keskusteluihin on tietysti voimakkaammin esillä kuin aikaisemmin. Miten se tapahtuu, on hyvä kysymyksensä. (...) voi käydä vanhempainyhdistyksen johtokunnan, joka on edustuksellinen, voi käydä keskustelua sen kanssa. Helmin kautta lähetettiin jo huoltajille viestiä, että voi kommentoida opetussuunnitelmaa. Osallistamisen tasojahan on monenlaisia. (R3)

Ilmaisu ”voimakkaammin esillä” saattaa viitata siihen, että yhteiskunnallinen keskustelu sisältää vaatimuksia vanhempien osallistamisen lisäämiseksi. Koulut eivät voi ”määrätä” kasvatuservoja varsinkaan nyt, kun yhteiskuntamme näyttää moniarvoistuvan. Kas-

vatuskumppanuus kasvatusarvojenkin määrittelyssä nähdään erittäin tärkeänä päivähoiton kentällä. Tämä vaade vanhempien osallistamisesta, sekä kasvatuskumppanuuden tärkeys nousi vahvasti esiin päiväkodin johtajien haastatteluaineistosta:

...otettiin vanhempiakin mukaan, koska yhteiskunnassa oli se että osallistetaan vanhempia enemmän, et enemmän kysytään heidän mielipidettään. Mä näen päivähoiton ja varhaiskasvatuksen sellasena, et mitä kaikkee yhteiskunnassa tapahtuu, ni se tapahtuu ja tapahtuu kaikissa ammattikunnissa samat aallot ja me reagoidaan siihen. (J4)

Koska vanhempien osallistaminen on ollut osa varhaiskasvatuksen kenttää jo pidempään, osallistamisen keinot ovat koeteltuja. Se, että vain ”annetaan mahdollisuus vaikuttaa arvoprosessiin”, ei ole toiminut toivotulla tavalla. Esimerkiksi erilaiset postilaatikko- ja sähköpostikyselyt eivät ole keränneet kuin kahdesta kolmeen vastausta. Vanhempien osallistaminen näyttäisi vaativan vapaamuotoisemman keskustelutilanteen. Tällaista vapaamuotoisempaa keskustelua voidaan käydä esimerkiksi päivähoiton aloituksen yhteydessä, kun vanhempi saapuu allekirjoittamaan lapsensa hoitosopimusta. Tätä tilannetta on yleensä jo edeltänyt päivähoitoon tutustuminen siten, että vanhemmille ja lapselle on jo esitelty päivähoitoa, samalla vastavuoroisesti keskustellen, ja näin ”rikottu alkujää” vuorovaikutustilanteesta. Vanhempia voidaan osallistaa arvokeskusteluun myös kasvatuskeskusteluissa, joissa on läsnä yleensä huoltaja(t) ja henkilökunnan edustaja. Näissä tilanteissa vanhempien esiintuomia arvostuksia henkilökunnan edustaja sitten vie eteenpäin muulle kasvattajatiimille.

Myös vanhempainillat voivat toimia arvokeskustelun foorumina. Vanhemmat saadaan keskustelemaan parhaiten pienryhmissä. Pienryhmissä aiheita voidaan lähestyä vaikkapa kysymyksellä, ”minkälaiseks sä haluaisit sun lapses kasvavan?” (J4). Kysymys ei ole helppo, mutta kun vanhemmat saavat ensin keskustella aiheesta pienryhmässä vapaamuotoisesti, ikään kuin hakea yhdessä vastauksia tähän, päästään lopulta kasvatusarvojen nimeämiseen.

Ehkä yksi syy, miksi koulu ei ole ottanut vanhempia mukaan kasvatusarvojen määrittelyyn yhtä vahvasti kuin varhaiskasvatus, on opetussuunnitelman (2004) velvoittavuus asiakirjana. Koska ops (2004; 2014) on niin velvoittava, ei ydinarvojen määrittely voine lähteä vanhemmista vaan opsista käsin. Opsin velvoittavuus ja vanhempien osallistamisen ihanne muodostavat mielenkiintoisen haasteen. Jotta vanhemmat voisivat osallistua

koulun kasvatusarvojen valintaan, tulisi keskustelun lähtökohtana olla todellakin opsin sisältämät kasvatusarvot, eikä arvokeskustelu siten voi lähteä liikkeelle yhtä vapaista pohdintoista kuin varhaiskasvatuksessa. Toisaalta, vaikka näyttää siltä, että arvojen valintaprosessi alkaa ilmeisen usein varhaiskasvatuksen kontekstissa ilman vasun (2005) arvojen tarkastelua, päädytään silti yhtäpitäviin arvoihin sen kanssa. Voisikohan koulujenkin arvovalinnat päätyä silti yhtä koheettiseen lopputulemaan arvojen valinnan osalta, vaikka keskustelun alussa ei opsia (2014) tarkasteltaisikaan? Voisiko opsin sisältämä ”arvojen runsaudenpula” antaa mahdollisuudet tähän?

7.2.2 Kasvatushenkilökunnan osallisuus

Päiväkotien johtajat näkivät hyvin tärkeänä jokaisen työntekijän osallistamisen arvoprosessiin. Ydinarvojen valinnassa hyödynnettäviä kirjoittamisen ja ”kuvittamisen” keinoja, sekä pienryhmäkeskusteluja nimitän tässä *matalan kynnyksen keinoiksi*, koska niiden käyttämisen tarkoitus on mataloittaa prosessiin osallistumisen kynnystä niin, että myös puheviestinnällisesti aremmat työntekijät rohkaistuvat kertomaan näkemyksiään. Kirjoittamisen käyttöä osallistamisen välineenä perustellaan muun muassa seuraavin sanoin:

Kun on ihmisiä, jotka ei välttämättä kaikkien kuullen halua sanoa sitä ääneen tai muuten...niin se (kirjoittaminen) on menetelmänä hurjan hyväks havaittu (..)että jokainen saa tuoda sen mikä on tärkeitä. (J2)

Koulujen kasvatusarvojen valinta tapahtuu niin pienryhmä- kuin koko opettajajoukon keskustelutilaisuuksien myötä. Erona varhaiskasvatukseen on, ettei kouluissa hyödynnetä pienryhmäkeskustelujen lisäksi muita matalan kynnyksen keinoja, koska opettajakunnan keskuudessa ei tähän nähdä olevan tarvetta. Kun ydinarvot on valittu, halutaan näistä muodostaa muutaman lauseen toiminta-ajatus. Tätä varten saattaa olla tarkoitukseenmukaista perustaa pienryhmä, mutta ei viestintäarkuuden vuoksi, – vaan pikemminkin päinvastaisesta syystä, kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi:

Lauseiden muokkaaminenhan on sellasta, et opettajat on siinä ammattilaisia. He on todella hyviä siinä ja voin kertoa, et on todella vaikeeta tehdä neljää lausetta, joka kelpaa viidelletoista opettajalle! Koska kaikki haluis sanoa sen omalla tavallaan, kaikki on äidinkielellisesti suuntautuneita ja kaikki haluaa sen asian tuoda... (R2)

7.2.3 Johtajan osallisuus

Niin päiväkotien kuin koulujenkin johtajat käyttivät henkilökunnastaan puhuessaan pronominia ”me”. Vaikka johtajan työ eroaa muiden työpanoksesta erityisesti siten, että johtajan velvollisuus on luoda puitteet sille, että arjen kasvatustyö voisi sujua mahdollisimman hyvin, eikä johtaja osallistu niin paljon suoraan kasvatusvuorovaikutukseen lasten kanssa kuin muut työntekijät, on johtajan aito kiinnitys arkeen tavoite ja ihanne. Johtajat mieltävät itsensä osaksi työyhteisöä, eivätkä vain toisten työn mahdollistajaksi. Tätä osallisuutta arkeen pyrittiin toteuttamaan monin tavoin.

Kuten mainittua, päiväkodeissa johtaja osallisuus arkeen pääsee toteutumaan sitenkin, että johtaja voi piipahtaa päiväkotien osastoilla kesken päivän. Jopa sitä, että johtaja tuntee henkilökohtaisesti kaikki päiväkodin lapset, pidetään tärkeänä ja realistisena tavoitteena, – isoissakin päiväkotiyksiköissä. Koulujen rehtoritkin pitävät osallisuutta arjen kasvatustyöhön tärkeänä, mutta rehtorien lisääntynyt hallintovastuu vie aikaa. Kempin (2009, 22) mukaan koulun johtamiseen on tullut yritysmaailmalle tyypillisiä piirteitä ja siksi on vaarana, että keskittyessään liikaa tuloksellisuuteen, rehtori etäänny lasten läheisyydestä. Sekä Kempin että minun tutkimukseeni osallistuneet rehtorit pitävät silti aitoa osallisuutta tavoiteltavana. Tätä tavoitetta kuvastaa myös seuraava lainaus:

Tietysti sitä toivoo, että vois olla enemmän oppilaiden parissa...vois olla enemmän kuin tänä päivänä, ja mä luulen, et tää on aika monen rehtorin ajatus, mut ajan myötä keskushallinnosta on siirtynyt tänne kentälle, koulun tasolle... (R3)

Rehtorien osallisuus muun työyhteisön toimintaan toteutuu myös *tavoitettavuuden* kautta. Tavoitettavuus mahdollistaa osaltaan myös johtajan kokonaisvastuun kantamista. Tavoitettavuudella tarkoitan sitä, että rehtori pyrkii olemaan tavoitettavissa aina kun työntekijä siihen kokee tarvetta, ja että kynnyks kontaktinottoon olisi riittävän alhainen. Tavoitettavuutta pyritään viestimään olemalla läsnä arkisissa tilanteissa, kuten kahvitauoilla, mutta myös ei-kielellisin viestein, kuten seuraava lainaus kertoo:

Kun tulin tähän kouluun rehtoriksi, ni pyysin vahtimieheltä, et ottais ton oven tosta opettajahuoneen ja rehtorinhuoneen väliltä, et koen, et pitää olla saatavilla, niin paljon ku mahdollista. Näin kiireisessä firmassa asioita on paljon...mut niin paljon ku mahdollista, ni sellasta henkilötason kohtaamis-

ta, sitä pitäis olla paljon. Se on tavoite, että on avoin kontaktimahdollisuus. Mä vastaan koko kokonaisuudesta. (R3)

Kemppinen (2009, 23) viittaa Pässilän ja Niinikuruun, jotka kutsuvat ihmisläheistä ja avoimin ovin toimivaa johtamista *kävelemällä johtamiseksi*. Kun rehtorin suhde alaisiin on avoin ja johtaja näkyy arjessa ja vaihtaa mielipiteitä henkilöstön kanssa, tällöin esimies–alais-keskusteluissakin päästään helpommin analyttiseen ja rakentavaan vuorovaikutukseen. Jos rehtoria näkyy vain harvoin, saattavat hänen kommenttinsa tuntua opettajan reviiirille tunkeutumisella. Haastatteluaineistoni perusteella tulkitsem, että jotkut rehtorit toteuttavat kävelemällä johtamista vahvemmin kuin toiset. Nämä rehtorit sekä tiedostavat alaisten tarpeen olla vuorovaikutuksessa johtajan kanssa että onnistuvat viestittämään tavoitettavuuttaan. Tätä käsitystä tukee muun muassa seuraava lainaus:

Monesti opettajat tulee mun luo...mul on todella avoimet ovet, oon julistanu, et mun ovi on aina auki (...) saatetaan kysyä, et mihin mä laitan nää banaaninkuoret, tai et ku jollain lapsella on vaikka yökastelua...ja tarvii tietää, et laitetaanko seiskaan viiva vai ei. Rehtorista jokainen haluaa sen pienen palan...et se on sitä kun tullaan kysymään, et laitetaanko tähän seiskaan tää viiva. Niin sen tarkoitus onki, et "hei, mä haluaisin nyt vähän sun huomiota!" (R1)

7.3 Sitoutuminen ja sitouttaminen

Sitoutumisen merkitys nousee esiin aineistossa erityisesti kahdella tavalla. Ensinnäkin, menestyksekkäs arvojohtaminen edellyttää johtajan omaa sitoutumista yhteisiin arvoihin. Yhteiseen suuntaan luotsaaminen onnistuu vain silloin kun johtaja itse tiedostaa toimintaa suuntaavat arvot ja haastavissakin tilanteissa johtaa niihin sitoutuen. Työyhteisön sitoutuminen kasvatuservoihin nähdään sekin kiistattoman merkittävänä. Johtajan tärkein päämäärä arvojohtajuuden toteuttamisessa on lisätä sitoutuneisuutta yhteisiin arvoihin. Yhteisessä arvoprosessissa nimetyt arvot jäävät vaille kaikupohjaa, jos arvot eivät pääse jalkautumaan yksilötyöntekijöiden kasvatuservo- ja opetustyössä. Seuraavassa tarkastelen johtajan oman sitoutuneisuuden merkitystä ja muun henkilökunnan sitoutumisen tärkeyttä sekä keinoja, joilla johtaja voi lisätä sitoutumista.

7.3.1 Johtajan sitoutuminen

Johtaminen jo itsessään tarkoittaa sitä johtajan toimintaa, jolla tämä saa alaisensa toimimaan päämäärien edellyttämään suuntaan (Puroila, Parrila & Nivala 2007, 130). On selvää, ettei johtaminen voi olla tuloksellista, jos päämäärä ei ole johtajan tiedossa, tai jos johtaja ei syystä tai toisesta pysy itse johdonmukaisesti arvojen edellyttämässä suunnassa. Ilman selkeää, toiminnallisen tason päämäärää johtaja menettää otteen strategiasta, jonka avulla tulevaisuuteen tähdätään. Pystyipä johtaja osallistumaan kasvatustuorovaikutukseen tai ei, johtajan oman sitoutuneisuus valittuihin kasvatusarvoihin nähdessä mielletään tutkimusaineistonikin perustella menestyksekkään arvojohtamisen ehtona. Vaikka rehtoriutta voi hallinnollisessa mielessä olla ilman johtajuutta (Seppänen (2000, 21), on tutkimusaineistoni valossa ilmeistä, ettei ainakaan pedagoginen johtaminen voi toteutua ilman aitoa, yhteisiin arvoihin sitoutuvaa johtajuutta. Tätä päätelmää tukee myös seuraava sitaatti:

Hyvän arvojohtajan pitää...et jos se seilaa koko ajan edestakaisin... pitää olla johdonmukaisesti (...) jos sä koko ajan kääntyilet ni silloinhan ne arvot hukkuu, ei siitä tuu mitään. (R2)

Koska arvot ovat läsnä kaikessa inhimillisessä toiminnassa, ohjaavat ne myös johtajan valintoja ja päätöksentekoa (kts. esim. Lehmuskallio 2003, 29; Antikainen, Rinne & Koski 2006, 21). Käänteisesti tämä voidaan nähdä siten, että johtajan toiminta ”kertoo”, mihin arvoihin hän todella on sitoutunut. Sitoutuminen yhteisiin arvoihin näkyy johtamistyössä johdonmukaisena pyrkimyksenä näiden arvojen viitoittamaan suuntaan. Kaikki haastattelemani johtajat korostivatkin oman esimerkin merkitystä arvojohtamisessa. Oman esimerkin voima nähtiin jopa niin merkittävänä, että monet määrittelivät sen melkeinpä synonyymiksi arvojohtajuudelle. Tätä ilmentää seuraava sitaatti:

Arvojohtajuus on mun mielestä sitä, et mä oon ite esimerkkinä. Se että jos on hirveen ristiriitanen...et on paperilla sovittu juttuja, arvoasioita, yhteisesti sovittuja arvoja, ja sit itte kuitenkin käyttäytyy ristiriitaisesti, sehän on aika vaikee kuvio. (J1)

Johtajien ajatukset ovat yhtäpitäviä myös Aaltosen ym. (2003, 149) ja Kauppisen (2002, 38–39) kirjoittaman kanssa. Koska johtaja johtaa myös esimerkillään, on tärkeää, että hän itse elää ja johtaa sanansa mukaisesti ja arvoihin sitoutuen. Arvojohtajuus edellyt-

tääkin johtajalta Aaltosen ym. (2003, 186) mukaan myös omien arvojen tunnistamista ja moraalista kasvua. Vaikka johtajat ymmärtävät antamansa esimerkin voiman, tietynlainen nöyryys ja moraalisen kasvun jatkumisen välttämättömänä pitäminen kuvastuu johtajien ajatuksista. Johtajat eivät pidä itseään erehtymättöminä ja kaikkietävinä. Tätä huolimatta selkeän suunnan ja esimerkin näyttäminen tiedostetaan ensiarvoisen tärkeäksi. Johtajan velvollisuus kun on, – epätäydellisyydestään huolimatta, toimia johtajana. Tätä tosiseikkaa ilmentää myös seuraava sitaatti: ”Mä tiedän, tottakai, et ei ne mun arvot ja päätökset oo aina oikeita, mut jonkun ne vaan täytyy tehdä” (R2).

Johtajan antaman esimerkin voiman ja merkityksen ymmärtäminen tulee ilmi seuraavassa, rehtorin puheesta poimitusta lausumasta:

Pitää elää niinku opettaa, et pyrkis...ei edestäpäin johtamiseen vaan seasta johtamiseen, et jos mä vaikka toivon, et haasteellista lasta kohdellaan näin, et opettaja kohtelis sitä näin, ni mun ite pitää kohdella sitä näin. Ei niin et mul olis joku etuoikeus nujertaa sitä. Tai mikä vaan asia, vaikka varaston siivous, ei oo pahitteeks, et mäkin siellä vaikka joskus pölyrätin kanssa heilun. Ehkä sellanen pönötyksen vastainen toiminta...et ite en ainakaan luistelis ja muilta vaatis. (R1)

”Pönötyksen vastainen toiminta” (R1) ja ”en mä voi olla kukkona tunkiolla” (R3) – tyyppiset lausumat kuvastavat tulkintani mukaan johtajien omaksumaa nykyaikaista johtamiskulttuuria. Aineiston perusteella voi päätellä, että hierarkkista käskyttämistä ei pidetä enää millään muotoa tavoiteltavana. Käskyttäminen ja pakottaminen eivät tutkijoidenkaan mukaan toimi nykypäivän työelämässä (kts. esim. Halava & Pantzar 2010, 27). Seuraavassa kirjoitan keinoista, jotka haastateltujen johtajien näkemysten mukaan tukevat työntekijöiden sitoutumista yhteisiin arvoihin.

7.3.2 Työntekijän sitoutuminen ja sitouttaminen

Yllä olen kirjoittanut arvokeskustelujen ja osallistamisen merkityksestä arvoprosessin menestyksekkäässä johtamisessa. Sekä arvokeskustelut että osallisuus nivoutuvat kiinteästi yhteisiin arvoihin sitoutumiseen, – voidaan jopa väittää, että ilman arvokeskustelua ja osallisuutta ei voi olla myöskään sitoutuneisuutta. Seuraava lainaus, jossa eräs rehtori kertoo arvojen valitsemisesta koulun toiminta-ajatukseen, tukee erinomaisesti tätä huomiota:

Ei missään nimessä niin, et mä kirjotan sen ja esitän opettajakokoukselle. Et on ihan selvää, et siihen prosessiin pitää jokaisen olla jossain vaiheessa osallisena. Jokainen sitoutuu siihen missä on itte ollu mukana. Et on asioita, jotka on pakko antaa ylhäältäpäin ja pakko sitouttaa sieltä päin...kyllähän ihminen sitoutuu siihen, jos se on laki ja määräys...mut ku tää ei oo määräyksenomaista. Että sillä lauseella olis jotain merkitystä, ni ainoo mahdollisuus sitouttaa jokainen siihen, et antaa olla mukana siinä työskentelyssä. (R2)

Sitoutuminen näyttäytyy aineistoni valossa ennen kaikkea yhteiseen päämäärään sitoutumisena. Kun yksilötyöntekijä on sitoutunut omassa kasvatustyössään tavoittelemaan lapsen kasvun tukemista valittujen kasvatusarvojen suuntaan, on hän omalta osaltaan toteuttamassa päiväkodin tai koulun ydintehtävää. Tutkimukseni tulokset mukailevat Vanhalan (2002, 245) huomioita, joiden mukaan työntekijän omaksuvat arvot säätelevät työntekijän organisaatiokäyttäytymistä. Tämä väite näyttäytyy tutkimukseni valossa siten, että omaksutut arvot voivat joko edesauttaa tai haitata arvojen yhteneväisyyttä. Työntekijöiden omaksumien arvojen yhteneväisyys suhteessa työyhteisön arvoihin edesauttaa arvojohtajuutta, kun taas arvoihin sitoutumattomuus näyttäytyy arvojohtajuuden haastajana ja suoranaisena hidasteena.

Sitoutuminen näyttäytyy aineistoni perusteella myös työsuuntautuneisuutena ja haluna kehittyä ammatillisesti. Tämä kuvastaa seuraava lainaus, jossa päiväkodin johtaja kertoo, mitkä tekijät tukevat häntä arvojohtajuuden toteuttamisessa:

Mutta mikä sitten auttais, ni auttaa just se, että meil on henkilökunta sitoutunut työhönsä...ne ymmärtää, minkä takia ne täällä on ja ne haluaa koko ajan kehittää työtään. (J1)

Taipale (2004, 72) viittaa Their'n (2000) näkemyksiin kirjoittaessaan, että esimiehen tulee ohjata alaisiaan luopumaan ”näin on tehty aina ennenkin”-ajattelusta. Tutkimusaineistoni pohjalta tulkitsen, että jos johtaja onnistuu tukemaan työntekijän sitoutuneisuutta, tulee hän samalla edistäneeksi myös työntekijän halua ja kykyä oppia uutta. Sitoutumisen lisää sekä työntekijän valmiuksia kehittyä itse ammatillisesti että myös osallistua koko työyhteisön yhteiseen kehittämiseen. Näin ollen esimies voi arvojohtamisen kautta edesauttaa uuden oppimista.

Johtajien kertomasta kuvastuu, että yhteisiin arvoihin sitoutumaton työntekijä muodostaa ”sooloilullaan” merkittävän haitan arvojohtajuudelle. Tässä yksi esimerkki sitoutumisen muassaan tuomista haasteista:

Jokainen meistä ajattelee vähän erilailla ja on kuitenkin oma arvotaustansa. Ja sitten se niitten yhteensovittaminen, mikä on tää päiväkodin arvot, ja yhteisesti sovitut, ja jos siellä on semmoista ristiriitaa, että ihan kaikkea ei pysty allekirjoittaan. Ehkä se on se haastavin siinä. (J2)

Ilman sitoutumista ei voida puhua yhteisen arvopohjan olemassaolosta ja yhteinen suunta katoaa. Energiaa käytetään siis johonkin muuhun kuin yhteiseen päämäärään pyrkimiseen, jopa päämäärän saavuttamista haitaten. Tutkimustulokseni noudattelevatkin Kärkkäisen (2005, 18) huomioita, joissa hän korostaa työyhteisön arvojen ristiriidattoman kokonaisuuden merkitystä organisaatiokulttuurin luomisessa.

Sitoutumisen on myös kiinteässä yhteydessä yhteisöllisyyteen. Seuraavassa kirjoitankin yhteisöllisyyden ja sitoutumisen vastavuoroisesta suhteesta.

7.4 Yhteisöllisyys

Olen tavallaan jo sivunnut yhteisöllisyyden tematiikkaa tarkastellessani tutkimustuloksia osallisuuden näkökulmasta. Yhteisöllisyys ei ole mahdollista ilman yksilötyöntekijän osallisuutta yhteiseen tekemiseen. Kun on yhteisönä sitouduttu yhteisiin arvoihin, toimitaan yhteistyössä ja samaan päämäärään suunnaten. Tämä, samaan päämäärään suuntaaminen, luo yhteisöllisyyttä, kuten seuraavasta, rehtorin lausumasta voidaan lukea:

Yhteisöllisyyttä varmaan tulee siitä, et pyritään samaan päämäärään. (R3)

Vaikka yhteisöllisyys ja osallisuus nivoutuvatkin kiinteästi toisiinsa, aineistosta nousi selkeästi esille yhteisöllisyys myös omana teemanaan. Yhteisöllisyys – teema kokoaa alleen yhteistyön, moniammatillisuuden ja työsitoutuneisuuden merkitykset. Yhteisöllisyys ei kuitenkaan kehity hetkessä ja itsestään, vaan sekin vaatii johtajalta panostusta. Seuraavassa kuvaan yhteisöllisyyden merkitystä arvojohtajuuden toteuttamiselle ja arvoprosessin menestyksekkäälle johtamiselle, tarkastellen tätä moniammatillisuuden, yhteistyön ja sitoutuneisuuden perspektiiveistä.

7.4.1 Moniammatillisuus ja yhteisöllisyys

Kuten jo todettua, niin päiväkotien kuin koulujenkin johtajat käyttivät henkilökunnastaan puhuessaan pronominia ”me”. Esimerkiksi eräs haastateltava totesi hieman hauskaasti: ”Mekin ollaan kakskyt henkee” (R2). Tällaisten sanomisten pohjalta tulkitseen, että sen lisäksi, että johtajat mieltävät olevansa osa työyhteisöä, he korostavat tällä työyhteisön kiinteyttä.

Henkilökunnan ammattitaidon arvostaminen nousi vahvasti esille aineistosta, niin päiväkodin johtajien kuin rehtorienkin haastatteluista. Ammattitaidon arvostamiseen linkittyy myös luottamus siihen, että ”jokainen hoitaa ruutunsa.” (R4) Nämä tulokset mukailivat Lönnqvistin (2013, 71) ajatuksia. Seuraava, yksinkertainen sitaatti kuvastaa tätä ammattitaidon ja luottamuksen yhteyttä:

Mää kyllä luotan sataprozenttisesti mun porukkaani, kaikki on ihan rautasia ammattilaisia. (J3)

Tutkimustulokset mukailevat myös Karilan ja Nummenmaan (2001, 77) huomiota, jonka mukaan eri-ikäiset ja eri koulutustaustaiset työntekijät ovat työyhteisön voimavara. Tämä tulee ilmi muun muassa seuraavissa sitaateissa:

Mä nään et on rikkaus, et meil on eri ikäisiä, eri kokemustaustaisia ihmisiä, koska ne tietyllä tavalla täydentää toisiaan. (R4)

Näähän on niin pedagogisesti hirveen valveutuneita nää meidän lähihoitajat ja lastenhoitajat (...) vaikka se et opettajan arvohan on aivan suunnaton, jos ei oo hyvää opettajaa ni ryhmän pedagogiikkahan on tosi surkeeta ja se että se opettaja ei yksin vetään sitä, jos sil ei ole siinä lastenhoitajia apuna (J1)

7.4.2 Yhteistyö ja yhteisöllisyys

Aineiston pohjalta voidaan havaita, että keskinäinen kunnioitus ja luottamus mahdollistavat työntekijöiden välisen yhteistyön, aivan kuten myös Peltomaa (2013, 68) kirjoittaa. Ne ovat menestyksekkään yhteistyön tekemisen ehto. Yhteistyön sujuminen yhteisöllisessä hengessä koetaan arvojohtajuutta tukevana seikkana, myös vastoinkäymisten kohdatessa. Tätä kuvastaa muun muassa erään päiväkodin johtajan lausuma:

Siihen (arvojohtajuuden toteuttamiseen) auttaa se, et porukka on sitoutunut ja työntekijöiden henki on hyvä, et kun on hyvä henki työyhteisössä ni silloin se niinku sujuu, eihän se tarkota, et on joku ihme onnela, mut et se perustyö...kun yhteisön henki on hyvä, ni sit kun tulee mutkia matkaan ja kuoppia tielle, ni silloin asioiden pöydälle nostaminen on helpompaa. (J3)

Yhteisöllisyys luo hyvää ilmapiiriä ja työsitoutuneisuutta. Toisaalta nähdään, että hyvän työilmapiirin, luottamuksen ja avoimuuden kautta rakennetaan yhteisöllisyyttä. Voitaan siis puhua positiivisuuden kehästä, jossa hyvä asian ruokkiminen ruokkii hyvää asiaa.

Aineistosta nousi myös esiin myös se, että yhteisöllisyyden vaatimus varhaiskasvatuksessa on vahva jo senkin vuoksi, että tiimeissä tekeminen on päiväkodeissa jo vakiintunut käytäntö. Seuraava, päiväkodin johtajan lausuma kuvaa yhteisöllisyyden välttämättömyyttä varhaiskasvatuksen kentällä:

Täs työyhteisössä on hirveen kova vaatimus yhteisöllisyyteen, et ei oo sellainen työyhteisö, jossa sä voisit tehdä yksilötyötä, olla hyvä yksilö. Hyvät yksilöt on ihan hyviä, mut jos ei osaa tehdä tiimityötä, eikä osaa sitoutua yhteisöön, se on tosi hankalaa. (J1)

Rehtorien puheesta on kuultavissa, että työkuulttuuri on kouluissa muuttumassa yksintekemisestä yhteistyön suuntaan:

Onhan se muuttumassa, ku ennen opettaja oli sillai luokassan, ovi kiinni, ja yksin, ni kyllä tänä päivänä se on muuttumassa sillai, et on yhdessätekemistä. Yhdessä suunnittelua ja tän tyyppistä...ku nuoria opettajia tulee, ni se on lähtökohtasesti jo sellasta yhdessätekemisen meininkiä, et "Missä mun kollegat on?". on totuttu jo sellaseen...et kokeeneetki opettajatki on...ku muistelele aikaisempaa aikaa, ni jos johonki kouluun tuli kouluavustaja, ni opettajat oli vähän, et mikäs tommonen tyyppi on, miks mun luokkaani tuutt? Ja nyt olis vähän jokainen ottamassa luokkaansa toisen aikuisen,,,ja sitä et koko luokka-aste yhdessä tekee, ni sitä tapahtuu nykyään paljon. (R3)

7.4.3 Sitoutuneisuus ja yhteisöllisyys

Aineiston mukaan työyhteisön sitoutuminen kasvatustyön yhteisiin päämääriin tukee johtajaa arvojohtajuuden toteuttamisessa. Isoakin, yhteisöllistä työntekijäyhteisöä on

helpompi johtaa kuin pientä joukkoa, joka on erimielistä työn tavoitteiden suhteen. Yhteiset arvot yhdistävät työyhteisön kiinteäksi ”klaaniksi”. Tutkimukseni tulokset mukailivat näin Turtiaisen (2011) ja Kärkkäisen (2005, 75) huomioita.

Aineiston pohjalta näyttää selvältä, että johtajat mieltävät yhteisöön sisälle pääsyn vaikuttavan suuresti siihen, miten työntekijä sitoutuu yhteisiin arvoihin. Kuten seuraavasta sitaatista käy ilmi, tämä huomioidaan esimerkiksi uutta työntekijää rekrytoidessa:

Ei se oo mikään, et mä lyön sille (uudelle työntekijälle) arvot: toteuta! Vaan sen pitää ensin tulla tähän yhteisöön sisälle, sen pitää kattella tätä touhua täällä... (R2)

Ylläolevasta sitaatista tulkitseen, että arvoihin sitoutumista edesauttaa organisaatiokulttuurin ja sen eri piirteiden havainnointi. Organisaatiokulttuuri ”kertoo” myös työyhteisön arvoista käytännön tasolla. Samoin se myös antaa käytännön esimerkkejä, miten eri arvot arjen tilanteissa vaikuttavat.

Työyhteisö, jossa yhteisöllisyys on vahvaa, pääsee arvoprosessin alkumetreillä nopeammin koheettiseen lopputulemaan arvojen nimeämisessä. Aineiston pohjalta näyttää selvältä, että myös arvoprosessin kehittyessä pidemmälle, on yhteisöllä jälleen suuri merkitys, - tällä kertaa arvojen omaksumiselle. Kun uusi työntekijä aloittaa, työyhteisön merkitys sitouttamisessa on selkeä. Se ikään kuin ”imeyttää” työyhteisön sisäistämiä arvoja uuteen työntekijään. Tästä esimerkkinä seuraava sitaatti:

Varmaan olis hankaloittamassa (arvojohtajuuden toteuttamista) jos henkilökunnassa olis suuri vaihtuvuus ja puolet talossa sijaisia, ni se siirtäminen, häipyiskö ne arvot...Tulis hirvee vaiva, ku ei ne samalla lailla sillai siirtämälä siirry, ku niillä jotka on kasvamalla kasvanu siihen. Mut ku yks tai kaks vuodessa vaihtuu, samalla se olemassa oleva yhteisö sitten imeyttää sitä tietoa, se tulee vertaisimemällä. (R1)

Sitaatti toimii myös esimerkkinä siitä, että henkilökunnan suuri vaihtuvuus ja lyhytaikaiset työsuhteet hankaloittavat arvojohtajuuden toteuttamista, koska uuden työntekijän sitoutuminen tapahtuu työyhteisön sisällä ja se ei tapahdu hetkessä. Tätä ajatusta tukee myös seuraava, erään rehtorin julkituoma ajatus:

Meillä on tosi pitkään ollu tää henkilökunta täällä, et arvojohtamista tarvitaan ehkä enemmän sit ku henkilökunta vaihtuu kertarysäyksellä. (R2)

Mielenkiintoista on, että rehtorit näyttäisivät huomioivan sekä yhteisöllisyyden että arvokysymykset jo uutta henkilökuntaa valitessaan. Tätä kuvastaa oivallisesti seuraava sitaatti:

...ku tää koulu kasvo yhtenäiskouluksi, ni sain olla itse valitsemassa opettajia tänne, et oon jo siinä vaiheessa ollu vaikuttamassa siihen, et kaikki ollaan lähtökohtaisesti suunnistamassa kohti samaa päämäärää. Vähän samoilla ajatuksilla liikkeellä. Rehtorin roolissa sitä yhteisöllisyyttä voi olla tälläki tavalla olla luomassa. (R3)

8 POHDINTA

Tutkimuksen lopussa on palattava tutkimusongelmassa esitettyihin kysymyksiin ja tarkasteltava, miten ongelmat on ratkaistu (Salonen 2007, 89). Seuraavaksi kokoankin vielä yhteen tutkimukseni keskeisimmät tutkimustulokset ja esitän joitakin jatkotutkimusehdotuksia. Aloitan tämän pohdintaosuuden kuitenkin tarkastelemalla tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä

“Tiede on tie totuuteen. Totuus on todellisuuden tuntoa.”

Nämä, Toivo Salosen (2007, 11) sanat, saattelevat nöyrälle tunnolle jokaisen tutkijan, mutta erityisesti aloittelevan tutkijan se saa pohtimaan oman tutkimuksensa luotettavuutta moneltakin eri kannalta. Onko tutkimukseni niin luotettava, että sitä voidaan pitää tieteellisenä ja tuottaako tutkimukseni totuudellista kuvaa todellisuudesta? Ymmärtääkseen, mitä käsitteet tiede ja tieteellisyys sisältävät, on Salosen (2007, 40–41) mukaan oltava vuosikausia tiedeyhteisön toiminnassa eikä sittenkään voi saavuttaa lopullisen tietämisen varmuutta. Tieteellisyyden idean ymmärtäminen on ehtymätön ongelma. Sellaiselle tutkimustyölle, jota pidetään tieteellisenä tutkimuksena, onkin asetettu joukko vaatimuksia. Itse asiassa pyrkimys aitoon tietoon oli jo antiikin kreikkalaisten korostama hyve. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 23.)

Hirsjärvi ym. (2005, 24) korostavat, että tutkija tarvitsee oman tieteenalansa erityisiä tietoja, metodologisia keinoja ja tutkimustapoja. Lisäksi on hyvä olla perillä traditioista sekä ajattelu- ja raportointitavoista. He kehottavat vakuuttumaan siitä, että kyseessä on aihe, joka voidaan tutkimuksen keinoin selvittää. Uskoin tutkimukseni teon alkumetreiltä asti, että tutkimusaiheeni on mahdollista selvittää tutkimuksen keinoin. Myös alusta asti minulla oli tarpeellisia tietoja ja metodologisia keinoja sekä ymmärrystä erilaisista tutkimustavoista. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt ottamaan huomioon kasvatustieteelle ominaiset keinot ja tutkimustavat, sekä huomioimaan tämänhetkisen tietotasoni siten, että se yhdessä aiheenvalinnan kanssa muodostavat riittävät lähtökohdat tutkimukseni luotettavuudelle. Tutkimusmatkani varrella tämä osaaminen ja tietämys ovat vielä huomattavasti lisääntyneet.

Tutkijan on myös syytä säilyttää tietynlainen nöyryys tutkimustyönsä joka vaiheessa. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijan on oltava kriittinen myös omia valintojaan kohtaan. Jo tutkimuskysymysten asettamiseen vaikuttavat Salosen (2007, 88–89) mukaan niin teoreettiset, käytännölliset kuin henkilökohtaisetkin intressit, sekä milloin minkinlaiset tuntemukset ja toiveet. Subjektivisuus ei ole Salosen mukaan huono asia tutkimuskysymysten lähtökohtien kehittämisessä, sillä se synnyttää ja ylläpitää motivaatiota. Tosin tutkimusprosessin edetessä on syytä tietoisesti pyrkiä puhtaaseen objektiivisuuteen. Itselläni on vuosien työkokemus varhaiskasvatuksen kentältä ja kohta olen valmistumassa luokanopettajaksi. Sen lisäksi, että olen tuntenut aitoa kiinnostusta tutkimuskohdettani kohtaan koko tutkimusprosessini ajan (eikä kiinnostus ole vielä kukaan himmenemässä), voinen myös todeta tutkimukseni aihepiirin olevan itselleni läheinen. Tutkimusprosessini myötä olen kuitenkin pyrkinyt tietoisesti objektiivisuuteen, hylkäämään arkipäätelyt ja tarkastelemaan aihepiiriä tieteellisyyden vaatimukset mielessäni.

Fenomenologisen lähestymistavan lähtökohtana on tutkijan avoimuus: tutkimuskohdetta pyritään lähestymään ilman ennalta määrättyjä oletuksia, määritelmiä tai teoreettista viitekehystä. Jotta tämä fenomenologinen tutkimukseni olisi luotettava, pitää sen täyttää fenomenologiselle tutkimukselle asetetut ihanteet myös luotettavuuden näkökulmasta. Vaikka olin tutustunut tutkimuskohdettani kuvaavaan lähdeaineistoon jo vuosia, pyrin tietoisesti haastattelukysymyksiä laatiessani välttämään kysymyksiä, jotka saattaisivat johdatella haastateltavia vastaamaan teoriaani mukailleen. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 10–11) korostavat, että myös tutkija heijastaa omaa todellisuuskäsitystään tutkittavaan kohteeseen jo käyttämiensä kategorioiden kautta. Vaikka aihepiirin kirjallisuudessa puhuttiin esimerkiksi arvoprosessista ja arvokeskusteluiden välttämättömyydestä, hyllytin nämä termit tarkoituksellisesti haastatettukysymyksistä. Sen sijaan kysyin (kts. Liite 1) esimerkiksi: ”Miten nämä kasvatusarvot ovat valittu, kertoisitko siitä?” Vaikka en siis kysymyksessä maininnut sanaa ”arvoprosessi”, kertoivat haastateltavani minulle prosessista. Ja vaikka en itse tehnyt minkäänlaista aloitetta arvokeskustelu – sanan käyttämisestä, alkoivat haastateltavani puhua arvokeskusteluista ja niiden välttämättömyydestä.

Koska haastattelutilanne on konteksti- ja tilannesidonnaista, haastateltavat myös saattavat puhua siinä toisin kuin jossain toisessa tilanteessa, eikä näin ollen tulosten yleistämisessä pitäisi liioitella (Hirsjärvi ym. 2009, 207). Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää sekin, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti ”oikeita” vastauksia,

eli haastateltava saattaa yrittää vastata, kuten hänen oletetaan vastaavan (Hirsjärvi ym. 2009, 206; Komulainen 2013).

Analyysissä ja tulkinassa on oltava uskollinen aineistolle, eikä mitään saa ottaa tutkimukseen tutkimuksen ulkopuolelta. Analyysiprosessin luotettavuutta lisää myös selkeä ja riittävä raportointi (Huusko & Paloniemi 2006, 169) sekä aineiston riittävä kattavuus (Eskola & Suoranta 2001, 215). Pysin kirjoittamaan tämän raporttini sellaiseksi, että se kuvastaisi riittävästi valintoja, joita olen eri vaiheissa tutkimusta tehnyt. Olen myös pyrkinyt käyttämään ymmärrettävää kieltä ja välttämään monimutkaisia, raskaita lauserakenteita.

Arvojohtajuus on kiinteä, erottamaton osa johtajuutta. Se on kokonaisvastuun kantamista ja hyvän esimerkin näyttämistä. Arvokeskustelujen ylläpitäminen on tärkeä osa arvoprosessin johtamista. Arvoprosessin näyttäytyy pitkänä jatkumona ja päättymättömänä keskusteluna, jota on käyty päiväkodin tai koulun perustamisesta asti, arvojen ensimmäisistä nimeämisistä aina jokapäiväisiin keskusteluihin kasvatustyön nykyarjessa. Johtajat pyrkivätkin tukemaan jokapäiväistä arvokeskustelua ottamalla arvoasioita puheeksi luontevissa, päivittäisissä yhteyksissä, sekä säännöllisissä palavereissa ja kehittämisilloissa. Arvokeskustelun ylläpitäminen, osallistaminen, sitouttaminen ja yhteisöllisyyden tukeminen ovat rehtorien ja päiväkodin johtajien keinovalikoiman tärkeimmät työkalut, joilla he pyrkivät tukemaan arvojen jalkautumista kasvatukselliseen vuorovaikutukseen.

Koulujen ja päiväkotien erilainen työskentelykulttuuri vaikuttaa johtajien keinovalikoimaan ylläpitää arvokeskustelua yllä. Opettajat työskentelevät suuren osan päivästäan luokahuoneessaan, suljetun oven takana, kun taas päiväkotien kasvatusta ja opetustyön toteuttamisen kulttuuri sallii johtajan läsnäolon paremmin. Myös johtamistyyli vaikuttaa siihen, millä tavalla johtaja ylläpitää arvokeskustelua.

Päiväkodin ja koulun kasvatuservojen viestiminen kasvatusyhteisön ulkopuolelle kotisivujen kautta luo julkista kuvaa kasvatusyksiköstä. Ne profiloivat päiväkotia ja koulua, ollen siten osa brändin rakentamista.

On tärkeää, että jokainen kasvattajayhteisön jäsen osallistetaan arvokeskusteluun. Tässä päiväkotien johtajat suosivat nk. matalan kynnyksen keinoja, jotka mahdollistavat viestintäarvojenkin työntekijöiden uskalluksen kertoa arvostuksistaan arvoprosessin eri vai-

heissa. Käytännön tason keinoina toimivat tässä mm. kirjoittamisen hyödyntäminen sekä pienryhmäkeskustelut. Osallistaminen saa laaja-alaisempia merkityksiä varhaiskasvatuksen kontekstissa, koska varhaiskasvatus on koulua pitempään pystynyt huomiomaan menestyksekkäästi lasten vanhemmat kasvatusarvojen määrittelyssä.

Johtajien sisäistämien arvojen vaikutus on kiistaton. Arvot kun vaikuttavat jo työhönottilanteessa; työyhteisöön halutaan yhteisöllisyyteen kykeneviä henkilöitä, joilla on valmiudet suuntautua samaan päämäärään toisten työntekijöiden kanssa. Koska johtaja on arvovaikuttaja jo antamansa esimerkin vuoksi, voidaan kysyä, kuinka paljon ydinarvojen valintaan vaikuttavaa se, mitkä arvot ovat johtajalle ne kaikkein tärkeimmät kasvatusarvot? Entä miten paljon vaikuttaa ydinarvojen valintaan se, kuinka pitkään sama johtaja on päiväkodissa tai koulussa vaikuttanut? Näiden kysymysten tarkempi tutkiminen olisi sekin aiheellista.

Tutkimuksen pohjalta voin havaita, että kasvatus- ja opetusalan arvojohtajuuden arvojohtajuus noudattelee muiden tieteenalojen arvojohtajuustutkimusten tuloksia. Ihmisten johtaminen kun on johtajuuskeskiössä niin yritysmaailmassa kuin pedagogisissa toimintaympäristöissäkin. Nykyisen työelämän menestyksekkäs johtajuus on kasvatus- ja opetustyönkin kontekstissa valintaa eri arvojen välillä, arvoprosessin johtamista sekä työyhteisön luotsaamista kohti yhteistä päämäärää. Koska arvovalinnat ovat kasvattajayhteisössä kuitenkin yritysmaailmaakin tärkeämmässä roolissa, olisi arvojohtamisen mahdollistamiseen kiinnitettävä kasvatus- ja opetustoimen johtamisessa erityisen vahvaa huomiota.

Tutkimus osoittaa, että työmäärän paljous ja siitä johtuva kiire haittaa arvojohtajuuden toteuttamista, ja siksi olisi johtajien työtaakkaa vähennettävä. Tässä voisi toimia esimerkiksi niin kutsuttu kahden johtajan malli, jossa ainakin osa hallinnollisista töistä jaettaisiin toiselle johtajalle ja näin ollen toinen johtaja voisi keskittyä enemmän pedagogiseen johtamiseen. Toinen vaihtoehto voisi olla jaetun johtajuuden kehittäminen työyhteisöissä.

Koska tutkimuksen perusteella on myös havaittavissa, että työntekijän osallisuuden kokeminen, yhteisöllisyyteen kasvaminen ja kasvatusarvoihin sitoutuminen vie aikaa, olisi huomioitava, että työsuhteiden lyhykkestoisuudet haittaavat merkittävästi arvojen jalkautumista. Jotta tämä arvojohtajuutta haittaava tekijän vaikutus saataisiin minimoi-

tua, pitäisi mahdollistaa entistä paremmin se, että johtaja voisi palkata henkilökuntaa vakituisiin työsuhteisiin.

On ollut antoisaa tutustua kasvatukseen ja opetusalan arvojohtajuuteen johtajien näkökulmasta. Olisi mielenkiintoista tutkia asiaa myös alaisnäkökulmasta, eli selvittää, mitkä ovat esimerkiksi päiväkodin ja koulun työntekijöiden näkemykset siitä, millainen esimiehen toiminta auttaisi heitä toteuttamaan käytännön kasvatustyötä niin, että lasten kasvua ja oppimista voisi menestyksekkäästi tukea kasvatusarvojen osoittamaan määrään.

Kuten todettua, päiväkotien ja koulujen tärkeimmiksi kasvatusarvoikseen nostamat ydinarvot löytyvät kirjattuina yksikköjen omista toiminta-ajatuksista. Jatkotutkimusehdotuksena esitänkin myös tutkimusta näistä ydinarvoista. Arvoja voisi vertailla esimerkiksi siitä näkökulmasta, eroavatko varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kasvatusarvot toisistaan, ja jos eroavat, niin millä tavalla. Ja jos vertailtaisiin eri vuosikymmeninä kirjattuja kasvatusarvoja, saataisiin myös kiintoisaa tietoa siitä, millaisia arvostuksia me kasvattajat olemme halunneet nostaa ihmisyyden ihanteiksi eri aikoina.

LÄHTEET

Aaltio-Marjosola, I. 1992. Organisaation kulttuurin tuottajina ja tuotteina. Tutkimuksen mahdollisuuksia ja suuntia. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisu D – 168.

Aaltonen, T., Heiskanen, E., & Innanen, P. 2003. Arvot yksilön ja työyhteisön kehittäjänä. Helsinki: WSOY.

Aaltonen, T. & Junkkari, L. 2005. Yrityksen arvot ja etiikka. Helsinki: WSOY.

Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Akateeminen väitöskirja: Jyväskylän yliopisto.

Antikainen, A., Rinne, R., & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Arvokirja. 2010. Kouvolan kaupunki.

Borg, G. & Falzon, J. 1990. Teachers' perceptions of primary school-children's undesirable behaviours: The effects of teaching experience, pupil's age, sex and ability stream. Artikkelikokoelmassa *British Journal of Education Psychology*. The British Psychological Society. (220–226)

Cleve, K., Ilves, V., & Vesalainen, A. 2013. Päiväkodin työtaakasta tuli kohtuuton. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n raportti päiväkodin johtajuudesta.

Davies, B. J. & Davies, B. 2004. Strategic leadership. Artikkelijulkaisussa *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. Volume 24, Issue 1. (29–38)

Gjerstad, E. 2011. Arvokasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Artikkelijulkaisussa *Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka* (toim. Purjo, T. & Gjerstad, E.). Tampereen Yliopistopaino-Juvenes Print. (75–94)

Gjerstad, E., & Uljas, R. 2011. Nuorten itsetuhoisuus tarkoituksettomuuden oireena. Artikkelijulkaisussa *Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka* (toim. Purjo, T. & Gjerstad, E.). Tampereen Yliopistopaino-Juvenes Print. (231–251)

Halava, I. ja Pantzar, M. 2010. EVA-raportti. Kuluttajakansalaiset tulevat! Miksi työn johtaminen muuttuu? Helsinki: Yliopistopaino.

Heikka, J. 2014. Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Heiskanen, E. & Salo 2007. Eettinen johtaminen, tie kestävään menestykseen. Helsinki: Talentum.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2001. Tutkimushaastattelu, Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Hirvelä, S.–M. 2010. Päiväkodin johtajuus päiväkodin johtajien ja lastentarhanopettajien silmin. Pro gradu -tutkimus. Tampereen yliopisto.

Huhtanen, K., Keskinen, S. & Kähkönen, M. (toim.) 2009. Rehtorius, peliäkö? Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Hujala, E. 2013. Samalle hiekkalaatikolle. Opettaja 2013 (36) (12–15)

Hujala, E., Heikka, J. ja Fonsen, E. 2009. Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntien opetustoimessa ja sosiaalitoimessa. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti. Tampereen yliopisto.

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

Hytönen, J. 2011. Arvot opettajaksi opiskelevan kasvun lähtökohtana. Artikkeliteoksessa Arvot kasvatuksessa (toim. Jantunen, T. & Ojanen, E.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. (171–180)

Jyväskylän yliopisto. 2014. Menetelmäpolkuja. Fenomenologinen analyysi.

- Järvensivu, T. 2007. Values-driven management in strategic networks: A case study of the influence of organizational values on cooperation. Akateeminen väitöskirja. Helsingin kauppakorkeakoulu.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Karila, K. 2001. Päiväkodin johtajan muuttuva työ. *Lastentarha* 2001 (4) (30–35)
- Karila, K. & Nummenmaa, A.-M. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteenä päiväkoti. Helsinki: WSOY.
- Kauppinen, T. 2002. Arvojohtaminen. Keuruu: Otava.
- Kemppinen, S. 2009. Rehtoriksi ryhtyminen ja rehtorina toimiminen. Artikkelijulkaisussa *Rehtorius, peliäkö?* Toimittaneet Huhtanen, K., Keskinen, S. & Kähkönen, M. Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. (17–29)
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005. Kenen kasvatust? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatustuksen mahdollisuus. Tampere. Vastapaino. (7–28)
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitostuksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. Tampereen yliopisto.
- Komulainen, J. Luento. Syksyllä 2013. Tampereen yliopisto.
- Kärkkäinen, M. 2005. Yhteisöllinen johtaminen esimiehen työvälineenä. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Laaksola, H. 2013. Rehtorin kohtuuton tilanne. Pääkirjoitus *Opettaja-lehdessä* 35/2013.
- Lehmuskallio, K. 2003. Arvopokkari Rajaukko ja kasvukannikka, Arvoista kasvatustuksen suuntaamiseen. Hämeenlinna: Hämeenlinnan opetusviraston julkaisuja.
- Lehtonen, M. 2010. Vanhuspalvelujen johtamisen erityispiirteet. Arvojohtaja asiakkaan asialla. Pro gradu. Vaasan yliopisto.
- Luukkainen, O. 2011. Johtamiseen on panostettava. Pääkirjoitus *Opettaja-lehdessä* 24/2011.

- Lönnqvist, J. 2013. Hankala esimies? Erikoislääkäri –lehti 3/2013. (70–73)
- Mustonen, P. Tasa-arvokasvatuksen kehittäminen päiväkodeissa. Artikkelit Lastentarha -lehdessä 3/11. (18–19)
- Määttä, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nikki, K. 2000. Mitä rehtorin tulee tietää koulutuspolitiikasta? Artikkelit julkaisussa Rehtori tietää, taitaa... Toim. Nikki, M.-L. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36. Jyväskylän yliopisto, Rehtori-instituutti (13–16)
- Nivala, V. 2001. Tutkimuskohteena päiväkodin johtajuus. Kasvatus 32 (2), (109–117)
- Nivala, V., 2013. Luento “Kasvatus- ja opetusalan johtajuus”, syksyllä 2013. Tampereen yliopisto.
- Ojanen, E. 2011a. Arvot, tosiasiat ja sivistys. Artikkelit teoksessa Arvot kasvatuksessa. (toim. Jantunen, T. & Ojanen, E.) Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi. (7–16)
- Pekkarinen, E. 2010. Sosiaalialan arvojohtajat ja muutoksen managerit. laadullinen katsaus sosiaalialan johtamisen tuloksista. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Peltomaa, I.–M. 2013. Siltoja rakentamassa. Yhtenäisen perusopetuksen opetussuunnitelmaan kirjattavan arvopohjan ja toimintakulttuurin yhteyden edellytykset ja niiden tukeminen Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, luonnos 15.4.2014. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
- Pokka, A. 2011. Ammatti ei houkuta. Opettaja-lehti 19/2011.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2011a. Aikamme kasvatus- ja sivistysajattelun trendit. Artikkelit teoksessa Arvot kasvatuksessa. (toim. Jantunen, T. & Ojanen, E.) Helsinki. Kustannusosakeyhtiö Tammi. (252–270)

Puolimatka, T. 2011b. Elämän tarkoitus ja kasvatus. Artikkeliteoksessa Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka (toim. Purjo, T. & Gjestad, E.). Tampereen Yliopistopaino-Juvenes Print. (12–31)

Purjo, T. 2011. Mitä Victor E. Frankl tarkoitti ihmisen elämän tarkoituksella? Artikkeliteoksessa Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka (toim. Purjo, T. & Gjestad, E.). Tampereen Yliopistopaino-Juvenes Print. (33–72)

Pyhä Raamattu, 1938.

Pässilä, T. ja Niinikuru, L. 1993. Koulun johtamisen taito. Porvoo: WSOY.

Riitaoja, A-L. 2010. Peiliin katsomisen paikka. Opettaja -lehti 19.11.2010. (18–21)

Rinne, R., Järvinen, T., Tikkanen, J & Aro, M. Koulutuspolitiikan muutos ja koulun asema Euroopassa – Kahdeksan maan rehtorien näkemys. Artikkeliteoksessa Kasvatus-lehdessä 43 (5) (460–475)

Ruusuvuori, J. ja Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Räty, O. & Räty, L. 2000. Rehtori johtajana – oppimisen johtaminen. Mänttä, m-print oy.

Salo, A. 1926. Uusi Aapinen, Alakansakoulun ja kodin lukukirja 1.

Salonen, T. 2007. Tieteenfilosofia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Seppänen, R. 2000. Miten rehtori johtaa? Artikkeliteoksessa Rehtori tietää, taitaa... Toim. Nikki, M.-L. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36. Jyväskylän yliopisto, Rehtori-instituutti. (19–24)

Skinnari, S. 2011a. Kasvu ja kasvatus ihmisyyteen. Artikkeliteoksessa Arvot kasvatuksessa (toim. Jantunen, T. & Ojanen, E.). Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki. (17–29)

Skinnari, S. 2011b. Kuka on aikuinen henkilö? Artikkeliteoksessa Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka (toim. Purjo, T. & Gjestad, E.). Tampereen Yliopistopaino-Juvenes Print. (105–127)

Taipale, M. 2004. Työnjohtajasta tiiminvalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustiede. Tampereen yliopisto

Tampereen varhaiskasvatussuunnitelma 2007. Tampereen kaupungin hyvinvointipalvelut. Tampere

Tampereen kaupungin päivähoidon ja perusopetuksen opetussuunnitelmaportaali.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014. Kasvunkumppanit.

Their, S. 2000. Oletko kehityksen agentti vai jarru? Oppiminen. Fakta, 10 (54–56)

Turtiainen, H. 2011. Luento. Syksyllä 2011. Tampereen yliopisto.

Törmä, S. 1997. Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. Kasvatus 28 (3), (211–220)

Vanhala, S., Laukkanen, M., ja Koskinen, A. 2002. Liiketoiminta ja johtaminen. Keuruu: Ky-palvelu oy.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere. Tammer-Paino Oy.

Veripää, H. 2011. Matkalla strategiseen ajatteluun: Viestinnän merkitys Kouvolan kaupunkistrategian jalkautuksessa. Pro gradu –tutkimus. Viestintätieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.

Viinamäki, O.-P. 2008. Julkisen sektorin arvoympäristön kompleksisuus. Tutkimus julkisten organisaatioiden arvojen, johtamisteorioiden ja arvojohtajuuden erityisyydestä. Tutkimus 283. Hallintotiede. Vaasan yliopisto.

Väri, V.-M. 2011. Kasvatuksen ihanteista ja päämääristä tässä ajassa. Artikkeliteoksessa Arvot kasvatuksessa. (toim. Jantunen, T. & Ojanen, E.) Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. (42–56)

LIITE 1: TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

Taustatiedot:

Koulutuksesi?

Työssäolovuodet kasvatus- ja opetuslalla?

Työssäolovuodet johtajana?

Alaisten lukumäärä?

Teema 1: Kasvatusarvojen nimeäminen

Esimerkkikysymykset:

- Millaisia ihmisiä toivotte lapsista/oppilaista kasvavan?
- Ovatko nämä arvot kirjattu johonkin?
- Miten nämä kasvatusarvot ovat valittu, kertoisitko siitä?

Teema 2: Arvojen jalkautuminen

Esimerkkikysymys:

- Miten voit johtajana edistää sitä, että valitut kasvatusarvot todella jalkautuvat kasvatus- ja opetustoimintaan?

Teema 3. Arvojohtajuuden määrittely

Esimerkkikysymykset:

- Mitä sinulle merkitsee se että olet tämän yksikön arvojohtaja?
- Miten määrittelisit, mitä tarkoittaa arvojohtajuus?

Teema 4. Arvojohtajuuden toteuttamisen hankaloittajat ja edistäjät

Esimerkkikysymykset:

- Mitkä tekijät tukevat ja mitkä haittaavat sinua arvojohtajuuden toteuttamisessa?