



Saarela Heli

Pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksessa:

”Pedagogisen työn johtaminen tulisi olla päiväkodin johtajan ydintehtävä.”

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Pedagoginen johtamien varhaiskasvatuksessa: ”Pedagogisen työn johtaminen tulisi olla päiväkodin johtajan ydintehtävä.” (Heli Saarela)

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 63 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2018

Tutkimus ”Pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksessa” perehtyy varhaiskasvatuksen kontekstissa toteutettavaan pedagogiseen johtamiseen ja sen käytänteisiin. Pedagogista johtajuutta toteuttavat päiväkodin johtajat osana johtamisen kontekstia. Tutkimus on laadullinen fenomenografinen tutkimus. Tutkimuskysymykset ovat: 1) Millainen käsitys päiväkodin johtajilla on pedagogisesta johtamisesta? 2) Millaisia johtamisen keinoja toteutettu pedagoginen johtaminen pitää sisällään? Tutkimuksessa ollaan kiinnostuttu erityisesti johtajien käsityksistä ja konkreettisista käytänteistä osana pedagogista johtamista. Tutkimuksen teoreettinen tausta rakentuu varhaiskasvatuksen, pedagogiikan ja erityisesti johtamisen näkökulmista. Teoria ja empiria kulkevat rintarinnan tutkimuksen prosessissa.

Tutkimusaineisto on koottu keväällä 2017 Pohjois-Pohjanmaalla kunnallisella sektorilla työskentelevien päiväkodin johtajien haastatteluista. Haastateltaviksi valittiin johtamistyössään erityisesti pedagogista johtajuutta painottavia vahvasti ammatillisia ja ammattitaitoisia johtajia. Tutkimuksen tavoitteena on laadukkaan pedagogisen johtamisen käsitysten ja käytänteiden selvittäminen. Tutkimuksen aineisto on analysoitu fenomenografisen tutkimuksen neljän vaiheen mukaan. Aluksi tutkija perehtyi tutkimusaineistoon ja aineistosta poimittiin tutkimuksen kannalta relevantit analyysiyksiköt ja merkityssisällöt. Seuraavaksi löydetty merkitykset ryhmiteltiin ja teemoitettiin. Kolmannessa vaiheessa muodostettiin alatasen kategorioiden joukko. Neljännessä vaiheessa luotiin ylemmän tason kuvauskategoriat, jossa mukailtiin Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden osatekijöitä.

Varhaiskasvatus on vahvasti arvoperusteista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Myös tässä tutkimuksessa haastatellut johtajat määrittelivät arvot pedagogisen johtamisen pohjaksi ja keskeiseksi toimintaa määrittäväksi tekijäksi. Pedagogisen johtamisen teemoiksi teoriasta (mm. Fonsén 2014 & Heikka 2014) ja tämän tutkimuksen tuloksista nousivat muun muassa pedagogisen keskustelun herättely ja ylläpito, rakenteiden luominen keskustelulle, pedagogisen johtajuuden jakaminen, henkilöstöjohtaminen, johtajan oman kompetenssin ylläpito ja haltuunotto sekä ajan varaaminen pedagogiselle johtamiselle. Pedagoginen johtaminen näyttäytyi myös haastavana, eikä sille koettu jäävän riittävästi aikaa. Johtajat arvottivat pedagogisen johtamisen merkittäväksi osaksi laadukasta johtamista ja varhaiskasvatusta.

Avainsanat: varhaiskasvatus, johtaminen, pedagoginen johtaminen, fenomenografia

Sisältö

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Johdanto | 5 |
| 2 | Pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksessa | 7 |
| 2.1 | Varhaiskasvatus johtamisen kontekstina | 7 |
| 2.2 | Johtaminen | 8 |
| 2.3 | Tehtävänimikkeenä päiväkodin johtaja | 12 |
| 2.4 | Pedagoginen johtaminen | 14 |
| 3 | Tutkimuksen metodologinen tausta ja tutkimuksen toteuttamisen prosessi | 19 |
| 3.1 | Laadullinen fenomenografinen tutkimus | 19 |
| 3.2 | Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä | 22 |
| 4 | Metodin empiirinen soveltaminen tutkimuksessa | 26 |
| 4.1 | Fenomenografinen aineiston analyysi | 26 |
| 4.2 | Fenomenografinen aineiston analysointi ja analyysin vaiheet | 28 |
| 4.3 | Analyysin toteutus | 29 |
| 5 | Tutkimustulokset | 34 |
| 5.1 | Johtajien käsitykset pedagogisesta johtajuudesta | 34 |
| 5.2 | Johtajien käsitykset toteutetun pedagogisen johtajuuden keinoista | 41 |
| 5.2.1 | <i>Arvot varhaiskasvatuksen johtamisessa</i> | 42 |
| 5.2.2 | <i>Kontekstuaalisuus</i> | 44 |
| 5.2.3 | <i>Organisaatiokulttuuri varhaiskasvatuksen johtajuuden taustalla</i> | 46 |
| 5.2.4 | <i>Ammatillisuus varhaiskasvatuksen johtajuudessa</i> | 48 |
| 5.2.5 | <i>Substanssin hallinta</i> | 50 |
| 5.3 | Yhteenveto tutkimustuloksista | 51 |
| 5.3.1 | <i>Ensimmäinen tutkimuskysymys</i> | 51 |
| 5.3.2 | <i>Toinen tutkimuskysymys</i> | 53 |
| 6 | Pohdinta | 56 |
| 6.1 | Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys | 56 |
| 6.2 | Tulosten pohdinta ja jatkotutkimusaiheet | 59 |
| | Lähteet | 64 |
| | Liitteet | 71 |

1 Johdanto

Muutoksen tuulet ovat ravistelleet varhaiskasvatusta viime vuosina (Juutinen 2018). Muutoksia varhaiskasvatuksen toteuttamiseen edellyttävät hallinnon siirtyminen sosiaalitoimesta opetushallituksen alaiseksi (2013), uuden Varhaiskasvatuslain (36/1973) voimaantulo vuonna 2015 sekä ensimmäistä kertaa määräävä asiakirja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) otettiin käyttöön 1.8.2017 lukien. Muutosten toteuttaminen ja toiminnan kehittäminen vaativat toteutuakseen vahvaa ja ammattitaitoista osaamista. Fonsénin (2014) mukaan laadukas pedagogiikka tarvitsee laadukasta johtamista. Siksi johtajuuden tutkimus nyt on varsin tarpeellista ja ajankohtaista.

Jotta ymmärretään tutkimuksen konteksti, on tutkimuksen teoriaosuudessa määriteltävä varhaiskasvatus ja pedagogiikka. Tutkimuksen teoreettisen selkärangan muodostavat määritelty pedagoginen johtaminen ja johtajuus erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstissa. Varhaiskasvatus on pedagogisesti painottunut kasvatukseen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus ja pedagogiikan painottaminen varhaiskasvatuksen kokonaisuudessa edellyttää pedagogista asiantuntemusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20). Varhaiskasvatus on tärkeä osa suomalaista koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) painotetaan nyt ensimmäistä kertaa myös varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, josta johtamisrakenteet ja -käytännöt ovat merkittävässä osassa.

Varhaiskasvatustyöyksikössä sen toimijat luovat organisaatiokulttuurin, sisäisen todellisuuden ja toimintamallit. Toimintaa ohjaa perustehtävän, eli pedagogiikan, toteuttaminen. Nivalan (2000) mukaan työyhteisössä sen jäsenet toimivat, toteuttavat ja edustavat itseään ja ammatillista rooliaan. Sosiaalisessa rakentumisessa tärkeällä sijalla ovat toimijoiden tietoisuus, siihen liittyvä intentionaalisuus, toiminnan suuntautuneisuus ja merkityksenannot. Todellisuutta määrittävää yhteistyötä ohjaa siis kunkin toimijan kasvatustietoisuus, käsitys ja ymmärrys pedagogiikasta. Kehittyminen vaatii ns. uudelleen sosiaalistumista ja uuden tuottamista. (Nivala 2000, 5-7). Pedagogisen johtajuuden kannalta on merkittävää ymmärtää ja käsittää jokaisen kasvattajan osallisuus yhteisen pedagogiikan toteutumiseen ja todentumiseen.

Pedagoginen johtajuus tulisi nähdä yhtenä varhaiskasvatuksen johtamisen osa-alueena, ei erillisenä yksittäisenä osana (Heikka & Waniganayake 2011). Tuoreiden suomalaisten sekä kansainvälisten tutkimusten (muun muassa Heikka, Halttunen & Waniganayake 2016, Bøe &

Hognestad 2016, Strehmel 2016, Soukainen 2015, Fonsén 2014 ja Heikka 2014) pohjalta voidaan todeta, että laadukas pedagogiikka tarvitsee laadukasta pedagogista johtajuutta. Pedagoginen toiminta edellyttää siis toteutuakseen ammatillisesti johdettua toimintaa. Kalliala (2012) määrittelee pedagogisen johtamisen kasvatus- ja opetustoiminnan johtamiseksi sekä työntekijöiden ja työyhteisöjen osaamisen kehittämiseksi. Heikan (2014) mukaan pedagoginen johtajuus määrittyy ottamalla vastuuta koko yhteisön jaetuista ymmärryksistä, niistä tavoitteista ja keinoista joilla lasten hoitoa, kasvatusta ja opetusta toteutetaan. Se on vastuuta koko työyhteisön oppimisesta ja kehittymisestä. Tarve organisaatioiden muutosten johtamisen osaamiselle on lisännyt pedagogisen johtamisen tarpeellisuutta (Heikka 2014, 35-36).

Oma kiinnostukseni pedagogisen johtajuuden aihealueeseen kumpuaa useamman vuoden työkokemuksesta vastaavana lastentarhanopettajana sekä nyt ensimmäistä vuottaan päiväkodin johtajana tekevänä varhaiskasvatuksen ammattilaisena. Pedagogiseen johtajuuteen perehdyin jo aiemmin yliopisto-opinnoissani ja tein kandidaatin tutkielmani aiheesta pedagoginen johtaminen lastentarhanopettajan työssä. Tässä pro gradu- työssä tutkimuksen tarkoituksena on syvällisemmin ja kokonaisvaltaisesti ymmärtää toteutettavaa pedagogista johtamista varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat päiväkodin johtajat, jotka osana työkuvaansa toteuttavat pedagogista johtamista. Haastateltaviksi valikoituivat johtajat, jotka olivat yksiköissään profiloituneet vahvoiksi, ammattitaitoisiksi pedagogisiksi johtajiksi. Valinta tehtiin siksi, että haluttiin selvittää nimenomaan vahvasti laadukasta pedagogista johtajuutta. Haastattelussa haluttiin selvittää, mikä oli haastateltavan johtajan oma käsitys ja keinot toteuttaa pedagogista johtajuutta.

Tutkimuskysymykset ovat

1. Millainen käsitys päiväkodin johtajilla on pedagogisesta johtamisesta?
2. Millaisia johtamisen keinoja toteutettu pedagoginen johtaminen pitää sisällään?

2 Pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksessa

Tässä osiossa määrittelen ja avaan pro gradu- työn teoreettista perustaa ja taustaa. Pro gradu työn tutkimuksen kontekstina tässä tutkimuksessa on varhaiskasvatus, ja siksi on merkityksellistä avata varhaiskasvatusta toimialana ja johtajuuden kenttänä. Olennaista pedagogisen johtamisen ymmärtämisen kannalta on avata johtajuutta sekä johtamista nimenomaan varhaiskasvatuksen kontekstissa sekä pedagogista johtamista terminä. Käsitteiden taustoittamiseksi avaan luvussa 2.1 varhaiskasvatusta johtajuuden kontekstina, luvussa 2.3 käsittelen johtamista ilmiönä, luvussa 2.4 avaan päiväkodin johtaja tehtävänimikettä sekä luvussa 2.4 syvennyttään pedagogisen johtamisen teoriataustaan.

2.1 Varhaiskasvatus johtamisen kontekstina

Varhaiskasvatus on olennainen osa koulutus- ja kasvatusjärjestelmäämme. Suomessa toteutettavaa varhaiskasvatusta säätelee vuonna 2015 uudistunut varhaiskasvatuslaki (36/1973) ja ensimmäistä kertaa toimintaa määrittää velvoittavana asiakirjana Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) sekä esiopetusta Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Esiopetusta toteutetaan osana varhaiskasvatuspalveluja. Varhaiskasvatuslakia (36/1973) sovelletaan kunnan, kuntayhtymän tai muun (yksityisen) palveluntuottajan toteuttamassa varhaiskasvatuksessa, päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai muussa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatusta johtamisen kontekstina on tutkittu lähivuosina paljon sekä suomalaisessa että kansainvälisessä tutkimuksessa (mm, Heikka, Halttunen & Waniganayake 2016, Bøe & Hognestad 2016, Strehmel 2016, Soukainen 2015, Hujala, Waniganayake & Rodd 2013, Fonsén 2014 ja Heikka 2014).

Lain mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatuksen yleinen suunnittelu, ohjaus ja valvonta kuuluvat opetus- ja kulttuuriministeriölle. Aluehallintoministeriölle kuuluu lasten päivähoidon suunnittelu, ohjaus ja valvonta alueillaan. Opetushallitus laatii ja päättää varhaiskasvatuslakiin (36/1973) perustuen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) tavoitteena on yhdenmukaistaa toteutettavaa varhaiskasvatusta valtakunnallisesti, toteuttaa varhaiskasvatuslaissa asetettuja tavoitteita ja kehittää varhaiskasvatuksen laatua. Varhaiskasvatusta ohjaavat ja säätelevät myös useat lait ja asetukset, muun muassa Asetus

lasten päivähoidosta (239/1973), perusopetuslaki (629/1998), lastensuojelulaki (417/2007) sekä laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (608/2005).

Varhaiskasvatuslaissa (36/1973) varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita ovat muun muassa: edistää jokaisen lapsen iän ja kehitystason mukaista kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä terveyttä ja hyvinvointia, tukea lapsen edellytyksiä ja edistää elinikäiseen oppimiseen ja koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen sekä toimia yhdessä lapsen sekä lapsen vanhempien kanssa lapsen tasapainoisen kehityksen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi ja tukea vanhempaa lapsen kasvatustyössä (Varhaiskasvatuslaki 36/1973, 2 a §).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) varhaiskasvatus nähdään osana suomalaista koulutusjärjestelmää ennen oppivelvollisuutta ja tärkeäksi osaksi lapsen oppimisen polkua. Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu, jolla edistetään lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhdessä huoltajien kanssa. Lapsuus nähdään merkityksellisenä ajanjaksona yksilön elämässä ja tietämys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta ovat pedagogisen toiminnan perustana. Varhaiskasvatuksen toiminnan toteutusta ohjaa arvoperusta, jossa lapsen etu on ensisijainen, lapsella on oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen mielipide tulee ottaa huomioon ja yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta edistetään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 8, 14, 18)

Pedagogisesti painottunut kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuus muodostuu yhdessä arvoperustan, lapsuuskäsityksen ja oppimiskäsityksen muodostamasta kuvasta lapsesta ja lapsuudesta. Pedagogiikan toteutuminen edellyttää asiantuntemusta. Pedagogiikalla tarkoitetaan erityisesti kasvatukselliseen ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteuttamiseksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20) Varhaiskasvatuksen laadukas ammatillinen johtaminen vaatii toteutuakseen vahvaa pedagogista johtamista.

2.2 Johtaminen

Waniganayake (2013) toteaa johtajuuden olevan varhaiskasvatuksen laadun kannalta ratkaiseva tekijä. Myös Strehmel'n (2016) mukaan johtajuus on merkittävässä asemassa pedagogiikan laadun kehittämisen kannalta. Olennaista on määritellä johtajuus ja johtaminen, jotta voidaan syvällisemmin ymmärtää sen funktio laadukkaan varhaiskasvatuksen perustana.

Halttunen (2009) kuvaa johtajuutta kuitenkin problemaattiseksi määritellä käsitteenä. Johtajuustutkimuksella on noin sadan vuoden perinne ja usein johtajuustutkimuksissa on pyritty määrittelemään parasta tapaa johtaa, joka onkin johtanut johtamisteorioiden viidakkoon. Suomalaista johtajuustutkimusta varhaiskasvatuksen saralta ovat tehneet muun muassa Soukainen (2015), Fonsén (2014), Heikka (2014) ja Halttunen (2009). Sydänmaanlaukan (2003) mukaan ihmisten johtaminen ilmiönä on muuttunut parin viimeisen vuosikymmenen aikana, eivätkä nykyiset johtajuusteoriat pysty kuvaamaan johtajuutta riittävän relevantisti. Johtajuusteoriaa ja -käytäntöä voidaan selventää kuvailemalla johtajuutta konkreettisemmalla tasolla.

Tämän pro gradu- työn tutkimuksen kontekstina on julkisessa organisaatiossa toteutuva julkinen johtaminen. Virtasen ja Stenvallin (2011) mukaan julkisilla organisaatioilla tarkoitetaan verovaroin tai palvelumaksuin rahoitettua palvelua tai toimintaa. Palvelut ovat usein yleishyödyllisiä. Julkinen toiminta on laajalti vaikuttavaa ja yhteiskunnallisesti näkyvää. Johtajuutta ohjaavat usein arvot kuten oikeudenmukaisuus, laillisuus, tasapuolisuus, avoimuus ja rehellisyys. Ulkoisen ja sisäisen toiminnan, inhimillisten tekijöiden ja monimutkaisen ympäristön johtaminen koskee kaikkia organisaatioita. Julkista johtamista ohjaa myös poliittinen päätöksenteko ja ylhäältäpäin ohjaus. Myös julkiseen organisaatioon kohdistuu taloudellisia odotuksia ja olemassaolon oikeutus nivoutuu yhä enenevässä määrin asiakkaiden hyväksyntään. Johtajalla tulee olla ammatillista kompetenssia johtamisesta, mutta myöskin toimintaa laajalti ohjaavista ja sanelevista ohjauksista, laista ja määräyksistä. (Virtanen ja Stenvall 2011, 7, 35-37).

Virtanen ja Stenvall (2011) nostavat kolme erityispiirrettä julkiselle johtamiselle. Nämä erityispiirteet tulisivat näkyä vahvasti myös julkisen johtajan toiminnassa ja kompetensseina. Johtajan täytyy ymmärtää, että julkisen *organisaation tehtävä on poikkeuksetta yhteiskunnallisen hyvän tuottaminen*, toimintaa ohjaavat vahvasti lait ja asetukset ja siinä käytetään aina julkista valtaa. Julkisessa hallinnossa *päätöksentekoprosessi ja järjestelmä* ovat moniulotteinen ja kompleksinen, johtajan täytyy osata toimia tässä päätöksentekojärjestelmässä oikein ja kaikkia osapuolia huomioiden. Kolmantena julkisen johtamisen erityispiirteenä voidaan pitää *tilintekovelvollisuutta*, julkisessa organisaatiossa johtajat ovat vastuussa organisaation tuloksellisesta ja yhteiskunnallisesti vaikuttavasta toiminnasta. Johtajat ovat virkavastuussa tavoitteiden saavuttamisesta, organisaation toiminnan tehokkuudesta ja tuottavuudesta. (Virtanen ja Stenvall 2011, 38-39).

Johtajuustehtävien määrittely on tutkimuksissa vaihtelevaa ja organisaatiosta riippuvaista. Yleistä on tarkastella johtajuutta termien *leadership* ja *management* kautta, leadership-termin kuvatessa ihmisten johtamista ja management-termin asioiden johtamista (Halttunen 2009, 23-25). Kansainvälisesti varhaiskasvatuksen johtajuuden termistö (mm. ”leadership, management, leader, manager, director”) ja johtamisen sisällöt vaihtelevat. Kansainvälisesti varhaiskasvatuksen johtajuus nähdään dynaamisena, organisaation tavoitteiden täyttämisenä ja vastuuna toteutettavasta opetuksesta ja kasvatuksesta. Johtajuus nähdään myös yhteisenä oppimisprosessina yhdessä yhteistyötahojen kanssa. (Hujala, Waniganayake & Rodd 2013).

Juusenahon (2008) mukaan hyvän johtajuuden tunnusmerkkejä on kyky priorisoida asioita. Hyvälle johtajuudelle ominaista on avoin suunnitelmallisuus ja suunnitelmista kiinni pitäminen, jotta henkilöstö voi luottaa siihen, että sovitut asiat pitävät. Hyvä johtaja käyttää hyväkseen tietoa, jakaa vastuuta ja luottamusta ja hyväksyy muidenkin ideoita kehittämisen lähtökohdaksi. Keskeistä on myös hyvästä viestinnästä huolehtiminen ja henkilöstön itseohjautuvuuden lisääminen. (Juusenaho 2008, 22-25). Bøe ja Hognestad (2016) alleviivaavat läsnäolevan johtajan merkitystä pedagogisen johtajuuden laadun kannalta. Henkilöstön huomiointi, keskustelu ja kuuntelu lisäävät työyhteisön positiivista ilmapiiriä. Hyvän johtajuuden voidaan kuitenkin olevan hyvin kontekstisidonnaista, tietty tapa johtaa toimii toisaalla, toisaalla ei. Merkityksellistä on löytää juuri omaan työyhteisöön ja organisaatioon, ajallisesti ja paikallisesti toimivat tavat johtaa.

OAJ:n johtajuustyöryhmä kokoaa varhaiskasvatuksen hyvän johtamisen avaimiksi:

1. Johtamisen kokonaisuus on hallittavissa
1. Pedagogisen työn johtaminen on ydintehtävä
2. Oma osaaminen on ajan tasalla
3. Työyhteisö on voimavara
4. Johtaja on lapsen ja lapsuuden puolestapuhuja (Lastentarha 1/2018, 25)

Hyvään ja toimivaan johtajuuteen liitetään myös paljon odotuksia ja normeja. Rauhiainen-Neunhäuserer (2009) kuvaa johtamisosaamisessa olennaiseksi osaksi johtajan kyvyn asettua toisen asemaan, vastata vuorovaikutussuhteen toisen osapuolen odotuksiin, sovittaa toimintansa yhteen odotusten kanssa ja säädellä toimintaansa. Viitala (2005) viittaa myös johtajan persoonallisiin ominaisuuksiin ja valmiuksiin johtajuuden kannattelevana kivijalkana johtajalta vaadittavien pätevyyksien hierarkkiamallissaan. Toisaalta Fonsén (2014) löysi väitöksessään erityisesti pedagogisen johtajuuden kannalta merkityksellisiksi osatekijöiksi

johtajan ammatillisen kompetenssin ja alan substanssiosaamisen. Kuitenkin voidaan ajatella, että sekä persoonallisilla, että ammatillisella kompetenssilla on merkitystä hyvän johtajuuden toteutumisen kanalta ja ne voidaan nähdä toisiaan tukevinä ja kannattelevina tekijöinä.

Hujala, Heikka ja Halttunen (2016) lähestyvät varhaiskasvatuksen johtajuutta kontekstilähtöisesti, Nivalan (2001) kontekstuaalisen johtajuusmallin mukaisesti. Kontekstilähtöinen johtajuus jäsentyy kolmen ulottuvuuden mukaan: johtaminen, perustehtävä ja visio. Myös Juusenaho (2008) alleviivaa johtajan visiointikyvyn merkitystä. Johtaminen rakentuu organisaatiossa perustehtävälle ja vie sitä eteenpäin. Haasteena on perustehtävän selkiyttäminen ja yhteisen vision luominen organisaatiossa. Perustehtävän toteutumiseksi johtajuus voidaan nähdä koko organisaation yhteisenä tehtävänä. (Hujala, Heikka ja Halttunen 2016, 289-291). Kupila (2016) kirjoittaakin oppivasta työyhteisöstä, jossa jaettu tietämys, jaettu ymmärrys ja jaettu asiantuntijuus ovat varhaiskasvatuksen tärkeitä kulmakiviä. Osaaminen ja asiantuntijuus perustuvat yhteisöllisyyteen, jaettuun asiantuntijuuteen, tietoon ja kyvykkyyteen. (Kupila 2016, 302-303). Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) puhutaan ensimmäistä kertaa nyt varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista, oppivasta yhteisöstä toimintakulttuurin ytimenä ja yhteistyön merkityksestä toteutettavan varhaiskasvatuksen laadun kannalta.

Erityisesti asiantuntijaorganisaatiosta, kuten varhaiskasvatuksen organisaatiot ovat, voidaan perustellusti todeta, että johtamisella on merkittävä inhimillinen funktio. Asiantuntijaorganisaatiot vaativat johtamiselta työntekijän ihmiskeskeistä johtamisotetta ja työn arvostusta. Kaiken taustalla on jatkuvan inhimillisen ja ammatillisen kasvun ajatus. Johtajalta vaaditaan sekä sosiaalista tietoisuutta, yhteistyökykyä, kykyä virittää muutoksia ja emotionaalista itsetietoisuutta. Johtaminen vaikuttaa organisaation sisällä motivaatioon, strategiaan ja kehittymiseen. Uudenlainen, tunneälykäs johtaminen vaatii sekä johtajalta että organisaatiolta motivaatiota ja kompetenssia muutoksiin ja kehittymiseen. (Kolari 2010, 174-176)

Varhaiskasvatuksen johtajuuden voidaan sanoa olevan muutoksessa. Parrilan ja Fonsénin (2016) mukaan tarvitaan uudennlaisia ratkaisuja johtamismalleihin. Alan lainsäädännön, perusteiden ja vaatavuustason muutoksissa vaaditaan vahvaa muutosjohtajuutta. Johtajuus varhaiskasvatuksessa vaatii ammatillista otetta ja johtajuuteen tarvitaan lisää koulutusta (OAJ, 2017). Muutosjohtaminen ja laajojen kokonaisuuksien hallinta vaativat myös johtajuudelta kehittymistä ajanmukaiseksi ja haasteisiin vastaaviksi. Asiantuntijaorganisaatiossa tarvitaan

uudenlaista johtajuutta. Henkilöstön vastuuttaminen ja toiminnan hyvä organisointi ovat jaetun johtajuuden kulmakiviä. Myös uudenlaisesta palvelujohtajuudesta on positiivista näyttöä työpaikan hyvinvoinnin ja motivaation lisääjänä (Malkamäki 2017, Kalevala 2018).

Salovaaran (2011) mukaan johtajuus on prosessi, niin oppimisen kannalta, ajallisesti ja ontologisesti tarkasteltuna. Merkityksellistä kehittymisen ja johtajuuden kehittämisen kannalta on johtajan oma arvomaailman tarkastelu tavoitteiden ja toiminnan kautta. Johtajuuden ollessa myös yhteisön asia ja yhteisenä toteutettava tehtävä, johtajan kannalta osaamista tarvitaan ymmärryksenä ympäröivää todellisuutta ja tosia kohtaan. Johtajuuden kehittyminen on näin myös persoonan oman tiedon ja individuaalisen oppimisprosessin tulosta. (Salovaara 2011, 230-233). Kolarin (2010) mukaan asiantuntijaorganisaation johtaminen on haastava laji, joka edellyttää johtajalta etenkin yleistä johtamiskompetenssia, sekä tunnetietoisuutta, tunneälykkyyttä ja jopa intuitiota. Perinteiset johtamisen tavat eivät päde enää nykyisessä organisaatiomaailmassa, jossa asiantuntijaorganisaatiot vaativat johtajalta kykyä motivoida ja herättää työntekijöissä halua kehittämiseen, myös jatkuvat muospaineet lisäävät toimivan johtajuuden merkityksellisyyttä. Johtamiskäyttäytymisellä on tutkitusti vaikutusta henkilöstön työn tuotoksiin, työotteeseen ja voimaantumiseen. (Kolari 2010, 11-14)

Hujala (2008) puhuu uudesta johtajuudesta, johon voi kuulua työyhteisön moniäänisyys, jaettu johtajuus sekä työntekijöiden valtaistaminen ja voimaannuttaminen. Nämä eivät kuitenkaan siirrä vastuuta pois johtajalta, vaan vastuuta lopputuloksesta on jokaisella. Käsitteemme johtamisesta ja johtajuudesta ohjaavat meitä toimimaan työyhteisössä tietyllä tavalla. Olennaista olisi yhteisen tiedon jakaminen ja käytännön moniäänisyyteen pyrkiminen, niin, että organisaatiossa jokaisella olisi vastuunsa käytännön toiminnasta ja johtajuudesta. (Hujala 2008, 16-19). Uuden johtajuuden kehittyminen vaatii yksilötasolla johtajien substanssiosaamisen ja ammatillisuuden vahvistamista ja organisaation tasolla johtajuuden kehittämisen ja tukemisen vahvistamista, näin voidaan vaikuttaa koko varhaiskasvatuksen kenttään laajemmin.

2.3 Tehtävänimikkeenä päiväkodin johtaja

Johtajien työnkuva on moninainen ja päiväkodin johtajaa kuvataan monitaituriksi. Heikan (2013) mukaan johtajien tehtävin kuuluu varhaiskasvatuksen toiminnan järjestäminen niin, että se vastaa valtakunnallisia varhaiskasvatukselle sille asetettuja tavoitteita ja vaatimuksia,

lakeja ja paikallisia käytänteitä. Rodd'n (1997) mukaan johtajuuteen kohdistuneet muutos- ja kehityspaineet edellyttävät ammatillista ja kehittyvää johtamista. Tarve tehokkaille, osaaville ja taitaville varhaiskasvatuksen johtajille on kasvava. Aiempi autoritäärinen johtamistapa ei ole enää toimiva nykyisessä työelämässä. Johtajalla on vastuu ja velvollisuus johtaa yhteistyössä, demokraattisesti ja konsultatiiviseen tyyliin.

Puroila (2004) kuvaa päiväkodin johtajien toimenkuvia vaihteleviksi. Päätehtäväalueita johtajille ovat nimenomaan johtamistehtävät: 1. palveluorganisaation johtaminen, 2. työyhteisön johtaminen, 3. kasvatusta ja opetustoiminnan johtaminen, 4. työntekijöiden ja työyhteisön osaamisen kehittäminen sekä 5. varhaiskasvatuksen ja päivähoidon asiantuntijana toimiminen. Johtajan työ edellyttää laaja-alaista organisaation johtamisen asiantuntijuutta. Johtajalla on vastuu kaikesta päiväkodissa tehtävästä toiminnasta. Hallinnollisten töiden lisäksi päiväkodin johtaja vastaa pedagogisesta ja sosiaalipalveluksellisesta perusfunktion toteutumisesta sekä henkilöstöpolitiikasta. (Puroila 2004, 20-21)

Lain mukaan varhaiskasvatuksen johtamistehtäviin kelpoisuusvaatimuksena on lastentarhanopettajan pätevyys sekä riittävä johtamistaito. Kelpoisuusvaatimuksena lastentarhanopettajan tehtäviin on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus, tai sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyy varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot. (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005 10§, 7§). Laki ei avaa konkreettisemmin, mitä riittävä johtamistaito edellyttää. Waniganayake ja Stipanovic (2016) painottavat johtamiskoulutuksen merkitystä ja valmistuvien varhaiskasvatuksen opiskelijoiden valmistelua koulutuksen avulla varhaiskasvatuksen johtamisen tehtäviin. Koulutuksella on vaikutusta varhaiskasvatuksen johtamisen laatuun.

Päiväkodin johtaja on nimike päiväkotia johtavalle esimiehelle, hän on kaikesta toiminnasta vastaava henkilö. Virtanen ja Stenvall (2011) toteavat, että johtamiseen tarvitaan moniottelijan ammattitaitoa. Johtaja voi olla hallinnollinen johtaja tai osana työtään osallistua opetus- ja kasvatustyöhön. Kuitenkin nykypäivän varhaiskasvatuksen johtaminen on niin kompleksista, että johtamisen pitäisi olla johtajien pääasiallinen tehtävä (Hujala, Waniganayake & Rodd 2013). Ammattijärjestö OAJ:n teettämässä tuoreessa selvityksessä ilmenee, että johtajien tehtäväkuva vaihtelee organisaatiosta riippuen. Kunnallisella sektorilla selkeä enemmistö johtajista (70%) on hallinnollisia johtajia, eli johtajan työnkuva

on selkeästi hallinnollisissa tehtävissä, eikä sisällä lapsiryhmässä työskentelyä. Yksityisessä organisaatiossa toimivista johtajista enemmistö (80 %) toimi lapsiryhmässä johtamistyön ohessa.

Yhden johtajan alla olevien lapsien ja lapsiryhmien koossa oli suurta vaihtelevuutta. Myös henkilökunnan määrä yhdellä johtajalla vaihtelee, yleisemmin yksityisessä organisaatiossa työskentelevällä johtajalla henkilöstöä oli 6-10 ja kunnallisella 21-30 henkilöä. Toisaalta kuntien varhaiskasvatussyksiköt olivat isompia kuin yksityisellä sektorilla ja johdettavia yksiköitä saattoi olla enemmän. Kuntaorganisaatiossa yhdellä johtajalla oli keskimäärin 1-3 toimipistettä johdettavana ja lisäksi muita varhaiskasvatuksen palvelumuotoja (OAJ 2017, 10-13).

Varhaiskasvatuksen johtajuuteen liitetään alan tutkimuksissa (mm. Harris 2004, Spillane 2008, Heikka & Waniganayake 2011, Heikka 2013) läheisesti *jaettu johtajuus*. Heikan (2013) mukaan jaettu johtajuus sisältää ensinnäkin johtajuuden jakamista useamman henkilön kesken, toiseksi keskittymisen johtamisen tehtäviin enemmän kuin johtamisen rooleihin, kolmanneksi keskinäinen riippuvuus johtajuuden voimaan saattamisesta ja neljänneksi yhteys johtajuuden merkityksestä koulutukselliseen työhön. Jaetun johtajuuden merkityksellisyys ja tehokkuus perustuvat siihen, että johtajuus on jaettu useammalle tekijälle organisaation sisällä, tarkoitteen sitä, että useampi henkilö kantaa johtajuuteen liittyvää vastuuta ja tehtäviä voidaan organisoida. (Heikka 2013). Jaettu johtajuus tarvitsee toteutuakseen organisatorisia päätöksiä ja sitoutumista jaettuun johtajuuteen.

2.4 Pedagoginen johtaminen

Heikka ja Hujala (2008) kuvaavat kasvatusorganisaatioiden johtamisen olevan kehittymässä hallinnollisesta johtajuudesta kasvatustyön ja työyhteisöjen johtamiseen, pedagogiseen johtamiseen. Kuten johtajuudenkaan, pedagogisen johtamisen määrittely ei ole ongelmaton. Fonsénin (2013) mukaan myös johtajien itsensä on haastava määrittellä pedagogisen johtamisen sisältöä. Strehmel'n (2016) mukaan tarvitaan systemaattisia lähtökohtia varhaiskasvatuksen johtajuuden syvällisempään ymmärtämiseen alan teoreettista tietämystä lisäämällä ja tuoreen tutkimustiedon valossa. Fonsén ja Parrila (2016) kuvaavat pedagogista johtajuutta sateenvarjokäsitteenä johtajuudella, joka on konkreettista toimintaa, pedagogista johtamista, tarkemmin pedagogiikan johtamista. Pedagogista johtamista toteuttava johtaja on pedagoginen johtaja. Tarkemmin pedagoginen johtaminen voidaan spesifioida olevan

henkilöstön oppimisen ja osaamisen johtamista, organisaation toimintakulttuurin johtamista sekä kehittämisen ja laadun johtamista pedagogisesta näkökulmasta. Fonsén ja Parrila (2016) sisällyttävät pedagogiseen johtamiseen arvokeskustelua, arviointia, kehittämistä ja toimintaa kohti visiota laadukkaammasta varhaiskasvatuksesta. (Fonsén & Parrila 2016, 23-25)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) pedagoginen johtaminen määritellään osaksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, johon johtaminen keskeisesti vaikuttaa. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtaminen voidaan määritellä kokonaisuuden tavoitteelliseksi ja suunnitelmalliseksi johtamiseksi, johon kuuluu arviointi ja kehittäminen. Pedagogiseen johtamiseen kuuluvat ne toimenpiteet, joilla luodaan edellytykset henkilöstön hyvälle työolosuhteille, ammatillisen osaamisen ja koulutuksen hyödyntämiselle ja kehittämiselle sekä pedagogiselle toiminnalle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 28).

Pedagogista johtajuutta määritellessä ja kuvatessa on merkityksellistä huomioida varhaiskasvatuksen päätavoite: lapsen hyvä kasvu, oppiminen ja hyvinvointi. Se millä näitä seikkoja saadaan toteutumaan, on laadukas pedagogiikka. Laadukas pedagogiikka taas tarvitsee toteutuakseen laadukasta pedagogista johtamista. Fonsén ja Parrila (2016) kuvaavat pedagogisen johtamisen toteutumista koneistona, jossa johtamisosaaminen, pedagogiikan johtaminen ja kokonaisuutena arvokeskustelu, toiminnan reflektointi, kehittäminen ja visio yhdessä toimiessaan tuottavat voimaa, jolla saadaan laadukasta pedagogiikkaa ja hyvinvoiva, oppiva lapsi. (Parrila ja Fonsén 2016, 24-26).

Oheisessa taulukossa (Kuvio 1) Fonsén (2014) avaa pedagogisen johtamisen menetelmiä, toimintatapaa, pedagogista johtajuutta tukevia ja estäviä osatekijöitä Fonsén (2014) on jakanut pedagogisen johtajuuden ulottuvuuden viiteen eri kategoriaan. Nämä kategoriat ovat: arvot, konteksti, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus ja substanssin hallinta. Kategorisointi havainnollistaa pedagogisen johtajuuden muodostumista useammasta eri osatekijästä ja muodostavan laajan, monipuolisen kokonaisuuden, joka voidaan nähdä varhaiskasvatuksen pedagogisen johtamisen toimintakentän sisältönä.

Fonsén (2014) kuvaa väitöksessään pedagogista johtajuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä, joita on merkityksellistä tarkastella pedagogisen johtamisen kehittymisen ja kehittämisen näkökulmasta. Johtajan epävarmuus pedagogisesta kompetenssistaan, puutteellinen resursointi ja ristipaineissa toimiminen veivät ajan ja paikan pedagogiselta johtamiselta, ja se näyttäytyi koko organisaatiossa puutteellisena laadun toteuttamisena. Estävistä tekijöistä

esille nousi myös perustehtävän heikkous, eli johtaja ei ehdi tai kykene ottamaan vastuuta omasta johtamisen perustehtävästään.

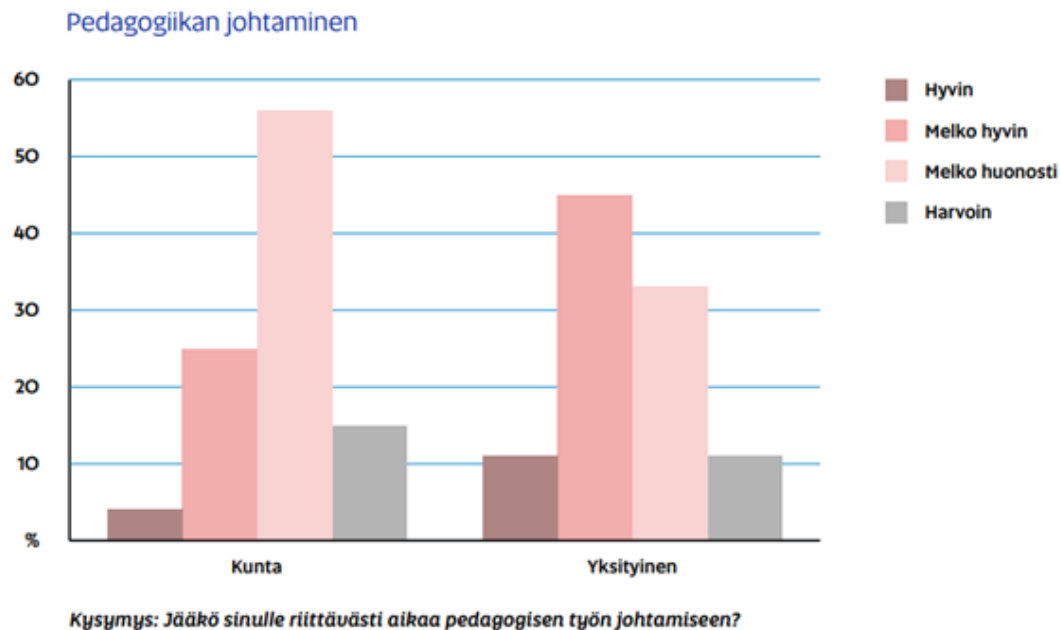
| PEDAGOGINEN JOHTAJUUS | | | | |
|-------------------------------|--|--|---|--|
| Ulottuvuus | Menetelmä | Toimintatapa | Tukee | Estää |
| <u>Arvo</u> | Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle | Halu priorisoida aikaa pedagogiikan johtamiselle | Perustehtävän selkeys vahva substanssin hallinta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

Kuvio 1. Pedagogisen johtajuuden menetelmät (Fonsén 2014, 122)

Pedagogista johtajuutta edistäviä tekijöitä on hyvä tarkastella tietoisesti johtamisen laadun parantamisen kannalta. Pedagogista johtajuutta edistäviä tekijöitä on muun muassa työn rajaaminen, joka vaatii ajanhallinnan, priorisoinnin ja työn organisoinnin taitoja. Johtajuuden tehtäväkentän tulee olla hallittavissa oleva ja johtajan tulee olla sitoutunut kehittämiseen. Pedagogiselle keskustelulle tulee myös olla aika ja paikka, ja johtajan tulee tuntea toteutettava pedagogiikka ja olla aktiivisesti halukas sitä kehittämään. Menetelmät pedagogiikan johtamisessa, kuten selkeät luodut rakenteet ja prosessit, tukevat johtajan onnistumista pedagogisena johtajana. Myös johtajan ammatillisuus ja substanssiosaaminen tukevat ja edistävät laadukasta pedagogista johtamista (Fonsén 2014, 156-163).

Pedagogisen johtamisen prosessiin kuuluu Parrilan ja Fonsénin (2016) mukaan varhaiskasvatustyön perustehtävän kirkastaminen, arviointi ja varsinainen oppimis- ja kehittämisprosessien ylläpito ohjaavien asiakirjojen viitoittamana. Pedagogisen johtamisen prosessin perusta on arvioinnissa, suunnitelmassa ja toiminnassa. Pedagogiselta johtajalta vaaditaan kykyä yhteisen vision kirkastamiseen siten, että organisaation perustehtävä, arvot ja tavoitteet ovat selkeitä, tavoitteellisia ja toteutettavissa. Vision konkretisointi vaatii johtajalta toimintakulttuurin ja vasuprosessien johtamista. (Parrila & Fonsén 2016, 59-61)

Pedagoginen johtaminen koetaan päiväkodin johtajan työn ydin asiaksi, mutta kuitenkin sille ei koeta jäävän aikaa tai sille ei koeta olevan riittävästi osaamista. OAJ:n (2017) selvityksen mukaan johtajat kokevat tarvitsevänsä lisäkoulutusta nimenomaan pedagogiikan johtamiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukainen pedagogisesti painottunut varhaiskasvatus edellyttää erityisesti johtajilta substanssiosaamista ja kykyä johtaa pedagogiikkaa. Pedagogisen osaamisen johtaminen on johtamistyötä, jonka tarkoituksena on turvata varhaiskasvatusorganisaation ja varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden mukainen osaaminen. (OAJ 2017, 16, 19).



Kuvio 2. OAJ (2017). Johtajien kokemus pedagogiselle johtamiselle käytettävistä olevasta resurssista.

Heikka ja Waniganayake (2011) tuovat esille merkittävän huomion pedagogisesta johtamisesta siinä, että heidän mukaansa pedagogista johtamista ei voida tarkastella yksinään, erillisenä osana toteutettavaa varhaiskasvatuksen johtajuutta. Pedagogista johtamista tulee tarkastella yhtenä ulottuvuutena ja osana tämän päivän varhaiskasvatuksen johtajuudelle asetettua odotettua roolia ja vastuuta. (Heikka & Waniganayake 2011). Tässä pro gradu-työssä syvennytään tarkastelemaan pedagogisen johtajuuden merkitystä ja tarkoitusta osana vahvaa, laadukasta pedagogista varhaiskasvatuksen johtajuutta. Haastatteluiden purku- ja yhteenveto osioissa pureudutaan tarkemmin johtajien antamiin käsityksiin ja menetelmiin pedagogisesta johtamisesta varhaiskasvatuksen kontekstissa.

3 Tutkimuksen metodologinen tausta ja tutkimuksen toteuttamisen prosessi

Tässä luvussa avaan tutkimuksen metodologista taustaa ja tutkimuksen toteuttamisen prosessia. Laadullinen tutkimus voidaan ajatella prosessiksi, joka muotoutuu vaiheiden etenemisen kautta ja tutkimukselle valittua menetelmää noudatellen. Luvussa 3.1 esittelen laadullisen fenomenografisen tutkimuksen teoriataustaa, tutkimustehtävän, -teorian, -menetelmän ja tutkimusprosessin muodostumista. Luvussa 3.2 avaan teemahaastattelua aineistonkeruumenetelmänä.

3.1 Laadullinen fenomenografinen tutkimus

Tämä tutkimus käsittelee varhaiskasvatuksen kontekstissa toteutettavaa pedagogista johtamista ja sen käytänteitä. Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisena, eli laadullisena fenomenografisena tutkimuksena ja aineistonkeruumenetelmänä on käytetty teemahaastatteluita. Fenomenografinen tutkimusote on kasvattanut viime vuosina suosiotaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Niikko 2003, 7). Fenomenografian on tutkimusprosessia ohjaava tutkimussuuntaus pelkän analyysimenetelmän sijaan (Huusko ja Paloniemi 2006, 163). Tutkimuksessa aineisto analysoidaan fenomenografisen analyysin neljän vaiheen mukaan, jotka esitellään tuonnempana. Tutkimusote on aineistolähtöinen. Tutkimustulokset ovat muodostuneet aineiston ja teorian sekä tutkijan analyysin ja pohdinnan muodostamasta kokonaisuudesta.

Kettusen ja Tynjälän (2017) mukaan fenomenografia tutkimussuuntauksena omaa yhtäläisyyksiä laajemmin käytettyyn ja tunnettuun fenomenologiseen tutkimusotteeseen kvalitatiivisen tutkimuksen kentällä. Fenomenografia kehiteltiin 1970-luvulla kasvatukselliseen tutkimukseen, Marton (1988) kuvataan fenomenografisen tutkimuksen isäksi (ks. Metsämuuronen 2008, Niikko 2003 ja Sjöström & Dahlgren 2002.). Sekä fenomenologista että fenomenografista tutkimussuuntausta on luonnehdittu relationaalisen, kokemuksellisen ja kontekstuaalisen tiedon saavuttamisen menetelmäksi. Fenomenologian keskittyessä kuvaamaan koettavan ilmiön luonnetta, miten ilmiö koetaan ja mitä yhteistä erilaisissa kokemuksissa on, fenomenografiassa fokuksena on luonnehtia laadullisen variaatioiden eroja yksilöiden kokemuksissa tietystä ilmiöstä (Marton 1981).

Niikon (2003) mukaan etymologisesti termi fenomenografia tarkoittaa sitä, kuinka jokin ilmenee jollekin. Tutkimusotteessa korostetaan ajattelun sisältöä ja yksilön merkityksenantoprosessia tiedon muodostamisen perustana, mielenkiinto on erityisesti sisällöllisissä merkityksissä ja sisällön laadullisissa eroissa (Niikko 2003, 8-9). Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on siis tutkia erilaisia tapoja, miten eri ihmiset käsittävät saman ilmiön. Tutkimuksessa tavoitellaan erityisesti yksilöiden kokemusta ilmiöstä, kuin ilmiön ymmärrystä itsessään. (Kettunen & Tynjälä 2017, 2) On olemassa yksi maailma ja todellisuus, jossa siinä eläjät kokevat ja näkevät sen eri tavoin. Fenomenografisen tutkimuksen tekee se, että pyritään etsimään ja kuvaamaan juuri näitä eroja (Niikko 2003, 14-16).

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan olennaista tutkimuksen kannalta on, että tutkija on selvillä käyttämänsä tutkimusotteen tieteenfilosofisista perusteista. Siksi tutkimuksen alussa oli oleellista, että perehdyttiin erilaisiin laadullisen tutkimuksen menetelmiin ja näin osattiin valita juuri tähän tutkimukseen, sen tavoitteisiin ja tarkoitukseen, sopiva tutkimusote. Fenomenografisessa tutkimusotteessa tutkitaan käsityksiä, eli merkitys kokonaisuuksia ja merkityksiä, joita tutkittavat antavat tietylle ilmiölle. Kohteena on tietyn ilmiön käsittäminen ja kokeminen. Ilmiön tarkastelu tapahtuu ns. toisen asteen näkökulmasta (Marton, 1981), jolloin kiinnitetään huomiota erityisesti käsitysten vaihtelevuuteen, suhteellisuuteen ja kontekstuaalisuuteen. Ilmiötä tutkiessa on otettava huomioon myös se, että yksilöillä voi olla useampia käsityksiä ja käsitykset voivat muuttua ajan mittaan, käsitykset ja kokemukset ovat myös hyvin konteksti riippuvaisia. (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 170-171, Rissanen 2009, 35-36, Kattunen & Tynjälä 2017, 1-2).

Toisen asteen näkökulman voidaan katsoa olevan epäsuora menetelmä. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija kuviasi ilmiötä suoraan omasta kokemuksestaan käsin. Tutkittaessa toisen asteen näkökulmaa tutkija kuvaa tiettyä ilmiötä siitä näkökulmasta, josta ryhmä ihmisiä kokee tai näkee sen. Toisen asteen näkökulma on todellisuutta tutkittaville, merkitys syntyy omien kokemusten ja käsitysten kautta. Keskeistä tutkimuksessa on saavuttaa ymmärrys käsityksestä, sillä yksilöiden kokemus heijastuu käsitysten kautta. Fenomenografisessa tutkimuksessa käsitys ymmärretään perustavanlaatuisiksi ymmärrykseksi tai näkemykseksi ilmiöstä. (Niikko 2003, 24-25)

Akselin (2013, 13-20) mukaan varhaiskasvatuksen kehittäminen on sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Myös johtamistyössä on ymmärrettävä

varhaiskasvatuksen kontekstuaalisuus, josta myös sen teoreettiset lähtökohdat kumpuavat. Johtaminen kohdistuu varhaiskasvatuksen perustehtävään, hyvän ja laadukkaan varhaiskasvatuksen tarjoamiseen. Nivalan (2002) kontekstuaalisen johtajuusmallin mukaan johtamistavat, sisällöt ja laatu ovat kytköksissä siihen toimintaympäristöön ja organisaatiokulttuuriin, jossa johtajuus toteutuu. Kaikessa suunnittelussa, päätöksissä ja järjestämisessä tulee muistaa lasten edun ensisijaisuus (Heinonen ym. 2016, 75). Hujalan, Heikan ja Halttusen (2011, 288) mukaan johtajuus voidaan nähdä tehtäväkenttänä, jossa pidetään huolta organisaation perustehtävästä ja sen viemisestä eteenpäin.

Pedagogista johtajuutta erityisesti varhaiskasvatuksen kontekstista käsin tarkasteltaessa kontekstuaalisuuden merkitys korostuu. Rissanen (2009, 35-36) korostaa kontekstin merkitystä fenomenografisen tutkimusotteen omaavissa tutkimuksissa. Tutkimusaineistoa tulisikin tarkastella löytääkseen merkityksiä siitä kontekstista, mitä asiasta tuotiin ilmi. Haastatteluaineistoa tulisi tarkastella kokonaisuutena ja pyrkiä löytämään kontekstuaalisuuden suomat ja tuomat erilaiset vivahteet siinä, jotta vältyttäisiin ilmiön tarkastelulta liian yleisellä tasolla (ks. Metsämuuronen 2008, 36).

Merkittävää tutkimuksen ja sen analyysiprosessin kannalta on ymmärtää, mihin tuotetut merkitykset perustuvat. Tuotettuun aineistoon vaikuttivat merkittävästi henkilöt, joita haastateltiin. Yksilön tapa kokea ja ymmärtää jotain on myös riippuvainen hänen elämismaailmastaan ja kyvystä käsitteellistää rakenteita. Fenomenografiassa ihmisen tapa kokea ymmärretään suhteessa siihen, kuinka ihmisen tietoisuus rakennetaan. Tietoisuus käsittää mitä-ulottuvuuden vastaten yksilöä itseään. Kuinka-ulottuvuus on suhteessa toimintaan ja vuorovaikutuksen termein rakenteellisena tai merkitysulottuvuuden kautta. (Niikko 2003, 17-18) Haastatellut antoivat haastatteluissa siis oman käsityksensä omasta näkemys ja elämymaailmastaan käsin, omien kykyjensä (esimerkiksi reflektoida ja sanallistaa) mukaisesti. Fenomenografisessa tutkimuksessa fokus on tutkittavien kokemusten variaatiossa, pyrkimys kuvata maailmaa sellaisena kuin tietty ryhmä sen kokee (Niikko 2003, 20).

Tutkimusaineiston ollessa tutkimusta ohjaava ja määrittävä tekijä, soveltui fenomenografia menetelmänä tähän hyvin. Fenomenografiassa käsitysten tulkinta mikä- ja miten-näkökulmista tuo mahdollisuuden käyttää diskursiivista lukutapaa erilaisten käsitystenetsinnässä. Tavoitteena on löytää tutkittavien käsitysten variaatiota, merkityssisältöjä ja rakentaa rakenteita niiden käsitteellistämiseksi ja ymmärtämiseksi

yleisemällä tasolla. Keskeistä haastatteluissa oli kysymyksen asettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset ja kokemukset tulisivat aineistossa esille. (Huusko ja Paloniemi 2006, 164, 171). Tavoitteena on löytää ja systematisoida yksilöiden ilmaisemat käsitykset kokemastaan todellisuudesta, ne aspektit, jotka ovat sosiaalisesti merkittäviä ja joiden pitäisi olla jaettujakin yhteisön sisällä (Morton 1981, 180).

Varhaiskasvatuksen johtajuutta ja spesifimmin pedagogista johtajuutta on tutkittu vielä varsin vähän. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografia tutkimusalana sopii hyvin ilmiöiden, joista ei ole juuri aiempaa tietoa, ymmärtämiseen ja käsittämiseen. Tässäkin tutkimuksessa, kun intressinä on erityisesti tutkia, käsitteellistää ja laajemmin ymmärtämään yksilöiden ja yhteisöjen käsitysten avulla arkielämässä tapahtuvasta tiettyä ilmiötä. Avainasemassa ovat tutkimuksen kohteena olevan ilmiön toteuttajat tai osalliset, joita ilmiö koskettaa. Pedagogista johtajuutta osana päiväkodin johtajuutta toteuttavat työssään päiväkodin johtajat. Tähän tutkimukseen haastateltaviksi valikoituvat erityisesti pedagogista johtajuutta työssään painottavat johtajat. Fenomenografisessa tutkimuksessa lähdetään siitä ajatuksesta, että ihmisen käyttäytyminen lähtee siitä, millaisia käsityksiä ja ajatuksia heillä on ilmiöiden välisistä suhteista (Niikko 2003, 28). Siksikin on perusteltua tutkia millaisia, käsityksiä johtajilla on pedagogisesta johtajuudesta, jotta voidaan ymmärtää johtajuuden laatua ja toteutumista käytännön työssä.

3.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Fenomenografisessa tutkimusotteessa aineistonkeruumenetelmänä käytetään usein haastatteluja (Kettunen & Tynjälä 2017, 3). Haastatteluissa tavoitteena on löytää ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Metsämuuronen 2008, 34-35). Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2004, 11) haastattelu on yksi tiedonhankinnan perusmuodoista ja soveltuu erityisen hyvin tiedon, käsitysten ja uskomusten tutkimuksen välineeksi. Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli saavuttaa päiväkotien johtajia haastatteleamalla heidän käsityksiään ilmiöstä pedagoginen johtaminen. Haastateltaviksi valittiin työssään päiväkodin johtajina erityisesti ansioituneita, pedagogista johtamista painottavia kokeneita johtajia. Haastattelut olivat johtajille vapaaehtoisia. Innostuminen ja lupautuminen haastateltavaksi kertoi osaltaan johtajien motivaatiosta osallistua haastatteluun ja pedagogisen johtajuuden arvostamisesta osana omaa työtä. Haastatteluissa saatu aineisto ilmensi selvästi johtajien ammattitaitoa pedagogisen johtamisen kontekstissa.

Haastattelijan tehtävä ei ole arvottaa haastattelussa tuotettua aineistoa vääräksi tai oikeaksi, tavoitteena on tukea haastateltavia ilmaisemaan itseään mahdollisimman selvästi ja suorasti. Niikko (2003, 31) kuvaa haastatteluprosessia reflektiiviseksi ja dialogiseksi. Sjöström & Dahlgren (2002) näkevät fenomenografisessa haastattelussa ainakin kaksi päähaastetta. Ensimmäisenä haasteena he mainitsevat haastateltavan motivaation osallistua tutkimukseen. Toiseksi haasteeksi he nimeävät ymmärryksen, miten tutkija voi todella saavuttaa ymmärryksen siitä, mitä haastateltavat kertovat käsityksistään, ajatuksistaan ja kokemuksestaan? Kaikki väärinymmärrykset vaikuttavat tutkimuksen laatuun negatiivisesti. (Sjöström & Dahlgren 2002, 341)

Haastattelut toteutettiin keväällä 2017 kunnallisen sektorin varhaiskasvatusyksiköissä. Tutkija tapasi haastateltavat johtajien omalla työpaikalla päiväkodeissa, joissa myös haastattelut toteutettiin. Haastattelut nauhoitettiin ja tutkija litteroi nauhoitteet pian haastattelujen jälkeen. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, ajatuksena, että haastatteluissa saataisiin tuotettua mahdollisimman paljon johtajien itsensä tuottamia käsityksiä ja merkityksiä pedagogisesta johtajuudesta ilman, että haastattelija johdattelisi haastateltavaa. Tutkimuksessa tavoitteena on välittää haastateltujen käsityksistä, ajatuksista ja kokemuksesta (Hirsjärvi & Hurme 2004, 41). Haastateltaville annettiin ennen haastatteluja tiedoksi tutkimuskysymykset sekä pedagogisen johtajuuden menetelmät otsikkotasolla.

Tavoitteena haastatteluissa oli avoin, pohtiva keskustelu pedagogisen johtajuuden tiimoilta. Tavoitteena oli selvittää, mikä oli johtajien käsitys laadukkaasta pedagogisesta johtamisesta ja sen keinoista. Kysymyksenasettelu annettiin johtajille etukäteistiedoksi otsikkotasolla seuraavanlaisesti:

- 1) Mikä on käsityksesi pedagogisesta johtamisesta?
- 2) Millaisia keinoja käytät työssäsi pedagogisen johtamisen menetelminä?
Teemoina muun muassa: pedagogisen keskustelun herättely ja ylläpito, rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle, pedagogisen johtajuuden jakaminen, työhyvinvointi, oman kompetenssin ylläpitäminen ja haltuunotto sekä ajan varaaminen pedagogiselle johtamiselle (Fonsén 2014).
- 3) Millaiset johtamiskäytänteet olet kokenut laadukkaana pedagogisen varhaiskasvatuksen kannalta merkityksellisinä?

Niikon (2003) mukaan etukäteen muodostettujen väljien kysymysten avulla toivotaan haastateltavan tuovan esille käsityksiään omasta viitekehystänsä käsin sekä siitä, mikä on

hänelle itselleen merkityksellistä. Haastattelujen edetessä haastatteliija täsmensi tai tarvittaessa suuntasi haastattelua spesifisti kohti pedagogista johtajuutta ja sen menetelmiä. Haastatteluprosessi etenee haastateltavan vastausten mukaan. Fenomenografisessa haastattelussa keskitytään mitä- ja kuinka-näkökulmien löytämiseen ja haastatteliija voi esittää täydentäviä kysymyksiä syventääkseen ymmärrystä haastateltavan käsityksistä. (Niikko 2003, 31-32)

Teemahaastattelu menetelmänä on joustava tapa toteuttaa haastattelu. Tässä tutkimuksessa haastattelun pääteemana oli pedagoginen johtajuus, mutta muuten esimerkiksi kysymyksen asettelut ja niiden muodot muuttuivat ja elivät haastattelujen mukaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2004) mukaan teemahaastattelua voidaankin kuvata puolistrukturoiduksi haastattelun muodoksi, jossa jokin osa tai näkökulma on lyöty lukkoon, ja jokin ei. Haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen mukaisesti. Tämä mahdollistaa haastateltavan äänen kuuluvaksi tuleamisen ja merkitysten syntymisen vuorovaikutuksessa. Haastattelulle onkin tunnusomaista kielen keskeinen merkitys. Haastatteluna tutkimuksen menetelmänä kuuluu se, että osallistujat pyrkivät käsitteellisesti välittämään omaa mielellistä suhdettaan maailmaan. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47-49)

Fenomenografisessa tutkimushaastattelussa tukija pyrkii saamaan haastateltavien kokemuksia, käsityksiä ja ajatuksia esille teemoitetusta aihepiiristä. Haastattelijan tehtävä on auttaa haastateltava kertomaan kokemuksiaan ja saattaa hänet eräänlaiseen metatietoisuuden tilaan, tietoisuuteen tietoisuudesta. Haastatteliija myös tulkitsee haastateltavan kokemuksia. Analyysissä tavoitteena on tavoittaa ilmiön sisäinen rakenne ja sille annetut merkitykset, oppia ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 168-169) Tässä tutkimuksessa osa haastateltavista totesi haastattelun olleen yksi keino reflektoida ja sanoittaa itselle toteutettua pedagogista johtajuutta. Itsereflektion kautta saavutettiin syvällisempää ymmärrystä myös haastateltaville itselleen käsityksistään tutkittavasta ilmiöstä.

Tässä tutkimuksessa teoria ja empiria kulkivat rinnakkain. Tutkimuksen luotettavuutta lisää teorian laatu. Teoriamateriaali on valittu siten, että käytetty kirjallisuus on valittu ja rajattu harkiten. Teoria on muodostunut ajallisesti tuoreesta varhaiskasvatuksen tutkimus- ja ammattikirjallisuudesta. Lähteistöön on pyritty valitsemaan esimerkiksi väitöskirjatasoisia tutkimuksia ja alan vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita. Tutkija on läpikäynyt runsaasti teoriaa ja hakenut sitä aktiivisesti lisää koko tutkimusprosessin aikana tukeakseen tutkimuksen empiirisiä tuloksia. Åkerlind'n (2012, 123) mukaan fenomenografista

tutkimusotetta käyttävä tutkija kiinnittää huomionsa myös siihen, miten hyvin tutkimuksessa saadut tulokset vastaavat ihmisten kokemuksiin ilmiöstä.

4 Metodin empiirinen soveltaminen tutkimuksessa

Luvussa 4. avaan metodin empiiristä soveltamista tässä pro gradu- tutkimuksessa. Aluksi luvussa 4.1 avaan fenomenografisen aineiston analyysin tapaa tutkimuksen menetelmänä ja sen soveltumista tämän tutkimuksen metodologiseksi menetelmäksi. Luvussa 4.2 kerron fenomenografisesta aineiston analysoinnista ja tutkimusaineiston analyysin vaiheista. Luvussa 4.3 avaan analyysin konkreettista toteuttamista tutkimusprosessin edetessä.

4.1 Fenomenografinen aineiston analyysi

Tässä pro-gradu työssä on käytetty Fonsénin (2014) väitöstä varhaiskasvatuksen pedagogisesta johtajuudesta apuna johtajien teemahaastattelun rungon luomisessa, osin myös relevanttien vastausten jäsentelyssä haastatteluista löydettyjen käsitysten ja toimien löytämiseksi sekä vahvana tukena muodostettaessa teoreettista pohjaa pedagogiselle johtajuudelle. Fenomenografista tutkimusotetta on kunnioitettu silti antamalla aineiston puhua puolestaan. Fonsén (2014) käsittelee väitöksessään muun muassa pedagogisen johtamisen menetelmiä, toimintatapaa, pedagogista johtajuutta tukevia ja estäviä osatekijöitä. Fonsénin väitös on vastannut varhaiskasvatuksen alalla vallinneeseen tiedon puutteeseen ja jäsentymättömyyteen pedagogisen johtajuuden osalta. Siksi väitös on tässä tutkimuksessa merkittävässä osassa esitiedon luoja ja aineiston analyysin tukena.

Tutkimuksessa tavoite ohjasi tutkimuksen toteutuksen metodin valintaa sekä aineiston analyysitapaa. Fenomeografisessa tutkimusotteessa tutkimuksen intressinä on löytää käsitykset ja avata millaisia ne ovat sisällöltään ja miten ne asennoituvat suhteessa toisiinsa. Metsämuuronen (2008, 34) kuvaakin fenomenografiaa ilmiöstä kirjoittamiseksi, tutkitaan, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Aineiston analyysin edetessä pohditaan, löydetäänkö käsityksissä samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Tavoitteena on tehdä käsitykset ymmärrettäviksi sekä muodostaa yksilöiden käsityksistä laajempia, syvempää ymmärrystä tuottavia kokonaisuuksia tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimus tapahtuu empiiriseen, haastatteluaineistoon pohjautuen ja tulokset muodostetaan yhdessä ilmiöön liittyvät teoriapohjan kanssa. Tavoitteena on, että tutkimusaineisto käy ikään kuin vuoropuhelua teorian kanssa. Tutkijan perehtyneisyys tutkittavan aihepiirin teoriaan antaa tukea käsittelyyn. Voidaan myös katsoa, että teoria-empiria suhteen pohtiminen yhtenä

tutkimusprosessin vaiheena lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Huusko ja Paloniemi 2006, 165-166, 170)

Marton (1981) kuvaa fenomenografisen tutkimusotteen mahdollistavan tutkimuksessa kokemusten ja käsitysten kuvailun, analyysin ja ymmärryksen muodostamisen tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografista tutkimusotetta käytettäessä tutkimusalue määrittyy tutkimuksen kohteen ja tutkimuksellisen luonteen kautta. Kiinnostuksen kohteena tässä tutkimuksessa olivat johtajien käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Puhuttu kieli oli ajattelun ja käsitysten muodostamisen ja ilmaisemisen väline. Johtajien ilmentämät käsitykset ilmensivät heidän laajempia ja syvällisempiä käsityksiään tietystä ilmiöstä, joka tässä tutkimuksessa oli pedagoginen johtaminen. Tavoitteena oli löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka olisivat jaettuja tutkimuksen kannalta merkittäviä. (mukaillen Huusko & Paloniemi 2006, 164-165)

Fenomenografisessa tutkimuksessa tulokset raportoidaan usein analyttisesti laadullisesti erilaisin merkityksiin tai tapoihin kokea tietty ilmiö eli kuvauskategorioihin. Usein tulokset esitellään myös kuvaten kokemusten välisiä suhteita ja rakenteita halutusta ilmiöstä. Suhteet tarjoavat myös vastauksia ja valaistusta erilaisiin tapoihin käsittää ja ymmärtää ilmiö. Tutkijan tavoitteena on ymmärryksen saavuttamisen lisäksi saavuttaa loogisesti kaikki sisältävän rakenteen erilaisista yhteisistä merkityksistä. Tuloksista tulisi käydä ilmi tutkittavan ilmiön kirjo siinä ajassa, paikassa ja kollektiivisesti koettuna, kuin se oli tutkimusentekohetkellä. Fenomenografisessa tutkimuksessa fokus on nimenomaan kollektiivisen tiedon löytäminen ilmiöstä. (Åkerlind 2012, 116-117)

Rissanen (2009) mukaan fenomenografista tutkimusotetta käytettäessä aineisto luokitellaan, kategorisoidaan ja käsitysten jakautumista voidaan kuvata ryhmissä. Kategorioiden suhteita toisiinsa voidaan kuvata horisontaalisesti tai vertikaalisesti, horisontaalisten käsitysten ollessa samanarvoisia ja vertikaalisten ilmentävän käsitysten järjestystä. Kategoriat kuvataan usein hierarkkisessa suhteessa toisiinsa, kategorioiden sisältöjen mukaisesti. Kategorioihin jakamisen avulla tuloksista on mahdollista saada syvällisempää kuvausten tulkintaa ja löytää yhteensopivuuksia. (Rissanen 2009, 35-36)

Tutkimuksessa aineiston analysoinnin apuna käytettävä kategorisoiminen auttaa tutkijaa havainnoimaan tutkittavaa ilmiötä uusista näkökulmista. Åkerlind (2012, 117) korostaakin tutkijan avarakatseisuutta, ennakkoasenteiden minimalisointia ja rauhallista tulosten tulkintaa suhteessa haastattelumateriaaliin tutkimuksen aikana. Huomio tulisi pitää haastattelumateriaalissa kokonaisuutena ja siitä muodostuvissa kategorioissa. Tämä johtaa

reflektioon ja mahdollistaa uuden oppimisen. Aineiston kriittinen analysointi ja reflektointi edesauttavat aineiston arviointia ja sisäistämistä (Rissanen 2001, 24). Tässä tutkimuksessa esiyymmärryksen tuojana käytettiin Fonsénin (2014) väitöstutkimuksessaan muodostamaa luokittelua pedagogisen johtamisen osatekijöistä (kuvio 1).

Fenomenografinen tutkimus voidaan jakaa neljään eri vaiheeseen. Aluksi havaitaan ja päätetään tutkittava ilmiö, johon seuraavassa vaiheessa perehdytään teoreettisen tiedon avulla ja jäsennetään siihen liittyvät näkökulmat. Kolmannessa vaiheessa kerätään tutkimusaineisto haastattelemalla ja neljännessä vaiheessa luokitellaan aineistosta poimitut käsitykset merkitysten perusteella. (Metsämuuronen 2008, 35). Seuraavassa luvussa esittelen aineiston analyysin ja sen eri vaiheet.

4.2 Fenomenografinen aineiston analysointi ja analyysin vaiheet

Tutkimuksessa saadun aineiston analyysi ja käsittely etenivät vaiheittain. Vaiheet tapahtuivat osittain limittäin ja toistuivatkin osin, koska tutkija palasi niihin reflektoidessaan ja käsitellessään aineistoa teoreettisen tarkastelun kanssa rinnakkain. Aineiston ollessa runsas ja antoisa, oli tukijalle mielekästä jakaa litteroitava aineisto pienempiin osiin ja käydä osioita useaan otteeseen läpi kokonaiskuvan saavuttamiseksi. Åkerlind (2012) kuvaakin fenomenografisen tutkimuksen prosessia toistavaksi ja komparatiiviseksi, sen sisältäen jatkuvaa tiedon jaottelua ja uudelleen jaottelua sekä jatkuvaa vertailua aineiston ja kehittyvien kategorioiden välillä.

Ensimmäisessä aineistonkäsittelyvaiheessa haastattelut litteroitiin. Käytännössä kaikki haastattelut siirrettiin nauhurilla nauhoitetusta muodosta sanantarkasti kirjoitetuksi muodoksi word-tiedostoina. Tässä vaiheessa tutkija reflektoi ja analysoi jo tutkimusaineistoa kirjaamalla havaintoja mind map -tyyppisesti ja hahmottelemalla haastattelusta nousevia merkitysisältöjä taulukoinnin avulla. Kielen ollessa aistihavainnollista, käsitteiden löytäminen ja käyttäminen sisäisten ilmiöiden (kuten tunteet ja ajatukset) avaamiseksi ei ole ongelmatonta (Niikko 2003, 13). Fenomenografisessa tutkimuksessa on useita tapoja käsitellä aineistoa ja tavoittaa asetettuihin tutkimuskysymyksiin vastaukset, yhtenä fenomenografisen tutkimuksen toteuttamisen tapana tutkija käsittelee aineistoa etsien annettuja merkityksiä ilmiölle käyden tutkimusaineistoa läpi kerta toisensa jälkeen (Kettunen & Tynjänen 2017, 4).

Toisessa analyysivaiheessa ryhmitellään ja teemoitellaan merkitykselliset ilmaukset (Niikko 2003). Tässä tutkimuksen vaiheessa alkoi hahmottua pedagogisen johtajuuden kannalta merkittäviä asiakokonaisuuksia, joita haastatteluista oli nostettavissa esille. Haastateltavat nostivat useita samankaltaisia teemoja esille johtajan työstään, mutta myös eriäviä mielipiteitä tai toimintatapoja oli poimittavissa. Tutkimuksen kannalta haastatteluaineiston sisältämät merkitysisällöt olivat jo löydettävissä. Merkitysisältöjen avulla aineistosta voidaan nostaa asiakokonaisuuksia, jotka ovat asetettujen tutkimuskysymysten kannalta merkittäviä. (Rissanen 2003, 28).

Kolmannessa vaiheessa määritellään tutkimuksen käsituskategoriat, kategoriat kuvaavat löydetty ydinmerkitykset. Tässä vaiheessa tutkimuksen intressit kohdistuvat muodostuvaan kokonaiskuvaan ("pool of meanings") aineistosta. Haastattelun osat ovat nyt osa kahta eri kontekstia, osia haastattelusta, joista ne otettiin ja osia muodostuvasta kokonaisuudesta, jotka jaetaan edelleen kategorioihin. Käytännössä merkittävät osat tutkimusmateriaalista on nostettu esille, järjestetty, rajaviivat tutkittu ja kriteeristön piirteet määritelty. (Åkerlind 2012, 118) Rissanen (2003) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa syntyy kategoriakuvaus, jonka voidaan katsoa olevan tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. Kolmannessa vaiheessa saadaan alatasen kategorioiden joukko (Niikko 2003).

Neljännessä vaiheessa muodostetaan lopuksi ylätasen kategorioiden joukko, joka muodostuu kuvauskategoriasysteemiksi horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkkiseksi. (Niikko 2003) Neljännessä vaiheessa löydettyjä merkityskategorioita verrattiin aihepiirin teorettisiin perusteisiin. Tutkijan aiempi perehtyneisyys (kandidaatin tutkielma) toimi tässä vaiheessa tutkimusta oivana apuna, kun teorettinen pohja tutkijalla oli vahva. Tutkimuksen edetessä teorettista ainestoa, tieteellisiä artikkeleita ja tutkimuksia aihepiiristä etsittiin jatkuvasti, jotta myös tutkimuksen teorettinen pohja ja perehtyneisyys aihealueeseen tukisi tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan tehtävä neljännessä vaiheessa on löytää merkittävät erot ja yhtäläisyydet aineiston ja teorian välillä.

4.3 Analyysin toteutus

Seuraavaksi kuvaan esimerkkien ja taulukoiden avulla kuinka tämän tutkimuksen aineiston analyysi käytännössä tapahtui. Koska pro gradu -työ on vielä alkuvaiheessa, näitä esimerkkejä tulee tarkastella siitä näkökulmasta, että aineiston analyysi ja kategorisointi tulee vielä muotoutumaan ja tarkentumaan aineiston analyysiprosessin edetessä. Aineiston valmis

analyysi määrittäyty tulosten perusteella ja siten muotoutuu lopullisen kategorisointi, kun pedagogiselle johtamiselle annetut merkityssisällöt löytyvät ja muotoutuvat tutkimuksen edetessä relevanteiksi ja tutkimuskysymyksiin löydetään vastaukset.

Aineiston analyysi toteutettiin fenomenografisen tutkimuksen neljän vaiheen mukaisesti (Niikko 2003). Aineisto litteroitiin sanantarkasti, kirjoittamatta kuitenkaan tutkimuksen kannalta epärelevantteja asioita, kuten ääniä tai taukoja ylös. Litteroinnin aikana tutkija jo teki havaintoja ja kirjasi niitä ylös, ja litteroinnin jälkeen tutkija luki litteroidun aineiston läpi useaan otteeseen. Aineistosta poimittiin tutkimuksen kannalta merkittäviä asioita ja asiakokonaisuuksia, jotka pyrittiin ensin pelkistämään. Niikon (2003, 33) mukaan merkittävä analyysiyksikkö voi olla sana, lause, kappale tai jopa koko haastattelu. Tässä tutkimuksessa analyysin vaiheessa usein merkittäväksi analyysiyksiköksi nousi lause tai haastateltavan ilmaisema aihekokonaisuus, eli kappale.

Esimerkki litteroidusta aineistosta:

”Minusta siihen sisältyy just se linjaus, se linjaus, mää aattelen, että mä oon meleko suorasananen minun linjauksissa, että meillä kyllä porukat tietää, että mitä mä aattelen siitä, siitä että mikä se ydin on. Ja minusta on se, se lapsen, pedagogiikkahan tarkoittaa sen lapsen, se että se on lapsen edun mukaisesti tehään sitä töitä. Ja se minusta pitäis olla se lapsen ja perheen, siksihän me ollaan täällä töissä —”

Aineiston litteroinnin jälkeen aineisto käsiteltiin haastattelu kerrallaan ja haastattelut yksittäisinäkin käytiin osissa läpi haastattelujen pitkän pituuden vuoksi. Ensimmäisessä analyysin vaiheessa litteroidusta haastattelumateriaalista nostettiin tutkimuksen kannalta relevantit ilmaisut. Toisessa vaiheessa merkitykselliset ilmaukset ryhmiteltiin ja teemoitettiin. Ryhmittelyä teemoittamista helpottaakseen merkityksellisiä ilmauksia pelkistettiin.

Esimerkki pelkistyksestä:

”Nii ja toisaalta, sehän se on varmaan se tärkeä asia, niinku oman ammattitaidon ylläpitäminen, että se on semmonen yks mikä on semmonen pohja ja perusta siihen, että täytyy olla kuitenkin itellä se halu kehittää sitä.”

→ halu kehittää ammattitaitoa

→ halu ylläpitää ammattitaitoa

Taulukoinnin avulla konkretisoitiin toista analyysivaihetta, jossa merkitykselliset ilmaukset ryhmitellään ja teemoitetaan. Teemoitukset löytyvät, kun aineistosta löydetään ensin merkitykselliset osat ja ne vertailun, samanlaisuuksien ja erilaisuuksien kautta ryhmitellään (Niikko 2003). Löydettyjä merkityksenantoja käytiin läpi ja muokattiin relevantimpaan muotoon. Esimerkiksi keskustelu ja sen merkitys tuli esille useassa kohtaa haastatteluja. Haastatteluaineiston analyysin apuna ja tukena käytettiin tutkimuksen prosessissa jatkuvaa vuoropuhelua teorian kanssa. Teoriasta osattiinkin nostaa keskustelulle kuvaavampi termi: pedagogisen keskustelun ylläpitäminen ja käyminen (Fonsén 2014) jota voidaankin tässä tutkimuksessa käyttää yhtenä pedagogisen johtamisen osatekijänä ja yläkategoriana.

Taulukko 1. Esimerkki taulukoinnista

| Annetut merkitykset | Pelkistäminen ja kategorisointi |
|--|--|
| <p>” -- täällä käyään tosi monessa mielessä keskusteluja sun muuta että..”</p> <p>” -- mitä me sitte yritetään niitä keskusteluja pitää..”</p> <p>” -- mä oon melko suorasananen”</p> <p>” -- mä hanakasti keskustelutan ja mä hanakasti tartun asioihin ja mulla on semmonen, mä kävellä läppäsen tuolla ryhmissä ja hyvin äkkiä otan niitä asioita keskustelluun.”</p> | <p>keskustelu</p> <p>→ (Pedagogisen) keskustelun ylläpitäminen ja käyminen</p> |

Aineiston analyysiprosessissa erilaisia merkitysisältöjä ja kategorioita syntyi runsaasti. Kategorioita oli tutkimuksen kannalta relevanttia rajata, yhdistää ja selkeyttää. Tutkimusaineiston analyysissä merkittävä ja haastava prosessi oli pedagogisen johtajuuden kannalta olennaisten merkitysantojen ja ilmaisujen poimiminen aineistosta. Samantyyppiset ilmaisut pelkistettiin ja yhdistettiin aineistonkäsittelyn helpottamiseksi. Tutkimusaineiston ollessa laaja, monipuolinen ja sisällöllisesti laadukas tuli tutkijalle ongelmaksi relevantin tutkimusaineiston runsaudenpula. Oli myös rajattava pois omia mahdollisia ennako-oletuksia ja avattava katseensa ja mielensä avoimeen ja realistiseen aineiston tulkintaan. Konkreettisesti tulosten kategorisoiminen muodostui, kun tulosten analysoinnissa apuvälineenä käytettiin taulukointia, värikoodaamista ja haastattelut käytiin systemaattisesti läpi useita kertoja.

Esimerkki kolmannen vaiheen kategorioiden rakentamisesta.

Halu kehittää ammattitaitoa + halu ylläpitää ammattitaitoa -> halu kehittää ja ylläpitää ammattitaitoa

Neljännessä ja viimeisessä vaiheessa muodostettuja merkityskategorioita yhdistelemällä saavutettiin ylätasoinen kategorioiden joukko (Niikko 2003). Kategorisoinnin apuna käytettiin myös Fonsénin (2014) muodostamia pedagogisen johtamisen osatekijöitä. Haastatteluaineistosta löydetyt merkitysisällöt, joita johtajat pedagogiselle johtamiselle antoivat, jaoteltiin analyysissä kategorisoimalla ne seuraavasti.

Taulukko 2. Esimerkki: merkitysten sijoittaminen kuvauskategoriaihin

| Yläkategoria | Annetut merkitysisällöt |
|------------------------|--|
| Arvot | |
| Konteksti | |
| Organisaatiokulttuuri | |
| Johtajan ammatillisuus | Halu kehittää ja ylläpitää ammattitaitoa |
| Substanssin hallinta | Halu kehittää ja ylläpitää ammattitaitoa |

Jotkin lauseet ja merkitykset sisälsivät useampia tulkinnan mahdollisuuksia, siksi niitä laitettiin useampaan kategoriaan. Esimerkiksi juuri halu kehittää ja ylläpitää ammattitaitoa liittyy sekä johtajan ammatillisuuteen, että substanssin hallintaan. Halulla kehittää omaa ammattitaitoa viitattiin sekä oman (pedagogisen) johtamisen osaamiseen ja kehittämiseen, sekä laajemmin varhaiskasvatuksen alan osaamiseen ja osaamisen kehittämiseen. Joillekin ilmaisuille ei löytynyt kategoriaa tai merkittävää asemaa tutkimuskysymyksiä tai tutkimuksen

tavoitteenasetteluun peilaamista ajatellen. Esimerkiksi tutkimusaineistoa kerätessä haastattelut aloitettiin lämmittelykysymyksillä johtajien omasta työurasta ja polusta johtajaksi.

Haastateltavien polut erosivat osin toisistaan, merkittävää niissä oli pitkä johtajuuskokemus ja monipuolinen työkokemus tukemassa johtajien asiantuntemusta. Tutkimuksen kannalta tutkija rajasi kuitenkin johtajien tarkemman taustojen pohdinnan pois tutkimuksesta osin suojellakseen tutkittavien henkilöllisyyttä ja osin sen vuoksi, että johtajien tarkempi työtaustojen läpikäynti ei ollut relevanttia tutkimuskysymysten täyttymisen kannalta. Analyysiprosessin edetessä tutkimuksessa pidettiin tarkasti kiinni ja edettiin aineistolähtöisesti, mutta kuitenkin tutkimuskysymysten mukaisesti. Tavoitteena oli etsiä asetetuille tutkimuskysymyksille vastaukset. Analyysiprosessia ohjasi spesifisti vastauksien etsiminen asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Vastauksia kumpaankin asetettuun kysymykseen saatiin hyvin ja niitä rajattiin ja selkeytettiin prosessin edetessä.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa 5. pyrin selvittämään vastaukset pro gradu- työlle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen intressinä oli selvittää haastateltujen johtajien käsityksiä ja annettuja merkityksiä pedagogiselle johtamiselle ja johtajuudelle. Haastattelut toteutettiin siten, että johtajilla oli mahdollisuus tuottaa varsin vapaasti käsityksiään auki haastatteluissa ja tutkijan positioksi jäi poimia merkitykselliset annetut käsitykset runsaan ja monipuolisen tutkimusaineiston joukosta. Kappaleessa 5.1 pureudun johtajien käsityksiin pedagogisesta johtajuudesta ja kappaleessa 5.2 avaan seikkaperäisemmin millaisia keinoja toteutettu pedagoginen johtaminen pitää sisällään. Kappale 5.3 sisältää yhteenvedon tutkimustuloksista.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millainen käsitys päiväkodin johtajilla on pedagogisesta johtamisesta?
- 2) Millaisia johtamisen keinoja toteutettu pedagoginen johtaminen pitää sisällään?

5.1 Johtajien käsitykset pedagogisesta johtajuudesta

Ennen haastatteluja jokaiselle haastateltavalle lähetettiin pelkistetty runko tutkimuskysymyksistä. Runko sisälsi edellä mainitut kaksi tutkimuskysymystä ja otsikkotasolla Fonsénin (2014) väitöskirjassaan esittelemät viisi osatekijää pedagogiselle johtajuudelle: arvot, kontekstuaalinen johtajuus, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta. Johtajat olivat etukäteen tutustuneet tutkimuskysymyksiin. Haastatteluaineistosta oli poimittavissa yhtäläisyyksiä pedagogisen johtamisen teoria-aineistoon, mutta myös uudenlaisia ja erilaisia käsityksiä. Haastattelut etenivät johtajavetoisesti siten, että kukin haastateltava tuotti aineistoa hyvin itsenäisesti ja haastattelijan johdattelematta. Haastattelujen kuluessa kävi selkeästi ilmi, että jokaisella haastateltavalla johtajalla oli oma selkeä käsityksensä siitä, mitä pedagoginen johtaminen on ja mitä se pitää sisällään varhaiskasvatuksen johtajuuden kannalta.

Uotila (2017) tutki väitöksessään johtajien käsityksiä. Johtajien käsitysten tutkimus on merkityksellistä, mutta haastavaa. Tutkimusta on tehty organisatorisista lähtökohdista ja käsityksistä on muodostettu eri menetelmillä ontologisia ja epistemologisia johtopäätöksiä. Johdon ja organisaation käsitykset toiminnasta ovat olennainen osa toiminnan muodostumisen kannalta. Ihmisen käsitykset työstä ja omasta asemastaan ohjaavat vahvasti hänen

toimintaansa. Käsitukset liittyvät läheisesti muun muassa yksilöiden arvoihin, jolloin toiminnasta painotetaan käsitysten mukaan merkityksellisiä tai vähemmän merkityksellisiä tekijöitä. Olennaista on käsitysten tiedostaminen osana omaa johtajuutta ja toimintaa. (Uotila 2017, 41-46, 57-59)

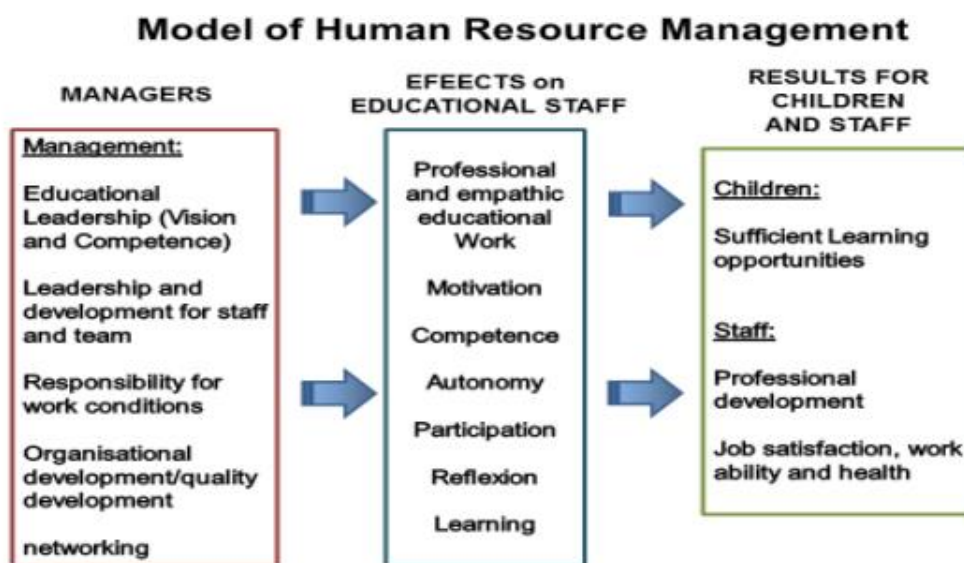
Yksi johtajista käytti pedagogisesta johtajuudesta tarkemmin termiä pedagogisen työn johtaminen. Hänen käsityksensä mukaan pedagogisen työn johtaminen on päiväkodin johtajan ydintehtävä. Hän kuvasi, että pedagogisen työn johtamisen alle tulee kaikki muu johtamiseen liittyvä ja kaiken johtamistyön tulisi jollain tapaa linkittyä pedagogisesti tehtävään ja toteutettavaan työhön. Myös Fonsén ja Parrila (2016) käyttivät pedagogista johtamista ns. sateenvarjo käsitteenä. Haastateltava kuvasi pedagogisen työn johtamisen linkittyvän erityisesti henkilötön osaamisen johtamiseen ja toteutettavan pedagogisen työn johtamiseen.

Kaikilla haastateltavilla nousi puheissa hyvin selkeästi esille henkilötön ammatillisen osaamisen tukeminen, henkilötön osaamisen ajantasaisuudesta huolehtiminen, muun muassa koulutuksilla ja henkilötön ammattitaitoon luottaminen. Käsitys pedagogisesta johtamisesta sisälsi täten hyvin vahvasti käsityksen siitä, että johtajan ja erityisesti pedagogisen johtajan ydintehtäviin kuuluu hallinnoida ja edistää henkilötön ammattitaitoa ja työn korkealaatuista toteuttamista *osaamisen johtamisen* kautta.

Pedagogiseen johtamiseen liitettiin vahvasti *henkilöstöjohtaminen*. Konkreettisimmillaan henkilöstöjohtaminen sisälsi johtajien puheissa työvuorosuunnittelua, vuosilomasuunnittelua ja koulutussuunnittelua. Henkilöstöjohtaminen linkittyi jokaisen haastateltavan puheessa vahvasti pedagogisen johtamisen yhdeksi osa-alueeksi ja sitä pidettiin yhtenä merkittävimmistä ja konkreettisimmista päiväkodin johtajalle kuuluvista tehtävistä. Merkittävää tässä oli myös johtajan substanssiosaaminen, myös työvuoro- ja vuosilomasuunnittelu pyrittiin tekemään siten, että se olisi pedagogisesti perusteltavissa ja kaikessa näkyisi lapsen etu ja Varhaiskasvatussuunnitelman (2016) mukainen toiminnan toteuttaminen. Laajemmin tavoitteellisen ja tehokkaan henkilöstöjohtamisen tavoitteena tulisi aina olla varhaiskasvatuksen laatu, jossa lähtökohtana on lapsen etu, kasvu, kehitys ja oppiminen. Edellä mainitut ovat vahvasti johtamisen tehokkuudesta ja toimivuudesta kumpuavia seikkoja.

Henkilöstöjohtaminen on pedagogisen johtamisen yksi merkittävimmistä osatekijöistä alan tutkimustiedonkin mukaan. Strehmel (2016) kuvailee henkilöstöresurssien johtamista kaksitahoisena kokonaisuutena. Toisaalta tavoitteena on vahvistaa pedagogiikan laatua ja

parantaa lasten oppimisen mahdollisuuksia, toisaalta tavoite on vahvistaa henkilöstön ammatillista kehittymistä, työtyytyväisyyttä, työoloja ja työhyvinvointia. Johtajat ovat vastuussa työoloista, toiminnan laadusta ja yhteistyöstä. Henkilöstöresurssien johtamisen tavoitteena on tukea henkilöstön motivaatiota, oppimista ja osallisuutta. Kuten Juutinen (2018) tuoreessa väitöskirjassaan tutki yhteenkuuluvuuden politiikkaa ja tasa-arvon kysymyksiä lasten näkökulmasta varhaiskasvatuksessa, voidaan katsoa, että myös varhaiskasvatuksen aikuisyhteisössä nämä tekijät ovat nousseet entistä merkittävämpää asemaan.



Kuvio 3. Malli henkilöstöjohtamisen resursseista (Strehmel 2016, 350)

Henkilöstöjohtamisen alapuolelle voitaneen kategorisoida kaikkien johtajien esille nostama *johtajan keskustelun avaajan ja keskustelun ylläpitäjän rooli*. Rauhiainen- Neunhäuserer (2009) korostaa johtajien vuorovaikutus- ja viestintäosaamisen merkitystä johtamistyölle. Erityisesti pedagogiseen johtamiseen ja johtajan rooliin pedagogisena johtajana liitettiin johtajien puheissa asioista keskustelu pedagogisessa merkityksessä. Haastateltavien puheissa johtajan toimenkuvaan kuuluu se, että hän on koko ajan tietoinen taloissaan tapahtuvista ja keskusteltavista asioista. Keskusteltavat ajankohtaiset asiat saattoivat liittyä johtajien antamissa esimerkeissä johonkin konkreettiseen haasteeseen, yksittäiseen lapseen tai isompaan, koko henkilöstöä koskevaan pedagogiseen toiminnan kehittämiseen tai toimintamalliin.

Termillä *vuorovaikutusosaaminen* voidaan kuvata johtajan kompetenssia viestintään ja vuorovaikutukseen eri keinoin. Virtanen ja Stenvall (2011) nostavat johtajan osaamisvaatimuksiin vuorovaikutustaitojen merkityksellisyyden yhdeksi tärkeimmistä, ellei tärkeimmäksi osaksi. Rauhiainen-Neunhäuserer'n (2009) mukaan johtajilta odotetaan paljon viestinnän suhteen. Laadukas ja tehokas viestintä vaatii johtajalta taitoa ja kompetenssia. Viestinnällä voidaan viitata ihmisten väliseen ja yhteistoiminnalliseen toimintaan. (Rauhiainen- Neunhäuserer 2009, 20-25) Johtajien puhuessa keskustelusta ja nimenomaan yhteisestä, koko tiimiä tai taloa koskevasta keskustelusta, esille nousi se, että johtajat pitivät merkittävä osallistaa henkilöstöä ja yhteistä keskustelua pidettiin avoimen ja läpinäkyvän toiminnan kannalta oleellisena tekijänä.

”Sitte se, että on tämmönen tiimi, jonka kanssa jaetaan näitä asioita, elikkä kyllä mun pitää olla se keskustelun avaaja. Elikkä koko ajan antennin kanssa siinä, että mitä täällä talossa tapahtuu, tai mitä näissä kahessa talossa tapahtuu. Että me ratkotaan aika palijo viikkopalaverissa myös ihan tämmösiä käytännön juttuja liittyen lapsiin. Elikkä pedagogisella johtajalla täytyy olla tuntosarvet päässä, täytyy olla koko ajan tietonen siitä, mitä talossa tapahtuu. Joskus saattaa tulla vanhemmiltakin suoraan palautetta, silloin sä tartut suoraan ja sä käsittelet sen suoraan koko työyhteisön kanssa. Ja niin, että vanhemmat ei saa semmosta viestiä johtajalta, että minäpä nyt korjaan tämän asian, vaan että minäpä otan tämän asian nyt keskusteluun ja palataan tähän. Siihen sitä läpinäkyvyyttä vaatii” (H2)

Yhtenä kokonaisuutena aineistossa näyttäytyi johtajien *välittäminen työyhteisöstä*. Bøen ja Hognestadin (2016) mukaan johtajan osoittamat erilaiset välittämisen toimet ja keinot pedagogisten johtajien ja työntekijöiden välillä ovat tehokkaita keinoja lisätä työyhteisön positiivista ilmapiiriä sekä johtajuuden tehokkuutta. Päivittäiset välittämisen toimet ovat usein suunnittelemattomia, mutta niillä on selvää positiivista näyttöä rakennettaessa työyhteisön eettisiä arvoja ja ryhmän tukea työyhteisössä. Myös johtajuuden kannalta hyvillä sosiaalisilla suhteilla alaisiin on johtajuutta ja johtamistoimia vahvistava vaikutus. (Bøe & Hognestad 2016) Haastateltavien puheissa välittämisen keinoja olivat alaisten kanssa keskustelu, ilmapiirin avoimuudesta huolehtiminen, rehellinen ja avoin kommunikaatio, kannustus, palautekäytännöt ja läsnäolo työyhteisössä.

Kaikkien johtajien puheista oli poimittavissa, jollei suoraan, niin epäsuorasti johtajan *strategiaosaamisen ja visioinnin merkitys* toiminnalle osana pedagogista johtamista. Johtajat kokivat etenkin laadukkaan toiminnan edellytyksenä sen, että perustehtävä oli organisaatiossa kirkas koko henkilöstölle. Erään johtajan sanoin ”siivoojasta varajohtajaan”. Perustehtävällä

tarkoitettiin Vasun (2016) mukaista lapsen edun ja oppimisen hyväksi tehtävää laadukasta pedagogista varhaiskasvatusta. Johtajan tehtävänä nähtiin tulevaisuusorientoituneisuus, jossa johtaja kykenee katsomaan nykyhetkeä kauemmas ja suunnittelemaan toimintaa siten, että se myös tulevaisuudessa palvelee asiakkaita laadukkaasti.

Aarnikoivun (2008) mukaan johtajuuden kivijalkana voidaan pitää missiota, visiointia, strategiaa ja arvoja. Johtajan sitoutuminen organisaation visioon ja strategioihin on myös henkilöstön sitoutumisen edellytys. Sitoutuminen edellyttää niiden merkityksen ja arvon ymmärtämistä toiminnan kannalta. (Aarnikoivu 2008, 19-21). Ilman strategiaa organisaatiolta puuttuu suunta ja visio. Kyrölän (2010) mukaan strateginen johtaminen on organisaatioiden tulevaisuuden ennusteiden tekoa sekä liiketoiminnanohjausta organisaation päämäärien ja tavoitteiden saavuttamiseksi. Strateginen johtaminen on prosessi, jolla strategiat kehitetään ja pannaan toimeen. (Kyrölä 2010, 15-16). Myös varhaiskasvatuksen johtajuudelta tullaan tarvitsemaan ja vaatimaan tulevaisuudessa tehokkaampaa strategia- ja muutosjohtamista, jotta voidaan vastata asiakkaiden nykyhetken tarpeisiin ja toteuttaa tavoitteiden mukaista toimintaa.

Johtajat toivat haastatteluissa esille paljon konkreettisia tapoja, joilla pedagogista johtajuuttaan toteuttivat. Yhtenä osa-alueena haastatteluaineistosta oli poimittavissa *erilaisten rakenteiden ja käytäntöjen luominen*, jolla pedagogista johtajuutta toteutettiin. Johtajat nostivat esille erilaisten palaveri- ja yhteistyökäytänteiden merkityksen. Taloissa oli erilaisia tapoja toimia, mutta kaikki johtajat nostivat esille toimivien palaverikäytäntöjen merkityksen esimerkiksi pedagogisen keskustelun ja kehittämisen kannalta ja ajankohtaisten asioiden keskustelun paikkoina. Myös esimerkiksi toimivat kehityskeskustelut ja yhteistyömuodot eri toimijoiden kanssa koettiin tärkeiksi. Johtajilla itsellään oli myös monipuolisia ja ”hyväksi havaittuja” tapoja organisoida omaa työaikaansa ja priorisoida työtehtäviä.

Johtajat kuvasivat pedagogista johtamista oman johtajan työnsä näkökulmasta, mutta kaikki toivat esille sen, että vaikka viimekädessä vastuu on aina johtajalla, vastuuta toiminnasta jaettiin työyhteisössä. Esille nousivat johtamisen ja vastuun jakaminen sekä terminä *jaettu johtajuus*. Johtajat nostivat varajohtajan roolin omaa johtajan työtään tukeväksi elementiksi. Enemmän puheissa korostuikin kuitenkin lastentarhanopettajien rooli tiimeissä pedagogista johtajuutta ja vastuuta jaettaessa. Lastentarhanopettajalla olevan pedagogisen korkean koulutuksen ja tietotaidon kautta lastentarhanopettajien roolin nähtiin tiimeissä olevan pedagogisen työn asiantuntija. Johtajat kuvasivat lastentarhanopettajilla olevan vastuun

ryhmissä olevasta jokapäiväisestä arjesta, pedagogisesta toiminnasta vastaamisesta ja laadukkaan toiminnan takaamisesta lapsiryhmissä. Johtajan roolina oli tukea ja ohjata lastentarhanopettajia työssään.

Kasvatuksen alan tutkimuksessa (mm. Halttunen 2016, Heikka 2014, Heikka & Waniganayake 2011, Harris 2004, Spillane 2008), on lähiaikoina tutkittu paljon jaettua johtajuutta (distributed leadership). Jaettu johtajuus laajentaa johtajuuden useamman tahon tehtäväksi ja nimenomaan yhteiseksi tehtäväksi. Osaaminen ja pystyvyys on jaettu työyhteisössä useamman kesken ja se luo luottamisen ja tukemisen kulttuuria organisaation sisällä toimijoille. Voidaan nähdä, että varhaiskasvatuksen johtajuus voi ilmentyä eri tavoin ja erilaisin struktuurein. (Aubrey, Godfrey & Harris 2012, 5-29) Halttusen (2016) mukaan jaettuun johtajuuteen ei ole olemassa mallia tai tarkkaa määritelmää, vaan johtajuus muodostuu organisaatiossa johtajan ja henkilöstön mukaisesti vastuiden jakamisen ja ottamisen myötä. Avainelementti jaetussa johtajuudessa on luottamus, toisaalta johtajan tulee voida luottaa henkilöstön kykyyn toimia itsenäisesti ja toisaalta henkilöstön tulee käyttää annettu luottamus vastuullisesti.

Erityisesti *lastentarhanopettajien* rooli tiimeissä tiimin pedagogisena johtajana näyttäytyi pedagogisen johtajuuden ja pedagogisen työn toteutumisen kannalta merkityksellisenä myös haastatteluissa. Lastentarhanopettajat nimettiin ”työnjohdolliseen asemaan” käytännön arjessa, jossa lastentarhanopettajilla oli kokonaisvastuu toteutettavasta pedagogisesta varhaiskasvatuksesta. Lastentarhanopettajien tehtävänä oli huolehtia, että yhdessä sovitut periaatteet ja sopimukset pitivät ja näkyivät käytännön toiminnassa. Haastatteluissa johtajat korostivat myös luottamustaan henkilöstö ja sen osaamista kohtaan. Lastentarhanopettajien roolia tiimin vetäjänä ja pedagogisen johtajuuden vastuunkantajana perusteltiin pedagogisella koulutuksella ja -osaamisella.

”Et se pedagoginen johtajuuskin, niin se ei oo missään tapauksessa niinku päiväkodin johtajan yksin klaarattava asia. Kun nyt on puhuttu tästä jaetusta johtajuudesta ja opettajajohtajuudesta, se on kyllä just se sano kun mä tarkotan, että jokaisessa ryhmässä lastentarhaopettaja joka on sen pedagogisen koulutuksen saaneena on se opettajajohtaja ja sen täytyy edellyttää siltä omalta tiimiltä niitä tiettyjä asioita, mitä sovitaan, sillä saadaan jaettua johtajuutta aikaseksi. Mä oon ihan vakuttunu, että sillä mä senkin avulla selviän tästä työstäni, on jaettu johtajuus. Että mä en millään tavalla koe, että se (pedagoginen johtaminen) on yksin minun tehtäväni, vaan mä tarviin siihen kumppanit. Tiivis yhteys koko ajan.” (H2)

Käsitystään pedagogisesta johtamista kuvaillessaan johtajien puheissa toistui asiakkaiden, sekä lapsen että perheiden, merkitys. Kaikki johtajat kokivat, että erityisesti varhaiskasvatuksen johtajuudesta puhuttaessa lapset ja heidän perheensä ovat toiminnan keskiössä. Termin *asiakkuuksien johtaminen ja asiakaspalvelu* nousivat esille. Toimintaa suunniteltaessa, toteutettaessa ja arvioidessa kaikissa vaiheissa tulisi miettiä sitä, mikä toimintamalli edistäisi lapsen ja perheiden etuja, mahdollistaisi palvelujen laadukkuuden ja toimivuuden. Johtajat olivat varanneet aikaa asiakkaiden kohtaamiseen ja kuulemiseen, sitä aikaa pidettiin arvokkaana ja kohtaamisilla oli merkitystä johtamisessa tehtyjen ratkaisujenkin kannalta. Yksi haastateltavista kuvasi asiakkaiden asioiden hoitamisen kuuluvan kiireellisyy- ja priorisointiasteikossaan korkealle. Asiakkaiden kuvattiin tulleen entistä vaativimmiksi, joka toisaalta osaltaan lisää myös johtajan työn vaativuutta.

Haastateltavien käsityksissä myös johtajan toimenkuvaan vahvasti kuuluva *talousjohtaminen* oli osa pedagogista johtamista. Päiväkodin johtajan toimenkuvaan kuuluu yksiöiden taloudesta huolehtiminen. Eräs haastatelluista kuvasi, että talouden johtamiseen liittyvien asioiden tulisi palvella pedagogista johtajuutta. Myös taloudellisissa päätöksissä pedagogiikalla ja johtajan pedagogisella substanssiosaamisella oli osansa. Haastatteluissa johtajat kuvasivat sitä, että taloutta tulisi johtaa niin, että varat osataan suunnata relevantteihin, oikeisiin asioihin, laadukkaan toiminnan toteutumisen osalta.

Pedagogisen johtamisen kannalta päiväkodin johtajat kuvasivat myös työn sisältämiä erilaisia *haasteita*. Kaikki johtajat toivat haastattelussa esille sen seikan, että työajan puitteissa työ on haastavaa toteuttaa haluamallaan tavalla, aika ei riitä. Johtajat kuvasivat työtehtävien moninaistuneen työuransa aikana ja erityisesti ns. ”sihteerintöiden”, eli hallinnollisten toimistotöiden lisääntyneen merkittävästi. Työ koettiin hektiseksi ja stressaavaksi, muutoksia ja työtehtävien muuttumista koettiin tulevan paljon. Johtajat kuvasivat valitettavana asiana sen, että tärkeäksi koettu pedagoginen johtajuus jää usein muiden hoidettavien, usein hallinnollisten, töiden alle.

”Haaste on siinä, että miten sä saat ajan riittämään siihen kaikkeen. Sillon jos tulee kovin paljon sitä kaikkee, niitä hallinnon edellyttämiä juttuja, niin sehän kärsii aina tietyllä tavalla se pedagoginen. Se on aina se josta se syyään, että se on ihan varma asia, ettei tästä valtakunnasta löydy semmosta johtajaa joka rinta rottingilla voi sanoa, että on pannu kaiken muun taka-alalle ja keskityn vain siihen. Haaste on ajan riittävyys ja tehtävien priorisointi.” (H2)

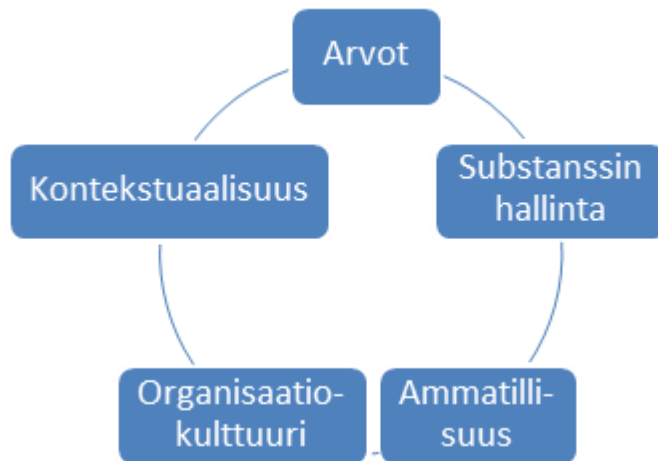
Haastatteluissa kaikki johtajat toivat esille *työhyvinvoinnista* huolehtimisen. Johtajan työn koettiin olevan toisaalta innostavaa ja palkitsevaa, toisaalta taas kuluttavaa ja stressaavaa. Haastatelluilla johtajilla oli selkeä käsitys siitä, että omasta hyvinvoinnista oli pidettävä huolta. Yhtenä työhyvinvointia lisäävänä tekijänä johtajan työssä oli oman työn ja erityisesti ajankäytön suunnittelu, organisointi ja priorisointi. Toisena toimivat käytänteet ja yhteistyömuodot, kuten johtajuuden vastuiden jakaminen. Työstä koettiin olevan haastava irrottautua työn ja vapaa-ajan välinen ero on osin häilyvä. Yksi johtajista kuvasi kokemuksen kautta oppineensa työn, vapaa-ajan ja levon tasapainon merkityksen omalle jaksamiselleen. Toinen johtaja sanoi haastattelussa, että kokee koko työyhteisön alkavan kärsiä, jos johtajan hyvinvointi ei ole tasapainossa. Johtajan hyvinvoinnin koettiin olevan merkityksellinen asia koko työyhteisön toimivuuden ja toteutettavan toiminnan laadun kannalta, siksi siihen tulisi panostaa entistä enemmän johtajan työn haasteiden ja moninaistumisen kasvaessa.

”-- nää kaikki on sitä pedagogisen työn johtamista. Sitä mun ydintehtävää.” (H3)

5.2 Johtajien käsitykset toteutetun pedagogisen johtajuuden keinoista

Kaikki johtajat kuvasivat ja avasivat käsitystään pedagogisesta johtamisesta runsaiden esimerkkien ja johtamistyönsä työnkuvan kautta. Tässä luvussa avaan tarkemmin haastatteluissa annettuja konkreettisia keinoja, jolla pedagogista johtajuutta kuvattiin ja avattiin. Osin käsitykset olivat hyvin samankaltaisia ja merkitykset toistuivat puheissa.

Haastattelumateriaali on jaoteltu ja kategorisoitu käyttäen teoriapohjana Fonsénin (2014) väitöskirjassaan luomaa pedagogisen johtajuuden osatekijöitä. Fonsén (2014) tarkasteli väitöksessään pedagogista johtajuutta ilmiönä ja tarkasteli sen rakentuvan viidestä eri osatekijästä. Nämä osatekijät olivat arvot, kontekstuaalisuus, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta (Fonsén 2014, 35-36). Jako osatekijöiden välillä ei aina ollut selkeä ja osin ne sekoittuivatkin toisiinsa ja sisälsivät selkeitä yhtymäkohtia muihin osatekijöihin. Tässä luvussa avataan näitä osatekijöitä ja tarkastellaan haastatteluaineistoa niiden pohjalta.



Kuvio 5. Pedagogisen johtamisen osatekijät (Fonsén 2014)

5.2.1 Arvot varhaiskasvatuksen johtamisessa

Juujärven ym. (2007) mukaan arvojen käsite on monimerkityksellinen ja ne voidaan määritellä useilla erilaisilla tavoilla. Usein arvot käsitetään uskomuksiksi siitä, että toinen toimintatapa tai päämäärä on henkilökohtaisesti tai sosiaalisesti tavoitellumpi kuin toinen. Sosiaalisen arvojärjestelmän muodostavat ne arvot, joita yksilö havaitsee muiden arvostavan, kun henkilökohtaiset arvot kuvaavat ihmisen omaa arvojärjestystä. Arvot ovat suhteellisen abstrakti käsite, mutta ne näkyvät yksilöiden tekemissä valinnoissa ja toiminnassaan. Arvoja edustavat motivaatiot kumpuavat muun muassa biologiastamme, sosiaalisesta ja yhteisöllisestä tarpeesta. Siksi henkilökohtainen ja sosiaalinen arvojärjestelmämme vaikuttavat tilanteiden tulkintaan, toimintaan ja päätöksentekoomme. (Juujärvi, Myyry & Pessa 2017, 35-37).

Arvot ovat syvällä meissä vaikuttavia tiedostettuja ja tiedostamattomia käsityksiä ja ajatuksia siitä, mikä on oikein ja väärin, mihin suuntaamme mielenkiintomme ja mitä asioita arvostamme tai miten arvotamme niitä. Siksi erityisesti johtajuudessa on merkityksellistä tiedostaa ja pysähtyä tarkastelemaan arvomaailmaa ja sen merkitystä omassa toiminnassa. Kaikkien haastateltavien puheessa oli kuultavissa välähdyksiä heidän arvomaailmastaan. Osa johtajista tiedosti arvojen merkityksen toiminnassaan ja oli pohtinut sen merkitystä työlleen syvällisesti.

”Mä tykkään semmosesta ajattelusta, että ne arvot on ne mejän ensimmäinen asia mistä me lähetään liikkeelle, siinä on niinkö se ihmisarvo se alin ja siitä lähetään sitten muita miettiin. Se

on kuitenkin niin, me ollaan niin ihmisten kanssa tekemässä töitä ja vuorovaikutushommassa—
(H1)”

Arvot näkyivät painotuksena tiettyyn toimintamalliin kaikkien johtajien puheissa. Haastatteluissa jokainen johtaja toi esille lapsen ja lapsuuden merkityksen työlleen ja työssään. Tätä voidaan pitää varhaiskasvatuksen johtajuudelle ominaisena ja tavoiteltavana asiana. Etenkin aikana, jolloin mediassakin paljon puhuttu varhaiskasvatuksen vähäinen arvostus on valitettava tosiasia, on merkityksellistä, että varhaiskasvatuksen johtajat toimivat äänekkäänä lapsen edun ja lapsuuden puolestapuhujana. Myös Fonsén (2014) nostaa pedagogisen (arvo)keskustelu ylläpitämisen merkittäväksi osaksi pedagogista johtajuutta.

”Asiakkuuksien johtaminen on äärimmäisen tärkeä asia, elikkä omalta osaltani olen asiakkaita varten ja asiakkaathan ovat meillä siis lapsia. ja tottakai heidän huoltajiaan ja se perhe. Mutta mä todella ajattelen, että se asiakas on se lapsi, että me olemme lasta varten ja kaikessa, niinku uus laki ja vasu sanoo, että lapsen etu. että minä ohjaan henkilöstöä toimimaan lapsen edun mukaisesti kaikessa ja kaikissa tilanteissa. (H3)”

Oman työn merkityksellisyys korostui useammassa puheenvuorossa. Osin se heijastaa johtajien omaa arvomaailmaa. Mitä pitää itselleen ja toisaalta työlleen merkityksellisenä ja arvokkaana asiana. ”*Mutta jos mie nään sen oman työni merkityksen, kuin iso merkitys sillä on sille lapselle, ei vain nyt vaan vuosienki jäläkeen. Ja vanhemmille ja työporukalle. Niin se tavallaan kokoajan niinkö antaa sitä merkitystä mun työlle. Ja jos mie ymmärrän sen merkityksen työlle, niin sitte mun on palijo helepompä tehä sitä, pienillä isoilla, kaikenikäisillä. Että tavallaan että se on se mitä mä niinkö kokoajan yritän pohtia, niitä auki ja puhututtaa. (H2)”*

Johtajat pyrkivät omalla toiminnallaan vaikuttamaan myös yhteisön arvomaailmaan ja henkilöstön arvokäsityksiin. Yhteisellä keskustelulla, yhteisellä asioista sopimisella ja yhteisiin tavoitteisiin sitouttamalla pyrittiin saavuttamaan Vasun (2016) viitoittamaa laadukasta varhaiskasvatusta. Johtajat kokivat, että nimenomaan pedagogisen johtamisen keinoin, kuten osaamisen johtamisella, päästäisiin työtä kehittämään. Arvot päiväkodin johtajien työssä näkyivät myös työtä konkreettisesti ohjaavana asiana, esimerkiksi siinä miten omaa aikaa käytettiin, mihin sitä käytettiin ja miksi aikaa käytettiin joihinkin työtehtäviin enemmän kuin toisiin. ” *Elikkä ajankäyttöasia on se tärkein, ensimmäinen joka pitää pedagogisen johtamisen asioissa ensimmäisenä mieltä. (H2)*

Niin haastatteluissa, kuin OAJ:n tuoreessa selvityksessä (2017) päiväkodin johtajuudesta ilmeni työn haastavuus ja kasvanut kuormittuvuus työn sisällöllisen, haasteellisuuden ja määrällisen kasvamisen myötä. Haasteista huolimatta kaikki johtajat kuvasivat olevansa hyvin sitoutuneita työhönsä, erittäin motivoituneita ja kuvasivat saavansa voimaa työstään. Tämä kuvastaa sitä, että johtajat arvottivat oman työnsä korkealle ja kokivat voivansa toimia työssään omien arvojensa mukaisesti, mikä lisäsi motivaatiota ja sitoutumista tehdä työtä. Arvojen merkitys osana johtajuutta on olennaista.

5.2.2 Kontekstuaalisuus

Kontekstuaalista johtajuutta voidaan tarkastella osana ajallista ja paikallista tilannetta, jossa varhaiskasvatus on tällä hetkellä. Kontekstuaalinen johtajuus rakentuu osana organisaatiotaan ja organisaationsa perustehtävän suuntaamana. (Fonsén 2014, 42). Hujalan (2013) mukaan johtajuuden kontekstuaalisessa tarkastelussa johtajuuden nähdään rakentuvan kiinteästi varhaiskasvatuksen arjen kontekstissa, joka määrittää siinä tehtävää johtamistyötä ja johtamiskulttuuria. Johtajuuden perusta on varhaiskasvatuksen perustehtävässä ja johtajan ydintyötä on huolehtia toiminnan laadusta ja kehittämisestä osana laadukkaan varhaiskasvatuksen visiota. (Hujala 2013).

Kontekstuaalisen johtajuusteorian mukaan johtajuus nähdään sosiaalisesti rakentuneena, tilannesidonnaisena ja tulkinnallisenakin ilmiönä. Hujala (2004) jakaa varhaiskasvatuksen johtajuuden kontekstissaan mikro-, makro- ja mesotasolle. Mikrotasolla johtajuus sisälsi yksilöiden välistä ohjausta, tukea, kehittämistä ja valvontaa sekä perustehtävän kirkastamista. Makrotasolla johtajuus nähtiin hallinnollisena, taloudellisena ja poliittisena vastuunkantona, jota ohjaavat käytänteet, säädökset ja resurssit sekä ylempi hallinto. Ollakseen yhdenmukaisempia mikro- ja makrotasojen välille tarvittaisiin selkeyttä. Mesotasolla päiväkodin johtajan nähtiin olevan sekä sisä- että ulkopuolella, toisaalta johtajan täytyy tuntea mikro- ja makrotason toiminnat ja pystyä osin integroimaan ja arvioimaan niitä. Johtajan täytyy ymmärtää varhaiskasvatuksen osa yhteiskunnassa ja pystyä peilaamaan oman yksikkönsä toimintaa siihen. (Hujala 2004, 53-69).

Haastatteluaineistosta on myös eroteltavissa mikro-, makro- ja mesotason ilmiöihin liittyviä ajatuksia ja toimintamalleja, joita johtajien puheesta oli poimittavissa. Kaikki johtajat puhuivat päivittäisjohtamisen käytänteistä, joihin mikrotason käytännön johtamisen toimet sisältyvät, kuten vuorovaikutus, ohjaaminen ja tukeminen niin henkilöstön kuin

asiakkaidenkin näkökulmasta. Makrotason tehtävät, kuten Hujalakin (2004, 67) kuvasi, näkyvät käytänteissä ja taloudellisissa asioissa, kuten tehokkuus, laskettavuus ja taloudellinen vastuu. Kaikki nämä vaikuttavat johtamiseen myös mikrotasolla ja näkyy etenkin johtajan työssä, kun johtajan vastuulla on toisaalta talouden vakaus ja tehokkuus ja toisaalta tavoitteena laadukas varhaiskasvatus käytettävissä olevilla resursseilla.

”Et tavallaan semmosta epävarmuuden sietokykyä tarvii, ja oikiasti semmosta uskallusta ja heittäytymistä siihen, että mikä se tilanne on. Mutta toisaalta se antaa ihan hirveen paljon. Ja kyllä mä siinä johtajuudessa, päiväkodinjohtajuudessa nimenommaan tykkään siitä ihmisten kans työstä, niin vanhempien kun työntekijöiden ja muitten kansa. Musta ei varmaan semmosta ylätasoin johtajaa tulis koskaan joka siellä yksin ois jossain, et kyllä mä niinkö kaipaan sitä elämää tännepäin (H1)”

Poliittisesti ja yhteiskunnallisesti viimevuosina varhaiskasvatuksen kentällä on tapahtunut muutoksia, jotka vauhdittivat makrotasolla varhaiskasvatuksen kehittymistä. Varhaiskasvatuksen hallinnon ja ohjauksen siirtyminen sosiaalipalveluista opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuonna 2013 selkeytti varhaiskasvatuksen osaa osana yhteiskunnallista opetus- ja kasvatusjärjestelmää. Sosiaalipoliittisesti voidaan ajatella, että on tapahtunut käänne ajattelussa varhaiskasvatuksen näkemisenä lapselle tarjottavana palveluna, lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäjänä ja tukijana, sen sijaan, että ajatellaan varhaiskasvatusta ensisijaisesti perheen työssäkäynnin mahdollistajana.

Myös varhaiskasvatuksen lainsäädäntöä ja ohjaavia asiakirjoja on ryhdytty uudistamaan hallinnon taholta. Makrotasoinen ohjaus johtajien työssä näkyy epäsuorasti esimerkiksi näinä työtä ohjaavina asiakirjoina, lakeina ja normeina. Uusi varhaiskasvatuslaki astui voimaan vuonna 2015. Uusi, nyt ensimmäistä kertaa työtä normiohjaava asiakirja Varhaiskasvatuksen perusteet laadittiin ja otettiin käyttöön 1.8.2017 Opetushallituksen toimesta. Myös haastateltavat johtajat painottivat sitä, että erityisesti johtajien tulee työssään perehtyä ja ottaa käytännön työn ohjaajiksi nämä asiakirjat.

Kaikki haastatellut johtajat puhuivat Vasusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016) haastattelussa. Vasusta puhuttiin omaa pedagogisen johtamisen työtä suuntaavana ja ohjaavana asiakirjana. Vasusta otettiin tukea, ohjausta ja ”kättä pidempää” henkilökuntaa ohjeistettaessa. Uusi vasu koettiin hyväksi ja kaivatuksi asiakirjaksi ja sen viitoittamaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen pyrittiin erilaisin työnohjauksellisin ja pedagogisen työn johtamisen keinoin. Etenkin osaamisen johtaminen nousi keskiöön.

”Toisaalta vasun asiat. Ja jotenki mä sijn sen siihen edelleen, että ne on nyt sitte semmosia asioita kirjattuna mejän vasuun, et se antaa meille mahollisuuden sitä pedagogiikkaa kehittää, sitä merkitystä ja sisältöä ja sitä lapsen hyvinvointia. Että meillä on nyt ihan lakisääteinen lupa ja velvete siihen. (H1)”

5.2.3 Organisaatiokulttuuri varhaiskasvatuksen johtajuuden taustalla

Mäen (2017) mukaan organisaatio ja sen kulttuuriset elementit ovat tiukasti kytköksissä toisiinsa. Kulttuuri on organisaatiossa ilmenevää käyttäytymistä ja toimintamalleja, arvoja, ajatusmalleja ja käsitystapoja. Nämä arvot, normit, säännöt ja toimintatavat ovat yhteisiä ja jaettuja. Kulttuuri voidaan nähdä suhteellisen laajasti omaksuttuna, henkisenä syvärakenteena, jonka mukaan ja varassa organisaatiossa toimitaan. Se syntyy yhteisöllisesti, monimutkaisten ryhmäprosessien tuloksena. (Mäki 2017, 27-30). Varhaiskasvatuksen perusteissa (2016) on nähtävissä ensimmäistä kertaa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin määrittely. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurilla on suora vaikuttavuus toteutettavan toiminnan laatuun ja toteutukseen. Olennaista on tiedostaa se, että kaikkien toimien tulee olla pedagogisesti perusteltuja ja lapsen etua ja hyvinvointia tukevaa. Toimintakulttuurinen tapa toimia ja olla vuorovaikutuksessa välittyy lapsille, jotka omaksuvat kasvatusyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 28).

Varis (2012) toteaa organisaatiokulttuurin olevan organisaation aineetonta rakennepääomaa. Rakennepääoma pitää sisällään muun muassa organisaatiokulttuurin, työilmapiirin, toimintatavat, arvot, prosessit, järjestelmät ja dokumentoidut tiedot. Organisaatiokulttuuri ilmenee arvoina, uskomuksina, normeina, asenteina ja traditioina. Vuorovaikutus, luottamus ja avoimuus korostuvat. Muun muassa muutoksissa onnistumisissa organisaatiokulttuurissa, kompetensseilla ja yksilöiden inhimillisellä pääomalla on merkitystä. Organisaatiokulttuurin syntyminen on jo itsessään dynaaminen oppimisprosessi. (Varis 2012, 44-46, 49).

Aarnikoivun (2008) mukaan esimiehen tulee ottaa organisaatiokulttuurin merkitys vakavasti ja tiedostaa sen merkitys toiminnalle. Kulttuurilla on voima tukea tai estää organisaation tavoitteita ja visioita toteutumasta. Organisaatiokulttuuri luo puitteet ja reunaehdot myös esimiehen toiminnalle. Organisaation tehtävä on valtuuttaa esimies esimiehen rooliin ja tehtäviinsä, toisaalta esimiehen tehtäväksi jää ansaita rooli organisaatiokulttuurissa. Organisaatiokulttuurin on myös mahdollista kehittyä, ja esimies voi harjoittaa organisaatiokulttuuria muokkaavaa ja uudistavaa johtajuutta. Hyvä keino tehdä

organisaatiokulttuuria näkyväksi ja näin mahdollistaa myös kehittyminen ja muutos on keskustelun käyminen organisaation taustalla vaikuttavista asioista. (Aarnikoivu 2008, 28, 43-45). Myös varhaiskasvatuksen organisaatiokulttuurit tarvitsevat kehittyäkseen uudistavaa johtajuutta ja johtajilta kykyä muutosjohtajuuteen.

Varhaiskasvatus osana kuntaorganisaatiota tai yksityisellä sektorilla järjestettävänä varhaiskasvatuksena voidaan nähdä osana tietynlaista organisaatiokulttuuria, joka osaltaan ohjaa ja vaikuttaa tehtyihin ratkaisuihin ja päätöksiin. Yksityinen ja julkinen sektori organisaatioina eroavat varhaiskasvatuksen näkökulmasta tarkasteltuna jonkin verran toisistaan. Niissä noudatetaan muun muassa eri työehtosopimuksia, joka osaltaan vaikuttaa työkuulttuuriin ja varhaiskasvatuksen toteutumiseen eri kunnissa ja yksikkötasollakin. Laatu ja lasten kanssa tehtävää työtä ohjaa sekä julkisella että yksityisellä sektorilla Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016).

”-- mun on aina piettävä kiinni siinä johtajan työssä siitä, että aina toimit oikein. Niitten ohjeitten mukaan mitä halinto sulta edellyttää, mitä virkaehtosopimukset edellyttää ja näin, niin ethän sä voi tehdä silloin väärin.” (H2)

Kaikkien johtajien puheissa sivuttiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteita eri tavoin toimintaa ja johtajien työtä ohjaavana asiakirjana. Osaltaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteet nähtiin ylhäältä organisaatiosta tulevana, toiminnan järjestämisen ja toteuttamisen ohjaamaksi suunnatuiksi asiakirjoiksi. Toisaalta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) nähtiin paljon potentiaalia ja se käsitettiin johtamisen ja nimenomaan laatujohtamisen työkaluksi.

”On itseasiassa hyvin vaikea erotella, et mitä se osaamisen johtaminen on, jotta me päästään laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, sellaiseen jotta me oikeesti toteutetaan uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 mukaista toimintaa.”(H3)

Kahden haastateltavan puheessa sivuttiin muun organisaation, lähinnä ylemmän johdon asennoitumista ja tukea johtajalle. Johtajat toivat ilmi eripuraista näkemystä siitä, mitä ja millaista työtä varhaiskasvatuksen johtamisessa arvotetaan tai pidetään merkityksellisenä. Tässä tutkimuksen haastatteluissa ilmeni, että organisaation ylemmän tahon tuki johtajille ei ollut pedagogista johtajuutta kannattelevaa tai siihen kannustavaa.

”Sitä (pedagoginen johtaminen) paljon puhutaan, mutta esimerkiksi omien esimiesten ja varhaiskasvatuksen johtajien suhtautuminen siihen semmosena tukijana ja mahdollistajana on aika heikkoa (H2)”

”Nähdäkseni pedagogisen työn johtaminen tulisi olla päiväkodin johtajan ydintehtävä. Meillä saattaa olla erillainen näkemys, että mikä se on työnantajalla, mut mä kerron nyt että mikä se on mun mielestä. (H3)”

5.2.4 Ammatillisuus varhaiskasvatuksen johtajuudessa

Ammatillisuuden käsite voidaan nähdä eri tavoin. Tässä kontekstissa varhaiskasvatuksen johtajuuden ammatillisuudesta puhuttaessa ammatillisuus koostuu usean eri tekijän summasta. Fonsénin (2014) mukaan johtajan ammatillisuus menetelmänä pitää sisällään oman kompetenssin ylläpitämistä ja haltuunottoa sekä työhyvinvoinnista huolehtimista. Toimintatapana ammatillisuus vaatii ajantasaisesta tietämyksestä huolehtimista ja jämäkkyyttä päätöksenteossa. Se sisältää myös ilmapiiristä huolehtimista, hyvää vorovaikutusta, myönteisen yhteisöllisyyden rakentamista ja työyhteisökoulutusta. Isot asiakokonaisuudet vaativat toteutuakseen ajanhallinnan ja priorisoinnin taitoja, dialogisuutta, johtajuustaitoja ja rohkeutta tehdä päätöksiä. Johtajan ammatillisuuteen kuuluu olennaisesti myös henkilöstön riittävydestä ja hyvinvoinnista huolehtiminen. (Fonsén 2014, 51-58).

Haastatteluissa myös asiakaspalvelutaidot nähtiin osana johtajan ammatillista kompetenssia. Kaikki haastatellut nostivat esille asiakkaiden merkityksen varhaiskasvatusta toteutettaessa. Yksi johtajista puhui asiakasjohtamisesta, tarkoittaen asiakkuuksien johtamisen sisältävän asiakaspalvelun, asiakkaiden kohtaamisen ja asiakkuusasioiden käsittelyn osana työtään johtajana. Johtajat käsittivät asiakkaiksi perheet ja lapset. Osa haastatelluista toi esille asiakaskohtaamisen merkityksellisyyden työllään ja erityisesti työnsä kehittämisen kannalta. Johtaminen nähtiin osaltaan isoksi osaksi varhaiskasvatuksessa tehtävää laadukasta asiakaspalvelua ja asiakkaiden näkeminen merkityksellisenä mahdollistajana laadukkaalle varhaiskasvatukselle.

”Mehän ollaan palveluammattissa ja vanhemmat on meidän asiakkaita ja se on se meidän lähtökohta.” (H1)

”Asiakkuuksien johtaminen on äärimmäisen tärkeä asia, elikkä omalta osaltani olen asiakkaita varten ja asiakkaathan ovat meillä siis lapsia. ja totta kai heidän huoltajiaan ja se perhe. Mutta mä todella ajattelen, että se asiakas on se lapsi, että me olemme lasta varten ja kaikessa niinku

uus laki ja ops sanoo, että lapsen etu. että minä ohjaan henkilöstöä toimimaan lapsen edun mukaisesti kaikissa tilanteissa. Ja totta kai ohjaan asiakkaita.” (H3)

Haastateltavien puheissa ja erityisesti omasta kompetenssistaan varhaiskasvatuksen johtajana puhuttaessa johtajat nostivat esille sekä koulutuksen, kokemuksen että omien henkilökohtaisten ominaisuuksiensa summan, josta johtajan ammatillisen osaamisen nähtiin koostuvan. Ammatillisen johtajuuden kannalta merkityksellisenä nähtiin oma koulutus ja oman osaamisen ylläpito koulutusten ja esimerkiksi ammattiyhdistyksen kautta. Kaikilla haastateltavilla oli pitkä kokemus varhaiskasvatuksen johtajuudesta ja kokemuksen koettiin olevan erityisen merkittävässä asemassa laadukkaana johtamisen kannalta.

”Mä aloitan sillä että mulla on todella korkea stressinsietokyky, ja sitä tarvitaan tässä työssä. Ensinnäki mä olen tosi sitoutunut työhöni, että mä nautin työstäni ja mä tunnen työn iloa ja se on se clue (liima), täälläkin, et mä pidän huolen siitä, että mun henkilöstökin täällä kokee työn iloa.”(H3)

Ammatillisuutta johtajat ilmentävät puheissaan myös arvioidessaan omaa toimintaansa ja yksiköissään toteutettavaa toimintaa varsin realistisesti. Arviointiin on varhaiskasvatuksessa lakisääteinen varhaiskasvatuslain (1973/36) ja varhaiskasvatussuunnitelman (2016) puitteissa tuleva velvoite. Arvioinnin tarkoituksena on turvata varhaiskasvatuslain mukainen toiminta varhaiskasvatussyksiköissä, tukea toiminnan kehittymistä ja edistää lapsen oppimisen edellytyksiä (Varhaiskasvatuslaki 1973/36). Arviointi voidaan mieltää erityisesti johtajan ohjaamaksi ja organisoimaksi tehtäväksi, johon parhaimmassa tapauksessa osallistetaan koko henkilöstö ja lakisääteisesti myös lapset ja vanhemmat (Varhaiskasvatuslaki 1973/36).

”Mie ne tiiä onko se paremmin tekemistä, mutta aina voi miettiä, että oisko joku konsti tähän, että meniskö se paremmin, että voijaanko me miettiä niitä, että meidän rekenteet ei ehkä ennää palavelekkaan-”(H1)

Johtajuutta ei nähty yksin johtajan tehtäväksi. Johtajuudesta puhuttaessa esiin nousi myös työyhteisössä oleva osaaminen ja sen käyttöönotto. Johtajien puheissa esiin nousi oman johtajuuden organisointi ja vastuun jakaminen työyhteisön muillekin jäsenille. Jaetusta johtajuudesta puhuttaessa korostettiin erityisesti varajohtajia ja lastentarhanopettajia osana tiiminsä pedagogisina johtajina. Jaettua johtajuutta käsiteltiin tarkemmin mm. luvussa 2.

Johtajan ammatilliseen kompetenssiin kuuluvaksi oli löydettävissä myös *johtajan kyky ja taito tehdä päätöksiä*. Harisalón (2010) mukaan organisaatio on perusluonteeltaan päätöksentekoa ja päätökset ovat organisaatiota liikuttava voima. Kaikki mitä organisaatiossa tapahtuu, juontaa juurensa siihen, mitä organisaatiossa päätetään, tehdään tai jätetään tekemättä. Nämä kaikki vaikuttavat tavoitteiden asetteluun ja saavuttamiseen. Oleellisinta on ymmärrys siitä, että asiat tai teot eivät tapahdu itsestään, vaan joku tekee niille jotain, joku päättää. Keskeisiä käsitteitä ovat tavoitteet, vaihtoehdot, seuraukset ja valinta. Päätöksiä edeltää erilaisten vaihtoehtojen punnitseminen ja vertailu, muokkaaminen ja ylipäätään erilaisten vaihtoehtojen etsimistä ja tunnistamista. Todellista osaamista vaatii se, että osataan valita parhaat vaihtoehdot, jotka tuottavat suotuisimmat tulokset. Valinnan tehtyään ne on toteutettava käytännössä. Valintojen toteutumista on myös hyvä seurata mahdollisten virheiden tunnistamiseksi ja korjaamiseksi. (Harisalo 2010, 145-148).

5.2.5 Substanssin hallinta

Fonsénin (2014) mukaan johtajan substanssiosaamiseen kuuluu nimenomaisesti pedagogisen keskustelun ja arvokeskustelun herättely ja ylläpito. Toiminnan realistinen reflektointi ja kehittäminen vaativat johtajalta lujaa tietoa ja näkemystä pedagogiikasta sekä arjen pedagogiikan tuntemusta. (Fonsén 2014, 59-61) Myös haastateltavien puheissa substanssin hallinta näkyy hyvin vahvasti. Vahvan pohjan pedagogiselle johtajuudelle nähtiin muodostuneen omassa ammatillisessa koulutuksessa, lisäkouluttautumisessa ja erityisesti vahvistuneet kertyneen työkokemuksen myötä. Erityisen tärkeänä johtajat pitivät oman ammattisen osaamisen ylläpitoa ja ajantasaisuutta, nimenomaan työn laadullisesta näkökulmasta. Myös kehittämismyönteisyyden koettiin nousevan omasta asiantuntijuudesta ja ajantasaisesta kouluttautumisesta. Substanssiosaaminen ohjaa johtajaa tarttumaan oikeisiin asioihin, ohjaa hänen arvojaan ja painotuksiaan toiminnassa.

Substanssiosaamista voidaan kuvata synonyymityyppisesti myös alan asiantuntijuutena. Asiantuntijuuteen on olemassa runsaasti erilaisia määritelmiä. Perimmäisesti asiantuntijuuden valmiuksiin voidaan lukea vahva teoreettinen osaaminen sekä kyky soveltaa osaamistaan käytäntöön. Valmiudet ja kyky mahdollistavat asiantuntijan osaamisen käytön omansa sekä työyhteisönsä käyttöön. Asiantuntijaorganisaatiossa työskentely asettaa johtajuudelle omanlaisensa kehyksen. Mäen (2017) mukaan asiantuntijaorganisaatioita voidaan pitää suhteellisen kompleksisina toimintaympäristöinä, jossa johtajuus ja asiantuntijuus rakentuvat

arjessa, kohtaamisissa ja vuorovaikutuksen seurauksena. Näin asiantuntijaorganisaatioita leimaa jatkuvaan muutokseen ja kokeiluun sijoittuva johtajuus- ja toimintaympäristö. Erityisesti asiantuntijaorganisaatioihin kuuluu näin myös ongelmanratkaisu-, soveltamis- ja verkostotaidot. (Mäki 2017, 59-64).

Asiantuntijaorganisaatiossa johtajuudelta vaaditaan alan vahvaa tuntemusta, kykyä innovoida ja innostaa. Johtajan substanssiosaaminen lisää hänen mahdollisuuksiaan vaikuttaa toteutettavaan toimintaan laadullisesti, kun osataan arvioida ja kehittää toiminnan kannalta relevantteja toimia. Erityisesti kasvatus- ja opetusalailla, jossa uusimmalla tutkimustiedolla, tutkituilla menetelmillä ja käytännöillä sekä hyvälaatuisilla välineillä on suoraan toteutettavan toiminnan laatuun vaikutusta. Päätävillä tahoilla täytyy olla taitotietoa. Johtajien puheissa kuvastui myös henkilöstön arvostus johtajan substanssiosaamista kohtaan, hyvällä tietotaidolla johtajan päätöksillä ja linjauksilla on painoarvoa ja niitä pysytään perustelemaan henkilöstölle.

”Sit tuosta osaamisen johtamisesta vielä, että mun on pystyttävä kannustamaan meidän henkilöstöä siinä, että kaikkien meidän velvollisuus on pitää omasta osaamisesta huolta. Pitää sillä tasolla se, että se on viimeisen tutkimustiedon mukaista toimintaa, meillä (johtajilla) on eritoten se velvollisuus. -- Mä oon tosi vahvasti satsannu siihen osaamisen johtamiseen ja siihen pedagogiikkaan. Et mitään tässä talossa ei tehdä muulla perusteella, kuin sillä et se tukee lapsen kokonaisvaltasta kehitystä ja hyvinvointia ja oppimista. Et se on kertakaikkiaan mulle se sydämenasia ja kaikki kivet käännetään ja mä luotan todella mun henkilökuntaan siinä.” (H3)

5.3 Yhteenveto tutkimustuloksista

Tässä luvussa 5.3 esittelen tutkimustulosten yhteenvedon. Aluksi avaan vastausta ensimmäiseen asetettuun tutkimuskysymykseen: 1) Millainen käsitys päiväkodin johtajilla oli pedagogisesta johtamisesta ja lopuksi 2) Millaisia johtamisen keinoja toteutettu pedagoginen johtaminen piti sisällään.

5.3.1 Ensimmäinen tutkimuskysymys

Käsitys pedagogisesta johtamisesta sisälsi johtajien puheessa hyvin vahvasti käsityksen siitä, että erityisesti pedagogisen johtajan ydintehtäviin kuuluu hallinnoida ja edistää henkilöstön ammattitaitoa ja työn korkealaatuista toteuttamista osaamisen johtamisen kautta. Täten pedagogiseen johtamiseen liitettiin kuuluvaksi hyvin läheisesti erityisesti

henkilöstöjohtaminen ja siihen liittyvät erilaiset johtamisen toimet ja -käytänteet. Konkreettisimmillaan henkilöstöjohtaminen tarkoitti henkilöstön kanssa tehtävää yhteistyötä, läsnäoloa ja keskustelua. Pedagogisen johtajan koettiin olevan hyvin perillä henkilöstön tilasta, kuten osaamisesta, ilmapiiristä, vahvuuksista ja kehittämisen kohteista. Pedagoginen johtajuus sisälsi myös välittämistä työyhteisöstä, sen hyvinvoinnista ja osaamisesta, kyvystä toimia tavoitteiden mukaisesti ja päättää asioista. Erityisesti johtajan tehtäväksi koettiin huolehtiminen henkilöstön osaamisen tasosta, sen laadusta ja ylläpidosta. Henkilöstön osaamisen koettiin linkittyvän hyvin läheisesti toteutettavaan varhaiskasvatukseen.

Johtajien *vuorovaikutus ja – viestintäosaaminen* nousi haastatteluissa tärkeäksi osaksi johtamista ja pedagogista johtamista. Yhtenä suurimpana osana henkilöstöjohtamista johtajat nostivat johtajan keskustelun avaajan ja ylläpitäjän roolin. Johtajat avasivat tätä roolia konkreettisilla esimerkeillä, kuten toimivien palaverikäytänteiden merkityksellä pedagogisista asioista puhuttaessa ja niitä kehittäessä. Johtajilla oli tärkeä rooli nostaa henkilöstön kanssa käytävissä keskusteluissa fokusta toteutettavan varhaiskasvatuksen laatuun, arviointiin ja kehittämiseen. Johtajan tehtäväksi nähtiin niin vahvuuksien esille nostaminen kuin kehittämisen kohteiden avaaminen. Johtajalta pedagogisen keskustelun avaajan ylläpitäjän rooli vaati rohkeutta ja kykyä avoimeen ja rakentavaan kommunikaatioon ja viestintään.

Johtamiseen liitettiin vahvasti johtajan *kyky strategiseen toimintaan ja toiminnan visiointiin*. Nämä nähtiin erityisesti johtajan tehtävänkuviiin ja pedagogista johtamista edistäviksi ja tukeviksi elementeiksi. Pedagogiseen johtamiseen kuului läheisesti perustehtävän kirkastamien koko henkilöstölle ja sekä itsensä että henkilöstön sitouttaminen organisaatiolle asetettuihin tavoitteisiin ja perustehtävän laadukkaaseen suorittamiseen. Johtajan kyky tuoda perustehtävää ja organisaation visiota näkyväksi mahdollisti myös organisaatiokulttuurin ja sen toimintatapojen avoimen tarkastelun mahdollistaen kehittymisen ja muutoksen. Kyky strategiseen toimintaan ja visiointiin vaati johtajilta sekä ammatillista osaamista, substanssiosaamista että viestintä- ja vuorovaikutustaitoja.

Haastatellut johtajat näkivät pedagogisen johtamisen hyvin pitkälle myös yhteisenä, jaettuna tehtävänä. Kaikkien haastateltavien toimenkuva oli hallinnollinen johto- ja esimiesasema. Johtajat kokivat, että laadukasta pedagogista toimintaa toteutettiin yhteistyössä koko henkilöstön kanssa. Puheissa esiin nousi termi *jaettu johtajuus*. Henkilöstön toteuttaessa toimintaa käytännössä arjessa, erityisesti lastentarhanopettajien rooli tiimiensä pedagogisina johtajina korostui haastateltavien puheissa. Toiminnan strategiaa, visiointi ja arviointia

toteutettiin yhdessä, mutta käytännössä sen toteuttamisesta vastuussa on henkilöstö. Johtajilla oli omien sanojensa mukaan luottamus henkilöstön osaamista ja motivaatiota kohtaan.

Haastateltaville oli hyvin selvää, mitä pedagoginen johtaminen juuri päiväkodin johtajan työssä sisältää. Osin varmuus pedagogisen johtamisen sisällöstä kumpusi johtajien pitkästä työurasta ja osin perusteellisesta perehtyneisyydestä pedagogiseen johtamiseen kouluttautumalla ja teoreettisella perehtyneisyydellä. Osana pedagogista johtamista nähtiin johtajan *kyky luoda ja ylläpitää erilaisia toimintaa tukevia ja edistäviä rakenteita ja käytänteitä*. Tämä vaati esimiehiltä edistynyttä kykyä *organisoida, priorisoida ja arvottaa* sekä omaa, että henkilöstön resursseja. Pedagoginen johtaminen vaati haastateltujen johtajien mukaan *tavoitteellista työskentelyä ja tietoisuutta pedagogisen johtamisen toteuttamisesta*. Edellä mainitut mahdollistuivat johtajien puheissa johtajan *ammattillisen ja substanssiosaamisen* puitteissa ja mahdollistamina. Pienemmälle osalle, mutta kuitenkin merkittävässä roolissa osana pedagogista johtajuutta haastatteluissa esille nousivat myös muun muassa talousjohtaminen, työhyvinvointi ja haasteet.

5.3.2 Toinen tutkimuskysymys

Toiseen tutkimukselle asetettuun kysymykseen; mitä konkreettisia keinoja johtajat käyttivät pedagogisen johtamisen keinona, jaottelin käyttäen suuntaa antavana pohjana Fonsenin (2014) pedagogisen johtamisen osatekijöitä, kuitenkin antaen aineiston puhua puolestaan. Pedagogisen johtamisen osatekijöitä olivat arvot, kontekstuaalisuus, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta. Käsittelen seuravaksi näitä osatekijöitä haastatteluista kummunneiden tulosten valossa.

Arvot pedagogisen johtajuuden taustalla näkyivät haastateltavien puheissa. Se, mitä johtajat arvottivat sekä omassa että laajemmin varhaiskasvatuksen työssään suuntasi ja ohjasi myös tehtävää johtajuutta. Haastatelluilla johtajilla oli selkeät käsitykset omasta arvomaailmastaan ja varhaiskasvatuksen vahvasta arvoperustasta. Johtajat arvottivat lasten, perheiden ja henkilöstön osallistamista, voimaannuttamista ja yhteistyön merkitystä tärkeäksi osaksi myöskin pedagogista johtajuutta. Tulevaisuudessa yhteisöllisyys, tasa-arvoisuus ja demokratiakasvatus ovat myös uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016), Varhaiskasvatuslain (36/1973) ja tuoreen tutkimustiedon (mm. Juutinen 2018) valossa varhaiskasvatuksessa ohjaavia elementtejä.

Edellisen liittyy myös vahvasti johtajuuden *kontekstuaalisuus*. Varhaiskasvatus on ajallisesti ja paikallisesti muotoutuvaa, sen sisällä olevista ihmisistä, vuorovaikutuksesta ja sosiaalisesta kontekstista kumpuavaa. Olennaista pedagogisen johtajuuden menestykseen on haastateltavien mukaan johtajan ymmärrys kontekstista, nimenomaan johtajan tehtäväksi muodostuu toiminnan visioinnista ja strategisesta työstä huolehtiminen niin, että se on kontekstuaalisesti relevanttia. Varhaiskasvatuksen keskiössä oleva lapsi ja hänen perheensä ovat osa psyykkisesti, fyysisesti ja sosiaalisesti rakentuvaa mikro-, makro- ja mesotasoja, jossa yhteiskuntamme rakentuu ja muodostuu. Lapsi, kuten ei varhaiskasvatukseen, ole erillinen osa yhteiskuntaamme, vaan laadukkaan varhaiskasvatuksen tehtävä on ponnistaa ja rakentaa pohja hyvälle yhteiskunnalle ja sen toimijoille.

Organisaatiokulttuuri jossa varhaiskasvatus toimii ja toteutuu, vaikuttaa myös pedagogiseen johtamiseen. Organisaation rakenne ja henkilöstöpolitiikka vaikuttavat olennaisesti toteutettavaan pedagogiseen johtamiseen. Tässä tutkimuksessa haastatellut johtajat työskentelivät kuntaorganisaatiossa ja heidän työkenttänään oli julkinen, kunnallinen varhaiskasvatus. Kuntasektori ja yksityinen sektori varhaiskasvatuksen tuottajana ja toimintakulttuurina luovat erilaiset puitteet johtamiselle ja näin myös pedagogiselle johtamiselle. Organisaatiokulttuuri vaikuttaa sen taustan lisäksi johtamiseen myös muun muassa sen sisältämien lakien, asetusten ja ohjaavien asiakirjojen kautta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla (2016) ja Varhaiskasvatuslailla (36/1973) on pyritty yhtenäistämään varhaiskasvatuksen toteuttamista ja laatua.

Johtajan *ammattillisuus* nähtiin haastatteluissa osaksi johtajan ammatillista kompetenssia ja olennaisena osana varhaiskasvatuksen johtajuutta. Ammatilliseen johtajuuteen haastatellut johtajat nostivat johtajuusosaamisen, joka rakentui useista erilaisista elementeistä. Ammatilliseen johtamisosaamiseen liitettiin muun muassa johtamisosaamista näiltä sektoreilta: henkilöstöjohtaminen, asiakkuuksien johtaminen, toiminnan arviointi, kehittäminen ja ylläpitäminen myös johtajuuden jakamisen taito. Erityisen tärkeiksi johtajan osaamisalueiksi nousivat puheissa kerta toisensa jälkeen organisointi- ja priorisointitaidot. Näihin kaikkiin vaikuttivat johtajien mukaan oma koulutus ja lisäkouluttautuminen, aktiivinen oman osaamisen arviointi ja reflektointi ja sen mukaan kehittäminen, työkokemus sekä henkilökohtaiset piirteet, kuten empaattisuus ja taito olla läsnä. Erityisesti oma kokemus alalta ja etenkin johtajakokemus koettiin johtamiseen ja omaan ammatillisuuteen vahvuutta ja varmuutta tuovaksi tekijäksi.

Johtajan substanssiosaaminen linkittyy soljuvasti edelliseen johtajan ammatillisuudenkehyykseen. Substanssiosaamisen ymmärtämisellä varhaiskasvatuksen alan vahvana taitotietona johtajien ammatillinen osaaminen nousee merkittävään asemaan myös pedagogista johtajuutta tarkasteltaessa. Johtajat kokivat oman substanssiosaamisensa varhaiskasvatuksen alalta erittäin hyväksi. Omaa asiantuntijuutta johtajat olivat sitoutuneet kehittämään aktiivisesti ja kuvasivatkin toimivansa oman (sekä henkilöstön) osaamisen kehittämiseen ja ajantasaistamiseen aktiivisesti. Pedagogisen johtajuuden kannalta merkittävänä nähtiin johtajan pedagogisen kompetenssin olevan merkittävä asia myös henkilöstön osaamista ja sen kehittämistä arvioidessa, kehittäessä ja tukiessa. Johtajien puheessa myös henkilöstö arvosti johtajan substanssiosaamista ja se lisäsi johtamisen toimien vaikuttavuutta. Erityisesti asiantuntijaorganisaatiossa johtajan vahvalla substanssiosaamisella voidaan katsoa olevan positiivista vaikuttavuutta johtamisen ja johtajuuden kannalta.

6 Pohdinta

Tässä luvussa 6. pohdin pro gradu- työn laadun kannalta olennaisia tekijöitä. Luvussa 6.1 aloitan tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdinnalla, jonka voidaan katsoa olevan merkityksellinen osa luotettavaa tieteellistä tutkimusprosessia. Luku sisältää pohdintaa omasta tutkijan positioistani, tutkimuksen menetelmistä ja toteutuksesta. Luvussa 6.2. pohdin tutkimuksen tuloksia ja jatkotutkimusaiheita. Tarkempi yhteenveto tutkimuksen tuloksista on luvussa 5.3.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on merkittävää pohtia tutkimuksen eettisyyttä. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina päiväkodin johtajia haastatteleamalla. Haastateltavat johtajat osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti. Tutkija lähetti sähköpostilla kyselyn mahdollisesta halukkuudesta osallistua tieteellisen tutkimuksen tekemiseen koskien varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta ja halukkaista valittiin haastateltavat. Tutkija haastatteli kolmea hyvin ammattitaitoista ja ammatillista johtajaa, jotka painottivat johtamisessaan pedagogisen johtamisen merkitystä. Haastatteluaineisto oli hyvin runsas ja monipuolinen, joten tutkija katsoi otoksen olevan riittävä pätevien tulosten saamisen kannalta.

Tutkimuksen eettisyyttä tukee se, että haastateltavat osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti ja mielellään. Tutkittavat halusivat osaltaan osallistua varhaiskasvatuksen alan tutkimukseen ja kehittämiseen. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyttä ja esimerkiksi työpaikkaa suojeltiin tunnistettavien tietojen häivyttämisellä aineistosta. Lisäksi esimerkiksi johtajien aiempaa työhistoriaa ei tässä tutkimuksessa analysoitu tarkemmin, vaikka ne kaikkien haastattelujen alussa käytiin läpi. Rajaus tehtiin, koska työhistorioissa oli paljon tunnistettavia elementtejä. Tutkimuslupa haettiin Oulun sivistys- ja kulttuuritoimelta ja tutkimuksella on ohjaaja Oulun yliopistosta. Ohjaajan tehtävä on osaltaan valvoa ja varmistaa tutkimuksen eettisyyden toteutumista. Litteroinnin jälkeen tutkimuksessa kerätty nauhoitettu haastatteluaineisto tuhottiin tutkimuksen eettisyyden takaamiseksi.

Pro gradu -työssä aineiston analyysin auki kirjaamisessa käytettiin tutkimustulosten havainnollistamiseen useita otteita haastatteluista. Tutkija valitsee otokset haastatteluista siten, että niissä ei ole tunnistettavia elementtejä, jotta haastateltavien henkilöllisyys pysyy

suojattuna. Siksi tutkimuksen tuloksissa ei eritellä haastatteluja tai haastateltavia erikseen (esimerkiksi haastattelu 1 tai N1). Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti ollaan kiinnostuttu ryhmän tuottamista käsityksistä, miten yksilöiden käsitykset, kokemukset ja ymmärrykset varioivat (Niikko 2003, 29). Haastatteluissa oli osia, joista haastattelun aikana haastateltava erikseen pyysi, ettei sitä huomioitaisi haastatteluaineiston käsittelyssä, tai tuotaisi muuten julki. Erityisesti tällaiset ilmaisut on poistettu heti aineistosta. Tutkimuksen eettisyyden kannalta on myös merkittävää, että tutkija pohtii omia ennakkokäsityksiään ja pyrkii rajaamaan niiden vaikutuksen pois aineiston analyysiprosessissa. Näin tehdessään tutkija tässäkin tutkimuksessa pyrkii tukemaan tutkimuksen objektisuutta ja eettisyyttä.

Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden kannalta on syytä pohtia tutkijan positiota. Positiolla tarkoitetaan asemaa sosiaalisissa suhteissa, hierarkioissa ja kulttuurisissa merkityksenannoissa, joita määrittävät tekijät kuten ikä ja sukupuoli. Tärkeää olisi selventää myös tutkijan sosiaaliset ja henkilökohtaiset intressit. Kaikki nämä seikat vaikuttavat siihen, mitä tutkija näkee ja kokee sekä muodostaa tulkintojaan. (Högbacka ja Aaltonen 2015, 11-17). Tässä tutkimuksessa tutkija tuli opiskelijan ja tutkijan roolissa haastattelemaan päiväkodin johtajia, osan johtajien ollessa tutkijan ammatillisesti entuudestaan tuntemia. Haastattelut tapahtuivat johtajien työpaikalla päiväkodeissa.

Pohdin omaa positiotani haastatteluissa tutkijana. Koin, että haastatteluissa oli hyvin avoin, keskusteleva ja pohtiva ilmapiiri. Keskustelu oli vaivatonta ja hiljaisia hetkiä ei juuri syntynyt. Koin, että haastattelijan ja haastateltavan entuudestaan tunteminen oli positiivinen tekijä haastatteluissa ja auttoi haastateltavia keskusteluissa pohtimaan ja keskustelemaan avoimesti jo haastattelun alkuhetkistä lähtien. Olin tutkijana päässyt tavoitteeseeni pohtivasta ja tavoitteellisesti soljuvasta keskustelusta, jossa asiasisältöä tuotettiin tutkimukseen erittäin runsaasti ja monipuolisesti. Myös haastateltavat johtajat olivat koko haastattelujen ajan hyvin positiivisesti asennoituneita haastattelua ja tutkimusta kohtaan.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruutapana käytettiin haastattelua. Erityisesti haastattelussa, kun läsnä on useampi ihminen, kaikki sen osapuolet vaikuttavat keskusteluun ja siten tutkimustulokseen. Tutkijan ja tutkittavan välinen valtasuhde tulee myös ottaa huomioon tutkimuksen edetessä. Tutkimustilanteessa suhde on epätasa-arvoinen. Tutkijalla on valta päättää keskustelun aihe, tulkinta ja päätös siitä, mitä lopulta kirjoittaa tutkimuksen tuloksiksi. Tutkittavalta on valta päättää osallistumisensa, vastaamansa asiat, niiden todellisuus ja

totuudellisuus. Kummallakin osapuolella on tutkimuksen suhteen omat intressinsä ja ne voivat suunnata ja vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. (Högbacka & Aaltonen, 2015, 17)

Högbacka ja Aaltonen (2015, 9-13) nostavat esille myös reflektiivisyyden tutkimuksessa. Reflektiivisyydellä viitataan tutkijan vaikutukseen tutkimuksessa sen eri vaiheissa. Tutkimuksessa olennaista ei ole tutkijan position pohtiminen niin, että se peittäisi alleen tutkimuksen tekemisen, vaan se, että tutkija tiedostaa oman vaikuttavuutensa tutkimukselle ja pyrkii sitä tietoisesti myös refleктоimaan tutkimuksen edetessä. Reflektiivisyyden voidaan katsoa olevan oman toiminnan olettamusten kyseenalaistamista, jossa tutkija kohdistaa huomionsa etenkin tutkimuksen tekemisen perusteisiin tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Näiden asioiden voidaan katsoa tukevan luotettavien tutkimustulosten syntymistä.

Fenomenografiseen tutkimusotteeseen liittyi paljon tutkimuksen kannalta edullisia lähtökohtia, mutta fenomenografialla on myös rajoitteensa. Fenomenografiaa onkin kritisoitu viime vuosikymmeninä, liittyen yleensä sen käytännön toteutuksen menetelmien variaatioon (Åkerlind 2012, 115). Fenomenografiaa tutkimusmenetelmänä on kritisoitu siitä, ettei se välttämättä tarjoa täsmällistä ja tarkkaa kuvaa ilmiön analyysissä. Tutkija ei välttämättä pysty tarjoamaan riittävän tarkkoja ja relevantteja tuloksia, joita toiset tutkimukset voisivat ilmiöstä toisintaa myöhemmin. Metodisten tutkimusmenetelmien voidaankin katsoa olevan enenevässä määrin nykytutkimuksessa enemmän ohjeita ja suuntaviivoja. Tutkimuksessa ei osoiteta tuloksia yhtenä totuutena, vaan eri yksilöiden toteuttamina käsityksinä tutkittavasta ilmiöstä (Kettunen ja Tynjälä 2017, 8).

Fenomenografinen tutkimusote löytyi aika nopeasti tutkijan perehtyessä tutkimuskirjallisuuteen ja artikkeleihin. Fenomenografinen tutkimustapa ja erityisesti aineiston analyysitapa osoittautuivat tälle tutkimukselle sopivaksi tavaksi aineiston käsittelyyn ja lopulliseen analysointiin. Aineistosta relevantin materiaalin poimimisen jälkeen annetut merkityssisällöt taulukoidaan ja kategorisoidaan aineiston käsittelyn prosessin edetessä. Kategorisoinnin ohella ja jälkeen tehdään pelkistystä, jonka avulla saadaan isompia ja merkittäviä yläkategorioita.

Ongelmaksi aineiston kanssa muodostui jo edellä mainittu runsaudenpula. Aineisto sisälsi erittäin paljon käyttökelpoista sisältöä, että tutkijalla oli hankaluuksia runsaan aineiston kategorisoinnin kanssa, koska sitä kertyi sivumääräisesti erittäin runsaasti. Siksikin aineiston pelkistys, rajaaminen ja arvottaminen oli merkittävää. Fenomenografisen tutkimusotteen haltuunotto vaati myös aikansa siinä, että sen taustoihin, menetelmiin ja käytäntöihin piti

perehtyä syvällisemmin tutkimustavan ymmärtämiseksi. Ilman tutkimustavan todellista ymmärtämistä tutkimuksen luotettavuus, tarkkuus ja pätevyys kärsisivät.

Tekstiä läpikäydessä merkittäviä asioita löytyi joka kerralla lisää ja aikaa sen pohtimiseen, mihin kategoriaan aineistoa sijoittaa, meni aikaa. Myös pelkistäminen ja asioiden nimeäminen vaativat tutkijalta tarkkuutta ja pohdintaa. Tutkijan aiempi perehtyneisyys tutkimusaiheen teoriaan auttaa huomattavan paljon aineiston käsittelyssä. Sen avulla on vaivattomampi löytää relevantteja merkityksiä ja kategorisoida niitä tuloksellisesti.

6.2 Tulosten pohdinta ja jatkotutkimusaiheet

Varhaiskasvatus on vahvasti arvoperusteista (Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet 2016, 18-19). Myös tässä tutkimuksessa haastatellut johtajat määrittivät arvot pedagogisen johtamisen pohjaksi ja keskeiseksi toimintaa määrittäväksi tekijäksi. Pedagogisen johtamisen teemoiksi nousee teoriasta ja haastatteluista muun muassa pedagogisen keskustelun herättely ja ylläpito, rakenteiden luominen keskustelulle, pedagogisen johtajuuden jakaminen, työhyvinvointi, oman kompetenssin ylläpito ja haltuunotto sekä ajan varaaminen pedagogiselle johtamiselle (Fonsén 2014). Pedagoginen johtaminen näyttäytyi kuitenkin osin haasteellisena, eikä sille koeta olevan riittävästi aikaa.

Tässä tutkimuksessa, ilmennettiin fenomenografista tutkimusotetta käyttäen tutkittavien käsityksiä omasta pedagogisesta johtamisestaan. Kun tutkimuskohteena on yksilöiden kokemukset, ajatukset ja käsitykset, ei kai koskaan voida päätyä absoluuttiseen, pysyvään ja muuttumattomaan totuuteen. Kokemukset ovat tyhjentämättömiä, ja ne käsittävät yksilön ja maailman välillä olevia vuorovaikutussuhteita. Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaankin kiinnostuttu yksilöiden tuottamasta arkiajattelusta tieteellisten totuuksien sijaan. Tarkemmin ei olla kiinnostuttu ajattelun prosesseista tai ajatteluun liittyvistä havainnoista, vaan ajattelun sisällöstä (Niikko 2003, 22-29)

Kuten edellä mainittua, varhaiskasvatuksen johtamisen kenttä on muutosten ristipaineessa ja uudistusten tuomat muutospaineet vaativat vahvaa muutosjohtajuutta. Johtajien on oltava valmiita arvioimaan, kehittämään ja toteuttamaan toimintaa uudella tavalla, jotta päästään uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaiseen laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Pedagoginen johtaminen voidaan nähdä osana varhaiskasvatuksen johtajuutta ja kaikki johtajuuden osat vaikuttavat toisiinsa. Esimeriksi haasteet johtajuudessa

vaikuttavat myös pedagogisen johtajuuden toteutumiseen ja tehokkuuteen. Haastatteluissa johtajat toivat esille johtajuuttaan, myös pedagogista johtajuuttaan tukeneita ja kehittäneitä asioita.

Haastatteluissa johtajat nostivat esille useita kokemiaan haasteita varhaiskasvatuksen johtamisen työssä. Osa haasteita oli organisatorisia, osa työhön ja työnkuvaan liittyviä. Suurimmaksi haasteeksi haastatellut johtajat kokivat työkokonaisuuksien paisumisen liian suuriksi. Kokonaisuuksien hallinta auttoi organisointi ja priorisointi. Kokeneille johtajille oman työn hallinta ja itsensä johtaminen olivat työssäjaksamisen perusta. Johtajien toimenkuvaan sisältyvät hallinnolliset työt, eli johtajien kuvailemat ”sihteerintyöt” ovat lisääntyneet ja vievät suuren osan työajasta. Heikan ja Hujalan (2008) mukaan johtajat kokevat pedagogisen työn johtamisen tärkeäksi osaksi työtään, mutta sen toteuttaminen koetaan haasteelliseksi, kun työaika menee hallinnolliseen, päivittäis- ja palvelujohtamisen tehtäviin (Heikka & Hujala 2008, 10).

Kaikki haastatellut johtajat nostivat esille halunsa ja kykynsä olla varhaiskasvatuksen johtaja esimiestehtävissä. Haasteeksi sitoutuneisuus nousee, kun työtä ja vapaa-aikaa on haasteellinen tasapainottaa. Työn kuormittavuus ja työssä jaksaminen nostivat keskustelua kaikissa haastatteluissa. Johtajat kokivat kuormittavuuden nousevan osin ajan puutteen tunteesta ja sitä kautta nousevasta riittämättömyyden tunteesta. Toisaalta omaa osaamista arvioitiin hyväksi ja pitkä kokemus tuki luottamusta omiin voimiin ja toimimiseen. Priorisointi, organisointi ja vastuun jakaminen nostettiin konkreettisiksi pedagogisenkin johtamisen toimiksi, joilla johtajuutta tuettiin.

Varhaiskasvatuksen työn vaativuus nousi esille myös henkilöstön näkökulmasta. Henkilöstön jaksaminen ja työhyvinvointi ovat merkittävä tekijä vuorovaikutteisuuden perustuvassa sosiaalisessa ammattikunnassa. Johtajat pitivät merkittävänä osana työtään henkilöstöjohtamista ja henkilöstöön liittyviä työtehtäviänsä. Jokainen haastateltu johtaja nosti esille henkilöstön kuulemisen ja yhteistyön merkityksen. Pedagogiseen johtamiseen liitettiin läheisesti henkilöstön kanssa tehtävä yhteistyö ja johtajan työ henkilöstön ohjaajana ja kannustajana. Toisaalta johtajan itsensä jaksamisen kannalta johtajan on tärkeää osata verkostoitua ja löytää vertaisryhmiä tukeakseen omaa työssäjaksamistaan (Juusenaho 2008).

Varhaiskasvatusalan muutokset näkyivät runsaasti myös haastateltavien puheissa. Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) tulo nähtiin positiivisena muutoksena ja

työkaluna laatujohtamiselle, nähtiin se myös haasteena. Jos koetaan, ettei johtajalla ole substanssiosaamista tai perehtyneisyyttä alan muutoksiin ja uusiin, muuttuneisiin vaatimuksiin, eivät uudistukset ja muutokset näy käytännön työssä yksiköissä, eikä sitä kautta laadussa. Haastateltavat korostivatkin johtajan roolia nimenomaan pedagogisena johtajana osaamaan ja ohjaamaan työyhteisöä varhaiskasvatuksen sisällöllisissä ja laadullisissa asioissa, tätä voidaan kuvata termillä henkilöstön osaamisen johtaminen. Siksi erityisesti johtajien ammatillinen ja substanssiosaaminen nousivat myös haastateltavien puheissa merkityksellisiksi osiksi pedagogista johtajuutta ja tämän pro gradu- työn tuloksia.

Haastateltavien puheista oli löydettävissä paljon myös johtajuutta ja pedagogista johtamista edistäviä tekijöitä. Etenkin jo edellä mainittu haastateltavien johtajien pitkä johtajakokemus ja sen tuoma varmuus omaan toimimiseen johtajana näyttäytyi erityisen kannattelevana ja varmuutta tuovana tekijänä. Pitkä kokemus työstä antoi haastateltavien sanoin vahvuutta ja varmuutta tuoda omia näkökulmia esille ja perustella henkilöstölle tehtyjä päätöksiä ja linjauksia. Johtajan ammatilliseen ja substanssiosaamiseen linkittyi siis vahvasti johtajien koulutus ja työkokemus kannattelevana ja pedagogista johtajuutta edistävänä tekijänä.

Työtä varhaiskasvatuksen parissa ja työtä johtajan pidettiin tärkeänä, johtajuutta ehdottomasti kannatteleva seikka oli se, että johtaja itse arvosti ja osoitti arvostuksensa työtä kohtaan. Työn merkityksellisyyden ja arvostamisen osoittamisen voidaan katsoa olevan myös pedagogista johtajuutta ja työn laatua edistävä tekijä. Työn arvostaminen välittyy työyhteisöön ja luo ilmapiiriä merkityksellisen työn tekemisestä, joka sitouttaa ja motivoi henkilöstöä pidemmälläkin tähtäimellä. Haastattelujen puheissa oma arvomaailma oli johtajille selkeä ja pedagogista johtajuutta kannatteli arvomaailma, jossa lapsuudella ja laadukkaalla varhaiskasvatuksella oli itseisarvonsa. Johtajien arvomaailmaan kuului läheisesti myös henkilöstön arvottaminen arvokkaaksi osaksi laadukasta varhaiskasvatusta, yhteistyötä pidettiin merkittävänä osana pedagogista johtajuutta.

Isona yksittäisenä pedagogista johtajuutta kannattelevana ja edistävänä tekijänä ja tämän pro gradu- työn tutkimuksen tuloksena oli erilaiset yhteistyön muodot ja jaettu johtajuus osana pedagogista johtamista. Kaikkien haastateltavien puheissa vastuun jakaminen yhdessä tiimissä eri toimijoille näyttäytyi positiivisessa valossa. Erilaiset yhteistyön muodot ja mallit koettiin työtä kannatteleviksi ja edistäviksi. Johtajan tehtäviä ja vastuita jaettiin varajohtajan kanssa, joka kaikilla johtajilla oli. Varajohtajat koettiin tärkeiksi niin työtehtävien suorittamisen ja jakamisen kannalta, kuin yhteisen pohdinnan ja arvokeskustelun kannalta.

Myös Salovaara (2011) näkee nykyaikaisen johtajuuden organisaation ja kulttuurin yhteisenä ominaisuutena, pikemmin kuin yksittäisenä yksilön omaamana asiana.

Heikan ja Hujalan (2008) näkevät johtamisen kehittämisen haasteeksi jaetun johtamisen viemisen käytännön tasolle, jossa henkilöstöltä vaaditaan itsenäistä työtettä ja vastuun ottamista. Tämä vaatii toteutuakseen johtajuuden rakenteiden selkiyttämistä sekä henkilöstön asiantuntijuuden määrittämistä. Käytännössä panostamista henkilöstön johtamisosaamiseen ja työyhteisötaitoihin. (Heikka & Hujala 2008, 10). Alan uudistusta jo kehittämistä on jo tapahtumassa valtakunnan tasolla. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartalla (2017) ja uudella varhaiskasvatustalokilunnoksella (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 6.2.2018) pyritään nostamaan varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutustasoa, tukemaan pysyvää täydennyskoulutusjärjestelmää ja päivittämään varhaiskasvatusta.

Laajemmin varhaiskasvatuksen johtajien ja esimiesten asemaa tarkasteltuna voidaan parantaa ja uudistaa lainsäädännön ja virka- ja työehtosopimusten kautta, mutta myös panostamalla koulutukseen ja tutkimukseen. Waniganayake (2013) sekä Wong ja Waniganayake (2013) liputtavat mentoroinnin, kokemusperäisen oppimisen, koulutuksen ja jatko-opintojen positiivisen vaikutuksen puolesta varhaiskasvatuksen johtamiselle. Varhaiskasvatuksen viimeaikaiset uudistukset ja niiden edellyttämät muutokset edellyttävät johtajilta vahvaa pedagogista osaamista ja näkemystä johtaa oma organisaatio tavoitteiden mukaiseen varhaiskasvatukseen.

Alilan ym. (2014) mukaan johtajuus on korostunut varhaiskasvatuksessa. Johtaminen on yksi keskeisin kehittämiskohde alan järjestelmämuutosten ja muutostarpeiden vastaamisen vuoksi. Varhaiskasvatuksessa tarvittava nykyinen ja tulevaisuutta koskeva osaaminen tulisi kartoittaa, selkeyttää tehtäviä ja vastuita, nostaa koulutustasoa sekä johtajuuskoulutusta alalle vahvistamaan ja kehittämään johtajuutta (Alila ym. 2014. 19, 56). Päiväkodin johtajat ovat koulutustaustaltaan vaihtelevasti yleisimmin lastentarhanopettajia, kasvatustieteen kandeja tai sosionomeja (AMK). Lastentarhanopettajien koulutukseen tulisi sisällyttää johtamista, laadunhallintaa ja taloudellista osaamista. Varhaiskasvatuksen johto- ja esimiestehtävien tulisi olla myös houkuttelevia, jotta se olisi uusille johtajille haluttu työura. Urapolun tulisi olla selkeä, kannustava, valmentava ja harjaannuttava. Oikeanlaisella resursoinnilla ja työjärjestelyillä turvattaisiin nykyistenkin esimiesten jaksaminen ja hyvinvointi (OAJ 2017).

Jatkotutkimusaiheita näkisin tälle pro gradu- työlle useita. Esimerkiksi pedagogisen johtajuuden yksi osatekijöistä organisaatiokulttuuri vaatisi laajempaa avaamista koko varhaiskasvatuksen kontekstin näkökulmasta. Yksityisen sektorin laajentuessa olisi merkityksellistä perehtyä johtamisen prosesseihin ja toteutumiseen sekä kunnallisella että yksityisellä sektorilla. Yksityisen sektorin johtajuuden ja etenkin pedagogisen johtajuuden tutkimusta näyttäytyi olevan ohuesti alan tutkimusaineistoa läpikäydessä. Yksityisen sektorin johtajuuden tutkimus olisi merkityksellistä yhteiskunnallisesta ja valtakunnallisen varhaiskasvatuksen yhtenäistämisen näkökulmasta, kun yksityisten palveluntuottajien osuus varhaiskasvatuspalveluista nousee.

Jatkotutkimusaiheeksi relevantti olisi pedagogisen johtajuuden tutkiminen jaetun johtajuuden näkökulmasta. Kuten yllämainittua, jaettua johtajuutta on tosin tutkittu viime vuosina jo paljon sekä suomalaisessa että kansainvälisessä alan tutkimuksessa. Jaettu johtajuus nousi esille haastateltujen puheissa usein ja nimenomaan pedagogisesta johtajuudesta puhuttaessa. Lastentarhanopettajien rooli tiimiensä pedagogisina johtajina näyttäytyi johtajien puheissa toistuvasti merkittävänä laatua tuottavana seikkana. Siksi olisikin mielenkiintoista ja merkityksellistä tutkia pedagogista johtajuutta nimenomaan lastentarhanopettajien käsittämänä ja toteuttamana. Tutkimus toisi näkökulmaa myös alan toimenkuvien ja vastuiden vakiinnuttamiseen ja vahvistamiseen.

Tutkimuksen prosessin edetessä tutkija syvensi teoriaosuutta ja pyrkimyksenä tässä pro gradu- työssä oli teorian ja empirian vuoropuhelu. Uskon, että haastattelut analysoimalla fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti sain rikassisältöisen ja pedagogista johtajuutta avaavan tutkimustyön. Tutkijan ollessa tälläkin hetkellä työelämässä, valmistuu pro gradu - työ päiväkodin johtamisen työn ohessa, graduprosessin ollessa tutkijalle itselleen varsin mieluinen ja omaa ammatillisuutta syventävä ja ennen kaikkea kehittävä kokonaisuus. Mitä syvemmälle pedagogisen johtamisen sisältöön pääsin tutkimustyön edetessä, sitä vakuuttuneemmaksi tulin pedagogisen johtamisen työn merkityksellisyydestä ja tarpeellisuudesta laadukkaalle varhaiskasvatukselle.

Lähteet

- Aarnikoivu, H. (2008). *Esimiehenä arjessa*. WSOYpro. Juva: Bookwell.
- Akselin, M-L. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E. ym. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat - Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. ISBN 978-952-263-266-1.
- Asetus lasten päivähoidosta (239/1973) – Ajantasainen lainsäädäntö*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730239>. [Viitattu 1.4.2018]
- Aubrey, C., Godfrey, R. & Harris, A. (2012) *How do they manage? An investigation of early childhood leadership*. Educational Management Administration & Leadership. 41(1)5-29. DOI: 10.1177/1741143212462702.
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2016). *Care as Everyday Staff Leadership*. Journal of Early Childhood Education Research. Vol. 5(2), 2016, p. 329-343. ISSN 2323-7414.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:1. 3. Muutettu painos. Tampere: Juvenes print. ISBN 978-952-13-6229-3.
- Fonsén, E., & Parrila, S. (2016). *Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat*. Teoksessa: Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. PS-Kustannus. Juva: Bookwell.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino.
- Fonsén, E. (2013). *Dimension of Pedagogical Leadership in Early Childhood Education and Care*. Teoksessa: Hujala, E., Waniganayake M., & Rodd, J. (Eds) Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Tampere University Press 2013. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061621> [Viitattu 1.5.2018]
- Halttunen, L. (2016). *Distributin leadership in a day care setting*. Journal of Early Childhood Education Research. Vol 5, No.1, 2-18.
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: University Printing House.
- Harisalo, R. (2010). *Organisaatioteoriat*. 3.painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Harris, A. (2004). *Distributed Leadership and School Improvement – Leading or Misleading?* Educational Management Administration & Leadership. Vol 32(1), 11-24. DOI: 10.1177/1741143204039297.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2004). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heikka, J. & Hujala, E. (2008) *Varhaiskasvatuksen toimivuus opetustoimessa*. Teoksessa: Hujala, E., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) (2008). *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja*. Tampereen yliopisto. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti. ISBN (pdf) 978-951-44-8959-4. [Viitattu 1.5.2018]
- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). *Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education*. International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice. 2011. Volume 14. Issue 4. p. 499-512. DOI: 10.1080/13603124.2011.577909
- Heikka, J. (2013). *Enacting Distributed Pedagogical Leadership in Finland: Perceptions of Early Childhood Education Stakeholders*. Teoksessa: Hujala, E., Waniganayake M., & Rodd, J. (Eds) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press 2013. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061621> [Viitattu 1.5.2018]
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Academic Dissertation. University of Tampere. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2016). *Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland*. Journal of Early Childhood Education Research. Vol 5, issue 2, p. 289-309.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. PS-Kustannus. Juva: Bookwell.
- Hujala, E. (2004). *Dimension of Leadership in the Childcare Context*. Scandinavian Journal of Education Research, Vol 48. No 1. https://people.uta.fi/~eeva.hujala/Hujala_2004.pdf [Viitattu 7.3.2018]
- Hujala, A. (2008). *Uuteen johtajuuteen*. Teoksessa: Hujala, E., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) (2008). *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja*. Tampereen yliopisto. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti. ISBN (pdf) 978-951-44-8959-4. [Viitattu 1.5.2018]

- Hujala, E. (2013). *Contextually Defined Leadership*. Teoksessa: Hujala, E., Waniganayake M., & Rodd, J. (Eds) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press 2013. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061621> [Viitattu 7.3.2018]
- Hujala E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (2013). *Cross-National Contexts of Early Childhood Leadership*. Teoksessa: Hujala, E., Waniganayake M., & Rodd, J. (Eds) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press 2013. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061621> [Viitattu 1.5.2018]
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2016). *Johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) (2016). 3. päivitetty painos. *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. PS-Kustannus. Juva: Bookwell.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 2/2006, 162-173.
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). *Reflektiivisyyden ulottuvuudet*. Teoksessa: Aaltonen, S. & Högbacka, R. (toim.). (2015). *Umpikujasta oivallukseen – Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164. Tampere: Juvenes Print.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. (2007). *Eettinen herkkyyden ammatillisessa toiminnassa*. Tammi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Juusenaho, R. (2008). *Pedagoginen johtajuus*. Teoksessa: Hujala, E., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) (2008). *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja*. Tampereen yliopisto. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti. ISBN (pdf) 978-951-44-8959-4. [Viitattu 1.5.2018]
- Juutinen, J. (2018). *Inside or Outside? Small stories about the politics of belonging in preschools*. Academic dissertation. University of Oulu. ISBN 978-952-62-1881-6.
- Kaleva, uutiset 27.4.2018. *Palveleva johtaja auttaa työntekijöitä onnistumaan – kunnian antamista muille, rohkaisua ja vastuuttamista*. <http://www.kaleva.fi/uutiset/kotimaa/palveleva-johtaja-auttaa-tyontekijoita-onnistumaan-kunnian-antamista-muille-rohkaisua-ja-vastuuttamista/791618/> [Viitattu 1.4.2018]
- Kalliala, M. (2012). *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoidossa*. Tallinna: Gaudeamus.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-20130*. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen

- kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. ISBN PDF: 978-952-263-487-0. [Viitattu 1.5.2018]
- Kettunen, J. & Tynjälä, P. (2017). *Applying phenomenography in guidance and counselling research*. British Journal of Guidance and Counselling. (2017), Issue 1, p. 1-11. DOI: 10.1080/03069885.2017.1285006
- Kolari, P. (2010). *Tunneälyjohtaminen asiantuntijaorganisaation muutoksessa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Juvenes Print. ISBN 978-951-44-8039-3.
- Kupila, P. (2016). *Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) (2016). 3. uudistettu painos. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-Kustannus.
- Kyrölä, T. (2010). *Liiketoiminnan strateginen johtaminen. Strategiset päätökset jatkuvuudenhallinnan johtamiseksi*. Aalto-Yliopiston kauppakorkeakoulun julkaisuja B-121. <http://epub.lib.aalto.fi/pdf/hseother/b121.pdf>. [Viitattu 1.5.2018]
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (272/2005) – Ajantasainen lainsäädäntö*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/2005/20050272>. [Viitattu 1.4.2018]
- Lastentarha 1/2018. ”Kokonaisuuden hallinta ja pedagogisen työn johtaminen ovat ykkösjuuttuja” Varhaiskasvatuksen ammatti- ja järjestölehti. LTOL.
- Lastensuojelulaki (417/2007) – Ajantasainen lainsäädäntö*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>. [Viitattu 1.4.2018]
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no: 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nivala, V. (2000). *Johtajuus ja tiimiorganisaatio päivähoitossa*. Varhaiskasvatuskeskus. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Marton, F. (1981). *Phenomenography – Describing conceptions of the world around us*. Instructional Science. (1981). Issue 10, p. 177-200. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company.
- Malkamäki, K. (2017). *Luottamuksen kehittäminen ja johtamisjärjestelmää koskeva uudistus – Tapaustutkimus kaupan alan organisaatiosta – Akateeminen väitöskirja*. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2462-9> [Viitattu 1.4.2018]
- Marton, F. (1988). *Phenomenography: A research approach to investigate different understandings of reality*. Teoksessa Sherman, r. & Webb, R. (eds.) Qualitative research in education: Focus and Methods. (1988). p. 141-161. London: Falmer Press.

- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Mäki, A. (2017). *Johtajuuskulttuuri – toiveiden, tekojen ja tulkintojen tihentymä. Tutkimus johtajuuskulttuurin olemuksesta ja kehittämisestä asiantuntijaorganisaatiossa*. Akateeminen väitöskirja 371. Vaasan yliopisto. ISBN 978-952-476-730-9.
- OAJ (10/2017). *Pedagoginen johtaminen hukkuu työmäärään*. <http://www.opettaja.fi/cs/opettaja/jutut&juttuID=1408919279248> [Viitattu 30.5.2017]
- OAJ, LTOL. Päiväkodin johtaja 2017 -kysely. (2017). *Esimiestyöt vievät ajan johtamiselta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 6.2.2018. *Uusi varhaiskasvatustalaki lausunnolle: lapsen etu keskiöön, henkilöstön koulutustasoa nostetaan*. http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/uusi-varhaiskasvatustalaki-lausunnoille-lapsen-etu-keskioon-henkiloston-koulutustasoa-nostetaan [Viitattu 1.4.2018]
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). *Pedagogisen johtamisen prosessi*. Teoksessa: Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) (2016). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. PS-Kustannus. Juva: Bookwell.
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). *Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa*. Teoksessa: Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) (2016). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. PS-Kustannus. Juva: Bookwell.
- Perusopetuslaki* (628/1998) – Ajantasainen lainsäädäntö. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. [Viitattu 1.4.2018]
- Puroila, A-M. (2004). *Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi*. Teoksessa: Lastentarhanopettajaliiton julkaisu 2004. Päiväkodin johtaja on monitaituri – Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. <https://staff.jyu.fi/Members/ttuomin/PaivakodinjohtajaOnMonitaituri.pdf> [Viitattu 1.4.2018]
- Rauhainen-Neunhäuserer, M. (2009) *Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen – Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 128. ISBN 978-951-39-3759-1.
- Rissanen, R. (2003). *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina – Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino.
- Rissanen, R. (2009). *Tutkimussuuntauksia – Fenomenografia*. Teoksessa: Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (toim.). (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto*

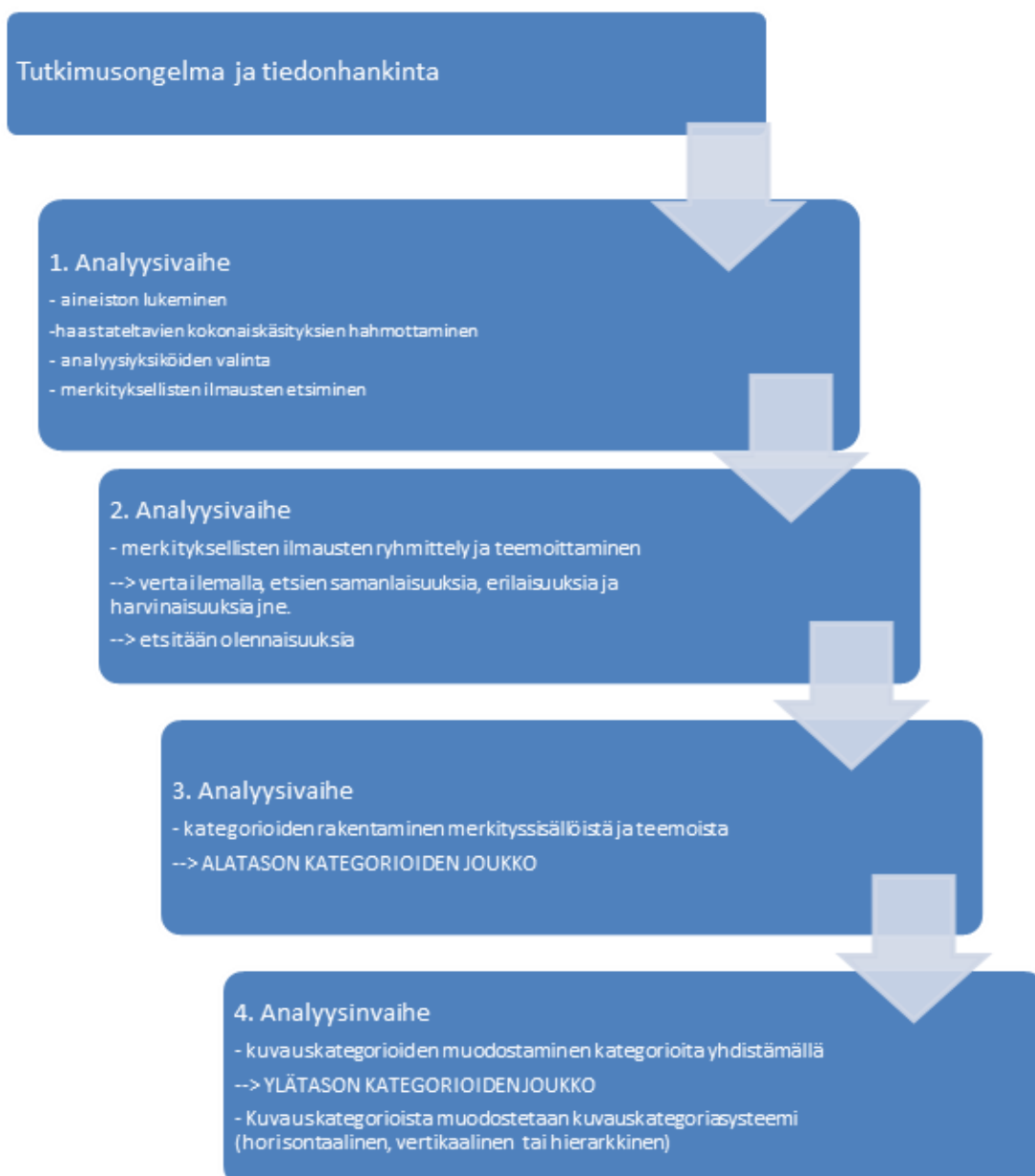
- KvaliMOTV. Kvalitatiivisten mentelemien verkko-oppikirja.*
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> [Viitattu 4.5.2017]
- Rodd, J. (1997). *Learning to be Leaders: Perceptions of Early Childhood Professionals about Leadership Roles and Responsibilities.* *Early Years*, 18:1, 40-44. DOI: 10.1080/0957514970180108. [Viitattu 4.5.2017]
- Salovaara, P. (2011). *From Leader-Centricity Toward Leadership – a Hermeneutic Narrative Approach.* Academic Dissertation. University of Tampere. ISBN 978-951-44-8583-1. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino.
- Sjöström, B. & Dahlgren, L. O. (2002). *Applying phenomenography in nursing research.* *Journal of Advanced Nursing*. Vol. 40, issue 3, p. 339-345. DOI: 10.1046/j.1365-2648.2002.02375.x
- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä – Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta.* Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. Turku: Painosalama Oy.
- Spillane, J.P. (2008) *Distributed Leadership.* *The Educational Forum*, 69:2. 143-150. DOI: 10.1080/00131720508984678.
- Strehmel, P. (2016). *Leadership in Early Childhood Education - Theoretical and Empirical Approaches.* *Journal of Early Childhood Research*. Vol. 5 (2). 2016. p. 344-355. ISSN 2323-7414.
- Sydänmaanlaukka, P. (2003). *Intelligent leadership and leadership competencies. Developing a leadership framework for intelligent organizations.* Academic Dissertation. Helsinki University.
<https://aaltodoc.aalto.fi/bitstream/handle/123456789/2042/isbn9512263602.pdf?sequence=1>. [Viitattu 1.5.2018]
- Uotila, T-P. (2017). *Managers' cognitions on performance of the firm.* Akateeminen väitöskirja. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 368. ISBN 978-952-476-725-5.
- Varhaiskasvatuslaki* 36/1973 - *Ajantasainen lainsäädäntö.*
<Http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. [Viitattu 1.4.2018]
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2016). Määräykset ja ohjeet 2016:17. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print.
- Varis, K. (2012). *Organisaatiokulttuurin ja johtajuusidentiteetin merkitys matriisiorganisaatiomuutoksessa. Case-tutkimus.* Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä Studies in Business and Economics 116. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4949-5>.

- Viitala, R. (2005). *Perceived development need of managers compared to an integrated management competency model*. Journal of Workplace Learning. Vol 17, Issue 7, p. 436-451. <https://doi.org/10.1108/13665620510620025>. [Viitattu 20.4.2018]
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. 4., uudistettu painos. Juva: Ps-Kustannus.
- Virtanen, P. & Stenvall, J. (2011). *Julkinen johtaminen*. 2.painos. Tallinna: Tietosanoma.
- Waniganayake, M. & Stipanovic, S. (2016). *Advancing Leadership Capacity: Preparation of Early Childhood Leaders in Australia Through a Coursework Masters Degree*. Journal of Childhood Education Reseach. Vol. 5 (2). p. 268-288. ISSN 2323-7414
- Waniganayake, M. (2013). *Leadership Cereers in Early Childhood: Finding Your Way through Chaos and Serendipity into Strategic Planning*. Teoksessa: Hujala, E., Waniganayake M., & Rodd, J. (Eds) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press 2013. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061621> [Viitattu 10.5.2018]
- Wong, D. & Waniganayake, M. (2013). *Mentoring as a Leadership Development Strategy in Early Childhood Education*. Teoksessa: Hujala, E., Waniganayake M., & Rodd, J. (Eds) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press 2013. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406061621> [Viitattu 10.5.2018]
- Åkerlind, G. S. (2012). *Variation and commonality in phenomenographic research methods*. Higher Education Research & Development. (2012). Vol. 31, No 1. p. 115-127. DOI: 10.1080/07294360.2011.642845

Liitteet

Liite 1

Fenomenografisen tutkimusaineiston analyysimalli ja sen toteuttaminen (mukaiillen Niikko 2003).



Tutkimuslupapäätös



Oulun kaupunki
Varhaiskasvatusjohtaja
Ulla Rissanen
Sivistys- ja kulttuuripalvelut

Tutkimuslupapäätös § 95/2017

10.10.2017 OUKA/8401/07.01.04.02/2017

Asia

Tutkimuslupa, Saarela Heli

Asianosainen

Saarela Heli

Selostus asiasta

Oulun yliopiston kasvatustieteiden opiskelija Heli Saarelan tutkimuksessa haastatellaan kunnallisella sektorilla työskenteleviä päiväkodin johtajia. Haastatteluissa tavoitteena on selvittää päiväkodin johtajien käsityksiä kosken toteutettavaa pedagogista johtamista ja selvittää millaisin keinoin pedagogista johtamisesta käytännössä toteutetaan varhaiskasvatuksessa.

Päätös perusteluineen

Hyväksytään tutkimuslupasuunnitelma ja myönnetään tutkimuslupa hakemuksen mukaisesti.

Tutkimus tukee varhaiskasvatuksen kehittämistyötä.

Yksi kappale valmiista tutkimustyöstä on toimitettava varhaiskasvatuksen käyttöön.

Allekirjoitus

Ulla Rissanen
Varhaiskasvatusjohtaja
puh. 044 703 5302

Valmistelija ja puh. Niskakoski Anne puh. 044 703 6992

Ilmoitus otto-oikeutetulle viranomaiselle

Ei Kyllä

Otto-oikeusviranomainen: Sivistys- ja kulttuurilautakunta

Tiedoksiantaminen

Heli Saarela



Oulun kaupunki
Varhaiskasvatusjohtaja
Ulla Rissanen

Tutkimuslupapäätös § 95/2017

Sivistys- ja kulttuuripalvelut

10.10.2017

OUKA/8401/07.01.04.02/2017

OIKAISUVAATIMUSOHJEET

- Oikaisuvaatimusoikeus** Päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen. Oikaisuvaatimuksen saa tehdä se, johon päätös on kohdistettu tai jonka oikeuteen, velvollisuuteen tai etuun päätös välittömästi vaikuttaa (asianosainen) sekä kunnan jäsen.
- Viranhaltija tai työntekijä ei kuitenkaan saa tehdä asiasta oikaisuvaatimusta, jos hänellä tai viranhaltija-/työntekijäyhdistyksellä on oikeus panna asia vireille työtuomioistuimessa.
- Oikaisuvaatimusviranomainen** Sivistys- ja kulttuurilautakunta
Oulun kaupungin kirjaamo, PL 27, 90015 Oulun kaupunki
käyntiosoite Torikatu 10 A, 90100 Oulu, avoinna arkisin klo 8 - 16
sähköposti kirjaamo(at)ouka.fi.
faksi (08) 557 2018
- Oikaisuvaatimusaika ja sen alkaminen** Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, kun pöytäkirja on asetettu yleisesti nähtäväksi. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän (7) päivän kuluttua kirjeen lähettämisestä. Jos oikaisuvaatimusajan viimeinen päivä ei ole kaupungin virastoissa työpäivä, voi oikaisuvaatimuksen jättää vielä seuraavana työpäivänä.
- Nähtävilläoloaika** Päätös asetetaan nähtäville
- Tiedoksianto** Päätös on lähetetty asianosaiselle tiedoksi kirjeellä, / tiedoksiantaja
- Oikaisuvaatimuksen sisältö ja toimittaminen** Oikaisuvaatimus on tehtävä kirjallisena ja siinä tulee mainita tekijän nimi ja osoite. Oikaisuvaatimuksessa on mainittava päätös, jota vaaditaan oikaistavaksi sekä vaatimuksen sisältö ja perusteet. Mikäli oikaisuvaatimus lähetetään postitse, on kirje jätettävä postiin niin aikaisin, että posti ehtii toimittaa sen oikaisuvaatimusviranomaiselle viimeistään oikaisuvaatimusajan viimeisenä päivänä ennen työajan päättymistä.