



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Wiik, Laura

"Päiväkodin johtajan työaika ei riitä" - Päiväkodin johtajien kokemuksia päiväkodin pedagogisesta johtajuudesta.

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2017



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Wiik, Laura	
Työn nimi/Title of thesis "Päiväkodin johtajan työaika ei riitä" Päiväkodin johtajien kokemuksia päiväkodin pedagogisesta johtajuudesta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede, erityisesti	Työn laji/Type of thesis Pro gradu - tutkielma	Aika/Year Huhtikuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 64+3
Tiivistelmä/Abstract <p>Pedagogiikan merkitys varhaiskasvatuksen laatutekijänä on puhututtanut varhaiskasvatuslain sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistumisten myötä. Päiväkodin johtajan rooli laadukkaan pedagogisen toiminnan toteutumisen kannalta on merkittävä ja tätä kautta pedagoginen johtajuus voidaan nähdä päiväkodin johtajan keskeiseksi työtehtäväksi. Tämän tutkielman tarkoitus on löytää toimintatapoja pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen sekä tekijöitä, jotka estävät pedagogisen johtajuuden toteutumisen.</p> <p>Tutkielman tutkimusaineistona toimii kolme kahden vuoden aikana toteutettua päiväkodin johtajille tehtyä ryhmähaastattelua, jotka on kerätty osana Arvokas hanketta (Johanson, Puroila & Emilson 2016). Tutkielmassa on hyödynnetty fenomenologista lähestymistapaa ja tutkielma keskittyy päiväkodin johtajien kokemuksiin pedagogisen johtajuuden toimintatavoista sekä pedagogista johtajuutta estävistä tekijöistä. Aineiston analyysi on toteutettu teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla Fonsénin (2014) väitöskirjatutkimuksen ollessa sekä tutkimuksen teoriapohjan että aineiston analyysin kulmakivi.</p> <p>Tutkimuksen tuloksissa pedagogisen johtajuuden toimintavoiksi nousevat esiin pedagogisen johtajuuden arvo, toimenkuvan selkeys, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus sekä pedagogisen keskustelun ylläpitäminen. Nämä kategoriat ovat muotoutuneet Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden menetelmiä mukaillen. Tutkimustuloksissa arvokeskustelujen ylläpitäminen, keskustelufoorumien luominen, jaetun johtajuuden, työntekijöiden osallisuuden mahdollistaminen sekä keskustelujen avoimuuden teemat nousevat esiin haastateltujen johtajien kokemuksissa. Pedagogisen johtajuuden toteutumista estävistä tekijöistä suurin on ajan puute. Lisäksi työn paljous, vastuunjakamisen hankaluus, negatiivinen työilmapiiri, palaverien suunnittelemattomuus, johtajan oma uupuminen sekä yhteisöllisyyden ja arvioivan keskustelun puute työyhteisössä estävät pedagogisen johtajuuden toteutumista.</p> <p>Tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan pitää suuntaa antavina tutkimushenkilöiden vähevaraisen väkei. Tutkimuksesta saatu konkreettinen tieto on kuitenkin sovellettavissa</p>			
Asiasanat/Keywords fenomenologia, pedagoginen johtajuus, päiväkodin johtaminen, varhaiskasvatus			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	PYRKIMYS LAADUKKAASEEN VARHAISKASVATUKSEEN PÄIVÄKODIN JOHTAJUUDEN LÄHTÖKOHTANA.....	4
2.1	Päivähoidosta varhaiskasvatukseen	4
2.2	Suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoitteet ja käsitys pedagogiikasta.....	7
2.3	Päiväkodin johtajuus	9
2.3.1	<i>Johtajuus johtamisteorioiden valossa</i>	<i>9</i>
2.3.2	<i>Johtajuus varhaiskasvatuksessa</i>	<i>11</i>
2.3.3	<i>Varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimus.....</i>	<i>13</i>
2.4	Pedagoginen johtajuus	15
2.4.1	<i>Pedagogisen johtajuuden arvo pedagogisen johtajuuden toteutumisen edellytyksenä</i>	<i>16</i>
2.4.2	<i>Toimenkuvan selkeys pedagogisen johtajuuden mahdollistajana</i>	<i>17</i>
2.4.3	<i>Toimiva organisaatiokulttuuri jaetun johtajuuden lähtökohtana</i>	<i>19</i>
2.4.4	<i>Yhteisöllisyys ja johtajan ammatillisuus.....</i>	<i>21</i>
2.4.5	<i>Substanssin hallinta arviointi- ja kehittämistyön taustalla.....</i>	<i>23</i>
2.4.6	<i>Yhteenveto pedagogisen johtamisen kentästä.....</i>	<i>24</i>
3	TUTKIMUSMETODOLOGIA	26
3.1	Fenomenologinen tutkimus laadullisessa tutkimuksessa	26
3.2	Aineiston esittely	30
3.3	Teoriaohjaava sisällönanalyysi	31
3.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	36
4	TUTKIMUSTULOKSET.....	39
4.1	Pedagogisen johtajuuden arvo	39
4.2	Johtajan toimenkuvan selkeys.....	40
4.3	Organisaatiokulttuuri	42
4.4	Johtajan ammatillisuus.....	46
4.5	Pedagogisen keskustelun ylläpitäminen.....	48
4.6	Yhteenveto.....	50
4.6.1	<i>Toimintatavat pedagogisessa johtajuudessa</i>	<i>51</i>
4.6.2	<i>Pedagogista johtajuutta estäviä tekijöitä</i>	<i>52</i>
5	POHDINTA.....	55
	LÄHTEET	60
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tämä tutkielma on tehty päiväkodin johtajien kokemuksista päiväkodin pedagogisesta johtajuudesta. Mielenkiintoni päiväkodin johtajuutta kohtaan on noussut pikkuhiljaa opintojeni edetessä. Jo opintojeni alussa minulle oli selvää, että en halua tehdä koko työuraani lastentarhanopettajana. En ole kokenut lastentarhanopettajuutta omaksi kutsumukseksi, vaikka ammattikasvattajan rooli ja varhaiskasvatus tuntuvatkin itselle oikeilta suuntautumisilta. Tämän vuoksi olen pyrkinyt kerryttämään tietämystäni opintojeni ajan mahdollisimman laajalta alueelta eri puolilta varhaiskasvatuksen kenttää. Syventävien opintojeni sivuaineena päädyin opiskelemaan työyhteisöjen ja organisaatioiden johtamisen perusopintoja, jotka herättivät minussa entistä syvemmän mielenkiinnon päiväkodin johtajuutta kohtaan. Johtajuuteen liittyviä sivuaineopintojani peilasin opintojen ajan varhaiskasvatuksen kenttään. Tätä kautta heräsi kiinnostukseni päiväkodin johtajuutta kohtaan.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (2005/272 7§) määrittää lastentarhanopettajan kelpoisuusvaatimukseksi vähintään kasvatustieteen lastentarhanopettajan koulutuksen sisältävän kandidaatin tutkinnon tai sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinnon, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot valtioneuvoston tarkempien säädösten mukaisesti. Päiväkodin johtajan kelpoisuus vaatimus on lain (2005/272 10§) mukaan lastentarhanopettajan kelpoisuus sekä riittävä johtamistaito. Olen itse kokenut, ettei kandidaatin opintoihin ole kuulunut tarpeeksi opintoja, jotka olisivat valmistaneet toimimaan päiväkodin johtajana, vaikka lain mukaan pätevyys tehtävässä toimimiseen olisikin. Lain mukaan lastentarhanopettajan koulutuksen lisäksi päiväkodin johtajalta vaaditaan riittävää johtamistaitoa. Jos koulutus ei tarjoa kattavaa pohjaa johtajuudelle, kuten itse olen kokenut, voitaisiinko yleisesti olla sitä mieltä, että päiväkodin johtajuuden ajatellaan olevan taito, joka opitaan vähitellen työn ohella? Laissa pätevyysvaatimukset jätetään tulkinnanvaraisiksi, koska siinä ei erikseen määritellä, mitä riittävällä johtamistaidolla tarkoitetaan. Tällöin voitaisiin ajatella, että päiväkodin johtajuus on taito, jota opetellaan työn ohessa, eikä sitä voida oppia muuta kuin käytännön työssä. Itse ajattelen teorian tiedon tuovan varmuutta omaan tekemiseen, jonka vuoksi olen halunnut pyrkiä ymmärtämään mitä laissa vaadituilla riittävillä johtamistaidoilla voidaan tarkoittaa, jos sen ajateltaisiin olevan jotain muuta kuin käytännön kokemusta.

Jotta päiväkodeissa voitaisiin toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta, ajattelen pedagogisten keskustelujen ja pohdintojen olevan keskeisessä roolissa yksiköiden arkea. Laadukkaan varhaiskasvatuksen saavuttamiseksi pedagogiikan johtamisen tulisi tämän näkemyksen valossa olla päiväkodin johtajan keskeisin työtehtävä. Jotta päiväkodin johtaja voi johtaa pedagogiikkaa, tulee hänellä käsitykseni mukaan olla vahva tuntemus pedagogiikasta. Akselinin (2013, 33) mukaan varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimus on sekä Suomessa että kansainvälisesti ollut vähäistä. Fonsén (2014, 198) kuitenkin toteaa, että varhaiskasvatuksen johtajuudesta on viime vuosina tuotettu paljon tuoretta tietoa (esim. Halttunen 2009; Akselin 2013; Alila 2013; Hujala, Waniganayake & Rodd 2013; Heikka 2014). Fonsén (2014, 198) kuitenkin huomioi varhaiskasvatuksen kovan muutostahdin jonka vuoksi osaamista johtajuuden kaikilla tasoilla tarvitaan edelleen. Nämä ajatukset tukevat omaa ajatustani siitä, että tutkimusta päiväkodin johtajuudesta tarvitaan lisää. Koska ajattelen varhaiskasvatuksen tavoitteen olevan laadukas varhaiskasvatus jonka keskeisenä tekijänä pedagogiikka nähdään, keskitytään tässä tutkimuksessa nimenomaan päiväkodin pedagogiseen johtajuuteen.

Uusi varhaiskasvatuslaki säädettiin vuonna 2015. Tämä lakimuutos johti siihen, että myös **Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eli Vasu** uudistettiin (tästä eteenpäin varhaiskasvatussuunnitelmasta puhuttaessa käytetään lyhennettä Vasu). Uusi valtakunnallinen Vasu julkaistiin 18.10.2016 ja se otetaan käyttöön 1.8.2017. Lakimuutoksen myötä uudesta Vasusta on tullut työntekijöitä velvoittava asiakirja, joka asettaa varhaiskasvatuksen laadulle entistä suurempia vaatimuksia. Uudessa Vasussa puolestaan korostuu pedagoginen osaaminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016). Vaikka pedagoginen vastuu päiväkotiryhmissä on määritetty lastentarhanopettajien vastuulle, on toteutetun toiminnan laadun seurannan vastuu kuitenkin päiväkodinjohtajilla (Fonsén 2014, 26). Nämä muutokset varhaiskasvatuksen kentässä ja aiemmin tehty tutkimus (Fonsén 2014; Heikka 2014) tukevat omaa ajatustani siitä, miten pedagogisen osaamisen korostuminen varhaiskasvatuksessa edellyttää myös päiväkodin johtajilta korkeaa pedagogista osaamista. Muutokset varhaiskasvatuksen kentässä ja pedagogisen ajattelun korostuminen lakimuutoksen ja uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä toimivat perusteluina tutkimukseni ajankohtaisuudelle ja tarpeellisuudelle.

Näistä lähtökohdista tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet seuraavasti:

- 1. Millaisia kokemuksia päiväkodin johtajilla on pedagogisen johtajuuden toimintatavoista?*
- 2. Millaisia kokemuksia päiväkodin johtajilla on pedagogista johtajuutta estävistä tekijöistä?*

Tutkimuskysymykset on pyritty muotoilemaan niin, että niiden avulla voitaisiin saada mahdollisimman konkreettista tietoa siitä, miten pedagoginen johtajuus arjessa toteutuu ja millaiset tekijät estävät pedagogisen johtajuuden toteutumista. Tutkimuksen tarkoitus on muodostaa selkeä kuva niistä edellytyksistä, joita pedagoginen johtajuus vaatii toteutuakseen. Ymmärrystä aiheesta on pyritty luomaan tutkimuksen pohjalla olevan teorian avulla. Tutkimusaineistosta puolestaan on etsitty mahdollisimman konkreettisia asioita, joiden avulla pedagogista johtajuutta voidaan käytännössä toteuttaa. Tulokset pedagogisen johtajuuden toimintatavoista tuovat vastauksia käytännön toimista pedagogisen johtajuuden toteutumiseen. Pedagogista johtajuutta estävät tekijät täydentävät toimintatapoja kuvaamalla tekijöitä, jotka eivät tue pedagogisen johtamisen toteutumista.

2 PYRKIMYS LAADUKKAASEEN VARHAISKASVATUKSEEN PÄIVÄKODIN JOHTAJUUDEN LÄHTÖKOHTANA

”Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Varhaiskasvatuslaki 2015/580 1§). Suomalainen varhaiskasvatus on perinteisesti jakautunut kolmeen sektoriin, jotka ovat päiväkodit (lastentarhat), perhepäivähoito ja avoin toiminta (leikki- ja puistotoiminta) (Halttunen 2009, 34).

Päiväkodin johtajuus määrittyy varhaiskasvatukselle asetettujen lakien ja säädösten kautta. Kuten jo pohdinnassa todettiin, on laeissa ja säädöksissä on tapahtunut viime vuosina paljon muutoksia. Laki lasten päivähoidosta muutti varhaiskasvatuslaiksi 1.8.2015. Varhaiskasvatuksesta on kuitenkin puhuttu käsitteenä jo pidempään (esim. Nivala 1999). Perinteisesti päiväkodeissa tarjottu palvelu on mielletty lasten hoidoksi. Muutokset tapahtuvat pikkuhiljaa ja niiden toteutumiseen tarvitaan aikaa ja ymmärrystä. Lasten hoidon käsittäminen laajemmin varhaiskasvatuksena ottaa siis oman aikansa. Tämän hetkisen varhaiskasvatuksen käsitteen ymmärtäminen on oleellista, jotta voidaan ymmärtää pedagogista johtajuutta. Tämän vuoksi on tärkeää lähteä hahmottamaan päiväkodin johtajuutta varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan kautta. Tässä luvussa käsitellään ensin suomalaista varhaiskasvatusta sen historiallisen kehittymisen valossa. Tämän jälkeen siirrytään käsittelemään varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita suomalaisessa päiväkodissa ja lopuksi keskitytään varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan.

2.1 Päivähoidosta varhaiskasvatukseen

Suomalainen päivähoitojärjestelmä on saanut alkunsa kun ihmiset ovat lähteneet työn perässä maaseudulta kaupunkiin. Tämä muutos johti siihen, että naiset siirtyivät työskentelemään kodin ulkopuolelle. Naisten työllistymisen myötä lapset tarvitsivat hoitopaikan. Lastenhoidon asema suomalaisessa yhteiskunnassa on nähty työvoima- ja sosiaalipoliittisena, mutta sillä on ollut myös lastensuojelullinen tarkoitus. Vuonna 1936 asetettiin lastensuojelulaki, jonka osana päivähoitoa koskevat säädökset olivat aina vuoteen 1973 asti, jolloin ensimmäinen päivähoitoa koskeva laki tuli voimaan. 1970- ja 1980 - luvuilla päivähoitoa ohjasivat Sosiaalivaltiosihteerin kuntiin suunnatut normittavat yleiskirjat ja erilaiset oppaat. Päivähoito oli kuntien vastuulla ja kunnissa laadittiin päivähoiton

viisivuotissuunnitelmia. Kuntien toimintaa puolestaan valvoivat Lääninhallitukset. Vuonna 1982 päivähoitosuunnitelmia ei enää laadittu sosiaalihuoltolain muututtua. Vuonna 1984 toteutettiin suunnittelu- ja valtionnousujärjestelmäudistus. Näistä vuosittaisista sosiaali- ja terveydenhuollon valtakunnallisista suunnitelmista siirryttiin vuonna 1998 sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelmiin. 1990-luvulla kuntien autonomia lisääntyi. Vuonna 1992 rakentui Stakes (sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus), jossa toimi informaatiotehtävän ohjauksesta vastaava varhaiskasvatuksen tiimi. Vuonna 1998 esiopetus määrättiin perusopetuslain muutoksien myötä osaksi opetusministeriön toimialaa ja esiopetussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 2000. Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset julkaistiin vuonna 2002, jonka jälkeen Stakes julkaisi vuonna 2003 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Nämä perusteet sisälsivät keskeisiä suomalaisen varhaiskasvatuksen periaatteita ja kehittämisalueita. Vasun tavoite on ollut edistää yhdenvertaista varhaiskasvatusta, ohjata sen sisältöjä sekä luoda edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi. Vuonna 2013 varhaiskasvatus siirtyi sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön piiriin. (Alila, Eskelinen, Estola, Kahiluoto, Kinon, Pekuri, Polvinen, Laaksonen & Lamberg 2014, 8-14.)

Vuonna 1996 siirryttiin subjektiiviseen päivähoito-oikeuteen, jonka mukaan jokaisella lapsella on oikeus päivähoitoon (Alila ym. 2014, 16). Uusi varhaiskasvatuslaki astui voimaan vuonna 2015 ja tämän myötä lasten subjektiivista päivähoito-oikeutta rajattiin niin, että lapsella on mahdollisuus olla päivähoidossa kaksikymmentä tuntia viikossa, mikäli lapsen toinen vanhempi on kotona (Varhaiskasvatuslaki 2015/580). Subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamista voidaan pitää suurena muutoksena suomalaisessa varhaiskasvatuksessa kaikille yhdenmukaisten palveluiden ollen pitkään lasten tasa-arvoa edistävä suomalaisen varhaiskasvatuspolitiikan linjaus. Suomen tekemien viimeaikaisten varhaiskasvatuspoliittisten ratkaisujen katsotaan olevan poikkeavia muiden Pohjoismaiden kehityssuunnasta. (Karila 2016, 29-31.)

Nykyään päivähoito mielletään lapsien ja perheiden palveluna hoitoa laajempaa kokonaisuutena. Varhaiskasvatuslaki (2015/580 1§) määrittää varhaiskasvatuksen tarkoittavan ”*lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka*”. Näin ollen hoidon lisäksi varhaiskasvatuksessa korostuvat myös kasvatus ja opetus.

Lain mukaan päivähoitoa voivat saada lapset, jotka eivät ole oppivelvollisuusikäisiä. Erityiset olosuhteet sekä muun hoidon puuttuminen voivat oikeuttaa myös vanhemmat lapset saamaan päivähoitoa. (Varhaiskasvatuslaki 1999/1290 2§). Joissakin kunnissa järjestetään iltapäiväkerhotoimintaa koulujen jälkeen, joka lasketaan varhaiskasvatuksen piiriin kuuluvaksi toiminnaksi. Näihin kerhoihin saavat yleensä osallistua alaluokkien lapset eli ensimmäisen ja toisen vuoden oppilaat. Näin ollen varhaiskasvatuksen voidaan katsoa koskevan alle 8-vuotiaita lapsia.

Vuonna 2014 päiväkotihoidon piiriin kuului Suomessa noin 180 000 lasta ja 3-5-vuotiaista lapsista 74 prosenttia osallistui päivähoitoon. Päivähoidon piiriin osallistuvien eri-ikäisten lasten määrät vaihtelevat ikäryhmien mukaan. Päivähoitoikäisistä lapsista kunnallisen ja yksityisen päiväkotihoidon piiriin kuului noin 50 prosenttia lapsista. (Lasten päivähoito 2014.) Voidaan katsoa, että suomalaista lastenhoidon politiikkaa on parinkymmenen vuoden ajan leimannut dualistinen ajattelutapa. Toisaalta valtio sekä kunnat tukevat pienten lasten kotihoitoa taloudellisesti vaikka samaan aikaan subjektiivinen päivähoito-oikeus on painottanut epäsuorasti varhaiskasvatuksen kasvatuksellista merkitystä ja suunnannut ihmisiä näiden palveluiden käyttöön. (Alasuutari, Hautala, Karila, Repo & Lammi-Taskula 2015, 3-5.) Suomalaisten lasten osallistumiseen varhaiskasvatukseen on selkeästi muihin Pohjoismaihin ja EU-jäsenmaihin verrattuna alhaisempaa suomalaisten osallistumisasteen jäädessä eurooppalaisen keskiarvon alapuolelle. OECD maista viisivuotiaiden lasten osallistuminen päivähoitoon on Suomessa yksi alhaisimmista. YK:n lapsen oikeuksien komitea on osaltaan puuttunut Suomen tilanteeseen antamalla kehotuksen, jonka mukaan Suomen tulisi kiinnittää huomiota varhaiskasvatuspalvelujen kattavuuteen. (Karila 2016, 31-34.)

Kunnallisten päivähoitopalvelujen rinnalle on alkanut tulla yksityisiä ketjumuotoisia palveluntuottajia noin kymmenen vuotta sitten, jonka myötä myös business-ajattelu on muotoutunut osaksi varhaiskasvatusta. Tehokkuus ja taloudellisuus ovat osa tämän päivän päivähoiton tuottamisajatuksia. Varhaiskasvatusta kohtaan on tapahtunut viime vuosina kuitenkin yleinen mielipiteenmuutos, joka näkyy vanhempien ja poliitikkojen asenteissa hyväksyä päiväkotia päivähoiton pääasiallisena toimintamuotona. Esiopetus ja varhaiskasvatus taas ovat erkaantuneet toisistaan, ja esiopetus on siirtymässä yhä vahvemmin osaksi koulutusjärjestelmää varhaiskasvatuksen jäädessä paitsioon tässä kehityksessä. (Alila ym. 2014, 16.)

2.2 Suomalaisen varhaiskasvatuksen tavoitteet ja käsitys pedagogiikasta

Varhaiskasvatuksen tavoitteet ovat lain mukaan lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen lapsen ikä ja kehitys huomioiden. Lapsen oppimista tulee tukea ja elinikäistä oppimista edistää toteuttaen koulutuksellista tasa-arvoa. Pedagogisen toiminnan tulee olla monipuolista ja positiivisia oppimiskokemuksia mahdollistava ja siinä tulee huomioida leikki, liikkuminen, taiteet ja kulttuuriperintö. Varhaiskasvatusympäristön tulee olla kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen. Toimintatapojen tulee kunnioittaa lasta ja vuorovaikutussuhteet lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä tulee olla mahdollisimman pysyviä. Varhaiskasvatuksen mahdollisuus tulee olla kaikille lapsille yhdenvertainen. Sukupuolten välistä tasa-arvoisuutta tulee edistää kunnioittaen ja tarjoten mahdollisuus ymmärtää erilaisia kieliä, kulttuureita, uskontoja ja katsomuksellisia taustoja. Lapsen yksilölliset tuen tarpeet tulee tunnistaa ja tuen tarpeessa olevia lapsia tukea. Varhaiskasvatuksen tulee edistää lapsen vuorovaikutustaitoja vertaisryhmässä ja yhteiskunnan jäseneksi kasvamista ottaen huomioon eettisesti vastuullinen ja kestävä toiminta sekä toisten kunnioittaminen. Lapsella tulee olla mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa häntä koskeviin asioihin. Tavoitteisiin kuuluu myös toimia yhteistyössä ja lapsen huoltajaa tukien lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parhaaksi. (Varhaiskasvatuslaki 2015/580 2a§.) Nämä yllä esitetyt varhaiskasvatuslain kymmenen kohtaa asettavat varhaiskasvatukselle tavoitteet. Näiden tavoitteiden voidaan ajatella olla laajat ja niiden ymmärtämisen ja toteuttamisen edellyttävän syvällistä käsitystä varhaiskasvatuksen tavoitteista.

Varhaiskasvatuksen pedagogiikka nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, jonka tarkoitus on edistää lapsen osaamista ja hyvinvointia sekä edistää lapsen laaja-alaista osaamista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 36-37). Lapsen nähdään olevan pedagogisen prosessin keskiössä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 36-37; Helenius 2008). Pedagogisella prosessilla tarkoitetaan kasvatuksen ja opetuksen tietoisesti johdettua prosessia, jossa huomioidaan yksittäisen lapsen lisäksi lasten yhteisöjen kehittäminen. Tässä prosessissa lapset ovat toiminnan keskiössä yksilöinä. Lapsiryhmän toiminnassa otetaan huomioon eri orientaatiot ja päiväkodin arki toteutetaan huomioiden kokopäiväinen toiminta. Lapsiryhmän organisointi (kokoonpano, henkilökunnan määrä, työvuorojen organisointi, päiväjärjestys) nähdään lasten kokemuksiin vaikuttavina tekijöinä ja kasvattajat taas nähdään pedagogisten prosessien säätelijöinä. (Helenius 2008.)

Uudessa Vasussa orientaatioalueet ovat jääneet pois ja sen sijaan puhutaan oppimisen alueista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 39-47).

Pedagogisessa toiminnassa keskeistä on lasten ja varhaiskasvatushenkilökunnan vuorovaikutus ja yhteinen toiminta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 36-37; Karila 2016, 27). Tavoitteellinen toiminta perustuu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määriteltyyn arvoperustaan, oppimiskäsitykseen, toimintakulttuuriin, oppimisympäristöihin, yhteistyöhön ja työtapoihin. Toiminnan lähtökohtana toimivat lasten mielenkiinnon kohteet sekä kasvuympäristöön merkitsevästi liittyvät asiat. Dokumentointia, arviointia ja kehittämistä pidetään laadukkaan pedagogisen toiminnan edellytyksenä. Pedagogisen toiminnan tavoitteet ja periaatteet tarkennetaan paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma ja lapselle tehtävät lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat toimivat lapsiryhmän suunnittelun lähtökohtana. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 36-37.)

Karilan (2016, 27-28) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisen on tärkeä tunnista lasten erilaiset oppimisen tavat ja kehittää omia pedagogisia käytänteitä sellaisiksi, että niiden avulla toiminnassa mahdollistetaan lasten kokemusten ja mielenkiinnon vaihtelun huomioiminen. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa oppimisessa nähdään merkitykselliseksi leikki, vertaisryhmän merkitys sekä kokemuksellisuus (Fonsén 2014, 21). Varhaiskasvatuksen laadusta tehdyt tutkimukset osoittavat laadun vaihtelun olevan suurta, vaikka sekä vanhemmat että henkilöstö arvioivatkin sen keskiarvoisesti olevan hyvää. Vaihtelevuutta laatuun ilmenee lasten kuulluksi tulemisessa, mahdollisuudessa pitkäkestoiseen leikkiin sekä sisällöllisten oppimisen orientaatioiden toteutumisen osalta. (Hujala & Fonsén 2011, 321.)

Varhaiskasvatuslaki (2015/580 2a§) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) antavat suomalaiselle varhaiskasvatukselle velvoitteita, joiden mukaan ammattikasvattajan tulee toimia. Kuten yllä kuvailtiin, ajatellaan kokonaisvaltaisen ajattelun lapsen hyvinvoinnista ja sen edistämisestä olevan laadukkaan varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan keskeisiä tekijöitä. Varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja pedagogiikan määrittely antavat pohjan päiväkodin johtamiselle, jonka tavoitteena on tämän lähestymistavan mukaan edesauttaa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista.

2.3 Päiväkodin johtajuus

Päiväkodin johtamisen ymmärtämisen kannalta on tärkeää muodostaa ensin käsitystä siitä, miten johtamisteoriat yleisesti määrittävät johtajuutta. Johtamisteorioiden näkökulmaa johtajuudelle käsitellään kappaleessa 2.3.1. Tämän jälkeen siirrytään varhaiskasvatuksen johtajuuteen ja niihin erityispiirteisiin, joita varhaiskasvatus johtajuudelta edellyttää (2.3.2). Ennen pedagogisen johtamisen käsitteen määrittelyä (kappale 2.4) käsitellään vielä varhaiskasvatuksen johtajuudesta tehtyä tutkimusta kappaleessa 2.3.3.

2.3.1 Johtajuus johtamisteorioiden valossa

Johtajuus ja organisaatioteoriat kulkevat kirjallisuudessa usein yhdessä. Merkittäviä organisaatioteorioita ovat esimerkiksi Smithin teoria työnjaosta, Marxin teoria vallankumouksesta, Weberin byrokratioteoria sekä Taylorin tieteellisen liikkeenjohdon teoria. (Harisalo 2008, 48.) Johtajuutta käsittelevästä tutkimuksesta johtajuudelle löytyy yli sata erilaista määritelmää. Näiden määritelmien voidaan katsoa suurimmalta osin käsittelevän sitä, millaista on olla johtaja. (Northouse 2015, 1.) Englanninkielisessä kirjallisuudessa johtajuus määritellään yleisesti kolmen käsitteen kautta, jota ovat *leadership*, *management* ja *administration*. *Administration* nähdään hallinnointina, jolla viitataan yleensä suoraan käytäntöihin ja toimintamalleihin, joiden avulla keskuksat päivittäin pyörivät. Näiden tehtävien hallintaan ei välttämättä tarvita erityistä asiantuntijuutta, vaan tehtävät ovat enemmänkin poliittisiin asioihin ja toimintatapoihin liittyviä tehtäviä. Hallinnointi on yksi osa *managementia*, joka pitää sisällään koko keskuksen koordinoimisen kuten päätöksenteon, kommunikoinnin ja ongelman ratkaisu prosessin. *Leadership* taas on edellistä laajempi kokonaisuus, joka keskittyy enemmän pitkään aikaiseen toimintaan sisältäen muun muassa näkemyksen keskuksen tulevaisuuden kehityksestä. (Ebbeck & Waniganayake, 2003, 10-12.) Fonsénin (2014, 28) mukaan *leadership* kääntyy suomenkielessä sanoon johtajuus ja *management* taas sanoon johtaminen.

Ebbeckin ja Waniganayaken (2003, 18-20) mukaan johtajuusteoriat keskittyvät yleensä kolmeen eri lähestymistapaan. Ensimmäinen on piirretutkimus, jossa keskitytään johtajan piirteisiin ja johtamisen laatuun. Toinen on käytöstutkimus, jossa keskitytään johtajan toimintoihin ja tyyliin johtaa. Kolmas on kontingenssitutkimus, jossa keskitytään muutosjohtajuuteen keskittyen erityisesti strategian ja johtajuuden väliseen suhteeseen. Northouse (2015) taas näkee, että johtajuutta voidaan tarkastella piirteenä, lahjakkuutena,

taitona, käytöksenä, ihmissuhteena tai vaikuttamisen prosessina. Johtajuus piirteenä tarkoittaa sitä, että jokainen johtaja omaa tiettyjä ominaisuuksia, joiden voidaan katsoa vaikuttavan siihen, miten hän johtaa. Tämän ajattelun kautta voidaan ajatella, että vain tietyt piirteet omaavat ihmiset kykenevät johtajuuteen. Johtajuustaitoja omaavan henkilön taas katsotaan olevan johtamiskykyinen, joka tarkoittaa sitä, että ihminen voi olla ikään kuin syntynyt johtajaksi. Taidon kautta tarkasteltuna johtajuus voidaan nähdä päämääränä, joka voidaan saavuttaa harjoittelun tuloksena. Taitavalla johtajalla tarkoitetaan henkilöä, joka tietää mitä hänen tulee tehdä ja miten päämäärät saavutetaan. Johtajuuden lähestyminen käytöksen kautta kuvaa sitä, mitä johtaja tekee ollessaan johtajan roolissa. Aiemmista näkökulmista poiketen johtajuuden näkeminen käytöksenä on jotain, mikä näkyy myös ulospäin. Johtajuus voidaan nähdä myös ihmissuhteena, jolloin huomio kiinnittyy johtajan ja hänen alaistensa väliseen kommunikaatioon, eikä niinkään johtajan ominaisuuksiin. Vaikuttavana prosessina johtajuus nähdään johtajan vaikuttamisena alaisiinsa, jotta toiminnalle asetetut tavoitteet voitaisiin saavuttaa. (Northouse 2015, 5-7.)

Tökkäri (2012, 24) nostaa omassa johtamisen psykologian tutkimuksen alassa esiin kokemuksellisen organisaation. Hänen mukaansa jokainen yksilö tulkitsee erilaisia elämäntilanteita ja tapahtumia eri tavoin, mikä tarkoittaa sitä, että myös työyhteisössä tapahtuvia asioita voidaan tulkita monella eri tavalla. Tämän vuoksi organisaatiota voidaan pitää monitulkintaisena. Northouse (2015, 171-179) taas näkee rakentavan ilmapiirin luomisen edellytyksenä sen, että johtaja tarjoaa rakenteet, selvät normit, rakentaa yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä kannattelee laaduntasoa. Luomalla rakentavan ilmapiirin johtaja takaa sen, että työntekijät työskentelevät tehokkaammin.

Johtajuutta on tutkittu paljon, joten tietoa johtajuudesta on saatavilla runsaasti. Suomessa 2010- luvun jälkeen tehtyjä johtajuuteen liittyviä väitöskirjatutkimuksia on tehty useampia satoja (esimerkiksi Lappalainen 2012, Prokki 2013 ja Pynnönen 2015). 2010- luvun jälkeen tehtyjä pro gradu – tutkielmia aiheesta löytyy myös runsaasti. Johtajuutta voidaan pitää kiinnostavana tieteenalana siitä tehdyn tutkimuksen perusteella. Mielenkiintoista johtajuuden tutkimuksessa on se, että se koskettaa jollain tasolla kaikkia tieteenaloja. Tämän vuoksi johtajuutta voidaan tutkia eri tieteenalojen tuomien erityispiirteiden kautta, jotka voivat antaa johtajuudelle erilaisia ja toisistaan poikkeavia edellytyksiä.

2.3.2 Johtajuus varhaiskasvatuksessa

Päiväkodin johtajuuden historiallinen kehittymisen voidaan katsoa olevan sidoksissa lastentarhanopettajuuteen. Alussa päiväkodin johtajan tehtäviä on hoitanut samanaikaisesti ryhmässä toimiva lastentarhanopettaja. Seuraavassa vaiheessa päiväkodin johtaja pyrki johtamistyön lisäksi toimimaan myös lastentarhanopettajana. Tällä hetkellä johtajat toimivat yksinomaan johtajina ja yhä enenevässä määrin heistä on muodostumassa hajautettujen organisaatioiden johtajia. Vaikka hallinnollisten johtajien määrä on kasvanut, löytyy johtajista silti yhä sekä lapsiryhmävastuisia johtajia että hallinnollisia johtajia. Hallinnollisella johtajuudella tarkoitetaan sitä, että johtajalla on johdettavanaan yksi yksikkö ilman lapsiryhmä vastuuta. (Halttunen 2009, 48-50.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimuksissa kontekstuaalisuuden nähdään liittyvän vahvasti johtajuuteen (esim. Hujala ym. 1998; Nivala 1999; Fonsén 2014). Tämän ajatuksen mukaan päiväkodin johtajuus on sidoksissa siihen kulttuuriseen ympäristöön, jossa kasvatus tapahtuu. Päiväkodin johtajuudessa on huomioitava varhaiskasvatukseen liittyvät johtajuudelle tuomat erityispiirteet. (Nivala 1999, 79.)

Lastentarhanopettajaliitto toteutti vuonna 2004 päiväkodin johtajille kyselytutkimuksen, jonka tarkoitus oli selvittää johtajien työn sisältöä, johtajuusjärjestelyjä, työssä jaksamista sekä palkkausta (Päiväkodin johtaja on monitaituri 2004, 3). Vuonna 2007 Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) toteutti yhteistyössä Lastentarhanopettajaliiton kanssa päiväkodin johtajuusjärjestelyä koskeneen kyselyn (Päiväkodin johtajuus huojuu, 2007). Tuon kyselyn mukaan 64,8 % tutkimukseen vastanneista johtajista oli sitä mieltä, että heillä on aikaa kasvatus- ja opetustoiminnan johtamiseen huonosti tai melko huonosti. (Päiväkodin johtajuus huojuu 2007, 3.) Viimeisin OAJ:n toteuttama päiväkodin johtajille suunnattu tutkimuskysely on toteutettu vuonna 2015. Tämän kyselyn tarkoituksena on ollut selvittää, miten johtajuusjärjestelyt ovat muuttuneet varhaiskasvatuksen kentällä edellisen kyselyn jälkeen. Tässä kyselyssä yksikkökojojen todetaan edelleen kasvaneen, mikä näkyy sekä johdettavien yksiköiden, johdettavien henkilöiden että yksiköissä olevien lasten määrissä. Päiväkodin johtajien todetaan johtavan useaa eri palvelumuotoa ja heidän tehtävän yleiskuva on entistä laajempi sen sisältäessä sekä varhaiskasvatus- ja päivähoitopalveluiden lähijohtamista että esimiestyötä eri yksiköissä. Noin joka neljäs johtaja työskentelee lapsiryhmässä johtamistyönsä lisäksi. 87 prosenttia kyselyyn vastanneista johtajista piti työmääräänsä kohtuuttoman suurena tai liian suurena. Kyselyssä

todetaan, että päiväkodin johtajan työ edellyttää jatkuvasti laajempaa osaamista. (Päiväkodin johtajien työtaakasta tuli kohtuuton 2015, 1-7.)

Nivalan (1999, 22-25) mukaan päiväkodin johtajuuden käsite muodostuu johtajuudesta, hallintotyöstä, päivittäisjohtamisesta, pedagogisesta johtamisesta ja palvelujohtamisesta. Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteissa johtamisen lähtökohdaksi nähdään lapsen hyvinvointi ja oppimisen edistäminen. Toiminnan päämääränä on yhteisen toiminta-ajatuksen ja sen tavoitteiden näkyminen päiväkodin arjessa. Johtajan tehtävä on huolehtia siitä, että tavoitteet tehdään näkyviksi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 28-29.)

OAJ:n teettämän tutkimuskyselyn mukaan päiväkodin johtajien työaika koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden johtamisesta (16 % työajasta), palveluorganisaation johtamisesta (16 % työajasta), työorganisaation johtamisesta (20 % työajasta), osaamisen johtamisesta (9 % työajasta) ja varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimimisesta (9 % työajasta). Muuhun työhön johtajat käyttävät 28 % työajastaan. (Päiväkodin johtajien työtaakasta tuli kohtuuton 2015, 8.)

Ebbeckin ja Waniganayaken (2003, 20-21) mukaan yleisiä johtajuusteorioita ei voida nähdä toimiviksi varhaiskasvatuksen kentässä kolmen eri näkökulman vuoksi. Ensinnäkin johtajuusteoriat näkevät yleensä johtajan yksittäiseksi mieheksi, joka toimii yrityksen toimitusjohtajana. Varhaiskasvatus taas koostuu lähinnä naisista ja päätöksenteko tapahtuu yhteistyössä henkilökunnan ja vanhempien kanssa. Toiseksi johtamisteorioissa johtajuus nähdään suurten yritysten hierarkkisenä toimintana, jota säätelee säännöt ja jäykkä toiminta. Varhaiskasvatuksessa yksiköt ovat pieniä, vapaamuotoisempia ja laajalle levittäytyneitä tarjoten palveluita perheille ja lapsille. Koska muutos on näissä yksiköissä jatkuvaa, on myös tarjottu palvelu joustavaa. Kolmanneksi johtajuusteoriat keskittyvät kilpailuun ja yhteistyö tarkoittaa usein organisaatioiden yhdistymistä keskenään. Varhaiskasvatuksessa sitoudutaan yhteistyöhön, vaikka kilpailu onkin läsnä. Kilpailun näkökulma on kuitenkin ihmisläheisempi, yhteiskunnallisempi ja yhteisöllisempi.

Ebbeck ja Waniganayake (2003) ovat pyrkineet löytämään perusteluja sille, miksi yleisiä johtamisteorioita ei voida soveltaa varhaiskasvatukseen. Asiaa voitaisiin lähestyä myös niin, että pyrittäisiin etsimään perusteluja sille, miksi yleisiä johtamisteorioita voidaan soveltaa varhaiskasvatuksen johtamisen kenttään. Silloin kun varhaiskasvatus kuuluu kunnan palvelujen piiriin, on se julkisessa organisaatiossa tuotettua, jolloin

varhaiskasvatuksen johtamisen voidaan ajatella olevan hierarkkista. Ebbeckin ja Waningayaken (2003, 20-21) kuvauksessa yleiset johtamisteoriat nojaavat nimenomaan hierarkkisesti johdettuihin yksiköihin. Lisäksi kilpailu voidaan nähdä osaksi varhaiskasvatusta kun yksityisten palvelun tuottajien määrä jatkuvasti kasvaa. Kilpailun ihmislähtöisempi ja yhteisöllisempi näkökulma voitaisiin myös kyseenalaistaa. Yksityisistä palveluntuottajista on muodostunut suuria organisaatioita, jotka tarjoavat palveluitaan ympäri maata. Tämän lisäksi myös kunnallisella puolella on siirrytty taloudellisesti kannattavampien yksiköiden rakentamiseen, jotka tarkoittavat entistä suurempia rakennuksia ja tätä kautta entistä suurempia lapsimääriä ja yksiköitä. Tätä kautta asiaa tarkasteltuna voidaan ajatella, että palveluiden tarjoamisen lähtökohtana ei ole pelkästään halu tarjota laadukasta varhaiskasvatusta, vaan varhaiskasvatuksesta on tullut liiketoimintaa, jossa kilpailu ja raha ovat läsnä samalla tavalla kuin muiden alojen organisaatioissa.

Toisaalta myös johtamisteoriat ovat tulleet pikkuhiljaa lähemmäksi ihmisläheisempiä lähtökohtia ja johtajuuden tutkimuksessa on kiinnostuttu myös johtajuuden psykologian tutkimiseen. Esimerkkinä viime vuosien psykologisen johtamisen tutkimuksessa mainittakoon Perttulan ja Syväjärven (2012) teos Johtamisen psykologia, jossa käsitellään yhteisöllisyyttä ja positiivisuuden merkitystä ihmisten johtamisessa. Northouse (2015) taas nostaa teoksessaan esiin rakentavan ilmapiirin luomisen merkityksen, alaisten kuuntelemisen ja johtajuuteen liittyvät eettiset kysymykset. Johtajuusteorioiden voidaan katsoa ottaneen askeleen lähemmäksi yhdessä tekemistä, kun se aiemmin on nähty enemmän ylhäältä alaspäin tapahtuvaksi ja nostaneen johtajan alaisten yläpuolelle. Näiden perustelujen varjossa johtajuusteorioiden soveltaminen varhaiskasvatuksen johtamiseen voidaan nähdä perusteltuna.

2.3.3 Varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimus

Ulkomailla varhaiskasvatuksen johtajuutta on tutkittu esimerkiksi Englannissa, Yhdysvalloissa ja Australiassa. Merkittäviä englantilaisia varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkijoita ovat Rodd (2007), Moyles (2006), Aubrey (2010), Miller ja Pound (2011) sekä Aubrey, Goldfrey ja Harris (2013). Yhdysvaltalaisista tutkijoista on syytä nostaa esiin Kagan ja Bowman (1997). Englannissa ja Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksensa hyödyntäminen suomalaisessa varhaiskasvatuksen pedagogiikan tutkimuksessa ei

kuitenkaan ole perusteltua, koska näiden maiden käsitykset varhaiskasvatuksen pedagogiikasta eroavat niin paljon toisistaan. Suomalaisessa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa nostetaan kuitenkin esiin jotain kansainvälisiä tutkimuksia, joita on tuotettu joko yhteistyössä suomalaisten ja ulkomaalaisten tutkijoiden kanssa tai kokonaan ulkomaalaisten tutkijoiden keskuudessa. Heikan ja Waniganayaken (2011) artikkeli on yksi tällaisista lähteistä. Artikkelin käsittelee jaettua pedagogista johtajuutta (Fonsén 2014; Akselin 2013). Hujalan, Waniganayaken ja Roddin (2013) toimittama teos varhaiskasvatuksen johtajuudesta nostetaan myös esiin tuoreimmassa suomalaisessa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa (Fonsén 2014; Soukainen 2015). Australialaista varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkijoista merkittävinä voidaan pitää Ebbeckiä & Waniganayakea (2003), joihin viitataan suurimmassa osassa suomalaisessa varhaiskasvatuksen johtajuutta käsittelevässä tutkimuksissa (Halttunen 2009; Akselin 2013; Fonsén 2014; Heikka 2014; Soukainen 2015).

Suomalaisessa tutkimuksessa päiväkodin johtajuuden ensimmäisenä tutkijana pidetään Veijo Nivalaa (1999). Suomalaisia tutkijoita osallistui 1990-luvun lopulla kansainväliseen hankkeeseen, jonka tarkoituksena oli tuottaa tietoa varhaiskasvatuksen johtajuudesta (Hujala & Puroila, 1998). Joka tapauksessa kiinnostus päiväkodin ja varhaiskasvatuksen johtajuutta kohtaan on herännyt vasta viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Nivalan väitöskirjan jälkeen päiväkodin johtajuutta käsitteleviä väitöskirjoja on tehty muutamia. Halttunen (2009) käsittelee tutkimuksessaan päivähoitotyötä ja johtajuutta hajautetuissa organisaatioissa. Akselin (2013) tutkimuksen aiheena on varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestyksen ennakoiminen. Fonsén (2014) tutkimus mainitaan usein tässä tutkimuksessa sen käsitellessä pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa. Myös Heikan (2014) tutkimuksen aiheena on pedagoginen johtajuus. Hänen tutkimuksessa pedagogista johtajuutta on lähestytty jaetun johtajuuden näkökulmasta. Soukainen (2015) puolestaan on keskittynyt tutkimuksessaan johtamiseen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta.

Viime vuosina tehtyjä opinnäytteitä päiväkodin johtamisesta puolestaan löytyy ainakin Lehtisen (2011) työ päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmasta ja johtajuudesta, Timosen (2013) aloittelevien päiväkodin johtajien kerrontaa käsittelevä työ sekä Heikkilän (2014) työ osaamisen johtamisesta päiväkodissa. Pedagogisesta johtamisesta löytyy Luoman (2014) opinnäytetyö Johtaminen pedagogisena toimintana. Päiväkodin pedagogista

johtamista ovat puolestaan tutkineet ainakin Kasurinen (2013) työssä Päiväkodin pedagoginen johtajuus. Johtajan ”tuntosarvina” työyhteisö, asiakasperheet ja lapset. Myös Kivimäki (2011), Hirvelä (2010) ja Fonsén (2009) tutkivat töissään päiväkodin pedagogista johtajuutta. Kivimäen (2011) työ kulkee nimellä Pedagoginen johtajuus päiväkodin johtajien puheissa, Hirvelän (2011) taas Pedagoginen johtajuus päiväkodin johtajien ja lastentarhanopettajien silmin ja Fonsénin (2009) Pedagoginen johtajuus – varhaiskasvatustyön johtamisen punainen lanka. Pedagoginen johtajuuden voidaan tämän perusteella katsoa olleen kiinnostava aihe. Varhaiskasvatuksessa tapahtuneet uudistukset ovat tapahtuneet kuitenkin näiden opinnäytetöiden ilmestymisen jälkeen. Lisäksi Fonsénin (2014) väitöskirja on tuonut lisää tietoa pedagogisesta johtajuudesta. Tämän vuoksi pedagogisen johtajuuden tutkiminen opinnäytetyönä on hyvin perusteltua.

Halttunen (2009, 46) ja Akselin (2013, 33) toteavat väitöskirjoissaan varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimuksen olleen vähäistä sekä kansainvälisesti että Suomessa. Toisaalta Halttunen (2009, 46) toteaa myös kaiken varhaiskasvatuksen tutkimuksen olevan yhteydessä johtajuuteen. Halttusen väitöskirjan jälkeen on ilmestynyt muutama väitöskirja aiheesta, mutta edelleen voidaan todeta, että päiväkodin ja varhaiskasvatuksen johtajuus on vähän tutkittu ala. Päiväkodin johtajan tämän päivän työtä parhaiten määrittelevä jaettu johtaminen on ollut tutkimuksen keskiössä. Tämän rinnalla myös pedagoginen johtajuus on ollut suomalaisessa varhaiskasvatuksen johtamisen tutkimuksessa keskeinen aihe. Tästä voidaan päätellä, että pedagoginen johtajuus nähdään keskeiseksi osa-alueeksi päiväkodin johtajan työtä.

2.4 Pedagoginen johtajuus

Varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden tutkimusta on tehty vielä vähän. Tutkimuksen vähydestä johtuen esimerkiksi Fonsén (2014) on hyödyntänyt tutkimuksessaan koulun puolella tehtyä tutkimusta pedagogiikasta. Pedagogisen johtajuuden käsitettä pidetään vielä vakiintumattomana. Fonsénin (2009, 2014) lisäksi käsitettä ovat tutkineet esimerkiksi Nivala (1999), Halttunen (2009), Aubrey (2011), Soukainen (2015) sekä Parrila ja Fonsén (2016). Parrila ja Fonsén (2016, 24-25) näkevät laaja-alaisen pedagogisen johtajuuden sisältävän henkilöstön oppimisen johtamisen sekä organisaation toimintakulttuurin johtamisen. Näihin johtamisen osa-alueisiin sovelletaan pedagogisen näkökulman arvopohjaa. Lisäksi pedagoginen johtaja on vastuussa

pedagogiikan laadusta ja kehittämisestä jaetun johtajuuden hengen mukaisesti yhdessä henkilökunnan kanssa.

Tässä tutkimuksessa on haluttu keskittyä nimenomaan varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden tutkimukseen suomalaisessa päiväkodissa, jonka vuoksi teoriaosuuden lähdeaineistosta on haluttu jättää pois Australian ja Pohjoismaiden ulkopuolella tehty tutkimus sekä koulun pedagogisesta johtajuudesta tehty tutkimus. Tämä rajaus on johtanut siihen, että ulkomaalaista lähdeaineistoa on ollut saatavilla niukasti.

Päiväkodin johtajan ensisijaisen työtehtävän tulisi olla pyrkimys laadukkaan varhaiskasvatukseen toteutumiseen. Laadukkaan varhaiskasvatukseen kulmakivenä taas on lapsen edun ja hyvinvoinnin tavoittelu, jolla tarkoitetaan lapsien edun huomioimista johtajan tekemissä päätöksissä (Parrila & Fonsén 2016, 24-25). Pedagoginen johtajuus voidaan nähdä lähestymistapana, jonka avulla kaikkia johtamisen osa-alueita voidaan lähestyä pedagogisen ajattelun kautta (Heikka & Waniganayake 2011).

Kuten yllä todettiin, on pedagogisen johtamisen käsite vakiintumaton, minkä vuoksi teorian rakentaminen pedagogiselle johtamiselle on haasteellista. Tässä luvussa on teorian valossa pyritty muodostamaan käsitystä pedagogisen johtamisen toteutumisen edellytyksistä, joita ovat pedagogiselle johtajuudelle annettu arvo, johtajan toimenkuvan selkeys, organisaatiokulttuuri ja jaettu johtajuus, yhteisöllisyys ja johtajan ammatillisuus sekä substanssiosaaminen. Näiden alalukujen teemojen voidaan katsoa olevan osittain päällekkäisiä. Arvot vaikuttavat kaikkiin seuraaviin osioihin ja toisaalta esimerkiksi organisaatiokulttuuri ja jaettu johtajuus ovat sidoksissa myös yhteisöllisyyteen. Nämä jaottelut pedagogisen johtamisen teorian osa-alueista ovat muotoutuneet pitkälti Fonsénin (2014) sekä Parrilan ja Fonsénin (2016) käsityksestä siitä, mitä laaja-alainen pedagoginen johtajuus on.

2.4.1 Pedagogisen johtajuuden arvo pedagogisen johtajuuden toteutumisen edellytyksenä

Arvot voidaan nähdä joko virallisina ja julkilausuttuina tai puolivirallisina ja epävirallisina. Viralliset arvot pohjautuvat loogiseen päättelyyn, tieteeseen ja byrokraattisen järjestelmän vaalimiseen. Puolivirallisten arvojen taustalla taas ovat tunteet ja emootiot. Arvojen merkitys johtajuudelle on alettu ymmärtää yhä tärkeämpänä toimintaa ohjaavana tekijänä. (Fonsén 2014, 38.) Parrilan ja Fonsénin (2016, 28) mukaan arvo voidaan nähdä tahtotilana,

jonka avulla pedagogista johtajuutta voidaan toteuttaa. Fonsénin tutkimuksessa pedagoginen johtajuus on nähty arvovalintana, joka näkyy kaikissa päiväkodin johtajan tekemissä päätöksissä. Tämän määritelmän mukaan pedagoginen johtajuus on läsnä päiväkodin johtajan työssä koko ajan, eikä pedagogista johtajuutta voida rajata konkreettisiksi asioiksi. (Fonsén 2014, 13-15.)

Fonsénin (2014, 97) tutkimuksen mukaan pedagoginen johtajuus näkyy arvovalinnoissa päiväkodin johtajan kaikissa päätöksissä ja johtamisen osa-alueissa, jotka ovat henkilöstöjohtaminen, rekrytointi, osaamisen johtaminen, palvelujohtaminen sekä hoidon, kasvatuksen ja opetustoiminnan johtaminen. Pedagogiseen johtajuuteen voidaan katsoa kuuluvaksi hallinnoinnin, hankintojen, lapsiryhmän muodostamisen ja ihmissuhteista huolehtimisen. Lisäksi lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen johtaminen pedagogisten arvojen mukaisesti nähdään osana pedagogista johtajuutta.

Hujalan, Heikan ja Halttusen (2012) näkemyksien mukaan pedagoginen johtajuus voidaan nähdä hallinnointina pedagogisella otteella. Tämän voidaan katsoa edellyttävän pedagogiikan arvostamista ja ajan järjestämistä pedagogisen johtamisen toteuttamiselle. Halu antaa aikaa ja arvoa pedagogiselle johtajuudelle näkyy Hujalan ja Eskelisen määritelmässä (2013), jonka mukaan varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus on kasvatuksellisten tavoitteiden tukemista.

2.4.2 Toimenkuvan selkeys pedagogisen johtajuuden mahdollistajana

Pro gradu-tutkielmassaan Fonsén (2009) on määritellyt pedagogisen johtajuuden palikkatornimetaphoran kautta. Tämän metaforan mukaan pedagoginen johtajuus edellyttää vankkaa perustaa, jonka päälle pedagogista johtajuutta rakennetaan. Palikat rakentuvat niin, että alimmaisena palikkana on perustehtävän määrittely, tämän päällä varhaiskasvatussuunnitelmatyö, kolmantena ihmisten ja toiminnan johtaminen ja päällimmäisenä pedagogisen keskustelun ylläpitäminen. Tämän palikkatorniajatuksen valossa voidaan ajatella, että pedagogisen keskustelun ylläpitäminen on heikkoa, ellei perustehtävän määrittely ja varhaiskasvatussuunnitelmatyö ole suunniteltua. Johtajalla täytyy olla selkeä kuva omasta työtehtävästään, jotta hän kykenee toimimaan pedagogisena johtajana. Tämän lisäksi johtajan toimenkuvan tulee olla sen verran väljä, että pedagogiselle johtajuudelle löytyy aikaa. Toimenkuvan selkeyden ja väljyyden löytyminen taas edellyttää, että tehtävänjako ja toiminnan suunnittelu organisaatiossa toimivat niin,

että pedagoginen johtajuus voi toteutua. (Fonsén 2009, 106-107.) Tällöin myös pedagoginen johtajuus voi olla tavoitteellista ja suunnitelmallista toiminta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 28) määritelmän mukaisesti.



KUVA 1: Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen kontekstissa (Fonsén 2009, 107).

Halttusen (2013) mukaan organisaation fyysinen rakenne ja se, miten johtajuus on kuntatasolla järjestetty ja toteutettu, määrittävät johtajuutta. Suomalaisessa päiväkodin johtajuutta koskevassa tutkimuksessa (Soukainen 2015; Fonsén 2014; Hujala & Eskelinen 2013; Kalliala 2012) nousee selvästi esiin, miten hallinnollisen johtamisen koetaan vievän niin paljon aikaa, että pedagogiselle johtajuudelle ei ole tilaa. Voidaan siis ajatella, ettei organisaatioiden tehtäviä ole määriteltä ja varhaiskasvatussuunnitelmatyötä järjestetty pedagogista johtajuutta tukevaksi. Päiväkodin johtajat näkevät pedagogisen johtamisen kuitenkin henkilöstöjohtamisen rinnalla tärkeimmäksi johtajan tehtäväksi (Hujala & Eskelinen, 2013).

Fonsénin (2014, 105-106) tutkimuksessa osa johtajista erotteli hallinnollisen johtajuuden pedagogisesta johtajuudesta, kun taas toiset mielsivät sen kuuluvan pedagogiseen johtajuuteen. Fonsénin tutkimuksen mukaan voidaankin todeta, ettei kaikilla johtajilla ole selkeää käsitystä varhaiskasvatuksen pedagogisesta perustehtävästä. Hujalan ja Eskelisen (2013) mukaan johtajan työ päiväkodeissa on usein pirstaleista, eikä kuva johtajuudesta ole selkeä, jolloin pedagoginen johtajuus voi jäädä näkymättömäksi. Varhaiskasvatuksen laadun takaamiseksi tarvittaisiin tarkempaa määrittelyä siitä, mikä on päivähoidon ja siihen kytkeytyvän johtajuuden perustehtävä. Nivalan (1999) mukaan päiväkodin johtajat tekevät

työtä kasvattajan sydämellä, jonka äänen seuraaminen on vaikeaa hallinnon asettamien edellytyksien alla. Johtajat kokevat, että hallinnon puolella heidän johtaman työn kohdetta ei arvosteta, minkä vuoksi he kokevat olevansa yksin työnsä kanssa. Suomalaisella päiväkodilla ei myöskään ole nähty olevan yhtenäistä funktiota ja päämäärää. Päivähoidon on nähty koostuvan hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Hoito on perinteisesti nähty päiväkodin ensisijaisena tehtävänä. Kasvatus on mielletty olevan osa hoitoa ja opetusta annetaan jos jää aikaa. (Nivala 1999, 199-215.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) voidaan katsoa olevan vastaus päiväkotien päämäärien ja tavoitteiden puuttumiseen (kappale 2.2). Vaikka ensimmäinen Vasu on laadittu vuonna 2005, on vuonna 2016 julkaistu varhaiskasvatussuunnitelman perusteet varhaiskasvatustilain muuttumisen myötä varhaiskasvatustyötä velvoittava asiakirja. Tämän toivoisi tuovan helpotusta päiväkodin johtajien työlle sekä selkeyttävän heidän työnkuvaan.

2.4.3 Toimiva organisaatiokulttuuri jaetun johtajuuden lähtökohtana

Organisaation kulttuurissa on kyse ryhmän jäsenten välillä jaetuista merkityksistä koskien päämääriä. Jotkut organisaation sisällä vaikuttavat käytänteet voivat olla niin syvällä, ettei niiden olemassaoloa edes tunnisteta. Vahvan organisaatiokulttuurin omaavassa yhteisössä arvot ja perusolettamukset ovat keskenään sopusoinnussa. (Harisalo 2008, 264-265.) Yhteistä keskustelua pidetään merkittävänä organisaatiokulttuurin luojana. Tämän avulla luodaan yhteisiä käytänteitä ja käsityksiä. Jaettu johtajuus taas nähdään osaksi organisaatiokulttuuria. (Fonsén 2014, 103-104.) Harisalo (2008, 273) toteaa organisaatiokulttuurin olevan johtamisen tulos. Toimivan organisaatiokulttuurin voidaan siis katsoa olevan tärkeässä osassa, jotta työyhteisössä voitaisiin toimia jaetun johtajuuden periaatteiden mukaisesti. Organisaatiokulttuurin näkökulmasta katsottuna jaettu pedagoginen johtajuus voidaan nähdä vastuun jakamisena, luottamuksen osoituksena sekä henkilökunnan asiantuntijuuden arvostamisena. Pedagogisen johtamisen jakamista auttaa johtajan esimerkkinä toimiminen (Fonsén 2014, 123-124.)

Vasu (2016, 28-29) määrittää johtajuudessa olevan kyse ammatillisen keskustelun kautta luodusta osallistavasta toimintakulttuurista, jota rohkaistaan yhdessä kehittämään ja innovoimaan. Jaetusta johtajuudesta puhutaan suomalaisessa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa paljon ja siinä nähdään olevan kyse yhteisestä vastuunottamisesta (Soukainen, 2015; Fonsén, 2014; Hujala; 2013). Fonsénin (2014, 183-184) mukaan jaettua

johtajuutta voidaan tarkastella joko yhteisellä vastuun jakamisella niin, että henkilökunnalle jaetaan omia vastuualueita tai sen voidaan nähdä olevan yhteisesti jaettua vastuuta. Heikka (2016, 47-54) näkee jaetun johtajuuden edistävän henkilöstön osaamista, yhteistä työskentelytapaa sekä sitoutumista muutokseen. Toisaalta Fonsén (2014, 141) näkee henkilökunnan vastuullisuuden ja sitoutumisen olevan edellytyksiä jaetun johtajuuden toteutumiselle. Jaetun pedagogisen johtajuuden katsotaan rakentuvan viidestä tekijästä, jotka ovat jaetun pedagogisen johtajuuden strategia, jaettu tietoisuus visiosta ja strategioista, jaettu vastuu pedagogisesta johtajuudesta, vallan ja vastuun selkeyttäminen sekä jaettu pedagoginen kehittämistyö yksikössä. Näiden asioiden keskiössä katsotaan olevan kunnan makrotason toimijat eli kunnissa toimivat johtajat ja virkamiehet sekä kunnan mikrotason toimijat eli päiväkodin johtajat ja erilaiset kehittämistyöryhmät, joihin kuuluvat myös lastentarhanopettajat ja varhaiserityisopettajat. (Heikka 2016, 47-54.)

Nykyään päiväkodissa yleinen hajautetun johtajuuden malli antaa työntekijöille mahdollisuuden vaikuttaa käytänteiden luomiseen. Työntekijät ovat kokeneet tämän pääasiassa ylpeyden aiheeksi. Mahdollisuus vaikuttaa omaan työhön nähdään positiivisena asiana. (Halttunen 2009, 84.) Yhteisen vastuun lisääminen nähdäänkin jaetun johtamisen keskeiseksi kehittämisalueeksi (Fonsén 2014, 139). Heikan (2013) jaettua pedagogista johtajuutta käsittelevän tutkimuksen mukaan päiväkotiryhmässä toimiva lastentarhanopettaja nähdään pedagogisena johtajana vain tilanteessa, joissa hän esiintyy keskuksen johtajan avustavassa roolissa. Johtajuuden katsotaan käytännössä linkittyvän tiukasti keskuksen johtajan tehtäväksi. Jaetun johtamisen malli voi syventää kuilua ymmärryksestä pedagogisen johtamisen ilmenemisestä käytännössä ja vuorovaikutusta sidosryhmän välillä. Soukaisen (2013, 140-141) mukaan johtajuus on paremmin organisoitua niissä yksiköissä, joissa johtaja ei itse ole fyysisesti läsnä kuin niissä yksiköissä, joissa johtajan työhuone sijaitsee. Ebbeck ja Waniganayake (2003, 12-13) näkevät varhaiskasvatuksen johtajuuden painotuksen olevan riippuvainen siitä, mitkä ovat palvelun käyttäjien eli perheiden tarpeet. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen johtajuudessa on kyse jaetusta johtamisesta, jossa myös työntekijät osallistuvat johtamiseen esimerkiksi keskustelemalla mitkä hankinnat ovat tarpeellisia sekä nostamalla esiin yksittäisten lasten erityisiä tarpeita. Tätä kautta hallinnolliset tehtävät voidaan nähdä koko henkilökunnan yhteiseksi asiaksi.

Northousen (2015, 6) mukaan johtajuuden näkeminen ihmissuhteena ei ole kovin tavallinen tapa määritellä johtajuutta. Ihmissuhteiden valossa tapahtuva johtajuustutkimus

näkee johtajan vaikuttavan johdettaviin, joihin jälleen ympäröivän tilanteen katsotaan vaikuttavan. Johtajuus nähdään tällöin vuorovaikutuksellisenä tapahtumana, jolloin vaikutusvalta on jaettua kaikkien kesken eikä sitä ole osoitettu tietyille ryhmän jäsenelle. Tökkäri (2012, 46-48) puolestaan puhuu kokemuksellisen organisaation johtamisesta, jolla tarkoitetaan sitä, että johtajuutta ei välttämättä hoida johtajaksi nimetty henkilö. Sellaiset ihmiset, jotka pystyvät vaikuttamaan toisten mielipiteisiin, tekoihin ja työpaikan ilmapiiriin, voidaan pitää työyhteisön todellisina johtajina. Törkkärin näkemyksessä johtajuuden jakautuminen niille henkilöille, joille se ei kuulu, nähdään enemmän negatiivisena kuin positiivisena asiana. Koska varhaiskasvatuksessa jaettu johtajuus mielletään enemmän säännöksi kuin poikkeukseksi, voidaan sen katsoa tuovan päiväkodin johtajuudelle oman erityispiirteensä.

2.4.4 Yhteisöllisyys ja johtajan ammatillisuus

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 28-29) osaamisen kehittämisen ja jakamisen tukeminen nähdään yhdeksi johtajan tehtävistä. Päiväkodin johtajuuden erityispiirteeksi voidaankin nähdä päiväkotikontekstiin liittyvä vahva yhteisöllisyys (Nivala 1999, 199-215). Paasivaaran (2012, 72-80) mukaan yhteisöllisyys tukee kanssakäymistä, toisista välittämistä, terveyttä, hyvinvointia, oppimista ja tuloksellisuutta. Yhteisöllisyys liitetään usein positiivisiin asioihin työyhteisössä ja sen katsotaan vahvistavan yhteistoimintaa, joka nähdään inhimillisenä toimintana, merkityksen jakamisena ja tehtävien loppuun viemisenä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi.

Heikan (2013) sekä Hujalan, Heikan ja Halttusen (2012) mukaan keskusten johtajat nähdään asiantuntijoina, jotka pystyvät tukemaan opettajien oppimista ja hyvinvointia. Johtajuutta määrittävät osaltaan työntekijöiden yksilölliset tarpeet sekä tiimien ja ryhmien rooli. (Halttunen, 2013). Yksilöllisten tarpeiden sekä tiimien ja ryhmien roolien huomioimisen voidaan katsoa osaltaan rakentavan myönteistä yhteisöllisyyttä. Esimerkiksi henkilökemioiden sekä osaamisen tasainen jakaminen eri tiimien kesken voidaan katsoa edistävän koko työyhteisön jaksamista ja viihtyvyyttä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 28) pedagogisen johtamisen nähdään sisältävän henkilöstön työolosuhteille, ammatilliselle osaamiselle, pedagogiselle toiminnalle sekä koulutuksen hyödyntämiselle ja kehittämiselle sisältävät toimenpiteet. Helsingin yliopiston varhaiskasvatusdosentin Marjatta Kallialan mukaan pedagogisessa

johtamisessa on kyse ”kasvatus- ja opetustoiminnan johtamisesta sekä työntekijöiden ja työyhteisön osaamisen kehittamisestä.” Johtaja ohjaa erilaiset taustat omaavat työntekijät oikeanlaisiin tehtäviin ja katsoo mikä työtehtävä kuuluu kellekin. (Kalliala, 2012.) Pedagogisen johtajan on oltava perillä siitä, mitkä ovat ryhmien ja henkilökunnan tarpeet, jotta hän voi päätöksissään huomioida nämä. Tämä voidaan toteuttaa rakentamalla työyhteisössä ilmapiiriä, jossa päätöksenteosta tehdään enemmän yhteinen asia. Henkilökunnan mielipidettä voidaan kysyä esimerkiksi rekrytointitilanteissa tai päätettäessä koulutuksista, jolloin päätöksenteosta tulee enemmän yhteinen asia, mikä puolestaan luo positiivista yhteisöllisyyttä.

Laadukkaan johtajuuden katsotaan olevan vahvasti sidoksissa johtajan ammatillisuuteen ja taitoihin toimia johtajana. Fonsénin (2014, 118) mukaan johtajan ammatillisuudessa on kyse asiantuntijaroolista, johon kuuluu mallina oleminen ja ajantasaisesta tiedosta perillä oleminen. Oman ajantasaisen tiedon ylläpitämisen lisäksi johtajan tehtäväksi katsotaan henkilökunnan ajantasaisesta tiedosta huolehtiminen. Johtajan kuuluu olla perillä laeista sekä huolehtia siitä, että toiminta on linjassa kunnassa tehtyjen päätösten kanssa. Hujala ja Eskelinen (2013) näkevät pedagogisen johtajuuden opetussuunnitelman toteuttamiseksi ja opetussuunnitelman huomioimiseksi päätöksen teossa. Pedagogiikan johtaminen tarkoittaa organisaation asetettujen tavoitteiden johtamista kaikkien siihen kuuluvien henkilöiden kohdalla.

Fonsénin (2014, 134-139) tutkimuksen mukaan johtajat kaipaavat omien johtamistaitojensa vahvistamista kaikilla johtamisen osa-alueilla. Johtajat kokevat, etteivät ole saaneet omasta koulutuksestaan johtajuuden vaatimia taitoja ja kaipaavat säännöllistä lisäkoulutusta johtajuuteen. Myös Kallialan (2012) mukaan päiväkodin johtajat haluavat lisäkoulutusta työorganisaation johtamiseen, osaamisen johtamiseen sekä hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden johtamiseen. Varhaiskasvatuksen tason nostaminen edellyttää, että päiväkotien johtajilla on aikaa, tietoa, taitoa ja tahtoa johtaa lapsiryhmien pedagogiikkaa. Kuten jo edelläkin todettiin, johtajalla katsotaan olevan merkittävä rooli varhaiskasvatuksen laadun toteuttamisessa (Kalliala 2012; Akselin 2013). Kalliala (2012) näkee, että johtaja vastaa varhaiskasvatuksen laadusta kun taas Akselin (2013, 142-143) näkee johtajan mahdollistavan toiminnan laadun. Näiden ajatusten perusteella voidaan sanoa, että johtajan vastuulla on pyrkimys luoda mahdollisimman hyvät olosuhteet sille, että yksiköissä on mahdollista toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta. Akselin (2013, 142-143) toteaaakin, että lapsille järjestettävä

varhaiskasvatus ja perheille tuotettu päivähoito ovat itsessään niin arvokkaita, että laadukkaan johtajuuden tulee turvata sille edellytettävät olosuhteet.

2.4.5 Substanssin hallinta arviointi- ja kehittämistyön taustalla

Substanssiosaaminen koostuu varhaiskasvatuksen koulutuksesta saadusta teoretiedosta sekä käytännön osaamisen kautta saadusta kokemuksesta. Johtajat näkevät oman alan tuntemuksen tärkeäksi varhaiskasvatuksen johtajan ominaisuudeksi ja osaamisalueeksi. Oman alan tuntemus koetaan tärkeäksi, jotta voidaan nähdä omien päätösten vaikutukset lapsiin, perheisiin ja henkilöstöön. Johtajan tulee tietää mistä puhuu, jotta hän voi viedä eteenpäin omia ajatuksiaan erilaisissa verkostoissa. (Akselin 2013, 155). Ebbeck ja Waniganayake (2003, 10) painottavat, että menestyksekkäs johtaminen on muutakin kuin rutiinihallinnointia. Hallinnollisen johtamisen taidot nähdään tarpeellisiksi, mutta ne eivät ole riittäviä tavoiteltaessa tehokasta johtajuutta.

Fonsénin (2014, 107) väitöskirjassa johtajat kokivat varhaiskasvatuksen tuntemuksen olevan välttämätöntä pedagogisen johtajuuden toteutumisen kannalta. Johtajat kokivat, että johtajalta vaaditaan vahvaa substanssin hallintaa, jotta hän pystyy perustelemaan toimintaa ja päätöksentekoa lapsen edun mukaisella pedagogisella toiminnalla. Nivalan (1999, 211-212) näkemys poikkeaa muista tutkimuksista. Hänen mukaansa päiväkodin johtajan ei tarvitse olla substanssiasiantuntija, vaan pedagogisen johtajuuden toteutumisen edellytyksenä ovat johtajan mahdollistamat pedagogiset keskustelut. Nivala näkee päiväkodin johtajan tehtäväksi järjestää ryhmille mahdollisuuksia yhtäjaksoiseen häiriintymättömään kommunikointiin.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 28-29) pedagoginen johtajuus nähdään toiminnan arvioinniksi ja kehittämiseksi. Säännöllinen arjen käytänteiden havainnointi ja arviointi ovat osa työyhteisön arkea. Tutkimuksissa (Akselin 2013; Hujala, Heikka & Halttunen 2012; Halttunen 2009) päiväkodin johtajuus liitetään työn kehittämiseen. Hujala, Heikka ja Halttunen (2012) näkevät kehittämistyön olevan pääsääntöisesti perustehtävän kehittämistä, kun taas Halttunen (2009) näkee sisällön kehittämisen lisäksi tärkeäksi myös laadun arvioinnin kehittämisen. Akselinin (2013, 142) mukaan hyvään johtajuuteen kuuluu kehittämistyö, jonka avulla varhaiskasvatustyötä viedään eteenpäin ja mahdollistetaan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutuminen.

Johtajat näkevät arvioinnin olevan tärkeä pohja toiminnan kehittämiseksi. Kehittämisen kannalta oleelliseksi nähdään, että johtajalla on selkeä visio siitä, mihin suuntaan hän kehitystyötään haluaa viedä. (Fonsén 2014, 151-152.) Varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen kannalta oleellista on ymmärrys siitä, mitkä ovat laadukkaasti varhaiskasvatuksen tavoitteet. Tavoitteiden saavuttamisen kannalta taas voidaan nähdä tärkeäksi ymmärtää varhaiskasvatuksen sisältöjä ja toimintatapoja. Jotta tämä kaikki olisi mahdollista, vaaditaan johtajalta vahvaa substanssiosaamista.

Yhteisen keskustelun ylläpitäminen ja herättäminen toimii Fonsénin (2014, 122) mukaan substanssinhallinnan menetelmänä. Vaikka Nivalan (1999, 211-212) mukaan johtajuus ei vaadi substanssiasiantuntijuutta, myös hän näkee pedagogiset keskustelut merkittäväksi pedagogisen johtajuuden toteutumisen kannalta. Yhteenvetona voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen arviointi- ja kehittämistyö tapahtuu keskeisten pedagogisten kysymysten kautta käytyjen yhteisten keskustelujen avulla.

2.4.6 Yhteenveto pedagogisen johtamisen kentästä

Varhaiskasvatuksen pedagogiikan arvostaminen voidaan nähdä päiväkodin johtajan kaikkien päätösten taustalla vaikuttavana tekijänä. Tämän arvon mukaan toimimisen kautta tähdätään laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja tätä kautta lapsen hyvinvointiin. Tukipilaria pitävät pystyssä tässä luvussa esitellyt muut asiat (toimenkuvan selkeys, jaettu johtajuus, johtajan ammatillisuus ja substanssin hallinta), joiden avulla pedagogisen johtajuuden arvon toteutumista tuetaan. Tätä ajatusta ohjaavat Fonsénin (2014) käsitykset arvosta sekä Nivalan (1999, 203) tutkimuksen tulos, jonka mukaan päiväkodin johtajan työtä ohjaa kasvattajan sydän, joka joidenkin tutkittavien kohdalla tarkoitti myös pedagogista intentiota. Kasvattajan sydämen voidaan katsoa ohjaavan päiväkodin johtajia toimimaan pedagogisten arvojen mukaisesti, jolloin voidaan puhua pedagogisesta johtajuudesta.



KUVA 2: Pedagogisen johtamisen toteutumisen edellytykset päiväkodin johtajan työssä.

Kuviossa on koottu yhteen Fonsénin (2014) näkemys pedagogiikan arvosta sekä pedagogisen johtajuuden toteutumiselle välttämättömät toimenkuvan selkeys, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus sekä pedagogisen keskustelun ylläpitäminen. Pilarin sisällä olevat asiat on koottu muissa tutkimuksista esiin nousseista määritelmistä pedagogisesta johtajuudesta. Opetussuunnitelman toteutumisesta huolehtiminen ja tavoitteiden johtaminen tulevat esiin Eskelisen (2013) näkemyksissä pedagogisesta johtajuudesta. Henkilökunnan koulutuksen hyödyntäminen ja osaamisen kehittäminen tulevat esiin Kallialan (2012) ajatuksissa. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sekä hallinnointi- ja päivittäisjohtaminen ovat puolestaan tutkimuksissa usein johtajan työhön miellettyjä tehtäviä. Myös näitä tehtäviä voidaan lähestyä pedagogisesta näkökulmasta.

3 TUTKIMUSMETODOLOGIA

Laadullisen tutkimuksen mielenkiintoisuus piilee mielestäni sen mahdollisuudessa selvittää tutkittavien ajatusmaailmaa. Ajattelen ihmisten kokemusten ja ajatusten avaavat uusia näkökulmia tarkastella maailmaa, jonka avulla voi itse oppia tarkastelemaan asioita uusista näkökulmista. Tässä luvussa avataan ensin fenomenologista lähestymistapaa osana laadullisen tutkimuksen kenttää. Tämän jälkeen esitellään tutkimuksessa käytetty aineisto. Tutkimuksessa käytetty aineisto on analysoitu teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, jota avataan omassa kappaleessaan. Lisäksi luvussa avataan tutkijan käsityksiä tiedon rakentumisesta sekä pohditaan tutkimuksen luottavuuteen ja eettisyyteen vaikuttavia tekijöitä.

3.1 Fenomenologinen tutkimus laadullisessa tutkimuksessa

Todellisuuden moninaisuuden vuoksi laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Aineiston kokoaminen tapahtuu luonnollisesti, jolloin se tehdään todellisissa tilanteissa. Ihminen nähdään tiedon tuottajana ja tutkija perustaa tutkimuksensa omiin havaintoihinsa ja keskusteluihin mittausvälineiden sijaan. Aineiston hankinnassa suositaan tapoja, joilla tutkittavien äänet pääsevät esille. Tutkimuksen kohderyhmä valitaan tarkoituksenmukaisesti, eikä satunnaisotantana. Tutkimussuunnitelma ja tutkimus muotoutuvat olosuhteiden myötä tutkimuksen edetessä. Pyrkimyksenä on löytää odottamattomia tosiasioita eikä niinkään väittämiä, jotka ovat jo olemassa. Tutkittavat tapaukset nähdään ainutlaatuisina, jonka vuoksi myös aineistoa käsitellään ainutlaatuisena. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 160-166.)

Fenomenologinen tutkimus on yksi laadullisen tutkimuksen tutkimushaara. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 160-166). Fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut ihmisten kokemuksista. Tutkijan tulee löytää suhde todellisuuden ja tutkijan tajunnan välille, minkä vuoksi tutkija voidaan nähdä osaksi tutkimaansa empiiristä kokemuksen maailmaa. On tärkeää erottaa omat kokemukset suhteessa tutkittavan kokemukseen, jotta tutkija pystyy erottamaan ennen tutkimusta hänelle tuntemattoman tiedon. (Perttula 2008, 134.)

Omat käsitykseni ja kokemukseni pedagogisesta johtajuudesta ennen tämän tutkimuksen tekoa ovat olleet hyvin ristiriitaisia. Olen saanut tutustua opiskelu- ja työurani aikana

vahvoihin pedagogisiin johtajiin, mutta olen myös kohdannut heidän vastakohtiaan. Näiden vahvojen johtajien kautta minulle on muodostunut henkilökohtainen käsitys siitä, millainen pedagogisen johtajan tulisi olla. Olen pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa mahdollisimman objektiivisesti ja nostamaan esiin teorian kautta tärkeiksi näkemäni asiat. En kuitenkaan voi varmasti väittää, etteivät omat käsitykseni pedagogisesta johtajuudesta olisi ohjanneet minua poimimaan aineistosta asioita, joita olen halunnut sieltä löytää. Tämän tutkimuksen tekeminen onkin herättänyt minussa kysymyksen siitä, onko tutkijan parempi tutkia aihetta, johon hän tuntee jonkinlaista intohimoa ja josta hänellä on ennakkokäsityksiä ja mielipiteitä vai olisiko parempi tutkia kokonaan vierasta aihetta, jolloin ennen tutkimusta muodostuneet käsitykset ja hankittu tieto eivät voisi ohjailla tutkijan mieltä. Objektiivisuuden kannalta jälkimmäinen vaihtoehto olisi varmasti parempi, mutta tutkimuksen teon mielekkyyttä ajatellen näen ensimmäinen vaihtoehdon kuitenkin paremmaksi. Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt tunnistamaan omat ennakkokäsitykseni ja nostamaan ne sivuun aineistoa käsitellessäni. Näin tehdessäni olen pyrkinyt olemaan tutkimuksen teossa mahdollisimman objektiivinen.

Tutkimuksen taustafilosofioista puhuttaessa puhutaan paradigmoista, jotka voivat olla ontologisia, epistemologisia ja metodologisia. Paradigmat ovat tutkijan perususkomuksia, jotka edustavat tämän maailmankuvaa. Ontologia kuvaa todellisuuden olemusta ja sitä, mitä siitä voidaan tietää. Epistemologia kuvaa tutkijan ja tutkittavan suhdetta ja sitä, mitä ylipäätään on mahdollista tietää. Metodologian avulla taas kuvataan tiedonhakemisen menetelmiä. Metodologisten kysymysten kautta pohditaan, kuinka tietoa voidaan saada. (Metsämuuronen 2003, 163-165.) Creswell (2013, 19-22) täydentää Metsämuuronen listaa aksiologisilla oletuksilla. Tällä tarkoitetaan tutkijan omien arvojen esiin tuomista tutkimuksessa. Tutkija nostaa omat arvonsa esiin ja pohtii niiden roolia tutkimusta muokkaavana tekijänä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010, 129-131) näkevät tutkimusten perustuvan neljään filosofiseen viitekehykseen, jotka ovat ontologian ja epistemologian lisäksi logiikka ja teleologia. Logiikka käsittää sen, miten asioiden näytetään olevan tosia ja miten niiden todistetaan olevan tosia. Teleologia taas pyrkii esittämään kysymyksiä siitä, mikä on tutkimuksen tarkoitus.

Oma ajatteluni tulee esiin omina ennakkokäsityksinä sekä käsityksenäni tiedon rakentumisesta. Omat ajatukseni nousevat esiin sekä johdannossa että pohdinnassa. Näillä pohdinnoilla pyrin vastaamaan tutkimuksen ontologisiin, epistemologisiin ja metodologisiin paradigmoihin. Omat arvoni näkyvät pyrkimyksenä tuottaa

mahdollisimman rehellistä tietoa. Tämä on toteutettu kuvailemalla analyysi mahdollisimman tarkasti ja avoimesti niin, ettei se jättäisi lukijalleen avoimia kysymyksiä. Tutkimuksen logiikka on niin ikään pyritty todistamaan analyysissä kun taas teleologisiin kysymyksiin on pyritty vastaamaan sekä johdannossa että pohdinnassa.

Fenomenologisen tutkimusmetodin kuvaus on Laineen (2010) mukaan mahdotonta. Metodi tarkoittaa enemmänkin ajattelutapaa ja tutkimusotetta, ei niinkään tapaa käsitellä aineistoa. Tutkimuksen muoto kehittyy tutkijan, tutkittavan ja tilanteen erityislaatuudesta. Kriittisyys ja reflektiivisyys omaa tutkimusta kohtaan on välttämätöntä tutkimuksen eri vaiheissa. Oman ihmiskäsityksen tai ennakkoluulojen tunnistaminen mahdollistavat tarkkailun niiden vaikutuksesta tutkijan tulkintoihin. Reflektion avulla on mahdollista tunnistaa tutkimuskohdetta ennakolta selittävät teoreettiset mallit, joita pidetään fenomenologisessa tutkimuksessa merkityksellisinä. Tutkimuksen ajaksi teoreettiset mallit tulisi kuitenkin siirtää sivuun. (Laine 2010, 33-36.)

Koska tämän tutkimuksen analyysi on toteutettu teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, ei teorian merkitystä analyysissä ole voitu sivuuttaa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 91) kuvaavat sisällönanalyysiä laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmäksi, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi voidaan nähdä sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä, joka on liitettävissä erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Eri nimillä kulkevat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät voidaan katsoa tukeutuvan tavalla tai toisella sisällönanalyysiin silloin, kun puhutaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysistä väljänä teoreettisena kehyksenä.

Fenomenologiaa voidaankin tässä tutkimuksessa pitää lähinnä lähestymistapana. Tässä tutkimuksessa on pyritty kiinnittämään huomiota ihmisten kokemuksiin, jotka ovat myös fenomenologisen ajattelun lähtökohta. Kvale, Steinar ja Brinkmann (2009) näkevät fenomenologisen lähestymistavan vallitsevana metodina kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Siinä ollaan kiinnostuneita ymmärtämään sosiaalisia ilmiöitä tutkittavan omasta näkökulmasta ja kuvaamaan maailmaa, kuten tutkittava sen kokee. Fenomenologisen ajattelun mukaan todellisuus on se, miten ihmiset sen kokevat. Haastattelu nähdään fenomenologisessa tutkimuksessa tavalliseksi keskusteluksi, vaikka ammattimaisen haastattelun näkökulmasta sen tarkoitus on sisältää tietty lähestymistapa ja tekniikka. Haastattelun kohdistuessa tutkittavan elämysmaailman kokemusten merkityksiin, voidaan

fenomenologista lähestymistapaa pitää tarkoituksenmukaisena. (Kvale, Steinar & Brinkmann 2009, 26–27.)

Laineen (2010) mukaan fenomenologisen tutkimuksen perustana ovat filosofiset ongelmat ihmiskäsityksestä ja tiedonkäsityksestä. Erityisen kiinnostuneita ollaan siitä, millainen ihminen on tutkimuskohteena, miten hänestä voidaan saada tietoa ja millaista tuo tieto on luonteeltaan. Tutkimuksen teon kannalta keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys, tietokysymysten ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologia on kiinnostunut kokemuksista eli ihmisen suhteesta omaan elämäntodellisuuteensa, josta irrallisena ihmistä ei voida ymmärtää. Ihmisen suhde maailmaan nähdään intentionaalisenä, jolloin kaikella nähdään olevan jokin merkitys. Kokemusten taas nähdään muotoutuvan merkitysten mukaan ja merkitysten puolestaan määrittävän maailmaa. Todellisuuden voidaan siis nähdä avautuvan merkitysten kautta. Todellisuuden lähde on yhteisö, jolloin eri kulttuureissa elävien ihmisten elämysmaailma nähdään erilaisena. Koska jokainen yksilö voidaan nähdä osana jonkin yhteisön merkityksiä, saadaan tutkimuksella esille myös jotain yleistä. (Laine 2010, 28-31.)

Oman käsitykseni mukaan kokemuksilla on merkittävä rooli tiedon rakentumisen kannalta. Uskon, että ihminen ei oikeasti voi ymmärtää ilmiöitä ennen kuin hän itse kokee ne. Näen ymmärryksen olevan ennen ilmiön kokemista pintapuolista, jolloin ilmiön ymmärtäminen ei mielestäni voi olla kokonaisvaltaista. Näen fenomenologian filosofisen taustan kuvastavan omia käsityksiäni tiedon rakentumisesta, joka osaltaan tukee fenomenologista lähestymistapaa tässä tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen aineiston analyysin lähtökohtana on ollut deduktiivinen päättelyn logiikka, jolla tarkoitetaan yleisestä yksittäiseen päättelystä tutkimuksen tulkinnasta (Tuomi&Sarajärvi 2009, 95). Tämän tutkimuksen ei ole ollut tarkoitus tuottaa yleistettävää tietoa, vaan keskittyä nimenomaan tutkittavien kokemuksiin. Laineen (2010; 31-32) ja Perttulan (2008; 135-154) mukaan fenomenologinen tutkimus ei pyri löytämään säännönmukaisuuksia, vaan siinä ollaan kiinnostuneita ainutkertaisuudesta ja ainutlaatuisuudesta. Tarkoitus ei ole tehdä yleistyksiä, vaan pyrkimyksenä on ymmärtää jonkin tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkitysmaailmaa.

3.2 Aineiston esittely

Tutkimuksen aineisto on kerätty Arvokas-hankkeen yhteydessä kootuista päiväkodin johtajien ryhmähaastatteluista. Hanke on toteutettu Pohjoismaissa toiminnallisena tutkimusprojektina, jonka tarkoitus on ollut tuottaa uutta tietoa arvokasvatuksesta varhaiskasvatuksen kentällä. Projekti toteutettiin Islannissa, Norjassa, Ruotsissa, Suomessa ja Tanskassa. Tutkimuskohteena olivat esikouluikäiset lapset. Projektin tarkoitus oli syventää ymmärrystä arvokasvatuksesta teoreettisella, metodologisella ja käytännöntasolla. (Johansson, Puroila & Emilson, 2016.)

Aineisto koostuu kolmesta kahden vuoden aikana Arvokas-hankkeen yhteydessä Suomessa kerätystä ryhmähaastattelusta. Jokaiseen ryhmähaastatteluun on osallistunut neljä päiväkodin johtajaa, joten haastateltavat päiväkodinjohtajat ovat pysyneet kokoajan samoina. Päiväkodin johtajien lisäksi ryhmähaastatteluissa ovat osallistuneet hankkeessa mukana olleet tutkijat, jotka ovat koonneet ryhmän kasaan ja toimivat näin ollen haastattelutilanteissa ohjaajien rooleissa. Aineisto koostuu sekä ryhmän välisten henkilöiden käymästä vapaamuotoisesta keskustelusta että ohjaajien keskustelua ohjaavista kysymyksistä. Näin ollen voidaan ajatella, että osaa aineistoa ohjaa tutkimusryhmän kannalta oleelliset teemat kun taas osa aineistosta koostuu johtajia askarruttavista teemoista sekä hankkeeseen että päiväkodin arkeen liittyen.

Aineistoa on käsitelty yhtenä kokonaisuutena, jolloin eri aikoina käytyjä keskusteluja ei ole mitenkään eroteltu toisistaan. Käytetty aineisto saatiin käsiteltäväksi suurimmalta osin valmiiksi litteroituna, jonka vuoksi johtajien puheenvuoroja käsitellään yleisellä tasolla niin, että aineistoa on lähestytty siitä nousseiden asioiden valossa. Tämän vuoksi analyysissä ei ole kiinnitetty huomiota siihen, kuka asian on ilmaissut. Haastatteluihin osallistuneiden johtajien päiväkodit ovat olleet osana hanketta, jonka tarkoituksena on ollut kehittää päiväkotien toimintaa. Johtajien puheista ei kuitenkaan ole analyysivaiheessa eritelty hankkeen etenemisen aikana tapahtunutta kehitystä pedagogisesta johtajuudesta. Nauhoitettujen haastatteluiden kesto on ollut yhteensä noin neljä ja puoli tuntia ja litteroitua tekstiä on yhteensä 78 sivua.

3.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Sisällönanalyysin eri ulottuvuuksia voidaan tarkastella jakamalla se kolmeen eri analyysimuotoon, joita ovat aineistolähtöinen, teoriaohjaava sekä teorialähtöinen analyysi. Aineistolähtöinen analyysi tukee fenomenologis-hermeneuttista perinnettä, jossa aiemmalla tiedolla ei pitäisi olla vaikutusta tutkimukseen. Tarkoituksena on, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja, vaan ne muotoutuvat tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaan. Teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin liitetään abduktiivinen päättely, jolloin ajatteluprosessia ovat ohjaamassa sekä aineistolähtöisyys että valmiit mallit. Teorialähtöistä sisällönanalyysiä ohjaavat aikaisemmat teorit. Teoriasidonnainen sisällönanalyysi taas kytkeytyy aiempaan teoriaan, kun taas aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä teoreettinen kokonaisuus pyritään luomaan ilman aiempia teorioita. Teorialähtöistä analyysiä on kritisoitu siitä, että se ei jätä mahdollisuutta uusien teorioiden synnylle, vaan testaa ainoastaan vanhojen teorioiden toimivuutta uusissa konteksteissa. (Tuomi&Sarajärvi 2009, 95-100.)

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä on käytetty teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Analyysitavan valikoitumista edelsi teoriaan perehtyminen sekä alustava aineistoon tutustuminen. Tarkempi tutustuminen yleisempiin menetelmiin analysoida haastatteluja, pro gradu-tutkielmien tarkastelu sekä Fonsénin (2014) tutkimuksen merkittävyys oman tutkimukseni kannalta ohjasivat käyttämään aineiston analyysimenetelmänä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely sekä abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Redusointivaiheessa aineistosta karsitaan pois tutkimuksen kannalta epäoleellinen tieto. (Tuomi&Sarajärvi 2009, 108-109.) Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineistolähtöisen sisällönanalyysin tapaan lähtökohdiltaan aineiston ehdoilla. Sisällönanalyysitavat eroavat toisistaan siinä, miten abstrahoinnissa aineisto liitetään teoriaan. Teoriaohjaavassa analyysissä teoreettiset käsitteet tuodaan valmiiksi tiedettyinä tutkittavasta ilmiöstä, kun aineistolähtöisessä analyysissä käsitteet luodaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.)

Redusointi

Aineiston redusoinnissa on kyse aineiston pelkistämisestä (Tuomi&Sarajärvi 2009, 108-109). Redusointia on tehty limittäin myös aineiston klusteroinnin kanssa eikä pelkistäminen näin ollen ole ollut selkeä vaihe analyysissä, vaan sitä on tapahtunut analyysin eri vaiheissa. Aineiston pelkistäminen alkoi aineistoon tutustumisella. Aineisto luettiin useamman kerran läpi niin, että siihen tehtiin alleviivauksia ja merkintöjä niihin kohtiin, jotka edustivat oman käsitykseni mukaisia pedagogisen johtajuuden menetelmiä. Käsityksen muotoutumista edelsi perehtyminen teoriakirjallisuuteen. Näiden alleviivausten ja merkintöjen jälkeen aineistosta on pudotettu pois kaikki ne kohdat, joita ei olla nähty oleelliseksi tämän tutkimuksen kannalta. Aineiston ulkopuolelle jäivät esimerkiksi ohjaajien puheenvuorot, keskustelut haastattelujen aikatauluista sekä muut puheenvuorot, jotka käsittelivät enemmänkin hankkeen kannalta oleellista informaatiota.

Haastatteluaineiston litterointi on toteutettu sanatarkasti. Tästä johtuen haastattelusta esiin nousseita lauseita on pelkistetty niin, että puhuttuun kieleen liittyvät lisäsanat poistettiin puheenvuoroista. Tämä toteutettiin poistamalla sanojen toistoja, kirjoitettuja naurahduksia ja täytesanoja, kuten toistuvia ”niinku”-sanoja. Lisäksi tekstistä poistettiin lopullisesti kaikki tunnistettavuustiedot ja tekstiä muutettiin niin, että mainittujen päiväkotien nimien tilalle vaihdettiin yleisesti päiväkotia koskevia termejä.

Esimerkkinä lauseiden yksinkertaistamisesta:

Alkuperäinen lause:

Jos me ei niinku tietten tahtoen sitä niinku fokusoida sitä meidän keskustelua näihin ni se hirveen joutuin jää siinä tiimellyksessä sitte pois.

Muokattu lause:

Jos me ei tietten tahtoen fokusoida sitä meidän keskustelua näihin ni se hirveen joutuin jää siinä tiimellyksessä pois.

Klusterointi

Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi, ja aineistosta etsitään eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä kuvaavia käsitteitä. Sen jälkeen samaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään luokiksi, sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokitteluyksikköinä voivat olla esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. Ryhmittelyssä aineisto tiivistyy, sillä yksittäiset

tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. Klusteroinnin tarkoituksena on luoda pohja kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle, sekä tehdä alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112–113.)

Tämä tutkimus on vahvasti sidottu aikaisempaan tutkimukseen päiväkodin pedagogisesta johtajuudesta. Aineiston analyysi tässä tutkimuksessa perustuu Fonsénin (2014) väitöskirjan tutkimustuloksiin, jossa pedagogisen johtajuuden ilmiö jakautui viiteen eri näkökulmaan. Nämä näkökulmat ovat pedagoginen johtajuus arvovalintana, kontekstuaalisuus pedagogisen johtajuuden määrittäjänä, jaettu johtajuus ja vuorovaikutuskulttuuri, johtajan ammattitaito ja toimenkuva sekä pedagoginen kompetenssi eli substanssin hallinta.

Klusterointi tapahtui puheenvuorojen jakamisella Fonsénin (2014, 122) pedagogisen johtajuuden menetelmää kuvaavan taulukon mukaisiin yläluokkiin arvo, konteksti, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus ja substanssin hallinta. Koska tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset käsittelevät pedagogisen johtajuuden toimintatapoja sekä pedagogista johtajuutta estäviä tekijöitä, tehtiin aineiston luokittelu näiden Fonsénin (2014, 122) taulukon kategorioiden mukaisesti.

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 rekrytointi	Henkilöstön sitoutumattomuus Henkilöstön pedagogisen koulutuksen puute
<u>Johtajan ammatillisuus</u>	Oman kompetenssin ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto	Ajantasaisesta tietämyksestä huolehtiminen Jämäkkyys päätöksenteossa	Ajanhallinnan ja priorisoinnin taidot Dialogisuus Johtajuustaidot Rohkeus tehdä päätöksiä	Puutteet oman työn johtamisessa Ei kykyä tehdä päätöksiä
	Työhyvinvoinnista huolehtiminen	Ilmapiiristä huolehtiminen Hyvä vuorovaikutus Myönteisen yhteisöllisyyden rakentaminen Työyhteisökoulutus	Henkilöstön riittävydestä huolehtiminen Henkilöstön hyvinvoinnin seuraaminen	Sjaisten 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

KUVA:3. Pedagogisen johtajuuden menetelmät (Fonsén 2014, 122.)

Abstrahointi

Abstrahoinnilla eli aineiston käsitteellistämällä tarkoitetaan teoreettisten käsitteiden muodostamista. Tässä vaiheessa tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotetaan aiemmin valikoidun tiedon perusteella. Abstrahointia on tehty jo osittain klusteroinnin aikana. Etenemisjärjestyksenä on alkuperäisestä aineistosta saatujen ilmausten kautta siirtyminen teoreettisiin käsitteisiin ja lopulta johtopäätöksiin. Abstrahointia tehdään niin kauan kuin se on aineiston sisällön kannalta mahdollista. Käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimustehtävään. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, missä edetään empiirisestä aineistosta käsitteellisempiin näkemyksiin tutkittavasta ilmiöstä. Abstrahoinnissa tutkija muodostaa yleiskäsitteiden avulla kuvauksen tutkimuskohteesta. Teoriaa ja johtopäätöksiä verrataan alkuperäisaineistoon muodostettaessa uutta teoriaa. Empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Myös luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat sekä niiden sisällöt kuvataan tuloksissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 114–115.)

Kun aineisto oli jaoteltu Fonsénin (2014, 122) taulukon mukaisiin yläluokkiin, kerättiin aineistosta mahdollisimman erilaisia kuvauksia eri kategorioista, jotka päätyivät tutkimustuloksiin. Tämän keräyksen pohjalta muodostuivat tutkimustulokset, jotka käsittävät johtajien haastatteluista kerätyt esimerkkilauseet (kappaleet 4.1.-4.5). Tämän jälkeen aineistosta etsittiin kaikki pedagogista johtajuutta kuvaavat toimintatavat sekä pedagogisen johtajuuden estävät asiat. Nämä asiat koottiin kahteen erilliseen taulukkoon käyttäen yhtenäisiä otsikoita tutkimustulosten kappaleiden kanssa (LIITE 1 ja LIITE 2). Tämän jälkeen teoriaan perehtymistä jatkettiin. Teoriaan perehtyminen ja aineiston analyysi jatkuivat tässä vaiheessa limittäin. Analyysi eteni tästä eteenpäin vähitellen niin, että kategorioiden yläotsikot muokkaantuivat useaan otteeseen paremmin saatuja tuloksia kuvaaviksi ja alakategoriat hakivat paikkaansa päätyäkseen oikean yläkategorian alle.

Yhteenvetokappaleeseen kerättyjen taulukoiden tarkoitus on ollut kuvata aineistoa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Niihin on pyritty keräämään kaikki aineistosta löytyneet pedagogista johtajuutta käsittelevät asiat niin, että ne kuvaisivat koko aineistosta saatua tietoa.

Esimerkki kategorioiden muotoutumisesta:

Kategoria: Organisaatiokulttuuri

Esimerkkilause: ”Tietenki se ajankäytön aina semmonen haaste että pitäis olla vaan aina enemmän ja enemmän aikaa sitte jakaa niitä että tiimit jakais aina toisilleen niitä asioita.”

Käsite: Käytänteiden jakaminen

Sisällön analyysin nähdään perustuvan tulkintaan ja päättelyyn, jossa pyrkimyksenä on edetä empiirisen aineiston tarkastelusta kohti jäsenyneempää ja käsitteellisempää näkemystä tutkimuksen kohteena olevasta asiasta. Pyrkimyksenä analyysissä on jäsentää aineistoa ilman, että sen sisältämää informaatiota kadotettaisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110,115).

3.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tiedon keräämisen eettisyydessä on kyse tutkittavien henkilöllisyyden salaamisesta, tutkimuksen tarkoituksen rehellisestä kertomuksesta tutkittaville ja luottamuksesta kaikkia niitä henkilöitä kohtaan, jotka ovat osana tutkimusta ja sen tekoa (Creswell 2013, 174-175). Tässä tutkimuksessa tutkittavien henkilöllisyyden salaaminen on ollut helppoa, tutkija ei ole itse ollut keräämässä aineistoa eikä näin ollen edes tiedä keitä tutkittavat ovat olleet. Valmiiksi litteroidusta tekstistä henkilöllisyystiedot on suurimmalta osin valmiiksi poistettu. Lopusta litteroinnista tämä tehtiin heti litterointi vaiheessa. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010) ovat listanneet teoksessaan rehellisyyttä edistäviä tekijöitä. Tutkijan ei tule plagioida omaa eikä muiden tekstiä vaan tekstistä tulee löytyä tarkat lähdeviittaukset. Tutkimuksesta saatavia tuloksia ei myöskään voida yleistää ilman kriittistä ajattelua. Raportoinnin tulee olla rehellistä niin, ettei sillä pyritä harhaanjohtamaan lukijaa tai ettei sitä esitetä puutteellisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 26-27.)

Rehellisyys ja avoimuus ovat minulle tärkeitä arvoja. Näiden arvojen toteutuminen myös tässä tutkimuksessa on ollut minulle tärkeä tavoite. Olen pyrkinyt tuomaan omat käsitykseni esiin tutkimuksessa niin, etteivät ne sekoitu tutkimuksen teorian kanssa. Omat käsitykseni näkyvät selkeimmin johdannossa ja pohdinnassa, mutta näen niiden näkymisen myös muissa tutkimuksen osissa olevan osa rehellisyyttä ja eettisyyttä. Viittauksissa on pyritty selkeyteen, jotta omat ajatukseni pystytään erottamaan lähteistä hankitusta tiedosta. Eettisyyden periaatteet ovat johdatelleet minua myös aineiston käsittelyssä niin, ettei

johtajien puheenvuoroja ole eritelty toisistaan. Koska aineisto on saatu osittain litteroituna, koin, että olisi ollut epäeettistä arvailla äänten perusteella kuka haastateltavista sanoo mitä. Virheitä olisi voinut tulla helposti, koska käytössäni oli ainoastaan yhden haastattelun äänitetty materiaali, kun taas aiemmat litteroinnit oli tehty videomateriaalin pohjalta.

Aineiston luotettavuudesta puhuttaessa puhutaan usein aineiston validiteetista ja reliabiliteetistä. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen sisäistä luotettavuutta. Ulkoinen validiteetti kuvaa tutkimustulosten yleistettävyyttä. Sisäinen validiteetti voi viitata sisällön validiteettiin, rakennevaliditeettiin tai kriteerivaliditeettiin. Sisällön validiteetti huomioi tutkimuksessa käytetyn käsitteistön ja tarkastelee, onko se oikein käytettyä, kattaako se tutkitun käsitteen tarpeeksi laajasti ja onko se teorian mukaista. Rakennevaliditeetti menee sisällön validiteettia syvemmälle tarkastellen, löytyykö aineistosta tukea sille, että tutkittu asia noudattaa tiettyä teoriaa. Kriteerivaliditeetti taas vertaa tutkimuksen tulosta johonkin toiseen tulokseen, jota pidetään ennestään validiuden kriteerinä. (Metsämuuronen 2003, 86-93.) Reliabiliteetillä tarkoitetaan sitä, onko tutkimus toistettavissa ja voidaanko siitä saada uudelleen samanlaiset tulokset (Metsämuuronen 2003, 86-93; Hirsjärvi ym. 2010, 231-233). Tutkimuksen voidaan todeta olevan reliabeli jos kaksi tutkijaa pääsee samaan lopputulokseen tai jos samaa henkilöä tutkitaan eri kerroilla ja molemmista kerroista päästään samaan tulokseen (Hirsjärvi ym. 2010, 231-233). Luotettavuuden tarkastelun kriteerit perustuvat menetelmällisiin näkökulmiin, postmoderneihin näkökulmiin ja tulkinnallisiin näkökulmiin. (Creswell 2013, 255-265).

Creswell (2013, 244-245) on listannut teoksessaan kahdeksan eri kohtaa, joissa käsitellään tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia käsitteiden kehitystä laadullisessa tutkimuksessa. Creswell nostaa esiin substanssivaliditeetin, joka tarkoittaa tutkijan ymmärrystä omaa aihettaan kohtaan. Tämä käsittää muista lähteistä saadun tiedon ymmärrystä ja miten tämä prosessi on kirjattu ylös. Reliabiliteetin kohdalla hän nostaa esiin kysymyksen siitä, millaisia asioita kahdesta eri tutkimuksesta vertaillaan, jotta se on luotettava. Ovatko tutkimukset samanlaisia niiden otannan perusteella vai niiden teeman perusteella? Tämän tutkimuksen voidaan katsoa olevan sidoksissa Fonsénin (2014) väitöskirjatutkimukseen. Tutkimuksen tarkoitus ei ole ollut toistaa jo aiemmin tehtyä tutkimusta, eikä sitä voida otannalta verrata väitöskirjatutkimukseen. Teorialähtöinen aineistonanalyysi on kuitenkin analyysivaiheessa ohjannut esiin nostettuja teemoja, jolloin tutkimusten voidaan katsoa olevan teemoiltaan samankaltaisia.

Reflektiivinen ajattelu tutkimuksenteosta on kulkenut mukanani läpi koko tutkimuksenteon ajan. Pitkin tutkimusta minua ovat askarruttaneet erilaiset kysymykset. Olenko osannut hakea tarpeeksi kriittisesti lähteitä? Onko mahdollisimman vakuuttavien lähteiden käyttäminen pystynyt antamaan tarpeeksi laajan näkökulman aiheeseen? Vaikuttiko se, etten ole litteroinut itse alkuperäistä tekstiä omaan tiedon muodostumiseeni ja käsitykseeni käytetystä aineistosta?

Lähteiden käytössä olen kiinnittänyt huomiota lähteiden tuoreuden lisäksi niiden luotettavuuteen. Olen pyrkinyt käyttämään vähintään väitöskirjatasoisia lähteitä sekä huomioinut lähteiden käytössä sen, onko aiemmin tehty, tutkimus käyttänyt valitsemiani lähteitä. Pidin myös kansainvälisten lähteiden käyttöä tärkeänä ja käytin paljon aikaani etsien niitä. Tämä osoittautui kuitenkin hankalaksi, koska kansainvälisesti on tuotettu vähän varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta käsittelevää tutkimusta, jota voitaisiin hyödyntää suomalaisessa varhaiskasvatuksen pedagogiikan johtajuuden tutkimuksessa. Huomasin myös, että suhtautumiseni tutkimusaineistoon sai erilaisen merkityksen sen osuuden kohdalta, jonka olin itse litteroinut. Olisi voinut olla mielenkiintoista tutkia sitä, muuttuvatko kokemukset pedagogisesta johtajuudesta kahden vuoden aikana, jolloin aineisto on kerätty. En kuitenkaan nähnyt että tämä olisi ollut luotettavuuden kannalta järkevää, koska koin sen kohdan aineistoa itselleni läheisemmäksi, jonka olin itse litteroinut. En siis usko, että olisin pystynyt saamaan luotettavuuden ja eettisyyden kannalta katsottuna luotettavaa tietoa hankkeen vaikutuksesta tutkittavien kokemuksiin pedagogisesta johtajuudesta. Vaikka näiden kysymysten pohtiminen on ajoittain tuntunut todella raskaalta eikä valintojen tekeminen tutkimuksen eri vaiheissa ole aina ollut helppoa, olen kokenut, että juuri näiden asioiden pohtiminen on vienyt tutkimuksen tekoa eteenpäin. Ajattelen myös, että nämä pohdinnat osoittavat osaltaan sen, että olen parhaalla kyvylläni pyrkinyt toimimaan tutkimuksen teossa mahdollisimman eettisesti ja luotettavasti.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Ryhmähaastattelun analyysin tulokset on koottu kahdella eri tavalla. Tämän luvun neljään ensimmäiseen kappaleeseen on kerätty esimerkkipätkiä johtajien haastatteluista ja pyritty näin kuvaamaan johtajien kokemuksia pedagogisen johtajuuden toimintavoista sekä pedagogisen johtajuuden haasteista. Viidenteen yhteenvetokappaleeseen on koottu analyysistä saadut tulokset tiivistetysti. Liitteistä löytyy vielä erikseen tulokset taulukoina (LIITE 1 Pedagogisen johtamisen toimintatapoja ja LIITE 2 Pedagogisen johtajuuden haasteet). Näihin taulukoihin on kerätty asioittain aineistosta löytyneet pedagogisen johtajuuden toimintatavat sekä pedagogisen johtajuuden haasteet.

4.1 Pedagogisen johtajuuden arvo

Pedagoginen johtajuus toimintatapana näkyy haluna järjestää aikaa pedagogiselle johtamiselle (Fonsén 2014, 122). Ryhmähaastattelut on kerätty päiväkodin arvoihin liittyvän hankkeen yhteydessä. Koska päiväkodit ovat lähteneet mukaan hankkeeseen, voidaan ajatella, että heillä on halu kehittää päiväkodin toimintaa. Hankkeeseen osallistumisen myötä myös henkilökunnalle on järjestetty mahdollisuus osallistua heidän oman osaamisen kehittämiseen. Arvokeskustelut nähdäänkin keskeiseksi osaksi päiväkotien arkea. Johtajat ovat tietoisia siitä, että päiväkodeissa on käytävä keskustelua siitä, miksi työtä tehdään

”Että jos me ei tieteen tahtoen sitä fokusoida sitä meidän keskustelua näihin ni se hirveen joutuin jää siinä tiimellyksessä sitte pois.”

Kiinnostus ja sitoutuneisuus omaa työtä kohtaan nousevat aineistosta esiin pohdinnoilla työyhteisön ongelmista. Johtajat ottavat työyhteisön ongelmat omaksi asiakseen ja käyttävät aikaansa siihen, että saavat arjen paremmin pyörimään päiväkodeissa.

”Meillä on oikeesti ite asiassa ne haasteet vasta ruvenneet tulemaan. Varmaan tässä on liittynyt monta asiaa. Nyt tässä on tuo toimintasuunnitelman teko joka on ja sitte tämän arvokashankkeen. Eli tavallaan semmonen, että nyt tässä puitteissa ku nämä talot on ollut yhdessä, ni se jotenki on peilautunut se ero vielä isommaksi. Johonki on nyt päästy sisälle mikä se on se ero, koska se on vaivannu koko ajan mua ihan hirveesti että mikä se on. Miks mää en niinkö nää sitä tai muuta. Mää oon yrittäny mejän uuelta veolta kysyä että näänkö mää jotenki väärin, mutta kyllä se näkkee ihan samoja asioita mitä mie siellä nään.”

Ajan järjestäminen pedagogiselle johtajuudelle näkyy johtajien puheissa siinä, miten omaan työhön suhtaudutaan ja kerrotaan siinä tärkeistä asioista. Kuunteleminen vaatii pysähtymistä ja aikaa. Pysähtymisellä ja ajan antamisella pystytään viestimään työntekijöille siitä, että johtaja haluaa keskittyä työntekijöille tärkeisiin aiheisiin.

”Mie oon nauranukki että mitä vanhemmaksi mää tuun, niin sitä varmaan mää enempikki kuuntelen. Koska musta se on se jolla me niinkö kerrotaan meidän omasta asenteesta tai meidän työstä.”

Fonsénin (2014, 122) mukaan pedagogisen johtajuuden toteutumista arvona estää johtajien kiire sekä epäselkeä näkemys perustehtävästä. Haastatteluissa nousee esiin se, miten uudistuvat työvälineet ja työtavat ottavat aikaa, jotta ne saadaan osaksi arkea. Uuden opettelu on helposti pois lasten arjesta, jolloin käsitys työn arvosta voi kadota.

”Tuntuu että se lapsi unohtuu sinne kaiken muun uuen opetteluun. Meillekki tuli uutena tämmöset vaikka tietokoneet ryhmiin.. Sehän vie paljon sitä aikaa siitä perustyöstä ja perustehtävästä. Kyllä tämä palautti siihen, että se pakotti keskittyy siihen lapseen ja perustehtävään ja siihen miten tätä työtä kuitenkin tehhään ja mikä siellä on se tärkeä jutu siellä arjessa.”

Ajan puute koskee työajan puutteellisuuden lisäksi myös yhteistä aikaa henkilökunnan kanssa. Arvokeskustelujen käyminen yhdessä mielletään tarpeelliseksi. Niille järjestetty aika tuntuu kuitenkin olevan liian vähäistä.

”Jotenki tuntuu, että semmosta aikaa on liian vähän että ne sais pätkätä ja pohtia ja mieltää. Sitä keskustelua tulis niistä asioista. Vaikka kuin niitä iltoja yritetään ja muuta nii kyllä se vaan niin lyhyt on se aika sitä iltaa kohti.”

Aina ajan puute ei ole ainoa pedagogisen johtajuuden arvoa estävä tekijä. Välillä on hetkiä, jolloin johtajalla ei ole selkeää näkemystä siitä, mikä omassa työssä on keskeistä. Kun johtaja ei pysty hahmottamaan oman työnsä tavoitteita, koetaan johtajanrooli haasteelliseksi.

”Ite kannattelis että ois joku idea itellä. Tätä ois hyvä lähtä kannattelemaan ja viemään työyhteisöä sitten.”

4.2 Johtajan toimenkuvan selkeys

Pedagogisen johtajuuden konteksti on Fonsénin (2014, 122) mukaan sidoksissa siihen, miten pedagogiselle johtajuudelle varataan aikaa. Kontekstiin sidotuissa toimintatavoissa on kyse siitä, onko arjessa aikaa käydä keskusteluja ja tutustua arjen pedagogiikan toimivuuteen. Johtajien haastatteluissa näkyy, miten johtajat itse pyrkivät olemaan mukana

päiväkotiryhmien arjessa osallistumalla tiimien palavereihin ja tätä kautta johtamaan arjen pedagogiikkaa. Tämä kertoo halusta olla perillä päiväkodin arjesta, mutta myös siitä, että johtajalla on halu järjestää aikaa tiimien arjen seuraamiseen. Keskusteluissa mielletään tärkeäksi se, että johtaja on perillä ryhmien arjesta ja pystyy tätä kautta vaikuttamaan arjen pedagogiikan laadukkaaseen toteutukseen.

”Mää oon ite osallistunu silleen vähän oon ollu kuulemassa mitä tiimeille kuuluu niissä tiimipalavereissa. Jotenki semmosta tehokkuutta ja suunnitelmallisuutta. Että tavallaan se tuntikin on pitkä aika ku tietään mitä siellä tehään että se ei mee semmoseen että askarreltako nyt pupu vai jänis vai mitä tehtäs. Luotetaan siihen, että kuka ottaa sen askartelumallin sinne hoitaakseen ni se hoitaa sen ja muille passaa. Että ei tarvi semmosiin epäoleellisiin asioihin sitte käyttää ihan hirveästi sitä energiaa.”

Fonsénin (2014, 122) mukaan pedagogisen johtajuuden kontekstin estäviä tekijöitä ovat työtehtävien priorisoinnin puute, liian suuret vastualueet sekä taitamattomuus jakaa johtajuutta. Johtajien keskusteluissa ne johtajat, joilla on johdettavanaan useampi yksikkö, kokevat, että heidän aikansa ei riitä hoitamaan kaikkia tehtäviä. Se, etteivät organisaation rakenteet tue pedagogista johtajuutta, näkyy johtajien puheissa siinä, miten vastualueet organisaation sisällä tuntuvat kasvavan ja työtehtävät lisääntyvän. Tämän koetaan hankaloittavan mahdollisuutta olla läsnä henkilökunnan arjessa, joka puolestaan kuormittaa varajohtajan työtaakkaa. Työtehtävien jakamiseen ja järjestämiseen kaivataankin selkeyttä.

”Meillä kapinoi henkilöstö nyt kovasti sitä vastaan ko meillä on kaikille päiväkodin johtajille (...) tulee lisää tehtäviä.(...) Ja sitten meillä eläköityy päiväkodin johtajia eikä oo ajatus että oteta tilalle uusia. Tavallaan nämä alueet laajenee ja nyt munki talossa henkilöstö kapinoi kovasti, että lähijohtaja katoaa. Se äitihahmo talosta katoaa ja varajohtaja vähän kapinoi että en ota eikä tietenkään. Pitäähän sille olla resurssia ja pitäähän sille olla palkkausta. Nää kuviot on niin kauheen vahvasti kesken että ollaan vähän semmosessa haasteellisessa vaiheessa.”

Asioiden priorisoinnin vaikeus näkyy johtajien keskusteluissa siinä, miten henkilökunnan osallistuminen erilaisiin foorumeihin mahdollistetaan. Foorumeiksi nähdään erilaiset talon sisällä järjestettävät palaverit ja työryhmät sekä koulutukset sekä talon sisällä että sen ulkopuolella. Johtajien mielestä erilaisia tilaisuuksia on välillä liikaa eikä aina osata nähdä sitä, mihin osallistuminen on minäkin hetkenä oleellista.

”Näitä koulutuksia olis, näitä ihan hirveen hyviä koulutuksia. Ja olis perehyttämistä ja kaikkea. Mutta niin tavallaan koko ajan sinne mennään että mikä on se että on jo liikaa. Koska sitte taas se että koko ajan jos on lapsiryhmästä joku pois, niin se on

meillä kuitenkin se päätyö on siellä lasten kanssa. Toki siinä on löytää se kultainen keskitie ja mihin kannattaa osallistua ja mikä on se mihin panostetaan.”

Ajan puute ja työtehtävien paljous nousevat esiin keskusteluissa useaan kertaan. Toisaalta tämä voi kertoa siitä, että tehtäviä on liikaa, mutta toisaalta kyse voi olla myös siitä, ettei johtajilla ole kykyä organisoida työtehtäviä ja omaa aikaansa, jonka vuoksi heillä on tunne, että töitä on liikaa. Joka tapauksessa johtajat kokevat yleisesti, että heidän työaikansa ei riitä hoitamaan heille kuuluvia tehtäviä.

”Mä sanoin ku on juossu noissa palavereissa tai koulutuksissa, että päiväkodin johtajan työaika ei riitä. Meillä on niin paljon velvotteita että meidän työaika ei riitä. Henkilöstöltä tulee palautetta ku johtajaa ei näe enää nykyisin”

Organisoinnin puutteet näkyvät siinä, minkälainen käsitys johtajilla on omasta työstään. Arjen organisointi tuntuu vievän osalta johtajista niin paljon aikaa, ettei yhteisille keskusteluille ole aikaa.

”Usein tuntuu, että yhteiset hetket menee semmosten arkisten asioiden ja semmosen organisoinnin puhumiseen. Tää jotenki opetti sitä sisältöjen päähkäilyä ja sitä oman toiminnan merkitystä ja päähkäilyä.”

4.3 Organisaatiokulttuuri

Organisaatiokulttuurin merkityksen pedagogiselle johtajuudelle Fonsén (2014,122) jakaa rakenteiden luomiseen ja pedagogisen johtajuuden jakamiseen. Rakenteiden luomiseen luetaan erilaiset palaverit, Vasutyöskentely ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö kun taas pedagogisen johtajuuden jakamisessa on kyse henkilökuntaan luottamisesta ja vastuun jakamisesta. Johtajien puheista nousee esiin, miten rakenteita on luotu yhteisen keskustelun mahdollistamiselle. Haastatteluista pystyy löytämään tarkkoja ja konkreettisia kuvauksia siitä, millaisia foorumeita päiväkodeihin on luotu yhteiselle keskustelulle. Tärkeäksi nähdään myös se, että luoduilla keskustelufoorumeilla on tarkka tehtävä, jotta yhteinen aika saataisiin hyödynnettyä mahdollisimman tehokkaasti. Yhteisten keskustelujen merkittävyys ja ajan luominen yhteisten keskustelujen mahdollistamiselle nähdään tärkeäksi tiedottamisen, tietotaidon ja yhteisöllisyyden muodostumisen kannalta.

”Meillä on tietenkin nää kasvattajatiimit. Sitte on turvallisuustiimi joka keskittyy tavallaan turvallisuusseikkoihin ja sitte tuota poistumisharjoitus ja muu tietämys. Viimeksi keskityttiin fyysiseen rajottamiseen ja sen pelisääntöihin. Sitte meillä on hyvistiimi, joka keskittyy työhyvinvointiin... Sitte meillä on Vasutiimi. Siellä on lastentarhanopettajat ja siellä esimerkiksi tää esiops on se mitä aletaan tekkeen. Vasua tässä ollaan tehty viimeksi. Muuten semmonen vertaistuellinen ryhmä on sitten lastentarhanopettajilla. Sitten siellä on talonpalaverit ja työillat on sitte kanssa

välineenä. Sitte meillä on pedagoginen iltatiimi mikä nyt on kaupungilla missä on päiväkodin johtaja ja varajohtaja ja sitte on vahais erityisopettaja jolla on omatehtävä. Sitte meillä on varajohtajan kanssa semmonenki noin kerran viikossa oma tiimi, jossa mietitään sitä arkea ja jaetaan työtehtäviä. Tavallaan on niitä tilanteita niille keskusteluille. Se rupes ahistaan itteä se talonpalaveri ku se oli niin täynnä kaikkea että piti räpästä ja puolet asialistalla tota palataan seuraavassa palaverissa. Se ei enään riittäny olleenkaan että nyt tavallaan siinä talonpalaverissakin on sitä keskustelu aikaa.”

Keskustelufoorumien rakenteet on luotu jokaisen päiväkodin tarpeiden mukaisesti parhaalla tavalla niin, että järjestetyistä foorumeista on mahdollisimman suuri hyöty koko työyhteisölle. Tiedon kulkeminen käydyistä keskusteluista niille henkilöille, jotka eivät keskusteluihin pysty osallistumaan, nähdään tärkeäksi. Tämä mielletään yhdeksi keinoksi herättää ryhmissä pedagogisia keskusteluita.

”Meillä on yleensä joka ryhmästä aina joku osallinen niillä aiheilla ettei oo aina sama. Sit meil on vähän sekaisin, että siinä ei oo selkeesti sitä tossa on lastentarhanopettajat tai että ne on sekatiimejä. Mutta aina on niin, että joku ryhmästä on joka kerää ne ryhmän asiat ja tuo sitte tavallaan sitä keskustelukulttuuria sinne kasvattajatiimeihin. Ku siellä on joka tiimistä jäsen, niin sillätavalla pyssyy ne keskustelut. Ei karkaile ne asiat siitä takaisin päinvastoin sitä keskustelukulttuuria.”

Palaverien sisältöjen suunnittelu nousee keskusteluissa esiin tärkeäksi tehokkuutta lisääväksi tekijäksi. Toisaalta suunnitelmallisuuden katsotaan myös lisäävän mahdollisuutta keskittyä kunnolla käsiteltävään asiaan. Yhteen asiaan keskittymisen nähdään rauhoittavan palavereita ja antavan työntekijöille mahdollisuuden puhua heille tärkeistä asioista.

”Sit mää oon jakanu mejän kuukausitiimejä että siinä on eri aiheet. Meillä on niinkö nelijä aihetta siihen sillä lailla että se kattais. Ne on jotenki ku on sitä ajanpuutetta. On koko ajan sitte ku ei oo yhteistä aikaa että nyt me saahaan puhua lapsista. Nyt me saahaan puhua mitä mejän tiimille kuuluu tai me voijaan tehä ryhmävasua tai silleen tavallaan se rauha siihen yhteen aiheeseen.”

Vastuun jakaminen näkyy päiväkodin johtajien puheissa kahdella eri tasolla. Toisaalta vastuun jakaminen on johtajien ja varajohtajien välistä yhteistyötä ja heidän toiminnan suunnittelua. Toisaalta vastuun jakaminen nähdään laajempänä kokonaisuutena ja se näkyy koko työyhteisön kesken jaettuina vastuualueina. Varajohtajan kanssa tehtävä yhteistyö käsittää enemmän arjen organisointiin liittyviä käytänteitä kun taas päiväkodin henkilökunnan vastuullistamiseen liittyy henkilökunnan osallistuminen eri aiheita käsitteleviin tiimeihin, joissa käsitellään päiväkodin arkeen liittyviä teemoja. Vastuunjakaminen henkilökunnan kanssa nähdään yhteisöllisyyttä lisäävänä tekijänä.

Johtajat kokevat tärkeäksi sen, että henkilökunnalla on tunne siitä, että he voivat vaikuttaa asioihin.

”Minä en ole mukana kaikissa tiimeissä, mutta me ollaan varajohtajan kans jaettu tietyt tiimit. (...) Mää oon tykännyt ihan mahottomasti että sitä me tässä vielä kehitellään etteenpäin. Ja henkilöstöltä, nyt ku oon käynyt yksilöllisiä kehityskeskusteluja, tulee sitä että mukava olla jäsenenä ku saa olla osallisena ja vaikuttamassa. Semmosia työntekijöitä, jotka ei oo ollu koskaan aktiivisia niin he on kokeneet merkittäväksi sen.”

Organisaatiokulttuurin rakenteiden luomista estäviä tekijöitä ovat Fonsénin (2014, 122) mukaan suunnittelemattomuus, äkilliset muutokset, kiire ja käytänteistä kiinnipitämättömyys. Palaverien sisältöjen suunnittelemattomuuden pelätään vievän turhaan yhteistä aikaa. Koska ajasta tuntuu olevan kaikissa yksiköissä jatkuva pula, palavereiden halutaan keskittyttävän niihin aiheisiin, joita varten kulloisetkin palaverit on järjestetty. Johtajat kokevat, että viikoittaisiin palavereihin tarvitaan tehokkuutta niin, että niissä keskityttäisiin työlle olennaisiin asioihin.

”Sitä yhteistä suunnittelu-aikaa peräänkuulutetaan niin hirveän paljon. Määki koen, että mejän talossa on äärettömän hyvä että ihmiset sitoutuu auttamaan toisia ryhmiä. Siellä tiimeillä on, pakko ollakki ku on isot tiimit, niinko kerran viikossa säännölliset ja sitte on vielä iltajuttuja. Mut et silti aina tuntuu että sitä tarvii olla lisää ja lisää ja lisää. Sitä miettiny nyt alkuvuodestaki, että mikä on se oikea tapa suunnitella. Tavallaa ku aika on rajallista ja onhan se jaksaminenki että eihän nyt voija ihan joka kuukausi pitkiä iltoja siellä vaan suunnitella ja puhua lapsista. Että mikä on se semmonen että me saahaan arkeen sitä oikeenlaista suunnittelua.”

Johtajien keskusteluissa ongelmaksi nouse, miten eri tiimeihin osallistuminen ei aina palvele päiväkodin ja kasvattajatiimien tarpeita. Vaikka yhteistyö muiden tahojen kanssa koetaan tarpeelliseksi ja tärkeäksi, nähdään yhteisten tiimien muodostaminen muiden tahojen ja yksiköiden kanssa haasteelliseksi. Tiimien muodostamisessa nähdään olevan olennaista, miten tiimeissä käsiteltävät sisällöt tukevat niihin osallistuvien henkilöiden muuta työtä.

”Meillä oli koulun kanssa tiimejä ja ne periaatteessa oli ihan hyviä. Mutta sitte alko mennä vähän et mejän oma väki alko puheleen kans että ku meill oli oma Vasu tekemättä että ei jää Vasun tekemiseen aikaa. (...) Koulu teki naapuri kunnan koulun kanssa jotaki tunnekasvatussuunnitelmaa sinne, että heillä mennee aika siihen. Minä sitä vähän kyseenalaistin (...) ettei ihan noin kauas se aika ja energia menis että tehään naapuri kunnan koulun kanssa yhteistä tunnekasvatussuunnitelmaa ku mejän pitäis jotenki saaha sitä mejän väelle ommaa Vasuaki tehtyä.”

Pedagogisen johtajuuden jakamista estäviksi tekijöiksi Fonsén (2014, 122) näkee henkilökunnan sitoutumattomuuden ja henkilöstön pedagogisen koulutuksen puutteen.

Henkilökunnan sitoutumattomuus nähdään pedagogista johtajuutta estävänä tekijänä johtajien puheissa siinä, miten vastaanottavainen henkilökunta on kehittämään omaa ammatillisuuttaan. Henkilökunta ei aina halua nähdä puutteita omassa työssään, vaan tuudittautuu siihen uskoon, että yhteisön hyvä maine riittää. Henkilökunta ei aina koe, että heidän omaa tietämystä tai käsityksiä tarvitsee kohentaa tai päivittää. Välillä johtajilla on tunne siitä, ettei henkilökunnalla ole käsitystä varhaiskasvatustyön sisällöstä, jonka voidaan katsoa olevan merkki pedagogisen koulutuksen tai ajantasaisen tiedon puutteesta.

”Sitä mantraa siellä puhutaan, että mehän ollaan ja meillä on hyvä maine. Nyt mulla on semmonen olo, että ensimmäistä kertaa se hyvä maine täällä alakaa oikeesti olla niinkö. Siellä edelleen musta on hyvä se miten ne kohtaa lapsen ja ottaa mikä on aivan älyttömän hyvä ja tärkeä ja hyvä asia. Mutta tavallaan semmonen että siitä ei ole pitkä askels siihen, että mä teen vaan yksin tätä. Se hajoaa se yhteisöllisyys ja me-henki. Nyt näit hankkeita esimes arvokas-hanke. Ei puhuttakaan että mukkaan että miehän sen väänsin vähä takaoven kautta tähän. Aina ku mä ehotan ei. Eli tavallaan siellä on semmonen prosessi menossa, että mä hoijan tämän oman kappaleeni. Mun ei tarvi mitään muuta tehdä. Musta se on kauhean vaarallinen mistä me ollaan seuraava askel että se rupeaa näkymään vanhemmille ja lapsille ja muuta. Ja silloin me ollaan jo kauhean pitkällä menossa siinä suossa, missä mä luulen että me ollaan.”

”Mulla on ainakin semmonen iso huoli, että me ei tavallaan ees tietä että tehhään eikä ees pohita miksi me tehhään.”

Työhön sitoutumattomuuden ja ajantasaisen tiedon puuttumisen voi osittain katsoa limittyvän johtajien puheissa. Toisaalta henkilökunta ei aina pidä kiinni yhteisesti sovituista käytänteistä ja eikä näin ollen ole sitoutunut tekemään työtä yhteisten käytänteiden mukaisesti. Toisaalta taas syynä tähän voi olla henkilökunnan käsitykset siitä, mikä on hyvin tehdyn työn määritelmä ja mikä työssä on olennaista. Tällöin kyse voi olla enemmän ajantasaisen tiedon puuttumisesta, jolloin henkilökunta ei ymmärrä mikä tarkoitus yhteisesti sovituilla käytänteillä on.

”Ja ainahan uus asia opettaa musta. Sillon ku ryhmävasu tuli niin siitähän tuli aivan niinkö. Ja mä tiän että osassa taloissa ei edelleenkään tee ryhmät ryhmävasuja. Eli tavallaan siinä on meillä kauhean laaja kirjo. Että jos ei halua tehdä niitä niin kukkaan ei sano että nyt on tehtävä. (...) Meillä on niin laaja ku pitkäki se haitari että nämä tekkee tosi hyvää ja nämä ei niinku tee juuri mitään. Tavallaan se kaikki mikä on siellä niin on meidän ongelma. Että miten me saahaan niinku samalle lähtötasolle kaikki. Siellä tietyt asiat on tehtävä tietyllä tavalla.”

Fonsénin (2014,122) mukaan vastuun jakaminen on yksi pedagogisen johtajuuden toimintatapa. Johtajien haastatteluissa johtajuuden jakamista ei kuitenkaan aina nähdä yksiselitteisesti. Vaikka johtajuuden jakaminen olisi mahdollista, koetaan haasteelliseksi

löytää sopiva tasapaino työtehtävien jakamisen suhteen. Johtajat kantavat vastuuta yksikön toiminnasta ja kokevat johtajuuden olevan pääsääntöisesti heidän vastuullaan, eikä tehtävien jakamista aina mielletä helpoksi. Vastuun jakamisen vaikeaksi tekee lojaalisuus työntekijöitä kohtaan, joiden pääsääntöinen työ on hoitaa lapsiryhmässä työskenteleminen.

”Than sama sitte varajohtajien kanssa sitte sitä, että ku minun varajohtajat on ryhmässä olevia lastentarhanopettajia ja se on heidän ensisijainen työ. Me käyään sitten kokoajan heidän kanssaan tai minä käyn heidän kanssaan keskustelua, että mä en anna taas liikaa omia. Minä oon kuitenkin, minut on nakitettu koko päiväkodin hallinnolliseksi johtajaksi ja se on minun työ suurimmaksi osaksi. Että tavallaan kokoajan sen arvionti että missä se menee ettei kukaan uupuis sen alla.”

4.4 Johtajan ammatillisuus

Johtajan ammatillisuudessa on Fonsénin (2014, 122) mukaan kyse johtajan oman kompetenssin ylläpitämisestä ja johtajuuden hallitsemisesta sekä työhyvinvoinnista huolehtimisesta. Johtajuuden hallitseminen on mahdollista toteuttaa huolehtimalla ajantasaisesta tietämyksestä sekä olemalla jämäkkä päätöksenteossa kun taas työhyvinvoinnista huolehtiminen kattaa myönteisen yhteisöllisyyden, hyvän vuorovaikutuksen ja työyhteisökoulutuksen.

Johtajien oman tietämyksen ylläpitäminen näkyy haastatteluissa siinä, miten luetuista kirjoista ja käydyistä koulutuksista puhutaan. Tietoisuus uusista julkaisuista ja tulevista koulutuksista kertoo käsityksestä siitä, mistä varhaiskasvatuksen kentällä tällä hetkellä keskustellaan. Nämä asiat nousevat esiin sivulauseissa tai jonkun toisen asian yhteydessä, eivätkä nämä teemat ole keskustelujen varsinaisia pääasioita.

”Lokakuussa on Parrilan Sannan koulutus”

”Tiimille hyvä päivä tänään. Se on tosi hyvä kirja.”

Parrilan Sannan koulutuksesta mainitaan keskusteluissa, kun yhden haastattelun lopussa pyritään löytämään aikaa seuraavalle yhteiselle tapaamiselle. Keskustelusta saa sellaisen kuvan, että koulutus on tarjolla laajemmin koko alueen varhaiskasvatushenkilökunnalle. Tiimille hyvä päivä kirja taas mainitaan puhuttaessa tiimien työskentelystä. Kirjaa on käytetty tiimien oman arviointityön tukena.

Johtajien jämäkkyys päätöksenteossa näkyy siinä, miten he pitävät kiinni tekemistään päätöksistä vaikka henkilökunnan näkemys asioista eroaa johtajien näkemyksestä. Silloin kun johtajien ja henkilökunnan näkemykset eroavat toisistaan, näkevät johtajat

velvollisuudekseen perustella päätöksiensä taustat hyvin ja näin lisätä henkilökunnan tietoisuutta, ymmärrystä ja tätä kautta myös ammatillisuutta. Johtajien pysyminen päätöksissään pystyy pidemmällä aikavälillä katsottuna edistämään yksiköiden toiminnan kehittymistä.

”Toinen talo sitä prosessoi pitkään ja sieltä tuli semmosta kommenttia että kauhean vaikea lähteä sieltä ryhmästä tekkeen suunnittelua. Kyllä musta on tärkeätä suunnitella. (...) Mää sitte että yhtä laillahan te lähtisitte jos oisin pannu kello kolmetoista päättyyn sen päivän. Se sitten aikansa sitä prosessoitiin ja käytiin keskustelua, mutta mää luulen että meillä on porukat tyytyväisiä tällä hetkellä siihen.”

Myönteisen yhteisöllisyyden rakentaminen heijastuu siitä, miten ja minkälaisia asioita arjessa huomioidaan. Johtajat kokevat tietoisien läsnäolon olevan tärkeä asia omassa työssään. Tämän sanoman välittäminen myös työntekijöille koetaan tärkeäksi, jotta työntekijät pystyvät kokemaan itsensä arvokkaiksi.

”Ja sen hyvän huomaaminen. Sitten kun se hyvä huomataan, sitten tulee luontevasti vähä huumorin tai muun varjolla se kehittämisen paikkaki. Ylipäätensä se että huomataan. Ainaki me on puhuttu siitä.”

Työntekijöille pyritään myös luomaan uskoa omaan osaamiseensa. Johtajien tavoitteena on luoda avoin ilmapiiri, jonka keskiössä on yhdessä tekeminen ja henkilökunnan ammatillisuuteen luottaminen. Yhteisöllisyyden merkitys korostuu haastatteluissa usein. Tämä näkyy haluna luoda toisista välittävä ilmapiiri työyhteisössä. Tärkeäksi koetaan myös se, että tiimeillä on mahdollisuus jakaa omaa osaamistaan toisille. Tämän katsotaan osaltaan vahvistavan henkilökunnan luottamista omaan osaamiseensa mutta myös luovan yhteenkuuluvuuden tunnetta työyhteisössä, joka voidaan jälleen nähdä työhyvinvointia lisäävänä tekijänä.

”Semmosta vahvaa ammatillisuutta siinä varhaiskasvatuksessa. Että jotenki musta se on mitä mejän pitäs vähä enemmän mieltä. Luottaa siihen, että mää ossaan ku mää tunnen tämän lapsen ja tiän siitä. Ja mää pystyn kysymään apua jos mää en tiä. Että tavallaan se tiimityö lähtee sieltä. Mutta jos ei luota ommaan ammattitaitoon ni sitte on kaikista helpoin mennä jonku kaavan mukkaan koska se antaa tuen. Tai jos tehny hyvin pitkään samalla tavalla, jollain kaavalla, ni se että uskaltaa hypätä sieltä pois ja lähteä oikeesti miettimään että mää tiän ku mää tämän lapsen kanssa oon.”

Johtajan ammatillisuutta estäviksi tekijöiksi Fonsén (2014, 122) lukee puutteet oman työn johtamisessa, kyvyttömyytenä tehdä päätöksiä sekä sijaisten puutteena ja omana väsymisenä. Oman työn johtamisen puutteet nousevat esiin haastatteluissa epävarmuutena omaa työtä kohtaan. Aina ei tiedetä millaisiin asioihin tulee tarttua ja miten.

”Semmosta hyvää osaamista. Tai semmosta rohkeutta että puututaan ku nähdään että jossakin tiimeissä ei joku asia toimi. Niin miten siihen päästää. Otetaan se puheeksi. Se on vähän vaikea työyhteisössä tarttua siihen.”

Työilmapiirin tärkeys nousee esiin johtajien puheissa keskusteltaessa tilanteista, joissa henkilökunnan innottomuus estää toiminnan kehittymisen toteutumista. Asenteet ja muutosvastarinta voivat tuoda johtajalle voimattomuuden tunteen, joka vaikuttaa jälleen siihen, miten työyhteisöä kehitetään eteenpäin. Henkilökunnan nihkeä suhtautuminen ja negatiivinen asenne kuormittavat päiväkodin johtajaa ja tämä voi johtaa lopulta johtajan uupumiseen.

”Mää viime yönä tuossa pohin ku valvoin taas niin sitä, että siellä niinkö kaikki asiat mitä sinne viiään on kauhean tuskasia ja työläitä. Ne on niin hankalia lapset ja meillä on vasta rempattu talo. Siellä on hyvät tilat jos mää vertaan toiseen taloon, niin on todella ahtaat ja huonot tilat. Siellä on se semmonen ihan erilainen. Mutta tässä toisessa on kakki silleen, että vei sinne mitä tahansa, nii voi että ja on hankala. Ja just tämä toimintasuunnitelman teko samoilla ohjeilla, niin se on ollu kuulkaa tuskaa.”

Päivittäisjohtamiseen liittyvänä haasteena esiin nousee hankaluus löytää päiväkoteihin tarvittava määrä työntekijöitä. Resurssipula nousee esiin selkeänä haasteena. Sekä henkilökunnan poissaolot että sijaisten löytymisen haasteet kuormittavat päiväkodin johtajien työtä.

”Tuo resurssihaastekki on semmonen tämän päivän iso haaste. Tietyt ajat ku sairastetaan ja lomat pyörii nii sijaisia on vaikea saaha.”

4.5 Pedagogisen keskustelun ylläpitäminen

Fonsén (2014, 122) näkee substanssin hallinnassa olevan kyse pedagogisen keskustelun herättämisestä ja ylläpitämisestä. Päiväkodin johtajien puheissa nousee huomattavan usein esiin yhteisen keskustelun merkitys. Arvoista puhumisen sekä työn tarkoituksen ja merkityksen teemat nousevat haastatteluissa esiin toistuvasti. Johtajat kokevat yhteiset keskustelut merkityksellisiksi, jotta henkilökunnalla olisi yhtenäiset käsitykset työn arvoista, työskentelytavoista työn päämääristä. Kysymysten kautta keskeisten asioiden pohtiminen ja keskittäminen pedagogisesti merkittäviin asioihin koetaan tärkeäksi. Keskusteluilta toivotaan reflektoivaa ja avointa otetta.

”Aikuisten yhteinen puhe siitä, että miks me ollaan täällä tai kehen me nojataan. Jotenki se on jatkuvaa joka päiväistä leipää. Sitä pitäs käydä sitä keskustelua ei nyt ehkä joka päivä mutta joka toinen päivä että sillä lailla se pysys mielessä.(..) Jos me

ei tieteen tahtoen fokusoida sitä meidän keskustelua näihin ni se hirveen joutuin jää siinä tiimellyksessä pois.”

”Ainakin semmonen yhteinen keskustelu nimenomaan arvoista ja minkälaisia kasvattajia me olemme päiväkodissa. Se oman työn reflektointi teinkö minä oikein ja sammonen rohkeus ja avoimuus että ollaan puhuttu asioista suoraan. Se on tuonu semmosta uutta näkökulmaa.”

Myös varhaiskasvatussuunnitelmien ja toimintasuunnitelmien käytäntöön viemisen kannalta puheen ylläpitäminen nähdään tärkeänä. Keskustelujen ylläpitämisen tärkeys näkyy selkeästi päiväkodin johtajien puheissa siitä, miten teema nousee toistuvasti esiin eri asioista puhuttaessa. Johtajat kokevat, että tärkeiden asioiden esiin nostaminen satunnaisesti ei riitä, vaan keskusteleminen tärkeistä asioista tulee olla osa jokapäiväistä arkea.

”Sitä aattelee että esimiehenä pitää jotenki ylläpitää semmosta pedagogista keskustelua. Monesti se jää siihen, että tehhään joku Vasu. Tottaikai se Vasukin on prosessi, mutta siitä tulee myös se joku tuotots. Mutta päivittäin koittaa ylläpitää joka asiassa semmosta keskustelua. Sitä kai se on kaikkien muitten sihteerin töitten lisäksi.”

Kehittämisen ja arvioinnin teemat nousevat myös esiin päiväkodin johtajien keskusteluissa. Fonsén (2014, 122) näkee toiminnan reflektoinnin ja kehittämisen olevan osa substanssin hallintaa. Arvioinnista puhuttaessa esiin nousee henkilökunnan oman työn arviointi. Johtajat kokevat, että arviointi muuttuu helposti arvosteluksi. Jotta arviointi pystyttäisiin näkemään mahdollisuutena kehittää omaa työtä, tulee työyhteisössä tietoisesti opetella tapoja toteuttaa arviointia.

”Musta tuntuu, että äkkiä mennään siihen että sanotaan, että mehän tehhään hyvin töitä ilman että sitä oikeesti ruetaan pohtiin. Että meillähän on leikki niin kauhean tärkeä. No onkose niin tärkeä? Missä se näkyy? Ne on minusta semmosia että me sitä mantraa hoetaan joutuin ja pietään yllä semmosta hypetystä, mutta sitte siellä arjessa niin se on minusta jotenki semmonen mihin pitäis päästä että siihen arviointi justiin. Että onko meillä oikeasti niin.”

”Varmaan semmosta omantyön arviointia. Musta edelleen tuntuu, että se on päivähoidossa vielä hirveen ohutta se semmonen arviointi. Että sitä pystyttäs jotenki miettiin ilman että siihen tulee se tunne että mää teen huonosti tai että se henkilökohtastuu heti. Siihen on ollu semmosta puhumisen kulttuuria saatu neuvottua.”

Se minkälaisia asioita ja miten työtä halutaan kehittää, näkyy siinä, millaisia keskusteluita yksiköissä on käyty. Kehittämistyö yksiköissä liittyy arkea parantaviin pieniin tekoihin,

joilla saadaan tehtyä lasten elämää päiväkodissa paremmaksi. Johtajien puheissa näkyy se, miten kehittämistyö yksiköissä tapahtuu yhteisen keskustelun kautta.

”Kuitenki se että ku ensimmäinen oli kommentti se että ku ei meillä voi olla ne sakset ja liimat siellä saatavilla ku siellä on kaikki pöytäpinnat ja seinät on liimassa ja on leikattu kaikki ja muuta. Että miten lapsi voi ottaa sen toiminnan minkä hän haluaa. Sitten mietittiin tovi ja tuli yhdestä ryhmästä se idea, että entä jos on tämmöset valintakuvat. Valokuvina eri vaihtoehdot siellä seinällä, että lapsi voi näkkee mitä valintoja meillä voi tehdä ja vaikka niin, että ne sakset ei oo siinä saatavilla ihan kokoajan. Ihan tämmösiä arkikäytännön pieniä asioita ne on. Musta ihan tosi tärkeitä ollu kuitenkin. Sitä lapsen arkea saatas paremmaksi, sehän siinä on ajatus.”

Substanssin hallintaa estäviä tekijöitä ovat Fonsénin (2014, 122) mukaan pedagogisen tietouden puute sekä pedagogiikan arvon jääminen taka-alalle muiden intressien vuoksi. Johtajat kaipaavat keinoja pedagogiikan johtamiseen. Vaikka työn reflektointi nähdään tärkeäksi, koetaan, että tätä tapahtuu enemmän yksilö- ja ryhmätasolla kuin yhteisesti ja johdetusti koko työyhteisössä. Johtajien puheista pystyy havaitsemaan, että keinoja yhteiseen, toimintaa arvioivan puheen herättelemiseen, kaivataan.

”Ehkä se, että pysähdytään niitten työn asioiden äärelle ja refleктоimaan sitä työtä. Se on sitä ammatillista kehittymistä. (...) Odotetaan aina, että joku tulee ja sanoo että näin tämmönen tapa niinku malli jostakin napataan. Se että me ite pohitaan sitä työtä ja sitä kautta löyetään. Ja toki sitä varmaan yksilöt tekee ja tiimeissä tehhään, mut silleen etä se on semmosta johdettua, nii semmosta ei varmaan oo.”

Ajan puute näkyy keskusteluissa useaan otteeseen. Se voidaan nähdä pedagogisen intressin jäämiseksi muiden arvojen jalkoihin. Jos pedagogiset keskustelut nähdään merkityksellisiksi, on päiväkotien arki järjestetty niin, että keskustelut ovat mahdollisia arjen hektisyydestä huolimatta. Aina näin ei kuitenkaan ole.

”Siihen keskusteluun ei oo nyt hirveesti ollu aikaa.”

4.6 Yhteenveto

Tähän kappaleeseen on koottu yhteenvetona tutkimuksen analyysin tuloksena esiin nousseet pedagogisen johtajuuden toimintatavat sekä pedagogista johtajuutta estävät tekijät. Näistä luvuista on tehty yhteenveto asialistojen muodossa. Asialistat löytyvät kappaleen seitsemän liitteistä (LIITE 1 Pedagogisen johtamisen toimintatapoja ja LIITE 2 Pedagogisen johtajuuden haasteet).

4.6.1 Toimintatavat pedagogisessa johtajuudessa

Pedagogisen johtajuuden arvon tärkeys nousee johtajien haastatteluissa selvästi esille. Tämä näkyy siinä miten ja millaisista asioista keskustelut koostuvat. Johtajien tapa käsitellä aiheita on työntekijöitä arvostavaa ja he ovat aidosti kiinnostuneita ja halukkaita tekemään hyvää. Myös perustehtävän tärkeyden arvostus nostetaan esiin useasti. Johtajat kokevat, että toimiminen lapsen hyväksi ja hänen arjessa läsnä oleminen ovat päiväkodissa tehtävän työn tarkoitus. Tämän muistamista ja esiin nostamista pidetään tärkeänä toimintamuotona. Johtajilla on halu ylläpitää keskusteluja työn arvoista ja he kokevat työntekijöiden kuulemisen tärkeäksi. Tämä mahdollistetaan osallistamalla tiimipalavereihin ja kuulumalla itse erilaisiin suunnittelutiimeihin. Johtajat pohtivat keskusteluissa paljon omaa työtään. Toisaalta johtajat miettivät omassa työssä oleellisia asioita ja toisaalta esiin nousevat teemat työyhteisön toiminnan kehittämisestä. Pohdintoihin ja omia ajatuksia selkeyttämään on pyydetty myös ulkopuolista näkemystä, mikä osaltaan tukee sitä, että työtä halutaan tehdä mahdollisimman hyvin. Oman työn reflektointi on joka tapauksessa osa päiväkodin johtajien työtä.

Organisaatiokulttuurin merkitys johtajan työlle nousee johtajien puheissa esiin merkitykselliseksi tekijäksi. Työntekijöille halutaan antaa mahdollisuus jakaa omaa osaamistaan muiden kanssa, jotta tietotaito saataisiin kaikkien käyttöön. Keskustelufoorumien järjestäminen työyhteisöissä nähdään tärkeäksi jaetun johtajuuden toimivuuden kannalta. Näiden nähdään myös luovan myönteistä organisaatiokulttuuria. Myös vastuunjakaminen nousee esiin keskeisenä teemana. Sen koetaan edistävän yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä antavan yksittäiselle työntekijälle arvostuksen tunteen. Vastuuta jaetaan kunkin päiväkodin tarpeiden mukaisesti. Yleisesti johtajat kokevat vastuunjakamisen varajohtajien kanssa tärkeäksi ja johtajien ja varajohtajien katsotaan muodostavan keskenään yhden suunnittelutiimin. Yhteisesti käytössä oleva aika halutaan käyttää tehokkaasti, jonka vuoksi palavereille on luotu käytänteitä niin, että ne olisivat mahdollisimman toimivia. Palavereissa pyritään keskittymään yhteen asiaan kerralla ja niitä on jaettu erilaisten teemojen alle. Säännölliset palaverit nähdään tärkeiksi ja niiden pidosta halutaan pitää kiinni.

Johtajan ammatillisuus nousee haastatteluissa esiin keskeisenä pedagogisen johtajuuden toimintatapana. Yhteisöllisyyden merkitys korostuu haastatteluissa erityisesti. Erityisen monta kertaa esiin nousee, miten tärkeää on saada tiimien osaaminen kaikkien käyttöön.

Toimivia käytänteitä halutaan jakaa, jota erilainen osaaminen ja tieto saataisiin mahdollisimman laajasti kaikkien käyttöön. Johtajat pitävät tärkeänä, että kaikilla on mahdollista osallistua yhteisesti päätettäviin asioihin. Henkilökunnan arvostamista ja positiivisen ilmapiirin luomista pyritään edistämään henkilökunnan kuulumisia kyselemällä. Palavereissa käytäviä asialistoja laitetaan näytille ennen palavereita ja palavereihin osallistuvia henkilöitä kierrätetään niin, että jokainen saa vuorollaan olla osallinen. Johtajat toivovat keskusteluilta avoimuutta ja he pitävät tärkeänä henkilökunnan sitoutumista toisten auttamiseen.

Kasvattajatiimien työskentelyn tukeminen nähdään myös tärkeäksi osaksi johtajan toimenkuvaa. Opettajuuden vahvistamisen koetaan vahvistavan koko tiimiä, minkä lisäksi selkeä työnjako nähdään tiimien työtä helpottavana tekijänä. Johtajat pohtivat keskusteluissa myös sitä, miten tärkeää on huomata tiimeistä löytyvä erilainen osaaminen ja pystyä hyödyntämään sitä. Pohditaan jopa sitä, voisiko työyhteisöä hyödyttää erilaisten osaamisprofiilien luominen. Henkilökunnan ajantasaisen tiedon ylläpitämistä pidetään tärkeänä ja siihen pyritään mahdollistamalla henkilökunnan osallistuminen erilaisiin koulutuksiin sekä tuomalla ajankohtaista tietoa henkilökunnan käyttöön.

Pedagogisten keskustelujen voidaan tässä tutkimuksessa katsoa liittyvän pitkälti arvoista käytyihin keskusteluihin sekä toiminnan arviointiin ja kehittämiseen, jotka jälleen ovat yhteydessä johtajan substanssin hallintaan. Arvokeskusteluissa nousee esiin monta konkreettista teemaa siitä, millaiset asiat työyhteisössä mietityttävät. Nämä asiat voidaan tiivistää siihen, mikä työssä ja sen tavoitteissa nähdään keskeiseksi ja mikä on kasvattajan rooli niissä. Arvioivaa työtettä pidetään toiminnan kehittämisen kannalta tärkeänä ja työyhteisöihin kaivataan yhä enemmän arvioivaa ja reflektoivaa puhetta. Toiminnan arviointia tehdään kuukausittain ryhmävasujen arviointina ja toimintakautta arvioidaan erillisessä toimintakauden arviointi-illassa. Toiminnan kehittämisessä keskeisiksi asioiksi nousevat pienet asiat, joilla pystytään parantamaan lasten arkea. Toisaalta kehittämistä kaivataan myös johtajuuteen. Ulkopuolisen näkemyksen nähdään tuovan kehittämistyölle uutta näkökulmaa ja tekemään kehittämistyöstä mielekkäämpää.

4.6.2 Pedagogista johtajuutta estäviä tekijöitä

Aikaa yhteiselle keskustelulle ei ole johtajien mukaan koskaan tarpeeksi. Tämä näkyy haasteena kaikissa pedagogisen johtajuuden eri osa-alueissa. Ajan puute näkyy vaikeutena

järjestää yhteistä aikaa, jonka voidaan nähdä johtuvan organisaationrakenteista. Toisaalta aikaa syövät myös uusien asioiden opettelu, jatkuvasti lisääntyvät työtehtävät sekä organisoinnin viemä aika. Keskustelujen merkitys nousee kuitenkin esiin toiminnan kannalta merkittävänä tekijänä. Arvoista ja työtavoista puhumista pidetään edellytyksenä toimivalle työyhteisölle. Keskustelujen avulla mahdollistetaan yhteiset käsitykset käytännön arjen toimintatavoista. Keskeinen keskustelujen teema on se, miten toimitaan ja miksi toimitaan.

Johtajan toimenkuvan selkeyden puuttuminen tulee esiin keskusteluissa siinä, miten johtajien puheissa nousee esiin heidän omat näkemyksensä työstään, mutta toisaalta myös siinä, minkälaisia kommentteja johtajat ovat saaneet henkilökunnalta. Koulutuksia ja erilaisia palavereita on paljon, eikä aina osata nähdä mihin osallistuminen on tärkeää. Johtaja pyrkii jakamaan työtehtäviä esimerkiksi varajohtajan ja erilaisten kehittämistiimien kanssa. Haasteelliseksi koetaan kuitenkin se, mitä työtehtäviä voidaan jakaa ja miten jakaminen tehdään, jotta työt eivät kuormita liikaa työntekijöiden varsinaista työtä. Töitä on paljon ja ne ovat hyvin moninaisia. Henkilökunnalta johtajat saavat palautetta siitä, ettei johtaja ehdi olla konkreettisesti paikalla päiväkodissa. Jossain taloissa taas nähdään ongelmalliseksi se, ettei niissä ole ollenkaan lähijohtajaa.

Eniten haasteita pedagogiseen johtajuuteen asettavat tässä tutkimuksessa organisaatiokulttuurin asettamat haasteet. Ajan puutteen vuoksi työltä toivotaan suunnitelmallisuutta. Yhteisesti järjestetty aika saattaa valua hukkaan, kun palaverit keskittyvät epäoleellisiin asioihin tai aiheet niissä karkaavat liian kauas. Haasteeksi koetaan myös suunnittelutiimien muodostaminen sellaiseksi, että ne palvelisivat päiväkotien ja työntekijöiden tarpeita. Toisaalta haasteita toimivan organisaatiokulttuurin luomiseksi muodostavat myös henkilökunnan asenteet työtä kohtaan. Johtajien puheissa nousee esiin se, miten henkilökunta ei halua kehittää omaa työtään tai henkilökunta kokee, että sitä ei tarvitse kehittää. Negatiivista ilmapiiriä työyhteisössä aiheuttaa ala-arvoinen puhe ympäröivistä ihmisistä, työntekijöiden kokemukset huonosti tehdystä työstä sekä työntekijöiden katkeruus johtajuuden puutetta kohtaan.

Johtajan ammatillisuus pedagogista johtajuutta estävänä tekijänä näkyy johtajien epävarmana johtajuutena. Epäkohtiin puuttuminen nähdään haasteellisena eikä aina tiedetä milloin ja miten asioihin tulisi puuttua. Toisaalta ammatillisuus näkyy myös siinä, että johtaja saattaa tietää, ettei henkilökunta toimi sovitulla tavalla, mutta hänellä ei ole keinoja

puuttua asiaan. Tämä näkyy puheissa ryhmävasuista. Johtajien puheissa nousee esiin se, että heillä on tieto siitä, ettei kaikissa ryhmissä laadita ryhmävasuja. Tämä mielletään kuitenkin enemmän työntekijöiden tiedon puutteesta eikä johtajan ammatillisuuden puutteesta johtuvaksi. Johtajuuden ammatillisuuden toteutumista haastaa johtajan oma uupuminen. Tämä johtuu resurssipulasta tai resurssien rajoittamisesta. Lisäksi johtajat osoittautuvat tunnollisiksi työntekijöiksi, joka näkyy asioiden jatkuvana pohtimisena. Johtajat kokevat työssään yksinäisyyttä, joka voidaan osaltaan katsoa työtä kuormittavaksi tekijäksi. Myös yhteisöllisyyden puute koetaan haasteeksi, jolloin ryhmissä vallitsee yksilöpedagogiikka, eikä asioita tuolloin tehdä yhtenäisenä tiiminä. Yhteisöllisyyden puute on yksi pedagogisen johtamisen toteutumista estävä tekijä.

Pedagogisilta keskusteluilta toivotaan avoimuutta sekä refleктоivaa ja arvioivaa otetta. Arvioivan puheen koetaan kuitenkin olevan varhaiskasvatuksessa heikkoa. Johtajien mukaan arvioiva puhe koetaan helposti arvosteluksi, joka hankaloittaa työn reflektointia ja kehittämistä. Oman työn ja ryhmien toiminnan jatkuva reflektointi ja arviointi koetaan kuitenkin tärkeäksi ja tällaisen työtavan käyttämistä yksiköissä kaivataan enemmän. Johtajat myös arvelevat, että johdettua refleктоivaa keskustelua kaivattaisiin yksiköissä enemmän. Pedagogiset keskustelut ja toiminnan arviointi ovat oleellisia tekijöitä toiminnan kehittämisen kannalta. Johtajien mukaan toiminnan kehittäminen on kuitenkin haasteellista, mikäli henkilökunta ei ole halukas kehittämään toimintaa. Näin ollen henkilökunnan kehittämishaluttomuus estää pedagogisen keskustelun toteutumisen ja tätä kautta pedagogisen johtamisen toteutumisen.

5 POHDINTA

Fonsénin (2014, 106) tutkimuksen mukaan pedagogiikkaa tulee tietoisesti johtaa, jotta kasvatuksellinen ja tavoitteellinen toiminta yksiköissä säilyy. Tämän tutkimuksen tarkoitus on ollut löytää toimintatapoja, joiden avulla pedagogista johtajuutta voidaan käytännössä toteuttaa sekä löytää pedagogista johtajuutta estäviä tekijöitä. Tutkimuksen alkuperäinen tavoite oli löytää konkreettisia ja selkeitä vastauksia tutkimuskysymyksiin, jotta ilmiön hahmottaminen olisi helpompaa. Tähän pyrkimykseen päästiin taulukoiden avulla (LIITE 1 ja LIITE 2), jotka selkeyttävät pedagogisen johtajuuden toimintatapoja ja pedagogista johtajuutta estäviä tekijöitä ainakin tutkijalle itselleen. Nämä konkreettiset kuvaukset ovat sovellettavissa myös päiväkodin pedagogisen johtajuuden käytännön työhön. Näin ollen voidaan ajatella, että tutkimuskysymykset pystyttiin muotoilemaan onnistuneesti niin, että tutkimukselle asetettuihin tavoitteisiin päästiin. Koska aineisto on koostunut ryhmähaastatteluista, joihin on osallistunut neljä päiväkodin johtajaa, ei tutkimuksen tuloksia voida kuitenkaan yleistää. Niitä voidaan pitää pikemminkin suuntaa antavina.

Tutkimuksen ajankohtaisuutta ja tarpeellisuutta perusteltiin johdannossa varhaiskasvatustalouden muutoksella, jonka myötä varhaiskasvatussuunnitelman perusteista on tullut työntekijöitä velvoittava asiakirja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) pedagogiikan merkitys laadukkaalle varhaiskasvatukselle korostuu, jonka vuoksi myös pedagogisen johtajuuden merkityksen päiväkodin johtajuudessa voidaan ajatella korostuvan. Fonsénin (2014, 101) mukaan pedagogisen johtajuuden toteutumisen edellytyksenä on pedagogisesti koulutettu henkilökunta. Koulutuksen merkittävyyteen on herätty myös viimeaikaisessa keskustelussa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017; Karila 2016, 43; Lisää lastentarhanopettajia vastaamaan varhaiskasvatuksen laadusta) ja yliopistopohjaisia lastentarhanopettajien lisäkoulutuksia on alettu järjestää (Lastentarhanopettajien lisäkoulutus alkaa syksyllä 2016 Oulussa ja Inarissa; Lastentarhanopettajien lisäkoulutus 2015). Lisäksi tarjolla on ollut varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan painottuvaa lisäkoulutusta lastentarhanopettajille (Varhaiskasvatuksen pedagogiikka muuttuvissa käytännöissä). Näen kuitenkin, ettei yhteiskunnallinen keskustelu ja lisäkoulutukset yksistään riitä saamaan pätevää henkilökuntaa kentälle. Alan houkuttelevuuden lisääminen olisi myös tärkeää, jotta pätevä henkilökunta hakeutuu työskentelemään päiväkoteihin. Perusopetukseen verrattuna lastentarhanopettajien palkkaus ja lomat eivät ole verrattavissa toisiinsa, mikä osaltaan houkuttaa pätevää

henkilökuntaa työskentelemään koulun puolelle. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseen ei riitä, että päiväkodin johtajiksi saadaan pedagogisesti taitavia ja vahvoja johtajia. Tarvitaan myös pätevoitynyttä ja motivoitunutta henkilökuntaa, jonka avulla laadukasta varhaiskasvatusta voidaan tuottaa ja pedagoginen johtajuus voi toteutua.

Aiemmat tutkimukset (Soukainen 2015; Fonsén 2014; Hujala & Eskelinen 2013; Soukainen 2013; Kalliala 2012) tukevat tämän tutkimuksen tuloksia siitä, ettei päiväkodin johtajilla tunnu olevan tarpeeksi aikaa pedagogiseen johtajuuteen. Tässä tutkimuksessa se näkyy muun muassa siinä, että keskusteluille toivottiin jatkuvasti enemmän aikaa ja mahdollisuuksia. Myös hallinnollisen johtajuuden koettiin vievän liikaa aikaa. Käsitykseni mukaan päiväkodin johtajiksi edetään usein pikku hiljaa lastentarhanopettajan työstä tai siihen ajaudutaan ikään kuin vahingossa tai puoli pakolla. Voiko yksi selitys ajan puutteen tuntuun olla päiväkodin johtajien puutteelliset johtamistaidot? Antavatko tämän hetkiset lastentarhanopettajakoulutukset riittäviä valmiuksia toimia päiväkodin johtajan työssä, kuten pätevyysvaatimukset lain mukaan olettavat? Jatkotutkimuksen kannalta olisikin mielenkiintoista etsiä vastauksia sille, voitaisiinko päiväkodin johtajille räätälöidyillä koulutuksilla tuoda varmuutta päiväkodin johtamiseen. Sama ajatus jatkotutkimuksesta nostetaan esiin myös Fonsénin (2014, 198) tutkimuksessa. Varhaiskasvatuksen laadun jatkumisen takaamisen kannalta katsottuna on Karilan (2016, 36) mielestä tärkeää, että varhaiskasvatuksen johtamiskoulutusta kehitetään. En siis ole yksin ajatukseni kanssa, että varhaiskasvatuksen johtajuuden koulutukseen tulisi tulevaisuudessa kiinnittää enemmän huomiota.

Soukaisen (2015) väitöskirjatutkimuksessa ilmeni, että hajautetussa organisaatiossa työskentelevän johtajan on tiedostettava, minkälaisen merkityksen hajautetussa organisaatiossa työskentely tuo johtajuudelle. Johtamistoiminnan rakenteiden selkeyteen puolestaan vaikuttaa johtajan ja työyksikön etäisyys toisiinsa. Haasteeksi hajautetun organisaation johtajuudelle nousee se, ettei johtaja unohda yksikköä, jossa hänen toimistonsa sijaitsee. (Soukainen 2016, 176.) Tässä tutkimuksessa ei ole selvitetty, toimivatko haastatellut johtajat hajautettujen organisaatioiden johtajina vai eivät. Tämän vuoksi tutkimuksen tuloksia on vaikea peilata suoraan edellä mainittuun väitöskirja tutkimukseen. Soukaisen (2015) tutkimustuloksia voidaan kuitenkin tulkita niin, että hajautetussa organisaatiossa työskentelevät johtajat tarvitsevat todella selkeää kuvaa työtehtävästään. Johtajan toimenkuvan selkeyden haasteena nousee tässä tutkimuksessa esiin johtajan työajan riittämättömyys. Johtajat kokevat, että heillä on paljon velvoitteita

eikä töiden tekemiselle määritelty aika riitä. Ajattelen laadukkaan pedagogisen johtajuuden yhtenä edellytyksenä olevan sen, että johtajalla on selkeä kuva omasta työstään. Näin hän pystyy keskittymään työssään olennaisiin asioihin. Hajautetussa organisaatiossa toimiva johtajuus edellyttää tarkkaa käsitystä johtajan tehtävistä, jotta johtaja osaa käyttää aikansa oikein ja tehokkaasti unohtamatta yhtäkään yksikköä. Toisaalta oman käsitykseni mukaan hajautetun johtamisen malli on nykyään hyvin yleinen tapa toteuttaa päiväkodin johtajuutta ja jatkotutkimuksena olisikin mielenkiintoista selvittää, miten pedagoginen johtajuus toteutuu hajautetuissa organisaatioissa.

Fonsénin (2014) tutkimuksen yksi tarkoitus on ollut pedagogisen johtajuuden käsitteen selkeyttäminen (Fonsén 2014, 194). Hänen tutkimuksestaan saatu tieto ja käsitys pedagogisesta johtajuudesta ovatkin olleet tärkeässä osassa tämän tutkimuksen toteutumisen kannalta. Hänen väitöskirjan jälkeen varhaiskasvatuksen kentällä on tapahtunut suuria muutoksia lakimuutoksen ja uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) myötä. Näiden muutosten voimassaolo tämän tutkimuksen teon aikana voidaan nähdä tälle tutkimukselle lisäarvoa tuovana tekijänä. Fonsénin (2014) mukaan pedagoginen johtajuus tulisi ymmärtää opetussuunnitelmallisen työn johtamista laajempänä kokonaisuutena. Pedagogisen johtajuuden päätavoitteeksi hän näkee kasvatushenkilöstön toteuttaman laadukkaan pedagogiikan, jonka tuloksena on hyvinvoiva lapsi. Onnistuakseen pedagoginen johtajuus tarvitsee aikaa toteutuakseen. (Fonsén 2014, 194-197.) Ennen perehtymistä pedagogiseen johtajuuteen ilmiönä, ajattelin halun toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta olevan keskeisessä osassa pedagogisen johtajuuden toteutumisen kannalta. Tuo käsitys perustui pedagogiseen johtajuuteen ainoastaan arvona. Tässä tutkimuksessa, kuten aiemmissakin tutkimuksissa (Soukainen 2015; Fonsén 2014; Hujala & Eskelinen 2013; Soukainen 2013; Kalliala 2012) on kuitenkin noussut esiin se, ettei pedagogiselle johtajuudelle ole aikaa. Tämän hetkisen käsitykseni mukaan pedagogisen johtajuuden toteutumisen kannalta tärkeintä ei olekaan sille annettu arvo, vaan rakenteet, joita johtajuuden toteutumiseksi muodostetaan. Tätä käsitystä tukee myös Heikan (2014) tutkimus, minkä mukaan jaettu pedagoginen johtajuus on riippuvainen säädöksistä, joita pedagogiikan parantamiselle asetetaan. Hänen mukaansa kuntatason johtajien ja päiväkodin johtajien keskinäisen johtajuuden kehittäminen voisi vähentää pedagogisen johtajuuden estäviä tekijöitä. (Heikka 2014, 270.) Tämän tutkimuksen teko on opettanut näkemään pedagogisen johtajuuden paljon laajempaan ilmiönä, kuin miten sen alun perin käsitin.

Opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasonen on asettanut (10.2.2017) selvitysryhmän selvittämään varhaiskasvatuksen lyhyen ja pitkän tähtäimen kehittämistoimia. Yksi näkö-kulma tässä selvitystyössä on tulevaisuuden varhaiskasvatuksessa tarvittava osaaminen. Tavoitteena on selvittää varhaiskasvatuksessa tarvittavaa osaamista, koulutuksen kehittämistarpeita ja päiväkodin henkilöstörakennetta. Selvityksen kohteena ovat myös päiväkodin johtotehtävät. Tavoitteena on, että osa selvitysryhmän tiedosta voitaisiin hyödyntää ensi syksynä valmistuvassa esityksessä varhaiskasvatuslain päivittämiseksi. Grahn-Laasonen näkee varhaiskasvatuksen tärkeänä osana koulutusjärjestelmää, jota toteuttavat ammattimaisesti, tavoitteellisesti ja pedagogisesti korkeasti koulutetut ammattilaiset. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017.) Yhteiskunnallista keskustelua varhaiskasvatuksen merkittävydestä, sen pedagogiikasta ja ammatillisuudesta käydään kokoajan eikä varhaiskasvatuksen kehitys ole pysähtymässä lakimuutokseen ja uuteen Vasuun. Kehitys sekä muutokset ihmisten ja päättäjien asenteissa tapahtuvat kuitenkin pikku hiljaa. Koen, että yhteiskunnan tasolla käytävä keskustelu laadukkaasta varhaiskasvatuksesta on yksi askel oikeaan suuntaan. Ehkä opetus- ja kulttuuriministeriön laatiman selvityksen tuloksena kiinnitetään huomiota myös päiväkodin johtajien koulutukseen sekä pedagogisen johtajuuden merkitykseen laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseksi.

Perehtyminen pedagogiseen johtajuuteen on saanut minut pohtimaan myös sitä, onko nykyinen tapa toteuttaa päiväkodin johtajuutta toimiva. Voisiko päiväkodin johtajana toimia sellainen henkilö, jolla ei ole varhaiskasvatuksen substanssiosaamista? Pedagogisen johtajuuden kannalta substanssiosaaminen on välttämätöntä, mutta miten on muun päiväkodissa tapahtuvan johtamistyön laita? Päiväkotien johtamismallit ovat muuttuneet pikkuhiljaa ryhmästä toimivasta lastentarhanopettajasta hajautettujen yksiköiden johtamiseen. Ehkä päiväkotien johtamismalleja voitaisiin edelleen kehittää eteenpäin siten, että hallinnollinen johtaminen erotettaisiin pedagogisesta johtajuudesta ja yksiköillä olisi kaksi eri toimenkuvaa omaavaa esimiestä. Pedagoginen johtajuus jäisi tällöin varhaiskasvatuksen asiantuntijan tehtäväksi, kun taas hallinnoinnin voisi hoitaa erillinen henkilö. Tämä voisi antaa johtajille mahdollisuuden keskittyä tiettyyn ja selkeämpään johtamisalueeseen. Tämän avulla saataisiin selkeyttä myös johtajien toimenkuvaan. Tässä tutkimuksessa johtajien kertomuksissa nousi esiin heidän kokemansa yksinäisyys työssä. Toisenlainen johtamismalli toisi johtajalle konkreettisen työparin, jolloin johtajien kokemaa yksinäisyyttä voitaisiin helpottaa. Johtajien määrää ei tarvitsisi tämän mallin

mukaan lisätä, jos kahden johtajan talot yhdistettäisiin. Viron päiväkodeissa hallinnolliset johtajat vastaavat yksikön toiminnasta ja pedagogiset johtajat puolestaan pedagogiikan laadusta (Fonsén 2014, 197). Viron johtamismallin soveltaminen suomalaisen päiväkodin johtamiseen olisi myös mielenkiintoinen jatkotutkimuksen kannalta.

Näkemykseni mukaan varhaiskasvatuksen kentällä tarvitaan paljon työtä, jotta varhaiskasvatuksen ansaitsema arvostus voitaisiin saavuttaa. Esiopetussuunnitelman perusteiden, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja varhaiskasvatuslain uudistumisen myötä voidaan todeta, että suunta on oikea. Sekä politiikassa että mediassa käyty keskustelu varhaiskasvatuksen tilasta pystytään tulkitsemaan niin, että yhteiskunta on herännyt huomaamaan varhaiskasvatuksen merkityksen ja tärkeyden. Pedagogisesti pätevän henkilökunnan merkitys laadukkaalle varhaiskasvatukselle on myös huomattu. Tässä tutkimuksessa pedagogisen johtajuuden haasteiksi nousivat esiin johtajan toimenkuvan selkeyteen, organisaatiokulttuuriin ja johtajan ammatillisuuteen liittyvät asiat. Tulkitsen tämän tutkimuksen tuloksia niin, että päiväkodin johtajuuskoulutusta tulee kehittää, jotta johtajat voivat tuntea varmuutta omasta työstään.. Ehkä tulevaisuudessa koulutukset saadaan paremmin vastaamaan johtajuuden vaatimia taitoja ja koulutuksen avulla pystytään tuomaan selkeyttä johtajien toimenkuvaan sekä tuomaan johtajille lisää varmuutta toimia johtajina. Ehkä koulutuksen uudistumisen myötä saadaan vastauksia myös sille, mitä pedagogiselta johtajalta edellytetään. Varhaiskasvatuksen kehitys on viime vuosina ollut huimaa ja ottaa aikansa, ennen kuin uudistukset sisäistetään ja niiden mukaan aletaan toimia myös käytännössä. Toivottavasti kehitys ja kehittäminen jatkuvat myös tulevaisuudessa, jotta varhaiskasvatus jossain vaiheessa saavuttaa ansaitsemansa arvostuksen.

LÄHTEET

- Akselin, M-L. (2013). Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen yksikkö.
- Alasuutari, M., Hautala, P., Karila, K., Repo, K. & Lammi-Taskula, J. (2015). Suomalainen lastenhoitopolitiikka ja tasa-arvon kysymykset. CHILDCARE-tutkimuskonsortio. Tilannekuvaraportti 2015.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.
- Aubrey, C. (2011). *Leading and managing in the early years*. 2. painos. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Aubrey, C., Godfrey, R. Harris, A. (2013). How do they manage? An investigation of early childhood leadership. *Educational management administration & leadership* Vol. 41(1), s.5-29.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & reseach design. Choosing among five approaches*. California: SAGE.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. (2003). *Early Childhood Professionals. Leading today and tomorrow*. Sydney: MacLennan & Petty.
- Fonsén, E. (2009). *Pedagoginen johtajuus – Varhaiskasvatustyön johtamisen punainen lanka*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Pro gradu–tutkielma.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. *Jyväskylän studies in education, psychology and social research*, 375. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Halttunen, L. (2013). *Determination of leadership in a day care organization*. Teoksessa Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy, s. 97-111.
- Harisalo, R. (2008). *Organisaatioteoriat*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14 (4), s. 499–512.
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Heikka, J. (2016). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus, s.43-57.
- Heikkilä, A. (2014). *Osaamisen johtaminen päiväkodissa*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu – tutkielma.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Hirvelä, S-M. (2010). *Pedagoginen johtajuus päiväkodin johtajien ja lastentarhanopettajien silmin*. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma.
- Hujala, E. & Puroila, A-M. (1998). *Towards Understanding Leadership in Early Childhood Context – Cross-cultural Perspectives*. (toim.) *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientique Rerum Socialium* 35. Oulu: University Press.
- Hujala, E. & Fonsén, E. (2011). *Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen*. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, s.312–327.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. (2013). *Leadership tasks in early childhood education*. Teoksessa Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press, s.213–233.
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (2013). *Researching leadership in early childhood education (toim)*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2012). *Johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 287-299.
- Johanson, E., Puroila, A-M. & Emilson, A. (2016). *Research Project Overview: Values Education in Nordic Preschools—Basis of Education for Tomorrow*. Teoksessa *International Journal of Early Childhood* Volume 48, number 2, s. 137-139.
- Kagan, S.L. & Bowman, B.T. (1997). *Leadership in Early Care and Education*. (toim.) Washington: NAEYC.

- Kalliala, M. (2012). Epäselvä työnjako. Teoksessa Kalliala, M. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, s. 139-156.
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6.
- Kasurinen, H. (2013). Päiväkodin pedagoginen johtajuus. Johtajan ”tuntosarvina” työyhteisö, asiakasperheet ja lapset. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Kivimäki, A. (2011). Pedagoginen johtajuus päiväkodin johtajien puheissa. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Pro gradu –tutkielma.
- Kvale, Steinar ja Brinkmann, Svend (2009). Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing. Los Angeles: SAGE Publications
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola J. & Valli R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-Kustannus, s.28–45.
- Lappalainen, P. (2012). Socially competent leadership – predictors, impacts and skilling in engineering. University of Lappeenranta. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-265-208-9>
- Lasten päivähoito (2014). Tilastoraportti 28/2015, 23.12.2015. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos. http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129632/Tr28_15.pdf?sequence=5
- Lastentarhanopettajien lisäkoulutus. Varhaiskasvatuksen koulutuksen erillisvalinta kasvatustieteiden kandidaatin tutkintoon (180op) (2015). <https://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Kasvatustieteiden-tiedekunta/Opetus--ja-tutkimusyksikot/Opetus--ja-kasvatusalan-taydennyskoulutusyksikko/Patevoittava-ja-pitkakestoinen-taydennyskoulutustarjonta/Lastentarhanopettajien-lisakoulutus>. Haettu 22.3.2017.
- Lastentarhanopettajien lisäkoulutus alkaa syksyllä 2016 Oulussa ja Inarissa. Oulun yliopisto. <http://www oulu.fi/yliopisto/node/38604>. Haettu 22.3.2017.
- Lehtinen, E. (2011). Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma ja johtajuus: Kolmen kunnan päiväkodinjohtajien käsityksiä päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmasta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Pro gradu –tutkielma.
- Lisää lastentarhanopettajia vastaamaan varhaiskasvatuksen laadusta. Opetusalan ammattijärjestö OAJ.

- <https://www.oaj.fi/cs/oaj/lisaa%20lastentarhanopettajia%20vastaamaan%20>. Haettu 22.3.2017.
- Luoma, M. (2014). Johtaminen pedagogisena toimintana. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Pro gradu – tutkielma.
- Metsämuuronen, J. (2003). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Miller, L. & Pound, L. (2011). Theories and approaches to learning in the early years. (toim.) Thousand Oaks, California: SAGE.
- Moyles, J. (2006). Effective leadership and management in early years. Maidenhead: Open University Press.
- Nivala, V. (1999). Päiväkodin johtajuus. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111131021>
- Northouse, P. (2015). Introduction to leadership. Concepts and practice. Los Angeles: SAGE.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017). Kolme selvityshenkilöä rakentamaan varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekarttaa. Tiedote 10.02.2017. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2017/02/varhaiskasvatus.html>.
- Paasivaara, L. (2012). Yksilöstä työyhteisöksi. Teoksessa Perttula, J. & Syväjärvi, A. (toim.) Johtamisen psykologia. Ihmisten johtaminen muuttuvassa maailmassa. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 55-89.
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus, s. 115-162.
- Perttula, J. & Syväjärvi, A. (2012). Johtamisen psykologia. Ihmisten johtaminen muuttuvassa työelämässä. (toim.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Prokki, C. (2013). Narrative construction of leadership. Four realms of leadership in the essays of adult students. Tampere university of technology.
- Pynnönen, A. (2015). Varjosta valokeilaan. Kriittisiä diskurssianalyyskejä huonosta johtamisesta. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6259-3>
- Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen (2004). Lastentarhanopettajaliitto. <https://staff.jyu.fi/Members/ttuomin/PaivakodinjohtajaOnMonitaituri.pdf>

- Päiväkodin johtajuus huojuu (2007). Lastentarhanopettajaliitto/Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. T-Print Ky. Löytyy verkkojulkaisuna osoitteesta <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Julkaisut> -> Päiväkodin johtajuus huojuu.
- Päiväkodin johtajien työtaakasta tuli kohtuuton (2015). Lastentarhanopettajaliitto/Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Löytyy verkkojulkaisuna osoitteesta <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Julkaisut> ->Päiväkodin johtajien työtaakasta tuli kohtuuton.
- Rodd, J. (2007). Leadership in early childhood. 3.painos. Maidenhead: Open University Press.
- Soukainen, U. (2015). Johtajan jäljillä: johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Turku: Painosalama Oy.
- Timonen, V. (2013). Aloittelevien päiväkodin johtajien moniääninen kerronta - kehollisuutta, keskeneräisyyttä ja vuorovaikutusta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Pro gradu –tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tökkäri, V. (2012). Kokemuksellinen organisaatio. Teoksessa Perttula, J. & Syväjärvi, A. (toim.) Johtamisen psykologia. Ihmisten johtaminen muuttuvassa maailmassa. Jyväskylä: PS-kustannus, s.19-53.
- Varhaiskasvatuslaki 1973/36. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_201
- Varhaiskasvatuksen pedagogiikka muuttuvissa käytännöissä (2015-2016). Koulutus lastentarhanopettajille (15op). Tampereen yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://www.uta.fi/edu/taydennyskoulutus/vakapeda.html>. Haettu 22.3.2017.

LIITTEET

LIITE 1: Pedagogisen johtajuuden toimintatapoja

PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN ARVO	Vastuualueiden jakaminen
	Kasvattajatiimit
Perustehtävän arvostaminen	Turvallisuustiimi
Lapsi toiminnan keskiössä	Hyvinvointitiimi
Halu ylläpitää pedagogista keskustelua	Pihaparlamentti
Oman toiminnan reflektointi	Vastuuihmiset
Ulkopuolisen näkemyksen huomioiminen	Pedagogisen johtajuuden jakaminen
Halu kuunnella työntekijöitä	Pedagoginen iltatiimi
	Johtajan ja varajohtajan tiimi
JOHTAJAN TOIMENKUVAN SELKEYS	
	JOHTAJAN AMMATILLISUUS
Aika työntekijöiden kuuntelemiseen	
Tiimipalaveriin osallistumiseen	Yhteisöllisyyden vahvistaminen
	Osallisuuden mahdollistaminen
ORGANISAATIOKULTTUURI	Palaverien asialistojen jako ennakoon
	Henkilökunnan tiedon vahvistus
Keskustelufoorumien luominen	Henkilökunnan innostaminen
Viikkopalaverit	Yhteisöllisen oppimisen vahvistaminen
Tiimipalaverit	Käytänteiden jakaminen
Pedailtapäivät	Tiimien sekoittaminen
Työillat	Työntekijöiden kierrättäminen
Inspiraatioillat	Myönteisen yhteisöllisyyden luominen
Suunnittelu iltapäivät	Avoimuus keskusteluissa
Vasutyön organisointi	Osaamisen jakaminen
Työryhmien jakaminen	Onnistumisen huomaaminen
Työn tehokkuus ja suunnitelmallisuus	Sitoutuminen muiden auttamiseen
Aika keskusteluille ja palaverille	Henkilökunnan kuulumisten kysely
Yhteen asiaan kerralla keskittyminen	Ajantasaisesta tiedosta huolehtiminen
Tiimipalaverien säännöllisyys	Koulutuksiin osallistuminen
Tiimipalaverien jako teemoihin	Vertaismentorointi
Vanhempien osallistuminen	
Haku aiemmin suunnittelupäivinä	

LIITE 1: Pedagogisen johtajuuden toimintatapoja

JOHTAJAN AMMATILLISUUS		Toiminnan arviointi	
Kasvattajatiimien työskentelyn tukeminen			Oman työn reflektointi
	Opettajuuden/ tiimien vahvistaminen		Reflektoiva keskustelu henkilökunnan kanssa
	Erilaisen osaamisen huomioiminen		Ryhmävasun arviointi
	Selkeä työnjako ryhmissä		Toimintakauden arviointi
	Runko tiimipalavereille	Toiminnan kehittäminen	
	Henkilökunnan ammatillisuuden tukeminen		Oppimisympäristöt
	Henkilökunnan koulutukseen osallistumisen mahdollistaminen		Päiväjärjestys
			Osallisuuden teemat
Ammatillisesta näkemyksestä kiinnipitäminen			Leikkiympäristöt
	Linjauksen vetäminen		Arkikäytänteet
	Tiimien ongelmiin puuttuminen		Toisten huomioiminen
			Sosiaaliset taidot
PEDAGOGISEN KESKUSTELUN YLLÄPITÄMINEN			Ulkopuolinen näkemys apuna
		Johtajuuden kehittäminen	
Jokainen tiimi edustettuna palavereissa			
Arvokeskustelun herättäminen			
	Kasvatuksen tavoitteet		
	Päiväkoti kasvuympäristönä		
	Aikuisen/ kasvattajan rooli		
	Miten lasten tarpeet ja aikuisten halut kohtaavat		
	Erilaisuuden hyväksyminen		
	Toisten huomioiminen		
	Kiusaamistilanteet		
	Miten lasta kuullaan		
	Miten työyhteisössä puhutaan toisista		
	Miten arvot näkyvät ulospäin		

LIITE 2: Pedagogista johtajuutta estävät tekijät

PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN ARVO	Negatiivinen ilmapiiri
Yhteisten arvojen epäselvyys	Negatiivinen tapa puhua muista
Epäselvät työn tavoitteet	Negatiivinen asenne työtä kohtaan
Yhteisten pohdintojen puute	Henkilöstökunnan tunne huonommuudesta
Keskusteluille ei ole aikaa	Innostumattomuus
JOHTAJAN TOIMENKUVAN SELKEYS	JOHTAJAN AMMATILLISUUS
Lähijohtajan puuttuminen talosta	Hutera johtajuus
Liika koulutuksiin osallistuminen	Epävarmuus puuttua epäkohtiin
Johtajan ja varajohtajan työnjaon epäselkeys	Johtajan uupuminen
Laajat vastualueet	Oman työn ylipohtiminen
Johtajan jatkuva poissaolo	Yksinäisyys työssä
Ajan puute	Sijaisten palkkaamisen rajoitukset
Uuden oppimisen hitaus	Henkilökunnan poissaolot
Töiden moninaisuus/ paljous	Sijaisten löytymisen vaikeus
Asioiden organisoinnin hitaus	PEDAGOGINEN KESKUSTELU
ORGANISAATIOKULTTUURI	Henkilökunnan käsitykset ammatillisuudesta
Palaverien suunnittelemattomuus	Arvioinnin ja arvostelun välisen eron ymmärtämisen haaste
Epäoleelliset aiheet palavereissa	Henkilökunnan kehityshaluttomuus
Työn suunnittelemattomuus	Ajan puute
Tiimien toimimattomuus	Johdetun refleктоivan keskustelun puute
Vastualueiden toimimattomuus	
Yhteistyön toimimattomuus	
Yhteisöllisyyden puuttuminen	
Yksilöpedagogiikka	
Ryhmävasuja ei tehdä	