



Hyrkäs Satu

“Se prosessi pitää käydä tuolla korvien välissä”:

Päiväkodin johtajien tulkintoja uudesta varhaiskasvatuslaista

Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatus, pro gradu-tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen koulutus

2017

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Se prosessi pitää käydä tuolla korvien välissä”: Päiväkodin johtajien tulkintoja uudesta varhaiskasvatuslaista (Satu Hyrkäs)

Kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatus, pro gradu-tutkielma, 70 sivua
lokakuu 2017

Suomessa astui voimaan uusi varhaiskasvatuslaki vuosina 2015-2016, kun varhaiskasvatuksen lainsäädäntöä linjattiin vastaamaan nykypäivän vaatimuksia. Uusi lainsäädäntö herätti vilkkaan keskustelun varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisista tehtävistä ja lainsäädäntöprosessin epäjohtonmukaisuudesta. Eritoten vuoden 2016 lakimuutosten säästötavoitteet saivat kritiikkiä osakseen. Varhaiskasvatuslain voimaantulon jälkeen oli ajankohtaista tutkia sen vaikutuksia ja lainsäädännön vaikutuksiin liittyviä tulkintoja. Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää päiväkodin johtajien tulkintoja varhaiskasvatuslaista. Se toteutettiin osana VakaVai-hanketta, mikä selvitti varhaiskasvatuslainsäädännön muutosten vaikutuksia. Tutkimuskysymyksenä oli: Miten päiväkodin johtajat tulkitsevat uutta varhaiskasvatuslakia?

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kerronnallista lähestymistapaa. Kerronnallisuus ilmeni tietämisen tapana, jolloin päiväkodin johtajien tulkintojen kautta saatiin tietoa varhaiskasvatuslaista ja sen vaikutuksista. Johtajien tulkinnat olivat sidoksissa aikaan ja kontekstiin. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla viittä päiväkodin johtajaa Manner-Suomen kunnissa. Aineisto analysoitiin kahdella eri tavalla. Temaattisessa analyysissä selvitettiin kerronnan sisältöä ja kertomuksellisessa analyysissä muodostettiin uusi kertomus aineiston pohjalta.

Johtajien tulkinnat liittyivät lain sisältöön ja sen tuomiin vaikutuksiin päiväkodin arjessa. Johtajat pitivät laissa hyvänä sitä, että siinä painottui lapsen etu ja sillä oli positiivisia vaikutuksia varhaiskasvatukseen, mutta johtajat näkivät laissa myös puutteita. Johtajat korostivat tulkinnassaan lain velvoittavuutta. Lainsäädännön muutokset olivat haastaneet päiväkotien työyhteisöjä tarkastelemaan ja kehittämään toimintatapoja sekä keskustelemaan ja oppimaan yhdessä. Johtajat ja työyhteisö ymmärsivät vanhempien ja lasten osallisuuden eri tavoin. Päiväkodin johtajilla oli eriäviä tulkintoja liittyen subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamiseen, suhdeluvun kasvattamiseen ja lain tavoitteisiin.

Varhaiskasvatuslaki oli odotettu muutos ja se osoittaa suuntaa kehittämislle, laadulle ja arvioinnille. Tutkimus osoittaa, että varhaiskasvatuslain haltuunottoa pitää johtaa, koska työyhteisöissä voi olla eriäviä käsityksiä, mitä laki tarkoittaa käytännössä. Konteksti vaikuttaa myös siihen, mitkä asiat painottuvat varhaiskasvatuslain haltuunotossa. Varhaiskasvatuslaki ohjaa tarkemmin nyt sisällöllistä laatua, mutta parempaa määrällistä laadun määrittelyä myös kaivataan.

Avainsanat: varhaiskasvatuslaki, johtajuus, valtionhallinto, narratiivinen tutkimus

1	Johdanto	4
2	Varhaiskasvatus Suomessa	7
2.1	Varhaiskasvatuksen historia ja nykytila.....	7
2.2	Varhaiskasvatuslain säätäminen	9
2.3	Valtionhallinnon ohjaus varhaiskasvatuksessa	12
3	Johtajuus varhaiskasvatuksessa	14
3.1	Johtamisen ja johtajuuden määrittely.....	14
3.2	Johtajuuden kontekstuaalisuus.....	16
3.3	Pedagoginen johtajuus	17
4	Tutkimuksen toteutus	21
4.1	Tutkimuskysymys.....	21
4.2	Narratiivinen tutkimus	22
4.3	Aineisto ja aineiston keruu	24
4.4	Analyysin eteneminen	27
4.4.1	<i>Aineiston temaattinen analyysi</i>	27
4.4.2	<i>Kertomuksellinen analyysi</i>	29
5	Tutkimustulokset	31
5.1	Varhaiskasvatuslain sisältö	31
5.1.1	<i>Lain monet funktiot: Sosiaalipalvelusta lapsen oikeuteen ja säästöihin</i>	31
5.1.2	<i>Varhaiskasvatuslain tavoitteet: Onko mitään uutta?</i>	33
5.1.3	<i>Lain myötä parempaa varhaiskasvatusta?</i>	34
5.2	Uusi laki vaatii muutosta	38
5.2.1	<i>Laki velvoittaa kaikkia</i>	38
5.2.2	<i>Pedagogisen keskustelun tärkeys muutoksen keskellä</i>	39
5.2.3	<i>Muutokset ovat prosesseja</i>	41
5.2.4	<i>Lastentarhanopettajan rooli</i>	43
5.3	Vanhempien osallisuus: Kuka osallistuu ja kuka ei?	44
5.4	Vuonna 2016 voimaantulleet lakimuutokset.....	47
5.4.1	<i>Subjektivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen</i>	48
5.4.2	<i>Aikuisien ja lasten välisen suhdeluvun kasvaminen</i>	50
5.5	Kertomus lasten osallisuudesta varhaiskasvatuksessa	52
6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	55
7	Johtopäätökset	59
	Lähteet	63

1 Johdanto

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on eletty muutosten aikoja 2010-luvulla, kun yli 40 vuotta vanha päivähoitolaki on korvattu varhaiskasvatuslailla. Varhaiskasvatuslain laatiminen oli hyvin ajankohtaista, koska edeltävä laki oli vanhentunut ja se ei vastannut enää nykypäivän vaatimuksiin (Alila, 2013, 20; Onnismaa, Paananen ja Lipponen, 2014; Varhaiskasvatus vuoteen 2020, 2007, 48). Valtionhallinnon normiohjauksen kannalta päivähoitolain ja -asetusten pitää olla ajantasaisia, koska normien kautta suunnataan laadun kehittämistä (Alila, 2010). Ennen Varhaiskasvatuslain laatimista Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti työryhmän, joka laati näemyksen varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntaviivoista vuonna 2014. Raportissa nostettiin esille muun muassa, että varhaiskasvatuslain säätämisen lähtökohdaksi on asetettava lapsen etu ja hänen oikeus laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. (Kohti varhaiskasvatuslakia, 2014, 70–72.) Karilan ym. (2017) mukaan lainsäädännön uudistamisen, valtakunnan ohjauksen muuttamisen ja velvoittavan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä varhaiskasvatus on saanut uuden viitekehyksen (Karila, Kosonen ja Järvenkallas, 2017, 19).

Toteutan tutkimukseni VakaVai-hankkeessa, jossa selvitetään vuosien 2015-2016 varhaiskasvatuslainsäädännön muutosten vaikutuksia Suomessa sekä tarkastellaan lainsäädännön vaikutuksia laadun, yhteiskunnallisten merkitysten ja eri osapuolten näkökulmista (Puroila ja Kinnunen, 2015). VakaVai-hankkeen tuloksatsauksen ensimmäisessä vaiheessa selvisi, että lainsäädäntö on selkiyttänyt varhaiskasvatuksen pedagogista tehtävää ja vahvistanut varhaiskasvatuksen paikkaa osana koulutusjärjestelmää. Samalla pedagogiikan painottuminen varhaiskasvatuslaissa haastaa kehittämään varhaiskasvatuspalveluiden sisältöä, toimintakulttuuria ja henkilöstön pedagogista osaamista. Lainsäädäntöprosessi ei puolestaan ole ollut johdonmukainen, koska ensimmäisen uudistuksen aikana toteutettiin sisällöllisiä uudistuksia ja toisen vaiheen aikana säästötoimenpiteitä. Kunnat ovat tehneet erilaisia ratkaisuja koskien subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamista sekä lapsen ja aikuisen välisen suhdeluvun nostoa. Kyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen johtajat eivät ole pitäneet kaikkia uudistuksia lapsen kannalta positiivisina. (Puroila, Kinnunen ja Keränen, 2017, 1, 7.)

Tutkimukseni sijoittuu tutkimuskenttien risteykseen, koska aiheeni liittyy päiväkodin johtajuuteen ja valtionhallinnon ohjaukseen, eli varhaiskasvatuslakiin. Valtionhallinnon ohjaukseen liittyvää tutkimusta varhaiskasvatuksen kentällä on tehty hyvin vähän. Alila (2013) tutki väitöskirjassaan laatupuhetta varhaiskasvatuksen valtakunnan tavoitetason asiakirjoista vuosilta 1972-2012. Alila totesi valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa ilmenevän vähän laatupuhetta,

mutta se oli lisääntymään päin. Laatupuhe on ollut vahvempaa informaatio-ohjauksessa kuin normiohjauksessa. Varhaiskasvatukseen tarvitaan selkeitä laadun määritelmiä. Ohjausasiakirjojen laatupuhe on keskittynyt enemmän määrälliseen kuin laadulliseen määrittämiseen. Lisäksi valtionhallinnon ohjauksen aikakaudet ovat menneet vahvasta normiohjauksesta kohti vapaampaa ohjelmaohjausta. (Alila, 2013, 277–279, 283, 287–290.)

Varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät ovat vaihdelleet ja painottuneet eri tavoin historian aikana. Tehtävät ovat liittyneet muun muassa sosiaalipolitiikkaan, tasa-arvon edistämiseen, työvoimapolitiikkaan ja perhepolitiikkaan. (Alila, 2013, 230–231.) Puroila ym. (2017) nostavat esille, että varhaiskasvatus on ollut eri intressien kohteena historian aikana. Nämä intressit ovat myös nousseet esiin varhaiskasvatuksen lainsäädäntöä koskevassa keskustelussa. Alilan väitöskirjan julkaisun jälkeen on tullut voimaan uusi varhaiskasvatustilaki, joten on ajankohtaista tutkia, mitä asioita kentällä varhaiskasvatusta pohditaan ja minkälaisia tulkintoja siihen liitetään.

Johtajuustutkimuksessa johtajuus voidaan määritellä eri tavoin. Yksi tapa on määritellä johtajuus jaettuna johtajuutena, jolloin johtaja ja työyhteisö asettavat yhdessä tavoitteet (Ebbeck ja Waniganayake, 2013, 11, 32; Rodd, 2013b, 20). Jaetun vastuun kautta henkilöstö motivoituu paremmin muutokseen (Heikka, 2016). Fonsén (2014) toteaa väitöskirjassaan, että pedagogisen johtajuuden kautta voidaan puhua lapsen aseman, varhaiskasvatuksen arvostuksen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen puolesta. Pedagoginen johtajuus toteutuu parhaimmassa tapauksessa jaettuna vastuuna laadukkaasta varhaiskasvatuksesta kontekstin eri tasoilla. (Fonsén, 2014, 7.) Johtajuuden kontekstuaalisessa mallissa tuodaan esille, että johtajuuteen vaikuttaa eri toimintaympäristöt, joita ovat muun muassa työyhteisö, lapset, vanhemmat, kunnan hallinto sekä valtionhallinto ja lainsäädäntö (Nivala, 1999, 79–84, 96–98).

Kontekstuaalisen mallin kautta huomataan, että päiväkodin johtajuus on kytköksissä moniin eri tekijöihin. Täten näen perustelluksi tutkia päiväkodin johtajien tulkintoja varhaiskasvatusta. Karilan (2016) mukaan varhaiskasvatustilaki vaatii muutosta varhaiskasvatuksen kentällä ja muutoksen läpiviemiseksi tarvitaan pedagogista johtamista. (Karila, 2016, 29, 35.) Päiväkodin johtaja toimii myös päiväkodissa pedagogisena johtajana ja on merkityksellistä, minkälaisia tulkintoja päiväkodin johtaja antaa varhaiskasvatustilalle.

Oma mielenkiintoni heräsi tutkimusaiheeni kohtaan VakaVai-hankkeen ja opintojeni kautta. Pro gradu tutkielmassani selvitän päiväkodin johtajien tulkintoja uudesta varhaiskasvatustilasta

ja mitä he nostavat kerronnassaan laista esille. Päiväkodin johtajien tulkinnoista saadaan ymmärrystä lain tuomista vaikutuksista varhaiskasvatuksen kentällä.

2 Varhaiskasvatus Suomessa

2.1 Varhaiskasvatuksen historia ja nykytila

Päivähoitojärjestelmän kehittymiseen ovat vaikuttaneet yhteiskunnalliset ja ideologiset muutokset. Suomalainen päivähoitojärjestelmä alkoi kehittyä sotien jälkeen, kun kaupungistumisen myötä perheen äidit työllistyivät kodin ulkopuolelle töihin. (Alila ja Kinos, 2014, 8.) Ennen päivähoitolakia päivähoitoa raamitti vuoden 1936 lastensuojelulaki ja laki lastentarhojen valtionavusta vuodelta 1927 (Onnismaa, Paananen ja Lipponen, 2014; Alila, 2010). Silloin lastentarhojen toiminta toteutettiin osapäiväisenä viriketoimintana, jossa painottui pedagoginen funktio (Hujala, Puroila, Parrila ja Nivala, 2007, 96). Päivähoitojärjestelmän muotoutumiseen vaikutti vahvasti päivähoitolaki, joka otettiin käyttöön vuonna 1973 (Alila ja Kinos, 2014, 8).

Sotien jälkeen Suomessa kehitettiin hyvinvointipalveluja, mitkä edustivat universalismin ideologiaa. Universalismin tavoite on ollut tarjota palveluita sosioekonomisesta asemasta riippumatta. (Alila ja Kinos, 2014, 9.) Karilan (2013) mukaan päivähoitolain astuessa voimaan päivähoitoon pääsy pohjautui tarveharkintaan, eikä universalismiin. Tällöin kaikki lapset eivät päässeet osallistumaan päivähoitoon. Sosiaalisia perusteita päivähoitopaikan myöntämiselle olivat vanhempien tulotaso tai lasten sosiaaliset ja kasvatukselliset erityistarpeet. (Karila, 2013.) Päivähoidon funktio oli silloin sosiaalihuollollinen (Hujala, Puroila, Parrila ja Nivala, 2007, 96). 1970-luvulla päivähoidossa pedagoginen suunnittelu toteutettiin aikuiskeskeisenä keskusaihesuunnitteluna. Toiminnassa lasten yksilöllisyys jäi syrjään, koska lapset olivat toiminnan kohteita. 1980-luvulla päivähoidon kasvatuskomitea antoi mietinnön, joka ohjasi pedagogista ajattelua ja suunnittelua. Mietinnössä otettiin kantaa päivähoidon arvoihin ja kasvatuksen tavoitealueisiin. (Karila, 2013.)

1990-luvulle asti kokopäivähoidon tarve kasvoi lisääntyvin määrin yleisen hyvinvoinnin kanssa. Tämän kehityksen tuloksena päivähoidon funktio muuttui sosiaalipalveluksi, johon jokaisella perheellä oli oikeus. (Hujala, Puroila, Parrila ja Nivala, 2007, 96; Onnismaa, Paananen ja Lipponen, 2014.) Tällöin päivähoidon pääasiallinen tehtävä oli tarjota hoitopaikka lapselle vanhempien työssäoloajaksi (Onnismaa, Paananen ja Lipponen, 2014). Subjektiivinen päivähoito-oikeus otettiin käyttöön asteittain ensin koskien alle 3-vuotiaita ja sitten myös yli 3-vuotiaita (Karila, 2013). Päivähoidossa kiinnitettiin huomiota kasvatukselliseen näkökulmaan. Aikuisjohtoista pedagogiikkaa kyseenalaistettiin ja sen tilalle tulivat lapsilähtöinen pedagogiikka

ja lasten kuuleminen. Kentällä varhaiskasvattajien keskuudessa syntyi konflikteja, koska osa toteutti lapsilähtöistä pedagogiikkaa ja osa aikuisjohtoista pedagogiikkaa. (Karila, 2013.)

Karila (2013) on todennut 2000-luvulla varhaiskasvatuksesta tulleen normaali osa lapsuutta. Lapsen kuuleminen on osa pedagogiikkaa, jolloin yksilöllinen lapsi, lapsen tunteet, ajatukset sekä kiinnostuksen kohteet ovat toiminnan keskiössä. Lisäksi lapsesta on tullut itseohjautuva ja itsereflektiivinen toimija. Lipposen, Kumpulaisen ja Hilpön (2013) mukaan lapsi nähdään toimijuudessa aktiivisena subjektina kasvatuksen kohteen sijasta. Päivähoidon tehtävät ovat laajentuneet kasvatuksellisiin ja opetuksellisiin painotuksiin (Karila ja Kupila, 2010, 24). Varhaiskasvatus nähdään osana elinikäistä oppimista (Karila, 2013). Nykypäivänä varhaiskasvattajan on pystyttävä perustelemaan omat pedagogisensa käytäntönsä, koska varhaiskasvatus on tavoitteellista ja tarkoitusperäistä toimintaa (Hännikäinen, 2013).

Pedagogisen keskustelun tulee ylettyä myös varhaiskasvatuskeskusteluihin vanhempien kanssa. Alasuutari (2010) nostaa esille, että varhaiskasvatuskeskusteluissa kasvatuksellinen keskustelu voi jäädä syrjään, jos keskustelussa ei perehdytä pedagogiseen toimintaan ja siihen liittyviin käytännön menetelmiin. Varhaiskasvatuskeskustelun tulisi tukea varhaiskasvatustoiminnan läpinäkyvyyttä. (Alasuutari, 2010, 194.) Vuonna 2014 Vaikuta varhaiskasvatukseen-raportissa ilmeni, että vanhemmat kokivat yhteistyön riittäväksi varhaiskasvattajien kanssa. He saivat käydä säännöllisesti keskusteluja hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta, ja heidän mielipiteensä ja kasvatuskäsityksensä otettiin huomioon. Vanhemmat kuitenkin ilmaisivat, etteivät saa osallistua toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja toteuttamiseen. (Alasuutari, Karila, Alila ja Eskelinen, 2014, 44.) Mykkänen ja Böök (2017) puolestaan nostavat esille, että varhaiskasvatus on yksi väylä, jonka kautta vanhemmat hakevat tukea kasvatukseen ja vanhemmuuteen.

Varhaiskasvatuksen yhteiskunnalliset tehtävät eivät ole näyttäytyneet selkeinä. Nivala (2001) on todennut 2000-luvun alussa, että varhaiskasvatuksen tavoitteena pitäisi olla lapsen oikeus varhaiskasvatukseen. Karila (2013) on myös todennut, että vieläkin pohditaan, onko varhaiskasvatuksen tarkoituksena taata lapsen oikeus varhaiskasvatukseen vai mahdollistetaanko sillä vanhempien työssäkäynti. Subjektiiivista päivähoito-oikeutta ei aina nähdä lasten oikeutena varhaiskasvatukseen, vaan sen sijaan se halutaan rajoittaa tarveperusteiseksi. Alasuutari, Hautala, Karila, Lammi-Taskula ja Repo (2015, 6–8) nostivat raportissaan esille saman huolen subjektiivisen päivähoito-oikeuden poistamisesta, koska se synnyttää varhaiskasvatuspalveluiden mo-

ninaistumista ja uhkaa tasa-arvoa. Vuonna 2016 subjektiivista päivähoito-oikeutta rajattiin lapsilta, joiden vanhemmat eivät ole töissä tai opiskele kokopäiväisesti. Alasuutarin ym. (2015, 7) mukaan varhaiskasvatusoikeuden rajaaminen rajaa universalistista ajattelutapaamme.

Varhaiskasvatuksella on ollut eri yhteiskunnallisia tehtäviä, jotka ovat korostuneet eri tavoin lähihistorian aikana. Nämä tehtävät ovat sosiaalipoliittinen, tasa-arvon edistämisen tehtävä, lapsipoliittinen, työvoimapoliittinen, perhepoliittinen, koulutuspoliittinen ja sisäinen kehittämis-tehtävä. (Alila, 2013, 230–231.) Sosiaalipoliittinen tehtävän aikana päivähoito tuki perheitä ja oli osa lastensuojelua. Tasa-arvoa edistävässä tehtävässä tavoitteena on ehkäistä lasten oppimisvaikeuksia ja kaventaa kehityksestä tai sosiaalisista taustoista johtuvia eroja. Lapsille annetaan mahdollisuus ikä ja kehitystaso huomioiden osallistua toimintaan, oppimiseen, lepoon ja virkistykseen lapsipoliittisessa tehtävässä. Perhepoliittisessa tehtävässä korostuu perheiden kanssa tehtävä yhteistyö lapsen kasvun tukemiseksi. Koulutuspoliittisessa tehtävässä taataan jokaisen lapsen oikeus oppimiseen ja tuetaan sitä. Yleensä koulutuspoliittinen keskustelu on jäänyt syrjään työvoimapoliittisen keskustelun takia. Päivähoidon kehittämistehtävässä puolestaan varhaiskasvattajat keskittyvät arvioimaan laatua ja sitä kautta kehittävät omaa työtään ja toimitapoja. (Alila, 2013, 230–231; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski ja Nivala, 1998, 3–4.) Puroila ym. (2017) toteavat talouspoliittisen keskustelun tulleen varhaiskasvatuksen kentälle, koska julkinen talous hakee säästöjä. Samaan aikaan kuitenkin varhaiskasvatusta pidetään investointina tulevaisuuteen. Puroila ym. (2017) nostavat esiin, että on hyvä pohtia mistä lähtökohdista varhaiskasvatuslainsäädäntöä uudistetaan. (Puroila, Kinnunen ja Keränen, 2017, 2.)

2.2 Varhaiskasvatuslain säätäminen

Neuvottelukunnan raporteissa nostettiin esille päivähoitolain uudistaminen kiireellisenä kehittämiskohteena, jotta se vastaisi paremmin nykypäivän vaatimuksiin (Varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntaviivoja lähivuosille, 2007, 20; Varhaiskasvatus vuoteen 2020, 2007, 48). Varhaiskasvatuslain säätäminen kirjattiin usean hallitusohjelman tavoitteeksi. (ks. Matti Vanhasen hallitusohjelma 19.4.2007; Mari Kiviniemen 22.6.2010 hallitusohjelma; Jyrki Kataisen hallitusohjelma 22.6.2011). Vuonna 2013 tapahtui hallinnon alan siirto, kun varhaiskasvatus siirtyi sosiaali- ja terveysministeriöstä opetusministeriöön. Tätä voidaan pitää ensi askeleena varhaiskasvatuslain säätämiseksi. Hallinnon siirtämisen yhteydessä päivähoito-palvelut muuttuivat sosiaalipalvelusta varhaiskasvatuspalveluksi. (Alila, 2013, 144–146.)

Alexander Stubbin hallitus toteutti lainsäädäntöprosessin ”uudistuksen ensimmäisen vaiheen”. (Mahkonen, 2016, 10). Juha Sipilän hallitusohjelmaan 29.5.2015 puolestaan kirjattiin heti lisä-uudistuksista. Nopeiden uudistuksien taustalla olivat taloudelliset syyt. Laki uudistuksiin ovat ennenkin vaikuttaneet taloudelliset suhdanteet, koska yleensä nousukaudella perhepoliittisia etuuksia on lisätty ja taantumaan aikaan kavennettu. (Mahkonen, 2016, 11, 280; Onnismaa, Paananen ja Lipponen, 2015; Puroila, Kinnunen ja Keränen, 2017, 3.) Karilan (2016, 30–31) mukaan subjektiivisen hoidon rajaaminen 20 tuntiin sekä lasten ja aikuisten välisen suhdeluvun nostaminen ovat ristiriidassa varhaiskasvatuslain tavoitteiden kanssa. Puroila ym. (2017) nostavat myös raportissaan esille, että lainsäädännön uudistamisessa on ollut ristiriitaisia päämääriä.



Kuvio 1: Varhaiskasvatuslain muutokset (Puroila, Kinnunen ja Keränen, 2017, 3)

Mahkonen (2016) mukaan on harhaanjohtavaa puhua erikseen päivähoitolaista ja varhaiskasvatuslaista. Vuonna 1973 säädetyistä päivähoitolaista ei ollut yhtään alkuperäistä pykälää enää voimassa vuonna 2015. Tämän takia oli harhaanjohtavaa puhua ajanmukaistamisesta, vaikka lain uudistamisella ei konkreettisesti tarkoitettu lain olevan vanha. Lakiuudistusten ensimmäisen vaiheen jälkeen suurin osa lakipykälästä oli jo voimassa ennen lakiuudistusta, koska uudistukset painottuivat päivähoitolain alkupykäliin. Lisäksi laissa osa asioista on määritelty tarkkaan ja osa on jätetty kokonaan määrittelemättä. (Mahkonen, 2016, 19, 25–26, 35–36, 42, 52.)

Karilan (2016) mukaan uudessa varhaiskasvatuslaissa on uutta pedagogiikan painottuminen ja tavoitteiden asettelun muuttuminen, koska lain perustana ovat lasten oikeudet ja tavoitteet on kirjoitettu lasten näkökulmasta. Päivähoitolakiin verrattuna varhaiskasvatuslaissa korostuu enemmän lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen. (Karila, 2016, 29.) Puroilan ym.

(2017, 3) mukaan varhaiskasvatustilain ja päivähoitolain ero on merkittävä, koska päivähoitoilaisissa oli lähtökohtana vanhempien oikeus saada lapselle päivähoitopaikka, kun taas varhaiskasvatustilain perustuu lapsen oikeuteen varhaiskasvatukseen. Muita varhaiskasvatustilain tavoitteita ovat taata koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, tukea sivistyksellistä tehtävää, määrittää laatua, tuoda esiin lapsen asema varhaiskasvatuksessa sekä painottaa lapsen ja varhaiskasvatustilain välistä yhteistyötä (Karila, 2016, 29–30).

Varhaiskasvatustilain uusissa säädöksissä lapsen ja vanhempien osallisuus on normitettu (Mäkelä, 2016, 35, 42). Sen myötä lasten ja vanhempien osallisuuteen on kiinnitettävä enemmän huomiota (Fonsén ja Parrila, 2016a; Karila, 2016, 35). Kuntien ja toimintayksiköiden on kehitettävä osallisuutta tukevia työtapoja ja ajattelumalleja, koska esimerkiksi aiemmin vanhempien osallisuus on painottunut pelkästään lapsen varhaiskasvatustilain suunnitelman tekemiseen. (Karila, 2016, 35). Varhaiskasvatustilain (1973/36) velvoittaa, että lasten ja vanhempien osallisuus on mahdollistettava suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. VakaVai-hankkeen ensimmäisen vaiheen kyselyssä varhaiskasvatustilain johtajat kokivat lainsäädännön muutosten vaikuttavan lasten ja vanhempien mahdollisuuksiin osallistua (Puroila, Kinnunen ja Keränen, 2017, 4). Fonsénin ja Parrilan (2016b) mukaan johtajalla ja kasvatustilainilla on suuri merkitys vanhempien osallisuudessa. Työyhteisöissä vanhempien osallisuus herättää keskustelua, kun pohditaan, miten osallisuutta toteutetaan.

Lakimuutosten myötä Varhaiskasvatustilain suunnitelman perusteet muuttui normiohjaavaksi asiakirjaksi ja tämän pohjalta ammattivarhaiskasvatustilain pitää suunnitella, arvioida ja kehittää työtään (Fonsén ja Parrila, 2016a, 19). Karilan (2016) mukaan varhaiskasvatustilain perusteiden muuttuessa velvoittavaksi asiakirjaksi tarvitaan pedagogista johtamisesta. Erityisesti tässä muutoksessa tulisi kiinnittää huomiota paikallisten suunnitelmien laatimiseen, jotta asiakirjoissa sovitut asiat siirtyisivät käytännön tasolle (Karila, 2016, 35; Fonsén ja Parrila, 2016a, 19). VakaVai-hankkeen ensimmäisen vaiheen kyselyn tuloksissa varhaiskasvatustilain johtajat toteavat, että toimintakulttuuria on kehitettävä uusien tavoitteiden saavuttamiseksi. Lakimuutosten jälkeen työn sisältö on muuttunut vaativammaksi, mutta korkeimmin koulutettujen lastentarhanopettajien määrä ei ole kasvanut lapsiryhmissä. (Puroila, Kinnunen ja Keränen, 2017, 4.)

2.3 Valtionhallinnon ohjaus varhaiskasvatuksessa

Ohjaus jaetaan yleisesti kolmeen luokkaan, joita ovat normiohjaus, resurssiohjaus, informaatio-ohjaus ja ohjelmaohjaus (Alila, 2013, 18; Alila, 2010). Normiohjaus on ohjauskeinoista kaikkein pakottavin ja tehokkain (Oulasvirta, Ohtonen ja Stenvall, 2002, 24, 29). Se tapahtuu eduskunnan, ministeriöiden ja valtionhallinnon toteuttamana ohjauksena ja se suoritetaan lakien ja asetusten kautta. Resurssiohjaus perustuu kannustamiseen ja ehkäisemiseen. (Alila, 2013, 108–109.) Valtio antaa resursseja sellaiseen toimintaan, mihin suuntaa se haluaa toimintaa ohjata (Oulasvirta, Ohtonen ja Stenvall, 2002, 54, 135). Alilan (2013) mukaan informaatio-ohjaus eroaa normi- ja resurssiohjauksesta siten, ettei se sisällä pakkoa noudattamisesta eikä toteuttamatta jättämisestä tule seuraamuksia (Alila, 2013, 109, 113–114). Ohjelmaohjaamisessa ohjataan kuntien kehittämistoimintaa ja sen ohjausteho perustuu myös vapaaehtoisuuteen ja suosituksiin. (Alila, 2010.) Ohjelmaohjauksen haasteena on, etteivät kunnat tunnista sitä ohjauksena ja tällöin sen ohjausvoima jää heikoksi (Heinämäki, 2012, 7).

Suomessa ohjauspolitiikan kehityskulku toisen maailmansodan jälkeen on muuttunut tiukasta normiohjauksesta vapaampaan ohjaukseen ja kuntien toimintavapauteen (Oulasvirta, Ohtonen ja Stenvall, 2002, 17–19). Ohjaukseen liittyvä politiikka ja ohjaamisen keinot liittyvät vahvasti kontekstiin ja aikaan. Suomessa voidaan erottaa päivähoiton ohjauksessa eri aikakausia, joilla on ollut omat painotuksensa. 1970-luvulta 1980-luvun loppuun asti oli normiohjauksen aika-kausi, jolloin laadittiin päivähoitolaki ja päivähoiton kehittäminen oli valtiojohtoista. (Alila, 2013, 119, 289.) Valtio toimeenpani lainsäädäntöä sisältöä erilaisilla yleiskirjeillä ja oppailla, jotka toimivat normien asemassa (Alila, 2010; Alila ja Kinos, 2014, 10). Sosiaalhallitus antoi suositukset henkilöstön työtehtävistä ja työnjaosta, joista luovuttiin informaatio-ohjauksen aikana (Hujala, Puroila, Parrila ja Nivala, 2007, 98).

Normiohjaus purettiin ja resurssiohjausta vähennettiin 1990-luvun alussa ja samalla ohjausjärjestelmää kehitettiin eteenpäin (Alila, 2010; Alila, 2013, 132). 1990-luvulta 2000-luvun vaihteeseen elettiin informaatio-ohjauksen aikakautta, jolloin esiopetus vakiinnutti asemansa opetusministeriön ohjauksessa. Siirtymisen myötä päivähoitopalvelut kuuluivat kahden eri ministeriön alaisuuteen. Sosiaali- ja terveysministeriö ohjasi informaation kautta ja opetusministeriö puolestaan normien. (Alila, 2013, 135, 289.) Informaatio-ohjauksen aikana kunnat saivat enemmän itsemääräämisoikeutta ja alkoivat kantaa suurempaa vastuuta päivähoiton järjestämisestä (Alila ja Kinos, 2014, 9; Alila, 2013, 133; Alila, 2010). Valtio alkoi puolestaan normiohjaamisen sijaan informoida ja jakaa tietoa (Alila ja Kinos, 2014, 9).

2000-luvun alkua kutsutaankin ohjelmaohjaamisen ajaksi, vaikka siihen siirtyminen informaatio-ohjauksesta ei ollut selkeää ja suurta eroa tekevää (Alila, 2013, 123). 2000-luvun alussa julkaistiin suositusluonteisia asiakirjoja, kuten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset. Tätä ennen oli yli 20 vuoden tauko, jolloin ei julkaistu yhtään valtakunnan tavoitetason asiakirjaa, jolla olisi ohjattu varhaiskasvatuksen sisällön suuntaa. Vuonna 1980 Kasvatuskomitean julkaisemalla ”keltaisella talokirjalla” ei kestänyt ohjausvaikutus yli 20 vuotta. Sosiaalihuollon yleiskirjeillä ja oppailla oli tärkeä rooli ohjauksessa 1970- ja 1980-luvuilla, mutta sosiaalihuollon antama opastus kuntien yksiköihin ei ollut valtionhallinnon tavoitetasoista ohjausta. (Alila, 2013, 137, 171; Alila, 2010.) Vuonna 2010 Alila esitti, että varhaiskasvatuksen ohjaus eli murrosvaihetta, koska päivähoitolain uudistamista vaadittiin, varhaiskasvatus termin käyttö yleistyi ja varhaiskasvatuksen hallinnon siirtoa suunniteltiin. Alila pohti silloin, miten hallinnon alan siirto vaikuttaa varhaiskasvatuksen ohjauksessa käytettäviin menetelmiin ja sen rakenteeseen tai muuttuvatko varhaiskasvatuksen asiakirjat sisällöltään ja luonteeltaan, sekä ohjausvaikutuksiltaan. (Alila, 2010.)

Alilan (2013) mukaan ohjauksen avulla pitää kiinnittää huomiota laadun kehittämiseen normien sisällöllä ja toimeenpanossa hyödyntää ohjausmuotoina myös tiedon välitystä, ohjelmilla ohjaamista ja kohdentamalla resursseja laadun kehittämiseen liittyviin teemoihin. Ohjausasiakirjoissa esiintynyt laatu puhe on keskittynyt enemmän määrälliseen kuin laadulliseen määrittämiseen. Varhaiskasvatuksessa laatu puhe on pyörinyt päivähoitopalvelun määrällisen kehityksen, lasten ja kasvattajien välisen suhdeluvun sekä lasten ryhmäkoon ympärillä. Tämän takia varhaiskasvatuksen laatu puhetta ei ole jäsennetty tai selvennetty teoreettisesti. (Alila, 2013, 93, 283–284.)

3 Johtajuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen johtajuustutkimus oli vähäistä 1980- ja 1990-luvuilla. Johtajuustutkimuksen määrä on lisääntynyt ja tutkimuskohteena siitä ollaan kansainvälisesti kiinnostuneita. (Heikka ja Waniganayake, 2016; Ebbeck ja Waniganayake, 2003, 17.) Aluksi varhaiskasvatuksen johtajuustutkimus tarkasteli johtajuutta ilmiönä monikulttuurisesti ja kontekstuaalisen johtajuuden näkökulmasta (Hujala ja Puroila, 1998). Varhaiskasvatuksen johtajuustutkimuksella luodaan pohjaa kasvatukselle, pedagogiikalle ja pienten lasten huolehtimiselle. (Heikka ja Waniganayake, 2016).

3.1 Johtamisen ja johtajuuden määrittely

Johtajuutta ei voida pitää yhtenä käsitteenä, koska siihen voidaan kytkeä eri johtajuustutkimusten kautta eri määrittelyjä (Nivala, 1999, 1; Nivala, 2001; Syväjärvi ja Vakkala, 2012; Ropo, 2011). Määrittelemiseen vaikuttaa teoreettisen näkökulman valinta ja tutkittava ilmiö tieteellisessä keskustelussa. Työelämässä puolestaan johtajuutta lähestytään kokemusten ja havaintojen pohjalta Johtajuus voidaan määritellä *management* ja *leadership* käsitteiden kautta. Yksinkertaistettuna management tarkoittaa yleensä asioiden johtamista ja *leadership* puolestaan ihmisten johtamista. Nämä johtamistavat yhdistyvät organisaatioissa pois sulkematta toisiaan. (Syväjärvi ja Vakkala, 2012.) Varhaiskasvatuksessa *management* ja *leadership* käsitteiden määritelmät vaihtelevat ja niiden eroja ei aina osata määritellä tai niitä käytetään toistensa synonyymeina (Ebbeck ja Waniganayake, 2003, 10; Rodd, 2013b, 19). Yleensä varhaiskasvatuksessa *management* on tutumpi ja paremmin ymmärretty kuin *leadership* (Hujala, Waniganayake ja Rodd, 2013). Suomenkielistä erottelua käsitteiden välille *leadership* ja *management* on hankala tehdä, mutta suomenkielinen käänös käsitteelle *leadership* on johtajuus ja *management* johtaminen (Fonsén, 2014, 28).

Management on päivittäisjohtamista, johon liittyy lyhyen aikavälin tavoitteita sekä asioiden, prosessien ja ihmisten johtamista (Ebbeck ja Waniganayake, 2003, 11, 32). Se on enemmän ylläpitoa, johon liittyy rutiineja, suunnittelua, organisointia, seuraamista ja kontrollointia (Rodd 2013b, 19–20). Menestyvä johtaja on kuitenkin enemmän kuin tehokas suoriutuja. Sen sijaan, että hän keskittyisi pelkästään päivän yksityiskohtiin ja niiden toimivuuteen, niin hän käyttää aikaa myös reflektointiin, pohtimiseen ja suunnittelemiseen, jotka kohdistuvat laajemmin arvojen, visioiden ja toimintatapojen ympärille sekä muutoksesta vastaamiseen. Kuitenkin tehokkaaseen johtajuuteen tarvitaan myös ”*management*” taitoja. (Rodd, 2013b, 21–22.)

Leadership on laajempi käsite kuin *management* (Ebbeck ja Waniganayake, 2003, 11). *Leadership*-johtajuuden kautta motivoidaan ja sitoutetaan työntekijöitä sekä pidetään huoli toiminnan menemisestä tavoitteiden saavuttamiseksi. (Syväjärvi ja Vakkala, 2012). Ebbeck ja Waniganayake (2003, 11, 32) määrittelevät *leadership* johtajuuden keskittyvän pitkäaikaisiin tavoitteisiin, jotka voivat liittyä henkilöstöön, lapsiin, perheisiin tai politiikkaan. Johtajuus voi myös suuntaus päiväkodin ulkopuolelle. Rodd (2013b) toteaa, että *leadership* keskittyy yhdessä muodostettujen visioiden ja tavoitteiden tavoitteluun sekä motivoi ja rakentaa yhteistyössä toimivia tiimejä ja jaettua vastuuta. Rodd käsittelee johtajuutta jaetusta ja yhdestä tekemisen näkökulmasta, jolloin johtajat asennoituvat johtamisvastuuseen mahdollisuutena osallistaa, aktivoida ja voimaannuttaa ihmisiä. (Rodd, 2013b, 20.)

Perinteisesti johtajuustutkimuksessa johtajalla on ollut vahva asema ja johtajuus on liitetty yhteen ihmiseen (Rodd, 2013a; Heikka ja Waniganayake, 2011) ja tätä johtajan auktoriteettia korostavaa näkemystä on olemassa varhaiskasvatuksen kentällä (Halttunen, 2009, 140). Ropon (2011) mukaan jaetussa johtajuudessa johtajakeskeisyys laitetaan syrjään ja johtamistehtäviä jaetaan useamman henkilön kesken tai johtajan ja alaisten välillä on tasavertainen yhteistyö ja vuorovaikutussuhde. Juuti (2016) puolestaan korostaa, ettei tämä tarkoita sitä, että johtaja luopuisi kokonaan vallastaan ja vastuustaan. Jokainen työntekijä käyttää maksimaalisesti valtaansa ja asiantuntemustaan, jolloin jokainen sitoutuu yhteisten päämäärien tavoitteluun omaa asiantuntijuuttaan hyödyntäen. (Juuti, 2016, 16.)

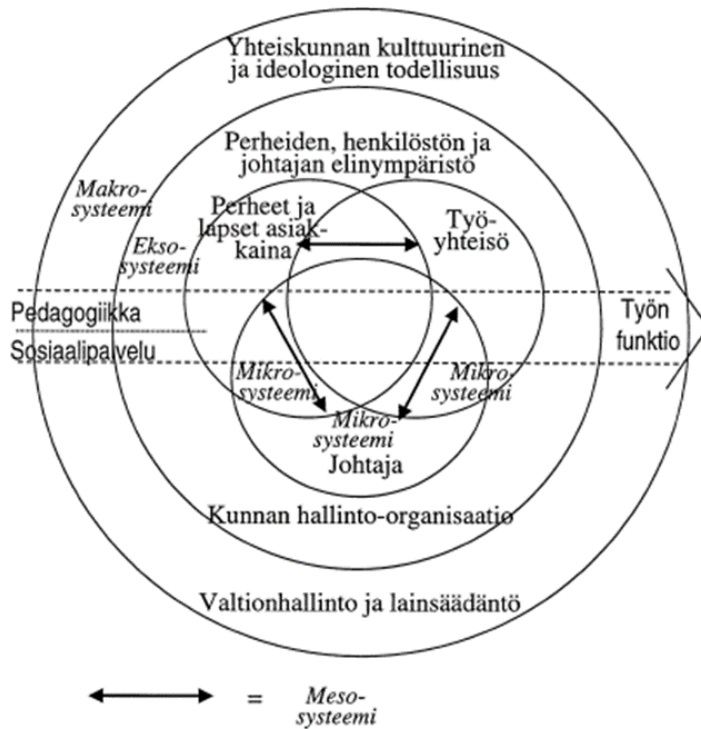
Rodd määrittelee myös käsitteen vaikuttava (*effective*) johtajuus, jossa johtajuus on jaettu yksiköiden ja tiimien kesken. Vaikuttava johtajuus voi näyttäytyä eri tavoin eri tilanteissa, koska johtajilla on käsitys ja kyky havaita tilanteita, ja sen mukaan mukauttaa johtamistyyliään. (Rodd, 2013a.) Vaikuttavassa johtajuudessa panostetaan yhteenkuuluvuuteen, yhteistyöhön, motivaatioon ja elinikäiseen oppimiseen. Johtajuuden kautta autetaan ihmisiä ja organisaatioita kehittymään ja sopeutumaan, kun ihmisillä on yhteiset arvot ja visiot yhteisen maalin saavuttamiseksi. (Rodd, 2013b, 12, 19.) McDowall, Clarkin ja Murrayn (2012) toteavat, että johtajuus nähdään enemmän prosessina kuin yksilön kelpoisuuteen tai rooliin yhdistettynä. He nimittävät tätä prosessia ”sisäiseksi johtajuudeksi” *leadership within*. Tällöin johtamista ja oppimista tehdään yhdessä ammatillisen yhteisön kanssa, ja siihen ei kuulu hierarkkisuuutta (McDowall Clark ja Murray, 2012, 28, 121).

3.2 Johtajuuden kontekstuaalisuus

Kontekstuaalisuuden kautta ymmärretään, ettei johtajuutta liitetä pelkästään johtajaan vaan siihen vaikuttaa koko ympärillä oleva toimintaympäristö (Nivala, 2001). Päiväkodin johtajuuteen vaikuttavat ulkoa päin tulevat rakenteet, joihin kuuluvat työyhteisö, vanhemmat, hallinto ja laajemmat yhteiskunnalliset rakenteet (Nivala, 1999, 1-2, 79, 85). Arjen konteksti määrittää johtamistyötä ja johtamiskulttuuria (Hujala, 2013). Johtamiseen liittyvä kontekstisidonnaisuus ilmeni myös Akselinin väitöskirjassa, kun hän tutki varhaiskasvatuksen strategista johtamista (Akselin, 2013, 183–184).

Nivalan (1999) päiväkodin johtajan kontekstuaalinen malli pohjautuu Hujalan kontekstuaalisen kasvun teoriaan ja Bronfenbrennerin (1979) kehittämään ekologiseen teoriaan. Mallissa esitetään johtajuuden toimintaympäristöt, joista johtajaa lähin on mikrosysteemi. Mikrosysteemeihin kuuluvat työyhteisö, hoidossa olevat lapset ja heidän vanhempansa. Huomioitavaa on, ettei malli korosta johtajakeskeisyyttä, vaikka johtaja on mainittu keskiössä, vaan se tarkoittaa johtajan substanssia. Mesosysteemi syntyy puolestaan mikrosysteemien välisistä vuorovaikutusrakenteista, johon liittyy esimerkiksi yhteistyö henkilöstön ja asiakaskunnan tai johtajan ja asiakaskunnan välillä. Ekso- ja makrosysteemien ilmiöt syntyvät puolestaan subjektien toiminnallisina olosuhteina ja toiminnan seuraamuksena. Eksosysteemin toimintoihin johtaja ei osallistu, mutta ne vaikuttavat mikro- ja mesosysteemien kautta johtajan työhön. Viimeinen taso on makrosysteemi, joka asettaa reunaehdot toiminnalle. (Nivala, 1999, 79–84, 96–98.)

Mallin keskiössä on substanssi, koska johtamistoiminta liittyy aina substanssiin. Se ei ole itsenäinen toimija, vaan siihen vaikuttavat toimijoiden ajattelu, keskinäinen kommunikaatio ja toiminta. Nivalan alkuperäinen kontekstuaalisen mallin substanssi jakautui pedagogiikkaan ja sosiaalipalveluun, koska ne toteuttivat silloin päivähoidolle asetetut lainsäädännölliset ja rakenteelliset tehtävät. (Nivala, 1999, 4, 82.) Soukainen (2015) korostaa johtajan substanssia, koska johtajan toiminta vaikuttaa lasten ja perheiden palveluihin. Jaettu johtajuus mahdollistaa osittain sen, ettei johtajan ei ole pakko tietää substanssista kaikkea. (Soukainen, 2015, 162.) Johtaja huolehtii varhaiskasvatuksen kehittämisestä johtamistyön kautta, mutta kehittämistyöhön osallistuu koko työyhteisö (Hujala, 2013). Johtajan pätevyys ja substanssiosaaminen näyttäytyvät varmuutena ja argumentoinnin vahvuutena, joten hyvä substanssin hallinta tukee myös pedagogista johtajuutta (Fonsén, 2014, 182–183). Tätä tarvitaan, koska johtajan työhön vaikuttavassa julkishallinnossa varhaiskasvatuksen substanssiosaaminen on yleensä heikkoa (Nivala, 2001).



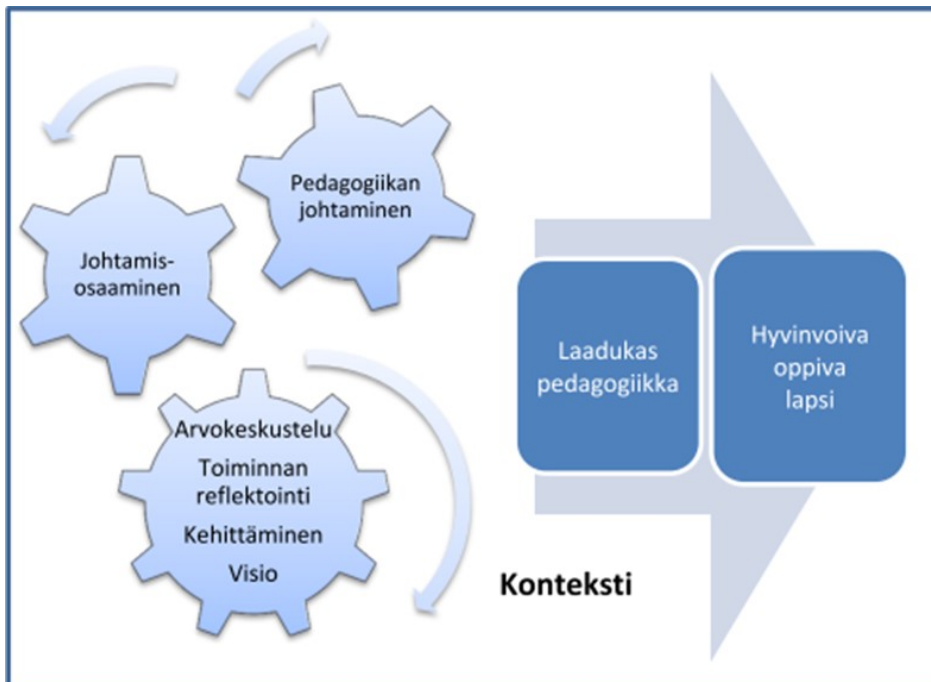
Kuvio 2: Päiväkotijohtajuuden kontekstuaalinen malli (Nivala, 1999, 83)

Kontekstuaalisesta mallista nähdään johtamistyön perustuvan varhaiskasvatuksen perustehtävän ympärille (Hujala, 2013; Nivala, 2010; Heikka ja Waniganayake, 2016). Tämä perustyön arvostus tuli esille Akselinin väitöskirjassa, jossa johtajat pitivät merkityksellisenä ja arvokkaana perheiden parissa tehtävää johtamistyötä. He arvostivat perustyötä, sekä vaativat alan arvosta myös muilta. (Akselin, 2015, 185.) Varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyvät vahvasti myös yksikön ja ammattilaisen arvot, tieto, ymmärrys, kokemus ja konteksti. Henkilökunnalla, perheillä ja paikallisilla yhteisöillä voi olla vaihtelevia tarpeita ja odotuksia. (Rodd, 2013a.) Soukasen (2015) tutkimuksessa ilmeni, että varhaiskasvattajat toivovat päiväkodin johtajalta tukea kehittämiseen, pedagogiseen ohjaukseen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. (Soukainen, 2015, 172).

3.3 Pedagoginen johtajuus

Pedagogista johtajuutta on tarkasteltava laajana ilmiönä, eikä sitä pidä kytkeä pelkästään opetussuunnitelmien pedagogisen työn johtamiseen ja lasten oppimiseen (Fonsén, 2014, 194; Heikka ja Waniganayake, 2011). Siihen liittyy myös varhaiskasvatuksen ammattimaisuuden rakentamista sekä arvojen ja uskomusten puolustamista yhteiskunnassa ja yhteisössä (Heikka

ja Waniganayake, 2011). Fonsén esittää pedagogiseen johtajuuteen liittyvät ilmiöt ”voiman siirto”-kuviolla. Pedagoginen johtajuus tähtää kasvatushenkilöstön toteuttamaan laadukkaan pedagogiikkaan, koska laadukas pedagogiikka tuottaa lapsen hyvää kasvua, oppimista ja hyvinvointia. Tähän tavoitteeseen päästäkseen pienimmille rattaille voimaa antaa isoin ratas, johon kuuluvat arvokeskustelu sekä toiminnan reflektiivinen tarkastelu ja kehittäminen. Iso ratas pyörittää johtamisosaamisen, toiminnan ja henkilöstöjohtamisen ratasta ja se puolestaan liikuttaa pedagogisen johtamisen ratasta. (Fonsén, 2014, 194.)



Kuvio 3: Pedagogisen johtajuuden voimansiirto (Fonsén, 2014, 195)

Pedagoginen johtajuus on arvokysymys ja valittuna arvovalintana se näkyy kaikessa päätöksenteossa, jota päiväkodin johtaja tekee. Tällöin se tulee esille kaikissa johtamistoiminnan osa-alueissa, kuten esimerkiksi henkilöstöjohtamisessa, rekrytoinnissa, osaamisen johtamisessa ja palvelujohtamisessa. Muutostilanteissa puolestaan pedagoginen johtaja puhuu lapsen edun puolesta ja puolustaa lapsen etua taloudellisia tavoitteita vastaan kunnan poliittisessa päätöksenteossa. Arvovalinnasta huolimatta pedagoginen johtajuus voi jäädä vähäiseksi lisääntyvien työtehtävien ja työn pirstoutumisen takia. (Fonsén, 2014, 99, 189.)

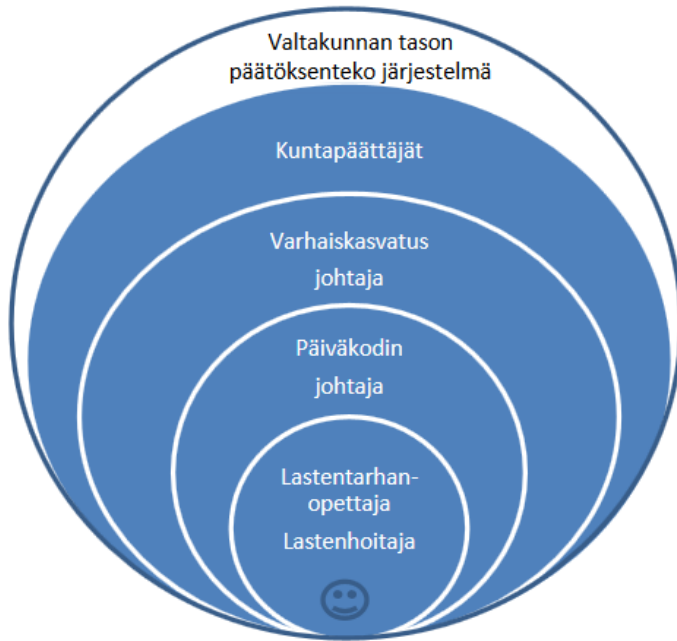
Johtajuus on merkittävä tekijä pedagogiikan laadun kehittämisessä. Jokaisessa organisaatiossa on omat johtamiskäytännöt, jotka johtaja luo tutkimisen ja oppimisen kautta (Heikka, 2016). Pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen tarvitaan johtamistaitoja sekä osaamista johtaa orga-

nisaatiota, henkilöstöä ja varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Tällöin johtajuus ylläpitää organisaation toimintakykyä sekä ohjaa sitä pedagogisessa toiminnassa. Pedagogista vastuullisuutta jaetaan kaikkien kasvattajien kesken jaetun johtajuuden avulla. (Fonsén, 2014, 194.) Henkilöstö sitoutuu paremmin muutokseen, kun jokaisella on tunne omasta merkityksellisyydestä ja tulokset nähdään yhteisenä tuloksena (Heikka, 2016; Juuti, 2016, 16). Jokaisella työntekijällä on rooli laaduntekijänä, jolloin heidän on merkityksellistä tietää oman työnsä osa prosessissa (Soukainen, 2016). Strehmel (2016) toteaa, että pedagogiikan laatuun vaikuttavat myös rakenteellinen laatu, joihin kuuluvat henkilöstön ja lasten välinen suhdeluku, ryhmäkoot, kasvattajien pätevyudet, huoneet ja materiaalit. Esimerkiksi suhdeluku vaikuttaa lapsen ja aikuisen väliseen vuorovaikutukseen. Johtaja voi ohjata resursseja niin, että ne tukevat mahdollisimman hyvin pedagogisia prosesseja.

Johtaja rakentaa oppimista ja vuorovaikutusta tukevan yhteisön, mutta siihen liittyvä vastuu on jaettu henkilöstön, lasten, perheiden ja yhteisön välillä. Lastentarhanopettaja ylläpitää pedagogista keskustelua johtajan kanssa. (Akselin, 2015, 204.) Opettajajohtajuudella tarkoitetaan opettajan pedagogista johtajuutta, johon kuuluu opettajan vastuu oman lapsiryhmän ja tiimin pedagogiikasta. Opettaja myös osallistuu johtajuuden ja pedagogiikan kehittämiseen (Heikka, 2016.) Heikan (2016) mukaan jaetun johtajuuden ja opettajajohtajuuden avulla varhaiskasvatussuunnitelman perusteet voidaan viedä käytäntöön. Lastentarhanopettajan rooli ja vastuu tulevat silloin selvästi esille pedagogiikan kehittämisessä. Fonsén (2014, 196) puolestaan nostaa esille arvojohtamisen vaikuttavimpana tapana pedagogiikan uudistamisessa. Tällöin pedagogisessa keskustelussa arvioidaan ja reflektoidaan toimintaa arvojen kautta. Pedagogisen johtajuuden kautta varmistetaan yhteinen visio henkilöstön kanssa keskustellen ja tähdätään kohti visiota toiminnan kehittämisellä. Moen (2016) nostaa myös esille, että henkilöstön oppimiseen liittyy kollektiivinen prosessi. Kehittämisprosessit eivät jää pelkän puheen tasolle, kun toiminta sidotaan arvoihin. (Fonsén, 2014, 196.) Lisäksi henkilöstön pedagogiset arvot ja tavoitteet vaikuttavat vanhempien ja lasten kanssa käytävään vuorovaikutukseen. (Strehmel, 2016). Hujala ja Fonsén (2016) korostavat, ettei pedagoginen kehittämistoiminta ole nopeaa, vaan on pitkäjänteistä ja aikaa vaativaa työtä.

Pedagoginen johtajuus voidaan määritellä yhteisenä vastuuna pedagogisesta laadusta kontekstin eri tasoilla (Fonsén, 2014, 184). Tällöin pedagoginen johtajuus ei rajoitu pelkästään johtajan toimintaan (Hujala ja Fonsén, 2016). Lastentarhanopettaja vastaa lapsiryhmän pedagogisesta toiminnasta ja päiväkodin johtaja puolestaan jakaa johtajuuttaan henkilöstön kanssa (Fonsén,

2014, 184). Fonsénin tekemästä kuviosta huomataan, että lapsiryhmässä toteutettavaan pedagogiikkaan vaikuttaa monet kontekstin tasot valtakunnan tasolta lähtien. Fonsén (2013) on saanut samansuuntaisia tuloksia myös aiemmasta tutkimuksestaan, jossa kontekstin ylemmän tason johtaminen vaikuttaa alemman tason johtamistasoon. Heikan (2016) mukaan kunnissa päätöksenteko pitäisi suosia keskinäistä vuorovaikutusta, jotta päiväkotien haasteet säätelisivät kunnan korkeamman tason päätöksentekoa. Lisäksi päiväkodin johtajat tarvitsisivat enemmän valtaa pystyäkseen toteuttamaan pedagogisen johtamisen edellyttämiä uudistuksia.



Kuvio 4: Position mukaan laajenevat pedagogisen johtajuuden vastuualueet (Fonsén, 2014, 184)

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuskysymys

Tutkimukseni käsittelee päiväkodin johtajien tulkintoja varhaiskasvatuslaista. Varhaiskasvatuslaki on valtionhallinnon ohjausta. Varhaiskasvatuksessa valtionhallinnon ohjaukseen liittyvää tutkimusta on tehnyt Kirsi Alila (2013). Varhaiskasvatuslain säätämisen yhteydessä on myös käyty keskustelua varhaiskasvatuksen tehtävistä (Puroila, Kinnunen ja Keränen, 2017). Tutkijat ovat todenneet varhaiskasvatuslain eroavan päivähoitolaista jo lähtökohtaisesti (ks. Karila, 2016; Puroila, Kinnunen ja Keränen, 2017; Karila, Kosonen ja Järvenkallas, 2017).

Oma mielenkiintoni tutkimusaiheeseeni on muotoutunut pikkuhiljaa matkan edetessä. Ensin kiinnostuin VakaVai-hankkeesta ja sen mahdollisuuksista tehdä pro gradu liittyen lakimuutoksiin. Toiseksi tein lyhyen harjoittelun varhaiskasvatuksen hallinnossa ja harjoittelun aikana keskustelin paljon päiväkodin johtajan pedagogisesta johtajuudesta. Harjoittelun jälkeen aloin pohdita ensimmäistä kertaa, mitä johtajuus oikeastaan edes on ja mitä siihen liittyy. Lopulta nämä kaksi mielenkiinnon kohdettani yhdistyivät tutkimusaiheekseni.

Tutkimuksessani perehdytään päiväkodin johtajien tulkintoihin varhaiskasvatuslaista. Päiväkodin johtajat ovat päiväkodin henkilökunnan lähiesimiehiä ja heidän työhuoneensa on yleensä päiväkodin yhteydessä, jolloin he näkevät läheltä päiväkodin arkea. Lisäksi johtaja tekevät yhteistyötä vanhempien kanssa. Päiväkodin johtajilla on myös omat esimiehet ja kunnan päättäjät, jotka antavat kunnan tekemillä linjauksilla raameja päiväkodin johtajan työhön. Päiväkodin johtajan työkenttä on mielenkiintoisessa risteyksessä, josta hän näkee moneen eri suuntaan. Varhaiskasvatuslakiin liittyvää tutkimusta tarvitaan, jotta osataan arvioida miten laki vaikuttaa varhaiskasvatuksen kentällä ja mihin suuntaan varhaiskasvatuksessa ollaan menossa uuden lain myötä. Päiväkodin johtajien kerronnasta saadaan viitteitä esimerkiksi yhteiskunnallisista merkityksistä ja lain vaikutuksista päiväkotien toimintakulttuuriin.

Pro gradu tutkielmassani selvitän päiväkodin johtajien tulkintoja uudelle varhaiskasvatuslaille ja mitä he nostavat kerronnassaan laista esille. Tavoitteena on saada jokaisen haastatteluun osallistuvan johtajan ääni kuuluviin. Päiväkodin johtajien tulkintoja tarkastellaan valtionhallinnon ohjauksen, johtajuuden ja varhaiskasvatuksen historian kautta. Perehdyn aiheeseeni yhden tutkimuskysymyksen avulla.

Tutkimuskysymys: Miten päiväkodin johtajat tulkitsevat uutta varhaiskasvatuslakia?

4.2 Narratiivinen tutkimus

Narratiivisessa tutkimuksessa keskiössä ovat kertomukset ja kertominen tiedon välittäjänä ja rakentajana. Narratiivisuuden käsite tulee latinan kielestä, jossa *narratio* merkitsee kertomusta. Suomen kielessä puolestaan narratiivisuus voi tarkoittaa joko kertomuksellisuutta tai kerronnallisuutta. (Heikkinen, 2015.) Lisäksi narratiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää kertomusta tai tarinaa tarkoittaessa kerronnan tuotosta. Riessman (2008) nostaa esille, että osa tutkijoista tekee eron kertomuksen ja tarinan välillä ja osa käyttää niitä synonyymeina (Riessman, 2008, 3–7). Omassa tutkimuksessani käytän käsitteitä kerronnallisuus ja kertomus.

Narratiivinen tutkimus valikoitui tutkimusmetodologiakseni, koska kertomusten kautta voidaan jäsentää tietoa ja kertomukset ovat kiehtovia (Lichtman, 2013, 95; Heikkinen, 2002). Heikkinen (2002) toteaa kerronnallisuuden olevan tietämisen tapa, koska kertomusten kautta luodaan tietoa ympäröivästä maailmasta (Heikkinen, 2002). Narratiivisen tutkimuksen mukaan ihminen rakentaa elämäänsä järjestystä ja merkitystä luomalla siitä kertomuksen. Kertomuksen avulla ylläpidetään minuuden jatkuvuutta ja arvokkuutta. Lisäksi sen avulla voidaan välittää tietoa ja jakaa yksittäisten ihmisten kokemuksia. (Hänninen, 2008; Heikkinen, 2015; Löyttyniemi, 2005.) Kertomuksellisuuden kautta ihminen voi tarkastella todellisuutta ja itseä tai kerätä tietoa ympäröivästä todellisuudesta. Kertomuksen kautta ihminen ymmärtää elämäänsä. Ihmisen käsitys itsestä ja maailmasta on kertomus, joka muuttaa muotoaan kokemusten saamisen ja keskustelun kautta. (Heikkinen, 2015.)

Tutkimuksessani kerronnallisuus ilmenee tietämisen tapana, jolloin tieto rakentuu päiväkodinjohtajien kertomusten kautta. Kertomukset ovat sidoksissa aikaan, jolloin ne rakentuvat sen hetkisen tiedon ja kokemuksen kautta. Tämän konstruktivistisen näkemyksen mukaan todellisuuksia on useita ihmismielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Heikkinen, 2002.) Kronologisuuden takia kerronnasta voidaan tunnistaa menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus. Tällöin voidaan ymmärtää menneisyyttä ja suunnata ajatuksia tulevaisuuteen. (Creswell, 2013, 71; Hyvärinen ja Löyttyniemi, 2005.) Narratiivisessa tutkimuksessa aineisto yleensä kerätään poikkileikkausasetelmalla, jolloin kertoja kertoo sen hetkisen tulkinnan menneisyydestään (Hänninen, 2015). Nykyhetken lisäksi kerrontaan vaikuttavat kerronnan tilanne (Hyvärinen, 2017). Lain ensimmäiset muutokset ovat tulleet jo voimaan vuonna 2015 ja 2016, jolloin päiväkodinjohtajat ovat saaneet jo kosketuspintaa lakimuutoksista. Toisaalta ajankohtaisuus vaikuttaa myös päiväkodin johtajien kerrontaan, koska Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tulivat voimaan syksyllä 2017. Kerronnan kautta saadaan paikallista, henkilökohtaista ja subjektiivista

tietoa (Heikkinen, 2002). Tutkijana en pidä kerrontaa satuna tai fiktiona, vaan suhtaudun siihen totuutena (ks. Erkkilä, 2015).

Päiväkodin johtajien kerrontaa ei voi tavoittaa alkuperäisinä kokemuksina. Erkkilän (2015) mukaan tämä johtuu siitä, että kerronnassa käytetään kuvauksia, joihin sisältyy jo tulkintaa. Brunerin (2004) mukaan tulkinta syntyy, kun kertoja valitsee muististaan kerrottavia asioita, koska tapahtunutta ei voida tavoittaa autenttisesti. Päiväkodin johtajien kerronta pohjautuu heidän kokemuksiin. Kertomuksiin sisältyvät kokemukset ovat yksilöllisiä (Creswell, 2013, 71). Lisäksi kertomuksiin sisältyy arvo- ja tunnelatauksia (Hänninen, 2015), jolloin kerronnan kautta päiväkodin johtajat ilmaisevat tuntemuksiaan, jotka liittyvät varhaiskasvatukseen.

Tutkimuksessani kerronnallisuuden kautta saadaan selville päiväkodin johtajien tulkintoja varhaiskasvatuslaista. Kertomuksiin liittyvät luomamme merkitykset (Clandinin ja Rosiek, 2007). Kertoja tuottaa kerronnassaan merkityksiä ja huomioi ketkä ovat hänen kuuntelijoita (Riessman, 2008, 3). Kertomisen kautta korostetaan poikkeuksellisia ja tärkeitä asioita (Hyvärinen, 2017). Päiväkodin johtajat tulkitsevat kerronnallaan varhaiskasvatusta ja heidän kerronnassaan löytyy eri merkityksiä. He voivat kerronnassaan liikkua ajallisesti menneisyydessä, nykyisyydessä ja tulevaisuudessa, jos he vertaavat uutta lakia vanhaan päivähoitolakiin, pohtivat lain vaikutuksia tällä hetkellä tai pohtivat, miten laki vaikuttaa tulevaisuuden varhaiskasvatukseen.

Narratiivisessa tutkimuksessa otetaan huomioon konteksti. Konteksti liittyy kertomuksiin (Riessman, 2008, 8), merkitysten tuottamiseen (Clandinin ja Rosiek, 2007) ja kokemuksiin (Clandinin ja Conelly, 2000, 19). Kontekstin ymmärtämistä ja huomioimista tarvitaan, että voidaan ymmärtää, mitä asioita tutkittavaan asiaan liittyy (Lichtman, 2013, 97). Kerronta voi liittyä paikkoihin ja tilanteisiin (Creswell, 2013, 72). Clandinin ja Conelly (2000, 19) liittävät kerronnallisuuden ja kokemuksen tiiviisti yhteen, koska kokemuksista kerrotaan kerronnan avulla. Kokemukseen liittyy myös ajallisuus ja kollektiivisesti tuotetut kokemukset ovat myös ajallisia, johon liittyy myös jatkumo. Täten esimerkiksi ihmiset, koulut, ja koulutus voidaan liittää laajempaan historialliseen kontekstiin. (Clandinin ja Conelly, 2000, 19.) Päiväkodin johtajien kerronnassa huomioitavia konteksteja ovat valtionhallinnon ohjaus ja johtajuus sekä kunnassa tehdyt päätökset koskien subjektiivista päivähoito-oikeutta ja suhdelukua. Päiväkodin johtajien tulkinnat laista pohjautuvat kokemukseen ja he tuovat tulkinnan esille kerronnan kautta. Kerronnasta voidaan löytää päiväkodin johtajien antamia merkityksiä. (Katso kuvio 5)



Kuvio 5: Kokemuksesta merkitykseen

4.3 Aineisto ja aineiston keruu

Narratiivisessa tutkimuksessa voidaan käyttää aineistona muun muassa historiallisia dokumentteja, videoita, ääninauhotteita, päiväkirjoja, kirjeitä ja valokuvia. Tavallisin aineistonkeruumuoto on kuitenkin haastattelu. (Riessman, 2008, 22.) Aineiston kerääminen tapahtui VakaVai-hankeessa, kun osallistuin hankkeen syventävän laadullisen tutkimuksen keräämiseen. Haastattelut kerättiin ensisijaisesti hankkeen aineistoksi. Haastateltavat edustivat eri kuntia Manner-Suomessa. Osallistuin helmikuun ja maaliskuun aikana vuonna 2017 kolmelle haastattelulle. Niiden lisäksi huhtikuun ja toukokuun aikana toteutettiin vielä kaksi haastattelua, joihin en osallistunut. Pro graduni aineistooni kuuluu viisi haastattelua. Haastatteluissa oli yleensä kaksi haastattelijaa, joista toinen toimi päähaastattelijan roolissa ja toinen huolehti haastattelun teemojen läpikäymisestä sekä täydentävien kysymysten esittämisestä. Toimin yhdessä haastattelussa päähaastattelijana ja muissa toisena haastattelijana.

Tutkimukseen osallistuvat päiväkodin johtajien johtamiskokemus vaihteli 1-36 vuoden välillä. Johtajilla oli johdettavanaan yksi tai kaksi päiväkotia. Osalla johtajista oli myös johdettavana perhepäivähoitajia ja avointa varhaiskasvatustoimintaa. Osassa tutkimukseen osallistuneista kunnista oli rajattu varhaiskasvatusoikeutta ja kasvatettu suhdelukua. Osassa taas ei ollut otettu käyttöön kumpaakaan linjausta tai osassa oli vain toimeenpanttu toinen näistä vuoden 2016 linjauksista. Lisäksi osassa päiväkodeissa oli tapahtunut samaan aikaan muitakin muutoksia, kuten ryhmien muodostamisia ja siirtymisiä.

Narratiivisessa haastattelussa ei ole yhtä ja oikeaa tapaa tehdä haastattelua, vaan haastattelun toteutus riippuu tutkimuksesta (Hyvärinen ja Löyttyniemi, 2005). Haastatteluissa yhdistyi teemahaastattelun ja narratiivisen haastattelun piirteitä. Perinteisesti teemahaastattelussa ei laadita etukäteen tarkkamutoisia kysymyksiä tai kysymysten järjestystä, mutta teemat ovat jo etukäteen tiedossa (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2010, 208). Laadimme teemahaastattelupohjaan kuitenkin myös valmiita kysymyksiä, koska silloin haastattelija pystyi tarvittaessa tukeutumaan

niihin ylläpitääkseen kerrontaa. Narratiivisessa elämäkertahaastattelussa puolestaan haastattelija voi laatia etukäteen kysymysrunгон, jota hän voi käyttää avuksi kerronnan tukemiseen (Estola, Uitto ja Syrjälä, 2017). Teemojen etukäteen laatiminen takasi varhaiskasvatukseen liittyvien aiheiden käsittelyn. Haastattelun aikana pystyi esittämään lisäkysymyksiä. Niiden käyttö auttaa haastattelusta luomaan spontaanin keskustelun (Hyvärinen ja Löyttyniemi, 2005). Hyvärinen (2017) nostaa puolestaan esille, että kysymysten liika painottaminen haastattelun aikana voi tukahduttaa kerrontaa ja johdattaa pois kokemusten ääreltä. Lisäksi on hyvä tiedostaa, että kysymysten kautta haastattelija voi tuoda haastatteluun omat teoreettiset, poliittiset ja kulttuuriset ajatuksensa. (Hyvärinen, 2017.)

Kerronnallisuus ilmenee myös aineistossa ja analysoinnissa, kun haastateltavat kertovat oman tulkinnan omin sanoin. Hännisen (2015) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa on kaksi eri lähestymistapaa siihen, millainen kerronnan luonne on haastattelussa. Haastattelijan kerronta voidaan ajatella olevan jo olemassa haastateltavan mielessä ennen haastattelua ja haastattelija auttaa sen ulostuottamisessa. Toisen näkökulman mukaan kerronta syntyy vuorovaikutuksessa haastateltavan ja haastattelijan välillä, jolloin haastattelijalla on aktiivisempi rooli. Kummankin lähestymistavan lähtökohtana on antaa haastateltavalle mahdollisimman paljon mahdollisuuksia esittää kokemuksia omalla tavallaan. (Hänninen, 2015.) Heikkisen (2015) mukaan myös tutkijan läsnäoloa ei voida sulkea pois, koska tietäminen on sidoksissa aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen kenttään postmodernin ajattelun mukaan. Clandinin ja Conelly (2000) ovat myös samoilla linjoilla. Haastattelutilanteen luomiseen osallistuvat kaikki tilanteessa olevat. Haastattelija voi kuitenkin luoda raamit haastattelulle, mutta haastattelutilanteessa osallistujat vaikuttavat haastattelun kulkuun. (Clandinin ja Conelly, 2000, 110.)

Haastatteluissa haastateltavat toimivat aktiivisina kuuntelijoina ja ynähdyksien avulla kannusivat haastateltavia jatkamaan kerrontaansa. Haastattelutilanteissa kerronnalle annettiin tilaa, jolloin kerronta ei keskeytynyt. Hyvärisen ja Löyttyniemen (2005) mukaan haastattelijan kannattaa painottaa aktiivista kuuntelua ja pyrkiä luontevaan tilanteeseen. Estolan, Uiton ja Syrjälän (2017) mukaan aloittelevan haastattelijan kannattaa harjoitella etukäteen esimerkiksi tekemällä pilottihaastattelu. En tehnyt pilottihaastattelua ennen ensimmäistä haastattelua, vaan olin mukana seuraamassa haastattelun tekemistä. Pilottihaastattelun tekeminen olisi ollut hyväksi, koska toimiessani päähaastattelijana jännitin haastattelutilannetta ja koin tämän vaikuttaneen haastattelutilanteeseen. Takertelin hieman kysymysten esittämisessä ja välillä kiirehdin esittämään uutta kysymystä, vaikka edellisestä aiheesta olisi voinut vielä jatkaa näin jälkikäteen aja-

tellen. Haastattelutilanteessa oli kuitenkin toinen haastattelija läsnä, jolloin hän pystyi kysymään tarkentavia kysymyksiä. Muissa haastatteluissa oli myös vaihtelua siihen, kuinka paljon haastattelija osallistui kerronnan tukemiseen. Esimerkiksi yhden haastattelun aikana haastattelijat eivät esittäneet haastattelun aikana kuin muutaman kysymyksen, koska haastateltavien kerronta oli jatkuvaa. Tällöin kertomushaastattelussa haastattelija kiinnittää enemmän huomiota kuuntelemiseen, toistamiseen ja empaattiseen vahvistamiseen kysymysten esittämisen sijaan (Hyvärinen, 2017).

Ruusuvuori ja Tiittula (2017) toteavat tutkimushaastattelussa olevan samoja vuorovaikutuksen tapoja kuin keskustelussa, johon kuuluvat muun muassa kysymysten esittäminen, oletusten luominen ja kiinnostuksen esiin tuominen. Toisin kuin tavallisessa keskustelussa haastattelun aikana haastattelijalla ja haastateltavalla on omat roolinsa. Haastattelija suuntaa haastattelun aiheen ympärille ja on haastattelussa tietämätön taho, kun taas haastateltavalla on tieto. Haastatteluiden aikana huomasin haastattelutilalla olevan vaikutusta syntyvään vuorovaikutukseen, koska tila vaikutti miten haastattelijat ja haastateltava asemoituivat. Haastateltavan ja haastattelijan sijoituessa pöydän ääressä toisiaan vastakkain tilanteesta muodostui selkeästi haastattelutilanne, jossa haastattelija kysyi kysymyksiä ja haastateltava vastasi. Haastattelutilanteesta muodostui puolestaan luontevampi ja keskustelevampi, kun tilassa olivat nojatuolit ilman pöytää.

Litteroinnissa haastatteluaineisto muutetaan kirjoitettuun muotoon ja litteroinnin tarkkuutta määrittelee tutkimuskysymys (Ruusuvuori ja Nikander, 2017). Omassa tutkimuksessani tarkastelussa oli puheen sisältö, jolloin litteroidessa en merkinnyt puhetapaa litteraattiin. Analyysitapa myös vaikuttaa, kuinka tarkkaan minimipalautteet (hmm, mm), tauot, äänensävyt ja päällekkäinen puhuminen merkitään (Ruusuvuori ja Nikander, 2017). Litteroin aineistoni sanatar-kasti, mutta en kirjoittanut haastattelijoiden antamia minimipalautteita tarkasti ylös. Merkitsin minimipalautteet haastateltavan puheenvuoron jälkeen sulkeisiin. Kirjoitin myös litteraatteihin naurahdukset. Ne kertovat keskustelun sävystä (Ruusuvuori ja Nikander, 2017). Ruusuvuoren ja Nikanderin (2017) mukaan litteroinnin tarkkuus kannattaa päättää jo etukäteen, ettei litteroi liian tarkasti ja käytä siihen turhaan aikaa. Anonymisoin litteroidessani haastattelussa esiintyvät nimet ja paikat, mutta haastateltavien murretta en vielä häivyttänyt litterointivaiheessa. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 91 sivua.

4.4 Analyysin eteneminen

Analysointia voidaan tehdä eri tavoin (Creswell, 2013, 72; Kaasila, 2009). Narratiiviseen tutkimuksen tekemiseen ei ole olemassa selkeitä ohjeita, koska tutkimuksen toteutus riippuu tutkimuskysymyksistä ja tutkijan tulkinnasta, mitä narratiivinen tutkimus sisältää ja miten aineisto analysoidaan. Tutkijan mielenkiinto voi suuntautua muun muassa kerronnan rakenteeseen, sisältöön tai kontekstiin. (Squire, Davis, Esin, Andrews, Harrison, Hydén ja Hydén, 2014, 95.) Tutkimuksessani mielenkiintoni kohdistuu päiväkodin johtajien tulkintaan, eli heidän kerronnan sisältöön. Narratiivisen tutkimuksen aineisto voi olla lyhyitä kertomuksia (Clandinin ja Connelly, 2000, 17; Hänninen, 2015). Päiväkodin johtajien kerronnassa esiintyi lyhyitä kertomusten palasia, jotka eivät sisältäneet juonta. Heikkisen (2015) mukaan aineisto saa sisältää monenlaista kerrontaa.

Polkinghorne (1995) määrittelee kaksi kategoriaa, joiden avulla aineistoa voidaan analysoida. Ensimmäisessä analyysitavassa kertomukset kategorisoidaan, jota kutsun temaattiseksi analyysiksi. Kategorinen lähestymistavassa tutkittava ilmiö on jollekin ihmisryhmälle yhteinen (Kaasila, 2008). Toisessa analyysissa muodostetaan aineiston pohjalta uusi kertomus, jota kutsun kertomukselliseksi analyysiksi.

4.4.1 Aineiston temaattinen analyysi

Temaattinen lähestymistapa soveltuu moniin narratiivisiin teksteihin, kuten esimerkiksi haastatteluihin, ryhmäkeskusteluihin ja kirjoitettuihin dokumentteihin. Temaattisessa analyysissa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä kerronnassa sanottiin. (Riessman, 2008, 53–54, 62.) Valitsin temaattisen analyysin, koska se on teoreettisesti joustava ja helposti lähestyttävä analyysitapa. Kerronnan kautta luodaan merkityksiä, jotka voivat liittyä kertojaan, sosiaalisen identiteetin rakentumiseen, yhteenkuuluvuuteen ja kollektiiviseen toimintaan (Riessman, 2008, 53–54, 62). Päiväkodin johtajien tulkinnoista löytyi merkityksiä, joita he liittivät varhaiskasvatukseen. Esimerkiksi päiväkodin johtajat toivat esille kollektiivisen toiminnan, kun he ottivat haltuun varhaiskasvatusta yhdessä henkilöstön kanssa.

Tein tutkimuksessani ensin temaattisen analyysin, jossa keskityin sisällön analysointiin. Narratiivisen tutkimuksen tavoin halusin tehdä tutkimuksen kautta oikeutta aineistolle (ks. Clandinin ja Connelly, 2000, 121). Ennen analyysin aloittamista päätin ottaa huomioon kaikki päiväkodin

johtajien tulkinnat riippumatta siitä, oliko samanlaisen tulkinnan tehnyt yksi tai useampi johtaja. Braun ja Clarke (2006) toteavat, että temaattisessa analyysissä tutustutaan ensin aineistoon. Tutustuin ensin aineistoon kolmeen ensimmäiseen haastatteluun lukemalla niiden litteraatteja ja tekemällä muistiinpanoja ensimmäisistä huomioistani. Braun ja Clarcken (2006) mukaan analyysiprosessi alkaa, kun alkaa huomata aineistosta merkityksiä. Ensimmäiset huomioni haastatteluista olivat, että päiväkodin johtajat kertoivat arjen kautta asioista, esimerkiksi miten he olivat toteuttaneet lasten osallisuutta päiväkodissa. Lisäksi jokaiselle päiväkodin johtajalla oli teemoja, jotka painoutuivat haastattelun aikana enemmän kuin toiset. Heti alussa tein päätöksen, että kiinnitän huomioni pelkästään päiväkotiryhmiin liittyvän kerrontaan ja jätin tietoisesti analyysistä pois avoimen varhaiskasvatuksen sekä perhepäivähoidon.

Tämän jälkeen otin haastattelut lähempään tarkasteluun siirtämällä haastattelut taulukoihin. (Katso taulukko 1.) Ensimmäisessä sarakkeessa oli haastattelu, toisessa haastattelun koodit ja kolmannessa alustavat teemat, joita nostin haastattelusta esiin. Tein analyysia aineistolähtöisesti. Tehdessäni mielenkiintoisia huomioita aineistosta lihavoin ja korostin tekstiä. Braunin ja Clarcken (2006) mukaan aluksi kannattaa koodata kaikki potentiaaliset teemat. Koodasin kaikki potentiaaliset teemat, koska en voinut tietää tarkkaan, mistä kiinnostuisin.

Taulukko 1: Analyysin teko

Haastattelu	Koodi	Teema
J: No just tästä just niinkö [...] tämänkin puitteissa ollaan just puhuttu sitä miten [...] miten meidän lapset sais osallistua tai miten me mahdollistettais et lapset vois osallistua. Se on niinkö semmoinen mikä prosessi käymässä että [...] onko se just et aikuiset vaan siirtelee tavaroita paikasta toiseen vai kysytäänkö lapsiltaki mitä he haluais ja näin. [...] Se on semmoinen just nyt käynnissä oleva prosessi , mikä on nyt niinkö lähtenyt. [[Joo]] Enemmän se oli ehkä aikasemmin just sitä että [...] aikuiset mietti jossain tiimipalaverissa et hei miten me järjestettäis nämä nyt näin (Puhelin soi) nyt sit ehkä enemmän lapset niinkö.	Toimintaympäristön suhteen pohdittu lasten osallisuutta. → Käynnissä oleva prosessi Epävarmuus: Ehkä?	Tiedostetaan enemmän ja arvioidaan: lasten osallisuus

Alustavien teemojen löytymisen jälkeen minulle varmistui, ettei alkuperäinen tutkimuskysymys (Miten päiväkodin johtajat tulkitsevat työtään muutoksen keskellä?) vastannut enää alustavan analyysin tuloksiin. Tämän takia päädyin tarkentamaan tutkimuskysymystäni. Tuomi ja

Sarajärvi (2009, 150) toteavat, että tutkimuksen kulun aikana tutkimustehtävät voivat muotoutua uudelleen. Erkkilä (2005, 15) on myös samoilla linjoilla, että lopulliset tutkimuskysymykset tarkentuivat vasta aineiston keräämisen ja analyysin jälkeen. Aineiston riittävydestä tein päätöksen saturaatiopisteen avulla ja päätin ottaa kaksi haastattelua lisää aineistokseni. Saturaatiopiste on saavutettu, kun aineisto toistaa itseään ja haastattelu eivät tuo enää tutkimukseen uutta tietoa (Tuomi ja Sarajärvi, 2009, 87).

Braun ja Clarkin (2006) mukaan tässä vaiheessa analyysia on koodeja, joista osa kuuluu selkeästi pää- ja alateemoihin ja osa ei tunnu kuuluvan mihinkään. Muodostin ”sekalaisen” joukon, johon siirsin koodit, jotka eivät tuntuneet kuuluvan mihinkään. En kuitenkaan vielä hylännyt mitään yksittäistä teemaa, vaikka osa teemoista tuntui merkittävimmiltä tutkimuksen kannalta kuin toiset. Esimerkiksi lain funktioihin, osallisuuteen, velvoittavuuteen ja kehittämiseen liittyvä kerronta tuntui merkittävältä, koska niiden teemojen ympärillä kerronta oli reflektointia ja ne vastasivat selvästi tutkimuskysymykseen.

Seuraavassa vaiheessa tarkastelin teemoja tarkemmin. Tässä vaiheessa olin kuitenkin epävarma tekemästani analyysista, joten loin uuden taulukon aineiston käsittelylle. Taulukko oli samanlainen kuin aiempi, mutta siirsin siihen kaikki haastattelut. Samalla luin kaikki haastattelut uudestaan ja käytin uudelleen analyysissa avuksi alustavia teemoja ja koodeja. Niiden lisäksi hyödynsin teoriaohjaavaa analyysia ja käsitelin haastatteluja Nivalan päiväkotijohtajuuden kontekstuaalisen mallin avulla (ks. Nivala, 1999, 83). Tarkastelin ensin ehdokasteemoja yksittäisenä ja sitten suhteessa koko aineistoon. Tässä vaiheessa osa teemoista ei ole enää relevantteja. (Braun ja Clarke, 2006). Esimerkiksi kuntien paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvän kerronnan jätin pois omana teemana, koska sitä esiintyi niin vähän aineistossa ja siitä muodostui irrallinen osio. Osa teemoista puolestaan yhdistyi ja osa jakaantui eri teemoiksi analyysin aikana. Teemojen työstämisessä jouduin myös palaamaan useita kertoja koodien pariin, mutta Braunin ja Clarken (2006) mukaan edestakainen liikkuminen kuuluu prosessiin. Tulosluvun kirjoittamisen aikana hienosäädin vielä teemoja, jotta estäisin teemojen päällekkäisyyden.

4.4.2 Kertomuksellinen analyysi

Kertomuksellisessa analyysissa muodostetaan aineiston pohjalta uusi kertomus. Halusin toteuttaa kertomuksellisen analyysin, koska sen avulla aineisto pääsee eri tavalla esille kuin teematisessa analyysissa. Uudelleen kertomisessa (*restorying*) tutkijalla on aktiivinen rooli, kun hän analysoi kertomuksia ja rakentaa niistä yhtenäisen kertomuksen (Creswell, 2013, 74). Aloitin

analyysin lukemalla haastatteluja läpi ja kiinnittämällä huomiota, minkälaisia teemoja haastatteluissa esiintyy. Kiinnitin huomiota, että lähes jokaisen johtajan kerronnassa toistui merkityksellisenä teemana lasten osallisuus. Niiden johtajien kerronnassa, joilla lasten osallisuus ei ollut niin vahvasti painotettuna, toistuivat teemoina velvoittavuus ja muutos. Poimin haastatteluista näihin liittyvät aineisto-otteet ja yhdistin niistä loogisesti etenevän kertomuksen, koska en voinut hyödyntää kertomuksen kronologisuutta. Kiinnitin huomiota myös tekstin sujuvuuteen ja merkitsin omat lisäämäni sanat *kursiivilla*.

5 Tutkimustulokset

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää päiväkodin johtajien tulkintoja uudelle varhaiskasvatustilalle ja mitä he nostavat kerronnassaan laista esille. Rakensin tulosluvun temaattisen analyysin tuloksien ja kerronnallisen analyysin pohjalta. Temaattisen analyysin tuloksia käsitellen luvuissa 5.1. *Varhaiskasvatustilain sisältö*, 5.2. *Uusi laki vaatii muutosta*, 5.3. *Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö* ja 5.4. *Vuonna 2016 voimaantulleet lakimuutokset* (Katso kuvio 6). Kerronnallisen analyysin pohjalta muodostetun uuden kertomuksen esittelen luvussa 5.5. *Kertomus lasten osallisuudesta varhaiskasvatuksessa*.



Kuvio 6: Päiväkodin johtajien tulkintoja varhaiskasvatustilasta

5.1 Varhaiskasvatustilain sisältö

5.1.1 Lain monet funktiot: Sosiaalipalvelusta lapsen oikeuteen ja säästöihin

Päiväkodin johtajat pohtivat kerronnassaan lain tehtävää ja he totesivat, ettei *varhaiskasvatustilassa sosiaalipalvelu ole enää lain funktio*. Alun perin Sosiaalihuoltolaissa (710/1982) päivähoito määriteltiin sosiaalipalveluksi ja silloin päivähoito oli muuttunut harvojen etuoikeudesta jokaisen perheen oikeudeksi. (Hujala, Puroila, Parrila ja Nivala, 2007, 96). Varhaiskasvatuksen

hallinnon alan siirto siirsi varhaiskasvatukseen pois Sosiaalihuoltolain ja sosiaalipalveluiden piiristä (Alila, 2013, 144 – 146), ja tämä siirto vaikutti myös varhaiskasvatukseen tehtäviin. Mahkonen (2016) mukaan hallinnon alan siirrosta huolimatta varhaiskasvatuslaista löytyy vielä sosiaalipalveluita koskevaa lainsäädäntöä (Mahkonen, 2016, 24 – 24).

”Eikä sitä sosiaalipalvelua tai hoidollista puolta. Et on siinä eroa kuitenkin.”

”Se oli enemmän ehkä semmoinen sosiaalipoliittinen. Se oli ehkä semmoinen perheen oikeus siihen päivähoitoon sillä aikaa kun vanhemmat ovat töissä.”

Päiväkodin johtajien mukaan Varhaiskasvatuslain tavoitteena on *lapsen etu ja oikeus* varhaiskasvatukseen. Tämä lain tavoite tulee selkeästi esille Varhaiskasvatuslain (1973/36) ensimmäisen lauseen aikana, ja laki on myös säädetty siitä lähtökohdasta. Karilan (2016) mukaan lapsen oikeuden painottuminen näkyy esimerkiksi lakitekstin muotoilussa, ja varhaiskasvatuslaissa tuodaan päivähoitolakia selkeämmin esille tavoite edistää lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. (Karila, 2016, 29.) Päiväkodin johtajat pitävät lapsen edun nousemista keskiöön hyvänä asiana, koska lapsi on subjekti ja keskiössä varhaiskasvatuksessa.

”Laki nostaa sitä tai antaa meille voimaa nostaa siihen, että lapsi on keskiössä. Se lapsen etu. Niemenomaan, että me tehmään se sen lapsen kautta, että nyt puhutaan lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen. Nyt puhutaan lapsen oikeudesta siihen varhaiskasvatukseen.”

Päiväkodin johtajien kerronnassa lapsen etua pohdittiin eritoten rajatun subjektiivisen päivähoito-oikeuden yhteydessä. Ennen subjektiivinen päivähoito-oikeus edusti Suomessa universaalia ajattelua, jolloin kaikilla oli siihen oikeus sosioekonomisesta asemasta huolimatta (Alila ja Kinos, 2014, 9). Subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen vaikuttaa siihen, että vanhemmat pohtivat miten käyttävät 20 tunnin hoito-ajan. Aiheen ympäriltä nousee kysymys, kuka viimekädessä päättää lapsen hoito-ajat (Lahtinen ja Selkee, 2016, 15). Hoitoajan määrittelemisessä tasapainoilee vanhemman, lapsen ja päiväkodin intressit. Osassa päiväkodeista vanhemmat pystyivät vaikuttamaan hoitoaikoihin enemmän kuin toisissa päiväkodeissa. Vanhempia autetaan suunnittelemaan hoitoaikoja niin, että niissä otetaan huomioon lapsi ja minkälaiseksi hänen hoitopäivänsä rakentuu.

”Se on pannut perheet siihen tilanteeseen, että he miettii varsinkin nyt tuntiperusteinen maksu ja kaikki tää. He miettii miten he käyttää sitä.”

”Jos miettii ryhädynämiikan kannalta ja miten he ryhmäytyy tässä ja näin. Se on paljon järkevampää että he ovat neljä päivää viikossa kuin kaks päivää viikossa kokopäivää. Lapsen edun mukaisesti se on niinkö mietittynä sillain et se vois olla semmoinen järkevä.”

Päiväkodin johtajat kerronnassaan tulkitsivat *talouspoliittisen funktion* vaikuttaneen vuoden 2016 lakimuutoksiin, jos kunnassa oli rajattu varhaiskasvatusoikeutta ja nostettu suhdelukua. Kunnat pystyivät itse vaikuttamaan rajaavatko he subjektiivista päivähoito-oikeutta ja nostavatko he aikuisten ja lasten välistä suhdelukua. Puroila, Kinnunen ja Keränen (2017) toteavat kuntien tehneen erilaisia ratkaisuja vuoden 2016 lakimuutosten suhteen. Varhaiskasvatuksen lainsäädäntöön vaikuttavat talouspoliittiset suhdanteet: nousu- ja laskukausi. Vuoden 2016 lakimuutokset tehtiin pelkästään säästösyiden takia (Mahkonen, 2016, 11, 280; Onnismaa, Paananen ja Lipponen, 2015). Päiväkodin johtajilla oli erilaisia kokemuksia siitä, miten päätökset oli tehty kuntapäätäjien keskuudessa. Kuntien itsemääräämisoikeus on lisääntynyt ajan kuluessa (Alila ja Kinos, 2014), ja nyt vuoden 2016 lakimuutosten osalta kunnat saivat päättää ottavatko he käyttöön niitä. Julkishallinto ei heikosta varhaiskasvatuksen substanssiosaamisesta huolimatta kuule kenttätasoa paljon päätöksiä tehdessään (Nivala, 2001). Osalla päiväkodin johtajista oli sellainen kokemus, ettei heidän mielipideitä kysytty liittyen lakimuutoksiin. Toisissa kunnissa puolestaan oli keskusteltu asioista ja tehty niiden pohjalta päätöksiä. Päiväkodin johtajat kokivat tärkeäksi asiaksi sen, että heitä oli kuunneltu.

”Mun mielestä se meni ihan saman tien nii että se rajataan et ei sitä siitä keskusteltu missään ainakaan meidän esimiespalavereissa. Siit ei ainakaan keskusteltu nii että oikeasti ois joku toinen vaihtoehto.-- Mä oletan sen menevän näin. Se on tavallaan ollut tiedossa että kun ollut mahollisuus rajata nii silloin rajataan. Ei sitä musta kysytty sitä meiltä että voisko joku toinen vaihtoehto.”

”Meidän johtoryhmissä keskusteluissa sekä luottamushenkilöitten kanssa, henkilökunnan keskusteluiden kanssa, sitten lautakunnan keskusteluissa ja kunnan hallituksessa, nii yksinkertaisesti valittiin se. Eli kumpi on meillä [...] kumpaa me painotetaan, jos kahesta pitää valita. Nostetaanko ryhmäkokoja vai supistetaanko eli rajataanko subjektiivista oikeutta.”

5.1.2 Varhaiskasvatuslain tavoitteet: Onko mitään uutta?

Päiväkodin johtajat tulkitsivat varhaiskasvatuslain tavoitteet eri tavoin. Osa johtajista näki, *ett-eivät uudet tavoitteet tuoneet mitään uutta* varhaiskasvatukseen, koska varhaiskasvatuksen perusasiat ja lain sisältö olivat pysyneet ennallaan. Päiväkodin johtajien tunne saattoi johtua Mahkosen (2016) esiin nostamista asioista. Mahkosen (2016) mukaan lain ajantasaistaminen liittyi

pelkästään varhaiskasvatuksen tavoitteisiin. Päivähoitolain 2 a § on asiallisesti samanlainen kuin varhaiskasvatuslain 2 a §, mutta varhaiskasvatuslaissa on onnistuneempi muotoilu. Päivähoitolakia oli myös uudistettu 30 kertaa sen voimassaolon aikana, jolloin se ei ole ollut muuttumaton 40 vuotta. (Mahkonen, 2016, 35 – 36, 38–40, 42.) Lisäksi varhaiskasvatuslain teemoista on jo yleisesti keskusteltu aiemmin varhaiskasvatuksessa, jolloin ne eivät ole täysin uusia asioita. Esimerkiksi lapsilähtöisyydestä puhuttiin jo 1990-luvulla (Karila, 2013).

”Tavallaan sama asia mutta eri nimillä ja kasvatuskumppanuutta ei enää käytetä kun on uus termi tai tyyli sanoa. Tavallaan sitten tuntuu itestäki välillä että mitä varten niitä tehdään mutta sinänsä se asia ei oo varmaan mikskään muuttunut.”

Osa johtajista näki uudet tavoitteet *kokonaisvaltaisena muutoksena* varhaiskasvatuksen kentällä. Eriävät näkemykset johtuivat eri lähtökohdista tavoitteisiin. Johtaja ei kokenut varhaiskasvatuslakia uutena käsitteiden määrittelynä, vaan hänestä se oli kokonaisvaltainen muutos, johon kuuluu vahvasti pedagoginen keskustelu. Karilan (2016) mukaan myös tavoitteet ovat muuttuneet varhaiskasvatuslaissa sekä laki on kirjoitettu lapsen näkökulmasta ja pedagogiikka on selkeämmin esillä. (Karila, 2016, 29.) Nivalan mukaan vuonna 2001 varhaiskasvatuksessa korostettiin enemmän lasten kasvatusta päiväkodin tehtävänä ja sen jälkeen tulivat vasta hoiva ja opetus. Tällöin ohjausjärjestelmä ei tukenut substanssia, johon henkilöstö oli koulutettu. (Nivala, 2001.)

”Mä nään että se on iso muutos sillä tavalla, että nyt käydään sitä pedagogista keskustelua eri tavalla, että pitkään uinuttiin siellä. Mentiin ja ootettiin, että mitä tulee, mutta nyt ollaan siinä, että nyt pitää keskustella ja nyt on niiku oikeasti hyvä aika keskustella näitä. Uudistua ja miettiä näitä meidän toimintatapoja että vaikka mä sanoin sitä tuossa aiemmin, että ne ei ole ollut nii isoja asioita, mutta se on vaatinut keskustelua koko ajan. Me ollaan kuitenkin keskusteltu ja mietitty niitä asioita pitkin matkaan tässä. Ne ei ole tullut semmosena yhtenä rysäyksenä, että nyt pitäis tehdä kauhean eri tavalla kuin ennen, mutta tuota nii. Jotkut pessimistisimmät konkarit ehkä sanois, että mikään ei ole muuttunut nii suuresti, että vain pyöritellään termejä ihan uudella tavalla, mutta en mä sitä mieltä kuitenkaan ole.”

5.1.3 Lain myötä parempaa varhaiskasvatusta?

Päiväkodin johtajat tulkitsivat *varhaiskasvatuksen roolin vahvistuneen ja he kokivat lain vaikuttaneet suurimmaksi osaksi positiivisesti*. Laki antaa raamit ja ryhtiä varhaiskasvatukseen.

Sen myötä päiväkodin toimintatapoja tarkastellaan ja kehitetään eteenpäin. Tämä vaikuttaa toteuttavaan varhaiskasvatukseen nostamalla varhaiskasvatuksen laatua tulevaisuudessa, jos ei oteta huomioon suhdeluvun nostoa tai subjektiivisen hoidon rajoittamista. Karila (2016) toteaa myös, että toisen vaiheen lakimuutokset poikkesivat aiempien hallitusten linjauksista ja ovat ristiriidassa vuonna 2015 voimaantulleiden tavoitteiden kanssa (Karila, 2016, 30). Päiväkodin johtajat tulkitsevat, että varhaiskasvatuslaissa tuodaan laatu näkökulmaa enemmän esille kuin päivähoito laissa. Lain myötä varhaiskasvattajat alkavat pohtia varhaiskasvatukseen liittyviä asioita, kuten tavoitteita ja pedagogiikkaa, ja sen myötä varhaiskasvattajien osaamista paranee. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseen tarvitaan myös ammattitaitoista ja osaavaa henkilöstöä, joilla on oikein rakennetut työolot (Karila, 2016, 30). Varhaiskasvattajien koulutus takaa myös laadun parantumisen ja lain tavoitteiden toteutumisen, jolloin toiminta on suunniteltua ja tavoitteellista.

”Uskon että vaikka me ollaan tähänki asti tehty hyvää varhaiskasvatusta niin kyllä me tehdään näiden muutosten ansiosta parempaa. En niinkään tarkota sitä suhdeluvun nostoa tai subjektiivisen hoidon rajoittamista vaan se että meillä on nyt niinkö varhaiskasvatuslaki, vaikka sekään ei oo vielä täydellinen. Mutta meillä on kuitenkin [[Joo, hyvä prosessoida]] varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on ja ne on nyt velvoittavia.”

”Semmosta laatu tietoisuutta ja ammatillisuutta toivoo että nämä asiat herättelee ja tuo lisää.”

”Meillä on määräys tehdä näin, et sitten me tietyt asiat nii sen henkilökunnan osaaminen elikkä se on suunniteltua ja tavoitteellista ja sitten lisäksi johdetaan ammatillisesti. Siellä on koulutetut henkilökunnat, joka tekee sen, et se pedagoginen johtajuus mitä meillä on paljon tehty ja mietitty meillä. Se henkilökunnan osaaminen siihen, että siinä on tietyt mitkä on ne tavoitteet, että nää on vaan täytyttävä.”

Päiväkodin johtajat tulkitsevat, että *varhaiskasvatuslaissa resurssien ja pedagogiikan määrittely yhtenäistävät varhaiskasvatuksen käytäntöjä* Suomessa. Resurssien suhteen on määriteltynä muun muassa varhaiskasvattajien kelpoisuusehdot ja tilojen vaatimukset. Päiväkodin johtajat kokivat velvoittavuuden ja määrittelyn takaavan tasapuolista varhaiskasvatusta, mutta samalla he olivat kriittisiä sitä kohtaan. Varhaiskasvatuslaissa määritellyt tavoitteet voidaan tulkita eri tavoin eri yksiköissä, jolloin määrittelystä huolimatta toimintaa toteutetaan eri tavoin. Toisaalta johtajat nostivat esille, että on hyvä pohtia mitä tarkoitetaan varhaiskasvatuksen oikeudenmukaisuudella ja tasa-arvoisuudella, koska perheet ja lapset ovat erilaisia ja he tarvitsevat erilaista tukea. Toiminnassa on käytettävä myös maalaisjärkeä. Karila (2016) puolestaan toteaa subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisen uhkaavan lasten välistä tasa-arvoa, kun

epävakaat työmarkkinat voivat vaikuttaa vanhempien työssäkäyntiin ja sitä kautta lapsen varhaiskasvatukseen. (Karila, 2016, 31). Päiväkodin johtajien huoli on aiheellista, koska Alasuu-tarin ym. (2015, 4) raportissa nousee esille, että kuntien välisissä varhaiskasvatuspalveluissa on eroja.

”Miettiähän sitä et jokaisella lapsella pitäis olla oikeus sihe tasavertaiseen varhaiskasvatukseen niin sitä pohtii. Mitä se on, miten nämä asiat avautuu tai toteutuu eri yksiköissä ku onhan meillä eri tyyppisiä yksiköitä.”

”Meillä on ne keskenään ne kriteerit ja me tiedetään ne, nii se on sillai. Me sanotaan, että mikä on oikeudenmukaista ja mikä on tasapuolista tai sanotaan tasa-arvoista on se, että jos kaikilla on samankokoiset jakkarat vai onko näin, että sillä jollakin on se. Nii se oli todella hyvä, et sitä me tehdään kunnassa, et mietitty tässäkin että on kolme lasta kattoo aidan yli eripituista lasta, joo tiedätte sen. Nii se on ehkä sitä tasa-arvoa, mutta kun niillä on erikokoiset jakkarat, nii jokainen näkee ulos. Mitä perhe tarvii, koska kuitenkin sillä säästetään pitkässä ehkä ennaltaehkäisevässä lastensuojelussa tai jossakin muussa.”

Päiväkodin johtajat tulkitsivat, että uuden lain myötä varhaiskasvatuksen *arvostus nousee*. Arvostuksen nousemiseen liitettiin myös epävarmuutta, jolloin sitä ei kuitenkaan pidetty varmana seurauksena. Lain uudistamisen myötä kunnissa on pysynyt varhaiskasvatukseen liittyvä keskustelu yllä. Velvoittavuus tekee toiminnasta läpinäkyvää, kun toiminnalle on annettu määritelmät ja kaikki toteuttaa samoja määräyksiä. Tähän mennessä osa johtajista on kokenut, etteivät päättäjät arvosta varhaiskasvatusta. Arvostuksen puute on heijastunut työntekijöihin asti. Arvostuksen puute on voinut liittyä myös vaatimattomuuteen, jolloin omasta työstä ei ole puhuttu arvostavaan sävyyn. Varhaiskasvatuksen arvostuksen puutteen syitä on hankala määrittellä. Päivähoito kuului ennen sosiaalipalveluihin, (Alila, 2013, 230–231; Hujala, Puroila, Parvila-Haapakoski ja Nivala, 1998, 3–4; Alila ja Kinon, 2014), jolloin palvelulla oli eri funktio. Suomessa kotikasvatus on myös ollut arvostettua. Suomessa varhaiskasvatukseen osallistumisprosentti on matala muihin OECD:n maihin verrattuna (OECD, 2016). Päiväkodin johtajat tulkitsivat, että varhaiskasvatuksella on koulutuspoliittinen tehtävä. Akselin (2015) toteaa, että varhaiskasvatuksen näkeminen osana koulutuspolkua ja lapsen elämää lisää varhaiskasvatuksen arvostusta (Akselin, 2015, 195).

”Tää ei oo enää harrastelua (naurahdus) vaan tää on ihan oikeata todellista työtä. Kyllä mä luulen kun meillä henkilöstö tajuaa sen että tätä nyt arvostetaan. Uskon nyt et arvostus nousee sen myötä kun nyt nämä on pakollisia ja meil ei oo enää joku nelkyt vuotta vanha päivähoitolaki vaan meillä

on ihan varhaiskasvatustalaki. Niin tässä ajan kuluessa toivottavasti se tulee nostamaan varhaiskasvatuksen arvostusta.”

”Entistä vaativampaa sen takia, koska se on jatkumo suoraan, siis varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatus on osa sitä kun siirrytään esiopetukseen perusopetuslain alle ja se pohja luodaan siel varhaiskasvatuksessa, jos se varhaiskasvatuksellinen pohja on hyvin hatara tai ollaan menty ihan väärille poluille kenties, nii siel on sit jo se ihmisen alku kuus viis kuus vuotta ollut palvelussa ja jos siellä on epäammattillista toimintaa ja löyhät perusteet tehdä nii. On aika paljon tekemistä seuraavalla askelmalla.”

Päiväkodin johtajien mielestä lakiin on jäänyt *puutteellisia kohtia*. Laki on kuin normatiivinen tilkkutäkki, johon on osa asioista määritelty tarkasti ja osa on jäänyt kokonaan määrittelemättä kokonaan (Mahkonen, 2016, 52). Osa johtajista ei pitänyt suhdeluvun nostamista ja subjektiivisen päivähoidon rajaamista hyvinä ratkaisuinä. Vuorohoito jäi lain laatimisvaiheessa kokonaan huomioimatta. Tarkennuksia kaivattiin myös määrittelyihin ja tavoitteisiin. Eritoten henkilökuntaan liittyviin lakipykäliin toivottiin tarkennuksia, jotta henkilöstörakenteeseen liittyen ei olisi niin monta ratkaisuvaihtoehtoa. Varhaiskasvatustalassa (1973/36) määritellään tällä hetkellä, että henkilöstöä tulee olla tarvittava määrä varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Laissa ei määritellä tarkkaan lastentarhanopettajan määrää ryhmässä, ja päiväkodin johtajat toivoivat, että lakiin määriteltäisiin kaksi lastentarhanopettajaa yhteen lapsiryhmään. Tällä taattaisiin pedagoginen osaaminen ryhmissä, kun pedagoginen osaaminen olisi turvattuna koko päivälle. Yhteiskunta pyörii kellon ympäri ja samalla myös lasten hoitoajat.

”Mun mielestä se on löysästi sanottu, et siellä voidaan se kelpoisuus määrittää, miten se voidaan määrittää nyt siel lukee, et siin heräs niiku ainakin itselleni ku mä luin sitä nii se ajatus, että ihan oikeesti, että luenko nyt nii että periaatteessa aika monenlaisella tutkinnolla voi tulla tekemään kuitenkin näin sisällöltään vaativaa tehtävää. --, mikä on kelpoinen, musta se on pelottavaa, jos se menee siihen että tällä kurssilla tänne töihin.”

”Jotenkin vielä toivois selkeemmin niitä ku nythän se on vaan kolme kasvatus kasvatusvastuullista henkilöä niinkö et voisko niitä määritellä vielä jotenkin toisin esimerkiksi oaj:lla oli se ehotus sillo että olis se lastentarhanopettaja, sosionomi ja lastenhoitaja.”

5.2 Uusi laki vaatii muutosta

5.2.1 Laki velvoittaa kaikkia

Päiväkodin johtajat toivat kerronnassa esille lain *velvoittavuuden* ja sen, kuinka se velvoittaa kaikkia: *varhaiskasvattajia, kuntapäättäjiä ja vanhempia*. Täten johtajien mukaan normiohjaus on vahvistunut varhaiskasvatuksessa. Valtionhallinto ohjaa normiohjauksella varhaiskasvatuksen kehityssuuntaa (Alila, 2010). Uuden lain myötä päiväkodin johtajat ovat keskustelleet henkilöstön kanssa velvoittavuudesta ja siitä, kuinka kaikkien pitää tarkastella omia toimintatapoja. Keskustelua tarvitaan, koska nykyiset toimintatavat eivät saata olla lain mukaisia ja uudistamista tarvitaan. Asiakirjojen vaatimaa muutosta ei pidetty valinnaisena vaan kaikille pakollisena, kun tulkinnan varaisuutta ei ole. Alila (2013) toteaa, että informaatio-ohjauksen aikana noudattaminen ei sisältänyt pakkoa. Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet oli ennen suositussasiakirja, jolloin sen noudattaminen oli omalla vastuulla. (Alila, 2013, 209, 113–114.)

”Lain velvoittavuudesta me ollaan puhuttu ja käyty ne kaikki kohdat, et mitä se oikeasti meiltä vaatisi ja matka on vielä vaiheessa, eli miten pitää muuttaa omaa toimintatapaa joka on sinänsä ihan oikea ja toimiva, mutta onko se tätä päivää, että tää on ehkä se keskustelu mitä käydään nyt koko ajan ja sitä valmistautumista siihen, että meillä on valmiuksia muuttaa, että se muutos pitää lähteä sieltä omasta itsestä. Omasta toimintatavasta ja kukaan ei voi sanoa aina, että en mä voi enää muuttua, kun mulla on vaan vähän vuosia jäljellä, kun se ei oo se juttu.”

”Ehkä semmosta on enemmän et kyllähä niitä pitää niitä toiminnan muutoksia. Et ei voi mennä ennen välttämättä. Mikä on ihan hyväki asia.”

Lain tuomia muutoksia pidettiin pakollisena, mutta päiväkodin johtajat totesivat, ettei *kaikkea tarvitse silti keksiä uudestaan*. Muutokset haluttiin tehdä hyödyntämällä vanhoja toimitapoja, jolloin arvioidaan toteutettua toimintaa varhaiskasvatustavan asettamien tavoitteiden kautta. Muutoksen annetaan tapahtua prosessina, koska muutos ei voi tapahtua yhdessä yössä. Varhaiskasvatustavan ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostavat yhdessä suuren kokonaisuuden, jolloin varhaiskasvattajilla on paljon omaksuttavaa varsinkin, kun tarkoituksena on toimia niiden velvoittamalla tavalla. Syväjärven ja Vakkalan (2012) mukaan työyhteisössä keskitytään myönteisiin toimintatapoihin ja niiden tukemiseen johtamisen kautta, jolloin työyhteisön kyvyt ja vahvuudet pääsevät esiin. Päiväkodin johtajat tietävät mikä lain asettama päämäärä heillä on ja he pyrkivät sitä kohti yhdessä työyhteisön kanssa.

”Eihän oo tarkoitus se kuitenkaan, että kaikki se vanha hyvä heitetään pois, että nyt meillä on tämmönen uus iso ihana varhaiskasvatustalaki tai uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Mutta se että me opittais arvioimaan sitä aikasempaan toimintaa ja poimimaan sieltä ne hyvät asiat ja tuomaan ne tähän päivään ja päivittää niitä. Eikä vaan heti hylätä kaikkia.”

Päiväkodin johtajat kokivat velvoittavuuden *koskevan nyt paremmin kunnan päättäjiä*, koska varhaiskasvatus oli määriteltynä tarkemmin laissa. Nivalan johtajuuden kontekstuaalisen malli tuo esille, että kunnan hallinto vaikuttaa päiväkodin johtajan toimintaympäristöön (Nivala, 2001; Nivala, 1999, 97–98). Lisäksi johtajat saavat varhaiskasvatusta itselleen vahvoja argumentteja, kun he keskustelevat kunnan päättäjien kanssa varhaiskasvatuksen resursseista. Ilman resursseja ei voida toteuttaa lain vaatimaa varhaiskasvatusta. Johtajat ovat aiemmin kokeneet, että kuntapäättäjiltä on ollut vaikea vaatia resursseja, kun esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat olleet suositusluonteinen asiakirja.

”Me pystytään tuolla sanomaan lautakunnalle, kunnan hallitukselle puhumaan, että tämä on velvoittava. Et näin pitää toimia ja teidän pitää antaa meille, että riittäviä resursseja toteuttaa tätä, ku eihän me oikeesti pystytä, jos meillä ei oo niitä resursseja tehdä sitä. Nii tää on myös se semmoinen turva niihin resursseihin nähden.”

5.2.2 Pedagogisen keskustelun tärkeys muutoksen keskellä

Varhaiskasvatustalain voimaantulo on vaatinut päiväkodeissa pedagogista keskustelua ja osa päiväkodin johtajista on kokenut tehtäväkseen ylläpitää sitä. Karila (2016) on myös painottanut pedagogisen johtajuuden tärkeyttä muutosten keskellä (Karila, 2016, 35). Johtajat tulkitsivat, että *varhaiskasvatustalain sisällöistä keskustelu edesauttaa yhteisen vision luomisessa*. Keskustelu työyhteisön kesken nousee merkitykselliseksi, koska laissa esiintyvät määritelmät eivät avaudu samalla tavalla kaikille työntekijöille. Hujala (2013) korostaa, että pedagogisten prosessit nähdään johtajuudessa yhteisvastuullisina, jolloin niiden kehittämiseen osallistuu koko työyhteisö. Tällöin tavoitellaan yhdessä yhteistä maalia ja luodaan sitä varten ympäristö, sitoudutaan yhteisiin arvoihin ja haastetaan itseämme ja toisiamme (Rodd, 2013b, 12). Koko työyhteisön kesken yhteisen mission ja näkemyksen muodostamiseen liittyy kuitenkin haasteita (Hujala, 2013).

”Me ollaan käyty keskustelua aina täällä asioista pedagogista keskustelua tosi paljon, niin minun mielestä ne ei ollut sillä tavalla isoja muutoksia, että nyt pitäis jotenkin kauheena tai ruveta miettimään mitä ollaan mietitty tähänki saakkaki, mutta toki me käymme keskustelua koko ajan nytkin

ja nyt ku tätä uutta varhaiskasvatussuunnitelmaa tehdään tätä meidän kunnan omaa, niin siihen liittyen sitten käydään keskustelua, että eihän niiku eihän kaikki asiat eivät ole niin selkeitä koko henkilökunnalle.”

Osa päiväkodin johtajista oli hyödyntänyt muutoksessa tietoisesti *jaettua pedagogista johtajuutta*. Silloin vastuu on jaettu pedagogiikan kehittämisessä vastuualueiden mukaisesti (ks. Fonsén, 2014, 184). Päiväkodin johtajat toivat esille, että he luottavat heidän työntekijöihinsä asioiden oppimisen suhteen. Toisaalta kiireen keskellä johtajien on myös pystyttävä luottamaan työntekijöihinsä ja heidän kykyynsä oppia. Työntekijöille on annettava aikaa omaksua asiat, joista on keskusteltu yhdessä, koska muutokset eivät tapahdu yhdessä yössä. Osa päiväkodin johtajista oli myös hyödyntänyt opettajajohtajuutta. Siinä lastentarhanopettaja vastaa tiimensä pedagogiikasta ja sen kehittämisestä (Heikka, 2016). Lain teemoista keskustellaan ensin lastentarhanopettajien kesken kokouksissa ja sen jälkeen he vievät tietoa eteenpäin omissa tiimipalaverissa.

”Siellä on tavoitteena se, et sieltä lähtee sitten se jaetun johtamisen kautta pedagogiikan jalkauttaminen omaan ryhmään opettajan kautta ja sen oman ryhmän pohdintojen ylläpitäminen ja kirjaaminen.”

”Mun pitää luottaa, että se toiminta pyörii niillä raameilla ja niillä ajatuksilla mitä ollaan isot viivat vedetty yhdessä, ja sit toisaalta annettava sitä aikaa ja siin kohtaan se mun mielestä toteutuu hyvin.”

Osa päiväkodin johtajista tulkitsi, *ettei ollut riittävästi toteuttanut pedagogista johtajuutta* lakimuutosten aikana. He tunsivat riittämättömyyttä ajanpuutteen takia. Osa johtajista koki, etteivät olleet keskustelleet tarpeeksi henkilöstön kanssa ja henkilöstö kaipasi johtajia enemmän arkeensa. Johtajien vaihteleviin kokemuksiin pedagogisesta johtajuudesta on vaikuttanut kiireen tuntu ja muiden työtehtävien kuormitus samaan aikaan lakimuutosten kanssa. Soukainen (2015) tuo esille, että esimiestyössä esiintyy kiireen tuntua, hallinnan puutetta ja työn rikkonaisuutta (Soukainen, 2015, 156), ja ne vaikuttavat työn tekemiseen. Tällöin pedagoginen johtaminen voi jäädä pois hallinnollisten tehtävien kuormittavuuden takia (Nivala, 2001; Hujala ja Eskelinen, 2013; Fonsén, 2014, 197; Heikka, 2016).

”Mä näen oman roolin aika keskeisenä, koska mä pidän koko ajan yllä sitä keskustelua. Mä pidän huolta, että meillä on säännöllisesti niitä iltapalavereita ja meillä on säännöllisesti mahdollisuus keskustella asioista ja miettiä meidän työtapoja ja pedagogiikkaa yleensäkin ylipäättänsäkin.”

”Varmaan enempi pitäis keskustella niinku (naurhdus) että ei oo koskaan liian paljo aikaa että että tuota.”

”Kyl mä välillä niiku koen et odotetaan ja toivotaan, että johtaja olis siellä arjessa, ryhmän arjessa, mut mä en vaan voi olla kokoaikaa jossain ryhmässä kuuntelemassa tai katsomassa.”

5.2.3 Muutokset ovat prosesseja

Päiväkodin johtajat tulkitsivat, että pedagogiikan korostumisen myötä *työyhteisöissä on herännyt keskustelua sekä tietoisuutta toiminnasta, toimintaympäristöstä ja arvioinnista*. Pedagogiikka painottuu varhaiskasvatuslaissa (Karila, 2016). Päiväkodeissa lakimuutosten myötä pedagoginen keskustelu on syventynyt, kun asioita on alettu pohtimaan syvemmin lakimuutosten ansiosta. Heikka ja Waniganayake (2011) toteavat, että johtajuus on yhdessä tapahtuvaa oppimista ja kognitiivisen tiedon jakamista. Johtaja voi oppia yhdessä työyhteisön kanssa, jolloin hän ei yksin aseta toiminnan visiota. Varhaiskasvatuslain tuomat muutokset ovat vaatineet käsitteilyä ja toiminnan kehittämistä. Työyhteisöissä pedagogista keskustelua on eritoten herättänyt lasten osallisuus, ja mitä se oikein tarkoittaa. Päiväkodin johtajat ovat pohtineet henkilöstön kanssa, onko osallisuus ollut tähän asti vain näennäistä vai onko se ollut aidosti sitä. Tämä kehityssuunta kertoo myös siitä, että asiakirjat ja käytäntö eivät ole ehkä ennen kohdanneet (Fonsén ja Parrila, 2016a).

”Näillä uusilla asioilla herätellään miettimään näitä ja pohtimaan erilailta ehkä kuitenkin.”

”Nyt ollaan tietoisempia niistä tai ne on tullut näkyvämmäksi. Just niinku lapsen osallisuus ja siihen et ihan oikeasti on täällä mietitään et miten sitä voitais edistää, miten me voitais toimia, et se tulis se lasten osallisuus enempi näkyviin.”

”Tämä uus varhaiskasvatuslaki on nyt mut saanut miettimään sitä, että kuinka paljon meillä on oikeasti aikasemmin ollut sitä lapsen [[hyvä]] osallistamista vai onko se ollut vaan semmosta näennäistä.”

Päiväkodin johtajat tulkitsivat, *että päiväkodeissa on meneillään prosessi*, jossa työntekijät ovat eri vaiheissa. Tässä muutoksessa päiväkodin johtajat ovat tukena työntekijöilleen. Syväjärven ja Vakkalan (2012, 196) mukaan johtamiseen kuuluu ohjaamisen ja suunnan näyttäminen sekä ihmisten kannustaminen ja rohkaiseminen. Työntekijöiden potentiaalin huomaaminen tukee työntekijöitä antamaan parhaansa (Rodd, 2013b, 12). Työyhteisöissä käsitellään lasten osalli-

suutta yhdessä, mutta se haastaa myös jokaisen työntekijän pohtimaan mitä se on. Varhaiskasvattajien pitää suunnitella, arvioida ja kehittää omaa työtään (Fonsén ja Parrila, 2016a). Koko työyhteisön sitoutuminen kertoo johtajuudesta. Ihmisillä on yhteinen maali, josta he ottavat vastuuta ja roolia sekä sitoutuvat arvoihin, jotka vie lähemmäs tavoitetta (Rodd, 2013b, 12).

”Niiku ykski mun työntekijä sanoi, että tää on nii vaikea, mutta hän keksi, että se pitää käydä tuolla omien korvien välissä se prosessi läpi myöskin.”

Eräs päiväkodin johtajista tulkitsi, että *työntekijät käsittävät pedagogiikan eri tavoin* varhaiskasvatuslaissa. Moe (2016) nostaa myös esille, että työntekijöillä voi olla eri näkökulmia lasten oppimisesta. Tämän takia asioista on keskusteltava avoimesti yhdessä ja eri tavoin. Avoimen keskustelun kautta saadaan lopputulokseksi yhteinen näkemys lasten oppimisesta suunnitelmiin ja muihin dokumentteihin. (Moe, 2016.) Päiväkodeissa on prosessoitava yhdessä varhaiskasvatuslaissa asetettuja lakipykäliä. Lasten osallisuus käsitetään eri tavoin varhaiskasvattajien keskuudessa. Yksi osasy on historiassa, koska aikojen saatossa lasten kasvatuksessa on painotettu eri hyveitä. 1970-luvulla painotettiin aikuiskeskeistä keskusaihesuunnittelua ja 90-luvulla puolestaan pedagogiikassa painotettiin lapsilähtöisyyttä ja lapsen kuuntelemista (Karila, 2013). Lasten osallisuuden toteuttamistavat eroavat päiväkodeissa. Osa henkilökunnasta ottaa lasten toiveet huomioon jo toiminnan suunnittelussa, mutta osa ei osaa hyödyntää niitä yhtä paljon. Lapsi ei ole toiminnan objekti vaan aktiivinen subjekti (Lipponen, Kumpulainen ja Hilppö, 2013; Karila, 2013). Lasten osallisuuden toteutuminen vaatii osalta varhaiskasvattajista toimintatapojen muutoksia sekä yhteistä näkemystä siitä, mitä lasten osallisuus on.

”Tääki on vähän semmonen et se varmaanki ymmärretään vielä eri tavalla. Osa voi ymmärtää sen vähän semmosena niiku vanhahtavina keskusaihetyyppisenä ajatteluna ja sitten taas joillekin on hyvinkin kirkasta se, että miten kuunnellaan ja aistitaan niitä lasten ajatuksia ja sitten osataan tarttua niihin.”

Päiväkodin johtajat tulkitsivat, että lain myötä *arviointia pitää opetella tai kehittää* päiväkodeissa. Arviointi on varhaiskasvatuslaissa velvoittavaa ja se on osalle päiväkodeista uutta ja osalle tuttua. Osa päiväkodeista vasta kehittelee arviointimenetelmiä, koska arviointikäytäntöjä ei ole ollut aiemmin ja kokonaisvaltaista arviointia ei ole totuttu tekemään. Johtajat toivat esille, ettei arviointia pidä tehdä arvioinnin vuoksi vaan siitä pitää olla jotain hyötyä. Fonsénin ja Parrilan (2016b) mukaan ennen arvioinnin aloittamista on hyvä pohtia, miksi arvioidaan, mitä arvioidaan ja kuka arvioi. Arvioinniksi määriteltiin eri asioita, kuten arkipäivän arviointia, työhyvinvointikeskusteluja, määrällisiä mittauksia, ulkopuolia arviointeja ja ryhmävasuja.

”Me ollaan semmonen koska perinteisesti jotenkin ei olla totuttu siihen arviointiin varhaiskasvatuksessa, eikä sitä ole tarvinnut tehdä ennen kuin nyt niinkö se velvotetaan tekemään. Niin sen takia täytyy miettiä niitä työkaluja, että millä sitä arvioidaan. Onko se joku tyytyväisyyskysely tai mikä se on.”

”Meil ens syksynä alkaa kunnallisella puolella myöskin nää, et näitä on kokeiluja ollut, mutta tulee tää arvioitsija sitten paikan [[H: Ulkopuolinen?]] päälle ja huomioimaan asioita ja sitten antaa sit palautteen.”

5.2.4 Lastentarhanopettajan rooli

Varhaiskasvatuslain voimaantulon myötä osa päiväkodin johtajista tulkitse *lastentarhanopettajan roolin muuttuneen*. Laissa on enemmän määritelty vastuita, jotka kuuluvat enemmän lastentarhanopettajalle. Työtehtävien määrittelyjä ja keskustelua sen ympärillä tarvittaisiin enemmän, että päästäisiin pois kaikki tekivät kaikkea kulttuurista. Karilan ja Kupilan (2010) mukaan päiväkodeissa on pyritty tasavertaiseen toimintaan jättämällä huomioimatta varhaiskasvattajien osaamisen erilaisuuden. Varhaiskasvattajien vastuut ja velvoitteet ovat määräytyneet työvuorojen perusteella riippuen tuleeko työntekijä aamu-, väli- vai iltavuoroon. (Karila ja Kupila, 2010, 25.) Työtehtävien määrittelyssä haasteena on löytää tasapaino keskustelulle, koska työtehtäviä määriteltäessä joudutaan helposti ammattipoliittisen keskustelun keskelle. Halttunen (2009) mukaan työntekijöiden työnkuvat ja vastualueet tulisi määritellä, koska se selkiyttäisi organisaatorakennetta. Eritoten hajautetussa organisaatiossa, jossa työtä voitaisiin toteuttaa itsenäisellä ja tiimimäisellä otteella. (Halttunen, 2009, 143.) Varhaiskasvatuksen historiassa henkilöstön työtehtävistä ja työnjaosta on ollut suosituksia (Hujala, Puroila, Parrila ja Nivala. 2007, 98). Päiväkodin johtajien kerronnan pohjalta niille olisi uudelleen käyttöä.

”Se on ehkä lipsunut siihen suuntaan ja ajatustasolla ehkä vielä enemmänkin. Se on myös henkilö- kysymys, mutta minusta sitä pitäis kirkastaa ja kyllähä se nyt varmasti kirkastuu ihan väkiselläkin.”

”Siinä on just se vaara ettei tehdä semmosta lastentarhaopettaja painotteista siitä päivähoidosta ettei se latista niitä muita ammatteja. Että sitä arvostusta että jokaisella on tarkoituksensa tässä kokonaisuudessa.”

Päiväkodin johtajilla oli eriäviä tulkintoja siitä, *kuinka lasten henkilökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen toteutetaan ja millainen lastentarhanopettajan vastuu siinä on*. Varhaiskasvatuslain (1973/36) pykälässä 7 a § todetaan lastentarhanopettajan vastaavan lapsen

henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta. Yhden tulkinnan mukaan lastentarhanopettajat eivät pysty itse vastaamaan kaikista kunnan lasten henkilökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista. Toisen tulkinnan mukaan lastenhoitajat voivat toteuttaa lasten varhaiskasvatussuunnitelmiin liittyvät keskustelut mutta lastentarhanopettaja on niistä vastuussa. Kolmannessa tulkinnassa todettiin lastentarhanopettajalla olevan vahvin pedagoginen osaaminen lapsiryhmässä, joten hän toteuttaa myös keskustelut. Varhaiskasvatuslain myötä pitää osata perustella, mitä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan on kirjattu. Pedagoginen ymmärrys ja toiminta pitää opetella yhdistämään toisiinsa. Hännikäisen (2013) mukaan myös varhaiskasvattajan on pystyttävä perustelemaan toimintansa pedagogisesti. Pedagogisen johtajan tehtäviin kuuluu tarkistaa henkilökunnan tarvittava osaaminen (Soukainen, 2015, 172). Manning, Garvis, Fleming ja Wong (2017, 62) puolestaan toteavat, että henkilöstön osaaminen vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun. Päiväkodin johtajien on opittava tuntemaan työntekijänsä ja arvioitava, millainen käytäntö päiväkotiin sopii. Kuka pystyy toteuttamaan keskustelut lasten varhaiskasvatussuunnitelmien osalta niin, että ne rakentuvat pedagogisesti.

”Sitä juuri on puhuttu että nytkö se onki että lastentarhanopettaja tulee pitämään sen niin just tämän pedagogisen puolen. Että se vastuu on lastentarhanopettajakelpoisella mutta sitä tekee muutki. Eihän se käytännössäkään oo mahollistakaa meiänkää pikku kylässä. Meillä on semmoset 120 lasta suurinpiirtein varhaiskasvatuksessa, että lastentarhanopettaja kävis kaikki vasut.”

”Vuonna 2015 ruvettiin keskustelemaan siitä, että lastentarhanopettaja on vastuussa siitä kirjauksesta kuitenkin ja tämän keskustelun pohjalta mä luulen, että aika monet lastentarhanopettajat käy ne keskustelut sitten myöski itse. Käytiin sitä keskustelua, että voitko sä seisoa sen kirjatun tekstin takana, jos sä et oo ite käynyt sitä keskustelua. Tiiän, että meillä on vielä semmosia varsinkin pienten lasten kanssa näissä alle kolmevuotiaissa niissä käy lastenhoitajat niitä keskusteluja, mutta kyllä minun näkemys on että ens syksynä on entistä enemmän se on lastentarhanopettajan tehtävänä.”

5.3 Vanhempien osallisuus: Kuka osallistuu ja kuka ei?

Päiväkodin johtajat tulkitsivat, että vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on muuttunut vuosien saatossa. Nivalan päiväkodin johtajan kontekstuaalisen mallin kautta huomataan, että vanhemmat vaikuttavat johtajan toimintaympäristöön, ja heidän kanssa tehdään yhteistyötä (ks. Nivala, 1999, 83). Johtajien mukaan osa *vanhemmista haluaa tietää tarkkaan, mitä päiväkodeissa tehdään ja mihin toiminta perustuu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön Kohti varhaiskasvatusta-ra-

portissa (2014, 73) todetaan myös vanhempien olevan kiinnostuneita lapsensa päivästä ja yksikön toiminnasta. Tämä vaatii varhaiskasvattajilta tietoa, mitä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tarkoittavat käytännössä heidän päiväkodissaan (Karila, 2016, 35). Enää ei riitä perusteluksi, että ennenkin on tehty näin. Vanhempien kiinnostuneisuus vaatii varhaiskasvattajilta ammatillisuutta, että he voivat perustella, mihin pedagogiikka perustuu. Vanhempien osallisuuden ja kiinnostuneisuuden heräämisen pohjalta voidaan päätellä, että lakiin oli ajankohtaista kirjata vanhempien osallisuudesta.

”Meidän asiakaskunta on hyvin tietoinen mitä tulee ja nyt jo tulee kysymyksiä, että miten te sitten teette sen, kun vasus lukee näin.”

”Vanhemmat ovat aktiivisempia. Heitä kiinnostaa enemmän, mitä lapsi tekee päivän aikana. Mitä me täällä touhutaan ja sitten se, että ehkä sillä on melko suuri vaikutus, miten varhaiskasvatus näkyy esimerkiksi jossain mediassa. Että se saa vanhemmat niinkö miettimään ja kiinnittämään huomiota et miten täällä toimitaan.”

Päiväkodin johtajat pohtivat varhaiskasvatuslain myötä, mitä vanhempien osallisuus on. Pääasiassa vanhempien osallisuus liitettiin *erillisiin tapahtumiin ja systemaattisiin arviointeihin*, kuten kyselyihin, paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen ja vanhempaintoimikunnan toimintaan. Osa johtajista tulkitsi *vanhempien osallisuuden arkipäivän kuunteluksi ja avoimeksi vuorovaikutussuhteeksi*. Vuorovaikutus on dialogista keskustelua ja yhdessä kulkevista arkipäivien ajan, jonka toteutumiseksi tarvitaan hetkessä pysähtymistä ja luottamusta. Perheiden toiveet huomioidaan päiväkodissa. Fonsénin ja Parrilan (2016b) mukaan myös päivittäinen arviointi toteutuu, kun keskustellaan lapsen perushoidosta ja käyttäytymisestä. Strehmel (2016) puolestaan nostaa esille, että varhaiskasvattajien ja perheiden kasvatukselliset keskustelut ovat merkityksellisiä, koska yhdessä he vaikuttavat lapsen kehitykseen.

”Et ku ei ne haaveet tai osallistaminen se ei oo mikään kuun ottamista taivaalta, vaan se on sitä meidän arkee, että me katsotaan silmiin ja kuunnellaan ja meil on vaikka mäki oon kauhee puhumaan, nii isot korvat pitäis olla aina. Olla herkkä sille vanhemmalle sillä hetkellä, ku me se kohdataan”

Päiväkodin johtajat tulkitsivat, että *vanhempien osallisuuden toteutusta pohditaan päiväkodeissa*. Osa vanhemmista osallistuu toimintaa aktiivisemmin ja heidän kanssa osallisuuden toteuttaminen on helppoa. Vanhempien osallisuuteen on päiväkodeissa kiinnitettävä enemmän huomiota (Fonsén ja Parila, 2016a, Karila, 2016, 35). Vanhemmat halusivat osallistua enem-

män suunnitteluun ja kehittämiseen varhaiskasvatuksen toiminnan osalta (Kohti varhaiskasvatusta, 2014, 73). Alasuutarin ym. (2014) mukaan vanhempien kokemus saattaa johtua siitä, etteivät he koe kasvat keskustelua tavaksi vaikuttaa (Alasuutari, Karila, Alila ja Eskelinen, 2014, 44). Osa vanhemmista kaipaa päiväkodin tarjoamia vaikuttamisen mahdollisuuksia sekä hakee yhteisöllisyyttä ja tukea kasvatukseen. Mykkäsen ja Böökin (2017) mukaan tämä on yksi varhaiskasvatuksen tehtävä. Kaikilla vanhemmilla ei ole lähipiirissä muita saman elämäntilanteen jakavia henkilöitä. Esimerkiksi erilaiset teemaillat houkuttelevat vanhempia paikalle, koska siellä voidaan jakaa vanhemmuutta keskenään.

”Toisaalta kuulee sellaista positiivisuutta, että on ihanaa, kun me voidaan jakaa keskenään. Mikä on sitten taas sitä yhteisöllisyyttä. Eli meillä on ollut erilaisia teemoja tällaisia niiku kiukku-teemailla ja miten laitetaan rajoja niiku näis ryhmässä näit vanhempainiltoja ja tota he sit huomaa, ettei he ookaan niiden asioiden kanssa yksin, että ne samat asiat on meillä ja heillä ja muilla, ja sit niiku tavallaan semmoinen yhteisö.”

Päiväkodin johtajat tulkitsevat, että vanhempien osallisuus *aiheuttaa paineita* toiminnan suunnitteluun, koska se on lakisääteistä vapaaehtoisuuden sijaan. Lakisääteisyys tuo myös pakottavuuden tunteen. Varhaiskasvatuslaki (1973/36) velvoittaa, että vanhemmille on tarjottava mahdollisuuksia osallistua varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Varhaiskasvattajat pohtivat tekevätkö he tarpeeksi vanhempien osallisuuden suhteen ja päiväkodin johtajat toivat esille, etteivät he voi pakottaa vanhempia osallistumaan. Fonsénin ja Parrilan (2016b) mukaan vanhempien osallisuus herättää keskustelua, koska sen toteuttamistapoja vasta suunnitellaan. Osallisuus perustuu avoimeen keskusteluun ja tiedon välitykseen, ja sen syntymiseen johtajat ja kasvattajat voivat vaikuttaa (Fonsén ja Parrila, 2016b.)

”Minun mielestä se ei voi lähteä minusta vaan se. Mä rohkasen tekemään asiota ja annan puitteet sille, mutta mä niikö koitan ajaa niinpäin, että vanhemmat innostuu ite iteki keksimään niitä asiota.”

”Henkilökunta kokee sen vielä haastavana. Elikkä sillai että mikä riittää ja milloin minä olen tehnyt tarpeeksi mitä ja miten minä saan nuo vanhemmat, kuinka paljon minä voin houkutella ja vähän kiristääki,”

Päiväkodin johtajat tulkitsevat, että on *haasteellista tavoittaa kaikki vanhemmat osallisuuden suhteen*. Kaikkia vanhempia ei kiinnosta päiväkodin tarjoamat perinteiset vanhempainillat tai osallisuuden mahdollisuudet, kuten kunnan varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen osallistuminen ja kyselyihin vastaaminen. Karilan (2016) mukaan toimintatapoja ja ajattelumalleja on

kehitettävä vanhempien osallisuutta tukevaksi. (Karila, 2016, 35). On hyvä pohtia kokevatko vanhemmat, että he voivat vaikuttaa varhaiskasvatukseen ja onko toiminta avointa. Opetus- ja kulttuuriministeriön raportissa oli viitteitä, että osa vanhemmista kokee lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja kehittämiseen osallistumisen vieraana tai ei niin erityisen tärkeänä (Alasuutari, Karila, Alila ja Eskelinen, 2014, 35, 39). Johtajat toivat kerronnassaan esille, etteivät kaikki vanhemmat pysty osallistumaan päiväkodin tarjoamiin tilaisuuksiin tai heitä ei kiinnosta osallistua toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Fonsénin ja Parilan (2016b) mukaan varhaiskasvatusyksikössä on hyvä kiinnittää huomioita, millaiset tiedot vanhemmilla on varhaiskasvatuksen ohjaavista periaatteista ja tavoitteista. Yksi selittävä tekijä voi olla vanhempien osallistumattomuuteen, ettei heillä ole tarpeeksi tietoa varhaiskasvatuksesta.

”Nyt se kuitenkin se vanhempien aktivoiminen siihen, että sinä pystyt vaikuttamaan sun lapsen omaan arkeen siellä hoidon aikana. Sun ei tarvi olla mutu-tunteella, että mitä siellä on tapahtunut.”

”Toisaalta oon kuullut sellaisiaki kommentteja, että kyl te osaatte tän homman, et älkää enää vaatikko meiltä, et me ei oikeastaan enää haluttais, ku meil on jo aika paljon tässä omassa elämässä, nii hoitakaa [[H: Joo, mulla on tullut kans saman suuntaista, joo.]] te hoitakaa te tää varhaiskasvatus, nii me hoidetaan tää kotikasvatus tai tää muu arki täällä taustalla, ku töissä on kiire ja arjen paineet on ja uratavoitteet on ja, et tää suorituskeskeisyys, et me suoritetaan tää muuvi, nii suoritakaa te tää.”

5.4 Vuonna 2016 voimaantulleet lakimuutokset

Johtajat tulkitsivat vuoden 2016 lakimuutoksia varhaiskasvatuksen perustehtävän näkökulmasta. Hujalan (2013) ja Nivalan (2010) mukaan johtaminen perustuu perustehtävän ympärille. Lakimuutokset ovat vaatineet pedagogiselta johtajuudelta arvovalintoja. Kunnissa on tehty eri ratkaisuja lakimuutosten suhteen ja muutokset tehtiin säästöjä tavoitellen. Fonsénin (2014, 99) mukaan muutostilanteissa pedagoginen johtaja puolesta puhuu lapsen edun puolesta taloudellisia tavoitteita vastaan. Vahvaan pedagogiseen johtajuuteen tarvitaan selkeä kuva perustehtävästä sekä substanssin hallintaa ja ammatillisuutta. (Fonsén, 2014, 180–183.)

5.4.1 Subjektiiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen

Päiväkodin johtajat liittivät subjektiiivisen päivähoito-oikeuden rajaamiseen eri merkityksiä riippuen siitä, miten rajaaminen oli toteutettu kunnassa tai oliko oikeutta rajattu ollenkaan. Osa päiväkodin johtajista oli rajaamista vastaan ja osa puolestaan piti rajaamista neutraalina asiana. *Päiväkodin johtaja, jonka kunnassa subjektiiivista päivähoito-oikeutta ei oltu rajattu, tulkitsi aihealueen kompleksisena*, koska siihen liittyi monia ulottuvuuksia. Tämän takia subjektiiivisen päivähoito-oikeuden rajaamispäätöstä ei voi tehdä hetkessä. Johtajan mukaan hän ei pystyisi sanomaan, kuka kuuluisi tai kenellä olisi oikeus palveluiden piiriin. Subjektiiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen oli eri linjassa Suomen aiemman varhaiskasvatuspolitiikan kanssa, koska siinä painotettiin ennen universaaliutta eli kaikille yhdenmukaisia palveluita (Karila, 2016, 30–31).

”Se on hirveen laaja kysymys, et jos sitä miettii vaan yhdestä hetkestä, nii voi vastata aika nopeesti yhden sanan ja sit ku ajattelee hetken päästä, nii onki valmis peruuttamaan sen sanansa, ja sit täytyy miettiä se, et mä vastasin myös sen sit jos se on sellainen et se rajataan, nii se haastaa kyl niiku miettimään niitä muita palvelutuotteita, et mitä tarjotaan, ettei käy nii niikun julkinen keskustelu hyvin voimakkaasti nostaa esille, että eriarvoistetaan perheitä ja kuka tekee sen valinnan et sul on oikeus saada ja sul ei. Siihen mä vastasin kyllä, mä koen että se on aikamoinen tehtävä sit, jos se olen minä, joka istun tuossa työpöytäni ääressä. Kuuntelen perheen tarinan ja sit mä sanon, et ei riitä.”

Subjektiiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisen toteutus oli vaatinut suunnittelua ja kunnat olivat toteuttaneet sen eri tavoin, esimerkiksi hoitoaikojen osalta. Eräs johtaja tulkitsi, *ettei subjektiiivisen päivähoidon rajaaminen ole vaikuttanut* heidän päiväkotinsa arkeen. Lapset kulkevat päiväkodissa nyt vain eri aikaan kuin ennen. Heidän kunnassa vanhemmat tuovat yleensä lapsensa varhaiskasvatuksen palveluiden piiriin vain tarvittaessa, kun vanhemmat ovat töissä. Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä nähdään silloin työvoimapoliittisena, koska vanhemmat vievät lapsen hoitoon työpäivän ajaksi (Karila, 2013).

”Tietysti maalaispaikka että mä luulen että ehkä on kuitenkin semmostaki, että ei tuu mielenkään, että lapsi tulee päivähoitoon, jos ei oikeesti tarvihe sitä palvelua. -- Ei aatellakaan et alettais mak samaan siitä et laps olis hoidossa tavallaan turhaan ku et jos äiti on vauvan kanssa tai sit työttömänä on.”

Päiväkodin johtajat tulkitsivat rajattua subjektiivista päivähoito-oikeutta *hoitoajan riittävyyden* näkökulmasta. He perustelivat eri tavoin 20 tunnin riittävyyden. Ensinnäkin ryhmäkoko oli merkittävämpi lapsen osalta kuin se, kuinka kauan hän viettää aikaa päivähoidossa. Varhaiskasvatuksen ollessa laadukasta lapsi saa kaiken tarvittavan sisällön päivän aikana, jos mukaan ei lasketa laajennetun hoidon tarvitsevia lapsia. Sen lisäksi johtajat tulkitsivat, että lyhyen hoitoajan ansiosta lapsi saa vietettyä enemmän aikaa vanhempiensa seurassa, mutta lapsi tarvitsee myös ikäistensä seuraa. Eräs johtaja pohti myös, että pienelle lapselle neljä tuntia päivässä varhaiskasvatusta on jo pitkä aika.

”Mun mielipide on oikeastaan vaihtunut tässä. Mä nään tässä nyt tällä hetkellä jopa paljon etuja sillä lailla, että ajattelen niin että on kuitenkin aika pienistä lapsista kyse ja neljä tuntiaki on pitkä aika olla isossa lapsiryhmässä ja sitten kun mä vertaan koululaisiin, että se ekaluokkalainen lähtee kouluun ja senkään koulupäivä ei oo kun sen neljä tuntia. Niin siinä mielessä nään että jos se neljä tuntia varhaiskasvatusta on pedagogisesti suunniteltua ja järkevää, niin siinä on mahdollisuus saaha se.”

Päiväkodin johtajien suhtautuminen oli neutraalia subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamiseen, koska *he tulkitsivat lasten pääsevän helposti laajennetun hoidon piiriin*. Yhteistyötä tehdään tiiviisti neuvoloiden, varhaiskasvattajien ja lastensuojelutyöntekijöiden kanssa, jolloin huomataan lapsen tarve laajennettuun hoitoon. Sen myöntäminen nähtiin myös lapsen oikeutena. Johtajat pitivät tärkeänä, ettei prosessiin liittynyt suuria paperitöitä vaan se olisi mahdollisimman helppo ja yksinkertainen perheidenkin kannalta. Puroilan ym. (2017, 5) mukaan kunnissa on ollut eri käytäntöjä laajennetun oikeuden myöntämisessä. Lahtisen ja Selkeen (2016) toteuttamassa kuntaliiton tutkimuksessa todettiin, että kuntien lähtökohtana on ollut välttää liian byrokraattista toimintatapaa, ja taata lapselle mahdollisuus laajempaan hoito-oikeuteen (Lahtinen ja Selkee, 2016, 15). Päiväkodin johtajat totesivat, että laajennetun hoitoajanmyöntämisen kriteereistä oli keskusteltu etukäteen ja niitä olivat esimerkiksi lapsen kehitykseen liittyvät tai perhekohtaiset syyt. Subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisen vaikutukset muistuttavat päivähoitolain voimaantulon aikoja. Silloin päivähoito järjestettiin tarveharkintana, jolloin sosiaalisten syiden perusteella lapselle voitiin myöntää päivähoitopaikka (Karila, 2013).

”Sanotaan, me voidaan käyttää omaa harkintavaltaa ja me ollaan sovittu porukalla ne tietyt kriteerit millä saa laajempaa, eli me ei vaadita hurjaa paperishowta eikä tarvi sitä ja tätä ja tuota todistaa, vaan silloin kun lapsen etu, lapsen kasvu ja kehitys vaatii sitä, tai perhe, mutta yleensä se, jos perheessä voidaan huonosti nii, se on taas lapsen etu tulee taas kerran tulee sieltä. Nii, me

voidaan se antaa sitä laajempaa, elikkä se ei ole sillai meillä, että ehdottomasti 20 eikä mitään muuta, vaan harkinnanvaraisesti sitä laajempaa ja sen on toiminut meillä todella hyvin.”

Päiväkodin johtajat tulkitsivat subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamista *lapsen näkökulmasta*. He pohtivat lapsen hoitopäivän rakennetta ja miten hoitoaika jaetaan viikolle. Lahtisen ja Selkeen (2016) mukaan toiminnassa on kiinnitettävä huomiota lasten päivän sisältöön, joustavaan toimintaan sekä lasten ja perheiden toiveisiin (Lahtinen ja Selkee, 2016, 17). Esimerkiksi eräs johtaja mietti, kannattaako lasten nukkua päiväunia lyhyen hoitopäivänsä aikana. Johtajat eivät pohtineet, kuinka lyhyemmät päivät vaikuttavat lapsen sosiaalisiin suhteisiin, kuten ystävyysuhteiden rakentumiseen. Lahtinen ja Selkee (2016, 17) toteavat kuntaliiton tutkimuksessa, ettei subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen heikennä varhaiskasvatuksen laatua. Toiminnan järjestämisessä on otettava huomioon, että varhaiskasvatuslain tavoitteet toteutuvat kaikkien lasten kohdalla.

”Siinähan ei oo mitään järkeä, että he esimerkiksi ovat päivälevolla tai nukkuvat päiväunia, että voisko miettiä jotain muuta rytmitystä. Sillon ku muut ovat päivälevolla, että he ulkoiliski että heillä olis aamupäivällä esimerkiksi pitkäkestoiseen leikkiin mahdollisuus.”

5.4.2 Aikuisten ja lasten välisen suhdeluvun kasvaminen

Päiväkodin johtajat tulkitsivat *suurimmaksi osaksi, ettei suhdeluvun nostaminen ollut hyvä asia*. Mahkosen (2016) mukaan asiantuntijat eivät pitäneet ryhmäkokojen suurentamista oikeana suuntana varhaiskasvatuksessa (Mahkonen, 2016, 44). Johtajat pitivät aiempaa aikuisten ja lasten välistä suhdelukua parempana määränä. Suhdeluvun nostamisen jälkeen osa päiväkodin johtajista oli pyrkinyt *omilla sisäisillä päätöksillään* estämään ryhmäkokojen kasvamisen. Esimerkiksi subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisen jälkeen lasten hoitoajat oli määritelty ennalta joissain kunnissa. Lasten hoitoaika oli määritelty keskelle päivää, jolloin lapset voitiin laskea kokopäivälapsiksi. Tämän takia johtajilla ei ole välttämättä tarvinnut ottaa kahta osapäivälästä yhtä hoitopaikkaa kohden. Sisäisten päätösten takia päiväkodin johtajat eivät kokeneet suhdeluvun nostamista hankalana asiana, koska ryhmäkoot eivät ole välttämättä kasvaneet aiempia suuremmiksi tai lasten ja aikuisten välinen suhdeluku on saattanut pysyä aiemman suhdeluvun suuruisena.

”Tämmösillä sisäisillä päätöksillä pystyy vaikuttamaan. Tietysti pyrkii siihen, ettei ihan ääri-rajalle mennä ja lukumäärällisesti lapsiahan on paljon kirjoilla mutta kuitenkin sitten kun kahtoo

ketä on ollut oikeasti läsnä nii ei mennä edes niitten vanhojen yli. Hyvin harvoina päivinä mennään niitten vanhojen rajojenkaa yli.”

”Me käytännössä lasketaan heidät kokopäivälapsiksi. [[Okei, joo]] Elikkä tota vaikka mullakin on tässä ryhmässä viis siitä kahestakymmenestäseitsemästä on tavallaan osapäiväisiä niitä subjektiivisen hoidon lapsia, nii he on kuitenkin laskettu ihan täyskokopäivälapsiksi, koska sitten jos me oltais laskettu nolla kuuskahen kertoimella [...] niin tähän ois voinu ottaa sen kolme lasta vielä lisää tähän ryhmään.”

Päiväkodin johtajat, joiden kunnissa suhdelukua ei oltu kasvatettu, tulkitsivat heillä olevan haasteita ryhmäkoon kanssa. *Ryhmäkoon suhteen on pitänyt tehdä välillä satunnaisia ylityksiä.* Satunnaiset ylitykset ovat osaksi johtuneet siitä, kun perheet ovat käyttäneet hoitoaikansa eri tavoin. Satunnaisia ylityksiä on tehty vain uusissa tiloissa ja vanhoissa tiloissa niitä ei tehdä, koska seinät tulevat vastaan ja jakotiloja ei voi tehdä. Ylityksiä tehdään vain, jos on pakko. Lahtisen ja Selkeen (2016) mukaan suhdeluvun määrittelemiseen on vaikuttanut tila, koska esimerkiksi tilojen koko määrää, kuinka monta lasta sinne mahtuu. Useassa kunnassa lapsien määrää ei kasvatettu, koska päiväkodit olivat jo täynnä. (Lahtinen ja Selkee, 2016, 16.) Osassa päiväkodeista puolestaan suhdeluvun pitäminen oli arvovalinta ja päiväkodin johtajaa oli kuultu siihen liittyen.

”Ryhmäkokoja ei kasvateta elikkä sitä kaheksatta lasta, kuin muuta kuin väliaikaisesti tai jos on pakko. Eli [[J1:Uusiin tiloihin jos on pakko.]] tähän, nii ja nimenomaan meillä on haasteena myös se, että meillä on paljon tätä vanhempaa kiinteistötilaa, missä ei pystytä. Eli ne kiinteistöneliöt tulee jo vastaan, että me ei pystytä kasvattamaan sitä, mutta semmoseen niihin uusiin, joissa jakotiloja on”

Päiväkodin johtajat tulkitsivat suhdeluvun nostoa varhaiskasvatuksen perustehtävän kautta. Päiväkodin johtajat eivät nähneet suhdeluvun nostamista positiivisena *asiana lasten tai työntekijöiden näkökulmasta.* Heitä huolestutti, kuinka paljon lapset saavat yksilöllistä huomiota kiireisinä päivinä, jolloin kaikki lapset ovat yhtä aikaa paikalla. Yhdellä päiväkodin johtajalla nousi erityisesti huolenaiheeksi hiljaiset lapset ja ryhmien levottomuus. VakaVai-hankkeen ensimmäisen vaiheen kyselyssä varhaiskasvatuksen johtajat totesivat myös suhdeluvun noston negatiivisina vaikutuksina lapsen yksilöllisen huomioinnin vähenemisen, melun ja henkilöstön kuormittavuuden lisääntymisen (Puroila, Kinnunen ja Keränen, 2017, 6). Päiväkodin johtajat eivät nostaneet kerronnassaan esille suhdeluvun nostamisen tuomia mahdollisuuksia. Suhdeluvun noston on koettu tuovan joustavuutta toiminnan toteuttamiseen (Puroila, Kinnunen ja Ke-

ränen, 2017, 6; Lahtinen ja Selkee, 2016, 17). Sen lisäksi voidaan huomioida paremmin paikallisten perheiden palvelutarve sekä tarkastella uudelleen sijaisjärjestelyitä. (Lahtinen ja Selkee, 2016, 17.)

”On siinä vaaratekijöitä et just näissä et just esimerkiksi se kaheksan lasta yli kolmivuotiasta saa olla yhdellä työntekijällä, että kyllähän siinä on oma vaaransa, että tavallaan ei saa sitä yksilöllistä huomiota ja semmosta.”

Päiväkodin johtajat tulkitsivat suhdeluvun nostamisen varhaiskasvattajien osalta eri tavoin. Osittain suhdeluku- ja ryhmäkokoasiat tulkittiin ikuisuusaiheiksi, joista käytäisiin keskustelua ilman muutoksiakin. Alilan (2013) mukaan ryhmäkoko ja suhdeluku ovat aiheina herättäneet aiemminkin keskustelua, koska päivähoitolaissa pelkästään suhdeluku oli määritelty ja lapsiryhmien maksimimäärää oli jätetty määrittelemättä (Alila, 2013, 237). Johtajat tulkitsivat myös, että suhdeluvun nousun myötä heitetään hukkaan työntekijöiden osaaminen ja koulutus, koska resurssit eivät riitä halutun toiminnan toteuttamiseen. Joitakin työntekijöitä tilanne turhauttaa enemmän kuin toisia ja toiset hyväksyvät sen, että he toteuttavat toimintaa niillä resursseilla mitä heillä on. Strehmel (2016) toteaa, että henkilöstön ja lasten välisellä suhdeluvulla sekä ryhmäkoolla on merkitystä pedagogiikan laatuun, koska ne vaikuttavat lapsen ja aikuisen väliin vuorovaikutuksen laatuun.

”Se minkälaista keskustelua se herättää on se kun on tietoa, taitoa, osaamista ja koulutusta, mutta kun ei ole resursseja tai aikaa tehdä sitä sillä tavalla kuin mikä on olemassa se taito tehdä ja halu tehdä, että sillä tavalla turhauttavaa osalle. Ei toki kaikille, että osa sitten taas ajattelee nii että meillä on nämä tilat ja nämä lapset ja nämä mahdollisuudet ja sitten tehdään näillä resursseilla mitä sitten on että se paras mitä pystytään tekemään.”

5.5 Kertomus lasten osallisuudesta varhaiskasvatuksessa

Kertomus on muodostettu johtajien haastatteluiden pohjalta ja sen kautta halusin tehdä oikeutta aineistolle ja tuoda päiväkodinjohtajien monipuolista kerrontaa esille. Poimin jokaisesta haastattelusta otteita, mitä johtajat painottivat kerronnassaan. Suurin osa johtajista painotti kerronnassaan lasten osallisuutta. Valitsin teemoiksi myös velvoittavuuden ja muutoksen, koska osa johtajista painotti niitä enemmän kerronnassaan kuin lasten osallisuutta. Tekemäni kertomus on minun tulkintani aineistosta, joten se voisi olla erilainen jonkun toisen tekemänä. *Kursiivilla* korostetut sanat ovat lisäämiäni sanoja.

Tän uuden *lain* myötä on kaikki sisältö määritelty huomattavasti selkeämmin ja *se on* kaikkia koskeva. Kasvattajalle pystytään sanomaan se, että laki velvoittaa, että sun on tehtävä näin ja näin. Sitten lain velvoittavuudesta me ollaan puhuttu ja käyty ne kaikki kohdat, et mitä se oikeasti meiltä vaatisi ja matka on vielä vaiheessa. Eli miten pitää muuttaa omaa toimintatapaa, joka on sinänsä ihan oikea ja toimiva, mutta onko se tätä päivää. Tää on ehkä se keskustelu, mitä käydään nyt koko ajan ja sitä valmistautumista siihen, että meillä on valmiuksia muuttaa, että se muutos pitää lähteä sieltä omasta itsestä ja omasta toimintatavasta. Kukaan ei voi sanoa aina, että en mä voi enää muuttua, kun mulla on vaan vähän vuosia jäljellä, kun se ei oo se juttu.

Minusta se on hyvä, että sitä mietitään, koska sitten siinä saattaa, et huomaat siinä omissa toiminnassa. Et hei menikö tää nyt ihan oikein nyt sen lain hengen mukaan? Että semmosta ajattelua ja musta se pitää lähteä siitä, koska ei voi olla sillain et me heti. Nyt laki on voimassa ja nyt heti huomenna kaikki toteutuu lain mukaan koska se ei toimi sillä lailla. Se tarttee sen ajatusprosessin itse kullakin ja mietinnän siitä, että sit niistä omista toimintatavoista ja peilaako se nyt tämän lain kanssa omista arvoista *ja* asenteista.

Tämä uus varhaiskasvatuslaki on nyt mut saanut miettimään sitä, että kuinka paljon meillä on oikeasti aikasemmin ollut sitä lapsen osallistamista vai onko se ollut vaan semmosta näennäistä. Lapset on mukamas saanut vaikuttaa johonkin, että täytyy niinkö koko ajan miettiä ja peilata sitä omaa toimintaansa ja se mitä heillekin omalle henkilöstölle kertonut justiin sitä, että onko se vain, että kuvitellaanko me vain ne lapset, vai onko meillä edelleenkin niin aikuisjohtoista tää toiminta. Vaikka puhutaan et meil on ollut lapsilähtöistä, mutta onko se oikeasti aidosti sitä? Semmosia on ruvettu itekki miettimään ja tiän et minun henkilökuntaki miettii semmosia. Minusta se on hyvä asia, että vähän ravistellaan niitä omia totuttuja tapoja.

On se itelläkin kun se pitää miettiä että miten, millä tasolla *ja* minkäkin ikäiseltä voi kysellä mitään asioita *sekä* mitä he haluaisi siihen. Kyllä se vaatii miettimistä aikuiselta, että meillä on *ollut* nyt se prosessi käynnissä, että me mietitään millä lailla me saadaan se lasten tieto siihen mukaan. Yksi mun työntekijä sanoi, että tää on nii vaikea, mutta sitten hän keksi, että se pitää käydä tuolla omien korvien välissä se prosessi läpi myöskin. Musta se on nii hyvin kiteytetty, että mä oon alkanut viljellä tätä, et se lähtee siitä. Mutta onhan siinä työtä. Varmaan moni *tai* osa työntekijöistä aattelee, että näin on tehty aina ja pelätään semmosta lasten valtaa ja häviääkö se aikuisen. Siis siinä monen näkösiä ajatuksia tulee työntekijöilläki. Maanantaina keskusteltiin aika paljonki tästä laaja-alaisuuden yhteydessä siitä, että mistä se toiminnan suunnittelu lähtee ja se toiminta, mitä me tehdään lasten kanssa. Mitkä on niitä asioista, mitä me kuunnellaan ja miten se toiminta pitäis suunnitella. Semmoista me keskusteltiin ja sitten mitä niiku ite on miettinyt siitä, että tää vaatii vielä paljon enemmän niiltä kasvattajilta herkkyyttä kuunnella niitä lapsia ja tarttua heti siihen tilanteeseen. *Lisäksi* suunnitelman väljyyteen pitää kiinnittää huomiota, että sinne jää niitä aukkoja mihin me saadaan ne perheiden ja lasten toiveet ja ajatukset.

No ehkä, mutta kyllä mä luulen, että varmaan tuon vasu uudistuksen myötä sitä oikeasti puhutaan vasta kuitenkin, että tietysti semmosia pieniä *ja* mukavia ilopilkkuja sitten ku et joku huomaa sanoa että tässähän niinkö lapset nyt pääsi vaikuttamaan ja olemaan oikeesti siinä touhussa mukana ja näin. Ne on semmoisia ripsauksia. Mutta nyt varmasti mietitään enemmän ku sitä vasua uudistetaan nii sitten ja jospa se sitte käytäntöönki iha oikeasti niinku tulis.

6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta (TENK) on laatinut ohjeet *hyvälle tieteelliselle käytännölle*. Hyvän tieteellisen käytännön toteutuessa tulokset ovat uskottavia, ja tutkimuksen on oltava eettisesti hyväksyttävä ja luotettava. (TENK, 2012, 6.) Tutkimuksen toteutukseen kuuluu luotettavuuden pohtiminen (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara, 2009, 232). Tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät asiat ovat kulkeneet mukana koko tutkimuksen ajan. Vilkan (2017) mukaan luotettavuuden arviointi ei ole erillinen prosessi, vaan sitä tehdään koko tutkimuksen ajan liittyen muun muassa teoriaan, analyysitapaan, tutkimusaineiston ryhmittelyyn, tulkintaan ja johtopäätöksiin (Vilka, 2017, 126). Tutkimuksen teossa noudatin tiedeyhteisön toimintatapoja, joihin kuuluvat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus koko tutkimusprosessin ajan (TENK, 2012, 6). Olen selostanut tarkasti tutkimukseni toteuttamisen ja kiinnitin eritoten huomioita analyysiprosessin avaamiseen. Tavoitteenani oli myös perustella tekemäni valinnat heti alusta alkaen. Tulosluvussa käytin aineistokatkelmia havainnollistamaan tekemääni tulkintaani.

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa voidaan nostaa esille, että käytin aineistonani vain johtajien haastatteluja. Ristiriitaiseksi sen tekee, että määrittelin johtajuuden jaetuksi, jolloin johtajuuteen vaikuttaa myös työyhteisö. Tämän takia pitää huomioida, että saamani tulokset ovat pelkästään johtajien kerrontaa ja on hyvä tiedostaa, että työyhteisön kokemukset voivat erota työntekijöiden tekemästä tulkinnasta. Heikkinen (2002) toteaa, ettei narratiivisessa tutkimuksessa voida mitata kerronnan totuutta validiteetin tai realibiteetin avulla, koska narratiivisen ajattelun tapaan todellisuus rakennetaan kertomusten avulla. Tärkeämpää puolestaan on, että kertomukset ovat uskottavia kuulijalle ja kuulija voi oppia kertomuksen kautta uutta. (Heikkinen 2002, 195.) Kiinnitin analyysin teossa huomiota, että kaikkien päiväkodin johtajien ääni pääsee kuuluville. Analyysia tehdessäni koin kuitenkin huolta, että yksinkertaistanko vahingossa liikaa kerrontaa tai analyysia, kun muokkasin sen tuloslukuun.

Narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida perustaa samoihin periaatteisiin, kuin perinteinen tutkimus ajattelee validiteetista ja realibeetista, jossa tutkija esittää väitteen ulkoisesta todellisuudesta. Tämä johtuu siitä, ettei tutkijaa ei voida erottaa todellisuudesta erilliseksi olenoksi, kun puhutaan ihmisten muodostamasta sosiaalisesta todellisuudesta. (Heikkinen, 2015.) Heikkinen, Huttunen, Syrjälä ja Pesonen (2012) ehdottavat 5 periaatetta validointiin, joita ovat *historiallinen jatkuvuus, refleksiivisyys, dialektisuus, muokkautuvuus ja eettisyys ja havahdut-*

tavuus. Historiallisen jatkuvuuden mukaisesti toin ilmi kerrontaan liittyvät ajalliset ja paikalliset yhteydet, joita ovat varhaiskasvatuksen ja valtionhallinnon ohjauksen historia, varhaislain säätäminen ja siihen liittyvä keskustelu sekä johtajuus ilmiönä. Reflektiivisyys tulee esille tutkimuksessa, kun tutkija tarkastelee omia ymmärtämysyhteyksiä tutkimusaiheeseen, sekä tuo ilmi tutkimuksen läpinäkyvyyden (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä ja Pesonen, 2012). Pohdin johtopäätökset-luvussa omia ennakko-oletuksia, jotka olin kirjannut ylös ennen aineiston keruuta. Lisäksi selostan valitsemani menetelmän ja aineistoni tarkasti lukijalle.

Tutkimuksen dialektisuus tulee ilmi, kun tutkittava kohde ja muu maailma keskustelee yhdessä, sekä tutkimus ottaa huomioon moniäänisyyden. Dialektisyydessä huomioidaan myös kerronnan aitoutta (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä ja Pesonen, 2012.) Omassa tutkimuksessani peilaan saamiani tuloksia muihin tutkimuksiin ja tavoitteenani oli saada ne keskustelemaan toistensa kanssa. Moniäänisyyden periaatteen otin huomioon jo analyysia aloittaessani, koska olin päättänyt tuoda päiväkodin johtajien eri tulkintoja esille riippumatta siitä, oliko tulkinnan tehnyt yksi tai useampi johtaja. Kerronnan aitoutta tuon lukijalle ilmi aineistonäytteillä tulosluvun yhteydessä.

Muokkautuvuuden ja etiikan periaatteessa pohditaan, muun muassa tuottiko tutkimus hyödyllistä ja käyttökelpoista ja kriittistä näkökulmaa (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä ja Pesonen, 2012). Tutkimuksen kautta saatiin tietoa, miten laki on vaikuttanut varhaiskasvatuksen kentällä ja mitä merkityksiä siihen on liitetty. Tutkimus havahduttaa lukijaa pohtimaan varhaiskasvatustilain merkitystä ja vaikuttavuutta toiminnan tasolla. Tämä liittyy myös viimeiseen periaatteen, eli havahduttavuuteen, jonka toteutuessa avaa lukijalle uuden näkökulman (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä ja Pesonen, 2012).

Laadullisessa tutkimuksessa on hyvä tiedostaa tutkijan puolueettomuus. Vaikuttavatko tutkijan sukupuoli, ikä, uskonto, poliittinen asenne tai virka-asema tutkimuksen toteuttamiseen. Tutkijan vaikutusta tutkimukseen ei voida pois sulkea, koska hän tuottaa tulkinnat ja tutkimusasetelman. (Tuomi ja Sarajärvi, 2009, 135–136.) Tutkimuksen aikana olen tiedostanut oman mielipiteeni ja tehnyt tulkinnan aineiston pohjalta. En kuitenkaan voi poissulkea sitä, että olen varhaiskasvatuksen opiskelija ja minulla on opintojen aikana kertynyttä tietämystä varhaiskasvatuksesta. Tämän takia olen myös pyrkinyt avaamaan mahdollisimman selvästi tekemäni tulkinnat, jotta lukija voi arvioida myös itse tutkimuksen luotettavuutta.

Estola, Uitto ja Syrjälä (2017) ja Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2010, 206) nostavat esille, että haastateltava voi kertoa sen, minkä häneltä oletetaan kuultavan. Olen jättänyt aineistokatkelmiin haastattelijan kommentit, jos hän on kommentoinut haastateltavan puhetta ja se on mahdollisesti vaikuttava haastateltavaan, esimerkiksi kommentti ”hyvä”. Hänninen (2008) toteaa myös, että haastattelijalla on kiinnitettävä huomioita, ettei hän painosta haastateltavaa puhumaan ja ohjaa haastattelun suuntaan. Haastateltava muotoilee kertomuksensa itse, mutta hän voi ottaa haastattelijalta vihjeitä vastaan, millaista kertomusta häneltä odotetaan. Tutkimusaineisto kerättiin VakaVai-hankkeeseen, jossa tutkittiin lain vaikutuksia. Mielestäni tutkimusaihe on sellainen, että haastateltavat haluavat kertoa todenmukaisen ja realistisen kuvan lain tuomista vaikutuksista yksiköissä, koska vain siten haastateltavat voivat vaikuttaa. Lisäksi otin tutkimuksen teossa huomioon muiden tutkijoiden tekemän työn ja viittasin heidän tutkimuksiin asianmukaisella tavalla. Tutkimuksiin viitatessa pohdin myös tarkkaan, miten muotoilen tekstini, etten vahingossa vääristä tutkijan sanomisia.

Tutkimuksen toteutuksessa käytin tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä (ks. TENK, 2012, 6). Narratiiviseen tutkimukseen liittyy vahvasti etiikan vahva korostus, koska narratiivinen tutkimusote kunnioittaa metodologiana tutkimuskohteena olevien ihmisten arvoja, moraalialueita, kohdehenkilöitä ja yleisesti ihmisyyttä. Tämän takia tutkimusetiikan suhteen tavoitellaan korkeimpia ihanteita, vaikka eettistä moitteettomuutta ei voi saavuttaa. (Hänninen, 2008.) Keskeisiin ihmistutkimuksen eettisiin vaatimuksiin kuuluvat tutkimukseen osallistuvien vapaa ja informoitu suostumus, tutkimuksessa saadun tiedon luottamuksellisuus, anonyymiyden toteutuminen, tutkimukseen osallistuvien harhaanjohtamisen välttäminen eikä tutkimus saa tuottaa vahinkoa siihen osallistuville. (Hänninen, 2008.)

Tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavilla oli oltava riittävästi tietoa tutkimuksesta (TENK, 2009, 4; Hänninen, 2008). Tutkimukseni aineisto koostui VakaVai-hankkeeseen osallistuneiden päiväkodin johtajien haastatteluista. Haastattelutilanteissa toin ilmi tekeväni pro gradua ja kysyin haastattelutilanteissa erikseen, saanko käyttää haastattelua aineistonani. Haastattelutilanteessa kerättiin tutkimukseen kirjallinen suostuminen, kerrattiin tutkimuksen tarkoitus ja eettiset periaatteet.

Tutkimuksessani tutkimuskysymys tarkentui tutkimuksen aikana, mutta tutkimusaihe pysyi samana. Hänninen (2008) toteaa tämän olevan eettinen haaste liittyen osallistujien tietoisuuden

takaamisessa. Tutkimuksen kulkua on hankala täysin etukäteen ennustaa ja tutkimuskysymykset voivat myös muuttua tutkimuksen aikana. (Hänninen, 2008.) Tutkimuksen teossa on vältettävä henkisten haittoja aiheuttamista tutkittaville. Tämän takia tutkittavilla pitää olla tiedossa käsiteltävät aiheet (TENK, 2009, 7). Tutkimukseen osallistuneet saivat etukäteen tutkimuksessa käsiteltävät haastattelun teemat. Vapaaehtoisuuden periaate huomioidaan myös tutkimuksen aikana vuorovaikutustilanteessa (TENK, 2009, 7). Narratiivisen tutkimuksessa kertomukset ovat osa ihmisen minuutta. Tämän takia se on arvokasta, mutta samalla haavoittuvaa. Kertomusta ei saa mitätöidä, eikä kyseenalaistaa. Tutkijan asettaessa kertomukset tulkittavaksi voi tuntua tutkimukseen osallistuvasta loukkaavalta ja tällöin tutkimuksen vahingoittavuutta ei voi sulkea pois. Tutkijan tulkinnat ovat tulkintoja kerronnasta, jolloin ne voi haastaa muilla tulkinnoilla. (Hänninen, 2008; Hänninen, 215.) Tutkijana olen suhtautunut haasteltavien kerrontaan totena, jolloin en ole kyseenalaistanut niitä. Lisäksi analyysiani tehtäessä olen kunnioittanut aineistoani ja tuonut heidän kokemuksensa sellaisenaan esille, kun ne ovat olleet.

Kunnioitin tutkimuksen teossa yksityisyyttä ja tietosuojaa koskevia eettisiä periaatteita (TENK, 2009, 7) Anonyymiteettiin pitää kiinnittää huomiota, koska tutkimukseen osallistuvia käsitellään yksilöllisinä, ajallisina ja kontekstuaalisina kokonaisuuksina. Tällöin henkilö voi olla tunnistettava, vaikka yksityiskohtia on muokattu. Eritoten jos tutkimuksessa keskitytään kielelliseen ilmaisuun, niin kielelliset ilmaisut on säilytettävä. Tutkija joutuu tasapainoilemaan tunnistamattomuuden ja empiirisen aitouden ja vakuuttavuuden välillä. (Hänninen, 2008; Hänninen, 2015.) Omassa tutkimuksessani olen muokannut tunnistettavat tiedot pois aineistosta jo litteointivaiheessa, kuten nimet ja paikkakunnat. Lisäksi olen aineisto-otteissani pohtinut, että onko ote jollain muulla tavalla tunnistettava ja häivyttänyt tarvittaessa vahvoja murre sanoja pois pyrkimällä kuitenkin säilyttämään haastateltavan äänen aitouden.

7 Johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut selvittää päiväkodin johtajien tulkintoja varhaiskasvatuslaista. Johtajien tulkinnoista saadaan viitteitä, miten laki on vaikuttanut varhaiskasvatuksen kentällä ja mihin suuntaan varhaiskasvatus on menossa. Johtajien tulkinnat liittyivät lain sisältöön ja lain tuomiin vaikutuksiin päiväkodin arjessa. Päiväkodin johtajat totesivat, että sosiaalipalvelun sijaan varhaiskasvatuksessa painotetaan lapsen etua. Samaan aikaan päiväkodin johtajat tulkitsivat myös, että vuoden 2016 lakimuutoksista aikuisen ja lapsen välisen suhdeluvun nostamisella on ollut negatiivisia vaikutuksia. Puroilan, Kinnusen ja Keräsen (2017) mukaan nyt tarvitaan yhteistä tahtotilaa ja johdonmukaisuutta kehittää lapsen edun ja oikeuksien näkökulmasta varhaiskasvatuksen palveluita (Puroila, Kinnunen ja Keränen, 2017, 7).

Tutkimuksessani olen saanut selville, että päiväkodin johtajat pitivät positiivisena kehityssuuntana valtionhallinnon normiohjauksen uudistamista. Velvoittavuus koskee kaikkia ja luo alkusysäyksen kehittämislle, muutokselle ja arvostukselle. Valtionhallinnon normiohjauksen velvoittavuus painottui johtajien kerronnassa, vaikka päivähoitolaki on normiohjannut aiemmin varhaiskasvatusta. Tämä voi selittyä sillä, että varhaiskasvatuslaki ohjaa tarkemmin sisällöllistä laatua ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on muuttunut normiohjaavaksi asiakirjaksi. Ottaessa nämä asiat huomioon on ymmärrettävää, että velvoittavuus saa painoarvoa. Velvoittavuutta pidettiin pääasiassa hyvänä asiana, mutta joistakin asioista otetaan paineita. Esimerkiksi työntekijät pohtivat tekevätkö he tarpeeksi vanhempien osallisuuden suhteen. Päiväkodin johtajat pohtivat osallisuuden keinoja ja sitä tarvitseeko kaikkien vanhempien osallistua. Näyttäisi siltä, että vanhempien osallisuuden suhteen on osittain unohdettu, että osallisuutta tapahtuu myös arkipäivän kohtaamisissa ja vanhemmat tekevät itse viime kädessä itse päätöksen osallistumisesta.

Jaettu pedagoginen johtajuus oli päiväkodin johtajien kerronnassa tapa ottaa haltuun varhaiskasvatuslain tuomat uudistukset. Päiväkodin johtajat oppivat yhdessä henkilöstön kanssa. Toimintatapoja reflektoidaan ja peilataan varhaiskasvatuslakiin. Fonsén (2014) nostaa väitöskirjassaan esille pedagogisen johtajuuden voimansiirtokuvion avulla, kuinka arvokeskustelu, toiminnan reflektointi, kehittäminen ja vision asettaminen luovat pohjan laadukkaalle pedagogiikalle (Fonsén, 2014, 195). Varhaiskasvatuksessa luodaan nyt pohjaa varhaiskasvatuslain määrittelemälle laadukkaalle pedagogiikalle. Laadukkaan pedagogiikan luomista voi estää päiväkodin johtajien esiin nostama kiire, koska silloin pedagoginen johtajuus voi jäädä toteutumatta. Lisäksi pedagogista vastuuta pitää ottaa eri kontekstien tasolla, jotta pedagogisesti laadukas

toiminta mahdollistuu. (ks. Fonsén, 2014, 184). Päiväkodin johtajat pitivät varhaiskasvatustilain vaikutuksia pääasiassa positiivisina, mutta kuitenkin samalla johtajien kerronnassa oli myös varauksellisuutta vaikutuksia kohtaan.

Päiväkodin johtajien kerronnassa esiintyi selkeästi varhaiskasvatustuksen yhteiskunnallisia tehtäviä, joita olivat tasa-arvon edistämistehtävä, lapsipoliittinen, perhepoliittinen, koulutuspoliittinen ja sisäinen kehittämistehtävä. Työvoimapolitiittinen tehtävä vilahti myös päiväkodin johtajien kerronnassa, mutta se ei saanut suurta painoarvoa. Näyttäisi myös siltä, että konteksti vaikuttaa siihen, kuinka paljon työvoimapolitiittinen tehtävä painottuu varhaiskasvatustuksessa. Sisäinen kehittämistehtävä puolestaan on saanut jalansijaa varhaiskasvatustuksessa. Sisäisessä kehittämistehtävässä varhaiskasvatustajat arvioivat laatua ja arvioinnin kautta he kehittävät työskentelytapoja työssään (Alila, 2013, 230–231).

Varhaiskasvatustalaki määrittelee varhaiskasvatustuksen laatua. Alilan (2013) mukaan varhaiskasvatustuksen laatu on asiakirjoissa keskittynyt pääasiassa määrällisen laadun määrittämiseen. 2000-luvun alussa julkaistu Varhaiskasvatustussuunnitelman perusteet otti kantaa 20 vuoden jälkeen varhaiskasvatustuksen sisällölliseen ohjaamiseen. Nämä asiakirjat olivat informaatio-ohjauksen aikakaudella suositusluonteisia asiakirjoja. Päiväkodin johtajien kerronnasta huomaa, että varhaiskasvatustalassa on tehty laadullista määrittelyä ja vahvempi ohjauksen linja jatkuu uudessa Varhaiskasvatustussuunnitelmien perusteissa. Laadun määrittelystä huolimatta päiväkodin johtajat kaipasivat määrällisen laadun kehittämistä. Lain puutteiksi määriteltiin henkilöstörakenteen ja suhdeluvun huono määrittely.

Narratiivinen tutkimus sopi tutkimusmetodologiakseni. Sain kerronnan kautta tietoa päiväkodin johtajien tulkinnoista, jolloin kerronnallisuus näkyi tietämisen tapana. Lisäksi tutkimuksessa kiinnitin huomiota kronologisuuteen, jolloin kerronnassa tulkittiin menneisyyttä, nykyisyyttä tai tulevaisuutta. Päiväkodin johtajien kerronta painottui pääasiassa nykyisyyteen, kun he pohtivat lain vaikutuksia nykyhetkeen. Sen lisäksi he peilasivat menneisyyteen vertaamalla varhaiskasvatustalakiä päivähoitolakiin ja he myös suuntasivat kerrontaa tulevaisuuteen pohtiesaan varhaiskasvatustalain vaikutuksia pidemmällä aikavälillä. Päiväkodin johtajien kerronnasta on huomioitava konteksti, koska se liittyy vahvasti narratiiviseen tutkimukseen. (ks. Riessman, 2008, 8; Clandinin ja Rosiek, 2007; Clandinin ja Conelly, 2000, 19). Ajallisesti on huomioitava, että varhaiskasvatustalaki ei ole ollut kauaa voimassa, joten johtajien tulkinnat voivat olla erilai-

sia esimerkiksi 10 vuoden päästä. Johtajien tulkinnat liittyvät laajemmassa kontekstissa valti-
onhallinnon ohjaukseen, varhaiskasvatuksen historiaan ja johtajuuteen. Lisäksi johtajien tulkin-
toihin vaikutti, miten kunnassa oli rajattu subjektiivista päivähoito-oikeutta ja suhdelukua.

Toteutin temaattisen analyysin, koska olin kiinnostunut tulkintojen sisällöistä. Braun ja Clarke (2006, 96) korostavat, että analyysin teossa pitää olla tarkka ja selkeä sen suhteen, mitä aikoo tehdä ja mitä tekee. Analyysin teossa oma tutkimuskysymykseni tarkentui heti alussa ja pohdin useaan kertaan analyysin aikana, mihin haen tutkimuskysymyksellä vastausta. Analyysiprosessin aikana tunsin epävarmuutta analyysin teon suhteen, mutta näin jälkikäteen olen itsestäni ylpeä, että kestin epävarmuutta ja jatkoin analyysiprosessia siitä huolimatta eteenpäin. Mielestäni analyysiprosessini onnistui siltä osin, että kehitin koodaamista koko analyysinteon ajan eteenpäin. Braun ja Clarke (2006) huomauttavat, että aineiston koodaamista ja teemojen kehittämistä voi jatkaa loputtomiin, mutta jossain vaiheessa pitää lopettaa. Samalla kuitenkin pitää välttää, etteivät teemat jää liian monimutkaisiksi tai limity liikaa toistensa päälle. Analyysiprosessin aikana koin tasapainottelevani näiden kahden asian välillä, koska tutkimukseni tavoitteena oli tuoda esiin päiväkodin johtajien tulkinnat. Analyysin teon aikana tutustuin samalla kirjallisuuteen ja koin sen täsmentävän omaa analyysiprosessia. Temaattista analyysia varten ei ole oikeaa tapaa työskennellä kirjallisuuden kanssa (Braun ja Clarke, 2006), joten tutustuin siihen analyysiprosessia ennen, sen aikana ja sen jälkeen.

Kertomuksellisessa analyysissä muodostin haastatteluiden pohjalta uuden kertomuksen, joka muodostui päiväkodin johtajien reflektoinnista ja lasten osallisuuden liittyvästä pohdinnasta. Mielestäni kertomus kuvastaa hyvin päiväkodin johtajien kerrontaa, joka ilmeni haastatteluiden aikana. Kertomuksesta muodostui yhtenäinen, vaikka poimin jokaisesta haastattelusta otteita kertomukseen. Lisäksi kertomus kiteyttää hienosti sen, kuinka päiväkodin johtajat pohtivat varhaiskasvatuslain asettamia tavoitteita.

Ennen tutkimukseni aloittamistani kartoitin ennakko-oletuksiani, joihin kirjasin pedagogiikan mainitsemisen, jaetun johtamisen, kontekstin vaikutuksen ja johtajan tärkeimmäksi tehtäväksi perustehtävän mahdollistamisen. Silloin ajattelin, että päiväkodin johtajien kerronnassa olisi painottunut kaikkein eniten subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen ja lasten ja aikuisten välisen suhdeluvun nouseminen. Niiden sijasta päiväkodin johtajien kerronta liittyi enemmän varhaiskasvatuksen sisällöllisiin asioihin, kuten osallisuuden ja siihen liittyvään toimintakulttuurin kehittämiseen. Ennakko-oletukseni etukäteen tiedostaen pystyin olemaan avoimempi

kerronnassa esiintyville teemoille, koska en odottanut tietynlaisia vastauksia. Eritoten kontekstin vaikutuksen tiedostaminen auttoi ymmärtämään, että eri paikkakunnilla johtajat voivat painottaa eri asioita kerrontansa aikana.

Tutkimuksen kautta voidaan yleistää, että varhaiskasvatuslain haltuunottoa pitää johtaa, koska työyhteisöissä voi olla eriäviä käsityksiä, mitä laki tarkoittaa käytännössä. Työyhteisöissä on lain suhteen omat haasteensa. Johtajan tehtävänä on ylläpitää keskustelua ja kannustaa työntekijöitä reflektoimaan omia toimintatapoja. Vuoden 2015 lainsäädännön sisällöllinen määrittely oli odotettu muutos, vaikka varhaiskasvatuslaki herätti eriäviä tulkintoja päiväkodinjohtajien keskuudessa. Konteksti vaikuttaa johtajien tulkintoihin, koska esimerkiksi 2016 lakimuutosten suhteen on tehty eri linjauksia kunnissa. Tutkimuksessani selvitin pelkästään päiväkodin johtajien tulkintoja varhaiskasvatuslaista ja jatkotutkimuksessa näkökulmaa voisi laajentaa varhaiskasvattajien tulkintoihin. Jatkotutkimuksen kautta saataisiin selville liittävätkö varhaiskasvattajat samoja merkityksiä varhaiskasvatuslakiin vai eroavatko ne päiväkodin johtajien antamista tulkinnoista. Päiväkodin johtajien tulkinnat voivat erota saman päiväkodin sisällä työskentelevienkin työntekijöiden ajatuksista, koska he tarkastelevat asioita eri näkökulmista.

Varhaiskasvatuksessa ollaan nyt taitepisteessä, jossa ollaan menossa kohti laatua ja arviointia. Varhaiskasvatus on kulkenut pitkän matkan sotien jälkeisestä ajasta tähän päivään. Valtionohjaus on muuttunut ja ohjauksen painotukset ovat vaihdelleet historian kuluessa. Varhaiskasvatuksessa sisäistetään nyt varhaiskasvatuslain sisältöä. Arvioinnin, reflektoinnin ja kehittymisen aikana on hyvä muistaa, että ne tukevat perustyötä ja sen keskiössä on tärkein eli lapsi.

Lähteet

- Akselin, M-L. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alasuutari, M., Hautala, P., Karila, K., Lammi-Taskula, J. & Repo, K. (2015). *Suomen lastenhoitopolitiikka ja tasa-arvon kysymykset*. CHILDCARE–tutkimuskonsortio. Tilannekuvaraportti 2015. Viitattu 20.9.2017, haettu osoitteesta: <http://www.aka.fi/globalassets/33stn/tilannekuvaraportit/stn2015-hankkeet/equa-alasuutari-suomalainen-lastenhoitopolitiikka-ja-tasa-arvo.pdf>
- Alasuutari, M., Karila, K., Alila, K. & Eskelinen, M. (2014). *Vaikuta varhaiskasvatukseen: Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja -selvityksiä 2014:13. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 21.9.2017, haettu osoitteesta: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75257/tr13.pdf?sequence=1>
- Alasuutari, M. (2010). *Suunniteltu lapsuus: Keskustelut lapsen varhaiskasvatuksesta päivähoitossa*. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. & Kinos, J. (2014). Katsaus varhaiskasvatuksen historiaan. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg. (Toim.) *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tuoksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:14. (s. 8–21). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 16.6.2017, haettu osoitteesta: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=1>
- Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu: Laatusuhteet varhaiskasvatuksen valtiohallinnon ohjausasiakirjoissa 1972– 2012*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alila, K. (2010). Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen ohjaus: Vaiheita, ajankohtaiskysymyksiä ja tulevaisuudenkuvia. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (Toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus: Professori Eeva Hujalan matkassa*. (s. 107– 126). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology* 3, 77– 101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard university press.

- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. California: Sage.
- Clandinin, J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry. Teoksessa D.J. Clandinin (Toim.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (s. 35– 77). Thousand Oaks, California: Sage.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. (2003). *Early childhood professionals: Leading today and tomorrow*. Dydne: MacLennan & Pretty.
- Erkkilä, R. (2015). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (Toim.) *Kokemuksen tutkimus* (s. 195–226). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Erkkilä, R. (2005). *Moniääninen paikka–opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä lapissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Estola, E., Uitto, M. & Syrjä, L. (2017). Elämäkertahaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (Toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 153–173). Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Fonsén, E. & Parrila, S. (2016a). Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (Toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön* (s. 17–22). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Fonsén, E. & Parrila, S. (2016b). Arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (Toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön* (s. 91–114). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Fonsén, E. (2013). Dimension of pedagogical leadership in early childhood education and care. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Toim.) *Researching leadership in early childhood education* (s. 181–191). Tampere: Tampere university press.
- Heikka, J. (2016). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (Toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön* (s. 43– 58). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2016). Extending understandings of early childhood education leadership: Guest editorial. *Journal of Early Childhood Research*, 5(2), 223– 225.

- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499-512.
- Heikkinen, H. L.T. (2015). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 149–167). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L. & Pesonen, J. (2012). Action research and narrative inquiry: five principles for validation resited. *Educational action research*, 20(1), 5–21.
- Heikkinen, H. L.T. (2002) Narratiivisuus: ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (Toim.) *Minussa elää monta tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta* (s. 184–197). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heinämäki, L. (2012). *Valtiohallinnon ohjelmaohjaus kuntien sosiaali- ja terveyshuollossa 2000-luvulla*. Tampere: Terveysten ja hyvinvoinninlaitos.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2010). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hujala, E. (2013). Contextually defined leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Toim.) *Researching leadership in early childhood education* (s. 13–30). Tampere: Tampere university press.
- Hujala, E. & Fonsén, E. (2016). Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (Toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 314–329). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. (2013). Leadership task in early childhood education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Toim.) *Researching leadership in early childhood education* (s. 213–233). Tampere: Tampere university press.
- Hujala, E. & Puroila, A-M. (1998). Introduction to ILP. Teoksessa E. Hujala ja A-M. Puroila (Toim.) *Towards understanding leadership in early childhood context: Cross-cultural perspectives* (s. 47– 60). Oulu: Oulu university press.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (2013). Cross-national contexts of early childhood leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Toim.) *Researching leadership in early childhood education* (s. 13–30). Tampere: Tampere university press.

- Hyvärinen, M. (2017). Kertomushaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander ja J. Ruusuvoori (Toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (174–192). Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2005). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuniemi & L. Tiittula (Toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 189–222). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2015). Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli ja J. Aaltola (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 168–184). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hännikäinen, M. (2013). Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (Toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 30–52). Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, V. (2008) Narratiivisen tutkimuksen eettiset haasteet. Teoksessa A-M. Pietilä & H. Länsimies-Antikainen (Toim.) *Etiikkaa monitieteisesti: Pohdintaa ja kysymyksiä* (s. 121–137). Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Juuti, P. (2016). *Johtamisen kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K. E. Nurmi (Toim.) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä* (s. 41–66). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistamisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamiseen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus. Viitattu 10.7.2017, haettu osoitteesta: http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Karila, K. (2013). Ammattilaiskuponit varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (Toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 9–29). Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaiskuponien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 7.7.2017, haettu osoitteesta: <https://www.tsr.fi/documents/20181/40645/108267-loppuraportti-hanke108267loppuraportti.pdf/8dbedef3-dcea-41b8-8ed2-cc15f884d238>

- Kohti varhaiskasvatustalakeia: Varhaiskasvatusta koskevan lainsäädännön uudistamistyöryhmän raportti.* Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:11. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 21.9.2017, haettu osoitteesta: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75259/tr11.pdf?sequence=1>
- Lahtinen, J. & Selkee, J. (2016). *Varhaiskasvatuskyselyraportti I: Subjektiiivinen oikeus ja suhdeluvut.* Helsinki: Kuntaliitto. Viitattu 20.9.2017, haettu osoitteesta: https://www.kuntaliitto.fi/sites/default/files/media/file/vaka2016%20I_raportti_subj.oik_.lopullinen.pdf
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative Research in Education. A User's Guide.* California: Sage.
- Lipponen, L., Kumpulainen, K & Hilppö, J. (2013). Haluan, voin ja osaan: Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (Toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (s. 159 – 175). Tampere: Vastapaino.
- Manning, M., Garvis, S., Fleming, C & Wong, T. W. G. (2017). *The relationship between teacher quality of the early childhood care and learning environment.* Australia: Campbell systematic review. Viitattu 20.9.2017, haettu osoitteesta: https://www.campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/0224_ECG-Manning-Teacher_qualifications.pdf
- Mahkonen, S. (2016). *Varhaiskasvatustalaki.* Helsinki: Edita Publishing Oy.
- McDowall Clark, R. & Murray, J. (2012). *Reconceptualizing leadership: leadership in the early years.* Maidenhead: Open University Press.
- Moen, K. H. (2016). Leadership for developing consensus of perspectives on children's learning in early childhood centers. *Journal of Early Childhood Research*, 5(2), 226– 246.
- Mykkänen, J. & Böök, M. L. (2017). Moninaiset perheet ja varhaiskasvatus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (Toim.) *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 75–88). Tampere: Vastapaino.
- Nivala, V. (2010) Johtaminen tulevaisuudessa. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (Toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus: Professori Eeva Hujalan matkassa* (s. 202– 215). Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry.
- Nivala, V. (2001). Tutkimuskohteena päiväkodin johtajuus. *Kasvatus* 32(2), 109–117.
- Nivala, V. (1999). *Päiväkodin johtajuus.* Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- OECD. (2016). *Starting strong IV: Early childhood education and care data country note.* Paris: OECD. Viitattu 19.9.2017, haettu osoitteesta: <https://www.oecd.org/edu/school/ECECDCN-Finland.pdf>
- Onnismaa, E-L., Paananen, M. & Lipponen, L. (2014). Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika*, 8(2), 6–21. Viitattu 10.7.2017, haettu osoitteesta: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/onnismaa_korjattu_0806141138.pdf

- Oulasvirta, L., Ohtonen, J. & Stenvall, J. (2002). *Kuntien sosiaali- ja terveydenhuollon ohjaus: Tasapainoista ratkaisua etsimässä*. Helsinki: Edita Prima Oy. Viitattu 4.9.2017, haettu osoitteesta: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/111337/julkaisu.pdf?sequence=1>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Amons Hatch & R. Wisniewski (Toim.) *Life history and narrative* (s. 5–23). London: Falmer Pres.
- Puroila, A-M., Kinnunen, S & Keränen, V. (2017). *Varhaiskasvatuksen lainsäädännön uudistamiseen tarvitaan johdonmukaisuutta ja yhteistä tahtoa*. Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminta. *Policy brief, 4*. Viitattu 20.9.2017, haettu osoitteesta: <http://tietokayttoon.fi/julkaisu?pubid=18901>
- Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2015). *Selvitys Varhaiskasvatustlain kokonaisvaikutuksista (VakaVai)*. Julkaisematon hankesuunnitelma.
- Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen ohjelma 19.4.2007. Viitattu 11.7.2017, haettu osoitteesta: <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/368562/hallitusohjelma-vanhanen-II/2a27514c-b939-4bb6-9167-ce886c358dff>
- Pääministeri Mari Kiviniemen hallituksen hallitusohjelma 22.6.2010. Viitattu 11.7.2017, haettu osoitteesta: <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/367816/hallitusohjelma-kiviniemi.pdf/4ece08eb-c703-4bc0-ac36-ab93e3a00607>
- Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen hallitusohjelma. 22.6.2011. Viitattu 11.7.2017, haettu osoitteesta: <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/147449/Kataisen+hallituksen+ohjelma/81f1c20f-e353-47a8-8b8f-52ead83e5f1a>
- Pääministeri Alexander Stubbin hallituksen hallitusohjelma 24.6.2014. Viitattu 11.7.2017, haettu osoitteesta: <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/145135/Stubbin+hallituksen+ohjelma/fafd39bc-307c-4cde-8b4c-b97724cf24ef>
- Pääministeri Juha Sipilän hallituksen hallitusohjelma 29.5.2015. Viitattu 11.7.2017, haettu osoitteesta: http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Rodd, J. (2013a). Reflecting on the pressures, pitfalls, and possibilities for examining leadership in early childhood within a cross-national research collaboration. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Toim.) *Researching leadership in early childhood education* (s. 31–46). Tampere: Tampere university press.

- Rodd, J. (2013b). *Leadership in early childhood. The pathway to professionalism*. Maidenhead: Open University press.
- Ropo, A. (2011). Johtajuuden ilmiö: johtajaominaisuuksista kokemuksellisiin konstruktioihin. Teoksessa T. Virtanen, P. Ahonen, A. Syväjärvi, P. Vartiainen, J. Vartola & J. Vuori (Toim.) *Suomalainen hallinnon tutkimus: Mistä, mitä, minne?* (s. 191– 217). Tampere: Tampere University press, Viitattu 17.7.2017, haettu osoitteesta: https://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66208/johtajuuden_ilmio_2011.pdf?sequence=1
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (Toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 427–442). Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (Toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 46– 83). Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.
- Squire, C., Davis, M., Esin, C., Andrews, M., Harrison, B., Hyden, L-C. & Hyden, M. (2014). *What is narrative research?* London: Bloomsbury Academic.
- Sosiaalihuoltolaki 710/1982, alkuperäinen lainsäädäntö. Viitattu 4.7.2017, haettu osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1982/19820710>.
- Soukainen, U. (2016). Laatu työ ja kehittävän työtteen omaksuminen. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (Toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön* (s. 130– 185). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä: Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Turku: Turun yliopisto.
- Strehmel, P. (2016). Leadership in early childhood education: Theoretical and empirical approaches. *Journal of Early Childhood Research*, 5(2), 344–355.
- Syväjärvi, A. & Vakkala, H. (2012). Psykologinen johtamisorientaatio: positiivisuuden merkitys ihmisten johtamisessa. Teoksessa J. Perttula & A. Syväjärvi (Toim.) *Johtamisen psykologia: Ihmisten johtamisen muuttuvassa työelämässä* (s. 195– 225). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 25.9.2017, haettu osoitteesta: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 25.9.2009, haettu osoitteesta: <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>

Varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntaviivoja lähivuosille: Väkiraportti varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan työstä. (2007). Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007: 13. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Varhaiskasvatus vuoteen 2020: Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. (2008). Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007: 72. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Varhaiskasvatuslaki 36/1973, ajantasainen lainsäädäntö. Viitattu 1.8.2017, haettu osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Vilka, H. (2017). *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: PS-kustannus.