

**Raili Liukkonen**

**VERTAISTYÖSKENTELEYN KEHITTÄMINEN  
PÄIVÄKODIN PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN  
VAHVISTAMISEKSI**

Varhaiskasvatustieteen  
pro gradu-tutkielma  
Kevätlukukausi 2012  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## Tiivistelmä

**Liukkonen, Raili. 2012. Vertaistyöskentelyn kehittäminen päiväkodin pedagogisen johtajuuden vahvistamiseksi. Varhaiskasvatustieteen pro gradu – tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 95 sivua+ liitteet.**

Tutkimus pyrki selvittämään, voidaanko päiväkodin johtajien vertaistyöskentelyä kehittämällä tukea heidän pedagogista johtajuuttaan. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia haasteita päiväkodin johtajat kohtaavat päiväkotinsa toiminnassa sekä pedagogisessa johtajuudessaan. Näihin haasteisiin vertaistyöskentelystä toivottiin tukea. Lisäksi selvitettiin, mitkä ovat hyvin toimivan vertaistyöskentelyn periaatteet.

Tutkimuksellinen lähestymistapa tähän tutkimukseen oli tapaustutkimus, jossa päiväkodin johtajien viisi jo toimivaa vertaisryhmää muodostivat kukin oman tapauksensa. Tutkimusmenetelmä oli toimintatutkimus, jossa päiväkodin johtajien vertaisryhmien toimintaa kehitettiin yhdessä toimintaan osallistuneiden päiväkodin johtajien kanssa. Aineistoa kerättiin alkukartoituskyselyllä, ryhmähaastattelulla sekä päättöreflektoinnilla. Aineisto analysoitiin osin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin ja osin aineistolähtöisesti.

Tulosten mukaan vertaisryhmien merkitys päiväkodin johtajan työssä kehittymiselle on kiistaton. Kehittämällä päiväkodin johtajien vertaistyöskentelyä tavoitteelliseksi, suunnitelluksi ja jäsenyneeksi toiminnaksi, voidaan vertaistyöskentelyllä vahvistaa pedagogista johtajuutta. Johtajien tulee sitoutua vertaistyöskentelyyn, jotta toiminta kehittyisi. Kehittyminen edellyttää myös toiminnan säännöllistä arviointia. Kehittyneessä vertaisryhmässä pedagoginen keskustelu lisääntyy ja tulee tietoisemmaksi. Pedagoginen keskustelu käsitteellistää johtajan kokemia haasteita työssään, luoden kytkentöjä arjen kokemusten ja teoreettisen tiedon välille. Tämä mahdollistaa sen, että varhaiskasvatuksen teoretiedosta saadaan tukea päiväkodin johtajan arjen haasteisiin.

**Asiasanat:** vertaistyöskentely, päiväkotitoiminta, pedagoginen johtajuus, varhaiskasvatus, oppiva organisaatio

**Keywords:** peer coaching, kindergarten, pedagogical leadership, early childhood education, learning organization

# SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 VARHAISKASVATUSORGANISAATION JOHTAMINEN .....	3
2.1 Johtajuus varhaiskasvatuksessa.....	3
2.2 Pedagoginen johtajuus haastavana osana varhaiskasvatuksen johtajuutta.....	9
3 YHDESSÄ OPPIMINEN JA KEHITTYMINEN.....	14
3.1 Johtajuus osana oppivaa organisaatiota .....	14
3.2 Vertaistyöskentelyn muotoja.....	19
3.2.1 Mentorointi.....	20
3.2.2 Parhaista käytännöistä oppiminen ja mallittaminen.....	24
3.2.3 Vertaisohjaus .....	25
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT.....	29
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	31
5.1 Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa .....	31
5.2 Tutkimukseen osallistujat, aineiston keruu ja kehittämisprosessin etenemisvaiheet .....	37
5.3 Aineiston analyysi.....	46
5.4 Tutkimuksen luotettavuus .....	50
5.5 Tutkimuksen eettisyys.....	54
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	57
6.1 Alkukartoituksesta toiminnan kehittämiseen .....	57
6.2 Vertaistyöskentelyn kehittymisen reflektointia ryhmähaastattelussa .....	63
6.3 Vertaisryhmien toiminnan kehittyminen ja tuleva kehittäminen päätreflektoinnin mukaan.....	71
6.3.1 Vertaisryhmien toiminnan kehittyminen tutkimuksen aikana .....	71
6.3.2 Koetut haasteet pedagogisessa johtajuudessa ja päiväkodin toiminnassa tutkimuksen aikana.....	74
6.3.3 Vertaisryhmien toiminnan tuleva kehittäminen .....	77
7 POHDINTA .....	80
7.1 Tulosten tarkastelua .....	80
7.2 Jatkotutkimushaasteet .....	87
LÄHTEET.....	88
LIITTEET .....	96

# 1 JOHDANTO

Vertaisryhmätyöskentely on todettu yhdeksi oppivan organisaation tunnusmerkiksi. Vertaisohjausta (peer coaching) tapahtuu epävirallisesti koko ajan hyvien ystävien välillä, jotka työskentelevät samalla alalla. Virallisemmassa mielessä vertaistyöskentely on muutamien kollegan välistä vahvaa pedagogista keskustelua, jossa kukin osallistuja saa ja antaa palautetta turvallisessa luottamuksellisessa ryhmässä.

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, voidaanko päiväkodin johtajien vertaistyöskentelyä kehittämällä vahvistaa heidän pedagogista johtajuuttaan. Lisäksi etsin tässä tutkimuksessa vastausta kysymykseen, millainen vertaistyöskentely auttaa päiväkodin johtajien pedagogista johtajuutta vahvistumaan.

Lähtökohta tälle tutkimukselle oli asuinpaikkakunnallani jo vuodesta 2007 toimineiden päiväkodin johtajien vertaisryhmien toiminnan kehittäminen niin, että johtajat kokisivat ryhmien kokoontumisten jatkamisen tarkoituksenmukaisena ja omaa ammatillista kasvuaan tukevana. Itse toimin kaupungissamme päivähoitoalueen esimiehenä ja oman alueeni päiväkodin johtajien esimiehenä. Työnkuvaani esimiehenä kuuluu tukea päiväkodin johtajien ammatillista kehittymistä. Muutamat päiväkodin johtajat olivat antaneet ennen tutkimuksen alkamista johtajien vertaisryhmien sen hetkisestä tilanteesta palautetta, jonka mukaan arjen vaatimukset ja päivittäisjohtaminen vievät suuren osan työajasta. Niinpä vertaisryhmätoimintaa, josta ei katsota olevan hyötyä omassa työssä kehittymisen kannalta, ei kannattaisi heidän mielestään enää jatkaa.

Tutkimukseni tarkoituksena oli kehittää päiväkodin johtajien jo olemassa olevien vertaisryhmien työskentelytapaa tavoitteellisemmaksi päiväkodin pedagogista johtajuutta tukevaksi toiminnaksi. Haasteena oli saada ryhmät toimimaan niin, että pedagoginen keskustelu niissä kehittyy ja osallistujien pedagoginen osaaminen vahvistuu heidän toivomallaan tavalla. Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena, jossa päiväkodin johtajat toimivat itse koko ajan aktiivisina vertaisryhmätyöskentelyn kehittäjinä. Sen myötä johtajilla jo oleva hiljainen tieto pyrittiin saamaan kollegojen käyttöön ja heidän asiantuntijuutensa kaikkineen kentän käyttöön.

Kupilan (2007, 53–54) mukaan reflektio on liitetty asiantuntijuuden tunnusmerkiksi ja ominaisuudeksi useissa asiantuntijuustutkimuksissa ja –koulutusohjelmissä. Reflektiivinen toiminta sisältää jokapäiväisen työn käytäntöjen kriittisen analyysin asiantuntija-toiminnan ja osaamisen parantamiseksi sekä asiantuntijuuden kehittymisen edistämiseksi. Johtajien vertaisryhmässä tapahtuvan oman työn ja omien johtajakokemusten reflektoinnin, myös kriittisen reflektoinnin, oletetaan tässä tutkimuksessa auttavan johtajia kehittämään omaa asiantuntijuuttaan päiväkodin johtajina. Reflektio ei vain laajenna ymmärrystä ja tilanteiden hallintaa, vaan mahdollistaa myös ammattialan ja työkentän kehittämisen kokonaisuutena.

Sen lisäksi, että varhaiskasvatuksen asiantuntijat, päiväkodin johtajat, refleктоivat itseään ja omia kokemuksiaan, nähdään tässä tutkimuksessa tärkeänä reflektion sosiaalinen ulottuvuus. Kupilan (2007, 53) mukaan sosiaalinen reflektio tarjoaa tilaisuuden kasvatustalan asiantuntijuuden monitahoisuuden ymmärtämiseen. Yhteisöllisen reflektion oletetaan edistävän asiantuntijuuden monipuolistumista sekä oman ja yhteisen paradigman rakentamista. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuudessa sosiaalinen reflektio voidaan nähdä keinona kehittää mielekästä työn käytäntöä ja siten kehittää ja uudistaa varhaiskasvatusta.

## **2 VARHAISKASVATUSORGANISAATION JOHTAMINEN**

### **2.1 Johtajuus varhaiskasvatuksessa**

Varhaiskasvatusorganisaation johtamiseen liittyy monia tehtäviä ja tavoitteita ja sitä toteutetaan usealla eri tasolla kuntaorganisaatiossa. Nykyinen tutkimustieto laadukkaan varhaiskasvatuksen ja osaavan henkilöstön merkityksestä lasten kehitykselle on nostanut esiin kasvatustoiminnan johtamisen merkityksen.

Johtajuuskirjallisuuden mukaan johtaja on aina auktoriteetti, jolla on useita pedagogisia rooleja, joita ovat mm. johtaja, tiedontuottaja (opettaja-oppilas), kasvattaja, esikuva, mielipiteen muodostaja ja kehittäjä. Johtajan ja opettajan roolien samankaltaisuus tulee esille siinä, että ihmistuntemuksen, substanssin hallinnan ja vuorovaikutustaitojen merkitys on kummankin työn onnistumiselle keskeisiä. Sekä opettajan että osaamisen johtajan työ, kuten johtamistyö laajemminkin, on tavoitteiden asettamista ja niihin pääsyn auttamista, kommunikaatiota ja vaikuttamista toisiin ihmisiin. (Their 1994, 87; Viitala 2005, 335.)

Woodrow ja Bush (2008, 90) ottavat artikkelissaan esille käsitteen ”ammatillinen aktiivisuus” viitatessaan johtajan ominaisuuksiin. Ammatillisuuden ymmärtäminen sitoutumisena muihin ammattilaisiin, vanhempiin ja yhteisöön, erilaisuudesta välittämättä, on varhaiskasvatuksessa pohjana johtajan ammatilliselle aktiivisuudelle. Tämä on vaihtoehtokäsite sisäiselle yrittäjyydelle. Aktiivinen identiteetti rakentuu demokratian periaatteille, se on neuvotteleva, yhteisöllinen ja yhteiskunnallisesti kriittinen, tulevaisuuteen

suuntautunut, strateginen ja taktinen. Halttusen (2009, 23–24) mukaan asiasana, joka yleisimmin yhdistetään johtajuuteen, on vaikuttaminen.

Rodd (2006, 20–53) määrittelee varhaiskasvatuksen johtajuutta kolmen eri käsitteen avulla. Nämä käsitteet ovat *management*, *leadership* ja *administration*. Hänen mukaansa *management* on päivittäisten asioiden johtamista, johon sisältyy toiminnan suunnittelu, organisointi, koordinointi ja kontrollointi. Tämä on tässä hetkessä tapahtuvaa toimintaa. Se on johtamistyötä, jolla luodaan järjestystä ja tehokkuutta. Se on puitteiden luomista tavoitteen mukaiselle toiminnalle ja vastuun kantamista sen toteutumisesta. *Leadership* sen sijaan on ihmisten johtamista. Se antaa toiminnalle suunnan, innostaa ja inspiroi henkilökuntaa, rakentaa tiimityötä ja on esimerkkinä. Se on luonteeltaan visioivaa ja muutokseen pyrkivää. Pedagoginen johtaminen keskittyy ihmisiin ja heidän osaamiseensa ja on siten *leadership*-johtajuutta. Tämä termi on selkeästi tulevaisuuteen suuntautunut. *Administration* termillä Rodd viittaa johtamisen hallinnolliseen ulottuvuuteen, mm. yhteyteen kunnalliseen päätöksentekoon. Johtamisessa korostuu kokonaisuuden johtaminen, jolloin tarvitaan laaja-alaista kasvatustieteellisen johtamisen asiantuntijuutta.

Päiväkodin johtajuutta ei voi tarkastella irrallaan päiväkodin toteuttamasta kasvatustieteellisen ja opetustyöstä eikä sen mahdollistamista päivähoitopalveluista. Puroilan (2004, 21) mukaan varhaiskasvatustyön johtamisen keskeisin osa on varhaiskasvatuksen ydintehtävien hoidon, kasvatuksen ja opetuksen johtaminen. Muita johtajuuden tehtäväalueita ovat palveluorganisaation, työyhteisön ja osaamisen johtaminen sekä varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimiminen. Päiväkodin johtajan sijoittuminen kunnan hallinnolliseen organisaatioon vaihtelee kunnittain ja työyksiköittäin. Myös päiväkodin johtajan virkanimikkeet ja työtehtävät vaihtelevat. Aikaisemmin yleinen käytäntö oli, että päiväkodin johtajalla oli yhden päiväkodin johtajan tehtävät lapsiryhmätyöskentelystä vapautettuna hallinnollisena johtajana tai yhdistäen lapsiryhmätyön ja johtajuuden. Nykyisin yhä yleisempää on, että päiväkodinjohtajalla on johdettavanaan useampi päivähoitoyksikkö.

Päiväkotityön johtamisen ongelmana Nivala (2000, 1–43) näkee johtamistoiminnan käsitteellisen selkiytymättömyyden, kunnan johtamistoiminnan hallintosuuntautuneisuuden, johtajien ja alaisten saman koulutustaustan sekä johtajien toimivallan rajalli-

suuden. Tutkimuksessaan päiväkodin johtajuuden kehittymisestä hän ottaa esille, että tietoisuus päiväkotijohtajuuden sisällöstä auttaneet johtajia asettamaan realistisia tavoitteita omalle johtajuudelleen. Kun oman toiminnan päämäärät selviävät, myös itse toiminta jäsentyy. Nivala (2001, 84–85) kritisoi kuitenkin sitä, että päiväkodin johtajille on siirtynyt paljon ns. paperitöitä, mutta ei kuitenkaan todellista päätäntävaltaa. Nivala toteaaakin, että päiväkodinjohtajille laitetaan vastuuta ja vaatimuksia enemmän kuin heillä on oikeuksia.

Kontekstuaalisen mallin mukaan päiväkodin johtajuuden onnistumisesta vastuu onkin jakautunut, sillä päiväkodin johtajuuden toimintaympäristöä määrittää viime kädessä yhteiskunnan laajemmat organisatoriset ja ideologiset rakenteet. Päiväkodin johtajuuden kontekstuaalisessa mallissa lähdetään liikkeelle johtamisen välittömästä ympäristöstä (mikrotaso) eli niistä toimintaympäristöistä, joissa johtajalla on aktiivinen rooli. Tärkeimmäksi niistä nousee työyhteisö, joka päiväkodin johtajalla on päiväkotia. Johtaja ottaa osaa sekä vaikuttaa suoraan päiväkodin toimintaan. Myös johtajaan itseensä liittyy muiden odotuksia ja toiveita, siksi johtaja muodostaa itse yhden mikrosysteemin. Muita mikrotason yhteisöjä ovat varhaiskasvatuksessa olevat lapset ja heidän vanhempansa. Lapset asiakkaana käyttävät päiväkodin pedagogista asiantuntijuutta ja vanhemmat asiakkaina käyttävät päiväkotia lapsensa hoitopaikkana. (Nivala 1999, 80.)

Onnistunut johtamistyö edellyttää onnistunutta yhteistyötä henkilöstön sekä asiakkaiden eli lasten ja vanhempien välillä. Välittömien toimintaympäristöjen välinen yhteistyö (mesosysteemi) on hyvinvoinnin ehto ja sitä pidetään kontekstuaalisessa johtajuuden mallissa tärkeänä. Johtamistoiminnan välittömän toimintaympäristön laajentumaa kutsutaan johtamistoiminnan välilliseksi toimintaympäristöksi (eksosysteemi). Tässä ympäristössä johtaja ei itse ole aktiivinen toimija. Päiväkodin johtajan välilliseen toimintaympäristöön kuuluvat esimerkiksi kunnan sosiaali-, opetus-, talous- ja henkilöstötoimi. Tältä taholta tulee kunnassa myös päiväkodin johtajan toimintaa ohjaavat suositukset, esim. päiväkotien käyttöastetavoitteet. Nämä suositukset saattavat aiheuttaa sitä, että päiväkodin johtaja joutuu toimimaan vastoin omaa näkemystään laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 160–161.)

Päiväkodin johtajuuden välittömiä ja välillisiä toimintaympäristöjä määrittää vielä yhteiskunnan laajemmat organisatoriset ja ideologiset rakenteet (makrosysteemi). Tällaisia



rakenteita ovat esimerkiksi kansanedustuslaitos, ministeriöt, poliittiset puolueet ja erilaiset järjestöt. Eduskunta on säätänyt asetuksella päivähoidon henkilöstön ja lasten suhdeluvun, joka asettaa johtajalle toimintamallit, joita hänen tulee noudattaa. Päiväkodin johtajuuden kontekstuaalisen mallin etuna on, että päiväkodin johtajien ei tarvitse kantaa yksin vastuuta kaikkien päiväkotityöhön liittyvien toimintojen onnistumisesta. Johtajalla on oikeus todeta voimavarojensa riittämättömyys tilanteissa, joissa kontekstitekijät muodostavat ylivoimaisen esteen hyvän johtajuuden toteutumiselle. Malli vastuuttaa myös päiväkotitoimintaan välillisesti vaikuttavat tahot onnistuneen johtajuuden saavuttamiseksi. (Hujala ym. 1998, 162; Nivala 1999, 85).

Hujalan ja Heikan (2008) tutkimuksen mukaan tämä jaettu johtajuus toteutuu juuri siinä, että varhaiskasvatuksen johtajuuteen osallistuvat kaikki sen parissa toimivat arjen päivähoitokentästä ministeriön virkamiehiin ja valtioneuvoston päättäjiin. Kansalaiset äänestäjinä, veronmaksajina ja asianosaisina osallistuvat julkishallinnon organisaatioiden linjaamiseen ja rahoitukseen ja näin ovat mukana johtamisessa. Jaettu johtajuus merkitsee yhteistä, tietoista vastuuta yhteisistä tavoitteista ja linjauksista, yhteistä vastuuta varhaiskasvatuksen resursoinnista ja laadun edellytysten turvaamista. Varhaiskasvatuksen johtajuuden kriittinen menestystekijä on se, että johtajuus nähdään yhteisvastuullisena hankkeena käytännön ruohonjuuritasolta ylimpään päätöksentekoon ja lainsäädäntöön asti, jaettuna johtajuutena. Hujalan ja Heikan (2008) tutkimuksessa tulikin esille, että päivähoidon johtamiseen kaivataan enemmän jaettua johtajuutta, avointa keskustelua ja nykyistä enemmän yhteistyötä. Vaikka omalle johtamiselle odotetaan nykyistä enemmän tukea, näyttää siltä, että yksin johtamisen aika on ohi.

Jaettua johtajuutta tarvitaan myös silloin, kun päiväkodin johtajan toimintaympäristö laajenee. Kun puhutaan toimintaympäristöstä, päiväkodin johtajan tärkein ja välitön toimintaympäristö on hänen oma johtamansa työyksikkö. Välittömän toimintaympäristön muodostavat vanhemmat ja lapset, työyhteisö ja johtaja. Kunnissa on kuitenkin yleistynyt ns. hajautetun johtajuuden malli, jolloin yhden johtajan alaisuudessa voi olla useampi päivähoidon yksikkö. Useamman välittömän toimintaympäristön johtaminen vaatii erilaista johtajuutta kuin yhden yksikön johtaminen. (Akselin 2010, 175–176). Halttusen (2009) tutkimuksen mukaan hajautetussa organisaatiossa haasteiksi muodostuu johtajan työalueen sirpaloituminen fyysisesti erillään oleviin yksiköihin ja mahdollisesti erilaisia päivähoitopalveluita tuottaviin yksiköihin. Samalla tällainen sirpaleisuus

tuotua myönteistä moninaisuutta (mm. työkierron mahdollisuuden) ja johtajalle mahdollisuuden tarjota perheille vaihtoehtoisia hoitomuotoja. Haasteeksi nousee yksi nykypäivän johtajuuden ydinasia eli visiojohtajuus. Mitä useammasta yksiköstä on kyse, sitä haastavampaa on kyetä muodostamaan yhteisiä visioita eli yhteisiä näkemyksiä pedagogisen työn ja varhaiskasvatuksen linjauksista.

Varhaiskasvatuksessa visiojohtajuus liittyy varhaiskasvatuksen laatuun, joten johtajuuden toimivuus näkyikin juuri perustehtävän, varhaiskasvatuksen, laadussa. Näin ollen varhaiskasvatuksen johtajuuden kehittämishaasteet nousevat varhaiskasvatuksen kentän sisällöllisistä ja rakenteellisista muutoshaasteista. Hujalan ym. (2011, 287) mukaan johtajuuskäytäntöjen rakentuminen perustuu hyvien arkikäytäntöjen ja tutkimustiedon yhdistämiseen ja niistä nouseviin uusiin toimintamalleihin. Tutkimustieto laadukkaan varhaiskasvatuksen ja erityisesti henkilöstön merkityksestä lasten kehitykselle on virittänyt kasvatustoiminnan johtamisen kehittämistarpeita ympäri maailman. Organisaation perustehtävä, johtajuus ja hallinnointi ovat kiinteästi toisiinsa kytköksissä ja muuttuvat riippuvaisina toisistaan.

Kaikkien muutoshaasteiden keskellä Mitchellin (1997, 91) mukaan varhaiskasvatuksen johtajuus pohjautuu kuitenkin tietoon lapsesta ja perheestä. Substanssin, teorian ja käytännön, tuntemus on avain varhaiskasvatuksen johtajuuteen. Tämän mukaan johtaminen rakentuu siis perustehtävälle ja vie sitä eteenpäin. Johtajuuden suunta määrittyy rakentaen visiota tulevaisuudesta perustehtäväpohjaisesti. Akselin (2010, 175) toteaaakin koivasti, että tulevaisuuden varhaiskasvatuksen johtaja on strateginen visionääri ja muutosjohtaja. Hallinnolliset ja tekniset johtamistaidot eivät enää yksin riitä, vaikka ne luovatkin perustan johtajuudelle. Johtajan tulee olla selvillä yhteiskunnan ja kuntarakenteen muutoksista sekä varhaiskasvatuksen tutkimuksen uusimmista tuulista. Strateginen johtaja on tien näyttävä, joka vuorovaikutustaitojensa, verkostosuhteidensa ja vankan henkilökohtaisen osaamisen avulla johtaa organisaatiotaan.

Akselinin (2010, 177–184) mukaan varhaiskasvatuksen johtajuus kehittyy ja muuttuu tulevaisuudessa osana kuntien palvelurakente- ja hallinnonalauudistuksia. Varhaiskasvatuksen perustehtävä on kuitenkin edelleen tarjota lapsille hoitoa, kasvatusta ja opetusta yhteistyössä vanhempien kanssa. Taitavan strategisen johtajan on tehtävä työnsä kussakin kontekstissa erinomaisella osaamisella itseään ja toisia menestyksekkäästi johtaen.

Varhaiskasvatuksen johtajuudelta edellytetään tulevaisuudessa entistä parempaa kykyä hallita suhdetoimintaa ja verkostoja sekä taitoa puhua oman alansa puolesta.

Verkostoissa tarvitaan aina yhteistyötaitoja. Myös varhaiskasvatus on aina yhteistyökysymys, eikä juuri koskaan pelkästään yhden aikuisen ja lapsen tai lapsiryhmän välinen asia. Varhaiskasvatusyksiköissä varhaiskasvatus on ennen kaikkea työyhteisö- ja johtamiskysymys. Hujalan ja Heikan (2008, 35) mukaan nyt, kun päivähoiton johtajuuden rakenteet ovat monessa kunnassa uudistuneet, henkilöstöltä on edellytetty aikaisempaa itsenäisempää työtettä sekä pedagogiikan toteutuksessa että arjen tilanteiden ratkaisussa. Tämä kuitenkin heijastuu kaipuuna johtajan läsnäoloon arjessa. Johtajan läsnäolon vaatimus voi johtua myös johtajuusvastuiden epäselvyydestä ja jaetun johtajuuden toimimattomuudesta. Uusien johtajuusrakenteiden tuoma tilanne edellyttää sekä johtajuuden rakenteiden selkiyttämistä että henkilöstön asiantuntijuuden määrittämistä arjessa. Käytännössä se merkitsee panostamista henkilöstön johtajuusosaamiseen ja työyhteisötaitoihin.

Päiväkoti on moniammatillinen työyhteisö, joka tänä päivänä koostuu hyvin erilaisen koulutuksen saaneista henkilöistä. Muutokset henkilöstörakenteessa ja henkilöstön koulutusrakenteessa ovat vähentäneet lapsen kasvuprosessin ja pedagogiikan asiantuntevasta päiväkodeissa. Päiväkodin johtaja kuitenkin vastaa siitä, että tänä päivänä yhä vaativampaa osaamista edellyttävässä moniammatillisessa työyhteisössä työ järjestetään niin, että jokaisen ammattitaito saadaan perustehtävän kannalta parhaalla mahdollisella tavalla työyhteisön käyttöön. Koska päiväkodin johtajalla on kokonaisvaltainen vastuu oman yksikkönsä varhaiskasvatuksen laadusta ja tuloksellisuudesta, johtaja tarvitsee työssään niiden ohella myös työn organisoimiseen ja tiedonkulkuun liittyvää osaamista sekä päiväkotitoiminnan arvioinnin ja kehittämisen välineitä.

Nivala (2008, 30–31) toteaaakin, että johtajan tulee organisoida työyhteisönsä toiminta siten, että sille yhdessä rakennetaan yhteinen kasvatuksen arvopohja, ihmiskäsitys ja oppimisenäkemys, sovitaan yhteisistä toimintatavoista ja työpaikan pelisäännöistä. Rodd (2006, 174–175) kuvaa tehokkaan päiväkodin johtajan työtä ikään kuin valmentajan (*coach*) rooliksi, joka auttaa työtiimejä saavuttamaan tavoitteensa ja auttaa yksittäisiä tiimin jäseniä saavuttamaan potentiaalinsa. Valmentamisen avulla ammatillaiset syvennevät oppimistaan, ammattitaitoaan ja varhaiskasvatuspalvelun laatua.

Riippumatta siitä, mieltääkö johtaja työnsä valmentajan työksi, Rodd (2006, 5–6) mainitsee, että olennainen osa varhaiskasvatustyöskentelyn johtajuutta on oma tietoinen valinta tulla johtajaksi. Vaikka lisääntynyt ammatillisuus ja ammatillinen itseluottamus on no-  
teerattu, varhaiskasvatustyöskentelyn ammattilaisten tulee vieläkin selvästi kehittää tietämystään johtamisen roolista ja vastuualueista, kehittäen nimenomaan oman ammattialansa, varhaiskasvatustyöskentelyn johtajuutta. Nivalan (2000, 2) mukaan ongelmaksi meillä koetaan juuri se, että ei ole päiväkodin johtajuuteen erikoistunutta koulutusta. Johtamistyö ja johtamisen taidot opitaan sekä käytännössä että erilaisten lyhyiden, kurssimaisten koulutusohjelmien kautta. Tämän perusteella voidaan olettaa, että nuoret, vähän aikaa virassa toimineet johtajat olisivat epävarmempia johtamistaidoistaan kuin kauan tehtäviä hoitaneet ja kokemusta omaavat johtajat. Voidaankin esittää innovatiivinen ajatus varhaiskasvatustyöskentelyn opettajien koulukseen; johtajuutta olisi vahvistettava jo koulutuksessa, näin edistettäisiin johtajuuden vahvistumista kentällä (Woodrow & Busch 2008, 84).

Monissa kunnissa päiväkodin johtajilla on mahdollisuus osallistua työn ohessa Esimiesvalmennukseen (EVA) tai suorittaa Johtamisen erikoisammattitutkinto (JET). Nämä ovat koulutuksia, joihin osallistuu esimiehiä monilta eri toimialoilta. Kuitenkin päiväkodin johtajan työssä oppimista ja johtajuuskoulutusta tulisi vahvistaa erityisesti pedagogisen johtajuuden alueella, koska sillä alueella kehittymisen tarve on suurin. Kasvatusorganisaatioiden johtaminen on kehittymässä hallinnollisesta johtajuudesta kasvatus-työn ja työyhteisön johtamiseen ts. pedagogiseen johtamiseen. Seuraavassa luvussa pedagogiseen johtajuuteen liittyviä tehtäviä ja haasteita käsitellään tarkemmin.

## **2.2 Pedagoginen johtajuus haastavana osana varhaiskasvatustyöskentelyn johtajuutta**

Haaste varhaiskasvatustyöskentelyn johtamisessa on johtajan kasvu ammatillisesti taitavasta pedagogista ammattinsa osaavaksi johtajaksi. Hujala ja Heikka (2008, 32) kuvaavat pedagogista johtajuutta vastuun ottamisena varhaiskasvatustyöstä. Päiväkodin johtajan työssä korostuu pedagoginen vastuu; hänen vastuullaan on saada koko henkilöstö mukaan päiväkodin kasvatuksellisen toiminnan kehittämiseen ja sitoutumaan yhteisiin tavoitteisiin. Nivalan (2008, 30) mukaan varhaiskasvatustyöskentelyn pedagoginen johtaminen kohdistuu ensi-

sijaisesti työyhteisön organisointiin ja sen osaamisen kehittämiseen. Tästä vastaavat hyvin pitkälle yksiköt itse eli viime kädessä yksikön johtaja.

Meriläinen, Lappalainen ja Kuittinen (2008, 9) määrittelevät, että pedagogiikalla voidaan yleisesti tarkoittaa sellaisia prosesseja ja käytäntöjä, joilla pyritään kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaiseen tukemiseen. Pedagogiikka on oppia kasvatuksen taidoista. Fonsénin (2010, 129) mukaan siinä on kyse suhteesta kasvattajan ja kasvatettavan välillä, johon kytkeytyy ilmiöinä kommunikointi, luottamus ja valta. Käsite muuttuu ja kehittyi merkityksenannoiltaan jatkuvasti.

Johtajan pedagogiseen prosessiin kuuluu Theirin (1994, 75) mukaan kysymys ihmisnäkemyksestä, tiedon näkemyksestä, arvoista ja roolin kokemisesta. Pedagogiselle johtamiselle on ominaista analysoida arvoilmastoa omassa organisaatiossa ja ympäröivässä maailmassa, samoin on tärkeää lähteä työntekijöiden työn arvon käsityksistä niin, että tämä työskentelytapa on samanaikaisesti oppimisprosessi johtajalle itselleen. Culkinin (1997, 26) mukaan johtajan keskeinen tehtävä on arvioida tilannetta ja säilyttää tasapaino ja harmonia, kun varhaiskasvatuksen yksikössä kohdataan erilaisia lapsia ja erilaisia perheitä ja heidän tarpeitaan. Johtajan on oltava tietoinen henkilökunnan ja asiakkaiden välisestä vuorovaikutuksesta, ja oltava tarvittaessa valmiina reagoimaan kriiseihin. Taitava johtaja saa henkilöstön sitoutumaan organisaation tavoitteisiin.

Fonsén (2008, 2) tarkasteli pro gradu-tutkielmassaan pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa kontekstuaalisen johtajuusteorian viitekehyksessä, jonka mukaan johtajuus on kaikkien organisaation toimijoiden vastuulla. Siten myös pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa on yhtä paljon mikrosysteemissä henkilöstön ja johtajien kuin eksosysteemissä virkamiesten ja lautakunnan jäsenten vastuulla. Makrosysteemi tuo vastuun varhaiskasvatuksesta yhteiskunnan tasolle lainsäädännön ja asetusten kautta. Fonsénin tutkimuksen mukaan pedagogisen johtajuuden tehtävät eri johtajuustasoilla painottuvat luottamushenkilöillä tiedonkulun varmistamiseen, virkamiehillä organisaation rakenteiden toimivuudesta vastaamiseen, johtajilla ihmisten ja toiminnan johtamiseen ja henkilöstöllä pedagogisesti laadukkaan perustehtävän toteuttamiseen.

Kaikkea varhaiskasvatuksen johtamistoimintaa voidaan Jouttimäen (2008, 50–55) mukaan pitää pedagogisena johtajuutena, silloin kun johtaja toiminnassaan käyttää ”pedago-

gisia silmälaseja”, toisin sanoen kun hänellä on substanssin tuntemus ja tavoitteet vahvasti päätöksentekoa ohjaavana voimana. Fonsénin (2010, 131) mukaan pedagogista johtajuutta voidaan pitää kaiken sisällöllisen johtamisen yläkäsitteenä. Varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin tavoitteena on nostaa esiin toteutetun varhaiskasvatuksen kehittämisen kohteita ja vahvuuksia. Alkuperäisen varhaiskasvatuksen laadunarviointimittarin kehittelyn lähtökohtana on ollut tukea pedagogista johtajuutta. Hujala ja Fonsén (2011, 325) toteavatkin, että laadunarviointi ja siihen pohjautuva kehittämistyö ovat pedagogisen johtamisen keskeinen tehtäväalue.

Varhaiskasvatuksessa pedagoginen johtaminen on siis yhteydessä laatujohtamiseen, koska kasvatusorganisaatiossa laatua kehitettäessä kehitetään viime kädessä sen perustehtävän eli kasvatuksen ja opetuksen laatua. Nivalan (1999, 35) mukaan laatujohtamiseen sitoutunut organisaatio hyväksyy toimintansa ohjenuoraksi jatkuvan kehittämisen periaatteen. Myös Rahikainen (2001, 6–15) ottaa pro gradu- tutkimuksessaan esille laatujohtamisen, koska hänen mukaansa laatujohtamisessa ja pedagogisessa johtamisessa on paljon yhteistä. Kummassakin korostetaan asiakaslähtöisyyttä ja koko organisaation vastuuttamista toimintaan ja sen kehittämiseen. Johdon oma sitoutuminen laadun kehittämiseen luo perustan myös muun henkilöstön sitoutumiselle. ”Kokonaisvaltaisuuden kuuluu, että kaikki, perustyöntekijästä sosiaaliviraston ja kunnan ylimpään johtoon, ottavat vastuuta laadun tuottamisesta,” Rahikainen toteaa. Päiväkodin johtajan työssä korostuu pedagoginen vastuu; hänen vastuullaan on saada koko henkilöstö mukaan päiväkodin kasvatuksellisen toiminnan kehittämiseen ja sitoutumaan yhteisiin tavoitteisiin. Myös Kagan ja Bowman (1997, xi) tähdentävät, että minkä tahansa organisaation laatu riippuu sen johtamisen laadusta.

Päiväkodin johtajan tehtäviin kuuluu tänä päivänä paljon hallinnollisia tehtäviä. Tutkijatakaan eivät ole täysin yksimielisiä siitä, mikä on hallinnollisten tehtävien rooli laadun takaamiseksi varhaiskasvatuksessa. Hayden (1996) katsoo, että ollakseen hyvä johtaja, pitää ensin selviytyä teknisistä tehtävistä. Vain sen jälkeen voi suoriutua henkilöstökysymyksistä ja osaamisen johtamisesta. Hänen mukaansa vasta kun hallinnolliset työt sujuvat, jää aikaa muuhun kuten kehittämiseen ja omistautumiseen johtajuuden avaintehtäviin. Ebbeck ja Waniganayake (2003, 10) painottavat menestyksekkään johtajan olevan kuitenkin enemmän kuin tehokas ”manager”. Heidän mukaansa hallinnollisen johtajuus-

den taidot ovat tarpeellisia, mutta eivät riittäviä tehokkaaseen johtajuuteen. Johtajuus on enemmän kuin rutiinivaltuutusta.

Nivala (1999, 18) ottaa esille tutkimuksessaan sen, miten pedagogisen johtajuuden käsite on jossain määrin ristiriitainen. Hän perustelee tätä esittämällä kysymyksen, miten päiväkodinjohtaja Suomessa voi nousta yksikkönsä pedagogiseksi johtajaksi, kun hänellä on sama pedagoginen koulutus kuin työntekijöinä toimivilla lastentarhanopettajilla. Hän ei siten välttämättä edusta alaisiaan suurempaa pedagogista tietämystä tai osaamista. Nivalan mukaan tätä taustaa vasten mielekäs lähtökohta pedagogisen johtajuuden tarkastelulle on se, että pedagoginen johtaja vaikuttaa siihen toimintaympäristöön, jossa pedagogiikka tapahtuu. Nivalan (2000, 47–48) määritelmän mukaan pedagoginen johtaja on se, joka organisoii kasvatustoiminnan suunnittelua ja arviointia, ylläpitää keskustelua kasvatuksesta sekä ohjaa ja kehittää yleensä työyksikön kasvatustoimintaa. Näin ollen hänellä on oltava vankka tietoisuus päiväkodin pedagogisesta tehtävästä. Pedagogisen johtajuuden kehittämistä voidaan pitää päivähoitoasiakkaiden etuna sillä vahvasta pedagogisesta johtajuudesta hyötyvät toiminnan kehittämisen myötä päivähoitoasiakkaiden varhaiskasvatuksen asiakkaina olevat lapset.

Pedagogisen johtajuuden käsitteen määrittelylle olennaista on työnkuvan määrittäminen. Pro gradu tutkimuksessaan Kauppinen (2004, 22) kuvasi päiväkodin johtajan työnkuvaa kooten eri tutkijoiden näkökulmista kehikon. Pedagogisen johtajuuden työnkuvan hän muodosti yhdistäen Nivalan (1999), Karilan (2001), Hujalan ja Puroilan (1998) ja Jokirannan (2001) esiintuomia näkökulmia. Tämän koontin mukaan pedagogiseen johtajuuteen liittyy visioiden luominen, työmenetelmien kehittäminen, pedagogisten kokousten organisointi, pedagogisen työn dokumentointi ja tilastointi, opetuksellisen työn johtaminen, laadukkaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tarjoaminen, johtajan oma oppiminen ja työntekijöiden ja työyhteisön oppimisen ja tietoisuuden kehittämisen tukeminen sekä koko varhaiskasvatuksen, päivähoitoasiakkaiden ja pedagogisen työn seuraaminen.

Tähän oman alan kehityksen seuraamiseen liittyen Katz (1997, 19–20) toteaa, että menestyvä johtaja tuottaa yhteisössään pedagogista keskustelua, jolloin hän tarvittaessa reflektoi, uudelleen määrittää ja tulkitsee omaa alaansa. Myös Fonsén (2010, 136) ottaa esiin määritelmän, jonka mukaan pedagogisen johtajan tulisi olla alan tutkimuksen, teorian ja käytännön tulkittajana käytännön tekijöille. Toisaalta taas kentän tarpeiden julkittuomi-

nen hallintoon on keskeistä pedagogista johtajuutta. Pedagogiset johtajat ovat sekä tutkimuksen että käytännön tulkkeja. Pedagoginen johtajuus on myös poliittista, lasten hyvinvoinnin ja laadukkaan varhaiskasvatuksen puolesta toimimista. Tämän myötä myös käytännön työn tutkiminen kuuluu pedagogiikkaan. Laadukkaan pedagogiikan toteuttamisen kautta saavutetun työn hallinnan tunteen voidaan olettaa olevan myös yksi työhyvinvoinnin tekijöistä henkilöstölle.

Tämä ei Fonsénin (2010) mukaan kuitenkaan riitä, vaan pedagoginen johtajuus kaipaa hänen mielestään määrittelyn selkiyttämistä ja koulutuksellista vahvistamista. Hänen mukaansa laadunhallinta ja pedagoginen johtajuus tulisikin sisällyttää tärkeänä sisältöalueena lastentarhanopettajien ja varhaiskasvatuksen johtajien koulutukseen. Juutin (2010, 23) mukaan esimiehenä menestyminen on opittu taito. Mitä enemmän tätä opettelee, sitä enemmän huomaa vivahteita, joita tulisi oppia lisää. Esimiehenä sen paremmin kuin ihmisenäkään ei ole koskaan valmis. Oman haavoittuvuuden ja keskeneräisyyden huomaaminen onkin esimiehenä kehittymisen lähtökohta ja myös keskeinen tekijä esimiehenä menestymisessä (Juuti 2010, 23).

Pedagoginen johtajuus on suuntautunut kehittymiseen. Theirin (1994, 36–45) mukaan pedagoginen johtaminen tähtää kehitykseen, jolla ymmärretään myönteistä muutosta. Kaikilla työn tekemisen alueilla tulisi olla jatkuvan oppimisprosessin tarve, koskien sekä johtajia että työntekijöitä. Kun johtaja on mukana oppimisprosessissa, stimuloi se kaikkien oppimista ja myös rohkeutta, tahtoa ja kykyä selviytyä tehtävistään ja halua vahvistaa jatkuvasti valmiutta kohdata uusia tehtäviä. Lähtökohtana on se, että johtaja ollessaan avoimena ympäristön impulsseille, lähtee kehittämään omaa osaamistaan. Johtaja on siis itse esikuva pedagogisesta prosessista.

Koska pedagoginen johtajuus nähdään perustehtävän kehittämiseen tähtäävänä eri toimijoiden ja eri toimijatasojen yhteisenä vastuuna varhaiskasvatuksen laadusta, se ei ole yksin tehtävää työtä. Yhä enemmän se on yhteistä reflektiota vaativaa, vaikkakin jokainen päiväkodin johtaja toteuttaa omaa johtajuuttaan omassa yksikössään itsenäisesti. Seuraavassa luvussa tarkastellaan sitä, mikä merkitys verkostoitumisella ja yhteistyöllä muiden samaa työtä tekevien kanssa on organisaation oppimiselle sekä johtajan työssä kehittymiselle.



## **3 YHDESSÄ OPPIMINEN JA KEHITTYMINEN**

### **3.1 Johtajuus osana oppivaa organisaatiota**

Johtaminen on muuttunut yhä enemmän yhdessä tehdyksi työksi. Johtaja toimii yhteistyössä kollegoidensa kanssa ja osana johtamistiimejä ja johtoryhmiä. Ajatus jaetusta johtajuudesta korostaa, että johtajat eivät toimi yksin vaan yhdessä muiden kanssa, ja että johtajuuden luonne on kollektiivinen enemmän kuin individualistinen. Aaltio (2008, 61–62) korostaakin, että jaettu johtajuus ei ole heikkoa johtajuutta, vaan kuvaa työskentelytapaa, johon verkostoituminen ja tiimiytyvät organisaatorakenteet ovat johtaneet ihmisiä.

Oppivan organisaation käsite on laajentanut tarkastelua yksilön oppimisprosessista kohti oppivaa systeemiä. Organisaatiot oppivat vain yksilöiden ja tiimien oppimisen kautta. Ilman sitä ei tapahdu organisaation oppimista. (Senge 1990, 139.) Työelämän nopeat muutokset edellyttävät työntekijältä kykyä ja valmiuksia osaamisen jatkuvaan päivittämiseen. Meriläisen ym. (2008, 9) mukaan oppiminen on yksilön aktiivista toimintaa, mutta sen voidaan ajatella tapahtuvan organisaatiossa kollektiivisella tasolla. Niinpä oppivan organisaation käsitteen avulla on yritetty tulkita metaforistisesti kollektiivista oppimista, joka edistää muutoksiin sopeutumista ja johtaa organisaation menestymiseen. Kupilan (2011, 300–304) mukaan varhaiskasvatuksen työntekijän osaaminen ja asiantuntijuus perustuvat yksilöllisen näkökulman lisäksi yhteisöllisyyteen, yhdessä jaettuun asiantuntijuuteen ja tietoon sekä kyvykkyyteen. Oppiva, neuvotteleva kasvatusyhteisö perustuu monenlaiseen asiantuntijuuteen. Parhaimmillaan se kehittää var-

haiskasvatuksen työntekijöille yhteisiä työvälineitä, kieltä ja ymmärrystä eri tehtäviä varten. (Kupila 2011, 300–304.)

Myös varhaiskasvatuksessa, kuten muussakin työelämässä, tapahtuu jatkuvasti kehityksen mukanaan tuomaa muutosta, johon työntekijöiden on kyettävä vastaamaan. Tiuranien (2002, 166–167) mukaan metakognitiiviset prosessit ovat välttämättömiä uusien toimintatapojen oppimisessa. Metakognitio on määritelty yksilön tiedoksi tai kognitiiviseksi ajattelutoiminnoiksi, jonka kohteena ovat omat kognitiiviset objektit tai prosessit. Metakognitiivinen ajattelu kohdistuu oman toimintaa ohjaavan ajattelun tarkasteluun. Metakognitiivinen tieto on tietoa tekijästä, tehtävästä ja siinä käytettävästä strategiasta. Esimerkiksi opettajan metakognitiivinen tieto sisältää tietoa omasta tietämyksestä, opettajana toimimisesta sekä opetusstrategioista. Oppiminen perustuu tällöin siihen, että yksilö osaa hyödyntää hyvin sujuvat toimintonsa ja sen pohjalta suuntaa huomiota uusia toimintatapoja edellyttäviin tehtäviin. Hän on tietoinen omaa toimintaansa säätelevien kognitiivisten prosessien luonteesta ja niiden vaikutuksesta ammatilliseen toimintaan. Näitä taitoja voidaan odottaa jokaiselta päiväkodin johtajalta varhaiskasvatuksen kehittyvässä toimintaympäristössä sekä omassa kehittämisessään että kannustaessaan työntekijöitään heidän ammatillisessa kehittämisessään. Viitalan (2005, 336) mukaan työyhteisönsä osaamista edistävä esimies rakentaa suotuisaa ympäristöä, joka tukee alaisia oppimaan siinä omaehtoisesti.

Hakkarainen (1986) erottaa kaksi erilaista näkökulmaa oppimiseen, nämä ovat ns. tiedonhankintavertauskuva ja osallistumisvertauskuva. Edellinen tarkastelee oppimista perinteiseen tapaan tiedon säilömisellä tai varastoimisella ihmisen mieleen. Osallistumisvertauskuva puolestaan tarkastelee oppimista osallistumisena jonkun yhteisön merkityksellisiin toimintoihin. Myös Wengerin (1998, 56–57) mukaan yhteisöön kuulumisen ja sen toimintaan osallistuminen on merkittävä oppimisen ja kehityksen voimavara. Tästä näkökulmasta oppiminen on yhteisöön sosiaalistumisen ja jäseneksi kasvamisen prosessi, jossa vähitellen omaksutaan yhteisön toiminta- ja vuorovaikutuskäytäntöjä sekä opitaan toimimaan yhteisesti sovittujen normien mukaisesti. Työelämässä voidaan puhua osaamisyyhteisöistä, jotka edustavat jollakin tietyllä tiedon alueella toimivaa ryhmää erityisiä taitoja tai asiantuntijuutta edustavia ihmisiä, jotka ovat keskenään joko muodollisesti tai epämuodollisesti vuorovaikutuksessa saavuttaakseen yhteisiä tietoon liittyviä

tavoitteita. Päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa kasvatusyhteisön sosiaaliset rakenteet kehittävät osaamista, tietoa ja oppimista.

Johtaminen erillisroolina on Aaltion (2008, 27–41) mukaan teollisuusaikakaudelta lähtien keskittynyt suunnitteluun, ohjaamiseen ja valvomiseen, mutta sellaiselle on vähän käyttöä nykyisellä autonomisella itsejohtavien ihmisten aikakaudella. Johtajuus on muuttunut ja muuttuu edelleen. Muutos näkyy mm. siinä, että tulevaisuuden organisaatiot tarvitsevat johtajien välistä yhteistyötä. Johtajuuden tutkimuksessa ovat lisääntyneet tarkastelutavat, joissa johtajuutta tarkastellaan ihmisiä sitouttavana ja kannustavana sekä suunnan antajana ja merkityksen luojana jatkuvasti muuttuvassa organisaatiossa. Johtajuudessa interaktiot ovat Aaltion (2008, 47–50) mukaan moninaiset; on kysymys paitsi johtajien ja alaisten myös johtajien ja heidän kollegoidensa ja omien esimiestensä keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Muutoksen johtajuutta on esimerkiksi se, kun johtajat stimuloivat organisaatiossa kollegoidensa ja alaistensa mielenkiintoa nähdä työtään uusista perspektiiveistä ja auttavat heitä suuntaamaan työtään uusilla tavoilla. Samoin he kehittävät organisaatiossa kykyjä ja potentiaalia sekä luovat tietoisuutta visiosta ja missiosta. Visiota toteutettaessa johtajat vaikuttavat myös kollegoihinsa ja muihinkin organisaation jäseniin kuin omiin alaisiinsa.

Johtaminen on toimintaa, jolla on aina jokin tiedostettu kohde. Osaaminen on vielä kohtalaisen uusi asia johtamisen kohteena. Viitalan (2005, 18–23) mukaan jatkuvasti muuttuvissa työ- ja toimintaympäristöissä tulisi osaamisen olla yrityksissä tietoisien johtamisen kohteena. Vastuu työn tarvitseman osaamisen vaalimisesta on kuitenkin kaikilla ihmisillä, jotka ovat yrityksen palveluksessa. Heidän panoksensa on paitsi työsuoritus myös sen taustalla oleva osaaminen ja sen jatkuva kehittäminen työn vaatimusten mukaan. Their (1994, 113–117) korostaakin, että kehitykseen suuntautuneissa organisaatioissa ei käydä keskustelua, oppiiko aikuinen vai eikö hän enää siihen pysty, kysymys on sen sijaan siitä, mitä on tärkeä oppia ja kuinka prosessi toimii hedelmällisimmin eli organisaation oppimisen substanssista ja metodeista. Oppivan organisaation oppimisprosessit vaativat pedagogisen suhtautumistavan ja sen lisäksi siltä edellytetään pedagogista toimintamallia, joka johtaa keskusteluun organisaation kommunikaatiosta, joka on aina ihmisten välistä toimintaa. Pedagogiset toimintamallit pohjautuvat kommunikaatioon ja kommunikaation on tarkoituksena synnyttää pedagogisia prosesseja.

Kuten Their (1994) löytää johtajuudesta opettajan roolin, samoin myös Juuti (2001, 313–316) kuvaa oppivan organisaation käsitettä niin, että johtajan tehtävä siinä on toimia suunnittelijana ja opettajana. Johtajalta vaaditaan taitoa hahmottaa kokonaisuuksia ja luoda arjen haasteista tulevaisuuden visio. Juuti kuvaa oppivan organisaation diskurssiin tulleen mukaan koko organisaation oppimistapahtuman sekä yhteisöllisyyden korostamisen. Keskeistä on kaikkien sitoutuminen kehittämiseen ja hiljaisen tiedon hyödyntäminen osaamisessa. Helakorven (2005) mukaan hiljainen tieto määritellään tulokseksi sellaisesta oppimisesta, joka tapahtuu työelämän tilanteissa ilman formaalia ohjausta, ja tiedoksi, jota ei yleensä avoimesti ilmaista tai esitellä. Sosiaalinen ympäristö voi olla oppimista motivoiva tekijä. Oppimisryhmissä saatu tuki, rohkaisu ja asioiden yhteinen pohtiminen voivat olla ratkaisevia tekijöitä motivaation kasvuun ja siihen, että oma oppiminen selkiytyy.

Tiuraniemen (2002, 174) mukaan oppivan organisaation perinteessä on tutkittu asiantuntijuutta ryhmätoiminnan näkökulmasta. Ryhmäoppiminen edellyttää ryhmän toiminnan jatkuvaa arviointia, reflektointia ja korjaamista, sekä palautteen etsimistä, kokeilemistä ja uuden etsimistä. Yhteisessä toiminnassa syntyy jaettu kognitioita, jotka tarkoittavat ryhmän jäsenten toiminnassa yhteisiä ajatuksia, uskomuksia ja tietoa. Tämä jaettu kognitio edellyttää vuoropuhelua eli dialogia, joka on Viitalan (2005, 187) mukaan nostettu organisaatiossa tapahtuvan oppimisen tärkeäksi edellytykseksi. Dialogilla tarkoitetaan kokemuksellista vastavuoroisuutta muiden kanssa, ja sen tavoitteena on erilaisten näkemysten esille tuominen, ymmärtäminen ja yhteisen ymmärryksen saavuttaminen. Tuloksellinen dialogi on tietoisesti johdettu prosessi, jossa osallistujilla on yhteinen näkemys sen etenemisestä ja tavoitteista. Dialogin tuloksena ei välttämättä ole yhdenmukaistunut näkemys vaan moniäänisyyden esille pääsy.

Myös Sengen (1990, 221–232) määritelmän mukaan tiimioppiminen perustuu keskustelun ja dialogin oppimiseen. Dialogissa ryhmän jäsenet yhdessä luovat uutta ja jäsentävät todellisuuttaan eteenpäin vievällä tavalla. Se tuottaa yhteistä ja yksilötason oppimista. Keskustelun kautta tuo oppiminen muuntautuu käytännön toimintamalleiksi, sopimukseksi ja päätöksiksi. Tiimioppiminen on taito, jota voi kehittää koulutuksen keinoin ja harjoittelemalla reflektiivistä työskentelytapaa tiimeissä. Tiimioppimisen oppiminen tapahtuu yhteisen kielen muodostumisen myötä; tarvitaan yhteistä käsitteen määrittelyä,

systeminäkemyksen muodostamista sekä yhteisten ajatusmallien vahvistamista koskien tiimin toimintaa.

Päiväkodin johtaja on tärkeässä roolissa omassa yksikössään dialogin mahdollistajana ja ylläpitäjänä; sen kautta rakennetaan yhteistä visiota varhaiskasvatuksesta ja sen laadusta. Johtajan itsensä oppimiselle verkostoituminen muiden päiväkodin johtajien kanssa on ensiarvoisen tärkeää. Helakorven (2005) mukaan käytännössä oppivan organisaation idea on johtanut verkostoitumiseen. Verkostomaiseen yhteistyöhön liittyy voimakas vastavuoroisuuden periaate. Kaikilla verkostoon kuuluvilla tulee olla motiivi ja halua jakaa tietoa ja kokemuksia toisten verkostokumppanien kanssa. Uusikylä (1997, 271) toteaa, että verkostot toimivat yleensä tehokkaasti informaation levittämisessä, mutta koordinaation ja yhteistyön näkökulmasta usein tehottomasti. Tehotonta yhteistyötä ja paikalleen pysähtynyttä toimintaa on verkostossa, jossa ei löydy muutoksen käynnistäjää. Myös Juuti (2001, 309) nostaa esille, että tiimityöskentely on yksilötyöskentelyä vaativampi ja aluksi myös tehottomampi työskentelytapa.

Miten ryhmissä ja verkostoissa voidaan taata oppimisen ja muutoksen mahdollisuus? Sengen (1990, 237–268) oppivien tiimien määritelmän mukaan tiimeillä viitataan ryhmiin, jotka pystyvät saavuttamaan asioita, joihin yksilöt eivät pystyisi. Tiimien oppimiselle on haasteena ensinnäkin se, että tiimin on saavutettava ymmärrystä monimutkaisista ongelmista tavalla, joka on älykkäämpi kuin yhdenkään sen jäsenen oma kyky ymmärtää niitä. Toiseksi siinä on kyettävä toimimaan koordinoitusti samalla kun säilytetään joustavuus ja spontaanius. Se on mahdollista, jos tiimin jäsenet tuntevat toistensa osaamisen ja vahvuudet ja voivat luottaa siihen, että jäsenet täydentävät toistensa osaamista ja kantavat kortensa yhteiseen kekoon. Lisäksi tiimien tulee tukea muiden tiimien toimintaa. Monesti tiimin aikaansaannos realisoituu vasta muiden tiimien toiminnan kautta, tämän vuoksi tiimien yhteistyö on tärkeää.

Lumme (2002, 20) tuo pro gradu -työssään esille, että onnistuneen verkoston edellytyksenä on tasavertaisuus ja erilaisuuden hyväksyminen. Yhteisen toiminnan voimavaroja on eri osapuolten tasavertainen asiantuntijuuden tunnustaminen. Toisten ammattitaidon ja erityisosaamisen kunnioittaminen sisältää työntekijöiden ja organisaatioiden erilaisuuden sekä erilaisten todellisuustulkintojen hyväksymisen. Kupilan (2011, 300–310) mukaan kasvatusyhteisön vuorovaikutusta kehitettäessä voi myös pohtia ammatillisen

vertaisryhmätyöskentelyn syventämistä aiempaa systemaattisemmaksi osaksi oppimisyhteisöä. Tällaisessa vertaisryhmässä saman ammatin edustajat kokoontuvat yhteen pohtimaan työtään. Uudistuva oppiminen tapahtuu vain yhteisen vision varassa; visio antaa fokuksen ja energiaa oppimiselle. Ryhmä tai tiimi, joka luo tietoa ja tukee jäsentensä kehittymistä, on tärkeä työssä oppimisen edellytys ja tässä oppimisessa ovat keskeisiä jaetut sosiaaliset prosessit.

Viitalan (2005, 39–45) mukaan oppivan organisaation tunnusmerkistö on kattanut monet tehokkaan yrityksen toimintaan liitetyt piirteet. Ne ovat liittyneet strategiseen johtamiseen, sisäisiin toimintamalleihin, rakenteisiin ja järjestelmiin, ilmapiiriin ja kulttuuriin sekä yrityksen ja ympäristön välisiin suhteisiin. Oppimiselle tunnusomaisia piirteitä ovat mm. omista kokemuksista ja historiasta oppiminen sekä muiden kokemuksista ja parhaista menetelmistä oppiminen sekä koko yrityksen kattava, tehokas tiedonkulku. Helakorven (2005) mukaan monet tutkimukset yhteisöllisestä oppimisesta (collaborative learning) osoittavat, että oppimista tehostavat yhteisten päämäärien jakaminen, vastuun jakaminen sekä itsearviointin ja toveriarviointin käyttö oppimisen suuntaamiseksi.

Omista ja muiden kokemuksista oppimiseen käytetään tänä päivänä työyhteisöissä erilaisia vertaistyöskentelyn menetelmiä, jotka perustuvat oman työn reflektointiin yhteisen dialogin kautta.

### **3.2 Vertaistyöskentelyn muotoja**

Tieto ja osaaminen kehittyvät verkostoissa. Tiedon ja kokemusten jakaminen verkostoissa on keskeinen osaamisen kehittämisen väline. Vertaistyöskentely voi olla päiväkodin sisällä oppivan organisaation mukainen toimintamuoto, jolla kehitetään oman yksikön toimintaa. Päiväkodin johtajien verkostoituminen toisten päiväkodin johtajien kanssa vertaistyöskentelyn avulla on yksi tapa kehittää omalla paikkakunnalla varhaiskasvatusta, sen laatua ja visiota yhdessä. Jokainen päiväkodin johtaja kohtaa samoja haasteita omassa yksikössään, tämän vuoksi yhteisten kokemusten jakaminen kollegojen kanssa auttaa laajentamaan perspektiiviä löytää kehittämismahdollisuudet yhdessä pedagogisen keskustelun avulla.

Vertaistyöskentely perustuu kommunikointiin, joka sisältää sekä antamista että saamista, tiedon välittämistä ja kuuntelemista. Kuuntelemista kuvaillaan usein selvästi vaikeimpana ja vaativimpana prosessin vaiheena. Vertaistyöskentelyssä pedagoginen keskustelu käsittää niin oppimispsykologisia kysymyksiä kuin metodeihin ja sisältöön liittyviä elementtejäkin. Sen tehtävänä on stimuloida ihmisen oppimisprosesseja. Oppiminen ei ole mikään päämäärä vaan jatkuva prosessi kaikessa ihmistoiminnassa. (Their 1994, 117, 169).

Vertaistyöskentelyn muotoja ovat mm. mentorointi, työnohjaus, parhaista käytännöistä oppiminen (benchmarking), mallittaminen ja vertaisohjaus (peer coaching). Näillä työskentelytavoilla pyritään hyödyntämään työyhteisössä tai organisaatiossa jo olevaa ammattitaitoa ja tietoa työntekijöiden omasta sekä kollegojen ammatillisesta kehittymisestä. Eri vertaistyöskentelyn muodoilla on yhteisiä tavoitteita, toimintatavat ja painotukset vain näihin tavoitteisiin pääsemiseksi vaihtelevat. Yksi yhteinen tehtävä eri vertaistyöskentelyn muodoilla on hiljaisen tiedon siirtäminen organisaatiossa. Hiljainen tieto voidaan käsittää osaamiseksi, joka pitää sisällään kokemuksia ja tietoa.

Seuraavaksi esittelen näistä eri työskentelymuodoista tarkemmin mentorointia, parhaista käytännöistä oppimista, mallittamista ja vertaisohjausta siltä pohjalta, että ne olisivat käyttökelpoisia työskentelymuotoja päiväkodin johtajien verkostoitumiseen ja työssä kehittymisen tukemiseen. Työnohjausta ei käsitellä tarkemmin, koska työnohjausprosessi tarvitsee ulkopuolisen työnohjaajan ja tässä tutkimuksessa painotetaan nimenomaan päiväkodin johtajien vertaistyöskentelyä ja sen vaikuttavuutta ilman ulkopuolista asiantuntijaa. Ainoastaan ryhmätyönohjaukseen viittaa mentoroinnin yhteydessä siksi, että ryhmätyönohjaus tuli esille myös omassa tutkimuksessani päiväkodin johtajien toimomana johtajuuden tukemisen muotona.

### **3.2.1 Mentorointi**

Mentorointi on väline, joka auttaa henkilöä kehittämään omia valmiuksiaan työssä sekä tukee kokonaisvaltaista elämänhallintaa. Se tarkoittaa luottamuksellista vuorovaikutusprosessia, jossa osaava, kokenut ja arvostettu senioriasemassa toimiva henkilö antaa ohjausta ja tukea kehityshaluiselle ja -kykyiselle nuoremmalle kollegalle. Mentorisuhteen keskiössä on mentoroitava (aktori), jonka tilanne ja tarpeet ovat yhteisen pohdin-

nan kohteena. Mentorin tarkoitus ei ole antaa valmiita ohjeita vaan auttaa mentoroitavaa itse löytämään itselleen parhaat ratkaisut, hän toimii ammatillisena auttajana ja tukena. Mentorointiprosessi on suunnitelmallinen, ajallisesti rajattu vuorovaikutussuhde, jonka aikana tapahtuu oppimista molemmin puolin. Johtajan identiteetin omaksumisessa ja verkostojen luomisessa mentori voi antaa kokemukseen perustuvia, hyviä neuvoja nuoremmalle osapuolelle. Mentoriohjelman kautta opitaan myös monimuotoista verkostotoimintaa. (Aaltio 2008, 255; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010, 20.)

Mentoroinnin hyöty on siinä, että se tukee ihmisen omaa ajattelua ja opettaa häntä mielipiteen muodostukseen ja uusien näkökulmien käyttöön ottoon. Monissa tutkimuksissa on todettu, että saavana osapuolena ei ole vain nuori, vaan kokenutkin työntekijä voi löytää uuden näkökulman työhönsä mentoroinnin kautta. Dialogissa mentori ei ”siirrä” oikeaa näkemystä tai tietoa, vaan rakentaa merkityksiä ja tulkintoja yhdessä muiden kanssa. Dialogisen näkemyksen mukaan mentorointi on vastavuoroista ajatustenvaihtoa ja tiedon yhteistä rakentamista, jossa molemmat tai kaikki osallistujat oppivat. Dialogi on vuorovaikutussuhde, jonka kautta syntyy uutta tietoa. Dialogi on liikkeellä olemista: dynaamista, eteenpäin virtaavaa. Mentorointidialogissa osallistujat osallistuvat tiedon sanallistamiseen omista lähtökohdistaan aikaisempien käsitystensä, kokemustensa ja ajattelutapojensa pohjalta. Vuorovaikutuksen ja yhteistyön korostuminen on merkinnyt sitä, että mentorointia sovelletaan klassisen kahdenvälisen keskustelun lisäksi entistä enemmän ryhmien toimintaan. (Aaltonen ym. 2004, 146; Heikkinen ym. 2010, 21–26.)

Yhä yleisemmin puhutaan vertaismentoroinnista (*peer-to-peer mentoring*) ja vertaisryhmämentoroinnista (*verme, peer group mentoring*). Vertaisuus ei tarkoita sitä, että kaikki olisivat tietojensa ja kokemustensa suhteen yhdenvertaisia, vaan vuorovaikutuksen rikastava mahdollisuus perustuu juuri erilaisuuteen. Heikkisen ym. (2010, 50) mukaan vertaisryhmämentorointi perustuu klassiseen mentoroinnin perinteeseen mutta sillä on siihen verrattuna myös merkittäviä eroja. Yksinkertaisimmillaan kyse on menetelmästä: vertaisryhmämentorointi eli *verme* järjestetään ryhmissä kun klassinen mentorointi on kahdenkeskistä. Vertaisryhmämentorointi perustuu ajatukseen yhteisestä tiedon rakentamisesta, jossa sanatonta implisiittistä tietoa pyritään tuomaan näkyväksi keskustelun ja reflektion avulla.



Mentoroinnin käsite on muotoutunut uudella tavalla viime vuosina mm. niin, että mentorointiin liitetään usein yhteistoiminnallisuutta, kollegiaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta. Mentorointi on vahvasti sidoksissa narratiiviseen ajatteluun ja narratiivisiin menetelmiin. Tarinoinnin avulla osallistujat voivat purkaa tunnekuormaansa, ja samalla he oppivat itsestään ja toisistaan kertomalla kokemuksistaan. Mentorointi johtajien työkentelytapana tarjoaa turvallisen, vahvistavan ja luottamuksellisen tilaisuuden keskustella johtajuuden mukanaan tuomista haasteista. Se antaa turvallisen ja vahvistavan väylän, jossa johtajat voivat säännöllisin väliajoin puhua ja selvittää vaihtoehtoisia toimintamalleja työssään kohtaamiensa haasteiden käsittelyssä. Mentoroinnin tarkoitus on auttaa johtajia työssään ”suurempaan hyvään”, kun heitä itseään tuetaan työssään ja autetaan kehittymään. Mentorointia kehittäneen Johnin mielestä niitä, jotka vastaavat ja huolehtivat muista, tulisi kannustaa itsetutkiskeluun ja itsensä kehittämiseen. (Heikkinen ym. 2010, 21; John 2008, 55; Rajakaltio & Syrjänen 2010, 114.)

Mentorointi varhaiskasvatuksen organisaatioissa vaatii Henryn ja Phillipsin (1997, 126) mukaan tiettyjä avainasioita. Ensinnäkin sen on huomioitava mentoroitavien työssä olevat oppimista ja tutkimista tarvitsevat asiat. Toiseksi sen tulee olla luonteeltaan työssä kehittymistä tukevaa. Lisäksi sen tulee olla foorumi hyvään kollegojen väliseen yhteistyöhön. Tämän lisäksi mentoroinnin tulee kehittää myös itse mentorointijärjestelmää sitä jatkuvasti arvioiden sekä kaikkineen sen on kehitettävä varhaiskasvatustyön kollektiivista hyvinvointia. Karilan ja Kupilan (2010) mukaan mentorin tulee kuljettaa prosessissa sellaisia implisiittisiä arvoja ja taitoja, jotka kehittävät varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Mentorin tekemien oivallusta tukevien kysymysten avulla voidaan lisätä ohjattavien tietoisuutta ja ymmärrystä omasta toiminnasta, ja näin hiljainen tieto saadaan yhteiseen käyttöön. Mentorointiprosessissa tapahtuva vuorovaikutus on tarpeellinen ja tehokas hiljaisen tiedon tunnistamisessa ja siirtämisessä.

Karilan ja Kupilan (2010) varhaiskasvatuksen ammattilaisten työelämään siirtymiseen liittyvän tutkimushankkeen yhtenä tavoitteena oli kehittää moniammatilliseen varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön soveltuvia mentoroinnin muotoja. Heidän tutkimuksensa tulokset nostavat esiin mentoroinnin ensisijaisen tarpeen työelämää aloittavien kohdalla, mutta myös kokeneet työntekijät samoin kuin sijaiset ja määräaikaiset tarvitsevat tukea. Myös Karilan ja Kupilan (2010, 73) tutkimuksen tulokset kertovat varhaiskasvatuksessamme olevasta vahvasta kokemustiedon määrästä, mutta huomioitavaa on,

että jos kokemustieto korostuu tai se on ainoa tiedon laji, mentoroinnilla ei tällöin ole otollisia edellytyksiä onnistua.

Johtajan identiteetin omaksumisessa ja verkostojen luomisessa mentori voi antaa kokeemukseen perustuvia, hyviä neuvoja nuoremmalle osapuolelle. Tärkeää on tuen kokonaisvaltaisuus ja se, että persoonat kohtaavat, ei vain osaaminen, tiedot ja roolit. Mentorointi on parhaimmillaan kahden tai useamman ihmisen välistä vuorovaikutusta, joka perustuu vastavuoroiseen luottamukseen ja toisen tietojen, taitojen ja osaamisen arvostamiseen. Mentorointi on tärkeää hyväksyä osaksi henkilön osaamisen kehittämissuunnitelmaa, tällöin sitä tarkastellaan yhtenä henkilöstön kehittämiskeinona muiden joukossa. Esimiehen hyväksyntä mentorisuhteelle on myös henkisesti tärkeä, jotta mentoroitava voi hyödyntää mentorisuhdetta avoimesti. Ilman hyväksyntää mentoroinnin tuomia hyötyjä on hankala siirtää työhön ja omaan organisaatioon. (Aaltio 2008, 255; Estola, Syrjälä ja Maunu 2010, 79; Viitala 2005, 366).

Viitala (2005, 368–369) toteaaakin, että mentorisuhteen onnistumista edesauttaa, jos sille on järjestetty koulutuksellinen ja ohjauksellinen tuki. Tämän vuoksi on tärkeää, että mentorisuhteille asetettujen tavoitteiden toteutumista seurataan. Mentorisuhde voi kestää vuosiakin. Lähtökohtana on, että osapuolet oppivat tuntemaan toisensa ja saavuttavat riittävän luottamuksen voidakseen edistyä asetettujen tavoitteiden suhteen. Vastan jälkeen päätetään jatketaanko mentorisuhdetta vai ei.

Ryhmätyönohjaus ja mentorointi ovat työyhteisön keskustelua edistäviä menetelmiä. Niillä tavoitellaan osaamisen ja hiljaisen tiedon aktiivista ja yhteistyötä edistävää käyttöönottoa. Ryhmätyönohjaus ja mentorointi pyrkivät auttamaan haastavien tilanteiden kohtaamisessa ja ymmärtämisessä sekä pitkäjänteisessä ryhmän toiminnan kehittämisessä. Ojasen (2009, 83) mukaan työnohjaus luo mahdollisuuden pysähtymiselle ja työn arvioinnille työperiodin jälkeen. Siinä ymmärretään tutkiminen ja ymmärtävä oppiminen samaksi asiaksi. Työnohjaus tarjoaa mahdollisuuden käydä läpi vaikeita työtilanteita ja purkaa mieltä askarruttavia asioita, sen avulla voidaan vähentää stressin tunnetta ja työn henkistä kuormittavuutta. (Rovio ja Tunkkari-Eskelinen 2010, 118; Viitala 2005, 370–371.)

### 3.2.2 Parhaista käytännöistä oppiminen ja mallittaminen

*Parhaista käytännöistä oppiminen (benchmarking)* tarkoittaa Viitalan (2005, 372–376) mukaan kehittämistoimintana sitä, että opitaan joltakin tai jostakin, joka on mahdollisimman lähellä maksimi- tai ideaalisuoritusta. Se on menetelmä, jolla systemaattisesti opitaan hyviltä omaan työhön liittyviltä esikuvilta. Tästä toimintatavasta voidaan myös käyttää nimityksiä esikuva-analyysi, vertaisanalyysi tai toimintoverailu. Tarkoituksena on saada tietoja ja taitoja, jotka voidaan muuntaa tehokkaiksi oman työpaikan parannuksiksi. Suora toisen työn kopiointi onnistuu harvoin, tarkoituksena on sen sijaan, että tutkittava käytäntö antaa suunnan, tarjoaa ideoita ja kiinnekohtia omaan kehittämistyöhön ja auttaa paikantamaan oman toiminnan kehittämistarpeita.

Seppänen-Järvelä (2005, 14) käyttää benchmarkingista termiä vertailukehittäminen, joka on systemaattista vertailua, arviointia ja oppimista hyvistä käytännöistä muilta organisaatioilta niiden toimialasta tai maantieteellisestä sijainnista riippumatta. Tavoitteena on saada tietoa ja kokemukseen perustuvaa näkemystä, jota soveltamalla voidaan kehittää omaa toimintaa. Arvioinnin tulisi perustua ennalta asetettuihin, objektiivisiin ja kaikkien arviointiin osallistuvien hyväksymiin kriteereihin.

Hyvistä esimerkeistä oppiminen on usein mahdollista myös oman organisaation sisällä. Usein organisaatiossa tieto eri yksiköiden toimintamalleista siirtyy vain sattumanvaraisesti, joten sisäisen toisilta oppimisen systematiikkaa tulisi Viitalan (2005, 372–373) mukaan varta vasten kehittää. Myös keskinäinen arvostus ja yhteistyösuhteet paranevat niiden kautta. Suurimpia esteitä parhaiden käytäntöjen siirtymiselle ovat tietämättömyys omien ratkaisujen mahdollisista hyödyistä muille, ajan ja muiden resurssien puute, suhteiden ja kontaktien puute toimijoiden välillä ja motivaation puute.

Vertailukehittäminen eli benchmarking on Noron (2005, 65) mukaan myös johtamisen työkalu. Vertailukehittämisen tulisi johtaa vertailuoppimiseen (benchlearning). Vertailukehittämisen edellytyksenä on henkilöstön kyky tunnistaa ja myöntää kehittämistarpeet ja valmius muilta oppimiseen, uuden soveltamiseen ja sitoutumiseen aikaa vievään työskentelyyn. Viitala (2005, 374) korostaakin, että oman työyhteisön toiminnan perusteellinen tutkiminen on välttämätön lähtökohta sille, että kyetään ottamaan hyvistä käytännöistä vastaan juuri omalle kehitystyölle tärkeitä asioita. Jo analysointivaiheessa löy-

detään kehittämismahdollisuudet, jotka on hyvä hyödyntää. Kun tiedetään tarkasti, missä halutaan kehittyä, voidaan etsiä juuri siinä asiassa oleva hyvä esimerkki. Esimerkistä oppiminen ei hyödytä, jos esimerkki ei poikkea omasta toteutustavasta.

*Mallittaminen* tapahtuu Viitalan (2005, 378–379) mukaan keskustelemalla mallitettavan kanssa. Mallittamisen keino on haastattelu eli kysyminen ja tarkka kuuntelu. Otetaan tutkiva ote toisen tapaan tehdä jokin asia. Osaamisen mallittamisessa voidaan käyttää apuna myös havainnointia, jolloin seurataan ja kirjataan mallitettavan konkreettista, ulkoista toimintaa. Mallittaminen on keino, jolla taitavan tekijän osaamista tehdään näkyväksi hänelle itselleen ja muille ja samalla se saadaan siirrettäväksi. Mallittaminen on eri asia kuin mallioppiminen, koska mallittamisessa pyritään saamaan toiminnan taustalla olevat perustelut ja periaatteet esille. Viitalan (2005, 376–380) mukaan tämän keino avulla saadaan hiljainen tieto esille ja näkyväksi. Mallittamisen avulla voidaan myös havainnollistaa tiimissä olevaa osaamista ja auttaa sen jakamista ja hyödyntämistä tiimin toiminnassa.

Mallittamisen tavoitteena on siis tuottaa malli, joka ilmentää korkeatasoista osaamista. Se, jonka toiminnasta tuo malli tuotetaan, on mallitettava. Se, joka auttaa osaamisen mallittamisessa, on mallittaja, kuvaa Viitala (2005, 377–378) tätä prosessia. Mallittamisesta oppii aina myös itse mallitettava osaaja, hän oppii tiedostamaan ja erittelemään sitä, minkä osaa. Sen kautta hän pystyy opettamaan osaamistaan muille, ottamaan sen tehokkaammin käyttöön erilaisissa tilanteissa ja lisäksi hän pystyy paremmin hahmotamaan oman osaamisensa puutteita ja kehittämismahdollisuuksia.

### **3.2.3 Vertaisohjaus**

Wengerin (1998, 250) mukaan organisaatiot ovat sosiaalisia oppimisjärjestelmiä ja hänen mukaansa oppimisessa on keskeistä osallistua jonkin yhteisön merkityksellisiin toimiin. Tästä näkökulmasta oppiminen on yhteisöön ”sosiaalistumisen” ja sen jäseneksi kasvamisen prosessi, jossa vähitellen omaksutaan yhteisön toiminta- ja vuorovaikutusprosesseja ja opitaan toimimaan yhteisesti sovittujen normien mukaisesti. Oppiminen tapahtuu käytäntöyhteisöissä, jotka Wengerin (1998, 251–253) mukaan ovat organisaatioiden oppimisen sosiaalinen konteksti. Käytäntöyhteisöt edustavat suhteellisen pieniä ihmisryhmiä, jotka toimivat päivästä toiseen yhdessä ja ovat erottamaton osa ryhmän

jäsenten arkielämää. Näillä ryhmillä on yleensä joitakin yhteisiä tiedollisia tai käytännöllisiä tavoitteita, jotka saavat ryhmän jäsenet toimimaan yhdessä tai yhteistyössä.

Yhdysvalloissa mm. Showers ja Joyce (1996) ovat kouluttaneet opettajia vertaisohjauksen (peer coaching) käyttöön. Heidän mukaansa vertaisohjaus on luottamuksellinen prosessi, jonka avulla kaksi tai useampi kollegaa pohtivat työnsä nykykäytäntöjä, suunnittelevat ja rakentavat uutta osaamista, jakavat ideoita, opettavat toisiaan ja ratkaisevat yhdessä työssä ilmenneitä ongelmia. Myös pedagogista tietoa jaetaan vertaisohjauksen avulla. Heidän mukaansa myös muita nimityksiä tällaiselle työskentelylle käytetään, kuten; vertaistuki, kollegan konsultointi, vertaisjakaminen tai välittäminen. Vertaisohjauksen on katsottu lisäävän kollegiaalista vuoropuhelua ja kognitiivista kasvua osallistujien keskuudessa. Se myös edistää luottamuksen rakentumista työtovereihin ja kannustaa oppimaan toisiltaan.

Showersin ja Joycen (1996) mukaan vertaisohjauksen yksi ansio on ollut se, että sen avulla on saatu opettajien käymien koulutustilaisuuksien anti hyödyksi myös kollegoille. Varsinkin, jos opettaja on kokeillut uutta oppimaansa käytännössä, on vertaisohjausta voitu käyttää myös taitojen siirtoon. Vertaisohjaus on todettu perustavaksi tekijäksi yksilön kehittymisessä ja ammatillisessa kasvussa. Oma kollega on useimmiten helpommin tavoitettavissa kuin oma esimies, ja siksi häneltä saatu palaute omille ajatuksille ja suunnitelmille on saatavilla juuri oikeaan aikaan. Vertaisohjaus rakentuu oppia - opettaa - oppia -filosofian ympärille. Vertaisohjauksessa osapuolet sekä oppivat toisiltaan että valmentavat toisiaan vastavuoroisesti.

Collinin (2007, 198–215) tutkimuksen mukaan työssä ja kollegoilta oppiminen toteutuu monin eri tavoin. Kollegoilta opitaan vuorovaikutuksen kautta neuvoja kysymällä, kuuntelemalla, keskustelemalla, palaverissa ja tiimityössä. Myös kokeneempien työntekijöiden kuunteleminen esitetään tutkimuksessa tärkeänä oppimisen muotona. Kokemusten jakaminen vertaisten eli samankaltaisessa tilanteessa olevien kanssa herättää yhteenkuuluvuutta ja vahvistaa tunnetta siitä, ettei ihminen ole ongelmiensa kanssa yksin. Ryhmässä voi tulla kuulluksi omine haasteineen ja työhön liittyvine tunteineen. Se voi edistää myös työssä jaksamista ja voimaannuttaa. Esimerkiksi stressinhallinnan kannalta on huomattu, että samanlaisessa tilanteessa olevien ihmisten tapaaminen on tärkeää. (Kaunisto, Estola & Niemistö 2010, 156.)

Zwart, Wubbel, Bergen ja Bolhuis (2007) tutkivat opettajien vertaisohjaustyöskentelyn vaikutusta opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Heidän tutkimuksensa osoitti, että vertaistyöskentelyllä oli selkeä merkitys opettajien ammatillisen tietämyksen lisääntymiseen, mutta opettajien omaan ammatilliseen käyttäytymiseen vaikutus oli hitaampaa. Kupila (2011, 302) tiivistää tämän toteamukseen, että kollegatason keskinäinen dialogi myötävaikuttaa jatkuvaan ammatilliseen kasvuun ja merkityksellisen tiedon uudelleen jäsentämiseen. Yhteisö tarjoaa mahdollisuuden työskennellä yhdessä, tutkia, kysyä, kokeilla, arvioida ja muuttua.

Kupila (2007, 50–51), joka on tutkinut varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin rakentumista, tuo esille, että sosiaalinen reflektio auttaa siihen osallistujia tutkimaan perspektiivien erilaisuutta ja tukee heidän tietoisuuttaan tulkintojen moninaisuudesta. Merkitysperspektiivin uudistamisen tai kehittämisen näkökulmasta sosiaalinen reflektio auttaa oppijaa lisäämään ymmärrystään ja sensitiivisyyttään siitä, miten toiset havaitsevat, ajattelevat ja tuntevat. Tulemalla tietoiseksi eriävistä näkökulmista voi ymmärtää omaa perspektiiviä ja tehdä tietoisia päätöksiä sen vahvistamisesta tai muuttamisesta. Merkityksen tulkinta perustuu toisten kanssa käytyyn ajatusten vaihtoon.

Kupilan (2007, 158) tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijat toivoivat yhteisen oppimisen käytäntöjen systemaattisempia muotoja myös varhaiskasvatuksen työelämään. Tulosten perusteella voi pohtia kollegiaalisten vertaisryhmien hyödyntämistä ja vertaisryhmätoiminnan kehittämistä työelämän käytäntöihin systemaattisemmaksi työmuodoksi. Vertaisryhmä voisi työyhteisökäytännöissä tukea noviisi- ja eksperttivaiheessa olevien vuorovaikutusta mielekkäällä noviisin ja kokeneen työntekijän vuorovaikutuksellisuuden syventämisellä ja tietämyksen jakamisella.

Mitchellin (1997, 90–91) mukaan mentorointi ja vertaistyöskentely ovat avaimet johtajuuden kehittymiseen, mutta vain yhdistettynä siihen, että henkilö saa koko ajan lisää työkokemusta. Mentorointi ja vertaistyöskentely perustuvat molemmat ihmissuhdekehitykseen, joita ei voida pakottaa onnistumaan. On kuitenkin ilmeistä, että mitä enemmän mahdollisuuksia vertaistapaamisiin luodaan, sitä todennäköisemmin tukevaa vertaistyöskentelyä voi muodostua. Vertaistuki ja mentorointi, jotka etenevät johdonmukaisesti, ovat kriittisesti tärkeä osa johtamisen kehittämisessä ja sillä on laajasti vaikutusta koko varhaiskasvatuksen kenttään.

Eeva Hujala ja Elina Fonsèn (2011) vetävät parhaillaan Tampereen yliopiston ja seitsemän kunnan yhteishanketta ”Verkostoista voimaa pedagogiseen johtajuuteen – laatua ja työhyvinvointia varhaiskasvatukseen”. Tämän hankkeen kesto on kaksi vuotta 2010–2012. Hankkeen tavoitteena on pedagogisen johtajuuden vahvistaminen ja johtajien voimaannuttaminen pedagogiseen johtajuuteen. Hankkeen fokuksena on siis tukea johtajuutta ja tuottaa kehittävän työotteen ja johtajien verkostoitumisen avulla vahvuutta ja uutta sisältöä pedagogiseen johtajuuteen. Hankkeessa luodaan projektikuntien välille verkostomallia, joka toimii projektin päätyttyäkin yhteisöllisenä keskinäisen oppimisen foorumina. Mielenkiintoista on tutkimuksen valmistuttua saada tietää miten tällainen laajempi eri kuntien välillä tapahtuva verkostoituminen syventää pedagogisen johtajuuden vahvistumista.

Omaan tutkimukseeni liittyvässä päiväkodin johtajien vertaistyöskentelyssä painottuvat sekä vertaisryhmämentoroinnin että vertaisohjauksen piirteet. Parhaista käytännöistä oppimista ja mallittamista vertaisryhmissä tapahtuu ryhmän jäsenten yhteisen dialogin ja reflektoinnin kautta.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimustehtävänäni oli selvittää voidaanko päiväkodin johtajien vertaistyöskentelyä kehittämällä vahvistaa päiväkodin pedagogista johtajuutta. Tavoitteenani oli selvittää, miten vertaisryhmätyöskentelyä pitää kehittää, että se tukee päiväkodin johtajien ammatillisia ja pedagogisia taitoja ja millaisiin haasteisiin päiväkodin johtajat tarvitsevat tukea vertaistyöskentelystä.

Lähtökohta tälle tutkimukselle on vuoden 2007 alussa kaupunkimme varhaiskasvatuksessa perustetut päiväkodin johtajien vertaisryhmät, jotka toimivat edelleen. Ryhmien jäsenet ovat jonkin verran muuttuneet, koska joitakin päiväkodin johtajia on siirtynyt muihin tehtäviin tai eläkkeelle. Ryhmien toimintaa ei ole seurattu tai ohjeistettu vertaisryhmätoiminnan aloituksen jälkeen. Uudet aloittaneet johtajat on ohjattu esimiehen toimesta ryhmään, josta joku toinen johtaja on ehkä jäänyt pois.

Itse olin myös vertaisryhmässä kun toiminta aloitettiin, olin tuolloin juuri aloittanut päiväkodin johtajan tehtävässä. Uutena johtajana koin tuolloin toiminnan antoisana ja johtajuuttani tukevana, olivathan muut johtajat ryhmässä jo kokeneita ammattilaisia. Kun siirryin päivähoitoalueen esimieheksi ja oman päivähoitoalueeni päiväkodin johtajien esimieheksi, siirryin pois vertaisryhmästä. Tämä tutkimukseni tuli ajankohtaiseksi, kun keskustelin päiväkodin johtajien kanssa vertaisryhmien toiminnasta ja niiden merkityksestä heille. Joku johtajista oli kokonaan jättänyt ryhmässä käynnit, kun ei katsonut siitä olevan itselleen päiväkodin johtajana mitään hyötyä. Joku toinen kävi edelleen ryhmässä, mutta ei kokenut saavansa kokoontumisista mitään omaa johtajuuttaan tukevaa ja oli



siksi valmis lopettamaan ryhmässä käynnit. Joidenkin mielestä ryhmät toimivat edelleen hyvin ja toimintaa tulisi edelleen jatkaa.

Tutkimuksella halusin selvittää, voidaanko vertaisryhmien toimintaan vaikuttaa niin, että ne hyödyttäisivät päiväkodin johtajien ammatillista kehittymistä. Tutkimuksessa seurattiin sitä, miten vertaisryhmien toiminta kehittyy, kun sitä ohjataan tietyn ajanjakson ajan. Lisäksi seurattiin pedagogisen keskustelun lisääntymistä ryhmissä.

Tutkimustehtävä tarkentui seuraaviksi tutkimusongelmiksi:

1. Millaisiin haasteisiin päiväkodin johtajat tarvitsevat tukea vertaistyöskentelystä?

1.1. Mitkä asiat päiväkodin johtajat kokevat haasteeksi omassa toiminnassaan johtajina?

1.2. Mitkä asiat päiväkodin johtajat kokevat haasteeksi pedagogisessa johtajuudessaan ja johtamassaan pedagogisessa työssä tutkimuksen aikana?

2. Miten vertaisryhmien toimintaa voidaan kehittää päiväkodin pedagogisen johtajuuden vahvistamiseksi?

2.1. Mitä tukea johtajat kokevat saavansa työhönsä kehitetyn vertaisryhmätyöskentelyn aikana?

2.2. Millaisia ovat vertaisryhmien toiminnan haasteet ja miten vertaisryhmien toiminta kehittyy tutkimuksen aikana?

2.3. Mitkä ovat hyvin toimivan vertaisryhmätyöskentelyn periaatteet?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa

*Tapaustutkimuksellinen luonne.* Tämä tutkimus edustaa laadullista tapaustutkimusta eli case-tutkimusta, joka toteutettiin toimintatutkimuksena. Case-tutkimuksessa tutkitavat tapaukset ovat ainutkertaisia ja niitä tulkitaan omassa ympäristössään ja ajassaan. Sanaa tapaus voidaan käyttää puhuttaessa ihmisestä, ihmisjoukosta, yhteisöstä, laitoksesta, jostakin tapahtumasta tai laajemmasta ilmiöstä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 10). Tässä tutkimuksessa tapauksia oli useampia, koska päiväkodin johtajien jo toimivia vertaisryhmiä oli viisi. Kussakin ryhmässä oli 3–6 päiväkodin johtajaa. Kukin ryhmä oli tutkimuksessani oma tapauksensa. Toisaalta koko tutkimuksen kattava yksi tapaus oli kaupunkimme päivähoito-organisaatio kokonaisuudessaan.

Tapaustutkimukselle on Yinin (2009) mukaan ominaista se, että yksittäisestä tapauksesta tai pienestä joukosta toisiinsa suhteessa olevia tapauksia tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa. Olennaista on, että tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja että se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää esimerkiksi kokeelliseksi asetelmaksi. Oikeanlaisten kysymysten teko on tutkijalle edellytys tapaustutkimuksen tekemiseen. (Syrjälä ym. 1994, 11; Yin 2009, 68.)

Koska tapaustutkimus tarkastelee usein monimutkaisia ja pitkään jatkuvia ilmiöitä se soveltuu hyvin vastaamaan kysymyksiin *miten* ja *miksi*. Päämääränä on lisätä ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta ja olosuhteista, joiden lopputuloksena tapauksesta tuli

sellainen kuin tuli. Tapaustutkijaa ajaa usein eteenpäin tunne tai alustava tieto siitä, että tapaus on jollain lailla tärkeä - sen lopullinen merkitys paljastuu kuitenkin vasta tutkimuksen kuluessa. (Laine ym. 2007, 10.)

**Toimintatutkimuksellisuus.** Syrjälän ym. (1994, 19) mukaan usein tapaustutkimus ja muutos näyttävät liittyvän toisiinsa. Lähestymistapa tämän tutkimuksen ongelmiin oli jo toimivien päiväkodin johtajien vertaisryhmien toiminnan kartoitus ja sen jälkeen toteutettava toiminnan kehittämisprosessi, jossa päiväkodin johtajat olivat koko ajan tutkimusprosessissa mukana osallistujina. Toimintatutkimus tähtää myös aina muutokseen. Tavoitteena siinä ei ole ainoastaan tutkia ja ymmärtää, vaan myös hyödyntää tutkimuskohdetta muuttamalla sitä yhdessä tutkimuskohteen jäsenten kanssa tavoiteltuun suuntaan. Toimintatutkimus ymmärretäänkin usein lähestymistavaksi, joka ei ole ainoastaan kiinnostunut siitä, miten asiat ovat, vaan ennen kaikkea siitä, miten niiden tulisi olla. Tietoa ja arvoja ei eroteta toisistaan, vaan ne liittyvät saumattomasti toisiinsa. Toimintatutkimuksen tulos ei ole esimerkiksi jokin tietty, entistä parempi toimintatapa, vaan uudella tavalla ymmärretty prosessi. Prosessia on luontevaa tarkastella myös koulutusprosessina. (Aaltola ja Syrjälä 1999, 18–21; Kuula 2002, 198.)

Toimintatutkimus pyrkii tutkimusstrategiana käytännön toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutukseen. Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa sai alkunsa USA:ssa 1940-luvulla, jolloin sosiaalipsykologi Kurt Lewin otti käyttöön action research – termin. Toimintatutkimuksen ytimen muodostavat Lewinin mukaan kentällä tapahtuvat muutuskokeilut (change experiment). Edellytys tälle on muutoksen kohteena olevien ihmisten toimintatilanteen, ajattelutapojen ja toiminnan vaikeuksien kartoittaminen (fact-finding). Tämä alkutilanteen kartoitus palvelee paitsi intervention suunnittelua, ennen muuta myös vertailukohtana, jota vasten lopputuloksia voidaan arvioida. Arviointi edellyttää siis vastaavan loppukartoituksen suorittamista. (Engeström 1998, 111; Suojanen 1992, 9).

**Osallisuus ja prosessinomaisuus.** Suojasen (1992, 18) määritelmää käyttäen tässä tutkimuksessa voidaan puhua koulutuspainotteisesta toimintatutkimuksesta, jossa keskeistä on osallistujien kouluttautuminen itseään ja työskentelyään kriittisesti arvioiviksi toimijoiksi. Syrjälän ym. (1994, 35) mukaan toimintatutkimus on nähty erityisen lupaavana keinona saada aikaan muutosta työpaikoilla. Lähtökohtana on ajatus, että oman työn

ymmärtäminen ja kehittäminen voi käynnistyä vain alkamalla reflektoida, pohdiskella omia käytännön kokemuksia. Toimintatutkimukseen sisältyy myös ajatus siitä, että kehittyminen jatkuu koko uran ajan ja että koulutus voi antaa ainoastaan edellytykset sitoutua tällaiseen jatkuvaan ammatilliseen kasvuun.

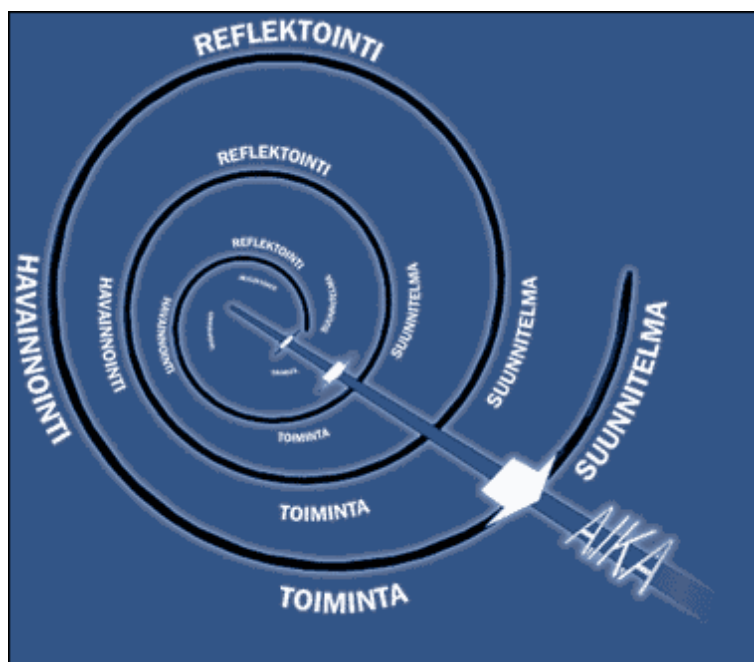
Suojasen (2004, 22) mukaan varsinkin koulutuspainotteisessa toimintatutkimuksessa tutkijan kannattaa alustavasti jäsentää tutkimukseen osallistujien reflektointia, jolloin taataan sekä tietojen saanti kaikista keskeisistä asioista että myös pelkkää teknistä reflektointia syvällisempi kokemusten pohdinta. Reflektion välityksellä ihminen voi tulla tietoiseksi toimintansa perusteista, asia mikä on erityisen tärkeä toimintatutkimuksessa. Reflektiivinen toiminta edellyttää Suojasen (2004, 14) mukaan ihmiseltä halua muuttua ja kehittyä, kykyä nähdä ongelmia, kykyä hämmästellä asioita ja myös kykyä sietää epävarmuutta. Syrjälän ja Nummisen (1988, 53) mukaan toimintatutkimus on myös toimivaa tutkimusta, jonka tavoitteena on aktivoita kentällä toimivia itse suorittamaan oman työnsä analyysiä ja kehittämistä. Heidän mukaansa voidaan puhua myös osallistavasta tutkimuksesta, jonka päämääränä on ongelmien tiedostaminen ja tilanteen muuttaminen siten, että tutkimuksesta muodostuu koko siihen osallistuvalla yhteisölle oppimisprosessi.

Carr ja Kemmis (1983, 155–170) korostavat, että kaikkien toimintatutkimuksen osallisten on toimittava tasavertaisina koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimusprosessia ei voida suunnitella kohderyhmän ”ulkopuolella” eikä sitä voida jättää prosessin lopussa ulkopuolisten arvioitavaksi. Ainoastaan itse osallistujat voivat tutkia omaa toimintaansa. Heidän mukaansa ainoat ihmiset, jotka voivat olla toimintatutkijoita käytännön tilanteessa, ovat osallistujat itse. Carr ja Kemmis asettavat kolme ehtoa, jotta tutkimusta voitaisiin kutsua toimintatutkimukseksi. Ensimmäinen ehto on sosiaalisen kohteen tai ryhmän toiminnan kehittäminen. Toiseksi tutkimus on toteutettava spiraalimaisena syklinä, johon kuuluvat seuraavat vaiheet: suunnittelu, toiminta, havainnointi ja reflektointi. Ja kolmanneksi jäsenten on osallistuttava aktiivisesti kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin.

**Monimenetelmällisyys.** Kockin (1997) artikkelin mukaan toimintatutkimus on tutkimuksellinen lähestymistapa tai tutkimusasetelma, joka voi hyödyntää erilaisia menetelmiä ja aineistoja.

Tutkimustavoitteeseen sopiva teoria ohjaa ja tehostaa aineiston keruun lisäksi sen analysointia, mikä on erityisen tärkeää toiminnan reflektoinnin ja käytännön toimenpidesuosituksen kannalta. Teoria edistää myös tutkijan ja tutkimuskohteen edustajien välistä kommunikointia sekä tutkimusproessin hallintaa pitämällä ”aloitteen” tutkijan käsissä. Tässä tutkimuksessa teoria perustuu Sengen (1990, 139) määritelmään oppivan organisaation käsitteestä sekä teoriataustana on käytetty varhaiskasvatuksen johtajuuden ja pedagogisen johtajuuden käsitteiden määrittelyä.

Toimintatutkimus on prosessi, joka etenee vaiheesta toiseen, joten sitä voidaan kuvata syklisenä mallina. Toimintatutkimuksen ajatellaan olevan reflektiivinen prosessi, jossa suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin vaiheet seuraavat toisiaan spiraalin tavoin. (Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999, 18.)



**KUVIO 1 Toimintatutkimus ammatillisen kehittymisen välineenä (Suojanen 2004, 2)**

*Alkukartoitus.* Suojasen (2004, 18) mukaan toimintatutkimuksen alustavan hahmottamisen tarkoituksena on ymmärtää, miten nykyiseen toimintamalliin on päädytty ja mitä muutoksia nykytilanteessa ja tulevaisuudessa vaaditaan. Tarkoituksena on aikaansaada tutkimustilanteen yleishahmotelma, jonka perusteella voidaan luoda missio ja esittää toimintavisio, sekä lähteä tarkemmin suunnittelemaan toimintatutkimuksen eri vaiheita

(Suojanen 2004, 18). Tähän tutkimukseen kuului alkukartoitus, joka toteutettiin kyselyinä, ja jossa kysymykset keskittyivät tutkimuksen aloitustilanteen reflektointiin.

Suojasen (2004, 14) mukaan tutkimuksen alkuun liittyvät reflektointilomakkeet laaditaan tutkimuksen tavoitteiden ja ongelmien perusteella. Kysymykset voivat olla avoimia tai suljettuja. Avoimet kysymykset pakottavat vastaajan syvällisempään pohdintaan ja käsitteellistämään toimintaansa. Tässä tutkimuksessa alkukartoituksen kysymykset olivat avoimia, koska johtajien toivottiin niiden avulla refleктоivan tarkasti juuri oman vertaisryhmänsä toimintaa, omia ajatuksiaan toiminnan kehittamisestä ja mitä haasteita päiväkodin johtajuudessa kukin sillä hetkellä koki.

**Interventio.** Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 44) mukaan toimintatutkimuksessa toimintaan pyritään vaikuttamaan tutkimuksen avulla: puhutaan interventioista (*change intervention*) eli muutokseen tähtäävästä väliintulosta. Interventiossa muutetaan jotain ja katsotaan, mitä sitten tapahtuu. Toimintatutkimuksessa ei ole tarkoitus tehdä millaisia muutoksia tahansa, vaan keskeisenä ideaalina pidetään juuri muutosta parempaan. Tässä tutkimuksessa alkukartoituksen tarkoitus oli osoittaa suuntaa sille, mitä intervention tulisi sisältää juuri tässä tutkimuksessa.

**Ryhmähaastattelu.** Toimintatutkimukseen liittyy yhteisiä suunnittelu- ja reflektointitilanteita, joissa keskustellaan tutkimuksen kulusta (Suojanen 2004, 22). Tässä tutkimuksessa yhteinen reflektointitilanne järjestettiin ryhmähaastattelun muodossa. Tilanteesta voidaan käyttää myös nimitystä *keskusteleva haastattelu*, koska tilanteessa tärkeää oli vuorovaikutus tutkijan ja tutkimukseen osallistujien kesken. Kyseessä oli strukturoimaton avoin haastattelu. Syrjälän ym. (1994, 86) mukaan haastattelu ei ole aineistonkeruumenetelmänä helppo, vaan se vaatii tutkijalta valmistautumista paitsi henkisesti myös tiedollisesti. Haastattelutilanteen ilmapiiri samoin kuin haastattelupaikka ja ajankohta ovat merkittäviä tekijöitä haastattelun onnistumisen kannalta. Erityisesti ryhmähaastattelussa haastattelun ajankohdan sopiminen tuottaa helposti ongelmia, koska monen henkilön aikataulun yhteensovittaminen tuottaa aina ongelmia.

Haastateltavalla tulee Syrjälän ym. (1994, 88) mukaan olla myös selkeä käsitys siitä, miten tutkija aikoo saamaansa aineistoa käyttää. Tutkija voi joutua ristiriitatilanteeseen oman itsensä kanssa, kun hän pohtii, miten suojella tutkittaviansa ja toisaalta, miten raportoida rehellisesti. Haastattelun aluksi kertasin haasteltaville edelleen tutkimukseni

tarkoituksen ja jo alkukartoituksen saatekirjeessä olin tiedottanut, että saamani tutkimusaineiston tulen hävittämään asianmukaisella tavalla heti tutkimukseni valmistuttua. Ryhmähaastattelulla tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan (1998, 95) mukaan haastattelua, jossa paikalla on samalla kertaa useita haastateltavia. Tavoitteena on siis ryhmäkeskustelu tutkijan haluamasta aiheesta tai teemoista. Ryhmähaastattelussa saatetaan saada tietoa tavallista enemmän: osallistujat voivat yhdessä muistella, herättää muistikuvia, tukea ja rohkaista toisiaan. Ryhmähaastattelu voi olla myös oiva keino tuoda tutkija tutkittavien maailmaan. Ryhmähaastattelu ei Eskolan ym. (1998, 98) mukaan ole strukturoitu, vaan tavoitteena on suhteellisen vapaamuotoinen, mutta kuitenkin suhteellisen asiassa pysyttelevä keskustelu. Syrjälän ja Nummisen (1988, 104) mukaan tutkija pyrkii suuntaamaan ryhmän keskustelua tutkimuksensa tavoitteiden mukaisesti. Heidän mukaansa tällainen ryhmäkeskustelu on erityisen hyödyllinen jos toimintatutkimuksessa pyritään sekä muuttamaan tilannetta että tutkimaan sitä. Vaikeutena on, että ryhmä voi rajoittaa osallistujien käyttäytymistä ja väärentää ”totuutta”. Mukana voi olla erittäin hallitsevia henkilöitä, jotka suuntaavat ja ehkäisevät vuorovaikutusta.

***Päättöreflektointi.*** Vaikka tutkimukseen osallistujat ovat reflektoineet toimintaansa ja itse tutkimusta jatkuvasti, on päättöreflektointi aina tarpeellinen, Suojanen (2004, 24) toteaa. Reflektoimalla todetaan, miten toimintatutkimus on onnistunut kehittämään sekä tutkittavaa kohdetta että itse osallistujia. Reflektoinnin tuloksena syntyy uusi suunnitelma siitä, miten toimintaa pitäisi jatkossa kehittää. (vrt. Kemmis & McTaggart 1988, 87). Tässä tutkimuksessa päättöreflektointi suoritettiin kyselynä. Tutkimuksen ja sen tulosten reflektointia tapahtui vielä helmikuussa 2012 päiväkodin johtajien koulutuspäivässä. Tällöin johtajat kommentoivat vielä yhdessä heille esitettyjä tutkimuksen tuloksia ja vertaisryhmätoiminnan kehittymistä.

***Tutkijan ja osallistujien roolit.*** Mårtensson ja Lee (2004) kirjoittavat artikkelissaan dialogisesta toimintatutkimuksesta, jossa panostetaan tutkijan ja tutkimuskohdetta edustavien yksilöiden kanssa käytäviin dialogeihin. Heidän mukaansa dialogisen toimintatutkimuksen onnistuminen riippuu pitkälti tutkijan kyvystä tasapainoilla tieteellisen argumentaation ja käytännön kehittämistoiminnan välillä. ”Parhaimmillaan dialoginen toimintatutkimus edistää ymmärryksen lisäämistä ja auttaa käytännön ongelman tarkoituksenmukaisessa ratkaisussa”, Mårtensson ja Lee toteavat.

Lahtonen (1999, 204–206) selvittää artikkelissaan, että Habermasin kommunikaatioteoriasta on muokattu demokraattisen dialogin malli, joka suomennetaan usein tasavertaiseksi keskusteluksi. Sen periaatteissa korostetaan keskustelun vastavuoroisuutta ja kaikkien asianosaisten mahdollisuutta, jopa velvollisuutta, osallistua keskusteluun. Keskustelumenetelmän keskeisiä periaatteita on ihmisten kokemustiedon käyttäminen muutoksen voimavarana. Puhdasoppisesti keskustelumenetelmää sovellettaessa tutkijat eivät saisi sisällöllisesti osallistua oikeastaan lainkaan keskusteluun, vaan ainoastaan organisoida sille puitteet. Käytännössä kuitenkin tutkimukseen osallistujat odottavat tutkijoilta aktiivista roolia ja tutkijat yleensä osallistuvat myös dialogiin. He voivat esimerkiksi auttaa hiljaisen tiedon sanoittamisessa tai he voivat tuoda myös yleisiä teoreettisia näkökulmia keskusteluun.

Toimintatutkimuksen voi Syrjälän ja Nummisen (1988, 63) mukaan parhaimmillaan nähdä tutkimuksena, jossa tutkimukselle arvokasta tietoa saadaan vapauttamalla ihminen toimimaan. Tässä emansipaatiossa vastuu toiminnasta on osallistuvalla ryhmällä, ei yksittäisellä tutkijalla. Tutkija on sittenkin vain vierailija, joka monessa tapauksessa pystyy ainoastaan esittämään rakentavia kysymyksiä ja puhaltamaan organisaation toiminnan hiipuvaan hiileen uutta hehkua. Oleellista on, että kehittäminen perustuu toimijoiden omaan kyseisen toiminnan kehittämistarpeen tunnistamiseen. Coghlanin ja Brannickin (2010, 151) mukaan toimintatutkimuksen raportin kirjoittaminen on aktiivista oppimista ja itsessään jo toimintatutkimusprojekti. Raportin kirjoittamisen aikana tutkija kokoaa yhteen moninaisuuden kaikista kokemuksista, oivalluksista ja arvioista – tiedoksi, joka yhdistää tutkijan henkilökohtaisen oppimisen ja sen mitä tapahtuu järjestelmässä, jossa tutkimus tehdään.

## **5.2 Tutkimukseen osallistujat, aineiston keruu ja kehittämisprosessin etenemisvaiheet**

*Tutkimuksen lähtökohta.* Syrjälän (1994, 19) mukaan lähtökohdaksi tutkimukselle ei välttämättä tarvita selkeää ongelmaa vaan pikemminkin nykyisen käytännön ja sen ongelmien pohdintaa. Oman tutkimukseni lähtökohtana olivat aikaisemmat keskustelut joidenkin kaupunkimme päiväkodin johtajien kanssa ja heidän ajatuksensa päiväkodin johtajien vertaisryhmien toiminnasta. Moni johtaja, jonka kanssa vertaisryhmistä kes-



kustelin, toivoi ryhmien toimintaan jonkinlaista ”ryhdistäytymistä” ja tavoitteellisuutta. Keskustelin myös johtajien kanssa, jotka olivat tyytyväisiä oman ryhmänsä toimintaa. Kiinnostuin siitä, mikä näissä ryhmissä oli toiminnallisesti erilaista verrattuna kehittämistä tarvitseviin ryhmiin. Vai oliko niin, että johtajat itse olivat omassa ammatillisessa kehitymisessään erilaisessa vaiheessa ja tavoitteet vertaisryhmän toiminnalle olivat heidän mielestään erilaiset. Siispä tutkimukselliseksi haasteeksi nousikin kaikkia vertaisryhmien toimintaan osallistuvia päiväkodin johtajia palveleva kehitysprosessi.

*Alkukartoitus.* Aineiston keruuta tapahtuu toimintatutkimuksessa koko prosessin ajan ja monin eri menetelmin, joissa osallistujilla on aktiivinen rooli. Syrjälän ym. (1995, 43) mukaan toimintatutkimuksessa aineiston koonti on yhteydessä tutkittavaan tilanteeseen ja sen tarjoamiin luonteviin mahdollisuuksiin kerätä tietoa. Kerroin tutkimuksestani ja tulevasta alkukartoituksesta päiväkodin johtajien koulutuspäivässä kesäkuussa 2011. Tutkimustani perustelin monelta päiväkodinjohtajalta saamillani kommentteilla vertaisryhmän toiminnan kehittämistarpeesta. Alkukartoituslomakkeet (liite 1) annoin tässä koulutuspäivässä jokaiselle päiväkodin johtajalle ja toivoin heidän vastaavan siihen omalla nimellään, ja lähettävän täytetyn lomakkeen minulle kesäkuun loppuun mennessä. Omalla nimellä vastaaminen siksi, että voin käsitellä vastauslomakkeet ryhmittäin ja toimintatutkimuksen tuloksia analysoidessani verrata aloituskyselyssä saamieni kehitystavoitteiden muuttumista ryhmien osalta. Korostin sitä, että kyselyihin vastaajien ja tutkimukseen osallistujien henkilöllisyys ei tulisi tutkimusraportissa esille.

Tutkimuksen alkukartoituksella selvitettiin ensinnäkin, miten päiväkodin johtajien vertaisryhmät tutkimuksen alkaessa johtajien mielestä toimivat. Alkukartoituksessa selvitettiin myös, kokevatko päiväkodin johtajat vertaisryhmien toiminnan ammatillisesti kehittävänä ja mitkä asiat he nostavat ryhmien toiminnan kehittämiskohteiksi. Lisäksi kyselyllä kartoitettiin, mitä päiväkodin johtajat kokevat tämän päivän haasteena omassa pedagogisessa johtajuudessaan ja oman päiväkotinsa toiminnassa, sekä mihin pedagogiseen johtajuuteen kuuluviin asioihin he toivovat vertaisryhmältään tukea.

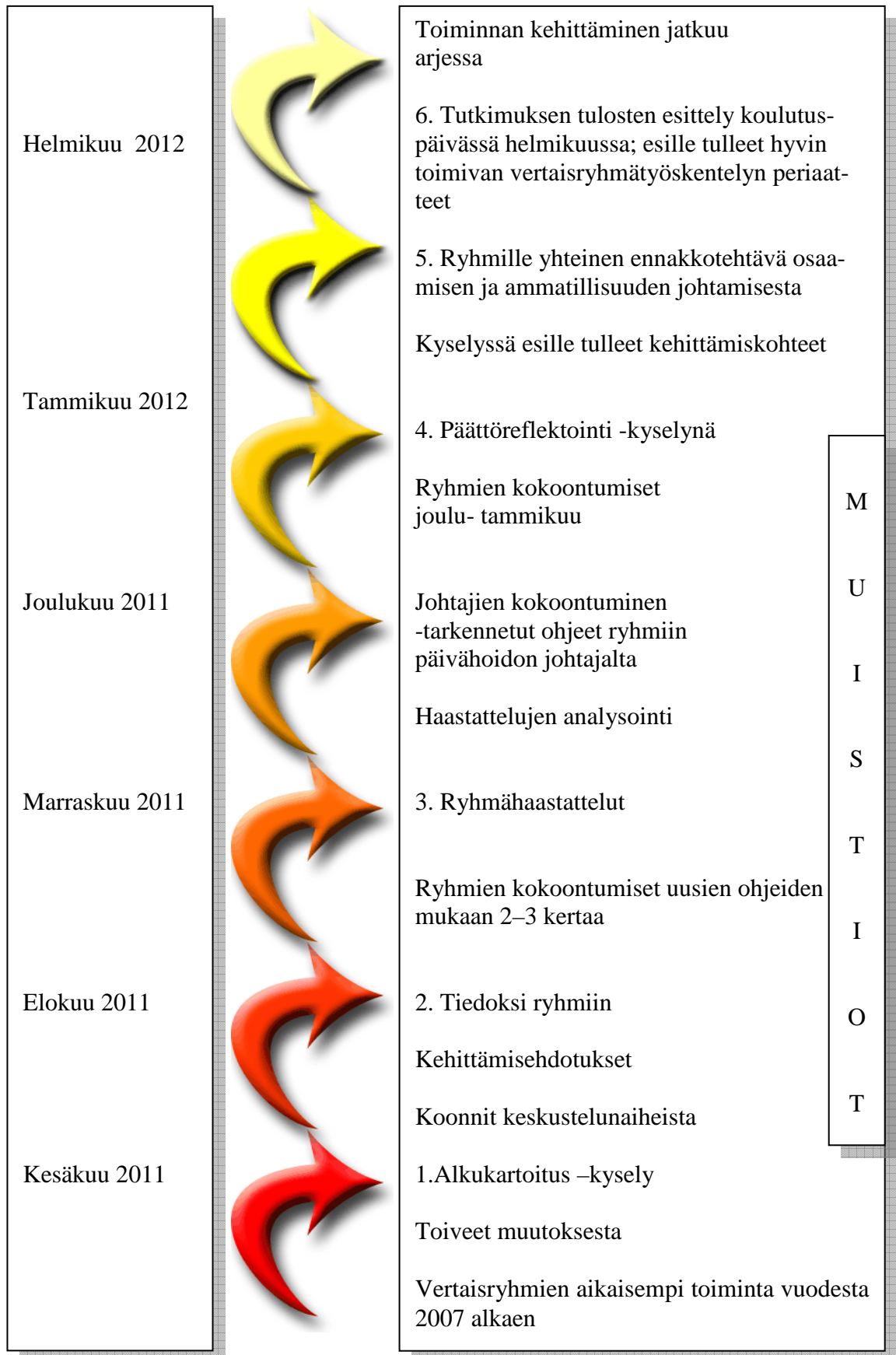
Alkukartoituskyselyyn vastasi 20 päiväkodin johtajaa, ainoastaan neljä johtajaa jätti vastaamatta, vaikka osallistuivatkin vertaisryhmien toimintaan. Yhteensä tähän tutkimukseen vertaisryhmien toiminnan kautta osallistui 24 päiväkodin johtajaa. Kyselyyn vastaajista kolme johtajaa oli halukkaita vaihtamaan vertaisryhmää saadakseen ryhmien

kokoontumiset erilaisiksi kuin ne tähän asti olivat olleet. Ryhmien muodostumisessa oli jo keväällä tapahtunut jonkin verran muutoksia; kaksi koko ajan vaajana kokoontunutta ryhmää oli yhdistynyt. Tässä suureksi muodostuneesta ryhmästä yksi päiväkodin johtaja toivoi, että olisi mahdollista perustaa opintopiirin periaatteella toimiva ryhmä, johon hän liittyisi. Tähän uuteen opintopiiriryhmään (ryhmä III) tuli mukaan myös kaksi muuta johtajaa, jotka olivat tähän asti käyneet melko vähän vertaisryhmiensä kokoontumisissa. Toinen heistä ei kokenut aiempaa kahdesta ryhmästä yhdistynyttä vertaisryhmää omakseen, joten hän ei kokenut tärkeäksi käydä kokoontumisissa. Näin ollen ryhmä III muodostui täysin uudeksi ryhmäksi toimintatutkimukseni alussa.

Pyysin alkukartoituksessa päiväkodin johtajilta itseltään ehdotuksia vertaisryhmätöiminnan kehittämiseen heidän oman kokemuksensa pohjalta. Nämä ehdotukset olen koonnut taulukkoon 1 (ks. tulosluku 6.1). Päädyin yhteiseen listaan siksi, että myös ryhmien toiminnan kehittämisehdotukset tulisin antamaan kaikkiin ryhmiin samanlaisena, en ryhmäkohtaisesti eroteltuna. Johtajilta tulleet kehittämisehdotukset jaoin puitteisiin eli vertaisryhmien kokoontumisia ohjaaviin rakenteellisiin ehdotuksiin, kokoontumisten sisältöön liittyviin toiveisiin sekä ehdotuksiin, miten päivähoiton johdon tulisi olla mukana vertaisryhmien toiminnan kehittämisessä.

***Palaute alkukartoituksesta.*** Alkukartoituksen jälkeen kokosin kyselyssä esille tulleiden pedagogisen johtajuuden haasteiden mukaan ne aiheet, joita päiväkodin johtajat toivoivat omassa vertaisryhmässään käsiteltävän, saadakseen pedagogiseen johtajuuteensa tukea vertaisryhmätöiminnasta. Nämä koonnit aiheista kokosin taulukkoon ryhmittäin (liite 3). Taulukkoon jaottelin keskustelunaiheet johtajuuteen, pedagogiseen johtajuuteen ja henkilöstöjohtamiseen liittyviin aiheisiin.

Tässä tutkimuksessa toimintatutkimukselle tunnusomainen *syklisyys* (kuvio 2) alkoi toteutua tutkimuksen aikana niin, että alkukartoituksen jälkeen elokuussa 2011 lähetin jokaiselle päiväkodin johtajalle alkukartoituksen vastauksista tekemäni *keskustelunaihekoonnit*.



**KUVIO 2 Toimintatutkimus: päiväkodin johtajien vertaisryhmätyöskentelyn kehittäminen**

Lähettyessäni keskustelunaihekoonnit ryhmiin, toivoin samassa yhteydessä lähettämässäni viestissä (liite 2), että jokainen ryhmä ottaisi ainakin yhden esitetyistä aiheista syksyllä käsittelyyn. Lisäksi esitin, että jokainen ryhmä käsittelisi syksyn aikana yhtenä aiheena toiminnan suunnittelupäivien toteuttamista päiväkodeissa. Tämä oli aihe, jota moni johtaja ehdotti alkukartoituksen vastauksissaan. Toiminnan suunnittelupäivät toteutetaan päivähoitossamme yleensä elo-syyskuussa ja tammi-helmikuussa. Päiväkodit toteuttavat nämä yleensä eri päivinä. Päiväkodissa ei ole tuolloin lapsia, vaan hoitoa tarvitsevat lapset hoidetaan lähipäiväkodeissa. Näin päiväkodin henkilökunta voi kokonaisuudessaan kokoontua pohtimaan yksikössään toteutettavaa varhaiskasvatusta. Yleensä päävastuun näiden päivien kokonaisuudesta kantaa päiväkodin johtaja. Näiden päivien suunnitteluun johtajat kaipasivat alkukartoituksessa vertaisiltaan ideoita.

***Interventio.*** Jotta ryhmien toiminnan kehittäminen saatiin alulle, annoin alkukartoituskoonnin lisäksi heille ohjeen, että ryhmissä otettaisiin käyttöön ryhmän jäsenten kesken *kiertävä puheenjohtajuus ja jokainen vuorollaan toimisi sihteerinä* ryhmien kokoontumisessa. Puheenjohtajan tehtävä oli alustaa keskustelua ja pitää keskustelu aiheessa. Lisäksi hänen tuli varmistaa, että jokainen sai vuorollaan puheenvuoron. Sihteeri kirjoitti kokoontumisesta muistion ja lähetti sen minulle toimitettavaksi myös muihin ryhmiin. Näin ryhmät hyötyivät myös muiden ryhmien kokoontumisista ja saivat ideoita omiin kokoontumisiinsa. Aikaisemmin ryhmissä ei ollut virallisesti ollut puheenjohtajien roolia käytössä, ainoastaan ryhmän koollekutsujan rooli oli ollut. Jossakin ryhmässä tämä koollekutsuja oli katsonut olevansa vastuussa myös puheenjohtajuudesta ja myös asioiden kirjaamisesta. Yksi ryhmä (ryhmä IV) oli aikaisemmin kirjannut kokoontumisistaan muistiot ja lähettänyt ne virallisesti kaupunkimme varhaiskasvatuksen kasvatustoimen ohjaajalle. Tämä uusi roolijako toisi uuden yhtenäisen toimintamallin ryhmiin. Myös molempia näitä uusia toimintamalleja voidaan pitää toimintatutkimukseen kuuluvina interventioina tässä tutkimuksessa, kuten myös seuraavan ryhmähaastattelun synnyttämiä keskusteluja ja reflektointeja.

***Keskustelevat ryhmähaastattelut.*** Syklin mukaan ryhmät ehtivät kokoontua 1–3 kertaa ennen seuraavaa interventiota. Seuraava syklin vaihe oli vierailuni tutkijana jokaisessa ryhmässä. Ilmoitin päiväkodin johtajille elokuussa lähettämässäni viestissä, että kävisin jokaisessa vertaisryhmässä yhden kerran tutkimukseni aikana keskustelemassa heidän kanssaan ja haastattelemassa heitä ryhmien toiminnan kehittymisestä, uudesta toiminta-

tavasta ja ryhmän jäsenten omasta oppimisesta vertaisryhmien toiminnassa. Haastattelin ryhmät (liite 5) ryhmähaastattelun menetelmällä ja nauhoitin nämä haastattelut. Kuten Suojanenkin (2004, 22) toteaa, ryhmien keskustelujen kirjaaminen muistiin ilman nauhoitusta on lähes mahdotonta. Tämän vuoksi kysyin johtajilta luvan nauhoittaa heidän ryhmässä käymäänsä keskustelua niiltä osin, kun he vastasivat ryhmien toiminnan kehittymistä koskeviin kysymyksiini. Eskolan ja Suorannan (1998, 94) mukaan luottamus on tutkimushaastattelun avainkysymys. Haastattelun anti eli sen tulos on välittömästi riippuvainen siitä, saavuttaako haastattelijä haastateltavan luottamuksen. Haastattelijä ei näin ole mikään passiivinen, merkityksetön välikappale vaan osa sosiaalista vuorovaikutusprosessia.

Tutkimuksessani haastattelun ajankohta määräytyi niin, että odotin ryhmien kutsuvan minut kokoontumiseensa silloin, kun se heille sopii, kuitenkin syksyn 2011 aikana, joka oli tutkimusajankohtani. Haastattelut toteutuivat kaikkien ryhmien osalta marraskuussa 2011. Jokaisesta ryhmästä tuli tieto, milloin voisin heidän kokoontumiseensa osallistua. Haastattelut toteutettiin aina siinä paikassa, jonka kukin ryhmä oli ennakolta miettinyt kokoontumispaikakseen. Tämä ei tuottanut ongelmia haastattelujen onnistumisessa. Yhden ryhmän kanssa sovittua haastattelutilaisuutta jouduttiin siirtämään kolmella päivällä samalle päivälle tulleen päiväkodin johtajien koulutuksen vuoksi. Ryhmien haastattelujen aikataulutus oli tutkimukseni kannalta siinä mielessä sopiva, että ryhmät olivat ehtineet kokoontua ennen haastattelua 1–2 kertaa syksyn aikana. Näin ollen heillä oli edes vähän kokemusta elokuussa annettujen ohjeiden toteuttamisesta. Oletin, että ryhmissä oli otettu käyttöön puheenjohtajuus sekä sihteerin tehtävät ja ryhmien muistiot oli toimitettu kaikille ryhmille.

Haastattelun tarkoitus oli koota ryhmäläisten ajatuksia ryhmän merkityksestä pedagogisen johtajuuden vahvistamisessa sekä tästä uudesta ryhmien toimintatavasta puheenjohtajineen, sihteereineen ja keskustelun aiheista, jotka ryhmiin oli lähetetty. Lisäksi kysyin johtajilta heidän kokemistaan päiväkodin johtajien työn haasteista.

***Dialogisuus.*** Tutkimuksessani dialogilla minun ja päiväkodin johtajien välillä sekä heidän keskinäisellä dialogillaan oli suuri merkitys vertaisryhmien toiminnan kehittymisen kannalta. Dialogia tarvitaan sekä kehittämistoiminnan kuluessa että analysoitaessa tutkimuksen tavoitteiden toteutumista. Tämä dialogi nousi arvoonsa nimenomaan silloin,

kun kävin ryhmissä tekemässä ryhmähaastatteluja. Keskusteluissa sain arvokasta tietoa ryhmien toiminnasta, niiden merkityksestä jäsenilleen ja erityisen tärkeänä havaintona itselleni tuli näiden dialogien kautta se, että jokainen ryhmä on omanlaisensa. Siispä ryhmien kehittymiseen liittyvät ohjeet onkin annettava hyvin yleisellä tasolla, että kukin ryhmä voi viedä ne omaan toimintaansa. Lisäksi huomasin, että ryhmissä oli käyty paljon dialogia näistä ryhmien toiminnan kehittymiseen liittyvistä ohjeista jo edellisillä kokoontumiskerroilla.

Omaa rooliani haastattelutilanteissa mietin etukäteen paljonkin. Alustavasti ajattelin, että esitän ryhmässä haastattelukysymykseni ja annan ryhmän jäsenten vastata niihin vuorollaan ja tutkijana kuuntelen ja nauhoitan keskustelun. Käytännössä kuitenkin kävi niin, että ryhmien jäsenet haastoivat minut mukaan keskusteluun ryhmien kehittymiseen liittyvässä problematiikassa, enkä voinut vaan jättäytyä ulkopuoliseksi kuuntelijaksi ja tutkijaksi. Koin, että minun on annettava esimerkiksi puheenjohtajana ja sihteerinä toimimisesta tarkennettua ohjeistusta joihinkin ryhmiin, ettei ahdistus näistä uusista rooleista johtaisi siihen, että vertaisryhmän toiminta lähteekin tiettyihin rooleihin ”pakottamisen” vuoksi pakolliseen suorittamiseen, eikä ryhmään ole enää ilo tulla. Koin, että näistä keskusteluista oli hyötyä sekä minulle tutkijana, että ryhmien jäsenille, jotka saivat tarkennettua ohjeistusta ja apua hämmennykseensä.

Lahtosen (1999, 205) mukaan parhaimmillaan kehittämisprosessi muodostuu työyhteisön toimijoiden ja tutkijoiden yhteisestä toiminnasta ja sen reflektoinnista sekä jaetusta vastuusta. Prosessikeskeinen menetelmä on vastakohta työelämän kehittämisessä hyvin yleiselle tavoitekeskeiselle mallille, jossa johto ja asiantuntijat määrittelevät kehittämisen tavoitteet. Tässä tutkimuksessa kuitenkin siihen osallistujat suorastaan toivoivat päivähoidon johdolta tietynlaista kannanottoa, että ryhmien toiminta voisi kehittyä, ja että prosessi saisi hyvät toimintaedellytykset. Kagan ym. (2008) toteavatkin, että toimintatutkimuksessa kaikkien osapuolien oppiminen on keskeistä. Oppiminen muodostuu sitoutumisesta jatkuvaan pohdintaan ja itsetutkiskeluun. (Kagan, Burton & Sidigee 2008, 32–53.)

Itse haastattelutilanteet onnistuivat mielestäni hyvin. En huomannut, että sillä olisi ollut merkitystä, että olen joidenkin ryhmiin kuuluneiden päiväkodin johtajien esimies. Ryhmien kokoontumisiin oli varattu aikaa noin kaksi tuntia. Haastattelu ja nauhoitukseni

kestivät noin 30–40 minuuttia jokaisessa ryhmässä. Vaikka olin paikalla ryhmien koontumisessa, ryhmien jäsenille oli tärkeää, että he saivat kertoa ajankohtaiset kuulumisensa ennen kuin aloitin haastatteluni. Neljässä ryhmässä oli minun vierailukerrallekin puheenjohtaja valmistellut aiheen käsittelyyn. Kolmessa ryhmässä se jäi minun käyttämäni ajan ja muun keskustelun vuoksi käsittelemättä, siirtyen seuraavaan kertaan.

Haastattelutilanteissa jokaisessa ryhmässä eivät kaikki ryhmän jäsenet olleet paikalla. Yhteensä haastatteluihin osallistui 19 päiväkodin johtajaa. Syinä poissaoloihin olivat sairastumiset, muu kokous samaan aikaan tai muut työesteet.

Haastatteluihin osallistujia oli ryhmittäin seuraavasti:

- Ryhmä I: 2 johtajaa (poissa 4)
- Ryhmä II: kaikki 5 johtajaa paikalla
- Ryhmä III: kaikki 3 johtajaa paikalla
- Ryhmä IV: 4 johtajaa (poissa 1)
- Ryhmä V: kaikki 5 johtajaa paikalla

***Palaute ryhmähaastatteluista.*** Ryhmähaastattelujen jälkeen kerroin haastatteluissa esille tulleista ryhmien toiveista päivähoiton johtoryhmässä, johon itsekin kuulun. Päiväkotien johtajille itselleen järjestettiin joulukuun 2011 alussa yhteinen ajankohtaisten asioiden tiedotustilaisuus, jossa päivähoiton johtaja otti esille päivähoitomme toiminnallisen tavoitteena päiväkotien johtamisen rakenteen kehittämisen. Tähän kehittämiseen liittyen linjattiin, että päiväkodinjohtajien vertaisryhmät ovat osa työn toteuttamista ja johtamisen prosessia. Päivähoiton johtajan antaman ohjeen mukaan vertaisryhmien toimintaan on jokaisen johtajan sitouduttava, koska ne on yksi johtajan työkalu ja osa verkostoitumista, jota tarvitaan johtajana kehittämisessä. Päivähoiton johtaja ilmoitti myös, että ennen päiväkodin johtajien koulutuspäivää helmikuussa vertaisryhmille tul-taisiin lähettämään yhteisiä teemoja pohdittavaksi. Lisäksi kyseisessä koulutuspäivässä tul-taisiin käymään läpi vertaisryhmien toiminnan kehittämistä jatkossa.

***Kokousmuistiot.*** Vertaisryhmät kokoontuivat syksyn 2011 aikana yhteensä 3–4 kertaa. Kokousmuistioita kertyi näistä kokoontumisista yhteensä 13. Kunkin ryhmän kokousmuistiot lähetettiin kaikkiin muihin ryhmiin, jotta niitä voitaisiin käyttää keskustelujen virittelijöinä myös muissa ryhmissä. Muistioista kävi ilmi, että syksyn yhteiseksi keskustelunaiheeksi annettua suunnittelupäivien toteutusta oli käsitelty jossain muodossa

jokaisessa ryhmässä. Toinen aihe, joka oli noussut keskusteluun useammassa ryhmässä, oli hajautettuun johtajuuteen liittyvät haasteet.

***Päättöreflektointi kyselynä.*** Tammikuussa 2012 toteutettiin päättöreflektointi kyselyn muodossa (liite 6). Päiväkodin johtajille lähetettiin kysely, jossa kukin johtaja arvioi oman ryhmänsä toiminnan kehittymistä sekä oman pedagogisen johtajuutensa vahvistumista tämän kehittämisjakson aikana. Lisäksi kysyttiin ehdotuksia vertaisryhmien toiminnan kehittämisen jatkamiseen. Kysely lähetettiin päiväkodin johtajille sähköpostin liitteenä. Kyselyn palautus toivottiin kymmenen päivän kuluessa joko sähköpostin liitteenä tai kaupungin sisäisen postin välityksellä. Kyselyjä palautettiin 22, kaksi johtajaa jätti kyselyn palauttamatta. Loppukyselyllä kartoitettiin ajatuksia toimintatutkimuksen suunnasta, eli ollaanko osallistujien mielestä oikealla tiellä kohti kehittynyttä vertaisryhmätoimintaa ja mitkä ovat heidän mielestään toiminnan edelleen kehittämisen kannalta oleellisia asioita.

***Palaute päättöreflektoinnista.*** Päättöreflektoinnin kyselyn tuloksista koottiin taulukkoon (taulukko 5) tutkimukseen osallistujien kommentit ryhmien toiminnan kehittymisestä tutkimuksen aikana, vastaajien kokema vertaisryhmän tuki pedagogiselle johtajuudelle ja vastaajien kokeman pedagogisen keskustelun määrä omassa vertaisryhmässään. Lisäksi verrattiin päiväkodin johtajien kokemia haasteita päiväkodin toiminnassa ja pedagogisessa johtajuudessa ryhmittäin alkukartoituksessa kesäkuussa 2011 esille tulleisiin haasteisiin. Tämän lisäksi päättöreflektoinnissa koottiin edelleen ryhmittäin ehdotuksia vertaisryhmätoiminnan kehittämiseen jatkossa.

***Koulutuksellisuus.*** Tammi-helmikuussa ryhmät kokoontuivat 1–2 kertaa ennen johtajien koulutuspäivää helmikuussa 2012. Koulutuspäivän aiheeksi nousi tutkimuksen lopukartoituksen jälkeen päiväkodin johtajien haasteista *osaamisen ja ammatillisuuden johtaminen*. Päivähoidon johtaja lähetti etukäteen tammikuussa johtajien vertaisryhmiin ennakkotehtäväksi pohtia aihetta ”Mitä osaamisen ja ammatillisuuden johtaminen on päiväkodissa?” Näistä pohdinnoista ryhmiä pyydettiin lähettämään koonnit päivähoidon johtajalle ennen koulutuspäivää. Aihetta syvennettiin koulutuspäivässä edelleen ryhmäkeskusteluilla ja yhteisellä asioiden koonnilla.



Ryhmäkeskusteluista nousi johtajien tavoitteeksi ammatillisuuden johtamisessa tietoisuus henkilöstön osaamisesta ja aktiivinen vaikuttaminen omassa yksikössään henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Keinoiksi tähän löytyi päiväkodin toiminnan jatkuva havainnointi ja arviointi sekä ammatillisuuden kehittämiseen tähtäävä suunnittelu. Johtajan on varmistettava tiimien toimintaedellytykset päiväkodissaan ja käytävä tiimien kanssa arviointikeskusteluja.

Helmikuun koulutuksessa esittelin myös tämän tutkimuksen keskeiset tulokset päiväkodin johtajille. Kerroin lähettäväni tutkimuksen heille kommentoitavaksi vielä ennen sen lopullista valmistumista ja pyysin heiltä tilaisuudessa palautetta tutkimuksen merkityksestä ja tulosten luotettavuudesta.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Eskolan ja Suorannan (1998, 138) mukaan laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään aineisto tiivistämään kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota; pyritään siis informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä. Menetelmätriangulaatio eli rinnakkaisten menetelmien käyttö mahdollistaa tulosten vielä tarkemman ja luotettavamman raportoinnin. Koska toimintatutkimus on yhteistoimintaa, yhdistetään siinä osallistujien hiljainen tieto yleisesti tunnettuun tietoon ja teoriaan (Kagan, Burton & Siddigee 2008, 32–53).

Tässä tutkimuksessa analysointimenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia, joka tutkii tekstissä olevia merkityksiä. Se on analyysimenetelmä, jota voidaan käyttää päätelmiin erityisesti kommunikatiivisesta, verbaalisesta datasta. Sisällönanalyysissa aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi (Tuomi ym. 2009, 92, 103). Analyysin ja tulkinnan jyrkkä erottelu ei ole mahdollista, koska analyysivaiheessa aineistosta tehdään tulkintoja, jotka ohjaavat analyysia eteenpäin. Gall ym. (2002) toteavatkin, että eri vaiheissa kerätty aineisto ja aineiston alustava analyysi antavat viitteitä miten toimintatutkimuksessa seuraavaksi edetään. Siten aineiston keruuprosessi itsessään suuntaa toimintatutkimuksen toteuttajien käytäntöjä ja toimintaa (Gall, Gall & Borg 2002, 586). Toisaalta analyysivaiheen katsotaan olevan tul-

kinnasta ainakin teknisesti erillinen tapahtuma, koska analyysissä raakamateriaalista eli datasta erotellaan tutkimusongelman kannalta olennainen aines. Vasta luokitellusta datasta eli informaatiosta voidaan tehdä tulkintoja (Eskola & Suoranta 1998, 150–151).

Kuten toimintatutkimuksessa yleensäkin, myös tässä tutkimuksessa keräsin aineistoa koko prosessin ajan. Koska toiminnan kehittäminen tapahtui tutkimukseen osallistuvilta päiväkodin johtajilta tulevan palautteen ja arvioinnin perusteella, tein myös aineiston analyysia prosessin alusta lähtien. Analysoinnin tukena käytin eri tutkijoilta koottuja määritelmiä varhaiskasvatuksen johtajuudesta ja pedagogisesta johtamisesta. Myös johtajuuden määrittelyssä esille tulleet haasteet tämän päivän varhaiskasvatuksen johtajuudessa olivat ohjaamassa tässä tutkimuksessa esille tulleiden haasteiden luokittelua. Jo tutkimuskysymysten laadinnassa tapahtui teoriaan pohjaavaa luokittelua jaettaessa päiväkodin toiminnan haasteet ja pedagogisen johtajuuden haasteet omaksi kokonaisuudekseen.

Toteutin sisällönanalyysin käyttäen sekä teoriaohjaavan että aineistolähtöisen analyysin keinoja. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa analyysia. Teoria toimii apuna analyysin etenemisessä, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan. Teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikassa on useimmiten kyse abduktiivisesta päättelystä. Abduktiivisessa päättelyssä tutkijalla on joitakin teoreettisia johtajatuksia, joita hän pyrkii todentamaan aineiston avulla. Tästä teoriaohjaavasta analyysistäni on tunnistettavissa mm. Roddin (2006) kolmen käsitteen avulla tapahtuvaa varhaiskasvatuksen johtajuuden määrittelyä. Aineistolähtöinen analyysi puolestaan pyrkii luomaan tutkimusaineistosta teoreettista kokonaisuutta. Aineistolähtöisessä analyysissä aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoriat eivät ohjaa analyysin toteuttamista tai lopputulosta vaan teoria nousee aineistosta itsestään. (Tuomi ym. 2009, 97–99; Tuomi ym. 2009, 95–97.) Tämän tutkimuksen aineistosta nousi selkeästi yhteneväisyyksiä Halttusen (2009) hajautetun organisaation johtamisen haasteisiin viittaaviin määritelmiin.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 220) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston runsaus ja elämänläheisyys tekevät analyysivaiheen mielenkiintoiseksi ja haastavaksi ja yleensä tutkija ei pysty hyödyntämään kaikkea keräämäänsä. Heidän mukaansa kaikkea materiaalia ei ole myöskään tarpeen analysoida. Laineen, Bambergin ja

Jokisen (2007, 24) mukaan tutkijan kerätessä aineistoa hänellä on kuitenkin jo käsityksen analysoinnista. Suojanen (1992) toteaaakin, että toimintatutkimuksessa tutkijan tehtävänä on kerätyn aineiston analysoiminen ja tulkitseminen, jotta hän pystyy hajanaisesta tiedosta kokoamaan selkeän kokonaisuuden. Alustavaa tulosten analyysia tapahtuu toimintatutkimuksessa koko prosessin ajan, ja tutkimuksen aikana saatu tieto vaikuttaa jo toimintavaiheeseen. Lopullinen analysointi tehdään loogisen päättelyn ja tulkinnan avulla ja tulokset luokitellaan kootusta aineistosta lähtien. (Suojanen 1992, 62).

Toimintatutkimuksen ollessa luonteeltaan tulkinnallista, voidaan Kiviniemen (1999, 76–78) mukaan jonkinlaisena ongelmana tulkinnallisuuden kannalta pitää toimintatutkimuksen yhteisöllisyyttä. Tämän vuoksi on tärkeää, että tutkimukseen osallistuneiden mielipiteille ja tulkinnoille taataan mahdollisuus tulla mukaan raporttiin. Toimintatutkimuksessa tutkija voi pyrkiä antamaan muille osallisille mahdollisuuden tulkita niitä ongelmia ja olosuhteita, joita tutkimukseen liittyy. Tässä tutkimuksessa toimintaan ja prosessin etenemiseen osallistui päiväkodin johtajien lisäksi päivähoiton johtaja, päivähoiton muut alue-esimiehet ja kasvatustoimen ohjaaja. Heidän kanssaan käydyt keskustelut auttoivat minua tutkijana pysymään tutkimuksessani oikeassa suunnassa eli vertaisryhmien toiminnan kehittämisessä. Ilman keskusteluja olisin lähtenyt liikaa ”ymmärtämään” ja kehittäminen olisi jäänyt ehkä toisarvoiseksi. Kiviniemi (1999, 76–78) toteaaakin, että säännöllisen vuorovaikutuksen ja keskinäisen dialogin kautta pyritään syventämään tapahtumien yhteisöllistä tulkintaa ja pyritään antamaan tutkimukselle omaa tulkintaperustaa koko toimintatutkimusprosessin ajan.

Tässä tutkimuksessa aineiston analysoinnin prosessiluonteisuus tulee esille siten, että jokainen seuraava vaihe tutkimusprosessista perustui edellisen aineistonkeruun analyysin tuloksiin. *Kyselynä toteutetun alkukartoituksen* (liite 1) vastausten analyysissa käytettiin kysymyksestä riippuen joko aineistolähtöistä sisällönanalyysia tai teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 109–111) kuvaavat sisällönanalyysiä kolmivaiheiseksi prosessiksi, joka alkaa aineiston redusoinnilla eli pelkistämällä, jatkuu aineiston klusteroinnilla eli ryhmittelyllä ja päättyy abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen.

Kyselyn tuloksena saadut keskustelunaihe-ehdotukset koottiin ryhmittäin luetteloiksi ja ne lähetettiin ryhmiin syksyn kokoontumiskertoja varten. Kyselyssä kartoitettiin myös

johtajien kokemia haasteita päiväkotinsa toiminnassa ja päiväkodin pedagogisessa johtajuudessa. Nämä esille tulleet haasteet luokiteltiin ja taulukoitiin (vrt. taulukot 2 ja 3 tulosluvussa 6.1). Klusteroinnilla päiväkodin toiminnan haasteita löytyi 15 alaluokkaa ja 4 yläluokkaa. Vastaavasti kyselyaineiston sisällöstä löytyi pedagogisen johtajuuden haasteita 18 alaluokkaa ja yläluokkia 3. Abstrahoinnissa yläluokat nimettiin teoriaohjaavasti. Näitä tietoja käytettiin vertailutietona päättöreflektoinnissa esille nouseviin haasteisiin. Lisäksi nämä alkukartoituksessa esille tulleet haasteet otettiin osaksi ryhmähaastattelujen sisältöjä. Alkukartoituksessa kysyttiin päiväkodin johtajilta myös kehittämisehdotuksia vertaisryhmien toimintaa. Nämä ehdotukset klusteroitiin kolmeen ryhmään ja taulukoitiin (vrt. taulukko 1, tulosluvussa 6.1).

Äänitallennetuista *ryhmähaastatteluista* (liite 5) kertyi litteroitua aineistoa yhteensä 27 sivua rivivälillä 1. Ryhmähaastattelu toteutettiin strukturoimattomana avoimena haastatteluna, jossa haastattelun teemoja oli etukäteen valikoitu aloituskyselyn ohjaamana. Haastatteluaineiston sisältö analysoitiin ja nostettiin esiin keskeiset teemat (ks. tulosluku 6.2), jotka esitetään tulososassa kuvaillen ja aineistoesimerkein. Ryhmien jäsenten kommentit olivat tärkeitä ryhmien toiminnan jatkuvan kehittämisen kannalta. Ryhmähaastattelujen tavoitteena oli myös toimintatutkimukselle tärkeä dialogi tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien kesken. Kyseessä oli siis tilannetta kartoittava haastattelu, jossa saatiin selville oliko ryhmien toiminta kehittynyt syksyn aikana ja mitä ryhmien jäsenet pitivät jatkossa tärkeänä kehityssuuntana. Jokaisessa ryhmähaastattelussa tuli esille toive, että ryhmille annettaisiin yhteisiä keskustelunaiheita, joita ryhmät työstäisivät koontumisissaan esimerkiksi ennen johtajien koulutuspäivää.

Ryhmien syksyn kokoontumiskerroilta lähettämät *muistiot* olivat osa ryhmien toiminnan kehittymisen seuranta. Tutkimuksessa käytettiin muistioita vertaisryhmissä käytyjen keskustelunaiheiden kartoittamiseen analysoimatta niitä tässä tutkimuksessa tarkemmin. Muistioita kertyi elo-joulukuun ajalta yhteensä 13. Muistiot lähetettiin kaikkiin ryhmiin tutustuttavaksi tarkoituksena se, että ryhmien toiminta kehittyisi myös toisten ryhmien toimintaa seuraamalla. Ryhmien kokoontumisten muistiot lähetettiin myös päivähoiton johtajalle, kasvatustoimen ohjaajalle sekä muille alue-esimiehille, jotta he voisivat seurata ryhmien toimintaa ja niissä käytyä keskustelua. Tavoitteena oli, että ryhmien toimintaa seuraamalla löytyisi kevään 2012 johtajien koulutuspäivään koulutusteema.

*Kyselynä* (liite 6) *toteutetulla päättöreflektoinnilla* pyrittiin kokoamaan ryhmittäin mielipide vertaisryhmien toiminnan kehittymisestä tutkimuksen aikana. Samalla kerättiin tietoa päiväkodin johtajan senhetkisistä työn haasteista ja onko vertaisryhmä pystynyt haasteisiin vastaamaan tutkimuksen aikana. Lisäksi pyydettiin ehdotuksia siitä, miten vastaajien mielestä vertaisryhmien toimintaa pitäisi edelleen kehittää. Kyselyn analysointi vaihteli sen erityyppisten osioiden mukaan. Pääasiassa analyysi oli aineistolähtöistä sisällönanalyysia mutta lisäksi käytettiin määrällistä analyysia. Kyselyssä laskettiin myös ryhmittäin arviointiasteikolla annettujen arvioiden keskiarvot kuvaamaan vertaisryhmien toiminnan kehittymistä tutkimuksen aikana, ja lisäksi sitä, kuinka paljon ryhmän toiminta on tukenut pedagogista johtajuutta ja kuinka paljon ryhmissä on ollut pedagogista keskustelua tutkimuksen aikana. Nämä tulokset on esitetty taulukossa 4 (ks. tulosluku 6.3).

Loppukyselyn vastausten perusteella voitiin päätellä prosessin tuloksellisuutta myös vertailemalla muutoksia alkuvaiheen kartoitusten ja loppuvaiheen arviointien välillä. Loppukartoituksen tulosten analysoinnin tavoitteena oli tehdä tutkimuksen lopuksi suunnitelma, kuinka vertaisryhmien toimintaa tulisi jo tehtyjen muutosten lisäksi jatkossakin kehittää, että se tukisi päiväkodin johtajien pedagogisen johtajuuden vahvistumista.

Helmikuussa 2012 olleeseen *päiväkodin johtajien koulutuspäivään* oli vertaisryhmiin annettu etukäteen pohdittavaksi aiheeksi ”Osaamisen ja ammatillisuuden johtaminen päiväkodissa”. Tämä toimintatapa, että annetaan etukäteen koulutuspäivän aihe työstettäväksi, sai paljon positiivista palautetta johtajilta koulutuspäivässä ja sen jälkeen. Toive tällaisesta toimintatavasta oli tullut vertaisryhmistä tutkimuksen aikana, siksi se päätettiin ottaa käyttöön.

## **5.4 Tutkimuksen luotettavuus**

Perinteisessä sosiaalitieteellisessä tutkimuksessa on käytetty validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimustulos vastaa asioiden tilaa todellisuudessa. Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka samana tutkimustulos pysyy, jos tutkimus toistetaan uudelleen.

Tällä pyritään selvittämään, onko tutkimuksen tulokseen mahdollisesti vaikuttanut jokin satunnaistekijä eli ”väliin tuleva muuttuja”, jolloin tutkimuksen tulos olisi häiriintynyt. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan reliabiliteetin sijaan siirrettävyydestä, eli pohditaan voidaanko tutkimuksen tuloksia tai toimintatutkimuksen kohdalla myös kehittämiseen pyrkiviä menettelyjä soveltaa johonkin vastaavaan kontekstiin.

Tämän tutkimuksen tulosten siirrettävyyden voidaan katsoa olevan tietyillä ehdoilla mahdollista opiksi muihin konteksteihin. Päiväkodin johtajien kokemat haasteet vaihtelevat kuntien varhaiskasvatuksen rakenteiden mukaan, mutta tässä tutkimuksessa vahvasti esille noussut johtajien vertaisryhmien merkitys johtajan työssä kehittymiselle on siirrettävissä varhaiskasvatuksen johtamisen rakenteen kehittämisvaihtoehdoksi muihin konteksteihin.

Suojasen (2004) mukaan traditionaaliset tutkimusten luotettavuustarkastelut, joissa keskeistä on tutkimuksen toistettavuus ja tulosten yleistettävyys, ovat liian kapea-alaisia toimintatutkimusta ajatellen myös siksi, että toimintatutkimus kohdistuu aina jonkin tietyn kohteen tutkimiseen ja siinä tapahtuvan toiminnan kehittämiseen. Tällöin ei tietenkään voida ajatella tutkimuksen toistamista samanlaisissa olosuhteissa ja tutkimustulosten todentamista tällä tavoin. Tuloksia ei myöskään voida suoraan yleistää johonkin toiseen tilanteeseen. Toimintatutkimuksen kuluessa saatua tietotaitoa ei voi siirtää sellaisenaan toisille, vaan tutkimusprosessi on omakohtaisesti koettava, jotta kehittyminen olisi mahdollista. (Suojanen 2004, 25.)

Suojasen (1992, 48–53) mukaan toimintatutkimuksen validiteettia voidaan tarkastella tutkimuksen subjektiivisen adekvaattisuuden, tutkimusaineiston sekä johtopäätösten kannalta. Koska tutkija on toimintatutkimuksessa itsessään tärkeä tutkimusväline, niin tiedon luotettavuuteen vaikuttaa se, miten pitkän ajan tutkija viettää tutkittavan ryhmän kanssa. Kiviniemen (1999, 78) mukaan onkin luonnollista, että tutkimusprosessin edetessä tutkijan näkemykset ja tulkinnat kehittyvät. Paikka, sosiaalinen tilanne, yhteinen kieli sekä yhteisymmärrys ovat tärkeitä tekijöitä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tutkimusaineiston luotettavuutta voidaan parantaa keräämällä aineistoa useilla eri menetelmillä sekä on tarkistettava, että saatu tieto on oikeaa. Johtopäätösten validiutta voidaan parantaa mm. pohtimalla tutkijavaikutusta, arvioimalla poikkeavien tapausten merkitystä ja pois sulkemalla väärät syy-seuraus-suhteet. (Suojanen 1992, 48–53.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmät täydensivät toisiaan tutkimuksen edetessä. Alkukartoituksen jälkeen annetut toimintaohjeet oli otettu ryhmissä käyttöön vaihtelevasti ja ryhmähaastattelua toteutettaessa näitä ohjeita käytiin vielä läpi jokaisessa ryhmässä. Tutkimuksen tuloksissa on raportoitu myös joissakin ryhmissä esille noussut kriittisyys ryhmien toiminnan ohjeistamiseen. Yhdeksi syyksi kriittisyyteen eräässä ryhmässä todettiin se, että puheenjohtajan ja sihteerin rooli koettiin niin kirjaimellisina, että pelättiin ryhmän tapaamisen muotoutuvan suorittamiseksi eli ”hienon” muistion tuottamiseksi muiden ryhmien luettavaksi. Ryhmässä käydyn keskustelun jälkeen, päätöreflektion vastauksista ilmenee, että puheenjohtajan rooli koettiin tässäkin ryhmässä loppukartoituksen mukaan toimivaksi, mutta sihteerin rooli oli monen mielestä edelleen hankala, koska sihteeri ei voinut samalla keskittyä riittävästi ryhmän keskusteluun.

Kiviniemen (1999, 80–81) mukaan eräänä luotettavuuden tarkastelun osana toimintatutkimuksessa voidaan hyödyntää tarkastuskäytäntöä, jossa tutkittavina olleet arvioivat tutkimuksessa saatuja tuloksia ja siinä tehtyjä tulkintoja. Raportin tarkastavat tällöin henkilöt, joilta aineisto on kerätty ja jotka ovat olleet osaltaan kehittämässä ja toteuttamassa yhteistä toimintatutkimushanketta. Tämän menetelmän pyrkimyksenä on antaa muille toimintatutkimuksen osallisille mahdollisuus kertoa, miten uskottava tutkimusheidän näkökulmastaan on ja miten raportissa esitettävät tulkinnat vastaavat heidän näkemyksiään kehittämistyöstä. Tätä menetelmää toteutettiin myös tässä tutkimuksessa. Koulutuspäivässä helmikuussa 2012 esittelin päiväkodin johtajille tutkimuksen keskeisiä tuloksia. Lisäksi kerroin, että lähettäisin raportin ennen lopullista julkaisua jokaisen tutkimukseen osallistujan tarkastettavaksi, jolloin heillä olisi mahdollisuus pyytää korjaamaan raportista mahdollisia väärintulkintoja. Yksi johtajista pyysikin hänen puheestaan ryhmähaastattelussa kirjatut kaksi suoraa lainausta poistettavaksi tästä raportista.

Gall ym.(2002, 592) puhuvat demokraattisesta validiteetista, jolla tarkoitetaan jokaisen äänen saamista kuuluville. Tässä tutkimuksessa pyrin demokraattiseen validiteettiin kokoamalla kyselyillä jokaisen ryhmän jäsenen kommentteja ryhmittäin koottuihin tuloksiin. Lisäksi haastattelulainaukset on esitetty tutkimusraportissa alkuperäisinä ilmauksina. Suojasen (1992, 62) mukaan tutkimuksen luotettavuus lisääntyy, mikäli kirjoitettua tutkimusraporttia voidaan reflektoida osallistujien kesken. Reflektoidaan, miten toimintatutkimus on onnistunut kehittämään sekä tutkimuskohdetta että itse osallistujia. Reflektion tuotoksena syntyy usein uusi suunnitelma siitä, miten toimin-

taa pitäisi edelleen kehittää. Gall ym. (2002, 591) toteavatkin, että tulosten uskottavuutta voidaan tarkastella sen mukaan, tuottaako toimintatutkimus uutta tietoa, parempaa käytäntöä ja onko se edennyt enemmän kuin yhden syklin.

Toimintatutkimuksessa tutkijan rooli on keskeinen ja siksi on tärkeää, että tutkija tuo esille omaa taustaansa ja lähtökohtiaan joista hän tutkimustaan tekee. Tutkija on itse tutkimuksensa tutkimusväline. Tämä edellyttää jatkuvaa jo tutkimuksen alkuvaiheessa käynnistyvää tutkimusaineistoon perehtymistä sekä teoreettisen tiedon hankkimista tutkittavasta ilmiöstä (Syrjälä ym.1994). Omaa tutkimusta tehdessäni koin eduksi sen, että tunsin jokaisen tutkimukseen osallistuneen päiväkodin johtajan jo entuudestaan. Myös heidän johtamansa päiväkodit minulla oli tiedossa. Mielestäni tämä tuttuus edisti tutkimuksen etenemistä.

Ongelmallista toimintatutkimuksessa on Eskolan ja Suorannan (1998, 130) mukaan se, miten tutkijan toiminnassa erotetaan tutkiminen ja muu toiminta. Voidaan siis kysyä, missä suhteessa tutkijan toiminta on tutkimusta ja miltä osin toimintaa, osallistumista, koska tutkija on tutkimuksen tekijän lisäksi myös toiminnan katalysoija, muutostyöntekijä. Itse olen tässä raportissa pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kulkua mahdollisimman tarkasti. Lisäksi olen tutkimuksen etenemistä esitettäessä selvittänyt myös tutkimukseen liittyvän ja tutkimusta tukevan muun toiminnan tutkimuksen aikana, kuten keskustelut kaupunkimme päivähoiton johtoryhmän kanssa.

Coghanin ja Brannickin (2010, 11) mukaan toimintatutkimuksessa on ikään kuin kaksi sykliä rinnakkain. Ensimmäinen sykli on tutkimuksen suunnittelu, toteutus, havainnointi ja arviointi suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. Tätä kutsutaan tutkimuksen ytimeksi. Toinen sykli on reflektointisykli, jossa samalla kun toteutetaan tutkimusta, täytyy samanaikaisesti arvioida miten tutkimus sujuu ja mitä siinä opitaan. Tämän arvioinnin toteutumista tässä tutkimuksessa olen kuvannut raportissa tutkimuksen kulkua referoidessani.

Tapaustudkimuksessa, jollainen jokainen toimintatutkimus myös on, ei pyritä tilastolliseen yleistämiseen, vaan tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on yleistämistä tärkeämpää. Jos yleistämiseen pyritään, tavoitellaan esimerkiksi analyyttistä yleistämistä. Voidaan puhua kokemuksellisesta tiedosta, jolloin lukija voi suhteuttaa tuloksia



omiin kokemuksiinsa ja oppia esimerkiksi itsestään ja omasta viiter ryhmästä enemmän kuin tutkittavasta ihmisryhmästä. Tämäkin on yleistämistä, joka tapahtuu kokemuksellisen ymmärryksen kautta. Se on siis prosessissa koetun ja kuvatun siirtämistä uuteen kontekstiin tietyin ehdoin. (Leino 2007, 216; Malmsten 2007, 73.)

Eskolan ja Suorannan (1998, 225) mukaan toimintatutkimuksen luotettavuutta pitäisi koetella ennen kaikkea tutkittavaan kohdeyhteisöön tai toimintaan päin. *Toiminnan kehittämisen on tässä tapauksessa tutkimuksen luotettavuuden koetin*. Toimintatutkimus perustuu Habermasin tiedonintressikäsitteiden mukaan praktiseen tiedonintressiin, joten onnistunut tutkimus tuottaa sellaista muutosta, joka osallistujien arvioimana hyödyttää heitä ja heidän käytäntöjään.

Tämän tutkimuksen päätavoite ja hyöty oli paremman käytännön löytyminen ja sitä kohti loppuraportin tulosten mukaan oltiin matkalla. Vaikka tämä tutkimus päättyikin, toiminnan kehittämistä oli tarkoitus jatkaa tutkimuksen tulosten osoittamaan suuntaan.

## 5.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2004) mukaan yksi tieteellisen tutkimuksen eettisen hyväksyttävyyden sekä sen luotettavuuden ja tulosten uskottavuuden edellytys on, että tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön (good scientific practice) edellyttämällä tavalla. Tässä tutkimuksessa tähän tavoitteeseen on pyritty niin, että tutkimus on toteutettu pyrkien tarkkuuteen, huolellisuuteen ja rehellisyyteen.

Syrjälän ja Nummisen (1988, 160) mukaan kaikkiin kvalitatiivisiin tutkimuksiin soveltuvien eettisten periaatteiden määrittely on vaikeaa, koska jokainen tutkimus on niin ainutkertainen. Toimintatutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tulee huolellisesti osoittaa, että tutkimuksen eettiset kysymykset on huomioitu (Gall ym. 2002, 596). Pyrin huomioimaan tutkimuksen eettisyyttä tutkimuslupaa kysyessäni ja informoidessani tutkimuksen osallistujille asiasta kesällä 2011. Hain tutkimukselleni kirjallisen luvan kotipaikkakuntani päivähoiton johtajalta. Tämän jälkeen kysyin suostumuksen tutkimukseeni osallistuvilta kaupunkimme päiväkodin johtajilta. Tutkimuksessani luottamus oli tärkeä; tutkittavat tiesivät olevansa tutkimuksen kohteena, tiesivät mikä on tutkimuksen

tavoite, osallistuivat vapaaehtoisesti ja voivat vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa. Lisäksi tutkimukseen osallistuvien anonymiteetti taattiin mahdollisimman pitkälle. Kerroin käsitteleväni keräämäni aineistot luottamuksellisesti jokaisen osallistujan anonymiteettiä varjellen. Tämän lisäksi ilmoitin hävittäväni tutkimusaineistot asianmukaisella tavalla tutkimukseni valmistuttua.

Tutkimuksen eettiseen pohdintaan kuuluu selkiyttää kenen ehdoilla tutkimusaihe on valittu ja miksi tutkimukseen ryhdytään. Tutkimuksessani halusin kehittää olemassa olevaa päiväkodin johtajien vertaisryhmätoimintaa, joka ei kaikkien toimintaan osallistujien mielestä täyttänyt toiminnalle asetettuja odotuksia. Eettistä pohdiskelua jouduin käymään tutkimukseni osalta niiden osallistujien näkökulmaa miettiessäni, jotka olivat tyytyväisiä olemassa olevaan toimintaa. Näihin pohdintoihin liittyen kävin kaupunkimme päivähoiton johdon kanssa keskustelua toiminnan kehittämistä siitä näkökulmasta, että työnantaja voi tarjotessaan päiväkodin johtajien vertaisryhmätoiminnalle mahdollisuuden, odottaa siltä myös osallistujia kehittävää toimintatapaa.

Muutosvastarinnan ja kriittisyyden tuleminen esiin tutkimuksen aikana joidenkin tutkimukseen osallistuvien taholta mietitytti minua tutkijana myös tutkimusraporttia kirjoittaessani. Pohdin sitä, tunnistavatko henkilöt itsensä raporttia lukiessaan ja haluavatko vaikuttaa tältä osin raportointitapaan. Tämän vuoksi päätin lähettää tutkimusraportin jokaisen tutkimukseen osallistujan luettavaksi ja kommentoitavaksi ennen sen lopullista luovuttamista. Gall ym. (2002, 595) toteavat, että koska toimintatutkimus on niin läheisesti sidoksissa käytännön toimintaan, voivat tutkijat kohdata eettisiä kysymyksiä tutkijan roolin ja työntekijän roolin yhdistämisessä. Itselleni tutkijana tutkimuksen johtopäätösten teko tuotti jonkin verran vaikeuksia, koska päiväkodin johtajien esimiehenä sorruin tutkimustuloksia analysoidessani liikaa tulosten selittämiseen ja ymmärtämiseen jättäen ehkä johtopäätösten teon vähemmälle.

Kiviniemen (1999, 65) mukaan toimintakäytännöt muotoutuvat ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tällöin myös käytäntöjen muuttamisen tulisi olla luonteeltaan sosiaalinen prosessi. Heikkisen ym. (1999, 70) mukaan silloinkin, kun tutkija vastaa melko itsenäisesti tutkimuksen tavoitteenasettelusta, hänen on syytä neuvotella tavoitteenasettelustaan muiden hankkeessa osallisena olevien kanssa. Tämä siksi, että koska toimintatutkimuksessa ollaan puuttumassa tutkimuskohteena olevan yhteisön

elämään, on kehittämisen tavoitteista syytä olla yhteisymmärrys tutkijan ja muiden osallisten kesken.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin nimenomaan tutkimuksen kuluessa eri menetelmin koamaan tutkimukseen osallistujien mielipiteitä ja kommentteja vertaisryhmätoiminnan kehittämisestä ja ryhmien toimintaan puuttumisesta. Niissäkin ryhmissä, joissa ei tutkimuksen alussa koettu tarvetta muutokseen, kommentoitiin joitakin kehittämisen mukanaan tuomia muutoksia positiivisesti, vaikka kaikkia uusia toimintatapoja ei olisi otettu kaan käyttöön.

Gallin ym. (2002, 581, 595) mukaan toimintatutkimuksen alussa tulisi pohtia sekä tutkimuksen henkilökohtaista, ammatillista että poliittista tarkoitusta. Henkilökohtaisia tarkoituksia ovat itsetietoisuuden ja ammatillisen tietoisuuden edistäminen sekä tutkimusprosessin vaikutusten tutkiminen osallistujissa. Ammatillisella tarkoituksella Gall ym. (2002, 581) käsittävät osallistujien yhteistyön kehittämistä yhteisöllisyyden ja ammatillisuuden kehittymiseksi. Poliittisena tarkoituksena pidetään sitä, että kaikki saavat mahdollisuuden osallistua prosessiin. Tässä tutkimuksessa ammatillisuuden kehittymistä tapahtui, koska pedagoginen keskustelu vertaisryhmissä lisääntyi. Keskustelun aiheet ryhmissä olivat valikoituneet pedagogista johtajuutta tukeviksi. Kiviniemi (1999, 70) ottaakin esille, että toimintatutkimuksessa tutkittavalla yhteisöllä voidaan katsoa olevan oma luonnollinen ajattelutapansa ja käsitteistönsä, joka on kyettävä vangitsemaan ja tuomaan esille keskeisenä tulkintojen ja analysointien keinona ja välineenä.

## **6 TUTKIMUKSEN TULOKSET**

Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmana oli selvittää millaisiin haasteisiin päiväkodin johtajat tarvitseva tukea vertaistyöskentelystä sekä miten vertaisryhmien toimintaa voidaan kehittää päiväkodin pedagogisen johtajuuden vahvistamiseksi. Tutkimuksessa halettiin myös selvittää, mitkä ovat hyvin toimivan vertaisryhmätyöskentelyn periaatteet. Tutkimuksen tulokset käsitellään seuraavaksi aineistonkeruun toteuttamisen mukaisessa aikajärjestyksessä ja samalla kuvataan vertaisryhmien toiminnan etenemistä.

### **6.1 Alkukartoituksesta toiminnan kehittämiseen**

Alkukartoitus oli lähtökohta toiminnan kehittämiseen. Sillä koottiin toiminnan kehittämiseen osallistuneiden päiväkodin johtajien mielipiteitä ryhmien toiminnasta tutkimuksen lähtötilanteessa. Alkukartoituksessa kysyttiin päiväkodin johtajilta vertaisryhmien toiminnan kehittämiseen liittyvien ehdotusten lisäksi, mitä he kokevat tällä hetkellä johtajina haasteeksi päiväkotinsa toiminnassa ja mitä he kokevat haasteeksi pedagogisessa johtajuudessaan. Lisäksi kysyttiin sellaisia keskustelunaihe-ehdotuksia koottavaksi ryhmiin, jotka tukevat pedagogisen johtajuuden toteuttamista.

Vertaisryhmien toiminnan kehittämissuhteet luokiteltiin puitteita, sisältöä ja päivähoidon johdon toimintaa suuntaaviin ryhmiin (ks. taulukko 1).

## TAULUKKO 1 Alkukartoituksessa ryhmien jäsenten esittämät vertaisryhmien toiminnan kehittämisehdotukset

### Ehdotuksia vertaisryhmien toiminnan kehittämiseen:

#### Puitteet:

- Ryhmien kokoontumisiin taattava aikaa ja mahdollisuus
- Kokoontumiset säännöllisesti joka kuukausi; ajat sovittava yhdessä
- Ryhmän jäsenten sitoutuminen
- Puheenjohtajuus ryhmässä jämäköittää toimintaa; vuorottelu puheenjohtajuuteen
- Ryhmien muistiot jaettava kaikille ryhmille
- Vertaisryhmään ei saisi tulla yllättäen uutta jäsentä, vaikuttaa ryhmäytymiseen

#### Sisältö:

- Jokaisella kerralla jokin aihe käsiteltävänä; myös kuulumisten vaihtoon varattava aikaa, ”rentouttava” näkökulma
- Ennakolta tiedettyjä aiheita käsiteltäviksi ryhmiin; pedagogiseen johtajuuteen, työyhteisön kehittämiseen, työhyvinvointiin liittyviä aiheita
- Ajankohtaisia aiheita käsiteltäviksi ryhmissä; esim. pulmatilanteita, joihin kaipaava apua muilta johtajilta
- Ryhmän jäsenille kokoontumiskertojen välillä ryhmän kokoontumiseen liittyviä tehtäviä ja valmistautumista vrt. opintopiiri
- Työnohjaajan vierailu ryhmässä konsultoimassa esim. kerran vuodessa
- Ryhmien tutustumiskäynnit eri kohteisiin
- Asiantuntijan vierailut ryhmässä

#### Toiveet päivähoiton johdolle:

- Esimiesten on selvästi tuotava esiin, että vertaisryhmätoiminta kuuluu päiväkodin johtajan työtehtäviin, se ei ole vapaaehtoista
- Päivähoidon johdon esittämänä yhteisiä aiheita kaikkien ryhmien pohdittavaksi
- Päivähoidon johtoryhmän reagoiminen ryhmien muistioissa esille nousseisiin asioihin

---

Päiväkodin johtajien mukaan *puitetekijöitä* vertaisryhmien kehittymiselle olivat säännölliset ennalta yhdessä sovitut kokoontumiset, joihin jokainen sitoutui saapumaan. Alkukartoituksessa tuli esille myös ehdotus, että vertaisryhmien kehittymisen varmistamiseksi ryhmissä tuli ottaa käyttöön kiertävä puheenjohtajan rooli, koska oletettiin, että tämä jämäköittää ryhmien toimintaa ja vastuuttaa kaikkia ryhmien jäseniä. Ryhmissä oli myös kunkin vuorollaan toimittava sihteeri, että käydyt keskustelut saatiin kirjattua muistioksi, joka lähetettiin myös muille ryhmille. Alkukartoituksessa tuli esiin, että joidenkin päiväkodin johtajien mielestä muiden ryhmien muistioihin tutustuminen antoi

ideoita myös oman ryhmän toiminnan kehittämiseen. Tärkeä tekijä ryhmien kehittymisen kannalta päiväkodin johtajien mielestä oli myös se, että ryhmät pysyisivät samoina, eikä niihin tulisi jatkuvasti uusia jäseniä. Pysyvän ryhmän merkitystä osoitti myös se, että 18 johtajaa halusi jatkaa samassa ryhmässä missä oli alkukartoituksen aikana, ainoastaan kaksi halusi vaihtaa ryhmää.

Alkukartoituksessa päiväkodin johtajilta tuli ehdotuksia myös vertaisryhmien *toiminnan sisältöön* tavoitteena vertaisryhmätoiminnan kehittäminen. Tärkeänä yleisesti pidettiin sitä, että ryhmien kokoontumisessa käsitellään aiheita, jotka ovat joko nousseet ryhmän jäsenten ehdotuksesta ajankohtaisina tai päivähoiton johdon antamia yhteisiä keskustelunaiheita kaikille ryhmille. Kuitenkin jokaisen alkukartoitukseen vastanneen mielestä ryhmien kokoontuessa oli jätettävä myös edes pieni aika ajankohtaisten kuulumisten vaihtoon vertaisryhmän jäsenten kesken ennen varsinaisen keskustelun aiheen käsitteilyä. Tällä koettiin olevan työnohjauksellinen tai ”rentouttava” merkitys ryhmän kokoontumisessa. Yksittäisiä ehdotuksia vertaisryhmien kehittämiseksi olivat työnohjaajan konsultointikäynti ryhmässä esimerkiksi kerran vuodessa tai jonkin muun asiantuntijan vierailut vertaisryhmiin tai ryhmien tutustumiskäynnit erilaisiin kohteisiin.

Jotta vertaisryhmien toiminta kehittyisi, esittivät muutamat johtajat toiveita myös *päivähoidon johdolle ja johtoryhmälle*. Erityisesti nousi esille se, että päivähoiton johdon tulisi painottaa johtajille vertaisryhmätoiminnan merkitystä johtajan tehtävään kuuluvana kehittymisen väylänä, ei vapaaehtoisena toimintana. Päivähoidon johtoryhmän toivottiin myös reagoivan vertaisryhmien muistioissa esille nousseisiin asioihin. Tämä nousi keskusteluun johtajien koulutuspäivässä heti tutkimukseni alussa kesäkuussa 2011, jolloin esittelin tulevaa tutkimustani ja jaoin alkukartoituskyselyt päiväkodin johtajille. Kyseisessä koulutuksessa sovittiin, että vertaisryhmistä toimitetaan johtoryhmän käsittelyyn tarkoitettut asiat johtoryhmän sihteerin kirjattaviksi johtoryhmän kokousten esityslistaan. Näin päivähoiton johtoryhmän muistiosta jokainen voi tarkistaa, että asiat oli otettu käsittelyyn.

Alkukartoituksessa kysyttiin myös päiväkodin johtajien kokemia haasteita koskien oman päiväkotinsa toimintaa ja päiväkodin pedagogista johtamista. Näiden haasteiden ajateltiin tulevan vertaisryhmien keskustelunaiheiksi.

Seuraavissa taulukoissa 2 ja 3 esitetään haasteet luokiteltuna ryhmittäin (ks. tarkempi kuvaus vastauksista liitteenä 4 olevassa taulukossa).

## TAULUKKO 2 Haasteet päiväkodin toiminnassa

RYHMÄ	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Ryhmä I		
	Yksiköiden yhdistämisen haasteet	Toiminnan muutokset
	Yhteinen visio työstä Henkilöstön motivaation ylläpito Eri-ikäiset työntekijät	Henkilöstöjohtaminen
	Ajanpuute	Johtajan tehtävien priorisointi
Ryhmä II		
	Yhteinen visio työstä Henkilöstön vaihtumisen haasteet	Henkilöstöjohtaminen
	Ajanpuute	Johtajan tehtävien priorisointi
	Yhteistyö eri tahojen kanssa	Yhteistyön vaatimukset
Ryhmä III		
	Laajeneva työkenttä	Toiminnan muutokset
	Henkilöstön yhteistyö	Henkilöstöjohtaminen
	Ajanpuute	Johtajan tehtävien priorisointi
	Monimuotoinen asiakaskunta	Yhteistyön vaatimukset
Ryhmä IV		
	Suuri henkilöstömäärä	Henkilöstöjohtaminen
	Ajanpuute Johtajan omat voimavarat Hajautettu johtajuus	Johtajan tehtävien priorisointi
Ryhmä V		
	Henkilöstön yhteistyö Henkilöstön motivaation ylläpito Tiimityö	Henkilöstöjohtaminen
	Ajanpuute Hajautettu johtajuus	Johtajan tehtävien priorisointi

Aineiston perusteella voitiin muodostaa neljä yläluokkaa, joihin johtajien kokemat kehittämishaasteet päiväkotien toiminnassa voidaan jaotella: henkilöstöjohtaminen, johtajien tehtävien priorisointi, toiminnan muutokset ja yhteistyön vaatimukset.

Yleisimmiksi haasteiksi muodostuivat *henkilöstöjohtamiseen* liittyvät asiat. Tähän liittyvät johtajan alaisuudessa olevan henkilöstön vaihtumisen ja henkilöstön määrän lisääntymisen tuomat haasteet. Myös henkilöstön motivointi, yhteisen vision löytyminen työhön ja tiimityön kehittäminen olivat esille tulleita haasteita henkilöstöjohtamisessa. Eniten johtajia näissä tilanteissa huolestutti ajan riittäminen henkilöstöjohtamiseen, erityisesti tämä korostui, jos johtaja oli itse lapsiryhmävastuussa. Selkeästi *johtajien tehtävien priorisointi* monella tavalla vaativassa työkentässä koettiin yleisesti haasteena päiväkodin toiminnassa. Hajautetussa johtajuudessa, kun johdettavana oli useampi yksikkö, oli haasteellista pystyä jakamaan työaika useamman yksikön kesken. Riittämättömyyden tunne oli jatkuvaa. Yksiköiden yhdistämiseen tai päiväkodin ryhmien lisäämiseen liittyvät *toiminnan muutokset* vaativat johtajan voimavaroja jo ennestään haastavassa työssä. Johtaja oli näissä tilanteissa se, joka vei toiminnan muutoksiin liittyvät viestit henkilöstölle ja otti vastaan tilanteeseen kohdistuvan kritiikin myös asiakkailta. Eri tahojen kanssa tehtävän *yhteistyön vaatimukset* olivat erityisesti niissä päiväkodeissa haasteena, joissa oli paljon maahanmuuttajaperheitä asiakkaina.

Vastaavasti myös pedagogisen johtajuuden haasteet (taulukko 3) voitiin jakaa neljään yläluokkaan, joita olivat hajautettu johtajuus, vastuu henkilöstön ammatillisesta kehittymisestä, johtajan työnkuvan selkiyttäminen ja johtajan vastuu pedagogisista linjauksista. Suurin haaste ryhmissä liittyi *hajautettuun johtajuuteen* eli miten voi vastata etäyksikön pedagogiikasta olematta paikalla erityisesti, jos johtaja itse toimii lapsiryhmässä. Se oli koettu haasteeksi ilman omaa lapsiryhmääkin. Toisena merkittävänä haasteena pedagogisessa johtajuudessaan päiväkodin johtajat kokivat *vastuun henkilöstön ammatillisesta kehittämisestä* toisin sanoen saada henkilöstö kantamaan vastuuta päiväkodin pedagogiikasta johtajan rinnalla. Jonkinlaisena haasteena johtajat kokivat myös *vastuun päiväkodin pedagogisista linjauksista* eli yleensä toiminnan suunnittelusta ja arvioinnista vastaamisen, vasun ja esiopetussuunnitelman päivityksen ja kasvatuskumppanuuden kehittämisen. Muutama maininta oli myös ajanpuutteen ja kiireen kokemiin liittyvästä *johtajan työnkuvan selkiyttämisestä* pedagogisen johtamisen haasteena.



### TAULUKKO 3 Haasteet pedagogisessa johtajuudessa

RYHMÄ	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Ryhmä I		
	Useamman yksikön pedagogiikasta vastaaminen	Hajautettu johtajuus
	Henkilöstön sitoutuminen	Vastuu henkilöstön ammatillisesta kehittämisestä
	Riittävän ajan löytäminen pedagogiseen johtamiseen	Johtajan työnkuvan selkiyttäminen
Ryhmä II		
	Useamman yksikön pedagogiikasta vastaaminen	Hajautettu johtajuus
	Työyhteisön kehittäminen Pedagoginen keskustelu työyhteisössä	Vastuu henkilöstön ammatillisesta kehittämisestä
	Vasun päivitys	Johtajan vastuu päiväkodin pedagogisista linjauksista
Ryhmä III		
	Henkilöstön motivointi ja vastuuttaminen Pienryhmätoiminnan tehostaminen Arvokeskustelu	Vastuu henkilöstön ammatillisesta kehittämisestä
Ryhmä IV		
	Useamman yksikön pedagogiikasta vastaaminen	Hajautettu johtajuus
	Pienryhmätoiminnan kehittäminen Henkilöstön motivointi uusiin toimintatapoihin Lasten osallisuuden lisääminen	Vastuu henkilöstön ammatillisesta kehittämisestä
	Kiireen kesyttäminen	Johtajan työnkuvan selkiyttäminen
Ryhmä V		
	Useamman yksikön toiminnasta vastaaminen	Hajautettu johtajuus
	Ryhmäkehityskeskustelut Pedagogiset palaverit Työyksikön arvot muuttuvissa tilanteissa	Vastuu henkilöstön ammatillisesta kehittämisestä
	Esiopetussuunnitelman ja vasun päivitys Toiminnan suunnittelu ja arviointi Kasvatuskumppanuuden kehittäminen	Johtajan vastuu päiväkodin pedagogisista linjauksista

Näihin päiväkodin johtajan arjessa eteen tulleisiin haasteisiin johtajat toivoivat vertaisryhmässä kollegoiltaan apua ja tukea keskustelujen kautta esittämällä tapaamisiin keskusteluisältöjä (ks. liitteessä 3 esitetty taulukko). He halusivat kuulla eri päiväkodeissa esiin tulleita hyviä käytäntöjä, joista voisi olla apua omaan tilanteeseen esimerkiksi henkilöstöjohtamisessa, ”arjen työkaluja” kuten eräs johtajista toivoi. Tärkeäksi johtajat kokivat vertaisryhmissä käydyn keskustelun kautta saada itselleen vahvistusta, että ”olen itse johtajuudessaan menossa oikeaan suuntaan”, kuten yksi johtajista alkukartoituksessa ilmaisi. Myös johtajien keskinäistä kannustamista toivottiin tapahtuvan vertaisryhmissä. Alkukartoituksen mukaan johtajat itse antoivat vertaisryhmilleen suuren merkityksen ja arvon oman pedagogisen johtajuutensa tukemisessa. Tämä oletus vain vahvistui ryhmähaastatteluissa marraskuussa 2011.

## **6.2 Vertaistyöskentelyn kehittämisen reflektointia ryhmähaastatteluisa**

Alkukartoituksen pohjalta vertaisryhmät saivat koonnit keskustelunaiheista, joita ryhmiin osallistuvat päiväkodin johtajat olivat esittäneet. Ryhmille annettiin myös ohjeeksi ottaa ryhmissä käyttöön kiertävä puheenjohtajan ja sihteerin rooli sekä kirjata kokouksista muistiot. Tämän lisäksi puolivälissä seurantaprosessia toteutettiin ryhmähaastattelut. Tämä ajankohta ryhmähaastatteluille valittiin siksi, että tutkimukseen osallistuvilla päiväkodin johtajilla olisi tässä vaiheessa jo kertoa mielipiteitä annetuista toimintaohjeista ja mahdollisuus esittää kysymyksiä ja mielipiteitä vertaisryhmätoiminnan kehittämistä. Esitetyt näkemykset ja kokemukset teemoiteltiin kuuden teeman alle, joita avataan seuraavaksi tarkemmin.

### **Vertaisryhmän merkitys päiväkodin johtajana kehittymiselle**

Wengerin (1998, 4) mukaan osallistumalla aktiivisesti sosiaalisten yhteisöjen käytäntöihin rakennetaan myös identiteettiä suhteessa näihin yhteisöihin. Jokainen ihminen kuuluu useaan käytäntöyhteisöön samanaikaisesti ja niillä on oma merkityksensä sekä omalle, käytäntöjen että yhteisöjen kehittymiselle (Wenger 1998, 227). Hiltulan ym. (2010) mentorointiin liittyvän tutkimuksen mukaan opettajat kokivat saaneensa vertaisryhmämentoroinnin kautta työnsä tueksi konkreettisia toimintatapoja ja työvälineitä esimerkiksi haastavien oppilaiden kohtaamiseen tai oppilasarviointiin liittyen. Kaikki

opettajat kokivat heidän mukaansa asioista puhumisen ja asioiden jakamisen ammatillisesti merkityksellisinä. (Hiltula, Isosomppi, Jokinen ja Oksakari 2010, 89.)

Tässä tutkimuksessa päiväkodin johtajat kertoivat ryhmähaastatteluissa pitävänsä vertaisryhmien toimintaa erittäin tärkeänä oman johtajana kehittymisensä kannalta.

*Minun mielestä tää on oikeesti hyvä juttu, et annetaa tää tällänen mahollisuus ja tilaisuus ...minust tää on tosi hyvä juttu ...et mie en löyvä täst mitää huonoo...*

*...tää on kauheen niinku rikas ryhmä jotenkii tai sillee nimenomaan kun mietitään tätä ihan tavallist arkee... arjes pitäis nähdä uudenlaisii tapoi tehdä tätä työtä...*

Arjessa vertaisryhmässä tavattavien kollegojen antamat mallit ja keskustelu toiminnasta antavat ”potkua” kunkin johtajan omaan toimintaan ja sen toteuttamiseen sekä päiväkodin johtajan työn haasteisiin. Kun on hetki aikaa keskustella kollegan kanssa ajankohtaisista arjen tilanteista omassa päiväkodissaan, saadaan siitä virikkeitä myös omaan toimintaan.

*... siin on niin kauheest eri osa-alueita johtamises, et just jostain tälläsest suunnitelmien laatimisesta ja päivittämisistä tai ainakii saa sellast tsemppii ja potkuu tavallaa et kyl munkin nyt pitää noi riskien arvioinnit laittaa kunto, kun kaikki toisetkii on jo käyny ne...*

Jokaisessa ryhmässä nousi esille, että vertaisryhmällä oli merkitystä hyvien käytäntöjen jakamisen paikkana. Johtajat kokivat, että he saavat ryhmässä pedagogiseen johtajuuteensa tukea. Opintopiirin periaatteella toimivassa ryhmässä (ryhmä III) tämä ilmaistiinkin, että ryhmässä mietitään yhdessä arjen pedagogiikkaa ja kehitetään työtä yhdessä. Näin saadaan heti käyttöön ryhmän jäsenten ideat. Toisessa ryhmässä kiteytettiin pedagogisen johtajuuden vahvistaminen näin:

*...oikeesti ryhmän tehtävän on niinku käsitellä näitä sisällöllisiä asioita mitä vaan mikä...että me ite kasvetaan ja se tulee sinne työyhteisöön, heijastuu se meidän kasvaminen... niin tavallaaan vois konkreettisesti päivähoidon laatu nousta...*

Samoin ryhmien haastattelussa tuli esille toive, että päivähoiton johto korostaisi vertaisryhmien merkitystä päiväkodin johtajien työmuotona ja omaan ryhmään sitoutumisen merkitystä. Sama kommentti tuli esille myös jo useista alkukartoituksen vastauksista. Tähän päivähoiton johtaja ottikin kantaa marraskuussa 2011 päiväkodin johtajille

pidetyssä koulutusiltapäivässä. Hän korosti, että päiväkodin johtajien vertaisryhmät tulee mieltää osaksi johtajan työn toteuttamista ja johtamisen prosessia. Päiväkodin johtajien tulisi mieltää verkostoituminen tärkeäksi johtajan työkaluksi oman työn tukemisessa ja siinä kehittymiseksi.

### **Ajankohtaisten asioiden työstäminen vertaisryhmässä**

Heikkisen ym. (2010) mukaan ryhmämentoroinnin voima piilee toiminnan epämuodollisuudessa, informaalisuudessa. Osallistujat kokevat ryhmäkokoontumiset voimaannuttaviksi paljolti siksi, että mentorointiryhmässä voi jakaa kokemuksia ja ajatuksia ilman suorituspaineita. (Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen 2010, 45.)

Jokaisessa ryhmässä päiväkodin johtajat korostivat sitä, että ryhmän kokoontuessa yhteen, alkuun tarvittiin hetki, jolloin jokainen vuorollaan kertoi omat ajankohtaiset kuumisensa muille. Tämä sama mielipide tuli esille myös alkukartoituksessa, tämä oli tärkeää jokaiselle johtajalle.

*...Tottakai se on tärkeätä, että on tää vertaisryhmä, ni puhuu vertaisten kanssa ja varsinkii jos on tapahtunu jotakii, just joku itellee joku akuutti asia, mikä mietityttää ja yksin täs kuitenkin aika paljon näit asioit miettii vaik onkii työyhteisö...*

*...Meil on ens alkuun tällänen työnhajuksellinen tähän alkuun...meil on ihmisii kun ne tulee tuolt kentält ni savu nousee päästä elikkä on siis asioita, jotka niinku mättää tai jurppii tai josta pitäs niinkun kuulla et miten te teette täs näin...*

Erityisen tärkeänä tätä oman tilanteen purkamista oli pidetty juuri aloittaneille johtajille. Kuitenkin kahdenkin aikaisemman ryhmän hajoaminen oli päiväkodin johtajien mielestä osaltaan johtunut juuri tästä, että ryhmään tuli uusia johtajia, joiden aloitusvaihetta muut johtajat pitivät velvollisuutenaan tukea kuunnellen, neuvoen ja opastaen. Tämä johti siihen, että kokeneemmat johtajat eivät katsoneet saavansa vertaisryhmän kokoontumisista itselleen omaan kehittymiseensä mahdollisuuksia, siksi sitoutuminen vertaisryhmän kokoontumisiin alkoi vähentyä. Ryhmähaastatteluissa tähän tulikin ehdotus, että näille uusille johtajille pitäisi järjestää tuki työn aloitusvaiheessa muulla tavoin, ei vertaisryhmässä.

*...siinäkii on oma haasteensa, kun sillon reilut kaks vuotta sitten mejän ryhmään tuli uusia johtajia ja hirveen paljon, melkein niinku joka kokoontumisessa oli niinku heijän tuomia asioita ja*

*ne kiitti ja sano, että kyl on tosi hyvä ja saatu paljon tukea...mutta sit siinä tuli ettei kerenny paljon muita asioita käsittelemään...että miten tää palvelis niin ku myös muita... ettei se niin ku ryöstäänny, että se palvelee oikeestaan vaan sitä tulokasta. Pitäis olla lisäksi vielä ehkä joku kummitoiminta tai joku muu, ettei tän tiimin tehtävä oo pelkästään jotakin yhtä jäsentä perehdyttää ja tukea vaan kaikkien pitäis saada kehittyä.*

### **Mielipiteitä ryhmille annetuista toimintaohjeista**

Ettei vertaisryhmien toiminta jäisi pelkästään kuulumisten vaihtamiseen ja ajankohtaisten asioiden purkamiseen, toimintatutkimus eteni niin, että alkukartoituksen jälkeen elokuussa 2011 annettiin jokaiseen ryhmään ohjeeksi ottaa puheenjohtajuus ja sihteerin tehtävät käyttöön niin, että nämä roolit kiertävät vuorollaan jokaisella ryhmän jäsenellä. Puheenjohtajan tehtävänä oli mahdollisesti alustaa kullekin kerralle sovittua aihetta, pitää ryhmän keskustelu aiheessa ja pitää huolta siitä, että jokaiselle tulisi vuorollaan puheenvuoro. Tähän ryhmien toimintaan puuttumiseen ei suhtauduttu kaikissa ryhmissä positiivisesti, tämä tuli esille ryhmien ensimmäisestä syksyn kokoontumiskerrasta lähetetyistä muistioista. Käydessäni ryhmässä tekemässä haastattelut sain tälle tulkinnalleni myös varmistusta. Yksi ryhmistä antoi asiasta varsin kriittistä palautetta.

Tähän kriittisyyteen löytyi selkeä selitys siitä, että tämä ryhmä (ryhmä V) oli alkujaan perustettu jo ennen muita vertaisryhmiä. Perustamisen syynä oli ollut se, että ryhmän viisi jäsentä olivat aikanaan olleet uusia johtajia, joille oli perustettu työnohjausryhmä, jossa oli käynyt ulkopuolinen työnohjaajaksi opiskeleva henkilö antamassa työnohjausta. Työnohjauksen loputtua tämä ryhmä oli erittäin kiinteänä jäänyt edelleen toimimaan, tosin kaksi sen jäsentä on vaihtunut lähivuosina. Mutta työnohjauksellinen toimintamalli oli jäänyt elämään, eikä työnohjaukseen kuulu asioiden oma kirjaaminen vaan nimenomaan asioiden purkaminen. Kuitenkin tässäkin ryhmässä tuli esille yksi erilainen mielipide uusimmalta ryhmään tulleelta jäseneltä sen jälkeen, kun olin ryhmän haastattelun yhteydessä tarkentanut ohjeistusta vielä puheenjohtajan ja sihteerin rooleista, joista ei tarvitse tehdä ”suoritusta” vaan liittää se ryhmän toiminnan kehittämiseen.

*... voi se sinänsä olla ihan hyvä huomioda, että kaikki pystyy sanomaan oman mitä haluaa... siis sit semmonen et pysytään niinku aiheessa edes suurinpiirtein... et jos ne on ne vaatimukset mitä puheenjohtajuudelle asetetaan niin ei se nyt oo paljon*

Kolmesta muusta ryhmästä tähän roolijakoon tuli palautetta, joka voitiin tulkita siten, että puheenjohtajan ja sihteerin roolit ryhmässä olivat kehittäneet ryhmän toimintaa.

*Minust se on ihan hyvä se niinku jotenkii jämäköittää näit pala-  
vereit... meil on niinku hyppiny aiheet, vaik on puhuttu asiast,  
nyt tavallaa ehkä keskitytää vähä enemmän johonkin.*

*...myö ollaa kyl puhuttu asiaa, et ei olla niinku lähetty väärille  
urille, niin et puheenjohtajaa ei oo sillee tarvittu... mut et kattoo  
et myö niinku pysytään siin asiassa ja siin aikataulussa...*

*...ja sit se on minust hirveen hyvä se kirjaushomma ku sielt saat-  
taa just nousta jotain semmosii asioita, mitkä pitää esimerkiks  
saada eteenpäin tai tiedoks niinku esimerkiks vaikka jonnee joh-  
toryhmää...et ne menee jotenki järkevästi niinku eteenpäin ja tu-  
lee niinku esille...kun ne usein jää sillon jos keskustellaa vaan  
niin ne jää ilmaan ja unohtuu...*

Yksi ryhmistä (ryhmä IV) oli ryhmien toiminnan alkamisesta lähtien, vuodesta 2007, kirjannut kokoontumisistaan muistiot. Sihteerinä oli toiminut aina sama henkilö:

*...se nyt sovittii et se oon mie, mie se melkein oon ollu ehkä  
varmaan sen takii kun myö ollaa aina kokoonnuttu siel missä  
mun työpiste on kun sitä ei oo tarvinnu mitenkää erikseen vara-  
ta... jotenki mie teen aika paljon kaiken näkösiä pöytäkirjoi työn  
puolest ja muuten, ni mul on aika helppo se puheesta saada se  
oleellinen, kun meil on aika rönsyilevääkin joskus nää keskuste-  
lut...*

Puheenjohtajan roolia tämä ryhmä ei ollut ottanut virallisesti käyttöön syksyllä antamas-  
tani ohjeistuksesta huolimatta. Myöskään ryhmään lähettämäni koontia keskustelun  
aiheista tämä ryhmä ei ollut syksyn aikana käyttänyt, kuitenkin he ryhmän lähettämien  
muistioiden mukaan olivat käsitelleet joitakin omassa ryhmässään koottuja keskustelun-  
aiheita.

*... jotenkii meil on niin luonnollisest se menny et ei siin oo oi-  
keestaan tarvinnu mitään puheenjohtajaa...meil ei oo koskaan  
ollu mitään vellomist mist ei päästä eteenpäin...*

*...myö vissiin yritetään aina vähän ratkasta ongelmia...aika  
usein joku tulee, jolla on just joku asia kesken ja sitten siitä kes-  
kustellaa ja avataan näkökulmia sitte...*

### **Kootut keskustelunaiheet**

Kahdessa ryhmässä ryhmän jäsenten ehdotuksista kootut aiheitoiveet oli otettu käyttöön, ajatellen sitä, että ryhmien kokoontumisiin voidaan ennakolta valmistautua ja merkitä kalenteriin kokoontumiset aiheitten mukaan. Ryhmähaastattelun mukaan kokoontumiskerroille nimetyt aiheet ryhdistävät näiden ryhmien toimintaa.

*Mun mielestä se meillä ainakii vaikutti sen, että syksyllä kun allakoitii tapaamiset, niin me silloin tuota, silloin kirjattiin joka tapaamisen aihe. Toi valikoima jotenkii anto tsemppiä siihen, että allakoidaan monta aihetta jo valmiiks...*

*...toi varmaa sellast niinku ryhtii siihen...siihen, että se kuulumisten puiminen ei voi viiäkään hirveen paljon sitä aikaa, sen lisäks täytyy ehtiä keskustelemaan siitä päivän aiheesta.*

*...meil ei ollu aikasemmin tavallaa valittu niinku mitää aihetta ...vaa sovittii monta kertaa et jos joku aihe nousi sil välil kun ei olla tavattu jokskuu akuutiks, ni sit purettii se tässä heti...mut nyt meil oli viimeks tää pedagogiikan uusia tuulia ja juteltii näit mitä koulutuksia on ollu...*

Tästä keskustelun aiheiden kokoamisesta ryhmissä oltiin pääasiassa sitä mieltä, että ryhmät keräisivät itse käsiteltävät aiheet, mutta myös kaikkiin ryhmiin yhteiseksi keskusteluun annettavat aiheet, esimerkiksi ennen johtajien koulutuspäivää, olisivat tervetulleita. Johtajien mielestä tämä toisi hyvän mahdollisuuden valmistautua tulevaan koulutuspäivään. Tähän asti, kun mitään valmistautumista ei ole ollut, ei ole välttämättä päästy myöskään kovin syvällisiin keskusteluihin johtajien yhteisissä koulutuspäivissä, joita on kahdesti vuodessa. Tämä uusi käytäntö antaisi mahdollisuuden paneutua aiheisiin etukäteen. Toimintamallina tämä otettiin käyttöön helmikuun 2012 johtajien koulutuspäivään valmistauduttaessa. Päivähoidon johtaja lähetti koulutuspäivän aiheen johtajille tammikuussa ja esitti, että aihetta käsiteltäisiin vertaisryhmissä ennen helmikuussa olevaa koulutuspäivää, jossa asiaa vielä syvennettäisiin.

### **Muiden ryhmien muistioiden merkitys**

Ryhmähaastatteluissa nousi esille ryhmien erilaiset suhtautumistavat muiden ryhmien lähettämiin muistioihin. Tavoitteenahan oli, että muistioista voisi olla hyötyä myös muiden ryhmien kokoontumisiin. Tämä kokemus tulikin kahdesta ryhmästä.

*...kun luki noitten muitten ryhmien muistioita niin ainakii mulle tuli et ahaa...täst meidän pitää puhuu...tää otetaa ehottomast meidän palaverii...*

*On ne ihan hyvä lukee, koska aika erilaisii asioita eri ryhmissä on ollu ...ja sit sielt tulee itellekkii sellasii juttuja...*

Kolmessa ryhmässä muistioita ei koettu merkityksellisinä, johtajat olivat kyllä saattaneet ne yksin lukea sähköpostistaan, mutta yhteisesti niistä ei ollut ryhmässä keskusteltu. Yhden ryhmän negatiivinen asenne vertaisryhmien toiminnan kehittämiseen ryhmän muistion mukaan oli huomattu muissa ryhmissä ja sitä kommentoitiin jonkin verran haastatteluissa.

*Mieki oon lukenu ne läpi, mut tuota ...on vaan tullu sellane tunne, et siel on pikkusen erilainen tapa käsitellä asioita muilla, et tota nii...ku mie oon lukenu, niin mie oon ollu ihan tyytyväinen mejän ryhmään...*

*...vähä valitusvirttä vois sanoo, että sellasta ei jaksu kauheesti tiijättekö lukee...*

*Siel tulee se eroavaisuus miten meil missäkii ryhmässä toimittaa...et se on minust semmonen mikä on noussu ihan selkeesti esille ja sit toinen on sellanen niinku negatiivisuuden kehä missä pyöritään päivähoidossa mikä on ihan järkkyy, koska meil on periaatteessa aika positiivinen työ...*

Yleisesti keskustelun aiheet muistioiden mukaan olivat syksyn kokoontumiskerroilla olleet jo alkukartoituksessakin esille tulleita päiväkodin johtajien haasteisiin liittyviä aiheita.

### **Haasteet päiväkodin johtajuudessa**

Myös ryhmähaastatteluissa, kuten jo alkukyselyssäkin nousi päiväkodin johtajien työn suurimmiksi haasteiksi usean yksikön johtaminen eli hajautettu johtajuus ja erityisesti useamman yksikön pedagogiikasta vastaaminen, yhteisen vision löytyminen. Erityisen haastavaksi tämä koettiin, jos johtaja on omassa yksikössään lapsiryhmävastuussa.

*Mie ainakin yhen haasteen tiedän, joka tulee täs mejän ryhmäsäkin, se on nimenomaan tää monen yksikön johtajuus, se on aikamoinen haaste ja sit tää suurten yksiköiden johtajuus, miten sen niinku.. ja nimenomaan se pedagoginen johtajuus ...et miten sen ajan ja tilan sille pedagogiselle johtajuudelle järjestää...tuo on asia mistä me ollaa useamman kerran keskusteltu.*



*...Just viimekshän myö puhuttiin siitä, että mitään koulutusta ei oo tällaseen niinku etäjohtamiseen. että miten huomioit tasapuolisesti ne yksiköt, miten oot niinku fyysisesti läsnä ja miten ne kaikki tulee kuulluksi ja miten sais sitä tukee siihen pedagogiseen kehittämiseen, minust se on ihan valtava haaste...*

*Mulla haasteena on ainakin se, että olla ryhmässä lastentarhanopettajan ja sitten vielä sen itse päiväkodin johtaja ja viel sen eskarin johtaja. Se on kyllä sellanen, et en mie millää pysty löytää niin paljon aikaa sille eskarille kuin haluaisin...*

Ryhmähaastatteluista vahvistui oletamus päiväkodin johtajien vertaisryhmien merkityksestä johtajille. Johtajat kokivat ne itselleen tärkeinä ryhminä, joissa voi luottamuksellisesti purkaa vertaisille oman työn haasteita. Vertaiset kuuntelevat ja tukevat ja lisäksi koettiin, että vertaisten kanssa kehitetään työtä yhdessä. Puheenjohtajuus ja sihteerin tehtävät koettiin yleisimmin vertaisryhmän toimintaa ryhdistävänä, mutta koska niin moni koki ajan puutteen olleen jo muutenkin oman työnsä haaste, ajan löytyminen kokouksiin valmistautumiseen ja muistion puhtaaksi kirjoittamiseen toivat lisähaastetta. Etukäteen sovitut keskustelunaiheet oli otettu käyttöön neljässä ryhmässä ja tämä koettiin myös toimintaa ryhdistävänä.

Ryhmähaastatteluissa esitetyn toiveen mukaan päivähoiton johtaja korosti päiväkodin johtajien koulutuspäivässä marraskuussa 2011 verkostoitumisen ja vertaisryhmiin sitoutumisen merkitystä tärkeänä johtajan työssä kehittymisen kannalta. Kaikille ryhmille yhteisiä keskustelunaiheita ennen johtajien koulutuspäiviä pidettiin ryhmissä hyvänä ideana, joten ryhmille lähetettiin tammikuussa 2012, ennen päiväkodin johtajien helmikuun koulutuspäivää, yhteinen keskustelunaihe pohdittavaksi. Aiheena oli ”Osaamisen ja ammatillisuuden johtaminen päiväkodissa”. Aihe oli tullut esille tämän tutkimuksen alkukartoituksessa kootuista pedagogisen johtajuuden haasteista.

### **6.3 Vertaisryhmien toiminnan kehittyminen ja tuleva kehittäminen päättöreflektoinnin mukaan**

Päättöreflektoinnilla haluttiin selvittää päiväkodin johtajien vertaisryhmien toiminnan kehittymistä toimintatutkimuksen aikana sekä sitä ovatko päiväkodin johtajien työssä kokemat haasteet muuttuneet tämän tutkimuksen aikana. Lisäksi kysyttiin, mitkä ovat hyvin toimivan vertaisryhmätoiminnan periaatteet. Päättöreflektointi toteutettiin tammi-kuussa 2012 kyselynä puolen vuoden seurannan jälkeen. Kyselyssä oli sekä avoimia kysymyksiä että arviointikysymyksiä. Arviointikysymyksissä pyydettiin arvioimaan asteikolla 1–5 vertaisryhmän toiminnan kehittymistä, sekä sitä, onko pedagoginen johtajuus saanut tukea vertaisryhmästä sekä kysyttiin arviointia pedagogisen keskustelun määrästä tällä toimintakaudella. Asteikkotyypin arvioinnin tukena oli arviointia selvittäviä avoimia kysymyksiä.

#### **6.3.1 Vertaisryhmien toiminnan kehittyminen tutkimuksen aikana**

Päättöreflektoinnin vastauksista koottu vertaisryhmien toiminnan kehittymisen arviointi tutkimuksen aikana esitetään seuraavassa taulukossa (taulukko 4) ryhmän jäsenten antaman asteikkotyypin arvion keskiarvona. Taulukossa kuvataan kuinka paljon vertaisryhmien toiminta on kehittynyt tutkimuksen aikana, kuinka paljon vertaisryhmän toiminta on tukenut pedagogista johtajuutta ja kuinka paljon ryhmässä on ollut pedagogista keskustelua tutkimuksen aikana. Lisäksi taulukkoon on koottu avoimia kommentteja kysymyksiin mikä on edistänyt ryhmän toimintaa, miten ryhmän toiminta on tukenut vastaajan pedagogista johtajuutta ja onko pedagoginen keskustelu ryhmässä tällä toimintakaudella lisääntynyt.

Taulukossa esille tulevien tulosten mukaan jokaisen vertaisryhmän toiminta oli kehittynyt kohtalaisesti tai paljon. Tätä kehittymistä oli monen tutkimukseen osallistujan mukaan edistänyt:

- puheenjohtaja ja sihteeri ryhmässä
- ennakolta sovitut aiheet/ teemat keskustelulle
- kaikille ryhmille yhteiset keskustelunaiheet
- riittävän pieni ryhmä

## TAULUKKO 4 Päätöreflektoinnin tulokset vertaisryhmien toiminnasta

(keskiarvot, asteikko: 1= vähän tai ei lainkaan, 5= erittäin paljon, N= 22 johtajaa)

Ryhmä	Kuinka paljon toiminta kehittynyt tutkimuksen aikana? Mikä edistänyt kehittymistä? Mikä estänyt?	Onko vertaisryhmän toiminta tukenut pedagogista johtajuutta tutkimuksen aikana? Miten?	Kuinka paljon ryhmässä ollut pedagogista keskustelua tällä toimintakaudella? Onko lisääntynyt vai vähentynyt verrattuna aikaisempaan?
I (vastaajia 5/6) Ryhmäläiset keskimäärin johtajana 16v. (2-36v.)	<b>ka. 3,8</b> - Teemat/ aiheet , puheenjohtaja ja sihteeri jämäköitäneet keskustelua. - Poissaolot estäneet kehittymisen.	<b>ka. 3,4</b> - Aiheiden valinnalla, muiden ryhmien muistioilla sekä kollegiaalisella keskustelulla merkitystä.	<b>ka. 4</b> - Kolmen vastaajan mielestä pedagoginen keskustelu lisääntynyt paljon.
II (vastaajia 5/5)  Ryhmäläiset keskimäärin johtajana 14,4v. (4-30v.)	<b>ka. 3,4</b> - Puheenjohtajuus, sihteerin tehtävät ja asioiden kirjaaminen edistäneet ryhmän toimintaa. - Tapaamiset suunnitelmallisempia, aiheet tiedossa etukäteen; voinut valmistautua, syventänyt keskustelua. - Poissaolot ja aikapula kehityksen jarruna.	<b>ka. 3,4</b> - Ajatusten vaihto kollegojen kanssa tukee omaa johtajuutta. - Muiden kokemukset auttavat omassa johtajuudessa. - Yhteinen keskustelu koulutuksista syventää tietoa.	<b>ka. 3,6</b> - Kolmen vastaajan mielestä lisääntynyt, kahden vastaajan mielestä pedagogista keskustelua on aina ollut.
III (vastaajia 3/3) Ryhmäläiset keskimäärin johtajana 14,7 v. (6-25v.)	<b>ka. 4,3</b> - Uusi ryhmä ,joka riittävän pieni ja jossa kaikilla motivaatio opintopiiriryhmään	<b>ka. 4,3</b> - Ryhmän toiminta auttaa rakentamaan yhdessä ”työkaluja” , joita kukin voi yksikössään käyttää	<b>ka. 4,7</b> - Lisääntynyt merkittävästi tämän uuden ryhmän/ toimintatavan myötä
IV (vastaajia 4/5) Ryhmäläiset keskimäärin johtajana 19v. (2-25v.)	<b>ka. 3,0</b> - Ryhmien yhteiset tehtävät/ keskustelun aiheet hyvä asia. - Ryhmän jäsenten muutos aiheuttanut uudelleenorientoitumista.	<b>ka. 3,8</b> - Hyvien käytänteiden ja asenteiden siirtyminen kollegojen kesken tukee pedagogista johtajuutta.	<b>ka. 4,0</b> - Pysynyt ennallaan/lisääntynyt.
V (vastaajia 5/5) Ryhmäläiset keskimäärin johtajana 7v. (0,5 -13 v.)	<b>ka. 2,8</b> - Keskustelulla selkeämmät raamit etukäteen sovittujen aiheiden vuoksi - Puheenjohtajuus ja sihteerin tehtävät hankalat/yhden mielestä eduksi	<b>ka. 4,2</b> - Erilaiset näkökulmat ja ratkaisumallit tukevat omaa johtajuutta. - Tuen saaminen omalle työlle= vertaistuki	<b>ka. 4,2</b> - Pedagogiikan nostaminen tietoisesti keskusteluun lisääntynyt.
Kaikki yhteensä	<b>ka. 3,5</b>	<b>ka. 3,8</b>	<b>ka. 4,1</b>
Keskihajonta (s)	<b>s = 0, 81</b>	<b>s = 0, 73</b>	<b>s = 0,70</b>

Eniten ryhmän kehittymistä todettiin opintopiiri-tyyppisessä ryhmässä (ryhmä III). Tässä ryhmässä motivaatio etukäteen suunniteltuihin ryhmätapaamisiin oli korkealla. Vähiten kehittymistä todettiin ryhmässä, jossa osallistujat olivat toimineet johtajina vähemmän aikaa (ryhmä V). Tämä oli ryhmä, jossa suhtauduttiin kriittisesti puheenjohtajan ja sihteerin rooliin liian työllistävinä. Ryhmähän oli aikanaan aloittanut toimintansa työnohjausryhmänä. Ryhmässä, jossa osallistujat olivat toimineet johtajana keskimäärin kauimmin (ryhmä IV), ei toiminta myöskään ollut kehittynyt keskimääräistä enempää. Tässä ryhmässä koettiin ainoastaan ryhmien yhteisten keskustelunaiheiden edistyneen kehittymistä. Ryhmässä oli aina sama henkilö sihteerinä, mutta puheenjohtajaa ryhmässä ei ollut. Voidaankin kysyä, vaikeuttiko näiden ryhmien kehittymistä kriittisyys ja välinpitämättömyys tutkimuksen aikana annettuja ohjeita kohtaan?

Pedagogiseen johtamiseen ryhmien jäsenet olivat saaneet paljon tukea tämän tutkimuksen aikana. Pedagogista johtajuutta oli erityisesti tukenut:

- vertaistuki ryhmässä ts. erilaiset näkökulmat ja ratkaisumallit
- hyvien käytäntöjen ja asenteiden siirtyminen
- ennalta sovitut keskustelunaiheet ryhmissä

Eniten pedagoginen johtajuus oli vahvistunut tutkimuksen aikana opintopiiri-tyyppisessä ryhmässä (ryhmä III) sekä vähemmän aikaa johtajana toimineiden ryhmässä (ryhmä V). Kuitenkin kaikissa ryhmissä tuli vahvasti esille yhteisen kollegiaalisen keskustelun suuri merkitys pedagogisen johtajuuden vahvistajana.

Mitä ilmeisimmin tämä kollegiaalinen keskustelu oli ollut pedagogista keskustelua, koska jokaisessa ryhmässä pedagogista keskustelua oli ollut paljon tämän toimintakauden aikana. Opintopiiri-tyyppisessä ryhmässä (ryhmä III) sitä oli ollut vastausten mukaan erittäin paljon. Ryhmien jäsenten mukaan pedagogista keskustelua oli ryhmissä ollut aina, nyt joidenkin vastaajien mielestä se oli lisääntynyt. Vähemmän aikaa johtajana toimineiden ryhmässä (ryhmä V) todettiin, että pedagogiikan nostaminen tietoisesti keskusteluun oli lisääntynyt. Heillä tämä oli suoraan verrannollinen myös siihen, kuinka paljon pedagoginen johtajuus oli saanut tukea tämän tutkimuksen aikana vertaisryhmätyöskentelystä.

### 6.3.2 Koetut haasteet pedagogisessa johtajuudessa ja päiväkodin toiminnassa tutkimuksen aikana

Päättöreflektoinnissa kysyttiin vertaisryhmien jäseniltä tämän hetken haasteita pedagogisessa johtajuudessa sekä päiväkodin toiminnassa. Tarkoituksena oli verrata sitä, onko haasteissa tapahtunut mitään muutoksia tutkimuksen aikana verrattuna alkukartoitukseen. Seuraavaksi esitetään yhteenvetoa sen hetkisistä haasteista ja haasteissa tapahtuneista muutoksista koko tutkimusjakson aikana.

*Ryhmässä I* koettiin tutkimuksen päättymisvaiheessa päiväkodin toiminnassa haasteena hajautettuun johtajuuteen liittyvät johtajan tehtävien priorisoinnin haasteet. *Pedagogiseen johtajuuteen oli uutena haasteena tullut johtajan oman ammatillisen kehittymisen haaste.* Vastuu henkilöstön ammatillisuuden kehittämisestä oli pysynyt ennallaan.

*Ryhmässä II* uutena haasteena päiväkodin toiminnassa koettiin hankalat *työntekijöiden väliset vuorovaikutusongelmat* päiväkodissa sekä huoli yleensä henkilöstön jaksamisesta ts. henkilöstöjohtamiseen liittyvät haasteet olivat lisääntyneet. *Pedagogisen johtajuuden haasteet keskittyivät ajan puutteeseen eli johtajan työnkuvan selkiyttämiseen.* Tähän liittyviä mainintoja oli enemmän kuin aloituskyselyssä. Uutena haasteena pedagogisessa johtajuudessa koettiin *lastentarhanopettajien pedagogisen vastuun palauttaminen* sekä oman ryhmän toiminnassa että päiväkodin toiminnassa ts. henkilöstön ammatillisuuden kehittymisen haasteet olivat näin ollen lisääntyneet. Uutena toiminnallisena haasteena tässä ryhmässä koettiin myös lasten hoidon tarpeiden vaihtelevuus vanhempien päätösten vuoksi eli perheiden kanssa tehtävän yhteistyön haasteet.

*Ryhmässä III* koettiin uutena henkilöstön ammatilliseen kehittymiseen liittyvänä haasteena päiväkodin *toiminta-ajatuksen kirkastaminen* käytännön toiminnassa. Tässäkin ryhmässä ajan puute eli johtajan *työnkuvan selkiyttäminen* oli noussut uudeksi haasteeksi pedagogisessa johtajuudessa. Lisäksi haasteeksi oli noussut *johtajan oman ammatillisuuden kehittäminen*, joka tuli esiin kysymyksenä, miten johtaja voisi viedä sitä uutta pedagogista tietoisuutta käytäntöön, mitä on itse omaksunut vai pitääkö kaikessa tehdä kompromisseja yhteisen kasvatuskäsityksen löytämiseksi päiväkodissa.

**Ryhmässä IV** koettiin hajautettu johtajuus eli johtajan tehtävien priorisointi edelleen päiväkodin toimintaan liittyvänä haasteena, kuten aloituskyselyn aikaankin. Johtajan työnkuvan selkiytymättömyys ajan puutteena nousi edelleen myös pedagogisen johtajuuden haasteeksi. Johtajan vastuu pedagogisista linjauksista koettiin uutena haasteena, ja siinä etenkin *varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen* kasvatuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin kautta.

**Ryhmässä V** päiväkodin toiminnassa uutena haasteena koettiin *rohkeus uudistua ja katsoa erilaisin näkökulmin asioita* ts. painotusta henkilöstöjohtamisen haasteisiin oli tullut lisää. Uudeksi haasteeksi oli tullut myös toiminnan muutokset liittyen päiväkodin sisäilmaongelmiin. Pedagogisessa johtamisessa uutena haasteena koettiin päiväkodin *kehittämiseen riittävän ajan löytäminen* eli johtajan työnkuvan selkiyttäminen. Edelleen haasteena koettiin johtajan vastuu pedagogisista linjauksista haastavien perheiden ja lasten kohtaamisessa.

Edellä esitetyn ryhmittäin kootun yhteenvedon lisäksi koottiin kaikista alku- ja loppukartoituksessa esille tulleista johtajuuden haasteista yhteenvedo taulukkoon 5. Yleisesti päiväkodin johtajien kokemista haasteista voidaan todeta, että tutkimuksen toteuttamisen ajanjakson aikana haasteissa ei tapahtunut paljon muutoksia. Ajan puute haasteena eli päiväkodin johtajan tehtävien priorisointi sekä työnkuvan selkiytymättömyys oli kuitenkin lisääntynyt päiväkodin johtajien kokemana. Yhteensä ajan puute tai aikatauluksen ongelma mainittiin 12 päättöreflektoinnin vastauksessa kun alkukartoituksessa se mainittiin yhdeksässä vastauksessa. Mielenkiintoista oli, että haasteita oli tutkimuksen tulosten mukaan alettu nähdä laajemmin ja myös uusia haasteita oli kuitenkin noussut. Tämä ehkä kertoo siitä, että toimintakauden aikana oli omaksuttu erilaisia näkökulmia, joiden kautta katsoa toimintaa.

**TAULUKKO 5 Johtajuuden haasteet alku- ja loppukartoituksen mukaan**

ALALUOKKA		YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
alkukartoitus	loppukartoitus		
Yhteinen visio työstä > Henkilöstön motivointi > Eri-ikäiset työntekijät > Henkilöstön vaihtuminen > Henkilöstömäärä > Henkilöstön yhteistyö > Tiimityö >	>> samat + Henkilöstön sairaus- lomamat/ vaihtuvat sijaiset + Aika yhteistyöhön + Varajohtajuus puut- tuu + Vuorovaikutuksen ongelmat +Rohkeus uudistua	Henkilöstöjohtaminen	Päiväkodin toi- minnan johtami- sen haasteet
Yhteistyö eri tahojen kans- sa > Monimuotoinen asiakas- kunta >	>> samat + Lasten hoidon tar- peen vaihtelut + Haastavat asiakasti- lanteet	Yhteistyön vaati- mukset	
Ajanpuute > Hajautettu johtajuus > Johtajan omat voimavarat>	>> samat	Johtajan tehtävien priorisointi	
Yksiköiden yhdistäminen> Laajeneva työkenttä >	>> samat + Sisäilmaongelmat	Toiminnan muutok- set	
Useamman yksikön peda- gogiikasta vastaaminen >	>> sama	Hajautettu johtajuus	Pedagogisen johtamisen haas- teet
Vasun ja esiopetussuunnitelman päivitys > Toiminnan suunnittelu ja arviointi > Kasvatuskumppanuuden kehittäminen >	>>samat + Vasun tuominen käytäntöön + Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen + Johtajan oma amma- tillinen kehittyminen	Vastuu pedagogisista linjauksista	
Henkilöstön sitoutuminen> Työyhteisön kehittämi- nen> Pedagoginen keskustelu työyhteisössä > Henkilöstön motivointi > Arvokeskustelu (myös muuttuvissa tilanteissa) > Pienryhmätoiminnan ke- hittyminen > Lasten osallisuuden lisää- minen > Pedagogiset palaverit > Ryhmäkehityskeskustelut>	>> samat  +Lastentarhanopettajien pedagogisen vastuun palauttaminen + Toiminta-ajatuksen kirkastuminen + Havainnointi työväli- neeksi + lapsen/ aikuisen vuo- rovaikutuksen kehittä- minen	Vastuu henkilöstön ammattillisesta kehit- tymisestä	
Kiireen kesyttäminen Riittävä aika pedagogiseen johtamiseen	Ajan puute	Johtajan työnkuvan selkiyttäminen	

Edelleen johtajien mielestä haasteet päiväkodin toiminnassa myös päättöreflektoinnin mukaan keskittyivät paljon henkilöstöjohtamiseen. Esille tuli samoja haasteita kuin alkukartoituksessakin, mutta myös uusia henkilöstöjohtamisen haasteita oli tullut ja näytti että haasteet olivat ilmaisuina täsmentyneet. Näin esimerkiksi alkukartoituksessa kaivattu henkilöstön yhteistyö oli loppukartoituksessa täsmentynyt ajan löytämiseksi yhteistyöhön. Oli siis ruvettu pohtimaan mikä yhteistyössä on mahdollisesti ongelmana. Myös erään johtajan kaipaama ”rohkeus uudistua” henkilöstöjohtamisessa oli jo tarkentunut esimerkiksi kysymyksiin henkilöstön motivoinnista tai yhteisen vision etsinnästä.

Myös pedagogisen johtamisen haasteista suurimmaksi päättöreflektoinnin mukaan nousi henkilöstöön liittyen vastuu henkilöstön ammatillisesta kehittämisestä. Myös näissä haasteissa oli selkeää täsmentymistä alkukartoitukseen verrattuna. Esimerkiksi pedagogisen keskustelun haaste työyhteisössä oli päättöreflektoinnissa täsmentynyt haasteeksi lastentarhanopettajan pedagogisen vastuun palauttamisesta. Tätä vastuun kantamista johtajat toivoivat sekä lapsiryhmän että koko päiväkodin tasolla.

Esitellessäni helmikuun koulutuspäivässä tutkimuksen tuloksia päiväkodin johtajille tuli heiltä kommentti haasteissa selkeästi nousevaan kiireeseen tai ajanpuutteeseen. Yksi johtajista totesi, että ei pidä puhua kiireestä vaan asia pitäisi ajatella toisella tavoin eli niin, että on paljon töitä, näin koko asia tulee konkreettisemmaksi käsitellä ja asian ”haltuun otto” on helpompaa. Lisäksi koulutuspäivässä nostettiin esille ammatillisuuden johtamisessa jatkuvan havainnoinnin ja arvioinnin merkitys johtajan työkaluna päiväkodissa esille tulevien haasteiden kohtaamisessa.

### **6.3.3 Vertaisryhmien toiminnan tuleva kehittäminen**

*”Tässä toimii ehkä sama kuin lasten kanssa, että pelkkä vapaa leikki toimintana ei ole pedagogisesti vahvaa, ’lihaa luitten ympärille’ jollain keinolla.”*

Päättöreflektoinnissa kysyttiin päiväkodin johtajilta ehdotuksia vertaisryhmien toiminnan kehittämiseen jatkossa ts. mitkä ovat hyvin toimivan vertaisryhmätyöskentelyn periaatteet. Nämä kehittämissuositukset koottiin ryhmittäin seuraavasti.



***Ryhmä I:***

- Edelleen tulisi korostaa vertaisryhmätoiminnan kuulumista päiväkodinjohtajan työhön
- Vertaisryhmät tulisi muodostaa uudelleen
- Keskustelujen sisältöön enemmän huomiota
- Johtoryhmältä tehtäviä vertaisryhmien pohdittavaksi

***Ryhmä II***

- Ulkopuolisten asiantuntijoiden vierailu ryhmissä tehostaa ryhmien toimintaa
- Ryhmän jäsenet saatava sitoutumaan toimintaan
- Mahdollisuus työnohjaukseen
- Valmiita aiheita keskusteltavaksi
- Ryhmän koko oltava vähintään 4 jäsentä

***Ryhmä III***

- Enintään 5 jäsentä/ ryhmä
- Yhteisiä aiheita keskusteltavaksi, liittyen varhaiskasvatuksen kehittämiseen
- Ryhmien kehittäminen johtajien toiveita huomioiden; hyvää kannattaa säilyttää

***Ryhmä IV***

- Ryhmät voisivat itse arvioida toimintaansa esim. kerran vuodessa
- Yhteisesti kaikille ryhmille annettuja aiheita; ei kuitenkaan liian usein
- Tarpeen mukaan keskustelunaiheista voisi hankkia teoria/taustatietoa

***Ryhmä V***

- Työnohjausta toiveena
- Sitoutuminen ryhmään tärkeää
- Ryhmien pysyttävä samoina riittävän kauan, että luottamus syntyy
- Yhteisesti annetut aiheet hyviä, jättävä aikaa myös ajankohtaisista asioista keskusteluun

Johtajat löysivät selkeästi vielä päättöreflektioinnissakin vertaisryhmien toiminnassa kehitettävää. Edelleen toivottiin, että toiminnassa korostettaisiin sitoutumisen merkitystä ja sitä, että vertaisryhmätoiminta on osa päiväkodin johtajan työtä. Kaikille ryhmille yhteisesti lähetettävät keskustelunaiheet olivat löytäneet paikkansa ryhmien toiminnassa ja niiden uskottiin kehittäväen toimintaa jatkossakin.

Ulkopuolisen työnohjaajan osallistuminen vertaisryhmän tapaamiseen ajoittain oli monien mielestä toivottavaa. Tällä johtajat hakivat ulkopuolista näkökulmaa omien haas-

teidensa käsittelyyn. Päiväkodin johtajat kokevat monesti niin samanlaisia haasteita työssään, että keskenään ratkaisun löytäminen haasteisiin ei välttämättä onnistu, vaikka niistä paljon keskusteltaisiinkin. Vertaisten kesken ei välttämättä kukaan nouse asian ratkaisijaksi ja ”tien näyttäjäksi”. Työnohjaaja tuo mukanaan uusia näkökulmia. Toisaalta tällaisessa tilanteessa myös saman alan kokenut mentori voisi tuoda esille tulleiden asioiden selvittelyyn kokemuksen ”ääntä” ja uusia tapoja reflektoida haasteita.

## **7 POHDINTA**

### **7.1 Tulosten tarkastelua**

Tämän pro gradu – tutkielman aiheena oli selvittää päiväkodin johtajien vertaistyöskentelyn kehittämisen merkitystä päiväkodin pedagogisen johtajuuden vahvistamisessa. Tutkimuksessa sovellettiin menetelmätriangulaatiota käyttäen tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä alku- ja loppukartoitusta kyselynä, ryhmien haastattelua sekä ryhmien kokoontumisista kerättyjä muistioita.

Eskolan ja Suorannan (1998, 70) mukaan menetelmätriangulaatiossa tutkimuskohdetta tutkitaan useilla eri aineistonhankinta ja - tutkimusmenetelmillä. Laineen ym. (2007, 24) mukaan menetelmien välisen triangulaation ideana on, että yhden menetelmän heikoudet voidaan peitota toisen vahvuuksilla. Erityisen tärkeänä pidin tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelujen merkitystä kyselyjä täydentävänä menetelmänä. Haasteeksi koin sen, kuinka yhdistän eri metodein tuotetun tiedon mielekkäällä tavalla yhteen. Tätä yhdistämistä on tapahtunut tutkimusprosessin aikana siten, että tutkimuksen yhdessä osassa viitataan toisen osan tuloksiin. Yhdistäminen on tapahtunut varsinaisesti tutkimuksen pohdinnassa ja johtopäätösten teon yhteydessä.

Seppänen–Järvelän (2005, 12) mukaan erilaisten vertaisuuteen perustuvien menetelmien ja työtapojen yleistyminen viime vuosina ei ole sattumaa, vaan taustalla ovat laajemmat työelämää koskevat muutokset. Nykyisin työn toteuttaminen ja johtaminen, arviointi, suunnittelu ja kehittäminen on alettu nähdä olennaisena osana jokaisen työntekijän teh-

täviä. Työntekijästä on tullut oman työnsä asiantuntija. Sengen (1990) mukaan yksilön syväallinen työssä oppiminen ja kehittyminen vaativat tuekseen ryhmän eli tiimin, jossa taitojen ja kykyjen, tietoisuuden ja herkkyyden sekä asenteiden ja uskomusten tutkiminen ja muuttaminen on mahdollista. Vertaistyöskentelyssä olennaista on juuri *vertaisuus*; mahdollisuus käydä tasavertaista dialogia saman kokemusmaailman jakavan ihmisen kanssa. Tärkeitä tekijöitä ovat vastavuoroisuus ja vuorovaikutteisuus; mahdollisuus vuoropuhelussa peilata, jakaa kokemuksia, saada palautetta ja tuottaa innovaatioita yhdessä.

Päiväkodin johtajien vertaisryhmät perustettiin kaupungissamme tammikuussa 2007 tukemaan johtajien työtä. Tätä tutkimusta aloittaessani sain kaupunkimme päivähoidon kasvatustoimen ohjaajalta käyttöni toukokuussa 2007 päiväkodin johtajille vertaisryhmien toiminnasta toteutetun kyselyn vastaukset. Kyselyyn johtajat olivat vastanneet nimettöminä. Kyselyssä haluttiin selvittää, ovatko johtajat kokeneet viiden kuukauden jälkeen kokoontumiset hyödyllisinä ja tukevatko ryhmät työtä päiväkodin johtajana. Kyselyyn oli vastannut 15 johtajaa.

Tuolloin aloitusvaiheessa ryhmien toiminta kärsi kyselyn mukaan todella paljon siitä, että johtajat eivät sitoutuneet ryhmän toimintaan niin, että olisivat osallistuneet säännöllisesti tapaamisiin. Syynä sitoutumattomuuteen saattoi olla se, että vertaisryhmien toiminnan tarkoitus jäi määrittelemättä eikä ryhmien toiminnalle asetettu tavoitteita. Luottamus ryhmän jäsenten välillä koettiin tärkeänä toimintaedellytyksenä ryhmille. Toisissa ryhmissä oli luottamus ryhmäläisten kesken ehtinyt jo muodostua, toisissa ryhmissä se oli vielä rakenteilla. Vaikka ryhmät olivat ehtineet kokoontua tuolloin vasta muutaman kerran, koki moni ne tärkeänä tukena päiväkodin johtajan työlle. Monen johtajan mielestä samassa työssä olevalle on helppo puhua, kun saa oikeanlaista ymmärrystä. Tuolloin kolme johtajaa kaipasi kokoontumisiin selkeitä teemoja, muiden mielestä tukea johtajuuteen oli saatu ”päivänpolttavista” asioista keskustellen.

Toteuttaessani tätä tutkimusta vertaisryhmät olivat toimineet lähes viiden vuoden ajan. Tosin monessa ryhmässä jäsenet olivat vuosien mittaan vaihtuneet; johtajia oli jäänyt eläkkeelle, uusia johtajia oli tullut tilalle tai ryhmiä oli yhdistelty osanottajien vähäisen osallistumisen vuoksi. Sitoutuminen ryhmien toimintaan oli edelleen tätä tutkimusta tehtäessä ongelma, mutta huomattavasti pienempi kuin aloitusvaiheessa vuonna 2007.

Tutkimuksen päättyessä helmikuussa 2012 sain koulutuspäivässä palautetta, että tämä tutkimus oli tuonut esille vertaisryhmien toiminnan merkityksen ja siksi tahto sitoutua ryhmien toimintaan oli lisääntynyt.

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä tässä tutkimuksessa oli selvittää millaisiin haasteisiin päiväkodin johtajat tarvitsevat nykyisin tukea vertaistyöskentelystä. Seppänen-Järvelän (2005, 13) mukaan omaan toimintaan negatiivinen rutinoituminen ja sokeutuminen, niin yksilönä kuin yhteisönä, merkitsee, ettei omia vahvuuksia tai kehittämiskohteita ole helppo havaita. Tämän vuoksi on erittäin tärkeätä peilata omaa toimintaa muiden kanssa vertaisryhmässä. Kommunikointi mahdollistaa jakamisen ja palautteen saamisen ajatuksista, tunteista ja kokemuksista. Arkipäiväisten kokemusten ääneen lausuminen nostaa ne uudelleen merkitystasolle.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan sekä päiväkodin toiminnan että pedagogisen johtajuuden haasteet painottuivat päiväkodin johtajan laajentuneen ja monimuotoistuneen työkentän aiheuttamaan ajanpuutteeseen. Ajan puute kytkeytyi johtajan työnkuvan selkiytymättömyyteen ja tehtävien priorisoinnin vaikeuteen. On selvää, että päiväkodin johtajan alaisuudessa olevien yksiköiden lisääntyminen tuo tarpeen priorisoida tehtäviä. Erityisesti tämä korostui niillä johtajilla, jotka itse ovat lapsiryhmävastuussa. Jos tulee uusia työtehtäviä, olisi entisiä tehtäviä voitava järjestää uudelleen. Eräs johtaja kysyikin: ”Kuinka voi havainnoida ja vastata etäyksikön pedagogiikasta, kun itse olet vastamassa oman lapsiryhmäsi pedagogiikasta?”

Tähän liittyen esille nousi päiväkodin johtajien henkilöstöjohtamisessa kokema haaste henkilöstön ammatillisuuden kehittämisestä. Johtajan tulisi pystyä luottamaan siihen, että hänellä on jokaisessa yksikössään ammatillisesti taitava henkilökunta, jonka ammatillisiin ja pedagogisiin taitoihin johtaja voi luottaa. Tämä helpottaa johtajan kokemaa huolta hyvän varhaiskasvatuksen laadun takaamisesta omassa yksikössään. Karila (2001, 30–35) on todennut, että henkilöstön osaamisen johtaminen on yksi tärkeimmistä johtajan työalueista. Johtajan tulee luoda edellytykset toimintakulttuurille, joka tukee koko työyhteisön ammatillisen osaamisen kehittymistä. Tämä näkökulma tulee esille myös tässä tutkimuksessa päättöreflektoinnin tuloksissa, joissa tuodaan uutena haasteena lastentarhanopettajan pedagogisen ammatillisuuden palauttaminen.

Miten johtajalle järjestyisi aikaa vastata tästä henkilöstön ammatillisuuden kehittymisestä? Tähän samaan kysymykseen törmäsivät myös Karila ja Kupila (ks. Ainasoja 2011) tutkiessaan, miten varhaiskasvatuksen työidentiteetit muotoutuvat eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. ”Meille tutkijoille välittyi hankkeen kautta kuva hyvin kiireisestä, sairauslomien ja sijaisuuksien kuormittamasta, vahvassa muutoksessa olevasta työyhteisöstä. Tällaisissa oloissa työntekijöiden ammatti-identiteetin muodostumiseen ei kiinnitetä tarpeeksi huomiota.”

Karilan ja Kupilan (ks. Ainasoja 2011) näkemys on, että ammatti-identiteetti kehittyy läpi koko työelämän, jolloin tärkeää on oman ammatin arvostus ja pyrkimys kehittyä ammatissa. Ammatillisten tietojen ja taitojen omaksumisen lisäksi työalan arvojen ja normien sisäistäminen ovat vahvan työidentiteetin rakennuspalikoita. Työympäristö ja sen toimintakulttuurit määrittävät ammatti-identiteetin kehittymistä. Jokaisella päiväkodilla on työyhteisönä omanlaisensa tulkinta asiantuntijuudesta ja ammattilaisten toiminnasta työorganisaatiossa. Fonsén (2010, 136) tuo esiin määritelmän, jonka mukaan pedagogisen johtajan tulisi olla alan tutkimuksen, teorian ja käytännön tulkkina käytännön tekijöille. Tämän määritelmän luoma tavoite nousi esille myös tässä tutkimuksessa haasteena päiväkodin johtajan oman ammatillisuuden kehittämistä.

Alkukartoituksen ajankohta kesäkuussa ja päättöreflektion tammikuussa eroavat päiväkodin toimintakaudella toisistaan. Kesäkuussa toiminta on usein ”leppoisampaa” ja arjen hektisyys on hellittänyt. Kesäkuussa toteutetussa alkukartoituksessa ei ollut yhtään mainintaa henkilökunnan poissaoloista tai sijaisten saamisen hankaluudesta, kun taas tämä haaste oli merkittävä tammikuun päättöreflektion aikaan. Samoin johtajan kiireen kokemisen lisääntyminen ja ajanpuute olivat suoraan verrannollisia vuodenajan hektiseen ajankohtaan tammikuussa. Tästä voidaan tehdä johtopäätös, että päiväkodin johtajan kokemat haasteet painottuvat eri tavoin eri vaiheissa toimintakautta ja tämä vaikutti myös jonkin verran tämän tutkimuksen tuloksiin. Päiväkodin johtajien kokemat haasteet myös tarkentuivat tutkimuksen aikana ja niitä ilmaistiin monimuotoisemmin tämän puolen vuoden seurantajakson lopussa. Tämä on todennäköisesti yhteydessä pedagogisen keskustelun lisääntymiseen vertaisryhmissä tutkimuksen aikana. Kupila (2007, 53) onkin todennut, että yhteisöllisessä reflektiossa asiantuntijuus monipuolistuu.

Toisena tutkimuskysymyksenä tässä tutkimuksessa oli miten vertaisryhmien toimintaa voidaan kehittää päiväkodin pedagogisen johtajuuden vahvistamiseksi. Tähän ammatilliseen kehittämiseensä päiväkodin johtaja tarvitsee vertaisryhmän tukea sanoittaakseen kokemuksiaan ryhmän käsittelemien teoreettisten aiheiden avulla. Teoreettinen tieto tarjoaa Heikkisen ym. (2010, 44–45) mukaan vertaisryhmän työskentelyyn käsitteellisiä välineitä, jotka auttavat paremmin ymmärtämään käytännön ongelmia. Teoreettiset käsitteet kuvaavat ilmiötä abstraktimmalla tavalla kuin yksilöiden käytännölliset kokemukset, minkä vuoksi niiden avulla voidaan tarkastella asioita yleisemmällä tasolla. Käsitteellinen tieto ja teoreettiset käsitteet voivat täten tuoda arkipäivän ilmiöiden ja ongelmien ymmärtämiseen syvyyttä.

Heikkisen ym. (2010, 45) mukaan tähän arkipäivän ilmiöiden ja ongelmien ymmärtämiseen ei syvällisesti päästäisi keskustelemalla pelkästään henkilökohtaisen kokemuksen tasolla. Tämän olivat tutkimukseen osallistuneista päiväkodinjohtajista ymmärtäneet ne, jotka ehdottivat loppukyselyssä, että vertaisryhmien toiminta kehittyisi, jos niissä käsiteltäisiin mahdollisesti yhteisesti kaikille ryhmille annettuja teemoja. Näitä samoja teemoja voitaisiin sitten syventää esimerkiksi johtajien koulutuspäivässä. Olennaista Heikkisen ym. (2010, 46) mukaan on, että reflektoidessaan omia kokemuksiaan ja toimintaansa vertaisryhmään osallistujat voivat hyödyntää oman kokemuseräisen tietonsa lisäksi myös teoreettisia käsitteitä tai malleja. Kun omia kokemuksia tarkastellaan käsitteellisten välineiden avulla, asiantuntijuuden elementit integroituvat ja asiantuntijuus syvenee.

Myös mentorointidialogissa osallistujat sanallistavat tietoa omista lähtökohdistaan aikaisempien käsitystensä, kokemustensa ja ajattelutapojensa pohjalta. Mentorin tarkoituksena on auttaa mentoroitavia löytämään itselleen parhaat ratkaisut, ei antaa valmiita ohjeita. Johtajan ammatillisessa kehittämisessä mentori antaa kokemukseen perustuvia, hyviä neuvoja nuoremmalle osapuolelle. (Heikkinen ym. 2010, 20–26). Tavoitteellinen vertaisryhmämentorointi voisi olla päiväkodin johtajien työmuoto johtajien itsensä ehdottaman työnohjauksen vaihtoehtona. Samoin mallittaminen, jossa otetaan tutkiva ote toisen tapaan tehdä työtä, voisi olla kehittävänä työskentelymuotona vertaisryhmissä. Päiväkodin johtajien vertaisryhmät voisivat muodostua niin, että jokaisessa ryhmässä olisi kokeneita johtajia, joiden hiljainen tieto saataisiin mallittamisen avulla siirrettyä nuoremmille johtajille.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksissä haluttiin tarkastella, mitkä ovat hyvin toimivan vertaisryhmätyöskentelyn periaatteet. Tutkimus oli ajallisesti melko lyhytkestoinen, mutta kuitenkin mielestäni tähän kysymykseen saatiin vastaus ryhmien palautteista. Loppukartoituksen tulosten mukaan ryhmien tapaamiset olivat muuttuneet tutkimuksen aikana suunnitelmallisemmiksi ja niillä oli selkeämmät raamit. Tähän oli vaikuttanut yhteisesti etukäteen sovitut tai päivähoidon johdon antamat keskustelun aiheet. Lisäksi puheenjohtaja ja sihteeri ryhmässä olivat selkiyttäneet toimintaa. Myös ryhmäläisten sitoutuminen ryhmään oli lisääntynyt jäsenyöneemmän toiminnan ansiosta, mikä taas oli edistänyt ryhmien työskentelyä.

Vertaisryhmätoiminnan arviointi vuosittain oli myös ehdotus, joka tuli vertaisryhmien jäseniltä. Arviointi on tärkeä osa minkä tahansa toiminnan kehittämistä. Jotta vertaisryhmätoiminta edelleen kehittyisi, tarvitaan arviointia uusien toimintatapojen löytämiseksi. Seppänen–Järvelän (2005, 15) mukaan lähtökohta vertaistyöskentelyssä on, että kehittäminen ja arviointi ruokkivat toisiaan ja kuuluvat tiiviisti yhteen. Arvioivalla kehittämisellä voidaan edistää oppimista, jossa keskeistä on omaan toimintaan arvioivasti suhtautuminen. Vertaisryhmätoiminnassa yhteinen ryhmän toiminnan kehittäminen tulisi kulkea rinnan itse vertaisryhmätoiminnan kanssa.

Kaikkien ryhmien toiminta kehittyi tutkimuksen aikana ja tämä kehittyminen tuki pedagogista johtajuutta. Opintopiirin periaatteella toimiva ryhmä oli kehittynyt ja tukenut pedagogista johtajuutta eniten verrattuna muihin ryhmiin. Samoin siellä oli käyty eniten pedagogista keskustelua. Myös aikanaan työnohjauksellisena ryhmänä aloittaneessa ryhmässä, jossa alun perin suhtauduttiin kriittisesti tähän tutkimukseen, pedagoginen keskustelu oli lisääntynyt ja nostettu tietoisemmin mukaan.

Olen saanut joidenkin johtajien kanssa keskustellessani positiivista palautetta tähän tutkimukseen ryhtymisestä. He ovat todenneet, että tämän tutkimuksen ansiosta vertaisryhmät ovat saamassa merkitystä päiväkodin johtajan ammatillisen kehittymisen tukijana. Ryhmien toiminta on tuotu näkyväksi, eikä päiväkodista lähtiessä enää tarvitse pyydellä anteeksi vertaisryhmään lähtemistään. Tästä voi päätellä, että ryhmien toiminta ja kehitystyö tulevat vielä jatkumaan.



Helmikuun 2012 koulutuspäivässä, toivoessani vielä palautetta tämän tutkimuksen tulosten herättämistä ajatuksista tutkimukseen osallistuneilta päiväkodin johtajilta, eräs johtaja totesi, että tämän tutkimuksen aikana suoritettu vertaisryhmien toiminnan arviointi on tuonut arvioinnin myös osaksi päiväkodin johtajan omaa työtä. Pedagogisen keskustelun lisääntyminen vertaisryhmissä on ryhmien muistioiden kautta välittynyt myös päivähoiton johdon tietoon. Näin pedagogisen keskustelun ylläpitäminen on selkiytynyt yhteiseksi visioksi varhaiskasvatuksen laadun takaajana kaikille johtajuuden tasoille.

Nivala (2000, 47–48; 2008, 30) toteaa, että varhaiskasvatuksen pedagoginen johtaminen kohdistuu ensisijaisesti työyhteisön organisointiin ja sen osaamisen kehittämiseen ja on tulevaisuuteen suuntautunutta, arvioivaa ja keskustelua ylläpitävää reflektointia. Johtajien vertaisryhmätoiminta mahdollistaa varhaiskasvatuksen yhteisen vision luomisen ja sitä kohti kehittymisen yhteisten pedagogisten keskustelujen ja arvioinnin kautta.

Mielestäni tässä tutkimuksessa toteutui toimintatutkimuksen periaatteeseen kuuluva toimiva tutkimus, jonka tavoitteena on Syrjälän ja Nummisen (1988, 53) mukaan aktivoita kentällä toimivia itse suorittamaan oman työnsä analyysiä ja kehittämistä. Heidän mukaansa voidaan puhua myös osallistavasta tutkimuksesta, jonka päämääränä on ongelmien tiedostaminen ja tilanteen muuttaminen siten, että tutkimuksesta muodostuu koko siihen osallistuvalla yhteisöllä oppimisprosessi. Kaganin ym. (2008, 32–53) mukaan toimintatutkimus tarjoaa mahdollisuuksia metaoppimiseen. Osallistujat oppivat siinä, miten oppia kehittämään omia tehokkaampia käytännönteorioita. Oppimista tapahtuu juuri dialogin ja yhteisen toiminnan ymmärtämisen kautta.

Eskolan ja Suorannan (1998, 225) mukaan toiminnan kehittäminen on toimintatutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden koetin. Tämän tutkimuksen merkitys koko varhaiskasvatuksen organisaatiolle oli kehittyneen päiväkodin johtajien vertaistyöskentelyn kautta lisääntynyt pedagoginen keskustelu kaikilla johtajuuden tasoilla varhaiskasvatukssamme.

## 7.2 Jatkotutkimushaasteet

Jatkotutkimuksena tämän tutkimuksen jatkaminen edelleen toisi lisää tietoa vertaisryhmien merkityksestä päiväkodin johtajan työn tukemisessa. Nyt kun vertaisryhmien toimintaan on vaikutettu joillakin kehittämiseen tähtäävillä työtavoilla, jatkotutkimus toimintatutkimuksena myöhemmin toisi todennäköisesti esiin uusia ideoita vertaisryhmien toiminnan edelleen kehittämiseen. Suunnitelmissa oleva vertaisryhmien uudelleen muodostaminen tuo mukanaan jatkotutkimushaasteen uusien ryhmien toiminnan käynnistämisestä ja johtajien motivoitumisesta uusien ryhmien työskentelyyn. Mielenkiintoista olisi myös selvittää miten päiväkodin johtajien pedagogisen keskustelun lisääntyminen vertaisryhmissä vaikuttaa päiväkotien pedagogiseen keskusteluun.

Toisena jatkotutkimuksen aiheena esille nousi tässä tutkimuksessa edelleen päiväkodin johtajan työnkuvan selkiyttämiseen liittyvät haasteet. Miksi päiväkodin johtaja kokee ajan puutteen niin suurena haasteena omassa työssään ja olisiko tälle kokemukselle jotain tehtävissä. Onko tämä valtakunnallinen haaste päiväkodin johtajan työssä vai tarvittaisiinko omassa kotikaupungissani päiväkodin johtajan työnkuvan selkiyttämistä hajautetun johtajuuden tuoman uuden haasteen edessä. Päiväkodin johtajat tekevät arvokasta työtä tulevaisuuden hyväksi taatessaan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen omassa työyksikössään, tämän vuoksi heidän työlleen tulisi taata kaikki mahdolliset onnistumisen edellytykset. Onko varhaiskasvatuksen kentässä tapahtunut sellaisia muutoksia, joiden vuoksi tämän päivän päiväkodin johtajuus tarvitsisi systemaattisempaa kehittämistä pystyäkseen vastaamaan näihin muutoksien tuomiin haasteisiin.

## LÄHTEET

Aaltio, I. 2008. Johtajuus lisäarvona. Helsinki: WSOY.

Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena kustannus, 11–23.

Aaltonen, T., Luoma, M. & Rautiainen, R. 2004. Vastuullinen johtaminen - inhimillistä tuloksentekeä. Helsinki: WSOY.

Ainasoja, T. 2011. Vahvaksi kasvattajaksi. Opettaja (verkkolehti) 21/2011. [http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI\\_EPAPER\\_PG/2011\\_21/156509](http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2011_21/156509). Viitattu 4.2.2012.

Akselin, M-L. 2010. Strategiatyöllä ylivertaiseen johtajuuteen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 175–186.

Carr, W. & Kemmis, S. 1983. *Becoming critical: Knowing through action research*. Victoria: Deakin University.

Coghlan, D. & Brannick, T. 2010. *Doing action research in your own organization*. London: SAGE.

Collin, K. 2007. Työssä oppiminen prosesseina ja ohjauksen haasteina. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 198–215.

Culkin, M.L. 1997. Administrative leadership. In S.L. Kagan & B.T. Bowman (Eds.) *Leadership in early care and education*. Washington: NAEYC, 23–32.

Ebbeck, M. & Waniganayake, M. 2003. *Early childhood professionals. Leading today and tomorrow*. Sidney: MacLennan +Petty.

Engeström, Y. 1998. *Kehittävä työntutkimus*. Helsinki: Edita.

- Estola, E., Syrjälä, L. & Maunu, T. 2010. Opettajan ensimmäiset työvuodet. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme- Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 61–83.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fonsén, E. 2008. Pedagoginen johtajuus – Varhaiskasvatustyön johtamisen punainen lanka. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Fonsén, E. 2010. Pedagogista johtajuutta metsästävässä – kehittämistoiminta osana laadunhallintaa. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) 2010. Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 127–139.
- Gall, M.D., Gall, J.P. & Borg, W.R. 2002. Educational research. An introduction. 7. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Hakkarainen, K. 2000. Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus (verkko-lehti) 2/2000, 84–98. ( viitattu 17.4.2011).
- Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 375.
- Hayden, J. 1996. Management of early childhood services. An Australian perspective. Sidney: Social Science Press.
- Heikka, J. & Hujala, E., 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuuden toimivuus opetustöissä. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus –projekti, osa III. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampereen yliopisto, 3–14.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena-kustannus, 25–62.
- Heikkinen, H.L.T. Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) VERME -Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 7–58.

- Helakorpi, S. 2005. Verkostot ja muuttuva asiantuntijuus. *Keve* (verkkolehti) 4/2005. <http://ojs.seamk.fi/index.php/keve/article/viewArticle/917/766>. Viitattu 17.4.2011.
- Henry, M. & Phillips, C.B. 1997. New directions for non-college/ university training. In S.L. Kagan & B.T.Bowman (Eds.) *Leadership in early care and education*. Washington: NAEYC, 121–128.
- Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H. & Oksakari, A. 2010. Mentoroinnin merkitys yksilölle ja yhteisölle. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Verme – Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi, 84–98.
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13.painos. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2011. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 312–327.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2011. Verkostoista voimaa pedagogiseen johtajuuteen – laatua ja työhyvinvointia varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen tutkimus esittäytyy. Abstraktikirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö/ Varhaiskasvatus, 13–14.<http://www.uta.fi/edu/vakaseminaari2011/index/Abstraktikirja.pdf>. Viitattu 30.10.2011.
- Hujala, E. & Heikka, J. 2008. Jaettu johtajuus päivähoidossa. *Lastentarha* 71 (1), 32–35.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2011. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 287–299.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila- Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. 2009. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki.

- Huttunen, R. & Kakkori, L. & Heikkinen, H.L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkijassa missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena kustannus, 111–133.
- Innanen, M. & Rovio, E. 2010. Työnohjaus keskustelevan organisaation kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Juuti & E. Rovio (toim.) Keskusteleva johtaminen. Helsinki: Otava, 103–117.
- John, K. 2008. Sustaining the leaders of children`s centres: the role of leadership mentoring. *European Early Childhood Education Research Journal* 16(1), 53–66.
- Jouttimäki, R. 2008. Ihmisten johtaminen on erilaisuuden johtamista. *Lastentarha* 71(1), 50–55.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Jyväskylä: PS- kustannus.
- Kagan, C., Burton, M. & Siddiquee, A. 2008. Action research. Teoksessa C. Willig & W. Stainton- Rogers. (eds.) *The SAGE Handbook of qualitative Research in Psychology*. London: SAGE Publications Ltd, 32–53.
- Karila, K. 2001. Päiväkodin johtajan muuttuva työ. *Lastentarha* 64(4), 30–35.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattisukupolvien ja eri ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Kaunisto, S-L., Estola, E. & Niemistö, R. 2010. Ryhmä vertaismentoroinnin kontekstina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä. *Verme- Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi, 156–167.
- Katz, L. 1997. Pedagogical leadership. In S.L. Kagan & B.T. Bowman (Eds.) *Leadership in early care and education*. Washington: NAEYC, 17–20.
- Kauppinen, M. 2004. Päiväkodin johtajan työnkuvan sekä taitojen ja ominaisuuksien tärkeys työyhteisön näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The action research planner. Deakin: University Press.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P.Moilanen (toim). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena-kustannus, 63–83.
- Kock 1997. Myths in organizational action research: Reflections on a study of computer-supported process design groups. *Organizations & Science*; 4(9), 65–91.
- Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 302. Jyväskylän Yliopisto .
- Kupila, P. 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 300–311.
- Kuula, A.2002. Toimintatutkimus: kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Väitöskirjan tiivistelmä. <http://www.uta.fi/kirjasto/vaitokset/2000/2001.html>. Luettu 25.3.2011.
- Lahtonen, M. 1999. Keskustellen parempaan työyhteisöön. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena kustannus, 201–220.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki. Gaudeamus, 214–227.
- Lumme, S. 2002. Verkostoitumalla myönteisyyden kierteeseen. Päivähoidon varhaiskasvattajien ammatillinen osaaminen ja sen jakaminen. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Varhaiskasvatuksen laitos.
- Malmsten, A. 2007. Rajaaminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 57–73.

- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura ry. Kasvatustieteen tutkimuksia 41, 7–11.
- Mitchell, A. 1997. Reflections on early childhood leadership development: Finding your own path. In S.L. Kagan & B.T. Bowman (Eds.) Leadership in early care and education. Washington: NAEYC, 85–96.
- Myyrä, E. 2008. Liitto laati hyvän johtajuuden teesit. Lastentarha 71 (1), 6–8.
- Mårtensson, P. & Lee, A.S. 2004. Dialogical action research at Omega Corporation. MIS Quarterly. 28 (3), 507–535.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Acta Universitatis Lapponiensis 25. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Nivala, V. 2000. Johtajuus ja tiimiorganisaatio päivähoitossa. Oulun Yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Nivala, V. 2001. Johtajuus päivähoitossa. Teoksessa T. Suurnäkki ja R. Kajanne (toim.) Päivähoidon työsuojelu ja kehittämisopas. 2. painos. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 84–95.
- Nivala, V. 2008. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Lastentarha 71 (1), 30–31.
- Noro, A. 2005. Tunnusluku – Benchmarking. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä (toim.) Vertaismenetelmät kehittävän arvioinnin välineinä. FinSoc arviointiraportteja 2/ 2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteen tutkimus- ja kehittämiskeskus, 65–71.
- Ojanen, S. 2009. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Gaudemus Helsinki University Press/ Palmenia.
- Puroila, A-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Lastentarhanopettajaliiton julkaisussa Päiväkodin johtaja on monitaituri. Helsinki, Lastentarhanopettajaliitto, 20–23.
- Rahikainen, P. 2001. Pedagoginen johtajuus päiväkodissa. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto.



- Rajakaltio, H. & Syrjäläinen, E. 2010. Kuntaudistuksen ristipaineessa- tapaus Hämeenlinna. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä. Verme-Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 110–124.
- Rodd, J. 2006. Leadership in early childhood. 3.ed. Maidenhead: Open University Press.
- Rovio, E. & Tunkkari-Eskelinen, M. 2010. Työnohjaus ja mentorointi keskusteleavan organisaation toiminnan kehittämässä. Teoksessa P. Juuti & E. Rovio (toim.) Keskusteleva johtaminen. Helsinki: Otava, 118–131.
- Senge, Peter M. 1990. The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. New York: Currency Doubleday.
- Seppänen- Järvelä, R. 2005. Johdanto: Vertaisuuteen perustuvat kehittämis- ja arviointimenetelmät: innovatiivisia ratkaisuja. Teoksessa R. Seppänen- Järvelä (toim.) Vertaismenetelmät kehittävän arvioinnin välineinä. FinSoc arviointiraportteja 2/2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus, 11–16.
- Showers, B. & Joyce, B. 1996. The evolution of peer coaching. Educational Leadership; 53 (6), 12.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen väli-  
neenä. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Suojanen, U. 2004. Toimintatutkimus. [http://www.metodix.com/fi/sisallys/01\\_menetelmat/02\\_metodiartikkelit/suojanen\\_toimintatutkimus](http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/02_metodiartikkelit/suojanen_toimintatutkimus). Luettu 21.3.2011.
- Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Tiuraniemi, J. 2002. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa P. Niemi & E. Keskinen (toim.) Taitavan toiminnan psykologia. Turku: Turun yliopiston psykologian laitos, 165–195.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2004. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Helsinki: Edita Prima.
- Uusikylä, P. 1997. Lastensuojeluverkostot. Verkostoanalyysi kahden kunnan yhteistyörakenteista lastensuojelun päätöksenteossa. *Janus* 5(3), 271–297.
- Wenger, E. 1999. *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Viitala, R. 2005. *Johda osaamista!* Helsinki: Inforviestintä Oy.
- Woodrow, C. & Busch, G. 2008. Repositioning early childhood leadership as action and activism. *European Early Childhood Education Research Journal* 16(1), 83–93.
- Yin, R.K. 2009. *Case study research. Design and methods*. 4. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zwart, R.C. & Wubbel, T. & Bergen, T.C.M. & Bolhuis, S. 2007. Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers & Teaching (verkkolehti)*. Vol. 13(2), 165–187. Saatavissa EBSCO Academic Search Elite -tietokannassa:  
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e3cc7d7-dbcf-407b-8011> (viitattu 24.4.2011).

**LIITE 1****ALKUKARTOITUSKYSELY, KESÄKUU 2011****ALOITUSKYSELY PÄIVÄKODIN JOHTAJIEN VERTAISRYHMIEN TYÖSKEN-  
TELYSTÄ**

Vastaajan nimi:

A. Kysymyksiä päiväkodin johtajien nykyisen vertaisryhmän toiminnasta:

1. Onko vertaisryhmän toiminta nykyisellään tukenut pedagogista johtajuuttasi? Miten?

Kerro konkreettisia esimerkkejä:

2. Miten toivot, että ryhmien toimintaa kehitetään?

3. Haluatko jatkaa nykyisessä ryhmässäsi? Onko sinulla ehdotuksia ryhmien uudelleen muodostamiseen?

B: Kysymyksiä päiväkodin pedagogisesta johtajuudesta:

1. Mitä koet haasteeksi omassa pedagogisessa johtajuudessasi tällä hetkellä?

2. Mitä koet haasteeksi oman päiväkotisi toiminnassa tällä hetkellä? Mihin mielestäsi pitäisi pyrkiä vaikuttamaan?

3. Mihin pedagogiseen johtajuuteen kuuluviin asioihin toivot vertaisryhmätyöskentelyn kautta tukea itsellesi?

## LIITE 2

### VIESTI PÄIVÄKODIN JOHTAJILLE ALKUKARTOITUKSEN JÄLKEEN

**HEI PÄIVÄKOTIEN JOHTAJAT!**

26.8.2011

KIITOKSET KAIKISTA NIISTÄ VASTAUKSISTA JOITA TEILTÄ ALKUKESÄSTÄ SAIN LIITTYEN JOHTAJIEN VERTAISRYHMIIN. OLETTE TODELLA ANTAUMUKSELLA POHTINEET RYHMIEN TYÖSKENTELYÄ JA TOIVOTTUJA AIHEITA RYHMIEN KESKUSTELTAVAKSI TULI LUKUISIA.

LÄHETÄN TEILLE JOKAISELLE OMAN VERTAISRYHMÄNNE KOOTUT KESKUSTELUNAIHEET. HARMITTELIN, ETTEN KYSYNYT TEILTÄ LUPAA SAADA LÄHETTÄÄ KOONTEJA KAIKKIIN RYHMIIN, KOSKA NIISTÄ OLISI AMMENNETTAVAA MUILLEKIN.

USEIMMAT TEISTÄ TOIVOIVAT, ETTÄ SAISIVAT JATKAA SAMASSA VERTAISRYHMÄSSÄ JA TÄMÄ TOIVE MELKEIN TOTEUTUUKIN, MUUTAMASSA RYHMÄSSÄ TAPAHTUU PIENIÄ MUUTOKSIA JA KAIKKI RYHMÄT SÄILYVÄT SOPIVAN KOKOISINA.

#### **TOIMINTAOHJE RYHMIIN:**

- JOKAISISSA RYHMÄSSÄ OTETAAN KÄYTTÖÖN KIERTÄVÄ PUHEENJOHTAJUUS. PUHEENJOHTAJAN TEHTÄVÄNÄ ON PITÄÄ KESKUSTELU SOVITUSSA AIHEESSA JA TUODA MAHDOLLISESTI AIHEESEEN LIITTYVÄÄ ALUSTUSTA. SOPIKAA PUHEENJOHTAJIEN KIERTO SEURAAVASSA TAPAAMISESSA.
- SAMOIN RYHMISSÄ OTETAAN KÄYTTÖÖN KIERTÄVÄ SIHTEERIYS NIIN, ETTÄ KÄSITELLYSTÄ AIHEESTA KIRJATAAN PIENI MUISTIO KESKUSTELLUISTA TEE-MOISTA VAIKKAPA RANSKALAISILLA VIIVOILLA. MUISTIO LÄHETETÄÄN MYÖS MUIHIN RYHMIIN . TÄMÄ ON VERTAISOPPIMISTA PARHAIMMILLAAN, KOSKA NÄITÄ MUISTIOITA VOIDAAN KÄYTTÄÄ MYÖS MUIDEN RYHMIEN KOKOONTUMISISSA KESKUSTELUN HERÄTTÄJÄNÄ..

- SIHTEERINÄ TOIMINUT VOI LÄHETTÄÄ MUISTION MINULLE, NIIN TOIMITAN SEN MUIHIN RYHMIIN

SOPIKAA RYHMISSÄ SELKEÄSTI AIKATAULUTUS; KAUANKO KÄSITELLÄÄN SOVITTUA AIHETTA JA PALJONKO JÄTETÄÄN AIKAA KUULUMISTEN VAIHDOLLE JA AJANKOHTAISILLE ASIOILLE, KOSKA MYÖS SILLE AIKAA PALAUTTEISSA TOIVOTTIIN.

TOIVEENANNE OLI, ETTÄ AINAKIN JOSKUS KESKUSTELUN AIHEET OLISIVAT KAIKILLE RYHMILLE YHTEISIÄ.

NYT SYKSYN AIKANA RYHMÄNNE EHTII KOKOONTUA NOIN 3-4 KERTAA. KAIKILLE RYHMILLE YHTEINEN AIHE JOLLEKIN SYKSYN KOKOONTUMISKERRALLE ON:

**SUUNNITTELUPÄIVIEN KÄYTÄNNÖT; NIIDEN SISÄLLÖT JA TOTEUTUSTAVAT ERI PÄIVÄKODEISSA — HYVIEN KÄYTÄNTÖJEN VAIHTOA JA VINKKEJÄ JAETTAVAKSI**

LISÄKSI MUIHIN SYKSYN TAPAAMISIINNE **OTTAKAA AINAKIN YKSI AIHE KÄSITTELYYN LIITTEENÄ OLEVASTA RYHMÄNNE AIHEKOONNISTA**. SE AIHE VOISI OLLA VAIKKAPA VARHAISKASVATUKSEN SISÄLTÖÖN LIITTYVÄ. TOKI VOITTE OTTAA VAIKKA JOKAISELLE KERRALLE UUDEN AIHEEN LISTASTA. MUTTA JOIDENKIN TEIDÄN TOIVEENA OLI MYÖS KOKOONTUMISIA, JOISSA VOI PUHUA JA PURKAA AJANKOHTAISIA ASIOITA.

KESÄKUUN KOKEMASSA TOIVON, ETTÄ PÄÄSISIN KÄYMÄÄN KERRAN JOKAISEN RYHMÄN KOKOONTUMISESSA SYKSYN AIKANA. HALUAISIN KOOTA TEILTÄ RYHMÄNÄ KOMMENTTEJA NÄISTÄ PIENISTÄ MUUTOKSISTA VERTAISRYHMIEN TOIMINNASSA.

LISÄKSI VOISIN KERTOA VIELÄ RYHMISSÄ TÄSTÄ VERTAISRYHMIÄ JA PEDAGOGISTA JOHTAJUUTTA KOSKENEESTA KYSELYSTÄ, JOHON SUURIN OSA TEISTÄ VASTASI. SIISPÄ **LÄHETTÄKÄÄ MINULLE VIESTIÄ, KOSKA VOISIN RYHMÄNNE KOKOONTUMISEEN TULLA.**

JOISSAKIN PALAUTTEISSANNE TOIVOTTIIN MYÖS JOKO VIERAILEVAA ASIAN-  
TUNTIJAA TAI TYÖNOHJAAJAA AINA SILLOIN TÄLLÖIN RYHMIIN MUKAAN. TÄ-  
MÄN VIESTIN VIEN ETEENPÄIN POHDITTAVAKSI JOHTORYHMÄSSÄ.

YKSI HARRAS TOIVE OLI MONESSA PALAUTELAPUSSA; TOIVEENA ON, ETTÄ  
RYHMÄLÄISET SITOUTUVAT KÄYMÄÄN OMASSA VERTAISRYHMÄSSÄÄN. TÄMÄ  
ON TÄRKEÄÄ RYHMÄN TYÖSKENTELYN JA KEHITTÄMISEN KANNALTA. TÄMÄ  
ON OSA JOHTAJUUTTA.

**KIITÄN TEITÄ YHTEISTYÖSTÄ JA TOIVOTAN TEILLE KAIKILLE ANTOISIA VER-  
TAISRYHMÄN TAPAAMISIA!**

**TAPAAMISIIN, RAILI**

## LIITE 3

### VERTAISRYHMIEN KESKUSTELUNAIHE-EHDOTUKSET PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN TUKEMISEEN

RYHMÄ	TOIVEET KESKUSTELUNAIHEISTA:
<b>Ryhmä 1</b>	<p><b>Pedagoginen johtajuus:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pedagogisten iltojen suunnittelu</li> <li>– miten tuen henkilöstöä vasu-keskustelujen käymisessä</li> <li>– pedagoginen suunnittelu ja johtaminen</li> <li>– hyvien käytäntöjen jakaminen</li> <li>– monikulttuuriset lapset – miten huomioimme päivähoidon arjessa</li> <li>– työyhteisön kehittäminen</li> <li>– suunnittelupäivien sisällöt ja käytännöt; toteutustavat</li> </ul> <p><b>Henkilöstöjohtaminen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– henkilöstön työssä jaksamisen tukeminen</li> <li>– henkilöstön työhyvinvointi</li> <li>– miten saan henkilöstön sitoutumaan työhönsä ja yhteisesti sovittuihin asioihin; arjen työkalut</li> <li>– erilaiset ongelmatilanteet henkilöstön kanssa; miten niistä eteenpäin</li> </ul>
<b>Ryhmä 2</b>	<p><b>Pedagoginen johtajuus:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pedagogiikan uusia tuulia; ajankohtaisia varhaiskasvatusasioita</li> <li>– miten motivoida henkilöstö pedagogisiin keskusteluihin</li> <li>– etäyksikön pedagoginen johtaminen: miten onnistuu</li> <li>– työyhteisön kehittäminen</li> </ul> <p><b>Henkilöstöjohtaminen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– miten saan henkilöstön sitoutumaan sovittuihin asioihin</li> <li>– ongelmalliset henkilöstöjohtamisen tilanteet; miten puututaan, johtajan rooli</li> <li>– päiväkodin johtajan jaksaminen; oma työhyvinvointi</li> </ul>
<b>Ryhmä 3</b>	<p><b>Pedagoginen johtajuus:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– arjen pedagogiikkaa</li> <li>– tiedottamisen haasteet päiväkodissa</li> <li>– uusien varhaiskasvatuksen tuulien jakaminen</li> <li>– hyvien käytäntöjen kierrättäminen</li> <li>– arjen tilanteiden jakaminen, neuvominen, tukeminen vertaisryhmässä</li> <li>– opintopiirityyppinen työskentely</li> </ul>

---

**Ryhmä 4****Johtajuus:**

- päiväkodinjohtajan päätyö on johtaminen; mitä se tarkoittaa
- etäjohtajuus–johtajuuden jakaminen monen yksikön kesken

**Pedagoginen johtajuus:**

- miten aikuiset saadaan päiväkodissa lasten käyttöön
- lapsen osallisuus
- suunnittelupäivien aiheet ja toteutustavat
- hyvien käytäntöjen jakaminen
- kiireen kesyttäminen työyksikössä

**Henkilöstöjohtaminen:**

- henkilöstöjohtamisen haasteita; ”vastarannan kiiskien” kohtaaminen ja heihin vaikuttaminen
- esimiestyön haasteet

---

**Ryhmä 5****Pedagoginen johtajuus:**

- pedagoginen keskustelu arjen toiminnasta ja pulmista, mitä henkilöstön/vanhempien kanssa eteen tulee
- pedagogisten palaverien toteuttamiskäytännöt
- pedagogisuuden esille tuominen yhdessä kasvatuskumppanuuden kanssa
- haastavat lapset ja vanhemmat – työntekijöiden asenne
- Ito:n toimenkuva / lastenhoitajat ryhmissä
- toiminnan suunnittelu ja arviointi; miten saada lapselle hyvä olla ryhmässä
- erityislasten asioiden järjestelyt / tukitoimet
- varhaiskasvatuksen erityisopettajien resurssien hyödyntäminen
- kokemusten vaihtoa hyvistä käytännöistä
- alle 3-vuotiaiden suuri määrä päiväkodissa; kokemusten vaihtoa
- yhteiset suunnitteluhetket henkilöstön kanssa; miten toteutuu
- henkilöstön innostuksen säilyttäminen uusiin käytäntöihin
- johtaja lapsiryhmässä – Ito:n rooli

**Henkilöstöjohtaminen:**

- henkilöstön välinen yhteistyö
  - työ hyvinvointi
-



## LIITE 4

### PÄIVÄKODIN JOHTAJIEN KOKEMAT HAASTEET ALKUKARTOITUKSEN MUKAAN

RYHMÄT	HAASTEET PÄIVÄKODIN TOIMINNASSA	HAASTEET PEDAGOGISESSA JOHTAJUUDESSA
Ryhmä 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Päivähoitoyksiköiden yhdistämiseen liittyvät haasteet; yhteisen työkulttuurin löytäminen</li> <li>– Työntekijöiden tapa kyseenalaistaa asioita ja sitoutumattomuus sovittuihin työtehtäviin</li> <li>– Eri-ikäiset työntekijät mahdollisuus ja haaste yhtä aikaa; erilaiset toimintatavat</li> <li>– Olla riittävästi henkilöstön tavoitettavissa; aikaa keskustelulle koko henkilöstön kanssa</li> <li>– Henkilöstöjohtamisen haasteet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kahden eri yksikön pedagogisen linjan yhdistäminen yhdeksi yhteiseksi</li> <li>– Etäyksikön pedagogiikasta vastaaminen</li> <li>– Riittävä aika systemaattisen pedagogisen linjan löytämiseen</li> <li>– Henkilöstön sitoutuminen sovittuihin toimintatapoihin</li> <li>– Työntekijöiden vaihtuessa aikaa yhteisen toimintatavan omaksumiseen</li> <li>– Ryhmässä toimivan johtajan ajan riittäminen pedagogiseen johtamiseen</li> </ul>
Ryhmä 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Henkilöstön vaihtumiseen liittyvät haasteet</li> <li>– Ajan riittäminen henkilöstölle</li> <li>– Yhteistyö päiväkodin lähipiirin kanssa</li> <li>– Oma jaksaminen</li> <li>– Yhteisen vision löytäminen; mihin suuntaan kehitämme toimintaamme ja toimintatapojamme päiväkodissa</li> <li>– Johtajan ollessa lapsiryhmävastuussa, tarvitaan päiväkotiin kehittämiseen sitoutunut varajohtaja</li> <li>– Henkilöstöjohtamisen haasteet</li> <li>– Ryhmässä toimivan johtajan ajan riittäminen henkilöjohtamiseen, asajohtamiseen ja pedagogiseen johtamiseen myös muissa ryhmissä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Perheiden runsas vaatimustaso suhteessa henkilöstön ”mikään ei riitä” ajatteluun</li> <li>– Vasun päivitys tähän päivään sopivaksi</li> <li>– Henkilöstö kaipaisi herättelyä: pitäisi päästä lähemmäs lapsia, aitoja kohtaamisia</li> <li>– Pedagogiikan uudet ”tuulet”</li> <li>– Työyhteisön kehittäminen</li> <li>– Henkilöstön saaminen mukaan pedagogiseen keskusteluun</li> <li>– Etäyksikön (eskarin) pedagoginen johtaminen; itse ryhmässä toimiva johtaja ei pääse seuraamaan esiopetuksen toimintaa</li> </ul>
Ryhmä 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Laajenevan työkentän hallitseminen, kun päiväkotiin tulee lisää ryhmiä</li> <li>– Päiväkodin tiimien työn juurruttaminen; kokoukset jatkuviksi käytänteiksi</li> <li>– Riittävän aika henkilöstöjohtamiseen</li> <li>– Itsestä johtajana löydyttävä riittävää napakkuutta viedä asioita eteenpäin</li> <li>– Monikulttuuristen lasten ja erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten ja perheiden tilanteet</li> <li>– Avustavan henkilöstön lisätarve</li> <li>– Henkilöstön jaksaminen</li> <li>– Sijaisten saaminen henkilöstön poissaoloihin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Arvokeskustelun todellinen, napakka jatkaminen</li> <li>– Sopiva määrä työtä ja uutuuksia kaikille pitää vireänä; välillä pysähdyttävä pohtimaan millainen on meidän päiväkotimme, jota lasten paikaksi kutsumme</li> <li>– Henkilöstön vastuuttaminen ja motivointi myönteisellä tavalla</li> <li>– Päiväkodin pienryhmätoiminnan tehostaminen</li> </ul>
Ryhmä 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Haasteena kolmen yksikön johtajuus eli hajautettu johtajuus</li> <li>– Saada henkilöstö ymmärtämään, että päiväkodin johtajan päätyö päiväkodin (myös etäyksikköjen) toiminnan ja henkilöstön johtaminen.</li> <li>– Omien voimavarojen jakaminen erilaisten asioiden kesken haastavaa</li> <li>– Riittävä aika henkilöstölle; myös kahdenkeskisiin keskusteluihin</li> <li>– Suuren henkilöstömäärän haasteet esim. yhteisissä palavereissa miten saada kaikkien mielipide kuuluviin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pedagoginen johtajuus etäyksikössä</li> <li>– Miten saada aikuiset lasten käyttöön; työntekijöiden keskinäiset keskustelut lasten aikana vähemmiksi</li> <li>– Henkilöstön keskuudessa uusien toimintatapojen hyväksyminen</li> <li>– Pienryhmätoiminnan kehittäminen</li> <li>– Lasten osallisuuden lisääminen toiminnan suunnittelussa</li> <li>– Kiireen kesyttäminen</li> </ul>

Ryhmä 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ajan puute; pedagogiselle johtajuudelle ei riittävästi aikaa, kun muut asiat menee edelle</li> <li>– &gt; Työn jakamisen mahdollisuus varajohtajan kanssa toisi helpotusta</li> <li>– Alle 3-vuotiaiden huima määrä päiväkodissa; työn ja vastuunjako ryhmissä</li> <li>– Työhyvinvointi ja henkilöstön välinen yhteistyö</li> <li>– Lapsiryhmässä työskentelevän johtajan ajan riittäminen myös etäyksikön johtamiseen</li> <li>– Yhteiseen keskusteluun, suunnitteluun ajan riittäminen</li> <li>– Oman työajan riittämättömyyden tunne usean yksikön johtamiseen</li> <li>– Työntekijöiden välisten ristiriitojen selvittely</li> <li>– Tiimityö päiväkodissa</li> <li>– Innostuksen säilyttämien työyhteisössä arjen haasteiden keskellä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pedagogisuuden esiintuominen yhdessä kasvatuskumppanuuden kehittämisen kanssa on tavoitteena</li> <li>– Pedagogiset palaverit ja viikkopalaverin yhteydessä pedagogiset vartit kehitelty, käytännön totetus vaan hieman ontuu vielä</li> <li>– Toiminnan suunnittelu, arviointi ja arjen sujuminen, että lapsilla hyvä olla</li> <li>– Haastavat vanhemmat ja lapset/ työntekijöiden asenne</li> <li>– Esiopetussuunnitelman ja vasu:n päivitys ja yhteiset suunnitteluhetket henkilöstön kanssa</li> <li>– Ryhmien toiminnan seuraaminen pedagogisen johtajuuden näkökulmasta vaikeaa, kun monta yksikköä johdettavana; otettu käyttöön ryhmien omat toimintasuunnitelmat tätä tilannetta helpottamaan</li> <li>– Ryhmäkehityskeskustelut</li> <li>– Uusien työntekijöiden tuomat haasteet; työyksikön arvojen läpikäyminen jälleen</li> </ul>
---------	--	--

**LIITE 5****PÄIVÄKODIN JOHTAJIEN VERTAISRYHMIEN HAASTATTELUT  
MARRASKUU 2011**

Kysymykset:

1. Onko vertaisryhmän toiminta muuttunut syksyn aikana? Jos on niin miten?
2. Onko ryhmässä käsitelty keskustelunaiheita, jotka olivat yhteisessä koonnissa?
3. Mielipiteitä muiden ryhmien muistioiden tarpeellisuudesta.
4. Miten vertaisryhmän toimintaa voidaan edelleen kehittää?
5. Millaisiin työn haasteisiin vertaisryhmästä on apua
  - päiväkodin toiminnan johtamisessa
  - pedagogisessa johtajuudessa

**LIITE 6**

## LOPPUKARTOITUS

## PÄIVÄKODIN JOHTAJIEN VERTAISRYHMIEN TOIMINNASTA

Tammikuu 2012

VASTAAJAN NIMI:

1.a)Arvioi asteikolla miten paljon vertaisryhmäsi toiminta on tällä toimintakaudella kehittynyt.

( 1= toiminta ei ole kehittynyt, 5= toiminta on kehittynyt erittäin paljon)

1 2 3 4 5

b) Jos kehittymistä on tapahtunut, kerro missä asioissa. Tai mikä on estänyt kehittymisen?

2. Mikä merkitys tällä tutkimuksellani on ollut vertaisryhmäsi toimintaan?

Plussat/ miinukset?

3. Mitä koet haasteeksi pedagogisessa johtajuudessasi tällä hetkellä?

4. Mitä koet haasteeksi päiväkotisi toiminnassa tällä hetkellä?

5.a) Arvioi asteikolla onko vertaisryhmäsi toiminta tukenut sinun pedagogista johtajuuttasi toimintakauden aikana. ( 1= ei ole lainkaan, 5= erittäin paljon)

1 2 3 4 5

b) Miten vertaisryhmän toiminta mielestäsi tukee päiväkodin johtajien pedagogista johtajuutta?

6.a) Arvioi asteikolla kuinka paljon vertaisryhmässänne on ollut tällä toimintakaudella pedagogista keskustelua? ( 1= vähän pedagogista keskustelua, 5= erittäin paljon pedagogista keskustelua)

1 2 3 4 5

b) Millainen vertaisryhmätoiminta edistää mielestäsi johtajien välistä pedagogista keskustelua ja hiljaisen tiedon tuomista kollegojen käyttöön?

7. Miten vertaisryhmien toimintaa tulisi mielestäsi jatkossa kehittää?

8. Onko sinulla ehdotuksia ryhmien uudelleen muodostamiseen?