

**Kari Minna**

**PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN  
TOTEUTUMINEN  
VARHAISKASVATUKSEN  
ORGANISAATION ERI  
TOIMIJATASOILLA**

**- Tapaustutkimus Kuopion kaupungin  
varhaiskasvatuksen organisaatiosta**

Varhaiskasvatustieteen

pro gradu-tutkielma

Kevät 2012

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

**Tiivistelmä. Kari Minna 2012. Pedagogisen johtajuuden toteutuminen varhaiskasvatuksen organisaation eri toimijatasoilla. Tapaustutkimus Kuopion kaupungin varhaiskasvatuksen organisaatiosta. Varhaiskasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 104 sivua + liitteet.**

Pedagoginen johtajuus on laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytys. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen vaatii vahvaa asiantuntijuutta koko organisaatiolta. Jotta pedagogista johtajuutta voi jakaa, on tarpeen selkiyttää ja määritellä pedagogista johtajuutta sekä sitä, mitä se kullakin varhaiskasvatuksen toimijatasolla käytännössä tarkoittaa. Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää kuinka pedagogisen johtajuuden jatkumo toteutuu varhaiskasvatuksen organisaation eri toimijatasoilla ja kuinka näiden tasojen väliset odotukset kohtaavat.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus paikkakuntani varhaiskasvatuksen organisaatiosta. Aineistonkeruumenetelminä olivat focus group – haastattelu sekä henkilökohtaiset kirjoitelmat. Aineisto kerättiin haastatteleamalla seitsemää lastentarhanopettajaa, seitsemää päiväkodinjohtajaa sekä kolmea varhaiskasvatuksen hallinnon edustajaa. Haastatteluryhmiä muodostui viisi, hallinnon edustajat muodostivat oman ryhmänsä, päiväkodinjohtajista ja lastentarhanopettajista muodostui kaksi ryhmää. Pyysin henkilökohtaiset kirjoitelmat jokaiselta haastatteluun osallistuvalla. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällön analyysin avulla.

Tutkimustulokset osoittivat, että pedagogisen johtajuuden käsite on epäselvä ja siihen toivottaisiin selkiyttämistä läpi organisaation. Pedagogisen johtajuuden jatkumon nähtiin toteutuvan parhaiten yksikkötasolla päiväkodinjohtajan ja lastentarhanopettajien välillä. Yhteisen keskustelun merkitys nähtiin edellytyksenä pedagogisen johtajuuden jakamiselle. Rakenteiden merkitys pedagogisen johtajuuden jatkumon tukemisena nähtiin tärkeänä. Tällaisia rakenteita olivat ajan järjestäminen pedagogiselle johtajuudelle, tiimisopimukset, palaverikäytännöt sekä tiimin vetäjien nimeäminen. Jaetun pedagogisen johtajuuden nähtiin toteutuvan varhaiskasvatussuunnitelmatyössä. Konsultoivien erityislastentarhanopettajien tuki päiväkodinjohtajille ja lastentarhanopettajille nähtiin pedagogista johtajuutta tukevana. Kaikki varhaiskasvatuksen organisaation toimijatasot esittivät toiveenaan perustehtävän, yhteisten linjausten, tavoitteiden ja painopisteiden selkiyttämistä koko organisaatiossa. Esimiehiltä toivottiin luottamusta omaa asiantuntijuutta kohtaan, lisäksi toivottiin yhteisiin sopimuksiin sitoutumista kaikilta organisaation jäseniltä.

Tämän tutkimuksen tuloksena pedagogisen johtajuuden jakaminen näyttäisi olevan merkityksellinen tekijä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Pedagogiselle johtajuudelle tarvitaan aikaa ja tilaa, joka on mahdollista järjestää toimivien rakenteiden avulla.

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu pedagogista johtajuutta jaetun johtajuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin rinnakkain kolmen eri toimijatason näkemyksiä johtajuuden jakamisesta.

**Asiasanat:** varhaiskasvatus, johtajuus, pedagoginen johtajuus, jaettu johtajuus

**Keywords:** early childhood education, leadership, pedagogical leadership, shared leadership, distributed leadership

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	1
2 JOHTAJUUS VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTISSA .....	3
2.1 Johtajuus varhaiskasvatuksessa.....	3
2.2 Varhaiskasvatuksen johtajuuden ominaispiirteitä.....	6
2.3 Muutoksen johtaminen.....	9
3 JAETTU JOHTAJUUS.....	12
3.1 Jaettu johtajuus varhaiskasvatuksessa.....	12
3.2 Jaetun johtajuuden edellytyksiä .....	16
3.3 Oppiva organisaatio ja tiimien ohjaaminen osana jaettua johtajuutta.....	18
3.3.1 Oppiva organisaatio .....	18
3.3.2 Tiimien ohjaaminen .....	20
4 PEDAGOGINEN JOHTAJUUS.....	23
4.1 Pedagogisen johtajuuden määrittelyä.....	24
4.2 Pedagogisen johtajuuden tehtävät.....	26
4.3 Pedagogisen johtajuuden toteutuminen .....	29
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT.....	33
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	35
6.1 Lähestymistapana laadullinen tapaustutkimus.....	35
6.2 Tutkimuskohteen esittely .....	37
6.3 Aineiston keruu.....	39
6.4 Aineiston analyysi.....	44
6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	47
7 TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	52
7.1 Pedagogisen johtajuuden määrittäminen varhaiskasvatuksen eri toimijatasoilla.....	52
7.1.1 Pedagogisen johtajuuden määrittäminen lastentarhanopettajien keskuudessa.....	53
7.1.2 Pedagogisen johtajuuden määrittäminen päiväkodinjohtajien keskuudessa .....	55

7.1.3	Pedagogisen johtajuuden määrittelyminen hallinnon edustajien keskuudessa.....	58
7.1.4	Yhteenveto pedagogisen johtajuuden määrittelymisestä.....	59
7.2	Jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisen ehtoja ja esteitä .....	60
7.2.1	Lastentarhanopettajien näkemyksiä jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisen ehdoista ja esteistä.....	61
7.2.2	Päiväkodinjohtajien näkemyksiä jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisen ehdoista ja esteistä.....	66
7.2.3	Hallinnon edustajien näkemyksiä jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisen ehdoista ja esteistä.....	71
7.2.4	Yhteenveto jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisen ehdoista ja esteistä .....	74
7.3	Varhaiskasvatuksen työntekijöiden odotukset jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ja sen kehittämistä.....	77
7.3.1	Lastentarhanopettajien odotuksia ja toiveita jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ja sen kehittämistä .....	77
7.3.2	Päiväkodinjohtajien odotuksia ja toiveita jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ja sen kehittämistä.....	80
7.3.3	Hallinnon edustajien odotuksia ja toiveita jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ja sen kehittämistä.....	83
7.3.4	Yhteenveto kullekin tasolle osoitetuista toiveista jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen .....	85
7.4	Jaetun pedagogisen johtajuuden edellytyksiä .....	87
8	POHDINTA .....	89
8.1	Tulosten tarkastelu.....	89
8.2	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset .....	96
	LÄHTEET.....	98
	LIITTEET .....	105

# 1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuksen johtajuuteen on viime aikoina alettu kiinnittää yhä enenevässä määrin huomiota. Johtajuus varhaiskasvatuksessa on hyvin kontekstisidonnainen ja tällä hetkellä muutoksessa kuntien tehdessä päätöksiä varhaiskasvatuksen hallinnonala-muutoksista. Vaikka varhaiskasvatuksen johtajuutta on tutkittu, pedagogisen johtajuuden tutkiminen on vielä suhteellisen uutta. Myös pedagoginen johtaminen on hyvin kontekstisidonnaista, joten kuntien ratkaisut varhaiskasvatuspalvelujen tuottamiseen vaikuttavat vahvasti siihen pedagogiikkaan, jota kunnissa tarjotaan.

Päivähoito jakautuu kahteen substanssialueeseen, sosiaalipalveluun ja pedagogiikkaan. Päivähoito on sosiaalipalvelua, sillä päivähoidollinen tehtävä määrittyy kunnille sosiaalilainsäädännössä (Sosiaalihuoltolaki 710/1982, 17§). Laki lasten päivähoidosta (36/1973, 2a§) määrittelee päivähoidon tehtäväksi kotikasvatuksen tukemisen ja lapsen persoonallisuuden kehittämisen. Tämä kasvatuksellinen ja opetuksellinen tehtävä on pedagogiikkaa. (Nivala 2002, 196.) Varhaiskasvatuksessa on tarve painottaa nykyistä enemmän kasvatuksen ja opetuksen funktiota kuin hoidollista sosiaalipalvelua. Näin ollen pedagogisen johtajuuden merkitys lisääntyy ja pedagogista johtajuutta ilmiönä on tärkeää tutkia. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen vaatii vahvaa pedagogista asiantuntijuutta koko varhaiskasvatuksen organisaatiolta.

Haluan tutkia kuinka pedagoginen johtajuus toteutuu varhaiskasvatuksen kentällä kolmella eri tasolla tarkasteltuna: päivähoiton hallinnossa, toimintayksikön johtajan työssä sekä lastentarhanopettajan työssä omassa tiimissään? Haluan selvittää miten pedagoginen johtaminen määritellään varhaiskasvatuksessa näillä kolmella eri tasolla? Olen kiinnostunut myös siitä, kuinka pedagogisen johtajuuden jatkumo ulottuu hallinnon tasolta päiväkodinjohtajan kautta varhaiskasvatuksen arkeen vai ulottuuko se? Lisäksi haluan selvittää kuinka pedagoginen ja jaettu johtajuus toteutuvat varhaiskasvatuksessa?

Aiheesta on tehty useita pro gradu – tutkielmia, mutta haluan lähestyä pedagogista johtamista jaetun johtajuuden näkökulmasta. Jaettu johtajuus on tulevaisuuden johtamismalli, joka on tulossa myös varhaiskasvatukseen. Jotta pedagogista johtajuutta voi jakaa, on tarpeen selkiyttää ja määritellä pedagogista johtajuutta sekä sitä, mitä se kullakin varhaiskasvatuksen tasolla käytännössä tarkoittaa. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus oman kuntani varhaiskasvatuksen organisaatiosta sen eri toimijatasoilla.

## **2 JOHTAJUUS VARHAISKASVATUKSEN KONTEKSTISSA**

Tässä luvussa käsittelen johtajuutta varhaiskasvatuksessa sekä muutoksen johtamista. Käytän tekstissä rinnakkain käsitteitä varhaiskasvatus ja päivähoito. Päivähoito-käsite on juurtunut syvään kieleemme, sillä varhaiskasvatusta toteutetaan päiväkodeissa, työtä päiväkodeissa ohjaa päivähoitolaki ja johtajina toimivat päiväkodinjohtajat. Hujala, Heikka & Fonsén (2009, 75) esittävätkin, että olisi yleisesti siirryttävä puhumaan varhaiskasvatuksesta sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikasta, jolloin painotettaisiin enemmän myös varhaiskasvatustyön johtamista ja pedagogista johtajuutta.

### **2.1 Johtajuus varhaiskasvatuksessa**

Yleisesti johtaminen määritellään organisaation toiminnan koordinoimiseksi, kontrolloimiseksi sekä vastuun jakamiseksi työntekijöille. Johtaminen on sosiaalista, yhteisöä koskevaa ja tavoitteellista toimintaa. Johtamisen avulla ihmisten muodostama yhteisö pyrkii asetettuihin tavoitteisiin. Lisäksi johtamisen tehtävänä on toiminta-

edellytysten varmistaminen ja ylläpitäminen organisaatiossa. (Ojala 2007, 131.) Johtajuus on myös visionääristä toimintaa. Johtajuus käsitteenä liittyy tulevaisuuteen ja organisaation toiminnan kehittämiseen. Johtajuuteen liittyy sekä päivittäisjohtaminen että hallintotyö, sillä visiot eivät voi toteutua ilman konkreettista toimintaa. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 149.)

Veijo Nivalan tehtyä päiväkotijohtajuuden perustutkimuksen vuonna 1999, on varhaiskasvatuksen johtajuuteen viimeisen parinkymmenen vuoden aikana alettu kiinnittämään yhä enemmän huomiota. Nivalan lisäksi varhaiskasvatuksen johtajuutta ja erityisesti pedagogista johtajuutta ovat tutkineet Eeva Hujala, Leena Halttunen, Johanna Heikka ja Elina Fonsén. Myös ulkomailla varhaiskasvatuksen johtajuutta on alettu viime vuosikymmeninä tutkia enemmän. Varhaiskasvatuksen johtajuutta ovat ulkomailla tutkineet muiden muassa Jillian Rodd, Marjory Ebbeck ja Manjula Waniganayake.

Johtajuutta määrittävät johdettavaan organisaatioon liittyvät tekijät sekä organisaation suhde sen toimintaympäristöihin. Lisäksi johtajuutta määrittävät johtajana toimivan henkilön persoonalliset ominaisuudet. (Ojala 2007, 134.) Johtajuus on sidoksissa siihen kulttuuriseen ympäristöön ja työn funktioon, jossa työ tapahtuu. Päiväkodin johtajuuteen liittyy olennaisesti substanssiosaaminen. (Nivala 1999, 79.) Päiväkodin johtajan työ on sidoksissa sekä päiväkotiyksikköön että yhteiskunnan sosiaaliseen ympäristöön. Yksikön sisäisen toiminnan lisäksi päiväkodinjohtajan työhön vaikuttavat myös ulkoiset rakenteet. Rakenteet määräytyvät lainsäädännön, hallinnon, vanhempien ja työyhteisön kautta. Johtajuuden onnistumiseen vaikuttaa myös johtajan ja ympäristön vuorovaikutus sekä johtajan persoona ja johtamistyyli. Sekä toimintaan että rakenteeseen liittyvää johtajuuden tarkastelua kutsutaan johtajuuden kontekstuaaliseksi malliksi. (Hujala ym. 1998, 159–160.)

Nivalan vuonna 1999 määrittelemässä päiväkotijohtajuuden kontekstuaalisessa mallissa tarkastellaan toimintaympäristön eri toimijoita sekä näiden välisiä suhteita. Mallissa tarkastellaan johtajuuden toimintaympäristöjä mikrotasolta makrotasolle. Mikrotason toimintaympäristö käsittää johtamistoiminnan lähipiirin, työyhteisön ja sen ihmissuhteet. Makrotason toimintaympäristöllä käsitetään yhteiskunnan arvomaailmaa ja



institutionaalisia rakenteita. Mikro- ja makrotasojen väliin jäävät meso- ja eksotaso. Mesotasolla tarkoitetaan mikrotasojen välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Eksotaso on johtajuuteen välillisesti vaikuttava alue. (Nivala 1999, 80.) Varhaiskasvatuksen johtajuus on sosiaalisesti rakentunutta ja sisältää jatkuvan vuorovaikutuksen muiden tahojen kanssa (Ebbeck & Waniganayake 2003, 36).

Johtaminen jaetaan englanninkielisessä kirjallisuudessa käsitteisiin management, leadership ja administration (Fonsén 2010, 131). Varhaiskasvatukseen liitettynä administration-käsitettä käytetään lähinnä varhaiskasvatuksen hallinnon johtamisesta. Suomen kielelle käännettynä termillä tarkoitetaan hallintotyötä. Management-käsite pitää sisällään kapea-alaisia ja täsmällisiä tehtäviä, joita tarvitaan arjen pyörittämiseen ja suomennettuna termillä tarkoitetaan päivittäisjohtamista. Leadership-käsitteellä tarkoitetaan arvoihin ja filosofiaan pohjautuvaa pohtimista, suunnittelua ja reflektointia. (Colmer 2008, 109; Hujala ym. 1998, 147.) Leadership-käsite tarkoittaa toimenpiteitä, joilla johtaja työntekijöiden avulla edistää organisaation tulevaisuuteen suuntautuneisuutta (Nivala 1999, 13). Leadership-johtajuutta on määritelty eri tavoin, määrittelyissä on vuosikymmenten aikana tultu hierarkisesta johtajuudesta enemmän yhteistyötä ja toisia arvostavaan määrittelyyn. Yhteistä leadership-johtajuuden määrittelylle ovat yhteistyön merkityksen korostaminen sekä organisaation tavoitteiden selkeys. Tavoitteena on että johtaja ohjaa organisaatiotaan työskentelemään hyvin. (Siraj-Blatchford & Manni 2006, 14–15.) Varhaiskasvatuksessa hallinnointi, johtajuus ja organisaation perustehtävä liittyvät vahvasti toisiinsa ja muuttuvat toisistaan riippuen (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 287).

Ebbeck ja Waniganayake (2003, 9–10) esittelevät kirjassaan Haydenilta (1996) ja Jorde-Bloomilta (1997) muokkaamansa kuvauksen varhaiskasvatuksen johtajilta vaadittavasta osaamisesta. Eri osaamisen alueet rakentuvat hierarkisesti siten, että alimmaisena ovat tekniset toiminnot, sen jälkeen henkilöstöjohtaminen, asiakaslähtöisyys, suhdetoiminnot ja viimeisenä kulttuuriset ja symboliset toiminnot. Mallin mukaan ensin on hallittava tekniset toiminnot eli asiajohtaminen, jotta voi keskittyä henkilöstön ohjaamiseen. Mallissa huomioidaan varhaiskasvatuksen johtajuuden monet roolit ja mallin mukaan johtaja edistyy jokaisen tason jälkeen. Myös Pennanen (2007, 86) näkee, että asioiden ja

hallintotehtävien tulee olla kunnossa ennen kuin ihmisten johtaminen mahdollistuu. Johtajan tehtävänä on mahdollistaa organisaation toiminta sekä luoda puitteet organisaation toiminnalle ja kehittämiselle. Uusi-Rauva (2010, 50) ei myöskään halua asettaa käsitteitä management ja leadership vastakkain, vaan hänen mukaansa johtaminen on ihmisten, osaamisen, talouden ja teknologian johtamista. Osaamisen johtamisessa on ymmärrettävä vuorovaikutus sosiaalisen, teknologisen ja taloudellisen osaamisen välillä.

## **2.2 Varhaiskasvatuksen johtajuuden ominaispiirteitä**

Johtajuutta toteutetaan varhaiskasvatuksessa monella tasolla. Hallinto osallistuu johtajuuteen päätöksillään ja valvonnallaan, päiväkodinjohtaja toteuttaa johtajuutta saamiensa ohjeiden mukaisesti sekä ohjaa henkilökuntaansa toimimaan vaaditulla tavalla. Päiväkodeissa tehtävä työ on tiimityötä ja tiimin jäsenet toteuttavat ohjeisiin pohjautuvan käytännön työn. Tiimien vetäjinä toimivat lastentarhanopettajat, jotka omalta osaltaan toimivat tiiminsä johtajina. Kun yhdistetään päiväkodin kasvatustalouden kulttuuri sen substanssiin, toivotaan myös hallinnon tarkastelevan päiväkodin organisaatiota erityisesti sen substanssin näkökulmasta (Hujala ym. 1998, 162).

Varhaiskasvatuksen johtajuudella on joitakin ominaispiirteitä. Varhaiskasvatuksen johtajuus eroaa muusta johtajuudesta siten, että johtajina työskentelee paljon naisia (Muijs ym. 2004, 159). Ebbeck ja Waniganayake (2003, 5) esittelevät koko varhaiskasvatuksen ammattikunnasta käytettävän nimitystä ”pink ghetto” sen naisvaltaisuuden takia. Varhaiskasvatuksessa työskentelee enimmäkseen naisia ja myös johtajina on enimmäkseen naisia. Naisten johtamistyyli vaikuttaa olevan demokraattisempi ja osallistuvampi kuin miesten johtamistyyli. Naiset rohkaisevat työntekijöitä

osallisuuteen ja heillä on miehiä laajempi näkökulma opetussuunnitelmaan. (Siraj-Blatchford & Manni 2006, 13.) Varhaiskasvatuksen johtajuus eroaa perinteisistä johtajuusteorioista naisvaltaisuuden lisäksi myös siitä syystä, että johdettavat yksiköt ovat melko pieniä ja rakenteellisesti laajalle ulottuvia organisaatioita, jotka tarjoavat palveluja lapsille ja heidän perheilleen. Ympäristön muutokset vaativat joustavampaa, monipuolisempaa ja yksilöllisempää lasten ja perheiden tarpeisiin vastaamista. Varhaiskasvatuksen yhteisöllisyyden vaatimus edellyttää myös johtajuudelta sitoutumista yhteistyöhön ja yhteistoimintaan. (Ebbeck & Waniganayake 2003, 20–21.) Käytettävien johtajuusmallien ja johtamiskäytänteiden tulee olla yhteisöllisyyttä korostavia. Päiväkodeissa visiot ja strategiat määritellään yhdessä koko työyhteisön kesken. Johtamistoiminnan keskiössä ovat yksiköissä luodut yhteiset sopimukset sekä henkilöstön sitoutuminen näihin sopimuksiin. (Nivala 2002, 199.)

Oman ominaispiirteensä varhaiskasvatuksen johtajuudelle tuo se, että Suomessa varhaiskasvatuksen johtajalla on sama koulutus kuin lastentarhanopettajilla. Laissa sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista on säädetty kelpoisuusvaatimukset päiväkodinjohtajan tehtäviin. Vaadittava kelpoisuus on lastentarhanopettajan kelpoisuus sekä riittävä johtamistaito (Laki 272/2005, §7, §10). Nykyisin voi olla jopa niin, että lastentarhanopettajalla on kasvatustieteen maisterin tutkinnon kautta enemmän koulutusta kuin yksikön johtajalla. Tämä asettaa johtamiselle uudenlaisia ristiriitaisiakin haasteita, sillä johtajalla ei välttämättä ole alaisiaan suurempaa osaamista tai ammatillisuutta kehittävää arviointikykyä (Nivala 1999, 18).

Varhaiskasvatuksen johtajuuden monimuotoisuutta kuvastavat erilaiset tehtävän määrittelyt. Päiväkodinjohtaja voi toimia tehtävässään joko puhtaasti hallinnollisena johtajana tai johtajan tehtävien lisäksi hän voi toimia lastentarhanopettajana lapsiryhmässä. Erityisesti lapsiryhmässä toimivan johtajan tehtäväkuvaan aiheuttaa hämmennystä toimiminen omassa organisaatiossa useassa roolissa, sekä työoverina että johtajana (Nivala 2010, 204). Varhaiskasvatuksen johtajuus on tuolloin osa-aikaista. Lisäksi varhaiskasvatuksen johtajuus on sektoroitunutta. Suomalainen päivähoito on jakautunut kolmeen sektoriin, päiväkotihoidon, perhepäivähoitoon ja avoimeen leikkitoimintaan. Kun päivähoidon sektoroitumista on purettu, on johtajien alaisuuteen

laitettu sekä päiväkoteja, perhepäivähoitoa että avointa leikkitoimintaa. Johtajien työtehtävien arviointi on vaikeaa, sillä johtajien tehtävät vaihtelevat suuresti työyksikön koosta ja monimuotoisuudesta riippuen (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 293, 295).

Jos päiväkodinjohtajien tehtäväkenttä on moninainen, on moninaisuutta myös niissä syissä, joiden vuoksi päiväkodinjohtajiksi on tultu. Osa päiväkodinjohtajista on ajautunut, osa joutunut ja osa hakeutunut tehtävään (kts. Nivala 1999, 202). Tämä vaikuttaa olennaisesti siihen, kuinka päiväkodinjohtajat näkevät itsensä johtajina. Useissa tutkimuksissa on todettu, että lastentarhanopettajat, jotka ajautuvat johtajan tehtäviin, ovat huonosti valmistautuneita niihin vaatimuksiin, joita johtajalta odotetaan (Heikka & Waniganayake 2010, 101; Siraj-Blatchford & Manni 2006, 11).

Varhaiskasvatuksen johtajalta odotetaan hyvää suhdetta alaisiin, sitoutumista organisaation tavoitteisiin sekä varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen, työntekijöiden osaamisen tunnistamista, halua kehittää työntekijöiden ammatillista tietoutta, kykyä määritellä selkeästi roolit ja vastuut sekä herkkyyttä reagoida asiakkaiden tarpeisiin. Lisäksi varhaiskasvatuksen johtajan tulisi olla visionääri, koordinoiva ja motivoiva sekä kykenevä tekemään tarkoituksenmukaisia päätöksiä. (Muijs ym. 2004, 164.) Tehokas johtaja tuo esiin parhaat puolet henkilöstöstään kunnioittamalla ja arvostamalla jokaisen henkilön tietoja, taitoja ja kokemusta. Hän huolehtii myös tiedonkulusta sekä tavoitteiden saavuttamisesta. (Ebbeck & Waniganayake 2003, 22–23.)

Varhaiskasvatuksen johtajan tehtävät ovat moninaiset, mutta verrattavissa minkä tahansa organisaation johtamiseen. Johtajien on kyettävä arvioimaan ja kehittämään myös omaa toimintaansa. Omien asenteiden ja arvojen tunnistaminen sekä tulevaisuuden visiointi ovat olennaisia tehtäviä. Johtaja osoittaa omilla asenteillaan ja teoillaan arvostavansa organisaation ilmapiiriä. (Kärkkäinen 2005, 38.) Vaikka varhaiskasvatuspalvelujen muodot vaihtelevat paljon maasta riippuen, on yhteisenä tekijänä johtajan asema päivittäisen toiminnan mahdollistajana. Johtajan muut tehtävät ja vastuut vaihtelevat riippuen johdettavan yksikön koosta, hoidossa olevien lasten iästä ja siitä onko kyseessä kunnallinen vai yksityinen päivähoitomuoto. (Ebbeck & Waniganayake 2003, 13–14.)

Karilan ja Kupilan (2010, 75–76) loppuraportissa Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muodostumisesta esitetään kehittämisehdotuksia päiväkotien johtamiseen. Varhaiskasvatuksen muuttuneita tehtäviä vastaavia ammatillisia käytäntöjä tulee kehittää. Käytännöt on nostettava työyhteisössä yhteiseen keskusteluun ja niitä tulee arvioida kriittisesti. Raportin mukaan päiväkotien toiminnan kehittäminen laadukkaammaksi tapahtuu ammattikuvien selkiyttämällä, työnjaon kehittämällä ja eri ammattiryhmien vastuiden ja velvoitteiden määrittelyllä. Halttusen (2009, 141) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen johtajuutta ja sen kehittämistarpeita tulisi tarkastella kahdella tasolla: mikrotasolla eli kussakin toimintayksikössä sekä makrotasolla eli kunnan tasolla.

Varhaiskasvatuksen johtajuuden haasteena on perustehtävän selkiyttäminen ja yhteisen vision luominen koko organisaatioon. Myös johtajuuden rakenteiden ja tehtävien määrittely kaipaa selkiyttämistä, jolloin niitä voidaan kehittää organisaation vision pohjalta. (Hujala, Korhonen, Akselin & Korhonen 2008, 5.) Perinteisen hallinnollisen johtamisen tilalle tulevaisuudessa odotetaan proaktiivista johtajuutta, joka arvioi perustyön nykyistä tilaa, visioi tulevaisuutta ja tukee työntekijöitä työssä kehittämisessä (Hujala, Heikka & Fonsén 2009,4). Yhteiskunnan muutokset vaikuttavat myös varhaiskasvatukseen ja tämä tulee huomioida myös varhaiskasvatuksen johtamisessa. Tulevaisuuden suuntauksena tulisikin olla enemmän ihmisten johtaminen ja johtajan valmius johtaa muutosta. (Pennanen 2007, 101.)

### **2.3 Muutoksen johtaminen**

Tämän päivän työelämä on muuttunut ja tarvitsemme keinoja, joilla jatkuvat muutokset voidaan yhdistää työn mielekkäänä pitämiseen (Kärkkäinen 2005, 9). Päiväkodeissa tehtävä työ on sidoksissa yhteiskunnan rakenteisiin, kulttuuriin, kasvatuseritteluun sekä

perhettä ja lapsuutta koskeviin käsityksiin. Työelämän muutokseen päiväkodeissa vaikuttavat sekä yhteiskunnan ja työelämän yleiset muutossuunnat että julkisen sektorin palvelualojen muutokset. (Karila & Nummenmaa 2001, 10.) Päivähoitotyö on muuttunut sosiaalipalvelusta kohti varhaiskasvatusta. Päivähoidon perustehtävänä päivähoitolain asettamisen aikaan oli turvata lapsille päivähoito vanhempien työssäkäynnin ajaksi. Nykyisin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisesti (2003, 9) tavoitteenamme varhaiskasvatuksessa on lapsen kasvun ja oppimisen tukeminen. Muutosta on tapahtunut myös työn tekemisessä. Varhaiskasvatuksessakin työ on muuttunut enemmän tiimityöksi. (Alila 25.2.2012, suullinen tiedonanto.) Myös varhaiskasvatuksen johtajuus on muutoksessa ja uusien haasteiden edessä. Johtajuutta kohtaan osoitetut vaatimukset ovat lisääntyneet valtavasti viime vuosikymmenen aikana ja muutokset näyttävät edelleen jatkuvan. Varhaiskasvatuksen johtajuudelle asettavat haasteita muun muassa organisaatio- ja rakennemuutokset. (Rodd 2006, 91; Söyrinki 2010, 87.)

Kaikilta yrityksiltä odotetaan nykyisin tehokasta ja kilpailukykyistä toimintaa. Samanaikaisesti esimiehen tulee huolehtia yrityksen uudistumisesta sekä henkilöstön uuden oppimisesta. Ympäristö muuttuu kaiken aikaa ja muutosten aiheuttamiin odotuksiin on vastattava. Tämä edellyttää organisaation uusiutumista toimintatapoja ja prosesseja muuttamalla, joustavaa päätöksentekoa sekä monenlaista asiantuntijuutta. Tarvetta ilmenee siis uudelle johtajuudelle. (Kärkkäinen 2005, 42–43; Ropo ym. 2005, 18.) Yhteiskunnan muutosten aikaansaamiin tarpeisiin ei yleensä voida vastata vanhojen rutiinien tai perinteisen organisointimallin avulla. Nykyinen kehityssuunta lisää johtamiseen ja osaamiseen kohdistuvia paineita, joten johtamisen merkitys ja haastavuus tulee tulevaisuudessakin lisääntymään. (Ojala 2007, 130.) Johtajuusajattelussa ollaan siirtymässä autoritaarisesta johtamisesta kohti demokraattista johtajuutta ja puhutaan valtaistamisesta. Tässä esimies luottaa alaistensa kykyyn ajatella itsenäisesti sekä haluan kantaa vastuuta omasta työstään. (Auvinen & Lämsä 2010, 87.)

Johtajalla on tärkeä rooli muutoksen johtamisessa. Varhaiskasvatuksen johtajien tehtävänä on varmistaa resurssien tehokas käyttö vastattaessa tämän hetken vaatimuksiin ja samalla taata saatavuus sekä tehokkuus varhaiskasvatuksen palveluissa.

Tehokkuus tarkoittaa myös kykyä hyväksyä muuttuvat olosuhteet. Muutoksen johtaminen vaatii visiota ja inspiraatiota, huolellista suunnittelua, päätöksentekotaitoja, tehokasta vuorovaikutusta organisaation jäsenten kesken, luottamusta konfliktien hallintaan sekä niiden ihmisten huomioimista, jotka osallistuvat muutokseen tai joihin muutos vaikuttaa. (Rodd 2006, 182–183.)

Oppiva yksilö näkee muutoksen mahdollisuutena kasvuun ja kehittymiseen, kun taas toiset voivat kokea muutoksen uhkana turvallisuuden tunteelleen ja muutoksen vaativan taitoja, joita heillä ei ole. Työntekijän muutoksen omaksumista helpottaa avoimuus muutokselle, sitoutuminen, tunne omasta vaikuttamismahdollisuudesta sekä vuorovaikutus ympäröivään yhteisöön. (Ebbeck & Waniganayake 2003, 51, 70.) Selviytyäkseen jatkuvista muutoksista organisaatioon tulee luoda oppimisen ja vuorovaikutuksen kulttuuri elinikäisille oppijoille, jotka sitoutuvat oppimaan ja kasvamaan yhdessä. Sitoutuminen sekä henkilökohtaiseen että ammatilliseen kehittymiseen on oleellista varhaiskasvatuksen vaatimuksiin vastattaessa. (Rodd 2006, 187–188.) Muutos vie aikaa. Onnistunut muutos voi lisätä henkilöstön autonomisuutta ja vahvistaa heidän ammatillisuuttaan. Keskeistä kaikessa muutoksessa on tehokas vuorovaikutus. Kun kaikki ihmiset osallistuvat muutosprosessiin, ihmisten vastuuntunto ja sitoutuminen lisääntyvät ja voidaan puhua yhteisöllisestä johtajuudesta. (Ebbeck & Waniganayake 2003, 67.)

Halttusen (2009, 11) mukaan uusimpien johtajuusteorioiden valossa johtajuus nähdään vastavuoroisena ilmiönä johtajan ja työntekijöiden välillä. Niissä painotetaan alaisten osallisuutta johtajuuteen ja sen rakentumiseen. Johtajuus nähdäänkin horisontaalisena, ei vertikaalisena ilmiönä. Akselin (2010, 175) esittää, että tulevaisuuden varhaiskasvatuksen johtaja on visionääri ja muutosjohtaja. Johtajan tulee hallita sekä hallinnolliset että ihmisten johtamisen taidot. Johtajan osaaminen luo pohjan strategiatyölle, minkä kautta johtaja pystyy kehittämään motivoitunutta ja muutoksiin valmista organisaatiota. Myös Ebbeckin ja Waniganayaken (2003, 211–212) mukaan tulevaisuuden varhaiskasvatuksen johtaja on visionääri, joka mahdollistaa terveen ja vahvistavan työympäristön, jossa rakennetaan oppivaa organisaatiota ja jaettua johtajuutta.

## **3 JAETTU JOHTAJUUS**

Tässä luvussa käsittelen jaettua johtajuutta ja sen toteutumisen edellytyksiä varhaiskasvatuksen kentällä. Jaettu johtajuus voidaan ajatella jakaantuvan kahteen suuntaan. Jaettu johtajuus voi tarkoittaa tehtävien ja vastuiden jakamista, jolloin tavoitteena on hallinnan ja järjestyksen aikaansaaminen ja ylläpitäminen. Toinen suunta jaetussa johtajuudessa on asioiden yhteiseksi tekemisen prosessi, jossa jaetaan kokemuksia, tietoa, arvostusta, luottamusta ja tietämättömyyttäkin. (Ropo ym. 2005, 19–20.)

### **3.1 Jaettu johtajuus varhaiskasvatuksessa**

Perinteisessä johtajuuskäsityksessä organisaatioiden johtaminen on tapahtunut ylhäältä alaspäin suuntautuvalla johtamisella. Johtaminen on koostunut suunnittelusta, organisoinnista, toiminnan ohjaamisesta, henkilöstön ohjaamisesta sekä valvonnasta. Organisaatiossa on ollut tarkka työnjako sekä hierarkkinen vastuunjako, mikä on kuvastanut esimiehen ja alaisten välistä suhdetta. (Ropo ym. 2005, 13.) Tutkijat ovat



todenneet, että työ on nykyisin yhä enemmän tiimityötä. Tämän päivän työssä tarvitaan yhä enemmän erilaisia osaajia, eikä yksi ihminen voi olla asiantuntija kaikilla alueilla. Työn tekijöiltä vaaditaan joustavuutta sekä kaiken tietotaidon hyödyntämistä. Nykyisin työntekijät ovat pitkälle koulutettuja ja heiltä myös vaaditaan paljon. Työntekijöiden asenne työn tekemistä kohtaan on muuttunut, sillä he haluavat tehdä mielekästä työtä ja työn sisältö on heille tärkeää. Tiimityön korostuminen sekä muutokset asenteissa työntekoa kohtaan ovat tuoneet mukanaan tarpeen arvioida perinteistä johtamisen mallia. (Pearce 2004, 47.) Tämän päivän tasa-arvoisissa ja osallistavissa organisaatioissa tarve perinteiselle johtamismallille on vähäinen. Toisaalta ohjauksen ja koordinoinnin väheneminen lisää tarvetta vahvalle johtajuudelle. Organisaatioissa jotka vastaavat ympäristön jatkuviin muutoksiin, tarvitaan johtajalta toimimista sekä muutoksen toimeenpanijana että painopisteiden määrittäjänä. (Shamir 1999, 49.)

Nykyisen johtamiskäsityksen muutosta kohti jaettua johtajuutta lisäävät organisaatioiden monimuotoistuminen sekä malli, jossa johtamista ei enää voi jakaa ihmisten ja asioiden johtamiseen. Jaetun johtajuuden avulla pyritään organisaation taloudellisen tuottavuuden paranemiseen sekä henkilöstön hyvinvointiin, jolloin jako toiminnan ja suunnittelun välillä hämärtyy. Esimiehen tulee sekä suunnitella organisaation toimintaa että hoitaa ihmissuhteita. Jaettu johtajuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki tekevät kaikkea tai kukaan ei tiedä, kuka vastaa päätöksistä. Jaetussa johtajuudessa asioita tehdään yhteiseksi arjessa ja päätöksiä tehdään organisaation jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. (Ropo ym. 2005, 14, 21–23.)

Jaettu johtajuus käännetään englannin kielessä termein *shared leadership* tai *distributed leadership*. Spillane (2005, 144–150) esittää, etteivät nämä kuitenkaan ole synonyymejä toisilleen. *Distributed leadership* – käsitteellä hän tarkoittaa johtajuuden ja johtamistoiminnan jakamista, ei niinkään roolien ja tehtävien jakamista. Johtamistoiminnat ovat riippuvaisia toisistaan ja johtajuus on jakautunut useille henkilöille. Jaettu johtajuus on käytäntö, jossa johtaja ja työntekijät yhdessä saavuttavat paremman tuloksen kuin yksittäiset toimijat voisivat saavuttaa.

Jaettu johtajuus tarkoittaa yhteistä, tietoista vastuuta yhteisistä tavoitteista ja linjauksista. Se tarkoittaa myös yhteistä vastuuta resursoinnista ja laadun edellytysten

turvaamisesta. Työyhteisössä, jossa työntekijät kokevat osallistuvansa päätöksentekoon sekä kokevat oman asiantuntijuutensa merkityksellisenä, toteutuu laadukas varhaiskasvatuksen johtajuus. (Hujala & Heikka 2008, 32.) Jaetussa johtajuudessa tavoitellaan erilaisia näkemyksiä asioiden käsittelyyn. Johtajuus on yhteistä neuvottelua ja se antaa tilaa yhdessä tekemiselle. Johtaja kuuntelee henkilöstöään, arvostaa jokaisen tietoa sekä laittaa itsensäkin likoon. Jaettu johtajuus on vallan ja vastuun jakamista koko henkilöstölle. (Ropo ym. 2005, 33.)

Varhaiskasvatuksessa tehdään luovaa työtä, johon Kärkkäisen (2005, 55) mukaan perinteinen johtamismalli ei sovi, vaan tällaisissa organisaatioissa toiminnan perusta on yhteisessä vuorovaikutuksessa. Myös Colmerin (2008, 109) mukaan perinteinen hierarkkinen johtamismalli ei sovi varhaiskasvatuksen johtamiseen tai oppivaan organisaatioon. Jaettu johtajuus sopii hyvin kentälle, jonka tehtävät ovat monimuotoisia ja yhteisöllisiä. Lisäksi jaetun johtajuuden avulla voidaan lisätä valtaa varhaiskasvatussektorin eri tasoilla työskenteleville, ei ainoastaan korkeissa viroissa oleville. (Muijs ym. 2004, 166.)

Myös Nivalan (1999, 98) yhteistoimintaan pohjautuvassa kontekstuaalisessa johtajuusmallissa päiväkodin johtajuuden nähdään kuuluvan jokaiselle tasolle mikrotasolta makrotasolle. Varhaiskasvatuksen johtajuus on perustehtävän tiedostamista sekä sen määrittelyä henkilöstön ja johtajan kesken. Määrittelyn tulee olla samanlainen kaikilla varhaiskasvatuksen toimija- sekä kunnan luottamusmiestasoilla. (Fonsén 2008, 44.) Johtajuutta voidaan jakaa koko henkilöstön kesken. Koko työyksikkö voi osallistua johtajuuteen toteuttamalla ja arvioimalla työyksikön toimintatapaa ja palveluita. (Ebbeck & Waniganayake 2003, 13; Spillane 2005, 144.) Johtaminen yhdistetään nykyisin perustehtävän edistämiseen. Jokainen voi omalla asiantuntijuudellaan edistää perustehtävää ja näin toteuttaa johtajuutta. Johtaja puolestaan saavuttaa johtajuuden hyvällä johtamistyöllään. (Nivala 2010, 205.) Jokainen arjen toimintaa koskeva ratkaisu on osa johtajuutta ja päätöksentekoa. Tällä tavoin jokainen varhaiskasvatuksen toimija päivähoitohenkilöstöstä ministeriön virkamiehiin ja kuntien päättäjiin osallistuu varhaiskasvatuksen johtajuuteen. (Hujala ym. 2011, 292.)

Johtamisen muutoksessa esimiesrooli vastuineen, velvollisuuksineen ja valtoineen säilyy. Henkilöstön itseohjautuvuutta, valtuuttamista ja delegointia lisätään luottaen ja arvostaen työntekijöiden kykyä lisätä tuottavuutta. Tällainen johtamistapa muuttaa organisaation rakenteita ja toimintatapoja. Johtajien tulee olla läsnä työyhteisössään ja heidän on johdettava toimintaa uudenlaista, vuorovaikutteista toimintakulttuuria vaalien. (Nivala 2010, 212.) Hyvä johtaminen on jaettava johtajuutta, joka innostaa koko työyhteisöä työskentelemään tavoitteiden saavuttamiseksi. Johtajan tehtävänä on saada esille kaikkien työntekijöiden vahvuudet ja auttaa näitä käyttämään omia vahvuuksiaan. Ihmisten onnistuminen työssään vaikuttaa positiivisesti koko organisaatioon. Keskustelevan johtamisen tavoitteena on ihmisten kehittyminen työssään. (Juuti 2007, 212.) Myös Nivala (2010, 213) näkee, että keskusteleavan johtamisen edellytyksenä on, että johtajuus organisaatiossa on jaettava.

Varhaiskasvatuksen johtajuutta käsittelevässä pro gradu-tutkielmassa (Söyrinki 2010) jaettu johtajuus nousi esille haastateltujen vastauksissa, vaikkei sitä oltu tutkimuskysymykseksi asetettukaan. Tutkimuksen mukaan jaettu johtajuus nähtiin yhdessä tekemisenä, tehtävien ja vastuiden jakamisena sekä tiimityönä. Tutkimuksessa haastateltavat korostivat kuitenkin johtajan vastuuta viime käden päätöksistä. Erityisesti kuntien virkamiestaso oli kaikkein halukkain toteuttamaan jaettava johtajuutta varhaiskasvatuksessa. He puhuivat jaetusta johtajuudesta myös laajemmin prosessijohtamisena, jossa johtaja pohtii yhdessä henkilöstön kanssa työyhteisön asioita. Jaetun johtajuuden edellytyksiksi nähtiin hyväksyvä ilmapiiri, dialoginen vuorovaikutus sekä vastuiden ja tehtävien selkiyttäminen. Kuntien luottamusmiestaso korosti vastuun ja päätösvallan antamista työntekijöille. (Mt. 82–86.)

Halttusen (2009, 140–141) tutkimuksessa Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa johtajan ja työntekijöiden välinen auktoriteettisuhde määrittyi työnjakona heidän välillään. Tutkimuksessa työnjako näkyi joissain yksiköissä selvästi, jolloin organisaatiossa oli sovittuja rakenteita jotka tukivat työnjakoa, esimerkiksi varajohtajakäytäntö. Johtajuus ei kuitenkaan jakautunut pelkästään näille henkilöille. Tutkimuksessa havaittiin myös kollektiivista, kaikkien työntekijöiden vastuuta toimintayksiköstä.

Hujalan, Heikan ja Fonsénin (2009, 74) tutkimus varhaiskasvatuksen johtajuudesta kuntien opetus- ja sosiaalitoimessa osoitti, että jaettu johtajuus tarkoittaa yhteistä, tietoista vastuuta yhteisistä tavoitteista ja linjauksista. Lisäksi se tarkoittaa yhteistä vastuuta varhaiskasvatuksen resursoinnista ja laadun edellytysten turvaamisesta. Jaettu johtajuus on kaksisuuntaista vuorovaikutusta, jolloin arjen kehittämisen haasteet määrittävät ylemmän tason johtajuutta ja päätöksentekoa.

Tämän päivän johtamisessa on organisaatioon luotava johdonmukaiset rakenteet ja kulttuuri, jotta kollektiivinen toiminta organisaatiossa mahdollistuu. Henkilöstön sitoutumista tulee lisätä ja tiimityötä tukea. Johtajan on tuettava yksilöiden ja organisaation oppimista sekä huolehdittava työntekijöiden työhyvinvoinnista. (Shamir 1999, 68.)

### **3.2 Jaetun johtajuuden edellytyksiä**

Jaettu johtajuus johtamistapana sopii varhaiskasvatukseen sen ominaispiirteiden vuoksi. Varhaiskasvatuksessa toimitaan tiimeinä ja työ on tänä päivänä hyvin monimuotoista. Jaetun johtajuuden edellytys on, että kaikki tiimin jäsenet ovat täysin sitoutuneita jaettuun johtajuuteen sekä tiimin toimintaan. (Pearce 2004, 48–49.) Nykyisin organisaatioiden toimintaa leimaa monimuotoisuus. Organisaatioissa on paljon osajia ja asiantuntijuus jakautuu monelle ihmiselle. Johtajan tulee osata yhdistää tätä asiantuntijuutta sekä uudenlaisia organisoitumistapoja. Näissä tilanteissa hierarkkinen johtajuus väistyy jaetun johtajuuden tieltä. (Ropo ym. 2005, 69.)

Jaetun johtajuuden kulttuurin yksi merkittävä tekijä on luottamus työntekijöihin, työntekijöiden kuuleminen sekä heidän mielipiteidensä huomiointi. Työpaikalle on luotava rakenteita, jotka tukevat jaetun johtajuuden kehittymistä sekä symbolisesti viestittävät sen merkitystä. Yksikön johtajalla on tärkeä rooli jaetun johtajuuden

kulttuurin luomisessa. Hänen tulee toimia roolimallina sekä korostaa jaetun johtajuuden merkitystä. (Pearce 2004, 52.)

Jaettu johtajuus vaatii myös johtajalta asennoitumista uudenaikaiseen johtajuuteen. Kaikki johtajat eivät ole valmiita luopumaan omasta autoritaarisesta johtamisestaan. (Pearce 2004, 55.) Johtajalta vaaditaan luopumista yksin tietäjän asemasta sillä tietäminenkin on vuorovaikutteista tekemistä. Johtaminen on vuorovaikutusta ja johtajan tulee vahvistaa yhteistoimintaa. (Ropo ym. 2005, 51–52.) Johtajalta vaaditaan myös hyviä vuorovaikutustaitoja. Hyvin toimiva johtajuus on useiden ihmisten toteuttamaa, jaettua johtajuutta organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi. Kasvatusalalla ihmiset toimivat yhteistyössä ja työskentelevät kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Juuti 2007, 209.)

Organisaation toiminnan sujuvuuteen ja kulttuuriin vaikuttavat merkittävästi organisaatioon luodut rakenteet. Tällaisia rakenteita ovat esimerkiksi sovitut toimintakäytännöt, palvelun tuottamistapa ja johtamisjärjestelmä. Rakenteista ihmiset voivat päätellä, mitkä ovat organisaation todelliset arvot ja mitä organisaatiossa ajatellaan. Rakenteet ohjaavat voimakkaasti organisaation toimintaa. (Nivala 2010, 206.) Yhteistyön ja tiedonkulun parantaminen ovat edellytyksiä jaetun johtajuuden toteutumiselle. Hujalan, Heikan ja Fonsénin (2009, 74) kuntien varhaiskasvatuksen johtajuutta koskevassa tutkimuksessa systemaattinen tiedon jakaminen koettiin haasteena. Jaetun johtajuuden toteutumiseen vaikuttavat tiedonkulun lisäksi päätöksentekojärjestelmän joustavuus ja substanssiosaamisen jakautuminen eri organisaatiotasolle. Jaettu tietoisuus varhaiskasvatuksen perustehtävästä nähdäänkin edellytyksenä jaetun johtajuuden kehittymiselle (Hujala ym. 2011, 292).

Jaettua johtajuutta voi kehittää koulutuksen, kehittämisen ja oikeanlaisen työkuulttuurin avulla. Kun perinteisestä johtajuudesta siirrytään kohti jaettua johtajuutta, koulutuksen ja kehittämisen tarve lisääntyy. Koulutusta tarvitaan uusien johtamiskäsitysten omaksumiseen, tiimityöhön sekä vaikutusmahdollisuuksien lisääntymiseen. (Pearce 2004, 51–52.) Asiantuntijuuden jakaminen on taito, joka edellyttää avoimuutta ja luottamusta ihmisten välillä. Yhtä tärkeää on omien tunteiden ymmärtäminen ja

ristiriitaisten tunteiden käsittely, sillä asiantuntijuutta jaetaan kohtaamalla erilaisia ihmisiä, arvoja ja käsityksiä työstä. (Ropo ym. 2005, 163.)

Osallistavan ja yhteisöllisen johtajuuden rakentaminen on pitkäjänteinen ja aikaa vievä prosessi. Mikäli toiminnan laatua halutaan kehittää, tulee myös johtamista kehittää. (Ojala 2007, 149.) Työyhteisöissä tulee käydä keskustelua siitä, mitä ja miten johtajuutta voi jakaa. Rakenteiden muuttamisen lisäksi tulee tarkastella ihmisten toimijuutta. Lisäksi jaetun johtajuuden toteuttaminen yksiköissä tarvitsee tuekseen kunnan muuta hallintoa sekä riittäviä resursseja. (Halttunen 2009, 141.)

### **3.3 Oppiva organisaatio ja tiimien ohjaaminen osana jaettua johtajuutta**

Varhaiskasvatuksessa työskennellään tiimeissä, joten johtajuuden jakaminen tiimeihin ja tiimien ohjaaminen ovat olennainen osa johtajan tehtävää. Oppivan organisaation kulttuurin luominen varhaiskasvatuksen yksiköihin antaa työntekijöille mahdollisuuksia kehittyä työssään sekä jakaa johtajuutta. Colmerin (2008, 110) mukaan oppivassa organisaatiossa henkilöstön jokaisen jäsenen sitoutuminen ja jatkuva valmius työskennellä organisaatiossa sovitulla tavalla on tae henkilöstön kehittymiselle. Tämä ei onnistu perinteisellä ylhäältä alas tapahtuvalla johtamisella, vaan siinä tarvitaan jaettua johtajuutta.

#### **3.3.1 Oppiva organisaatio**

Oppivan organisaation kulttuuri varhaiskasvatuksen yksiköissä on tae henkilöstön jatkuvalla oppimiselle. Jatkuva oppiminen on puolestaan edellytys varhaiskasvatuksen

laadun takaamiseksi. (Colmer 2008, 108–109.) Oppivan organisaation määritelmässä korostetaan oppimisen yhteyttä muutokseen, henkilöstön osallistamista sekä toiminta- ja työskentelytapojen muuttamista (Sarala & Sarala 2010, 54). Nykyisin työntekijöiltä odotetaan kokonaisvaltaista sitoutumista työhön. Henkilöstön on ymmärrettävä oman työtehtävänsä edellyttämät vaatimukset, koettava työtehtävät hallittaviksi sekä merkityksellisiksi, jotta heidän työmotivaationsa säilyy ja jopa lisääntyy. (Kärkkäinen 2005, 53.) Johtajan osuus henkilöstön työhyvinvoinnissa on merkittävä. Henkilökunnan tulee kokea työnsä tarkoituksenmukaisena, mutta samalla johtajan on huomioitava perustehtävä eli lasten ja perheiden tarpeet. Johtajan on kyettävä luomaan henkilöstölle työskentely-ympäristö, jossa henkilöstöllä on mahdollisuus kehittyä. (Colmer 2008, 112.)

Jaetun johtajuuden mallissa tieto on Ebbeckin ja Waniganayaken (2003) mukaan keskeisessä asemassa oppivassa organisaatiossa. Tiedon saanti ja kyky arvioida, tarkastella ja hyödyntää tämä tieto sopivalla tavalla, tarkoittaa varhaiskasvatuksen ammattilaisten kykyä toteuttaa johtajuutta. Siksi tiedon on koettu olevan johtajuuden perusta. Tieto sisältää sekä pedagogisen että käytännöllisen ymmärryksen ylläpitää ja edistää oppimista organisaatiossa pitkällä tähtäimellä. (Mt. 2003, 34.) Tiedon oppiminen ja tiedon käyttäminen liittyvät toisiinsa. Ihmiset oppivat työn kautta ja oppivassa organisaatiossa ihmiset oppivat omassa työyhteisössään. (Karila & Nummenmaa 2001, 95–96.) Ebbeckin ja Waniganayaken (2003, 35) mukaan jaettua johtajuutta ei ole olemassa ilman tietoa tai tiimityötä. Vuorovaikutussuhteet rakentuvat olemassa olevan tiedon kautta ja henkilöstön voimaantuminen perustuu osaamiseen. Johtajuus on jaettu luomalla organisaatioon oppimisen kulttuuri ja organisaatiossa jaetaan tietoa jatkuvasti yhteistoiminnallisoin tavoin.

Johtajalla tulee olla ominaisuuksia, jotka mahdollistavat henkilöstön ammatillisen kehittymisen. Näitä ominaisuuksia ovat substanssiosaaminen sekä varhaiskasvatuksen ammatilliset arvot ja asenteet. Esimiehen tulee siirtää osaamistaan edistämään henkilöstön oppimista sekä omata vuorovaikutus-, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja. (Rodd 2006, 168–169.) Henkilöstö sitoutuu päätöksentekoon sitä paremmin, mitä enemmän se on osallistunut päätöksentekotapahtumaan (Sarala & Sarala 2010, 57).

Työelämässä vaaditaan, että jokainen työntekijä on sisäistänyt organisaation strategian. Johtajan tehtävänä on varmistaa, että jokainen työntekijä ymmärtää mitä strategia tarkoittaa hänen työssään. Tällä tavoin jokainen työyhteisön jäsen tulee osalliseksi myös työn suunnitteluun. (Kärkkäinen 2005, 62.)

Organisaation rakenteiden avulla johtajaa ja henkilöstöä voi tukea työnsä arviointiin. Apuna voi käyttää mentoria tai vertaisarviointia auttamaan sekä johtajan että henkilöstön kehittymistä. Organisaation rakenteet on luotava siten, että yksittäisiä työntekijöitä tuetaan saavuttamaan ammatilliset tavoitteensa ja että tiimit työskentelevät kohti asetettuja tavoitteita. (Colmer 2008, 109, 111.)

Oppivan organisaation yksi keskeinen piirre on, että yhteisön jäsenillä on valmius ja kyky vastata organisaation toimintaympäristön muutoksiin. Lisäksi yhteisöllä tulee olla kyky oppia omista kokemuksistaan. Varhaiskasvatuksen työyhteisö oppii yhteisten keskustelujen kautta. Sopimalla toimintaa ohjaavat säännöt ja oppimista tukevat toimintatavat, työyhteisö työskentelee kohti asetettuja tavoitteita. (Kupila 2011, 302.) Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kehittyminen työssään tapahtuu parhaiten yhteistyöhön suuntautuneena (Muijs ym. 2004, 166–167).

Oppiva organisaatio tarvitsee uudenlaista johtajuutta. Johtaja toimii suunnittelijana visioille, arvoille, toiminnan tarkoitukselle ja oppimisprosessille. Johtaja suuntaa organisaatiotaan kohti yhteistä visiota. Oppiva organisaatio edellyttää hierarkian madaltamista ja työtehtävien uudelleenjakoa. (Sarala & Sarala 2010, 63–64.) Johtajan velvollisuutena on henkilöstön valvonta, mentorointi ja ohjaaminen. Johtaja voi auttaa henkilöstöä itsearviointinissa sekä auttaa heitä kehittämään luottamusta omaan asiantuntijuuteensa. (Rodd 2006, 166.)

### **3.3.2 Tiimien ohjaaminen**

Tiimityö on keskeinen työtapo oppivassa organisaatiossa. Tiimi on ryhmä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja ja jotka ovat sitoutuneet yhteisiin tavoitteisiin ja



toimintamalleihin. Tiimityön onnistuminen edellyttää tukea ja ohjausta esimieheltä. (Sarala & Sarala 2010, 155–156.) Johtajan tärkeä tehtävä on tunnistaa osaaminen omassa organisaatiossaan. Ihmisillä on usein tietoa ja osaamista enemmän kuin he tuovat esille ja johtajan tehtävänä on rohkaista henkilöstöään jakamaan omaa osaamistaan. (Ropo ym. 2005, 86.)

Tiimityötä pidetään nykyisin yhtenä arvona osallistavassa ja jaetussa johtajuudessa. Tiimityö sisältää auttamista ja tukemista, yksittäisten toimintojen koordinoimista, sitoutumista, yhteenkuuluvuuden tunnetta, ammatillisen kehittymisen tarpeiden tunnistamista, oppimismahdollisuuksia, vuorovaikutusta sekä kannustavaa työskentely-ympäristöä. Johtajan rooli tiimityössä on toimia enemmänkin neuvonantajana kuin esimiehenä. Työntekijöille tiimityö merkitsee aktiivisemmän roolin ottamista työtilanteista, passiivisen ohjeita ja käskyjä noudattavan seuraajan roolin sijaan. Tiimityöstä hyötyvät niin johtaja kuin tiimin jäsenetkin. (Rodd 2006, 148, 151.)

Jaetun johtajuuden toteuttamiseen varhaiskasvatuksessa tarvitaan tiimin vetäjiä ja he tarvitsevat työnsä tukea johtajalta. Tiimin vetäjä on vastuussa tiimin suunnitelmista ja uudelleensuunnittelusta ja hänellä on käsitys tiimin visiosta. Hänen vastuullaan on, että tiimi toimii organisaation tavoitteiden mukaisesti. Tiimin vetäjiä valittaessa tulisi huomiota kiinnittää heidän tiimityöskentely- ja johtajuustaitoihinsa. Kehittyäkseen jaettu johtajuus tarvitsee tiimeihin jäseniä, joilla on tietoa, taitoa ja osaamista. (Pearce 2004, 50, 54.)

Tehokas johtaminen ja tiimityöskentely edistävät organisaatioissa itsearviointia, työtyytyväisyyttä ja työmoraalia, vähentävät stressiä sekä todennäköisesti vähentävät työuupumusta. Toimivan tiimityöskentelyn tulos varhaiskasvatuksessa on lasten hoidon ja kasvatuksen laadun paraneminen. Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelyssä tarvitaan tehokasta vuorovaikutusta sekä toisten aikuisten että moniammatillisten tiimien jäsenten kanssa. Tiimin perusajatuksena on, että kaikki tiimin jäsenet työskentelevät yhdessä kohti asetettuja tavoitteita. (Rodd 2006, 147.)

Huolimatta varhaiskasvatushenkilöstön eri koulutustaustoista toimivan tiimin jäsenten on mahdollista sitoutua sovittuihin kasvatuseriaatteisiin. Yhteinen näkemys

saavutetaan yhteisen avoimen keskustelun, sitoutumisen ja tärkeiden asioiden määrittelyn avulla. Avoimessa keskustelussa on annettava aikaa kuulla kaikkien henkilöstön jäsenten näkökulmia. (Ebbeck & Waniganayake 2003, 195.) Jaetun johtajuuden ja yhteisten keskustelujen avulla henkilökunta voi kehittää omaa tietämystään omista arvoistaan ja uskomuksistaan sekä siitä, kuinka nämä vaikuttavat heidän tapansa kohdata erilaisia perheitä. (Colmer 2008, 112.) Yhteisten keskustelujen merkitys on tärkeää ja tiimit toimivat usein yhteisenä keskustelu-ympäristönä. Reflektiivinen ja vuorovaikutteinen tiimi voi parhaimmillaan toimia tiiviinä oppivana yhteisönä. (Kupila 2011, 309.)

Jokainen organisaatio tarvitsee visioita ja unelmia. Visioinnin avulla voidaan luoda energiaa organisaatioon ja työntekijöille. Valtuuttamalla eli tukemalla, uskomalla ja kehittämällä työntekijöitä saadaan ihmisten parhaat puolet esiin sekä saavutetaan asetettuja tavoitteita. (Juuti 2007, 204–205.) Päiväkotien tiimeissä työskentelee työntekijöitä eri ammattiryhmistä ja tiimeissä on suuri määrä erilaista asiantuntijuutta. Tiimi voi toimia työn kehittämisen välineenä tai kontekstina, joka mahdollistaa tiimin jäsenten välisen vuorovaikutuksen ja reflektion. (Kupila 2011, 305.)

Halttusen (2009) tutkimuksen tuloksena jaetun johtajuuden toteutumiseksi johtajan tulee johtaa itseohjautuvia tiimejä ja niiden kautta koko organisaatiota. Kun työntekijät kokevat oman jäsenyytensä tiimissä tärkeäksi, ryhmässä alkaa muodostua yhteisiä näkemyksiä esimerkiksi johtajuudesta. Tiimi muodostuukin tärkeimmäksi kohteeksi, jonka kautta voidaan saavuttaa muutoksia organisaatiossa. (Mt. 139–140.) Tiimin kehittyminen ei ole helppo tehtävä. Se vaatii yhteistä, jatkuvaa työtä jokaisen jäsenen sekä johtajan osalta. Tiimien kehittyminen ja tavoitteiden saavuttaminen riippuvat suurelta osin johtajan taidoista. Johtajan tulee olla tietoinen tiimin kehityksestä ja vaiheista. (Rodd 2006, 152–153.)

## **4 PEDAGOGINEN JOHTAJUUS**

Pedagoginen johtajuus on yksi keskeinen johtajuuden osa-alue varhaiskasvatuksessa. Puhuttaessa pedagogisesta johtajuudesta on ensin tarpeen määrittellä käsite pedagogiikka. Pedagogiikka määritelmänä viittaa toimintaan, jolla lasten hoiva, kasvatusta ja opetus päiväkodeissa toteutetaan (Nivala 2001, 31). Pedagogiikan on määritelty olevan oppia kasvatuksen taidosta. Sen on määritelty olevan strategioita ja ohjaavia tekniikoita, joilla oppiminen varhaiskasvatuksessa mahdollistetaan. Lisäksi pedagogiikka on määritelty tietoisesti johdetuksi kasvatuksen ja oppimisen prosessiksi. Pedagogiikka on vuorovaikutusta kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Siihen liittyy myös kasvattajan käyttäytyminen, jolla rakennetaan oppimisympäristöjä sekä rohkaistaan vanhempien osallisuutta varhaiskasvatukseen. (Fonsén 2010, 129–130.) Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa on käytännön kasvatusta ja opetustyötä (Nivala 1999, 19).

## 4.1 Pedagogisen johtajuuden määrittelyä

Aiempien tutkimustulosten mukaan pedagogisen johtajuuden käsite on hyvin epäselvä. Käsitteet saattaa olla erilainen jo yhden toimintayksikön sisällä eri toimijoiden keskuudessa. Myös eri tutkijoiden keskuudessa pedagogisen johtajuuden määrittelyt poikkeavat toisistaan. Varhaiskasvatuksen kentällä kaivataankin käsitteen selkiyttämistä, jolloin pedagogisen johtajuuden toteutumista kyetään myös paremmin arvioimaan. (Fonsén 2010, 127–128; Heikka & Waniganayake 2010, 105.) Nivalan (2001, 31) mukaan pedagoginen johtajuus tulisi olla yhteisesti määriteltynä jokaisessa toimintayksikössä.

Pedagoginen johtajuus on vastuun ottamista varhaiskasvatustyöstä. Se on perustehtävän kehittämistä ja huolehtimista henkilöstön osaamisesta ja hyvinvoinnista. (Hujala ym. 2009, 8.) Pedagoginen johtajuus tarkoittaa pedagogiikan kehittämiseen tähtäävää johtamistoimintaa ja se voidaan nähdä yleisenä työn ja työyhteisön johtamisena sekä organisointina. Pedagoginen johtaminen toteutuu pedagogisen koulutuksen, pedagogisten kokousten ja kehittämistyön järjestämisessä. (Nivala 2001, 32–33). Pedagogisen johtajuuden määritelmät riippuvat siitä, mihin termi pedagogiikka liitetään. Pedagogisen johtajuuden on määritelty olevan kasvatuksen metodien käyttöä johtamisen välineenä, luonteenpiirteisiin sidottua, perustehtävän johtamista ja kehittämistä, ihmisten johtamista substanssin kehittämisen rinnalla sekä kokonaisvaltaista ihmisten, asioiden ja tietämyksen johtamista. (Fonsén 2010, 130.) Kaiken johtamistoiminnan ajatellaan tähtäävän organisaation päämäärien edistämiseen. Varhaiskasvatuksen perusfunktio on lapsen kasvun ja oppimisen tukemista, joten pedagoginen johtajuus tulee nähdä tämän perustehtävän kehittämisenä. (Hujala ym. 1998, 150.)

Varhaiskasvatuksessa pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan johtamisen yhteyttä päivähoiton yhteiskunnalliseen tehtävään. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa voidaan määritellä lapsen kasvun ja oppimisen tukemisenä. Varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on kuitenkin myös toimia sosiaalipalveluna perheille.

Puhuttaessa päiväkodinjohtajan pedagogisesta johtajuudesta korostetaan nimenomaan pedagogiikkaa. (Hujala ym. 1998, 150.) Pedagogista johtajuutta voi olla päiväkodissa johtajan lisäksi monellakin henkilöllä. Pedagogista johtajuutta on ihmisellä, joka omalla toiminnallaan, teoillaan ja puheillaan edistää pedagogista toimintaa päiväkodissa. (Nivala 2001, 31.)

Varhaiskasvatuksen johtajuutta koskevissa tutkimuksissa on esille tullut opetussuunnitelmien kehittymisen myötä tarve pedagogiselle johtajuudelle. Johtajan on osattava koordinoita, arvioida ja ohjeistaa pedagogisen johtajuuden toimintoja vastatessaan nykyajan lasten ja perheiden tarpeisiin. Tämän päivän suurimpia haasteita varhaiskasvatuksen johtajuudessa on vastata muutoksiin yhdessä tiiminä, huolimatta perinteisistä kuntien roolien ja vastuiden rajoista. (Heikka & Waniganayake 2010, 103.)

Organisaation toiminnan pedagoginen kehittäminen on nouseva johtamisen alue. Johtamisessa tärkeää on toiminnan kehittäminen ja sen arviointi. Tähän kehittämiseen tarvitaan muodollisen roolin lisäksi johtajan omaa aktiivista roolia toiminnan kehittäjänä. Myös tulevaisuudessa hallinnon ja talouden kokonaisuuksien hoitaminen on osa johtajuutta, mutta näitä tärkeämmäksi muodostuu perustehtävän, pedagogisen johtamisen kehittäminen. (Ojala 2007, 147.) Johtajan rooli onkin muuttunut hallinnollisen johtajan roolista toiminnasta vastaavan pedagogisen johtajan rooliin. Johtajuus suuntautuu tulevaisuuteen ja sillä pyritään ennakoivaan, proaktiiviseen toimintatapaan. (Johnson & Pennanen 2007, 16–17.)

Pedagogisen johtamisen tavoitteena tulisi olla toiminnan sisällöllinen ja laadullinen kehittäminen. Johtajuuden tulee olla tavoitteellista, organisaation perustehtävän yhteisöllistä kehittämistä jaetun johtajuuden keinoin. Yhteisöllisessä johtajuudessa otetaan koko henkilöstön voimavarat yhteiseen kehittämistyöhön vastuuttamalla yksilöitä. Osallistava johtajuus rakentuu oppivan organisaation pohjalle, jossa korostuu asiantuntijuuden kehittyminen oppimisen kautta. Organisaation pedagoginen kehittäminen rakentuu johtajan toteuttaman pedagogisen johtajuuden, henkilöstön kehittämistyön ja yhteisöllisen oppimisen kautta. (Ojala 2007, 150.) Pedagoginen johtajuus tukee päivähoidon perustehtävän laadukasta toteuttamista. Laadukas johtajuus

toteutuu työyhteisössä, jossa henkilöstö kokee olevansa päätäntävaltainen asiantuntijatiimin jäsen. (Hujala ym. 2009, 8–9.)

Pennanen (2007, 88) on tutkinut koulujen rehtoreiden johtajuutta. Tutkimusten tuloksia voi peilata myös varhaiskasvatuksen johtajuuteen, sillä pedagogiikka ja pedagoginen johtajuus ovat sekä rehtoreiden että päiväkodinjohtajien substanssiosaamista. Pennanen esittää että kehittääkseen johtajuutta on panostettava koulutukseen sekä selkiytettävä kuntien johtamiskulttuuria. Rehtoreiden ja samoin myös päiväkodinjohtajien työtä tulisi selkiyttää ja varata aikaa ihmisten johtamiselle ja erityisesti pedagogiselle johtamiselle. Tulevaisuudessa pedagoginen johtaminen tulee olemaan nouseva johtamisen osa-alue.

Englanninkielisessä kirjallisuudessa pedagogisesta johtamisesta käytetään käsitteitä education tai educational, liitettynä kaikkiin johtajuutta kuvaaviin termeihin; management, leadership ja administration (Nivala 1999, 16). Puhuttaessa pedagogisesta johtajuudesta käytetään usein leadership-käsitettä. Leadership-johtajuudessa mahdollistetaan perustyön tekeminen, visioidaan tulevaisuutta ja tuetaan työntekijöiden kehittymistä. Perustehtävän kehittäminen, muutosjohtaminen ja ihmisten johtaminen kuuluvat myös leadership-johtajuuteen. (Hujala ym. 2011, 290; Rodd 2006, 11.) Pedagoginen johtajuus kasvaa vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja vuorovaikutussuhteet johtajan ja alaisten välillä ovat oleelliset ylläpitämään leadership-johtajuutta. Pedagoginen johtajuus saavutetaan ajan kanssa ja se kasvaa sekä yksilöissä että organisaatioissa. Pedagoginen johtajuus tarkoittaa sekä selviytymistä tästä päivästä että tulevaisuuden visioimista. (Ebbeck & Waniganayake 2003, 18.)

## **4.2 Pedagogisen johtajuuden tehtävät**

Pedagogisen johtajuuden tehtäviä on määritelty eri tavoin. Fonsén (2008, 49) jakaa pedagogisen johtajuuden tehtävät perustehtävän määrittelyyn, varhaiskasvatus-

suunnitelmatyöhön, ihmisten ja toiminnan johtamiseen sekä pedagogisen keskustelun ylläpitämiseen. Nivala (2001, 33) puolestaan jakaa pedagogisen johtamisen seuraaviin vastuualueisiin: pedagogisen toiminnan visiointi, pedagogiikan toteuttamiseen liittyvien strategioiden luominen, pedagogisen toiminnan suunnittelu ja organisointi, pedagogiikan toteutuksen valvonta, seuranta ja arviointi sekä päiväkodin pedagogiseen toimintaan liittyvästä tiedottamisesta ja kommunikaatiosta huolehtiminen.

Pedagogisen toiminnan visioinnilla Nivala tarkoittaa yhteisen toiminta-ajatuksen rakentamista. Strategioiden luominen tarkoittaa niistä periaatteista sopimista, joilla toiminta-ajatus pyritään toteuttamaan. Johtamisen arkityötä ovat puolestaan pedagogiikan toteutuksen valvonta, seuranta ja arviointi. Pedagogisen johtajuuden tehtäviin kuuluu myös toiminnasta tiedottaminen vanhemmille ja muille sidosryhmille. Kommunikaatiosta huolehditaan järjestämällä toimintayksikössä pedagogisia kokouksia. (Nivala 2001, 33–34.)

Pedagogisen johtajuuden tehtäviä ei voi erottaa täysin erilliseksi muista päiväkodinjohtajan tehtävistä. Johtajan tulisi huomioida kaikissa tehtävissä ja toiminnoissa pedagoginen näkökulma. Lapsen päivähoitosijoituskin on pedagogista johtajuutta silloin kun sijoituksessa huomioidaan lapsiryhmän pedagoginen toimivuus. (Hujala ym. 2009, 8.) Myös johtajuuden englanninkieliset käsitteet leadership ja management ovat kytköksissä toisiinsa. Varhaiskasvatuksen johtajan on tiedostettava, että hänen johtajan roolinsa on enemmän kuin rutiinimaista, tähän hetkeen keskittyvää management-johtamista. Leadership-johtaminen pohjautuu arvoihin ja kasvatusajatteluun, jotka ohjaavat arjen toimintoja, käytäntöjä sekä kehittämistä. (Rodd 2006, 21.)

Fonsén (2008, 50) on määritellyt varhaiskasvatuksen pedagogisia tehtäviä eri toimijoiden tasoilla oman tutkimuksen tulosten perusteella seuraavasti. Virkamiestason johtamistehtäviä ovat huolehtiminen organisaation rakenteiden toimivuudesta, kentän tarpeiden vieminen ylöspäin organisaatiossa ja kunnan varhaiskasvatussuunnitelman tekeminen. Päiväkodinjohtajien tehtäviä ovat vastuu yksikön henkilöstön pedagogisen toiminnan johtamisesta, lasten sijoittaminen, vanhempien palveluohjaaminen, työtiimien muodostaminen ja yksikön vasun tekeminen. Henkilöstön johtajuustehtäviä

puolestaan ovat pedagogisesti laadukkaan toiminnan tuottaminen, lapsen arvostava kohtaaminen, kasvatuskumppanuuden toteuttaminen ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmien tekeminen. (Fonsén 2008, 50.)

Eeva Hujalan tutkimuksen mukaan pedagoginen johtajuus on kontekstuaalista, perustehtävän kehittämiseen tähtäävää ja eri toimijoiden yhteistä vastuuta varhaiskasvatuksen laadusta. Tiedon kulusta huolehtiminen eri kuntaorganisaation tasojen välillä on tärkeä pedagogisen johtajuuden tehtävä. Laadukas pedagoginen johtajuus tuottaa työn hallinnan tunteen työntekijöille, mikä puolestaan on yksi työhyvinvoinnin tekijä. Pedagogisen johtajuuden tehtävät ovat epäselviä ja ne tarvitsevat edelleen määrittelyn selkiyttämistä. (Hujala 2004, 68.)

Pedagoginen johtaminen nähdään perustehtävän kehittämisenä eli kasvatus- ja opetustoiminnan kehittämisenä. Nähtäessä päivähoito sosiaalipalveluna, johtamiseen tulee mukaan palvelujohtamisen käsite. Pedagoginen johtaminen muodostuu yhteisestä keskustelusta perustehtävän ja toiminta-ajatuksen luomisessa. Yhteisesti sovitaan periaatteista joiden avulla saavutetaan visio. Pedagoginen johtaminen määrittellään myös perustehtävän kehittämisenä sekä huolehtimisena henkilöstön hyvinvoinnista. Fonsénin (2008, 47, 78) tutkimuksen mukaan virka- ja luottamusmiestason pedagogisen johtajuuden tehtävät ovat organisaation rakenteiden toimivuudesta vastaaminen sekä rakenteiden arviointi ja kehittäminen. Mikäli organisaatioiden rakenteet ovat toimivia ja johtajuuden vastuualueet hallittavia, jää yksiköiden johtajille aikaa myös pedagogiselle johtajuudelle.

Pedagogiseen johtajuuteen osallistuu koko henkilöstö vastatessaan varhaiskasvatustyön laadusta (Hujala & Fonsén 2011, 327). Toimintayksiköissä laadukasta varhaiskasvatusta toteutetaan arvioimalla ja kehittämällä omaa toimintaa yhdessä lasten ja vanhempien kanssa. (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 57–58.) Laadunarvioinnin avulla varhaiskasvatuksen toteuttaminen saadaan näkyväksi myös päivähoiton ulkopuolelle. Arvioinnin avulla saadaan selville mitä varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä, miten lapsiin suhtaudutaan ja millaisia pedagogisia käytäntöjä käytetään. Laadunarvioinnin avulla määrittellään myös kasvattajien ammatillista työtä ja tarjotaan näin mahdollisuus myös ammatilliselle kehittymiselle. (Hujala & Fonsén



2011, 312.) Varhaiskasvatuksessa laadunarviointi ja sen pohjalta tehtävä laadun kehittäminen ovat keskeisiä pedagogisen johtajuuden työvälineitä (Fonsén 2010, 128).

### **4.3 Pedagogisen johtajuuden toteutuminen**

Päivähoidossa on tärkeää huolehtia pedagogisen laadun turvaamisesta. Pedagogista johtajuutta tarvitaan tuottaessa laadukasta varhaiskasvatusta. Laadukas varhaiskasvatus toteutuu huolehtimalla pedagogisen toiminnan toteuttamisesta, toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä sekä lapsen aseman tunnustamisesta varhaiskasvatuksen asiakkaana. (Hujala ym. 2009, 10.)

Varhaiskasvatuksen laatua ohjataan yhteiskunnallisilla lailla ja asetuksilla. (Hujala ym. 1999, 58.) Valtakunnan tasolta varhaiskasvatusta ohjataan päivähoitolain ja –asetuksen kautta, jotka puolestaan ohjaavat alempien tasojen toimintaa ministeriöistä päivähoitoyksiköiden työntekijöihin. Ohjaaminen voidaan jakaa normi-, resurssi-, informaatio ja ohjelmaohjaukseen. Normiohjaus on lakien ja asetusten kautta tapahtuvaa ohjausta. Resurssiohjausta ovat valtionavustukset kunnille kehittämishankkeiden rahoituksen muodossa. Informaatio- ja ohjelmaohjauksella tarkoitetaan suosituksiin perustuvaa, erilaisten ohjelmien ja asiakirjojen kautta tapahtuvaa toiminnan kehittämistä. Tällaisia asiakirjoja ovat esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä erilaiset sosiaali- ja terveysministeriön julkaisemat raportit ja selvitykset. Valtakunnallisen ohjauksen lisäksi kunnilla on omia linjauksia toiminnan toteuttamisesta ja kehittämisestä. (Alila 2010, 108–111.)

Pedagogisen johtajuuden toteutuminen edellyttää tietoisuutta pedagogisesta johtamisesta. Tämä pedagoginen tietoisuus kuvastuu organisaatioon kirjoitetuista dokumenteista. Pedagogisen johtajuuden toteutumisen edellytyksenä on, että päiväkodissa on yhteisesti määritelty pedagogisen johtamisen käsite. (Nivala 2001, 33.)

Pedagoginen johtajuus tulee nähdä pedagogiikkaa koskevan kommunikaation organisointina ja johtajan on mahdollistettava pedagoginen keskustelu yksikössä. (Nivala 1999, 211.) Pedagogisen keskustelun ylläpitämisellä rakennetaan yhteistä ymmärrystä toimintayksikköön varhaiskasvatuksen perustehtävästä (Hujala ym. 2009,9; Rodd 2006, 27).

Vuonna 1999 Nivalan tekemän päivähoidon johtajuutta tarkastelevan tutkimuksen mukaan suomalaiset päiväkodinjohtajat korostivat lapsen kasvun ohella hoivaa, eivät oppimista (Nivala 1999, 199). Mikäli varhaiskasvatuksen kentällä ajatellaan edelleen tällä tavoin, pedagogisen johtajuuden korostaminen on todella tarpeellista. Toteutuakseen pedagoginen johtajuus tarvitsee johtajien vahvaa käsitystä pedagogiikan ja pedagogisen johtajuuden merkityksestä. Roddin (2006, 66) mukaan johtajan on omalla asenteellaan välitettävä luottamusta varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen. Johtajan oma asenne vaikuttaa siihen, kuinka henkilökunta, lapset, vanhemmat ja ympäröivä yhteiskunta kokevat varhaiskasvatuksen ammatillisuuden.

Reilut kymmenen vuotta sitten tehdyssä tutkimuksessa päiväkodinjohtajat eivät olleet halukkaita johtajuuden jakamiseen. Nivala päätyi tutkimuksessaan johtopäätökseen, jossa suomalaiset päiväkodinjohtajat eivät kaivanneet lisää ohjeistusta hallinnolta. Johtajat eivät kaivanneet päiväkodin ulkoisten suhteiden hoitoon liittyviä tietoja ja taitoja. Nivala pohtikin, kuvastiko tämä johtajien halua toimia itsenäisesti ja jopa sulkeutuneesti? Tutkimuksen mukaan johtajat eivät olleet valmiita myöskään jakamaan paperitöitään. Varhaiskasvatuksen keskeiseksi haasteeksi näyttikin nousevan opetuksen kehittäminen ja johtamisen haasteeksi tämän kehittämisprosessin johtaminen. Nivalan mukaan Suomessa ei tuolloin arvioinnissa mitattu lainkaan pedagogiikkaan liittyviä tavoitteiden saavuttamisen astetta tai oppimistoiminnan onnistuneisuutta. (Nivala 1999, 204, 207–208.)

Toiminnan jatkuva arviointi ja kehittäminen ovat oleellinen osa laadunhallintaa. Arviointia suorittavat kaikki varhaiskasvatuksen kontekstissa toimivat, henkilöstö, lapset ja vanhemmat. Systemaattisempi varhaiskasvatuksen laadunarviointi on johtajan tehtävä. (Hujala ym. 2009, 8.) Itsearviointi ja yhteistyö ovat merkittäviä tekijöitä laadun parantamisessa. Analysoimalla ja arvioimalla omaa toimintaansa jokainen työyksikkö

ymmärtää paremmin mitä laatu on. (Ebbeck & Waniganayake 2003, 50.) Laadunarvioinnin avulla tuotetaan tietoa toteutetusta varhaiskasvatuksesta sekä varhaiskasvatuksen vahvuuksista ja kehittämishaasteista (Hujala & Fonsén 2011, 312).

Viime vuosina tehdyissä päiväkodinjohtajuutta koskevissa tutkimuksissa on todettu pedagogisen johtajuuden merkityksen varhaiskasvatuksessa korostuneen, mutta hallintotehtävien vievän paljon päiväkodinjohtajien työaika. Heikan ja Hujalan (2011) tutkimuksessa eri henkilöstöryhmät näkivät johtajuuden tärkeimpänä osa-alueena pedagogisen johtajuuden. Kasvatustehtävän johtaminen, varhaiskasvatussuunnitelmatyö ja toiminnan kehittäminen yhteisen keskustelun kautta koettiin tärkeiksi pedagogisen johtajuuden tehtäviksi. Tutkimus osoitti, että henkilöstö on hyvin sitoutunutta pedagogisen perustehtävän toteuttamiseen, mutta kaipaa johtajan läsnäoloa ja suoraa vaikuttamista tueksi omalle työlleen. (Hujala ym. 2011, 296.) Fonsénin (2008, 110) tutkimus osoitti, että johtajan läsnäoloa ja pedagogista johtajuutta kaivattiin sitä enemmän, mitä heikompi pedagoginen koulutus henkilöstöllä oli. Tutkimuksen mukaan henkilöstön perustehtävän määrittely selkiyttää myös johtajan toteuttamaa pedagogista johtajuutta. Myös Fonsénin tutkimuksen mukaan johtajilla ei ole riittävästi aikaa pedagogiselle johtajuudelle. Laadukkaan pedagogisen johtajuuden toteuttaminen edellyttää johtajalta johtamistaitoja, pedagogista tietämystä sekä kentän tuntemusta.

Pedagogisen johtajuuden toteutumiseen tarvitaan vuorovaikutusta. Johtajan tulee huolehtia työpaikan vuorovaikutussuhteiden laadusta ja kannustaa työyhteisöä avoimeen vuorovaikutukseen. (Rodd 2006, 68.) Lisäksi pedagogisen johtajuuden toteutumiseen tarvitaan johtajalta vision määrittelyä, tiimikulttuurin kehittämistä, tavoitteiden asettamista, toiminnan seuranta, arviointia ja kehittämistä sekä yksilöiden kehittymisen kannustamista. (Ebbeck & Waniganayake 2003, 18.) Organisaatioissa, joissa vaaditaan vuorovaikutuksellisuutta ja tavoitteiden toteutumista, johtajuus jakaantuu koko organisaatioon (Rodd 2006, 145).

Päivähoidon perustehtävä näyttäytyy hallinnossa usein määrällisenä hoitopaikkojen tuottamisena, kun myös päivähoidon hallinnon tulisi nähdä oma osallisuutensa pedagogisessa johtajuudessa. Tällä tavoin päiväkodinjohtajat saavat tukea omalle pedagogiselle työlleen. Päiväkotien pedagogiseen ohjaukseen ja tukeen suuntautuneita

virkoja tulisikin organisaatioissa lisätä. (Nivala 2001, 32.) Yhtenä merkittävänä tekijänä pedagogisen johtajuuden toteutumiseksi Fonsén (2008, 99) näkee organisaation rakenteiden toimivuuden. Toimivat rakenteet luovat hallittavia johtajuuden vastuualueita, jolloin aikaa ja resursseja jää myös pedagogiselle johtajuudelle.

Yhdistämällä pedagoginen ja jaettu johtajuus painotetaan perustehtävään suuntautuvaa koko organisaatiotasosta ja vuorovaikutteista johtamista. Pedagoginen johtajuus käsitteenä tarkoittaa tulevaisuuteen suuntautuvaa ihmisten johtajuutta. Jaetun johtajuuden näkökulmasta perustehtävän johtamista tarkastellaan eri toimijoiden välisenä vuorovaikutuksellisenä toimintana. Toimintayksiköissä toteutettava varhaiskasvatussuunnitelmatyö voidaan nähdä käytännön esimerkkinä pedagogisen johtajuuden ja jaetun johtajuuden yhdistämisestä. Vasutyön johtaminen, arviointi ja kehittäminen ovat koko organisaation läpäisevää toimintaa. Organisaation ylimmät tasot osallistuvat keskusteluun ja tuovat päätöksentekoon mukaan oman osaamisensa. Henkilöstö toteuttaa konkreettisen vasutyön, mutta osallistuu myös toiminnan kehittämiseen ja osallistuu yhteiseen keskusteluun sekä päätöksentekoon. (Hujala ym. 2011, 298.)

Päiväkodin pedagoginen johtaminen on haastavaa koska sekä työn suorittajana että työn kohteena on ihminen. Sekä työntekijöiden että lasten kohdalla korostuu subjektiivisuus, joka näyttäytyy erilaisina todellisuuden tulkintoina ja sen käsittelyyn käytettävien menetelminä. Päiväkodin henkilöstön pedagoginen ja ammatillinen tietämys perustuu heidän elämän- ja työhistoriaan, koulutukseen sekä perusarvoihin. Tällä tavoin pedagoginen tietämys on yksilöllistä. Pedagogisen organisaation johtamisessa haasteellista on yhdistää eri työntekijöiden pedagoginen tietoisuus sekä arjen toimintojen rutinoitunut osaaminen. (Nivala 2002, 198.)

Pedagoginen kehittämistoiminta on aikaa vievää ja sen toteuttamiseen tarvitaan kärsivällisyyttä. Välillä on pysähdyttävä arvioimaan onko asetetut tavoitteet saavutettu tai onko ne mahdollista saavuttaa valituilla toimenpiteillä. Tarvittaessa sovittuja toimenpiteitä on muutettava. (Hujala & Fonsén 2011, 326.) Toteutuakseen pedagoginen johtajuus tulisi nähdä koko organisaation toimintana ja sitä tulisi tarkastella jaetun johtajuuden näkökulmasta. (Hujala ym. 2011, 296.)

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Pedagoginen johtaminen on haastavaa ja arjen työssä se tuntuu usein jäävän muiden päivittäisjohtamiseen liittyvien tehtävien jalkoihin. Lastentarhanopettajaliiton vuonna 2007 tekemän johtajuusjärjestelyjä koskevan kyselyn mukaan, kaksi kolmasosaa johtajista ilmoitti heillä olevan melko huonosti tai huonosti aikaa johtaa yksikkönsä pedagogista toimintaa (Oleander 2007, 4). Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää pedagogisen johtamisen käsitettä sekä saada selville niitä erilaisia konkreettisia käytäntöjä, joilla pedagogista johtajuutta paikkakuntani varhaiskasvatuksessa toteutetaan. Konkreettisten käytäntöjen avulla haluan selkiyttää pedagogisen johtajuuden osuutta arjen toiminnoissa.

Pedagogisen johtajuuden jatkumo hallinnon tasolta päiväkodinjohtajan kautta lastentarhanopettajien työhön edellyttää johtajuuden jakamista. Jaettu johtajuus puolestaan vaatii sitoutumista, joten pedagogisen johtajuuden näkökulmasta kaikkien varhaiskasvatuksen toimijatasojen tulee sitoutua myös pedagogiseen johtamiseen. Vaikka pedagogista johtajuutta on viime aikoina tutkittu etenkin useissa pro gradu -tutkielmissa, pedagogisen johtajuuden jatkumoa on tutkittu vähän.

Tutkimustehtäväni on selvittää kuinka pedagogisen johtajuuden jatkumo toteutuu varhaiskasvatusorganisaation eri toimijatasoilla ja kuinka näiden tasojen väliset odotukset kohtaavat?

Tutkimusongelmiani ovat:

1. Miten pedagoginen johtajuus määritellään varhaiskasvatuksessa päivähoiton hallinnon, päiväkodinjohtajien ja lastentarhanopettajien keskuudessa?
2. Miten pedagoginen johtajuus ja sen jatkumo toteutuvat varhaiskasvatuksen arjessa?
3. Millaisia odotuksia varhaiskasvatuksen eri työntekijätahoilla – päivähoiton hallinnossa, päiväkodinjohtajilla ja lastentarhanopettajilla - on pedagogisesta johtajuudesta ja sen kehittämisestä?

## **6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

### **6.1 Lähestymistapana laadullinen tapaustutkimus**

Tutkimukseni on laadullinen ja kuvaileva tapaustutkimus oman paikkakuntani varhaiskasvatuksen organisaatiosta. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on tutkija itse, jolloin aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa tutkimuksen edetessä. Siinä tutkijan tavoitteena on selvittää tutkittavien näkemys tutkittavana olevasta ilmiöstä tai ymmärtää ihmisen toimintaa tietyssä ympäristössä. Laadullinen tutkimus onkin prosessi, jossa tutkimus ei välttämättä etene erillisten, selkeiden vaiheiden kautta, vaan tutkimukseen liittyvät ratkaisut esimerkiksi tutkimusongelmista tai aineiston keruusta muotoutuvat tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2010, 70.) Laadullisen tutkimuksen kohdetta pyritään kuvaamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Siinä pyritään löytämään tosiasioita, eikä niinkään todentamaan olemassa olevia väittämiä. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että aineiston hankinnassa käytetään ihmistä instrumenttina ja metodeissa suositaan niitä, joissa tutkittavien näkökulmat pääsevät esille. Laadullisen tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 152, 155.)

Noorin (2008, 1603) mukaan tapaustutkimus on hyödyllinen tilanteissa, joissa organisaatiossa tapahtuu nopeita muutoksia. Valtakunnan tasolla varhaiskasvatuksen johtajuus on muutoksessa kuntien tehdessä päätöksiä siitä, kuuluuko varhaiskasvatus sosiaali- vai opetustoimen alaisuuteen. Kuopiossa tämä päätös on jo tehty ja varhaiskasvatus kuuluu kasvun ja oppimisen palvelualueelle. Tällä hetkellä Kuopiossa on käynnissä muutos varhaiskasvatuksen oman organisaation hallinnossa ja tuon muutoksen myötä on keskusteluun noussut myös pedagoginen johtaminen sekä sen osuus päiväkodinjohtajien työssä. Tästä syystä tapaustutkimus tutkimukseni lähestymistavaksi tuntui sopivalta vaihtoehdolta.

Tapaustutkimuksessa tutkimuksen aineistona voi olla yksi tai useampi tapaus, josta pyritään tuottamaan yksityiskohtaista tietoa. Tapaus voi olla tapahtuma, yksikkö, yksilö tai jopa yksikön analyysi. Tapauksen monipuoliseen kuvaukseen sen todellisessa kontekstissa pyritään käyttämällä useita aineistonkeruumenetelmiä. Tavoitteena on etsiä vastauksia kysymyksiin kuinka ja miksi asiat tapahtuvat. Tapaustutkimuksen muotoina voi olla etnografinen tutkimus, evaluaatiotutkimus, toimintatutkimus tai elämäkerrallinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa voi käyttää sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158–159; Yin 1994, 1.) Tässä tutkimuksessa käytettiin kvalitatiivisia menetelmiä, focus group - haastattelua ja henkilökohtaista kirjoitelmaa.

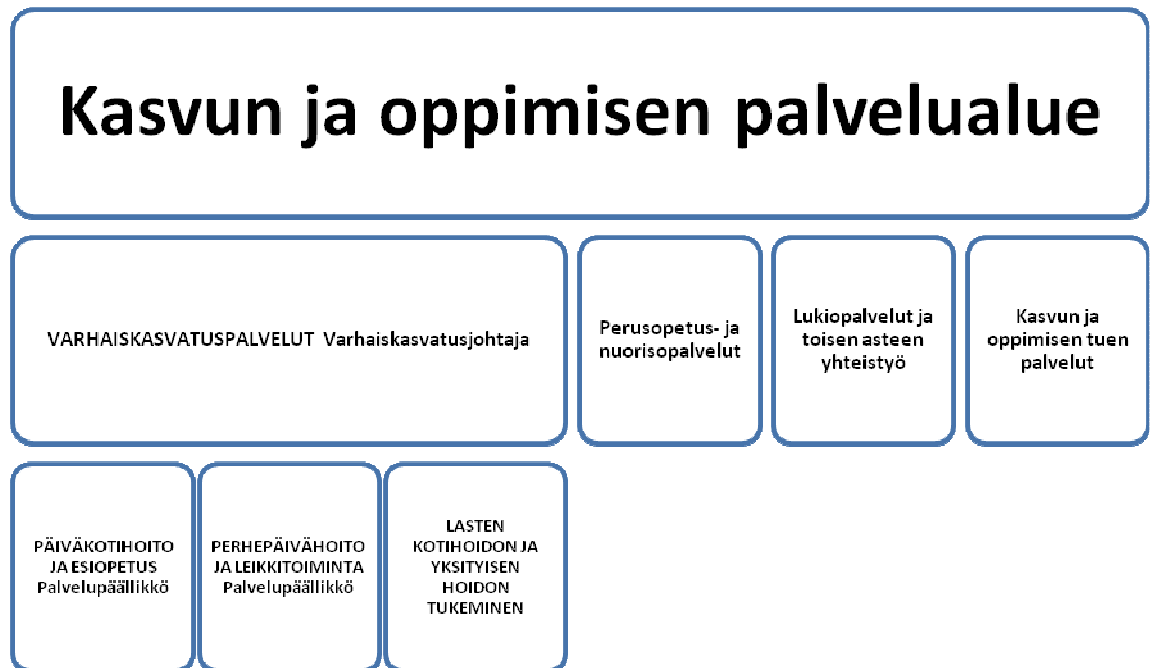
Noorin (2008, 1602) mukaan tapaustutkimuksessa etsitään asiayhteyksien todellisuutta sekä eroja suunnitellun ja toteutetun välillä. Yleistämistä tärkeämpää tapaustutkimuksessa on tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen. Tapaustutkimuksella pyritään kuitenkin teorioiden yleistämiseen ja laajentamiseen. Tapaustutkimuksen piirteitä ovat teorian korostuminen, tutkijan osallisuus, monien menetelmien käyttö sekä rakenteelliset ja historialliset sidokset. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163.) Tapaustutkimuksen vahvuutena onkin kokonaisvaltaisen kuvan saaminen yksittäisestä tapauksesta useiden eri aineistonhankintamenetelmien avulla. Tutkimuksen avulla voidaan myös saada esille uusia ominaisuuksia organisaatiosta, sen hyviä ja jopa huonoja puolia. (Noor 2008, 1603.)



Perinteisesti tutkimuksen tulee olla toistettavissa. Tapaustutkimuksessa tällainen on usein mahdotonta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 164.) Noorin (2008, 1603–1604) mukaan tapaustutkimus tarjoaa kuitenkin mahdollisuuden yleistettävyyteen, mikäli aineiston hankinnan useat tapaukset ovat replikoitavissa eli toistettavissa. Mikäli tutkimukseen sisällytetään kaksi tai useampi tapaus, tutkija voi ennustaa aineistosta löytyvän samanlaisia tuloksia. Tulokset ovat sitä luotettavampia, mitä useammassa tapauksessa toistettavuutta ilmenee. Johdonmukaisten tulosten ilmenemistä useissa tapauksissa voidaan pitää erittäin vahvana tuloksena.

## **6.2 Tutkimuskohteen esittely**

Tutkimuskohteeni on Kuopion kaupungin varhaiskasvatuksen organisaatio. Kuopiossa varhaiskasvatuspalvelut kuuluvat Kasvun ja oppimisen palvelualueelle yhdessä perusopetus- ja nuorisopalveluiden, lukiopalveluiden ja toisen asteen yhteistyön sekä kasvun ja oppimisen tuen palveluiden kanssa. Varhaiskasvatuksen organisaatio rakentuu siten, että ylimpänä on varhaiskasvatuksen hallinto, jonka muodostavat varhaiskasvatusjohtaja sekä kaksi palvelupäällikköä. Näiden alaisuudessa työskentelevät päiväkodinjohtajat, joiden alaisuudessa puolestaan työskentelee päiväkotien henkilöstö. Seuraavassa kaaviossa (kaavio 1) on kuvattu pelkistetty Kuopion kaupungin kasvun ja oppimisen palvelualueen organisaatiokaavio.



KAAVIO 1 Pelkistetty kasvun ja oppimisen palvelualueen organisaatiokaavio

Kuopiossa on 40 kunnallista päiväkotia, jotka sijoittuvat kuudelle eri päivähoitoalueelle. Toimintayksikköjen koot vaihtelevat ja päiväkodinjohtajien vastualueet ovat hyvin erilaisia toimintayksiköstä riippuen. Päiväkodinjohtajan alaisuudessa voi olla useita eri toimipisteitä, lisäksi moni päiväkodinjohtaja vastaa myös perhepäivähoidonohjauksesta. Tutkimukseeni osallistuneiden päiväkodinjohtajien yksiköiden koko vaihteli viiden lapsiryhmän toimintayksiköistä yhdeksän lapsiryhmän yksikköön. Tutkimukseeni osallistuneista seitsemästä päiväkodinjohtajasta kolme toimii myös perhepäivähoidonohjaajana.

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia pedagogisen johtajuuden jatkumoa eri toimijatasojen välillä, joten siitä syystä valitsin tutkimukseni kohdejoukoksi edustajia varhaiskasvatuksen hallinnosta, päiväkodinjohtajista sekä lastentarhanopettajista.

### 6.3 Aineiston keruu

Tässä tutkimuksessa halusin selvittää, miten varhaiskasvatuksen eri toimijatasot määrittelevät pedagogisen johtajuuden sekä mitä odotuksia osallistujilla on pedagogisen johtajuuden toteutumisesta. Moilasan ja Rähän (2010, 53) mukaan tutkijan on pohdittava ennen aineiston keruuta, millä eri tavoin tutkittavien kokemuksia saadaan esille. Tutkimukseeni valitsinkin aineistonkeruumenetelmiksi focus group –haastattelun sekä henkilökohtaiset kirjoitelmat, jotta saisin eri tavoin selville osallistujien ajatuksia ja odotuksia tutkimusaiheesta.

Saatuani tutkimusluvan esittelin omaa tutkimussuunnitelmaani esimiesten kokouksessa kesäkuussa 2011. Esittelyn yhteydessä pyysin hallinnon edustajia osallistumaan tutkimukseeni. Lisäksi pyysin halukkaita päiväkodinjohtajia ilmoittautumaan minulle ja kerroin heille tarvitsevani tutkimukseeni myös yhden lastentarhanopettajan jokaisen osallistuvan johtajan yksiköstä. Toiveenani oli, että saisin osallistujia kaikilta kuudelta päivähoitoalueelta. Näin siitä syystä, että tutkimuksestani mahdollisesti saatavat käytännön esimerkit siirtyisivät päivähoitoalueilta toisille. Minulle ilmoitautui seitsemän päiväkodinjohtajaa, jotka edustivat yhteensä neljää päivähoitoaluetta. Lastentarhanopettajien houkutteleminen mukaan jäi päiväkodinjohtajien tehtäväksi, vaikkakin lupauduin esittelemään tutkimustani tarvittaessa myös lastentarhanopettajille.

Olin yhteydessä jokaiseen päiväkodinjohtajaan sekä puhelimitse että sähköpostilla ja tiedustelin heiltä miten saisin parhaiten yhteyden heidän yksikkönsä lastentarhanopettajiin. Lähetin sähköpostilla ennakkotehtävän henkilökohtaisesta kirjoitelmasta (liite 1) sekä tietoa focus group -haastattelusta kaikille osallistujille. Pyysin osallistujia toimittamaan henkilökohtaisen kirjoitelman minulle ennen haastattelutilannetta, jolloin osallistujat olisivat jokainen jo pohtineet omaa käsitystään pedagogisesta johtajuudesta.

### *Focus group -haastattelut*

Focus group –haastattelu, josta käytän jatkossa nimitystä fokusryhmähaastattelu, on järjestetty keskustelu valittujen henkilöiden kesken. Tavoitteena on saada tietoa osallistujien näkemyksistä ja kokemuksista valittuun aiheeseen liittyen. Fokusryhmähaastattelussa tutkija haastattelee useampaa ihmistä samanaikaisesti, yleensä haastateltavan ryhmän koko on noin 6–10 henkilöä. Haastateltavat on valittu etukäteen ja he ovat usein kyseisen alan asiantuntijoita tai sellaisia ihmisiä, joiden asenteet ja mielipiteet vaikuttavat tutkittavaan ilmiöön. Fokusryhmähaastattelulla on aina tietty tavoite, joka on kerrottu myös haastateltaville. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 61; Gibbs 1997. Valtosen (2005, 229) mukaan fokusryhmän tulisi olla homogeeninen, sillä osallistujat, jotka jakavat yhteisen kokemuksen ja mielipiteet, ovat halukkaita vaihtamaan mielipiteitään ryhmässä. Wibeck, Dahlgren ja Öberg (2007, 259) esittävät kuitenkin että myös heterogeenisyys ryhmässä voi olla vahvuus silloin, kun osallistujat pystyvät laajentamaan omia näkemyksiään sekä rakentamaan ryhmän yhteistä näkemystä. Fokusryhmän koostumus vaikuttaa joka tapauksessa keskustelussa tapahtuvan vuorovaikutuksen luonteeseen, lähtökohta keskustelulle on erilainen mikäli osallistujat eivät tunne toisiaan (Valtonen 2005, 229).

Haastatteluryhmiä muodostui tutkimukseeni yhteensä viisi, joista hallinnon edustajat muodostivat oman haastatteluryhmänsä. Päiväkodinjohtajien ryhmät muodostin arpomalla, jolloin toiseen ryhmään tuli kolme päiväkodinjohtajaa ja toiseen ryhmään neljä päiväkodinjohtajaa. Lastentarhanopettajien ryhmät muodostuivat päiväkodinjohtajien ryhmien perusteella, toiseen ryhmään tuli kolme lastentarhanopettajaa ja toiseen ryhmään neljä.

1. ryhmä: hallinnon edustajat (kolme hallinnon edustajaa)
2. ryhmä: päiväkodinjohtajien ryhmä (kolme päiväkodinjohtajaa)
3. ryhmä: päiväkodinjohtajien ryhmä (neljä päiväkodinjohtajaa)
4. ryhmä: lastentarhanopettajien ryhmä (kolme lastentarhanopettajaa)
5. ryhmä: lastentarhanopettajien ryhmä (neljä lastentarhanopettajaa)

Varasin fokusryhmähaastatteluja varten kokoustilan. Keskustelun alussa kävimme läpi tutkittaville tarkoitetun eettisen tiedotteen ja kerroin osallistujille vielä tutkimusmenetelmästä sekä omasta roolistani keskustelussa. Hyvien tieteellisten menettelytapojen noudattaminen takaa tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden (Kuula 2011, 34). Olin lähettänyt osallistujille keskustelun teemat (liite 2) sähköpostilla etukäteen, joten kaikilla oli ollut mahdollisuus tutustua käsiteltäviin teemoihin. Kokoustila oli paikkana hyvä keskustelulle ja saimme käytyä keskustelut läpi ilman ulkopuolisia häiriötekijöitä. Nauhoitin keskustelut sanelukoneella.

Wibeckin ja hänen tutkijatovereidensa (2007, 252) mukaan fokusryhmät on usein muodostettu olemassa olevista sosiaalisista verkostoista, eivätkä osallistujat välttämättä tunne toisiaan. Tässä tutkimuksessa hallinnon edustajat sekä päiväkodinjohtajat olivat entuudestaan tuttuja toisilleen. Lastentarhanopettajat olivat eri puolilta kaupunkia, eivätkä kaikki tunteneet toisiaan. Tämä ei kuitenkaan näyttänyt häiritsevän lastentarhanopettajia, vaan alkuesittelyjen jälkeen keskustelu sujui heiltä hyvin luontevasti.

Ryhmähaastattelu ja fokusryhmähaastattelu eroavat toisistaan. Ryhmähaastattelussa painopiste on tutkijan esittämissä kysymyksissä ja osallistujien vastauksissa ja tilanne on pitkälti haastattelijan ohjaama. Fokusryhmähaastattelu perustuu tutkijan asettamiin aiheisiin, joita osallistujat käsittelevät vuorovaikutuksessa ryhmän sisällä ja tekevät myös itse aloitteita asian käsittelyssä. (Gibbs 1997.) Fokusryhmähaastattelussa tutkija voi myös tarkkailla, kuinka ihmiset sitoutuvat kollektiiviseen päätöksentekoon. Tutkija voi tarkkailla osallistujien näkemysten rakentumista, kuinka ne ilmaistaan, kuinka niitä puolustetaan ja joskus jopa muutetaan keskustelun yhteydessä. (Wibeck ym. 2007, 249.)

Fokusryhmähaastattelu sopiikin tilanteisiin, joissa samasta aiheesta halutaan saada esille useita eri näkökulmia. Menetelmän avulla tutkija saa tietoa miksi aihe on merkittävä ja mikä aiheessa on merkittävää. Tämän avulla tutkija voi paremmin ymmärtää eroa sen välillä mitä ihmiset sanovat ja mitä he tekevät. (Gibbs 1997.) Pedagoginen johtajuus käsitteenä on hyvin monitahoinen ja monella tavalla ymmärretty käsite, josta toivoin saavani esille erilaisia näkökulmia, siitä syystä valitsin fokusryhmähaastattelun tutkimukseni aineistonkeruumenetelmäksi. Tavoitteenani oli myös, että osallistujat saavat keskustelun avulla vahvistusta omille ajatuksilleen.

Fokusryhmähaastattelun vetäjää kutsutaan moderaattoriksi, ja hänen roolinsa menetelmässä on merkittävä. Haastattelijä pyrkii saamaan aikaan vuorovaikutuksellista keskustelua kaikkien ryhmän jäsenten välille ja hänen tehtävänsä on myös ylläpitää keskustelua. Moderaattorin tarkoituksena ei ole puuttua keskustelun kulkuun, mutta tarvittaessa hänen tulee palata keskustelun yksityiskohtiin, ohjata keskustelua eteenpäin tai palauttaa keskustelu takaisin aiheeseen. Fokusryhmähaastatteluista pyritään saamaan mukavia ja rentoja tilanteita. Näin jokainen ryhmän jäsen uskaltaa sanoa mielipiteensä ja osallistua keskusteluun. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 62; Gibbs 1997.) Moderaattorin rooli on vaikea ja hänen tulee löytää tasapaino ryhmän ohjaamisen ja ennalta suunnitellun asioiden käsittelyn välillä. Tiukasti strukturoitu fokusryhmähaastattelu saattaa jättää varjoonsa asioita tai kysymyksiä, jotka olisivat olleet osallistujien näkökulmasta oleellisia. Moderaattorin tehtävänä on ohjata ja helpottaa keskustelua sekä rohkaista myös hiljaisia puhumaan, jolloin kaikkien äänet tulevat kuuluville. Moderaattorin tehtävänä on luoda luottamuksellinen ilmapiiri ja vakuuttaa osallistujat siitä, että heidän jokaisen mielipide on tärkeä (Wibeck ym. 2007, 262–263).

Moderaattorin roolissa pyrin ohjaamaan keskustelua siten, että jokaisen mielipiteet tulivat esille. Huomatessani jonkun jäävän keskustelun ulkopuolelle, rohkaisin häntä osallistumaan keskusteluun esittämällä hänelle kysymyksen. Olin muokannut teemahaastattelurungon haastatteluja varten. Teemojen lisäksi minulla oli varattuna apukysymyksiä kuhunkin teemaan liittyen. Joissakin haastatteluissa en tarvinnut apukysymyksiä lainkaan, vaan keskustelu eteni ryhmässä hyvin luontevasti. Joissakin haastatteluissa esitin apukysymyksiä tilanteissa, jolloin teema ei auennut keskustelijoille tai keskustelu jumittui tiettyyn asiaan. Haastattelujen kesto vaihteli eri ryhmien välillä, lyhin haastattelu kesti 1 tunti 19 minuuttia ja pisin haastattelu 2 tuntia.

Ryhmähaastattelulla saatetaan saada yksilöhaastattelua enemmän tietoa, kun tutkittavat voivat yhdessä miettiä tutkimusaiheen ongelmia ja kysymyksiä (Eskola & Suoranta 1998, 95). Vuorovaikutus osallistujien välillä kannustaa oppimisprosessiin, kun osallistujat ilmaisevat mielipiteensä, kysyvät toisiltaan, vaativat perusteluja toisiltaan ja jopa muokkaavat mielipiteitään keskustelun kuluessa (Wibeck ym. 2007, 252). Gibbsin

(1997) mukaan menetelmän avulla saadaan esille myös osallistujien asenteita, tunteita, uskomuksia ja kokemuksia tavalla, joita muilla menetelmillä on mahdotonta saada.

Kritiikkiä fokusryhmähaastattelumenetelmää kohtaan on esitetty siksi, että fokusryhmähaastattelujen raporteissa yksilöiden lainaukset esitetään usein yksi kerrallaan. Tämä antaa vaikutelman, että lainaukset olisivat irrallisia, eikä niinkään ryhmän vuorovaikutuksen tulosta (Wibeck ym. 2007, 259).

### *Henkilökohtaiset kirjoitelmat*

Tässä tutkimuksessa henkilökohtaiset kirjoitelmat toimivat haastatteluaineistoa täydentävinä. Halusin selvittää osallistujien ajatuksia ja odotuksia pedagogisesta johtajuudesta sekä sen toteutumisesta osallistujien omassa työssään ja omissa toimintayksiköissään. Lisäksi henkilökohtaisten kirjoitelmien tavoitteena oli johdattaa tutkittavia muodostamaan omaa käsitystään pedagogisesta johtajuudesta ennen fokusryhmähaastatteluja.

Heikkisen (2010, 148) mukaan kerronnan tai kirjoitelman avulla tuotetussa tutkimusaineistossa tutkittavat voivat kertoa oman käsityksensä asioista. Narratiiveja eli kerrontaa, joko suullisesti tai kirjallisesti tuotettuna, käytetään usein tutkimuksen aineistona. Tutkimukseni kirjoitelmat eivät olleet varsinaisia narratiiveja, vaikka osassa kirjoitelmia kuvailtiin esimerkiksi tapahtumia ja käytettiin vertauskuvia.

Narratiivisessa tutkimuksessa tieto nähdään kiinteästi liittyvänä tietoansa kertovaan henkilöön. Persoonalliseen, kokemukselliseen tietoon vaikuttavat ihmisen arvot, eettinen orientaatio, kokemukset, tunteet sekä käsitys tulevaisuudesta. Tämä persoonallinen tieto vaikuttaa siihen, kuinka esimerkiksi varhaiskasvatuksen työntekijät suhtautuvat lapsiin tai kuinka he suhtautuvat käyttämiinsä opetus- ja kasvatustieteisiin. Tämä persoonallinen tieto näkyy varhaiskasvatuksen työntekijöiden arkityössä ja sitä on mahdollista saavuttaa heidän kertomissaan tarinoissa. (Estola 1999, 132.)

Narratiivisessa tutkimuksessa pyritään yhteiseen merkitysten luomiseen tutkijan ja tutkittavien välillä. Huomio kohdistuu siihen, millä tavoin ihmiset antavat asioille

merkityksiä kirjoitelman kautta. Narratiivien kautta saatu subjektiivinen tieto ei ole yleistettävissä. (Heikkinen 2010, 156–157.) Narratiivisen tutkimuksen hyöty on kuitenkin siinä, että osallistujat voivat oppia tuntemaan kirjoitelman avulla omaa työtään uusista näkökulmista käsin ja kirjoitelma voi parhaimmillaan johtaa jopa osallistujan työkäytäntöjen muuttumiseen (Estola 1999, 148).

Tässä tutkimuksessa henkilökohtaisissa kirjoitelmissa korostuivat osallistujien toiveet ja odotukset pedagogisen johtajuuden toteutumisesta omassa työssään. Sain kirjoitelmat kaikilta tutkimukseen osallistujilta yhtä lukuun ottamatta.

## **6.4 Aineiston analyysi**

Tavoitteena laadullisen aineiston analyysissä on luoda selkeyttä aineistoon sekä tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysin tarkoituksena on tiivistää aineisto ja pyrkiä informaatioarvon lisäämiseen järjestämällä hajanainen aineisto selkeäksi ja mielekkääksi. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Laadullisen aineiston analyysiä tehdään usein koko tutkimusprosessin ajan. Aineiston keruun ja analyysin välillä käytävä vuoropuhelu lisää tutkimuksen joustavuutta ja mahdollistaa myös muutosten tekemisen aineiston keruuvaiheessa. (Puusa 2011, 114–115.)

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysi etenee siten että ensin tutkijan on päätettävä, mikä aineistossa kiinnostaa. Kiinnostuksen kohde määräytyy tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimusongelmista sekä tutkimustehtävästä. Seuraavaksi tutkijan on käytävä aineisto läpi ja merkittävät kiinnostuksen kohteeseen liittyvät asiat aineistosta, kaikki muu aineistosta jää pois tutkimuksessa ja merkityt asiat kerätään yhteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92.) Analyysin eri vaihteita ovat analyysiyksikön valinta, aineistoon tutustuminen, aineiston pelkistäminen, aineiston kategori-



sointi ja aineiston tulkinta. Analyysiprosessi tapahtuu monivaiheisesti, jolloin tulkintakin tapahtuu koko prosessin ajan. (Puusa 2011, 117.)

Analysoin aineistoni käyttämällä sisällön analyysiä. Pattonin (2002, 453) mukaan sisällön analyysi soveltuu analyysitavaksi esimerkiksi tapaustutkimukseen. Puusa (2011, 120) kuvaa ensivaikutelman aineistosta muodostuvan tutkijalle jo aineistokeruutallenteiden purku- sekä litterointivaiheessa. Litteroin nauhoittamani keskustelut sanatarkasti. Aineistoa kertyi litteroiduista haastatteluista ja tutkittavien henkilökohtaisista kirjoitelmista yhteensä 152 sivua. Litteroituani aineistoni annoin jokaiselle osallistujalle koodin, jotta voisin tarvittaessa löytää yhteyksiä kirjoitetun ja fokusryhmähaastattelussa sanotun välillä.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 143) mukaan aineistoa ei voi analysoida, ellei sitä ole lukenut. Myös analyysin tarkkuus riippuu siitä kuinka tuttu aineisto on tutkijalle. Olin tutustunut aineistooni useassa vaiheessa ja valitsin analyysiyksiköksi haastateltavien yksittäiset puheenvuorot. Aloitin analyysin käymällä läpi yhden kohderyhmän keskustelun kerrallaan. Litteroituani aineiston pelkistin litteroitua tekstiä poistamalla puheenvuoroista täytesanoja tai ilmaisuja, jotka eivät liittyneet tutkimusaiheeseeni. Havaintojen pelkistämässä aineistoa tarkastellaan ensin tietyistä teoreettis-metodologisesta näkökulmasta. Aineistoa tarkastellaan teoreettisen viitekehyksen sekä tutkimusongelmien näkökulmasta. Aineiston pelkistämisen tarkoituksena on myös karsia havaintojen määrää havaintoja yhdistämällä. (Alasuutari 1999, 40.) Pattonin (2002, 447–448) mukaan tapaustutkimuksen analyysissä on kerättävä aineistoa alimmalta mahdolliselta tasolta. Tutkijan on helpompi yhdistää pieniä yksiköitä suuremmiksi kokonaisuuksiksi, kuin pilkkoa suuria yksiköitä pienemmiksi.

Laadullisen aineiston analyysi voi olla aineistolähtöistä, teoriasidonnaista tai teorialähtöistä. Aineistolähtöisessä analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, eikä aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ole vaikutusta analyysiin. Teoriasidonnaisessa analyysissä on teoreettisia kytkeäjä ja teoria voi olla apuna analyysin tekemisessä. Teoriasidonnaisessa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta myös aiempi tieto ohjaa analyysiä. Tutkija yhdistelee toisiinsa valmiita teoreettisia malleja sekä aineistolähtöisyyttä. Teoriasidonnaisessa analyysissä päättelyn logiikka on

abduktiivista, jonka mukaan teorianmuodostus on mahdollista, kun havaintoja on ohjannut jokin johtojatus. Teorialähtöinen analyysi pohjautuu tiettyyn teoriaan, malliin tai auktoriteetin esittämään ajatteluun, tuolloin aikaisempi tieto ohjaa analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97.) Tämän tutkimuksen analyysi oli teoriasidonnaista. Pedagogisen johtajuuden määrittelyn analyysissä käytin apuna Elina Fonsénin (2008) luokittelua pedagogisen johtajuuden tehtävistä. Lisäksi analyysiä ohjasi aikaisemmat varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta koskevat tutkimukset.

Sisällönanalyysi etenee tiettyjen vaiheiden kautta. Ensimmäisenä aineistosta pelkistetään (redusoidaan) alkuperäisilmaukset, jotka liittyvät tutkimuksen kiinnostuksen kohteisiin. Pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään (klusteroidaan) samankaltaisten ilmaisujen joukoiksi, jonka jälkeen kategoriat nimetään sisältöä kuvaaviksi. Tämä kategorioiden muodostaminen on kriittinen vaihe tutkimuksessa, sillä tutkijan tulkinnat vaikuttavat siihen, miten ilmaisut eri kategorioihin ryhmittyvät. Alakategorioita yhdistellään ja muodostetaan yläkategorioita, jotka nimetään sisältönsä mukaisesti. Lopuksi myös kaikki yläkategoriat yhdistetään yhteiseksi kategoriaksi. Sisällönanalyysin viimeisessä vaiheessa aineiston käsitteellistämässä (abstrahoinnissa) aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, jonka pohjalta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101, 111.)

Analyysin pelkistämävaiheessa keräsin aineistosta puheenvuoroja haastattelurungon mukaisiin teemoihin tutkimusongelmien alle. Tämän jälkeen ryhmittelin samankaltaiset ilmaukset teemojen alle, joista muodostui ensin alaluokkia ja näistä ryhmiteltynä yläluokkia. Käytin analyysissäni apuna taulukkoa, jossa oli neljä saraketta. Ensimmäisessä sarakkeessa oli alkuperäinen ilmaus ja viereisessä sarakkeessa pelkistetty ilmaus. Seuraavat sarakkeet kuuluivat ala- ja yläluokille (liite 3). Yläluokkien muotoutumisen jälkeen yhdistin saman toimijatason luokittelut yhteen ja siirryin muodostamaan pääluokkien käsitteitä. Eri analysointivaiheiden jälkeen aineistosta hahmottuivat keskeisimmät käsitteet jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamiseksi, näin muodostui viisi pääluokkaa (liite 4). Tallensin analyysin eri vaiheet omiksi tiedostoikseen, jolloin palaaminen eri analyysivaiheisiin oli helppoa. Puusa (2011, 118) suosittelleekin tätä vaiheittain tallentamista tulkintojen tarkistamisen helpottamiseksi.

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi on luonteeltaan sekä analyyttistä että synteettistä. Aineiston pelkistäminen, luokittelu ja jäsentäminen ovat analyyttistä analyysiä. Tästä eritellystä aineistosta pitää kuitenkin löytää synteetin kautta kokonaisrakenne useiden eri analysointivaiheiden jälkeen. Analysoinnin tavoitteena onkin löytää keskeisimmät käsitteet, joiden avulla aineistoa voidaan tarkastella ja tutkimustehtävien kannalta epäolennaisista aineistoa voidaan jättää pois. (Kiviniemi 2010, 80.) Analysoinnin jälkeen tulokset tulee tulkita ja selittää, jolloin analyysissä esiin nousevia merkityksiä selkiytetään ja pohditaan. Muodostetut synteetit kokoavat yhteen tutkimuksen pääseikat sekä auttavat vastaamaan asetettuihin tutkimusongelmiin. Laadittujen synteetien pohjalta voidaan tehdä johtopäätöksiä. (Puusa 2011, 123.)

## **6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset**

Tässä alaluvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta sekä siihen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastelen aineiston hankinnan, analysoinnin, tulosten sekä johtopäätösten näkökulmasta.

Tapaustutkimuksessa on tuotava koko tutkimusprosessi näkyväksi, jolloin tutkimuksen luotettavuus lisääntyy ja lukija saa kuvan siitä, kuinka johtopäätöksiin on päädytty. Tutkimusraporttiin on kirjattava kaikki tutkimusvaiheet, raportin on vastattava tehtyjä menettelyjä, raportin on sisällettävä kaikki materiaali- ja lähdetieto sekä raporttiin on määriteltävä kaikki käytetyt käsitteet väärinymmärrysten välttämiseksi. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160; Laitinen 1998, 58.)

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija löytää oman tutkimuksensa kannalta parhaat mahdolliset tiedon tuottajat aineistoa tuottamaan (Estola 1999, 137). Tästä syystä annoin valitsemilleni päivähoitoalueille itse mahdollisuuden vaikuttaa osallistumiseensa. Ajattelin että osallistumisen ollessa vapaaehtoista, osallistujat ehkä

sitoutuisivat myös haastatteluun ja kirjoitelmaan paremmin ja minä puolestani saisin enemmän aineistoa tutkimukseeni.

Ratkaisu luotettavuuden lisäämiseen on aineiston kerääminen eri menetelmien avulla, jolloin tulosten uskottavuus ja täsmentäminen lisääntyy. Laadullisessa tutkimuksessa tästä aineiston, menetelmän, teorioiden tai tutkijoiden toisoinnoista käytetään nimitystä triangulaatio tai replikointi. Tapaustutkimuksessa pyritään selvittämään tapahtumien kulkua sekä syysuhteiden vaiheita ja sisältöä. Tällöin useiden menetelmien käyttö on perusteltua. (Laitinen 1998, 56–58; Noor 2008, 1602.) Tässä tutkimuksessa hankin tietoa fokusryhmähaastattelun ja henkilökohtaisen kirjoitelman avulla. Näiden menetelmien avulla pyrin saamaan esille osallistujien näkemyksiä ja odotuksia pedagogisesta johtajuudesta. Henkilökohtaisten kirjoitelmien kautta osallistujat saivat vapaasti kuvata omia näkemyksiään aiheesta. Fokusryhmähaastattelua voidaan pitää perusteltuna menetelmänä, sillä osallistujat saivat ryhmässä keskustellessaan vahvistusta omille käsityksilleen pedagogisesta johtajuudesta. Fokusryhmähaastattelut tuottivat monipuolisia näkökulmia tutkimusongelmiin.

Aineistonhankinnassa pohdin sopivaa haastatteluryhmän kokoa. Kirjallisuudessa suositellaan ryhmän kooksi 6-10 henkilöä, mutta aloittelevana tutkijana koin noin suuren ryhmän liian haasteelliseksi. Hallinnon edustajien lukumäärä ratkaisi myös muiden haastatteluryhmien koon ja koinkin, että 3-4 henkilön ryhmät olivat sopivan kokoisia. Tämän kokoisissa ryhmissä keskustelu oli luontevaa vuorovaikutusta kaikkien osallistujien kesken.

Oma roolini tutkimuksen suorittajana oli itselleni haasteellinen. Tutkimukseni eri osallistujatasoille edustin ennestään joko esimiestä, kollegaa tai alaista ja näissä haastattelutilanteissa roolini oli pysyä tutkijan roolissa. Haastattelutilanteissa huomasin, että minun oli vaikea olla osallistumatta joihinkin keskustelun aiheisiin, etenkin päiväkodinjohtajien keskuudessa. Lastentarhanopettajien fokusryhmähaastattelussa lastentarhanopettajat saattoivat kysyä minulta jotain, esimerkiksi liittyen kaupungin yleisiin linjauksiin, ja noissa tilanteissa minusta olisi ollut luonnotonta jättää vastaamatta. Oma roolini päiväkodinjohtajana helpotti samaistumista osallistujien tilanteisiin, mutta samalla se myös lisäsi mahdollisuutta, että teen vääriä tulkintoja

osallistujien kommenteista omiin ennakkokäsityksiini nojaten. Lehtomaa (2005, 177) toteaaakin, että tutkijan on luettava hankkimaansa haastattelutekstiä avoimesti, jolloin mahdolliset haastatteluvirheet paljastuvat ja tutkija voi huomata omia ennakkokäsityksiään. Tämän tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että olen tehnyt sekä haastattelut että litteroinnit itse.

Aineiston analyysin kautta muodostuvat tulokset pohjautuvat tutkijan omiin tulkintoihin. Olen pyrkinyt esittämään aineiston analyysin ja kategorioiden muodostumisen tarkasti. Tuloksissa olen käyttänyt runsaasti suoria lainauksia, jolloin lukija voi arvioida johtopäätösten synnyn luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa uskottavuus liittyy johtopäätösten tekoon, jolloin joudutaan pohtimaan onko tutkijan johtopäätös oikea. Lisätäkseen tutkimuksen uskottavuutta, tutkija voi tarkistaa omien tulkintojensa oikeellisuutta näyttämällä osallistujille omat tulkintansa ja kysymällä heiltä, vastaavatko tutkijan tulkinnat heidän käsityksiään. (Aaltonen 1989, 153.) Myös kirjoitelmien avulla saadut tulokset ovat tutkijan tulkintoja osallistujien kirjoitelmista, joten luotettavuus perustuu tutkijan tulkintoihin (Estola 1999, 144). Annoin osallistujille tutkimukseni tulokset tarkastettaviksi ennen tutkimuksen lopullista valmistumista, jolloin heillä oli mahdollisuus korjata tekemäni väärät tulkinnat.

Luotettavuuteen liittyvällä siirrettävyydellä tarkoitetaan tutkimusten tulosten siirtämistä toiseen kontekstiin. Tapaustutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta tilanteessa, jossa tutkija käyttää saman alan tutkijoiden ymmärtämiä käsitteitä, määritelmiä ja tutkimustekniikoita, ovat tutkimuksen tulokset siirrettävissä toiseen ympäristöön. (Aaltonen 1989, 153.) Tutkimukseni osallistujajoukko oli melko pieni. Joukko edusti kuitenkin kaikkia niitä varhaiskasvatuksen toimijatasoja, jotka suunnittelevat ja toteuttavat käytännön pedagogista johtajuutta, joten näiltä osin tutkimuksen tulokset voivat olla siirrettävissä sekä omaan organisaatioomme että toisiin varhaiskasvatuksen organisaatioihin.

Tutkimuksen varmuutta lisätään huomioimalla tutkimukseen mahdollisesti vaikuttavat ennustamattomat tekijät (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tutkimuksen tuloksiin on

voinut vaikuttaa itse haastattelutilanne. Toisten osallistujien läsnäolo on voinut vaikuttaa mielipiteiden sisältöihin. Moderaattorina pyrin huolehtimaan siitä, että jokainen saa käyttää tasaveroisesti puheenvuoroja ja rohkaisin hiljaisempiakin osallistumaan keskusteluun. Tutkimuksen varmuutta lisäsi aineiston kerääminen sekä henkilökohtaisista kirjoitelmista että fokusryhmähaastatteluista. Kirjoitelmien ja haastattelussa käytettyjen vuoropuheluiden välillä ei ilmennyt ristiriitaa. Varmuutta arvioitaessa on kiinnitettävä huomiota myös tutkijaan ja hänen ennakkokäsityksiinsä. Pattonin (2002, 566) mukaan tutkija on väline laadullisessa tutkimuksessa ja raportissa on annettava tietoa myös tutkijasta. Kuten jo aiemmin totesin, oma roolini päiväkodinjohtajana on sekä lisännyt ymmärrystäni osallistujien käyttämistä ilmaisista, mutta on samalla voinut ennakkokäsitysten kautta vaikuttaa tulosten tulkintaan.

Luotettavuuteen liittyvä vahvistuvuus tarkoittaa tulkintojen vahvistumista toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 213.) Tutkimuksen vahvistettavuutta voidaan lisätä mahdollisimman tarkalla ja rehellisellä kuvauksella tutkimuksen kulusta. Tämän tutkimuksen tulokset ovat hyvin samankaltaisia muiden samaa ilmiötä tarkastelleiden tutkimusten kanssa.

Laadulliseen tutkimukseen liittyy paljon tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen tulokset voivat vaikuttaa tutkimuksen eettisiin ratkaisuihin, toisaalta eettiset ratkaisut vaikuttavat tutkimuksen edetessä tutkijan tekemiin valintoihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125.) Tutkimuseettiset normit velvoittavat tutkijaa ammatillisesti. Normien avulla ohjataan tutkimuksen tekoa sekä ilmaistaan arvoja, joihin tutkijoiden toivotaan sitoutuvan (Kuula 2011, 58). Tutkittavien suojaan liittyy se, että osallistujat tietävät tutkimuksen tavoitteet, menetelmät ja mahdolliset riskit. Lisäksi osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja tutkittavilla on oikeus milloin tahansa keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen sekä kieltää jälkikäteen itseään koskevan aineiston käyttö tutkimusaineistona. Tutkimuksen tietojen tulee olla luottamuksellisia, eikä näitä tietoja käytetä muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen. Kaikkien tutkimukseen osallistujien tulee jäädä nimettömiksi ja tämä tulee huomioida tutkimusraporttia tehtäessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaan ihmistieteitä koskevissa tutkimuksissa eettiset periaatteet jaetaan tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen, vahingoittamisen välttämiseen sekä yksityisyyteen ja tietosuojaan. Itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan sillä, että tutkimukseen osallistujilla on oikeus itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Tätä päätöstä varten osallistujien on saatava riittävästi tietoa tutkimuksesta. (Kuula 2011, 61.) Tässä tutkimuksessa lähetin kaikille tutkittaville eettisen tiedotteen sekä tietoa tutkimuksestani etukäteen tutustuttavaksi. Fokusryhmähaastattelun aluksi kävin osallistujien kanssa läpi eettisen tiedotteen tutkittaville sekä kerroin aineiston käsittelystä. Kerroin osallistujille, että heidän on mahdollista saada oman ryhmänsä litteroitu haastatteluteksti luettavakseen, mutta muiden ryhmien litterointia he eivät saa nähdä. Keskustelimme etenkin hallinnon edustajien kanssa siitä, että tapaustutkimuksen ollessa kyseessä tunnistettavuuden suojaaminen heidän kohdallaan on hyvin haasteellista. Lupasin kuitenkin heille ottaa tämän seikan erityisen tarkoin huomioon tulosten raportoinnissa. Kuula (2011, 204) korostaakin, että tutkija kantaa vastuun tutkittavien yksityisyyden suojasta ja tutkijan tulee tarkoin arvioida, miten asiat raportoidaan tutkimuksessa.

## **7 TUTKIMUKSEN TULOKSET**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää kuinka pedagogisen johtajuuden jatkumo toteutuu varhaiskasvatuksen organisaation eri toimijatasoilla ja kuinka näiden tasojen väliset odotukset kohtaavat. Esittelen tulokset tutkimusongelmittain siten, että ensin esittelen lastentarhanopettajien, seuraavaksi päiväkodinjohtajien ja viimeiseksi varhaiskasvatuksen hallinnon edustajien näkemyksiä tutkimuskysymyksiin.

### **7.1 Pedagogisen johtajuuden määrittelemisen varhaiskasvatuksen eri toimijatasoilla**

Tässä alaluvussa tarkastelen millä tavoin pedagoginen johtajuus ymmärretään lastentarhanopettajien, päiväkodinjohtajien ja varhaiskasvatuksen hallinnon edustajien keskuudessa. Tuloksissa ilmeni, että pedagoginen johtajuus oli käsitteenä vaikea määritellä. Puhuessaan pedagogisesta johtajuudesta tutkimukseen osallistujat puhuivat



tehtävistä, jotka heidän mielestään liittyvät pedagogiseen johtajuuteen, siksi käytänkin tässä alaluvussa apuna Fonsénin (2008) tekemää luokittelua pedagogisen johtajuuden tehtävistä. Fonsénin mukaan pedagogisen johtajuuden tehtäviä ovat perustehtävän määrittely, varhaiskasvatussuunnitelmatyö, ihmisten ja toiminnan johtaminen sekä pedagogisen keskustelun ylläpitäminen.

### **7.1.1 Pedagogisen johtajuuden määritteleminen lastentarhanopettajien keskuudessa**

Tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien kirjoitelmista nousi esille, että pedagoginen johtajuus on epämääräinen käsite josta puhutaan, mutta ei ole tarkemmin pysähdytty miettimään mitä se käytännössä tarkoittaa.

*Olemme työyhteisössä ja olen itsekin puhunut paljon pedagogisesta johtajuudesta pysähtymättä miettimään sitä ihan oikeesti, mitä se on, mitä se tarkoittaa ja millaista se meillä on ja millaista ja mitä se voisi olla.*

*Pedagoginen johtajuus on minulle terminä melko uusi, enkä ole asiaan aikaisemmin juuri perehtynyt.*

Myös lastentarhanopettajien fokusryhmäkeskustelussa nousi esille, että pedagogisen johtajuuden käsite on epäselvä, ja sitä tulisi selkiyttää kaikille organisaation työntekijöille. Pedagogisen johtajuuden käsitettä sekä siihen kuuluvia tehtäviä tulisi määritellä konkreettisesti koko organisaatiossa. *Perustehtävän määrittelyä* kaivataan siis myös pedagogisen johtajuuden osalta. Lastentarhanopettajat lähestyivät pedagogista johtajuutta pedagogiikan näkökulmasta. Heidän mukaansa samoin kuin pedagogiikka on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, myös pedagogisessa johtajuudessa tulee korostua suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus.

*Ihmisten ja toiminnan johtaminen* on Fonsénin (2008) mukaan yksi pedagogisen johtajuuden tehtävistä. Pedagoginen johtaminen määriteltiin lastentarhanopettajien

keskuudessa henkilökunnan oppimisen tukemisena ja ohjaamisena sekä tavoitteellisena osaamisen kehittämisenä.

*se pedagoginen johtajuus olis ikäänkun sen henkilökunnan oppimisen tukemista tai tavallaan jotenki semmosta ohjaamista tai siinäki tavallaan semmosta tavoitteellista henkilökunnan ossaamisen kehittämistä*

Pedagogisessa johtajuudessa pidettiin tärkeänä, että päiväkodinjohtaja tuntee henkilöstönsä ja tietää heidän osaamisensa. Tällä tavoin yksikössä saadaan parhaiten hyödynnettyä osaaminen kaikkien käyttöön ja jokaisella on mahdollisuus kehittää omaa perustehtäväänsä. Edelliseen liittyen tiimien muodostaminen, työnjako ja lastentarhanopettajien tiiminvetäjän vastuu nähtiin tärkeinä pedagogisen johtajuuden tehtävinä. Lastentarhanopettajien omassa työssä pedagoginen johtajuus nähtiin kokonaisvaltaisena pedagogiikan hallintana lapsiryhmässä.

*Mutta meidän omassa työssä se on minusta varmaan semmosta että tavallaan meillä on ne langat jotenkii käsissä. Että myö tavallaan tietään se meidän lapsiryhmä kokonaan tavallaan hallitaan ja tietään yksilöllisesti että missä vaiheessa jokainen lapsi on menossa ja minkälaisia tavoitteita*

Pedagogisen johtajuuden nähtiin määräytyvän valtakunnan ja kunnan varhaiskasvatussuunnitelmista. *Varhaiskasvatussuunnitelmatyö* ja arvokeskustelut yksiköissä nähtiin oman pedagogisen työn lähtökohtana.

*minusta ne arvot on se lähtökohta tavallaan että niitä mietitään ja puhutaan ja tuota niitä niinku että se syntyy jotenkii se semmonen siitä monta kertaa siitä yhteisöstä tai tiimistä se yhteinen näkemys aika minusta tuntuu, että loppujen lopuks aika helpostikin.*

*Pedagogisen keskustelun ylläpitäminen* yksiköissä koettiin tärkeäksi. Yhteisen keskustelun avulla yksiköissä voidaan luoda yhteisiä sopimuksia ja muodostaa yhteisiä näkemyksiä pedagogiikan toteuttamiselle, joihin jokainen työntekijä sitoutuu. Pedagoginen johtajuus määriteltiin päiväkodinjohtajan ja henkilöstön väliseksi aktiiviseksi vuoropuheluksi, jolloin pedagogista johtajuutta voisi toteuttaa ennakoidenkin.

*Mä ajattelin että se on semmosta niinku aika aktiivistakin vuoropuhelua sen henkilökunnan kanssa. Ei niin, että tullaan*

*hätiin sitten kun tapahtuu jotakin tai on vaarassa juuri ja juuri tapahtua jotakin, vaan että se ois tosi aktiivista vuorovaikutusta*

Fonsénin määrittelemien pedagogisen johtajuuden tehtävien lisäksi pedagoginen johtajuus määriteltiin *tilannesidonnaista osaamista vaativaksi*, jolloin kaikkea ei voi ennakoita. Lastentarhanopettajat totesivat että työssään he tarvitsevat ”pedagogista silmää”, jolloin he pystyvät reagoimaan nopeasti vaihtuviin tilanteisiin ja silti toteuttamaan pedagogista toimintaa.

*Mun mielestä myös edellytetään sitä semmosta, onks se nyt sitten semmosta hyvää pedagogista silmää vai mitä se sitt on, että ne tilanteet on ja elää ja sitt onki yhtäkkiä porukkaa puuttuu ja ett sitten myös sitä toimintaa mukautetaan sen mukaan*

Tässä korostuu juuri inhimilliseen vuorovaikutukseen perustuvan työn ominaispiirre, tätä työtä ei voi johtaa vain ylhäältä, vaan osaamista on oltava myös suoritustasolla.

Tiivistetysti kuvattuna lastentarhanopettajien näkemyksissä korostui sellainen pedagoginen johtaminen, jossa huolehditaan toiminnan tavoitteellisuudesta ja suunnitelmallisuudesta sekä tuetaan ja ohjataan henkilöstön osaamista tavoitteellisesti, heidän lähtökohtansa tuntien. Yksiköissä ylläpidetään arvo- ja pedagogista keskustelua suunnittelun pohjana sekä vastuutetaan ja valtaistetaan tiimit vastaamaan arjen konkreettisista pedagogisista ratkaisuista sekä lasten edistymisen ohjaamisesta ryhmä- ja yksilötasolla.

### **7.1.2 Pedagogisen johtajuuden määritteleminen päiväkodinjohtajien keskuudessa**

Päiväkodinjohtajien fokusryhmäkeskustelussa *perustehtävän määrittelyn* näkökulmasta pedagoginen johtajuus määriteltiin henkilökunnan kasvun ja oppimisen tukemisen mahdollistamiseksi. Päiväkodinjohtajat pitivät osana pedagogista johtajuutta, että kaikki asiat huomioidaan ja perustellaan pedagogiikan näkökulmasta. Pedagoginen johtajuus määriteltiin tavoitteelliseksi, suunnitelmalliseksi ja pitkäjänteiseksi toiminnaksi. Myös päiväkodinjohtajat kokivat, että pedagogisesta johtajuudesta puhutaan liian vähän

yksiköissä. Yhdessä yksikössä asiaa oli pohdittu henkilökunnan kanssa ja siellä pedagoginen johtaja oli määritelty vertauskuvasuhteisesti laivan kapteeniksi, joka näyttää toiminnan suunnan, huolehtii henkilöstönsä hyvinvoinnista, innostaa henkilökuntaa ja visioi tulevaisuutta.

*mä oon se laivan kapteeni, joka näyttää sen suunnan ja tää tuli niinkun henkilökunnalta ett kun kysyin että mikä on heidän mielestään pedagogista johtajuutta, niin he kerto sen että mä oon niinku kippari siinä purkissa ja kattoo että jos joku jää jälkeen niin nappaa hihasta ja voi olla että kun alakulo meinaa vallata laivaa, niin heijoot laulattaa ja. Ett innostaa niihin oikeisiin suuntiin ja vähän kattoo tulevaan*

Varhaiskasvatussuunnitelmien nähtiin luovan puitteet pedagogisen johtajuuden toteuttamiselle ja helpottavan pedagogisen johtajuuden toteuttamista. *Varhaiskasvatussuunnitelmatyön* ja yksiköissä käytävän arvokeskustelun avulla yksiköihin voidaan luoda yhtenäinen kasvatuskulttuuri.

*Ihmisten ja toiminnan johtaminen* on yksi pedagogisen johtajuuden tehtävistä. Pedagoginen johtajuus määriteltiin työyksikön toiminnan ohjaamisena ja kehittämisenä sekä rakenteiden luomisena yksikköön. Lisäksi pedagoginen johtajuus määriteltiin tarvittaessa väliintulona tilanteisiin, joissa sovitut linjaukset eivät toimi tai henkilöstö ei toimi sovittujen pelisääntöjen mukaan.

*se on sen työyksikön niinkun sen toiminnan ohjaamista ja kehittämistä, rakenteitten luomista, sitten sitä jotakin ihan palaverikäytäntöjä ja tämmösiä. Se, että yrittää sitä kasvatuskulttuuria saaha sinne taloon semmosta mitä toivoo. Ja kyllä se on myös sitä väliintuloa,*

Päiväkodinjohtajat määrittivät pedagogisen johtajuuden toiminnan mahdollistamisena ja järjestämisenä, koulutuksen järjestämisenä sekä henkilöstön osaamisesta huolehtimisena. Puitteista, työnjaosta ja arvioinnista huolehtiminen nähtiin pedagogisena johtajuutena.

*Ja sitten että se toiminta olis tavoitteellista ja sitten että se olis myöskin niinku varmistetaan sitä niinku sitä osaamista ja siihen on niihin tavoitteisiin niinku on sekä niinku tämmöset niinku kaikki pelimerkit on siihen tavoitteeseen mennä. Elikkä se fyysinen ympäristö, sitten se ne välineet, sitten se osaaminen,*

*mahdollinen koulutus tämmönen, sen mä näkisin että se ois niinku mejän asia pitää kiinni siitä niinku sä sanot tästä laivan kurssista, niin pitää kiinni siitä että se tavote on kirkkaana, perustehtävät on selvänä ja jokainen tuntee sen oman tehtävänsä siellä, arvioidaan sitä että ollaanko oikeella tiellä säännöllisesti arvioidaan ja sitten vähän ehkä muutetaan kurssia, jos näyttää siltä että tavote ei tällä kurssilla löydy, niin sitten etitään uus kurssi*

Lapsiryhmien muodostaminen koettiin tärkeänä pedagogisen johtajuuden tehtävänä. Ryhmien muodostaminen koettiin kuitenkin ristiriitaisena, sillä ryhmäkokojen pitäminen järkevinä ja lasten tarpeita vastaavina ei tämän hetken kysynnän paineiden valossa ole mahdollista. Päiväkodinjohtajat kokivat myös hallinnon suunnalta tulevan paineita kysynnän tarpeisiin vastaamisessa.

*Pedagogisen keskustelun ylläpitäminen* koettiin tärkeänä, jotta yksiköihin ja koko organisaatioon saadaan yhteiset linjaukset ja yhtenäinen kasvatuskulttuuri.

*Semmonen kasvatuskulttuuri tietynlainen lähtee muovautumaan yhteisten keskustelujen ja toimintatapojen kautta. Ja se että välillä aina pysähtään tarkentelemaan niitä että mihin päin ollaan menossa ja ollaanko menossa oikeeseen suuntaan ja oikeilla keinoilla. Mun mielestä se määräytyy myös siitä sillälaila arvopohjasta että jokaisella on ne omat arvonsa, ja sitten peilataan toinen toisillemme.*

*Ja ne on niitä pieniä asioita, mutt myöskin sieltä pienistä asioista nousee ne pedagogiset keskustelut sitten tiimeissä*

Yhteenvetona päiväkodinjohtajat korostivat pedagogisen johtajuuden määrittelyssään samoja perusasioita kuin lastentarhanopettajatkin. He kytkivät näihin kuitenkin enemmän erilaisia näkökohtia. Etenkin visiointi ja strategian luominen ja toteuttaminen nousivat esiin. Strategiaan liittyen toiminnan puitteiden rakentuminen ja niiden laadukkuudesta vastaaminen myös ylhäältä tulevien suorituspaineiden alla koettiin oleelliseksi tehtäväksi.

### 7.1.3 Pedagogisen johtajuuden määrittelyminen hallinnon edustajien keskuudessa

Varhaiskasvatuksen hallinnon edustajien keskustelussa pedagoginen johtajuus määriteltiin *perustehtävän määrittelyn* näkökulmasta tavoitteiden asettamiseksi, olosuhteiden luomista pedagogiikkaa mahdollistavaksi, ohjaukseksi ja linjausten tekemiseksi.

*se on niitten tavoitteitten asettamista. Että antamalla niitä periaatteita joilla me varhaiskasvatusta järjestetään ja linjaamalla ja ohjaamalla sitä työtä*

Varhaiskasvatussuunnitelmatyön osuus pedagogisessa johtajuudessa nähtiin hallinnon edustajien osallistumisena varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen luomiseen.

Pedagoginen johtajuus määriteltiin *ihmisten ja toiminnan johtamisen* näkökulmasta sovittujen käytäntöjen toteutumisen seuraamisena ja arviointina. Pedagoginen johtajuus on myös henkilökohtaista asiantuntijuutta ja osaamisen ylläpitämistä sekä koko henkilöstön osaamisen hyödyntämistä.

*Mm ja sit tota kai siinä tarvittas sitten vielä erinomaisia pedagogisia taitoja elikkä sitä aikuisten ohjaamisen taitoa ja sitä ett osaa niinkun jokaisesta nostaa ne parhaat puolet esiin, saa niinkun työnantajan edustajana sanoisin ulosmitattua jokaisesta ne sen parhaan osaamisen. Ja mitäs sitten vielä se tarkoittaa? Se tarkoittaa varmasti jotain muutakin jos ajatellaan vaikka sieltä päiväkodinjohtajan näkökulmasta. Niitten olosuhteitten luomista semmosiksi että siellä voi toteuttaa*

Pedagoginen johtajuus nähtiin prosessitekijöistä, kuten yksikön ilmapiiristä huolehtimisena, vastuun ottamisena sekä tehtävien priorisointina.

*Tavallaan pitää löytää semmoset välttämättömät ehdot ja sitten semmoset väistävät asiat, sitähän se johtaminen usein on että on pakko tunnustaa joitakin tosiasioita, mutta jotkut tosiasiat on semmosia että niitä ei saa alittaa jotta meidän tavoitteet täyttyy ja jotka on niin välttämättömiä hyvän, laadukkaan päivähoidon näkökulmasta että näitä asioita ei aliteta vaikka alittamaan joitakin asioita joutuukin. Ja se on toisaalta semmosta vastuun ottamista*

Pedagoginen johtajuus määriteltiin *pedagogisen keskustelun ylläpitämisenä* ja etenkin osallistumisena myös yhteiskunnalliseen keskusteluun sekä uuden tutkimustiedon hankintaan.

Yhteenvedona hallinnon tason pedagogisen johtajuuden määrittelyssä korostuivat opetussuunnitelmaohjaus, toiminnan seuranta ja näihin liittyen tavoitteiden priorisointi sekä organisaation inhimillisistä resursseista huolehtiminen ja niiden hyödyntäminen. Myös ajantasaisen tiedon hankinta ja yhteiskunnalliseen keskusteluun vaikuttaminen nousivat esiin.

#### **7.1.4 Yhteenveto pedagogisen johtajuuden määrittelemisestä**

Kaikilla varhaiskasvatuksen toimijatasoilla pedagoginen johtajuus määriteltiin suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi, jota jokainen toteuttaa omalle tasolleen määritellyllä tavalla. Hallinnon edustajat osallistuvat linjausten tekemiseen ja tavoitteiden asettamiseen. Päiväkodinjohtajat huolehtivat siitä, että yksiköiden linjaukset ja tavoitteet ovat yhtenäiset koko kaupungin linjausten kanssa sekä seuraavat ohjeiden toteuttamista. Lastentarhanopettajat toteuttavat pedagogista toimintaa omassa tiimissään ja huolehtivat oman tiimensä osalta siitä, että toiminta on suunnitelmallista ja tavoitteellista.

Työnjakoon sekä roolien ja vastuiden määrittelyyn kaivattiin kuitenkin selkiyttämistä koko organisaation tasoisesti. Sekä lastentarhanopettajat että päiväkodinjohtajat liittivät pedagogiseen johtajuuteen käsitteen ”pedagoginen silmä”, jolla he tarkoittivat kaiken arjen toiminnan ja käytäntöjen tarkastelua pedagogisesta näkökulmasta. Kaikki toimijatasot korostivat yhteisen pedagogisen keskustelun merkitystä yhteisten käytäntöjen luomisen pohjana. Hallinnon edustajat toivat esille lisäksi osallistumisen yhteiskunnalliseen keskusteluun. Yhteenveto pedagogisen johtajuuden määrittelemisestä varhaiskasvatuksen eri toimijatasoilla on koottu seuraavaan taulukkoon (taulukko1).

TAULUKKO 1 Pedagogisen johtajuuden määritelmä Fonsénin jaottelua hyödyntäen

	Perustehtävän määrittely	Varhaiskasvatus suunnitelmatyö	Ihmisten ja toiminnan johtaminen	Pedagogisen keskustelun ylläpitäminen
Lastentarhanopettajat	Toiminnan suunnitelmallisuus ja tavoitteellisuus	Arvokeskustelu yksiköissä työn lähtökohtana	Tavoitteellinen osaamisen kehittäminen, henkilöstön tuntemus	Yhteisen keskustelun avulla luodaan yhteiset sopimukset
Päiväkodinjohtajat	Tavoitteellinen suunnitelmallinen ja pitkäjänteinen toiminta	Arvokeskustelujen avulla yksiköihin luodaan yhtenäinen kasvatuskulttuuri	Toiminnan ohjaaminen ja kehittäminen, rakenteiden luominen yksikköön	Yhteisen keskustelun avulla luodaan yhteiset linjaukset ja kasvatuskulttuuri
Hallinnon edustajat	Tavoitteiden asettaminen ja priorisointi, puitetekijöistä huolehtiminen, ohjaus ja linjausten tekeminen	Osallistuminen varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen luomiseen	Sovittujen käytäntöjen seuraaminen ja arviointi	Yhteisen keskustelun ylläpitäminen, osallistuminen yhteiskunnalliseen keskusteluun

## 7.2 Jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisen ehtoja ja esteitä

Tässä alaluvussa tarkastelen lastentarhanopettajien, päiväkodinjohtajien ja hallinnon edustajien näkemyksiä pedagogisen johtajuuden jatkumon toteutumiseen esitettyjen ehtojen ja esteiden kautta. Tulosten jäsenys tässä ja seuraavassa alaluvussa pohjautuu sisällönanalyysin perusteella rakentuneisiin luokitteluihin (liite 4).



## 7.2.1 Lastentarhanopettajien näkemyksiä jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisen ehdoista ja esteistä

### *Linjaukset ja visiot*

Asiakirjaohjaus nähtiin pedagogista työtämme ohjaavana. Kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa määritellään linjaukset sekä asetetut tavoitteet. Lastentarhanopettajat kokivat, että yhteinen määrittely työn tavoitteille auttaa henkilöstöä toimimaan odotetulla tavalla. Kasvattajan käsikirja, osana kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaa, mainittiin tärkeänä välineenä pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen. Lastentarhanopettajat kiittelivät erityisesti Kasvattajan käsikirjan konkreettisuutta, jonka avulla on helppoa arvioida omaa toimintaansa.

Lastentarhanopettajat näkivät itsensä jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttajina tilanteissa, joissa he huolehtivat siitä, että tiimeissä toimitaan yksikköön luotujen linjausten ja toimintatapojen mukaisesti.

*kun siellä päiväkodissa tehhään ne yhteiset linjat ja toimintavat, just se tavallaan että johtaja pystyy luottamaan siihen että ne menee sinne tiimeihin ja lapsiryhmiin. Tavallaan myö toteutetaan siellä sitä sitten*

### *Työnjako*

Lastentarhanopettajien keskusteluissa nousi esille, että pedagogisen johtajuuden jakaminen toteutuu parhaiten päiväkodinjohtajien ja lastentarhanopettajien sekä tiimien välillä. Varajohtajan rooli päiväkodinjohtajan pedagogisena tukena nähtiin merkittävänä. Lastentarhanopettajat toivat esille sen, että myös varajohtajan roolia ja tehtäviä tulisi selkiyttää. Päiväkodinjohtajan ollessa poissa varajohtaja vastaa myös pedagogisesta johtajuudesta ja tällaisissa tilanteissa varajohtaja voi kokea riittämättömyyden tunnetta.

*Mainitsit äsken tuossa sen varajohtajuuden, mun on pakko siitä sannoo koska itse olen varajohtajana. Se on kyllä musta semmonen alue, joka pitäis vielä jollakin tavalla selkiyttää aika tomakastikin että mitä tekee johtaja, mitä tekee varajohtaja ja mitkä ne on ne varajohtajan tehtävät --- Niinku ajatellen sitä*

*pedagogista johtajuutta, silloin kun meidän johtaja on pois talosta niin... --- jotenki tuntuu tuolla arjessa että joskus on helpompi lähestyä sitä varajohtajaa kun sitä johtajaa tietyn tyyppisissä asioissa. Ja sitten se varajohtaja kokee siinä sitä pedagogista riittämättömyyttä aika useestikin että mitenkäs päin minä tämän asian nyt teen*

Keskusteluissa tuli ilmi, että lastentarhanopettajat näkevät päiväkodinjohtajalla olevan paljon työtä. Päiväkodinjohtajien taakkaa on vähennetty jakamalla päivittäisjohtamiseen liittyviä tehtäviä, mutta pedagogisen johtajuuden tehtävien jakamisesta ei ole niinkään puhuttu.

Keskusteluissa korostettiin päiväkodinjohtajan ja alaisten molemminpuolista luotamusta ja jokaisen sitoutumista sovittuihin käytäntöihin. Lisäksi korostettiin jokaisen työntekijän vastuuta siitä, että yhteisesti sovitut asiat tulevat hoidettua.

*Mutta semmosissa arjen tilanteissa varmaan just sitä että ollaan pedagogisessa johtajuudessa jokkainen niin just se, että jokainen meistä ottaa sitä vastuuta niistä arjen jutuista, eikä aina vaan ooteta että kyllä se johtaja tulee ja kertoo miten tämä asia pittää hoitaa tai että onko nämä asiat muistettu ja että no niin taaskaan ei oo kukaan käyny sanomassa että pitäis. Eli me jokkainen voijaan huolehtia että nyt ehkä pitäis tämmösestä asiasta ottaa puheeks että tai muistutella tai keskustella*

Lastentarhanopettajan pedagoginen johtajuus tiimissä koettiin yhteisenä keskusteluna tiimin muiden jäsenten kanssa. Etenkin jos tiimissä on vasta työnsä aloittanut työntekijä, lastentarhanopettajan tuki ja kannustus ovat tärkeitä.

*Varmaan ihan semmonen jokapäiväinen juttu on ihan nämä keskustelut että niinku jotakin siinä työn lomassa niinku jutellaan ja vaihetaan niitä mielipitteitä tai kokemuksia, huomioita ja havaintoja lapsista, ett varsinkin jos on semmonen vähemmän aikaa työtä tehny ihminen, niin minä luulen että se on ainakii ensimmäinen. Että ihan oikeesti siellä tiimikeskustelussa keskustellaan ja pohditaan niitä asioita, että mitä sinä tarkoitat tuolla asialla, ett mitä se niinku ihan oikeesti on, että ai sinä tarkoitat tuommosta. Että avataan ne jutut,*

Lastentarhanopettajat korostivat konsultoivien erityislastentarhanopettajien osuutta pedagogisen johtajuuden toteuttamisen tukemisessa sekä tiimeille että myös päivä-

kodinjohtajille. Kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa on tehty myös työnjakoa, luetellen eri ammattiryhmien tehtäviä. Lastentarhanopettajat painottivatkin että työnjaossa on tärkeää roolien ja tehtävien selkiyttäminen sen osalta, kenen vastuulle tehtävät kuuluvat.

### *Läsnäoleva johtajuus*

Pedagogisen johtajuuden jatkumon toteutumisessa lastentarhanopettajat pitivät erittäin tärkeänä yhteisiä pedagogisia keskusteluja. Yhteisen, vastavuoroisen keskustelun kautta yksiköihin asetetaan tavoitteet ja sovitaan käytännöistä, joilla tavoitteet saavutetaan.

Johtajan läsnäolo ja palautteen antaminen henkilöstölle korostuivat lastentarhanopettajien keskusteluissa.

*Ja monesti saattaa auttaa sekkiin että johtaja on niin sanotusti korvana, kuuntelee ja on läsnä siinä tilanteessa ja tosiaan sitten sanoo oman mielipitteensä tai sanoo hyvä, oikein ootte toiminu, sekin joskus tuntuu hirmu isolta asialta*

Edellytyksenä pedagogisen johtajuuden toteutumiselle pidettiin johtajan läsnäoloa ja osallistumista lapsiryhmän havainnointiin sekä tiimikeskusteluihin. Esimies jakaa omia näkemyksiään henkilöstön kanssa ja neuvoo tarvittaessa. Lisäksi tiimikeskustelut sekä henkilökohtaiset kehityskeskustelut nähtiin pedagogisena johtajuutena.

Lastentarhanopettajat kokivat, että jaetun pedagogisen johtajuuden edellytys on yhteinen pedagoginen keskustelu koko organisaatiossa. Keskustelun tulee olla vastavuoroista, ei vain ylhäältä annettua. Lisäksi keskustelun tulee olla riittävän käytännönläheistä, jotta se vie toimintaa ja oppimista eteenpäin.

Pedagogisen työn tekemisessä auttaa esimieheltä saatu tuki. Myös tiimin muilta jäseniltä ja etenkin kollegoilta saatu tuki koettiin erittäin tärkeänä jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa.

*Ett minusta se jakaminen on sitä, että vaikka siinä ois kuinka se johtajan tuki, joka myöskin on sitä jaettua johtajuutta, niin ei se riitä ollenkaan. Ett se arki pyörii joka päivä se työaika, niin siihen tarvii kyllä sitä jaettua tukea.*

### ***Rakenteet***

Organisaatiossa luotujen rakenteiden merkitys nähtiin pedagogisen johtajuuden jakamista tukevana. Näitä rakenteita ovat tiiminvetäjien nimeäminen tiimeissä, yksikön palaverikäytännöt, työvuorosuunnittelu ja tiimisopimus. Tiimisopimuksen tekeminen on yleisellä tasolla ohjeistettu ja lastentarhanopettajien vastuulla on sopimuksen tekeminen omassa tiimissä.

*Minä vielä mietin tuosta tehtävien jakamisesta, meillä on kanssa nuita vastuualueita ja muita, mutta sitten minä lähin miettimään esimerkiksi tiimisopimuksia. Että meillä ainakin on semmonen käytäntö että tiimit tekkee ite ne sopimukset ohjeistuksen mukkaan ja sen jälkeen johtaja niinku tarkistaa ne ja arvioi että ne on tavallaan semmoset riittävät ja jos jotaki niin ohjaa niitten tekemiseen. Siinäkin tavallaan johtajan ei tarte mennä joka tiimiin tekemään sitä tiimisopimusta, vaan lastentarhanopettaja hoitaa omassa tiimissään sen.*

Tiedon kulku korostui lastentarhanopettajien keskusteluissa. Jokaisella on oma vastuunsa tiedon välittämisestä tiimeistä johtajille. Lastentarhanopettajat näkivät, että johtajalla on puolestaan vastuu tiedottaa kentän tilanteista hallinnon tasolle. Myös tiedottaminen nähtiin jaettuna pedagogisena toimintana johtajan tiedottaessa perheitä yleisellä tasolla päivähoidon asioista ja lastentarhanopettajien tiedottaessa perheitä oman ryhmän toiminnasta.

### ***Henkilökohtaiset ominaisuudet***

Päiväkodinjohtajan henkilökohtaiset ominaisuudet pedagogisena johtajana nousivat esille lastentarhanopettajien keskusteluissa. Koettiin, että kaikki johtajat eivät osaa delegoida omia tehtäviään. Keskusteluissa pohdittiin myös sitä, onko pedagogisen johtajuuden toteuttaminen henkilökysymys, johon kaikilla johtajilla ei ole tarvittavaa taitoa, uskallusta tai mielenkiintoa. Sekä päiväkodinjohtajan että lastentarhanopettajan esimerkkinä oleminen koettiin osaksi pedagogisen johtajuuden toteuttamista. Omalla esimerkillään voi viestittää työkavereilleen omaa asennoitumista työhön, suhtautumista lapsiin, suhtautumista vanhempiin sekä omaa innostuneisuutta. Tällä tavoin lastentarhanopettaja voi motivoida työkavereitaan. Lastentarhanopettaja tarvitsee työssään rohkeutta ja luottamusta omiin pedagogisiin taitoihinsa.

### *Esteet*

Lastentarhanopettajat näkivät esteenä jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamiselle sen, ettei käsitteitä ole määritelty riittävän konkreettisesti.

*Mutt kyllä minusta varmaan tuota voi vielä enemmän niinku tehä tavallaan mutt ehkä se tämä pedagoginen johtaminen on vielä semmonen vähä semmonen mysteeri. Mitä se oikein on, ei kukkaan oikein hirmu tarkkaan tiä, niin miten sitä voi sitten jakkaa kun ei tiijä ees oikein ett mistä on kysymys?*

Lastentarhanopettajat kokivat, että pedagogisen johtajuuden toteuttaminen on hankalaa tilanteessa, jossa lastentarhanopettaja on vastavalmistunut ja lastenhoitajat puolestaan työuransa loppuvaiheessa. Esteenä voi olla myös työntekijöiden ammattitaidon puute tai henkilökohtaiset ominaisuudet, jolloin työntekijä ei halua sitoutua yhteistyön tekemiseen.

Lastentarhanopettajien keskusteluissa tuli ilmi, että he epäilevät hallinnon tietoisuutta kentän arkipäivän tilanteista. Hallinnon tekemät päätökset ovat usein ristiriidassa käytännön toteuttamismahdollisuuksien kanssa. Samoin lastentarhanopettajat epäilivät, miten tietoisesti hallinto on pohtinut omaa rooliaan pedagogisessa johtamisessa.

*Mutta niin, onko ne ees miettiny että mikä se on se heijän roolinsa siinä pedagogisessa johtamisessa?*

Yhteenvetona lastentarhanopettajien näkemyksissä korostui vastavuoroisen, yhteisen keskustelun merkitys pedagogisen johtajuuden jakamisessa. Lastentarhanopettajat näkivät jaetun pedagogisen johtajuuden toteutuvan parhaiten päiväkodinjohtajan ja lastentarhanopettajien välisenä työnjakona. He näkivät itsensä yksiköissä sovittujen käytäntöjen toteuttajina arjen tilanteissa. Organisaatioon ja yksiköihin luotujen rakenteiden merkitys nähtiin pedagogisen johtajuuden jatkumoa tukevana.

## 7.2.2 Päiväkodinjohtajien näkemyksiä jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisen ehdoista ja esteistä

### *Linjaukset ja visiot*

Päiväkodinjohtajat nostivat esille näkökulman, että pedagoginen johtajuus lähtee tietyllä tavalla liikkeelle jo kuntapäättäjien tasolta. Kuntapäättäjät määrittelevät linjaukset ja puitteet, joiden mukaan varhaiskasvatusta kunnassa toteutetaan.

Myös päiväkodinjohtajat kokivat kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman ohjaavan pedagogista toimintaa sekä auttavan johtajuuden jakamisessa. Kuopiossa kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman osa II, Kasvattajan käsikirja nousi keskustelussa esille merkittävänä jaetun pedagogisen johtajuuden välineenä. Kaupungin yhteiset linjaukset on määritelty suunnitelmassa ja toteuttamistavat näille linjauksille pohditaan jokaisessa yksikössä.

### *Työnjako*

Myös päiväkodinjohtajat näkivät, että selkeimmin jaettu pedagoginen johtajuus toteutuu johtajan ja lastentarhanopettajien välillä. Päiväkodinjohtajat kokivat, että he voivat luovuttaa vastuuta tiimienvetäjille ja heidän kauttaan olla itse selvillä tiimien tilanteista. Varajohtajan rooli korostui pedagogisen vastuun jakajana. Edellytyksenä pedagogisen johtajuuden jatkumon toteutumiselle kuitenkin koettiin, että sekä varajohtajan että lastentarhanopettajien on oltava vahvoja pedagogeja. Päiväkodinjohtajat kokivat, että jaettu pedagoginen johtajuus toteutuu jonkin verran myös hallinnon edustajien ja päiväkodinjohtajien välillä, mutta jatkumon toteutumisesta kuntapäättäjätasolle he eivät olleet niinkään vakuuttuneita. Pedagogisen johtajuuden jatkumon nähtiin kuitenkin lähtevän jo kuntapäättäjätasolta. Päättäjät määrittelevät ne puitteet, joiden mukaan varhaiskasvatusta toteutetaan.

*Minä tuohon haluan sanoa, just sillon kun mietin näitä pedagogisen johtamisen asioita, niin oikeesti se lähtee ihan tuolta kuntapäättäjistä tämä pedagoginen johtaminen liikkeelle tietyllä tavalla. Me ollaan siellä ruohonjuuritasolla mutta että siellähän meille määritellään ne puitteet, kuitenkin ne arvot ja kaikki*

Keskusteluissa korostui konsultoitavien erityislastentarhanopettajien rooli pedagogisen johtajuuden jakajina. Konsultoivat erityislastentarhanopettajat koettiin vahvana tukena päiväkodinjohtajan pedagogiseen johtajuuteen. Päiväkodinjohtajat kokivat että pedagogisen johtajuuden työnjaossa on tärkeää luottamus kaikkien osapuolten välillä. Hallinnon tulee luottaa päiväkodinjohtajiin ja johtajien alaisiinsa, jolloin jaettu pedagoginen johtajuus mahdollistuu. Toisessa päiväkodinjohtajien keskustelussa koettiin, että luottamus on viime aikoina lisääntynyt ja nykyisin kysytään usein alueiden mielteitä ennen uusia päätöksiä.

Päiväkodinjohtajien mukaan jaettu pedagoginen johtajuus toteutuu kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa. Siinä hallinto on ottanut vastuuta asiakirjan laatimisesta ja varhaiskasvatussuunnitelma on hyväksytetty kuntapäätäjillä. Kentän työssä päiväkodinjohtajat huolehtivat että henkilökunta toimii annettujen ohjeiden mukaisesti ja henkilökunta puolestaan toteuttaa suunnitelmaa käytännössä. Myös lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelu koettiin esimerkkinä jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisesta. Henkilökunta valmistautuu keskusteluun ja pohtii yhdessä tiiminä pedagogista suuntaa keskustelulle. Päiväkodinjohtajien näkemyksen mukaan henkilöstö kokee tällä hetkellä nämä keskustelut turhauttavina, koska arjen resurssitilanteissa ei pystytä toteuttamaan vanhempien kanssa tehtyjä sopimuksia.

Päiväkodinjohtajat kokivat tehtävien ja johtajuuden jakamisen omaa työtään helpottavaksi ja myös antoisaksi. Kuitenkin toisessa päiväkodinjohtajien keskustelussa tuli esille, että kaikkea johtajuutta ei voi jakaa, vaan yksiköissä tarvitaan yksi johtaja, jolla on kokonaisuus hallinnassaan.

### ***Läsnäoleva johtajuus***

Päiväkodinjohtajien keskusteluissa korostui tarve yhteiselle keskustelulle. Yhteinen keskustelu sekä yksiköiden sisällä, kollegoiden kesken että koko organisaation sisällä nähtiin edellytyksenä jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamiselle. Yhteisen pedagogisen keskustelun avulla yksiköissä voidaan käydä arvokeskustelua, sitouttaa henkilöstöä ja luoda yhteistä ymmärrystä sekä yhteistä toimintakulttuuria yksikköön.

Koko organisaation sisällä käytävän keskustelun avulla luodaan yhtenäistä kasvatuskulttuuria. Jaetun pedagogisen johtajuuden toteutuminen edellyttää jatkuvaa pedagogisen keskustelun ylläpitämistä ja asioihin uudelleen palaamista.

*se ett pedagogista johtamista istut alas mieltii niin on se ihan yhtä tärkeätä kun pedagogisen toiminnan mieltiminen on henkilöstölle tärkeätä, niin on se meillekin. Ett sillekin pitäs olla aikaa ett me yhdessä mietitään sitä*

Läsnä oleva johtaja tuntee henkilöstönsä, jolloin tiimien muodostaminen ja osaamisen jakaminen yksikössä helpottuu. Henkilöstön tukeminen palautteen antamisen avulla nähtiin merkittävänä jaetun pedagogisen johtajuuden tehtävänä.

*Mutt siinä tarvittiin taas minun pedagogista johtajuutta että minä tuin, ja mietittiin nyt tämän hetken tilanteita, mitä siellä on hyvää --- Tavallaan niinkun puhaltaa oikeeseen hetkeen se liekki taas lepattamaan, joka meinaa olla sammumassa.*

Päiväkodinjohtajan työssä korostui asioiden ja tehtävien priorisointi. Keskustelussa tuli esille, että päiväkodinjohtajat joutuvat priorisoimaan myös pedagogista johtajuutta ja heidän mukaansa pedagoginen johtajuus edellyttää valintojen tekemistä. Päivittäisjohtamisen tehtävät täyttävät helposti työpäivän, mutta johtajien on merkittävä kalentereihinsa myös pedagogiset tehtävät sekä pitäytyä näissä suunnitelmissaan.

*Niin nyt tänä syksynäkin esimerkiks on tullu jo monta tilannetta että mun ois pitäny perua tämmönen ryhmäpäivä, jonka mä olin jo sopinu --- mutta erilaisia niinku ylhäältä annettuja kokouksia sitt niihin kohtiin. Ja sitt sun tarttis niinku siirtää, helposti ne siirtyy ja siirtyy. Mä oon tänä syksynä tehny sen valinnan ett mä en oo siirtäny niitä. Mä oon ilmottanu ett mulle ei käy. Ja se on ollu kauheen helpottavaa, ett jotenki niinku se pedagoginen johtaminen on helposti väistyvä osa mejän työssä. Ja sen ei pitäis olla sitä.*

Tuen saaminen koettiin edellytyksenä pedagogisen johtajuuden toteuttamiselle. Tukea koettiin saatavan omilta esimiehiltä, mutta tärkeimpänä koettiin kollegojen ja erityisesti oman alueen kollegojen tuki. Päiväkodinjohtajat kokivat saaneensa omilta esimiehiltään tukea pedagogiseen työhön keskustelujen kautta.



### ***Rakenteet***

Päiväkodinjohtajat korostivat rakenteiden merkitystä jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa. Yksiköihin luodut palaverikäytännöt, kehityskeskustelut, tiimisopimukset ja puitteista huolehtiminen nähtiin tärkeinä rakenteina. Palaverikäytännöistä esille nousivat erilaiset yksiköissä toteutettavat palaverit, talon, tiimin, ammattiryhmien väliset ja tiimin ja johtajan väliset palaverit. Esimiesten omia palavereja pidettiin tärkeinä, mutta niiden sisältöjä kritisoitiin yhteisen keskustelun puuttumisen vuoksi. Hallinnon tekemiä päätöksiä rakenteiden luomisessa pidettiin joko pedagogista johtajuutta tukevinä tai estävinä.

Tiedon kulku nähtiin erittäin tärkeänä osana jaettua pedagogista johtajuutta. Tiedon kulku kaikkiin suuntiin tiimeiltä johtajalle, johtajalta tiimeille, johtajalta hallintoon ja hallinnosta johtajalle, hallinnosta päättäjille ja päättäjiltä hallintoon tulisi rakenteellisesti varmistaa. Päiväkodinjohtajat pohtivat keskusteluissa omaa rooliaan tiedon välittäjinä. Koettiin, että päättäjillä ei ole tarpeeksi tietoa päiväkotien käytännön arjesta ja pohdittiin, pitäisikö päiväkodinjohtajien olla itse aktiivisempia tuon tiedon välittämisessä päättäjille.

### ***Henkilökohtaiset ominaisuudet***

Päiväkodinjohtajat kokivat olevansa esimerkkejä omalla toiminnallaan ja asenteillaan koko henkilöstölle. Yhdessä keskustelussa käytettiin vertausta, että samoin kuin lastentarhanopettaja on esimerkkinä lapsille, päiväkodinjohtaja on esimerkkinä henkilöstölle. Kunnioittava vuorovaikutus ja toisen kuuleminen ovat asioita, joiden tulisi ilmetä päiväkodinjohtajan ja henkilöstön sekä henkilöstön ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Päiväkodinjohtajat pitivät tärkeänä myös johtajan itsestä huolehtimista, koska esimerkin näyttäjänä hän myös motivoi henkilökuntaa.

Jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamiseksi johtajan on oltava valmis jakamaan johtajuuttaan sekä oltava herkkänä kuulemaan henkilöstöään sekä huomioitava heidän mielipiteensä.

*Ollaanks me, jossakin vaiheessa ainakin tulee mieleen se että ollaanko me välillä ihan itse esteitä niille omille ajatuksille ett*

*nähdäänkö me niinkun liian monesti niitä esteitä eikä nähdä mahdollisuuksia vaikka meillä ois ihan hyviäkin ajatuksia ja sekä itellä, että ennenkaikkee sillä omalla porukalla, että onks meillä herkkyyttä kuulla sitä, mitä ne tarttee nyt omasta mielestään ja mitä ne tarttee mun mielestä.*

### ***Esteet***

Esteenä jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumiselle nähtiin jatkuvat henkilö-kuntavaihdokset. Päiväkodinjohtajat kokivat haasteellisenä sen, että vaikka talossa on laadittu yhteisiä sopimuksia, sijaiset eivät näitä sopimuksia tunne eivätkä niihin välttämättä sitoudu, koska eivät ole olleet niitä laatimassa.

Uuden yksikön perustaminen koettiin haasteelliseksi tilanteeksi pedagogisen johtajuuden toteutumisen kannalta. Uutta yksikköä tai ryhmää perustettaessa tarvitaan aikaa pedagogiselle johtajuudelle. Tuolloin johtajalla on kuitenkin paljon muita käytännön järjestelyjä tehtävänä, eikä aikaa jää pedagogiselle johtamiselle vaikka sitä silloin eniten tarvittaisiin.

*Mutta aina alotat joka syksy kaiken alusta ja tuommosen laivan vetäminen ja kurssin pitäminen on varmaan ihan eri kun astut siihen joka syksy uudella miehistöllä ja aina yrität niille sen suunnan, niin se on minusta kaikkein vaikein tässä. Sitten kun joutuu alottamaan kaiken alusta, niin väkisin sitä vanhaa porukkaa kyllästyttää jotkut asiat ja sitten ne ei kuuntele*

Esteenä jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamiselle päiväkodinjohtajat näkivät muut päivittäisjohtamiseen liittyvät tehtävät. Koettiin, että usein hallinnosta annetaan päivittäisjohtamiseen liittyviä tehtäviä tiukoilla määräajoilla ja tuolloin päiväkodinjohtajan työaika menee näihin tehtäviin. Myös liian suuri toimintayksikkö tai vastuualueet vievät johtajan ajan päivittäisjohtamisen tehtäviin.

Molemmissa päiväkodinjohtajien keskusteluissa tuotiin esille huoli tulevaisuuden tilanteesta. Tällä hetkellä sijaisten saaminen on hankalaa ja sijaisilla ei välttämättä ole tarvittavaa koulutusta. Henkilöstön koulutustason nähtiin olevan suoraan yhteydessä pedagogiikan toteuttamiseen.

*Siitä minusta oikeesti pitäis olla huolissaan että se meidän henkilökunnan osaamis- ja koulutustaso alkaa vähitellen kyllä tippua, että jos ei pidetä huolta siitä että saadaan oikeesti koulutettua henkilökuntaa tänne.*

Yhteenvetona päiväkodinjohtajat korostivat jaetun pedagogisen johtajuuden toteutuvan päiväkodinjohtajan ja lastentarhanopettajien välillä. Edellytyksenä jatkumon toteutumiselle pidettiin kuitenkin sitä, että lastentarhanopettajien tulee olla vahvoja pedagogoja. Vaikka pedagogisen johtajuuden jakaminen nähtiin tärkeänä, päiväkodinjohtajat toivat esille myös sen, että kaikkea johtajuutta ei voi jakaa. Jatkumon edellytyksenä korostettiin jatkuvan pedagogisen keskustelun ylläpitämistä ja asioihin uudelleen palaa- mista. Myös päiväkodinjohtajat pitivät rakenteiden merkitystä jaettua pedagogista johtajuutta tukevana.

### **7.2.3 Hallinnon edustajien näkemyksiä jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisen ehdoista ja esteistä**

#### *Linjaukset ja visiot*

Hallinnon edustajat kokivat oman roolinsa jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa osallistumisena tavoitteiden määrittelyyn ja asiakirjojen luomiseen.

*Joo nimenomaan niin että meidän rooli tai oma rooli siinä ohjaamisessa koen juuri sillä tavalla että osallistuu tavoitteiden määrittelyyn ja erilaisten asiakirjojen luomiseen, jotka sitten ohjaa sitä konkreettista pedagogista työtä käytännössä*

*Varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjassa esimerkiksi, jossa on määritetty rooleja ja sitten myös kuvattu niitä puitetekijöitä. Ja sitten esimies tai lautakunta hyväksyessään sen sitoutuu myös itte toimimaan sen mukaisesti ja tietysti edellyttää että muut toimii myös*

Hallinnon edustajat kokivat kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman olevan onnistunut esimerkki jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisesta. Lautakunnan jäsenet ovat hyväksyneet varhaiskasvatussuunnitelman ja tehneet päätökset omalta osaltaan.

### ***Työnjako***

Myös hallinnon edustajat näkivät että jaettu pedagoginen johtajuus toteutuu parhaiten yksikkötasolla päiväkodinjohtajan ja lastentarhanopettajan välisenä työn ja vastuun jakona. Tämän keskustelun myötä myös hallinnon edustajat alkoivat pohtia pedagogisen johtajuuden jakautumista läpi koko varhaiskasvatusorganisaation. Varhaiskasvatussuunnitelmassa on määritelty rooleja sekä kuvattu puitetekijöitä, joiden avulla pedagogisen johtajuuden jakamista on määritelty.

*No ainakin siis jaettu johtajuus voi toteutua vaan sillä tavalla että on määritelty yhdessä niitä tavoitteita ja sitten toisaalta sitä, että kuka tekee mitään, kuka vastaa mistäkin ---senkin yhteensovittaminen että kuka vastaa mistäkin. Ja mitkä ne yhteiset tavoitteet on ja silloin siltä sen jälkeen että mistä asioista lautakunta lupaa vastata ja kaupunginhallitus lupaa vastata, jotta nämä tavoitteet voi toteutua vaikkapa erityisesti siellä pedagogiikan puolella. Sehän on usein silloin niistä puitetekijöistä huolehtimista. Niin työnjako on se asia.*

Myös hallinnon edustajat näkivät konsultoivien erityislastentarhanopettajien roolin merkittävänä pedagogisen johtajuuden jakajana.

Hallinnon edustajien keskustelussa nousi esille, että päivittäisjohtamiseen liittyviä tehtäviä on tarkoin jaettu johto- ja ohjesäännöissä, pedagogisen johtamisen jakamista puolestaan ei ole lainkaan määritelty.

### ***Läsnäoleva johtajuus***

Hallinnon edustajien keskustelussa nousi esille yhteisen pedagogisen keskustelun merkitys yksikkötasolla. Toimintayksikköjen hyvän työn edellytys on yhteinen pohdinta ja linjausten tarkistaminen. Päiväkodinjohtajien välisen keskustelun ja yhteisten sopimusten sisäistämisen tärkeyttä korostettiin myös, mutta keskustelun toteuttaminen nähtiin haastavaksi siten, että kaikki kaupungin päiväkodinjohtajat osallistuisivat yhteiseen keskusteluun.

Esimiehiltä saatu tuki korostui hallinnon edustajien keskustelussa toiveena luottamuksesta omia ratkaisuja ja päätöksiä kohtaan. Hallinnon edustajat pyrkivät olemaan päiväkodinjohtajien tukena aina tarvittaessa ja näkivätkin suurempana tukena päiväkodinjohtajille kollegojen tuen.

### ***Rakenteet***

Hallinnon edustajat pohtivat omaa rooliaan rakenteiden luomisessa. Organisaatioon on tärkeää luoda rakenteet, jotka tukevat pedagogista johtajuutta. Tällaisina rakenteina nähtiin ajan järjestäminen pedagogiseen johtajuuteen sekä tehtävän määrittely.

*Tietysti sitt jos yritetään sitä meillekin jakaa sitä pedagogista johtajuutta niin kai siinä yks asia on sitten että mahdollistaa sen johtajan pedagogisen johtajuuden. Ett me pyrittäs luomaan semmosia rakenteita että se pedagoginen johtajuus on mahdollista. Elikkä puhun ihan nyt ajasta ja sitt tehtävän määrittelystä*

Hallinnon edustaja totesi keskustelussa että rakenteiden merkitys pedagogisen johtajuuden jakamisessa tulee nähdä siten, että rakenteet tukevat pedagogista johtajuutta läpi organisaation.

### ***Henkilökohtaiset ominaisuudet***

Hallinnon edustajien keskustelussa nousi esille esimerkkinä oleminen etenkin asennetasolla. Omalla esimerkillään on mahdollista muokata asenneilmastoa positiivisemmaksi koko organisaatiossa.

### ***Esteet***

Hallinnon edustajat näkivät oman roolinsa voivan olla myös esteenä pedagogisen johtajuuden onnistumiselle. Rakentamalla liian suuria yksiköitä hallinto voi vaikuttaa siihen, ettei pedagoginen johtajuus onnistu.

*johtajuuksia rakennettaessa niin sitä on katsonu liiaksi tavallaan hallinnon silmälasien läpi. Sillä tavoin, että toi ihminen pystyy hoitamaan hallinnollisesti tän ja sitten tosiaan vielä nii, että jonkun ihmisen arvelee pystyvän hoitamaan aika paljonkin, jolloin se ilman muuta syö sitä pedagogista johtajuutta. Kyllä mulla sillä tavalla huono omatunto joistakin toimintayksiköistä on, että ne on kohtuuttomia, ett siinä itse asiassa on itse ollu myötävaikuttamassa siihen, ett pedagoginen johtajuus ei voi onnistua.*

Esteenä pedagogisen johtajuuden toteutumiselle voi olla myös päiväkodinjohtajien erilaiset motiivit ja valmiudet työskennellä tehtävässään. Päiväkodinjohtajaksi on tultu

hyvin erilaisilla motiiveilla ja erilaisissa tilanteissa. Lisäksi päiväkodinjohtajan tehtävät ovat muuttuneet viimeisten vuosikymmenten aikana niin paljon, että osaamisen ylläpitäminen on haasteellista.

Yhteenvedona hallinnon edustajat näkivät oman roolinsa jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttajina rakenteiden luomisessa organisaatioon. Hallinnon edustajat korostivat sitä, että rakenteiden merkitys on nähtävä tukena pedagogisen johtajuuden toteuttamiselle läpi organisaation. Hallinnon edustajat pohtivat myös omaa rooliaan pedagogisen johtajuuden toteuttajina.

#### **7.2.4 Yhteenvedo jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisen ehdoista ja esteistä**

Kaikilla varhaiskasvatuksen toimijatasoilla jaetun pedagogisen johtajuuden nähtiin toteutuvan yksikötasolla päiväkodinjohtajan ja lastentarhanopettajien välillä. Kaikki toimijatasot nostivat konsultoitujen erityislastentarhanopettajien roolin pedagogisen johtajuuden jakajana merkittäväksi. Kaikilla toimijatasoilla painotettiin yhteisen keskustelun merkitystä, kuitenkin keskustelun aihe olisi syytä rajata sekä toteuttamistapaa hyvä pohtia etukäteen. Lastentarhanopettajat painottivat etenkin päiväkodinjohtajan läsnäoloa merkittäväksi tekijäksi jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa. Rakenteiden luominen pedagogista johtajuutta tukeväksi koettiin tärkeänä kaikilla toimijatasoilla.

Lastentarhanopettajat ja päiväkodinjohtajat esittivät konkreettisia keinoja, joilla pedagogista johtajuutta arjessa voidaan jakaa. Hallinnon edustajat puolestaan näkivät omana tehtävänä noiden rakenteiden mahdollistamisen tehtävien määrittelyn ja ajan järjestämisen avulla. Kaikilla toimijatasoilla keskusteltiin johtajan tai johtajuutta toteuttavan henkilökohtaisista ominaisuuksista. Tärkeimpänä ominaisuutena nähtiin esimerkkinä oleminen. Kaikilla tasoilla pohdittiin myös päiväkodinjohtajien henkilökohtaisia valmiuksia jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen. Jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisen ehtoja on koottu seuraavaan taulukkoon (taulukko 2).

TAULUKKO 2 Jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisen ehtoja

	<b>Linjaukset ja työnjako</b>	<b>Läsnä oleva johtajuus</b>	<b>Rakenteet</b>	<b>Henkilökohtaiset ominaisuudet</b>
<b>Lastentarhan-opettajat</b>	Kaupungin vasu – Kasvattajan käsikirja	Läsnäolo, palautteen antaminen	Tiiminvetäjät Palaveri-käytännöt	Esimerkkinä oleminen Halu
	Johtajan ja lto:n välillä	Yhteiset keskustelut yksikössä ja koko organisaatiossa	Tiimisopimus	pedagogiseen johtajuuteen ja johtajuuden jakamiseen
	Varajohtajan rooli		Tiedon kulku	
	Keltojen rooli Luottamus, sitoutuminen	Esimiehen ja kollegojen tuki		
<b>Päiväkodin-johtajat</b>	Kaupungin vasu ja Kasvattajan käsikirja	Yhteinen keskustelu koko organisaatiossa	Palaveri-käytännöt	Esimerkkinä oleminen
	Johtajan ja lto:n välillä	Arvokeskustelu	Kehityskeskustelut	Valmius johtajuuden jakamiseen
	Johtajan ja hallinnon välillä	Henkilöstön tuntemus Osaamisen jakaminen	Tiimisopimukset	Herkkyys kuulla henkilöstöä
	Varajohtajan rooli	Priorisointi	Puitteista huolehtiminen	
	Keltojen rooli Luottamus	Esimiehen ja kollegojen tuki	Tiedon kulku	
<b>Hallinnon edustajat</b>	Kaupungin vasu	Yhteinen keskustelu yksiköissä	Ajan järjestäminen pedagogiselle johtajuudelle	Esimerkkinä oleminen etenkin asennetasolla
	Johtajan ja lto:n välillä			
	Keltojen rooli	Yhteinen keskustelu johtajien kesken Esimiehen ja kollegojen tuki	Tehtävien määrittely	

Kaikki varhaiskasvatuksen toimijatasot nimesivät joitakin tekijöitä, jotka ovat esteenä jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamiselle (taulukko 3). Lastentarhanopettajat nimesivät jakamisen esteeksi käsitteiden epäselvyyden sekä työntekijöiden pedagogisen ammattitaidon puutteen. Päiväkodinjohtajat nimesivät jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisen esteeksi jatkuvat henkilöstövaihdokset, liian suuren toimintayksikön sekä muut johtajan tehtävät. Päiväkodinjohtajat esittivät myös huolensa tulevaisuudesta ja siitä, löytyykö tulevaisuudessa tarpeeksi pedagogisesti koulutettua henkilökuntaa. Myös hallinnon edustajat näkivät liian suuren toimintayksikön johtamisen esteenä pedagogisen johtajuuden jatkumon toteuttamiselle. Lisäksi hallinnon edustajat pohtivat päiväkodinjohtajien henkilökohtaisia ominaisuuksia ja valmiuksia pedagogisen johtajuuden jakamiseen.

TAULUKKO 3 Esteitä jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumiselle

Lastentarhanopettajat	Käsitteiden määrittelemättömyys Sitoutumattomuus Ammattitaidon puute
Päiväkodinjohtajat	Jatkuvat henkilökuntavaihdokset Muut päivittäisjohtamiseen liittyvät tehtävät Liian suuri toimintayksikkö Huoli tulevaisuudesta, henkilöstön koulutustasosta
Hallinnon edustajat	Liian suuri toimintayksikkö tai vastuualue Henkilökohtaiset ominaisuudet ja valmiudet



### **7.3 Varhaiskasvatuksen työntekijöiden odotukset jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ja sen kehittämisestä**

Tässä luvussa käsittelemme sekä fokusryhmähaastattelussa että osallistujien kirjoitelmissa esille nousseita toiveita ja odotuksia jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisesta ja kehittämisestä.

#### **7.3.1 Lastentarhanopettajien odotuksia ja toiveita jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ja sen kehittämisestä**

##### *Linjaukset ja visiot*

Lastentarhanopettajat toivoivat omilta esimiehiltään linjauksia päiväkodin yhteisistä arvoista ja toimintatavoista.

##### *Työnjako*

Lastentarhanopettajat toivoivat esimiehiltään tehtävien delegointia alaisille ja luottamusta alaisten kykyyn hoitaa sovitut tehtävät. Esimieheltä odotettiin myös päätöksentekokykyä ja vastuun ottamista tekemistään päätöksistä. Lastentarhanopettajat toivoivat myös pedagogisen johtajuuden määrittelyä organisaation ylemmällä tasolla.

Lastentarhanopettajat toivoivat luottamusta ja vastuun ottoa kaikilta työkavereiltaan.

*Ja semmosta vastuun otto, joka tavallaan on ihan sisäänrakennettu mutta sen mieltäminen myöskii että hei tämä on mun juttu hoitaa tätä. Että jos joku tulee esittelemään, että nyt ois tämmönen ongelma vaikka niin sitten tajuta että no hei minun pitää rueta sitä työtä tekemään eikä vaan kuunnella että joo joo niinpä ja se jää siihen*

Kollegoilta toivottiin vastuun jakamista toiminnan suunnittelusta, valmistelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Lastentarhanopettajat toivoivat kollegoiltaan yhteistyötä, ideoiden ja osaamisen jakamista sekä sitoutumista yhdessä sovittuihin tehtäviin. Lisäksi toivottiin luottamusta sekä omaan että kollegan ammattitaitoon. Lastentarhanopettajat toivoivat myös tiiminsä jäseniltä osallistumista tiimin toiminnan arviointiin ja kehittämiseen sekä sitoutumista. Tiimin jäseniltä toivottiin lisäksi rohkeutta tuoda omaa osaamistaan ja kokemustaan koko tiimin yhteiseen käyttöön. Lastentarhanopettajat toivoivat, että tiimissä pidettäisiin kiinni toimenkuvista ja että jokainen tietää ja noudattaa omaa tehtäväänsä.

### ***Läsnä oleva johtajuus***

Lastentarhanopettajien toiveissa korostui tarve yhteiselle keskustelulle. Esimieheltä toivottiin aikaa ja mahdollisuuksia yhteiselle keskustelulle sekä yhteisten käytäntöjen luomiseen. Keskustelua toivottiin sekä koko talon että ammattiryhmien kesken.

*Tilaisuuksia henkilökunnalle keskustella mahdollisimman paljon esim. järjestää lastentarhanopettajille keskustelufoorumeita, joissa voidaan keskustella pedagogisesti tärkeistä asioista sekä luoda samalla päiväkodille yhteisiä tapoja toimia (keskustelun aiheina voisi olla mm. omahoitajuuden toteuttaminen, uuden lapsen hoidon aloittaminen tai haastavan vanhemman kohtaaminen). Mitä enemmän on keskustelua sitä tutummaksi henkilökunnan jäsenet tulevat toisilleen ja henkilöstön on luontevampaa sitoutua yhteisiin tavoitteisiin.*

Esimieheltä toivottiin läsnäoloa sekä aikaa perehtyä tiimien tilanteisiin ja kiinnostusta henkilöstön työtä kohtaan. Esimieheltä odotettiin yksilöllisten kehityskeskustelujen pitämistä ja osaamisen jakamista. Esimiehen toivottiin olevan tarvittaessa käytettävissä ja häneltä toivottiin herätteleviä ajatuksia, ei niinkään valmiita vastauksia alaistensa ongelmiin. Esimieheltä toivottiin tuntemusta henkilöstön toimenkuvista ja työtehtävistä, jotta hän pystyy antamaan palautetta sekä kannustamaan työntekijöitään.

Lastentarhanopettajat toivoivat, että hallinnosta tehtäisiin vierailuja päiväkodin arkeen, jolloin heidän tekemänsä päätösten toteuttaminen konkretisoituisi heillekin. Lastentarhanopettajat toivoivat myös että päätöksiä tehtäessä kysyttäisiin enemmän henkilöstön näkemyksiä asiaan.

*hallintoon, niin sinne vaan terveisiä että tervetuloa päiväkotiin ja niinku arkeen, että ei saa unohtaa sitä arkea. Hyvä jos ne mieltii hienoja asioita siellä, mutta että mitkä on ne toteuttamismahdollisuudet ja mitkä on ne voimavarat ja sit se että millä aikataululla niitä aina tulee niin kaikenlaisia touhuja niin niitä kannattas aina vähän mietiskellä ja kysyä kentän näkökulmaa siihen asiaan paljon paljon enemmän*

### ***Rakenteet***

Lastentarhanopettajat toivoivat pedagogista johtajuutta tukevaksi rakenteeksi ammattiryhmäpalavereja sekä vertaistukea. Kehittämisisideana esitettiin vertaiskäyntejä, oman työyksikönkin sisällä käyntiä toisessa ryhmässä, jolloin tarjoutuu mahdollisuus kollegoilta oppimiseen. Lastentarhanopettajat toivoivat palautteen antamisen ja vastaanottamisen muodostuvan toimivaksi rakenteeksi koko yksikössä, jonka avulla jokainen voisi kehittää omaa työtään.

Esimieheltä toivottiin selkeyttä tiedon kulkuun sekä uuden tiedon tuomista yksikköön. Tiedon kulussa korostettiin myös jokaisen oman vastuun ottamista siitä, että tiedottaa esimiestä oman tiimin tilanteesta. Esimieheltä puolestaan odotettiin viestin viemistä kentältä ylemmille tahoille.

### ***Henkilökohtaiset ominaisuudet***

Esimieheltä lastentarhanopettajat toivoivat avointa ja myönteistä asennetta sekä rohkeutta tarttua hankaliinkin tilanteisiin. Esimiehiltä toivottiin alaisten kuuntelua sekä tasavertaista kohtelua. Lastentarhanopettajien mukaan esimiehellä on oltava halua olla johtaja, halua kehittää ja ylläpitää hyvää työhenkeä sekä innostaa ja kannustaa henkilökuntaansa. Esimiehellä pitää olla myös selkeät arvot päiväkodin toiminnan pohjaksi.

Tiimin jäseniltä toivottiin aktiivista ja kiinnostunutta otetta työhön ja ymmärrystä erilaisia työtehtäviä kohtaan. Kaikilta työntekijöiltä odotettiin vuorovaikutusta ja sitoutumista yhteisiin asioihin.

*Joustamista, toistensa kuuntelemista, ihan oikeesti kuuntelemista, otetaan toiset huomioon ja asennetta, oikeenlaista asennetta sen työn tekoon, tarkoitan semmosta yhteistyöasennetta. Yritämme yhdessä tehdä tästä mahdollisimman hyvän.*

Yhteenvedona lastentarhanopettajat toivoivat kaikilta organisaation jäseniltä luottamusta toisten asiantuntijuutta kohtaan sekä sitoutumista yhteisiin linjauksiin. Lisäksi toivottiin yhteistä keskustelua yksiköissä ja ammattiryhmittäin. Vertaistukea ja palautteen antamista toivottiin rakenteiksi jaetun pedagogisen johtajuuden kehittämiseksi.

### **7.3.2 Päiväkodinjohtajien odotuksia ja toiveita jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ja sen kehittämisestä**

#### ***Linjaukset ja visiot***

Päiväkodinjohtajat toivoivat omilta esimiehiltään perustehtävän ja visioiden selkiyttämistä sekä yhteisten tavoitteiden ja painopisteiden sopimista koko kaupungin tasolla. Päivähoitoon toivottiin realistisia linjauksia, joita on käytännössä mahdollisuus toteuttaa. Lisäksi toivottiin näissä valituissa linjauksissa pysymistä ja työrauhan säilyttämistä.

*Mutt se just mietin että meillähän pitäis olla yhteinen tavote, joku selkee linja, jota kohti ollaan menossa niin sitä minä epäilen että ei oo koko kaupunkitasolla. Että meillä ois yhteinen ymmärrys että mihin suuntaan tätä kaupungin päivähoitoo viedään*

*Jotenkin tässä tulvassa semmosta --- mutta semmonen priorisointi että ehkä just yksi tällöinen rauhallinen, mutta kuitenkin joustava ja ajan tasalla oleva työskentely kaikilla tasoilla mutta että sillä tavalla että ei tuu sellasta paniikkia.*

#### ***Työnjako***

Esimiehiltään päiväkodinjohtajat toivoivat työtehtävien rajaamista siten, että pedagogiselle johtamiselle jää aikaa. Päiväkodinjohtajat toivoivat päivähoiton organisaatioon vastuuhenkilöä, joka huolehtisi toiminnan kehittämisestä sekä uuden, ajantasaisen tiedon tuomisesta kentälle. Päiväkodinjohtajat toivoivat hallinnolta myös uuden päivähoiton organisaatiomallin avointa käsittelyä.

Kollegoilta päiväkodinjohtajat toivoivat pedagogisen johtajuuden jakamista alueella. Lastentarhanopettajilta päiväkodinjohtajat toivoivat vastuun ottamista lasten varhaiskasvatussuunnitelmien siirtymisestä ryhmän toimintaan.

### ***Läsnä oleva johtajuus***

Päiväkodinjohtajat korostivat yhteisen keskustelun merkitystä kaikilla organisaation tasoilla. Esimiehiltään päiväkodinjohtajat toivoivat keskustelun kulttuurin luomista päiväkodinjohtajien yhteisiin tapaamisiin. Lisäksi toivottiin aikaa ja mahdollisuuksia yhteiselle keskustelulle ja toiminnan suunnittelulle alueella kollegojen kesken. Päiväkodinjohtajat toivoivat pedagogista keskustelua myös hallinnon tasolle. Esimiehiltään päiväkodinjohtajat toivoivat alaistensa tuntemusta ja perehtymistä heidän toimintatapoihinsa, jotta esimiehet voisivat antaa alaisilleen realistista palautetta. Päiväkodinjohtajat toivoivat sitoutumista yhdessä sovittuihin sopimuksiin niin hallinnon edustajilta, kollegoiltaan kuin alaisiltaan.

*Pysytään siinä ja rajataan tavallaan ja mun mielestä esimies on se joka huolehtii henkilöstönsä jaksamisesta ja meillä pitää myös olla esimies joka huolehtii meidän jaksamisesta. Eli valitsee sellasen suunnan mikä on mahdollista ja realistista toteuttaa näillä voimavaroin, käytettävissä olevilla resursseilla. Että ei voi ottaa ihan kaikkee*

Kollegoiltaan päiväkodinjohtajat toivoivat avointa vuorovaikutusta ja yhteistä asioiden käsittelyä ja pohdintaa. Kollegoiltaan päiväkodinjohtajat toivoivat myös osaamisen jakamista.

### ***Rakenteet***

Päiväkodinjohtajat toivoivat että tiedonkulku toimisi hallinnon ja päättäjien välillä. Päiväkodinjohtajat pohtivat onko päättäjille välitettävä tieto ainoastaan resursseihin liittyvää, vai välitetäänkö sinne myös tietoa pedagogiikasta ja sen toteutumisesta. Päiväkodinjohtajat toivoivat että päättäjille välittyisi tieto siitä, mitä seurauksia heidän tekemillään päätöksillä on päivähoidon arkeen.

*ne vaatimukset mitä on tälle työlle tässä valtakunnassa ja tässä kaupungissa asetettu ja minkälaisia toimintatapoja ja menetelmiä meillä on nyt tällä hetkellä käytössä, niin minusta se on johtamisenkin kannalta todella iso haaste koska ne ovat ristiriidassa keskenään. Siellä on ihan selkeesti nämä taloudelliset asiat, mejän päättäjät on voinu hyväksyä mejän Kasvattajan käsikirjan ja varhaiskasvatussuunnitelmat, mutta miten oikeesti niitä voidaan toteuttaa. Ihan yksinkertaisesti vaikka vasukeskustelut. Niin ei tätä henkilöstömitotusta joka tässä valtakunnassa on määrätty näillä ja näillä täyttö- ja*

*käyttäästeilla, niin se ei yksinkertaisesti kokonaisuuden kannalta pelitä*

Lisäksi päiväkodinjohtajat toivoivat esimiehiltään kehittämisryhmätyön koordinoitua, arviointivälineiden kehittämistä sekä yhteisten arviointikäytänteiden luomista. Esimiehiltä toivottiin koulutuksen järjestämistä, kehityskeskustelujen käymistä, tukea ja kannustusta. Päiväkodinjohtajat toivoivat palautetta sekä esimiehiltään, kollegoiltaan että alaisiltaan. Kollegoilta ja alaisilta toivottiin avointa keskustelua, vertaistukea sekä vertaisarviointia.

*semmonen yhteinen asia elikkä ihan sinne arkeen, tää ei edellytä mitään lisää eikä muuta vaan tää edellyttää asenteitten, omien asenteitten tarkastelua. Että toivosin omassa yksikössä vielä enemmän tällasta vertaisarviointia ja palautteen antamista ihan siellä arjessa*

### ***Henkilökohtaiset ominaisuudet***

Esimiehiltään päiväkodinjohtajat toivovat valmiutta avoimeen vuorovaikutukseen ja valmiutta ottaa haasteet vastaan. Kollegoiltaan päiväkodinjohtajat toivovat työhön sitoutumista, oman työn organisointia, omien asenteiden tarkastelua, valmiutta vastata työn haasteisiin ja oman työn kehittämistä.

Alaisiltaan päiväkodinjohtajat toivoivat vastuun ottamista, rohkeutta laittaa itsensä likoon työssään sekä oman toiminnan arviointia. Lisäksi toivottiin asennemuutosta siten, että jokainen pyrkisi tekemään parhaansa olemassa olevilla resursseilla. Asennemuutosta toivottiin siihen, että työntekijät eivät jäisi odottamaan puitetekijöiden muuttumista, vaan pohtisivat mitä itse voivat tehdä parantaakseen toiminnan laatua.

Yhteenvetona päiväkodinjohtajat toivoivat organisaatioon visioiden selkiyttämistä sekä linjausten ja painopisteiden sopimista. He toivoivat myös yhteistä keskustelua organisaation eri tasoille sekä jokaisen sitoutumista sovittuihin linjauksiin. Päiväkodinjohtajat toivoivat myös arviointikäytänteiden luomista organisaatioon. Pedagogisen johtajuuden jakamisen tueksi he toivoivat osaamisen jakamista sekä vertaistukea.

### 7.3.3 Hallinnon edustajien odotuksia ja toiveita jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ja sen kehittämisestä

#### *Linjaukset ja visiot*

Hallinnon edustajat odottivat esimiehiltään selkeitä tavoitteita, linjauksia palvelun järjestämiseen, suunnittelua, pitkäjänteistä johtamista sekä tavoitteiden ja resurssien välistä tasapainoa. Yhtenä vaihtoehtona pedagogisen johtajuuden tukemiseen hallinnon edustajat pohtivat linjausta ja selkiyttämistä kaupunkitasolla päiväkodinjohtajien toimenkuviin. Hallinnon edustajat toivoivat myös pedagogisen johtajuuden esille nostamista ja yhteistä keskustelua painopistealueista. He pohtivat, että on luotava yhteiset linjat ja sopimukset siitä, mitä on pedagoginen johtajuus Kuopiossa.

#### *Työnjako*

Omilta esimiehiltään hallinnon edustajat odottavat luottamusta heitä sekä heidän substanssiosaamistaan kohtaan. Esimiehiltään hallinnon edustajat odottivat sitä, että puitetekijöistä on huolehdittu kuntatasolla siten, että laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen on mahdollista. Hallinnon edustajat toivoivat, että heitä kuullaan ja heidän pedagogisiin ratkaisuihin luotetaan.

*mä odotan lähinnä sitä että se on yhtä kuin siis parhaana pedagogisena pedagogisen johtajuuden tukena mä pidän sitä että meihin luotetaan. Että meidän ett se on lähinnä niistä puitetekijöistä huolehtimista, siitä että siihen luotetaan että ne pedagogiset johtamiset ja ratkasut ne on niinkun meidän sisäisiä asioita. Ja paras pedagogisen johtamisen tuki meille on se että meidän annetaan käyttää omaa asiantuntijuuttamme eikä sille asiantuntijasubstanssialueelle ei puututa, mutta puitetekijät niistä pidetään huoli ja niistä keskustellaan ja neuvotellaan. Että selkeä työnjako substanssin ja puitteitten välillä on parasta pedagogisen johtamisen tukemista*

Työnjakoon liittyen hallinnon edustajien keskustelussa pohdittiin pitäisikö tämän kokoisessa organisaatiossa olla yksi työntekijä, joka perehtyy uusimpaan tutkimustietoon ja välittää uusinta tietoa myös kentälle.

### ***Läsnä oleva johtajuus***

Hallinnon edustajat korostivat yhteisen keskustelun merkitystä heidän kesken. Heidän näkökulmastaan on tärkeää, että he antavat kentälle yhdenmukaisen vastauksen asioihin, joita ovat yhdessä pohtineet. Kollegoiltaan hallinnon edustajat toivoivat alan tutkimus- ja kehittämistoiminnan seuraamista.

Alaisiltaan hallinnon edustajat toivoivat osallistumista työn kehittämiseen ja sitoutumista yhteisesti sovittuihin periaatteisiin sekä sitoutumista asiakirjojen mukaiseen toimintaan. Kehittämiseksi hallinnon edustajat esittivät päiväkodinjohtajien alueellisten työn kehittämisspiirien käyttämisen yhteiseen pedagogiseen keskusteluun siten, että siellä käsiteltävät asiat olisivat koko kaupunkitasolla yhtenäisesti linjattu ja ohjeistettu.

### ***Rakenteet***

Esimiehiltään hallinnon edustajat toivoivat sellaisten hallinnollisten ratkaisujen mahdollistamista, että päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus voi toteutua. Tähän vaikuttavia ratkaisuja ovat johdettavan yksikön koko ja hallinnollisten tehtävien karsiminen. Esimiehiltään hallinnon edustajat toivoivat myös lastentarhanopettajien määrän lisäämistä, jolla varmistettaisiin hoito- ja kasvatushenkilöstön pedagoginen osaaminen. Toivottiin myös konsultoivien erityislasterhanopettajien määrän lisäämistä, jotta varmistettaisiin pedagoginen tuki päiväkodinjohtajille ja henkilöstölle. Hallinnon edustaja toivoi myös lastentarhanopettajakoulutuksen lisäämistä esimerkiksi Itä-Suomeen.

Palaverikäytännöistä hallinnon edustajat pohtivat esimiesten kokousten sisältöjen muuttamista enemmän koulutukselliseen suuntaan. Tällöin kokousten sisällöt voisivat painottua enemmän pedagogiseen johtajuuteen ja päivittäisjohtamisen tehtäviä voitaisiin ohjata sähköpostin välityksellä.

### ***Henkilökohtaiset ominaisuudet***

Hallinnon edustajat toivoivat alaisiltaan positiivista, myönteiseen keskittyvää työtettä ja palveluhenkisyttä.



Yhteenvedona hallinnon edustajat toivoivat selkeitä tavoitteita ja yhteisiä linjauksia organisaatioon. Lisäksi he toivoivat luottamusta omaa substanssiosaamistaan kohtaan sekä kaikilta toimijatasoilta sitoutumista yhteisiin linjauksiin.

### **7.3.4 Yhteenvedo kullekin tasolle osoitetuista toiveista jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen**

Kaikki varhaiskasvatuksen toimijatasot esittivät toiveenaan jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumiselle perustehtävän, yhteisten linjausten, tavoitteiden ja painopisteiden määrittämisen koko organisaatiossa. Kaikilta tasoilta toivottiin myös että asetetut tavoitteet olisivat tasapainossa olemassa olevien resurssien kanssa. Kaikki toimijatasot toivoivat omilta esimiehiltään luottamusta omaa asiantuntijuuttaan kohtaan. Lisäksi toivottiin sitoutumista yhteisesti sovittuihin sopimuksiin kaikilta organisaation jäseniltä.

Lastentarhanopettajat toivoivat esimiehiltään aikaa ja läsnäoloa. Sekä lastentarhanopettajat että päiväkodinjohtajat pitivät kollegoilta saatua vertaistukea ja vertaisarviointia mahdollisuutena kehittyä omassa työssään.

Seuraavassa taulukossa esittelen eri toimijatasoille osoitettuja odotuksia ja toiveita toiminnan sekä henkilökohtaisten ominaisuuksien osalta (taulukko 4). Vaikka tutkimukseni kohdejoukkoon ei kuulunut poliittisia päättäjiä, kaikki osallistuvat toimijatasot kohdistivat toiveitaan myös kuntapäättäjille. Näitä toiveita esittelen taulukon lopussa.

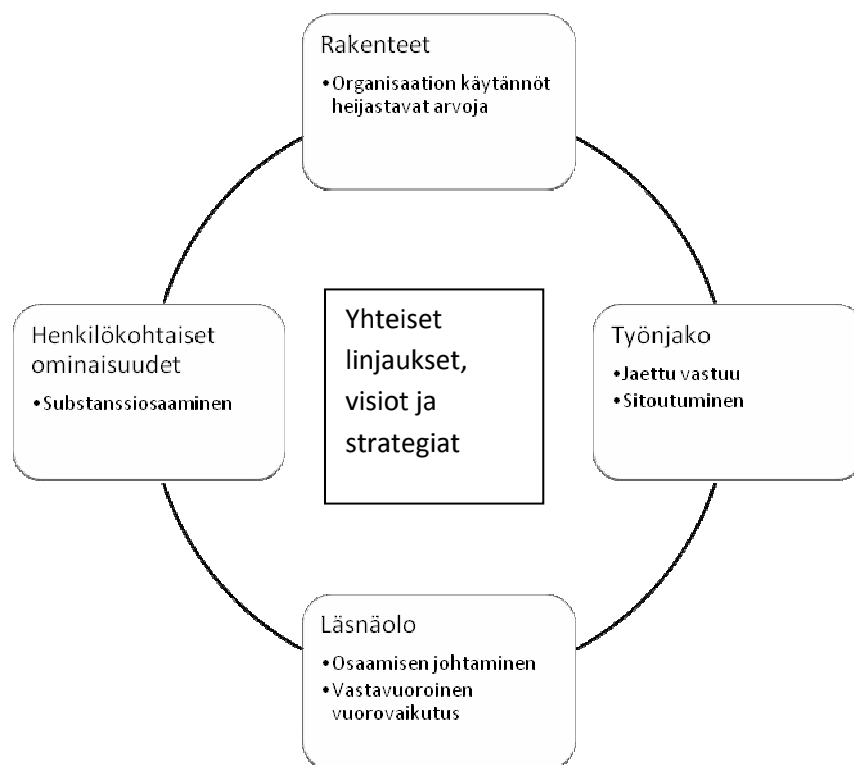
TAULUKKO 4 Odotukset eri toimijatasojen toiminnasta ja henkilökohtaisista ominaisuuksista pedagogisen johtajuuden jatkumon toteuttamiseksi

	Toiminta	Henkilökohtaiset ominaisuudet
<b>Odotukset lastentarhanopettajia kohtaan</b>	Toiminnan kehittämiseen sitoutuminen	Sitoutuminen ja vastuunotto
	Toiminnan arviointi	Rohkeutta tarttua hankaliin tilanteisiin
	Yhteinen keskustelu	Osaamisen jakaminen
	Vertaistuki, ammattiryhmäpalaverit	Vuorovaikutustaidot
	Palautteen antaminen	Luottamus kollegoja kohtaan
<b>Odotukset päiväkodinjohtajia kohtaan</b>	Yhteiset linjaukset yksikön arvoista ja toimintatavoista	Työhön sitoutuminen ja vastuunotto
	Perustehtävän ja visioiden selkiyttäminen	Rohkeus tarttua hankaliin asioihin
	Työn kehittäminen	Valmius avoimeen vuorovaikutukseen
	Läsnäolo ja perehtyminen tiimien tilanteisiin	Luottamus alaisia kohtaan
	Tiedon kulun varmistaminen	Kannustava ja innostava asenne
	Palautteen antaminen	Halu kehittämiseen
		Osaamisen jakaminen
<b>Odotukset hallinnon edustajia kohtaan</b>	Perustehtävän ja visioiden selkiyttäminen	Sitoutuminen
	Tavoitteiden ja linjausten luominen	Valmius avoimeen vuorovaikutukseen
	Keskustelevan kulttuurin luominen organisaatioon	Valmius vastata haasteisiin
	Käynnit toimintayksiköissä	Alan tutkimus- ja kehittämistoiminnan seuraaminen
	Pitkäjänteinen johtaminen	
	Uusien tehtävien luominen organisaatioon	
	Palautteen antaminen	
	Tiedon kulun varmistaminen	
	Arviointikäytänteiden luominen	
<b>Odotukset kuntapäätäjää kohtaan</b>	Puitetekijöistä huolehtiminen	Luottamus henkilöstön substanssiosaamiseen
	Selkeät tavoitteet ja linjaukset organisaatioon	
	Tavoitteiden ja resurssien tasapaino	
	Tehtäväkuvien selkiyttäminen kaupunkitasolla	
	Pedagogisen johtajuuden painottaminen	
	Lastentarhanopettajien määrän lisääminen yksiköihin	

## 7.4 Jaetun pedagogisen johtajuuden edellytyksiä

Pedagoginen johtajuus on kontekstisidonnaista ja sidoksissa sekä toimintaympäristöön että työn funktioon (Nivala 1999, 79). Pedagoginen johtajuus tulee nähdä organisaatiotasoisena toimintana, jolloin johtajuus kuuluu kaikille organisaation tasoille mikrotasolta makrotasolle. Pedagogisen johtajuuden jatkumon toteutuminen edellyttää eri tasojen välistä vuorovaikutusta eli mesotason toimivuutta. Tässä tutkimuksessa korostui toiveena tuon vuorovaikutuksen vastavuoroisuus, jolloin kentän asiantuntijuutta arvostettaisiin ja huomioitaisiin ylempien tasojen päätöksenteossa.

Tämän tutkimuksen mukaan jaetun pedagogisen johtajuuden toteutuminen edellyttää organisaatioon luotuja yhteisiä linjauksia, selkeää työnjakoa eri toimijoiden välillä, rakenteiden tukea, läsnäolevaa johtajuutta sekä toimijoiden henkilökohtaisia valmiuksia. Näitä edellytyksiä on koottu seuraavaan kuvioon (kuvio 1).



KUVIO 1 Jaetun pedagogisen johtajuuden edellytykset

Jaettu pedagoginen johtajuus edellyttää yhteisten linjausten määrittelyä organisaatiossa. Yhteisen strategian noudattaminen edellyttää jokaisen yksittäisen toimijan tietoisuutta visiosta sekä asetetuista tavoitteista. Yhteiset linjaukset ja visio ohjaavat kaikkia organisaation tasoja pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen.

Työnjako tarkoittaa jaettua vastuuta organisaation mikro- ja makrotasoilla. Vastuun jakaminen edellyttää myös sitoutumista yhteisiin linjauksiin läpi organisaation.

Organisaation rakenteet ovat niitä organisaatioon luotuja käytäntöjä, joilla mahdollistetaan toiminta tavoitteiden suuntaisesti. Organisaatioon asetetut rakenteet heijastavat myös organisaation arvoja. Rakenteiden merkitys pedagogisen johtajuuden jatkumon toteutumisessa tulee nähdä koko organisaation tasoisena.

Johtajan läsnäolo varmistaa vastavuoroisen vuorovaikutuksen toimintayksiköissä sekä mahdollistaa osaamisen johtamisen. Perustehtävän kehittäminen vahvistuu johtajan läsnäolon myötä. Uudenlainen johtamistapa jossa vastuutetaan ja valtuutetaan henkilöstöä, edellyttää johtajan läsnäoloa luomaan vuorovaikutteista toimintakulttuuria.

Johtajuutta toteuttavan toimijan henkilökohtaiset ominaisuudet korostavat johtajan substanssiosaamista. Oppivan organisaation luomiseen tarvitaan asiantuntijuutta sekä kykyä valtaistaa ja vastuuttaa henkilöstöä jaetun johtajuuden keinoin. Henkilöstön jatkuva oppiminen on tae varhaiskasvatuksen laadulle (Colmer 2008, 109). Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen tarvitaankin asiantuntijuutta läpi organisaation.

## **8 POHDINTA**

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää kuinka pedagogisen johtajuuden jatkumo toteutuu paikkakuntani varhaiskasvatusorganisaation eri toimijatasoilla ja kuinka näiden tasojen väliset odotukset kohtaavat. Lähestyin tutkimustehtävääni selvittämällä kuinka tutkimukseen osallistujat määrittivät pedagogisen johtajuuden, kuinka heidän mielestään pedagoginen johtajuus ja sen jatkumo käytännössä toteutuvat ja millaisia odotuksia heillä oli pedagogisesta johtajuudesta ja sen kehittämisestä. Tämän tutkimuksen ollessa tapaustutkimus tuloksia ei voi yleistää. Kuitenkin varhaiskasvatuksen johtajuutta koskevissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia, joten tietyiltä osin tämänkin tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä. Tarkastelen ensin tutkimukseni keskeisiä tuloksia ja sen jälkeen tutkimuksen merkitystä käytännössä sekä tutkimuksen nostamia jatkotutkimusehdotuksia.

### **8.1 Tulosten tarkastelu**

Tutkimukseni osoitti, että pedagogisen johtajuuden määrittelemineen on vaikeaa ja siihen toivottiin selkeyttämistä koko organisaatiossa. Myös Fonsénin (2010, 127–128) sekä Heikan ja Waniganayaken (2010, 105) mukaan varhaiskasvatuksen kentällä kaivataan käsitteen selkiyttämistä, jolloin pedagogisen johtajuuden toteutumista kyetään myös

paremmin arvioimaan. Lisäksi pedagogisen johtajuuden tehtävät ovat epäselviä ja niitä on syytä määritellä (vrt. Hujala 2004, 68).

Tässä tutkimuksessa pedagoginen johtajuus määriteltiin kaikilla toimijatasoilla tavoitteelliseksi, suunnitelmalliseksi ja pitkäjänteiseksi toiminnaksi. Varhaiskasvatuksen arki elää jatkuvan muutoksen keskellä, sillä lapsiryhmien rakenne ja henkilökunta vaihtuvat usein kesken toimintakauden. Tämä asettaa haasteita sekä henkilökunnalle että päiväkodinjohtajalle pysyvä sovituissa linjauksissa sekä saavuttaa asetetut tavoitteet. Eikö muuttuvissa tilanteissa tärkeintä olisikin, että pedagogiikka on yhteisesti linjattua ja pedagoginen johtajuus vahvaa, jotta muutosten keskellä jokainen tiedostaa oman perustehtävänsä?

Yhteisten linjausten luominen organisaatioon on merkityksellistä, jotta tavoitteet voidaan saavuttaa. Halttusen (2009, 142) tutkimuksessa tuli esille toive yhteisistä linjauksista varhaiskasvatuksen organisaatioon. Halttunen kuvaa organisaatiota muodolliseksi silloin, kun organisaatiossa on paljon kirjattuja sääntöjä, määräyksiä ja toimintakäytäntöjä. Työntekijöiden vaikutusmahdollisuudet ovat kuitenkin suuremmat vähemmän muodollisissa organisaatioissa. Halttunen havaitsi tutkimuksessaan ristiriitaisuutta siinä, että välillä työntekijät toivoivat korkeampaa muodollisuuden astetta, mutta samalla toivottiin omalle tiimille enemmän vaikutusmahdollisuuksia omaan työhön. Myös tässä tutkimuksessa yhteisiä linjauksia toivottiin koko varhaiskasvatuksen organisaatioon. Joissakin toimintayksiköissä oli painotettu kirjattuja sopimuksia myös yksikkötasolla. Samanaikaisesti toivottiin kuitenkin myös työrauhaa ja luottamusta ylemmältä toimijatasolta omaa asiantuntemusta sekä työn toteuttamista kohtaan.

Päivähoidon jakautuminen kahteen substanssialueeseen, sosiaalipalveluun ja pedagogiikkaan, tuottaa hankaluuksia siihen, kuinka näiden alueiden roolit määritellään varhaiskasvatuksen organisaatiossa. Hallinnon painottaman sosiaalipalvelun ja henkilöstön painottaman pedagogiikan tavoitteet ovat usein ristiriidassa keskenään. Jo Nivala (2001, 116) totesi tutkimuksessaan yli kymmenen vuotta sitten, että varhaiskasvatuksesta puuttuu yksimielisyys, joka yhdistäisi eri toimijatasot kentältä ministeriöön yhteisen toiminta-ajatuksen taakse. Onko tilanne edelleen sama? Tässä

tutkimuksessa ilmeni, että yksimielisyyttä läpi organisaation ei löytynyt. Hallinnon intressi on edelleen tuottavuus, ja he pohtivatkin omassa keskustelussaan, että onko tuottavuus ainoa asia, mitä hallinto kentälle viestittää? Hallinnon fokusryhmäkeskustelussa heräsikin ajatus siitä, että heidän osuuttaan pedagogiikan ja pedagogisen johtajuuden ohjaamisessa tulisi tulevaisuudessa painottaa.

Työnjako ja tehtävien määrittely ovat oleellinen osa jaettua johtajuutta. Kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman osassa I, Hallinto, suunnittelu ja kehittäminen, kuvataan eri ammattiryhmien tehtäväkuvaukset. Tästä huolimatta, toimenkuvien selkiyttämistä toivottiin kaikissa haastatteluryhmissä. Liittyykö tämä toimenkuvien epäselvyys viime vuosina vallinneeseen ”kaikki tekee kaikkea”- ajatteluun? Ja liittyykö tämä myös siihen, että lastentarhanopettajien ammatti-identiteetin kehittyminen pedagogisena johtajana riippuu paljon ympäröivästä tiimistä? (Vrt. Karila & Kupila 2010, 38.) Määrittelemällä perustehtävämme sekä tukemalla lastentarhanopettajien pedagogista johtajuutta, voimme vahvistaa lastentarhanopettajan ammatti-identiteettiä sekä sitä kautta ajatusta eri ammattiryhmien toimenkuvista. Fonsénin (2008, 110) tutkimuksen tulosten mukaan henkilöstön perustehtävän määrittely selkiyttää myös johtajan toteuttamaa pedagogista johtajuutta. Olisiko myös toiminnan tavoitteiden luominen helpompaa, mikäli perustehtävä ja ammattiryhmien tehtäväkuvaukset olisi määritelty selkeästi organisaatiossa?

Tutkimuksessa esimerkkinä jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisesta mainittiin varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelut. Lastentarhanopettajat kokivat oman jaetun pedagogisen johtajuutensa tiimissä toteutuvan konkreettisesti lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelussa. Lastentarhanopettajat jakavat oman tietotaitonsa muiden tiimin jäsenten kanssa yhteisessä keskustelussa. Tämä tiedon jakaminen heijastaa oppivan organisaation kulttuuria, jossa ihmiset oppivat omassa työyhteisössään (Karila & Nummenmaa 2001, 96).

Päiväkodinjohtajat sekä hallinnon edustajat näkivät varhaiskasvatussuunnitelmatyön olevan esimerkki jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisesta. Kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma on hyväksytty lautakunnassa ja eri toimijatasot ovat sitoutuneet yhteiseen suunnitelmaan. Hujala tutkijatovereineen (2011, 298) esittääkin,

että toimintayksiköissä toteutettava varhaiskasvatussuunnitelmatyö voidaan nähdä käytännön esimerkkinä jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisesta. Heidän mukaansa varhaiskasvatussuunnitelmatyön johtaminen, arviointi ja kehittäminen ovat koko organisaation läpäisevää toimintaa. Omassa tutkimuksessani kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma nostettiin usein esille, mutta yksikön ja ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmista puhuttiin vain vähän. Onko tämä osoitus siitä, että näiden suunnitelmien merkitystä toimintaamme ohjaavina asiakirjoina ei nähty oleellisina? Kuitenkin varhaiskasvatussuunnitelmatyön tulisi konkretisoitua ryhmätason toiminnassa.

Työnjaossa konsultoivien erityislastentarhanopettajien, ”keltojen” rooli pedagogisen johtajuuden tukena korostui kaikissa haastatteluryhmissä. Kaupungissamme on luotu rakenteet ja tehty sopimukset siihen, kuinka keltojen ja päiväkodinjohtajien yhteistyö toimii. Näiden rakenteiden ja keltojen käytännön työn kautta sekä päiväkodinjohtajat että lastentarhanopettajat kokivat saavansa käytännön tukea omalle pedagogiselle johtajuudelleen. Kaupunkimme pedagogisen johtajuuden käytäntöjen toteutumisen syvällisemmäksi selvittämiseksi olisi yhdeksi tämän tutkimuksen kohderyhmäksi ollut hyvä valita myös konsultoivia erityislastentarhanopettajia.

Tutkimukseni mukaan Kuopiossa on luotu toimivia rakenteita, joiden avulla pedagogista johtajuutta on mahdollista toteuttaa. Kuopion kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman osa II, Kasvattajan käsikirja, nostettiin esille kaikissa haastatteluissa hyvänä esimerkkinä siitä, kuinka kaupungissa on määritelty laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamista.

Kaikissa haastatteluryhmissä korostettiin yhteisen keskustelun merkitystä jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumiseksi. Yhteisen näkemyksen saavuttaminen edellyttää avointa keskustelua, käsitteiden määrittelyä sekä sitoutumista (Ebbeck & Waniganyake 2003, 195; Hujala ym. 2009, 9; Rodd 2006, 27). Tässä tutkimuksessa kaikilla toimijatasoilla toivottiin yhteisiin sopimuksiin sitoutumista. Sitoutumisen aste on sitä suurempi, mitä enemmän henkilö itse on voinut olla vaikuttamassa tehtyihin sopimuksiin ja päätöksiin. Tämä yhteinen asioiden käsittely ja sopiminen ovat käytännössä jaettua johtajuutta. Jaetun johtajuuden toteutumisen edellytyksenä pidetään



keskustelevan kulttuurin rakenteen luomista organisaatioon (Pearce 2004, 52). Sitoutumisen hankaluudeksi koettiin henkilöstön jatkuva vaihtuvuus. Vaikka yksiköissä olisikin yhteisesti sovittuina yksikön toimintakulttuuri sekä toiminnan tavoitteet, käytännössä sopimukset ovat merkityksettömiä, jos koko henkilöstö ei ole niistä tietoinen. Päiväkodinjohtajat totesivatkin, että pedagogisen johtajuuden haasteena on asioiden jatkuvasti uudelleen puheeksi nostaminen.

Pedagogisen johtajuuden jatkumo varhaiskasvatuksen hallinnon tasolta päiväkodinjohtajan kautta kentän työntekijöiden arkeen toteutuu Kuopiossa joiltain osin. Organisaatioomme on luotu toimivia rakenteita, jotka edistävät pedagogisen johtajuuden toteutumista ja jakamista. Tällaisina rakenteina tutkimuksessa tulivat esille lastentarhanopettajien rooli varajohtajina tai tiimin vetäjinä sekä palaverikäytännöt. Päiväkodinjohtajan rooli nähtiin erittäin merkittävänä pedagogisen johtajuuden toteuttajana yksiköissä. Jatkumon nähtiin toteutuvan erittäin selkeästi päiväkodinjohtajan ja lastentarhanopettajien välillä. Lisäksi päiväkodinjohtajat näkivät sen toteutuvan myös päiväkodinjohtajien ja hallinnon välillä. Lastentarhanopettajat kuitenkin epäilivät hallinnon tietoisuutta pedagogiikan toteutumisesta arjessa. Päiväkodinjohtajat puolestaan epäilivät kuntapäätäjien tietoisuutta varhaiskasvatuksen pedagogisista linjauksista ja käytännöistä. Tähän toivottiinkin parannusta tiedonkulun parantamisella ja suuntaamisella vastavuoroiseksi.

Vertaistuki on nähty oleellisena tekijänä tutkittaessa työntekijöiden motivaatiota sekä henkilökohtaista oppimista (Muijs ym. 2004, 165). Tässä tutkimuksessa kollegoiden vertaistuki koettiin tärkeänä rakenteena pedagogisen johtajuuden toteuttamiselle. Hallinnon edustajat kokivat saavansa omilta kollegoiltaan vertaistukea pedagogiseen johtajuuteensa vapaamuotoisten keskustelujen kautta. Päiväkodinjohtajat kokivat saavansa vertaistukea etenkin oman päivähoitoalueensa kollegoilta. Päiväkodinjohtajat käyvät yhteisiä pedagogisia keskusteluja työn kehittämisspiireissä omilla alueillaan. Lastentarhanopettajat kokivat kollegoiden tuen merkityksellisenä arjen keskusteluissa. Lisäksi kaupungissamme on luotu lastentarhanopettajille alueellinen pedagogisten kahviloiden käytäntö. Pedagogista kahvilaa vetää alueen konsultoiva erityislastentarhanopettaja ja aiheet määrittyvät osallistujien toiveiden mukaan. Lasten-

tarhanopettajille suunnatut pedagogiset kahvilat ovat toimiva ja hyväksi koettu käytäntö pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa.

Toteutuakseen pedagoginen johtajuus edellyttää päiväkodinjohtajan tietoisuutta lapsiryhmien tilanteista, jotta hän pystyy tukemaan henkilöstöään pedagogisen työn toteuttamisessa. Tutkimukseni osoitti, että lastentarhanopettajat kaipaavat päiväkodinjohtajan läsnäoloa toimintayksiköissä. Fonsén (2008, 110) päätyi tutkimuksessaan samaan tulokseen. Lisäksi hänen tutkimuksensa osoitti, että mitä heikompi pedagoginen koulutus henkilöstöllä on, sitä enemmän he kaipaavat johtajan läsnäoloa. Omassa tutkimuksessani päiväkodinjohtajat kokivat edellytyksenä jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumiseksi, että sekä varajohtajien että tiimien vetäjinä toimivien lastentarhanopettajien tulee olla vahvoja pedagogeja. Tässä yhteydessä päiväkodinjohtajat toivat esille huolensa pedagogisesti koulutetun henkilökunnan saamisesta yksiköihin.

Henkilöstön ja henkilöstön osaamisen tunteminen korostui myös osallistujien pohtiessa tiimien muodostamista. Rodd (2006, 13) pitää henkilöstön tuntemista edellytyksenä hyvän ja toimivan tiimin muodostamiselle. Henkilöstön tunteminen korostui myös hallinnon keskustelussa, jossa puhuttiin henkilöstön taitojen ”ulosmittaamisesta”. Juuti (2007, 204–205) puhuu työntekijöiden valtuuttamisesta, jolla hän tarkoittaa työntekijöiden tukemista ja kannustamista sekä heidän kykyihinsä uskomista, jolloin työnantaja saa heistä parhaat puolet esiin.

Arvioidessaan jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumista osallistujat toivat esille johtajan henkilökohtaisia ominaisuuksia. Tuloksissa ilmeni, että osallistujien näkemysten mukaan päiväkodinjohtajien motivaatio ja valmiudet pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen vaihtelevat paljon ja ovat riippuvaisia siitä, miten kukakin on päiväkodinjohtajan tehtävään tullut. Tein saman havainnon päiväkodinjohtajien kiinnostuksesta pedagogista johtajuutta kohtaan, houkutellessani johtajia osallistumaan tutkimukseeni. Kiinnostus ja halukkuus keskustella pedagogisesta johtajuudesta vaihtelivat suuresti. Hujala tutkijatovereineen (1998, 172) toteaa tietoisuuden pedagogisesta tehtävästä olevan vahvuus päiväkodin johtajuudessa. Suuri osa päiväkodinjohtajista on kuitenkin ajautunut, ei niinkään hakeutunut omaan tehtäväänsä,

jolloin pedagoginen johtajuus ei ole kovin vahvaa. Myös Karila on havainnut toisten päiväkodinjohtajien kokevan hallintotehtävät enemmän omikseen, toisten ollessa kiinnostuneempia pedagogisista tehtävistä (Karila 1997, 61).

Myös Kuopiossa päiväkodinjohtajiksi on tultu eri tavoin, jotkut ovat tehtävään ajautuneet, jotkut joutuneet ja jotkut hakeutuneet. Useissa tutkimuksissa (esim. Rodd 2006; Nivala 1999; Heikka & Waniganyake 2010; Siraj-Blatchford & Manni 2006) on pohdittu tämän vaikutusta päiväkodinjohtajan asennoitumiseen omaan työhönsä. Pohdinkin syitä miksi päiväkodinjohtajat asennoituvat tärkeään työhönsä niin eri tavoin? Koska varhaiskasvatuksen johtajuuteen ei ole erillistä koulutusta, voiko syynä olla koulutuksen puutteen mukanaan tuoma epävarmuus omasta asiantuntijuudesta? Myös yleinen arvostus kaikkia varhaiskasvatuksen työntekijöitä kohtaan on vähäinen. Muuttuisiko tämä arvostus, mikäli itse varhaiskasvatuksen työntekijöinä nostaisimme omaa asemaamme tuomalla esille varhaiskasvatuksen asiantuntijuuttamme nimenomaan pedagogiikan näkökulmasta?

Eri tutkijat ovat tuoneet esille jaetun johtajuuden edellytyksinä organisaatiossa johtajan asenteen, tiimityön, työntekijöiden kyvyt ja sitoutumisen (Pearce 2004), vuoro-vaikutuksen (Juuti 2007), avoimuuden ja luottamuksen (Ropo ym. 2005), tiedon kulun sekä substanssiosaamisen kaikilla organisaation tasoilla (Hujala ym. 2009). Tämä tutkimus toi esille samoja edellytyksiä. Tämän tutkimuksen perusteella jaettu johtajuus sopii hyvin pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen ja kehittämällä johtajuutta kohti jaettua johtajuutta voimme samalla tuoda varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta näkyvämmäksi. Substanssiosaamisen jakautuminen eri organisaatiotasolle vaikuttaa jaetun johtajuuden toteutumiseen (Hujala ym. 2011, 292). Tämän tutkimuksen tuloksena pedagogisen johtajuuden jakaminen näyttäisi olevan merkityksellinen tekijä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Pedagogisen johtajuuden merkitys on oleellinen ja tämä näkökulma on hyvä huomioida uutta organisaatiomallia luotaessa. Pedagogiselle johtajuudelle tarvitaan aikaa ja tilaa, joka on mahdollista järjestää toimivien rakenteiden avulla.

## 8.2 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen merkitys käytännölle heijastuu parhaiten omaan organisaatioomme. Haastatellut kokivat osallistumisensa tähän tutkimukseen hyödylliseksi oman työnsä kehittämisen kannalta. Osallistujat pitivät vertaisryhmäkeskustelua pedagogiikasta ja pedagogisesta johtajuudesta tärkeänä. Tällaista keskustelua kaivattiin myös lisää. Useat päiväkodinjohtajat ovat ottaneet yksiköissään käyttöön tämän tutkimuksen haastatteluteemat pohtiessaan pedagogista johtajuutta lastentarhanopettajien kanssa.

Oman pedagogisen johtajuuteni vahvistajana tämän tutkimuksen tekeminen on ollut erittäin antoisaa. Koen tuoneeni jaetun pedagogisen johtajuuden pohdittavaksi omaan organisaatiooni tämän tutkimuksen myötä. Tähän sain vahvistusta hallinnon edustajien keskustelussa, jossa yksi hallinnon edustajista totesi tämän keskustelun tuoneen näkyväksi sen, että pedagogisen johtajuuden jakaminen kuuluu koko varhaiskasvatuksen organisaatiolle, ei pelkästään päiväkodinjohtajalle.

No sä varmaan nostit tässä nyt näkyväksi sen asian että tosiaan että se menee läpi koko organisaation ja että se pitää tietosesti nostaa tarkasteluun että mikä on sun rooli, mikä sun. Kyllä mää ainakin myönnän että tähän asti mää oon, kunnes sää aloit vaivaamaan näillä kysymyksillä, niin ajatellu että se pedagoginen johtajuus on ensisijaisesti jotenkin päiväkodinjohtajan hommaa. Että aijaa siis minä, miten? Että siinä mielessä tämä työ on jo tehtävänsä tehnyt, että nostaa tätä nyt esiin. Tää pitää käsitellä ja tosiaan tehdä ne sopimukset että miten kukin taso osallistuu siihen johtajuuteen

Kaupungissamme varhaiskasvatuksen organisaatioon on tulossa muutoksia vielä tämän vuoden aikana. Organisaatiomuutoksen myötä keskusteluun on noussut pedagoginen johtaminen ja sen asema päiväkodinjohtajien työssä. Toivon, että tämän tutkimuksen tulokset voidaan ottaa huomioon jaetun pedagogisen johtajuuden näkökulmasta myös uutta organisaatiomallia suunniteltaessa. Toivon, että tämän tutkimuksen myötä omassa

organisaatiossani pedagogisen johtajuuden merkitystä pohditaan jatkossakin ja yhteistä keskustelua jatketaan.

Jaetun johtajuuden näkökulmasta varhaiskasvatuksen organisaatioita on tutkittu vähän, tässä tutkimuksessa tarkastelin rinnakkain kolmen eri toimijatason näkökulmia pedagogisen johtajuuden jakamiseen. Vaikkakin tulokset sellaisenaan eivät ole siirrettävissä muihin varhaiskasvatuksen organisaatioihin, voivat tulokset tarjota näkökulmia muiden kuntien varhaiskasvatusorganisaatioille tarkastella pedagogisen johtajuuden jatkumon toteutumista.

Tutkimukseni ollessa laadullinen tapaustutkimus, tulokset ovat subjektiivisia ja kuvaavat osallistujien käsityksiä tutkimusaiheesta. Tuloksiin vaikuttaa luonnollisesti myös se, että tutkimukseen osallistujat olivat kiinnostuneita pedagogisesta johtajuudesta ja sen kehittämisestäkin. Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään mahdollisimman tarkalla kuvauksella tutkimuksen eri vaiheista. Fokusryhmähaastattelu oli tutkimusmenetelmänä antoisa sekä tutkijalle että osallistujille. Menetelmän avulla sain esille useita näkökulmia pedagogiseen johtajuuteen ja osallistujat saivat jakaa omia käsityksiään kollegoidensa kanssa. Henkilökohtaiset kirjoitelmat toimivat aiheeseen johdattavina ja osallistujat viittasivat usein omiin kirjoitelmiinsa haastattelun aikana.

Jatkotutkimusaiheina olisi kiinnostavaa tutkia vertaistuen merkitystä varhaiskasvatusorganisaation eri toimijatasoille pedagogisen johtajuuden vahvistajana. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia, millaisella lisäkoulutuksella eri toimijatasojen pedagogista johtajuutta voisi kehittää?

Pedagogisen johtajuuden merkitys varhaiskasvatuksessa on olennainen. Vahvistamalla varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa jaetun pedagogisen johtajuuden avulla on mahdollista toteuttaa yhä laadukkaampaa varhaiskasvatusta. Pedagogista johtajuutta ei voi irrottaa erilliseksi tehtäväkentäksi tai tietyn ammattiryhmän tehtäväksi, vaan jokaisen varhaiskasvatuksen toimijan tulisi pitää pedagogisen johtajuuden lähtökohtana sitä, että kaikki asiat huomioidaan ja perustellaan pedagogiikan näkökulmasta.

*sille kaikelle on niinku perustelu nimenomaan siitä pedagogisesta näkökulmasta*

## LÄHTEET

- Aaltonen, R. 1989. Naturalistinen paradigma evaluaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Oksanen (toim.) Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Helsinki: Kansanvalistusseura, 145–163.
- 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.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alila, K. 2010. Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen ohjaus: vaiheita, ajankohtaiskysymyksiä ja tulevaisuudenkuvia. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen varhaiskasvatus ry., 107–126.
- Alila, K. 25.2.2012 ”Arkipäivän hyvinvointia vuorovaikutuksesta” koulutus Kuopion kaupungin henkilöstölle.
- Auvinen, T. & Lämsä, A-M. 2010. Huijareita ja pyhimyksiä – johtajat tarinoiden kertojina. Teoksessa P. Juuti (toim.) Johtaminen voimavarana – Muutoksesta menestykseen. Helsinki: JTO, 82–94.
- Colmer, K. 2008. Leading a learning organisation: Australian early years centres as learning networks. *European Early Childhood Education Research Journal* 16(1), 107–115.
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. 2003. Early childhood professionals: Leading today and tomorrow. Sydney: MacLennan & Petty.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinon, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus, 131–148.
- Fonsén, E. 2008. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatustyön johtamisessa. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus – projekti, osa 3, 42–53.
- Fonsén, E. 2010. Pedagogista johtajuutta metsästävässä – kehittämistoiminta osana laadunhallintaa. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.), Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry. 127–139.
- Gibbs, A. 1997. Focus Groups. Social Research Update.  
<http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>, käyty 24.4.2011
- Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylän yliopisto 375: Jyväskylä University Printing House.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. 2010. Eeva Hujala's contribution to early childhood leadership study – key achievements and future visions for research co-operation between Australia and Finland. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 99–106.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 11. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hujala, E. 2004. Dimensions of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48(1), 53–71.
- 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. & Heikka, J. 2008. Jaettu johtajuus päivähoitossa. *Lastentarha* 1, 32–35.
- Hujala, E., Heikka, J. & Fonsén, E. 2009. Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntien opetustoimessa ja sosiaalitoimessa. Tampereen yliopisto, kasvatus- ja opetusalan johtajuusprojekti. Opettajankoulutuslaitos. *Varhaiskasvatuksen yksikkö*.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2011. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 287–299.
- Hujala, E., Korhonen, M., Akselin, M-L. & Korhonen, A. 2008. Laadukas johtajuus. Päiväkodeista varhaiskasvatuskeskuksiin.  
[http://ekstranet.hameenlinna.fi/pages/67500/Laadukas\\_johtajuus.pdf](http://ekstranet.hameenlinna.fi/pages/67500/Laadukas_johtajuus.pdf)
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa*. Oulu: Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Oulu: Varhaiskasvatus 90.
- Johnson, P. & Pennanen, A. 2007. Johdanto. Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–24.



- Juuti, P. 2007. Ihmisten johtaminen kouluorganisaatiossa. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 199–218.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke, loppuraportti. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kupila, P. 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 300–311.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kärkkäinen, M. 2005. Yhteisöllinen johtaminen esimiehen työvälineenä. Helsinki: Edita.
- Laitinen, H. 1998. Tapaustutkimuksen perusteet. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 55. Kuopio.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973, 2a§.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005.

- Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 163–194.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A. & Briggs, M. 2004. How do they manage?: A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research* 2, 157–169.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Lapin yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Lapponiensis* 22.
- Nivala, V. 2001. Pedagoginen johtajuus ja johtaminen päivähoidossa. *Lastentarha* 5, 31–34.
- Nivala, V. 2002. Pedagoginen johtajuus – näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssijohtamiseen. *Kasvatus* 33(2), 189–202.
- Nivala, V. 2010. Johtaminen tulevaisuudessa. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 202–215.
- Noor, K.B.M. 2008. Case study: A strategic research methodology. *American Journal of Applied Sciences* 5(11), 1602–1604.
- Ojala, I. 2007. Rehtorien roolit suurten ja pienten koulujen johtamisen haasteena. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–152.

- Oleander, S. 2007. Päiväkodin johtajuudelle rajat ja resurssit. Teoksessa Päiväkodin johtajuus huojuu. Lastentarhanopettajaliitto / Opetusalan Ammattijärjestö OAJ, 3–5.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage.
- Pearce, C. L. 2004. The future of leadership: Combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. *Academy of Management Executive* 18(1), 47–57.
- Pennanen, A. 2007. Koulun johtamisen muuttuva toimintaympäristö. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–103.
- Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analyysi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat - perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto.
- Rodd, J. 2006. Leadership in early childhood. 3rd edition. Maidenhead: Open University Press.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. 2005. Jaetun johtajuuden särmät. Helsinki: Talentum.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Sarala, U. & Sarala, A. 2010. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 9. painos. Helsinki: Palmenia.
- Shamir, B. 1999. Leadership in boundaryless organizations: disposable or indispensable? *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 49–71.

- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. 2006. Effective leadership in the early years sector (ELEYS) study. Institute of education. University of London.
- Spillane, J. 2005. Distributed leadership. *The Educational Forum* 69(2), 143–150.
- Sosiaalihuoltolaki 710/1982, 17§.
- Söyrinki, T. 2010. Varhaiskasvatuksen johtajuus – yhteinen prosessi. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu – tutkielma. Johtajana muutoksessa – kokemuksia ja näkemyksiä liike-elämästä. Porvoo: WSOY, 180–201.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusi-Rauva, E. 2010. Suomalaisen johtamisen erityispiirteitä – onko niitä? Teoksessa P. Juuti (toim.) Johtaminen voimavarana – Muutoksesta menestykseen. Helsinki: JTO, 49–61.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2003. Helsinki: Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56.
- Wibeck, V., Dahlgren, M. A. & Öberg, G. 2007. Learning in focus groups: an analytical dimension for engaging focus group research. *Qualitative Research* 7(2), 249–267.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. Second edition. Thousand Oaks: Sage.

## LIITTEET

### LIITE 1

#### KIRJOITELMA PEDAGOGISESTA JOHTAJUUDESTA

Pedagoginen johtajuus ei nykykäsityksen mukaan ole ainoastaan päiväkodinjohtajan vastuulla, vaan se jakautuu muun johtajuuden tavoin kaikkialle organisaatioon. Pedagogisen johtajuuden jatkumo hallinnon tasolta päiväkodinjohtajan kautta lastentarhanopettajan työhön edellyttääkin johtajuuden jakamista. Jaettu johtajuus puolestaan vaatii sitoutumista, joten pedagogisen johtajuuden näkökulmasta, kaikkien varhaiskasvatuksen toimijatasojen tulee sitoutua omalta osaltaan myös pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen. Jotta pedagogista johtajuutta voi jakaa, on tarpeen selkiyttää ja määritellä pedagogista johtajuutta sekä sitä, mitä se kullakin varhaiskasvatuksen tasolla käytännössä tarkoittaa.

Tämän kirjoitelman avulla haluan saada selville tutkimukseeni osallistuvien ajatuksia ja odotuksia pedagogisesta johtajuudesta sekä sen toteutumisesta heidän omassa työssään ja omissa työyksiköissään.

Vastaa seuraaviin kysymyksiin vapaamuotoisesti 1-2 sivua ja lähetä vastaus minulle sähköpostilla 3.10.2011 mennessä.

1. Mitä pedagoginen johtajuus mielestäsi tarkoittaa lastentarhanopettajan / päiväkodinjohtajan / varhaiskasvatuksen hallinnon edustajan työnkuvassa?
2. Miten osallistut pedagogisen johtamistehtävän toteutumiseen omassa työssäsi?
3. Mitä odotuksia ja toiveita sinulla on pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta ja kehittämisestä?
  - a. esimiehellesi?
  - b. kollegoillesi?
  - c. alaisillesi / tiimisi jäsenille?

## LIITE 2

### FOCUS GROUP-HAASTATTELUN TEEMAT JA KYSYMYKSET

#### MÄÄRITTELY

Mitä on pedagogiikka?

Miten pedagogiikka määräytyy? Miten pedagogista työtä ohjataan?

Mitä mielestänne tarkoittaa pedagoginen johtajuus?

Mistä asioista muodostuu hyvä pedagoginen johtajuus?

#### JAETTU JOHTAJUUS

Miten jaettu johtajuus pedagogiikan näkökulmasta toteutuu?

Miten pedagogista johtajuutta voi jakaa?

Mitä pedagogisen johtamisen tehtäviä voi jakaa?

#### TOTEUTTAMINEN

Miten pedagoginen johtajuus toteutuu arjessa?

Miten pedagogisen johtajuuden jatkumo käytännössä toteutuu?

Miten itse toteutat pedagogista johtajuutta?

Millaisin keinoin tuet alaistesi/ tiimisi jäsenten osallistumista pedagogiseen johtamistehtävään sekä heidän pedagogista työtään?

Miten esimiehesi tukee osallistumistasi pedagogiseen johtamistehtävään sekä pedagogista työtäsi?

#### RAKENTEET JA ORGANISAATIO

Millaiset rakenteet tukevat pedagogista johtajuutta?

Miten nämä rakenteet yksikössäsi toimivat?

#### KÄYTÄNNÖN ESIMERKIT

Mainitkaa muutamia esimerkkejä sellaisesta toiminnasta omassa työssänne, jossa pedagoginen johtajuus on ollut onnistunutta.

Mainitkaa muutamia esimerkkejä sellaisesta toiminnasta omassa työssänne, jossa pedagoginen johtajuus on jäänyt heikoksi.

## LIITE 2 JATKUU

### PEDAGOGISEN TYÖN JA SEN JOHTAMISEN KEHITTÄMINEN

Mitä pedagogisia kehittämishaasteita ja -tarpeita yksikössänne tällä hetkellä on, joihin tulisi pedagogisella johtamisella vaikuttaa?

Millaiset asiat estävät hyvää pedagogista johtamista ja miten pedagogisen johtajuuden toimivuutta voisi kehittää?

Millaista osaamista tarvitset vielä lisää pedagogisen johtamistehtävän toteuttamiseen?

## LIITE 3

## Alkuperäinen ilmaus

## Pelkistetty ilmaus

## Alaluokka

## Yläluokka

<p>P1: Minä tuohon haluan sanoa just silloin kun mietin näitä pedagogisen johtamisen asioita niin oikeesti se lähtee ihan tuolta kuntapäättäjistä tämä pedagoginen johtaminen liikkeelle tietyllä tavalla. Me ollaan siellä ruohonjuuritasolla mutta että siellähän meille määritellään ne puitteet, kuitenkin ne arvot ja kaikki, mihinkä, meillä on ne valtakunnalliset jutut on täällä, mutt ett oikeesti sitten se mejän hallinto ja muut, millä tavalla se vuorokeskustelu siellä käy niitten päättäjien ja mejän pomojen välillä ja mitä siellä lautakunnissa ja muualla päätetään ja muuta. Niin sehän se sanelee sitä ja tuossa aikasemmin kun puhuttiin siitä että kun on asioita joihin ei voi kauheesti tuntuu että en kyllä että tällastako meinataan, en tykkää tästä...</p>	<p>P1: Pedagoginen johtajuus lähtee jo kuntapäättäjistä. Siellä määritellään meille ne puitteet ja arvot. Meillä on valtakunnalliset ohjeistukset. Mutta miten hallinto käy vuoropuhelua päättäjien ja lautakuntien kesken? Se, mitä siellä lautakunnassa päätetään, sanelee meidän pedagogiikkaa. Ja on niitä asioita joihin ei voi kauheasti vaikuttaa.</p>	<p>Päättäjät määrittelevät omalta osaltaan pedagogiikkaa.</p> <p>Puitetekijöistä huolehtiminen</p> <p>Asiakirjaohjaus</p> <p>Vuoropuhelu hallinnon ja päättäjien välillä? Epäily, miten toteutuu</p> <p><i>Pedagogiikka lähtee sieltä, missä ne isot päätökset tehdään</i></p>	<p>Työn jako</p> <p>Linjaukset</p> <p>Rakenteet</p> <p>Tiedonkulku kuntapäättäjille, vuorovaikutus, rakenteet</p>
<p>P2: Tarkotatko sitä, että kun meillä kuitenkin on sieltä ruohonjuuritasolta se ymmärrys ja näkemys ja me varmasti tiedetään mikä olisi hyvä ja miten näin. Ja kuitenkin on asioita joihin me ei voija vaikuttaa, eli se tieto ei ole siellä ylhäällä asti</p>	<p>P2: Meillä siellä ruohonjuuritasolla on se ymmärrys ja näkemys ja me tiedämme mikä olisi hyvä. Sitten on asioita joihin me emme voi vaikuttaa, eli se tieto ei ole siellä ylhäällä asti</p>	<p>Omat vaikuttamismahdollisuudet</p> <p>Tiedonkulku kentältä hallintoon ja ylemmille tahoille</p>	<p>Pedagogiikan jatkumo</p> <p>Tiedon kulku</p> <p>Rakenteet</p>



## LIITE 4

PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN JATKUMON TOTEUTUMISEEN LIITTYVIÄ  
TEKIJÖITÄ

## PÄÄLUOKKA

## YLÄLUOKKA

## ALALUOKKA

<b>Linjaukset ja visiot</b>	Visioiden selkiyttäminen	Käsitteiden ja tavoitteiden määrittäminen  Kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma
<b>Työnjako</b>	Tehtävien selkiyttäminen  Kirjatut sopimukset  Asennetaso  Uudet tehtävät organisaatiossa	Lastentarhanopettajan rooli  Varajohtajan rooli  Keltojen rooli  Varhaiskasvatussuunnitelmas- sa määritelty tehtävät ja vastuut  Luottamus  Sitoutuminen ja vastuunotto  Kehittämisestä vastaava henkilö
<b>Läsnäoleva johtajuus</b>	Kommunikaatiolla yhtenäistä ajattelua ja toimintatapoja  Inhimillisistä resursseista huolehtiminen  Tukeva ja ohjaava läsnäolo	Yhteinen, vastavuoroinen keskustelu organisaation eri tasoilla  Arvokeskustelu  Yhteinen ymmärrys, tehtävien priorisointi  Yhtenäisen kasvatuskulttuurin luominen  Henkilöstön tuntemus  Osaamisen jakamisen tukeminen  Tiimien muodostaminen  Läsnäolo, esimiehen tuki  Osallistuminen tiimipalaveriin, lapsiryhmän havainnointiin

<b>Rakenteet</b>	<p>Kommunikaatio ja vuorovaikutus tukemisen rakenteina</p> <p>Arviointi ja kehittäminen</p> <p>Koulutus</p> <p>Pedagogiikan ja sen johtamisen perusta</p>	<p>Palaverikäytännöt ja palaverien sisällöt</p> <p>Tiimin vetäjien nimeäminen</p> <p>Tiimisopimus</p> <p>Tiedon kulku eri suuntiin</p> <p>Tuki ja palautteen antamisen käytännöt</p> <p>Arviointikäytännöt</p> <p>Henkilöstön ammatillinen koulutus tae pedagogiikan toteutumiselle</p> <p>Uusi tieto</p> <p>Ajan järjestäminen pedagogiselle johtajuudelle</p> <p>Puitetekijöistä huolehtiminen</p>
<b>Henkilökohtaiset ominaisuudet</b>	<p>Asennetaso</p> <p>Substanssiosaaminen</p>	<p>Valmius johtajuuden jakamiseen</p> <p>Avoin, myönteinen, rohkea asenne</p> <p>Esimerkkinä olo</p> <p>Kehittävä asenne</p> <p>Osaamisen ylläpitäminen</p> <p>Valmius pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen</p>