

**Pedagoginen johtajuus yksityisessä
varhaiskasvatusorganisaatiossa**

Olli Tamminen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Olli Tamminen. 2019. Pedagoginen johtajuus yksityisessä varhaiskasvatusorganisaatiossa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 57 sivua + liitteet.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata pedagogisen johtajuuden ilmiötä eräässä yksityisessä varhaiskasvatusorganisaatiossa. Halusin tutkimuksessani selvittää, miten yksityisen varhaiskasvatusorganisaation opettajat ja johtajat käsitteellistävät pedagogisen johtajuuden ja millaiset tekijät ovat yhteydessä pedagogiseen johtajuuteen yksityisessä varhaiskasvatuksessa.

Käytin tämän laadullisen, fenomenologisen tutkimuksen aineistonkeruun menetelminä ryhmäkeskusteluja ja puolistrukturoituja teemahaastatteluja. Keräsin aineiston ensimmäinen osan tutkimuskohteena olleen organisaation työpaikoissa keväällä 2019. Aineiston toisen osan keräsin haastatteleamalla tutkimuskohteena olleen organisaation opettajia ja johtajia syksyllä 2019. Toteutin tutkimusaineiston analyysin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä hyödyntäen.

Tuloksista ilmenee, että pedagogista johtajuutta käsitteellistetään yksityisessä varhaiskasvatusorganisaatiossa pedagogisen johtajuuden eri osa-alueiden, yhteistyön ja henkilöstön osaamisen sekä pedagogisen johtajuuden erityispiirteiden avulla. Pedagogiseen johtajuuteen yhteydessä olevat tekijät tämän tutkimuksen tulosten valossa ovat laadukas vuorovaikutus ja yhteistyö, osaaminen ja sen kehittäminen sekä arjen toiminta.

Johtopäätöksinä esitän, että pedagogista johtajuutta yksityisessä varhaiskasvatusorganisaatiossa määrittää varhaiskasvatuksen perustehtävä eli lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen toteuttaminen. Tulosten perusteella olennaisimpana pedagogiseen johtajuuteen yhteydessä olevana tekijänä nähtiin laadukas vuorovaikutus ja toimiva yhteistyö, jotka edistivät pedagogisen johtajuuden toteutumista.

Asiasanat: Johtaminen, johtajuus, pedagoginen johtajuus ja varhaiskasvatus.

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
1.1	Johtajuuden taustaa aiempien tutkimuksien valossa	5
1.2	Hajautetusta johtajuudesta jaettuun johtajuuteen	8
1.3	Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa	10
1.4	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	16
2	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
2.1	Tutkimuksen lähestymistapa	18
2.2	Tutkimuksen konteksti ja osallistujat.....	20
2.3	Tutkimusmenetelmät	21
2.4	Aineiston analyysi	24
2.5	Eettiset ratkaisut.....	26
3	TULOKSET	28
3.1	Pedagogisen johtamisen käsitteellistäminen	28
3.1.1	Pedagogisen johtajuuden osa-alueet	28
3.1.2	Yhteistyö ja henkilöstön osaaminen	30
3.1.3	Pedagogisen johtajuuden erityispiirteet	33
3.2	Pedagogiseen johtamiseen yhteydessä olevat tekijät	35
3.2.1	Vuorovaikutus ja yhteistyö.....	35
3.2.2	Osaaminen ja roolit	37
3.2.3	Arjen toiminta	38
4	POHDINTA	40
4.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	40
4.2	Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	44
	LÄHTEET	48
	LIITTEET	58

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatuspalveluita toteutetaan Suomessa pääsääntöisesti julkisen sektorin toimesta. Varhaiskasvatuspalveluiden järjestämisestä on säädetty varhaiskasvatuslaissa (540/2018). Varhaiskasvatuslain uudistuksen ja kaksivuotisen esiopetuksen kokeilujen myötä lasten osallistuminen varhaiskasvatukseen on lähtenyt nousuun. Lasten osallistumisasteen nousun myötä myös yksityiseen varhaiskasvatukseen osallistuneiden lasten määrä on noussut viime vuosina. (ks. Karila 2016; Lith 2018; Riitakorpi, Alila & Kahiluoto 2017.) Samanaikaisesti yksityisiä varhaiskasvatuspalveluita on kritisoitu julkisessa keskustelussa (ks. esim. Mokka 2018). Pyrkimykseni on selvittää tässä tutkimuksessa pedagogisen johtajuuden ilmiötä tutkimuskohteena olevassa eräässä yksityisessä varhaiskasvatusorganisaatiossa.

Tutkimustietoa yksityisestä varhaiskasvatuksesta ja sen johtajuudesta on vielä niukasti. Riitakorven ja kumppaneiden (2017, 94) raportti viittaa siihen, että yksityisellä sektorilla on puutteita käytännöllisellä tasolla esimerkiksi varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuuksissa. Riitakorven ja kumppaneiden (2017) raportin lisäksi muita kansallisen tason tutkimuksia yksityisestä varhaiskasvatuksesta ei toistaiseksi ole julkaistu, joten tutkimustietoa yksityisestä varhaiskasvatuksesta tarvitaan sekä organisaation päivittäisen toiminnan että pedagogisen johtajuuden näkökulmista.

Tutkimustehtävä tässä tutkimuksessa on selvittää miten tutkittavan yksityisen varhaiskasvatusorganisaation varhaiskasvatuksen opettajat ja päiväkotien johtajat käsitteellistävät pedagogisen johtajuuden, ja millaiset tekijät ovat yhteydessä pedagogiseen johtajuuteen. Tutkimusaineisto on kerätty ryhmähaastatteluin organisaation järjestämässä työpajoissa ja tutkijan suorittamalla täydentävillä puolistrukturoiduilla temahaastatteluilla. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan teoreettisessa viitekehyksessä johtajuutta yleisellä tasolla, jonka jälkeen siirryn kuvaamaan pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa.

1.1 Johtajuuden taustaa aiempien tutkimuksien valossa

Johtamista (*management*) ja johtajuutta (*leadership*) on tutkittu paljon ja hyvin erilaisista näkökulmista (ks. esim. Halttunen 2009; Heikka 2014; Nivala 1999; Soukainen 2015). Nivala (1999, 1) kuvaa päiväkodin johtajuutta sekavaksi käsitteeksi, jolle ei voida asettaa yhtä määritelmää, vaan hänen mukaansa ennemminkin pitäisi puhua johtajuuden ilmiöstä. Soukainen (2015, 26) näkee varhaiskasvatuksen johtamisen Nivalan (1999) tapaan sekavana ilmiönä, jossa keskiössä on päiväkodin esihenkilö. Soukaisen (2015) mukaan johtaminen voidaan ymmärtää eteenpäin vievänä toimintana, jossa keskiössä on johdettavan organisaation menestyminen. Johtajuutta ei kuitenkaan nähdä yhden henkilön (esihenkilön) toimintana (ks. Crevani ym. 2010; Grint 2005, 19-23; Gronn 2002; Lambert 2002), vaan vahvasti sosiaalisena prosessina, joka vaikuttaa koko työyhteisön motivaatioon, toimintaan ja minäkäsitykseen. (Bolden 2011, 252; Hackman & Johnson 2009, 166; Juuti 2013, 10-11; Lakdin 2010, 1-3, 30; Soukainen 2015, 28; Yukl 2010.)

Johtajuuden prosessiluonteeseen kuuluu se, että johtajuudessa vaikutetaan organisaation muihin työntekijöihin ja pyritään helpottamaan yhteisten päämäärien saavuttamista (Grint 2005, 27-28; Halttunen 2013, 105-106; Hogg 2005; van Knippenber, van knippenber & Giessner 2007; Rodd 2006; 11-12; Yukl 2002). Johtajuuden voidaankin sanoa olevan monimutkainen ilmiö, joka rakentuu ihmisten välisissä suhteissa. Johtajuudessa on yksinkertaisesti kysymys siitä, että sen avulla pyritään kohti yhteisesti määriteltyjä tavoitteita. (Coffee & Jones 2006, 22-26; Grint 2005, 23-26; Juuti 2013; Juuti 2006, 160-161; Lämsä & Hautala 2004, 206-207; Raelin 2011; Sydänmaanlakka 2009, 23.) Johtaminen ja johtajuus nähdään siis keskeisenä asiana missä tahansa organisaatiossa, jossa toiminta on tavoitteellista ja eteenpäin pyrkivää (Drucker 2000; Grint 2005; Hackman & Johnson 2009, 238-255).

Johtajuutta on määritelty erilaisista näkökulmista aiemmissä tutkimuksissa (Fonsén 2014; Lämsä, Keränen & Savela 2015; Tian, Risku & Collin 2016). Varhaiskasvatuksen johtajuus käsitteellistetään pohjautuen laaja-alaisesti muiden alojen johtajuustutkimukseen ja sen tarkasteluun. Käsitteet johtajuus, johtaminen

ja muut johtajuuteen liittyvät termit saavat uudenlaisia merkityksiä riippuen varhaiskasvatuspalvelusta ja sen tuottajasta (ks. Hujala, Waniganayake & Rodd 2013, 15.) Varhaiskasvatuksessa johtajuus nähdään erityisesti dynaamisena ilmiönä, joka tukee kasvatuksellisten ja hoidollisten tavoitteiden saavuttamista. Tästä huolimatta varhaiskasvatuksen alalla ei ole yhtä globaalia määritelmää johtajuudelle (Hujala, ym. 2013, 15).

Heikka (2014) kuvaa väitöskirjassaan miten kuntaorganisaatiossa johtajasemassa olevat näkevät varhaiskasvatuksen ja erityisesti pedagogisen johtamisen toteutumisen. Viimeisten kahden vuosikymmenen ajan myös varhaiskasvatuksen johtajuuskeskustelussa on painotettu hajautetun johtajuuden ilmiötä (Heikka 2014, 32-33). Tutkimustulosten mukaan voidaan sanoa, että hajautettu johtajuus ei ole yksinkertainen tai yksiselitteinen asia varhaiskasvatuksessa (Heikka 2014) huolimatta siitä, että pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksessa kaikista johtotehtävistä keskeisin (Heikka 2014, 63). Pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksessa keskeinen ilmiö, sillä aiempien tutkimuksien valossa se näyttäytyy erityisesti pedagogiikan johtamisena ja varhaiskasvatussyksikön toimintakulttuurin johtamisena (Fonsén 2014; Fonsén & Parrila 2016).

Halttunen (2009, 18) puolestaan tuo väitöskirjassaan esille, että johtajuuteen liitetyt teoriat ovat muovanneet käsitystä siitä, että millaiseksi organisaatioiden johtajuusrakenne lopulta muotoutuu. Postmodernista näkökulmasta organisaatioita katsoessa voidaan havaita, että johtajuudessa pyritään erityisesti organisaation tehokkuuteen (Grint 2005, 23-26; Halttunen 2009). Varhaiskasvatuksessa keskiössä tulee olla pedagoginen johtajuus, joka pohjautuu myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014). Tehokkuuden näkökulmasta varhaiskasvatuksessa korostuu pedagogisen toiminnan suunnittelu, arviointi ja kehittäminen, jotka luovat pohjan koko varhaiskasvatukselle. Tehokkuusajattelun kautta hyvinvoiva ja oppiva lapsi voidaan nähdä varhaiskasvatuksen keskeisimpänä tavoitteena. (Fonsén 2014; Opetushallitus 2018; Opetushallitus 2014.)

Tehokkuusajattelun lisäksi on myös muita tapoja käsitteellistää johtajuutta. Johtajuuden voidaan katsoa pohjautuvan esihenkilön ja alaisen väliseen vuorovaikutussuhteeseen ja molemminpuoliseen luottamukseen. (Carroll ym. 2008; Crevani ym. 2010; Hackman & Johnson 2009, 357-361; Northous 2016, 341.) Johtajuus ei siis rakennu tyhjiössä, vaan aktiivisessa vuorovaikutuksessa ryhmän sisällä ja ihmisten välillä (Halttunen 2016, 4). Viime aikaisissa johtajuustutkimuksissa (ks. Mäki 2008, 288) on havaittu, että johtajuus pitää sisällään yhteisöllisen elementin ja on samaan aikaan kontekstisidonnainen ilmiö (ks. Northouse 2016, 363-393). Northousen (2016, 341) mukaan johtaminen pohjautuu aina eettisestä näkökulmasta esimerkilliseen toimintaan. Eettisen johtajuuden peruspilareita ovat: kunnioitus, tukeminen, oikeudenmukaisuus, rehellisyys ja yhteisöllisyyden rakentaminen.

Lämsä ja kumppanit (2015, 206) lähtevä liikkeelle johtamisen vastuullisuudesta. Heidän mukaansa vastuullisuus rakentuu esihenkilön ja alaisen vuorovaikutussuhteessa. Näkökulmana johtajuudessa on myös eettinen toiminta ja johtajuus. Alaisia ja esihenkilöitä ei nähdä tässä toisistaan erillisinä, vaan enemmänkin vastuullisina ja aktiivisina toimijoina. (Hackman & Johnson 2009, 357-361; Lämsä, ym. 2015, 205-206; Northouse 2016.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen johtajuutta tarkasteltaessa on syytä huomioida, että mihin johtajuusajattelu pohjautuu. Suomen osalta voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen toteuttamista ohjaa kolme tasoa: Opetus- ja kulttuuriministeriö, opetushallitus vahvistamalla Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ja Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet (2018) ja kunnat tai kuntayhtymät (Hujala, ym. 2013, 17-23). Ennen siirtymistä varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden tarkasteluun onkin hyvä tarkastella, että miten suomalaisissa Opetushallituksen vahvistamissa opetussuunnitelmissa pureudutaan johtajuuden tematiikkaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 18) todetaan, että jokaisella päiväkodilla on oltava johtaja. Johtajan toimintaa määritellään siten, että johtajan roolina on luoda varhaiskasvatuksessa rakenteet ja olosuhteet, joissa ammatillinen keskustelu mahdollistuu. Toimintakulttuurin luomisessa tärkeää on

se, että työyhteisöä viedään oppivan yhteisön suuntaan. (Opetushallitus 2018, 29.) Tällöin johtajan rooli organisaatiossa ei ole enää käytännön tasolla hierarkkinen, vaan johtamiskulttuuri siirtyy enemmän aiemmin mainittujen tutkimuksen mukaisesti hajautetuksi johtajuudeksi, jossa myös alaisilla on keskeinen rooli. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 60) johtaja- ja johtajuuspuhe keskittyy enemmän johtajuuden hallinnolliseen puoleen ja varhaiskasvatuksen toimintaympäristön turvallisuuteen.

1.2 Hajautetusta johtajuudesta jaettuun johtajuuteen

Näkemykset johtajuudesta ovat kokeneet isoja muutoksia viimeisten vuosien aikana. Johtajuus ei näyttäydy enää nykypäivänä niin vahvasti johtajan tehtävässä toimivan yksilön kautta, vaan ennemminkin puhutaan johtajuuden rakentumisesta vuorovaikutuksessa ja ihmisten välisissä suhteissa. Johtajuus ei ole siis enää rooli tai asema, vaan se saa muotonsa sosiaalisten prosessien kautta, johon vaikuttavat kaikki henkilöt organisaatiossa. (Pearce 2004, 47; Pearce & Conger 2003, 21; Pearce, Wassenaar & Manz 2014, 277.)

Johtajuuden uuden tarkastelutavan myötä alettiin 2000-luvun alussa puhua ensimmäiseksi hajautetusta johtajuudesta. Hajautetun johtajuuden myötä ymmärrettiin, että johtajuutta voi toteuttaa myös sellaiset henkilöt, joilla ei varsinaista johtoasemaa tai -statusta ole. Hajautettu johtajuus nähdään yksinkertaisesti sellaisena johtajuuden prosessina, jossa työtehtäviä hajautetaan muille organisaation työntekijöille varsinaiselta johtajalta. Tämä nähtiin tehokkaana tapana hoitaa organisaatioiden johtajuutta. (Bolden 2011.) Samaan aikaan johtajuustutkimus kiinnostuikin johtajan tutkimisen lisäksi selvittämään johtajuuden rakentumista sosiaalisten prosessien ja vuorovaikutuksen kautta (Northouse 2016; Uhl-Bien 2006). Hajautettu johtajuus nähtiin ratkaisuna erityisesti sille, että varsinaisen johtajan työtaakka kevenee. Samanaikaisesti se nähtiin eräänlaisena tekosyynä sille, että varsinaisia johtotehtäviä saadaan annettua muille kuin organisaation johtajalle. (Bush 2013; Fitzgerald & Gunter 2006; Hartley 2007.) Hajautettu johtajuus ei kuitenkaan parhaalla mahdollisella tavalla kuvaa johtajuuden

vuorovaikutteista luonnetta. Tästä syystä johtajuutta alettiin tutkimuksessa tarkastella jaetun johtajuuden käsitteen kautta. (ks. esim. Burke, Fiore & Salas 2003; Houghton & Neck 2003.)

Jaetun johtajuuden "esiinmarssiin" on vaikuttanut organisaatioiden toimintaympäristöjen lisääntynyt haasteellisuus. Jaettu johtajuus nähdään toimintaympäristöjen lisääntyneen haasteellisuuden myötä ratkaisuna erilaisiin johtajuuden ongelmiin, sillä jaetun johtajuuden perusajatuksena on yhteinen tekeminen. Näin ollen johtajuus jakaantuu ihmisten kesken vuorovaikutuksen tuloksena. (Burke, Fiore & Salas 2003, 135; Houghton & Neck 2003, 116, 129.) Nykypäivänä voidaan sanoa, että jaettu johtajuus organisaation tehokkuuden kannalta keskeinen tekijä (O'Toole ym. 2003, 269–270). Jaettua johtajuutta tarkastellaan tyypillisesti tiimin sisäisenä yhteistyönä. Tällöin jaettu johtajuus näyttäytyy yhteisten päämäärien ja tavoitteiden saavuttamisena yhteistyön kautta. Samaan aikaan on syytä huomata, että jaettu johtajuus on tilannesidonnainen ilmiö ja tiimien tapa jakaa johtajuutta vaihtelee aina tarkasteltavasta organisaatiosta toiseen. (Cox ym. 2003, 60–88; Halttunen 2009, 12; Spillane 2005, 143–145)

Vaikka jaettu johtajuus näyttäytyy tilannesidonnaisena ilmiönä, on kansainvälisissä tutkimuksissa pyritty selvittämään ja määrittelemään mitä jaetulla johtajuudella ylipäänsä tarkoitetaan (Cox, Pearce & Perry 2003; Juuti 2013; Locke 2003; Pearce & Conger 2003; Ropo ym. 2005; Zhou 2013). Pearce ja Conger (2003) lähtevät liikkeelle siitä, että jaettu johtajuus on dynaamista ja ryhmässä tapahtuvaa yhteistyötä, jonka pyrkimyksenä on saavuttaa organisaation tavoitteita ja päämääriä. Myös Cox ja kumppanit (2003) määrittelevät jaetun johtajuuden ryhmässä tapahtuvaksi toiminnaksi, mutta lisäävät määritelmään sen, että yhteistyön onnistumisen kannalta ryhmän jäsenten tulee sitoutua johtamaan toisiaan vertaisjohtamisen periaatteen mukaisesti. Juuti (2013) kuvailee edellisten tapaan jaettua johtamista yhteistyöksi, mutta hänen määritelmässään korostuu se, että jaetun johtajuuden onnistumiseksi jokaisen organisaation jäsenen tulee jakaa kaikki se osaaminen mitä heillä on yhteisten tavoitteiden eteen. Zhou (2013) määrittelee jaetun johtajuuden puolestaan niin, että siinä on kysymys sekalaisista rooleista, joita jaetaan organisaation jäsenten kesken ja rooleja voidaan jakaa

myös uudelleen jaetun johtajuuden prosessin aikana. Ropo ja kumppanit (2005) kuvailevat jaettua johtajuutta yhteiseksi prosessiksi, jossa on keskeistä jakaa omia kokemuksia ja ajatuksia toisten kanssa ja rakentaa näistä yhteisiä päämääriä ja tavoitteita. Locke (2003) puolestaan tiivistää jaetun johtajuuden yhteiseksi tekemiseksi, jossa keskeistä on yhteisten tavoitteiden saavuttaminen. Tässä tutkimuksessa pohjaan jaetun johtajuuden käsitteen vahvasti Locken (2003) tapaan ymmärtää sitä. Varhaiskasvatuksessa on kuitenkin keskiössä yhteistyö ja yhteisten tavoitteiden asettaminen pedagogiselle toiminnalle.

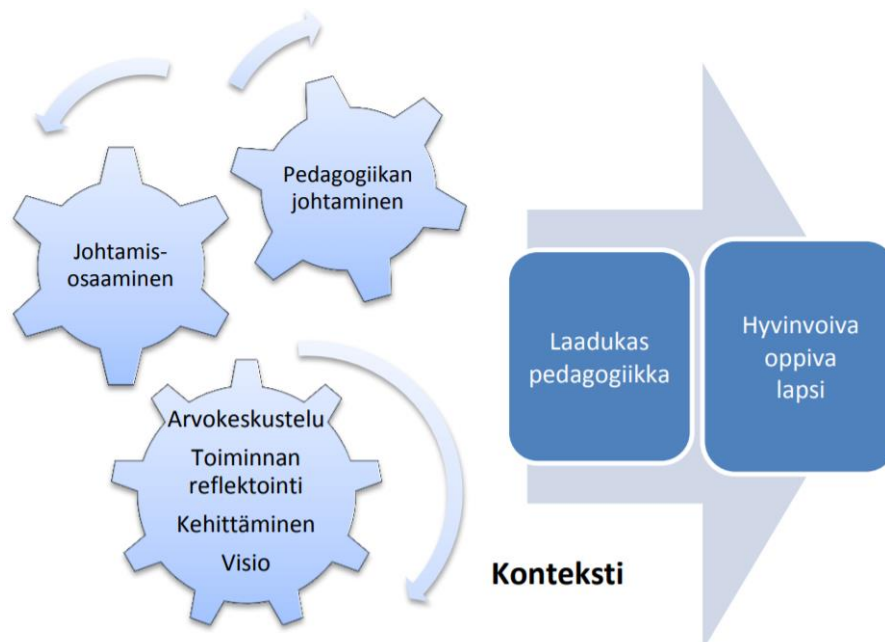
1.3 Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen organisaatioissa johtamisen tutkimuksen osalta on siirrytty hallinnollisen johtamisen tarkastelusta kasvatustyön ja työyhteisön johtamisen tarkasteluun. (Hujala, Heikka & Halttunen 2017, 297; Hujala & Heikka 2008.) Näin ollen kiinnostus on siirtynyt pedagogisen johtajuuden tarkasteluun. Fonsén (2014, 35) määrittelee pedagogisen johtajuuden kokonaisvaltaisena organisaation sisäisenä ilmiönä, mikä koostuu erilaisista ulottuvuuksista: arvoista, kontekstista, organisaatiokulttuurista, johtajien ammatillisesta osaamisesta ja substanssin johtamisesta. Pedagoginen johtajuus näyttäytyykin tässä tutkimuksessa erityisesti pedagogiikan johtamisena. Pedagogiikka kytkeytyy vahvasti laadun tematiikkaan ja voidaankin sanoa, että laadukas varhaiskasvatus ei voi toteutua ilman pedagogista johtajuutta. (Fonsén 2014, 16; Hujala, ym. 2017, 298.)

Varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden määrittely ei ole yksinkertainen tehtävä. Pedagogista johtajuutta määriteltäessä on keskeistä pohtia, mitä sillä ylipäätään tarkoitetaan, ketä voi nimittää pedagogiseksi johtajaksi ja kuka voi kantaa pedagogista vastuuta varhaiskasvatuksessa. (Fonsén & Parrila 2016, 23.) Nykypäivän johtajuustutkimus on laajentanut perspektiiviään, eikä johtajuustutkimuksessa enää kiinnitetä huomiota ainoastaan johtajan toimintaan. Painoarvonsa saa myös johtajan alaisten toteuttama johtajuus, joka painottuu varhaiskasvatuksen kontekstissa varhaiskasvatuksen opettajien toteuttamaan johtajuuteen. (Heikka, Halttunen & Waniganayake 2016.) Laaja-alaisesti ymmärrettynä

pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan varhaiskasvatusyksikön henkilöstön oppimisen johtamista ja koko organisaation toimintakulttuurin johtamista, joihin molempiin voidaan soveltaa pedagogista näkökulmaa arvopohjana (Fonsén & Parrila 2016, 24).

Pedagogista johtajuutta voidaan tarkastella Fonsénin (2014, 195) voimansiirtomallin kautta (ks. kuvio 1). Siinä tavoitteena on varhaiskasvatuksen laadukas pedagogiikka ja sitä kautta hyvinvoiva ja oppiva lapsi. Mallissa pyörii kolme ratasta, joista ensimmäisessä on arvokeskustelu, toiminnan reflektointi, kehittäminen ja visio. Toisessa rattaassa on johtamisosaaminen ja kolmannessa pedagogiikan johtaminen.



Kuvio 1. Pedagogisen johtajuuden voimansiirtomalli (Fonsén 2014, 195).

Fonsénin (2014) voimansiirtomalli osoittaa, että varhaiskasvatuksen pedagogisessa johtajuudessa tarvitaan vahvaa ja tiedostettua toiminnan reflektointia, johtajuusosaamista ja pedagogista johtamista, jotta laadukas pedagogiikka ja hyvinvoiva sekä oppimiseen kannustavan toimintaympäristön rakentuminen olisi mahdollista (ks. Hujala, ym. 2017).

Elina Fonsén (2014) väitöskirjan tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että pedagoginen johtajuus kytkeytyy ymmärrykseen pedagogiikasta ja pedagogiikan arvosta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushalliotus

2018, 20) mukaan pedagogiikka perustuu tutkittuun tietoon ja sen tavoitteena on lasten oppimisen, kasvun ja kehityksen toteutuminen. Esiopetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 22) mukaan esiopetuksen toimintakulttuurin periaatteisiin lukeutuu pedagogiikan johtaminen. Kuten olen aiemmin todennut (ks. luku 1.1.) varhaiskasvatus on Suomen kontekstissa tarkasti säänneltyä ja se pohjautuu Varhaiskasvatuslakiin (540/2018) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Koska varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ovat velvoittavia, ei niissä mainittua pedagogista johtajuutta voida sivuuttaa nykypäivän varhaiskasvatuksessa.

Pedagoginen johtajuus jakaantuu eri ulottuvuuksiin (Fonsén 2013, 181). Se voidaan nähdä arvovalintana (Fonsén 2014, 99-101), kontekstuaalisena ilmiönä (Fonsén 2014, 101-103), organisaation vuorovaikutuskulttuurina (Fonsén 2014, 103-104), johtajan ammattitaitona ja toimenkuvana (Fonsén 2014, 104-106) ja kompetenssina eli substanssin hallintana (Fonsén 2014, 106-107). Aiemmin kuvattu pedagogisen johtamisen voimansiirtomalli (ks. kuvio 1) osoittaa, että pedagogista johtajuutta tarvitaan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi (Fonsén 2013, 182, 195). Pureudun seuraavaksi tarkemmin Fonsénin (2014; 2013) pohjalta pedagogisen johtajuuden ulottuvuuksiin (ks. Taulukko 1).

Taulukko 1. Pedagogisen johtajuuden ulottuvuudet (Fonsén 2013, 186)

<p>1) <i>Konteksti</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontekstuaalinen johtajuusmalli <p><i>Mitä merkityksiä johtajuus saa erilaisissa konteksteissa?</i></p>	<p>2) <i>Organisaatiokulttuuri</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kulttuurisidonnainen ilmiö • Jaettu johtajuus <p><i>Millaisia merkityksiä johtajuus saa organisaatiotasolla?</i></p>
<p>3) <i>Johtajien ammatillisuus</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagoginen johtajuus osaamisen johtamisena. <p><i>Millainen on pedagogisen johtajan vaikutus työyhteisössä?</i></p>	<p>4) <i>Substanssin johtaminen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedagoginen johtaminen kapeasti ymmärrettyinä <p><i>Millaisia toimenpiteitä pedagoginen johtajuus edellyttää?</i></p>

Arvojen osalta on keskeistä tarkastella, onko pedagogiseen johtamiseen varattu aikaa organisaation johtotasolla. Organisaatioiden välillä on eroja siinä, miten päivittäisjohtamisen toimintoja painotetaan, ja onko yksikön johtajalla edes aikaa pedagogiseen johtamiseen. (Fonsén & Parrila 2016, 28.) Arvo-ulottuvuus kulkee muiden ulottuvuuksien läpi. Tämä ulottuvuus määrittää, toteutetaanko varhaiskasvatusta pedagogisten vai joidenkin muiden arvojen pohjalta. Varhaiskasvatuksen arvojen kautta voidaan toimintaa ohjata hyviin pedagogisiin käytänteisiin. (Fonsén 2014; Fonsén & Parrila 2016, 29.)

Fonsén (2014, 37) tuo väitöskirjassaan esille, että varhaiskasvatuksen toiminta ei aina edes edusta sitä arvopohjaa mitä sen sanotaan edustavan. Tärkeää arvojen kannalta olisi, että varhaiskasvatuksen työyhteisössä on varattu riittävästi aikaa pedagogiikan johtamiselle ja organisaation perustehtävä on määritelty selkeästi siten, että se on kaikkien toimijoiden tiedossa. Varhaiskasvatuksen perusta eli arvomaailma on kirjattu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2018, 20-21) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2014, 15).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) mukaiset arvot ovat lapsuuden itseisarvo, ihmisenä kasvaminen, lapsen oikeudet, yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus ja perheiden monimuotoisuus sekä terveellinen ja kestävä elämäntapa (Opetushallitus 2014). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) mukailee Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista arvopohjaa. Nämä arvot luovat varhaiskasvatuspalveluiden järjestämisen perustan, joita tulee noudattaa niin julkisella kuin yksityisellä sektorilla, paikallisella tasolla ja kaikissa varhaiskasvatusyksiköissä.

Myös pedagoginen johtajuus voidaan nähdä jaetun tai hajautetun johtajuuden näkökulmista. Tällöin siinä painottuu dynaaminen vuorovaikutus johtajuustehtävien osalta (Fonsén 2014, 34; Heikka & Waniganayake 2011; Hujala, ym. 2017, 298-299). Jaetun johtajuuden osalta on olennaista, että johtajuusvastuu ja tehtävät ulottuvat organisaation jokaiselle tasolle aina yksikön johtajalta opettajille ja muille kasvatustavustaville henkilöille. Tällöin vastuu laadukkaasta toiminnasta koskettaa kaikkia organisaation työntekijöitä nimelliseen asemaan tai

statukseen katsomatta. Laadukkaan pedagogiikan ja toiminnan kannalta on olennaista, että yksiköissä on riittävät henkilöstöresurssit käytössä. (Fonsén & Parrila 2016, 29.) Johtajuus voidaan nähdä kontekstuaalisena ilmiönä, mikä tarkoittaa sitä, että johtajuus saa lopullisen muotonsa organisaation perustehtävän kautta (Fonsén 2014, 41).

Konteksti-ajattelu sisältyy varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden tarkasteluun. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2018, 14) mukaisesti varhaiskasvatuksen perustehtävä on edistää lapsen kasvua, oppimista ja kehitystä. Johtajuus on kontekstuaalinen ilmiö ja riippuvainen siitä millaisessa ympäristössä johtajuus rakentuu ja millaisen muodon se saa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Hujala 2013, 54). Keskeistä on kysymys siitä, että millaisia merkityksiä johtajuus saa erilaisissa konteksteissa. On tärkeää myös tarkastella yhteiskunnan asettamia odotuksia varhaiskasvatukselle (Hujala 2013, 54). Johtajuus ei ole yhden henkilön oikeus, vaan on tärkeää, että kaikki osallistuvat johtajuuden rakentamiseen yksikkötasolla (Hujala 2013, 54). On kapea-alaista tarkastella johtajuutta pelkästään varhaiskasvatuksen työntekijöiden osalta. Yhtälailta varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset vanhempineen ovat mikrotason toimijoita, jotka omalta osaltaan vaikuttavat johtajuuden rakentumiseen yksikkötasolla (Fonsén 2014, 42).

Organisaatiokulttuuri ja johtajuus ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa. Yhtä oikeaa tapaa määritellä organisaatiokulttuuria ei ole, mutta tutkimuskirjallisuudesta on löydettävissä tiettyjä perusulottuvuuksia organisaatiokulttuurille. Kauppatieteiden puolella Varis (2012) on tutkinut väitöskirjassaan organisaatiokulttuuria osana laajempaa case-tutkimusta. Varis (2012, 46) nostaa teoreettisessa viitekehyksessään esille kuusi organisaatiokulttuurin päätekijää: ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa havaitut säännönmukaiset käyttäytymismallit, normit, hallitsevat ja ilmaistut arvot, toimintaa ohjaava perusfilosofia, pelisäännöt, ja tunnelman tai ilmapiirin. Näiden päätekijöiden lisäksi voidaan sanoa, että organisaatiokulttuurin muotoutumiseen vaikuttaa olennaisesti johtajuus. Johtajuuden muotoutumisella on siis vaikutusta siihen, millaiseksi organisaatiokulttuuri lopulta muotoutuu.

Organisaatiokulttuuri voidaan nähdä vakiintuneiden tapojen ja ajatusten kokonaisuutena, jotka ovat juurtuneet syvälle organisaation toimintakulttuuriin. Organisaatiokulttuurit ovat hyvin tapauskohtaisia ja niiden muotoutumiseen vaikuttavat edellä mainitut tekijät. (Fonsén 2014, 48-51.) Halttunen (2009, 100-110) pureutuu johtajan läsnäoloon alaisten arjessa. Löydösten mukaan voidaan sanoa, että pelkästään johtajan fyysisellä läsnäololla on vaikutusta siihen millaiseksi johtajuus ja johtajuuteen liittyvät odotukset lopulta muotoutuvat. Johtajan läsnäololla voidaan sanoa olevan yhteys myös organisaatiokulttuurin muotoutumiseen: onko johtaja aina tavoitettavissa, saako johtajalta tukea ja apua, pystyykö johtajan kanssa keskustelemaan ja välittääkö johtaja alaistensa asioista. Jos johtajuus nähdään vahvana osana organisaatiokulttuuria, on johtajalla itsellään myös merkityksellinen rooli sen kulttuurin luoja. (Fonsén 2014, 48-51; Halttunen 2009, 100-110.)

Johtajien ammatillisuutta tarkasteltaessa keskeinen kysymys on, että millainen vaikutus johtajan tai esihenkilön toiminnalla on alaisiin. Johtajuus ei ole kuitenkaan yksisuuntainen vuorovaikutussuhde, joten samaan aikaan täytyy kysyä millainen vaikutus alaisilla on johtajaan tai esihenkilöön. Johtajuus muotoutuu esihenkilön ja alaisen välisessä vuorovaikutussuhteessa kuten olen aiemmin todennut (ks. luku 1.1.) Johtajan perspektiivistä voidaan myös kysyä, että millainen vaikutus johtajalla on pedagogisen johtajuuden rakentumiseen työyhteisössä. Johtajan osalta voidaan todeta, että pedagogisen johtajuuden rakentumiseen vaikuttaa johtajan ammatillinen osaaminen ja toisaalta myös osaamisen johtaminen. Nämä tekijät nähtiin merkityksellisinä, kun johtajuustutkimuksessa alettiin laajemmin kiinnittää huomiota siihen, että johtajuus rakentuu erityisesti vuorovaikutuksessa johtajan ja alaisten välillä. Ainoastaan päiväkodin johtajaa ei voida nimittää pedagogiseksi johtajaksi, vaan työyhteisön tasolla pedagogiseksi johtajaksi voidaan määrittää henkilö, jolla on vastuuta pedagogisen toiminnan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. (Fonsén 2014, 51; Fonsén & Parrila 2016, 24.) Varhaiskasvatuksen kontekstissa puhutaan tällöin lähtökohtaisesti varhaiskasvatuksen opettajasta, jolla on varhaiskasvatuslain (540/2018) mukainen kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tehtävään.

Substanssin hallinnassa ja erityisesti sen johtamisessa keskeinen kysymys on, millaisia toimenpiteitä pedagoginen johtaminen edellyttää organisaatiossa ja siinä kontekstissa, jossa pedagogista johtamista toteutetaan. Suomessa varhaiskasvatus on tarkasti säänneltyä ja varhaiskasvatuspalveluita ohjaavat lainsäädännön lisäksi kansalliset opetussuunnitelmat, kunta- ja yksikkökohtaiset opetussuunnitelmat sekä vapaammat pedagogiset suunnitelmat, joiden muoto vaihtelee kunnittain. Mikrotasolla pedagogista johtajuutta ja osaamisen johtamista tarkasteltaessa keskeiseksi kysymykseksi nousee myös se, että onko johtoasemassa olevilla yksilöillä aitoa halua kehittää itseään (Fonsén 2013, 187). Johtajalain suhteessa onkin tärkeää se, että formaalissa tai epäformaalissa johtoasemassa oleva henkilö tukee alaisiaan pedagogiikan kehittämiseen. Kun työyhteisön jäsenillä on tahtoa kehittää paitsi itseään, myös tukea toisia kehittymään, voidaan puhua organisaation missiosta nousevasta pedagogisesta kompetenssista (Fonsén 2014, 59). Tätä ei ole yksinkertaista tai helppoa ymmärtää. Johtajilta tai johtoasemassa olevilta henkilöiltä edellytetään jatkuvaa itsereflektiota ja halua kehittää organisaation pedagogiikkaa (ks. Fonsén 2013, 187). Olen nyt tarkastellut pedagogista johtajuutta mukailen Fonsénin (2014; 2013) dimensiojakoa viiden ulottuvuuden kautta. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykset.

1.4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten tutkimuskohteena olleen erään yksityisen varhaiskasvatusorganisaation päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen opettajat käsitteellistävät pedagogisen johtajuuden ja millaiset tekijät ovat yhteydessä pedagogiseen johtajuuteen yksityisessä varhaiskasvatuksessa tutkimukseen osallistujien näkökulmasta. Tutkimus on tärkeää toteuttaa, sillä yksityisestä varhaiskasvatuksesta on julkaistu vasta yksi valtakunnallinen selvitys (ks. Riitakorpi, ym. 2017). Pedagogisen johtajuuden tutkimusta tarvitaan lisää erityisesti yksityisellä sektorilla, sillä yksityiset varhaiskasvatuspalvelut ovat lisääntyneet Suomessa viimeisten vuosien aikana johtuen lisääntyneestä palveluntarpeesta.

Toisaalta tutkimusta tarvitaan myös siksi, että pedagogista johtajuutta ei vielä ole tutkittu yksityisen varhaiskasvatuksen osalta. Aiemmin pedagogisen johtajuuden ilmiötä on selvittänyt ainoastaan Fonsén (2014) tutkimalla sitä kuntaorganisaatiossa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten yksityisen varhaiskasvatusorganisaation opettajat ja johtajat käsitteellistävät pedagogisen johtajuuden?
2. Millaiset tekijät ovat yhteydessä pedagogiseen johtamiseen yksityisessä varhaiskasvatusorganisaatiossa?

Seuraavassa luvussa kuvaan tarkemmin tutkimuksen lähestymistavan, tutkimuksen kontekstin, tutkimukseen osallistujat, tutkimusaineiston keruun, aineiston analyysin ja tutkimuksen eettiset ratkaisut.

2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Toteutin tutkimuksen kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Tavoitteenani oli päästä tutkittavien kokemusten kautta mahdollisimman lähelle tutkittavaa ilmiötä ja ymmärtää sitä kokonaisvaltaisesti (ks. Eskola & Suoranta 2014; Greig, MacKay, & Taylor 2007, 136; Hesse-Biber 2016, 6; Metsämuuronen 2011, 111). Pyrkimyksenäni oli siis ymmärtää ja jäsentää pedagogisen johtajuuden ilmiötä. Laadulliselle lähestymistavalle onkin tyypillistä selvittää ja hahmottaa ihmisten näkökulmia ja näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä (Mason 2002, 1; Yin 2016, 9).

Laadullinen tutkimus voidaan nähdä myös pyrkimyksenä tarkastella ja jaotella erilaisia näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää mahdollisimman syvällisesti tutkittavien tarjoamia näkökulmia ja vastauksia sekä luoda niistä tulkintoja. (Clark 2010, 399-400; Gaskell 2000, 41-42; Silverman 2000, 8; Yin 2016, 9-11.) Yhteenvedona voidaan todeta, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää mahdollisimman tyhjentävästi mistä tekijöistä tutkittava ilmiö rakentuu ja mistä ilmiössä on pohjimmiltaan kysymys (ks. Patton 2015, 6-8). Laadullinen lähestymistapa oli tässä tutkimuksessa perusteltu valinta, sillä tavoitteena oli selvittää tutkittavien yksilöllisiä näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä (Bazeley 2013, 4; Hakala 2001, 17-19; Puusa & Juuti 2011, 47).

Tutkimus pitää sisällään fenomenologisia piirteitä, sillä tässä tutkimuksessa pyritään kartoittamaan tutkimukseen osallistujien aitoja kokemuksia (ks. Koivisto 2003, 31-32; Laine 2015, 29; Smith 2016, 1) pedagogisesta johtajuudesta. Fenomenologia onkin kiinnostunut ihmisiä ympäröivästä todellisuudesta sekä tämän todellisuuden säännöistä ja rakenteista (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9). Tämän tutkimuksen keskiössä ovat osallistujien antamat merkitykset tutkittavalle ilmiölle, sillä jokaisen ihmisen suhde ympäröivään maailmaan on

intentionaalinen. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihmisten kokemukset vaikuttavat siihen millaisia merkityksiä he antavat asioille (Laine 2015, 31; van Manen 2001; Saarinen 2002, 215–217). Fenomenologisessa tutkimusprosessissa tähdätään siihen, että tutkija näkee tutkittavien kokemukset ja havainnot tutkittavasta ilmiöstä sellaisena kuin ne ovat eikä pyri omilla valinnoillaan tai tulkinnoillaan muuttamaan niitä (Perttula 2000, 428). Tällöin on luontaista, että tässä tutkimuksessa saman organisaation varhaiskasvatuksen opettajat ja päiväkotien johtajat ovat ainutlaatuisina yksilöinä kokeneet pedagogisen johtajuuden erilaisena ilmiönä toisiinsa verrattuna.

Fenomenologinen tieteenfilosofia pitää sisällään erilaisia suuntauksia. Tämän tutkimuksen osalta voidaan sanoa, että sitä johdatteli fenomenologis-hermeneuttinen suuntaus. Tätä voidaan perustella sillä, että tutkimuksen kiinnostuksen kohteena olivat tutkittavien elämismaailmaan kuuluneet kokemukset pedagogisesta johtajuudesta. Tutkimuksessa pyrittiin kuvailemaan, miten todellisuus välittyy tutkittavien tajuntaan kokemuksina. Tämän lisäksi tutkittavien kokemuksia pyrittiin tulkitsemaan osana laajempaa sosiaalista kontekstia. (Niskanen 2005.)

Yleisesti voidaan sanoa, että fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata todellisuutta sillä tavoin, kun ihmiset sen kokevat. Tällaiseen tavoitteeseen päästäkseen ei riitä, että ainoastaan luetellaan asioita tutkittavasta ilmiöstä, vaan pyrkimyksenä tulee olla ilmiön kokonaisvaltainen kuvaaminen siten, miten tutkittavat ovat sen kokeneet (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 11). Tutkimuksen kohteena olevasta inhimillisestä ilmiöstä tulee saada lisää tietoa ja samalla mallintaa tutkittavien kokemusta sellaisena kuin tutkittavat ovat asian kokeneet (Laine 2015, 50; Latomaa 2006, 45). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä pedagogisesta johtajuudesta eräässä yksityisessä varhaiskasvatusorganisaatiossa. Tutkimusaineistosta pyrittiin löytämään aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin fenomenologiselle perinteelle tyypillisiä merkitysrakenteita, jotka johdattelivat analyysiprosessia eteenpäin. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan tutkimuksen kontekstia ja osallistujia.

2.2 Tutkimuksen konteksti ja osallistujat

Tämän tutkimuksen kohteena olivat päiväkotien johtajat (2) ja varhaiskasvatuksen opettajat (13), jotka työskentelivät tutkimushetkellä eräässä yksityisessä varhaiskasvatusorganisaatiossa. Aineiston ensimmäinen osan keräsin organisaation avoimessa työpajassa kahtena kertana, johon osallistujat valikoituivat sattumanvaraisesti sen mukaan ketkä tulivat paikalle. Tutkimuksen aineistonkeruun ensimmäinen vaiheen suoritin maaliskuussa 2019. Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa tutkimukseen osallistui yksitoista varhaiskasvatuksen opettajaa ja yksi päiväkodin johtaja. Näiden osallistujien ikä vaihteli 24 ikävuodesta 52 ikävuoteen. Iän ja työtehtävän lisäksi ensimmäisessä aineistonkeruun vaiheessa ei kerätetty muita taustatietoja.

Työpajoja järjestettiin kahtena kertana peräkkäisinä päivinä. Ensimmäisellä kerralla osallistujia oli yhteensä kolme ja kaikki olivat varhaiskasvatuksen opettajia. Toisella kerralla työpajaan osallistui yhteensä kahdeksan henkilöä, joista seitsemän oli varhaiskasvatuksen opettajia ja yksi päiväkodin johtaja. Molemmat työpajat etenivät samalla kaavalla. Työpajoja veti tutkittavan organisaation hallinnon edustaja ja aiheena työpajoissa oli pedagoginen johtaminen. Aihetta lähestyttiin työpajoissa lyhyillä alustuksilla työpajan vetäjän ohjaamana. Keskustelu työpajoissa oli sinänsä vapaata, sillä osallistujat saivat esittää omia näkemyksiään työpajan aiheesta missä vaiheessa tahansa. Tämän lisäksi työpajan ohjaaja keskeytti alustuksensa tutkijan tulkinnan mukaan harkituissa kohdissa ja tällöin työpajan vetäjä kysyi osallistujilta heidän omia näkemyksiään käsittelyssä olleista aiheista.

Tutkimuksen aineistonkeruun toisen vaiheen suoritin syyskuussa 2019. Aineistonkeruun toiseen vaiheeseen osallistui kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa ja kaksi päiväkodin johtajaa. Päiväkodin johtajista toinen oli osallisena myös aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa. Loput haastateltavat valikoituivat mukaan suorilla yhteydenotoilla sähköpostitse. Aineistonkeruun toisen vaiheen osallistujien ikä vaihteli 26 ikävuodesta 49 ikävuoteen. Koulutustaustat tutkittavilla olivat seuraavat: toisella päiväkodin johtajalla oli kasvatustieteen maisterin

tutkinto ja toisella oli ammattikorkeakoulun puolelta sosionomin koulutus. Toinen päiväkodin johtajista työskenteli täysipäiväisesti hallinnollisena johtajana kahdessa varhaiskasvatussyksikössä ja toinen puolestaan toimi puolipäiväisesti lapsiryhmässä opettajan tehtävissä ja puolipäiväisesti hallinnollisena johtajana. Varhaiskasvatuksen opettajista molemmilla oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto varhaiskasvatuksen koulutusohjelmasta yliopistosta.

2.3 Tutkimusmenetelmät

Keräsin tutkimusaineiston ensimmäisen osan maaliskuussa 2019 ja toisen osan syyskuussa 2019. Ensimmäisessä osassa osallistuin havainnoiden ja äänittäen organisaation järjestämään työpajatyöskentelyyn kahtena kertana. Aineiston keruun toisessa vaiheessa suoritin puolistrukturoidut teemahaastattelut neljän haastateltavan kanssa.

Aineiston keruun ensimmäinen vaihe lähenteli Pietilän (2017) kuvaamaa ryhmäkeskustelua. Ryhmäkeskustelussa on perinteistä, että siinä tuodaan esille keskusteluun osallistujien mielipiteitä perustelujen kanssa (Pietilä 2017, 111). Tutkijana osallistuin keskusteluun esittelemällä lyhyesti tutkimukseni tarkoituksen ja tutkittavien oikeudet. Tämän jälkeen asetuin sivustaseuraajan rooliin ja annoin ryhmäkeskustelujen vetovastuun työpajan pitäjälle. En tämän jälkeen osallistunut keskustelun kulkuun, vaan työpajan vetäjä aloitti oman alustuksensa työpajan aiheesta eli pedagogisesta johtajuudesta. Alustuksen aikana työpajan vetäjä kysyi osallistujilta heidän näkemyksiään käsitellyistä aiheista ja näin keskustelu sujui luontevasti läpi työpajojen. Tällainen toimintatapa nähdään tyypillisenä ryhmäkeskusteluille, joiden pääpaino on ryhmäkeskustelun vetäjän ohjauksessa ja tähän liittyvässä osallistujien aktivoinnissa vuorovaikutukseen (Pietilä 2017, 113).

Keskustelu eteni molemmissa työpajoissa siten, että osallistujat kertoivat omia kokemuksiaan käsitellyistä aiheista ja samalla myös vastasivat toistensa kommentteihin keskustelunomaisesti. Ryhmäkeskusteluissa onkin olennainen

piirre siinä, miten keskusteluun osallistujat pyrkivät rakentamaan yhteistä ymmärrystä käsitellystä aiheesta ja toisaalta, miten he puoltavat tai kyseenalaistavat toistensa näkemyksiä (Pietilä 2017, 113-114). Ryhmäkeskusteluissa ei juuri kyseenalaistettu toisten osallistujien näkemyksiä, vaan keskustelijat toivat ikään kuin täydentäviä näkökulmia toistensa puheenvuoroihin. Tutkijana pyrin seuraamaan aktiivisesti keskustelun etenemistä ja pidin myös kirjaa keskustelujen yleisestä ilmapiiristä ja etenemisestä. Yhteenvetona ryhmäkeskusteluista voi todeta, että keskustelut ajautuivat välillä sivuraiteille aiheesta eli pedagogisesta johtajuudesta, mutta työpajojen ohjaajan toimesta keskustelu suuntautui takaisin aiheeseen. Tutkijana en havainnut, että kummassakaan ryhmäkeskustelussa olisi ollut hallitsevia henkilöitä, vaan puheenvuorot jakautuivat tasaisesti osallistujien kesken (ks. Pietilä 2017, 115-118).

Tässä tutkimuksessa ryhmäkeskustelun etuna oli se, että keskusteluun osallistuvien mielipiteet tulevat kuulluksi ilman tutkijan aktiivista osallistumista itse keskusteluun. Myös Bloor ja kumppanit (2002) huomauttavat, että ryhmäkeskustelussa tai niin kutsutussa fokusryhmässä ei ole tavoitteena saada vastauksia, vaan kannustaa keskusteluun osallistujia tuomaan esille omia mielipiteitään keskustelun aiheesta. Ensimmäinen osa aineistoa ei ollut vielä riittävä tätä tutkimusta varten, joten päädyin suorittamaan vielä teemahaastattelut neljän tutkitavan kanssa.

Aineistonkeruun toisessa vaiheessa haastattelin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla kahta päiväkodin johtajaa ja kahta varhaiskasvatuksen opettajaa (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Tässä tutkimuksessa puolistrukturoidulla teemahaastattelulla tarkoitettiin asetelmaa, jossa tutkija ja haastateltava muodostivat keskinäiseen luottamukseen perustuvan vuorovaikutuksellisen tilan (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 22, 41-44). Yhtä määritelmää puolistrukturoidulle teemahaastattelulle ei metodikirjallisuudessa ole saatavilla, vaan sitä pidetään strukturoidun ja ei-strukturoidun haastattelun välimuotona (Eskola & Vastamäki 2001, 24-27; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48; Tuomi & Sarajärvi 2011, 75-76).

Jokainen teemahaastattelu kulki saman kaavan mukaisesti. Ennen haastattelun aloitusta kertosin haastateltavien kanssa tutkimukseni tarkoituksen ja tutkittavien oikeudet. Tämän jälkeen annoin haastateltaville allekirjoitettavaksi suostumuslomakkeen tutkimukseen osallistumiseksi. Tämän jälkeen kerroin haastateltaville haastattelun kulun esittelemällä haastattelun teemat (ks. liite 1). Tästä siirryimme jokaisen haastateltavan kanssa itse haastatteluun.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu tässä tutkimuksessa ei ollut täysin vapaa, mutta ei myöskään täysin sidottu aineiston keruun menetelmä (Eskola & Vastamäki 2010). Keskeistä haastatteluissa oli selvittää haastateltavien antamia merkityksiä ja kokemuksia tutkimuskohteena olleesta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Tutkijan pyrin kiinnittämään huomiota haastattelun edetessä siihen, että tutkittavat ymmärsivät jokaisen kysymyksen ja pystyivät myös vastaamaan suoraan kysymykseen. Tarvittaessa esitin kysymyskohtaisesti tarkentavia kysymyksiä, mikäli vastaukset jäivät haastatteluissa suppeiksi. Pyrin tutkijana ja haastattelijana siihen, että haastattelun aikana ei ilmenisi väärinymmärryksiä haastattelijan tai haastateltavan toimisesta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018, 85).

Teemahaastattelun eduksi voidaankin tässä tutkimuksessa katsoa joustavuus, vaikka haastatteluissa käytettiinkin valmiiksi laadittuja kysymyksiä. Joustavuus haastatteluissa näkyi esimerkiksi siinä, että yksittäisten kysymysten kohdalla haastateltava pystyi pysähtymään pohtimaan kysymystä ja siihen vastaamista yhdessä haastattelijan kanssa. Tällöin käytin myös tarpeen mukaan tarkentavia kysymyksiä, joita alkuperäiseen haastattelurunkoon ei ollut merkitty. (ks. DiCicco-Bloom & Crabtree 2006, 316; Mann 2016, 91.) Tässä tutkimuksessa haastattelun teemoina olivat pedagogisen johtajuuden määrittely, pedagogiseen johtajuuteen yhteydessä olevat tekijät ja pedagogista johtajuutta tukevat ja estävät tekijät organisaatiossa (ks. liite 1). Huolellisesti laadittu haastattelurunko auttoi haastattelutilanteissa, sillä siitä pystyi varmistamaan, että kaikki olennaiset teemat ja kysymykset tulevat läpikäydyiksi haastattelutilanteessa. Teemahaastattelujen onnistumisen kannalta olikin tärkeää, että tutkijana olin valmistautunut haastatteluihin huolellisesti. (Qu ja Dumay 2011, 247.) Tuomea ja Sarajärveä

(2011, 77) mukailten pyrin pitämään kysymykset mahdollisimman avoimina, mutta joukkoon mahtui myös puoliavoimia kysymyksiä, jotka olivat enemmän haastateltavaa johdattelevia (Tuomi & Sarajärvi 2011, 77).

Äänitin jokaisen haastattelun ääninauhurille, sillä ainoastaan äänittämällä haastattelut tutkijana pystyin haastattelutilanteissa keskittymään kuuntelemaan mitä haastateltavat vastaavat kysymyksiin. Tämän lisäksi äänitys mahdollisti kaiken olennaisen informaation päätyminen aineistoon ja aineiston analyysiin. (Mann 2016.) Haastattelujen äänittäminen oli myös haastateltavien tasa-arvon kannalta olennaista. Näin pystyin tutkijana varmistumaan siitä, että kaikki olennainen informaatio päätyy ääninauhalle. (Patton 2015, 380.) Haastattelujen äänitteet vaihtelivat pituudeltaan 39-47 minuuttiin. Kun kaikki haastattelut oli pidetty, litteroin aineiston tekstimuotoon ja samalla poistin litteraateista kaikki sellaiset tiedot, joista tutkittavat olisivat tunnistettavissa (ks. Ruusuvuori & Nikander 2017, 438). Huomioiden ryhmäkeskustelut ja yksilöhaastattelut, ääninauhurille tallentui yhteensä noin kuusi tuntia litteroitavaa materiaalia. Litteroitua tekstiä kertyi lopulta 57 sivua, kun käytin Book Antique fonttia koolla 12 ja rivivälillä 1,5. Huolellisen litteroinnin ja aineiston läpiluvun jälkeen pääsin analysoimaan aineistoani, jonka etenemisen kuvaan seuraavassa luvussa.

2.4 Aineiston analyysi

Analysoin tämän tutkimuksen aineiston sisällönanalyysiä hyödyntäen. Valinta on perusteltu, sillä sisällönanalyysin tehtävänä on saada tiivistettyä aineistosta olennainen informaatio tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 103). Tämän tutkimuksen aineiston osalta päädyin analysoimaan aineistoa aineistolähtöisesti, sillä se tarjosi minulle mahdollisuuden lähestyä tutkittavaa ilmiötä aineiston ehdoilla, ilman teorian vaikutusta siihen (Eskola & Suoranta 1998, 151-152; Tuomi & Sarajärvi 2011, 108-113).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee kolmen päävaiheen kautta. Ensimmäiseksi aineisto redusoidaan eli pelkistetään. Toiseksi aineisto klusteroi-

daan eli ryhmitellään. Kolmanneksi ryhmitelty aineisto abstrahoidaan eli luodaan teoreettiset käsitteet (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108). Ensimmäiseksi litteroin aineiston ääninauhurilta tekstimuotoon sana sanalta ja samalla poistin sellaiset kohdat, joista tutkittavat olisivat tunnistettavissa. Tämän jälkeen kävin litteroidun aineiston huolellisesti läpi useampaan kertaan, jotta saan kokonaiskäsityksen aineistosta ja sen sisällöstä. Tässä vaiheessa erottelin aineistosta tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon ja rajasin epäolennaiset asiat analyysin ulkopuolelle.

Rajauksien jälkeen aineistoon jäivät niin kutsutut aineistopoinninnat, joista tehtiin pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2011, 109), joita tuli yhteensä 95 kappaletta (ks. taulukko 2). Otin kaikki pelkistetyt ilmaukset mukaan analyysiin. Värikoodasin pelkistykset eri väreillä sen mukaan kumpaan tutkimuskysymykseen ne vastasivat. Pelkistetyistä ilmauksien tekemisen jälkeen siirryin aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn. Tavoitteena tässä vaiheessa oli löytää aineistosta yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 110.) Tässä vaiheessa päädyin niputtamaan pelkistettyjä ilmauksia yhteen ja muodostamaan näistä alaluokkia, joita tuli yhteensä 17 kappaletta. Alaluokkia yhdisteltiin edelleen yläluokiksi, joita tuli yhteensä 6 kappaletta (ks. liitteet 2 & 3).

Taulukko 2. Esimerkit pelkistyksistä

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
"No mun mielestä noi sulautuu toisiinsa, et se on yhteinen pinta. Noi molemmat pedagoginen johtaminen ja pedagogiikan johtaminen. Ainakin ite ajattelen semmosena pyöritettävänä palasina noi kaikki osa-alueet."	Pedagoginen johtaminen ja pedagogiikan johtaminen kytköksissä.
"Minkälaista pedagogiikkaa siinä ryhmässä toteutetaan, nii siinä mielessä se [pedagoginen johtaminen] on arvokysymys, et sen pitäisi olla kanssa aika kirkkaana, että se pedagogiikan taso olis korkeella."	Pedagogisen toiminnan tason pitäminen korkealla.

Analyysin viimeisenä vaiheena suoritin aineiston abstrahoinnin eli käsitteellistämisen (Tuomi & Sarajärvi 2011, 111). Käsitteellistämisen tavoitteena oli koota yhteen oleellinen tieto tutkimustehtävän kannalta muodostamalla yläluokista pääluokkia. Pääluokkina tässä analyysissä toimivat tutkimusongelmista johdetut pedagogisen johtajuuden käsitteellistäminen ja pedagogiseen johtajuuteen yhteydessä olevat tekijät. Analyysiprosessin lopputulemana saatiin muodostettua pedagogisen johtajuuden merkitysrakenteita, joiden voidaan katsoa vastaavan tutkittavien kokemuksia samasta ilmiöstä. (Laine 2015, 50; Latomaa 2006, 45; Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 11.)

2.5 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa on noudatettu hyviä tieteellisiä käytänteitä, jotka on määritelty Tutkimuseettisen Neuvottelukunnan (2012, 6) toimesta. Olen myös ottanut huomioon toisten tutkijoiden tekemän työn noudattamalla oikeaoppista viittaustekniikkaa tämän tutkimusraportin laadinnassa. Lähdeluettelosta löytyvät kaikki tässä raportissa käyttämäni lähteet. (TENK 2012, 6.)

Tutkimuseettisen toiminnan lähtökohta tässä tutkimuksessa kohdentuu toisten ihmisten kunnioittamiseen. Myös Kuula (2006, 60) nostaa esille, että ihmisarvon kunnioittaminen lukeutuu tieteellisessä toiminnassa sen normistoon. Normisto voidaan jakaa useampaan eri asiaan, jotka tulee huomioida tutkimuksen teossa. Ensimmäinen näistä koskettaa ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittamista. Tähän liittyy olennaisena asiana tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, joka toteutuu myös riittävällä tutkimukseen osallistuneiden informomisella tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista. (Kuula 2006, 61-62.) Tässä tutkimuksessa kaikki osallistujat olivat vapaaehtoisesti tämän tutkimuksen informantteja ja kerroin heille riittävässä määrin tutkimuksen tausta ja tarkoitus (ks. luku 2.3).

Toisena kunnioittamisen normina pidetään henkisen ja fyysisen vahingoittamisen välttämistä (Kuula 2006, 62-64). Tässä tutkimuksessa osallistujille ei aiheutunut henkistä tai fyysistä vahinkoa. Tämän lisäksi varmistin tutkimukseen

osallistuneiden vapaaehtoisuuden antamalla heille allekirjoitettavaksi suostumuksen tutkimukseen osallistumiseta. (ks. Eskola & Suoranta 2014, 57; Kuula & Tiitinen 2010, 452). Lisäksi tutkimusraportissa anonymisoitiin tutkimuksen kohteena ollut organisaatio, jotta tälle ei aiheutuisi tutkimuksen teosta aineellisia tai aineettomia vahinkoja. Organisaation suojaa vahvistettiin kirjoittamalla tutkimusraportissa ilmenevät tulokset ja johtopäätökset mahdollisimman neutraalisti (Kuula 2006, 63).

Kolmantena normina voidaan pitää ihmisten yksityisyyden kunnioittamista ja suojelemista (Kuula 2006, 64-65). Tutkittavien anonymisoinnin lisäksi tutkittaville painotettiin aineiston keruun yhteydessä sitä, että heillä on missä tahansa tutkimuksen vaiheessa oikeus kieltää heidän vastauksiensa käyttö tässä tutkimuksessa. Tutkittaville annettiin lisäksi suullisesti ja kirjallisesti tiedoksi miten tutkimusaineistoa käytetään, missä sitä säilytetään ja miten sekä koska aineisto hävitetään. Näistä lupauksista pidin kiinni läpi tutkimusprosessin. Tutkimusaineistoa säilytin salanasuojatulla ulkoisella kovalevyllä, johon vain tutkijalla oli pääsy. Aineisto tullaan hävittämään kokonaisuudessaan, kun tämä tutkimusraportti on julkaistu. Lisäksi tutkittaville annettiin kirjallisena tutkimuksen tietosuojaseloste.

Edellä mainittujen tekijöiden ohella tutkimuksen eettisyyden kannalta keskeisin tekijä on tutkimukseen osallistuneiden anonymisointi. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkittavat eivät ole tunnistettavissa tutkimusraportista tai, että se on vähintäänkin vaikeaa. Anonymisoinnin yhteydessä kaikki tunnisteet, esimerkiksi nimet poistetaan kokonaan (Kuula 2006, 214). Nimien lisäksi myös muut henkilöihin viittaavat asiat poistettiin, kuten paikkojen nimiin liittyvät maininnat poistettiin (ks. Ranta ja Kuula-Luumi 2017, 419). Anonymisoinnin yhteydessä pidin huolen myös siitä, että yksittäisten tutkittavien ikää tai sukupuolta ei tuoda esille missään vaiheessa tutkimusraporttia. Tuloksien yhteydessä esitellyissä aineistoesimerkeissä käytän tutkittavien koodaamisessa ilmauksia *varhaiskasvatuksen opettaja 1-2 ja päiväkodin johtaja 1-2* sekä työpajojen osalta *haastateltava 1-9*.

3 TULOKSET

3.1 Pedagogisen johtamisen käsitteellistäminen

Tässä luvussa esitän vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *miten yksityisen varhaiskasvatusorganisaation opettajat ja johtajat käsitteellistävät pedagogisen johtajuuden?* Pedagogisen johtajuuden määrittelyssä nostettiin monipuolisesti asioita eri näkökulmista. Pedagogisen johtajuuden käsitteellistämisessä eroteltiin pedagogisen johtajuuden osa-alueita, yhteistyötä ja henkilöstön osaamista osana pedagogista johtajuutta ja pedagogisen johtajuuden erityispiirteitä. Nämä muodostuivat analyysissä pedagogisen johtajuuden yläluokiksi. Siirryn seuraavaksi kuvamaan tarkemmin mitä nämä yläluokat pitävät sisällään.

3.1.1 Pedagogisen johtajuuden osa-alueet

Varhaiskasvatuksen lainsäädännön tunteminen ja sen soveltaminen nähtiin pedagogisen johtajuuden kannalta keskeisenä asiana. Yleisesti lainsäädännön tunteminen ja tiedostaminen nähtiin oleellisena osana varhaiskasvatusta ja sen toteuttamista. Tulosten valossa vaikuttaa ilmeiseltä, että ilman lain tuntemista ei voida toteuttaa lapsia ja perheitä palvelevaa varhaiskasvatusta. Lainsäädännön näkökulmaa painottivat erityisesti päiväkotien johtajat. Varhaiskasvatuksen opettajat puolestaan korostivat enemmän varhaiskasvatuksen velvoittavia asiakirjoja eli Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2014) ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2018). Painotuserot käyvät ilmi seuraavissa esimerkeissä.

”Jokaisen varhaiskasvatuksen parissa työskentelevän on tunnettava varhaiskasvatuslain sisältö ja ymmärrettävä, että se velvoittaa meitä toteuttamaan laadukasta, varhaiskasvatuksen perustehtävän mukaista hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Lakiin pohjautuu myös uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet.” (Päiväkodin johtaja 1).

”Pedagoginen johtaminen on... Kyllä se on vasun perusteiden mukaista semmosta arjen perustoimintaa, jossa korostuu nimenomaan pedagoginen toiminta. Ilman vasun perusteiden tai esiopetussuunnitelman perusteiden tuntemista tuskin kukaan pystyisi toteuttamaan pedagogista toimintaa, ainakaan siten miten sitä kuuluisi toteuttaa. Lisäksi asiakirjojen tunteminen helpottaa toiminnan suunnittelua, arviointia ja kehittämistä.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 1).

Kuten esimerkeistä käy ilmi, lainsäädännön ja varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavien asiakirjojen tunteminen on edellytys laadukkaana varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Lisäksi varhaiskasvatuksen ohjaavien asiakirjojen tunteminen ohjaa päivittäistä työtä toiminnan suunnittelun, arvioinnin ja kehittämisen osalta. Pedagoginen johtaminen nähdään tulosten perusteella arjen luovana toimintana ja siinä korostuvat erityisesti pedagogiikan johtaminen ja pedagoginen toiminta. Tässä työssä painottuu arjen perustyö, jonka vastuuhenkilöksi nimitettiin useimmiten varhaiskasvatuksen opettajaa tiimin pedagogisena johtajana. Tämä käy ilmi seuraavista esimerkeistä.

”Haluaisin uskoa, että pedagoginen johtaminen on kaikille meidän alalla työskenteleville, erityisesti opettajille ja johtajille prioriteettina se ykkönen. En usko, että arki päiväkohteissa pystyisi edes pyörimään, jos sitä toimintaa ei jollain tavalla johdettaisi... Opettajan täytyy ottaa siitä omasta tiimistään ja lapsiryhmästään vastuu, jotta toiminta pystyisi pyörimään niin kuin sen kuuluukin.” (Haastateltava 1).

”Kyllä se näin on, että tiimin pedagogisesta toiminnasta vastaa varhaiskasvatuksen opettaja. Hänellä on kuitenkin lainsäädännön ja vasun perusteiden mukaan velvollisuus vastata siitä. Se vaatii vahvaa vastuunottoa pedagogisesta toiminnasta ja sen kehittämisestä.” (Haastateltava 2).

Kuten esimerkeistä käy ilmi, varhaiskasvatuksen opettajan vastuuta pedagogisena johtajana korostettiin viitaten varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin. Näin ollen voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat määrittävät pedagogisen toiminnan ja pedagogiikan johtamisen kautta pedagogista johtajuutta.

Perustyön ohella pedagoginen johtajuus nähtiin *arjen johtamisena*. Onnistuneen arjen johtamisen tunnuspiirteenä nähtiin arjen sujuminen ja vastaavasti epäonnistunut arjen johtaminen nähtiin arjen sujumattomuutena. Näihin liittyen pedagogista johtajuutta nimitettiin välttämättömäksi tekijäksi, jotta arjen johtaminen voisi onnistua ja arjesta saataisiin sujuvaa. Arjen johtamisen osalta keskeisessä asemassa ovat päätöksentekoprosessit, joita arjessa tehdään päivittäin. Päätöksentekoprosessien kannalta tärkeänä nähtiin erityisesti se, että on tärkeää määrittellä kuka päätökset tekee. Tämän lisäksi tiimitasolla ja laajemmin työyhteisön tasolla on tärkeää varmistua siitä, että kaikki seisovat tehtyjen päätösten takana.

Pedagogisen johtajuuden osalta korostettiin sitä, että *lapsen etu* toteutuu. Lapsen edun toteutuminen nähtiin olevan kiinni nimenomaan pedagogisesta johtajuudesta. Pedagogisen johtajuuden keskiössä tulee olla siis lapsi ja hänen tarpeensa ja etunsa. Tämä näkyy myös seuraavissa esimerkeissä.

”Pedagoginen johtaminen on sitä, että kaikkien lasten tarpeista kootaan semmoinen yhteinen paketti, josta jokainen pystyy seuraamaan, että jokaisen lapsen tarpeet tulevat täyteen. Pedagoginen johtaminen on siis mun mielestä lapsen edun toteutumisen edellytys.” (Päiväkodin johtaja 1).

”Pedagogisessa johtajuudessa ei ole mahdollista ilman, että ollaan varmistuttu jokaisen lapsen yksilöllisistä tarpeista, mahdollisista oppimisen tuen tarpeista tai muista haasteista. Jokaisesta lapsesta on oltava ajantasainen tieto olemassa. Ilman tätä pedagoginen johtajuus ei voi toteutua.” (Päiväkodin johtaja 2).

Kuten esimerkeistä käy ilmi, pedagogisen johtajuuden osalta on tärkeää, että kaikkien lasten tarpeet kootaan yhteen ja ne ovat tiedossa varhaiskasvatuksen henkilöstöllä. Tämän lisäksi esimerkeissä korostuu tietoisuus oppimisen tuen tarpeista ja muista haasteista, joita lapsilla saattaa olla. Ilman näitä tietoja pedagogisen johtajuuden toteutuminen on vähintäänkin haastavaa. Näiden lisäksi pedagogiseen johtajuuteen liitettiin vuosittain laadittava lapsen yksilöllinen varhaiskasvatussuunnitelma. Tämä nähtiin oleellisena työkaluna ja prosessin osana, kun halutaan laatia ja asettaa päivittäisen pedagogisen toiminnan tueksi yksilö- ja ryhmätason tavoitteita. Jälleen tähän liittyen korostettiin opettajan roolia tiimin pedagogisena johtajana.

3.1.2 Yhteistyö ja henkilöstön osaaminen

Pedagogisen johtajuuden toteutumisen kannalta välttämättömänä osa-alueena nähtiin sujuva *yhteistyö*. Yhteistyö sai useita mainintoja, mutta eniten siinä painottui tiimitasolla tapahtuva yhteistyö henkilöstön eri jäsenten välillä. Tiimitasolla yhteistyöllä tarkoitettiin erityisesti toiminnan yhteistä suunnittelua ja yhteisiin sopimuksiin perustuvaa toimintaa. Yhteisten sopimusten merkitys näkyy seuraavissa esimerkeissä.

”Jos pedagogista johtamista ajatellaan tiimin tasolla, niin kyllä ne yhteiset sopimukset on todella tärkeitä sen toiminnan kannalta. Jokaisella tiimin jäsenelle tulee olla tieto siitä, että mitkä tehtävät kuuluvat kenenkin vastuulle. Pedagogisesta toiminnasta toki minä

[varhaiskasvatuksen opettajana] kannan vastuuta ja työparini [lastenhoitaja] sitten enemmän siitä hoitopuolesta. Yhteistyössä tätä työtä kuitenkin tehdään.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 2).

”Kyllä meidän työtä helpottaa se, että ollaan tiimin kesken sovittu yhteisistä periaatteissa. Ollaan laadittu niin kirjallisia sopimuksia kuin sovittu asioista suullisesti. Meillä on tiedossa kaikkien omat vahvuudet ja pystytään näitä hyödyntämään tällä hetkellä luonnollisesti osana päivittäistä toimintaa.” (Haastateltava 5).

Esimerkeissä korostetaan vahvasti yhteisten sopimusten merkitystä pedagogisen johtajuuden osalta. Ilman yhteisiä sopimuksia tuskin päästään siihen lopputulokseen, että pedagoginen johtajuus ja sitä kautta päivittäinen pedagoginen toiminta olisi luontevaa ja sujuvaa. Vaikuttaa tärkeältä, että tiimin jäsenillä on tietoa toistensa vahvuusalueista, jotta näitä pystytään hyödyntämään osana päivittäistä varhaiskasvatusta. Tiimitason lisäksi yhteistyötä korostettiin myös tiimien välisenä yhteistyönä arjessa. Tiimien rajat ylittävässä yhteistyössä oleellinen asia oli se, että tiimien varhaiskasvatuksen opettajat ovat jatkuvassa vuoropuhelussa keskenään. Tämä auttaa hahmottamaan pedagogista toimintaa ja pedagogista johtajuutta uudessa valossa, kun oman tiimin luomasta kuplasta pääsee keskustelemaan myös muiden tiimien kanssa.

Pedagogisen vastuun jakaminen myös lastenhoitajille sai mainintoja yhteistyön osalta. Vastuun jakamista perusteltiin sillä, että jokaisella tiimin jäsenellä on omat vahvuutensa pedagogisessa toiminnassa ja näiden vahvuuksien hukkaan heittäminen ei ole järkevää. Tiimitason yhteistyön ja vastuun jakamisen ohella yhteistyön osalta mainittiin myös *yhteistyö lasten vanhempien kanssa*. Jatkuvaa ja päivittäistä vuoropuhelua vanhempien kanssa painotettiin tässä. Yhteistyö vanhempien kanssa nähtiin välttämättömänä, jotta myös he saavat tietoa päiväkodin päivittäisestä pedagogisesta toiminnasta ja lapsensa tilanteesta.

Rakentavan ja kehittämisorientoituneen yhteistyön nähtiin rakentuvan yhteisten keskustelujen kautta. Pedagogisen keskustelun toteutumiseksi päiväkodissa on rakennettava *keskustelukulttuuria* tukevat foorumit eli alustat yhteiselle keskustelulle. Yhteinen keskustelu nähtiin edellytyksenä sille, että pedagoginen johtajuus toteutuisi. Keskustelun kautta jokainen tiimin jäsen ja tarvittaessa koko työyhteisö tulee tietoiseksi tarpeellisista asioista, kuten seuraavissa esimerkeissä käy ilmi.

”Mun mielestä on tärkeää, että jokainen meidän päiväkodissa on tietoinen, että mitä misäkin ryhmässä on tapahtumassa. Myös talon yhteisistä asioista on tärkeää pysyä kaikkien kartalla. Opettajat voivat meillä järjestettävissä pedagogisissa palavereissa käydä läpi ajankohtaisia lapsikohtaisia asioita ja pedagogiseen toimintaan liittyviä asioita.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 1).

”Kyllä ne viikottaiset palaverit ja sit myös työyhteisön kesken käydyt keskustelut ja palaverit on tärkeä osa toiminnan suunnittelua ja kehittämistä. Niissä tulee usein käytyä kaikki tarpeelliset asiat koskien lasten asioita, toimintaa ja myös tulevia juttuja.” (Haastateltava 6).

Kuten esimerkeistä käy ilmi, yhteiset keskustelut ovat tärkeitä areenoita, joissa tiimin ja työyhteisön jäsenet tulevat tietoiseksi ajankohtaisista asioista ja pystyvät tuomaan myös oman äänensä kuuluviin pedagogisessa keskustelussa. Päiväkodin johtajan rooli yhteisissä keskusteluissa näkyi erityisesti johtajan ja alaisten välisten keskustelujen kautta. Johtaja-alaiskeskustelujen näkökulmasta korostettiin molempien osapuolten aktiivisuutta ja aloitteellisuutta, jotta keskustelua syntyy. Johtajan osalta korostettiin myös hänen vastuutaan keskusteluun tarkoitettujen foorumeiden rakentamisesta. Ilman päiväkodin johtajan panosta keskusteluun tarkoitettut foorumit jäisivät tiimien päätöksien varaan.

Yhteistyön lisäksi pedagogisen johtajuuden käsitteellistämässä korostettiin varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattitaitoista työskentelyotetta, tietämystä varhaiskasvatuksen pedagogiikasta ja kykyä toteuttaa pedagogista toimintaa. Olennaisimpana tekijänä *osaamisen* taustalla nähtiin henkilöstön asianmukainen koulutus tehtävänsä kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi.

”Kyllä mun mielestä on tärkeää, että meidän henkilöstöllä ja mulla itselläni on kelpoisuus ja oikea koulutus tähän tehtävään. Se antaa tosi paljon tähän pedagogisesti painottuneeseen työhön. Voin samalla luottaa omaan henkilökuntaani, kun tiedän, että heillä on koulutus omaan työhönsä.” (Päiväkodin johtaja 2).

”Pedagogisessa johtajuudessa on tärkeää, että henkilöstöllä on osaamista toteuttaa pedagogista toimintaa. Osaaminen pohjautuu vahvimmin koulutukseen, joka henkilöstöllä pitää olla asianmukainen. Vahva osaaminen näkyy vahvana pedagogisena johtajuutena ja pedagogisena toimintana.” (Haastateltava 7).

Kuten esimerkit osoittavat, koulutus nähtiin tärkeimpänä tekijänä osaamisen kannalta. Tämän lisäksi korostettiin sitä, että henkilöstö toteuttaa ajantasaiseen tietoon perustuvaa varhaiskasvatusta. Näiden tekijöiden kautta käsitteellistettiin pedagogista johtajuutta osaamisen näkökulmasta.

3.1.3 Pedagogisen johtajuuden erityispiirteet

Pedagogiseen johtajuuteen ensimmäisenä erityispiirteenä liitettiin varhaiskasvatuksen *toiminnan kehittäminen* ja eteenpäin vieminen. Kehittämisen osalta painotettiin, että pedagoginen toiminta ei voi polkea paikallaan, vaan jatkuvaan kehittämiseen ja kehittymiseen on pyrittävä kaikin tavoin. Kehittämisen taustalla olennaisena tekijänä nähtiin systemaattinen toiminnan arviointi ja arvioinnin kohdistuminen oikeisiin asioihin. Arvioinnin merkitys näkyy seuraavissa esimerkeissä.

”Pedagogisessa toiminnassa on keskityttävä toiminnan jatkuvaan arviointiin. Ilman arviointia ei voida tietää, että mitä ja miten toimintaa tulisi jatkossa kehittää. Pedagogisen johtamisen nimissä on myös tärkeää, että toiminnan arviointi on tietyllä henkilöllä ja yleensä, ainakin meillä, se vastuu on tiimin opettajalla.” (Päiväkodin johtaja 1).

”Huomioni keskittyy usein siihen, että onhan talossani käynnissä jatkuva toiminnan kehittäminen. Siinä tärkeää on, että toimintaa myös arvioidaan jatkuvasti. Oikeisiin asioihin keskittyminen auttaa tässä asiassa. Pedagoginen johtaminen on kuitenkin samalla varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä.” (Päiväkodin johtaja 2).

Esimerkkien mukaisesti toiminnan arviointi nähtiin keskeisenä osana pedagogista johtajuutta. Ilman arviointia ei voida toimintaa kehittää tai edes puhua laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Arviointi ja kehittäminen nähtiinkin tärkeänä osana varhaiskasvatuksen laadunarviointia ja pedagogista johtajuutta. Seuraavat esimerkit kuvaavat tätä.

”Kyllä siinä omassa työssä pyrin aina kiinnittämään huomiota siihen, että samalla myös kehitän sitä. Arviointi on toki haastavaa, mutta onneksi siinä on aina koko tiimi auttamassa. Eihän tätä työtä kuitenkaan yksin tehdä, vaan yhdessä kehitetään meidän toimintaa. Itse koen, että meidän toiminta on laadukasta.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 2).

”Tärkeintähän pedagogisessa kehittämisessä on se, että se pedagogiikan taso ja ylipäättään koko pedagogisen toiminnan taso pysyy korkealla, eikä notkahduksia pääse tapahtumaan.” (Haastateltava 8).

Kuten esimerkit osoittavat kehittäminen nähtiin oleellisena osana laadukasta varhaiskasvatusta. Tässä työssä apuna on koko tiimi, kuten ensimmäinen esimerkki osoittaa. Vastaavasti jälkimmäisessä esimerkissä korostetaan kehittämisen osalta sitä, että toiminnan laatu pysyy korkealla tasolla.

Toisena pedagogisen johtajuuden erityispiirteenä korostettiin *vastuun ottamista ja jakamista*. Tämän osalta kuitenkin korostettiin samaan aikaan, että pedagogisen johtajuuden vastuu kuuluu tiimin varhaiskasvatuksen opettajalle. Myös

päiväkodin johtajan rooli nostettiin esille useampaan otteeseen. Vastuun ottamista siis kuvattiin eri toimijatasoilla, mutta samalla nähtiin, että vastuun jakaminen vertikaalisesti, ylhäältä alaspäin, on myös tärkeää pedagogisessa johtajuudessa. Vastuun ottamisen kannalta korostettiin sitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstö olisi itseohjautuvaa ja, että he ottaisivat vastuuta omasta oppimisestaan ja kehittymisestään. Tärkeänä tässä nähtiin se, että henkilöstö pysyy kartalla siinä, mitä muutoksia varhaiskasvatuksessa tapahtuu ja mitkä ovat niiden vaikutukset käytännön työhön.

Vastuun ottamisen lisäksi pedagogisen johtajuuden erityispiirteenä kuvattiin vastuun jakamista. Tämä näkyi erityisesti tiimitason puheessa, kun kuvailtiin erilaisia vastuualueita tiimin jäsenten välillä. Yhteisen päämäärän tavoittelomiseksi vastuun jakaminen nähtiin olennaisena, jotta yksittäisen tiimin jäsenen työmäärä ei kasva kohtuuttomaksi. Seuraavat esimerkit kuvaavat tätä vastuun jakamisen erityispiirrettä.

”Meidän tiimissä kyllä pidän huolen, että kaikilla on omat vastuualueensa. Meidän toiminnan kannalta on tärkeää, että jokainen on kartalla siitä mitä tapahtuu milloinkin. Olen itse ensisijaisesti vastuussa pedagogisena tiimin johtajana siitä, että toiminta pyörii, mutta toki myös jaetaan vastuuta myös muille tiimin jäsenille.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 2).

”Vastuiden jakaminen on ihan ehdoton asia. Tiimin toimivuuden kannalta on tärkeää, että vastuuta on jaettu myös muille kuin opettajalle. Sellaisesta tiimityöstä tulee tuskin mitään, jos yhdellä henkilöllä on kaikki se vastuu. Meillä on ainakin toiminut vastuun jakaminen tiimin jäsenten välillä.” (Haastateltava 9).

Esimerkeistä käy ilmi, että vastuualueiden jakaminen nähdään tärkeänä osana tiimin toimintaa. Ilman vastuualueiden jakamista yksittäisen tiimin jäsenen, useimmiten varhaiskasvatuksen opettajan, kuormittuminen nähtiin mahdollisena.

Kolmantena erityispiirteenä nähtiin pedagogisen johtajuuden *aikaresurssit ja laadun vaihtelevuus*. Näitä tekijöitä korostettiin, kun kuvailtiin pedagogisen johtajuuden tärkeyttä ja merkitystä varhaiskasvatuksen kannalta. Vaikka pedagoginen johtajuus nähtiinkin tärkeänä osana varhaiskasvatuksen kehittämistä ja laadunarviointia, niin nähtiin se samaan aikaan henkilöstä kuormittavana ja aikaa vievänä prosessina, jolle ei aina löydy aikaresursseja. Päiväkotien johtajien toi-

minnan osalta korostettiin muiden johtamistehtävien vievän valtaosan pedagogiseen johtamiseen varatusta ajasta ja tällöin päiväkodin johtajilla ei jää aikaa pedagogiselle johtajuudelle ja arjen läsnäololle. Tämän lisäksi pedagogisen johtajuuden erityispiirteinä korostui pedagogisen johtajuuden vaihtelevuus tiimi- ja päiväkotitasolla, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

”Voi kunpa joku tekisi enemmän tunteja vuorokauteen. Haluaisin olla enemmän pedagogisena johtajana, semmosena koutsina omalle työyhteisölleni, mutta ei voi mitään, kun aikaa menee hallinnollisiin hommiin. Jonkun niitäkin on tehtävä.” (Päiväkodin johtaja 2).

”Itse näen, että pedagogisen toiminnan ja pedagogisen johtajuuden raamit eivät ole samalla, hyvällä tasolla eri ryhmissä ja päiväkodeissa. En osaa nyt nimetä tälle syytä, mutta ehkä toisissa ryhmissä mennään enemmän lasten ja pedagogiikan ehdoilla ja toisissa siten enemmän sen osaamisen mukaan.” (Päiväkodin johtaja 1).

Esimerkeistä käy ilmi, että pedagogiselle johtajuudelle ei aina jää tarpeeksi aikaa. Tämä saattaa aiheuttaa jopa turhautumista ajankäyttöön kuten ensimmäinen esimerkki osoittaa. Jälkimmäisen esimerkin osalta pedagogisen johtajuuden ja pedagogisen toiminnan vaihtelevuus voidaan nähdä ajan puutteen lisäksi negatiivisina erityispiirteinä osana pedagogista johtajuutta.

3.2 Pedagogiseen johtamiseen yhteydessä olevat tekijät

Tässä luvussa esitän vastauksen toiseen tutkimuskysymykseen: *millaiset tekijät ovat yhteydessä pedagogiseen johtamiseen yksityisessä varhaiskasvatusorganisaatiossa?* Pedagogiseen johtajuuteen yhteydessä olevat tekijät ryhmittivät vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön, arjen toimintaan sekä osaamiseen ja rooleihin. Nämä muodostuivat analyysin perusteella toisen tutkimuskysymyksen yläluokiksi. Siirryn seuraavaksi kuvaamaan tarkemmin mitä nämä edellä mainitut asiat pitävät sisällään.

3.2.1 Vuorovaikutus ja yhteistyö

Pedagogiseen johtamiseen yhteydessä olevista tekijöistä korostuivat *vuorovaikutus ja yhteistyö*. Pedagogisen johtajuuden kantavana voimana nähtiin luottamus ja hyvä vuorovaikutus, jotka tukevat toiminnan kehittämistä. Vastaavasti toimi-

maton vuorovaikutus nähtiin estävänä tekijänä toiminnan kehittämisen kannalta. Hyvän ja toimivan vuorovaikutuksen lisäksi korostettiin palautekulttuurin merkitystä pedagogisen johtamisen osalta. Näissä maininnoissa tuotiin esille, että aina palavereissa tai pedagogisissa kokouksissa ei asiat tule mieleen, vaan jatkuva palautteenanto tulisi olla mahdollista. Yksi konkreettinen esimerkki tästä käy ilmi seuraavassa esimerkissä.

” Sit meillä on ihan semmosia viritettyjä semmosia, mikskä niitä voi sanoo, ihan tämmösiä papereita tuolla ollu toimistossa, mihin voi kirjoittaa toiveita tai plussia ja miinusia meidän arjesta.” (Päiväkodin johtaja 1).

Esimerkki osoittaa, että jatkuvan kirjallisen palautteen antaminen on yksi keino edistää ja rakentaa toimivaa palautekulttuuria työyhteisössä. Luottamuksen ja palautekulttuurin lisäksi nähtiin, että *työyhteisön vallitseva ilmapiiri* on yhteydessä siihen, millainen on työyhteisön vuorovaikutuksen laatu. Luottamuksen, palautekulttuurin ja työyhteisön ilmapiirin nähtiin olevan kiinteässä yhteydessä pedagogiseen johtajuuteen vuorovaikutuksen kautta. Näiden tekijöiden kautta rakentuva avoin ja keskusteleva ilmapiiri nähtiin tärkeänä pedagogisen johtajuuden toteutumisen kannalta, kuten seuraavat esimerkit osoittavat.

”Pedagogisessa johtajuudessa ja sen toteutumisessa on merkityksellistä työyhteisön keskustelevuus ja avoin ilmapiiri. Näillä asioilla on suora yhteys siihen, että millä tavalla pedagoginen toiminta ja johtajuus nähdään työyhteisön sisällä. Jos meillä ei olisi avointa keskustelukulttuuria, niin tuskin meillä olisi näin hyvää toimintaa, kun meillä nyt on.” (Päiväkodin johtaja 2).

”Yhteinen keskustelu mahdollistaa pedagogisen johtajuuden toteutumista. Tuskin me pystyttäis keskustelemaan asioista niin hyvin, jos meillä ei olis avointa ja hyväksyvää ilmapiiriä työyhteisössä. Hyvä, että asiat on näin.” (Haastateltava 1).

Esimerkkien mukaan voidaan sanoa, että keskusteleva ja avoin ilmapiiri on keskeinen tekijä, jotta pedagoginen johtajuus voisi ylipäättään toteutua. Tähän liittyen korostettiin juuri pedagogisen johtajuuden ja vuorovaikutuksen yhteyttä toisiinsa. Vuorovaikutuksen ja yhteistyön kannalta korostettiin myös varhaiskasvatuksen opettajille kuuluvan suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisaikaa ja sen toteutumista täysimääräisesti jokaisena viikkona. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen kannalta tämä näkökulma korostui siinä, että omalle tiimille on osattava viestiä siitä, mitä suunnitteluajalla on tapahtunut ja miten se hyödyttää tiimiä. Tässä asiassa painottuu varhaiskasvatuksen opettajan vuorovaikutus tiimiinsä nähden.

Ilman avointa vuorovaikutusta opettajan suunnittelu-aika saattaisi muutamien mainintojen perusteella vaikuttaa tiimin ilmapiiriin negatiivisesti.

Edellä mainittujen asioiden lisäksi useita mainintoja saivat erilaiset *keskustelut ja palaverit* osana vuorovaikutusta ja yhteistyötä. Näillä tekijöillä katsottiin olevan positiivinen vaikutus pedagogiseen toimintaan. Erityisesti pedagogisen johtajuuden kannalta olennaisena nähtiin keskustelupainotteinen yhteistyö työntekijöiden välillä. Yhtenä konkreettisenä esimerkkinä tästä olivat palaverit, joita kaikkien haastateltujen päiväkodeissa käytiin viikoittain. Keskustelujen ja palaverien merkitys näkyy seuraavissa esimerkeissä.

”Meillä on sellaisia pedagogisia iltoja, joissa käsitellään ajankohtaisia asioita, jotka siihen oman talon pedagogiikkaan liittyy. Itse näen, että juuri tällaiset illat ovat hyviä paikkoja pedagogiseen kehittämiseen ja suunnitteluun.” (Päiväkodin johtaja 2).

”Kyllä ne viikottaiset palaverit oman tiimin kanssa on kultaakin kalliimpia. Ilman niitä en usko, että pystyisimme toteuttamaan niin laadukasta toimintaa kuin meillä nyt on. Tiimipalsut myös vähvistävät omaa asemaani pedagogisena johtajana. Mähän ne kuitenkin vedän.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 1).

Esimerkeissä kuvataan erilaisten palaverien merkitystä pedagogisen toiminnan näkökulmasta. Pedagogiseen johtajuuteen lukeutuva toiminnan kehittäminen ja suunnittelu näkyvät erityisesti ensimmäisessä esimerkissä. Jälkimmäisessä esimerkissä puolestaan korostetaan tiimipalaverien merkitystä toiminnan laadukkuuden kannalta. Myös johtajan roolia yhteistyön kannalta korostettiin. Johtajan kanssa käydyt keskustelut ovat toiminnan tukena siinä missä erilaiset palaverit tai pedagogiset illat. Mainintojen perusteella vaikuttaa siltä, että johtajien kanssa käydyissä keskusteluissa korostuvat erityisesti ongelmien tehokas ratkaiseminen yhdessä, joka nähtiin olevan yhteydessä pedagogiseen johtamiseen.

3.2.2 Osaaminen ja roolit

Työyhteisön katsottiin koostuvan hyvin erilaisesta *osaamisesta* ja tämä osaaminen tulisi osata hyödyntää, jotta pedagogisen toiminnan koko potentiaali tulisi hyödynnetyksi. Keskeiseen asemaan osaaminen osalta nousi osaamisen kartoittami-

nen tiimitasolla. Kartoittamisen avulla päästään käsitykseen siitä, että miten tiimin jäsenten eri vahvuusalueita voidaan hyödyntää pedagogisessa toiminnassa. Tämän katsottiin helpottavan pedagogisen johtajuuden prosessia.

Oman osaamisen kehittäminen nähtiin olevan kiinteässä yhteydessä pedagogiseen johtajuuteen. Mainintojen perusteella osaamisen kehittämisessä korostui erityisesti oman työpaikan koulutustilaisuuksiin ja myös kaupungin järjestämiin koulutuksiin osallistuminen. Koulutuksiin osallistuminen nähtiin vahvistavan pedagogista osaamista ja tietämystä kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

”Meillä on säännöllisesti mahdollisuus osallistua koulutuksiin, joissa syvennytään vaihtelevasti eri osa-alueisiin varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Itse koen, että tällainen mahdollisuus vahvistaa paitsi omaa osaamista, myös koko työyhteisön osaamista, kun sitä sitten päästään jakamaan muulle henkilöstölle koulutusten jälkeen.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 2).

Esimerkissä kuvaillaan oman osaamisen kehittämisen lisäksi sitä, että koulutuksista saatua tietoa voidaan jakaa koko työyhteisön tasolle. Osaamisen lisäksi pedagogiseen johtajuuteen nähtiin olevan vahvasti kytköksissä *roolit ja vastuualueet*. Näillä tarkoitettiin sitä, että tiimitasolla on yhteisesti sovitut roolit ja vastuualueet. Päiväkodin johtajien roolin osalta todettiin, että heidän tehtävänsä on enemmänkin toimia tukijana tai valmentajana. Samoissa maininnoissa korostettiin, että nimenomaan opettaja toimii oman tiiminsä pedagogisena johtajana, eikä tätä roolia voida yleensä kyseenalaistaa. Näin ollen opettajan rooli omassa tiimissään on toimia kiistattomana pedagogisena johtajana ja varhaiskasvatuksen asiantuntijana.

3.2.3 Arjen toiminta

Varhaiskasvatuksen *lainsäädännöllä* katsottiin olevan suora vaikutus siihen millaista pedagogista toimintaa ja pedagogista johtajuutta päiväkodissa toteutetaan. Lainsäädäntöä tulkittiin siten, että tärkein tavoite varhaiskasvatuksessa on se, että lapsella on hyvä arki päiväkodissa. Samaan asiaan liittyen korostettiin, että tavoitteena tulee olla lapsen oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukeminen. Tämän tulisi näkyä kaikessa päätöksenteossa ja toiminnassa, jota päiväkodissa toteutetaan kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

”Tärkeintä on, että se lapsen hyvä arki on turvattu. Tämä tapahtuu sillä, että panostetaan täysillä lapsen hyvinvointiin, oppimiseen ja kehitykseen. Tämä tapahtuu nimenomaan sitä, että päiväkodissa on vahvaa pedagogista johtajuutta ja arki on sitä kautta sujuvaa.” (Päiväkodin johtaja 2).

Esimerkistä käy ilmi, että lapsen arki tulee turvata panostamalla laaja-alaisesti lapsen hyvinvointiin, oppimiseen ja kehitykseen. Näiden asioiden nähtiin olevan vahvasti kytköksissä pedagogiseen johtajuuteen ja sitä kautta arjen sujuvuuteen. Lainsäädännön ja sen tulkinnan lisäksi arjen sujuvuutta peilattiin varhaiskasvatuksessa tapahtuvaan toimintaan. *Arjen toimintaa* kuvattaessa korostettiin, että pedagoginen johtaminen ei saa olla itseisarvo, vaan toiminnassa on otettava huomioon erityisesti pedagogiset tavoitteet, joita lapsille on asetettu yksilöllisissä varhaiskasvatussuunnitelmissa. Näihin asioihin liittyen korostettiin, että pedagoginen toiminta rakentuu vahvan pedagogisen toiminnan kautta. Arjen toiminnan katsottiin muotoutuvan sujuvaksi, kun pedagoginen johtajuus toteutuu tarkoituksenmukaisesti.

Arjen sujuvuuden katsottiin myös säästävän aikaa pedagogiselle johtajuudelle. Arjen sujuvuuden kannalta mainittiin esimerkkeinä päivärhythmin ja siirtymien sujuvuus. Kun nämä asiat ovat kunnossa, pedagogiselle johtajuudelle säästyy aikaa. Tämä käy ilmi seuraavasta esimerkistä.

”Jos miettii meidän ryhmän toimintaa, niin kyllä se arjen sujuvuus mahdollistaa myös mulle aikaa pedagogiselle johtajuudelle. Meillä on mun mielestä ihan kunnossa arjen perusrhythmi ja muut asiat. Tällöin mulla on oikeesti mahdollisuus toteuttaa sellaista pedagogiikkaa, kuin haluan.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 2).

Esimerkin mukaisesti arjen sujuvuus nähtiin olevan yhteydessä pedagogisen johtajuuden toteutumiselle. Samalla arjen sujuvuuden nähtiin vaikuttavan siihen, että henkilöstö pystyy toteuttamaan sellaista pedagogiikkaa mitä he ovat suunnitelleetkin. Arjen toiminnan osalta pedagogista johtajuutta ja sen toteutumista vaikeuttavana tekijänä nähtiin *ajan puute*. Pedagogiselle johtajuudelle toivottiin enemmän aikaa arjessa. Erityisesti päiväkotien johtajien näkökulmasta ajan puute nähtiin ongelmallisena.

4 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten erään yksityisen varhaiskasvatusorganisaation päiväkotien johtajat ja varhaiskasvatuksen opettajat käsitteellistävät pedagogista johtajuutta ja millaiset tekijät ovat tutkittavien mukaan yhteydessä pedagogiseen johtajuuteen yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Tässä luvussa kuvaan tiiviisti tutkimukseni keskeiset johtopäätökset pohtien tuloksia aikaisemman tutkimustiedon valossa ja esitän myös omia näkemyksiäni tutkimuksen tuloksista. Tämän jälkeen siirryn lopuksi tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimushaasteita.

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että pedagogista johtajuutta käsitteellistettiin useiden tekijöiden kautta. Ensinnäkin pedagoginen johtajuus rakentuu eri osa-alueista, joita olivat lakien, asetusten ja varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen tunteminen, arjen johtajuus ja lapsiin keskittyvä toiminta. Nämä osa-alueet yhdessä muodostivat kokonaisuuden, joita kuvasin tuloksissa pedagogisen johtajuuden osa-alueina. Tulosten valossa vaikuttaa siis siltä, että pedagogista johtajuutta käsitteellistettiin erityisesti ylhäältä päin tulevien ohjeistuksien eli lainsäädännön ja toimintaa ohjaavien asiakirjojen kautta. Edellä kuvatut osa-alueet painottavat sitä, että pedagoginen johtajuus on luonnollinen osa arjen perustyötä ja samaan aikaan varhaiskasvatuksen perustehtävän eli lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen toteuttamista. Fonsén (2014, 27) kuvaileekin, että pedagogisen johtajuuden keskiössä on yhteinen ymmärrys organisaation perustehtävästä ja sen toteuttamista. Tärkeää siis on, että kaikki organisaation jäsenet ovat sitoutuneita siihen työhön, johon Varhaiskasvatuslaki (2018/540), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) henkilöstöä velvoittavat. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että varhaiskas-

vatuksen perustehtävä määrittää pedagogista johtajuutta yksityisessä varhaiskasvatusorganisaatiossa. Ilman perustehtävän tuntemista ja sen määrittelyä, ei voida toteuttaa pedagogista johtajuutta.

Pedagogista johtajuutta käsitteellistettiin myös yhteistyön ja henkilöstön osaamisen kautta. Yhteistyö nähtiin merkittävänä voimavarana sille, että laadukasta varhaiskasvatusta pystytään ylipäänsä toteuttamaan. Yhteistyön osalta keskeisenä asiana nähtiin tiimissä solmittavat yhteiset sopimukset. Yhteisten sopimuksien kautta jokainen tiimin jäsen tulee tietoiseksi omasta roolistaan ja vastuualueistaan päivittäisessä toiminnassa. Fonsén (2014, 52) kuvailee, että yhteistyöllä on suuri merkitys siinä, että pedagoginen johtajuus muotoutuu kollektiiviseksi toiminnaksi yhteisön jäsenten välillä. Tiimitason lisäksi tulosten valossa koko työyhteisössä tapahtuva yhteistyö nähtiin merkittävän tekijänä pedagogisen johtajuuden taustalla. Toimiva yhteistyö voidaankin nähdä toimivan johtajuuden edellytyksenä (Fonsén 2014, 64). Yhteistyöhön sisältyi myös vastuun jakamisen elementti. Tällä tarkoitettiin sitä, että pedagogista vastuuta jaetaan kaikille tiimin jäsenille. Näin ollen pelkästään opettajan ei tarvitse olla yksin vastuussa pedagogisen toiminnan toteuttamisesta.

Vastuun jakaminen nähdään aiemmissa tutkimuksissa (ks. Fonsén 2014, 122) olennaisena organisaatiokulttuurin tekijänä. Vastuun jakamista voidaan myös peilata jaettuun johtajuuteen (ks. luku 1.2). Kun organisaatiossa jaetaan vastuuta pedagogisen toiminnan osalta, voidaan samalla katsoa toteutuvan jaetun johtajuuden periaate siitä, että johtajuudessa on kysymys yhteistyöstä tiimin ja laajemmin organisaation jäsenten välillä ja tavoitteena on saavuttaa organisaation tavoitteita ja päämääriä yhdessä (Cox, Pearce & Perry 2003; Juuti 2013; Locke 2003; Pearce & Conger 2003; Ropo ym. 2005; Zhou 2013). Johtopäätöksenä tästä voidaan todeta, että pedagoginen johtajuus käsitteellistetään yksityisessä varhaiskasvatusorganisaatiossa vahvasti jaettuna pedagogisena johtajuutena, jossa mukana ovat kaikki henkilöstön jäsenet koulutuksesta tai tehtävänimikkeestä riippumatta. Samalla on tärkeää kuitenkin se, että kaikkien ammatillinen osaaminen tulee käyttöön, jotta toiminnan pedagoginen potentiaali tulee kokonaisuudessaan hyödynnetyksi.

Pedagogista johtajuutta käsitteellistettiin edellisten asioiden lisäksi johtajuuden erityispiirteiden kautta. Näitä erityispiirteitä olivat toiminnan kehittäminen, vastuun ottaminen sekä jakaminen ja pedagogiseen johtajuuteen varattu aika sekä laadun vaihtelevuus. Toiminnan kehittämisen osalta tärkeimpänä tekijänä nähtiin jatkuva arviointi. Arviointi nähtiin tärkeänä siitä syystä, että ilman sitä ei voi tapahtua toiminnan kehittämistä ja pedagogista johtajuutta. Laadun arviointi voidaankin nähdä yhtenä pedagogisen johtajuuden osatekijänä, jonka tavoitteena on suunnata toimintaa ja pedagogista johtajuutta oikeisiin asioihin (Fonsén 2014, 26). Vastuun ottaminen ja jakaminen nähtiin samanaikaisesti vahvana pedagogisena johtajuutena varhaiskasvatuksen opettajan roolissa ja vastuun jakamisena tiimin jäsenten välillä. Vastuun jakamisen osalta tärkeänä nähtiin, että yksittäisen tiimin jäsenen vastuu ei saa kasvaa liian suureksi. Myös aiemmat tutkimukset ovat havainneet, että johtajuusvastuun jakaminen suojelee yksittäistä organisaation työntekijää liian suurelta vastuulta (Bush 2013, 543).

Pedagogiseen johtamiseen varattu aika ja ajan riittämättömyys nousi tuloksissa esille. Aikaa pedagogiseen johtamiseen toivottiin enemmän, sillä pedagogisen johtajuuden tärkeys varhaiskasvatuksen toiminnan kannalta ymmärrettiin. Aikaresurseja voi peilata pedagogisen johtajuuden tärkeimpään ulottuvuuteen, arvoihin (Fonsén & Parrila 2016, 28). Organisaatiossa tulisi harkita vakavasti sitä, että miten pedagogiselle johtamiselle saataisiin varattua riittävästi aikaa. Ajankuuden lisäksi tuloksissa ilmenee, että toiminnan laatu vaihtelee ryhmien ja yksiköiden välillä. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että pedagoginen johtajuus käsitteellistettiin erityisesti toiminnan kehittämisenä, joka näkyy myös vastuun ottamisena ja jakamisena. Näihin liittyen haasteita kuitenkin aiheuttaa ajan riittämättömyys, joka näkyy pedagogisen toiminnan laadun vaihteluna. Yksityisessä varhaiskasvatusorganisaatiossa kuitenkin näkyy vahva halu viedä toimintaa eteenpäin ja jakaa pedagogista johtajuutta tiimeille ja tiimeissä erityisesti varhaiskasvatuksen opettajalle.

Tutkimuksen tuloksista selvisi erilaisia tekijöitä, jotka ovat yhteydessä pedagogiseen johtajuuteen. Näitä tekijöitä olivat laadukas vuorovaikutus ja yhteistyö, osaamisen hyödyntäminen ja kehittäminen sekä arjen toiminta. Tuloksissa

korostuivat erityisesti toimivan vuorovaikutuksen ja yhteistyön yhteys pedagogiseen johtajuuteen. Fonsénin (2014, 103-104) tutkimuksen tuloksien perusteella voidaan sanoa, että keskusteluilla on suuri merkitys pedagogisessa johtajuudessa. Toimiva vuorovaikutus voidaan nähdä koko työyhteisön voimavarana. Vuorovaikutus voidaan lisäksi nähdä keskeisenä tekijänä toimivan varhaiskasvatuksen takana. (Fonsén 2014.) Tämän tutkimuksen tuloksista selviää, että toimiva vuorovaikutus nähdään tukevana tekijänä päiväkodin toiminnan kehittämisen kannalta. Vuorovaikutukseen on yhteydessä myös luottamus, joka voidaan nähdä niin alaisten luottamuksena johtajaan kuin johtajan luottamuksena alaisiin. Fonsénin (2014, 174) mukaan luottamusta vahvistaa se, että johtajalla on aikaa tulla tietoiseksi pedagogisesta toiminnasta, jota hänen johtamassaan yksikössään toteutetaan. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että yhteistyö ja vuorovaikutus näyttäytyvät merkittävimminä tekijöinä pedagogiseen johtajuuteen yhteydessä olevista tekijöistä. Tätä voidaan perustella sillä, että tutkimuksen tulosten mukaan toimimaton vuorovaikutus saattaa pahimmassa tapauksessa estää pedagogisen johtajuuden prosessin. Osaamisen hyödyntäminen ja kehittäminen sekä arjen toiminta voidaan nähdä ennemminkin pedagogisen johtajuuden toteuttamisena tai menetelminä, kuten Fonsén (2014, 111-123) kuvaa tutkimuksensa tuloksissa.

Olen nyt kuvannut tutkimukseni päätulokset ja johtopäätökset sekä peilannut niitä aiempiin tutkimuksiin. Lopuksi on syytä huomauttaa, että tutkimuksessa saatiin vastaus molempiin tutkimuskysymyksiin, mutta tuloksista ei ilmene pedagogisen johtajuuden erityispiirteitä yksityisen varhaiskasvatusorganisaation näkökulmasta. Vastaavia tuloksia olisi voinut saada myös kuntaorganisaatiota tutkimalla. Tätä voidaan selittää kuitenkin sillä, että yksityistä varhaiskasvatusta velvoittaa kuntien tapaan Varhaiskasvatuslaki (2018/540), Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet (Opetushallitus 2018) ja Esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (2014). Näin ollen yksityisen varhaiskasvatuksen toiminta ja pedagoginen johtajuus rakentuvat samojen säädösten kautta kuin kuntaorganisaationkin järjestämä varhaiskasvatus. Tämän lisäksi yksityisiä varhais-

kasvatusorganisaatioita valvotaan kuntien toimesta esimerkiksi ohjauskäynteillä (Riitakorpi, ym. 2017, 92). Näin ollen ei ole yllättävää, että tuloksissa ei noussut esiin erityispiirteitä yksityisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta pedagogisen johtajuuden osalta. Toisaalta lisätutkimusta voitaisiin kohdentaa yksityiseen varhaiskasvatukseen enemmän, jotta pedagogisen johtajuuden ilmiötä voitaisiin jatkossa ymmärtää paremmin.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi läpäisee koko tutkimusprosessia. Tärkeitä tekijöitä luotettavuuden arvioinnissa ovat tutkijan rehellisyys, tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta, tutkimuksen etenemisestä ja tuloksista. Muita tärkeitä tekijöitä tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa ovat tutkimuksen uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistettavuus. (Eskola & Suoranta 2014, 211-212.) Yksityiskohtaisella *tutkimuksen toteuttamisella* tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että lukija saa riittävän tarkan käsityksen siitä, miten tutkimus on toteutettu (Elo & Kyngäs 2008). Tässä tutkimusraportissa olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheet ja tutkijan tekemät valinnat. Tämän lisäksi huolellinen aineiston keruun kuvaaminen, aineistoesimerkit tuloksien yhteydessä ja analyysiprosessin kuvaaminen vahvistavat tämän tutkimuksen luotettavuutta (Kuula & Tiitinen 2010, 451).

Tutkimuksen *uskottavuutta* pidetään yhtenä luotettavuuden arviointikriteerinä. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkijan on varmistuttava siitä, että hänen tekemät tulkinnat tutkittavien vastauksista vastaavat tutkittavien käsityksiä. (Eskola & Suoranta 2014, 212.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt lukemaan aineiston huolellisesti läpi useampaan kertaan ja analyysissä olen edennyt vaihe vaiheelta eteenpäin aina huolellisesti arvioiden tehtyjä tulkintoja ja luokitteluja. Tämän perusteella tätä tutkimusta voidaan pitää uskottavuuden kriteerin näkökulmasta luotettavana, vaikka täyttä varmuutta tutkijan tekemien tulkintojen vastaavuudesta tutkittavien käsityksiin ei voida saavuttaa (Eskola & Suoranta 2014, 212).

Luotettavuuden arvioinnissa toisena kriteerinä voidaan pitää *siirrettävyyttä*. Sillä tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä toiseen tutkimusympäristöön. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 162.) Tässä tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät ovat siirrettävissä sellaisenaan myös toiseen tutkimuskontekstiin ja samansuuntaisten tulosten saavuttaminen voidaan katsoa olevan tämän myötä mahdollista. Näin ollen tutkimusta voidaan pitää luotettavan siirrettävyyden osalta, vaikka tutkittava joukko onkin ollut pieni. Tässä tutkimuksessa ei ole kuitenkaan pyritty tulosten yleistettävyyteen, vaan tarkoituksena oli ymmärtää tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman hyvin yksityisen varhaiskasvatusorganisaation osalta.

Vahvistavuus toimii yhtenä luotettavuuden arvioinnin tekijänä. Sillä tarkoitetaan toteutetun tutkimuksen ja aiempien tutkimuksien tulosten vastaavuutta. (Eskola & Suoranta 2014, 57.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltua ilmiötä eli pedagogista johtajuutta ei ole juurikaan tutkittu aiemmin (ks. Fonsén 2014). Arvioitaessa tulosten vastaavuutta aiempiin tutkimuksiin voidaan todeta, että tutkimustulokset vastaavat toisiaan vain osittain. Yhtenevyyttä aikaisempiin tutkimuksiin (Fonsén 2014) on esimerkiksi siinä, että vuorovaikutus ja yhteistyö nähdään pedagogisen johtajuuden osalta keskeisenä tekijänä. Muilta osin tulosten eroavaisuutta aikaisempiin tutkimuksiin voidaan selittää sillä, että tässä tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät ovat eronneet aiemmista tutkimuksista. Näin ollen luotettavuuden kriteereistä vahvistavuutta voidaan pitää neutraalina tekijänä luotettavuuden arvioinnissa tämän tutkimuksen osalta.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyy lisäksi analyysiprosessin *arvioitavuus* ja *toistettavuus*. Lukijan täytyy kyetä seuraamaan ja arvioimaan miten tutkimuksen aineistoa on analysoitu ja ovatko tehdyt päätelmät totuudenmukaisia. Toistettavuuden kannalta on tärkeää, että toinen tutkija pystyisi tekemään samanlaiset tulkinnat analyysin osalta kuin tässä tutkimuksessa on tehty. (Eskola & Suoranta 2014, 217.) Vaikka tämän tutkimuksen aineisto oli suhteellisen pieni, on sen vahvuutena monipuolisuus. Aineistosta pystyttiin analyysiprosessin myötä löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiin.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa metodinen triangulaatio (Tuomi & Sarajärvi 2018, 168). Tässä tutkimuksessa metodinen triangulaatio näyttäytyi kahden eri aineisto keruun menetelmän hyödyntämisenä. Ryhmäkeskusteluilla ja teemahaastatteluilla saavutettiin erilaista tietoa toisiinsa nähden ja näiden aineiston osien voidaan katsoa tässä tutkimuksessa täydentäneen toisiinsa. Ryhmäkeskusteluissa osallistujat kävivät läpi pedagogista johtajuutta enemmän keskustelunomaisesti ja yleisellä tasolla. Vastaavasti teemahaastatteluissa päästiin pureutumaan tarkemmin pedagogisen johtajuuden ilmiöön tutkittavien henkilökohtaisten kokemusten kautta.

Tästä tutkimuksesta on löydettävissä myös tutkimuksen luotettavuutta heikentäviä tekijöitä. Ensinnäkin tutkimuksen luotettavuutta heikentää pieni laadullinen aineisto. Voidaan sanoa, että laajemmalla aineistolla tämän tutkimuksen kohteena olleesta ilmiöstä olisi voitu saada laajempaa ja monipuolisempaa kuvaa. On kuitenkin huomattava, että tutkimuksessa onnistuttiin kuitenkin löytämään vastaus tutkimusongelmiin. Toisena luotettavuutta heikentävänä tekijänä voidaan pitää tutkijatriangulaation puutetta. Tällä tarkoitetaan sitä, että kaksi tai useampi tutkija yhdessä pohtivat ja keskustelivat tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheista. Vaikka triangulaatiota pidetään tärkeänä tekijänä luotettavuuden arvioinnissa, on muistettava, että se on vain yksi tapa arvioida laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 166). Kolmantena tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä tekijänä voidaan mainita esihaastatteluiden puute. Esihaastattelua ei pystytty toteuttamaan, sillä tutkijan saatavilla ei ollut tässä tutkimuksessa haastateltujen kaltaisia henkilöitä esihaastattelua varten. Vaikka Eskola ja Suoranta (2014, 89) painottavat esihaastatteluiden merkitystä, niin tämän tutkimuksen haastattelut onnistuivat hyvin huolimatta esihaastatteluiden puutumisesta.

Tämä tutkimus herätti myös muutamia jatkotutkimushaasteita. Pedagogisen johtajuuden ilmiö on niin laaja, että sitä on vaikea tyhjentävästi määritellä yhdessä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa esiin nousseita pedagogisen johtajuuden osa-alueita olisi jatkossa kiinnostavaa selvittää, että miten ne ilmenevät

yksityisessä varhaiskasvatuksessa käytännön tasolla. Tätä voitaisiin selvittää esimerkiksi havainnoimalla päivittäistä arkea yksityisissä päiväkodeissa tai toteuttamalla laajemmat haastattelututkimukset pedagogisen johtajuuden osa-alueista. Toiseksi olisi mielenkiintoista toteuttaa vertaileva tutkimus yksityisen varhaiskasvatusorganisaation ja kuntaorganisaation välillä pedagogisen johtajuuden ilmiöstä. Vertailevalla tutkimuksella voitaisiin päästä tutkimaan sitä, että onko pedagogisen johtajuuden toteutumisessa eroja yksityisten ja kuntaorganisaatioiden välillä.

LÄHTEET

- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. London: Sage.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2002). *Focus groups in social research*. London: Sage.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, vol. 13, 251–269.
- Burke, C. S., Fiore, M. S. & Salas, E. (2003). The Role of shared cognition in enabling shared leadership and team adaptability. Teoksessa C. L. Pearce & J. A. Conger (toim.) *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. London: Sage, 115–134.
- Bush, T. (2013). Distributed leadership: the model of choice in the 21st century. *Educational Management Administration & Leadership* 41(5) 543–544.
- Carroll, B., Levy, L. & Richmond, D. (2008). Leadership as practice: Challenging the competency paradigm. *Leadership* 4(4), 363–379.
- Clark, T. (2010). On 'being researched': Why do people engage with qualitative research? *Qualitative Research* 10 (4), 399–419.
- Coffee, R. & Jones, G. (2006). *The art of followership*. London: European Business Forum
- Cox, J. F., Pearce C. L. & Perry, M. L (2003). Toward a Model of Shared Leadership and Distributed Influence in the Innovation Process: How Shared Leadership Can Enhance New Product Development Team Dynamics and Effectiveness. Teoksessa C. L. Pearce & J. A. Conger (toim.) *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. London: Sage, 60–88.
- Crevani, L., Lindgren, M. & Packendorff, J. (2010). Leadership, not leaders: On the study of leadership as practices and interactions. *Scandinavian Journal of Management* 26(1), 77–86.

- DiCicco-Bloom B. & Crabtree B.F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education* 40 (4), 314-321.
- Drucker, P. F. (2000). *Johtamisen haasteet*. Porvoo: WSOY.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107-115.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2010). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J, Aaltola. & R, Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26-44.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fitzgerald, T. & Gunter, H. (2006) Teacher leadership? A new form of managerialism. *New Zealand Journal of Educational Leadership* 21(2): 44-57.
- Fonsén, E. & Parrila, S. (2016). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. PS-Kustannus: Jyväskylä, 23-42.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Väitöskirja, Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf>.
- Fonsén, E. (2013). Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J, Rodd. (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Juvenes print: Tampere, 181-192.
- Gaskell, G. (2000). Individual and group interviewing. Teoksessa M. W. Bauer & G. Gaskell (toim.) *Qualitative researching with text, image and sound*. London: Sage, 38-56.
- Greig, A., MacKay, T. & Taylor, J. (2007). *Doing research with children*. 2.painos. London: SAGE.

- Grint, K. (2005): Leadership: Limits and possibilities. New York : Palgrave Macmillan.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly* 13(4), 423–451.
- Hackman, M. Z. & Johnson, C. E. (2009). Leadership. A Communication perspective. 5. painos. Long Grove, Ill: Waveland Press cop.
- Hakala, J.T. (2001). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 10– 23.
- Halttunen, L. (2016). Distributing leadership in a day care setting. *Journal of Early Childhood Education Research* 5 (1), 2–18.
- Halttunen, L. (2013). Determination of leadership in a day care organisation. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) Researching leadership in early childhood education. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes print, 97-112.
- Halttunen, L. (2009). Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/22480>.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*. 55 (2), 202-214.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education* 14 (4), 499-512.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2018). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*. 188 (2), 143–156.
- Heikka, J. (2014). Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. Väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla: <http://tampub.uta.fi/handle/10024/95016>.

- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2016). Investigating teacher leadership in ECE centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 289-309.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2010). Eeva Hujala's contribution to early childhood leadership study – key achievements and future visions for research cooperation between Australia and Finland. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) *Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 99–106.
- Hesse-Biber, S. (2016). Qualitative or mixed methods research inquiry approaches: Some Loose Guidelines for Publishing in Sex Roles. *Sex Roles A Journal of Research* 74 (1-2), 6–9.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Suomen Yliopistopaino.
- Hogg, M. A. (2005). The role of followers in the charismatic leadership process: relationship and their consequences, *Academy of Management Review*, 30(1), 96-112.
- Houghton, J. D., Neck, C. P. & Manz, C. C. (2003). Self leadership and super leadership. The heart and art to creating shared leadership in teams. Teoksessa C. L. Pearce & J. A. Conger (toim.) *Shared leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. Lontoo: Sage, 135–152.
- Hujala, E. & Heikka, J. (2008). Jaettu johtajuus päivähoitossa. *Lastentarha* 1, 32-35.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2017). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala. & L. Turja. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 288-300.
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (2013). Cross-national contexts of early childhood leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 7-12.

- Hujala, E. (2013). Contextually defined leadership. Teoksessa E. Hujala., M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) Researching leadership in early childhood education. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 47-60.
- Juuti, P. (2006). Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. (2013). Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.
- Jäppinen, A-K. & Sarja, A. (2011). Distributed pedagogical leadership and generative dialogue in educational nodes. *Management in Education* 26(2), 64-72.
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016: 6. Helsinki: Opetushallitus.
- van Knippenberg, D., van Knippenberg, B. & Giessner, S. R. (2007). Extending the follower-centered perspective: Leadership as an outcome of shared social identity. Teoksessa B. Shamir, R., R. Pillai, M. C. Bligh & M. Uhl-Bien (toim.) Follower centered perspectives on leadership. A tribute to the memory of James R. Meindl. Greenwich: Information Age, 51-70.
- Koivisto, K. (2003). Koettu hallitsematon minus psykoottisen potilaan hoitotyön lähtökohdaksi. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn951427007X.pdf>.
- Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. (2010). Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446-459.
- Ladkin, D. (2010). Rethinking Leadership. A new look at old leadership questions. Massachusetts: Edward Elgar Publishing, Inc.

- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29-51.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership* 59(8), 37-40.
- Latomaa, T. (2006). Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 17-88.
- Lith, P. (26.4.2018). Yksityinen varhaiskasvatus yleistyy vauhdilla. Haettu osoitteesta: <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2018/yksityinen-varhaiskasvatus-yleistyy-vauhdilla/>.
- Locke, E. (2003). Leadership: Starting at the top. Teoksessa C. Pearce & J. Conger (toim.) Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership. Lontoo: Sage, 282-296.
- Lämsä, A. M. & Hautala, T. T. (2004). Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Helsinki: Edita
- Lämsä, A.-M., Keränen, A., & Savela, T. (2015). Vastuullinen johtajuus esimiesalaisuudessa. *Hallinnon tutkimus*, 34 (3), 205-218.
- Mann, S. (2016). The research interview: Reflective practice and reflexivity in research processes. New York: Palgrave Macmillan.
- van Manen, M. (2001). Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. 2. painos. Ontario: The Althouse Press.
- Mason, J. (2002). Qualitative Researching. Lontoo: Sage.
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Opiskelijalaitos. International Methelp oy. e-kirja.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). Teoksessa T. Miettinen., S. Pulkkinen. & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 9-22.

- Mokkila, M. (20.03.2018). Tuntuuko yksityinen päiväkotiki suhteettoman kalliilta? Helsinki ei halua, että siitä tulee vain varakkaiden vaihtoehto Haettu 07.05.2019 osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-10116920>.
- Mäki, A. (2010). Konteksti johtamistoiminnan lähtökohtana. 360-palaute yksilön ja yhteisön kehittämisen välineenä. Näkökulmia tutkimukseen. *Aikuiskasvatus*. 4/2010, 288- 296.
- Nivala, V. (1999). Päiväkodin johtajuus. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Saatavilla: <https://lauda.ulapland.fi/handle/10024/61652>.
- Niskanen, S. (2005). Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 89–114.
- Northouse, P. G. (2016). *Leadership. Theory & practice*. 7. painos. Lontoo: Sage.
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1*. Helsinki: Opetushallitus.
- O’Toole, J., Galbraith, J. & Lawler, E. E. (2003). The promise and pitfalls of shared leadership: When two (or more) heads are better than one. Teoksessa C. L. Pearce & J. A. Conger (toim.) *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Lontoo: Sage, 262–279.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods. Integrating theory and practice*. 4. painos. 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.
- Pearce, C. L. & Conger, J. (2003). *Shared leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Thousand Oaks: Sage.
- Pearce, G.L., Wassenaar, C.L. & Manz, C. (2014). Is Shared Leadership Key to Responsible Leadership? *The Academy of Management Perspectives*. 28 (3), 275-288.

- Perttula, J. (2000). Kokemuksesta tiedoksi: Fenomenologisen metodin uudelleenmuotoilua. *Kasvatus* 31 (5), 428–442.
- Pietilä, I. (2017). Ryhmäkeskustelu. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino: Tampere, 111-130.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 47 – 57.
- Qu, S. Q. & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management* 8 (3), 238–264.
- Raelin, J. (2011). From leadership-as-practice to leaderful practice. *Leadership* 7(2), 195–211.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 413-426.
- Riitakorpi, J., Alila, K. & Kahiluoto, T. (2017). Varhaiskasvatuksen yksityiset palvelut. Valtakunnallinen selvitys 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksiä 2017:3. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö
- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood*. 3. painos. Maidenhead: Open University Press.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koi-vunen, N. (2005). *Jaetun johtajuuden särmät*. Helsinki: Talentum.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427-444.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Saarinen, E. (2002). Fenomenologia ja eksistentialismi. Teoksessa I. Niiniluoto. & E. Saarinen (toim.). *Nykyajan filosofia*. Helsinki: WSOY, 215-260.

- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*.
Lontoo: Sage.
- Smith, J. (2016). *Experiencing phenomenology. An introduction*. New York:
Routledge.
- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajaute-
tuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*.
Väitöskirja. Turku: Turun yliopisto. Saatavilla:
<https://www.utupub.fi/handle/10024/103427>.
- Spillane, J. P. & Diamond, J.B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New
York: Teachers College Press.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum* 69 (2), 143–
150.
- Sydänmaanlakka, P. (2009). *Jatkuva uudistuminen, Luovuuden ja
innovatiivisuuden johtaminen*. Helsinki: Talentum Media.
- Tian, M., Risku, M. & Collin, K. (2016). *A meta-analysis of distributed leadership
from 2002 to 2013 : Theory development, empirical evidence and fu
ture research focus*.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2011). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*.
Helsinki: Tammi
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja
sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Saatavilla:
https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
Luettu 02.12.2019.
- Varhaiskasvatuslaki. (2018). Haettu 07.05.2019 osoitteesta [https://www.fin
lex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540](https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540).
- Varis, K. (2012). *Organisaatiokulttuurin ja johtajuusidentiteetin merkitys matrii-
siorganisaatiomuutoksessa: Case-tutkimus*. Väitöskirja. Jyväskylä:
Jyväskylän yliopisto. Saatavilla:
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/40456>.
- Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. 2. painos. Newbury
Park: SAGE.

Yukl, G. (2010). Leadership in organizations. 5. painos. Englewood Cliffs :
Prentice-Hall.

Zhou, W. (2013). Shared leadership in teams: An empirical study of
dispositional antecedents. Saatavilla:

https://www.researchgate.net/profile/Wencang_Zhou/publication/265334699_Shared_Leadership_in_Teams_An_Empirical_Study_of_Dispositional_Antecedents/links/556e0a2108aeab777226a00a.pdf.

Viitattu 04.12.2019.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastatteluiden haastattelurunko.

Taustatiedot

Minkä ikäinen olet?

Millainen koulutustausta sinulla on?

Kuinka kauan olet työskennellyt varhaiskasvatuksen opettajana/päiväkodin johtajana tässä [organisaation nimi poistettu] organisaatiossa?

Oletko työskennellyt aiemmin kunnan palveluksessa?

Pedagogisen johtajuuden määrittelyä

Millä tavalla määrittelisit itse pedagogisen johtajuuden?

Mitkä asiat kuuluvat mielestäsi pedagogisen johtamisen prosessiin?

Onko pedagoginen johtajuus mielestäsi arvokysymys? Millä tavalla?

Pedagogiseen johtajuuteen yhteydessä olevat tekijät

Millainen visio sinun yksikössäsi on luotu varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi? Kuvaile millä tavalla pyrit itse edistämään pedagogista johtajuutta työyhteisössäsi.

Millä tavalla työpaikallasi pyritään tukemaan sinua ja omaa ryhmääsi pedagogisessa toiminnassa? / Millä tavalla alaisesi pyrkivät tukemaan toisiaan pedagogisen toiminnan toteuttamisessa?

Miten omassa ryhmässäsi jaetaan johtajuutta ja vastuualueita? / Miten päiväkodissasi jaetaan johtajuutta ja vastuualueita?

Koetko, että omassa tiimissäsi on toimivat käytännöt pedagogiseen työhön? / Koetko, että omassa päiväkodissasi on toimivat käytännöt pedagogiseen työhön?

Näetkö yhteyksiä päiväkotisi vuorovaikutuskulttuurin ja pedagogisen johtajuuden välillä? Millaisia?

Millä tavalla yksikössäsi on järjestetty mahdollisuuksia pedagogiseen kehittämistyöhön?

Pedagogista johtajuutta tukevat ja estävät tekijät organisaatiossa

Nimeä asioita, jotka mielestäsi tukevat pedagogisen johtajuuden toteutumista.

Nimeä asioita, jotka mielestäsi estävät pedagogisen johtajuuden toteutumista.

Haluaisitko kertoa vielä jotain, jota en ole kysynyt?

Liite 2. Analyysirunko ensimmäisestä tutkimuskysymyksestä.

Alaluokat	Yläluokat	Päälouokka
Lakien ja asetusten mukainen toiminta.	Pedagogisen johtajuuden osa-alueet	Pedagogisen johtajuuden käsitteellistäminen
Arjen johtajuus		
Lapsiin keskittyvä toiminta.		
Osaaminen.	Yhteistyö ja osaaminen	
Keskustelukulttuuri.		
Yhteistyö perheiden kanssa.		
Aikaa vievää ja vaihtelevaa.	Johtajuuden erityispiirteet	
Vastuun ottaminen ja jakaminen.		
Pedagogiikan kehittäminen.		

Liite 3. Analyysirunko toisesta tutkimuskysymyksestä.

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
<i>Vuorovaikutus, luottamus ja palaute.</i>	Vuorovaikutus ja yhteistyö	Pedagogiseen johtamiseen yhteydessä olevat tekijät
<i>Työyhteisön ilmapiiri ja vuorovaikutus.</i>		
Yhteistyö, keskustelu ja palaverit.		
Lainsäädäntö.	Arjen toiminta	
Arjen toimintaa.		
Ajan puute.		
Henkilöstön ammattitaito.	Osaaminen ja roolit	
Johtajuuteen liittyvät roolit ja vastualueet.		