

**Jaettu pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen
toimintakulttuurissa**

Mari Hintsu

Varhaiskasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2020
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hintsa, Mari. 2020. Jaettu pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 84 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää päiväkodin johtajien näkemyksiä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta, varhaiskasvatuksen tavoitellusta toimintakulttuurista sekä tavoitellun toimintakulttuurin saavuttamista rajoittavista tekijöistä. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen jaetusta pedagogisesta johtajuudesta sekä tunnistaa toimintakulttuuriin liittyviä ilmiöitä suomalaisessa varhaiskasvatuskontekstissa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla seitsemän päiväkodin johtajaa, jotka toimivat johtajina saman kaupungin varhaiskasvatuspalveluissa. Haastattelumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua ja haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla siten, että kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja kolmannessa tutkimuskysymyksessä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että lähtökohta jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumiseksi on varhaiskasvatuksen perustehtävän selkiyttäminen. Sen varmistamiseksi tulee johdetun keskustelun avulla muodostaa yhteinen ymmärrys tavoitellusta toimintakulttuurista ja varhaiskasvatusta ohjaavista asiakirjoista. Johdetun keskustelun lisäksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa tulee vahvistaa opettajien johtajuutta sekä arvioinnin rakenteita. Tutkimuksen tulosten mukaan tavoiteltua toimintakulttuuria rajoittaviksi tekijöiksi muodostuvat ajan puute ja kiire, ihmisten johtamiseen liittyvät moninaiset ilmiöt sekä laajat johdettavat kokonaisuudet.

Tässä tutkimuksessa vahvistui, että varhaiskasvatuksen tavoitellusta toimintakulttuurista voidaan muodostaa yhteinen ymmärrys ja siten päästä ohjaavien asiakirjojen määrittelemän toiminnan tasolle. Tähän tarvitaan vahvaa pedagogista johtajuutta, jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumista ja toimintakulttuurin kriittistä reflektointia.

Asiasanat: varhaiskasvatus, jaettu pedagoginen johtajuus, toimintakulttuuri

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO.....	5
2 JOHTAJUUS VARHAISKASVATUKSESSA.....	8
2.1 Päiväkodin johtajan perustehtävä	9
2.2 Pedagoginen johtajuus	10
2.3 Jaettu ja laaja-alainen pedagoginen johtajuus.....	12
3 VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAKULTTUURI.....	16
3.1 Toimintakulttuurin rakentuminen	17
3.2 Moniammatillinen toimintakulttuuri	19
3.3 Toimintakulttuurin tunnistaminen ja arviointi	21
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	25
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	27
5.2 Aineiston analyysi	30
5.3 Eettiset ratkaisut.....	33
6 TULOKSET	35
6.1 Jaettu pedagoginen johtajuus	36
6.2 Varhaiskasvatuksen tavoiteltu toimintakulttuuri.....	45
6.3 Tavoitellun toimintakulttuurin toteutumista rajoittavat tekijät	52
7 POHDINTA.....	60
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	60
7.2 Luotettavuuden arviointi.....	66
7.3 Jatkotutkimustarpeet	69

LIITTEET.....	79
Liite 1. Tutkimuslupahakemus	79
Liite 2. Teemahaastattelun runko	80
Liite 3. Suostumus tieteelliseen tutkimukseen.....	81
Liite 4. Tietosuojailmoitus.....	82

1 JOHDANTO

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on tapahtunut monia merkittäviä muutoksia viime vuosina. Pedagogiikkaa korostavat muutokset alkoivat voimistua vuonna 2013 varhaiskasvatuksen siirtyessä sosiaalipalvelusta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Sittemmin pedagogiikan merkitystä painottavia muutoksia ovat olleet uusi varhaiskasvatuslaki (540/2018) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018). Uudet ohjaavat asiakirjat ovat asettaneet varhaiskasvatukselle korkeammat pedagogiset vaatimukset ja tuoneet myönteisine muutoksineen myös kehityshaasteita toimintakulttuurille sekä pedagogiselle johtajuudelle (Fonsén & Soukainen 2020, 214).

Pedagogisten vaatimusten kasvun lisäksi päiväkodin johtajien johdettavat kokonaisuudet ovat viime vuosina jatkaneet kasvuaan, eikä johtajalla ole mahdollisuutta olla läsnä käytännön työssä (Halttunen 2017, 3). Päiväkodin johtaja ei ole itse antamassa mallia tavoitellusta toimintakulttuurista tai varmistamassa, että yhteisesti sovittu toiminta-ajatus toteutuu tiimeissä, joten pedagogista johtajuutta on välttämätöntä jakaa. Tiimityölle on tyypillistä, että yhteisesti muodostetut uskomukset ohjaavat toimintaa (Schein & Schein 2016, 7). Siksi jaetun pedagogisen johtajuuden merkittävä tehtävä on varmistua siitä, että tiimeissä käytävä puhe ja toiminta vastaavat sitä, mistä on yhteisesti sovittu (Heikka 2017, 51). Varhaiskasvatuksen jaetun pedagogisen johtajuuden ja toimintakulttuurissa esiintyvien ilmiöiden syvempi tarkastelu on siten erittäin merkityksellistä.

Toimintakulttuuria ja toteutettua toimintaa on pyrittävä arvioimaan suhteessa tavoitteisiin ja toiminta-ajatukseen. Haasteeksi muodostuu se, että toimintaa kuvataan sellaisena kuin sen pitäisi olla, näkemättä sitä sellaisena kuin se todellisuudessa on (Parrila & Fonsén 2017, 67). Toimintakulttuurin näkyväksi tekeminen tai ylipäänsä sen ilmiöiden tunnistaminen on Halttusen (2017, 8) mukaan erityisen haastavaa, sillä kulttuuri on syvälle juurtunut kollektiivinen ilmiö, joka muotoutuu pitkän ajan kuluessa jokaisen toimintakulttuuriin vaikuttavan

henkilön muokkaamana. Varmistuaikseen toimintakulttuurissa vallitsevista toimintatavoista päiväkodin johtajan tulee muodostaa henkilöstön kanssa pedagogista ja tavoitellusta toimintakulttuurista yhteinen ymmärrys (Fonsén & Soukainen 2020, 219). Yhteisen ymmärryksen myötä muodostuva jaettu visio saa henkilöstön sitoutumaan ja toimimaan yhteisen päämäärän suuntaisesti (Senge 1994, 208). Tämä tutkimus on ajankohtainen ja tärkeä, sillä johtajien on osattava tunnistaa toimintakulttuurin ilmiöitä, jotta he voivat ohjata työyhteisössä käytäviä keskusteluja ja arviointia varhaiskasvatuksen ohjaavien asiakirjojen edellyttämällä tavalla.

Varhaiskasvatuksen jaettua pedagogista johtajuutta on aiemmin tutkittu sekä Suomessa että kansainvälisesti opettajuuden ja opettajajohtajuuden vahvistamiseen liittyvistä näkökulmista (ks. Halttunen, Waniganayake & Heikka 2019; Heikka, Pitkäniemi, Kettukangas & Hyttinen 2019; Hognestadt & Bøe 2015). Jaettua johtajuutta on lisäksi tutkittu hajautetun johtajuuden näkökulmasta (ks. Halttunen 2009; Soukainen 2015) ja pedagogista johtajuutta esimerkiksi sen kehittämistarpeiden näkökulmasta (Fonsén 2014). Varhaiskasvatuksen jaetun pedagogisen johtajuuden tutkimuksesta on kuitenkin tähän saakka puuttunut se, millä tavoin moniammatillisen henkilöstön yksilöllisistä näkemyksistä ja arvoista päästään kohti yhteisen ymmärryksen muodostumista tavoitellusta toimintakulttuurista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisena yhden kaupungin varhaiskasvatuspalveluissa työskentelevät päiväkodin johtajat näkevät jaetun pedagogisen johtajuuden merkityksen sekä varhaiskasvatuksen tavoitellun toimintakulttuurin, ja mitkä tekijät rajoittavat tavoitellun toimintakulttuurin toteutumista. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden ja toimintakulttuurin ilmiöitä tarkastellaan sosiaalisen konstruktionismin viitekehysessä, jonka mukaan sosiaalinen todellisuutemme rakentuu vuorovaikutuksessa ympäröivän kontekstin kanssa (Alvesson & Sköldberg 2018, 35; Berger & Luckmann 1994, 11–13). Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ja tuottaa uutta tietoa varhaiskasvatuksen jaetusta pedagogisesta johtajuudesta sekä toimintakulttuuriin liittyvistä ilmiöistä suomalaisessa varhaiskasvatuskontekstissa.

Tutkimusraportin kaksi ensimmäistä päälukua muodostavat tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Viitekehyksessä varhaiskasvatuksen johtajuutta tarkastellaan johtajan perustehtävän sekä pedagogisen ja jaetun pedagogisen johtajuuden näkökulmista. Toimintakulttuurin tarkastelussa selvitetään ensin, mitä toimintakulttuuri on ja miten se rakentuu. Sen jälkeen syvennetään varhaiskasvatuksen moniammatillista toimintakulttuuria sekä sitä, kuinka varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ilmiöitä voi tunnistaa ja arvioida. Neljännessä luvussa esitellään tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Viidennessä luvussa käsitellään tutkimuksen toteuttamisen menetelmät ja luvussa kuusi esitellään tutkimuksen tulokset. Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan suhteessa aiempaan tutkimukseen luvussa seitsemän ja lopuksi arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta sekä esitellään jatkotutkimuskohteita.

2 JOHTAJUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan johtajuutta ja johtajuuden jakamista varhaiskasvatuksessa erityisesti pedagogiikan näkökulmasta. Pedagogista johtajuutta ja sen jakamista tutkiakseen tulee ensin tunnistaa, mitä johtajuus on. Johtamista ja johtajuutta eri aloilla sekä erilaisissa organisaatioissa on tutkittu vuosikymmeniä, ja erilaisia määritelmiä tai teorioita löytyykin valtavasti. Johtamista on tutkittu esimerkiksi johtamistyylien (Blake & Mouton 1978), tilannetekijöiden (Fiedler 1964) sekä johtajan ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen (Graen & Uhl-Bien 1995) näkökulmista. Lisäksi Aubrey, Godfrey ja Harris (2013, 7) kuvaavat tutkimuksista löytyvän runsaasti johtajan määritelmiä, jotka perustuvat esimerkiksi johtajana toimivan henkilön persoonallisiin ominaisuuksiin.

Persoonaan liittyvien ominaisuuksien tai johtamistyylien tarkastelun lisäksi johtajan tekemää työtä voidaan jaotella kahden termin mukaisesti. Näitä ovat *johtajuus* (leadership) sekä *johtaminen*, joka tarkoittaa johtamista johtamistyönä (management). Esimerkiksi Kotter (1990, 43–44) ja Northouse (2013, 12–14) kuvaavat leadership-johtajuutta ihmisten johtamisena, jonka tarkoituksena on tuottaa muutosta, luoda visioita ja motivoida ihmisiä. Management puolestaan kuvataan tehtäväkeskeiseksi asioiden johtamiseksi, joka tuottaa taloudellisuutta, johdonmukaisuutta ja ongelmanratkaisua. Molemmat käsitteet kattavat ihmisten kanssa työskentelyn sekä vaikuttamisen. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu leadership-tyyppiseen johtajuuteen. Lisäksi kiinnostuksen kohteena on varhaiskasvatuksen johtajuus suhteessa tavoiteltuun toimintakulttuuriin sekä varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin Suomessa, joten viitekehys rakentuu pääosin kotimaisen varhaiskasvatuksen tutkimusten pohjalta.

2.1 Päiväkodin johtajan perustehtävä

Päiväkodin johtajan perustehtäviä ovat Hujalan ja Eskelisen (2013, 213–218) mukaan pedagogiikan johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen sekä päivittäisjohtamiseen liittyvät tehtävät. Varhaiskasvatuksen johtajuus nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, johon osallistuvat johtaja ja kaikki työntekijät. Yhteiseen prosessiin osallistuakseen jokaisen työntekijän tulee ymmärtää oma tehtävänkuvansa ja osata johtaa itseään sen mukaisesti. Muun muassa Hujala ja Eskelinen (2013, 214) sekä Karila ja Kupila (2010, 4) ovat painottaneet, että henkilöstön sekä johtajien perustehtävä tulee määritellä tarkemmin varhaiskasvatuksessa. Viime vuosina perustehtävän määrittelyssä onkin ollut nähtävissä myönteistä kehitystä. Määrittelyssä paikallisten toimijoiden tukena ovat olleet muun muassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) sekä varhaiskasvatuslaki (540/2018). Perustehtävän ja tehtävänkuvien jäsentymisen kautta varhaiskasvatuksessa päästään muodostamaan yhteistä visiota. Senge (1994, 206) painottaa organisaatiokulttuurin tutkimuksen näkökulmasta visiosta keskustelemisen tärkeyttä. Visiosta tulee keskustella, jotta jokainen työntekijä omilla toimillaan pyrkisi kohti yhteistä tavoitetta, samalla yhteinen visio myös vahvistaa yksilöiden sitoutumista organisaatioon.

Johtajuudessa on pohjimmiltaan kysymys visiosta ja vaikutusvallasta. Johtajuudessa johtaja vaikuttaa omilla puheillaan ja teoillaan henkilöstön toimintaan tietyn tavoitteen tai vision saavuttamiseksi (Rodd 2006, 11). Johtajuus on tästä tiiviistä määritelmästä huolimatta kuitenkin hyvin moniulotteista. Northousen (2013, 5) mukaan johtajuutta voidaan käsitteellistää monin eri tavoin, vaikkakin tietyt osa-alueet siitä löytyvät aina. Näitä osa-alueita ovat prosessi, vaikuttaminen, ryhmäkonteksti sekä yhteisten tavoitteiden saavuttaminen. Roddin (2006, 11) ja Northousen (2013, 5) näkemykset kietoutuvat yhteen ja niiden sisältö voidaan määritellä prosessiksi, jossa yksilö vaikuttaa ryhmään yksilöitä saavuttaakseen yhteisen päämäärän. Northouse (2013, 5) painottaa johtajan ja henkilöstön välisen prosessin olevan molemmin suuntainen, joten prosessilla tarkoitetaan

erityisesti vuorovaikutuksellista tapahtumaa. Myös Rodd (2006, 12) tähdentää, että avain hyvään johtajuuteen on aina vuorovaikutuksessa.

Vuorovaikutustaitojen lisäksi tulee varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa johdettaessa ymmärtää, mistä siinä pohjimmiltaan on kysymys. Suomalaisen varhaiskasvatuskontekstin pedagogiikan kuvataan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 17) perustuvan määriteltyyn arvoperustaan:

”Pedagogiikka perustuu määriteltyyn arvoperustaan, käsitykseen lapsesta, lapsuudesta sekä oppimisesta. Pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatusta ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Se näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä sekä kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudessa.”

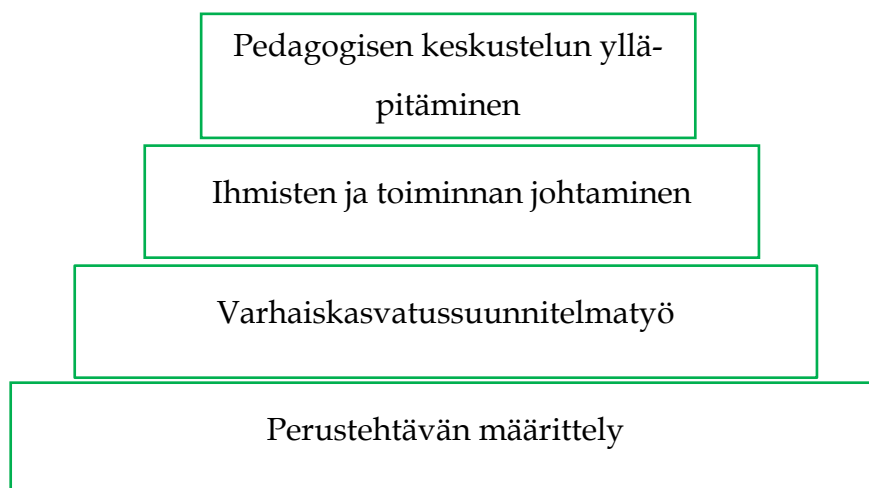
Laadukkaan pedagogiikan takaamiseksi tarvitaan Fonsénin ja Parrilan (2017, 25) mukaan kykyä arvokeskusteluun, toiminnan kriittiseen arviointiin sekä kehittämiseen. Näiden mahdollistajina toimivat johtamisosaaminen sekä pedagoginen johtajuus.

2.2 Pedagoginen johtajuus

Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksen perustehtävän laadusta vastaamista ja sen kehittämistä (Fonsén & Parrila 2017, 25). Murray ja McDowall Clark (2013, 290) sekä Fonsén ja Ukkonen-Mikkola (2019, 183) painottavat, että pedagoginen johtajuus ei ole ainoastaan johtajan toimenkuvaan sidottu tehtävä, vaan kunkin ammattiryhmän tulee kantaa vastuuta ammattiroolinsa edellyttämällä tavalla. Pedagoginen johtajuus on merkityksellistä laadun ylläpitämiseksi, mutta myös siitä näkökulmasta, että perustehtävää määrittää varhaiskasvatuslaki (540/2018). Lain 2 §:n mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoi-

don muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatuksen perustehtävä antaa siis raamit koko pedagogiselle johtajuudelle.

Pedagoginen johtajuus on Fonsénin (2014, 53–54) mukaan määriteltävissä palikkatorni-metaforalla (kuvio 1). Kuviossa alimmaisena tasona on perustehtävän määrittely, koska se on välttämätön perusta pedagogisen johtajuuden rakentumiselle. Perustehtävän määrittelyn tärkeys toistuu useissa varhaiskasvatuksen tutkimuksissa (kts. Hujala & Eskelinen, 2013; Karila 2016). Seuraavana tasona pedagogisessa johtajuudessa on Fonsénin (2014) mukaan varhaiskasvatussuunnitelmatyö, jolla luodaan pedagoginen visio sekä strategia, jolla visioon pyritään. Edellä mainittujen kahden osa-alueen antaessa tukea seuraaville palikoille eli ihmisten ja toiminnan johtamiselle sekä pedagogisen keskustelun ylläpitämiselle, on palikkatorni vakaa. Tämän kautta päästään pedagogisessa johtajuudessa arvioinnin ja kehittämisen äärelle. Huomionarvoista Fonsénin (2014) mukaan on se, että johtajuudessa ei ole tarkoituskaan tavoitella staattista tilaa, vaan pitää yllä jatkuvaa perustehtävän tarkastelua, arviointia ja kehittämistä.



KUVIO 1. Pedagogisen johtajuuden palikkatorni (Fonsén 2014, 53).

Varhaiskasvatuksessa pedagogiseen johtajuuteen tarvitaan vahvaa substanssi-osaamista. Substanssiosaamisen lisäksi omaa ammattitaitoa tulee pitää yllä ja

päivittää jatkuvasti koulutuksilla, tuoreimmalla tutkimustiedolla sekä varhaiskasvatuksen kirjallisuutta ja ohjausasiakirjoja lukemalla. (Fonsén & Parrila 2017, 33.) Tällä tavoin johtajalle rakentuu vahva näkemys tavoiteltavasta toimintakulttuurista, jota kohti henkilöstöä ohjataan. Oman osaamisen ylläpitämisen lisäksi johtajan tulee olla tietoinen siitä, miten lapsiryhmissä pedagogiikkaa toteutetaan ja mitä asioita toimintakulttuurissa tulee kehittää. Myös Aubrey, Godfrey ja Harris (2013, 26) kuvaavat varhaiskasvatuksen johtajuutta monimuotoisena kokonaisuutena. He korostavat arvokeskustelujen tärkeyttä hyvien toimintatapojen varmistamiseksi. Pedagogiseen johtajuuteen sisältyvätkin toimintakulttuurin jatkuva kehittäminen, perustehtävän kirkastaminen ja arvojohtaminen.

Fonsénin (2014, 99) määrittelyssä pedagoginen johtajuus nähdään varhaiskasvatuksen johtajuustoiminnan läpikulkevana arvokysymyksenä. Pedagogisen johtajuuden tulee siis sisältyä kaikkiin johtajan tekemiin päätöksiin. Toiminnan tasolla näitä ovat esimerkiksi henkilöstöjohtaminen, rekrytointi, osaamisen johtaminen sekä hoidon-, kasvatuksen- ja opetustoiminnan johtaminen. Fonsén (2014, 61) kuvaa pedagogista johtajuutta laajana ilmiönä, joka määrittää varhaiskasvatusorganisaation arvopohjaa sekä rakenteita ja kulttuuria. Pedagogisen johtajuuden voidaan katsoa olevan toiminnan periaatteiden ja arvioinnin, kehittämisen sekä ammatillisuuden ylläpitämistä jatkuvan keskustelun avulla (Fonsén 2014, 101). Vaikka arviointia tehdään varhaiskasvatuksessa paljon, on oman työn arvioinnissa vaikeaa säilyttää objektiivisuus. Halttunen, Waniganayake ja Heikka (2019, 157) muistuttavat, että pedagogisen johtajuuden yksi tärkeä ulottuvuus on konkretisoida ja sanoittaa pedagogista ajattelua arjessa sekä löytää tapoja tunnistaa sekä arvioida toteutettua toimintaa kriittisesti.

2.3 Jaettu ja laaja-alainen pedagoginen johtajuus

Tutkimuksessani varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta tarkastellaan jaetun ja laaja-alaisen pedagogisen johtajuuden kautta. Fonsén ja Parrila (2017, 24) kuvaavat jaettua pedagogista johtajuutta laaja-alaisena johtajuutena, jossa on

kyse henkilöstön oppimisen johtamisesta, mutta samalla koko organisaation toimintakulttuurin johtamisesta. Olennaista on, että oppimisen ja toimintakulttuurin johtamisen arvopohjana säilyy pedagoginen näkökulma. Johtaja kantaa vastuun pedagogiikan laadusta ja sen kehittämisestä yhdessä henkilöstön kanssa. Pedagogisen johtajuuden jakamista tai laaja-alaisuutta voi määrittellä useilla eri tavoilla. Esimerkiksi Alava, Halttunen ja Risku (2012, 32) ovat käyttäneet laajan pedagogisen johtajuuden käsitettä. Tämä määrittely sisältää henkilöstön ammatillisen kehittymisen lisäksi oppimiskulttuurin kehittämisen sekä organisaation oppimisen ja osaamisen kehittämisen. Halttunen, Waniganayake ja Heikka (2019, 144) puolestaan kuvaavat Fonsénin ja Ukkonen-Mikkolan (2019, 183) tavoin jaettua pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen opettajien omissa työtiimeissään jakamana johtajuutena.

Lähestymistavasta tai määrittelystä riippumatta niin Soukainen (2019, 103) kuin Heikkakin (2014, 55) painottavat jaetun pedagogisen johtajuuden olevan tapa varmistaa laadukas varhaiskasvatus. Jaettu pedagoginen johtajuus vaikuttaa Soukaisen (2019) ja Heikan (2014) mukaan positiivisesti niin varhaiskasvatuksen opettajiin, johtajiin kuin lapsiinkin. Soukainen painottaa, että vaikka laadukas pedagogiikka on kaikkien varhaiskasvatuksen työntekijöiden yhteinen asia, tiimin opettaja on viime kädessä vastuussa sen toteutumisesta. Heikka (2014, 35–36) korostaa työyhteisön arvojen ja uskomuksien vaikuttavan pedagogiseen johtajuuteen. Pedagoginen johtajuus on avain laadukkaaseen varhaiskasvatukseen, mutta edellyttää sitä, että jokainen ottaa vastuun omista toimintatavoistaan. Heikan ja Waniganayaken (2011, 510) mukaan pedagogisen keskustelun mahdollistaminen on keskeinen osa pedagogista johtajuutta. Jokainen työntekijä voi osaltaan vaikuttaa pedagogisen keskustelun mahdollistumiseen. Johtajan tulee luoda ja ylläpitää rakenteita, jotka mahdollistavat keskustelun toteutumisen.

Yhteinen ymmärrys tavoitellusta toimintakulttuurista rakentuu yhdessä muodostetusta pedagogisesta visiosta (Senge 1994, 208). Vuoropuhelulla ja tavoitellun pedagogiikan yhteisellä ymmärtämisellä on suuri vaikutus toteutettavan

pedagogiikan laatuun. Siksi on tärkeää, että keskustelu on johdettua ja tavoitteellista. (Fonsén & Soukainen 2020, 219.) Johdettu keskustelu voi olla tiimin tasolla opettajan johtamaa keskustelua, mikäli johtaja ei ole paikalla. Murray ja McDowall Clark (2013, 291) kehottavat haastamaan perinteiset johtajuuden käsitteet ja ohjaavat etsimään varhaiskasvatukseen matalahierarkkista ammatillisuuteen ja pedagogisuuteen perustuvaa yhteistä ymmärrystä henkilöstön kesken. Senge (1994; 10, 206) muistuttaa yhteisen ymmärryksen saavuttamisen merkityksestä, sillä vaikka ylhäältä päin annettu ohjaus saattaakin saada henkilöstön toimimaan vision mukaisesti, vain aidon dialogin kautta voidaan saavuttaa yhteinen ymmärrys ja sitoutua yhteisesti muodostettuun visioon. Fonsén ja Soukainen (2020, 213) korostavat, että dialogi pedagogiikasta ja yhteiseen keskusteluun osallistuminen on merkittävä osa jaettua pedagogista johtajuutta. Jaettu johtajuus on siis jaettua tietoisuutta, vastuuta ja toimintaa (Heikka 2017, 45).

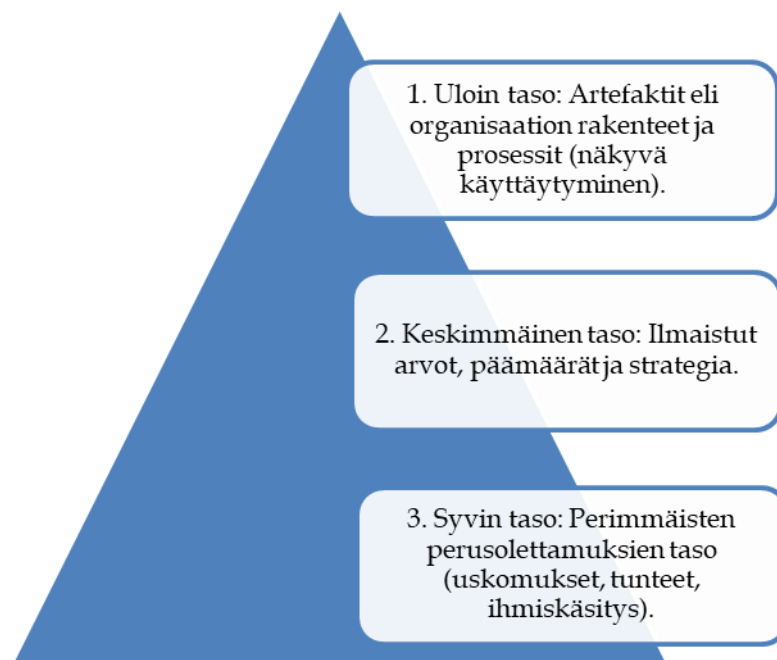
Yhteisen ymmärryksen tavoittamisessa ja jaetussa pedagogisessa johtajuudessa olennaista on luoda rakenteita pedagogiselle keskustelulle. Fonsénin (2014, 111–112) tutkimuksen mukaan keskustelun ylläpitäminen henkilöstön kanssa on yksi päiväkodin johtajan tärkeimmistä tehtävistä. Pedagoginen johtaja saa henkilöstön tutkimaan omia arvojaan, tiedostamaan tekemiensä pedagogisten valintojen merkityksen sekä kirkastamaan ymmärrystä perustehtävästään. Pedagoginen johtaja auttaa henkilöstöä arvioimaan toteutettua toimintaa sekä reflektimaan toimintakulttuuria ja toimintatapojaan (Jensen & Iannone 2018, 27). Pedagogisen keskustelun mahdollistamiseksi pedagogista johtajuutta on myös erilaisen kokoonpanojen kanssa toteutettavien palaverien suunnitteleminen. Fonsén (2014, 114) nostaa esille suunnittelun merkityksen lisäksi varhaiskasvatussuunnitelmatyön merkityksen yhteisen pedagogisen ymmärryksen perustana.

Kuten edellä on kuvattu, varhaiskasvatuksen jaettua pedagogista johtajuutta voidaan määritellä laajasti ja monesta näkökulmasta. Pedagogiikan johtaminen ja yhteinen ymmärrys tavoitellusta pedagogiikasta ovat kuitenkin merkittäviä myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainittujen toimintakulttuuria ohjaavien periaatteiden näkökulmasta. Varhaiskasvatussuunnitelman pe-

rusteissa (Opetushallitus 2018, 25) johtajan tehtäväksi kuvataan yhteisön kehittämisen edistäminen esimerkiksi luomalla rakenteita ammatilliseen keskusteluun ja kannustamalla työyhteisöä kehittämään yhteistä toimintakulttuuria. Tärkeänä päämääränä on se, että yhteisesti sovittu toiminta-ajatus ja toiminnan tavoitteet näkyvät käytännöissä. Tässä tutkimuksessa perustana on näkemys siitä, että yhteisesti sovittuun toiminta-ajatuksen sitoutuminen ja pedagogisen keskustelun ylläpitäminen ovat jokaisen työntekijän vastuulla (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019, 184; Heikka 2014, 86). Johtajan tehtävänä on mahdollistaa edellä mainitut asiat ja rikastaa keskustelua oman asiantuntijuutensa kautta. Näin ollen jaetun pedagogisen johtajuuden ymmärretään olevan niitä toimia, jotka henkilöstön kanssa jakaen mahdollistavat laadukkaan varhaiskasvatuksen rakentamisen ja kehittämisen.

3 VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAKULTTUURI

Tässä luvussa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria tarkastellaan laajana käsitteenä, joka kattaa koko oppimisympäristön fyysisine ja psyykkisine puitteineen. Toimintakulttuuriin ulottuvuuksia ymmärtääkseen, tulee tunnistaa mitä kulttuuri pitää sisällään. Toimintakulttuuria voidaan Scheinin (1991) mukaan tarkastella kolmella tasolla (kuvio 2).



KUVIO 2. Organisaatiokulttuurin tasot (Schein 1991, 32; Schein & Schein 2016, 17–18).

Organisaatiokulttuurin tasot vaihtelevat konkreettisista, esillä olevista artefakteista syvällä oleviin tiedostamattomiin perusoletuksiin, jotka ovat tiukasti kiinni kulttuurissa. Näiden kahden tason välissä on kulttuurissa yhteisesti omaksuttuja uskomuksia, arvoja ja käyttäytymissääntöjä, joita kulttuurin jäsenet yleensä käyttävät kulttuurinsa kuvaamiseen. (Schein 1991, 32; Schein & Schein 2016, 17–18.)

Johtaakseen pedagogiikkaa päiväkodin johtajan tulee tunnistaa toimintakulttuuriin kaikilla tasoilla vaikuttavia tekijöitä. Henkilöstön toiminnan taustalla vaikuttavat kulttuuriset tavat hahmottaa toiminnan ydintarkoitusta ja tiukassa istuvat henkilökohtaiset käsitykset voivat ohjata toimintaa ristiriitaisiin suuntiin (Fonsén 2014, 196). Tässä luvussa tarkastellaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurille ominaisia ilmiöitä sekä toimintakulttuurin rakentumiseen, kehittämiseen ja tunnistamiseen vaikuttavia ulottuvuuksia.

3.1 Toimintakulttuurin rakentuminen

Toimintakulttuuri on kokonaisuus, joka rakentuu vuorovaikutuksessa muun muassa arvoista ja periaatteista (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka 2018, 15; Plack 2005, 229; Schein & Schein 2016, 17). Toimintakulttuuri rakentuu Plackin (2005, 229) mukaan yhteisen toiminnan ja kokemuksien kautta. Toimintakulttuuria muovaavat paitsi organisaation ja varhaiskasvatusyksikön arvot ja periaatteet, myös jokaisen yksilön henkilökohtaiset näkemykset ja arvot. Arvojohtaminen on olennainen osa pedagogista johtajuutta, sillä Fonsénin (2014, 196) mukaan tavoitellut kehittämistoimet eivät jää osaksi toimintakulttuuria, mikäli niiden taustalla vaikuttavista pedagogisista arvoista ei ole keskusteltu. Arvopohja näyttäytyy työyhteisön toimintakulttuurissa tarkasteltaessa näkemystä perustehtävästä tai jostain osa-alueesta, esimerkiksi osallisuuden näkökulmista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 24) kuvataan toimintakulttuurin johtamisen merkitystä juuri siksi, että toimintakulttuuri muotoutuu vakiintuneista tavoista toimia niiden perusolettamusten ja arvojen varassa, joita toimijoilla on. Kaikki osallisena olevat yksilöt vaikuttavat siis osaltaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin. Toteutettavan perustehtävän arvioimiseksi ja kehittämiseksi tulee toimintakulttuurin moninaiset ulottuvuudet tiedostaa.

Perustehtävän toteutumisen takaamiseksi henkilöstön tulee olla tietoisia taustalla olevista arvoista ja uskomuksista, jotka vaikuttavat työn tekemiseen (Schein & Schein, 2016, 28). Taustalla vaikuttavia seikkoja tuleekin reflektoida

jatkuvasti, sillä Fonsénin ja Vlasovin (2017, 263) mukaan varhaiskasvatusta ei aina toteuteta ohjaavien asiakirjojen vaatimalla tavalla. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri heijastelee vanhoja tottumuksia ja siksi sitä on jatkuvasti arvioitava ja uudistettava, jotta toimintaa ohjaavat tavat voidaan tunnistaa. Toimintakulttuurin ulottuvuuksien tunnistamisessa ja arvioinnissa merkityksellistä on yhteinen keskustelu. Fonsén ja Vlasov (2017, 262) painottavat, että toimintakulttuuri perustuu parhaimmillaan vuoropuheluun, joka on paitsi jokaista arvostava ja vuorovaikutteinen, myös osallistava. Toimintakulttuurin rakentumiseksi ja kehittämiseksi tarvitaan johdettua keskustelua pedagogiikasta eli pedagogista johtajuutta.

Toimintakulttuurin kehittämisen ytimessä on Helinin, Kola-Torvisen ja Tarkan (2018, 16) mukaan tavoitteellinen pedagogiikan johtaminen, jonka lähtökohtana on arviointi ja kehittäminen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 24) pedagogiikan johtamisen kuvataan pitävän sisällään johtamisen lisäksi toimenpiteet, joilla henkilöstön ammatillisen osaamisen edellytykset mahdollistetaan. Osaamisen johtaminen ja henkilöstön selkeät tehtäväkuvat ovat keskeisiä laadukasta toimintakulttuuria rakentavia tekijöitä. Osaamisen johtamista ovat lisäksi toimintaa ohjaavien arvojen ja pedagogiikan konkretisoiminen sekä näkyväksi tekeminen arjen toimintakulttuurissa (Helin, Kola-Torvinen & Tarkka 2018, 16). Heikan (2017, 56–57) mukaan päivittäisen pedagogiikan konkretisoiminen ja ohjaaminen toteutuu varhaiskasvatuksen opettajien roolia vahvistamalla.

Varhaiskasvatuksen opettajien osallistuminen pedagogiseen johtajuuteen on ratkaisevan tärkeää toimintakulttuurin ja pedagogiikan laadun kannalta (Heikka 2017, 57). Haasteeksi suomalaisessa varhaiskasvatuksessa muotoutuu Karilan (2016, 40) mukaan kuitenkin hyvin vaihtelevat toimintakulttuurit ja -käytännöt. Karila (2016, 39) nostaa yhtenä keskeisenä seikkana esiin varhaiskasvatuksessa edelleen yleisesti vallitsevan näkemyksen, jossa koko henkilöstön ajatellaan koulutustaustasta huolimatta tekevän samaa työtä. OECD:n (2012, 68) maaraportissa olikin kiinnitetty huomiota siihen, että vaikka moniammatillinen henkilöstörakenne suomalaisessa varhaiskasvatuksessa voi olla vahvuus, saattaa

ammattiryhmien välisten vastuiden epäselvyys johtaa ”kaikki tekevät kaikkea” -käytäntöön. Huonoimmassa tapauksessa yksipuolinen käsitys ja tehtävänkuvien epäselvyys voivat muodostua varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen osaamisen hyödyntämisen esteeksi. Heikka (2017, 56) ja Karila (2016, 43) painottavat pedagogisen johtajuuden merkitystä, jotta varhaiskasvatustyksiköiden pedagogiikka voi nousta ohjaavien asiakirjojen vaatimalle tasolle.

3.2 Moniammatillinen toimintakulttuuri

Tässä alaluvussa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ulottuvuuksista tarkastellaan erityisesti moniammatillisuutta ja siihen liittyviä ilmiöitä. Varhaiskasvatusta rikastaa se, että työtä tehdään monien erilaisten vahvuuksia omaavien ammattilaisten tuottamana. Roddin (2006, 34–35) mukaan varhaiskasvatusta voi kuvata termillä sosiaalinen monimutkaisuus. Tällä termillä hän kuvaa toimintakulttuuria, jossa eri-ikäiset ammattilaiset tekevät työtä erilaisten koulutustaustojensa ja elämänhistorioidensa ohjaamina. Karila ja Kupila (2010, 4) ovat puolestaan tarkastelleet moniammatillista varhaiskasvatusta ammattilaissukupolvien kohtaamisen näkökulmasta. Ammattilaissukupolvien kohtaaminen johtaa parhaimmillaan yhdessä oppimiseen ja henkilöstön voimaantumiseen. Samaa ilmiötä toisesta näkökulmasta ovat tutkineet Fonsén ja Vlasov (2017, 256). Heidän mukaansa eri vuosikymmenillä koulutuksen saaneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset painottavat pedagogisessa ajattelussaan erilaisia näkemyksiä ja tämä saattaa luoda toimintakulttuuriin osaltaan jännitteitä. Erilaisista taustoista tai jännitteistä huolimatta toteutettavan pedagogiikan tulee vastata ohjaavien asiakirjojen arvoperustaa ja tästä vastaa viime kädessä päiväkodin johtaja.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen moniammatillisuutta tarkastellaan sosiaalisen konstruktionismin viitekehyksessä. Sosiaalinen konstruktionismi on lähestymistapa, jonka mukaan todellisuus on riippuvainen kulttuurisista konstruktioista, jotka syntyvät inhimillisissä käytännöissä ja kohtaamisissa

(Heiskala 2000, 197). Sosiaalisessa konstruktionismissa painotetaan, että sosiaalinen todellisuutemme muodostuu aina vuorovaikutuksessa (Berger & Luckmann 1994, 11–13; Gergen 2011, 112). Myös Ahonen (2015, 172) korostaa, että tärkein todellisuutta rakentava ja ylläpitävä mekanismi on keskustelu. Varhaiskasvatustyöyksikön todellinen toimintakulttuuri muodostuu siten moniammatillisessa vuorovaikutuksessa, jonka ylläpitäjänä päiväkodin johtaja toimii. Johtajan vastuulla on ylläpitää vuorovaikutusta, mutta jokaisella työntekijällä on vastuu omasta vuorovaikutuksestaan. Rodd (2006, 24) painottaa keskustelukulttuurin ohjaamisen ja ylläpitämisen lisäksi päiväkodin johtajan vastuuta toimia esimerkkinä siitä, minkälaista vuorovaikutusta hän pitää yllä ja haluaa henkilöstönsä toteuttavan. Esimerkillä johtamisen lisäksi Rodd (2006, 27) muistuttaa johtajan vastuusta pitää yllä vuorovaikutuksellisuutta, jonka tavoitteena on henkilöstön yhteisen ymmärryksen rakentuminen.

Yhteisen ymmärryksen muodostamisen apuna keskusteluissa käytetään varhaiskasvatuksen ohjaavia asiakirjoja sekä paikallisella tasolla tarkennettavia painotuksia ja sopimuksia. Ahosen (2015, 186–187) tutkimuksessa kävi ilmi, että yhteiset sopimukset mahdollistavat varhaiskasvatuksessa tiimien toiminnan, mutta toisaalta näiden turvallisten, sovittujen rutiinien taakse on helppo kätkeytyä. Berger ja Luckmann (1994, 66–67) kuvaavat rutiineja totunnaistumisena, joka on inhimillinen tapa vapauttaa voimavaroja usein toistuvista arjen tilanteista haastavampiin toimintoihin. Totunnaistumista tapahtuu tiimien tasolla, kun yksilöt toimivat tiettyjen käyttäytymiskaavojen mukaisesti (Berger & Luckmann 1994, 68). Rutiininomaisia sopimuksia ja toimintatapoja noudattamalla henkilöstö saattaa ajatella toteuttavansa laadukasta pedagogiikkaa, vaikka todellisuudessa näin ei olisikaan (Fonsén, Heikka, Hjelt, Eskelinen & Riekkola 2018, 171). Avoin pedagoginen keskustelukulttuuri voi auttaa henkilöstöä tunnistamaan ja erottamaan perusteltuja pedagogisia pelisääntöjä toimintaan juurtuneista rutiineista.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria tehdään näkyväksi säännöllisellä pedagogisella keskustelulla. Jotta henkilöstö voi sitoutua ja toteuttaa tavoiteltua pedagogiikkaa, tulee keskustelu ylipäänsä mahdollistaa. (Fonsén & Parrila 2017,

27.) Rodd (2006, 27) kuvaa, että jokaisen työntekijän tulee osallistua arvokeskusteluun, jotta he voivat sitoutua toimintaa ohjaaviin arvoihin. Bergerin ja Luckmannin (1994, 75) mukaan onkin todennäköisempää, että yksilö sitoutuu sellaiseen toimintaan, johon liittyvään keskusteluun hän on ollut osallisena. Suomalaisessa varhaiskasvatuskontekstissa on kuitenkin tyypillistä, että kaikki eivät pääse osallistumaan yhteisiin keskusteluihin. Tästä näkökulmasta jaettu pedagoginen johtajuus on merkittävässä asemassa, sillä pedagogista keskustelua tulee yhteisen keskustelun lisäksi käydä tiimien ja yksilöiden tasolla. Heikka (2017, 55) korostaakin jokaisen opettajan vastuuta pedagogisen keskustelun ylläpitämisessä. Toisaalta Fonsén ym. (2018, 174) muistuttavat, että pedagoginen keskustelu ja toimintakulttuurin arviointi sekä kehittäminen edellyttävät jaetun pedagogisen johtajuuden rakenteiden kehittämistä toimivammaksi ja opettajan roolin selkiyttämistä varhaiskasvatuksessa edelleen.

3.3 Toimintakulttuurin tunnistaminen ja arviointi

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämiseksi toimintaa tulee arvioida. Fonsén ja Keski-Rauska (2018, 189) kuvaavat toimintakulttuurin rakentuvan erilaisten totunnaistuneiden tapojen ja ääneen lausumattomien olettamuksien vaaraan. Toimintaa saatetaan toistaa rutiininomaisesti tiedostamatta toiminnan taustalla olevia syitä. Niin sanotut talon tavat eli institutionalisoituneet toimintatavat perustellaan esimerkiksi toisilta työntekijöiltä perityillä selityksillä, samalla ylläpitäen totuttuja toiminnan rakenteita. Instituutioituminen on Alvessonin ja Sköldbergin (2018, 33) sekä Bergerin ja Luckmannin (1994, 66–67) mukaan seurausta toimijoiden luomasta totunnaistuneesta toiminnasta. Tällä tarkoitetaan toimintakulttuuriin vakiintunutta tapaa, jolla toimintaa toteutetaan. Totunnaistunut toiminta vapauttaa voimavaroja vaativampiin toimintoihin, mutta samalla se säätelee kaikkea toimintaa. Parrila ja Fonsén (2017, 73) painottavat, että toimintakulttuuria on tärkeää tarkastella ja pyrkiä tunnistamaan totunnaistuneet

tavat toimia. Jokaisen tulee omalta osaltaan arvioida kriittisesti, toimiiko ohjaavien asiakirjojen vai totuttujen tapojen ja rutiinien ohjaamana.

Inhimillisyyteen kuuluu se, että omaa toimintaa on vaikea arvioida objektiivisesti (Argyris 2010, 62). Toimintakulttuuria ja totuttuja toimintatapoja voidaan tunnistaa vain arvioimalla niitä ulkopäin. Ahonen (2015, 25) kuvaa muutoksen edellytyksenä olevan sen, että kyetään etääntymään omasta toiminnasta ja arvioimaan eri osa-alueita kriittisesti. Kriittiseen arviointiin voi ohjata esimerkiksi haastava tilanne, jossa oma arkitieto näyttäytyy tilanteessa riittämättömänä. Parhaimmillaan tilanteesta aiheutunut arviointi voi johtaa oman toiminnan kehittämiseen, mutta vahva käsitys oman arkitiedon totuudesta johdattaa yksilön kuitenkin helposti takaisin vanhaan toimintatapaan. (Ahonen 2015, 25; Berger & Luckmann 1994, 75.) Toiminnan tunnistamiseen ja kehittämiseen tarvitaan keskustelua sekä arviointia esimerkiksi tiimin tasolla, mutta myös kykyä tarkastella omaa toimintaansa kriittisesti. Lisäksi toimintakulttuurin kehittämiseen vaaditaan yhteistä arviointia siitä, ovatko sovitut toimintatavat juurtuneet käytäntöön vai onko palattu vanhoihin toimintamalleihin.

Arviointia haastaa osaltaan se, että ihmisille on ominaista puhua eri tavalla kuin he todellisuudessa toimivat. Argyris (2004, 8–11; 2010, 62–64) kuvaa ilmiötä termeillä käyttöteoria ja julkiteoria. Käyttöteoria on sisäinen malli, joka ohjaa yksilön toimintaa ja rutiineja. Julkiteoria taas on arvoja ja ihanteita, joiden yksilö kertoo ohjaavan hänen toimintaansa. Argyris (2010, 62) on tutkimuksessaan todennut, että nämä teoriat voivat poiketa toisistaan merkittävästi. Virallisen ja keskustellun varhaiskasvatuksen arvopohjan taustalla vaikuttavat jokaisen yksilölliset käyttöteoriat, jotka muodostavat yhteisen toimintakulttuurin. Toisaalta Schein ja Schein (2016, 22) kuvaavat, että inhimilliseen toimintaan kuuluu nähdä oma toiminta sellaisena kuin sen ajatellaan tai halutaan olevan. Ympäröivällä toimintakulttuurilla on merkittävä vaikutus siihen, kuinka yksilö lopulta toimii. Toimintakulttuurin laadulla on suuri merkitys yksilölle, sillä tiimeissä jaetaan ja vahvistetaan yhteisiä arvoja sekä uskomuksia (Schein & Schein 2016, 20). Jaetun pedagogisen johtajuuden merkittävä tehtävä on siis varmistua siitä, että tiimeissä

käytävä puhe ja toiminta vastaavat sitä, mistä on sovittu. Jaetun pedagogisen johtajuuden ja huolellisen reflektoinnin kautta yksilöiden käyttö- ja julkiteoriat tulevat lähemmäksi toisiaan.

Arvioinnin avulla voidaan vaikuttaa toimintakulttuurissa vallalla oleviin arvoihin sekä toteutettavaan pedagogiikkaan. Jokaisella yksilöllä on omat syvällä vaikuttavat arvot, jotka saattavat tunnistamattomina estää ohjaavien asiakirjojen mukaisen pedagogiikan toteutumisen (Fonsén ja Vlasov 2017, 255). Ratkaisevaa on pitää yllä pyrkimystä yhteiseen ymmärrykseen keskustelemalla ja arvioimalla. Heikka (2017, 49) onkin korostanut, että varhaiskasvatuksessa tulee olla toimiva arviointijärjestelmä, jonka kautta päästään systemaattiseen kehittämiseen. Heikan esittämään arviointijärjestelmän tarpeeseen vastattiin Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen, Karvin, puolesta vuonna 2018. Karvi julkaisi varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset -asiakirjan, jonka avulla arviointia voidaan toteuttaa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti.

Heikan (2014, 66–67) mukaan varhaiskasvatuksessa on ollut tyypillistä, että resurssit arviointiin ja kehittämiseen on nähty riittämättöminä. Karvin (2018, 27–28) julkaisussa muistutetaan, että varhaiskasvatuksen tavoitteet perustuvat varhaiskasvatukseen (540/2018) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2018) ja niiden arviointi vaatii reflektiivistä työtä jokaiselta työntekijältä. Arviointia voidaan pitää työvälineenä, jolla todennetaan ja kehitetään pedagogiikkaa. Arviointi tulee siis ottaa osaksi varhaiskasvatuksen arkea. Myös Heikka (2017, 53) esittää, että varhaiskasvatuksessa tulisi hyödyntää menetelmänä esimerkiksi tiedostavaa reflektointia, jotta palaverikäytännöissä päästäisiin kehittävämpään suuntaan. Käytetyistä menetelmistä, arvioinnista ja oman toiminnan reflektoinnista ovat vastuussa kaikki varhaiskasvatuksen ammattilaiset omalta osaltaan.

Jokaisen työntekijän tulee johtaa omaa työtään itse, sillä päiväkodin johtajat ovat Heikan, Halttusen ja Waniganayaken (2018, 143) sekä Fonsénin ja Parrilan (2017, 20) mukaan etäisiä päivittäisestä pedagogiikasta lapsiryhmissä. Oman työn johtamisen onnistumiseksi Helinin, Kola-Torvisen ja Tarkan (2018, 16) mukaan jokaisen tulee perehtyä ohjaaviin asiakirjoihin sekä toimia omalta osaltaan

sovittujen toimintatapojen mukaisesti. Viime kädessä johtaminen perustuu aina vastavuoroisuuteen sekä molemmin puoliseen luottamukseen. Hujala ja Eskelinen (2013, 229) painottavat, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa johtajan tehtävänä on johtaa henkilöstön itsensä johtamista. Jaetussa pedagogisessa johtajuudessa ydin on siinä, että jokainen työntekijä kantaa vastuun yhteisistä päämääristä ja tavoitteista, joten varhaiskasvatuksessa tulee tavoitella itsenäisyyttä vahvistavaa toimintakulttuuria. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisakin (Opetushallitus 2018, 13) todetaan, että laadukkaan varhaiskasvatuksen voimavara on moniammatillinen henkilöstö, joka hyödyntää omaa osaamistaan ja sitoutuu omiin vastuisiin, tehtäviin ja ammattirooleihinsa tarkoituksenmukaisella tavalla.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen jaetusta pedagogisesta johtajuudesta sekä tunnistaa toimintakulttuuriin liittyviä ilmiöitä. Tarkoituksena on selvittää, millä tavoin päiväkodin johtajat näkevät jaetun pedagogisen johtajuuden varhaiskasvatuksessa ja millaisena varhaiskasvatuksen tavoiteltu toimintakulttuuri nähdään. Tutkijana mielenkiintoni kohdistuu johtajien näkemysten lisäksi siihen, minkä tekijöiden nähdään rajoittavan tavoitellun toimintakulttuurin toteutumista. Näihin teemoihin pyrin saamaan vastauksia seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Miten päiväkodin johtajat näkevät jaetun pedagogisen johtajuuden varhaiskasvatuksessa?
2. Millaisena päiväkodin johtajat näkevät varhaiskasvatuksen tavoitellun toimintakulttuurin?
3. Mitkä tekijät rajoittavat tavoitellun toimintakulttuurin toteutumista päiväkodin johtajien näkemysten mukaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan tämän laadullisen tutkimuksen toteutusta ja käytettyjä tutkimusmenetelmiä. Kuvaan aineiston keräämisen prosessin sekä analyysin vaiheet ja lopuksi tarkastelen tutkimuksen eettisyyttä. Tämä tutkimus noudattaa kvalitatiivisen tutkimuksen peruspiirteitä, jossa aineisto on koottu päiväkodin johtajien varhaiskasvatuksen kontekstissa rakentuneista näkemyksistä. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ilmiöistä. Tutkimuksen tekemisen aikana olen perusteellisesti tarkastellut omia taustalla vaikuttavia arvoja ja ennakko-oletuksia tunnistaakseni niiden mahdolliset vaikutukset tutkimuksen tekemiselle.

Tukeudun tässä tutkimuksessa tieteenfilosofisesti sosiaaliseen konstruktio- nismiin. Lähtökohtana tutkimuksessa on ollut se, että todellisuus ja merkitykset muotoutuvat ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa eli ilmiöt rakentuvat sosi- aalisesti (Alvesson & Sköldberg 2018, 29; Berger & Luckmann 1994, 45–57). Tä- män ajatuksen valossa myöskään tiedon luonne ei ole absoluuttinen, vaan se määrittyy suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Sekä Patton (2002, 546) että Burr (2002, 2–4) muistuttavat tiedon syntyvän sosiaalisissa prosesseissa, jonka vuoksi itses- täänselvyyksiin on suhtauduttava kriittisesti. Yleistyksien sijaan tämä tutkimus tuottaa perspektiiviä ja lisätietoa tutkittaviin ilmiöihin eli jaettuun pedagogiseen johtajuuteen ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin. Laadullista tutkimusta voi kuvata tutkijan tulkinnalliseksi konstruktiksi tutkittavana olleesta ilmiöstä (Kiviniemi 2018, 72). Näiden taustalla vaikuttavien tekijöiden ja ymmärryksen valossa kuvaan tässä luvussa tutkimuksen aikana tekemiäni valintoja.

5.1 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimus toteutettiin suomalaisessa suurkaupungissa, jonka varhaiskasvatuspalveluissa oli tutkimusajankohtana keväällä 2020 kaikkiaan 28 päiväkodin johtajaa. Ennen informanttien tavoittelua, hain kaupungin varhaiskasvatuspalveluiden palvelujohtajalta tutkimusluvan (liite 1) tutkimuksen suorittamista varten. Tutkimusluvan saatuani lähetin kaikille kaupungin päiväkodin johtajille sähköpostiviestin, jossa pyysin heitä ilmaisemaan halukkuutensa osallistua tutkimukseeni vastaamalla sähköpostiviestiin. Osallistumispyynnön lisäksi kuvasin sähköpostiviestissä tutkimuksen tavoitetta ja sen toteuttamisen tapaa sekä tutkimuksen eettisiä periaatteita yleisellä tasolla. Asettamaani määräaikaan mennessä sain neljä sähköpostivastausta, ja muistutusviestin lähettämisen jälkeen vastaajia tuli vielä kolme lisää. Yhteensä informanteiksi haluavia ilmoittautui seitsemän. Haastateltavien rekrytoinnissa olennaista oli, että informantit olivat henkilöitä, joilla on paljon tietoa tutkittavasta asiasta sekä se, että kaikki osallistuivat tutkimukseen omasta vapaasta tahdostaan (Rapley 2004, 17).

Kaikki haastatteluun ilmoittautuneet seitsemän päiväkodin johtajaa haastateltiin toukokuun 2020 aikana. Valitsin aineistonhankintamenetelmäksi yksilöhaastattelut, sillä tutkimuksen tavoitteena oli tutkia päiväkodin johtajien näkemyksiä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ja tavoitellusta toimintakulttuurista. Haastattelumenetelmän eduksi voi lukea, että tilanteessa oltiin suorassa vuorovaikutuksessa ja näin ollen syvemmän ymmärryksen saavuttaminen teemoista oli mahdollista. Vuorovaikutustilanteessa tiedonhankinnan suuntaaminen oli luontevaa ja haastattelutilanteessa oli mahdollisuus tarkentaa haastateltavan kertomaa (Hirsjärvi & Hurme 2015, 34). Toisaalta Rapley (2004, 17–18) korostaa, että haastattelun tuleekin olla vastavuoroinen tapahtuma, jossa kysymysten asettelu, muoto ja järjestys muuttuu sen mukaan, kuinka tilanne sosiaalisesti rakentuu.

Haastattelut olivat puolistrukturoituja temahaastatteluja, joissa teemoina olivat pedagoginen johtajuus, pedagogisen johtajuuden jakaminen, pedagoginen keskustelu sekä toimintakulttuuri ja siihen liittyvät rajoittavat tekijät. Puolistrukturoitu haastattelu oli tähän tutkimukseen sopiva menetelmä, sillä kysymysten

runko (liite 2) toimi haastattelun tukena, jotta kaikki osa-alueet käytiin kaikissa haastatteluissa läpi. Tällä tavoin haastateltavalle jäi tilaa vastata teemoihin luontevasti omassa järjestyksessä, mutta kaikki haastattelut noudattivat samaa teemarunkoa (Eskola & Suoranta 2014, 87). Teemahaastattelun etuna oli siis se, että saatoin tilanteen mukaan esimerkiksi vaihtaa kysymysten järjestystä (Patton 2002, 343; Hirsjärvi ja Hurme 2015, 47–48). Teemahaastattelun vahvuus ja vaativuus johtuu siitä, että haastattelijan ja haastateltavan on puhuttava samaa kieltä (Puusa, 2020, 113). Oman substanssiosaamiseni pohjalta koen, että minulla oli riittävä osaaminen ja taustaymmärrys tutkittavista ilmiöistä ja näin ollen pystyin ohjaamaan teemahaastattelua tutkimukseni kannalta relevanttiin suuntaan.

Haastattelut toteutettiin toukokuun 2020 aikana videoyhteyden (Teams) kautta vallitsevan koronapandemian vuoksi. Hirsjärvi ja Hurme (2015, 64) korostavat eleiden ja ilmeiden merkityksellisyyttä haastatteluissa, joten videoyhteyden kautta tehdyt haastattelut olivat parempi vaihtoehto kuin pelkän äänen tavoittava puhelinhaastattelu olisi ollut. Ennen ensimmäistä haastattelua tein koehaastattelun teemahaastattelun rungon testaamiseksi. Esihaastattelulla oli tärkeä rooli teemojen tarkistamisen ja kysymysten asettamisen näkökulmasta. Esihaastattelun avulla pääsin samalla käsitykseen siitä, minkä mittaisiksi haastattelut arviolta tulevat. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 72–73.) Esihaastattelun jälkeen tarkensin hieman teemojen muotoilua.

Ennen haastatteluja lähetin jokaiselle informantille tutkimuksen teemat (liite 2) etukäteen tutustuttavaksi. Samalla lähetin allekirjoitettavaksi kirjallisen suostumuksen tieteelliseen tutkimukseen osallistumisesta (liite 3) sekä tietosuojailmoituksen (liite 4), jossa kuvattiin henkilötietojen käsittelyä sekä haastateltavien oikeuksia yksityiskohtaisesti. Tämä vaihe oli tärkeä myös luottamuksellisuuden luomisen näkökulmasta. Jokainen informantti allekirjoitti kirjallisen suostumuksen tieteelliseen tutkimukseen osallistumisesta. Ryan (2014, 219) painottaa, että tutkittavilla on oikeus tietää, mitä tutkimuksessa tutkitaan ja heillä on oikeus koska tahansa jättäytyä pois tutkimuksen tekemisestä. Tätä korostettiin suostumuslomakkeessa, mutta muistutin informantteja siitä myös ennen haastatteluja.

Jokaisen haastattelun alussa keskustelin informantin kanssa vapaamuotoisesti haastattelun kulusta. Samalla kävin läpi lähettämäni sähköpostin liitteet ja varmistin, että haastateltava tiedostaa omat oikeutensa tutkimukseen osallistumisen suhteen. Haastattelussa on tarkoitus saavuttaa informanttien henkilökohtainen näkökulma tutkittavaan aiheeseen, joten on tärkeää luoda luottamuksellinen suhde ennen varsinaista haastattelua (Puusa & Juuti 2020, 81; Ryen 2014, 219). Vapaamuotoinen keskustelu ennen haastattelua oli siten merkityksellinen luottamuksellisen haastattelun takaamiseksi. Haastattelut kestivät keskimäärin 48 minuuttia, joista lyhin haastattelu kesti 34 minuuttia sekä pisin yhden tunnin ja 6 minuuttia. Tallensin kaikki haastattelut nauhurilla ja litteroin ne sanatarkasti analysointia varten. Kokonaisuudessaan litteroitua aineistoa kertyi 73 sivua. Litterointivaihe oli tärkeä myös aineiston analyysia ajatellen, sillä aineiston teemat alkoivat hahmottua jo litteroinnin aikana.

Ennen aineiston analysointia nimikoin informantteina toimineet päiväkodin johtajat satunnaisen järjestyksen mukaisesti pseudonyymeilla eli tunnistekoodilla J1–J7, jossa J tarkoittaa johtajaa. Taulukossa 1 on koottuna informanttien taustatiedot. Taulukosta käy ilmi tunnistekoodin lisäksi koulutustausta sekä työkokemus päiväkodin johtajana. Sen sijaan esimerkiksi esimiesalueen kokoa tai johdettavia varhaiskasvatuspalveluita taulukossa ei yksilöidä, jotta informantteja ei ole mahdollista tunnistaa.

TAULUKKO 1. Informanttien taustatiedot.

Informantti	Koulutustausta	Työkokemus johtajana (vuosia)
J1	kasvatustieteen maisteri	3
J2	lastentarhanopettajan tutkinto	10
J3	lastentarhanopettajan tutkinto	2
J4	kasvatustieteen kandidaatti	3
J5	sosiaalikasvattaja, johtajuusopintoja	10
J6	kasvatustieteen maisteri	20
J7	kasvatustieteen kandidaatti	1

Tutkimuksen tekohetkellä johtajien henkilöstön määrä sekä johdettavat varhaiskasvatuspalveluiden muodot vaihtelivat haastatelluilla suuresti. Osalla oli johdettavana useita päiväkoteja sekä avoimia varhaiskasvatuspalveluita, osalla esimiesalueeseen kuului lisäksi jatkettun aukiolon päiväkotit eli niin sanottu vuoropäiväkotit. Osa johtajista kuvasi tehtävänsä sisältävän myös varhaiskasvatuksen kehittämistehtäviä sekä erilaisia työryhmiä. Taulukosta 1 käy ilmi, että haastatellut johtajat toimivat tehtävissään vaihtelevalla koulutustaustalla. Osalla johtajista oli maisterin tutkinto tai muita johtajuusopintoja joko suoritettuna tai parhaillaan suoritettavana. Koulutustaustasta riippumatta jokaisella johtajalla oli varhaiskasvatuksen substanssiosaamista, sillä he olivat toimineet lapsiryhmytyössä ennen johtajaksi hakeutumistaan.

5.2 Aineiston analyysi

Litteroidun aineiston analysointiin käytettiin kahdessa ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä aineistolähtöistä ja kolmannessa tutkimuskysymyksessä teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä teoriaohjaavuuteen päädyttiin, jotta analyysissa voitiin hyödyntää valmiita teoreettisia käsitteitä. Analyysiyksikköinä läpi analyysin olivat ajatuskokonaisuudet, joita tässä tutkimuksessa olivat päiväkodin johtajien tuottamat näkemykset jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista. Sisällönanalyysi eteni aluksi aineiston ehdoilla Tuomen ja Sarajärven (2017, 91–94) esittelemän kolmivaiheisen prosessin ohjaamana. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto redusoiittiin eli pelkistettiin. Toisessa vaiheessa pelkistetty aineisto klusteroitiin eli ryhmiteltiin. Kolmannessa vaiheessa luotiin teoreettiset käsitteet, jota Tuomi ja Sarajärvi (2017, 94) kuvaavat termillä abstrahointi.

Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysin tarkoituksena oli kuvata aineiston merkityksiä ja sisältöä sanallisesti. Kiinnitin huomiota siihen, että laadullisella sisällönanalyysilla aineistoon luodaan selkeyttä, mutta aineistoa tiivistäessä sen

sisältämä informaatio tulee saada säilymään. (Patton 2002, 463; Tuomi & Sarajärvi 2017, 87–88.) Erityisen tarkkana olin vaiheessa, jossa irrotin ilmauksia kontekstista ja käytin valikoivaa lukutapaa olennaisen löytämiseen (Eskola & Suoranta 2014, 138–140; Tuomi & Sarajärvi 2017, 91). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi perustuu nimensä mukaisesti aineistosta tehtyihin päätelmiin. Tässä tutkimuksessa se tarkoitti sitä, että analyysistä seuranneet ryhmittelyt muodostuivat aineiston pohjalta kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä teoriaohjaava analyysitapa puolestaan sisälsi teoreettisia kytkentöjä siten, että aikaisempi tieto auttoi analyysia, mutta analyysi ei pohjautunut suoraan teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2017, 81.) Teoriaohjaavan analyysin päättelyssä puhutaan abduktiivisesta päättelystä. Tuomen ja Sarajärven (2017, 83) mukaan teoriaohjaava analyysi perustuu aineistolähtöiseen induktiiviseen päättelyyn, jonka lopputulosta teoria ohjaa. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä teoriaohjaavuus todentui viitekehyyksessä esiteltyjä teoreettisia käsitteitä hyödyntäen.

Litteroinnin jälkeen aloitin sisällönanalyysin lukemalla aineiston tarkasti useamman kerran läpi. Analyysin laadun näkökulmasta on tärkeää, että tutkija tuntee aineistonsa läpikotaisin (Gehman ym. 2018, 151). Litteroinnin jälkeen siiryin vaihe vaiheelta etenevän analyysin tekemiseen. Aineiston redusoinnin aloitin pelkistämällä tutkimusaineistosta tutkimuskysymysten kannalta epäolennaisen materiaalin ensin pois. Epäolennainen materiaali tarkoitti tässä vaiheessa runsassanaisen aineiston täysin aiheeseen liittymättömiä seikkoja. Tässä vaiheessa analyysia en vielä tehnyt tutkimukseen liittyviä rajauksia, eli vain tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat poistettiin. Tämän jälkeen etenin pelkistämässä yksi tutkimuskysymys kerrallaan osoittaen värikoodeilla samaa teemaa kuvaavia ilmaisuja ja pelkistäen alkuperäisiä ilmaisuja tiiviimpään muotoon. Taulukossa 2 esittelen esimerkkejä siitä, kuinka aineistoa pelkistettiin.

TAULUKKO 2. Esimerkki haastatteluaineiston pelkistämisestä.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
että oikeesti toimitaan niin ku luvataan ja miten me sanotaan, että me toimitaan.	toimitaan sovitulla tavalla.
pedagoginen johtajuus lähtee siitä, että minkälaisia tyyppisiä sä valitset tänne töihin.	pedagoginen johtajuus lähtee rekrytoinnista.
mun tehtävä on tosiaan luoda ne paikat sille keskustelulle.	johtajan tehtävänä luoda keskustelulle rakenteet.

Pelkistämisen jälkeen seuraava vaihe oli pelkistettyjen ilmauksien ryhmittely. Kävin pelkistetyn aineiston useita kertoja läpi ja etsin samaan teemaan liittyviä ilmauksia. Tätä työvaihetta helpotti tekemäni värimerkinnät pelkistämisen yhteydessä. Ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset samaa ilmiötä koskeviin ryhmiin, joista muodostui alaluokkia. Alaluokat saivat nimensä niiden sisältöä kuvaavista käsitteistä. Kaikkien ilmausten klusteroinnin jälkeen, aloin ryhmitellä ja yhdistää alaluokkia yleisempiin yläluokkiin. Taulukossa 3 on kuvattu esimerkki aineiston ryhmittelystä.

TAULUKKO 3. Esimerkki ala- ja yläluokkiin ryhmittelystä.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
toimitaan sovitulla tavalla.	toiminnan tunnistaminen	arviointi
pedagoginen johtajuus lähtee rekrytoinnista.	rekrytointi	osaamisen johtaminen
johtajan tehtävänä luoda keskustelulle rakenteet.	rakenteet keskustelulle	yhteisen ymmärryksen saavuttaminen

Alaluokkien ja yläluokkien muodostamisen jälkeen aloitin abstrahoinnin tutkimuskysymys kerrallaan. Ensimmäisessä ja toisessa tutkimuskysymyksessä teoreettiset käsitteet muodostuivat aineiston ohjaamana. Minulla oli ennakkoon

vahva teoreettinen tieto siitä, mitä jaettu pedagoginen johtajuus ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri ovat, joten pyrin aktiivisesti pitämään analyysin aineistolähtöisenä. Tuomi ja Sarajärvi (2017, 96) korostavat, että aineistolähtöisen analyysin abstrahointivaiheessa tutkija rakentaa analyysissa muodostettujen käsitteiden kautta kuvauksen tutkimuskohteesta. Teoreettista tietoa ei analyysissa voi kokonaan sulkea pois, ja kolmannessa tutkimuskysymyksessä analyysi olikin teoriaohjaava. Teoriaohjaavalla analyysilla pyrin tavoittamaan, esiintyykö aineistossa esimerkiksi käyttöteoriaan, totunnaistumiseen tai suuriin johdettaviin kokonaisuuksiin liittyviä kuvauksia tai muita teemoja, joita käsiteltiin tutkimuskirjallisuudesta.

5.3 Eettiset ratkaisut

Tässä alaluvussa kuvaan tekemiäni eettisiä ratkaisuja tiiviistetysti, sillä tarkastelen luotettavuutta ja eettisyyttä oman tutkimusprosessini kautta kuvattuna tarkemmin pohdintaluvussa. Eettisiä kysymyksiä arvioitaessa tulee huomioida, että eettisyys koskee kaikkia tehtyjä valintoja läpi tutkimuksen. Tutkimusaineistojen kerääminen, käsitteleminen ja asianmukainen arkistointi kuuluvat olennaisena osana tiedon luotettavuuteen ja tarkistettavuuteen. (Kuula 2011, 18–19.) Aineistojen käsittelyn lisäksi tutkijan tulee kunnioittaa informantteina toimineiden henkilöiden itsemääräämisoikeutta ja kaikin tavoin välttää tutkimuksesta aiheutuvaa haittaa heille. Haastattelututkimuksessa ollaan välittömässä vuorovaikutuksessa informanttien kanssa, joten eettiset seikat tulee huomioida erityisen tarkasti.

Tässä tutkimuksessa eettisiä ratkaisuja tarkasteltiin läpi tutkimuksen tekemisen jo aiheen valinnasta ja aineiston hankintasuunnitelmasta lähtien. Ennen aineiston hankintaa eettisyys huomioitiin hankkimalla tutkimuslupa. Tutkimussuunnitelman valmistuttua otin yhteyttä varhaiskasvatuspalveluiden palvelujohtajaan saadakseni organisaatiolta luvan tutkimuksen tekemiseen. Tutkimuslupahakemuksesta kävi ilmi tutkimuksen tavoite sekä se, mitä halutaan tutkia ja

millä tavoin. Lisäksi tutkimusluvassa sovittiin, että valmis tutkimusraportti lähetetään tutkimusluvan myöntäneelle organisaatiolle. Ensimmäisestä yhteydenotosta lähtien toimin siis täysin avoimesti ja kerroin tutkimusluvan myöntäneelle palvelujohtajalle sekä tutkimuksen informantteina toimineille päiväkodin johtajille yksityiskohtaisesti, mistä tässä tutkimuksessa on kyse.

Tutkimusaineisto kerättiin yhden kaupungin varhaiskasvatuspalveluiden päiväkodin johtajista koostuvasta joukosta, johon olisi halutessaan voinut osallistua kuka tahansa kyseisen kaupungin päiväkodin johtajista. Tutkimukseen itse ilmoittautuneiden osalta voitaneen luottaa siihen, että he osallistuvat vapaaehtoisesti, mutta siitä huolimatta tutkimuksen vapaaehtoisuutta painotettiin tutkimuksen teon aikana. Lisäksi tutkittaville selvennettiin, että kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja haastateltavien anonymiteetti säilyttäen. Tämä todennettiin lähettämällä ennen haastatteluja jokaiselle päiväkodin johtajalle allekirjoitettavaksi kirjallinen suostumus tieteelliseen tutkimukseen osallistumisesta sekä tietosuojailmoitus, jossa kuvattiin henkilötietojen käsittelyä sekä haastateltavien oikeuksia yksityiskohtaisesti. Tutkimuksen eettisyyteen ja henkilötietojen käsittelyyn liittyy vahvasti luottamuksellisuus. Luottamuksellisuudella viitataan siihen, että tutkimuksen informantit säilyvät koko tutkimusprosessin ajan tunnistamattomina (Ryen 2004, 221). Tunnistettavuuteen kiinnitettiin erityistä huomiota ja siitä syystä esimerkiksi haastateltujen esimiesalueen koko sekä johdettavien varhaiskasvatuspalveluiden muodot häivytettiin tutkimusraportista.

Tutkimukseen osallistujien vapaaehtoisuuden ja tiedonsaannin lisäksi eettisesti tehty tutkimus edellyttää, että tutkimusta tehdessä on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä. Hyvä tieteellinen käytäntö pitää sisällään tiedeyhteisössä yleisesti tunnustetut toimintatavat, joita ovat tarkkuus, huolellisuus ja rehellisyys (Kuula 2011, 26; Tuomi & Sarajärvi 2017, 111). Hyvän tieteellisen käytännön mukaan edellä mainittuihin kuuluvat paitsi eettisyys tutkimuksen kaikissa vaiheissa, myös avoimuus tuloksien julkaisemisessa. Tässä tutkimuksessa eettiset periaatteet ja hyvä tieteellinen käytäntö huomioitiin läpi tutkimuksen tekemisen. Näitä seikkoja pohditaan tarkemmin tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa luvussa 7.2.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen millaisena päiväkodin johtajat näkevät varhaiskasvatuksen jaetun pedagogisen johtajuuden. Toisessa alaluvussa käsittelen päiväkodin johtajien näkemyksiä varhaiskasvatuksen tavoitellusta toimintakulttuurista. Kolmannessa alaluvussa kuvaan päiväkodin johtajien näkemyksiä rajoittavista tekijöistä, jotka voivat muodostua tavoitellun toimintakulttuurin toteutumisen esteiksi.

Päiväkotien ryhmärakenteesta käytän termiä tiimi, joka tarkoittaa pääsääntöisesti kahden tai useamman työparin muodostamaa kokonaisuutta. Joillakin tutkimukseen osallistuneiden johtajien esimiesalueilla oli osittain käytössä kolmen työntekijän muodostamat tiimit. Lisäksi tässä luvussa käytetään termejä tiimivastaavat ja johtotiimi. Tiimivastaavat toimivat vähintään neljän henkilön muodostamien tiimien vastaavina opettajina ja heille on tehty tätä tehtävää varten omat tehtävänkuvauslomakkeet. Johtotiimi puolestaan muodostuu johtajan lisäksi esimiesalueen pedagogisista johtajista, apulaisjohtajista ja varhaiskasvatuksen erityisopettajista. Sujuvuuden vuoksi tämän luvun tekstissä käytän varhaiskasvatuksen opettajasta lyhyemmin nimitystä opettaja ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajasta nimitystä lastenhoitaja, myös päiväkodin johtajan ammattinimike lyhennetään johtajaksi.

Luvussa käytetyt aineistoesimerkit ovat katkelmia päiväkodin johtajien haastatteluista ja käytän niitä havainnollistamaan analyysin tuloksia. Aineistoesimerkit on tiivistetty sujuvuuden vuoksi ja (--) -merkintä osoittaa, mikäli olen poistanut katkelmasta esimerkin kannalta epärelevanttia puhetta. Aineistoesimerkkien perässä viittaus J1–J7 osoittaa sitä, kenen päiväkodin johtajan tuottamasta aineistoesimerkistä on kyse.

6.1 Jaettu pedagoginen johtajuus

Tässä luvussa jäsenän, millaisena johtajat näkevät pedagogisen johtajuuden ja jaetun pedagogisen johtajuuden. Johtajien näkemyksistä merkittävimpinä teemoina jaetussa pedagogisessa johtajuudessa korostuivat perustehtävän kirkastaminen, keskustelu, selkeät tehtäväkuvat, jaettuun johtajuuteen luodut rakenteet, osaamisen johtaminen sekä arviointi ja kehittäminen (kuvio 3). Vaikka johtajat kuvasivat pedagogisen johtajuuden olevan viime kädessä johtajan vastuulla, he näkivät jokaisen työntekijän olevan kuitenkin omalta osaltaan vastuussa jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisesta.



KUVIO 3. Päiväkodin johtajien näkemykset jaetun pedagogisen johtajuuden keskeisistä teemoista.

Pedagoginen johtajuus ja pedagogisen johtajuuden jakaminen

Johtajat näkivät pedagogisen johtajuuden kattavan laajasti koko johtajan tehtäväkentän.

Pedagoginen johtajuus liittyy tämmöseen yleiseen aika laajastikin, että johtajalla on visio aiheesta tai siitä pedagogiikasta, että minkä tyyppistä tai minkälaista pedagogiikkaa omissa päiväkodeissa halutaan toteutettavan. Laajasti ajateltuna (--) se lähtee työvuorosuunnittelusta, palaverirakenteista, yhteisistä sopimuksista, suunnitelmien tekemisestä ja keskustelusta yleisesti ottaenkin. (J7)

Pedagogiseen johtajuuteen johtajat sisällyttivät varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuurin johtamisen kokonaisuudessaan. Pedagogisen johtajuuden nähtiin pohjautuvan ohjaaviin asiakirjoihin sekä varhaiskasvatuksen perustehtävään. Johtajat painottivat johtajuuden lähtökohtana lapsen edun ensisijaisuutta.

Pedagoginen johtajuus lähtee lapsen edusta ja hyvän lapsituntemuksen avulla me tehdään sellasia ratkasuja arjessa, että ne tukee lasta ja koko perhettä. (J6)

Kuten aineistoesimerkistä käy ilmi, johtajat näkivät varhaiskasvatuksen arkeen liittyvän päätöksenteon kuuluvan olennaisesti pedagogiseen johtajuuteen. Lisäksi siihen liitettiin raamien ja rakenteiden luominen toiminnalle sekä riittävien resurssien turvaaminen. Johtaja vastaa viime kädessä laadusta ja ohjaa henkilöstöä tavoiteltuun suuntaan, esimerkiksi yhteisten sopimusten kautta. Johtajat näkivät, että heillä on vastuu pedagogisesta johtajuudesta, mutta luottavat siihen, että jokainen työntekijä vastaa pedagogiikasta omalta osaltaan.

Mä oon se, joka viimekädessä vastaa koko esimiesalueen pedagogiikasta ja omilla toimenpiteillä pyrin, että homma hoituis mahdollisimman hyvin. Että tiimit ois sellasia, että ne toimis ja jokainen yksilö siellä tiimissä sitten vastaa itsestään. Ja opettaja vastaa siitä, että se pedagogiikka on tiimissä sellaista mistä me ollaan yhdessä sovittu. (J1)

Pedagoginen johtajuus on kaikkea toimintaa, laatua ja se meidän perustehtävä on hyvän varhaiskasvatuksen laadun varmistaminen

niillä resursseilla mitä meillä on. (--)
pedagogiikka on ihan kaikkien vastuulla. (J6)

Johtajat jakoivat pedagogista johtajuutta jokaisen työntekijän vastuulle. Johtajien mukaan jaettu pedagoginen johtajuus mahdollistuu, mikäli jokaisella on perustehtävä kirkkaana.

Perustehtävän kirkastaminen

Varhaiskasvatuksen perustehtävän kirkastamista kuvattiin pedagogisen johtajuuden ydintehtävänä, pohjana, jonka päälle jaettu pedagoginen johtajuus rakentuu. Johtajan tehtävänä on haastaa henkilöstöään pedagogiseen ajatteluun ja yhteisen ymmärryksen rakentamiseen perustehtävästä.

Että heillä on kristallin kirkas se, että miksi tätä tehdään ja mikä se tavote on. Johtajan tehtävänä on sen mahdollistaminen ja lisäksi se, että tavote pysyy kirkkaana ja pysytään fokuksessa, ni se on mun mielestä päiväkodin johtajan pedagogisen johtajuuden ydin. (J2)

Johtajat näkivät oman tehtävänsä perustehtävän mahdollistajana ja suunnan näyttäjänä. Varhaiskasvatuksen perustehtävän keskiössä kuvattiin lapsen edun ensisijaisuutta. Tämän toteutumiseksi johtajan tulee toisinaan auttaa henkilöstöä pois omalta mukavuusalueeltaan. Perustehtävän kirkastamiseksi ja yhteisen ymmärryksen muodostamiseksi tarvitaan yhteistä keskustelua pedagogiikasta ja toimintaa ohjaavista asiakirjoista.

Keskustelun merkitys ja rakenteet

Keskustelun merkitys ja mahdollistaminen korostui jokaisen johtajan puheissa painokkaasti. Keskustelua kerrottiin tarvittavan yhteisten pelisääntöjen ja sopimusten muodostamiseen sekä työyhteisön että tiimien tasolla. Jokaisen tulee osallistua keskusteluun, jotta yhteinen toiminta-ajatus ja perustehtävä on kirkkaana kaikilla. Keskusteluja käydään varhaiskasvatuksen ohjaavien asiakirjojen ja toiminnassa ilmenevien teemojen pohjalta. Olennaista on kehittää ja arvioida toteutettavaa pedagogiikkaa, mutta myös saavuttaa yhteinen ymmärrys siitä, mitä jokin ilmiö tai käsite tarkoittaa käytännön tasolla.

Tärkeätä miten asioista pystytään keskustelemaan, että meillä on paikkoja sille johdetulle keskustelulle, että sitä on joku vetämässä ja johtamassa ja että mitä me tarkotetaan jollaki (--) sehän on tullu ilmi, että meillä on joku termi, vaikka lapsilähtöisyys tai osallisuus ja me huomataan, että ihmiset ajattelee siitä ihan eri tavalla. Että moni asia ja termi pitää pystyä purkamaan ja puhumaan auki. (J1)

Aineistoesimerkistä käy ilmi, että johtajien mukaan pedagogista johtajuutta jaetaan nimenomaan keskustelemalla. Keskusteluiksi nimettiin erilaisten säännöllisten palaverien ja kehityskeskustelujen lisäksi vuosittaisten laadullisten tavoitteiden sekä toimintasuunnitelmien muodostaminen, dokumentoiminen ja arvioiminen. Lisäksi tärkeiksi keskusteluiksi kuvattiin tiimien pedagogisten suunnitelmien kirjaaminen ja arvioiminen sekä tiimin omat palaverit. Johtajat painottivat, että kaikissa keskusteluissa on tärkeää tehdä selkeitä sopimuksia ja kirjata ne ylös. Dokumentoinnin lisäksi on merkityksellistä sopia, miten ja milloin tehtyjä sopimuksia arvioidaan. Johtajat painottivat johdetun keskustelun merkitystä sekä tiimin että koko työyhteisön tasolla silloinkin, kun johtaja ei itse voi olla paikalla keskustelua johtamassa. Johtaja itse toimii aina läsnä ollessaan henkilöstölle esimerkkinä ja mallittajana paitsi omalla toiminnallaan, myös omalla puheellaan.

Ihan ensiarvoista on keskustelu ja mun mielestä on oleellista myös se, että millaista puhetta minä johtajana pidän yllä työyhteisössä. (J4)

Johtajat painottivat, että keskustelulle tulee olla selkeät rakenteet ja keskusteluja tulee käydä erilaisilla kokoonpanoilla. Opettajien jakama yhteinen ymmärrys ohjaavista asiakirjoista sekä esimerkiksi tuoreen tutkimustiedon jalkauttaminen omaan tiimiin lastenhoitajille ja erityisavustajille nähtiin opettajan vastuulla olevana keskusteluna tiimissään. Johtajat näkivät, että hänen tehtävänä on arvioida, mitä teemoja tulee käsitellä yhteisesti koko henkilöstön kanssa ja mitkä ovat sellaisia asioita, joita opettajat voivat jalkauttaa omaan tiimiinsä. Erityisesti painotettiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden osa-alueiden yhteistä käsittelyä säännöllisesti työyhteisössä.

Johtajat kuvasivat, että toiminta-ajatus tai yksikössä toteutettava pedagogiikka ei ole sellaista, mitä johtaja voi yksin päättää. Suuntaviivat rakennetaan yhteistyössä keskustellen ja yhteinen ymmärrys muodostaen.

Mä oon vahvasti sitä mieltä, että jos joku asia tulee meidän johtotimiltä vaan annettuna, niin se ei lähe itämään siellä työssä. (J5)

Yhteisen keskustelun, jokaisen kuulluksi tulemisen sekä demokratian merkitystä pohdittiin paitsi osallisuuden, myös henkilöstön sitoutumisen näkökulmasta. Johtajan tehtävänä on luoda työyhteisöön keskusteleva ilmapiiri ja pitää jatkuvasti yllä pedagogista keskustelua. Pedagoginen keskustelu pitää sisällään jokaisen ammattiryhmän tehtävänkuvauksen sekä vastuiden avaamista ja vahvistamista.

Vastuun jakaminen ja tehtävänkuvat

Vastuiden jakaminen nähtiin merkittävänä osana jaettua pedagogista johtajuutta. Vaikka jokainen on vastuussa pedagogiikasta, tulee opettajien vastata siitä, että pedagogiikka on sitä, mistä on yhdessä sovittu. Kaikki johtajat kertoivat painottavansa työyhteisöissään jokaisen työntekijän vastuuta oman työnsä johtamisesta sekä opettajien vastuuta oman tiiminsä johtajana toimimisesta. Opettajan vastuuseen nähtiin kuuluvan tiedon jakaminen tiimille, sovittujen toimintatapojen jalkauttaminen ja mallittaminen sekä pedagogiikan johtaminen omassa tiimissään. Opettajan vastuuksi kuvattiin myös yhteistyön tekeminen eri tahojen kanssa. Lisäksi opettajien tehtäviin kuuluviksi nähtiin toiminnan arviointi ja kehittäminen paitsi oman tiimin, koko työyhteisön tasolla. Johtajien mukaan kaupungin varhaiskasvatuspalveluille oli tehty vastuualueiden selkiyttämiseksi tehtävänkuvat eri ammattiryhmille, johtotiimin jäsenille sekä tiimivastaavina toimiville opettajille.

Varhaiskasvatuksen opettajan ja lastenhoitajan tehtävänkuvat, mä nään sen hirveen hyvänä, että ne on selkeyttäny (--)

näkyny laatuna ja yhdenmukaistana tätä toimintaa, että ne on tavallaan olu semmosia apukeinoja nämä hyvät uudistukset myöskin johtajalle, pedagogiseen johtajuuteen. (J2)

Tehtävänkuvien kirkastaminen koettiin merkittävänä sekä henkilöstön työhön sitoutumisen, että jokaisen työntekijän vastuualueiden selkiyttämisen kannalta. Erityisen tärkeänä nähtiin se, että jokainen tietää ja tuntee niin omansa kuin muidenkin ammattiryhmien tehtävänkuvat. Tehtävänkuvien selkeys ja määrittely auttavat henkilöstöä näkemään oman ammattiryhmänsä vahvuudet. Samalla tehtävänkuvat lisäävät ymmärrystä siitä, ettei mikään ammattiryhmä ole toista parempi, vaan jokaisella ammattiryhmällä on oman koulutuksen tuottamat vahvuudet. Paitsi ammattiryhmien, myös tiimivastaavien tehtävänkuvien kirkastamista pidettiin tervetulleena uudistuksena. Sen avulla tiimivastaavan tehtäviä avataan työyhteisössä tiimityön ja jaetun pedagogisen johtajuuden näkökulmista.

Konkreettisella tasolla tiimivastaavarakenne on jaettua pedagogista johtajuutta. Kaikki siellä tiimissä tietää, mitä sen tiimivastaavan työnkuvaan kuuluu, että hän liidaa tiimipalavereja, laatii sinne asialistan (-- tiimivastaava on se, jolla on koko sen tiimin arki hyppysissä, että mikä siellä sujuu ja mikä ei, ja sitten sieltä se tiedonkulku johtajalle. (J4)

Edellisestä aineistoesimerkistä käy ilmi tiimivastaavan vastuu palavereista sekä tiedonkulusta. Johtajat painottivat monin tavoin sitä, kuinka merkittävä tiimivastaavan tehtävä on koko työyhteisölle jaetun pedagogisen johtajuuden yhtenä rakenteena.

Jaetun johtamisen rakenteet

Jaettuun pedagogiseen johtajuuteen liittyvistä seikoista kaikki johtajat painottivat erityisesti selkeiden rakenteiden merkitystä. Johtajat puhuivat vahvasti johdotiimi- sekä tiimivastaavarakenteiden merkityksestä henkilöstön yhteisen ymmärryksen rakentumisessa ja tiedon jakamisessa tiimeihin. Erityisesti painotet-

tiin sitä, että johtajan on tärkeää voida luottaa omaan johtotiimiinsä sekä tiimivastaaviin, jotta he puhuvat muulle henkilöstölle yhteisesti keskusteltuja asioita sovitulla tavalla.

Samankielisyys lähtee ensinnäkin luottamuksesta, ja siitä, että mulla on sellaiset ihmiset siinä johtotiimissä, että meillä on yhteinen käsitys asioista. Meidän ei tarvii olla samaa mieltä, mutta ne asiat, mitkä täytyy meidän alueella jotenki pedagogisesti viilata tai tarvii muutosta, ni että meillä on yhteinen ajatus siitä. (-- se liittyy puhumiseen ja yhteisen asian ymmärtämiseen ja erilaisten näkökulmien luomiseen. (J6)

Johtajien mukaan yhteisen ymmärryksen voi saavuttaa riittävän ajan kuluessa luottamuksen karttuessa sekä useiden keskustelujen ja palavereiden myötä.

Johtotiimien jäseniä kuvattiin henkilöinä, jotka ovat tiimien arjessa läsnä ja tuovat johtajan tietoisuuteen tekemiään havaintoja arjen toiminnasta. Johtajan tietoisuuden lisäämisen ohella johtajat näkivät johtotiimit merkityksellisenä keskusteluforumina itselleen, kuten seuraavasta aineistoesimerkistä käy ilmi.

Johtotiimi on enemmän ku hyvä olla olemassa. Siellä saa turvallisesti sanoa mielipiteensä. (-- ei olla välttämättä, tai sitten lopulta ollaan samalla aaltopituudella, mutta ei oo mikään automaatio, että kaikki vaan nyökkäilis, niin se on ollu virkistävää. On vähän ihmetelty asioita yhdessä ja mietitty, että mitä niille voi tehdä. (J7)

Johtaja linjaa johtotiimin kanssa asioita, pohtii lapsiryhmiä ja tiimirakenteita, arvioi ja suunnittelee, mutta erityisesti johtotiimin keskusteluissa on tarkoitus muodostaa yhteinen käsitys tavoitellusta toimintakulttuurista. Johtajat kuvasivat sitä, että vahvan yhteisen ymmärryksen muodostuminen on merkityksellistä, sillä johtotiimit ikään kuin monistavat johtajan puhetta työyhteisöissä.

Pitää olla ikään kuin samanmielisesti pedagogiikasta ajattelevat johtotiimin jäsenet, että mä voin luottaa siihen, että se mun johtotiimini, joka mun kanssa suunnittelee ja linjaa sitä tulevaa toimintavuotta, tai ku me yhdessä keskustellaan, että mitä meidän henkilöstö työyhteisönä tarttee, minkälaisiin asioihin meidän pitää kiinnittää huomiota, että me pystytään toimia vasun mukaisesti ja esiopetussuunnitelman

mukasesti ja miten me pysytään siinä, mitä me ollaan meidän toimintasuunnitelmaan kirjattu. Ni mulla pitää olla se luotto siihen, että johtotiimi toistaa ja monistaa sitä samaa puhetta ja ajatusta, mitä mulla ja meillä on yhdessä muodostunu siihen, että mitä se meidän pedagogiikka on, mitä me tuotetaan. (J4)

Johtajat näkivät yhteisen ymmärryksen rakentumisen olevan tärkeää johtotiimin lisäksi myös tiimivastaavien kanssa. Tätä varten olikin muodostettu erilaisia rakenteita sekä kohtaamisia johtajien ja tiimivastaavien välillä. Tiimivastaavat toimivat lähimpänä tiimien arkea ja ovat parhaita oman tiiminsä asiantuntijoita. Lisäksi suurien johdettavien kokonaisuuksien myötä johtotiimin jäsenet ja tiimivastaavat ovat niitä, jotka vastaavat arjen sujuvuudesta sekä siellä käydyistä keskusteluista. Tämän toteutumiseksi tulee johtajan varmistua riittävästä osaamisesta tiimeissä.

Osaamisen johtaminen

Merkittävänä osana jaettava pedagogista johtajuutta ja yhteisen ymmärryksen rakentumista valtaosa johtajista nosti esille osaamisen johtamisen. Siihen kuuluivat sekä osaamisen jakaminen että kehittymisen mahdollistaminen.

Isona asiana, varsinkin kehittämistyössä, on huomioitava osaamistarpeet. Että henkilökunta voi sanoa, että mulla ei oo tässä asiassa osaamista. Että miten minä esimiehenä takaan riittävän osaamisen ja näen sen, missä me kompastutaan ja missä ei oo tarpeeksi tietotaitoa. Mun pitää vähän niin ku olla askeleen edellä ja arvioida sitä. Että jos osaamista ei oo, ja sitten mä vaan tuonkin sinne koko ajan jotakin uutta (--) Että kyllä mun pitää pitää huoli siitä, että henkilökunta saa riittävästi osaamista ja että heillä on mahdollisuus kehittyä työssä. (J5)

Erityisen tärkeänä johtajat pitivät sitä, että hyväksi todetut toimintatavat ja yksilöiden vahvuudet saadaan jaettava koko työyhteisön tietoisuuteen. Osaamisen johtamiseen kuului johtajien mukaan myös se, että tiimejä muodostettaessa jokaisessa tiimissä on riittävästi osaamista ja vastualueet jaetaan osaamisen mukaisesti. Tämä edellyttää, että johtaja on tietoinen jokaisen työntekijän vahvuuksista ja osaamisesta. Johtajan tietoisuutta lisää osaltaan esimerkiksi erilaiset arvioinnin tavat niin yksilöiden kuin tiimienkin tasolla.

Arviointi ja kehittäminen

Jaettuun pedagogiseen johtajuuteen nähtiin liittyvän vahvasti toiminnan arviointi ja tunnistaminen niin tiimien kuin yksilöidenkin tasolla. Lähes kaikki johtajat korostivat arvioinnin tärkeyttä, jotta tunnistetaan vahvuudet ja löydetään kehitettävät osa-alueet.

(--)
(J3)

Johtajilla oli käytössä monia arvioinnin välineitä, osittain koko kaupungin varhaiskasvatuspalveluissa yhteisesti käytettäviä sekä osittain itse kehitettyjä arvioinnin työkaluja. Tärkeimmiksi kuvattiin tiimien tekemät arvioinnit. Johtajat nostivat esille sitä näkökulmaa, että varhaiskasvatuksessa työtä tehdään tiimeissä ja siksi niiden toimintaa tulee arvioida. He kuvasivat arvioinnin rakenteita sekä yksittäisen työntekijän että koko esimiesalueen näkökulmasta. Arviointityön lisäksi johtajat painottivat dokumentoinnin merkitystä, sillä heillä on velvoite todentaa, miten arviointia tehdään ja minkälaista kehitystä arviointi on tuottanut. Dokumentointi nähtiin arvokkaana myös siksi, että sovittuihin asioihin voidaan tarvittaessa palata, mikäli toimintakulttuurissa ei toimita sovitun mukaisesti.

6.2 Varhaiskasvatuksen tavoiteltu toimintakulttuuri

Tavoitellussa toimintakulttuurissa painottui tärkeimpänä seikkana lapsen edun ensisijaisuus kaikessa toiminnassa ja tehdyissä päätöksissä. Lisäksi johtajat painottivat ilmapiirin, vuorovaikutuksen ja luottamuksen merkitystä. Edellä mainittujen lisäksi johtajien näkemyksissä toistui, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa tavoitellaan yhteisen vision ja jaettujen arvojen muodostumista. Opettajuuden vahvistuminen ja yhteisen ymmärryksen muodostuminen pedagogiikasta nähtiin myös merkittävänä (kuvio 4).



KUVIO 4. Varhaiskasvatuksen tavoitellun toimintakulttuurin osa-alueet johtajien kuvaamana.

Johtajat korostivat, että heidän vastuullaan on saada toimintakulttuurista sellainen, jossa kaikki voivat hyvin. Tähän pyrittiin esimerkiksi kannustamalla työyhteisöä kokeilemaan uutta ja pitämään yllä kehittävää ilmapiiriä sekä painottamalla työhyvinvoinnin merkitystä omalla puheella ja toimillaan. Yhtenä painopisteenä korostui todellisen toimintakulttuurin tunnistamiseen liittyvät seikat

sekä johtajan tietoisuus toimintakulttuurissa vallitsevista ilmiöistä. Merkittävimpänä johtajat pitivät sitä, että kaikkien tehtyjen valintojen keskiössä säilyy varhaiskasvatuksen ydin eli lapsen etu.

Lapsen edun ensisijaisuus

Johtajat painottivat, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin keskeisin huomion kohde tulee olla aina lapsi ja lapsen hyvinvointi.

Toimintakulttuurin keskiössä pitäisi aina olla lapsi, ajatus lapsesta ja lapsen parhaasta. (J1)

(--) tavoiteltu toimintakulttuuri on sitä, että se tuottaa näille meidän lapsille mahdollisimman hyvää, että toiminta on aina pedagogisesti perusteltua. (J2)

Laadukkaan pedagogiikan lisäksi lapsen edun nähtiin toteutuvan silloin, kun henkilöstön toiminta on läpinäkyvää ja kestää ulkopuolista tarkastelua. Johtajat näkivät, että toimintakulttuuri näyttäytyy lapsille ja asiakasperheille erityisesti arjen usein toistuvissa tilanteissa sekä tekoina että yleisenä ilmapiirinä.

Ilmapiiri

Toimintakulttuurissa vallitsevaan ilmapiiriin johtajat kertoivat vaikuttavan momentin ulottuvuuden. Ensinnäkin johtajan tulee omalla esimerkillään ja puheellaan luoda kaikkia arvostava ilmapiiri. Tällaisessa ilmapiirissä henkilöstö toimii yhteisöllisesti vastaten jokaisen lapsen hyvinvoinnista. Johtajat näkivät, että hyvän ilmapiirin vallitessa henkilöstö auttaa toisiaan yli ryhmärajojen ja ottaa ilolla kaikki uudet työntekijät ja asiakkaat osaksi yhteisöä. Toisaalta johtajat näkivät, että yleinen ilmapiiri vaikuttaa siihen, kuinka uudet ideat ja kehittäminen otetaan osaksi toimintakulttuuria.

Mun tehtävä on tietysti luoda se ilmapiiri, että täällä ihmiset kokee, että he pystyy sanomaan mielipiteensä ja juttelemaan. (J1)

Johtajat näkivät, että heidän tehtävänä on kannustaa henkilöstöä yrittämään parhaansa ja luomaan ilmapiiristä sellaisen, jossa saa yrittää ja erehtyä. Arvostavan ja hyväksyvän ilmapiirin luomisessa johtajat näkivät merkityksellisenä sellaisen keskustelukulttuurin luomisen, että jokainen voi sanoa asiallisesti oman mielipiteensä.

Vuorovaikutus

Johtajat korostivat vuorovaikutuksen tärkeyttä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Vuorovaikutusta tarkasteltiin niin henkilöstön, johtajien, lasten kuin perheidenkin näkökulmasta.

Toimintakulttuurin keskiössä lapsen edun lisäksi on vuorovaikutus. Mä ajattelen, että tää on niin vuorovaikutteinen työ, että se vuorovaikutus ja sen tärkeys siellä toimintakulttuurissa pitäis näkyä (--) semmonen hyvä vuorovaikutus suhteessa lapsiin ja työntekijöillä keskinäinen, ja vanhempiin, niin se on kaiken tän työn ydin. Ja sillä lähetään sitä toimintakulttuuria rakentamaan, että se on arvostavaa kaikkia kohtaan ja hyväksyvää ja semmonen keskusteleva, että pystytään asioista keskustelemaan asiallisesti ja olemaan erimieltä. (J1)

Avoimen ja keskustelevan ilmapiirin vallitessa on lupa puhua haasteista ja olla eri mieltä asioista. Olennaista johtajien mukaan on se, että jokainen muistaa hyvät käytöstavat ja sen, että on itse vastuussa tavastaan olla vuorovaikutuksessa. Johtajan tärkeänä tehtävänä nähtiin vuorovaikutuksen mallina toimiminen ja keskustelevan ilmapiirin ylläpitäminen. Johtajan tulee pitää yllä puhetta tavoitellusta pedagogiikasta ja ohjaavista asiakirjoista.

(--) oon napannu sieltä heijän (työntekijöiden) toiminnastaan ne vahvuudet ja ajattelen, että kun ruokkii sitä hyvää, niin se myös kasvaa. (--) oon ajatellu että jos mä vahvistan näitä hyviä käytänteitä ja niitä hyviä tapoja tehdä tätä työtä, niin mä annan sillä tavalla kuvan myös itsestäni, että minkälaisesta pedagogiikasta mä tykkään tai mikä on se mun visioni, ni sit se jakautuu sillä tavalla. (--) ja yritän sanottaa, että toihan on just sitä vasun mukasta toimintaa ja toihan on just niin ku vasusta, että hienosti tehty. (J7)

Ilmapiirin ja vuorovaikutuksen lisäksi tavoiteltuun toimintakulttuuriin nähtiin kuuluvaksi itsenäinen työote ja se, että johtajan tulee voida luottaa henkilöstöönsä.

Luottamus

Kaikki johtajat kuvasivat, kuinka tärkeää luottamus on heidän työssään. Yksi johtajista painotti, että isolla esimiesalueella johtajan on vastuutettava henkilöstöään ja luotettava siihen, että jokainen toteuttaa tehtävänsä mukaista varhaiskasvatusta.

Mä tavoittelen semmosta itsensä johtajuutta, että työntekijöillä on tällainen itsensä johtaminen, että se ei tarkoita pelkkiä opettajia tai veoja, se tarkoittaa ihan joka ikistä työntekijää, että itsenäisesti pystyy toimimaan ja täällä on kaikilla hyvä olla ja kaikilla on määränpää selvillä. (J2)

Muutkin johtajat kuvasivat sitä, että eivät ehdi olla arjessa havainnoimassa toteutettavaa pedagogiikkaa. He näkivät, että siksi heidän on vain luotettava ryhmässä toimittavan sovitulla tavalla. Johtajat korostivat luottavansa henkilöstöönsä siinä, että he joko puuttuvat tavoitellun toimintakulttuurin vastaiseen toimintaan sitä havaitessaan tai vähintään kertovat havainnoistaan johtajalle.

(--) sanon sen usein ääneen ja kirjoitan moneen paikkaan. Että jokaisella työntekijällä olis myös rohkeus siihen, että jos huomaa työkaaverissa, että esimerkiks yhteisissä sopimuksissa ei pysytä, niin sanois, että hei me ollaan yhdessä sovittu näin, onko sulla joku tietty syy, miksi toimit toisin? Että jokaisella meillä olis sen verran sitä semmosta vastuuntuntoa ja rohkeutta. Ja jos ei ole rohkeutta itse puuttua, niin on se rohkeus ainakin tulla sanomaan, jolloin minun tehtävänä on sitten puuttua niihin asioihin. Mutta että luottamus, se on se ihan kaikkein suurin mikä on, millä mun on mentävä. Ja niin, että minä luotan työntekijöihini ja he pystyvät luottamaan minuun. (J3)

Sen lisäksi, että johtajat näkivät luottamuksen tärkeäksi, he näkivät tavoitellun toimintakulttuurin toteutumisen avaintekijäksi yhdessä auki puhutut arvot.

Yhteinen visio ja arvot

Johtajien mukaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa tavoitellaan sitä, että koko henkilöstö pyrkii kohti yhteistä toiminta-ajatusta. Johtajat näkivät, että yhteistä ymmärrystä voi vahvistaa keskustelulla siitä, mitä toiminnalta odotetaan ja miten tavoitteita kohti pyritään.

Että kaikilla työntekijöillä olisi yhteinen ymmärrys siitä, mitä kohti me ollaan menossa, mitä me halutaan kehittää ja miten me tehdään ne asiat. Palaverien tavoitteena on aina se juurikin, että tavoitetaan henkilöstön kanssa yhteinen ymmärrys. (J5)

Että olis enemmän niitä yhteisiä foorumeita, pedakahviloita ja muita, joissa enemmän ehkä vois semmosta arvokeskustelua, mikä kuitenkin on loppujen lopuksi aika vähästä siellä arjessa. Semmosta auki puhumista, että miksi me tehdään jotain asioita. (J6)

Yhteistä ymmärrystä, visiota ja arvoja konkretisoivat myös erilaiset toimintaa ohjaavat asiakirjat, joiksi nimettiin esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, esiopetussuunnitelman perusteet ja varhaiskasvatusyksikön toimintasuunnitelma. Merkittäväksi asiakirjaksi nostettiin myös pedagoginen lukujärjestys sekä tiimin pedagoginen suunnitelma, josta aineistoesimerkeissä johtajat käyttävät lyhennettä pesu. Johtajat näkivät, että opettajien tulee ottaa vastuuta ohjaavien asiakirjojen omaksumisesta, jakamisesta tiimissä sekä viime kädessä toteuttamisesta.

Opettajuuden vahvistaminen

Opettajien roolia varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa korostettiin tiimin pedagogiikan vahvistamisen näkökulmasta.

(--) korostunu tän pedagogisen lukujärjestyksen merkitys, että se on ollu tosi suuri ja pesu on tietysti toinen, että ne on aikamoisia kulmakiviä tässä, että kaikki pysyy tietosina, että missä mennään ja mitä kohti ollaan menossa. Onhan se opettajille aika kova vastuu tuottaa sitä, että mitä meidän tiimissä tapahtuu. (J2)

Kyllä se on niin, että kun me varhaiskasvatuksen opettajien kanssa käydään yhteisöllisissä suunnittelupalavereissa kaikkia näitä asioita läpi mitä me tehdään yhdessä ja mitä se meidän talossa tarkoittaa jos meillä nyt vaikka on yhteisenä kehittämisenä se oppimisympäristö, (--) yritetään tehdä niitä läpinäkyväksi, että miten se meillä toteutuu ja miten se tuodaan vanhemmille näkyväksi. (--) jokaisella opettajalla on johtamisen rooli ja minä myöskin edellytän sitä meidän opettajilta. (J5)

Johtajat kuvasivat sitä, kuinka viime vuosien aikana opettajan vastuuta tiimin johtajana on vahvistettu erilaisin vastuualuein ja rakentein. Merkittävimpänä muutoksena johtajat nostivat esille SAK-työajan lisääntymisen. Opettajuuden vahvistamisessa on käytetty tukena varhaiskasvatuksen opettajan tehtävänkuvauslomaketta sekä ohjaavia asiakirjoja. Johtajat ovat työyhteisöissään sanoittaneet opettajuuden merkitystä ja painottaneet opettajien vastuuta siitä, että tiimin toimintakulttuurissa toimitaan yhteisesti sovitulla tavalla.

Yhteinen ymmärrys pedagogiikasta

Johtajien näkemyksissä korostui, että henkilöstöllä tulee olla yhteinen ymmärrys tavoitellusta pedagogiikasta, jotta toimintakulttuuri tiimeissä voi olla yhtenäistä ja samaan suuntaan tähtäävää. Yhteinen ymmärrys vahvistuu keskustelemalla ja perustelemalla tehtyjä päätöksiä. Johtajat tunnistivat, kuinka tärkeää keskustelu on toimintakulttuurin kehittymisen ja lasten edun toteutumisen näkökulmasta.

(--) syksyiset pesukeskustelut on tosi tärkeitä, koska sieltä tulee myös meidän huoltajille ne lupaukset, että miten niitä asioita tehdään, että siellä tulee minusta ne vasun teemat hyvin, että ne tulee pohdittavaks ja se arki. (J6)

Että tiimit ja työparit keskenään pääsee puhumaan niistä arjen asioista, siitä miten se arki rakentuu ja miten ne päivittäiset toiminnat saadaan sujuvammaksi ja miten se lapsituntemus ja -tietämys pystytään jakamaan toisten kanssa. (J4)

Yhteisesti sovittujen ja tavoiteltujen toimintatapojen vahvana tukena ovat toimineet ohjaavat asiakirjat ja tiimien sopimukset.

Meidän turva on nämä meidän pedagogiset asiakirjat, vaikka niin ku pesussa, että me ollaan kirjattu tiimin sopimuksia tai työparin sopimuksia. Että miten me ollaan sovittu, että me tehdään ja toteutetaan tätä varhaiskasvatusta, että siihen voidaan palata ja se on semmonen back up siellä, että "nyt mä huomaan, että sä toimit tässä tilanteessa eri tavalla, että me ollaan sovittu näin ja huomaatko, että sä et nyt toimi niin". (J4)

Yhteisten tiimisopimuksien ja pedagogisten suunnitelmien lisäksi johtajat näkivät, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteita tulee konkretisoida entistä selkeämmin, jotta henkilöstö voi toimia yhteisen toiminta-ajatuksen mukaisesti.

(--) mä ajattelen että sitä vasua pitää vaan pilkkoa pienemmäksi ja ku mä oon ite semmonen tosi konkreetin kautta oppiva, niin tavallaan se semmonen, että pystyis joka ikisen palasen siirtämään sieltä käytäntöön, ja ihan vaikka lapsiesimerkein niille, kenelle se on haastavampaa. (J3)

(--) vasu, että vaikka me ollaan luettu se, niin meidän pitää sieltä jotenki löytää niitä sellaisia teemoja, jotka tukee sen opettajan ymmärrystä ja sen tiimin vetämistä ja mitä siinä ryhmässä tehdään sen lapsen hyväksi. (J6)

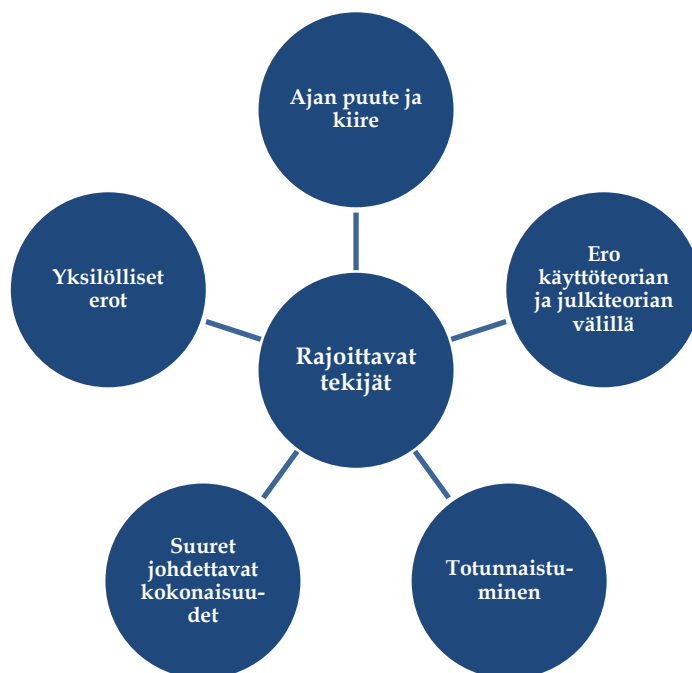
Johtajien puheista välittyi se, että sinnikkäästä ohjaavien asiakirjojen käsittelystä ja pedagogisesta keskustelusta huolimatta toimintakulttuuri ei koskaan tule valmiiksi ja kehitettävää riittää jatkuvasti.

Se kuuluu tähän dynamiikkaan ja se pitää johtajuuden näkökulmasta tietyllä tavalla myös hyväksyä, että ei voi olla mitenkään täydellistä, että senhän takia täällä ollaan, että tehdään töitä niiden kanssa, joiden kanssa vähän on haastetta. Mutta ei sitä yksin tehdä, että siinä on sitten se tiimi ympärillä tai sitten siinä on apulaisjohtaja tai veo, joka on sitte mukana siinä prosessissa, viemässä sitä parempaan päin. Että tää on siitä kiitollista hommaa, että en mä tätä yksin tee. (J2)

Esimerkistä käy ilmi, että johtajat näkevät jaetun johtajuuden merkittävänä työnsä tukena. Johtajat olivatkin yksimielisiä siitä, että virkavastuustaan huolimatta heidän ei tarvitse olla yksin vastuussa kaikesta.

6.3 Tavoitellun toimintakulttuurin toteutumista rajoittavat tekijät

Tavoitellun toimintakulttuurin toteutumista rajoittavia tekijöitä kuvattiin ajan puutteen ja kiireen, erilaisten ihmisten johtamiseen liittyvien ilmiöiden sekä laajojen johdettavien kokonaisuuksien näkökulmasta (kuvio 5).



KUVIO 5. Johtajien näkemykset tavoiteltua toimintakulttuuria rajoittavista tekijöistä.

Rajoittaviin tekijöihin liittyen johtajien näkemykset poikkesivat osittain toisistaan, jokaisella johtajalla vaikutti olevan oman esimiesalueen omaleimaisuuteen liittyviä haasteita. Yhteisinä rajoittavina tekijöinä johtajat kuvasivat esimerkiksi työntekijöiden henkilökohtaisiin käyttöteorioihin ja totunnaistumiseen liittyviä seikkoja. Yksi rajoittava tekijä kohosi kuitenkin muiden yläpuolelle ollen kaikille johtajille yhteinen johdettavista kokonaisuuksista riippumatta: ajan puute ja kokemus kiireestä.

Ajan puute ja kiire

Johtajat kuvasivat kiirettä muun muassa siten, että heillä ei ole aikaa käydä lapsiryhmissä tai keskustella henkilöstön kanssa riittävästi. Lisäksi he kertoivat henkilöstön kokemasta kiireestä esimerkiksi siitä näkökulmasta, että heillä ei ole tarpeeksi aikaa keskustelulle tai ohjaavien asiakirjojen sisältöjen omaksumiselle.

(--)
esimiehenä tuntuu, että pitäis sitä aikaa antaa, että jos sitä jollakin järjestelyllä pystyisi antamaan enemmän keskusteluun, niin se olisi äärimmäisen tärkeä. Mutta jotenki sitä miettii, että vaikka kuinka järjestää aikaa ni se on sitte ihmisestä itestään kiinni, että kuinka sen käyttää. (J7)

Edellisen esimerkin tavoin myös toinen johtaja pohti ajankäyttöä ja kuvasi, että kiireestä voidaan tehdä tekosyy, vaikka kysymyksessä saattaa pohjimmiltaan olla jokin muu rajoittava tekijä.

Tosi moni työntekijä menee myös ikään kuin kiireen taakse piiloon, että siitä kiireestä tehdään ikään kuin sellainen verho, jonka suojaan on helppo mennä ja syyttää sitä kaikesta. (J3)

Merkittävänä teemana ajankäytöstä korostui yhteisen palaveriajan arvostaminen tai sen puute. Kaikki johtajat tunnistivat, että henkilöstö tarvitsee aikaa keskustelulle. Henkilöstön tuottamien kertomusten mukaan johtajat olivat saaneet käsityksen, että tiimeissä on liian vähän aikaa yhteiselle keskustelulle. Ajan puutetta aiheuttaa johtajien mukaan osaltaan se, että palaveriinkin tullaan myöhässä tai valmistautumatta etukäteen. Omien havaintojensa mukaan esimerkiksi tiimin palaverit eivät päässeet alkamaan ajallaan eikä niihin varattua aikaa käytetty tehokkaasti hyväksi. Osa johtajista arvioi tiimivastaavien tehtävänkuvan selkiyttämisen myötä tähän tulleen parannusta, mutta edelleenkin kaipasivat jokaisen työntekijän omaa vastuuta ja oman työn johtamista. Oman työn johtamisessa tärkeänä koettiin, että palaveriinkin tullaan ajallaan ja järjestelyt tehdään etukäteen sellaisiksi, että aikataulun mukaan toimiminen on mahdollista.

(--)
aikaa sille yhteiselle keskustelulle tuntuu aina olevan liian vähän, mutta toisaalta tullaan myös siihen, että mistä me silloin puhutaan

ku me varataan aikaa sille pedagogiselle keskustelulle? Esimiehen näkökulmasta se on aika tehotontakin välillä, että vaikka meillä on tiimipalavereihin tietty runko, että käydään ne läpi (--) niin miten minusta se järjestäytyminenkin kestää aina sen viistoista minuuttia (--) se on mun mielestä jotenki sitä oman työn arvostamista ja toistenkin työajan arvostamista, jos me sovitaan joku palaveri ja joku aikaikkuna jollekin tapahtumalle ja siihen osallistuu useampi ihminen, niin se on mun mielestä muiden laiminlyöntiä tai muiden väheksymistä, (--) että sillä ajalla on arvonsa kuitenkin. (J4)

Johtajat näkivät, että ajan puutetta ja kiirettä voi hallita esimerkiksi etukäteisvalmisteluilla sekä hyvällä oman työn johtamisella. Oman työn johtamisen ja ajanhallinnan tärkeydestä oli keskusteltu henkilöstön kanssa, mutta johtajilla oli sellainen näkemys, että keskusteltuja asioita ei ollut otettu käyttöön.

Erot käyttöteorian ja julkiteorian välillä

Johtajat ihmettelivät ilmiöitä, jolloin yhdessä keskusteltua toimintatapaa ei olekaan otettu käytäntöön tai ei toimitakaan sovitulla tavalla. Suurin osa haastatelluista johtajista kuvasi ilmiötä, jossa työntekijän puheiden ja toiminnan välillä on ristiriitaa. Näitä tilanteita selvitellessään johtajat kuvasivat törmäävänsä tilanteisiin, joissa työntekijä ei tunnista toimivansa eri tavalla kuin puhuu.

(--) mejän alalla on ehkä sellanen pieni helmasynti, että jotenkin me ollaan hirveen hyviä puhumaan pedagogiikasta, mutta sitte se käytäntö voiki olla jotakin ihan muuta, että sitten se toteutettu toiminta kuitenkin tulee ihan selkärangasta. Eikä niin, että näin mä toimin lastenhoitajana tai varhaiskasvatuksen opettajana ja se, että tavotan mun oman toimintatavan ja toiminkin nyt niin ku pitää varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimia. On se inhimillistä, mutta välillä se on semmonen, mitä ite miettii, että sovittujen toimintatapojen ylläpitäminen on aika haastavaa tai sen johtaminen, että me oikeesti toimittais niin ku luvataan ja miten me sanotaan, että me toimitaan (--) että jokainen tunnistaits niitä omia tapojaan toimia tai reagoida asioihin, että ne on varmaan semmosia isompia haasteita. (J4)

Johtajien näkemyksen mukaan kaikilla työntekijöillä ei välttämättä ole riittävästi osaamista esimerkiksi haastavien lasten kanssa toimimiseen tai uusien toimintatapojen omaksumiseen. Johtajat kuvasivat epävarmuutta, joka näkyy henkilös-

tön toiminnassa esimerkiksi kieltäytymisenä sovituista työtehtävistä. Rajoittavaksi tekijäksi nähtiin se, että työntekijät eivät tuo osaamisen puutteitaan ilmi, vaan toimivat käyttöteorianensa ohjaamana näkemättä omassa toiminnassaan ilmeneviä puutteita.

(--) saa sanoa, että ”mä en osaa tätä tehtävää” tai ”mä tarviin tähän jotakin”, että sitä me pystytään järjestämään ja kanavoimaan monin eri tavoin ikään kuin opastamaan toista, mutta se (sovituista toimintatavoista) kieltäytyminen tuntuu olevan sitä, että on epävarma siitä, että miten pitää toimia. (J4)

Toteutetun toiminnan ja puheen välistä ristiriitaa johtajat kuvasivat myös työntekijän mukavuusalueeseen tai sitoutumattomuuteen liittyvänä ilmiönä, joita tässä kuvataan yläkäsitteellä totunnaistuminen.

Totunnaistuminen

Johtajat kertoivat, että heille tulee toisinaan yllätyksenä tiimien toimintakulttuureista ilmiöitä, joista on yhteisesti sovittu toisella tavalla. Vastoin sovittua tapaa toimimisen johtajat liittivät siihen, että työntekijän mukavuudenhalu estää työntekijöitä toimimasta sovituksi.

(--) joskus tulee ihan semmosia yllätyksiä kun ollaan selkeästi sovittu, että näin toimitaan ja tää kuuluu meidän pedagogiseen toimintatapaan. Ja sitten saattaa aikaa kulua ja sitten käykin ilmi, että mitään ei ookaan tapahtunu vaikka on mukamas ymmärretty kuitenkin tehtävänanto ja sit ei ookaan tehty mitään. Et yks esimerkki vaikka joku pienryhmätoiminta (--) he kyllä tietävät, että miten pitäisi toimia, mutta joku aikuisten imu toisten luokse tai joku oma mukavuuden halu tulee välillä siihen tielle, mikä sitten estää (--) Se on väärin sanottu, että ihmiset eivät sisäistäisi tai ymmärtäisi, että mitä vaikka se pienryhmätoiminta tarkoittaa, mutta se ei silti välttämättä näy siinä arjessa, tai sitä ei toteuteta. (J4)

Osa johtajista oli kohdannut totunnaistumiseen liittyviä ilmiöitä havainnoidessaan esimerkiksi tiimin perushoitotilanteita ja osittain he olivat saaneet ilmiöistä tietoa jaetun johtajuuden rakenteiden kautta.

(--) jotakin semmosia tapoja, jotka on jäänyt jostaki vanhasta, mihin ei ollut mitään perustetta edes. Että ne oli ihan niihin ruokailuihin liittyviä asioita, miten me mennään ulos, mitkä on meidän lepokäytännöt... (--) siksi me ollaan siellä arjessa jaetusti, jaetun johtajuuden hengessä näkemässä, että miten me oikeesti toimitaan siellä. (--) Ja sit ku sä otat puheeksi sen, että mitkä on ne meidän yhteiset toimintatavat, niin siinä on se, että ku se liittyy muutokseen ja työntekijä joutuu muuttaa omaa toimintaansa, että sehän ei oo kauheen helppoo. (J6)

Totunnaistumista tunnistettiin erityisesti arjen usein toistuvissa tilanteissa. Niihin puuttumisen johtajat näkivät haasteeksi erityisesti siksi, että he eivät useinkaan voi olla arjessa niitä näkemässä.

Totunnaistuminen ilmeni myös kuvauksissa sitoutumattomuudesta. Johtajat näkivät, että kaikki työntekijät eivät sitoudu sovittuihin asioihin, vaikka olisivat olleet mukana yhteisessä keskustelussa. Tämä ilmiön syyksi nimettiin esimerkiksi se, että jokaisella työntekijällä on erilainen sitoutumisen taso työhönsä. Toisaalta sitoutumattomuus kiedottiin kiireeseen ja siihen, että henkilöstö ei ole ehtinyt sisäistää asioita, joihin heidän pitäisi sitoutua ja tästä syystä toiminta jatkuu samanlaisena kuin se on ennenkin ollut.

(--) mun mielestä se on sitoutumisen puutetta, että kun tehdään yhteisiä sopimuksia, niin vaikka siinä ollaan oltu läsnä, niin niitä asioita ei olla ennätetty pureskella tarpeeksi (--). Ja mä painotan, ku me tehdään sopimuksia, niin siellä taustalla täytyy olla lapsen etu ja niitten täytyy pohjautua meidän valtakunnalliseen vasuun. (--) Läheskään kaikki meidän työntekijät ei oo sisäistänyt meidän valtakunnallista vasua edelleenkään, että se on meidän yks semmonen haaste, miksi ei voi sitoutua niihin yhteisiin sopimuksiin, kun ei tiedä mitä se tarkoittaa oikeesti. (J3)

Eritasoinen sitoutuminen, erilaiset käyttöteoriat ja rutiineihin liittyvä totunnaistuminen hipovat kaikki toisiaan. Osa johtajista kuvasi arjen rutiinien ja totuttujen toimintatapojen hallitsevan toimintakulttuurin ohjaavien asiakirjojen sijaan ja he tunnistivat henkilöstön totunnaistuneiden toimintatapojen muuttamisen olevan

yksi johtajuuden haasteista laajojen johdettavien kokonaisuuksien kirjossa. Suuret johdettavat esimiesalueet koettiin rajoittavaksi tekijäksi niin totunnaistumisen tunnistamisen kuin henkilöstöjohtamisenkin näkökulmasta.

Suuret johdettavat kokonaisuudet

Johtajat näkivät suuret johdettavat kokonaisuudet haasteena asioihin puuttumisen ja kehittämisen, mutta myös henkilöstön näkökulmasta. Eräs johtajista pohtii sitä, että hiljaisemmat työntekijät tulevat kuulluksi vain kehityskeskusteluissa, jos he eivät itse hakeudu johtajan kanssa keskusteluihin. Toisaalta hän kuvasi, että hänen täytyy luottaa johtotiimin ja tiimivastaavien tietämykseen arkeen liittyvässä päätöksenteossa, sillä hän ei voi tietää mitä lapsiryhmien arjessa tapahtuu.

(--)

se on ison alueen semmonen haaste, että minä en kaikkia arjen asioita oikeesti tiedä. (J6)

Suuret johdettavat kokonaisuudet koettiin haasteiksi myös siksi, että asioiden jakamiseen ja toimintakulttuurin suunnan muuttamiseen menee paljon aikaa eikä henkilöstö voi olla yhtä aikaa paikalla keskustelemassa asioista. Tällöin toimintaa ohjaavista arvoista ja asiakirjoista on haastavaa muodostaa yhteinen käsitys.

Osa johtajista kuvasi suurten esimiesalueiden yhdeksi haasteeksi henkilöstön vaihtuvuuden. Suurimmaksi rajoittavaksi tekijäksi nähtiin se, että vaihtuvuus vaatii hyvää perehdytystä, johon ei useinkaan ole aikaa. Perehdyttämisen jäädessä heikoksi, on haastavaa juurruttaa tavoiteltua pedagogiikkaa toimintakulttuuriin tai kehittää toimintaa.

(--)

ku ne meidän konkaritkin on niitä, jotka on ollu ehkä kolme vuotta täällä töissä, joitten pitäis olla niitä esimerkkejä (uusille työntekijöille) ni kyllä se haastaa. Ja sit on pitänytkin meidän tavoitteetkin tehdä semmoseks, että tää meidän henkilöstörakenne on tällainen, että ei me lähetä tavoittelemaan kuuta taivaalta. (J1)

Vaihtuvuuteen johtajat liittivät myös sen, että henkilöstöllä on paljon poissaoloja eikä päteviä sijaisia ole saatavilla. Suurilla esimiesalueilla on johtajien kuvausten mukaan vaihtuvuutta omassa henkilöstössä ilman poissaoloja ja sijaisiakin.

Yksilölliset erot

Erilaisista taustoista tulevien yksilöiden johtaminen koettiin yhdeksi rajoittavista tekijöistä. Esimerkkinä johtajat kuvasivat sitä, että ihmisillä on erilaisia arvoja ja toisinaan erilaisista arvoista nousee henkilökemian haasteita. Haastetta eivät niinkään muodosta varhaiskasvatuksen moninaiset koulutustaustat vaan se, että erilaiset yksilöt tavoittelevat erilaisia asioita ja ymmärtävät asioita eri tavalla. Toimintakulttuuriin nähtiin olennaisena osana kuuluvan sen, että ihmiset ovat erilaisia. Yksilöiden erilaisuudesta kumpuavia ilmiöitä kuvattiinkin monin eri tavoin:

(--) täytyy muistaa, että me johdetaan asiantuntijaorganisaatiota, eli täällä on jokainen saanu oman koulutuksen kautta sen asiantuntijuuden ja jokaisella on vähän eri näkökulma, niin kyllähän tässä helpposti voi olla se vaara, että joku näkee, että "mun mielestä tätä pitä viedä tähän suuntaan" ja jos ei ole yhteistyökykyinen ja jos johtotimillä ei ole rohkeutta puuttua, niin meillähän voi olla myöskin semmosia työntekijöitä, jotka vetää sitten vaan omaan suuntaansa. Ja silloin se peli pitää viheltää poikki ja otetaan esille ne pelisäännöt mistä on sovittu ja mietitään, että mikäs tässä on, että tää homma ei nyt mene siihen suuntaan ku puhuttiin. (J5)

(--) Tää mejän ihmisten erilaisuus, että vaikka kuinka ollaan saman asian äärellä pehmeitä asioita vaalien, että kaikilla on kuitenkin se maali periaatteessa sama, että se lapsen etu, tai ainaki ajatus siitä. Mutta se, että miten se muuttuu toiminnaksi kaikkien ihmisten taustat huomioon ottaen ja ihan perhetaustat, omat menneisyydet ja työhistoriat ja miten on tullu kohdelluksi aiemmin, niin tää on ainaki mua yllättäny, että se ei ookaan ihan helppoa tässä ruvetakaan nyt yhtäkkiä kertomaan kaikille, että minkälaista pedagogiikkaa haluaa toteutettavan näissä minun päiväkodeissa. Että tää moninaisuus tässä kaikessa, tulkinnanvara ja tulkintojen laajuus, että samasta asiasta voidaan olla hyvinkin erimieltä tai erilailla suhtautua. (J7)

(--) siellä eri koulutus pohjien ja työhistorian ja taustojen takana kuitenkin jokainen toimii sen oman reppunsa ohjaamana jollain tavalla,

että se on meillä se haaste, mutta toisaalta se on kauheen kiinnostavaa ja sitä kovasti miettii, että se on just tän johtamisen ydintä, että miten jokaiselle löytyy niinku hänen kokoisensa askel aina edistyä ja saada sitä osaamista lisää, että se on se kaikista vaikein mun mielestä ja jotenki, että saa kohtaamaan ne ihmisten erilaiset tavat ajatella ja lähestyä asioita ja että päästään sitten kohti sitä yhteistä päämäärää.
(J4)

Erilaisista haasteista ja ilmiöistä huolimatta johtajat kuvasivat varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutustaustojen ja työhistorioiden tuottamat moniammatilliset tiimit rikkautena, jotka hyvällä pedagogisella johtajuudella saadaan kukoistamaan.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena selvittää, miten päiväkodin johtajat näkevät jaetun pedagogisen johtajuuden sekä varhaiskasvatuksen tavoitellun toimintakulttuurin ja mitkä tekijät rajoittavat varhaiskasvatuksen tavoitellun toimintakulttuurin toteutumista. Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää ilmiönä varhaiskasvatuksen jaettua pedagogista johtajuutta sekä tunnistaa toimintakulttuuriin liittyviä ilmiöitä suomalaisessa varhaiskasvatuskontekstissa. Lisäksi tarkoituksena oli tuottaa uutta tietoa ja näkökulmia varhaiskasvatuksen johtajuuteen opettajajohtajuuden ja jaetun johtajuuden tutkimuksen rinnalle. Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen keskeisiä tuloksia suhteessa aiempaan tutkimustietoon. Tarkastelussa huomio kiinnittyy johtajien näkemyksien lisäksi siihen, minkälaisina sosiaalisina konstruktioina ilmiöt esiintyvät. Aiempien tutkimusten valossa tarkastelen niitä tekijöitä, jotka mahdollistavat toiminnan tunnistamisen ja tavoitellun toimintakulttuurin toteutumisen. Lisäksi tämän luvun lopussa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja esitetään jatkotutkimushaasteita.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa vahvistui käsitys siitä, että päiväkodin johtajalla ei ole mahdollisuutta olla lapsiryhmässä antamassa mallia tavoitellusta toimintakulttuurista tai varmistamassa, että yhteisesti sovittu toiminta-ajatus toteutuu käytännössä. Saman huomion ovat tehneet Halttunen (2017, 3) sekä Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2018, 149). Tulosten perusteella vahvistui, että varhaiskasvatuksen tavoitellusta toimintakulttuurista voidaan muodostaa yhteinen ymmärrys ja päästä ohjaavien asiakirjojen määrittelemälle tasolle. Tähän tarvitaan vahvaa pedagogista johtajuutta, jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumista ja toimintakulttuurin huolellista reflektointia. Näiden tulosten pohjalta on todettava, että varhaiskasvatuskontekstissa keskustelulle on varattava aikaa ja rakentein turvattava johdetun keskustelun toteutuminen.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta selvitettiin, miten päiväkodin johtajat näkevät varhaiskasvatuksen jaetun pedagogisen johtajuuden. Tulosten mukaan johtajat kokevat lähtökohdaksi jaetulle pedagogiselle johtajuudelle sen, että perustehtävä on selkeänä jokaiselle työntekijälle. Henkilöstön tietäessä, miksi ja miten työtä tehdään, voidaan pedagogista johtajuutta ylipäätään jakaa. Myös Parrila ja Fonsén (2017, 59) ovat todenneet pedagogisen johtajuuden perustaksi varhaiskasvatuksen perustehtävän kirkastamisen. Perustehtävän selkiyttämisen myötä saavutetaan vahva yhteinen ymmärrys siitä, mitä yhteisesti tavoitellaan ja minkälaisella arvopohjalla työtä tehdään. Tutkimuksessa haastatellut johtajat olivat yksimielisiä siitä, että yhteisen ymmärryksen muodostumiseen tarvitaan keskustelua pedagogiikasta, toimintaa ohjaavien asiakirjojen sisällöistä, arvoista ja toimintakulttuurista. Toisaalta tuloksista kävi ilmi se, että keskustelulle tarvittaisiin enemmän aikaa ja vahvemmat rakenteet.

Jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumiseksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin tulisi luoda rakenteet. Rakenteiden tärkeys korostui tämän tutkimuksen tuloksissa kuten Fonsénin ym. (2018, 174) ja Heikankin (2017, 51) tutkimuksissa. Näihin rakenteisiin kuuluvat tämän tutkimuksen tulosten mukaan aiemmin kuvattujen keskustelun rakenteiden lisäksi selkeät tehtävänkuvat ja yhteisesti auki puhutut vastuut. Varhaiskasvatuksessa tehdyt tutkimukset ovat jo pitkään peräänkuuluttaneet tehtävänkuvien selkiyttämistä (Fonsén & Soukainen 2020, 215; Heikka 2014, 84; Hujala & Eskelinen 2013, 214; Karila & Kupila 2010, 4; Rodd 2006, 113). Mielenkiintoisena seikkana tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että johtajien kuvaamien uusien tehtävänkuvien myötä eri ammattiryhmien tehtävänkuvat ovat kirkastuneet. Viitekehyksessä kuvailtua ”kaikki tekee kaikkea” - ilmiötä ei tässä tutkimuksessa tullut ilmi lainkaan. Johtajat kuitenkin kuvasivat, että tehtävänkuvuihin tulee säännöllisesti palata henkilöstön kanssa ja niitä tulee entisestään kirkastaa. Tehtävänkuvauslomakkeet ovat kuitenkin auttaneet muodostamaan yhteisen ymmärryksen kunkin ammattiryhmän vahvuuksista ja velvollisuuksista.

Yhtenä jaetun pedagogisen johtajuuden rakenteena pidettiin tulosten mukaan yhteisen ymmärryksen muodostumista johdetun keskustelun kautta. Samaa teemaa ovat tarkastelleet myös Fonsén ja Soukainen (2020, 219). Tässä tutkimuksessa johtajat korostivat tärkeänä seikkana sitä, että koko henkilöstö pääsee yhdessä keskustelemaan ja silloin parhaimmillaan vuoropuhelun avulla yhteinen ymmärrys voi muodostua. Tuloksista kävi ilmi, että koko työyhteisöllä päästään keskustelemaan harvoin. Siksi johdetulle keskustelulle oli luotu rinnalle vaihtoehtoisia rakenteita. Johtajat kuvasivat, että joidenkin pedagogisten teemojen äärellä he keskustelevat ensin johtotiiminsä kanssa ja varmistavat, että heille muodostuu yhteinen ymmärrys temasta. Sitten johtaja tai johtotiimi keskustelevat samat teemat tiimivastaavien kanssa. Tämän jälkeen seuraa merkittävin jaetun pedagogisen johtajuuden ulottuvuus, jota johtajat kuvasivat sanalla ”monistaminen”. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että johtotiimin jäsenet ja tiimivastavat monistivat käytyä pedagogista keskustelua tiimeihin tiimipalaverien kautta. Pääsääntöisesti kaikki tiimin jäsenet pääsevät omiin tiimipalavereihin, joten he ovat paikalla keskustelemassa siitä, mitä tämä yhteinen tema heidän tiimissään tarkoittaa. Kaikkien osallistumisen mahdollistaminen on tärkeää. Fonsén ja Soukainen (2020, 213) korostavat yhteiseen keskusteluun osallistumisen olevan merkittävä osa jaettua pedagogista johtajuutta.

Tulosten mukaan jaetun johtamisen rakenteiden kautta johtaja saa äänensä kuuluviin tiimeissä, vaikka ei ole itse paikalla. Saman rakenteen kautta johtaja vastavuoroisesti tulee tietoiseksi, mitä ilmiöitä tiimeissä on meneillään ja miten toimintakulttuuria tulisi kehittää. Toisinaan tiimivastaaville annettiin esimerkiksi jokin pedagoginen aihe tiimiin keskusteltavaksi tai arvioitavaksi ja heidän tehtävänään oli tuoda keskustelun teemat takaisin johtajalle. Tämän rakenteen kautta mahdollistuu reflektiivinen ote, jonka Heikka (2017, 53) on todennut usein jäävän tiimien tasolla vähäiseksi. Johtajien kuvauksissa korostuikin keskustelujen rinnalla arvioinnin merkitys, jota myös Aubrey, Godfrey ja Harris (2013, 26) ovat painottaneet. Keskustelun ja arvioinnin merkitys korostui myös toisessa tutkimuskysymystä koskevissa tuloksissa, jossa tarkasteltiin johtajien näkemyksiä tavoitellusta toimintakulttuurista.

Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, millaisena päiväkodin johtajat näkevät varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin. Johtajat korostivat lähtökohtana olevan sen, että toimintakulttuurin keskiössä säilyy lapsen edun ensisijaisuus kaikissa tehdyissä valinnoissa ja toimissa. Lisäksi tärkeinä teemoina korostuivat ilmapiirin ja vuorovaikutuksen tärkeys, jotta kaikki voivat hyvin. Näiden teemojen kautta yhtenä painopisteenä korostui todellisen toimintakulttuurin tunnistamiseen liittyvät seikat sekä se, kuinka johtaja voi aidosti olla tietoinen toimintakulttuurissa vallitsevista ilmiöistä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että johtaja saa tietoa toimintakulttuurista omien havaintojensa kautta ja jaetun pedagogisen johtajuuden avulla. Parrila ja Fonsén (2017, 73) korostavat sitä, kuinka merkityksellistä toimintakulttuurin nykytilan tunnistaminen on. Tämä mahdollistuu keskustelemalla arvoista ja taustalla vaikuttavista perusolettamuksista sekä arvioimalla kriittisesti toteutettua toimintaa suhteessa sille asetetuille tavoitteille.

Tulosten mukaan johtajat kokevat, että arviointia tulee tehdä säännöllisesti yksilön, tiimien, johtotiimin ja koko varhaiskasvatusyksikön tasolla. Arviointia ja arvioinnin rakenteita johtajat kuvailivatkin monin eri tavoin. Myös Fonsén ym. (2018, 171–175) ovat korostaneet erityisesti tiimin rutiinien ja työtä ohjaavien asiakirjojen välisen yhteyden toteutumisen arviointia. Tiimipalaverissa tulisikin rehellisesti arvioida toteutettua toimintaa, jotta toimintakulttuuri vastaa ohjaavien asiakirjojen määrittelemää tasoa (Heikka 2017, 53). Tiimipalaverien ja tiimin toiminnan arvioinnin yhtenä keskeisenä tekijänä korostui opettajien vastuu arvioinnista. Opettajan roolin vahvistamisesta kaikki johtajat puhuivatkin painokkaasti. Opettajan vastuuksi nähtiin arvioinnin johtamisen lisäksi tiedon jakaminen tiimille, sovittujen toimintatapojen jalkauttaminen ja mallittaminen sekä pedagogiikan johtaminen omassa tiimissään.

Opettajuuden vahvistaminen korostui kaikkien johtajien puheissa. Johtajien mukaan uudet ohjaavat asiakirjat ja pedagogiikan korostuminen toivat vahvan painotuksen toimintakulttuuriin opettajan vastuusta toimia tiiminsä johtajana. Johtajat kuvasivat sitä, kuinka he ovat sanoittaneet opettajuuden merkitystä. Erityisen tärkeänä he olivat painottaneet työyhteisöissä opettajien vastuuta

siitä, että tiimin toimintakulttuurissa toimitaan, niin kuin on yhteisesti sovittu. Myös Heikka (2017, 57) on vahvasti korostanut sitä, että johtajan tulee selkein tavoin antaa johtajuutta opettajille. Tässä tutkimuksessa johtajat korostivat opettajan vastuuta siitä, että tiimeissä vahvistuu yhteinen ymmärrys tavoitellusta pedagogiikasta. Tämän toteutumiseksi opettajan tulee auttaa tiimin jäseniä ymmärtämään ohjaavien asiakirjojen sisältöjä konkreettisella tasolla. Opettajan tulee jakaa asiantuntijuuttaan tiimissä esimerkiksi konkreettisten ohjaavien asiakirjojen teemoja tai käsitteitä yksittäisen lapsen ja tiimin arjen tasolle. Tätä teemaa ovat korostaneet myös aiemmat tutkimukset (ks. Bøe & Hognestad 2015, 142; Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019, 183; Halttunen, Waniganayake & Heikka 2019, 148–149; Heikka, Pitkäniemi, Kettukangas & Hyttinen 2019, 4).

Tuloksissa korostui, että johtajat peräänkuuluttivat opettajien johtajuuden lisäksi jokaisen työntekijän osalta oman työn johtamista. Johtajilla oli pääsääntöisesti vahva usko siihen, että henkilöstö toimii ammatillisesti ja heillä on kykyä johtaa omaa työtään oman tehtävänkuvansa ja yhteisen toiminta-ajatuksen mukaisesti. Myös Soukainen (2019, 103) ja Fonsén (2014, 195) ovat tutkimuksissaan todenneet, että jokaisen tulee sitoutua oman tehtävänkuvansa puolesta yhdessä sovittuihin asioihin. Tässä tutkimuksessa oman työn johtamiseen liitettiin lisäksi se, että henkilöstö tuo esiin, mikäli tarvitsevat lisää osaamista johonkin työtehtävään. Toisaalta ammatilliseksi vastuuksi nähtiin sekin, että osaa yhteisissä keskusteluissa tuoda mielipiteensä esille rakentavasti. Myös Berger ja Luckmann (1994, 75) sekä Rodd (2006, 27) ovat korostaneet, että jokaisen tulee päästä osalliseksi keskusteluihin, jotta voi sitoutua sovittuihin asioihin.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitettiin, mitkä tekijät johtajat näkivät tavoitellun toimintakulttuurin toteutumisen rajoittajina. Merkittävimpänä yksittäisenä teemana painottui kokemus kiireestä ja ajan puutteesta. Johdettavien varhaiskasvatuspalvelujen tai alaisten määrästä riippumatta, jokainen johtaja kuvasi kiirettä, ajan puutetta tai muita laajojen johdettavien kokonaisuuksien tuottamia haasteita. Samaa teemaa on sivuttu useissa muissakin tutkimuksissa (ks. Fonsén 2014, 120; Karila & Kupila 2010, 75; Rodd 2006, 91). Tässä teemassa

näkökulmina korostuivat paitsi se, että johtajalla ei ole aikaa havainnoida lapsiryhmien toimintaa, mutta myös henkilöstön kokemaa ajan puutetta. Johtajille oli rakentunut näkemys, että henkilöstöllä ei ole aikaa omaksua ohjaavia asiakirjoja tai keskustella riittävästi. Toisaalta tästä teemasta nousi esiin johtajien näkemys siitä, että henkilöstö saattaa mennä kiireen taakse piiloon ja osallistua palavereihin esimerkiksi myöhässä tai valmistautumatta. Tähän nähtiin ratkaisuksi oman työn johtaminen ja ajan käytön suunnittelu. Toisaalta tätä rajoittavaa tekijää oli jo johtajien mukaan parantanut se, että tehtävänkuvia oli selkiytetty ja tiimivastaavan tehtävänkuvaa oli määritelty tiimipalaverien vastuu puheenjohtajuudesta sekä asialistan kokoamisesta palaveriin. Tästä huolimatta johtajat peräänkuuluttivat yhteisen ajan arvostamisen merkitystä. He painottivat, että jokaisen tulee sitoutua sovittuihin aikatauluihin ja tulla tapaamisiin valmistautuneina.

Toinen tutkimuksessa korostunut rajoittava tekijä oli johtajien mukaan se, että yhdessä keskusteltua toimintatapaa ei oltukaan otettu käytäntöön tai ei toimitukaan niin kuin oli sovittu. Tässä ilmiössä oli kaksi puolta. Toinen oli se, että yksilöt eivät tunnista eroja omien käyttö- ja julkiteorioiden välillä ja toinen se, että tiukassa istuva totunnaistunut ajattelu ohjasi toimimaan samalla tavalla kuin aina ennenkin on toimittu (Argyris 2004, 8–11; 2010, 62–64; Berger & Luckmann 1994, 66–67). Johtajat näkivät, että taustalla saattoi olla osaamisen pulmaa, sitoutumattomuutta tai sitä, että työntekijä pyrkii pysymään omalla mukavuusalueellaan. Tähän teemaan nähtiin ratkaisuksi yhteisen ymmärryksen jakavat johtotiimin jäsenet ja tiimivastaavat, jotka toimivat lapsiryhmissä jaetusti ohjaamassa toimintaa oikeaan suuntaan, puhumassa yhteisten tavoitteiden ja vasun suuntaista puhetta sekä puuttumassa havaitsemiinsa epäkohtiin. Kaikesta kävi ilmi, että johtajilla oli vahva luottamus näihin johtotiimeihin ja tiimivastaaviin, jotka toimivat johtajan työn tukena jakamassa pedagogista johtajuutta.

7.2 Luotettavuuden arviointi

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksessa tekemiäni valintoja tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Tutkimusta tehdessäni olen perusteellisesti pohtinut omia taustalla vaikuttavia arvoja ja ennako-oletuksia tunnistaakseni niiden mahdolliset vaikutukset tutkimuksen tekemiselle. Olen tiedostanut läpi tutkimuksen tekemisen, että laadullisen tutkimuksen vahvuus ja samalla heikkous on tutkijan luottamus omiin havaintoihinsa. Tämä tarkoittaa sitä, että koko tutkimuksen ajan tutkija tekee päätöksiä joko tiedostaen tai tiedostamatta. Siksi olen reflektoinut koko prosessin ajan tekemiäni valintoja tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tuomi ja Sarajärvi painottavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteet ovat inhimillisten arvojen sävyttämiä (2017, 29). Tämän tiedostaen olen tutkimusprosessin ajan reflektoinut tutkimuksen teemaan kohdistuvia henkilökohtaisia arvojani. Oma ääntäni tutkimuksen tekijänä en ole kuitenkaan pyrkinyt piilottamaan, sillä sosiaalisen konstruktionismin mukaan tutkimuksen tekijä on ensisijainen tutkimusväline tutkimuksen tiedon rakentuessa vuorovaikutuksen kautta (Plack 2005, 229).

Tutkimus kaikkine valintoineen aiheen valinnasta lähtien on ollut oman henkilökohtaisen kiinnostukseni kohteena, joten väistämättä omat arvoni ja ajatukseni ovat osaltaan vaikuttaneet tutkimuksessa tehtyihin ratkaisuihin. Olen kuitenkin kaikissa vaiheissa pyrkinyt säilyttämään tutkijaposition tässä tutkimuksessa. Luotettavuuden kannalta on ollut tärkeää, että tutkimusprosessi on tutkimusraportissa kuvattu selkeästi ja lukijalle muodostuu käsitys siitä, miten ja mitä tutkimuksessa on tehty. Olenkin tässä raportissa kuvannut tutkimuksen kulun vaihe vaiheelta. Olen kuvannut yksityiskohtaisesti tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruun sekä perustellut tekemiäni valinnat. Aineiston analysointiprosessi on kuvattu mahdollisimman selkeästi ja esimerkkejä käyttäen. Tulosten esittelyssä olen käyttänyt aineistoesimerkkejä havainnollistaakseni tekemiäni havaintoja ja tehtyä analyysia. Aineiston analyysissa ja tutkimuksen tekemisessä luotettavuutta lisää se, että tutkimusprosessi on ollut julkinen (Tuomi & Sarajärvi

2017, 124). Tätä tutkimusraporttia ovat läpi prosessin arvioineet sekä tutkielman ohjaaja että vertaisopiskelijat.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti, tutkimustehtäväni tarkentuivat prosessin edetessä. Alustavien tutkimuskysymysten pohjalta tehty aineistonhankinta kuitenkin vastasi tarkentuneisiin tutkimuskysymyksiin eikä tutkimuskysymysten uudelleenmuotoilusta tullut esimerkiksi tarvetta esittää lisäkysymyksiä informanteille. Tutkimuskysymysten tarkentuminen oli osoitus siitä, että tutkimus eteni vuoropuheluna aineiston, viitekehyksen ja tutkijan välillä. Tämä konkretisoitui siten, että en pitänyt itsepintaisesti kiinni tutkimusprosessin alussa muodostetuista tutkimuskysymyksistä. Plack (2005, 230) korostaa konstruktiviselle tutkimukselle olevan tyypillistä, että tutkimuskysymykset muotoutuvat tutkimuksen kuluessa. Tämä perustuu siihen, että tutkijan syvempi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä rakentuu koko prosessin ajan.

Aineiston hankinnassa luotettavuuden arviointi on merkittävää siitä näkökulmasta, että haastattelutilanteessa ollaan välittömässä vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Haastattelutilanteessa kiinnitin erityisen tarkasti huomiota siihen, että haastateltavia ei johdateltu. Tutkijan inhimillisyyttä ei voi poistaa, mutta pyrin kaikin tavoin ymmärtämään ja kuulemaan haastateltavia itseään (Tuomi & Sarajärvi 2017, 119). Läpi tutkimuksen, mutta erityisesti haastatteluisissa arvioin omaa asiantuntijuuttani ja sen vaikutusta haastateltaviin ja tutkimuksen tekemiselle. Aineiston hankintaan liittyy muitakin näkökulmia, joiden voidaan ajatella vaikuttavan tutkimustuloksiin. Keväällä 2020 haastatteluja tehtäessä elettiin pandemian takia poikkeuksellista aikaa. Informantteja tavoitellessa korostin jokaisen omaa vastuuta arvioida mahdollisuuttaan osallistua tähän tutkimukseen mahdollisimman objektiivisesti, niin sanottua normaalitilannetta tarkastellen. Tällä on merkitystä tutkimuksen luotettavuudelle siitä näkökulmasta, että tutkittavat kykenevät tuottamaan konstruktioita johtajuudesta sekä toimintakulttuurista yleisellä tasolla eivätkä pelkästään vallitsevan poikkeustilanteen näkökulmasta.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei suoraan vaikuta tutkimuksen luotettavuuteen. Sekä Puusa ja Juuti (2020, 85) että Eskola ja Suoranta (2014,

62) korostavat sitä, että aineiston koolla ei ole merkitystä tutkimuksen onnistumisen tai luotettavuuden näkökulmasta. Olennaista on tutkijan kyky tehdä tulintoja ja aineiston tehtävä on toimia tutkijan apuna ilmiön käsitteellistämässä. Arvioin kuitenkin tässä tutkimuksessa aineiston koon riittäväksi, sillä johtajien näkemykset alkoivat haastattelujen aikana sisältää samoja teemoja ja toistuvuutta. Aineiston pohjalta ei voida kuitenkaan suoraan tehdä yleistyksiä valtakunnallisessa mittakaavassa, sillä kyseessä on neljäsosa yhden kaupungin päiväkodin johtajista. Vaikka suoria yleistyksiä ei voi tehdä, tulokset ovat kuitenkin siirrettävissä varhaiskasvatuskontekstiin yleisellä tasolla. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa perspektiiviä ja uutta näkökulmaa jaetusta pedagogisesta johtajuudesta sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ilmiöistä.

Tutkimusmenetelmien luotettavuutta eli validiteettia sekä tutkimuksen toistettavuutta eli reliabiliteettia voidaan arvioida myös laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2017, 119). Tätä tutkimusta voidaan pitää luotettavana, sillä tutkimus vastaa tutkimuskysymyksiin ja se on tehty huolellisesti hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Tutkimuksen toistettavuutta puoltaa se, että tutkimusmenetelmät ovat huolellisesti kuvattuja ja avoimuutta on painotettu tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Luotettavuutta arvioidessa voidaan pohtia, olisivatko tutkimuksen tulokset olleet erilaisia, mikäli esimerkiksi aineiston analyysissä tutkijan epäolennaisiksi arvioimia tekstikatkelmia ei olisi poistettu ennen varsinaista analyysia. Tai miten tutkimuksen tuloksiin olisi vaikuttanut, mikäli epäolennainen materiaali olisi poistettu esimerkiksi tutkimuskysymys kerrallaan. Kuten todettu, tutkimuksen kaikissa vaiheissa tutkijan tekemät päätökset ovat ohjanneet tutkimuksen rakentumista.

7.3 Jatkotutkimustarpeet

Tätä tutkimusta tehdessä heräsi useita mielenkiintoisia tutkimuksen kohteita ja teemoja, joita olisi tarpeellista lähteä tarkastelemaan tarkemmin. Esimerkiksi tutkimuksen tulosten pohjalta voitaisiin kohdistaa tarkastelu siihen, minkälaista toimintakulttuuria rakennetaan ja yhteisesti konstruoidaan, mikäli kaikki eivät pääse yhteiseen keskusteluun mukaan? Ovatko tutkimuksessa käytetty monistaminen ja jaetun johtajuuden muut rakenteet yhtä tehokkaita kuin yhteinen keskustelu, jotta yhteinen ymmärrys voi muodostua? Vai ovatko rakenteet jopa parempia jaettuina, sillä kaikki eivät välttämättä isossa joukossa osallistu keskusteluun? Onko opettajien tiimeissä johtama keskustelu siis merkityksellisintä todellisuuden rakentumista varhaiskasvatuksen kontekstissa?

Tutkimusta tehdessä kävi ilmi, että opettajajohtajuutta on jo tutkittu melkoisen kattavasti. Siihen tutkimukseen merkittävänä teemana olisi tarkastella opettajien kokemusta omasta kompetenssistaan toimia tiimin johtajina. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että johtajat lataavat vahvat odotukset varhaiskasvatuksen opettajien osaamiselle ja pedagogiikan johtamiselle. Tutkimusta tehdessäni ja itse varhaiskasvatuksen opettajana toimineena pohdin sitä, kuinka opettajien osaaminen riittää vastaamaan johtajien odotuksiin. Erityisen kiinnostava tämä teema on siitä näkökulmasta, että varhaiskasvatuksen opettajat työskentelevät kirjavien ja eri vuosikymmeniltä saatujen koulutustaustojen ohjaamana. Olisi tarpeellista tutkia, miten opettajat kokevat oman osaamisensa riittävän ja näkevätkö he saaneensa riittävästi koulutusta vastaamaan heiltä edellytettävään tiimin johtajuuteen.

Toisena tarpeellisena tutkimuskohteena tästä tutkimuksesta muodostui kysymys siitä, kuinka toiminta-ajatus tai mahdolliset kehittämiskohteet juurtuvat toimintamalleiksi lapsiryhmätyössä? Tässä tutkimuksessa johtajien kuvaamat jaetun johtajuuden rakenteet varmasti tukevat toimintakulttuurin kehittymistä. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin taustalla kuitenkin heijastelee edelleen se, että vielä seitsemän vuotta sitten varhaiskasvatuspalveluja tarjottiin sosiaalihuollon alaisuudessa päivähoitopalveluna. Uuden kasvatustieteellisen tiedon

ja ohjaavien asiakirjojen avulla tavoiteltu toimintakulttuuri tulisi saada juurtumaan ”uudeksi rutiiniksi” tämän päivän varhaiskasvatukseen. Tämän tutkimuksen kautta vahvistui, että toimintakulttuuria kuvataan sellaisena kuin sen tulisi olla eikä sellaisena kuin se aidosti on. Siksi olisi kiinnostavaa toteuttaa esimerkiksi pidemmän aikavälin seuranta- tai havainnointitutkimus tiimien toimintakulttuurista ja sen kehittämisestä.

Kolmantena teemana olisi tarpeellista tutkia tiimien tehtävänjakoa uusien tehtäväkuvauslomakkeiden pohjalta tässä kaupungissa. Tämän tutkimuksen viitekehyksessä kuvailtua ”kaikki tekee kaikkea” -ilmiötä ei tästä aineistosta tullut ilmi lainkaan. Tästä syystä olisi kiehtovaa tutkia, ovatko viime vuosien muutokset aidosti muokanneet varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria, vai eikö ilmiö näyttäytynyt tälle joukolle johtajia? Uudet tehtäväkuvat ja niiden kirkastaminen ovat toki voineet tuoda aidosti muutoksen, mutta tähän teemaan olisi tarpeellista syventyä vielä tarkemmin.

LÄHTEET

- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1610. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/98158>. Viitattu 24.7.2020.
- Alava, J., Halttunen, L. ja Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. *Muis-tio* 2012:3. Helsinki: Opetushallitus. <https://docplayer.fi/3392449-Muuttuva-oppilaitosjohtaminen.html>. Viitattu 18.6.2020.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. 2018. Reflexive methodology: New vistas for qualitative research. 3rd edition. Los Angeles: Sage.
- Argyris, C. 2004. Reasons and rationalizations: the limits to organizational knowledge. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=422851&ppg=1>. Viitattu 4.8.2020.
- Argyris, C. 2010. Organizational traps: leadership, culture, organizational design. Oxford: Oxford University Press.
- Aubrey, C., Godfrey, R. & Harris, A. 2013. How do they manage? An investigation of early childhood leadership. *Educational management administration & leadership*, 41 (1), 5-29. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1177/1741143212462702>. Viitattu 8.5.2020.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus. Alkuperäisteos: *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. New York: Doubleday. 1966.
- Blake, R. R. & Mouton J. S. 1978. The new managerial grid: Strategic new insights into a proven system for increasing organization productivity and individual effectiveness. 2nd edition. Houston: Gulf.
- Burr, V. 2002. The person in social psychology. New York: Psychology press.
- Bøe, M. & Hognestad, K. 2015. Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *International journal of leadership in education*, 20 (2), 133-148. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1080/13603124.2015.10594>. Viitattu 5.9.2020.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fiedler, F.E. 1964. A contingency model of leadership effectiveness. *Advances in experimental social psychology*, 1, 149-190. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60051-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60051-9). Viitattu 1.11.2020.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. *Acta electronica universitatis Tamperensis* 1398. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf>. Viitattu 8.8.2020.
- Fonsén, E., Heikka, J., Hjelt, H., Eskelinen, M. & Riekkola, A. 2018. Osallisuutta edistävän toimintakulttuurin arviointi ja kehittäminen – Case Yliskylä. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka. (toim.) 2018. Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus, 168–187.
- Fonsén, E. & Keski-Rauska, M-L. 2018. Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. *Työelämän tutkimus* 16 (3), 185–200. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305511/TT_k_skirjoi-tus_Fons_n_Keski_Rauska.pdf?sequence=1. Viitattu 31.7.2020.
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2017. Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén. (toim.) 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 23–41.
- Fonsén, E. & Soukainen, U. 2020. Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE): An evaluation by ECE professionals. *Early childhood education journal* 2020, 48 (2), 213–222. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>. Viitattu 5.9.2020
- Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T. 2019. Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational research*, 61 (2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>. Viitattu 29.4.2020.
- Fonsén, E & Vlasov, J. 2017. Leading pedagogical quality in the context of Finnish childcare. Teoksessa C. Ringsmoose & G. Kragh-Muller. (toim.) 2017. Nordic social pedagogical approach to early years, 253–265.

<https://www.dawsonera.com/readonline/9783319425573/startPage/7/1>. Viitattu 8.8.2020.

- Gehman, J., Glaser, V. L., Eisenhardt, K. M., Gioia, D., Langley, A. & Corley, K. G. 2018. Finding theory–method fit: A comparison of three qualitative approaches to theory building. *Journal of management inquiry*. 27 (3), 284–300. <https://journals-sagepubcom.ezproxy.jyu.fi/doi/epub/10.1177/1056492617706029>. Viitattu 1.10.2020.
- Gergen, K. 2011. The self as social construction. *Psychological Studies*, 56 (1), 108–116. <https://link-springer-com.ezproxy.jyu.fi/article/10.1007%2Fs12646-011-0066-1#citeas>. Viitattu 5.11.2020.
- Graen, G.B. & Uhl-Bien, M. 1995. Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (lmx) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6 (2), 219–247. https://www.researchgate.net/publication/222734345_Relationship-Based_Approach_to_Leadership_Development_of_Leader-Member_Exchange_LMX_Theory_of_Leadership_over_25_Years_Applying_a_Multi-Level_Multi-Domain_Perspective. Viitattu 30.10.2020.
- Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 375. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22480/9789513937621.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 26.9.2020.
- Halttunen, L. 2017. Whose culture? Monolithic cultures and subcultures in early childhood settings. *Journal of early childhood research*, 15 (1), 73-82. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56329/halttunenwhose-culturefinaldraft.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Viitattu 25.7.2020.
- Halttunen, L., Waniganayake, M. & Heikka, J. 2019. Teacher leadership repertoires in the context of early childhood education team meetings in Finland. *Journal of early childhood education research*, 8 (1), 143-161.

<https://jecer.org/fi/wpcontent/uploads/-2019/10/Halttunen-Waniganayake-Heikka-issue8-1.pdf>. Viitattu 4.7.2020.

Heikka, J. 2014. Distributed pedagogical leadership in early childhood education. *Acta electronica universitatis Tampereensis* 1392.

<https://trepo.tuni.fi/handle/10024/95016>. Viitattu 4.5.2020.

Heikka, J. 2017. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén. (toim.) 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 43–57.

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.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1207066>. Viitattu 6.8.2020.

Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T. & Hyttinen, T. 2019. Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts, *International journal of leadership in education*. [https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/13603124.2019.1623923](https://www.tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/13603124.2019.1623923).

Viitattu 7.9.2020.

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. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1080/13603124.2011.577909>.

Viitattu 29.6.2020.

Heiskala, R. 2000. Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa. Helsinki: Gaudeamus.

Helin, E., Kola-Torvinen P. & Tarkka, K. 2018. Osallisuus ja osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) 2018. Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen. Tampere: Suomen varhaiskasvatus, 11–19.

- Hirsjärvi, S., & Hurme, H., 2015. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: University Press.
- Hognestad, K. & Bøe, M. 2015. Leading site-based knowledge development; a mission impossible? Insights from a study in Norway. Teoksessa M. Waniganayake, J. Rodd & L. Gibbs. (toim.) 2015. Thinking and learning about leadership. Early childhood research from Australia, Finland and Norway, 210–228. <https://ilrfec.org/publication/thinking-and-learning-about-leadership-early-childhood-research-from-australia-finland-and-norway/> Viitattu 27.9.2020.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. 2013. Leadership tasks in early childhood education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd. (toim.) 2013. Researching leadership in early childhood education, 213–233. <http://ilrfec.org/publication/researching-leadership-in-early-childhood-education/>. Viitattu 5.5.2020.
- Jensen, B. & Iannone, R. L. 2018. Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review. European journal of education. 53 (1), 23–33. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.jyu.fi/doi/full/10.1111/ejed.12253>. Viitattu 19.9.2020.
- Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. <http://docplayer.fi/23223576-Varhaiskasvatuksen-tyoidentiteettien-muotoutuminen-eri-ammattilaissukupolvien-ja-ammattiryhmien-kohtaamisissa-kirsti-karila-paivi-kupila.html>. Viitattu 31.8.2020
- Karvi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Karvin julkaisut 24:2018. Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. 2018. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset.

- https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_2418.pdf. Viitattu 6.9.2020.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli. 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 62–74.
- Kotter, J. P. 1990. Johtajuus menestystekijänä. Suom. R. Linjamo. Hämeenlinna: Weilin+Göös. Alkuperäisteos: The leadership factor. New York: Free press. 1988.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Murray J. & McDowall Clark, R. 2013. Reframing leadership as a participative pedagogy: the working theories of early years professionals. Early years, 33 (3), 289-301. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.781135>. Viitattu 4.9.2020.
- Northouse, P. G. 2013. Leadership: theory and practice. 6th edition. Thousand oaks: Sage publications.
- OECD. 2012. Quality matters in early childhood education and care: Finland 2012. Publishing, Paris. OECD. [https://read-oecd-ilibrary-org.ezproxy.jyu.fi/education/quality-matters-in-early-childhood-and-education-finland-2012_9789264173569-en#page70](https://read-oecd-ilibrary.org.ezproxy.jyu.fi/education/quality-matters-in-early-childhood-and-education-finland-2012_9789264173569-en#page70). Viitattu 30.7.2020.
- Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf. Viitattu 27.4.2020.
- Parrila, S & Fonsén, E. 2017. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén. (toim.) 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–90.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3rd edition. Thousand oaks: Sage publications.

- Plack, M. M. 2005. Human nature and research paradigms: Theory meets physical therapy practice. *The qualitative report*, 10 (2), 223–245.
<https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol10/iss2/3/>. Viitattu 2.11.2020.
- Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gaudeamus, 103–117.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) 2020. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Tallinna: Gaudeamus, 75–85.
- Rapley, T. 2004. Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman. (toim.) *Qualitative research practice*, 15–30. <http://methods.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/book/qualitative-research-practice/d5.xml>. Viitattu 31.10.2020.
- Rodd, J. 2006. *Leadership in early childhood*. 3rd edition. Maidenhead: Open university press.
- Ryen, A. 2004. Ethical issues. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium, & D. Silverman. (toim.) *Qualitative research practice*, 218–235. <http://methods.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/book/qualitative-research-practice/d20.xml>. Viitattu 30.10.2020.
- Schein, E. H. 1991. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös. Alkuperäisteos: *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass. 1985.
- Schein, E. H. & Schein, P. A. 2016 *Organizational culture and leadership*. John Wiley & sons, incorporated. ProQuest ebook central. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=4766585>. Viitattu 14.7.2020.
- Senge, P. M. 1994. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, N.Y: Currency and Doubleday.
- Soukainen, U. 2015. *Johtajuuden jäljillä – Johtaminen varhaiskasvatuksen haautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun yliopiston julkaisuja.

<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/103427/AnnalesC400Soukainen.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Viitattu 27.9.2020.

Soukainen, U. 2019. How do early childhood education directors in Finland see themselves? Selected findings based on the orientation project. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake. (toim.) 2019. Leadership in early education in times of change, 99–114.

<https://www.jstor.org/stable/j.ctvmd84fc.11>. Viitattu 7.5.2020.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2017. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp446089728>. Viitattu 28.4.2020.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupahakemus

Tutkimuslupahakemus

21.4.2020

Tutkimuksen nimi: Jaettu pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa

Tutkimuksen toteuttaja: Mari Hintsu

Oppilaitos: Jyväskylän yliopisto

Tutkimuksen tausta ja tarkoitus:

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millä tavoin jaettu pedagoginen johtajuus vahvistaa yhteistä ymmärrystä tavoitellusta toimintakulttuurista ja miten päiväkodin johtaja tunnistaa yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen liittyvät haasteet,

Tutkimusaineisto ja kuinka kauan sitä käytetään:

Aineisto muodostuu arviolta 4–6:n päiväkodin johtajan haastatteluista, aineistoa säilytetään vain Pro gradu-tutkielman valmistumiseen saakka.

Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen:

Opiskelija säilyttää tutkimusaineistoa omalla, salasanalla suojatulla yliopiston U-aseamalla ja hävittää aineiston asianmukaisesti tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

Palaute tuloksista:

Tutkimuksen valmistuttua tutkimusraportti toimitetaan XXX varhaiskasvatuspalveluihin.

Sitoumukset:

Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. En myöskään käytä saamiani tietoja asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. En luovuta henkilötietoja sivulliselle. Tietoja käytän vain kohdassa 4 määriteltynä aikana ja suojaan, säilytän ja hävitän tiedot edellä kuvatusti.

Tutkimuslupa myönnetty XXX 14.5.2020

Liite 2. Teemahaastattelun runko

1. Taustakysymykset
-koulutustausta, montako vuotta toiminut johtajana, minkälaisia varhaiskasvatuspalveluita johdettavana?
2. Pedagogisen johtajuuden määrittely
-pedagogisen johtajuuden kuvailu, minkälaisia asioita siihen mielestäsi kuuluu?
3. Pedagogisen johtajuuden jakaminen
-kuvaile miten pedagogista johtajuutta jaetaan esimiesalueellasi?
4. Tavoiteltu toimintakulttuuri
-minkälaisena näet tavoitellun toimintakulttuurin varhaiskasvatuksessa?
5. Pedagoginen keskustelu
-minkälaista pedagogista keskustelua esimiesalueellasi käydään?
6. Tavoiteltuun toimintakulttuuriin liittyvät rajoittavat tekijät
-minkälaisia rajoittavia tekijöitä olet kohdannut?
7. Muuta:
-onko vielä jotain, mitä haluaisit kertoa tai tarkentaa?



Liite 3. Suostumus tieteelliseen tutkimukseen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan pro gradu -tutkimukseen ”Jaettu pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa”. Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tietosuojailmoitukseen ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta sekä henkilötietojeni käsittelystä. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvityksen antoi Mari Hintsa. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Tutkimuksen keskeyttämisestä ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu suostumus jää tutkijalle ja kopio lähetetään tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnisteellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Liite 4. Tietosuojailmoitus

18.5.2020

TUTKIMUKSEN TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

1. Tutkimuksen nimi, luonne ja kesto:

Jaettu pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa.

Pro gradu -tutkimuksessa aineisto kerätään yksilöllisin teemahaastatteluin.

Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on vuoden 2020 loppuun mennessä.

Haastattelut käydään Teams-videohaastatteluina. Haastateltavat ovat tietoisia siitä, että tutkija ei vastaa Teamsiin mahdollisesti liittyvistä tietosuojahaasteista.

2. Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot:

Tutkittavien henkilötiedoista käsitellään haastatteluissa koulutustaustaa sekä sitä, montako vuotta on toiminut johtajana. Tutkittavien muut henkilöllisyystiedot ja varsinainen henkilöllisyys on ainoastaan tutkijan tiedossa ja hänen hallinnoimassa suojatussa arkistossa. Tutkimusaineistossa tämä ei tule esille.

3. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste:

EU:n yleinen tietosuoja-asetus (EU 679/2016), artikla 6, kohta 1: Tutkittavan suostumus.

4. Henkilötietojen suojaaminen:

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietoja käytetään ainoastaan tätä tutkimusta varten sekä muutoinkin toimitaan niin, että tutkimuksessa mukana olevaa henkilöä koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

5. Tunnistettavuuden poistaminen:

Suorat tunnistetiedot poistetaan suojatoimena aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

6. Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan:

Käyttäjätunnuksella ja salasanalla

7. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen:

Tutkimusrekisteri hävitetään tutkimuksen valmistuttua, viimeistään vuonna 2022.

8. Tutkimuksesta vastaavat tahot:

Tutkimuksen tekijä ja rekisterin pitäjä: Mari Hintsu.

9. Rekisteröidyn oikeudet:

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritettujen käsittelyjen lainmukaisuuteen.

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuitenkin, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Oikeus siirtää tiedot järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 20 artikla)

Sinulla on oikeus saada toimittamasi henkilötiedot jäsennellyssä, yleisesti käytetyssä ja koneellisesti luettavassa muodossa, ja oikeus siirtää kyseiset tiedot toiselle rekisterinpitäjälle, jos se on mahdollista ja käsittely suoritetaan automaattisesti.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

10. Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen:

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimisto:

Ratapihantie 9, 6. krs, 00520 Helsinki, PL 800, 00521 Helsinki

Puhelinvaihe: 029 566 6700

Sähköposti (kirjaamo): tietosuoja@om.fi