

**Varhaiskasvatuksen jaetun pedagogisen johtajuuden  
merkitykset lautakunta-, virasto- ja päiväkotitasoisten  
johtajien välisissä vuorovaikutuskokemuksissa**

Merja Tuovinen

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2024  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Tuovinen, Merja. 2024. Varhaiskasvatuksen jaetun pedagogisen johtajuuden merkitykset lautakunta-, virasto- ja päiväkotitasoisten johtajien välisissä vuorovaikutuskokemuksissa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 93 sivua, 1 liite.**

Tutkimusaihe käsittelee kunnallisen varhaiskasvatuksen johtotasojen edustajien kokemuksia pedagogisesta johtajuudesta heidän välisessään vuorovaikutuksessa. Kyseistä ilmiötä on tärkeää tutkia, jotta voidaan tunnistaa niitä vuorovaikutuskokemuksia, jotka edistävät johdonmukaista johtamistoimintaa pedagogisessa johtajuudessa yhteisten tavoitteiden suuntaisesti kaikilla varhaiskasvatuksen johtotasoilla.

Tutkimuksen teoreettismetodologisena viitekehyksenä toimii fenomenologia, ja myös idiografia ja hermeneutiikka ovat osana teoreettista jäsenystä. Tutkimus toteutetaan laadullisena tapaustutkimuksena, jonka tapauksena on jaettu pedagoginen johtajuus vuorovaikutuksessa tapahtuvana ilmiönä. Tutkimuksen aineisto koostuu litteroiduista kahdeksasta teemahaastattelusta, jotka analysoitiin tulkitsevalla fenomenologisella analyysillä (Interpretative phenomenological analysis, IPA). Aineisto kerättiin haastatteleamalla etäyhteydellä kevään 2023 loppupuolella yhden kunnan lautakunnan jäseniä, varhaiskasvatuksesta vastaavia viranhaltijoita ja päiväkodin johtajia.

Haastateltavien vuorovaikutuskokemuksista voitiin tunnistaa kolme jaetun pedagogisen johtajuuden pääteemaa: kontekstuaalisuus, suhdetoiminnallisuus ja yhteinen johtajuus. Vuorovaikutuksen kontekstuaalisuutta määrittivät kokous- ja työryhmäkäytännöt, kokemukset osallisuudesta ja ryhmän sisäisistä vuorovaikutuskäytännöistä sekä yhteydenotot akuuteissa tilanteissa. Suhdetoiminnan merkitys koettiin yhteydenpidon intensiivisyyden, tunnekokemusten sekä vaikuttamisen ja dialogisuuden kautta. Yhteinen johtajuus koostui pedagogisen johtamisen yhteiselle tarkoitukselle ja johtajuuden tukemiselle annetuista merkityksistä. Johtotasojen välinen pedagoginen

johtajuus koettiin vuorovaikutuskäytäntöjen, yhteisen johtamisen ja päätöksenteon sekä vuorovaikutussuhteiden kautta tapahtuvaksi. Jaetulle pedagogiselle johtajuudelle löydettiin kehittämistarpeiksi vuorovaikutussuhteiden ja keskustelujen syvällisyyden, johtajuusviestinnän ja vuorovaikutuskäytäntöjen sekä jaetun pedagogisen johtamisen strategisuuden kehittäminen.

Tuloksista ilmeni, että johtotasojen välillä etäisten vuorovaikutussuhteiden ja vähäisen dialogisuuden, yhteydenpidon ja kohtaamisen kokemusten ei koettu edistäneen pedagogiselle johtajuudelle kaivattua syvällisen yhteistyön saavuttamista, mikä tarkoitti yhteisten merkitysten neuvottelemisen puuttumista. Kehittämistarpeiden perusteella osallisuuden, sitoutumisen, vastuullisuuden, yhteistoiminnallisuuden ja visio-ohjautuneisuuden vahvistamisella voitaisiin saavuttaa paremmin yhteiseksi määritelty tavoite ja johdonmukaisempi jaettu pedagoginen johtajuus johtotasojen välisessä vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä.

Asiasanat: jaettu pedagoginen johtajuus, varhaiskasvatus, vuorovaikutus, johtamistasot

# SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	
SISÄLTÖ .....	
<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>1</b>
<b>2 VUOROVAIKUTUKSESSA TAPAHTUVA JOHTAJUUS .....</b>	<b>3</b>
2.1 Johtajuuden kontekstuaalisuus.....	3
2.2 Relationaalisen johtajuuden teoria .....	6
2.3 Vuorovaikutus yhteisöllisyyden mahdollistajana .....	8
<b>3 VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGINEN JOHTAJUUS .....</b>	<b>13</b>
3.1 Pedagogisen johtamisen merkitys varhaiskasvatuksessa.....	13
3.2 Jaettu pedagoginen johtajuus.....	15
3.3 Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntaorganisaation eri tasoilla.....	18
<b>4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>22</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>23</b>
5.1 Tutkimusta ohjaavat lähestymistavat .....	23
5.2 Tutkimuskonteksti .....	27
5.3 Aineiston keruu.....	28
5.4 Tutkimukseen osallistujat.....	31
5.5 Aineiston analysointi.....	33
<b>6 TULOKSET.....</b>	<b>41</b>
6.1 Kontekstuaalisen vuorovaikutuksen merkitys.....	41
6.1.1 Kokous- ja työryhmäkäytännöt .....	43
6.1.2 Osallisuus ja ryhmän sisäiset vuorovaikutuskäytännöt .....	45
6.1.3 Yhteydenotot akuuteissa tilanteissa .....	48
6.2 Suhdetoiminnan merkitys .....	49

6.2.1	Yhteydenpidon intensiivisyys .....	50
6.2.2	Tunnekokemukset .....	53
6.2.3	Vaikuttaminen ja dialogisuus .....	56
6.3	Yhteisen johtajuuden merkitys .....	60
6.3.1	Pedagogisen johtamisen yhteinen tarkoitus .....	61
6.3.2	Johtajuuden tukeminen .....	63
6.4	Jaetun pedagogisen johtamisen kehittämistarpeet .....	66
6.4.1	Vuorovaikutussuhteet ja keskustelujen syvällisyys .....	67
6.4.2	Johtajuusviestintä ja vuorovaikutuskäytännöt .....	67
6.4.3	Jaetun pedagogisen johtamisen strategisuus.....	69
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>71</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	71
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	78
7.3	Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset .....	81
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>83</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>94</b>

# 1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen johtajuutta tutkitaan organisaatiotasojen johtajien välisenä jaettuna pedagogisena johtamisena, jolloin johtamiskulttuuriin vaikuttavat kaikki kontekstuaalisten tasojen toimijat (ks. Nivala, 1999). Johtaminen määritellään vuorovaikutukselliseksi organisaatiokulttuuriin liittyväksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on kasvattaa organisaatio oppivaksi yhteisöksi (ks. Fonsén, 2014, Kovalainen, 2020; Alava ym., 2024). Tutkimusten (Denee & Thornton, 2021; Vataja & Seppänen-Järvelä, 2009) mukaan henkilöstöltä tulevan palautteen pohjalta toteutettu kehittämistyö ja vähemmän hierarkkinen johtajuus edistävät organisaation tavoitteiden saavuttamista, sillä vaikuttamismahdollisuuksien ja kuulluksi tulemisen kokemusten myötä vahvistetaan muun muassa työmotivaatiota, sitoutumista ja luottamusta johtajan ja alaisen välillä. Tämän tutkielman kirjoittajana pohdinkin, voisiko edellä mainittu pitää paikkansa myös johtotasojen välisessä yhteistyössä.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Siippainen ym., 2021) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksesta vastaavat viranhaltijat ovat tyytyväisiä varhaiskasvatuksen johtamisjärjestelmiin ja -rakenteisiin, kun taas monet tutkijat ovat esittäneet niihin liittyvän useita johtamisen haasteita niin kunnallisella kuin kansallisellakin tasolla (ks. Fonsén ym., 2021; Heikka ym., 2021; Hjelt & Karila, 2019; Hujala, 2004; Riitakorpi ym., 2017). Tutkimalla jaetun pedagogisen johtajuuden vuorovaikutuksellista toimintaa johtajien kokemana voidaan pohtia syvällisemmin niiden sisältämiä merkityksiä, kuten millaista todellisuutta ne ilmentävät jaetusta pedagogisesta johtajuudesta. Soukaisen (2015, s. 177) mukaan kokouskäytännöt tuovat selkeitä rakenteita varhaiskasvatussyksikön johtamiseen, ja hän on ehdottanutkin vastaavanlaisten rakenteiden hyödyntämistä koko organisaation johtamisessa. Tiuhonen (2019, s. 130) on myös ollut kiinnostunut tietämään, miten relationaalinen jaettu johtajuus toteutuu organisaatiotasojen välisessä vuorovaikutuksessa. Täten aiempien

tutkimusten perusteella on tärkeää jatkaa varhaiskasvatusorganisaatioiden johtajuuden tutkimista ja selvittää, millaista johtotason välinen vuorovaikutus on jaetussa pedagogisessa johtajuudessa.

## 2 VUOROVAIKUTUKSESSA TAPAHTUVA JOHTAJUUS

Tässä tutkielmassa johtajuus ja johtaminen nähdään sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti luonteeltaan yhteisesti jaetuksi, eikä vain johtajan yksilöllisiä piirteitä ja ominaisuuksia korostavaksi sankarijohtajuudeksi (ks. Barge, 2012, s. 107–109; Onnismaa & Kiander, 2012, s. 27–31; Harris & Spillane, 2008, s. 31). Valittu näkökulma ottaa mukaan kaikki johtajuuteen osallistuvat tahot ja henkilöt (Onnismaa & Kiander 2012, s. 29; Komives ym., 2007). Tässä luvussa tarkastellaan lähemmin vuorovaikutuksessa tapahtuvaa johtajuutta kolmen kuvailevan tarkastelutavan kautta, jotka perustuvat kontekstisidonnaisuuteen, vuorovaikutussuhteisiin ja vuorovaikutuksessa rakentuvaan yhteisöllisyyteen. Johtajuus määritellään kattokäsitteeksi ja sosiaalisesti ilmiöksi, jossa tapahtuu johtamista eli johtamistoimintaa ja -käytäntöjä (Mäki & Saranpää, 2012, s. 57–59, Harris & Spillane, 2008, s. 32–33). Johtamistoimintaa ovat ne merkitykselliset toimenpiteet ja tavat vuorovaikutussuhteissa, joilla yksilöt vaikuttavat toinen toisiinsa (Mäki & Saranpää, 2012, s. 58). Johtajuus tapahtuu näin ollen ihmisten välisessä yhteistoiminnassa ja rakentuu heidän avoimen keskustelukäyttäytymisensä kautta (Barge, 2012, s. 112; Uhl-Bien, 2006).

### 2.1 Johtajuuden kontekstuaalisuus

Koulutusorganisaatioiden johtajuus ilmenee monitasoisissa konteksteissa (Hallinger, 2018; Barge, 2012, s. 112). Johtajuuden kontekstuaalisuudella painotetaan sitä, että johtajuus on sidoksissa kontekstuaalisiin tekijöihin (Hallinger, 2018, s. 16). Se sisältää ajatuksen, jonka mukaan täysin samanlaista kontekstien muodostamaa tilannetta ei ole olemassa, koska kontekstit esiintyvät dynaamisina ja päällekkäisinä sekä vaikuttavat yhdessä kokonaisuuteen (Marishane, 2020, s. 1; 4). Täten johtajuudesta tehdyt tulkinnat muovautuvat kontekstien mukaan, jolloin johtajuus näyttää erinäköisenä riippuen, millaisissa



konteksteissa se kulloinkin esiintyy (Hallinger, 2018, s. 16–17). Tämä tarkoittaa, että osien kytkökset ja suhteet sekä vallitseva konteksti yhdessä määrittävät, miten jokin asia ymmärretään työyhteisössä (Onnismaa & Kiander, 2012, s. 37). Esimerkiksi johtaja ei olisi johtaja ilman alaisiaan (Onnismaa & Kiander, 2012, s. 37). Varhaiskasvatuksen näkökulmasta Halttunen (2009, s. 21) toteaaakin, ettei pelkän organisaatorakenteen avulla voida luoda täysin samankaltaisia johtamiskäytänteitä, vaan jokaisessa organisaatiokulttuurissa muodostetaan omat ainutlaatuiset toimintatapansa.

Systemien monitasoisuus ja kontekstuaalisuus aiheuttavat sen, että johtamisessa edellytetään sopeutumiskykyisyyden korostamista järjestyksen sijaan (Uhl-Bien & Arena, 2017, s. 10). Sopeuttamisella on merkittävä rooli johtajuudessa, jottei kontekstuaalisille tekijöille annettaisi valtaa määrätä toimintaa (Noman ym., 2024, s. 15–16). Noman ja tutkijat (2024, s. 13) väittävätkin tehokkaan johtamisen mahdollistuvan, kun johtajalla on taitoa huomioida kontekstuaalinen todellisuus ja sopeuttaa johtamistaan sen mukaisella tavalla.

Johtajuus vuorovaikutussuhteissa tapahtuvana ilmiönä suuntaa huomion organisaation systeemiin kokonaisuuksiin ja niiden eri tasoille, joita ovat yksilö-, organisaatio-, yhteisö- ja globaalitaso (ks. Onnismaa & Kiander, 2012, s. 37; Marishane, 2020, s. 18). Suomalaista varhaiskasvatuksen johtajuutta tutkinut Nivala (1999, s. 1–2) esittääkin päiväkotijohtajuuden kontekstuaalisen mallin, jossa johtajuus muodostuu vuorovaikutuksellisesti niin vertikaalisissa kuin horisontaalisissa ulottuvuuksissa (Nivala, 1999). Kyseinen malli pohjautuu Bronfenbrennerin (1979, s. 8–9) ihmisen kehitystä havainnollistavaan ekologisen teorian malliin, jossa monitasoisten kontekstien systeemisyyttä nähdään sisältävän toisiinsa vaikuttavia voimia, joiden piirissä lapsi kasvaa. Ympäristöjen välisissä dynaamisissa suhteissa, joihin ihminen osallistuu aktiivisesti, kutsutaan tässä teoriassa mesosysteemeiksi (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Lasta ympäröivät päällekkäiset kasvuympäristöt, joita kutsutaan makro-, mikro- ja eksosysteemeiksi (Bronfenbrenner, 1979, s. 8; 22; 25; 26). Makrosysteemi tarkoittaa kulttuurille yhteisesti muodostuneen ideologian ja sosiaalisen instituution ilmentymää (Bronfenbrenner, 1979, s. 8; 26). Mikrosysteemi taas

määritellään lapsen lähipiirin toimintojen, roolien ja ihmisten välisten suhteiden ilmentymäksi (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Sen sijaan eksosysteemillä viitataan ympäristöön, johon lapsi ei osallistu aktiivisena toimijana ja joka kuitenkin vaikuttaa lapsen elämään (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

Nivalan (1999, s. 80–83) varhaiskasvatuksen johtajuudelle kehittämän mallin keskiössä on yhtä lailla lapsi, jonka ympärillä johtajuudessa ilmenevät systeemit vaikuttavat hänen kehitykseensä. Nämä ympäristöt käyvät vuoropuhelua keskenään ja toteuttavat varhaiskasvatuksen yhteistoiminnallista johtajuutta (Nivala, 1999, s. 80–83). Varhaiskasvatuksen johtajuuden kokemuksia sosiaaliskulttuurisissa konteksteissa tutkinut Hujala (2004, s. 65; 67) havaitsi tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen johtamisen painotusten riippuvan siitä, mihin kontekstiin vastaaja kuului. Toimijat tarkastelivat ja arvottivat johtajuutta omasta näkökulmastaan, millaisia näkökohtia he kokivat tärkeiksi varhaiskasvatuksen johtamisessa (Hujala, 2004, s. 67).

Chanin (2018, s. 687) mukaan monitasoisissa konteksteissa varhaiskasvatuksen strateginen johtaminen edellyttää tietoisuutta eri konteksteista, kuten organisaation ja yhteiskunnan kulttuureista. Suomalaisessa koulutusjohtajuuden tutkimuksessa on nostettukin lähivuosina esiin kansallisten, koulutuspoliittisten ja hallinnollisten järjestelyjen näkökulmia, jotka vaikuttavat päällekkäisinä konteksteina, millaisia piirteitä suomalaisessa koulutuksessa kulloinkin vallitsee (Ahtiainen ym., 2023, s. 3). Lisäksi jatkuvassa muutoksessa olevat makro- ja mikrotasot niiden omine erityispiirteineen vaikuttavat myös koulutusorganisaatioiden johtamiseen ja käytäntöihin (Ahtiainen ym., 2023, s. 7). Esimerkiksi Akselinin (2013, s. 184–185) tutkimuksessa kontekstuaalisuus osoittautui keskeiseksi tekijäksi, kun varhaiskasvatuksen strategista johtajuutta kuvailtiin monitasoiseksi ilmiöksi, johon vaikutti erityisesti kuntaorganisaatio. Yhtä lailla Hujalan (2004, s. 61) tutkimuksessa johtajuuden toteuttamiseen vaikuttivat kontekstuaaliset tekijät, kuten yhteiskunnalliset arvot, kuntien ohjaus ja vanhempien lastenhoidolliset tarpeet varhaiskasvatuspalvelua kohtaan.

Hujala (2004, s. 63) väittää kompleksisessa kontekstissa kokonaisvaltaisen johtamisen mahdollistuvan mikro- ja makrotasojen yhteistyöhön perustuvan johtajuuden avulla, joka vaatii vuorovaikutuksen lisäksi johtamistoimintojen ja vastuiden selkeää määrittelemistä johtotasojen välillä. Chan (2018, s. 686–687) lisää, että johtajien refleктоivan systeemijattelun ja kontekstuaalisen älykkyyden avulla he kykenevät navigoimaan kontekstien ympäröimänä kohti strategisia suuntia tasapainoisesti työyhteisön ja tehtävien välillä. Johtajien arvokkaaksi kontekstuaaliseksi kyvykkyydeksi nouseekin asioiden keskinäisten suhteiden tarkasteleminen, historiallisen aikaulottuvuuden huomioiminen peilattuna nykyisyyteen ja pitkän aikavälin vaikutusten pohtiminen (Chan, 2018, s. 686).

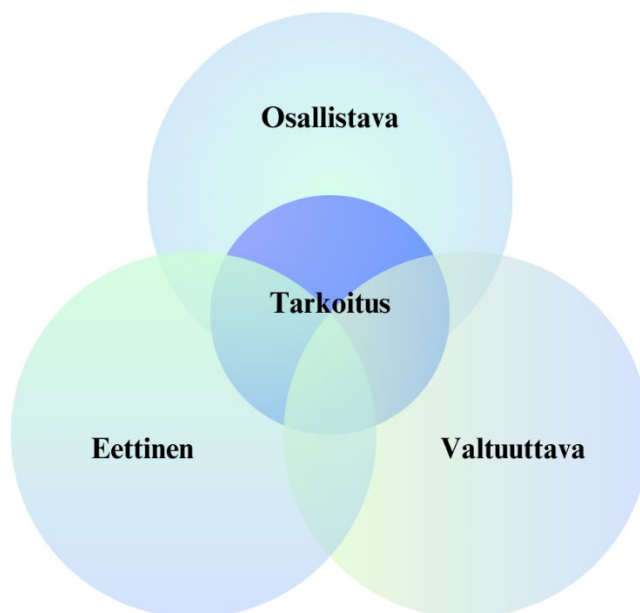
## **2.2 Relationaalisen johtajuuden teoria**

Uhl-Bienin (2006) luomassa relationaalisen johtajuuden teoriassa ihmissuhteet ovat keskeisessä roolissa, sillä käsitys johtajuudesta rakentuu sosiaalipsykologiselle näkökulmalle tarkastella johtamissuhteiden kehittymistä yhteisöllisessä ja vuorovaikutteisessa prosessissa (Uhl-Bien, 2006, s. 672; Komives ym., 2013, s. 94–95). Johtajuus on tällöin riippuvainen sosiaalisesta kontekstista ja sen dynamiikasta (Komives ym., 2013, s. 94–95; Uhl-Bien, 2006, s. 672). Kyseisessä teoriassa erotetaan kaksi lähestymistapaa: entiteettinäkökulma ja relationaalinen näkökulma. Entiteettinäkökulman kautta tarkastellaan yksilön henkilökohtaista mielen sisältöä, kuinka hän määrittelee suhteitaan (Uhl-Bien, 2006, s. 665; 668–669). Taas relationaalisessa näkökulmassa on kiinnostuttu ryhmän dynamiikoista ja intersubjektiivisistä merkityksistä, jotka ovat muodostuneet sosiaalisissa suhteissa molemminpuolisen vuorovaikutuksen ja neuvottelun tuloksena yhteisesti jaetuiksi näkemyksiksi ja toimintatavoiksi (Uhl-Bien, 2006, s. 665; 668–669). Tässä tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan johtajuutta ryhmien välisenä vuorovaikutuksena, joka voidaan yhdistää Uhl-Bienin johtajuusteoriassa esittämään relationaaliseen näkökulmaan.

Komivesin ja tutkijoiden (2007, s. 94–95) luomassa relationaalisen johtajuuden teoriaa havainnollistavassa mallissa korostuu sen kontekstuaalisuus ja prosessorientoituneisuus. Johtajuus tapahtuu tällöin yksilön ja ryhmän jäsenten välisessä yhteistyössä, palautteenannossa ja pohdiskelussa, joiden myötä rakennetaan merkitysten syvällistä ymmärtämisen tasoa (Komives ym., 2007, s. 134). Relationaalisen johtajuuden mallia havainnollistavan kuvion (ks. Kuvio 1) keskiössä on *tarkoitus* (purpose) ja sitä ympäröivät *osallistava* (inclusive), *valtuuttava* (empowering) ja *eettinen* (ethical) ulottuvuus (Komives ym., 2013, s. 96). *Tarkoitus* vaikuttaa kaikkiin ympäröiviin ulottuvuuksiin, sillä se valtuuttaa yksilöitä käyttämään johtajuutta ja osaamista kohti yhteistä tarkoitusta ja suuntaa eettisiä lähtökohtia, mikä on kulloinkin arvostettua (Komives ym., 2013, s. 96). Tässä teoreettisessa mallissa *tarkoitus* nähdäänkin vahvasti visio-ohjautuneeksi, jolla viitataan organisaation jaettuun näkemykseen yhteisestä tarkoituksesta (Komives ym., 2013, s. 97). Toisin sanoen se ei ole individualistinen tai asemaohjautunut, jolloin se palvelisi vain yksilön päämääriä (Komives ym., 2013, s. 97).

### Kuvio 1

Relationaalisen johtajuuden malli (mukaillen Komives ym., 2013).



Relationaalisella johtajuudella tavoitellaan positiivista muutosta, joka saavutetaan yhteisen tavoitteen, sitoutumisen ja ryhmän jäsenten tasavertaisen yhteistoiminnan avulla (Komives ym., 2007, s. 102; 105–106). Saavuttaakseen sosiaalisen järjestäytymisen tilan ryhmä käy vuorovaikutussuhteissaan läpi ensin strukturointiprosesseja, joissa neuvotellaan ristiriitaisistakin arvoista (Uhl-Bien, 2006, s. 665; 669; 670–671). Tällöin ryhmä muodostaa sosiaalisia sääntöjä heidän välillensä ja samalla uusintaa niitä jatkuvasti (Uhl-Bien, 2006, s. 670). Muutos tarvitsee kuitenkin niin sanotun sysäävän alkuvoiman, jotta havaittuun ongelmaan reagoitaisiin (Komives ym., 2007, s. 106). Vuorovaikutuksessa kohdatut ristiriidat voivat toimia tällaisina alkuvoimina ja aiheuttaa sosiaaliseen rakenteeseen muutoksia silloin, kun osallistujat yhteisymmärryksessä kokevat sen tärkeäksi asiaksi muuttaa (Uhl-Bien, 2006, s. 670).

Relationaalisessa johtajuudessa tasavertainen yhteistoiminta kattaa osallistujien keskinäisen arvostamisen, monien näkökulmien kuulemisen ja inklusiivisuuden vahvistamisen niin, että he kokevat olevansa osallisia ja valtuutettuja yhteiseen neuvotteluun ja toimintaan sekä voimaantuvansa sitä kautta (Komives ym., 2007, s. 108; 110–111; 115–116). Organisatorisesta näkökulmasta relationaalisessa johtajuudessa on siis kyse suhteiden dynamiikasta, jossa tapahtuu vaihdantaa ja vaikuttamista (Uhl-Bien, 2006, s. 670). Uhl-Bien (2006, s. 668) näkeekin relationaalisen johtajuuden olevan sosiaalista vaikuttamista.

### **2.3 Vuorovaikutus yhteisöllisyyden mahdollistajana**

Yksinkertaistetusti relationaalinen johtajuus voidaan nähdä toteutuvan yhteiskeskustelujen ja yhteistyön kautta (Tiihonen, 2019, s. 107–108; Fu, 2023, s. 11). Yhteisöllisessä johtajuudessa on kuitenkin kyse enemmästä kuin pelkästä yhteistyöstä. Siinä korostetaan yhteisöllisyyden merkitystä, vaikkei sille olekaan vielä muodostunut yhtä vakiintunutta teoriaa tukemaan sitä. Tästä huolimatta johtajuuden yhteisöllisyys voidaan hahmottaa kontekstuaalisen yhteistyöverkoston dynaamisena vuorovaikutusprosessina (Ospina, 2016, s. 281;

Barge & Fairhurst, 2008, s. 232), jossa organisaation toimijat neuvottelevat keskenään, mikä on merkityksellisintä johtajuudessa (Barge & Fairhurst, 2008, s. 232). Näin ollen se lähestyy hyvin paljon Uhl-Bienin relationaalisen johtajuuden relationaalista näkökulmaa, joka esiteltiin edellisessä alaluvussa.

Vuorovaikutus luo yhteisöllisyydelle perustan, sillä merkityksenantoprosesseissa yhteisö muodostaa omia toimintamallejansa (Barge & Fairhurst, 2008, s. 232) ja vahvistaa keskinäistä luottamusta (Onnismaa & Kiander, 2012, s. 32–33). Ryhmän jäsenet pyrkivät vuorovaikutussuhteissansa yhteisen tavoitteen määrittelyyn (Jäppinen & Ciussi, 2016, s. 488) ja kantavat yhteisvastuun sen toteuttamisesta (Tiihonen, 2019, s. 108; Kovalainen, 2020, s. 138). Tavoitteellisuus ja vastuullisuus toimivatkin yhteistoimintaa sitouttavina tekijöinä (Kovalainen, 2020, s. 136; Jäppinen & Ciussi, 2016, s. 488). Merkitysten muodostamisen kautta yhteisö voi jakaa tietoa, taitoja, toimintatapoja, onnistumisia ja käytännön ymmärrystä sekä kehittää moninäkökulmaista ajattelua ja ongelmanratkaisuprosesseja (Jäppinen & Ciussi, 2016, s. 501; Tiihonen, 2019, s. 110).

Yhteisöllisyys sisältää vuorovaikutussuhteiden, säännöllisten kohtaamisten ja yhteydenpidon lisäksi vallan jakautumisen näkökulman (Onnismaa & Kiander, 2012, s. 29). Näin tapahtuakseen se tarvitsee toimintakulttuurin, joka tukee johtajuuden jakamista (Tiihonen, 2019, s. 112; 118). Sen mahdollistamiseksi organisaatiossa voidaan kiinnittää huomiota luottamussuhteiden, viestinnän (Soukainen, 2015, s. 159–174) ja kommunikoinnin laatuun ja merkityksiin (Pološki Vokić ym., 2021, s. 73) sekä kehittää yhteisöllistä vuorovaikutusta tukevia rakenteita (Tiihonen, 2019, s. 116–117). Esimerkiksi osallistavalla johtajuusviestinnällä voidaan vahvistaa yksilöiden luottamuksen tunnetta organisaatiota kohtaan (Pološki Vokić ym., 2021, s. 71; Juholin & Rydenfelt, 2023, s. 69). Tällaista viestintää ilmentävätkin johtajuusteoriat, joiden keskiössä ovat yhteisöllisyys, kuunteleminen, auttaminen, vuorovaikutus ja johtajuuden jakaminen (Juholin & Rydenfelt, 2023, s. 69). Yhteisöllinen – ja relationaalinen johtajuus voidaan näin ollen katsoa tällaisiksi teorioiksi.

Pološki Vokić ja tutkijat (2021, s. 79) havaitsivat, että organisaation jäsenten tyytyväisyys sisäiseen viestintään oli yhteydessä organisaatiota kohtaan koetun luottamuksen kanssa. Mitä tyytyväisempiä yksilöt olivat viestinnän ilmapiiriin ja kommunikointiin esimiehensä kanssa, sitä todennäköisemmin he kokivat hyvää luottamussuhdetta koko organisaatiota kohtaan (Pološki Vokić ym., 2021, s. 79). Suora, rehellinen ja läpinäkyvä kommunikointi voikin edistää luottamusta yksilöiden välillä ja parantaa ilmapiiriä sekä organisaation toimintakulttuuria (Pološki Vokić ym., 2021, s. 73; 79–80). Toisaalta johtaminen voidaan kokea etäiseksi, jos esimiehen tarjoama tuki tapahtuukin enimmäkseen sähköpostitse (Soukainen, 2015, s. 175).

Jäppinen ja Ciussi (2016, s. 496) ovat havainneet koulutusjohtajuuden yhteisöllisessä johtamisessa korostuvan jatkuva, vastavuoroinen ja osallistava vuorovaikutus sekä asiantuntemuksen ja osaamisen jakaminen. Heidän tutkimuksensa mukaan osallistava päätöksenteko ja osallistujien moniäänisyys olivat kuuluneet koulutusjohtajuudelle tunnistettuihin ominaispiirteisiin (Jäppinen & Ciussi, 2016, s. 496). Koulutusorganisaation hyvää viestintäkulttuuria voidaankin tukea erilaisin viestintätoimin, kuten tarjoamalla kollegiaalista tukea, osoittamalla kiitosta ja arvostusta sekä rohkaisemalla (De Nobile, 2020).

Organisaation sisäisen vuorovaikutuksen ja viestinnän tarkastelua voidaan lähestyä monista näkökulmista. Esimerkiksi direktiiviseksi viestinnäksi kutsutaan vuorovaikutustoimintaa, jossa annetaan yhdensuuntaista ohjeistusta vaatimusten noudattamisen varmistamiseksi (De Nobile, 2020). Demokraattisessa viestinnässä sen sijaan osallistutaan yhteistyössä tehtävään päätöksentekoon (De Nobile, 2020). Vuorovaikutuksen suorapuheisuus ja rehellisyys kuvastavat puolestaan viestinnän avoimuutta (De Nobile, 2020). Kun taas viestinnän alikuormitustilaa ilmentää tilanne, jossa ei ole saatu riittävästi tietoa tai sitä on ollut vaikea saada toimiakseen tehokkaasti (De Nobile, 2020). Edellä mainitut viestinnän tarkastelutavat voivat auttaa hahmottamaan, millaista sisäisen vuorovaikutuksen ja johtajuusviestinnän kulttuuria harjoitetaan organisaatiossa. Kommunikoinnin toimintatavoilla voidaan näin

ollen vaikuttaa vallitsevaan ilmapiiriin (ks. De Nobile, 2020; Pološki Vokić ym., 2021).

Vuorovaikutussuhteilla on myös keskeinen rooli molemminpuolisen luottamuksen ja yhteisöllisyyden rakentumisessa. Tiihonen (2019, s. 107) kuvailee voimaannuttavassa vuorovaikutussuhteessa olevan kyse läsnäolosta ja säännöllisestä vuorovaikutuksesta, jossa annetaan ja vastaanotetaan palautetta. Yhteinen avoin ilmapiiri rakennetaan, kun jokaisella on mahdollisuus osallistua päätösten valmisteluun ja tekemiseen yhdessä (Tiihonen, 2019, s. 107; 109–110). Näin ollen yhteisöllisyys pohjautuu yksilöiden välisiin luottamussuhteisiin (Tiihonen, 2019, s. 109–110). Wroblewski tutkijakollegoineen (2022) esittävätkin, että johtajan ja alaisen välisellä tiiviillä yhteydenpidolla on vaikutusta työtehtäviin liittyvien johtamistulosten ennustamisessa. Tiiviin yhteydenpidon ansiosta johtajien tuli useammin pitää mielessä tavoitteet, joiden toteutumisesta työntekijät vastasivat. Vuorovaikutustavalla ei todettu olevan merkitystä tapahtuiko se digitaalisessa vai fyysisessä viestintäympäristössä (Wroblewski ym., 2022, s. 22–23). Tehokas johtaminen toteutui, kun henkilöt pitivät yhteyttä toisiinsa niin, etteivät he kokeneet sitä tapahtuvan liian usein (Wroblewski ym., 2022, s. 22–23). Toisaalta Horila ja Siitonen (2020, s. 19) huomauttavat, että tiimien jäsenten suhteiden kehittämisessä on havaittavissa niin positiivisia kuin negatiivisia puolia. Heidän tutkimuksessansa tiimin jäsenet olivat saaneet ajan kuluessa rakennettua keskinäistä luottamusta ja oppineet jakamaan johtajuutta sekä ratkaisemaan haasteita (Horila & Siitonen, 2020, s. 19). Toisaalta he olivat saattaneet vajota tehottomuuteen, tottua jäykkään johtamistapaan ja sokaistua johtajuuden ja muun vuorovaikutuksen välisestä rajasta (Horila & Siitonen, 2020, s. 19).

Vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin lisäksi yhteisöllisyyttä korostavassa johtajuudessa on kyse pitkäaikaisesta sosiaalisesta oppimisprosessista (Jäppinen & Ciussi, 2016, s. 488). Onnismaa ja Kiander (2012, s. 32) nimittävät oppimiseen kannustavaa lähestymistapaa kutsuvaksi johtamiseksi, jolloin johtajan tehtävänä on mahdollistaa oppimiselle sosiaalisia tiloja takaamalla riittävät aikaresurssit ja tuki vuorovaikutusprosesseille. Hierarkkisen organisaation on päästävä niin



sanottuun mukautuvaan tilaan kehittääkseen innovatiivisia oppimisolosuhteita (Uhl-Bien & Arena, 2017, s. 12-14). Etenkin nykyajan jatkuvat muutokset koulutuslalla haastavat organisaatioita toimimaan tehokkaasti niiden kompleksisissa ympäristöissä (Jäppinen & Ciussi, 2016, s. 501; Harris & Spillane, 2008, s. 31). Johtajuudelle kehiteltyt uudet mallit pohjautuvatkin yhteistyöhön ja verkostoitumiseen monien toimijoiden kanssa, joiden avulla pyritään paremmin reagoivaan johtamiseen (Harris & Spillane, 2008, s. 31).

### **3 VARHAISKASVATUKSEN PEDAGOGINEN JOHTAJUUS**

Tässä tutkielmassa varhaiskasvatuksen johtajuus tapahtuu yhteisenä dynaamisena johtamistoimintana hierarkkisessa organisaatorakenteessa (ks. Gibbs, 2021). On hyvä huomioida, että Suomessa varhaiskasvatusta johdetaan valtiotasolta tulevan ohjauksen lisäksi kunnallisissa päätöksentekoprosesseissa, jonka vuoksi varhaiskasvatuksen painotukset ja tavat vaihtelevat kunnittain (Hjelt & Karila, 2019, s. 235). Monitasoiset organisaatorakenteet voivat tuoda mukanaan haasteita johtajuudelle, sillä johtaminen jakautuu useiden johtotasojen välille (Heikka ym., 2021, s. 98). Tämän luvun teoriaosuus kattaa yleisen teoreettisen viitekehyksen laajasta pedagogisesta johtajuudesta, joka ei painotu varhaiskasvatushenkilöstön näkökulmaan. Sen sijaan jaettua pedagogista johtajuutta lähestytään johtotasojen välisenä ilmiönä.

#### **3.1 Pedagogisen johtamisen merkitys varhaiskasvatuksessa**

Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista pedagogista toimintaa, joka sisältää lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon näkökulmat (Varhaiskasvatuslaki 1: 2 §). Sen päätöksenteossa, suunnittelussa ja järjestämisessä on painotettava lapsen edun ensisijaisuutta (Varhaiskasvatuslaki 2:4 §). Näin ollen pedagoginen johtaminen on avainasemassa lainmukaisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa.

Varhaiskasvatuksen pedagogisen johtamisen on perustuttava varhaiskasvatustieteelliselle tiedolle ja sitä on johdettava ammatillisesti luoden hyvät edellytykset henkilöstölle toteuttaa heidän perustehtävänsä (Opetushallitus, 2023, s. 24; 32). Pedagoginen johtaminen on siis merkityksellinen osa kasvatus- ja koulutusalan johtamista, sillä se sisältää perustehtävään viittaavan näkökulman oppimisedellytysten, kehittymisen, kasvatuksen ja koulutuksen suotuisasta tukemisesta kaikessa pedagogisessa toiminnassa (Alava ym., 2021, s. 117; Kovalainen, 2020, s. 180) ja johtamistoiminnoissa (Hujala ym.,

2023, s. 291). Varhaiskasvatuksen johtamistoimintoihin sisältyy niin henkilöstön työolosuhteista huolehtimista kuin myös heidän ammatillisen osaamisensa ja kouluttautumisensa edistämistä (Hujala ym., 2023, s. 291). Varhaiskasvatuksen johtamisessa tuleekin johtaa toimintakulttuurin kehittämistä niin, että vahvistettaisiin organisaation vuorovaikutusta (ks. Fonsén, 2014) ja luotaisiin yhteisen ymmärryksen ja pedagogisen asiantuntemuksen kautta laadukasta varhaiskasvatusta (Opetushallitus, 2023, s. 21; 24). Jotta toimintakulttuurin kehittäminen edistäisi lasten yhdenvertaisuutta ja oppimista sekä varhaiskasvatuksen laatua, on tärkeää kiinnittää huomiota sen vaikutuksiin (Eerola-Pennanen ym., 2022, luku 1).

Rodd (2019, s. 296) väittää varhaiskasvatuksen laadukkaan johtajuuden toteutuvan tehokkaan ja joustavan johtamisen sekä osaavien johtajien kautta, jotka kykenevät reagoimaan nopeasti muuttuviin tilanteisiin ja tukemaan henkilöstöään niissä. Gumus ja tutkijat (2018, 41) kuitenkin epäilevät tehokkaan johtajuuden teoreettisia pohdintoja, koska kerättyä tutkimuksellista evidenssiä ei ole tarpeeksi olemassa todistamaan, mikä olisi tehokkainta johtajuutta. Tämä ongelma on kiehtonut tutkijoita, jotka pyrkivät selvittämään sitä erilaisten johtamismallien avulla (Gumus ym., 2018, s. 41).

Hujala, Vlasov ja Alila (2023, s. 287) esittävätkin varhaiskasvatuksen johtamisen integroivan mallin varhaiskasvatuksen laadun parantamiseksi, jonka ytimen muodostaa pedagogiikan johtaminen sen kontekstuaalisessa ympäristössä. Arvojen, vision, mission ja toimintakulttuurin luomassa sosiaalisessa ilmapiirissä johtaminen tapahtuu palvelevana ja hallinnollisena sekä henkilöstö- ja muutosjohtamisena (Hujala ym., 2023, s. 287). Mallin mukaan vallitsevaan johtamiskulttuuriin vaikuttavat myös yhteiskunnalliset lait ja opetussuunnitelma, taloudellinen tilanne, laadunarvioinnin suuntaviivat, johtamisosaaminen sekä varhaiskasvatuksen ja johtajuuden tutkimukset (Hujala ym., 2023, s. 287). Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja edellä mainittujen tekijöiden tuloksena edistetään lopulta varhaiskasvatuksen laatua (Hujala ym., 2023, s. 287). Rodd (2019, s. 193) kuitenkin muistuttaa, ettei yksikään

johtajuusteoria voi riittävästi selittää varhaiskasvatuksen organisatorista kompleksisuutta.

### 3.2 Jaettu pedagoginen johtajuus

Yksi tutkituimmista kasvatukseen- ja koulutusalan johtajuuden teorioista on jaettu johtajuus (Gumus ym., 2018; Salo & Saarukka, 2023, s. 55), joka on saanut ajan saatossa monia toisistaan poikkeavia merkityksiä (Harris & Spillane, 2008, s. 32). Sille on useita englanninkielisiä vastineita, kuten joint leadership, distributed leadership, shared leadership ja collaborative leadership. Niitä ei kuitenkaan tule nähdä samalla tavoin yhteisinä käsitteinä, koska esimerkiksi hajautettu johtajuus ei sisällä merkitystä yhteisesti jaetusta johtamisesta ja ymmärryksestä (Harris & Spillane, 2008, s. 32). Tässä tutkimuksessa jaettu johtajuus liitetäänkin osaksi laajan pedagogisen johtajuuden teoriaa (ks. Lahtero & Laasonen, 2021; Alava ym., 2024, s. 148–149), joka toteutuu yhteistoiminnallisena johtamisena. Tämä enemmän suomalaisessa kontekstissa tunnettu käsite *pedagoginen johtajuus* ymmärretään melko samalla tavalla muualla maailmassa *opetusjohtajuutena* (instructional leadership), joka yhtä lailla sisältää relationaalisen lähestymistavan johtajuuteen (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015, s. 319; Heikka, 2014, s. 36).

Lahtero ja Kuusilehto-Awale (2015) jakavat pedagogisen johtajuuden epäsuoraan ja suoraan pedagogiseen johtajuuteen, jotka tapahtuvat teknisten ja pedagogisten asioiden johtamisena sekä henkilöstöjohtamisena. Suora pedagoginen johtajuus toteutuu oppimis- ja opetusprosesseissa, kuten kehittämällä opetussuunnitelmaa, asettamalla tavoitteita, ylläpitämällä pedagogista vastavuoroista keskustelua ja tekemällä pedagogisia linjauksia (Fonsén & Lahtero, 2024, s. 163; Lahtero & Laasonen, 2021, s. 211–212). Epäsuoraan pedagogiseen johtajuuteen kuvaillaan kuuluvan kaikki kontekstiin ja ympäristöön keskittyvät toimenpiteet, joissa oppimis- ja opetusprosessit tapahtuvat (Fonsén & Lahtero, 2024, s. 163–164). Tällöin oppimiseen ja opetukseen vaikutetaan epäsuorasti esimerkiksi kohdentamalla resursseja strategisesti, luomalla rakenteita avustamaan perustehtävän toteuttamista ja

tukemalla työntekijöiden ammatillista kehittymistä (Fonsén & Lahtero, 2024, s. 163–164). Laaja pedagoginen johtajuus toteutuu, kun edellä mainitut johtajuuden osa-alueet sekä symboliskulttuurinen johtajuus saavat tulkintansa työyhteisössä osallistuvien yksilöiden antamien merkitysten kautta, joista syntyy yhteinen käsitys organisaation pedagogisesta johtamiskulttuurista (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015, s. 327–328).

Fonsénin (2014, s. 182) mukaan vahvaksi pedagogiseksi johtajuudeksi voidaankin kutsua laajaa pedagogista tietoisuutta ja pedagogisten arvojen arvostamista. Pedagogisen johtajuuden arvot ohjaavat toteuttamaan johtajuutta eettisesti kestäväällä tavalla (Alava ym., 2024, s. 148; ks. Kovalainen, 2020). Sen ilmentämiseksi on tärkeää tuoda näkyväksi yhteinen arvopohja päivittäisessä työssä sekä muodostaa työyhteisöön avoin ja vuorovaikutuksellinen keskustelukulttuuri (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015, s. 323–324). Symboliskulttuurisesta näkökulmasta tämä tarkoittaa, että johtaja välittää omalla toiminnallaan henkilöstölle, mikä on tärkeää ja arvokasta (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015, s. 327). Jaetun pedagogisen johtajuuden yhteisenä vastuuna onkin huolehtia perustehtävän toteuttamisesta (Alava ym., 2024, s. 148; Kovalainen, 2020, s. 142).

Pedagoginen johtajuus pohjautuu yhteiselle ymmärrykselle tavoitellusta tulevaisuuden suunnasta, mitä oppivana organisaationa halutaan saavuttaa (Jalkanen, 2020, s. 47; Alava ym., 2024, s. 148; Kovalainen, 2020, s. 180). Jotta laaja pedagoginen johtajuus toimisi käytännössä, se tarvitsee parikseen jaetun johtajuuden käsitteen (Alava ym., 2012, s. 37; Fu, 2023, s. 11; Heikka, 2014, s. 37). Jaetun johtajuuden avulla voidaan mahdollistaa kaikkien organisaatiotasojen yksilöiden osallisuus ja sitoutuminen yhteisölliseen johtamiseen (Alava ym., 2012, s. 37; Heikka, 2014, s. 37; Bøe & Hognestad, 2017, s. 135–136; Harris & Spillane, 2008, s. 31). Tästä näkökulmasta pedagoginen johtaminen tarkoittaa käytäntöjen kehittämistä yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa organisaatiotasojen välillä, jossa tiedon ja resurssien jakamisen kautta rakennetaan johdonmukaista ja yhteistä johtajuutta (Heikka, 2014, s. 37; Bøe & Hognestad, 2017, s. 135–136; Heikka ym., 2013, s. 30–44). Keskinäinen ymmärrys johtajuuden

menestyksekkäästä hoitamisesta ja yhteinen visio rakentuvat, kun yhteisö keskustelee johtamisesta ja sen rakenteiden kehittämistä (Fonsén & Soukainen, 2020, s. 218–219). Yhteisöllisestä näkökulmasta laaja pedagoginen johtajuus tarkoittaa etenkin yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtamista (Jalkanen, 2020, s. 47), joka sisältää dialogista ja pedagogista keskustelua (Alava, ym., 2012, s. 43; Kovalainen, 2020, s. 142), tiedon jakamista, refleктоivaa oppimista (Bøe & Hognestad, 2017, s. 135–136) ja näkemysten huomioimista (Lahtero ym., 2021, s. 332).

Hyödyntääkseen täyden potentiaalinsa organisaation on johdettava kehittämisprosessejaan menetelmin, jotka ohjaavat ja tukevat koko yhteisön oppimista yhtenäisenä kokonaisuutena (Alava ym., 2012, s. 36–37; Alava ym., 2024, s. 148–149). Strateginen - ja muutosjohtaminen liittyvät siten pedagogiseen johtajuuteen, jolloin organisaatiota johdetaan visio-ohjautuneesti (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015, s. 323–324; Kovalainen, 2020, s. 142–143). Strategiseen johtamiseen liitetään arvojen ja vision lisäksi yhteiset tavoitteet ja niiden toteutumisen arviointi (Lahtero ym., 2021, s. 331). Lahtero tutkijoineen (2021, s. 334) ehdottavatkin, että koulujen rehtoreiden tulisi keskittyä strategiseen -, vuorovaikutuksen - ja osaamisen johtamiseen, jotta kouluissa toteutettaisiin opetussuunnitelman mukaista toimintaa. Lisäksi johtajan osallistuminen henkilöstön kanssa toteutettavaan jaettuun johtajuuteen vauhdittaa organisaatiossa tapahtuvaa muutosta (Kirk & Barblett, 2021, s. 383). Henkilöstön sitoutuneisuudella on myös merkitystä kestäväen muutoksen aikaan saamisessa (Kirk & Barblett, 2021, s. 383).

Soukaisen (2015) muodostamassa pedagogisen johtamisen mallissa selkeät johtamisen rakenteet, yhteisön keskinäinen luottamussuhde, viestintä ja pedagoginen tuki johtavat ihanteelliseen varhaiskasvatuksen johtajuuteen (Soukainen, 2015, s. 159–174). Palaiologou ja Male (2018, s. 30–31) puolestaan esittävät, että varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta tulisi tutkia siihen liittyvien useiden tekijöiden kautta vuorovaikutuksessa tapahtuvana kontekstuaalisena ilmiönä. Varhaiskasvatuksen johtaminen määrittyy tällä tavoin pedagogiseksi käytännöksi sen omassa historiallisessa ja kulttuurisessa

kontekstissaan (Palaiologou & Male, 2018, s. 30–31). Heidän näkemyksensä varhaiskasvatuksen johtajuuden ilmenemisestä pedagogisena käytäntönä korostaa johtamisen tarkastelemista aktiivisina tapahtumina sen moninaisissa ympäristöissä (Palaiologou & Male, 2018, s. 29–30). Heikka ja tutkijat (2013, s. 30–44) yhtyvät tähän näkökulmaan ja mainitsevat, että varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimuksessa olisi hyvä tutkia ryhmien, tilanteiden ja rakenteiden muodostamia yhtymäkohtia. Tähän Tiihonen (2019, s. 119; 131) lisää, että jaetun johtajuuden toteutumisen selvittämiseksi olisi tarkasteltava erityisesti johtajuussuhteiden vuorovaikutusprosesseja.

### **3.3 Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntaorganisaation eri tasoilla**

Varhaiskasvatusta järjestävä kunta osallistuu pedagogiseen johtajuuteen järjestämällä suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa alle kouluikäisille lapsille (ks. Varhaiskasvatuslaki 1: 2 §; 3 §). Sen velvollisuutena on tarjota varhaiskasvatusta heidän asuinympäristönsä läheisyydestä ja toimia yhteistyössä eri tahojen kanssa edistääkseen lasten kehittymistä ja hyvinvointia (Varhaiskasvatuslaki 1: 2 §; 2: 5 §; 7§). Kunnan on myös laadittava paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma ja arvioitava toimintaansa (Varhaiskasvatuslaki 5: 22 §; 24 §).

Tutkimukset kuitenkin osoittavat, ettei kuntien pedagoginen johtajuus toteudu täysin ongelmitta johtamiseen osallistuvien ryhmien välisessä yhteistyössä (Fonsén & Keski-Rauska, 2018; Heikka, 2014; Rytönen, 2019). Varhaiskasvatuksen johtajuuden systeemisyyden voi horjuttaa pedagogista johtajuutta, sillä johtotasojen kokemat erilaiset jännitteisyydet saattavat aiheuttaa paineita jaetulle johtajuudelle. Esimerkiksi varhaiskasvatukseen liittyvät päätökset tehdään kuntien lautakunnissa, joissa valtasuhteet ovat poliittisia ja varhaiskasvatuksen substanssiosaaminen heikkoa (Siippainen ym., 2021, s. 133). Samaan aikaan kunnallisen itsehallinnon lisäksi varhaiskasvatuksen toteuttamiseen vaikuttavat julkisen sektorin tehostamispaineet (Hjelt & Karila, 2019, s. 235). Aiemmat tutkimukset ovat myös osoittaneet päiväkodin johtajien

kamppailevan ajoittain ristiriitaisissa tilanteissa kunnan taloudellisten raamien ja laadukkaan varhaiskasvatuksen välillä (Rytkönen, 2019, s. 92; Toivonen ym., 2023, s. 9–10). Keskeiseksi haasteeksi on osoittautunut ylempien kunnan ja valtion hallinnon toimijoiden erilaiset käsitykset varhaiskasvatushenkilöstön tarpeista ja tavoitteista laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi (Hujala, 2004, s. 53–71; Siippainen ym., 2021, s. 25; ks. Nivala, 1999). Pedagogiikka toimiikin päätöksenteon vaikuttimena sitä ilmeisemmin, mitä paremmin pedagogiset näkökulmat perustellaan varhaiskasvatusorganisaation alemmilla tasoilta ylemmille (Fonsén, 2014, s. 182). Toisaalta Rodd (2019, s. 296) toteaa, että monet valtiot ovat olleet haluttomia tarjoamaan riittävää rahoitusta varhaiskasvatuksen laadun parantamiseksi, jotta saavutettaisiin sen kauaskantoiset hyödyt yhteiskunnallisesti.

Kuntaorganisaation johtotasojen johtajat osallistuvat varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtajuuteen eri tavoin. Esimerkiksi päiväkodin johtajien pääasiallisiksi tehtäviksi on tunnistettu päivittäis- ja henkilöstöjohtaminen sekä pedagogiikan johtaminen (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023, s. 47–52; Heikka & Hujala, 2013, s. 573–574; Rytkönen, 2019, s. 91). Varhaiskasvatusjohtajat ovat lisänneet päiväkodin johtajien tehtäviin vielä laatuvaatimusten toteuttamisesta vastaamisen (Heikka & Hujala, 2013, s. 574). Varhaiskasvatusjohtajien pedagoginen johtajuus taas toteutuu suhteissa tapahtuvana strategisena johtamisena (Akselin, 2013, s. 7). Akselinin (2013, s. 193) tutkimustulosten perusteella varhaiskasvatusjohtajien toiminnassa korostui hyvien suhteiden ylläpitäminen tahojen kanssa, jotka olivat merkittävässä asemassa perustehtävän hoitamiseen nähden. Asiantuntijajohtajuutensa kautta he määrittivät laatutavoitteet ja linjaukset sekä selvittivät ja perustelivat varhaiskasvatuksen reunaehdoja ja puitteita lautakunnan päätöksenteon tueksi (Heikka & Hujala, 2013, s. 573–574; Akselin, 2013, s. 183–185; 192–194).

Lautakunnan jäsenet puolestaan ovat tunnistaneet tehtäväkseen varhaiskasvatuksen perustehtävän tukemisen niiltä osin kuin he positiostaan käsin voivat siihen vaikuttaa (Rytkönen, 2019, s. 91). Samaan aikaan osa heistä on ajatellut lautakunnan tehtäväksi lakisääteisen varhaiskasvatuspalvelun



järjestämisen kunnan asettaman taloudellisen budjetin puitteissa (Rytkönen, 2019, s. 91–93). Lautakunnan pedagoginen johtajuus vaikuttaa olevan taloudelle alisteisessa asemassa. Pedagogiseen johtajuuteen liitetty tavoite varhaiskasvatuksen laadun kehittämisestä ei olekaan osoittautunut tutkimusten mukaan ensisijaiseksi päätöksentekoa ohjaavaksi tekijäksi, vaan taloudelliset faktat on arvotettu sen edelle (Heikka & Hujala, 2013, s. 575; Rytkönen, 2019, s. 91; Fonsén ym., 2021, s. 81–98).

On selvää, että varhaiskasvatuksen johtajuuden vertikaalisissa vuorovaikutussuhteissa on läsnä valtasuhteet ja niiden dynamiikka. Päätöksenteon hierarkia ja kunnan sisäiset valtasuhteet voivat jopa estää yhteisen johtajuuden kehittymisen varhaiskasvatusjohtajien ja päiväkodin johtajien välillä, jos päiväkodin johtajat kokevat tullessa ohitetuiksi kuntien menettelyissä ja kehitysmuutoksia koskevassa päätöksenteossa (Heikka, 2014, s. 65; 67; Heikka & Hujala, 2013, s. 574). Talouskeskeinen ajattelu ja byrokraattinen toimintatapa voivat myös hallita johtamiskulttuuria, jolloin pedagoginen johtajuus ei laajene koko organisaation yhteiseksi tehtäväksi (Rytkönen, 2019, s. 120; 122). Johtotason väliset yhteistyömuodot ovatkin Heikan ja Hujalan (2013, s. 576) tutkimuksen mukaan harvinaisia ja vakiintuneiksi vuorovaikutuskäytännöiksi on tunnistettu vain omissa johtotason ryhmissä työskenteleminen ja kehittämistyöryhmissä toimiminen. Tutkittua tietoa on kertynyt suhteellisen vähän kunnallisten varhaiskasvatuksesta vastaavien viranhaltijoiden ja lautakunnan jäsenten välisestä yhteistyöstä ja jaetusta pedagogisesta johtajuudesta (ks. Akselin, 2013; Heikka, 2014; Rytkönen, 2019), jonka vuoksi varhaiskasvatuksen johtamista olisikin hyvä tutkia hallinnollisilta ja poliittisilta tasoilta (Siippainen ym., 2021, s. 133).

Parhaimmillaan keskinäisen vuorovaikutuksen kautta voi kuitenkin muodostua syvällinen yhteistyön ja keskustelun taso yhteisten tavoitteiden edistämiseksi (Heikka & Hujala, 2013, s. 576). Tällöin rakennetaan luottamussuhteeseen perustuvaa yhteisöllistä johtamiskulttuuria, joka sisältää molemminpuolisen arvostamisen (Fonsén & Keski-Rauska, 2018, s. 192), palautteenannon käytännöt, yhteisen reflektoinnin (Tiihonen, 2019, s. 107) ja

käsityksen johtamisen kehittämistarpeista (Rytkönen, 2019, s. 103). Fonsénin ja Lahteron (2024, s. 173) mukaan laadukas koulutusorganisaatioiden johtaminen tarvitsee pedagogisia johtajia kaikilla organisaatiotasolla. He korostavat, että on tärkeää luoda kokonaisvaltainen yhteinen näkemys koulutuksen johtamisesta niin henkilöstön kuin hallinnollisten päättäjien tasoilla (Fonsén & Lahtero, 2024, s. 173). Uljens (2023, s. 190; 194) yhtyy tähän ajatukseen ja muistuttaa, ettei koulutusta ja politiikka tarvitse nähdä vastakkainasetteluna, vaan ne voivat toimia rinnakkain dialogisessa vuorovaikutuksessa ja rakentaa yhteistä näkemystä, miten pedagogista johtajuutta tulisi organisaatiossa toteuttaa.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän laadullisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää kunnallisen varhaiskasvatuksen johtotasojen edustajien kokemuksia pedagogisesta johtajuudesta heidän välisessään vuorovaikutuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa niitä vuorovaikutuskokemuksia, jotka edistävät johdonmukaista pedagogista johtajuutta yhteisten tavoitteiden suuntaisesti kaikilla varhaiskasvatuksen johtotasoilla. Lisäksi selvitetään, mitä johtajat kokevat tärkeäksi kehittää varhaiskasvatuksen jaetussa pedagogisessa johtamisessa ja johtotasojen välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Millaisia merkityksiä lautakunnan jäsenet, varhaiskasvatuksesta vastaavat viranhaltijat ja päiväkodin johtajat antavat jaetulle pedagogiselle johtajuudelle johtotasojen välisiin vuorovaikutuskokemuksiinsa perustuen?
2. Mitä lautakunnan jäsenet, varhaiskasvatuksesta vastaavat viranhaltijat ja päiväkodin johtajat kokevat tärkeäksi kehittää jaetussa pedagogisessa johtamisessa ja johtotasojen välisessä vuorovaikutuksessa?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 5.1 Tutkimusta ohjaavat lähestymistavat

Tässä tutkimuksessa lähestyn kunnallisen varhaiskasvatuksen johtajuutta yhteisöllisenä ja vuorovaikutuksessa tapahtuvana ilmiönä, jolloin henkilökohtaiset kokemukset jaetusta johtajuudesta tulevat merkityksellisiksi niiden sisältämän tiedon vuoksi. Fenomenologia toimii tämän tutkimuksen pääasiallisena tieteenfilosofisena lähestymistapana, ja siihen liitetään myös hermeneutiikan ja idiografian periaatteita. Valitsemani aineiston analysointimenetelmä – tulkitseva fenomenologinen analyysi – perustuu edellä mainittuihin tieteenfilosofisiin lähestymistapoihin (Smith ym., 2009, s. 11; Smith & Nizza, 2022, s. 6–10), joten esittelen ne seuraavaksi lyhyesti.

Tutkimustani voidaan pitää hermeneuttisfenomenologisena tutkimuksena. Sen tavoitteena on havaitun todellisuuden käsitteellistäminen (ks. Suorsa, 2011, s. 15) siten, että jo totuttu saatetaan tutkimuksen avulla näkyväksi ja tiedostetuksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 1.3.3). Sosiaalista ilmiötä pyritään ymmärtämään toimijan tietoisuuden näkökulmasta, miten hän on havainnut ja kokenut todellisuutensa olevan (Huhtinen & Tuominen, 2020, luku 19; Patton, 2002, s. 69). Todellisuuden ymmärtämiseksi on tärkeää selvittää, miten ihminen järkeistää aisti- ja havaintokokemuksensa ja muuttaa ne tietoisuudeksi yksilöllisesti ja yhteisöllisesti jaetuiksi merkityksiksi (Laine, 2010, s. 29–30; Patton, 2002, s. 104; Husserl & Lehtinen, 2017, s. 58–59; Rauhala, 1993, s. 95–98). Syvällinen ymmärrys toisen kokemuksesta pyritään mahdollistamaan eläytymällä tutkittavan käsityksiin intentionaalisesti rakentuneesta todellisuudesta (Husserl & Lehtinen, 2017, s. 15; 22). Tutkimuksessani pyrin siis ilmaisemaan, millaisia merkityksiä johtajat välittävät minulle puheensa avulla suhteestaan elettyyn jaetun pedagogisen johtajuuden todellisuuteen, jota tutkijana pyrin ymmärtämään heidän tarkoittamallaan tavalla.

Husserlia pidetään fenomenologisen tieteenfilosofian uranuurtajana. Hänen näkemyksessään painottuu niin sanotun puhtaan fenomenologian

ideologia (ks. Husserl & Lehtinen, 2017). Tässä kurinalaisessa fenomenologiassa pyritään poistamaan ennako-oletusten vaikutukset ymmärrettäessä kokemuksen syvällistä todellisuutta, mikä tapahtuu eideettisenä reduktiona eli sulkeistamalla ennakkokäsitykset, mikä tuottaa lopulta irreaalisia kokemuksen merkityksellisiä olemuksia todellisuuden rakentumisesta (Husserl & Lehtinen, 2017, s. 15–16; 45; 60–62). Näin ollen Husserlin fenomenologinen kiinnostuksen kohde käsittelee yksilön psykologisen tietoisuuden ja tajunnan prosessia (Gorner, 2007, s. 4 mukaan; Smith ym., 2009, s. 16–17 mukaan) ja rakennetta (Rauhala, 2005, s. 129 mukaan), kun taas hänen oppilaansa Heidegger tarkastelee yksilön olemisen ja olemassaolon kysymystä eksistentiaalisen fenomenologian näkökulmasta toiminnallisena ja suhteellisena ilmiönä (Gorner, 2007, s. 4 mukaan; Rauhala, 2005, s. 125–141 mukaan; Smith ym., 2009, s. 16–17 mukaan). Heidegger käyttää tässä yhteydessä käsitettä *Dasein* kuvaamaan reflektiivistä tietoisuuden tasoa, jossa minuus voidaan kokea vain yhdessä muiden olemassa olemisen kautta (Smith ym., 2009, s. 17 mukaan; Gorner, 2007, s. 58–67 mukaan).

Rauhalan (2005, s. 130–134) mukaan Heideggerin fenomenologiassa yksilön esiymmärrys on tärkeää, jotta voidaan ymmärtää tietoisuuden objektien konstituoitumisprosesseja ihmisen tajunnassa. Esiymmärtäneisyys tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, millainen yksilöstä on tullut (Rauhala, 2005, s. 135). Kokemuksen todellistumisessa esiymmärtäneisyys todentuu sosiaalisten, kulttuuristen, maantieteellisten ja inhimillisten suhteiden avulla (Rauhala, 2005, s. 135). Tällöin tajunnassa voidaan ymmärtää vain jo esiymmärretyn kautta (Rauhala, 2005, s. 135), mitä kutsutaan intentionaalisuudeksi (Suorsa, 2011, s. 15–16). Kokemuksen sisältämä merkityksellisyys on siten tapahtunut maailmassa esiintyneen asiantilan faktisena havainnointina yksilön esiymmärryksen pohjalta ja tulkkiutunut hänen tajunnallisessa kokemuksessansa (Rauhala, 2005, s. 137).

Rauhalan mukaan Heidegger nimeää situaatioiksi konkreettisia ilmiöitä ja asiantiloja, joihin ihminen voi joutua suhteeseen. Tällöin ihmisen olemisen ehdot ovat jatkuvassa muutoksessa suhteessa objekteihin, jolloin tilanteet ovat ainutkertaisia (Rauhala, 2005, s. 137). Esimerkiksi tutkija ei voi olla täysin objektiivinen suhteessa tutkimuskohteeseensa, vaan tiedon rakentumisen

intentionaalisuus muodostuu vuorovaikutuksessa haastattelutilanteissa sekä tutkijan ja haastatteluaineiston välisessä interaktiossa (Huhtinen & Tuominen, 2020, luku 19). Fenomenologiassa kokemusten ilmaisut ja tulkinnat ovat näin ollen kietoutuneita toisiinsa niin, että tulkinta on välttämätöntä ymmärtääkseen kokemukselle annettua merkitystä (Patton, 2002, s. 105–106). Tämä ajatus kytkeytyy vahvasti hermeneutiikkaan, jossa korostetaan tulkinnallisuutta, kontekstuaalisuutta sekä osien ja kokonaisuuksien dynaamista ja keskinäistä suhdetta tavoiteltaessa kokonaisvaltaista näkökulmaa (Patton, 2002, s. 498). Hermeneuttisen filosofian keskiössä ovat ilmaisut ja niiden sisältämät merkitykset (Laine, 2010, s. 31). Bowie esittääkin Schleiermacherin tulkitsevaan hermeneutiikkaan liittyvän käsitteet, kuten spontaanisuus, vastaanottavuus, intuitio ja tunne, joiden kautta todellisuus todentuu (Schleiermacher, 1838/1998, Introduction Bowie).

Hermeneuttisessa fenomenologiassa käytetty hermeneuttinen kehä voidaan havainnollistaa esimerkiksi tutkimusaineiston kanssa käytävänä tutkimuksellisenä dialogina, jonka tuloksena syntyy uutta ymmärrykseen perustuvaa tietoa (Laine, 2010, s. 36). Schleiermacherilaisessa hermeneutiikassa keskustelun ajatellaankin olevan luonteeltaan luovaa, jossa tavoitellaan älyllistä ymmärtämistä – niin sanottua puhdasta järkeä – toisen kertomasta (Schleiermacher, 1838/1998, Introduction Bowie). Tutkija aloittaa kehämäisen työskentelynsä tarkastelemalla ensin käytännön ymmärtämistään ja esiymmärrystään (Laine, 2010, s. 37; Packer & Addison, 1989, Pattonin, 2002, s. 498 mukaan), jonka jälkeen hän kohdistaa huomion toisen ilmaisuun ja siitä heräävään tulkintaansa, jota hän koettelee jälleen aineistossa muodostuneen tulkintahypoteesin näkökulmasta (Laine, 2010, s. 37). Lopulta tutkija tekee arvion, mitä toinen on tarkoittanut (Laine, 2010, s. 37).

Tämän prosessimaisen hermeneuttisen kehän luojana pidetään Gadameria, joka viittaa hermeneuttisen todellisuuden ymmärtämisen mahdollistuvan toiminnallisina taitoina ilmentää, tulkata, selittää, tulkita ja ymmärtää (Gadamer & Nikander, 2004, s. 40–41). Tulkintaan kuuluu kääntämisen vapaus, jolloin hermeneutiikan tehtävänä on siirtää merkitys yhdestä kielestä toiseen (Gadamer

& Nikander, 2004, s. 40–41). Näin ihmisen maailmassa olemisen todentuu kielellisyyden jäsentäessä kokemusta olemisesta (Gadamer & Nikander, 2004, s. 68). Tästä päätellen kaikki tulkinta tapahtuu perinteen puitteissa, joten nykyhetkessä voidaan adoptoida vain näkökulmia omasta historiasta ja kulttuurisesta kontekstista (Patton, 2002, s. 114). Tutkimukseni kannalta hermeneuttisfenomenologinen suuntaus johtaa siihen, että tutkittavan observointi ja syvällinen haastattelu tulevat tärkeiksi (ks. Patton, 2002, s. 105–106). Tässä tutkimuksessa haastateltavat tulevat kuulluiksi henkilökohtaisten kokemustensa kanssa yksilöhaastattelujen kautta, jolloin haastateltavan ja haastattelijan välisessä vuorovaikutuksessa voidaan muodostaa yhteistä ymmärrystä koetusta jaetun johtajuuden todellisuudesta.

Yksilöllisten kokemusten ymmärtäminen korostuukin idiografisessa lähestymistavassa, jonka yhtenä uranuurtajana pidetään Gordon Allportia (Marceil, 1977, s. 1046–1047; A. Androutsopoulou, 2020, s. 151). Allportin (1940, s. 18) mukaan se, miten käsitetään tosiasia, riippuu yksilön kokemasta tärkeyden tunteesta asiaa kohtaan, jolloin merkitykselliseksi osoittautuu ymmärtää yksilön arvokontekstia. Idiografiset tutkijat ovatkin kiinnostuneita vastausten sisällöstä enemmän kuin niiden yleistämisestä laajempaan kontekstiin (A. Androutsopoulou, 2020, s. 152). Psykologiassa idiografiaa on ajateltu nomoteettisen lähestymistavan vastinpariksi (Smith ym., 2009, s. 29). Se missä nomoteettisessä lähestymistavassa etsitään ennustettavia lainalaisuuksia ja yleisiä teoreettisia malleja, idiografiassa on kiinnostuttu yksilöllisistä, ainutlaatuisista ja poikkeavista tapauksista (A. Androutsopoulou, 2020, s. 151–152). Sisällyttämällä poikkeukset tutkimukseen hyväksytään epäselkeyden olemassaolo (A. Androutsopoulou, 2020, s. 152), joka on sopusoinnussa monimutkaisten ja kompleksisten ilmiöiden tutkimisen kanssa.

Ymmärtämiseen perustuva kysymyksenasettelu ja tutkimusaihe ohjasivat metodologisia valintojani kohti tapaustutkimusta. Yksittäistapauksena tässä tutkimuksessa on yhden kunnan jaettu pedagoginen johtajuus vuorovaikutuksessa tapahtuvana ilmiönä. Tapaustutkimuksen vahvuuksiksi esitetään sen muuntautumiskykyisyys ja kokonaiskuvan rakentumisen

mahdollistuminen useita tiedonlähteitä käyttäen (Piekkari & Welch, 2020, luku 13; Noor, 2008, s. 1603). Toisaalta fenomenologiseen suuntaukseen liitetyn kritiikin mukaan tämä tapaustutkimus ei kuitenkaan havainnoi kokemuksia ja elämismaailmaa kuin vain yhden tekijän kautta (ks. Huhtinen & Tuominen, 2020, luku 19), joka tässä yhteydessä on puhuttu kieli haastattelutilanteissa. Tutkittavien kokemusten syvällinen ymmärtäminen ilmiön tutkimiseksi ei näin ollen tapahdu kovin monimenetelmällisesti (ks. Huhtinen & Tuominen, 2020, luku 19), mutta tutkimukseni sisäistä validiutta vahvistaa kuitenkin useiden haastateltavien tuottama moniäänisyys kokonaisuineistossa. Lisäksi yksittäistapaustutkimuksen käyttäminen tieteellisessä tutkimuksessa on perusteltua tilanteissa, joissa halutaan kritisoida teoriaa, tapauksesta ei ole aiempaa tutkimusta, kyse on harvinaisesta tai hyvin tavanomaisesta tapauksesta tai sillä testataan vakiintunutta teoriaa pitkittäistutkimusasetelman avulla (Yin, 2018, s. 49–51). Tutkittava ilmiö oli minulle tuntematon aloittaessani tutkimuksen, ja aiempaa tutkimustietoa kunnallisesta varhaiskasvatuksen johtotasojen välisestä vuorovaikutuksesta ei ollut juurikaan olemassa. Toisaalta hyödynnettäessä poikittaistutkimusasetelmaa olisi mahdollistunut tutkittavan ilmiön sisältämien yhtäläisyyksien ja poikkeavuuksien tunnistaminen laajemmassa kontekstissa, kun eri organisaatiot olisivat tuottaneet yhdessä jaetun pedagogisen johtajuuden todellisuuden kuvaa.

## **5.2 Tutkimuskonteksti**

Tämä kasvatustieteellinen tutkimus kytkeytyy johtajuustutkimuksen kontekstiin, jonka tutkimusalueena on vuorovaikutukseen perustuvan varhaiskasvatuksen jaetun pedagogisen johtajuuden tutkiminen ja kehittäminen. Kunnallisen varhaiskasvatuksen johtajuus tapahtuu jaettuna johtajuutena sen hierarkkisessa johtajuusrakenteessa, jonka jäseniä ovat sekä poliittiset että varhaiskasvatusalan asiantuntijuuden omaavat henkilöt (Akselin, 2013, s. 194; Fonsén ym., 2021; Heikka, 2014, s. 17). Jakautunut päätöksenteko ja tehokas varhaiskasvatuksen johtaminen vaativat tällöin yhteistä neuvottelua ja



vuorovaikutusta osapuolten välillä (Akselin, 2013, s. 183–185; 193–194; Heikka, 2014, s. 64; ks. Tiuhonen, 2019).

Tutkimuksen aihetta lähestytään tutkimalla yhden kunnan varhaiskasvatuksen johtajuuteen osallistuvien henkilöiden kokemuksia pedagogisesta johtajuudesta heidän välisissään vuorovaikutustilanteissa. Tässä väkiluvultaan keskikokoisessa kunnassa johtajuuteen osallistuu useita henkilöitä eri johtotasoilta. Tällöin voidaan hypoteettisesti olettaa, että varhaiskasvatuksen johtaminen voisi edellyttää kunnan sisäistä organisoitumista ja johtamista tukevia vuorovaikutusrakenteita.

### 5.3 Aineiston keruu

Aineiston keräämisen tavoitteena oli saada haastateltavat kertomaan henkilökohtaisista kokemuksistaan mahdollisimman kattavasti. Kokemuksellisuuden tavoittamiseksi oli tärkeää luoda haastatteluista sellaisia, että vastaajilla oli vapaus kertoa aiheesta mitä halusivat (ks. Laine, 2010). Tähän tavoitteeseen sopi aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelu. Haastattelun etuna pidetään sitä, että haastateltavat voivat vapaasti luoda merkityksiä välittömässä vuorovaikutuksessa tutkijan kanssa, joita sitten haastatteliija pyrkii ymmärtämään siitä kulttuurisesta kontekstista, missä ne tuolloin esiintyivät (Hirsjärvi ym., 2009, s. 207; Alasuutari, 2011, luku 8; Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 3.1). Yleensä puolistrukturoidussa teemahaastattelussa tutkija muodostaa ensin käsityksen tutkittavan ilmiön kokonaistilanteesta perustaen näkemyksensä aiempiin tutkimustuloksiin ja teorioihin, jonka jälkeen hän suuntaa haastattelurungon kysymyksiä niin, että haastateltava kertoisi kokemuksistaan oletettuihin tilanteisiin liittyen (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 4.2.3). Tässä tutkimuksessa minulla ei kuitenkaan ollut rakentunut selkeää teoreettista jäsenystä vuorovaikutuksessa tapahtuvasta johtajuudesta, ja syvälinen perehtyminen aiheeseen tapahtui aineiston analysoinnin jälkeen. Tämä etenemistapa oli tarkoituksenmukaista, sillä se esti tulokinnan liiallisen ohjautumisen teoreettisiin suuntiin analysoinnin aikana. Lisäksi se mahdollisti

tutkittaville vapauden vastata esittämiini kysymyksiin ilman voimakasta ohjausvaikutusta. Kokemuksia tutkittaessa olennaista onkin muodostaa avoimia haastattelukysymyksiä ja tehdä tilanteesta mahdollisimman keskustelunomainen (Laine, 2010, s. 37–38). Toisaalta vapaamuotoinen aineiston analysointi, tulkinta ja raportointi voivat osoittautua tutkijalle ongelmallisiksi vaiheiksi, sillä niihin ei ole saatavilla valmiita malleja (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 3.1).

Kokemattomuuteni haastattelijana osoittautui haasteeksi kattavan aineiston keräämiseksi, sillä tähän tavoitteeseen pääseminen vaatii kokemusten kartuttamaa haastatteluosaamista (Alasuutari, 2011, luku 8; Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 3.1). Tästä syystä haastattelurungon esitestaaminen oli minulle tärkeä vaihe ennen varsinaisia haastatteluja. Testaamisen kautta pystyin täsmentämään kysymysten muotoilua, pohtimaan aihepiirien esittämisjärjestystä ja ennakoimaan mahdollisia virheitä (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 5.7). Esitetasin teemahaastattelurunkoa kahden vapaaehtoisen päiväkodinjohtajan kanssa. Lisäksi laadin haastattelurungon kysymysmuotoiseksi tukemaan itseäni haastattelutilanteissa ja varmistamaan, että kysyisin teemoista mahdollisimman samalla tavalla jokaisessa haastattelussa. Hyödynsin kysymyksiä myös aiheesta toiseen siirtymisissä (ks. Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 6.4.1).

Lopullinen haastattelurunko (Liite 1) sisälsi taustatietojen kartoittamisen ja alkukysymyksen lisäksi seuraavat teemat: haastateltavan osallistuminen kunnan varhaiskasvatuksen johtamiseen, kokemukset lautakunnan jäsenten, varhaiskasvatuksen viranhaltijoiden ja päiväkodinjohtajien kanssa käydyistä vuorovaikutustilanteista ja yhteisestä pedagogisesta johtamisesta sekä kehittämistarpeet heidän väliselleen vuorovaikutukselle ja jaetulle pedagogiselle johtajuudelle. Lisäksi kysyin, minkä tavoitteen haastateltava koki merkitykselliseksi johdettaessa kunnallista varhaiskasvatusta yhdessä muiden johtamiseen osallistuvien kanssa. Teemat valikoituivat niin, että niillä saadut vastaukset vastaisivat mahdollisimman hyvin tutkimuskysymyksiin. Ne pohjautuivat teoreettiseen viitekehykseen, jonka ytimessä olivat teoreettinen

lähestymistapa vuorovaikutuksessa tapahtuvaan johtamiseen ja teoria laajasta pedagogisesta johtajuudesta.

Valitsin yksilohaastattelun ryhmähaastatteluiden sijaan taatakseni haastateltavien tunnistamattomuuden ja henkilökohtaisten kokemusten suojelemisen. Melko haavoittuvan tutkimusasetelman vuoksi selvitin tutkimukseen osallistumisen halukkuutta ensin sähköpostitse ja puhelimitse haastateltavilta useasta kunnasta samanaikaisesti ennen kuin jätin tutkimuslupahakemuksen lopulta yhdelle kunnalle. Otin yhteyttä tutkimuksen kohderyhmään useiden kuukausien ajan, jotta sain tarvittavan määrän haastateltavia kokoon. Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja luottamuksellisuuteen.

Tutkittavat saivat 1–3 viikkoa ennen haastatteluajankohtaa sähköpostiinsa tutkimuksen tietosuojailmoituksen, tiedotteen ja haastattelun toimintaohjeet, joka sisälsi haastattelun teemat ja Zoom-liittymislinkin. Haastatteluiden alussa kysyin haastateltavalta, oliko tarpeen kerrata yhdessä tietosuojaselosteen ja tiedotteen sisällöt ennen haastattelun aloittamista, ja varmistin suostumuksen haastatteluun osallistumisesta. Tämän jälkeen pyysin haastateltavaa kertomaan koulutustaustastaan ja osallistumisestaan varhaiskasvatuksen johtamiseen. Muiden haastattelukysymysten järjestyksellä oli eroavaisuuksia ja täsmentävät kysymykset syntyivät senhetkisissä tilanteissa, joita ohjasi ennakkoon laatimani kysymyslista, miten vastauksia voisi pyytää tarkentamaan. Tässä aineistokatkelmassa ilmenee, kuinka ohjasin haastattelun kulkua syventymään vuorovaikutuskokemuksiin:

Päiväkodin johtaja 1: Son tavallaan, mä ajattelen usein ni ku kuiteski [...] pidetään niistä rakenteista yllä ja resursseista huolta, jotta me pystytään sit täällä tuomaan sitä tänne kentälle niikun, lähemmäks sitä niiku arkipedagogiikkaa sitte siihe käytännön toimiin enemmän.

Haastattelija: Mm.

Päiväkodin johtaja 1: Se varmaa sil-, se itelläkin aina välil et minkä alle se menee ni sitä ei aina arjessa niiku mieli.

Haastattelija: Mm. Sit sä kerroit tosta että pitäs ylöspäin nii ku reilusti uskaltaa sanoo mitä tarvitaan ja että se viemää eteenpäin asioita ni millä tavalla sä sitte nii ku olet ihan nii ku vuorovaikutuksessa ylöspäin ja keihin? Millä tavalla?

Haastattelut muotoutuivat keskustelunomaisiksi. Kirjoitin niiden aikana eittunnistietoja sisältäviä muistiinpanoja Word-tiedostolle, jotta pystyin palaamaan haastateltavien kertomaan ilman, että keskeytin heidän puhettaan. Näin kykenin kysymään täsmentävän kysymyksen samoja sanoja käyttäen kuin tutkittava oli sen ilmaissut. Valitusta menetelmästä johtuen haastattelut kuitenkin poikkesivat jonkin verran toisistaan, kun haastateltavilla oli vapaus ja mahdollisuus ohjailta vastauksiaan haluamallaan tavalla. Näin ollen he saattoivat antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia esittämiini kysymyksiin. Lisäksi pitkät vastaukset suuntasivat ajoittain huomion pois pääaiheista, joista oli tarkoitus keskustella. Erityisesti yksi haastatteluista poikkesi muista, kun tutkittava halusi käyttää vastaamisensa tukena diasarjaa, jossa oli esiteltynä organisaatorakenne johtajien päävastuineen. En kuitenkaan hyödyntänyt kyseistä esitystä enkä haastattelumuistiinpanojani aineiston analysoinnissa, vaan se perustui äänitallenteisiin ja niistä litteroituun tekstiin. Haastattelut kestivät 34–56 minuuttia ja haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 383 minuuttia (6h 23min). Litteroitua aineistoa oli yhteensä 79 sivua (marginaalit 2 cm, riviväli 1, fontti Times New Roman, fonttikoko 12).

#### **5.4 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdeksasta yksilöhaastattelusta. Metsämuurosen (2011, s. 175) mukaan haastateltavien vähimmäismäärää, 6 haastateltavaa, voidaan pitää tutkimuksen yhtenä ehtona tutkittavan ilmiön koko kokemuksien kirjon kuvailemiseksi. Toisaalta Smith ja Nizza (2022, s. 16) ehdottavat pro gradussa tulkitsevaa fenomenologista analyysiä käytettäessä riittävän viiden haastattelun aineisto, kun taas 10–12 haastattelua sopisi väitöskirjatutkijalle. Keräsin riittävän kokoisen aineiston etähaastattelemalla Zoomin välityksellä kunnan varhaiskasvatuksen johtamiseen osallistuvia henkilöitä touko- ja kesäkuussa 2023 seuraavasti: kolmea lautakunnan jäsentä, kolmea virastotasoista varhaiskasvatuksen viranhaltijaa ja kahta

päiväkodinjohtajaa. Minulla ei ollut kuntaan eikä haastateltaviin aiempia yhteyksiä.

Kaikkia haastateltavia yhdisti se, että he olivat osallisia kuntansa varhaiskasvatuksen johtajuuteen haastatteluhetkellä. Jokaisen haastateltavan työnkuva tai asema varhaiskasvatuksen johtajuudessa vastasi heidän koulutustaustansa, ja heillä oli kokemuksia vuorovaikutuksesta muiden johtajien kanssa. Suurin osa tutkimukseen osallistujista oli opiskellut kasvatustieteitä (ks. Taulukko 1). Eräs tutkittavista oli suorittanut opistotasoisien lastentarhanopettajakoulutuksen lisäksi kasvatustieteiden perus- ja aineopintoja yliopistossa, kun taas muut viisi henkilöä olivat valmistuneet joko kasvatustieteiden kandidaateiksi tai maistereiksi. Heistä kolme oli kasvatustieteiden maistereita, ja lisäksi yksi opiskeli parhaillaan kyseisessä maisteriohjelmassa.

## Taulukko 1

### *Taustatietojen erittely haastateltavista*

Pseudonyymi	Koulutustausta	Työkokemus nykyisessä asemassa
Päiväkodin johtaja 1	Kasvatustieteet, johtajuusopinnot	yli 10 vuotta
Päiväkodin johtaja 2	Kasvatustieteet, johtajuusopinnot	yli 10 vuotta
Viranhaltija 1	Kasvatustieteet, yhteiskuntatieteet	[1-6] vuotta
Viranhaltija 2	Kasvatustieteet, hallintotieteet, johtajuusopinnot	yli 10 vuotta
Viranhaltija 3	Kasvatustieteet	yli 10 vuotta
Lautakunnan jäsen 1	Kasvatustieteet, hallintotieteet	2 vuotta
Lautakunnan jäsen 2	Sosiaaliala	2 vuotta
Lautakunnan jäsen 3	Yhteiskuntatieteet, politiikan opinnot	2 vuotta

Suomen kunnissa varhaiskasvatuksesta vastaavien lautakuntien nimitykset poikkeavat toisistaan, jonka vuoksi tässä tutkimuksessa kunnan anonymiteetin suojelemiseksi kyseessä olevaa lautakuntaa nimitetään "lautakunnaksi". Haastatteluhetkellä tämä lautakunta oli toiminut kaksi vuotta, joten sen jäsenet olivat osallistuneet varhaiskasvatuksen johtajuuteen yhtä kauan aikaa kuin kokoonpano oli ollut olemassa. Sekä viranhaltijoiden että lautakunnan jäsenten

koulutustaustoissa oli yhtäläisyyksiä: heistä usea oli opiskellut yhteiskunta- tai hallintotieteitä, ja suurin osa olikin valmistunut yhteiskuntatieteiden maisteriksi. Johtajuusopinnot taas painottuivat päiväkodin johtajien koulutustaustoissa, mutta myös Viranhaltija 2 oli opiskellut johtajuutta monipuolisesti.

## 5.5 Aineiston analysointi

Pseudonymisoin tutkimusaineiston litteroinnin yhteydessä niin, etteivät tutkittavatkaan kykenisi tunnistamaan toisiaan tulosluvun suorista lainauksista. Lukuihin, paikkoihin ja henkilöihin viittaavat ilmaukset muotoilin yleisiksi ja suuntaa antaviksi erottaen ne suorissa lainauksissa hakasuluilla alkuperäisestä puheesta. Muodostin tuloslukuun pseudonyymit ryhmätasoisesti: päiväkodin johtajat (PJ), viranhaltijat (VH) ja lautakunnan jäsenet (LJ). Säilyttääkseni idiografisen ideologian seurata yksilöllisiä kokemuksia kautta koko tulosluvun lisäksi jokaiselle haastateltavalle oman numeronsa – kuten Viranhaltija 1 (VH1). Ehkäisin tunnistettavuutta pseudonymisoimalla myös kunnan sisäisiä termejä ja spesifejä ilmauksia, kuten koulutusten nimiä ja kuntastrategisia tavoitteita.

Reflektoin esiymmärrystäni kirjoittamalla ylös aiemmat kokemukseni ja teoreettisen tietämykseni varhaiskasvatuksen johtajuudesta. Kirjoittamisen aikana pohdin tieteenfilosofisia käsityksiäni ja ennakko-odotuksia jaetusta pedagogisesta johtajuudesta kunnallisessa varhaiskasvatuksessa. Tiedostin, että minulla oli teoretietoa varhaiskasvatuksen johtajuudesta ja työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajan tehtävistä. Minulla ei ollut kokemuksia varhaiskasvatuksen johtamisesta eikä viranhaltijoiden ja lautakuntien työskentelystä. Aineiston analysoinnin ajaksi pyrin jättämään edellä mainitun esiymmärryksen niin sanotusti ”hyllylle”, jottei se vaikuttaisi merkitysten löytämiseen ja tulkintaan (ks. Laine, 2010, s. 37–38).

Tullakseni tutuksi aineiston kanssa luin litteroidun haastatteluaineiston ensin läpi, jonka jälkeen perehdyin jokaiseen yksittäiseen haastatteluun uudelleen ja muodostin niistä omin sanoin haastattelukohtaiset kuvaukset. Tutustuin tulkitsevaan fenomenologiseen analyysiin (Interpretative

phenomenological analysis, jatkossa IPA), jonka valikoin lopulta tutkimuksen analysointimenetelmäksi, koska se vaikutti olevan yhteensopiva tutkittavan ilmiön ja tutkimusasetelman kanssa. Kyseistä analyysiä käyttävät tutkijat tutkivat kokemuksia eletystä elämästä tulkitsevasta näkökulmasta niin, että ihminen pyrkii kertomaan merkityksenantojensa kautta, mitä hänelle on tapahtunut (Smith ym., 2009, s. 21). Yksilölliset merkityksenannot assosioivat elettyä kokemusta ja miten kokemukset liittyvät ihmisten näkemyksiin heidän maailmastaan ja suhteistaan (Smith & Nizza, 2022, s. 4). IPA-analyysi poikkeaa kuitenkin muista fenomenologisista tutkimuksista, koska se painottaa idiografiaa yhtenä lähestymistavoistaan (Miller ym., 2018, s. 252). Sen avulla tutkitaan täsmällisesti merkityksellisiä asioita aineistosta sekä tulkitaan ja ymmärretään ilmiön syvällistä olemusta (Miller ym., 2018, s. 252). Siksi analyysiä käsittelevissä oppaissa esitetäänkin, että analyysi säilyttää kokemusten moninäkökulmaisuuuden ja tuo läpinäkyväksi tutkijan tulkinnallisuuden suhteen alkuperäisen aineiston kanssa (ks. Smith & Nizza, 2022; Smith ym., 2009). Luin vielä haastatteluiden kuvaukset ennen varsinaisen IPA-analyysin aloittamista.

Koska tutkijan esiymmärrys vaikuttaa taustalla aineiston analysointiin ja tulkintaan, ei voida puhua täysin puhtaasta aineistolähtöisestä analysoinnista. IPA-analyysin tulkinnallinen elementti näyttäytyy hermeneuttisfenomenologisen lähestymistavan mukaisesti hermeneuttisena kehänä, joka tapahtuu kahdesti (Smith ym., 2009, s. 35). Ensiksi tutkittavan henkilökohtaisessa merkityksenannossa kokemukselleen ja toiseksi tutkijan tehdessä merkityksenantoa hänen kertomastaan (Smith ym., 2009, s. 35–36). Tutkijana ymmärryksen syveni, kun hermeneuttinen kehä tapahtui vielä kolmannen kerran litteroidun aineiston kanssa tulkitessani kirjoitettua tekstiä.

Aloitin IPA-analyysin ensimmäisen haastattelun parista. Merkitsin litteroidusta haastattelusta ATLAS.ti-ohjelmaa hyödyntäen aineistokatkelmia, jotka sisälsivät jaetun johtajuuden ja vuorovaikutuksen kokemuksia. Kirjoitin katkelmiin tutkivia muistiinpanoja ymmärtääkseni, mitä haastateltava ilmaisi puheessaan. Smith ja Nizza (2022, s. 33) opastavatkin kirjoittamaan muistiinpanoja niin, että tutkija kirjoittaa mitä hänen mieleensä nousee

lukiessaan toisen kertomaa. Tällöin tutkija kommentoi tekstistä löytämiään kiinnostavia ja tärkeitä seikkoja, jotka voivat olla kuvailevia, kielellisiä tai kontekstuaalisia huomioita (Smith & Nizza, 2022, s. 33; 36–38). Tulkitsevia muistiinpanoja kertyi koko aineiston osalta 388 kappaletta, joista muutama kymmen karsiutui pois analyysistä. Poistetut muistiinpanot sisälsivät vastaajien kommentteja tutkimuskysymyksiä ulkopuolisista asioista, kuten työnkuvista, mielipiteistä ja näkemyksistä pedagogisiin teemoihin liittyen.

IPA-analyysin seuraavana vaiheena on muotoilla aineistokatkelmista kokemuksellisia lausumia, joissa pyritään kokoamaan ytimekkäästi merkitys yhdeksi lauseeksi, mitä tutkija on oppinut haastateltavan kertomasta kokemuksesta siinä kohtaa tekstiä (Smith & Nizza, 2022, s. 39). Kokemukselliset lauseet voivat sisältää yksittäisiä tai useita tekstirivejä riippuen alkuperäisestä aineistosta, mitä merkityksiä ne sisältävät (Smith & Nizza, 2022, s. 39). Jätin jokaisen aineistokatkelman erillisiksi itsenäisiksi kokemukselliseksi lauseiksi. Kirjoitin ne käsitteellisiksi ja mahdollisimman lyhyiksi ilmauksiksi tutkivia muistiinpanoja hyödyntäen. Smith ja Nizza (2022, s. 39) painottavatkin, että muistiinpanoista nousevat tärkeät seikat tulee esittää lauseissa yhteenvedonomaaisesti ja niiden kontekstuaalinen tarkkuus tulee säilyttää alkuperäiseen tekstiin nähden. Tässä tutkimuksessa kokemusten käsitteelliset lauseet ja tulkitsevat muistiinpanot erosivat toisistaan vähän, mikä heikentää tämän analyysivaiheen onnistuneisuutta. Toisaalta IPA-analyysiä käyttäneet tutkijat ovat tehneet hienovaraisia muunnelmia analysoidessaan aineistoa (Brocki & Wearden, 2006, s. 97) ja Smith tutkijoineen (1999) huomauttavatkin, että metodologisista ohjeista huolimatta analysointivaihe on aina tulkinnallinen prosessi, jossa tutkija tuo ajattelunsa osaksi analyysiä.

IPA-analyysin kolmantena vaiheena on löytää yhteyksiä kokemuksellisten lauseiden välillä ryhmittelemällä niitä samankaltaisuuksiin ja poikkeavuuksiin sekä tunnistamalla lauseita yhdistäviä rakenteita (Smith & Nizza, 2022, s. 42–43), jotta löydettäisiin jaettu kokemus ilmiöstä ja siitä poikkeavia variaatioita (Smith ym., 2009, s. 37–38). Tähän vaiheeseen päästyäni olin rakentanut 40–54 kokemuksellista lausetta yhdestä haastattelusta. Vein ATLAS.ti-ohjelmasta



kokemukselliset lauseet juoksevilla numerokodeilla varustettuina Word-tiedostolle ja tulostin ne. Leikkasin lauseet irti toisistaan ja levitin ne pöydälle sattumanvaraiseen järjestykseen (ks. Smith & Nizza, 2022, s. 43). Tällä tavoin näin lintuperspektiivistä kaikki lauseet samanaikaisesti. Luin ne kertaalleen ennen kuin muodostin intuitiivisesti niistä merkityskokonaisuuksia.

Seuraavaksi laadin Excel-taulukon, johon ryhmittelin löytämäni merkityskokonaisuudet omiksi joukoikseen. Näistä lauseiden joukoista muodostui alateemoja, jotka nimesin niiden sisältämien esiin nousseiden merkitysten avulla. Alateemoja kuvailevat selitteet kirjoitin viereiseen sarakkeeseen. Tämä tapa poikkesi Smithin ja Nizzan (2022, s. 45–46) esittämän esimerkin tavasta jäsentää aineistoa, jossa käsitteelliset lauseet olivat paremmin jäsenneltyjä, tulkitsevampia ja tiivistetympiä kuin omani. Alateemojen käyttäminen kuitenkin kehitti muodostamiani käsitteellisiä lauseita yhä abstraktimpaan muotoon menettämättä niiden oleellisimpia merkityksiä. Alateemojen käyttäminen onkin IPA-analyysissä sallittua, jos ryhmittelyssä ilmenee tarvetta ryhmien yhdistämiselle laajemmiksi kokonaisuuksiksi (Smith & Nizza, 2022, s. 47).

Lopuksi laadin alateemoille pääteeman, jonka otsikoin kuvailemaan alateemojen muodostamaa kokonaisuutta. Hyödynsin pääteemojen nimeämisessä tulkitsevaa ja lausemaista muotokieltä, jotta ne säilyttäisivät aineistosta tulkitsemani pääsanoman. Yhdestä haastattelusta syntyi kaksi erillistä taulukkoa vastatakseni niillä erikseen molempiin tutkimuskysymyksiin. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liitettyssä taulukossa oli 5–10 pääteemaa, kun taas toisen tutkimuskysymyksen taulukossa 1–3 pääteemaa. Yksilöllisiin kokemustaulukoihin rakentui siten yhteensä 7–12 pääteemaa. Henkilökohtainen kokemustaulukko sisälsi pääteemat, alateemat, alateemojen selitteet, käsitteelliset lauseet ja niiden juoksevan numeroinnin, joka mahdollisti suorien lainauksien hakemisen ATLAS.ti-ohjelmasta. Taulukossa 2 on esimerkkikatkelma henkilökohtaisesta kokemusteemojen taulukosta havainnollistaakseni, miten järjestelin aineistoa.

## Taulukko 2

*Esimerkkikatkelma henkilökohtaisesta kokemusteemojen taulukosta*

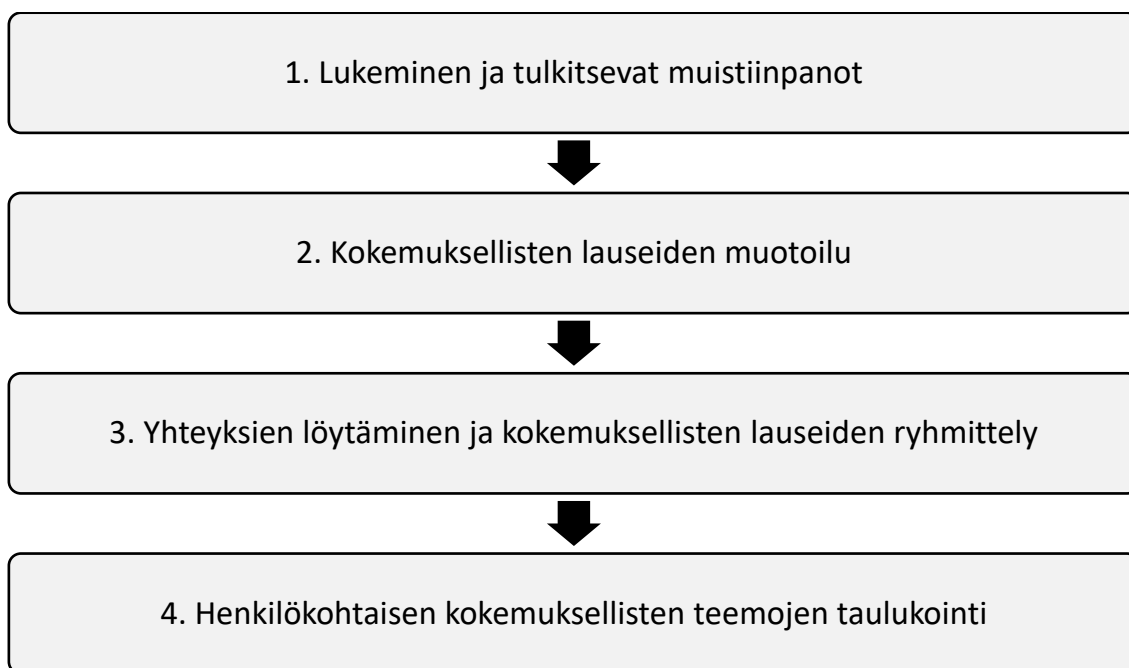
**Teema 2. Kokemukset lautakunnassa tapahtuvasta pinnallisesta keskustelusta rajallisten aikaresurssien paineessa**

Alateema	Alateeman selite	Kokemuksen käsitteellinen lause	Juokseva numero
Lautakunnan kokoukset	Osallisuus lautakunnan kokouksiin ja päätöksentekoon	Hän osallistuu varhaiskasvatuksen johtamiseen osallistumalla lautakunnan kokouksiin, joissa tapahtuu keskustelua ja päätöksentekoa.	7.01
	Kokouksen kulku	Lautakunnan kokouksissa esitykset esitellään dioja apuna käyttäen, siitä esitetään kysymyksiä ja keskustellaan, jonka jälkeen asiasta tehdään päätös.	7.43
Ennakkomateriaaliin perehtyminen	Perehtyminen ennen kokousta runsaaseen kokousmateriaaliin	Kokouspäivänä voi tulla taustaselvityksiä ja -tietoja, joihin ei kerkeä perehtymään ennen kokousta, mutta jotka tulevat pääkohdittain esiin suullisissa esittelyissä kokouksen aikana. Kokousmateriaalia on paljon.	7.46
	Perehtyminen päätösesityksiin ennen kokousta lyhyessä aikaikkunassa	Päätösesitykset tulevat lautakunnan jäsenille vain muutama päivä ennen kokouksen ajankohtaa.	7.47
Yhteiskeskustelujen pinnallisuus ja ajan puute	Rajallinen aika ei mahdollista syvällistä keskustelua	Osana talousarvion valmistelua lautakunnassa keskustellaan strategiasta, muttei se saavuta syvällistä tasoa, koska aikaa on käytettävissä pari tuntia.	7.21
	Kokouksen rakenne vaikuttaa keskustelun pinnallisuuteen	Hänen mielestä kokoustilanne estää rakenteellisesti syvällisemmän vuorovaikutuksen, sillä se jää pinnalliselle tasolle, jossa esittelyn pohjalta jäsenet tekevät päätöksen.	7.17
	Kokouksissa paljon asioita ja keskustelu kysymys-vastausmuotoista	Hän ei koe lautakunnan kokouksissa käytävän keskustelun varhaiskasvatusjohtajan kanssa olevan syvällistä, vaan kysymyksiin vastausten esittämistä. Kokouksissa on paljon käsiteltäviä asioita.	7.16

Tähän mennessä olin saattanut yhden haastattelun IPA-analyysin kaikkien vaiheiden lävitse. Siirryin seuraavan haastattelun analysointiin ja unohdin edellisessä haastattelussa luomani teemat ja niiden merkitykset. Hyvän IPA-analyysin saavuttamiseksi onkin tärkeää antaa jokaiselle haastattelulle mahdollisuus ilmaista merkityksensä sen omalla tavallaan (Smith & Nizza, 2022, s. 50). Analyysin vaiheet olen havainnollistanut Kaavioon 1. Etenin jokaisen haastattelun osalta IPA-analysoinnissa samalla tavoin.

### **Kaavio 1**

*Tulkitsevan fenomenologisen analyysin vaiheet (mukaillen Smith & Nizza, 2022)*



Tulkitsevan fenomenologisen analyysin yksi muunnelmista on moninäkökulmainen IPA-analyysi (multiperspectival studies), joka on suunniteltu monimutkaisten ja systeemisten ilmiöiden tutkimiseen (Smith & Nizza, 2022, s. 68–69). Sitä käyttämällä mahdollistuu suhteellisten ja mikrososiaalisten ulottuvuuksien tarkasteleminen (Larkin ym., 2019, s. 183; 185). Siksi vuorovaikutuksessa tapahtuvaa jaettua pedagogista johtajuutta oli perusteltua tutkia kyseistä analysointimenetelmää hyödyntäen.

Moninäkökulmaista IPA-analyysiä käytettäessä tutkimukseen kerätään osallistujia erilaisista, mutta jollain tavalla yhteen kuuluvista, ryhmistä (Smith & Nizza, 2022, s. 68–69). Tällöin haastateltavat luonnehtivat kokemuksilleen annettuja merkityksiä samasta ilmiöstä ja muodostavat yhteisesti jaetun todellisuuden niihin pohjautuen (Larkin ym., 2019, s. 183). Tutkimukseni osalta tämä tarkoitti sitä, että haastateltavat ilmaisivat omilta varhaiskasvatuksen johtotasoilta kokemuksiaan ja niiden merkityksiä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta. Analyysin vaiheet eivät siis loppuneet kahdeksan tutkittavan henkilökohtaisten kokemustaulukoiden valmistumisen jälkeen.

Moninäkökulmaisessa IPA-analyysissä henkilökohtaisia kokemustaulukoita voidaan uudelleen ryhmitellä niitä yhdistelemällä, jotta muodostuisi uudenlaisia synteesejä. Tämä kuitenkin vaatii sen, että tutkija osaa ryhmitellä teemoja jonkin relevantin kriteerin perusteella (Larkin ym., 2019, s. 183). Muodostin seuraavaksi perinteisen IPA-analyysin 3. ja 4. vaiheita noudattaen (ks. Kaavio 1) kolme ryhmätaulukkoa, eli yhden jokaiselle johtotasolle. Näin valmistui päiväkodin johtajien, viranhaltijoiden ja lautakunnan jäsenten omat ryhmäkokemustaulukot. Halusin ymmärtää, millaista jaettu pedagoginen johtajuus on vuorovaikutusilmiönä tutkittavien omista johtotasojen näkökulmista tarkasteltuna. Larkin tutkijoineen (2019, s. 190) suosittelevatkin, että systeemisissä ja dynaamisissa konteksteissa on hyvä aloittaa tutkiminen yhdestä mikrojärjestelmästä kerrallaan ennen seuraavaan siirtymistä.

Moninäkökulmaisessa IPA-analyysissä asetetut tutkimuskysymykset ohjaavat valintoja ja kertovat tutkijalle, millä tavalla henkilökohtaisia kokemuksellisia teemoja olisi viisainta yhdistää muiden tutkittavien kokemusmaailmoihin (Larkin ym., 2019, s. 187). Koko aineiston yhdistäminen yhdeksi kokemustaulukoksi oli siten aiheellista, koska tutkimuksen kysymyksenasettelu korosti intersubjektiivisuutta ryhmien välisessä jaetussa pedagogisessa johtajuudessa. Merkitykset sijaitsivat tällöin vuorovaikutusprosesseissa ja -suhteissa niin sanotussa välitulassa, joka

tarkoittaa, että kokemukset tapahtumista muodostuvat prosesseissa ja suhteissa (ks. Larkin ym., 2019, s. 192).

Leikkasin tulostetut ryhmien kokemustaulukot alateemoittain irti niin, että yhdessä olivat yhä kiinni alateema ja sen selite, kokemuksen käsitteellinen lause sekä juoksevat numerot koko haastatteluaineistosta. Hyödynsin lintuperspektiiviä, kun muodostin yhtenäistä kokonaiskuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Yhdistelin intuitiivisesti merkityskokonaisuuksia ja nimesin niitä kuvaavat pääteemat, joiden sisällä luokittelin vielä alateemat omiksi kokonaisuuksiksi. Pää- ja alateemoista muodostui lopulta tulosten ylä- ja alaotsikot. Kirjoitin tulokset narratiivisesti, jotta moniperspektiivinen tulosten esittely olisi lukijaystävällistä ja selkeää sekä osoittaisi, miten kokemuksista löydetty merkitykset liittyivät toisiinsa. Systemaattisesti etenevän kertomuksen tavoitteena on säilyttää kokemusten monimuotoisuus ja tarjota uskottava tulkinta siitä, miten tutkittavien kokemusmaailmat ovat päällekkäisiä eletyssä todellisuudessa (Larkin ym., 2019, s. 192).

Tutkimuksen eettisestä näkökulmasta tunnistin litteroidusta aineistosta joitakin tekstiosuuksia, joissa olin haastattelijana saattanut ohjailla liikaa kysymyksenasettelullani haastateltavaa vastaamaan tietyllä tavalla. Näitä osioita en käyttänyt aineiston analyysissä. Tallensin ja säilytin haastatteluaineiston tutkimuksen ajan tietoturvallisesti Jyväskylän yliopiston U-aseamalla. Säilytin pseudonymisoidun ja litteroidun aineiston U-aseamalla ja tietokoneellani salasanojen takana. Lopuksi hävitin alkuperäiset haastattelutallenteet ja litteroidun aineiston samaan aikaan, kun luovutin tutkielmani lopulliseen arviointiin. Tuhosin myös kokemustaulukoiden digitaaliset ja paperiset versiot asianmukaisesti.

## 6 TULOKSET

Tässä luvussa tutkin ensin kolmen alaluvun kautta, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen johtotasojen edustajat antoivat jaetulle pedagogiselle johtajuudelle heidän keskinäisiin vuorovaikutuskokemuksiinsa perustuen. Ensiksi käsittelen kontekstuaalisen vuorovaikutuksen merkitystä jaetussa johtajuudessa. Haastateltavat kokivat nämä rakenteelliset ”tilat”, kuten vakiintuneet yhteistyökäytännöt, jaetun johtajuuden mahdollistaviksi kohtaamispaikoiksi. Toisessa alaluvussa tarkastelen, millaisina tutkittavat kokivat heidän keskinäiset vuorovaikutussuhteensa jaetussa pedagogisessa johtajuudessa. Toisen pääteeman nimenä onkin suhdetoiminta, jolla korostan vuorovaikutuksen toiminnallista ja henkilökohtaista näkökulmaa suhteessa toisiin johtajiin. Kolmannessa alaluvussa selvitän varhaiskasvatuksen johtajuuden yhteiseksi koettua tarkoitusta ja tulkitSEN, mitkä toiminnot ovat tukeneet tutkittavien jaettua pedagogista johtajuutta. Neljännessä alaluvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen jaetun pedagogisen johtamisen kehittämistarpeista. Aineiston suorat lainaukset olen sijoitellut tuloslukuun niin, että ne tuovat keskeisimmät merkitykset esiin ja palvelevat tulkintojeni argumentaatioita (ks. Brocki & Wearden, 2006, s. 97). Useat aineistokatkkelmat osoittavat tutkittavien kokemusten moniäänisyyden teemoissa, mikä on moninäkökulmaista IPA-analyysiä käytettäessä tavanomaista osoitettaessa idiografisen lähestymistavan mukaista analysointitapaa (ks. Smith, 2011; Larkin ym., 2019).

### 6.1 Kontekstuaalisen vuorovaikutuksen merkitys

Ensimmäinen pääteema *Kontekstuaalisen vuorovaikutuksen merkitys* sisältää kolme alateemaa, jotka on esitetty Taulukossa 3. Alateemassa *Kokous- ja työryhmäkäytännöt* tarkastelen varhaiskasvatuksen eri organisaatiotasojen johtajien kokemuksia jaetusta johtajuudesta vakiintuneissa vuorovaikutusrakenteissa. Toisessa alateemassa *Osallisuus ja ryhmän sisäiset*

*vuorovaikutuskäytännöt* havainnollistan haastateltavien osallisuuden kokemuksia ja kuinka ne ovat tärkeä osa jaettua pedagogista johtajuutta etenkin ryhmien sisäisissä kohtaamisissa. Viimeisessä kontekstuaalisen vuorovaikutuksen alateemassa *Yhteydenotot akuuteissa tilanteissa* käsittelen tutkittavien vuorovaikutuksen korostunutta merkitystä äkillisissä tilanteissa ja osoitan, millä tavoin päiväkodin johtajien ja lautakunnan jäsenten kokemukset ja merkityksenannot yhteydenotosta viranhaltijaan eroavat toisistaan. Kuten Taulukosta 3 voidaan todeta, tämän luvun kaikkiin alateemoihin sisältyy haastateltavien ilmaisema merkitysten kirjo, sillä suurin osa heistä kertoi jokaiseen alateemaan liittyen kokemuksiaan haastatteluiden aikana.

### Taulukko 3

#### *Kontekstuaalisen vuorovaikutuksen alateemojen esiintyminen vastaajittain*

Alateema	Vastaaja							
	PJ1	PJ2	VH1	VH2	VH3	LJ1	LJ2	LJ3
Kokous- ja työryhmäkäytännöt	x		x	x	x	x	x	
Osallisuus ja ryhmän sisäiset vuorovaikutuskäytännöt	x	x	x	x	x	x	x	x
Yhteydenotot akuuteissa tilanteissa	x	x				x	x	x

Huom. PJ1 tarkoittaa Päiväkodin johtaja 1, VH1 Viranhaltija 1, LJ1 Lautakunnan jäsen 1 jne.

Vuorovaikutuskokemukset vaikuttavat olevan kytköksissä kontekstuaalisiin tekijöihin. Seuraavaksi esittelemäni merkitykset vahvistavat osaltaan sanomaa siitä, että niiden rakenteellinen luonne ilmentää jo vakiintuneita vuorovaikutuksen toimintatapoja ryhmien välisessä kommunikoinnissa. Kokemukset selkeistä vuorovaikutusrakenteista ja niiden säännöllisyydestä viestivät myös kontekstuaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä jaetussa pedagogisessa johtajuudessa.

### 6.1.1 Kokous- ja työryhmäkäytännöt

Haastateltavat kokivat osallistuvansa varhaiskasvatuksen jaettuun johtajuuteen kokoontumalla säännöllisiin kokouksiin. He loivat yhteistä keskustelukulttuuria kokouskäytäntöjen avulla, jotka sisälsivät yhteiskeskusteluja käsiteltävistä aiheista, yhteisiä periaatteita ja kokousteknisiä yksityiskohtia. Johtajien kertomat kokemukset kokouskäytännöistä ilmaisivat, kuinka niiden etukäteen suunniteltu rakenne ja johdonmukainen kokouksen kulku olivat organisoituneita toimintatapoja, mikä viesti niiden vakiintuneesta ja ilmiselvästä vuorovaikutuksen luonteesta.

[...] kun ne päätökset on tehty ni sitte sen jälkeen enää kukaan niiku ei oo sanomista koska se päätetään ni se on päätetty ja päätös on se on sitte vedenpitävä, että sitte ku on päätetty ni sitte ei turhia puheita sen jälkeen tulekaan kun se on tehty kokousteknisesti oikein. (Lautakunnan jäsen 1)

Kokousten lisäksi päiväkodin johtajat ja viranhaltijat kokivat työryhmissä työskentelyn tärkeäksi varhaiskasvatuksen kehittämisen rakenteeksi. He kokivat osallistuvansa jaettuun johtajuuteen niiden kautta ja kehittävänsä varhaiskasvatusta lasten tarpeita ajatellen. Kehittämisyhmiä oli varsin runsaasti ja niiden ensisijaisena tehtävänä vaikutti olevan palvella varhaiskasvatuksen johtamisen arjen tasoa.

Ja sitte meil on meil on päiväkodin johtajia erilaisissa kehi-kehittämisyhmissä ja ja tämmösissä erityisissä niiku niit on niin paljon emmä muista ees niitä kaikkia jossen ole itse puheenjohtajana ja kyseisissä tiimeissä ni tota [...]. (Viranhaltija 3)

On sekä meidän [virasto-]tasonen työryhmä et sit tämmönen aluetyöryhmä, joka miettii et ahaa minkälaisia tarpeita lapsilla perheillä on tällä alueella ja he kehittää sitä siellä siellä sitten, ää sen alueen tarpeiden näkökulmasta ja, pyrkii sitten osallistamaan sen henkilöstön siihen myös hyvin siihen keskusteluun. (Viranhaltija 2)

Se [työryhmä] on muutaman kerran keväälle syksylle mä en osaa sanoa me ollaan tavataankohan me (.) kolme neljä kertaa keväässä ja syksyssäh, ei ihan joka kuukaus mutta melkein. (Päiväkodin johtaja 1)

Etenkin päiväkodin johtaja 1 koki työryhmätyöskentelyn arvokkaaksi ja palkitsevaksi, sillä se mahdollisti ammatillisen kehittymisen ja oppimisen kehittämismyönteisessä ilmapiirissä: ”koen että ne kehittämisryhmät on älyttömän niiku son myös ammatillista oppimista tosi hyvin [...] siel on sellasia ihmisiä jotka on niiku erityisen kiinnostuneita ja sit tavallaan niikun haluaa



kehittää [...]”. Viranhaltija 1 taas piti merkityksellisenä työryhmän kautta tapahtuneita päiväkotivierailuja, joihin hän liitti varhaiskasvatushenkilöstön kohtaamisen, kuulemisen ja kiinnostuksensa osoittamisen merkityksiä. Kyseiset kohtaamiset toimivat arvostuksen välittämisenä henkilöstölle ja vuoropuhelun mahdollisuuksina heidän kanssansa.

[...] olimme tutustumiskäynnillä yhdessä päiväkodissa jossa päiväkodin johtaja esitteli sitte heiän, heiän sitä niiku toimintakulttuuriaan [...] alko kysymyksiä satelee hänelle että, et meillä me ollaan nyt, ööm, otettu sellanen tapa et me välillä jalkaudutaan koko porukalla tonne päiväkoteihin ja mä uskon tai ainaki ne johtajat jotka on meiät vastaanottaneet ni on tykänneet ja olleet jotenki niiku otettuja siitä että meiän hallinnon [työryhmä], on kiinnostunu siitä että mitä heillä tapahtuu [...]. (Viranhaltija 1)

Sekä viranhaltijat että päiväkodin johtajat kokivat kunnan päiväkodin johtajien yhteiset kokoukset ja alueelliset päiväkodin johtajien kokoukset tarpeellisiksi kohtaamispaikoiksi jaetun johtajuuden hengessä. Viranhaltijat osallistuivat kunnan päiväkodin johtajien yhteisiin kokouksiin, kun taas vain osa heistä osallistui myös alueellisiin kokouksiin. Alueen yhteisiä pedagogisen johtajuuden merkityksiä luotiin alueellisissa kokouksissa käymällä keskustelua alueen ajankohtaisista ja teknisistä asioista, neuvotellen resurssien kohdentamisesta ja jakamalla työryhmien terveisiä. Etenkin Päiväkodin johtaja 1 koki pedagogisten asioiden arvottamisen tapahtuneen yhteiskeskustelujen kautta.

[...] siellähän tulee myös resurssit onko meillä tuen lapsia taas et meil ois riittävästi resursseja tuen lapsiin tai ylipäätään et onko meillä laadukasta pedagogiikkaa enää ja ja mikä se arv pedagogiikka tuo on taas sitte meiän kollegoiden näihin mun kenenkäs puhutaan sit taas nii ku me puhutaan taas [alueellisissa päiväkodin johtajien kokouksissa] että mikä meitä puhututtaa ja mitä mein pitäs parantaa [...]. (Päiväkodin johtaja 1)

Päinvastoin kuin viranhaltijat lautakunnan jäsenillä ei ollut kokemuksia päiväkodin johtajien kokouksista, vaan he osallistuivat ainoastaan lautakunnan kokouksiin. Heidän kokouskäytänteisiinsä kuului päätösesityksiin ja muihin taustamateriaaleihin itsenäisesti tutustuminen muutamaa päivää ennen kokouksen ajankohtaa: ”meille tulee esitettävä materiaalit jotka meille esittää jotka me päätetään kokouksessa mutta se materiaali pitää käydä etukäteen itse läpi” (Lautakunnan jäsen 1). Lautakunnan jäsenten kommentit välittivät vaikutelman lautakuntatyöskentelystä, jossa korostui päätettäviin asioihin perehtyminen kiireessä ja jokaisen omalla vastuullaan heidän vapaa-ajallaan.

[...] usein juuri kokouspäivänä saadaan tonne [järjestelmään] tarkempia taustaselvityksiä ja tietoja joihin ei aina edes ehdi tutustua ennen kokousta mutta ne tulee sitte yleensä myöskin niissä suullisissa esittelyissä niiku pääkohdat niistä. Et aika paljon paljon sitä kokousmateriaalia on. [...] ne itse päätösesitykset siis tulevat toki toki etukäteen sillon ku esityslista lähetetään [muutama] päivää ennen kokousta, sekään ei oo hirveen pitkä aika mut se on nyt se hallintosäännön mukainen aika. (Lautakunnan jäsen 2)

Lautakunnan jäsenten 1 ja 3 kokemukset lautakunnan kokouksista ilmensivät tilaisuuksien täsmällistä ja johdonmukaista luonnetta, jossa ei ollut tilaa esityslistalta poikkeamiselle: ”kokous alkaa, se alkaa minuutilleen sillo ku se alkaa [...] mennään pykälien mukaan pykälät käydään niikun järjestyksessä läpi” (Lautakunnan jäsen 1). Kokouksiin liitettiin tehokkaan vuorovaikutustavan merkitys. Toisaalta Lautakunnan jäsen 1 nosti tärkeäksi merkitykseksi kokousten periaatteen, ”et jokaisella on oikeus ilmaista niikun mielipiteensä ja ottaa kantaa ja perustella”.

Edellä mainituista kokemuksista tulkitsen, että vakiintuneet kokous- ja työryhmäkäytännöt eivät olisi arvokkaita jaetun johtajuuden näkökulmasta, elleivät ne mahdollistaisi kontekstuaalisina kohtaamispaikkoina pysähtymistä pedagogisten kysymysten äärelle. Keskusteleminen tapahtui kuitenkin jäykkien kokouskäytänteiden lisäksi kilpaillen aikaa vastaan: ”meiän [varhaiskasvatusalueen nimi] lisäksi ni tota me koetaan kaikki et se on tosi iso tiimi elikkä siinäkin on tosi vähän sitä keskusteluaikaa välillä” (Päiväkodin johtaja 2). Tutkittavien välittämien merkitysten, kiire ja tehokkuus, perusteella ne ehkäisivät syvälliselle keskustelun tasolle pääsemisen kokouksissa.

[...] tälläsiä oman lautakunnan asioihin keskittyviä niiku työpajatyyppejä tai tämmösiä on sitte yleensä talous ennen talousarvion, tai se on osa talousarvion valmistelua, et ne on sit semmosia tilanteita kanssa jossa, jossa niikun periaatteessa yritetään mennä vähän syvemmälle mutta että, e-eihän nekään nyt. Niissäkään nyt sillä tavalla niiku, parissa tunnissa mikä on aika niille varattu ni tietenkään mihinkään asiaan ihan kauhean syvälle päästä. (Lautakunnan jäsen 2)

### 6.1.2 Osallisuus ja ryhmän sisäiset vuorovaikutuskäytännöt

Vaikka haastateltavat tunnistivat jaetun pedagogisen johtajuuden merkityksiä kokous- ja työryhmäkäytännöistä osallistuessaan vuoropuheluun eri johtotasojen johtajien kanssa, he kokivat jaetun johtajuuden enimmäkseen toteutuvan oman ryhmänsä sisäisissä vuorovaikutuskäytännöissä. Heidän vahvempi osallisuutensa kokemukset vaikuttivat olevan kytköksissä näihin

sisäisiin ryhmiin. Päiväkodin johtajat kokivat olevansa osallisina jaettuun pedagogiseen johtajuuteen toimiessaan alueellisissa työryhmissä ja kokouksissa sekä pienemmissä päiväkodin johtajien itse muodostamissa ryhmissä, joissa esimerkiksi Päiväkodin johtaja 1 koki vuorovaikutusilmapiirin olevan keskusteluvampaa kuin kokouksissa: ”me sit järjestää ite sit tavallaan vähä pienemmällä johtajaporukalla, että sit siin se on viel keskusteluvampi”.

Päiväkodin johtajat kokivat pienryhmäkäytännön palvelevan heidän äkillisesti heränneitä tarpeitaan pohtia yhdessä johtajuudessa esiin nousseita teemoja: ”tarpeen mukaan. Ei sillei mitään sellasta se on sillo ku meitä tarttee meil on joku asia pohdittava voidaan keskenään kokoontua” (Päiväkodin johtaja 1). Yhteinen pohdinta tuli esiin myös Päiväkodin johtajan 2 puheenvuorossa: ”kollegojen kanssa paljon pohditaan ja just näitä henkilöstöasioita”. Hän toi kuitenkin esiin erillisyyden tunteensa suhteessa kunnan varhaiskasvatuksen johtajuuteen, sillä hän ei kokenut osallistuvansa sen kehittämiseen: ”meit on [5-15] johtajaa ni tota siinä jo ehkä koen että osallistun niikun kehittämiseen ja tämmöseen mutta niin kun koko [kunnan] tasolla ni en”.

Viranhaltijat taas toivat esiin yhteissuunnittelun ja -toteuttamisen merkityksen heidän välisessään jaetussa johtajuudessa, jonka kuvailtiin tapahtuvan muun muassa varhaiskasvatuksen johtoryhmässä keskustellen: ”me siellä aika paljon, [johtajien] kesken esimerkiksi suunnitellaan sitä millaisia tilaisuuksia esimerkiks päiväkodin johtajille näin niikun yhteisiä tilaisuus nyt meil on” (Viranhaltija 1). Toisaalta jokaisen viranhaltijan osallisuus jaettuun pedagogiseen johtajuuteen määräytyi heidän henkilökohtaisen asemansa mukaisesti. He jakoivat työtehtäviä ja vastuita keskenään, mikä ilmensi jaetun johtajuuden tapahtuvan delegointina. He olivat esimerkiksi sopineet, kuka on kehenkin johtoportaan edustajaan enemmän kontaktissa: ”varhaiskasvatusjohtaja joka on sitte enemmän suoraa, niikun, ää lautakuntiin ja [kunnan] hallituksen [...]” (Viranhaltija 3).

Poikkeuksellisesti lautakunnan jäsenten sisäinen vuorovaikutus vaikutti etäiseltä, sillä haastateltavien kokemusten mukaan sitä tapahtui lähinnä keskustelemalla heidän sähköpostiryhmässään. Lautakunnan jäsen 3 kertoi

sähköpostitse käytävästä keskustelusta ja ilmaisi samalla osallisuutensa etäisyyttä suhteessa muihin lautakunnan jäseniin käyttämällä haastatteluvastauksissaan passiivimuotoa me-muodon sijaan. Tästä herää mielikuva, että hän mahdollisesti koki itsensä ulkopuoliseksi suhteessa muihin lautakunnan jäseniin ja tunsu oman toimijuutensa passiiviseksi ryhmässään. Haastattelussa hän määritteli itsensä niin sanotuksi rivijäseneksi.

[...] lautakunnan kesken sähköpostilista et siellä [kunnan hallituksen jäsen] laittaa ennen kokousta viestiä koko koko valt- lautakunnalle ja ja tota kysyy et onko jollakulla jotain mitä halua nostaa esille tai mihin, mitä mitkä mietityttää niiku esityslistalla ja sitte ihmiset kirjottaa sinne [...]. (Lautakunnan jäsen 3)

Kaikki haastateltavat lautakunnan jäsenet esittivät päätöksentekoon osallistumisen tärkeäksi jaetun johtajuuden näkökulmasta, mutta kuuluminen lautakunnan poliittiseen valtakoalition koettiin toimivan porttina päätöksentekoon vaikuttamiseksi. Jäsenistä valtaosan kuuluessa kyseiseen koalition, heillä oli joukkovoiman tuottama etu, jota he haastateltavien kokemusten mukaan käyttivät tietoisesti hyväksi päätöksenteossa. Valtakoalition omissa ryhmäkokouksissa sovittiin esityslistan asioihin yhteiset linjaukset ennen varsinaisia lautakunnan kokouksia. Lautakunnan jäsen 2 koki, ettei valtakoalition ulkopuoliset hyvätkään ehdotukset ole saaneet tarvittavaa määrää kannatusta valtakoalition vuoksi.

Käydään se esityslista läpi ja, ja sit katotaan et onko siellä jotain sellasia asioita jotka pohdituttaa ja onko jotain mistä otetaan yhteinen linja ja onko joku tekemässä jonkun ponnin tai muutosesityksen tai mitä ikinä ja sitte tota, sovitaan niiku siitä että et et se saa sitte kannatusta jos ollaan siitä yhtä mieltä. (Lautakunnan jäsen 3)

[...] yleensä niitä ei ei olla kannatettu koska meillähän on [kunnassa] on siis tää tämmönen niiku vähän sama asetelma kun on valtakunnassakin et on niiku hallitusoppositio et meil on tämmönen meillä puhutaan valtakoalitiosta jossa on tietyt ryhmät ja sitten ne jotka ovat ne ryhmät jotka ovat sen koalition ulkopuolella niin niin on sitten usein just tässä asemassa että [...] ehdotuksia ei vaikka ne ois miten hyviä ja kannatettavia niikun ne aina sanotaan et näinhän se onkin mutta ei ole varaa tehdä sitä ja tätä. (Lautakunnan jäsen 2)

Jaettu johtajuus toteutui lautakunnan kokouksissa keskusteluun ja päätöksentekoon osallistumalla, vaikka Lautakunnan jäsen 2 kuvasikin keskustelun tason jäävän pinnalliselle tasolle. Kokouksissa varhaiskasvatuksen johtaminen tapahtui linjanvetotasolla, jolloin jäsenille oli tärkeää kuulla viranhaltijoilta perusteluja linjausten ja ohjeistusten muutoksille. Lautakunnan

jäsen 1 tiedostikin päätösten olevan varhaiskasvatuksen pedagogista johtamista ja totesi ytimekkäästi: "et jos mietitään jotain, linjauksia niin kyllähän ne on pedagogisia päätöksiä".

Joo no hänhän siis osallistuu meillä lautakunnan kokouksiin ja se mitä nyt siellä sitten vuorovaikutusta on siis siellähän on on niikun kokouksissa on niiku semmonen yleensä aina niiku tämmöne asioiden vyöry. *Naurahdusta*. Että tota. Ei siellä nyt hirveän syvällisiin keskusteluihin pystytä että että kysymyksiä saa saa vastaukset ja ja asiat esitellään mutta että, et kyl mä nyt koen se on kuitenkin tämmöstä, ei kovin syväluotaavaa vuorovaikutusta kuitenkaan. (Lautakunnan jäsen 2)

[...] jos käsitellään jotenki niikun työntekijöiden työhyvinvointiin liittyviä aiheita tai tai, sit tietenki talousarvioasioissa aina puhututtaa, ryhmäkoot ja ja sellaset et et niitä ja sitten mahdollisia linjauksia mitä joihinki asiakirjoihin on niiku ohjeistuksiin tai muihin varhaiskasvatuksen puolelle, ni sieltä saatetaan kysyä jotain yksityiskohtia että jos vaikka ihmetyttää että edellisessä ohjeistuksessa ei oo ollu tiettyä kohtaa ja sen on tullu sinne nytten, mistä syystä ja miksi jotain muutoksia on tehty tai tai miksi sieltä on jotain poistettu tai muuta, et se on niiku sellasta niiku strategisen, tason sekä sitte sellasta niiku linjanvetotason johtamista. (Lautakunnan jäsen 3)

Näihin pedagogisiin päätöksiin, kuten lautakunnan esityksiin, lautakunnan jäsenet kokivat osallistumisensa vähäiseksi: "käytännössähän niistä viranhaltijoiden esityksistä päätämme siellä sitten ja nostamme esille asioita jos jotkut asiat mietityttää [...]" (Lautakunnan jäsen 3). Päätöksentekoa kuvasi pikemminkin valmiina tulevan asiakirjan hyväksyminen yhteisellä päätöksellä. Lautakunnan jäsen 1 koki lautakunnan roolin olevan ainoastaan toimia päättäjänä, joka hyväksyy viranhaltijoiden esityksiä.

[...] virkamiestyönä tulee strategiatyösköksen työ ja esittely, ja lautakunta toki hyväksyy sitte strategian kun on tutustunu siihen ja keskusteltu siitä, hyväksyy et okei me nää hyväksytää tää, ni lautakunta on päättävä elin ennen kaikkee et hyväksyy tän strategian minkä virkamiehet on tehneet. (Lautakunnan jäsen 1)

[...] keskustelu ja kysymykset on tehty niin sitten, sitten tehdään päätös ja ai-aika harvoin niihin tulee tulee tota muutosehdotuksia, jotain pieniä pieniä tota muutoksia kyllä kyllä mutta tota yleensä ne menee aikalailla esittelijän esityksen mukaan. (Lautakunnan jäsen 2)

### 6.1.3 Yhteydenotot akuuteissa tilanteissa

Toisinaan joillekin päiväkodin johtajille ja lautakunnan jäsenille oli tullut vastaan akuutti tarve saada välitön yhteys viranhaltijaan. Päiväkodin johtajat kuvailivat näitä tilanteita tiukoiksi paikoiksi, joissa esiintyi haasteita ja joihin he kokivat tarvitsevänsä apua ja viranhaltijan päätösvaltaa. Yhteydenotto tapahtui tällöin puhelimitse ja ensisijaisesti päiväkodin johtajan omaan esimieheensä, kun taas toisinaan esimerkiksi Päiväkodin johtaja 2 oli kääntynyt kunnan lakimiehen

puoleen: ”no riippuu tilanteesta että joskus oon soittanu ensin tota lakimiehelle ja sitte poliisille. Jos e sitte saa omaa esimiestä kiinni tai sitte toiseen alueen [esimieheen]”. Yhteydenotolle muodostui syyperustainen merkitys, jolloin äkillisesti heränneen tarpeen vuoksi oli otettava yhteyttä viranhaltijaan.

Yleensä minä soita, että todella, toki laitan sähköpostiakin jos on mutta, yleensä mullon sit se akuuttiasia sillo käsissä semmone jost johtajan täytyy tietää jos meil on joku (.) tiukka tilanne ollut jossa tarvitaan hänen mielipidettä tai hänen nii ku taustatukeaan tai hän on tietoinen asiasta että joku on ta-tapahtunut. Hänen päätösvaltansa siitä tarvitaan sihe sit sellaisissa asioissa otan häneen yhteyttä. (Päiväkodin johtaja 1)

Niin ikään Lautakunnan jäsen 1 tiedosti hänellä olevan mahdollisuus ylemmän johdon suoraan yhteydenottoon tarvittaessa, jotta viranhaltijat voisivat reagoida nopeasti tilanteiden vaatimalla tavalla. Hän ilmaisi tällä tavoin omaan asemaansa liittyvän etuoikeuden merkityksen ollakseen yhteydessä ylimpiin johtajiin. Akuuteissa tilanteissa lautakunnan jäsenet keskustelivat myös omassa sähköpostiryhmässään. Viranhaltijan 3 mukaan akuutit tilanteet ovat olleet harvinaisia ja se on ollut jopa ainoa suora yhteys lautakunnan jäsenten kanssa: ”[...] äärimmäisen harvoin ellei tuu joku suora yhteydenotto ja silloin se suora yhteydenotto tarkoittaa jotain [kriisiä] ja niitä on tullut [...] urani aikana kerran”.

[...] kun tulee tarve joku koulukohtanen vaikka keissi, et se on tota noin mitä ikinä meil on suora yhteys näihin suoraan ni ylempään johtoon ja sielt on et tiedetään valtuusto on ensin ja jokainen tietää ja on suorassa yhteydessä suoraan sihe ylimpään tiäkkö steppiin mistä ne päät missä voidaan tehdä nopeitakin muuveja. (Lautakunnan jäsen 1)

## 6.2 Suhdetoiminnan merkitys

Haastateltavat kertoivat kokemuksiaan johtajien välisestä suhdetoiminnasta, joista muodostui merkityksiä nimiltään *Yhteydenpidon intensiivisyys*, *Tunnekokemukset* ja *Vaikuttaminen ja dialogisuus* (ks. Taulukko 4). Suhdetoiminnan näkökulmasta haastateltavien kokemuksilleen antamat merkitykset jaetusta pedagogisesta johtajuudesta osoittautuivat liittyvän vuorovaikutussuhteisiin ja niissä muodostuneisiin tunnekokemuksiin. Suhdetoimintaan liitettiin myös kuulluksi tulemisen ja omien vaikuttamismahdollisuuksien merkityksiä, joita esittelen alaluvussa *Vaikuttaminen ja dialogisuus*. Kuten Taulukosta 4 voidaan

todeta, suhdetoiminnan merkityksistä korostui vaikuttamisen ja dialogisuuden teema, sillä jokainen haastateltava ilmaisi kokemuksiaan siihen liittyen.

#### Taulukko 4

##### *Suhdetoiminnan alateemojen esiintyminen vastaajittain*

Alateema	Vastaaja							
	PJ1	PJ2	VH1	VH2	VH3	LJ1	LJ2	LJ3
Yhteydenpidon intensiivisyys	x	x	x		x	x	x	x
Tunnekokemukset	x	x				x	x	x
Vaikuttaminen ja dialogisuus	x	x	x	x	x	x	x	x

Huom. PJ1 tarkoittaa Päiväkodin johtaja 1, VH1 Viranhaltija 1, LJ1 Lautakunnan jäsen 1 jne.

Taulukosta 4 selviää myös, etteivät viranhaltijat sanoittaneet jaettuun pedagogiseen johtajuuteen liittyviä tunteitaan haastatteluiden aikana niin selkeästi kuin muut tutkittavat. Heidän haastatteluistaan välittyi kuitenkin vaikutelma, että he kokivat varhaiskasvatuksen yhteisessä johtajuudessa vallitsevan hyvän tekemisen meininkiä. Viranhaltijoiden puheista oli myös havaittavissa jaetun johtajuuden vahvaa me-henkisyyttä.

#### 6.2.1 Yhteydenpidon intensiivisyys

Seitsemän kahdeksasta haastateltavasta kuvaili kokemuksiaan yhteydenpidon intensiivisyydestä muita johtajia ja lautakunnan jäseniä kohtaan. Tässä yhteydessä intensiivisyydellä tarkoitetaan niitä vuorovaikutuksen voimakkuudelle annettuja merkityksiä, kuinka tiiviisti ja useasti päiväkodin johtajat, viranhaltijat ja lautakunnan jäsenet kokivat pitäneensä yhteyttä toisiinsa. Jo aiemmin esittelemässäni ensimmäisessä pääteemassa käsittelin kontekstuaalisille vuorovaikutuskäytännöille annettuja merkityksiä, jonka vuoksi tässä alaluvussa ei toisteta enää kyseisiä vakiintuneita käytänteitä. Sen sijaan yhteydenpidon intensiivisyys sisältää kohtaamattomuuden kokemukset ja etäiset vuorovaikutuskokemukset, vaikka poikkeuksellisesti yhdellä

viranhaltijoista olikin täysin päinvastainen kokemus yhteistyöstä muiden viranhaltijoiden ja päiväkodin johtajien kanssa.

Viranhaltija 3 antoi ymmärtää, että hänen työssään yhteydenpidon intensiivisyys oli voimakasta. Kokemuksensa tiiviistä yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta niin päiväkodin johtajien kuin varhaiskasvatuksen viranhaltijoiden kanssa saattoi vahvistaa hänen tunnekokemustaan kuntansa varhaiskasvatuksen matalasta hierarkiasta: ”Hyvänä, meil on tosi matala hierarkia. Että tota meit on niikun ja meil on matala organisaatio [...] meil on niiku sillee et ihmiset saa kuitenkin helposti kiinni”. Hänen yhteydenpitonsa useisiin henkilöihin oli jatkuvaa, sillä hän oli päivittäin yhteydessä päiväkodin johtajiin ja vaihtoi sähköpostiviestejä viikoittain varhaiskasvatuksen viranhaltijoiden kanssa unohtamatta säännöllisiä kokouksia heidän kanssansa. Hän loi päiväkodin johtajien kanssa käydylle yhteydenpidolle välttämättömyyden merkityksen, jossa hän korosti, ettei yhteydenpito ole tarpeellista muutoin kuin haasteiden edessä. Luottamus päiväkodin johtajien pärjäävyyteen ja selviytymiseen ilmaistiin kuin yhteydenpidon kustannuksella.

[...] ja jatkuva siis päivittäinhan mulle, no [päiväkodin johtajat] soittelevat ja sähköpostia tulee tietysti päivittäin. Mutta usein se usein he ovat kuitenkin nii vahvoja asiantuntijoita että sitte ku sieltä tulee niitä puheluita niin ne on sitte aina kuitenkin semmosia isompia juttuja, et tämmöst tänää mulle on tullu just kaks nyt ni tota, ja yleensä ne liittyy henkilöstöjohtamiseen tai asiakaskeissei. (Viranhaltija 3)

Toisin kuin Viranhaltija 3 suurin osa tutkittavista kertoi, että heillä oli hyvin vähän kokemuksia kahdenkeskisistä kohtaamisista muiden organisaatiotasojen johtajien kanssa. Kohtaamiset tapahtuivat yleisimmin vain kokousten yhteydessä eikä suorina henkilökohtaisina vuorovaikutustapahtumina, mikä tuotti keskinäiselle yhteydenpidolle etäisyyden merkityksen. Vähäisten kohtaamisten ilmaistiin estävän syvällisen keskustelun tason kehittymisen johtotasojen edustajien välillä: ”Mut et e-ei se hirveen syvälle mee se varhaisjuuri nimenomaan se varhaiskasvatukseen liittyvä yhteistyö päättävien viranhaltijoiden kaa” (Lautakunnan jäsen 3).

[...] ton varhaiskasvatusjohtajan ni, se on tietyst aika harvoin että hänen kanssa että, oikeestaan enhän mä oo hänen kanssa juttele juurikaan et son [aluepäällikkö] joka hän sit vie eteenpäin meidän terveisiä. (Päiväkodin johtaja 1)



Periaatteessa aika vähästä se (*vuorovaikutus viranhaltijoiden kanssa*) on suoraan sanottuna siis lautakunnan jäsenet keskustelee aina kun nähdään tietenkin kerran kuussahan meil on kokouksia vähintään keskimäärin. (Lautakunnan jäsen 1)

Sitä on tietenkin näitä erilaisia [seminaareja] [vähän] vuodessa ja ja tota. Että niissä tilanteissa nyt sit on jotain työryhmyöskentelyä ja tällästä et se on sitte oikeestaan niikun, ainoa [...]. (Lautakunnan jäsen 2)

No sitte taas öö varhaiskasvatuksen johtajan kanssa en juuri ole (.) ole tota meidän [kunnan päiväkodin johtajien kokouksessa] hän pitää jonkun alustuksen mutta en muista, en varmaa oo ollut laittanu ikinä ees viestiä ees hänelle tai niiku en oo juuri tekemisissä. ja sitte [viranhaltija] samaten niin (.) en oo kyllä tekemisissä. Ja lautakunnan jäsenet joskus kiertää täällä alueella hh, mutta ei oo mun taloissa käyny [...]. (Päiväkodin johtaja 2)

Päiväkodin johtajan 1 ja Lautakunnan jäsenen 2 yhteydenotolle muodostamat merkitykset poikkesivat toisistaan. Päiväkodin johtaja 1 ilmaisi ottavansa yhteyttä esimieheensä ainoastaan silloin, kun koki sen välttämättömäksi. Päiväkodin johtajan 1 yhteydenottamisen kynnys näyttäytyi korkeana, sillä hän ei halunnut häiritä esimiestään kuin vain silloin, kun oli pakko. Hän tiedosti esimiehensä johtavan suurta aluetta ja olevan kiireinen. Hän korosti näillä ilmaisuillaan pärjäävyyden ja selviytymisen merkitystä suhteessa yhteydenpidon vähyyteen: ”häneen otetaan yhteyttä sillo kun sulla on asiaa. Mä ainakin oon oppinu että hänellä on valtavan laaja kenttä ja otan vain sillo kun mä tarvitsen apua et en mä oikeestaan muute” (Päiväkodin johtaja 1).

Lautakunnan jäsen 2 puolestaan kertoi, että yhteydenottoja on tapahtunut sähköpostitse hänen selvitellessään jotain asiaa kuntalaispalautteiden vuoksi. Hänen kokemuksensa loivat yhteydenotolle reaktiivisen merkityksen, sillä hän reagoi ulkopuolelta tulevaan viestiin selvittääkseen sitä. Hän oli kokenut saaneensa viranhaltijoilta nopeasti vastauksia, jotta asia saataisiin ratkaistua hyvässä yhteistyössä. Yhteydenoton kynnys viranhaltijoihin näyttäytyi näin ollen Lautakunnan jäsenelle 2 matalampana kuin Päiväkodin johtajalle 1.

No, ei oikeestaan niikun ihan välittömiä että toki sitte kun tulee jotaki epäselviä asioita tai tai joku kuntalainen ottaa yhteyttä varhaiskasvatukseen liittyviin asioihin niin sitten tulee tietenni tätä ollaan sähköposti lähettely kysymyksiä selvitän jotakin asiaa sillä tavalla, tämmöstä niiku keskinäistä viestimistä on on toki ollut ja ja kyllä heiltä aina hirveen hyvin saa saa vastauksia ja ja nopeastikin saa vastauksia mutta et ei, en, oikeestaan se koska he eivät myöskään osallistu lautakunnan kokouksiin ni se vuorovaikutus jää siihen, viestittelyyn. (Lautakunnan jäsen 2)

Päiväkodin johtajat ja lautakunnan jäsenet olivat samaa mieltä, etteivät he kohdanneet toisiaan lainkaan. Päiväkodin johtaja 1 kertoi, ”et itse en oo esimes

aktiivinen kyllä sitte taas lautakunnan jäseniin”. Samoin lautakunnan jäsenet kertoivat kohtaamattomuuden kokemuksistaan varhaiskasvatuksen viranhaltijoiden kanssa pois lukien varhaiskasvatusjohtajan, joka osallistui lautakunnan kokouksiin esittelijän roolissa. Näin ollen totutun kunnallisen hierarkiarakenteen johdosta yhteydenpito sai merkityksekseen kohtaamattomuuden: ”No päiväkodinjohtajatasolle ei mennä lautakunnassa. Öö, sit niiku päällikkötasollekaan mun mielest ei varsinaisesti et he saattaa olla esittelijöinä mut sit johtajatasolla kyllä et siel on johtaja aina paikalla lautakunnassa ja ja tota vastaa kysymyksiin [...]” (Lautakunnan jäsen 3).

### 6.2.2 Tunnekokemukset

Analysoidessani aineistoa havaitsin viiden haastateltavan ilmaisevan, millaisia tunteita heille oli jäänyt vuorovaikutuskokemuksista viranhaltijoiden kanssa. Lautakunnan jäsenten ja päiväkodin johtajan tuntemukset osoittautuivat toisistaan poikkeaviksi. Lautakunnan jäsenten kokiessa tyytyväisyyttä ja luottamusta viranhaltijoita kohtaan yksi päiväkodin johtajista kuvaili tyytymättömyyttään esimiehensä toimintaa kohtaan.

Päiväkodin johtajan 2 tyytymättömyys kumpusi siitä, että hän koki esimiehensä tavoittamattomaksi. Hän ei ollut saanut kysymyksiinsä vastauksia ja epäili, veikö esimies asioita eteenpäin käsiteltäväksi. Esimiehen asiakaspalvelualttius tuntui Päiväkodin johtajan 2 mielestä menevän esimiehisyyden edelle, mikä voidaan tulkita niin, että hän koki itsensä arvottomammaksi vuorovaikutuskumppaniksi verrattuna lapsiperheisiin: ”mun asiakkaat on yhteydessä häneen siis [esimieheen], niin tota, sit hän on muhun välittömästi yhteydessä et se kyllä toimii että asiakkaat on aika tehokkaita saamaan niiku tän palvelun [...]”. Yhteydenpidon katkokset ja esimiehen reagoimattomuus rikkoivat näin ollen heidän välistänsä luottamussuhdetta. Lisäksi Päiväkodin johtaja 2 oli tyytymätön esimiehensä toimintaa kohtaan, joka näyttäytyi hänelle esimiehensä huonona valmistautumisena kokouksiin ja asioiden hoitamatta jättämisinä.

[...] mä kysyin sitä [alkuvuodesta] ensimmäisen kerran, mä sain vastauksen [päivämäärä loppukeväästä]. Ja sitä siinä välissä olin laittanut varmaan joka kuukausi jonku viestin tai kysymyksen tai kysyny face-to-face mutta tää on tää taso millä me (*viranhaltijan kanssa*) keskustellaan että jos haluat saada jonkun vastauksen niin sinun pitää olla todella aktiivinen ja kinuta, ja tehdä itsesi näkyväksi että sille vastataan. Tästä voit päätellä jotain mutta siis tällä tasolla mennään vähä niiku joka asiassa että. (Päiväkodin johtaja 2)

Hänhän ymmärtää tän jaetun johtajuuden näkökulman siitä mielestä et hän aina sanoo että tähän tiedätte miten teidän pitää tehdä ja hän niiku luottaa meihin sata prosenttisesti ja hän tuo sen hyvin hyvin voimakkaasti aina esille ja näin mutta siin on myös sitte se toinen se vähä niiku, huono puoli siitä että hänellä hän niiku tavallaan vähä pesee kätensä sit siitä että, niiku omasta roolistansa elikkä hän ei oo kauheen valmistautunut näihin meiän palavereihin, ja tota, sit hänelt ei tosiaan saa niitä vastauksia jos sä kysyt jotain, ja [...] Että sit häneltä jää niitä asioita hoitamatta. (Päiväkodin johtaja 2)

Molemmat päiväkodin johtajat kuitenkin tiedostivat, että heidän esimiehensä luotti kaikkiin alueen päiväkodin johtajiin: ”mä tiää et hän kyllä luottaa muhun tosi niikun ylipäättään meiän johtajiin tosi hyvin [...]” (Päiväkodin johtaja 1). He kuvailivat suhdetta esimieheensä hyväksi ja kokivat, että hänelle uskalsi mennä kertomaan mieltään askarruttavista asioista: ”ain onko sulla aikaa jäädä (.) tai sopiiko et ne jää ja aina hän jää sinne nii sen mein [kokouksen] jälkeen” (Päiväkodin johtaja 1). Edellisestä voidaan tulkita, että vuorovaikutusilmapiiri oli salliva ja mahdollisti rehellisen kanssakäymisen ilman pelkoa sen suuremmasta sosiaalisesta konfliktista. Kuitenkin asioita varmistettiin kertaalleen esimiehen kanssa käydyn keskustelun jälkeen: ”aina jos sit haluaa varmistaa esimerkiks jonkun asian ni sitten kilautan kaverille ja varmistan että onkohan tämä asia nyt näin” (Päiväkodin johtaja 2). Myös tämä välitti kuvaa Päiväkodin johtajan 2 kokemasta epäluottamuksen tunteesta esimiestään kohtaan.

[...] mullon niikun sillai hyvä suhde että uskallan sanoa hänelle asioita, uskallan soittaa hänelle ja tota keskustella kaikista asioista et hän ei ole semmone auktoritäärinen. Pelottava esihenkilö, vaan hyvin sellanen helposti lähestyttävä ja, ja sellanen jos vaan hänet saa kiinni niin kyllä ihan keskustelu kyllä sujuu, mutta just se niiku että meneekö asiat eteenpäin onko asiat niikun, pitäisi ol ni se on vähä sit semmosta epäselvää, välillä. (Päiväkodin johtaja 2)

Lautakunnan jäsenet ilmaisivat tyytyväisyyden, luottamuksen ja hyvän vaikutelman tuntemuksia varhaiskasvatuksesta vastaavia viranhaltijoita kohtaan. Heidän vuorovaikutuskokemuksissaan korostui kahdenlaisia merkityksenantoja. Ensinnäkin viranhaltijan vuorovaikutustoiminnalla oli tärkeä merkitys esittelijänä toimiessaan. Toisekseen lautakunnan jäsenet turvautuivat luottamussuhteeseen viranhaltijoita kohtaan, jota perusteltiin

viranhaltijoiden virkavastuuseen tukeutuen. Lautakunnan jäsen 2 sanoitti tuntemuksiaan seuraavasti: ”tietenkin meidän niiku suhde, suhde niiku viranhaltijoihin on tietenkin luottamussuhde ja tota ollaan tietenkin päätöksentekijöinä sen, sen niiku luottamuksen varassa että viranhaltijat työskentelee virkavastuulla”.

[...] iso merkitys tavallaan sillä et millä tavalla viranhaltijat vastaa lautakunnan kyselyihin ja pohdintoihin et et jos on sellanen tapa vastata missä missä ehkä vähän, saatetaan, mm, jollain tavalla niiku ehkä tulee semmonen olo että ylenkatsotaan tai tai muulla tavalla ni kylhän se vähentää sitä, sellasta [...] mut et mä koen et varhaiskasvatuksen osalta ei niiku sinänsä sitä ongelmaa oo et siellä kyllä kyllä niiku varhaiskasvatuksen johtaja on aina aina kyllä hirveen, ää, valmiina valmiina vastaa kysymyksiin [...]. (Lautakunnan jäsen 3)

[...] varhaiskasvatuksen johtajan persoona ja se miten hän sitä lähestyy tai tai perustuu, [...] miten tota miten hän sitä lähestyy ja mitenkä aktiivinen siellä päässä ollaan ni kyl se vaikuttaa myös lautakunnan jäseniin, [...] ja meillä [kunnassa] on näin niist on hyvin niikun perehtyneitä ja paneutuneita mun kokemuksen [...] mukaan he on todellaki asian päällä. Et saadaa nopeesti kyl vastaus jos [...] haastetaan johtajia ni kyl sielt niiku vastaus tulee tosi nopeesti ja asiantuntevasti ja ja niikun että koen kyllä että meillä on, sinänsä hyvä keskusteluyhteys taas. (Lautakunnan jäsen 1)

Valmius ja nopeus vastata lautakunnan esittämiin kysymyksiin lautakunnan jäsenet kokivat esittelijän hyväksi ominaisuudeksi, joka vahvisti tyytyväisyyden tunnetta viranhaltijan toimintaa kohtaan lautakuntien kokoustilanteissa. Sen sijaan Päiväkodin johtaja 2 viesti tyytymättömyyden tunnettaan koko kunnan varhaiskasvatuksen johtajuutta kohtaan, kun hän pohti sen toteutumista organisaatiotasolla.

[...] hyvin vahvasti niiku koin sen tärkeänä sen jaetun johtajuuden niiku siinä koko organisaatiossa ja sen keskustelun ja avoimen tiedonkulun ja tiedottamisen ja osaamisen jakamisen ja ja tämmösen et se ois sitä jaettua johtajuutta mutta meillä valitettavasti se ei ole tällä tasolla. (Päiväkodin johtaja 2)

Hän koki erikoiseksi, ettei kunnassa kyetty pitämään kiinni alalle valmistuvista opiskelijoista, vaan he työllistyivät muualle: ”[oppilaitos] mistä valmistuu meidän alan ihmisiä niin, jos oikeesti [kunta] ois hoitanu hyvin nää asiansa ja näin niin meillä ois työntekijöitä” (Päiväkodin johtaja 2). Lisäksi hän ei kokenut kunnan arvostavan tarpeeksi varhaiskasvatusta, koska siihen ei oltu panostettu hänen kokemustensa mukaan riittävästi. Päiväkodin johtajan 2 kritiikki ilmensi tällä tavoin pedagogisen johtajuuden vahvan arvopohjan kokemista ristiriitaiseksi suhteessa pedagogisen johtamisen käytännön tasoon: ”mehän tuotetaan [edullisesti] tässä [eri kunnissa] tätä palvelua. Ja meillä on [...] ollu

[vähän] veoja ja opettajia, jos vertaa näihin [eri kuntiin] ni kyllähän se kertoo jotain siitä. Siitä taloudestakin että. Että tota. Siihen ei sitten haluta satsata”.

### 6.2.3 Vaikuttaminen ja dialogisuus

Tämä alateema, *Vaikuttaminen ja dialogisuus*, ilmentää haastateltavien kokemusmaailmoissa esiintyneitä merkityksenantoja vastavuoroisuudelle, palautteen antamiselle ja vastaanottamiselle sekä omien vaikuttamismahdollisuuksien kokemuksille. Vuorovaikutuksessa tapahtuva jaettu pedagoginen johtajuus näyttäytyy vallan ja vastuun neuvotteluina organisaation eri johtotasojen edustajien välillä. Pohdittavaksi nouseekin, onko jokaisella yhdenvertainen mahdollisuus puhua ja tulla kuulluksi vai onko jonkun sanoilla suurempi painoarvo kuin toisilla.

Lautakunnan jäsenten kokemukset heidän palautteensa, kuten huomioiden ja lisäkysymysten, antamisesta eteenpäin viranhaltijoille tapahtui yhden lautakunnan jäsenen kautta. Kyseinen jäsen kantoi vastuun ryhmänsä sisältä lähtevän viestin välittämisestä oikeille tahoille. Lautakunnan jäsenet luottivat hänen rooliinsa sanansaattajana.

[...] meil on niiku tietty ryhmä ryhmäjärjestys siellä [lautakunnan jäsen] joka sitten pystyy puuttuu kun ryhmässä päätetään että tätä tälle tälle asialle voidaan tehdä jotain niin [hän] vie sitte näitä asioita sitte eteenpäin sinne osotteeseen minne ne pitää viedä [...]. (Lautakunnan jäsen 1)

[...] lautakunnan kesken sähköpostilista et siellä [lautakunnan jäsen] laittaa ennen kokousta viestiä koko koko valt- lautakunnalle ja ja tota kysyy et onko jollakulla jotain mitä halua nostaa esille tai mihin, mitä mitkä mietityttää niiku esityslistalla ja sitte ihmiset kirjottaa sinne jos jotain on ja sitte yleensä sen keskustelun pohjalta [hän] kysyy lisätietoo sit niiltä viranhaltijoilta [...]. (Lautakunnan jäsen 3)

Muita tiedonvälityskanavia pitkin kantautui viranhaltijoille myös varhaiskasvatushenkilöstön antamaa palautetta: ”me kerätään aika paljon palautetta henkilöstöltä erilaisten koulutusten kautta, erilaisten työryhmien kautta kerätään sitä ääntä kuuluville” (Viranhaltija 1). Lisäksi henkilöstökyselyt ja yhteistyö työterveyden kanssa toimivat palautteen keräämisen välineinä. Viranhaltijat olivat saaneet heidän toiminnastaan ristiriitaistakin palautetta varhaiskasvatushenkilöstöltä ja päiväkodin johtajilta, mikä osoitti, ettei kaikkia voinut palvella samanaikaisesti esimerkiksi koulutustarjonnan osalta.

[...] [koulutuksesta] tulee semmosta palautetta että tosi hyvät näist on ollu tosi iso apu esimes johtajilta tulee tämmösti että. Sit meille tulee kuitenkin sellasta palautetta [...]  
Yksittäiset henkilöt saattaa antaa sellasta palautetta että joo että oli iha hyvä koulutus emmä saanu siitä mitään uutta, et meillä on tavallaan niiku koulutuksen osalta sellane ongelma et meil on tosi taitavia ihmisiä, jotka tunnollisesti osallistuu niihin koulutuksiin että kaikille ei ehkä oo suunnattu että vähä ehkä tälläne että et pääseeekö sieltä arjesta osallistumaan niihin koulutuksiin ne henkilöt jotka niiku oikeesti sitä tarvitsevat [...].  
(Viranhaltija 1)

[...] koen kuitenkin ainahan siis päiväkodin johtajilta tulee sitä palautetta että että niiku informaatio sehän on siis ilmiö että informaatio ei kulje mut silti esimerkiksi kehityskeskusteluissa he kaikki ovat antaneet siitä palautetta et mut saa aina kiinni, ni jos mä en vastaa heti puhelimeen ni sit mä soitan takasi [...]. (Viranhaltija 3)

Viranhaltija 1 piti tärkeänä päiväkodin johtajien kuuntelemista ja heidän asioidensa viemistä yhteisiksi tavoitteellisiksi toimenpiteiksi. Hän ilmaisi henkilöstön osallistamisen merkityksen jaetun johtajuuden toteuttamisessa. Tällä tavoin esimerkiksi henkilöstön palaute tuli osaksi kunnan varhaiskasvatuksen johtamista.

[...] tuoda sitä sitä kentän ääntä ja nää on nää esimerkiksi tapaamiset päiväkodin johtajien kanssa on, on sellanen tärkeä kohtaamis tavallaan kuullaan sitä mitä siellä arjessa menee mitkä siellä puhututtaa mitkä on niitä asioita mitä tulis nostaa, niikun esille ja, [...] et mitkä on ensi toimintakauden [pääteemat], mite siellä päiväkodissa pitäs arvioida minkä erityisten asioiden äärelle pitäs pysähtyä ja tarkastella et onks meillä tälle jotai tekemistä ni mä nään et siinä ehkä paremmin tulee se semmonen henkilöstön (.) henkilöstöstä nouseva [...]. (Viranhaltija 1)

Päiväkodin johtajan 2 kokemukset palautteen antamisesta olivat täysin päinvastaisia kuin viranhaltijoilla, sillä hän koki, etteivät päiväkodin johtajat ollut tulleet kuulluiksi tai oikein ymmärretyiksi käydessään keskustelua inklusiosta viranhaltijoiden kanssa. Kommunikointihaasteet olivat aiheuttaneet epämiellyttävän tilanteen päiväkodin johtajien ja viranhaltijoiden välille. Keskustelussa oli painottunut arvostiririita pedagogisen laadun toteuttamisessa, kun lapsille kohdennettua tukea järjestettiin hankerahoituksen turvin: ”että se on oikeestaan ainoa vaihtoehto että avustajia [...] ni siihen mä en haluu lähtee koska ei ole koulutettuja avustajia et sillo mä nään et se inklusio vaan säilömistä ja se tuki ei toteudu” (Päiväkodin johtaja 2).

[...] keskusteltiin [...] mitä se tarkoittaa meidän organisaatiossa tää inklusio ja törmättiin siihen siihen ongelmaan että meil on [keskitetty palveluohjaus] joka työntää meille asiakkaita ja öö mei ja meidän hallinto seuraa meidän käyttö ja täyttöprosenttia tosi tiukasti. ja siinä ei ole mitään tilaa inklusiokeskustelulle. Ja sitte ku me päiväkodinjohtajat vähän tätä lähdettiin kritisoimaan ja niiku kertomaa sitä meidän näkökulmaa asiaan nii siitä se otettiin hyvin negatiivisena vastaan ja siitä vähän niiku loukkaannuttiin ja ja tota niiku me koettiin että emme tule kuulluksi. (Päiväkodin johtaja 2)

[...] ollaan huolissaan siitä peruspedagogiikasta, jos me ajatellaan et meil on inklusio täällä ja vahvan tehostetun tuen lapsia ryhmissä meil ei ole koulutettua henkilökuntaa jossen minä ole siitä huolissaan ni kenen siitä pitäisi olla [...]. (Päiväkodin johtaja 2)

Vaikka yhteiskeskustelu inklusiosta oli aiheuttanut edellä mainitun konfliktitilanteen, Päiväkodin johtaja 1 piti tärkeänä säilyttää keskustelukulttuurissa uskaltamisen puhua suoraan asioista: ”ainakin sanoa niikun niille päättäjille niille (.) niiku korkeammassa virassa olevillekin että ei oo huolen ni uskallan tuoda ainaki ilmi, jotenki son musta tärkein [...]”. Kuulluksi tuleminen varhaiskasvatuksen strategiaa ja visiota päivitettäessä ei ollut toteutunut Päiväkodin johtajan 1 kokemusten mukaan. Valmiina tulevan hyväksyminen ja implementointi johtamansa varhaiskasvatusyksikkönsä arkeen kuvasti tässä yhteydessä hänen kokemustaan yhteisestä varhaiskasvatuksen strategisesta johtamisesta.

[...] mein kaikkien niiku jotenki tehtävä et se ei voi olla vaan niiku yhden työntekijän tai es meil pitää olla suunta sama et siks pitää olla ne strategiat ja visiot ja sit tavallaan niitäki mein täytyy mieltä mitä me tehdään täällä [...] no tota ehkä sillai eh he ensin tulee sitte no kyllähän son tuolla ylätasolla niikun tehty. (Päiväkodin johtaja 1)

Viranhaltijoiden ja päiväkodin johtajien yhteiset kokoukset näyttäytyivät Päiväkodin johtajalle 2 tiedon jakamisen tilaisuuksina, joista puuttui dialogisuus tai se oli hyvin vähäistä. Hän koki kokouksen tiiviin kulun ja suuren osallistujamäärän yhteiskeskustelua estäviksi tekijöiksi. Ajoittain tiedon jakaminen oli tuntunut hänestä päätettyjen asioiden tiedottamiselta, joihin ei ollut enää mahdollisuutta vaikuttaa.

Jos meillä eläköityy päiväkodinjohtaja tai sitten joku yksikkö lakkautetaan niin me tiedetään siitä sitten vaan ku se päätös on tehty tai et se ilmoitetaan et se on jo siirtyny jolleki johtajalle, ei käydä mitää sellasta alueen keskustelua esimerkiks näistä, remonttikohteista tai uusista päiväkodeista tai näin sitte vaan ne tulee jolleki ja ne annetaan jolleki [...]. (Päiväkodin johtaja 2)

[...] hän (*viranhaltija*) haluais että ne [kokoukset] ois semmosii vuorovaikutuksellisia ja siinä on kyllä varattu aikaa että että myös voi kysyä tai kommentoida, mutta kun meitä on siel lähes [suuri luku] niin se on aika semmosta tiivistä, että että eipä siellä juuri kukaan mitään kysy. (Päiväkodin johtaja 2)

Viranhaltijat kokivat tiedon jakamisen kuitenkin toimivaksi vuorovaikutustavaksi lautakunnan jäsenten kanssa tehtävässä yhteistyössä: ”lähetetään jotai materiaalia tutustuttavaksi etukäteen he saa kommentoida ja sit käydään sitä keskustelua et miksi me esitämme tällaista

[suunnitelmaan] tällaista kokonaisuutta ja he saavat siihen kommentoida” (Viranhaltija 1). Viranhaltija 2 jatkoi samaa ajatusketjua kertoessaan, että: ”lasten tuen järjestämiseen tuli vahva lain muutos niin sitä me vietiin jo hyvissä ajoin etukäteen lautakunnalle tiedoksi, koska sitte se tarkoitti sitä et me tarvittiin tarvittiin valtuustolta rahaa resursseihin ni se on hyvä että he tietää siitä taustasta”.

Pelkkä tiedon jakaminen ei kumminkaan toiminut pedagogisten päätösten tekemisen vaikuttimena lautakunnassa, sillä huomioon oli otettava kunnan laatima budjetti. Lautakunnan jäsenten kokemusten mukaan heidän päätösvaltansa ylsi talousarvion puitteissa tehtäviin ratkaisuihin. Lautakunnan jäsen 3 ajatteli, ettei hän voinut vaikuttaa asioihin, koska hänellä ei ollut kunnan valtuutetun aloiteoikeutta, vaan ”kuntalaisaloiteoikeus toki ja näin mut et lautakunnan jäsenenä koen että omat vaikutusmahollisuudet liittyy niihin käsiteltäviin asioihin”.

Mut et näähän on yleensä semmosia asioita et me aina törmätään siihe budjettiin ja se mitä mä oon niiku ehk lautakunnan [kunnan] hallitus päättää sen tietyn raamin. Mikä on se taloudellinen kehys missä voidaan liikkua, et mä oon sitä yrittäny koko ajan joka puolen sanoakin että tässä pitäis itseasiassa niikun vaikuttaa [kunnan] hallitukseen jotta niiku siellä ymmärrettäs se että jollain lautakunnalla on on todella niiku näitä tarpeita enemmän. (Lautakunnan jäsen 2)

Edelliset haastateltavien suorat lainaukset osoittavat, miten varhaiskasvatuksen johtamisen mahdollisuuksiin vaikuttivat kunnan jakamat taloudelliset resurssit. Tätä näkemystä vahvisti päiväkodin johtajien tekemät huomiot siitä, miten ristiriitaiselta jaetun pedagogisen johtajuuden näkökulmasta näyttäytyi hankerahoituksen varassa toimiva yksi tuen järjestämisen muodoista. Päiväkodin johtaja 2 toivoi varhaiskasvatusjohtajan argumentoivan selkeästi lautakunnalle varhaiskasvatuksen puolesta, jotta olosuhteisiin saataisiin muutoksia ja taattaisiin riittävät ja pitkäaikaiset resurssit tulevaisuudessa.

[...] mä oon sitä mieltä että varhaiskasvatusjohtaja on se joka määrittelee sen, talouden ja vie sitä viestiä sinne lautakuntaan ja se, miten hän kertoo tämän asian ja niikun tuo oman viestinsä kuulluksi sinne lautakunnalle niin sillekin on merkitystä ei vaan voi todeta että no lautakunta antaa meille tän ja tän verran rahaa ja sit meidän pitää pärjätä sillä. (Päiväkodin johtaja 2)



### 6.3 Yhteisen johtajuuden merkitys

Kolmas pääteema *Yhteisen johtajuuden merkitys* ei osoittautunut aineiston perusteella kovinkaan vahvaksi merkitykseksi. Kuten edellä esitin, osallisuuden kokemukset olivat vahvimmin läsnä johtotasojen omien ryhmien sisäisissä vuorovaikutuskäytännöissä. Yhteistyö sen sijaan puuttui päiväkodin johtajien ja lautakunnan jäsenten välillä kohtaamattomuuden vuoksi. Sosiaalinen yhteisöllisyys ei näin ollen saanut haastateltavien kokemuksissa suurta jalansijaa. Tässä luvussa esitän kuitenkin ne näkökulmat, jotka haastateltavien puheissa osoittivat yhteisen johtajuuden merkitystä koko kunnan varhaiskasvatuksen jaetussa johtajuudessa. Tämä tunnistettu merkitys painottuu jaetun johtajuuden strategisempaan ja pedagogisempaan näkökulmaan toisin kuin suhdedynamiikkaan liittyvään yhteisöllisyyden tunteeseen.

Jaetun johtajuuden perustana toimivaa pedagogisen johtamisen yhteistä tarkoitusta käsittelemän tarkemmin luvussa 6.3.1. Tutkittavat vastasivat haastattelussa suoraan kysymykseen, minkä tavoitteen he kokivat tärkeäksi yhteisesti jaetussa varhaiskasvatuksen johtajuudessa. Johtajuuden tuelle annetut merkitykset sen sijaan nousivat haastateltavien itse kertomien jaetun johtajuuden kokemusten kautta.

#### Taulukko 5

*Yhteisen johtajuuden alateemojen esiintyminen vastaajittain*

Alateema	Vastaaja							
	PJ1	PJ2	VH1	VH2	VH3	LJ1	LJ2	LJ3
Pedagogisen johtamisen yhteinen tarkoitus	x		x	x	x	x	x	x
Johtajuuden tukeminen	x	x	x	x	x	x		x

Huom. PJ1 tarkoittaa Päiväkodin johtaja 1, VH1 Viranhaltija 1, LJ1 Lautakunnan jäsen 1 jne.

Kuten Taulukosta 5 nähdään, seitsemän kahdeksasta tutkittavasta ilmaisi tuen saamisen tai vastaanoton kokemuksia haastattelussa. Vain Lautakunnan jäsen 2 ei ilmaissut johtajuuden tuen merkityksiä. Lisäksi Päiväkodin johtaja 2 ei

kyennyt sanallistamaan haastattelutilanteessa selkeästi, mikä olisi hänen mielestään merkityksellisin johtotason jaettuna pedagogisen johtamisen tavoite.

### 6.3.1 Pedagogisen johtamisen yhteinen tarkoitus

Pedagogisen johtamisen yhteinen tarkoitus viittaa tässä yhteydessä tavoitteeseen, jonka tutkittavat kokivat merkityksellisimmäksi johtaessaan varhaiskasvatusta yhdessä muiden johtajien kanssa. Yhteiseksi tavoitteeksi haastateltavat ilmaisivat varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen varhaiskasvatuksen tuottamisen sekä lasten ja työntekijöiden hyvinvoinnista huolehtimisen. Kuitenkin seuraava yksityiskohtaisempi tarkastelu osoittaa, että haastateltavien näkemyksissä oli havaittavissa vaihtelevuutta.

Päiväkodin johtaja 1 kuvaili varhaiskasvatuksen johtamista kauaskantoiseksi tehtäväksi ja painotti yhteisessä tavoitteessa tulevaisuusorientoitunutta ja yhteiskunnallista näkökulmaa kasvattaa hyvinvoivia lapsia, vaikka se merkitsisi asioista puhumisen uskaltamista. Hänen näkemyksensä ilmensi johtamisen pitkäjänteisyyttä kohti tulevaisuuteen. Hän koki näin ollen merkityksellisimmäksi tehtäväksi lasten hyvinvoinnin puolesta puhumisen. Yhtä lailla Lautakunnan jäsen 3 piti tärkeänä lasten, mutta myös työntekijöiden, hyvinvointiin liittyviä teemoja varhaiskasvatuksen johtamisessa. Hyvinvoinnista huolehtiminen tarkoitti hänelle sekä Viranhaltijalle 2, että työntekijöistä huolehtimisella oli vaikutusta myös varhaiskasvatuksen laatuun.

[...] koko organisaation pitää niikun tukea perheitä jotta lapsi vois hyvin että kasvatetaan niiku tasapainosia lapsia. jotta ne vois hyvin et nää rakentaa taas tulevaisuuden rakentajia. [...] täytyy uskaltaa puhua ja mein pitää niiku ei vain tehdä tän päivän työ vaan tehdä niiku jotenki niiku laajemmin ja ymmärtää se mitä me tehdään. (Päiväkodin johtaja 1)

[...] hyvinvoiva lapsi joka saa saa niiku laadukasta varhaiskasvatusta ja tulee tulee niiku huomioiduksi ja kuulluksi, [...] yhteistyö vanhempien kanssa on se, se niiku tärkein että et se lapsen etu ja lapsen huomioiminen ja hyvinvointi on niiku kaikista tärkein asia. [...] hyvinvoiva niiku työntekijät et siitä niiku tavallaan kokonaisuudesta sitte et kaikki kaikki vaikuttaa kaikkeen [...] jos on liian suuret ryhmäkoot ni se se myös sitten, vaikuttaa siihen hyvinvointiin ja varhaiskasvatuksen laatuun ja muuta. (Lautakunnan jäsen 3)

[...] kehitetään tavallaan sitä, sitä niikun työolosuhteita, pidetään meidän [päiväkotiverkosto] kunnossa et ne työ työolot on asialliset, panostetaan johtamiseen, koulutetaan meidän johtajia mutta koulutetaan myös henkilöstöä, niin kyllä niikun tavallaan kaikki semmonen vetovoimaan liittyvä [...] jotta myö pystytään tekeen laadukasta varhaiskasvatusta ja esiopetusta ni se [...] et meil on hyvät huiput työntekijät tuolla kentällä et pidetään niistä hyvää huolta [...]. (Viranhaltija 2)

Yhtä selkeänä yhteisen tavoitteen määrittely ei näyttäytynyt Lautakunnan jäsenelle 1: ”saada [kunta] rullaamaan mukavasti [...] että, pysyy nii sanotusti paketti kasassa ja tasa-tasapainossa. [...] et kyl myö hae kaikki haluaa niiku toimivuutta”. Viranhaltija 1 taas esitti useita strategisia tavoitteita yhteisiksi merkityksellisiksi tavoitteiksi, joissa tapailtiin yhdenvertaisuuden ja työhyvinvoinnin teemojen ympärillä. Hänen vastauksensa ilmaisi näkyväksi sen, että tavoitteita oli asetettu paljon kunnallisessa varhaiskasvatuksessa.

[...] se semmonen yhdenvertaisuuden. Tavottelu. [...] Puhuttu tämmösistä inklusiivisesta toimintakulttuurista [...] tuen lakimuutoksen myötä näiden tuen (.) tu-tuen toteutuminen. [...] jos mä aattelen lautakunnan tasoa ja meitä kaikkia ni se on ollu varmaa sellane viime aikoina erityisesti yhdistävä ja paljon puheissa ollut asia. [...] työntekijäkokemus ja työhyvinvoinnin kokemukset ja, niiden niiden asioiden edistäminen [...] ja, eh paljon siihe niiku parannust. (Viranhaltija 1)

Päiväkodin johtaja 2 puolestaan ei osannut ilmaista yhteistä pedagogisen johtamisen tavoitetta, vaan kertoi esittäneensä saman kysymyksen esimiehelleen, mihin hänen tulisi keskittyä työssään. Toisaalta Päiväkodin johtajan 2 vastauksesta voidaan tulkita, että hänen painottaessaan henkilöstöjohtamiseen ja sen kautta tapahtuvaan pedagogiikan johtamiseen hän tulee edistäneeksi laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamista johtamassaan varhaiskasvatussyksikössä. Tällöin hänen kokemansa merkityksellinen tavoite oli yhdenmukainen muiden haastateltavien näkemysten kanssa.

[...] oon kysyny myös omalta esimieheltä ja aina aika-ajoin minkälaista johtajuutta minulta odotetaan koska minulla on [varhaiskasvatussyksikkö] ja mää koen että, esimerkiks just tää pedagoginen johtaminen niin koen sen haasteellisena, ja sitten niin kun ja tää henkilöstömäärä [...] niin että mihin sitten halutaan että mä johtajana niikun, panostan tai niikun, mikä on se prioriteetti niin, emmä ainakaan oo saanu mitää vastausta että, että sit mä vaa itte, itte, näen tärkeenä se henkilöstöjohtamisen ja siihen panostamisen ja sen kautta pedagogiikan johtaminen [...]. (Päiväkodin johtaja 2)

Kaikki haastateltavat luonnehtivat yhteiseksi jaetun pedagogisen johtamisen tarkoitukseksi sellaisia tärkeiksi kokemia tavoitteita, jotka tukivat yhteiskunnallisia ja inhimillisiä päämääriä. Tämä tarkoitti, että varhaiskasvatuksen johtamisessa huolehdittaisiin ihmisten hyvinvoinnista, millä taattaisiin laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen. Viranhaltija 3 tiivisti tämän johtoajatuksen seuraavasti: ”meidän päätehtävä on, tuottaa laadukasta varhaiskasvatussuunnitelman mukaista toimintaa ja sehän on se meidän niiku

ydin ihan sama missä positiossa me ollaan, ja ilman niitä lapsia ja asiakasperheitä meil ei kellään ois töitä”.

### 6.3.2 Johtajuuden tukeminen

Yksi tutkittavien vahvimmin esiin nostamista teemoista oli heidän antamat merkitykset saadusta tuesta pedagogiseen johtamiseen. Tuen tarjoaminen tapahtui kollegiaalisissa suhteissa sekä viranhaltijoiden järjestämän tuen muodoissa päiväkodin johtajille ja lautakunnan jäsenille. Kollegiaalista tukea kokivat saaneensa niin viranhaltijat kuin päiväkodin johtajatkin. Viranhaltija 3 oli tukenut kollegaansa tuuraamalla häntä kokouksessa, mutta saanut myös kollegiaalista tukea vuorostaan kunnan lakimiehiltä ja tiimiltään omaan työhönsä. Myös molemmat päiväkodin johtajat kokivat kollegiaalisuuden tuen tärkeäksi johtamistyölleen. Päiväkodin johtaja 1 luotti saavansa henkilökohtaista tukea aina, kun koki sille olevan tarvetta: ”ja sit tavallaan myöskin sitte taas toisiin johtajiin ni mä löydän aina apun joltakin”.

[...] me saamme sitten toinen toisiltamme sitä kollegiaalista tukea tai sit justiin et kun usein, usein sitte meidän työssä tulee niitä siis Once in a lifetime -juttuja jotenki että sitte niiku et mites tässä ny edetään ja mikä niiku et hetkinen ja ja sitten yhteistyötahona on noi [kunnan] lakimiehet täs tiiviisti että, kaikenlaista tulee vastaan. (Viranhaltija 3)

Meil on ollu sellane [...] tapaaminen, missä ollaan vähä sitte niitä meiän alueen juttuja [...] meil oli se rekrytointi ni senkin puitteissa sit tavattiin tällä omalla [...] tiimillä elikkä tällä [varhaiskasvatusalueen nimi] johtajien kesken. (Päiväkodin johtaja 2)

Lautakunnan jäsenet kokivat saaneensa tukea työskentelyynsä hyödyntämällä viranhaltijoiden asiantuntemusta lautakunnan kokouksissa ja päätösesitysten valmisteluissa: ”tosi viranhaltijalähtöstä kuitenkin siis tai että et viranhaltijathan on ne jotka ne kaikki niiku ää käytännössä sitte valmistelee” (Lautakunnan jäsen 3). Myös Viranhaltija 2 koki tärkeäksi asiantuntijatiedon jakamisen lautakunnan jäsenille päätöksenteon tueksi: ”tosi iso merkitys esimerkiksi, ää, toiminta- ja oppimisympäristöjen kehittämisen näkökulmasta, et kun ne päiväkodin johtajat, ää johtaa johtaa sitä toimintaa nii se et me saadaan ajanmukainen mielummin tulevaisuuteen katsova [verkosto]” (Viranhaltija 2). Lautakunnan jäsen 1 kuvaili saadun tiedon olevan niin sanotusti ylätasoista, jossa keskityttiin rakenteellisiin ja taloudellisiin linjoihin kuin niinkään pedagogisiin kysymyksiin.

[...] viranhaltijat tottakai on rakennusvaihees suunnitteluvaihees ilmasee mitä ne haluais vaikka erit millasia tiloja tarvitsee mitkä on tilojen käytettävyys yms yms mitä opetukseen liittyy et mite se voidaan niiku ettei tehä mitää tyhmii päätöksiä siel [...] esittelijä esittelee esittelee materiaalin meille ja kuka johtaa sitä vastaakaan esittelee meille mitä tehdään milloin tehdään [...] esittelee paljonko rahaa menee [...].  
(Lautakunnan jäsen 1)

Toisaalta Lautakunnan jäsen 1 nosti esiin asiantuntijatiedon hyödyntämisen ongelmallisuuden, sillä viranhaltijoiden tuottamat materiaalit voitiin nähdä vaikuttamisen välineinä: ”on hyvä tietää mistä on päättämässä, tavallaan se on välillinen vaikuttaminen”. Samaan aikaan hän tuli esittäneeksi välilliselle vaikuttamiselle vasta-argumentin vedotessaan siihen, että oli kuitenkin tärkeää saada tietoa päätettävästä asiasta. Tässä ilmaisussa tulee esiin hänen kokemansa poliittisen ja substanssiosaamisen välinen jännite, kun lautakunta päättää varhaiskasvatuksen asioista kuullen ensin varhaiskasvatusjohtajan päätösesityksiä.

Viranhaltijoiden tarjoama tuki päiväkodin johtajille taas koettiin kahdenlaisten ääripäiden kautta, haasteina ja hyötyinä. Koulutuksellisen tuen saaminen, pedagogiikasta yhteiskeskusteluttaminen ja pedagogisen osaamisen jakaminen päiväkoteihin koettiin jaettua pedagogista johtajuutta tukeviksi toiminnoiksi. Päiväkodin johtaja 2 muisteli, että esimerkiksi päiväkodin johtajien kehittämispäivässä oli ollut ulkopuolinen luennoitsija kertomassa tietystä pedagogisesta aiheesta heille. Hän ei kuitenkaan ollut kokenut tilaisuuden vastanneen varhaiskasvatuksen arkeen liittyviin tarpeisiin.

[...] koulutuksia tiedän että [...] pystyvät isollaki joukolla yhdessä istumaan kuuntelemaan tämmöst etäkoulutusta ja siel saattaa olla johtajien mukana ja sitte tai he käyttävät näitä sitte ku on aina tallenteina myös ni johtaja saattaa sitte oman yksikkönsä kanssa käydä tallenteen kautta sitä läpi ja jatkaa keskustelua [...]. (Viranhaltija 1)

[...] kentälle tullut että he on niikun sitä vieny [...] että mikä on se oleellinen tavallaan et me ei vaan svaippailla niiku jotenki mut ei myöskään niikun että se oikeella ta se jos vaa väliaikaa nii ku täyte vaan että me osattas niiku pedagogisesti käyttää niiku digitaalisaation hyötyjä. (Päiväkodin johtaja 1)

Lisäksi Päiväkodin johtaja 2 esitti kritiikin viranhaltijoiden linjausten ja ohjeiden epäselkeydestä ja puuttumisesta, jonka hän koki hankaloittavan työtään henkilöstöjohtamisen parissa. Esimerkiksi varajohtajan palkkaukseen liittyvien pätevyysvaatimusten puuttuminen tuntui hänestä epäjohtonmukaiselta johtamiselta organisaation näkökulmasta. Tällaisissa epäselkeissä tilanteissa

Päiväkodin johtaja 2 oli joutunut tekemään itsenäisiä päätöksiä, mikä oli tuntunut eriarvoistavalta tavalta johtaa alaisiaan suhteessa koko kunnan varhaiskasvatushenkilöstöön: ”ja sitte mä sain tosi risti-ristiriitasia niiku viestejä siitä, ei ollu mitää mustaa valkosella, mitää päätöstä ei ollu mistä mä oisin voinu lukea siitä, että millä kriteereillä mä maksan sitä, lisää mun työntekijöille”. Toisaalta Päiväkodin johtaja 1 koki viranhaltijoiden tuottaman tukimateriaalin arvokkaaksi tueksi päiväkodin johtajien työhön.

[...] tääl on paljo semmosia [varajohtajia] jotka on pitkään tehny sitä ja haluis tehdä johtajuuttakin mut sit sanotaan et sulle riitä tää koulutus jos on sosionomitaustainen, no sit välillä sanotaan no sulla on koulut työkokemus ja niiku sellasta vähän tuntuu se on niikun, naamakertoimesta enemmän kiinni, mutta tota. Mutta just tän tyyppistä että se ei oo niiku läpinäkyvää se, toiminta. (Päiväkodin johtaja 2)

[...] ymmärsin siitä keskustelusta että mä saan tän [lisäresurssi-]henkilön koko toimintakaudeksi ja sitte tota tarkistin sen ku meil oli tämmönen [tapaaminen] [...] henkilöstösuunnittelijan kanssa ni sitten hän totes vaan että mitä että ei että se [lisäresurssi-]henkilö on [muutamaksi] kuukaudeksi [...]. (Päiväkodin johtaja 2)

[...] hän auttaa meitä siinä koska me ei keretä kaikkia asiakirjoja lukemaan niin et hän nostais meille sieltä ja tekis meille valmista materiaalia jota me voidaan sit täällä kentällä käyttää, jotka taas tukis meidän niiku johtamista. Ni son niiku iso asia mikä on [...] niikun, niikun tän [viranhaltijan] myötä [...]. (Päiväkodin johtaja 1)

Viranhaltija 3 nosti esiin, että hänen työtehtäviensä priorisoiminen haastoi hänen tukensa antamista päiväkodin johtajille. Hänen kokemuksensa mukaan kokouksia oli paljon ja ne ajoittuivat päällekkäin, kun samaan aikaan hän oli päivittäin yhteydessä myös päiväkodin johtajien kanssa. Varhaiskasvatuksesta vastaavien viranhaltijoiden työssä kohtaama kiire ja kuormitus vaikutti olevan tavanomaista, joka oli vain hyväksyttävä osaksi heidän arkipäiväistä työtään.

[...] oman työn organisoinnissa ja [...] priorisoinnissa että [...] ymmärsin jo sen että on asioita, jotka pitää hoitaa heti, on asioita jotka voivat odottaa hetken aikaa ja sitte pitää hoitaa, ja sitten on asioita jotka voivat odottaa hetken aikaa ja siinä odotusaikana ne mystisesti katoavat. [...] ongelma vaan on se että niitä asioita on tosi paljon ettei sitte vahingos sitäkin on sattunut että sitte vahingossa jokin asia unohtuu se yksinkertaisesti sen suuren tulvan alle [...]. (Viranhaltija 3)

Kyllä kokousta piisaa ja pukkaa et nyky näist rupee ni mä hengästyn itteki että [...] jestas sentään [...] arkihan mun näkövinkkelistä ja kollegoiden vinkkelistä että päällekkäisiä palavereita on niin paljon et sit pitää aina priorisoida. (Viranhaltija 3)

## 6.4 Jaetun pedagogisen johtamisen kehittämistarpeet

Tässä alaluvussa vastaan toiseen tutkimuskysymykseen esittelemällä haastateltavien kertomia kehittämideoita ja -tarpeita jaetulle pedagogiselle johtamiselle. Näkökulmani jaetusta pedagogisesta johtajuudesta vuorovaikutuksessa tapahtuvana ilmiönä suuntaa kehittämistarpeiden syvempää tarkastelua kohti vuorovaikutuksellisia ja toiminnallisia alateemoja. *Jaetun pedagogisen johtamisen strategisuus*-alateema muodostui haastateltavien ilmaisemien pedagogisen vastuun ja pitkäjänteisen arvioinnin merkityksistä jaetussa johtajuudessa. Taulukossa 6 havainnollistetaan, ketkä vastaajista kokivat minkäkin kehittämistarpeen tärkeäksi.

### Taulukko 6

#### *Jaetun pedagogisen johtamisen kehittämistarpeiden esiintyminen vastaajittain*

Alateema	Vastaaja							
	PJ1	PJ2	VH1	VH2	VH3	LJ1	LJ2	LJ3
Vuorovaikutussuhteet ja keskustelujen syvällisyys	x	x						
Johtajuusviestintä ja vuorovaikutuskäytännöt	x	x	x	x			x	x
Jaetun pedagogisen johtamisen strategisuus		x		x		x	x	x

Huom. PJ1 tarkoittaa Päiväkodin johtaja 1, VH1 Viranhaltija 1, LJ1 Lautakunnan jäsen 1 jne.

Poikkeuksellisesti kaksi haastateltavaa ilmaisi, ettei heidän mielestään kehittämiselle ollut tarvetta: ”varhaiskasvatuksen osalta ei kyl oo mitään mikä mun mielest ois jotenki missä tarttis kauheesti kehittää ainakaan mullei oo tuu nyt mieleen” (Lautakunnan jäsen 3). Syyksi tähän Lautakunnan jäsen 1 ilmaisi, ettei nykyisillä resursseilla voitaisi kehittää yhteistä pedagogista johtamista nykyistä enempää. Hän koki tärkeäksi sen, että lautakunnan jäsenten osallistuessa kehittämiseen se kompensoitaisiin heille taloudellisesti.

Öö ei kyl välttis tuu. Ottaen huomioon seki et tavallaan lautakunta toimii niiku, om kaikki ollaan töissä muualla muissa töissä me kaikki lautakunnan, kokoukset on pitkiä ja palkkiot on vaatimattomia ni, tätä harrastamistahan tää on, tän voi sanoo että niiku, harrastusta tähän luottamustoiminta on sinänsä että jaksat hoitaa yhteisiä asioita niin en tiedä että jos alkas että lautakunta jotenki rupeis tekee iha oikeesti töitä sen asian eteen nii ku oikeasti töi niiku käyttää enemmän aikaa ni kyllähä se pitäs kokouspalkkioita tarkentaa [...]. (Lautakunnan jäsen 1)

Ristiriitaisesti kuitenkin Taulukosta 6 on huomattavissa, että Lautakunnan jäsen 3 esitti kehittämisideoita kahteen alateemaan. Tämän selittänee se, että hänen ideansa painottuivat lautakuntatyöskentelyn kehittämiseen enemmän kuin varhaiskasvatuksen johtamiseen. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin, millaisia kehittämistarpeita tutkittavat ilmensivät haastatteluissa.

#### 6.4.1 Vuorovaikutussuhteet ja keskustelujen syvällisyys

Päiväkodin johtajat kaipasivat kokousten yhteiskeskusteluihin syvällisempää keskustelun tasoa, jonka avulla voitaisiin yhdessä löytää ratkaisuja varhaiskasvatuksen haasteisiin. Päiväkodin johtaja 2 huomautti, että kuulluksi tulemisen kokemus ja avoin vuorovaikutus edistäisivät viranhaltijoiden ja päiväkodin johtajien vuorovaikutussuhdetta ja jaettua pedagogista johtajuutta. Hyvän vuorovaikutussuhteen vahvistamiseksi Päiväkodin johtaja 1 toivoi saavansa enemmän tukea esimieheltään: ”ois tietysti tosi kiva et hän joskus soittas että että mikä puhututtaa tällä hetkellä ja mitä haluais pohtia mun kanssa ni kyllä se ois tosi kiva. Että sellasta tukea kai voisi sanoa että jopa kaipaan”. Päiväkodin johtajat ilmaisivat kaipaavansa myös pedagogista keskustelua viranhaltijoiden kanssa.

[...] kuinka paljon kirjaamista meillä on et se vie sitä pedagogiselta keskustelulta ja pohdinnalta sen ajan että mihin se asettus että tavallaan mä ymmärrän että kirjottaa ja on nii ku turva säilyy ja et tietosuoijat säilyy mutta sitte taas tavallaan myöskin se että että se kohtaaminen ei jää liian ohuelle niiku pinnalle. (Päiväkodin johtaja 1)

No kuulluksi tuleminen ja semmonen avoin keskustelu ja vuorovaikutus että niiku tää esimes tää [...] lisäasiakin, niin niikun ei siitä haluta edes keskustella että, ku mä nään niinku sen niin vahvana asiana niiku siinä, öö, vetovoima ja pitovoiman, niiku näkökulmasta [...]. (Päiväkodin johtaja 2)

#### 6.4.2 Johtajuusviestintä ja vuorovaikutuskäytännöt

Johtajuusviestinnän kehittämistarpeisiin yhdistettiin viestinnän oikea-aikaisuuden ja läpinäkyvyyden merkityksiä. Viranhaltija 2 tiedosti, että



päiväkodin johtajille ja varhaiskasvatushenkilöstölle olisi tärkeää tiedottaa asioista jo valmisteluvaiheessa, jotta heidän osallisuutensa kokemuksiä päätöksentekoon ja yhteiseen johtamiseen voitaisiin vahvistaa. Osallisuuden kokemuksen vahvistamisella Viranhaltija 2 ilmaisi yhteisöllisyyden tärkeyttä jaetussa johtajuudessa. Päiväkodin johtajan 2 mielestä olisi tarpeen saada myös tietoon, mitä asioita viranhaltija on vienyt eteenpäin hallinnolliselle tasolle.

[...] osataanko viedä niiku kentälleki ja henkilöstölle ni tämmösessä valmisteluvaiheessa olevia asioita että heillä ois aidosti se tunne et he pääsee vaikuttaa ja kommentoimaan ja ainakin niin et he ei sit lehdestä lue että ai tämmönen asia tulossa että, et kyllä viestinnässä on nii ku aina kehitettävää ja siinä vuoro vuoropuhelussa. (Viranhaltija 2)

[...] päällikkö esimerkiksi, vie heidän kehittämissä asioita mitä meidän alueella puhutaan niin, ööö. Eh empä tiedä mitä hän sinne sitten vie koska. Niistä ei meidänkään niissä pikkutiimeissä puhuta. Niistä alueen kehittämishankkeista esimerkiksi. (Päiväkodin johtaja 2)

Lautakunnan jäsenet 2 ja 3 ilmaisivat saadun tiedon tärkeyttä ymmärryksen lisäämiseksi ja esittivät toiveen viranhaltijoille, että he järjestäisivät lautakunnalle suunnattuja varhaiskasvatuksen sisällöllisiä koulutuksia lisätäkseen lautakunnan jäsenten yleistä tietoisuutta varhaiskasvatuksesta. Lautakunnan jäsen 2 ehdotti, että kunnan valtuuston iltakouluun voisi tuoda varhaiskasvatuksen aiheita ja lisätä epävirallisia seminaareja, joissa tapahtuisi yhteiskeskustelua varhaiskasvatuksen aiheista. Tällä tavoin poliittisella tasolla työskentelevät henkilöt voisivat ymmärtää rakenteellisia haasteita syvällisemmin, jolla voisi Lautakunnan jäsenen 2 mielestä olla eheyttävä vaikutusta päätöksentekoon.

Toki se (*henkilöstön vaihtuvuus*) nyt tälläkin hetkellä tiedostetaan että se se on ongelma mut [...] et jotain merkitystä vois olla sillee jos me käytäs ihan tämmösiä niiku, sisältöjen kannalta näitä rakenteellisia asioita myöskin enemmän, enemmän läpi. (Lautakunnan jäsen 2)

Lautakunnan jäsenten koulutus siihen, kokonaisuuteen niiku omanaan toki sitä on mut se on yleensä aina vuoden tai niiku sen lautakunnan toiminnan alussa et sit tavallaan voi olla et lautakunta meneeki kaks vuotta ilman [...]. (Lautakunnan jäsen 3)

Lautakunnan jäsen 2 koki tärkeänä lasten osallisuuden vahvistamisen varhaiskasvatuksen johtamisessa. Hän ajatteli, että jos lautakunnan jäsenet aloittaisivat jälleen käymään päiväkotivierailuilla, kuten aikoinaan, he voisivat osallistaa lapsia mukaan päätöksentekoon kuuntelemalla heitä: "hienoo jos ois

mahdollista niiku koko lautakunnan esmeks tehdä enemmän just näitä vierailuja noihin päiväkoteihin ja, ja tota, nähdä sitä todellisuutta ja kuulla myöskin lapsia”.

Kuulluksi tuleminen oli päiväkodin johtajienkin toiveena erityisesti päiväkodin johtajien kokousten yhteydessä. Kokouskäytänteisiin ehdotettiin keskusteluajan lisäämistä vähentämällä käsiteltävien asioiden määrää sekä uutta käytäntöä, jossa varhaiskasvatusjohtaja osallistuisi pari kertaa vuodessa alueellisiin päiväkodin johtajien kokouksiin ja kuuntelisi heitä siellä. Päiväkodin johtaja 2 ehdotti kokousten yhteiskeskustelujen syventämistä yhä enemmän päiväkodin johtajia hyödyttäviin asioihin: ”meiän tiimit saatais sellaseks et siel puhuttais niiku. Tämmösiä meitä hyödyttäviä asioita. Niin tota. Ehkä siis semmonen. No se keskustelu, jotenkin, mahdollisuuksien luominen”. Edellä mainituista päätellen he toivoivat merkityksellisiä pedagogisia yhteiskeskusteluja osaksi kokouskäytänteitä.

#### 6.4.3 Jaetun pedagogisen johtamisen strategisuus

Jaetun johtamisen kehittämiseksi tutkittavat ilmaisivat, että varhaiskasvatuksen pedagogisessa johtamisessa tulisi asettaa pitkän aikavälin tavoitteita ja arvioida yhdessä keskustellen kulunutta toimintavuotta erityisesti lautakunnan tasolla. Tämä kuvasti varhaiskasvatuksen johtamisen pitkäjänteisyyden kaipuuta. Inhimillisen työtaakan näkökulmaa esitti Viranhaltija 3 korostamalla, ettei kehittämistoimenpiteitä saisi olla liikaa: ”että ei niikun sitten ehkä lähetä sitä kenttää tällä hetkellä jotenkin kuormittamaan sitten millään muulla kun näillä (*valtion taholta tulleilla*) kehittämistoimenpiteillä”. Viranhaltija 2 piti tärkeänä myös tiedon lisäämistä, jolloin päiväkodin johtajille avattaisiin pedagogisen johtajuuden määritelmää ja tähdennettäisiin sen laaja-alaisuutta. Tiedottaminen sisälsi näin ollen yhteisten merkitysten muodostamisen kokemista tarpeelliseksi.

[...] toivon et se kehitty siihen suuntaan että pystytään kokonaisvaltaisesti näkemään että talousjohtaminen on pedagogista johtamista, henkilöstön osaamisen johtaminen on sitä, meiän meiän tota sisältöjen kehittämiset hankkeet niiden vetäminen eteenpäin vieminen, kehittämisjohtaminen, kaikki tavallaan niiku se, ää, oikeestaan niiku koko kaikki se johtaminen mitä tehdään, niin meiän alalla varhaiskasvatuksen ja esiopetuksessa se nivoutuu sen sateenkaaren alle että se on sitä pedagogista johtamista et siihe suuntaan mä haluan sitä kehittää [...] että meiän johtajat ja henkilöstö mieltäis sen niin että kaikki vaikuttaa kaikkeen. (Viranhaltija 2)

[...] se (*alueellisen päiväkodin johtajien kokouksen*) keskustelu ei ole mitenkään pedagogista eikä välttämättä kehittämistä näkökulmasta et siinä siinä hoidetaan niitä juoksevia asioita niin sanotusti jos meil on rekry menossa puhutaan siitä ja jos meil on, joku talon remontti tulossa me puhutaan siitä nää on sellasia päivittäisjohtamisen juttuja ja se harmittaakin että tota sit me tosi harvoin puhutaan pedagogiikasta [...]. (Päiväkodin johtaja 2)

[...] vaikka kerran vuodessa sellane muistutus aina siitä että, mitä kaikkii kysymyksiä tähän nyt liittykään ja ja mitkä kaikki asiat oli lautakunnan pöydällä vuoden aikana ja ja sellasta et et jotenki palautellaan aina mieliin säännöllisesti [...]. (Lautakunnan jäsen 3)

Lautakunnan jäsen 2 koki, että lapsivaikutusten arvioinnin tulisi olla yhä vahvempi osa lautakuntatyöskentelyä kuin mitä tähän mennessä se on ollut: "tulis tehdä niiku kaikessa lapsia koskevassa päätöksenteossa [...] niin sitä ei kuitenkaan systemaattisesti [kunnassa] tehdä. [...] periaatteelliset päätöksen niiku tämäkin niin, sen pitäs myöskin minusta niiku lautakunnan työssä olla, olla niiku koko ajan esillä". Arvioinnin kautta lautakunnan jäsenet voisivat ottaa enemmän yhteisvastuuta varhaiskasvatuksen johtamisesta. Tämä voisi sitouttaa heidän päätöksentekoaan vahvemerkiksi osaksi jaettua pedagogista johtajuutta.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli ymmärtää kunnallisen varhaiskasvatuksen johtotasojen edustajien kokemuksia pedagogisesta johtajuudesta heidän välisessään vuorovaikutuksessa ja tunnistaa niiden sisältämiä merkityksiä. Lisäksi tutkin, mitä he kokivat tärkeäksi kehittää jaetussa pedagogisessa johtamisessa ja johtotasojen välisessä vuorovaikutuksessa. Keräämistäni kahdeksasta yksilöhaastattelusta tunnistin tutkittavien kertomien kokemusten perusteella kolme pääteemaa jaetulle pedagogiselle johtajuudelle. Pääteemat sisälsivät merkityksiä kontekstuaalisesta vuorovaikutuksesta, suhdetoiminnasta ja yhteisestä johtajuudesta. Seuraavaksi tarkastelen pääteemoittain tutkimukseni keskeisimpiä tuloksia suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin: ensin ensimmäisen - ja sitten toisen tutkimuskysymyksen osalta.

Jaetussa pedagogisessa johtajuudessa korostui kontekstuaalisen vuorovaikutuksen merkitys, sillä johtotasojen välinen vuorovaikutus tapahtui useimmiten vakiintuneissa käytännöissä ja kontekstisidonnaisissa tilanteissa. Säännölliset kokoukset koettiin toimivan kohtaamisen mahdollistavina konteksteina, joissa tapahtui jonkin verran yhteiskeskustelua ja neuvottelua. Keskustelut eivät kuitenkaan johtajien kokemusten mukaan päässeet kehittymään syvälliselle pedagogiselle tasolle, vaan kokouksissa vuorovaikutusta luonnehti pikemminkin tehokkuus välittää tietoa eteenpäin.

Sen sijaan haastateltavat kokivat vahvempaa osallisuuden tunnetta jaettuun johtajuuteen oman sisäryhmänsä vuorovaikutuskäytännöissä. Päiväkodin johtajat kokivat ilmapiirin keskustelevämmäksi heidän itse muodostamissaan pienryhmissä. Päiväkodin johtajien ja viranhaltijoiden sisäryhmissä pohdittiin, suunniteltiin ja järjesteltiin yhdessä varhaiskasvatuksen asioita. Lautakunnan jäsenten kokemukset sisäryhmänsä toiminnasta toi esiin valtahierarkian merkityksen päätöksenteossa. Yksittäinen lautakunnan jäsen koki voivansa vaikuttaa vain vähän varhaiskasvatuksen asioihin asemastaan

käsin, sillä lautakunnan valtakoalition ja kunnan laatiman budjetin koettiin ohjaavan päätöksentekoa. Tämä ohjausvaikutus on tunnistettu useissa aiemmissa tutkimuksissa (ks. Heikka & Hujala, 2013, s. 575; Rytönen, 2019, s. 91; 122–123; Fonsén ym., 2021, s. 81–98). Esimerkiksi Hujala (2004) ja Rytönen (2019) ovat tehneet vastaavan havainnon siitä, että lautakunnan jäsenten päätöksentekoa, ja siten varhaiskasvatuksen johtamista, ohjasi ensisijaisesti kunnan talouspolitiikka. Kuntaorganisaation kehittämismyönteistä innovatiivisuutta voikin vähentää talouskeskeisyyden ja hierarkkisten toimintatapojen painottuminen johtajuudessa (Rytönen, 2019, s. 122). Näin ollen Roddin (2019, s. 296) toteama rahoituksen ja varhaiskasvatuksen kauaskantoisten hyötyjen ristiriitainen suhde vaikuttaa todellistuvan myös Suomen kunnallisissa konteksteissa aiempien ja tämän tutkimuksen tulosten perusteella.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat olivat kokeneet äkillisten kriisitilanteiden aiheuttavan tarpeen olla yhteydessä viranhaltijaan. Tilanteita, joissa päiväkodin johtaja otti yhteyttä esimieheensä, luonnehdittiin kiireellisiksi ja välitöntä apua vaativiksi tilanteiksi. Tämä ilmensi päiväkodin johtajien selviytymisen ja pärjäämisen merkitystä sekä viranhaltijan luottamusta siitä, että päiväkodin johtajat selviytyisivät itsenäisesti työstään. Päiväkodin johtajien hakema esimiehen tuki näyttäytyi direktiivisen viestinnän tapaiselta kommunikointikulttuurilta (ks. De Nobile, 2020), kun päiväkodin johtajat tietoisesti hakivat ohjeistusta ja varmistusta hankalaan tilanteeseen tukeutuen viranhaltijan korkeampaan päätäntävaltaan johtaa asiointilaa eteenpäin.

Suhdetoiminnan pääteemaan tutkittavat ilmaisivat merkityksiä yhteydenpidon intensiivisyydestä, tunnekokemuksista sekä vaikuttamisesta ja dialogisuudesta. Useimmat olivat kokeneet olevansa henkilökohtaisella tasolla hyvin vähäisessä yhteydessä eri johtotason johtajiin, mikä loi heidän välillensä tunteen etäisestä vuorovaikutussuhteesta. Suoran vuorovaikutuksen syyksi ilmaistiin yleensä jokin reagointia vaativa tilanne. Tiuhosen (2019, s. 116–117) mukaan jaettu johtajuus vaatii kuitenkin suhteita ylläpitäviä vuorovaikutusrakenteita ja yhteisen ajan löytymistä yhteiskeskusteluihin, mikä

ei tässä tutkimuksessa vaikuttanut toteutuvan kovinkaan hyvin. Myös relationaalisen johtajuuden teoriassa johtajuus nähdään tapahtuvan vuorovaikutteisina prosesseina ihmissuhteissa, jolloin yhteiset merkitykset ja toimintatavat luodaan vastavuoroisen neuvottelun tuloksena (Uhl-Bien, 2006; Komives ym., 2013). Tutkimukseni tuloksista voidaankin kyseenalaistaa, voiko relationaalinen johtajuus toteutua kunnallisen varhaiskasvatuksen johtotasojen välillä kovin hyvin vähäisen yhteydenpidon ja etäisten vuorovaikutussuhteiden vuoksi.

Kohtaamattomuuden merkitys korostui varsinkin päiväkodin johtajien ja lautakunnan jäsenten välisissä vuorovaikutussuhteissa, sillä he eivät olleet tavanneet toisiaan lainkaan. Tiihosen (2019, s. 118) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan ja päiväkodin johtajan välisessä kumppanuussuhteessa toteutuu varhaiskasvatuksen jaettu pedagoginen vastuu. Tästä herääkin ajatus, voisiko jaettu pedagoginen johtajuus ja yhteisvastuullisuus toteutua myös johtotasojen välisissä vuorovaikutussuhteissa, kun kohtaamisten kautta muodostuisi heidän välillensä suhteita. Tämän tutkimuksen mukaan vuorovaikutussuhteista ei vielä voida puhua, kun osa johtotasoista eivät ole olleet tekemisissä toistensa kanssa. Yhteisöllisen jaetun johtajuuden toteutuminen vaatii näin ollen suhteiden luomista ja niiden ylläpitämistä, jotka rakentuvat yhteistyön ja vuorovaikutusrakenteiden kautta (Hujala, 2004, s. 63; Heikka, 2013; Rytönen, 2019, s. 96; ks. Tiihonen, 2019).

Havaitsin tässä tutkimuksessa, että päiväkodin johtajien ja lautakunnan jäsenten luottamuksen ja tyytyväisyyden kokemukset erosivat toisistaan suhteessa viranhaltijoihin. Luottamuksen kokeminen viranhaltijaa kohtaan vaikutti vahvistavan tyytyväisyyttä myös vuorovaikutussuhdetta kohtaan. Kun Päiväkodin johtajan 2 vuorovaikutuksen tarpeisiin ja odotuksiin ei ollut vastattu, se rikkoi luottamusta ja aiheutti tyytymättömyyden tunnetta. Tällöin epäluottamus ja tyytymättömyys saattoivat myös aiheuttaa kriittisempää suhtautumista koko kunnan varhaiskasvatuksen jaettua johtajuutta kohtaan. Tämä havainto tyytymättömyydestä organisaatiota kohtaan vastaa Pološki Vokićin ja tutkijoiden (2021, s. 79) tutkimustuloksia, joiden mukaan tyytyväisyys

esimiehen viestintää kohtaan oli yhteydessä organisaatiota kohtaan koetun luottamuksen kanssa. Suhteissa muodostuva luottamuksen tunne vaikuttaa olevan tärkeä tekijä jaetussa pedagogisessa johtajuudessa myös varhaiskasvatusorganisaation johtotasojen välillä.

Tähän tutkielmaan haastatellut päiväkodin johtajat kokivat uskaltavansa keskustella asioista viranhaltijoiden kanssa ja tuoda esiin kokemiaan arvostiritoja ja epäkohtia varhaiskasvatuksen johtamisessa. Nämä kokemukset välittivät vaikutelmaa sallivasta vuorovaikutusilmapiiristä ja hyvästä keskustelukulttuurista viranhaltijoiden ja päiväkodin johtajien välillä. Näin ollen heidän vuorovaikutussuhteissaan oli tapahtunut sosiaalista järjestäytymistä kohti tasavertaista ja inklusiivista yhteistoimintaa, jossa keskinäisen arvostamisen lisäksi kuultiin molempien osallistujien erilaisia näkökulmia (ks. Uhl-Bien, 2006, s. 670; Komives ym., 2007, s. 108; 110-111; 115-116).

Osa päiväkodin johtajista ja lautakunnan jäsenistä oli kokenut kuitenkin vaikuttamismahdollisuutensa vähäisiksi kunnallisen varhaiskasvatuksen johtamisessa. Vakiintuneeksi kokouskäytännöksi muotoutunut viranhaltijoiden tiedon jakaminen vaikutti aiheuttavan päiväkodin johtajien mielestä varjopuolia viranhaltijoiden ja päiväkodin johtajien väliselle vuorovaikutukselle. Päiväkodin johtajat ilmaisivat dialogisuuden puutteita, ja että heille tuotiin valmiina asioita ilman vaikuttamismahdollisuuksia niihin. Tämä kokemus vastaa Heikan ja Hujalan (2013, s. 574) ja Hujalan (2004, s. 62) tutkimustuloksia, joissa päiväkodin johtajat olivat kokeneet, etteivät he tulleet kuulluiksi kuntatasoisessa päätöksenteossa.

Rytkösen (2019, s. 120) tutkimuksessa pedagoginen johtajuus ei myöskään vaikuttanut koskettavan kaikkia varhaiskasvatusorganisaation johtatasoja. Tämä voi syventää ylemmän hallinnon ja päiväkodin johtajien välistä kuilua ja aiheuttaa päätösten ja arjen työn välille jännitteitä, kuten Hujala (2004, s. 69) on todennut niin käyneen hänen tutkimustulostensa perusteella. Toisaalta lautakunnan jäsenten kokemat rajalliset vaikuttamismahdollisuudet voivat haastaa varhaiskasvatuksen johtajuuden toteuttamista. Tässä tutkimuksessa lautakunnan jäsenten kokemukset vähäisistä vaikuttamismahdollisuuksistaan

tarkoitti, että kunnan asettama budjetti määritteli mihin heidän päätösvaltansa ulottui.

Viimeinen jaetun pedagogisen johtajuuden pääteema, yhteisen johtajuuden merkitys, sisälsi haastateltavien luonnehtimat näkemykset yhteisestä varhaiskasvatuksen johtamisen tarkoituksesta sekä kokemukset annetusta ja saadusta tuesta pedagogiseen johtajuuteen. Suurin osa heistä koki yhteiseksi varhaiskasvatuksen johtamisen tarkoitukseksi yhteiskunnallisiin ja inhimillisiin tavoitteisiin pyrkimisen. Tällaisia merkityksellisiksi koettuja tavoitteita olivat lasten ja varhaiskasvatushenkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen ja laadukkaan varhaiskasvatuksen tuottaminen kunnassa. Lautakunnan jäsen 3 ajatteli hyvinvoinnista huolehtimisen edistävän varhaiskasvatuksen laatua. Tämä tutkimustulos asettautuu Hujalan (2004, s. 60) ja Rytkösen (2019, s. 91; 93) tutkimusten kanssa samaan linjaan varhaiskasvatuksen johtamisen tavoitteista. Yhteisöllisen johtajuuden näkökulmasta suurin osa tutkimukseen osallistujista jakoi siis yhteisen näkemyksen siitä, mikä oli merkityksellisintä jaetussa johtajuudessa (ks. Barge & Fairhurst, 2008, s. 232).

Viranhaltijoiden antamalla tuella oli tämän tutkimuksen mukaan keskeinen rooli varhaiskasvatuksen jaetussa pedagogisessa johtajuudessa. He jakoivat asiantuntijatietoa lautakunnan kokouksissa, tarjosivat tukimateriaaleja ja koulutuksia varhaiskasvatushenkilöstölle, kohdensivat ja resursoivat osaamista varhaiskasvatuksen alueellisten tarpeiden mukaisesti sekä ohjeistivat päiväkodin johtajia. Toisaalta Päiväkodin johtaja 2 oli kokenut tilanteita, joista oli puuttunut kaivattu yhteinen linjaus, mikä oli vaikeuttanut hänen työtään henkilöstöjohtamisen parissa.

Akselinin (2013, s. 195) tutkimuksessa on havaittu yhtä lailla varhaiskasvatusjohtajien asiantuntemuksen merkitys lautakuntien päätöksenteon tukena. Tällöin varhaiskasvatusjohtajat toimivat aktiivisina asiantuntijoina kunnallisissa päätöksentekoprosesseissa (Akselin, 2013, s. 194). Vaikuttaa siltä, että varhaiskasvatusjohtajat toimivat kuin tiedon välityksen linkkeinä varhaiskasvatuksen operatiivisen ja hallinnollisen tasojen välillä. Toisaalta tutkimukseni tulokset osoittavat, että päätösesitysten valmisteluun



osallistuivat myös muut varhaiskasvatuksesta vastaavat viranhaltijat. Lisäksi kollegiaalinen tuki koettiin erityisesti sekä päiväkodin johtajien että viranhaltijoiden keskuudessa tärkeäksi. Kun taas lautakunnan jäsenet näyttäytyivät poikkeavan kollegiaalisen tuen merkityksen osalta, sillä he eivät kokemustensa mukaan juurikaan olleet keskenään tekemisissä lautakunnan kokousten ulkopuolella.

Yhteenvedona totean, että haastateltavien kokemukset jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ilmensivät johtamisen tapahtuneen vuorovaikutuskäytäntöjen, yhteisen johtamisen, päätöksenteon ja vuorovaikutussuhteiden kautta. He olivat kokeneet yksilöllisen ainutlaatuisia ja osittain myös yhteisesti jaettuja merkityksiä heidän välisessään vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä. Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, etteivät kohtaamiset ja vuorovaikutussuhteet eri johtotasojen välillä ollut saavuttanut pedagogisen johtajuuden edellyttämää syvällistä tasoa. Tämä voi aiheuttaa tilanteen, jossa johtajat eivät voi muodostaa puuttuvan yhteiskeskustelun vuoksi yhteisiä merkityksiä ja jakaa samaa näkemystä tavoitellusta tulevaisuuden tilasta (ks. Jalkanen, 2020, s. 47; Alava ym., 2024, s. 148; Kovalainen, 2020, s. 180). Myös Heikka ja Hujala (2013, s. 577) havaitsivat varhaiskasvatuksen opettajien, päiväkodin johtajien ja hallinnollisten varhaiskasvatusjohtajien väliltä puuttuvan kollektiivinen tietoisuus kehittämisen haasteista, mikä johtui molemminpuolisesta tietämättömyydestä. Tämä viesti siitä, ettei vuorovaikutus varhaiskasvatuksen johtotasojen välillä ollut riittävän tiivistä yhteiseen strategiseen johtamiseen (ks. Heikka, 2013, s. 255–270). Yhteisten merkitysten puuttuessa jaettu pedagoginen johtajuus ei näin ollen välttämättä näyttäyty kunnallisessa kontekstissa johdonmukaisena varhaiskasvatuksen johtamistoimintana johtotasojen välillä.

Seuraavaksi pohdin toiseen tutkimuskysymykseen saatua vastausta jaetun pedagogisen johtamisen ja vuorovaikutuksen kehittämistarpeista. Haastateltavista pieni osa ilmaisi, etteivät he koe tarvetta kehittää varhaiskasvatuksen jaettua pedagogista johtamista. Kuitenkin valtaosa kertoi näkemyksiään, mitä asioita he pitivät tärkeinä kehittää yhteisessä johtamisessa.

Päiväkodin johtajat toivoivat tulevansa paremmin kuulluiksi ja kehitettävän avointa vuorovaikutuskulttuuria, jossa yhteiskeskustelu saavuttaisi syvällisemmän tason ja siten voitaisiin löytää yhdessä ratkaisuja varhaiskasvatuksessa kohdattuihin haasteisiin. Tämä kehittämistoive vastaa Heikan ja Hujalan (2013, s. 574–575) tutkimustuloksia, joiden mukaan päiväkodin johtajat halusivat osallistua kuntatasoiseen päätöksentekoon ja keskustella yhdessä arvoista ja varhaiskasvatuksen asioista ennen lautakuntien päätöksentekoa. Soukaisen (2015, s. 177) esittämän johtotasojen välisten rakenteellisten kokouskäytäntöjen kehittämisen lisäksi esitän tutkimustuloksiini perustuen, että on myös tärkeää kiinnittää huomiota kokouskäytänteiden sisällölliseen kehittämiseen.

Akselinin (2013, s. 194–195) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatusjohtajat tukevat asiantuntijatiedolla lautakuntien päätöksentekoa. Johtajuuden yhdeksi kehittämisen osa-alueeksi Rytönen (2019, s. 97–98) esittääkin tiedottamisen parantamisen johtajien välillä, jossa korostui keskustelufoorumien ja tiedottamisen oikea-aikaisuuden merkitykset. Myös tässä tutkimuksessa haastateltavat kokivat, että johtajuusviestinnän ja vuorovaikutuskäytäntöjen kehittämisellä vahvistettaisiin osallisuutta ja varhaiskasvatustiedon jakamista johtotasojen edustajien välillä. Esimerkiksi kehittämällä tiedonkulun oikea-aikaisuutta voitaisiin vahvistaa päiväkodin johtajien osallisuuden kokemuksia kunnallisen varhaiskasvatuksen johtamiseen. Varhaiskasvatustiedon jakaminen koulutusten kautta lautakunnan jäsenille ja kunnan valtuustolle tutkittavat ajattelivat lisäävän poliittisten toimijoiden syvällisempää ymmärrystä varhaiskasvatuksen asioista. Lisäksi eräs lautakunnan jäsenistä ehdotti lapsivaikutusten arvioinneille nykyistä suurempaa roolia lautakuntatyöskentelyssä.

Pedagogisen johtamisen strategisuuteen haastateltavat kaipasivat pitkäjänteisempää työskentelyä, josta keskusteltaisiin säännöllisesti kokouksissa. Päiväkodin johtajien näkökulmasta tämä tarkoitti pedagogista keskustelua heidän alueellisissa ja kunnallisissa kokouksissa. Lautakunnan jäsenten

näkökulmasta se taas tarkoitti lapsivaikutusten arvioinnin systemaattisempaa toteuttamista.

Kaikki kehittämissideat ilmaisivat tarvetta vuorovaikutussuhteiden ja -käytäntöjen parantamiselle, osallisuuden vahvistamiselle sekä jaetun pedagogisen johtamisen kehittämiseksi yhteisenä sitouttavana ja vastuullisena tehtävänä. Osallisuuden, sitoutumisen, vastuullisuuden, yhteistoiminnallisuuden ja visio-ohjautuneisuuden vahvistamisen avulla voitaisiin suunnata tehokkaammin johtamistoimintaa yhteisen tavoitteen suuntaan kohti lasten hyvinvoinnin ja varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä.

## 7.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen tutkimustehtävä voi täsmentyä aineiston keruun jälkeenkin (Kiviniemi, 2018), jolloin tutkijan on mahdollista muokata tutkimuskysymyksiään tutustuessaan vielä aineistoon (Alasuutari, 2011, luku 13). Tässä tutkielmassa tutkimuskysymyksiä täsmennettiin analysointivaiheessa korostamaan kokemuksellista näkökulmaa. Tarkentaminen on ymmärrettävää, sillä fenomenologisen tutkimuksen tieteenfilosofisille lähtökohdille ei ole onnistuttu löytämään selkeää kehystä (Giorgi, 2010). Toisaalta sitä voidaan pitää laadullisen tutkimuksen vahvuutena, kun se säilyttää induktiivisen lähestymistavan tutkittavaa ilmiötä kohtaan (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164).

Laatiessani tutkimuksen haastattelurunkoa (Liite 1) jätin teemahaastattelulle ominaisen väljyyden kysymyksiin. Tämä seikka osoittautui analysointivaiheessa merkitykselliseksi, kun arvioin aineiston rikkautta ja monipuolisuutta. Nyt ajattelen, että jos aloittaisin aineiston keruun uudelleen, esittäisin paremmin tarkentavia kysymyksiä haastateltaville ja pysähtyisin haastatteluissa syventymään heidän kokemuksellisuutensa äärelle. Henkilökohtaisen kokemuksen ytimeen pääseminen voisi mahdollistua paremmin, kun haastattelurunkoa muokkaisi enemmän kuvailevaan ja tunneilmaisuja sekä mielikuvia pyytävään suuntaan. Toisaalta laadullisen

tutkimuksen haastatteluita ei saisi ohjata liikaa, jotta tutkittavalle jäisi vapaus kertoa ajatuksistaan (Hirsjärvi & Hurme, 2022, luku 5.5.2; Laine, 2010, s. 37–38).

Ensikertaa haastattelijana toimiessani en osannut kysyä tutkittavilta, miltä jokin asia todella heistä tuntui. En täsmentänyt jatkokysymyksiä niin, että vastaajat olisivat kuvailleet kokemuksiaan tarkemmin esimerkiksi metaforiin tukeutuen. Tästä syystä haastatteluaineisto ei saavuttanut sen täyttä potentiaalia kokemusmaailmoiden tavoittamiseksi. Tätä voidaan pitää tutkimukseni luotettavuuden osalta merkittävimpana heikkoutena. IPA-analyysin toteuttamisen ehtona on, että aineisto mahdollistaa vahvan todistepohjan tutkimustulosten esittämiseksi (Smith, 2011, s. 17). Valitsin tästä huolimatta moninäkökulmaisen IPA-analyysin käyttämisen aineiston analysoinnissa, koska koin aineiston olevan riittävän rikas ja runsas kuvailemaan jaetulle pedagogiselle johtajuudelle annettuja merkityksiä. Toisaalta olin haastatteluiden aikana kiinnittänyt huomiota liian paljon rakenteellisiin tietoihin, kuten kokousten säännöllisyyteen ja asiiasältöihin, vuorovaikutuskokemusten sijaan. Taas toisaalta vuorovaikutuskokemuksista haastateltavien on ollut ajoittain vaikeaa kertoa, kun niitä ei ollut juurikaan johtotasojen välillä tapahtunut.

Tukeuduin Smithin ja Nizzan (2022) sekä Smithin, Flowersin ja Larkinin (2009) teoksiin tehdessäni analyysiä. Lisäksi aiemmat tutkimukset, joissa oli käytetty moninäkökulmaista IPA-analyysiä, ohjasivat minua tekemään ratkaisuja tutkimuksessani. IPA-analyysin peruseräpäätteisiin kuuluu, että aineistoa lähestytään kuvailevasta näkökulmasta, jonka jälkeen siirrytään kohti tulkitsevampaa prosessia (Rodham ym., 2015, s. 97). Työskentelyäni kuvaili edellä mainittu vaiheisuus. Analysointivaiheiden aikana pidin mukana tulkitsevat muistiinpanot, vaikka olin luonut niille jo ylä- ja alateemat. Tarkastin tällä tavoin, että aineiston sisältö vastasi muodostamani teeman merkitystä. Kokemusten tulkitseminen ja merkitysten löytäminen vaati syvällistä, jatkuvaa ja kriittistä reflektointia aineiston ja tulkinnan välillä. Smith (2011, s. 17) esittääkin, että IPA-analyysin tekemisessä on hyvä noudattaa hienovaraista tasapainoa kurinalaisuuden ja tulkinnanvaraisuuden välillä.

Moninäkökulmaisessa IPA-analyysissä luotettavuutta lisää se, että useampi haastateltava on ilmaissut samoja merkityksiä omasta kontekstistaan (Larkin ym., 2019, s. 195; ks. Smith, 2011, s. 17). Näin saadaan käsitys, millaiset merkitykset ovat olleet oleellisimpia heille (Larkin ym., 2019, s. 195). Tässä tapaustutkimuksessa suorien lainauksien runsaalla määrällä onkin ollut tärkeä rooli lähes ainoana konkretiana tuoda esiin tutkimuksen luotettavuutta, miten aineisto ja tulkinta on saatettu keskinäiseen yhteyteen. Käytin aineistokatkelmia osoittamaan, mistä olin tehnyt tulkintani ja annoin samalla lukijalle mahdollisuuden tehdä omat tulkintansa lukemansa perusteella. Smith (2011, s. 24) suosittelee, että 4–8 otoskoon aineistolle olisi hyvä saada jokaiseen teemaan tukea puolelta osallistujista. Tämä toteutui pääosin, mutta esimerkiksi johtajan asemaan liittyvä erityisyys oli mahdotonta saada sisällytettyä yhteyksiin muiden osallistujien kokemusten kanssa. Tällaisissa tilanteissa punnitsin aineistokatkelmia tarkoin, etten paljastaisi henkilöiden identiteettiä. Pidin silti tärkeänä säilyttää yksilöiden ainutlaatuisten kokemusten kirjon analyysin loppuun saakka.

Yleensä tutkija saattaa IPA-analyysistä saadut tulokset kerronnalliseksi kokonaisuudeksi ja osoittaa, miten kokemukset liittyvät toisiinsa (Larkin ym., 2019, s. 191). Lisäksi hyvä IPA-raportti ilmaisee tulkinnallisuutta, johdonmukaisuutta ja uskottavuutta sekä herättää lukijassa mielenkiintoa (Smith, 2011, s. 17; 24). Sitouduin näihin edellä mainittuihin periaatteisiin kirjoittaessani tutkielmaa. Onnistuin kohtuullisen hyvin tuomaan esiin johtajien samankaltaisia ja eroavia kokemuksia teemoihin liittyen sekä saattamaan heidän merkityksenantonsa yhteyteen toistensa kanssa, mitä voidaan pitää syvällisen analyysin hyvänä tunnuspiirteenä (Smith, 2011, s. 24; Larkin ym., 2019, s. 191). Kriittisenä näkökulmana IPA-analyysin arvioinnissa esitetään kuitenkin, että tutkimuksen toteutuksen vaiheista ei ole raportoitu riittävän avoimesti ja läpinäkyvästi (ks. Smith, 2011). Toistettavuuden osoittamiseksi olen tutkielmassa raportoinut yksityiskohtaisesti, miten toteutin tutkimuksen. Olen esittänyt esitietämykseni tutkittavaa aihetta kohtaan tuodakseni läpinäkyväksi tutkimuksen subjektiivisen luonteen (ks. Brocki & Wearden, 2006, s. 101).

Tapaustutkimukseni tarkoituksena on ollut esittää yhdenlainen tulkinta tietyssä ajassa ja paikassa tapahtuneesta ilmiöstä. Idiografiaan, fenomenologiaan ja hermeneutiikkaan sitoutuneena totean, ettei tutkimukseni tarkoituksena ole ollut tuottaa tietoa, joka mahdollistaisi tulosten yleistettävyyden ja siirrettävyyden toisiin konteksteihin. Sen sijaan se rakentaa haastateltavien eri näkökulmiin perustuen eheän tulkintapolun jaetusta pedagogisesta johtajuudesta vuorovaikutuksessa tapahtuvana ilmiönä johtotasojen välillä kyseisessä historiallisessa aikaikkunassaan. Johtajien kokemusten kautta voidaan tiedostaa jaetun pedagogisen johtajuuden merkityksiä ja ymmärtää syvällisemmin varhaiskasvatuksen johtajuuden systeemistä ja kontekstuaalista olemusta sekä miten yhteistä johtajuutta voitaisiin kehittää tulevaisuudessa.

### **7.3 Jatkotutkimusaiheet ja käytännön sovellukset**

Tutkimuksen tuloksia ja teoreettista taustaa voidaan hyödyntää tietoisuuden lisäämiseen vuorovaikutuksessa tapahtuvasta jaetusta pedagogisesta johtajuudesta. Esimerkiksi voidaan pohtia, kuinka tärkeää on kiinnittää huomiota vuorovaikutuksen johtamiseen ja kantaa siitä yhteisöllinen vastuu organisaation kaikilla johtotasoilla. Lisäksi lukija voi reflektoida, miten omassa organisaatiossaan vuorovaikutusta ja sisäistä viestintää johdetaan ja millaisia kehittämistarpeita työyhteisön toimintakulttuurista voidaan mahdollisesti tunnistaa.

Johtajuuden rakenteiden ja vastuiden näkökulmasta vuorovaikutuksen johtaminen voi osoittautua ”ei-kenenkään-maaksi”, vaikka se vaikuttaakin olevan johtajuuden ja johtamisen yksi merkityksellisimmistä edellytyksistä, jota ilman ei voida johtaa. Varhaiskasvatuksen perustehtävän toteutumisen tukemiseksi parhaalla mahdollisella tavalla, pedagoginen johtajuus tulee tunnistaa yhä vahvemmin yhteiseksi tehtäväksi varhaiskasvatuksen johtotasoilla. Molemminpuolisen ymmärryksen luomiseksi olisi siis tärkeää kuunnella johtotasojen välisiä eroaviakin näkökulmia yhteisten merkitysten muodostumiseksi.

Näiden pohdintojen myötä olisikin mielenkiintoista selvittää, miten interventiotutkimuksen avulla voitaisiin tutkia organisaatioviestinnän ja sisäisen kommunikoinnin tehostamisen vaikutuksia yhteisölliseen pedagogiseen johtajuuteen. Tämän tutkimuksen tuloksissa nousikin yhdeksi kehittämistarpeeksi yhteisen pedagogisen johtamisen strategisuuden kehittäminen. Tämä voisi jatkotutkimuksen kannalta tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kartoitettaisiin, miten lapsivaikutusten arviointeja toteutetaan kunnissa ja miten niitä voitaisiin kehittää osana varhaiskasvatuksen laadunhallintaa. Lisäksi pedagogisten arvojen näkökulmasta voitaisiin tarkastella lautakuntien pöytäkirjojen päätöksiä, millaista varhaiskasvatuksen johtajuuden todellisuutta ne osaltaan ilmaisevat. Aiemman tutkimustiedon puutteen vuoksi olisi myös tärkeää tarkastella erityisesti kunnan valtuuston tasoa, millaisia merkityksiä he antavat pedagogiselle johtajuudelle ja varhaiskasvatuksen johtamiselle.

## LÄHTEET

- A. Androutsopoulou, A. (2020). Idiography and monothesis: The quest for intergration. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 7(2), 151–160. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.24258](https://doi.org/10.12681/psy_hps.24258)
- Ahtiainen, R., Hanhimäki, E., Leinonen, J., Risku, M. & Smeds-Nylund, A.-S. (2023). Introduction. Teoksessa R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and Empirical Perspectives* (s. 1–8). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7>
- Akselin, M.-L. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9050-7>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus – toukokuu 2012* (Muistiot 2012:3). Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/muuttuva-oppilaitosjohtaminen>
- Alava, J., Kovalainen, M. T. & Risku, M. (2021). Pedagoginen johtajuus järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 116–137). PS-kustannus.
- Alava, J., Kovalainen, M. T. & Risku, M. (2024). Positioning and Conceptualising Finnish Pedagogical Leadership in the International Setting. Teoksessa R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and Empirical Perspectives* (s. 129–158). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7>
- Allport, G. W. (1940). The psychologist's frame of reference. *Psychological bulletin*, 37(1), 1-28. <https://doi.org/10.1037/h0060064>



- Barge, J. K. (2012). Systemic Constructionist Leadership and Working from within the Present Moment. Teoksessa M. Uhl-Bien & S. Ospina, *Advancing relational leadership research: A dialogue among perspectives* (s. 107–142). Information Age Publishing.
- Barge, J. K. & Fairhurst, G. T. (2008). Living Leadership: A Systemic Constructionist Approach. *Leadership (London, England)*, 4(3), 227-251. <https://doi.org/10.1177/1742715008092360>
- Brocki, J. M. & Wearden, A. J. (2006). A critical evaluation of the use of interpretative phenomenological analysis (IPA) in health psychology. *Psychology and Health*, 21(1), 87-108. <https://doi.org/10.1080/14768320500230185>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2017). 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/10.1080/13603124.2015.1059488>
- Chan, C. W. (2018). Leading Today's Kindergartens: Practices of Strategic Leadership in Hong Kong's Early Childhood Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(4), 679–691. <https://doi.org/10.1177/1741143217694892>
- Denee, R. & Thornton, K. (2021). Distributed leadership in ECE: perceptions and practices. *Early Years*, 41(2–3), 128–143. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1539702>
- De Nobile, J. (2020). Development and Confirmatory Factor Analysis of the Organisational Communication in Primary Schools Questionnaire. *Education sciences*, 10(12), 372. <https://doi.org/10.3390/educsci10120372>
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2022). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-

- Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (3. korjattu ja laajennettu painos, luku 1). Vastapaino.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Fonsén, E. & Lahtero, T (2024). The Theory of Pedagogical Leadership: Enhancing High-Quality Education. Teoksessa R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and Empirical Perspectives* (s. 159–177). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7>
- Fonsén, E. & Keski-Rauska, M.-L. (2018). Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. *Työelämän tutkimus = Arbetslivsforskning*, 16(3), 185-200. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/85232/44213>
- Fonsén, E., Pesonen, J. & Valkonen, S. (2021). Varhaiskasvatuksen johtajat valintojen äärellä. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 81–98). PS-kustannus.
- Fonsén, E. & Soukainen, U. (2020). Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48, 213–222. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>
- Fonsén, E., Varpanen, J., Kupila, P. & Liinamaa, T. (2021). Johtajuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa: valta ja vastuu johtajuuden jäsentäjinä. *Sosiologia*, 58(1), 54-69. <https://journal.fi/sosiologia/article/view/124587>
- Fu, W. (2023). A Critical Examination of Effective Leadership in Early Childhood Education. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 7(1). <https://www.proquest.com/scholarly-journals/critical-examination-effective-leadership-early/docview/2890009881/se-2>
- Gadamer, H.-G. & Nikander, I. (2004). *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Vastapaino.

- Gibbs, L. (2021). Leading through complexity in early childhood education and care. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(4), 335-341.  
<https://doi.org/10.1177/18369391211050139>
- Giorgi, A. (2010). Phenomenology and the practice of science. *Existential Analysis*, 21(1). Society for Existential Analysis.
- Gorner, P. (2007). *Heidegger's Being and Time: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen M. & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.  
<https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24.  
<https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3762-1>
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.  
<https://doi.org/10.1177/0892020607085623>
- Heikka, J. & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 568-580. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845444>
- Heikka, J. (2013). Enacting Distributed Pedagogical Leadership in Finland: Perceptions of Early Childhood Education Stakeholders. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (s. 255-273). Tampere University Press.  
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9173-3>
- Heikka, J., Waniganayake, M. & Hujala, E. (2013). Contextualizing Distributed Leadership Within Early Childhood Education: Current Understandings,

Research Evidence and future Challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 30–44.

- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. [Väitöskirja, Tampere University Press]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9381-2>
- Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T., & Hyttinen, T. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 333–348. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. painos). Tammi.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos). Gaudeamus.
- Hjelt, H. & Karila, K. (2019). Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. *Työelämän tutkimus*, 15(3). <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/85276/44270>
- Horila, T. & Siitonen, M. (2020). A Time to Lead: Changes in Relational Team Leadership Processes over Time. *Management Communication Quarterly*, 34(4), 558–584. <https://doi.org/10.1177/0893318920949700>
- Huhtinen, A.-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (luku 19). Gaudeamus.
- Hujala, E. (2004). Dimension of Leadership in the Childcare Context. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(1), 53–71. <https://doi.org/10.1080/0031383032000149841>
- Hujala, E., Vlasov, J. & Alila, K. (2023). Integrative Leadership Framework for Quality in Early Childhood Education and Care. Teoksessa M. Modise, E. Fonsén, J. Heikka, N. Phatudi, M. Bøe & T. Phala (toim.), *Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education* (s. 281–303). Helsinki University Press. <https://doi.org/10.33134/HUP-20-17>

- Husserl, E. & Lehtinen, M. (2017). *Ideoita puhtaasta fenomenologiasta ja fenomenologisesta filosofiasta: Ensimmäinen kirja, Yleinen johdatus puhtaaseen fenomenologiaan* (E. Husserl, 1913; suom. M. Lehtinen, 2017). Gaudeamus.
- Jalkanen, J. (2020). *Pedagogisen johtajan kirja*. PS-kustannus.
- Juholin, E., & Rydenfelt, H. (2023). Navigoiva johtajuusviestintä: Paikannuksia hallitsemattomiin olosuhteisiin. *Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti*, 19(1), 62–81. <https://doi.org/10.33352/prlg.119407>
- Jäppinen, A.-K. & Ciussi, M. (2016). Indicators of improved learning contexts: A collaborative perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 482–504. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1015616>
- Kirk, G. & Barblett, L. (2021). Implementing the National Quality Standard in schools: leadership that motivates improvement initiatives through psychological ownership. *The Australian Educational Researcher*, 49, 367–385. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00446-8>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus.
- Komives, S. R., Lucas, N. & McMahon, T. R. (2007). *Exploring Leadership: For College Students Who Want to Make a Difference* (2. painos). Jossey-Bass.
- Komives, S. R., Lucas, N. & McMahon T. R. (2013). *Exploring Leadership: For College Students Who Want to Make a Difference* (3. painos). Jossey-Bass.
- Kovalainen, M. T. (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8243-0>
- Kuusiholma-Linnamäki, J., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Fonsén, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Lahtinen, J., Lohi, N., Mäkelä, M. & Siippainen, A. (2023). *Päiväkodin johtajan työ: Johtamiskokonaisuudet, varajohtamisen rakenteet ja johtajan työhön kohdistuvat odotukset* (Julkaisut 29:2023). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

[https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Karvi\\_2923.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Karvi_2923.pdf)

- Lahtero, T. J. & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to Engage in Pedagogical Leadership as Experienced by Finnish Newly Appointed Principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318–329.  
<http://pubs.sciepub.com/education/3/3/11>
- Lahtero, T. & Laasonen, I. (2021). Laaja pedagoginen johtaminen. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (s. 205–219). PS-kustannus.
- Lahtero, T., Ahtiainen, R., Fonsén, E. & Kallioniemi, A. (2021). Rehtoreiden ja opettajien käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumista edistävästä tekijöistä laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksessä. *Hallinnon tutkimus*, 40(5), 326–338. <https://doi.org/10.37450/ht.103069>
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (2. painos). PS-kustannus.
- Larkin, M., Shaw, R. & Flowers, P. (2019). Multiperspectival designs and processes in interpretative phenomenological analysis research. *Qualitative Research in Psychology*, 16(2), 182–198.  
<https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1540655>
- Marceil, J. C. (1977). Implicit Dimensions of Idiography and Nomothesis: A Reformulation. *American Psychologist*, 32(12), 1046–1055.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.12.1046>
- Marishane, R. N. (2020). *Contextual Intelligence in School Leadership: Responding to the Dynamics of Change* (1. painos). Brill Sense.
- Metsämuuronen, J. (toim.), (2011). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (1. painos). International Methelp.
- Miller, R. M., Chan, C. D. & Farmer, L. B. (2018). Interpretative Phenomenological Analysis: A Contemporary Qualitative Approach.

*Counselor Education & Supervision*, 57, 240-254.

<https://doi.org/10.1002/ceas.12114>

Mäki, K. & Saranpää, M. (2012). Johtamistoimintaa kehittämässä. Teoksessa K.

Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat* (Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja, s. 54–78). Kansanvalistusseura.

Nivala, V. (1999). *Päiväkodin johtajuus*. [Väitöskirja, Lapin yliopisto].

<https://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111131021>

Noman, M., Kaur, A., Zhang, R., Teng, Y. & Liu, R. (2024). Leading to succeed: contextual leadership practices of semi-urban school principals in China.

*International Journal of Leadership in Education*, 1-20.

<https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2298205>

Noor, K. B. M. (2008). Case Study: A Strategic Research Methodology. *American Journal of Applied Sciences*, 5(11), 1602–1604.

<https://doi.org/10.3844/ajassp.2008.1602.1604>

Onnismaa, J. & Kiander, T. (2012). Johtamisen tilat: yksilöllistävää ja suhteissa olevaa johtamista. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat* (Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja, s. 25–53). Kansanvalistusseura.

Opetushallitus. (2023). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022* (3. muutettu painos, Määräykset ja ohjeet 2022:2a).

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf)

Ospina, S. M. (2016). Collective Leadership and Context in Public

Administration: Bridging Public Leadership Research and Leadership Studies. *Public Administration Review*, 77(2), 275–287.

<https://doi.org/10.1111/puar.12706>

Palaiologou, I. & Male, T. (2018). Leadership in early childhood education: The case for pedagogical praxis. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1),

23–34. <https://doi.org/10.1177/1463949118819100>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. painos). Sage Publications.

- Piekkari, R. & Welch, C. (2020). Oodi yksittäistapaustutkimukselle ja vertailun moninaiset mahdollisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (luku 13). Gaudeamus.
- Pološki Vokić, N., Rimac Bilušić, M. & Najjar, D. (2021). Building organizational trust through internal communication. *Corporate communications*, 26(1), 70-83. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-01-2020-0023>
- Rauhala, L. (1993). *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä*. Suomen fenomenologinen instituutti.
- Rauhala, L. (2005). *Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyysieja ja sovelluksia* (2. täyd. painos). Yliopistopaino.
- Riitakorpi, J., Karila, K. & Kahiluoto, T. (2017). *Varhaiskasvatuksen yksityiset palvelut*. Valtakunnallinen selvitys 2015. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79206/okm03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodd, J. (2019). Epilogue. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (toim.), *Leadership in Early Education in Times of Change. Research from five continents* (s. 291-297). Verlag Barbara Budrich.
- Rodham, K., Fox, F. & Doran, N. (2015). Exploring analytical trustworthiness and the process of reaching consensus in interpretative phenomenological analysis: lost in transcription. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(1), 59-71. <https://doi.org/10.1080/13645579.2013.852368>
- Rytkönen, K. (2020). *Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1116-2>
- Schleiermacher, F. & Bowie, A. (1998). *Schleiermacher: Hermeneutics and Criticism: And Other Writings*. Cambridge University Press.
- Salo, P. & Saarukka, S. (2023). In Quest of Principalship. Teoksessa R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and Empirical Perspectives* (s. 25-48). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7>



- Siippainen, A., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Marjanen, J., Fonsén, E., Heikkinen, S. & Hjelt, H. (2021). "Yhdessä yritetään tehdä parasta mahdollista varhaiskasvatusta ja laatua jokaisen lapsen päivään" *Varhaiskasvatuksen moninaiset johtamisrakenteet ja johtaminen* (julkaisun nro 23:2021). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.  
[https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_2321.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2321.pdf)
- Smith, J. A. (2011). Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9–27.  
<https://doi.org/10.1080/17437199.2010.510659>
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.
- Smith, J. A., Jarman, M. & Osborn, M. (1999). Doing Interpretative Phenomenological Analysis. Teoksessa M. Murray & K. Chamberlain (toim.), *Qualitative Health Psychology: Theories and Methods* (luku 14). SAGE.  
<https://doi.org/10.4135/9781446217870>
- Smith, J. A. & Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.
- Soukainen, U. (2015). Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. [Väitöskirja, Turun yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6017-0>
- Suorsa, T. (2011). *Keskustelu ja myötäeläminen: Fenomenologinen tulkinta*. [Lisensiaatintyö, Oulun yliopisto].  
<https://urn.fi/URN:ISBN:9789514294792>
- Tiihonen, E. (2019). *Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5505-4>
- Toivonen, H., Paananen, M. & Paakkari, A. (2023). "Siellä on ylimääräistä resurssia, jota mä voin tarvittaessa siirtää" - Talous ja päiväkodin johtajien työ. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(3), 1–22.  
<https://doi.org/10.58955/jecer.127459>

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (9. uudistettu painos). Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654–676. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.10.007>
- Uhl-Bien, M. & Arena, M. (2017). Complexity leadership: Enabling people and organizations for adaptability. *Organizational Dynamics*, 46(1), 9–20. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2016.12.001>
- Uljens, M. (2023). The Why, Where, How and What of Curriculum Leadership: A Non-affirmative Approach. Teoksessa R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and Empirical Perspectives* (s. 179–197). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7>
- Varhaiskasvatuslaki 3.7.2018/540. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vataja, K. & Seppänen-Järvelä, R. (2009). Työyhteisölähtöinen prosessikehittäminen kehittämisoitteena. *Työelämän tutkimus*, 7(2). Työelämän tutkimusyhdistys ry. <https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/view/87462/46362>
- Wroblewski, D., Scholl, A., Ditrich, L., Pummerer, L., & Sassenberg, K. (2022). Let's stay in touch: Frequency (but not mode) of interaction between leaders and followers predicts better leadership outcomes. *PloS one*, 17(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279176>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications Design and Methods* (6. painos). SAGE.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelurunko

**Aihe:** pedagogisen johtamisen vuorovaikutus varhaiskasvatuksen johtamiseen osallistuvien eri toimijoiden välillä

Läpi haastattelun vastaajan asema varhaiskasvatuksen johtamisessa kannatellaan mukana keskustelussa. Haastattelussa pyritään tarkastelemaan vastaajan kokemuksia monipuolisesti antaen vastaajan tuottaa kokemuksilleen merkityksiä. Keskustelun myönteisyys ja kehittävä näkökulma pyritään pitämään yllä.

#### Alkuohjeet ja kertaus:

- Tutkimusaihe tavoitteinen, tiedote, tietosuojailmoitus 5 min
- Olet saanut etukäteen tietosuojailmoituksen ja tiedotteen tutkimuksesta. Onko näistä kysyttävää?
- Keskustelu on luottamuksellinen ja siinä pyritään vapaaseen keskustelunomaisuuteen kunnioittavassa ilmapiirissä
- Haastattelut äänitetään Zoomin avulla, joten pidäthän oman kamerasi kiinni haastattelun ajan ja mikin päällä
- Tietoja käsitellään anonymisti

#### Teemahaastattelurunko:

- Taustatiedot: 5 min
  - asemasi kunnan varhaiskasvatuksen johtamisessa
  - koulutustaustasi tätä asemaa varten/ajatellen
  - kauanko olet toiminut tässä asemassa ko. kunnassa
- 1. Miten päiväsi on mennyt / Millä fiiliksillä tähän hetkeen? 5 min
- 2. Miten osallistut varhaiskasvatuksen johtamiseen? / Millaista johtamista teet asemastasi käsin varhaiskasvatuksessa? 5 min
- Vuorovaikutuksen kokeminen pedagogisessa johtamisessa: 20 min
  - Millaisia kokemuksia sinulla on vuorovaikutuksesta varhaiskasvatuksen johtamiseen osallistuvien henkilöiden kanssa?
  - Miten olet kokenut kunnan sisäisen viestinnän johtajien välillä varhaiskasvatukseen liittyvissä asioissa?

- Minkä yhteisen tavoitteen koet merkitykselliseksi johdettaessa varhaiskasvatusta yhdessä muiden johtamiseen osallistuvien toimijoiden kanssa?
- Millaisia kehittämistarpeita esittäisit johtotason väliselle: 20 min
  - sisäiselle viestinnälle?
  - pedagogiselle johtamiselle?
- Onko jotain mistä ei keskusteltu ja haluaisit vielä tuoda esiin?