

**Heli Kasurinen**

**PÄIVÄKODIN PEDAGOGINEN JOHTAJUUS**

**Johtajan ”tuntosarvina” työyhteisö, asiakasperheet ja lapset**

Varhaiskasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Syksy 2013

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

**Tiivistelmä. Kasurinen, Heli. 2013. PÄIVÄKODIN PEDAGOGINEN JOHTAJUUS - johtajan ”tuntosarvina” työyhteisö, asiakasperheet ja lapset. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 138 sivua + liitteet.**

Laadullisen pro gradu -tutkimukseni aiheeksi valitsin päiväkodin pedagogisen johtajuuden. Aiheen käsittely ja selkiyttäminen on tärkeää, koska se on tällä hetkellä moninaista ja kirjavaa. Tutkimusteema puolustaa paikkaansa juuri tässä ajassa, kun ollaan valmistelemassa uutta varhaiskasvatustieteen lakia. Pedagogisen johtajuuden kautta rakennetaan laadukasta ja kestävästä varhaiskasvatuksesta, siksi se on merkityksellinen ja monia tahoja koskettava tutkimusaihe.

Tutkimustehtäväkseni asetin pedagogisen johtamisen tutkimisen kolmen tarkastelutavan kautta: ensinnäkin minkälaisia asioita pedagogiseen johtamiseen liitetään, toiseksi mitkä tekijät tukevat ja vaikeuttavat pedagogista johtamista sekä kolmanneksi, kenelle pedagoginen johtamisvastuu päiväkodissa kuuluu. Suoritin tutkimusaineiston koonnin haastatellen päiväkodin johtajia ja lastentarhanopettajia. Halusin painottaa aiheen yhteisöllistä tarkastelutapaa, siksi valitsin menetelmäksi parihaastattelut. Aineiston analyysin suoritin aineistopohjaisella sisällönanalyysillä.

Tutkimustulosteni perusteella pedagoginen johtaminen liitettiin monipuolisesti eri teemoihin päiväkodissa. Pedagoginen johtaminen nähtiin liittyvän varhaiskasvatussuunnitelmiin, pedagogiikkaan, perustehtävään, työyhteisöön, johtajuuteen sekä monipuoliseen vuorovaikutukseen. Pedagogista johtamista tukevat asiat olivat päiväkodin yhteisöllisyyden ilmapiiri ja ammatillisen kehittämisen mahdollisuudet. Pedagogista johtamista vaikeuttavat tekijät liittyivät arjen velvoitaviin rutiineihin päiväkodissa ja liian suuriksi kasvaviin johtamisalueisiin. Myös varhaiskasvatuksen hallinnon alamuutos ja nykyperheiden erilaisuus puhuttivat haastateltavia. Pedagoginen johtamisvastuu nähtiin tuloksissani kolmen teeman kautta. Pedagoginen johtaminen nähtiin kuuluvan joko kaikille työntekijöille, erityisesti lastentarhanopettajille tai pääasiassa päiväkodin johtajalle. Päiväkodin johtajan läsnäolo yksiköissä nähtiin kaiken kaikkiaan merkittävänä pedagogisessa johtamisessa.

Tutkimukseni tuotti monipuolisesti uutta tietoa pedagogisesta johtamisesta varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstön näkökulmista. Tutkimus toimii osaltaan kipurina yhteiskunnalliselle keskustelulle. Johtopäätöksinä totean, että pedagoginen johtaminen on vahva osa arjen päiväkotityötä ja sen toteuttamisessa on merkittävä rooli niin johtajalla kuin koko työyhteisöllä. Pedagogisen johtamisen perustana on yhteinen keskustelu työyhteisössä ja lasten vanhempien kanssa, missä määritellään toiminnan arvot ja tavoitteet, mutta myös pedagogisen johtamisen käsite ja koko johtamistyön idea. Pedagoginen johtaminen toteutuu parhaimmillaan silloin, kun johtaja on paikalla ja läsnä johtamisessaan yksiköissä ja tiimien lastentarhanopettajat johtavat tahoillaan pedagogiikkaa. Perustana on kannustava ja myönteinen ilmapiiri, avoimuus ja ymmärrys ihmisyydestä. Herkkyys nähdä ja kuulla oma itse, työkaveri ja ennen kaikkea lapsi.

**Asiasanat:** *Pedagogiikka, johtajuus, työyhteisö, tiimi, päiväkotitoiminta, varhaiskasvatustieteen*

**Keywords:** *Pedagogy, leadership, work community, team, kindergarten, early childhood education*

***”Pedagoginen johtajuus on esimerkillä johtamista”***

***(Juusenaho 2008, 25).***

## Sisällys

JOHDANTO.....	1
1 VARHAISKASVATUKSEN JOHTAMISEN NYKYTILA JA TULEVAISUUS .....	3
1.1 Johtamistyön monitulkintaisuus .....	4
1.2 Päiväkodin johtaminen.....	6
1.3 Johtamisen kontekstuaalisuus .....	13
2 NÄKÖKULMIA YHTEISÖLLISEEN PEDAGOGISEEN JOHTAMISEEN.....	19
2.1 Pedagogisen johtamisen ristiriitainen luonne .....	20
2.2 Kohti pedagogista yhteisöllisyyttä.....	24
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET .....	33
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	35
4.1 Laadullinen tutkimus mahdollisuuksien maailmana .....	35
4.2 Tutkimushaastattelu näkökulmien kohtaamisena.....	39
4.3 Tutkimusaineisto ja sen hankinta.....	49
4.4 Sisällönanalyysissa olennaisen äärellä .....	50
5 PEDAGOGINEN JOHTAMINEN USEAN TEKIJÄN SUMMANA .....	56
5.1 Pedagogiseen johtamiseen liitettävät asiat.....	57
5.2 Pedagogista johtamista tukevat ja vaikeuttavat asiat.....	78
5.3 Pedagogisen johtamisvastuun jakautuminen .....	91
6 JOHTOPÄÄTÖKSET .....	99
7 POHDINTA.....	110
7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	121
7.2 Jatkotutkimukset.....	124
LÄHTEET .....	127
LIITE 1: Tutkimuslupahakemus .....	138
LIITE 2: Teemahaastattelurunko .....	140

## JOHDANTO

Johtajana toimimista ja vahvaa johtajuutta arvostetaan yhteiskunnassamme, mikä näkyy myös yritysjohtajien tilinauhoissa. Erityisesti substanssijohtaminen ja laajat visiolinjaukset nähdään olennaisena yrityksen menestyksen ja kehittymisen kannalta. Myös päiväkodeilla on johtajansa, jotka vastaavat niin hallinnon kuin pedagogiikan johtamisesta. Johtamiskysymykset ja sisällön johtaminen ovat yhtä olennaisia päiväkodissa kuin missä tahansa suuryrityksessä. Kyse on siitä, miten paljon alan ammattilaiset asiaan kiinnittävät huomiota ja millaisen painoarvon sille antavat. Johtajan vain ajautuessa tehtävään, siihen suurempaa kiinnostusta tuntematta, lopputulos ei ole toivotunlainen, eikä pedagogiikka pääse kukoistamaan.

Tutkimusaiheeni on päiväkodin pedagoginen johtajuus ja johtaminen. Tarkastelen aihetta yhteisöllisestä ja jaetun johtajuuden näkökulmista. Näin ollen valitsin tutkimushaastatteluihin niin päiväkodin johtajia kuin lastentarhanopettajia. Tutkimusotteeni on laadullinen. Tutkimusongelmissani kysyn millaisia asioita varhaiskasvatuksen ammattilaiset liittävät pedagogiseen johtamiseen, mitkä tekijät tukevat ja mitkä vaikeuttavat pedagogisen johtamisen toteuttamista ja kolmanneksi, millaisina ja kenelle kuuluvina haastateltavat näkevät päiväkodin pedagogiset vastuu- ja johtajuusroolit. Tutkimustulokset analysoin aineistopohjaisella sisällönanalyysillä.

Kirjallisuudessa puhutaan pedagogisesta johtamisesta ja johtajuudesta. Näillä on Nivalan (2002b) mukaan vivahde-eronsa. Johtajuudesta puhutaan yleisellä ja ilmiötasolla, johtamisesta taas konkreettisen toiminnan tasolla. Olen tiedostanut tämän painotuseron, mutta en työssäni tee niin selkeää rajausta näiden käsitteiden välillä, vaan puhun niin pedagogisesta johtamisesta kuin johtajuudesta.

Onhan se tärkeää, mutta mitä se oikeastaan edes on? Tämä ajatus nousi ainakin itselleni pintaan tutkimustyötä aloittaessani. Pedagogisen johtajuuden moniselitteisyys on kirjattu myös eri lähteisiin (Fonsén 2010; Mäkelä 2007; Mustonen 2003). Pedagogisessa johtajuudessa on kyse substanssin kehittämisestä, eli lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisesta johtamisen avulla (Nivala 2000). Se tarkoittaa myös varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvää työskentelyä (Juusenaho 2008) sekä hallinnosta, opetuksesta ja ihmissuhteista vastaamista (Mustonen 2003). Pedagogisen johtajuuden onnistumisen kannalta olennaista on yhdessä määritellä mitä termillä tarkoitetaan (Nivala 2002b) sekä ylipäätään konkretisoida toiminnan tavoitteet (Taipale 2004). Pedagogisessa johtajuudessa avoin vuorovaikutus, yhteinen oppiminen ja ammatillinen kehittyminen ovat tärkeällä sijalla (Kyllönen 2011; Mäkelä 2007; Taipale 2004). Siinä painotetaan kuitenkin myös työntekijöiden itseohjautuvan asenteen ja vastavuoroisesti johtajalta palautteen antamisen lisääntymistä (Taipale 2004). Olennaisena nähdään, että johtajalla itsellään on aluksi käsitys pedagogisesta johtajuudesta (Mustonen 2003). Lisäksi pedagogisen johtajuuden perustaksi on luotava yhteinen käsitys yleiseen johtamiseen liittyvästä peruskäsitteistöstä (Nivala 2002b). Tämän takia tarkastelen tutkimuksessani aluksi johtajuutta ja päiväkodin johtajuutta yleisillä tasoilla.

Monet lähteet, joihin viittasin tarkastelevat pedagogista johtajuutta koulun näkökulmasta. Haluan tutkimuksessani nostaa esiin päiväkotien pedagogista johtajuutta, selkiyttää termin määrittelyä ja syventää pedagogisen jaetun johtajuuden näkökulmaa. Tutkimukseni pohdintaosuudessa laajennan pedagogisen johtajuuden näkökulmaa niin, että se koskettaa johtajan ja työyhteisön ohella lapsia ja perheitä sekä kulkee läpi varhaiskasvatuksen hallintotasojen. Tutkimukseni puolustaa paikkaansa juuri nyt, kun ollaan valmistelemassa uutta varhaiskasvatuslakia. Lakiin on kirjattava päiväkodin pedagogisen johtajuuden määritelmä, tavoitteet ja toteutustapa. Samoin on otettava kantaa siihen, kenelle pedagoginen johtajuus kuuluu. Pedagoginen johtajuus on nostettava ansaitsemaansa arvoon ja varhaiskasvatuksen eri tasojen ammattilaisten, asiakkaiden ja yhteistyökumppaneiden tietoisuuteen.

## **1 VARHAISKASVATUKSEN JOHTAMISEN NYKYTILA JA TULEVAISUUS**

Tutkimuksen ensimmäisessä luvussa käsittelen aluksi johtajuutta yleisellä tasolla, josta siirryn tarkastelemaan erityisesti päiväkodin johtajuutta. Luvun lopuksi teen katsauksen varhaiskasvatuksen johtamisen kehittämiskohtiin ja johtamisen kontekstuaaliseen malliin.

Pedagoginen osaaminen näyttäytyy olennaisena, kun ollaan viemässä läpi muutoksia ja uudistuksia (Taipale 2004, 219). Ympäröivän yhteiskunnan muutokset näkyvät myös varhaiskasvatuskentällä. Taustalla on nähtävissä kolmen muutoksen ketju: ensinnäkin muuttuneet ja vaihtelevat perherakenteet, toiseksi päätösvallan ja -vastuun siirtyminen yhä enemmän paikallista tasoa kohti, sekä kolmanneksi varhaiskasvatuksen tieteellisen painotuksen esiin nouseminen, joka lisää alan ammattilaisten painetta omaksua työnsä osaksi uusinta tutkimustietoa varhaiskasvatuksesta. (Puroila 2004, 20–21.) Tällä hetkellä muutoksia varhaiskasvatuskentällä aiheuttavat lisäksi suurten ikäluokkien ikääntyminen, sitä kautta koulutetun henkilökunnan lisääntynyt tarve, varhaiskasvatuksen hallinnonalamuutos sekä uuden varhaiskasvatustavan valmistelu ja siitä seuraavat muutokset myös johtajuudessa ja sen tarkastelutavassa. Jatkuvat muutokset yhteiskunnassa ja organisaatioissa edellyttävät vahvaa johtajuutta muutosten läpiviemisessä ja samanaikaista huolehtimista varhaiskasvatuksen kehittämistyöstä

(Söyrinki 2008, 62). Varhaiskasvatuspedagogiikka on nostettava johtamisen ytimeen ja sen on ohjattava johtajuutta kaikilla tasoilla (Oleander 2007, 5).

## 1.1 Johtamistyön monitulkintaisuus

Johtaminen nähdään prosessina, jossa ihmiset saadaan ymmärtämään ja hyväksymään tietyt toimintakehykset, ja menetelmät, joilla ne voidaan tehokkaasti ja yhteisellä panoksella saavuttaa. Nykytilan ohella myös organisaation tulevaisuuden haasteiden ennakointi on olennaista. (Yukl 2002, 7.) Tärkeää johtamisessa on muodostaa pitkän aikavälin suuntaukset organisaatiolle (Dimmock & Walker 2005, 12). Kirjallisuudessa esiintyviä yleisiä lähestymistapoja johtamiseen kuvaillaan kolmella keskeisellä tavalla. Ensimmäisessä näkökulmassa johtamista tarkastellaan johtajan luonteenpiirteiden ja persoonallisuuden kautta, jolloin tarkastelutapa on subjektiivinen, eikä se kiinnitä huomiota työyhteisön rooliin tai johtamisen kontekstuaaliseen puoleen. (Ebbeck & Waniganayake 2003, 19.) Johtamisvastuuta ei tämän näkökulman mukaan voi jakaa liian monella henkilölle ilman, että se vaarantaisi koko yhteisön toimivuuden (Yukl 2002, 3).

Toinen näkökulma keskittyy tarkastelemaan johtamista erilaisten johtamistyylien kautta, jolloin johtaminen rakentuu sen mukaan, kuinka johtaja lähestyy työtään, esimerkiksi asia- vai ihmislähtöisesti. Kolmas näkökulma huomioi johtamisen sosiaalisen puolen, jolloin myös johtamiskontekstin nähdään vaikuttavan johtamiseen. Tällöin johtamiseen liittyy myös jatkuva arviointi ja muutospaineisiin vastaaminen. (Ebbeck & Waniganayake 2003, 19.) Myös muissa lähteissä (Dimmock & Walker 2005; Yukl 2002) viitataan johtamiseen sosiaalisesti rakentuvana prosessina. Tätä perustellaan sillä, että yksilön arvo- ja ajatusmaailma sekä käyttäytymismallit, siis johtamisen ydinsisällöt toteutuvat kaikki sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Dimmock & Walker 2005, 12.) Johtamisen tarkasteleminen sosiaalisena tapahtumana viittaa siihen, että kuka tahansa yhteisön jäsen voi toimia johtajana, eikä johtajan ja alaisten välillä ole hierarkista kuilua. Päätösten tekeminen on tällöin yhteinen prosessi, jossa jokaisen näkökulmalla on merkityksensä. (Yukl 2002, 4.) Olennaista kestäväälle johtamiselle on johtajan ja alaisten välinen toimiva suhde (Ebbeck & Waniganayake 2003, 18).



Myös varhaiskasvatuksen johtamisessa on yksilökeskeisyydestä siirrytty yhä enemmän yhteisölliseen reflektivaan vuorovaikutukseen (Jones & Pound 2008, 10). Onkin todettu, että johtajuuden jakaminen edistää työhyvinvointia varhaiskasvatuksessa (Hujala & Fonsén 2009, 1). Lisäksi johtamisella on luotava sellainen toimintakulttuuri, jossa jokaisella lapsella, samoin kuin työyhteisön aikuisella on mahdollisuuksia oppia ja kehittyä parhaimpansa mukaan (Jones & Pound 2008, 10).

### *Keskiössä pedagoginen, päivittäinen ja hallinnollinen johtaminen*

Nivalan (1999) malliin pohjaten päiväkodin johtajuuden keskeiset käsitteet ovat johtajuuden kokonaisuuteen viittaava (*leadership*) sekä enemmän käytännön johtamiseen liittyvät päivittäisjohtaminen (*management*) sekä hallintotyö (*administration*) (Nivala 2002b 191–192). Lisäksi pedagogisesta johtamisesta käytetään termiä *instructional leadership* (Mäkelä 2007, 66). Johtajuuteen liittyy toiminnan kehittäminen pitkällä aikavälillä (Nivala 2002b, 191). Se on toimintaan sitoutumista sekä muutoshalukkuutta (Moyles 2006, 4).

Päivittäisjohtaminen sen sijaan toteutuu arjessa ja sisältää erilaisia neuvotteluja ja työvuorojärjestelyjä (Nivala 2002b, 191–192). Termi liitetään suunnitteluun ja valvontaan, ongelmien ratkaisemiseen sekä kontrolloivampaan otteeseen (Moyles 2006, 4). Päivittäisjohtaminen on lasten, perheiden ja henkilökunnan tarpeista huolehtimista sekä toiminnan laadukkuuden ja kehittymisen tarkastelua (Ebbeck & Waniganayake 2003, 32). Siihen liittyy tasapainon, tehokkuuden ja järjestyksen tavoittelemisen, pedagoginen johtaminen taas on enemmän uudistumiseen tähtäävää (Yukl 2002, 5).

Kolmas johtajuuden ulottuvuus on hallinnollinen työ (*administration*), konkreettinen toiminta, jota toteutetaan kokousten ja niiden valmistelun sekä tilastoinnin ja dokumentoinnin kautta (Nivala 2002b, 192). Hallinnollinen johtaminen sisältää päivähoidon päivittäisten, käytännön asioiden hoitamista, esimerkiksi talouteen liittyen, joiden suorittamisessa ei välttämättä edellytetä erityistä varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta. Hallinnolliset tehtävät voidaan lisäksi lukea päivittäisjohtamisen yhtenä osa-alueena. (Ebbeck & Waniganayake 2003, 11, 32.) Pedagoginen johtaminen pitää sisällään pedagogista visiointia ja työmenetelmien kehittämistä. Siihen voi liittyä myös

käytännön työtä, kuten pedagogiikkaan liittyvien kokousten järjestämistä tai pedagogista dokumentointia. (Nivala 2002b, 195.)

Tulevaisuuden johtajuudessa painottuvat seuraavat johtajuuden painopisteet: pedagoginen, kestävä, verkostoituva ja jaettu johtajuus. Kokonaisuuden keskiössä ovat arvot ja niiden määrittäminen. (Kyllönen 2011, 144.) Lisäksi puhutaan uudistavasta johtajuudesta, joka saa sijansa yhteiskunnan rakennemuutosten myötä. Termi viittaa johtajuuden toteutumiseen jaettuna ja opettajissa itsessään. (Mäkelä 2007, 161.) Jaettu johtajuutta kuvaillaan vahvaksi, uudentyyppiseksi johtamisajatteluksi. Johtajalta odotetaan kuuntelevaa ja keskustelevaa otetta, mutta myös selkeitä, omia kannanottoja. (Söyrinki 2008, 62–63, 66.) Uudistava, muuntava johtaminen huomioi yksilön ohella aina myös sitä ympäröivän tiimin ja verkostot (Taipale 2008, 54).

Ominaista nykyajan työlle ovat itseohjautuvat ryhmät ja työnkierto. Myös johtajuudessa on alettu korostaa yhä enemmän avoimemman ilmapiirin, yhteistyön ja asiakaskeskeisyyden painotuksia. Johtajan merkittävä tehtävä nykypäivänä on edistää alaisten mahdollisuuksia onnistua työssään. (Helakorpi 2001, 130–131.) Lisäksi onnistuneessa johtamisessa on kyse oppimisesta ja tulevaisuuteen suuntaavan asenteen omaksumisesta (Rodd 2006, 22). Johtajalta edellytetään kykyä toimia työyhteisölle informaation lähteenä, hänen on siis omattava laaja-alaisesti tietoa varhaiskasvatukseen, - esimerkiksi erilaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin, lainsäädäntöön ja lasten kehitykseen - liittyvistä asioista. Tämä edellyttää johtajalta alituista kiinnostusta uuden oppimiseen, mihin myös Rodd (2006) viittasi edellä. (Moyles 2006, 28–29.)

## **1.2 Päiväkodin johtaminen**

Suomalaisen päiväkodin johtajuustutkimuksen (Lastentarhanopettajaliitto 2004) tulosten mukaan suurin osa suomalaisista päiväkodin johtajista on naisia ja he ovat toimineet päiväkodin johtajina yli kymmenen vuotta, päivähoitossa kokonaisuudessaan yli parikymmentä vuotta. Yleensä he ovat koulutukseltaan lastentarhanopettajia. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 4.) Samantyyllisiä tuloksia ilmeni kansainvälisen yhteistyön tutkimuksesta, (Puroila, Sarvela-Pikkarainen & Melnik 2002) jossa tarkastelussa olivat niin suomalaiset kuin venäläiset päiväkodin johtajat. Tutkimukseen

osallistuneet päiväkodin johtajat olivat molemmissa maissa keskimäärin 45-vuotiaita, myös venäläisillä johtajilla oli taustanaan parinkymmenen vuoden ura varhaiskasvatuksen parissa. Venäläiset päiväkodin johtajat olivat suorittaneet viiden vuoden akateemisen loppututkinnon (*academic training*), kun taas suomalaisilla kollegoilla oli koulutustaustanaan keskimäärin kolme vuotta kestänyt opisto-/ammattikorkeakoulutasoinen tutkinto (*college-level training*). Tutkimusartikkelin mukaan päiväkodin johtajat ovat kansainväliselläkin tasolla tarkasteltuna pääasiassa naisia. (Puroila, Sarvela-Pikkarainen & Melnik 2002, 39.) Samoin Makkosen (2013) gradu-tutkimuksessa todettiin, että päiväkodin johtajilla on taustanaan useimmiten lastentarhanopettajan tutkinto, joka heidän itsensä kokemana tuntui kuitenkin riittämättömältä johtajan tehtäviin (Makkonen 2013, 2).

Käsiteltäessä päiväkodin johtajien työtehtävien koostumusta, niin Suomessa kuin Venäjälläkin suuren osan päivittäisestä työajasta veivät erilaiset asioiden organisointiin ja sääntelyyn liittyvät päivästä toiseen toistuvat vastuualueet. Tätäkin enemmän suomalaisilla johtajilla korostui kuitenkin suoraan lapsiryhmässä suoritettavat työtehtävät; lasten hoito, kasvatusta ja opetus. Verrattuna Venäjälle päiväkodin johtajat toimivat siellä pelkästään hallinnollisina johtajina. (Puroila, Sarvela-Pikkarainen & Melnik 2002, 42–43.) Verrattuna vuosikymmenen takaiseen tilanteeseen, nykytarkastelussa myös suomalaisten päiväkodin johtajien työnkuvassa korostuu yhä enemmän hallinnollinen painopiste. Johtajat itse kokivat, että heidän on hallittava työssään monipuolinen kokonaisuus, johon kuuluvat esimerkiksi henkilöstöhallinto, pedagogiikan johtaminen ja perheiden tukeminen (Makkonen 2013, 2).

Toisessa kansainvälisen yhteistyön tutkimuksessa (Rosemary & Puroila 2002) suomalaista ja yhdysvaltalaisista päiväkodin johtajuutta tarkasteltiin kolmen piirteen: vuorovaikutteisuuden, työtehtävien monimuotoisuuden ja vallan jakautumisen kautta. Molemmissa maissa johtajuuden vuorovaikutteinen luonne ilmeni esimerkiksi niin, että päivittäinen työ näyttäytyi pätkittäisenä ja muodostui useista erilaisista vuorovaikutuskohtaamisista. Kohtaamiset liittyivät yhteistyöhön niin lasten, henkilökunnan, vanhempien kuin muiden aikuistenkin kanssa. Tuloksissa kuvailtiin, kuinka päiväkodin johtajan työlle on ominaista useat päivittäiset keskeytykset ja suomalaisessa kontekstissa myös se, että johtaja liikkuu huoneestaan muihin tiloihin useita kertoja päivässä. (Rosemary & Puroila 2002, 57.) Tutkimustulosten mukaan

johtajien työnkuvat näyttäytyivät moninaisina, mutta molempien maiden johtajuudessa toistui se piirre, että työtehtävät liittyivät suurelta osin päiväkodin teknisen ja käytännön tason ylläpitoon. Tämä tarkoitti esimerkiksi paperityötä, lasten hoitopaikkasijoitusten sekä henkilökunnan työvuorojen suunnittelua. (Rosemary & Puroila 2002, 58–59.) Samoin Halttusen (2009) tutkimuksessa työntekijöiden mielestä johtajan tärkeimmät työtehtävät liittyivät hallintoon, lasten hoitosuhteisiin sekä sijais- ja lomajärjestelyihin. Vain muutama vastaaja liitti kehittämistyön johtajan tärkeimpien tehtävien listalle. (Halttunen 2009, 113.) Puroilan (2004) mukaan päiväkodin johtajan tehtäviin kuuluvat palveluorganisaation, työyhteisön ja kasvatus- ja opetustyön johtaminen sekä henkilöstön ammatillisesta kehittämisestä vastaaminen ja varhaiskasvatuksen asiantuntijaroolissa vaikuttaminen. Päiväkodin johtajan vastuu on siis kokonaisvaltainen ja ulottuu kaikkeen päiväkodin toimintaan. (Puroila 2004, 21.)

Yhdysvaltalaisessa päiväkodin johtajuudessa korostui jonkin verran enemmän valta, vastuu ja päätöksentekokysymykset, kun taas suomalaisen johtajan tehtäväkentässä painottui kasvatuksellinen ja kehityksellinen painopiste (Rosemary & Puroila 2002, 58–59). Halttusen (2009) tutkimuksessa taas kävi ilmi, että työnjako henkilökunnan ja johtajan välillä oli muotoutunut enemmänkin luonnostaan kuin tietoisesti määriteltynä. Johtajat itse näkivät tärkeimpänä tehtävänään henkilöstön hyvinvoinnista huolehtimisen ja tiimien kehittämisen ja vastuunkannon tukemisen. Johtajat kokivat itselleen kuuluvina työtehtävinä lisäksi henkilöstöhallintoon, talouteen ja pedagogiikkaan liittyvät johtamisalueet, joissa johtajien olisi mielestään luotava linjauksia ja visioita. (Halttunen 2009, 112–113.) Johtajalla on myös laaja-alainen vastuu yksikön kehittämisestä (Jones & Pound 2008, 46).

Vallan jakautumisessa maiden välillä oli eroja niin, että suomalainen johtaja oli suhteessa muuhun työyhteisöön enemmänkin toverillisessa kuin autoritaarisessa roolissa ja nojasi yhteisölliseen päätöksentekokulttuuriin. Suomalainen johtaja piti tärkeänä tehtävänään varhaiskasvatuksen aseman puolustamista ylemmän tason päätöksentekijöille. (Rosemary & Puroila 2002, 59.) Samantyyllisiä tuloksia löytyi Halttusen tutkimuksesta (2009), jossa töiden jakautumisesta keskusteltiin yhdessä ja toimittiin vuorovaikutteisesti. Toisaalta työntekijät arvioivat, että johtajalla on oma auktoriteettirolinsa ja viime kädessä hän tekee päätökset. (Halttunen 2009, 114.)

### *Hallinnollinen ja hajautettu johtajuus*

Nykyajan johtajuudessa korostuu päiväkodin johtajien siirtyminen pois lapsiryhmätyöskentelystä ja johtajuuden laajentuminen kohti hajautettuja organisaatioita (Halttunen 2009, 48). Viime vuosien aikana lapsiryhmässä toimivien johtajien osuus on Suomessa huomattavasti vähentynyt. Viimeisimmän tutkimuksen (Opetusalan ammattijärjestö & Lastentarhanopettajaliitto 2007) mukaan lapsiryhmissä työskenteleviä johtajia oli 44 %:a, kun kolme vuotta aiemmin luvuksi mitattiin 65 %:a. Suunta on siis hallinnollista johtajuutta kohti. (Opetusalan ammattijärjestö & Lastentarhanopettajaliitto 2007, 7.) Edelleen hallinnollisesta johtajuudesta ollaan kasvatustalouksissa liikkumassa kohti kasvatustyön ja työyhteisön johtamista. Eli painotus on yhä enemmän pedagogisessa johtamisessa. (Heikka & Hujala 2008, 3.)

Yleisesti kunnissa on havaittu, että johtamistyön ja lapsiryhmävastuun yhtäaikainen hallinta on liian haastava yhdistelmä. Suomalainen päiväkodin johtaminen on siis yhä enemmän päätoiminen vastuukokonaisuus. Toinen huomioitava muutos on se, että vielä vuonna 2004 suurin osa johtajista (86 %:a) vastasi ainoastaan yhden päiväkodin johtamisesta, kun kolme vuotta myöhemmin tehdyssä tarkastelussa neljännes päiväkodin johtajista vastasi useista päiväkodeista. (Opetusalan ammattijärjestö & Lastentarhanopettajaliitto 2007, 4, 7.) Hallinnollinen johtajuus näyttäytyy kahden ulottuvuuden kautta: ensinnä johtaja vastaa yksikkönsä tuloksellisuudesta osana kunnan organisaatiota, toiseksi hän huolehtii yksikön sisällä hallinnollisten tehtävien hoitamisesta. Hallinnollisen painotuksen ohella johtajuuteen liittyy pedagoginen ja sosiaalipalvelullinen näkökulma. (Puroila 2004, 21.)

Onkin alettu puhua hajautettujen organisaatioiden johtamisesta, joka päivähoitossa tarkoittaa mallia, jossa johtajan vastuulla on vähintään kaksi fyysisesti toisistaan erillään olevaa toimintayksikköä. Hajautettujen organisaatioiden taustalla on parin vuosikymmenen takainen taloudellinen lama-aika, joka ajoi kuntien päättäjät miettimään uusia organisaatorakenteita. Päivähoidon työntekijöiden kokemusten perusteella hajautettu organisaatio näyttäytyi pääasiassa myönteisessä valossa, sen muun muassa nähtiin lisäävän niin aineellisia kuin henkisiäkin resursseja. Laajan organisaation etuna koettiin se, että sen sisällä työskenteli monia erilaisia ammattiryhmiä, samoin kuin mahdollisuus ajoittaisesti vaihtaa työympäristöä ja saada

sitä kautta piristystä omaan työhön. (Halttunen 2009, 13, 52, 85.) Ongelmana alaisten näkökulmasta saattaa kuitenkin olla se, että johtajan tukea omalle työlle ei ole saatavilla silloin kun sitä tarvitsisi, johtajan ollessa juuri silloin muualla. Johtaja ei myöskään välttämättä tiedä mitä ja miten alaiset työtään tekevät tai pysty muodostamaan tarvittavaa luottamusta, kun johdettavana on useita erillisiä yksiköitä. (Soukainen 2013, 131.)

Johtajan toimiessa hallinnollisena johtajana yli puolessa tapauksista hän sai apua työmääräänsä varajohtajalta. Avuntarve kohdistui esimerkiksi työvuorolistojen työstämiseen, erilaisten hankintojen tekemiseen ja laskutusasioihin. Varajohtajuus toimi yleensä käytännössä niin, että jokaisessa yksikössä oli oma vastuuhenkilönsä tai sitten yksiköillä oli oma yhteinen vastuuhihminen. Saattoi myös olla, että töiden jako oli muotoutunut käytännön kautta johtajan ja yksiköiden välille. Osa taas oli kirjallisesti sopinut vastuut ja tehtäväkuvat. Muutama prosentti vastaajista ilmoitti, että tehtävä- ja vastuujaossa johtajan ja yksiköiden välillä ilmeni epäselvyyttä. (Opetusalan ammattijärjestö & Lastentarhanopettajaliitto 2007, 7–8.) Toisessa tutkimuksessa (Halttunen 2009) havaittiin, että päiväkodin etäyksiköissä työskentelevät luovat työyhteisössään omanlaistaan toimintakulttuuria, eivätkä ole kovin herkästi yhteydessä omaan johtajaansa. Tämä nähtiin myönteisenä asiana, kunhan se ei johtanut liialliseen eristäytymiseen. (Halttunen 2009, 82.)

Tutkimuksen mukaan niin suomalaisessa kuin venäläisessäkin tehtäväkuvien tarkastelussa ei kovin merkittävästi korostunut päiväkodin johtajien tulevaisuuteen suuntaava suunnittelutyö. Johtajien suorittama analysointi kohdistuen esimerkiksi yksikkönsä varhaiskasvatustyön arviointiin oli tulosten mukaan hieman yleisempää Venäjällä kuin Suomessa. (Puroila, Sarvela-Pikkarainen & Melnik 2002, 43.) Näin siitäkin huolimatta, että johtajan merkittävimpiä työkaluja ovat tulevaisuuden visioiminen ja kokonaisuuksien ymmärtäminen yksittäisten tekijöiden sijaan (Juusenaho 2008, 21). Päiväkodin johtajat kuitenkin kokevat, että heillä on mahdollisuus vaikuttaa yksikkönsä sisällölliseen kehittämiseen merkittävästi. Johtajien työajasta noin kolmasosa sisältää hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuteen liittyvät vastuutehtävät. Henkilöstöhallinnollisiin sekä työorganisatorisiin johtotehtäviin työajasta lohkeaa 26 %:a. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 6; Opetusalan ammattijärjestö & Lastentarhanopettajaliitto 2007, 14.) Päiväkodin johtajien

päätösvastuulla ovat määrärahojen jakaminen yksikön sisällä sekä henkilöstön työnjaon määrittäminen. Johtajien päätösvalta ei kuitenkaan ylety vakituisen henkilökunnan palkkaamiseen tai päiväkodin henkilöstörakennetta koskeviin päätöksiin. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 14.)

Pääeroavaisuudet suomalaisessa ja venäläisessä varhaiskasvatuskulttuurissa ja sitä kautta johtamisessa kiteytettiin seuraavasti: venäläinen systeemi näyttäytyi hierarkisena ja siihen liittyi vahvasti arviointi ja kontrolli. Henkilöstön keskuudessa roolijako koulutustaustan ja aseman mukaan tuli esiin selkeästi. Suomen mallissa roolit taas sekoittuivat keskenään; ”kaikki tekevät kaikkea” -tyyppisesti, hierarkia asettui matalalle ja kontrollointi oli vähäistä. (Puroila, Sarvela-Pikkarainen & Melnik 2002, 46.) Roolien yhdenmukaistuminen saattaa johtaa siihen, että erilaisten ammattiryhmien tuoma rikastuttava asiantuntijuus haihtuu näkyvistä (Puroila 2004, 21). Samoin suomalaista ja yhdysvaltalaisista päiväkodin johtajuutta tarkastelleessa tutkimuksessa (Rosemary & Puroila 2002) kävi ilmi, että Yhdysvalloissa johtaja otti selkeän johtamisroolin suhteessa työyhteisöön, kun taas Suomessa luotettiin enemmän jaettuun johtamiseen ja tasavertaisuuteen. Huomioitavaa oli kuitenkin se, että Yhdysvalloissa valta-asema ei ulottunut päiväkodin ulkopuolelle, vaan johtajan toimintaa kontrolloitiin vahvasti ulkoa käsin, esimerkiksi lainsäädännön ja erilaisten tarkastuskäyntien muodossa. Tuloksissa todettiin, että vaikka myös Suomessa tietyt lait ohjaavat varhaiskasvatustoimintaa, kunkin yksikön henkilökunnalle on silti annettu suhteellisen paljon valtaa varhaiskasvatuksen toteuttamisesta, sen kehittämisestä ja laadun valvonnasta. (Rosemary & Puroila 2002, 60–62.)

Suomalaisten päiväkodin johtajien toimintaympäristö näyttäytyy monimuotoisena. Vastuulla olevat yksiköt ovat rakenteeltaan ja kooltaan vaihtelevia. Toimintayksiköt koostuvat yleisimmin päiväkotitoiminnan ohella erityispäivähoidosta ja perhepäivähoidosta sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnasta. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 4.) Päivähoidon työntekijöiden mukaan erilaisten päivähoitomuotojen paletti sai aikaan erilaisuuden tunteen omassa työssä. Toiset päivähoitomuodot ja niiden sisällöt tuntuivat välillä vierailta. (Halttunen 2009, 83.) Päiväkodeissa myös työskentelee laajan koulutuskirjon omaavia henkilöitä, esimerkiksi erityislastentarhanopettajia, lastentarhanopettajia, lastenhoitajia, perhepäivähoitajia sekä laitos- ja keittiöapulaisia (LTOL 2007, 6).

Suurin osa johtajista määritteli tärkeimmäksi johtamisalueekseen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kolminaisuuden johtamisen. Toisena merkittävänä alueena pidettiin työorganisaation johtamista. Samaa mieltä johtajan päätyönkuvasta olivat kuntien päivähoidosta vastaavat henkilöt heille osoitetun kyselytutkimuksen (2003) perusteella. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 6, 14.) Päivähoidon työntekijöiden arvioissa omien työtehtäviensä sisällöstä painottuivat suunnitelmallinen lapsiryhmän kanssa toimiminen, yhteistyö perheiden kanssa, samoin kuin työaikoihin liittyvät järjestelyt. He toivoivatkin vähemmän kokouksia ja muita käytännön velvollisuuksia ja enemmän aikaa lapsille. (Halttunen 2009, 81, 113.) Lähes jokainen päiväkodin johtaja oli sitä mieltä, että kokoukset kuuluvat merkittävästi päiväkodin johtajan työhön ja niistä poisjääminen saattaisi aiheuttaa tietovajeen. Toisaalta niihin koettiin liittyvän myös ongelmia, koska saattoi olla välillä niin, että ulkopuolelta tuleva paine pakottaa johtajat osallistumaan sellaisiinkin kokouksiin, joista ei heidän omasta mielestään välttämättä ole hyötyä. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 8.)

Halttunen (2013) selvitti varhaiskasvatuksen johtajuuden muotoutumista nykyajalle ominaisissa hajautetuissa organisaatioissa ja painotti erityisesti alaisten näkökulmaa. Tulosten mukaan johtajuutta määrittivät johdettavan organisaation fyysinen rakenne, yhteisö- ja kuntakohtainen johtamiskulttuuri sekä ryhmien ja yksilöiden dynamiikka. Organisaatioiden uudelleen muotoutuminen, mikä viittaa siihen, että johtajalla on johdettavanaan yhä useampia varhaiskasvatusyksiköitä, kohdistaa uusia vaatimuksia myös alaisiin. Heidän on omaksuttava yksikössään itsenäisempi ja tiimityöskentelyä painottava ote. Niin johtajien kuin alaistenkin mukaan hallinnollinen työ, eli erilaiset paperityöt ja kokoukset lohkaisevat valtaisan osan tämän päivän johtajuudesta. Yksilöt ja ryhmät muovaavat johtajuutta siitä käsin, että organisaation hajaantuessa, tiimien merkitys kasvaa entisestään. Johtajan on tällöin kommunikoitava yksilöiden ohella koko tiimin kanssa. Lisäksi tuloksissa todettiin, että on yksilöllistä kuinka paljon tukea kukin työntekijä tarvitsee. Työntekijöiden odotukset johtajaa kohtaa ovat myös erilaiset. Johtajiin liittyen todettiin, että jokaisella heillä on oma tapansa johtaa ja uuden johtajan tullessa taloon, voi kestää kauankin ennen kuin johtajan tavat otetaan omaksi työyhteisössä. (Halttunen 2013, 101–107.)

Eräässä toisessa tutkimuksessa (Niikko 2010) selvitettiin pitkän ja vähän aikaa lastentarhanopettajina toimineiden näkemyksiä työnsä tehtävistä ja tavoitteista.



Molemmat ryhmät korostivat tehtävänänsä lapsen kaikkinaisen hyvinvoinnin, esimerkiksi turvallisuuden tunteen ja viihtyvyyden takaamista päiväkodissa. Toinen selkeä alue, josta he olivat samaa mieltä, oli lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen tukeminen. Eri tavoitepainotus oli muun muassa oman ammattiroolin tarkastelussa, jossa kokeneet näkivät tehtävänänsä lapsen maailmasta tietoisena pysymisen ja nuoremmat korostivat itsekriittistä näkökulmaa työskentelyynsä nähden. (Niikko 2010, 5–6.) Samoin kotimaisessa artikkelissa (Heikka & Hujala 2008) esiteltiin tutkimustuloksia eri varhaiskasvatuksen organisaatiotasojen käyttämästä johtajuuspuheesta esimerkiksi perustehtävän suhteen. Tulosten mukaan niin päiväkodin johtajat kuin henkilöstökin kiteyttivät perustehtäväksi lapsen ja varhaiskasvatukseen liittyvät asiat. Myös kasvatuskumppanuus ja varhaiskasvatussuunnitelma nähtiin perustehtävän kulmakivenä. Johtajien mielestä perustehtävä on muuttunut ja suuntautuu nyt yhä enemmän kohti vasua, tavoitteellisuutta ja arviointia. (Heikka & Hujala 2008, 5–6.)

Vanhempien ja kasvatushenkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa on ajan kuluessa edetty yhteistyöstä tukemiseen ja viimein kumppanuuteen (Karila 2006, 92). Kotimaisen tutkijan (Kekkonen 2012) mukaan ammatillinen kasvatuskumppanuus muodostuu luottamuksellisesta keskusteluyhteydestä ja kunnioittavasta kuulluksi tulemisesta ammatillaisen ja vanhemman välillä koskien lapsen varhaiskasvatusta. Kasvatuskumppanuus on osittain suhdetyötä, suhteiden muodostamista ja niiden säilyttämistä. Yleisesti oletetaan, että kasvatuskumppanuussuhde on neutraali kokonaisuus, mutta tutkijan mukaan roolit ammatillaisen ja vanhemman välillä voivat hämärtyä ja liukua esimerkiksi toverillisiksi ystävyysuhteiksi. Lapsen etu mielessään ammatillainen kuitenkin pystyy tekemään tarvittavan rajanvedon. (Kekkonen 2012, 8, 17–18.)

### **1.3 Johtamisen kontekstuaalisuus**

Kansainvälisesti tarkasteltuna varhaiskasvatuksen johtamiseen kohdistuu seuraavia ongelmakohtia: johtamisen heikko arvostus (tutkimustietoa varhaiskasvatuksen johtamisesta on tuotettu vähän verrattuna esimerkiksi koulun johtamistutkimuksiin); johtajuutta ei ole määritelty tai käsitelty yhteisesti; hallinnollisen johtajuuden

korostuminen ja epäselvyys johtamisen painotuksissa; vähäinen johtajuuskokemus; johtajuutta ei huomioida tai tueta ylemmiltä organisaatiotasoilta sekä se, että johtajuudessa kehittymiseen ei varhaiskasvatuksessa satsata. (Thornton, Wansbrough, Clarkin-Phillips, Aitken & Tamati 2009, 5–6, 8–9, 11.) Myös toisessa lähteessä (Muijs, Aubrey, Harris & Briggs 2004) viitataan siihen, että korkeatasoinen tutkimus varhaiskasvatuksen johtamisesta puuttuu ja johtajan työ vaatii taustakseen enemmän koulutusta ja ammatillista ohjausta (Muijs, Aubrey, Harris & Briggs 2004, 166). Kotimainen tutkija (Nivala 2000) nostaa esiin, että päiväkodin johtajien johtajuuskuvan vahvistumista voidaan tukea koulutusten kautta, mutta myös tarjoamalla johtajille riittävästi mahdollisuuksia tukea antaviin keskusteluihin oman esimiehensä kanssa (Nivala 2000, 48). Hän (Nivala 2001a) jatkaa, että lisäpainetta aiheuttaa se, että päiväkodin johtajuuteen liittyy mielikuva, jonka mukaan johtaja yksin vastaa ja tekee päätökset kaikesta mahdollisesta. Tällöin vastuunottaminen esimerkiksi pedagogisesta johtajuudesta kasautuu pelkästään johtajan huolenaiheeksi. (Nivala 2001a, 85.)

Waniganayake (2013) esittää tutkimuksensa perusteella kolme ydinprosessia, jotka tulisi käydä läpi, tavoiteltaessa kehittymistä ja kasvamista varhaiskasvatuksen johtamisessa. Nämä ovat kokemuksellinen oppiminen, eli ideoiden hakeminen eri ympäristöistä havainnoimalla ja refleктоimalla, toiseksi mentorointi, eli yhteistyö oman mentorin kanssa tuen, ohjauksen ja kannustuksen saamiseksi, sekä kolmanneksi tarvittavan pätevyyden saavuttaminen suorittamalla yliopistotasoisia opintoja varhaiskasvatuksen johtamisesta. (Waniganayake 2013, 73.) Uusiseelantilaisen tutkimuksen (Cardno & Reynolds 2009) tarkoituksena oli tarkastella päiväkodin johtajien työssään kohtaamia pulma- ja ongelmatilanteita ja lisäksi tavoiteltiin, että johtajien kyky tunnistaa ja ratkaista johtamisen ongelmia kasvaisi. Tulosten mukaan päiväkodissa muodostui monenlaisia ongelmatilanteita, jotka haastoivat ja kuormittivat johtajia. Ongelmat liittyivät erityisesti kahteen teemaan; ensiksi ajanpuutteeseen ja suureen työmäärään ja toiseksi päiväkodin työyhteisön sekä perheiden vuorovaikutuksen johtamiseen. (Cardno & Reynolds 2009, 206, 214.)

Samoin päiväkodin johtajat itse olivat sitä mieltä, että johtajien töiden paljous edellyttäisi kohtuullistamista. He toivoivat myös parannuksia varajohtajajärjestelmään, jotta tehtävät ja vastuut jakaantuisivat järkevämmiin. Johtajista suurin osa koki tarvitsevänsä lisäkoulutusta johtajan tehtäviin, liittyen esimerkiksi työorganisaation ja

osaamisen johtamiseen. (Lastentarhanopettajaliitto 2004, 10, 12.) Samantyyppisiä tuloksia nousi esiin Makkosen (2013) pro gradu -työssä, jossa päiväkodin johtajat kuvailivat työtään kiireisenä, hallinnollisten töiden lisääntymisen myötä. He pitivät varajohtajaa merkittävänä delegointitahona ja kokivat toimivan työyhteisön tuovan tukea työlleen. (Makkonen 2013, 3.) Varhaiskasvatushenkilökunnan arvioissa johtajuuteen ja työssä jaksamiseen liittyen laadukkaimman arvion saivat pedagoginen johtaminen ja henkilöstöjohtaminen. Vahvuutena koettiin pedagogisten keskusteluiden suunnitelmallisuus, ryhmien omien palaverien toteutuminen sekä varhaiskasvatussuunnitelmien käytännölläisyys. Kehitettävänä asioina nähtiin muun muassa ylemmän johdon ja kentän välisen tiedon kulun selkiyttäminen, johtamisen jakamiseen liittyvät seikat sekä johtajan tietoisuus liittyen lapsiryhmiin ja niiden pedagogiikkaan. (Hujala & Fonsén 2009, 12.)

Varhaiskasvatuksen johtamisen haasteita voidaan tarkastella lisäksi käytännöllisinä, poliittisina ja filosofisina. Käytännön tasolla on kyse esimerkiksi siitä, että johtajan rooli on laskeutunut päälle ikään kuin vahingossa tai sitten koulutusta, tukea ja aikaa ei ole riittävästi. Filosofisesti pohdittuna haasteena on se, että varhaiskasvatukselle ja sen tehtävälle ei ole muodostunut tiettyä selkeää määritelmää tai ymmärrystä siitä. Näiden lisäksi poliittiselta kannalta katsottuna haasteeksi muodostuu se, että varhaiskasvatuksen johtamiseen kohdistuu monia muutospaineita, joiden alla toimiminen voi muodostua yksikköjen johtajille ja työyhteisöille ylivoimaiseksi. (Jones & Pound 2008, 22–23.) Filosofiseen painotukseen liittyy myös Nivalan (2002a) maininta siitä, että erilaisia johtamistyyliä esitellään kirjallisuudessa valtavasti. Puhutaankin johtamiseen liittyvästä hämmennystilasta (*”leadership confusion”*). Tähän ratkaisuna on työyhteisön oma yhteisöllinen ajatus- ja keskusteluprosessi, jossa yhdessä muodostetaan ymmärrys niistä johtamisen piirteistä, joita omassa työyhteisössä johtamiselta odotetaan. Tämä on edellytyksenä niin työyhteisön sisäiselle kuin heidän ja johtajan väliselle toimivalle vuorovaikutukselle. (Nivala 2002a, 14–15.)

### *Johtajuuden laajeneva kehä*

Johtaminen ja sen tehokkuus vaihtelee eri kontekstien eli ympäristöjen mukaan. Varhaiskasvatuksessa johtamisen laadukkuus punnitaan sen kautta, kuinka hyvin hoito ja kasvatustoimet toteutuvat tai miten henkilöstö työssään viihtyy. (Jones & Pound 2008, 18.)

Johtamisen kontekstisidonnaisuus tarkoittaa esimerkiksi sitä, että yhdessä päiväkodissa toimivaksi osoittautunut asia ei välttämättä onnistu jossain toisessa yksikössä (Juusenaho 2008, 22). Vuorovaikutteisen luonteen ohella johtajuutta on siis tarkasteltava yksilön ja olemassa olevan kontekstin välisestä näkökulmasta (Rosemary & Puroila 2002, 51). Johtaminen on parhaimmillaan silloin kun se toteutuu sille ominaisessa kontekstissa. Tutkimuksen avulla olisi muodostettava käsitys niistä tavoista, jotka ovat ominaisia juuri varhaiskasvatusalan johtamiselle. (Rodd 2005, 2.) Johtajuus muodostuu siis sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kuljetaan kohti yhdessä sovittuja tavoitteita. Lisäksi oletetaan, että jokaisessa meissä on johtamiseen tarvittava potentiaali sisällämme. Viimein johtajuuden todetaan koostuvan seuraavista elementeistä: kunkin oma persoona, rakenteelliset seikat, konteksti, vuorovaikutusprosessit ja koko toiminnan pohjimmainen tarkoitus. (Rosemary & Puroila 2002, 51.)

Johtajuuden kontekstuaalisuutta lähestytään kolmen käsitteen kautta: johtaminen, perustehtävä ja visio (Heikka & Hujala 2008, 3). Alun perin Nivalan (1999) kehittämän kontekstuaalisen johtajuusmallin ytimessä ovat varhaiskasvatuksen tehtävä ja sisältö. Lisäksi siihen kuuluvina osina nähdään lapset vanhempineen, päiväkotiyksikkö, paikallis- ja valtiotason viranomaiset ja laajimmillaan koko ympäröivä yhteiskunta ja siinä vallitseva kulttuurillinen aika. (Hujala 2004, 54.) Mallissa on eri tasoja, joista mikrotasolla liikutaan asiakasperheiden, työyhteisön ja johtajan muodostamassa kolmiossa. Tästä kuljetaan makrotasolle; yhteiskunnallisiin rakenteisiin, arvoihin ja lakeihin, jotka määrittävät johtajuutta. Mesotaso viittaa mikrotason elementtien vuorovaikutukseen, kun taas eksotaso asettuu mikro- ja makrotasojen väliin ja toimii epäsuorana vaikuttimena. Eksotasoon liittyvät esimerkiksi varhaiskasvatuksen asiakaskunnan, henkilöstön ja johtajan elin- ja asuinympäristöt. (Nivala 2002a, 15–16.)

Hujala selvitti tutkimuksessaan (2004) varhaiskasvatuksen johtamista suomalaisessa kontekstissa ja hyödynsi tutkimuksensa teoreettisena taustalähtökohtana kontekstuaalista johtajuusmallia. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat lasten vanhemmat, lastentarhanopettajat ja päiväkodin johtajat, varhaiskasvatuksen kouluttajataho, kuin myös muut sidosryhmät ja alan opiskelijat. (Hujala 2004, 54, 57.) Päättökäytösten mukaan vastaajat tarkastelivat päiväkodin johtajuutta mikrotasolla kolmen ulottuvuuden kautta: ensinnäkin se nähtiin varhaiskasvatuksen kehittämisenä ja arviointina, toiseksi

varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisesta kehitymisestä ja hyvinvoinnista huolehtimisena ja kolmanneksi varhaiskasvatuksen merkityksen ja arvostuksen terävöittämisellä yhteiskunnallisella tasolla. Tärkeänä johtajuuden alueena nähtiin myös tulevaisuuteen kohdistuva suunnittelutyö. Pohdinnasta kenelle johtajuus kuuluu, nousi esiin erilaisia tulkintoja. Lähinnä varhaiskasvatuksen kouluttajien ja alan opiskelijoiden tahoilla oltiin sitä mieltä, että myös päiväkotien tiimeillä on osansa johtajuudesta. Toinen puoli vastaajista taas näki, että päävastuu on ainoastaan johtajalla. (Hujala 2004, 59–60.)

Toisen artikkelin (Heikka & Hujala 2008) mukaan päiväkodin työyhteisöltä odotetaan nykyään yhä itsenäisempää työtettä ja vastuunottamista. Mikäli johtajuuden vastuualueet eivät ole selkeitä kaikille tai jaettu johtajuus ei toimi käytännössä, saatetaan työyhteisössä alkaa vaatimaan alituisesti läsnä olevaa johtajaa. Kaksijakoinen tilanne muodostuu, kun henkilöstö toisaalta kaippaa vahvaa johtajuutta ja toisaalta luottamusta johtajan taholta omaan asiantuntijuuteensa. (Heikka & Hujala 2008, 10.) Halttusen (2009) tutkimustuloksissa taas kävi ilmi, että oli tilanteita, joissa johtaja ehdotti työntekijöille jotakin toimintamallia, mutta työyhteisö ei toiminutkaan johtajan mielen mukaan, vaan kuten itse halusivat (Halttunen 2009, 114).

Huomioitavaa Hujalan tutkimuksessa (2004) oli se, että makrotasolle siirryttäessä valta siirtyi vastaajien mielestä päiväkodin johtajilta ylemmille hallinnontasolle. Johtajuus makrotasolla näyttäytyi taloudellisten kysymysten ja resurssien kautta. Nähtiin niin, että yhteiskunnan poliittiset päätökset ja lainsäädäntö määrittelevät varhaiskasvatuksen reunaehdot, kunnanvaltuustot määräävät budjetista ja vastuulautakunta ottaa kantaakseen kysymykset varhaiskasvatuksen laadusta. (Hujala 2004, 61–62.) Kiteytettynä päiväkodin johtajan tehtäväksi nähtiin kolmen eri tahon puolustaminen ja puolesta puhuminen: varhaiskasvatuksen, varhaiskasvatuksen ammattilaisten sekä lasten ja perheiden. Vastaajat näkivät johtajan olennaisimman tehtävän hieman eri painotuksilla; esimerkiksi lastentarhanopettajat pitivät tärkeimpänä henkilöstöstä ja hyvistä henkilösuhteista huolehtimisesta, kun taas johtajat itse painottivat tehtävään visioiden ja strategioiden luomista. (Hujala 2004, 65.)

Käsittelen tämän luvun lopuksi neljä varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyvää tekijää, jotka ovat: paradigmat (*paradigms*), toiminta (*action*), substanssi (*substance*) ja

ympäristö (*environment*). Paradigma heijastaa arvo- ja käsityksmaailmaamme. Paradigmat ovat jokaisella yksilöllisiä ja näin ollen niiden pohjalta voi työyhteisössä muodostua konflikteja. Ratkaisuna tähän on avoin keskustelu kunkin yksilöllisistä arvokäsityksistä. (Nivala 2002a, 14, 17.) Toiminta (*action*) perustuu tietoisuudelle ja tarkoitukselle. Näin ollen myös johtajan itsensä olisi oltava tietoinen omasta johtajuudestaan ja sen tavoitteista. Lisäksi johtajuutta tulisi tarkastella kokonaisvaltaisena (*holistic*) ilmiönä, joka toimii osana sosiaalista systeemiä. (Nivala 2002a, 18.) Substanssi (*substance*) viittaa hallintotasojen erilaisiin käsityksiin varhaiskasvatuksen tehtävästä; substanssista. Ministeriössä korostuu taloudellinen ja sosiaalipalvelullinen painotus, päiväkotiyksiköissä taas pedagoginen. Näin ollen näiden kahden tulkinnan välille ei ole muodostunut harmonista suhdetta, jolloin myös yksikön johtajan on usein vaikea määrittää, mikä on hänen johtamistehtävänsä päätavoite. (Nivala 2002a, 20.) Myös aiemmin esittelemässäni Hujalan (2004) tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota eri johtajuustasojen välisiin painotuseroihin vallan- ja vastuunjakautumisessa. Ympäristöllä (*environment*) taas viitataan siihen, että jokaisella varhaiskasvatuksen kanssa tekemisissä olevalla taholla; sidosryhmällä, esimerkiksi asiakasperheillä, henkilöstöllä ja hallinnollisella tasolla on alaa kohtaan oma katsontakulmansa. Myös heidän painotuksensa hyvästä varhaiskasvatuksesta eroavat. Näin ollen voidaan esittää kysymys, millaisia ominaisuuksia kultakin varhaiskasvatuksen vaikuttajataholta edellytetään laadukkaan varhaiskasvatuksen ja johtajuuden toteutumiseksi? Esimerkiksi työyhteisöltä edellytetään ammatillisuutta, halukkuutta itsensä kehittämiseen sekä tiimityöskentelytaitoja, kun taas hallinnon tasolta odotetaan demokraattista johtamistyyliä sekä asiakaspalveluhenkisyttä. (Nivala 2002a, 20–21.)

## **2 NÄKÖKULMIA YHTEISÖLLISEEN PEDAGOGISEEN JOHTAMISEEN**

Tämän luvun avainkäsitteitä ovat pedagoginen, jaettu ja yhteisöllinen johtaminen sekä tiimit ja niiden asiantuntijuus. Tutkimukseeni sopiva pedagogisen johtajuuden määrittely on seuraava: pedagoginen johtajuus on johtajan taitoa viedä alaisiaan kohti yhteistä tavoitetilaa, nostaa näkyville asetetut tavoitteet ja visiot sekä johdattaa toteuttamaan vuorovaikutusta myönteisyyden ja avoimuuden kautta. On siis kyse ennen kaikkea sosiaalisesta prosessista; johtajan vaikutuksesta alaisiinsa ja heidän oppimiseen. Pedagoginen johtaja tiedostaa oman kasvuprosessin kautta ammatillisen kehittämisen merkityksen niin yksilö- kuin tiimitasollakin. (Taipale 2004, 72.)

Lähden tässä luvussa tarkastelemaan työni pääaihetta pedagogista johtamista. Pedagogiikka viittaa käsitteisiin kasvatustiede tai kasvatusoppi. Termi liitetään kasvatustieteen opetukseen ja tutkimukseen. Pedagogiikka merkitsee myös käytännön kasvatustyötä, joka toteutuu sen perusteella mitä yhteiskunnassa pidetään tärkeänä. Lisäksi pedagogiikka ymmärretään kunkin kasvattajan henkilökohtaiseksi filosofiaksi koskien hyvää kasvatusta. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka rakentuu vallitsevassa

ajassa olevaan lapsinäkemykseen. Lapsi voidaan nähdä esimerkiksi avuttomana ja suojelua tarvitsevana tai toisaalta pätevänä toimijana. (Hellström 2010, 216, 257.) Lisäksi pedagogiikka on kaikkea sellaista toimintaa, jossa lapsen hoito, kasvatus ja opetus varhaiskasvatuksessa toteutetaan (Nivala 2000, 3). Uudenlainen tapa tarkastella varhaiskasvatuspedagogiikkaa on malli, jossa lapset ovat pedagogiikan ytimessä. Toiminta ja tavoitteet pohjautuvat kasvattajien ja vanhempien käsityksiin lapsesta, hänen vahvuuksistaan ja kiinnostuksenkohteista. Olennaista ovat lapsen ja vanhemman osallisuus, pienryhmätyöskentely ja kasvattajien aito läsnäolo. (Hujala & Fonsén 2010, 38.)

## **2.1 Pedagogisen johtamisen ristiriitainen luonne**

Pedagogista johtamista voidaan tarkastella monista eri näkökulmista. Useissa lähteissä (mm. Fonsén 2010; Mäkelä 2007; Mustonen 2003) viitataan termin määrittelyn hajanaisuuteen ja monitulkintaisuuteen. Ei ole olemassa vakiintunutta pedagogisen johtamisen käsitettä. Kirjallisuudessa nousee myös esiin pedagogisen johtamisen haastavuus ja uhka sen jäämisestä hallinnollisten tehtävien varjoon (Juusenaho 2004, 61). Epäselvyyttä aiheuttaa johtamisen kohteen hahmottomuus. Päiväkodin johtajat ovat pedagogiikan asiantuntijoita, mutta samanlaista varhaiskasvatuksellista tietoisuutta ei omata kuntien hallinnossa. Hallinnossa painottuvat enemmänkin määrälliseen tarpeeseen liittyvät seikat. Painotuseroista johtuen selkeä pedagogisen johtamisen toimintamalli ei pääse rakentumaan ja johtamisen suhde substanssiin ohenee. (Nivala 2000, 1.) Pedagogisen johtajuuden kehittämisessä keskeistä on selkiyttää kasvatusalan eri sidosryhmien välisiä erilaisia käsityksiä kasvatus- ja opetusorganisaatioiden tehtävistä (Nivala 2002b, 198). Toisaalta ristiriitaisuutta saa aikaan se, että päiväkodin johtajalle on määritelty yksikkönsä hallinnollinen ja taloudellinen vastuu, mutta pedagogisesta toiminnasta ei ole kuntien taholta olemassa velvoittavaa ohjeistusta. Näin ollen pedagoginen vastuu on jokaisella yksiköllä. Huomioitavaa on kuitenkin se, että päivähoiton pedagoginen tehtävä todetaan päivähoitolaissa. (Hujala, Nivala & Tarumaa 2000, 1.) Yhdenmukaisempi ymmärrys hallinnon ja kentän välillä varmasti mahdollistuu paremmin nyt kun varhaiskasvatuksen hallinto on vuoden 2013 alusta siirtynyt sosiaaliministeriöstä opetusministeriön alaisuuteen.



Pedagogisen johtamisen onnistumisen edellytys on, että työyhteisössä yhteisesti määritellään mitä termillä tarkoitetaan. Tämän pohjana tulisi työyhteisössä olla perustietoisuus johtamiseen liittyvästä käsitteistöstä. Pedagogista johtajuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon erityisesti päiväkotien yhteisöllisyyden ominaispiirre, jolloin myös toteutettavan johtamistyylin tulisi pohjautua yhdessä tehtyihin sopimuksiin toiminnasta. (Nivala 2002b, 199.) Edellä mainittu on tärkeää, koska organisaatioissa painotetaan niitä sisältöjä, joita pidetään toiminnan kannalta merkittävänä. Esimerkiksi koulun johtamisessa keskeisenä nähdään pedagogiikkaan liittyvien teemojen kehittäminen, jolloin korostuu myös termi pedagoginen johtaminen. Olennaista on, että rehtori itse aluksi tiedostaa pedagogisen johtamisen punaisen langan ja muodostaa sen pohjalta suunnitelman ja toimintatavat. (Mustonen 2003, 64.)

Pedagoginen johtajuus on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemista johtamisen avulla. Sen painopiste on näin ollen substanssin kehittäminen. (Nivala 2000, 1.) Pedagoginen johtajuus tarkoittaa päiväkotiympäristössä varhaiskasvatustoiminnan kehittämistä (Nivala 2001b, 115). Päiväkoti- eli mikrotasolla pedagogisen johtamisen olennaisimpia käsitteitä ovat varhaiskasvatus, hoito, ohjaaminen, välittäminen ja huolenpito. Siis käsitteitä, jotka kumpuavat suoraan perustehtävästä. (Hujala 2005, 199–200.) Samalla termin painottaminen kertoo huolesta, joka liittyy pedagogiikan nykytilaan ja sen kehittämiseen kasvatusorganisaatioissa (Nivala 2002b, 194). Laajasti tarkasteltuna pedagoginen johtajuus näyttäytyy sateenvarjo-käsitteenä kaikelle sisällölliselle kehittämiselle. Pedagogisella johtajuudella on myös poliittinen vivahteensa, tavoitteenaan lasten hyvinvoinnin ja laadukkaan varhaiskasvatuksen puolesta työskenteleminen. (Fonsén 2010, 131, 136.) Pedagogisessa johtamisessa on olennaista, että johtajalla on laaja ymmärrys ja tietämys pedagogiikasta, siis lapsen oppimisesta ja kehityksestä ja toimista niiden mahdollistamiseksi. Tämän lisäksi johtajan on tiedostettava kokonaisuus; yhteys koteihin, kouluun ja laajempaan yhteisöön. (O`Sullivan 2009, 76.)

Pedagoginen johtaminen voidaan liittää tehtävä- ja henkilöstökeskeiseen johtamiseen tai käsittää se omana johtamisen alueena, jolloin sen perusta on kolmesta sisällöstä; hallinnosta, opetustyöstä sekä ihmissuhteista vastaamisesta (Mustonen 2003, 61). Toisaalta on tärkeää molempien, niin hallinnollisen kuin pedagogisen johtajuuden laadukas toteutuminen; ensin mainitusta on hyötyä lasten vanhemmille toimivien

sosiaalipalvelujen myötä, viimeksi mainitusta taas lapsille kehittyneen toiminnan kautta (Nivala 2000, 48). Yhden näkökulman mukaan pedagoginen johtajuus on aina keskustelua opetus- tai varhaiskasvatussuunnitelmasta. Yksi tapa määritellä pedagoginen johtajuus on siis käsittää se opetussuunnitelman toteutumisen havainnoimisena. (Juusenaho 2008, 23.) Myös Mäkelä (2007) nostaa esiin pedagogisen johtamisen koulun opetusjärjestelyihin ja opetussuunnitelmaan liittyvänä työskentelynä. Kokoavasti hän toteaa, että pedagoginen johtajuus määritellään tutkimuskirjallisuudessa liittyväksi koulun tavoitteisiin, ohjeistamiseen ja arviointiin sekä opettajakunnan motivoimiseen, ammatilliseen kehittämiseen ja oppimisprosesseihin. (Mäkelä 2007, 66–67.)

Omassa väitöstutkimuksessaan (2007) koulun rehtoreiden työtehtävistä Mäkelä jakoi pedagogisen johtamisen kahteen pääluokkaan; opetusjärjestelyihin sekä kehittämis- ja opetussuunnitelmatyöhön. Kumpaankin kokonaisuuteen hän muodosti yläluokat, jotka opetusjärjestelyiden kohdalla suuruusjärjestyksessä olivat poissaolot ja sijaisjärjestelyt; opetustoiminta; erityisopetussuunnittelu ja -järjestely sekä tilaisuudet ja juhlat. Kehittämis- ja opetussuunnitelmatyö jakaantui kohtiin koulun itsearviointi; opetussuunnitelma; erityisopetuksen kehittämishanke sekä kehittäminen. (Mäkelä 2007, 186–187.) Päiväkodin työhyvinvoinnin kehittämishankkeessa (Hujala & Fonsén 2010) laadittiin pedagogisen johtajuuden prosessikaavio, jossa kuvattiin toimintavuoden aikana päiväkodissa toteutettavat pedagogisen johtajuuden toimintamuodot. Läpi vuoden jatkuvina prosesseina olivat lapsihavainnointi, kasvatuskumppanuus ja tiimipalaverit. Tämän lisäksi pedagogista johtajuutta toteutettiin seuraavin keinoin: tiimeihin liittyen; tiimin itsearviointi, tiimikehityskeskustelu ja tiimisopimus sekä asiakasperheisiin liittyen; lasten päivähoiton aloituskeskustelu sekä lasten vasu- ja arviointikeskustelut, uusien perheiden tutustumisvierailu sekä lapsen päivähoiton pehmeä aloitus. Prosessikaavion keskiössä on lapsi ja vuorovaikutuksessa hänen ympärillään vanhemmat, varhaiskasvatushenkilöstö ja päiväkodin johtaja. (Hujala & Fonsén 2010, 20–22.) Samoja piirteitä pedagogisesta johtamisesta näiden kahden eri kasvatusympäristön: koulun ja päiväkodin välillä oli siis havaittavissa ainakin arviointi- ja suunnittelutyön suhteen.

Juusenaho (2004) puhuu myös koulun näkökulmasta ja toteaa väitöskirjassaan, että pedagoginen johtaminen on ilmiö, johon jokaisen rehtorin on toiminnassaan pyrittävä.

Hänen mukaansa on kuitenkin vaikea muodostaa selkeää ja yhtenäistä käsitystä siitä, mitä pedagogisella johtamisella tarkoitetaan, koska käsitteeseen vaikuttavat rehtorin ohella koko koulun kulttuuri, työyhteisön tahtotila ja organisatoriset valmiudet. Tutkija käyttää termiä ymmärtävä johtaminen, jolla hän viittaa vastuunsa ja merkityksensä tuntevan rehtorin tapaan sisällyttää johtamiseensa niin hallinnon, asioiden kuin ihmistenkin johtamisen. Tämä kuitenkin edellyttää johtajalta alituista omien johtamiskokemustensa jäsentämistä ja analysointia. (Juusenaho 2004, 66, 153.) Nivalan väitöstutkimuksessa (1999) päiväkodin johtajat kuvailivat rooliaan pedagogisena johtajana kolmen ulottuvuuden: työn organisoinnin, asiantuntijuuden ja riittämättömyyden tunteiden kautta. Ensimmäiseen liittyen johtajat näkivät tehtävänään käytännön tasolla mahdollistaa ja organisoida työyhteisön työskentely. Toiseksi heille oli tärkeää toimia pedagogisena esimerkkinä työyhteisölleen ja kolmanneksi he totesivat, että aikaa tai tietoutta pedagogisen johtajuuden toteuttamiselle ei ole riittävästi. (Nivala 2001b, 115.)

Kyllösen väitöstutkimuksessa (2011) pedagogista johtajuutta kuvailtiin laajana kokonaisuutena, johon kuuluvat myös hallinnolliset päätökset ja ratkaisut, kuten talouden johtaminen. Pedagoginen johtajuus yhdistettiin jaettuun ja kestäväan johtajuuteen, kuin myös ihmisten ja arvojen johtamiseen. Lisäksi se nähtiin vuorovaikutuksellisuuden kautta, jonka tuloksena oppivat sekä johtaja että koko työyhteisö. (Kyllönen 2011, 76.) Pedagoginen johtaminen perustuu ammattitaidolle ja ammatillisuudelle. Sen avulla mahdollistetaan kehittäminen ja toimiva arki. Tällöin sen osana ovat myös resursseista ja rakenteista huolehtiminen. Pedagogista johtamista kuvaillaan kohtaamisten johtamisena, joilla tarkoitetaan jokaista aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutustilannetta. Pedagogiselta johtajalta odotetaan päättäväisyyttä, mutta myös herkkyyttä nähdä ja kuulla. (Yhdessä – pedagoginen johtajuus.)

Lisäksi pedagoginen johtaminen edellyttää käsitteellisiä, ihmissuhde- ja teknisiä taitoja. Käsitteellisillä taidoilla viitataan kokonaisuuksien tiedostamiseen, siihen, että johtaja ymmärtää yksikkönsä mahdollisuudet ja kehittämisvaatimukset. Ihmissuhdetaidoilla johtaja luo yksikkönsä ilmapiirin, mikä tarkoittaa alaisten kannustamista ja kehittämiskohteiden huomioimista. Tekniset taidot sen sijaan tarkoittavat johtajan omaamia tietoja ja taitoja organisaation pedagogisesta ja hallinnollisesta toiminnasta, kuten kokous- ja neuvotteluteknisiä sekä taloushallintotaitoja. (Helakorpi 2001, 130–

131.) Taipaleen (2004) väitöskirjatulosten mukaan pedagoginen johtajuus on sosiaalisen prosessin tuotoksena muodostunutta osaamista, jossa ovat mukana johtajan ja työyhteisön ohella asiakkaat ja muut yhteistyötahot. Pedagoginen johtajuus näkyy johtajassa päämäärien tiedostamisena, taitona motivoida alaiset ammatilliseen kasvuun koko yhteisön hyväksi sekä kannustaa alaisia liittymään sosiaalisiin verkostoihin ja toimimaan itseohjautuvasti. Myös palautteen antaminen ja uuden opettaminen alaisille ovat tärkeitä. (Taipale 2004, 217.) Fonsén (2013) nostaa tutkimuksensa perusteella keskiöön neljä ulottuvuutta, jotka olivat yhteydessä menestykselliseen pedagogiseen johtamiseen. Teemat olivat konteksti, organisaation kulttuuri, johtajan ammatillisuus sekä taito johtaa pedagogiikkaa. Tutkijan mukaan organisaatio voi strukturillaan joko latistaa tai korottaa pedagogista johtamista. Toiseksi toimintakulttuurissa tulisi korostaa pedagogista johtamista yhteisön sosiaalista pääomaa lisäävänä voimavarana. Johtajan ammatillisuus viittaa johtajan ymmärrykseen toiminnan visiosta, tehtävistä ja strategiasta ja niiden yhteydestä varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamiseen. Neljäs teema liittyy johtajan pedagogiseen pätevyyteen; onko johtajalla ymmärrystä ja halua kehittää itseään ja koko työyhteisöä pedagogisesti? (Fonsén 2013, 185–187.)

## 2.2 Kohti pedagogista yhteisöllisyyttä

Pedagogisessa johtamisessa keskeistä on arvojen yhteinen määrittelemineen. Arvokeskustelun kautta muodostuu suunta, jota kohti yhteisö lähtee kulkemaan ja johon se panostaa. (Yhdessä – pedagoginen johtajuus.) Arvokeskustelujen tulisi päiväkodin työyhteisössä kohdistua erityisesti ammatillisiin ja eettisiin arvoihin sekä siihen, kuinka ne ohjaavat työskentelyä arjessa (Antman 2001, 12). Arvojen ohella visiot ja niiden toteutumisen seuraaminen on johtamisen ydinolemusta (Rodd 2006, 11). Tulevaisuudessa onkin olennaista pystyä johtamaan juuri visiota (Sydänmaanlakka 2000, 212). Antmanin (2001) mukaan työyhteisön visio tarkoittaa tulevaisuuteen ohjautuvaa näkemystä toiminnasta (Antman 2001, 11). Jaettu visio on kuin kompassi, joka kuljettaa koko yhteisöä oikeaan suuntaan. Vision ytimen muodostavat yhteiset arvot ja uskomukset. (Robbins & Alvy 2004, 3–4.)

Myös päiväkodin johtajalla on oltava selkeä visio. Olipa visio työyhteisössä yhteisesti muodostunut, mikä olisi parempi, tai sitten johtajan oma aikaansaannos, joka

tapauksessa on olennaista, että se määritellään selkeästi. Visio ei kuitenkaan toteudu, ilman työyhteisössä vallitsevaa jaettua filosofiaa sekä arvomaailmaa. (Moyles 2006, 28.) Kirveskarin väitöskirjassa (2003) tuodaan esille, että visiointi on olennainen osa johtajan työtä, koska sen avulla määritellään toimintaa ohjaavat periaatteet ja arvot. Visioinnissa jaetaan vastuuta ja siihen otetaan mukaan koko työyhteisö. (Kirveskari 2003, 87–88.) Visiointityöhön johtaja tarvitsee kuitenkin paljon määrätietoisuutta, jotta hän saa muun työyhteisön todella inspiroitumaan asiasta. Johtajan on tuotava esiin selkeästi tämän hetken tilanne sekä odotukset ja suuntaukset tulevasta. (Moyles 2006, 28.)

Johtajan on keskusteltava työyhteisönsä kanssa selviksi myös yhteiset tavoitteet. Johtaja voi esimerkiksi yhteisissä kokouksissa pyytää työntekijöitä kirjaamaan ylös tavoitteet, jotka heidän mielestään ovat toiminnan taustalla. (Jones & Pound 2008, 18.) Päiväkodin tiimityön ja johtajuuden kehittämishankkeessa (Nivala 2000) päiväkodin kulttuurinen yhdistyminen aloitettiin yhteisellä mietinnällä päiväkodin funktiosta. Toiminnan tarkoituksen pohtiminen kosketti työyhteisöä, mutta myös johtajaa ja kunnan päivähoidosta vastaavaa henkilöä. (Nivala 2000, 9, 20.) Pedagoginen johtaminen tuo velvoitteen koko työyhteisölle; on kuljettava yhteisten visioiden ja tavoitteiden linjassa. Johtaja huolehtii, että yhteinen linja pitää. Tarvitaan kuitenkin myös tilaa luovuudelle, koska vain siten mahdollistetaan kehittyminen. (Yhdessä – pedagoginen johtajuus.) Yhteishengen luominen työyhteisössä edellyttää johtajalta yksilöitten ajattelun ymmärtämistä ja eri toimijoiden yhteen liittämistä. Johtaja on siis tulkki, joka yhdistää ympärillään sinkoilevat ideat toimivaksi kokonaisuudeksi, jossa edistetään yhteisiä tavoitteita. (Taipale 2008, 51.)

#### *Pedagoginen johtaminen jaettuna vastuuna*

Pedagogista johtajuutta voidaan tarkastella yksistään organisaation johtajaan liittyvänä käsitteenä, jolloin myös jokainen päiväkodin johtaja on pedagoginen johtaja (Nivala 2001a, 87). Toisaalta nykykäsityksen mukaan pedagogisiksi johtajiksi voidaan määritellä kaikki asiantuntijoiksi itsensä tulkitsevat henkilöt (Taipale 2008, 54). Näin ollen pedagogiikka ei voi olla ainoastaan johtajan vastuulla, vaan yhtä lailla lastentarhanopettajat sekä lasten- ja lähihoitajat ovat kasvatusvastuullisina työntekijöinä osallisia pedagogisesta kehittämistyöstä (Nivala 2001a, 87). Onkin todettu, että

yksittäisten työntekijöiden johtajuus omassa työssään vaikuttaa myönteisesti koko varhaiskasvatukseen laatuun; lapsiin ja perheisiin (Rodd 2005, 2–3). Lambertin (2002) viesti on selkeä: yhdelle henkilölle kuuluva pedagoginen johtajuus ei ole enää nykyaikaa. Pedagogista johtajuutta on lähestyttävä jaettuna ja jokaiselle ammattilaiselle kuuluvana tehtävänä. (Lambert 2002, 37.) Tällöin päiväkodin johtaja vastaa enemmän pedagogisen toiminnan ja työyhteisön organisoimisesta (Nivala 2001a, 87). Opettajien rooli pedagogisina johtajina on merkittävä, koska heillä on kaikkein läheisin kosketus pienten lasten pedagogiikkaan ja käytännön varhaiskasvatukseen (Heikka 2013, 270).

Jaetun johtajuuden perusidea on, että johtajuuden vastuita ja toimintoja jaetaan usealle eri ihmiselle (Mäki 2010, 289). Jaetussa johtajuudessa (*distributed leadership*) on kyse ennen kaikkea käytännön tasolla tapahtuvasta johtamisesta (*leadership practice*), jonka pohjana on eri ihmisten ja ympäristöjen välinen vuorovaikutus (Spillane 2005, 144). Jaetussa johtamisessa jokainen yksittäinen työntekijä pyrkii edesauttamaan koko ryhmän työskentelyä ja kohdistaa energiansa yhteisen onnistumiskokemuksen tuottamiseksi (Autio, Juuti & Wink, 2010, 166). Rajakaltio (2011) ottaa väitöstutkimuksessaan kantaa jaettuun johtamiseen koulumaailmassa ja toteaa, että jaettu johtaminen ei automaattisesti kavenna rehtorin roolia, mutta avaa pedagogisen johtamisen koskettamaan jokaista opettajaa läpi työyhteisön ja velvoittaa yhteisölliseen vastuunkantoon niin kasvatus- ja opetustehtävästä kuin yhteisistä arvoista. (Rajakaltio 2011, 82.) Myös toisessa lähteessä (Mäki 2010) viitataan yhteisölliseen vastuuseen, jolla tarkoitetaan vastavuoroista tapahtumaketjua yhteisön ja yksilön välillä; yhteisö luovuttaa toimivastuuta yksilölle ja yksilö vastaa työstään takaisin yhteisölle (Mäki 2010, 289). Halttunen (2009) korostaa johtajuuden jakamisen merkitystä päivähoitomaailmassa ja erityisesti hajautetun organisaation mallissa, jossa johtajan työnkuva kasvaa edelleen (Halttunen 2009, 29). Jaetussa johtamisessa olennaista on yhteistoiminnallisuus, mutta se ei tarkoita pelkkää tavanomaista vuorovaikutusta opettajien kesken. Keskeistä on mahdollisimman monen sitoutuminen käytännön johtamistyöhön työyhteisössä. (Harris 2004, 14–15.)

Toiseksi käytän tutkimuksessani termiä yhteisöllisyys, jolla tarkoitan ammattilaisista koostuvaa kasvattajien yhteisöä, jonka perustana ovat yhteisesti sovittu perustehtävä, arvomaailma ja kasvatuksen tavoitteet (Karila & Nummenmaa 2006, 34). Yhteisöjä kuvaillaan pysyvyyden sijaan alati muuttuvina. Yhteisö rakentuu sen jäsenten välisten

suhteiden perustalle, jolloin on olennaista kiinnittää huomiota yhteisön kehittämisprosesseihin. (Rasku-Puttonen 2006, 124.)

Johtaminen toteutuu parhaimmillaan jaettuna. Tällöin kukaan työyhteisön jäsen ei nouse yhteisissä keskusteluissa selkeään auktoriteettiasemaan tai pidä itseään kaikkietävänä. Jokaisen tasavertainen ja aktiivinen panos keskustelutilanteissa, mitä todellinen jaettu johtajuus edellyttää, on kuitenkin melko harvinainen tilanne. Kuitenkin sitä kannattaa tavoitella, koska se auttaa työntekijöitä voimaantumaan omassa työssään. (Juuti 2010, 44–45.) Onnistuneen johtamistoiminnan edellytys on muodostaa vuorovaikutus sellaiseksi, että se edistää tiimityön kehittymistä (Rodd 2006, 12). Jaetussa johtajuudessa on kyse demokratiasta; sen taustalla vaikuttavat yhdenvertaisuus, mahdollisuus osallistua ja käydä dialogia (Mäki 2010, 289). Yksi tapa määritellä jaettu johtajuus on käsittää se yhteiseksi vastuuksi varhaiskasvatuksen laadusta ja sen tuottamisesta. Jaetun johtajuuden kehittymisen ehtona on yhteinen tietoisuus varhaiskasvatuksen perustehtävästä läpi organisaation eri tasojen. (Heikka & Hujala 2008, 4.) Jaetun johtajuuden hyvään toteutumiseen vaikuttaa myös se, onko työyhteisössä keskusteltu yhteisistä arvoista ja sitouduttu noudattamaan yhteisiä päämääriä (Juuti 2010, 45). Jaettu johtajuus ei onnistu ellei siihen työyhteisössä todella sitouduta ja tehdä yhteistä päätöstä sen aloittamisesta. Päätöksen pohjaksi on laadittava kirjallinen sopimus, johon tarkasti merkitään eri työntekijöille kuuluvat tehtävät ja vastuualueet. (Söyrinki 2008, 68.) Jaettu johtaminen kumpuaa johtajan tietoisesta toiminnasta ja epäonnistuu silloin, jos johtaja unohtaa, että vastuuta henkilökunnalle jakaessaankin, hänellä on edelleen velvollisuus antaa tukea ja palautetta alaisilleen sekä tarkkailla työyhteisön kehittymistä. (Jones & Pound 2008, 49–50.)

Tulevaisuudessa jaettu pedagoginen johtaminen tulee yhä enemmän koskettamaan myös lapsia, joille luodaan yhteisöllisiä oppimisympäristöjä, samoin kuin vanhempia, jotka tulevat myös mukaan tavoitteiden asettamiseen ja tehdyn työn arvioimiseen. Lisäksi jaettu pedagoginen johtajuus tulee ulottumaan aina poliittiselle päätäntätasolle saakka. (Lambert 2002, 40.) Pedagogiseen johtajuuteen liittyy se, että parhaimmillaan työyhteisöön alkaa muodostua kehittämisestä kiinnostuneita verkostoja ja työpareja. Koko työpaikan kulttuuri muuttuu siis yhteisöllisempään suuntaan. Samoin rakennetaan toimivaa yhteistyön polkua päiväkodin ja koulun välille ja huolehditaan suuntaviivojen tiedottamisesta myös vanhempien suuntaan. Avaintemoja ovat lisäksi toimiva

viestintäkulttuuri työyhteisössä sekä yhteinen ammatillinen kehittäminen. (Juusenaho 2008, 25.) Johtamistavoiltaan dominoiva ja yksinkulkeva johtaja tekee alaiset riippuvaiseksi itsestään. Jaettu pedagoginen johtajuus edellyttääkin johtajalta uudenlaisen ajattelumallin omaksumista, koska on helpompaa toimia käskijän roolissa kuin alkaa toteuttaa yhteisöllistä johtamismallia. (Lambert 2002, 40.) Samoin tehottomasti työskentelevä rehtori asettuu koulunsa menestyksen tielle (Robbins & Alvy 2004, 89). Varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyneessä tutkimuksessa (Fleming & Love 2003) todettiin johtajien tarvitsevan ammatillisia tukiverkostoja, toisin sanoen mentorointia, jonka avulla he voivat jakaa näkemyksiään ja saada tukea työlleen (Fleming & Love 2003, 54).

### *Toimivat tiimit avain jaettuun pedagogiseen johtajuuteen*

Tiimitason toiminta lisääntyy organisaatioissa kaiken aikaa. Tiimillä tarkoitetaan pienestä määrästä ihmisiä muodostuvaa joukkoa, jolla on osaamisestaan annettavaa toinen toisilleen. He työskentelevät yhdessä oppiakseen uutta ja saavuttaakseen yhteisen päämääränsä. Tiimissä on tärkeä pystyä jakamaan vastuuta, osaamista ja tietoa. (Sydänmaanlakka 2000, 48–49.) Toimivan tiimin edellytys on, että yhteiset tavoitteet todella sisäistetään ja kunkin vastuualueista sovitaan selkeästi (Antman 2001, 16). Tiimin rakenne vaihtelee eri ympäristöjen mukaan. Yhteistä on kuitenkin saman tavoitteen eteen työskentely, kuten myös edellä viitattiin. (Jones & Pound 2008, 26–27.) Venninen käyttää väitöskirjassaan (2007) tiimi-termiä tarkoittamaan aikuisista muodostuvaa pienryhmää. Hän kuvailee, kuinka päiväkotityössä ominainen henkilökunnan tiheä vaihtuvuus häiritsee tiimien sujuvaa muodostumista. (Venninen 2007, 24–25.) Simeliuksen (2003) väitöskirjan mukaan tiimityön voimavara on ihmisten erilaisuus ja työssä ilmenevien ongelmien yhteinen ratkaisu. Tiimien menestyksellinen työskentely edellyttää johtajan panostusta ja yhteisöllisen oppimiskulttuurin juurtumista tiimin sisälle. Olennaista on, että tiimien jäsenet voivat oppia toinen toisiltaan. (Simelius 2003, 20–21.)

Myös Juusenaho toteaa väitöskirjassaan (2004), että nykyisissä laajoissa kouluorganisaatioissa pedagoginen johtaminen ei voi olla enää vain rehtorin vastuulla, sillä tiimien johtajat ja opettajat toteuttavat pedagogista johtajuutta yhtä lailla luokissaan (Juusenaho 2004, 61). Johtajan saadessa tiiminsä kehittämään ja toimimaan itsenäisesti,



on hän kehittynyt pedagogisessa johtajuudessa. Merkityksellistä pedagogisessa johtajuudessa on johtajan taito ja mielenkiinto olla yhteistyössä vertaistensa kanssa. Yhteistoiminnallinen ote auttaa johtajaa kokonaisvaltaisempaan tiimien ja prosessien johtamiseen. (Taipale 2004, 82, 216.) Jaetussa pedagogisessa johtajuudessa erityisesti tiimien lastentarhanopettajat vastaavat oman ryhmänsä kasvatus- ja opetustyön suunnitelmallisuudesta ja arvioinnista (Hujala, Nivala & Tarumaa 2000, 2). Kuitenkin työyhteisön jokaisen jäsenen on kehitettävä itsessään taitojaan ja mahdollisuuksiaan toimia johtajana omassa työssään (Ebbeck & Waniganayake 2003, 23). Todetaankin, että päiväkotitiimissä on tilanteita, jolloin jokaisen on pystyttävä toimimaan johtajana (Jones & Pound 2008, 48).

Antman (2001) kuvailee menestyvää työyhteisöä yhdeksän kriteerin kautta. Hänen mukaansa menestyvässä työyhteisössä toteutuvat ensinnäkin vaikuttavuus, laatu ja taloudellisuus, toiseksi hyvinvointi, osaaminen ja työkyky sekä kolmanneksi johtaminen, organisaatio ja työolosuhteet. (Antman 2001, 9.) Tarkastelen seuraavaksi jaettua pedagogista johtajuutta osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisen kautta. Kupila (2007) käsittelee väitöskirjassaan varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta ja liittään sen varhaiskasvatuksen eri tehtäviin, tilanteisiin ja toimintaympäristöihin. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden olennaisin ydin on pedagoginen osaaminen. Asiantuntijuus ei ole pysyvä tila, vaan se muuntuu työssä eteen tulevia ongelmia selvittäessä. (Kupila 2007, 19–20.)

Jaetussa johtajuudessa tärkeällä sijalla on työyhteisön jäsenten ammatillinen kehittyminen. Aktiivisen motivoitunut suhtautuminen ammatillista kehittymistä kohtaan on edellytys vastuiden ja tehtävien ja siten johtajuuden jakamiselle. (Söyrinki 2008, 70.) Puhutaan termistä johtamiskapasiteetti (*leadership capacity*), joka määritellään laajalaiseksi osallisuudeksi johtajuudesta. Tällöin on merkityksellistä ensinnäkin jokaisen osallisuus; lasten, vanhempien, opettajien ja rehtorin sekä toiseksi tiedon jakaminen ja etsiminen yhteistyössä. (Lambert 2002, 38.) Myös pedagogiselle johtajuudelle alkaa vapautua tilaa, kun lähdetään muodostamaan erilaisia asiantuntijaverkostoja ja keskitetään hallinnollisten tehtävien vastuita (Heikka & Hujala 2008, 10). Tutkimustulosten (Lee 2008) mukaan ammatillisessa kehittämisessä olennaista on työyhteisössä vallitseva luottamuksellinen ilmapiiri. Vain sitä kautta yksilö uskaltautuu

kyseenalaistamaan perinteistä ajattelutapaansa sekä ottamaan riskejä ja muutosaskelia työssään. (Lee 2008, 99.)

Organisaatiota voidaan tarkastella niin oppimisen kuin viihtyvyydenkin näkökulmista. Ensimmäinen tarkoittaa osaamisen tasosta huolehtimista ja sen jatkuvaa kehittämistä. Viimeksi mainittu viittaa siihen, että ihmisten on hyvä tehdä työtään ja heillä on siihen riittävä motivaatio. (Sydänmaanlakka 2000, 69.) Päiväkoti on parhaimmillaan oppiva organisaatio, jossa opitaan niin omista, kollegoiden kuin asiakkaidenkin kokemusmaailmoista. Olennaista olisi luoda mahdollisuuksia hiljaisen tiedon, eli yksilöiden ammattitaidon hyödyntämiselle koko työyhteisön käyttöön. (Antman 2001, 13.) Oppiminen on vietävä työpaikkojen arkeen. Johtajan rooli on tässä merkityksellinen, hän luo oppimismyönteisen ilmapiirin. Tästäkin huolimatta ainainen kiire voi muodostua oppimisen esteeksi. (Lempinen 2010, 149.) Johtajan on pystyttävä muodostamaan motivoiva työskentely-ympäristö sekä tukemaan henkilökunnan ammatillista kehittymistä monipuolisten koulutusten kautta (Ebbeck & Waniganayake 2003, 22). Pedagoginen johtaminen nähdäänkin suoranaisena johtajiin kohdistuvana moraalisen veloitteen huolehtia opettajien ammatillisesta kehittymisestä ja sitä kautta oppilaiden menestymisestä (Robbins & Alvy 2004, 88).

Jaetussa johtajuudessa kuitenkin myös koko työyhteisöltä edellytetään innostusta uuden oppimista kohtaan (Söyrinki 2008, 69). On myös huomioitava, että yhdessä toimiminen ei automaattisesti johda yhteiseen oppimiseen, vaan sen edellytyksenä on pitkäkestoisen luottamuksen muodostuminen (Mäki 2010, 292). Yksi keino edellä mainitun toteuttamiseen on benchmarking-tekniikka, joka viittaa esikuvista oppimiseen ja tarkoittaa toisten työyhteisöjen toimintaan tutustumista, sen peilaamista omaan työpaikkaan ja sitä kautta oppimista (Antman 2001, 17). Yksilöllisen ja yhteisöllisen osaamisen lisäksi varhaiskasvatuksen asiantuntijalta edellytetään hallinnon rajat ylittävää yhteistyötä perheiden muiden palveluntarjoajien kanssa sekä tiedon etsimistä tarvittaessa organisaatorajojen yli (Kupila 2007, 28).

Samoin kansainvälisen artikkelin (Jalongo, Fennimore, Pattnaik, Laverick, Brewster & Mutuku 2004) mukaan yhteiskunnan on tarjottava varhaiskasvattajille jatkuvasti mahdollisuuksia ammatilliseen kehittymiseen, johon kuuluvat esimerkiksi ammatillisissa koulutuksissa käyminen sekä mahdollisuus reflektoida työpäivän

tapahtumista (Jalongo, Fennimore, Pattnaik, Laverick, Brewster & Mutuku 2004, 147). Ammatilliseen kehittymiseen liittyvät myös kehityskeskustelut, joilla tarkoitetaan johtajan ja työntekijän välistä ammatillista keskustelua tavoitteenaan kehittää työntekijän osaamista ja ammattitaitoa. Lisäksi keskustelujen tavoitteena on kehittää esimiehen ja alaisen välistä yhteistyötä ja suhdetta. Keskusteluja kuvaa pitkäjänteisyys ja niissä painotetaan työntekijän ammatillista kehittymistä ja kasvamista. (Autio, Juuti & Wink 2010, 29.)

Pedagogisen johtamisen ja oppimisen välistä suhdetta selvittäneessä tutkimuksessa (Quint, Akey, Rappaport & Willner 2007) havaittiin, että itseään kehittävät rehtorit olivat halukkaita siirtämään oppimaansa myös opettajien hyödyksi. Lisäksi opettajat, jotka osallistuivat paljon ammatillisiin täydennyskoulutuksiin raportoivat sen näkyvän opetuksen laadun paranemisena. (Quint, Akey, Rappaport & Willner 2007, 113.) Todetaan myös, että mitä paremmin työntekijä työssään viihtyy, sitä laadukkaamman työpanoksen hän haluaa antaa (Hujala & Fonsén 2009, 6). Oppiminen on nähtävä yhteisöllisenä tapahtumana, jolloin kollegat ovat vastuullisia myös toinen toistensa oppimisesta (Lambert 2002, 38). Kansainvälisessä tutkimuksessa (Clark 2009) aiheena olivat opettajien käsitykset rehtorin toteuttamasta pedagogisesta johtamisesta ja sen suhde opetuksen laatuun. Tulosten mukaan pedagogisella johtamisella oli merkittävä yhteys opettajien toteuttamaan opetukseen. Tietyillä pedagogisen johtamisen käytänteillä, kuten yhteisellä tavoitekeskustelulla, rehtorin läsnäololla, kannustuksella ja tuella todettiin erityinen yhteys opetuslaadun parantumiseen. (Clark 2009, 108–109.)

Toisessa tutkimuksessa (Quint & al. 2007) korostettiin, että rehtorin on konkreettisesti havainnoitava opettajien työtä luokkahuoneissa, jotta he voivat todellisuudessa varmistua siitä, että täydennyskoulutusten anti siirtyy opetukseen (Quint, Akey, Rappaport & Willner 2007, 114). Tähän liittyen todettiin myös toisessa artikkelissa, että pedagogiseen johtamiseen kuuluu arviointi hyvän opetuksen varmistamiseksi (Stiggins & Duke 2008, 286). Toisaalta erään kansainvälisen artikkelin kirjoittajien (DuFour & Marzano 2009) mukaan ei ole enää ajanmukaista, että koulun rehtori käyttää kaiken aikansa opetuksen havainnointiin, vaan hyödyllisempää on muodostaa opettajista tiimejä, joissa yhdessä viikoittain keskustellaan opetustyöstä ja lasten oppimisesta. Tämä kantautuu lasten parhaaksi paljon todennäköisemmin kuin muodolliset arvioinnit. Rehtorin roolina on tällöin mahdollistaa tapaamiset ajallisesti sekä tarjota niissä

tukensa. (DuFour & Marzano 2009, 63–65.) Kansainvälisessä tutkimuksessa, (Kruger 2003) jossa tutkittiin koulun pedagogista johtamista, havaittiin, että opettajien osallistuminen omaan työhönsä liittyvään yhteiseen päätöstentekoon heijastui myönteisesti heidän ammatilliseen kehittymiseensä ja koko koulun kulttuuriin. Tutkimuksessa nousivat esille seuraavat seikat esimerkkeinä hyvistä pedagogisen johtamisen käytännöistä: rehtori tuki opettajia esimerkiksi ongelmien ratkaisussa; rehtori johti myönteisellä esimerkillään; yhteinen tavoitteiden asettaminen ja saavutusten huomioiminen sekä se, että rehtori oli yksikössä näkyvillä. (Kruger 2003, 210.)

Samankaltaisia tuloksia saatiin yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa (Blase & Blase 2000), jossa selvitettiin opettajien näkemyksiä tehokkaasta pedagogisesta johtamisesta ja erityisesti rehtoreiden roolista siinä. Laadukas pedagoginen johtaminen koostui tulosten mukaan kahdesta pääteemasta: refleктоivan keskusteluyhteyden muodostamisesta opettajan ja rehtorin välille sekä ammatillisen kasvun tukemisesta. Ensimmäisessä teemassa tehokas pedagoginen johtaja esimerkiksi; teki ehdotuksia (1), antoi palautetta (2), mallinsi toimintaansa (3) ja lähestyi opettajia kysymällä heidän mielipiteitään asioista (4) sekä muisti kehua opettajia (5). Ehdotusten tekeminen tarkoitti päivittäisessä arjessa tapahtuvaa luontevaa keskustelua, jossa johtaja huomioi opettajien vahvuudet, kertoi uusimmasta tutkimuskirjallisuudesta tai muista tekemistään havainnoista (1). Tulosten mukaan tämä tuotti opettajille mm. motivoitumisen ja kannustamisen tunteita. Mallintaminen tarkoitti sitä, että rehtori demonstroi sellaista käyttäytymistä, johon hän toivoi pyrittävän toimittaessa lasten kanssa (3). Näiden lisäksi tehokas pedagoginen johtaja antoi sopivasti myönteistä palautetta (5), joka kohdistui konkreettiseen opetustoimintaan. Tulosten mukaan tämä lisäsi opettajien refleктоivaa ja luovaa käyttäytymistä. (Blase & Blase 2000, 130, 132–134.) Toisen teeman, ammatillisen kasvun tukemiseksi hyvät pedagogiset johtajat esimerkiksi motivoivat opettajia oppimaan lisää yhteisöllisesti, toimimaan yhteistyössä, esimerkiksi havainnoimalla toinen toistensa työskentelyä ja kokeilemaan vertaismentorointia. (Blase & Blase 2000, 135.)

### **3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET**

Tutkimukseni aiheena on päiväkodin pedagoginen johtaminen. Esittelen tässä luvussa tutkimustehtäväni teoreettisen taustan ja siitä kumpuavat tutkimuskysymykset. Tutkimukseni pedagogisesta johtamisesta puoltaa paikkaansa monesta eri syystä johtuen. Kerron nyt tarkemmin, miksi haluan tutkia kyseistä aihetta. Ensimmäinen huolimatta pedagogisen johtamisen merkittävydestä, sitä on tutkittu päiväkotimaailmasta käsin vähän. Tutkimusten painotus on pääasiassa kouluympäristössä. Lisäksi eri tutkimukset ovat saaneet tuloksiksi kirjavia ja monitahoisia määritelmiä pedagogisesta johtamisesta, eivät niinkään yhtä selkeää ja johdonmukaista käsitystä aiheesta. Tutkimuksessani käsittelen pedagogista johtamista nimenomaan päiväkotiympäristöstä käsin ja pyrin selkiyttämään käsitteen vaikeaselkoisuutta.

Toiseksi uhkatekijänä, osin edellä mainituista seikoista johtuen, voidaan nähdä, että pedagogista johtamista ei arjen tasolla kunnolla tunnusteta tai osata siirtää käytäntöön ja näin ollen se lopulta liukuu muiden sinänsä tärkeiden johtamistehtävien kuten hallintotyön varjoon. Selvitän tutkimuksessani tätä vastakkainasettelua kysymällä, mitkä seikat päiväkotien arjessa syövät aikaa pedagogiselta johtamiselta ja mitkä tukevat sen toteutumista.

Kolmanneksi haluan työssäni painottaa lastentarhanopettajien ja muun työyhteisön osallisuutta ja roolia pedagogisessa johtamisessa. Enimmäkseen tutkimukset ovat tähän

asti tarkastelleet yksinomaan johtajan merkitystä asiassa. Monissa päiväkodeissa eletään tietynlaista muutos- ja murrosvaihetta; johtamisen alueet laajentuvat ja johtaja ei ole samalla lailla läsnä talossa kuin ennen. Myös työntekijöiden olisi otettava vastaan johtajuuden rooli, mutta toisaalta voidaan kysyä haluaako johtaja luopua johtajuudestaan ja työyhteisö puolestaan vastaanottaa sitä? Tutkimustehtäväni tiivistyi seuraaviksi tutkimuskysymyksiksi:

- 1 Mitä asioita päiväkodin johtajat ja lastentarhanopettajat liittävät pedagogiseen johtamiseen?
- 2 Mitkä asiat tukevat ja mitkä vaikeuttavat päiväkodin johtajien ja lastentarhanopettajien mielestä pedagogisen johtamisen toteutumista päiväkodissa?
- 3 Kenelle pedagoginen johtamisvastuu kuuluu päiväkodin johtajien ja lastentarhanopettajien näkemysten mukaan?

## **4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

Tutkimukseni aiheena oli työyhteisöllinen tarkastelutapa pedagogiseen johtamiseen suomalaisessa päiväkotiympäristössä 2010-vuosikymmenellä. Tarkastelin aihetta teemoihin pohjautuvien haastattelujen kautta. Haastatteluihin osallistuivat päiväkodin johtajat ja lastentarhanopettajat. Kerron tässä luvussa tutkimuksen lähtökohdista, tutkimusmenetelmästä, tutkimusaineiston hankinnasta ja aineiston analyysistä. Suoritan näiden osalta läpi luvun myös eettistä arviointia.

### **4.1 Laadullinen tutkimus mahdollisuuksien maailmana**

Työni oli laadullinen tutkimus. Valitsin laadullisen tutkimusotteen, koska tein esimerkiksi kasvatustieteen kandidaatin tutkielmani laadullisesti, jolloin se tuntui luontevalta valinnalta myös pro gradu -työlleni. Myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta oli mielestäni hyvä valita tutkijalle pääpiirteissään tuttu tutkimusperinne. Olennaisimmat tekijät laadullisessa tutkimuksessa eivät ole muuttuneet, vaan ovat yhä toimivien tutkimusongelmien muodostaminen, niihin sopivan menetelmän löytäminen, sitä kautta laadukkaan aineiston kerääminen ja lopulta huolellisten johtopäätösten tekeminen aineistosta (Locke, Silverman & Spirduso 2010, 182). Tietyltä osin yhteistä kaikelle tutkimukselle on tutkimusaineiston avulla toteutuva tutkijan ja kohteen välinen vuoropuhelu. Laadullinen tutkimus tähtää kokonaisvaltaisen ymmärryksen

muodostamiseen tutkittavasta asiasta, jolloin tehdyistä tulkinnoista liikutaan uusiin tarkasteluihin, sitä kautta ymmärryksen syvenemiseen ja lopulta uusien tulkintojen rakentumiseen. (Puusa & Juuti 2011, 47, 51.) Myös omassa tutkimuksessani pyrin muodostamaan johdonmukaisen jatkumon tulosten, johtopäätösten ja pohdintaosuuden välille. Tavoitteeni oli johtaa tutkimustuloksista johtopäätöksiä ja laajentaa niistä omakohtaisia pohdintoja tutkimusaiheeseen liittyen.

Yksinkertaisimmillaan ero laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välillä näyttäytyy siinä, että laadullinen tutkimus keskittyy numeroiden sijaan sanoihin, ihmisten kokemusmaailman ymmärtämiseen. Näkemyseroja löytyy myös perustarkastelutavassa kohdistuen maailmaan ja tutkimuksen funktioihin. (Locke, Silverman & Spirduso 2010, 179, 182.) Lisäksi erona on se, että määrällinen tutkimus tarkastelee tutkimuksen kohdetta teoriasta ja tutkijasta riippumattomana (Puusa & Juuti 2011, 47). Laadullinen tutkimus on joustava ja muuntuva, kaiken aikaa käynnissä oleva prosessi (Mason 2002, 24). Sen etu on runsaus, jolloin on mahdollista saada perusteellinen kuva tutkittavasta ilmiöstä (Hakala 2001, 20).

Laadulliseen tutkimukseen valitaan tarkoituksenmukaisesti pieni määrä henkilöitä, joilla on paljon tietoa ja kokemusta tutkittavasta aiheesta tai, jotka edustavat tutkimuksen kannalta oikeanlaista ryhmää (Puusa & Juuti 2011, 55). Laadullinen tutkimus pyrkii seikkaperäiseen tarkasteluun yksilöiden näkökulmista ja asenteista, pyrkimällä vastaamaan kysymykseen miksi (Moore 2006, 141). Lähestymistavassa korostuvat todellisuus ja tiedon subjektiivinen luonne. Olennaista on tutkittavien näkökulmien esiin nostaminen ja tutkijan muodostama vuorovaikutus. (Puusa & Juuti 2011, 47.) Laadullista tutkimusta kuvaillaan prosessiksi, jossa aineistoon liittyvät tulkinnat kehittyvät tutkijan mielessä sitä mukaa, kun tutkimusprosessi etenee. Tutkimus on osaltaan myös oppimistapahtuma. Laadullisen tutkimuksen prosessinomaisuus liittyy myös siihen, että tutkimus ei etene selkeästi eri vaiheissa, vaan erilaiset ratkaisut koskien esimerkiksi tutkimustehtävää muodostuvat tutkimuksen etenemisen myötä. (Kiviniemi 2010, 70.) Laadullisessa tutkimuksessa korostuvat tutkijan omat tulkinnat, koska samasta aineistosta voi tehdä monella tavalla päätelmiä ja ne voivat olla myös ristiriitaisessa suhteessa toisiinsa. On kuitenkin pyrittävä tekemään sellaista tutkimusta, jossa myös toinen tutkija pystyy tekemään samat johtopäätökset samasta aineistosta. (Metsämuuronen 2006, 202.) Tutkimusprosessia kuvaillaan avoimena asetelmana, jossa



eri tutkimusvaiheet, kuten aineiston keruu, sen analysointi ja tulkinnat nivoutuvat yhteen (Puusa & Juuti 2011, 51). Oma tutkimukseni kaikkine osuuksineen on ollut itselleni oppimiskokemus. Työn eri osa-alueet tuntuivat aluksi hahmottomilta, mutta työn edetessä esimerkiksi teoriaan kuuluvat sisällöt alkoivat selkiytyä. Tutkimukseni ei edennyt toisista irrallisissa osissaan, vaan esimerkiksi tutkimusongelmat muokkautuivat läpi työn. Tutkimusongelma täsmentyykin kaiken aikaa, eikä se ole tutkimuksen alussa välttämättä selkeästi ilmaistavissa (Kiviniemi 2010, 71).

Osallistuvuus liittyy vahvasti laadulliseen tutkimukseen, jolloin pohdintoja aiheuttaa tutkijan rooli ja siihen liittyvä rajanveto. Tärkeää olisi ainakin yrittää tunnistaa omat esioletuksensa, vaikka täydelliseen objektiivisuuteen ei yltäisikään. (Eskola & Suoranta 1998, 16–17.) Oma suhtautumiseni tutkimusaiheeseen oli aluksi se, että koin pedagogisen johtamisen määritelmään ja sen sisältöön liittyvän sekavuutta ja monitulkintaisuutta, joka itsessään vaikeuttaa pedagogisen johtamisen toteuttamista ja sen kehittämistä päiväkotiympäristössä. Alkuoletukseni oli, että pedagogisesta johtamisesta ei ole muodostunut selkeää käsitystä tai siitä ei ole yhdessä päiväkodeissa välttämättä keskusteltu ja näin ollen arjen tasolla jokaisella työntekijällä on siitä omanlainen, muttei välttämättä yhtenäinen näkemys ja toteuttamistapa.

Ennako-oletukseni liittyen päiväkodin johtajuuteen, jota myös sivuan tutkimuksessani, oli se, että tehtäväkenttä on kaiken aikaa laajentunut esimerkiksi hajautettujen yksiköiden myötä, eli johtamisvastuu on laajentunut ja osittain myös monimutkaistunut, koska jokainen yksikkö on omanlaisensa johdettava kokonaisuus. Päiväkodin johtajan on mahdotonta olla kaikissa yksiköissä kaiken aikaa läsnä, jolloin onkin vahvistettava kunkin yksikön kasvatushenkilöstön johtajuutta ja nimenomaan pedagogista johtajuutta. Toisaalta mietin sitä, perustellaanko lähes kaikkea nykyään sillä, että on niin kiire ja valtava työmäärä? Onko kiire itseään toteuttava kehä?

Mitä sitten käytännön tasolla ylipäättään tarkoittaisi se, että päiväkodissa jokainen alkaisi toimia työnsä pedagogisina johtajina? Miten tilanne eroaisi nykytilanteesta ja haluaako jokainen ylipäättään nähdä johtajuutta itsessään? Näistä ennakoajatuksista käsin lähestyin aluksi itsellekin sekavalta vyyhdiltä tuntunutta aihetta. Voi olla, että osittain epäilevän kriittinen ennakkokäsitykseni pedagogisen johtajuuden toteutumisesta vaikutti tiedostamattomasti esimerkiksi haastattelukysymysten laadintaan siten, että

niistä on huomattavissa tietty epäilevä sävy. Todetaankin, että tutkijan ennakkokäsitykset voivat ohjata työtä ilman, että hän edes tiedostaa niiden olemassaoloa (Gillham 2005, 9).

### *Aktiivinen yksilön ja ympäristön suhde*

Tutkimukseni taustafilosofisena lähtökohtana on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Yleisesti konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan oppimisessa on kyse ihmisen aktiivisesta kognitiivisesta prosessista, johon kuuluu uusien havaintojen ja tietojen tulkinta ihmisellä jo taustallaan olevan tiedon ja kokemusten ohjaamana (Tynjälä 1999, 37–38). Oppija siis aktiivisesti muodostaa ja muokkaa tietoa ja toimii vuorovaikutuksessa niin käsiteltävän tiedon kuin oppimisympäristönsä kanssa (Kauppila 2007, 39). Konstruktivismin ydinajatus on, että oppija rakentaa uuden tiedon hänellä jo aiemmin olevien käsitysten ympärille. Vastakohtana olisi passiivinen tiedonsiirto yksilöltä toiselle. (Kanselaar 2002, 1.) Sosiokonstruktivistisen tarkastelutavan mukaan oppiminen on yksilölle myönteinen kokemus, eikä tieto rakennu oppijan ulkopuolella, vaan hänessä itsessään sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Oppiminen on käsityksen mukaan mittava kokonaisuus, johon liittyvät esimerkiksi itseohjautuvuus, refleктоiminen, yhteistyössä toiminen ja identiteettikehitys. Sosiokonstruktivismin ohella käytettäviä termejä ovat sosiaalinen konstruktionismi ja sosiaalinen konstruktivismi, jolloin sosiokonstruktivismi voidaan nähdä näiden yläkäsitteenä. (Kauppila 2007, 47–48.)

Tarkasteltaessa sosiaalista konstruktivismia korostuu tiedon sosiaalinen konstruoiminen ja oppimisen yhteisöllinen ja vuorovaikutuksellinen luonne (Tynjälä 1999, 39). Olennaista on oppijan aktiivinen osallisuus, kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu hänelle mieluisan tiedon äärellä (Kanselaar 2002, 3). Sosiaalinen konstruktivismi jakautuu erilaisiin suuntauksiin (sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen interaktionismi & sosiaalinen konstruktionismi), joista ensimmäisessä korostetaan tietoa ja oppimista osana sosiaalista, kulttuurista ja historiallista kehitystä. Toinen suuntaus painottaa sitä, että oppiminen on toisaalta yksilöllisen konstruoinnin tulos, mutta myös sosiaalinen prosessi. Kyse on siitä, että yhteisö yhteisessä vuorovaikutuksessa muodostaa merkityksiä, mutta lisäksi kukin yksilö luo tapahtumasta oman itsenäisen merkityksensä. Kolmas näkökulma taas ottaa huomioon yhteisön ensisijaisena tiedon

rakentajana, jolloin merkitys muodostuu vasta kahden henkilön läsnäolon seurauksena. Olennaista ovat siis ihmisten väliset suhteet ja kontekstit, koska merkitykset riippuvat kontekstista. (Tynjälä 1999, 39, 44, 51–52, 57.)

Omassa työssäni sosiokonstruktivismi näyttäytyy ensinnäkin aineiston hankinnan kautta, koin, että parihaastattelun avulla vuorovaikutuksellinen oppiminen ja ajatusten peilaaminen päiväkodin johtajien ja lastentarhanopettajien välillä on mahdollista ja hedelmällistä. Samoin koko työni lähtökohtana ovat sosiokonstruktivismin sisältämät ajatukset yhteisöllisestä oppimisesta ja merkitysten luomisesta sosiaalisen prosessin kautta. Yhteisöllinen pedagoginen johtaminen kohdistuu tässä työssä erityisesti johtajaan ja työyhteisöön, mutta tarkoitan sillä yhtä lailla myös asiakasperheitä ja päiväkodin lapsia. Yhteisellä pedagogisella tiedostamis- ja johtamisprosessilla voidaan kehittää koko varhaiskasvatustyön, työyhteisöjen ja ennen kaikkea pedagogisen johtajuuden laatua. Tämä heijastuu myös kaikkein tärkeimpään; lapsiryhmien kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

## **4.2 Tutkimushaastattelu näkökulmien kohtaamisena**

Keräsin tutkimusaineistoni neljään teemaan perustuvilla puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Niille on tyypillistä, että joltain osin ne ovat tutkijan toimesta ennalta määrättyjä, mutta niihin on jätetty tietty vapaus luontaisiin vaihteluihin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Puolistrukturoitujen haastattelujen muoto voi vaihdella hyvinkin paljon rajatusta vapaamuotoisempaan toteutukseen, jolloin taustalla vaikuttavat yleensä tutkijan kokemuksen määrä ja persoonalliset vaihtelut (Barbour 2008, 119–120). Puhtaasta teemahaastattelusta ei voi mielestäni haastatteluideni kohdalla puhua, koska kuten Hirsjärvi & Hurme (2001) toteavat, teemahaastatteluissa esiintyvät tietyt teema-alueet, mutta niissä ei ole tilannetta ohjaavia tarkkoja kysymyksiä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Todetaan myös, että teemahaastattelu voi edetä hyvinkin avoimen kaavan mukaan tai vaihtoehtoisesti mukailta tarkasti tiettyä rakennetta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75).

Omissa haastatteluissani oli ennalta mietityt teemat ja niiden alla teemaan liittyvät, tarkat kysymykset, joiden järjestys ja muoto saattoivat kuitenkin vaihdella itse haastattelutilanteessa. Puolistrukturoiduille haastatteluille ominaista on se, että samat kysymykset esitetään jokaiselle haastateltavalle ja suurin piirtein sama määrä aikaa kuluu jokaiseen haastatteluun (Gillham 2005, 70). Tämä haastattelumuoto on paras silloin, kun tutkijan tavoitteena on kerätä yhtä aikaa strukturoitua; jäsentynyttä tietoa ja toisaalta tietoa asenteista ja uskomuksista. Olennaista on saada esiin haastateltavien spontaanit näkemykset asioista. (Moore 2006, 141–142.) Laadullinen haastattelurunko voi olla runsas koostuen useista eri teemaotsikoista tai rajatummassa muodossa vain muutamasta avoimesta kysymyksestä (Barbour 2008, 115).

Laadullisen aineiston keräämisprosessi on epämuodollisempaa ja vähemmän virallista verrattuna määrälliseen tutkimukseen. Laadulliseen tutkimukseen osallistujat saavat puhua vapaamuotoisesti ja pitkäkestoisemmin tuntemuksistaan, arvoistaan ja uskomuksistaan. (Moore 2006, 141.) Heillä on myös mahdollisuus kommentoida tai kyseenalaistaa haastattelukysymyksiä ja laajentaa jotakin heitä kiinnostavaa haastatteluteemaa (Barbour 2008, 115). Tutkimushaastatteluja kuvaillaan keskusteluiksi, joilla on tarkoitus. Tutkijalla on oma päämääränsä, jonka kautta hän ohjaa haastattelun kulkua, jättäen kuitenkin haastateltaville oman vastausvapautensa. (Ribbins 2007, 209.) Haastattelun metodinen etu on se, että siihen voidaan valita kokemusta tutkimusilmioistä omaavat henkilöt, käyttää siis tarkoituksenmukaista/harkinnanvaraista näytettä (Puusa 2011a, 76).

### *Haastattelijalla valta- ja vastuurooli*

Haastattelun tavoitteena on kerätä laajasti ja monipuolisesti tietoa tutkittavasta aiheesta (Puusa 2011a, 76). Haastattelut ovat suosittuja tutkimusaineiston keräämismenetelmiä. Tämän johdosta tutkija monesti valitsee laadullisen tutkimushaastattelun, sen kummemmin pohtimatta soveltuuko se parhaiten juuri omaan tutkimukseen. (Mason 2002, 63.) Laadullisessa tutkimuksessa painotetaan tutkittavien näkökulmia, jolloin myös aineiston keruumenetelmä valitaan sen mukaan. Näin ollen menetelmäksi valikoituu useimmiten haastattelu tai havainnointi. Olennaista on, että tutkija pystyy perustelemaan tutkimuksensa menetelmälliset ratkaisut. (Puusa & Juuti 2011, 56.) Myös oman tutkimukseni kohdalla näin haastattelut niin selvänä menetelmävalintana, etten

juuri kyseenalaistanut niiden toimivuutta työssäni. Perustelen valintaani kuitenkin siten, että haastatteluja käyttämällä sain laajan ja monipuolisen kuvan tutkimusaiheesta ja tutkimustulokset muodostuivat siten runsaiksi.

Haastattelu eroaa spontaanista keskustelusta siten, että haastattelulla on päämäärä, jota tavoitellaan. Haastattelijalla kuljettaa keskustelua ja kohdistaa sen tiettyihin teemoihin oman intressinsä mukaan. (Ruusuvaara & Tiittula 2005, 23.) Tutkimushaastattelu vaatii onnistuakseen huolellisen valmistautumisen (Mason 2002, 67). Erilaisiin kyselytutkimuslomakkeisiin verrattuna laadullisen tutkimuksen haastattelurunko on yleensä suhteellisen lyhyt, mutta tämä ei tarkoita ettei sen laatimiseen olisi kulunut paljon aikaa ja vaivaa (Barbour 2008, 115). Oma haastattelurunkoni oli suhteellisen pitkä ja polveileva. Haastattelutilanne oli enemmän virallinen kuin vapaamuotoinen tai vastavuoroinen. Tutkijan on pidettävä huolta siitä, ettei ala pidä itseään ylivoimaisena ja unohda haastattelutilanteen molemminpuolista vuorovaikutuksellisuutta. Samoin on tarkkailtava, ettei haastattelijana esimerkiksi keskeytä haastateltavia tai muuten tyrehdytä heidän haluaan puhua. (Barbour 2008, 121.)

Onnistunut haastattelu kuitenkin edellyttää, että tutkija pystyy johtamaan ja tietyllä tapaa hallitsemaan sekä itseään, että haastateltaviaan (Ribbins 2007, 216). Tutkijan kannattaa pitää kiinni tutkijan roolistaan haastattelutilanteessa, jolloin hän ystävällisesti, mutta tietty varauksellisuus säilyttäen kertoo tutkimukseensa liittyvistä asioista, mutta välttää tarkasti luiskahtamasta esimerkiksi terapeutin rooliin (Gillham 2005, 11). Luottamuksellisen ja motivoivan ilmapiirin muodostaminen haastattelutilanteessa on olennaista ja on otettava huomioon, että haastateltavat saattavat jännittää esimerkiksi heidän puheidensa nauhoittamista. On myös tiedostettava sosiaalisesti hyväksytyjen vastausten mahdollisuus, jolloin osallistujat vastaavat, kuten ajattelevat olevan yleisesti hyväksyttyä. (Puusa 2011a, 77–78.) Haastateltavani olivat alansa varmoja ammattilaisia, he eivät oman tulkintani mukaan erityisesti jännittäneet haastattelutilannetta tai omien mielipiteidensä esille tuomista. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija huomioi tutkimuksensa kontekstin. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan on huomioitava ja tiedostettava ympäristö, jossa tutkimukseen osallistujat elävät. Tämä kaikki vaikuttaa osaltaan myös koko tutkimukseen ja sen luotettavuuteen. (Busher & James 2007, 109.) Huomioon

tutkimuksen kontekstia yrittämällä tiedostaa itselläni olevia ennakkokäsityksiä ja yleistyksiä tutkimusaiheesta ja -ympäristöstä.

Luottamuksellisen suhteen rakentuminen osapuolien välille edellyttää, että haastattelija on avoin haastattelun tarkoituksesta, käsittelee kerättyjä tietoja luottamuksellisesti ja suojelee osallistujien anonymiteettia (Ruusu vuori & Tiittula 2005, 41). Tutkimuksen eettisiin näkökulmiin kuuluu se, että tutkija tuo haastateltavien tietoon edustamansa laitoksen yhteystiedot ja oman roolinsa siellä. Lisäksi haastateltavien kuuluu tietää tutkimuksen tarkoitus, heidän oma tehtävänsä ja kerättävän aineiston jatkokäsittelytavat. (Gillham 2005, 12.) Haastateltaville on muodostuttava varmuus siitä, että heidän vastauksensa käsitellään luottamuksellisesti ja heidän yksityisyytensä säilyy kaiken aikaa, myös lopullisessa raportissa (Moore 2006, 143). Silverman (2011) nostaa esiin muutamia karikoita, jotka toteutuessaan heikentävät tutkimuksen luotettavuutta. Näitä ovat esimerkiksi harhaanjohtaminen ja huijaaminen kohdistuen esimerkiksi tutkimukseen osallistujiin tai yleiseen tutkimusasetelmaan. Kyseenalaista on myös valita tutkimuksen kohteiksi henkilöitä, jotka ovat jollain tavalla haavoittuvaisessa tilassa. Samoin on huomioitava, ettei paljasta tutkimukseen osallistujien identiteettejä ja varmistuu siitä, että he ovat ymmärtäneet millaiseen tutkimukseen osallistuvat ja tekevät sen vapaaehtoisesti. (Silverman 2011, 90–94.) Ryen (2011) listaa laadullisen tutkimuksen luotettavuudelle kolme pääkriteeriä: suostumus-, luotettavuus-, ja totuus kriteerit. Ensimmäinen viittaa tutkittavien oikeuksiin, eli heidän on tiedostettava olevansa osana tutkimusta, heidän on tiedettävä pääperiaatteet tutkimuksesta ja heillä on oltava mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta minä hetkenä hyvänsä. Toinen kriteeri viittaa tutkijan velvollisuuteen suojella tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyyttä ja tehdä tutkimuspaikat tunnistamattomiksi. Kolmas kriteeri painottaa totuudellisuutta ja sen toteutumista tutkijan ja tutkittavien välillä. (Ryen 2011, 418–420.)

Omassa tutkimuksessani pyrin kaikissa vaiheissa olemaan kunnioittava ja rehellinen suhteessa haastateltaviin. He saivat etukäteen tietoa tutkimuksen tarkoituksesta ja lähtivät mukaan vapaasta tahdostaan. Kerroin omasta roolistani ja tahosta, jota edustan, eli yliopistosta. Puhuimme tulevan haastattelun teemoista, nauhurin käytöstä ja haastattelun arvioidusta kestosta. Osa haastateltavista halusi ennen haastattelua katsoa paperille tulostamiani haastatteluteemoja ja kysymyksiä. Pyrin olemaan neutraalin asiallinen läpi haastattelujen, enkä mielestäni lähtenyt johtamaan haastateltavien puhetta

tiettyyn suuntaan omien motiivieni mukaan. Toki on todettava, että jo kysymysrunkoa tehdessäni saatoin tiedostamatta muodostaa sen niin, että se tuottaa tietynlaisia vastauksia. Valmistauduin haastatteluihin huolellisesti suorittamalla ennen virallisia haastatteluja koehaastattelun, muokkaamalla haastattelurunkoa mahdollisimman selkeäksi itselleni ja ennen kaikkea haastateltaville sekä huolehtimalla käytännön järjestelyistä ennen haastatteluja. Kaiken kaikkiaan koin haastatteluiden läpiviemisen melko haastavana ja taitoa vaativana. Onnistuin hieman parantamaan suoritustani haastattelukokemuksen karttumisen myötä jännityksen vaihtuessa vapautumiseen. En koe olleeni haastattelijana passiivinen, mutta en myöskään aktiivinen kanssakeskustelija tai näkyvä johtohahmo, vaan enemmänkin kokonaisuuden hallussa pitäjä ja tutkimusaiheestaan sekä haastateltavista kiinnostunut tutkija.

Haastattelun päättäminen edellyttää tutkijalta, että hän valmistele haastateltavan tilanteen loppumiseen ja sopii jatkotoimenpiteistä. Luonnollisesti hän myös osoittaa kiitoksensa haastateltaville ja keskustelee tutkimuksensa julkaisuun liittyvistä käytännöistä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 25–26.) Tutkijan on myös hyvä pyrkiä etsimään haastattelun päätökseen jotain myönteistä ja mukavaa, mikä osoittaa häneltä hyvää tapaa (Barbour 2008, 119). Haastattelun lopuksi keskustelimme esimerkiksi tutkimukseni seuraavista vaiheista ja sen valmistumisesta. Haastateltavat ilmaisivat kiinnostusta valmiiseen tutkimukseen tutustumisesta. He myös ilmaisivat tutkimusaiheen ja haastattelun aikaansaamia tunteita ja oloiloja. Kaiken kaikkiaan tunnelma oli haastattelujen jälkeen vapautunut ja myönteinen. Osa haastateltavista varmisti vielä, että heidän anonymiteettinsä säilyy läpi eri työvaiheiden ja painotin kaikille heidän yksityisyytensä säilyvän kaikilta osin.

#### *Yhteisöllisyys johdatti parihaastatteluihin*

Haastattelutilanne ei ole koskaan täydellisen tasa-arvoinen, vaan sisältää keskustelullista valtaa. Sitä voidaan kuitenkin kuvailla hetkellisen yhteisyyden muotoutumana. Yhteisyyttä tutkijan ja haastateltavien välille luovat esimerkiksi ikä tai käsiteltävä aihepiiri. Tutkijan on pohdittava haastatteluja myös yhteisyyden toteutumisen näkökulmasta. (Tienari, Vaara & Meriläinen 2005, 123.) Varhaiskasvatusala kiinnostuksen kohteena oli ainakin asia, joka yhdisti niin tutkijaa kuin haastateltavia tutkimuksessani, samoin sukupuoli, olimme kaikki naisia. Myös tutkimusaihe

pedagoginen johtajuus kirvoitti monia mielipiteitä ja meillä oli samanhenkisiä näkemyksiä aiheesta, vaikka en omaa suhtautumistani asiaan ilmaissutkaan. Haastateltavia keskenään yhdisti monen vuoden työkokemus varhaiskasvatus- ja päiväkotityöstä.

Henkilökohtaisessa, kasvokkain tehtävässä haastattelussa on mahdollista olla läsnä useita haastateltavia tai haastattelijoita (Ribbins 2007, 212). Haastattelin johtajat ja lastentarhanopettajat yhtä aikaa, lukuun ottamatta yhtä päiväkotia, jossa haastattelin ensin johtajan ja sitten lastentarhanopettajan, koska se sopi aikataulullisesti paremmin. Tein haastattelut parihaastatteluina, koska kiinnostukseni oli tutkia pedagogista johtamista juuri yhteisöllisyyden näkökulmasta ja halusin nostaa lastentarhanopettajien roolia aiheessa esiin. Koin, että parihaastattelussa haastateltavat voivat vaihtaa näkökulmia keskenään ja muodostaa myös uusia tarkastelutapoja aiheesta. Ryhmähaastatteluun liittyen todetaan, että vastaajat voivat olla avoimempia ollessaan haastateltavina ryhmän osana kuin yksinään. Useamman ihmisen yhteisen haastattelemisen haittoina pidetään esimerkiksi sitä, että voi olla vaikea välttää itsevarmojen henkilöiden dominoivaa esiin nousua haastattelutilanteessa. (Ribbins 2007, 212.) Myös itse pohdin, ottavatko johtajat, kenties aihepiirin asioille enemmän ”altistuneina” suuremman roolin haastatteluissa ja jääkö lastentarhanopettajien näkökulmille tilaa. Totta oli, että johtajat puhuivat keskimäärin melko paljon, mutta toisaalta lastentarhanopettajien läsnäolo tuotti erilaisia näkökulmia, koska he toivat oman kokemuksensa, esimerkiksi lapsiryhmätyöskentelyn tasolta yhteiseen keskusteluun. Kokonaisuudessaan haastatteluparit olivat kuitenkin melko samoilla linjoilla vastauksissaan, eikä toisen vastausten kyseenalaistamista havaittavasti ilmennyt. Yksilölliset tarkastelutavat toivat kuitenkin rikkautta ja vaihtelevuutta haastatteluihin.

Tutkijan olennaisin tehtävä haastattelutilanteessa on keskittyä kuuntelemaan haastateltaviaan ja se on mahdollista vain, jos häiritsevät tekijät, liittyen esimerkiksi nauhurin tai kysymysten toimivuuteen on minimoitu (Gillham 2005, 31). Nauhoittamisen tehtävä on haastattelututkimuksissa selkeä: nauhoittaminen tuottaa aineistoa ja ilman sitä meillä ei ole koko tutkimusta. Nauhurin on oltava oikeanlainen ja se on sijoitettava paikkaan, jossa se parhaiten nauhoittaa. (Ribbins 2007, 216–217.) Nauhurin toimivuus on varmistettava ainakin kolme kertaa: ensiksi ennen lähtöä



haastatteluun, toiseksi haastatteluhuoneeseen tultaessa ja vielä kerran, silloin kun haastateltavat saapuvat sisään. Sen jälkeen laite on pyrittävä unohtamaan. Laitteen kanssa vauhottaminen häiritsee haastattelun tasapainoista etenemistä. (Moore 2006, 146.) Yleensä haastateltavat unohtavat nauhurin olemassa olon melko pian haastattelun alettua. Nauhurin käyttämisen etuina haastatteluissa on muun muassa se, että asioita voi tarkistaa nauhoitteista myöhemmissä vaiheissa. (Seidman 2006, 114.) Lainasin mp3-soittimen yliopistolta ja kokeilin sen toimivuutta koehaastattelussa ennen virallisia tapaamisia. Toimin kutakuinkin Mooren (2006) ohjeiden mukaan. Asetin nauhurin haastatteluissa keskeiselle paikalle, joka oli pöydällä minun ja haastateltavien välissä istuessamme vastakkain. En koe, että nauhuri olisi kovin paljon häirinnyt tai vienyt huomiota itse haastattelulta. Haastattelut kestivät keskimäärin noin tunnin ajan. Haastattelujen kesto kannattaa miettiä etukäteen (Seidman 2006, 20). Toin esille haastateltaville, kuinka kauan haastattelu keskimäärin tulisi kestämään, eli noin tunnin verran. Yhdessä parihaastattelussa aika selvästi ylittyi ja yksi yksilöhaastattelu kesti vähemmän aikaa.

Haastatteluun osallistuvan motiiveja on kolmenlaisia. Ensimmäkin tutkimushaastatteluun osallistujalla on mahdollisuus esittää mielipiteensä. Toiseksi haastateltavaa saattaa motivoida tilaisuus päästä kertomaan omista kokemuksista ja kolmanneksi se, että haastateltava on ennenkin osallistunut tutkimukseen ja saanut siitä myönteisiä kokemuksia. (Eskola & Vastamäki 2001, 25–26.) Tässä kuvaillut haastattelun mahdolliset motiivit toteutuivat mielestäni tutkimushaastatteluissani. Haastateltavat esittivät mielipiteitään laajasti ja avoimesti, samoin kuin kertoivat työkokemuksistaan ja työuransa varrella sattuneista tapahtumista liittyen tutkimusaiheeseen. Koin, että he olivat kiinnostuneita pedagogisesta johtamisesta ja heillä oli aiheesta paljon sanottavaa. Tämä johtui varmasti siitä, että haastateltavilla oli alan monipuolista työkokemusta ja koulutusta, jotka olivat tuoneet heille laajan näkemyspinnan asioihin. Haastateltavat myös toivat esiin, että he osallistuvat mielellään erilaisiin tutkimuksiin koskien varhaiskasvatusta ja he myös olivat olleet mukana erilaisissa päiväkodin kehittämishankkeissa. Heillä oli laaja kiinnostus yhteiskunnasta ja varhaiskasvatuksesta sen osana.

Keskustelu muotoutuu haastatteluksi kysymyksillä ja niitä seuraavilla vastauksilla. Tutkimushaastattelussa, kuten missä tahansa vuorovaikutustilanteessa, kysymyksen

esittänyt osoittaa vastauksen saatuaan ymmärtäneensä sen. On varsin yleistä, että tutkija osittain osallistuu vastausten muotoutumiseen kannustamalla, houkuttelemalla ja vahvistamalla. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 26–27, 30.) Näin tein myös omissa haastatteluissani. Vahvistaminen ja kannustaminen tarkoittivat esimerkiksi hyväksyvää pään nyökäytystä, katsekontaktia ja hymyä. Myös keskustelunkaltaiset haastattelutilanteet ovat yleistyneet (Eskola & Vastamäki 2001, 24). Tutkijahaastattelijan olennainen tehtävä on rohkaista ja motivoida haastateltavia puhumaan. Tutkijan on esittäydyttävä pukeutumista myöten huomaamattomana. Hänen on käyttäydyttävä niin, että haastateltavilla on rentoutunut ja hyvä olo. Tutkijan on osattava hienovaraisesti ilmaista, että haastateltavien vastaukset ovat ”oikeanlaisia”, mutta hän ei saa manipuloida vastaamaan tietyllä tavalla. (Moore 2006, 143.) Tutkijan on siis oikealla tavalla pystyttävä tarjoamaan haastateltaville tukeaan ja huomiotaan. Sanallisilla tai sanattomilla ilmeillä ja eleillä hän viestii, kuinka haastattelu etenee. (Ribbins 2007, 216.) Haastattelun etuja ovat tutkijalla oleva tarkentamisen mahdollisuus, jos hän ei ole täysin ymmärtänyt haastateltavien ilmaisuja. Lisäksi hän voi haastatellessaan kiinnittää huomiota myös eleisiin, ilmeisiin ja muuhun liikehtimiseen, jotka voivat tuoda hänelle kiinnostavaa lisätietoa. (Puusa 2011a, 76.) Tutkijan on hyvä havainnoida sanattomia viestejä myös siksi, että haastateltavat saattavat sitä kautta viestittää tutkijan ymmärtäneen heidän vastauksensa virheellisesti (Barbour 2008, 118).

Mooren (2006) kuvailu kävi yhteen myös omien haastattelutilanteideni kanssa. Tietyillä eleillä halusin osoittaa haastateltaville mielenkiintoa ja innostusta heidän vastauksiaan kohtaan. En koe, että omissa haastatteluissani olisin ollut tasaveroisena keskustelijana, koska en tavoitellut sitä. Oma roolini ei ollut esittää mielipiteitäni aiheesta. Olennaisinta oli, että annan haastateltavilleni mahdollisuuden puhua ja osoitan kiinnostusta heidän ajatuksiaan kohtaan. Tutkijan tärkeä tehtävä onkin aktiivinen kuuntelutaito (Barbour 2008, 113). Oma tehtäväni haastattelutilanteessa oli ennen kaikkea pitää keskustelu tutkimusaiheessa, esittää kysymykset ymmärrettävästi ja keskittyä läsnä olevaan kuuntelukokemukseen sekä luoda luottamuksellinen haastatteluilmapiiri käyttäytymällä avoimesti ja rauhallisesti.

### *Neljän teeman haastattelu*

Varsinkin kokemattoman tutkijan yleinen ongelma on laatia haastatteluja varten liian pitkä ja polveileva haastatteluteemarakente. Välttyäkseen tältä, tutkijan pitäisi ensin kirjoittaa paperille laajasti kaikki kysymykset, joita hän *voisi* kysyä haastateltavilta ja sen jälkeen maltillisemmin lista kysymyksistä, jotka hänen *pitää* kysyä. (Ribbins 2007, 215.) Yleinen tutkijan tapa rakentaa tutkimuksen teemat on, että ne muokkaantuvat tutkijan luovan ideoinnin, intuition perusteella. Vaihtoehtona on etsiä teemoja alan kirjallisuudesta tai muodostaa teemat suoraan teoriasta. Teemoja pohtiessa olennaista on pitää mielessään tutkimusongelma, johon etsii vastausta, koska tutkimusongelma kytkee kokonaisuuden yhteen ja antaa oikeuden erilaisten kysymysten esittämiselle. (Eskola & Vastamäki 2001, 33.) Tutkimushaastatteluteemani muodostuivat kolmen tekijän kautta: alan kirjallisuuteen tutustumisen, tutkimusongelmien sekä oman pohdinnan kautta. Tämän lisäksi tutkimusseminaarissa esille tulleet näkökulmat autoivat teemojen lopullisessa rakentumisessa. Muodostin neljä laajempaa teemaa ja jokaisen teeman alle tarkentavia kysymyksiä (LIITE 2). Haastatteluteemani olivat pedagogisen johtamisen määrittäminen, -toteuttaminen, -kehittäminen ja työyhteisön rooli pedagogisina johtajina. Analyysi- ja tulososiossa yhdistin kaksi ensimmäistä teemaa yhdeksi kokonaisuudeksi, eli pedagogiseen johtamiseen liitettäviksi asioiksi. Kehittämisteeman muokkasin pedagogista johtamista tukeviin ja vaikeuttaviin asioihin ja työyhteisön roolin sijaan tarkastelin lopulta laajemmin päiväkodin pedagogisia johtamisrooleja. Nämä muutokset tein myös tutkimusongelmiin. Haastatteluissa etenin teemojen mukaan, mutta laajuus ja järjestys vaihtelivat jonkin verran. Jos vastaus kysymykseen oli jo haastattelun aikana tullut, hyppäsin sen kohdan yli. Haastattelussa on hyvä välttää monta eri kysymystä sisältäviä kysymyssarjoja, koska vastaaja vastaa ensin viimeiseen kysymykseen ja saattaa jättää muut kysymykset huomiotta. Olennaista on muotoilla kysymys niin, että se antaa tilaa haastateltavan omalle tyylille kuvailla asiaa. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 54–55.) Haastateltavien oman tyylin korostuminen ja sen mahdollistaminen tuli esille haastatteluissani sitä kautta, että haastatteluista muodostui oman tulkintani perusteella persoonallisia, elämänmakuisia, arjen tilanteista kumpuavia, virkistäviä sekä todenmukaisia.

Laadulliselle tutkimukselle ja tutkijalle ominainen näkökulma on, että tieto näyttäytyy situaalisena, elää konteksteissa. Näin ollen tutkimushaastattelu on yhtä lailla sosiaalinen

vuorovaikutustilanne, kuin mikä tahansa muukin. (Mason 2002, 62, 64.) Sosiaalinen todellisuus ja siitä tehtävät tulkinnat muokkautuvat ympäröivän kontekstin ja siinä elävien ihmisten mukaan (Puusa & Juuti 2011, 51). Haastatteluihini oman mausteensa toivat yleinen ilmapiiri, tunnetilat ja aistimukset, kuten missä tahansa vuorovaikutustilanteessa. Haastatteluissa olivat mielestäni jonkin verran läsnä ympäröivän arjen hektisyys, työviikon lopun väsymys ja keskittymisen herpaantuminen sekä alussa osittainen epäluulo haastattelijaa ja kysymyksiä kohtaan. Masonin (2002) mainitsema tiedon situationaalisuus näyttäytyi haastatteluissa niin, että vaikka kysymykset ja teemat olivat samoja, yksikään haastattelu ei ollut identtinen. Ensinnäkin ympäristö: päiväkotia ja haastattelukonteksti olivat joka haastattelussa erilaisia. Myös ilmapiiri vaihteli haastatteluissa. Yleisesti ottaen tunnelma oli alkututustumisen jälkeen kaikissa haastattelutilanteissa myönteinen, innostunut ja aito. Haastateltavat olivat mukana omalla persoonallaan ja toivat ajatuksiaan vapautuneesti ja avoimesti esille. He keskittyivät haastatteluun ja olivat varanneet sille aikaa työpäivästään. Mason (2002) tuo myös esiin asioita, jotka tutkijan tulisi ottaa huomioon haastattelutilanteessa. Näitä ovat esimerkiksi syvälinen kuuntelemisen ja muistamisen taito. Tällä hän tarkoittaa, että haastattelujen nauhoittamisesta huolimatta on pystyttävä pysähtymään haastateltavien vastausten äärelle. Haastattelutilanteessa on myös pystyttävä muistamaan mitä itse on jo haastateltavilta kysynyt ja mitä he ovat kertoneet tutkijalle. (Mason 2002, 75.) Näin jälkikäteen ajateltuna näissä asioissa oli itselläni haastetta. Haastatteluissa en aina pystynyt keskittymään kuuntelijan rooliin täydellisesti, jolloin en huomionnut jo saaneeni edessä olevaan kysymykseen vastauksen.

Haastattelujen luotettavuutta arvioitaessa voidaan tarkastella reaktiivisuuskysymystä ja tulkintavirhekysymystä, joista ensimmäinen viittaa siihen, missä määrin tutkija mahdollisesti vaikuttaa saamiinsa vastauksiin esimerkiksi johdattelemalla osallistujia. Tulkintavirhe taas tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkittava ei ole ymmärtänyt kysymystä tai tutkija ei tulkitse oikein haastateltavien vastauksia. (Puusa 2011a, 78.) Haastattelijan olisi vältettävä johdattelevien kysymysten käyttämistä, mutta toisinaan tutkija ajautuu tekemään ennen aikaisia olettamuksia haastateltavien puheesta (Barbour 2008, 118). Myös oman tutkimukseni kohdalla on voinut huomaamattani käydä niin, että olen tehnyt joitakin ennakoivia johtopäätöksiä tai yleistyksiä haastateltavien puheesta. Osittain se on luonnollista, koska kokemusta tutkimushaastattelusta ei ole paljoakaan. Toisaalta ajattelen, että tutkija jättää aina jälkensä tutkimukseen ja tulkitsee

vastauksia omista näkökulmistaan. Olen kuitenkin pyrkinyt tiedostamaan ennakkoletukseni tutkimusaiheesta ja pitämään omat näkemykseni hallinnassa. Tutkijan on pidettävä mielessä, että haastateltavat ovat antaneet energiaa ja aikaansa tutkimukselle ja heillä on omat tarkoituksensa mukaan suostumiselle. Haastateltaville on annettava mahdollisuus nostaa esiin myös muita asioita, jotka tuntuvat heistä keskeisiltä. (Barbour 2008, 121, 128.) Myös omissa haastatteluissani huomasin, että niissä otettiin kantaa laajempiinkin varhaiskasvatuksellisiin teemoihin tai alueella tapahtuviin muutoksiin, kuten kuntaliitoksiin tai varhaiskasvatuksen hallinnonalamuutokseen.

### 4.3 Tutkimusaineisto ja sen hankinta

Tutkimusaineistoni keräämisvaihe tuli ajankohtaiseksi siinä vaiheessa, kun olin käynyt kevään 2010 ajan graduseminaariryhmässä, työstänyt tutkimussuunnitelman ja alustavasti tutustunut aiheen kirjallisuuteen ja sitä kautta muodostanut myös haastattelujen alustavat teema-alueet ja kysymykset niiden alle. Aloittaessani aineistonhankintavaihetta lähetin aluksi tutkimuslupahakemuksen (LIITE 1) Jyväskylän kaupungille ja sain luvan aloittaa aineiston keräämisen. Tutkimuslupa-asiaa hoitanut henkilö auttoi myös haastateltavien löytämisessä kehottamalla ottamaan yhteyttä alueen päivähoidon johtajiin, jotka neuvoisivat mahdollisesti haastatteluun suostuvien päiväkodin johtajien nimet. Näin tapahtuikin ja sen jälkeen olin päiväkodin johtajiin yhteydessä sähköpostin välityksellä, kerroin tutkimuksestani, sen aiheesta ja toiveistani haastatella niin johtajia kuin lastentarhanopettajia. Sain haastatteluajat sovittua ja suoritin teemahaastattelut kesäkuun 2010 aikana neljässä päiväkodissa Keski-Suomen alueella. Ennen virallisia haastatteluja tein koehaastattelun yhdelle muulle päiväkodin johtajalle, missä kokeilin kysymysten ja nauhurin toimivuutta.

Tutkimuksen laatua parantaa, kun tutkija litteroi aineistonsa huolellisesti sekä laittaa tarkkaan ylös yksittäiset haastattelutiedot. Tällaisia perustietoja ovat esimerkiksi haastattelujen aika ja paikka sekä haastateltavien sukupuoli, koulutus ja ammatti. Tunnistetiedot kuitenkin anonymisoidaan eli tehdään tunnistamattomiksi litteroinneista. (Kuula & Tiitinen 2010, 451–452.) Tutkimukseni kohderyhmä oli lukumäärältään kahdeksan naishenkilöä, neljä johtajaa ja neljä lastentarhanopettajaa. Yksi lastentarhanopettaja oli lisäopiskellut erityislastentarhanopettajaksi. Heidän

edustamansa ikähaitari oli vaihteleva. Haastattelemanani johtajat ja lastentarhanopettajat olivat töissä Keski-Suomen alueella sijaitsevilla päiväkodeilla. Jokainen haastattelemanani päiväkodin johtaja toimi johtajana hajautetussa organisaatiossa, eli heidän johtamisvastuullaan oli useita päiväkotiyksiköitä tai muita varhaiskasvatuspalveluita, kuten perhepäivähoito tai kerhotoiminta. Johtajien ja lastentarhanopettajien ajallinen työkokemus erilaisissa varhaiskasvatukseen liittyvissä tehtävissä vaihteli muutamasta vuodesta aina kolmeen kymmeneen.

#### **4.4 Sisällönanalyysissa olennaisen äärellä**

Eskola (2010) kuvailee laadullista tutkimuspolkua ylämäkitaivalluksena. Ensimmäinen nousu sisältää tutkimuksen kokonaisuuden hahmottamisen, toinen tutkimusaineiston kokoamisen, kolmas kerätyn aineiston, esimerkiksi haastatteluiden litteroimisen ja neljäs sen kaikkein vaativimman vaiheen, eli tutkimusaineiston analyysin ja siihen liittyvät valinnat. (Eskola 2010, 179–180.) Varsinkin syvähaastattelut tuottavat tutkijalle yleensä suuren määrän tekstiä aineistoksi (Seidman 2006, 117). Laadullisen aineiston runsaus tekee analyysivaiheesta samalla kiinnostavan ja ahkeruutta vaativan. Kaiken kaikkiaan analyysivaihe on syytä suorittaa huolellisesti, mikäli tutkimuksen avulla todella halutaan lisää tietoa tutkimusaiheesta. Aineiston keräämisvaiheen ja analysointivaiheen välinen vuoropuhelu lisää tutkimuksen joustavuutta ja mahdollisuutta muutoksille. (Puusa 2011b, 114–115.) Samoin Seidman (2006) toteaa, että aineiston kerääminen ja sen analysointi kulkevat yleensä limittäin. Hänen mukaansa kuitenkin syvällisempää analyysia ei kannata aloittaa ennen kuin kaikki haastattelut on suoritettu. (Seidman 2006, 113.) Laadullisen aineiston analyysia kuvaillaan lisäksi monimutkaisena prosessina, joka parhaimmillaan tuottaa vaikuttavaa ja syvämerkityksellistä materiaalia (Moore 2006, 152). Analyysi on kuitenkin tutkijan tekemien tulkintojen ja työstämisen varassa. Aineistosta ei nouse esiin mitään ilman tutkijan aktiivista työpanosta. (Eskola 2010, 180.)

Tutkimusaineiston analyysissa on syytä ottaa huomioon muutama perussääntö. Ensinnäkin aineiston analyysi kannattaa aloittaa mahdollisimman aikaisin. Toiseksi omaan aineistoon on hyvä testata muutamia erilaisia teoreettisia lähestymistapoja ja kokeilla mikä sopii omaan tutkimukseen parhaiten. On nimittäin tiedostettava, että

tutkijan valitsemat teoreettiset sisällöt muokkaavat myös tutkimuksen suuntaa. Kolmanneksi liian varhaista ennako-olettamusten luomista on syytä välttää, vaan antaa ennemminkin aineiston kuljettaa ja näyttää suuntaa. Ja neljänneksi aineiston analyysissa on oltava kaiken aikaa totuudenmukainen ja puolueeton, jolloin esimerkiksi kuvailevat suoralainaukset aineistosta eivät ole välttämättä riittävän tieteellisiä. (Silverman 2011, 58, 60, 62.) Mooren (2006) mukaan aivan aluksi on tiedostettava päälinjaukset, joita on aineistosta etsimässä. Tämä selkiytyy tutkimuksen tehtävän ja tavoitteiden kautta. Tutkijan on tärkeä uppoutua aineistoonsa sen verran syvällisesti, että alkaa ymmärtää tutkimukseen osallistuneiden ajattelua. (Moore 2006, 154–155.) Litteroidusta aineistosta on lähdettävä avoimin mielin tarkastelemaan, mitä mielenkiintoista sieltä lähtee nousemaan esiin (Seidman 2006, 117). Omassa työssäni etenin niin, että aloitin haastattelujen litteroinnin sitä mukaa, kun olin haastatteluja suorittanut ja samalla tein alustavaa analyysia tutustumalla aineistoon ja huomioimalla siitä keskeisiä, esiin nousevia piirteitä. Pyrin olemaan analyysissani rehellinen ja avoin, mitä auttoi tutkimusaiheen herättämien ennako-oletusten esiin kirjaaminen ja niiden tiedostaminen.

Aineiston analyysissa ei tulisi tyytyä pelkästään toteamaan mitä tutkittavat ovat sanoneet, vaan kyetä liittämään se merkityksiin ja selittämään ilmiötä laajemmassa mittakaavassa, eli edetä yksityiskohdista yleisempään (Rapley 2011, 276). Analyysivaiheessa aineistoa eritellään ja tiivistetään, mutta tästä on pystyttävä siirtymään synteisiin, jossa esitellään tutkimusilmiötä uudenaikaisesta tarkastelutavasta käsin ja luodaan kokonaiskuvaa. On siis kyettävä toteamisen sijaan muodostamaan johtopäätöksiä. Tutkimus ei näin ollen ole suinkaan valmis silloin kun tutkija on suorittanut analyysinsä. Synteesien avulla ratkotaan tutkimusongelmia ja niiden (synteesien) perusteella muodostetaan johtopäätöksiä. (Puusa 2011b, 116, 123.) Samoilla linjoilla on Moore (2006) todeten, että ennemmin kuin kuvaillaan mitä on tapahtunut, pitäisi tehdä selkoa siitä *miksi* niin on tapahtunut, muuttaa tarkastelutapa siis analyttisempaan suuntaan (Moore 2006, 157). Tutkimusaineiston analyysi tulisi aloittaa jo ennen kuin tutkija on saanut kaiken aineiston kerätyksi. Tutkimusongelmien tulee ohjata aineiston tarkastelua. (Silverman 2005, 152.) Tutkijan on myös ratkaistava joukko teknisiä kysymyksiä kuten, minkä painoarvon hän antaa haastatteluvastauksista poimituille sitaateille työnsä tulosten raportoinnissa ja millä tavalla ja laajuudella hän ne työssään esittää. (Eskola 2010, 200–201.)

Edellä mainittujen lähteiden sisältöjä olen pyrkinyt noudattamaan myös omassa työssäni. Tulossiossa esittelin neutraalisti vastaukset tutkimusongelmiin. Käytin suoria lainauksia aineistosta elävöittämään ja tekemään tekstiä todentuntuisemmaksi. Arvioin kuitenkin kriittisesti minkä verran ja millaisia lainauksia poimin lopulliseen tekstiin. Tuloksia seuranneessa johtopäätösluvussa pyrin siirtymään synteiesien ja johtopäätösten tekemiseen. Siinä myös liitin saamani tulokset aiemmin tutkittuun. Pohdintaluvussa tavoitteeni oli siirtää tutkimustuloksia laajempaan yhteyteen ja tehdä kokonaisarvioivaa pohdintaa tutkimusaiheesta.

Rapley (2011) nostaa esiin laadullisen aineiston analyysin kulmakiviä. Aineistosta on poimittava esiin mielenkiintoisia tai tutkimukselle olennaisia kohtia ja merkittävä ne muistiin. Poimituille kohdille on annettava jonkinlainen merkki ja liitettävä samanlaisuudet yhdeksi kokonaisuudeksi. Aina on kriittisesti mietittävä, miksi tekee jonkin asian analyysissä. Lisäksi on keskityttävä niihin teemoihin aineistossa, jotka näyttäytyvät itselle avaintekijöinä. (Rapley 2011, 277–278.) Seidman (2006) lähtee analyysissä samantyyppisesti liikkeelle siitä, että aineistosta nostetaan esiin mielenkiintoisia ja olennaisia kohtia ja siten karsitaan epäolennaista haastattelumateriaalia. Nämä merkinnät kootaan eri kategorioihin ja etsitään temaattisia yhteyksiä niiden väliltä ja sisältä. Samoin hän painottaa, että johtopäätösten tekeminen on pidettävä kaiken aikaa mielessä. (Seidman 2006, 117, 119, 128.) Ei ole mahdollista, että toinen tutkija pääsisi täysin samoihin päätelmiin samasta laadullisesta aineistosta. Ihmisten välillä on aina havainnointi- ja tulkintaeroja. Onkin olennaista, että tutkija työnsä lopussa pysähtyy tarkastelemaan, saiko hän vastauksen tutkimusongelmiinsa. (Puusa 2011b, 124.) Aineiston analyysissäni oli piirteitä Rapleyn (2011) painottamista seikoista, kuten se, että nostin aineistosta esiin ennen kaikkea tutkimusongelmieni mukaisia tekstikohtia, joista muodostin teemoja. Lopussa pyrin myös kriittisesti arvioimaan, pystyinkö vastaamaan asettamiini tutkimusongelmiin. Kerron seuraavaksi tarkemmin siitä, miten suoritin tutkimukseni analyysivaiheen.

### *Aineistopohjainen sisällönanalyysi*

Sisällönanalyysin tavoitteena on kuvata dokumenttien, kuten haastattelun, puheen tai keskustelun, eli kirjallisessa muodossa olevan materiaalin sisältöä sanallisesti. Sisällönanalyysillä tavoitellaan tiivistettyä ja yleisessä muodossa olevaa kuvausta



tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 106.) Kerron seuraavaksi, kuinka suoritin tutkimusaineistoni analyysivaiheen. Havainnollistan myös käytännön esimerkkipoiminnoilla analyysini etenemistä. Tein aineistolleni aineistolähtöisen sisällönanalyysin, joka pohjautui teokseen Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2009). Etenin analyysissäni teoksessa esitettyjen vaiheiden kautta. Vaiheet olivat aineiston pelkistäminen, redusointi; aineiston ryhmittely, klusterointi ja teoreettisten käsitteiden muodostaminen eli abstrahointi (Miles & Huberman 1994, Tuomi & Sarajärven 2009, 108 mukaan).

### *Pelkistäminen*

Aineiston pelkistämässä on kyse siitä, että analysoitavasta materiaalista, omassa tapauksessani haastatteluaineistosta, tyypistetään pois kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen. Pelkistäminen etenee tutkimustehtävän ohjaamana, eli aineistosta nostetaan esiin tutkimustehtävien näkökulmasta olennaisin. Pelkistäminen tarkoittaa käytännössä esimerkiksi merkityksellisten lauseiden alleviivaamista litteroidusta aineistosta värikynillä ja lopuksi kohtien listaamista allekkain uudelle paperille. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.)

Näin etenin myös omassa tutkimuksessani. Kun olin suorittanut tutkimushaastattelut, kuuntelin haastattelut tietokonetta apuna käyttäen ja kirjoitin ne puhtaaksi. Tutkijan tekstiksi purkama puhe; litteraatio kuvastaa osaltaan tutkijan havaintoja ja valintoja ja hyvin tehtynä lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta, erityisesti validiteettia. Tällöin analyttisen läpinäkyvyyden ja tulkintojen liittämisen aineistoon on oltava mahdollisia. Tutkijan on kysyttävä itseltään mikä on oman tutkimuksen kannalta parhain aineiston purkutyö ja tarkkuus. Samoin hänen on rehellisesti pohdittava aineistoonsa liittyviä teoreettisia, eettisiä ja käytännön valintoja. (Nikander 2010, 433–434, 442.) Tutkimusongelma ja metodinen tarkastelutapa muokkaavat myös litterointitarkkuuden. Tutkijan kiinnostuksen kohdistuessa haastattelujen kautta saataviin asiasisältöihin, litteroinnin ei tarvitse olla täydellisen tarkka. Litteroinnissa korostuvat tutkijan tekemät tulkinnat, jolloin eettisyyden kannalta on tärkeää, että alkuperäinen nauhoite säilytetään ja sen jatkokäyttö on mahdollista. (Ruusuvuori 2010, 424–425, 428.)

Suoritin huolellisen litteroinnin ja kirjoitin puhtaaksi kaiken sisällöllisesti merkittävän, mitä haastateltavat sanoivat. Pysin litteroimaan kunkin haastattelun tarkasti sana sanalta, mutta jossain kohdin jätin peräkkäin toistuvia samoja sanoja tai ns. täytesanoja (niinku, tota) pois. Litteroinnin jälkeen luin ja tarkastelin aineistoa kokonaisuudessaan. Tällöin olin siis suorittanut aineistolähtöisen sisällönanalyysin kaksi ensimmäistä vaihetta ja seuraavaksi oli edessä kolmas ja neljäs vaihe (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Tämän jälkeen suoritin aineiston pelkistämisen, eli etsin haastatteluaineistosta tutkimustehtävien ohjaamana merkityksellisiä lausekokonaisuuksia, jotka pääasiassa tietokoneohjelman avulla korostin eri väreillä tummentamalla. Tiivistin lausekokonaisuudet pelkistyneempään muotoon ja lopuksi listasin pelkistetyt lauseet allekkain uudelle paperille.

*Tutkimustehtävä: Pedagogiseen johtamiseen liitettävät asiat*

*Esimerkit pelkistämisestä:*

*"...pedagoginen johtaminen niin se on tota siitä varhaiskasvatustyöstä vastaamista. Eli siitä perustehtävästä vastaamista ja sitten henkilöstön hyvinvoinnista huolehtimista." (P1)*

*-> Pelkistetty ilmaus: Perustehtävästä vastaaminen (P1)*

*"... yhteistyö, että johtajan ja työntekijöitten välinen homma toimii, että siinä on niinku se lähtökohta siihen, että pystytään sitte toteuttamaan sitä pedagogista kasvatusta ja sihe sitte, että miten lastentarhanopettajat sen toteuttaa, niin siinä totta kai sitte työparina on tukena sitten on se johtaja ja hänen kautta tehtävä yhteistyö, että yhteistä tiimityöskentelyä johtajan ja lastentarhanopettajien välillä. ..." (L1)*

*-> Pelkistetty ilmaus: Johtajan ja lto:n yhteistyö (L1)*

*Ryhmittely*

Aineiston pelkistämisestä siirryin sen ryhmittelyyn, joka tarkoittaa pelkistettyjen ilmausten järjestämistä uudelleen samanlaisuuden - kuten omassa työssäni - tai erilaisuuden mukaan. Kuten lähdeteoksessa mainitaan, samankaltaiset ilmaukset muodostavat oman luokkansa, jolle annetaan sitä kuvaava nimi. (Hämäläinen 1987, Dey 1993, Cavanagh 1997, Tuomi & Sarajärven 2009, 110 mukaan.) Yhdistin ilmaukset ja muodostin alaluokat tutkimustehtävieni ja haastatteluajamien perustalta.

*Esimerkki ryhmittelystä:*

*Perustehtävästä huolehtiminen (P1); Lapsen hyvinvoinnin takaaminen (P2);*

*Oikeudenmukaisuus, tasavertaisuus (P2); Lapsen hoito ja kasvatust (P3); Perustehtävä mielessä*

*(P4); Lapsilähtöinen suunnittelu ja työ (T4) -> Yhdistävä alaluokka: Perustehtävästä vastaaminen*

#### *Teoreettisten käsitteiden muodostaminen*

Tämän jälkeen siirryin analyysissäni aineiston käsitteellistämiseen eli abstrahointiin, jossa tavoitteena on teoreettisten käsitteiden ja johtopäätösten muodostaminen (Hämäläinen 1987, Dey 1993, Cavanagh 1997, Tuomi & Sarajärven 2009, 111 mukaan). Aineiston abstrahoinnissa alaluokkia yhdistelemällä muodostuu uusia ylä- ja pääluokkia. Myös omassa työssäni keräsin samankaltaiset alaluokat yhteen yläluokaksi ja annoin sille kuvaavan nimen. Tästä edelleen yhdistämällä muodostin yläluokkia kuvaavat pääluokat. Viimeinen vaihe oli rakentaa pääluokille yhdistävä luokka, joka nousi käsiteltävästä teemasta ja tutkimustehtävästä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112.)

*Esimerkki teoreettisten käsitteiden muodostamisesta:*

*1) Alaluokat: Vasun toteuttaminen; Perustehtävästä vastaaminen; Työyhteisön sisäinen linja*

*1.1 Yläluokka: Suunnitelmallisuus*

*2) Alaluokat: Pedagogiikka; Työyhteisön ammatillinen jatkuvuus*

*2.1 Yläluokka: Ammatillisuus*

*Pääluokka: Varhaiskasvatuspedagogiikan toteuttaminen*

*Yhdistävä luokka: Pedagogiseen johtamiseen liitettävät asiat*

## **5 PEDAGOGINEN JOHTAMINEN USEAN TEKIJÄN SUMMANA**

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää millaisena pedagoginen johtaminen näyttäytyy 2000-luvun suomalaisissa päiväkodeissa. Lähestyin aihetta kolmen näkökulman kautta; ensiksi sen, millaisia asioita haastatteleman päiväkodin johtajat ja lastentarhanopettajat liittävät pedagogiseen johtamiseen, toiseksi mitkä tekijät tukevat ja mitkä vaikeuttavat pedagogisen johtamisen toteutumista ja kolmanneksi, kenen tehtävä pedagoginen johtaminen vastaajien mielestä on, siis pohdinnat päiväkodin vastuurooleista. Kerron tässä luvussa olennaisimmista tutkimustuloksista esitellen tuloksia asettamieni tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Täydennän tuloksia haastateltavien suorilla lainauksilla, jotka merkitsen kursivoidulla tekstillä lainausmerkkien sisään. Jos jätän suoran lainauksen sisästä jotakin pois, merkitsen sen ...--.. merkinnällä. Lainauksen loppuun laitan maininnan vastaajasta: P -> Päiväkodin johtaja ja L -> lastentarhanopettaja, samoin kuin vastaajan numeron (1-4). Ylipäätään kertoessani haastatellun henkilön vastauksista merkitsen perään hänen koodinsa, esimerkiksi P1.

Käsittelen kunkin haastatellun henkilön vastauksia itsenäisinä osina, mutta teen myös yhteenvedoja vastauksista. Saman päiväkodin työntekijöitä ovat P1 ja L1; P2 ja L2; P3 ja L3 sekä P4 ja L4.

## 5.1 Pedagogiseen johtamiseen liitettävät asiat

Ensimmäiseksi tutkimusongelmaksi asetin sen, millaisia asioita päiväkodin johtajat ja lastentarhanopettajat liittävät pedagogiseen johtamiseen. Vastauksista muodostin erilaisia teemoja, jotka esittelen seuraavaksi. Niputin eri teemat vielä yhteen ja annoin niille kuvaavat yläotsikot. Ensimmäisen osion teemat ovat varhaiskasvatussuunnitelma, pedagogiikka ja perustehtävä ja niiden yläotsikko suunnitelmallisuus.

### *Pedagoginen johtaminen varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamisena*

Moni haastateltava liitti pedagogisen johtamisen varhaiskasvatussuunnitelmiin ja niiden pohjalta toimimiseen. Näin tapahtui tarkalleen kolmen johtajan ja kahden lastentarhanopettajan kohdalla. Yksi johtajista (P1) painotti varhaiskasvatussuunnitelman merkitystä sitä kautta, että toivoi asiakirjan olevan yhä enemmän käytännön arjen työväline. Varhaiskasvatussuunnitelma antaa johtajan mielestä syvällisemmän tarkoituksen koko toiminnalle ja vasun sisältö tulisi näin ollen olla kirkkaana jokaisen työntekijän mielessä. Hän painotti nimenomaan sitä, että kaiken lapsille päiväkodissa tarjottavan toiminnan taustalla on oltava kantavana ajatuksena millä tavoin toiminta kehittää ja kasvattaa lasta. Hän käytti tässä yhteydessä ilmaisua ”pedagoginen järki”. Toinen johtajista (P2) näki pedagogisen johtamisen olevan varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattujen asioiden toteuttamista. Johtajan mielestä hänen tehtävänä on varmistaa, että suunnitelmassa mainittavat arvot, painotukset ja kullekin lapselle luontevat tavat toimia todella toteutuvat arjen tasolla. Myös kolmas johtaja (P3) tulkitsi niin, että sekä valtakunnallinen, kaupungin että päiväkotiyksikön oma varhaiskasvatussuunnitelma antavat määritelmän pedagogiselle johtamiselle. Pedagoginen johtaminen on hänen mukaansa vasun sisässä kulkeva elementti.

Lastentarhaopettajista (L1) toinen korosti pedagogisessa johtamisessa olennaisimpana sitä, että toimintaa ohjaa selkeä suunnitelma ja työyhteisössä edetään yhteisen linjan mukaan ja pystytään toteuttamaan myös itselle asetettuja tavoitteita. Toinen lastentarhanopettaja (L3) taas nosti esiin kuinka pedagogisessa johtajuudessa olennaista on kokonaiskuvan luominen varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta; mitä esimerkiksi ryhmissä tapahtuu ja millaista tukea siellä tarvitaan.

#### *Pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuspedagogiikkana*

Kolme vastaajista; kaksi päiväkodin johtajaa ja yksi lastentarhanopettaja liitti pedagogisen johtamisen jollain tavoin termiin pedagogiikka. Yksi johtajista (P1) viittasi pedagogisen koulutuksen merkitykseen, jonka hän näki perustana päiväkodissa työskentelylle, niin johtajalla kuin työntekijöilläkin. Hän nosti esimerkiksi päinvastaisesta toiminnasta ruotsalaisen päivähoiton, jossa johtovastuussa saattaa toimia ekonomikoulutuksen saanut henkilö. Toinen johtaja (P2) puhui pedagogisen suunnan merkityksestä: erityisesti hän näki, että päiväkodinjohtajan mielessä on oltava vahvana varhaiskasvatuksessa ajettava pedagoginen suunta. Lastentarhanopettaja (L4) taas viittasi monipuoliseen pedagogiseen osaamiseen ja vankkaan tietämykseen puhuessaan pedagogisen johtamisen edellytyksistä. Pedagogista johtamista lähestyttiin siis tässä kohtaa erityisesti pedagogisen koulutuksen, -suunnan ja -osaamisen kautta.

#### *Pedagoginen johtaminen perustehtävänä*

Kaikki neljä päiväkodin johtajaa sekä yksi lastentarhanopettaja yhdisti pedagogiseen johtamiseen päiväkodin perustehtävästä vastaamisen. Tässä vaiheessa tuon ensin esille, minkä vastaajat käsittivät päiväkodin perustehtäväksi ja sen, oliko heidän mielestään omassa päiväkotityöyhteisössä muodostunut yhteinen käsitys perustehtävästä. Kolme johtajaa ja kolme lastentarhanopettajaa oli sitä mieltä, että yhteinen käsitys perustehtävästä on olemassa omassa työyhteisössä. Yksi johtaja (P3) ja yksi lastentarhanopettaja (L4) eivät erikseen vastanneet tähän kysymykseen. Yhteinen käsitys perustehtävästä oli vastaajien mukaan muodostunut monipuolisen keskustelun seurauksena ja yhden johtajan (P4) mukaan myös varhaiskasvatussuunnitelman uudistamisen myötä. Mikä sitten on päiväkodin ammattihenkilöstön mielestä päiväkodin perustehtävä tämän tutkimuksen tulosten perusteella?

Vastaukset muotoutuivat kahden perustehtävä-teeman alle, jotka olivat: *yhteistyö perheiden kanssa ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen*. Ensimmäinen teema viittasi siihen, että varhaiskasvatustyötä tehdään tiiviissä yhteistyössä lasten vanhempien kanssa, jolloin perustehtävän yhdeksi selkeäksi osaksi muodostuu kasvatuskumppanuus. Tämän ilmaisivat vastauksissaan kaksi johtajaa (P1 & P3), joista toinen kuvaili asiaa näin:

*"...se on tätä vanhempien kanssa tiivistä yhteistyötä ja siinä tietysti kunnioittaen perheen näkemyksiä, mutta sitten myöskin se, että avoimuus on sitä, että näitä pedagogisia kysymyksiä avataan kunkin lapsen kohdalta sitten niissä kehityksen kriittisissä vaiheissa..." (P3)*

Loput vastaajat, mukaan lukien edellä mainitut johtajat määrittivät perustehtäväksi toiseen teemaan, eli laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen liittyvät painotukset. Niin johtajat kuin lastentarhanopettajat näkivät perustehtävänä lapsen hyvinvoinnin takaamisen sekä laadukkaan hoidon, kehityksen ja oppimisen kolmiosta kiinni pitämisen. Yksi lastentarhanopettaja tiivistä asian näin:

*"... päiväkodin perustehtävä minun mielestä on turvata lapselle ja perheelle semmonen turvallinen paikka, ... että vanhemmat voi huolet sen lapsen sinne jättää, et voi luottaa et siitä pidetään huolta, otetaan huomioon yksilöllisesti ne lapsen tarpeet ja niistä keskustellaan puolin ja toisin ja sitten just se pedagoginen semmonen tavoitteellisuus, ... että on sisältöä jotka perustuu johonkin." (L3)*

Käsittelen nyt vastaajien perustelut siltä osin, kun he näkivät pedagogisen johtamisen perustehtävän toteuttamisen kautta. Yksi johtaja (P2) korosti sitä, että pedagogisen johtamisen tärkein tehtävä on turvata lapsen hyvinvointi, joka tulisi olla kirkkaana työyhteisön jäsenten ajatuksissa. Hän myös koki, että pedagogisen johtamisen tulisi konkretisoitua oikeudenmukaisuutena ja tasavertaisuutena niin lapsia kuin perheitäkin kohtaan. Toiminnan olisi hänen mukaansa oltava tasalaatuista kaikille, niin päiväkodin eri lapsiryhmissä kuin perhepäivähoidonkin puolella. Samaan tapaan toinen johtaja (P3) oli sitä mieltä, että pedagoginen johtaminen koostuu monista eri ulottuvuuksista, mutta tärkeimpänä niistä lapsen hoito ja kasvatus. Yksi johtajista taas korosti (P4) sitoutumista varhaiskasvatustyöhön ja tiivistä kulkemista perustehtävän viitoittamalla polulla työssään. Myös lastentarhanopettaja (L4) oli sitä mieltä, että pitäisi löytää työn oleellisin sisältö, kaikki lapseen liittyvä. Lapsesta lähtee hänen mukaansa ylipäätään koko työn suunnittelu ja tämä kaikki liittyy olennaisesti myös pedagogiseen johtamiseen. Käsittelin nyt suunnitelmallisuus-osion teemat ja siirryn seuraavaksi

käsittelmään työyhteisö-osion teemoja, jotka ovat työyhteisön sisäinen linja ja ammatillinen asiantuntijuus.

*Pedagoginen johtaminen työyhteisön sisäisenä linjana*

Pedagoginen johtaminen liitettiin haastatteluvastauksissa päiväkodin työyhteisön sisäiseen linjaan ja sen johdonmukaisuuteen. Näin linjasi kaksi johtajaa ja yksi lastentarhanopettaja. Yksi johtajista (P2) puhui työntekijöiden yhteisestä totuudesta ja linjan selkeydestä. Hän totesi, että keskustelun kautta on löydyttävä työyhteisön yhteinen polku, esimerkiksi liittyen arvoihin ja niiden toteutumiseen käytännön työssä. Johtajan mukaan hänen tehtävänsä on esimerkiksi varmistaa, että henkilökunta saa tukea yhdessä sovittujen työmenetelmien toteuttamisessa, mutta myös todella sitoutuu niiden käyttämiseen arjen työssä. Yhtenä esimerkkinä tästä, johtaja mainitsi uudehkon työkäytännön, eli hänen itsensä ja kelton tai elton toteuttamat havainnointivierailut kussakin lapsiryhmässä ja yhteiset keskustelut havaintojen pohjalta. Havainnoinnin painopisteeksi oli otettu esimerkiksi lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen tarkastelu. Johtajan mielestä tämänkaltainen toiminta on juuri käytännön pedagogista johtamista.

Toisen johtajan (P3) mukaan pedagoginen johtaminen toteutuu yhteisöllisyyden kautta ja on olennaista, että työyhteisön kaikki jäsenet pelaavat yhteisesti sovittujen sääntöjen mukaan. Hänkin oli sitä mieltä, että johtajan tehtävä on valvoa asioiden eteneminen sovitun mukaisesti. Esimerkiksi hänen päiväkodissaan valitaan yhteinen vuosittainen tema, kyseisenä vuonna se oli ympäristökasvatus ja yhteiseksi tavoitteeksi oli määritelty Vihreä Lippu ”-pätevyyden” saavuttaminen. Tähän liittyen työyhteisössä etsittiin aiheesta tietoa, koulutauduttiin ja valittiin vastuuhenkilöitä.

Lastentarhanopettaja (L4) puolestaan kommentoi asiaa näin:

*”... sitähän se niinku parhaimmillaan varmaan olis, että meil ois löytyny niin semmonen yhteinen linja ja yhteiset arvot ja yhteiset keinot ja yhteinen semmonen punanen lanka et näin me toimitaan. Et miten vaikka lasten kanssa tässä hetkessä ollaan, et onko se asenne semmonen, että ei saa tehdä sitä, että sä satutat ittes vai onko se asenne semmonen, että kokeileppa tai että onnistuisitko sää, että se on must ihan erilainen se näkökulma et miten vaikka niinku ylipäätänsä asioihin suhtaudutaan ja niitä tulee kumminkin aika paljon semmosia tilanteita ...” (L4)*



*Päiväkotityöyhteisön tulevaisuuden tavoitteet ja visiot*

Koen, että yhteinen linja pedagogisessa johtamisessa edellyttää pohjaksi yhdessä sovittuja tavoitteita. Tämän takia tiedustelin johtajilta ja lastentarhanopettajilta, millaisia tavoitteita ja visioita he ovat omassa työyhteisössään yhdessä asettaneet. Tarkoitan visiolla tulevaisuuden suuntaa; *näkyä johonkin*, kuten yksi johtajista asian ilmaisi. Jaoin vastaukset kolmen teeman alle: *varhaiskasvatustyöhön, kasvatuskumppanuuteen ja työyhteisön hyvinvointiin* liittyviin tavoitteisiin ja visioihin. Neljä johtajaa ja kaksi lastentarhanopettajaa toi vastauksissaan esiin tavoitteita, jotka liittyivät varhaiskasvatustyöhön. Yksi johtajista (P1) korosti tulevaisuuden ihanteenaan sitä, että lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat kullekin lapselle sopivassa tahdissa, päiväkodin kasvattajien ja vanhempien tuella. Näin ajatteli myös toinen johtajista (P3), joka toi lisäksi esille vision hyvän lapsuuden rakentamisesta. Yhden johtajan (P2) mukaan heidän visionsa on osittain uudelleen muotoutumassa. Päiväkodissa oltiin parhaillaan käymässä yhteistä keskustelua, niin työyhteisön kuin perheidenkin kanssa koskien visioita ja tavoitteita. Hän kuitenkin korosti, että yhteisenä toiminta-ajatuksena on laadukkaiden varhaiskasvatuspalveluiden tarjoaminen asiakasperheille. Yksi johtaja (P4) kommentoi asiaa seuraavasti:

*”Se on tämä vasuun kirjattu, se piti sisällään tämän lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ..--.. ja siihen sitoutuminen, sitä mä peräänkuulutan että se on kaikkien asia, ..--.. yhteisen tekemisen päämäärä ja tulos.” (P4)*

Lastentarhanopettajista toinen (L1) nosti henkilökohtaisina tavoitteinaan esiin laadukkaan esiopetustyön tarjoamisen, koska hän toimi esiopetusryhmässä, samoin kuin itsensä jatkuvan kehittämisen. Yleisempinä tavoitteina hän piti muiden tavoin yksilöllistä hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutta sekä turvallisuuden ja ammattitaitoisen työtöteen takaamista päiväkodissa. Toinen lastentarhanopettaja (L2) korosti, että heidän päiväkotinsa varhaiskasvatussuunnitelma sisältää yhteisen tavoitelauseلمان, joka on lapsen hoito ja kasvatustavoitteita kokonaisvaltaisesti kehittyväksi yksilöksi, mutta osittain myös toimiminen päiväkotina sosiaalipalvelun tuottajana.

Lisäksi kaksi vastaajaa: johtaja (P3) ja lastentarhanopettaja (L3) nostivat erityisesti esille tavoitteinaan kasvatuskumppanuuteen liittyvät painotukset. Johtaja perusteli asiaa siten, että päiväkodin arjessa pitäisi syvällisemmin tiedostaa se, mitä kasvatuskumppanuus tarkoittaa ja mitä sillä tavoitellaan. Näiden ohella kaksi vastaajaa:

johtaja (P1) ja lastentarhanopettaja (L1) nostivat esiin työyhteisön hyvinvointiin liittyviä tavoitteita. Johtajan tavoitteena oli varmistaa, että oma työyhteisö on hyvinvoiva tulevaisuudessakin. Johtaja koki, että tämänhetkiset tukipalvelut, esimerkiksi työhyvinvointitoiminta oli melko hyvällä tasolla päiväkodissa, samoin kuin työntekijöiden motivaatio työhönsä. Hän myös toivoi, että nykyisissä päiväkotitiloissa voitaisiin jatkaa tulevaisuudessakin, mutta toi esiin huolta liittyen siihen, millaisia ohjeita johdon taholta tulee; työyhteisöjä saatetaan lakkauttaa ja siirtää toimintoja muualle. Tämän hän koki johtajan työn haasteenaan. Lastentarhanopettaja (L1) taas piti tärkeänä seuraavan tavoitteen toteutumista työssään:

*"... tänne on mukava tulla, täällä on hyvä työilmapiiri, täällä kohdataan ihmiset yksilöllisesti..." (L1)*

#### *Pedagogisen johtamisen merkitys ja yhteinen käsitys työyhteisössä*

Tämän teeman alla tuon lisäksi esille sen, millainen *merkitys* haastateltavien mukaan pedagogisella johtamisella ylipäätään on ja onko pedagogisesta johtamisesta heidän mielestä olemassa yhteinen käsitys omassa päiväkotiyhteisössä. Kukaan vastaajista ei kieltänyt pedagogisen johtamisen suurta merkitystä päiväkodin toiminnassa. Yhteisestä käsityksestä oli kuitenkin olemassa ristiriitaisia tulkintoja. Käyn läpi ensin vastaajien perustelut pedagogisen johtamisen merkittävyydelle. Yksi johtaja (P1) asiasta näin:

*"... sehän on ihan se peruslähtökohta tälle työskentelylle. Mutta miten tietosta se on, et se kuitenkin sitte näyttäytyy kaikissa aika pienissäkin teoissa loppuviimeks. Mut ei sitä varmasti tarpeeks korosteta ja tarpeeks tuoda esille." (P1)*

Toinen johtaja (P2) nosti pedagogisen johtamisen johtamistyönsä tärkeimmäksi alueeksi ja toivoikin voivansa yhä enemmän paneutua pedagogisen johtamisen toteuttamiseen arjessa. Pedagoginen johtaminen oli yhden johtajan (P3) mukaan ennen kaikkea arkityön raamittaja. Hän näki, että yhteisen keskustelun kautta saavutetaan tietoisuus siitä, mitä pedagoginen johtaminen kussakin lapsiryhmässä käytännössä tarkoittaa. Merkitys on erilainen eri ryhmissä riippuen lasten ikärakenteesta, ryhmästä ja siellä tehdyistä ratkaisuista, johtaja pohti. Vuorohoitoon siirtyminen herätti pohdintoja yhdessä johtajassa (P4); kuinka pedagoginen johtaminen toteutuu vaihtelevina kellonaikoina, aikaisin aamulla tai yömyöhällä.

Yksi lastentarhanopettaja taas (L1) pohti seuraavaa:

*”... pedagoginen johtajuus, ... mitä se siinä arjessa ja johtamisessa sitten oikeen onkaan, ... eikä niitä silleen tuu, ajatelleks nyt tämä on sitä pedagogista johtamista ja joku on jotain muuta johtamista, että se on niin luonnollinen osa tätä meidän työtä ja tärkeä osa.” (L1)*

Yhteenkokoaja-termillä lähestyi toinen lastentarhanopettaja (L2) pedagogista johtamista ja näki, että ilman sitä ei voitaisi päiväkodissa toimia lainkaan. Kolmas lastentarhanopettaja (L3) koki pedagogisen johtamisen turvallisuuden tunteen tuojana arjen työhön. Hän myös ajatteli pedagogisen johtamisen antavan laajoja mahdollisuuksia monenlaiseen oman työn toteuttamiseen, jos vain intoa ja voimavaroja löytyy. Yksi lastentarhanopettajista taas (L4) lähestyi asiaa työntekijöiden erilaisten persoonien kautta ja ajatteli, että pedagogista johtamista tarvitaan siivittämään monenlaisten erilaisten työtapojen kirjo kohti yhteistä linjaa.

Puhuttaessa pedagogisen johtamisen yhtenevästä käsityksestä työyhteisössä, nousi esiin kahteen eri suuntaan kulkevia pohdintoja. Osa haastatelluista oli sitä mieltä, että yhteinen näkemys on olemassa, toisaalta taas nähtiin, että pedagogista johtamista ei ole ääneen määritelty työyhteisön kesken tai yhteistä linjaa kohden ollaan matkalla. Yksi johtajista (P1) ensinnäkin puuttui työyhteisön määritelmään ja totesi henkilökunnan vaihtuneen heidän päiväkodissa vuosittain ainakin viimeisen kolmen vuoden aikana. Hän myös sanoi, että pedagogista johtamista ei ole yhdessä keskusteltu auki tai määritelty paperille yksi yhteinen näkemys asiasta. Toinen johtaja (P2) oli varma siitä, että yhteistä näkemystä ei ole olemassa, vaan sitä kohti vasta kuljetaan. Yhteinen keskustelu päiväkodissa on johtajan mukaan aloitettu pedagogisesta suunnittelusta, josta siirrytään käsittelemään pedagogista johtamista. Yksi johtajista (P3) oli sitä mieltä, että yhtä ainoaa, muottiin tumpattua näkemystä ei tulisi ollakaan, vaan käsitettä tarkastellaan keskustelun pohjalta kaiken aikaa. Toki vasussa on määritelty tietyt yhteiset linjaukset, jotka myös näkyvät toiminnassa, hän lisäsi. Neljäs johtaja (P4) taas pohti seuraavaa:

*”... nyt on tullu uusia työntekijöitä ja varhaiskasvatus, päivähoito muuttuu ja sitä kautta se johtajan rooli, mun mielestä kuitenkin, se pedagoginen johtajuus on se iso juttu, henkilöstöjohtaminen on iso juttu, ollaan menossa johonkin suuntaan.” (P4)*

Lastentarhanopettajat olivat melko samoilla linjoilla johtajien näkemysten kanssa. Jatkona äskeisen johtajan sitaatille saman talon lastentarhanopettaja (L4) tiivistä asian näin:

*”Mut kyllä varmaan henkilökunta tulee ehkä vähän silleen perässä sillä tavalla, että mutta kyllä se sieltä tulee, ehkä se yhteinen käsitys alkaa pikku hiljaa sitten löytymään, et mikä rooli johtajan rooli tosiaan on ja mihin asioihin oletetaan, että johtaja puuttuu ja mitkä asiat johtaja hoitaa...” (L4)*

Yksi lastentarhanopettaja (L1) koki pedagogisen johtamisen osittain vieraaksi termiksi, jota ei työyhteisön kanssa keskusteltaessa ole paljon käytetty. Toinen Ito (L2) liitti pedagogiseen johtamiseen sitoutuneen ja tiedostavan työyhteisön ja uskoi, että sitä kautta yhteinen käsitys lopulta on olemassa. Samoilla linjoilla oli lastentarhanopettaja (L3), joka sanoi, että ylipäätään toiminnasta keskustellaan johtajan johdolla heidän työyhteisössään paljon, vaikkei välttämättä suoraan itse käsitteestä pedagoginen johtaminen.

Kiteytettynä näistä vastauksista käy siis ilmi, että pedagoginen johtaminen nähdään lähes itsestään selvästi arvokkaana ja merkityksellisenä asiana päiväkodissa, mutta selkeää yhteistä määritelmää tai keskustelua termistä ei päiväkodeissa välttämättä yhteisesti ole muodostettu. Vastauksista kuului enemmänkin ajatus, että yleisen työhön liittyvän keskustelun kautta myös pedagogisen johtamisen teemaa on sivuttu.

#### *Pedagoginen johtaminen työyhteisön ammatillisena asiantuntijuutena*

Työyhteisön sisäisen linjan ohella pedagoginen johtaminen liitettiin työyhteisön ammatilliseen kehittämiseen ja asiantuntijuuteen. Näin teki kolme johtajaa. Yksi johtajista (P1) kommentoi työntekijöiden käymistä täydennyskoulutuksissa seuraavasti:

*”... Esimerkiksi jos työntekijä käy koulutuksessa, niin silloin on tärkeä hetki johtajan ainakin jutella siitä annista, mitä työntekijä on kokenut, mitä on saanut siitä koulutuksesta ja mitä ajattelee. Niinku jatkaa semmosta keskustelua, mikä on jäänyt silleen päälle pyörimään siellä koulutuspäivässä. Siis ihanteellista ois jos koko työyhteisö tai vähintään se oma pieni tiimi siinä omassa ryhmässä pystyis keskustelemaan siitä annista kun on saatu semmonen kipinä syttymään, niin sit sitä pitäis pystyä kehittämään ja purkamaan.” (P1)*

Toinen johtaja (P3) näki asian näin:

*”... pedagogiseen johtajuuteen kuuluu myös sitte huolehtia työntekijöitten tämmösestä jatkuvasta koulutuksesta ja ei, en tarkoita, että menevät jonnekin kurssille, vaan se on myöskin tämmöstä sisäistä koulutautumista pohtimaan näitä kasvatuskysymyksiä, elikkä, että se arjessa, se pedagogia vastais niitä tarpeita, mitä tää yhteiskunta tuottaa nimenomaan perheitten näkökulmasta ja erityisesti lasten näkökulmasta...” (P3)*

Samoin hän korosti, että pedagogisen johtamisen työvastuita on jaettava työyhteisön kesken jokaisen kiinnostuksen ja vahvuuksien mukaan ottaen huomioon, mitä osa-

alueita toimintavuonna on yhdessä päätetty painottaa. Hän perusteli tätä toteamalla, että ”... ei johtaja oo se big head joka säteilee...”. Johtaja antaa sopivasti tukea siinä, miten työntekijä voi parhaiten pedagogiikkaansa arjen tasolla kehittää, hän kiteytti. Kolmas johtaja (P4) oli sitä mieltä, että päiväkodin tiimeiltä tuleva tietämys ja asiantuntijuus ovat olennaisia johtajan sijoittaessa lapsia eri ryhmiin. Tällöin päätökset muotoutuvat siis yhteisen asiantuntijakeskustelun tuloksena. Nyt olen käsitellyt työyhteisö-osion teemat ja siirryn johtajuus-osioon, jonka teemoja ovat johtajan tiedostamisprosessi, johtajan läsnäolo ja johtajan ammatillisuus.

### *Pedagoginen johtaminen johtajan tiedostamisprosessina*

Pedagogisen johtamisen johtajan tietoisuuteen liitti yksi johtaja ja kolme lastentarhanopettajaa. Johtaja (P4) painotti sitä, että hän pitää pedagogisessa johtamisessa olennaisena johtajan tietoisuutta lapsiryhmien toiminnasta ja siellä tapahtuvista asioista. Samoin johtaja piti tärkeänä, että hän tuntee ja tietää työntekijät, lapset ja osittain myös perheet. Samoilla linjoilla oli saman talon lastentarhanopettaja (L4), joka pohti, että johtajalla on oltava tietoisuus siitä, mitä työyhteisössä tapahtuu ja mikä on ryhmien tilanne. Sen pohjalta on hänen mukaansa myös pystyttävä reagoimaan mahdollisiin epäkohtiin, mutta myös kannateltava myönteisiä asioita. Lastentarhanopettaja myös painotti, että johtajan on pystyttävä pukemaan työyhteisön toimintaa sanoiksi, jotta työyhteisö ymmärtää mihin tietynlainen toimintamalli johtaa, mitä seurauksia on omalla työskentelytavalla; mitä ja miksi asioita ylipäätään tehdään. Toinen lastentarhanopettaja (L2) pohti tietoisena olemista jokaiselle työntekijälle kuuluvana vastuuna:

*”No siihen (pedagogiseen johtamiseen) liittyy tietoa esimerkiksi siitä organisaatiosta, tietoa siitä, millä lailla lapsia ohjataan, kasvatetaan ja opetetaan, sitten tietoa myöskin siitä meidän työyhteisöstä, yksittäisestä ihmisestä, sitten eri tiimeistä, kun meilläkin on tässä päiväkodissa viisi tiimiä ja sitten siihen kuuluu se semmonen, miten sä toimit täällä päiväkodissa, mutta siihen kuuluu myöskin se, miten sä näyt ulospäin, eli asiakkuus... myöskin tää pikkujuttu, tää talous... Sehan edellyttää tietoa... kaikista asioista mitä täällä (\*\*\*) kaupungissa on meneillään ja sitten se tarkoittaa myöskin, sitä tietoa omasta itsestä, millainen sinä olet itse johtajana...” (L2)*

Työyhteisöön liittyen hän painotti, että jokaisen on oltava tietoinen työntekijöiden henkisestä, tiedollisesta ja taidollisesta tilasta. Tätä hän perusteli ilmaisulla ”pedagoginen johtaminen myöskin menee sinne lapsiin”. Lisäksi lastentarhanopettaja totesi, että kuuluminen kaupungin organisaatioon edellyttää, että on tiedettävä

kaupungin tavoitetila varhaiskasvatuksen suhteen ja osattava liittää se työhön päiväkodissa. Kolmas lastentarhanopettaja (L3) korosti yhtä lailla, että pedagoginen johtaminen ja ylipäättään johtaminen ei voi olla vain papereiden kanssa toimimista tai suoraviivaista ihmisten määräilyä, vaan tarvitaan moniulotteista pohdintaa liittyen omaan työhön ja työyhteisöön.

#### *Pedagoginen johtaminen johtajan läsnäolona*

Pedagogisen johtamisen liitti johtajan läsnäoloon kolme johtajaa ja kaksi lastentarhanopettajaa. Yhden johtajan (P1) mukaan johtajan läsnäolo arjen tasolla ja perustehtävän äärellä on olennaista. Johtaja oli sitä mieltä, että jos johdettavat alueet säilyvät kohtuullisina, tämä on käytännössä mahdollista. Sopiva johdettava henkilöstömäärä on hänen mielestään noin kolmekymmentä alaista, jolloin pedagoginen johtaminen ja pedagogiikasta keskusteleminen on vielä mahdollista, eivätkä toimistorutiinit vie kaikkea aikaa.

Samana talon lastentarhanopettaja (L1) kommentoi asiaa niin, että olennaisinta on johtajan osoittama arvostus ja kunnioitus työntekijöiden tekemää työtä kohtaan ja esimerkiksi yhteiselle suunnittelutyölle mahdollistama aika ja tila päiväkodin arjessa. Johtajan konkreettinen läsnäolo ei ollut lastentarhanopettajan mukaan siis aina välttämätöntä, mikäli työntekijöillä oli tunne johtajan heille osoittamasta tuesta ja luottamuksesta. Toisaalta hän painotti, että usein kuitenkin tulee tilanteita, jolloin on tarve keskustella juuri johtajan kanssa erilaisista haasteista, joita omassa työssään kohtaa. Ajatustenvaihtoa käytiin myös oman tiimin tai työparin kanssa, mutta johtajan antamaa aikaa keskusteluhetkille työntekijöiden kanssa erityisesti kaivattiin.

Tähän samainen johtaja (P1) kommentoi seuraavaa:

*"... pedagogisessa johtamisessa on hirveen tärkeä esimiehen kannalta, että pitää huomata se, kuinka paljon kukakin työntekijä tarvitsee esimiehen tukea, jotkut haluaa, nauttii siitä, et ne kantaa itse vastuun tai, että on semmosia tiimejä, jotka on hyvin itseohjautuvia ja sehän se suuntaus on tiettenkin, että pitäis yrittää tosiaan, niin aika pitkälti ratkoo niitä ongelmia siellä työtiimeissä...". (P1)*

Johtaja myös toi esiin, että kokeneemmat työntekijät toimivat tukena uusille tulokkaille, myös perehdyttäjäksi nimetyn henkilön muodossa. Tästäkin huolimatta hän painotti, että mitä enemmän johtaja antautuu pedagogiselle johtamiselle, sitä enemmän myös

koko työyhteisö aktivoituu mukaan ja kokee asian arvokkaaksi. Lastentarhanopettaja tiivistä johtajan merkittävyyden näin:

*”Mut kyl se sitten se johtajan pedagogisuus ja kaikki muukin asia totta kai vaikuttaa sitten sen koko työyhteisön siihen semmoseen me-henkeen ja muuta, et kylhän se on semmonen merkkihenkilö kuitenkin se johtaja ja sieltähän me sitte saahaan se kipinä tehä tätä työtä kuitenkin, et on sillä johtajalla suuri merkitys, että hän on paikalla ja läsnä ja on yhdessä mukana tekemässä sitä työtä, että kyllä se koko sitä porukkaa vie eteenpäin ja luo sitä yhtenäistä tunnetta siihen.” (L1)*

Toisen talon johtaja (P2) painotti, että pedagoginen johtaminen edellyttää nimenomaan johtajan halua ja kiinnostusta olla läsnä päiväkodissa, samoin kuin paikkojen järjestelystä keskustelulle niin koko työyhteisön kesken kuin yksittäisten työntekijöiden kanssa. Riittämättömyyden tunteita toi esiin neljäs johtaja (P4). Hän oli muiden johtajien ohella sitä mieltä, että mitä enemmän hän pystyisi olemaan talossa läsnä ja kuuntelemaan työntekijöitä, sitä paremmin pedagoginen johtaminen lopulta toteutuisi ja olisi pinnalla.

#### *Pedagoginen johtaminen johtajan ammatillisuutena*

Käsittelen nyt vastaukset, joissa pedagoginen johtaminen liitettiin johtajan ammatillisuuteen. Näin ajatteli kolme johtajaa ja kaksi lastentarhanopettajaa. Yksi johtajista (P1) korosti pedagogisen johtamisen edellyttävän omasta toiminnasta vastaamista ja johtamiseen sitoutumista. Toisen talon lastentarhanopettaja (L2) piti pedagogista johtamista ylipäätään laajana käsityksenä. Hän painotti, että pedagogiikka ohjaavalla henkilöllä on oltava selkeänä mielessään ”visio, strategia ja toiminto”. Yksi johtajista (P3) otti seuraavan asian esille:

*”... tietty rajaaminen mikä kuuluu esimiehelle, ... se on varojen käytön suhteen, koska se vaikuttaa suoraan siihen pedagogiikkaan, henkilöstöresurssien käyttö, joka vaikuttaa siihen pedagogiikkaan, että kuinka mielekkäästi ja järkevästi niitä annettuja resursseja esimies pystyy siinä arjessa käyttämään, nii et se hyvä pedagogiikka siellä arjessa ihan todella toteutuu ...” (P3)*

Samoin hän painotti tätä johtajan ominaisuutta toimivan pedagogisen johtamisen edellytyksenä:

*”Ja toisaalta sit mun mielestä se edellyttää myöskin tuota johtajalta tietyntaista persoonallisuutta, että vaikka johtajan työ on tietyistä osin hyvin yksinäistä työtä, mutta sitten se arkikasvatuskeskustelu pitäis olla semmosta jalkautuvaa, herkin korvin kuuntelevaa ja tietyllä tavalla tilaa antavaa.” (P3)*

Yksi johtaja (P4) oli sitä mieltä, että johtajan ammatillisuuteen kuuluu olennaisen kirkastaminen ja muistuttaminen työyhteisössä. Pedagogisen johtamisen perustana on hänelle itselleen varhaiskasvatustyön vankka tuntemus pitkän työkokemuksen kautta. Saman talon lastentarhanopettaja (L4) lisäsi tähän, että pedagogiseen johtamiseen liittyy myös paljon taustatyötä, esimerkiksi toimivien tiimien suunnittelemista, tulevan toimintakauden valmistelua keväisin ja toiminnan käynnistämistä syksyisin.

#### *Päiväkodin johtamistyyli*

Tiedustelin päiväkodin johtajilta heidän omaa työtään ohjaavista johtamiskäsityksistä ja lastentarhanopettajilta kokemuksia siitä, millaista johtamista heidän työpaikallaan toteutetaan. Lisäksi tiedustelin kaikilta haastateltavilta sitä, oliko päiväkodissa muodostunut yhteinen käsitys johtajan tavasta johtaa yksikköään. Kysyin tätä siksi, että yhteinen tietoisuus ja auki puhuttu käsitys johtajan työskentelytavoista on pohjana myös pedagogisen johtamisen toteuttamiselle. Haastateltavat kuvailivat oman yksikkönsä johtamistyötä teemoilla *johtaminen palvelutyönä*, *vuorovaikutuksellinen johtaminen ja omalinjainen johtaminen*. Teemat eivät ole toisiaan poissulkevia; vastauksissa saatettiin kuvailla samaa johtamistapaa niin omalinjaiseksi kuin vuorovaikutukselliseksi.

#### *Johtaminen palvelutyönä*

Johtajista jokainen liitti johtamisensa tämän teeman alle, lastentarhanopettajista oman työpaikan johtamiskulttuuria kuvaili näin kaksi. Yhden johtajan (P1) mukaan johtaminen toteutuu palvelutyönä ja vierellä kulkemisena. Hänen mielestään jyräävä johtamistyyli ei ole kauaskantoinen, vaan ennemminkin johtaminen koostuu huomaamattomista eleistä, herkkyydestä aistia tilanteita sekä sensitiivisyydestä. Johtaja huomioi parhaimmillaan työntekijät kokonaisuuksina, heidän henkisen ja fyysisen ulottuvuutensa ja kulkee arjessa heidän kanssaan kuunnellen ja hetkessä eläen, johtaja tiivistä filosofiansa. Toinen johtaja (P2) halusi siirtyä johtamisessaan yhä enemmän lapsi- ja asiakaslähtöiseen suuntaan. Työtä tehdään asiakkaiden kanssa yhdessä, hän pohti.

Kolmas johtaja (P3) kuvaili johtamistyyliään eettisenä ja humanina suhtautumisena johtamiseen, erityisesti pedagogiseen johtamiseen. Hänelle merkittävintä oli ihmisyyttä ja ennen kaikkea erilaisuutta kunnioittava painotus johtamistyössään. Saman talon lastentarhanopettaja (L3) oli samaa mieltä ja kuvaili, että johtajan tyyli on tasa-



arvoinen; suosikkityöntekijöitä ei johtajalla ole. Neljäs johtaja (P4) pohti pyrkivänsä vankan työkokemuksen ja pedagogisen ammattitaidon perustalta kunnioittavaan, tasavertaiseen ja kuuntelemaan johtamiseen. Hän korosti myös hyvää ihmistuntemustaan, jolloin työntekijöiden toimintatavat tulevat nopeasti tutuksi. Kaiken kaikkiaan johtaja toivoi pystyvänsä olemaan läsnä oleva johtaja, joka ei kuitenkaan hajautetussa organisaatiossa ole hänen mukaansa aina niin yksinkertaista.

#### *Vuorovaikutuksellinen johtaminen*

Kaksi johtajaa ja kaksi lastentarhanopettajaa kuvaili päiväkodin johtamistyyliä vuorovaikutukseen liittyvillä ilmaisuilla. Yksi johtaja (P1) oli sitä mieltä, että johtaminen on ennen kaikkea työntekijöille jaettua ja toteutuu vuorovaikutustyönä. Johtaja oli sitä mieltä, että vastuuta on parempi jakaa tasaisesti jokaiselle työntekijöille, ennemmin kuin kohdistamalla kaikki johtamisvastuu johtajalle ja varajohtajalle. Johtajan mielestä oli selvää, että vastuunkantaminen tekee hyvää yksittäisille työntekijöille ja samalla koko työyhteisölle, niin tuloksellisuuden kuin hyvinvoinninkin näkökulmista katsottuna. Johtamistyö on hänen mielestään onnistunut, kun paletti toimii ilman johtajaakin, eli perustehtävän hoitaminen ja yleinen hyvinvointi on niin ihmisten sisässä, että johtajalta ei tarvitse kaikkea kysyä, vaan työyhteisö auttaa itse itseään ja ratkoo ongelmia. Saman talon lastentarhanopettaja (L1) oli samoilla linjoilla johtajansa kanssa ja koki, että johtaja on todellakin jakanut vastuuta ja antanut työntekijöille sellaisia vastuualueita, joista ennen vanhaan vain johtaja olisi vastannut. Hän korosti sitä, että vastaamalla itse joistain tehtäväalueista, muodostuu itselle tietoisuus, miten asioita hoidetaan ja missä mennään, työntekijä pysyy siis ajan tasalla omassa työyhteisössään.

Toisen talon johtaja (P2) oli sitä mieltä, että hän pyrkii olemaan henkilöstöä osallistumaan motivoiva johtaja. Työn suunnittelu sitouttaa ja motivoi johtajan mielestä myös työn tekemiseen. Hän myös kertoi pyrkivänsä aitoon keskusteluyhteyteen työntekijöidensä ja asiakasperheiden kanssa. Johtaja kertoi esimerkkinä työntekijöiden osallisuuden kasvattamisesta uuden kokeilun liittyen palaverikäytäntöihin:

*”...-.. mä en tee palavereihin sellasta varsinaista esityslistaa ...-.. että ku meil on sellanen valkotalu tuolla ...-.. mä laitan siihen asioita, mitä käsitellään niin mä haluaisin, et myös henkilöstö tois niitä asioita mitä käsitellään, että ne ei tuu pelkästään täältäpäin ja ne ei oo pelkästään tiedotettavia asioita, vaan, että sekin on must sitä pedagogista johtamista, että me voitais myös tässä yhteisessä foorumissa viikoittain keskustella ihan kasvatuskysymyksistä ja ...-.. tiedottaminen tapahtuis*

*enemmänkin sähköpostin kautta ja tuohon tietenkkin laitan näkyville tärkeitä tiedotteita mitä tulee...” (P2)*

Saman talon lastentarhanopettaja (L2) arvioi, että johtamistyyli on heidän yksikössään keskusteleva ja muiden mielipiteet huomioon ottava. Lastentarhanopettajan mukaan johtaja on kiinnostunut siitä, mitä mieltä työyhteisössä ollaan eri asioista.

### *Omalinjainen johtaminen*

Kolme johtajaa ja yksi lastentarhanopettaja kuvaili yksikkönsä johtamistyyliä tavoilla, jotka nimesin omalinjaiseksi johtamistyyliksi. Yksi johtajista (P1) ilmaisi, että johtajalla on oltava lopullinen vastuu ja varmuus tietyistä asioista. Näihin kuuluvat esimerkiksi sopivankokoiset lapsiryhmät, henkilöstön riittävyys ja laskujen maksu ajallaan. Toisen johtajan (P2) ajatukset olivat samankaltaisia ja hän korosti, että hänellä johtajana on oltava selkeä suunta siitä, mihin ollaan menossa ja hän johtajana myös sanoo tietyissä asioissa sen viimeisen sanan. Lastentarhanopettaja (L2) oli sitä mieltä, että johtaja johtaa vahvuudella ja halutessaan hän tekee itsenäisesti päätökset, toki työyhteisöä kuunnellen, mutta lopulta yksin. Neljäs johtaja (P4) koki vastuunaan ottaa tarvittaessa selkeä muutosaskel:

*”... meillä kerta kaikkiaan ruvettiin muuttamaan toimintatapoja ja toimintamalleja niitten viestien ja keskustelun perusteella, ... että nyt pitää jonkinlaista muutosta tapahtua, että nämä toimintatavat miten on toimittu kaksytä vuotta ni ne ei enää tänä päivänä toimi ja ihmiset uupuu ja lapset ei ehkä saa enää semmosta kasvun tukemista näillä toimintatavoilla miten on tehty...” (P4)*

### *Työyhteisön käsitys johtamistyylistä*

Yhteinen käsitys johtamistyylistä kirvoitti esiin monenlaisia pohdintoja. Haastateltavat olivat joko sitä mieltä, että yhteinen käsitys on olemassa, se on muotoutumassa tai yhteistä tietoisuutta ei ole vielä muodostunut. Yhden päiväkodin johtaja (P1) ja lastentarhanopettaja (L1) olivat sitä mieltä, että yhteinen käsitys johtajan tavasta johtaa tai tehtäväjaosta ei välttämättä ole koko työyhteisön tiedossa. Johtaja kommentoi asiaa näin:

*”...meillä on nyt ensimmäinen kevät, että meillä on tässä talossa yhdyshenkilö ja sitten mun filiaalissa on varajohtaja...me ollaan nyt vasta tehty johtajuussopimus, eli varmaan yhteistä käsitystä siis siitä työ- ja tehtäväjaosta ei oo olemassa, se on ihan nyten vasta pikkuhiljaa muotoutumassa...” (P1)*

Lastentarhanopettajan vastaus tuki johtajan näkemystä asiasta:

*"...niin on vielä aika lailla opettelun alla se työnjako, että mitkä on sen yhdyshenkilön ja mitkä on johtajan työtä, mutta viime vuosi meni ehkä vähän opettellessa..." (L1)*

Toisessa päiväkodissa johtaja (P2) oli tullut tehtävään pitkäaikaisen johtajan jälkeen ja koki sen vaikuttavan myös yhteiseen näkemykseen tavastaan johtaa. Hän kommentoi asiaa näin:

*"...ei varmaan sillai oo (yhteistä käsitystä), että kyllä me opetellaan täällä, mä oon nyt kolme vuotta tosiaan ollu, ni tääl on ollu pitkäaikainen johtaja ennen mua, eli hän oli parikytvuotta ja aika lailla sama työyhteisö ... ni heillä oli jo muotoutunu tietynlainen niinku käsitys johtajuudesta... mun tyyli johtaa on hyvin erilainen... aikasemmin on varmaan ollu enemmän sillai autoritäärisempää johtamista tässä talossa..." (P2)*

Saman talon lastentarhanopettaja (L2) kuitenkin koki, että heidän johtajansa on tuonut työyhteisölle selkeällä tavalla esiin, millainen on hänen tapansa johtaa päiväkotia. Samoin toinen lastentarhanopettaja (L3) oli samoilla linjoilla siitä, että yhteinen käsitys on olemassa. Hän tarkasteli asiaa näin:

*"... on kyllä yhteinen käsitys siitä, että miten, mitkä ne arvot on ja mitkä semmoset käsitykset on johtamisesta. Hyvin tietoinen on meidän johtaja siitä, miten työtään tekee." (L3)*

Edelleen yhdessä päiväkodissa johtaja (P4) ja lastentarhanopettaja (L4) olivat varovaisen myönteisesti sillä kannalla, että työyhteisöön on muodostunut yhteinen käsitys johtamisesta. He nostivat esiin seuraavat seikat:

*"Mä luulen, että on (yhteinen käsitys), mutta kuten sanoin, ni se johtajan rooli ja se johtajuus, kuten sanoin se kulttuuri on ollu hyvin erilainen täällä..." (P4)*

*"Kyl ne varmaan ryhmissä tietää, mikä sun rooli on, mutta ehkä ne odotukset on välillä vähän ristiriitaset, sillä tavalla, että odotetaan, että johtaja tekee sitä ja puuttuu tähän ja päättää tämän, et sitä justinsa, et te voitte itekin siellä päättää ..." (L4)*

Yhteenvetona vastauksista näkyi se, että joissakin päiväkodeissa käytiin läpi johtamiskulttuurinmuutosta, jonka taustalla olivat esimerkiksi kaksi seikkaa: johtajan rinnalle työtä jakamaan olivat nousseet varajohtaja ja yhdyshenkilö tai toisaalta johtaja oli tullut työyhteisöön, jossa olivat vielä läsnä entisen johtajan tyyli ja tavat. Lastentarhanopettajien pohdinnoista pystyi lukemaan, että luottamus johtajan työskentelytapaan oli kuitenkin vahvan luottamuksellinen ja sitä haluttiin puolustaa.

Tässä oli siis johtajuus-osion teemat. Ensimmäisen tutkimusongelman lopuksi käsittelen vuorovaikutus-osion, jonka teemoina ovat arjen läpäisevä kasvatustalkuttelu, kasvatuskumppanuusvuoropuhelu ja tiimitason vuorovaikutus.

*Pedagoginen johtaminen päiväkodin arjen läpäisevänä kasvatustalkutteluna*

Johtajista jokainen ja lastentarhanopettajista kaksi toi esille, että pedagoginen johtaminen on heidän mielestään elementti, joka toteutuu kaikessa toiminnassa. Yksi johtajista (P1) painotti pedagogista johtamista arjen jatkumona, jota on mahdotonta pilkkoa vain tiettyihin hetkiin kuuluviksi. Samoin toisen päiväkodin johtaja (P4) painotti, että oli kyse mistä asiasta tai ratkaisusta tahansa, on sen taustalla oltava pedagoginen ajatus. Lisäksi yksi johtaja (P2) oli sitä mieltä, että pedagoginen johtaminen on työn osana päivittäin, lisäten tähän kuitenkin:

*”...mutta kyllä joskus tietenkin on sellaisia päiviä, että tekee näitä paperitöitä ja henkilöstöhallintoon liittyviä ja muuhun hallintoon liittyviä asioita, talouteen liittyviä, että et ei se ehkä ihan toteudu niin, että päivittäin, mutta kylmä nyt kuitenkin viikottain, siis et käy sellaisia pienempiä keskusteluja henkilöstön kanssa...” (P2)*

Pedagoginen johtaminen toteutuu johtajan mukaan päiväkotiin luotujen rakenteiden kautta ja hän piti merkittävinä esimerkiksi arjen käytäväkeskusteluja ja ”piipahduksia”, joiden avulla pedagogista vuoropuhelua pidetään kaiken aikaa käynnissä. Samoilla linjoilla oli saman päiväkodin lastentarhanopettaja (L2) todetessaan pedagogisen johtamisen olevan erilaisten keskustelujen kautta päivittäin toteutettavissa ja läsnä. Kolmas johtaja (P3) painotti myös sitä, että jokapäiväisessä arjessa yhdessä rakennetaan hyvää pedagogista keskustelua. Samaa mieltä oli lastentarhanopettaja (L3), jonka mielestä pedagoginen keskustelu toteutuu parhaimmillaan ”pieninä palasina, siellä täällä”. Johtaja nosti esiin esimerkiksi ruokapäiväkeskustelut, jolloin työntekijöille tulee usein mieleen pedagogisia kysymyksiä ja puheenaiheita, joita johtaja ei mielestään voi ohittaa. Hän korosti ennen kaikkea työyhteisön roolia:

*”...nimenomaan niinkin päin mielummin, että tuota työntekijät tuo sitä ainesta siihen keskusteluun, kun että minä märehditsin valmiiksi jonkun jutun ja pläjäytän sen sitten kaikelle kansalle tietyllä tavalla valmiina, nii se ei yleensä tuota hyvää tulosta, vaan nimenomaan sieltä arjesta löytyis niitä...” (P3)*

Johtaja lisäsi vielä, että hyvän päiväkodin merkki on hänen mielestään monipuolinen ja laaja kasvatustalkuttelu. Eri mieltä asioista saa olla, eikä se tarkoita, että toisen

näkemyks olisi väärä, painotus on vaan erilainen, johtaja korosti. Ja lopputuloksena on yhteinen näkemys asioista, hän lisäsi.

#### *Pedagoginen johtaminen kasvatuskumppanuusvuoropuheluna*

Pedagogisen johtamisen liitti kasvatuskumppanuusyhteistyöhön kolme johtajaa ja yksi lastentarhanopettaja. Yhden (P1) johtajan mukaan pedagogiseen johtamiseen kuuluu vahvasti yhteistyö päiväkodin asiakasperheiden kanssa, jota toteutetaan myös vasu-asiakirjan puitteissa. Johtajan ajatuksia vahvasti lastentarhanopettaja (L1), joka totesi, että pedagogiseen johtamiseen liittyy laadukkaan hoidon ja kasvatuksen suunnittelu ja toteutus yhteistyössä vanhempien kanssa, mihin johtaja antaa arvostuksen ja mahdollisuuden. Myös toisen talon johtaja (P2) painotti, että yhteinen keskustelu arvoista, lapsen hyvinvoinnin asioista ja tämän pohjalta yhteisen ymmärryksen muodostaminen täytyy toteuttaa niin, että lasten vanhemmat ovat keskusteluissa mukana ja läsnä. Pedagogisen johtamisen pitäisi arjessa näkyä hänen mukaansa oikeudenmukaisuutena lapsia ja perheitä kohtaan. Hän toi esiin yhden pedagogiseen johtamiseen liittyvän käytännön:

*"...vanhempien ja henkilökunnan yhteistyöryhmä alotti viime syksynä toiminnan ja se on osa pedagogista johtamista kyllä, että siinä sitä myös toteuttaa vanhempien kans, että tehtiin esite nyt esimerkiksi siinä vanhempien suurella avustuksella, se on tärkeä osa ja siinä on avattu sellanen keskustelu vanhempien kans siitä et, mitä hyvää meillä on ihan sisällöllisesti...” (P2)*

Kolmannen talon johtajan (P3) mielestä kasvatuskumppanuus painottuu yhä enemmän nykypäivänä ja on merkittävä kokonaisuus pedagogisessa johtamisessa lapsen hoidon ja kasvatuksen rinnalla. Yhteiset suunnat pedagogiselle johtamiselle muodostuvat yhdessä vanhempien kanssa, johtaja totesi. Hän myös tähdensi, että pedagogisen johtamisen on tultava esiin myös siinä, millaisia ovat vanhempien reaktiot ja palaute toiminnasta. Jos palaute on vuorovaikutteista ja vanhemmat haluavat olla mukana kehittämistyössä, kasvatuskumppanuus todella toteutuu arjessa, johtaja perusteli. Samoilla linjoilla oli talon lastentarhanopettaja (L3).

#### *Pedagoginen johtaminen tiimitason vuorovaikutuksena*

Pedagogisen johtamisen liitti päiväkodin tiimien vuorovaikutukseen kolme johtajaa ja kaksi lastentarhanopettajaa. Lastentarhanopettaja (L1) painotti tiimikokoontumisten merkitystä työssään. Vaikka varsinainen oma tiimi häneltä silloisessa työnkuvassa

puuttuikin, hän piti tiivistä yhteyttä toisten lapsiryhmien aikuisiin sekä toisiin esikouluopettajiin. Yhdessä he linjasivat esimerkiksi tulevan toimintakauden esikoulusisältöjä. Olennaista oli hänen mielestään jakaa tiimin kesken tietoja ja taitoja sekä yhdessä miettiä toiminnan toteutusta ja painopisteitä. Osaamista hyödynnetään parhaiten tuomalla jokaisen voimavaroja yhteiseen keskusteluun, lastentarhanopettaja pohti. Saman talon johtaja (P1) kommentoi johtajan ja tiimien välistä yhteistyötä toteamalla, että hänellä oli tapana vieraila lapsiryhmissä ja mallintaa omalla esimerkillään, millainen toiminta olisi hänen mielestään lapselle kaikkein kehittäväintä. Toisen päiväkodin lastentarhanopettaja (L2) kertoi tiimityöhön liittyen seuraavaa:

*"Elikkä minä toteutan pedagogista johtamista tiimissäni sillä lailla, että kun meillä on tiimisuunnittelupalaveri kerran viikossa, ni mä mietin siihen aiheita, mitä meidän pitäisi nyt ottaa huomioon, niinku jokainen varmaan meidän tiimistä tekee ja sitten mietitään ja yhteisesti keskustellen tehdään niitä päätöksiä, että millä lailla esimerkiks jonkun yksittäisen lapsen asioissa mennään eteenpäin ja mietitään oppimisympäristöt ja mitä toimitaan ja mikä on kunkin lapsen sitä hyvinvointia." (L2)*

Yhden päiväkodin johtaja (P4) pohti sitä, että myös hänen olisi enemmän oltava mukana tiimien palaverissa, mikä edellyttäisi tarkempaa aikatauluttamista. Lastentarhanopettaja (L4) lisäsi tähän seuraavan toteamuksen:

*"...kun meillä on se tiimisopimus, minkä kaikki ryhmät tekee ni jotenkin se on varmaan helppo työkalu niinku arvioida ja johtajan tulla siihen palaveriin, et ne on oikeesti kirjattu ylös ja sit yhdessä voidaan keskustella niitä asioita, et se on selkee semmonen väline." (L4)*

Lastentarhanopettaja (L4) oli ylipäättään sitä mieltä, että oman tiimin kokouksilla oli tärkeä merkitys pedagogisen johtamisen ja pedagogisen keskustelun toteuttamisessa. Yhteisen keskustelun kautta muodostuu myös yhteinen käsitys ja ymmärrys asioista, esimerkiksi siitä, miten ryhmässä työskennellään tai miten lapsiin ja oppimiseen suhtaudutaan, lastentarhanopettaja tiivistä ajatuksensa.

#### *Päiväkodin yhteistyöpalaverit*

Nostan tämän teeman alle vielä kaksi konkreettista ympäristöä, jotka vastausten perusteella nähtiin pedagogisen johtamisen näyttämöinä, eli kokoukset ja kehityskeskustelut. Johtajista ja lastentarhanopettajista molemmista kolme oli sitä mieltä, että pedagogisen johtaminen toteutuu erilaisissa yhteistyöpalaverissa. Yksi johtaja (P1) tarkoitti tällä päiväkodin palaverikeskusteluita, yhteisiä iltatapaamisia ja yhteistyötä ylemmän johdon kanssa. Hän peräänkuulutti, että vaikka työyhteisössä

paljon keskustellaankin, enemmän pitäisi vielä dialogissa painottaa pedagogisen johtamisen käsitettä ja sitä mistä kaikesta se koostuu. Johtaja nosti myös esiin seuraavan yhteistyön ulottuvuuden:

*"...mehän ei olla mitenkään erillinen osa missään, vaan me ollaan sit tietenkäin tiiviisti meidän palveluyksikön osa ja sitten taas laajemmin meidän päivähoito-organisaation osa, että sehän on tietenkäin hirveen tärkeä linkki..."* (P1)

Johtajan mielestä hänen roolinsa oli tuoda päiväkotiyhteisöön terveiset ja ajankohtaiset kehittämissuunnitelmat päivähoidon johtoryhmätapaamisista ja kehittämissuunnitelmilta. Hän koki merkittäväksi roolikseen toimia puolin ja toisin tiedon eteenpäin viejänä, liittyen esimerkiksi työyhteisön muutosehdotuksiin tai muihin toiveisiin. Toisen päiväkodin lastentarhanopettaja (L2) toi esille pedagogisen johtamisen paikkoina päiväkodin työyhteisöpalaverin, johon osallistuu joka lapsiryhmästä yksi edustaja, kehittämissuunnitelmat, joissa keskustellaan esimerkiksi vasaista sekä kolmanneksi suunnittelupäivät, joissa pohditaan yhdessä yleisiä toimintasuunnitelmia ja arvoja yms.

Yksi johtajista (P4) oli sitä mieltä, että työyhteisön pedagoginen keskustelu mahdollistuu parhaiten sitä varten järjestetyissä yhteisissä pysäkki- ja teemailloissa, joissa tietyn pedagogisen teeman pohjalta keskustellaan. Hän näki, että päiväkodin päiväpalaverissa teemoitettu kasvatuskeskustelu on liian haastavaa. Päiväkodissa järjestetään teemailtoja kerran kuukaudessa toimintakauden alusta, johtaja totesi. Lastentarhanopettaja (L4) kiinnitti huomionsa senhetkisiin palaverikäytäntöihin:

*"Ja ylipäättänsä ehkä noita palaverikäytäntöjä ehkä vielä mieltä, et mitkä on ne asiat, joita on palaverissa tarkoitus käydä, et se ei mee semmoseen, että voitotellaan jonkun perheen tilannetta ... vaan oikeesti siinä olis selkeä puheenjohtaja ... et ne asiat kirjataan ylös, mitä ollaan sovittu, ni sit niihin on helppo palata tai se, että miten valmistaudutaan siihen palaveriin, et laitetaanko kalenteriin asialistaa, et mitä me jutellaan siellä, että se ei vaan oo, että siihen tullaan, no kuka keksii, mistä puhutaan, et kyl sen täytyy olla sillä tavalla suunniteltua ja suunnitelmallista se palaverissa oleminen."* (L4)

Jäsenneily ote, johtaja lisäsi ja toivoi seuraavan asenteen lisääntyvän yhteiskokouksissa:

*"...mä haluaisin semmosta positiivista ajattelua, että missä mä oon onnistunu, missä mä voin, mikä on menny hyvin, että pitäis välttää sitä ongelmakeskeisyyttä ja sitä et kun on niin rankkaa..."* (P4)

Lastentarhanopettaja (L4) toi myös esiin elton kanssa yhteistyössä joka ryhmässä toteutetut keskustelut, joiden aiheina olivat lapsiryhmän tuen tarpeet ja toimintatavat;

kuinka kasvattajat tukevat omaa lapsiryhmäänsä. Johtaja (P4) tahollaan pohti sitä, että hänen, varajohtajan, elton ja yhdyshenkilön yhteistapaamisia tulisi kartoittaa siinä mielessä, että käytännön asioiden läpikäymisen ohella keskusteltaisiin enemmän myös pedagogisista kysymyksistä. Toisen näkökulman päiväkodin ns. pysäkki-iltoihin toi yhden päiväkodin johtaja (P3) ja lastentarhanopettaja (L3), jotka olivat ehdottomasti sitä mieltä, että sentyyppiset kokoontumiset pitkän työpäivän päätteeksi eivät ole toimiva ratkaisu, eikä niitä heidän päiväkodissaan toteuteta. Johtajan mukaan työntekijöitä on turha juoksuttaa esimerkiksi aamuvuoron jälkeen joksikin aikaa kotiin ja sitten taas keskustelemaan päiväkodille. Lisäksi hän totesi, että yleensä päiväkodin palaverit ovat tiukasti käytäntöön liittyvien asioiden hoitoon painottuvia, varsinkin kuntaliitos oli tuonut paljon uutta opeteltavaa. Heillä oli kuitenkin päiväkodissa kokeiltu myös sitä, että kukin tiimi tuo pedagogisen keskustelunaiheen työyhteisön kokouksiin ja kyseistä käytäntöä pitäisikin johtajan mukaan saada yhä enemmän käytäntöön juurrutetuksi.

#### *Päiväkodin kehityskeskustelut*

Kolme johtajaa ja kaksi lastentarhanopettajaa näki pedagogisen johtamisen liittyvän erilaisiin kehittämistapaamisiin. Yksi johtajista (P1) oli sitä mieltä, että kehityskeskustelujen toteuttaminen työyhteisön kanssa on kaikkein merkittävintä pedagogisessa johtamisessa. Hän muisteli menneensä joskus johtajaksi päiväkoteihin, joissa kehityskeskusteluista oli aikaa vuosia tai niitä ei ollut pidetty lainkaan. Hän itse kertoi pitävänsä vuosittain puolentoista tunnin kehityskeskustelut kunkin yksittäisen työntekijän kanssa, joissa käydään läpi esimerkiksi ammatilliseen lisäkoulutukseen ja työhyvinvointiin liittyviä teemoja. Samoin keskustellaan toimintavuodelle asetetuista tavoitteista ja tulevan kauden haasteista, johtaja listasi. Hänen mukaansa henkilökohtaisissa kehityskeskusteluissa peilataan myös johtajan ja alaisen välistä vuorovaikutusta ja sen toimivuutta. Hän piti tärkeänä avointa keskusteluilmapiiriä, jossa myös esimies saa palautetta toiminnastaan työntekijältä. Johtaja kuitenkin aprikoi, että saattaa kestää vuosia kunnes ilmapiiri on niin avoin, että työntekijä uskaltautuu puhumaan avoimesti omista tuntemuksistaan. Päiväkodin ryhmäkehityskeskusteluista hän kommentoi seuraavasti:

*”...jos ei nää tiimipalaverit oikeen pyöri tai että siellä on jotakin sellasta perustehtävässä tai tehtävän kuvissa tai jotain semmosta, että niitä täytyy yhdessä tarkastella niin sitten tietenkin vielä useemmin pitäis pitää niitä ryhmäkehityskeskusteluja...” (P1)*

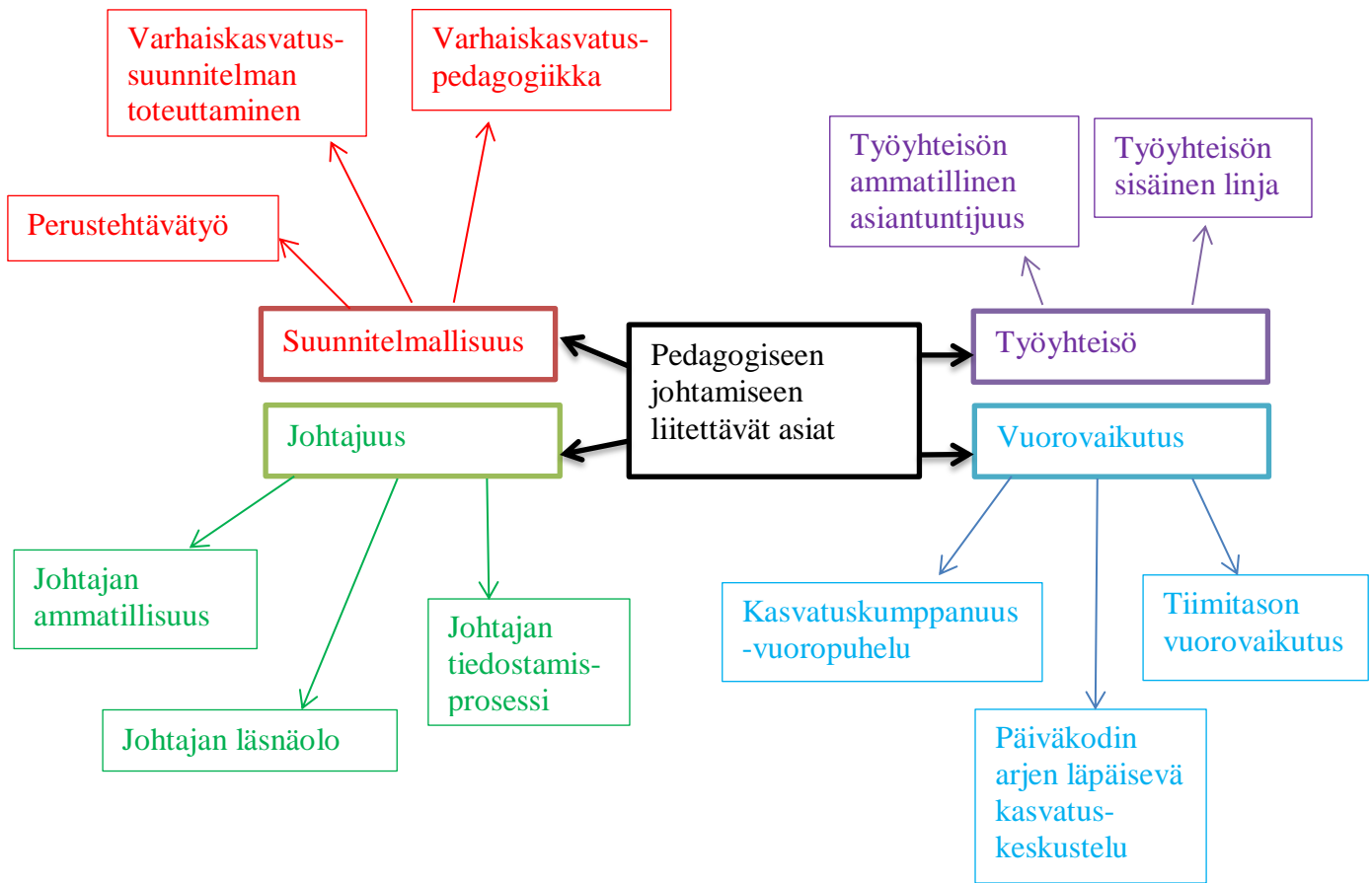


Toinen johtaja (P2) kertoi, että kehityskeskustelut ylipäätään koettiin jonkin verran uutena asiana hänen tullessaan johtajaksi taloon. Hänen tyyliinsä oli pitää ryhmäkehityskeskustelut syksyllä toimintakauden alussa, koska hänen mielestään silloin sovittujen yhteisten asioiden pohjalta oli hyvä lähteä kohti uutta toimintavuotta. Kehityskeskustelut olivat johtajan mielestä toiminnalle suunnan antava tekijä. Syksyllä pidettävät yhteiset kehityskeskustelut antavat sisältöä ja tukea myös tiimien samaan aikaan tekemille tiimisopimuksille, johtaja pohti. Omasta asenteestaan kehittämistyöhön johtaja totesi seuraavaa:

*”...jonkun verran nyt ite lukee kirjallisuutta, niin mä oon löytänyt sieltä asioita ja sitten lähteny kokeilemaan ja mä oon sellanen uudistushalunen, että sitte voin lähtee kokeilee jotain ihan uutta ja se varmaan välillä täällä vähän kirveltää ihmisiä kyllä, että mä olen niin kehittämishalunen, että ei oo totuttu sellaseen ja siin on vähän sit itelläkin opettelemista kyllä, että ei ihan kauheen kovaa vauhtia mee...-- ..” (P2)*

Saman päiväkodin lastentarhanopettaja (L2) totesi, että johtajan pitämässä henkilökohtaisissa kehityskeskusteluissa saatetaan havaita kehittämiskohteita, jonka johdosta työntekijä kokoontuu oman tiimensä kanssa ja keskustelee mitä muutoksia mahdollisesti kaivataan. Johtaja haluaa olla aina ajan tasalla kunkin lapsiryhmän senhetkisestä tilanteesta, lastentarhanopettaja painotti. Tämä senkin takia, että vanhemmat ovat nykypäivänä erityisen aktiivisia oman lapsensa asioissa, hän perusteli. Johtajamme haluaa toimia ohjaavana pedagogisena johtajana, lastentarhanopettaja vielä kiteytti. Yksi johtaja (P4) taas kertoi ottavansa käyttöön uuden käytännön, jossa hän tuo kehityskeskusteluihin yksittäisen pedagogisen teeman, kuten kasvatuskumppanuus tai lapsilähtöisyys ja pyrkii aikaansaamaan keskustelua siitä, miten käsite työntekijälle omassa työssä näyttäytyy.

Pedagogisen johtamisen yksi merkittävä elementti vastausten perusteella on siis monipuolinen kasvatuskeskustelu, jonka kautta ajatuksia ja ideoita yhdessä jäsenetään ja tarkastellaan. Olen nyt käsitellyt vastaukset ensimmäiseen tutkimusongelmaan ja siirryn käsittelemään toisen tutkimusongelman tuloksia, siis johtajien ja lastentarhanopettajien käsityksiä pedagogista johtamista tukevista ja vaikeuttavista asioista. Kuviosta 1 näet ensimmäisen tutkimusongelman merkittävimmät tulokset kokonaisuutena.



KUVIO 1. Ensimmäisen tutkimusongelman keskeiset tulokset

## 5.2 Pedagogista johtamista tukevat ja vaikeuttavat asiat

Pedagogista johtamista tukevat asiat liittyivät haastatteluvastauksissa päiväkodin yhteisölliseen ilmapiiriin ja monipuolisiin ammatillisen kehittämisen mahdollisuuksiin. Pedagogista johtamista vaikeuttavat seikat koskettivat niin ikään työyhteisöä ja lisäksi johtajuutta sekä erilaisia arjen käytäntöjä. Pohdintoja aiheuttivat myös uuden hallinnonalan aikaan saamat muutokset ja asiakasperheiden moninaisuus nykypäivänä. Käsitellen ensiksi pedagogista johtamista tukevat teemat, jotka olivat yhteisöllisyys voimavarana ja ammatillinen kehittäminen tuo uutta.

### *Yhteisöllisyys voimavarana*

Yleisesti ottaen yhteisöllisyys nähtiin haastatteluhetkellä päiväkodeissa myönteisenä ja voimaa antavana asiana. Kaksi johtajaa ja kaksi lastentarhanopettajaa erityisesti

kiinnitti huomionsa päiväkodissa tapahtuvaan yhteisölliseen aikuisvuorovaikutukseen pohtiessaan pedagogista johtamista tukevia asioita. Lastentarhanopettajista toinen (L1) oli sitä mieltä, että oman päiväkodin vahvuutena näyttäytyy se, että jokainen työntekijä tekee työtään täydestä sydämestään ja yhteisenä tavoitteena on laadukkaan toiminnan tuottaminen. Hänen mielestään on olennaista, että työyhteisö voi hyvin, koska aikuisten keskinäinen vuorovaikutus heijastuu myös suhteessa lapsiin. Lastentarhanopettajan mielestä tältä osin asiat ovat mukavalla mallilla omassa työyhteisössä, vaikka se ei aina olekaan itsestään selvyyttä, ottaen huomioon sen, että koko työyhteisö koostuu samasta sukupuolesta, hän myös toi esiin. Lisäksi lastentarhanopettaja painotti vuorovaikutuksen osalta yhteyttä päiväkodinjohtajaan ja kommentoi näin:

*”Ja kyllä meillä ainakin semmonen välittyy tässä, että sitten kun meillä johtaja on paikalla, nii kylhän niinkun, ei sulkeudu tuonne niinku ovien taakse tekemään nyt niitä hallinnollisia ja muita semmosia töitä, vaan että, sinne on ovi avoinna meillä, et jos meillä on sitten asiaa, niin me voiaan kyllä sitten, on semmonen tunne, että me voiaan kyllä mennä ja jutella.” (L1)*

Toisen talon johtaja (P2) oli tyytyväinen siihen, että työyhteisössä oli tietoisesti lähdetty rakentamaan yhteistä pedagogista keskustelukulttuuria. Hän myös koki, että tälle suunnalle löytyi tukea myös laajemmalti, johtoryhmätasolta. Johtaja painotti kuitenkin sitä, että työyhteisön keskinäisten keskustelujen ohella olisi luotava myös mahdollisuuksia foorumeihin, jossa keskustelua käydään muidenkin ammattilaisten kanssa, ei siis vain oman talon väen kesken. Erilaisten näkökulmien kuuleminen on tärkeää, johtaja perusteli. Samoin johtaja piti toimivana vuorovaikutusta oman varajohtajansa kanssa. Hän kommentoi yhteyttä varajohtajaan näin:

*”...se on niinku oleellisin linkki, ... että me käydään sitä keskustelua ja meillä on yhteiset ajatukset löydetään ja näin että, se on kuitenkin semmonen lähtökohta, että sitte toisaalta, et mä tiään senkin, että ku mä oon pois, ni sitte toisella on kuitenkin aika lailla samat ajatukset, millä tavalla me täällä toimitaan ja mennään...” (P2)*

Johtaja kehui pedagogisen johtamisen päiviä, joissa käydään ajankohtaista pedagogista keskustelua toisten johtajien kanssa. Hän nosti esiin myös palveluyksikköjen johtoryhmätapaamiset, joihin hän toivoisi enemmän periaatteellista keskustelua; puhetta ja asettumista pedagogiikan äärelle. Samoin johtaja antoi arvon tälle keskustelumahdollisuudelle:

*”...tietenkin ihan semmonen vertaisuus ja parityöskentely, tälläset, että nyten meillä oli sellasta ajatusta tossa ku vähän sellasta benchmarking-keskustelua käytiin niinku kolmen johtajan kesken ja ... me käytiin sit sen jälkeen niinku meidän esimiehen kanssa neljästään keskustelu siitä*

*meiän keskustelusta taas, et se toimi sellasena ryhmäkehityskeskusteluna, niin se, että vois tehdä niinku ihan kunnan benchmarking-kierrokset, olla päivä vaikka toisen luona.--..” (P2)*

Eräs lastentarhanopettaja (L4) kertoi päiväkotinsa keskustelukulttuurin vaihkeaisesta muutoksesta ja kuvaili sitä näin:

*”...että saa ihmiset keskustelemaan tai ajattelemaan tai puhumaan niistä asioista, ni se on tosi tärkeä, että hei, nyt ei tää, et nyt keskitytään muuhunkin ku kahvinkeittämiseen. Keskustelun taso on ehkä vähän kohonnu tässä vuoden aikana.” (L4)*

Saman talon johtaja (P4) oli sitä mieltä, että myös hän kaipaa työyhteisönsä tukea siihen, että molemminpuolisesta vuorovaikutuksesta muodostuisi mahdollisimman rakentavaa. Samoin hän nosti esiin merkittävänä yhteisöllisinä ympäristöinä pedagogisen johtamisen päivät sekä ylipäätään ajatustenvaihdon omien kollegoiden kanssa. Samoin päivähoiton työryhmät, johtajan kohdalla vuorotyöryhmä ja esiopetuksen koordinoitiryhmä saivat kiitosta. Varjostaminen eli benchmarking oli johtajan mielestä menetelmä, josta hän oli saanut paljon tukea omalle ammatilliselle kasvulle ja kehitykselle. Lastentarhanopettaja (L4) koki kollegiaalisen keskustelun hyödyt seuraavasti:

*”Saa uutta intoo ja vahvuutta siihen, et mä oonkin ehkä vähän tälle ajatellu, mut mä en oo vielä niinku uskaltanu edetä siitä, et joku sanoo et niillä se toimii tai onpa hyvä, et nyt vaan lähet tekemään.--.. mäkin oon semmosta työparia suunnittelemassa yhen elton kanssa, koen sen tärkeeks.” (L4)*

Samainen lastentarhanopettaja painotti keskustelelevansa paljon myös työn ulkopuolella samalla alalla olevien ystäviensä kanssa kaikesta työhön ja varhaiskasvatukseen liittyvästä. Olen tässä sillä lailla ”kiinni” ja koen tämän tärkeäksi työksi, hän perusteli.

#### *Ammatillinen kehittäminen tuo uutta*

Toinen pedagogista johtamista tukeva kokonaisuus oli haastattelujen perusteella ammatillisen kehittämisen mahdollisuudet. Tätä mieltä oli jokainen haastateltava ja ne nähtiin yleisesti ottaen laadukkaina haastattelualueella. Usea johtaja kuvaili itseään ”himolukijoina”, jolloin uuden tiedon etsiminen ja lisäopiskelu oli ollut luontaista. Yksi johtajista (P1) kertoi olleensa työuransa aikana välillä töissä yliopistolla, jolloin hän oli erityisesti käynyt läpi kattavan materiaalin oman alan tutkimuskirjallisuutta. Saman yksikön lastentarhanopettaja (L1) oli sitä mieltä, että vasta uudessa työnkuvassa aloittaneena, työ itsessään antoi niin paljon uutta opeteltavaa, että teoriakirjallisuuden lukemiselle ei välttämättä enää löytynyt voimavaroja. Hän kuitenkin kertoi olevansa

iloinen päästessään välillä esimerkiksi iltapäivän mittaisiin lisäkoulutuksiin, jotka lisäsivät kasvun mahdollisuuksia omassa työssä. Johtaja (P1) painottikin, että heidän alueellaan varhaiskasvatuksen lisäkoulutustarjonta oli kiitettävällä tolalla ja haasteeksi voi muodostua seuraava asia:

*”...Tääl on siis niin paljon, että joku voi kokee sen tuskallisenakin, että ois noin paljon kaikkee ja että se irtoaminen siitä arjesta on niin vaikeeta, monet kokee, että se ei oo helppo lähtee, et aattelee, et nyt ne kaverit joutuu sitte tekemään munkin työt... joskushan johtaja kyllä ohjaa silleikin, että joku ihminen tarvii jotain koulutusta, vaikka hän ei itse ihan kauheen aktiivisesti sinne haluakaan, ni voi myös silleikin pedagogisesti ohjata.” (P1)*

Kyseisen johtajan tapana oli kehityskeskusteluiden myötä laittaa muistiin työntekijöiden kiinnostuksen kohteita liittyen koulutustarjontaan ja ottaa asia esille sitten kun mieleinen koulutus oli tarjolla. Johtajan tehtävä on järjestää niitä mahdollisuuksia, hän painotti. Johtajan mukaan kehityskeskusteluissa nousi usein esiin työntekijöiden ilmaisema lisätuen ja -tiedon tarve koskien lasten erityishaasteita. On muodostunut sellainen tunne, että kelto vierailee talossa liian harvoin ja tarvittaisiin neuvoja arkeen esimerkiksi puheterapeutilta, johtaja toi esiin. Lastentarhanopettaja (L1) oli samaa mieltä ja kuvaili erityishaasteita ”lisääntyväksi ilmiöksi”. Johtaja pohti lisäksi työntekijöiden saatavuutta seuraavasti:

*”...meillä on ihana tilanne, ku meil on ni nää alan koulutuspiisteet lähellä, ni meidän on hyvä, me saadaan tosi hyvin kyllä ammattilaisia, että meillähän koulutustaso on tosi huikee verrattuna jonnekin Etelä-Suomeen esimerkiks.” (P1)*

Toisen talon johtaja (P2) nosti esiin muutoksen läpiviemisen työyhteisössä ja koki kaipaavansa siihen lisäulottuvuutta kirjallisuudesta. Samoin vuorovaikutusasiat olivat johtajan mukaan alue, jonka käsittelyyn uusia näkökulmia tarvittaisiin. Miten löytää uusia lähestymiskeinoja työntekijöiden suhteen, hän pohti. Johtaja totesi ammatillisesta kehittämisestä seuraavaa:

*”... se on meidän painopistealue ollu yhtenä asiana, ... henkilökunta on sitoutunut koulutuksiin ja sitte uusien työmenetelmien opettelemiseen ... kylmä pyrin kannustamaan ihmisiä lähtemää koulutuksiin...” (P2)*

Johtaja myös painotti, että erilaisiin kehittämishankkeisiin mukaan lähtemisen yksi peruste oli käytännönläheisyys. Näistä esimerkkeinä päiväkodissa olivat Sapere-hanke, johon myös keittiöhenkilökunta oli sitoutunut ja kasvatuskumppanuuskoulutus, johon oltiin kouluttamassa koko päiväkodin kasvattajahenkilöstö. Sitäkään ei voi unohtaa, että työyhteisössä kaiken aikaa koulimme toinen toisiamme, johtaja painotti. Varsinkin tämä

korostuu hänen mukaansa kun päiväkotiin tulevat nuoret työntekijät ja kokeneet ”konkarit” kohtaavat. Saman talon lastentarhanopettaja (L2) arvioi, että erilaisissa koulutuksissa on hyvä käydä sen takia, että niistä saa laaja-alaisen kuvan, siitä missä ollaan tällä hetkellä ja mihin on tarkoitus suunnata tulevaisuudessa. Hän oli sitä mieltä, että vaikka työtä tehdään omalla persoonalla ja omien tunteidenkin kautta, niin ammatillisuus on ylläpidettävä, jolloin myös suhde ammatilliseen kehittämiseen nousee esiin myönteisenä. Esimerkiksi jokaisen lapsen subjektiivinen oikeus päivähöitoon herättää tunnelatauksia ihmisissä, milloin oma ammatillinen ote työhön ja perheiden kohtaamiseen on erityisesti osattava säilyttää, lastentarhanopettaja painotti.

Yksi lastentarhanopettajista (L3) oli sitä mieltä, että siinä vaiheessa, kun ammatillinen kehittyminen omassa työssä ei enää kiinnosta, pitäisi alkaa jo huolestua tilanteesta. Työtä ei vain jaksa, jos ei huolehdi kehittymisestä, hän summasi. Johtajan (P3) mielestä olennaista ammatillisessa kehittämisessä on yksilön huomioiminen tiimin jäsenenä. Olennaista on, että tiimit ja niiden vuorovaikutus toimii, koska hyvinvoivat aikuisten väliset suhteet toimivat kasvun perustana lapselle, hän tiivistä. Samoin neljännen talon johtaja (P4) ja lastentarhanopettaja (L4) suhtautuivat innokkaasti monipuoliseen kehittämiseen työssään. Johtaja oli sitä mieltä, että kaikki alueet, mitä hän työssään hoitaa kehittävät häntä ammatillisesti. Seuraavaksi siirryn käsittelemään haastateltavien pohdintoja pedagogista johtamista vaikeuttavista asioista. Teemoiksi muodostuivat työyhteisö haastaa, lisää vastuunottamista kaivataan (edellisen alateemana), arjen rutiinit kuormittavat, johtamisalueita kohtuullistettava sekä hallinnonalamuutos ja nykyperheet värittävät arkea.

### *Työyhteisö haastaa*

Päiväkodin työyhteisöön liittyi monista eduista huolimatta myös seikkoja, joiden koettiin vaikeuttavan pedagogisen johtamisen toteuttamista. Teemaan tarkentui vastauksia kahdelta johtajalta ja neljältä lastentarhanopettajalta. Yksi lastentarhanopettaja (L1) näki suurimpana työyhteisöön liittyvänä pulmana sen, miten yhteiselle keskustelulle todella järjestyy arjessa aikaa. Miten lasten hoito järjestyisi sulavasti aikuisten keskustelujen ajaksi, hän esimerkiksi pohti. Samoin hän näki haasteellisena seuraavan asian:

*”...tiimipalaverit ja viikkopalaverit ja muut nii, aina niitä yritetään, että ne toimis, ja ne piettäis ja muuta, mutta sitten jostain kumman syystä se arki vie sitten niin mukanaan, että ne sitten saattaa jäähä vähän liian*

*vähälle, että se siinä varmaan on se semmonen meidän suurin ongelma, mitä pitäis kehittää ja jokaisen muistaa se, että se on niin merkittävä osa sitä meidän työtä, että niistä ois piettävä kiinni...” (L1)*

Myös toisessa päiväkodissa lastentarhanopettaja oli (L2) sitä mieltä, että yhteisen ajan löytyminen on haaste työyhteisössä. Pedagoginen johtaminen edellyttää, että asioita ei pohdita vain omassa päässä, vaan vuorovaikutuksessa koko työyhteisön kanssa ja siihen tarvitaan aikaa ja rauhaa, lastentarhanopettaja korosti. Pedagogiselta johtamiselta vie aikaa kaikki perustehtävän ohelle tulleet tehtävät, kuten jokaisen omat hoidettavat vastuualueet, hän kertoi. Yksi pohdittava kysymys lastentarhanopettajan mukaan on kuinka oman työnsä organisoit, minkälaiseen tärkeysjärjestykseen asiat kullekin päivälle listaa.

Yksi johtaja (P1) taas puhui toimivan palautteenantokulttuurin puolesta. Työyhteisön ilmapiiriin tulisi olla sellainen, että rakentavan palautteen antamiseen uskaltaudutaan, jos työkaverin toiminnassa toivotaan muutosta, johtaja summasi. Olennaista on myös, että työntekijät antavat kiitosta hyvin tehdystä työstä toinen toiselleen, hän jatkoi. Johtaja kuitenkin pohti, että suomalainen työskulttuuri ei ole välttämättä luonteeltaan siihen kannustava, vaan palauteviestiminen saattaa osoittautua haastavaksi. Olennaista johtajan mukaan on työpaikan avoin ja kannustava ilmapiiri, jossa saa kokeilla ja epäonnistua. Näin hän asiasta kommentoi:

*”... semmosen työyhteisön rakentaminen, niin sehän ois sen pedagogisen johtamisen se suurin toive ja haaste... se on hirveen helppo sanoa, mutta se on äärettömän vaikeeta toteuttaa... hyvin merkityksellistä on se, että samat työntekijät olis useita vuosia työkavereina... mitä pienempi työyhteisö on, niin sitä herkempi se on sellaisille muutosasioille... ite tuntee työntekijät ja työntekijät tuntee toisensa, ni se on hirveen tärkeä.” (P1)*

Johtaja peräänkuulutti työntekijöiden tuntemista sen tähden, että hän pystyy sitä kautta paremmin tunnistamaan myös työntekijöiden vahvuudet ja tukemaan niitä. Voi olla, että työntekijä ei uskalla tuoda työssään esiin kaikkia hyviä puolia itsestään, jolloin muiden on tuettava häntä siinä, johtaja pohti. Hyvin merkittävänä hän piti seuraavan asian turvaamista:

*”...toivois, että ois enemmän pysyvyyttä, ettei koko ajan vaihu työntekijät tai alueet, et meitä esimiehiäkin paljon pyöritellään, että vaihellaan aina alueelta toiselle, tietysti emmää sitäkään koe järkevänä, että yks esimies on kolkytävuootta saman työyhteisön kanssa, et ei tietenkään silleenkään, mutta että kuitenkin muutama vuosi aina pitäis olla aikaa rakentaa sitä työyhteisöä...” (P1)*

Johtaja myös koki, että tässä johtamisuransa vaiheessa, hän ei niinkään kaipaa kollegoiden yhteisiä tapaamisia, vaan enemmänkin itsenäistä vapautta toteuttaa pedagogista johtamista työyhteisönsä kanssa. Enemmän valtaa johtajalle ja vähemmän ylhäältä päin ohjattua, johtaja kiteytti. Johtaja nosti vielä esiin sen, että päiväkoteihin tulee nykyään työntekijöitä hyvin erilaisilla koulutustaustoilla, koulutukset ovat yhä laaja-alaisempia ja pätevöittävät laajasti kaikkeen, ei niinkään täsmällisesti varhaiskasvatustyöhön. Tällöin haasteeksi voi nousta työssä oppimisen tukemisen ja täydennyskoulutusten lisääntynyt tarve, varsinkin jos kokeneemmilla työntekijöillä olevaa hiljaista tietoa ei saada tarpeeksi hyödynnettyä, hän totesi. Toisaalta johtaja lisäsi, että jokaisella on opittavaa; kasvatustieteiden maisteri oppii lähihoitajalta ja toisinpäin. Samoin toisen päiväkodin johtaja (P4) totesi, että vastuunottaminen työyhteisössä ei ole koulutuksesta tai ammattinimikkeestä riippuvainen, vaan jokainen tekee osaltaan työn ja ratkaisut.

Vastauksissa nousi esiin ajatuksia myös muutokseen suhtautumisesta ja sen hyväksymisestä työyhteisössä. Päiväkodin johtaja (P4) kokosi ajatuksensa näin:

*"...pitää muuttaa sitä tuttua ja turvallista tapaa tehdä työtä ja se ei oo muutosta muutoksen vuoksi, vaan nyt on seinä vastassa, nyt ei toimi näin ja meidän on jollain lailla elettävä tätä aikaa, eikä jäädä voivotteleen... näillä olemassa olevilla resursseilla ja tällä ammattitaidolla, tällä työkokemuksella, tällä tiimityöllä ni meidän pitää saada tämä arki, tämä työ sujumaan..." (P4)*

Saman päiväkodin lastentarhanopettaja (L4) painotti, että jokaisella päiväkodin kasvattajalla on velvollisuus osallistua yleiseen kehityskulkuun, yhtä lailla kuin koko päiväkodillakin. On lisäkouluttauduttava, luettava alan kirjallisuutta, löydettävä työyhteisönä parempia työskentelytapoja ja seurattava mitä varhaiskasvatuksen tutkimuskentällä tapahtuu, hän listasi ja lisäsi vielä:

*"...ei voi vaan niinku aatella, et mä oon nyt valmistunu, piste, tämä on nyt tässä, mun ei tarvi niinku panostaa tähän, et kylse riittää, et mä saan sen palkkani, että mä vaan niinku olen..." (L4)*

Johtaja (P4) pohti lisäksi sitä, kuinka suurella herkkyydellä omaan työhön suhtaudutaan ja miten uudet työntekijät tuovat ”herättelyä” tullessaan, joka saa aikaan myös vastustusta ja pohdintaa siitä, onko oma tapa tehdä työtä ollut väärä.



*Lisää vastuunottamista kaivataan*

Tässä teemassa tuon esiin muutostoiveita, joita haastateltavat toivat esiin pedagogisen johtamisen paremman toteutumisen edellytyksinä. Teemaan kumpusi vastauksia jokaiselta neljältä johtajalta, samoin kuin kaikilta lastentarhanopettajilta. Yksi johtajista (P1) oli sitä mieltä, että kaipaisi yhä enemmän työn ja vastuun jakamista koko työyhteisön kesken. Hän peräänkuulutti jokaiselta ratkaisu- ja voimavarakeskeistä asennetta työhön sekä johtamiseen. Johtaja kommentoi asiaa näin:

*"...nykypäivänä ei todellakaan voi ajatella, että minä vaa, minä nyt hoidan nämä lapset ja teen tämän ja sitten, tota johtajuus on jotain muuta ja se kuuluu jollekin muulle, vaan, että se oikeesti kuuluu ihan joka ikiselle..." (P1)*

Lastentarhanopettaja (L1) kommentoi tähän, että työntekijöillä voi olla joskus epätietoisuutta siitä, miten laaja johtajan työ loppujen lopuksi on. Työntekijöiden tietoisuus johtajan työnkuvasta saattaisi realisoida odotuksia ja vaatimuksia kohdistuen johtajaan, hän pohti. Toisen päiväkodin johtaja (P2) toivoi tulevaisuudessa yhä enemmän keskustelujen toteuttamista työyhteisössä. Keskustelujen aiheet nousevat lapsiryhmästä ja myös johtajan ryhmissä tekemistä havainnoista, johtaja kiteytti. Hänen mielestään keskustelua pitäisi tehdä enemmän näkyväksi, pohtia erilaisten kehityskeskustelujen käytäntöjä ja tapaa ja sitä, miten muodostetaan keskustelua perheiden kanssa. Johtaja toivoi tulevaisuudessa voivansa yhä enemmän antaa palautetta työntekijöille heidän työstään käytännön havaintojen pohjalta. Hän myös pohti, että kenties tehtäviä voisi jakaa työyhteisölle yhä enemmän, jotta hänen mahdollisuutensa johtaa pedagogiikkaa kasvaisivat.

Toisessa yksikössä taas peräänkuulutettiin enemmänkin jo tehdyn työn tarkastelua; pitkän työuran varhaiskasvatuksen saralla tehnyt johtaja (P3) kommentoi olevansa nyt näköalapaikalla, josta voi tarkastella vuosien mittaan tehtyä työtä pedagogisena johtajana. Hänen haastatteluparinsa lastentarhanopettaja (L3) kommentoi pedagogiseen johtamiseen tarvitsemaansa tukea näin:

*"...mulla on tukee, mulla on kaikki välineet, mullon kaikki eväät, et kyllä ihan itestä sitte on kiinni... tavallaan tietoo tarvii, mutta, jos aattelee sitä tukeekin, nii sitten tavallaan myöskin semmosta palautusta, että mitä meidän työ ihan oikeesti on..." (L3)*

Yksi johtaja (P4) nosti esiin päiväkotiyksiköiden sisäisen, yhtä lailla kuin niiden välisen työnkierron asiana, jota tulevaisuudessa pitäisi yhä enemmän hyödyntää. Työnkierto

avaa näkemään, voisiko asioita tehdä toisinkin, johtaja kiteytti. Lastentarhanopettaja (L4) kommentoi tähän, että pedagoginen johtaminen toteutuu sitä paremmin, mitä enemmän kiinnitetään huomiota selkeisiin työnkuviin sekä vastuun jakamiseen työyhteisössä. Työn organisointiin kaivataan muutoksia, hän painotti. Lastentarhanopettajan mukaan on päästävä pois työkuultuurista, jossa vastuuta väistellään. Jos paperit on varastosta loppu tai työntekijöitä puuttuu aamulla, niin asian huomannut työntekijä hoitaa asian loppuun, eikä liukene tilanteesta, lastentarhanopettaja tähdensi. Johtaja kommentoi tähän, että tiimisopimuksen pitäisi olla väline, jonka avulla tähän puututaan. Tiimisopimuksessa määritellään työnjako käytännössä, hän täsmensi. Hän kommentoi tiimisopimuksen sisältöä näin:

*”... se jäsentää siellä tiimeissä sitä työtä, et siellä on ihan ne käytännön vastuut, mutta ihan sitten, ...miten sitä pedagogiikkaa käydään läpi ja sitten ne arjen tilanteet käydään ja sit kaikki nämä lukujärjestysasiat et missä on kukakin ja missä kenellekin taataan suunnitteluaika niin lastenhoitajille kuin lastentarhanopettajillekin ja missä on mikäkin tiimipalaveri...” (P4)*

Johtaja peräänkuulutti myös, että tiimien merkitys pedagogisessa johtamisessa tulisi kirkastaa tulevaisuudessa aiempaa selkeämmin. Lastentarhanopettajan mielestä syyllistävästä asenteesta tulisi päästä työyhteisössä eroon. Niissä tilanteissa, kun asiat eivät suju odotetusti, ei lähdetä heti etsitään vikoja ympäristöstä, vaan tiedostetaan myös oma rooli kokonaisuudessa, hän tiivistä. Hän myös kertoi kaipaavansa pedagogisessa johtamisessa välillä ulkopuolelta tulevaa keskustelutukea; työnohjauksellista mentorointia, jossa purkaa ajatuksiaan rakentavasti.

Kaksi edellä esiteltyä kuormittavuus-teemaa koskettivat erityisesti työyhteisöä ja sen vuorovaikutusta, kun taas seuraavaksi esiteltävät teemat keskittyvät enemmän päiväkodin käytännön tehtäviin ja rutiineihin, jotka uhkaavat jyrätä pedagogista johtamista.

#### *Arjen rutiinit kuormittavat*

Kolme johtajaa ja yksi lastentarhanopettaja toi vastauksissaan esiin erilaisiin päiväkodin arjen käytäntöihin liittyviä asioita, jotka heidän mielestään vaikeuttivat pedagogisen johtamisen toteutumista ja siihen keskittymistä. Kaksi johtajista oli sitä mieltä, että erilaisten kokousten suuri määrä kuormittaa pedagogista johtamistyötä. Toinen johtajista (P1) kommentoi, että kuntaliitos on saanut aikaan sen, että on perustettu uusia

työryhmiä ja näiden lisäksi aikaa vievät palveluyksikköpalaverit ja johtoryhmän kokoukset. Johtaja totesi lisäksi seuraavaa:

*”...mitä isompi on alue, niin sitä enemmän tulee sitte kaikenlaisia liittyen kiinteistöihin, ihan kaikkeen mahdolliseen, siis tilojen siirtelemisiin ja korjaamisiin ja uusien toimintojen käynnistämisiin...” (P1)*

Johtajan työajasta oman aikansa vievät myös perhepäivähoidon vastuutehtävät, esimerkiksi varahoitopaikoista huolehtiminen. Toinen johtaja (P3) oli samoilla linjoilla todeten, että kokouksia on sitä enemmän mitä suuremmasta organisaatiosta on kyse. Hänen mielestään kokoukset kaipaivat päivitystä nykypäivään. Ihmisiä ei ole järkevää kuljetuttaa monen kymmenen kilometrin ajomatkoja, kun palaverit voitaisiin nykytekniikalla toteuttaa videoneuvotteluinakin, johtaja kritisoi. Toinen selkeä kuormittava tekijä oli hänen mielestään kuntasektorin vanhanaikaiset tietotekniset ohjelmat. Julkishallintoon pitäisi hänen mukaansa kehittää helppokäyttöiset ja yhdenmukaiset standardiohjelmat. Hän antoi esimerkin käyttämästään henkilöstöohjelmasta:

*”...mä voin esimerkkinä kertoa, että kun mä saan palkata uuden työntekijän niin minä teen työsopimuspyynnön, jonka sitte tietty virkailija siellä henkilöstötoimistossa laittaa sappiin ja se sappi on, mehän on käyty koulutuksessa miten monimutkanen ja se on siis niinku ylimmälle johdolle se on hirvittävän hyvä tuota kontrolli ja tuota seurantaväline ja sen takiahan se on haluttu, mutta sitä ei yhtään kukaan varmaan ruvennu miettimään, kuinka kalliiksi se ohjelma tulee...” (P3)*

Sähköisen arkistoinnin mukaan tulo on johtajan mukaan oivallinen ja odotettu parannus julkishallintoon. Paperiversioiden väheneminen helpottaa selkeästi johtajan työkuormitusta, hän summasi. Johtajan mukaan toimistorutiinit kuormittavat johtajaa kaiken aikaa ja niistä irtaantuminen helpottaisi paljon. Tulevaisuudessa käytännön tehtäviä pitäisi voida kohdentaa niistä vastaavalle henkilölle enemmän, verrattuna esimerkiksi perusopetukseen, jossa on palkatut koulusihteerit, johtaja totesi. Hän itse on saanut aikaa pedagogiselle johtamiselle hyödyntäessään paperitöissä vuosien varrella esimerkiksi valmistumisvaiheessa olevia merkonomiopiskelijoita. Saman yksikön lastentarhanopettaja (L3) pohti, että välillä ajan luisuminen käsistä kuormittaa. Toisaalta hän totesi:

*”...siihen on aikaa, minkä tärkeäksi näkee...” (L3)*

### *Johtamisalueita kohtuullistettava*

Niin johtajilla kuin lastentarhanopettajilla oli tekemieni haastatteluiden perusteella yksi selkeä johtajuuteen liittyvä huolenaihe: liian suuriksi laajenevat johtamiskokonaisuudet. Se oli asia, joka kuormitti myös pedagogista johtamista. Yleinen toive haastateltavilla siis oli, että johtamisyksiköiden ja -muotojen määrä ei entisestään enää kasvaisi. Yksi johtaja (P1) peräänkuulutti ennen kaikkea ”ihmisen kokoisia” johdettavia alueita. Hänen mielestään jokaisella työntekijällä on oikeus tarvittavaan vuorovaikutukseen oman johtajansa kanssa, samoin kuin johtajalla on oltava aikaa alaisilleen. Yli 50 työntekijän johdettavilla alueilla se ei ole mahdollista, johtaja summasi. Saman yksikön lastentarhanopettaja (L1) kommentoi asiaa näin:

*”Mutta näin ite lastentarhanopettajan näkökulmasta, nii en aikakaan toivois, että olis sellanen johtaja, joka käy kerran viikossa talossa ja sit muuten puhelimella ja sähköpostilla hoietaan yhteydenpito, et onneks nyt ei oo sellanen tilanne.” (L1)*

Johtaja nosti esiin myös kaipuun lapsiryhmätyöskentelyyn. Hän kertoi kuinka 90-luvun alussa jokaisella päiväkodilla oli oma johtajansa ja samalla vastattiin perustyöstä omassa lapsiryhmässä. Sitten alkoi nousta muutospainetta kohti hallinnollisempaa johtamismallia. Hän oli sitä mieltä, että pelkkä johtajana toimiminen etäännyttää ja kontakti arkeen uhkaa hiipua. Hän toivoisikin voivansa olla enemmän opettajan työssä lapsiryhmässä.

Toisen yksikön johtaja (P2) oli sitä mieltä, että eniten aikaa pedagogiselta johtamiselta vie henkilöstöhallinnon pyörittäminen, niihin liittyvät päätökset ja muut hallinnolliset työt. Hänen mielestään hieman reilu 30 alaista on sopiva johdettava määrä, mutta jos kokonaisuudet kasvavat liian suuriksi, sovitusta asioista kiinni pitäminen osoittautuu yhä haasteellisemmaksi, johtaja painotti. Maksuihin liittyviä asioita hoitavat heillä nykyään asiakasmaksusihteerit, joka on johtajan mukaan tärkeä uudistus. Johtaja kommentoi olevansa omaan tilanteeseensa siinä mielessä tyytyväinen, että toinen johdettava talo oli jäämässä pois, eikä uutta ollut tulossa tilalle, jolloin hän pääsisi keskittymään kasvatuskumppanuuskoulutusten järjestämiseen johtamistyönsä rinnalla.

Samana yksikön lastentarhanopettaja (L2) kommentoi nykytilannetta toteamalla, että ”koko ajan ollaan muutoksessa”. Onko kaiken aikaa muututtava, hän pohti, mutta totesi toisaalta, että siihen on vain omassa työssä totuttava. Myös hän painotti, että pienemmät toimenkuvat helpottaisivat pedagogista johtamistyötä. Hänen mukaansa aikaa tulee

lähitulevaisuudessa viemään sivistystoimeen siirtymisen mukana tulevat organisaatiomuutokset ja kuntaliitoksen myötä tullut strategiatyö, jossa lastentarhanopettaja itsekkin oli mukana. Johtajan johtamiskokonaisuuksista hän totesi vielä sen verran, että toivoisi niiden olevan kohtuullisia, koska johtajaa kaivataan päiväkodin arjessa suunnannäyttäjän roolissa.

#### *Hallinnonalamuutos ja nykyperheet värittävät arkea*

Kolme johtajaa toi vastauksissaan esiin asiakasperheisiin liittyviä asioita, jotka toivat uusia näkökulmia pedagogisen johtamisen toteuttamiseen. Yhden johtajan (P4) mukaan pedagogisessa johtamisessa on tärkeää, että hän johtajana ainakin päällisin puolin tuntee päiväkotien asiakasperheet. Tämän edellytyksenä on kuitenkin se, että toimii samalla alueella johtajana pidempään, hän tähdensi. Toinen johtaja (P2) pohti sitä, että vielä enemmän pitäisi miettiä tapaa, jolla keskustelua vanhempien kanssa käydään ja tehdä sitä yhä enemmän näkyväksi. Kolmas johtaja (P3) nosti esiin merkittävänä tekijänä perhekäsityksen muuttumisen ja kommentoi sitä näin:

*”...-tä perhekäsityksen muuttuminen tuo hurjan paljon uusia haasteita meille, elikkä tuota ei leimata perheitä, mutta yritetään hankkia syvää ja hyvää ymmärrystä mitä on tämmöset uusperheet, mitä on lapsen vuoroasuminen, minkälaisia kriittisiä ja vaaratekijöitä siihen liittyy alle kouluikäisen kasvun ja kehityksen kannalta...- perheitten valinnoissa täytyy kunnioittaa sitä perhettä, silloin kun sen lapsen hyvä toteutuu siinä arjessa, että se lapsen hyvä ei ole niinku uhattuna, mutta sitten ne on niitä haasteita jollon me nähään, että se lapsen hyvä kasvu ja kehitys on uhattuna, nii sit meillä täytyy olla myös pedagogista ja ammatillista rohkeutta puuttua...” (P3)*

Lisäksi kolme johtajaa ja kaksi lastentarhanopettajaa pohti vastauksissaan varhaiskasvatuksen hallinnonalamuutosta sivistystoimeen, joka oli haastatteluhetkellä kyseisellä alueella ajankohtainen asia. Yleisesti oltiin sitä mieltä, että hallinnonalamuutoksen myötä pedagoginen johtaminen korostuu tulevaisuudessa yhä laajemmin. Yksi johtaja (P2) kommentoi, että pedagoginen johtaminen on se kaikkein tärkein ja oleellisin alue johtajan työssä. Saman yksikön lastentarhanopettaja (L2) oli sitä mieltä, että sivistystoimi tuo uusia asioita päivähoidon alueelle ja kasvattaa myös pedagogisen johtamisen merkitystä. Hänen mielestään varhaiskasvatuksen ammattilaisten asiantuntijuus korostuu ja myönteistä imagoa pitäisi muistaa itsekkin tuoda enemmän esiin. Vastakkainasettelu päivähoidosta sosiaalipalveluna tai varhaiskasvatuksena kääntynee varhaiskasvatuksen puolelle muutoksen myötä, lastentarhanopettaja pohti.

Yksi johtaja (P3) kommentoi sivistystoimeen siirtymistä seuraavasti:

*”...mää uskon ja toivon niin, että näillä omilla pienalueilla syntyy hyvää kasvatuskeskustelua ja pedagogista johtamiskeskustelua näitten kahden kentän välillä ja ne nivelvaiheet sillai häipyy elikkä lapsi luontevasti liikkuu tässä kasvunsa mukana ja sitten meillä on annettavaa paljon tuota tuonne perusopetukseen, tästä vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä...” (P3)*

Samoin hän piti tärkeänä vuoropuhelua esi- ja alkuopetuksen välillä, että yhteistyön avulla jokainen lapsi saadaan pysymään mukana oppimispolulla. Lastentarhanopettajan (L3) mukaan myös tietoisuuden tulisi lisääntyä, hän esimerkiksi muistutti, että aina ei tiedosteta sitä, että myös varhaiskasvatuksessa työskennellään suunnitelmallisesti, valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti. Samoin johtaja (P3) painotti sitä, että vasua tulisi kehittää yhdessä perusopetuksen kanssa ja ottaa tähänkin vanhemmat mukaan, jotta koulunaloitus saisi mahdollisimman hyvän sysäyksen jokaisella lapsella. Johtaja kuitenkin suhtautui realistisesti muutospäiväsiirtoon ja ennakoivaluassa olevan käynnistymiskankeutta, esimerkiksi luotaessa uutta organisaatiomallia hallinnossa. Ylimmän portaan on tuettava päiväkotien pedagogista johtajuutta ja hyvää pedagogista arkea, hän määritteli. Johtaja pohti myös mikä uuden hallinnonalan nimeksi muodostuu, opetus- vai sivistystoimi, joista hän olisi enemmän sivistystoimen kannalla, koska se on laaja-alaisempi. Samoin kapea-alaisen päivähoito-termin sijaan tulisi siirtyä puhumaan varhaiskasvatuksesta, johtaja kiteytti.

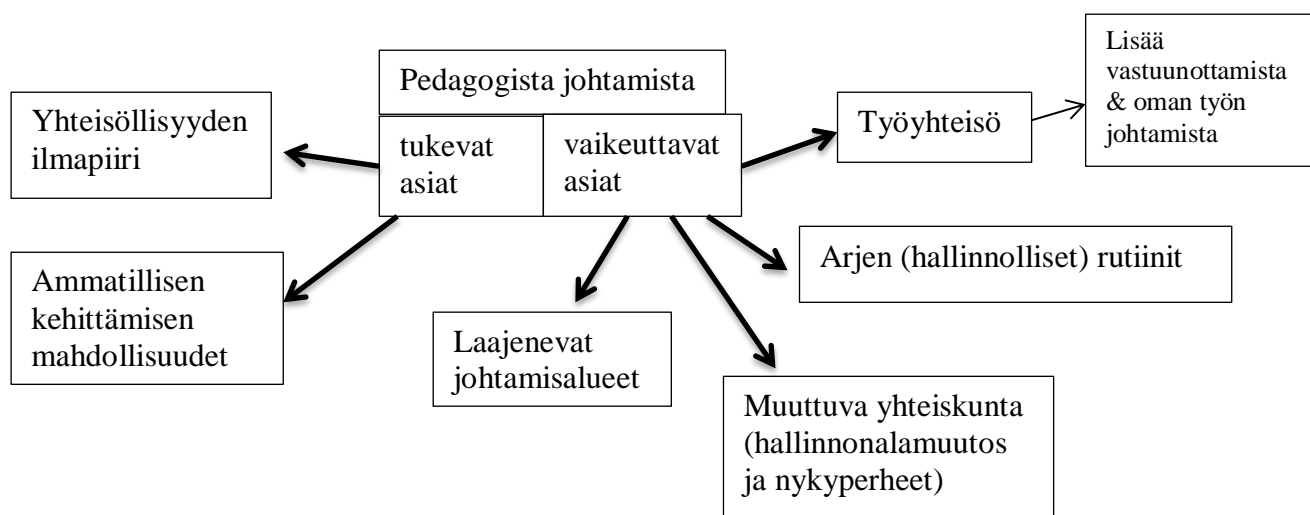
Lastentarhanopettaja (L3) taas pohti, että varhainen toteaminen tulisi saada tulevaisuudessa yhä paremmin arjen tasolle. Meillä on kyllä keinot todeta varhain, mutta nyt on alkanut tulla myös käytännön välineitä, hän mietti. Lasta tulisi tukea tulevaisuudessa vielä tavoitteellisemmin varhaisen toteamisen mahdollistamana, lastentarhanopettaja kiteytti. Johtaja (P3) peräänkuulutti tähän liittyen liukuvaa koulunaloituskäytäntöä Norjan mallin mukaisesti. Tällöin liikuttaisiin lapsen kehityksen ehdoilla ja epäonniset koulunaloitukset vältettäisiin, johtaja painotti. Ensimmäinen kouluvuosi antaa lapselle usein pysyvän mielikuvan itsestään oppijana, hän vielä muistutti.

Neljännän talon johtaja (P4) ja lastentarhanopettaja (L4) näkivät sivistystoimeen siirtymisen suurena mahdollisuutena. Johtaja kommentoi asiaa näin:

”... kun siirrytään sit taas ihan uuteen toisenlaiseen hallinnonalaan, että se, että me saadaan se päivähoito ja varhaiskasvatus näyttämään se omaleimasuutensa siinä sijoittumisvaiheessa, tässä pitää pedagogisuus olla ja pikkulapsipsykologia kirkaana.” (P4)

Johtaja nosti myös esiin varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisemman työtteen, ajatellen esimerkiksi kasvatuskumppanuutta perheiden kanssa. Lastentarhanopettaja pohti lisäksi, kuinka heidän suosimansa menetelmät ovat ylipäätään erilaisia kuin koulun puolella.

Nyt olen käsitellyt vastaukset toiseen tutkimusongelmaan ja siirryn viimeiseen tutkimusongelmaan, jossa tarkastelen päiväkodin vastuurooleja pedagogisessa johtamisessa. Kuvioista 2 voit tarkastella toisen tutkimusongelman keskeiset tulokset kiteytettyinä.



KUVIO 2. Toisen tutkimusongelman keskeiset tulokset

### 5.3 Pedagogisen johtamisvastuun jakautuminen

*Kenelle pedagoginen johtaminen kuuluu?*

Yleisesti ottaen kukin haastateltava oli sitä mieltä, että autoritaarisesta johtamistavasta oli kuljettu jo pitkä matka kohti yhteisöllisempää johtamisotetta. Ajattelun tasolla jokainen oli siis sillä kannalla, että johtamisvastuu erityisesti pedagogiikasta kuuluu jokaiselle työyhteisön jäsenelle. Toisaalta pohdittiin sitä, että vastuunottaminen ei välttämättä vielä aina näy arjen tasolla, vaan vastuuta saatetaan työyhteisössä paeta ja vaatia johtajaa ottamaan vastuu pienistä käytännön asioistakin. Tämän alaluvun

teemoiksi muodostuivat: pedagoginen johtaminen jokaisen työntekijän vastuulla, päävastuu johtajalla, lastentarhanopettajat tiimityön johtajina sekä varajohtaja henkisen ja käytännön tuen antajana ja varajohtajan roolin laajentaminen puhututtaa. Vastauksista näkee, että sama henkilö on saattanut ”kannattaa” useita eri teemoja, mutta tämä ei muodosta ristiriitaa, vaan osoittaa ilmiön monitasoisuuden.

#### *Pedagoginen johtaminen jokaisen työntekijän vastuulla*

Kolme johtajaa ja kaksi lastentarhanopettajaa toi vastauksissaan esille sen, että pedagoginen johtaminen kuuluu jokaiselle työyhteisön jäsenelle. Yksi lastentarhanopettaja (L1) kommentoi, että jokaista työntekijää tarvitaan pedagogisessa johtamisessa ja johtaja (P1) toivoi, että asiat eivät kaatuisi yksittäisen ihmisen hartioille, vaan vastuu jakautuisi tasaisesti. Johtajan mielestä työyhteisön roolia voisi kasvattaa työssä jaksamisen osalta, esimerkiksi perustamalla uudeksi vastuutehtäväksi ”tsemppihenki”-vastaavan, joka erityisesti huomioisi työntekijöiden hyvinvointiasiat. Toinen johtaja (P2) pohti sitä, että vastuu ei voi olla yksin hänellä senkään takia, että työntekijät vastaavat jokapäiväisen arjen työn tekemisestä omalta osaltaan. Saman yksikön lastentarhanopettaja (L2) totesi, että vastuuta on jaettu erilaisten yksilöllisten vastuualueiden kautta jo paljon työyhteisön jäsenille. Hän myös kommentoi, että työntekijöiltä tiiminä edellytetään sitä, että ovat tietoisia oman kaupunkinsa asioista ja ottavat asiat hoitaakseen, esimerkiksi silloin kun asiakasperhe tiedustelee jostain asiasta.

Myös kolmannen talon johtaja (P3) ja lastentarhanopettaja (L3) olivat sitä mieltä, että pedagoginen johtaminen asettuu jokaisen vastuulle työyhteisössä. Johtaja totesi seuraavaa:

*”Kaikki vastaa omalta osaltaan et se pedagoginen johtaminen toteutuu, ei se voi olla yhden ihmisen harteilla eikä ees varajohtajan tai mitä vastuuta kelläkin on, vaan se on koko työyhteisön vastuulla kyllä, viime kädessä, et se pedagoginen johtajuus toimii ja mä oon sanonu aina, että et mä pystyn olemaan just niin hyvä esimies tälle porukalle ku ne tuo mulle sitä työstettävää ainesta, mitä nyt yhdessä tehään paremman arjen haltuun saattamiseksi.” (P3)*

Lastentarhanopettaja kommentoi, että johtaminen on todellakin vuorovaikutusta ja oli sitä mieltä, että johtaja havainnoi hyvin sitä, millaisia vastuualueita ja missä määrin kullekin työntekijälle voi erilaisissa elämäntilanteissa säilyttää. Johtaja kommentoi tähän, että hänen johtamistapansa on delegoiva johtaminen ja hänen tyyliensä on keskustella avoimesti työntekijöiden kanssa kunkin sisäisistä voimavaroista. Hän



kuitenkin painotti tarkkailevansa myös sitä, että yksilölliset vastuualueet tulevat hoidetuiksi ja uuden kierron alkaessa on olennaista, että jokainen opettelee myös uusia vastuualueita. Johtaja korosti, että päiväkodin tulee olla oppiva organisaatio ja ikuisesti samoista vastuualueista huolehtiminen uhkaa passivoittaa koko työyhteisön. On kehityttävä ja mentävä eteenpäin, johtaja painotti. Lastentarhanopettaja totesi vielä seuraavaa:

*"...-.. kyllähän täällä aina jotenkin edellytetäänkin, ...-.. et näitä hommia opetellaan ja onkin tavallaan velvollisuus pysyä kartalla, et mikä kuuluu asioihin, mutta sitten taas must on kauheen kiva, ...-.. niinku annetaan se tietynlainen työrauha, sitten kuitenkin säkin varmaan luotat, että sanotaan ja sitten tietää, että voi mennä sanomaan...-.." (L3)*

Yhdessä päiväkodissa oltiin sitä mieltä, että työyhteisön vastuunkantamista voitaisiin vielä kehittää siten, että lisättäisiin tietoisuutta ja antauduttaisiin avoimesti kasvatustietämystilalle sekä avattaisiin yhdessä perustehtävän sisältöä yhä enemmän. Johtaja (P4) korosti, että on kyse uudenlaisesta vastuuta ottavasta ajattelutavasta, joka jokaisen työyhteisön jäsenen on hyväksyttävä. Se tarkoittaa, että jokainen voimaantuu hoitamaan arjessa esiin tulevia käytännön asioita oman ammattitaitonsa sanelemana, eikä sysää asioita syrjään, johtaja tiivistä. Lastentarhanopettaja (L4) vielä painotti, että ei saisi lomaantua sen ajatuksen alle, että työntekijän ainut tehtävä on hoitaa lapset. On paljon muutakin, lapsiryhmien kasaaminen ja muut käytännön asiat, jotka kuuluvat työhön yhtä lailla, hän korosti.

#### *Päävastuu johtajalla*

Kaksi johtajaa ja kolme lastentarhanopettajaa näki, että pedagogisen johtamisen päätehtävä on päiväkodin johtaja. Yksi lastentarhanopettaja (L1) kommentoi, että johtohahmo on luonnollisesti oltava ja epäili, ettei mikään porukka toimi ilman johtajaa. Johtaja (P1) kommentoi tähän, että on olennaista, että työntekijä tietää kuka on se johtava taho, jonka puoleen ongelmassa käännetään ja kuka asian osaa ratkaista, jos itse ei siihen pysty. Toinen johtaja (P2) mietti, että päävastuu on hänellä ensinnäkin siitä, että päiväkodissa pysytään suunnitellussa viitekehyksessä ja hänen tehtävä on myös muistuttaa tarvittaessa siitä, mikä on yhdessä sovittu määritelmä hyvinvoivasta lapsesta. Johtaja totesi, että heidän työyhteisönsä on hyvin vastuuta ottavaa, mutta joskus hän on itse johtajana tämän pohdinnan edessä:

*"... se ei oo ihan helppoo niitten vastuuden antaminen toiselle myöskään, että et sitte jotenki sellanenkin, että onko se omasta johtajuudesta pois jos mä annan toisen vastuulle jonkun asian..."* (P2)

Yhdessä talossa johtaja (P4) toi esiin sen, että joskus tukea esimerkiksi varajohtajalta kaipaaisi enemmänkin, esimerkiksi työvuorojen järjestelyssä ja muissa arjen rutiineissa, mutta toisaalta lapsiryhmätyöskentely vaatii työntekijältä niin paljon, että sieltä irtaantuminen ei ole aina mahdollista.

#### *Lastentarhanopettajat tiimityön johtajina*

Yksi johtaja ja yksi lastentarhanopettaja nosti vastauksissaan esiin lastentarhanopettajan erityisen vastuun pedagogisesta johtamisesta työtiiminsä sisällä. Johtaja (P2) perusteli asiaa toteamalla, että lastentarhanopettajalla on pedagoginen suunnitteluvastuu tiimissään, jolloin hän myös vastaa siitä, että sovitut asiat toteutuvat työtiiminsä osalta. Vaikka lastenhoitajat suunnittelevat ja toteuttavat toimintaa yhtä lailla, on lastentarhanopettajalla johtamisvastuu, johtaja kiteytti. Saman talon lastentarhanopettaja (L2) oli samoilla linjoilla ja perusteli asiaa seuraavasti:

*"...jokaisessa tiimissä on varmaan semmonen, joka ehkä enempi pitää sitä johtajuutta siinä tiimissä vallalla, onko se sitten lastentarhanopettaja aina joka tiimissä, vai onkse lastenhoitaja, mutta, minun mielestäni se on kaikilla ja eritoten lastentarhanopettajilla, koska kuitenkin meillä on se koulutus erilainen ja ollaan saanut laaja-alaisemmat tiedot lapsen kehityksestä ja kasvatuksesta ja opetuksesta..."* (L2)

Toinen lastentarhanopettaja (L1) kommentoi mahdollista lisävastuun ottamista seuraavasti:

*"No toisaalta kun sitten sitä vastuuta minun mielestä nykypäivänä tulee sitten vielä tuolta muualtakin... me havainnoiaan lapsia siitä kouluunlähtemisvalmiuden suhteenkin, että sitäkin vastuuta on tuotu tosi paljon jo tähän lastentarhanopettajan työhön, että ja sitä vastuuta tulee siitä johtamisesta ja vastuuta tulee siitä omasta työstä ja sitten siitä työyhteisöstä... en ehkä sitten meidän täytyy jotenkin jo ruveta muuttamaan meidän työaikoja, että me pystytään ne kaikki toteuttamaan ja jaksamaan tehdä..."* (L1)

#### *Varajohtaja henkisen ja käytännön tuen antajana*

Päiväkodin varajohtajuus nähtiin kahden teeman kautta: varajohtaja henkisen ja käytännön tuen antajana sekä varajohtajan roolin laajentaminen. Varajohtajan rooli henkisen ja käytännön tuen ammentajana nousi esiin kahden johtajan ja yhden lastentarhanopettajan vastauksista. Yksi johtaja (P2) näki varajohtajan roolin

merkittävänä pedagogisen johtamisen kannalta, koska hän oli yksi tärkeä taho, jonka kanssa johtaja käy keskusteluja pedagogiikasta. Johtaja kertoi, että hänellä on yksi varajohtaja ja toiveissa olisi, että hänelle valittaisiin vielä toinen varajohtaja, tilanteisiin jossa he molemmat sattuvat olemaan poissa. Johtaja painotti sitä, että silloin kun hän ei ole talossa paikalla, tuo varajohtaja hänen tietoon sillä aikaa esille nousseita asioita, esimerkiksi teemoja, jotka ovat keskustelun tai pohdinnan alla työyhteisössä. Varajohtajan kanssa yhdessä kuulostellaan missä päiväkodissa mennään, johtaja arvioi. Johtaja oli myös sitä mieltä, että varajohtajalle on tällä hetkellä annettu vastuuta ihan riittävästi. Hän näki varajohtajan ja lapsiryhmän välisen suhteen osittain haasteellisena:

*"... niinku jotenki se, että työyhteisö ymmärtää sen, miten tärkeä rooli varajohtajalla on ja et löytyy se aika, ollaan mietitty siihen tiettyjä rakenteita, että hän tekis jotain tiettyjä vuoroja ja että mahdollistuu se varajohtajan töiden tekeminen, nii tota sitä keskustelua käydään edelleenkin, että ne on vähän semmosia asioita, et niistä löytyy sellasia syitä jotenki sitte toimia jollakin tavalla, jos ryhmässä toimii varajohtaja, mutta, hirveen hyvää keskustelua on käyty tänäkin talvena siitä ja tehty vähän erilaisia työaikajärjestelyjä sen tiimoilta ... sellasta kehittämistä siinäki koko ajan kuitenkin." (P2)*

Samana yksikön lastentarhanopettaja (L2), joka toimi haastatteluhetkellä myös varajohtajan tehtävissä kommentoi varajohtajan työaluettaan seuraavasti:

*"...minä esimerkiksi katselen niinku Efficat ... katson postia ja katon koulutuksia ja deletän semmosia asioita sähköpostilla kun tulee mitkä ei kuulu meille...otan vastuun aina silloin kun (johtaja) ei ole täällä ni niistä työjärjestelyistä... noin kerran viikossa pyritään katsomaan taikka kerran kahdessa viikossa, että mitä tehtäviä tulee tai sitten (johtaja) soittaa ja sanoo, hei hoidatko tämän ..." (L2)*

Toisen talon johtaja (P4) kertoi, että heillä on jokaisessa yksikössä oma varajohtaja. Henkisellä tasolla hän näki varajohtajan roolin ”kuorman tasaajana”. Johtaja kuvaili, että varajohtaja on hyvin valpas ja saapuu paikalle oikeilla hetkillä, jolloin johtaja saa kaipaamaansa ajatusten vaihtoa. Johtaja kuitenkin koki, että varajohtajajärjestelmää tulee tarkastella ja kehittää kaiken aikaa, jotta johtajan työ keventyy järkevänlaiseksi. Myös lastentarhanopettaja (L4) arvioi varajohtajan roolin merkittäväksi ja kuvaili esimerkiksi tilanteita, joissa työntekijät olivat tulleet kysymään neuvoja varajohtajalta ja hän pystyi neuvomaan tai tuli kysymyksen kanssa johtajan luo. Varajohtaja tekee paljon sellaista, josta johtaja ei tiedäkään, lastentarhanopettaja pohti. Johtaja lisäsi vielä, että varajohtajalla on parhaimmillaan ”tuntosarvi”-ajattelu. Samoin varajohtaja tuo tietoa johtajalle pedagogiikan toteutumisesta ryhmätasolla, hän summasi.

Keskustelutuen ohella varajohtajan olennaisin rooli oli vastausten perusteella toimia erilaisten päiväkodin käytännön asioiden hoitoapuna tai kokonaan jostain alueesta vastaavana. Yksi johtaja (P4) esimerkiksi kertoi, kuinka varajohtaja auttaa perhepäivähoitoon liittyvissä asioissa, päivystysasioissa sekä työvuorojen järjestelmissä. Hän kuvaili kuinka varajohtaja aukaisee jumittavia ajatuslukkoja ja sisäistää nopeasti asiat. Lastentarhanopettaja (L4) nyökytteli johtajan mietteille ja lisäsi, että varajohtajalla on merkittävä rooli monissa arjen käytännöissä.

#### *Varajohtajan roolin laajentaminen puhututtaa*

Kaksi johtajaa ja kaksi lastentarhanopettajaa toi vastauksissaan esiin varajohtajan toimenkuvan laajentamiseen liittyviä ilmauksia. Yksi johtaja (P1) kertoi, että hänen varajohtajansa ei työskennellyt samassa talossa kuin hän itse, vaan useamman kilometrin päässä toimien oman talonsa esikouluopettajana varajohtajuuden lisäksi. Johtaja kertoi, että hänen varajohtajansa on toiminut myös varsinaisissa päiväkodin johtajan tehtävissä, jolloin hän uskaltaa antaa hänelle laajemminkin vastuuta eri tehtävistä. Johtajalla oli myös omassa ”kantatalossaan” yhdyshenkilö. Hän kuvaili varajohtajan ja yhdyshenkilön toimenkuvia näin:

*”...varajohtaja ja yhdyshenkilö nii vastaa näitten omien yksiköitten arjen sujumisesta, olinpa mä paikalla tai en, ni he on päiv vastuussa mun jälkeen, arjen sujumisesta, asiakaspalvelusta, kaikesta, kaikesta mistä johtaja muuten vastaa, periaatteessa pedagogiikasta ja henkilöstöhallintoasioistakin...” (P1)*

Johtaja oli sitä mieltä, että lisävastuiden antaminen olisi mahdollista ainoastaan siinä tapauksessa, että varajohtajan vetämä lapsiryhmä ei kuormittuisi liikaa. Ei siis niin, että henkilö vedetään varajohtajan tehtäviin ja ryhmään ei saada korvaavaa resurssia, johtaja tähdensi. Johtaja kertoi seuraavansa varajohtajan ja yhdyshenkilön työskentelyä ja keskustelewansa avoimesti heidän kanssaan saadakseen selville, onko työmäärä kohtuullinen ja sujuvasti hoituva. Samoin johtaja oli ehdottomasti sitä mieltä, että johtamistyöhön suostuvalta täytyy löytyä omanlaistaan kiinnostusta johtamisalueeseensa ja laajempien kokonaisuuksien haltuun ottamiseen. Hän myös korosti, ettei kannata sellaista ratkaisua, jossa johdettavat alueet kasvatettaisiin yli 50 alaisen kokoisiksi ja samalla lisättäisiin reippaasti myös varajohtajan ja yhdyshenkilön vastuualueita. Mieluummin johtaja suosi mallia, jossa alaisia on kohtuullinen määrä, noin 25–30/lähiesimies. Samoin hän toivoi, että johtajalla itsellään olisi enemmän vastuuvaltaa, esimerkiksi taloushallinnon hoitamisen muodossa.

Toisen talon lastentarhanopettaja (L2), joka toimi myös varajohtajana oli sitä mieltä, että varajohtajalla on merkittävä rooli johtajan apuna ja erityisesti silloin kun johtaja on poissa. Lastentarhanopettaja kuvaili olevansa varajohtajana johtajan ”vasen käsi”, kun perhepäivähoidon mentori on ”oikea käsi”. Mentori on vähän kuin perhepäivähoitajien varajohtaja, hän täsmensi. Hän kertoi, että johtajan kanssa tarkastellaan yhdessä toimenkuvat perusteellisesti noin kerran vuodessa. Varajohtajan tehtäväkentän laajentamiseen hän kommentoi seuraavaa:

*”...minun mielestäni se olisi erittäin hyvä ratkaisu, sitten siinä herää vaa se toinen kysymys, että ...millä lailla pystytään sitten tota ni hoitamaan ne lapset ja mistä siihen saadaan sitten se apu, että olisin kyllä ite ihan valmis ottamaan enempi vastuuta, kuhan sitten se lapsiryhmätyöskentely aina sitten toimii...tietenkin mitä en halua tehdä nii esimerkiksi jotku kehityskeskustelut tai tämmöset, että kuitenkin ne on minun mielestä johtajan tehtävä... mutta sit kaikissa tämmösissä, vähän niin sanotuissa juoksevilla asioissa olen se apu ja tuki...” (L2)*

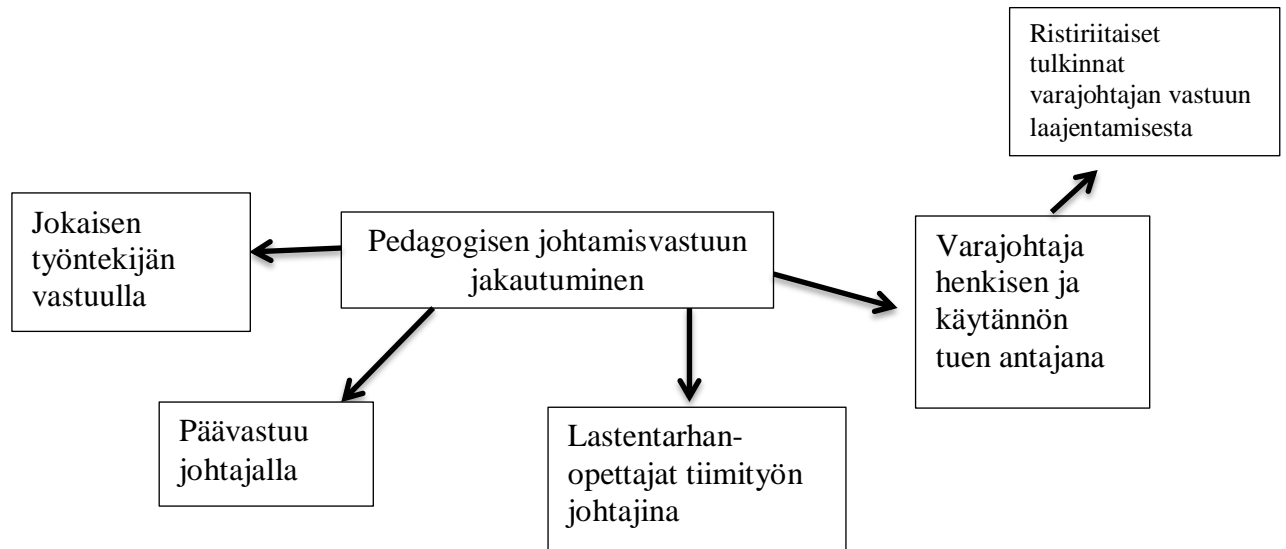
Yhden päiväkodin johtaja (P3) taas totesi, että varajohtajajärjestelmä oli tullut uutena kuntaliitoksen myötä ja muistutti jonkin verran sitä aikaa, kun johtaja työskenteli lapsiryhmissä johtamistyönsä rinnalla. Tämän mallin johtaja teilsä oman kokemustustansa perusteella liian kuormittavana ja samanlaista huolta hän kohdisti varajohtajan kokonaistyönkuvaa kohtaan:

*”...siinä täytyy tosi kriittisesti esimiehen tarkastella sitä, että millä panoksilla varajohtaja voi lähteä toimimaan, että sen tiimin arki ei kohtuuttomasti joudu kuormitetuksi siitä syystä, että varajohtaja tempastaan nyt tekemään esimiehen töitä, mut se on vuoropuhelua nimenomaan...” (P3)*

*”...nytkin mulla on ollu varajohtajana semmonen henkilö, jolla on tossa integroidussa erityisryhmässä ollu enemmän ku tarpeeks töitä, ni mä oon kyl sanonukki siitä, et nyt minimi, et sit ku mä oon pois syystä tai toisesta, ni hän tietää vastuunsa ja meil on vielä epävirallinen varavarajohtaja, talo toimii, vaikka oisin pois pitempiäkin aikoja, täällä on kuitenkin se tieto olemassa, se on tärkeintä, että on se tieto ja on myöskin taitoja hoitaa niitä asioita, se on se olennainen...” (P3)*

Johtaja myös nosti esiin sen, että lapsiryhmästä äkillinen poistuminen varajohtajaksi ei ole mikään pikkujuttu, sillä takaisin tullessaan työntekijän on juostava kiinni kaikki se mitä hänen poissa ollessaan on ehtinyt tapahtua. Lastentarhanopettaja (L3) oli sitä mieltä, että sinänsä on hyvä asia, että yhä useampi tietää ja osaa, esimerkiksi tilanteissa, joissa johtaja on koulutustilaisuudessa ja varajohtajaa ei ole mahdollista hyödyntää, niin silloin ”pyöritään ku muurahaiset täällä et kuka tietää (L3)”. Johtaja totesikin, että käy parhailaan tulevan varajohtajan kanssa keskustelua tehtävistä ja tuleva varajohtaja kulkee vierellä oppien ja tutustuen käytäntöihin.

Nyt olen käsitellyt jokaisen kolmen tutkimusongelman tuottamat keskeisimmät tutkimustulokset. Kuviosta 3 voit tarkastella kolmannen tutkimusongelman olennaisimman annin.



KUVIO 3. Kolmannen tutkimusongelman keskeiset tulokset

## 6 JOHTOPÄÄTÖKSET

Pyrin viemään edellisessä luvussa esitellyt tutkimustulokset nyt uudelle tasolle, tehden johtopäätöksiä, nostaan esiin havaintoja ja vetäen yhteen tulosten ja aiemman teoriakirjallisuuden välistä suhdetta; pääasiassa yhtäläisyyksiä, mutta myös mahdollisia eroavaisuuksia. Etenen tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä ja aloitan pedagogiseen johtamiseen liitettävistä asioista.

Kokonaisuudessaan pedagoginen johtaminen liitettiin tutkimustulosteni perusteella kolmeen alueeseen: työhön, vuorovaikutukseen ja johtajan toimintaan. Ensimmäiseen liittyi suunnitelmallisuuden painotus, toiseen yhteisen linjan löytämisen halu ja kolmanteen läsnäolon toivomus. Mustonen (2003) määritteli pedagogisen johtamisen hallinnosta, opetustyöstä ja ihmissuhteista vastaamiseksi, johon myös edellä mainitut teemat liittyvät. Tuloksissani varhaiskasvatussuunnitelmat ja ylipäätään työn suunnittelu ja arviointi liitettiin moninaisesti pedagogiseen johtamiseen. Pedagoginen johtaminen liitettiin varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmiin myös teoriaosuuteni lähteissä (Juusenaho 2008; Mäkelä 2007). Vasuihin liittyen pohdintoja aiheutti se, miten suunnitelmat saisi nostettua yhä enemmän arjen tasolle peilaamaan lapsiryhmien tilannetta ja tuen tarpeita. Kannettiin siis huolta sen puolesta, etteivät vasut jäisi ”pölyttymään kaappeihin”.

Vasujen ohella päiväkodin perustehtävä liitettiin tuloksissani pedagogiseen johtamiseen. Perustehtäväksi määriteltiin lapsen hyvinvointiin ja kasvatuskumppanuuteen liittyvä työ. Samankaltaisia tuloksia oli tutkimusartikkelissa (Heikka & Hujala 2008), jossa tarkasteltiin varhaiskasvatuksen eri organisaatiotasojen pohdintoja perustehtävästä. Samoin Halttusen tutkimuksessa (2009) päiväkodin työntekijät rajasivat tehtäväalueekseen ennen kaikkea lapsiin ja perheisiin liittyvät asiat. Pedagoginen johtaminen liittyi tuloksissa perustehtävään sitä kautta, että lapsen asiat koettiin kaiken keskiössä oleviksi. Asiaa lähestyttiin myös oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisuuden näkökulmista: palvelun on toteuduttava tasalaatuisena jokaisen lapsen kohdalla. Hujala (2005) liitti edellä mainitut termit yhteen ja totesi pedagogiseen johtamiseen liittyvien ilmausten, kuten välittäminen ja huolenpito kumpuavan suoraan perustehtävästä.

Tuloksissa pedagoginen johtaminen liitettiin myös yleisemmin termiin pedagogiikka. Tällä tarkoitettiin joko pedagogista koulutusta, -suuntaa tai -osaamista. Myös Hellström (2010) yhdisti pedagogiikka-termin yksilölliseen kasvatukseen ja opetustaitoon tai kasvatustieteen filosofiaan. Yhtä kaikki tuloksissani painottui se, että pedagoginen johtaminen edellyttää ennen kaikkea pedagogista eli kasvatuksellista ja opetuksellista osaamista sekä tieto- ja taitopääomaa. Työn pohjaksi tarvitaan pedagoginen ajattelutapa, pedagogista työkokemusta ja asiantuntijuutta. Kiteyttäen: pedagogiikka on ilmennyttävä tavassa ajatella, puhua ja toimia. Puroila (2004) nosti tähän liittyen esiin työntekijöiden velvollisuuden nykyajassa omaksua tuoreinta varhaiskasvatuksellista tutkimustietoa työnsä tueksi. Tutkimustulostani vahvistava näyttö löytyy myös kahdesta muusta tutkimuksesta (Lastentarhanopettajaliitto 2004; Puroila, Sarvela-Pikkarainen & Melnik 2002), joiden mukaan suomalaisilla päiväkodin johtajilla on vuosikymmenten työkokemus alalta ja taustallaan alan tutkinto.

Edellä käsittelemäni tulokset liittyivät erityisesti työhön ja pedagogiikkaan. Seuraavaksi teen yhteenvedon työyhteisöön ja vuorovaikutukseen liittyvistä tuloksista, joista ensimmäisenä työyhteisön yhtenäisyys. Tuloksissani tällä tarkoitettiin yhteisen keskustelun pohjalta muodostunutta sopimusta arvoista, tavoitteista ja työskentelytavoista. Puhuttiin yhteisestä totuudesta. Yhteinen linja ja siihen sitoutuminen todettiin myös lähdekirjallisuuden (Jones & Pound 2008; Moyles 2006; Rodd 2006) mukaan olevan pohjana pedagogiselle johtamiselle ja sen toteutumiselle koko työyhteisön kesken. Nivala (2002a) toi tähän liittyen esiin paradigmat, eli jokaisen



arvo- ja käsitysmaailman, joka voi saada aikaan yhteentörmäyksiä työyhteisössä. Tutkimukseni haastateltavat painottivatkin, että johtajan tehtävänä on valvoa, että koko työyhteisö todella toteuttaa yhdessä sovittuja työskentelymenetelmiä. Tähän liittyen kansainvälisessä tutkimuksessa (Quint, Akey, Rappaport & Willner 2007) mainittiin johtajan suorittaman havainnoinnin merkitys työyhteisössä. Taipale (2004) korosti johtajan kykyä vaikuttaa alaisiinsa myönteisyyden hengessä ja kirkastaa yhteiset tavoitteet ja visiot. Yhteisistä visioista ja niiden merkityksestä puhuivat myös muut teoriaosuuteni lähteet (mm. Rodd 2006; Robbins & Alvy 2004; Kirveskari 2003).

Yhteisen linjan löytymisen kannalta olennaista on työyhteisön keskinäinen pedagogisen johtamisen sekä johtajan johtamistyylin tiedostamis- ja määrittelyprosessi (Nivala 2002b). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella pedagoginen johtaminen nähtiin merkittävänä alueena, mutta siitä ei oltu vakuuttuneita, oliko työyhteisössä tarkoituksellisesti keskusteltu ja määritelty yhteisesti pedagogisen johtamisen sisältö ja toteuttamistavat. Termi koettiin moniulotteisena ja epäselvyyttä aiheutti, mitä se tarkalleen ottaen tarkoittaa. Pedagogisen johtamisen monitulkintaisuus on todettu yleisesti (Fonsén 2010; Mäkelä 2007; Mustonen 2003). Samoin johtajan johtamistyyli kirvoitti tuloksissani kaksisuuntaisia tulkintoja; toisaalta nähtiin, että johtaja on arvokeskustelun kautta tuonut esille tapansa johtaa, toisaalta taas, että esimerkiksi uutena taloon tulleen johtajan tyyliin oltiin vasta totuttelemassa ja se herätti vastustusta. Nivala (2002a) mainitsikin, että erilaisten johtamistyylien valtaisa määrä aiheuttaa hämmennystä, jolloin olisi kaikkein olennaisinta käydä yhteistä tietoa keskustelua aiheesta.

Tutkimukseni perusteella yhteinen tulkinta ja totuus nähtiin pedagogisessa johtamisessa siis merkittävänä, mutta yhtä lailla myös työyhteisön asiantuntijuus ja ammatillisuus. Ammatillisuutta lähestyttiin esimerkiksi sitä kautta, että lapsiryhmien aikuisilla on sellainen pedagoginen tietämys, jota johtaja voi hyödyntää koostaessaan lapsiryhmien kokoonpanoja. Pedagogisen johtamisen ja ammatillisuuden välinen yhteys osoitettiin myös teoriaosuudessa (Yhdessä – pedagoginen johtajuus). Samoin Taipale (2008) liitti kaikki oman työnsä asiantuntijat pedagogisiksi johtajiksi. Lisäksi tuloksissani nousi esiin ammatilliseen uudistumiseen valmiiden työntekijöiden merkitys. Juusenaho (2008) liikkui tästä vielä uudelle tasolle puhuessaan kehittämisintoisista työpareista ja -yhteisöistä. Samoin Simelius (2003) totesi tiimien näkökulmasta, että olennaista on

muodostaa sellainen työskentelykulttuuri, jossa työntekijät oppivat yhdessä toisiltaan. Tulosteni perusteella johtajat eivät halua olla ainoina johtamassa pedagogista keskustelua päiväkodissa, vaan he haluavat nostaa työntekijöitä yhä enemmän pedagogiikan asiantuntijoiksi. Tämän voi nähdäkin edellä mainitun yhteisöllisen oppimiskulttuurin rakennusaineena.

Pedagogisen johtamisen yksi ilmenemismuoto tuloksissani oli päiväkodin johtajaan liittyvät näkökulmat, joita tarkastelen seuraavaksi. Pedagogista johtamista tarkasteltiin johtajan tietoisuuden, läsnäolon ja ammatillisuuden kautta. Nivala (2001a) taas toi esiin, kuinka johtajat näkivät roolinsa pedagogisina johtajina työn organisoimisen, asiantuntijaesimerkkinä toimimisen ja riittämättömyyden tunteiden kautta. Myös näitä painotuksia oli havaittavissa haastattelemieni johtajien vastauksissa. Tutkimukseni perusteella pedagogiseen johtamiseen kuuluu johtajan syvälinen ja laaja tietoisuus koskien johtamansa päiväkodin asioita, lapsiryhmien tilannetta ja työyhteisön ilmapiiriä. Tietoisuus toimii myös velvoitteena ryhtyä toimeen, jos siihen ilmaantuu tarvetta. Myös O`Sullivan (2009) on ottanut kantaa johtajan moninaiseen tietoisuuteen. Lisäksi pedagogisen johtajan yhtenä tärkeänä työvälineenä toimii herkkyys kuulla ja nähdä työyhteisössään (Yhdessä – Pedagoginen johtajuus). Tuloksissani tietoisuus ulotettiin lisäksi koko työyhteisön velvollisuudeksi liittyen lasten asioihin, omaan johtajuuskuvaan ja ympäröivään yhteiskuntaan. Tutkijat (Ebbeck & Waniganayake 2003) toteavat, että jokaisen työntekijän on kehitettävä itsessään taitoa toimia oman työnsä johtajana.

Tutkimustuloksissani pedagogista johtamista tarkasteltiin johtajan tietoisuuden ohella myös hänen läsnäolonsa kautta. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että johtajan konkreettista läsnäoloa tarvitaan päiväkotiyksiköissä, vaikkapa spontaania ajatustenvaihtoa varten. Näin myös kansainvälinen tutkija (Kruger 2003) painotti onnistuneen pedagogisen johtamisen edellytyksenä johtajan konkreettista näkymistä työyhteisössä. Läsnäolo liitettiin haastatteluissa lisäksi siihen, että johtaja sitouttaa työyhteisön toimintatavoitteisiin ja tuo yleistä turvallisuuden tunnetta koko työyhteisöön. Hujalan (2004) tutkimuksessa todettiin, että johtajan on pystyttävä toimimaan samalla puolella varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa ja tarvittaessa puolustettava heitä. Samoin Clark (2009) painotti pedagogisessa johtamisessa merkittävänä rehtorin osoittamaa tukea ja kannustusta opettajille. Halttusen tutkimus

(2009) liittyi hajautettuihin organisaatioihin, joihin liittyväksi johtajaan kohdistuva lisääntynyt läsnäolon tarve voidaan tuloksissani liittää. Toisaalta tuloksissani nousi esiin, kuinka johtajan ollessa muualla korvaavana tukena toimi oma tiimi tai muu työyhteisö. Myös tuntemus johtajan antamasta tuesta ja arvostuksesta omalle työlle kantoi niinä aikoina, jolloin johtajaa ei voinut tavata. Samoin Halttusen tutkimuksessa (2009) todettiin, että etäyksiköissä oli alettu luomaan omia toimintakulttuureja johtajan poissaolon myötä. Kaiken kaikkiaan johtajan läsnäoloa pidettiin tuloksissani pedagogisen johtamisen kannalta olennaisena tekijänä ja se koettiin mahdolliseksi, jos johdettavat yksiköt säilyvät kohtuullisen kokoisina.

Kolmantena johtajan merkittävänä ominaisuutena pedagogisen johtamisen kannalta nähtiin ammatillisuuden näkökulma. Se liitettiin pedagogiseen johtamiseen sitä kautta, että johtajan on pystyttävä kirkastamaan toiminnan tarkoitus työyhteisölle, pystyttävä rajaamaan resursseja mielekkään pedagogiikan takaamiseksi ja ylläpidettävä luovaa ja työyhteisölähtöistä kasvatust keskustelua. Tämän pohjaksi tarvitaan ammatillista näkemystä varhaiskasvatusalasta ja organisaatiokokonaisuudesta. Tämä liittyy termiin ymmärtävä johtaminen, jossa yhdistyvät hallinnon, asioiden ja ihmisten johtamisen harmoninen kokonaisuus (Juusenaho 2004). Hujalan (2004) tutkimustuloksissa johtajalle määriteltiin kolmiulotteinen tehtäväkenttä, johon kuuluvat varhaiskasvatuksen kehittämis- ja arviointityö, alan arvokkuuden puolustaminen yhteiskunnan tasolla ja henkilöstön ammatillisuudesta huolehtiminen. Ammatillisuuden takaamiseksi johtajan työ edellyttää vahvistukseen koulutusta ja ammatillista ohjausta (Muijs, Aubrey, Harris & Briggs 2004). Kotimaisen tutkimuksen (Lastentarhanopettajaliitto 2004) mukaan johtajat kokivat tarvitsevansa lisäkoulutusta esimerkiksi työorganisaation johtamiseen liittyen. Omissa tuloksissani korostunut piirre muuhun tutkimukseen verrattuna oli se, että työyhteisön ammatillinen valveutuneisuus nostettiin samalle viivalle johtajan kanssa.

Ensimmäisen tutkimusongelman lopuksi teen vielä yhteenvedon tutkimustuloksista, joissa pedagoginen johtaminen liitettiin yleisemmin aikuisten väliseen yhteistyöhön päiväkodissa ja varhaiskasvatuksessa. Tähän liittyen kansainvälisessä koulumaaailman tutkimuksessa (Blase & Blase 2000) todettiin, että pedagogisen johtamisen onnistumisessa olennaista on muodostaa refleктоiva keskusteluyhteys rehtorin ja opettajien välille. Samoin Juusenaho (2008) painotti, että pedagogisessa johtamisessa

merkittävää on työyhteisön toimiva viestintäkulttuuri. Myös Taipale (2004) määritteli pedagogisen johtajuuden sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena muodostuneeksi osaamiseksi. Tuloksissani yhteistyö liitettiin pääasiassa päiväkodin tiimien sisälle, työyhteisön yleisiin kokouksiin ja tapaamisiin lasten vanhempien kanssa. Lisäksi viitattiin vuorovaikutukseen päiväkodin ulkopuolisten tahojen, kuten johtoryhmien kanssa. Kasvatuskumppanuus nähtiin tärkeänä osana kokonaisuutta. Haastateltavat kuitenkin pohtivat sitä, kuinka kasvatuskumppanuutta saisi syvennettyä uusille tasoille ja kuinka keskustelua lasten vanhempien kanssa tulisi nostaa näkyvämmiin esille ja ottaa heidät mukaan aktiivisemmin pedagogiseen arvokeskusteluun. Tähän viittasi myös Lambert (2002), jonka mukaan lasten vanhemmat tulevat olemaan tulevaisuudessa yhä vahvemmin mukana pedagogisessa johtajuudessa ja esimerkiksi tavoitteiden asettamisessa. Samoin Taipale (2004) viittasi asiakkaiden rooliin pedagogisessa johtamisessa. Edelleen Hujala ja Fonsén (2010) mainitsivat pedagogisen johtajuuden toimintamuotoina kasvatuskumppanuuden ja tiimipalaverit.

Tiimityölle annettiin tulosteni mukaan pedagogisen johtamisen toteuttamisessa vahva painoarvo. Tiimeissä jaettiin pedagogista tietoutta ja asiantuntemusta. Samoin niissä pohdittiin oman lapsiryhmän lasten hyvinvointia ja päivitettiin pedagogisia työskentelytapoja, joilla lähestyä kutakin lasta. Johtajien puheesta kumpusi halu olla enemmän mukana tiimien kokoontumisissa. Tiimityöhön ovat ottaneet kantaa myös monet muut tutkijat (Jones & Pound 2008; Venninen 2007; Simelius 2003; Sydänmaanlakka 2000). Merkittävinä pedagogisen johtamisen kannalta nähtiin myös päiväkodin kehityskeskustelut. Yleisesti ne nähdään ammatillisina kohtauspaikkoina (Autio, Juuti & Wink 2010). Niissä keskusteltiin monipuolisesti työn tavoitteista ja haastavista asioista, ammatillisesta lisäkoulutuksesta ja työssä jaksamisesta. Lisäksi kehityskeskusteluihin saatettiin johtajan toimesta tuoda jokin pedagoginen tema. Haastateltavat miettivät sitä, kuinka keskusteluihin saataisiin luotua ilmapiiri, jossa todella voisi puhua ajatuksistaan rehellisesti ja miten työntekijä uskaltautuisi antamaan palautetta myös esimiehelleen. Ratkaisuna nähtiin pitkä, luottamuksellinen yhteistyö esimiehen ja alaisen välillä.

Nyt teen yhteenvetoa toisen tutkimusongelmani tuloksista, jossa olin kiinnostunut siitä, mitkä tekijät tukevat ja mitkä vaikeuttavat pedagogisen johtamisen toteutumista päiväkodissa. Tulosten perusteella pedagogista johtamista tukevinä asioina olivat

päiväkodin yhteisöllinen työskentelykulttuuri ja ammatillisen kehittämisen mahdollisuudet. Pedagogista johtamista vaikeuttavina tekijöinä olivat niin ikään työyhteisöön liittyvät tekijät, johtajuuskysymykset ja erilaiset käytännön kuormittavuudet.

Päiväkodeissa korostuva yhteisöllisyyden ja yhdessä tekemisen kulttuuri nähtiin siis pedagogista johtamista edistävänä tekijänä. Nivalan (2002b) mukaan yhteisöllisyys on erityisesti päiväkotimaailmaa kuvaava ilmiö. Karila ja Nummenmaa (2006) määrittivät yhteisöllisyyden perustaksi yhdessä pohditut arvot, tavoitteet ja perustehtävän. Myös haastateltavat näkivät kyseiset asiat tärkeinä työyhteisössään. Toisaalta yhteisöllisyyteen kohdistui tulosteni mukaan myös paineita. Haastatteluissa kuvastui kritiikki esimerkiksi keskustelujen sisällöllistä tasoa tai muutokseen asennoitumista kohtaan. Haasteena nähtiin myös ajan löytäminen tärkeinä koetuille yhteiskeskusteluille, palautteen antaminen työyhteisössä, hiljaisen kokemustiedon siirtäminen vanhemmilta kollegoilta nuoremmille ja ratkaisukeskeisen vastuuasenteen löytäminen jokaisen työotteeseen. Vennisen (2007) mukaan henkilökunnan nopea vaihtuvuus on ominaista päiväkodeissa. Tämän seikan voi nähdä itsessään vaikeuttavan edellä mainittujen seikkojen toteutumista. Haastateltavat toivoivat enemmän huomion kiinnittämistä kunkin omaan työidentiteettiin niin, että itsetuntemus lisääntyisi ja työntekijöiden oma johtajuus-asette vahvistuisi. He näkivät ryhmien ja yhtä lailla päiväkotien välisen työnkierron uudistavana ja virkistävänä mahdollisuutena. Vuorovaikutusta päiväkodin ulkopuolelle, toisiin päiväkoteihin ja kollegoihin siis kaivattiin. Halttusen (2009) tutkimuksessa päivähoidon työntekijät näkivät monien päiväkotiyksiköiden etuna mahdollisuuden virkistäytyä vaihtamalla työskentely-yksikköä. Haastatteluissani päiväkodin keskusteluihin kaivattiin enemmän ”purtavaa” pedagogista sisältöä, ei pelkästään kielteistä voivottelua tai perheiden tilanteiden surkuttelua. Haastateltavat toivoivat sen ajattelun lisääntymistä, että ratkaisu on meissä itsessämme ja omassa työotteessämme.

Toiseksi pedagogista johtamista tukevaksi asiaksi nousi tulosten perusteella ammatillisen kehittämisen mahdollisuudet omalla alueella. Ammatillista kehittämistä ja työssä kehittymistä pedagogisen johtamisen osana korostavat myös tutkimukseni lähteet (mm. Mäkelä 2007; Robbins & Alvy 2004; Ebbeck & Waniganayake 2003). Johtajuuden jakamisessa olennaista on ennen kaikkea työyhteisön motivoitunut asenne

ammattillista kehittymistä kohtaan (Söyrinki 2008). Ja edelleen puhuttaessa organisaatiosta oppimisen näkökulmasta korostuvat osaamisen tasosta ja kehittymisestä kiinni pitäminen (Sydänmaanlakka 2000). Ammatillisen kehittymisen merkityksen ymmärtäminen ja innokkuus siihen korostuivat myös tutkimukseni tuloksissa. Tuloksissa kuvastui se, että koulutustarjontaa saattoi olla jopa liikaa ja joskus koulutukseen lähteminen saattoi aiheuttaa paineita muiden jäädessä hoitamaan töitä. Tärkeinä ammatillisuuden uudistamisen välineinä nousi esiin vertaiskeskustelu kollegoiden kanssa niin työajalla kuin sen ulkopuolella, samoin kuin monipuolinen alan kirjallisuuden lukeminen. Piristysruisketta omaan työhön kaivattiin aika ajoin. Tuloksista kuvastui se, että kysyntä yhteisölliselle oppimiselle oli päiväkodeissa kasvava. Yksittäisten työntekijöiden täydennyskoulutuskäynneistä haluttiin ulottaa hyöty koko työyhteisölle. Lempinen (2010) totesikin, että oppiminen olisi juurrutettava yhä vahvemmin työpaikkojen arjen osaksi ja johtajan näin ollen varmistettava oppimismyönteisen ilmapiirin muodostuminen. Lee (2008) kuitenkin mainitsi, että ammatillisen kehittymisen perustana on luottamuksen muodostuminen työyhteisön sisälle.

Pedagogista johtamista vaikeuttaviksi asioiksi koettiin tutkimukseni mukaan päiväkodin moninaiset arjen käytännöt ja lähinnä hallinnolliset rutiinit. Tätä teroittivat erityisesti johtajat. Lähinnä kritiikin kohteena oli käytäntö, joilla erilaisia hallintoon liittyviä tehtäviä toteutettiin, ei välttämättä hallinnolliset tehtävät itsessään. Nivala (2000) totesi, että yhtä tärkeää on niin pedagogisen kuin hallinnollisen johtajuuden onnistunut toteutuminen. Samoin Kyllönen (2011) painotti, että hallinnollisuuden painopiste on myös osa pedagogista johtajuutta. Heikan ja Hujalan (2008) mukaan hallinnollisten tehtävien keskittäminen vapauttaa aikaa pedagogiselle johtajuudelle. Johtajien kokouksiin kaivattiin tulosteni mukaan uudistuksia esimerkiksi videoneuvotteluiden myötä. Lisäksi painottui, kuinka pienillä käytännön muutoksilla voitaisiin lisätä hallinnon sujuvuutta ja ajan vapautumista pedagogiselle johtamiselle. Johtajat itse kokivat, että kokouksista poisjättäytyminen ei ole mahdollista, vaikka ne välillä tuntuivatkin turhilta (Lastentarhanopettajaliitto 2004). Nykypäiväkodin johtamisessa hallinnollisen ja hajautetun johtajuuden painotus on ilmeinen (Halttunen 2009; Opetusalan ammattijärjestö & Lastentarhanopettajaliitto 2007; Puroila 2004).

Kolmannessa tutkimusongelmassani olin kiinnostunut siitä, miten pedagoginen johtamisvastuu jakautuu päiväkodeissa haastateltavien mielestä. Tuloksissa painottui kolme näkökulmaa, joissa pedagoginen johtaminen nähtiin kuuluvan joko kiistatta jokaiselle työntekijälle, erityisesti tiimien lastentarhanopettajalle tai pääasiassa päiväkodin johtajalle. Samaten Hujalan (2004) tutkimuksen mukaan vastaajat näkivät, että vastuu ylipäättään johtajuudesta on myös tiimeillä tai sitten ainoastaan johtajalla. Haastateltavista kukaan ei asettanut poikkeiloin ajatukselle, että pedagoginen johtaminen kuuluu jokaiselle päiväkodissa kasvatustehtävistä vastaavalle. Onkin todettu, että kyky ja mahdollisuus johtamiseen löytyvät jokaisesta. Lisäksi suomalainen päiväkodin johtaja toimii mieluummin toverillisessa kuin käskyttävässä roolissa ja suosii yhteisöllistä päätöksentekoa. (Rosemary & Puroila 2002.) Johtamisen jakamiseen viittasi myös Halttunen tutkimuksessaan (2009). Lambert (2002) totesi yksiselitteisesti, että yhden henkilön varaan rakennettu pedagoginen johtajuus on mennyttä aikaa.

Jaetussa johtamisessa jokainen työntekijä antaa työpanoksensa yhteisen onnistumisen aikaansaamiseksi (Autio, Juuti & Wink 2010). On kyse yhteisöllisestä vastuunkantamisesta koskien opetus- ja kasvatustehtävää (Rajakaltio 2011). Myös tulosteni perusteella työntekijät haluttiin nostaa johtajan rinnalle vastaamaan pedagogiikasta, ei ainoastaan sen päivittäisestä toteutuksesta ryhmissä, vaan yhteisestä suunnittelusta ja arvioinnista laajemmassakin mittakaavassa. Onkin todettu, että pedagogisesta kehittämistyöstä ovat johtajan ohella vastuussa lastenhoitajat ja lastentarhanopettajat (Nivala 2001a). Tämä on olennaista, koska työntekijöiden omaksuma johtajuusajattelu vaikuttaa myönteisesti koko varhaiskasvatuksen laatuun (Rodd 2005).

Toki yhteistä suunnittelua on tehty päiväkodeissa aina, mutta haastatteluissa peräänkuulutettiin vielä aktiivisempaa ja rohkeampaa kehittämismyönteistä otetta. Ajattelumalli - me hoidetaan vain nämä lapset -, ei enää riitä. Tuloksistani oli havaittavissa, kuinka päiväkodeissa oltiin liikkumassa kohti uutta, yhteisöllisempää vastuunottamisen ja työskentelyn kulttuuria. Asennemuutos asetti paineita myös työntekijöiden suuntaan, koska johtajalle ei voinut enää langettaa päätösvastuuta kaikissa pienimmissäkin asioissa. Johtajat itse olivat jo ottaneet askeleen muutoksen suuntaan ja olivat irtautumassa kenties joskus vallalla olleesta marttyyri-asenteesta sekä uhrautumisesta kaiken edessä. Edellä mainittua kuvaileva ilmaisu on mielestäni

vastavuoroisen vastuun tapahtumaketju yhteisön ja yksilön välillä (Mäki 2010), jossa vastuuta pystytään luovuttamaan ja myös vastaanottamaan.

Merkityksellistä on tiedostaa vastuun luovuttamisen problematiikka. Haastatteluissa nousi johtajan taholta esiin, että aina vastuunluovuttaminen ei ole automaattisesti helppoa ja tehtävien delegoiminen saatetaan liittää oman roolin pienentymiseen tai arvovallan kaventumiseen. Vastuu tuo siis toimintavaltaa ja laajoja reviirejä, joita hallita. Luopuminen aiheuttaa kysymyksen mitä saan tilalle, jotta tunnen itseni kyllin merkittäväksi? Rajakaltio (2011) totesi koulumaailmaa käsittelevässä väitöskirjassaan, että jaettu johtaminen ei itsessään kavenna rehtorin roolia. Lambert (2002) taas toi esiin, että käskyttävässä johtamisroolissa toimiminen voi olla helpompaa kuin yhteisöllisen johtamistyylin sisäistäminen ja jaettu johtaminen saattaakin vaatia johtajaa omaksumaan kokonaan uudenlaisen ajattelutavan. Haastattelemani henkilöt toivat työyhteisöstään esiin tilanteita, joissa johtajaa oli vaadittu paikalle tekemään päätöksiä, mutta lopulta hänen määräyksiään ei kuitenkaan otettu todesta, eikä kuunneltu. Sama havainto nousi esiin tutkijoilta, jotka totesivat, että työntekijät voivat yhtä aikaa vaatia johtajalta vahvaa johtamista, mutta myös luottamusta työntekijän omaan asiantuntijuuteen. Lisäksi johtajan ehdotuksia ei välttämättä kuunnella, vaan halutaan toimia työyhteisössä oman pään mukaan. (Halttunen 2009; Heikka & Hujala 2008.)

Toisaalta tuloksistani kuvastui se, että päiväkodin johtajan merkitys on edelleen kiistaton ja korkealle arvostettu. Johtajan haluttiin olevan läsnä, näyttävän suuntaa ja pitävän palaset koossa. Keskusteluyhteys juuri johtajan kanssa haluttiin säilyttää, muu työyhteisö ei sitä pystyisi täysin korvaamaan. Käskyttävää johtajaa ei kuitenkaan enää kaivattu, vaan enemmänkin keskustelevaa, tukea antavaa, mutta kuitenkin jämäkkää johtajapersoonaa. Myös Halttusen (2009) tutkimuksessa johtajan todettiin tekevän lopulliset päätökset. Haastateltaviltani kumpusi halu konkreettisesti nähdä johtaja päiväkodin käytävillä, ei piiloutuneena työhuoneeseensa. Ratkaisu- ja muutoshalukkuutta peräänkuulutettiin työyhteisön ohella ennen kaikkea johtajalta. Tämä edellyttää johtajalta analyttistä ymmärrystä ja tietoisuutta mitä päiväkodissa tapahtuu juuri nyt, mutta myös kauaskantoista havainnointikykyä mihin työskentelymallit johtavat; ovatko ne kestävän kehityksen ja pedagogiikan mukaisia. Johtajan merkittävään rooliin ovat viitanneet myös muut tutkijat (Taipale 2008; Moyles 2006; Juusenaho 2004).



Varajohtajan rooli nähtiin tulosten perusteella merkittävänä henkisen ja käytännön tuen antajana. Varajohtaja oli johtajan tukena monissa käytännön tehtävissä, esimerkiksi tarkasti sähköposteja ja päivitti tulevia koulutuksia. Toinen varajohtajan rooli oli toimia luottamuksellisena keskustelutukena tuoden johtajan tietoon työyhteisön ja lapsiryhmien tilannetta; ilmapiiriä, tietotaitoa ja jaksamista. Varajohtaja saattoi avata ”lukkoja”, joita johtaja oli yksinään yrittänyt ratkoa, katsomalla kokonaisuutta toisesta näkökulmasta ja laajemmin. Edellytyksenä tälle oli kuitenkin luottamuksellinen yhteistyösuhde varajohtajaan ja hänen työskentelytapojensa tunteminen. Tuloksissa kuitenkin painotettiin, että varajohtajan tehtäviin ei voi kuulua laajempien pedagogisten linjojen vetäminen tai työyhteisön kehityskeskusteluista vastaaminen, vaan ne kuuluvat yksinomaan johtajalle. Samoin kestäväenä ei nähty mallia, jossa johtamisalueita entisestään kasvatettaisiin ja samalla merkittävästi lisättäisiin varajohtajan tai yhdyshenkilön vastuurooleja.

Päällimmäisenä huolenaiheena erityisesti johtajien taholta nousi esiin, kuinka paljon varajohtajaa voi kuormittaa, että hän jaksaa hoitaa myös perustehtävänsä lapsiryhmissä. Epäilystä liittyi myös siihen, miten suuri tehtävä ryhmän aikuisille aiheutuu siitä, että he päivittävät varajohtajan tehtäviä hoitavan työntekijän tilanteen tasalle hänen poissaolonsa ajalta. Samoin pohdittiin sitä, kuinka saada lapsiryhmän muut aikuiset ymmärtämään varajohtajan hetkittäinen poissaolo ryhmästä ja se, millainen voimavara hän mahdollisesti on johtajalle. Varajohtajan rooliin kiinnitettiin huomiota kotimaisessa tutkimuksessa (Opetusalan ammattijärjestö & Lastentarhanopettajaliitto 2007), jossa esille nousseet asiat liittyen varajohtajuuteen olivat pääasiassa yhteneviä oman tutkimukseni tulosten rinnalla. Painotus oli käytännön töiden jakamisessa verrattuna omaan tutkimukseeni. Toisessa tutkimuksessa (Lastentarhanopettajaliitto 2004) johtajat toivoivat tehtävien jakaantuvan tasaisemmin, johon he näkivät apuna paremmin toimivan varajohtajajärjestelmän. Pedagogisen johtamisen näkökulmasta varajohtajan rooli näyttäytyy merkittävänä. Roolien ja tehtävien toimiessa selkeinä ja kohtuullisina, varajohtaja vapauttaa johtajan pedagogiseen ajattelu- ja johtamistyöhön. Merkittäviä ovat myös esiin nousseet puheenvuorot varajohtajan roolista solmukohtien avaajana. Juuri tämänkaltaista herättelyä ja tilanteen päivittäjää johtaja päiväkodin arjessa tarvitsee. Voisiko varajohtajan nähdä parhaimmillaan johtajan nykyaikaistettuna ”unilukkarina”?

## 7 POHDINTA

Tuon tässä pohdintaluvussa esiin omia tutkijan havaintojani tutkimusaiheesta ja lisäksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta sekä esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Päiväkodin yhteinen arvopohja ja tavoitteet ovat painottuneet läpi tutkimukseni pedagogisen johtamisen taustavoimina. Tarkastellessani tämän luvun pohjaksi Jyväskylän kaupungin vasua (2010) huomioin, että siellä määritellään päivähoidon perusvisio ja painotetaan jokaisessa yksikössä toteutettavaa arvokeskustelua, vanhemmat mukaan ottaen. Yhtä lailla vasuihin tulee yhdessä määritellä, mitä tarkoitetaan pedagogisella johtamisella ja kenen toteutettavaksi se päiväkodissa kuuluu. Samalla on otettava kantaa myös päiväkodin johtajuuteen ja linjattava vasuun millaiset periaatteet ovat yksikön johtamisen taustalla. Nämä määritelmät on kirjattava myös valmisteilla olevaan varhaiskasvatuslakiin. Varhaiskasvatuslakiin on saatava ”vahva kirjaus johtajuudesta”, todettiin myös Opettaja-lehden pääkirjoituksessa (Laaksola 2012). Varhaiskasvatussuunnitelmissa olisi hyvä näkyä enemmän lasten ajatukset ja toiveet. Mitä lapset haluavat päiväkodissa oppia, tehdä ja kokea? Missä he haluaisivat käydä vierailulla ja mitä he haluaisivat esimerkiksi ulkoiluaikana tehdä? Tämänkaltaisesta tarkastelutavasta oli esimerkki Opettaja-lehdessä (Ahola 2012b), jossa päiväkotilasten toiveita kirjattiin ylös ja niiden pohjalta toimittiin arjessa. Lapset otettiin mukaan kaikkeen työskentelyyn tasavertaisina toimijoina. Artikkelissa viitattiin YK:n

lasten oikeuksien sopimukseen, jonka mukaan lapsen oikeus on ilmaista mielipiteensä häntä koskevissa asioissa.

### *Ketä varten pedagogiikkaa?*

Tutkimustuloksissani pedagogista johtamista lähestyttiin pedagogisen suunnan ja näkemyksen kautta. Haastateltavien mukaan oli olennaista, että työskentely perustuu pedagogiselle koulutukselle, ajattelulle ja toiminnalle. Oli hienoa huomata, kuinka paljon haastattelemani henkilöt arvostivat omaa ja kaikkien ammattilaisten työtä varhaiskasvatuksessa. Koulutus ei toki ole yhdentekevä asia. Se osaltaan sitouttaa työn tekemiselle päivähoitoalalla ja ohjaa lapsen maailman tarkasteluun inhimillisin ottein. Pedagoginen koulutus tuo tietoa lapsen kehityksestä ja antaa jokaiselle peruslähtökohdat päivittää tietämystään alasta. Työuran aikana pitäisi olla mahdollisuuksia irtaantua työstä ja sisäistää uusia näkökulmia. Samoissa tehtävissä työskentely vuosikymmenten ajan saattaa pahimmillaan tukahduttaa luovuuden, uusiutumiskyvyn ja tehdä sokeaksi lapsen viesteille. Esimerkiksi irtaantuminen päiväkotimaailmasta yliopiston puolelle, työnkierto, täydennyskoulutus ja tiivis keskusteluyhteys toisiin kollegoihin nousivat tutkimustuloksissani esiin työvireyttä ja tietotaitoa ylläpitävinä asioina.

Pedagoginen johtaminen koostuu vastuullisista työyhteisöistä. Vastuullisuus pitää sisällään kyvyn kyseenalaistaa välillä työyhteisön ja sen yksittäisten jäsenten toimintatavat. On huolestuttavaa jos työyhteisö ei koskaan kyseenalaista itse itseään. Opettaja-lehden pääkirjoituksessa (Laaksola 2013) otettiin kantaa työyhteisön toimintakyvyn pahimmillaan lamauttaviin tekijöihin: narsismiin ja työpaikkakiusaamiseen. Suomi on työpaikkakiusaamisen suhteen listan kärjessä Euroopassa, joten työyhteisöjen toimintakykyyn ja valtasuhteisiin tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota myös päiväkodeissa.

Tuloksissani pedagoginen johtaminen liitettiin myös päiväkodin perustehtävään. Perustehtävästä ei ollut juurikaan epäselvyyttä ja se liittyi laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ja hyvään kasvatuskumppanuuteen. Hieman yleistäen voisi todeta, että kaikki me varmasti haluamme lapsille parasta mahdollista. Mutta miten perustehtävä toteutuu niissä arjen tilanteissa, kun lapsiryhmässä on kymmeniä lapsia, joista jokainen tarvitsee yksilöllistä huomiota ja aikuisen syliä? Entä

jos lapsi jää toistuvasti yksin ja leikkien ulkopuolelle, miten aikuinen tällöin huolehtii lapsen oikeudesta ystävyyteen ja hyväksyntään? Tietääkö aikuinen mitä tapahtuu lasten leikeissä niin sisällä kuin ulkonakin? Pedagoginen johtaminen on ammatillista herkkyyttä ja kunnioitusta lasta kohtaan. Aikuisen herkkyys kuulla ja nähdä lapsiryhmässä saattaa vaarantua, jos hän joutuu jakamaan keskittymistään esimerkiksi tietokoneella hoidettaviin asioihin tai vuorovaikutuksen ylläpitämiseen tiimin muiden aikuisten kanssa. Haastatteluissa yksi johtaja toi esiin, kuinka vanhemmat olivat saaneet työstää päiväkodin uuden esitteen yhteistyössä päiväkodin henkilökunnan kanssa. Tämä on esimerkki yhteistyöstä, jossa vanhemmat saavat tuoda esiin omia näkemyksiään ja tutustuvat samalla toisiinsa. Mikä sitten on kasvatuskumppanuuden ja toimivan yhteistyön välinen rajaviiva ja ero? Miten kumppanuus säilyy ristiriitatilanteissa? Tutkimukseeni osallistuneet henkilöt näkivät yhä tärkeämpänä vahvistaa vanhempien osallisuutta pedagogisissa keskusteluissa. Tämä on hyvä keino syventää ja vahvistaa kasvatuskumppanuutta.

#### *Yhteinen muttei pakotettu totuus*

Tutkimustuloksissani pedagoginen johtaminen nähtiin myös työyhteisön yhtenäisen linjan kautta. Yhteistä linjaa oli päiväkodeissa lähdetty hakemaan yhteiskeskustelujen kautta. Samaan arvomaailmaan sitoutuminen koettiin merkittäväksi. Onkin tärkeää puhua ääneen siitä, mikä kenenkin mielestä on hyvää ja arvostettavaa kasvatusta. Yhtä lailla on myös otettava huomioon, että lasten kasvattaminen ja siihen liittyvät ihanteet ja käytännöt ovat jokaiselle ihmiselle ominaista herkkää aluetta. Pohjalla vaikuttavat oman lapsuuden perheen arvot, jotka ovat muokkautuneet koulutuksen ja työkokemuksen myötä. Myös sukupolvien ja erilaisten koulutustaustojen väliset näkemuserot voivat aiheuttaa kitkaa työyhteisössä. Ketään ei voi siis pakottaa yhteiseen totuuteen, vaikka siitä yleensä päästäänkin lopulta yhteisymmärrykseen. Haastateltavien taholta painottunut teema oli jatkuva työhön kohdistuva muutostila ja sen hyväksyminen. Muutosta aiheuttivat esimerkiksi työntekijöiden ja johtajien nopea vaihtuvuus päiväkodissa sekä yleinen toiminta- ja keskustelukulttuurin muutos. Muutokseen sopeutuminen vie voimavaroja ja valjastaa kaiken energian käytännön arjen pyörittämiseen. Näin ollen tavoiteltaessa syvällistä keskusteluyhteysttä ovat pohjana riittävä aika, oikea mieliala ja turvallinen, läsnä oleva yhteisö. Ammattiherkkyydellään johtaja aistii työntekijöiden tarpeita ja päiväkodissa vallitsevaa yleisilmapiiriä.

Haastatteleman päiväkodin johtajat pitivät tärkeänä havainnoida lapsiryhmien toimintaa varmistuakseen siitä, että yhdessä sovitut työskentelymenetelmät toteutuvat. Johtajalta kysyy viisautta ja hienotunteisuutta pystyä toteuttamaan havainnointikäynnit niin, että ne eivät työntekijöiden silmissä muutu omaan työhön kohdistuvaksi arvosteluksi ja kyttäämiseksi. Ryhmille on annettava työrauha ja sopeutumisen ja kasvun mahdollisuus. Kysyessäni haastateltavilta työhönsä liittyvistä tulevaisuuden tavoitteista, painottui toive hyvinvoivista työyhteisöistä. Tämä on arvostettava toive, joka tulee ottaa todesta. Päiväkodeissa ei pääse työkaveria piiloon oman työpisteen taakse, siksi kunnioittava ilmapiiri on erityisen tärkeä. Olen kuullut tilanteista, jossa ryhmässä on muodostunut konflikti, johon päiväkodin johtaja ei ole halunnut tai uskaltanut ottaa kantaa ja tilanne on jäänyt ryhmän itsensä hoidettavaksi. Käytännössä tilannetta ei puhu auki kukaan ja seurauksena on mykkäkoulua ja työkaverin läsnäolon välttelyä. Nämä tulenarat tilanteet edellyttävät selvittääkseen vahvaa pedagogista johtajuutta ja rohkeutta, myös ryhmätasolta.

Pedagogista johtamista lähestyttiin tutkimustuloksissani työyhteisön ammatillisen kehittymisen kautta. Haastatteleman ammattilaiset olivat sitä mieltä, että erilaisten täydennyskoulutusten sisällöstä ja annista pitäisi pystyä enemmän keskustelemaan oman työyhteisön ja johtajan kanssa. Lisäksi painotettiin, että ammatillinen kehittyminen ei tarkoita vain käymistä eri koulutuksissa, vaan laajaa kasvatuskeskustelua omassa työyhteisössä. Olen kuullut lastentarhanopettajilta tai lastenhoitajilta, jotka ovat käyneet täydennyskoulutuksessa, että anti oli hyvä, vaikka varsinaisesti mitään uutta asiaa ei tullutkaan esiin. Mikä sitten on koulutuspäivien painoarvo jos ne ovat tasaisen mukavia, mutteivät mitenkään erityisen pysäyttäviä tai uudistavia? Samankaltaisen mielipiteen luin Opettaja-lehdestä (Ahola 2012a). Erityisopettaja totesi artikkelissa, kuinka täydennyskoulutukset eivät välttämättä anna kokeneelle opettajalle juurikaan uutta. Hän painotti, että täydennyskoulutusten olisi kehitettävä koko työyhteisöä pitkäjänteisesti, ei vain yksittäisiä työntekijöitä. Opettaja ehdotti työyhteisöjä miettimään yhdessä tulevan toimintakauden haasteet ja etsimään sen pohjalta oikeanlaisia koulutuksia. Artikkelissa korostunut yhteisöllinen ajattelu sekä pitkäjänteisyyden näkökulma ovat tärkeitä. Koulutukset eivät tosiaan saisi olla yhden päivän hujauksia, vaan niiden pitäisi haastaa koko työyhteisöä, tarjota jotain uutta ja erilaista. Kanadalainen professori Michael Fullan toteaa Opettaja-lehden haastattelussa (Korkeakivi 2013), että opettajien välistä yhteistyötä ei hyödynnetä Suomessa tarpeeksi.

Hän painottaa, että osaamisen jakaminen tekee opettajista vieläkin parempia kuin he jo ovat. Professorin mukaan Suomessa ollaan liikkumassa syvemmän yhteistyön kulttuurin suuntaan, mikä haastaa myös johtajuuden. Johtajan on saatava aikaan luottamuksen ja pelottomuuden ilmapiiri.

Koulutuksissa käymisen yksi olennainen tekijä on kollegoiden tapaaminen ja ajatusten vaihtaminen. Päivän aikana on hyödyllistä vertailla ja jakaa kokemuksia ja tunteita omasta työstä. Pohdittava asia on, kuinka koko työyhteisön olisi mahdollista irtaantua arjesta koulutuksiin? Tulisiko kouluttaja heidän luokseen päiväkotiin? Vaihtoehtona on iltapäivä-aika, mutta silloin keskittyminen ja jaksaminen usein jo herpaantuvat. Yhdessä haastattelupäiväkodissa oli aloitettu tutustuminen Vihreä Lippu -toimintatapaan yhteisenä tavoitteena pätevyiden saavuttaminen. Tässä yhdistyvät edellä mainitsemani kaksi seikkaa; pitkäjänteinen toiminta tavoitteen saavuttamiseksi ja yhteisöllinen oppiminen.

#### *Johtaja paikalla ja läsnä*

Pedagogista johtamista tarkasteltiin myös päiväkodin johtajaan liittyvien ominaisuuksien kautta. Esille nousivat johtajan tietoisuus, läsnäolo ja ammatillisuus. Päiväkodin johtajan läsnäolo-kysymykset ovat ajankohtaisia ja tärkeitä pohdintoja. Päiväkodin johtajan tehtäväkenttä on laaja, moniulotteinen ja edellyttää omaksumistaitoa monista asioista. Oma työyhteisö voi toimia yksittäiselle työntekijälle merkittävänä kollegiaalisena tukena ja voimavarana, mutta kuten tuloksissani painottui, johtajan korvaavaksi elementiksi siitä ei ole. Varmasti on myös niin, että johtajan ollessa paljon poissa, alkaa työntekijöissä nousta johtamistaitoja esiin ja siellä herätään ottamaan asioista selvää ja kantamaan vastuuta. Tämä onnistuu jos taustalla on tunne johtajan vahvasta luottamuksesta alaisiinsa. Tuloksista kuvastui se, että johtajalta odotetaan enemmän kuin muilta työtovereilta; erityistä tukea ja henkilökohtaista keskusteluyhteyttä haastavien ja askarruttavien tilanteiden keskellä. Tämä on johtajan tärkeä tiedostaa ja luoda paikkoja yhteydenpidolle, puhua luottamuksellisen ilmapiirin puolesta ja valaa tietoisesti uskoa alaisiinsa. Kuten haastateltavat painottivat: pedagoginen johtaminen toteutuu sitä paremmin, mitä enemmän johtaja on läsnä ja siihen sitoutuu.

Myös johtajan ammatillisuutta pidettiin tärkeänä. Totta on, että johtajalta edellytetään pedagogisessa johtamisessa herkkyyttä ja syvällistä paneutumista moniin varhaiskasvatusalan asioihin. Yksi osa on pedagogiikka, siihen liittyvät keskustelut, ajan tasalla pysyminen, mutta tämän pohjana on hyvin toimiva hallinto, käytännön asioiden hoito ja sujuvasti hoidettu talous. Näiden suhteiden tasapaino takaa hyvän pedagogiikan ja johtamistyön. Hallintorutiineilla on siis oma painoarvonsa. Haastatteluvastauksista kävi myös ilmi, että yhteistä käsitystä johtajan tavasta johtaa ei välttämättä ole työyhteisössä muodostunut. Tähän syynä saattoi olla esimerkiksi johtamiskulttuurinmuutos, joka oli kohdattu uuden johtajan taloon tulon myötä. Tällöin johtajalta kysytään kypsyttä ja harkintaa, hänellä on oltava vahvuutta johtaa parhaaksi katsomallaan tavalla ja pitkäjänteisyyttä kulkea työyhteisön mukana läpi muutosvaiheen.

Pedagogiseen johtamiseen liittyy tämän tutkimuksen tulosten perusteella monipuolinen ja laajalle ulottuva yhteistyö. Oman kokemukseni perusteella aikuisten välinen arkipäivän vuorovaikutus toteutuu päiväkodeissa monenasteisena ja -kestoisena esimerkiksi lasten aamiaisen ja leikkien lomassa, lasten pukemis- ja riisumishetkissä, ulkoiluhetkissä, yhteisissä ruokailuhetkissä, työyhteisön kahvitauoilla sekä lasten hakutilanteissa vanhempien kanssa. Keskustelun moottoreina ovat monet käytännön asiat, joista on neuvoteltava ja sovittava. Työyhteisön jäsenet hitsautuvat yhteen avautumalla sopivasti myös oman elämän tapahtumista ja sattumuksista. Yleisesti voidaan myös keskustella jostain yhteiskunnassa pinnalla olevasta teemasta tai ylikuumenneesta lehtikirjoittelusta liittyen lapsiin tai varhaiskasvatukseen. Sitäkin tapahtuu, että keskustellaan läsnä olevien lasten asioista, kommentoidaan lasten päiden yli ja mukaan mahtuu päivittelyä, ihmettelyä ja kummastelua. Oman kokemukseni perusteella päiväkodissa on siis aikuisten välistä vuorovaikutusta verrattain paljon.

Pohtia voi, koskettaako päiväkodin erityispiirteenä korostettu yhteisöllisyys enemmän aikuisia kuin lapsia? Kärjistäen: aikuiset puhuvat lapsista, mutta eivät lasten kanssa. Tiedän omasta kokemuksesta, että keskustelu toisten aikuisten kanssa esimerkiksi ulkoiluaikana on houkuttelevaa ja myös sen, että kun keskityn juttelemaan aikuisten kanssa, en voi olla täysipainoisesti läsnä lapsille. Totta kai ”puolella korvalla” kuulee ja havainnoi mitä lapset touhuavat, mutta todellista lapsilähtöisyyttä, eikä pedagogista johtamista se ei voi olla. Tulisi siis vahvemmin tiedostaa kuinka aikuisten ja lasten

välinen, rikastava vuorovaikutus todella käytännössä toimii. Yhdeltä johtajalta tuli haastatteluissa tärkeä viesti liittyen työyhteisön kokouksiin. Hän painotti myönteisyyttä ongelma-keskeisyyden sijaan; kannustamista ja voimavarojen vaalimista. Onkin varottava juuttumasta sellaiseen mielikuvaan, että koska päiväkotityö on niin rankkaa ja jaksamista koettelevaa, se antaa meille aikuisille jonkin erityisoikeuden jumittua yksipuoliseen ja passivoittavaan asioista jauhamiseen ja negatiiviseen ajattelukierteeseen.

### *Kehittyminen koko yhteisön asiaksi*

Toisessa tutkimusongelmassani halusin selvittää pedagogista johtamista tukevia ja vaikeuttavia asioita. Pohdin pedagogista johtamista nyt tästä näkökulmasta. Pedagogista johtamista tukevia asioita olivat päiväkodin yhteisöllinen työskentelykulttuuri ja ammatillisen kehittämisen mahdollisuudet. Toin aiemmissa kappaleissa esiin näkökulmia aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta, mutta yhtä lailla lapsiryhmän ilmapiirin laatu on tärkeä. Myös lasten keskuudessa muodostuneet kriisit vaikuttavat koko lapsiryhmään ja heikentävät harmonista ja turvallista ilmapiiriä. Pedagogisessa johtamisessa on kiinnitettävä huomio aikuisten ohella myös lapsiyhteisön vuorovaikutukseen, sen laatuun ja demokratiaan, esimerkiksi siihen, että lapset eivät alista toisiaan. Lapset ovat aktiivisia toimijoita ja vallankäyttäjiä siinä missä aikuisetkin. Haastatteluissa pohdittiin päiväkodin keskustelukulttuurin muutosta ja keskustelunaiheiden syventymistä. Hedelmällinen kasvatuskeskustelu on ehdottomasti voimavara, jota tulisi vaalia. Syvällisempi ymmärrys ja lähestymistapa heijastuvat myös lapsiin. Keskustelujen pohjana tulisi käyttää uusinta tutkittua tietoa ja asiantuntijakirjallisuutta.

Tästä päästään toiseen pedagogista johtamista tukevaa teemaan eli ammatillisen kehittämisen mahdollisuuksiin. Tuloksissani kuvastui haastateltavien lukuinto ja kehittämisen halu. Sekin on tiedostettava, että jokainen kehittyy omista lähtökohdistaan. Ihmisiä ei voi pakottaa paneutumaan tutkimusartikkeleihin ja alan kirjallisuuteen vapaa-ajallaan. Ammatissa kehittymisestä ei saa muodostua valtakysymystä, jossa helposti asioita omaksuvat herkuttelevat tiedoillaan ja osa tuntee sen johdosta huonoa omatuntoa. Kukin voisi vuorotellen esimerkiksi tutustua valitsemaansa kirjaan, artikkeliin, leikkimateriaaliin tai vaikkapa lastenmusiikkiin, josta sitten kertoo



yhteisessä palaverissa. Ajankohtaista tietoa antavat ammattijärjestön lehdet Opettaja ja Lastentarha, samoin kuin erikoistuneille lastentarhanopettajille suunnattu Seltojen Kiemurat -jäsenlehti. Varhaiskasvatuksella on myös oma tieteellinen seura Suomen Varhaiskasvatus ry, joka toimittaa varhaiskasvatuksen tiedelehteä (JECER). Kasvatukselliset oivallukset ja tietoisuudet kulkevat parhaimmillaan läpi tiimien ja yksikköjen sekä puolin ja toisin päiväkodilta lasten vanhemmille.

### *Pedagoginen rohkeus koskettaa kaikkia*

Tulosteni perusteella pedagogista johtamista vaikeuttavia asioita olivat työyhteisö ja käytännön rutiinit. Päiväkodin työyhteisö toimi siis pedagogista johtamista sekä tukevana että vaikeuttavana tekijänä. Haastateltavat painottivat, että työyhteisökulttuurin pitäisi muuttua syyllistävästä ja rajoittavasta, kenen vika - asenteesta itseohjautuvampaan suuntaan. Arjen vastuutilanteissa yksilö ottaa tilanteen kokonaisvaltaisemmin haltuun, esimerkiksi silloin kun työskentelymateriaalit näyttävät olevan lopussa. Nämä ovat paljon puhuvia kommentteja. Syyllistäminen kohdistuen aikuisiin tai lapsiin on myrkyä yhteisöjen toimintakyvylle. Siitä voi olla loppujen lopuksi lyhyt askel suoranaiseen kiusaamiseen. Mikäli työyhteisössä tehdään päätös vastustaa kiusaamista joka tilanteessa, on ”nollatoleranssi” myös kirjattava vasuun tai opetussuunnitelmaan. Se on todellista pedagogista johtajuutta. Toinen ääripää on kasvatusalan ihmiseltä kuultu lausahdus; kiusaamista on aina ollut ja tulee aina olemaan.

Osa haastatelluista johtajista kaipasi takaisin lapsiryhmätyöskentelyyn johtajan työnsä ohella, osa taas ei missään nimessä. Lapsiryhmätyöskentelyä johtamisen rinnalla puoltaa kosketuksen säilyttäminen pedagogiikkaan ja lasten maailmaan. Johtaja näkee miten työntekijät toimivat, kun hän työskentelee heidän joukossaan. Mielenkiintoisen näkymän tarjosi Opettaja-lehden artikkeli (Ainasoja 2012), jossa kerrottiin yläsavolaisen Iisalmen kunnan päiväkodeista, joissa jokainen päiväkodin johtaja tekee johtajan työnsä ohella työtä lapsiryhmässä. Samoin kaikissa alueen päiväkodeissa on oma johtaja ja varajohtaja, eli ns. aluejohtajamalliin ei ole haluttu lähteä. Artikkelin mukaan alueen päiväkodit ovat ryhmiltään sen verran pieniä, että molempien vastuualueiden hoitaminen on mahdollista. Johtajan lapsiryhmätyöskentelyä perusteltiin sillä, että siten hänellä säilyy ydinkosketus niin lapsiin, perheisiin kuin muutosherkkään

varhaiskasvatustyöhönkin. Yksi lastentarhanopettaja heitti haastatteluissa ilmaan kysymyksen, onko kaiken aikaa muututtava? Tämä on pohtimisen arvoinen kysymys. Toteutetaanko muutosta vain muutoksen vuoksi, vai kuljetaanko sen myötä automaattisesti kohti parempaa? Onko muutosvastaisuus jumittumista vai tervettä kyseenalaistamista?

Haastateltavat pohtivat pedagogista johtamista myös asiakasperheiden monimuotoisuuden kautta. Perhekäsityksen muuttuminen mietitytti. Yksi johtaja puhui pedagogisesta rohkeudesta puuttua tilanteisiin, joissa lapsen paras ei kotona toteudu. Opiskeluaikoina eräällä tunnilla pohdittiin, onko päiväkodin tehtävä tukea lasten vanhempia heidän tupakoinnin lopettamisessa. Tähän tuli selkeä viesti opettajan ja opiskelijoiden taholta; se ei missään nimessä ole päiväkodin tehtävä, olemme ainoastaan lasta varten. Toinen näkökulma on se, että lapsi joutuu altistumaan aina kotona ollessaan myrkylliselle savulle. Kukin voi tahollaan miettiä ja määritellä sen mitä pedagoginen rohkeus omassa ammatti-identiteetissä tarkoittaa. Pienetkin puheeksi ottamisen aiheet ovat tärkeitä.

Toinen johtaja taas toi esiin perheiden tuntemisen merkityksen. Työntekijöiden vaihtuessa usein ja alueiden ollessa suuria, voivat vanhemmat alkaa näyttäytyä kasvottomina. Tuttuuden kokemuksella on kuitenkin lasta hyödyttäviä vaikutuksia. Eräs kokemus päiväkodista oli seuraavanlainen. Pulmana oli pojan syömättömyys. Vanhempien kanssa oli perushyvät välit ja asia oli helpompi nostaa puheenaiheeksi. Vanhemmat toivat esille saman huolen kotoa. Yhteisen vuoropuhelun kautta käsiteltiin aihetta ja jaettiin tietoa. Myös lapsen mielipidettä asiasta kuultiin. Lopputuloksena oli lapsen tilanteen selkeä paraneminen niin päiväkodissa kuin kotona. Pedagoginen johtajuus on myös pedagogista rohkeutta.

Lopuksi käsittelen pohdinnat liittyen kolmanteen tutkimusongelmaani pedagogisen johtamisroolin jakautumisesta päiväkodissa. Mielenkiintoinen kommentti yhdeltä johtajalta haastatteluissani oli se, että vastuunjakaminen riippuu myös siitä, onko johtaja itse valmis luovuttamaan vastuuta muille ja miten kontrollista irti päästäminen vaikuttaa hänen omaan identiteettiinsä johtajana. Jo tämän asian tiedostaminen ja myöntäminen itselleen on paljon. Motiivit ja motivaatio toimia johtajana on tarkistettava itseltään aika ajoin ja tuotava julki työyhteisölle. Olen myös kuullut tapauksesta, jossa johtaja ei

oikeastaan edes haluaisi toimia päiväkodin johtajana, vaan on ajautunut tilanteeseen olosuhteiden pakosta. Tähän on viitannut myös Nivala tutkimusartikkelissaan (2001a, 115). Epävarmana johtajuudestaan henkilö ajautuu kaveri-johtajaksi, joka lietsoo edelleen epävarmuutta ja levottomuutta työyhteisöön. Päiväkoti ei pääse tällöin todellisesti kukoistamaan.

Myös työntekijä voi kysyä mielessään, miksi minun pitäisi toimia pedagogisena johtajana, jos en koe olevani johtajatyyppejä? Eikö vain riitä, että hoidan päivittäisen kasvatustyöni lapsiryhmässä? Pedagoginen johtaja johtaa aivan ensiksi omaa itseään ja työtottaan. Perustyön kunnolla hoitaminen edellyttää työntekijältä ennen kaikkea oman itsensä johtamista. Pedagoginen johtaminen on vastuunottamista omasta työstä, joka johtaa vastuuseen ympäröivästä työyhteisöstä, siksi painotan termiä vastuulliset työyhteisöt. Lisäksi pedagoginen johtaminen on yhteisöllisyyttä, jolloin se tarkoittaa esimerkiksi yhteistä oppimista ja kannustamista. Pedagogisija johtajia, eli oman työnsä johtajia ovat kaikki päiväkodissa olevat henkilöt. On kuitenkin tärkeä nimetä päiväkotiin henkilö, joka erityisesti toimii pedagogisena johtajana, nostaa asioita keskusteluun, tekee johtopäätöksiä, tarkkailee ja havainnoi. Useimmiten tämä henkilö on päiväkodin johtaja, mutta roolissa voisi toimia vaihtuvasti myös yksi tai useampi työyhteisön edustaja.

### *Lapset pedagogisina toimijoina*

Myös lapset ovat pedagogisia johtajia? Siinä mielessä kyllä, että lapset ovat varhaiskasvatuspalveluiden aktiivisia käyttäjiä ja lähettävät pedagogisia signaaleja siitä, kohdellaanko heitä lapsiryhmässä tasavertaisesti ja hyvin. He siis osallistuvat toiminnan laadun arviointiin, mikä osaltaan on pedagogista johtamista. Pedagoginen johtajuus on myös tiedon jakamista, joten yhtä lailla tässä roolissa ovat lasten vanhemmat, koska heillä on tuntemusta ja tietämystä omasta lapsestaan. Lastentarha-lehdessä (Komi 2012) oli artikkeli tutkimuksesta, jossa lapset, vanhemmat ja työntekijät antoivat arvioita päivähoidon laadusta. Kohdassa, jossa lapset saivat antaa palautetta päiväkodin aikuisille, oli kirjattu mm. seuraavat asiat: ei saisi nukuttaa väkisin ja saisiko voidella itse leipänsä. Samoin kävi ilmi, että harmoniseksi tutkimuksessa nimetyssä lapsiryhmässä oli lasten mielestä erityisen mukavaa. Tämän ryhmän piirteitä kuvasi yhteenkuuluvuus ja aikaa antava, lämmin ilmapiiri. Pedagogisella johtamisella

rakennetaan päiväkotiin turvallista ja arvostavaa ilmapiiriä niin lapsille kuin aikuisille. Pedagogisen rohkeuden pitäisi velvoittaa meitä puuttumaan väriin toimintamalleihin, jotka vahingoittavat harmoniaa.

Nostan vielä yhden tahon, jolla tulisi olla rooli pedagogisessa johtajuudessa. Lastentarhanopettajaliiton puheenjohtaja Anne Liimola kysyi puheenvuorossaan (Opettaja 2012) olennaisen kysymyksen; kuinka vahvistaa kuntapäättäjien ymmärrystä varhaiskasvatuksesta ja lisätä vuorovaikutusta päiväkodin ja valtuutettujen välillä? Haastateltavieni taholta painottui halu olla perillä siitä, mitä omassa asuinkunnassa ja laajemmin yhteiskunnassa tapahtuu. Päättäjien olisi yhtä lailla osoitettava enemmän kiinnostusta ja ymmärrystä varhaiskasvatuksen arjen tasoa kohtaan. Kuinka paljon päiväkotit saa konfliktitilanteissa tukea esimerkiksi kunnan varhaiskasvatushallintoelimistä? Olin äskettäin kotikuntani järjestämässä kuntapaneelissa, jossa muun muassa kysyttiin valtuutettujen kantaa lasten subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisesta, jota hallitus on (virheellisesti) suunnittelemassa. Olin hämmästynyt, miten yksiselitteisesti rajausta kannatettiin, antamatta vastineeksi minkäänlaisia säästölukuja tai kunnan perusteluita. Sain kuvan, että todellista tietämystä asiasta tai kiinnostusta sille ei edes ollut. Valtuutettujen tiiviimpi vuoropuhelu varhaiskasvatuskentän kanssa olisi varmasti kirkastanut asian merkittävyyden ja todellisuuden. Lasten subjektiivista oikeutta päivähoitoon ei pidä viedä heiltä pois.

### *Myönteinen pedagoginen kehä*

Siteerasin tutkimukseni alussa Juusenahoa (2008), jonka mukaan pedagoginen johtaminen tarkoittaa esimerkiksi johtamista. Ymmärrän esimerkiksi johtamisen jokaisen voimavaraksi: johtajan, työntekijöiden, lasten ja vanhempien. Tästä alkaa pikku hiljaa muodostua myönteistä vuorovaikutusta aktivoiva pedagogisen johtamisen kehä. Tiivistän lopuksi ajatuksiani pedagogisesta johtamisesta tutkimukseni pohjalta. Avainsanoja ovat vastuulliset työyhteisöt, pedagoginen järki ja rohkeus. Pedagoginen johtaminen on yhteisöllinen voimavara ja siinä korostuvat vastuulliset työyhteisöt, jossa niin aikuisten kuin lasten mielipiteitä kunnioitetaan ja kuullaan. Pedagoginen johtaminen toteutuu päivittäisessä arjessa ja sen pohjana ovat yhteinen vuoropuhelu

varhaiskasvatuksen tehtävistä, arvoista ja johtajuudesta. Se on välittämistä, yhteistä keskustelua ja tekemistä.

## 7.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Arvioin nyt tutkimukseni luotettavuutta ja uskottavuutta kokonaisuudessaan peilaamalla omassa työssäni tekemiäni valintoja lähdekirjallisuudessa kirjoitettuun. Tutkimuksen toteuttaminen -luvussa olen jo arvioinut tutkimusmenetelmän ja analyysitavan luotettavuutta. Tieteellisen tutkimuksen luotettavuus on ajallisesti ja paikallisesti muuttuvaista ja muodostuu tutkijayhteisön sosiaalisesta sopimuksesta koskien sitä mikä juuri tässä hetkessä lukeutuu tieteelliseksi tutkimukseksi (Eskola & Suoranta 1998, 210). Laadullisen ja määrällisen luotettavuustarkastelun ero on se, että määrällisessä tutkimuksessa nojaututaan pääasiassa mittauksen luotettavuuden arviointiin, kun taas laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä toimii tutkija itse, jolloin luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 1998, 210–211). Usein varsinkin määrällisessä tutkimuksessa puhutaan validiteetista ja reliabiliteetista sekä niiden toteutumisesta tutkimuksessa. Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen luotettavuustarkastelussa siihen, että tutkimus tuottaa toistettuna samanlaisia tuloksia (Bush 2007, 92). Aineiston tulkinnan ollessa ristiriidatonta täytyy siltä osin myös tutkimuksen reliabiliteetti (Eskola & Suoranta 1998, 213). Puolistrukturoituja haastatteluja käytettäessä reliabiliteetin varmistaminen voi olla hankalampaa, koska haastateltavien vastauksia ei kontrolloida niin tarkasti, vaan heillä on vapaus vastata mielensä mukaan ja heitä käsitellään yksilöinä. (Bush 2007, 94–95.) Olen pyrkinyt kertomaan tutkimukseni kulusta sillä tarkkuudella, että kokonaisuuden toistaminen on mahdollista. Tässä auttavat myös haastattelukysymysten ja analyysitavan julki tuominen.

Tutkimuksen validiteetilla pyritään varmistamaan se, että tutkimus on todella tarkastellut sitä kokonaisuutta, mitä sen on alun perin pitänytkin tarkastella. Validiteettitarkastelu kohdistuu niin tutkimusasetelmaan (*design*), menetelmällisiin ratkaisuihin kuin tutkijan tekemiin johtopäätöksiinkin. (Bush 2007, 97.) Validiteetti merkitsee laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa tutkimuksen kohteeksi määritellyn ilmiön eheyttä. Ilmiön olemassaolon todentaminen edellyttää muutakin kuin

teknisiä määritelmiä. Sisäinen validiteetti viittaa tutkimuksen päättelypolkujen näkyväksi tekemiseen. Lisäksi käytetään termiä siirrettävyys, jonka avulla selvitetään tuottaisiko toinen tutkimusympäristö samanlaisia tuloksia. (Aaltio & Puusa 2011, 155–156.) Validiteetti viittaa totuuteen ja sen toteutumiseen. Joskus voidaan olettaa, että määrällisen tutkimuksen tekijöillä on helpompaa näyttää toteen validiteetin toteutuminen tutkimuksessaan. Heillä ei ole kuitenkaan sen kummemmin ratkaisun avainta automaattisesti hallussaan. (Silverman 2005, 210–211.) Laadullisen tutkimuksen tieteellistä arvoa mitätöidään puhuttaessa validiteetin ja reliabiliteetin soveltumattomuudesta luotettavuusarviointiin. Vaikka näin olisikin, se ei tarkoita, että mikä tahansa myöskään laadullisessa perinteessä on hyväksyttävää. Ehdoton punainen lanka on totuudellisuus ja tutkittavien käsitysten esiin tuominen. (Aaltio & Puusa 2011, 155.) Validiteetin toteutumisesta ei voida puhua, mikäli tutkija raportoi vain muutamasta tutkimuksen tapauksesta laajan otoksen sijaan, eikä myöskään silloin kun tutkimuksen alkuperäinen aineisto ei ole myöhemmin saatavilla (Silverman 2005, 224). Tutkimuksellani koen lisänneeni tietoa, siitä mistä alun perin tavoittelinkin, rehellisyydellä ja vahvasti tutkittavien näkökulmista käsin.

Tutkimuksen luotettavuuden yksi kriteeri on, että tutkija suunnittelee tutkimuksensa niin, että sen on alusta alkaen mahdollista tuottaa totuudenmukaista tietoa. Lisäksi on tärkeää, että tutkija säilyttää nauhoittamansa aineiston ja varmistaa vielä tutkittavilta kerätyn aineiston totuudenmukaisuuden. (Busher & James 2007, 114–115.) Tutkimuksen luotettavuuden toteutuminen edellyttää, että tutkija avoimesti kertoo raportissaan tutkimuksen etenemisestä, ymmärryksen lisääntymisestä suhteessa tutkittavaan ilmiöön sekä tekemiensä tulkintojen perusteluista (Puusa & Juuti 2011, 51). Tutkimuksen etiikkaan kuuluu myös se, että tutkimukseen osallistujilla on oikeus tutkimuksen valmistuttua tutustua sen tuottamiin tietoihin. Samoin tutkimusraportissa on tuotava esiin kaikki löydetty tieto, oli se sitten myönteistä tai kielteistä. (Busher & James 2007, 117.) Olen taustoittanut tutkimusaiheen valintaa ja siihen liittyviä ennakkoolettamuksia ja olen ollut niistä tietoinen. Haastattelujen lopuksi sovimme haastateltavien kanssa, että tutkimuksen valmistuttua heillä on mahdollisuus päästä siihen tutustumaan.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisäksi arvioida neljän kriteerin kautta, jotka ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuudella viitataan siihen, että tutkijan tulee olla vakuuttunut, että tekemänsä tulkinnat ovat yhteneviä tutkittavien

käsitysten kanssa. Välttämättä uskottavuus ei kuitenkaan varmennu tarkistamalla käsitykset tutkittavilta, koska he voivat olla sokeita omille kokemuksilleen. Toinen kriteeri siirrettävyys viittaa tutkimustulosten yleistettävyyteen. Varmuus tarkoittaa tutkijan ennakko-oletusten tiedostamista ja vahvistuvuus sitä, että tutkijan luomat käsitykset saavat vahvistusta muista alan tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212.) Tutkimustulokseni ovat yleistettävissä ja ne saivat vahvistusta muista tutkimuksista, jonka olen johtopäätös-luvussa pyrkinyt osoittamaan.

Tieteelliselle tutkimukselle on laadittu oma eettinen normistonsa; Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Teos jakaantuu kolmeen osaan, joista ensimmäinen käsittelee hyvää tieteellistä käytäntöä. Tähän sisältyvät esimerkiksi rehellisesti toimiminen, yleisen huolellisuuden ja tarkkuuden korostaminen kaikessa tutkimustyöhön kuuluvassa, toisten tutkijoiden työn kunnioittaminen ja huomioiminen sekä tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi asiallisella tavalla. Toinen osa koostuu hyvän tieteellisen käytännön loukkauksista, joita ovat piittaamattomuuden osoittaminen edellä mainittuja hyvän tieteellisen käytännön kriteerejä kohtaan, esimerkiksi laiminlyöntien muodossa sekä toiseksi tieteellisessä toiminnassa ilmi tullut suoranainen vilppi, kuten luvaton lainaaminen. Kolmas osio sen sijaan pitää sisällään säännöksiä tutkijan oikeusturvasta. (Hirvonen 2006, 31–32, ks. myös Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002.) Tutkija voi aiheuttaa piittaamattomuutta ja vilppiä niin tutkimuksen teon kuin tulosten ja johtopäätösten julkittuomisen aikana. Tutkija itse vastaa ensisijassa siitä, että sitoutuu noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Toiseksi vastuu on kuitenkin myös koko tiedeyhteisöllä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002, 387–388.) Tutkimuksen luotettavuus merkitsee myös tutkimustekstin ja siinä toteutuvien lainalaisuuksien myötä tavoiteltavaa uskottavuuden lunastamista epäilevän tiedeyhteisön silmissä (Eskola & Suoranta 1998, 209).

Lähtökohtana tutkimukseni tekemiselle on ollut kunnioittava ja arvostava suhtautuminen toisten tutkijoiden teoksiin ja niihin viittaamiseen sekä haastateltaviltani saamani uuden tutkimustiedon käsittelyyn. Toisten tekstien lainaaminen tarkkuudella ja oikealla tyylillä on itselleni tärkeää, samoin kuin arvioida lähteen käytettävyyttä ja ikää. On kirjoitettu, että tutkijan on aina tuotettava tutkimusta, joka on tieteelliselle tutkimukselle asetettujen vaatimusten mukaista. Samoin tutkijan on suoritettava arviointia, joka kohdistuu tutkimuksensa suunnitteluun ja toteutukseen sekä

tutkimustulosten pätevyys. (Vilka 2007, 154.) Tieteellisen tutkimuksen vaatimukseen kuuluvat Vilkan (2007) mukaan muun muassa se, että tutkimuskohde määritellään tarkasti ja tutkimuksessa hyödynnetään teorioita ja teoreettisia käsitteitä. Lisäksi tutkimuksen on tuotettava uutta tietoa ja sen on oltava kaikin puolin avointa. Tutkimustuloksia ei pidä vääristellä ja ne pitää raportoida tarkasti. Tutkimuksen on tuotettava hyötyä ulkopuolelle, esimerkiksi perusteita julkiselle keskustelulle. Näiden lisäksi tutkimuksen on noudatettava hyvää tieteellistä tapaa ja huomioitava yksityisyydensuoja. Lopuksi tutkimuksen tulee antaa ajankohtaista tietoa, eli tutkijan on pysyttävä asettamassaan aikataulussa. (Vilka 2007, 154.)

Olen pyrkinyt määrittelemään tutkimusaiheeni pedagogista johtajuutta monipuolisesti erilaisten kotimaisten ja kansainvälisten tutkimusten valossa. Näen myönteisenä tutkimukseni tulososion laajuuden ja rikkauden. Tutkimukseni tuotti uutta tietoa pedagogisesta johtajuudesta ja samalla sisältöä yleiselle keskustelulle niin päiväkodeissa kuin laajemmin. Kritiikiksi itselleni esitän sen, että en ole pysynyt aikataulussa tutkimukseni kanssa. Saamieni tutkimustulosten käyttöarvo on kuitenkin suuri nimenomaan tässä ajassa kun varhaiskasvatusalaan kohdistuu sen arvon kyseenalaistamista ja muutospaineita subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisen ja varhaiskasvatuslain valmistelun myötä.

## 7.2 Jatkotutkimukset

### *Työyhteisöjen ja tiimien toimintaa tutkittava*

Nykyajan suomalaisia työpaikkoja kuvaillaan yhteisöllisinä ja yhdessä tekemisen ympäristöinä. Työpaikoilla keskustellaan, neuvotellaan ja tehdään kompromisseja. Yhteisöllisyys on noussut esiin myös tässä tutkimuksessa, pääasiassa myönteisestä näkökulmasta.

Toisaalta suomalaisilla työpaikoilla esiintyy myös uupumista, syrjintää ja kiusaamista. Nämä samat teemat ovat läsnä myös päiväkodeissa, joissa työtä tehdään päivittäin tiimityönä, erilaisten koulutustaustojen ja työkokemusvuosien perustalta. Jatkotutkimusaiheeni kohdistuu päiväkodin työyhteisöön ja erityisesti tiimien toiminnan



tutkimiseen. Olisi olennaista tutkia pitkältä aikaväliltä tiimien toimintakykyä, esimerkiksi sitä, mitkä tekijät parantavat tiimien toimintaa, mitkä heikentävät, millaisia konflikteja tiimeissä esiintyy ja kuinka niitä ratkaistaan. Kuka ottaa johtajuuden tiimissä, onko se automaattisesti lastentarhanopettaja? Hyvä olisi jos jokin tiimi olisi vasta aloittamassa työskentelyään yhdessä, jolloin voitaisiin selvittää miten valta- ja vastuuroolit lähtevät tiimissä muodostumaan ja miten tietoisesti niistä keskustellaan.

Tutkimusmenetelminä olisivat esimerkiksi pitkittäishavainnointi, videointi, haastattelut ja itsearviointilomakkeiden täyttäminen. Tärkeää olisi joka tapauksessa tutkia aihetta pitkältä ajalta ja muodostaa syvällistä ymmärrystä teemasta. Päiväkotityöyhteisöt ovat erityisiä sopimisen ja neuvotteluiden areenoita, mutta uskoisin, että tutkimus tuottaisi tietoa hyödyksi kaikille työyhteisöille myös laajemmassa mittakaavassa. Tiimeihin kohdistuvan tutkimuksen ohella toinen tärkeä laajan mittakaavan tutkimusaihe on päiväkodin johtajuus ja pedagoginen johtajuus. Viimeksi päiväkodin johtajuutta ja siihen liittyviä ilmiöitä ovat Suomessa väitöskirjoissaan tutkineet Halttunen (2009) ja Nivala (1999) ja nyt aihetta voisi tutkia siitä näkökulmasta, että varhaiskasvatuksen hallinto on siirtynyt opetusministeriöön ja varhaiskasvatustalakeja ollaan valmistelemaan: miten nämä muutokset vaikuttavat päiväkodin pedagogiseen johtajuuteen. Vanhempien pohdinnat johtajuudesta olisi yksi mahdollinen tarkastelukulma.

Kolmantena hyödyllisenä tutkimusaiheena näen yksin työtään tekevien perhepäivähoitajien vuorovaikutuksen tutkimisen suhteessa lapsiin. Oletushan yleensä on, että pienemmässä lapsiryhmässä aikuisella on parempi mahdollisuus olla läsnä lapsille ja kenties mahdollistaa syvällisempi pedagoginen vuorovaikutus lapsiin. Kiinnostavaa olisi tutkia millaista vuorovaikutusta perhepäivähoitaja kodin ns. suljetussa yhteisössä lasten kanssa muodostaa ja miten tietoista ja tavoitteellista se on. Ylipäätään on tärkeä pitää yllä tutkimusta kaikista toteutettavista varhaiskasvatuspalvelumuodoista päiväkodeista perhepäivähoitoon ja avoimeen varhaiskasvatustoimintaan.

*Kiittäen uutta kohti*

Tutkimustyön edetessä valmiiksi on ilon ja kiitoksen aika. Kiitän sydämellisesti pro gradu -tutkimukseni ohjaajaa, YTT Anja-Riitta Lehtistä asiantuntijuudesta,

graduseminaarin ”kollegoja”: Selina, Ilona, Satu, Heidi, Laura ja Sanna hyvästä vertaistuesta sekä Jyväskylän yliopistoa laadukkaasta varhaiskasvatustieteen opetuksesta ja pääaineopiskelumahdollisuudesta ainoana yliopistona Suomessa. Suurkiitos päiväkodin johtajille ja lastentarhanopettajille, jotka osallistuivat tutkimushaastatteluihin antaen aikaansa ja valottaen kiinnostavia ammatillisia näkemyksiään. Kiitän äitiäni ja enoani tuesta ja kannustuksesta kaikissa tämän työn vaiheissa ja koko opiskeluiden aikana. Edesmennyttä isääni kiitän ilon ja luovuuden juurruttamisesta uuden oppimista ja opiskelua kohtaan. Minua on autettu, kiitos siitä ja toivon, että voin nyt osaltani olla auttamassa ja tukemassa lapsia heidän ainutlaatuisessa kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Johtamistaidon opisto, 153–166.
- Ahola, M. 2012a. Ajan hermolle. *Opettaja* 34, 18–21.
- Ahola, M. 2012b. Saako sukkahousut jalassa nukkua. *Opettaja* 39, 24–28.
- Ainasoja, T. 2012. Laadusta tinkimättä. *Opettaja* 41, 19–21.
- Antman, A. 2001. Työyhteisön kehittäminen. Teoksessa T. Suurnäkki & R. Kajanne (toim.) *Päivähoidon työsuojelu- ja kehittämisopas*. 3. painos. Helsinki: Työturvallisuuskeskus kuntaryhmä & palveluryhmä, 9–19.
- Autio, V M., Juuti, P. & Wink, H. 2010. Kehityskeskustelut ja keskusteleva johtaminen – tuloksellisen ja työhyvinvointia tuottavan johtamisen perusta. Johtamistaidon opisto.
- Barbour, R. 2008. *Introducing qualitative research. A student guide to the craft of doing qualitative research*. London: Sage.
- Blase, J. & Blase, J. 2000. Effective instructional leadership. Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration* 38 (2), 130–141. Tulostettu 12.12.2012. <http://peoplelearn.homestead.com/Instruc.Effective.pdf>
- Bush, T. 2007. Authenticity in research - reliability, validity and triangulation. In A.R.J. Briggs & M. Coleman (edit.) *Research methods in educational leadership and management*. 2nd edition. London: Sage, 91–105.
- Busher, H. & James N. 2007. Ethics of research in education. In A.R.J. Briggs & M. Coleman (edit.) *Research methods in educational leadership and management*. 2nd edition. London: Sage, 106–122.
- Cardno, C. & Reynolds, B. 2009. Resolving leadership dilemmas in New Zealand kindergartens: an action research study. *Journal of Educational Administration* 47 (2), 206–226. Tulostettu 12.12.2012. [http://www.hci.sg/admin/uwa/MEd8\\_8631/Readings/Topics%206-8.%20Qualitative%20Research%20Design,%20Data%20Collection,%20and%20Data%20Analysis/Additional%20Resources/Examples\\_of\\_Qualitative\\_Research\\_Studies/Action\\_Research\\_1.pdf](http://www.hci.sg/admin/uwa/MEd8_8631/Readings/Topics%206-8.%20Qualitative%20Research%20Design,%20Data%20Collection,%20and%20Data%20Analysis/Additional%20Resources/Examples_of_Qualitative_Research_Studies/Action_Research_1.pdf)
- Clark, I. 2009. An analysis of the relationship between K-5 elementary school teachers' perceptions of principal instructional leadership and their science teaching efficacy. A Dissertation. University of Minnesota. Tulostettu 18.12.2012.

[http://conservancy.umn.edu/bitstream/50780/1/Clark\\_umn\\_0130E\\_10289.pdf](http://conservancy.umn.edu/bitstream/50780/1/Clark_umn_0130E_10289.pdf)

- Dimmock, C. & Walker, A. 2005. Educational leadership: culture and diversity. London: Sage.
- DuFour, R. & Marzano, R.J. 2009. High-leverage strategies for principal leadership. *Educational Leadership* 66 (5), 62—68. Tulostettu 17.12.2012.  
<http://www.allthingsplc.info/pdf/articles/highleverage.pdf>
- Ebbeck, M. & Waniganayake, M. 2003. Early childhood professionals: leading today and tomorrow. Sydney: MacLennan & Petty.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Fleming, J. & Love, M. 2003. A systemic change model for leadership, inclusion and mentoring (SLIM). *Early Childhood Education Journal* 31(1), 53–57. Tulostettu 4.6.2013.  
<http://search.proquest.com.ezproxy.jyu.fi/docview/751588691/fulltextPDF?accountid=11774>
- Fonsén, E. 2010. Pedagogista johtajuutta metsästävässä – kehittämistoiminta osana laadunhallintaa. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry., 127–139.
- Fonsén, E. 2013. Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care. In E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Ed.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press, 181–192. Viitattu 18.12.2013.  
<http://www.ellibs.com.ezproxy.jyu.fi/fi/book/978-951-44-9173-3>
- Gillham, B. 2005. *Research interviewing: the range of techniques*. Berkshire: McGraw-Hill Professional Publishing. Viitattu 20.2.2013.  
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10161349&p00=research%20interview>

- Hakala, J.T. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–23.
- Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 375. Väitöskirja. Tulostettu 3.1.2013.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22480/9789513937621.pdf?sequence=1>
- Halttunen, L. 2013. Determination of leadership in a day care organisation. In E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Ed.) Researching leadership in early childhood education. Tampere: Tampere University Press, 97–112. Viitattu 18.12.2013. <http://www.ellibs.com.ezproxy.jyu.fi/fi/book/978-951-44-9173-3>
- Harris, A. 2004. Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? Educational Management Administration & Leadership 32 (1), 11–24. Tulostettu 21.1.2013.  
<http://ema.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/32/1/11.full.pdf+html>
- Heikka, J. 2013. Enacting distributed pedagogical leadership in Finland: perceptions of early childhood education stakeholders. In E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Ed.) Researching leadership in early childhood education. Tampere: Tampere University Press, 255–276. Viitattu 18.12.2013.  
<http://www.ellibs.com.ezproxy.jyu.fi/fi/book/978-951-44-9173-3>
- Heikka, J. & Hujala, E. 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuuden toimivuus opetustoimessa. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti, osa III. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampereen yliopisto, 3–14. Tulostettu 19.12.2012.  
<http://www.uta.fi/konferenssi/johtajuusfoorumi/julkaisut/030309Fooruminjulkaisu.pdf>
- Helakorpi, S. 2001. Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi.
- Hellström, M. 2010. Sata sanaa kasvatuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: University Press.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Tietolipas 211, Suomalaisen kirjallisuuden seura, 31–49.
- Hujala, E. 2004. Dimensions of leadership in the childcare context. Scandinavian Journal of Educational Research. 48(1), 53–71. Tulostettu 19.12.2012.

<http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=110&sid=bad55662-a01a-468d-899d-ce7ac1e84594%40sessionmgr111>

- Hujala, E. 2005. Johtajuuden monet kasvot päivähoitossa. Teoksessa A. Niikko & R. Korhonen (toim.) Lapsuuden puutarhassa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, 184–204.
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2009. Loppuraportti: johtajuus ja varhaiskasvatuksen laatu -projekti. Tampereen yliopisto. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Tulostettu 17.12.2012.  
<http://www.tsr.fi/tsarchive/files/TietokantaTutkittu/2008/108041Loppuraportti.pdf>
- Hujala, E. & Fonsén, E. 2010. Hankkeen kirjoittajaryhmä: Aronen, K., Ranta, R., Riihijärvi, H., Sarviluoma, P., Palonen, H., Yrjölä, A., Kurkela, L., Tammisto, K. & Toivonen, M. Työyhteisön pedagoginen kehittäminen työhyvinvoinnin perustana päivähoitossa -projektin loppuraportti. Tulostettu 7.11.2013.  
[http://www.tsr.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=13109&name=DLFE-2611.pdf](http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-2611.pdf)
- Hujala, E., Nivala, V. & Tarumaa, R. 2000. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen: työkirja. Oulu: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Jalongo, M.R., Fennimore, B.S., Pattnaik, J., Laverick, D.M., Brewster, J. & Mutuku, M. 2004. Blended perspectives: a global vision for high-quality early childhood education. *Early Childhood Education Journal* 32 (3), 143–155. Tulostettu 19.12.2012.  
<http://link.springer.com.ezproxy.jyu.fi/content/pdf/10.1023%2FB%3AEC EJ.0000048966.13626.be>
- Jones, C. & Pound, L. 2008. Leadership and management in the early years: from principles to practice. Buckingham: Open University Press. Viitattu 24.1.2013.  
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10229827&p00=effective%20leadership%20management%20early%20years>
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja: sukupuolinen näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 249. Väitöskirja. Tulostettu 19.12.2012.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13313/9513919250.pdf?sequence=1>
- Juusenaho, R. 2008. Pedagoginen johtajuus. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti, osa III. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampereen yliopisto, 21–27. Tulostettu 3.12.2012.

[http://www.uta.fi/konferenssi/johtajuusfoorumi/julkaisut/030309Foorumin\\_julkaisu.pdf](http://www.uta.fi/konferenssi/johtajuusfoorumi/julkaisut/030309Foorumin_julkaisu.pdf)

- Juuti, P. 2010. Johtamiseen liittyy sekä hyviä että huonoja puolia. Teoksessa P. Juuti & E. Raivio (toim.) Keskusteleva johtaminen. Helsinki: Otava, 37–53.
- Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma. Arjenlähtöistä osallisuutta lapsen hyvinvoinnin turvaamiseksi. 2010. Viitattu 28.3.2013.  
[http://www.jyvaskyla.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/jyvaskyla/embeds/jyvaskylawwwstructure/38242\\_JKLvasu.pdf](http://www.jyvaskyla.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/jyvaskyla/embeds/jyvaskylawwwstructure/38242_JKLvasu.pdf)
- Kanselaar, G. 2002. Constructivism and socio-constructivism. Tulostettu 17.12.2012.  
<http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2005-0622-183040/12305.pdf>
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91–108.
- Karila, K. & Nummenmaa, A R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34–47.
- Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kekkonen, M. 2012. Kasvatuskumppanuus ammatillisena yhteistyösuhteena – eronteot muihin sosiaalisiin kumppanuussuhteisiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhetoissa. Journal of Early Childhood Education Research 1 (1), 3–21. Tulostettu 4.4.2013. <http://jecer.org/wp-content/uploads/2012/12/Kekkonen-2.pdf>
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 933. Väitöskirja. Tulostettu 17.1.2013.  
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67183/951-44-5677-7.pdf?sequence=1>
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Komi, T. 2012. Lapset viihtyvät päivähoidossa. Lastentarha 4, 44–46.
- Korkeakivi, R. 2013. Erinomaisesta huipuksi. Opettaja 41, 12–15.
- Kruger, A.G. 2003. Instructional leadership: the impact on the culture of teaching and learning in two effective secondary schools. South African Journal of Education 23 (3), 206–211.

- Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 302. Väitöskirja. Tulostettu 16.4.2013.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1>
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446–459.
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen: skenaariot 2020-luvulla. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Tulostettu 16.1.2013. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66841/978-951-44-8630-2.pdf?sequence=1>
- Laaksola, H. 2012. Lupaus päivähoitolaista lunastettava. Opettaja 41, 3.
- Laaksola, H. 2013. Narsismi jäytää työyhteisöä. Opettaja 12, 3.
- Lambert, L. 2002. A framework for shared leadership. Educational Leadership 59 (8), 37–40. Tulostettu 15.4.2013.  
<http://www.spac.k12.pa.us/2012/2012.conference/Parents%20as%20Leaders%20in%20our%20Schools%20%20Nicole%20Poncheri/A%20Framework%20for%20Shared%20Leadership.pdf>
- Lastentarhanopettajaliitto. 2004. Päiväkodin johtaja on monitaituri: kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Tutkimusraportti. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto ry. Tulostettu 15.4.2013.  
<http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/TUTKIMUSRAPORTIT/MONITAITURI.PDF>
- Lee, W. 2008. ELP: Empowering the leadership in professional development communities. European Early Childhood Education Research Journal 16 (1), 95–106. Tulostettu 5.2.2013.  
<http://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/13502930801897087?&userIP=130.234.10.199>
- Lempinen, P. 2010. Näkökulmia oppimiseen työpaikoilla. Aikuiskasvatus 30 (2), 146–150. Tulostettu 4.2.2013. <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/a/0358-6197/30/2/nakokulm.pdf>
- Liimola, A. 2012. Osallistua vai eikö osallistua. Opettaja 46, 7.
- Locke, L.F., Silverman, S.J. & Spirduso, W.W. 2010. Reading and understanding research. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage.
- Makkonen, M. 2013. Päiväkotijohtajuuden monet valinnat: päiväkodin johtajan työ ja lapsiryhmien sijoittamista koskevat päätökset päiväkodin johtajien



kokemana. Varhaiskasvatus tänään: Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti, 1–6. Tulostettu 9.4.2013.  
[http://www.peda.net/img/lehti/facei/Makkonen\\_Maria.pdf](http://www.peda.net/img/lehti/facei/Makkonen_Maria.pdf)

- Mason, J. 2002. Qualitative researching. 2nd edition. London: Sage.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Opiskelijalaitos. 3. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moore, N. 2006. How to do research. A practical guide to designing and managing research projects. 3<sup>rd</sup> revised edition. London: Facet Publishing.
- Moyles, J.R. 2006. Effective leadership and management in the early years. Buckingham: Open University Press. Viitattu 24.1.2013.  
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10197043&p00=effective%20leadership%20management%20early%20years>
- Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A. & Briggs, M. 2004. How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. Journal of Early Childhood Research 2 (2), 157–169. Tulostettu 23.1.2013.  
<http://ecr.sagepub.com.ezproxy.jyu.fi/content/2/2/157.full.pdf+html>
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja. Tulostettu 19.12.2012.  
<http://herkules oulu.fi/isbn9514270037/isbn9514270037.pdf>
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Tutkimuksia 316. Väitöskirja. Tulostettu 19.12.2012.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13392/9789513929855.pdf?sequence=1>
- Mäki, A. 2010. Konteksti johtamistoiminnan kehittämisen lähtökohtana: 360-palaute yksilön ja yhteisön kehittämisen välineenä. Aikuiskasvatus 30 (4), 288–296. Tulostettu 2.2.2013. <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/a/0358-6197/30/4/kontekst.pdf>
- Niikko, A. 2010. Lastentarhanopettajien käsityksiä työnsä tavoitteista ja tehtävistä. Varhaiskasvatus tänään: Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Tulostettu 11.4.2013.  
[http://www.peda.net/img/lehti/facei/Niikko\\_Anneli\\_marras2010.pdf](http://www.peda.net/img/lehti/facei/Niikko_Anneli_marras2010.pdf)
- Nikander, P. 2010. Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 432–445.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 25. Väitöskirja.

- Nivala, V. 2000. Johtajuus ja tiimiorganisaatio päivähoitossa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Nivala, V. 2001a. Johtajuus päivähoitossa. Teoksessa T. Suurnäkki & R. Kajanne (toim.) Päivähoidon työsuojelu- ja kehittämisopas. 3. painos. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, kuntaryhmä & palveluryhmä, 84–93.
- Nivala, V. 2001b. Tutkimuskohteena päiväkodin johtajuus. Kasvatus 32 (2), 109–117. Tulostettu 2.2.2013. <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/32/2/tutkimus.pdf>
- Nivala, V. 2002a. Leadership in general, leadership in theory. In V. Nivala & E. Hujala (edit.) Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives. Department of Educational Sciences and Teacher Education. Early Childhood Education. University of Oulu, 13–23. Tulostettu 2.1.2013. <http://herkules oulu.fi/isbn9514268539/isbn9514268539.pdf>
- Nivala, V. 2002b. Pedagoginen johtajuus - näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssijohtamiseen. Kasvatus 33 (2), 189–202. Viitattu 13.3.2013. <http://elektra.helsinki.fi.ezproxy.jyu.fi/se/k/0022-927-x/33/2/pedagogi.pdf>
- Oleander, S. 2007. Päiväkodin johtajuudelle rajat ja resurssit. Teoksessa L. Seretin (toim.) Päiväkodin johtajuus huojuu. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto & Opetusalan ammattijärjestö OAJ, 3–5. Tulostettu 3.12.2012. <http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/TUTKIMUSRAPORTIT/PJSUOMI.PDF>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ & Lastentarhanopettajaliitto. 2007. Päiväkodin johtajuus huojuu. Tutkimusraportti. Helsinki: LTOL & OAJ. Tulostettu 2.1.2013. <http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/TUTKIMUSRAPORTIT/PJSUOMI.PDF>
- O`Sullivan, J. 2009. Leadership skills in the early years: making a difference. London: Continuum International Publishing. Viitattu 24.1.2013. <http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10427049&p00=effective%20leadership%20management%20early%20years>
- Puusa, A. 2011a. Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto, 73–87.
- Puusa, A. 2011b. Laadullisen aineiston analyysi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto, 114–125.

- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat: perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Johtamistaidon opisto, 47–57.
- Puroila, A-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Teoksessa L. Seretin (toim.) Päiväkodin johtaja on monitaituri: kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto, 20–23. Tulostettu 3.1.2013.  
<http://www.lastentarha.fi/pls/portal/docs/PAGE/LTOL/01LTOL/00LTOL/06JULKAISUT/TUTKIMUSRAPORTIT/MONITAITURI.PDF>
- Puroila, A-M., Sarvela-Pikkarainen, H. & Melnik, O. 2002. Day care centre directors' work in Finland and Russia: a comparative analysis. In V. Nivala & E. Hujala (edit.) Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives. Department of Educational Sciences and Teacher Education. Early Childhood Education. University of Oulu, 35–48. Tulostettu 3.1.2013.  
<http://herkules oulu.fi/isbn9514268539/isbn9514268539.pdf>
- Quint, J.C, Akey, T.M., Rappaport, S. & Willner, C.J. 2007. Instructional leadership, teaching quality and student achievement: suggestive evidence from three urban school districts. New York: MDRC. Tulostettu 18.12.2012.  
<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED499788.pdf>
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja. Tulostettu 17.1.2013. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66847/978-951-44-8654-8.pdf?sequence=1>
- Rapley, T. 2011. Some pragmatics of data analysis. In D. Silverman (edit.) Qualitative research. 3<sup>rd</sup> edition. London: Sage, 273–290.
- Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Ribbins, P. 2007. Interviews in educational research: conversations with a purpose. In A.R.J. Briggs & M. Coleman (edit.) Research methods in educational leadership and management. 2nd edition. London: Sage, 207–223.
- Robbins, P. & Alvy, H. 2004. The new principal's fieldbook: strategies for success. USA, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Viitattu 23.1.2013.  
<http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10054293&p00=new%20principal%60s%20fieldbook%3A%20strategies%20success>

- Rodd, J. 2005. Leadership: an essential ingredient or an optional extra for quality early childhood provision? A discussion paper. Tulostettu 3.1.2013.  
<http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-rodd.pdf>
- Rodd, J. 2006. Leadership in early childhood. 3rd edition. Maidenhead: Open University Press.
- Rosemary, C.A. & Puroila A-M. 2002. Leadership potential in day care settings: using dual analytical methods to explore directors` work in Finland and the USA. In V. Nivala & E. Hujala (edit.) Leadership in early childhood education: cross-cultural perspectives. Oulu: University of Oulu, 49–64.  
<http://herkules.oulu.fi/isbn9514268539/isbn9514268539.pdf>
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ryen, A. 2011. Ethics and qualitative research. In D. Silverman (edit.) Qualitative research. 3rd edition. London: Sage, 416–438.
- Seidman, I. 2006. Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences. 3<sup>rd</sup> edition. New York: Teachers College Press.
- Silverman, D. 2005. Doing qualitative research. 2nd edition. London: Sage.
- Silverman, D. 2011. Interpreting qualitative data. 4th edition. London: Sage.
- Simelius, K. 2003. Henkilöstön kehitystyön strategiat työyhteisön oppimisen mahdollistajana. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Väitöskirja. Tulostettu 21.1.2013.  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/21808/henkilos.pdf?sequence=2>
- Soukainen, U. 2013. Superior`s pedagogical support in distributed organisation of early childhood education. In E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Ed.) Researching leadership in early childhood education. Tampere: Tampere University Press, 127–144. Viitattu 18.12.2013.  
<http://www.ellibs.com.ezproxy.jyu.fi/fi/book/978-951-44-9173-3>
- Spillane, J.P. 2005. Distributed leadership. The Educational Forum 69 (2), 143–150. Tulostettu 5.2.2013.  
<http://sdexter.net/courses/589/downloads/SpillaneLeadership05.pdf>
- Stiggins, R. & Duke, D. 2008. Effective instructional leadership requires assessment leadership. Phi Delta Kappan 90 (4), 285–291. Tulostettu 11.2.2013.

[http://www.pdkmembers.org/members\\_online/publications/Archive/pdf/k0812sti.pdf](http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/Archive/pdf/k0812sti.pdf)

- Sydänmaanlakka, P. 2000. Älykäs organisaatio – tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. 5. painos. Helsinki: Talentum.
- Söyrinki, T. 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuus – yhteinen prosessi. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti, osa III. Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampereen yliopisto, 62–75. Tulostettu 3.12.2012.  
[http://www.uta.fi/konferenssi/johtajuusfoorumi/julkaisut/030309Foorumin\\_julkaisu.pdf](http://www.uta.fi/konferenssi/johtajuusfoorumi/julkaisut/030309Foorumin_julkaisu.pdf)
- Taipale, M.E. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi: tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 1033. Väitöskirja. Tulostettu 16.1.2013.  
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67421/951-44-6078-2.pdf?sequence=1>
- Taipale, M.E. 2008. Pedagoginen johtajuus uudistamisen välineenä. Aikuiskasvatus 28 (1), 51–54. Tulostettu 11.4.2013.  
<http://elektra.helsinki.fi/ezproxy.jyu.fi/se/a/0358-6197/28/1/pedagogi.pdf>
- Thornton, K., Wansbrough, D., Clarkin-Phillips, J., Aitken, H. & Tamati, A. 2009. Conceptualising leadership in early childhood education in Aotearoa New Zealand. New Zealand Teachers Council, 2. Tulostettu 16.1.2013.  
<http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/5102/concept-leadership-ece.pdf?sequence=2>
- Tienari, J., Vaara, E. & Meriläinen, S. 2005. Yhteisyyden rakentuminen haastattelussa. Teoksessa J. Ruusuvaara & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 103–124.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Helsinki: Gaudeamus, 384–394.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.-3. painos. Helsinki: Tammi.
- Venninen, T. 2007. “Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.

Tutkimuksia 282. Väitöskirja. Tulostettu 21.1.2013. <https://www-doria-fi.ezproxy.jyu.fi/bitstream/handle/10024/6070/olonenem.pdf?sequence=1>

Vilka, H. 2007. Tutki ja mittaa: määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

Waniganayake, M. 2013. Leadership careers in early childhood: finding your way through chaos and serendipity into strategic planning. In E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (Ed.) Researching leadership in early childhood education. Tampere: Tampere University Press, 61–78. Viitattu 18.12.2013. <http://www.ellibs.com.ezproxy.jyu.fi/book/978-951-44-9173-3>

Yhdessä – pedagoginen johtajuus. Viitattu 14.3.2013.  
<http://tero.edu.hel.fi/yhdessapedagoginen.html>

Yukl, G. 2002. Leadership in organizations. 5th edition. New Jersey: Prentice Hall.

## LIITE 1: Tutkimuslupahakemus



JYVÄSKYLÄN KAUPUNKI  
1 (1)  
Sosiaali- ja terveystalvelukeskus

Tutkimuslupahakemus

### ANOMUS SOSIAALI- JA TERVEYSTALVELUKESKUKSESTA SAATAVIEN TIETOJEN HANKINTAAN JA KÄYTTÖÖN TUTKIMUKSESSA TAI SELVITYKSESSÄ

1) Tutkimuksen nimi.....

2) Tutkimuksen toteuttaja, tekijät ja ohjaajat---- oppilaitos, tutkimuksen tekijä, ohjaaja, kaikkien yhteystiedot: osoitteet, e-mail, puhelin.

3) Tutkimuksen tausta, tarkoitus ja ajoitus ---lyhyt selvitys taustasta ja tarkoituksesta, laajempi tutkimussuunnitelma erillisenä liitteenä.

4) Tutkimusaineisto--- kuvaus tarvittavista tiedoista riittävästi yksilöityinä. Tässä selvitetään myös, kuinka kauan tutkimusaineistoa käytetään.

5) Tutkimusaineiston suojaus, säilyttäminen ja hävittäminen--- miten tutkimusaineisto suojataan, säilytetään ja hävitetään. Myös selvitetään, että samaan tutkimukseen lupaa hakeneet elvät välillä salassa pidettäviä tietoja sähköpostilla toisilleen.

6) Palaute tuloksista---miten sosiaali- ja terveystalvelukeskukselle annetaan tietoa tutkimustuloksista.

7) Sitoumukset---- alla oleva sitoumusteksti liitetään hakemukseen.

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

Päiväys 26.5 / 2010

Heli Kasurinen

Allekirjoitus

Lupa voidaan postittaa vain yhdelle henkilölle, jos on useampi hakija \_\_\_ei\_\_\_kyllä, kenelle:

Nimi ja osoite:

**Liitteenä** Tutkimussuunnitelma

Tutkimuslupa myönnetty:

Jyväskylässä 10.16 2010

Piirjo  
Sosiaali- ja terveystalvelukeskus  
Vastuualuejohtaja



## **LIITE 2: Teemahaastattelurunko**

### **TAUSTATIEDOT:**

Kuinka kauan olet toiminut päiväkodissa johtajana tai lastentarhanopettajana?  
Toimitko johtajana/lastentarhanopettajana hajautetussa organisaatiossa?

### **TEEMA 1: MÄÄRITTELEMINEN**

- 1) Mitä pedagoginen johtaminen mielestänne tarkoittaa?
- 2) Mitä asioita teidän mielestänne liittyy pedagogiseen johtamiseen?
- 3) Mitä pedagoginen johtaminen mielestänne edellyttää?
- 4) Mikä on pedagogisen johtamisen tärkein tehtävä?
- 5) Millainen merkitys pedagogisella johtamisella on päiväkotinne toiminnassa?
- 6) Miten pedagogisen johtamisen pitäisi näkyä päiväkodin arjessa?
- 7) Onko työyhteisössä yhteinen käsitys pedagogisesta johtajuudesta?
- 8) Mikä on mielestänne päiväkodin perustehtävä?
- 9) Onko työyhteisössä yhteinen käsitys perustehtävästä?
- 10) Millaiset yhteiset visiot ja tavoitteet työtänne työyhteisössä ohjaavat?
- 11) Millainen johtajuuskäsitys työtäsi ohjaa?
- 12) Onko päiväkodissa yhteinen käsitys siitä millainen johtamiskäsitys on johtamisen taustalla?

### **TEEMA 2: TOTEUTTAMINEN**

- 13) Kuinka usein teette pedagogiseen johtamiseen liittyviä asioita tai keskustellette niistä? (Christy)
- 14) Millä tavoin toteutate yhteisesti pedagogista johtajuutta päiväkodissa?
- 15) Millä tavoin päiväkodin johtaja toteuttaa pedagogista johtajuutta toimintakauden aikana?
- 16) Miksi toteutat pedagogista johtajuutta juuri näillä tavoilla?
- 17) Miten kasvattaja toteuttaa tiimissään pedagogista johtajuutta?
- 18) Miten laatu liittyy mielestänne pedagogiseen johtamiseen?
- 19) Millaista laadun arviointia päiväkodissa suoritetaan?
- 20) Miten mielestänne lapset ja perheet hyötyvät laadukkaasta pedagogisesta johtamisesta?

### **TEEMA 3: KEHITTÄMINEN**

- 21) Miten pedagoginen johtaminen mielestänne toteutuu päiväkodissanne?
- 22) Mitä vahvuuksia on nykyisissä pedagogisen johtamisen käytännöissä?
- 23) Mitkä ovat haastavimpia asioita pedagogisen johtamisen toteuttamisessa?
- 24) Mitkä ovat sellaisia haasteita, joihin voit itse vaikuttaa?
- 25) Mitkä asiat vievät aikaa pedagogiselta johtamiselta?
- 26) Minkä asioiden muutos helpottaisi pedagogista johtamista?
- 27) Miten pedagogista johtamista tulisi kehittää?

(Jatkuu)



- 28) Miten päiväkodin johtajuutta kokonaisuudessaan pitäisi kehittää? 2(2)
- 29) Millaista tukea tarvitsisit pedagogiseen johtamiseen?
- 30) Mistä asioista tarvitsisit tietoa enemmän tullaksesi hyväksi pedagogiseksi johtajaksi? (Christy)
- 31) Miten suhtaudutte ammatilliseen kehittämiseen?
- 32) Miten kehitätte asiantuntijuutta ja ammatillisuuttanne?
- 33) Millaisena näette pedagogisen johtamisen roolin päiväkodissanne tulevaisuudessa?

#### **TEEMA 4: TYÖYHTEISÖN ROOLI**

- 34) Kenen vastuulla pedagoginen johtaminen päiväkodissanne tällä hetkellä on?
- 35) Kenen tehtävä päiväkodin pedagoginen johtaminen mielestänne on?
- 36) Miten työyhteisön roolia voisi kehittää?
- 37) Millaisia johtamisen vastuualueita työyhteisölle voisi antaa?
- 38) Olisitko työntekijänä valmis ottamaan osan johtajuudesta; pedagogisesta johtajuudesta tehtäväksesi?
- 39) Millainen varajohtajajärjestelmä päiväkodissanne on?
- 40) Pitäisikö varajohtajalle antaa enemmän vastuuta?