



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

HEIKKINEN, EVELIINA

“Kyllähän minä silti pedagogiikasta vastaan, eihän siitä mihinkään pääse” PÄIVÄKODIN
JOHTAJIEN KÄSITYKSIÄ JAETUSTA PEDAGOGISESTA JOHTAJUUDESTA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen koulutus
2017



Kasvatustieteiden tiedekunta
Faculty of Education

Tiivistelmä opinnäytetyöstä
Thesis abstract

Varhaiskasvatuksen koulutus		Tekijä/Author Heikkinen Eveliina	
Työn nimi/Title of thesis Päiväkodin johtajien käsityksiä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro gradu -tutkielma	Aika/Year Huhtikuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 63+5
Tiivistelmä/Abstract <p>Tutkimus ”Päiväkodin johtajien käsityksiä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta” on varhaiskasvatuksen jaettua pedagogista johtajuutta käsittelevä laadullinen fenomenografinen tutkimus. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen jaetun pedagogisen johtajuuden ilmiöstä sekä tuottaa tietoa sen käytännön toteuttamistavoista. Tutkimuskysymykset ovat 1) Millaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla on jaetusta pedagogisesta johtajuudesta? ja 2) Millaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla on jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta? Tutkimuksen teoreettisessa taustassa perehdytään suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja sen pedagogiikkaan. Varhaiskasvatuksen johtamista avataan johtajuustutkimuksen eri näkökulmien kautta tarkentaen näkökulmaa erityisesti pedagogiseen johtajuuteen ja jaettuun pedagogiseen johtajuuteen. Tutkimuksen teoriatausta on rakentunut empirian ja teorian vuoropuhelussa.</p> <p>Tutkimusaineisto koostuu neljän päiväkodin johtajan teemahaastatteluista, jotka on toteutettu tammi- ja helmikuussa 2017. Tutkimushenkilöt valittiin tarkoituksenmukaisesti siten, että tutkimukseen otettiin mukaan johtamisessaan pedagogiikkaa painottavia johtajia. Tutkittavat työskentelevät Pohjois-Pohjanmaalla yksityisellä ja kunnallisella sektorilla. Aineisto on analysoitu fenomenografisen analyysin neljän vaiheen mukaisesti. Ensimmäisessä vaiheessa aineistoon on tutustuttu huolellisesti ja etsitty tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset ilmaisut. Toisessa vaiheessa ilmaisuja on teemoiteltu. Kolmannessa vaiheessa teemoja yhdistelemällä on luotu käsityskategoriat. Neljännessä ja viimeisessä vaiheessa käsityskategorioista on luotu ylemmän tason kuvauskategoriat, joita on peilattu myös teoriaan.</p> <p>Päiväkodin johtajat määrittelivät pedagogisen johtamisen perustaksi koko johtamistyölleen. Johtajien mukaan pedagoginen johtajuus on ennen kaikkea arvovalinta lapsen edun huomioimiseksi. Kun pedagoginen johtajuus on jaettua, on se koko työyhteisön yhteinen asia. Se on yhteisen ymmärryksen luomista, yhteistä vastuuta sekä yhdessä tehtyjä päätöksiä. Jaettu pedagoginen johtajuus on vastuuta toiminnan ammatillisuudesta ja varhaiskasvatuksen laadusta. Se on jatkuvaa asiakastytytyväisyyden mittaamista, henkilöstön osaamisen hyödyntämistä sekä ohjaavien asiakirjojen noudattamista. Se on arviointia, kehittämistä ja ajan tasalla pysymistä. Sen toteuttamisessa painottuu tasavertaisuus. Kaikki osallistuvat pedagogisen toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin sekä noudattavat yhteisiä sopimuksia. Johtaja kantaa kokonaisvastuun. Lastentarhanopettajalla on vastuu tiimistään ja ryhmästään. Jaettu pedagoginen johtajuus toteutuu jatkuvassa pedagogisessa keskustelussa. Tiedonkulku on keskeinen tekijä. Johtajat määrittelevät palaverit keskeisimmiksi tiedonkulunkanaviksi. Toimivat rakenteet mahdollistavat toimivan jaetun pedagogisen johtajuuden.</p>			
Asiasanat/Keywords varhaiskasvatus, johtajuus, pedagoginen johtajuus, jaettu johtajuus, fenomenografia			

Sisällysluettelo

Johdanto	1
1 Varhaiskasvatuksen jaettu pedagoginen johtajuus	4
1.1 Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka	4
1.2 Johtajuus varhaiskasvatuksessa.....	7
1.3 Pedagoginen johtajuus	11
1.4 Jaettu pedagoginen johtajuus	18
2 Tutkimustehtävät	21
3 Tutkimuksen toteuttaminen	22
3.1 Laadullinen fenomenografinen tutkimus	22
3.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	24
3.3 Aineiston hankinta ja tutkittavat	26
3.4 Fenomenografinen aineiston analyysi.....	28
3.5 Analyysin toteutus	29
4 Tutkimuksen tulokset	33
4.1 Varhaiskasvatuksen johtajuuden perusta	33
4.2 Jaettu pedagoginen johtajuus työyhteisön yhteisenä asiana	34
4.3 Jaettu pedagoginen johtajuus laadun takeena.....	36
4.4 Jatkuva kehittäminen osana jaettua pedagogista johtajuutta	38
4.5 Keskeisimmät jaetun pedagogisen johtajuuden roolit.....	41
4.6 Jaetun pedagogisen johtajuuden järjestelyt	43
4.7 Tiedonkulkeminen	45
5 Pohdinta	47
5.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset	47
5.2 Päiväkodinjohtajien käsitykset jaetusta pedagogisesta johtajuudesta	50
5.3 Päiväkodinjohtajien käsitykset jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta.....	52
5.4 Tulosten pohdinta ja jatkotutkimusaiheet	55
Lähteet	58
Liitteet	

Johdanto

Varhaiskasvatuksen johtaminen on kohdannut paljon muutoksia viime vuosina. Päiväkodin johtajan työnkuva on muuttunut aiemmasta lapsiryhmävastuudesta yhden yksikön johtamisesta kokopäiväiseksi johtamistyöksi, jossa johdettavia yksiköitä on useita ja ne sijaitsevat fyysisesti erillään toisistaan. Kehityksen myötä lasten ja alaisten määrät ovat kasvaneet. Samalla johdettavaksi on tullut varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen lisäksi muita varhaiskasvatusmuotoja, kuten perhepäivähoitoa, avointa varhaiskasvatusta ja kerhotoimintaa. Suurista muutoksista huolimatta johtamisen resursointi ei ole lisääntynyt muuttuneita tehtäviä vastaavaksi (Karila, 2004, 16-17, 19.) Tästä syystä johtajien aika ei riitä kaikkien tehtävien suorittamiseen, jolloin hallinnolliset tehtävät painottuvat pedagogiikan ja varhaiskasvatuksen laadun kustannuksella (Fonsén, 2014 127, 129).

Päiväkodin johtajan työkenttä on siis hyvin laaja. Se koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen johtamisesta, palveluorganisaation johtamisesta, työorganisaation johtamisesta, osamisen johtamisesta sekä varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimimisesta (Karila, 2001, 34). Sekä henkilöstö että päiväkodin johtajat itse pitävät johtajuuden tärkeimpänä osa-alueena hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden johtamista, jota tässä tutkimuksessa kutsutaan pedagogiseksi johtamiseksi (Lastentarhanopettajanliitto, 2004, 6). Päiväkodinjohtajat kokevat pedagogisen johtajuuden toteuttamisen haastavaksi ajan puutteen vuoksi. Johtajat kokevat, ettei heillä ole aikaa pedagogiikan johtamiseen ja varhaiskasvatuksen kehittämiseen (Fonsén, 2014, 127.) Pedagoginen johtajuus on kuitenkin tärkeää, sillä sen avulla voidaan edistää yhtenäistä varhaiskasvatuksen laatua nyt ja tulevaisuudessa (Fonsén, 2014, 14).

Yhtenäinen laatu ja yhdenvertaisuus ovat ajankohtaisia käsitteitä varhaiskasvatuksen kentällä. Jokaisella alle oppivelvollisuusikäisellä lapsella on Varhaiskasvatuslain (108/2016, 11a§) mukaan subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen. Eduskunta kuitenkin rajasi subjektiivista päivähoito-oikeutta muiden kuin kokopäiväisesti opiskelevien tai työskentelevien vanhempien lapsilta vuonna 2016. Tämä rajaus asettaa lapset eriarvoiseen asemaan. Eriarvoisuutta lisää myös varhaiskasvatuspalveluiden laadun vaihtelut, vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja Varhaiskasvatuslain avulla pyritäänkin yhtenäiseen laatuun. Varhaiskasvatussuunnitelmassa varhaiskasvatuksen perustehtäväksi määritellään lapsen kasvun, kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin tukeminen (Varhaiskasvatussuunnitelman

perusteet, 2016). Laissa varhaiskasvatus määritellään hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudeksi, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Varhaiskasvatuslaki 580/2015, 1§). Varhaiskasvatuksen tavoitteet ja toteuttaminen siirtyivät lain velvoittamiksi uuden varhaiskasvatuslain myötä vuonna 2016, jonka jälkeen jokaisessa varhaiskasvatusyksikössä toiminnan tulee olla varhaiskasvatussuunnitelman mukaista.

Uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä uusi varhaiskasvatuslaki painottavat pedagogiikkaa. Ne nostavat myös pedagogisen johtajuuden aiempaa paremmin esiin. Myös valtionhallinnon ratkaisu siirtää varhaiskasvatus sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen kirkasti varhaiskasvatuksen ydintarkoitusta lapsen oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemisesta. Se nosti pedagogiikan toiminnassa entistä keskeisemmälle sijalle. (Fonsén & Vlasov, 2016.) Pedagogiikan korostuminen tekee pedagogisesta johtajuudesta keskeisen käsitteen ja keskeisen osan päiväkodin johtajuutta. Johtajan ajanpuutteen takia myös jaettu pedagoginen johtajuus alkaa nostaa päätään varhaiskasvatuksen kentällä. Jaetun johtajuuden selkeänä tavoitteena on uudistaa yksilökeskeistä johtajuuskulttuuria ja osallistaa henkilöstöä johtajuuteen. (Heikka, 2016, 45.) Jaettu pedagoginen johtajuus kytkeytyy ennen kaikkea pedagogiikkaan ja sen kehittämiseen. Se toteutuu erityisesti lastentarhanopettajien ja päiväkodinjohtajien pedagogisessa suunnittelussa, toteutuksessa, arvioinnissa, kehittämisessä sekä päätöksenteossa. (Heikka, 2014.)

Niin pedagogista johtajuutta kuin jaettua johtajuuttakin on tutkittu varhaiskasvatuksen kontekstissa varsin vähän (Hujala, Heikka & Halttunen 2011, 291; Heikka, 2016, 45). Tutkimuksen vähäisyyden vuoksi pedagoginen johtajuus ja jaettu johtajuus eivät ole yksiselitteisiä käsitteitä edes tutkimuskirjallisuudessa. Käsitteiden määrittelyn epämääräisyys on hankaloittanut johtamisen suunnittelua sekä tarkoituksenmukaista resursointia. Pedagogista johtajuutta hämmentää käsitteen moninaisten määritelmien lisäksi käytännön toteutustapojen vakiintumattomuus. (Karila, 2008, 12; Halttunen, 2009, 143.) Pedagogisen johtajuuden määrittelyä kaivataan, jotta voitaisiin arvioida sen käytännön toteutumista (Fonsén 2010, 129). Kun käsitteen epämääräisyyteen ja toteuttamistapojen vakiintumattomuuteen lisätään vielä riittämätön aika, ovat päiväkodin johtajat todellisten haasteiden edessä.

Kiinnostukseni jaettua pedagogista johtajuutta kohtaan on herännyt seuratessa läheltä päiväkodinjohtajan työtä. Myös harjoitteluiden aikana olen kiinnittänyt huomiota johtamiseen eri yksiköissä. Olen havainnut haasteita ja ongelmakohtia niin johtamisessa kuin varhaiskasva-

tuksen toteuttamisessa. Olen havainnut ongelmia myös työn- ja vastuunjakoon liittyen. Näihin haasteisiin ja ongelma-kohtiin pyrin hakemaan vastausta jaetun pedagogisen johtajuuden näkökulmasta. Lisäksi pidän pedagogista johtajuutta erittäin tärkeänä osana varhaiskasvatuksen johtajuutta. Olen kuitenkin huolissani pedagogisen johtajuuden toteutumisesta, sillä se on tällä hetkellä vain marginaalinen osa varhaiskasvatuksen johtajuutta kunnissa (Heikka & Hujala, 2008, 12). Tulevana lastentarhanopettajana, ja ehkä jonain päivänä myös päiväkodinjohtajana, koen pedagogisen johtajuuden tärkeäksi osaamisalueeksi sekä kehittymisen paikaksi.

Tämä tutkimus on laadullinen fenomenografinen tutkimus, jossa pedagogista johtajuutta ja erityisesti jaettua pedagogista johtajuutta tutkitaan päiväkodin johtajien näkökulmasta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää päiväkodin johtajien käsityksiä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta sekä erilaisia jaetun pedagogisen johtajuuden käytännön toteuttamistapoja. Tutkimuskysymykset ovat 1) *Millaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla on jaetusta pedagogisesta johtajuudesta?* ja 2) *Millaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla on jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta?* Tutkimusaineistona on neljän päiväkodin johtajan teemahaastattelut. Tutkittaviksi on valittu tarkoituksenmukaisesti toiminnassaan pedagogiikkaa painottavia johtajia. Aineisto on analysoitu fenomenografisen analyysin neljän vaiheen mukaisesti.

Tutkimusraportti rakentuu johdantoluvun jälkeen siten, että ensimmäisessä luvussa avataan tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä. Ensimmäinen luku muodostaa tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Siinä käsitellään ensin varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, jonka jälkeen syvennyttään varhaiskasvatuksen johtamiseen ja erityisesti pedagogiseen johtajuuteen sekä jaettuun pedagogiseen johtajuuteen. Toisessa luvussa esitellään tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset. Kolmannessa luvussa perehdytään tutkimuksen metodologiaan avaten laadullista fenomenografista tutkimus- ja analyysimenetelmää. Lisäksi kuvataan tutkimuksen toteuttamista vaihe vaiheelta. Tuloksia esitellään neljännessä luvussa, jossa käsitellään päiväkodinjohtajien käsityksiä fenomenografisen analyysin perusteella syntyneiden kuvauskategorioiden kautta. Viides luku sisältää luotettavuuden ja eettisyyden pohdintaa. Viidennessä luvussa myös tutkimuksen tulokset tiivistetään tutkimuskysymyskohtaisesti, ja niistä tehdään johtopäätöksiä.

1 Varhaiskasvatuksen jaettu pedagoginen johtajuus

Terminä varhaiskasvatuksen jaettu pedagoginen johtajuus sisältää käsitteet varhaiskasvatus, pedagogiikka, johtajuus, pedagoginen johtajuus ja jaettu johtajuus. Käsitteiden taustoittamiseksi selvennetään aluksi luvussa 1.1 varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen pedagogiikan käsitteitä. Luvussa 1.2 avataan näkökulmia johtajuuteen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Pedagogiseen johtajuuteen ja tutkimuksen pääteemaan jaettuun pedagogiseen johtajuuteen syvennytään luvuissa 1.3 ja 1.4.

1.1 Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka

Johtajuus kohdistuu organisaation toimintaan ja perustehtävään. Siksi on syytä määritellä ensimmäiseksi varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatusorganisaatioiden tehtäviä lyhyesti. Varhaiskasvatuslain (580/2015, 1§) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatusta voidaan järjestää päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai esimerkiksi kerho- ja leikkitoimintana. Jokaisella alle oppivelvollisuusikäisellä lapsella on oikeus saada varhaiskasvatusta, mutta vanhemmat päättävät lapsensa osallistumisesta varhaiskasvatuspalveluihin. Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu, ja sillä on useita tehtäviä. Ensisijaisesti varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lapsen iän ja kehityksen mukaista kasvua, kehitystä, oppimista, terveyttä ja hyvinvointia yhteistyössä vanhempien kanssa. Varhaiskasvatus on myös lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävä sekä syrjäytymistä ehkäisevä palvelu. Varhaiskasvatuksessa opitut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta sekä toimijuutta yhteiskunnassa. Lisäksi varhaiskasvatus tukee vanhempia kasvatustyössä sekä mahdollistaa heidän työssäkäynnin ja opiskelun. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 14.)

Opetushallitus varhaiskasvatuksen asiantuntijavirastona laatii valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan sekä ennen kaikkea varhaiskasvatusta toteutetaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata varhaiskasvatuksen järjestämistä, toteuttamista ja kehittämistä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet myös edistävät laadukasta ja yhdenvertaista varhaiskasvatuksen toteutumista koko maassa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 8.) Lapsen henkilökohtainen var-

haiskasvatussuunnitelma turvaa lapsen oikeutta saada suunnitelmallista ja tavoitteellista hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan tavoitteet lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi lapsen kasvua, kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevalla tavalla sekä toimenpiteet näiden tavoitteiden toteuttamiseksi. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan yhteistyössä henkilöstön ja lapsen vanhempien kanssa. Myös lapsen mielipide on otettava huomioon varhaiskasvatussuunnitelmaa laatiessa. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista on arvioitava vähintään kerran vuodessa. (Varhaiskasvatuslaki, 580/2015, 7a§.)

Esiopetus on osa varhaiskasvatusta, mutta esiopetukseen osallistuminen on ollut velvoittavaa 1.8.2015 alkaen (Perusopetuslaki, 1040/2014, 26a§). Esiopetusta ohjaava asiakirja on Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on edistää laadukkaan ja yhtenäisen esiopetuksen yhdenvertaista toteutumista koko maassa. (Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014, 8, 13.) Esiopetuksen opetussuunnitelman (2014, 8) mukaan esiopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet liittyvät yhteen ja muodostavat toimintakulttuurin perustan. Esiopetus toteutetaan esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta laaditun paikallisen opetussuunnitelman mukaan (Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014, 8, 13.) Opetuksen tavoitteet määritellään opetussuunnitelman perusteissa ja niiden pohjalta laadituissa paikallisissa opetussuunnitelmissa. Esiopetuksen keskeisenä tavoitteena on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 12.) Esiopetuksessa tuetaan lapsen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä sekä tietojen ja taitojen kehittymistä. Esiopetus suunnitellaan ja toteutetaan niin, että lapsilla on mahdollisuus innostua, kokeilla ja oppia uutta. Esiopetuksessa käytetään varhaiskasvatukseen soveltuvaa pedagogiikkaa huomioiden lasten mielenkiinnon kohteita opetuksen järjestämisessä. Leikin eri muodot ovat vahvasti läsnä myös esiopetuksessa. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 14.)

Esiopetusta voidaan järjestää kouluissa tai päiväkodeissa. Esiopetuksen järjestäjän tehtävänä on arvioida antamaansa esiopetusta ja sen vaikuttavuutta. Arvioinnin tarkoituksena on esiopetuksen laadun kehittäminen sekä lasten oppimisen edellytysten parantaminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 10.) Toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää toimintatapojen ja pedagogiikan johtamista, henkilöstön ja lasten osallisuuden turvaamista

sekä sitoutuneisuutta yhteisiin toimintatapoihin. Vastuu kehittämisestä on esiopetuksen järjestäjällä ja esiopetusta johtavilla henkilöillä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014, 22.)

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sisällöllistä ohjausta varten on laadittu Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista (2002), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muuttuivat normiohjaaviksi eli velvoittaviksi uuden Varhaiskasvatuslain (2016) myötä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja on ollut perusopetuslain alainen ohjausasiakirja jo aiemmin. Yhdessä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrittävät suomalaista varhaispedagogiikkaa sekä esiopetusta.

Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta ja sen toteuttaminen ovat kokonaisvaltaista. Varhaiskasvatus tukee lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista toteuttamalla leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa sekä mahdollistamalla myönteiset oppimiskokemukset (Varhaiskasvatuslaki, 580/2015, 2a§). Pedagogisen toiminnan tavoitteena on edistää lasten oppimista, hyvinvointia sekä laaja-alaista osaamista. Se toteutuu lasten ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa sekä yhteisessä toiminnassa. Lasten omaehtoinen ja henkilöstön suunnittelema toiminta täydentävät toisiaan. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta läpäisee koko kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuden. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 36.) Varhaiskasvatus varmistaa jokaiselle lapselle kehittävän, oppimista edistävän, terveellisen ja turvallisen ympäristön kasvaa ja kehittyä (Varhaiskasvatuslaki, 580/2015, 2a§).

Pedagogiikka on oppi kasvatuksen taidosta. Pedagogiikka on varhaiskasvatuksessa tapahtuvan oppimisen mahdollistavia tekniikoita ja strategioita. (Hämäläinen & Nivala, 2008.) Pedagogiikka on tiede opetuksen taidosta ja opettamisen periaatteista. Se sisältää vuorovaikutuksen lasten ja kasvattajien välillä, näiden suhteiden laadun, informaalin ja formaalin oppimisen varhaiskasvatuksessa ja sen ulkopuolella sekä varhaiskasvatuksen kasvatukselliset käytännöt (Heikka & Waniganayake, 2011, 500-501.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 20) varhaiskasvatuksen pedagogiikka määritellään ammatillisesti johdetuksi ja ammattihenkilöstön toteuttamaksi suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteutumiseksi. Se näkyy varhaiskasvatuksen toimintakulttuu-

riissa, oppimisympäristöissä sekä hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa. Kasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, jonka myötä kulttuuriset arvot, tavat ja normit välittyvät, muovautuvat ja uudistuvat. Opetus edistää lasten oppimista ja auttaa lapsia luomaan merkityksiä itsestään, toisista ihmisistä sekä ympäröivästä maailmasta. Hoito puolestaan tarkoittaa fyysisistä perustarpeista huolehtimista sekä tunnepohjaista välittämistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 21.)

Uuden varhaiskasvatuslain korostaessa pedagogiikan merkitystä, korostuu samalla lastentarhanopettajan pedagoginen vastuu. Lastentarhanopettaja on vastuu pedagogiikan toteutumisesta. Lastentarhanopettajalla on kokonaisvastuu lapsiryhmän toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä. Kuitenkin lastentarhanopettajat, lastenhoitajat sekä muu varhaiskasvatuksen henkilöstö suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat pedagogista toimintaa yhdessä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 17.)

1.2 Johtajuus varhaiskasvatuksessa

Yksinkertaisesti määriteltynä johtajuus tarkoittaa toisen ihmisen käyttäytymiseen vaikuttamista. Se on arvo- ja valtalatautunut ihmisten välinen vastuullinen vaikuttamisen prosessi, jossa johtaja pyrkii saamaan henkilöstön ymmärtämään ja hyväksymään sen mitä, miten ja miksi on tehtävä, jotta toiminta organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi mahdollistuisi. Johtaminen on siis tavoitesuuntautunutta vuorovaikutteista toimintaa, jolla pyritään vaikuttamaan ihmisten toimintaan niin, että johtamisen kohteena olevat ihmiset toimivat paremmin ja tehokkaammin kuin ilman johtamista. (Lämsä & Päivike, 2010, 206.)

Varhaiskasvatuksen kontekstissa johtajuus eroaa muiden alojen johtamisesta. Nivala (1999, 80) on kehittänyt suomalaisen varhaiskasvatustutkimuksen pohjalta varhaiskasvatuksen johtamisesta kontekstuaalisen johtajuusmallin. Tämä all perustuu näkemykseen tarkastella varhaiskasvatusta kontekstuaalisesti rakentuneena, jolloin myös johtajuutta tarkastellaan varhaiskasvatuksen kontekstin ja sen perustehtävän näkökulmasta. Kontekstuaalinen johtajuus jäsentyy kolmen ulottuvuuden kautta, jotka ovat johtaminen, perustehtävä ja visio. Näitä yhdistää organisaation strategiatyö. Johtaminen rakentuu perustehtävälle ja vie sitä eteenpäin. Johtajuuden suunta puolestaan määrittyy visionäärisesti tulevaisuuden tavoitteita asettaen. (Nivala 1999, 80.)

Hujalan, Heikan ja Halttusen (2012, 287) mukaan varhaiskasvatuksen kontekstissa puolestaan perustehtävä, johtajuus ja hallinnointi ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa ja ne muuttuvat riippuvaisina toisistaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 28) varhaiskasvatuksen perustaksi määritellään lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen, joka on myös johtamisen lähtökohta. Varhaiskasvatuksen johtaminen on varhaiskasvatuksen mission jäsentämistä ja vision rakentamista yhdessä henkilöstön kanssa. Johtaminen on myös strategiatyötä ja siihen kytkeytyvän arvioinnin rakenteiden luomista kehittämisen perustaksi. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2012, 290.) Varhaiskasvatuksen johtajuutta leimaa yhä enemmän paitsi eri varhaiskasvatusmuotojen yhtäaikainen johtaminen, myös johdettavien yksiköiden fyysinen erillisuus sekä henkilöstön koulutustaustojen kirjavuus. (Parrila & Vähänen, 2006, 30.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden kenttä on hyvin moninainen.

Varhaiskasvatuksen johtajuutta on niin yksityisellä kuin julkisellakin sektorilla. Suomessa varhaiskasvatuksessa on 68 prosenttia 1-6 vuotiaista lapsista. Julkisessa varhaiskasvatuksessa on 87 prosenttia ja yksityisessä 13 prosenttia varhaiskasvatuksen piirissä olevista lapsista. Pohjois-Pohjanmaalla yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden osuus on yli puolet suurempi. (Varhaiskasvatus, 2015.) Vertailuna esimerkiksi Norjassa 47 prosenttia lapsista on julkisissa ja 53 prosenttia yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa (Moen, 2016, 228). Esiopetukseen esiopetusikäisistä lapsista osallistuu käytännössä kaikki. Lähes 80 prosenttia esiopetukseen osallistuvista lapsista saa esiopetusta päiväkodissa ja runsaat 20 prosenttia peruskoulun yhteydessä. (Tuononen, 2017.)

Julkinen johtaminen tarkoittaa julkishallinnon johtamistyötä, joka on verovaroin rahoitetun toiminnan johtamista. Yksityisen sektorin johtaminen tarkoittaa puolestaan jonkin yrityksen johtotehtäviä. (Virtanen & Stenvall, 2010, 9.) Julkiset organisaatiot saavat oikeutuksensa siitä, kuinka hyvin toiminta onnistuu suhteessa poliittiseen päätöksentekoon. Julkisen organisaation olemassaolo liittyy ennen kaikkea yhteiskunnallisen hyvän tuottamiseen, mikä on myös julkisten organisaatioiden perustehtävä. Tämä tehtävä säädetään laeissa ja asetuksissa. Yksityinen organisaatio puolestaan toimii talouden ehdoilla. Tuotteiden ja palveluiden myyminen asiakkaille on toimintaedellytys. Yksityisen sektorin johtamisessa korostuu myös tehokas talouden hoito ja jatkuva kilpailuasetelma. (Virtanen & Stenvall, 2010, 36.)

Vaikka julkisen ja yksityisen sektorin johtajuus määriteltiin edellä erikseen, ovat julkinen johtaminen ja yritysjohtaminen osin päällekkäisiä käsitteitä. Yritykset ja julkinen sektori ovat lähentyneet toisiaan, josta esimerkkinä toimii uuden julkisen johtamisen käsite (new

public management). Siinä julkinen johto jäljittelee yritysten johtamistyyliä, kuten tulostavoitteellisuutta sekä kilpailua. Uuden julkisen johdon ansiosta julkinen johtaminen on lähentynyt yksityistä johtamista. Se on saanut viime aikoina paljon vaikutteita yritys johdosta. Julkisiin organisaatioihin kohdistuu yhä enemmän taloudellisia vaatimuksia, ja niiden olemassaolon oikeutus pohjaa yhä enemmän asiakkaiden hyväksyntään. (Virtanen & Stenvall, 2010, 36.) Uusi julkisjohtaminen on vaikuttanut myös päiväkodinjohtajien työnkuvaan. Päiväkodinjohtajat ovat siirtyneet yhä enemmän toimimaan hajautettujen organisaatioiden johtajina, jolloin johdettavat toimipisteet sijaitsevat eri paikoissa. 2000-luvulla vallinneen kehityksen mukaan lapsiryhmässä työskentelevien johtajien määrä on huomattavasti vähentynyt ja johtajien vastuulla on yhä laaja-alaisempia organisaatioita. Esimerkiksi johdettavien varhaiskasvatusmuotojen määrä on lisääntynyt. Johtajat johtavat entistä monimuotoisempia hajautettuja organisaatioita samalla, kun tulostavoitteet kasvavat. (Oleander, 2007, 4.)

Päiväkodin johtajat toimivat hyvin monitahoisessa toimintaympäristössä. He vastaavat rakenteeltaan ja kooltaan hyvin erilaisista toimintayksiköistä. Johtajan työn sisältöön ja työtehtävien päivittäiseen organisointiin vaikuttavat henkilöstön koulutustaso ja tehtävä rakenne sekä lasten lukumäärä ja lapsiryhmien rakenne. Lastentarhanopettajaliiton tekemän tutkimuksen mukaan suurimmalla osalla johtajista (86,5 %) on hallittavanaan vain yksi päiväkotitoiminta, noin kymmenellä prosentilla kaksi päiväkotitoimintaa ja noin kolmella prosentilla kolme tai useampi. Saman tutkimuksen mukaan noin 40 prosenttia päiväkodeista oli sellaisia, jotka järjestivät vain perinteisiä varhaiskasvatuspalveluita. Yleisempää on, että päiväkodin johtajan vastuulla on monista eri varhaiskasvatusmuodoista koottu toimintayksikkö, johon kuuluu päiväkotitoiminnan lisäksi esimerkiksi perhepäivähoitoa, koululaisten aamu- tai iltapäivätoimintaa sekä avointa varhaiskasvatusta. (Lastentarhanopettajaliitto, 2004, 4.)

Varhaiskasvatuksen johtajuutta toteutetaan osa- ja kokoaikaisena johtajuutena. Osa-aikainen johtajuus tarkoittaa lapsiryhmävastuista johtajuutta. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2011, 294.) Osa-aikaisesta johtajuudesta on kuitenkin varhaiskasvatuksessa vähitellen alettu luopua. Osa-aikaista johtajuutta on pidetty soveltumattomana johtajuusrakenteena, koska se aiheuttaa muun muassa resurssivajetta siinä ryhmässä, jossa johtaja työskentelee. Lapsiryhmävastuinen johtaja asettuu lisäksi ikävään kaksoisrooliin, jossa hän on sekä esimies että työtoveri. Vaihtoehtoinen tapa toteuttaa varhaiskasvatuksen johtajuutta on usean yksikön samanaikainen ja kokopäiväinen johtajuus. Tällöin johtaja johtaa hajautettua organisaatiota eli organisaatiota, joka koostuu useammasta erillisestä toimintayksiköstä. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2011, 295.) Päiväkodin johtajien vastuulla on keskimäärin 83 lasta ja noin 16

työntekijää. Lapsiryhmässä toimivilla johtajilla on johdettavanaan keskimäärin 11 työntekijää ja lapsiryhmän ulkopuolella toimivilla jopa 26. (Lastentarhanopettajanliitto, 2004, 5.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista säädetään laissa 272/2005 sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, vaikka varhaiskasvatuksen hallinto siirtyi vuoden 2013 alusta sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Lain mukaan päivähoiton ammatillisiin johtotehtäviin, joihin päiväkodin johtajan tehtävät kuuluvat, kelpoisuusvaatimuksena on lastentarhanopettajan kelpoisuus sekä riittävä johtamistaito (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 272/2005, 10§). Päiväkotien johtajista 77 prosenttia katsoo lastentarhanopettajan tutkinnon antavan riittävät valmiudet johtajuuden hoitamiseen. Heistä puolet kokee, että päiväkodin johtajan tehtävistä suoriutumiseen tarvitaan nimenomaan yliopistotasoinen kasvatustieteen kandidaatin tai maisterin tutkinto. Lähes 30 prosenttia johtajista on kuitenkin sitä mieltä, että johtajuuden hoitamiseen tarvitaan lisäksi jokin muu kuin kasvatustieteellinen tutkinto. Tällä he tarkoittavat yleisimmin erillistä johtamiskoulusta. (Lastentarhanopettajanliitto, 2004, 12.)

Tutkijoilla on erilaisia jäsenyyksiä siitä, mistä tehtäväalueista varhaiskasvatuksen johtajuus koostuu. Karilan (2001, 34) mukaan se koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen johtamisesta eli pedagogisesta johtamisesta, palveluorganisaation johtamisesta, työorganisaation johtamisesta, osaamisen johtamisesta sekä varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimimisesta. Karkeasti päiväkodin johtajan tehtäväalueet jaetaan hallinnollisiin ja pedagogisiin. Päiväkodin johtajan hallinnollinen rooli näyttäytyy vastuuna yksikkönsä tuloksellisuudesta ja toisaalta vastuuna päiväkodin työyhteisön sisällä tapahtuvien hallinnollisten tehtävien toteuttamisesta. (Puroila, 2004, 21). Pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksen perustehtävän laadukkaaseen toteuttamiseen tähtäävää pedagogisten prosessien johtamista. Pedagoginen johtajuus perustuu varhaiskasvatuksen perustehtävään lapsen kasvusta, oppimisesta ja hyvinvoinnista. (Fonsén & Parrila, 2016, 25.)

Palvelujohtaminen koostuu päivähoiton järjestämisestä, asiakaspalvelusta sekä vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Se sisältää muun muassa hoitopaikkojen järjestämisen lapsille, lapsiryhmien muodostamisen sekä hoitosopimuksen tekemisen vanhempien kanssa. (Karila, 2004, 18.) Työorganisaation johtamisella eli henkilöstöjohtamisella tarkoitetaan henkilöstövoimavarojen johtamista eli henkisestä pääomasta huolehtimista (Viitala, 2007,

20). Se on monimuotoisen ja moniammatillisen työyhteisön johtamista, osaamisen johtamista, sillä niin lastentarhanopettajien kuin lastenhoitajienkin tehtävissä työskentelee monenlaisen koulutustaustan omaavia henkilöitä (Karila, 2004, 17). Henkilöstöjohtamisen kokonaisuuteen sisältyvät rekrytointi, työvoiman lisääminen ja vähentäminen, uudelleen sijoittaminen, perehdyttäminen, suoritusten johtaminen, työhyvinvoinnin johtaminen, henkilöstön kehittäminen sekä palkitseminen. (Viitala, 2007, 22). Päiväkodin johtaja on myös varhaiskasvatuksen asiantuntija, mikä tarkoittaa sitä, että johtajan tulee tuntea toiminnan ammatillinen asiasisältö. Substanssi osaamisen merkitys korostuu koko ajan enemmän ja enemmän. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2011, 297.)

Päiväkodin johtajan työkuvaan kuuluu myös päivittäisjohtaminen ja muutosjohtaminen. Päivittäisjohtaminen tarkoittaa perustehtävän johtamista käytännössä. Se on reagoivaa johtajuutta, jolla vastataan arjen käytännön tilanteista nousseisiin tehtäviin. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2011, 290.) Nykyään on väistämätöntä, että organisaatio on jatkuvassa muutoksessa. Muutosjohtaminen on johtamisen kehittämishaaste, jotta järjestelmät ja rakenteet pysyvät muutoksessa mukana. Se on turvallisuuden tunteen ylläpitoa ja muutosvastarinnan käsittelyä. Muutosjohtaminen auttaa henkilöstöä kehittymään ja jaksamaan. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2011, 290.) Kaiken kaikkiaan varhaiskasvatuksessa lasten hoidon, kasvatuksen, opetuksen ja hyvinvoinnin tulee määrittää johtajuuden ydinsisältö. (Oleander, 2007, 5) Päiväkodin johtajalla on kokonaisvaltainen vastuu kaikesta päiväkodin toiminnasta (Puroila, 2004, 21).

1.3 Pedagoginen johtajuus

Pedagoginen johtajuus liitetään perinteisesti kasvatusalojen johtajuuteen. Viime vuosina pedagogisesta johtajuudesta on kiinnostuttu laajemmin myös muilla toimialoilla. (Parrila, 2011, 84.) Esimerkiksi Their (1994, 89–101) käyttää pedagogisen johtajuuden käsitettä yleisesti pedagogisesta johtamistavasta. Hän määrittelee pedagogisen johtamisen erityisesti henkilöstöjohtamisen välineeksi. Theirin mukaan pedagoginen johtaja käyttää kasvatustieteellistä, pedagogista tietoa ja taitoa johtamisessa. Hänen päämääränään on opettaa työntekijöitä toimimaan paremmin ja tehokkaammin. Pedagoginen johtajuus nähdäänkin organisaatioissa yhä vahvemmin menestyvän organisaation avaintekijänä, joka tukee henkilöstön oppimista ja jatkuvaa kehittymistä. (Parrila, 2011, 84.)

Varhaiskasvatuksen pedagogisesta johtajuudesta puhuttaessa on ensiarvoisen tärkeää pitää kirkkaana mielessä sen päätavoite lapsen kasvusta, oppimisesta ja hyvinvoinnista, sillä laadukas pedagogiikka saa aikaan lapsen kasvua, oppimista ja hyvinvointia. Laadukkaana pedagogiikan puolestaan mahdollistavat pedagogiikan johtaminen, johtamisosaaminen ja ennen kaikkea yhteinen arvokeskustelu, toiminnan arviointi, toiminnan kehittäminen sekä tulevaisuuden tavoitteiden asettaminen kohti yhä laadukkaampaa varhaiskasvatusta. (Fonsén & Parrila, 2016, 25.)

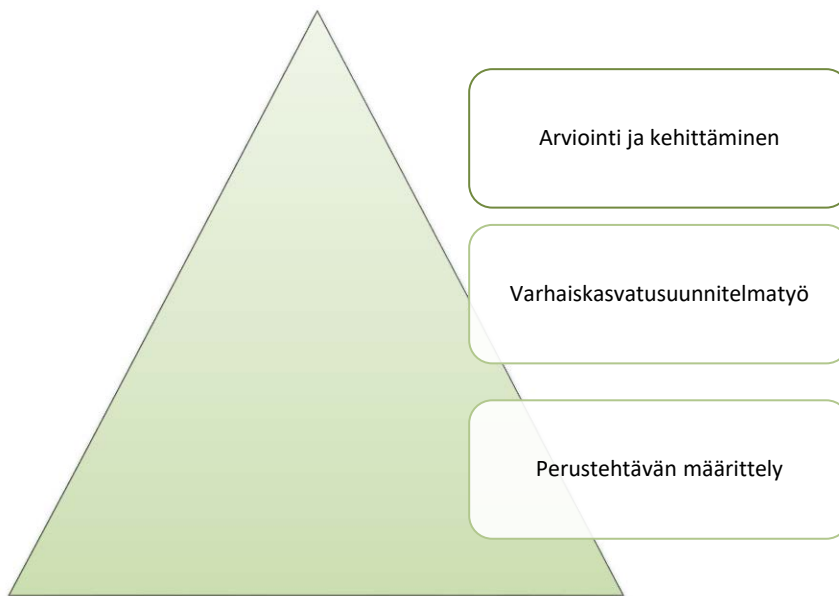
Pedagoginen johtajuus määritellään varhaiskasvatuksen kokonaisuuden tavoitteelliseksi ja suunnitelmalliseksi johtamiseksi, arvioinniksi ja kehittämiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 28). Eri tutkijoiden määritelmät pedagogisesta johtajuudesta vaihtelevat kuitenkin kapeammasta pedagogiikan johtamisesta laajempaan pedagogiseen otteeseen johtajuuden kokonaisuudessa. Pedagogisen johtajuuden kattavuudesta on erilaisia käsityksiä aina hallinnollisista tehtävistä päivittäisjohtamisen tehtäviin. (Fonsén, 2010, 130.) Pedagogista johtajuutta hämmentää käsitteen moninaisten määritelmien lisäksi käytännön toteutustapojen vakiintumattomuus (Fonsén, 2014, 13).

Pedagogiselle johtajuudelle ei siis ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, vaan määritelmät ovat hyvin laajoja ja painottavat eri asioita. Varhaiskasvatuksen perustehtävän laadukkaaseen toteuttamiseen tähtäävä johtaminen tarkoittaa organisaatiossa toteutettavan varhaiskasvatuksen pedagogisen prosessin johtamista. Tätä voidaan kutsua pedagogiikan johtamiseksi, joka on rinnakkainen johtajan muille johtamistoimille, kuten henkilöstöjohtamiselle, talousjohtamiselle, päivittäisjohtamiselle sekä hallinnollisille johtamistehtäville. (Fonsén & Parrila, 2016, 25.) Pedagoginen johtaminen on tavoitteellista ja suunnitelmallista henkilöstön oppimisen ja pedagogiikan kehittämisen johtamista. Se on myös toimintakulttuurin johtamista. (Parrila, 2011.) Siihen sisältyy oppimista tukevaa vuorovaikutusta, toimivia rakenteita ja työvälineitä sekä konkreettisia tekoja yhteisten tavoitteiden kirkastamiseksi ja niiden eteen toimimiseksi. Pedagogiikan kehittyminen edellyttää ymmärrystä pedagogiikan kehityssuunnasta sekä siitä mitä on hyvä varhaiskasvatus. Pedagogisen johtajuuden taustalla vaikuttaa pedagoginen arvopohja. Hyvän varhaiskasvatuksen määrittely pohjautuu valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan sekä varhaiskasvatukseen lakiin. Virallisina asiakirjoina nämä toimivat pedagogisen johtamisen sisällöllisenä perustana. (Fonsén & Parrila, 2016, 19.)

Pedagogisen johtajuuden käsite voidaan hahmottaa myös paljon laajemmin. Pedagogisessa johtajuudessa otetaan ennen kaikkea laaja vastuu varhaiskasvatuksen kehittämisestä. Se on kuitenkin myös huolehtimista henkilöstön osaamisesta ja hyvinvoinnista sekä hallinnointia pedagogisella otteella. Pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatustyön ja työyhteisön johtamista. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2012, 297.) Hujala ja Heikka (2008) näkevät pedagogisen johtajuuden kokonaisvaltaisena vastuun kantamisena varhaiskasvatustyöstä. Heidän mielestään pedagoginen johtajuus on perustehtävän kehittämisen lisäksi myös huolehtimista henkilöstön hyvinvoinnista. Fonsén (2008a) puolestaan nostaa pedagogiseen johtajuuteen myös yleisesti hallinnolliseen johtajuuteen kuuluvia tehtäviä, kuten lapsen päivähoitosijoitukset. Jouttimäen (2008, 50) mukaan kaikkea johtajan päätöksentekoa ja toimintaa tulisi tarkastella pedagogisesta näkökulmasta. Hän puhuu niin sanotuista ”pedagogisista silmälaseista”, jolloin johtajalla on substanssin tuntemus vahvasti päätöksentekoa ohjaavana tekijänä. Pedagogisia silmälaseja käyttävän johtajan kaikki johtamistoiminta on pedagogista johtajuutta. Tästä näkökulmasta ajateltuna pedagoginen johtajuus on ennen kaikkea arvovallintaa, jolloin lapsen etu vaikuttaisi kaikessa johtajan toiminnassa ja päätöksenteossa. Laajan näkökulman mukaan pedagogista johtajuutta tulee tarkastella osana laajempaa johtamisen kokonaisuutta. Pedagogista johtajuutta ei voi toteuttaa irrallaan muista johtamisen osa-alueista, sillä se ei ole tehokasta eikä vaikuttavaa. (Heikka & Waniganayake, 2011, 499.) Pedagoginen johtajuus on hyvin laaja-alainen käsite.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 28) mukaan pedagoginen johtajuus sisältää kaikki ne toimenpiteet, joilla luodaan edellytykset henkilöstön työolosuhteille, osaamisen ja koulutuksen hyödyntämiselle ja kehittämiselle sekä pedagogiselle toiminnalle. Pedagogisen johtajuuden toteuttamista voidaan lähestyä soveltamalla Fonsénin (2008a, 107) kehittämää palikkametaforaa, joka rakentuu ajatukselle palikoiden rakentumisesta tukevaksi torniksi toistensa päälle. Olen soveltanut Fonsénin malliin Hujalan, Heikan ja Halttusen (2011, 296) käsityksiä pedagogisen johtajuuden vaiheista, jotka ovat yhteisen vision kirkastaminen, vision konkretisointi arkityötä ohjaaviksi periaatteiksi, arviointimenetelmien kehittäminen ja käyttöönotto, arviointiperusteiden kehittäminen sekä oppimis- ja kehittämisprosessien ylläpito. Tiivistetysti pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa on kolme vaihetta, jotka ovat perustehtävän määrittely, varhaiskasvatussuunnitelmatyö sekä arviointi ja kehittäminen.

Alimmaisena palikan, perustehtävän määrittely, tulee olla tukeva, jotta muut palikat voidaan asettaa sen päälle. Selkeä perustehtävän määrittely toimii välttämättömänä pohjana pedagogisen johtajuuden rakentumiselle. Perustehtävän määrittelyyn kuuluu myös keskustelu toiminnan arvopohjasta. Yhteisessä ymmärryksessä luodun perustan päälle rakentuu seuraava palikka, joka on varhaiskasvatussuunnitelmatyö. Varhaiskasvatussuunnitelmatyöllä luodaan pedagoginen visio eli suunta varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. Korkeimmalle pedagogisen johtajuuden palikkatornissa asettuu toiminnan arviointi ja kehittäminen. Sen tavoitteena on toiminnan reflektiivinen ja jatkuva arviointi. (Fonsén, 2008a, 106; Hujala, Heikka & Halttunen, 2011, 296.)



Kuvio 1. Pedagogisen johtajuuden prosessi

Pedagogisen johtajuuden prosessi käynnistyy perustehtävän kirkastamisella. Kaikilla kasvattajilla tulee olla vahva yhteinen näkemys siitä mikä on varhaiskasvatuksen ydintarkoitus, mihin varhaiskasvatustyöllä pyritään ja millaiseen arvopohjaan työ perustuu. (Parrila & Fonsén, 2016, 59.) Varhaiskasvatustilain ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittävät lakisääteisesti varhaiskasvatuksen perustehtävän, arvot ja tavoitteet. Niissä kuvataan tämänhetkisen varhaiskasvatuksen tavoiteltavaa tilaa (Fonsén 2008b, 45). Varhaiskasvatustilain (2015) varhaiskasvatustyön ydintarkoituksiksi määritellään lapsen oikeus varhaiskasvatukseen. Perustehtävänä tulisikin nähdä varhaiskasvatuksen, ei päivähoidon, tarjoaminen

(Fonsén 2008b, 44). Työn tavoitteeksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) asetetaan lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen sekä hyvinvoinnin edistäminen. Ohjaavissa asiakirjoissa arvopohja perustuu erityisesti lapsuuden itseisarvoon. Lapsuuden itseisarvolla tarkoitetaan sitä, että jokainen lapsi on arvokas ja ainutlaatuinen juuri sellaisenaan. Jokaisella lapsella on oikeus tulla nähdyksi, kuulluksi, huomioiduksi ja ymmärretyksi. (Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016.)

Pedagogiseen johtajuuteen liitetään aina puhe varhaiskasvatussuunnitelmasta (Juusenaho, 2008, 23). Pedagogisen johtamisen prosessin toinen vaihe onkin varhaiskasvatussuunnitelmatyö. Perustehtävän kirkastaminen, arvoista keskusteleminen ja tavoitteiden määrittely toimivat pohjana varhaiskasvatusta ohjaavien periaatteiden konkretisoinnissa, varhaiskasvatussuunnitelmatyössä (Parrila & Fonsén, 2016, 59). Pedagoginen johtajuus on merkki sitoutumisesta varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteelliseen oppimiseen ja opettamiseen (Heikka & Waniganayake, 2011, 500). Paikallisesti laadittu varhaiskasvatussuunnitelma konkretisoi valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Siinä kuvataan yksityiskohtaisemmin kasvatustoiminnan lähtökohdat sekä toteutuminen. Yksikön varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma toimii peilinä yksikön kasvattajien omille näkemyksille hyvästä varhaiskasvatuksesta. Yksikön varhaiskasvatussuunnitelmassa yhdistyvät ohjaavat asiakirjat sekä työntekijöiden kasvatuskäsitteet. Yksikön varhaiskasvatussuunnitelmassa pohditaan, mitä asiakirjojen tavoitteet ja arvot tarkoittavat kyseisessä yksikössä (Parrila & Fonsén, 2016, 69.)

Kun yksikön varhaiskasvatussuunnitelma konkretisoi valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa, konkretisoi ryhmän varhaiskasvatussuunnitelma vielä yksikön varhaiskasvatussuunnitelmaa. Ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmaa tehdessä tiimin kasvattajat pohtivat, mitä edellä mainittujen varhaiskasvatussuunnitelmien tavoitteet, arvot ja periaatteet tarkoittavat juuri heidän ryhmässään, kun huomioidaan juuri kyseisten lasten tarpeet. Se luo mahdollisimman konkreettisen kuvauksen sopimuksista ja toimintatavoista, joihin ryhmän toiminta perustuu ja joihin kasvattajat ovat sitoutuneet. Ryhmän varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on auttaa kasvattajia suunnittelemaan, toteuttamaan, arvioimaan ja kehittämään työtään valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman ja varhaiskasvatustuksen suunnassa. (Parrila & Fonsén, 2016, 70-71.) Viimeisenä tasona on lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, joka laaditaan muokkaamaan varhaiskasvatusta, toimintaympäristöä ja

kasvattajien toimintaa vastaamaan lapsen kasvun, kehityksen, oppimien ja hyvinvoinnin tarpeita. Lasten varhaiskasvatussuunnitelmat ovat perusta lapsiryhmän toiminnan suunnittelulle ja oppimisympäristöjen kehittämiseksi. (Parrila & Fonsén, 2016, 80.)

Pedagogisen johtajuuden avulla voidaan edistää yhtenäistä pedagogiikan laatua varhaiskasvatuksessa (Fonsén, 2014, 14). Pedagogisen johtajuuden prosessin kolmas vaihe on jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen ylläpito. Arvioinnilla otetaan kantaa siihen, mistä hyvä varhaiskasvatus rakentuu. (Hujala & Fonsén, 2012, 325.) Arviointi on kehittämisen ja oppimisen perusta. Arviointi tukee varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista sekä varhaiskasvatuksen jatkuvaa kehittämistä. Kun pedagogisen johtamisen prosessin aiemmissa vaiheissa on kirkastettu yhteistä näkemystä siitä, mitä on hyvä ja tavoiteltava varhaiskasvatus, arvioinnin kautta saadaan perusteltu kuva oman toiminnan vahvuuksista ja kehittämisen kohteista suhteessa siihen. Arviointi auttaa tarkastelemaan eri tason varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjattuja asioita konkreettisina tekoina ja arjen toimintana. (Parrila & Fonsén, 2016, 82.)

Arviointi ei yksin riitä, vaan arvioinnin on aina johdettava kehittämiseen. Sen tulee olla tavoitteellista ja yhteisöllistä kehittämistä. Tämä tarkoittaa osallistavaa ja jaettua johtajuutta, toisin sanoen henkilöstön voimavarojen ottamista mukaan laadun ja pedagogisen perustehtävän kehittämistyöhön. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2011, 297.) Varhaiskasvatuksen jatkuvan kehittämisen edellytys on, että henkilöstö ymmärtää oman toimintansa taustalla vaikuttavien arvojen, tietojen ja uskomusten merkityksen sekä osaa arvioida niitä. Kaiken kehittämisen lähtökohta on aina lapsen etu. Johtaja luo rakenteita arvioivan keskustelun mahdollistamiseksi. Lisäksi johtaja rohkaisee työyhteisöä säännöllisesti kehittämään ja innovoimaan. Johtaja tukee toimintakulttuuria, jossa osaamista kehitetään ja jaetaan. Päämääränä on, että työyhteisön yhteinen toiminta-ajatus ja toiminnan tavoitteet näkyvät käytännöissä. Johtajalla on vastuu siitä, että yhteisiä työkäytäntöjä tehdään näkyväksi ja että niitä arvioidaan säännöllisesti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, 29.)

Pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen liittyy kuitenkin ongelmia. Esimerkiksi Heikan ja Hujalan (2008, 10) tutkimuksessa lähes kaikissa kunnissa nousi päiväkodin johtajuuden haasteena esiin juuri pedagogisen johtamisen kysymykset. Pedagogisen johtajuuden toteuttamista hankaloittaa käsitteen moninaiset määritelmät sekä käytännön toteutustapojen vaikeus kiintumattomuus (Karila, 2008, 12; Halttunen, 2009, 143). Lisäksi johtajien aika ei riitä kaik-

kien tehtävien suorittamiseen, jolloin hallinnollinen johtajuus painottuu pedagogisen johtajuuden kustannuksella (Fonsén 2014 127, 129). Suurimpana johtajuuden haasteena onkin pedagogisen johtajuuden ja hallinnollisen johtajuuden ristipaine. Johtajat kokevat pedagogisen johtajuuden tärkeäksi mutta haasteelliseksi tai miltei mahdottomaksi toteuttaa, koska johtajan työaika menee hallinnollisten tehtävien hoitoon. Pedagogisen johtajuuden sisällöllisen toteuttamisen haasteena on varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin toteuttamisen haasteet: pedagogisen keskustelun ylläpitäminen, perustehtävän kirkastaminen sekä henkilöstön pedagoginen ohjaaminen. (Heikka, Hujala 2008, 10.)

Pedagogisen johtajuuden toteuttaminen edellyttää riittävää ymmärrystä ja teoriatietoa johtajuudesta ja pedagogiikasta (Heikka & Waniganayake, 2011, 499). Fonsénin (2014) mukaan pedagoginen johtajuus edellyttää tietoa laadukkaasta pedagogiikasta, tietoisuutta tällä hetkellä toteutettavasta pedagogiikasta, taitoa ohjata henkilöstöä toteuttamaan laadukasta pedagogiikkaa sekä kykyä pedagogiseen argumentointiin. Tieto laadukkaasta pedagogiikasta perustuu koulutukseen sekä jatkuvaan uuden tiedon etsimiseen. Näkemys hyvästä ja tavoiteltavasta pedagogiikasta rakentuu vahvan substanssiosaamisen ja oman osaamisen päivittämisen esimerkiksi tutkimustiedon, koulutuksen, varhaiskasvatuksen kirjallisuuden ja ohjausasiakirjojen kautta. (Fonsén & Parrila, 2016, 33.) Ajantasaisesta tiedosta huolehtiminen on hyvää pedagogista johtajuutta. Ajankohtaisen tiedon seuraaminen tuo varmuutta johtaa. Olennaista on pystyä perustelemaan pedagogiset näkemyksensä tutkimustietoon tukeutuen. (Fonsén & Parrila, 2016, 30.)

Tietoisuus toteutettavasta pedagogiikasta edellyttää seuraamista, keskusteluja, toiminnan arviointia ja reflektointia suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Pedagogisen johtajan tulee olla tietoinen siitä, mitä hänen johtamiensa varhaiskasvatyksiköiden arjessa todellisuudessa tapahtuu, miten pedagogiikkaa toteutetaan ja mitkä ovat keskeisimmät kehittämisen paikat. (Fonsén & Parrila, 2016, 33.) Taito ohjata henkilöstöä pohjautuu johtamisosaamiseen henkilöstöjohtamisena sekä pedagogiikan johtamisena. Se on perustehtävän kirkastamista, yhteisen arvokeskustelun ohjaamista, vasutyötä, toiminnan reflektoinnin ohjaamista, koulutus-tarpeen arviointia ja täydennyskoulutuksen järjestämistä. Näiden lisäksi tarvitaan kykyä ja osaamista pedagogiseen argumentointiin. Kyvyllä pedagogiseen arviointiin tarkoitetaan kykyä perustella henkilöstön ja toiminnan johtamista. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2011, 297.)

Parrila (2011, 85) on puolestaan jakanut pedagogisen johtamisen osaamisen ja toiminnalliset roolit neljään ulottuvuuteen, jotka ovat suunnannäyttäjää, valmentajaa, tukijaa ja arvioijaa. Pedagoginen johtaja toimii suunnannäyttäjänä, joka pitää yllä pedagogista keskustelua sekä huolehtii henkilöstön perustehtävän kirkkaudesta. Suunnannäyttäjää seisoo vahvasti varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen takana. Suunnannäyttäjällä on visio siitä, mihin suuntaan varhaiskasvatusta ollaan viemässä. Valmentajan roolissa korostuu johtajan kyky synnyttää tahtotila jatkuvaan oppimiseen ja yhteiseen työn kehittämiseen. Oppimista edistävä johtaminen perustuu ennen kaikkea taitoon esittää oikeita kysymyksiä ja saada aikaan yhteistä pohdintaa. (Fonsén & Parrila, 2016, 35.) Hyvä valmentaja kannustaa yksiköt ja tiimit rohkeasti kohti muutoksen ja kokeilevan kehittämisen tietä (Fonsén & Parrila, 2016, 36).

Pedagogisen johtajan rooli tukijana korostaa esimiehen emotionaalista kyvykkyyttä ja vuorovaikutustaitoja. Esimiehen tulee kuunnella ja auttaa yksilöitä oman roolinsa löytämisessä niin työyhteisössä kuin tiimissäkin. Joskus pedagoginen johtaja on myös ristiriitojen ratkoja, joka hallitsee työyhteisön ryhmadynamiikan. (Fonsén & Parrila, 2016, 37.) Arvioijan roolissa pedagoginen johtaja toimii arjen peilinä ja antaa henkilöstölle palautetta siitä, toimitaanko arjessa niin kuin eri tason varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirjoissa on luvattu. Arviointi on oppimisen ja kehittymisen perusta sekä myös varhaiskasvatussuunnitelman sisäistymisen edellytys. Arvioijana pedagoginen johtaja vahvistaa reflektointia työtettä ja luo arkeen selkeitä arviointikäytännöt. (Fonsén & Parrila, 2016, 38.)

1.4 Jaettu pedagoginen johtajuus

Jaettu pedagoginen johtajuus rakentuu teoreettisesti jaetun johtajuuden ja pedagogisen johtajuuden näkökulmiin (Heikka, 2016, 44). Jaettu johtajuus on vastakohta perinteiselle johtamismallille, jossa johtaminen nähdään yhdelle henkilölle nimettynä tehtävänä (Söyrinki, 2008, 66). Jaettu johtajuus tarkoittaa johtajuutta vuorovaikutussuhteena johtajan ja henkilöstön välillä (Hujala, Heikka & Halttunen, 2012, 299). Se on johtamisvastuiden ja johtamistehtävien jakautumista useille eri henkilöille, jolloin johtamisesta muodostetaan yhteinen vastuualue (Heikka, 2016, 45). Jaetussa johtajuudessa johtamistyö organisoidaan uudelleen, sillä vastuuta siirretään johtajalta henkilöstölle. Henkilöstö ei ole vain toteuttajan roolissa, vaan osallistuu toiminnan kehittämiseen, arviointiin sekä johtamista koskevaan neuvotteluun ja päätöksentekoon. Jaetussa johtajuudessa eri toimijaryhmät tuovat osaamisensa ja kokemuksensa ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon. Jaettu johtajuus mahdollistaa asioiden

kokemisen yhteisinä, joten jaettu johtajuus ei ole synonyymi työnjaolle ja delegoinnille. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2012, 291, 298.) Koska jaettu johtajuus on asioiden yhteiseksi tekemistä, se edellyttää luottamusta, avoimia suhteita, yhteistä ymmärrystä ja todellisuuden yhdessä tekemistä (Hujala, Heikka & Halttunen, 2011, 291).

Jaettu pedagoginen johtajuus tarkoittaa pedagogisen johtajuuden ymmärtämistä organisaation toimijoiden jaettuna vastuunkantona organisaation tavoitteiden laadukkaasta toteuttamisesta (Fonsén, 2014, 27). Se näyttäytyy varhaiskasvatuksen tavoitteiden ja tehtävien kokemisena yhteisinä. Se on yhteistä vastuuta laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. (Hujala, Heikka & Halttunen, 2011, 292.) Jaettu pedagoginen johtajuus on yhteisen ymmärryksen luomista organisaation perustehtävästä ja sitä määrittävistä arvoista (Fonsén, 2014, 27). Organisaatioissa tulee käydä myös keskustelua siitä, mitä on pedagoginen johtajuus ja miten sitä voidaan jakaa, jolloin myös jaetusta pedagogisesta johtajuudesta muodostetaan yhteinen ymmärrys (Hujala, Heikka & Halttunen, 2011, 299). Henkilöstön kanssa on siis tärkeää yhdessä pohtia pedagogista johtajuutta, johtamisvastuita, -tehtäviä ja niiden jakautumista toimijoiden välillä. Jaetun johtajuuden näkökulma uudistaa johtajuustapoja, muttei vähennä johtajan merkitystä. (Heikka 2016, 45-46.) Se ei sulje pois johtajan roolia päävastuun kantajana johtamiensa yksikköjen pedagogiikasta. Vaikka johtajuus on jaettua, tulee johtajan kantaa vastuu johdettavien yksiköiden toiminnan laadusta sekä johtamisen jakamisen prosessista (Fonsén 2014, 27.)

Pedagogiikan laatu ja sen kehittäminen mielletään varhaiskasvatuksen ammattilaisten yhteiseksi tehtäväksi. Jaettu pedagoginen johtaminen varhaiskasvatusyksiköissä liittyy erityisesti päiväkodin johtajien ja lastentarhanopettajien yhteistyöhön ja lastentarhanopettajien osallistamiseen. Yleensä tiimivastaavat tai vastuulastentarhanopettajat kantavat osan pedagogisen johtamisen vastuista. (Fonsén & Parrila, 2016, 31.) Käytännössä päiväkodin johtajilla ja lastentarhanopettajilla on erilliset mutta toisiinsa kytkeytyvät vastuut ja tehtävät (Heikka, 2016, 52). Johtamisvastuut ja -tehtävät on tärkeä avata niin johtajien kuin lastentarhanopettajienkin osalta. Lastentarhanopettajien vastuut sovitaan yhdessä, kuvataan selkeästi ja saatetaan koko henkilöstön tietoisuuteen. (Heikka, 2016, 53.) Lastenhoitajia ei tulisi jättää kuitenkaan pedagogiikan ulkopuolelle. Esimerkiksi pienryhmäpedagogiikan toteuttaminen mahdollistaa lastenhoitajien osallistamisen ja laajemman vastuun. Pienryhmäpedagogiikassa jokainen tiimin jäsen huolehtii oman pienryhmänsä päivittäisistä rutiineista. Tällöin jokainen kasvattaja toimii itsenäisesti ja autonomisesti. Pedagogisen suunnittelun vastuu on

lastentarhanopettajalla, mutta jokainen kasvattaja voi toteuttaa pedagogista toimintaa omalle pienryhmälleen. (Heikka, Halttunen & Wanigaynayage, 2016, 300-301.)

Jaetussa pedagogisessa johtajuudessa lastentarhanopettaja kantaa siis vastuun ryhmänsä pedagogiikasta. Lastentarhanopettajan pedagoginen vastuu kohdistuu ennen kaikkea pedagogiikan suunnitteluun sekä varhaiskasvatussuunnitelmatyöhön. Lastentarhanopettaja myös ohjeistaa lastenhoitajia esimerkiksi lasten toiminnan ohjaamisessa, yksittäisen lapsen oppimisen tukemisessa ja lasten yksilöllisten tarpeiden huomioimisessa. Ohjeistaessaan lastenhoitajia lastentarhanopettaja jakaa pedagogista osaamistaan koko tiimin käyttöön. Pedagoginen suunnittelu ja arviointi sisältävät lastentarhanopettajien henkilökohtaista suunnittelua ja arviointia sekä yhdessä lastenhoitajien kanssa tehtävää suunnittelua ja arviointia. Vaikka suunnittelua ja arviointia tehtäisiin yhdessä, vastuu siitä on viime kädessä lastentarhanopettajalla. Jaettu pedagoginen johtajuus toteutuu ryhmän tasolla ennen kaikkea tiimipalaverissa ja päivittäisten toimintojen aikana. (Heikka, Halttunen & Wanigaynayage, 2016, 302-304.)

Pedagogisen johtajuuden vastuita jaetaan lastentarhanopettajille, koska lastentarhanopettajilla on pedagoginen koulutus, joka tarjoaa tarkoituksenmukaiset valmiudet ottaa vastuu pedagogiikan suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Lastentarhanopettajien ottaminen mukaan pedagogiseen johtajuuteen on keskeistä, sillä opettajat työskentelevät lähimpänä päivittäistä pedagogiikkaa ja heillä on olennainen tieto ja kokemus käytännöstä sekä oman ryhmänsä lapsista ja tiimistä kokonaisuutena. (Heikka, 2016, 57.) Tehokas pedagoginen johtajuus edellyttää, että päiväkodin johtajat tukevat lastentarhanopettajia pedagogisina johtajina omissa työyhteisöissään rakentamalla jaettua pedagogista johtajuutta vahvistavaa toiminta- ja johtamiskulttuuria. Jaetussa pedagogisessa johtajuudessa päiväkodin johtajat ja lastentarhanopettajat johtavat pedagogiikkaa yhdessä (Heikka, 2016, 57).

Kaiken kaikkiaan pedagoginen johtajuus on aina jossain määrin jaettua johtajuutta, sillä vastuu toteutetun työn laadusta jakaantuu organisaation kaikille tasoille (Fonsén & Parrila, 2016, 29). Ei ole olemassa yhtä jaetun johtamisen mallia, joka toimisi jokaisessa organisaatiossa. Jaettu johtajuus onkin työväline, jonka avulla johtaja voi tarkastella omaa ja organisaatiossa toteutuvaa johtajuutta sekä niiden toimivuutta. (Heikka, 2016, 45.) Pedagogisen johtajuuden vastuun jakaminen on tehokkaan, systemaattisen ja pitkän tähtäimen pedagogiikan kehittämisen edellytys (Heikka, 2016, 51).

2 Tutkimustehtävät

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen jaetun pedagogisen johtajuuden ilmiöstä sekä tuottaa tietoa sen käytännön toteuttamistavoista. Tutkimus selvittää päiväkodin johtajien käsityksiä pedagogisesta johtajuudesta sekä sen jakamisesta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää, miten pedagoginen johtajuus jakaantuu eri toimijoiden kesken käytännössä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1. Millaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla on jaetusta pedagogisesta johtajuudesta?*
- 2. Millaisia käsityksiä päiväkodin johtajilla on jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta?*

3 Tutkimuksen toteuttaminen

Laadullinen tutkimus voidaan ajatella prosessiksi, sillä tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät ole välttämättä etukäteen jäseneltävissä selkeisiin ja erillisiin vaiheisiin, vaan ne muotoutuvat vähitellen tutkimuksen edetessä. Laadullisestakin tutkimuksesta on useimmiten erotettavissa tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineiston keruun ja aineiston analyysin vaiheita. (Kiviniemi 2007, 70.) Tässä luvussa on kuvattu tämän tutkimusprosessin etenemistä sekä metodologisia valintoja.

3.1 Laadullinen fenomenografinen tutkimus

Tämä tutkimus on tutkimusotteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen fenomenografinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 152). Sen tarkoituksena on pyrkiä ymmärtämään toimintaa tai kuvata jotain tapahtumaa tai ilmiötä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85). Se pyrkii löytämään tosiasioita tutkimalla tutkimuskohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullinen tutkimus onkin luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa luonnollisista ja todellisista tilanteista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 152.)

Laadullisessa tutkimuksessa suositaan ihmisiä aineistonkeruussa. Aineistoa kerätään menetelmillä, joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Lisäksi tutkittavien joukko valitaan yleensä tarkoituksenmukaisesti. Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä ovat esimerkiksi teemahaastattelu ja osallistuva havainnointi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 155.) Laadullisin menetelmin kerätyn aineiston analyysi perustuu useimmiten jossain määrin sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä. Sitä voidaan pitää niin yksittäisenä metodina kuin väljänä teoreettisena kehyksenäkin, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan laadullisen tutkimuksen tuloksissa ei pyritä yleistämiseen sen tilastollisessa merkityksessä, koska käsiteltävän aineiston määrä on yleensä suhteellisen pieni.

Sanana fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista (Metsämuuronen, 2000, 22). Fenomenografia tarkoittaa sitä, miten joku ilmenee jollekin (Niikko, 2003, 8). Se voidaan nähdä tutkimuksellisenä lähestymistapana tai aineiston analyysitapana eli metodina. Vaikka fenomenografisen lähestymistavan juuret ovat kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja vaikka oppiminen on edelleenkin fenomenografisen tutkimuksen pääasiallinen kohde, se ei rajoitu vain

oppimisen tutkimiseen vaan kohdistuu käsitysten tutkimiseen yleensä. (Häkkinen, 1996, 6). Fenomenografian avulla kuvataan ihmisten erilaisia tapoja käsittää, kokea ja ymmärtää oman elämismaailmansa ilmiöitä (Marton, 1995, 166-171). Fenomenografia on tieteellinen ja tutkimuksellinen lähestymistapa, jonka tavoitteena on kuvata yksilöiden käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Tutkimuksen kohteena on myös pyrkimys kuvata ja ymmärtää tutkittavien kokemuksia. (Niikko, 2003, 46.) Se pyrkii tunnistamaan tutkimukseen osallistuvien henkilöiden keskustelua painottaen heidän ymmärrystään, käsityksiään ja kokemuksiaan siitä maailmasta, jossa he elävät. (Niikko, 2003, 30-31).

Fenomenografiassa keskeisiä käsitteitä ovat kokemus ja käsitys. Todellisuus ilmenee tutkitaville heidän omien kokemusten ja käsitysten kautta. Kaikki mitä ihminen on elämänsä aikana kokenut, on mukana käsitysten rakentumisen prosessissa. (Niikko, 2003, 25). Marton (1982, 31) määrittelee kokemuksen olevan jotakin konkreettista, jotakin elettyä. Fenomenografiassa käsitys tarkoittaa perustavaa laatua olevaa ymmärtämistä tai näkemystä jostakin. Käsitys kuvaa ihmisten tapaa kokea todellisuuteen liittyvä ulottuvuus. Käsitys muodostuu yksilön ja ympäröivän maailman välisenä suhteena. (Niikko, 2003, 25.) Uljens (1996, 112) määrittelee fenomenografisen käsityksen tapana olla suhteessa ympäröivään maailmaan. Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostunut kuva jostakin ilmiöstä, ja se on ihmisen itsensä rakentama. (Ahonen, 1994, 117). Fenomenografiassa oletetaan, että ihmisten käyttäytyminen syntyy siitä, mitä he ajattelevat asioista ja millaisia käsityksiä heillä on (Niikko, 2003, 28).

Fenomenografiassa on kyse toisen asteen näkökulmasta, jossa ei tutkita ilmiötä kuten ensimmäisen asteen näkökulmassa, vaan ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Gröhn & Jussila, 1992, 7). Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on tieteellisten totuuksien etsimisen sijasta ihmisten arkiajattelu (Häkkinen, 1996). Tutkimuskohteena ovat erityisesti erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset (Huusko & Paloniemi, 2006, 162). Ihmisten käsitykset samastakin asiasta voivat olla hyvinkin erilaisia, ja juuri tätä käsitteiden erilaisuutta fenomenografia pyrkii selvittämään. Fenomenografian näkökulmasta on nimittäin olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. (Metsämuuronen, 2000, 22.) Fenomenografiassa ollaan siis kiinnostuneita ajattelun sisällöllisistä näkökulmista ja tietyn sisällön laadullisista eroista. (Niikko, 2003, 29).

Fenomenografiassa tavoitteena on kuvata maailmaa sellaisena kuin tietty joukko yksilöitä sen kokee. Fenomenografiassa pyritään kuvaamaan sitä, miten tietty ilmiö koetaan ja millaisia kokemukset ovat. Kiinnostus kohdistuu erityisesti tutkittavien kokemusten variaatioon. (Niikko, 2003, 20.) Fenomenografian päätavoite on siis luonnehtia variaatiota ihmisten kokemuksissa ja käsityksissä. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin mahdollisimman erilaisia ajattelutapoja. (Niikko, 2003, 28.) Fenomenografia korostaa tutkittavien näkökulmaa siitä, miten tutkittavat asiat näkyvät heidän maailmassaan (Niikko, 2003, 46). Tutkittaviin ei keskitytä kuitenkaan yksittäisinä tapauksina, vaan analyysissä hankituista tiedoista muodostetaan kokonaisuus (Niikko, 2003, 47).

Fenomenografiset sitoumukset tuntuvat luontevilta tässä tutkimuksessa, jossa pyritään tavoittamaan päiväkodin johtajien käsityksiä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta sekä sen käytännön toteutumisesta. Tutkimuksessa pyritään tavoittamaan jotakin oleellista jaetun pedagogisen johtajuuden ilmiöstä päiväkodin johtajien käsitysten avulla. Päädyin fenomenografiaan ennen kaikkea siksi, että tutkimuksen kohteena ovat erilaiset käsitykset. Koska fenomenografia on kiinnostunut käsitysten variaatiosta, se soveltuu erityisesti tutkimuskohteisiin, joista on vallalla lukuisia erilaisia käsityksiä, kuten pedagogisesta johtajuudesta on. Pedagogisesta johtajuudesta ei ole olemassa yhtä totuutta, vaan jokainen päiväkodin johtaja ja varhaiskasvatuksen parissa työskentelevä on rakentanut käsitystään pedagogisesta johtajuudesta kokemustensa kautta. Hyvä pedagoginen johtajuus on erilaista erilaisissa päiväkodeissa, erilaisille johtajille. Päiväkodin johtajien kannalta keskeisiä pedagogisen johtajuuden sisältöjä lähdetään tässä tutkimuksessa tavoittelemaan päiväkodin johtajien erilaisten pedagogisen johtajuuden käsitysten avulla. Fenomenografian avulla nämä tutkittavien erilaiset käsitykset saadaan tietoon, sillä fenomenografiassa myös määrällisesti vähäiset näkökulmat nousevat esiin.

3.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Laadullisessa tutkimuksessa haastattelu on tiedonkeruun päämenetelmä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 192). Myös fenomenografiassa yleisin aineistonhankintamenetelmä on juuri haastattelu (Niikko, 2003, 32). Haastattelu on tiedonkeruumenetelmä, jossa tutkija on suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 191). Haastattelu on siis yhdenlaista keskustelua, jota haastattelija ohjaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 194). Keskustelu tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tutkijan ehdoilla

(Eskola & Vastamäki, 2010). Haastattelusta saatava aineisto on aina puhutussa muodossa (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 41).

Haastattelun etuna aineistonkeruumenetelmänä on erityisesti joustavuus. Haastattelu mahdollistaa aineistonkeruun joustavan säätelyn tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 192.) Haastattelija voi toistaa kysymyksen, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoa ja käydä keskustelua tutkitavan kanssa. Kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä kuin tutkija katsoo aiheelliseksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 73.) Haastattelu mahdollistaa myös enemmän vastauksien tulkintaa kuin moni muu menetelmä. Haastattelussa tutkitavan puhe voidaan sijoittaa laajempaan kontekstiin, kun haastattelija näkee haastateltavan ilmeineen ja eleineen. Haastateltava voi myös kertoa itsestään ja tutkittavasta ilmiöstä laajemmin. Tutkijalla on mahdollisuus selventää, laajentaa ja syventää saamiaan vastauksia. Tutkija voi pyytää perusteluja ja esittää lisäkysymyksiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 192.) Haastattelun etuna voidaan pitää myös sitä, että vastaajiksi suunnitellut henkilöt saadaan usein mukaan tutkimukseen. Haastateltavat on lisäksi mahdollista tavoittaa myöhemminkin, jos on esimerkiksi tarpeen täydentää aineistoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 193.)

Monet haastattelun edut sisältävät myös ongelmia. Haastattelu on aikaa vievä tiedonkeruumenetelmä. Haastattelun suunnittelu, toteuttaminen ja analysointi ovat aikaa vieviä prosesseja. Haastattelu sisältää myös niin haastattelijasta, haastateltavasta kuin haastattelutilanteestakin johtuvia virhelähteitä. Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa tutkitavalla on taipumus antaa sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 193.) Haastattelu ei ole helppo aineistonkeruumenetelmä, ja se edellyttääkin haastattelijalta taitoa ja kokemusta (Hirsjärvi & Hurme, 2014, 35).

Haastattelulajeja on erilaisia, ja tavallisesti ne erotellaan sen mukaan, miten strukturoituja ja muodollisia haastattelutilanteet ovat. Teemahaastattelu on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 195.) Teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75). Tutkija huolehtii, että kaikki etukäteen suunnitellut teema-alueet käydään läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat eri haastattelujen välillä (Eskola & Vastamäki, 2010, 28). Teemahaastatteluja

käytetään paljon erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Saja-vaara, 2002, 195).

Tuomen ja Sarajärven (2009, 75) mukaan etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli siihen mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään. Kirjallisuudesta etsityt teemat perustuvat siihen, mitä aiemmissa tutkimuksissa on tutkittu ja mitä teemoja alan kirjallisuudesta löytyy. Näiden perusteella yhdistellään käytettävät teemat. Teemat voidaan johtaa myös suoraan teoriasta, jolloin teoreettinen käsite muokataan haastatteluteemoiksi. Kolmas vaihtoehto on muokata teemat intuition perusteella eli keksiä teemat itse ilman kytköksiä kirjallisuuteen tai aiempiin tutkimuksiin. Intuition perusteella luodut teema-alueet perustuvat helposti tutkijan ennakkokäsityksiin. Hyvässä tutkimuksessa käytetään kaikkia näitä tapoja: luovaa ideointia, aihepiirin tuntemusta sekä aikaisempia tutkimuksia ja teorioita. (Eskola & Vastamäki, 2010, 35.)

3.3 Aineiston hankinta ja tutkittavat

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkimuskohdetta, ja tämän vuoksi on tärkeää, että tutkittavat henkilöt tietävät tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon tai heillä on kokemusta tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä. Tällöin tärkeäksi ei muodostu niinkään aineiston mahdollisimman suuri määrä vaan se, että aineiston kokoaminen on harkittua ja tarkoituksenmukaista. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85-86.) Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti (Eskola & Suoranta, 2008, 18).

Tämän tutkimuksen kohdejoukko muodostuu neljästä päiväkodinjohtajasta, jotka painottavat johtamisessaan pedagogista johtajuutta. Johtajat työskentelevät Pohjois-Pohjanmaalla. Koin tarvitsevani tutkimukseen pedagogiikkaa painottavia johtajia, jotta sain kohtuullisella määrällä tutkittavia paljon arvokasta aineistoa. En kokenut hyödylliseksi ottaa tutkimukseen mukaan esimerkiksi hallinnollisia tehtäviä painottavia päiväkodin johtajia. Valitsin tutkittavat omien kokemuksieni sekä saamieni suositusten perusteella. Lähestyin tutkittavia sähköpostilla, jossa kerroin tutkimuksen aiheesta, tutkittavien valintaperusteista ja haastattelujen äänittämisestä. Liitin sähköposteihin tutkimussuunnitelman sekä haastattelujen teemarun- gon. Haastattelussa on tärkeintä saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta asiasta, jolloin on perusteltua antaa haastattelun teemat tutkittavalle etukäteen tutustuttavaksi

(Tuomi & Sarajärvi, 2009, 73). Halusin myös kertoa tutkittaville tutkimuksen vapaaehtoisuudesta, tutkittavien anonymiteetistä sekä heidän mahdollisuudestaan lukea tutkimusraportti ennen sen julkaisua. Lähestyin sähköpostilla kuutta päiväkodinjohtajaa. Kaikki olisivat halunneet mukaan tutkimukseen, mutta aikataulut sopivat yhteen heistä neljän kanssa.

Valitsin haastateltavat siis tarkoituksellisesti pohtien, keneltä päiväkodinjohtajalta Oulun lähialueella voisin saada tutkimukseni kannalta olennaista tietoa. Tässä raportissa käytän tutkittavista koodeja J1, J2, J3 ja J4. Johtajista kaksi toimii yksityisellä sektorilla ja kaksi kunnallisella sektorilla. Kolme johtajista johtaa varhaiskasvatuksen lisäksi esiopetusta. Koulutukseltaan johtajista kaksi on kasvatustieteen maistereita ja kaksi kasvatustieteen kandidaatteja. Muita koulutuksia johtajilla on varhaiserityisopettajan koulutus, opettajan pedagogiset opinnot, toimitusjohtajakoulu sekä yrittäjän erikoisammattitutkinto. Työkokemusta varhaiskasvatuksesta heillä on 20-27 vuotta. Johtajana he ovat toimineet 1,5-20 vuotta. Johdettavien yksiköiden määrä vaihteli päiväkotien osalta yhdestä kolmeen. Yhdellä johtajalla oli lisäksi johdettavanaan myös perhepäivähoito. Julkisella puolella työskenteleviä johtajia yhdistää johtajaksi ajautuminen ikään kuin vahingossa. Yksityisen puolen johtajat taas ovat tehneet selkeän päätöksen yritystoiminnan aloittamisesta ja johtajaksi ryhtymisestä.

Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty haastatteluilla. Haastattelua ei tule kuitenkaan valita aineistonkeruumenetelmäksi ilman pohdintaa sen soveltuvuudesta kyseisen ongelman ratkaisuun (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 192). Valitsin haastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska haastattelussa tutkittavat nähdään subjekteina. Tutkittavilla on mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastattelussa tutkittava on merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 192.) Pedagoginen johtajuus on käsitteenä laaja-alainen ja moniulotteinen, eikä ole olemassa yhtä oikeaa tapaa ymmärtää sitä. Jokaisella päiväkodin johtajalla on omanlaisensa käsitys pedagogisesta johtajuudesta, ja ymmärryksen saavuttaminen siitä vaatii keskustelua.

Tarkemmin haastattelutavaksi valikoitui teemahaastattelu yksilöhaastatteluna. Valitsin teemahaastattelun siitä syystä, että se antaa tutkittaville vapautta kuvata käsityksiään ja kokemattomalle haastattelijalle tukea teemarungon muodossa. Haastattelun teemarungon rakensin kirjallisuuden pohjalta (LIITE 1). Teemat koskivat tutkittavien taustaa, jaetun pedagogisen johtajuuden määrittelyä, jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamista sekä kehittämistä. Teemahaastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina tammi- ja helmikuussa 2017.

Haastatteluista yksi toteutettiin yliopiston tiloissa, ja muut päiväkodeilla. Yliopistolla haastattelu toteutettiin haastattelua varten varatussa opetustilassa. Päiväkodeilla kaksi haastatteluista toteutettiin johtajien työhuoneissa ja yksi lapsiryhmän tiloissa. Kaikki tilat varattiin haastattelukäyttöön häiriöiden minimoimiseksi. Muutama keskeytys tuli, mutta pääsimme haastateltavien kanssa hyvin takaisin aiheeseen. Haastattelujen kokonaiskesto on yhteensä 267 minuuttia, josta litteroitua aineistoa syntyi yhteensä 44 sivua. Haastattelut litteroitiin heti haastattelutilanteiden jälkeen, jotta haastattelun kulku oli vielä muistissa. Haastattelut litteroitiin sanasta sanaan, mutta ei-sanalliset viestit, kuten tauot ja äänensävyt, jätettiin huomiotta, koska ne eivät ole tässä tutkimuksessa olennaisia.

3.4 Fenomenografinen aineiston analyysi

Fenomenografinen aineiston analyysi on tulkitsevaa analyysia (Niikko, 2003, 33). Se on aineistolähtöistä, joten teoriaa ei käytetä luokittelurunkona, eikä teoriasta johdettujen oletusten testaamisen perustana. Tulkinta ja analyysi muodostuvat vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja aineisto toimii kategorisoinnin perustana. Fenomenografisen analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta rakenteellisia eroja, jotka selkiyttävät käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Löydettyjen erojen perusteella luodaan erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka kuvaavat erilaisia tapoja käsittää tutkimuskohdetta. Jokainen kategoria liittyy muihin kategorioihin ollen osa laajempaa kategoriasysteemiä. Fenomenografinen aineiston analyysi etenee neljän vaiheen kautta. Siinä tulkinta ja merkitysten jäljittäminen tapahtuvat samanaikaisesti usealla eri tasolla. Jokaisella analyysin vaiheella on merkityksensä analyysin seuraavissa vaiheissa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 166.)

Fenomenografisen analyysin ensimmäinen vaihe on merkitysyksiköiden etsiminen (Huusko & Paloniemi, 2006, 167). Ensimmäisessä vaiheessa aineisto luetaan huolellisesti läpi useita kertoja merkityksellisten ilmausten löytämiseksi. Alusta alkaen analyysissä keskitytään ilmauksiin, ei ilmauksia tuottaneisiin tutkittaviin. Ilmausten etsimisessä analyysiyksikkönä voidaan käyttää sanaa, lausetta, kappaletta, puheenvuoroa tai koko haastattelua. Valitut ilmaukset ovat perustana seuraavalle analyysivaiheelle. (Niikko, 2003, 33.)

Kun aineiston tulkinta on paljastanut tutkittavien käsitykset asioista, on aika luokitella merkitykselliset ilmaisut. Vasta luokittelu tekee käsitysten joukon hallittavaksi samalla selittäen käsitysten erilaisuutta. (Ahonen, 1994, 125.) Analyysin toisessa vaiheessa etsitään, lajitel-

laan ja ryhmitellään tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi ja teemoiksi. Ryhmittely suoritetaan vertailemalla tutkimusongelman kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Analyysin keskiössä on etsiä merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia. (Niikko, 2003, 34.)

Analyysin kolmannessa vaiheessa määritellään käsityskategorioita ja kategorioiden rajoja vertailemalla yksittäisiä merkitysyksiköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Kategoriat kuvataan ydinmerkitystä kuvaavin termein. Yksittäisten kategorioiden tulisi kertoa jotakin erilaista tutkittavasta ilmiöstä. Kategorioiden rajat määritellään sisällön perusteella niin, etteivät ne mene päällekkäin toistensa kanssa. (Niikko, 2003, 36.)

Kun tutkija on tulkinut tutkittavien ilmaisujen merkitykset, hän päättelee, mitä teoreettisesti merkitsevää ja erilaista niissä on (Ahonen, 1994, 127). Neljännessä ja viimeisessä analyysivaiheessa kategorioita yhdistetään siis teoreettisista lähtökohdista käsin laaja-alaisimmiksi ylemmän tason kategorioiksi, kuvauskategorioiksi (Niikko, 2003, 36). Kuvauskategorioiden tarkoituksena on ilmaista tutkittavan ilmiön rakenne sekä kuvata mahdollisimman hyvin aineistosta nousevien käsitysten merkitysisältöjä (Uljens, 1989, 12). Kuvauskategoriat edustavat tutkittavien kokemusten ja käsitysten keskeisiä merkityksiä (Niikko, 2003, 37). Kuvauskategoriat eivät edusta yksittäisten ihmisten käsityksiä, vaan erilaisia käsityksiä tutkimusaineistossa (Häkkinen, 1996, 33). Kuvauskategorioiden laadullisen eron tulee olla niin selvä, ettei muodostu päällekkäisiä kuvauskategorioita (Niikko, 2003, 38). Kuvauskategorioiden luominen on analyysin viimeisin vaihe, ja siten kuvauskategoriat ovat tutkimuksen päätulos.

3.5 Analyysin toteutus

Aineisto on siis analysoitu fenomenografisen analyysin neljän vaiheen mukaisesti. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa etsin litteroidusta haastatteluaineistosta tutkimuskysymysten kannalta merkittävät ja mielenkiintoiset ilmaisut. Analyysi alkoi aineiston huolellisessa lukemisella useaan kertaan. Luin koko aineiston kerran läpi, jonka jälkeen seuraavilla luku-kerroilla merkitsin tärkeitä ilmaisuja väreillä. Käytin ilmaisujen merkitsemiseen värejä, jotta ne erottuvat muusta tekstistä. Usein yhdestä virkkeestä löytyi useampi kuin yksi käsitys, jolloin jaoin sen useampaan osaan. Esimerkiksi *”Kyllähän mää ite niinkö miellän että se pedagoginen johtaminen on avaintekijä ja kaiken a ja o ja lähtökohta”* jakautui kolmeen eri

ilmaisuun *Pedagoginen johtaminen on avaintekijä, Pedagoginen johtaminen on kaiken a ja o ja Pedagoginen johtaminen on lähtökohta.*

Muokkasin osaa ilmauksista lyhyempään ja relevantimpaan muotoon, jotta aineiston jatkokäsittely olisi helpompaa. Esimerkiksi ilmaisu ”*Mun mielestä se näyttäytyy niinku isona että mä aattelen niin että mulla pitäis olla ne pedagogiset silmälasit kokoajan siinäkohti ku mä teen kaikkia näitä mun töitä*” on muutettu muotoon *pedagogiset silmälasit kokoajan päässä*. Lisäksi jätin aineistosta pois ilmaisuja, jotka eivät määritelleet jaettua pedagogista johtajuutta tai sen toteutumista. Ilmaisut liittyivät esimerkiksi päiväkodinjohtajan tai lastentarhanopettajan muihin kuin pedagogisen johtajuuden tehtäviin. Päädyin jättämään esimerkiksi ilmaisun ”*Työvuorolistojen tekeminen lastentarhanopettajan kanssa*” pois aineistosta, koska se tuli haastattelussa puheeksi muiden hallinnollisten tehtävien yhteydessä. Jos työvuorolistojen tekeminen olisi perusteltu pedagogisena toimintana, olisin ottanut sen mukaan aineistoon. Jätin myös ilmaisuja tarkentavia esimerkkejä aineiston ulkopuolelle, jos niissä ei tullut ilmi uusia käsityksiä. Kaiken kaikkiaan koin aineiston rajaamisen hyvin haasteelliseksi pedagogisen johtajuuden ilmiön laajuuden vuoksi. Aluksi tuntui siltä, että kaikki liittyy kaikkkeen, ja aineistoni on hallitsemattoman suuri. Lopulta aineisto tiivistyi yhteensä 455 jaettua pedagogista johtajuutta kuvaavaan ilmaisuun.

Taulukko 1. Analyysiyksiköiden erottelu

Alkuperäinen vastaus	Analyysiyksiköt
<i>Omassa työssähän minä teen pedagogista johtajuutta ihan oikeasti pedagogiikkaa eteenpäin viemällä, kehittämällä henkilökuntaa, kouluttamalla henkilökuntaa. Pedagogisena johtajana mun tehtävä on koko ajan painottaa varhaiskasvatussuunnitelman tai esiopetussuunnitelman pohjaa eli sitä mihin tämä kaikki rakentuu, miltä pohjalta lähetään niinku muokkaamaan sitä omaa toimintaa.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogiikan eteenpäinvieminen 2. Henkilökunnan kehittäminen 3. Henkilökunnan kouluttaminen 4. Varhaiskasvatussuunnitelman ja Esiopetussuunnitelman pohjan painottaminen

Analyysin toisessa vaiheessa jaottelin ensimmäisessä vaiheessa löytämäni merkitykselliset ilmaukset niiden sisältöjen mukaisiin teemoihin. Tässä vaiheessa haastateltavat ja ilmaisut on erotettu toisistaan. Ryhmittely perustuu ilmaisujen vertailuun. Etsin aineistosta samanlaisia ja erilaisia ilmaisuja. Samanlaiset ilmaisut koodasin samalla värillä. Teemoja muodostui

yhteensä 109 kappaletta. Alkuperäisten ilmausten määrä yhdessä teemassa vaihteli yhdestä kahteentoista. Lähes kaikki teemat (105/109) koostuivat alle kymmenestä ilmaisusta.

Teemoittelussa ilmeni, että aineistossa on paljon hyvin samantyyllisiä ilmaisuja. Jos ilmaisuista ei löytynyt vivahde-eroa, on ne poistettu aineistosta. Aineistoa analysoidessani kohtasin useita rajatapauksia, joiden kohdalla jouduin todella pohtimaan, kumpaan teemaan ilmaisuuden sijoitan. Esimerkiksi ilmaisu ”*Kaikki ymmärtävät keskustelujen tarpeen*” tuotti mielestäni kaksi eri merkitystä, mutta päädyin sijoittamaan sen *Yhteinen ymmärrys vuorovaikutuksesta* teeman alle. Mielestäni se liittyy myös yleisemmän tason teemaan *Yhteinen ymmärrys*”. Erityisesti pohdin sitä, mihin sijoitan työnjakoon ja rooleihin liittyvät ilmaisut. Aluksi päädyin muodostamaan omat teemansa lastentarhanopettajien, johtajien ja kaikkien yhteisistä rooleista, mutta lopulta päädyin sijoittamaan ne muiden teemojen alle. Kuitenkin johtajan kokonaisvastuuta ja lastentarhanopettajan vastuuta tiimistään kuvaaville ilmaisuille en löytänyt paikkaa, ja päädyin luomaan niille omat teemansa ja käsitysryhmänsä. Aineistosta löytyi myös muutamia harvinaisuuksia, kuten teemat *Arvokeskustelu* sekä *Yhteinen ymmärrys lapsen kasvusta ja kehityksestä*, joihin sijoittui vain yksi ilmaisu.

Kolmannessa vaiheessa rajasin teemoista käsitysryhmät. Aloitin käsitysryhmien muodostamisen etsimällä samankaltaisille teemoille yhdistävää tekijää. Teemat jakautuivat lopulta 25 käsitysryhmään. Käsitysryhmien muodostaminen oli suhteellisen helppoa. Vaikeuksia tuotti kuitenkin yhteisten ja kuvaavien nimitysten keksiminen. Esimerkiksi teemojen *Johtajan päävastuu* ja *Lapsen etu* sijoittaminen mihinkään käsitysryhmään tuntui haastavalta. Päädyin luomaan teemoille omat käsitysryhmän. Teemat eivät sellaisenaan sopineet mielestäni muiden käsitysryhmien alle, ja koin ne jaetun pedagogisen johtajuuden ilmiön kannalta merkityksellisiksi. Liitteessä 3 on kuvattu jaetun pedagogisen johtajuuden kuvauskategoriat, käsitysryhmät, niihin sijoitetut teemat sekä merkityksellisten ilmausten määrät.

Analyysin neljännessä ja viimeisessä vaiheessa kokosin käsitysryhmistä käsityksiä kuvaavat kuvauskategoriat, jotka kuvaavat päiväkodinjohtajien käsityksiä jaetusta pedagogisesta johtamisesta. Käsitysryhmät jakaantuivat seitsemään kuvauskategoriaan, jotka kuvaavat varhaiskasvatuksen johtajuuden perustaa, jaettua pedagogista johtajuutta laadun takeena, jatkuvaa kehittämistä osana jaettua pedagogista johtajuutta, jaettua pedagogista johtajuutta työyhteisön yhteisenä asiana, jaetun pedagogisen johtajuuden keskeisimpiä rooleja, jaetun pedagogisen johtajuuden järjestelyjä sekä tiedonkulkua. Tutkimuksen tulokset esitellään näiden kuvauskategorioiden pohjalta.

Taulukko 2. Käsitryhmien sijoittuminen kuvauskategorioiden

Varhaiskasvatuksen johtajuuden perusta	Pohja varhaiskasvatuksen johtamiselle Lapsen edun huomioiminen
Jaettu pedagoginen johtajuus työyhteisön yhteisenä asiana	Yhteinen ymmärrys Yhteinen vastuu Laajan näkökulma päätöksentekoon
Jaettu pedagoginen johtajuus laadun taakeena	Asiakastyytyväisyys laadun mittarina Henkilöstön osaamisen hyödyntäminen Motivoitunut ja innostunut henkilöstö Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavana asiakirjana
Jatkuva kehittäminen osana jaettua pedagogista johtajuutta	Arviointi lähtökohtana Kehittäminen laadun varmistajana Henkilöstön osaamisen kehittäminen Ajankohtaisuus
Keskeisimmät jaetun pedagogisen johtajuuden roolit	Kaikki tasavertaisia Kaikki osallistuvat jaettuun pedagogiseen johtajuuteen Itsensä ja oman työn johtaminen Johtajan kokonaisvastuu Lastentarhanopettajan vastuu tiimin toiminnasta
Jaetun pedagogisen johtajuuden järjestelyt	Aika resurssina Toimivat rakenteet Erilaiset tiimit
Tiedonkulkeminen	Jatkuva pedagoginen keskustelu Tiedottaminen Palaverit tiedonkulun kanavana

4 Tutkimuksen tulokset

Tutkimus pyrkii löytämään vastaukset kahteen tutkimuskysymykseen. Tutkimuksen ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä haetaan vastausta siihen, miten päiväkodin johtajat ymmärtävät jaetun pedagogisen johtajuuden käsitteen. Tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä tarkastellaan, millaisia ovat jaetun pedagogisen johtajuuden käytännön toteuttamisen tavat. Tutkimuksen tulokset esitetään seuraavaksi fenomenografisen analyysin tuottamien seitsemän kuvauskategorian mukaisessa järjestyksessä. Luvussa 4.1 kuvataan pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen johtajuuden perustana. Luku 4.2 käsittelee jaettua pedagogista johtajuutta työyhteisön yhteisenä asiana. Luvussa 4.3 jaettua pedagogista johtajuutta tarkastellaan varhaiskasvatuksen laadun näkökulmasta. Luku 4.4 kuvaa jatkuvaa kehittämistä osana jaettua pedagogista johtajuutta. Luvussa 4.5 kuvataan keskeisimmät jaetun johtajuuden roolit. Jaetun pedagogisen johtajuuden vastuita ja tehtäviä käsitellään kunkin kuvauskategorian kohdalla, mutta lukuun 4.5 on sijoitettu roolit, jotka kuvaavat laajempaa vastuuta pedagogisesta johtajuudesta. Luku 4.6 käsittelee jaetun pedagogisen johtajuuden järjestelyjä ja luvussa 4.7 kuvataan tiedonkulkua varhaiskasvatusorganisaatiossa.

4.1 Varhaiskasvatuksen johtajuuden perusta

Kuvauskategoria *Varhaiskasvatuksen johtajuuden perusta* kuvaa jaetun pedagogisen johtajuuden taustatekijöitä. Se muodostuu kahdesta käsitysryhmästä: *Pohja varhaiskasvatuksen johtamiselle* ja *Lapsen edun huomioiminen*. Käsitysryhmään *Lapsen edun huomioiminen* sijoittui lähes puolet vähemmän ilmauksia.

Aineistossa jaettu pedagoginen johtajuus nähtiin koko johtamistoiminnan perustana. Pedagogista johtajuutta kuvattiin päiväkodinjohtajan työn pohjaksi. Pedagogisen johtajuuden tulisi tutkittavien mukaan näkyä kaikessa johtajan toiminnassa: ”*Mulla pitäis olla ne pedagogiset silmälasit koko ajan siinä kohti kun mää teen kaikkia näitä mun töitä (J2).*” Aineistosta ilmeni johtajien käsitys siitä, että kaikissa johtajuuden osa-alueissa tulisi huomioida pedagogiikka. Johtajat tiedostivat, ettei se aina onnistu, mutta siihen tulisi pyrkiä. Pedagogiikan näkökulmasta tulisi tarkastella erityisesti lapsivalintoja, lasten sijoituksia ryhmiin, henkilöstövalintoja, henkilöstön sijoituksia ryhmiin ja sijaisuuksia. Toinen johtaja kuvasi pedagogisen johtajuuden osuutta työstään seuraavasti: ”*Mää vois in sanoa että jos johtaminen jaetaan*

eri osiin niin mää annan pedagogiselle johtamiselle 50 prosenttia ja muut johtamisen tehtävät saa loput (J3). ” Pedagogisen johtajuuden kuvattiin myös tuovan päiväkodinjohtajan työhön mielekkyyttä.

Pedagogisen johtajuuden nähtiin perustuvan lapsen edun huomioimiseen. Pedagogisina johtajina päiväkodinjohtajien tulisi tuoda lapsen näkökulma esiin kaikessa toiminnassaan ja päätöksenteossaan. Johtaja myös perustelee asioita lapsen näkökulmasta. Päätöksiä tulisi tehdä ja tehtyjä päätöksiä perustella siitä näkökulmasta, mikä on lapsen etu. Johtajan tehtäväksi nähtiin huolehtiminen siitä, että *”lapset saavat sen, minkä ovat ansainneet (J3)”*. Tietenkään lapsen edun huomioimista ei nähty vain johtajan tehtävänä. Johtajien mukaan heidän vastuullaan kuitenkin on, että lapsen näkökulma otetaan huomioon myös arjessa. Johtajien tulee omalla esimerkillään perustella asioita lapsen näkökulmasta, jotta myös henkilöstö tiedostaa tehtävänsä lapsen edun ajajina.

4.2 Jaettu pedagoginen johtajuus työyhteisön yhteisenä asiana

Kuvauskategoria *Jaettu pedagoginen johtajuus työyhteisön yhteisenä asiana* muodostuu kolmesta käsityskategoriasta ja 15 teemasta. Se sisältää yhteensä 63 ilmausta. Käsityskategoriat ovat *Yhteinen ymmärrys*, *Yhteinen vastuu* ja *Laaja näkökulma päätöksentekoon*. Ilmaisut jakautuvat käsitysryhmiin kohtuullisen tasaisesti, mutta käsitysryhmässä *Jaetussa pedagogisessa johtajuudessa muodostetaan laaja näkökulma päätöksentekoon* on selvästi vähiten ilmaisuja (13).

Päiväkodinjohtajien mukaan jaettu pedagoginen johtajuus rakentuu yhteisen ymmärryksen varaan. Johtajat määrittivät yhteisen ymmärryksen kokonaisvaltaisena yhteisenä ymmärryksenä, joka sisältää yhteisen ymmärryksen pedagogiikasta, perustehtävästä, työn tavoitteista, arvoista, vuorovaikutuksesta sekä lapsen kasvusta ja kehityksestä. Yhteistä ymmärrystä kuvaa hyvin ilmaisu: *”Täytyy löytää ne asiat, joista ollaan samaa mieltä kokoajan.”* Yhteisessä ymmärryksessä keskeistä on, että kaikki ymmärtävät asioiden merkityksen ja pystyvät seisomaan niiden takana. Yhteinen ymmärrys pedagogiikasta tarkoittaa yhteisen pedagogisen näkemyksen ja linjan saavuttamista. Johtajat mainitsivat myös sen, että kaikilla olisi ymmärrys pedagogiikan merkityksestä. Yhteisessä ymmärryksestä perustehtävästä korostuu jokaisen työntekijän ymmärrys siitä, mikä on työn tarkoitus. Myös työn tavoitteellisuus ja työn päämäärä tulee ymmärtää jokaisella. Yhteinen ymmärrys arvoista koostuu yh-

teisen arvomaailman rakentamisesta sekä arvojen auki puhumisesta. Johtajan roolina yhteisen ymmärryksen luomisessa on asioiden perusteleminen, pedagogiikan terävöittäminen sekä pedagogisen linjan avaaminen henkilöstölle. Kaiken kaikkiaan johtajat näkivät, että yhteinen ymmärrys siirtyy myös toiminnaksi.

Yhteisessä vastuunkantamisessa vastuullinen henkilöstö on keskeisessä roolissa. Vastuullinen henkilöstö on sitoutunutta ja itseohjautuvaa. Johtajat kuvasivat jakaneensa paljon vastuuta henkilöstölle, mutta olevansa itse taustalla tukena aina kun henkilöstö tarvitsee. Vastuuttaminen kasvattaa henkilöstöä myös ottamaan itse asioista vastuuta. Jotta vastuu olisi yhteistä, tulee vastuuta siis sekä antaa että ottaa. Vastuun ollessa yhteistä vastuut on jaettu huolellisesti ja kaikki kantavat oman vastuunsa. Jokainen myös tietää oman vastuunsa ja sen mitä juuri häneltä odotetaan. *”Kaikille kuuluu samat vastuut samassa työssä ja samassa työyhteisössä”*, teema kuvaa yhteistä vastuun kantamista. Eräs tutkittavista kuvasi vastuunjakamista yksiköissään seuraavasti:

”Minusta me ollaan hirveen hyvin mietitty tällöisiä vastuualueita, että kuka on missäkin ja kuka vastaa mistäkin. Me ollaan puhuttu ääneen, että seki on musta ihan älyttömän tärkeä, että kaikki tietää mitä heiltä odotetaan. Ja se tuo tavallaan se rauhan siihen omaan työskentelyyn (J4).”

Vastuun jakamisen nähtiin ennen kaikkea kohtuullistavan johtajan työtä. Vastuiden jakaminen keventää johtajan yksin kantamaa taakkaa. Johtajat myös totesivat, etteivät yksin edes pysty kaikkeen. Yhteinen vastuunkantaminen mahdollistaa myös sen, ettei joka asiaa tarvitse kysyä johtajalta, vaan vastuuta voidaan ottaa ja kantaa myös itse. Eräs johtaja kuvasi omaa rajallisuuttaan ja henkilöstön roolia seuraavasti: *”Mää aattelen niin siinä jaetussa johtajuudessa ja yleensäkin tässä pedagogisessa johtajuudessa, että kun vastuuttaa henkilökuntaa niin se vastuu kasvattaa eli se henkilökunta ottaa sitä vastuuta, että miehän voin johtajana vaikka päälläni seistä jos se henkilökunta ei siihen innostu (J2).”*

Pedagoginen johtajuus laajentaa näkökulmaa päätöksenteossa. Ilmaisut *”saadaan useamman ihmisen näkökulma käyttöön”* ja *”kuusi silmää näkee paremmin kuin kaksi silmää”* kuvaavat hyvin laajaa näkökulmaa työyhteisössä. Myös usean erilaisen mielipiteen saaminen esiin ja huomioiminen päätöksenteossa on keskeistä. Johtajat toivat haastatteluissa esiin myös asiakasnäkökulman huomioimisen päätöksenteossa, johon sisällytin sekä lapsen että

vanhemman mielipiteen huomioimisen. Yhteisiä päätöksiä tehdessä jaetussa pedagogisessa johtajuudessa asioihin vaikutetaan yhdessä ja kaikki antavat oman näkemyksensä.

4.3 Jaettu pedagoginen johtajuus laadun takeena

Jaettu pedagoginen johtajuus laadun takeena -kuvauskategoria muodostuu neljästä käsityskategoriasta, jotka ovat *Asiakastyytyväisyys laadun mittarina*, *Henkilöstön osaamisen hyödyntäminen*, *Motivoitunut ja innostunut henkilöstö* sekä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavana asiakirjana*. Kuvauskategoria jakaantuu siis neljään käsitysryhmään. Teemoja kuvauskategoriaan sisältyy yhteensä 19 kappaletta. Ilmaukset jakaantuivat siten, että ensimmäiseen ja toiseen käsitysryhmään tuli noin kymmenen ilmausta. Kolmanteen ja neljänteen käsitysryhmään ilmauksia sisältyi puolestaan lähes 30.

Asiakastyytyväisyys laadun mittarina -käsitysryhmä koostuu teemoista *Vanhempien tyytyväisyys*, *Vanhemmilta saatu palaute* sekä *Asiakastyytyväisyyskyselyt vanhemmille*. Vanhempien tyytyväisyys nähtiin keskeisenä varhaiskasvatuksen laadun ja erityisesti sen arvioinnin näkökulmasta. Johtajat kokivat tärkeäksi, että vanhemmat ovat tyytyväisiä. Vanhempia kannustettiin antamaan palautetta. Ilmapiiri haluttiin luoda sellaiseksi, että vanhemmat myös uskaltavat sanoa niin positiiviset kuin negatiivisetkin asiat viipymättä. Johtajat totesivat, että vanhemmilta saatu palaute käsitellään aina. Jokainen johtaja mainitsi lisäksi vuosittain tai joka toinen vuosi tehtävät asiakastyytyväisyyskyselyt vanhemmille. Asiakastyytyväisyyskyselyiden luotettavuutta kuitenkin pohdittiin, mikä ilmenee seuraavasta:

”Sen mää muistan ku mää panin vanhemmille kyselyjä ihan sähköpostissakin nii hirviän vähän tuli keltään vastauksia. Sitte ku se vastausaika oli loppunut ja mie olin analysoinut ne tulokset nii mie panin vanhemmille ne tulokset ja loppuun että vastausten vähyydestä päätellen oletan suomalaiskansalliseen tapaan että olette tyytyväisiä ku on nii vähän tullu vastauksia. Sitte alko tulemaan että nii justiin ollaan me tyytyväisiä. Se oli jotenki niin hauska ku oikeen nauratti ku aina oli sähköpostissa että nii ollaan joo kauhian tyytyväisiä (J2).”

Henkilöstön osaamisen hyödyntäminen osana laatua sisältää kolme teemaa: *Henkilöstöllä riittävä osaaminen*, *Osaamisen hyödyntäminen* ja *Johtaja huolehtii henkilöstön osaamisesta*. Johtajat näkivät henkilöstön osaamisen keskeisenä tekijänä osana jaettua pedagogista johta-

juutta, mikä ilmenee seuraavasta: *”Meillä ei ole oikeasti vara hukata kenenkään ammattitaitoa (J2).”* Hyvin koulutettua henkilöstöä pidettiin osaavana. Johtajien mukaan henkilöstöllä tulee olla koko ajan riittävä tieto ja ammattitaito. Tiedon ja ammattitaidon tulee olla ajantasaista. Henkilöstön osaamisen ja ammattitaidon hyödyntäminen nähtiin myös tärkeänä osana jaettua pedagogista johtajuutta. Ammattitaidon ylläpito ja kehittäminen sekä osaamisen hyödyntäminen nähtiin johtajan tehtäväksi. Eräs johtaja kuvasi vastuutaan henkilöstön osaamisesta seuraavasti:

”Mun tehtävänä on huomioida pedagogisena johtajana että minkälaista henkilöstöä mä valitsen, että niillä on kapasiteettia ja kykyä tehdä sitä mitä me luvataan varhaiskasvatussuunnitelman näkökulmasta. Ja vastaan myöskin heidän ammattitaitonsa ylläpitämisestä. Se ei ole pelkästään sitä mitä he ovat tullessaan tänne ja se riittää. (J3)”

Henkilöstön osaamisen lisäksi myös henkilöstön motivaatio ja innostus työtä kohtaan nähtiin keskeisenä osana laadukasta varhaiskasvatusta. Henkilöstön motivaation koettiin edistävän jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumista. Toisaalta motivaation ja innostuksen puute nähtiin estävinä tekijöinä. Eräs tutkittavista ilmaisi asian seuraavasti: *”Tietenki se henkilökunnan motivaatio on tosi tärkeätä että ne on täysillä mukana siinä kehittämisessä ja ne haluaa kehittää ja haluaa edetä että eivät oo eläkepäiviä oottelemassa. Jos sitä motivaatiota ei oo nii se on ku hakkais päätä seinään ku yrität viii jotaki uutta (J1).”* *Motivoitunut ja innostunut henkilöstö tekee laadukasta työtä* -käsityskategoria koostuu seitsemästä teemasta. Teemat koskevat henkilöstön motivaatiota, halua, innostusta, kiinnostusta, intohimoa, työn iloa, ja asennoitumista. Ilmaukset *Henkilöstö haluaa kehittää*, *Henkilöstö haluaa kehittyä* ja *Henkilöstö haluaa edetä* kuvaavat Henkilöstön halua. Henkilöstön innostus ilmenee ilmauksesta *Henkilöstö täysillä mukana*. Henkilöstön kiinnostus ilmenee esimerkiksi mukaan lähtemisessä ja kiinnostuksena ajankohtaisiin asioihin. Henkilöstön intohimoa kuvaavaan teemaan sisältyy ilmauksia työn palosta, pedagogiikasta intohimona sekä työskentelystä oikealla alalla. Henkilöstön ilo sisältää yhden ilmauksen koskien ilon saamista työstä. Henkilöstön asennoituminen -teemaan sisältyvät ilmaukset kuvaavat erityisesti negatiivista asennoitumista laadun ja jaetun pedagogisen johtajuuden estävänä tekijänä. Kaikki käsityskategoriaan sijoitetut teemat kuvaavat pohjimmiltaan henkilöstön motivaatiota.

Johtajat pitävät varhaiskasvatussuunnitelmaa ohjaavana asiakirjana, johon kaikki toiminta perustuu. Asiakirjan toteuttamisessa korostuu siinä luvattujen asioiden toteutumisesta huolehtiminen sekä asiakirjan toteutumisesta keskusteleminen. Varhaiskasvatussuunnitelma-työhön sisältyy varhaiskasvatussuunnitelmakoulutukset, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjaan perehtyminen ja päiväkotikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman tekeminen. Vastuu edellä mainittuihin asiakirjoihin liittyen on ennen kaikkea päiväkodinjohtajalla. Johtajalla on vastuu työstämisestä, päivittämisestä, tarkistamisesta ja viime kädessä myös toteutumisesta. Pedagogisessa tiimissä eli pedatiimissä valmistellaan ja työstetään asiakirjoja. Vastaavat lastentarhanopettajat ovat myös varhaiskasvatussuunnitelmavastavia. Myös heillä on vastuu asiakirjojen toteutumisesta ja työstämisestä, vaikka viime kädessä vastuu onkin ennen kaikkea johtajalla.

4.4 Jatkuva kehittäminen osana jaettua pedagogista johtajuutta

Kuvauskategoria *Jatkuva kehittäminen osana jaettua pedagogista johtajuutta* muodostui aineiston suurimmaksi kuvauskategoriaksi sisältäen yhteensä 135 ilmaisua 32 eri teemassa. Kyseiseen kuvauskategoriaan sisältyy neljä käsityskategoriaa, jotka ovat *Arviointi lähtökohdiana*, *Kehittäminen laadun varmistajana*, *Henkilöstön osaamisen kehittäminen* ja *Ajankohtaisuus*. Muutoin ilmaisut jakautuivat käsityskategorioiden suhteellisen tasaisesti, mutta *Ajankohtaisuus* -käsityskategoriaan sijoittui selvästi vähemmän ilmaisuja (13).

Johtajat pitivät arviointia lähtökohdiana kehittämiselle. ”*Arvioinnin avulla löydetään kehittämiskohteita*”, kuten eräs johtaja (J2) asian tiivistä. Arviointia ei kuitenkaan nähty vain kehittämiskohteiden etsimiseksi, vaan arvioinnissa tärkeäksi nähtiin myös toimivien asioiden etsiminen ja löytäminen. Arviointi on myös kysymysten esittämistä, ajattelun herättämistä henkilöstössä sekä pohdinnan käynnistämistä. Arvioinnin kohteiksi johtajat nimesivät henkilöstön, toiminnan ja laadun arvioinnin. Henkilöstön arviointi on jatkuvaa arviointia ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Henkilöstön arviointi jakautui johtajan tekemiin arviointeihin sekä henkilöstön itsearviointiin. Toiminnan arviointi kohdistuu arkeen. Laatu arvioidaan ennen kaikkea päivittäisissä keskusteluissa. Johtajien mukaan arviointi on kaikkien varhaiskasvattajien tehtävä. Arviointia tekevät myös perheet ja johtaja itse. Ulkopuolista arviointia käytetään silloin tällöin. Arvioinnin välineinä johtajat mainitsivat ryhmävasun sekä kehityskeskustelut. Ryhmävasun avulla arvioidaan tehtyjen sopimusten pitävyyttä. Seuraavassa eräs johtaja kuvaa ryhmävasun käyttöä osana jatkuvaa arviointia:

”Tärkeitä on se jatkuva arviointi ja siksi mä oon kovasti yrittäny pitää sitä yllä että ne kerran kuussa kaivaa sen ryhmävasun esille ja kattoo sitä että mitä on sovittu ja onko tehty ja mikä on muuttunut ja miten täytyy tehdä. (J2)”

Kehityskeskustelut olivat käytössä jokaisen johtajan yksiköissä. Erilaisina kehityskeskustelujen toteuttamistapoina mainittiin henkilökohtaiset kehityskeskustelut, ryhmäkehityskeskustelut, tiimikehityskeskustelut ja arviointikävelyt. Arvioinnin haasteena nähtiin se, ettei arviointi ole vieläkään osa varhaiskasvatuskulttuuria. Johtajien mukaan arviointi otetaan liian henkilökohtaisesti, vaikka arvioinnissa ennen kaikkea arvioidaan eikä arvostella.

Johtajien mukaan arviointi on siis kehittämisen lähtökohta. Kehittäminen on puolestaan laadun lähtökohta. Jatkuva kehittäminen ja kehittyminen varmistavat laadukkaan varhaiskasvatuksen nyt ja tulevaisuudessa. Varhaiskasvatuksessa tulee vallita *”Jatkuvan kehittämisen mentaliteetti (J3)”*. Jatkuva kehittäminen vie varhaiskasvatusta eteenpäin ja kääntää kelkkaa oikeaan suuntaan. Kehittäminen on uuden kokeilemista ja vaihtoehtojen löytämistä mutta myös vanhasta luopumista. Kehittäminen on rutinoitumisen ehkäisemistä, sillä kehittämällä pyritään eroon huonoista rutiineista. Erityistä kritiikkiä johtajat antoivat *”me ollaan aina tehty näin -ajattelulle”*, joka ilmenee myös seuraavista:

”Mää inhoon sitä että meillä on aina tehty näin että nytki tehään näin vaan täytyy niinku kokkeilla ja kehittää kokoajan. (J1)”

”Minusta työntekijässä semmonen ajattelu että ”mie oon kokkeillu tätä enneki ja ei se toiminu sillonkaa nii ei se toimi nytkään” on aivan kauhialla. (J2)”

Kehittämisen tukena käytetyistä työkaluista johtajat mainitsivat suunnitteluympyrän, projektiympyrän ja arviointiympyrän. Kehittämisen nähtiin olevan pohjimmiltaan johtajan vastuulla. Johtajan vastuuna kehittämisessä on ennen kaikkea suunnan näyttäminen. *”Johtaja näyttää kehittämisen suunnan”* -ilmaisu kuvaa hyvin johtajan roolia suunnannäyttäjänä. Johtaja on eteenpäin viejä, joka *”Vie porukkaa tiettyyn suuntaan (J4)*. Lastentarhanopettaja puolestaan toimii suunnannäyttäjänä tiimissään. Lastentarhanopettajalla on vastuu jatkuvasta kehittämisestä tiimissä.

Kehittämisessä keskeiseksi nousi henkilöstön kehittäminen. Johtajat katsoivat kuuluvansa myös päiväkodin henkilöstöön, jolloin myös heidän oma kouluttautumisensa on tärkeää. Henkilöstön kehittämisessä olennaiseksi nähtiin sen jatkuvuus, sillä varhaiskasvatuksen

alalla ei tule koskaan valmiiksi. Olennaista on myös jo olemassa olevan osaamisen ja ammattitaidon ylläpitäminen. Merkittäväksi tekijäksi henkilöstön kehittämisessä johtajat nostivat henkilöstön oman aktiivisen roolin ja kiinnostuksen kouluttautumista kohtaan. Johtajien mukaan he eivät voi kehittää henkilöstöään, jos henkilöstön oma aktiivisuus ja halu puuttuvat. Henkilöstön kehittämisen keinoiksi johtajat mainitsivat kouluttautumisen, tiedonjakamisen, kirjallisuuden lukemisen, vertaistuen sekä työnohjauksen. Jokainen johtaja mainitsi henkilökunnan koulutukset. Henkilökuntaa koulutetaan jatkuvasti, mikä ilmenee seuraavasta:

”Meillä on väki aika aktiivista itekki hakeutumaan kaikkiin koulutuksiin ja käydään kaikenlaisia koulutuksia liittyy ne sitten vaikka liikuntaan tai musiikkiin tai pedagogiikkaan. Aina määhän kannustan kouluttautumaan ja aina jos mahdollista niin päästän.(J4)”

Vahvasti kouluttautumiseen liittyy tiedonjakaminen, sillä useampi johtaja mainitsi koulutuksessa käyvillä työntekijöillä olevan velvollisuus jakaa koulutuksen sisältö muulle henkilöstölle. Koulutuksessa käyneillä on siis velvollisuus kouluttaa muu henkilöstö aiheesta. Tärkeäksi nähtiin tiedon jakaminen koko työyhteisön käyttöön. Johtajat näkivät myös ettei koko henkilöstöllä ole aina mahdollisuutta päästä samaan koulutukseen, jolloin tiedonjakamisen tärkeys korostuu entisestään. Tiedonjakamiseen liittyy myös näkökulma, jonka mukaan henkilöstö oppii toisiltaan. Kouluttautumisen ja tiedonjakamisen lisäksi henkilöstö kehittyy lukemalla ajankohtaista kirjallisuutta, johon kuuluvat esimerkiksi kirjat, tutkimukset, artikkelit ja lehdet. Ilmaus ”*Tilaan päiväkodille kokoajan kirjallisuutta*” kuvaa kirjallisuuden lukemisen osuutta henkilöstön kehittämisessä. Yksi johtaja mainitsi myös henkilökunnan mahdollisuuden työnohjaukseen, jos sille koetaan olevan tarvetta.

Henkilöstön kehittämisessä yhdeksi näkökulmaksi esiin nousi ajankohtaisuus. Varhaiskasvatus nähtiin muuttuvaksi kentäksi, jossa pitää pysyä ajan hermolla ajankohtaisiin asioihin perehtymällä. Ajankohtaisuudessa olennaista on uusimman tiedon saavuttaminen seuraamalla ajankohtaisia asioita sekä lukemalla ajankohtaista kirjallisuutta. Ennen kaikkea johtajan tulee olla ajan tasalla, sillä johtajan nähtiin olevan edelläkävijä, joka on askeleen edellä muita koko ajan. Johtajan on tiedettävä, missä mennään milloinkin. Eräs johtaja kuvasi ajankohtaisuutta seuraavasti:

”Kyllä meidän kaikkien pitää olla ajan tasalla että ei me voija olla vaan omassa kuplassa vaan tänä päivänä pittää tosi paljon olla kiinnostunut ajan-kohtaisista asioista ja mitä tällä alueella tapahtuu liitty ne sitten tässä yrityksessä mihin tahansa. (J4).”

4.5 Keskeisimmät jaetun pedagogisen johtajuuden roolit

Kuvauskategoria *Keskeisimmät jaetun pedagogisen johtajuuden roolit varhaiskasvatuksen työyhteisössä* jakaantuu viiteen käsityskategoriaan, jotka koskevat henkilöstön tasavertaisuutta, kaikkien osallisuutta, oman työn johtamista, johtajan kokonaisvastuuta sekä lastentarhanopettajan vastuuta tiimin toiminnasta. Ilmaisuja tähän kuvauskategoriaan kuuluu yhteensä 51 kappaletta. Johtajien jaetun pedagogisen johtajuuden rooleja koskeva puhe oli ristiriitaista. Toisaalta johtajat kuvasivat kaikkien osallistumisen tärkeyttä, henkilöstön tasavertaisuutta ja kaikkien ammattitaidon hyödyntämistä. Toisaalta he kuitenkin korostivat lastentarhanopettajien roolia suhteessa lastenhoitajiin.

Käsityskategoria *Kaikki tasavertaisia* sisältää teemoja toisen ammattitaidon arvostamisesta, tasavertaisuudesta tiimeissä, matalasta hierarkiasta sekä lastentarhanopettajan roolin korostumisesta. Tasavertaisuuden perustana pidettiin kykyä arvostaa toisen ammattitaitoa, sillä johtajien mukaan tasavertaisuus ei vähennä kenenkään merkitystä. Ilmaisuihin *Tasavertaisuus korostaa toisen ammattitaidon arvostamista* tiivistää tämän ajatuksen. Tasavertaisuus toteutuu ennen kaikkea tiimeissä. Yhden ilmaisun mukaan kaikilla on samat tehtävät tiimissä. Matala hierarkia puolestaan tukee tasavertaisuuden toteutumista. Matalassa hierarkiassa johtaja asettuu henkilöstön tasolle, eikä anna ohjeita ylhäältäpäin. Johtajat olivat tasavertaisuuden näkökulmasta huolestuneita lastentarhanopettajien roolin korostumisesta. Toisaalta johtajien mukaan lastentarhanopettajien päävastuu ei ole keneltäkään pois, mutta toisaalta heidän mukaansa lastentarhanopettajan roolia ei saisi korostaa. Seuraavassa eräs johtaja pohtii lastentarhanopettajan roolin ristiriitaisuutta:

”Ja musta se tarkoittaa se jaettu johtajuus, toki sen voi ajatella niinkin että se on se lastentarhanopettaja joka aina on vastuussa tiiminsä toiminnasta mutta minusta se vastuun jakaminen ei ole keltään pois. Ei minusta voi ajatella että mun taloissa on aivan mielettömän hyviä lastenhoitajia, jotka on pedagogisesti tosi valveutuneita ja tosi niinku korkeasti tekkee ja laadukasta työtä nii eihän

sitä voi sanoa että ei se sulle kuulu ollenkaan. Toki mie ymmärrän sen ajatuksen että meillä pitäis olla korkialuokkaiset ja tosi ammattitaitoiset lastentarhanopettajat jotka sitä tiimiänsä vettää ja näyttää sitä suuntaa mutta kun se ei valitettavasti aina ihan näinkään ole. Saattaa olla ihan samantasoisia lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia ja sitten saattaa olla jopa toisinki päin. Se on siinä minusta se harmi että niin kauan ku me toivotetaan pelkästään sitä lastentarhanopettajaa nii mää vähän pelkään sitä että ne lastenhoitajat sanoo sitte niinku ennen vanhaan että asiahan ei mulle kuulu ja minusta se on niinku tosi sääli. Koska kyllä me kaikkien ammattitaito ja into tarvitaan tähän hommaan (J2).”

Johtajien puheissa korostui kaikkien osallisuus jaettuun pedagogiseen johtajuuteen, jolloin jokaisella työntekijällä on vastuuta. Sopimusten ja toimintatapojen noudattaminen kuuluu kaikille, sillä varhaiskasvatus on kaikkien työntekijöiden yhteinen asia. Osallisuus jakautui johtajien puheissa kaikkien osallisuuteen pedagogiikasta ja varhaiskasvatussuunnitelmatyöstä. Johtajien mukaan kaikki osallistuvat pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Kaikki ovat tekemässä varhaiskasvatustyötä laadukkaasti. Tärkeäksi nähtiin myös kaikkien osallistuminen varhaiskasvatussuunnitelmien tekoon. Kaikille järjestetään saman verran aikaa niiden tekoon, ja kaikki myös osallistuvat vanhempien kanssa käytäviin varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluihin. Kaikkien osallistumista varhaiskasvatussuunnitelmien tekoon ja keskusteluihin perusteltiin näkökulman laajentamisella koko tiimin näkökulmaksi sekä sillä, että lastentarhanopettajia tarvitaan muihinkin kuin kirjallisiin töihin. Kun kaikki osallistuvat, kaikkien ammattitaito saadaan käyttöön. Kenenkään ammattitaitoa ei ole vara hukata. Osallisuus myös lisää työhön sitoutumista: *”kun kaikki pääsevät mukaan, se on ihan eri tavalla yhteinen juttu (J2).”*

Johtajat näkivät jaetun johtajuuden myös oman työn johtamisena. Yhden ilmaisun mukaan *”Jaettu johtajuus on omaa pedagogista johtajuutta”*. Jaettu pedagoginen johtajuus on myös oman ammatin ja ammatillisuuden johtamista. Siihen kuuluu oman työn ja toiminnan suunnittelu sekä arviointi. Erään johtajan puheissa oman työnsä johtaminen tuli hyvin vahvasti esille, mikä ilmenee seuraavasta:

”Minä puhun yhteisöllisestä pedagogisesta johtajuudesta. Minä kannatan sitä että johtajuus on jokaisessa niissä ihmisissä. Että se ei oo sitä että minä oon vaan se johtaja vaikka mää oonki se ylin johtaja. Yhteisöllinen pedagoginen

johtajuus oman työnsä johtamisen näkökulmasta on se minun idea ja minusta tämä on se oikea tapa toimia. Ja sitten johtaja on pedagoginen johtaja tieteenkaiken yläpuolella, jonka tehtävä on sitten paikasta riippuen myös toimia sen mukaisesti (J3).”

Vaikka johtajat puhuivat paljon tasavertaisuudesta ja kaikkien osallisuudesta, päävastuun he asettivat kuitenkin omille harteilleen. Heidän mukaansa päiväkodinjohtajalla on pedagoginen päävastuu. Päiväkodinjohtaja on viime kädessä vastuussa pedagogisesta johtajuudesta, vaikka onkin jakanut vastuuta myös muille. Vastuun ryhmän toiminnasta sekä tiimistä päiväkodinjohtajat ovat jakaneet lastentarhanopettajille. Lastentarhanopettajalla on pedagoginen vastuu ryhmänsä toiminnasta. Lastentarhanopettaja vastaa ryhmän pedagogiikasta sekä pedagogiikan laadusta. Lastentarhanopettajalla on myös viimekädessä vastuu tiimin toiminnasta. Osa päiväkodinjohtajista oli myös nimennyt yhden lastentarhanopettajan tiiminsä tiimivastaavaksi. Toiset päiväkodinjohtajat taas olivat sitä mieltä, ettei tiimivastaavaa tarvitse nimetä niin kauan kuin asiat toimivat. Sitten kun tulee ongelmia ja asiat eivät hoidu, on vastuu langetettava jonkun harteille.

4.6 Jaetun pedagogisen johtajuuden järjestelyt

Jaetun pedagogisen johtajuuden järjestelyt -kuvauskategoria koostuu käsityskategorioista *Aika resurssina*, *Toimivat rakenteet* sekä *Erilaiset tiimit*. Kuvauskategoria sisältää 28 ilmaisuja, jotka on jaettu seitsemään teemaan. Ilmaisut ovat jakautuneet suhteellisen tasaisesti käsityskategorioiden välillä, mutta toimivia rakenteita koskevia ilmaisuja oli eniten (11).

Jokainen johtaja mainitsi ajan jaettua pedagogista johtajuutta rajoittavana tekijänä tai haasteena. Toisaalta aika koettiin pedagogisen johtajuuden esteeksi, jolloin pedagogista johtajuutta ei ehditty toteuttaa. Toisaalta johtajat tunnustivat, että ajan puutteen taakse on helppo mennä, eikä se ole todellinen ongelma. Johtajien mukaan aikaa tärkeille asioille, kuten pedagogiselle johtajuudelle, järjestyy aina. Huolellisella suunnittelulla ja organisoinnilla johtajat kokivat löytäneensä aikaa pedagogiikan johtamiselle hallinnollisten tehtävien rinnalla. Toiset johtajat siis kokivat, ettei aika riitä, ja toiset kokivat ajan riittävän.

Johtajat kokivat toimivien rakenteiden luomisen yhdeksi keskeisimmistä tehtävistä koko jaetun pedagogisen johtajuuden kentällä. Toimivat rakenteet luomalla johtajat mahdollistavat

pedagogisen johtajuuden jakamisen ja henkilöstön vastuun ottamisen pedagogisesta johtajuudesta. Toimivat rakenteet siis mahdollistavat jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisen. Ennen kaikkea rakenteiden luomisella johtajat tarkoittivat keskustelun mahdollistamista. Johtajat järjestävät aikoja ja paikkoja keskusteluille. Myös suunnittelulle ja arvioinnille tarvitaan aika ja paikka. Johtajien mukaan niin keskustelut, suunnittelut kuin arvioinnitkin jäivät toteutumatta kiireisessä arjessa ilman toimivia rakenteita. Johtajat kokivat tärkeäksi rakenteista kiinni pitämisen, jolloin sovittuja palavereita ei esimerkiksi peruta kuin äärimmäisissä tapauksissa. Kun rakenteista pidetään kiinni, tulee niistä ajan kanssa myös hyviä rutiineja osaksi arkea. Henkilöstön toiminnan suunnitteluajan toteuttamisessa johtajien käsitykset vaihtelivat. Toiset olivat järjestäneet henkilöstölle suunnitteluajan päiväkodin ulkopuolella ja toiset talon sisällä. Yhteistä kuitenkin oli se, että suunnittelulle on varattu aikaa. Eräs johtaja kuvasi kaikkien yhteistä vastuuta suunnittelusta seuraavasti: *”Meillä jokaisella työntekijällä on mahdollisuus suunnittelu-aikaan halutessaan ja meillä tekkee lastentarhanopettajatki suunnittelun täällä talossa. Sitte tiimillä on se vastuu että kaikille annetaan aikaa kun sitä tarvii (J2).”*

Jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamiseksi päiväkoteihin on järjestetty erilaisia tiimejä. Jaetun pedagogisen johtajuuden vastuita on jaettu erityisesti pedagogisille tiimeille sekä varhaiskasvatussuunnitelmatyöryhmille. Päiväkodinjohtajat kuvasivat hyvin erilaisia pedagogisia tiimejä. Osa niistä muodostui lastentarhanopettajista. Osa tiimeistä oli osa-aikaisia, jolloin tiimin jäsenet vaihtuivat säännöllisin väliajoin. Toisaalta mainittiin myös vakinaisia pedagogisia tiimejä. Tiimejä joissa oli sekä lastentarhanopettajia että lastenhoitajia, kutsuttiin sekapedagogisiksi tiimeiksi. Varhaiskasvatustyöryhmää koski vain yksi ilmaus, jossa ryhmän kerrottiin koostuvan johtajasta ja lastentarhanopettajista. Tällä hetkellä myös pedagogiset tiimit työskentelivät vahvasti uuden varhaiskasvatussuunnitelman parissa. Erona pedagogisten tiimien ja varhaiskasvatussuunnitelmatyöryhmien välillä oli kuitenkin pedagogisen tiimin jäsenen laajempi vastuu ja rooli. Pedagogisen tiimin jäsenet nähtiin keskustelun käynnistäjinä työyhteisössä. Hänen tehtäväksi nähtiin myös työyhteisön haastattelemineen. Myös keskustelut vanhempien ja lasten kanssa suhteessa pedagogisen tiimin sen hetkiseen toimintaan kuuluivat sen jäsenten tehtäviksi.

4.7 Tiedonkulkeminen

Tiedonkulkeminen -kuvauskategoria kuvaa sitä, miten vastuita jakaessa tiedonkulku nousee suureen rooliin. Tiedonkulussa keskustelujen merkitys nousi suureksi. Kuvauskategoriaan sisältyy kolme käsityskategoriaa, jotka ovat *Jatkuva pedagoginen keskustelu*, *Tiedottaminen* sekä *Palaverit tiedonkulun kanavina*. Palavereita ja pedagogista keskustelua koskevia ilmaisuja on molempia 35 kappaletta. Pedagogista keskustelua koskevat ilmaisut jakaantuvat seitsemään teemaan. Palavereita koskevat ilmaisut on jaettu kahdeksaan teemaan. Tiedottamista koskevia ilmaisuja on noin puolet vähemmän (15), ja ne ovat jakautuneet kolmeen teemaan. Kuvauskategoriaan sisältyy yhteensä 85 ilmaisua.

Johtajat kuvasivat jaettua pedagogista johtajuutta yhteisten pedagogisten keskustelujen kautta. Eräs tutkittava määritteli jaettua pedagogista johtajuutta seuraavasti:

”Minusta se merkitsee sitä että meillä käydään sitä pedagogista keskustelua. Siinä ei tarvitse minun olla paikalla, vaan sitä keskustelua käydään kokoajan että ne miettii niinkö tuolla pihallaki niitä vaihtoehtoja ja pohtii siinä tiimissä että miten kannattaa tehdä ja muuta (J2).”

Pedagogisessa keskustelussa olennaiseksi nähtiin se, että kaikki osallistuvat siihen, kuten ilmaisu *”Kaikki osallistuvat pedagogiseen keskusteluun”* osoittaa. Vastauksissa ilmeni lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien tasavertaisuus keskusteluihin osallistumisessa. Lisäksi pedagogisen keskustelun nähtiin olevan jatkuvaa. Jaetussa pedagogisessa johtajuudessa pedagoginen keskustelu elää koko ajan arjessa. Koska kaikki osallistuvat siihen ja se on jatkuvaa, on tärkeää, että ilmapiiri on avoin. Avoimessa keskustelussa korostui, että asiat voidaan ottaa puheeksi heti ja asioita nostetaan esille. Keskustelujen sisällöistä mainittiin arvot ja perustehtävä. Perustehtävän kohdalla mainittiin keskustelut siitä, miksi täällä ollaan ja mikä on työn fokus. Arvokeskustelut ja keskustelut perustehtävästä rakentavat yhteistä ymmärrystä varhaiskasvatuksesta. Johtaja ylläpitää jatkuvaa pedagogista keskustelua yksikössä, mutta lastentarhanopettaja vastaa siitä tiimeissä. Johtajan tehtäväksi nähtiin keskustelun ylläpito ja herättäminen sekä kaikkien kannustaminen mukaan. Lastentarhanopettaja puolestaan käynnistää pedagogisen keskustelun tiimissä. Lastentarhanopettaja ylläpitää sitä ja pitää lasten näkökulman esillä.

Jaetussa pedagogisessa johtajuudessa tiedottamisen merkitys on siinä, että tieto kulkee kaikille. Olennaista on tiedon jakaminen koko työyhteisölle niin, ettei kukaan jää sen ulkopuolelle. Esimerkiksi palaverissa olleilla on vastuu jakaa palaverissa käydyt asiat muulle henkilöstölle. Tiedonkulusta johtajat mainitsivat myös tiedonkulun johtajan ja henkilöstön välillä. Johtajille tulee kertoa asiat, jotka johtajan olisi hyvä tietää ja toisin päin. Päävastuu tiedonkulusta on kuitenkin johtajalla. Johtajan vastuuseen kuuluu tiedonkulun kanavien avaaminen esimerkiksi palavereita koolle kutsumalla. Johtaja kokoaa asialistan, joka palaverissa käsitellään. Kokonaisvaltaista tiedonkulkua koskien johtajan vastuulla on koko yksikköä koskevan tiedon jakaminen. Lastentarhanopettaja puolestaan vastaa tiedonkulusta tiimissään. Lastentarhanopettaja vetää tiimipalaverit ja käy tiimin kanssa keskeiset asiat läpi. Lastentarhanopettaja puolestaan vie ryhmää ja tiimiä koskevat tiedot oman tiiminsä tietoon.

Johtajat pitivät palavereita tavoitteellisen keskustelun paikkoina. Palaverit ovat myös tärkeitä keskustelun mahdollistamisen paikkoja, sillä jokaisella on velvollisuus osallistua palaveriin. Palaverikäytäntöihin kuuluu pöytäkirjan tekeminen, joka on tarkoitettu kaikkien luettavaksi ja allekirjoitettavaksi. Näin tiedonkulkua voidaan myös kontrolloida. Aiheet palaverien keskusteluihin nousevat arjen ajankohtaisista asioista. Erilaisista palavereista johtajat mainitsivat talon palaverit, tiimipalaverit, viikkopalaverit, kuukausipalaverit, pedagogiset palaverit sekä illat ja kauden suunnittelupalaverit. Talon palavereihin osallistuu koko henkilöstö. Niiden järjestäminen vaihteli kerran viikossa toteutettavista palavereista tarvittaessa koolle kutsuttaviin palavereihin. Myös kuukausipalaverit ovat yhdenlaisia koko talon palavereita. Tiimipalavereissa yksi kasvattajatiimi kerrallaan keskustelee tiimiään koskevista asioista kerran viikossa. Tiimipalavereissa käsitellään ryhmän lasten asioita ja tiimiä koskevia asioita, tehdään pedagogisia suunnitelmia sekä arvioidaan ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmaa. Erään johtajan yksiköissä nämä palaverit käytiin kuukauden sykleissä läpi, jolloin kuukaudessa on aina yksi lapsipalaveri, yksi tiimiä koskeva palaveri, yksi pedagoginen suunnittelupalaveri sekä yksi ryhmän varhaiskasvatussuunnitelman arviointipalaveri. Illat ja kauden suunnittelupalaverit ovat laajempia kokonaisuuksia, joissa yleensä suunnitellaan joko tulevaa syys- tai kevätkautta. Illat voivat olla myös koulutusiltoja, joissa johtaja tai ulkopuolinen kouluttaja kouluttaa henkilöstöä. Yhden johtajan yksiköissä oli käytössä myös lastentarhanopettajien viikkopalaverit, joissa tuleva viikko käytiin pikaisesti läpi, jotta jokainen tietää, mitä yksikössä kokonaisuudessaan tapahtuu milloinkin.

5 Pohdinta

Luku 5 alkaa tutkimusprosessin luotettavuuden pohdinnalla. Luvussa 5.1 pohdin omaa taustani tutkijana, tutkittavien valintaa, teemahaastattelujen toteuttamista, analyysiprosessia sekä saatuja tuloksia. Luvuissa 5.2 ja 5.3 tutkimuksen tulokset tiivistetään tutkimuskysymyskohtaisesti samalla vertaillen niitä aiempaan tutkimukseen. Ensin kuvaan päiväkodinjohtajien käsityksiä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta. Tämän jälkeen esitän heidän käsityksiään jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisesta. Päiväkodinjohtajien käsityksissä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta painottuu erityisesti pedagoginen johtajuus. Jaettu pedagoginen johtajuus tulee esiin toteuttamistavoissa. Luvussa 5.4 pohditaan tutkimuksen tuloksia ja esitetään johtopäätöksiä sekä jatkotutkimusaiheita.

5.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Tutkimuksen luotettavuus ja tutkijan eettiset ratkaisut kulkevat käsi kädessä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 132). Luotettavassa laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen toteuttamisen vaiheet on kuvattu tarkasti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2002, 214). Jo aiemmin tässä tutkimuksessa olen kuvannut tutkimuksen toteuttamista hyvin yksityiskohtaisesti. Tässä luvussa käydään läpi vielä koko tutkimusprosessin luotettavuutta ja eettisyyttä.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan taustan pohtiminen on tärkeää. Tutkijan taustan merkitys korostuu erityisesti analyysiä tehdessä. Keskeistä aineiston analyysissä onkin tutkijan omien lähtökohtien ja ennako-oletusten sulkeistaminen. (Niikko 2003, 34-35.) Käsitykseni varhaiskasvatuksen johtamisesta perustuvat kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkintoon sekä ennen kaikkea kokemukseen, jonka olen saanut seurattessani päiväkotiyrittäjyyttä yli 15 vuoden ajan. Olen kasvanut yrittäjähenkisessä perheessä, jossa varhaiskasvatuksen arkea on eletty myös kotona. Olen päässyt kuulemaan johtamiseen ja yrittäjyyteen liittyviä kysymyksiä ja pohdintoja. Taustani takia olen koko koulutukseni ajan peilannut asioita juuri johtamisen ja yrittäjyyden näkökulmasta sekä vahvistanut sitä kautta omaa johtamisnäkemystäni.

Johtamisnäkemyksessäni korostuu ennen kaikkea varhaiskasvatuksen laatu ja jatkuva kehittäminen, joten näen pedagogisen johtajuuden erittäin tärkeänä osana päiväkodin johtajuutta. Johtamisessa pidän tärkeänä johtajan pedagogisia näkemyksiä sekä kiinnostusta pedagogiikkaa kohtaan. Pedagoginen johtajuus on kiinnostuksen kohteeni, mikä varmasti vaikuttaa

myös käsityksiini. Käsitykseni mukaan pedagoginen johtajuus on laadukkaan pedagogiikan johtamista. Se on yhteisen pedagogisen näkemyksen luomista. Se on valintojen tekemistä varhaiskasvatuksen laadun ja erityisesti lapsen edun näkökulmista. Pedagogisen johtajuuden seurauksena toiminta on suunnitelmallista ja tavoitteellista. Jaettu pedagoginen johtajuus on käsitykseni mukaan pedagogisen vastuun jakamista osittain pois johtajalta. Päävastuu on aina johtajalla, mutta johtaja voi vastuuttaa henkilöstöään. Pedagogisen vastuun tiimissä kantaa lastentarhanopettaja, mutta jokainen työntekijä osallistuu pedagogiseen keskusteluun, suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Lastentarhanopettajan ja myös johtajan vastuulla on huolehtia, että työssä säilyy pedagoginen ote.

Käsitysteni mukaan pedagoginen johtajuus on kuitenkin puutteellista varhaiskasvatuksessa, joten halusin tämän tutkimuksen avulla lähteä luomaan kuvaa hyvästä pedagogisesta johtajuudesta ja sen jakamisesta. Tutkijan on tutkimusta tehdessään tiedostettava omat merkityksensä sekä käytettävä niitä hallitusti. (Ahonen 1994, 130.) Nämä käsitykseni olen pyrkinyt asettamaan sivuun niin hyvin kuin mahdollista tutkimusprosessin eri vaiheissa. Tiedostan kuitenkin, etteivät käsitykseni voi olla vaikuttamatta jollain tavalla tutkimusprosessiin, ovathan ne vaikuttaneet jo aiheen valintaankin. Erityistä huomiota olen kuitenkin kiinnittänyt käsityksiini analyysiä tehdessä.

Tutkittavien valinnan olen kuvannut tarkasti jo aiemmin. Tutkittavien valintaa on kuitenkin hyvä pohtia siitä näkökulmasta, olenko onnistunut valitsemaan oikeat henkilöt. Valitsin tutkittavat tarkoituksenmukaisesti. Pyrin valitsemaan johtajia, jotka painottavat johtamistavassaan pedagogiikkaa. Jokainen tutkimukseeni kysymä johtaja oli todella innostunut tutkimusaiheesta ja tutkimukseen osallistumisesta. Jo tästä päättelin, että pedagoginen johtajuus on heille tärkeä asia. Haastattelujen jälkeen huomasin, että pedagoginen johtajuus on myös jokaisen johtajan mielenkiinnon kohde. Johtajat olivat kuitenkin eri vaiheissa pedagogisessa johtajuudessaan. Osalla johtajista pedagoginen näkemys ja pedagoginen johtajuus näyttäytyivät todella vahvasti. Osalla pedagoginen johtajuus oli vasta kehittymässä. Aluksi ajattelin, että valitsemani johtajat olisivat jotenkin samanlaisia, kun pedagoginen johtajuus korostuu jokaisen heidän työssään. Nopeasti kuitenkin huomasin, että jokaisella johtajalla on oma näkemys niin johtamisesta kuin pedagogiikastakin. Kuitenkin koen, että onnistuin valitsemaan tutkimukseeni oikeat henkilöt, ja sain heistä paljon irti jaettua pedagogista johtajuutta koskien.

Aineisto hankittiin siis teemahaastattelulla, joka osoittautui onnistuneeksi ja opettavaiseksi menetelmäksi. Ensimmäisessä haastattelussa tukeuduin teemarunkoon liikaa, ja etenin järjestelmällisesti teemasta toiseen. Koin esittäneeni haastateltavalle liikaa kysymyksiä, jolloin tilaa hänen omille käsityksilleen jäi liian vähän. Litteroinnin jälkeen huomasin kuitenkin tämän, ja lähestyin seuraavia haastatteluita näkökulmasta, jossa päiväkodinjohtajat saivat vapaasti kertoa, mitä pedagoginen johtajuus heille tarkoittaa. Tämän jälkeen lähdimme käsittelemään niitä teemoja, jotka eivät vielä olleet tulleet esille sekä tarkensimme tarvittaessa joitakin teemoja. Haastatteluissa huomasin, että tällainen vapaammin etenevä tapa sopii hyvin joillekin ihmisille, mutta toisille se tuottaa hankaluuksia. Kaksi seuraavaa haastattelua eteni käytännössä niin, että minä vain avasin keskustelun, jonka jälkeen haastateltavat kertoivat laajasti näkemyksistään ja kokemuksistaan. Tarkensin välillä keskustelua koskemaan tarkemmin ennalta suunniteltuja teemoja. Yksi haastateltava koki kuitenkin tällaisen vapaamman etenemistavan haasteelliseksi ja hän esitti minulle tarkentavia kysymyksiä siitä. Tässä tutkimuksessa toteutin elämäni ensimmäiset teemahaastattelut. Jokainen haastattelutilanne oli hyvin erilainen, mutta kaikki tilanteet olivat opettavia ja erittäin hyödyllisiä tutkimuksen näkökulmasta. Menetelmänä teemahaastattelua oli helppo lähestyä, ja koen sen antaneen rikkaan aineiston analyysia varten.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus riippuu ennen kaikkea siitä, miten käsityskategoriat vastaavat tutkittavien todellisia käsityksiä. Käsituskategoriat ovat valideja silloin, kun ne vastaavat tutkittavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Ahonen 1994, 129.) Kategorioiden ja tutkittavien käsitysten vastaavuuden olen pyrkinyt varmistamaan tekemällä analyysia vaihe vaiheelta erilaisia vaihtoehtoja pohtien. Fenomenografisessa tutkimuksessa olennaista on raportoida analyysiprosessin eteneminen läpinäkyvästi, jotta lukija voi seurata kategorioiden muodostumista. Tutkimusprosessin seikkaperäinen kuvaus ja aineistolainaukset lisäävät tulkinnan läpinäkyvyyttä ja samalla tutkimuksen luotettavuutta. Kategoriointi on luotettavaa, kun tutkija pystyy selittämään kategoriat johdonmukaisesti kytkemällä ne teoreettiseen tutkimuskäsitteistöön sekä tutkimusongelmiinsa. (Ahonen 1994, 155.) Kategorioiden aitoutta ja tutkimuskulun läpinäkyvyyttä parantaakseni olen kirjoittanut tarkasti auki analyysiprosessin vaiheet tuomalla esiin esimerkkejä alkuperäisestä aineistosta sekä havainnollistamalla prosessia kuvioilla ja taulukoilla. Myös tulosten yhteydessä olen käyttänyt runsaasti suoria lainauksia aineistosta perusteiksi tekemilleni tulkinnoille. Lisäksi kategorioiden luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään yhdistämällä määrällistä tutkimusotetta taulukoihin kuvaamaan ilmausten määrää kussakin teemassa, käsityskategoriassa sekä kuvauskategoriassa.

Tulosten luotettavuutta pohtiessa tulosten yleistettävyyttä lienee turha pohtia, sillä kyseessä on neljän päiväkodin johtajan henkilökohtaiset käsitykset jaetun pedagogisen johtajuuden ilmiöstä. Näistä käsityksistä on muodostettu yhtenäinen käsitysten kokonaisuus, joka on kuitenkin vain tämän tutkimuksen tuottama käsitys jaetusta pedagogisesta johtajuudesta. Tutkimus on tuottanut laajasti tietoa päiväkodin johtajien käsityksistä jaettua pedagogista johtajuutta koskien. Tämä tieto on hyödyllistä niin lastentarhanopettajille, jotka kantavat pedagogisen vastuun tiimissään kuin päiväkodinjohtajille, joilla on pedagoginen päävastuu. Tutkimuksen tarkoituksena oli luoda esimerkillinen kuva jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ja sen toteuttamisesta, joten tutkimusten tulosten merkitys on ennen kaikkea pedagogisen johtajuuden kehittämisessä varhaiskasvatusyksiköissä. Tulokset mahdollistavat pedagogien johtajuuden arvioinnin varhaiskasvatusyksiköissä vertailemalla yksikön toimintaa tämän tutkimuksen tuloksiin. Uskon tutkimuksen auttavan pedagogisesti epävarmoja lastentarhanopettajia ja johtajia saavuttamaan oman käsityksensä ilmiöstä, ja antavan ideoita sen toteuttamiseen. Tämä tutkimus on hyödyllinen tietopaketti varhaiskasvatuksen kentälle pedagogisesta johtajuudesta ja sen käytännön toteuttamisesta.

Tässä tutkimuksessa tutkittavia on kohdeltu asianmukaisesti. Tutkittaville on huolellisesti kerrottu ennen haastattelujen toteuttamista tutkimuksen tavoitteet ja käytetyt menetelmät. Heille on kerrottu tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta jättää tutkimus kesken milloin tahansa. Tutkimustietoja on käsitelty luottamuksellisesti koko tutkimusprosessin ajan. Haastatteluaineistot on poistettu heti litteroinnin jälkeen. Litteroidussa aineistossa kaikki ihmisten ja paikkakuntien nimet on muutettu anonymiteetin säilyttämiseksi. Jokainen tutkimukseen osallistuja on jäänyt nimettömiksi. Tutkittavista on kerrottu tutkimusraportissa vain tutkimuksen kannalta keskeiset asiat.

5.2 Päiväkodinjohtajien käsitykset jaetusta pedagogisesta johtajuudesta

Päiväkodinjohtajien käsityksiä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta kuvataan kuvauskategorioissa *Varhaiskasvatuksen johtajuuden perusta*, *Jaettu pedagoginen johtajuus työyhteisön yhteisenä asiana* ja *Jaettu pedagoginen johtajuus laadun takeena*. Päiväkodinjohtajien mukaan jaettu pedagoginen johtajuus on perusta koko johtamistyölle. Johtajat kokivat pedagogisten valintojen ohjaavan johtajana toimimista. Toisin kuin tässä tutkimuksessa Halttusen (2009, 109) tutkimuksessa päiväkodinjohtajien pedagoginen johtajuus koettiin olematto-

maksi, koska pedagogisen johtajuuden toteuttamista esti johtajan vähäinen läsnäolo yksiköissä sekä hallinnollisten tehtävien painottuminen. Tässä tutkimuksessa pedagoginen johtaminen koettiin ennen kaikkea arvovalinnaksi, jossa lapsen edun huomioiminen ohjaa johtamista. Myös Fonsénin (2014, 99) tutkimuksessa pedagoginen johtajuus nähtiin päiväkodin johtajien kuvaamana kaiken johtamistoiminnan kattamana arvokysymyksenä. Se kattaa kaikki johtamisen osa-alueet: henkilöstöjohtamisen, rekrytoinnin, osaamisen johtamisen, palvelujohtamisen sekä hoidon, kasvatuksen ja opetuksen johtamisen.

Jaettu pedagoginen johtajuus määriteltiin työyhteisön yhteiseksi asiaksi. Jaetun johtajuuden perustaksi muodostetaan yhdessä yhteinen ymmärrys perustehtävästä, arvoista, pedagogiikasta ja tavoitteista. Yhteinen ymmärrys tarkoittaa sitä, että kaikki ymmärtävät asioiden merkityksen ja pystyvät seisomaan niiden takana. Yhteinen ymmärrys pedagogiikasta tarkoittaa yhteisen pedagogisen näkemyksen ja linjan saavuttamista. Kun yhteinen ymmärrys on saavutettu, voidaan päätöksiä tehdä yhdessä. Jaettu johtajuus on yhteistä päätöksentekoa, jossa huomioidaan koko työyhteisön näkökulman lisäksi myös vanhempien näkökulma. Jaettu pedagoginen johtajuus määriteltiin ennen kaikkea yhteiseksi vastuuksi. Vastuuta jaetaan ja sitä otetaan. Jaetun johtajuuden mahdollistaa vastuullinen henkilöstö.

Päiväkodin johtajat määrittivät jaetun pedagogisen johtajuuden laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ajamiseksi. Päiväkodin johtajille jaettu pedagoginen johtajuus näyttäytyi varhaiskasvatukseen laadun takeena. Jaettu pedagoginen johtajuus sisältää henkilöstön osaamisen hyödyntämisen ja eri koulutustaustojen arvostamisen. Hujala, Heikka & Halttunen (2011) ovat myös määritelleet jaetun pedagogisen johtajuuden erilaisina osaamis- ja vastuualueina, jotka mahdollistavat osaamisen tehokkaan hyödyntämisen. Soukalaisen (2015, 111) tutkimuksessa henkilökunnan erilaiset koulutustaustat tulivat myös erittäin positiivisessa hengessä esille, sillä esimiesten puheista kuului arvostus eri koulutuksia kohtaan. Jaetussa pedagogisessa johtajuudessa henkilöstön osaamisesta huolehditaan ja sitä hyödynnetään.

Johtajat näkivät motivoituneen henkilöstön avaimena laadukkaaseen varhaiskasvatustyöhön. Johtajat nostivat haastatteluissa esiin työn ilon, myönteisyyden, yhteisöllisyyden ja työnhyvinvoinnin teemoja. Myös Fonsénin (2014, 116-117) mukaan hyvä ilmapiiri mahdollistaa hyvän varhaiskasvatuksen toteuttamisen. Hyvinvoiva henkilöstö jaksaa innostua työstään. Jokainen kasvattaja toteuttaa jaettua pedagogista johtajuutta kantamalla vastuuta omasta ammatillisesta osaamisestaan, kiinnostuksestaan työtä kohtaan sekä kiinnostuksesta alan kehityksen seuraamisesta. (Fonsén, 2014, 116-117.)

Ennen kaikkea laadukas varhaiskasvatusta kuitenkin pohjautuu varhaiskasvatusta- ja esiopetus-suunnitelmiin, jotka ohjaavat työtä. Johtajat käsittivät varhaiskasvatusta-suunnitelmatyön keskeisenä osana jaettua pedagogista johtajuutta. Myös Heikan (2013, 69) tutkimuksessa pedagogisen johtajuuden jakaminen keskittyi erityisesti varhaiskasvatusta-suunnitelmatyöhön. Fonsénin (2014, 103) mukaan varhaiskasvatusta-suunnitelmaprosessi lisää henkilöstön pedagogista tietämystä, yhteisöllisyyttä, sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin sekä pitää yllä jatkuvaa arvokeskustelua.

5.3 Päiväkodinjohtajien käsitykset jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta

Päiväkodinjohtajien käsitykset jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta sisältyvät kuvauskategorioiden *Jatkuva kehittäminen osana jaettua pedagogista johtajuutta*, *Keskeisimmät jaetun pedagogisen johtajuuden roolit*, *Jaetun pedagogisen johtajuuden järjestelyt* sekä *Tiedonkulkeminen*. Johtajien käsityksiin jaetusta pedagogisesta johtajuudesta sisältyy tärkeänä osana jatkuva toiminnan ja pedagogiikan kehittäminen. Arviointi nähtiin kehittämisen lähtökohdaksi. Kehittäminen ei kuitenkaan johtajien mukaan saa jäädä vain arviointiin, vaan arvioinnin on johdettava kehittämistoimiin. Moenin (2016, 237) tutkimuksessa johtajat rohkaisivat henkilöstöä nostamaan esiin kriittisiä kysymyksiä ja kehittämään siten toimintaa intensiivisesti kaiken aikaa.

Olellaisena osana kehittämistä johtajat näkivät henkilöstön sekä myös oman osaamisen kehittämisen. Johtajien mukaan varhaiskasvatusta-ammattilainen ei ole koskaan valmis, vaan koko ajan tulee kehittyä. Erityisesti jaetun pedagogisenjohtajuuden näkökulmasta jokaisella tulee olla riittävä pedagoginen ymmärrys. Kehittämisen tuloksena johtajat pitivät laadukasta varhaiskasvatusta ja osaavaa henkilöstöä. Jatkuva kehittäminen ja uuden kokeileminen mahdollistavat myös ajankohtaisuuden. Osa pedagogisista johtajista mainitsi toteuttavansa pedagogista johtajuutta toimimalla itse esimerkkinä ja sunnannäyttäjänä. Johtajat pitivät tärkeänä asiantuntijana ja ajan hermolla olemista. Myös Halttusen (2009, 127) mukaan johtaja on henkilö, joka tuo työyhteisöön kokoajan jotakin uutta, ettei henkilöstö työskentele kokoajan vanhojen toimintamallien mukaan.

Päiväkodinjohtajat määrittivät jaetun pedagogisen johtajuuden työyhteisön yhteiseksi asiaksi johon jokainen saa osallistua. Jokainen työntekijä osallistuu jaettuun pedagogiseen johtajuuteen osallistumalla toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Jaettu johtajuus näytettiin myös Fonsénin (2014, 104) tutkimuksessa jokaisen työntekijän vastuuna ja oikeutena

osallistua pedagogiikan suunnitteluun ja sen toteuttamiseen. Päiväkodin johtajien mukaan se on myös sitoutumista yhdessä sovittuihin arvoihin ja toimintatapoihin. Jokainen työyhteisön jäsen nähtiin tasavertaisena, eikä ketään haluttu nostaa toisen yläpuolelle. Jokaisen työntekijän työpanosta arvostetaan. Jokainen on nostettu vastuulliseksi toimijaksi. Myös Fonsénin (2014, 115) mukaan pedagoginen johtaja ymmärtää koko henkilöstön ja kaikkien ammattiryhmien työpanoksen tärkeyden laadukkaana varhaiskasvatuksen toteuttamisessa.

Vastuu pedagogisesta johtajuudesta on kuitenkin ennen kaikkea johtajalla itsellään sekä lastentarhanopettajilla. Heikan (2014, 86) mukaan jaettu johtajuus on ennen kaikkea suunnittelua ja koordinointia johtajan ja lastentarhanopettajien roolien välillä. Tähän tutkimukseen osallistuneiden päiväkodinjohtajien mukaan he itse kantavat kokonaisvastuun pedagogiikasta. Lastentarhanopettajat puolestaan kantavat vastuun ryhmänsä ja tiimensä toiminnasta. Myös Parrila (2016, 9) kuvaa jaetun pedagogisen johtajuuden rooleja siten, että lastentarhanopettaja johtaa tiimiään, sen pedagogiikkaa ja pedagogiikan kehittämistä. Lastenhoitaja puolestaan vastaa omalta osaltaan toiminnan laadusta ja sitoutumisesta sovittuihin käytäntöihin. Näin myös lastenhoitaja kantaa vastuunsa jaetusta pedagogisesta johtajuudesta. Parrilan mukaan päiväkodinjohtajan vastuulla on johdettavien yksiköiden pedagogiikan laatu ja sen kehittäminen. Moanin (2016, 239) tutkimuksessa johtajat kuvasivat kuilua pedagogisen koulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien ja kouluttamattoman henkilökunnan välillä esteenä vastuun jakamiselle ja yhteiselle toiminnan kehittämislle.

Samoin kuin Fonsénin (2014, 116) tutkimuksessa johtajat kuvasivat varajohtajan roolin pedagogisessa johtajuudessa ohuena. Varajohtajat hoitavat lähinnä oman lapsiryhmätyönsä ohella hallinnollisia rutiineja tarpeen vaatiessa. Päiväkodinjohtajien mukaan jaettuun pedagogiseen johtajuuteen liittyy myös jokaisen vastuu itsestään ja omasta työstään. Jokainen johtaa itseään ja omaa työtään. Strehmel (2016, 353) kuvaa itsensä johtamista johtajan työssä autonomian seurauksena ilmenevänä vastuuna omista työrakenteista ja aikatauluista sekä laajemmin itsensä kehittämisestä ja hyvinvoinnista. Halttunen (2009, 112) kuvaa tutkimuksessaan johtajan ja työntekijöiden työnjaon muotoutumista ajan myötä. Halttusen tutkimuksen mukaan työnjako oli vain muotoutunut vähitellen, eikä sitä ollut selkeästi suunniteltu. Jaetussa johtajuudessa on kuitenkin äärimäisen tärkeää, että vastuu- ja tehtäväalueet ovat kaikkien tiedossa.

Rakenteiden luominen määriteltiin keskeiseksi jaetun pedagogisen johtajuuden menetelmäksi. Johtajien mukaan jaettuun pedagogiseen johtajuuteen liittyy erilaisia järjestelyjä.

Johtajien mukaan aika on jaetun pedagogisen johtajuuden tärkein resurssi. Johtajat kokivat ajan riittävän aina tärkeille asioille toisin kuin Heikan (2014, 63) tutkimuksessa, jossa johtajilla ei ollut resursseja pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen hallinnollisten tehtävien rinnalla. Jotta aikaa jaettuun pedagogiseen johtajuuteen olisi, täytyy rakenteiden olla toimivia. Näitä rakenteita olivat ennen kaikkea yhteisen keskustelujen paikat, kuten tiimipalaverit sekä suunnitteluajan toteuttaminen.

Rakenteiden merkitystä korostaa Heikan (2013, 67) tutkimuksen tulos, jossa systemaattisten pedagogisen johtajuuden rakenteiden ja resurssien puuttuminen koettiin pedagogisen johtajuuden toteutumisen esteeksi. Myös Soukalaisen (2015, 114) tutkimuksessa johtajat pitivät palaverien etukäteen sopimista tärkeänä. Ilman palaveriajan varaamista etukäteen, sen järjestäminen hankaloitui tai se saattoi jäädä kokonaan järjestämättä. Jaetun pedagogisen johtajuuden järjestelyihin kuului myös erilaisten tiimien organisoiminen. Tällaisina tiimeinä johtajat mainitsivat pedagogiset tiimit sekä varhaiskasvatussuunnitelmatyöryhmät. Johtajat eivät puhuneet tässä yhteydessä kasvattajatiimeistä, joissa kasvattajat työskentelevät.

Johtajien käsitysten mukaan jaettu pedagoginen johtajuus toteutuu ennen kaikkea yhteisessä keskustelussa. Pedagoginen keskustelu on yhteistä, avointa ja jatkuvaa. Se on keskustelua arvoista ja perustehtävästä. Jaettu pedagoginen johtajuus jakaa vastuun pedagogisen näkökulman tuomisesta keskusteluun jokaiselle työntekijälle. Myös Fonsénin (2014, 101) mukaan pedagoginen johtajuus on vastuunkantoa pedagogisen näkökulman tuomisesta yhteiseen keskusteluun. Johtajan tehtävänä on ylläpitää keskustelua yksikkötasolla, lastentarhanopettajan puolestaan tiimin tasolla. Pedagoginen johtaja luo keskustelukulttuurin sekä rakenteet keskustelun mahdollistamiseksi.

Johtajien mukaan tiedonkulku muodostui keskeiseksi osaksi jaettua pedagogista johtajuutta. Kun johtamisen vastuut on jaettu, on erityisen tärkeää, että tieto kulkee kaikille. Moenin (2016, 237) mukaan lastentarhanopettajien tehtävänä on tiedottaa johtajaa päiväkotiryhmien sisäisistä asioista. Tärkeimmiksi tiedonkulun kanaviksi johtajat määrittivät erilaiset palaverit. Palaverit olivat säännöllisiä käytänteitä, joista pidettiin kiinni. Palaverit olivat vakiinnuttaneet paikkansa osana jaettua pedagogista johtajuutta. Johtajat mainitsivat talon palaverit, tiimipalaverit, viikkopalaverit, kuukausipalaverit, pedagogiset palaverit illat sekä kauden suunnittelupalaverit keskustelun mahdollistavina rakenteina. Halttusen (2009, 109) tutkimuksessa työntekijät määrittivät pedagogisen johtajuuden johtajan ja henkilöstön välisiksi yhteisiksi keskusteluiksi työn sisällöistä tai laajempien pedagogisten linjausten luomiseksi.

5.4 Tulosten pohdinta ja jatkotutkimusaiheet

Seuraavaksi nostan tutkimuksen tuloksista esiin merkittävimpiä asioita. Pedagoginen johtajuus näyttäytyi päiväkodin johtajien silmissä ennen kaikkea lapsen edun ajamisena. Lapsen edun ajaminen on arvovalinta, jonka tulisi ohjata kaikkea johtamistoimintaa. Jaetun pedagogisen johtajuuden näkökulmasta lapsen edun ajaminen on yhteisöllinen asia, johon kaikki osallistuvat. Työyhteisössä tehdään yhdessä asioita lapsen parhaaksi. Jokaisen kasvattajan vastuulla on huomioida lapsen etu. Lisäksi yhteinen päätöksenteko perustuu aina lapsen parhaaseen. Lapsen edun huomioiminen perustuu varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmiin, jotka ohjaavat toimintaa. Se kuitenkin onnistuu vain, kun henkilökunnalla on riittävä ja ajankohtainen osaaminen sekä ammattitaito. Henkilökunnan ammattitaitoa hyödyntäen toimintaa arvioidaan ja kehitetään koko ajan, jotta varhaiskasvatuksessa pystyttäisiin vastaamaan koko ajan paremmin ja paremmin lasten tarpeisiin.

Jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamisessa korostui jokaisen kasvattajan tärkeys ja tasavertaisuus. Lastentarhanopettajien nostamista muiden yläpuolelle jopa kritisoitiin. Johtajat kuitenkin myönsivät antaneensa enemmän vastuuta juuri lastentarhanopettajille, jotta asiat tulevat varmasti hoidetuksi. Jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamisen kulmakivi on johtajien käsitysten mukaan jatkuva pedagoginen keskustelu. Keskusteluille järjestetään paikkoja luomalla toimivia rakenteita. Rakenteet ylläpitävät keskustelua ja mahdollistavat sen kiireisessä arjessa. Säännöllisesti käytävät pedagogiset keskustelut ylläpitävät työn pedagogisen otteen, jolloin toiminta on kokoajan suunnitelmallista ja tavoitteellista sekä toteuttaa varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelman tavoitteita.

Pedagogisen johtajuuden käsite vaikutti olevan johtajille selkeä. Johtajat osasivat määritellä käsitettä ja kertoa siitä hyvin laajasti. Kuitenkin samoin kuin Soukaisen (2015) tutkimuksessa, kaikki johtajat eivät osanneet selkeästi kuvata, mitä pedagoginen johtajuus konkreettisesti heidän työssään sisälsi. Haastatteluissa kysyin erillisistä pedagogisen johtajuuden tehtävistä, joita johtajien oli vaikea nimetä. Tämä kertoo osaltaan pedagogisen johtajuuden käsitteen monitulkintaisuudesta ja epämääräisyydestä. Käsitteen epämääräisyys aiheuttaa haasteita työntekävien erottamiselle. Toisaalta yksi johtajista kuvasi kaiken varhaiskasvatuksen johtamistoiminnan olevan pedagogista johtajuutta, sillä kaikessa johtajan toiminnassa tulisi huomioida lapsen etu. Tämän näkökulman perusteella pedagogisia johtamistehtäviä ei edes voida erikseen erotella.

Haastatteluissa nousi erityisen vahvasti esiin varhaiskasvatussuunnitelman merkitys osana jaettua pedagogista johtajuutta. Haastattelujen aikaan teon alla ollut yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma määritteli yksikkötason pedagogiikkaa ja sen johtamista. Varhaiskasvatussuunnitelman tekeminen oli esillä yksiköiden arjessa, ja yksikköihin oli nimetty varhaiskasvatusvastaavia ja tiimejä. Varhaiskasvatussuunnitelman ajankohtaisuus sai teeman nousemaan päiväkodinjohtajien haastatteluissa vahvasti esille. Puolestaan esiopetussuunnitelma jäi lähes vaille huomiota. Esiopetussuunnitelmasta ja esiopetuksesta yleensä johtajat puhuivat hyvin vähän, vaikka kolme neljästä johti myös esiopetusta. Voiko tämä tarkoittaa sitä, ettei jaettu pedagoginen johtajuus kuulu niin vahvasti esiopetuksen kuin varhaiskasvatuksen kontekstiin? Vai oliko taustalla vain varhaiskasvatussuunnitelman ajankohtaisuus?

Tutkimukseen osallistuneet päiväkodinjohtajat kuvasivat selkeästi jaetun pedagogisen johtajuuden rooleja. He määrittelivät yksityiskohtaisesti omat vastualueensa. Myös lastentarhanopettajien rooli jaetussa pedagogisessa johtajuudessa oli johtajien puheissa selkeä. He eivät kuitenkaan maininneet lastenhoitajia puhuessaan jaetun pedagogisen johtajuuden rooleista. He puhuivat ”kaikista”, kun tehtävä kuului myös lastenhoitajille. Johtajat eivät nimenneet yhtäkään jaetun johtajuuden tehtävää, joka olisi kuulunut vain lastenhoitajille. Johtajat kuitenkin korostivat todella vahvasti henkilöstön tasavertaisuutta jaetun pedagogisen johtajuuden näkökulmasta koulutustasosta huolimatta. Mielestäni tämä on kuitenkin ristiriidassa tasavertaisuuden kanssa. Onko tasavertaisuus vain näennäistä vai toteutuuko se oikeasti? Onko jaettu pedagoginen johtajuus todella työyhteisöjen yhteinen asia? Kuitenkin lastentarhanopettajien roolia painotetaan myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016), mikä varmasti vaikuttaa johtajien käsityksiin jaetun pedagogisen johtajuuden rooleista.

Tutkimus ”Päiväkodinjohtajien käsityksiä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta” on tuottanut tietoa jaetun pedagogisen johtajuuden ilmiöstä yleisesti sekä jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamisesta. Vaikka tutkimukseen osallistuneiden johtajien määrä oli rajallinen, tutkimuksessa on mukana tietoa monesta eri organisaatiosta. Tulokset ovat samansuuntaisia aiemman pedagogisesta johtajuudesta tehdyn tutkimuksen kanssa (erityisesti Fonsén 2014). Tämä tutkimus on keskittynyt käsittelemään päiväkodinjohtajien käsityksiä jaetusta pedagogisesta johtamisesta ja sen toteuttamisesta. Olisi ollut mielenkiintoista tarkastella jaettua pedagogista johtajuutta myös henkilöstön näkökulmasta sekä verrata henkilöstön näkökulmia johtajien näkökulmiin. Olisivatko henkilöstön käsitykset olleet samanlaiset kuin johtajan käsitykset? Olisiko henkilöstö määritellyt osallistuvansa samoihin tehtäviin kuin mitä johtaja

määritteli henkilöstön tehtäviksi? Olisiko lastenhoitajan rooli tullut selkeämmin esiin henkilöstön puheessa? Mitkä tehtävät henkilöstö olisi määritellyt omiksi tehtävikseen jaetun pedagogisen johtajuuden kentällä? Miten henkilöstö olisi kokenut pedagogisen johtajuuden toteutumisen tällä hetkellä?

Lähteet

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, A. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (viitattu 10.2.2017).

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. (toim.) & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Fonsén, E. 2008a. Pedagoginen johtajuus – varhaiskasvatustyön punainen lanka. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Fonsén, E. 2008b. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatustyön johtamisessa. Teoksessa Hujala, E., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Tampereen yliopisto. s. 42-53.

Fonsén, E. 2010. Pedagogista johtajuutta metsästävässä - kehitystoiminta osana laadunhallintaa. Teoksessa Turja, L. & Fonsén, E. (toim.) 2010. Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus Ry.

Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1398. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95050/978-951-44-9397-3.pdf?sequence=1> (viitattu 3.2.2017).

Fonsén, E. & Parrila, S. 2016. Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus 17-22.

Fonsén, E. & Parrila, S. 2016. Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 23-42.

Fonsen, E. & Vlasov, J. 2016. Leading pedagogical quality in the context of Finnish child care. Teoksessa Ringsmose, C. & Gragh-Müller, G. (toim.) The Nordic social pedagogical approach to early years. Cham: Springer International.

Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähetsymistapojakoulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.

Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 375. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22480/9789513937621.pdf?sequence=1>. (viitattu 20.3.2017).

Heikka, J. 2014. Distributed leadership in early childhood education. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1392. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf?sequence=1> (viitattu 21.3.2017).

Heikka, J. 2016. Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 43-58.

Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayage, M. 2016. Investigating Teacher Leadership in ECE Centers in Finland. JECER 5(2) 2016, 289-309.

Heikka, J. & Hujala, E. 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuuden toimivuus opetustoimessa. Teoksessa Hujala, E., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Tampereen yliopisto. s. 3-14.

Heikka, J. & Waniganayake, M. 2011. Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. International Journal of Leadership in Education; December 2011, 14 (4). <http://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/13603124.2011.577909?needAccess=true> (viitattu 22.3.2017).

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu. Helsinki: Gaudeamus

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2012. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 287-299.

Hujala, E. & Fonsen, E. 2012. Varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-Kustannus, 312-327.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* (2), 162-173.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.

Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede. Kuopio: Unipress cop.

Juusenaho, R. 2008. Pedagoginen johtajuus. Teoksessa Hujala, E., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Tampereen yliopisto. s. 21-27.

Karila, K. 2004. Monimuotoistuva työ on haaste päiväkodin johtajille. Teoksessa Päiväkodinjohtaja on monitaituri. Lastentarhanopettajaliitto.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. (toim.) & Valli, R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – näkökulmia aloittele tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Laki sosiaalihuollon ammattihenkilöistä 817/2015. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150817?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=817%2F2015> (viitattu 27.2.2017).

Lastentarhanopettajaliitto, 2004. Päiväkodin johtaja on monitaituri. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto Ry.

Lämsä, A-M. & Päivike, T. 2010. Organisaatiokäyttötymisen perusteet. Helsinki: Edita.

- Marton, F. 1982. Towards a phenomenography of learning. III: Experience and conceptualisation. University of Göteborg. Department of education 8.
- Marton, F. 1995. Cognosco ergo sum reflections on reflections. *Nordisk Pedagogik* 15(3): 165–180.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia -sarja 4. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moen, H. K. 2016. Leadership for Developing Consensus of Perspectives on Children's learning in Early Childhood Centers. *JECER* 5(2) 2016, 226-246
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Rovaniemi: Lapin yliopisto
- Oleander, S. 2007. Päiväkodin johtajuudelle rajat ja resurssit. Teoksessa Päiväkodin johtajuus huojuu. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto Ry.
- Perusopetuslaki 628/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L7P26a> (viitattu 8.2.2017).
- Parrila, S. 2011. Varhaiskasvatuksen johtamista vahvistamassa. Teoksessa Vähärautio, A. (toim.) Lapsen hyvää arkea rakentamassa. Pohjoisen alueen (PaKaste) -hankkeen Pohjois-Pohjanmaan osahankkeen loppuraportti 2009-2011. Oulu: Uniprint.
- Parrila, S. & Vähänen, L. 2006. Pedagogiikan johtaminen 2000-luvulla. Teoksessa Parrila, S. (toim.) Perhepäivähoidon kehittämishaasteita. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:17, 29-34.
- Parrila, S. & Fonsén, E. 2016. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus – käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus, 59-90.

Puroila, A-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä haastavammaksi. Teoksessa Päiväkodin johtaja on monitaituri. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto Ry 20-23.

Soukainen, U. 2015. Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmista. Turku: Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, osa 400.

Strehmel, P. 2016. Leadership in Early Childhood Education – Theoretical and Empirical Approaches. JECER 5(2) 2016, 344-355.

Söyrinki, T. 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuus – yhteinen prosessi. Teoksessa Hujala, E., Fonsén, E. & Heikka, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Tampereen yliopisto. s. 62-75.

Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere: Tammer-paino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuononen, M. 2017. Esi- ja perusopetukseen osallistuminen kansainvälisessä vertailussa. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-04-12_001.html?s=0 (viitattu 11.4.2017).

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Student-litteratur.

Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa Dall'Alba, G. & Hasselgren, B. (toim.) Reflections on phenomenography. Toward a Methodology? Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 103–128.

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Varhaiskasvatus 2015. Tilastoraportti. Helsinki: Terveysten- ja hyvinvoinninlaitos.

Varhaiskasvatuslaki 36/1973. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036> (viitattu 28.2.2017).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2016. Helsinki: Opetushallitus:
http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
(viitattu 10.2.2017).

Virtanen, P. & Stenvall, J. 2010. Julkinen johtaminen. Helsinki: Tietosanoma.

Liitteet

LIITE 1



Oulun kaupunki
Varhaiskasvatusjohtaja
Ulla Rissanen
Sivistys- ja kulttuuripalvelut

Tutkimuslupapäätös § 4/2017

09.01.2017 OUKA/186/07.01.04.02/2017

Asia

Tutkimuslupapäätös, Heikkinen Eveliina

Asianosainen

Heikkinen Eveliina

Selostus asiasta

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä varhaiskasvatuksen jaetun pedagogisen johtajuuden ilmiöstä sekä tuottaa tietoa sen käytännön toteuttamistavoista. Tutkimus selvittää johtajien käsityksiä pedagogisesta johtajuudesta sekä sen jakamisesta päiväkodeissa. Tutkimuksen tarkoituksena on myös selvittää, miten pedagoginen johtajuus jakaantuu eri toimijoiden kesken käytännössä.

Päätös perusteluineen

Hyväksytään tutkimussuunnitelma ja myönnetään tutkimuslupa hakemuksen mukaisesti.

Tutkimus tukee varhaiskasvatuksen kehittämistyötä.

Yksi kappale valmiista tutkimustyöstä on toimitettava varhaiskasvatuksen käyttöön.

Allekirjoitus

Ulla Rissanen
Varhaiskasvatusjohtaja
puh. 044 703 5302

Valmistelija ja puh. Niskakoski Anne puh. 044 703 6992

Ilmoitus otto-oikeutetulle viranomaiselle

Ei Kyllä

Otto-oikeusviranomainen: Sivistys- ja kulttuurilautakunta

Tiedoksiantaminen Heikkinen Eveliina

LIITE 2

TEEMAHAASTATTELURUNKO

1 TAUSTA

Koulutus

Työkokemus, työuran eteneminen

Nykyinen työnkuva

2 JAETUN PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN MÄÄRITTELY

Käsitys pedagogisesta johtajuudesta

Käsitys jaetusta pedagogisesta johtajuudesta

Pedagogisen johtajuuden merkitys varhaiskasvatuksessa

Hyvä jaettu pedagoginen johtajuus

3 JAETUN PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN TOTEUTTAMINEN

Pedagogisen johtajuuden toteutuminen päiväkodinjohtajan arjessa

Varhaiskasvatussuunnitelman, -lain ja esiopetussuunnitelman rooli

Tehtävien ja vastuiden jakaminen, roolit

Jaettu pedagoginen johtajuus työyhteisöjen arjessa

Käytännöt ja rakenteet

Haasteet

4 KEHITTÄMINEN

Oman ammattitaidon ja osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen

Laadunarviointi

Kehittäminen

LIITE 3

Varhaiskasvatuksen johtajuuden perusta (=26)	Pohja varhaiskasvatuksen johtamiselle (=17)	Johtamisen perusta (12) Johtamisen mielekkäisyys (1) Johtaminen pedagogisina valintoina (4)
	Lapsen edun huomioiminen (=9)	Lapsen etu (9)
Jaettu pedagoginen johtajuus työyhteisön yhteisenä asiana (=63)	Yhteinen ymmärrys (=29)	Kokonaisvaltainen yhteinen ymmärrys (4) Yhteinen ymmärrys pedagogiikasta (5) Yhteinen ymmärrys perustehtävästä (6) Yhteinen ymmärrys työn tavoitteista (2) Yhteinen ymmärrys arvoista (2) Yhteinen ymmärrys vuorovaikutuksesta (2) Yhteinen ymmärrys lapsen kasvusta ja kehityksestä (1) Johtaja määrittää linjan (7)
	Yhteinen vastuu (=21)	Vastuullinen henkilöstö (3) Vastuun jakaminen (9) Vastuun ottaminen (5) Johtajan työn kohtuullistuminen (4)
	Laaja näkökulma päätöksentekoon (=13)	Työyhteisön näkökulma (8) Asiakasnäkökulma (2) Yhteiset päätökset (3)
Jaettu pedagoginen johtajuus laadun takeena (=74)	Asiakastyytyväisyys laadun mittarina (=11)	Vanhempien tyytyväisyys (1) Vanhemmilta saatu palaute (5) Asiakastyytyväisyyskyselyt (5)
	Henkilöstön osaamisen hyödyntäminen (=9)	Riittävä osaaminen (5) Osaamisen hyödyntäminen (2) Johtaja huolehtii henkilöstön osaamisesta (2)
	Motivoitunut ja innostunut henkilöstö (=28)	Henkilöstön motivaatio (2) Henkilöstön halu (5) Henkilöstön innostus (6) Henkilöstön kiinnostus (6) Henkilöstön intohimo (5) Henkilöstön ilo (1) Henkilöstön asennoituminen (3)
	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavana asiakirjana (=26)	Varhaiskasvatussuunnitelma työn perustana (3) Varhaiskasvatussuunnitelman toteuttaminen (6) Varhaiskasvatussuunnitelmatyö (5) Johtajalla päävastuu varhaiskasvatussuunnitelmasta (5) Pedagoginen tiimi tekee varhaiskasvatussuunnitelmatyön pohjan (3) Vastaavat lastentarhanopettajat ovat varhaiskasvatussuunnitelmapäätöksiä (4)
Jatkuva kehittäminen osana jaettua pedagogista johtajuutta (=135)	Arviointi lähtökohtana (=46)	Kehittämiskohteiden löytäminen (6) Vahvuuksien löytäminen (3) Pohdinnan herättäminen (4) Henkilöstön arviointi (5) Toiminnan arviointi (6) Laadun arviointi (2) Kaikki arvioivat (3) Perheet arvioivat (3) Johtaja arvioi (2) Ulkopuolinen arviointi (2) Ryhmävasu arvioinnin välineenä (5) Kehityskeskustelut (6)

		Arviointi osaksi varhaiskasvatuskulttuuria (3)
	Kehittäminen laadun varmistajana (=43)	Jatkuva kehittäminen (7) Uuden kokeileminen (5) Vaihtoehtojen löytäminen (2) Vanhasta luopuminen (1) Rutinoitumisen ehkäiseminen (6) Työkalut kehittämisen tukena (5) Johtaja näyttää kehittämisen suunnan (9) Lastentarhanopettaja vie tiimiä eteenpäin (4)
	Henkilöstön osaamisen kehittäminen (=33)	Jatkuva osaamisen kehittäminen (5) Osaamisen ylläpitäminen (2) Henkilöstön aktiivinen rooli oman osaamisen kehittämisessä (1) Kouluttautuminen (11) Työnohjaus (1) Tiedonjakaminen (3) Kirjallisuuden lukeminen (7) Vertaistuki (3)
	Ajankohtaisuus (=13)	Ajankohtaisuus (3) Uusin tieto (3) Johtaja ajan tasalla (7)
Keskeisimmät jaetun pedagogisen johtajuuden roolit (=51)	Kaikki tasavertaisia (=14)	Toisen ammattitaidon arvostaminen (4) Tiimeissä kaikki tasavertaisia (3) Matala hierarkia (4) Lastentarhanopettajan roolin korostuminen (3)
	Kaikki osallistuvat jaettuun pedagogiseen johtajuuteen (=17)	Kaikki osallistuvat pedagogiikkaan (5) Kaikki osallistuvat varhaiskasvatussuunnitelmatyöhön (4) Kaikkien ammattitaito käyttöön (4) Lisää työhön sitoutumista (1)
	Itsensä ja oman työn johtaminen (=8)	Oman työn johtaminen (6) Oman työn suunnittelu (1) Oman työn arviointi (1)
	Johtajan kokonaisvastuu (=3)	Johtajan päävastuu (3)
	Lastentarhanopettajan vastuu tiimin toiminnasta (=9)	Vastuu ryhmän toiminnasta (4) Vastuu tiimistä (5)
Jaetun pedagogisen johtajuuden järjestelyt (=28)	Aika resurssina (=5)	Aikaa riittävästi (4) Aikaa liian vähän (1)
	Toimivat rakenteet (=11)	Rakenteista kiinnittäminen (3) Johtaja luo rakenteet (5) Suunnitteluajan toteuttaminen (3)
	Erilaiset tiimit (=8)	Pedatiimit (7) Varhaiskasvatussuunnitelmatyöryhmä (1)
Tiedon kulkeminen (=85)	Jatkuva pedagoginen keskustelu (=35)	Yhteinen keskustelu (10) Jatkuva keskustelu (2) Avoin keskustelu (4) Keskustelu perustehtävästä (3) Arvokeskustelu (1) Johtaja ylläpitää keskustelua (6) Lastentarhanopettaja vastaa keskustelusta tiimeissä (9)
	Tiedottaminen (=15)	Tieto kulkee kaikille (5) Johtaja vastaa tiedonkulusta koko yksikössä (5) Lastentarhanopettajan vastuu tiedonkulusta tiimissä (5)
	Palaverit tiedonkulun kanavana (=35)	Palaverikäytännöt (11) Talon palaverit (3)

		Tiimipalaverit (6) Viikkopalaverit (2) Kuukausipalaverit (2) Pedapalaverit (2) Illat (8) Kauden suunnittelupalaverit (1)
YHTEENSÄ: 462		