



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Pedagoginen toimintakulttuuri ja sen kehittäminen pedagogisen johtajuuden keinoin

Tarkastelussa varhaiskasvatuksen johtajien näkemykset

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden kandiohjelma
Varhaiskasvatuksen opettajan opintosuunta
EDUK713 Kandidaatin tutkielma
10op
Kasvatustiede
Lokakuu 2019
Noora Rajahonka

Ohjaaja: Jaana Pesonen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden kandiohjelma		
Tekijä - Författare - Author Noora Rajahonka		
Työn nimi - Arbetets titel Pedagoginen toimintakulttuuri ja sen kehittäminen pedagogisen johtajuuden keinoin Tarkastelussa varhaiskasvatuksen johtajien näkemykset		
Title Pedagogical working culture and ways to improve it by using pedagogical leadership Examining Early childhood education leaders' point of view		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Kandidaatin tutkielma / Jaana Pesonen	Aika - Datum - Month and year 10/2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 37 s + 2 liites.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Varhaiskasvatus on kokenut monia muutoksia viime aikoina: varhaiskasvatuslaki on uudistettu vuonna 2018 ja <i>Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet</i> sekä vuosina 2016 että 2018. Uusi varhaiskasvatuslaki korostaa, että varhaiskasvatus on pedagogisesti painottunutta, suunnitelmallista toimintaa. Hujala, Heikka ja Halttunen (2017) ovat aiemmassa tutkimuksessaan saaneet selville, että juuri laadukas varhaiskasvatus ja henkilöstö ovat olennaisia tekijöitä lasten kehityksen kannalta. Siksi on olennaista, että varhaiskasvatuksen työyhteisöissä pidetään kiinni pedagogisesta ja työntekijöiden osaamisesta. <i>Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden</i> mukaan työyhteisön toimintakulttuurin kannalta johtajuus on avainasemassa ja toimintakulttuurin kehittäminen vaatii suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta (Opetushallitus, 2018, s. 28). Edellä mainittujen toteutumiseksi tarvitaan pedagogista johtajuutta, joka keskittyy vastaamaan varhaiskasvatuksen perustehtävän laadusta ja kehittämisestä (Fonsén, 2014, s. 53).</p> <p>Tässä tutkimuksessa selvitetään, mistä tekijöistä varhaiskasvatuksen johtajat näkevät varhaiskasvatuksen pedagogisen toimintakulttuurin koostuvan. Tutkimuksessa etsitään keinoja, joilla varhaiskasvatuksen johtajat kokevat voivansa tukea ja kehittää varhaiskasvatuksen pedagogista toimintakulttuuria. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin täsmäryhmähaastattelun avulla, johon osallistui kolme varhaiskasvatuksen johtajaa. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.</p> <p>Tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintakulttuuri nähdään ensisijaisesti yhteisöllisenä ilmiönä, jonka rakentamiseen osallistuvat kaikki työyhteisön jäsenet. Pedagogisen toimintakulttuurin kannalta olennaista on käydä keskustelua ja jakaa osaamista työn perustehtävään liittyen. Vastuu pedagogisesta toimintakulttuurista on ensisijaisesti ja viime kädessä johtajalla, mutta vastuuta ollaan valmiita jakamaan myös muille työntekijöille ja erityisesti varhaiskasvatuksen opettajille. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toimintakulttuurin tukemisen ja kehittämisen kannalta taas pedagogiikan kehittäminen, työntekijöiden osaamisesta ja koulutuksesta huolehtiminen sekä työntekijöiden mentoointi näyttäytyvät tutkimuksen valossa tärkeimpinä tekijöinä. Tutkimuksessa osaamisen jakaminen ja kaikkien työyhteisön työntekijöiden osallistaminen nähdään olennaisina tekijöinä toimintakulttuurin kehittämisen kannalta.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Varhaiskasvatus, pedagogiikka, pedagoginen toimintakulttuuri, pedagoginen johtajuus		
Keywords Early childhood education, pedagogy, pedagogical working culture, pedagogical leadership		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA.....	3
	2.1 Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa.....	3
	2.2 Pedagoginen toimintakulttuuri.....	4
	2.3 Pedagoginen johtajuus	7
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	10
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	11
	4.1 EduLeaders	11
	4.2 Tutkimusasetelma	12
	4.3 Teemahaastattelu ryhmässä	12
	4.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi	13
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	16
	5.1 Pedagoginen toimintakulttuuri.....	16
	5.1.1 Perustehtävän mukainen toiminta	16
	5.1.2 Yhteisesti rakennettava	18
	5.2 Pedagogisen toimintakulttuurin tukeminen ja kehittäminen	20
	5.2.1 Pedagogiikan kautta tapahtuva kehittäminen.....	20
	5.2.2 Osaamisesta huolehtiminen	22
	5.2.3 Mentorin rooli toimintakulttuurin kehittämisessä.....	24
	5.3 Yhteenveto.....	26
6	LUOTETTAVUUS.....	28
7	POHDINTA.....	30
	LÄHTEET	33
	LIITTEET	1
	Liite 1. Haastattelurunko.....	2
	Liite 2. Esimerkki teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä	3

1 Johdanto

Varhaiskasvatus on ollut jo useamman vuoden ajan yksi yhteiskunnan polttavista puheenaiheista. Vuonna 2013 varhaiskasvatus siirtyi sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriöön. Varhaiskasvatuksen perusteita sekä opetussuunnitelmia muokattiin ja *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016* -asiakirja tuli voimaan 1.8.2017 (Opetushallitus, 2019b). Myös varhaiskasvatustalakeia päivitettiin ja uusi laki astui voimaan 1.9.2018. Tämän jälkeen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita* on edelleen muokattu lakia vastaavaksi. Muutokset perusteisiin tulivat voimaan 1.1.2019 ja paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin elokuussa 2019. (Opetushallitus, 2019a.)

Varhaiskasvatus on kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus, jossa pedagogiikalla on keskeinen rooli. Uusi varhaiskasvatustalake painottaa lapsen etua, varhaiskasvatuksen laatua ja henkilöstön koulutusta. (Finlex, 2018.) Opettajan roolia varhaiskasvatuksessa on haluttu korostaa ja selkiyttää monen ”kaikki tekevät kaikkea” -vuosikymmenen jälkeen. Varhaiskasvatuksessa nimenomaan opettajien ja viime kädessä johtajien tehtävänä on ylläpitää, edistää ja kehittää yksiköissä tapahtuvaa pedagogiikkaa. (Opetushallitus, 2018, s. 18, 28.) Hujalan, Heikan ja Halttusen (2017) tutkimuksen mukaan juuri laadukas varhaiskasvatus ja henkilöstö ovat olennaisia tekijöitä lasten kehityksen kannalta.

Varhaiskasvatuksessa toimintakulttuuri rakentuu useasta tekijästä, joita ovat muun muassa arvot, periaatteet, normit ja tulkinnat, oppimisympäristöt sekä työtavat, vuorovaikutus ja ilmapiiri (Opetushallitus, 2018, s. 28). Varhaiskasvatus on pedagogisesti painottunut kokonaisuus, ja kun tavoitteena on luoda pedagoginen toimintakulttuuri työyhteisöön, nousevat pedagogiikkaa painottavat arvot tärkeiksi (Finlex, 2018; Fonsén, 2014, s. 182). Ratkaisevassa roolissa pedagogisen toimintakulttuurin johtamisessa ja kehittämisessä on varhaiskasvatustalakeyksikön johtaja sekä hänen käyttämänsä pedagogisen johtajuuden keinot (Opetushallitus, 2018, s. 28).

Tämän kandidaatin työn tutkimus suoritettiin Helsingin yliopiston EduLeaders-hankkeessa. Tutkimusaineisto koostuu ryhmähaastattelusta, jossa haastateltiin kolmea varhaiskasvatustalakeyksikön johtajaa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mistä tekijöistä haastatellut johtajat kuvailevat varhaiskasvatuksen pedagogisen toimintakulttuurin

koostuvan. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, millaisia pedagogisen johtajuuden keinoja johtajat kokevat voivansa hyödyntää pedagogisen toimintakulttuurin tukemisessa ja kehittämisesssä.

Tämän tutkimuksen aihe on minulle tärkeä sen vuoksi, että varhaiskasvatuksen opettajana tiedostan pedagogiikan merkityksen työyhteisössä, ja sen, että pedagogiikasta vastaaminen kuuluu jaetusti nimenomaan minun toimenkuvaani. Minua myös kiinnostavat jatko-opinnot ja mahdollisesti tulevaisuudessa johtajan työtehtävät. Tämän vuoksi olen erityisen kiinnostunut siitä, miten varhaiskasvatustyöyksikön johtaja voi toiminnallaan taata pedagogiikan toteutumisen arjessa, ja edistää pedagogisen toimintaympäristön rakentumista ja kehittämistä.

Tässä työssä keskeisiä käsitteitä ovat pedagogiikka, pedagoginen toimintakulttuuri sekä pedagoginen johtajuus. Näitä on esitelty kappaleessa kaksi. Kappaleessa kolme on esiteltyä tämän tutkimuksen tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Neljännessä kappaleessa on esitelty tutkimusasetelma, aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät sekä muita tutkimuksen toteutukseen liittyviä seikkoja. Tutkimuksen tuloksia käsittelem kappaleessa viisi, joka jakaantuu alalukuihin. Kuudennessa kappaleessa pohdin tämän työn luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Työ päättyy pohdintakappaleeseen, jossa pohdin työtäni osana laajempaa viitekehystä sekä esitän jatkotutkimusehdotuksia.

2 Teorettinen tausta

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen kannalta olennaisen teoreettisen taustan. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa ja toisessa alaluvussa pedagogista toimintakulttuuria. Viimeinen alaluku keskittyy pedagogiseen johtajuuteen.

2.1 Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Finlex, 2018).

Pedagogiikka tarkoittaa käsitystä siitä, miten kasvatusta ja opetusta tulisi järjestää. Pedagogiikka voi viitata myös opetus- ja kasvatustaitoon. (Tieteen termipankki, 2015.) Karilan ja Lipposen (2013, s. 7) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogiikka on aika- ja kulttuurisidonnaista kytkeytyen tiiviisti kulttuuriin, jossa sitä toteutetaan. Heidän mukaansa samankin ajan, alan ja kulttuurin sisällä voi esiintyä eriäviä näkemyksiä siitä, mitä ja miten pedagogiikkaa tulisi rakentaa ja toteuttaa.

Varhaiskasvatuksen toimintaa säätelee varhaiskasvatustalaki ja esiopetuksessa perusopetuslaki (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Käytännössä toteutettavaa varhaiskasvatustyötä säätelevät valtakunnalliset asiakirjat: *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* ja esiopetuksessa *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (Opetushallitus, 2018; Opetushallitus, 2016). Nämä asiakirjat ovat velvoittavia asiakirjoja ja varhaiskasvatuksessa työskentelevien on toimittava niiden mukaisesti (Opetushallitus, 2018, s. 8; Opetushallitus, 2016, s. 12). Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmat antavat viitekehyksen toiminnan sisältöihin, metodeihin, pedagogiikkaan ja prosesseihin liittyen. Toisin sanoen opetussuunnitelmien tehtävänä on ohjata, mitä ja miten varhaiskasvatuksessa tulisi opettaa. Kaikissa Pohjoismaissa opetussuunnitelma toteutuu hajautetun johtamisen mallin kautta, jossa valtakunnallinen asiakirja ohjaa toteutettavaa työtä, mutta sen toteutumista tarkennetaan kunta- ja yksikötasolla. Asiakirjojen keskeisenä tehtävänä on edistää laadukasta ja yhdenvertaista varhaiskasvatusta sekä ohjata ja tukea sen toteutumista. (Salminen & Poikonen, 2017, s. 57, 63.)

Varhaiskasvatuksessa pedagogisen toiminnan perustana on ymmärrys lapsuuden merkityksestä sekä tieto lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta (Opetushallitus, 2018, s. 19). Varhaiskasvatus on ideologista työtä, jossa tärkeää on yhteinen arvopohja. Varhaiskasvatuksen arvopohja perustuu YK:n Lapsen oikeuksien sopimukseen, jossa lapsuuden itseisarvo ja lapsen oikeudet ovat olennaisia. (Salminen & Poikonen, 2017, s. 64.) *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* -asiakirjan mukaan varhaiskasvatuksessa oppimiskäsitys pohjautuu näkemykseen, jonka mukaan lapset oppivat, kasvavat ja kehittyvät vuorovaikutuksessa. Oppimiskäsityksessä korostetaan lapsen aktiivista toimijuutta. Tärkeitä varhaiskasvatuksen toiminnassa ovat myönteiset vuorovaikutussuhteet, vertaisryhmä ja kokemus yhteisöön kuulumisesta, mitkä kaikki osaltaan edistävät lasten oppimista. Leikki on varhaiskasvatuksen keskeinen toimintamuoto ja sen pedagoginen merkitys on lasten oppimisen kannalta suuri. (Opetushallitus, 2018, s. 21–22.)

Pedagogiikka varhaiskasvatuksessa pohjautuu ajatukselle oppimisen kokonaisvaltaisuudesta. Pedagogista toimintaa toteutetaan laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueiden kautta. Tämä tarkoittaa, että pedagogiikka kytkeytyy sekä kasvatukseen, hoitoon että opetukseen. (Opetushallitus, 2018, s. 36.) Olennainen rooli pedagogiikan toteuttamisessa on varhaiskasvatuksen opettajilla: heillä on kokonaisvastuu varhaiskasvatustoiminnan suunnittelusta, tavoitteiden mukaisesta toteutumisesta, arvioinnista ja kehittämisestä (Opetushallitus, 2018, s. 18).

Pedagogiikka on yhä merkittävämmässä roolissa puhuttaessa ja toteutettaessa varhaiskasvatusta. Ilmiönä pedagogiikka on moninainen kattaen laajimmillaan kaiken varhaiskasvatuksessa tapahtuvan. Työni kannalta pedagogiikan määrittely käsitteenä on olennaista, koska käsitys pedagogiikasta sekä sen toteutuminen käytännössä ovat olennaisesti yhteydessä siihen, millainen toimintakulttuuri varhaiskasvatussyksikköön rakentuu.

2.2 Pedagoginen toimintakulttuuri

Varhaiskasvatus on kytköksissä yhteiskuntaan ja siinä tapahtuviin muutoksiin (Karila & Nummenmaa, 2001, s. 7). Suomessa varhaiskasvatusta koskevia yhteiskunnallisia muutoksia on viime vuosikymmeninä ollut paljon: varhaiskasvatus on lapsen subjektiivinen oikeus, mutta nykyään kunnilla on varhaiskasvatuslain nojalla oikeus rajata subjektiivista oikeutta (Finlex, 2018). Päivähoidosta on tullut pedagogiikkaa painottavaa

varhaiskasvatusta opetus- ja kulttuuriministeriöön siirtymisen myötä (Opetushallitus, 2019a; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2019). Karilan ja Nummenmaan (2001, s. 27) mukaan yhteiskunnallinen sekä kulttuurinen tilanne määrittelevät sitä, mitä varhaiskasvatukselta kulloinkin odotetaan, joten myös edellä mainitut kontekstimuutokset vaikuttavat käsitteeseen varhaiskasvatuksesta.

Toimintaympäristö on yksi varhaiskasvatustyötä voimakkaasti määrittelevä tekijä. Toimintakulttuurilla viitataan kulttuurisesti ja historiallisesti muotoutuneeseen tapaan toimia. Toimintakulttuuri rakentuu yhteisön vuorovaikutuksen kautta. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri koostuu monista tekijöistä, joita ovat muun muassa työtä ohjaavat arvot, periaatteet, normit ja tulkinnat, oppimisympäristöt sekä työtavat, vuorovaikutus ja ilma- piiri sekä yhteistyö eri muodoissaan. Myös henkilöstön osaaminen, ammatillisuus ja johtamisrakenteet sekä toiminnan organisointi: suunnittelu, toteutus ja arviointi, ovat osa toimintakulttuuria. (Opetushallitus, 2018, s. 28.)

Pedagoginen toimintaympäristö on osa pedagogista toimintakulttuuria. Pedagoginen toimintaympäristö, tai oppimisympäristö, kattaa sekä fyysiset, psyykkiset että sosiaaliset ympäristön ulottuvuudet. Toiminta- tai oppimisympäristö määritellään tiloiksi, paikoiksi, yhteisöiksi, käytännöiksi, välineiksi ja tarvikkeiksi, joiden avulla edistetään lasten oppimista, kehitystä ja vuorovaikutusta. (Opetushallitus, 2018, s. 32.) Varhaiskasvatuksen toimintaympäristön tulee olla terveellinen ja turvallinen, kehittää lasta ja edistää oppimista sekä ottaa huomioon lapsen kehitys, ikä ja muut edellytykset (Finlex, 2018).

Fyysiset puitteet eli ne tilat ja välineet, joissa ja joilla toimintaa järjestetään, ovat pedagogisen toimintakulttuurin näkyvin osa. Fyysinen ympäristö liittyy olennaisesti pedagogiikan tavoitteellisuuteen: on opettajan vastuulla järjestää toimintaan sellaiset tilat, että ne edistävät toiminnan tavoitteiden toteutumista. (Raittila & Siippainen, 2017, s. 285.) Myös psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön merkitys on suuri varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Tärkeää on varmistaa, että jokaisella yhteisön jäsenellä on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja osallistua toimintaan. Varhaiskasvatuksen ympäristöissä kasvattajat toimivat olennaisina roolimalleina lapsille ja aikuisten toiminnan perusteella lapset omaksuvat varhaiskasvatuksen yhteisöjen arvoja, tapoja ja asenteita. Varhaiskasvatuksen kaikkien toimintatapojen tulee olla pedagogisesti perusteltuja ja tukea lapsen oppimista ja kehitystä. (Opetushallitus, 2018, s. 28, 33.)

Pedagoginen toimintaympäristö on muuttuva, yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ehtojen sekä arjen kautta rakentuva ja kehittyvä kokonaisuus (Raittila & Siippainen, 2017, s. 283). Varhaiskasvatuksessa pedagoginen toimintaympäristö on paitsi tietoisesti rakennettu, myös tiedostamatta rakentuva. Sen muotoutumiseen vaikuttavat kaikki varhaiskasvatustyöympäristössä toimivat, sekä lapset että aikuiset. (Opetushallitus, 2018, s. 28.) Karilan (1998, s. 65) mukaan työntekijöiden käsitykset lapsuudesta sekä heidän ammatilliset tavoitteensa ohjaavat varhaiskasvatuksen muotoutumista. Vaikka pedagoginen toimintakulttuuri ja oppimisympäristö ovat näkyviä ja tarkasteltavissa ulkopuolelta, ovat ne myös henkilökohtaisesti rakentuvia konstruktioita, jotka perustuvat yksilön kokemuksille, tiedoille ja tulkinnoille (Raittila & Siippainen, 2017, s. 287).

Raittilan ja Siippaisen (2017, s. 283–284) mukaan pedagoginen toimintaympäristö muokkaa ja tuottaa myös niitä kulttuurisia arvoja, periaatteita ja ehtoja, joita varhaiskasvatukseen liittyy. Varhaiskasvatuksen toimintaympäristö ja laatu ovat yhteydessä toisiinsa: laadukas toimintaympäristö edesauttaa laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumista ja laadukas varhaiskasvatus taas näkyy toimivana toimintaympäristönä (Raittila & Siippainen, 2017, s. 291). Toimintaympäristö, joka tukee varhaiskasvatuksen tavoitteita, on paras mahdollinen ympäristö myös lasten turvalliselle kehitymiselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille (Opetushallitus, 2018, s. 28).

Pedagogisen toimintakulttuurin kannalta johtaminen on keskeisessä asemassa: johtamisella on kiinteä yhteys paitsi itse toimintakulttuuriin, myös sen laatuun ja kehittämiseen. Toimintakulttuurin kehittämisen kannalta on olennaista, että työyhteisössä tiedostetaan ne arvot, uskomukset ja tieto, jotka vaikuttavat työn toteuttamiseen. Tavoitteellinen ja suunnitelmallinen pedagogiikan johtaminen on tärkeää toimintakulttuurin kehittämiseksi. (Opetushallitus, 2018, s. 28–29.) Fonsénin (2014, s. 182) mukaan, kun tavoitteena on luoda pedagoginen toimintakulttuuri työyhteisöön, ovat pedagogiikkaa painottavat arvot erityisen tärkeitä.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuureita kehitetään niiden periaatteiden mukaisesti, jotka ovat määriteltyinä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* -asiakirjassa. Yhtenä periaatteena on muun muassa oppiva yhteisö, jossa osaaminen ja kehittäminen ovat jaettuina. Varhaiskasvatustyöyksiköissä johtaja vastaa toimintakulttuurin kehittämisestä sekä kaikkien

työntekijöiden osallisuutta lisäävien menetelmien käytöstä mahdollistamalla ammatilliset keskustelut. (Opetushallitus, 2018, s. 28–32.) Työni keskiössä on pedagoginen toimintakulttuuri, mikä asettaa keskiöön myös johtajan aseman yksikön pedagogisena johtajana. Seuraavassa alaluvussa käsittelen pedagogista johtajuutta, joka voidaan nähdä jaettuna johtajuutena ja osaamisena, ja olevan sitä kautta oleellinen tekijä pedagogisen toimintakulttuurin rakentumisen kannalta.

2.3 Pedagoginen johtajuus

Pedagogiikan vahvistaessa jalansijaansa varhaiskasvatuksessa myös pedagoginen johtajuus on noussut esille. Suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa merkittävä aiheen tutkija on Elina Fonsén, joka on kirjoittanut pedagogisesta johtajuudesta väitöskirjan vuonna 2014. Aiheesta ovat Parrila ja Fonsén (2016) myös kirjoittaneet teoksen *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus*. Pedagogista johtajuutta ja sen ilmentymistä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ovat tutkineet myös muun muassa Johanna Heikka ja Eeva Hujala (2008) sekä Riitta Juusenaho (2008). Aiheesta on lisäksi kirjoitettu useita pro gradu -tutkielmia.

Käsitteenä pedagoginen johtajuus on tiedostettu jo ennen vuosituhaten vaihdetta. Veijo Nivala (1998, s. 58) kuvailee pedagogisen johtajuuden käsitteen syntyneen halusta erottaa palvelujohtaminen ja pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksen johtajuudessa. Nivala toteaa myös, että pedagogisen johtajuuden taustalla ovat nimenomaan pedagogiikkaa painottavat tavoitteet. Heikka ja Hujala (2008, s. 3) taas puhuvat kontekstuaalisesta johtajuudesta, jonka ulottuvuuksia ovat johtaminen, perustehtävä ja visio. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen johtajuus on perustehtäväpainotteista, mutta yhtä lailla he nostavat tärkeäksi henkilöstön hyvinvoinnista huolehtimisen.

Kansainvälisesti pedagogisesta johtajuudesta ovat kirjoittaneet muun muassa Thomas Sergiovanni ja Lilian Katz. Sergiovannin näkökulma pedagogiseen johtajuuteen sijoittuu koulun kontekstiin, mutta on muokattavissa myös varhaiskasvatukseen. Sergiovannin (2001, s. 54) mukaan johtamisen tulisi keskittyä arvojohtamiseen ja siihen tulisi osallistaa kaikki työyhteisön jäsenet. Sergiovanni (1992, s. 8) on myös luonut mallin, jonka mukaan johtajuutta ohjaavat kolme päätekijää: *hand*, *heart* ja *head* eli suomennettuna käsi, sydän ja pää, ja joiden väliset keskinäiset yhteydet ovat olennaisia. Lilian Katz (1997) taas

puhuu pedagogisen johtajan kolmesta tärkeimmästä tehtävästä. Hänen mukaansa pedagogisen johtajan tulee toimia varhaiskasvatuksen ideologian puolesta puhujana, nivoa teoria ja käytäntö mielekkääksi kokonaisuudeksi sekä tuottaa uusia pedagogisia ratkaisuja (Katz, 1997, s. 17–20).

Varhaiskasvatuksen johtajuuden keskeisenä tavoitteena on edistää jokaisen lapsen hyvinvointia, oppimista ja kasvua (Opetushallitus, 2018, s. 28; Parrila & Fonsén, 2016, s. 25). Fonsén (2014, s. 52) esittelee teoksessaan Sergiovanniin pohjautuen, kuinka pedagogisen johtajuuden tehtävänä on lisätä perustehtävästä tuotettavaa arvoa ja hyötyä asiakkaille. Meidän kontekstissamme tämä tarkoittaa varhaiskasvatuksessa olevia lapsia ja heidän perheitään. Fonsén (2014, s. 194) painottaa, että pedagoginen johtajuus ei ole vain pedagogisen eli opetussuunnitelman mukaisen työn johtamista vaan se tulisi käsittää laajempina ilmiönä.

Fonsén (2014, s. 53) näkee perustehtävän määrittelyn pedagogisen johtajuuden tärkeimpänä tehtävänä. Jotta pedagogisen johtajuuden päätavoite – laadukas pedagogiikka – voitaisiin saavuttaa, tarvitaan johtamisosaamista, arvokeskusteluja, toiminnan reflektointia, kehittämistä ja visioita (Fonsén, 2014, s. 195). Alaa koskeva lainsäädäntö ja ohjaavat asiakirjat, kuten *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*, määrittelevät olennaisesti perustehtävää ja antavat puitteet varhaiskasvatuksessa tehtävälle työlle. Myös arvot ja niistä keskusteleminen on yksi pedagogisen johtajuuden tärkeimpiä tehtäviä (Fonsén, 2014, s. 35). Karila ja Nummenmaa (2001, s. 85) kuvaavat, kuinka työn yhteinen arvopohja selkiyttää perustehtävää ja helpottaa työntekijöiden työhön sitoutumista. Heidän mukaansa määrätietoinen johtaja on toimivan työyhteisön kannalta olennainen.

Pedagogisessa johtajuudessa ensiarvoisen tärkeää on johtajan tuntemus pedagogiikasta ja siihen suhtautuminen: millaisen arvon hän antaa pedagogiikalle ja sen johtamiselle (Parrila & Fonsén, 2016, s. 28; Fonsén, 2014, s. 180). Tärkeää on myös työyhteisön toiminnan reflektointi sekä kehittäminen varaamalla aikaa pedagogiselle johtajuudelle: luoda rakenteita pedagogiselle keskustelulle, järjestää palavereja, organisoida varhaiskasvatussuunnitelmatyötä, herättää arvokeskustelua sekä tehdä yhteistyötä vanhempien kanssa (Fonsén, 2014, s. 122). Ammatillisuuden näkökulmasta pedagoginen johtajuus on väline tai tapa, jolla johdetaan henkilöstöä. Pedagoginen johtajuus on vuorovaikutuksellista ja siihen osallistuvat kaikki työyhteisön työntekijät koulutuksensa ja osaamisensa puitteissa.

Näin ollen pedagogista johtajuutta voidaan tarkastella jaetun johtajuuden näkökulmasta, jossa pedagogisen johtajuuden vastualueet laajenevat yksikössä ammatin ja ammattiase-
man mukaan. (Fonsén, 2014, s. 35, 184.)

Fonsén (2014) esittelee teoksessaan useita pedagogista johtajuutta kuvaavia malleja. Hän esittää varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden rakentuvan viiden osatekijän, *arvot, kontekstuaalisuus, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta*, varaan (Fonsén, 2014, s. 35–36). Hän myös esittelee palikkametaforan, jonka kautta pedagogisen johtajuuden rakentumista varhaiskasvatuksessa voidaan tarkastella (Fonsén, 2014, s. 53). Näihin tiettyihin viitekehyksiin en keskity tässä työssä sen tarkemmin, koska tarkoituksenani on soveltaa erilaisia pedagogisen johtajuuden teorioita työn väljempänä viitekehyksenä.

Sekä Heikka ja Hujala (2008, s. 4) että Parrila ja Fonsén (2016, s. 29) näkevät varhaiskasvatuksen jaetun johtajuuden yhteisenä vastuuna varhaiskasvatuksen laadun tuottamisessa ja vastuu on kaikilla organisaation tasoilla yksiköistä poliittisille päättäjille asti. Parrila ja Fonsén (2016, s. 44) esittävät, että toteutuakseen jaettuna johtajuutena, pedagogisen johtajuuden tulisi osallistaa koko työyhteisöä ja rakentaa työntekijöiden kokemusta omasta asiantuntijuudesta sekä vastuusta päätöksenteossa. Pedagoginen johtajuus on tärkeä käsite tässä työssäni, koska sen toteuttamisen tavat vaikuttavat olennaisesti pedagogiseen toimintakulttuuriin.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää, mistä tekijöistä haastatellut varhaiskasvatussyksiköiden johtajat näkevät varhaiskasvatuksen pedagogisen toimintakulttuurin koostuvan. Olennaisia ovat ne merkitykset ja kuvaukset, joita haastatellut antavat toimintakulttuurille.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan johtaja on ratkaisevassa roolissa pedagogisen toimintakulttuurin johtamisessa ja kehittämisessä (Opetushallitus, 2018, s. 28). Siksi halusin tarkastella myös, millaisia pedagogisen johtajuuden keinoja johtajat mainitsevat pedagogisen toimintakulttuurin tukemiseksi ja kehittämiseksi.

Tutkimuskysymykset tässä työssä ovat:

1. Mistä tekijöistä varhaiskasvatuksen pedagogisen toimintakulttuurin nähdään koostuvan?
2. Miten varhaiskasvatuksen pedagogista toimintakulttuuria voidaan tukea ja kehittää pedagogisen johtajuuden keinoin?

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen toteuttamiseen liittyviä tekijöitä. Ensimmäisessä alaluvussa on tietoa hankkeesta, EduLeadersista, jossa tein tämän kandidaatin tutkielmani. Toinen alaluku esittelee tutkimuksen tutkimusasetelman, ja miten lähtökohdat vaikuttavat tutkimuksen kulkuun ja aineiston analyysiin. Kolmannessa alaluvussa kerron aineistonkeruumenetelmistä ja viimeisessä alaluvussa esittelen aineiston analyysimenetelmän.

4.1 EduLeaders

Tämä kandidaatin työ toteutettiin osana Helsingin yliopiston EduLeaders-hanketta. EduLeaders-hanke on Helsingin yliopiston osahanke opettajankoulutuksen kehittämishankkeessa *Kestävää tutkimusperustaista ja uutta luovaa opettajien osaamista rakentamassa*. Hanketta johtaa yliopistonlehtori Elina Fonsén Helsingin yliopiston kasvatustieteellisestä tiedekunnasta ja tutkimuksen vastuuhenkilönä toimii Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkijatohtori Raisa Ahtiainen. (Helsingin yliopisto, 2019.)

EduLeaders-hanke kytkeytyy meneillään olevaan Helsingin yliopiston täydennyskoulutukseen *Oppilaitosjohtamisen koulutus*. EduLeaders selvittää ja arvioi täydennyskoulutukseen osallistuvien sekä alan asiantuntijoiden näkemyksiä siitä, millaiset valmiudet kyseinen täydennyskoulutus antaa toimia erilaisissa kasvatus- ja opetusalan johtajuus- ja asiantuntijatehtävissä. Hanke on kaksiosainen. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimukseen osallistuvia pyydettiin täyttämään alkukartoituskysely ja valituille osallistujille suoritettiin kaksi fokusryhmähaastattelua: peruskoulun ja lukion rehtoreille sekä varhaiskasvatuksen johtajille. Samanaikaisesti tehtiin asiantuntijahaastatteluja koulutus- ja opetusalan hallinnon ja kehittämisen asiantuntijoille. Hankkeen toisessa vaiheessa valmistellaan opetussuunnitelma kasvatus- ja opetusalan aineopintoja varten. (Helsingin yliopisto, 2019.)

Tämä kandidaatin työ ajoittui hankkeen ensimmäiseen vaiheeseen. Tutkimusaineistona käytin hankkeen ensimmäisessä vaiheessa, helmikuussa 2019, toteutettua ryhmähaastattelua, jonka suoritti hankkeen tutkija. Hankkeen työntekijät huolehtivat tarvittavista tutkimusluvista. Tutkimusaineiston omistaa Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEA. Saadakseni käyttää osaa hankkeen aineistosta tässä työssä hain aineistonkäytölupaa Koulutuksen arviointikeskukselta määräajaksi.

4.2 Tutkimusasetelma

Tämä työni on laadullinen tutkimus. Eskolan ja Suorannan (2008, s. 16) mukaan kvalitatiivisten menetelmien avulla on mahdollista kuvata ilmiöiden prosessinomaisuutta ja muutosta. Teoreettisen tietopohjan käyttö on olennaista laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 17–18). Tutkimusaineisto tässä tutkimuksessa koostuu yhdestä ryhmäteemahaastattelusta, jonka kesto on 48 minuuttia. Haastattelijana toimi hankkeen työntekijä ja mukana oli kolme haastateltavaa. Haastateltavat henkilöt valittiin vapaaehtoisuuden perusteella henkilöistä, jotka suorittivat haastatteluhetkellä täydennyskoulutuksena kasvatus- ja opetusalan johtamisen perusopinnot Helsingin yliopistossa.

Tätä työtä varten haastatellut henkilöt toimivat johtajina varhaiskasvatusyksiköissä. En voinut vaikuttaa siihen, keitä henkilöitä haastatteluun valittiin tai kuinka montaa henkilöä haastateltiin, mutta pystyin vaikuttamaan siihen, että sain tutkimukseni käyttöön aineiston, jossa haastateltiin nimenomaan varhaiskasvatuksen johtajia. Tutkimusasetelman kannalta tärkeää oli se, että haastatellut suostuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen. Kuten Eskola ja Vastamäki (2015, s. 39) toteavat, ei olisi tutkimuksen kannalta hyväksi, jos haastateltavat olisi suostuteltu osallistumaan tutkimukseen vastentahtoisesti.

4.3 Teemahaastattelu ryhmässä

Haastattelu on perinteinen aineistonkeruumenetelmä kvalitatiivisessa tutkimuksessa ja se on aineistonkeruumenetelmänä joustava (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008, s. 199–200). Hirsjärven ja Hurmeen (2009, s. 34) mukaan haastattelun etu aineistonkeruumenetelmänä on vuorovaikutus. Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla. Haastattelurunko on nähtävissä liitteenä (Liite 1). Hirsjärvi ja Hurme (2009, s. 47) nimittävät teemahaastattelua puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi. Teemahaastattelu valitaan yleensä haastattelumenetelmäksi, kun halutaan tuoda esille tutkittavien omia näkemyksiä. Haastattelu etenee tiettyjen keskusteluteemojen mukaisesti. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 47–48.) Teemojen käsittelyn laajuus ja niiden käsittelyjärjestys voivat vaihdella (Eskola & Vastamäki, 2015, s. 29).

Tässä tutkimuksessa käytetty focus group -haastattelu eli täsmäryhmähaastattelu tarkoittaa haastattelua, johon valitaan muutaman ihmisen ryhmä. Haastateltavat valitaan tarkkaan: usein he ovat alan asiantuntijoita tai muita vaikutusvaltaisia henkilöitä tai sellaisia, joiden mielipiteillä katsotaan olevan merkitystä. Ryhmää johtaa kokenut haastattelija kuten tässä tapauksessa tutkijatohtori. Haastattelija vastaa haastattelun etenemisestä suunnitellun mukaisesti ja varmistaa, että jokainen ryhmän jäsen saa puheenvuoron. Täsmäryhmähaastattelua käytetään menetelmänä yleensä silloin, kun halutaan saada selville henkilöiden asenteita ja kehittää niiden pohjalta uusia palveluita tai toimintaa. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 61.)

4.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Aineiston analyysin aloitin tässä työssä koko aineiston litteroinnilla. Litteroimalla aineiston sanasta sanaan sain yleiskuvan aineiston sisällöstä. Litteroituun tekstiin merkitsin puheenvuorot merkein *H* (haastattelija), *N1*, *N2* ja *N3* tarkoittamaan haastateltavien sukupuolta (nainen) ja, että haastattelussa on haastateltu kolmea naista. Haastateltavien sukupuolella ei ole tämän tutkimuksen kannalta merkitystä. Merkitystä ei ole myöskään sillä, kuka haastatelluista sanoi minkäkin kommentin. Henkilöin kuitenkin haastatellut (1, 2 ja 3) ja heidän sanomansa kommentit selkiyttääkseni aineiston analyysia esimerkiksi tilanteessa, jossa joku haastatelluista jatkaisi omaan edelliseen kommenttiinsa viitaten. Litteroidussa aineistossa siis esimerkiksi *N1* on aina sama henkilö, ja käytän henkilöityjä numerotunnuksia esimerkiksi nostaessani aineistositaatteja tekstin tueksi tutkimustulosten yhteydessä.

Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 103) mukaan sisällönanalyysi on aineiston käsittelytapa, jolla voidaan analysoida nähtyjä, kuultuja sekä kirjoitettuja sisältöjä. Sisällönanalyysi on perinteinen laadullisen tutkimuksen aineiston analyysimenetelmä, ja se voi toimia tutkimuksessa joko väljänä viitekehyksenä aineiston analyysissa tai yksittäisenä analyysimetodinä. Sisällönanalyysi tarkoittaa aineiston kuvailua sanallisesti ja aineiston analysoinnin tarkoituksena on muodostaa tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103, 117, 119.)

Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 133) esittävät, että teoriaohjaava sisällönanalyysi on aineiston analyysin alkuvaiheessa hyvin lähellä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tämä johtuu siitä, että analyysissa edetään aluksi aineiston ehdoilla. Näin menettelin myös tässä työssäni: aineiston analyysi suoritettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, mutta aineistolähtöistä sisällönanalyysia mukaillen. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa on kolme vaihetta: pelkistäminen, ryhmittely ja käsitteellistäminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133).

Aineiston litteroinnin jälkeen aloitin analyysin etsimällä aineistosta tutkimuskysymysten kannalta olennaisia ilmaisuja ja näin pelkistämällä aineistoa. Alleviivasin aineistosta kaikki kohdat, joissa johtajat vähänkään puheissaan viittasivat pedagogiseen toimintakulttuuriin liittyviin tekijöihin. Alleviivasin sitaatteja jo lähtökohtaisesti eri väreillä koodaten aineistoa aihealueittain, ja miettien sitaatteja kuvaavia ja pelkistäviä ilmauksia. Analyysin jokaisessa vaiheessa säilytin analyysin rinnalla aina alkuperäisen, aineistosta poimitun sitaatin, jotta pystyin tarvittaessa palaamaan ja tarkistamaan, että varmasti olen tulkinnut aineistokommentin oikein, ja että poiminta pysyy edelleen asiayhteydelle kuuluvassa luokassa. Aineistoa läpikäydessäni mietin, kuvaavatko sitaatit pedagogista toimintakulttuuria ilmiönä vai liittyvätkö ne sen kehittämiseen. Tämä aineiston pelkistäminen eli redusointi on sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 114) mukaan erityisen tärkeää analyysin tässä vaiheessa on tunnistaa tutkimuskysymysten kannalta olennaiset ilmaukset aineistosta ja kirjata niistä jokainen huolellisesti ylös.

Aineiston pelkistämisen jälkeen ryhmittelin eli klusteroin aineiston. Ryhmittelyssä aineistosta poimitut ilmaukset jaotellaan sisällön mukaan ryhmiin, alaluokiksi. Luokille annetaan sisältöjä kuvaavat nimet. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125.) Aineistositaattien sisältöjen perusteella ryhmittelin samaan asiaan liittyviä sitaatteja yhteen ja loin sitaattien sisältöjä mahdollisimman hyvin kuvaavan nimityksen. Näistä nimityksistä loin analyysin alaluokat. Alaluokkia syntyi yhteensä 12. Klusterointivaiheessa aineisto tiivistyy, kun yksittäisiä ilmauksia yhdistetään ryhmiin. Tämä vaihe, jossa ilmauksiin perustuen luodaan kategorioita ja yhdistellään ilmauksia eri kategorioihin, on kriittinen, koska tässä tutkija tekee päätöksiä siitä, mitkä ilmaukset kuuluvat samaan ja mitkä taas eri kategorioihin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 114, 124–125.)

Ryhmittelyä jatketaan johtamalla alaluokista yläluokkia ja viimeiseksi tutkimuskysymyseen tai -kysymyksiin liittyvä pääluokka (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124–125). Alaluokkien johtamisen jälkeen mietin, mitkä alaluokat puhuvat samasta asiasta ja jaottelin ne keskenään yhteen. Näistä alaluokista johdin analyysin yläluokat, joille annoin sisältöjä mahdollisimman hyvin kuvaavan, yhteisen nimen käsitteen muodossa. Yläluokkia muodostin yhteensä viisi. Osa aineistolainauksista olisi sopinut useampaankin luokkaan, mutta tutkijan oikeudellani päätin sijoittaa ne luokkaan, johon ne mielestäni vahvimmin liittyivät.

Aineiston ryhmittely on osa abstrahointia eli aineiston käsitteellistämistä, joka on sisällysanalyysin viimeinen vaihe. Viimeisessä analyysivaiheessa aineisto ja teoria tuodaan vuoropuheluun keskenään. Aineiston abstrahoinnin tavoitteena on luoda tutkittavasta ilmiöstä kuvaus, joka yhdistelee aiempaa teoretietoa ja aineiston antia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125, 127.) Yläluokkien perusteella johdin tutkimuskysymyksiin liittyvät pääluokat aineistosta. Näitä pääluokkia on siis kaksi ja ne ovat *pedagoginen toimintakulttuuri* sekä *pedagogisen toimintakulttuurin tukeminen ja kehittäminen*.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa on kuvattu keskeiset tutkimustulokset tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen, millaisena varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintakulttuuri näyttäytyy tulosteni valossa. Toinen alaluku käsittelee sitä, millaisena pedagogisen toimintakulttuurin tukeminen ja kehittäminen ilmenevät tutkimuksessani. Nämä kaksi lukua jakaantuvat vielä alalukuihin. Viimeisenä alalukuna on yhteenveto tutkimustuloksista. Tulosten yhteydessä on runsaasti aineistoesimerkkejä tukemassa ja havainnollistamassa aineiston analyysia. Esimerkki teoriaohjaavan sisällönanalyysin toteuttamisesta on nähtävissä liitteenä (Liite 2).

5.1 Pedagoginen toimintakulttuuri

Tässä tutkimusaineistossani pedagogisen toimintakulttuurin tärkeimmiksi tekijöiksi nousivat perustehtävän mukainen toiminta sekä toimintakulttuurin yhteisöllisyyden näkökulma. Samoilla linjoilla ovat Heikka ja Hujala (2008, s. 3–4), joiden mukaan perustehtävän toteuttamisesta ja kehittämisestä tulisi olla työyhteisössä yhteinen, jaettu näkemys sekä vastuu. Myös Fonsén (2014, s. 53) nostaa perustehtävän määrittelyn sekä ihmisten ja toiminnan johtamisen pedagogisen johtajuuden keskiöön.

5.1.1 Perustehtävän mukainen toiminta

Tutkimusaineistossani pedagogiikan arvo nousi keskeiseksi. Johtajat näkivät varhaiskasvatuksen pedagogisen toimintakulttuurin kulmakivenä työn perustehtävän: arvokeskustelut, keskustelut pedagogiikasta sekä sanottamisen. Tutkimukseni vahvisti Heikan ja Hujalan (2008, s. 6) huomiota siitä, kuinka varhaiskasvatuksen perustehtävä on muuttunut työvoimapolitiittisen näkökulman korostamisesta kohti varhaiskasvatuksen arvioinnin ja tavoitteellisuuden korostamista. Johtajan pedagogiikalle antama arvo on Parrilan ja Fonsénin (2016, s. 28) mukaan ratkaisevaa pedagogisen toimintakulttuurin rakentamisen kannalta.

Sanottaminen nousi haastattelussa teemaksi, joka toistui useaan otteeseen. Sanottamisesta puhuttiin sekä arjen pedagogiikan että pedagogisten toimintamallien yhteydessä, ja sanottajana oli johtaja. Sanottaminen liittyy työn perustehtävän kirkastamiseen ja siihen, että

kaikilla päätöksillä tulisi aina olla pedagogisesti perusteltavissa oleva syy. Myös *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* velvoittaa, että varhaiskasvatuksen kaikkien toimintatapojen tulee olla pedagogisesti perusteltuja (Opetushallitus, 2018, s. 28).

”Ja se on kivijalan kirkastamista, se on sitä päivittäistä sanottamista, että jos me toimitaan näin, onko sillä pedagoginen peruste. Se on enemmänkin sitä tunnesanottamista siinä arjessa.” (N1)

Tässä tutkimuksessani haastatellut johtajat pitivät arvoja työn kulmakivinä ja näkivät, että tärkeimpien arvojen tulee toteutua työssä aina huolimatta resursseista. Työtä ohjaavien arvojen sanottaminen ja niistä keskusteleminen oli aihe, joka tuli esiin useaan otteeseen ja kaikilta haastateltavilta. Samoilla linjoilla ovat sekä Fonsén että Sergiovanni. Fonsén (2014, s. 182) esittää tutkimustuloksiinsa nojaten, että työyhteisössä käytävät arvokeskustelut ovat olennaisia ja tuottavat yhteisiä sitoumuksia ja ihanteita, jotka osallistavat kaikkia työyhteisön jäseniä jakamaan vastuuta työstä. Samaa mieltä on Sergiovanni (2001, s. 54), jonka mukaan johtajan tärkeimmät tehtävät ovat arvojohtaminen ja työntekijöiden osallistaminen.

”Sit mä nostasin vielä arvot siihen, että se lähtee niistä et ne arvokysymykset käydään tarpeeks usein, usein läpi ja nähdään ne ihan tärkeimmät arvot sieltä, et ne pitää, kaikki pitää arvot toteutua, mutta mitkä on ihan välttämättömät, mitkä pitää toteutua koko ajan vaikka on tiukat vaikka resurssit.” (N2)

Yksittäisinä arvoina johtajat korostivat lapsen kohtaamisen sekä pedagogiikan arvoa. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* mukaan pedagogisen toimintakulttuurin kannalta olennaista on aikuisten lapsituntemus, mikä mahdollistaa lapsen tarpeita ja kiinnostuksen kohteita tukevan toiminnan (Opetushallitus, 2018, s. 28).

”Ja sillan jos sen niin kun, sitä [pedagogiikkaa] vaalii siellä arjessa niin se myös itse itsessään, itsenään rupee vaalimaan sitä --- kun siitä rupee niinku alkaa puhuu, puhumaan ja ja tuo sitä se lapsen kohtaamisen arvoa niin kyl se vähitellen viekin siihen, että niit aikuisia vähemmän näkeekin sitten niis klikeissä sillan ku lapset on aktiivisesti olemassa ja läsnä.” (N3)

Haastattelun perusteella voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen työyhteisöt nähdään erityisesti pedagogisina yhteisöinä. Pedagogisen toimintakulttuurin rakentumisen kannalta

johtajat näkivät tärkeänä, että pedagogiikalle annetaan tilaa ja aikaa ja sen asemaa tietoisesti vahvistetaan. Saman tutkimuksessaan on havainnut Fonsén (2014, s. 122), jonka mukaan tärkeää työn kehittämisen kannalta on sen reflektointi. Erityisen tärkeinä johtajat pitivät koko työyhteisön pedagogisia keskusteluja ja ajatusten reflektointia, joiden kautta pedagogiikkaa on mahdollista puhua auki ja kehittää. Oman roolinsa johtajat näkivät etenkin tilanteiden tarjoajina ja käynnistäjinä.

”Nii ja sitte sen osaamisen jakamista, et et vaikka sen yksikön sisällä sitte, et jos jossakin tiimissä se osaaminen on siellä aika alkutekijöissään ja ja toisessa tiimissä sitä on enemmän niin yhdistää se heijän, heijän tota puhe ja heijän kohtaamiset ja jollain tavalla siin arjessa sitä, että se osaaminen sitten myös siellä lisääntyis sitte.” (N3)

Johtajat kokivat, että juuri arkisten kohtaamisten, keskustelujen ja käytänteiden jakamisen kautta työn punaista lankaa – pedagogiikkaa – on mahdollista kirkastaa.

”Ja mä nään sen sekä tiimitasolla, mut mä nään yhteisötasolla, että niit hyviä käytänteit jaetaan ja se pedagogiikassa, siin on meijän talossa esimerkiks punanen lanka ja me ollaan niinku kaikki puhalletaan yhteen hiileen.” (N1)

5.1.2 Yhteisesti rakennettava

Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että pedagoginen toimintakulttuuri näyttää olevan työyhteisön yhdessä rakentama kokonaisuus. Tätä näkemystä tukee myös *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* -asiakirjan maininta siitä, varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri rakentuu vuorovaikutuksessa ja syntyy yhteisistä tavoista ja ajattelumalleista (Opetushallitus, 2018, s. 28). Myös Karila (1998, s. 67) puhuu työyhteisön kontekstisidonnaisuudesta ja siitä, kuinka se rakentuu osatekijöiden summana.

Haastatellut johtajat puhuivat siitä, kuinka varhaiskasvatuksen opettajat ovat vastuussa oman tiimensä pedagogiikasta ja sitä kautta pedagogisen toimintakulttuurin ylläpitämisestä omassa tiimissään. Johtajien mukaan opettajan vastuu liittyy etupäässä juuri opettamiseen ja laaja-alaisen osaamisen hallitsemiseen, mutta toisaalta johtajat olettivat opettajien olevan myös tiimiensä arvo- ja tavoitejohtajia.

”Kyl mä nään sen niin kun, et et opettajan vastuu on juuri siinä niinku opetta, opettamisesta ja sen, sen pedagogiikan osaamisessa ni, ni se, sen tuleekin olla vahva ja ja siinä pitää kehittää itseään ja olla, olla myös niinku perillä siitä, että, et mitkä ne on ne tulevaisuuden, lähitulevaisuuden ne, ne tekijät, joita täytyy siin pedagogiikassa huomioida.” (N3)

”Sitä mä ajattelen et se opettajuus ois parhaimmillaan et me tiedetään mikä se meidän tavote on tiimitasolla ja se ei voi olla irrallinen meidän yhteisötasosta.” (N1)

Johtajat toivat esille myös sen, kuinka tärkeää pedagogisen toimintakulttuurin rakentamisessa on ottaa huomioon työntekijöiden ja työtiimien lähtökohdat sekä tarpeet. Haastattelujen mukaan tärkeää on huomioida työntekijät ja se taso, josta kukin lähtee liikkeelle. Olennaista on asettaa realistiset tavoitteet työntekijöille ja työn tekemiselle. Työntekijöiden tarpeiden huomioon ottaminen johtajan toimenkuvassa voidaan liittää Sergiovannin (1992, s. 8) kuvaukseen johtajuuden kolmesta päätekijästä: *hand*, *heart* ja *head*. Johtajan tulee siis toimia paitsi tiedollisena johtajana, myös sosiaalisena ja käytännön johtajana.

”Se on pitkäjänteistä ja siin pitää hyväksyy se, että se sun visio niin se pitäs laittaa aikajänteelle tarpeeks pitkälle, jottet sä itse niinku aseta rimaa liian ylös suhteessa resursseihin et se pitää olla niin kun arkijärkistä johtamista.” (N1)

Johtajat tunnustivat myös sen, kuinka työyhteisössä on erilaisia henkilöitä, eri koulutuksilla ja työkokemuksilla, minkä vuoksi työyhteisön johtaminen vaatii myös tasapainoilua ja tilannetajua.

”Semmosta niin kun tasapainoo koko yhteisön vetämises tarvitaan.” (N1)

Aineiston analyysin pohjalta voidaan sanoa, että varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintakulttuuri koetaan erityisesti yhteisöllisenä ilmiönä, jonka rakentamiseen vaaditaan aikaa, osaamista sekä pedagogisia keskusteluja. Keskeistä pedagogisessa toimintakulttuurissa ovat yhteisöllisyys sekä perustehtävä ja sen merkitys. Tärkeinä tekijöinä pedagogisen toimintakulttuurin toimimisen kannalta ovat pedagogiset keskustelut, työntekijöiden tietoisuus pedagogiikasta sekä opettajan rooli. Yhteisöllisyyden tukemisen keinoiksi johtajat mainitsivat muun muassa osaamisen jakamisen ja yhteiset keskustelut, joista puhuivat kaikki haastatellut. Pedagogisen toimintakulttuurin tukemisen ja kehittämisen keinoja käsittelen seuraavassa alaluvussa.

5.2 Pedagogisen toimintakulttuurin tukeminen ja kehittäminen

Pedagogisen toimintakulttuurin tukemiseen ja kehittämiseen löytyy haastatelluilta johtajilta runsaasti keinoja ja osaamista. Pedagogisen toimintakulttuurin tukeminen kulminoituu tässä tutkimuksessa kolmeen päätekijään: pedagogiikan kehittämiseen, osaamisesta huolehtimiseen sekä mentorointiin.

5.2.1 Pedagogiikan kautta tapahtuva kehittäminen

Yksi keskeinen pedagogisen toimintakulttuurin kehittämiseen kytkeytyvä osa-alue on tutkimukseni valossa varhaiskasvatussuunnitelmatyön johtaminen. Haastatellut johtajat kokivat varhaiskasvatussuunnitelman (tuttavallisemmin vasun) jalkauttamisen johtajan tehtäväksi ja erittäin tarpeelliseksi työyhteisön toiminnan kannalta. Jalkauttamisen tarpeellisuudesta ovat niin ikään yhtä mieltä Salminen ja Poikonen (2017, s. 56), joiden mukaan opetussuunnitelman tehtävänä on ohjata ja säädellä toteutettavaa varhaiskasvatustyötä, sen toteuttamista ja arviointia sekä taata laadukas ja tasalaatuinen varhaiskasvatus. Myös Fonsén (2014, s. 53) mainitsee teoksessaan varhaiskasvatussuunnitelmatyön johtamisen toiseksi tärkeimpänä pedagogisen johtajuuden tehtävänä. Vasutyön korostuminen haastattelussa on merkki siitä, että varhaiskasvatuksen johtajat ovat perillä työnsä ilmiökentästä ja hahmottavat sen olennaiset osa-alueet.

Tutkimusaineistossa vasutyötä kuvattiin viikoittaiseksi ja jatkuvaksi. Johtajat olivat tietoisia siitä, että vasu tulee tehdä työntekijöille tutuksi, koska se on työtä ohjaava ”normikirja”. Varhaiskasvatussuunnitelman jalkauttamisessa tärkeää on koko henkilöstön kanssa tapahtuva toiminnan jatkuva arviointi pedagogisessa viitekehysessä.

”Se on must semmosta jatkuvaa työtä, työtä pitää olla et koko ajan peilataan nyten siinä pedagogiikassa ihan opettajien kanssa ja sitten myös ihan koko henkilöstön kanssa peilata et se pitää tehdä tutuks se varhais, varhaiskasvatus, niinku koska se on normi, normikirja meillä, se on melkein viikoittaista työtä.” (N2)

Haastatellut johtajat kuvasivat, kuinka heidän tehtävänä on jalkauttaa ja tuoda arjen toimintaan ne käsitteet ja toimintatavat, joita *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* työntekijöiltä edellyttää. Tärkeää on johtaa vasun jalkauttamista sekä tavoitetasolla että

arjen tasolla. Johtajien mukaan olennaisinta on käydä työyhteisössä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita* läpi sanottaen ja näin selkiyttäen työntekijöiden näkemystä vastusta. Tärkeä johtajan tehtävä on myös sanottaa, kuinka vasun valtakunnallinen, ryhmä- ja lapsitaso linkittyvät toisiinsa. Tästä samaa mieltä on Lilian Katz (1997, s. 17–20) joka listaa pedagogisen johtajan kolme tärkeintä tehtävää: varhaiskasvatuksen ideologian puolesta puhuja, teorian ja käytännön yhdistäjä sekä uusien pedagogisten ratkaisujen tuottaja.

”Ja rakenteellisesti mä nään sen niinku ihan ryhmävasutasolle, että ne pitää kaikki, henkilökunnalla pitää olla selkee käsitys, se pitää johtaa sillä laill et ne ei oo irrallisii osia mitkään toisistaan vaan sitä vaaditaan, et me sanotetaan, tunnesanotetaan myös.” (N1)

”Nyt ainaki minä käyn itse yksiköissä paljon enemmän läpi vasua ku aikasemmin.” (N2)

Johtajat kokivat, että varhaiskasvatussuunnitelmatyö on paitsi heidän vastuullaan myös koko työyhteisön yhteinen tehtävä. Johtajan tehtävä on huolehtia siitä, että toiminta on nykyvasua vastaavaa eli tuokiokeskeisyydestä mennään kohti koko päivän pedagogiikkaa, jossa lapsi on keskiössä.

”Pitää kehittää enemmän sitä toimintaa tuokiokeskeisyydestä koko päivän pedagogiikkaan ja siten, et se lapsi on keskiössä.” (N1)

Tutkimuksessani johtajat mainitsivat toiminnan havainnoinnin, dokumentoinnin ja arvioinnin konkreettisina toiminnan kehittämisen työvälineinä. Haastatellut johtajat kokivat, että nämä menetelmät helpottavat myös vasun ymmärtämistä. Niin ikään Nummenmaa (2004, s. 85) mainitsee dokumentoinnin varhaiskasvatuksessa toiminnan kehittämisen työkaluna.

”Arviointi ja dokumentointi, havainnointi on semmosii tekijöitä, jotka johtaa siihen vasun syvempään ymmärtämiseen.” (N3)

Haastattelussa kuvattiin johtajan tärkeää roolia innostavana esimerkkinä varhaiskasvatussuunnitelmatyön johtamisessa. Olennainen viesti, jonka johtajan tulisi työyhteisölleen välittää, on se, kuinka juuri vasun kautta on mahdollista toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta.

”Mä nään jotenkin, et johtaja on tosi niinku esimerkki siihen et se pitäis näyttää et tämmösenä innostavana asiana se varhaiskasvatussuunnitelma, että se on juuri se, millä me päästään sinne laatuun, että johtaja kyllä on se esimerkki sen viemisessä, viemisessä eteenpäin.” (N2)

Tulosteni pohjalta voidaan todeta, että johtajat ovat valmiita antamaan osavastuuta varhaiskasvatuksen opettajille pedagogisen toimintakulttuurin kehittämistä. Haastatellut johtajat kokivat, että varhaiskasvatuksen opettajien vastuuta ja osaamista tulisi lisätä, jolloin heidän tekemänsä työ tukee sekä johtajan työtä että pedagogiikan kehittymistä ja ylläpitoa työyhteisössä. Vastuun jakamisen tärkeydestä on yhtä mieltä Fonsén (2014, s. 122), jonka mukaan johtajan tulee työyhteisössä olla valmis jakamaan pedagogista johtajuuttaan: antaa valtaa ja vastuuta työntekijöille, luottaa heihin ja arvostaa heitä asiantuntijoina. Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2016) ovat tutkimuksessaan havainneet, että juuri vasutyö on usein johtajuuden osa-alue, jonka kehittämisessä varhaiskasvatuksen opettajat ovat keskeisessä roolissa sekä tiimi- että yksikkötasolla.

”Pitää mennä siihen, et mennään jaettuun johtajuuteen, siihen et varhaiskasvatuksen opettajat, he niin, heidän osaamistaan lisätään ja silloin se tukee sitä yksikön johtajan, johtajan työtä tosi paljon elikkä näitten opettajien pitää vahvistaa sitä johtajuutta siinä tiimissä. Sitte, sit voijaan viedä niinku hyvin pedagogiikkaa eteenpäin.” (N2)

Tutkimuksessani ei käy ilmi, kuinka laajalle varhaiskasvatuksen opettajien vastuu työyhteisöissä jakaantuu. Hieman epäselväksi myös jää, millä kaikilla tasoilla jaettu johtajuus tällä hetkellä konkreettisesti toteutuu, ja millä kaikilla tasoilla sen haluttaisiin toteutuvan. Esimerkiksi Fonsénin (2014, s. 188) tutkimuksen mukaan koko talon pedagoginen vastuu nähtiin ylemmän tahon kuin opettajan tehtävänä eivätkä varhaiskasvatuksen opettajat olleet vastuussa koko yksikön vaan ainoastaan oman tiiminsä pedagogiikasta.

5.2.2 Osaamisesta huolehtiminen

Haastatellut johtajat korostivat, että on heidän vastuullaan ja työyhteisön sekä pedagogiikan kehittämisen kannalta välttämätöntä, että työyhteisön jäsenillä on riittävä koulutus ja osaaminen. Saman ovat tutkimuksessaan havainneet Heikka ja Hujala (2008, s. 8), joiden tutkimuksessa varhaiskasvatuksen johtajat kokivat, että he ovat päävastuussa toiminnan

laadusta ja kehittämisestä, mutta toisaalta näkivät vastuun jakaantuvan eri organisaatiotoisille.

Varhaiskasvatuksen laadun ja kehittämisen tärkeys nousi esille tutkimuksessani. Haastatellut johtajat olivat tietoisia kehittämisen tärkeydestä, ja kuinka esimerkiksi uusi *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* vaatii nykyisen osaamisen kehittämistä. Johtajat kokivat, että erityisesti laaja-alaisen osaamisen ja oppimisen alueiden sisäistämässä ja osallisuuden korostamisessa vaaditaan henkilökunnan osaamisen kehittämistä. Haastattelussa mainittiin johtajan oma kehittyminen ammattilaisena, mutta erityisen tärkeänä pidettiin työntekijöiden osaamisesta huolehtimista. Johtajat olivat tietoisia siitä, että aiemmin riittänyt osaaminen ei ole välttämättä tänä päivänä riittävää osaamista ja myös täydennyskoulutuksesta puhuttiin. Hujala ja kumppanit (2017, s. 289) ovat tutkimuksensa perusteella todenneet, kuinka juuri laadukas varhaiskasvatus ja henkilöstö ovat olennaisia tekijöitä lasten kehityksen kannalta. Myös Nummenmaa (2004, s. 85) puhuu, kuinka työyhteisön kehittämisen ja työssä oppimisen avulla on mahdollista parantaa varhaiskasvatuksen laatua.

”Tarkotin myös, et meil on myös hyviä lastentarhanopettajia, jotka on tehny jo kolkyt vuotta, mut heil on hirveen suuri kysymysmerkki, että osaako he enään, et, et tuntuu, että, et he suoriutuu siitä uuden vasun mukaisesta työstä joskus jopa huonommin, kun lastenhoitajat et, et siinäkin on niinku täydennyskoulutuksen paikkaa kyllä.” (N3)

Tutkimuksessani johtajat peräänkuuluttivat suunnitelmallisuutta kehittämisessä. Saman on havainnut Nummenmaa (2004, s. 85), joka puhuu kehittämisen prosessiluonteesta eli siitä, kuinka kehittäminen varhaiskasvatuksen työyhteisössä tulisi olla jatkuvaa, yhteisöllistä ja pyrkiä tuottamaan uusia jäsenyystapoja työhön.

”Meilt puuttuu semmosen, semmonen, osaamisen kehittämisen suunnitelma et niit on alettu nyt kehityskeskusteluis käydä läpi, mut että, et se on, se on tosi tärkeä, et se on suunnitelmallista, jollon me saadaan se, sitte se opittu asia myös sinne arkeen.” (N3)

Monitahoisen osaamisen hyödyntäminen nousee tutkimuksessani esille: haastatellut johtajat korostivat, että työntekijöiden oppimisen tukena voivat toimia paitsi johtaja, myös muut työtoverit tai yhteistyökumppanit. Johtajien mukaan osaamista kannattaa ammentaa

sieltä, missä sitä spesifisti kustakin aiheesta on. Samoilla linjoilla on Nummenmaa (2004, s. 85), joka mainitsee ”sparraajat” työntekijöiden kehittämisen tukijoina.

”Ja sit se vaatii meiltä sitä, et me ei tarvita yksin olla tässä vaan mejän pitäis niinku ottaa käyttöön laaja-alaisten veojen osaaminen, kiekujen eli kieli- ja kulttuuriryhmien opettajien osaaminen et he on myös niitä arjen kentällä toimijoita, jonka kanssa esimerkiks tiimissä voidaanki --- semmost vertaisoppimista, sen ei tarvii aina olla johtaja, joka sanottaa vaan käyttää myös niinku hyväkseen näitä osaaajia siel kentällä.” (N1)

5.2.3 Mentorin rooli toimintakulttuurin kehittämisessä

Tutkimuksessani tärkeäksi tekijäksi pedagogisen toimintakulttuurin kehittämisessä nousee johtajan rooli työyhteisön mentorina. Johtajien mukaan tärkeää on jatkuva ja työntekijöiden tarpeisiin mukautuva ohjailu. Olennaista on, että johtaja on työntekijöitään edellä siinä, mitkä ovat työn tulevaisuuden näkymät, ja johtaa työyhteisöään niiden suuntaan. Yksi johtajista kuvaili tätä työtä kapellimestarina toimimiseksi. Haastattelussa johtajat kuvasivat sekä työntekijöiden henkiseen tukemiseen liittyviä tekijöitä että työtä tukevia käytännön toimia. Heikan ja Hujalan (2008, s. 10) tutkimuksessa tuli esiin, kuinka erityisesti jaetun johtajuuden takia työntekijät kaipaavat tukea ja läsnäoloa johtajalta. Mentorin roolin tärkeys ilmeni myös Fonsénin (2014, s. 122) tutkimuksessa, jonka pohjalta voidaan sanoa johtajan olevan vastuussa työyhteisön ilmapiirin luomisesta, vuorovaikutuksen laadusta ja myönteisen yhteisöllisyyden rakentamisesta.

”Kylhän johtajuuteen liittyy se, että sä oot, oot tietonen tulevaisuudesta vähän aikasemmin kun se sun johdettavien, tota, että osaa niinku luotsata vähän niinku kapellimestari et sä luet niitä nuotteja pikkusen edeltä, että se soittaa se orkesteri sitte ihan yhtenäistä säveltä.” (N3)

Haastatellut johtajat kokivat tärkeinä työntekijöiden osallistamista ja ammatillista kehittymistä tukevat menetelmät. Kaikki haastatellut korostivat, kuinka olennaista on nimenomaan koko työyhteisön mukaan saaminen ja coaching-menetelmien tai ”coachaavan työtteen” käyttö. Nämä menetelmät sopivat Fonsénin (2014, s. 184) kuvaukseen pedagogisesta johtajuudesta jaettuna johtajuutena, jossa pedagoginen johtajuus koskee kaikkia työyhteisön jäseniä, ja jossa sen vastuualueet laajenevat yksikössä ammatin ja ammattiaseman mukaan. Toisaalta jaettuna toteutuva pedagoginen johtajuus vaatii työntekijöiltä

Heikan ja Hujalan (2008, s. 10) mukaan yhä itsenäisempää otetta työhön ja kykyä jakaa työtään.

Yksi johtajista kertoi ottaneensa käyttöön osallisuutta lisäävään projektityöskentelymallin työyhteisössään. Tärkeinä johtajat pitivät myös, että työyhteisössä tarjotaan mahdollisuuksia yhteisiin keskusteluihin. Osallisuuteen ja ammatillisiin keskusteluihin velvoittaa myös *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*, jossa mainitaan johtajan tehtäväksi kaikkien työntekijöiden osallisuutta lisäävien menetelmien käyttö ja ammatillisten keskustelujen mahdollistaminen (Opetushallitus, 2018, s. 29). Johtajat kuvasivat haastattelussa, kuinka on tärkeää, että johtaja osaa itse jättäytyä välillä taka-alalle ja antaa työntekijöiden kokea vaikuttamisen tunteita työssään.

”Mä mietin sitä, et ihan pohjana pitäis olla, et miten me saahaan osallistettua ne opettajat ja lastenhoitajat siellä mukaan siihen keskusteluun elikkä just käyttää coaching-menetelmiä, kysymyksiä ja, koska se oppiminenhan tapahtuu ja kaikki motivaatio, innostaminen syntyy siitä, kun he itse niinku pääsee vaikuttaa niihi asioihin elikkä johtajan pikkusen pitää ollaki taka-alalla ja heidät pitää nostaa siihen niinku tekee sitä varhaiskasvatustyötä.” (N2)

”Ja myös siinä, että luo ne rakenteet siihen, et et, tulee niitä, niitä hetkiä, kun pysähdytään ja keskustellaan ja puhutaan ja pohditaan yhdessä.” (N3)

Johtajat näkivät erittäin tärkeänä sekä tiimi-, mutta myös koko työyhteisötasoisien keskustelun ja pedagogisten käytänteiden jakamisen. Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Fonsén (2014, s. 103), jonka tutkimuksessa keskustelujen nähtiin rakentavan yhteisöllisyyttä, yhteistä kasvatuskäytännöstä sekä edistävän työhön sitoutumista. Johtajat kokivat, että on heidän vastuullaan mahdollistaa työntekijöiden väliset kohtaamiset ja tarjota tukea pedagogisen näkökulman kehittymiseen joko niin, että tuen tarjoajana ovat kollegat tai johtaja itse.

”Ja mä nään sen sekä tiimitasolla, mut mä nään yhteisötasolla, että niit hyviä käytänteit jaetaan.” (N1)

”Nii ja sitte sen osaamisen jakamista, et et vaikka sen yksikön sisällä sitte, et jos jossakin tiimissä se osaaminen on siellä aika alkutekijöissään ja ja toisessa tiimissä sitä on enemmän niin yhdistää se heijän, heijän tota puhe ja heijän

kohtaamiset ja jollain tavalla siin arjessa sitä, että se osaaminen sitten myös siellä lisääntyis sitte.” (N3)

”Semmonen arkikeskustelu on tosi tärkeätä, et pedagogisessa johtamisessa ja semmonen reflektointi työntekijöitten kanssa ja just se, että jos jossakin tiimissä ei oo niin vahvaa se pedago, pedagogiikka niin just he saa tukee sitte toiselta, toiselta tiimiltä tai johtajalta sitten.” (N2)

Tutkimuksessani haastatellut johtajat kokivat pedagogisen johtajuuden keinot hyvinä ja riittävinä toimintakulttuurin kehittämisen näkökulmasta. Heidän mukaansa juuri johtaja on viime kädessä se, joka kantaa vastuun pedagogiikan toteutumisesta yksikössä. Tärkeäksi pedagogisessa toimintakulttuurissa johtajat nostivat sen, että työyhteisön jäsenet saavat tarpeeksi tukea pedagogiikan toteuttamiseen arjessa. Karilan ja Nummenmaan (2001, s. 85) mukaan määrätietoinen johtaja on olennainen toimivan työyhteisön kannalta. Tässä tutkimuksessa johtajien kommentteista tulee ilmi se, kuinka he johtavat työyhteisöjään määrätietoisesti ja harkitusti, jatkuvasti eteenpäin vieden ja varmistaen kaikkien työyhteisön jäsenten osallisuuden.

5.3 Yhteenveto

Tutkimustuloksista käy ilmi, että varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintakulttuuri nähdään ensisijaisesti pedagogisena yhteisönä ja yhteisesti rakennettavana kokonaisuutena. Pedagogiset keskustelut, arvokeskustelut sekä arkinen pedagogiikkaan liittyvä sanottaminen nostetaan tärkeiksi pedagogisessa toimintakulttuurissa. Vastuu pedagogisesta toimintakulttuurista nähdään olevan ensisijaisesti ja viime kädessä johtajalla. Toisaalta kaikki johtajat ovat halukkaita jakamaan vastuuta muillekin työntekijöille ja erityisesti varhaiskasvatuksen opettajille. Yhteisesti rakennetun pedagogisen toimintakulttuurin toimimisen kannalta on olennaista, että johtaja tunnistaa kunkin tiimin lähtökohdat ja ohjaa tiimin toimintaa niin, että se palvelee tiimin ja työntekijöiden toimintaa sekä kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla.

Pedagogisen toimintakulttuurin kehittämisen kannalta varhaiskasvatussuunnitelman jalkauttaminen arkeen nähdään ensisijaisena tehtävänä. Nimenomaan varhaiskasvatussuunnitelman mukainen toiminta on avain laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Tärkeää haastateltujen mielestä on myös osaamisesta ja koulutuksesta huolehtiminen – sekä johtajan

että työntekijöiden osalta. Johtajat myönsivätkin realistisesti, että nykyinen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* vaatii etenkin pitkän linjan työntekijöiden uudelleen- ja täydennyskouluttautumista.

Osaamisen jakaminen ja kaikkien työntekijöiden osallistaminen työyhteisössä nähdään pedagogisen toimintakulttuurin toimimisen ja kehittämisen kannalta olennaisina tekijöinä. Johtajien mukaan on tärkeää mahdollistaa ja vaalia hetkiä, jolloin pedagogisia keskusteluja käydään ja käytänteitä jaetaan. Tärkeää on päästää loistamaan kaikki työyhteisön jäsenet hoitajista opettajiin. Tärkeänä koetaan myös se, että joskus johtaja osaa asettua itse taka-alalle ja antaa siemenet työn sekä yhteisön kehittämiseen: nähdä, kuinka johdettavat itse ja yhdessä jakavat, oivaltavat ja löytävät iloa työstään.

6 Luotettavuus

Tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tutkimus kokonaisuutena ja sen sisäinen johdonmukaisuus. Luotettavuutta rakentavia tekijöitä ovat tutkimuksen kohde ja tarkoitus: onko tutkimuksessa onnistuttu tutkimaan haluttua ilmiötä ja keräämään tietoa tutkimuksen kannalta olennaisista lähteistä. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät myös tutkimukseen varattu riittävä aika, tutkimuksen yksityiskohtainen raportointi sekä se, että tutkija varmistaa vastaajien anonymiteetin säilymisen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 163–165; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Minulla on kytköksiä tämän tutkimukseni aiheeseen käytännössä. Olen työskennellyt varhaiskasvatuksessa avustajana ja lastenhoitajana 2,5 vuotta ja valmistumassa juuri varhaiskasvatuksen opettajaksi Helsingin yliopistosta. Varhaiskasvatuksen opettajan työt aloitin elokuussa 2019. Varhaiskasvatusyksiköiden arki, *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* asiakirjana sekä haastateltavien käyttämät alan termit ovat minulle tuttuja. Nämä tekijät osaltaan auttavat minua tutkimusaineiston tarkastelussa ja analysoinnissa.

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt parantamaan sen luotettavuutta tarkalla aineiston analyysin kuvaamisella ja pohdinnalla. Olen pyrkinyt kuvaamaan rehellisesti niitä haastateltavien valintaan sekä aineiston hankintaan ja analysointiin liittyviä seikkoja, joilla on tutkimuksen kannalta merkitystä. Erityistä huolellisuutta olen käyttänyt aineiston analyysivaiheessa johtaessani aineistosta tutkimustuloksia. Luotettavuutta lisäämään olen tuonut runsaasti aineistoesimerkkejä haastattelusta. Tutkijana olen osaltani pitänyt huolta tutkimuseettisistä seikoista: hakenut tarvittavan aineistonkäyttöluvan sekä varmistanut, että haastateltavien anonymiteetti säilyy koko tutkimuksen ajan.

Mielestäni tässä tutkimuksessa aineistonkeruu- sekä analyysimenetelmiksi valittiin tutkimuksen kannalta sopivat menetelmät. Pedagoginen toimintakulttuuri on monitahoinen ilmiö ja sitä on tutkittu vasta melko vähän, joten haastattelu oli sopiva aineistonkeruumenetelmä tässä tutkimuksessa. Haastateltavien valinta oli perusteltua heidän ammattipositionsa vuoksi: haastattelussa he puhuivat johtajuudesta ja työyhteisön kulttuurista omassa yksikössään ja omista kokemuksistaan käsin. Näin ollen he ovat työyhteisönsä parhaita asiantuntijoita. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että haastatteluteemat olivat sellaisia, joista haastateltavilla on paljon kokemusta. Haastattelumenetelmässä,

ryhmähaastattelussa, on hyvät ja huonot puolensa: hyvänä puolena on se, että parhaimmillaan keskustelu on spontaania ja tuottaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä monipuolisesti. Vaarana on kuitenkin tutkittavien pyrkimys antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen negatiivisesti. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, s. 35, 61.) Erityisesti tämä voi ilmetä tämän tutkimuksen haastattelutyypissä, jossa haastateltavat ovat samalta alalta ja samassa positiossa, mikä voi lisätä keskinäisen harmonian pyrkimystä vastauksissa.

Huomionarvoista tämän tutkimuksen kulussa on se, että aineistonkeruumenetelmänä olevan teemahaastattelun suunnitteli ja toteutti toinen henkilö. Tulin mukaan EduLeaders-hankkeeseen vasta hankkeen alkamisen jälkeen, mistä syystä haastateltavat olivat jo valittuina ja haastattelurunko tehtynä. Siispä aineistonkeruumenetelmän valinta oli muiden päätettävissä, mutta todennäköisesti olisin päättänyt itsekin käyttämään haastattelua aineistonkeruumenetelmänä tällaisessa tutkimuksessa. Vahvuudeksi voidaan nostaa se, että tutkimushaastattelun on suorittanut kokenut tutkija, tutkijatohtori, mikä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Mielestäni teoriaohjaava sisällönanalyysi sopi tämän tutkimuksen aineiston analyysiin, koska tutkimuksen teoriapohja kytkeytyy jo tiedettyihin, mutta merkityksiltään moninaiisiin ilmiöihin. Teoriaohjaava sisällönanalyysi antoi minulle tutkijana vapauksia liittää tutkimusaineistosta poimitut analyysiyksiköt joustavasti erilaisiin teorioihin, mutta varmisti sen, että tuloksissa tuli ilmi haastateltavien omat näkemykset. Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 110) mukaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin päättelyn logiikassa onkin mahdollista, että tutkija käyttää teoriaa ja aineistoa luovasti pyrkien kohti uusia tuloksia. Kaikkiin asetettuihin tutkimuskysymyksiin saatiin tässä tutkimuksessa vastaukset.

Tässä tutkimuksessa aineistona käytettiin yhtä ryhmähaastattelua, jossa haastateltiin kolmea henkilöä. On siis selvää, että tämän tutkimuksen tulokset eivät tuota tuloksia, joita olisi mahdollista yleistää tai väittää koskevan kaikkia varhaiskasvatuksen johtajia. Yleistettävyyden sijasta olenkin tässä työssä halunnut keskittyä juuri näiden henkilöiden sanoman mahdollisimman kattavaan ja todenmukaiseen esittämiseen. Väistämätöntä aineistolähtöisyydestä huolimatta on, että tutkimustulokset johdin omasta katsomuskannastani käsin ja aineiston analyysiyksiköiden luokittelu ja yhdistäminen olivat minun päätösvallassani.

7 Pohdinta

Varhaiskasvatuksen toiminnan arviointi on nykyään Karvin eli Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen vastuulla. Uusin Karvin tutkimusrapotti paljastaa, että varhaiskasvatuksen laadussa on eroja eri puolella Suomea ja laadussa on havaittavissa myös puutteita (Repo, Paananen, Eskelinen, Mattila, Lerkkanen, Gammelgård, Ulvinen, Marjanen, Kivistö & Hjelt, 2019, s. 157). Tutkimuksessa arvioitiin myös toimintakulttuuria ja sen ilmentymistä. Pääosin varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri kuvattiin positiivisessa valossa, mutta esimerkiksi pedagogisen toiminnan tavoitteellisessa ja suunnitelmallisessa johtamisessa puutteita mainitsi 22 prosenttia vastaajista (Repo ym., 2019, s. 69). Työyhteisön ilmapiiri koettiin joissakin yksiköissä heikoksi ja varhaiskasvatustyössä koetaan olevan työtä kuormittavia tekijöitä, kuten stressiä ja riittämättömyyden tunnetta. Mainintoja oli myös ammatillisen keskustelun vähäisyydestä (Repo ym., 2019, s. 71.). Omassa tutkimuksessani juuri pedagogiset keskustelut nostettiin tärkeiksi toimintakulttuurin kannalta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintakulttuuri nähdään tällä hetkellä, ja mitä keinoja sen tukemiseen ja kehittämiseen varhaiskasvatuksen johtajilla on. Tutkimus tuotti tuloksia, jotka olivat pääsääntöisesti samansuuntaisia aiheesta aiemmin tehdyn tutkimustyön kanssa. Voidaan todeta, että varhaiskasvatuksen johtajat näkevät pedagogisen toimintakulttuurin rakentumisen kannalta tärkeänä pedagogiset arvot, työyhteisön yhteiset keskustelut, johtajuuden sekä osaamisen jakamisen. Saman on tutkimuksessaan havainnut Fonsén (2014, s. 195), jonka mukaan laadukkaan pedagogiikan takana ovat työyhteisön arvo- ja perustehtävään liittyvät keskustelut, toiminnan reflektointi, kehittäminen ja visiot sekä johtajan osaaminen. Työtä ohjaavien arvojen sanottaminen näyttäytyy tutkimuksessani tärkeänä. Myös Karilan ja Nummenmaan (2001, s. 85) mukaan työn yhteinen arvopohja helpottaa työntekijöiden työhön sitoutumista, kun perustehtävä on selkeänä mielessä.

Sergiovannin (1992) malli johtajuuden kolminaisuudesta: kädestä, päästä ja sydämeistä, ilmentyy hyvin tutkimuksessani. Tutkimukseni osoittaa, että pedagogisen toimintakulttuurin johtaminen vaatii moninaisten tekijöiden hallitsemista ja kykyä toimia johtajana vaihtelevissa tilanteissa. Tutkimuksessani haastatellut kuvasivat, kuinka johtajan tehtävä on toimia ”käytännön kätenä” esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman ja työntekijöiden

välissä: sanottaa ja ”arkijärkeistä” käsitteitä toiminnaksi. Tärkeää on myös tiedollinen johtaminen ja substanssin hallinta työssä, eli esimerkiksi velvoittavien asiakirjojen hallinta. Sydämen merkitys johtajuudessa ilmenee kykynä huomioida jokainen työntekijä yksilönä ja tiimit kokonaisuuksina, ja pyrkiä tukemaan ja kehittämään heitä kunkin tarvitsemalla, yksilöllisellä tavalla.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 29) sanotaan, että lasten ja vanhempien tulisi olla mukana kehittämässä ja arvioimassa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Tämä lasten ja vanhempien osallisuuden aspekti ei ilmennyt ollenkaan minun tutkimuksessani, vaan vastauksissa käsiteltiin varhaiskasvatuksen pedagogista toimintakulttuuria henkilöstön ja johtajan näkökulmasta. Lasten ja vanhempien osallisuuden toteutuminen jaetussa johtajuudessa ja pedagogisen toiminnan kehittämisessä jää avoimeksi myös esimerkiksi Fonsénin (2014, s. 189) tutkimuksessa. Fonsén ehdottaa, että lasten ja vanhempien osallisuuden voidaan ajatella ilmentyvän lapsen varhaiskasvatussuunnitelman tai lasten arjessa kokeman osallisuuden kautta.

Tutkimukseni tuloksissa ei tullut ilmi tekijöitä, jotka olisivat liittyneet varhaiskasvatuksen fyysisiin ympäristöihin ja niiden pedagogiseen merkitykseen. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* mukaan fyysiset oppimisympäristöt ovat kuitenkin osa varhaiskasvatuksen pedagogista toimintakulttuuria (Opetushallitus, 2018, s. 32). Tämä ei välttämättä tarkoita, etteivätkö haastatellut johtajat mieltäisi fyysisiäkin ympäristöjä osaksi toimintakulttuuria, mutta mahdollisesti tutkimuskysymykset ohjasivat ajattelemaan toimintakulttuuria enemmän henkilöstön, osaamisen ja johtajuuden kautta.

Tässä työssä teoriani pedagogisesta johtajuudesta painottuu pitkälti Elina Fonsénin tutkimukseen pedagogisesta johtajuudesta. Tämä on työni kannalta perusteltua, sillä Fonsénin teokset aiheesta liittyvät nimenomaan suomalaiseen varhaiskasvatuksen kontekstiin, jolloin varhaiskasvatuksen toteuttamisen puitteet, ehdot ja lait ovat linjassa tämän työni kanssa. Varhaiskasvatus on kuitenkin jatkuvassa muutoksessa, ja on huomioitava se, että Elina Fonsénin väitöskirja pedagogisesta johtajuudesta on julkaistu vuonna 2014. Tämän jälkeen kentällä on tapahtunut useita muutoksia, jotka tulee pitää mielessä käytettäessä lähteenä Fonsénin teosta. Toisena tärkeänä lähteenä työssäni pidän *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018* -asiakirjaa, koska se on varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaava, velvoittava asiakirja.

Varhaiskasvatukseen liittyvät muutokset ovat olleet nopeatempoisia viime vuosina. Nopeat muutokset voivat aiheuttaa painetta ja epätietoisuutta työyhteisöön sekä sen toimintakulttuuriin. Tässä tutkimuksessani varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri näyttäytyi lähes yksinomaan positiivisessa valossa, mutta todellisuudessa myös haasteita on. Esimerkiksi Heikka ja Hujala (2008, s. 10) havaitsivat tutkimuksessaan, että useat johtajat kokivat ristipaineita pedagogisen ja hallinnollisen johtajuuden yhdistämisessä. Heidän tutkimuksensa mukaan johtajat näkivät tärkeänä perustehtävään, pedagogiikkaan ja henkilöstön pedagogiseen ohjaamiseen liittyvät työtehtävät, mutta käytännössä kokivat ajan kuluhan etupäässä hallinnollisen johtamisen tehtäviin. Tässä tutkimuksessani on vaikeaa tai oikeastaan mahdotonta todistaa, mitkä johtajien kuvaamista asioista toteutuvat todellisuudessa, ja mitkä taas ovat haaveita tai oletuksia siitä, kuinka varhaiskasvatuksessa tulisi toimia.

On tärkeää pysähtyä aika ajoin refleктоimaan varhaiskasvatuksen nykytilaa ja toisaalta tapahtuneiden muutosten vaikutuksia toimintaan ja toimintakulttuuriin. Toimintakulttuuria olisi yksikkötasolla mielenkiintoista tutkia tavalla, jossa tutkimukseen saataisiin osallistettua koko työyhteisö: tapaustutkimuksen avulla pedagogisen toimintakulttuurin kehittämistä olisi mahdollista tehdä koko työyhteisön prosessi, jossa jokainen työntekijä saisi osallisuuden ja osaamisen kokemuksia sekä kipinää työhönsä. Varhaiskasvatuksen pedagogista toimintakulttuuria olisi mielenkiintoista ja tärkeää tutkia myös laajemmin esimerkiksi valtakunnallisen kyselyn avulla. Näin olisi mahdollista saavuttaa koko Suomen kattava käsitys pedagogisesta toimintakulttuurista ilmiönä. Pedagogisen toimintakulttuurin tutkiminen voisi antaa tietoa esimerkiksi valtiotason päättäjille niistä tekijöistä, jotka varhaiskasvatuksen ammattilaiset itse kokevat työnsä kulmakiviksi. Toisaalta tieto hyödyttäisi meitä varhaiskasvatuksessa työskenteleviä, kun saisimme tietoa siitä, toimimeko me varhaiskasvatuksen työntekijät yhtenäisessä linjassa valtakunnallisesti. Myös pitkittäistutkimukset liittyen pedagogiseen toimintakulttuuriin voisivat olla paikallaan. Kun muutoksia on tapahtunut suuri määrä nopealla tahdilla, olisi tärkeää tietää, kuinka ja kuinka nopeasti valtiotason muutokset ilmenevät toimintakulttuurin tasolla.

Lähteet

- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 27–44). Jyväskylä: PS-kustannus
- Finlex. (2018). *Varhaiskasvatustilanne 540/2018*. Viitattu 24.5.2019. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540#Lidp447155840>
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 1914.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M. (2016). Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research. Volume 5 Issue 2*, s. 289–309. Viitattu 24.9.2019. Saatavissa: <https://jecer.org/wp-content/uploads/2016/12/Heikka-Halttunen-Waniganayake-issue5-2.pdf>
- Heikka, J. & Hujala, E. (2008). Varhaiskasvatuksen johtajuuden toimivuus opetustilanteissa. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.), *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja* (s. 3–14). Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 6.10.2019. Saatavissa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66357/varhaiskasvatuksen_johtajuuden_ytimessa_2008.pdf?sequence=1#page=6
- Helsingin yliopisto. (2019). *Kasvatus- ja opetusalan johtajuus/kehittämishankkeet/Edu-Leaders*. Viitattu 14.6.2019. Saatavissa: <https://www.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/kasvatus-ja-opetusalan-johtajuuden-tutkimus-ja-koulutusryhma/kehittamishankkeet/eduleaders>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2017). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 288–300). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Juusenaho, R. (2008). Pedagoginen johtajuus. Teoksessa E. Hujala, E. Fonsén & J. Heikka (toim.), *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä – tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja* (s. 21–27). Tampere: Tampereen yliopisto. Viitattu 6.10.2019. Saatavissa: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66357/varhaiskasvatuksen_johtajuuden_ytimessa_2008.pdf?sequence=1#page=6
- Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) (2013). *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen*. Kuvauskohteena päiväkotii. Helsinki: WSOY.

- Karila, K. (1998). Contextual and situational perspectives on leadership in early education centres. Teoksessa E. Hujala & A-M. Puroila (toim.), *Towards understanding leadership on early childhood context* (s. 63–70). Oulu: Acta Universitatis Ouluensis.
- Katz, L. (1997). Pedagogical leadership. Teoksessa S. L. Kagan & B. T. Bowman (toim.), *Leadership in Early Care and Education* (s. 17–20). Washington: NAEYC.
- Nivala, V. (1998). Theoretical perspectives on educational leadership. Teoksessa E. Hujala & A-M. Puroila (toim.), *Towards understanding leadership on early childhood context* (s. 49–62). Oulu: Acta Universitatis Ouluensis.
- Nummenmaa, A. R. (2004). Varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.), *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen laadunhallinnan ja ohjauksen kehittämishankkeen julkaisu* (s. 81–88). Helsinki: sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Julkaisuja 2004:6
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2019). *Varhaiskasvatusta koskeva lainsäädäntö*. Viitattu 21.7.2019. Saatavissa: <https://minedu.fi/varhaiskasvatustila>
- Opetushallitus. (2019a). *Mitä on varhaiskasvatus?* Viitattu 3.9.2019. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-varhaiskasvatus>
- Opetushallitus. (2019b). *Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet*. Viitattu 3.9.2019. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet>
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Viitattu 3.9.2019. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetushallitus. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Viitattu 3.9.2019. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) (2016). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raittila, R. & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 283–292). Tampere: Vastapaino.
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *VARHAISKASVATUKSEN LAATU ARJESSA. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019. Viitattu 23.9.2019. Saatavissa: https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – Tutkijan asema*. Viitattu 18.9.2019. Saatavissa: https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_2.html
- Salminen, J. & Poikonen, P-L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava*

- varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 56–74). Tampere: Vastapaino.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass, cop.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: what's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Tieteen termipankki. (2015). *Pedagogiikka*. Viitattu 6.2.2019. Saatavissa: <http://tieteen-termipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:pedagogiikka>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

- 1) Ensimmäinen keskusteluteema koskee johtajan työtä ja koulutusta
 - a. Millaisen perustan pohjakoulutus (kuten KK/KM) tarjoaa johtajan työlle?
 - b. Mitkä ovat keskeiset osaamisalueet johtajan työssä, joihin johtajuuskoulutuksella tulisi vastata?
- 2) Toinen teema on kentän tulevaisuuden näkymät johtajuuden näkökulmasta eli visioidaan alan tulevaisuutta (tässä voi irrottautua tämän hetken toiminnan reunaehdoista)
 - a. Millaiselle näyttää kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tulevaisuus?
 - b. Millaista osaamista tämä edellyttää johtajilta nyt ja tulevaisuudessa?
 - c. Miten johtajuus ja johtaminen rakentuvat? Millaisia rakenteita johtamiselle voisi luoda, millaiset voisivat olla mahdollisia?
 - d. Tulevaisuuden johtajuus, millaiset arvot ovat tärkeitä?
- 3) Kolmas teema on opetussuunnitelma ja johtaminen
 - a. Opetussuunnitelma ja johtamistyö – mitä tämä yhdistelmä tuo mieleen?
 - b. Minkälaista osaamista johtajalta vaaditaan opetussuunnitelman jalkauttamisessa?
 - c. Mitä koulun kehittäminen tarkoittaa, mitä pitää kehittää ja miten se on suhteessa opetussuunnitelmaan?
- 4) Neljäntenä teemana on pedagoginen johtajuus
 - a. Miten näette pedagogisen johtajuuden johtajan näkökulmasta?
 - b. Entä opettajan näkökulmasta?
 - c. Entä koko työyhteisön?
- 5) Muutoksen johtaminen
 - a. Muutosjohtaminen, muutoksen johtaminen – mitä se tarkoittaa johtajan osaamisen/roolin näkökulmasta?
 - b. Mikä on toimintakulttuurin merkitys tässä viitekehyksessä?

LYHYESTI LOPPUUN (ja jos ei ehdi, ei haittaa ja kiireiset voivat poistua):

Miten itse kehittäisitte johtamiskoulutusta?

- Millaista, minkä muotoista koulutusta

Liite 2. Esimerkki teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä

Aineistoesimerkkejä

