



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU
Yhdessä enemmän

Pedagogisen johtajuuden toteuttaminen varhaiskasvatuksen valmistavassa opetuksessa 6-vuotiaille

Junes Anna-Maria

2015 Laurea

Laurea-ammattikorkeakoulu
Hyvinkää

Pedagogisen johtajuuden toteuttaminen varhaiskasvatuksen valmistavassa opetuksessa 6-vuotiaille

Junes, Anna-Maria
Sosiaali- ja YAMK
Perhekeskeisen varhaiskasvatuksen
kehittäminen ja johtaminen
Opinnäytetyö
Marraskuu, 2015

Anna-Maria Junes

Pedagogisen johtajuuden toteuttaminen varhaiskasvatuksen valmistavassa opetuksessa 6-vuotiaille

Vuosi

2015

Sivumäärä

69+3

Tässä opinnäytetyössä selvitettiin sitä, millä tavalla Vantaan kunnallisissa päiväkodeissa työskentelevät päiväkotien johtajat toteuttavat pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen valmistavassa opetuksessa 6-vuotiaille ja minkälaisia haasteita he liittävät pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen samassa kontekstissa.

Tutkimuksen pääviitekehyksenä toimivat Elina Fonsénin (2014) väitöstutkimuksessa esiin nousseet pedagogisen johtajuuden menetelmät eli ne tavat, joilla pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa toteutetaan. Tämä opinnäytetyö kohdistui Vantaan kaupungin kunnallisten päiväkotien johtajien pedagogisiin käytäntöihin varhaiskasvatuksen valmistavassa opetuksessa 6-vuotiaille. Opinnäytetyö toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja aineisto kerättiin avoimen haastattelun keinoin haastatteleamalla yhdeksää päiväkodin johtajaa kevään 2015 aikana. Opinnäytetyön aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tulokset muodostuivat johtajien kertomien asioiden perusteella yksiköidensä valmistavasta opetuksesta sekä johtajien johtamistoiminnasta valmistavan opetuksen kontekstissa. Työn metodologinen tausta viittaa sosiaaliseen konstruktionismiin.

Tulokset osoittivat, että päiväkodin johtajat toteuttavat pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen valmistavassa opetuksessa 6-vuotiaille pitkälle Fonsénin (2014) esittämien menetelmien mukaisesti. Tämän opinnäytetyön tulosten mukaan johtajien toteuttamat pedagogisen johtajuuden menetelmät ovat: 1. Pedagogisen keskustelun kohdentaminen, ylläpitäminen ja herättelemineen, 2. Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle, 3. Pedagogisen johtajuuden jakaminen, 4. Työhyvinvoinnista huolehtiminen, 5. Oman osaamisen ylläpitäminen, 6. Johtajuuden haltuunotto sekä 7. Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle.

Johtajat kohdistivat ja pitivät yllä pedagogisia keskusteluja erityisesti kasvattajien arvoista ja asenteista maahanmuuttajataustaisia lapsia ja heidän perheitä kohtaan. Rakenteita pedagogiselle keskustelulle johtajat loivat pääasiassa toimintaan harvoin, mutta säännöllisesti kuuluvien foorumeiden kautta. Pedagogisen johtajuuden jakaminen tapahtui tiimeille ja erityisesti lastentarhanopettajille jaettuna laajana vastuuna valmistavan opetuksen toteuttamisessa. Työhyvinvoinnista johtajat huolehtivat selkeimmin tämänhetkisen osaamisen varmistamisena sekä osaamisesta huolehtimisena. Omaan osaamistaan johtajat pitivät yllä monipuolisten esimies- ja johtamiskoulutusten avulla. Johtajuuden haltuunotto tapahtui rakenteellisista linjauksista ja toiminnan toteutumisesta huolehtimisena, hallinnollisten töiden hoitamisena, ajan tasalla pysymisenä, omalla esimerkillä johtamisena, epäkohtiin puuttumisena ja palautteen antamisena sekä opetussuunnitelmallisen työn johtamisena. Ajan varauksesta pedagogiselle johtajuudelle tapahtui lähinnä yhden päiväkodin johtajien keskuudessa. He varasivat aikaa esiopetusryhmien arkityön seuraamiseen ja sitä kautta omien havaintojen tekemiseen lasten kielen kehityksestä. Aikaa varattiin myös monikulttuuriselle keskustelulle työilloista ja kehittämispäivistä. Haasteita pedagogisen johtajuuden toteuttamiselle johtajat toivat selkeimmin esiin ajan varauksessa pedagogiselle johtajuudelle.

Asiasanat: Päiväkodin johtaminen, pedagoginen johtaminen, pedagogisen johtajuuden menetelmät, monikulttuurinen varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen valmistava opetus 6-vuotiaille

Anna-Maria Junes

Pedagogical Leadership in Early Childhood Preparatory Education for 6-year-olds

Year	2015	Pages	69+3
------	------	-------	------

In this thesis, I studied how day care unit managers working in municipal day care in Vantaa executed pedagogical leadership in early childhood preparatory education for 6-year-old children. I also studied what challenges the managers associate with implementing pedagogical leadership in the same context.

The framework for the thesis was pedagogical leadership methods arising from Elina Fonsén's dissertation (2014). These methods are the ways in which pedagogical leadership in early childhood education is carried out. This thesis focuses on pedagogical practices of Vantaa municipal day care unit managers in early childhood preparatory education for 6-year-olds. The thesis was carried out as a qualitative study and data was collected by means of an open interview. Nine day care unit managers were interviewed during the spring of 2015. The material has been analysed using theory-driven content analysis. Conclusions have been drawn based on matters raised by the managers regarding preparatory education in their units as well as leadership by the unit managers in the context of preparatory education. Methodology of this thesis cites as social constructionism.

The results showed that day care unit managers execute pedagogical leadership in early childhood preparatory education largely in accordance with the methods presented by Fonsén (2014). According to the results of this thesis, pedagogical leadership methods used by day care unit managers are: 1. Focusing, maintaining and provoking pedagogical debate, 2. Creating structures for pedagogical debate, 3. Delegating leadership, 4. Taking care of well-being at work, 5. Maintaining professional skills, 6. Taking over pedagogical leadership, 7. Allocating time for pedagogical leadership.

Leaders targeted and maintained pedagogical debates in particular about educators' values and attitudes towards immigrant children and their families. Structures for pedagogical discussion were in principal created rarely but regularly through relevant forums. The managers delegated leadership to teams and in particular teachers through broad responsibility in implementing preparatory education. Well-being at work was executed most clearly by ensuring professional skills. The managers' own professional skills were maintained through a large variety of leadership and management trainings. Taking over pedagogical leadership took place through managing structural policies and making sure implementation took place, taking care of administrative work, keeping abreast of things, leading by example, managing flaws and giving feedback as well as leading curriculum work. The allocation of time for pedagogical leadership occurred mainly among directors of one of the day care units. They reserved time for observing the pre-school groups in everyday work. This was an instrument for making observations on children's language development. Time was also allocated for multicultural debate in work evenings and education seminars. Allocating time for pedagogical leadership was the main challenge experienced by the managers.

Keywords: Managing day care units, pedagogical leadership, pedagogical leadership methods, multicultural early childhood education, preparatory education for 6-year-olds

Sisällys

1	Johdanto.....	7
2	Opinnäytetyön laaja konteksti.....	8
	2.1 Monikulttuurinen varhaiskasvatus	8
	2.2 Vantaan kaupunki monikulttuurisena varhaiskasvattajana ja esiopettajana ..	10
3	Työn tausta, tarkoitus ja tavoite.....	11
4	Johtaminen.....	12
	4.1 Päiväkodin johtaminen ja johtajan työnkuva	12
	4.2 Pedagoginen johtajuus	13
	4.3 Pedagogisen johtajuuden menetelmät	15
	4.4 Pedagogisen johtajuuden haasteita.....	21
5	Perusopetukseen valmistava opetus	22
	5.1 Taustaa ja yleistä tietoa perusopetukseen valmistavasta opetuksesta.....	22
	5.2 Varhaiskasvatuksen valmistava opetus 6-vuotiaille	23
	5.3 Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman 6-vuotiaille tavoitteet ja keskeiset sisällöt	23
6	Tutkimuksen toteuttaminen ja eteneminen	25
	6.1 Tutkimuskysymys	25
	6.2 Laadullinen opinnäytetyö	26
	6.3 Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa.....	26
	6.4 Aineiston hankinta	27
	6.5 Avoin haastattelu	28
	6.6 Aineiston analysointi.....	30
	6.7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	32
7	Pedagogisen johtajuuden toteuttaminen 6-vuotiaiden valmistavassa opetuksessa ..	34
	7.1 Pedagogisen keskustelun kohdentaminen, ylläpitäminen ja herättelemine .	35
	7.2 Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle.....	37
	7.3 Pedagogisen johtajuuden jakaminen	38
	7.4 Työhyvinvoinnista huolehtiminen	39
	7.5 Oman osaamisen ylläpitäminen.....	41
	7.6 Johtajuuden haltuunotto	42
	7.7 Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle	44
8	Johtopäätökset	45
	8.1 Pedagogisen keskustelun kohdentaminen, ylläpitäminen ja herättely	46
	8.2 Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle.....	48
	8.3 Työhyvinvoinnista huolehtiminen	49
	8.4 Pedagogisen johtajuuden jakaminen	50
	8.5 Oman osaamisen ylläpitäminen.....	51
	8.6 Johtajuuden haltuunotto	52

8.7	Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle	54
9	Pohdinta	54
9.1	Tulevaisuuden näkökulmia	55
9.2	Oman ammatillisen kompetenssin kehittyminen	59
9.3	Jatkotutkimusideat	60
	Lähteet	62
	Kuvat	68
	Liitteet	69

1 Johdanto

Yhteiskuntamme kansainvälistyminen tuo moninaisten rikastuttavien asioiden lisäksi myös omanlaisia haasteita varhaiskasvatustyötä tekeville ammattilaiselle. Varhaiskasvattajan asiakasperheenä on yhä useammin maahanmuuttajaperhe, koska maahanmuuttajataustaisten lasten määrä suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on noussut nopeasti. Tällä hetkellä pääkaupunkiseudulla on useita päiväkoteja, joissa enemmistönä ovat maahanmuuttajataustaiset lapset. Suomalaisen varhaiskasvatuksen yksi tärkeä tehtävä onkin maahanmuuttajataustaisten lasten sosiaalinen hyvinvointi sekä suomalaiseen yhteiskuntaan, kieleen ja kulttuuriin kotouttaminen. (Halme & Vataja 2011, 5; Remsu 2006, 3.)

Maahanmuuttajataustaiselle lapselle on tärkeää osallistua varhaiskasvatukseen, koska se auttaa lasta oppimaan suomen kieltä luonnollisissa tilanteissa yhdessä toisten lasten ja kasvattajien kanssa. Varhaiskasvatuksessa maahanmuuttajalapsen kielenkehitystä ohjataan systemaattisesti ja lapsen kielenkehityksen tavoitteena varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on toiminnallinen kaksikielisyys. Toiminnallisella kaksikielisyydellä tarkoitetaan sitä, että lapsi pystyisi aktiivisesti puhumaan, ymmärtämään ja ajattelemaan kahdella kielellä sekä automaattisesti vaihtamaan niitä. Suomenkielen oppimisen lisäksi lasta on tärkeä rohkaista ja tukea oman äidinkielen käytössä ja kiinnittää erityistä huomiota maahanmuuttajataustaisten lasten itsetunnon sekä identiteetin kehittämiseen. (Halme & Vataja 2011, 10, 21.)

Arjen vuorovaikutustilanteiden rinnalle tarvitaan säännöllistä ohjattua toimintaa pienryhmissä tai yksilötasolla. Erillisillä kielenoppimistilanteilla on merkitystä lapsen suomen kielen oppimiselle, sillä joskus iso ryhmä voi melutason vuoksi estää lasta kuulemasta suomenkielen sanoja oikein. (Halme & Vataja 2011, 25-26.) Erityisenä kielenoppimisympäristönä esiopetuksessa on varhaiskasvatuksen valmistava opetus 6-vuotiaille, joka on ” tarkoitettu niille 6-vuotiaille maahanmuuttajataustaisille lapsille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ja/ tai muut valmiudet eivät riitä esi- ja perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen” (Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 6-vuotiaille 2012, 5).

Jotta lapsen kielenoppiminen ja opettaminen olisivat systemaattista ja osaavaa, on asiantuntevalla johtamistyöllä tässä asiassa suuri merkitys. Monikulttuurisuuden lisääntymisen myötä varhaiskasvattajilta vaaditaan pedagogista osaamista maahanmuuttajataustaisten lasten ja heidän perheidensä kanssa toimimiseen. Jokaisen kasvattajan, myös johtajan vastuu toimia monikulttuurisena kasvattajana korostuu maahanmuuttajataustaisten lasten lisääntyessä päivähoitoarjessa. Monikulttuurisen varhaiskasvatuksen laadun takana on ensisijaisesti osaava kasvatushenkilöstö. (Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa 2007, 28.)

Varhaiskasvatuksen yhtenä tärkeimpänä kehittämiskohteena on johtajuus, erityisesti pedagoginen johtajuus erilaisten järjestelmätasossa tapahtuneiden muutosten vuoksi. Muutokset muun muassa ammattirakenteissa, kunnissa tapahtuneissa hallinnonalan vaihdoksissa ja pätevän henkilöstön rekrytoimisen vaikeus ovat heijastuneet suoraan käytännön opetus- ja kasvatustyöhön. (Alila, Eskelinen, Estola ym. 2014, 19.) Oleander (2007, 3) sanoo, että varhaiskasvatuksen kehittämisessä on ensi arvoisen tärkeää suunnata kiinnostusta varhaiskasvatuksen johtajuuteen, koska laadukas johtaminen on laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisen perusta. Monikulttuurisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta päiväkodin johtajien asenne, tietoisuus ja toimintatavat nousevat avain asemaan, kun puhutaan siitä, miten varhaiskasvatustyksissä toteutetaan laadukasta monikulttuurista varhaiskasvatusta ja tämän työn aiheen mukaisesti erityisesti laadukasta ja osaavaa varhaiskasvatuksen valmistavaa opetusta 6-vuotiaille.

Tässä opinnäytetyössä selvitettiin avoimen haastattelun keinoin pedagogisen johtajuuden toteuttamista vantaalaisten kunnallisten päiväkotien varhaiskasvatuksen valmistavassa opetuksessa 6-vuotiaille. Työn teoreettinen pääviitekehys rakentui Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden menetelmien sekä varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen (2012) tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen ympärille. Työn metodologisesta taustasta löytyy viitteitä sosiaalisesta konstruktionismista ja sen yhdestä kielellisestä lähestymistavasta, narratiivista.

2 Opinnäytetyön laaja konteksti

Opinnäytetyöni laajana kontekstina on monikulttuurinen varhaiskasvatus, johon tämän työn varsinainen konteksti, varhaiskasvatuksen valmistava opetus 6-vuotiaille liittyy. Ennen varsinaisen teoreettisen viitekehysten avaamista, käyn tämän kappaleen ensimmäisessä alaluvussa läpi sitä, mitä monikulttuurisella varhaiskasvatuksella yleisesti sekä tämän työn näkökulmasta tarkoitetaan. Monikulttuurista varhaiskasvatusta voidaan pitää tämän opinnäytetyön niin sanottuna yläkäsitteenä, johon teoreettinen viitekehys kytkeytyy. Toisena tämän opinnäytetyön laajana kontekstina toimii Vantaan kaupungin varhaiskasvatus, jota esittelen lyhyesti kappaleen toisessa alaluvussa erityisesti monikulttuurisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta

2.1 Monikulttuurinen varhaiskasvatus

Monikulttuurisuuskasvatuksesta on tullut yksi keskeinen kasvatusnäkökulma Suomessa 1980-luvun lopulla ja 1990-luvulla voimakkaasti lisääntyneen maahanmuuton myötä (Räty 2002, 79). Pääkaupunkiseudulla monikulttuurisuus näkyy varhaiskasvatuksen kentällä vahvasti ja monikulttuurisuusustyö on tänä päivänä monen kasvattajan arkityötä. Monikulttuurisuuskäsitteestä ei ole olemassa yksimielistä terminologiaa ja käsitteen rinnalla tai jopa sitä useammin puhutaan monimuotoisuudesta. (Monikulttuurinen varhaiskasvatus pääkaupunkiseudun toimin-

tamalli 2008, 3). Myös tässä työssä monimuotoisuus -käsite näkyy, mutta pääasiallisena käsitteenä työssä käytetään monikulttuurisuutta. Rätty (2002, 46) sanoo, että puhe monikulttuurisuudesta viittaa aina erilaisten ihmisten olemassaoloon.

Kasvatustyön kentällä monikulttuurisuus nähdään pääasiassa etnisyyden, kulttuurin ja kielen näkökulmasta ja käsite liitetään usein erheellisesti koskemaan pelkästään maahanmuuttajataustaisia lapsia. Monikulttuurisuuskasvatuksen asiantuntijat Paavola ja Talib (2010, 11) ovat kuitenkin sitä mieltä, että päiväkodeissa ja kouluissa monikulttuurisuutta tulisi tarkastella laajemmin, kuten esimerkiksi vammaisuuden, syrjäytymisen, seksuaalisen suuntautumisen sekä ihmisten sosioekonomisen tilanteen näkökulmasta. Paavolan (2007) tutkimuksessa on viittaus Nietoon (2004, 373-375; 1999, 72-101), joka myös lähestyy monikulttuurisuuskasvatusta perinteisestä maahanmuuttajille kuuluvasta kasvatustilanteesta laajemmasta näkökulmasta. Hänen mukaansa monikulttuurisuuskasvatuksen tarpeellisuus tulisi nähdä myös valtakulttuurin edustajille kuuluvana. Hän esittää, että monikulttuurisuuskasvatusta tulisi suunnata myös valtakulttuurin edustajille, koska sopeutuminen on kahdensuuntainen prosessi. Valtakulttuurin edustajat joutuvat harvemmin kohtaamaan omaa erilaisuuttaan eikä heidän tarvitse peilata omia vallitsevia käsityksiään muista kulttuureista tulevien ihmisten käsityksiin. Toisen ihmisen perspektiivin ymmärtäminen on tärkeää, sillä se voi olla tie kohti tasa-arvoisempaa ja oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa. (Ks Paavola 2007, 30.)

Halmeen ja Vatajan (2011) mukaan monikulttuurisen varhaiskasvatuksen päätavoite suuntaa lapsen suuremman itseymmärryksen saavuttamiseen sekä kulttuuristen, etnisten ja kielellisten kokemusten tarjoamiseen lapselle. Heidän ajatuksistaan löytyy yhtäläisyyksiä Nieton kanssa ja he sanovat, että monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa erityinen huomio kiinnittyy erityisesti rasismiin, diskriminaation, ennakkoluulojen ja stereotyyppien poistamiseen. (Halme & Vataja 2011, 43.) Myös Halmeen ja Vatajan ajatusten mukaan voidaan ajatella monikulttuurisen varhaiskasvatuksen kuuluvan kahdensuuntaisena prosessina kaikille lapsille, ei siis vain pelkästään maahanmuuttajataustaisille lapsille suunnattuna kasvatuksena. Tässä opinnäytetyössä monikulttuurinen varhaiskasvatusta liitetään kuitenkin pelkästään maahanmuuttajataustaisiin lapsiin, koska opinnäytetyön aihe on rajattu maahanmuuttajataustaisille lapsille tarkoitettuun valmistavaan opetukseen. Maahanmuuttajataustaisella lapsella tarkoitetaan lasta, joka on muuttanut perheensä mukana Suomeen tai lasta, joka on syntynyt Suomessa maahanmuuttajataustaisista vanhemmista (Halme 2011, 86).

Monikulttuuriseen varhaiskasvatukseen panostaminen ja sen kehittäminen erityisesti maahanmuuttajataustaisien lasten näkökulmasta on äärimmäisen tärkeää. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development)-maiden varhaiskasvatuksen asiantuntijat ovat todenneet, että OECD-maissa 10-20 prosenttia maahanmuuttajataustaisista lapsista on syrjäytymisvaarassa. Riskitekijöitä näiden lasten syrjäytymiseen ovat kielellisten vaikeuksien lisäksi

vanhempien työttömyys sekä yleinen yhteiskunnallinen asennoituminen maahanmuuttajuu- teen ja moninaisuuteen. (Bennett, Bettens & Buysse 2007, 6.) Laadukkailla varhaiskasvatuspal- veluilla on keskeinen osa maahanmuuttajataustaisten lasten syrjäytymisen ehkäisemisessä (Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa 2007, 15).

2.2 Vantaan kaupunki monikulttuurisena varhaiskasvattajana ja esiopettajana

Vantaan kaupunki on asettanut tavoitteekseen palvella kaikkia asiakkaitaan oikeudenmukai- sesti ja eettisesti ilman syrjintää ja mahdollistaa kaikille ihmisille hyvät mahdollisuudet ra- kentaa tulevaisuuttaan (Vantaan monikulttuurisuusohjelma 2014-2017). Varhaiskasvatuksessa olevat lapset ja perheet ovat yksi asiakasryhmä, joita kaupungin tavoitteet koskettavat. Van- taan varhaiskasvatussuunnitelman (2012, 16) mukaan Vantaan varhaiskasvatuksessa olevilla lapsilla on hyvät mahdollisuudet kasvaa monikulttuurisessa yhteisössä. Monikulttuurisuus ri- kastuttaa varhaiskasvatusta, koska eri kieli- ja kulttuuritaustaiset lapset ja aikuiset tuovat kasvatuksen ja opetuksen sisältöihin luontevan tavan oppia ymmärtämään elämän monimuo- toisuutta. Vantaa on tällä hetkellä Suomen neljänneksi suurin kaupunki 210 803 asukkaallaan, joista vieraskielisten osuus vuoden 2015 alussa oli 14,4 prosenttia. Vantaan vieraskielisten ih- misten määrä on jo toista vuotta peräkkäin ollut prosentuaalisesti suurin kaikista Suomen kun- nista, mikä näkyy eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten lisääntymisenä Vantaan varhaiskasva- tuksessa ja esiopetuksessa. Suomen, ruotsin ja saamen lisäksi Vantaalla puhuttiin vuoden 2015 alussa 112 eri kieltä. (Vantaan väestö 2014/2015, 14.)

Vantaalla varhaiskasvatusta toteutetaan ja ohjataan kunnallisten asiakirjojen, varhaiskasva- tus- ja esiopetussuunnitelman sekä 6-vuotiaiden valmistavan opetuksen opetussuunnitelmien pohjalta. Kunnallisten asiakirjojen taustalla vaikuttavat YK:n lasten oikeuksien sopimus, kaik- kea varhaiskasvatusta ohjaava valtakunnallinen lainsäädäntö, valtakunnallinen Varhaiskasva- tussuunnitelman perusteet (2005) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen yleisiin periaatteisiin kuuluu lapsen oikeus tasa-arvoiseen kohteluun (Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa 2007, 19). Valtakunnalli- sen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 38-40) mukaan suomalaisessa varhaiskas- vatuksessa otetaan huomioon lapsen kulttuuritausta ja lapsen oma äidinkieli. Lapsen identi- teetin vahvistumisen kannalta on tärkeää, että lapsen kulttuuri, elämäntavat ja historia teh- dään näkyväksi osaksi varhaiskasvatuksen arkea. Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman pe- rusteissa (2014, 39) huomioidaan lasten oman kielen ja kulttuuri-identiteetin tukeminen ja vahvistaminen. Uuden Esiopetussuunnitelman perusteissa tavoitteeksi on asetettu kaksi- ja monikielisten lasten eri kielten tukeminen. Varhaiskasvatuksessa tulee ottaa huomioon myös maahanmuuttajatyötä koskevia erilaisia lakeja, kuten esimerkiksi laki maahanmuuttajien ko- touttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta. Näiden lisäksi monikulttuurista var- haiskasvatusta toteutettaessa on otettava huomioon kaikkia kansalaisia koskevat perustus- ja

yhdenvertaisuuslaki, jotka määrittelevät koko väestön oikeutta yhdenmukaiseen kohteluun. (Ks. Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa 2007, 16; Monikulttuurinen varhaiskasvatus pääkaupunkiseudun toimintamalli 2008, 4.)

3 Työn tausta, tarkoitus ja tavoite

Tämän opinnäytetyön tausta pohjasi alkujaan omaan henkilökohtaiseen kiinnostukseeni monikulttuurisesta varhaiskasvatuksesta ja sen kehittämisestä. Työelämälähtöinen tarve opinnäytetyölle löytyi Salmijärven (2014) tutkielmasta, jonka tuloksissa tuotiin esiin erilaisia haasteita, joita vantaalaiset lastentarhanopettajat kokivat valmistavaan opetukseen 6-vuotiaille liittyen. Tutkielman mukaan keskeisimmäksi haasteeksi opettajat kokivat ajan puutteen valmistavan opetuksen suunnittelun ja toteutuksen suhteen. Myös resursseja kaivattiin lisää. Muina haasteina opettajat kokivat sopivan materiaalin löytämisen, irrottautumisen ryhmästä muutaman lapsen kanssa työskentelyyn, viidennen tunnin toteutuksen erityisesti silloin, kun lapsi ei tarvitse täydentävää päivähoitoa, kasvattajien sitovat menot, kuten tiimipalaverit, tiimivalvonnat, kokoukset sekä lisääntyneet paperityöt. Opettajat kokivat myös muiden ryhmän lasten jäävän eriarvoiseen asemaan, kun yksi aikuinen antaa aikaa yhdelle tai muutamalle valmistavan opetuksen lapselle. Tutkielmassa oli noussut esiin mielenkiintoinen seikka, joka toimi varsinaisena ponnahduslautana tämän työn aloittamiselle. Lastentarhanopettajilta oli Salmijärven tutkimuksessa kysytty, keneltä he saavat tukea valmistavaan opetukseen. Opettajat kertoivat saavansa tukea kollegoilta sekä kieli- ja kulttuurikoordinaattoreilta. Mielenkiintoista oli se, että lastentarhanopettajat eivät maininneet saavansa tukea valmistavaan opetukseen päiväkodin johtajilta. Tämä huomio herätti mielenkiintoa erityisesti sen vuoksi, että Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa 6-vuotiaille (2012, 6) sanotaan, että päiväkodin johtaja vastaa yhdessä lastentarhanopettajan kanssa lapsen osallistumisesta valmistavaan opetukseen. Myös Vantaan kieli- ja kulttuuritietoisen varhaiskasvatuksen käsikirjassa 30.4.2015 korostetaan päiväkodin johtajan roolia päivähoitoyksikkönsä kieli- ja kulttuuritietoisen varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Johtajuuden tutkiminen varhaiskasvatuksen valmistavassa opetuksessa nousi siltäkin osin mielestäni tärkeäksi, että Vantaan varhaiskasvatussuunnitelman (2012,8) mukaan Vantaalla koko varhaiskasvatuksen onnistumisen keskeisenä edellytyksenä pidetään työhön sitoutuneen henkilöstön lisäksi taitavaa johtamista.

Jotta valmistavaa opetusta toteutetaan onnistuneesti, vaatii se yhtälailla muiden päiväkodin johtajan työhön kuuluvien substanssialueiden tavoin osaavaa johtamista. Koska päiväkodin johtaja vastaa kokonaisuudessaan päiväkodin toiminnasta, oli Salmijärven tutkielman myötä perusteltua pysähtyä tarkastelemaan päiväkodin johtajien toimintatapoja nimenomaan valmistavan opetuksen kontekstissa. Varhaiskasvatuksen valmistavaa opetusta on tutkittu hyvin vähän (Ks. Roive 2012; Salmijärvi 2014), sen johtamista ei tätä ennen ollenkaan.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää, miten päiväkodin johtajat toteuttavat pedagogista johtajuutta päiväkotien valmistavassa opetuksessa 6-vuotiaille ja millaisia haasteita johtajat tähän toteuttamiseen liittävät. Pedagogisen johtajuuden toteutumista tarkastellaan Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden menetelmien kautta. Tutkimuksen tavoitteena on oman ammatillisen kompetenssin vahvistamisen lisäksi tuottaa Vantaan kaupungin varhaiskasvatuksen asiantuntijoille tietoa pedagogisen johtajuuden toteutumisesta 6-vuotiaiden valmistavan opetuksen kontekstissa. Työssä esiinousseiden tulosten avulla asiantuntijat ja esimiehet voivat halutessaan käyttää opinnäytetyötäni pohtiessaan, millaista tarvetta valmistavan opetuksen kehittämiseksi tai johtamisen kehittämiseksi on. Ajattelen myös, että tällä hetkellä valmistavaa opetusta antavien yksiköiden lisäksi työstä voi olla suuri hyöty myös niille yksiköille, joissa ei vielä ole valmistavaa opetusta, mutta tulevaisuudessa tulee olemaan maahanmuuttajataustaisten lasten lisääntyessä suomalaisessa yhteiskunnassa ja sitä myötä myös suomalaisen varhaiskasvatuksen piirissä.

4 Johtaminen

Johtamisessa on kyse toiminnasta, jolla johtaja saa organisaation tai yksikön jäsenet toimimaan yksilöinä ja ryhmänä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Piili 2006, 13). Johtamistyöstä puhutaan yleisesti vaativana, haasteellisena ja aikaa vievänä työnä. Johtamistyö edellyttää rohkeutta, näkemystä, tietoa ja ennen kaikkea hyviä toimintatapoja. Jokainen työpaikka vaatii omanlaistaan johtajuutta ja johtaminen ilmenee eri konteksteissa eli ympäristöissä erilaisena. (Juuti 2013, 23.) Kasvatusorganisaatioiden johtamispuheissa yleisimmin käytössä olevat käsitteet ovat johtajuus, johtaminen, johtamistyö, hallinnointi ja päivittäisjohtaminen (Hujala, Fonsén & Heikka 2012, 338). Tämä opinnäytetyö käsittelee johtamista päiväkodin ja erityisesti päiväkodissa annettavan valmistavan opetuksen näkökulmasta.

Tämän kappaleen ensimmäisessä aluvuussa avaan päiväkodin johtamista ja päiväkodin johtajan yleistä työnkuvaa. Kun tarkastellaan johtajuutta valmistavan opetuksen kontekstissa, on tärkeä ensin ymmärtää päiväkodin johtajan kokonaistyönkuvaa. Seuraavissa aluvuissa avaan tämän opinnäytetyön osalta oleellista johtajuuden osa-alueita, pedagogista johtajuutta sekä pedagogisen johtajuuden toteuttamistapoja eli niitä menetelmiä, joita johtajat käyttävät johtamistyössään. Lisäksi luon katsauksen niihin haasteisiin, joita pedagogiseen johtajuuden toteuttamiseen yleisesti liitetään.

4.1 Päiväkodin johtaminen ja johtajan työnkuva

Päiväkodinjohtaja on johtamistyylistä tai organisaatiokulttuurista riippumatta kokonaisvaltaisesti vastuussa päiväkodin toiminnasta. Johtajan ensisijainen tehtävä on huolehtia yksikkönsä perustehtävän toteuttamisesta, jolla tarkoitetaan laadukkaan hoidon, kasvatuksen ja opetuk-

sen tarjoamista sekä myös perheiden kotikasvatuksen tukemista. (Oleander 2004, 30.) Päiväkodin johtajan työnkuva on hyvin laaja ja moninainen ja päiväkodin johtajan työn edellytyksenä on laaja-alainen kasvatustieteeseen liittyvä johtamisen asiantuntemus. Päätehtäväalueet päiväkodin johtajan työssä muodostuvat palveluorganisaation johtamisesta, työyhteisön johtamisesta, kasvatus- ja opetustoiminnan johtamisesta, työntekijöiden ja työyhteisön osaamisen kehittamisestä sekä varhaiskasvatuksen ja päivähoidon asiantuntijana toimimisesta. (Puroila 2004, 21.) Karila (2004, 19) lisää päiväkodin johtajan työhön myös taidon rakentaa yhteistyö- ja verkostosuhteita. Hän sanoo, että päiväkodin johtajien tehtävänä on välittää lapsiperheiden palvelujärjestelmän organisoinnista vastaaville tahoille tietoa perheiden tilanteista ja palveluntarpeista. Johtajien työnkuvaan kuuluu huolehtia esimerkiksi siitä, minäkalaisia palveluita maahanmuuttajataustaiset lapset ja perheet kunnalta tai muilta yhteistyötahoilta tarvitsevat.

Kelpoisuusvaatimuksena päiväkodin johtajan työhön on lastentarhanopettajan pätevyyden lisäksi riittävä johtamistaito (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksesta 10 §). Laillisen kelpoisuusvaatimuksen lisäksi on tärkeää, että johtajilla on aito halu ja kiinnostus tekemäänsä työtä kohtaan. Nivalan (1999, 205) sanoin ”johtajilla täytyy olla kasvattajan sydän, joka vaikuttaa heidän toimintaansa päiväkodin johtajina.”

Päiväkotien johtajilla on johdettavanaan moninaisia ja jatkuvasti muuttuvia työorganisaatioita, jotka tuovat omat haasteensa johtamistyölle. Yhtenä moninaisuuden vaikuttavana tekijänä on organisaation eri yksiköiden hajasijoitus, päivähoidon eri muodot, henkilöstön vaihteleva koulutustausta sekä se, että päivähoitopalveluita käyttävät kaikista väestöryhmistä tulevat asiakkaat. (Karila 2004, 18; Parrila & Vähänen 2006, 30.) Vantaalla useat päiväkodin johtajat johtavat hajautettuja organisaatioita. Hajautetusta päivähoito-organisaatiosta on kyse silloin, kun yhdellä päiväkodin johtajalla on johdettavanaan vähintään kaksi fyysisesti erillään toimivaa toimintayksikköä (Halttunen 2009, 54). Soukaisen (2015, 142) mukaan johtajien, jotka työskentelevät hajautetussa organisaatiossa, on vastattava toimintaympäristön haasteisiin ja oltava samaan aikaan tietoisia substanssin tuomista erityispiirteistä johtamistyössään. Monikulttuurisuus ja sitä myötä valmistava opetus tuovat omat erityispiirteensä useiden päiväkotien perustehtävään varsinkin, kun maahanmuuttajataustaiset lapset ovat enemmistönä jo monissa pääkaupunkiseudun päiväkodeissa.

4.2 Pedagoginen johtajuus

Heikan ja Hujalan (2008, 3) mukaan kasvatustieteiden johtaminen on jo jonkin aikaa ollut kehittymässä hallinnollisesta johtajuudesta työyhteisön ja kasvatustyön johtamiseen eli pedagogiseen johtajuuteen. He määrittelevät pedagogisen johtajuuden olevan vastuunotta-

mista varhaiskasvatustyöstä, johon kuuluu vastuunottaminen niin perustehtävän kehittämistä kuin henkilöstön hyvinvoinnista huolehtimisesta. Fonsén (2014, 194) sanoo pedagogisen johtajuuden päätavoitteen olevan kasvatushenkilöstön tuottamassa laadukkaassa pedagogiikassa, joka mahdollistaa lapsen oppimisen, persoonallisen kasvun sekä hyvinvoinnin. Fonsén (2010) on sanonut tutkimusten osoittavan, että pedagogisen johtajuuden käsite on hyvin epäselvä ja käsitykset siitä saattavat erota pelkästään yhden varhaiskasvatusyksikön sisällä. Hänen mukaansa laajasti katsoen pedagogista johtajuutta voidaan pitää kaiken sisällöllisen kehittämisen yläkäsitteenä. Se voidaan nähdä kontekstuaalisena, perustehtävän kehittämiseen tähtäävänä toimijoiden ja eri toimijatasojen yhteisenä vastuuna varhaiskasvatuksen laadusta. Samoin se on poliittista, lasten hyvinvoinnin ja laadukkaan varhaiskasvatuksen puolesta toimimista. (Fonsén 2010, 127-136.)

Fonsénin (2014) väitöstutkimuksen tarkoituksena on ollut selkiyttää pedagogisen johtajuuden käsitettä ja hänen tutkimustuloksensa osoittavat pedagogisen johtajuuden rakentuvan viiden osatekijän varaan, joita ovat arvo, konteksti, organisaatiokulttuuri, johtajan ammatillisuus ja substanssin hallinta (Fonsén 2014, 180). Nivalan (1999, 20, 79) mukaan substanssin tarkastelussa huomioidaan johtajuus osana päiväkotikasvatuksen kontekstia. Substanssikäsitteiden kytkeminen johtamistoimintaan etenkin päivähoitossa on Nivalan mukaan erityisen ongelmallista, sillä substanssialueita on useita. Tässä työssä tarkasteltavana substanssialueena on 6-vuotiaiden valmistava opetus.

Pedagogiseen johtajuuteen liittyy aina puhe opetussuunnitelmista ja suppeimmillaan pedagoginen johtajuus voidaankin määrittää opetussuunnitelman toteutumisen seurantana (Juusenaho 2008, 23). Tutkimustulostensa perusteella Fonsén toteaa, että pedagogista johtajuutta tulisi kuitenkin ymmärtää laajempaan ilmiönä kuin ainoastaan opetussuunnitelmallisen pedagogisen työn johtamisena (Fonsén 2014, 7, 194).

Fonsénin (2014) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksessa tarvitaan johtamisosaamista niin organisaation johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen kuin pedagogiikankin johtamiseen. Fonsénin mukaan johtajuuden taito nähdään kykynä ylläpitää organisaation toimintakykyä, mutta myös kykynä ohjata erityisesti henkilöstön pedagogista toimintaa tavoitteiden suuntaisesti. Tähän vaikuttavat taustalla organisaation toimijoiden pedagoginen tieto ja tietämys. Fonsénin mukaan hyvän johtajuuden edellytys on myös kyky jakaa johtajuutta, mikä on parhaimmillaan pedagogisen vastuullisuuden herättämistä kaikissa kasvattajissa. (Fonsén 2014, 194.)

Pedagogiselle johtajuudelle on Juusenahon (2008, 25) mukaan tyypillistä se, että työyhteisössä löydetään kehittämishalukkaita ihmisiä ja luodaan verkostoja tai työpareja. Juusenaho pitää pedagogisessa johtajuudessa tärkeänä yhteisöllisen kulttuurin luomista työpaikalle.

Hän pitää pedagogisessa johtajuudessa tärkeänä myös päiväkodin ja koulun yhteistyötä, yhteistä ammatillista kehittämistä ja lapsen elämän polun yhtenäistämistä ja valaisemista niin, että lapsi ja huoltajat ovat tietoisia siitä, missä nyt mennään ja mihin ollaan menossa. Varhaiskasvatuksen valmistavassa opetuksessa olevien lasten kohdalla on erityisen tärkeää kiinnittää huomioita päiväkodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, jotta maahanmuuttajataustaisten lasten siirtyminen varhaiskasvatuksesta kouluun sujuisi mahdollisimman hyvin, lasten yksilölliset tarpeet huomioiden.

Nivala (1999) pitää pedagogisen johtajuuden käsitettä jossain määrin ristiriitaisena ja hän kysyy kuinka päiväkodin johtaja Suomessa voi nousta yksikkönsä pedagogiseksi johtajaksi, kun hänellä on sama pedagoginen koulutus kuin työntekijöinä toimivilla lastentarhanopettajilla? Tämän ajatuksen mukaan päiväkodin johtaja ei välttämättä edusta alaisiaan suurempaa pedagogista tietämystä tai osaamista. Nivalan mielestä Spiecerin (1995) ajatukset antavat mielekkään lähtökohdan pedagogisen johtajuuden tarkastelulle: ”pedagoginen johtaja vaikuttaa siihen toimintaympäristöön, jossa pedagogiikka toteutuu.” (ks. Nivala 1999, 18.) Pidän tätä ajatusta mielekkäänä lähtökohdana myös tarkasteltaessa johtajan roolia päiväkotien valmistavan opetuksen toimintaympäristössä.

4.3 Pedagogisen johtajuuden menetelmät

Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen kontekstia johdettaessa erityinen merkitys on niillä menetelmillä ja käytännön toimilla, joita johtajat käyttävät varmistaessaan laadukkaan valmistavan opetuksen toteutumisen omassa yksikössään ja siksi tässä opinnäytetyössä pedagogista johtajuutta tarkastellaan pedagogisen johtajuuden toteuttamisen näkökulmasta. Pedagogisen johtajuuden menetelmien viitekehys nojaa Elina Fonsénin (2014) tutkimuksessa esiin nousseiden menetelmien ympärille, jotka on esitelty kuvassa 1.



Kuva 1: Pedagogisen johtajuuden menetelmät Fonsénia (2014) mukaillen

Nämä menetelmät kuvaavat pedagogisen johtajuuden menetelmiä koko varhaiskasvatuksen kontekstissa, mutta samat menetelmät toimivat viitekehyksenä myös tutkiessani pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen kontekstissa.

A) Pedagogisen keskustelun herätteleminen ja ylläpitäminen

Pedagogisen johtajuuden yksi tärkeimmistä toimintatavoista on arvokeskustelun herättäminen kasvatusyhteisössä. Johtajan tehtävänä on haastaa kasvatushenkilöstöä pohtimaan toiminnan perimmäisiä tarkoituksia, kasvatusyhteisön kasvatustietoa, pedagogisia valintoja, niiden merkityksiä ja lapsen näkökulmaa. Johtajan on myös tärkeää odottaa henkilöstöltä teoreettisen tiedon lisäksi tuntemusta lapsiryhmästä sekä jokaisen lapsen yksilöllisyydestä. Pedagogisen keskustelun herättäminen ja ylläpitäminen edellyttää johtajalta substanssin hallintaa sekä käsitystä kasvatustieteestä, tämän työn näkökulmasta monikulttuurisen varhaiskasvatuksen ja erityisesti valmistavan opetuksen uusimmista suuntauksista. Johtajan on kyettävä perustelemaan ratkaisujaan pedagogisesta näkökulmasta, jotta hän pystyy ohjaamaan työyhteisöä toimimaan kohti laadukasta, ajantasaista pedagogiikkaa. Myös vanhempien osallistaminen kasvatuskeskusteluun on johtajan yksi tärkeä toimintatapa. (Fonsén 2014, 111-113, 123.)

Johtajalla pitää olla työvälineitä pedagogisen keskustelun herättämiseksi. Johtajan on tärkeä laittaa henkilöstö arvioimaan toteutettua toimintaa ja reflektoida käytettyjä toimintatapoja. Johtaja kannustaa ja nostaa esiin kasvattajien vahvuuksia, mutta hän tuo myös esille toiminnassa havaitsemiaan epäkohtia. (Fonsén 2014, 111-113.) Toteutettavan varhaiskasvatuksen laatu on jokaisen työntekijän vastuuta niin omasta kuin koko työyhteisön työstä. Fonsén (2008a, 104) pitää tärkeänä kaikkien työyhteisön jäsenten vastuunottamista ja keskustelun eteenpäin viemistä kehittämisen tarpeista. Jokaisen kasvattajan vastuulla on kuunnella ja rakentaa aidosti yhteistä ymmärrystä toteutettavan pedagogiikan laadusta.

B) Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle

Keskustelufoorumeiden luominen pedagogiselle keskustelulle on johtajan tärkeä pedagogisen johtajuuden menetelmä (Fonsén 2014, 113). Myös Nivala (1999, 211-212) ja Parrila ja Vähänen (2006, 31) ovat tätä mieltä. Johtaja voi luoda rakenteita keskusteluille esimerkiksi kehityskeskustelujen, pedagogisten iltojen sekä tiimi- ja yksikköpalaverien avulla. Johtajan on mahdollistettava myös pedagogiset suunnittelu- ja arviointipalaverikäytännöt, jotta suunnitelmallisen ja onnistuneen varhaiskasvatustyön on mahdollista toteutua (Fonsén 2008b, 52). Varhaiskasvatussuunnitelmatyö (Vasutyö) ja sen yksikkökohtainen toteuttamisprosessi ovat erittäin tärkeä pedagogisen johtajuuden toimintatapa. Vasutyö on pohja arvokeskustelulle, yhteisten kasvatustietojen hiomiselle ja kasvatushenkilöstön pedagogisen tietoisuuden esiin

nostamiselle. Valmistavan opetuksen näkökulmasta tarkasteltuna tärkeään asemaan vasu-työssä ja keskusteluissa nousevat vasuihin ja esiopetussuunnitelmaan kirjatut kohdat eri-kieli ja kulttuuritaustaisille lapsille suunnatusta opetuksesta. Yhteisten keskustelufoorumeiden avulla voidaan rakentaa yhteisöllisyyttä työyhteisössä ja lisätä kaikkien kasvattajien yhteisiin päämääriin sitoutumista. (Fonsén 2014, 113-114.) Myös Ottman (2008, 55) painottaa yhteisten keskustelufoorumeiden luomista työpaikoille. Hän sanoo, että johtajan ja työyhteisön välinen toimiva vuorovaikutus edellyttää jatkuvaa dialogia eri osapuolten kesken. Työn päämääristä, tarkoituksesta, visioista ja strategioista on tärkeää puhua yhdessä ja niitä on myös tärkeä arvioida tietyin väliajoin. Arvioinnin avulla henkilöstöllä on mahdollisuus peilata työpanostaan kokonaisuuteen ja samalla he voivat pohtia omaa toimintaansa.

Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle pitää sisällään myös vanhempien kanssa käytävien keskustelujen mahdollistamisen. Vanhempien kanssa käytäviä keskusteluja ovat muun muassa hoitosopimusneuvottelut sekä vanhempien kanssa käytävät vasukeskustelut. (Fonsén 2014, 115.)

C) Pedagogisen johtajuuden jakaminen

Pedagogisen johtajuuden jakaminen luetaan yhdeksi pedagogisen johtajuuden menetelmäksi (Fonsén 2014, 115). Ropo, Eriksson Sauer ym. (2005, 159) sanovat, että tarve jaetulle johtajuudelle on seurasta muuttuvien organisaatioiden johtamiskäytäntöjen muutospaineesta. Muutospaineita varhaiskasvatuksen johtajuudelle tuo muun muassa kansainvälistyminen ja lisääntyvä maahanmuuttajataustaisten lasten määrä varhaiskasvatuksen piirissä. Fonsénin (2014) mukaan varhaiskasvatuksen kentällä jaetulla johtajuudella tavoitellaan henkilöstön kuulemisen ja osallistamisen kautta työyhteisön yhteisen vastuullisuuden lisäämistä. Tämä tarkoittaa sitä, että henkilöstön osaaminen ja vahvuudet halutaan tuoda yhteiseen käyttöön ja lisätä yhteistyötä henkilöstön kesken. Jaetun johtajuuden kehittämisessä halutaan selkeästi korostaa lastentarhanopettajien pedagogista johtajuutta tuomalla esiin lastentarhanopettajien vastuuta lapsiryhmässä toteutettavasta pedagogiikasta. Johtajuuden jakaminen mahdollistuu kasvattajien kouluttautumisesta huolehtimalla. (Fonsén 2014, 116, 139.)

Fonsén (2014) myös toteaa johtajuuden jakamisen kertovan henkilöstön arvostamisesta vastuullisina toimijoina. Kaikkien kasvattajien panos tehtävälle työlle on tärkeää, jotta laadukkaan varhaiskasvatuksen on mahdollista toteutua. Jokaisella kasvattajalla on rooli pedagogisena johtajana ja kaikkien kasvattajien tulee kantaa vastuu omasta ammatillisesta osaamisestaan. Vastuuta kannetaan olemalla kiinnostunut omasta työstä ja osoittamalla kiinnostusta oman alan, tämän työn näkökulmasta monikulttuurisen varhaiskasvatuksen kehityksen seuraamiseen. Johtajuuden jakamista on myös tiivis yhteistyö eri tahojen kanssa. (Fonsén 2014, 115-117.) Valmistavassa opetuksessa olevan lapsen ja tämän perheen asioissa voidaan tehdä

yhteistyötä esimerkiksi perusopetuksen tulosalueen, sosiaali- ja terveydenhuollon, tulkkipalvelujen, kaupungin maahanmuuttajayhteisöpalvelupisteen, kulttuuripalveluiden, erilaisten kansalaisjärjestöjen sekä seurakuntien kanssa (Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 6-vuotiaille 2012, 13). Tiivistä yhteistyötä tehdään myös oman alueen kieli- ja kulttuurikoordinaattorin kanssa.

Hujalan ja Fonsénin (2012, 4) mukaan jaettu johtajuus nostaa henkilöstön vastuuta työn laadusta ja sitä myötä myös työn vaatimustasoa. Kelpoisuusehtojen muutosten myötä pedagoginen tietämys on vähentynyt varhaiskasvatuksen työyhteisöissä ja vaikeuttaa omalta osaltaan pedagogisen johtajuuden jakamista. Myös Heikan (2014, 12), joka on tutkinut jaettua pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa, tutkimuksessa selvisi, että varhaiskasvatuksen eri toimijatasot kokivat, ettei pedagogista johtajuutta jaeta riittävästi. Syyksi päiväkodin johtajat ja henkilöstö näkivät makrotason johtajien etäännyksen päivittäisestä käytännön työstä, mikä heikentää makrotason johtajien mahdollisuuksia luoda tehokkaita pedagogisen kehittämisen strategioita. Johtajavastuiden jakaminen osoittautui vaikeaksi myös päiväkodin johtajien ja henkilöstön välillä. Halttusen (2009, 139) tutkimuksessa ilmennee jaetun johtajuuden myötä, että erityisesti hajautettujen organisaatioiden johtajien pitäisi keskittyä nykyistä enemmän itseohjautuvien tiimien johtamiseen ja pohtia tiimien sisällä vastuiden ja työtehtävien jakamista osaamisen, ei työvuorokierron mukaan. Ymmärrys jaetusta johtajuudesta ja johtajuudesta ylipäänsä kirkastuvat vain yhteisten keskustelujen kautta.

Pätevän henkilöstön rekrytoiminen ja kasvatustiimien muodostaminen on yksi osa-alue pedagogisen johtajuuden jakamista. Pedagoginen johtaja tiedostaa minkälaisia kasvattajia mikäkin lapsiryhmä tarvitsee. (Fonsén 2014, 115.) Monikulttuuristen lasten kanssa työskentelevillä kasvattajilla tulee olla osaamista monikulttuurisuuskasvatuksesta. Puhutaan myös kasvattajilta vaadittavasta interkulttuurisesta kompetenssista, joka voidaan mieltää opettajan tai muun kasvattajan laajentuneeksi itseymmärrykseksi, empatiaksi, kriittiseksi suhtautumiseksi työhön ja erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamiseksi (Paavola & Talib 2010, 74-82).

Pedagoginen johtaminen on yhdessä tekemistä, ei ylhäältä alaspäin johtamista. Pedagoginen johtaminen tarvitsee onnistuakseen motivoituneen ja ammattitaitoisen henkilöstön. Valitettavasti kaikki kasvattajat eivät ole valmiita kehittymään ja kehittämään, joten rekrytoinnin avulla voidaan jo ennen varsinaisen työtehtävän alkamista määrittää työntekijälle tiettyjä pätevyysvaatimuksia ja edellyttää tehtävään valitulta henkilöltä yksikön arvoihin ja toimintatavoihin sitoutumista. Tämä on yksi keino välttää epäonnistuneita henkilövalintoja ja vaikuttaa positiivisesti toteutettavan pedagogiikan laatuun. (Fonsén 2014, 146.)

D) Työhyvinvoinnista huolehtiminen

Työntekijät ovat varhaiskasvatuksen tärkein voimavara. Pedagogisen johtajuuden yksi tärkeä tehtävä on henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen. Tärkeä osa henkilöstön jaksamista on työn ilon löytäminen sekä myönteisen yhteisöllisyyden rakentuminen. Lähtökohdat hyvälle varhaiskasvatukselle luodaan hyvän vuorovaikutuksen ja ilmapiirin avulla. Hyvinvoinnissa työyhteisössä jaketaan innostua työstä ja onkin ensiarvoisen tärkeää, että johtaja tukee työhyvinvointia ennen kaikkea henkilöstön osaamisen myötä onnistumisen tunteena. (Fonsén 2014, 117.) Myös Vantaan kaupungin työhyvinvointioppaassa työhyvinvointiin vaikuttaviksi tekijöiksi määritellään myönteinen ja osaamista edistävä ilmapiiri (Työhyvinvointia johtamalla ja voimaantumalla 2013, 3).

Vahaiskasvatuksessa työhyvinvoinnista huolehtimisen merkitys on korostunut etenkin kuntatason organisaatioissa taloudellisen laskusuhdanteen seurauksena. Tiukentuneet resurssit ja jatkuvasti muuttuva sekä vaatimuksiltaan koveneva työelämä asettaa omat vaatimuksensa työyhteisön hyvinvoinnista huolehtimiselle. Henkilöstön odotetaan ja vaaditaan suoriutuvan pienemmillä henkilöstö- ja toimintaresursseilla entistä vaativimmista työtehtävistä. Työn vaatuuksia lisäävät muun muassa kasvavat lapsiryhmät ja perheiden kasaantuvat ongelmat (Fonsén & Hujala 2012, 4) sekä jo useasti mainittu yhteiskuntamme monikulttuuristuminen. Valmistavan opetuksen näkökulmasta tarkasteltuna jokaisen kasvattajan monikulttuurisuusosaamisella on hyvin keskeinen rooli työhyvinvoinnin edistäjänä. Paavolan ja Talibin (2010, 83) mukaan kasvattajien monikulttuurisuusosaaminen näyttää suojaavan kasvattajia työuupumukselta monikulttuurisuustyön ollessa kaikessa rikkaudessaan usein myös haasteellista ja rankkaa. Karila (2004, 19) sanoo, että tiukentuneet resurssit ja organisaatioissa tapahtuvat muutokset asettavat henkilöstön osaamisesta huolehtimisen entistä tärkeämpään asemaan, sillä henkilöstön osaaminen on edellytyksenä laadukkaan ja yhtenäisen lapsen kehitystä tukevan kasvatus- ja opetuskulttuurin luomiselle.

E) Oman osaamisen ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto

Henkilöstön osaamisen huolehtimisen lisäksi johtaja huolehtii omasta osaamisestaan ja antaa oman osaamisensa työyhteisön käyttöön. Esimerkillä johtaminen on tärkeä osa pedagogista johtajuutta. (Fonsén 2014, 118.) Juusenaho (2008, 25) ajattelee samalla tavalla ja hän sanoo, että pedagoginen johtaminen on ennen kaikkea esimerkillä johtamista. Hänen mukaansa johtaminen on kornia esimerkiksi silloin jos esimies vaatii työntekijöiltä täydennyskoulutusta kouluttamatta koskaan itse itseään. Viitalan (2004) mukaan omalla esimerkillä johdetaan ilman, että se on johtajan tarkoituksenmukainen johtamistyön kohde. Esimerkillä johtaminen kuvastaa esimiehen suhtautumista omaan työhönsä sekä omaan ammatilliseen kehittymiseensä. (Viitala 2004, 188.) Elinikäisen oppimisen toteuttaminen vaatii johtajalta itsensä ke-

hittämistä. Ammatillinen kehittyminen tapahtuu yhdessä käytännön työssä saatujen kokemusten sekä koulutuksen kautta. Johtajan on tärkeä reflektoida omaa toimintaansa tasaisin väliajoin ja tarvittaessa kyettävä muuttamaan toiminnan suuntaa. (Ottman 2008, 57.)

Johtajalta edellytetään myös jämäkkyyttä johtamistyöhön. Päätösten tekeminen ja päätöksistä kiinni pitäminen kuuluu johtajan työhön, vaikka ne eivät olisi kakkien työyhteisön jäsenten mieleen. Jämäkkyuden ohella johtajan tehtävänä on kuunnella, olla avoin ja tasapuolinen. Johtaja on vastuussa yksiköidensä toiminnasta ja resursoinnista. Hallinnolliset tehtävät ovat osa pedagogista johtajuutta ja onkin tärkeää, että johtaja huolehtii ajantasaisesti myös hallinnollisista tehtävistä. (Fonsén 2014, 118-119)

Johtajan tehtäviin kuuluu huolehtia ja ylläpitää tietoisuutta lainmukaisesta sekä kunnan asiakirjojen ja linjausten mukaisesta toiminnasta. 6-vuotiaiden valmistavassa opetuksessa tärkein asiakirja on 6-vuotiaiden valmistavan opetuksen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman lisäksi tärkeitä ovat luonnollisesti valtakunnan- ja kunnantasoiset varhaiskasvatussuunnitelmat, erilaiset päivähoitoa ja varhaiskasvatusta, erityisesti monikulttuurista varhaiskasvatusta, ohjaavat lait ja asiakirjat sekä jokaisen yksikön oma varhaiskasvatussuunnitelma. (Fonsén 2014, 118-121.)

F) Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle

Jatkuva oman työn suunnittelu ja työn arviointi kuuluvat johtajan työhön. Prosessienhallinta on tärkeää, jotta johtaja jaksaa työssään. Asioiden laittaminen tärkeysjärjestykseen ja priorisointikyky ovat olennainen osa pedagogista johtamista. Pedagogisen johtajuuden toteutuminen vaatii tilaa toimenkuvassa sekä ennen kaikkea halua priorisoida pedagogiikan johtamiseen. Johtaja varaa aikaa pedagogiselle johtajuudelle kontekstin sallimien rajojen puitteissa, mutta toisaalta myös johtajan omien arvojen pohjalta. Riittävä läsnäolo ja tietoisuus yksikön toiminnasta on tärkeää, jotta johtajilla säilyisi tuntemus arjen pedagogiikasta. (Fonsén 2014, 11-121.)

Juusenaho (2008, 23) kuvaa tämän päivän johtajan keskeiseksi ominaisuudeksi hyvää kykyä priorisoida asioita. Nikkilä ja Paasivaara (2007, 66) sanovat, että ajankäytön hallinta ja asioiden priorisointikyky vaatii johtajalta kaiken johtamistoiminnan perustana olevaa taitoa itsensä johtamiseen. He toteavat myös, että johtajalle asetetut vaatimukset tuntuvat usein kohtuuttomilta, koska vaatimuksia johtajalle tulee niin organisaation ylätasolta kuin johtajan omien alaisten ja luonnollisesti myös asiakkaiden puolelta. Johtajalta odotetaan laatua ja tehokkuutta tilanteessa, jossa johtajan on tasapainoteltava jatkuvasti. Tärkeintä johtajan on tällöin miettiä sitä, mitkä ovat ne arvot ja eettiset periaatteet, jotka ohjaavat johtajan työtä.

4.4 Pedagogisen johtajuuden haasteita

Pedagogista johtajuutta pidetään päiväkodin johtajan yhtenä tärkeimmistä, ellei tärkeimpänä johtajuuden osa-alueena. Johtamisparadigman tärkeydestä huolimatta, pedagogiseen johtamiseen liitetään paljon haasteita päiväkodin johtajien puolelta. (Fonsén 2014; Päiväkodin johtajuus huojuu 2007.) Kahdeksan vuotta sitten tehdyssä Päiväkodin johtajuus huojuu (2007, 16) -tutkimuksessa päiväkodinjohtajat esittivät johtajuusjärjestelyihin erilaisia parannusehdotuksia, jotka tukisivat laadukkaan johtajuuden toteutumista. Tutkimukseen osallistuneista johtajista puolet katsoi tarvitsevänsä joko lisäresursseja, toimistoapua, lisää aikaa tai pysyvän sijaisjärjestelyn tukemaan päiväkodin johtajien työtä. Miltei kolmas osa vastaajista halusi, että päiväkodin johtajien työn laajuutta rajattaisiin niin, ettei johtajilla olisi johdettavan liian suuria eikä liian monia yksiköitä. Myös toimintamuotojen erilaisuus nähtiin haastavan johtajan työtä. Neljännes tutkimukseen osallistuneista toivoi työmäärän kohtuullistamista ja parempaa palkkausta työmäärään nähden. Yli viidesosa vastanneista johtajista halusi lisäkoulutusta, työnohjausta, esimiehen tukea, vertaisryhmiä, selkeitä toimenkuvia ja vastuualueita. Myös varajohtajuusasiaan kaivattiin selkeyttämistä.

Fonsénin (2014) tutkimuksessa pedagogisen johtajuuden haasteiksi koettiin johtajan työnkuvan määrittelemättömyys sekä epäselvyys vastuualueiden jakamisessa. Johtajat toivoivat työnkuvan rajaamista ja selkiyttämistä niin, että johtajilla olisi aikaa oleelliseen eli kasvatus- ja opetustyön johtamiseen. Pedagogisen johtajuuden haasteeksi nähtiin myös useiden yksiköiden ja hoitomuotojen johtaminen samanaikaisesti. Hajautettujen organisaatioiden johtajat kokivat, että he pystyvät vaikuttamaan enemmän sen yksikön toimintaan, jossa heidän toimintonsa sijaitsee. Niiden yksiköiden pedagogiseen tasoon johtajien on vaikea vaikuttaa, joissa johtajat vain vierailevat. Pedagogiikan johtaminen helpottuu silloin, kun johtajilla on kosketuspintaa arjen tuntemukseen. Etäpisteissä henkilöstön kehittyminen on johtajien mielestä hitaampaa ja kiinni yksilöistä itsestään. Johtajien toiveissa oli, että he voisivat keskittyä yhden yksikön kasvatus- ja opetustyön johtamiseen. Fonsénin tutkimus osoittaa myös, että erityisesti ajan varaaminen pedagogiselle johtamiselle tuottaa haasteita. Johtajat toivat esiin syyllisyyttä ja riittämättömyyttä, koska heillä ei ollut omasta mielestään tarpeeksi aikaa pedagogiikan johtamiselle. Pedagogiikalta söivät aikaa muun muassa hallintoon liittyvät työt, erilaiset kokoukset, paperityöt sekä organisaatiotasolla tapahtuvat muutokset ja johtajuusmallit. Johtajien aikaa vievät myös sijaisjärjestelyt ja hoitopaikkojen hankinta. Myös erilaisten toimistotöiden, työryhmien ja kokousten katsottiin niin sanotusti syövän aikaa pedagogiselta johtajuudelta. (Fonsén 2014, 119-128.)

Fonsénin tutkimuksen mukaan päiväkotien johtajien pedagogisen johtajuuden toteutumista haastaa myös ylemmän johdon tuen puute. Tuen puutetta kuvattiin muun muassa sijaistarpeen mitätöinnillä, määräaikaisten työntekijöiden jatkuvalla käyttämisellä sekä erityisen tuen tarpeen huomiotta jättäminen henkilöstöresursoinnin näkökulmasta. Tutkimuksessa johtajat

kokivat haasteena toimenkuvan liian suuren laajuuden sekä sitä myötä liian suuren alais määrän. Myös työntekijöiden sitoutumattomuus toimia yhteisten linjausten mukaisesti nähtiin haastavan pedagogisen johtajuuden toteuttamista. (Fonsén 2014, 126, 158.)

Fonsénin vuonna 2014 esitetystä tutkimuksesta voidaan nähdä päiväkotien johtajien työssä olevan edelleen olemassa samoja johtajuuden haasteita kuin seitsemään vuotta aiemmin toteutetussa laajassa päiväkotien johtajien työtä käsittelevässä tutkimuksessa (Päiväkodin johtajuus huojuu 2007).

5 Perusopetukseen valmistava opetus

Tämän kappaleen ensimmäisessä aluvuossa kerron taustaa ja yleistä tietoa perusopetukseen valmistavasta opetuksesta. Seuraavissa aluvuissa avaan perusopetukseen valmistavaa opetusta tarkemmin varhaiskasvatuksessa annettavan valmistavan opetuksen näkökulmasta.

5.1 Taustaa ja yleistä tietoa perusopetukseen valmistavasta opetuksesta

1990-luvun alkupuolella pakolaisten lisääntyneen vastaanoton myötä alettiin Suomessa ja muissa Pohjoismaissa vasta maahan saapuneille oppivelvollisuusikäisille antamaan pakolaisten alkuvaiheen opetusta (Ikonen 2007, 49). Nykyään opetuksesta käytetään nimitystä perusopetukseen valmistava opetus, josta säädetään Perusopetuslaissa (21.8.1998/628 5§). Valmistavaa opetusta voidaan järjestää esiopetusikäisille maahanmuuttajataustaisille tai sitä vanhemmille oppivelvollisuusikäisille lapsille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ei riitä esi- tai perusopetuksen ryhmässä opiskelemiseen. Tarvittaessa opetusta voidaan järjestää myös maahanmuuttajataustaisille nuorille ja aikuisille. Opetuksen on tarkoitus pyrkiä vahvistamaan maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten lasten aktiivista osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa sekä edistää maahanmuuttajien ja maahanmuuttajataustaisten lasten kotoutumista kotouttamislain (1.9.2012/1251) mukaisesti. (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009, 4-6; Perusopetukseen valmistava opetus 2012, 3; Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 6-vuotiaille 2012, 3.)

Perusopetukseen valmistavaan opetukseen voivat osallistua Suomessa syntyneet tai Suomeen muuttaneet maahanmuuttajataustaiset oppilaat. Opetukseen osallistuminen ei edellytä oleskelulupaa. Opetuksen järjestäminen ei ole kunnille pakollista eikä siihen ole niin sanottua subjektiivista oikeutta. Opetuksesta on kuitenkin suuri hyöty ja opetuksen järjestämisen avulla voidaan tulevaisuudessa välttyä monelta ongelmalta, kuten esimerkiksi syrjäytymiseltä. (Opetushallitus.)

5.2 Varhaiskasvatuksen valmistava opetus 6-vuotiaille

6-vuotiaiden valmistavaa opetusta annetaan Suomessa pääasiassa perusopetuksen piirissä, mutta joissakin kunnissa sitä annetaan lähipalveluperiaatteella lapsen lähipäiväkodissa. Vantaan ohella valmistavaa opetusta lähipalveluperiaatteella päiväkodeissa tarjoavat Lappeenranta, Vaasa, Turku ja Espoo. Kaksi viimeksi mainittua kuntaa toteuttavat valmistavaa opetusta tällä hetkellä kokeiluna. Vantaalla valmistava opetus on tullut varhaiskasvatuksen järjestämäksi 1.8.2011. (Thurin 2015.) Vantaalla oli varhaiskasvatuksen piirissä 31.1.2015 esitetyn tilaston mukaan yhteensä 99 valmistavan opetuksen lasta yhteensä 48 päiväkodissa (Packalén 2015).

6-vuotias lapsi saa valmistavaa opetusta lähipäiväkotinsa esiopetusryhmässä esiopetuspäivinä viisi tuntia viikossa. Valmistavan opetuksen viides tunti sijoitetaan esiopetusajan ulkopuolelle ja opetusta annetaan 6-10 vuotiaille lapsille yhteensä vähintään 900 tuntia. Esiopetusvuoden jälkeen lapsi siirtyy oppilaaksi perusopetukseen ikätasoaan vastaavaan ryhmään. (Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 6-vuotiaille 2012, 5-6.)

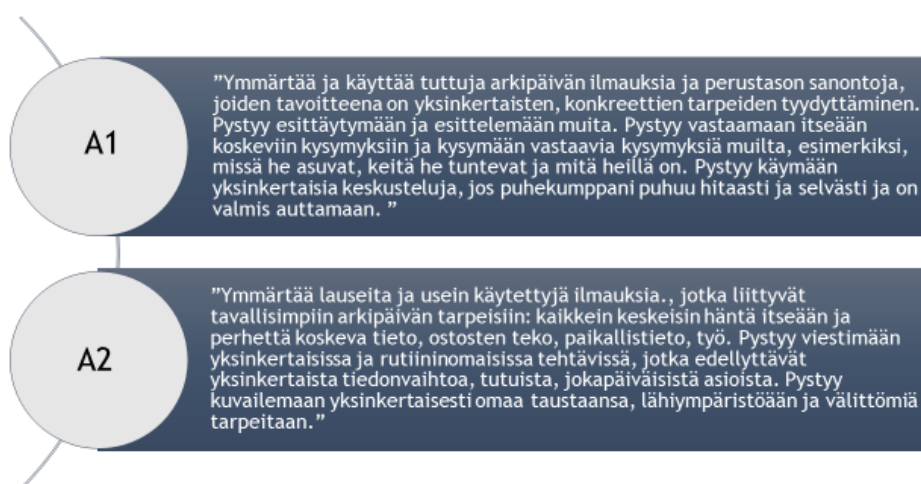
Valmistavan opetuksen ryhmien muodostamisessa noudatetaan esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen periaatteita ja opetusta voidaan antaa yhdelle tai sitä useammalle lapselle. Päiväkodin johtaja vastaa lapsen sijoittumisesta valmistavaan opetukseen yhdessä kieli- ja kulttuurikoordinaattorin kanssa. Päiväkodin johtaja järjestää kuulemistilaisuuden ja kutsuu paikalle lapsen huoltajat, lastentarhanopettajan, tulkin sekä kieli- ja kulttuurikoordinaattorin. Tämän jälkeen päiväkodin johtaja valmistelee valmistavaan opetukseen ottamispäätöksen ja toimittaa huoltajien allekirjoittamat paperit varhaiskasvatuspäällikölle. Päiväkodin johtaja vastaa yhdessä lastentarhanopettajan kanssa lapsen osallistumisesta valmistavaan opetukseen ja opetuksen päättyessä johtaja suunnittelee lapsen huoltajien ja moniammatillisen työryhmän kanssa lapsen siirtymävaihetta esiopetuksesta kouluun. (Varhaiskasvatuksen valmistava opetus 6-vuotiaille 2012, 6.)

5.3 Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman 6-vuotiaille tavoitteet ja keskeiset sisällöt

Yleisenä tavoitteena kuusivuotiaiden valmistavassa opetuksessa on edistää opetukseen osallistuvan lapsen suomen tai ruotsin kielen taitoa, tasapainoista kehitystä, kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan sekä antaa tarvittavat valmiudet siirtyä perusopetukseen. Opetuksessa ja kasvatuksessa erityistä huomioita tulee kiinnittää lapsen kaksikielisen ja kulttuurisen identiteetin kehityksen tukemiseen. (Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 6-vuotiaille 2012, 7-9.)

Tavoitteet ja sisällöt kuusivuotiaiden valmistavassa opetuksessa perustuvat Perusopetuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2009 lisäksi Vantaan valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaan, Oppimis- ja opetussuunnitelmaan varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen 0-8 vuotiaille lapsille (Voops) sekä päivähoitoyksikön varhaiskasvatuksen oppimis- ja opetussuunnitelmaan. (Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 6-vuotiaille 2012, 7.) Lisäksi opetuksen suunnittelussa käytetään tukena Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014.

Pääpaino kuusivuotiaiden valmistavassa opetuksessa on suomen kielen oppimisessa ja valmistavan opetuksen tavoitteena on Eurooppalaisen viitekehyksen (2003, 48) kielitaidon tasojen kuvausasteikolla saavuttaa lapsen kielitaidossa taso A1.3-A2.1 (Kuva 2), joka keskimääräisesti kuvaa lapsen osaamista valmistavan opetuksen päättyessä (Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 6-vuotiaille 2012, 7).



Kuva 2: Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot A1-A2 (Eurooppalainen viitekehys 2003, 48).

Valmistavassa opetuksessa suomen kielen oppiminen tapahtuu prosessimaisesti jatkuvassa vuorovaikutuksessa ja suunnitelmallisessa toiminnassa. S2-opetus ja oppiminen nivotaan kaikkiin esiopetuksen sisältöihin ja toimintaan. Suomen kieltä osamaattoman lapsen on tärkeä saada toimia ohjatuissa leikki- ja muissa toimintatilanteissa suomea puhuvien lasten ja aikuisten kanssa. Valmistavassa opetuksessa olevalle lapselle on annettava mahdollisuus ilmaista itseään, ymmärtää ja tulla ymmärretyksi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 6-vuotiaille 2012, 7-8.)

Suomen kielen oppimisen lisäksi valmistavan opetuksen keskeisenä tavoitteena on edistää lapsen oman äidinkielen hallintaa, kulttuuritaustan tuntemusta ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä yhdessä perheen kanssa. Kasvattajatiimin tehtävänä on kannustaa ja tukea perhettä

vaalimaan omaa kieltään ja omaa kulttuuriaan. Valmistavassa opetuksessa olevan lapsen omaa äidinkieltä tulee myös päiväkodin arjessa tukea mahdollisuuksien mukaan päivittäin. 6-vuotiaille valmistavassa opetuksessa oleville lapsille pyritään järjestämään oman äidinkielen opetusta mahdollisuuksien mukaan yhteistyössä perusopetuksen kanssa. (Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 6-vuotiaille 2012, 8.)

Valmistavan opetuksen lapset integroidaan esiopetusryhmiin ja integroinnin tavoitteena on edistää lapsen kotoutumista, ystävyysuhteiden muodostumista sekä esiopetuksen sisältöjen omaksumista. Valmistavan opetuksen oppimis- ja kasvuympäristön tulee olla myönteinen ja hyväksyvä, joka tukee ja edistää lapsen tasapainoista kehitystä. Valmistavassa opetuksessa tulee käyttää monipuolisia työtapoja ja menetelmiä opetuksen apuna. Kuvatuen käyttö oppimisympäristössä päivittäin on tärkeää. Kuvatuki auttaa lasta sekä kielen ymmärtämisessä, oppimisessa että arjen sujumisessa. Opetuksen eheyttäminen ja eriyttäminen on huomioitava valmistavan opetuksen oppimisympäristöjä suunniteltaessa. Opetuksen eheyttämisessä lapsen perustaitojen vahvistaminen on yksilöllisiä sisältöalueita tärkeämpiä. Lähtökohtana opetuksen eriyttämiseen ovat jokaisen lapsen omat henkilökohtaiset vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet sekä erilaiset tavat oppia. Opetuksen eriyttämisen avulla lapset saavat onnistumisen kokemuksia ja sopivia haasteita. Opetuksen eriyttäminen tapahtuu lasten kehitystason ja tarpeiden mukaan käyttämällä pienryhmätoimintaa. (Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 6-vuotiaille 2012, 9.)

6 Tutkimuksen toteuttaminen ja eteneminen

Tässä kappaleessa kuvaan opinnäytetyöni tutkimusotetta, metodologiaa sekä käytettyjä menetelmiä ja niiden valintaan vaikuttaneita seikkoja. Lisäksi kuvaan tutkimuksen etenemisen kannalta oleellisia asioita eli aineiston hankintaa, aineistonkeruumenetelmää, aineiston analysointia sekä tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Opinnäytetyöni tutkimuskysymys on esitetty ensimmäisessä alaluvussa.

6.1 Tutkimuskysymys

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää, miten päiväkodin johtajat toteuttavat pedagogista johtajuutta päiväkotien valmistavassa opetuksessa 6-vuotiaille ja millaisia haasteita johtajat tähän toteuttamiseen liittävät. Pedagogisen johtajuuden toteutumista tarkastellaan Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden menetelmien kautta. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa Vantaan kaupungin varhaiskasvatuksen asiantuntijoille tietoa pedagogisen johtajuuden toteutumisesta 6-vuotiaiden valmistavan opetuksen kontekstissa. Työssä esiinousseiden tulosten avulla asiantuntijat ja esimiehet voivat pohtia, millaista kehittämisen tarvetta valmistavalle opetukselle on.

Opinnäytetyöni tutkimuskysymys on:

Miten päiväkodin johtajat toteuttavat pedagogista johtajuutta 6-vuotiaiden valmistavassa opetuksessa ja minkälaisia haasteita johtajat liittävät pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen tässä samassa kontekstissa?

6.2 Laadullinen opinnäytetyö

Tämä opinnäytetyö on toteutettu laadullista tutkimusotetta käyttäen. Eskola ja Suoranta (2008, 13) sanovat, että laadullisen tutkimuksen synonyymeinä käytetään yleisesti myös kvalitatiivista ja pehmeää tutkimusta. Tuomen ja Sarajärven (2013, 10) mukaan varsinkin yhdysvaltalaisessa metodikirjallisuudessa laadullisen tutkimuksen synonyymeinä käytetään esimerkiksi kenttätutkimusta, naturalistista tutkimusta ja vaihtoehtoista paradigmaa. Tässä työssä puhutaan laadullisesta tutkimuksesta.

Kanasen (2014, 18) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkittavan ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen. Silloin, kun kyseessä on empiirisen ilmiön tutkiminen, pidetään laadullisia menetelmiä työkaluina ja korostetaan kohdeilmiön käsitteellisen pohdinnan merkitystä. Laadullisten menetelmien avulla saavutetaan ilmiöiden prosessiluonne. (Eskola & Suoranta 2008, 15, 16.) Puusa ja Juuti (2011, 31) perustelevat laadullisen tutkimuksen tärkeyttä muun muassa sillä, että tutkimus syntyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja tutkimukset ovat tulkinnallisia, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottuja ilmiöitä.

Mielestäni laadullinen tutkimus sopi oman opinnäytetyöni tutkimusotteeksi tilastollista eli kvantitatiivista tutkimusotetta paremmin. Valmistavaa opetusta antavien yksiköiden johtajien määrä olisi kokonaisuudessaan ollut niin pieni, ettei kvantitatiivisen tutkimusotteen tulokset olisi olleet tilastollisesti merkittäviä. Halusin saada johtajilta kyselytutkimuksesta saatavaa tietoa syvällisempää tietoa ja siksi päädyin käyttämään laadullista tutkimusotetta. Hirsjärvi ja Hurme (2010, 59) sanovat, että jo muutamaa henkilöä haastatteleamalla voidaan saada syvälistä tietoa tutkittavasta aiheesta.

6.3 Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa

Tässä opinnäytetyössä tieto ja todellisuus perustuvat haastateltavien tuottamalle kerronnalle, jolloin työn metodologisena lähtökohtana voidaan pitää sosiaalista konstruktionismia. Sosiaalisessa konstruktionismissa tieto, todellisuus ja sen rakenteet ja ilmiöt nähdään muodostuvan sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa. (Sosiaalinen konstruktionismi 2015; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Sosiaalinen konstruktionismi voidaan nähdä eräänlaisena erilaisten kielellisten lähestymistapojen laajana viitekehyksenä, jossa voidaan noudattaa tiukkaa

tai väljää orientaatiota. Tiukemmassa sosiaalisen konstruktionismin orientaatiossa painotetaan näkemyksiä, joiden mukaan ihmiset eivät voi päästä käsiksi tai olla suoraan kosketuksissa maailmaan, koska maailman ja ihmisen välissä on aina symbolisen tason merkitysrakenteita, kuten kielellisiä määritteitä. Väljemmässä orientaatiossa tutkija näkee todellisuuden olevan olemassa riippumatta ihmisen representaatiosta, kuten kielestä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä työssä voidaan sosiaalisen konstruktionismin orientaatiota pitää varsin väljänä ja tieteenfilosofinen lähestymistapa ei suoraan noudata kirjoitettuja näkemyksiä vaan ennemminkin viittaa näihin näkemyksiin.

Tässä opinnäytetyössä tieto on muodostettu haastatteleamalla johtajia avoimen haastattelun keinoin, jolloin tieto on muodostunut sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa haastattelijan ja haastateltavien välillä. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan elämästämme ei ole olemassa mitään absoluuttisia totuuksia vaan ennemminkin erilaisia selitystapoja ja kertomuksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä opinnäytetyössä olen keskittynyt siihen, mitä johtajat ovat kertoneet oman yksikkönsä valmistavasta opetuksesta sekä omasta johtamistoiminnasta. Haastattelujen jälkeen jäi johtajien kertomusten ja selitysten pohjalta tehtäväkseni ymmärtää ja jäsentää aineistoa ja luoda teoriaa apuna käyttäen johtajien kertomusten pohjalta johtajien tapa toteuttaa pedagogista johtajuutta valmistavassa opetuksessa.

Kertomisesta puhuttaessa viitataan aina jollain tasolla narratiivisuuteen. Narratiivinen tutkimusote kuuluu yhtenä kielellisenä lähestymistapana sosiaalisen konstruktionismin viitekehykseen. Vaativammassa merkityksessä narratiivilta edellytetään kertomuksellisen rakenteen noudattamista, joka rakentuu tarinan alusta, keskikohdasta ja lopusta. Vaativammassa narratiivisissa tarinalla on myös tarinaa koossapitävä tietty juoni. Väljemmässä määrittelyssä narratiivisuudeksi voidaan ymmärtää kaikki aineistot, jotka edes jollakin tavalla perustuvat kerrotaan ja joiden analysoinnissa vaaditaan tulkintaa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tämän opinnäytetyön kohdalla voidaan puhua myös väljästä narratiivisuudesta, koska työssä on ollut merkityksellisintä rakentaa ja tulkita tietoa johtajien omien kertomusten mukaan yksiköidensä valmistavasta opetuksesta ja omasta johtamistoiminnasta samassa kontekstissa.

6.4 Aineiston hankinta

Laadullisissa tutkimuksissa aineistoa kerätään yleisimmin haastattelun, kyselyn, havainnoinnin sekä erilaisiin dokumentteihin perustuvan tiedon avulla. Aineistonkeruumenetelmiä voidaan vaihtoehtoisesti käyttää yksittäin, rinnakkain tai yhdistelemällä menetelmiä eri tavoin. Menetelmien valinnan tulee perustua tutkittavan ongelman sekä tutkimusresurssien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 71.) Tässä opinnäytetyössä aineistonkeruumenetelmänä on käytetty avointa haastattelua (Ks.seuraava alaluku).

Lähetin haastattelupyynnön (liite 1) ja tutkimusluvan (liite 2) 17.2.2015 kaikille Vantaan kaupungin päiväkotien johtajille, joiden yksiköissä on esiopetuksen lukuvuonna 2014-2015 ollut valmistavassa opetuksessa olevia lapsia. Kahden päiväkodin johtajan sähköpostiosoite ei toiminut, joten kutsu meni perille yhteensä 31 johtajalle. Pyysin johtajilta vastausta seuraavan viikon loppuun mennessä ja sain yhteensä 12 vastausta, joista 11 oli myönteisiä. Lopulliseen tutkimukseeni valitsin johtajat vastausjärjestyksessä. Yhden johtajan jouduin jättämään tutkimuksesta pois, koska emme saaneet sovitettua aikataulumme yhteen ja yksi johtaja jäi tutkimuksesta pois myöhäisen vastausajankohdan vuoksi. Tutkimukseni aineisto on kerätty haastattelemalla yhteensä yhdeksää johtajaa. Aineiston hankittuani voin todeta, että haastateltavia oli tarpeeksi. Kahdeksannen ja yhdeksannen haastattelun kohdalla huomasin, että aineisto alkoi toistamaan itseään eli aineisto saturoitui (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) eikä minulla ollut tarvetta kutsua lisää johtajia haastateltavaksi.

Vaikka moni johtaja jätti vastaamatta ja osallistumatta, sain tutkimukseeni johtajia jokaiselta Vantaan kaupungin varhaiskasvatusalueelta. Haastateltavien valinta perustui täysin sattumanvaraisuuteen eikä minulla ollut haastatteluun osallistuneista johtajista tai heidän johtamistaan yksiköistä etukäteistietoa. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 74) pitävät haastateltavien kykyä puhua ja tuottaa asioita tärkeämpänä kuin haastateltavien edustavuutta. Tähän seikkaan en voinut tässä työssä kiinnittää huomiota, koska tutkimukseni etenemisen kannalta minun oli saatava haastateltavat johtajat kasaan kevään 2015 aikana enkä voinut omalta osaltani vaikuttaa enempää haastateltavien valintaan. Sain kaupungin monikulttuurisen varhaiskasvatuksen kieli- ja kulttuurikoordinaattoreilta johtajien johtamien päiväkotien nimet, joiden yksiköissä oli toteutettu valmistavaa opetusta ainakin syksystä 2014 lähtien. Tämä oli ainut kriteeri haastateltavien valinnalle. Johtajien kyvystä puhua tai tuottaa asioita, minulla ei ollut etukäteen tietoa. Koska päiväkodin johtajat ovat asemansa puolesta yhteiskunnallisesti merkittävässä ja vastuullisessa roolissa, ajattelen, että sattumanvaraisesta haastateltavien valikoitumisesta ei ollut tutkimuksen kannalta haittaa. Ammattinsa puolesta jokaisen johtajan on kyettävä kertomaan yksikkönsä/yksiköidensä valmistavasta opetuksesta ja siitä, miten he toteuttavat johtamista kyseisessä kontekstissa valmistavan opetuksen ollessa tärkeä osa päiväkotien johtajien työtä.

Kaikki tutkimukseeni osallistuneet johtajat olivat koulutukseltaan lastentarhanopettajia ja lähes kaikilla johtajilla oli takanaan jo miltei 30 vuotta työkokemusta varhaiskasvatuksesta. Ammatillista johtamistyötä johtajat olivat tehneet viiden ja 15 vuoden välillä.

6.5 Avoin haastattelu

Haastattelu on yksi yleisimmistä tutkimuksissa käytetyistä tiedonkeruumenetelmistä (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 9). Haastattelu on joustava tiedonkeruumenetelmä ja haastattelutilanne

antaa mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 34). Haastattelun idea on hyvin yksinkertainen - kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla, on järkevää kysyä asiaa ihmiseltä itseltään (Eskola & Suoranta 2008, 85; Tuomi & Sarajärvi 2013, 72). Tutkimushaastattelua ohjaa tutkimuksen tavoite ja sillä on erityinen tarkoitus ja erityiset osallistujaroolit. Tutkimushaastattelussa haastattelijalla on tietämätön osapuoli tiedon ollessa haastateltavalla. Haastatteluun ryhdytään tutkijan aloitteesta ja hänellä on tiedon intressi. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23.)

Haastatteluihin valmistautuminen osoittautui minulle haastavaksi vaiheeksi sen suhteen, että olin pitkään ajatellut toteuttavani haastattelut teemahaastattelun keinoin. Kuitenkin suorittamieni esihaastattelujen sekä Tuomen ja Sarajärven (2013) oppeihin tarkemman perehtymisen jälkeen, minulle muodostui käsitys, että tutkimukseni aiheen kannalta minun on järkevämpi käyttää menetelmänä avointa haastattelua. Tuomi ja Sarajärvi ohjeistavat kysymään itseltään, millä tavalla teemat ohjaavat haastattelun kulkua vai olisiko kuitenkin parempi puhua avoimesta haastattelusta? Tätä kysymystä ja esihaastatteluja pohtiessani, tulin siihen tulokseen, että haastattelumenetelmäni on enemmän avoimen haastattelun kaltainen. Valinta teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välillä vaatii huolellisuutta ja tarkkuutta. Avoimessa haastattelussa, josta käytetään myös nimityksiä strukturoimaton haastattelu (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11), syvähaastattelu, kliininen haastattelu, asiakaskeskeinen haastattelu ja keskustelunomainen haastattelu, käytetään avoimia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75-76). Tulkintaeroja haastattelujen nimityksistä löytyy, sillä esimerkiksi Ruuhonen, Rissanen ja Manninen (2009) erottavat avoimen haastattelun ja syvähaastattelun toisistaan.

Avoimessa haastattelussa on tärkeää määritellä ilmiö, mistä keskustellaan. Haastatteluissani määrittelin ilmiön koskemaan 6-vuotiaiden valmistavaa opetusta ja sen johtamista. Avoimessa haastattelussa korostuu ilmiökeskeisyys eikä tutkimuksen viitekehys määrää haastattelun suuntaa. Ajatuksena avoimessa haastattelussa on, että viitekehys toimii tutkijan apuna helpottamassa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön hahmottamista. On kuitenkin tärkeä huolehtia, että avoimen haastattelun kysymykset ovat johdettuja tutkimuksen tutkimusongelman mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75-76.)

Kaikki haastatteluni alkoivat samalla tavalla niin, että pyysin johtajia kertomaan vapaasti johtajien johtamien yksiköiden valmistavasta opetuksesta ja omasta johtamistoiminnasta valmistavan opetuksen kontekstissa. Jokainen haastattelu oli kuitenkin omanlaisensa ja eteni spontaanisti ja avoimelle ja haastattelulle tyypillisesti rönsyillen aiheesta toiseen (Ruuhonen ym. 2009). Haastattelijana selvensin johtajien ajatuksia ja ohjasin haastatteluja tarvittaessa takaisin aiheeseen luontevasti keskustelujen edetessä. Vaikka avoimesta haastattelusta puhutaan strukturoimattomana haastatteluna, ei täysin strukturoimatonta haastattelua ole olemassakaan. Haastattelijalla ohjaa haastattelun kulkua haluamaansa suuntaan, koska on tärkeää

saada tietoa niistä aiheista, joista haastattelija on kiinnostunut. Avoin haastattelu etenee kuitenkin aina haastateltavan ehdoilla (Tiittula & Ruusuvuori 2009, 11), mutta siinä sallitaan tutkijan intuitiiviset ja kokemusperäiset lähestymiset ja väliintulot. Tärkeintä tutkijan on pitää haastattelu oikeassa aiheessa ja koossa, mutta antaa silti haastateltaville vapaus puhua. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 76.) Avoimelle haastattelulle tyypillisesti haastattelujen jatko rakentui luontevasti syventämällä johtajien eli tiedonantajien vastauksia. Ruohonen ym. (2009) sanovat, että tärkeintä avoimen haastattelun tekijälle on jäsentää saatu tieto myöhemmin.

Avoin haastattelu on sopiva menetelmä arkaluontoisiin aiheisiin, heikosti tiedettyihin asioihin, muisteluihin tai käsitteellistettyihin ilmiöihin (Ruohonen ym. 2009). Avoin haastattelu sopi hyvin tutkimukseni menetelmäksi siinä mielessä, että valmistava opetus on suhteellisen uutta varhaiskasvatuksen kentällä ja osa johtajista oli johtanut valmistavaa opetusta vasta vähän aikaa. Luontevan ja vapaan keskustelun avulla pystyin saamaan johtajilta tietoa tutkimukseni tarpeisiin.

Tutkimushaastattelut suoritettiin johtajien osoittamassa paikassa, joka oli kaikissa haastatteluissa johtajan oma työhuone. Tuttu ja turvallinen ympäristö haastateltaville on tärkeä kriteeri haastattelua suoritettaessa (Hirsjärvi & Hurme 2010, 74). Lähes kaikki haastattelut sujuivat rauhallisessa ja äänivapaassa ympäristössä. Kahden haastattelun aikana käytävältä kantautui ajoittain lasten sekä aikuisten ääniä. En huomannut tämän vaikuttavan johtajien keskittymiskykyyn tai haittaavan heidän vastaamistaan. Toki sillä on saattanut olla jotain merkitystä, mitä en ole pystynyt tiedostamaan tai havainnoimaan sillä hetkellä.

Kaikki haastattelut tallennettiin digitaalisen äänitallentimen avulla. Haastattelujen nauhoittamisesta on tutkijalle suuri hyöty. Haastattelutilanteen nauhoittaminen mahdollistaa haastattelutilanteiden uudelleen läpikäymisen sekä tutkimuksen tarkemman raportoinnin. Onnistunut nauhoitus on avaintekijä tutkimuksen suorittamisen kannalta ja tilanteen nauhoittamiseen tulee valmistautua huolella. (Tiittula & Ruusuvuori 2009, 14-15.) Varmistin haastatteluiden onnistuneen tallennuksen kahden äänentallentimen avulla. Haastateltavaa aineistoa kerätyi ajallisesti yhteensä viisi tuntia ja kolme minuuttia. Litteroituna tekstinä se tarkoittaa noin 70 A4-sivua fontilla Trebuchet MS (sama fontti kuin tässä työssä) rivivälillä 1 (tässä työssä riviväli 1,5).

6.6 Aineiston analysointi

Haastatteluista kerätty aineisto on usein hyvin laaja ja tekstimassa saattaa näyttää hallitsemattomalta varsinkin aloittelevan tutkijan silmissä. Haastattelujen jälkeen siirtyminen aineiston analysointiin on usein suuri kynnys tutkijalle. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2011, 9-11.) Omassa työssäni koin aineiston analysoinnin aloittamisen erityistä motivaatiota vaativana kohtana. Työläys johtui varmasti osittain siitä, että en itse litteroinut aineistoa, jolloin olisin

pystynyt tutustumaan aineistoon eri tavalla jo litterointivaiheessa. Käytin litteroinnissa apuna kahta litterointiin ja muuhun tutkimuspalveluun erikoistunutta firmaa, Spoken Oy:tä se Tutkimustietä. Koska en itse litteroinut aineistoa pyrin kuuntelemaan nauhoitettuja haastatteluja ja lukemaan litteroitua tekstiä usein ja syventämään ymmärrystäni aineistosta sitä kautta.

Analysoin aineiston käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on perusmenetelmä kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä on teoreettisia kytkentöjä ja teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä, mutta se ei pohjautu suoraan teoriaan. Kaiken kaikkiaan teoriaohjaavassa sisällönanalyysistä tunnistettavissa on aikaisemman tiedon vaikutus. Aikaisemman tiedon merkitys ei kuitenkaan ole teoriaa testaava vaan ennemminkin se luo uusia ajatusuria. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91-97.) Ohjaavana teoriana tässä työssä toimi Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden menetelmät.

Tuomi ja Sarajärvi (2013, 97) sanovat, että usein on kyse abduktiivisesta päättelystä, kun puhutaan teoriaohjaavan analyysin logiikasta. Tällöin tutkijan ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys sekä valmiit mallit. Tämä seikka tuli hyvin vahvasti eteeni analysoidessani aineistoa. Pedagogisen johtajuuden menetelmien teorian osa-alueet eivät ole mitenkään selvärajaisia vaan aineistosta nousi paljon sellaisia asioita, jotka sopivat useampaan pedagogisen johtajuuden menetelmän kategoriaan. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla on mahdollista luoda uusia ajatusuria teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2013, 97). Tässä opinnäytetyössä aineiston analysoinnin jälkeen pedagogisen johtajuuden teoriassa esiteltyjen menetelmien lisäksi muodostui joitakin uusia ajatusuria pedagogisen johtajuuden menetelmiin valmistavan opetuksen näkökulmasta. Aineiston analysointi vaati tarkkaa ajatteluprosessia, jossa aineistolähtöisyys ja teoriasta nousseet valmiit mallit kävivät jatkuvaa vuoropuhelua keskenään.

Aineiston analysoinnin apuna käytin Tuomen ja Sarajärven (2013) teosta, jonka teoriaohjaavan sisällönanalyysin ohjeita soveltaen tutkimukseni analyysivaihe eteni. Tuomen ja Sarajärven (2013, 118) mallista poiketen, tässä työssä joidenkin pääluokkien muodostaminen ei vaatinut syvällistä analyysiä vaan pääluokat rakentuivat hyvin konkreettisten johtajien kertomien asioiden pohjalta. Tällainen pääluokka oli selkeimmin rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle.

Aloitin aineiston analysoinnin kuuntelemalla nauhoitettuja haastatteluja ja yrittäen sitä kautta saada ymmärrystä aineistosta. Luin myös litteroitua tekstiä läpi useampaan kertaan, jotta aineisto kävisi minulle entistä tutummaksi. Aineistoon tutustumisen jälkeen aloitin aineiston konkreettisen muodostamisen karsimalla aineistosta pois kaiken epäoleellisen eli pelkistin aineiston. Pelkistämisen jälkeen aloin luokittelemaan aineistoa Fonsénin (2014) teoriasta ohjattujen kuuden pedagogisen johtajuuden menetelmän alle. Suorien lainausten pelkis-

tämisen jälkeen loin ilmauksille yhteneväiset alaluokat. Alaluokista muodostin yhteisiä yläluokkia, jotka sopivat jonkin pedagogisen johtajuuden menetelmän pääluokkaan. Seuraavassa kuvassa (kuva 3) on esitetty aineiston analyysin eteneminen.



Kuva 3: Aineiston analyysin eteneminen

Luokkien muodostumisesta olen tehnyt havainnollistavan esimerkin (liite 3) siitä, miten alkuperäisestä ilmauksesta edettiin kohti pääluokkaa. Esimerkki on työhyvinvoinnin huolehtimisen pääluokasta.

Fonsénin (2014) teorian rinnalle tässä työssä uudeksi pedagogisen johtajuuden menetelmäksi muodostui teorian ja aineiston pohjalta pedagogisen keskustelun kohdentaminen, herätteleminen ja ylläpito. Fonsénin menetelmistä poiketen myös johtajien oman osaamisen ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto muodostivat omat pääluokat.

6.7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Moraalisena näkökulmana etiikka on osa ihmisten arkista elämää. Etiikka on mukana tilanteissa, joissa ihminen pohtii suhtautumistaan sekä omiin, että toisten tekemisiin, sitä mitä voi sallia, mitä ja miksi ei. Eettisessä ajattelussa on siis kyse kyvystä pohtia sekä omien että yhteisöjen arvojen kautta sitä, mikä on jossain tilanteessa oikein tai väärin. Kun on kyse tutkimustyöstä, on jokaisen tutkijan kannettava itse vastuu tekemistään ratkaisuksista ja valinnoista. (Kuula 2011, 21.) Eettisesti hyvä tutkimus edellyttää aina hyvää tieteellistä käytäntöä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23).

Hirsjärvi ym. (2009) sanovat, että tutkimuksen eettisyyden pohdinta alkaa jo tutkimusaiheen valinnasta. Tutkijan tai opiskelijan on hyvä pohtia jo aiheen valinnassa aiheen yhteiskunnallista merkittävyyttä. Aiheen valinta ei saa perustua siihen, että tutkimus on mahdollisimman helppo suorittaa, mutta sillä ei ole yhteiskunnallista merkittävyyttä. (Hirsjärvi ym. 2009, 24-25.) Koen, että aihevalintani on niin kunnallisesti kuin yhteiskunnallisesti merkittävä. Maahanmuuttajataustaiset lapset lisääntyvät yhteiskunnassamme koko ajan, mikä tuo varhaiskasvatuksen pedagogiseen keskusteluun lisäpainetta, kuten Alila ym. (2014, 19) ovat todenneet. Maahanmuuttajataustaisten lasten lisääntyminen vaatii myös jatkuvaa pedagogisen osaamisen kehittämistä koko varhaiskasvatuksen organisaatiossa.

Tutkimuksen on myös perustuttava osallistujien vapaaehtoisuuteen. Tutkittavien on saatava riittävästi tietoa tutkimuksesta, jotta he voivat päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Tutkittaville on kerrottava mihin käyttötarkoitukseen tutkimus tulee ja minkälaista osallistumista heiltä vaaditaan. On myös tärkeä informoida tutkittavia ennen tutkimuksen osallistumista tutkimuksen luottamuksellisuudesta. (Kuula 2011, 61-64.) Kerroin johtajille lähettämässäni viestissä, että haastattelut ovat luottamuksellisia eikä loppuraportissa voi tunnistaa yksittäisiä johtajia tai heidän johtamiaan yksiköitä. Lähetin kaikille valmistavaa opetusta antavien yksiköiden johtajille samanlaisen sähköpostiviestin, jossa kerroin kuka olen, mitä opiskelen ja mikä on opinnäytetyöni aihe. Sähköpostissa oli myös opinnäytetyön tutkimuslupa liitteenä. Viestissä kerroin, että tulen haastattelemaan johtajia yhden kerran ja että haastatteluun on hyvä varata aikaa 1,5 tuntia. Informaatiaviestissä kerroin myös, että haastattelut nauhoitetaan myöhempää aineiston käsittelyä varten. Myös se, että aineisto hävitetään heti käsittelyn jälkeen, oli johtajilla tiedossa. Kaikki johtajat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti.

Aineiston litterointivaiheessa tuli kokemattomuuteni tutkijanroolissa esille. Koska aineistoa kertyi suuri määrä, päätin käyttää aineiston litteroinnissa apuna aiemmin mainittuja litterointipalveluita. Olin luvannut haastateltaville, että kukaan muu ei kuule nauhoituksia, mutta näiden firmojen litterointiammatillaiset kuulivat nauhoitukset. Tuossa vaiheessa en huomionut sitä, että minun olisi tutkimuksen eettisyyden nimissä pitänyt pyytää haastateltavilta lupa haastattelujen lähettämiseen ulkopuoliselle litteroijalle. Tämä seikka jäi huomiotta, koska vielä haastatteluvaiheessa olin päättänyt litteroida haastattelut itse. Kuitenkin aineiston määrä oli niin suuri, että sen litterointi itsenäisesti olisi vienyt minulta liikaa aikaa tutkimuksen tekemisen, työn ja perheen yhteensovittamisen kanssa. Molemmat litterointiin erikoistuneet firmat ovat tehneet vuosia litterointeja ja muita kirjoitukseen liittyviä töitä eri tutkijoille, tuotekehityksen asiantuntijoille ja asianajotoimistoille. Heidän toimintansa perustuu luottamuksellisuuteen, joten luotin heidän ammatitaitoonsa tässä asiassa. ”Käsitlemme kaikki aineistot luottamuksellisina. Sitoudumme pitämään salassa toimeksiannon yhteydessä saadut tiedot, jotka eivät ole yleisesti tiedossa ja jotka tulee luonteensa vuoksi ymmärtää

luottamukselliseksi tiedoksi.” (Tutkimustie 2014). Olen vakuuttunut siitä, että kaikkien haastattelijoiden anonymiteetti on säilynyt hyvin ulkopuolisista litteroijista huolimatta.

Lähtökohta kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tutkijan avoin subjektiviteetti ja myöntäminen, että pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2008, 224; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 139). Koska olen työntekijänä samassa organisaatiossa, missä myös haastateltavat ovat, jouduin pohtimaan tutkimuksen tekemisen vaiheissa oman esiyymmärryksen (Anttila 1998) vaikutusta tutkimuksen objektiivisuuteen. Minulla on oman valmistavan opetuksen opettajan roolin kautta esiyymmärrys siitä, miten johtajat pedagogista johtajuutta toteuttavat valmistavan opetuksen kontekstissa. Minulla on myös samanlaisia kokemuksia opettajan työn haasteista, joita Salmijärven (2014) tutkimuksessa tuotiin esille. On siis ollut tärkeää, että olen pohtinut esiyymmärryksen vaikutusta tutkimuksen tekemisen eri vaiheissa. Erityisesti haastattelujen ja aineiston analysoinnin aikana olen pyrkinyt siirtämään esiyymmärryksen pois uuden tiedon tieltä ja olen pyrkinyt suhtautumaan tutkimukseeni niin objektiivisesti kuin se vain on ollut mahdollista. Olen pyrkinyt huomioimaan tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa puolueettomuusnäkökulman ja pyrkinyt ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajia itsenään. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136.) Myös tulosten ja johtopäätösten osalta minun oli todella tärkeä pohtia omaa rooliani tämän tutkimuksen tekemisessä. Koska itse olen lastentarhanopettajana Vantaan kaupungilla ja omalta osaltani jaan Salmijärven tutkimuksen tuloksista esille nousseita asioita oman työni arjessa, on minun täytynyt pyrkiä sulkemaan oma kokemukseni pois ja suhtautua saatuihin tuloksiin vain opinnäytetyön tekijän roolissa. Myös johtopäätösososiossa olen tarkkaan miettinyt sitä, että johtopäätökset ovat tuloksista johdettuja päätelmiä, jotka käyvät vuoropuhelua teorian kanssa.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että olen pyrkinyt kuvaamaan jokaisen tutkimukseni vaiheen asianmukaisella ja tarkalla tavalla. Olen noudattanut niin Vantaan kaupungin kuin Laurea ammattikorkeakoulun ohjeistuksia opinnäytetyöprosessiin liittyen. Jokaisessa tutkimuksen vaiheessa olen ollut rehellinen ja tuonut esiin asiat, mitkä ovat vaikuttaneet oleellisesti tutkimuksen tekemisen vaiheisiin. Olen suunnitellut, toteuttanut ja raportoinut tutkimukseni tarkasti, mikä kertoo avoimuudestani tutkimustani ja sen toteuttamista kohtaan ja lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Ronkainen ym. 2013, 152.)

7 Pedagogisen johtajuuden toteuttaminen 6-vuotiaiden valmistavassa opetuksessa

Tässä kappaleessa avaan tutkimuksen tulokset. Tulokset on luokiteltu seitsemään pääluokkaan, jotka on ohjattu Fonsénin (2014) pedagogisen johtajuuden menetelmien pohjalta. Teorian ja aineiston vuoropuhelun jälkeen muodostui seitsemän pääluokkaa, jotka kuvaavat sitä, minkälaisin menetelmin johtajat toteuttavat pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen valmistavassa opetuksessa 6- vuotiaille. Haastattelujen avulla selvisi, että johtajat toteuttivat

pedagogista johtajuutta 1. kohdentamalla, ylläpitämällä ja herättelemällä pedagogista keskustelua, 2. luomalla rakenteita pedagogiselle keskustelulle, 3. jakamalla pedagogista johtajuutta, 4. huolehtimalla työhyvinvoinnista, 5. pitämällä yllä omaa osaamista, 6. ottamalla johtajuutta haltuun ja 7. varaamalla aikaa pedagogiselle johtajuudelle.

Johtajien konkreettisesti esiin tuomien menetelmien lisäksi tässä työssä pedagogisen johtajuuden toimintatavaksi on luettu kuuluvaksi myös ne asiat, joita johtajat pitivät puheissaan tärkeinä ja joita aikoivat tulevaisuudessa tehdä. On oletettavaa, että johtajat tekevät asioita, joita he itse pitävät tärkeinä. Niin kuin Fonsén (2014, 121) toteaa, johtaja varaa aikaa pedagogiselle johtamiselle kontekstin sallimien rajojen puitteissa myös omien arvojen pohjalta. Tutkimusongelman mukaisesti tuloksissa on tuotu esiin myös niitä haasteita, joita johtajat joihinkin pedagogisen johtajuuden toteuttamistapoihin liittivät.

Tulokset on esitelty pääasiassa kertovaan tapaan ja lainauksia on esitetty tekstimäärään suhteessa vähän. Tällä tavalla olen halunnut varmistaa johtajien anonymiteetin säilymisen, sillä valmistavaa opetusta antavia yksiköitä ja niiden johtajia on organisaation ja yksiköiden sisällä suhteellisen helppo tunnistaa jos paljastuu esimerkiksi se, kuinka kauan valmistavaa opetusta missäkin yksikössä on toteutettu tai kuinka monta valmistavan opetuksen lasta yksiköissä on. Myöskään sitä, kuinka monta yhden päiväkodin johtajaa haastatteluissa on ollut mukana, en voi anonymiteetin säilymisen turvaamiseksi tuoda esille. Myös lasten kansalaisuuksien tai äidinkielen paljastaminen voisi heikentää haastateltavien anonymiteettiä.

7.1 Pedagogisen keskustelun kohdentaminen, ylläpitäminen ja herätteleminen

Pedagogisen johtajuuden yksi tärkeimmistä toimintatavoista on arvokeskustelun herättäminen kasvatusyhteisössä. Johtajan tehtävänä on haastaa kasvatushenkilöstöä pohtimaan toiminnan perimmäisiä tarkoituksia, kasvatusyhteisön kasvatustilafilosofiaa, pedagogisia valintoja, niiden merkityksiä ja lapsen näkökulmaa. (Fonsén 2014, 111.) Johtajien kertoman perusteella johtajat toteuttivat pedagogista johtajuutta kohdentamalla pedagogista keskustelua tiettyihin johtajien mielestä tärkeisiin aiheisiin. Kaikki johtajat kertoivat pitävänsä tärkeänä sitä, että yksiköissä käydään keskustelua valmistavasta opetuksesta. Johtajat kohdistivat, ylläpitivät ja herättelivät keskustelua kolmesta pääaiheesta, joita olivat kasvattajien arvot ja asenteet, toteutettu toiminta sekä vuorovaikutuksen laadun merkitys lapsen ja aikuisen välillä.

Johtajin haastatteluista selvisi, että johtajat kohdistavat keskustelua erityisesti kasvattajien arvoihin ja asenteisiin valmistavassa opetuksessa. Arvo- ja asennekeskustelu on lähtökohta monikultuurisen varhaiskasvatuksen ja sitä kautta myös valmistavan opetuksen laadukkaalle toteuttamiselle, jota johtajat toivat selkeästi esille. Johtajat pitivät erittäin tärkeänä sitä,

että yksiköissä käydään ja pidetään yllä keskustelua kasvattajien arvoista ja asenteista, joiden lähtökohtana on tasa-arvoinen ja kunnioittava suhtautuminen sekä erilaisuuden hyväksyminen valmistavassa opetuksessa olevia lapsia ja heidän perheitään kohtaan.

Johtajien kertoman mukaan päiväkodit, joissa valmistavaa opetusta oli annettu enemmän kuin yksi lukuvuosi, kasvattajien asenteet olivat lapsia ja perheitä kohtaan positiivisemmat kuin yksiköissä, joissa valmistavaa opetusta oli annettu vähemmän aikaa. Erityisen tärkeänä osa johtajista näkikin arvo- ja asennekeskustelun ylläpitämisen näissä yksiköissä, joissa monikulttuurisuus oli uutta.

Johtajat myös korostivat omaa rooliaan asenne- ja arvokeskustelun ylläpitäjänä niiden kasvatustajien ja yksiköiden kohdalla, joiden asenteissa maahanmuuttajataustaisiin lapsiin ja perheisiin oli havaittavissa negatiivista suhtautumista. Kaksi johtajaa kertoi käyttävänsä ulkopuolisia kouluttajia apuna herätellessään keskustelua ja ymmärrystä kieltä osaamattoman lapsen tilanteesta.

Johtajat kertoivat kohdentavansa pedagogisia keskusteluja myös siihen, miten valmistavaa opetusta käytännössä toteutetaan. Johtajat kertoivat kohdistavansa keskusteluja erityisesti leikkiin ja lapsen yksilölliseen huomioimiseen toiminnan toteuttamisessa.

Johtajat toivat esiin leikin merkityksen lapsen kielen oppimisen, sosiaalisten taitojen ja vertaisryhmään integroitumisen edistäjänä. Näistä aiheista osa johtajista oli jo puhunut kasvattajatiimin kanssa ja osa johtajista koki, että keskustelua näistä aiheista pitää edelleen käydä. Leikistä puhuessaan kolme johtajaa korosti aikuisen osallistumisen tärkeyttä lasten leikkiin, mikä tulee hyvin esille tämän kappaleen alapuolella olevasta lainauksesta. Useat havainnot osoittavat, että aikuiset leikkivät maahanmuuttajataustaisten lasten kanssa liian vähän (Halme 2011, 98). Aikuisen tulisi toimia suomea taitamattoman lapsen tukena lasten yhteisissä leikeissä ja auttaa lasta muodostamaan vertaisryhmäkontakteja (Halme & Vataja 2011, 90).

”Yritän korostaa sitä, et sen yhteisen leikin kautta. Jos ei oo niin niitä sosiaalisia taitoja että tulis siihen vielä siihen, toisten lasten vertaisryhmään leikkiin mukaan niin sitten voi tulla.. siihen et aikuinen leikkii. Se on se. Aikuinen ottaa leikkiin mukaan, siinä se on se ydin. ” (H3)

Lähes kaikki johtajat kertoivat pitävänsä tärkeänä sitä, että valmistavassa opetuksessa olevat lapset tulee huomioida yksilöllisesti, kun suunnitellaan toteutettavaa toimintaa. Valmistavan opetuksen, samoin kuin muidenkin monikielisten lasten opetuksen lähtökohtana tulisi olla las-

ten taustat, tiedot ja taidot, mikä edellyttää maahanmuuttajataustaisten lasten käsittelemistä yksilöinä (Paavola & Talib 2010, 229). Monikielisten lasten kanssa työskentelevien kasvattajien pitää huomioida toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa lasten yksilölliset oppimistyylit (Halme & Vataja 2011, 39). Kaksi johtajaa sanoi painottavansa kasvattajien kanssa käymissä keskusteluissa sitä, että toiminnan toteuttamisessa lapsi tulee nähdä ensisijaisesti lapsena ja yksilöllisenä oppijana, samalla tavalla kuin kuka tahansa muukin ryhmän lapsi.

Moni johtaja kertoi kohdistavansa keskusteluja lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutussuhteen laadun merkitykseen valmistavassa opetuksessa. Lapsen kieli ei kehity turvattomassa ympäristössä ja sen vuoksi vuorovaikutuksen laatu ja määrä ovat oleellisia tekijöitä lapsen kielen kehityksen tukemisessa (Halme & Vataja 2011, 35). Johtajat pitivät tärkeänä käydä keskustelua vuorovaikutuksen laadusta ja merkityksestä lapsen valmistavassa opetuksessa. Eräs johtaja sanoi, että hänen mielestään lapsen on tärkeää tuntea kuuluvansa siihen ryhmään, johon hän tulee ja että lapsi tulee ryhmään ihan samalla tavalla kuin kuka tahansa muukin ryhmän lapsi omine tietoineen ja taitoineen. Moni johtaja piti turvallisuuden tunteen ja luottamuksellisen suhteen luomista valmistavassa opetuksessa erittäin tärkeänä.

Kolmas osa johtajista korosti vuorovaikutussuhteen merkitystä erityisesti lapsen valmistavan opetuksen alkuvaiheessa. He näkivät turvallisuuden tunteeseen ja luottamuksen synnyttämiseen panostamisen paljon tärkeämpänä kuin varsinaisten kielten opettamisen menetelmiin panostamisen, mikä tulee hyvin esille alapuolella olevasta lainauksesta. Vuorovaikutussuhde kasvattajan ja lapsen välillä on oppimisen kannalta merkittävin tekijä (Paavola & Talib 2010, 229).

”Mä toivon, et kasvattajat ymmärtää sen et se jo pelkästään et aikuisilla on avoin ja hyvä asenne jo itsessään tukee ja kasvattaa sitä lasta ilman mitään sen kummempaa materiaalia, joka tietenkin sekin on tarpeellinen mutta, se tulee siinä lisänä sit kun se asenne ja vuorovaikutussuhde on kohdallaan.” (H5)

7.2 Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle

Keskustelufoorumeiden luominen pedagogiselle keskustelulle on johtajan tärkeä pedagogisen johtajuuden menetelmä (Fonsén 2014, 113). Jotta valmistavan opetuksen järjestäminen ja toteuttaminen olisi laadukasta, vaatii se kasvattajilta toiminnan suunnittelua, jatkuvaa toiminnan arviointia sekä oman toiminnan reflektointia. Johtajat loivat rakenteita pedagogiselle keskustelulle lähinnä organisaation tasolta määriteltyjen ja toimintaan harvoin, mutta säännöllisesti kuuluvien keskustelu- ja arviointifoorumeiden kautta. Erityisesti arviointipalaveri sekä yksilö- ja tiimikehityskeskustelut nousivat esiin johtajien puheista.

Arviointipalaverit ja kehityskeskustelut nousivat johtajien kertoman mukaan foorumeiksi, joissa valmistavaa opetusta ja sen toteuttamista pystytään arvioimaan niin tiimi- kuin yksilötasollakin. Yksi johtaja mainitsi säännöllisesti järjestettävän työillan foorumina pedagogiselle keskustelulle niin valmistavalle opetukselle kuin muullekin yksikössä käytävälle pedagogiselle keskustelulle. Monikulttuurisuuteen liittyvään pedagogisen keskusteluun osa johtajista oli varannut aikaa kehittämispäivän ja ulkopuolisen kouluttajan avulla. Missään yksikössä ei oltu varattu säännöllistä viikoittaista foorumia eikä määritelty suunnittelu-aikaa pelkästään valmistavan opetuksen asioiden läpikäymiseen. Lähes kaikki johtajat puhuivat siitä, etteivät he erota valmistavaa opetusta omaksi irralliseksi asiaksi tiimin muusta toiminnasta. Keskustelu ja suunnittelu tapahtuivat johtajien kertoman mukaan kasvattajien viikoittaisissa tiimipalavereissa muun toiminnan suunnittelun ja keskustelun yhteydessä, tarpeen mukaan. Kaksi johtajaa mainitsi rakentavansa seuraavan kehittämispäivän monikulttuurisuusteeman ympärille. Näiden johtajien kertoman mukaan tarvetta monikulttuurisuudesta käytävälle keskustelulle ja keskustelun mahdollistavien rakenteiden luomiseen heidän yksiköissään on.

Haasteita rakenteiden luomiseen pedagogisia keskusteluja varten haastateltujen johtajien mukaan kuitenkin on. Eräs johtaja sanoi, että kasvatushenkilöstön on niin sanotusti revittävä aika valmistavan opetuksen asioiden läpikäymiseen. Yksi johtaja oli sitä mieltä, että suunnittelu-aikaa valmistavalle opetukselle pitäisi olla enemmän, mutta hän ei ole pystynyt sitä luomaan johtuen opettajien runsaasta paperitöiden määrästä ja ajoittaisesta henkilöstöresurssipuutteesta johtuen.

7.3 Pedagogisen johtajuuden jakaminen

Johtajat toteuttivat pedagogista johtajuutta jakamalla pedagogista johtajuutta. Johtajuuden jakaminen tapahtui johtajien puheiden mukaan tiimeille annettuna laajana vastuuna valmistavan opetuksen toteuttamisesta. Myös lastentarhanopettajien arvostaminen ja vastuuttaminen toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen nousi esiin kaikkien johtajien puheissa. Johtajat arvostivat opettajien lisäksi muiden kasvattajien panosta tehtävälle työlle. Jaettu pedagoginen johtajuus ilmeni myös yhteistyönä eri tahojen kanssa sekä pätevän henkilöstön rekrytoimisena.

Eniten pedagogista vastuuta johtajat kertoivat jakavansa lastentarhanopettajille ja pitivät opettajien roolia hyvin tärkeänä valmistavan opetuksen järjestämisessä ja toteuttamisessa. Kaikki johtajat kertoivat luottavansa opettajiin ja arvostavansa heidän osaamistaan. Arvostuksen ja luottamuksen ohella johtajat sanoivat vastuuttavansa opettajia valmistavan opetuksen järjestämisen ja toteuttamisen suhteen. Jaetussa pedagogisessa johtajuudessa luodaan kasvattajille tilaa ja uskallusta ottaa itse vastuuta pedagogisesta toiminnasta (Fonsén 2014, 115). Johtajien kertoman perusteella pedagogisen johtajuuden jakaminen nousi tärkeäksi toiminta-

tavaksi etenkin niiden yksiköiden johtajien puheissa, joilla oli yhtä useampi päiväkotijohdetavanaan. Hajautettujen organisaatioiden johtajilla on hyvin paljon muutakin johtamistyötä, jolloin jaetun pedagogisen johtajuuden jakaminen johtajan ja opettajan välillä korostuu. Johtajuuden jakaminen mahdollistuu jos kasvattajatiimissä on tarpeeksi osaamista, kuten seuraavassa lainauksessa asia ilmenee erään johtajan sanomana.

”Mä tuen sitä ryhmää tekemään päätöksiä, mutta vastuu toiminnasta on tiimillä. Mulla on koulutuksen saaneet opettajat, jotka tekee sen työn hyvin ja tulokset näkyvät.” (H1)

Johtajat pitivät tärkeänä sitä, että lastentarhanopettaja on pedagogisessa vastuussa valmistavasta opetuksessa, mutta arvostivat myös muiden kasvattajien, erityisesti lastenhoitajien panosta tehtävälle työlle. Johtajat kertoivat osaamisen ja hyvien käytänteiden jakamisen mahdollistavan pedagogisen johtajuuden jakamista kasvattajien kesken. Kahdessa yksikössä myös avustajille jaettiin pedagogista vastuuta valmistavan opetuksen toteuttamisessa opettajan antamien ohjeiden mukaan.

Pedagogisen johtajuuden jakamiseksi luetaan kuuluvaksi myös pätevän henkilöstön rekrytoiminen ja kasvattajatiimien muodostaminen (Fonsén 2014, 115). Kaksi johtajaa mainitsi lukevansa rekrytoinnissa monikulttuurisuusosaamisen työnhakijan eduksi. Opettajapulan vuoksi, näki yhden yksikön johtaja tärkeänä sen, että hän sijoittaa osaamista erityisesti esiopetusryhmään, jotta laadukkaan esiopetuksen ja valmistavan opetuksen on mahdollista toteutua.

Pedagogisen johtajuuden jakaminen tuli johtajien puheiden perusteella esiin myös yhteistyönä erityisesti alueiden kieli- ja kulttuurikoordinaattoreiden kanssa. Kaikki johtajat mainitsivat koordinaattorit tärkeimmäksi yhteistyötahoksi. Toiseksi eniten mainintoja yhteistyökumppanuudesta saivat tulkit. Yksittäiset maininnat sai organisaation monikulttuurisen varhaiskasvatuksen asiantuntija, kiertävä erityislasterhanopettaja sekä koulu, jonne lapsi siijoittuu esiopetuksen jälkeen.

7.4 Työhyvinvoinnista huolehtiminen

Tärkeä osa henkilöstön jaksamista on työn ilon löytäminen sekä myönteisen yhteisöllisyyden rakentuminen. Puitteet hyvälle varhaiskasvatukselle luodaan hyvän vuorovaikutuksen ja ilmapiirin avulla. Hyvinvoivassa työyhteisössä jaketaan innostua työstä ja sen vuoksi onkin tärkeää, että johtaja tukee työhyvinvointia ennen kaikkea henkilöstön osaamisen kautta tulevana onnistumisen tunteena. (Fonsén 2014, 117.) Johtajat toteuttivat pedagogista johtajuutta huolehtimalla kasvattajatiimien työhyvinvoinnista. Työhyvinvoinnista huolehtiminen näkyi johtajien puheiden mukaan myönteisen ilmapiirin luomisena, tämän hetkisen osaamisen varmistamisena sekä osaamisesta huolehtimisena.

Kolmas osa johtajista toi esiin myönteisen ilmapiirin merkityksen pedagogikaan sujuvuuden ja työssä viihtymisen näkökulmasta. Johtajat näkivät oman roolinsa tärkeänä myönteisen ja oppimista edistävän ilmapiirin luomisessa. Johtajille on tärkeää luoda puitteet sellaiseksi, että kasvattajat innostuvat työstä ja saavuttavat sitä myötä tavoitteita, mikä tulee hyvin esille seuraavasta lainauksesta.

”...mun mielest nyt kaikkein tärkeintä et mä luon nää puitteet sellaiseksi että, tääl on ilo tehdä työtä ja sit et se henkilökunta sitoutuu siihen, niihin meidän tavoitteisiin, myös valmistavan.” (H6)

Työhyvinvoinnista huolehtiminen näkyi johtajien puheiden mukaan myös kasvattajien tämän hetkisen osaamisen varmistamisena. Johtajat pitivät osaamista tärkeänä ja lähes kaikki johtajat kertoivat, että yksiköissä päävastuu valmistavan opetuksen toteuttamisessa oli esiopetusryhmien yhdellä tai kahdella lastentarhanopettajalla. Tämän hetkisen osaamisen varmistaminen oli johtajille tärkeää ja johtajien puheissa korostui kasvattajien pedagoginen osaaminen. Yksi johtaja varmisti tämän hetkistä osaamista sijoittamalla päteviä opettajia esiopetusryhmiin. Hän piti tärkeänä, että jokaisessa hänen talonsa ryhmässä on osaava henkilöstö, mutta lastentarhanopettajapulan vuoksi, näki tämä johtaja erityisen tärkeänä esiopetusryhmien osaamisen varmistamisen etenkin, kun ryhmässä on valmistavan opetuksen lapsia. Yhden johtajan mukaan hänen yksikössään kasvattajien tämän hetkinen osaaminen näkyi innostuksena monikulttuuristavarhaiskasvatusta ja -koulutusta kohtaan. Johtaja oli aktiivisesti tehnyt työyhteisönsä kanssa kehittämistyötä monikulttuurisen varhaiskasvatuksen eteen ja varmistanut tätä kautta kasvattajien osaamista.

Kaikki johtajat näkivät kasvattajien osaamisesta huolehtimisen merkittävänä osana laadukkaan valmistavan opetuksen järjestämistä ja toteuttamista. Kaikki johtajat sanoivat huolehtivansa kasvattajien osaamisesta koulutusten avulla. Johtajan rooli korostuu monikulttuurisen koulutuksen tarjoamisessa etenkin silloin, kun kasvattajien tiedot ja taidot joutuvat koetukselle. Johtajan on tärkeää oivaltaa koulutuksen ja avun merkitys sekä kasvattajan, että lapsen näkökulmasta. (Paavola 2007, 281.) Johtajat näkivät tärkeänä koko esiopetustiimin kouluttamisen ja osaamisesta huolehtimisen. Valmistavan opetuksen koulutuksiin johtajat kertoivat lähettävänsä pääasiassa lastentarhanopettajia, mutta muihin monikulttuurisuutta tukeviin koulutuksiin, kuten S2-koulutuksiin ja kuvien käyttöön liittyviin koulutuksiin johtajat lähettivät kaikkia ammattiryhmiä.

Koulutuksen kautta hankittavan osaamisen tärkeys näkyi selkeimmin niiden yksiköiden johtajien puheissa, joissa monikulttuurisuus ja sitä myötä myös valmistava opetus oli vielä uutta.

Johtajat sanoivat tiedostavansa sen, että monikulttuuristen lasten määrä myös heidän päiväkodeissaan tulee tulevaisuudessa lisääntymään ja osaamisesta on huolehdittava etukäteen. Alapuolella on lainaus erään johtajan haastattelusta, joka näki koulutuksen olevan avain myös joidenkin kasvattajien asenteiden parantamiseen.

”Kun siel on hyvät kouluttajat tai kouluttaja, niin se avaa ehkä myöskin niitä asenteita pikkusen. Mun mielestä se on se tärkeä juttu.” (H9)

Kaksi johtajaa peräänkuulutti osaamisen huolehtimisessa myös organisaation vastuuta. He suuntasivat osaamisen huolehtimisessa johtamistyötään intrakulttuurisesta johtamista myös interkulttuuriseen eli yksikön ulkopuolelle tapahtuvaan johtamiseen (Nivala 1999, 201). Toinen johtajista sanoi, että koulutusta ei ole ollut riittävästi eikä oikea-aikaisesti, mistä hän on antanut palautetta organisaatiolle. Toinen johtajista oli sitä mieltä, että johtajien ja kasvattajien palkka ei ole oikea suhteessa työmäärään. Hän kritisoi sitä, että organisaation tasolla ei huomioida monikulttuurisuutta millään tavalla johtajien tai kasvattajien palkkauksessa. Tämä kyseinen johtaja oli sitä mieltä, että organisaation olisi huomioitava esiopetusryhmien heterogeenisuus ja lisättävä työmotivaatiota huomioimalla niin johtajien kuin kasvattajien erilainen työmäärä palkkauksessa, mikä omalta osaltaan voisi lisätä työn mielekkyyttä ja sitä kautta lisätä motivaatiota ja osaamista.

7.5 Oman osaamisen ylläpitäminen

Henkilöstön osaamisen huolehtimisen lisäksi johtaja huolehtii omasta osaamisestaan ja antaa oman osaamisensa työyhteisön käyttöön (Fonsén 2014, 118). Johtajat toteuttivat pedagogista johtajuutta huolehtimalla omasta osaamisestaan. Johtajat hankkivat ja pitivät yllä johtamistaitojaan osallistumalla erilaisiin organisaation toimesta järjestettyihin esimies- ja johtamiskoulutuksiin. Kaikki johtajat kertoivat, että he olivat saaneet johtamistyöhönsä koulutusta Vantaan kaupungin organisaation tarjoamista esimieskoulutuksista. Kolmas osalla johtajista oli suoritettuna johtamisen erityisammattitutkinto eli JET-tutkinto ja yksi johtaja suoritti tutkintoa parhaimmillaan. Johtajat kertoivat kaupungin kouluttavan esimiehiä aktiivisesti ja johtajat olivat suorittaneet Vantaan kaupungin toimesta järjestetyn Coaching-koulutuksen. Yksi johtaja oli suorittanut erikseen monikulttuurisuuteen liittyvän johtamiskoulutuksen ja sen koulutuksen myötä hän oli kokenut, että haluaa jatkossakin kouluttaa itseään. Yksi johtaja sanoi käyneensä valmistavan opetuksen koulutustilaisuudessa, silloin, kun heidän yksikköönsä tuli ensimmäinen valmistavan opetuksen lapsi. Muuten johtajat eivät itse osallistuneet valmistavan opetuksen koulutuksiin.

Yksi johtaja oli hankkinut osaamista ulkomailla työskennellessään ja omien sanojensa mukaan saanut siellä ensimmäisen kosketuksen eri kieli- ja kulttuuritaustaisiin ihmisiin. Tämä johtaja kertoi omakohtaisen kokemuksen auttaneen häntä ymmärtämään paremmin sitä, miltä tuntuu

olla ympäristössä, jossa ihmisen omaa äidinkieltä ei ymmärretä. Lähes kaikki johtajat sanoivat oman osaamisen karttuvan valmistavan opetuksen suhteen tehdystä työstä saatujen kokemusten kautta. Ottman (2008, 57) sanookin, että ammatillinen kehittyminen tapahtuu yhdessä käytännön työssä saatujen kokemusten sekä koulutuksen kautta.

7.6 Johtajuuden haltuunotto

Oman osaamisen huolehtimisen lisäksi johtaja huolehtii toiminnasta ja resursoinnista eli ottaa johtajuutta haltuun. Johtajuutta otetaan haltuun muun muassa pysymällä ajan tasalla varhaiskasvatustieteestä. Johtajuuden haltuunotto pitää sisällään myös jämäkkyuden johtamistyössä ja päätösten tekemisen ja sopimuksista kiinnipitämisen. Johtaja nostaa tarvittaessa myös esiin toiminnassa havaittuja epäkohtia. Johtajuuden haltuunottoa on myös omalla esimerkillä johtaminen ja vastaaminen lain toteutumisesta sekä kunnan asiakirjojen ja linjausten mukaan toimimisesta. (Fonsén 2014, 118.)

Tässä työssä johtajien kertoman perusteella johtajuuden haltuunotto tapahtui rakenteellisista linjauksista ja toiminnan toteutumisesta huolehtimisena, hallinnollisten töiden hoitamisena, ajan tasalla pysymisenä, omalla esimerkillä johtamisena, epäkohtiin puuttumisena ja palautteen antamisena sekä opetussuunnitelmallisen työn johtamisena.

Kaikki johtajat kertoivat hoitavansa valmistavaan opetukseen liittyvät organisaation taholta johtajille määritellyt hallinnolliset työt. Johtajat kertoivat oman johtamistyönsä olevan pitkälti rakenteiden linjauksista sekä toiminnan toteutumisesta huolehtimista. Johtajat huolehtivat rakenteiden linjauksista osallistumalla lapsen ottamiseen valmistavaan opetukseen ja huolehtimalla alkukeskustelun järjestämisestä sekä pitämällä huolen siitä, että valmistavan opetuksen viidestunti oli ohjeistuksen mukaan sijoitettu esiopetusajan ulkopuolelle. Yksi johtaja sanoi, ettei hän ole aina mukana alkukeskustelussa. Lähes kaikki johtajat kertoivat huolehtivansa, että valmistavan opetuksen tunti toteutuu suunnitellusti, vaikka haastetta viidennen sijoitteleluun useammassa yksikössä olikin. Haastetta tunnin sijoitteluun toivat johtajien mukaan lasten eripituiset hoitoajat ja se, että tarvitseeko lapsi täydentävää päivähoitoa vai ei. Myös lapsen vireytys ja opetuksen toteuttaminen kullekin lapselle oikea-aikaisesti toi johtajien kertoman mukaan haastetta viidennen tunnin sijoittelulle. Kolme johtajaa mainitsi tunnin sijoittelussa haasteeksi organisaation luomat tiukat rakenteet viidennen tunnin sijoittamiselle päivään. Nämä johtajat olivat sitä mieltä, että rakenteet estävät heidän yksiköissään hyvien ja räätälöityjen ratkaisujen tekemisen valmistavan opetuksen suhteen. Yksi johtaja kertoi, että valmistavaa opetusta ei pystytä toteuttamaan jokaisena päivänä. Tämä johtaja kertoi rajaavansa valmistavaa opetusta esimerkiksi silloin, kun yksikön henkilöstöresurssit ovat puutteelliset. Hän perusteli rajaamista sillä, että hän asettaa koko lapsiryhmän turvallisuuden valmistavan opetuksen edelle.

Kaksi johtajaa otti johtajuutta haltuun pysymällä ajan tasalla tiimien ja lasten tilanteesta sekä siitä, miten yksikössä valmistavaa opetusta toteutetaan. Ajan tasalla johtajat kertoivat pysyvänsä vierailemalla lapsiryhmissä aktiivisesti ja kohtaamalla itse valmistavassa opetuksessa olevia lapsia. Yksi johtaja kertoi pitävänsä tärkeänä pysyä tiedollisesti ajan tasalla valmistavasta opetuksesta, jotta hänellä on mahdollisuus tiedolla johtamiseen. Tietoa valmistavasta opetuksesta hän kertoi hakevansa Vantaan sisäisestä Intranetistä. Kaksi johtaja kertoi pitävänsä tärkeänä omalla esimerkillä johtamista, epäkohtiin puuttumista sekä palautteen antamista. Epäkohtiin puuttuminen ja palautteen antaminen mahdollistuivat johtajien kertoman mukaan sillä, että johtajat seurasivat ja olivat kiinnostuneita kasvattajien toteuttamasta arkipedagogiikasta. Yksi johtaja kertoi puuttuneensa esimerkiksi siihen, ettei avustaja voi aina olla vastuussa valmistavan opetuksen toteuttamisesta.

Johtajuuden haltuunotto näkyi johtajien haastatteluiden perusteella myös opetussuunnitelmallisen työn johtamisena. Yksi johtaja sanoi, ettei hän ollut ajan tasalla valmistavan opetuksen opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelman sisällöllisistä linjauksista johtajuuden haltuunotto näkyi johtajien kertoman perusteella selkeimmin kasvatuskumppanuuteen panostamisena. Viisi johtajaa kertoi huolehtivansa kasvatuskumppanuuden toteutumisesta ja panostavansa johtajina paljon vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön konkreettisesti tukien, ohjaten ja auttaen vanhempia lasten asioiden hoitoon liittyvissä asioissa. Yksi johtaja panosti kasvatuskumppanuudessa paljon palvelujohtamiseen lapsen sijoittamiseen liittyvissä asioissa. Kyseinen johtaja kertoi käyvänsä aktiivisia keskusteluja valmistavassa opetuksessa olevien lasten vanhempien kanssa siitä, mikä päiväkotitoimi olisi lapsen kielenoppimisen kannalta sillä hetkellä paras paikka. Kyseinen johtaja kertoi vanhempien haluavan laittaa lapsensa lähes poikkeuksetta lähipäiväkotiin, mutta osa vanhemmista on palveluohjauksen myötä ymmärtänyt sen, että lapsella voisi olla paremmat mahdollisuudet oppia suomen kieltä jossain toisessa päiväkodissa. Moni johtaja kertoi panostavansa kasvatuskumppanuuteen erityisesti lapsen valmistavan opetuksen alkuvaiheessa, jolloin on tärkeää luoda luottamuksellinen ja avoin suhde valmistavassa opetuksessa olevan lapsen vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan välille. Kasvatuskumppanuuteen yksi johtaja kertoi panostavansa tilaamalla tulkkeja vanhempainiltaan, jolloin mahdollistuu vanhempien osallisuuden tukeminen.

Haasteeksi kasvatuskumppanuuden toteutumiselle yksi johtaja toi esiin sen, ettei kasvattajien englanninkielentaito aina riitä vanhempien kanssa keskustelemiseen arjen kohtaamisissa. Haasteeksi kasvatuskumppanuudessa johtajat näkivät myös joidenkin maahanmuuttajataustaisten vanhempien kieltäytymisen tulkkipalveluista, jolloin vanhempien kanssa asioiminen hankaloituu, kun vanhempien suomenkielintaito on puutteellinen. Osa johtajista toi myös esiin, että toisinaan yhteisen ymmärryksen löytäminen lapsen kasvun ja kehityksen tukemiseksi on joidenkin maahanmuuttajataustaisten lasten vanhempien kanssa hyvin hankalaa johtuen voimakkaista

kulttuurieroista ja siitä, että vanhemmat eivät tiedä tarpeeksi suomalaisesta varhaiskasvatuksesta.

Johtajien kertoman mukaan he huolehtivat pääsääntöisesti hyvin myös opetussuunnitelmassa oppimisympäristölle määritellyistä linjauksista. Suurin osa johtajista piti tärkeänä kuvitetun ja selkeän oppimisympäristön luomista sekä monipuolisten menetelmien käyttöä. Moni johtaja korosti autenttisten oppimisympäristöjen merkitystä valmistavassa opetuksessa. Johtajat myös kertoivat panostavansa kasvattajien kanssa käymissä keskusteluissa lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutussuhteen laadun merkitykseen mikä tukee vahvasti turvallisen ja rohkaisevan oppimisympäristön rakentamista. Pienryhmätoiminnan kautta tapahtuvan opetuksen toi haastatteluissa esiin kahdeksan johtajaa.

Opetussuunnitelmatyön johtaminen kohdistui johtajien kertoman mukaan myös lapsen oman äidinkielen tukemiseen. Johtajat kertoivat panostavansa siihen, että vanhemmille kerrotaan kotona puhuttavan äidinkielen tärkeydestä. Kolme johtajaa yhdeksästä piti tärkeänä lapsen oman äidinkielen tukemista päiväkodissa. Suurimman osan johtajien mielestä lapsen äidinkielen tukemista johtajien mukaan hankaloitti se, ettei ryhmässä välttämättä ole muita saman kielisiä lapsia tai aikuisia, joiden kanssa lapsi voi äidinkieltään puhua. Kaksi johtajaa toi esiin sen, että he pitävät tärkeänä monikulttuuristen kasvattajien palkkaamista, jotta lapsilla on mahdollisuus oman äidinkielen käyttöön myös päiväkodissa. Erityisesti viron-, venäjän- ja somalinkielisiä kasvattajia ja avustajia johtajat olivat palkanneet yksiköihinsä. Kaksi johtajaa oli sitä mieltä, että he pitävät tärkeänä sitä, että päiväkodissa puhutaan pelkästään suomen kieltä ja että lapsen oma äidinkielen tukeminen tapahtuu kotona. Yksi johtaja totesi, ettei heidän päiväkodin resursseilla ole mahdollista tukea lasten omaa äidinkieltä.

7.7 Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle

Johtajat toteuttivat pedagogista johtajuutta jonkin verran myös varaamalla aikaa pedagogiseen johtamiseen. Tätä toimintatapaa toteuttivat lähinnä yhtä päiväkotia johtavat johtajat. Näillä johtajilla oli aikaa olla läsnä lapsiryhmissä ja seurata toimintaa. Useampia päiväkoteja johtavat johtajat puhuivat enemmän ajan puutteesta. Johtajat, joilla oli yksi talo johdettavanaan, pystyivät panostamaan enemmän aikaa pedagogiseen johtajuuteen nimenomaan valmistavan opetuksen kontekstissa. Nämä johtajat kertoivat pitävänsä tärkeänä omien havaintojen tekemistä lapsen kielen kehityksen arvioimisen suhteen ja varasivat aikaa sille, että heillä on mahdollisuus tavata ryhmän lapsia ja aikuisia. Osa johtajista varasi aikaa työilloista ja kehittämispäivistä monikulttuurisesta varhaiskasvatuksesta käytävälle keskustelulle.

Johtajat pitivät poikkeuksetta valmistavaa opetusta hyvin tärkeänä polkuna lapsen suomen kielen ja yhteiskuntaan integroitumisen näkökulmasta ja pitivät tärkeänä sitä, että he yrittä-

vät priorisoida aikaa myös valmistavalle opetukselle. Aikaresurssi koettiin kuitenkin pääsääntöisesti puutteelliseksi etenkin yhtä useampaa päiväkotia johtavien johtajien keskuudessa. Hallinnollisten töiden ja erilaisten ”organisaation taholta tulleen pakollisen” koettiin vievän liikaa aikaa pedagogiikan ja henkilöstön johtamiselta. Johtajilla oli puheiden mukaan enemmän halua kuin mahdollisuutta panostaa valmistavan opetuksen laadukkaan pedagogiikan johtamiseen. Kolmas osa johtajista koki organisaation rakenteiden estävän heidän oman työn suunnittelua ja ajan priorisoimista valmistavalle opetukselle. Eräs johtaja kertoi, että johtajat ovat käyneet yleistä keskustelua ajan riittämättömyydestä pedagogiikan ja henkilöstön johtamiseen. Seuraava lainaus on tämän johtajan haastattelusta, jossa hän puhuu ajan riittämättömyydestä kollektiivisesta näkökulmasta.

”Meidän työmäärä on sellainen et kun meidän kuitenkin varmaan suurin osa johtajista katsoo et pedagoginen johtajuus on äärettömän tärkeätä, niin tässä (valmistavassa) ku muussakin toiminnassa, niin tavallaan tää meidän toimisto ja muu organisaation taholta tuleva pakollinen syö meillä työaika hirveän paljon. Enemmän me haluttais olla siellä, tää ei oo pelkästään mun mielipide vaan et olis enemmän aikaa olla siellä niiden lasten ja aikuisten parissa ja sitä kautta tukea sitä henkilökuntaa siinä omassa työssään. Et sihteeri olis hirveen hyvä ku se olis. Se tekis meidän, semmoset rutiinityöt ja meil olis enemmän sit mahdollisuutta, keskittyä nimenomaan siihen johtamiseen ja siihen henkilöpuolen johtamiseen.” (H6)

Kolmen johtajan kertoman mukaan ajan järjestäminen johtajien ja opettajien kohtaamiselle on liian vähäistä esiopetusryhmien monimuotoisuuden vuoksi. Monissa päiväkodeissa on tänä päivänä paljon eri kieli- ja kulttuuritaustaisia lapsia, erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia ja lastensuojelun asiakkaina olevia lapsia. Johtajat kertovat, että opettajilla ja johtajilla on hyvin paljon tekemistä lasten asioiden eteenpäin viemisen kanssa, mikä tarkoittaa paljon pape-ritöitä ja lisääntyviä palavereita ja yhteydenottoja eri tahoihin. Yhteen ryhmään kasautuvat moninaiset lasten tuen tarpeet vievät aikaa pedagogiselta johtamiselta ja kasvattajien ja johtajien väliseltä kohtaamiselta.

8 Johtopäätökset

Tässä opinnäytetyössäni selvitin päiväkodin johtajia haastattelemalla sitä, millä tavalla Vantaan kunnallisissa päiväkodeissa työskentelevät päiväkotien johtajat toteuttavat pedagogista johtajuutta 6-vuotiaiden valmistavassa opetuksessa ja minkälaisia haasteita toteuttamiselle johtajien kertoman mukaan on. Johtajien toteuttamat pedagogisen johtajuuden menetelmät olivat pitkälti teoriasta ohjattujen Fonsénin (2014) esittämien menetelmien kaltaisia. Tulosten mukaan vantaalaisilla päiväkotien johtajilla on keskenään paljon samankaltaisia tapoja

toteuttaa pedagogista johtajuutta 6-vuotiaiden valmistavassa opetuksessa. Johtopäätökset on raportoinnin selkeyden vuoksi esitetty alaotsikoittain tuloksissa esitettyjen menetelmien mukaisesti.

8.1 Pedagogisen keskustelun kohdentaminen, ylläpitäminen ja herättely

Johtajien samankaltaiset toimintatavat näkyivät erityisesti aiheissa, joihin johtajat kohdistivat ja joista he kertoivat pitävänsä tai aikovansa pitää yllä pedagogisia keskusteluja kasvattajien kanssa. Johtajat pitivät erityisen tärkeänä arvo- ja asennekeskustelua valmistavassa opetuksessa. Fonsénin (2014, 111) tutkimuksen mukaan pedagogisen johtajan tärkeimpiä tehtäviä on arvokeskustelun herättäminen kasvatusyhteisössä. Samoin arvokeskustelujen tärkeyttä johtamistyössä korostavat Sergiovanni (1992) Abrey, Godfrey ja Harris (2013) sekä Moyles (2006) (Ks. Fonsén 2014, 181). Arvokeskustelun noustessa vahvana esiin johtajien puheissa voidaan päätellä, että haastattelemieni yksiköiden johtajat ovat hyvin tietoisia niistä arvoista ja eettisistä periaatteista, joita haluavat yksiköissään tuoda esiin ja pitää yllä toiminnassa valmistavan opetuksen osalta. Johtajat toteuttavat esimerkillisesti 6-vuotiaiden valmistavassa opetuksessa yhtä pedagogisen johtajuuden tärkeintä toimintatapaa, arvokeskustelun herättämistä kasvatusyhteisössä. Tämä on tärkeää, sillä merkityksellisintä kaikissa opetuksen ja kasvatuksen suunnittelu-, johtamis- ja toteuttamiskysymyksissä, on pohtia sitä henkistä ilmapiiriä, missä kasvatusta ja opetustyötä tehdään (Skinnari 2011, 17-18). Arvo- ja asennekeskustelu valmistavasta opetuksesta ovat erittäin tärkeitä, sillä varhaiskasvatuksen johdon asenteella maahanmuuttoon ja yleensä monikulttuurisuuteen on heijastava vaikutus päiväkodin kasvatushenkilöstöön (Vesterinen 2011).

Johtajat kohdistivat pedagogista keskustelua myös valmistavan opetuksen toiminnan toteuttamiseen sekä lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutussuhteen merkitykseen. Toiminnan toteuttamisessa johtajat pitivät tärkeänä käydä keskustelua etenkin leikistä valmistavassa opetuksessa. Vantaan kaupungin painopistetyöskentelyn teemana on ollut leikki vuodesta 2013 lähtien ja teema jatkuu vielä vuoden 2016 ajan. Johtajat olivat huomioineet painopistetyöskentelyn hyvin myös osana valmistavaa opetusta. Myös Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa 6-vuotiaille (2012, 9) sanotaan, että työskentely valmistavassa opetuksessa tulee tapahtua muun muassa leikin avulla. Leikin merkitys ja sen monet mahdollisuudet on tärkeä huomioida osana valmistavaa opetusta, koska leikin avulla lapsi toimii ja oppii luontaisella tavalla (Halme 2011, 98).

Johtajat korostivat puheissa aikuisen osallistumisen tärkeyttä lasten leikkiin. Aikuisen tuleekin ohjata kieltä osaamattoman lapsen leikkiä eteenpäin, koska aikuisen ohjauksella on suuri merkitys siinä, miten lapsi oppii leikkitaitoja ja kieltä. Vertaisryhmään integroituminen ja osallisuus helpottuvat silloin, kun lapsella on käytössä sosiaalisissa tilanteissa tarvittavaa

kieltä. (Halme 2011, 98.) Fonsén (2014, 196) sanoo, että johtajien on tärkeää käydä keskustelua pedagogiikasta toteutetun toiminnan tarkastelun kautta ja tarkastella toimintaa arvopohjaisesti. Fonsén on myös sitä mieltä, että kehittämistoimet niin sanotusti kuivuvat usein kokoon mikäli keskustellaan pelkästään menetelmä uudistuksista eikä pohdita menetelmien valintaan vaikuttavia arvokysymyksiä. Tässä kohtaa Fonsénin mukaan nousee esiin usein kasvatushenkilöstön sitoutumattomuus ja muutosvastarinta, jotka omalta osaltaan estävät pedagogisen johtajuuden toteutumista. (Fonsén 2014, 196-197.) Kasvattajien asennekeskustelusta voidaan päätellä, että jonkinlaista muutosvastarintaa ja sitä kautta myös sitoutumattomuutta toiminnan toteuttamiseen voidaan olettaa olevan johtajien puheiden perusteella. Lastentarhanopettajien esiin tuomat haasteet (Salmijärvi 2014) valmistavasta opetuksesta ovat varmasti päivittäisessä arkityössä olemassa olevia asioita, mutta tämän opinnäytetyön tulosten perusteella voidaan kysyä lastentarhanopettajilta sitä, mikä vaikutus heidän omalla asennoitumisellaan valmistavan opetuksen toteuttamiseen on niihin haasteisiin, joita he työssään kohtaavat? Valmistava opetus on tuonut ja tuo tulevaisuudessa edelleen muutoksia esiopetusryhmien perustehtävään ja toimintaan. Voidaan päätellä, että päiväkodin johtajilta edellytetään pedagogiikan johtamisen osaamisen lisäksi taitoja muutosjohtamiseen, jotta valmistavaa opetusta antavissa yksiköissä kasvattajat sitoutuvat toiminnan kannalta oleellisiin yhteisiin, lapsen oppimista edistäviin tavoitteisiin. Muutosjohtamisen merkitystä varhaiskasvatuksen kentällä tärkeänä pitävät muun muassa Hujala, Fonsén ja Heikka (2012).

Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutussuhteen merkitys oli myös aihe johon johtajat kertoivat kohdistavansa pedagogista keskustelua. Tämä on erittäin tärkeä pedagogisten keskustelujen kohde, sillä lapsen kieli ei kehity turvattomassa ympäristössä ja sen vuoksi vuorovaikutuksen laatu ja määrä ovat oleellisia tekijöitä lapsen kielen kehityksen tukemisessa (Halme & Vataja 2011, 35). Halme (2011, 97) kirjoittaa, että vuonna 1995 Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa varhaiskasvatuksen laadun tärkeimmäksi tekijäksi oli nostettu aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus. Hän jatkaa myös, että oleellista kieltä osaamattoman lapsen kannalta on aikuisen emotionaalinen saatavilla olo. Aikuisen puolelta tapahtuva sitoutuminen tai sitouttamattomuus ovat yhteydessä siihen, millaiseksi lapsi kokee toiminnan ja miten hän siihen sitoutuu (Halme 2011, 98). Kivihalme, Kalliokoski, Tervonen ja Hirvonen (2008) sanovatkin, että pedagogisessa johtamisessa on kyse ennen kaikkea kohtaamisten johtamisesta, sillä lapsen hyvä arki rakennetaan kunnioittavista, hyvistä kohtaamisista. Johtajien esiin tuomat havainnot kasvattajien asenteissa valmistavassa opetuksessa olevia lapsia ja heidän perheitään kohtaan viestii karua kieltä siitä, että joidenkin kasvattajien ja lasten välisessä vuorovaikutuksen laadussa on puutteita. Tähän johtajien on kiinnitettävä erityistä huomiota, sillä vuorovaikutussuhde kasvattajan ja lapsen välillä on oppimisen kannalta merkittävin tekijä (Paavola & Talib 2010, 229).

Tulosten pohjalta voidaan todeta, että johtajilla on varsin selkeät ja yhteneväiset ajatukset siitä, mistä he haluavat pitää puhetta yllä ja minkälaisille asioille he antavat merkityksiä opetuksen toteuttamisen suhteen. Johtajien on jatkettava pedagogisen keskustelun herättelyä ja ylläpitoa tärkeiksi näkemistään aiheista, jotta valmistavaa opetusta antavissa esiopetusryhmissä mielletään arvot yhteisiksi ja sitä kautta toimintaa ohjaaviksi tekijöiksi. Their (1994, 77), joka on kirjoittanut pedagogisesta johtamisesta aikuiskasvatuksen näkökulmasta, sanoo organisaation sisäisen kommunikaation ja vuorovaikutuksen luovan perustan laadulle.

8.2 Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle

Johtajat toteuttivat pedagogista johtajuutta myös luomalla rakenteita pedagogiselle keskustelulle. Rakenteiden luomisessa johtajat eivät erotelleet mitään yksittäistä foorumia pelkäämään valmistavasta opetuksesta käytävälle keskustelulle vaan johtajat puhuivat monista eri foorumeista, missä kasvattajien on mahdollista puhua valmistavan opetuksen pedagogiikasta samalla tavalla kuin muustakin esiopetusryhmässä käytävästä pedagogisesta keskustelusta. Osa johtajista oli luonut tai aikoi luoda rakenteita monikulttuurisesta varhaiskasvatuksesta käytävälle keskustelulle. Kahden johtajan yksiköissä seuraavat kehittämisspäivät rakennetaan monikulttuurisen varhaiskasvatus-teeman ympärille. Valmistavan opetuksen näkökulmasta tämä on erittäin tärkeä pedagogisen johtajuuden toimintatapa ja viestii arvojohtamisesta valmistavan opetuksen näkökulmasta.

Viikoittaiset tiimipalaverit olivat kaikkien johtajien mielestä sellaisia foorumeita, joissa esiopetusryhmien tiimeillä on mahdollista käydä keskustelua valmistavasta opetuksesta. Fonsén (2014, 113) sanoo, että pedagoginen johtaja mahdollistaa rakenteet keskustelulle viikoittaisten tiimi- ja yksikköpalavereiden avulla. Esiopetusryhmissä olevilla lapsilla on moninaisia yksilöllisiä erityistarpeita, jotka pitää ottaa huomioon koko esiopetusryhmän toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Salmijärven (2014) tuloksissa tuotiin esiin, ettei opettajilla ole riittävästi aikaa suunnitella valmistavaa opetusta. Opettajat kokivat valmistavan opetuksen työllistävän ja opettajat kaipasivat lisää aikaa opetuksen suunnittelulle. Johtajilta voidaan puolestaan kysyä, onko viikoittainen tiimipalaveriaika riittävä sekä valmistavasta opetuksesta, että muusta esiopetusryhmän toiminnasta käytävälle pedagogiselle keskustelulle ja suunnittelulle? Pystyvätkö opettajat huomioimaan lasten yksilölliset tarpeet niin yleisen esiopetuksen suunnitteluun kuin lisäksi valmistavan opetuksen suunnitteluun nykyisillä rakenteilla? Tämän opinäytetyön tulokset yhdistettynä Salmijärven (2014) tuloksiin, voidaan todeta, että johtajien olisi aktiivisesti luotava lisää rakenteita ja mahdollistettava konkreettinen suunnittelu-aika valmistavalle opetukselle. Kuten Fonsén (2008b, 52) on todennut, onnistunut ja suunnitelmallinen varhaiskasvatustyö tarvitsee suunnittelu-aikaa.

Rouhio (2005, 13) toteaa johtajuudella olevan merkittävä asema rakenteiden luomisessa ja maahanmuuttajatyön eteenpäin viemisessä johtajien omissa päiväkodeissa. Esiopetusryhmien arjessa on varmasti monta asiaa, jotka omalta osaltaan hankaloittavat tai jopa estävät uusien rakenteiden luomista, mutta kuten Nivala (2012, 113) sanoo, on johtamisessa korostettava työn uudistumisen ja uudistamisen merkitystä. Ilman muutosjohtamista ei synny muutoksia hankaliksi koettuihin arjen tilanteisiin. Tulisiko johtajien tarkastella esiopetusryhmien toimintarakenteita ja mahdollisesti kasvattajien työnjakoa uudelleen, jotta valmistavan opetuksen haasteet ainakin jollain tasolla parantuisivat? Tekevätkö kaikki kasvattajat samaa työtä vuoron kierron mukaan vai löytyisikö yksiköiden työroolien uudelleen sovittamisesta ja arjen työnjaon uudelleen määrittelystä kenties ratkaisu valmistavan opetuksen aikataulusongelmiin suunnittelun ja myös toteutuksen suhteen? Halttunen (2009, 139) on sitä mieltä, että itseohjautuvien tiimien johtamisessa tulisi tiimin sisällä pohtia vastuiden ja työtehtävien jakamista osaamisen, ei työvuorokierron mukaan. Valmistavan opetuksen toteuttaminen on esiopetustiimien vastuulla, joten Halttusen ajatukset on hyvä ottaa huomioon. Samansuuntaisesti puhuu myös varhaiskasvatuksen dosentti Marjatta Kalliala, joka on Suomen Kuvalehdelle antamassaan haastattelussa todennut, että monet päiväkodin sisäiset järjestelyt ja ratkaisut palvelevat aikuisia. Kaikissa päiväkodeissa työnjako ei välttämättä määräydy lasten edun mukaan (Jäämeri 2013). Valmistavassa opetuksessa olevan lapsen etu on otettava huomioon yksiköiden toimintarakenteita suunniteltaessa. Valmistavaa opetusta antavissa esiopetusryhmissä tulisi aktiivisesti pohtia ryhmien omia käytäntöjä ja katsoa, estävätkö yksiköiden ehkä jopa jumiutuneet toimintamallit osittain valmistavaan opetukseen liittyviä järjestelyjä. Tässä tehtävässä johtajien rooli korostuu pedagogisena johtajana, sillä, kuten Spiecer (1995) on sanonut ”pedagoginen johtaja vaikuttaa siihen toimintaympäristöön, jossa pedagogiikka toteutuu” (Ks. Nivala 1999, 18).

8.3 Työhyvinvoinnista huolehtiminen

Johtajat toteuttivat pedagogista johtajuutta myös huolehtimalla kasvattajien työhyvinvoinnista. Työhyvinvoinnista huolehtiminen näkyi selkeimmin johtajien haastatteluiden perusteella tämän hetkisen osaamisen varmistamisena sekä kasvattajien osaamisesta huolehtimisena valmistavan opetuksen kontekstissa. Tämän hetkistä osaamista johtajat varmistivat erityisesti sillä, että he huolehtivat lastentarhanopettajien olevan vastuussa toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta. Osaamista varmistettiin myös sijoittamalla päteviä opettajia esiopetusryhmiin. Tämä on tärkeä osaamisen huolehtimisen tapa, sillä lastentarhanopettaja on kasvatustiimensä pedagoginen johtaja, jolla on syvin pedagoginen osaaminen lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosesseista. Lastentarhanopettajan osaamisella on myös merkittävä rooli lapsen hyvinvoinnin, oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvoisuuden toteutumisen näkökulmasta. Suomessa lasten oppivelvollisuus alkaa myöhemmin kuin monissa muissa EU- ja OECD-maissa, joten myös sen vuoksi opetuksen laatuun tulee panostaa esiopetuksessa ja muussa varhaiskasvatuksessa. (Lastentarhanopettajan liitto 2015.)

Osaamisen huolehtimisessa johtajilla oli paljon yhteneväisiä tapoja toteuttaa pedagogista johtajuutta. Selkeästi tärkein osaamisen huolehtimisen tapa oli koulutuksen avulla hankittava osaaminen kasvattajille. Johtajat näkivät tarpeelliseksi kasvattajien kouluttautumisen osaamisen tasosta riippumatta. Vastuu lapsen kielen oppimisesta kuuluu jokaiselle kasvatustiimin jäsenelle (Halme 2011, 97). Jokainen johtaja sanoikin lähettävänsä kasvattajia koulutuksiin. Tämä on tärkeä pedagogisen johtajuuden toteuttamistapa sillä kasvattajien monikulttuurisuusosaamisen vahvistaminen on tärkeää, jotta maahanmuuttajataustaisen lapsen kokonaisvaltainen kasvu- ja kehitys olisi turvattu päiväkodin arjessa. Kasvattajilta vaaditaan S2-kielen opettamisen lisäksi taitoja lapsen oman äidinkielen sekä kulttuuri- ja uskontokasvatuksen tukemiseen. Erityisen tärkeäksi koulutuksissa nähdään kasvattajien ihmissuhde- ja kohtaamistaitojen kehittäminen etenkin silloin, kun maahanmuuttajataustaisten lasten ja perheiden kulttuuritausta ei ole suomalainen. (Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa 2007, 28.) Myös Nissilä (2009, 7) puhuu kasvattajien monikulttuurisuustaitojen hallitsemisen tärkeydestä yhteiskuntamme monikulttuuristumisen myötä. Kasvattajien taidot monikulttuurisen varhaiskasvatuksen osaamisen näkökulmasta ovat johtajien puheiden perusteella hyvin vaihtelevia. Voidaan päätellä, että päiväkotien johtajien olisi tärkeää viedä aktiivisesti varhaiskasvatuksen organisaation koulutusvastaaville tietoa siitä, minkälaisen koulutuksen tarpeessa kasvatushenkilöstö milloinkin on. Valmistavan opetuksen näkökulmasta jatkuva ja monipuolinen kouluttautuminen on tärkeää, sillä kuten Puukari ja Korhonen (2013, 36) sanovat, syvällisempi tietoisuus monikulttuurisuustyöstä on välttämätön edellytys sille, että kasvattaja ymmärtää ja arvostaa erilaisuutta aidosti. Erilaisten monikulttuurisuuskoulutusten avulla voidaan lisätä kasvattajien syvällisempää tietoisuutta monikulttuurisuustyöstä ja sitä kautta lisätä motivaatiota ja työhyvinvointia. Johtajat pyrkivät koulutusten avulla lisäämään aktiivisesti kasvattajien osaamista. Tämän opinnäytetyön tulosten mukaan johtajien tulisi edistää myös kasvattajien osaamista englanninkielentaidon osalta. Yhteisen kielen myötä kasvattajilla ja vanhemmilla olisi paremmat mahdollisuudet kommunikoida arjen tilanteissa lapsen kasvuun ja oppimiseen liittyvissä asioissa.

8.4 Pedagogisen johtajuuden jakaminen

Näiden edellä mainittujen toteuttamistapojen rinnalla tuloksissa korostui pedagogisen johtajuuden jakaminen. Jaettu pedagogien johtajuus tuli johtajien puheissa esiin erityisesti lastentarhanopettajille jaettuna vastuuna valmistavan opetuksen toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Johtajat korostivat lastentarhanopettajien roolia ryhmävastuisena pedagogisena johtajana, mikä näkyi johtajien puheissa siitä, että valmistavan opetuksen toiminta on oltava opettajan suunnittelemaa ja pääasiassa myös opettajien toteuttamaa. Jaetun pedagogisen johtajuuden kautta johtavat viestivät kasvatustiimeille arvostuksesta vastuullisina toimijoina valmistavan opetuksen kontekstissa. Myös Fonsénin (2014, 115) väitöstutkimuksessa

jaetun pedagogisen johtajuuden nähtiin viestivän kaikkien kasvattajien arvostamisesta vastuullisina toimijoina.

Voidaan kuitenkin päätellä, että joidenkin johtajien puheet kasvattajien ehkä negatiivisestakin asennoitumisesta maahanmuuttajataustaisiin lapsiin ja perheisiin viestii ainakin jollain tavalla siitä, että pedagogisen johtajuuden jakamiseen liittyy haasteita johtajan ja tiimien välillä. Johtajien tulee tarkasti pohtia sitä, miten he jakavat pedagogista johtajuutta näissä tilanteissa, joissa asenteet kertovat kasvattajien osaamisen puutteesta. Mitä johtajat tekevät, jotta pedagogisen johtajuuden jakaminen kaikkien kasvattajien kesken olisi mahdollista valmistavassa opetuksessa? Kun tarkastellaan tämän tutkimuksen tuloksia Salmijärven (2014) tutkimuksen tuloksiin, herää kysymys siitä, voisiko lastentarhanopettajien esiin tuomien haasteiden taustalla olla ainakin jossain määrin kyse arvoperustaisen pedagogisen keskustelun puutteesta tai vähäisyydestä? Kuten Fonsén (2014, 196-197) sanoo, olisi tärkeää, että ”pedagogista johtajuutta määrittäisi jaettu pedagoginen ymmärrys.”

8.5 Oman osaamisen ylläpitäminen

Johtajien toteuttama pedagoginen johtajuus näkyi johtajien kertoman mukaan myös johtajien oman osaamisen ylläpitämisenä sekä johtajuuden haltuunottona. Kolme johtajaa oli suorittanut ammatillisen johtajakoulutuksen ja yksi johtaja suoritti tutkintoa parhailaan. Kaikki johtajat olivat myös aktiivisesti osallistuneet organisaation puolelta järjestettyihin esimieskoulutuksiin. Voidaan päätellä, että johtajat pitävät aktiivisesti esimiestäitoja yllä osallistumalla erilaisiin johtamistyötä tukeviin koulutuksiin.

Vain yksi johtaja oli erikseen osallistunut laajempaan monikulttuurista johtamistyötä käsittelevään koulutukseen. Organisaation järjestämiin valmistavan opetuksen koulutuksiin tulosten mukaan oli osallistunut vain yksi johtaja. Fonsén (2014, 116) toteaa tutkimuksessaan, että omaa ammatillista kompetenssia pidetään yllä muun muassa osoittamalla kiinnostusta oman alan kehityksen seuraamiseen. Valmistava opetus on yksi osa päiväkotien johtajien kokonaisuutekuvaa, joten omalla alalla tarkoitan tässä kohtaa valmistavan opetuksen kontekstia. Voidaanko päätellä, että johtajat eivät ole tarpeeksi kiinnostuneita valmistavan opetuksen kehityksen seuraamisesta, koska eivät osallistu koulutuksiin? Vai eikö heillä ole aikaa osallistua koulutuksiin? Kasvattajien ja johtajien yhteiset kokoontumiset ja pedagogiset keskustelut voisivat antaa kaikille valmistavassa opetuksessa työskenteleville ihmisille uudenlaisia näkökulmia valmistavan opetuksen järjestämisen ja toteuttamisen suhteen. Salmijärven (2014) tutkielmassa esiin nousseet haasteet valmistavan opetuksen toteuttamiselle vaatisi johtajien ja kasvattajien kollektiivista pedagogista keskustelua, jotta haasteet saataisiin kaikille näkyväksi ja yhteisen keskustelun kohteeksi. Tässä kohtaa voidaan nostaa esiin johtajien ajan prio-

risoiminen pedagogiselle johtajuudelle valmistavan opetuksen kontekstissa. Pitäisikö johtajien priorisoida enemmän aikaa valmistavalle opetukselle osallistumalla koulutuksiin vai onko se edes mahdollista, kun mietitään johtajien puheita ajan riittämättömyydestä pedagogiselle johtajuudelle? Koulutuksen kautta saatu yhteinen ymmärrys valmistavasta opetuksesta ja monikulttuurisesta varhaiskasvatuksesta voisi kuitenkin ohjata tiimejä ja yksiköitä kohti yhteistä jaettava ymmärrystä toteutettavasta pedagogiikasta. Fonsèn (2014, 196) sanoo, että pedagogiikan uudistamisessa tärkein menetelmä on arvojohtaminen. Voidaan päätellä, että johtajien tulisi tehdä arvojohtamista valmistavan opetuksen osalta näkyvämmäksi osaksi päivittäistä johtamistyötään. Tämä voisi mahdollistaa kasvattajien ja johtajien yhtenäisemmän pedagogisen ymmärryksen valmistavasta opetuksesta.

8.6 Johtajuuden haltuunotto

Oman osaamisen ylläpitämisen lisäksi johtajat ottivat johtajuutta haltuun huolehtimalla pääasiassa valmistavan opetuksen hallinnollisista töistä, rakenteellisista linjauksista, toiminnan toteutumisesta sekä opetussuunnitelmallisen työn johtamisesta. Johtajat pitivät tiukasti kiinni siitä, että valmistavan opetuksen tunti toteutuu, vaikka vaikeutta viidennen tunnin sijoittelussa johtajien mukaan joissakin yksiköissä olikin. Tässä opinnäytetyössä ei voitu tarkastella valmistavan opetuksen käytännön toiminnan sisältöjä kovinkaan tarkasti, koska toiminnan laadun tarkka arviointi vaatisi kenttätutkimusta ja kasvatushenkilöstön toteuttaman opetuksen seuraamista. Johtajien puhe keskittyi opetussuunnitelman sisällöllisten linjausten osalta pääasiassa kasvatuskumppanuuteen panostamiseen valmistavan opetuksen alkuvaiheessa, laadukkaan oppimisympäristön luomiseen sekä lapsen oman äidinkielen tukemiseen. Kasvatuskumppanuuteen ja oppimisympäristön luomiseen panostamista johtajat pitivät tärkeinä. Lapsen oppimisen näkökulmasta näihin tulee panostaa sillä, kuten Halme ja Vataja (2011, 91) sanovat, laadukkaalla oppimisympäristöllä on merkitystä maahanmuuttajataustaisen lapsen integroitumiseen ja suomen kielen oppimiseen. Myös kasvatuskumppanuuteen panostaminen on ensiarvoisen tärkeää valmistavassa opetuksessa olevien lasten vanhempien kanssa, sillä kasvatuskumppanuuden tarkoituksena on vanhempien ja henkilöstön tietoisien sitoutumisen kautta edistää yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosesseja (Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma 2005, 32).

Opetussuunnitelman sisällöistä oman äidinkielen tukeminen nousi myös esiin keskusteluissa johtajien kanssa. Osa johtajista otti johtajuutta haltuun huolehtimalla siitä, että yksiköissä tuetaan lapsen omaa äidinkieltä. Tämä opetussuunnitelman sisältö ei noussut johtajien puheissa niin tärkeään asemaan kuin esimerkiksi kasvatuskumppanuudesta ja oppimisympäristöstä huolehtiminen. Muutama johtaja piti tärkeänä lapsen oman äidinkielen tukemista, mutta suurin osa johtajista ei antanut puheiden perusteella kovin suurta merkitystä lapsen oman äidinkielen tukemiselle päiväkodin arjessa. Johtajat kertoivat lapsen oman äidinkielen

olevan pääasiassa kotien vastuulla. Remsun (2006, 22) mukaan pääkaupunkiseudulla maahanmuuttajataustaisten lasten oman äidinkielen tukeminen varhaiskasvatuksessa on ollut systematisoimatonta. Näin näyttäisi olevan myös vantaalaisissa kunnallisissa valmistavaa opetusta antavissa päiväkodeissa. Vaikka perhe on ensisijaisessa vastuussa lapsen äidinkielen tukemisessa, on varhaiskasvatuksessa kehitettävä ja panostettava lasten äidinkieliin arvostamalla ja tukemalla erilaisia kieliä (Halme 2011, 87). Ihmisen oma äidinkieli on tuki, voimanlähte ja lohtu uudessa ja vieraassa kieli- ja kulttuuriympäristössä (Mäkelä 2007, 14). Osa johtajista oli jopa sitä mieltä, ettei lasten ole tarpeellista käyttää omaa äidinkieltä päiväkodissa ollessaan. Paavola ja Talib (2010, 231) ovat sitä mieltä, että on väärin ajatella, että kaikkien lasten pitäisi käyttää vain valtakieltä päiväkodissa ollessaan. He sanovat ajatuksen olevan suorastaan tuhoisa muuta kuin valtaväestön kieltä puhuvien lasten itsetunnolle ja identiteetin kehittymiselle. Paavola (2007, 161), joka on tutkimuksessaan tarkastellut monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumista monikulttuurisessa esiopetusryhmässä, tuo tulokissaan esiin, että kyseisen ryhmän opettajat olivat ryhmässä annetun somalinkielen opetuksen kautta ymmärtäneet lapsen oman äidinkielen opetuksen positiiviset vaikutukset lapsen oppimiseen. Tutkimukset osoittavat myös parempaa koulumenestystä niiden vähemmistökielisten lasten joukossa, joiden äidinkieltä tuetaan koulussa. Heikoimmin menestyvät ne lapset, joita opetetaan vain valtakielellä. (Mäkelä 2007, 14.) On siis helppo päätellä, että lasten kielten oppiminen myös varhaiskasvatuksessa olisi todennäköisesti tehokkaampaa jos lasten omia äidinkieliä pystyttäisiin tukemaan tehokkaammin päiväkodin arjessa.

Tulosten ja teorian vuoropuhelun jälkeen voidaan todeta, että johtajien ja kasvattajien on lisättävä yhteistä keskustelua niistä mahdollisuuksista, joita voisi löytyä lapsen oman äidinkielen tukemiseen lapsen ollessa päiväkodissa. Rätty (2002, 168) on jo reilusti yli kymmenen vuotta sitten kirjoittanut Työministeriön maahanmuutto-osaston julkaisun pohjalta, että päivähoitossa on pyrittävä aktiivisesti tukemaan lasta kaksikielisyydessä ja kulttuurissa. Lapsen äidinkielen tukeminen ei siis ole pelkästään kodin tehtävä. Myös varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa 6-vuotiaille (2012, 8) sanotaan, että kasvattajatiimin on tuettava lapsen oman äidinkielen säilymistä ja kehittymistä tarjoamalla lapselle mahdollisuuksia käyttää omaa äidinkieltä päivittäin. Vaikka samassa opetussuunnitelmassa (2012,8) sanotaan, että kasvattajien tärkein tehtävä on tukea lapsen omaa äidinkieltä viestittämällä vanhemmille oman äidinkielen merkityksestä, on valmistavassa opetuksessa hyödynnettävä enemmän tutkimustulosten esittelemää tietoa oman äidinkielen merkityksestä lapsen oppimiselle. Voidaan päätellä, että lapsen oman äidinkielen tukeminen vaatii panostusta ja pedagogista johtamista myös organisaation ylätasolta, jotta päiväkotien johtajat mieltävät oman äidinkielen tukemisen tärkeäksi osaksi valmistavaa opetusta.

8.7 Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle

Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle oli tulosten viimeinen pääluokka. Kaikki johtajat pyrkivät varaamaan aikaa pedagogiselle johtajuudelle myös valmistavaa opetusta ajatellen. Tässä toteuttamistavassa nousi johtajien puheista selkeästi esiin eniten haasteita liittyen pedagogisen johtamisen toteuttamiseen. Erityisesti useampaa päiväkotia johtavat johtajat puhuivat ajan riittämättömyydestä pedagogiselle johtajuudelle. Tulos on samassa suunnassa niin Fonsénin (2014) tutkimuksessa esiin nousseiden pedagogisen johtajuuden haasteiden kanssa kuin Päiväkodin johtajuus huojuu (2007)- tutkimuksessa johtajien kokemien haasteiden kanssa. Molemmissa tutkimuksissa aikaresurssi koettiin riittämättömäksi kasvatuksen- ja opetuksen- sekä henkilöstöjohtamisen suhteen. Myös hajautettujen organisaatioiden johtamisen sekä hallinnollisten töiden koettiin vievän aikaa pedagogiselta johtajuudelta. Fonsén (2014, 197) pitää selvänä sitä, että pedagogisen johtajuuden onnistumisen takana on aika pedagogisen johtajuuden toteuttamiselle.

Positiivista valmistavan opetuksen näkökulmasta oli joidenkin yksiköiden johtajien ajan priorisointi esiopetusryhmien arkipedagogiikan seuraamiseen ja valmistavassa opetuksessa olevien lasten kohtaamiseen. Palautteen antaminen ja epäkohtiin puuttuminen ovat mahdollisia vain seuraamalla sitä, miten valmistavaa opetusta toteutetaan. Nämä johtajat näyttävät esimerkkiä olemalla kiinnostuneita valmistavasta opetuksesta. Viitala (2004, 188) on sanonut, että omalla esimerkillä johtaminen kuvastaa johtajan suhtautumista omaan työhönsä ja kehittymiseensä. Voidaan päätellä, että nämä johtajat pitävät valmistavaa opetusta tärkeänä osana heidän johtamistyötään, mutta voidaan myös päätellä, että heillä on yhden päiväkodin johtajina myös paremmat mahdollisuudet seurata kasvattajien arkipedagogiikka kuin useampaa päiväkotia johtavilla johtajilla. Pedagogiikan johtaminen helpottuu jos johtajilla on kosketuspintaa toteutettavaan pedagogiikkaan arjen tuntemuksen kautta (Fonsén 2014, 127).

9 Pohdinta

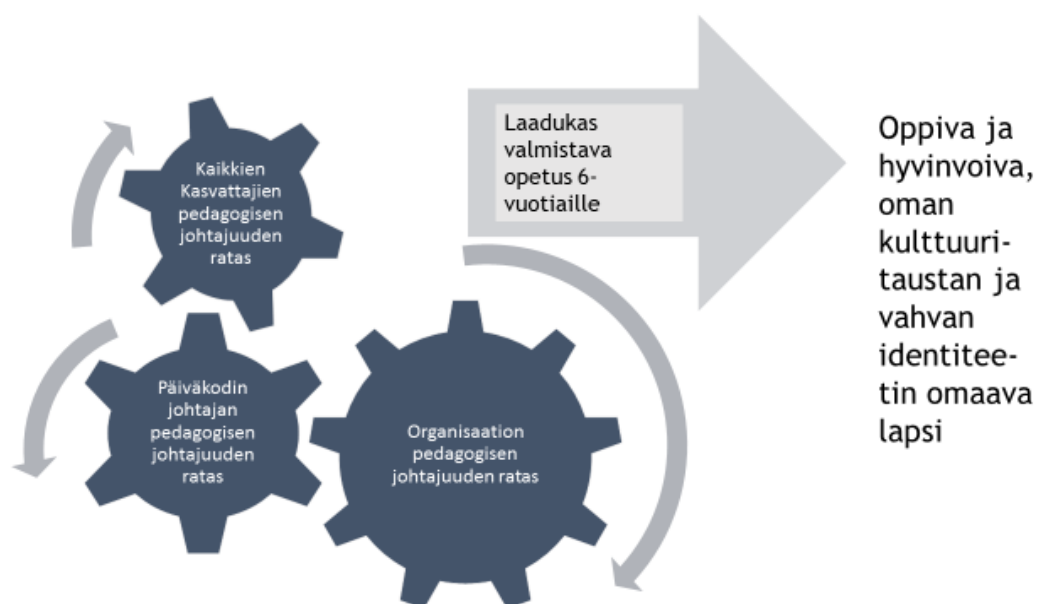
Tässä opinnäytetyön viimeisessä kappaleessa pohdin tämän opinnäytetyön tekemisen myötä nousseita ajatuksia. Ensimmäisessä alaluvussa pohdinta kohdistuu valmistavan opetuksen tulevaisuuden näkökulmaan, toisessa alaluvussa oman ammatillisen kompetenssin kehittymisen näkökulmaan ja kolmannessa alaluvussa pohdin niitä jatkotutkimusideoita, joita minulle tämän työn tekemisen myötä heräsi.

9.1 Tulevaisuuden näkökulmia

Monikulttuurisen varhaiskasvatuksen kehittäminen on tärkeää, koska elämme maailmassa, jossa pysyvyys on katoavaa ja monimuotoistuminen ja jatkuva eteenpäin meneminen ovat todellisimpia asioita kuin koskaan ennen. Maahanmuuttajataustaisten lasten määrä varhaiskasvatuksessa kasvaa koko ajan. Erityisesti se saattaa kasvaa ennusteita nopeammin globaalista pakolaistilanteesta johtuen. Pakolaistilanne näkyy Suomessa kasvavana turvapaikanhakijoiden määränä ja sitä myötä myös kieltä täysin osaamattomat lapset voivat nopeastikin lisääntyä varhaiskasvatuksen piirissä ympäri Suomea. Humanitaarisen maahanmuuton lisäksi maahanmuuttoa tapahtuu muun muassa työn, opiskelun, perhesiteiden ja paluumuuton seurauksena (Työ- ja elinkeinoministeriö 2015). Varhaiskasvatuksen osaajilla ei ole aikaa pysähtyä paikoilleen vaan kaikkien varhaiskasvatuksen ammattilaisten on pysyttävä muutoksessa mukana ja oltava halukkaita muuttamaan ja muuttamaan työtapojaan jos ja kun lasten etu sitä vaatii. Sukellus omaan itseen ja omaan tapaan ajatella, olla ja elää, antaa kaiken pohjan sille, miten kohtaamme lapset ja muut ihmiset ympärillämme (Shaules 2010, 12-13). Oleander (2007) on todennut, että varhaiskasvatuksen kehittämisessä on ensi arvoisen tärkeää suunnata kiinnostusta varhaiskasvatuksen johtajuuteen, koska laadukkaana varhaiskasvatuksen perusta on laadukas johtaminen. (Oleander 2007, 3.) Muun kasvatus- ja opetustyön johtamisen lisäksi päiväkotien johtajien on erittäin tärkeää kehittää ja panostaa pedagogiseen johtajuuteen monikulttuurisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Johtajat ovat oleellisessa asemassa, kun mietitään sitä, miten maahanmuuttajataustaiset lapset kotoutuvat suomalaiseen yhteiskuntaan. Kotoutuminen edellyttää suomen tai ruotsin kielen taitoa (Työ- ja elinkeinoministeriö 2015). On selvää, että mitä aikaisemmin ihminen oppii toimivan kaksikielisyyden, sitä paremmin ja nopeammin hän todennäköisesti kotoutuu. Johtajien tuleekin johtaa kielen opetusta nyt ja tulevaisuudessa kohti entistä laadukkaampaa pedagogiikkaa.

Esille tulleet kehittämistarpeet erityisesti kasvattajien asenteiden osalta vaatisi yksiköiden johtajilta entistä enemmän ajan varaamista pedagogiselle johtajuudelle valmistavan opetuksen kontekstissa. Arjen tilanteiden seuraaminen, asioiden esille ottaminen niin yksilö- kuin tiimikehityskeskusteluissa nousee tärkeään rooliin valmistavasta opetuksesta keskusteltaessa. Their (1994, 42) sanoo, että pedagoginen johtaja jakaa tietoja ja taitoja runsaan kommunikation avulla lisätäkseen työntekijöidensä osaamista. Jotta johtajilla on mahdollisuus pedagogisiin keskusteluihin valmistavasta opetuksesta kasvattajien kanssa, vaatii se rakenteiden lisäksi johtajilta oman kompetenssin ylläpitämistä valmistavan opetuksen ja yleensä monikulttuurisen varhaiskasvatuksen suhteen. Kuten Fonsén (2014, 111-113) sanoo, johtajan on osattava perustella ratkaisujaan pedagogisesta näkökulmasta, jotta hän pystyy ohjaamaan työyhteisöä toimimaan kohti laadukasta, ajantasaista pedagogiikkaa.

Samalla tavalla kuin henkilöstö tarvitsee tukea johtajalta, tarvitsevat johtajat yhtäläi-
 lla tukea omilta esimiehiltään maahanmuuttajatyön toteuttamiselle yksiköissään (Rouhio 2005, 13).
 Päiväkotien johtajien pedagogista johtajuutta haastaa ylemmän johdon tuen puute (Fonsén
 2014, 158), mikä näkyi jollain tasolla tässäkin opinnäytetyössä. Fonsénin tutkimuksen ohella
 myös valmistavan opetuksen näkökulmasta näyttää siltä, että varhaiskasvatuksen ylin johto
 jättää valmistavan opetuksen näkökulmasta huomiotta monimuotoisen tuen tarpeen henkilös-
 töresursoinnin näkökulmasta. Johtajat toivat haastetta esiin myös viidennen tunnin sijoitte-
 lussa. Johtajat kokivat organisaation rakenteiden estävän joltain osin yksiköiden omien jous-
 tavien ratkaisujen kehittämisen valmistavan opetuksen järjestämisen ja toteuttamisen suh-
 teen. Salmijärven (2014) tutkielmasta saatujen tulosten yhdistäminen tähän tutkimukseen
 viestii ainakin jollain tasolla siitä, että toimintayksiköt tarvitsevat tukea valmistavan opetuk-
 sen suhteen. Pedagogisen johtajuuden jakaminen tulevaisuudessa tulisi toteutua valmistavan
 opetuksen osalta organisaation joka tasolla. Tämän ajatuksen pohjalta loin Fonsénia (2014,
 195) mukailleen kuvan pedagogisen johtajuuden voimansiirrosta varhaiskasvatuksen valmista-
 vassa opetuksessa 6-vuotiaille (kuva 4). Voimansiirto kuvaa ajatusta, jossa jaettu pedagoginen
 johtajuus toteutuu jokaisella organisaation tasolla. Voimansiirto lähtee liikkeelle isoimmasta
 eli organisaation pyörittämästä rattaasta. Isoin ratas pyörittää päiväkodin johtajien ratasta,
 mikä taas puolestaan antaa voimaa kasvattajien rattaan pyörittämiseen. Koska pedagogisella
 johtajuudella tähdätään lasten hyvinvointiin, hyvään kasvuun ja oppimiseen (Fonsén 2014),
 voidaan todeta, että jokaisen kolmen pedagogisen johtajuuden voimansiirron rattaan tulee
 pyöriä, jotta toteutettava pedagogiikka eli tämän työn näkökulmasta valmistava opetus 6-
 vuotiaille, olisi laadukasta.



Kuva 4: Pedagogisen johtajuuden voimansiirto varhaiskasvatuksen valmistavassa opetuksessa 6-vuotiaille

Johtajien haastatteluiden perusteella nousee mieleeni valmistavan opetuksen näkökulmasta sama kysymys, minkä Heikka (2014, 12) on esittänyt laajemmassa varhaiskasvatuksen johtajuuden kontekstissa. Valmistavan opetuksen näkökulmasta kysymys kuuluu: Onko makrotason johtajien etääntyminen päivittäisestä käytännön työstä niin suurta, että se estää luomasta tehokkaita pedagogisia strategioita valmistavaa opetusta ajatellen?

Valmistavassa opetuksessa niin kuin muussakin varhaiskasvatuksen toiminnassa korostuu tulevaisuudessa erityisesti jaetun pedagogisen johtajuuden merkitys ja tiimien johtaminen. Yhteinen vastuu toiminnan toteuttamisesta ja kehittämisestä on äärimmäisen tärkeää valmistavassa opetuksessa olevien lasten näkökulmasta. Myös Juuti (2013, 10) kirjoittaa, että organisaatioiden menestyksen taustalla on palveluksessa olevien ihmisten sitoutuminen yhteisiin päämääriin, joita he pyrkivät yhdessä innokkaasti saavuttamaan. Aktiivisten pedagogisten keskustelujen käyminen johtajien ja kasvattajien kesken on tärkeää, jotta innostus yhteisten päämäärien saavuttamiseksi löytyy. Niin organisaation kuin päiväkodin johtajienkin on kannettava vastuu ja huolehdittava siitä, että kaikkien valmistavassa opetuksessa olevien lasten oppimisen mahdollisuudet luodaan sellaisiksi, että kaikilla valmistavaa opetusta saavilla lapsilla on mahdollisuus laadukkaaseen opetukseen. Tämä vaatii pedagogisen johtajuuden toteutumista kaikilla organisaation tasoilla. Tässä kohtaa voidaan puhua kontekstuaalisesta johtajuudesta (Nivala 1999), joka tarkastelee johtajuutta kaikkien organisaation toimijatasojen vastuun kautta. Varhaiskasvatuksessa pedagoginen johtajuus on kaikkien toimijoiden vastuulla. Se on yhtä paljon henkilöstön ja johtajien vastuulla, mutta se on yhtä paljon myös virkamiesten ja lautakunnan jäsenten vastuulla (Fonsén 2008b, 46). Myöskään valmistavan opetuksen vastuu ei tulevaisuudessa voi yksin olla yksiköiden johtajilla ja henkilöstöllä, koska organisaation rakenteet estävät omalta osaltaan johtajia panostamasta aikaa pedagogiseen johtamiseen. Esimerkiksi Nikkilä ja Paasivaara (2007) ovat todenneet, että lähijohtajuuden kehittäminen vaatii myös ylemmältä johdolta oman johtamisen kriittistä tarkastelua ja arviointia. Usein ylemmän johdon johtamistehtävä näyttäytyy työyhteisössä ylevien ja kauniiden sanojen ja käsitteiden puhumisena, niin sanottuna johtamisen ”ylätarinana”, jota ylätasoin johtajat odottavat lähijohtajien, tässä tapauksessa päiväkodin johtajien soveltavan omissa yksiköissään (Nikkilä & Paasivaara 2007, 144).

Moninaisina lisääntyvät työn vaatimukset asettavat varhaiskasvatuksen asiantuntijat uudenlaisten haasteiden eteen. Näihin haasteisiin vastaamisessa erityisesti johtajatasoin asiantuntijoilla on ja tulee olemaan merkittävä rooli työntekijöiden asiantuntijuuden kehittymisessä. Suomalaisen varhaiskasvatuksen jatkuvan laadun varmistaminen vaatii varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen vahvistamisen lisäksi johtamistaitojen parantamista (Alila ym. 2014, 53). Varhaiskasvatuksen kokonaisuudesta puhuminen pitää sisällään aina myös monikulttuurisen varhaiskasvatuksen ja kaikki puheet varhaiskasvatuksen haasteista sekä kehittämisen tar-

peista koskettavat kaikkia varhaiskasvatuksen piirissä olevia lapsia. Vaikka tässä opinnäytetyössä olen tutkinut pedagogista johtajuutta päiväkodin johtajan kokonaistyönkuvan verrattuna yhdestä hyvin rajatusta näkökulmasta, on kaikki puhe varhaiskasvatuksen kehittämistä liitettävä myös monikulttuuriseen varhaiskasvatukseen, koska kuten jo useampaan kertaan on tässä työssä mainittu, maahanmuuttajataustaisten lasten määrä varhaiskasvatuksen piirissä tulee kasvamaan koko ajan.

Laadukkaan varhaiskasvatuksen ja tämän työn näkökulmasta erityisesti laadukkaan valmistavan opetuksen johtaminen tarvitsee lisää aikaa ja resursseja pedagogiikan johtamiseen. Fonsén kertoo Opettaja-lehden haastattelussa, että esimerkiksi naapurimaassamme Virossa hallinnollisia töitä sekä kasvatustyötä johtavat eri henkilöt. Samassa haastattelussa Fonsén sanoo metaforallisesti, ettei pedagogisesta johtamisesta tule mitään jos päiväkotien johtajat kuluttavat työaikaa hallinnon rattaiden rasvailuun. (Vanas 2014, 7). Viron tapaan toivottavaa olisi, että myös Suomessa johtamista eriytettäisiin hallinnolliseen ja pedagogiseen johtamiseen entistä vahvemmin ja nykyistä nopeammin. Pedagogisen ja osaamisen johtamisen taidot tulevat avain asemaan varhaiskasvatustyön tulevaisuudessa ja tähän johtajilla täytyy olla aikaa. Johtajien vastuulla on huolehtia henkilöstön riittävästä osaamisesta monialaisen työn kentällä. Lisäksi rekrytoinnin merkitys osaamisen lisääjänä korostuu tulevaisuudessa monikulttuurisen varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Johtajien on osattava valita osaavia henkilöitä toteuttamaan laadukasta monikulttuurista varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatus tarvitsee monikulttuuristuksessaan kasvattajia, joilla on vahva identiteetti ja jotka uskaltavat kohdata monikulttuurisen todellisuuden uudenlaiset haasteet (Paavola 2007, 182). Valmistavan opetuksen kehittäminen tulee tulevaisuudessa koko ajan tärkeämmäksi maahanmuuttajalasten lisääntyessä varhaiskasvatuksen piirissä. Myös esiopetuksen muututtua velvoittavaksi 1.8.2015 (Opetus- ja kulttuuriministeriö), on hyvin todennäköistä, että veloitteen myötä maahanmuuttajataustaisia lapsia tulee esiopetukseen vielä vähän aiempaa enemmän.

Maahanmuuttajataustaisten lasten kielten opettamiseen tulee panostaa varhaiskasvatuksessa jo ennen esiopetuksen alkamista, mutta erityistä panostusta siihen tarvitaan viimeistään esiopetusvuotena. Tehokkailla kielen opettamisen strategioilla on kauas kantoisia vaikutuksia. Ennen kaikkea tehokas ja osaava kielen opettaminen lisää maahanmuuttajataustaisten lasten tasa-arvoisia mahdollisuuksia toimia tasavertaisina jäseninä suomalaisessa yhteiskunnassa. (Nissilä 2009, 6.) Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna kielten opettaminen ja erityisesti opetuksen johtaminen korostuu tulevaisuudessa. S2-kielen opettamisella sekä äidin kielen tukemisella edistetään monipuolista kielitaitoa, jonka avulla voidaan tehokkaasti edistää esimerkiksi kansainvälistä yhteistyötä sekä vuorovaikutusta. Monipuolinen kielitaito voi toimia myös vuoropuhelun edistäjänä eri kulttuurien ja uskontojen välillä sekä edistää kaupan ja elinkeinoelämän kehittymistä tulevaisuudessa. Työmarkkinoilla etuna saattaa olla jokin

tietty, suomalaisesta näkökulmasta harvinainen kieli, jonka avulla voidaan kehittää ja laajentaa jonkin toimialan markkinoita. (Mäkelä 2007, 14-15.) Kielten opettamiseen on siis tärkeää panostaa jo varhaiskasvatuksessa ja suunnattava pedagogista johtamista monikulttuurisen varhaiskasvatuksen kehittämiseen ajatellen tilannetta sekä yksilöiden että koko yhteiskunnan näkökulmasta.

Tässä työn tekemisen vaiheessa on aika ja aikaa pysähtyä pohtimaan ja todeta, että on hienoa, että päiväkotiemme johtajilla on hyvin vahva ja arvolatautunut näkemys siitä, millä tavalla valmistavassa opetuksessa olevat lapset tulisi kohdata ja millä tavalla opetuksen sisältöä tulisi tulevaisuudessa kehittää enemmän lapsilähtöisempään suuntaan huomioiden emotionaalinen oppimisympäristö ja leikki isona osana oppimista. Nämä ovat tärkeitä asioita, joille tulevaisuuden keskustelut valmistavan opetuksen pedagogiikasta vahvasti nojaavat.

9.2 Oman ammatillisen kompetenssin kehittyminen

Opinnäytetyöni on ollut pitkä, mutta samalla myös vauhdikas prosessi. Yksinpuurtamisen työläys on koetellut pientä aloittelevan tutkijan sieluani useampaan kertaan. Puurtamisen keskellä olen kannattelevana johtoajatukseksi pyrkinyt kantamaan mielessäni sanaa opinnäytetyö, jonka olen konkreettisesti pilkkonut osiin ”opin” ”näyte” ”työ”. Työn tekeminen on ollut minulle ennen kaikkea oppimista isolla O:lla. Olen oppinut hallitsemaan ajoittain aika kaottiseksikin muodostunutta arkea, työn, perheen ja opiskelun yhteen sovittamisen kanssa. Olen kasvattanut henkistä kapasiteettiani ja paineensietokykyäni tämän prosessin aikana varmasti paljon enemmän kuin osasin kuvitellakaan. Oikeastaan ymmärrän vasta nyt, mikä fokus tällä työllä on ollut oman osaamisen kehittämisessä. Tämä testi on ollut hyvä mittari osoittamaan sitä taitoa ja asioiden hallintaa, joita tämän päivän varhaiskasvatus- ja esimiestyö vaativat.

Toisena osana sana ”näyte” on kuvastunut minulle sitä, että minulla on mahdollisuus näyttää osaamistani myös isommalle yleisölle. Osaamistani ajanhallinnan ja organisointikyvyn lisäksi ennen kaikkea siinä, millä tavalla olen perehtynyt varhaiskasvatuksen valmistavaan opetukseen, monikulttuuriseen varhaiskasvatukseen ja pedagogiseen johtajuuteen. Kaikki aiheita, joista olen ollut kiinnostunut, mutta joista on tämän työn myötä tullut minulle entistä tärkeämpiä aiheita.

Kolmas sana ”työ” on keskittänyt ajatukseni oikeastaan kahteen pääajatuksen. Ensimmäisenä ajatuksen siitä, että saavuttaakseen jotain, sen eteen on tehtävä töitä. Saavutuksella tarkoitan sitä ammatillista kehittymistä, jonka olen tämän työn ja koko ylemmän ammattikorkeakoulutuksen myötä itselleni saavuttanut. Toiseksi sana työ on kuvastanut minulle sitä ajatusta, että tämän opinnäytetyön avulla minulla on mahdollisuus kehittää sekä oman esiope-

tusryhmäni, että myös muiden esiopetusryhmien valmistavan opetuksen järjestämiseen, toteuttamiseen ja osaamiseen liittyviä seikkoja. Kehittää omalta osaltani työn kautta kunnallisesti ja myös yhteiskunnallisestikin tärkeää aihetta, monikulttuurista varhaiskasvatusta, erityisesti varhaiskasvatuksen valmistavaa opetusta 6-vuotiaille.

Koska aiheeni on ollut muihin varhaiskasvatukseen ja päiväkodin johtajuuteen liittyvään tutkimukseen verrattuna varsin tarkkaan rajattu, on se tehnyt pedagogisen johtajuuden tarkastelusta yhtä aikaa sekä haastavaa, että mielenkiintoista. Päiväkodin johtajuus-tutkimus on liitetty yleensä koskemaan koko päiväkodin perustehtävää, joten yhden osa-alueen tarkastelu koko päiväkodin kontekstista omana johtajuuden alueena oli etenkin raportoinnin kannalta haastavaa. Johtajan työ muodostuu kokonaisuuden johtamisesta, joka rakentuu työn monista osa-alueista. Valmistava opetus on joidenkin päiväkodin johtajien johtamistyön osa-alue eikä se kuulu ainakaan vielä kaikkien päiväkotien johtajien perustehtävään. Siltäkin osin tämä opinnäytetyö on tarkastellut päiväkodin johtajuutta marginaalisesta, mutta silti erittäin tärkeästä näkökulmasta. Toivon, että oman oppimiseni lisäksi tätä työtä voidaan hyödyntää kehitettäessä tulevaisuudessa uusia, entistä tehokkaampia valmistavan opetuksen strategioita.

9.3 Jatkotutkimusideat

Kuusisto (2010, 106) on todennut, että monikulttuurisen varhaiskasvatuksen kehittäminen ja vahvistaminen edellyttävät päiväkodeilta yhteisten arvopohjien luomista ja jatkuvaa selkiyttämistä sekä toimintakulttuurin säännöistä sopimista. Riittävä resursointi, moniammatillinen yhteistyö, verkostoituminen ja täydennyskoulutukset sekä jatkuva tutkimus- ja kehittämistyö ovat asioita, jotka tukevat monikulttuurisen varhaiskasvatuksen kehittämistä. Jotta valmistavaa opetusta voitaisiin kehittää edelleen niin yksikkötasolla kuin kunnallisestikin, on hyvä tuoda esiin niitä jatkotutkimusideoita, joita minulle on tämän työn tekemisen myötä herännyt. Olisi mielenkiintoista jos joku tutkisi valmistavaa opetusta esimerkiksi etnografisen kenttätutkimuksen keinoin. Tällaisen tutkimuksen avulla saisi syvällisempää tietoa siitä, miten vantaalaisissa kunnallisissa päiväkodeissa valmistavaa opetusta arjessa toteutetaan ja miten varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen 6-vuotiaille opetussuunnitelman sisällölliset linjaukset toteutuvat. Voitaisiin puhua myös valmistavan opetuksen laadun arvioinnista. Toinen jatkotutkimusidea voisi olla toimintatutkimuksen keinoin toteutettu kenttätutkimus, jossa pyrittäisiin kehittämään yhdessä kasvattajien ja johtajien kanssa entistä parempia opetusmenetelmiä valmistavaan opetukseen tai lapsen oman äidinkielen tukemiseen. Mielenkiintoista olisi myös vertailla kuntien tapoja järjestää ja toteuttaa varhaiskasvatuksen valmistavaa opetusta 6-vuotiaille.

Yhdenvertaisen ja kaikkien lasten tasa-arvoisen oppimisen mahdollistamisen puolesta haluan päättää tämän opinnäytteeni YK:n edesmenneen pääsihteerin Kofi Annanin (2002) sanoihin,

joihin Rodd (2006) on viitannut. Sanat antavat lyhykäisyydessään suuren merkityksen sille kuinka tärkeää johtamisen kehittäminen on lasten, heidän perheidensä ja yhteisöjensä elämän edistämisen kannalta.

”Leadership is imperative if we are to improve
the lives of children, their families and communities.”

-Kofi Annan-

Lähteet

Painetut lähteet

Aubrey, C., Godfrey, R. & Harris, A. 2013. How do they manage? An investigation of early childhood leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 41 (1), 5-29.

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmälle. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmän selvityksiä 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:94. Tampere: Opetushallitus.

Eskola, J. & Suoranta J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.

Eurooppalainen viitekehys. 2003. Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. Porvoo: WSOY.

Fonsén, E. 2008a. Pedagoginen johtajuus-Varhaiskasvatustyön johtamisen punainen lanka. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Kasvatustieteen Pro gradu-tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.

Fonsén, E. 2008b. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatustyön johtamisessa. Teoksessa. E., Hujala, E., Fonsén & J. Heikka (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä - tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus -projekti, osa III Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto, 42-53.

Fonsén, E. 2010. Pedagogista johtajuutta metsästämissä-kehittämistoiminta osana laadunhallintaa. Teoksessa E. Fonsen & L. Turja (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 127-139.

Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto.

Halme, K. 2011. Maahanmuuttajataustaisten lasten kielikasvatus varhaiskasvatuksesta esiopetukseen. Teoksessa. M. Nurmilaakso & A-L. Välimäki (toim.) Lapsi ja kieli. Kielellinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa. Opas 13. Helsinki: Terveystieteiden- ja Hyvinvoinninlaitos, 86-101.

Halme, K. & Vataja, A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.

Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology, and Social Research* 375. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Jyväskylän yliopisto.

Heikka, J. 2014. Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampere: Tampere University Press.

Heikka, J. & Hujala, E. 2008. Varhaiskasvatuksen johtajuuden toimivuus opetustoimessa. Teoksessa. E., Hujala, E., Fonsén & J., Heikka (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus-projekti, osa III Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto, 3-14.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Hämeenlinna: Tammi.

Hujala, E. Fonsén, E. & Heikka, J. 2012. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta johtamisen työkaluna. Teoksessa A. Anttonen, A. Haveri, J. Lehto, H. Palukka (toim.). Julkisen ja yksityisen rajalla: julkisen palvelun muutos. Tampere: University of Tampere, 335-357.

Ikonen, K. 2007. Oman äidinkielen opetuksen kehityksestä Suomessa. Teoksessa. S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 41-56.

Juuti, P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Juva: PS-Kustannus.

Juusenaho, R. 2008, Pedagoginen johtajuus. Teoksessa. E., Hujala, E., Fonsén & J., Heikka (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä - tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus-projekti, osa III Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto, 42-53.

Kananen, J. 2014. Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä: Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Karila, K. 2004. Monimuotoistuva työ haaste päiväkodin johtajille. Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.). Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen, 16-19.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kuusisto, A. 2010. Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: Haasteita ja mahdollisuuksia. Monikulttuuriset lapset ja aikuiset päiväkodissa. (MUCCA)-hanke. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.

Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005.

Laki maahanmuuttajien kotouttamisesta ja turvapaikanhakijoiden vastaanotosta 493/1999.

Maahanmuuttajatyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa. 2007. Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämisjaosto. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:62. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Monikulttuurinen varhaiskasvatus pääkaupunkiseudun toimintamalli. 2008. MONIKU-sosiaalinen vahvistaminen pääkaupunkiseudun monikulttuurisessa varhaiskasvatuksessa v. 2005 - 2007.

Moyles, J. 2006. Effective leadership and management in early years. Maidenhead: Open University Press.

Mäkelä, T. 2007. Miksi äidinkieli tarvitsee tukea? Teoksessa. S. Latomaa (toim.) Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen. Helsinki: Opetushallitus, 156-162.

Nikkilä, J. & Paasivaara, L. 2007. Arjen johtajuus. Rutiinijohtamisesta tulkintataitoon. Helsinki: Suomen sairaanhoitajaliitto ry.

Nissilä, L. 2009. Maahanmuuttajien koulutus Suomessa. Teoksessa. L. Nissilä & H-M. Sarlin. (toim.) Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Keuruu: Opetushallitus, 6-19.

Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Nivala, V. 2012. Hyvinvointi, osaaminen ja tuottavuus-menestyksen inhimillinen perusta. Teoksessa. P. Juuti (toim.) Menestyksen salat. MIF. Vantaa: Management institute of Finland, 105-118.

Oleander, S. 2004. Päiväkodin johtajuus arvoonsa. Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.) Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen, 30.

Oleander, S. 2007. Päiväkodin johtajuudelle rajat ja resurssit. Teoksessa. Opetusalan ammattijärjestö OAJ/Lastentarhanopettajaliitto (toim.) Päiväkodin johtajuus huojuu, 3-5.

Ottman, M. 2008. Aitiopaikka hiekkalaatikon reunalla. Teoksessa. E., Hujala, E., Fonsén & J., Heikka (toim.) Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä-tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja. Kasvatus- ja opetusalan johtajuus-projekti, osa III Opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö. Tampere: Tampereen yliopisto, 54-61.

Paavola, H. 2007. Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Akateeminen väitöskirja. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Juva: PS-kustannus.

Parrila, S. 2011. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtaminen. Varhaiskasvatuksen johtamista vahvistamassa. Teoksessa. A. Väharautio. (toim.) Lapsen hyvää arkea rakentamassa. Pohjoisen alueen Kaste (PaKaste) hankekokonaisuuden Pohjois-Pohjanmaan osahanke. Lapsen hyvä arki-hanke 2009-2011. Oulu: Oulun yliopisto, 84-88.

Parrila, S. & Vähänen, L. 2006. Pedagogiikan johtaminen 2000-luvulla. Teoksessa. S. Parrila. (toim.) Perhepäivähoidon kehittämishaasteita. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:17. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskus, 29-34.

Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2009. Opetushallitus.

Perusopetukseen valmistava opetus 2012. Opetushallitus.

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Piili, M. 2006. Esimiestyön avaimet. Ihmisen kohtaaminen ja ohjaaminen. Jyväskylä: Tietosanomana.

Puukari, K. & Korhonen, V. 2013. Monikulttuurinen ohjaus kotoutumista tukevassa työssä. Teoksessa. A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet - ja kotoudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto, 32-47.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Laadullisen lähestymistavan yleistyminen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa. A. Puusa & P. Juuti. (toim.). Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: Hansaprint, 31-46.

Puroila, A-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.) Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen, 20-23.

Päiväkodin johtajuus huojuu. 2007. Opetusalan ammattijärjestö OAJ/Lastentarhanopettajaliitto.

Remsu, N. 2006. Tuhat ja yksi kieltä pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksessa. Selvitys varhaiskasvatuksen monikulttuurisuustilanteesta kunnan järjestämässä päivähoitossa pääkaupunkiseudulla helmikuussa 2005. SOCCA. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus. SOCCAN ja Heikki Waris- instituutin julkaisusarja 6/2006.

Rodd, J. 2006. Leadership in early childhood. 3rd edition. Australia: Allen & Unwin.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, S. 2013. Tutkimuksen voima- sanat. Helsinki: Sanoma Pro.

Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. 2005. Jaetun johtajuuden särmät. Helsinki: Talentum.

Rouhio, M. 2005. Loppuraportti Kontulan varhaisen tuen hanke 2001-2004. Teoksessa. M. Rouhio, H. Aalto, T. Ivakko, T. Tsempei, S. Salah, M. Huhtiniemi-Anttonen & M. Gyekye. Maahanmuuttajatyön kehittäminen päivähoitossa. Helsinki: Helsingin kaupunki sosiaalivirasto, 10-23.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2011. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa. J., Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-36.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa. J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu-tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino, 22-56.

Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.

Sergiovanni, T.J. 1992. Moral leadership: getting to the heart of school improvement. San Francisco: Jossey-Bass, cop.

Skinnari, S. 2011. Kasvu ja kasvatustieteiden ihmisyys. Teoksessa. T. Juntunen & E. Ojanen. (toim.) Arvot kasvatuksessa. Latvia: Tammi, 17-29.

Soukainen, U. 2015. Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turku: Turun yliopisto.

Spiecer, B. 1995. Management of the Curriculum: Stability vs Change, Evolution vs Destabilisation. Teoksessa C., Evers & J., Chapman (toim.) Educational Administration. An Australian Perspective. Malaysia: Allen & Unwin.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. Johdanto. Teoksessa. J., Ruusuvuori & L., Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Suom. M. Aarnitukia. Maarianhamina: Mermerus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu laitos. Vantaa: Tammi.

Työhyvinvointia johtamalla ja voimaantumalla. 2013. Vantaan työhyvinvoinnin opas.

Vanas, A. 2014. Kapteeni ei kuulu konehuoneeseen. Opettaja 21/2014, 7.

Vantaan monikulttuurisuusohjelma 2014-2017. Luonnos.

Vantaan kieli- ja kulttuuritietoisuuden varhaiskasvatuksen käsikirja 30.4.2015.

Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2012.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes - Oppaita 56.

Varhaiskasvatuksen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 6-vuotiaille. 2012. Suomenkieliseen perusopetukseen valmistavan opetuksen kuntakohtainen opetussuunnitelma. Vantaa.

Viitala, R. 2004. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Akateeminen väitöskirja. Liiketaloustiede 44. Johtaminen ja organisaatiot. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Yhdenvertaisuuslaki 21/2004.

Sähköiset lähteet

Anttila, P. 1998. Tutkimuksen taito ja tiedonhankinta. 10.2.3. Laadullisen aineiston tarkastelu. Metodix. Viitattu 15.6.2015. http://www.metodix.com/fi/sisallys/01_menetelmat/01_tutkimusprosessi/02_tutkimisen_taito_ja_tiedon_hankinta/10_tutkimuksen_luotettavuus/10_2_3laadullisen_aineiston_tarkastelu

Bennett, J., Bettens, C. & Buysse 2007. Report on the 1st OECD Starting Strong Network workshop. 2007. Policy On Diversity and Social Inclusion in Early Childhood education and care. 20-21 June 2007. Brussels. Viitattu 17.11.2015. <http://www.oecd.org/edu/school/39487153.pdf>

Hujala, E., & Fonsén, E. 2012. Verkostoista voimaa pedagogiseen johtamiseen-Laatu ja työhyvinvointia varhaiskasvatukseen-loppuraportti. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. Viitattu 17.6.2015. http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-7626.pdf

Jäämeri, H. 2013. Varhaiskasvatuksen asiantuntija: Päivähoidon laatu vaihtelee luvattoman paljon. Suomen Kuvalehti. Viitattu 19.8.2015. <http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/varhaiskasvatuksen-asiantuntija-paivahoidon-laatu-vaihtelee-luvattoman-paljon/>

Kivihalme, E., Kalliokoski, T., Tervonen, T. & Hirvonen, A. Yhdessä. 2008. Pedagoginen johtajuus. Opetushallitus. Helsingin kaupunki opetusvirasto. Tero-hanke. Viitattu 1.10.2015. <http://yhdessa.edu.hel.fi/yhdessapedagoginen.html>

Lastentarhanopettajan liitto. 2015. Lastentarhanopettajan laaja-alainen osaaminen. Viitattu 10.10. 2015. http://www.lastentarha.fi/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadername2=Content-Type&blobheadername3=no-cache&blobheadername4=no-cache&blobheadervalue1=attachment%3B+filename%3DSateenvarjo_netti.pdf&blobheadervalue2=application%2Fpdf&blobheadervalue3=Cache-Control&blobheadervalue4=Pragma&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1409188518239&ssbinary=true

Opetushallitus. Perusopetukseen valmistava opetus - usein kysyttyä. Viitattu 10.8.2015. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli- ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat/perusopetukseen_valmistava_opetus- ja_kulttuuriministerio. Esiopetus vahvistaa oppimisen edellytyksiä. Viitattu 21.8.2015. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/esiopetus/?lang=fi

Roive, R. 2012. Kouluvalmiuksien tukeminen valmistavassa esiopetuksessa. Työntekijöiden kokemuksia Vaasassa. Vaasan Ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö AMK. Sosiaali- ja terveysala. Viitattu 13.5.2015. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/44283/Riikka_Roive.pdf?sequence=1

Ruohonen, S., Rissanen, R. & Manninen, P. 2009. Laadullinen tutkimus. Haastattelu. Virtuaali ammattikorkeakoulu. Viitattu 14.7.2015. <http://www2.amk.fi/digma.fi/www.amk.fi/opintojaksot/030906/1144934265902/1144934468296/1144934658929/1146047870666.html>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV- Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 1.11.2015. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>

Shaules, J. 2010. Beginners guide to the deep culture experience: Beneath the surface. Viitattu 20.8.2015. <http://site.ebrary.com/lib/laurea/reader.action?docID=10430708> (Vain Laurean tunnuksilla pääsy)

Sosiaalinen konstruktionismi. 2015. Koppa. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 2.11.2015. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/sosiaalinen-konstruktionismi>

Tutkimustie Oy. 2014. Litterointi tutkijoille, yrityksille ja asianajotoimistoille. Viitattu 18.6.2015. <http://www.tutkimustie.fi/?q=litterointi>

Työ- ja elinkeinoministeriö. 2015. Tiedotteet 2012. Valtion kotouttamisohjelma: maahanmuuttaja tarvitsee kielitaitoa, koulutusta ja työtä. Viitattu 13.7.2015. https://www.tem.fi/ajan-kohtaista/tiedotteet/tiedotearkisto/vuosi_2012/valtion_kotouttamisohjelma_maahanmuuttaja_tarvitsee_kielitaitoa_koulutusta_ja_tyota.106916.news

Vantaan väestö 2014/2014. Viitattu 5.11.2015. http://www.vantaa.fi/instance/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/117563_Vaestora-portti_2015.pdf

Vesterinen, M-L.2001. SOTE-ENNAKOINTI. Sosiaali- ja terveysalan tulevaisuuden ennakointi. Varhaiskasvatuksen tulevaisuuden visiot, muutokset ja haasteet. Viitattu 13.3.2015. http://www.edusampo.fi/sote/documents/loppuraportti_13.pdf

Painamattomat lähteet

Salmijärvi, T. 2014. Valmistava opetus varhaiskasvatuksessa. Erityiskasvatuksen tutkielma. Itä-Suomen yliopisto, filosofinen tiedekunta. Tulostettu 1.10.2014 Vantaan kaupungin sisäisestä Intranetistä.

Thurin, N. 2015. Henkilökohtainen tiedonanto sähköpostilla 5.10.2015.

Packalen, U. 2015. Valmistava opetus opettajien koulutusiltapäivä 10.2.2015.

Kuvat

Kuva 1: Pedagogisen johtajuuden menetelmät Fonsénia (2014) mukailleen	15
Kuva 2: Eurooppalaisen viitekehyksen taitotasot A1-A2	24
Kuva 3: Aineiston analyysin eteneminen	32
Kuva 4: Pedagogisen johtajuuden voimansiirto varhaiskasvatuksen valmistavassa opetuksessa 6-vuotiaille.....	56

Liitteet

Liite 1 Informaatiokirje johtajille.....	70
Liite 2 Tutkimuslupa.....	71
Liite 3 Esimerkki aineiston analysoinnista	72

Liite 1 Informaatiokirje johtajille

Hei,

Olen Anna Junes ja työskentelen lastentarhanopettajana Vantaan kaupungilla. Suoritan työn ohessa ylempää ammattikorkeakoulututkintoa Hyvinkään Laureassa varhaiskasvatuksen kehittämisen ja johtamisen linjalla. Teen opinnäytetyötä aiheesta pedagoginen johtaminen 6-vuotiaiden valmistavassa opetuksessa. Tutkimus kohdistuu Vantaan kunnallisiin varhaiskasvatuksen yksiköihin, joissa toteutetaan valmistavaa opetusta. Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia valmistavaa opetusta johtajien näkökulmasta. Tutkimus toteutetaan johtajille yksilöhaastatteluna.

Monikulttuurinen varhaiskasvatus vaatii tutkimus- ja kehittämistoimintaa varhaiskasvatuksessa, koska maahanmuuttajataustaiset lapset ja perheet ovat asiakkainamme yhä useammin. Toivon sinun lähtevän mukaan tutkimukseeni, jotta voimme yhdessä kehittää Vantaan monikulttuurista varhaiskasvatusta.

Tutkimus on täysin luottamuksellinen eikä loppuraportista voi tunnistaa johtajia eikä yksiköitä. Vain minä, opinnäytetyöntekijä tiedän, ketkä ovat olleet tutkimuksessa mukana. Kaikilla haastatelluilla on mahdollisuus lukea opinnäytetyöni.

Suoritan haastattelut huhti-toukokuun aikana 2015. Pyydänkin Teitä katsomaan kalenteristanne sopivan ajankohdan haastattelulle jo nyt ja ehdottamaan aikaa/aikoja minulle. Haastattelut suoritetaan haastateltavien osoittamassa paikassa, joten teidän ei tarvitse muuta kuin löytää sopiva aika ja minä tulen paikalle. Haastatteluun on hyvä varata aikaa 1,5h, jotta haastattelu ei jää kesken ajanpuutteen vuoksi. Haastattelu voi edetä jouhevasti ja olla ohi jo paljon aikaisemmin. Arvioin tuon ajan olevan maksimiai-ka, mikä haastatteluun voi mennä.

Vastaisitteko mahdollisuudestanne osallistua ensi viikon loppuun mennessä.

Tutkimuslupa on liitteenä.

Parhain terveisin Anna Junes

Liite 2 tutkimuslupa

Tutkimusluvan myöntäminen/Pedagoginen johtaminen 6-vuotiaiden valmistavassa opetuksessa

Hyvinkään Laurea -ammattikorkeakoulun opiskelija Anna Junes hakee tutkimuslupaa opinnäytetyön tekemistä varten. Opinnäytetyön aiheena on ”Pedagoginen johtaminen 6-vuotiaiden valmistavassa opetuksessa”.

Opinnäytetyön tarkoitus on tarkastella varhaiskasvatuksen 6-vuotiaiden valmistavaa opetusta pedagogisen johtamisen näkökulmasta, missä osaamisen johtamisella on merkittävä rooli. Tarkoitus on tutkia vantaalaisten kunnallisten päiväkotien johtajien näkemyksiä omien yksikköjensä valmistavan opetuksen järjestämisestä ja toteutuksesta. Lisäksi opinnäytetyössä tarkastellaan, millä tavalla johtajat huolehtivat henkilöstön pedagogisesta osaamisesta valmistavaan opetukseen liittyen ja millä tavalla johtajat tukevat lastentarhanopettajien pedagogista vastuuta valmistavassa opetuksessa.

Opinnäytetyö on laadullinen eli kvalitatiivinen ja se toteutetaan päiväkotien johtajille teema-haastatteluna, joiden yksiköissä toteutetaan 6-vuotiaiden valmistavaa opetusta. Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan.

Tutkijalle ei luovuteta salassa pidettäviä asiakirjoja ja tutkija on lain mukaan salassapitovelvollinen tutkimuksessa tietoon saamiensa yksilöä ja perhettä koskevien asioiden suhteen sekä hänen tulee huolehtia siitä, että yksittäistä henkilöä tai perhettä ei tutkimuksessa voida yksilöidä. Tutkimuksessa kerättyä tietoa saa käyttää vain tutkimustarkoituksiin. Mikäli tutkimus kohdistuu lapsiin, edellytetään huoltajien suostumista tutkimukseen osallistumiseen.

Päätös:
Päätän,

1) myöntää tutkimusluvan Anna Juneksen opinnäytetyölle, jonka aiheena on ”Pedagoginen johtaminen 6-vuotiaiden valmistavassa opetuksessa” ja

2) että tutkijan tulee toimittaa yksi kappale tutkimuksesta sivistystoimeen pdf- muodossa osoitteeseen: kirjaamo(at)vantaa.fi

Päiväys Vantaa 04.02.2015

Allekirjoitus

Nimen selvennys Laine Raija

Virka-asema Kehittämispäällikkö

Täytäntöönpano: - Anna Junes

Tiedoksi: - varhaiskasvatuspäälliköt

Tämä päätöspöytäkirja on yleisesti nähtävänä

Aika: 11.02.2015, klo 8.15-16.00

Paikka: Vantaan kaupunki, Kirjaamo, Asematie 7, 01300 Vantaa (Tikkurila)

Liite 3 Esimerkki aineiston analysoinnista

Esimerkki kolmen yläluokan yhdistämisestä Työhyvinvoinnista huolehtimisen pääluokkaan

