



Jaetun pedagogisen johtajuuden malli varhaiskasvatuksessa

Kati Eskelinen-Juntunen ja Anne Hyvönen

2020 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

Jaetun pedagogisen johtajuuden malli varhaiskasvatuksessa

Eskelinen-Juntunen, Hyvönen
Sosionomi amk
Opinnäytetyö
Joulukuu 2020

Sosionomi (AMK)

Kati Eskelinen-Juntunen, Anne Hyvönen

Jaetun pedagogisen johtajuuden malli varhaiskasvatuksessa

Vuosi 2020 Sivumäärä 67

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kehittää pedagogisen johtajuuden rakennetta helsinkiläisessä varhaiskasvatustyksikössä. Tavoitteena oli luoda varhaiskasvatustyksikölle jaetun pedagogisen johtajuuden malli, joka tukee johtajan ja henkilöstön työtä. Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä kyseisen varhaiskasvatustyksikön johtajan ja henkilöstön kanssa.

Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys muodostettiin tutustumalla aiheeseen liittyviin ajan-kohtaisiin tutkimuksiin, joissa on käsitelty jaettua johtajuutta, pedagogista johtajuutta, sekä jaettua pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Varhaiskasvatustyksikön henkilöstölle tehtiin kysely varhaiskasvatustyksikön tämänhetkisistä jaetun pedagogisen johtajuuden rakenteista, sekä heidän toiveistaan jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamiselle. Kyselystä saadut vastaukset analysoitiin teoriaohjaavalla sisällyttöanalyysillä. Kyselyn tulosten perusteella henkilökunnan mielestä pedagoginen johtajuus arjessa oli erilaisia kokousrakenteita sekä kehittämispäiviä, kehityskeskusteluja, uusia digitaalisia työvälineitä ja suunnittelu, arviointi ja kehittämisajan (Sak-ajan) mahdollistamista. Haasteina pedagogiselle johtajuudelle näyttäytyi yleinen kiire ja muut ajanhallinnalliset ongelmat. Ongelmallisena koettiin myös asioiden sekavuus ja päällekkäisyys.

Henkilöstön vastauksista ja aikaisempien tutkimusten tuloksista koottiin varhaiskasvatustyksikölle jaetun pedagogisen johtajuuden malli. Malli koostuu viidestä osa-alueesta, joiden avulla muodostuu selkeämpi rakenne pedagogiselle johtajuudelle. Jaetun pedagogisen johtajuuden mallin käyttöönotto jää varhaiskasvatustyksikön oman aikataulun varaan.

Johtopäätöksiä kehittämistutkielmasta voisi kiteyttää seuraavaa: selkeä jaetun pedagogisen johtajuuden malli varmistaa varhaiskasvatuksen tason pysymisen laadukkaana ja vaikuttaa positiivisesti lasten hyvinvointiin. Tällöin myös luodaan tasavertaisempi pohja lasten kasvuun, kehitykselle ja oppimiselle.

Asiasanat: pedagogiikka, pedagoginen johtajuus, jaettu johtajuus, jaettu pedagoginen johtajuus, varhaiskasvatus.

Kati Eskelinen-Juntunen, Anne Hyvönen

A template of distributed pedagogical leadership in early childhood education

Year 2020

Pages

67

The purpose of the thesis was to develop the structure of pedagogical leadership in an early childhood education (ECE) center in Helsinki. The aim of the thesis was to create a template of distributed pedagogical leadership that supports the work of ECE centers leader and its employees. The thesis was made in co-operation with the leader and the employees of the ECE center.

The theoretical framework of the thesis was composed by reading the up-to-date research on the subject, which has discussed; distributed leadership, pedagogical leadership, and distributed pedagogical leadership in the context of early childhood education.

A survey was performed on the employees of the ECE center about how the current pedagogical leadership was constructed, and their wishes about the implementation of distributed pedagogical leadership. The responses gained from the survey were analyzed with theory driven content analysis. Based on the results of the survey, it was found that the employees think that pedagogical leadership in everyday life consists of; different meeting structures and development days, development discussions, new digital work tools, and allocating time for planning, evaluation and development-periods (Ped-periods). As for challenges concerning pedagogical leadership, they named the general time management problems as one of the biggest issues. They also named overlapping and general haze as a huge issue.

By combining the response of the employees and the results of earlier research, we came up with the template of distributed pedagogical leadership for the ECE center. The template consists of five different sections, with which a more clear structure of pedagogical leadership is formed. Introduction of the template depends on the schedule of the ECE center. In conclusion, one could summarize the study as follows: a clear template of distributed pedagogical leadership ensures that level of early childhood education will stay high and positively affects the children's wellbeing, therefore creating a more equal base for the children's growth, development and learning.

Keywords: pedagogy, pedagogical leadership, distributed leadership, distributed pedagogical leadership, early childhood education.

Sisällys

| | | |
|------|--|----|
| 1 | Johdanto..... | 8 |
| 2 | Kehittämistutkielma | 9 |
| 2.1 | Kehittämistyön prosessi | 10 |
| 2.2 | Kehittämistyö helsinkiläisessä varhaiskasvatusyksikössä | 11 |
| 2.3 | Kehittämistyön vaiheet..... | 12 |
| 3 | Lastenhoidosta pedagogiseksi varhaiskasvatukseksi..... | 13 |
| 4 | Johtamisesta kohti jaettua johtajuutta | 17 |
| 5 | Pedagoginen johtajuus | 18 |
| 5.1 | Pedagogiikka | 19 |
| 5.2 | Pedagogiikan johtaminen pedagogisen johtajuuden osana | 19 |
| 5.3 | Pohjalla on vankka arvoperusta | 20 |
| 5.4 | Pedagogisen johtamisen prosessi | 21 |
| 5.5 | Ihmisten johtaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa | 22 |
| 5.6 | Osaamisen ja vahvuuksien johtaminen tukee työyhteisön vuorovaikutusta | 25 |
| 5.7 | Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin sekä toimintakulttuurin johtaminen | 27 |
| 6 | Jaettua pedagogista johtajuutta tukevat rakenteet | 30 |
| 6.1 | Tiimit ja palaverit..... | 30 |
| 6.2 | Työyhteisön kehittäminen | 33 |
| 6.3 | Pedagoginen dokumentointi arvioinnin ja pedagogisen johtajuuden tukena..... | 36 |
| 7 | Aikaisempia tutkimuksia pedagogisesta johtajuudesta varhaiskasvatuksessa | 39 |
| 7.1 | Fonsén (2014) Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa..... | 39 |
| 7.2 | Kakkonen (2018) Jaettu johtajuus varhaiskasvatuksessa | 41 |
| 7.3 | Haapala (2019) Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa | 42 |
| 7.4 | Tiihonen (2019) Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä ⁴³ | |
| 7.5 | Muita aiheeseen liittyviä tutkimuksia | 43 |
| 8 | Kysely varhaiskasvatusyksikön henkilöstölle..... | 45 |
| 8.1 | Tutkimuskysymykset | 45 |
| 8.2 | Kysely | 45 |
| 8.3 | Kyselyn toteuttaminen | 46 |
| 8.4 | Kyselyn vastausten analysointi | 47 |
| 8.5 | Kyselyn tulokset | 50 |
| 8.6 | Kyselyn johtopäätökset..... | 54 |
| 9 | Jaetun pedagogisen johtajuuden malli..... | 55 |
| 10 | Pohdinta, arviointi ja luotettavuus | 58 |
| 10.1 | Pohdinta | 58 |

| | | |
|------|-------------------------------|----|
| 10.2 | Opinnäytetyön arviointi | 61 |
| 10.3 | Luotettavuus | 62 |
| | Lähteet..... | 64 |

1 Johdanto

Jaettu johtajuus on ollut paljon puheenaiheena varhaiskasvatuksessa, koska johtajuus on alati muuttuvassa tilassa. Yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten myötä on myös johtajuus muuttunut enemmän asiakeskeisestä johtamisesta ihmisten johtamiseen. Tämä on luonut väylän jaetulle johtajuudelle. Yhteisen arvoperustan kirkastaminen saa henkilöstön toimimaan samojen tavoitteiden suuntaisesti sekä käyttämään koko osaamistaan. Näin luodaan pohja motivoituneelle työyhteisölle ja jaetulle johtajuudelle.

Yhteiskunnan ja työelämän jatkuva muutos vaikuttaa osaltaan myös koulutukseen. Tämä heijastuu opetus- ja kasvatustyötä tekeviin työyhteisöihin vaikuttaen myös johtajien työhön. (Wenström 2020, 13.) Varhaiskasvatuksessa tapahtuneet ammattirakenteiden muutokset ja kuntien hallinnan alan vaihdokset sekä vaikeus saada rekrytoitua koulutettua henkilökuntaa ovat vaikuttaneet käytännön työhön varhaiskasvatyksyksissä. Tämä kehitys on vaikuttanut osaltaan johtajuuden nousemiseen varhaiskasvatuksen yhdeksi keskeisimmistä kehittämiskohteista. Johtamisessa erityisesti pedagogiikan johtaminen on keskeinen teema. (Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat 2014, 19.)

Varhaiskasvatyksiköitä oikeudellisesti velvoittava määräys, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet painottaa pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Tämä edellyttää pedagogista asiantuntemusta päiväkodin johtajilta. Päiväkodin johtajan johtamistyöhön kuuluu pedagogisen osaamisen johtaminen, tällä taataan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden toteutuminen ja henkilöstön riittävä osaaminen. Tutkittaessa päiväkodin johtajien työtilannetta vuosina 2017 ja 2020 tuloksista ilmeni päiväkodin johtajien kokevan lisäkoulutuksen tarvetta pedagogisen työn johtamiseen. Vuonna 2017 lisäkoulutuksen tarvetta koki yli 50 % ja vuonna 2020 yli 40 % kyselyyn vastanneista päiväkodin johtajista. (Päiväkodin johtaja kysely 2017,16; Päiväkodin johtajakysely 2020, 2.)

Kasvatuksen ja koulutuksen arviointikeskuksen Karvin (2020) Alkumittaus - Koulutulokkaiden matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden taidot ja osaamisen taustatekijät nostaa esille myös varhaiskasvatuksen vaikutukset koulutulokkaiden taitoihin. Erityisesti koko päiväisestä varhaiskasvatuksesta hyötyivät lapset, joilla oli useampi ennakoiva riskitekijä. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tulisi myös huomioida henkilökunnan täydennyskoulutus ja riittävät resurssit toiminnan toteuttamiseen. (Karvi 2020, 27-41.) Varhaiskasvatuksessa pedagogisella johtajuudella voidaan vaikuttaa pedagogiikan sisältöihin ja henkilökunnan riittävyyteen ja osaamiseen. Joten voidaan tulkita, että pedagogisella johtajuudella on myös vaikutusta koulutulokkaiden taitotasoon ja osaamiseen.

Kehittämistutkielman kautta haluttiin luoda varhaiskasvatustyksikölle räätälöity jaetun pedagogisen johtajuuden malli, joka selkeyttäisi pedagogisen johtajuuden rakenteita yksikön sisällä. Malli tukisi niin henkilöstön kuin johtajankin työtä sekä luo mahdollisuuden kehittää pedagogista toimintaa varhaiskasvatustyksikön sisällä.

Kehittämistutkielman aluksi tutustuttiin aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen sekä aikaisempaan tutkimustietoon, jonka jälkeen varhaiskasvatustyksikön henkilökunnalle laadittiin kysely. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää, millaisia jaetun johtajuuden rakenteita yksikössä on, miten rakenteet toimivat arjessa sekä mihin suuntaan henkilökunta toivoo jaetun pedagogisen johtajuuden mallia kehitettävän. Kyselystä saatujen tulosten ja vastausten analysoinnin perusteella käytiin yhteisiä keskusteluja yksikön johtajan kanssa millainen rakenne palvelisi pedagogista johtamista ja yksikön toimintaa. Kehittämistyön tuloksena kehitettiin varhaiskasvatustyksikköön jaetun pedagogisen johtajuuden malli ja luotiin edellytykset mallin kokeilemiseen.

2 Kehittämistutkielma

Muutokseen suuntaavia tutkimuksia voidaan kutsua interventionistisiksi tutkimuksiksi. Tämän yläkäsitteen alle voidaan jaotella konstruktiiivinen tutkimus, toimintatutkimus ja kehittämistutkimus. (Kananen 2017, 10.) Toimintatutkimus ja kehittämistutkimus eroavat toisistaan vain hieman ja osin käsitteitä käytetään myös ristiin. Toimintatutkimuksen tarkoituksena on kehittää toimintaa, kun taas kehittämistutkimuksessa merkittävää on tutkimuksen myötä syntyvä tuotos, joka on siirrettävissä. (Juuti & Lavonen 2006). Kehittämistutkimuksen tarkoitus on tuottaa muutosta. Kehittämistutkimus voi olla yhdistelmä kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta tai ainoastaan kvalitatiivista tutkimusta. Kehittämistutkimuksen muutoksen kohteena voi olla organisaatio, menetelmä tai tuote. Kehittämistutkimuksessa täytyy olla tutkimusosio ja tutkimuksellinen ote. (Kananen 2017, 18.) Toimintatutkimuksessa aloitetaan tutkimuksen tehtävän määrittelystä ei niinkään tutkimuskysymyksen määrittämisestä. Tämä perustuu siihen, että toimintatutkimuksessa haetaan käytäntöön hyödynnettävää ja sovellettavaa tietoa, jolla voidaan kehittää toimintaa. Teoreettinen intressi ei ole pelkästään toimintatutkimuksen taustalla, vaan siellä on myös eettisnormatiivisia intressejä. Toimintatutkimuksessa ei ole tavoitteena tieto vain tietämisen vuoksi, vaan tieto, jolla voi kehittää käytäntöä. (Heikkinen 2018, 186.) Tutkimuksellinen asetelma ja tutkiva työote tuovat lisäarvoa kehittämistyölle. Kehittämisen ilmiöiden käsitteellistäminen sekä tutkimusasetelmien hyödyntäminen auttavat kehittämistyön toteutuksessa. (Toikko & Rantanen 2009, 11.) Tästä syystä opinnäyte työ on kehittämistutkimus, sillä tarkoituksena on tuottaa jaetun johtajuuden malli, joka on siirrettävissä myös muihin toimintayksiköihin.

2.1 Kehittämistyön prosessi

Puhuttaessa kehittämistyöstä, kehittämistoiminnasta, kehitystyöstä käytetään termejä usein rinnakkain sekä kehittämis- ja tutkimustoiminnasta määrittelemättä tarkemmin tutkimuksen ja kehittämisen suhdetta. (Toikko & Rantanen 2009, 13.) Kehittämistutkimuksen tarkoituksena ja hyötynä on poistaa ongelmia, ja kehittää toimintaa paremmaksi. Tulosten dokumentointi ja julkaiseminen laajemmalle yleisölle tuo kehittämistutkimuksella kehitetyn mallin muidenkin varhaiskasvatyüksiköiden käyttöön. Kehittämistutkimus tavoittelee asiantilan tai ilmiöiden kuvailun sijasta löytämään paremman mallin varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtajuuteen, sekä testaamaan mallia käytännössä. (Kananen 2012, 44.) Kehittämistoiminnassa eri toimijoiden aktiivisuus ja sitoutuminen on kaiken perustana, vaikka heillä olisikin erilaiset intressit. Kehittämisessä halutaan muodostaa yhteistä näkemystä sekä luoda yhteistä ymmärrystä. Kehittäjä pyrkii dialogiin käytännön toimijoiden kanssa, eikä ota ulkopuolisen kehittäjän roolia itselleen. (Toikko & Rantanen 2009, 10-11.)

Kehittämistyön prosessissa voidaan erottaa viisi tehtävää. Kehittämistyön aluksi on hyvä miettiä, miksi jotain asiaa ryhdytään kehittämään ja haetaan kehittämistyölle perusteluja. Kehittämistyön onnistumiseksi vaaditaan organisointia, jolloin määritellään, kuka tekee mitäkin ja mitkä ovat ne resurssit, jotka ovat kehittämistyölle käytettävissä. Seuraavana tehtävänä on itse kehittämistyö. Kehittämistyöhön liittyy myös oleellisesti arviointi sekä palvelun tai tuotteen levittäminen. (Toikko & Rantanen 2009, 56-57.) Edellä määritetyt tehtävät muodostavat kehittämistyön prosessin. Kehittämistyön prosessia voidaan mallintaa erilaisten mallien kautta. Mallina voi olla lineaarinen malli, taso malli, spiraalimalli tai spagettimainen malli. (Toikko & Rantanen 2009, 64.) Luvussa kuusi käsitellään työyhteisön kehittämistä ja siinä yhteydessä esitellään perinteinen vesiputous kehittämismalli sekä uudempi ketterän kehittämisen malli. Tasomalli on saman tyylinen kuin vesiputousmalli ja spiraalimalli vastaa ketterän kehittämisen mallia.

Spagettimalli on saanutkin alkunsa näiden lineaaristen ja spiraalimallien kritiikistä. Todellisuuden ollessa paljon mutkikkaampi kuin nämä yksinkertaistetut kehittämistyön mallit. Kehittämistyöstä kadotetaan reflektiivinen ja dialoginen luonne, jos kehittämistyötä painetaan tietyn mallin mukaiseksi. Lineaarisen, spiraalisen ja tasomallin vastaisesti voidaan kuitenkin kehittää spagettimainen prosessi, joka reagoi ympäristöönsä vapaasti ja avoimesti. Kehittämistyön tehtävät perustelu, organisointi, toteutus ja arviointi sisältyvät spagettimaiseen prosessiin, mutta niiden järjestystä ei voi ennalta määrittää. Spagettimainen prosessi reagoi aina konkreettisen toiminnan ja sitä arvioivan, jäsentävän tai kuvailevan representaation väliseen jännitteeseen. Spagettimainen prosessi sisältää ajatuksen vapaasti ja avoimesti muodostuvasta prosessista, jonka ydin on dialogisuus. (Toikko & Rantanen 2009, 69-72.) Meidänkin kehittämistyömme on muotoutunut ympäristöstä tulleiden ärsykkeiden takia omanlaisekseen.

Työyhteisön muuttuvien tilanteiden mukaisesti olemme muokanneet kehittämistyömme muotoa ja aikataulutusta. Dialogisuus työyhteisön kanssa on ollut tärkeä osa kehittämistyötämme, koska halusimme tuottaa mahdollisimman hyvin työyhteisön tarpeita palvelevan mallin.

Interventiotutkimuksissa käytetään laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä. Tilanteen mukaan voidaan käyttää monilähteistä aineistoa. Tavoitteena on saada laaja ja syvälinen käsitys tutkimuskysymyksestä ja siihen vaikuttavista asioista. (Kananen 2017, 43.) Laadullisessa tutkimuksessa voidaan aineiston kerääminen luokitella sekundääri- ja primääriaineistoon. Sekundääriaineisto koostuu jo olemassa olevista aineistoista, jotka liittyvät tutkittavana olevaan ilmiöön. Primääriaineistoa ovat haastattelut, havainnoinnit ja kyselyt, joiden avulla tuotetut aineistot kohdistetaan tutkittavaan ilmiöön. (Kananen 2017, 44.) Kehittämistutkimuksessa perehdyttiin jo olemassa olevaan kirjallisuuteen ja samasta aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Aikaisemmista jaettua johtajuutta varhaiskasvatuksessa käsittelevistä tutkimuksista etsittiin hyviä käytänteitä, joita voitaisiin hyödyntää jaetun pedagogisen johtajuuden mallia työstettäessä. Primääriaineisto kerättiin varhaiskasvatusyksikön henkilöstölle tehdyllä kyselyllä.

2.2 Kehittämistyö helsinkiläisessä varhaiskasvatusyksikössä

Johtajuus ja sen erilaiset rakenteet ja muodot ovat hyvin suuressa merkityksessä pedagogisen kehittämistyön kannalta. Johtajuuden erilaisilla malleilla voidaan tukea ja kehittää varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa työyhteisöissä. Viime vuosina on julkaistu useampia tutkimuksia ja aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Jaettu pedagoginen johtaminen luo paljon uusia mahdollisuuksia ja hyödyntää koko henkilöstön osaamisen.

Kehittämistutkimuksen tarkoituksena on kehittää varhaiskasvatusyksikön pedagogista johtajuutta. Jaetun johtajuuden keinoilla haluamme selkeyttää johtajuuden rakennetta. Tavoitteena on kehittää varhaiskasvatusyksikölle omanlainen jaetun pedagogisen johtajuuden rakenne, joka tukee johtajan työtä ja luo mahdollisuuden kehittää pedagogista toimintaa yksikön sisällä.

Varhaiskasvatusyksikkö koostuu kahdesta erillisestä päiväkodista. Varhaiskasvatusyksikössä työskentelee tällä hetkellä 29 henkilöä. Kymmenen henkilöstöstä työskentelee pienemmässä päiväkodissa ja 19 isommassa. Varhaiskasvatusyksikössä esihenkilön apuna toimii myös varajohtaja, jolle on määritelty tiettyjä tehtäviä ja ajankäyttöä tehtävien hoitamiseen. Varhaiskasvatusyksiköille on henkilöstön määrän mukaan varattu tietty määrä aikaa varajohtajan tehtävien tekemiseen. Varhaiskasvatusyksikkö kuuluu tasolle kaksi, jolloin varajohtajan tehtävien tekemiseen on varajohtajalle määritelty kaksi työpäivää kuukaudessa. Varajohtajan tehtävät koostuvat tietyistä asiakokonaisuuksista, jotka yhdessä esihenkilön kanssa määritellään. Varhaiskasvatusyksikössä on niin sanottuja kyliä kolme, joista yksi kylä on toinen päiväkotia.

Henkilöstöstä muodostuu kymmenen tiimiä, joissa työskentelee kaksi, kolme tai neljä henkilöä. Henkilöstöstä 12 on varhaiskasvatuksen opettajia, 14 on varhaiskasvatuksen lastenhoitajia, kaksi erityisavustajaa ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

Tiimit toimivat omissa ryhmissään ja pedagoginen vastuu tiimin toiminnasta on varhaiskasvatuksen opettajalla. Jokaisella tiimillä on kerran kahdessa viikossa puolitoistatuntia tiimipalaveriaikaa, jolloin toimintaa suunnitellaan, kehitetään ja arvioidaan. Kerran kuussa on jokaisella kylällä oma kyläkokous, jossa suunnitellaan kylän yhteiset linjaukset. Kyläkokouksiin osallistuvat varhaiskasvatuksen opettajat. Molemmissa taloissa on viikoittaiset palaverit, joissa suunnitellaan yhteisiä asioita ja tiedotetaan työnantajan linjauksista. Kerran kuussa on päiväkodin oma palaveri, johon kuka tahansa tiimin jäsenistä voi osallistua. Muihin palaveriin osallistuu varhaiskasvatuksen opettaja. Varhaiskasvatusyksikön yhteisiä palavereja on harvemmin. Yksikössä on hyvin paljon yritetty satsata osaamisen jakamiseen. Käytännöllisen ja toimivan tavan kehittäminen on ollut haasteellista eikä toimivaa rakennetta ole löydetty. Henkilöstöllä on paljon erilaista osaamista, jonka jakamisesta koko työyhteisö hyötyisi valtavasti. Toisena kehittämiskohteena yksikössä on ollut varhaiskasvatuksen opettajien suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisajan (SAK-ajan) toimivan rakenteen löytäminen, sekä SAK-ajan sisällöllisen ajankäytön suunnittelun parantaminen.

2.3 Kehittämistyön vaiheet

Kehittämistyön aluksi kävimme useampia keskusteluja varhaiskasvatusyksikön johtajan kanssa, jotta varmistuimme, että meillä oli yhteinen näkemys kehittämistyön tavoitteista ja menetelmistä. Keskusteluissa ideoiden jakaminen ja työyksikön tarpeiden kuunteleminen oli tärkeää. Keskustelujen jälkeen aloitimme opinnäytetyön suunnittelun.

Kehittämistutkielman ensimmäisessä vaiheessa perehdyttiin jo olemassa oleviin varhaiskasvatuksen jaetun johtajuuden sekä jaetun pedagogisen johtajuuden malleihin. Aiheesta on tehty jonkin verran ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetöitä, pro gradu tutkielmia ja väitöskirjoja. Valmiita jaetun pedagogisen johtajuuden malleja ja tutkimuksia haettiin aktiivisella tiedon haulla. Valmiisiin jaetun pedagogisen johtajuuden malleihin perehdyttiin lukiamalla sekä tietoja keräämällä. Tärkeää oli myös huomioida, millaisiin yksiköihin mallit olivat suunniteltu ja perehtyä näihin taustatekijöihin tarkasti.

Toisessa kehittämistutkielman vaiheessa toteutimme työyhteisön jäsenille kyselyn, jolla kartoitettiin työyhteisön mielipiteitä jo vallitsevista rakenteista ja toiveita rakenteiden kehittämisestä. Kysely toteutettiin e-lomake kyselynä. Vastaukset esiteltiin varhaiskasvatusyksikön johtajalle ja kävimme keskustelua millaisia rakenteita, olemme jo löytäneet sekä millaisia ajatuksia työyhteisöllä on jaetun johtajuuden kehittämisestä työyhteisössä.

Kolmannessa vaiheessa kyselyn tulosten analysoinnin jälkeen aloitimme pedagogisen jaetun johtajuuden mallin työstämisen yhdessä yhteistyökumppanin kanssa. Ensimmäiseksi tiedotimme yksikön esihenkilölle millaisia aiheita vastauksia analysoitaessa tuli tietoon. Esihenkilö kommentoi vastausten aiheisiin. Seuraavaksi teoriapohjaista analysointia hyödyntäen etsittiin kyselyn tuloksien pohjalta yhtäläisyyksiä aikaisempaan tutkimustietoon ja teoriaan. Kävimme aktiivista vuoropuhelua yksikön esihenkilön kanssa. Näin yhteistyössä esihenkilön kanssa rakennettiin jaetun pedagogisen johtajuuden malli varhaiskasvatusyksikön käyttöön. Nostimme malliin teoretietoon pohjaten asioita, joita henkilöstö oli nostanut myös esille kyselyn vastauksissa. Jaetun pedagogisen johtajuuden mallin työstämistä työyhteisö saa jatkaa valitsemallaan tavalla. Annoimme mallin varhaiskasvatusyksikön käyttöön. He työstävät sitä käyttöönsä sopivassa vaiheessa. Jotta mallia voitaisiin realistisesti arvioida tulisi mallin olla käytössä pidemmän aikaa, tällöin mallin toimivuus tulisi parhaiten esille. Arviointia mallin toimivuudesta ja käyttöön ottamisesta ei tämän opinnäytetyön puitteissa saatu.

3 Lastenhoidosta pedagogiseksi varhaiskasvatukseksi

Yhteiskunnalliset muutokset ovat vuosien saatossa vaikuttaneet merkittävästi varhaiskasvatuksen sisältöihin ja painotuksiin. Näiden muutosten myötä ovat myös varhaiskasvatuksen johtajuuden arvot ja painotukset muuttuneet. Nähdäkseen muutoksen vaikutuksen kokonaisvaltaisesti on hyvä perehtyä aikaisempiin tapahtumiin, joiden myötä päivähoito on muotoutunut varhaiskasvatukseksi, jonka keskiössä on pedagogiikka.

Nykymuotoisen päivähoitojärjestelmän kehittyminen on ollut pitkä prosessi, jonka muotoutumiseen ovat vaikuttaneet monet yhteiskunnalliset muutokset. Tässä luvussa kerrataan päivähoitojärjestelmän kehittyminen, sekä päivähoitolainsäädännön kehittyminen, varhaiskasvatus ja esiopetus käsitteiden muotoutuminen. (Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat 2014, 8.) Yhteiskunnalliset muutokset ovat vaikuttaneet lastenhoidon järjestämisen periaatteisiin ja myös pedagogiset painotukset ovat vaihdelleet sen mukaan. Kauan valmisteltu laki lastenpäivähoidosta, joka yhdisti lastentarhat ja lastenseimet päiväkodiksi saatiin voimaan vuonna 1973, vasta tästä alkoi varsinainen varhaiskasvatuksen muotoutuminen. Tässä laissa päivähoidon tehtävän määriteltiin olevan sekä sosiaalipoliittinen että kasvatuksellinen. Näiden tehtävien pohjalta on luotu myöhemmin educare-malli, joka yhdistää lasten opettamisen ja hoidon. Vuoden 1973 lain myötä päivähoito muuttui kaikille tarkoitetuksi ja tarpeen pohjalta määräytyväksi maksulliseksi palveluksi. Päivähoitopaikkojen riittämättömyys kuitenkin aiheutti sen, että kunnat myönsivät päivähoitopaikkoja kaikkein heikoimmassa taloudellisessa asemassa oleville perheille, ja näin päivähoito leimautui sosiaalipoliittiseksi toiminnaksi. Vuoden 1973 lain tultua voimaan myös työvoiman tarve lisääntyi voimakkaasti. Lastentarhanopettajia oli tähän asti koulutettu lastentarhaseminaareissa, joiden opetuksessa

painottui fröbeliläinen lastentarha pedagogiikka. Tähän lisääntyneeseen työvoiman tarpeeseen perustettiin joidenkin yliopistojen yhteyteen uudenlaisia lastentarhanopettajakoulutuksia. Yliopistojen koulutuksissa vanhoja pedagogisia traditioita ei jatkettu, vaan uusi opetus perustui kehityspsykologiaan, ja tätä tietoa hyödyntävään pedagogiikan tulkintaan. Tämän ajan pedagogiikassa ryhmällä oli suuri merkitys. Lapsia pyrittiin kasvattamaan sosiaalisesti taitaviksi, ja ryhmässä toimimisen ajateltiin edistävän näitä taitoja. (Karila 2013, 14-16.) Tällaisen ajattelun juuret voidaan silti paikantaa myös fröbeliläiseen lastentarhapedagogiikkaan, jossa aikuisvetoinen didaktinen toiminta oli hyvin arvostettua, mutta myös luoville leikeille annettiin arvoa. Fröbeliläiseen lastentarhapedagogiikkaan kuului myös lasten työskentely aikuisen kanssa, oikeissa pienissä työtehtävissä. Aikuisen rooli oli tarkkailla lasten toimintaa, ja havaintojensa perusteella suunnitella heille lasten kehitystä tukevia toimia. (Turja 2012, 43.)

Tässä ajassa yhteiskunnassa vallalla oleva yhteisvastuu ja yhteisöllisyys heijastuivat päiväkotien pedagogiikkaan yhteisön merkityksen ja sosiaalisuuden korostamisena. Tällöin taitavan pedagogin ydinkriteerinä pidettiin ryhmänhallinnan taitoa. Ryhmänhallintaa auttoi tarkka etukäteissuunnittelu ja siirtymätilanteissa apuna olivat niin sanotut viihdytysleikit. Kasvattajan käytännön taitoja ja hyvää organisointikykyä arvostettiin. Päiväkodin merkitystä yhteisönä korostettiin järjestämällä koko päiväkodin yhteisiä tilaisuuksia, muun muassa kokoontumalla viikoittain suureen lauluhetkeen, johon kaikki lapsiryhmät pääsivät osallisiksi leikkimään yhdessä laululeikkejä. Pedagogista suunnittelua toteutettiin keskusaiheen kautta, toiminnan suunnittelu oli tuolloin hyvin aikuiskeskeistä. Pedagoginen toiminta perustui ohjattuihin tuokioihin, niiden lisäksi lapset saivat leikkiä vapaata leikkiä, ja siirtymätilanteissa käytettiin viihdytysleikkejä. Aikuinen oli aloitteellinen sekä toiminnassa että sen suunnittelussa. Lasten asema oli toimia aikuisten etukäteissuunnitelmien kohteina, ja heitä käsiteltiin ryhmänä, ei yksilöinä. Ryhmänhallinta hyvän pedagogin taitona vaikuttaa edelleenkin kentällä toimivien työntekijöiden puheissa. Ryhmänhallintataitojen perusteella arvioidaan edelleen alalle tulevia uusia työntekijöitä. (Karila 2013, 16-17.)

Muutos päivähoidon järjestämiseen tuli 1980-luvulla. Päivähoidon kasvatuskomitean mietinnön myötä alkoi kasvatuksellinen painotus vallata alaa äitien työssäkäynnin mahdollistamisen rinnalla. Päivähoitolakiin lisättiin myös pykälä, jossa määriteltiin päivähoidon kasvatukselliset tavoitteet. (Karila 2013, 19.) Tämän ajankohdan kasvatusta oli aikuisjohtoista ja koulun oppiaineita muistuttavaa, opetus- ja toimintatuokio perusteista (Turja 2012, 43). Päivähoidon kasvatuskomitea ohjasi tämän ajan varhaiskasvatusta, komitean mietinnön sisältöä pidettiin ohjaavana asiakirjana ja sen sisältöä opiskeltiin niin perus- kuin täydennyskoulutuksissa. Henkilöstön edellytettiin toimivan komitean määrittelemien arvojen ja kasvatuksen tavoitealueiden mukaisesti. Komitean mietinnön toteuttamisen tueksi laadittiin oppaita, jotka sisälsivät kehityspsykologista tietoa, ja vain vähäisen määrän pedagogista ainesta. Näillä oppailla pyrittiin ohjaamaan päivähoidon sisällön kehittämistä, ja oppaissa mainittiin myös alle kolmivuotiaiden lasten pedagogiikka, jota ei ollut aikaisemmin käsitelty päivähoitoa ohjaavissa asiakirjoissa.

Komitean määrittelemät kasvatustavoitteet, ja niiden saavuttamisen tueksi laaditut oppaat eivät kuitenkaan merkittävästi onnistuneet uudistamaan tuon ajan pedagogiikkaa, vaan kasvatustapahtui edelleen tuokio pohjaisena aikuisjohtoisesti. Toiminnan suunnittelu perustui sisältöaluesuunnitteluun, erilaisille aihealueille oli varattu omat päivänsä, ja koko ryhmä toteutti saman tuokion vuorollaan, esimerkiksi kaikki askartelivat mallista samanlaisen askartelun tai osallistuivat samanlaiseen liikunta- tai musiikkituokioon. 1980-luvulla tuli muutoksia myös alalla toimivien ammattilaisten koulutuksiin. Entinen lastenhoitajan koulutus korvautui päivähoitajan koulutuksella, joka sisälsi myös jonkin verran pedagogisia opintoja. Lastentarhanopettajan koulutus pidennettiin kolmivuotiseksi opistokoulutukseksi. (Karila 2013, 18-20.)

YK:n lapsenoikeuksien sopimus vuonna 1989, toi mukanaan uudenlaisia ajatuksia päivähoitoon. Se muokkasi vallalla olevaa lapsikäsitystä niin, ettei lapsia enää nähty pelkästään suojelemaan tarpeessa olevina aikuisen toiminnan kohteina, vaan myös aktiivisina toimijoina, joilla on oikeus tuoda omat näkökulmansa esiin omia asioitaan koskevilla päätöksillä. (Turja 2012, 43; Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila 2017, 24). Suomalaisessa yhteiskunnassa paljon puhuttu subjektiivinen päivähoito-oikeus annettiin ensin pienimmille, alle kolmevuotiaille lapsille vuonna 1990, ja vasta tämän jälkeen, vuonna 1996 vanhemmille lapsille. Tämä aiheutti vanhemmissa paljon vastustusta. Syntyi vanhempien joukkoliike ”Lapsen oikeus hoitopaikkaan”, jonka vaatimuksena oli, että kolmesta kuusivuotiaalle lapsille taataan oikeus päivähoitopaikkaan koulun aloitukseen saakka. (Lounassalo 2002, 234.) Subjektiivinen päivähoito-oikeus lisäsi päivähoitopaikkojen tarvetta ja tätä tarvetta helpottamaan päätettiin päivähoitoryhmien maksimikoosta luopua vuonna 1992. Tämän jälkeen lapsiryhmien kokoa voitiin kasvattaa, kunhan aikuisten ja lasten suhdeluvuista pidettiin kiinni (Pihlaja & Viitala 2018, 22).

Lastentarhanopettajakoulutus muutettiin yliopistolliseksi kandidaatin tutkinnoksi vuonna 1995, ja tämä mahdollisti maisteri koulutuksen. Tällöin varhaiskasvatusta myös vakiintui omaksi kasvatustieteen osa-alueekseen. 1990-luvulla kiinnostuttiin myös niin sanotuista vaihtohetopedagogiikoista, joita opetettiin lastentarhanopettaja koulutuksessa. Tunnetuimpia näistä olivat Montessori-, Steiner- ja Freinet-pedagogiikat. Vaihtohetopedagogiikkojen avulla pohdittiin aikuisten ja lasten välisiä suhteita, jotka olivat perinteisessä pedagogiikassa vakiintuneita nimenomaan aikuisjohtoisena toimintana. Tällä ajanjaksolla työnsä aloittaneet lastentarhanopettajat ovat joutuneet työssään raivaamaan tilaa lapsilähtöiselle pedagogiikalle, kun työpaikoilla on vielä toimittu 1970-luvun aikuisjohtoisen pedagogiikan tavoin. Konflikteiltakaan ei ole aina välttytty, esimerkiksi lasten havainnointi pedagogisen toiminnan suunnittelun lähtökohtana on herättänyt vastaväitteitä vanhemmissa työntekijöissä, jotka suunnittelivat toimintaansa etukäteen aikuisjohtoisesti. (Karila 2013, 20-22.)

Vuonna 2000 julkaistiin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, joka oli normiohjaava asiakirja, joka pyrki lisäämään lapsilähtöistä näkökulmaa esiopetuksen suunnitteluun. Siinä todettiin muun muassa, että lapsen esiopetussuunnitelma voidaan laatia vanhempien lisäksi

lapsen kanssa. Opetussuunnitelman perusteissa kehoitettiin ottamaan lapset mukaan opetuksen suunnittelutyöhön lapsia kiinnostavan eheytetyn opetussuunnitelman laatimiseksi. Vuonna 2001 kunnille tuli velvoite järjestää maksutonta esiopetusta kaikille sitä haluaville perheille. (Turja 2012, 44.) 2000-luvulle tultaessa on pedagogiikassa tapahtunut selvä murros aikuisjohdoisesta päivähoitosta lapsilähtöiseen varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet julkaistiin ja varhaiskasvatustiede muuttui omaksi yliopistolliseksi pääaineeksi vuonna 2005, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjasi pedagogiikkaa lasten yksilöllisen huomioiden suuntaan, niin että pedagogiikka rakentui lasten kiinnostuksen kohteista lähtien. 2000-luvun alkupuolella lapsilähtöisyyden vakiintuessa varhaiskasvatuksen pedagogiikan lähtökohdaksi on kuitenkin kipuilltu sitä, että varhaiskasvatus muuttuu liiaksi lasten toiveiden toteuttamiseksi ja kasvatuksesta tulee liian yksipuolista ja hajanaista. (Turja 2012, 44-45.) Pienryhmätoiminta on 2000-luvulla vakiintunut tavaksi toteuttaa tätä lasten kiinnostusten kohteista lähtevää varhaiskasvatusta. (Karila 2013, 26.)

Merkittävä muutos päivähoitossa tapahtui vuonna 2013, kun se siirtyi sosiaalihuoltolain muutoksen (2003) mahdollistamana opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Näin päivähoito on palannut juurilleen, sillä alun alkaen maamme ensimmäiset seimet ja lastentarhat perustanut Cygnaeus liitti ne nimenomaan osaksi koulutus järjestelmäämme. (Eerola-Pennanen ym. 2017, 25.) 2010-luvulla päivähoitosta on tullut varhaiskasvatusta myös lain tasolla. Varhaiskasvatustilaki tuli voimaan vuonna 2015, ja se sisältää pedagogisen tehtävän, lisäksi vuonna 2016 ensimmäisen kerran julkaistu Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, on velvoittava asiakirja, joka ohjaa varhaiskasvatuksessa toimivien ammattilaisten työtä. Myös esiopetuksen opetussuunnitelmanperusteet on uusittu 2014, ja esiopetus muuttui velvoittavaksi vuonna 2015. (Eerola-Pennanen ym. 2017, 23.) Varhaiskasvatuksessa ja yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ovat vaikuttaneet moniin asioihin, kuten johtajuuden korostumiseen. Monet järjestelmätasolla tapahtuneet muutokset, kuten ammattirakenteen muutokset, hallinnonalan vaihdokset kunnissa, koulutetun työvoiman rekrytointivaikeudet, tilaaja-tuottajamallit ovat osaltaan muuttaneet käytännön kasvatus- ja opetustyötä. Tästä syystä johtajuus on noussut varhaiskasvatuksessa yhdeksi keskeisimmäksi kehittämiskohteeksi. Varhaiskasvatuksen johtajuudessa nimenomaan pedagogiikan johtaminen on noussut tärkeäksi teemaksi. (Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat 2014, 19.) Muun muassa monikulttuuristumisen, kansainvälistymisen, tietoteknologian nopean kehittymisen ja inklusion lisääntymisen sekä uudistuneen varhaiskasvatussuunnitelmatyön takia johtamisen osaaminen on nykypäivänä yhä tärkeämpää. Muutokset toimintaympäristössä sekä kehitys haastavat varhaiskasvatuksessa tarvittavaa osaamista koko ajan. (Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat 2014, 56.)

Sekä varhaiskasvatustilaki että varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on uusittu 2018, laki korostaa lasten ja heidän vanhempiansa mahdollisuutta osallistua varhaiskasvatuksen suunnitte-

luun. Myös päiväkodeissa toimiva henkilöstö on saanut uudet ammattinimikkeet, nykyiset nimikkeet ovat, varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Päiväkodin johtajien tulee siirtymäajan jälkeen (2030) olla koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita, joilla on kelpoisuus toimia varhaiskasvatuksen opettajana tai sosionomina (L540/2018 31§).

2020-luvulle tultaessa eletään siis vahvasti varhaiskasvatuksen maailmassa, niin lain- kuin henkilöstön nimikkeitä myöden. Pedagoginen johtaminen nähdään johtajan tärkeimpänä työnä ja varhaiskasvatusta suunnitellaan, arvioidaan ja kehitetään järjestelmällisesti (Heikka 2014, 55). Tässä kehittämistyössä on apuna Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi), joka on julkaissut 2017-2019 yhteensä kolme raporttia varhaiskasvatuksen laadusta, liittyen uusien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käyttöönottoon ja varhaiskasvatuksen nykytilan arviointiin. Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa kehitetään tällä hetkellä voimakkaasti entistä lapsilähtöisemmäksi, ja yhtenä menetelmänä tässä kehittämistyössä käytetään pedagogista dokumentointia. Pedagoginen dokumentointi ohjaa varhaiskasvatuksen henkilöstöä ottamaan lasten mielipiteet, tunteet ja tarpeet osaksi varhaiskasvatuksen arkea, ja toiminnan suunnittelua. Pedagoginen dokumentointi auttaa myös toimintakulttuurin muokkaamisessa niin että sekä kasvattajat, että lapset saavat kasvaa ja kehittyä oppivassa yhteisössä. (Rintakorpi 2018, 6.) Nykykäsityksen mukaan oppiminen on elinikäistä, ja varhaiskasvatus nähdään sen tärkeänä alkuna. Varhaiskasvatus on myös ensisijaisesti lasten oikeus, kun aikaisemmin päivähoito oli vanhempien työssäkäynnin mahdollistaja. Leikillä on nykyisessä varhaiskasvatuksessa suuri arvo, lasten ymmärretään oppivan asioita sen kautta. Lasten henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat ryhmien toiminnansuunnittelun lähtökohtia, ja varhaiskasvatus nähdään suunnitelmallisena ja tavoitteellisena kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamana kokonaisuutena, jossa painottuu pedagogiikka. (Eerola-Pennanen ym. 2017, 25-26.)

4 Johtamisesta kohti jaettua johtajuutta

Johtaminen on muuttunut enemmän jaetun johtajuuden suuntaan. Tässä luvussa tarkastellaan johtamisen muotoutumista jaetuksi johtajuudeksi. Yksilö keskeisestä johtamisesta matka vuorovaikutukselliseen jaettuun johtajuuteen saattaa olla haasteellinen, mutta sitäkin mielenkiintoisempi. Jaetussa johtajuudessa on paljon samanlaisia elementtejä kuin pedagogisessa johtajuudessa. Asioiden hahmottamisen kannalta on kuitenkin hyvä tarkastella näitä asioita erillisinä.

Johtajuus on ryhmän ja yksilön ominaisuus. Siihen sisältyy tavoitteet ja keinot, kuinka päämäärään päästään. Johtajuus on asioita, jotka syntyvät arjessa, joita kaikilla on joko enemmän tai vähemmän. (Hulkkonen 2016, 14.) Johtajuuden perustan luo yhteinen näkemys strategiasta ja etenkin perustehtävästä. (Juuti 2016, 25.) Selkeä käsitys omasta tehtävästä ja vastuista on tärkeää koko organisaatiossa ja eri yksiköissä. Tämä on tärkeää myös jokaisen tiimin ja ryhmän sisällä. (Järvinen 2014, 35.) Johtamisen kehittymiseen liittyvän prosessin voi jakaa kolmeen eri vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa on esimiestyö, jota pitää kehittää johtamisen suuntaan. Johtaminen on toinen vaihe, jolloin esimiehen vastuualueella oleva henkilöstö suuntaa vapaaehtoisesti toimintaa perustehtävän mukaisesti. Johtaminen voi kehittyä vielä kolmanteen jaetun johtajuuden vaiheeseen. Jaetun johtajuuden vaiheessa henkilöstö haluaa toimia vastuullisesti vastualueen päämääriä kohti oma-aloitteisesti ja päämäärä tietoisesti. Jotta organisaatiot menestyisivät nykyisissä nopeasti muuttuvissa ja monimutkaisissa oloissa on jaetun johtajuuden aikaan saaminen välttämätöntä. (Juuti 2016, 10.)

Jaettua johtamista ei synny ilman johtajan johtamistaidollisia kykyjä, mutta syntyäkseen jaettu johtajuus tarvitsee myös työyhteisön hyvää ja avointa vuorovaikutusta sekä toimivia ryhmädynaamisia prosesseja. Kun kaikki kolme osa-aluetta ovat tasapainossa voi syntyä jaettua johtajuutta. (Juuti 2013, 146.) Jaettua johtajuutta voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta. Jaetun johtajuuden voi käsittää tarkoittavan johtajan tehtävien konkreettista jakamista ja tehtävien delegoimista eteenpäin. Toisaalta sen voi tulkita tarkoittavan johtamisen toteutumista vuorovaikutuksellisen prosessina, jossa jokaisella prosessiin osallistuvalla on sekä valtaa että vastuuta sen onnistumisesta. Vuorovaikutuksellinen prosessi perustuu luottamukseen toimijoiden välillä. Käsittää sitten jaetun johtajuuden kummalla tavalla tahansa, voidaan todeta, että johtajan ei tarvitse itse olla asiantuntija kaikissa asioissa, vaan vastuuta voi jakaa henkilökunnan kesken, ottaen henkilökunnan koko osaamisen käyttöön. Jaetussa johtajuudessa korostuu keskinäinen luottamus ja omien ajatusten esiin tuomiseen kannustaminen. (Hirvelä 2010, 14-15.) Onnistuakseen jaettu johtajuus edellyttää joustoa organisaatiolta ja sen jäseniltä. Työyhteisön on osattava toimia niin, että ristiriidat sallitaan ja niistä opitaan yhdessä kokemuksia jakaen. Työyhteisöt, jotka saavat jaetun johtajuuden toimimaan tulevat todennäköisesti menestymään jatkossa. (Uotila 2019, 19.)

5 Pedagoginen johtajuus

Pedagogista johtajuutta tarkasteltaessa on hyvä perehtyä käsitteisiin pedagogiikka, pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus. Nämä kolme käsitettä liittyvät hyvin tiiviisti toisiinsa. Jotta ymmärretään laajaa pedagogisen johtajuuden käsitettä, on hyvä tarkastella ensin pedagogiikan käsitettä ja sen jälkeen pedagogiikan johtamisen käsitettä. Pedagogisen joh-

tajuuteen vaikuttavien asioiden havainnollistamiseksi esittelemme myös pedagogisen johtajuuden prosessikuvauksen. Seuraavaksi tutustutaan pedagogisen johtajuuden kahteen pääelementtiin, jotka ovat ihmisten välinen vuorovaikutus sekä osaamisen johtaminen. Viimeisenä asiana luvussa esitellään toimintakulttuurin ja vasuprosessin johtaminen.

5.1 Pedagogiikka

Pedagogiikkaa tarkastellessa voidaan erottaa kuusi elementtiä. Pedagogiikka on tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, joka perustuu tietoon ja arvoihin, mitä johdetaan ammatillisesti ja toteuttaa ammattihenkilöstö. Pedagogiikan käsitteestä nousee vahvana ammatillisuus ja tietoperusta. Tarkasteltaessa pedagogiikkaa voidaan laajimmillaan puhua tieteenalasta ja konkreettisimmillaan lapsen ja varhaiskasvattajan välisestä vuorovaikutuksesta. Keskeisiksi käsitteiksi pedagogiikassa nousevat tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus. Tällöin voidaan osoittaa, että pedagogiikan ydin on selkeä mielikuva siitä millaisiin tavoitteisiin toiminnalla, halutaan päästä. (Ahonen & Roos 2019, 12-14).

5.2 Pedagogiikan johtaminen pedagogisen johtajuuden osana

Tärkeinä käsitteinä on erottaa pedagoginen johtajuus ja pedagogiikan johtaminen toisistaan. Pedagogiikan johtamisessa johdetaan pedagogista prosessia, jota toteutetaan organisaatiossa. Pedagogiseen johtajuuteen sisältyy pedagogiikan johtamisen lisäksi organisaation toimintakulttuurin sekä henkilöstön osaamisen johtaminen ja näissä kaikissa arvopohjana on pedagoginen näkökulma. (Fonsén & Parrila 2017, 24.)

Jalkanen (2020, 38-40) selventää pedagogiikan johtamista konkreettisesti arjen toiminnoilla. Pedagogiikan johtamisen tavoitteena on opetustoimen laadukkuus. Silloin johdetaan työskentelytapoja, ohjauksen ja tuen muotoja, oppimisympäristöjen ja materiaalien käyttöä, oppimisen ja opetuksen tavoitteita ja sisältöjä sekä arviointia. Käytännön arjessa voidaan miettiä, miten oppimisympäristöjä ja erilaisia työkaluja hyödynnetään ja millainen kokonaisuus niistä muodostuu. Pedagogiikan johtamisella varmistetaan käytännössä, että opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet täyttyvät. Tärkeää onkin tunnistaa olennaisimmat kehittämiskohteet ja ohjata resursseja niihin. Tutkimustieto ohjaa olennaisesti pedagogiikan johtamista. Opetussuunnitelmia ja pedagogisia malleja kehitetään tutkimustiedon pohjalta sekä pedagogisia valintoja tehdään tutkimustiedon pohjalta.

Laaja-alaisuus on pedagogisen johtajuuden kuvaava luonteenpiirre. Pedagoginen johtajuus on vuorovaikutteista, jonka tavoitteena on luoda yhteistä ymmärrystä, tukea yhteisön kehittymistä ja hyvinvointia sekä auttaa löytämään yhteistä suuntaa. Yhteisen suunnan ja jaetun näkemyksen saavuttaminen vaatii johtamista rajapinnoilla, kuten henkilökunta, asiakkaat ja verkostot. Pedagoginen johtajuus nähdään myös organisaation ominaisuutena. Silloin organisaatiolla on kyky navigoida muutosten keskellä, analysoida muuttuvaa ympäristöä ja löytää

paikkansa yhä uudelleen. Kaikilla koulutuksen tasoilla tarvitaan tällaista uudistumiskykyä. Pedagoginen johtajuus opetuksen organisaatioissa on myös jaettava johtajuutta: jokainen opettaja on pedagoginen johtaja. (Jalkanen 2020, 47-48.) Kontekstuaalisuus, arvo, organisaatiokulttuuri, substanssin hallinta ja johtamisosaaminen ovat pedagogisen johtajuuden viisi osatekijää. Pedagoginen johtaminen on jaettava johtajuutta. Työn kehittämisen ja laadun vastuu ulottuu kaikille tasoille organisaatiossa. (Fonsén & Parrila 2016, 28-29).

Jalkanen (2020, 70-71) kiteyttää pedagogisen johtajuuden neljään näkökulmaan. Ensimmäinen näkökulma on jaettu ymmärrys, joka rakentuu organisaatiotoiminnan ja toimintaympäristön analysoinnista: miten ympärillämme tapahtuvat asiat vaikuttavat meihin. Toinen näkökulma on yhteinen suunta, mikä kertoo organisaation tehtävän sekä miten reagoimme ympärillä tapahtuviin muutoksiin ja mikä on toiminnan tarkoitus. Kolmantena näkökulmana on elävä organisaatio, mikä kertoo siitä, että jokaisessa organisaatiossa on rakenteiden lisäksi myös ihmisiä. Elävä organisaatio muistuttaa myös organisaation uusiutumiskyvystä niin rakenteellisesti kuin sisällöllisestikin, jolloin voidaan muokata toimintaa, jolloin se palvelee parhaiten organisaation ydintehtävää. Neljäntenä näkökulmana tulee syklinen prosessi, mikä korostaa sitä, ettei muutos ole koskaan yksittäinen tapahtuma. Nämä neljä näkökulmaa sitoo yhteen systeemisyyden, vaikka jokaista näkökulmaa voi tarkastella yksittäin, niin ne liittyvät kuitenkin kiinteästi yhteen. Neljän näkökulman ytimeksi muodostuu arvot, uskomukset ja käsitteet, jotka ohjaavat valintoja.

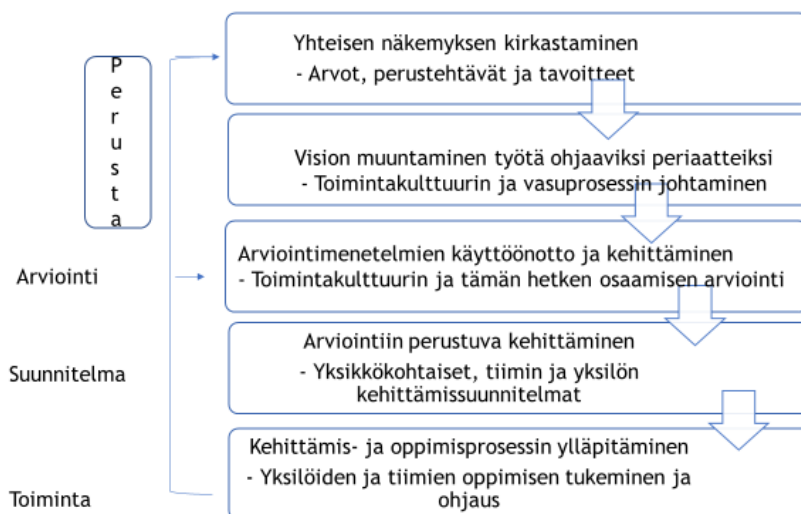
5.3 Pohjalla on vankka arvoperusta

Monilla organisaatiolla on virallisesti määritetyt arvot. Useimmiten ne jäävät kuitenkin liian kauas ihmisten työhön liittyvistä toiveista. Organisaation arvot liittyvät sen strategiaan eivätkä toimintakulttuurissa näkyviin arvoihin. Johdon asettamat arvot jäävät usein niin erilliseksi jokapäiväisestä työstä, ettei henkilöstö muista organisaation hienoja arvolauseita. Organisaatioiden tulisi työstää jatkuvasti toimintaan oleellisesti liittyviä arvoja. Tällöin henkilöstökin sitoutuisi työhön, kun he saisivat tehdä työtä sydämellään. Henkilöstön työskentely vaikuttaa asiakkaan kokemuksiin ja asiakkaat valitsevat palveluita ja tuotteita tunnekokemuksen sekä asiakaskokemuksen perusteella. Tämän takia organisaatioiden tulisi panostaa arvojen työstämiseen. Työstämisyhteisössä mukana tulisi olla niin asiakkaitakin kuin henkilökuntaa. (Juuti 2016, 28-29.) Ensimmäiseksi esimiehen tulisi työstää ja miettiä omia arvojaan. Epäaidon toiminnan toiset ihmiset aistivat jo kaukaa, joten on tärkeää, että johtaja pyrkii toimimaan omien arvojensa mukaisesti. Esimiehen olisi hyvä peilata omia arvojensa organisaation arvoihin. (Juuti 2016, 29.) Esimiehen omien arvojen työstäminen on aivan yhtä tärkeää kuin organisaation arvojenkin. Esimiehen on oltava sinut organisaation arvojen kanssa, jotta voi saada muun henkilöstön työskentelemään niiden mukaisesti.

Lapsen oikeus varhaiskasvatukseen on varhaiskasvatustyön ydintarkoitus. Tällä tarkoitetaan lapsen tavoitteellista ja suunnitelmallista hoidon, opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuutta, jossa pedagogiikka painottuu. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on lapsen oppimisen edellytysten, hyvinvoinnin ja hyvän kasvun turvaaminen. Lapsen oikeuksien sopimus tuo arvopohjan myös suomalaiseen varhaiskasvatukseen. Sopimuksessa on neljä yleisperiaatetta: oikeus elämään ja kehittymiseen, lapsen edun huomioiminen, syrjimättömyys ja lapsen näkemyksen kunnioittaminen. Lapsuuden itseisarvon merkitystä korostavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja Esiopetussuunnitelman perusteet. Yhtenä tärkeimpänä arvoperustana pidetään myös lapsen oikeutta oppia leikkien kautta, osallistua toiminnan suunnitteluun ja oppimisympäristön rakentamiseen sekä iloita oppimastaan. Työyhteisöissä on ensi arvoisen tärkeää käydä yhteistä keskustelua arvoista ja kuinka niiden toteutumista mahdollistetaan. Vasta vahvan arvokeskustelun päälle voi rakentaa strategiatyötä, toimintaperiaatteiden konkretisointia ja yksikön vasuprosesseja. (Fonzén & Parrila 2017, 60-62.)

5.4 Pedagogisen johtamisen prosessi

Arvoperustan vahvistaminen käynnistää pedagogisen johtajuuden prosessin. Tällöin kaikilla työyhteisön jäsenillä on selkeä näkemys varhaiskasvatuksen tarkoituksesta. Yhteisellä arvokeskustelulla ja visiolla luodaan pohjaa varhaiskasvatustyötä ohjaaville pedagogisille periaatteille. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet- asiakirja ja varhaiskasvatuslaki luovat perustan pedagogisen johtamisen prosessille, koska näissä asiakirjoissa on määritelty varhaiskasvatuksen tavoitteet, periaatteet ja arvopohja, jotka ovat velvoittavia varhaiskasvatuksessa. Pedagogisen johtamisen prosessiin (kuvio 1) sisältyvät varhaiskasvatustyön perusta, kehittämis- ja oppimisprosessin ylläpito ohjaavien asiakirjojen mukaisesti sekä arviointi. (Fonsén & Parrila 2017, 59)



Kuvio 1: Pedagogisen johtamisen prosessi (Parrila 2015)

5.5 Ihmisten johtaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa

Lähtökohtaisesti ihmisten johtaminen on hankalampaa kuin asioiden johtaminen, koska silloin voimassa on aivan erilaiset lainalaisuudet. Ihmisten johtamisessa haasteellista on hahmottaa mitä mieltä toinen ihminen on, jollemme puhu rehellisesti ja avoimesti. Haaste ilmenee siinä, ettei monikaan työntekijä uskalla puhua esimiehelle rehellisesti, koska hänellä on valta vaikuttaa heidän uraansa, asemaan ja palkkaukseen. Ihmisten johtaminen luo esimiehen työlle aivan uuden tason, jota voi kuvata joko sosiaalisesti tasoksi, johon liittyy ihmisten välinen vuorovaikutus tai mielen sisäiseksi tasoksi, johon liittyy tunteet ja mielikuvat. Psykkisten ja sosiaalisten tasojen kietoutuessa toisiinsa sekoittuu asioiden johtamisessa hallitseva lineaarisuus tyystin. (Juuti 2016, 60-61.)

Johtajuutta voi nähdä jo kahden ihmisen välisessä suhteessa, mutta selvemmin johtajuus näkyy pienissä ryhmissä (Hulkkonen 2016, 22). Ihmisten johtamisessa on otettava huomioon merkityksellisyys ja historiallisuus. Aikaisemmin tapahtunut vaikuttaa nykyisyyteen sekä tulevaisuuteen. Ihmisten keskuudessa sosiaalisuus rakentuu vastavuoroisesti. Koskaan ei voi kuitenkaan olla varma, miten toiset tulkitsevat puheita ja tekoja, koska jokainen yksilö tulkitsee niitä oman elämänsä kautta. (Juuti 2016, 61.) Avainsana on tilanneherkkyys. Joskus täytyy ottaa huomioon vallitsevat tunnetilat tarkkaan. Toisena hetkenä kannattaa ohjata huomiota tavoitteisiin ja sitä kautta tekemiseen. (Hulkkonen 2016, 24.) Tällöin joudumme miettimään etukäteen, kuinka esitämme erilaisia argumentteja. Suostuttelu ja argumenttien käyttäminen on ihmisten johtamisen perustaa. (Juuti 2016, 61-62.)

Ihmisten johtaminen on hyviä vuorovaikutustaitoja vaativaa, johtaminen rakentuu koko ajan erilaisiksi eri tilanteissa. Koska johtaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, täytyy johtajan hallita erilaisten persoonien johtaminen, kaikkia ei kannata yrittää johtaa samalla tavalla. Johtajan tulisi kyetä ymmärtää erilaisten ihmisten erilaiset ajattelu tavat ja niiden vaikutus heidän toimintaansa. Työyhteisössä erilaisten persoonallisuuksien tunteminen ja huomioiminen lisää myös ihmisten hyvinvointia, kun heidän tunteensa tulevat tunnistetuiksi ja huomioituiksi. Ihmisten erilaiset persoonallisuuspiirteet kuten, ulospäin suuntautuneisuus, tunnollisuus, tunne-elämän tasapainoisuus ja avoimuus vaikuttavat siihen, miten heitä parhaiten johdetaan. Johtajan tuntiessa henkilöstönsä hyvin hän osaa toimia johtajana niin että kaikkien työntekijöiden vahvuudet otetaan huomioon tehtäviä jakaessa, ja työnteosta tulee kaikille osapuolille motivoivaa. Hyvän johtajan ominaisuuksia ovat tunneäly sekä tilannetaju, johtaja tarvitsee myös rationaalista ajattelukykyä toimessaan erilaisten yksilöiden johtajana. Yksilöt huomioiva johtaja tunnistaa erilaisten ihmisten mahdollisuudet ja kasvukyvyn, positiivisen johtajuuden avulla työympäristöön saadaan luotua ilmapiiri, joka tukee kaikkien yhteisöön

kuuluvien kasvua omaksi parhaaksi itsekseen arvostamalla heidän työtään. Tällöin myös työntekijöiden itsearvostus kasvaa. (Clegg, Kornberger & Pitsis 2011, 1.2-1.3) Kasvatus- ja opetushenkilöstön työssä arjen kuormitustekijöiden sekä muutokseen liittyvän epävarmuuden käsittelyn mahdollistavat luottamukselliset vuorovaikutussuhteet. Erityisesti muutostilanteissa kollegiaalisen ja työyhteisön tuen merkitys korostuu, jolloin tarvitaan keskustelua perustehtävän jäsentämiseen ja tarkasteluun. Työyhteisön kannustaessa, tukiessa ja rohkaistessa jäseniään on jokaisen helpompi rohkaistua ja innostua kokeilemaan uutta. Erilaisia vahvuuksia ja osaamista voidaan hyödyntää paremmin. Stressiä ja kuormittumisen kokemuksia voidaan vähentää ja kamalla vastuuta pari- ja tiimiopettajuudella. (Wenström 2020, 107.)

Esimiehen on hyvä ymmärtää miten ihmisen kokemukset vaikuttavat hänen arvoihinsa. Erityisesti erilaiset kriisit ja pettymykset vaikuttavat ihmisen arvoihin uusien opetusten kautta. Kriisien myötä myös ihmisen tärkeysjärjestys asioiden suhteen muuttuu. Kriisien lisäksi myöskin myötä ihmisten arvot muuttuvat. Esimiehen olisikin hyvä oppia tunnistamaan näitä elämän arvoja muuttavia asioita ja osattava sopeuttaa omaa toimintaansa niin, että hän pystyisi tukemaan ja kannustamaan jokaista ihmistä sopivalla tavalla. (Juuti 2016, 30-31.) Organisaation tunneilmapiiri vaikuttaa henkilöstön hyvinvointiin ja työsuoritukseen merkittävästi, ja johtamisella voidaan vaikuttaa ilmapiiriin syntyyn. Suotuisaan ilmapiiriin ja sen syntymiseen vaikuttaa esimiehen tuki alaisilleen, jos alaiset kokevat saavansa tukea sekä välittämistä esimieheltään, he kokevat enemmän työn imua ja sitoutuvat työhönsä hyvin. Positiivisen johtamisen keinoin voidaan edistää sekä työyhteisön hyvinvointia, että hyvään tulokseen pääsyä varhaiskasvatuksessa. Positiivinen johtaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja sillä pyritään tukemaan kaikkia työyhteisön jäseniä niin henkilökohtaiseen kuin ammatilliseen kasvuun ja oman parhaan potentiaalin saavuttamiseen. Positiivisella johtamisella pyritään kohti yksilöiden ja koko yhteisön innostusta ja kukoistusta. (Wenström 2020, 39-40, 64.)

Jokaiseen elämänvaiheeseen tai muutokseen liittyy eri vaiheisia sopeutumismuotoja, jotka esimiehen on hyvä tunnistaa. Elämänmuutoksen kriisivaiheen jälkeen seuraa uudet ihanteet. Uusien ihanteiden taustalla vaikuttavat arvot ihanteellistetaan. Innostuminen mahdollistuu ihanteellistamisen kautta. Innostuksen kautta ihminen pystyy hyväksymään uudet arvot ja samalla sitoutumaan niihin. Toisinaan arvoihin voi liittyä ristiriitoja, mitkä kuormittavat sitoutumista, jonka seurauksena henkilö mukautuu ja muokkaa toimintaansa. Joissain tilanteissa ristiriita on niin voimakas, ettei henkilö enää voi uskoa omaksumiinsa ihanteisiin ja arvoihin. Silloin henkilöstä tulee ajan kuluessa entistä tyytymättömämpi. Tarpeeksi kauan tyytymättömyyden jatkuessa henkilö ajautuu kyynisyyden ja vieraantumisen piiriin. (Juuti 2016, 32-33.) Vuorovaikutukseen liittyvät myönteiset käytänteet voivat olla sparrauksen erilaiset mallit, kuten vertaismentoroinnin eri muodot, erilaisia vertaistuen muotoja tai valmentavaa johtamista. Vertaismentorointi mahdollistaa monipuolisesti kollegiaalista vuorovaikutusta ja edis-

tää ammatillista kasvua sekä yhteistä oppimista. Erityisesti myönteisiä kokemuksia vertaismentoroinnista on uusien opettajien tukena, mutta myös kokeneemmat työntekijät ovat pitäneet sitä hyödyllisenä. (Wenström 2020, 172-173.) Jotta työyhteisö voisi saavuttaa jaetun johtajuuden tilan, täytyy esimiehen osata ohjata työyhteisöä muuttamaan yksittäisistä työntekijöistä joukkueeksi, jossa kaikki pyrkivät yhteiseen päämäärään. (Juuti 2013, 145.)

Esimiehen tulee kyetä vapauttamaan työyhteisössä olevat henkilöt alamaisuusasemasta saadakseen hyviä tuloksia vuorovaikutusta ja ajattelua vaativissa tehtävissä. Tähän esimies voi pyrkiä palvelevan johtamisen keinoin. Esimies asettaa itsensä palvelemaan muita, jolloin epäsymmetrinen suhde tasapainottuu. Tasa-arvoisempi suhde mahdollistaa jaetun johtamisen syntymisen. (Juuti 2013, 147.) Jaetusta johtajuudesta puhuessa voidaan puhua myös jaetusta vastuusta perustehtävän laadusta ja kehittämisestä huolehdittaessa. Varhaiskasvatuksen työyhteisöissä johtajuus toteutuu vuorovaikutuksen avulla kollektiivisena toimintana. (Fonsén 2014, 31.) Työyhteisön toimiessa omaehtoisesti on työyhteisö saavuttanut kehitystason, jossa jokainen on sisäistänyt työyhteisön normit. (Juuti 2016, 82.) Jaettu johtajuus tekee jokaisesta työyhteisön jäsenestä vastuullisen ja aktiivisen toimijan, mikä mahdollistaa ja edistää toiminnan jatkuvaa kehittämistä (Juuti 2016, 77).

Esimiehen tehtävänä onkin auttaa jokaista työntekijää tuntemaan työhön liittyvät päämäärät ja arvot myönteisesti. Keskeisimpinä esimiehen tehtävinä onkin työntekijöiden elämässä syntyvien kielteisten kierteiden havaitseminen ja katkaiseminen varhaisessa vaiheessa sekä elämän tukeminen niin, että siinä syntyisi onnistumiseen johtavia kierteitä. (Juuti 2016, 34.) Positiivisen organisaation tunnuspiirteinä voidaan pitää hyviä ihmissuhteita ja myönteistä vuorovaikutusta. Myönteisellä ihmisten välisellä vuorovaikutuksella ja toiminnalla vahvistetaan niin yhteisön kuin yksilönkin voimavaroja, lisätään psykologista turvallisuutta ja luottamusta sekä edistetään henkilöiden kokemuksia innostuksesta, työnilosta ja energisyydestä. Yleinen hyväntahtoinen avunannon kulttuuri ja laatuhyteydet ovat osa positiivista sosiaalista pääomaa, joka edistää ihmisten ammatillista kasvua ja hyvinvointia. Positiivinen sosiaalinen pääoma muodostuu myönteisistä ihmissuhteista, joiden tavoitteet ja keinot ovat myönteisiä ja jotka vahvistavat yhteisön voimavaroja resursseja aktiivoinnin ja energian kautta. Ihmiset pyrkivät vahvistamaan sosiaalisia resurssejaan ympäröiden itsensä innostavien, itseään energisoivien ja myönteistä vuorovaikutusta tuottavien ihmisten seuralla. (Wenström 2020, 102-103.)

Vuorovaikutuksen johtamisessa on hyvä muistaa vuorovaikutuksen tukeminen yli vastuu- ja tehtäväalueiden. Tärkeää on ymmärtää, että johdetaan ihmisten välisiä suhteita ja vuorovaikutusta. Toimittaessa erilaisissa verkostoissa on hyvä sopia vastuista ja työnjaosta, mutta tärkeintä olisi luoda mahdollisuudet ihmisten innostua ja siten sitoutua työhönsä. Ihmisten saadessa aikaa ja tilaa olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja muodostaa verkostoja yli sisäisten ja ulkoisten organisaatorajojen syntyy innovaatioita, innostusta ja oppimista. Tiettyjen teemojen ympärille voi muodostua ”kuumia-ryhmiä”, jotka ovat tehokkaita, tuottavia ja

asialleen omistautuneita. ”Kuumat-ryhmät” syntyvät vapaaehtoisuudesta, yhteisestä innostuksesta ja tärkeäksi koetulle asialle omistautumisesta. Humanistisen ihmiskäsityksen mukaan on ihmisille annettava vapauksia muodostaa kuumia ryhmiä ja luotettava, että ryhmien päämäärät ovat yhteisten tavoitteiden mukaisia. (Wenström 2020, 109-111.)

5.6 Osaamisen ja vahvuuksien johtaminen tukee työyhteisön vuorovaikutusta

Humanistisen ihmiskäsityksen mukaisesti me luotamme ihmisten ymmärtävän minkälaisen periaatteiden ja arvojen mukaisesti toimitaan ja mihin työllä tähdätään. Luotamme myös ihmisten kykyyn tulla pyytämään neuvoa sekä etsiä tietoa. Oppimisen edellytysten luominen on osaamisen johtamisen lähtökohtana positiivisen organisaation ja johtamisen näkökulmasta. Tällöin voidaankin käyttää termiä oppimisen johtaminen. Samat elementit, jotka edistävät innostusta edistävät myös oppimista. Osaamisen johtamista ei voi irrottaa ihmisten johtamisesta, eikä oppimista ihmisten persoonista. (Wenström 2020, 165-166.) Jaetussa johtajuudessa jokainen työyhteisössä työskentelee käyttämällä omaa asiantuntemustaan ja intoaan hyvien asiakaskokemusten ja yhteisten päämäärien saavuttamiseksi parhaalla mahdollisella tavalla. Kaikki henkilöstön jäsenet omaavat niin hyvät yhteistyö taidot, että saumaton yhteistyö onnistuu ja jokaisen paras osaaminen tulee hyödynnetyksi työyhteisössä. Onnistuakseen jaettu johtajuus edellyttää, että jokainen henkilöstön jäsen kokee itsensä tärkeäksi ja tulee kohdelluksi tasa-arvoisesti työyhteisössä. (Juuti 2016, 16.)

Wenström (2020, 168-170.) kirjoittaa oppimisen tapahtuvan itse työssä. Tällöin työssä tulisi olla tarpeeksi mahdollisuuksia kehittymiseen, kehittämiseen ja uuden oppimiseen. Perustyön ohelle erilaiset työryhmät, kehittämishankkeet ja projektit tuovat uutta kipinää. Kehittämistyössä mahdollistuu samanhenkisten henkilöiden työskentely, joten ne tukevat myös erilaisten vahvuuksien hyödyntämistä sekä vuorovaikutusta. Parhaimmillaan kehittämistarpeet nousevat arkityöstä ja kehittämistyö kytkeytyy työntekijöiden arkeen. Oman työn kehittämisen voidaan nähdä oman työn tuunaamisena, joka edistää työn imua. Uralla uusia haasteita voivat tuoda vastuutehtävät, verkostot ja työryhmät kehittämistöiden ja -hankkeiden lisäksi. Käytänteiden ja rakenteiden lisäksi omantyön ja osaamisen kehittämiseen tarvitaan esimiesten ja organisaation tarjoamaa autonomiaa, tukea ja kannustusta.

Yksilöiden vahvuuksien tunnistamisen ja ymmärtämisen lisäksi johtajan tulee ymmärtää myös erilaisten ryhmien toimintaa, ja ryhmän merkitystä yksilöiden käyttäytymiseen. Ymmärtämällä erilaisia persoonallisuuksia ja käyttämällä ryhmän muodostuksessa tietoa eri ihmisten vahvuuksista, johtaja voi rakentaa hyvin toimivia ryhmiä, joissa ihmiset pääsevät itselleen sopiviin rooleihin. Hyvä ryhmähenki saa yksilöt loistamaan omissa suorituksissaan. (Clegg ym.2011, 1.3.) Elinikäisen oppimisen edellytys on innostus. Innostus on myönteisesti muutosvoimaa tukeva elementti. Kasvatus- ja opetusalan henkilöstöä koskevat muutostilojen jatku-

mot, jotka johtuvat muuntautuvasta yhteiskunnasta. Innostus antaa myös aktiivista hyvinvointia muutoksien keskelle. Se vahvistaa työyhteisön resilienssiä ja voimavaroja, jolloin on helpompi kohdata stressiä, muutoksia sekä haastavia tilanteita. Positiivisella johtamisella voidaan edistää henkilöstön innostusta, oppimisen iloa ja optimaalista hyvinvointia. (Wenström 2020, 18-19.)

Pedagogiikka on varhaiskasvatuksen henkilöstön asiantuntijuusalue, jonka laatua sekä osaamisen tasoa halutaan kehittää ja ylläpitää, jotta voidaan vastata muuttuviin kasvatustieteellisiin ja yhteiskunnallisiin vaatimuksiin. Pedagogisen johtamisen ja johtamistyön keskeisimpiä tehtäviä on osaamisen johtaminen. Osaamisen johtamisessa täytyy saada tieto siirtymään käytännön taidoksi niin yksilön kuin organisaation tasolla. Pelkkä uusimman tiedon kerääminen ei itsessään riitä. Osaamisen johtamisessa oleellista on organisaation systemaattinen ongelmanratkaisu, joka edellyttää laadun tarkkailua ja välineitä siihen. Uusien menetelmien kokeilua, jolloin uutta tietoa siirretään käytäntöön kehittämisprojektien kautta. Tärkeää on myös oppia menneestä, jolloin toimintaa tarkastellaan kriittisesti ja sille asetettujen tavoitteiden kautta. Osaamisen johtamisessa korostuu myös osaamisen jakaminen ja opitun siirtäminen käytäntöön, jonka tehokkaita menetelmiä on henkilöstösiirrot ja mentorointi. Osaamisen johtaminen on pedagogista johtamista, jonka avulla kasvatetaan pääomaa. Se on myös kasvatustyön systemaattista kehittämistyötä kehittämistarpeet huomioiden ja niiden pohjalta nousseiden tavoitteiden mukaisesti. Osaamisen johtamisen yhteydessä voidaan myös puhua jaetusta pedagogisesta johtajuudesta, jolloin kaikilla työyhteisön jäsenillä on vastuu oppimisesta ja tehdyn työn laadusta. (Fonsén & Parrila 2017, 38-40.) Jaettu johtajuus voimaannuttaa työntekijöitä kehittämällä heidän valmiuksiaan kantaa vastuuta yhteisestä toiminnasta. (Tiihonen 2019, 31-32.) Toteutuakseen jaettu johtajuus vaatii muutoksia varhaiskasvatusyksiköiden toimintakulttuuriin. Jaetun johtamisen tavoitteena on saada koko henkilöstön osaaminen käyttöön. (Tiihonen 2019, 28.)

Vahvuuksilla on suuri voima ihmisten työnsuorituksen, hyvinvoinnin ja innostuksen kannalta. Vahvuuksien voima perustuu neljään päämekanismiin. Vahvuuksia hyödyntämällä tulee kokemus autenttisuudesta, itsensä toteuttamisesta, minän eheydestä ja omana itsenä toimimisesta. Vahvuuksien hyödyntäminen vahvistaa minäpysyvyyttä ja kyvykkyyden tunnetta, jotka lisäävät suoriutumista motivaatiota ja työn imua. Vahvuuksien tunnistaminen ja niiden käyttäminen muodostavat organisaatiotason ja henkilökohtaisen voimavaran, jotka myös lisäävät työn imua ja innostusta. Vahvuuksien käyttäminen edistää välillisesti ja suoraan myönteisiä tunteita. Henkilöstön vahvuuksien huomioimatta jättäminen hukkaa ihmisten potentiaalia ja muodostaa näin kyvykkyyshävikkiä. Tehtävälähtöinen työn tarkastelu saattaa rajata työntekijän vahvuuksia työnkuvan ulkopuolelle. (Wenström 2020, 125-128.) Yhtenä vahvuuden lajina voidaan pitää myös osaamista. Yleisesti osaamisena työelämässä pidetään ammatillista osaamista, joka on hankittu työkokemuksen tai koulutuksen kautta. Vaikka osaamisen kartoituksia

on tehty kasvatusta- ja opetusalan organisaatioissa laajasti, niin silti henkilöstön vahvuudet jäävät laajalti hyödyntämättä. Koulutuksen ja työkokemuksen kautta hankitun osaamisen kartoittaminen ei huomioi osaamista, joka ei suoranaisesti liity työtehtävään. Tällaisista kartoituksista ulkopuolelle jäävät yleiset työelämätaidot, joita pidetään tulevaisuuden kannalta erittäin tärkeinä taitoina. Vahvuuksien ja osaamisen laaja-alainen kartoittaminen on tärkeää työskentelytapojen ja työtehtävien moninaistumisen kannalta. Osaaminen ei ole sidoksissa työtehtävään tai ammattiin. Osaamisen ja vahvuuksien kokonaisuutta itsestä osaajana voi kuvata käsitteellä osaamisidentiteetti. (Wenström 2020, 125-128.)

5.7 Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin sekä toimintakulttuurin johtaminen

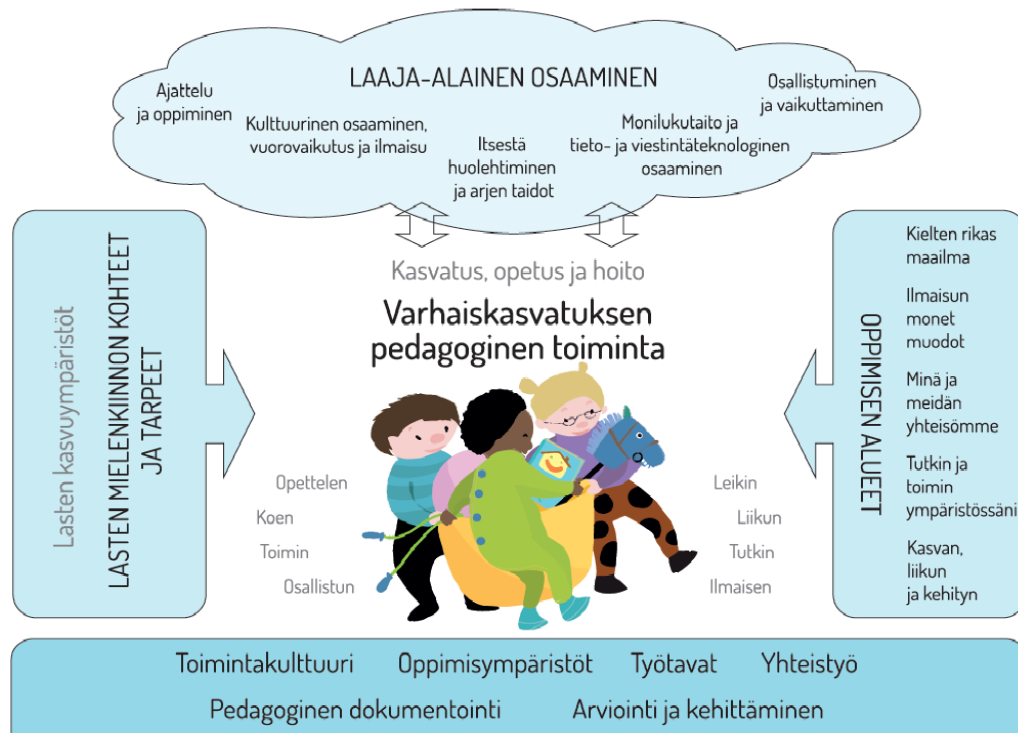
Koska toimintakulttuuri vaikuttaa varhaiskasvatukseen laatuun ja sillä on suuri merkitys tavoitteiden saavuttamisessa, on sen johtamisesta määrätty varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa. Toimintakulttuurin kehittäminen vaatii pedagogiikan johtamista. (Parrila & Fonsen 2016, 66-67.) Rintakorven (2018, 11) näkemyksen mukaan päiväkodin johtajalla tulee olla pedagogiikan asiantuntijuutta, ja hänen tehtävänsä on herättää ja ylläpitää pedagogista keskustelua yksiköissään. Päiväkodin johtaja vastaa myös kehittämistyölle varattavista resursseista ja niiden riittävydestä. Vasuprosessin johtamiseen vaikuttaa varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuuri, johtajan on pystyttävä ohjaamaan ja tukemaan henkilöstöään toimimaan uuden vasun mukaisesti.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitaan myös toimintakulttuurin kehittäminen, joka on määritelty varhaiskasvatukseen järjestäjän ja sitä johtavien henkilöiden tehtäväksi. Toimintakulttuuriin vaikuttavat niin arvot ja periaatteet, kuin oppimisympäristö ja työtavat, sekä vuorovaikutus ja varhaiskasvatusyksikön ilmapiiri. Toimintakulttuurin rakentumiseen vaikuttavat myös henkilöstön tulkinnat työtä ohjaavista normeista ja tavoitteista sekä eri tahojen kanssa tehtävä yhteistyö. Henkilöstön osaamisella, ammatillisuudella ja kehittämisotteella on merkittävä vaikutus toimintakulttuurin kehittämiseen, mutta suuri merkitys on myös yksikköön luodulla johtamisrakenteella ja johtamiskäytännöillä. Toimintakulttuuriin vaikuttaa myös toiminnan organisointi, sen suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28.)

Pedagoginen johtajuus laaja-alaisesti on toimintakulttuurin johtamista koko organisaatiossa sekä henkilöstön oppimisen johtamista, joihin sovelletaan arvopohjana pedagogista näkökulmaa. Yhdessä henkilöstön kanssa kannetaan vastuu pedagogiikan kehittämisestä ja laadusta jaetun johtajuuden hengessä. (Fonsén & Parrila 2016, 24.) Edellytys jatkuvalla toimintakulttuurin kehittämiselle on henkilöstön yhteinen näkemys ja ymmärrys toiminnan taustalla vaikuttavista uskomuksista, tiedoista ja arvoista sekä kyky arvioida niitä. Kehittämistyössä on tärkeintä huomioida lapsen etu. Toimintakulttuurin kehittämisessä on hyvä huomioida myös

työyhteisön osallisuus kaikkien arvostus ja luottamusta edistävä dialogi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 29.) Jokaisen organisaation tulee itse kehittää omat myönteiset käytänteensä. Laaja yhteistyö ja vuorovaikutus eri tiimien välillä auttavat levittämään ja tunnistamaan myönteisiä käytänteitä. Niiden ympärille kannattaa myös rakentaa osaamisen jakamisen ja yhdessä oppimisen käytänteitä. Säännöllinen myönteisten käytänteiden kartoittaminen auttaa havaitsemaan toimivia ja hyviä asioita ja sitä kautta vahvistamaan ja tunnistamaan yhteisöllisiä voimavaroja ja vahvuuksia. Myönteiset käytänteet edistävät yhteistyötä ja vuorovaikutusta, ilmapiiriä ja myönteisiä tunteita tai vahvuuksien kehittämistä ja hyödyntämistä. (Wenström 2020, 199-201.)

Varhaiskasvatustilaki ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja ovat perusta, jonka päälle pedagogisen johtaminen rakentuu (Fonsén & Parrila 2017, 59). Tärkeää vasuprosessin johtamisessa etenkin paikallisella tasolla on, ettei asiakirjojen tuottaminen ole itsetarkoitus. Tärkeintä on yhteinen pedagoginen keskustelu, joka rakentuu valtakunnallisen vasun sisältöjen kautta. Tämä auttaa tunnistamaan mitä varhaiskasvatuksen toteuttamisen periaatteet tarkoittavat käytännössä. (Fonsén & Parrila 2017, 61.) Pedagogisen johtamisen perustana oleva pedagoginen keskustelu rakentuu valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman kautta. Kuvassa 1 on kiteytetty kaikki varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritetyt pedagogiset osa-alueet, joiden tulee toteutua varhaiskasvatuksessa. Pedagogisella johtamisella varmistetaan, että nämä pedagogiset osa-alueet toteutuvat varhaiskasvatustyksikön jokapäiväisessä toiminnassa. Pedagogisen johtamisen olennaisina osina ovat perustehtävän kirkastaminen ja pedagogisen keskustelun ylläpitäminen, jolloin keskustelujen pohjalla on hyvä pitää varhaiskasvatussuunnitelmaan määritetyt pedagogiset osa-alueet.



Kuva 1: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta (Opetushallitus)

Varhaiskasvatuslaissa veloitetaan varhaiskasvatuksen järjestäjiä (kunnat, yritykset, yhdistykset) noudattamaan valtakunnallisia varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, sekä laatimaan paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman, ja jokaiselle varhaiskasvatuksessa olevalle lapselle lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman. Paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa otetaan huomioon paikalliset erityispiirteet ja mahdolliset pedagogiset painotukset. Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa voidaan tarkentaa valtakunnallisia perusteita, mutta niissä täytyy olla kaikki samat tavoitteet ja sisällöt kuin valtakunnallisessa suunnitelmassakin. Paikallista varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa on huolehdittava myös henkilöstön, huoltajien ja lasten mahdollisuudesta osallistua suunnitelman laatimiseen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 8-9.)

Lapsikohtaisella varhaiskasvatussuunnitelmalla huolehditaan jokaisen lapsen lain turvaamasta oikeudesta saada suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatusta, opetusta ja hoitoa. Suunnitelman laatimisen lähtökohtana on lapsen etu ja tarpeet. Varhaiskasvatussuunnitelma laaditaan jokaiselle lapselle vuosittain, tai useamminkin jos suunnitelman uusimiselle ilmenee tarvetta. Suunnitelmassa määritellään ne pedagogiselle toiminnalle asetettavat tavoitteet, jotka tukevat lapsen kasvua ja kehitystä. Varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen on monivaiheinen prosessi, jossa sekä lapsi, hänen huoltajansa, että varhaiskasvatuksen henkilöstö tuovat esille omat näkemyksensä. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa on huomioitava, että siinä tulevat näkyviin lapsen vahvuudet, jotka liittyvät kehitykseen ja oppimiseen, sekä lap-

sen kiinnostuksen kohteet. Jokaisen lapsen kehityksen ja oppimisen tueksi asetetaan tavoitteita ja toimenpiteitä varhaiskasvatuksen henkilöstön pedagogiselle toiminnalle, ja näiden tavoitteiden toteutumista arvioidaan vähintään vuosittain. Varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjaetaan myös lapsen mahdollisesti tarvitsema tuki, sekä lääkehoidon suunnitelma, jos sellaista tarvitaan. Varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan myös muut lapsen, henkilöstön ja huoltajien yhdessä sopimat asiat, sekä suunnitelman laatimiseen osallistuneet muut mahdolliset asiantuntijat. Suunnitelmasta tulee käydä ilmi myös se, milloin suunnitelma on laadittu ja tarkistettu, sekä tieto siitä milloin suunnitelma tarkistetaan seuraavan kerran. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 11.)

6 Jaettua pedagogista johtajuutta tukevat rakenteet

Jaetun pedagogisen johtamisen tueksi on luotu erilaisia käytänteitä, joita hyödynnetään varhaiskasvatuksen piirissä. Tunnetuimmat näistä ovat kasvattajatiimit, joiden pedagogisena johtajana opettaja toimii sekä yleiset palaverit ja kokoukset, joissa käydään läpi uusia asioita ja pedagogisia ratkaisuja. Yhtä tärkeinä jaetun pedagogisen johtamisen käytäntöinä ovat työyhteisön kehittäminen, pedagoginen dokumentointi sekä toiminnan arviointi. Seuraavissa alaluissa käymme tarkemmin näitä käytäntöjä läpi.

6.1 Tiimit ja palaverit

Toimivassa tiimissä ei yksilöllisyys katoa vaan jokaiselle tiimin jäsenelle on selkeää oma erityistehtävänsä ja -vastuunsa. Jokainen tiimin jäsen hahmottaa oman osansa kokonaisuudesta. Hyvin työskentelevässä tiimissä jokainen huolehtii oman työnsä tekemisestä ja pystyy luottamaan, että muutkin tiimin jäsenet tekevät samoin. Tällöin välttyään toisen osaamisalueella työskentelyltä. Valitettavasti usein tiimeissä ei tiedetä yksilöiden vastuita, jolloin kaikki vastaavat kaikesta ja tekevät kaikkea, silloin tiimi ajautuu karille. (Järvinen 2014, 35-36.) Tiimissä kannattaa vastuut jakaa selkeästi. Vastuiden jakaminen alkaa kasvatuspäämäärän kirjastamisella. Tiimi voi miettiä mitä hyvin tehty työ meille tarkoittaa. Sitten selkiytetään jokaisen vastuut, mitä minulta odotetaan työssäni. Tämän jälkeen voi työtä aloittaa pohtimaan omien kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien kautta. Paras mahdollinen lopputulos saadaan, kun jokaisen vahvuudet suunnataan kohti tiimin yhteistä tavoitetta. (Ahonen & Roos 2019, 129-130.)

Tiimityöskentelyssä on otettava huomioon myös ryhmädynamiikka. Ilman ryhmädynamiikan huomioimista itseohjautuvan tiimin toteuttaminen on mahdotonta. Itseohjautuva tiimi on mahdollinen, kun sovitaan esimiehen kanssa tiimin toiminnan puitteet. (Järvinen 2014, 57.) Toimiva tiimi on laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytys. Tiimin työskentely kehittyy ryh-

mäytymisen edetessä, ja varhaiskasvattajien on tultava keskenään toimeen, jotta lasten hyvinvointi ja oppiminen edistyvät. Tiimin elinkaareissa on monia vaiheita, ja nämä vaiheet vaikuttavat tiimin toimintaan ja tuloksellisuuteen. Kun tiimi saavuttaa kehityksessään kypsän ryhmäytymisen tilan ja kaikki sen jäsenet ovat tasa-arvoisia omine vahvuuksineen ja heikkouksineen ilman kilpailu asetelmaa, voi johtaminen olla jaettava. Jos tiimin kehitys on vielä kesken ja keskinäistä vertailua tiimin jäsenten välillä esiintyy, on johtaminen todennäköisesti esimieskeskeistä. (Juuti 2013, 154.)

Tiimin jäsenten muovautuminen yksilöistä tiimiksi edellyttää sitä, että tiimin jäsenet oppivat tuntemaan toisensa, ja että he tuntevat myös toistensa ammatilliset vahvuudet. Tiimin aloittaessa toimintansa on hyvän ryhmäytymisen kannalta tärkeää varata aikaa ammatilliselle keskustelulle ja jokaisen tiimin jäsenen kasvatusajattelun avaamiselle. Tiimin jäsenten henkilökohtaisista näkemyksistä ja varhaiskasvatustilain sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta rakentuu tiimin yhteinen näkemys lasten laadukkaaseen varhaiskasvatukseen toteuttamisen periaatteista. Kun tiimin yhteisessä näkemyksessä huomioidaan kaikkien kasvattajien mielipiteet, voivat kaikki tiimin jäsenet myös sitoutua noudattamaan yhdessä sovittuja asioita. (Ahonen & Roos 2019, 112-113.) Aina yhteisen näkemyksen muodostaminen ei ole helppoa, kasvattajilla voi olla hyvinkin erilaisia näkemyksiä ja toimintatapoja. Tiimin yhteisten näkemysten löytämiseen vaikuttaa myös se, jos tiimin jäsenet eivät tunne toisiaan. Tällöin omat epävarmuuden tunteet esimerkiksi olenko hyväksytty ja arvostettu tässä työyhteisössä, voivat vaikuttaa yhteistyöhön. Kaikkien tiimin jäsenten tulee kokea itsensä arvostetuksi ryhmässä voidakseen vapautua ja tuoda oman ammattitaitonsa ja osaamisensa varauksetta ryhmän käyttöön. (Juuti 2013, 155-156.)

Tiimin aloittaessa toimintansa on tyypillistä, että ryhmässä esiintyy jokin asteista valtataistelua ja työskennellään kaaoksen ilmapiirissä. Tiimin johtajan on alusta asti luotava ryhmään turvallista, avointa ja keskustelemaa ilmapiiriä, jotta tiimin toimintaa pystytään kehittämään eteenpäin. Kaikkien jäsenten tulee kokea itsensä tärkeäksi osaksi tiimiä, jotta vastuu tiimin toiminnasta jakautuu tasaisesti. Tiimin kehitykseen kuuluu myös vaihe, jossa jotkut tiimin jäsenet lähentyvät toisiaan, lähinnä samanlaisiin mielipiteisiin perustuen. Näistä lähentymisistä muodostuu ystävyyssuhteita joidenkin tiimin jäsenten välille. Tästä voi syntyä erimielisyyksiä muiden tiimiläisten välille, sekä valtataistelua tiimin sisällä. Näistä valtataisteluista selvittyään voi tiimi edetä ryhmäytymisessään, ja jokaiselle tiimin jäsenelle löytyy oma rooli ja asema tiimissä. Tässä kehitysvaiheessa tiimillä ei kuitenkaan ole käytössä kaikkea ryhmän potentiaalia, koska tiimin jäsenet saattavat varoa uusien konfliktien aiheuttamista sovun löydyttyä. Tällaisessa ryhmäytymisen vaiheessa keskustelut ovat lähinnä esimiesjohtoisia ja kaikki osoittavat keskustelunaloituksensa hänelle. Kun tiimi on toiminut riittävän kauan yhdessä, ja tutustunut toisiinsa hyvin voidaan päästä kehitysvaiheeseen, jossa mahdolliset erimielisyydet ratkotaan rakentavalla keskustelulla. Yhteisymmärrys saavutetaan vain käsittelemällä kukin

ongelma tai vastoinkäyminen perusteellisesti läpikotaisin. Kun tämä ryhmäytymisen vaihe on saavutettu, voidaan puhua kypsästä ryhmästä. Ryhmän kaikki jäsenet tukevat toisiaan, ja pyrkivät yhdessä mahdollisimman hyvään suoritukseen. (Juuti 2013 157-159.)

Johtajan on mukautettava oma johtamistyyhnsä jokaiseen ryhmäytymisen vaiheeseen sopivaksi. Ryhmäytymisen alkuvaiheessa johtajan tulee luoda struktuuri ja selvät päämäärät joihin työllä pyritään. Ryhmän jäsenten keskinäisten ristiriitojen selvittelyyn saatetaan tarvita myös esimiehen apua, ja tällöin johtajan on kyettävä puolueettomasti rakentamaan dialogia tiimin jäsenten välille. Myös tässä ryhmäytymisen vaiheessa tarvitaan vahvaa ohjausta perustehtävässä pysymiseen. Ryhmän saavutettua yhteisymmärryksen ja löydettyä yhteisen päämäärän voi esimies siirtyä toteuttamaan jaettua johtajuutta, jossa kaikkien ryhmän jäsenten erilaiset taidot ja osaaminen tulevat koko työyhteisön käyttöön ja hyödyksi. (Juuti 2013, 160.)

Wenströmin (2020, 173.) mukaan vertaistukea voidaan järjestää vapaamuotoisen vuorovaikutuksen kautta. Edellytykset vapaamuotoiselle vuorovaikutukselle luodaan yhteisillä suunnitelluilla ajoilla, erilaisilla tilaratkaisuilla ja työajan suunnittelulla. Yhteiset aktiviteetit ja virkistyspäivät edistävät vapaamuotoista vuorovaikutusta. Näissä tilaisuuksissa voidaan löytää yhteistyökumppaneita ja tutustua työkavereihin. Nykyisissä koulutusorganisaatioissa on siirrytty tiimiopettajuuteen tai tiimiorganisaatioon, joka on keskeinen vuorovaikutusta tukeva käytäntö. Onnistuneissa tiimien muodostamisissa on huomioitu ihmisten erilaisuus sekä vahvuuksien hyödyntäminen. Tiimit eivät kuitenkaan voi alkaa toimimaan itsestään, vaan vaativat kokemusta vetäjältä vuorovaikutuksen ja yhteistyön johtamisesta. Tiiminvetäjän toimiva työmenetelmä on fasilitointi. Tällä menetelmällä voidaan tiimien lisäksi kehittää koko organisaation kokous- ja palaverikäytäntöjä.

Fasilitointi on ryhmäprosessien ja yhteistyön ”helpottamista”, johtamista ja mahdollistamista. Yksinkertaisemmillaan se on ideointi- ja ryhmätyömenetelmien hyödyntämistä. Fasilitoinnin avulla voidaan ottaa huomioon ihmisten erilaiset ajattelutaipumukset, varmistaa sovitujen toimenpiteiden seuranta ja dokumentointi sekä käsitellä asioiden herättämät erilaiset tunteet. Fasilitoinnin keinoilla voidaan hyödyntää kaikkien osaaminen täysipainoisesti, mahdollistaa vaikuttamisen ja osallistuminen ja tehostaa ajankäyttöä. (Wenström 2020, 176-177.)

Toiminnan kannalta tärkeää me-henkeä ylläpitävät yhteiset palaverit. Näissä kokoontumisissa voidaan luoda yhteisöllisyyttä erillään työskentelevien henkilöiden kesken sekä vahvistaa perustehtävää ja yhteistä käsitystä siitä. Palaverien avulla voidaan myös saada työyhteisön kehittämisen osaksi normaalia käytäntöä. Toimintaa arvioivissa keskusteluissa on tärkeää, että jokainen kokee voivansa tuoda omat kehittämisehdotukset toisten tietoon. (Järvinen 2014, 39.) Joskus on hankalaa saada työyhteisö osallistumaan kriittisesti ja aktiivisesti oman toimin-

nan kehittämiseen. Henkilöstön osallistuminen aktiivisesti kehittämiseen edellyttää esimieheltä tietynlaista toimintaa. Esimiehen on oltava tarkkana, kun joku tuo kehittämisehdotuksia palaveriin, ettei hän ala selittelemään ja puolustelemaan epäkohtia. Toisaalta työyhteisössä voi olla paljonkin erilaisia palavereja, joiden tarkoitus saattaa jäädä epäselväksi osallistujille. Osallistujien olisi tärkeää tietää onko kyseessä tiedotustilaisuus vai keskusteleva palaveri. Palaverien onnistumiseen vaikuttaa myös osallistujia määrä. Pienempi alle 10 hengen ryhmä pysyy hyvin keskustelemaan monipuolisesti asioista. Ryhmäkoon kasvaessa keskusteleavuus kärsii. (Järvinen 2014, 41-42.)

Wenströmin (2020, 183-188) mukaan erilaisia palaverityyppejä on useita, tavallisimpia palaveriteita ovat tiedotuspalaveri ajankohtaispalaveri ja ideapalaveri. Tiedotuspalaveri on nimenomaan tiedottamista varten, eikä tiedotuspalaverissa ole tarkoitus kehittää toimintaa tai ideoita uutta. Kun tiedotuspalaveria järjestetään, on syytä pysähtyä hetkeksi miettimään voisiko saman asian hoitaa tiedotteella. Jos tarkoituksena on myös yhteisesti keskustella aiheesta, kannattaa palaveri järjestää. Ajankohtaispalaverissa kerrotaan kunkin tiimin sen hetkisestä tilanteesta ja seurataan aiemmin sovittujen asioiden edistymistä. Ajankohtaispalaveriin on kunkin tiimin syytä valmistautua huolella, ja pitää omat puheenvuoronsa kohtuullisen lyhyinä, jotta osallistujien mielenkiinto säilyy. Kun halutaan kehittää toimintaa, otetaan käyttöön ideapalaveri. Ideapalaverin avulla voidaan myös etsiä ratkaisuja erilaisiin ongelmiin.

Wenström (2020, 183-188) esittää näiden kolmen yllä esitellyn kokoustyyppin työskentelymenetelmien olevan hyvin tavallisia. Kaikki kokoustyypit tai osia niistä voivat olla myös yhden kokouksen osa-alueita. Jotta kokouksista saataisiin se hyöty mitä niillä tavoitellaan, on tärkeää pysähtyä miettimään joitain seikkoja esimerkiksi, mitkä asiat olisivat ratkaistavissa ilman kokousta, vaikka tiedottamalla sähköpostilla? Onhan kokouksessa läsnä oikeat ihmiset (päättäntävalta)? Mikä on kokouksen päämäärä? Tarvitseeko asioita valmistella etukäteen? Uusista osallistavista kokousmalleista huolimatta myös perinteisiä puheenjohtaja kokouksia tarvitaan edelleen, mutta jos osan kokouksista muuttaa edellä kuvatun kaltaisiksi ja alkaa hyödyntää näitä menetelmiä niin kokouksissa saadaan enemmän aikaa ja säästetään myös työntekijöiden aikaa. Ihmisten aikaa voidaan säästää myös ottamalla käyttöön yhteinen muistikirja sovellus, johon kaikki kirjaavat ylös oman työnsä edistymisen, ja siihen liittyvät asiat esimerkiksi linkkejä lisätietoihin tai tulossa olevia koulutuksia. Kokouksiin osallistujat voivat perehtyä kaikkiin toisten työtä koskeviin asioihin jo etukäteen ja palaverissa voidaan näin käsitellä vain kaikille yhteisiä asioita. (Wenström 2020, 188.)

6.2 Työyhteisön kehittäminen

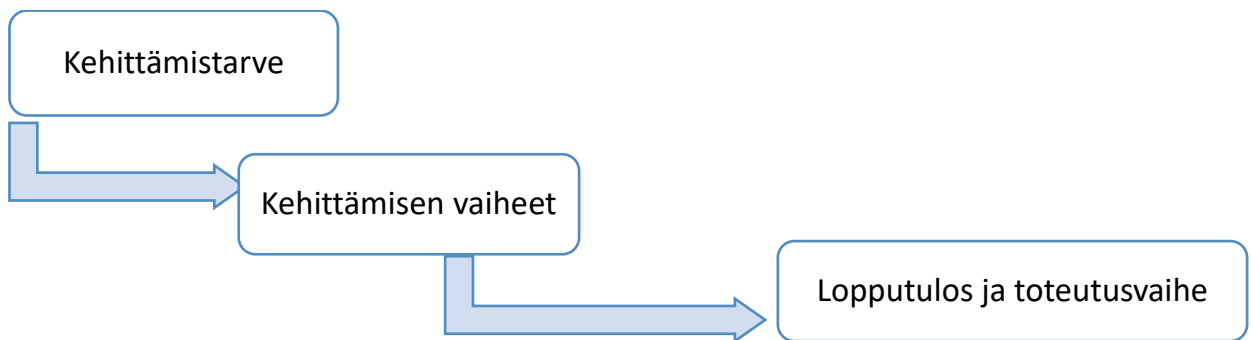
Työyhteisöjen kehittämiseen käytetään paljon resursseja, niin niin rahallisia kuin ajallisiakin. Kuitenkin kehittäminen saattaa jäädä henkilöstön arkitodellisuudesta irralliseksi, jolloin ke-

hittäminen koetaan henkilöstön keskuudessa turhauttavana. Parhaimmat onnistumisen edellytykset työyhteisön kehittämistyölle luovat uudistushenkiset työyhteisön toimintatavat ja arvot. Toiminnan kriittistä tarkastelua kannustava ja tukeva organisaatiokulttuuri antaa helppomat lähtökohdat toiminnan kehittämiseen. (Järvinen 2014, 121-122.) Kehittämistyön perustan luovat työyhteisön keskustelufoorumit esimerkiksi palaverit, joissa voidaan tarkastella ja arvioida toimintaa sekä ideoida kehittämissuhteita. Työyhteisöt, joilla ei näitä perusrakenteita ole, toimivat niin sanotusti tyhjäkäynnillä, koska he eivät kykene hyödyntämään kehityssuhteita, joita työssä syntyy. Onnistuakseen kehittämissuhteiden toteuttaminen vaatii johdon määrittelemät selkeät perusteet. (Järvinen 2014, 126.)

Työn kehittämistä voidaan tarkastella oman työn johtamisen ja muutososaamisen kautta. Työn imu on edesauttava voima kehittämishalukkuuteen ja uudistamiseen. Täten oman työn johtamista ja muutososaamista tukevat työn imu ja positiivinen psykologinen pääoma. Näissä molemmissa edistää omien vahvuuksien hyödyntäminen. Omia vahvuuksia hyödyntämällä ja tunnistamalla sekä kehittämällä niitä suhteessa omaan työhönsä tapahtuu oman työn johtaminen. Oma työtään voi pyrkiä kehittämään siihen suuntaan, jotta voisi hyödyntää omia vahvuuksiaan enemmän. Oman työn johtaminen edellyttää oman työn ja itsensä jatkuvaa ja syvällistä tarkastelua. Itsereflektion ja itsetuntemuksen kautta nousevat tietoisuuteen omat kehittämistarpeet ja vahvuudet. Itsensä johtaminen vaatii myös oman työn vahvuuslähtöisiä kehittämisen tapoja ja jäsentämistä. Oman työn johtamisen tueksi tarvitaan positiivista johtamista, jossa nähdään vahvuudet laajemmin eikä vain pelkän koulutuksen ja työkokemuksen kautta hankittuina osaamisina ja taitoina. Positiivinen johtaminen keskittyy potentiaalisiin ja vahvuuksien aktivoimiseen sekä tiimien ja työn organisoimisen kehittämiseen niin, että jokaisen potentiaali ja vahvuudet tulevat parhaalla mahdollisella tavalla käyttöön. (Wenström 2020, 152-154.)

Kehittymistä ja kehittämistä tukevat osaamisen johtamisen, osaamisen kehittämisen ja kehittämistyön käytännöt. Perinteisesti organisaation sisällä tai ulkopuolella tapahtuvalla täydennyskoulutuksella tarkoitetaan osaamisen kehittämistä. Omaehtoiseen koulutukseen osallistumisen mahdollisuus tai itselle tärkeä osaamisen kehittämisen tapa lisää motivaatiota ja innostusta. Koulutukseen liittyy osaamisen lisäämisen lisäksi verkostoitumista, yhteistyötä, vuorovaikutusta ja samoista asioista kiinnostuneiden ihmisten inspiroitumista ja innostumista. (Wenström 2020, 162-163.) Sisäisten henkilöstökoulutusten sijaan parempi vaihtoehto on koulutusten suunnittelu kokonaisuuksina ja jatkumoina. Pienemmissä tiimeissä pidetyt koulutukset tuovat aiheen lähemmäksi jokaisen arkea. Organisaation tasot läpileikkaava prosessinomainen työskentely, johon liittyy omakohtaista reflektointia tai työnohjausta, korostuu mitä merkittävämpää toiminnan ja ajattelun muutosta tavoitellaan. Koulutukseen innostumiseen ja sitoutumiseen vaikuttaa se, millä lähtökohdilla se on suunniteltu. (Wenström 2020, 164-165.)

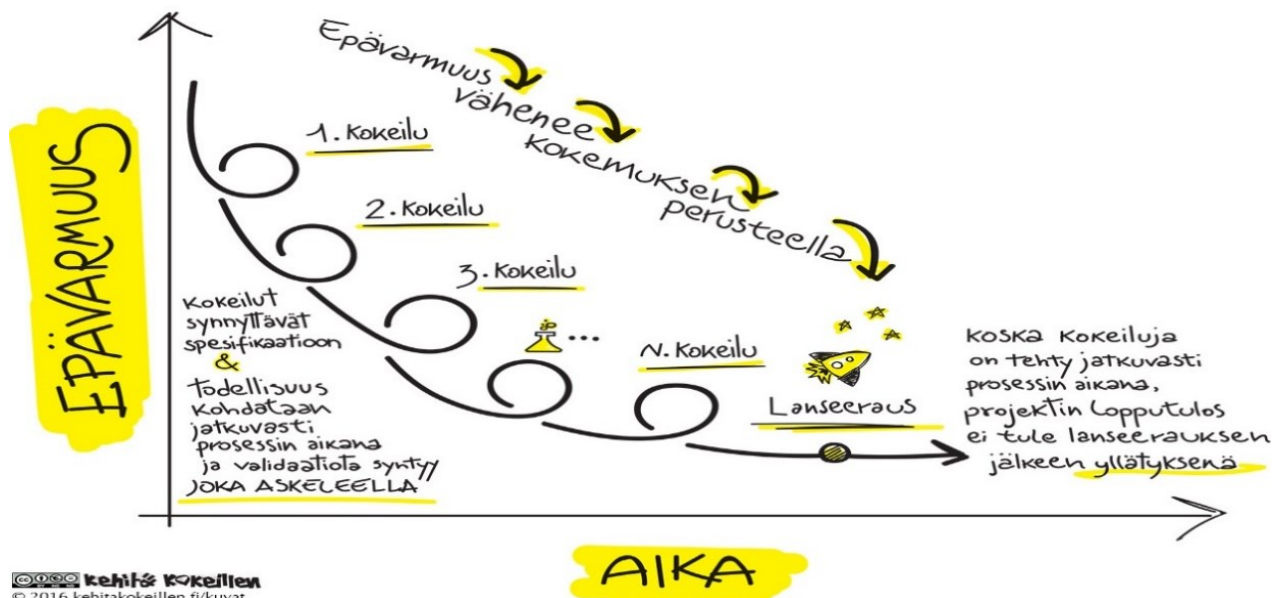
Nykyisissä toimintaympäristöissä tapahtuvat muutokset ja murrokset vaativat uudenlaista ja nopeampi tempoista tapaa kehittää. Aikaisemmin laajalti kehittämistyön johtamisessa ollut malli etenee vaihe vaiheelta ja lopputuloksessa siirrytään vasta toteutukseen. Mallia on kutsuttu vesiputousmalliksi (kuvio 2). Tällainen kehittäminen ei enää sovellu kaikkien haasteiden kehittämiseen ja on hidas työskentelytapa, jolloin alkuperäiset haasteet ovat saattaneet muuttua, kun on päästy toteuttamisvaiheeseen. (Jalkanen 2020, 56.) Kuvio 2 esittää vesiputousmallin rakenteen. Kuvioista tulee ilmi, kuinka erillään toiminnot ovat toisistaan ja etenevät kronologisessa järjestyksessä.



Kuvio 2: Kehittämistyön vesiputousmalli (Jalkanen 2020)

Ketterän kehittämisen ensimmäinen periaate on lyhentää aikaa kehittämiskohteiden tunnistamisen ja toteutusvaiheen välillä ja pyrkiä saamaan jonkinlainen kokeilu käyntiin nopeasti. Toisena periaatteena on siirtää kokeilusta opitut asiat käytäntöön nopeasti. Kehittäminen tapahtuu silloin sykleissä. Tällöin voidaan puhua jatkuvasta kehittämisestä, mikä onkin osa toimintakulttuuria. Jatkuvassa kehittämisen keskiössä on luoda ympäristö, joka ruokkii kykyä ja halua tehdä asioita paremmin ja löytää kehittämiselle yhteinen suunta (kuvio 3). Ydin ajatuksena on siis ajatus, että jokainen henkilöstön jäsen organisaation eri tasoilla kehittää työtään jatkuvasti. (Jalkanen 2020, 53-56.) Kehittämistoiminnalla pyritään saamaan muutos valitsevaan tilanteeseen. Työprosessin kuvaus ja sen tarkastelu kehittämisen näkökulmasta on tärkeää. Usein työn kehittäminen vaatii vanhojen toimintamallien kyseenalaistamista sekä oman työn reflektointia kriittisesti. Parhaimmillaan henkilöstö on mukana vaikuttamassa miten muutos olisi hyvä toteuttaa. Toisinaan muutostarve nähdään, mutta asia kuitataan toteamalla, että näin meillä on aina tehty. (Fonsén & Parrila 2017, 175-176.)

KOKEILEMALLA KEHITTÄMISEN MALLI



Kuvio 3: Ketterän kehittämisen kuvio (Kehitä kokeillen 2016)

6.3 Pedagoginen dokumentointi arvioinnin ja pedagogisen johtajuuden tukena

Jaettu pedagoginen johtajuus ulottuu läpi koko varhaiskasvatuksen perustyön. Jotta voidaan varmistaa pedagogiikan laadullisuus, tarvitaan aktiivista toiminnan reflektointia, jonka tukena on jatkuva toiminnan ja tavoitteiden arviointi. Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteissa (2018) on määritetty yhdeksi tärkeimmäksi arvioinnin menetelmäksi pedagoginen dokumentointi. Tämä arvioinnin menetelmä on tärkeässä asemassa tuottaessa tietoa toiminnasta pedagogisen johtajuuden tukemiseksi.

Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet on normiohjaava asiakirja ja pedagogisella johtamisella huolehditaan sen toteutumisesta varhaiskasvatustyöyksiköissä. Pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan myös sellaisia johtamistoimia, joiden kautta vastataan arjessa esiintyviin haasteisiin. (Tiihonen 2019, 35) Varhaiskasvatuksen toteuttaminen tavoitteiden mukaisesti voidaan varmistaa pedagogisen johtajuuden avulla ja näin varmistaa laatu perustehtävän hoitamisessa sekä kehitystyössä (Fonsén 2014, 55-56). Arvioinnin avulla saadaan kuva oman toiminnan kehittämiskohteista ja vahvuuksista suhteessa tavoiteltaviin asioihin. Arviointi takaa, ettei hienot sanat varhaiskasvatuksesta jää pelkiksi sanoiksi, vaan muuttuvat jokapäiväiseksi toiminnaksi. Yksikkö- ja järjestäjätason arviointi on hyvin keskeinen osa varhaiskasvatuksen kehittämistä ja johtamista. (Fonsén & Parrila 2017, 91.)

Arvioinnilla tarkoitetaan toiminnan tai asian vertaamista niille asetettuihin tavoitteisiin. Arviointi on toimintaan liittyvän tiedon systemaattista keräämistä, tiedon analysointia ja niiden

tulkintaa. Arvioinnin ideana on vastata kysymykseen, onko toiminnalle asetetut tavoitteet saavutettu ja onko toiminnalla saavutettu se, mitä on alun perin toiminnalla pyritty saavuttamaan ja onko tarvittavat muutokset toimintaan tehty. Arvioinnissa voidaan myös arvottaa toimintaa kriteerien ja tavoitteiden perusteella, onko toiminta hyvää vai huonoa. (Karvi 2018, 11.)

Varhaiskasvatusorganisaation sisäiseen käyttöön tuotetaan tietoa itsearvioinnin kautta toimintakulttuurista, vallitsevista arvoista ja toiminnasta. Järjestäjät ja yksityiset palvelujen tuottajat pystyvät itsearvioinnin kautta tunnistamaan olemassa olevia vahvuuksia ja kehittämiskohteita. Arviointitiedon tulee olla mahdollisimman todenmukaista ja konkreettista sekä kuvata toimintaa realistisesti. (Karvi 2018, 12.)

Varhaiskasvatuksen arviointia ohjaava periaate niin pedagogisella, paikallisella kuin kansallisenkin toiminnan tasolla on kehittävä arviointi. Siinä korostuu näkökulma, että arviointi tehdään oman toiminnan kehittämistä varten eikä ulkopuolisia tahoja tai arvioitsijoita varten. Kehittävä arviointi pohjautuu toimijoiden väliseen luottamukseen. Keskeistä arviointiprosessissa on menneeseen katsovan arvioinnin sijaan toiminnan suuntautuminen tulevaisuuteen ja siihen liitetään oppimisen mahdollisuus. Kehittävässä arvioinnissa on neljä keskeistä periaatetta, jotka ovat monimenetelmällisyys, mukautuvuus, osallisuus ja läpinäkyvyys. (Karvi 2018, 12.) Arvioinnin tavoitteena on tukea varhaiskasvatussuunnitelmien ja varhaiskasvatuslain toteuttamista sekä varhaiskasvatuksen kehittämistä. Toiminnan arviointi varhaiskasvatuksessa tulee olla säännöllistä ja suunnitelmallista. Suunnitelmallinen arviointi vaatii toimivaa arviointijärjestelmää. Arvioinnilla edistetään varhaiskasvatuksen laatua, nostetaan kehittämistarpeita esiin, tunnistetaan toiminnan vahvuuksia ja kehitetään toimintaa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018.) Lasten kehityksen ja oppimisen edellytysten parantaminen on pedagogisen toiminnan arvioinnin tarkoitus. Osana tätä tehtävää on lasten varhaiskasvatussuunnitelmien ja paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisen seuranta sekä säännöllinen kehittäminen ja arviointi. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 61.)

Varhaiskasvatuksen järjestäjän on seurattava ja arvioitava varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista eri toimintamuodoissa säännöllisesti. Järjestäjä saa päättää yksikötason arvioinnissa käytettävistä menettelytavoista. Ajantasaisen tiedon välittäminen varhaiskasvatuksen laadusta henkilöstölle, huoltajille ja paikallisille päättäjille on tärkeää. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 61.) Ylläpidettäessä varhaiskasvatuksen laatua ja kehittämistä, on keskeisessä asemassa henkilöstön suunnitelmallinen ja tavoitteellinen itsearviointi. Arviointi voidaan kohdentaa oppimisympäristöön, toiminnan sisältöön, ryhmän ilmapiiriin, vuorovaikutukseen lasten kanssa tai pedagogisiin toimintatapoihin. Lasten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisen arviointi on yksilötason arviointia. Aina ennen uuden lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimista tai päivittämistä on hyvä arvioida varhaiskasvatussuunnitelman toteu-

tumista. Arvioinnissa henkilöstö, huoltaja ja lapsi pohtivat miten kirjatut tavoitteet ja sopimukset ovat toteutuneet tai ne on huomioitu varhaiskasvatuksen toiminnassa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 62.)

Pedagoginen dokumentointi on varhaiskasvatuksen keskeinen työmenetelmä suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa (Opetushallitus 2018, 37). Pedagogisen dokumentoinnin määrittämään olevan havainnoinnin, dokumentoinnin ja dokumenttien tavoitteellisen reflektoinnin yhdessä muodostama prosessi, jonka tarkoituksena on arvioida, suunnitella ja kehittää varhaiskasvatusta. (Rintakorpi 2018, 11.) Pedagoginen dokumentointi on väylä lasten ajatusten ymmärtämiseen ja keino tuoda esiin jokaisen lapsen ainutlaatuisuus. Pedagogisen dokumentoinnin avulla voidaan toteuttaa lapsilähtöistä varhaiskasvatusta kehittyvässä toimintakulttuurissa. Pedagogisella dokumentoinnilla tuotetaan tietoa lasten elämästä, kehityksestä, kiinnostuksen kohteista, ajattelusta, oppimisesta ja tarpeista sekä lapsiryhmän toiminnasta konkreettisella ja monipuolisella tavalla. Se on jatkuva prosessi, jossa havainnot, dokumentit ja niiden vuorovaikutuksellinen tulkinta auttavat muodostamaan ymmärrystä pedagogisesta toiminnasta. (Opetushallitus 2018, 37.)

Tutkittaessa pedagogista dokumentointia varhaiskasvatuksen kontekstissa, on havaittu sen liittyvän lapsilähtöisiin, pedagogisiin ja poliittisiin näkökulmiin. Pedagogisella dokumentoinnilla on yhteyksiä lasten osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen sekä varhaiskasvatuksen laadun paikalliseen ja kansalliseen arviointiin ja kehittämiseen. (Rintakorpi 2018, 12.) Dokumentoinnin avulla saatua ymmärrystä käytetään hyödyksi esimerkiksi, oppimisympäristöjen, toiminnan tavoitteiden, menetelmien, sisältöjen ja työtapojen muokkaamisessa lasten kiinnostusta ja tarpeita vastaavaksi (Opetushallitus 2018, 37).

Pedagoginen dokumentointi perustuu neljän ydinkohdan toistamisesta syntyvään prosessiin. Kysy, kerää, reflektoi ja kehitä. Se ei ole vain suoritus, jolla on alku ja loppu, vaan jatkuva, kehittyvä prosessi. Pedagogisen dokumentoinnin avulla ei ole tarkoitus arvioida lapsen kykyjä ja ominaisuuksia, vaan tuoda esille jokaisen lapsen omaa oppimisprosessia. Siinä on kyse aikuisten ja lasten ajatusten vaihdosta, jossa varhaiskasvatuksen henkilöstön tehtävänä on huolehtia laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteiden täyttymisestä lasten kiinnostuksen kohteista lähtien. (Opetushallitus, Pedagoginen dokumentointi)

Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2018) ohjaavat varhaiskasvattajien työtä ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria entistä lapsilähtöisemmiksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painottuu vuorovaikutuksen merkitys ja varhaiskasvatuksen pedagogiikka sekä eheytyvät oppimiskokonaisuudet. Näiden tavoitteiden toteutumista tukee pedagogisen dokumentoinnin käyttäminen varhaiskasvatuksessa. Yhtenä esimerkkinä tällaisesta dokumentista voidaan pitää lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa, johon on koottu lasta kuullen hänen kasvunsa ja kehityksensä kannalta tärkeitä asioita yhdessä vanhempien kanssa.

Prosessin onnistumisen kannalta onkin tärkeää, että dokumentointia tehtäessä huomioon otetaan niin lapsen, kuin hänen perheensä, että varhaiskasvattajien näkemykset. Jos joku näistä kolmesta jää puuttumaan laaditut dokumentit eivät välttämättä kuvaa kokonaisuutta. Perheet tuovat prosessissa näkyviin oman kulttuurinsa, kun taas varhaiskasvatuksen opettaja pedagogisen osaamisensa. Onnistuakseen pedagoginen dokumentointi vaatii koko työyhteisön sitoutumista, aina ylintä johtoa myöten. Pedagoginen dokumentointi tarvitsee resursseja, varhaiskasvattajilla tulee olla riittävästi aikaa dokumenttien reflektointiin ja suunnitelmien laatimiseen lasten ja heidän vanhempiansa kanssa. Onnistunut pedagoginen dokumentointi tuo varhaiskasvattajien työhön lisää merkitystä ja perheille sekä lapsille aidon mahdollisuuden vaikuttaa varhaiskasvatukseen. (Rintakorpi 2018, 59-60.)

7 Aikaisempia tutkimuksia pedagogisesta johtajuudesta varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa on perehdytty viime vuosina julkaistuihin tutkimuksiin varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtajuuteen liittyen. Näistä tutkimuksista etsittiin pedagogisen ja jaetun johtajuuden määritelmiä, niihin liittyviä hyviä käytänteitä sekä ideoita jaetun pedagogisen johtajuuden mallia varten. Tutkimuksista on nostettu esiin myös merkittävimpiä tuloksia siitä, millaista on hyvä pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Kehittämistyön kannalta merkittävimmät tutkimukset ovat esitelty omissa alaluvuissaan. Jokaisesta tutkimuksesta on kerrottu ensin yleisellä tasolla. Tutkimuksista on nostettu esiin oleellisia määrittelyjä, tärkeimpiä tuloksia, käytössä olevia toiminnallisia malleja tai rakenteita sekä tuloksissa esiin nousseita mahdollisia haasteita.

7.1 Fonsén (2014) Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa

Fonsénin (2014) väitöskirja käsittelee pedagogisen johtajuuden aihetta laajasti. Tutkimuksessa käsitellään johtajuutta eri näkökulmien kautta ja tarkennetaan vielä erityisesti jaettuun johtajuuteen ja pedagogiseen johtamiseen, mikä on tutkimuksen pääteema. Tutkimuksen tulokset kertoivat pedagogisen johtajuuden muodostuvan osatekijöistä, kuten konteksti, organisaatiokulttuuri, arvot, johtajan substanssi osaaminen ja ammatillisuus.

Kasvatustyön kehittämistarpeiden tunnistaminen ja työskentely niiden eteen on pedagogista johtamista. Tavoitteena kasvattajien ja kasvatettavien voimaannuttava kasvaminen. Yhteiskunnallisesti pedagoginen johtaminen nähdään lasten oikeuksien ja osallisuuden puolesta puhumisena. (Fonsén 2014, 56) Tutkimuksessa pedagoginen johtaminen nähdään monen osatekijän summana, jossa sitä kuvataan substanssin hallinnan, ammatillisuuden, kontekstuaalisen, organisaatiokulttuurin ja arvojen teoreettisentarkastelun avulla. Pedagogisen johtajuuden tavoitteena on laadukkaan pedagogiikan kautta luoda hyvät kasvun ja oppimisen edellytykset lapsille. (Fonsén 2014, 61.)

Pedagoginen johtajuus kuvataan olevan jaettua johtajuutta. Henkilöstön osaaminen ja asenne mainitaan isoimmaksi edellytykseksi pedagogisen johtajuuden onnistumiselle. (Fonsén 2014, 172.) Tutkimustulosten perusteella se, millaiset resurssit kuntaorganisaatiossa yksiköiden johtajille annetaan pedagogisen johtajuuden toteuttamiseen ja millaiset edellytykset heillä itsellään on siihen, määrittävät miten organisoidusti ja hyvin pedagogiikkaa johdetaan (Fonsén 2014, 182). Tarvitaan hyvää substanssin hallintaa ja ammatillisuutta sekä selkeää perustehtävää ja sen taustallatoimivaa arvokeskustelua, jotta saadaan rakennettua vahvaa pedagogista johtajuutta (Fonsén 2014, 183). Johtajuuden jakamista voi olla kahdenlaista. Joko se voidaan jakaa vastuualueisiin tai laajeneviin vastuisiin tai se voi olla yhteisenä jaettuna vastuuna. (Fonsén 2014, 183-184.) Pedagogisessa johtajuudessa vastuun kantaminen on kiinni yksilön halusta, arvoista ja osaamisesta, joiden kautta hänellä on mahdollisuus toteuttaa pedagogista johtajuutta. Eri tasoilla myös muut työtehtävät ja toimenkuvan laajuus määrittävät tahtotilan ja osaamisen kanssa pedagogisen johtajuuden mahdollisuuksia. (Fonsén 2014, 188.)

Pedagoginen johtaminen tuo pedagogisia näkökulmia keskusteluun. Se on vastuuta toiminnan laadusta ja ammatillisuudesta. Joissain kunnissa on käytössä vastuu lastentarhaopettajien toimintamalli. Mallissa annetaan vastuuta yksikön pedagogiikan suunnittelusta ja kehittämisestä vastuulastentarhaopettajalle. (Fonsén 2014, 101.)

Pedagogisen johtajuuden tärkeimpinä toimintatapoina pidettiin arvokeskustelun herättämistä kasvatusyhteisössä. Henkilöstöä haastetaan pohtimaan kasvatusfilosofiaa, toiminnan tarkoituksia ja tiedostamaan pedagogisten valintojen merkityksen sekä lapsen näkökulman. Henkilöstöltä edellytetään lapsiryhmän sekä lapsen yksilöllisyyden tuntemusta havainnoinnin kautta ja teoreettista tietoa. Johtaja laittaa henkilöstön arvioimaan toimintaa, nostamaan esiin epäkohtia ja reflektamaan toimintatapojaan. Hän tuo esiin vahvuuksia ja kannustaa, hyviä käytänteitä jaetaan muidenkin tiedoksi. (Fonsén 2014, 111-112.)

Henkilöstöä kuunteleva johtaja on tärkeä asia. Henkilöstön yhteisöllisyydellä on suuri vaikutus työyhteisön voimavaroihin. Toimintakulttuurin muodostumiseen vaikuttaa paljon varhaiskasvatussuunnitelmaprosessi, joka lisää yhteisöllisyyttä, pedagogista tietämystä ja sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin sekä ylläpitää arvokeskustelua. Keskusteluille tulee luoda rakenteet sekä foorumit suunnittelulle. Tällaisia ovat viikoittaiset palaverit, pedagogiset suunnitteluilat. Pelkät rakenteet eivät kuitenkaan itsestään ole riittäviä, vaan tarvitaan selkeät suunnitelmat keskustelujen sisällöille. (Fonsén 2014, 103.)

Organisaatiokulttuuriin liittyvät oleellisesti pedagogisen keskustelun rakenteet. Varhaiskasvatuksen suunnittelu ja palaverien käytänteet tulevat osaksi organisaation kulttuuria, kun hyvällä johtamisella, organisoinnilla ja suunnittelulla ne saadaan osaksi toimintaa. Yhtä lailla jaetun vastuun kantaminen pedagogiikan laadusta ja johtajuuden jakaminen muotoutuvat

osaksi organisaatiokulttuuria. Kehittämisehdotuksina mainittiin jaettu johtaminen lähinnä päiväkodin johtajan ja varajohtajan välillä, työtehtävien uudelleen organisointia sekä varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen yhteistyön lisääminen. (Fonsén 2014, 120-121.)

Työyhteisöissä oli tahtotila kehittää pedagogisia keskusteluja mahdollistava rakenne. Pedagogiselle keskustelulle halutaan luoda paikkoja ja aikaa. Palavereita haluttaisiin muokata niin, että pedagogiselle keskustelulle jäisi enemmän aikaa. Joissain paikoissa pidetään säännöllisesti kerran kuussa pedagogien suunnitteluilta, joissain paikoissa on opettajien pedagogiset palaverit, joissa käydään keskustelua ja pohditaan pedagogisia asioita. (Fonsén 2014, 143-144.)

Pedagogisen johtajuuden menetelmiä Fonsénin (2014) mukaan: pedagogisen keskustelun ylläpitäminen ja herättely, pedagogisten keskustelurakenteiden luominen, pedagogisen johtajuuden jakaminen, työhyvinvoinnista huolehtiminen, johtajuuden haltuun otto ja oman pedagogisen kompetenssin ylläpitäminen ja ajan varmistaminen pedagogiselle johtajuudelle.

Fonsénin (2014) tutkimuksessa tuli esille pedagogiseen johtamiseen liittyvät seuraavat haasteet: johtajan tehtäväkuvan selkeyttäminen, johtamistaitojen kehittäminen, johtajuuden jakaminen, henkilöstön osallistaminen ja motivointi, pedagogisen keskustelun rakenteiden luominen ja ylläpitäminen, pedagogisen kompetenssin ylläpitäminen, asiantuntijuuden arvostuksen nostaminen, huolehtiminen resurssoinnista, arjen pedagogiikan tuntemus sekä varhaiskasvatustyön tunteminen (Fonsén 2014, 152-153).

7.2 Kakkonen (2018) Jaettu johtajuus varhaiskasvatuksessa

Kakkonen (2018) kirjoittaa, että jaettu johtajuus koettiin johtajan tehtävien jakamisena sekä toimintakulttuurin osana, jolloin kaikilla on yhteinen tavoite, päämäärä, pelisäännöt ja yhteiset arvot. Yhtenä jaetun johtajuuden osana tutkimukseen osallistuneet pitivät osaamisen johtamista sekä johtajan luottamusta henkilökunnan osaamiseen. Työyhteisössä on paljon erilaista osaamista, jolloin on järkevää hyödyntää koko työyhteisön osaaminen. Erilaisia foorumeita on yritetty hyödyntää osaamisen jakamiseksi.

Jaettua johtajuutta nähtiin niin tehtävien jakamisena sekä jaettu johtaminen kuvattiin myös osaksi toimintakulttuuria, jolloin kaikilla on yhteinen tavoite, päämäärä, pelisäännöt ja yhteiset arvot. Kaikilla tulisi olla yhteinen näkemys eri ammattiryhmien tehtävistä. Tarpeelliseksi nähtiin myös työtehtävien tekeminen oman osaamisen ja taitojen mukaan. (Kakkonen 2018, 28.) Pedagogiikkaa suunnitellaan yksikön yhteisissä palavereissa, joihin osallistuvat varhaiskasvatuksen opettajat ja päiväkodin johtaja. Suunnittelua toteutetaan myös yhteisissä illoissa ja tiimipalavereissa, joihin kaikki työntekijät osallistuvat. Tiimipalaverit koettiin tärkeiksi pedagogiikan suunnittelun kannalta. Samoin myös tiimipalavereja pidettiin tärkeinä foorumeina osaamisen sekä tiedon jakamisen kannalta. (Kakkonen 2018, 32.)

Tutkimuksen tuloksissa nousi esille toive, että johtajan työnkuvaa voitaisiin avata ja katsoa yhteisesti mitä sieltä voidaan jakaa. Henkilöstön näkökulmasta myös varajohtajan rooli on hyvin tärkeä, koska johtaja ei ole aina tavoitettavissa, niin on joku keneltä kysyä neuvoa sekä saada apua ja tukea. Varajohtajan roolin tulisi olla sellainen, että siinä toimitaan yhteisten tavoitteiden ja arvojen pohjalta. Varajohtajalla täytyy olla myös päättäväisyyttä ja rohkeutta päätösten tekemisen suhteen. (Kakkonen 2018, 33-35.)

Jaettua johtajuutta koskeissa keskusteluissa osaamisen johtaminen sekä osaamisen hyödyntäminen nousivat teemoista esille. Tarpeellisenä pidettiin osaamisen kartoittamista, jotta ollaan selvillä, millaista osaamista henkilöstöllä on. Kartoituksen jälkeen henkilöstön osaamista päästäisiin hyödyntämään paremmin. Osaamisen johtamisen yhteydessä nousi esille myös johtajan luottamus henkilöstön taitoihin ja osaamiseen. Varhaiskasvatuksessa työskentelee korkeasti koulutettuja ja paljon erilaista osaamista omaavia henkilöitä. Järkevää on hyödyntää työyhteisön koko osaaminen. Yhteisiä työiltoja, palavereja ja foorumeita on yritetty hyödyntää osaamisen jakamiseen. Suurimmaksi esteeksi sanoitettiin ajanpuute. (Kakkonen 2018, 33-35.)

7.3 Haapala (2019) Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa

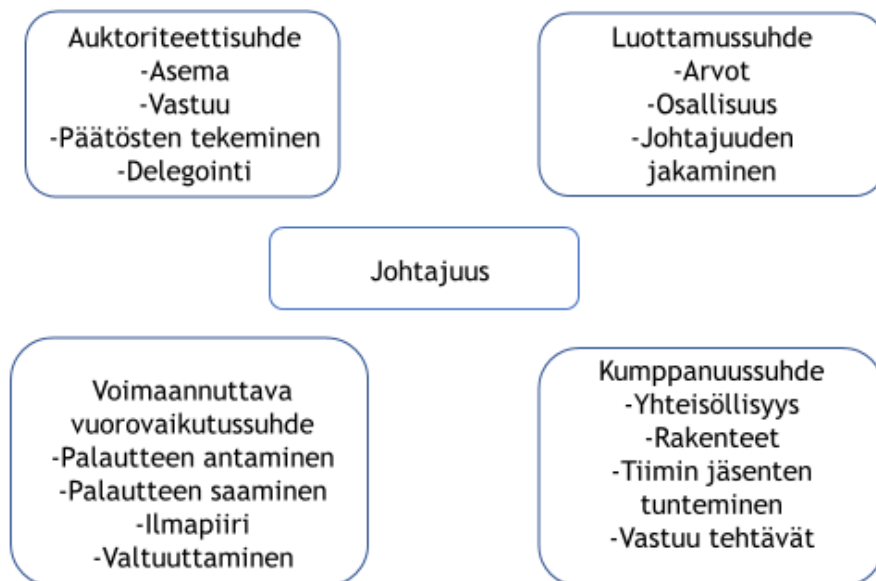
Haapalan (2019) mukaan hyvänä perustana pedagogiselle johtamiselle pidettiin vuorovaikutusta. Tärkeänä nähtiin myös rakenteiden ja toimintakulttuurin luominen, mitkä mahdollistavat pedagogisen keskustelun. Toimiva pedagoginen johtaminen on laadukkaan varhaiskasvatuksen taustalla. Tutkimukseen osallistuneiden mielestä kaikki johtamisen osa-alueet kuten osaamisen johtaminen, henkilöstöjohtaminen, palvelujohtaminen sekä yhteistyö perheiden kanssa sisältyvät pedagogiseen johtamiseen.

Haapalan (2019, 41) tuloksissa nousi esille myös varajohtajan työnkuvan selkeyttäminen ja tarpeellisen työajan varaaminen työtehtävien tekemiseen. Toiminnallisena menetelmänä Haapala nostaa esiin pedagogisen tiimin, joka kokoontuu tietyin väliajoin ja on hyvin valmisteltu. Tällöin tiimit voivat ajoissa miettiä pedagogisia asioita heidän ryhmänsä kannalta. Tämä on siis eri asia kuin yleinen pedagoginen tiimi-toiminta, mikä toteutuu varhaiskasvatuksen perusarjessa.

Haapala (2019, 39) kirjoittaa tutkimuksensa tuloksissa, että pedagogisen johtajuuden esteinä ilmenivät työtehtävien moninaisuus ja laajuus sekä yleinen kiire. Toisaalta myös esteenä mainittiin, ettei erillistä aikaa työn kehittämiseen ollut varattu.

7.4 Tiihonen (2019) Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä

Tiihonen (2019) on väitöskirjassaan luonut ”Johtajuuden suhdemallin”, jota voidaan hyödyntää, kun halutaan rakentaa jaettua johtajuutta työyhteisössä (Kuvio 4). Johtajuuden suhdemallissa esiintyviä suhteita ja niiden toteutumista työyhteisössä tulisi huomioida. Tunnistamalla erilaiset johtajuussuhteet niitä on mahdollista kehittää.



Kuvio 4: Johtajuuden suhdemalli (Tiihonen 2019)

Tiihosen (2019) tutkimuksesta selviää, että jaettu johtajuus mahdollistuu parhaiten kokonaisvaltaisen suhteille perustuvan johtamisen kautta. Johtajan työn sisältö ja merkitys liittyvät kiinteästi laadukkaaseen varhaiskasvatuksen toteuttamiseen. Työntekijöiden osallistuminen ja vaikuttamismahdollisuudet johtajuuteen lisäävät työyhteisön positiivista työilmapiiriä, ja ovat merkittävä tekijä suhteiden avulla toteutettavassa johtajuudessa. Kannustaminen ja palautteen antaminen sekä saaminen auttavat suhteiden vahvistamisessa ja johtamisen jakamisen toteuttamisessa.

7.5 Muita aiheeseen liittyviä tutkimuksia

Kari (2012) kertoo, että lastentarhaopettajien vastauksissa näkyi sellainen pedagoginen johtaminen, jossa huolehditaan toiminnan suunnitelmallisuudesta ja tavoitteellisuudesta sekä ohjataan ja tuetaan henkilöstön osaamista lähtökohdat huomioiden. Pedagogisena johtamisena pidettiin rakenteiden luomista yksiköihin, toiminnan kehittämistä ja ohjaamista, henkilöstön osaamisesta huolehtimisena ja koulutuksen järjestämistä. Pedagoginen johtaminen nähtiin myös väliintulona tarvittaessa tilanteissa, joissa henkilökunta ei toimi sovittujen pelisääntöjen mukaisesti. Pedagogisen johtajuuden jakaminen onnistui parhaiten päiväkodin johtajan ja

lastentarhaopettajien välillä sekä tiimien välillä. Merkittäväksi osuudeksi nostettiin myös varajohtajan rooli pedagogisessa johtamisessa.

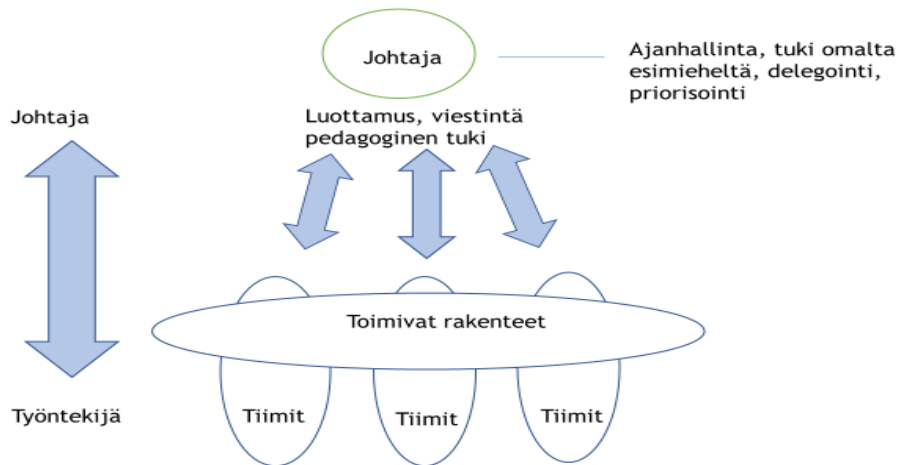
Pedagogisen johtamisen tueksi tulisi luoda rakenteita kuten ammattiryhmäpalaverin, vertaisryhmän sekä vaihdoksia tiimien välillä, jolloin voi oppia kollegoilta. Kaupungissa on luotu pedagogiset kahvilat opettajille, jota vetää erityislastentarhaopettaja ja aiheet määräytyvät toiveiden mukaisesti. (Kari 2019, 79-94.)

Heikka (2014) korostaa pedagogisen johtamisen ensisijaista asemaa, mutta käytännössä esimerkiksi hallinnolliset tehtävät vievät aikaa pedagogiselta johtamiselta. Vastuu pedagogisesta johtajuudesta jää usein jakamatta. Päiväkotien johtajien ja henkilöstön mukaan kuntien varhaiskasvatuksesta vastaavat päättäjät eivät olleet riittävän tietoisia varhaiskasvatuksen arjen sujumisesta voidakseen laatia toimintastrategioita pedagogiikan kehittämiseksi. Päiväkotien johtajat kokivat johtajuusvastuun jakamisen henkilökunnan kanssa vaikeana. Kaikki tutkittavat ryhmät näkivät tarpeellisena ja tärkeänä eri tasojen johtajuustoiminnan kytkeytymisen toisiinsa.

Hirvelän (2010) mukaan on havaittavissa pedagogisen johtamisen ja työhyvinvoinnin välinen suhde, myös johtajan fyysisen läsnäolon koettiin lisäävän työhyvinvointia työpaikalla. Hyvän pedagogisen johtajuuden koettiin myös parantavan varhaiskasvatuksen laatua.

Repo (2019) huomioi työyhteisöissä varhaiskasvatuksen opettajien tärkeimpänä pedagogisen johtamisen alueena lapsiryhmän pedagogiikasta vastaaminen, josta opettajilla koettiin olevan vastuu. Varhaiskasvatuksen opettajilla koettiin olevan vastuu tuoda pedagogiikka näkyvämmäksi ryhmiin uusien vasu perusteiden mukaisesti. Työyhteisöissä varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista johtajuutta pidettiin tärkeänä ja johtajien näkökulmasta tavoiteltavana asiana. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisessa johtajuudessa nähtiin myös haasteita. Välillä oli vaikeaa löytää tasapainoa tiimin johtamisen ja kaikkien tiimin jäsenten osallistamisen välisessä suhteessa. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisessa johtajuudessa haasteena oli löytää tasapaino tiimin johtamisen ja tiimin jäsenten osallistamisen välisessä suhteessa

Soukaisen (2015) pedagogisen johtajuuden mallissa (kuviot 5) esimiehen näkökulmasta tärkeimmät elementit olivat ajanhallinta, delegointi, tuki omalta esimieheltä ja priorisointi. Työntekijöiden ja esimiehen välillä on pedagoginen tuki, luottamus ja viestintä. Kehittämisen ja arvioinnin kannalta tärkeimmät asiat olivat rakenteet. Rakenteina voivat olla kokouskäytännöt, vuosikellot, viestintäjärjestelmä, systemaattiset toimintamallit ja tehtävarakenteet. (Soukainen 2017, 180-181.)



Kuvio 5: Pedagogisen johtamisen malli (Soukainen 2015)

8 Kysely varhaiskasvatusyksikön henkilöstölle

Kyselyllä kartoitettiin tietoja siitä, millaisia käsityksiä henkilöstöllä on jaetusta johtajuudesta, pedagogisesta johtajuudesta ja jaetun pedagogisen johtajuuden rakenteista, joita mahdollisesti on jo yksikössä käytössä sekä kuinka ne toteutuvat arjessa. Samalla kysyttiin henkilöstön mielipiteitä jaetun pedagogisen johtajuuden kehittämiseksi. Kyselystä saatua tietoa hyödynnetään varhaiskasvatusyksikön jaetun pedagogisen johtajuuden mallia tuotettaessa.

8.1 Tutkimuskysymykset

Muotoilimme tutkimusongelmat seuraavanlaisiksi tutkimuskysymyksiksi:

1. Miten jaettu pedagoginen johtajuus näkyy varhaiskasvatusyksikössä?
2. Millaisia rakenteita varhaiskasvatusyksikössä on olemassa jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamiseksi?
3. Miten varhaiskasvatusyksikön henkilökunta haluaisi jaettua pedagogista johtajuutta kehitettävän?

8.2 Kysely

Kysely on yksi survey-tutkimuksen keskeisimpiä menetelmiä (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2010, 193). Kyselytutkimuksella on paljon etuja. Etuina voidaan pitää helposti kerättävää laajaa tutkimusaineistoa, sekä hyvin suunnitellun lomakkeen tiedot voidaan nopeasti saattaa tallennettuun muotoon ja käyttää tietokonetta aineiston analysoinnissa. (Hirsjärvi ym. 2010,

195.) Ihmisten mielipiteistä, asenteista, arvoista sekä ihmisten toiminnasta ja yhteiskunnan ilmiöistä kerätään tietoa ja tarkastellaan sitä. Tärkeä väline tähän tiedon keräämiseen on kyselytutkimus, koska tällaiset ilmiöt ovat monimutkaisia ja moniulotteisia. Kyselylomake eroaa haastattelulomakkeesta siinä, ettei osallistujalla ole haastattelijaa tukena kyselyä täytettäessä. (Vehkalahti 2014, 12.) Kyselylomake sopii tasapäisyytensä ansiosta hajallaan olevalle ja suurelle joukolle. Sitä on hyvä käyttää myös silloin kun kysytään arkaluontoisia asioita. Kyselylomakkeen etuna on, että vastaaja jää aina tuntemattomaksi. (Vilkkä 2015, 61.) Varhaiskasvatustyöyksikön henkilöstö työskentelee fyysisesti kahdessa erillisessä talossa. Henkilöstöllä on vaihtelevat työajat ja lapsiryhmästä poistuminen pidemmäksi aikaa ei ole mahdollista. Turvataksemme lasten hyvän varhaiskasvatuksen ja toisaalta antaaksemme henkilöstölle mahdollisuuden osallistua oman työyhteisön kehittämiseen valitsimme tutkielmamme sisältämän kyselyn välineeksi e-lomakekyselyn. E-lomakkeen avulla haluamme mahdollistaa henkilöstön osallistumisen kehittämistutkimuksemme ilman liian suuria toiminnallisia esteitä. E-lomaketta käyttäessämme säilyy myös vastaajien anonymiteetti, jonka uskomme tuottavan aidompia vastauksia kyselymme. Kehittämistutkimuksen suunnitelma ja kyselylomakkeen rakentaminen kietoutuvat tiiviisti yhteen. Kyselylomakkeella tulisi olla sellaisia kysymyksiä, joita kehittämistutkimuksen suunnitelmassa on kerrottu mitattavan. Kyselylomakkeella voi olla avoimia kysymyksiä, monivalintakysymyksiä tai sekamuotoisia kysymyksiä. (Vilkkä 2015, 69.)

8.3 Kyselyn toteuttaminen

Kyselyllä kerättiin laadullisista aineistoista varhaiskasvatuksen pedagogisen johtajuuden teemoista. Kyselyä suunniteltaessa käytiin keskusteluita yksikön johtajan kanssa ja mietittiin yhdessä, millaisia kysymyksiä kyselylomakkeeseen laitetaan. Kysymyksiä laatiessamme mietimme tarkkaan niiden muotoilua, jotta saisimme vastauksia tutkittavaan aiheeseen. Näiden tutkimusongelmien pohjalta suunnittelimme kyselylomakkeen kysymykset liite 1. Kysely luotiin E-lomakkeelle. Kysymyksissä pyrittiin käyttämään paljon avoimia kysymyksiä, jotka ohjaisivat vastaajaan kuvailemaan nykyistä tilannetta. Teemoina kyselyssä olivat jaettu johtajuus, jaettu pedagoginen johtajuus sekä jaetun pedagogisen johtajuuden rakenteet sekä mahdolliset haasteet tai esteet pedagogisen johtajuuden toteutumiselle. Kyselyllä oli tarkoitus karvoittaa, millaisia jo toimivia hyviä jaetun pedagogisen johtajuuden rakenteita yksikössä mahdollisesti on ja millaisia kehittämistoiveita henkilöstöllä on jaetun pedagogisen johtajuuden rakenteille. Kyselyn vastauksista saatuja tietoja käytettiin varhaiskasvatustyöyksikön jaetun pedagogisen johtajuuden mallin kehittämisessä. Kyselyn toteuttamisajankohdan ajoittaminen oli tärkeä osa prosessia. Kyselyn toteuttamista siirrettiin hieman johtuen työyhteisön hektisestä tilanteesta. Hyvän ajankohdan löytäminen kyselyn toteuttamiselle mahdollisti parhaan mahdollisen vastausprosentin. Kysely lähetettiin 23.9.2020 sähköpostin välityksellä varhaiskasvatustyöyksikön henkilöstölle. Kyselyn sai 29 henkilöä ja vastausaika oli 2.10.2020 saakka. Kysely-

lyyn vastasi määräaikaan mennessä yhdeksän henkilöä. Vastausprosentti on siis 30 %. Vastauksista sai kuitenkin hyvän käsityksen millä tavoilla henkilöt ja työyhteisö ajattelee jaetusta johtajuudesta, pedagogisesta johtajuudesta sekä nykyisistä johtajuutta tukevista rakenteista.

8.4 Kyselyn vastausten analysointi

Tutkimuksen ydinasioita on kerätyn aineiston analysointi yhdessä johtopäätösten ja tulkinnan kanssa. Kun aineistoa analysoidaan, selviää vastaako se tutkimus ongelmiin tai huomataan, että ongelmat olisi kannattanut asettaa toisin. (Hirsjärvi ym. 2010, 221.) Analysoinnin vaiheita on pääpiirteissään kolme. Ensin tarkistetaan aineiston tiedot. Löytyykö siitä selviä virheellisyyksiä tai ovatko tiedot puutteellisia. Sitten täydennetään tietoja ja lopuksi järjestetään aineisto analyysia ja tallentamista varten. (Hirsjärvi ym. 2010, 222.)

Opinnäytetyömme puitteissa tehdystä kyselystä saatuja tuloksia analysoitiin teoriaohjaavalla analyysimenetelmällä. Tässä suuntauksessa on teoreettisia kytköksiä ja teoria voi toimia apuna analyysin eteenpäin viemisessä. Aikaisempi tieto on tunnistettavissa analyysista, kuitenkin sen merkitys ei ole teoriaa testaava vaan pikemminkin uusia ajatustapoja avaava. Teoriaohjaavassa analyysissa ajatteluprosessi vaihtelee valmiiden mallien ja aineistolähtöisyyden välillä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.)

Tuomen ja Sarajärven (2013, 92-93) mukaan analysointi voidaan jaotella neljään eri vaiheeseen. Näistä vaiheista ensimmäisessä tutkimuksen aineistosta päätetään kiinnostavin ilmiö. Seuraavaksi aineistoa käsitellään litteroimalla tai se koodataan. Tätä seuraa vaihe, jossa aineisto luokitellaan, tyypitetään ja teemoitetaan. Tässä vaiheessa on mietittävä, mitä aineistosta etsitään. Haetaanko siitä yhteneväisiä asioita vai erilaisuuksia. Viimeiseksi aineiston analyysista kirjoitetaan yhteenveto.

Aineistoa luettiin yhä uudestaan ja siitä pyrittiin saamaan vihjeitä mihin kategorioihin tai luokkiin aineistoa voisi luokitella. Analysoinnin tavoitteena oli ymmärtää, tulkita sekä kuvailla ilmiötä, joka oli tutkimuksen kohteena. Usein laadullisessa tutkimuksessa aineistoa saatetaan kerätä useammassa vaiheessa, jolloin tutkimusprosessin koko ajan tehdään analysointia. (Juuti & Puusa 2020, 139-141.) Kokosimme aineiston yhteen niin, että yhden kysymyksen alle tuli aina kaikkien kyselyyn vastanneiden vastaukset siihen, kyseiseen kysymykseen. Tällöin aineistoa oli helpompi analysoida kysymys kerrallaan. Aineistoa luettiin läpi useamman kerran, jolloin vastauksista alkoi hahmottua toistuvia aiheita. Useamman lukukerran jälkeen vastauksista poimittiin toistuvat aiheet ja luokiteltiin vastauksia alakäsitteiden alle. Taulukko 1 käsittelee kyselyn kysymystä kahdeksan. Tämä nimenomainen kysymys oli hyvin oleellinen johtajuuden mallin luomisen kannalta. Taulukosta käy ilmi, kuinka vastauksia pelkistettiin ja luokiteltiin.

Kysymys 8: Millaiset rakenteet tukisivat parhaiten jaettua pedagogista johtajuutta?

| Alkuperäinen ilmaisu | Pelkistetty ilmaisu | Alakäsite |
|---|--|-------------------------|
| V1.Toivoisin että olisi aikaa ja rauhaa yhdessä keskittyä yhteen asiaan kerrallaan, siihen mikä on tärkeää toiminnassa JUURI NYT. Mahdollisuus ja aika viedä yhdessä sovitut asiat rauhassa omaan ryhmään ja työstää niitä siellä oman tiimin kanssa. | Asioihin keskittyminen | Työrauha |
| V2.vaihtoehto 1. kaksi johtajaa, jotka yhdessä jakavat työt esim toinen ped. Johtaja toinen enemmän hallinnollinen vaihtoehto 2. sihteeri johtajalle V6.Päiväkodin varajohtaja työpariksi johtajan rinnalle niin että voisi olla kerran viikossa poissa ryhmästä. | Johtajan toimenkuvan uudistaminen | Johtajan työnkuva |
| V3.kaikki osallistuisivat vuorollaan talon kokouksiin | Tasa-arvoinen kokouksiin osallistuminen | Tasa-arvo työyhteisössä |
| V6. Ja miten työyhteisön info asiat voisi säännöllisesti lukea vaikka joltakin alustalta. Tyyliin muita nämä ja tällaista meneillään juuri nyt. Info viestinnän virran seuraaminen olisi jokaisen työntekijän omalla vastuulla niin jäisi enemmän kokouksissa aikaa pedagogiikalle. | Tiedottamisen alusta/ Kokousten sisällöt | Kokousten fasilitointi |
| V4. arjen hyvät rakenteet | | |

| | | |
|--|--|---|
| <p>V5. - yhteinen ja oma aika suunnittelulle... - mahdollisuus vertaistukeen ja jakamiseen.</p> <p>V6. SAK-aika rakenne että tiimin valmistelu onnistuu. Ja että lastenhoitajille ja avustajille olisi kerran viikossa tunti valmisteluun.</p> <p>V7. Enemmän suunnittelu-aikaa ja rauhallisia "tuumimishetkiä" tiimeittäin.</p> <p>V8. Ylipäättään että on rakenteita. Toimintasuunnitelmaprosessi, säännölliset kokoukset ja se, että on kokouksia, joissa käsitellään pelkästään pedagogiikkaa.</p> | Sak-ajan rakenne | Rakenne Sak-ajalle |
| <p>V1. Yhteinen keskustelu ja toiminnan suunnittelu, oppimisen jakaminen ja vastuiden sopiminen selkeästi</p> <p>V6. Koulutusterveiset miten saisimme enemmän kaikkien iloksi. Voisiko olla työpajajuttuja?</p> <p>V8. Annetaan ihmisille vastualueita heidän kykyjensä ja kiinnostuksensa mukaan. Annetaan tiimien innovoida</p> | Vastuiden jakaminen osaamisen ja kiinnostuksien mukaan | Osaamisen johtaminen/pedagoginen johtaminen |

Taulukko 1: Kyselyn vastausten luokittelu

Tulosten analysointiin käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Tässä analyysimenetelmässä teoreettiset käsitteet ovat jo tiedossa ja etukäteen määritettyjä. Aineistosta joko poimitaan asioita tietyn teorian mukaan, tai analyysin edetessä suhteutetaan aineisto tiettyyn teoriaan. Aikaisempi tieto toimii tutkijan tukena ja auttaa löytämään myös uusia ajattelumalleja. Tiettyyn teoriaan tai ajattelumalliin nojaava teorialähtöinen analyysi määrittää tutkimuksen kannalta kiinnostavat käsitteet ja analyysia ohjaa aikaisempaan tietoon perustuvat

raamit. Teorialähtöisessä analyysissä tutkijalla ennalta oleva tieto ilmiöstä vaikuttaa aineiston hankintaan sekä tutkittavan ilmiön käsitteen määrittelyyn. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-98.) Analysointi aloitetaan aineistopohjaisesti. Analysointia ohjaava ajatus nostetaan teoreettisesta viitekehyksestä, vaikka analysointi aloitetaan aineistopohjaisesti. (Juuti & Puusa 2020, 147.) Analysoitaessa kyselyn aineistoa havaittiin yhtäläisyyksiä aikaisemman teoratiedon ja aikaisempien tutkimuksien tulosten kanssa, joten teoriaohjaavaa sisällönanalysoinnin menetelmä oli sopiva kehittämistutkielmaan.

8.5 Kyselyn tulokset

Kyselyn tulokset esitetään samalla tavalla kuin aineisto analysointiin eli kysymys kerrallaan. Tuloksissa on nostettu muutamia suoria lainauksia aineistosta kuvaamaan tarkemmin varhaiskasvatuksessa työskentelevien näkökulmia.

Mitä mielestäsi on laadukas pedagogiikka varhaiskasvatuksen arjessa?

Henkilöstön määritteli laadukasta pedagogiikkaa monin tavoin. Sen mainittiin olevan monipuolista, lapsilähtöistä, tasalaatuista, ja lapsen tavoitteet huomioivaa. Laadukkaan pedagogiikan nähtiin olevan vasu perusteista, ja toiminnan pitää olla perusteltua. Laadukkaan pedagogiikan toteuttamiseen tarvitaan aikaa lapsille, aikaa heidän havainnoimiseensa ja huomiointiinsa. Kasvattajien tulee olla lapsille läsnä, heillä tulee myös olla halu oppia uutta, sekä työmotivaatiota. Laadukkaan pedagogiikan todettiin perustuvan koko yhteisön vuorovaikutukseen, lasten osallisuus, kokopäivä pedagogiikka ja laadukas oppimisympäristö nähtiin myös tärkeinä. Toiminnan pitää perustua lasten mielenkiinnonkohteisiin. Lasten pitää olla kaiken keskiössä, ja heidän hyvinvointinsa on kaikkein tärkeintä. Johtajan tehtävä on johtaa pedagogiikkaa ja osaamista pitää jakaa työyhteisössä. Erään vastaajan mielestä perushoitotilanteet toimivat hyvin laadun mittarina.

”Lapsen kasvun mahdollistaminen niin että kasvattajat ovat aidosti läsnä omistautuneena työllensä motivoituneena ja valmiina oppimaan uutta.”

Keiden tehtävä on mielestäsi määrittellä yksikön pedagogisia käytäntöjä / toimintaperiaatteita ja miksi?

Vastaukset pedagogisten käytäntöjen määrittelyyn jakoutuivat tasaisesti, vastauksissa mainittiin käytäntöjen määrittelyn kuuluvan koko työyhteisölle. Henkilöstön näkemysten mukaan käytäntöjen määrittely on opettajien ja johtajan työtä, toisaalta sen nähtiin kuuluvan myös perheille. Jotkut vastaajat olivat myös sitä mieltä, että pedagogiset käytännöt/toimintaperiaatteet määrittellään verkostojen kanssa ja että niiden määrittely perustuu varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Yksi vastaaja esitti, että parhaat käytännöt siirtyvät ryhmästä toiseen osaamisen jakamisen avulla.

”yksinkertainen vastaus on, että kaikki varhaiskasvattajat yhdessä. Käytänteet ja toimintaperiaatteet syntyvät havainnoista, kokeilusta ja arvioinnista. Yksikkötasoisesti voidaan päättää periaatteista ja käytänteistä, jotka takaavat varhaiskasvatuksen tasalaatuisuuden. Talokohtaisesti voidaan tarkentaa toimintaperiaatteita. Toimintaperiaatteiden sovellus ja uusien pedagogisten toimintatapojen luominen on tiimien tehtävänä, koska he ovat lähellä lapsia. Varhaiskasvatustyösköön periaate Nämä lapset tänä vuonna on hyvä, koska se kuvaa sen, että varhaiskasvattajien tehtävänä on toteuttaa, havainnoida ja arvioida jatkuvasti lapsen, ryhmän ja arjen toimintaa. Opettajan tehtävänä on herättää keskustelua, tuoda uutta tietoa ja välineitä, jotta löydetään tämän hetkisille lapsille parhaat ratkaisut. Parhaimmat pedagogiset käytänteet ovat tulleet toisista ryhmistä ja sieltä levinneet muihin ryhmiin ja sitä kautta koko yksikköön. Talonkokoukset ovat hyviä paikkoja pohtia asioita. Johtajan tehtävänä on tarkastella kokonaisuutta, jotta ei mennä harhaan. Lisäksi johtaja tuo uusia näkökulmia (TUPA-tavoitteet ja toimintasuunnitelma. Ens kyllä muista minkään johtajalta tulleen määräyksen johtaneen pysyviin toimintaperiaatteiden muutoksiin. Kyllä se on ryhmätyötä ja pohjautuu tietysti varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, Helsinki vasuun ja toimintasuunnitelmiin.”

Mitä mielestänne pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan?

Vastaaajien mielestä pedagoginen johtajuus liittyi vahvasti johtajan työhön, he näkivät sen olevan muun muassa työntekijöiden riittävän osaamisen varmistamista, ja työyhteisön laaja-alaista kehittämistä. Pedagogisen johtajuuden koettiin olevan myös kaikkien työntekijöiden tehtävä, ja että kaikilla työntekijöillä on oman tehtävänkuvan mukainen vastuu. Vastaaajat määrittelivät pedagogisen johtajuuden kuuluvan myös ryhmien varhaiskasvatuksen opettajille.

”Pedagoginen johtaja on kiinnostunut, millaisia lapsia päiväkodissa on ja millaista päiväkodin arki on. Kaiken keskiössä on hyvinvoiva lapsi. Pedagoginen johtaja on kiinnostunut, miten asioita tehdään ja miksi niitä tehdään. Hän vaatii ja vaalii tasalaatuisuutta kasvatusta.”

Mistä asioista muodostuu hyvä pedagoginen johtajuus?

Hyvän pedagogisen johtajuuden koettiin muodostuvan osaamisen johtamisesta, osaamisen jakamisesta, ammattitaidon arvostuksesta, perustehtävän kirkastamisesta, ja ammattitaidosta. Työn arviointi mainittiin tärkeänä useamassa vastauksessa, ja pedagogista keskustelua, sekä arvokeskustelua pidettiin myös tärkeinä. Suunnittelu-aika ja kokeilukulttuuri mainittiin tärkeinä asioina.

”Avoimesta vuoropuhelusta ja keskustelusta. Mahdollisuuksien luomisesta- kaikki ideat sallittuja, katsotaan mitä niistä jalostuu. Kokeilukulttuurista ja asenteella yhdessä opitaan. Suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä. Onnistumisten näkyväksi tekemisestä. Kaiken keskiössä lapsi ja hänen hyvinvointi. Miten hänelle mahdollistetaan olla osallinen omassa kasvun ja oppimisen polulla ryhmän jäsenenä.”

”Pedagoginen johtajuus on kuuntelua ja vuoropuhelua. Se on kokeilua, havainnointi ja arviointia. Se on uusien ideoiden ja tiedon esille tuomista. Päiväkodin johtajalla on mahdollisuus tarkkailla yksikön, päiväkotien ja ryhmien toimintaa sekä yksittäisen lapsen asioita etäämmältä ja sitä myöden tarkemmin. Pedagoginen johtaja vaalii ja muistuttaa yhteisestä arvopohjasta. Pedagoginen johtaja luo rakenteita ja toimintamalleja, jotka toteuttavat hyvää tasalaatuista varhaiskasvatusta.”

Miten pedagoginen johtajuus toteutuu arjessa? Kuvaile yksikössä olevia rakenteita?

Pedagoginen johtajuus yksikössä toteutui suunnittelemalla yhteisiä pedagogisia linjauksia, keskusteluissa tavoitteista ja toimintatavoista, sekä johtajan kokonaisuuden hallinnassa. Toiminnan suunnittelu ja uusien ideoiden jakaminen koettiin tärkeiksi. Varhaiskasvatuksen opettajat vastaavat omien ryhmiensä pedagogisesta suunnittelusta, ja ryhmien kesken jaettiin erilaisia toimintatapoja. Johtajan työssä tärkeänä nähtiin myös lapsiryhmien muodostaminen, osaamisen johtaminen, sekä työaikasuunnittelu.

Varhaiskasvatusyksikössä oli olemassa useita erilaisia rakenteita, kuten tiimipalaverit, viikko-palaverit, talonpalaverit, varhaiskasvatuksen opettajien palaverit, ja muut kokoukset. Rakenteista löytyy myös kehittämispäivät, sekä kehityskeskustelut. Olemassa olevina rakenteina mainittiin myös arjen rakenteet, varhaiskasvatusyksikön toimintasuunnitelma, ryhmien pedagogiset suunnitelmat, Helsingissä käytössä oleva Digi-portfolio (lapsille), opettajien Sak-aika, pedagogiset illat, erilaiset suunnittelupohjat, ja vanhempainillat. Lisäksi toivottiin aikaisemmin toteutettuja vertaistiimitapaamisia ja tiimin vaihtoja otettavan taas käyttöön, sekä uudenlaisia foorumeita opettajille.

”Helsingissä on luotu yhteisiä rakenteita kuten toimintasuunnitelma, ryhmän pedagoginen suunnitelma ja digi port folio. Eri kokoonpanoilla kokoukset, SAK-aika, peda-illat, kehittämispäivät. Vertaistiimi tapaamiset ja vaihtopäivät toiseen tiimiin oli tosi mukava juttu. Toivottavasti niitä tulisi lisää. Ja muutenkin foorumeita opettajille että voitaisiin jakaa ideoita ja ratkaisumalleja yhdessä.”

Millaisia haasteita tai esteitä pedagogisella johtamisella on?

Haasteina tai esteinä pedagogisen johtajuuden toteutumiselle nähtiin kiire, johtajien aikapula sekä ajan puute toiminnan kehittämiseen, hallinnolliset tehtävät, sekä asiakasohjaus mainittiin johtajan aikaa vievinä asioina. Edelleen haasteita toi asioiden päällekkäisyys ja sekavuus, huonot resurssit, ammattitaidon puute (vastauksesta ei selvinnyt kenen ammattitaidosta puhuttiin), työntekijöiden motivaation puute ja sitoutumattomuus. Johtajan tukea ja läsnäoloa olisi kaivattu lisää, sekä muutoksia työvuororakenteisiin. Arjen muuttuvat tekijät sekä korona-aajan muutokset työhön koettiin myös haasteellisina. Lisäksi esteinä mainittiin muutosvastarinta ja laiskuus.

” Hallinnolliset tehtävät ja hallinnon tuottamat tehtävät kuormittavat. Pedagogisen johtaminen saattaa jäädä sivuseikaksi, koska hallinto ei mielestäni tue sitä tarpeeksi. Jotta voimme taata tasalaatuisen varhaiskasvatuksen, niin silloin pedagoginen johtaminen ei voi riippua johtajan kiinnostuksesta. Asiakasohjaus vie paljon aikaa.”

Miten jaettu johtajuus näkyy sinun työyksikkösi arjessa?

Henkilöstön vastausten perusteella jaettu johtajuus näkyy työyksikön arjessa yhteisenä keskusteluna, varhaiskasvatuksen opettajan roolissa, sekä varajohtajan työnkuvaissa. Sen koettiin olevan vastuunjakamista, sekä uusien työtapojen kokeilua. Kehittämismyönteinen yhteisö sekä kokousrakenteet mainittiin myös vastauksissa.

”Jaettu johtajuus näkyy arjessa siten, että työtehtäviä on jaettu työntekijöille. Jaettua johtajuutta on myös varajohtajan ja muiden työntekijöiden väliset keskustelut, joissa punnitaan pedagogiikkaan liittyviä asioita ja käytännön asioita. Talonkokoukset ja pedakokoukset toimivat jaetun johtamisen alustana. Jaettu johtajuus on myös sitä, että kuuntelee ja käy vuoropuhelua työyhteisön kanssa. Johtajan ei tarvitse olla aloitteen tekijä vaan työntekijätkin voivat ehdottaa ja tuoda asioita esiin.”

Millaiset rakenteet tukisivat sinun mielestäsi jaettua pedagogista johtamista?

Tämän kysymyksen vastaukset ovat luokiteltuna taulukossa 1. Jaettua pedagogista johtajuutta tukeviksi rakenteiksi henkilöstö mielsi toiminnan suunnittelun, yhteisen keskustelun, vastuiden jakamisen, ja osaamisen jakamisen. Henkilöstö toivoi yksikköön kahta johtajaa, joista toinen vastaisi hallinnollisista tehtävistä, ja toinen pedagogiikan johtamisesta, tai vaihtoehtoisesti että johtajalla olisi sihteerin. Myös varajohtajan työtä ehdotettiin kehitettäväksi niin, että hänellä olisi enemmän aikaa johtamiseen liittyville tehtäville. Henkilöstö esitti myös, että sellaisille asioille, jotka ovat kokouksien esityslistoilla vain siksi että niistä informoidaan henkilökuntaa, voisi perustaa jonkinlaisen sähköisen alustan, josta tällaiset infoasiat voisi jokainen lukea. Tällöin itse kokouksiin jäisi enemmän aikaa pedagogiikasta keskustelulle.

Myös osallistumisvuoroja kokouksiin toivottiin. Tiimeille toivottiin työrauhaa ja lisää tiimiai-
kaa, sekä vertaistukea toisista tiimeistä. Lisäksi toivottiin, että Sak-ajan rakenne saataisiin
tiimin valmistelua tukevaksi ja toivottiin suunnitteluaikaa myös lastenhoitajille sekä avusta-
jille. Hyvät arjen rakenteet koettiin jaettua pedagogista johtajuutta tukeviksi. Henkilöstö toi-
voi myös erilaisia työpajoja, joiden avulla koulutuksista saatua antia voitaisiin jakaa työyhteis-
sössä.

*”Päiväkodin varajohtaja työpariksi johtajan rinnalle niin että voisi olla kerran vii-
kossa poissa ryhmästä. SAK-aika rakenne että tiimin valmistelu onnistuu. Ja että
lastenhoitajille ja avustajille olisi kerran viikossa tunti valmisteluun. Koulutuster-
veiset miten saisimme enemmän kaikkien iloksi. Voisiko olla työpajajuttuja? Ja mi-
ten työyhteisön info asiat voisi säännöllisesti lukea vaikka joltakin alustalta. Tyyliin
muita nämä ja tällaista meneillään juuri nyt. Info viestinnän virran seuraaminen
olisi jokaisen työntekijän omalla vastuulla niin jäisi enemmän kokouksissa aikaa pe-
dagogikalle.”*

8.6 Kyselyn johtopäätökset

Työyhteisössä koettiin olevan jonkin verran jaetun pedagogisen johtajuuden rakenteita. Osa
rakenteista oli henkilöstön mukaan toimivia, mutta ajan löytäminen eri toimintoihin oli hei-
dän mielestään suurin haaste. Tärkeäksi tavoitteeksi pedagogiselle johtajuudelle mainittiin
hyvinvoivat lapset. Pedagogisen johtajuuden rakenteisiin kaivattiin enemmän tasa-arvoisuutta
sekä koko henkilöstön osaamisen hyödyntämistä ammattinimikkeestä huolimatta ja toiminnan
kehittämiseen osallistumista henkilöstön mielenkiinnon sekä osaamisen mukaan. Kyselyn joh-
topäätökset esitellään seuraavana tarkemmin tutkimuskysymyksittäin.

Tutkimuskysymys 1. Miten jaettu pedagoginen johtajuus näkyy varhaiskasvatyksikössä?

Jaettu pedagoginen johtajuus näkyi siis henkilöstön vastausten perusteella vastuun jakami-
sena työyhteisössä. Sen koettiin olevan pääasiassa johtajan työtä, mutta varajohtajalla ja
varhaiskasvatuksen opettajilla on myös oma roolinsa jaetun pedagogisen johtajuuden toteut-
tamisessa. Jaettuun pedagogiseen johtajuuteen koettiin liittyvän myös yksikön pedagogisten
käytäntöjen määrittely, jonka nähtiin kuuluvan johtajan sekä varajohtajan työhön. Pedagogi-
seen johtajuuteen kuuluu vastausten perusteella työntekijöiden osaamisen varmistaminen, ja
työyhteisön kehittäminen sekä perustehtävän kirkastaminen, tämä oli vastausten perusteella
johtajan työtä, mutta kaikilla on vastuu omasta työstään. Työyhteisön kehittämismyönteisyys
ja kokeilukulttuuri nähtiin myös tärkeinä osina jaettua pedagogista johtajuutta.

Tutkimuskysymys 2. Millaisia rakenteita varhaiskasvatustyksikössä on olemassa jaetun pedagogisen johtajuuden toteuttamiseksi?

Yksiköstä löytyi seuraavanlaisia valmiita rakenteita jaetun johtajuuden toteuttamiseksi. Varhaiskasvatustyksikössä on useita erilaisia palavereita, kuten tiimipalaverit, viikkopalaverit, talonpalaverit, varhaiskasvatuksen opettajien palaverit ja muut kokoukset. Rakenteita olivat myös kehittämispäivät ja kehityskeskustelut, toimivat arjen rakenteet, varhaiskasvatustyksikön toimintasuunnitelma, ryhmien pedagogiset suunnitelmat, Digiportfolio, Sak-aika, pedagogiset illat, suunnittelupohjat ja vanhempainillat. Jaettu pedagoginen johtajuus toteutui yhteisiä pedagogisia linjauksia suunnittelemalla. Haasteina tai esteinä nähtiin kiire ja toiminnan kehittämiseen tarvittavan ajan puuttuminen. Asioiden päällekkäisyys ja sekavuus, sekä korona-ajan tuomat muutokset koettiin myös haasteellisiksi.

Tutkimuskysymys 3. Miten varhaiskasvatustyksikön henkilökunta haluaisi jaettua pedagogista johtajuutta kehitettävän?

Henkilöstö ehdotti, että varhaiskasvatustyksikössä voisi olla kaksi johtajaa joista toinen vastaisi hallinnollisista asioista ja toinen pedagogiikan johtamisesta, vaihtoehtoisesti johtajalle toivottiin sihteeria helpottamaan työtaakkaa. Myös varajohtajan työtä tulisi kehittää niin että hänellä olisi enemmän aikaa johtamiseen liittyville tehtäville. Pelkästään tiedotettavat asiat voisi siirtää palavereista jollekin sähköiselle alustalle, tämä antaisi lisää aikaa pedagogiselle keskustelulle palavereihin. Laadukkaan pedagogiikan toteuttamiseen tarvitaan aikaa lasten havainnointiin, ja laadukkaan pedagogiikan pitää perustua vuorovaikutukseen. Lasten täytyy olla toiminnan keskiössä, sillä heidän hyvinvointinsa on kaikkein tärkeintä.

Kyselyn tuloksia analysoitaessa nousi vastauksista esille muutamia ajatuksia, jotka antoivat suuntaa jaetun pedagogisen johtajuuden mallille. Vastauksissa näkyi joitain samoja asioita, joita oli käsitelty myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Henkilöstö nosti esille suunnitteluajan vähäisyyden tai toteutumattomuuden. Henkilöstö toivoi vertaistukea työlleen, sekä pedagogiikan kehittämistä aiheesta innostuneiden ja kiinnostuneiden kesken. Kehittämiskohteeksi mainittiin myös kokousten sisältö sekä informaatiokanavan kehittäminen, jotta palavereissa jäisi pedagogiikalle enemmän aikaa. Toiveissa oli myös tasa-arvoisempaa osallistumista talojen yhteisiin palavereihin.

9 Jaetun pedagogisen johtajuuden malli

Jaetun pedagogisen johtajuuden malliin valittiin aiheet työyhteisön kyselystä nousseista tarpeista sekä aikaisempien tutkimusten ja kirjallisuuden tuomien näkökulmien pohjalta. Malli koostuu viidestä osa-alueesta, joiden kautta pyritään saamaan selkeämpää rakennetta tukemaan jaettua pedagogista johtajuutta varhaiskasvatustyksikössä. Ensimmäisenä osa-alueena

malliin otimme Sak-ajan rakenteen ja sisällön suunnittelun, koska se oli kyselyn vastausten perusteella suurin haaste pedagogisessa johtajuudessa. Toisena aiheena malliin tuli henkilöstön kollegiaalinen tuki ja sen rakenteen mahdollistaminen eri välinein. Mallissa on huomioitu myös uudet viestintäkanavat ja digitaaliset työvälineet. Kolmantena osa-alueena mallissa pu-reudutaan kokousten rakenteisiin ja fasilitointiin. Neljäs aihe on osaamisen johtaminen yksilöiden kiinnostuksen kohteita ja osaamista hyödyntämällä. Viidentenä osana mallissa käsitellään varajohtajan toimenkuvan selkeyttämistä.

Fonsén & Parrila (2017, 138) painottavat oman ajankäytön suunnittelemisen tärkeyttä, koska työtehtäviä on paljon ja niiden hoitaminen ajallaan sekä tehtävien hyvä hallinta on pohja pedagogiselle johtajuudelle. Soukaisen (2015) pedagogisen johtajuuden mallissa oli tuotu esiin ajanhallinta ja tehtävien priorisointi. Jaetun pedagogisen johtajuuden mallissa otetaan käyttöön säännöllinen oman suunnittelu-, arviointi- ja kehittämisajan eli Sak-ajan aikataulus. Sak-ajan aikatauluttaminen kahden viikon sykleissä on hyvä tapa jäsentää omien tiimipalaverien välistä ajanjaksoa. Samalla voi suunnitella mihin asiasisältöihin keskittyy milläkin Sak-ajalla. On hyvä varata ainakin yksi Sak-aika ennen seuraavaa tiimiä, jolloin voi varmistaa seuraavan tiimipalaverin valmistelun. Oman työn hallinta ja johtaminen on erittäin tärkeässä roolissa, kun aika on rajallista. Monia hyviä menetelmiä onkin jo kehitetty työyhteisössä oman työn sisältöjen hahmottamisen tueksi sekä toimintojen aikatauluttamiseksi. Rintakorven (2018) pedagogisen dokumentoinnin vuosikello liite 2 on hyvä apuväline toistuvien tehtävien hahmottamiseksi. Työyhteisössä oli myös viime keväänä kehitetty arvioinnin työkaluksi arviointitaulukko (Hyvönen 2020) liite 3, jonka avulla voi myös aikatauluttaa arvioitavia tehtäviä ja sitä kautta suunnitella omaa työtään.

Jaetun pedagogisen johtamisen mallissa on huomioitu työntekijöiden kollegiaalinen tuki. Vertaisryhmä voi kokoontua kerran kuussa omana vertaistiiminään. Kokoontuminen voidaan tilanteitten mukaan järjestää joko kasvotusten tai etäyhteyksiä hyödyntäen. Vertaistiimit luokitellaan lapsiryhmän ikäjakauman mukaisesti. Jokainen jäsen ottaa vuorollaan valmisteluvastuun ja puheenjohtajan roolin. Vertaistiimille luodaan myös oma informatiivinen kanava Teams-palvelimeen, jolloin tieto on kaikkien saatavilla ja käsiteltäviä asioita voi tuoda etukäteen toisten osallistujien tietoisuuteen. Vertaistuki ja sen merkitys nousi esille myös Kakkosen (2018) ja Karin (2012) sekä Revon (2019) tutkimuksissa, niissä mainittiin pedagoginen tiimi, jonka kautta saataisiin vertaistukea ja kollegiaalista yhteistyötä tehtyä eri tiimien välillä. Jaettua kollegiaalista tukea saadaan myös sallimalla toisten ryhmien pedagogisten suunnitelmien ja digitaalisten ryhmäportfolioiden katsominen sekä mahdollistamalla ideoiden jakaminen yli tiimirajojen.

Mallissa keskitytään myös varhaiskasvatusyksikön erilaisten kokousten sisältöihin. Kokousten fasilitoinnin myös Wenström (2020, 176-180) tuo esille omassa kirjassaan. Informatiivisten asi-

oiden käsittelyä kokouksissa tulisi vähentää, jos ei ole tarpeellista nostaa asioita syvällisempään keskusteluun. Informatiivisille asioille voidaan jatkossa luoda oma Teams-kanava, jossa kaikki tiedostot pysyvät järjestyksessä ja niihin on helppo kaikkien palata.

Tehtävien ja vastuiden jakamista toivottiin henkilöstön osaamisen ja kiinnostuksen mukaan. Samanlaisia tuloksia johtajuuden jakamisesta oli noussut esiin Kakkosen (2018) ja Fonsénin (2014) tutkimuksissa sekä Wenström (2020) käsittelee teemaa kirjassaan ja painottaa myös osaamisen jakamisen tärkeyttä työyhteisön sisällä. Osaamisen jakaminen työyhteisön sisällä mahdollistetaan työpajamallisella työskentelyllä. Työpajoja voi toteuttaa teema kokouksena tai etäyhteyksin sellaisina hetkinä, kun tiedetään lapsia olevan varhaiskasvatuksessa paikalla vähemmän. Erilaisia työn kehittämisen ryhmiä voi muodostaa henkilöstön mielenkiinnon kohteiden ja osaamisen mukaisesti. Henkilöstöstä löytyy paljon erilaista osaamista. Työssä viihtymisen kannalta on oleellista, että työntekijä saa käyttää omia vahvuuksiaan ja osaamistaan. Toimintasuunnitelmasta tavoitteiden pohjalta nostetaan kehittämiskohteet, joiden ympärille muodostetaan ryhmät asioiden kehittämisen ja arvioinnin tueksi. Informatiivisten asioiden poistuessa kokousten esityslistoilta jää pedagogiikan johtamiselle ja kehittämislle enemmän aikaa. Kokousten sisältöä teemoitetaan eri kehittämiskohteiden mukaisesti. Henkilöstö jaetaan kehittämistyöhön oman osaamisen ja mielenkiinnon kohteiden mukaisesti, jolloin saadaan myös paras mahdollinen hyöty irti kehittämistyöstä ja lisätään samalla henkilöstön työssä viihtymistä. Kehittämiskohteen ollessa varhaiskasvatusyksikön kokouksessa teemana, niin ryhmäläiset tietävät valmistautua ja ovat osallistumisvuorossa kokoukseen. Tietyn teeman ryhmälle voidaan luoda oma informatiivinen kanava Teams-sovellukseen, jonne teemaan liittyvät asiat voidaan tallentaa ja ne ovat helposti kaikkien saatavilla.

Jaetun pedagogisen johtajuuden mallin yksi osa-alue on varhaiskasvatusyksikön varajohtajan roolin selkeyttäminen työyhteisölle ja varajohtajan ajankäytön näkyväksi tekeminen sekä ajankäytön mahdollistaminen. Haapalan (2019) sekä Fonsénin (2014) tutkimuksissa varajohtajan työkuva selkeyttäminen ja näkyväksi tekeminen oli henkilöstölle tärkeää. Varajohtajan rooli jaetun pedagogisen johtajuuden toteutumisessa voi olla hyvinkin merkittävä. Koko henkilöstölle on tärkeää tietää, missä asioissa he voivat olla yhteydessä varajohtajaan ja mitä hän tekee silloin kun hän on varajohtajan toimissa. Tärkeintä on, ettei varajohtajan toimenkuva näyttäydy muille vain lapsiryhmästä poissaolona, eikä minkäänlaisina konkreettisina asioina.

Näiden edellä mainittujen asioiden työstäminen työyhteisössä vie aikaa, jotta oikeanlaiset käytänteet ja toimivat tavat löytyvät. Kuvio 6 esittää jaetun pedagogisen johtajuuden mallin pelkistetyssä muodossa. Tämän kaavion avulla on helppo pitää mallin asiat mielessä ja palata niiden toteuttamiseen tai kehittämiseen tarvittaessa.



Kuvio 6: Jaetun pedagogisen johtajuuden malli

10 Pohdinta, arviointi ja luotettavuus

Opinnäytetyömme viimeisessä luvussa pohdimme työmme tuloksia verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin. Nostamme esiin varhaiskasvatuksessa tapahtuneita muutoksia ja niiden takia työn tekemisessä tarvittavia uusia taitoja. Arviointi osuudessa on omaa arviointiamme yhteistyön tekemisestä varhaiskasvatustyksikön kanssa, sekä työstä saamamme palaute varhaiskasvatustyksikön johtajalta, pohdimme myös työn luotettavuutta.

10.1 Pohdinta

Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset ovat muuttaneet varhaiskasvatusta ja sen sisältöä. Näiden muutosten myötä varhaiskasvatuksen työn sisältö on muuttunut. Varhaiskasvatuksen johtajuuden on myös muututtava, jotta työn tekeminen on laadukasta sekä mielekästä. Suurin muutos tapahtui, kun Varhaiskasvatustalaki 540/2018 nosti varhaiskasvatuksen keskiöön pedagogiikan. Pedagogiikan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen luotiin ajallinen järjestelmä (Sak-aika) varhaiskasvatuksen opettajille. Heille on varattu viisi tuntia viikossa aikaa pedagogiikan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Myös Helsingin kaupunki on lähtenyt kehittämään omaa varhaiskasvatustaan näiden muutosten myötä ja on tuonut kuluvan syksyn

aikana uusia elementtejä ja digitaalisia välineitä varhaiskasvatuksen kentälle. Tässä vaiheessa onkin oleellista, että jokainen pystyy tarkastelemaan omaa työtään hyvinkin kriittisesti ja pohtimaan millaisia muutoksia työhön on tehtävä sekä mistä vanhoista työtavoista on luovutettava, jotta uudet muutokset voivat toteutua. Rintakorven & Vihmari-Henttosen (2017, 16) mukaan uusia työvälineitä ja työtapoja käyttöön otettaessa on tärkeää käydä pedagogista keskustelua varhaiskasvatusyksikössä, jotta kaikki kasvattajat sitoutuvat toimintaan. Tämä vaatii pedagogista johtamista. Laadukas pedagoginen johtaminen auttaa muutosten toteuttamisessa ja kasvattajien asenteiden muokkaamisessa uusien menetelmien hyväksymiseksi. (Rintakorpi & Vihmari-Henttonen 2017, 16.)

Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus nousee tärkeään asemaan, jotta pedagogiikasta tulee lain ja varhaiskasvatussuunnitelmien mukaista. Pedagogiikan johtaminen on osa pedagogista johtajuutta kuten Jalkanen (2020, 38-40) asiasta kertoo. Wenströmin (2020, 27) mukaan pedagoginen johtajuus vaikuttaa lasten hyvinvointiin kasvatustilanteissa. Joten pedagoginen johtajuus on hyvin tärkeä elementti tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen laatua. Pedagoginen johtajuus on myös suuressa roolissa uusien välineiden ja toimintatapojen käyttöön ottamisessa. Uusien muutosten myötä tarvitaan uusia toimintatapoja, jotta uudet elementit saadaan sovitettua työn sisältöön.

Kehittämistyön osana toteutetun kyselyn vastaukset olivat linjassa aikaisempien aiheeseen liittyneiden tutkimusten kanssa. Voidaan pohtia ovatko pedagogisen johtajuuden nimetyt haasteet jäänteitä vanhoista toimintatavoista vai oikeita nykyiseen työhön liittyviä ongelmia. Suurimmaksi haasteeksi nousseen ajan riittämättömyyden tunne liittyy varmasti osaltaan lisääntyneiden työtehtävien hoitoon, mutta saattaa olla myös seurausta siitä, ettei ajankäyttöä ole totuttu suunnittelemaan etukäteen, jolloin työn tekemisestä tulee jäsentämätöntä. Uusien välineiden kuten sähköisten alustojen käyttöön ottaminen voi olla osalle henkilöstöstä hankalaa, jolloin voidaan ajautua tilanteeseen, jossa vältellään näiden välineiden käyttöä. Tällainen epävarmuus saattaa luoda ristiriitaisia tilanteita ja väärinkäsityksiä työyhteisössä. Asioiden uudistaminen sekä uusien asioiden kokeileminen on nykytyöyhteisöissä arkipäivää ja tämä tapahtuu myös nopeissa ketterän kehittämisen sykleissä, joista Jalkanen (2020, 53-55) myös kertoo.

Vallitseva etäyhteyksien kultakausi on antanut myös varhaiskasvatukseen paljon kokeilun mahdollisuuksia ja avannut uusia tapoja tehdä työtä. Näiden etäyhteyksien hyödyntäminen niin pedagogisen johtajuuden tukena kuin myös kokousten fasilitoinnin menetelmänä on mahdettava tilaisuus saada joitain arkea helpottavia keinoja työyhteisön käyttöön. Tästä hyvänä esimerkkinä on Teams-sovellus, jota on jo käytetty lasten varhaiskasvatussuunnitelmien keskusteluissa vanhempien kanssa, sekä hyödynnetty varhaiskasvatusyksikön yhteisissä kokouksissa.

Kyselyn vastausten perusteella voitaisiin olettaa, että henkilöstönkin mielestä pedagogisella johtajuudella on suuri merkitys varhaiskasvatuksessa olevien lasten hyvinvoinnille. Pedagoginen johtajuus ulottuu koko varhaiskasvatuksen prosessin läpi ja näin vaikuttaa lasten sekä perheiden hyvin vointiin. Tämän takia on hyvin tärkeää hyödyntää olemassa olevia varhaiskasvatuksen toiminnan arviointia tukevia menetelmiä, jotta voidaan varmistaa varhaiskasvatuksen laadukkuus ja sen vastaavuus varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteisiin. Aktiivinen arviointi ja työn reflektointi on suuressa roolissa, jotta varhaiskasvatus on ajantasaista ja vastaa sille asetettuihin tavoitteisiin.

Aikaisempien tutkimusten tulosten sekä meidän kehittämistutkimuksemme liittyvän kyselyn vastausten perusteella jaetulla pedagogisella johtajuudella on suuri merkitys työyhteisön työssä viihtymiseen, aktiiviseen kehittämiseen sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikan laatuun. Etenkin mallin kollegiaalisella tuella on suuri merkitys uraansa aloittaville varhaiskasvatuksen opettajille. Vertaistimeissä käytävät pedagogiset keskustelut antavat tukea uusien opettajien ammattitaidon kehittymiseen, ja ”konkari” opettajien on mahdollista oppia alan uusimpia ideoita uusilta opettajilta. Tämä vertaistuki työuraansa aloittaville opettajille on tärkeää sik-sikin, koska varhaiskasvatuksessa on nähtävissä ilmiö, että opettajiksi opiskelleet henkilöt eivät jää alalle, sillä työ tuntuu liian kuormittavalta ja vaativalta. Tällainen vertaistuki pedagogisten keskustelujen muodossa, eli mentorointi, voisi olla yksi ratkaisu työvoiman sitouttamiseen alalle.

Toteutuakseen jaettu pedagoginen johtaminen vaatii toimivan mallin sekä henkilöstöstä ja pedagogiikasta kiinnostuneen johtajan. Kun pedagogiikka on hyvin johdettua ja se toteutuu jaetun pedagogisen johtajuuden kautta sekä työskentelyn tukena käytetään säännönmukaista pedagogista dokumentointia, jonka avulla jatkuvasti arvioidaan ja kehitetään työtä ja toimintakulttuuria on lopputuloksena paras mahdollinen kasvun, kehityksen ja oppimisen tuki lapsille. Samalla tuetaan myöhempää koulumenestystä tasaamalla lasten mahdollisia lähtösoeroja jo tässä vaiheessa. Tämä luo pohjan elinikäiselle oppimiselle.

Jaetun pedagogisen johtajuuden mallin toistettavuutta olisi mielenkiintoista kokeilla jossain toisessa työyhteisössä. Mahdollisuuden tullessa voisi yhteistyötä mieltä toisen varhaiskasvatusyksikön kanssa. Mallia ei ehkä voi suoraan siirtää toiseen yksikköön, mutta pääelementtejä voisi dialogisen keskustelun kautta muokata toisen yksikön tarpeiden mukaiseksi, jolloin mallin toteuttaminen toisessa työyhteisössä onnistuisi.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää miten jaetun pedagogisen johtajuuden mallin käyttöön ottaminen onnistui, oliko siinä joitain haasteita ja miten mallia muokattiin työyhteisön käytössä. Toisen jatkotutkimuksen voisi tehdä myöhemmin, kun jaetun pedagogisen

johtajuuden malli on ollut jo jonkin aikaa käytössä. Silloin olisi mielenkiintoista selvittää pariniko henkilöstön kokemus työajan riittävydestä ja saatiinko ajankäytön suunnittelulla selkeyttä pedagogiikan suunnitteluun ja toteuttamiseen.

10.2 Opinnäytetyön arviointi

Työelämäkumppanin kanssa kehittämistyön puitteissa yhteistyön tekeminen sujui hyvin ja oli dialogista. Kehittämistyön toteutuminen muuttui hieman matkan varrella vallitsevan maailman tilanteen aiheuttamien muutosten vuoksi. Aikataulutusta jouduttiin useampaan otteeseen muuttamaan ja sen takia myös henkilöstön osallisuudesta valitettavasti jouduttiin tinkimään. Alkuperäisen suunnitelman mukaan henkilöstöltä olisi ehditty saada myös palautetta ja kehittämisideoita mallin kokeilusta, mutta koska tutkimuslupia Helsingin varhaiskasvatusyksiköihin ei koronan takia keväällä 2020 myönnetty, ei mallia ehditty kokeilemaan varhaiskasvatusyksikössä opinnäytetyön aikataulun puitteissa. Henkilöstön osallistuminen kehittämistyöhön mahdollistui ainoastaan kyselyn muodossa, myös kyselyn lähettämistä henkilöstölle jouduttiin siirtämään syksyllä 2020 suunniteltua myöhemmäksi, sillä vallitsevan korona tilanteen vuoksi yksikössä oli alkusyksystä paljon sairaus poissaoloja, eikä sijaisia ollut saatavilla. Siirsimme siksi kyselyn lähettämistä hieman myöhemmäksi, koska emme halunneet kuormittaa henkilöstöä enempää. Uskomme että kyselyn lähettäminen tilanteen rauhoituttua varhaiskasvatusyksikössä antoi myös paremman vastausprosentin kyselyyn. Jaetun pedagogisen johtajuuden mallin suunnitteluvaiheessa yhteistyötä tehtiin varhaiskasvatusyksikön johtajan kanssa tiiviisti.

Yllä kerrotuista syistä jaetun pedagogisen johtajuuden mallin jalkauttamista käytäntöön ei pystytty kehittämistyön raameissa seuraamaan. Työyhteisö ottaa mallin käyttöön sopivassa kohdassa ja luo omat käytänteet sekä toimintamallit sen ympärille. Varhaiskasvatusyksikön johtajalta saimme seuraavanlaisen palautteen työstämme.

”Ajan johtaminen ja kalenterointi on mielestäni yksi tärkeimmistä rakenteista joka tuli kyselyssäkin tulokseksi ja siihen teoriapohjassakin paljon näyttöä ehdotan että oman SAK ajan suunnittelu menisi titania jaksoittain eli 6 viikkoa kerrallaan. Yksi Sak ajoista olisi sak aikojen suunnittelun suunnitteluaja mistä aikaa lisää -vasu kirjauksiin käytettyä aikaa tulisi saada vähemmäksi ja viikkokirjeet tehdään lasten kanssa, niin se ei ole pois sak-ajoista.

Informaatiokanavalle iso plussa -Teams hyvä- konkreettinen rakenne sille tarvitaan - ja miten nopeat viestit välitetään. Kaikkein lähimpänä on välineistä puhelin. Tie-tokoneet pitää saada yhtä lähelle.

Kokousten teemoittaminen kalenteriin tärkeä asia ja ne olisi suhteessa strategioihin -yhdessä sovittuihin tavoitteisiin. Teemoitus puoli vuosittain.

Osaamisen jakaminen on ollut meillä vahvuus -työpajatyöskentelyä voisi suunnitella toimintakaudelle ennalta ja aikatauluttaa.

Kokouksiin osallistujat -sitä on varmaan hyvä avata ja keskustella -kuka milloinkin osallistuu ja miksi? Ja onko periaate tasapäinen vuorotellen ja kaikille yhtä monta kokousta vai joku muu periaate? Minun mielestä ja kuten tuossa koosteessakin tuli ilmi -kokouksiin osallistuminen ei voi enää nykyään perustua siihen että kaikille yhtä monta kertaa ja vuorotellen ... pikemminkin teeman ja aiheen mukaan -jotta paras asiantuntemus paikalla.

Tuo kaavio on tosi hyvä työkalu -pohja lähteä jalostamaan ja keskustelemaan kuinka johdamme yhteistä työtä yhdessä - 2020 luvulla on hyvä tunnistaa että johtaminen ei ole vain johtajan tehtävä. Työn johtaminen on yhteistä työtä ja vuoro-vaikutusta.”

Varhaiskasvatustyöryhmän johtajalta saadun palautteen perusteella voisi arvioida, että jaetun pedagogisen johtajuuden mallin luominen onnistui hyvin. Pystyimme kehittämistyössä nostamaan henkilöstön vastausten perusteella esille kaikkein oleelliset kehittämiskohteet sekä muokkaamaan niistä malliin sopivat muodot. Yhteistyö työelämäkumppanin kanssa onnistui mutkattomasti ja dialogisesti, jolloin molemmat osapuolet kuuntelivat toisiaan ja pystyimme keskustelemaan kehittämistyön kaikissa vaiheissa avoimesti.

Jaetun pedagogisen johtajuuden mallin jalkauttaminen myös muihin varhaiskasvatustyöryhmiin olisi hyvin mahdollista. Varhaiskasvatustyöryhmän johtajan kanssa käytyjen keskusteluiden mukaan voisi tulkita, että useammassa varhaiskasvatustyöryhmässä keskustelut pedagogisesta johtajuudesta pyörivät samojen teemojen ympärillä, joita kehittämistyömme kyselystä nousi esille. Jaetun pedagogisen johtajuuden mallin muokkaaminen aina eri varhaiskasvatustyöryhmien tarpeiden mukaan olisi hyvin todennäköistä. Jaetun pedagogisen johtajuuden mallin levittäminen toistenkin helsinkiläisten varhaiskasvatustyöryhmien käyttöön onnistuisi esimerkiksi alueellisten esihenkilökokousten kautta.

10.3 Luotettavuus

Luotettavuudella tarkoitetaan yleensä tulosten johdonmukaisuutta ja sitä, miten muut tutkijat voivat toistaa saatuja tuloksia, jos he noudattavat samaa menettelyä tai jos tutkimus on tarkoitus tehdä uudelleen samantyyppisissä olosuhteissa. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan vahvistaa monin eri tavoin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa kuvailemalla tarkasti tutkimuksen tekotapa, sekä tulosten tulokinnassa ja raportoinnissa käytetyt menetelmät. Tutkimusmenetelmät selostetaan niin tarkasti, että tulosten lukijan on helppo ymmärtää tutkimuksen kulku ja mahdollisen uusinta tutkimuksen tekemiseen vaaditut seikat.

(Hirsjärvi ym. 2009, 261). Luotettavuuden varmistamiseksi meidän oli suunniteltava opinnäytetyömme toteutus huolellisesti. Kehittämistutkimamme luotettavuuden kannalta oli tärkeää, että pyrimme rajaamaan tutkimusongelmamme selkeästi. Tutkimuskysymyksen tarkka määrittely ohjasi työtämme lomakekyselyn kysymyksiä suunniteltaessa. Kysymysten asettelu ja muoto olivat tärkeitä, jotta välttyisimme väärinymmärryksiltä, ja vastaajat vastaisivat tarkasti juuri meitä askarruttaviin kysymyksiin. Selkeistä kysymyksistä huolimatta meidän täytyi varautua siihen, etteivät kaikki vastaa kysymyksiin totuudenmukaisesti tai lukevat kysymyksiä huolimattomasti. Tulosten luotettavuutta voi varmistaa myös käyttämällä suoria lainauksia vastaajien vastauksista ja näin vähentää mahdollisuutta tulkitsijan omiin väärintulkintoihin. (Heikkilä 2014.)

Kehittämistutkimuksissa käytetään useampia erilaisia tutkimusmenetelmiä, jolloin myös kehittämistutkimuksen luotettavuutta tulee arvioida käytetyn menetelmän omilla luotettavuuskriteereillä. Kehittämistutkimamme arvioitiin laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteeristön avulla. Tutkielman luotettavuuden takaa mahdollisimman tarkka dokumentaatio tutkielman kaikista vaiheista perusteluineen. Kehittämistutkimus eroaa perinteisestä tutkimuksesta sillä, että sen avulla pyritään aikaan saamaan muutos organisaatioin toiminnassa. (Kananen 2012, 166.)

Hyvä tutkimus perustuu hyviin tieteellisiin käytäntöihin, joita pyrimme kehittämistutkimusamme noudattamaan. Tutkimuksen tekemiseen liittyy myös lukuisia eettisiä haasteita. Aineiston keruussa lähtökohtanamme oli vastaajien kunnioitus ja heidän anonymiteettinsä suojeleminen. Kyselyyn osallistuville selitettiin kehittämistutkimuksen vaiheet ja eteneminen. (Hirsjärvi ym. 2009, 23-24.) Kyselyn vastaukset olivat anonyymeja niin, ettei yksikään kyselyyn osallistuva ollut tunnistettavissa eikä vastauksia voida yhdistää mihinkään paikkaan. Saamamme vastaukset säilytetään tietoturvasäännösten mukaisesti ja opinnäytetyön hyväksymisen ja muutoksen hakuajan päätyttyä keräämämme aineistot hävitetään asianmukaisesti. Kyselyssä käyttämämme E-lomake järjestelmä toimii verkossa ja vastaustiedostot säilytetään järjestelmässä. Tutkimuksen päätyttyä lomakkeen laatija poistaa kaikki vastaustiedostot järjestelmästä. E-lomakkeiden tiedot säilytetään kotimaisilla palvelimilla. (Eduix Oy 2020.)

Meidän tulisi pyrkiä neutraaliuteen, puolueettomuuteen tutkimusaiheen tuloksia tulkitessa ja raportoidessa. On tärkeää raportoida vain se, mitä vastauksista ilmenee ja pitää huoli, ettemme anna omien arvojen tai tunteiden vaikuttaa tulosten raportointiin suorasti tai epäsuorasti.

Lähteet

Painetut

- Ahonen, L., Roos, P. & Mäkinen, R. 2019. Iloa ja oivalluksia!: pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa. Hämeenkyrö: Kasvusto.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. 2017. Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa Koivula, M., Siippanen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Kustannusosakeyhtiö Vastapaino Oy, 21-36.
- Fonsén, E., Parrila, S. 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. 2018. Toimintatutkimus: kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 182-194.
- Hirsijärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. 2009. Tutki ja kirjoita. 15.painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15-16. painos. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino
- Hulkkonen, V. 2016. Yhdentävä johtajuus: esimiestaito tänään ja huomenna. Helsinki: Melior Oy.
- Jalkanen, J. 2020. Pedagogisen johtajan kirja. Keuruu: PS-kustannus.
- Juuti, P. 2013. Jaetun johtamisen taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. 2016. Johtamisen kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, P. 2014. Onnistu esimiehenä. 12. painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy
- Kananen, J. 2017. Kehittämistutkimus interventiotutkimuksen muotona: opas opinnäytetyön ja pro gradun kirjoittajalle. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kananen, J. 2012. Kehittämistutkimus opinnäytetyönä: kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Karila, K. & Lipponen, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 9-29.

- Lounassalo, J. 2002. Pienten lasten päivähoiton kehitys ja perhepolitiikka. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. Pienet päivähoitossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy, 218-253.
- Parrila, S. & Fonsén, E. 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. 2018. Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, P. & Viitala, R. (toim.) Varhaiserityiskasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus, 17-50.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Rintakorpi, K. & Vihmari-Henttonen, E. 2017. Tää on meidän maailma. Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa. 2. painos. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.
- Soukainen, U. 2017. Laatu työ ja kehittävän työtteen omaksuminen. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 169-185.
- Toikko, T. & Rantanen T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämissprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi. 5.painos. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2012. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41-53.
- Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Finn Lectura Ab.
- Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4.painos. Jyväskylä: PS-kustannus
- Wenström, S. 2020. Positiivinen johtaminen. Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla. Jyväskylä: PS-kustannus

Sähköiset

Clegg, S., Kornberger, M. & Pitsis, T. 2011. Managing & Organizations. Viitattu 2.9.2020. <http://docshare02.docshare.tips/files/25477/254773273.pdf>

Eduix Oy. 2020. Lomakkeiden ja sähköisen asiointinalusta E-lomake. Viitattu 26.5.2020. <https://e-lomake.fi/fi/>

Fonzén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Viitattu 30.7.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>

Haapala, M. 2019. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Viitattu 30.7.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2019111421205>

Heikka, J. 2014. Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. Viitattu 9.7.2020. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Heikkilä, T. 2014. Kvantitatiivinen tutkimus. Viitattu 8.3.2020. <http://www.tilastollinentutkimus.fi/1.TUTKIMUSTUKI/KvantitatiivinenTutkimus.pdf>

Hirvelä, S-M. 2010. Pedagoginen johtajuus päiväkodin johtajien ja lastentarhanopettajien silmin. Viitattu 18.7.2020 <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/81574/gradu04295.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Juuti, K. & Lavonen, J. 2006. Design-based research in science education: One step towards methodology. Nordic Studies in Science Education, 2(2), 54-68. Viitattu 26.5.2020. <https://journals.uio.no/nordina/article/view/424/486>

Kakkonen, O. 2018. Jaettu johtajuus varhaiskasvatuksessa. Viitattu 30.7.2020 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201804184940>

Kari, M. 2012. Pedagogisen johtajuuden toteutuminen varhaiskasvatuksen organisaation eri toimijatasoilla - Tapaustutkimus Kuopion kaupungin varhaiskasvatuksen organisaatiosta. Viitattu 20.4.2020. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37912/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201205281746.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Karvi. 2020. Alkumittaus- Koulutulokkaiden matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden taidot ja osaamisen taustatekijät- Tiivistelmä. Viitattu 7.9.2020. <https://karvi.fi/publication/alkumittaus-koulutulokkaiden-matematiikan-ja-aidinkielen-ja-kirjallisuuden-taidot-ja-osaamisen-taustatekijat-tiivistelma/>

Opetushallitus. 2018. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta. Viitattu 2.11.2020

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/180571_varhaiskasvatuksen_pedagoginen_toiminta.pdf

Opetushallitus. 2018. Pedagoginen dokumentointi. Viitattu 26.8.2020.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/pedagoginen-dokumentointi>

Päiväkodin johtaja 2017- kysely. 2017. Oaj. Viitattu 26.8.2020.

<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2017/esimiestyot-vievat-ajan-johtamiselta--paivakodin-johtaja-2017-kysely/>

Päiväkodin johtajakysely 2020. 2020. Oaj. Viitattu 26.8.2020.

<https://www.oaj.fi/contentassets/802228344c4348fd96eb6001185720f/paivakodinjohtajat-kysely-2020-kunta.pdf>

Repo, M. 2019. Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen johtajuus. Viitattu

23.7.2020. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/303178/Repo_Ma-rika_Pro_gradu_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Rintakorpi, K. 2018. Varhaiskasvatuksen tallentamisesta kohti pedagogista dokumentointia.

Viitattu 27.8.2020. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/229852/Varhaisk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tiihonen, E. 2019. Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä. Viitattu

15.7.2020. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305912/Varhaisk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. 2014. Opetus- ja kulttuuri-

ministeriö. Viitattu 14.8.2020. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Viitattu 10.3.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Opetushallitus. Viitattu 8.3.2020.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf

Vuoli, M. 2014. Pedagogisen johtajuuden mallin kehittäminen varhaiskasvatuksen uudistuvaan

organisaatioon. Viitattu 30.7.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2014090313721>

| | |
|--|----|
| Kuva 1: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta (Opetushallitus) | 29 |
| Taulukko 1: Kyselyn vastausten luokittelu | 49 |
| Kuvio 1: Pedagogisen johtamisen prosessi (Parrila 2015) | 21 |
| Kuvio 2: Kehittämistyön vesiputousmalli (Jalkanen 2020) | 35 |
| Kuvio 3: Ketterän kehittämisen kuvio (Kehitä kokeillen 2016)..... | 36 |
| Kuvio 4: Johtajuuden suhdemalli (Tiihonen 2019) | 43 |
| Kuvio 5: Pedagogisen johtamisen malli (Soukainen 2015) | 45 |
| Kuvio 6: Jaetun pedagogisen johtajuuden malli | 58 |

Liitteet

Liite 1: Kyselyn kysymykset

Jaettu pedagoginen johtajuus kyselyn kysymykset

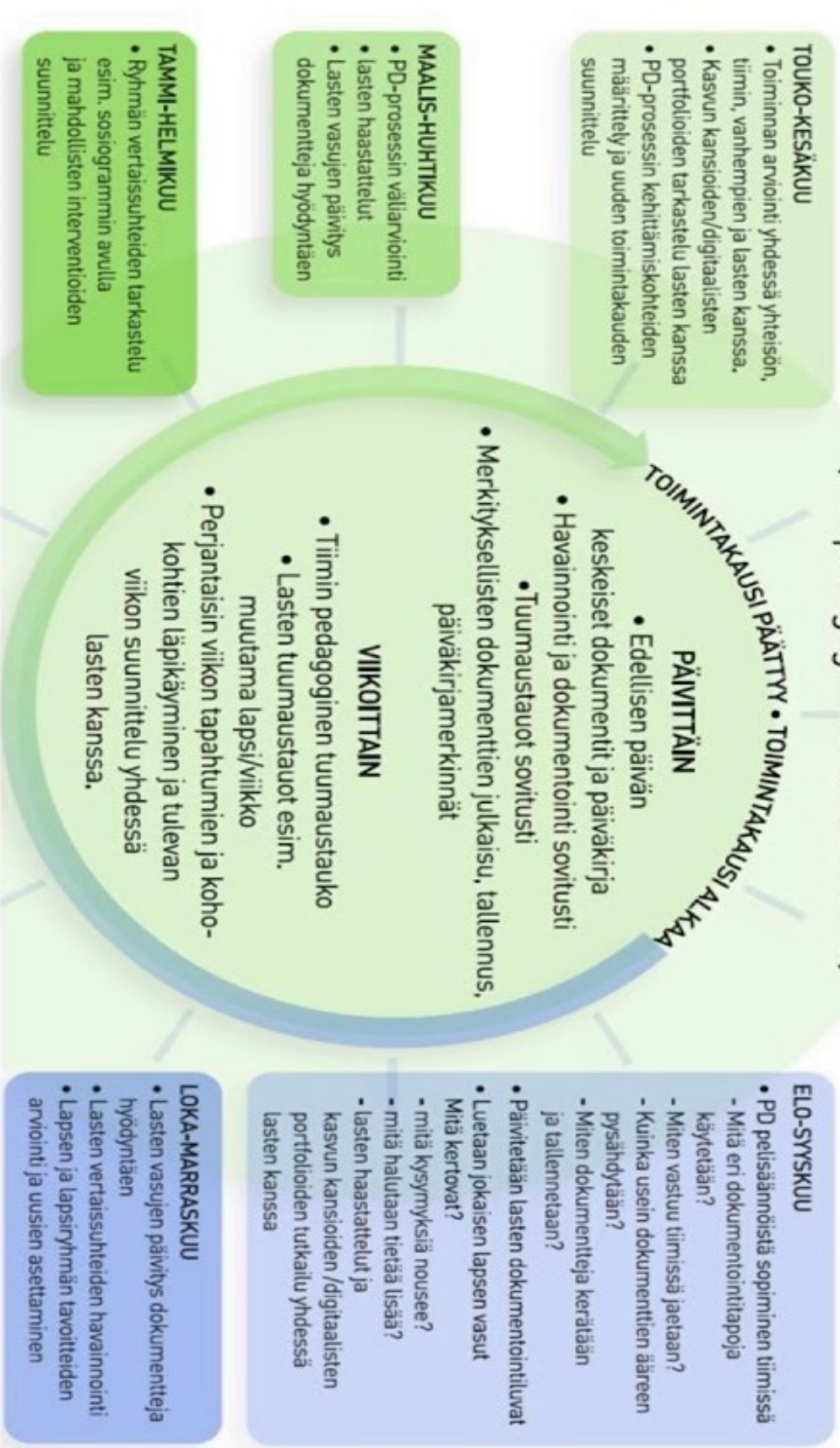
1. Mitä mielestäsi on laadukas pedagogiikka varhaiskasvatuksen arjessa?
2. Keiden tehtävä on mielestäsi määritellä yksikön pedagogisia käytäntöjä / toimintaperiaatteita ja miksi?
3. Mitä mielestänne pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan?
4. Mistä asioista muodostuu hyvä pedagoginen johtajuus?
5. Miten pedagoginen johtajuus toteutuu arjessa? Kuvaile yksikössä olevia rakenteita?
6. Millaisia haasteita tai esteitä pedagogisella johtamisella on?
7. Miten jaettu johtajuus näkyy sinun työyksikkösi arjessa?
8. Millaiset rakenteet tukisivat sinun mielestäsi jaettua pedagogista johtamista?

Liite 2: Arviointitaulukko Hyvönen (2020)

| Aikataulu | Arvioinnin kohde ja menetelmä | Vastuu henkilö |
|-----------|--|----------------|
| Elokuu | Lapsiryhmän havainnointi Ryhmävasun aloittaminen <i>(Kokonaiskuva lähtötilanteesta, mikä sujuu, mitä pitää kehittää ja miksi?)</i> | |
| Syyskuu | Tavoitekartta <i>(mitä kehitetään ja miksi?)</i> <i>Pedagoginen dokumentointi, mitkä ilmiöt näkyvät ryhmässä?</i> | |
| Lokakuu | Oppimisympäristön arviointi yhdessä lasten kanssa <i>(muokkaaminen arvioinnin ja tarpeiden pohjalta)</i> Lasten vasuista nousevien tavoitteiden liittäminen ryhmävasuun | |
| Marraskuu | Lasten välisten suhteiden havainnointi ja arviointi (kaverisuhteiden nopea viikko) Emotionaalinen kompassi/Säätelyn keinulauta/ Läheisyyden kehät | |
| Joulukuu | Tavoitekartta uudelleen/Pedagoginen dokumentointi | |
| Tammikuu | Tilanneanalyysi (mikä on muuttunut ja miten, mitä pitää kehittää edelleen) | |
| Helmikuu | | |
| Maaliskuu | Lasten välisten suhteiden havainnointi ja arviointi (kaverisuhteiden nopea viikko) | |
| Huhtikuu | <i>Pedagoginen dokumentointi, mitkä ilmiöt näkyvät ryhmässä?</i> Emotionaalinen kompassi/Säätelyn keinulauta/ Läheisyyden kehät | |
| Toukokuu | | |

ESIMERKKI PEDAGOGISEN DOKUMENTOINNIN VUOSIKELLOSTA

(PD=pedagoginen dokumentointi)



Liite 3: Pedagogisen dokumentoinnin vuosikello