



Mäki Hanna

Päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus työntekijöiden käsityksissä

Pro-Gradu Tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus työntekijöiden käsityksissä (Hanna Mäki)

Pro-gradu tutkielma, 64 sivua, 2 liitesivua

lokakuu 2021

Tutkimukseni sijoittuu varhaiskasvatuksen kontekstiin. Se avaa varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä päiväkodinjohtajan pedagogisesta johtajuudesta, ja siitä millaista pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen työntekijät odottavat päiväkodinjohtajalta. Tutkimuskysymykseni ovat: Minkälaisena päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä? Minkälaista pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen työntekijät odottavat päiväkodinjohtajalta?

Suomalaisen varhaiskasvatuksen tutkimuksessa pedagogista johtajuutta on aiemmin tarkasteltu muun muassa varhaiskasvatuksen johtajien näkökulmasta ja jaetun pedagogisen johtajuuden näkökulmasta. Pedagoginen johtajuus ei ole selkeä käsite suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Meillä puhutaan pedagogisesta johtamisesta, pedagogiikan johtamisesta ja pedagogisesta johtajuudesta. Tässä tutkimuksessa olen määritellyt pedagogisen johtajuuden yläkäsitteeksi, joka pitää sisällään pedagogiikan johtamisen ja pedagogisen johtamisen.

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tutkimus, jossa hyödynnän aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tutkimukseni on osa Oulun kaupungilla käynnissä olevaa Osaava-hanketta. Tutkimusmateriaalini olen kerännyt sähköisesti Webropol- kyselynä. Tutkimukseeni on osallistunut varhaiskasvatuksen työntekijöitä viidestä eri päiväkodista Oulun kaupungin alueelta.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy vastuunkantamisena. Työntekijät odottavat päiväkodinjohtajan ottavan tiedostetusti ja selkeästi vastuunkantajan- roolin toteuttaessaan pedagogista johtajuuttaan. Päiväkodinjohtajan pedagogisessa johtajuudessa vastuunkantaminen jakautuu työntekijöiden käsityksissä viidelle eri osa-alueelle, joita ovat: suunnannäyttäminen, tukeminen, työhyvinvoinnin ylläpitäminen, vuorovaikutuksellinen työnohjaus ja resurssien hallinta.

Tutkimuksen lopputuloksena voin todeta, että päiväkodinjohtajan pedagogista johtajuutta ei työyhteisöissä tunnisteta selkeästi. Pedagoginen johtajuus kaipaa käsitteenä avaamista. Työyhteisöissä tulisi olla selkeästi tiedossa jokaisella työntekijällä, missä asioissa ja millä tavoin päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus toteutuu. Tämä luo pohjan sille, että varhaiskasvatuksen työntekijät voivat tiedostetusti ja suunnitelmallisesti toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta. Pedagogisen johtajuuden avaaminen työyhteisössä on ensimmäinen askel, jotta päiväkodinjohtajan on mahdollista vastata varhaiskasvatuksen työntekijöiden odotuksiin ja kantaa vastuunsa pedagogisesta johtajuudesta.

Avainsanat: Varhaiskasvatus, Pedagoginen johtaminen, Pedagoginen johtajuus, laadullinen tutkimus, sisällönanalyysi

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Varhaiskasvatuksen konteksti	6
2.1	Johtajuus	7
2.2	Päiväkodinjohtajana varhaiskasvatuksessa	8
3	Keskeiset käsitteet	10
3.1	Pedagoginen johtajuus	10
3.2	Pedagoginen johtaminen	12
4	Laadullinen tutkimus	14
4.1	Tutkimusmateriaalin kerääminen	15
4.2	Tutkimuskysymysten määrittäminen	16
4.3	Sisällönanalyysi	17
4.4	Analyysiprosessi	18
4.4.1	<i>Redusointi</i>	18
4.4.2	<i>Aineiston klusterointi</i>	20
4.4.3	<i>Tutkimusmateriaalin abstrahointi</i>	21
5	Tutkimuksen tulokset	27
5.1	Suunnannäyttäminen	29
5.2	Tukeminen	31
5.3	Työhyvinvoinnin ylläpitäminen	33
5.4	Vuorovaikutuksellinen työnohjaus	35
5.5	Resurssien hallinta	38
5.6	Vastuun kantaminen	39
6	Johtopäätökset	42
7	Pohdinta	48
7.1	Tutkimuksen uskottavuus	48
7.2	Tutkimuksen eettisyys	49
7.3	Tutkimuksen luotettavuus	50
7.4	Pandemian vaikutukset tutkimukseen	51
7.5	Jatkotutkimusaiheet ja loppusanat	53
	Lähteet / References	55

1 Johdanto

Olen työskennellyt päiväkodinjohtajan viransijaisena aikana, jolloin pedagoginen johtajuus ei vielä ollut yhtä näkyvästi esillä kuin tänä päivänä. Päiväkoti, jossa tuolloin työskentelin, oli pieni ja työskentelin samalla myös varhaiskasvatuksen opettajana. Oli siis luontevaa, että osallistuin yhteiseen suunnitteluun ja olin hyvin vahvasti läsnä päiväkodin arjessa. Siirtyessäni varhaiskasvatuksenopettajaksi ihmettelin ensimmäisessä henkilöstöpalaverissa sitä, miksi palaverissa käsiteltiin ainoastaan kaupungin uusimpia linjauksia ja päiväkodin omat toimintamallit ja suunnitelmat jätettiin huomiotta. Jäin varhaiskasvatuksenopettajana miettimään olisiko näissä henkilöstöpalaverissa voinut käsitellä samalla päiväkodin oman toiminnan ja laadun kannalta keskeisiä asioita. Graduni aihe on todennäköisesti saanut ensimmäisen kipinän jo noilta ajoilta.

Päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus on viime aikoina noussut yhä näkyvämmiin esille varhaiskasvatuksen kontekstissa. Se on myös ollut aihe, joka on puhuttanut varhaiskasvatuksessa työskenteleviä omassa työyhteisössäni. Minua on yhä enenevässä määrin alkanut kiinnostamaan se, voiko päiväkodinjohtaja ylipäättään hoitaa pedagogista johtajuutta niin, että se on sekä johtajan itsensä että varhaiskasvatuksen työntekijöiden mielestä hyvin hoidettu. Olen työelämäni aikana törmännyt työntekijöihin, jotka kaipaavat pedagogista johtajuutta ja toisaalta kokevat, että heidät on jätetty selviämään yksin. Työssäni varhaiskasvatuksen erityisopettajana olen myös törmännyt päiväkodinjohtajiin, jotka kamppailevat kiireen ja ulkoapäin asetettujen vaatimusten kanssa kokien, ettei heillä ole aikaa toteuttaa pedagogista johtajuutta. Tässä tutkimuksessani keskityn selvittämään varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä päiväkodinjohtajan pedagogisesta johtajuudesta ja sitä minkälaista pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen työntekijät odottavat päiväkodinjohtajalta.

Pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa ovat viimeisen kymmenen vuoden aikana tutkimuksissaan nostaneet esille muutamat väitöskirjatutkijat Suomessa. Heikka (2014) on käsitellyt omassa väitöskirjassaan hajautettua pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa. Hän toteaa pedagogisen johtajuuden olevan keskeinen johtajuusvastuu varhaiskasvatuksessa. Soukainen (2015) on omassa väitöskirjassaan lähestynyt johtamista varhaiskasvatuksen hajauteissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. Hänen tutkimuksestaan ilmenee, että pedagoginen johtajuus ei näyttäydy johtajille selkeänä ja johtajien kokevan, että pedagogiselle johtajuudelle ei ole riittävästi aikaa. Fonsèn (2014) on tutkinut väitöskirjassaan

pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa ja hän toteaa pedagogisen johtajuuden näyttäytyvän laajana varhaiskasvatuksen arvostuksen ja aseman, laadukkaan varhaiskasvatuksen sekä lapsen aseman puolesta puhumisena (Fonsèn, 2014, s.8).

Kovalaisen (2020) mukaan kansainvälisessä tutkimuksessa pedagoginen johtaminen ja johtajuus on ymmärretty ensisijaisesti opetushenkilöstöä ohjaavaksi, kehittäväksi ja tukevaksi toiminnaksi (Kovalainen, 2020, s. 51). Pedagogisen johtajuuden merkittävyyden puolesta puhuu se, että Mäntyjärven ja Parrilan (2021) mukaan kasvatus- ja koulutusalailla pedagoginen johtajuus on tunnistettu työn laadun ja hyvinvoinnin keskeisenä tekijänä (Mäntyjärvi ja Parrila, s.256).

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Tutkimusmateriaalini olen kerännyt sähköisellä kyselyllä.

Johdannon jälkeen tutkimukseni etenee siten, että luvussa kaksi avaan yleisesti varhaiskasvatuksen kontekstia, johtajuutta ja päiväkodinjohtajuutta varhaiskasvatuksessa. Luvussa kolme johdatan lukijan syvemmälle aiheeseen nostamalla esille tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä. Luku neljä käsittelee laadullista tutkimusta yleisellä tasolla, mutta avaa myös sen, mitä se tarkoittaa tämän tutkimuksen kannalta. Tässä luvussa käyn lävitse myös tarkemmin, miten tutkimusmateriaalini on kerätty ja mitkä ovat tutkimukseni tutkimuskysymykset. Tähän lukuun olen sisällyttänyt oman alaluvun sisällönanalyysille. Lisäksi tästä luvusta löytyy tekemäni tutkimusmateriaalin analysointiprosessia vaiheittain kuvattuna. Luvussa viisi esittelen tutkimukseni tulokset. Luku kuusi sisältää tutkimuksen johtopäätökset. Tutkimukseni päättää luku seitsemän, jossa pohdin tutkimukseni uskottavuutta, eettisyyttä ja luotettavuutta. Tässä yhteydessä avaan myös mahdollisia pandemian vaikutuksia tutkimukseni tuloksiin. Luvun lopuksi nostan esille muutamia jatkotutkimusaiheita.

Toivon, että tutkimukseni avaa ymmärrystä siitä, miten varhaiskasvatuksen työntekijät käsittelevät päiväkodinjohtajan pedagogisen johtajuuden. Toivon tutkimuksestani olevan hyötyä päiväkodinjohtajille ja varhaiskasvatuksessa työskenteleville, kun he jatkossa lähtevät yhdessä pohtimaan päiväkodinjohtajan pedagogisen johtajuuden toteutumista ja näyttäytymistä työyhteisössä.

2 Varhaiskasvatuksen konteksti

Suomi tunnetaan yhtenä maailman parhaista varhaiskasvatuksen tarjoajista (Heikka, 2014, s.22). Varhaiskasvatuskäsite otettiin Suomessa käyttöön jo 1970-luvun alkupuolella, vaikka lopullisen vallitsevan asemansa itse käsite saavuttikin vasta 2000-luvulla muun muassa valtakunnallisten ohjausasiakirjojen myötä (Estola, Alila & Kinos, 2014, s.18). Opetushallitus on määritellyt varhaiskasvatuksen tarkoittavan ”lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Opetushallitus [OPH], 2021). Varhaiskasvatus koskee alle kouluikäisiä lapsia. Varhaiskasvatus on Suomessa osa koulutusjärjestelmää ja sen ohjaavia asiakirjoja ovat varhaiskasvatuslain ja valtioneuvoston asetusten lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat. Varhaiskasvatusta järjestetään päiväkodeissa, perhepäivähoidossa ja avoimena päiväkoti tai kerhotoimintana (OPH, 2021). Varhaiskasvatus on vapaaehtoista lukuun ottamatta esiopetusta, joka muuttui velvoittavaksi 1.8.2015 (Opetus- ja Kulttuuriministeriö, 2015).

Suomessa varhaiskasvatusryhmät muodostetaan yleensä lasten ikään, tuen tarpeisiin tai sisäsuhteisiin perustuen. Henkilökunta koostuu pääsääntöisesti varhaiskasvatuksenopettajista ja lastenhoitajista. (Heikka, Kahila & Suhonen, 2020.) Alle 3-vuotiaiden ryhmässä suhdeluku on 1:4, eli yhtä koulutettua aikuista kohden saa olla neljä lasta. Yli 3-vuotiaiden ryhmässä tämä suhdeluku on 1:8. (ks. Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden koulutuksesta säädetään varhaiskasvatuslaissa (540/2018). Uuden varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksen opettajilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen kandidaatin tutkinto (Varhaiskasvatuslaki 6: 26§) ja varhaiskasvatuksen sosionomeilla tulee olla ”vähintään sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot” (Varhaiskasvatuslaki 6: 27§). Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan tehtävään vaatimuksena on ”kasvatus- ja ohjausalan perustutkinto, sosiaali- ja terveysalan perustutkinto tai muu vastaava soveltuva tutkinto, joihin sisältyy tai joita on täydennetty riittävän laajoilla lasten hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tutkinnon osilla ” (Varhaiskasvatuslaki 6:28§).

Varhaiskasvatuksessa päiväkodinjohtaja on lähiesimies päiväkodissa työskenteleville. Päiväkodinjohtajan esimies on kunnasta riippuen joko varhaiskasvatusjohtaja, koulutoimenjohtaja tai sivistystoimenjohtaja/sivistysjohtaja.

Tämä tutkimukseni käsittelee päiväkodinjohtajan pedagogisen johtajuuden merkitystä varhaiskasvatuksen työntekijöille ja siksi keskityn seuraavaksi määrittelemään johtajuutta varhaiskasvatuksessa nimenomaan päiväkodinjohtajan näkökulmasta.

2.1 Johtajuus

Johtajuus on erittäin laaja käsite, josta esiintyy monenlaisia määritelmiä. Sandy Labalette (2020) kirjoittaa, että osaava johtaja kannustaa työntekijöitään olemaan kekseliäitä ja luovia. Osaava johtaja arvostaa työntekijöiden työpanosta ja antaa tunnustusta hyvin tehdystä työstä. (Labalette, 2020, s.56). Toisaalta kaikki tunnemme johtajia, joiden määritelmänä voisi käyttää sanaa autoritaarinen johtaja. Ji Wo Lee (2020) määrittää Korean parhaimmaksi johtajaksi kuningas Sejong Suuren ja perustelee määritelmänsä kaikella sillä, mitä Sejong Suuri sai valtakaudellaan aikaan ja minkälaisia toimintamalleja hän loi (Wo Lee, 2020,). Lämsä, Keränen ja Savela (2015) kirjoittavat, että johtajuus on ihmisten käyttäytymiseen vaikuttamista. Johtaja ja johtaminen liittyy käsitteenä vahvasti sekä ihmisten että asioiden johtamiseen (Soukainen 2015, s. 17). Johtajuus on määritelty myös prosessiksi, jossa vaikutetaan käyttäytymisen lisäksi muiden ihmisten arvoihin ja ajatuksiin (Tomperi, 2014, s. 22). Johtajuutta ei kuitenkaan voi nähdä yksipuolisena vaikuttamisena, sillä johtajuus rakentuu vuoro-vaikutuksessa, eikä kukaan ole johtaja yksin (Hujala, 2008, s.120). Johtajuutta voidaankin pitää sosiaalisena prosessina (Soukainen, 2015, s. 28). Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta johtaja nähdään vain yhtenä toimijana johtamisen kokonaisuudessa, ei sen keskipisteenä (Hujala, 2008, s.120).

Leathermann (2008) avaa johtamisen olevan suunnittelua, budjetointia, organisointia, kontrollointia sekä ongelmien ratkaisua. Johtajuus on suunnan ja vision asettamista ja samalla työntekijöiden motivointia ja inspirointia tuon vision saavuttamiseksi. (Leathermann, 2008). Keränen (2015) on määritellyt hyvän vastuullisen johtamisen kyvyksi työskennellä ihmissuhteissa ja niiden kautta (Keränen, 2015, s.7). Soukainen (2015) kirjoittaa johtajan olevan henkilö, joka vastaa organisaation toiminnan kokonaisuudesta työnään johtaminen (Soukainen, 2015, s.28). Manjula Waniganayake (2014) kirjoittaa, että ei ole olemassa yhtä yleistä määritelmää tai sopimusta siitä, mitä johtajuus on ja miten sitä voidaan arvioida ja ymmärtää (Waniganayake 2014). Veldsman ja Johnson (2017) taas nostavat esiin johtajuuden määrittelemisen organisaatiokohtaisesti (Veldsman ja Johnson, 2017, luku.1). Lähdenkin seuraavaksi avaamaan johtajuutta päiväkodinjohtajan näkökulmasta varhaiskasvatusorganisaatiossa.

2.2 Päiväkodinjohtajana varhaiskasvatuksessa

Päiväkodinjohtajaksi on yleensä noustu lastentarhanopettajasta ja johtajalla on usein sama koulutus kuin lastentarhanopettajilla/varhaiskasvatuksenopettajilla. Varhaiskasvatuslaki määrittää, että vuoteen 2030 mennessä päiväkodinjohtajilla tulee olla vähintään kasvatustieteen maisterintutkinto ja riittävää johtamistaitoa (Varhaiskasvatuslaki 6:31§). Vielä 2000-luvun alkupuolella suurin osa johtajista oli lapsiryhmissä työskenteleviä johtajia. Nyt suuntaus on muuttunut niin, että enemmistö johtajista on hallinnollisia johtajia, joilla on useampi yksikkö ja erilaisia varhaiskasvatuksen toimintamuotoja johdettavanaan (Hujala, Heikka & Halttunen 2020). Päiväkodinjohtajan alaisina toimii varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen sosionomeja, varhaiskasvatuksen erityisopettajia, varhaiskasvatuksen hoitajia ja varhaiskasvatuksen avustajia. Hjelt ja Karila (2021) määrittävät päiväkodinjohtajien olevan keskijohtoon kuuluvia henkilöitä, jotka ovat samaan aikaan sekä alaisia että johtajia, ja joita sitoo alaisen ja johtajan velvollisuudet (Hjelt & Karila, 2021).

Sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) että varhaiskasvatuslaissa (6:25§) määritellään, että päiväkodeilla tulee olla toiminnasta vastaava johtaja. Kuten aiemmin jo mainitsin, niin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja, joka on opetushallituksen määräys siitä, miten varhaiskasvatusta tulee toteuttaa. Johtajan tehtävistä varhaiskasvatussuunnitelmassa (2018) sanotaan, että johtajan tehtävänä on luoda rakenteita ammatillista keskustelua varten, jotta päiväkodeissa voidaan edistää osallistavaa toimintakulttuuria. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan johtajan tehtävänä on myös rohkaista työyhteisöä säännöllisesti kehittämään ja innovoimaan toimintakulttuuria. Johtajan tehtävänä on tukea vastuullaan olevan yhteisön kehittymistä oppivaksi yhteisöksi, jossa osaamista kehitetään, mutta myös jo olemassa olevaa osaamista jaetaan. (OPH, 2018, s. 25). Johtaja on vastuussa siitä, että yhteisiä työkäytäntöjä tehdään näkyväksi ja että niitä havainnoidaan ja arvioidaan säännöllisesti (OPH, 2018, s.25). Varhaiskasvatuksen johtajuutta onkin kuvattu oppimisen johtamisena (Palaiologou & Male, 2019).

Johtajuutta pidetään yhtenä avaintekijänä varhaiskasvatuksen laadulle, ja vaikka tutkimusmetodologiassa ja johtamisen lähtökohdissa esiintyy maiden välillä eroja, laadukas varhaiskasvatus nähdään aina johtamisen päätavoitteena (Fonsén, Varpanen, Strehmel, Kawakita, Inoue, Marchant, Modise, Szecsi & Halpern, 2019, s.254). Strehmel (2016) nostaa esiin,

että johtajuus varhaiskasvatuksessa on ratkaisevassa asemassa, kun pyritään parantamaan pedagogista laatua varhaiskasvatuksessa.

Varhaiskasvatuksen johtajuutta määrittää voimakkaasti tilannesidonnaisuus. (ks. Soukainen, 2015; Palaiologou & Male, 2019). Johtajan on pystyttävä toimimaan ja tekemään päätöksiä, missä tahansa eteen tulevassa tilanteessa. Johtamistyönluonne muuttuu siis tilannetekijöiden mukaan (Soukainen, 2015, s. 32). Päiväkodinjohtajalta vaaditaan organisointikykyä, ajanhallintaa ja töiden suunnittelua, hyviä vuorovaikutustaitoja ja myös substanssiosaamista (Soukainen, 2015, s.23–24). Varhaiskasvatuksessa johtamisalueet ovat moninaiset. Karila (2001) on luokitellut päiväkodinjohtajalle seuraavat työtehtävät; Työorganisaation johtaminen, palveluorganisaation johtaminen, hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden johtaminen, varhaiskasvatuksen ja päivähoidon asiantuntijana toimiminen ja osaamisen johtamisen (lainattu lähteestä Soukainen, 2015, s.33–34). Saksassa tehdyssä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen johtajat mainitsivat tärkeimmiksi ja eniten aikaa vieviksi päivittäisiksi toiminoiksi henkilöstöhallinnon tehtävät, pedagogisen johtajuuden, tiimityön ja erilaiset hallinnolliset tehtävät (Strehmel, 2016). Suomessa varhaiskasvatusalan tutkimuksessa on yhä enemmän alettu kiinnittää huomiota myös jaettuun johtajuuteen, palvelevaan johtajuuteen ja pedagogiseen johtajuuteen (Heikka 2014; Rytönen, 2019; Fonsén, 2014). Tutkimukseni keskittyy nimenomaan pedagogiseen johtajuuteen, jota avaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

3 Keskeiset käsitteet

Suomalaista varhaiskasvatusta historiallisesti tarkasteltaessa voidaan todeta, että pedagogiikan ohjauksen ja kehittämisen taustalla ei ole nähtävissä selkeää johdonmukaisuutta. Tämä on vaikuttanut varhaiskasvatuksen laadun epätasaisuuteen ja nostanut tarvetta pedagogisille linjauksille ja ohjaukselle. (Estola, Alila ja Kinos, 2014, s. 56). Tämä ei ole vain Suomen varhaiskasvatuksessa näkyvä ilmiö. Esimerkiksi Saksassa on todettu pedagogiikan laadun olevan samalla tasolla tai jopa heikompaa kuin 20 vuotta sitten. Saksassa tehdyssä tutkimuksessa todettiin, että johtajien pitäisi olla päteviä, sitoutuneita ja motivoituneita jalkauttamaan koulutuksesta saadut tiedot ja menetelmät kentälle voidakseen parantaa pedagogiikan laatua yksiköissään. (Ulber ja Strehmel, 2019). Päiväkodin johtajan odotetaan tämän päivän varhaiskasvatuksessa johtavan myös pedagogiikkaa ja sitä kautta vaikuttavan varhaiskasvatuksen laatuun. (kts. Fonsèn, 2019).

Pedagoginen johtajuus ja pedagoginen johtaminen eivät ole yksiselitteisiä määritelmiä (Fonsèn & Parrila, 2016, s.23). Tämän vuoksi koin hyvin haastavaksi lähteä määrittelemään pedagogisen johtajuuden ja pedagogisen johtamisen välisiä eroja. Ne ovat myös käsitteitä, jotka ovat varhaiskasvatuksen kentällä vasta kehittymässä (Heikka ym., 2020). Opetushallituksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakaan (2018) ei näitä määritelmiä käytetä, vaan siellä puhutaan pedagogiikan johtamisesta mm. edellytyksenä toimintakulttuurin kehittämiseksi (OPH, 2018, s.24). Rentola (2018) määrittää väitöskirjassaan nämä käsitteet niin, että pedagoginen johtaminen viittaa laajemmin yleiseen toimintaan, kun taas pedagoginen johtajuus yksittäiseen henkilöön ja hänen toimintaansa ja ominaisuuksiinsa (Rentola, 2018, s.9). Tässä tutkimuksessani määritelmät pedagoginen johtajuus ja pedagoginen johtaminen kulkevat käsi kädessä. Kuitenkin niin, että pedagoginen johtajuus on sinun vastuullesi annettu ja pedagoginen johtaminen on jotain mitä teet. Seuraavaksi yritän hieman selkiyttää näitä tutkimukseni kannalta olennaisia kahta käsitettä.

3.1 Pedagoginen johtajuus

Pedagogista johtajuutta on tutkittu niin varhaiskasvatuksen kuin kasvatustieteen kentällä (Kovalainen, 2020; Liusvaara 2014; Fonsèn, 2014; Heikka 2014). Pedagogiseen johtajuuden katsotaan rakentavan opettajien ja oppilaiden valmiuksia, ja Heikan ja Waniganayken (2011) mu-

kaan klassisessa kirjallisuudessa pedagogisesta johtajuudesta puhuttaessa korostetaan oppimisen roolia koulutusyhteisössä. Kovalainen (2020) lähestyy pedagogisen johtajuuden määrittelyä aiemmin tehtyjen tutkimusten ja periaatteiden kautta, muodostaen niistä erilaisia teoreettisia aksioomia. Hän toteaa, teoreettiseen näkemykseensä perustuen, pedagogisen johtajuuden toteutuvan pedagogisesti toimivassa oppivassa yhteisössä ja pedagogisen johtajuuden olevan kokonaisvaltaista koulun johtamista (Kovalainen, 2020, s. 94–95). Liusvaara (2014) määrittää pedagogisen johtajuuden olevan osaamisen johtamisen, tiedon johtamisen ja suorituksen johtamisen summa (Liusvaara, 2014, s.38). Hän näkee pedagogisen johtajuuden opettajien osaamisen, opettamisen ja ammatillisen kehittymisen johtamisena (Liusvaara, 2014, s.35). Heikka (2014) puolestaan kirjoittaa, että pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen kontekstissa tarkoittaa vastuun ottamista jaetusta ymmärryksestä liittyen lasten oppimisen ja opettamisen tavoitteisiin ja menetelmiin (Heikka, 2014, s.35). Kari Hoås Moen (2016) kirjoittaa, että Norjassa pedagoginen johtajuus ymmärretään funktiona, joka sekä ohjaa lapsiin että vanhempiin liittyvää ydintoimintaa, mutta myös henkilöstön pohdintaa ja oppimista (Hoås Moen, 2016).

Pedagogisen johtajuuden ajatellaan monesti olevan erillinen johtajuuden alue, jota tulisi toteuttaa johtajan työssä. Tämä näkyy selvästi esimerkiksi Hämeenlinnassa käytössä olleessa yhteisen johtajuuden mallissa, jossa johtajan tehtävät jaettiin kahdelle eri henkilölle niin, että toinen kantoi vastuun taloudesta ja henkilöstöstä ja toinen pedagogiikasta ja asiakasprosesseista (kts. Fonsèn ja Mäntyjärvi, 2019). Tämä, yllä mainittu pedagogisen johtajuuden erillinen toteuttaminen, on nähtävissä myös Saksassa tehdyssä varhaiskasvatuksen tutkimuksessa, jossa johtajat mainitsivat käyttävänsä 6-8 tuntia viikossa pedagogiseen johtamiseen. Samaisessa tutkimuksessa johtajat raportoivat kuitenkin, että ajan puutteen vuoksi laadunhallinta ja organisaation kehittäminen jäivät vähemmälle. (Strehmel, 2016). Varhaiskasvatuksen johtajuudessa on korostettu talous- ja henkilöstöhallinnon tehtäviä, jolloin johtajien mahdollisuudet panostaa pedagogisen johtajuuden kehittämiseen ovat olleet rajalliset (Fonsèn & Mäntyjärvi, 2019, s.156). Tutustuttuani aiheeseen enemmän ajattelen kuitenkin, että pedagoginen johtajuus liittyy kaikkeen päiväkodinjohtajan vastuulla olevaan varhaiskasvatuksessa. Fonsèn ja Parrila (2016) kuvaavat asian mielestäni selkeästi kirjoittamalla, että

”pedagoginen johtajuus on ikään kuin pedagogisten silmälasien läpi katsomista kaikessa johtajan työhön liittyvässä toiminnassa. Se on rekrytointia, hallinnointia, talousjohtamista,

henkilöstöjohtamista ja organisaation toiminnasta vastaamista siten, että päätöksenteon taustalla on voimallisesti pedagogiset intressit.” (Fonsén & Parrila, 2016, s.137).

Näin ajatellen pedagoginen johtajuus on ensisijaisesti päiväkodinjohtajalle kuuluva asia. Pedagoginen johtajuus vaatii johtajalta jatkuvaa vaikuttamista henkilöstön ja lasten oppimisen kehittämiseen tehden johtamisesta monimutkaisen tehtävän (Bøe & Hognestad, 2018). Pedagoginen johtajuus on näin ollen huomattavasti laajempi ilmiö kuin vain opetussuunnitelmallisen pedagogisen työn johtaminen (Fonsén, 2014, s.194). Palailoque ja Male (2011) kirjoittavat pedagogisen johtajuuden kehittyvän ajan myötä ja sen olevan riippuvainen tilannekohtaisista perusteluista ja konteksteista, jolloin tulevaisuuden päätöksiä tehdään. Pedagoginen johtajuus tulisikin olla sisäänkirjoitettuna johtajien asiantuntijuuteen siten, että johtajat voisivat kehittää päätöksentekotaitojaan pedagogisista perusteista käsin (Hujala, Heikka & Halttunen, 2020). Pedagogisessa johtajuudessa varhaiskasvatuksen arkea ja sen käytänteitä katsotaan laajemmalla perspektiivillä niin, että taloudellisista haasteista huolimatta, ylläpidetään varhaiskasvatuksen laatua ja näin toimitaan hyvän lapsuuden puolesta puhujana (Fonsén, 2014, s.27). Fonsén (2014) on tutkinut pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksessa nimenomaan johtajuuden vastuuhenkilöiden näkökulmasta. Hän on tutkimustuloksissaan esitellyt pedagogisen johtajuuden olevan tutkittavien näkökulmasta kaiken johtamistoiminnan läpäisevä arvokysymys. Se kattaa Fonsénin mukaan kaikki johtamistoiminnan osa-alueet, ja jonka toiminnan ja päätöksenteon vaikuttimena on laadukas varhaiskasvatus ja lapsen edun ajaminen. (Fonsén, 2014, s.100).

3.2 Pedagoginen johtaminen

Aiemmin jo mainitsin, että ajattelen pedagogisen johtamisen olevan jotain mitä teet. Se on siis konkreettista toimintaa. Se perustuu oppimista edistävän johtamisen sisäistämiseen, pitäen sisällään konkreettisten tekojen lisäksi oppimista tukevaa vuorovaikutusta sekä toimivia rakenteita ja työvälineitä. (Fonsén & Parrila, 2016, s.32). Soukainen (2015) rajaa omassa tutkimuksessaan pedagogisen johtamisen olevan pedagogisesti painottuneen perustehtävän johtamista, jolloin johtajan vastuulla on mahdollistaa työntekijöille laadukkaan pedagogiikan toteuttaminen (Soukainen, 2015, s.47). Samoilla linjoilla on Forssten Seiser (2020) kirjoittaessaan pedagogisen johtamisen olevan olosuhteiden järjestämistä niin, että opettajat saavat mahdollisuuden kehittää opettamistaan. Pedagoginen johtaminen tähtääkin perustehtävän laadun kehitty-

miseen (Hujala ja kollegat, 2020, s. 22) ja sitä pidetään yhtenä johtamisen tärkeimmistä johtamisvastuista (Heikka, 2014, s.63). Sen keskeisenä tehtävänä on opettamisen ja kasvatuksen tukeminen (Liusvaara, 2014, s.35). Liusvaara (2014) kirjoittaa, että ”pedagoginen johtaminen on kokonaisvaltaista ihmisten, asioiden ja tietämyksen ohjausta, joka sallii ja hyödyntää yhteisöllisyyttä, erilaisuuksia ja innovatiivisuutta” (Liusvaara, 2014, s. 35.). Lahtero ja Laasonen (2021) jakavat pedagogisen johtamisen suoraan ja epäsuoraan pedagogiseen johtamiseen niin, että suora pedagoginen johtaminen kohdistuu oppimisen ja opettamisen prosessiin ja epäsuora pedagoginen johtaminen kohdistuu siihen ympäristöön tai kontekstiin, jossa oppimisen ja opettamisen prosessi tapahtuu. He toteavat, että molemmilla tavoilla on vaikutusta oppilaiden oppimistuloksiin. (Lahtero &Laasonen, 2021, s. 206). Pedagoginen johtaminen voidaan siis nähdä käytännöntekoina, joiden päämääränä on oppiva ja hyvinvoiva lapsi.

Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä pedagoginen johtajuus. Tutkimuksessani pedagoginen johtajuus toimii yläkäsitteenä, joka pitää sisällään myös pedagogisen johtamisen ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa mainitun pedagogiikan johtamisen. Pedagogiikka on varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritelty olevan ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa tavoitteellista ja suunnitelmallista toimintaa, joka perustuu monitieteiseen ja erityisesti varhaiskasvatustieteelliseen tietoon, ja jolla pyritään lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteuttamiseen (OPH, 2018, s.22). Pedagoginen johtaminen ja pedagogiikan johtaminen tähtäävät näin ollen samaan tavoitteeseen kuin pedagoginen johtajuus: Lapsen hyvään kasvuun, oppimiseen ja hyvinvointiin (Fonsèn, 2014, s.194).

4 Laadullinen tutkimus

Aloittaessani tutkimukseni tekemistä, lukemalla alaan liittyvään kirjallisuutta, huomasin, että tutkimuksen lähestymistapa tulee valita niin, että se parhaiten palvelee tutkimuksen tavoitteita. Tutkimuksessa käytettäviä menetelmiä käytetään ongelman ratkaisemiseen. (Puusa & Juuti, 2020, s.75). Oma tutkimukseni keskittyy varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiin päiväkodinjohtajan pedagogisesta johtajuudesta ja halusin nimenomaan saada tutkimuksellani työntekijöiden äänen kuuluviin. Tämän vuoksi valitsin laadullisen tutkimuksen.

Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita merkityksestä ja tulkinnasta ja tämän vuoksi laadullisessa tutkimuksessa ei luoda samalla tavalla hypoteeseja kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Lichtman, 2013, s. 17). Sen sijaan laadullisessa tutkimuksessa puhutaan tutkijan esiymmärryksestä aiheesta, joka voi perustua esimerkiksi omakohtaiseen kokemukseen (Puusa & Juuti, 2020, s.78). Laadullinen tutkimus ei seuraa yhtä oikeaa tapaa tutkimuksen tekemisessä ja monesti laadullisen tutkimuksen tutkijat kehittävätkin uusia kysymyksiä ja uudenlaisia tapoja vastata niihin (Lichtman, 2013, s.17). Vaikka laadullista tutkimusta on kyseenalaistettu tutkimuksen ja menetelmien osalta (Banerjee & Blaise, 2017, s.50), koin laadullisen tutkimuksen tärkeäksi ja omakseni sen vuoksi, että siinä tarkastellaan ilmiöitä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020, s.9). Laadullisen tutkimuksen varsinainen tehtävä on sellaisen tiedon tuottaminen yhteiskunnasta ja elämismailmasta (Högbacka & Aaltonen, 2015, s.9), jossa halutaan nähdä ihminen numeroiden takana (Lichtmann, 2013, s. 4). Halusin omalla tutkimuksellani selvittää, minkälaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen työntekijöillä on ja halusin antaa heille mahdollisuuden kertoa heidän näkökantansa ja kuulla heidän ”äänensä” (Creswell, s.48, 2013). Tämän vuoksi valitsin laadullisen tutkimuksen. Laadullista tutkimusta onkin kuvattu eräänlaisena sateenvarjokäsittteenä, jonka alla tehdään monenlaista tutkimusta (Lichtman, 2013, s. 5).

Laadullista tutkimusta tehdessä on tärkeää pystyä rajaamaan tutkimusasetelmaa (Kiviniemi, 2018), jolloin kaikkea aineistoa mitä tutkimusta tehdessä on kerätty ei sisällytetä tutkimusraporttiin. Tässä tutkimuksessani nousee merkittävään asemaan kentältä saatu tutkimusmateriaali, mikä onkin tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Kiviniemi 2018, s.77). Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkijan ja tutkittavien välinen suhde korostuu (Puusa & Juuti, 2020). Tutkija itse vaikuttaa väistämättä tutkimuksen tuloksiin, sillä tutkija joutuu aina tekemään erilaisia valintoja ja tutkija itse työstää tutkimusmateriaalista analyysinsä ja tulkintansa (Eskola,

J. 2018, s. 210). Kuitenkin koko laadullisen tutkimuksen prosessin ajan tutkija keskittyy selvittämään ajatuksia, joita tutkimukseen osallistujilla on tutkittavasta aiheesta (Creswell, 2013, s.47). Laadullisen tutkimuksen keskiössä on ihmisten subjektiiviset kokemukset ja näkemykset (Puusa & Juuti, 2020, s.59). Tämä on myös oman tutkimukseni tavoitteena ja mielenkiinnon kohteena. Tavoitteenani on tämän laadullisen tutkimuksen avulla syventää ymmärrystä päiväkodinjohtajan pedagogisesta johtajuudesta varhaiskasvatuksen työntekijöiden näkökulmasta katsottuna. (kts. Puusa & Juuti, 2020, s. 77).

4.1 Tutkimusmateriaalin kerääminen

Tutkimusmateriaali on kerätty tammi-helmikuun vaihteessa vuonna 2021 viiden eri päiväkodin työntekijöiltä Oulun kaupungin alueelta. Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista.

Tutkimusmateriaali on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, johon on voinut vastata sähköpostilinkin kautta. Päiväkodit, joihin sähköpostilinkki on lähetetty, on valittu satunnaisesti Oulun kaupungin alueelta. Olen lähettänyt linkin päiväkodinjohtajille, jotka ovat välittäneet sen työntekijöilleen. Minulla ei näin ollen ole tiedossa tarkkaa lukumäärää siitä, kuinka moni kyselyyn on vastaanottanut. Tutkimusmateriaalin tuottamiseen ovat saaneet osallistua kaikki kyseisissä päiväkodeissa työskentelevät varhaiskasvatuksen työntekijät. Tähän tutkimukseen on vastannut 21 työntekijää. Heistä yksitoista kertoi olevansa varhaiskasvatuksenopettajia, kahdeksan varhaiskasvatuksenhoitajaa, yksi varhaiseryityiskasvatuksen avustaja ja yksi sosionomi. Ammattinimikkeen lisäksi kyselyyn vastaajat ovat kertoneet, miten pitkään he ovat varhaiskasvatuksessa työskennelleet. Muita henkilökohtaisia tietoja heiltä ei ole kerätty.

Kyselyn otsikkona on ollut päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus. Tämän lisäksi olen saatekirjeessä (liite 1), jonka kyselyyn vastaajat ovat saaneet luettavaksi ennen kyselyyn vastaamista, kertonut tutkimuksen käsittelevän päiväkodinjohtajan pedagogista johtajuutta. Työntekijät ovat saaneet saatekirjeen luettavaksi ensimmäisen kerran siinä vaiheessa, kun johtaja on ilmoittanut työntekijöilleen tutkimuksestani. Lisäksi saatekirje on ollut liitteenä samassa sähköpostissa, jossa on lähetetty linkki kyselyyn. Itse kysymyksissä en ole käyttänyt käsitettä pedagoginen johtajuus. Tämä sen vuoksi, että kyselyyn vastaaminen olisi mahdollisimman luontevaa ja se onnistuisi jokaiselta työntekijältä matalalla kynnyksellä ilman turhaa pohdintaa

siitä, vastaako hän oikeaan asiaan. Vastaajien ei ole ollut pakollista vastata jokaiseen kysymykseen.

Koin tärkeäksi muotoilla kysymykset mahdollisimman avoimiksi, jotta erilaiset käsitykset voisivat tulla vastauksista ilmi (Huusko & Paloniemi, 2006, s.164). Tämän vuoksi kyselyni sisälsi taustatietojen jälkeen pelkkiä avoimia kysymyksiä. Kysymyksissä käytin useassa kohdassa kysymyssanaa minkälainen ja myös käsitettä kuvaile.

Koin itse sähköisen kyselyn mutkattomaksi toteuttaa jo vallitsevan pandemia tilanteenkin vuoksi. Gradu-tutkimukseni on osa Oulun kaupungilla käynnissä olevaa Osaava-hanketta ja tämän vuoksi tutkimusaineiston kerääminen kohdistui Oulun alueeseen. Asun itse eri sairaanhoitopiirin alueella ja vallitsevien suositusten mukaan oman sairaanhoitopiirin alueelta ei tutkimusmateriaalini keräysaikana suositeltu poistuttavaksi. Ennen kuin aloitin aineistonkeruun, pohdin useaan otteeseen sitä, mitä voin sähköisesti kerätyn aineiston avulla kertoa ja mihin se ei ylety (kts. Högbacka & Aaltonen, 2015, s.20). Haastatteleamalla olisin todennäköisesti saanut monipuolisemman aineiston, mutta sähköisellä kyselyllä pystyin ottamaan huomioon myös vallitsevat suositukset. Sähköinen kysely ei ole riippuvainen maantieteellisestä sijainnista. Lisäksi sähköinen kysely mahdollisti sen, että tutkimukseen pystyi osallistumaan useampi henkilö kuin haastatteleamalla olisi ollut mahdollista.

4.2 Tutkimuskysymysten määrittäminen

Olin pohtinut tutkimusongelmaa pitkään. Huomasin, että se muuttui tutkimukseni alkuvaiheessa moneen otteeseen. Koin valtavaa vastuuta tutkimusongelman määrittelyssä, koska tiesin sen ohjaavan koko tutkimusta ja vaikuttavan näin ollen myös tutkimukseni onnistumiseen. Luin kirjallisuutta ja tutkimusmateriaalia lävitse ja pyrin jäsentämään tutkimusongelmaani sen kautta. Lopullisen ratkaisun tein pohdittuani asiaa siltä kannalta, että laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää miettiä, mikä tutkimusmateriaalissa todella kiinnostaa ja tehdä sen mukaan vahva päätös siitä mihin tutkimuksessa keskittyy (Tuomi & Sarajärvi 2018). Lopullisen muotonsa tutkimuskysymykseni sai yllättäen kävelylenkillä. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavanlaiset:

Minkälaisena päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä?

Minkälaista pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen työntekijät odottavat päiväkodinjohtajalta?

4.3 Sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa käytän analyysimenetelmänä sisällönanalyysiä, koska sen avulla voin tehdä havaintoja tutkimusmateriaalistani ja analysoida niitä systemaattisesti (Sakko, 2015, s.80). Minua kiehtoo sisällönanalyysin tekemisessä se, että siitä huolimatta, että sen haasteena pidetään tutkimusmateriaalin pelkistämistä ja kategorioiden muodostamista niin, että ne kuvaavat luotettavasti tutkittavaa ilmiötä (ks. Sakko, 2015, s.82; Schreier, Stamann, Janssen, Dahl, & Whittal, 2019, luku 2.1.2), sen avulla on mahdollista järjestää tutkimusmateriaali tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4.2). Tiedostan, että laadullisessa sisällönanalyysissä luokkien määrittely on aina tulkinnallista (Mayring, 2019). Tämän vuoksi sisällönanalyysin käyttöönotto vaatii minulta tutkijana avoimuutta (kts. Schreier ym., 2019), sillä haluan lukijoiden voivan arvioida analyysini luotettavuutta.

Sisällönanalyysillä on pitkä historia yhteiskuntatieteissä (Schreier ym., 2019). Se soveltuu kirjoitettujen, suullisten ja visuaalisten tutkimusmateriaalien analysointiin (Salo, 2015, s. 169). Se on tutkimuskysymys orientoitunut menetelmä ja sille on ominaista systemaattisuus ja tiukka sääntöjen hallinta (Mayring, 2019). Mayring kehitti sisällönanalyysin alun perin metodiksi, joka sallii tutkijan soveltaa laadullisia menettelytapoja kvantitatiivisella kurinalaisuudella (Schreier ym., luku 2, 2019; Mayring, 2019). Siinä siis analysoidaan mahdollisimman tarkasti ja järjestelmällisesti kerätyt tutkimusmateriaalit, analyysissä, jota ohjaa tutkimuskysymys (Mayring, 2019). Kiinnostus sisällönanalyysiin on lisääntynyt viime vuosina erityisesti terveystieteissä ja hoitotyössä työskentelevien tutkijoiden keskuudessa (Schreier ja kollegat, 2019, luku 2).

Tutkimusmateriaaliani lukiessa tulini siihen tulokseen, että saadakseni nimenomaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden äänen kuuluville ja heidän käsityksensä esille minun on käytettävä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Kuckartz (2019) kirjoittaakin laadullisen sisällönanalyysin

ominaispiirteenä olevan sen joustavuus, jolloin sitä voidaan käyttää teoriasta johdetun kehyksen kanssa tai kehittää kategoriat kokonaan tutkimusmateriaalista käsin.

Tutkimusmateriaalini analysoinnissa seuran Tuomen ja Sarajärven (2018) aineistolähtöisen sisällönanalyysin mallia. Seuraavaksi avaan tarkemmin edellä mainitsemani mallin mukaan tehdyn analyysiprosessin.

4.4 Analyysiprosessi

Aivan aluksi lähdin lukemaan keräämääni tutkimusmateriaalin useaan otteeseen lävitse. Kirjasin paperille ylös ajatuksia, joita minulle heräsi tutkimusmateriaalia lukiessa. Järjestelin tutkimusmateriaalini niin, että näin aina yhden vastaajan vastaukset kaikkiin kysymyksiin ja myös niin, että näin kaikkien vastaajien vastaukset kysymys kerrallaan. Halusin perehtyä tutkimusmateriaaliini monelta eri kantilta, jotta voisin todella saada käsityksen siitä mitä vastaajat haluavat vastauksillaan kertoa. Luettuani vastaukset useampaan kertaan lähdin etsimään vastauksista asioita, jotka vastaavat tutkimuskysymyksiini (kts. Mayring, 2019). Alleviivasin niitä vastauksista eri väreillä saadakseni samantyyppiset vastaukset helposti esille.

Tässä tutkimuksessa alkuperäiset vastaukset esitetään siinä kirjoitusasussa, missä vastaajat ovat ne vastauksissaan tuoneet esille.

4.4.1 Redusointi

Redusoinnin tarkoituksena on karsia pois tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän vaiheen toteutin niin, että lähdin reduceimaan alkuperäiset vastaukset vastaus kerrallaan kirjoittamalla ne omaksi taulukokseen (kts. taulukko 1.)

Alkuperäiset vastaukset:	Redusoidut vastaukset:
Koen että hyvä johtaja ohjaa pedagogista työtä, pitää huolta henkilöstön ilmapiiristä ja työssä jaksamisesta	Pedagogisen työn ohjaaminen Henkilökunnan ilmapiiristä huolehtiminen Huolehtii työssä jaksamisesta
Päiväkodin johtajalta saa tukea arjen työhön ja hän vaikuttaa osaltaan tiimin ja päiväkodin pedagogiseen linjaan ja myös yhteishenkeen työyhteisössä. On tärkeää, että päiväkodin johtaja luottaa alaisiinsa, mutta myös muistuttaa tarvittaessa työn tavoitteista.	Arjen työssä tukeminen Tiimin ja päiväkodin pedagogiseen linjaan vaikuttaminen Työyhteisön yhteishenkeen vaikuttaminen Työntekijöihin luottaminen Työn tavoitteista muistuttaminen
Saan tukea ja pystyn keskustelemaan asioista (esim. lapsiin ja lapsiryhmään, ammatillisiin asioihin) suuri merkitys esimiehen läsnä olo yksikössä ja lähestyttävyys	Tukeminen Keskustelu lapsista ja lapsiryhmästä Keskustelu ammatillisista asioista Esimiehen läsnäolo yksikössä Esimiehen lähestyttävyys

Taulukko 1. Esimerkki vastausten redusoinnista

Tämän vaiheen koin haastavaksi. Halusin saada tutkimusmateriaalistani mahdollisimman rikkaan ja syvällisen käsityksen siitä minkälaisena päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä ja koin, että minun tulee todella pohtia tutkimukseni luotettavuutta jo tässä vaiheessa (Puusa & Julkunen, 2020, s.195). Ymmärsin, että tutkijana teen nyt valintoja, jotka vaikuttavat tutkimukseni tuloksiin. Taulukoiden avulla vastaukset pystyin helpommin jäsentämään vastausten sisällön ja myös varmistamaan sen, ettei yhdenkään vastaajan vastaukset jääneet huomiotta.

Redusoitui vastaukset luin ne vielä useaan otteeseen ja vertasin niitä alkuperäisiin vastauksiin varmistaakseni, että tutkimuskysymysten kannalta olennaiset asiat ovat mukana redusoiduissa vastauksissa. Tässä vaiheessa kirjasin myös erilliselle paperille ylös ajatuksiani, sillä en halunnut, että tehdessäni sisällönanalyysille ominaista luokittelua unohtaisin hyödyntää tutkimusprosessin aikana syntyneet omat oivallukseni (Salo, 2015, s.166). Tämän lisäksi hyödynsin erillistä paperia konkreettisena muistiinpanovälineenä. Esimerkiksi useassa vastauksessa toistui lauseet ”suuri merkitys”, ”iso merkitys” ”tärkeä”. Koin, että nämä vastauk-

set eivät alaluokkien ja yläluokkien kautta juuri muutu, mutta ne ovat tärkeää tietoa tutkimuskysymykseni kannalta ja halusin säilyttää ne mukana tutkimuksessani. Nämä redusoimatta jääneet tiedot siirsin erilliselle paperille pitääkseni ne mukana tutkimuksessani.

Tämän jälkeen lähdin käymään lävitse redusoidut vastaukset etsimällä vastauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (kts. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Merkitsin nämä värikoodein. (kts. taulukko 2).

Alkuperäiset vastaukset:	Redusoidut vastaukset:
Koen että hyvä johtaja ohjaa pedagogista työtä, pitää huolta henkilöstön ilmapiiristä ja työssä jaksamisesta	Pedagogisen työn ohjaaminen Henkilökunnan ilmapiiristä huolehtiminen Huolehtii työssä jaksamisesta
Päiväkodin johtajalta saa tukea arjen työhön ja hän vaikuttaa osaltaan tiimin ja päiväkodin pedagogiseen linjaan ja myös yhteishenkeen työyhteisössä. On tärkeää, että päiväkodinjohtaja luottaa alaisiinsa, mutta myös muistuttaa tarvittaessa työn tavoitteista.	Arjen työssä tukeminen Tiimin ja päiväkodin pedagogiseen linjaan vaikuttaminen Työyhteisön yhteishenkeen vaikuttaminen Työntekijöihin luottaminen Työn tavoitteista muistuttaminen

Taulukko 2. Esimerkki eroavaisuuksien ja samankaltaisuuksien merkitsemisestä

Redusoinnin eli pelkistämisen tavoite on lisätä tutkimusmateriaalin informaatioarvoa (Puusa, 2020, s. 149). Huomasin, että merkitessäni värikoodein samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia tutkimusmateriaalini myös selkiytyi.

4.4.2 Aineiston klusterointi

Redusointia seuraa aineiston klusterointi eli ryhmittely (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lähdin tässä vaiheessa taulukoimaan kaikki samalla värillä merkitsemäni vastaukset omaksi taulukokseen. Otin tähän taulukointiin mukaan kyselylomakkeen kaikkien muiden kysymysten vastaukset paitsi kaksi viimeistä. Tässä vaiheessa taulukoinnin ulkopuolelle jäivät vastaukset, jotka olivat tulleet kysymykseen: ”Minkälaisiin asioihin toivoisit päiväkodinjohtajan kiinnittävän huomiota?” ja kohta ”Muita ajatuksia”.

Huomasin kuitenkin pian muodostaessani taulukoista alaluokkia, että osa vastauksista kuului samaan alaluokkaan, vaikka olin alun perin merkinnyt ne erivärein. (ks. taulukko 3).

Redusoidut vastaukset	Alaluokka
Suhteellistuttaa keskustelutuen avulla työntekijän riittämättömyyden tunnetta Tukee ammatillisissa asioissa reflektointin kautta	Refleктоiva keskustelu

Taulukko 3. Esimerkki alaluokkien muodostamisessa tapahtuneesta eri väreillä merkittyjen kohtien yhdistymisestä

Olin esimerkiksi merkinnyt harmaalla värillä kaikki kohdat, joissa mainittiin keskustelu. Oliivin vihreällä olin merkinnyt kohdat, joiden ajattelin kuuluvan selkeästi pedagogiseen ohjaimiseen, mutta vastaajat eivät kuitenkaan mielestäni selkeästi maininneet niiden olevan ohjaimista tai neuvontaa (ks. taulukko 3.)

Muodostettuani alaluokat palasin taas alkuperäisiin vastauksiin, sillä halusin tarkistaa, onko muodostamani alaluokat todella myös alkuperäisissä vastauksissa. Tällaista oman työn reflektointia tein tietoisesti koko tutkimuksen ajan. Halusin olla varma, että kirjoitan todella siitä, mitä tutkimusmateriaalissani on. Otin myös tietoisesti välimatkaa tutkimusmateriaaliini ja pidin taukoja sen analysoinnissa. Huomasin, että juuri taukojen aikana ajatukseni tutkimusmateriaalista selkiytyi. Kirjasin myös prosessin aikana mieleeni tulleita ajatuksia ylös. Saatuaani alaluokat muodostettua kirjasin käsin ne paperille. Tämän jälkeen lähdin konkreettisesti leikkaamaan ja yhdistelemään samankaltaiset alaluokat yhteen riviin. Tämä helpotti seuraavan vaiheen hahmottamista. Tiesin, että seuraavaksi minun tulisi lähteä abstrahoimaan eli käsitteellistämään yhdistämäni alaluokat yläluokan teoreettisemmaksi käsitteeksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja siitä eteenpäin taas pääluokankäsitteeksi.

4.4.3 Tutkimusmateriaalin abstrahointi

Abstrahointiprosessi alkaa jo klusterointi vaiheessa ja sen tarkoituksena on edetä alkuperäisissä vastauksissa esiintyvistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja sitä kautta johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lähdin siis seuraavaksi yhdistelemään muodostamistani alaluokista ensin yläluokkia ja sen jälkeen yläluokista pääluokkia. Koin kuvaavien teoreettisten käsitteiden löytämisen haastavaksi. (kts. taulukko 4).

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
Selkeä työnjako		(Resurssien järjestäjä/ resurssioija)
Työvuorojen tekeminen tarkoituksenmukaisella tavalla	Resurssien jakaminen	
Huomioi pedagogiikan mahdollistamisen työvuorojärjestelyin		Resurssien hallinta
Ajankäyttöön vaikuttaminen		
Henkilökunnan riittävydestä huolehtiminen	Resurssien ylläpitäminen (Resurssien huolehtiminen)	
Käytännönasioista huolehtiminen		

Taulukko 4. Esimerkki kuvaavien yläluokkien ja pääluokan muodostamisesta

Olen merkinnyt sulkuihin ne vaihtoehdot, joita mietin ensin. Päädyin lopulta pääluokkaan resurssien hallinta. Johtaja huolehtii, ylläpitää ja jakaa resursseja. Tämä kävi ilmi mm. seuraavista alkuperäisistä vastauksista:

”Sak-ajan järjestäminen tarkoituksenmukaisella tavalla on tärkeää, että työtä voi tehdä laadukkaasti”

”Hoitaa esim. että kaikki tarvittava henkilökunta on paikalla”

”Työvuorosuunnittelu vaikuttaa suoraan arkeen ryhmässä, on hyvä että se toimii mainiosti”

”Henkilökunnan `jaosta` kuka missä milloin”

”Työvuorot, lomatoiveet, hankkii puuttuvia tavaroita.”

Päiväkodinjohtaja ei siis pelkästään järjestä resursseja talon sisällä vaan hän myös hankkii niitä tarvittaessa ja huolehtii, että resursseja on oikeassa paikassa oikeaan aikaan.

Halusin tehdä luotettavaa analyysiä ja koko analysoinnin ajan olin tietoisesti kiinnittänyt huomiota siihen, että muodostamani ala-, ylä- ja pääluokat todella löytyvät alkuperäisistä vastauksista (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän kriteerin analyysini lopputulos minusta täytti kiinnostavasti ja saatuani pääluokat muodostettua olinkin vähän aikaa tyytyväinen lopputulokseen. Huomasin taas, että tutkijan on hyvä välillä pitää välimatkaa tutkimuksen tekemiseen, sillä ajatustyö jatkuu varsinkin silloin kun irrottaudut konkreettisesta työskentelystä. Pohdin analyysini luotettavuutta ja kävin muodostamiani pääluokkia läpi mielessäni erityisesti silloin kun en varsinaisesti ollut suunnitellut sitä tekeväni. Huomasin pian, että yksi tähänastisen analyysini tuloksena muodostamani pääluokka; ”vastuunkantaja” kattaa kaikki muutkin muodostamani pääluokat. Tiesin, että sisällönanalyysissä analyysiä pidetään liian löysänä, jos muodostetut luokat ovat selkeästi päällekkäisiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.7). Olin siis ongelman edessä ja palasin uudestaan analysoinnin pariin. Sisällönanalyysin yksi eduista on se, että olin tallentanut kaikki vaiheet selkeästi esille ja pystyin näin ollen palaamaan tarkistamaan tekemiäni ratkaisuja (Puusa, 2020, s. 149).

Tarkistaessani analyysiprosessiani ja tehdessäni uudelleen analyysia huomasin, että päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy työntekijöiden käsityksissä tukemisena. Olin jo analyysiä ensimmäisen kerran tehdessäni havainnut työntekijöiden nostavan esille tukemisen. Epäröin kuitenkin sen käyttöä, koska yksi kyselylomakkeen kysymyksistä oli: Minkälaisiin asioihin koet saavasi tukea päiväkodinjohtajalta? Jouduin siis pohtimaan, nouseeko kyseinen pääluokka esiin kysymykseni muotoilun vuoksi. Käydessäni vastauksia lävitse kysymykseltä tulin kuitenkin siihen tulokseen, että tukeminen tulee esille myös muiden kysymysten vastauksissa. (Taulukko 6).

MINKÄLAINEN MERKITYS/VAIKUTUS PÄIVÄKODINJOHTAJALLA ON OMAAN TYÖHÖSI
”Päiväkodin johtajalta saa tukea arjen työhön” ”Tukea ja neuvoa antava” ”Hyvä johtaja tukee jaksamista haastavina aikoina”
KUVAILE PÄIVÄKODIN/RYHMÄSI ARJESTA AINAKIN YKSI ESIMERKKI; JOLLOIN PÄIVÄKODINJOHTAJAN TYÖPANOS ON NOUSSUT ESILLE
”Päiväkodin johtaja on tavoitettavissa päivittäin ja tukea saa näin ollen yllättävissäkin tilanteissa” ”Johtaja keskusteli erään vanhemman kanssa ja perusteli tilannetta, kun lapsi oli nuhainen ja vanhempi oli eri mieltä henkilökunnan kanssa lapsen kotiin hakemisesta”
MINKÄLAISISSA ASIOISSA MIELESTÄSI PÄIVÄKODINJOHTAJAN TYÖPANOS NÄKYY
”Johtaja tuntee päiväkodin lapset ja vanhemmat ja osaa olla apuna kiperissä tilanteissa”

Taulukko 6. Esimerkkejä Tukija-pääluokan esiintymisestä eri kysymyksissä

Johtajan rooli tukijana on siis selkeästi nähtävissä alkuperäisissä vastauksissa kysymyksestä huolimatta. Työntekijöiden vastauksista välittyi kuva johtajasta tukijana laajassa merkityksessä ikään kuin johtaja olisi tukemassa, joka suunnalta aina tarvittaessa työntekijöitä.

Laadullista tutkimusraportointia on kritisoitu siitä, että tekstissä esitellään kyllä lainauksia tutkimusmateriaalista, mutta itse analyysiprosessi jää avaamatta (Salo, s. 183, 2015). Välttääkseni tämän ja tehdäkseni tutkimuksestani lukijalle läpinäkyvämpää esittelen seuraavaksi vielä yhden esimerkin analyysiprosessini luokitteluvaiheesta (taulukko 5). Tämän jälkeen siirryn esittelemään tutkimukseni analysoinnin tulokset.

Yksi muodostamistani viidestä pääluokasta on suunnannäyttäminen. Suunnannäyttämisen pääluokka muodostui seuraavien vaiheiden kautta:

Alaluokat	Yläluokat	Pääloukka
Päätöksenteko Neuvojen antaminen Ohjeiden antaminen Tiedottaminen työhön liitty- vissä asioissa Vaikuttaa työntekijöiden asenteisiin Toimii esimerkkinä arjen pe- dagogikassa Vaikuttaa työn arvoihin Toimintakulttuurin pitämi- nen asiallisena Tukee pedagogisessa työssä Tuki yksittäisen lapsen asi- oissa Ohjaa pedagogista työtä Osallistuu pedagogisen työn suunnitteluun Toiminnan kehittäminen Huolehtii pedagogiikan to- teutumisesta linjausten mu- kaan Huolehtii työn tavoitteiden toteutumisesta	Päätöksenteko ja ohjeistus Arvojohtaminen Prosessin johtaminen Päämäärätietoisuus	Suunnannäyttäminen

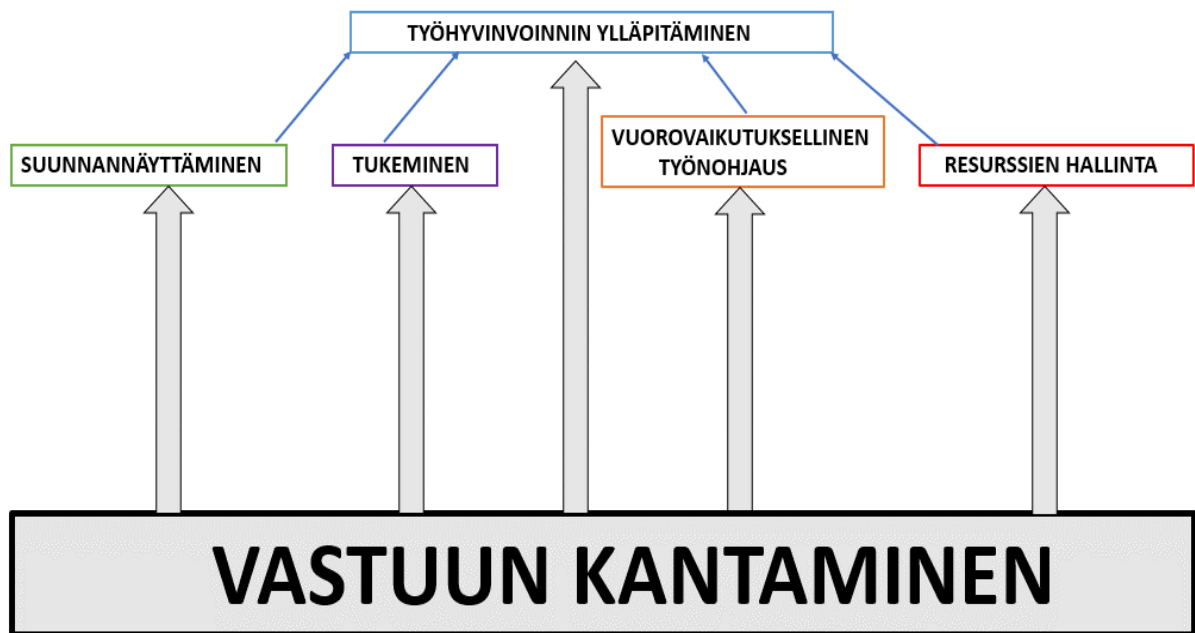
Taulukko 5. Suunnannäyttäjän pääloukan muodostuminen välivaiheittain

Suunnannäyttäminen pääluokan muodostumisen vaiheista on nähtävissä, miten paljon erilaisia käsityksiä se pitää sisällään. Vaiheet myös osaltaan antavat selityksen sille, että kyselyyn vastanneet käyttivät useasti sanoja ”tärkeä”, ”merkityksellinen” ja ”suuri” kuvatessaan päiväkodinjohtajan merkitystä. Suunnannäyttäminen pitää sisällään päätöksenteon ja ohjeistuksen. Johtaja huolehtii myös siitä, että työntekijät ovat tietoisia uusimmista ohjeista ja linjauksista. Työntekijöiden käsityksissä suunnannäyttäminen pitää sisällään myös arvojohtamisen, jolloin päiväkodinjohtaja vaikuttaa työntekijöiden asenteisiin, näyttää omalla esimerkillään mitä arjessa tapahtuva pedagogiikka on ja huolehtii toimintakulttuurin pysymisestä asiallisena toteuttaessaan pedagogista johtajuutta. Se sisältää myös prosessin johtamisen, jolloin päiväkodinjohtaja osallistuu pedagogiseen työhön ohjaamalla, osallistumalla suunnitteluun, kehittämällä toimintaa ja osallistumalla myös yksittäiseen lapsen liittyviin asioihin tukemalla, neuvomalla ja ohjeistamalla henkilökuntaa. Suunnannäyttäminen on myös päämäärätietoista; Työntekijöiden käsityksissä johtaja huolehtii pedagogiikan toteutumisesta linjausten mukaan ja siitä, että työn tavoitteet toteutuvat toteuttaessaan pedagogista johtajuutta.

5 Tutkimuksen tulokset

Sisällönanalyysia ohjaa aina tutkimuskysymys ja analyysin lopputulemana tulee olla vastaukset tutkimuskysymykseen (Mayring, 2019). Analyysin lopputulemana minulla oli viisi pääluokkaa, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ”Minkälaisena päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä?” Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy **suunnannäyttämisenä, tukemisena, työhyvinvoinnin ylläpitämisenä, vuorovaikutuksellisenä työnohjauksena ja resurssien hallintana**. Kaikki nämä edellä mainitut voidaan yhdistää vielä yhden kokoavan käsitteen alle, joka on **vastuun kantaminen**. (ks. kuvio 1). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus on ennen kaikkea vastuun kantamista ja johtajan pedagoginen johtajuus koetaan merkittävänä ja tärkeänä asiana.

Tutkimuksestani käy ilmi, että toiseen tutkimuskysymykseeni ”Minkälaista pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen työntekijät odottavat päiväkodinjohtajalta?” vastaus on myös vastuun kantaminen. Päiväkodinjohtajan toteuttaessa pedagogista johtajuuttaan häneltä odotetaan vastuunkantamista nimenomaan suunnannäyttäjän, tukijan, työhyvinvoinnin ylläpitäjän, vuorovaikutuksellisen työnohjaajan ja resurssien hallinnoitsijan rooleissa. Varhaiskasvatuksen työntekijät odottavat päiväkodinjohtajan toteuttavan selkeästi, suunnitellusti ja tiedostetusti pedagogista johtajuuttaan edellä mainituissa rooleissa ja näin kantavan vastuun pedagogisesta johtajuudesta.



Kuvio 1, Päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä

Vastuun kantaminen on kokoava käsite, joka pitää sisällään kuviossa 1 esitetyt viisi pääluokkaa. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus on vastuunkantoa resurssien hallinnasta, suunnan näyttämisestä, työhyvinvoinnin ylläpitämisestä, vuorovaikutuksellisesta työnohjauksesta ja tukemisesta. Vastuun kantamiseen sisältyy nämä kaikki edellä mainitut. Lisäksi resurssien hallinta, suunnan näyttäminen, vuorovaikutuksellinen työnohjaus ja tukeminen vaikuttavat osaltaan myös työhyvinvoinnin ylläpitämiseen.

Analyysiprosessin edetessä minulle selvisi, että molempien tutkimuskysymysten vastaukset kietoutuvat vahvasti toisiinsa. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus limittyi sen kanssa, minkälaista pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen työntekijät odottavat päiväkodin johtajalta. Tämän vuoksi en lähde tässä tuloksissa erittelemään tuloksia molempiin tutkimuskysymyksiin erikseen vaan käsittelen vastauksia yhtenä kokonaisuutena.

5.1 Suunnannäyttäminen

Tässä tutkimuksessa päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä suunnannäyttämisenä. Seuraavaksi avaan sitä, mitä suunnannäyttäminen tässä tutkimuksessa pitää sisällään.

Suuntaa näyttäessään päiväkodinjohtaja toteuttaa pedagogista johtajuuttaan vaikuttamalla päätöksentekoon ja tekemällä päätöksiä. Näin ollen hän ohjaa toimintaa haluttuun suuntaan. Hän neuvoo ja ohjeistaa ja tuo ajantasaiset ilmoitusasiat työntekijöiden tietoon. Tämä näkyi esimerkiksi seuraavassa työntekijän vastauksessa: ”Tiedotuksessa henkilöstölle ohjeistuksista, suunnitelmista ja kehittämisestä. Päätökset liittyen päiväkodin arkeen.” Tässä tutkimuksessa on nähtävissä, että päiväkodinjohtaja pitää huolen siitä, että varhaiskasvatuksen henkilöstö on perillä uusimmista ohjeistuksista. Johtaja tiedottaa ja informoi. Hän osallistuu päätöksentekoon ja neuvoo tarvittaessa.

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä suunnannäyttäminen sisältää tässä tutkimuksessa myös prosessin johtamisen, päämäärätietoisuuden ja arvojohtamisen. Työntekijät kertoivat johtajan muistuttavan tarvittaessa työn tavoitteista ja vaikuttavan koko päiväkodin asenteisiin ja ajankäyttöön. Työntekijät kuvasivat johtajan vaikuttavan omalta osaltaan sekä tiimien että koko päiväkodin pedagogiseen linjaan. Työn arvoihin ja työntekijöiden asenteisiin vaikuttaminen näkyi esimerkiksi siinä, että johtaja otti vastuulleen huolehtia yhteiset linjaukset asioihin, joista työntekijöillä oli eriäviä mielipiteitä. Tämä tuli ilmi esimerkiksi seuraavassa työntekijän ilmauksessa: ”Syksyllä oli hieman erilaisia näkemyksiä pienryhmätoiminnasta tiimin sisällä. Johtajan kanssa pidimme palaveria ja teimme yhteiset linjat asiaan.” Johtaja siis toimii suunnannäyttäjänä pedagogisissa asioissa huolehtimalla, että tiimissä on yhteiset, perustellut toimintalinjaukset, joiden mukaan tiimissä toimitaan. Tutkimuksesta ilmeni, että suuntaa näyttäessään johtaja myös osallistuu tuenkartoituspalaveriinkin vaikuttaen näin myös yksittäiselle lapselle tarjottavaan pedagogiseen tukeen. Tämä ilmeni seuraavasta työntekijän vastauksesta: ”yksittäisen lapsen pedagogisiin haasteisiin osana veon ja muiden asiantuntijoiden tukea.”

Suunnan näyttämiseen sisältyy tässä tutkimuksessa myös se, että työntekijät odottavat johtajan omalla esimerkillään osoittavan, mitä arjen pedagogiikka on ja huolehtivan omalla toiminnallaan toimintakulttuurin pysymisestä asiallisena. Tämä näkyi seuraavassa työntekijän vastauksessa: ”Johtaja on pedagoginen johtaja, jonka pitää omalla esimerkillään tuoda esille mitä meidän talon arjen pedagogiikka on.” Tutkimuksestani käy ilmi, että työntekijät odottavat

johtajalla olevan selkeä visio siitä, mitä laadukas varhaiskasvatus pitää sisällään. Johtajan odotetaan myös muistuttavan, näyttävän ja ohjeistavan henkilöstöä arjen keskellä siitä, miten tähän visioon päästään ja minkälaista toimintaa, ajankäyttöä ja arvoja se pitää sisällään.

Tässä tutkimuksessa ilmeni, että suunnannäyttämistä pidettiin tärkeänä ja merkittävänä asiana päiväkodinjohtajan pedagogisessa johtajuudessa. Työntekijät esimerkiksi sanoittivat johtajan sanalla olevan iso merkitys päätöksenteossa. Tästä huolimatta tutkimuksestani välittyi kuva siitä, että kaikilla työntekijöillä ei ollut selkeää kuvaa tai varmuutta siitä, mikä yhteinen päämäärä ja visio todella on ja tekevätkö he oikeita asioita. Tämä välittyi esimerkiksi seuraavasta työntekijän vastauksesta:

Vaka-open työ on hyvin itsenäistä ja sitä voi toteuttaa monella eri tavalla, joten johtaja voinee enemmänkin linjata vain hyvin suuria linjoja. Näin ainakin nyk. työpaikassani: johtaja ei juuri puutu siihen miten hommat hoidetaan. Kai se on merkki siitä, että teemme oikeita asioita oikein.

Työntekijöiden vastauksissa näkyi, että työntekijät toivoivat johtajalta varmistusta sille, että he olivat menossa oikeaan suuntaan ja tekivät oikeita asioita. Tämä tuli ilmi myös seuraavassa työntekijän ilmaisussa: ”Ehkä vielä enemmän tiimien pedagogiseen työskentelyyn, jotta päiväkotikielkokonaisuutena toimii vielä johdonmukaisemmin ja vasua noudattaen.” Varhaiskasvatuksen työntekijät odottavat päiväkodinjohtajalta selkeää ohjeistusta siitä, miten laadukasta varhaiskasvatusta toteutetaan, mutta myös konkreettista osallistumista toiminnan suunnitteluun ja työntekijöiden ammatillisen kasvun edistämiseen. Tämä näkyi esimerkiksi seuraavassa työntekijän vastauksessa:

”Mielestäni johtaja voisi olla itsekin mukana esim. suunnittelemassa koko päiväkodin toimintaa. Esim. jos suunnitellaan tapahtumaa niin johtaja mukaan. Tai johtaja voisi ehdottaa hyvää ammatillista kirjallisuutta luettavaksi.”

Eli vaikka työntekijöiden käsityksissä näkyi päiväkodinjohtajan pedagogisen johtajuuden toteutuminen suunnannäyttämisenä, niin tämän roolin toteuttamiseen työntekijät kaipasivat johtajalta enemmän selkeyttä ja systemaattisuutta. Fonsènin (2014) mukaan pedagogisella johtajuudella tavoitellaan varhaiskasvatusorganisaatiossa pedagogista laatua. Tässä tutkimuksessa näkyi, että työntekijät toivovat johtajan toimivan suunnannäyttäjän roolissa nimenomaan ohjaten, neuvoen, päätöksiä tehden ja suunnitteluun osallistuen niin, että hän mahdollistaa omalla toiminnallaan laadukkaan pedagogiikan toteutumisen koko työyhteisön yhteisenä **tiedostettuna** päämääränä.

Maininta pedagogisen johtajan suunnannäyttäjän roolista löytyi myös kirjallisuudesta. Fonsèn ja Parrila (2016) ovat nostaneet esille pedagogisen johtajan moninaisia rooleja ja he mainitsevat suunnannäyttäjän käsitteen kohdalla seuraavat asiat: ”taito tehdä työn tarkoitus, periaatteet ja tavoitteet näkyviksi” ja ”taito tiedottaa, ”pitää laiva kurssissa” ja tehdä päätöksiä” (Fonsèn ja Parrila, 2016, s.34). Nämä Fonsènin ja Parrilan esiin nostamat määritelmät näkyivät myös tämän tutkimuksen suunnannäyttäminen käsitteen sisällä. Fonsèn kirjoittaakin pedagogisen johtajuuden vaativan johtamistaitoa toiminnan johtamiseen, jolloin johtajuus voidaan nähdä kykynä ohjata varhaiskasvatushenkilöstön toimintaa haluttuun suuntaan. (Fonsèn, 2014, s. 194). Hoås Moen (2016) toteaa Norjassa varhaiskasvatuksen johtajuudesta tehdyssä tutkimuksessa, että useimmat tutkimukseen osallistuneet johtajat suorittivat pedagogista johtajuutta edistämällä henkilöstön yksimielisyyttä näkemyksistä lasten oppimisesta. Kuvatun kaltainen pedagoginen johtajuus näkyi myös tässä omassa tutkimuksessani suunnannäyttämisenä, sillä työntekijät kuvasivat johtajan huolehtivan, että tiimin sisällä oli yhteneväiset toimintamallit ja kasvatuskäytänteet.

5.2 Tukeminen

Päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä ilmeni tässä tutkimuksessa vahvasti tukemisena.

Tutkimuksesta välittyi kuva johtajasta, jonka luokse varhaiskasvatuksen työntekijät menevät hakemaan tukea niin arjen työhön, työssä jaksamiseen kuin vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Eräs vastaajista ilmaisi: ”Saan tukea arjen asioissa: asiakasperheisiin liittyvät käytännön asiat tai haastavat tilanteet, jotka vaativat päiväkodin johtajan kantaa tilanteeseen.” Varhaiskasvatuksen työntekijät kuvasivat päiväkodinjohtajan tukevan heitä haastavissa tilanteissa, muutoksissa ja yllättävissä tilanteissa.

Päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyi tässä tutkimuksessa tukemisena nimenomaan niin, että haasteiden, neuvottomuuden tai yllättävien tilanteiden kohdatessa työntekijät hakivat tukea johtajalta. Johtaja tukee työntekijöitä joka suunnalta, on kyseessä sitten tiimin vuorovaikutukseen liittyvät asiat, vanhempien kanssa eteen tulevat haastavat tilanteet, työntekijän oma jaksaminen tai yllättävä muutostilanne.

Tutkimukseni osoittaa, että varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä tukeminen ei rajoitu vain keskustelun kautta tulevaan tukeen vaan konkreettiseen toimintaan. Tämä näkyi

tässä tutkimuksessa siinä, että työntekijät kuvasivat johtajan ottavan osan ”haastavista” asioista itselleen hoidettavaksi. Eräs työntekijöistä ilmaisi: ”Hankaliin hetkiin vanhempien kanssa saa tukea johtajalta. Johtaja ottaa myös osan näistä asioista hoidettavaksi itselleen (esim lastensuojelun kanssa yhteydenpito..)”

Tukiessaan työntekijöitään johtaja ikään kuin kannattelee henkilöstönsä toimintaa joka suunnalta. Asioita ei tarvitse hoitaa ilman johtajan tukea. Tutkimukseni osoittaa, että tukiessaan työntekijöitään johtajalta vaaditaan vahvaa ammatillisuutta ja substanssin hallintaa. Tämä tuli ilmi seuraavasta työntekijän ilmauksesta:

”Johtaja tuntee päiväkodin lapset ja vanhemmat ja osaa olla apuna kiperissä tilanteissa. Johtaja on kartalla aina kaikista asioista, jotka eivät ole ryhmässä joka päiväisiä niin aina voi kysyä neuvoa. Esim tapaturma-ilmoitukset, päiväkodin vakuutukset jne. Johtaja pitää huolen yleisesti koko talosta ja talon asioista.”

Parhaiten johtajan pedagogisen johtajuuden näyttäytymistä tukemisena kuvastaa ajatus päiväkodista rakennuksena: Varhaiskasvatuksen henkilöstö toimii talon sisällä ja hoitaa työnsä. Johtaja muodostaa tukemisellaan rakennuksen seinät, katon ja lattian. Kun työntekijän eteen tulee haaste tai tilanne, johon työntekijä kokee tarvitsevansa johtajan tukea, niin johtaja on valmiina tukemaan, liittyi asia sitten niin sanotusti mihin osaan rakennusta tahansa. Tämä näkyi myös siinä, että tukijan roolissa johtaja sijaistaa tarvittaessa ryhmissä. Puolet vastaajista mainitsi jossain yhteydessä johtajan tulevan sijaiseksi ryhmään, mikäli ryhmässä on vajetta henkilökunnasta. Tämä ilmeni seuraavassa ilmaisussa: ”Johtaja siirtyi lapsiryhmään ”sijaiseksi”, kun iso osa henkilökunnasta oli poissa.” Tutkimuksestani ilmeni, että osa työntekijöistä koki johtajan sijaistamisen ryhmässä merkityksellisenä asiana. Johtajan sijaistaessa ryhmässä hän on konkreettisenä tukena työntekijöilleen, jotta päivästä selvitään. Sijaistaessaan ryhmässä johtaja asettaa työntekijöiden ja lasten edun oman etunsa edelle. Tämä muistuttaa palvelevan johtajuuden määritelmää (kts. Rytkönen, 2019). Johtaja siirtää omat muut tehtävänsä odottamaan tukiessaan työntekijöitään.

Tukeminen näyttäytyi tässä tutkimuksessa nimenomaan niin, että työntekijät hakivat johtajalta tukea ja/tai varmistusta johonkin asiaan, johon kokivat sillä hetkellä tarvitsevansa johtajan tukea. Tämä tuli ilmi seuraavassa ilmaisussa: ”Hän on pedagoginen johtajani, johon voin tukeutua, mikäli olen neuvoton.”

Tässä tutkimuksessa käy ilmi, että varhaiskasvatuksen työntekijät odottavat päiväkodinjohtajan tiedostavan, hoitavan, ratkaisevan ja selvittävän eteen tulevat haasteet, yllättävät tilanteet ja ongelmat toteuttaessaan pedagogista johtajuuttaan tukijan roolissa.

Työntekijöiden vastauksista käy ilmi, että työntekijät toivovat päiväkodinjohtajan tukevan vielä enemmän työntekijöiden työssä jaksamista. Tämä näkyi tässä tutkimuksessa siten, että työntekijät sanoittivat toivovansa johtajan kiinnittävän huomiota henkilökunnan uupumukseen ja viesteihin avun tarpeen saamisesta. He myös toivoivat, että johtaja olisi läsnä lapsiryhmissä, jotta hän tiedostaisi sitä kautta ryhmien tilanteet ja arjen kuormittavuuden. Tämä tuli ilmi esimerkiksi seuraavassa työntekijän vastauksessa: ”Arjen näkyvyys lapsiryhmissä ja ymmärrys sitä kautta ryhmien erilaisista tilanteista ja lasten yksilöllisistä haasteista (resurssoinnin riittävyys).” Tämä jaksamisen tukeminen, joka nousi esiin useissa vastauksissa ja useissa eri asia yhteyksissä liittyy vahvasti myös työhyvinvoinnin ylläpitämiseen, jota avaan seuraavassa luvussa. Tutkimuksestani käy ilmi, että työntekijät odottavat johtajan tukevan heidän työssänsä jaksamista konkreettisilla toimilla niin, että työntekijät ovat tietoisia johtajan työpanoksesta tässä asiassa.

Tutkimuksestani ilmeni myös, että johtajan odotetaan olevan tietoinen asioista, jotta hänen puoleensa voi kääntyä kaikissa asioissa ja jotta työntekijät saavat johtajalta tarvitsemansa tuen. Fonsènin (2014) tutkimuksessa ilmenee, että johtajat vaativat pedagogisella johtajalla olevan teoreettista tietämystä varhaiskasvatuksesta, myös kykyä viedä tätä tietoa kentälle ja kykyä päivittää sekä omaa että henkilöstönsä tietotaitoa (Fonsèn, 2014, s.107.) Oma tutkimukseni tuo esille, että varhaiskasvatuksen työntekijät odottavat päiväkodinjohtajan olevan tietoinen asioista voidakseen toteuttaa pedagogista johtajuuttaan tukijan roolissa.

5.3 Työhyvinvoinnin ylläpitäminen

Tässä tutkimuksessa päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä näyttäytyy työhyvinvoinnin ylläpitämisenä. Kaikki tässä tutkimuksessa esiin tulevat varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsitykset päiväkodinjohtajan pedagogisesta johtajuudesta ovat osaltaan vaikuttamassa työhyvinvointiin (kts. kuvio 1). Työntekijät sanoittivat tässä tutkimuksessa vahvasti ja monessa yhteydessä johtajalla olevan suuri merkitys työhyvinvoinnille. Johtajan kuvattiin vaikuttavan työssäjaksamiseen ja töissä viihtymiseen. Johtajan nähtiin paitsi huolehtivan työhyvinvoinnista myös vaikuttavan henkilöstön yhteishenkeen. Tämä tuli ilmi esimerkiksi seuraavassa työntekijän ilmaisussa:

” Ennen työpaikan ilmapiiri oli hieman negatiivinen. Kaikki ei kokeneet olevansa "samaa taloa". Asioista on keskusteltu paljon ja eteenpäin menty todella paljon.

Työntekijöiden kuvauksissa työhyvinvoinnin ylläpitämiseen vaikuttavat johtajan reiluus, työntekijöiden tasapuolinen kohtelu, huonoon käytökseen puuttuminen ja työntekijöiden kannustaminen. Tutkimuksestani ilmenee, että johtaja puuttuu työhyvinvointiin konkreettisilla toimilla. Tämä näkyy seuraavassa vastaajan ilmaisussa: ”Kun tiimissä on tullut haastetta, johtaja on tullut mukaan tiimipalaveriin sovittelijaksi.”

Työntekijät mainitsivat johtajan ylläpitävän henkilökunnan moraalialia ja vaikuttavan yleiseen ilmapiiriin. ”Tunne aidosta välittämisestä” kuten eräs vastaajista asian ilmaisi ja se, että työntekijät saattoivat luottaa siihen, että johtajan puoleen voi kääntyä kaikissa asioissa, olivat ilmapiiriin myönteisesti vaikuttavia asioita.

Strehmel (2019) on tutkinut Saksassa henkilöstön kehittämisen järjestelyitä erilaisissa yrityksissä, jotka johtavat päiväkotia. Hän nostaa esiin, että päiväkodinjohtajat nimenomaan huolehtivat työpaikan arvostavasta ryhmähengestä (Strehmel, 2019). Tämä näkyi tutkimuksessani siinä, että työntekijät kuvasivat johtajan puuttuvan henkilökunnan välisiin ristiriitoihin. Mielenkiintoista on, että vahvan pedagogisen johtajuuden on todettu lisäävän lasten hyvinvointia päiväkodissa (Fonsèn, Lahtinen, Sillman, & Reunamo, 2020). Tutkimuksessani eivät nousseet suoraan esille pedagogisen johtajuuden vaikutukset lasten hyvinvointiin, mutta varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä päiväkodin johtajan pedagogiseen johtajuuteen liittyy työhyvinvoinnin ylläpitäminen.

Roddin mukaan juuri johtajuudella on tärkeä rooli ihmisten käyttäytymisen määrittämisessä ja ymmärtämisessä ryhmissä. Hän kirjoittaa johtajan määrittävän ryhmän psykologisen ilmapiirin ja motivoivan yksittäisten jäsenten suorituskykyä ryhmän tavoitteiden saavuttamisessa (Rodd, 2013 s.63). Tämä näkyi omassa tutkimuksessani työntekijöiden kuvatussa päiväkodinjohtajan pedagogista johtajuutta. Eräs vastaajista sanoitti johtajan ”ylläpitävän työntekijöiden moraalialia.” Vastaajat kuvasivat johtajan olleen sovittelijana ristiriitatilanteissa ja ratkaisevassa roolissa siinä, että kasvatuskäytännöt saatiin yhteneväisiksi ryhmän sisällä.

Työhyvinvointi liitetään Kujanpään (2017) mukaan strategisen johtamisen prosessiin ja asioihin, joita voidaan organisaatiossa kehittää sekä motivaatioon, osaamiseen ja työpaikan ilmapiiriin (Kujanpää, 2017, s.60). Kujanpää toteaaakin johtajuuden ja työhyvinvoinnin kytkeyty-

vän yhteen (Kujanpää, 2017, s.61). Tutkimukseni tukee Kujanpään toteamusta. Tutkimuksessani on nähtävissä, että käsitykset, jotka varhaiskasvatuksen työntekijät nostavat esille päiväkodinjohtajan pedagogiseen johtajuuteen liittyen vaikuttavat työntekijöiden työhyvinvointiin. Esimerkiksi Kujanpää nostaa johdonmukaisen ja yhteisen päämäärän mukaiseen toimintaan kannustavan ja työprosesseja kehittävän johtajuuden sekä esimerkkinä toimimisen työhyvinvointia edistäviksi asioiksi (Kujanpää, 2017, s.61). Nämä nousivat esille myös tässä tutkimuksessa käsitteen suunnannäyttäminen sisältä. Pennanen (2015) on taas omassa tutkimuksessaan tutkinut vuorovaikutuksen merkitystä hoitohenkilöstön työhyvinvoinnille ja hän nostaa esille tähän liittyen mm. tuen saamisen, tiedonhallinnan ja tasa-arvoisuuden merkityksen työhyvinvoinnille. Tukeminen nousi tutkimuksessani esille yhtenä pääluokkana, tiedonhallinta taas nousi suunnan näyttämisen pääluokan sisältä ja tasa-arvoisuus nousee tässä tutkimuksessa esille pääluokan työhyvinvoinnin ylläpitäminen sisältä.

Pedagoginen johtajuus on kasvatusta- ja koulutusalailla tunnistettu yhtenä työhyvinvoinnin keskeisenä tekijänä (Mäntyjärvi ja Parrila, 2020, s.256). Tutkimukseni osoittaa, että varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä työhyvinvoinnin ylläpitäminen sisältyy päiväkodinjohtajan pedagogiseen johtajuuteen.

5.4 Vuorovaikutuksellinen työnohjaus

Vuorovaikutuksellinen työnohjaus on varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä merkittävä osa päiväkodinjohtajan pedagogista johtajuutta. Tutkimuksessani on nähtävissä, että vuorovaikutuksellinen työnohjaus tapahtuu johtajan ja työntekijöiden välisessä kanssakäymisessä päiväkodin arjessa käytyjen keskustelujen lomassa. Varhaiskasvatuksen työntekijät kuvasivat tutkimuksessani reflektointia keskustelua tapahtuvan spontaanisti ja säännöllisesti päiväkodin arjessa johtajan ja työntekijöiden välillä.

Vuorovaikutuksellinen työnohjaus näyttäytyi tutkimuksessani nimenomaan luontevana ja säännöllisenä keskusteluna niin arjen asioissa kuin ammatillisissa asioissa. Luottamuksellinen ja avoin vuorovaikutus sekä reflektointi ja ohjauksellinen keskustelu nousivat esille vuorovaikutuksellisen työnohjauksen avaintekijöinä. Tämä näkyi selkeästi esimerkiksi seuraavassa työntekijän ilmaisussa: ”Päiväkodin johtaja myös suhteellistuttaa keskustelutuen avulla jatkuvaa työntekijänä riittämättömyyden tunnetta, mitä varhaiskasvatustyö synnyttää.” Tutkimuksessani oli nähtävissä, että varhaiskasvatuksen työntekijät odottavat johtajalla olevan aikaa

keskusteluille. He toivovat johtajan olevan läsnä ja osoittavan kiinnostusta heidän työlleen ja myös olevan kiinnostunut ryhmän tilanteesta.

Tutkimukseni osoittaa, että vuorovaikutuksellinen työnohjaus ei yleensä ole ennalta suunniteltua. Se on spontaanisti päiväkodin arjessa tapahtuvaa kohtaamista johtajan ja työntekijän välillä. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä vuorovaikutuksellisella työnohjauksella on merkittävä rooli päiväkodinjohtajan pedagogisessa johtajuudessa. Tämä näkyy seuraavassa työntekijän ilmaisussa: ”Myös omaan ammatilliseen toimintaan ja siinä askarruttaviin asioihin voi saada tukea ja ns. reflektiopintaa”.

Vastaajat pitivät tärkeänä sitä, että johtajan kanssa on helppo keskustella työhön liittyvistä asioista ja haasteista. Tutkimuksesta käy ilmi myös se, että tällainen reflektiiva keskustelu voi syntyä vain vastavuoroisessa luottamuksellisessa suhteessa. Yksi vastaajista ilmaisi asian näin: ”henkilökunta vaikuttaa myös johtamiseen omalla käytöksellä. Helppo lähestyttävyyys ja arjessa eläminen auttavat yhteistyössä (esimies-työntekijä).” Molempien osapuolien on siis annettava aikaa ja mahdollistettava luottamuksen syntyminen, jotta vuorovaikutuksellisella työnohjauksella on mahdollisuus toteutua arjessa.

Tutkimukseni osoittaa myös, että vaikka työntekijät kuvasivat vuorovaikutuksellista työnohjausta tapahtuvan niin osa työntekijöistä koki jäävänsä siitä paitsi tai koki sen liian vähäiseksi. Tämä näkyy seuraavassa työntekijän ilmaisussa: ”Kysyä muiltakin, kuin vain määrättyiltä työntekijöiltä, mitä kuuluu, miten menee” Työntekijät odottavat johtajalta tasapuolisuutta. Mielenkiintoista oli, että vastaajat, joiden vastauksista välittyi avoin, luottamuksellinen ja keskusteleva suhde johtajaan, kuvasivat laajemmin päiväkodinjohtajan pedagogista johtajuutta kuin vastaajat, joiden vastauksista edellä mainitut asiat eivät tulleet ilmi. Tämä näkyi esimerkiksi vastausten pituudessa ja sisällössä. Eräs työntekijä kuvasi johtajan työpanoksen näkyvyyttä seuraavalla ilmauksella: ”Ei juuri näy. Tavoitettavissa puhelimitse ongelmatilanteissa.” Toinen työntekijä, jonka vastauksista oli luettavissa lämmin ja keskusteleva suhde johtajaan, taas kuvasi samaa asiaa seuraavasti:

” Työvuorosunnittelu ja pedatiimien kokousten mahdollistaminen erityisesti. Päiväkodin johtaja tuo tietoa kaupungin linjauksista työpaikalle ja tarvittaessa tukee haastavassa tilanteessa työntekijää. Päiväkodin johtaja pitää huolta siitä, että vasun linjaa noudatetaan koko päiväkodin osalta.”

Tämä työntekijä myös kuvasi myöhemmin johtajan olevan tavoitettavissa päivittäin ja hänen vastauksistaan ilmeni, että hän keskusteli johtajan kanssa viikoittain.

Työntekijöiden vastauksista ilmenee, että vuorovaikutuksen laadulla, säännöllisyydellä ja johtajan ja työntekijän välisellä suhteella on merkitystä sille, miten työntekijä päiväkodinjohtajan pedagogisen johtajuuden kokee ja tunnistaa. Äkkiseltään ajateltuna kuulumisten kysymistä ei ehkä tule ajatelleeksi pedagogiseen johtajuuteen kuuluvaksi. Kiinnostuksen osoittaminen luo kuitenkin pohjan avoimelle vuorovaikutukselle ja sitä kautta avoimelle keskustelulle. Fonsèn ja Soukainen (2020) nostavat esiin, että keskusteluiden merkitys korostuu pedagogisessa johtajuudessa myös siitä syystä, että vuoropuhelulla ja työyhteisön keskinäisellä ymmärryksellä pedagogiikasta on suuri vaikutus pedagogiikan laatuun. Fonsènin väitöskirjasta taas käy ilmi, että myös johtajat kokivat, että arjessa spontaanisti syntyvät pedagogiset pohdinnat ovat syvällisempiä kuin esimerkiksi kehittämisilloissa tai kehittämiskeskusteluissa käydyt keskustelut (Fonsèn, 2014, s. 157).

Heikka ja kollegat (2020) nostavat esiin, että pedagoginen johtajuus on tapa lisätä kriittistä reflektiota, jonka tarkoituksena on konkretisoida pedagogista ajattelua varhaiskasvatuksessa. He kuvaavat, että näissä keskusteluissa työntekijöillä on mahdollisuus reflektoida tarjoamaansa hoitoa ja käyttämiään kasvatuskäytäntöjä niin, että he pystyvät niiden lopputulemana tarjoamaan parasta lapsille. (Heikka ym., 2020). Forssten Seiser (2020) on tullut samantyyppiseen johtopäätökseen omassa tutkimuksessaan nostaessaan esille, että rehtorien pedagogiseen johtajuuteen liittyy vahvasti hyvät vuorovaikutussuhteet työntekijöihin, jotka korostuvat erityisesti työpäivien sisällä tapahtuvien moraalisia ja eettisiä dilemmoja sisältävien tilanteiden lomassa tapahtuvassa oppimisessa (Forssten Seiser, 2020).

Tutkimuksestani ilmenee, että työntekijät odottavat johtajan järjestävän aikaa työntekijöiden kohtaamisille, mutta myös huolehtivan siitä, että vuorovaikutuksellista työnohjausta tapahtuu säännöllisesti ja riittävästi jokaisen työntekijän kanssa. Rodd (2015) nostaa esiin, että aito johtajuus tunnustetaan juuri kollegoiden välille kehittyneistä luotettavista, mielekkäistä, rehellisistä ja arvojen ohjaamista suhteista (Rodd, 2015, s. 30). Kujanpään (2017) mukaan sujuva yhteistyö vaikuttaa myös työhyvinvointiin (Kujanpää, 2017, s.61). Tutkimuksestani on nähtävissä, että mikäli suhde työntekijän ja johtajan välillä jää jostain syystä ohueksi niin työntekijä ei myöskään koe saavansa tai ei tunnista pedagogista johtajuutta. Heikka Kahila & Suhonen (2020) kirjoittavatkin, että pedagoginen johtajuus ei ole vain johtamiskäytäntö vaan tapa lisätä

kriittistä reflektiota, jonka tavoitteena on konkretisoida pedagoginen ajattelu varhaiskasvatuksen käytäntöihin. Uhlber ja Strehmel (2019) taas nostavat jaetun keskustelun yhteisistä tavoitteista yhdeksi välineeksi pedagogisen laadun parantamiseksi (Uhlber ja Strehmel, 2019, s.62). Tutkimuksestani ilmenee, että vuorovaikutuksellinen työnohjaus on konkreettinen toimintamalli, jonka kautta johtaja pystyy lisäämään pedagogista ajattelua työntekijöiden keskuudessa.

Fonsèn (2014) nostaa omassa tutkimuksessaan esiin, että johtajat kokivat, ettei tarpeelliseksi koetulle pysähtymiselle ja pohtimiselle jäänyt aikaa, mikä taas johti pedagogisen keskustelun vähyyteen (Fonsèn, 2014, s.158). Tämä osittain nousee esille myös omassa tutkimuksessani varhaiskasvatuksen työntekijöiden kuvauksissa siitä, mihin he toivovat johtajan kiinnittävän huomiota. Tämä tuli ilmi esimerkiksi seuraavassa työntekijän ilmaisussa: ”Toivoisin että päiväkotimme johtaja olisi aktiivisemmin läsnä ihan arjen haasteissa ja kävisi vaikka ryhmässä fyysisesti katsomassa mitä kuuluu.” Tutkimuksestani ilmeni, että varhaiskasvatuksen työntekijät toivoivat johtajan läsnäoloa ja aikaa perehtyä siihen, mitä ryhmissä tapahtuu. Johtajan läsnäolo yksikössä ja ryhmässä luo mahdollisuuksia vuorovaikutuksellisen työnohjaukselle. Roddin mukaan menestyvässä johtajuudessa on kyse kommunikaatiosta enemmän kuin mistään muusta (Rodd, 2013, s.63). Palaioloque ja Male (2011) nostavatkin esiin, että pedagoginen johtajuus on opettajien, oppilaiden ja muiden yhteisön jäsenten välinen yhteistyöprosessi.

Tutkimukseni osoittaa, että työntekijät odottavat johtajalta läsnäoloa, kiinnostuksen osoittamista ja säännöllisesti toteutuvaa vuorovaikutusta, joka mahdollistaa pedagogisen johtajuuden toteutumisen arjen kohtaamisissa tasapuolisesti kaikkien työntekijöiden kanssa.

5.5 Resurssien hallinta

Päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä myös resurssien hallintana. Tutkimuksessani resurssien hallinta näyttäytyi selkeänä työnjakona, työntekijöiden ajankäyttöön vaikuttamisena, pedagogiikan mahdollistamisena tarkoituksenmukaisin työvuorojärjestelyin sekä henkilökunnan riittävydestä ja käytännön asioista, kuten tarkoituksenmukaisten välineiden saatavuudesta, huolehtimisena

Tutkimuksessani työntekijät nostivat esille useassa yhteydessä selkeän työvuorosuunnittelun vaikuttavan suoraan koko päiväkodin ja ryhmien arjen toimivuuteen. Työntekijät kuvasivat

johtajan huolehtivan resurssien jakamisesta ja henkilökunnan riittävydestä selkeällä työnjaolla ja työtehtävien delegoinnilla tasapuolisesti. Vastaajat kuvasivat päiväkodinjohtaja mahdollistavan pedagogiikan toteutumisen tekemällä työvuorot tarkoituksenmukaisella tavalla. Tutkimuksessani nousi esiin, että johtaja mahdollistaa työvuorojärjestelyin myös varhaiskasvatuksenopettajien suunnitteluajan. Tämä tuli ilmi seuraavassa työntekijän ilmaisussa: ”Sakajan järjestäminen tarkoituksenmukaisella tavalla on tärkeää, että työtä voi tehdä laadukkaasti.” Työntekijät kokivat johtajan huolehtivan resurssien jakamisesta ja henkilökunnan riittävydestä selkeällä työnjaolla ja työtehtävien delegoinnilla tasapuolisesti.

Työntekijöiden käsityksissä päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy resurssien hallintana myös materiaalihankintojen ja ryhmien kokoonpanojen osalta. Työntekijät mainitsivat tärkeinä asioina materiaalien saatavuuden ja tarkoituksenmukaisuuden. Ryhmien kokoonpanojen osalta mainittiin asiakasmäärät ja asiakkaiden sijoittaminen ryhmiin.

Varhaiskasvatuksen työntekijät odottavat päiväkodinjohtajan suunnittelevan työntekijöiden työajat niin, että resurssit ovat riittävät ja arki ryhmässä toimii joustavasti. Johtajan odotetaan myös huolehtivan varhaiskasvatuksen opettajien suunnitteluajan toteutumisesta. Lisäksi työntekijät odottivat päiväkodinjohtajan konkreettisesti vaikuttavan pedatiimien kokoontumisiin ja sitä kautta tiimien pedagogiseen työskentelyyn. Tämä tuli ilmi seuraavasta työntekijän vastauksesta; ”Pedatiimien kokoustamista tiheämmin voisi tehostaa.”

Tutkimuksessani ilmeni, että työntekijät odottavat päiväkodinjohtajan olevan tietoinen siitä, minkälainen tilanne kussakin ryhmässä on, jotta johtaja osaa järjestää ja ylläpitää ryhmän resurssit niin, että ne ovat riittäviä. Tämä on yhteneväinen Fonsènin ja Mäntyjärven (2019) tutkimuksen kanssa, jossa he nostavat esille, että johtajalla tulisi olla riittävästi aikaa oppia tiedostamaan jokaisen yksikön resurssit ja erityistarpeet (Fonsèn & Mäntyjärvi, 2019, s.164). Soukainen (2019) taas nostaa esille esimerkkinä työvuorosuunnittelun määritellesään pedagogista johtajuutta (Soukainen, 2019, s.103).

5.6 Vastuun kantaminen

Varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy suunnannäyttämisenä, tukemisenä, työhyvinvoinnin ylläpitämisenä, vuorovaiku-

tuksellisena työnohjauksena ja resurssien hallintana. Nämä kaikki olen yhdistänyt vielä koavaksi käsitteeksi **vastuun kantaminen**. Tutkimuksessani työntekijät kuvaavat, mutta samalla myös odottavat johtajan kantavan vastuun kaikilla edellä mainituilla osa-alueilla.

Päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä vastuun kantamista suunnannäyttämistä. Se on vastuun kantamista siitä, että varhaiskasvatuksen työntekijät tietävät uusimmat linjaukset ja tiedotteet. Se on vastuunkantamista silloin kun tarvitaan neuvoja, ohjeistusta, päätöksentekoa tai muistutusta tavoitteista. Se on vastuun kantamista myös siitä, että niin yksittäisen lapsen kuin koko päiväkodin pedagogisissa linjauksissa tehdään varhaiskasvatussuunnitelmien mukaisia päätöksiä ja toimenpiteitä. Se on myös vastuun kantamista päiväkodin arvoista. Työntekijät odottavat päiväkodinjohtajan kantavan vastuun suunnannäyttäjänä hänen toteuttaessaan pedagogista johtajuuttaan. Tämä vastuun kantaminen ilmeni esimerkiksi seuraavasta työntekijän ilmaisusta: ”Päiväkodin johtaja pitää huolta siitä, että vasun linjaa noudatetaan koko päiväkodin osalta”

Päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy vastuun kantamisena myös tukijan roolissa. Työntekijöiden vastauksista ilmeni, että johtaja kantaa vastuun ja hänen myös odotetaan kantavan vastuunsa työntekijöidensä jaksamisesta tukemalla heitä arjen työssä niin yleisissä asioissa kuin tarpeen vaatiessa. Päiväkodinjohtaja kantaa vastuun tukemalla työntekijöitään ristiriita- ja ongelmatilanteissa niin talon sisäisissä asioissa kuin vanhempien kanssa eteen tulevissa tilanteissa. Päiväkodinjohtaja kantaa vastuun myös eteen tulevissa yllättävissä tilanteissa ja muutoksissa. Tämä ilmenee esimerkiksi seuraavassa työntekijän kuvauksessa: ”uusien tilojen käyttöönotto on ollut kaaosta mutta hän on sen hymysuin hoitanut.” Päiväkodinjohtaja kantaa vastuun myös siirtymällä konkreettisesti ryhmään töihin, kun ryhmissä on henkilökuntavajetta eikä sijaisia ole saatavilla.

Työhyvinvoinnin ylläpitämisen osalta päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy myös vastuun kantamisena. Päiväkodinjohtaja kantaa vastuun työhyvinvoinnista vaikuttamalla työilmapiiriin ja henkilöstön yhteishenkeen. Hän kantaa vastuun työhyvinvoinnin ylläpitämisestä toimimalla tasapuolisesti ja puuttumalla epäkohtiin. Tämä ilmeni seuraavasta työntekijän vastauksesta: ”Talon ilmapiiri on lämmin ja välittävä, kaikki ovat tasa-arvoisia.”

Päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy vastuun kantamisena myös vuorovaikutuksellisessa työnohjauksessa. Työntekijät odottavat päiväkodinjohtajan kantavan vastuun säännöllisistä ja ohjauksellisista keskusteluista mahdollistamalla avoimen vuorovaikutuksen

fyysisellä läsnäololla yksikössä, olemalla helposti lähestyttävä ja molemminpuolisen luottamussuhteen rakentamisella. Hän kantaa vastuun vuorovaikutuksellisesta työnohjauksesta kannustamalla työntekijöitään ja suhtautumalla heihin empaattisesti. Tämä ilmeni seuraavassa työntekijän vastauksessa: ”Rohkaisua ja kannustusta haastavissa tilanteissa. Tunne aidosta välittämisestä.” Johtaja kantaa vastuunsa vuorovaikutuksellisesta työnohjauksesta myös kuuntelemalla ehdotuksia ja ideoita ja luottamalla työntekijöihinsä.

Päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy vastuun kantamisena myös resurssien hallinnan osalta. Päiväkodinjohtaja kantaa vastuun resurssien riittävydestä huolehtimalla selkeästä työnjaosta, työvuorojen toimivuudesta ja käytännön asioista.

Vastuun kantaminen kattaa pedagogisen johtajuuden kaikki osa-alueet, jotka tässä tutkimuksessa ovat tulleet ilmi. Päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus levittäytyy hyvin laajalle alueelle. Tässä tutkimuksessa ilmenee, että päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus on työntekijöiden käsityksissä nimenomaan vastuunkantoa. Johtajan odotetaan ”luotsaavan laivaa”, kuten yksi työntekijöistä vastauksessaan ilmaisi, kaikissa eteen tulevissa tilanteissa.

Soukainen (2019) kirjoittaa, että päiväkodinjohtajien tulisi nähdä varhaiskasvatuksen kokonaisuus miettiessään pedagogisia kysymyksiä. Hän jatkaa, että pedagoginen johtajuus on läsnä silloinkin, kun keskustellaan henkilökunnan kanssa muutoksista, joita tulisi tehdä ympäristöön tai tehostaakseen yhteistyötä huoltajien kanssa. (Soukainen, 2019, s. 104). Mäntyjärvi ja Parrila (2020) kirjoittavat pedagogisen johtajuuden olevan jaettua vastuuta varhaiskasvatuksen laadusta (Mäntyjärvi ja Parrila, 2020, s. 257).

Tutkimuksestani ilmenee, että työntekijät odottavat päiväkodinjohtajan ottavan tiedostetusti ja näkyvästi vastuunkantajan- roolin toteuttaessaan pedagogista johtajuutta. Mielenkiintoista on, että Fonsènin (2014) tutkimuksessa ilmenee myös tämä sama asia:

Pedagoginen johtajuus kuvataan vastuunkantona pedagogisen näkökulman tuomisesta keskusteluun. Se on vastuuta toiminnan ammatillisuudesta yksiköissä ja vastuuta varhaiskasvatuksen laadusta. Se on jatkuvaa keskustelun ylläpitämistä toiminnan periaatteista, toiminnan arviointia, kehittämistä ja ammatillisuuden ylläpitämistä. (Fonsèn, 2014, s.101).

Omassa tutkimuksessani työntekijöiden käsityksissä vastuunkantajan-rooli, jota päiväkodinjohtajalta odotetaan, painottuu tutkimuksessa esitetyille viidelle eri osa-alueelle, joita ovat: Suunnannäyttäminen, tukeminen, vuorovaikutuksellinen työnohjaus, resurssien hallinta ja työhyvinvoinnin ylläpitäminen.

6 Johtopäätökset

Tutkimukseni johtopäätöksenä voin todeta, että päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus ei ole työntekijöille selkeä käsite; Pedagogista johtajuutta kaivataan, mutta sitä ei välttämättä tunnisteta.

Tutkimukseni osoittaa, että merkittävin syy sille, ettei pedagogista johtajuutta tunnisteta, on se, ettei pedagogista johtajuutta ole käsitteenä avattu työyhteisössä. Tämä pedagogisen johtajuuden avaaminen käsitteenä vaatii sen, että johtaja määrittelee työntekijöille, millä tavoin hänen toteuttamansa pedagoginen johtajuus näyttäytyy. Tutkimuksestani kuvastui työntekijöiden epävarmuus siitä, mitä pedagoginen johtajuus pitää sisällään ja miten ja missä asioissa sitä toteutetaan.

Se, että kaikki työntekijät eivät tunnista päiväkodinjohtajan pedagogista johtajuutta tuli selkeästi esille useammassa eri kohdassa tutkimusta tehdessäni. Ensinnäkin työntekijöiden vastaukset poikkesivat toisistaan. Osa vastaajista ilmoitti, ettei päiväkodinjohtajan työpanos juuri näy ja osa taas kirjoitti pitkästikin esimerkkejä siitä, miten päiväkodinjohtajan työ näkyy arjessa.

Tutkimuksestani ilmeni, että osa työntekijöistä koki varhaiskasvatuksen opettajien vastaavan itsenäisesti pedagogisesta toiminnasta, johtajan jäädessä mahdollisesti vain hyväksyjän rooliin. Toisaalta tutkimuksesta kävi ilmi, että työntekijät, jotka tunnistivat johtajan toteuttavan pedagogista johtajuutta, toivoivat johtajan ottavan aktiivisemmän roolin pedagogisia asioita käsiteltäessä ja yhteisiä linjauksia tehdessä. Mielenkiintoista oli, että jotkut työntekijöistä kokivat, ettei tällaisia linjauksia juurikaan tehty tai johtajan koettiin linjaavan vain hyvin suuria linjoja. Osa työntekijöistä myös koki, ettei johtaja juurikaan puuttunut siihen, miten asiat hoidetaan ja tämä taas johti työntekijöiden keskuudessa epävarmuuteen siitä, tehdäänkö asiat oikein.

Tutkimuksestani näkyy, että työntekijöillä on selkeä tarve näkyvälle pedagogiselle johtajuudelle. Kovalainen (2020) määrittää omassa tutkimuksessaan, että pedagoginen johtajuus tulee näkyväksi erilaisten johtamistoimien kautta (Kovalainen, 2020, s.147). Tässä omassa tutkimuksessani päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus näyttäytyy työntekijöille suunnannäyttämisenä, tukemisena, työhyvinvoinnin ylläpitämisenä, vuorovaikutuksellisenä työnohjauksena ja resurssien hallintana, mutta tutkimuksestani nousee esiin myös työntekijöiden epävarmuus ja vaihtelevat mielipiteet siitä, onko pedagoginen johtajuus riittävää ja näkykö se päiväkodin arjessa.

Forssten Seiser (2020) kirjoittaa, että esimiehet ovat usein epävarmoja siitä, miten heidän tulisi pedagogista johtajuutta toteuttaa. Myös Soukaisen (2015) väitöskirjassa nousee esiin, etteivät esimiehet välttämättä osanneet kuvata, mitä pedagoginen johtajuus heidän työssään sisältää (Soukainen, 2015, s.116). Forssten Seiserin (2020) ja Soukaisen (2015) tutkimusten perusteella on nähtävissä, että päiväkodinjohtajat kaipaavat selkiyttämistä sille, mitä pedagoginen johtajuus pitää sisällään. Oma tutkimukseni nostaa esiin saman haasteen työntekijöiden näkökulmasta katsottuna; päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus tulisi tehdä näkyväksi työyhteisössä. Soukainen (2019) nostaa esiin, että johtajan tulisi määritellä ensin itselleen mitä pedagoginen johtajuus käsitteenä hänelle merkitsee ja mitä hän haluaa sillä tavoittaa (Soukainen, 2019, s. 103).

Tutkimuksestani käy ilmi, että työntekijät odottavat johtajan kantavan vastuun pedagogisesta johtajuudesta. Tämän vastuun kantaminen vaatii sen, että johtaja avaa työyhteisössä käsitteen pedagoginen johtajuus ja sen mitä se sisältää ja missä se näkyy johtajan työskentelyssä. Heikka, Kahila ja Suhonen (2020) ovat tutkineet pedagogisen johtajuuden johtajuussuunnitelmia suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. He kirjoittavat, että pedagogista johtajuutta on pidettävä tarkoituksellisena ja suunnitelmallisena prosessina. Tällöin pedagogisella johtamissuunnitelmalla on keskeinen rooli pedagogisen johtajuuden tarkoituksenmukaisessa ja tehokkaassa toteuttamisessa varhaiskasvatusympäristössä. (Heikka ym., 2020). Heikka ja kollegat (2020) toteavat pedagogisen johtajuuden suunnitelmien lisänsen myös työntekijöiden positivistisista kokemuksista johtajista. Suunnitelmien koettiin selkiyttävän henkilöstön rooleja ja vastuita sekä tekevän pedagogisen kehityksen prosessit näkyviksi kaikille (Heikka ym., 2020).

Tutkimukseni tukee edellä mainittuja tuloksia. Tutkimukseni osoittaa, että ei riitä, että johtaja tiedostaa, mitä pedagoginen johtajuus pitää sisällään, vaan se tulee olla tiedossa jokaisella varhaiskasvatuksessa työskentelevällä. Tämän toteutuessa voimme varhaiskasvatuksessa parhaimmillaan päästä Fonsènin (2014) kuvaamaan tilanteeseen, josta pedagoginen johtajuus on varhaiskasvatuksen voimavara ja kaikilla varhaiskasvatuksessa työskentelevillä on oma jaettu vastuunsa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisesta (Fonsèn, 2014, s.7).

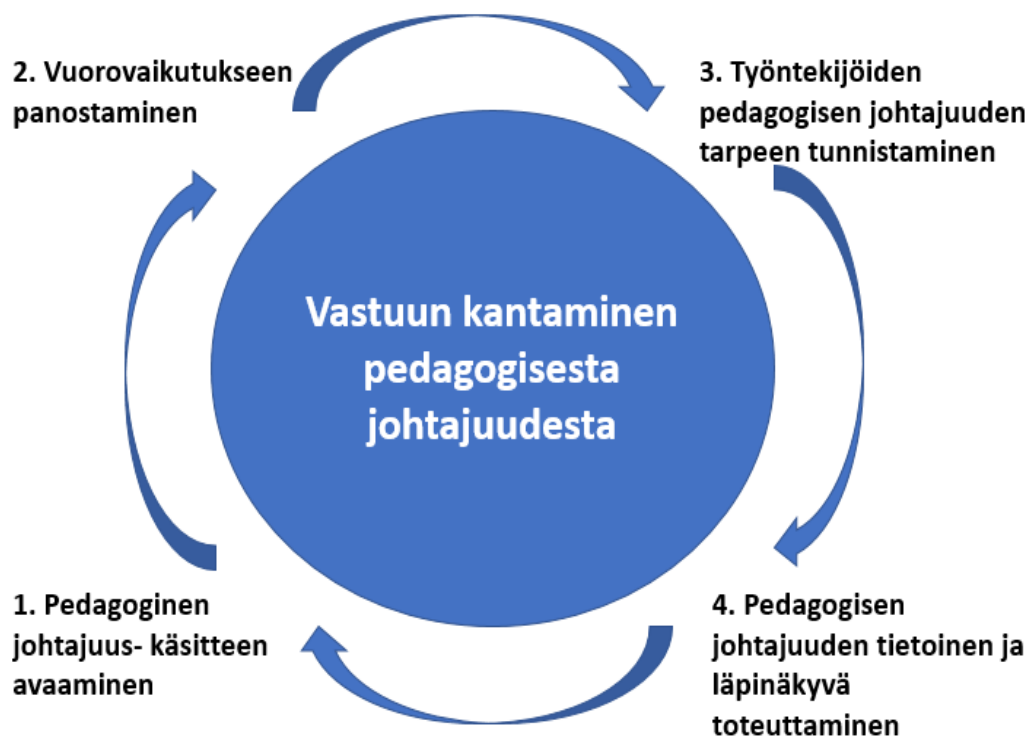
Kuten analyysiprosessia kuvatessani kerroin, niin kävin lävitse vastaukset myös vastaaja kerrallaan. Näin tehdessäni huomasin, että pedagoginen johtajuus tulee näkyväksi johtajan ja henkilöstön välisessä vuorovaikutuksessa. Toinen syy, miksi päiväkodinjohtajan pedagogista johtajuutta ei välttämättä tunnisteta, on se, että työntekijöiden ja johtajan välisen vuorovaikutuksen laatu vaihtelee.

Tutkimuksestani ilmenee, että säännöllisemmin johtajan kanssa keskustelevat työntekijät olivat myös tyytyväisempiä päiväkodinjohtajan pedagogiseen johtajuuteen. He myös kokivat saavansa sitä enemmän kuin työntekijät, joiden suhde johtajaan vaikutti vastausten perusteella etäisemmältä. Tämä huomio saa tukea aiemmin tehdyistä tutkimuksista. Esimerkiksi Soukainen (2019) kirjoittaa, että positiivinen vuorovaikutus mahdollistaa hyvän pedagogisen johtajuuden olemassaolon (Soukainen, 2019, s.105). Forssten Seiser (2020) on omassa tutkimuksessaan, koskien rehtoreiden pedagogista johtajuutta, tullut siihen johtopäätökseen, että pedagoginen johtajuus vahvistuu silloin kun siitä tulee yhteisesti jaettu vastuu. Kovalainen (2020) on tutkinut perusopetuksen pedagogista johtajuutta ja hän toteaa pedagogisen johtajuuden olevan yhteisöllinen prosessi, jossa johtamista, valtaa ja vastuuta jaetaan oppivaa yhteisöä yhdistäväksi energiaksi. Hän kirjoittaa pedagogisen johtajuuden toteutuvan nimenomaan moniammatillisessa oppivassa yhteisössä, jossa vallitsee tasa-arvoisuus. (Kovalainen, 2020, s.147).

Tutkimuksestani ilmenee, että varhaiskasvatuksen työntekijät odottavat päiväkodinjohtajan kantavan vastuun pedagogisesta johtajuudesta. Heikka ja Waniganayake (2011) toteavat, että johtajat ovat vastuussa sellaisen yhteisön luomisesta, joka edistää oppimista ja viestintää ja jossa vastuu jaetaan. Tutkimukseni tukee heidän ajatustaan. Lisäisin tutkimukseni perusteella heidän toteamukseensa vielä sen, että johtajat ovat vastuussa esimies-alais-suhteessa vuorovaikutukseen panostamisesta, sillä vuorovaikutussuhteessa pedagoginen johtajuus tulee näkyväksi.

Tutkimuksestani nousee myös esiin, että varhaiskasvatuksen työntekijöillä on erilainen tarve pedagogiselle johtajuudelle. Tämä on kolmas syy sille, miksi päiväkodinjohtajan pedagogista johtajuutta ei välttämättä tunnisteta. Johtajan tulisi tuntea työntekijänsä niin hyvin, että hän on tietoinen minkälaista, ja minkä verran pedagogista johtajuutta he tarvitsevat. Fonsèn ja Mäntytjärvi (2019) toteavat, että opettajien ammatillinen tieto, koulutus ja pedagogiset taidot voivat vaihdella, mistä johtuen myös tarve pedagogiseen johtajuuteen vaihtelee (Fonsèn ja Mäntytjärvi, 2019, s.164). Pedagogisen johtajuuden haasteena on myös se, että johtajan on kyettävä tulkitsemaan, muuttuvassa yhtäkkiä eteen tulevassa tilanteessa niin lasten leikin, hoivan ja oppimisen kuin myös henkilöstön pätevyyden perusteella, miten johtajan tulisi tilanteessa toimia (Bøe & Hognestad, 2018, s.267). Pedagoginen johtajuus haastaa päiväkodinjohtajan tulkitsemaan arjessa eteen tulevan vuorovaikutustilanteen työntekijän (ja lapsen) tarpeesta käsin, liittyi se sitten suunnannäyttämiseen, tukemiseen, työhyvinvoinnin ylläpitämiseen, resurssointiin tai vuorovaikutukselliseen työnohjaukseen.

Lisäksi tutkimukseni osoittaa, että päiväkodinjohtajan on toteutettava tiedostaen ja läpinäkyvästi pedagogista johtajuutta näillä tuloksissa mainituilla alueilla, jotta työntekijät voivat luottaa päiväkodinjohtajan kantavan vastuunsa pedagogisesta johtajuudesta, mutta myös mahdollistaakseen laadukkaan pedagogiikan toteuttamisen tiedostetusti jokaiselle työntekijälle.



Kuvio.2 Askeleet kohti pedagogisen johtajuuden tunnistamista ja vastuun kantamisen toteutumista

Varhaiskasvatuksen työntekijät odottavat tutkimukseni tulosten mukaan päiväkodinjohtajalta ennen kaikkea sitä, että päiväkodinjohtaja kantaa vastuun pedagogisesta johtajuudesta. Tutkimukseni johtopäätöksenä voin todeta, että tämä vastuun kantaminen toteutuu parhaiten, jos kuviossa kaksi esitetyt neljä askelta toteutuvat.

Ensimmäinen askel edellyttää, että pedagoginen johtajuus käsitteenä on avattu työyhteisössä: Jokainen työntekijä tiedostaa, mitä päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus pitää sisällään, ja miten ja missä asioissa se näkyy varhaiskasvatuksen arjessa. Tämä pedagogisen johtajuuden konkreettinen avaaminen on avain sille, että päiväkodinjohtaja voi kantaa vastuun pedagogisesta johtajuudesta.

Toisella askeleella johtajan ja työntekijöiden on panostettava keskinäiseen vuorovaikutukseen: Tutkimuksestani käy ilmi, että pedagoginen johtajuus tulee näkyväksi henkilöstön ja johtajan välisessä vuorovaikutuksessa. Toisella askeleella johtaja kantaa vastuun siitä, että vuorovaikutukselle on mahdollisuus ja se on säännöllistä ja avointa.

Kolmannella askeleella johtaja kantaa vastuun siitä, että hän tiedostaa minkä verran ja minkälaista pedagogista johtajuutta jokainen työntekijä tarvitsee. Tutkimukseni osoittaa, että työntekijöiden tarve pedagogiselle johtajuudelle vaihtelee, ja voidakseen vastata tähän tarpeeseen johtajan tulee tuntea työntekijänsä. Tämä taas ei toteudu, ellei toisella askeleella mainitulle vuorovaikutukselle ole aikaa. Tutkimuksestani ilmenee, että päiväkodinjohtajan pedagogisen johtajuuden toteutumisen kannalta on erittäin tärkeää, että johtaja on läsnä ryhmissä ja johtamissaan yksiköissä.

Neljännellä askeleella johtaja toteuttaa pedagogista johtajuutta tietoisesti ja läpinäkyvästi. Tutkimukseni osoitti, että kaikki työntekijät eivät tiedosta tekevätkö he oikeita asioita tai toteuttaako johtaja pedagogista johtajuuttaan. Mikäli kolme ensimmäistä askelta toteutuu työyhteisössä, niin pedagogisen johtajuuden tietoinen ja läpinäkyvä toteuttaminen mahdollistuu. Tämä taas johtaa lopputulokseen, jossa johtaja vastaa varhaiskasvatuksen työntekijöiden odotuksiin kantamalla vastuun pedagogisesta johtajuudesta.

Tutkimuksestani käy ilmi, että työntekijöiden käsityksissä päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus levittäytyy hyvin laajalle alueelle. Johtajan tiedostaessa, miten laajalle pedagoginen

johtajuus ulottuu, hän voi oppia näkemään ja toteuttamaan omaa pedagogista johtajuuttaan osana kaikkea toimintaansa eikä erillisenä suorituksena. Näin ollen edellä esitetyt askeleet toistuvat aina uudelleen johtajan toteuttaessa pedagogista johtajuuttaan.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tekeminen on ollut mielenkiintoista ja mukaansa tempaavaa. Toisaalta se on aiheuttanut toistuvia epätoivon hetkiä ja umpikujia. Lähdin tutkimuksen tekoon kunnianhimoisin haavein ja ajattelin kirjoittavani erittäin hyvän tutkimuksen aiheesta, joka oli minulle tärkeä. Tutkimustyön edetessä huomasin, että ”hienojen ajatusten” kirjoittaminen järkevästi ja selkeästi on kaikkea muuta kuin helppoa. Välillä laskin rimaa niin paljon, että ajattelin, että minulle riittää, jos tämän nyt läpi saan. Tutkimuksen tekeminen oli tällaista aaltoliikettä tutkimuksen alusta loppuun. Kamppailuni tieteellisen tekstin kirjoittamisen haasteen kanssa näkyi lopputuloksessa. Tiedostan myös sen, että kokemani vaikeudet, kirjoittaa tutkimustulokset kirjalliseen muotoon, ovat vaikuttamassa myös tutkimukseni selkeyteen. Nyt olen tutkimukseni loppumetreillä ja on aika lähteä tarkastelemaan tutkimukseni luotettavuutta. Tämä luku toivottavasti avaa myös hieman niitä pohdintoja, joita olen tutkimusta tehdessäni saanut läpikäydä.

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa painotetaan kolme eri käsitettä, jotka ovat; uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys (Aaltio ja Puusa, 2020, s. 175). Seuraavissa kappaleissa perehdyn näihin käsitteisiin omaa tutkimustani niihin peilaten.

7.1 Tutkimuksen uskottavuus

Tutkija väistämättä vaikuttaa tutkimuksen kulkuun tekemällä valintoja, eikä mm. Lichtmanin (2013) mukaan tutkijan kuulukaan yrittää pysyä ulkopuolisena (Lichtmann, 2013, s. 295). Myös Puusa ja Julkunen (2020) toteavat, että valitessaan laadullisen tutkimuksen tutkija samalla hyväksyy sen, ettei hän voi saavuttaa täydellistä objektiivisuutta vaan hänen tulee tuoda esille omat oletuksensa tutkittavasta kohteesta ja myös se, miten hänen ymmärryksensä muuttuu tutkimusprosessin kuluessa (Puusa & Julkunen, 2020).

Pohtiessani tutkimukseni uskottavuutta jouduin pohtimaan sitä, minkä verran omat ennakkoletukseni tutkittavasta aiheesta ovat vaikuttaneet tutkimuksen kulkuun vai ovatko. Minun täytyy myöntää, että minulla oli ennakkoletus, jonka mukaan ajattelin, etteivät päiväkodin johtajat hoida heille kuuluvaa pedagogista johtajuutta niin hyvin kuin pitäisi. Tämä ennakkoletus on peräisin omalta työuraltani ja lukuisista keskusteluista, joita olen aiheesta työurani aikana käynyt, varhaiskasvatuksen työntekijöiden kanssa. Tiedostin tämän ennakkoletukseni heti valitessani tutkimusaiheeni ja osasin näin ollen tietoisesti varoa sen vaikuttamista

tutkimukseeni. Jossain vaiheessa analyysiprosessia havahduin siihen ajatukseen, että olenko liikaa pyrkinyt sulkemaan pois edellä mainitun ennako-oletukseni ja onko se johtanut siihen, että kieltäydyin ehkä näkemästä asioita, jotka tutkimusmateriaalissani puhuvat sen puolesta, että ennako-oletukseni voisi pitää paikkaansa. Tämän asian pyrin ratkaisemaan sillä, että palasin säännöllisesti ja toistuvasti alkuperäisiin vastauksiin ja tarkastin ovatko löytämäni asiat todella alkuperäisissä vastauksissa ja olenko todella huomioinut kaikki tutkimuskysymysteni kannalta olennaiset vastaukset. Olen siis pyrkinyt takaamaan tutkimukseni uskottavuuden jatkuvalla reflektoinnilla tuottamani analyysin ja alkuperäisten vastausten välillä. Uskottavuuden puolesta puhuu myös se, että jouduin tutkimuksen aikana myöntämään itselleni, että oma ennako-oletukseni on ollut epäreilu päiväkodinjohtajia kohtaan. Lichtman (2013) kirjoittaa, että tutkimuksen uskottavuuteen kuuluu se, että tutkija paljastaa, mitä hän on tutkittaviltaan ja tutkimuksen aiheesta oppinut (Lichtman, 2013, s.295). Minä opin tutkimuksen kuluessa sen, että olin ajatellut pedagogista johtajuutta liian kapeakatseisesti ja toiseksi sen, että ajatukseni siitä, etteivät päiväkodinjohtajat hoida pedagogista johtajuutta oli väärä. Opin, että syy miksi olin näin ajatellut oli se, ettei pedagogista johtajuutta käsitteenä ollut avattu yksiköissä, joissa työskentelin ja näin ollen en osannut tunnistaa missä asioissa ja millä tavoin päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus mahdollisesti näyttäytyy.

Olen tietoisesti pyrkinyt lisäämään tutkimukseni uskottavuutta refleктоimalla omaa toimintaani, palaamalla analyysin kaikissa vaiheissa alkuperäiseen tutkimusmateriaaliin tarkistaakseni tuloksia ja peilaamalla tutkimusmateriaalia tutkimuskysymyksiin.

7.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseni eettisyyttä olen pyrkinyt pohtimaan tietoisesti (kts. Olsson, 2009, s.289) koko tutkimukseni teon ajan, sillä eettinen velvollisuus ulottuu tutkimuksen alusta loppuun (Rautio,2020). Hankin vaadittavat tutkimusluvut ennen tutkimuksen teon aloittamista. Olen kerännyt vastaukset sähköisellä kyselylomakkeella siten, etten itsekään tiedä kuka kyselyyn on vastannut. Tiedän kyselyyn vastanneista henkilöistä vain sen, mitä ammattiryhmää he edustavat, kuinka pitkään he ovat työskennelleet varhaiskasvatuksessa ja että he työskentelevät jossain viidestä päiväkodista, joihin kyselyn olen lähettänyt. Päiväkoteja ei tutkimuksessani mainita nimeltä. Kerron ainoastaan, että ne ovat Oulun alueelta. Näillä toimilla pyrin suojaamaan tutkimukseen osallistuneiden yksityisyyttä ja huolehtimaan tutkijana velvollisuudestani suojata kyselyyn vastaajia siten, ettei heitä voida tunnistaa (Olsson, 2009, s.286). Olen pitänyt myös

tärkeänä sitä, että kyselyyn vastaaminen on vapaaehtoista ja näin toimien olen huomioinut tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje, 2019, s.8). Mietin kyselyä tehdessäni, että laitanko kysymykset niin, että seuraava ei avaudu ennen kuin edelliseen on vastattu, mutta päätin tässäkin painottaa vapaaehtoisuutta. Kyselyyn vastaaja pystyi siis jättämään vastaamatta osaan kysymyksistä ja näin jättäytyä yksittäisen vaiheen ulkopuolelle niin halutessaan (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje, 2019, s.8).

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan sen mukaisesti, millaisia laadullisia menetelmiä työssä on käytetty, eikä sitä voida ilmaista esimerkiksi määrällisen mittarin mukaisena arviona (Aaltio ja Puusa, 2020, s.178). Olen pyrkinyt sisällyttämään tutkimukseen mahdollisimman selkeästi vaiheet, joita olen tutkimusta tehdessä läpikäynyt, jotta lukija pystyisi arvioimaan tutkimukseni luotettavuutta. Tämä sen vuoksi, että tutkimus on sitä luotettavampi mitä selkeämmin ja yksityiskohtaisemmin tutkimuksen vaiheet on avattu (Aaltio & Puusa, 2020, s.181). Yksi luotettavuuden mittareista laadullisessa tutkimuksessa on tutkimuksen riippumattomuus epäolennaisista tekijöistä (Aaltio & Puusa, 2020, s.178). Olenkin jättänyt pois mielestäni epäolennaisia tekijöitä kuten maininnat siitä onko vastaaja ollut esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja vai hoitaja.

Tutkimukseni luotettavuutta jouduin pohtimaan jo heti tutkimukseni alkumetreillä muodostaessani sähköisen kyselylomakkeen kysymyksiä. Olin ensin muotoillut kysymykset niin, että ne sisälsivät käsitteen pedagoginen johtajuus. Kysymyksiä laatiessani minulla oli kuitenkin koko ajan ajatus siitä, että kysymykseni ovat vaikeita, enkä ole varma osaisinko niihin itsekään vastata. Vein kysymyslomakkeeni graduryhmääni arvioitavaksi ennen sen lähettämistä ja sain välittömästi palautetta siitä, että kysymyksiin on hankala vastata. Päädyin muokkaamaan kyselylomakkeen niin, että otsikkona oli päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus, mutta itse kysymyksissä en kyseistä käsitettä käyttänyt. Kuitenkin ensimmäisiä vastauksia luokiessani, koin epätoivoa siitä, että olen kysynyt väärät kysymykset. Ajattelin, etteivät tutkimukseen osallistujat vastaa ollenkaan asioita, joiden olin olettanut liittyvän pedagogiseen johtajuuteen. Törmäsin taas siihen, että minun on laitettava omat oletukseni taka-alalle ja keskittyttävä saamiini vastauksiin. Olin informoinut tutkimukseeni osallistujia saatekirjeessä siitä,

että tutkimus koskee nimenomaan päiväkodinjohtajan pedagogista johtajuutta ja kyselyn otteena oli päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus. Saatoinkin siis tutkijana luottaa siihen, että tutkimukseen osallistujat olivat tietoisia siitä, mitä tutkimus koskee.

Vastauksia lukiessani huomasin, että avoimissa kysymyksissä on myös omat huonot puolensa (Valli, 2018 s.114.). Kaikki vastaajat eivät olleet vastanneet kaikkiin kysymyksiin. Oli myös vastauksia, joissa oli vastattu aiheen vierestä tai muuten epätarkasti. Vastaaja saattoi kuvata, mitä hän toivoo johtajalta sen sijaan, että hän olisi kirjoittanut siitä, mitä kysymyksessä pyydettiin. Vastauksia lukiessa huomasin monta kertaa toivovani, että minulla olisi mahdollisuus kysyä vastaajalta tarkentava kysymys hänen vastauksestaan. Tällaista mahdollisuutta minulla ei ollut, koska olin kerännyt tutkimusmateriaalini sähköisellä kyselylomakkeella.

Toinen asia, jonka kanssa kamppailin pohtiessani analyysini luotettavuutta, oli vastauksista olennaisten asioiden poimiminen. Mietin esimerkiksi, että millä perusteella voin päättää, mikä asia tai sana on tutkimuksen kannalta olennainen vastauksessa ja minkä sanan voin jättää pois vähemmän olennaisena. Pyrin tässä tilanteessa pitämään mielessä tutkimuskysymykseni ja peilaamaan asioita siihen. Silti esimerkiksi vastaus “sijaistaa itse jos sijaista ei ole saatavilla” sai minut miettimään, että eikö olennaista ole myös se, että silloin sijaistetaan jos sijaista ei saada. Eli johtaja ei ensisijaisesti tämän vastaajan käsityksen mukaan itse sijaista, jollei ole pakko. Aaltio ja Puusa (2020) mainitsevat hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluvan omien valintojen tarkasteleminen (Aaltio ja Puusa, 2020, s.177). Tätä tutkimusta tehdessäni voin sanoa ainakin tiedostaneeni sen, että teen valintoja ja että pyrin tekemään ne tutkimuskysymyksen suuntaamana ja tutkimusmateriaalistani käsin ja pyrkien näin pysymään tulkinnoissani uskollisena tutkimusmateriaalilleni (Huusko ja Paloniemi, 2006). Tiedostan myös sen, että laadullista tutkimusta tehdessäni minä tutkijana vaikutan lopputulokseen ja siksi olen pyrkinyt reflektomaan toimintaani koko tutkimuksen ajan (Lichtman, 2013, s.295).

7.4 Pandemian vaikutukset tutkimukseen

Kysely on tehty päiväkodintyöntekijöille siinä vaiheessa, jolloin koronapandemiaa on kestänyt yli kymmenen kuukautta. Vastauksia lukiessa ja analysoidessa en voinut olla miettimättä, minkä verran pandemia tilanne vaikuttaa vastauksiin.

Vastauksissa korostui tiedottaminen, ohjeistaminen ja päätöksenteko. Pandemian aikana päiväkodeihin on saattanut tulla samankin viikon aikana useammatkin uudet ohjeet siitä, miten tulee toimia. Tällöin johtajan roolissa on varmasti korostunut ”suunnannäyttäjän” merkitys. Samaten sijaisten tarve ja toisaalta saamisen vaikeus näkyy vastauksissa. Pandemian myötä todennäköisestä sairaslomat ovat lisääntyneet (kts. Virtanen, 2021), kun pienissäkään hengitystieoireissa tai karanteenin aikana (kts. Tyystjärvi, 2021) ei ole lupa tulla töihin. Johtaja on näin ollen todennäköisesti joutunut enemmän tukemaan konkreettisesti työntekijöitä sijaistamalla ryhmissä. Myös ongelmat perheiden kanssa nousivat vastauksissa esiin ja jäin miettimään johtuvatko ne osaltaan siitä, että lapsia ei myöskään ole saanut tuoda pienissäkään oireissa päiväkotiin tai että julkisuudessakin uutisoitu lasten ja perheiden lisääntynyt pahoinvointi pandemian myötä tuo haasteita myös päiväkotiin.

Nämä edellä mainitut voivat olla vaikuttamassa siihen, että johtajaa on tarvittu normaalia enemmän tukemaan työntekijöitä, sillä jonkin asteista muutostilannetta on päiväkodeissa eletty koko pandemian ajan. Näin ollen pandemiasta johtuva muutostilanne on ehkä osaltaan vähentänyt päiväkodinjohtajan käytettävissä olevia ajallisia resursseja johtamiseen, ja samalla henkilöstön tarve läsnäololle, tuelle ja keskustelulle on kasvanut (kts. Syväjärvi ja Vakkala, 2019). Toisaalta Kultalahti (2015) tuo omassa väitöskirjassaan esiin, että kyseessä olisi uutta sukupolvea koskeva muutos, sillä hänen mukaansa vuosien 1975-1995 aikana syntyneet arvostavat johtajaa, joka huomioi heidän henkilökohtaiset toiveensa ja tarpeensa ja hyödyntää kuuntelevaa, kunnioittavaa ja arvostavaa otetta (Kultalahti, 2015, s.214).

Päivittyviä ohjeistuksia liittyen koronavirukseen on tuotettu mm. terveyden ja hyvinvoinnin laitokselta, opetus- ja kulttuuriministeriöstä, aluehallintovirastoilta ja työterveyslaitoksista sitä mukaa kun tieto koronaviruksesta on lisääntynyt (kts. Terveyden ja Hyvinvoinnin Laitos [THL] 2021). Myös resurssien hallinta on voinut näin ollen korostua, koska esimerkiksi henkilökunnan jakoa ja työvuorojen tarkoituksenmukaisuutta on voinut joutua miettimään uudelleen esimerkiksi nopeasti muuttuneen tilanteen tai uusien ohjeistuksien takia. Vastauksissa näkyi myös johtajan merkitys työntekijöiden jaksamiselle. Johtajan kanssa keskusteltiin ”niin arjen kuin työn haasteista”. Työssä jaksaminen koronapandemian aikana on varmasti ollut myös näkyvä asia päiväkodin arjessa (kts. Nykänen, 2020) ja on omalta osaltaan voinut olla nostamassa vuorovaikutuksellisen työnohjauksen tarvetta ja vaikuttamassa myös työhyvinvoinnin ylläpitämisen korostumiseen.

Kyselyn viimeisenä kysymyksenä oli kysymys; ”*Minkälaisiin asioihin toivoisit päiväkodinjohtajan kiinnittävän huomiota*”. Lähes puolet vastaajista oli nostanut esille sen, että he toivoisivat johtajan olevan enemmän läsnä ryhmissä ja olevan enemmän kiinnostunut heidän kuulumisistaan ja jaksamisestaan. Jos eläisimme ns. normaaliaikaa niin olisiko nämä asiat nousseet näin vahvasti esille? En siis voi poissulkea sitä mahdollisuutta, että pandemian vuoksi nämä tutkimukseni tuloksissa mainitut asiat korostuivat vastauksissa. Jatkotutkimuksen kannalta olisikin mielenkiintoista selvittää, että miten työntekijöiden käsitykset johtajan merkityksestä ovat muuttuneet pandemian aikana vai ovatko? Toisaalta taas olisi jatkotutkimusaiheena hyvä selvittää, miten päiväkodinjohtajat ovat kokeneet koronapandemian vaikutukset omaan työhönsä tai minkälaiset asiat ovat korostuneet johtajien näkökulmasta henkilöstön johtamisessa.

Toisaalta ajattelen, että kokoava käsite vastuun kantaminen, joka kuvaa sekä varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksiä että odotuksia päiväkodinjohtajan pedagogiselle johtajuudelle, ei ole muodostunut pandemian vaikutuksesta. Työntekijöiden tarve pedagogiselle johtajuudelle on ollut olemassa jo ennen pandemiaa, ja työntekijät odottavat päiväkodinjohtajan kantavan vastuun pedagogisesta johtajuudesta kaikissa olosuhteissa.

7.5 Jatkotutkimusaiheet ja loppusanat

Tutkimusta tehdessä olen oppinut, miten tärkeää on, että pedagoginen johtajuus on käsitteenä avattu varhaiskasvatussyksiköissä. Tutkimukseni myös avasi omaa ajatustani siitä, mitä kaikkea pedagoginen johtajuus pitää sisällään ja missä asioissa se varhaiskasvatuksen työntekijöiden käsityksissä näkyy. Tutkimukseni herätti minut miettimään sitä, että varhaiskasvatuksessa tulisi panostaa päiväkodin johtajien koulutukseen nimenomaan pedagogisen johtajuuden kannalta, jotta päiväkodinjohtajat voivat tietoisesti ja ilman epävarmuutta lähteä avaamaan yksiköissään omaa pedagogista johtajuuttaan ja sen toteutumista työyhteisöissä. Toisaalta tutkimukseni avasi silmäni myös sille, että päiväkodinjohtajien esihenkilöt ovat avainasemassa luodessaan tai kiristäessään päiväkodinjohtajan resursseja toteuttaa pedagogista johtajuutta.

Päiväkodinjohtajan läsnäolo yksikössä on yksi perusta, joka mahdollistaa vuorovaikutuksen ja näin ollen päiväkodinjohtajan pedagogisen johtajuuden toteutumisen. Tämän tutkimuksen tekeminen sai minut ymmärtämään, miten suuri ja laajalle ulottuva merkitys johtajalla on var-

haiskasvatuksen työntekijöille. Se jätti minut myös pohtimaan, olisiko johtajuuteen panostaminen ja päiväkodinjohtajan työn konkreettinen rajaaminen, esimerkiksi korkeintaan kahteen johdettavaan yksikköön, yksi avain varhaiskasvatuksen laadun takaamiseen.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tutkia, mitkä yksittäiset asiat johtajan ja työntekijän välisessä vuorovaikutussuhteessa vaikuttavat työntekijän käsityksiin päiväkodinjohtajan pedagogisesta johtajuudesta. Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi myös, miten päiväkodinjohtajan pedagoginen johtajuus vaikuttaa työssä viihtymiseen ja varhaiskasvatusalalla pysymiseen. Minua kiinnostaisi jatkotutkimuksen aiheena myös se, minkä verran päiväkodinjohtajien esihenkilöt panostavat omassa työssään pedagogiseen johtajuuteen ja minkälaisilla toimilla he mahdollistavat päiväkodinjohtajan pedagogisen johtajuuden toteutumisen varhaiskasvatusyksiköissä. Ajankohtaista olisi myös tutkia päiväkodinjohtajien käsityksiä, mitkä päiväkodinjohtajien esihenkilöiden toimintamallit ovat mahdollistamassa päiväkodinjohtajien pedagogisen johtajuuden toteutumisen.

Lähteet / References

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.177–188). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Banerjee, B. & Blaise, M. (2017). Data Provocations: Disappointing, Failing, Malfunctioning. Teoksessa M. Koro-Ljunberg, T. Löytönen & M. Tesar (toim.), *Disrupting Data in Qualitative Inquiry: Entanglements with the Post-Critical and Post-Anthropocentric* (s.49-59). New York: Peter Lang Publishing.
- Bøe, M. & Hognestad, K. (2018). The dynamics of pedagogical leaders' everyday leadership. Teoksessa PT. Granrusten, PK-Å. Gotvassli, OF. Lillemyr & KH. Moen, (toim.), *Leadership for Learning. The new challenge in early childhood education and care* (s.259-272). Charlotte: Information Age Publishing. Haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917642648706252
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (3. Edition). United States of America: SAGE Publications.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s.209–231). Jyväskylä, PS-kustannus.
- Estola, E., Alila, K. & Kinos, J. (2014). Yhteenvetoa: Varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntalinjat. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen ja K. Lamberg. *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* 2014:12 (s. 54-59). Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=>
- Fonsèn, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. (Väitöskirja). Tampere: Tampere University Press. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Fonsèn, E. (2019). *Johda Pedagogiikkaa! Pedagoginen johtajuus on johtajan ydintehtävä ja varhaiskasvatuksen laadun edellytys*. Varhaiskasvatuksen opettajien liitto, VOL. 9/2019. Haettu osoitteesta https://www.vol.fi/uploads/2019/09/11ef993d-johda-pedagogiikka_low.pdf

- Fonsèn, E., Lahtinen, L., Sillman, M. & Reunamo J. (2020). *Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education*. [Article]. Haettu osoitteesta <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1741143220962105>
- Fonsèn, E. & Mäntyjärvi, M. (2019). Diversity of the assessment of a joint leadership model in early childhood education. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (toim.) *Leadership in Early Education in Times of Change; Research from five continents* (s.154-169). Haettu osoitteesta <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23736/1006408.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fonsèn, E. & Soukainen, U. (2020). *Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals*. Early childhood education journal 2020-03-01, *Vol.48* (2), (s.213-222). Haettu osoitteesta <https://link.springer.com.pc124152.oulu.fi:9443/article/10.1007/s10643-019-00984-y>
- Fonsén, E., Varpanen, J., Strehmel, P., Kawakita, M., Inoue, C., Marchant, S., Modise, M., Szecsi, T. & Halpern, C. (2019). International review of ECE Leadership Research – Finland, Germany, Japan, Singapore, South Africa and the United States under Review. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (toim.), *Leadership in Early Education in Times of Change; Research from five continents* (s.253-276). Haettu osoitteesta <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23736/1006408.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Forssten Seiser, A. (2020). *Exploring enhanced pedagogical leadership: an action research study involving Swedish principals* (s.791–806). Educational Action Research, *Volume 28*, 2020-Issue5. Haettu osoitteesta <https://www.tandfonline.com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/09650792.2019.1656661?src=recsys>
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. (Väitöskirja). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/95016/978-951-44-9381-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Heikka, J., Kahila, S. & Suhonen, K. (2020). *A Study of Pedagogical leadership plans in early childhood education settings in Finland*. South African journal of childhood education 2020-01-01, *Vol.10*, Iss, 1. (s.1-9). Haettu osoitteesta <https://search.proquest.com/docview/2451590278?pq-origsite=primo>

- Heikka, J. & Waniganayake, M. (2011). *Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education*. International Journal of Leadership in Education. *Vol 14*, (s.499–512). Haettu osoitteesta <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603124.2011.577909?src=recsys>
- Hjelt, H. & Karila, K. (2021). *Varhaiskasvatustyön johtamisen paradoksit*. Journal of Early Childhood Education Research *Vol 10*, Issue 2, (s.97–119). Haettu osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2021/03/Hjelt-Karila-Issue10-2.pdf>
- Hoås Moen, K. (2016). *Leadership for Developing Consensus of Perspectives on Children's Learning in Early Childhood Centers*. Journal of Early Childhood Education Research. *Vol 5* Issue 2, (s. 226–246). Haettu osoitteesta <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/12/Hoas-Moen-issue5-2.pdf>
- Hujala, A. (2008). *Johtamisen moniäänisyys, Johtaminen vuorovaikutuksena ja puhuntana hoivayrityksissä*. (Väitöskirja). Kuopio: Kopijyvä. Haettu osoitteesta <https://core.ac.uk/download/pdf/15167239.pdf>
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. (2020). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, L. Turja & A. Alijoki (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (luku 22). [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523700758>
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. Kasvatus 2/2006, (s.162–173). Haettu osoitteesta https://moodle oulu.fi/pluginfile.php/563747/mod_resource/content/1/Fenomenografia%20laadullisena.pdf
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen, Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 9-34). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy. Haettu osoitteesta https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.9–19). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Keränen, A. (2015). *Business leaders' narratives about responsibility in leadership work*. (Väitöskirja). Tampere: Juvenes Print. Haettu osoitteesta <http://jultika oulu.fi/files/isbn9789526209784.pdf>

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s.73–87). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kovalainen, MT. (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa*. (Väitöskirja). Jyväskylä. Haettu osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/71244>
- Kuckartz, U. (2019). *Qualitative Content Analysis: From Kracauer's Beginnings to Today's Challenges*. *QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH*. Vol 20, No. 3, Art. 12. Haettu osoitteesta <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3370/4459>
- Kujanpää, K. (2017). Henkilöstövoimavarojen johtaminen ja monikulttuurisen työyhteisön työhyvinvointi. (Väitöskirja). Helsinki: Unigrafia. Haettu osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/174047/henkilos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kultalahti, S. (2015). *It's so nice to be at work!: adopting different perspectives in understanding generation Y at work*. (väitöskirja). Vaasa: University of Vaasa. Haettu osoitteesta https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7471/isbn_978-952-476-651-7.pdf
- Lahtero, T. & Laasonen, I. (2021.) Laaja pedagoginen johtaminen. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus ja Koulutusalan johtaminen* (s. 205-219). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Labalette, S. (2020). Incompetent leader. Teoksessa E. Wainio (toim.), *Johtajuus Tänään /Leadership Today*. Laurea-julkaisut. University of Applied Sciences. Haettu osoitteesta <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/343290/Laurea%20Julka-isut%20140.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Leatherman, D. (2008). *Quality Leadership Skills : Standards of Leadership Behavior*. [Adobe Digital Editions -versio]. haettu osoitteesta http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMzIwMTU4X19BTg2?sid=0db3af96-cb31-40e7-bcff-8692f0a620c0@sdc-v-sessmgr02&vid=0&format=EB&lpid=lp_1&rid=0
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education: A User`s Guide*. (3. Edition). United States of America: SAGE Publications.
- Liusvaara, L. (2014). *KUN VAAN REHTORI ON KORVAT AUKI, Koulun kehittämällä pedagogista hyvinvointia*. (Väitöskirja). Turku: Painosalama-oy. Haettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/98844/Annales%20C%20388%20Liusvaara%20VK.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Lämsä, A-M., Keränen, A. & Savela, T. (2015). *Vastuullinen johtajuus esimies-alaissuh- teessa*. Hallinnon tutkimus, 34 (3), (s.205–218.) Haettu osoit- teesta [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59294/vastuull.pdf?se- quence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59294/vastuull.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mayring, P. (2019). *Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments*. *QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH*. Vol 20, No.3, Art. 16. Haettu osoitteesta <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3343/4558>
- Mäntyjärvi, M. & Parrila, S. (2021). Pedagoginen johtajuus yhteisenä kehkeytyvänä proses- sina. Teoksessa A-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus ja Koulutusalan johtaminen* (s. 256-277). Jyväskylä: PS-Kustannus
- Nykänen, H. (14.5.2020). *Varhaiskasvatuksen opettajaa huolestuttaa, kun päiväkotit täytty- jälleen – ahtaat eteiset ovat pullonkaula, maskin käyttöä ei suositella*. Yle Uutiset. Haettu 1.8.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11349758>
- Olsson, P. (2009). Polkuja etnologian menetelmiin. Teoksessa P. Korkiakangas, P. Olsson & H. Ruotsala (toim.), *Tutkijan vastuu ja velvollisuus- tutkimuksen eettisiä kysymyk- siä* (s.281–290). Opiskelijakirjaston verkkojulkaisu. Haettu osoitteesta <https://helda.hel- sinki.fi/bitstream/handle/10224/4594/olsson281-298.pdf?se>
- Opetushallitus. (2021). Mitä on varhaiskasvatus. Haettu 11.5.2021, osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-varhaiskasvatus>
- Opetushallitus, (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Haettu 20.4.21 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/var- haiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (28.5.2015). Esiopetuksesta velvoittavaa 1.8. alkaen. Haettu 12.5.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/-/esiopetuksesta-velvoittavaa-1-8-alkaen>
- Palaiologou, J. & Male, T. (2019). *Leadership in early childhood education: The case for ped- agogical praxis*. Haettu osoitteesta <file:///C:/Users/henri/Downloads/2019Leadershipas- praxisfinalacceptedversion.pdf>
- Palaioloqou, J. & Male, T (2011). *Learning centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts*. International journal of Leader- ship in Education. Vol 15, 2012. (s. 107-118). Haettu osoitteesta: <https://www- tandfonline- com.pc124152.oulu.fi:9443/doi/full/10.1080/13603124.2011.617839?src=recsys>

- Puusa, A. & Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.189–201). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.75–85). Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Rautio, P. (16.1.2020). *Visuaaliset materiaalit tutkimuksessa*. [Zoom-tallenne]. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun Yliopisto.
- Rodd, J. (2013). *Leadership in early childhood the pathway to professionalism*. Berkshire, England: Open University Press. Haettu osoitteesta: https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=NpdTBgAAQ-BAJ&oi=fnd&pg=PR11&dq=leadership+in+early+childhood+education&ots=mDfar-JIDqw&sig=3qYT1cSdDTfag3bsT3pQxWuu3q8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Rodd, J. (2015). *Leading change in the early years: Principles and practice*. Berkshire, England: Open University Press. Haettu osoitteesta: [https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=Y0uLBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=Rodd,+J.+\(2015\).+Leading+change+in+the+early+years:+Principles+and+practice&ots=1mq5Kf_PeG&sig=vqfelJvUiJYuc71qjue2SpaSWQQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=Y0uLBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=Rodd,+J.+(2015).+Leading+change+in+the+early+years:+Principles+and+practice&ots=1mq5Kf_PeG&sig=vqfelJvUiJYuc71qjue2SpaSWQQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Rytkönen, K. (2019). *Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa*. (Väitöskirja). Tampere: Punamusta Oy. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/105620/978-952-03-1116-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sakko, S. (2015). *Ulkomaisen työvoiman rekrytointi: Aineistolähtöinen sisällönanalyysi kuntasektorin toimintatavoista ja prosesseista*. (Väitöskirja). Tampere: Juvenes Print. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526209067.pdf>
- Salo, U-M. (2015). *Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet*. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen, Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s.166–190). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Haettu osoitteesta https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Schreier, M., Stamann, C., Janssen, M., Dahl, T. & Whittal, A. (2019). *Qualitative Content Analysis: Conceptualizations and Challenges in Research Practice—Introduction to the FQS Special Issue "Qualitative Content Analysis I"* FORUM: QUALITATIVE SOCIAL

- RESEARCH. Vol 20, No.3, Art 38. Haettu osoitteesta <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3393/4506>
- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä, Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. (väitöskirja). Turku: Painosalama Oy. Haettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/103427/AnnalesC400Soukainen.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Soukainen, U. (2019). How do early childhood education directors in Finland see themselves? Selected findings based on the orientation project. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (toim.), *Leadership in Early Education in Times of Change, Research from five continents* (s.99-114). International Leadership Research Forum Early Education. Research monograph #3. Haettu osoitteesta <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23736/1006408.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Strehmel, P. (2016). *Leadership in Early Childhood Education – Theoretical and Empirical Approaches* (s.344-355). Journal of Early Childhood Education Research. Vol 5, issue 2. Haettu osoitteesta <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/12/Strehmel-issue5-2.pdf>
- Strehmel, P. (2019). Measures of personnel development in different types of German early childhood education (ECE) enterprises. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (toim.), *Leadership in Early Education in Times of Change, Research from five continents* (s.84-96). International Leadership Research Forum Early Education. Research monograph #3. Haettu osoitteesta <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23736/1006408.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Syvjärvi, A. & Vakkala, H. (2019). Myönteisyys ja voimavaraisuus ihmisten johtamisessa. Teoksessa V. Pietiläinen & A. Syväjärvi (toim.), *Johtamisen psykologia* (luku 6). Jyväskylä: PS-kustannus. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/reader/9789524519793>
- Terveyden ja Hyvinvoinnin Laitos, THL. (22.6.2021) Ohjeita lapsiin, nuoriin ja perheisiin liittyen koronavirustilanteessa. Haettu 1.8.21. osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/ajankohtaista/ohjeita-lapsiin-nuoriin-ja-perheisiin-liittyen-koronavirustilanteessa>
- Tomperi, H. (2014). *Ethical team leadership: As construed by Finnish managers* (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44911/978-951-39-5972-2_vaitos12122014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118>
- Tyystjärvi, I. (9.2.2021). *Yli tuhat vantaalaista on karanteenissa päiväkodissa tai koulussa tapahtuneen altistumisen takia, useissa kouluissa virusmuunnos epäily*. Helsingin Sanomat. Haettu 1.8.21 soitteesta <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000007792953.html>
- Ulber, D. & Strehmel, P. (2019). Knowledge transfer in German early childhood education settings: the role of leaders. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (toim.), *Leadership in Early Education in Times of Change, Research from five continents* (s.59–70). International Leadership Research Forum Early Education. Research monograph #3. Haettu osoitteesta <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/23736/1006408.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Valli, R. (2018). Aineiston keruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s.92–116). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 23.8.2018/753.
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540.
- Veldsman, T. & Johnson, A. (2017). Setting the scene. Teoksessa T. Veldsman & A. Johnson (toim.), *Understanding Leadership: Perspectives From the Front Line* (luku1). Haettu soitteesta <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMTY2MzA1MI9fQU41?sid=28bb12ec-9755-4039-9ebb946f867e1a6@sdc-v-sessmgr03&vid=0&format=EB&rid=1>
- Virtanen, J. (26.4.2021). *Korona ei lisännyt yli kymmenen päivän sairauslomaa viime vuonna, varhaiskasvatuksen ja terveysalan sairauspoissaoloissa nousua*. Helsingin Sanomat. Haettu 1.8.21 osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007942130.html>
- Waniganayake, M. (2014). *Being and Becoming Early Childhood Leaders: Reflections on Leadership Studies in Early Childhood Education and the Future Leadership Research Agenda* (s. 65–81). Journal of Early Childhood Education Research Vol.3, No.1. Haettu osoitteesta <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2014/09/Waniganayake-issue3-1.pdf>
- Woo Lee, J. (2020). The Best Leadership in Korea: King Sejong the Great. Teoksessa E. Wainio (toim.), *Johtajuus Tänään/Leadership Today*. Laurea-Julkaisut. University of Applied sciences. Haettu osoitteesta <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/343290/Laurea%20Julkaisut%20140.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Liite 1 / Appendix 1

SAATEKIRJE

Hei,

Opiskelen Oulun yliopistossa kasvatustieteen maisterin tutkintoa ja teen graduni päiväkodinjohtajan pedagogisesta johtajuudesta työntekijöiden näkökulmasta katsottuna. Olen työskennellyt varhaiskasvatuksen kentällä eri kaupungeissa ja eri yksiköissä varhaiskasvatuksenopettajana, varhaiskasvatuksen erityisopettajana ja myös päiväkodinjohtajan viransijaisena. Työssäni olen törmännyt monenlaiseen pedagogiseen johtamiseen. Työni kautta olenkin herännyt pohtimaan, minkälaista on hyvin hoidettu pedagoginen johtaminen. Minkälaista pedagogista johtamista päiväkodinjohtajalta odotetaan/toivotaan? Miten pedagoginen johtaminen näkyy kentällä ja miten se vaikuttaa varhaiskasvatuksen kentällä työskentelevien työhön?

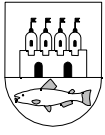
Lähestyn teitä nyt sähköisellä kyselylomakkeella, johon vastataan nimettömästi. Toivon, että mahdollisimman moni teistä vastaa kyselyyn. Vastauksianne käytän vain graduni aineistona. Vastausaika päättyy 18.2.21.

Jokaisen vastaus on tärkeä. Kiitos teille jo etukäteen yhteistyöstä!

Keminmaassa 8.2 2021

Hanna Mäki

Liite 2 / Appendix 2



Oulun kaupunki
Varhaiskasvatusjohtaja
Miia Kemppi
Sivistys- ja kulttuuripalvelut
Varhaiskasvatus

Tutkimuslupapäätös

§ 11/2021

22.01.2021

OUKA/811/07.01.04.02/2021

Asia

Asianosainen

Selostus asiasta

Tutkimuslupa, varhaiskasvatus, Mäki Hanna

Hanna Mäki

Tutkimuksen aiheena on päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus työntekijöiden näkökulmasta. Tutkimus tulee olemaan osa käynnissä olevaa Osaava-hanketta.

Tutkimus valmistuu syksyllä 2021.

Päätös perusteluineen

Myönnän tutkimusluvan hakemuksen mukaisesti.

Allekirjoitus

Miia Kemppi
Varhaiskasvatus-
johtaja puh. 044
703 5302

Ilmoitus otto-oikeutetulle viranomaiselle

Ei Kyllä

Otto-oikeusviranomainen: Sivistys- ja kulttuurilautakunta

Tiedoksiantaminen

Hanna Mäki