

Laadun kehittäminen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamistyössä

Helsingin yliopisto

Kasvatustieteiden maisteriohjelma

Varhaiskasvatuksen opintosuunta

Pro gradu -tutkielma 30op

Kasvatustiede

Maaliskuu 2020

Amanda Perho

Ohjaaja: Nina Sajaniemi

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Amanda Perho		
Työn nimi - Arbetets titel - Title Laadun kehittäminen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamistyössä		
Oppiaine - Läroämne - Subject Varhaiskasvatus		
Työn laji/Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Nina Sajaniemi	Aika - Datum - Month and year 03/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 75 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten laadun kehittäminen näyttäytyy varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamistyössä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan, mitkä ovat keskeisiä haasteita varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämiseksi. Tutkimuskysymyksiä oli kaksi: (1) Miten johtajat kuvaavat työssään varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämistä? (2) Millaisia haasteita johtajat kokevat laadun kehittämisessä varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa? Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa, miten kasvatus- ja opetusalan johtajuutta tulisi kehittää. Lisäksi tavoitteena on tuottaa tietoa, miten laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta voidaan kehittää. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että johtajuuden kautta voidaan tukea laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta. Lisäksi aiemmat tutkimukset osoittavat, että kasvatus- ja opetusalan johtajat kokevat työssään haasteita, minkä vuoksi johtajuuden tukeminen on tärkeää.</p> <p>Tutkimuksen aineisto on tuotettu EduLeaders-hankkeessa, jonka tavoitteena on kehittää kasvatus- ja opetusalan johtamisopintoja. Tutkimuksen aineisto koostui päiväkodin johtajina ja rehtoreina työskentelevien ryhmähaastatteluilta ja ryhmähaastatteluita oli yhteensä yhdeksän. Tutkimusote perustui fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan ja aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin ja teemoittelun avulla.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittivat, että laadun kehittäminen oli samankaltaista varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamistyössä. Myös laadun kehittämisen haasteet olivat johtajien kokemusten mukaan yhtäläisiä, joskin haasteissa oli myös eroavaisuuksia. Tutkimustuloksina rakentuivat laadun kehittämistä sekä laadun kehittämisen haasteita kuvaavat merkitysrakenteet. Tutkimustulokset osoittivat, että laadun kehittäminen on organisaation asiantuntijoiden yhteinen prosessi. Laadun kehittämistä tehdään yhteistyössä eri tahojen kanssa, mutta yhteistyöhön tulisi kehittää toimivampia yhteistyömalleja. Tutkimuksen mukaan kasvatus- ja opetusalan johtamisopintoja tulee kehittää ja erityisesti varhaiskasvatukseen tulee rakentaa toimivampia johtamisrakenteita. Lisäksi arviointia tulee kehittää systemaattisemmaksi sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa.</p>		
Avainsanat - Nyckord Varhaiskasvatuksen laatu, perusopetuksen laatu, laadun kehittäminen, johtajuus		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteen)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Amanda Perho		
Työn nimi - Arbetets titel - Title Improving quality in the leadership work of early childhood education and basic education		
Oppiaine - Läroämne - Subject Early childhood education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Nina Sajaniemi	Aika - Datum - Month and year 03/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 75 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The purpose of the study is to find out how quality improvement is reflected in the leadership work of early childhood education and basic education. The study will also examine the key challenges for quality improvement in early childhood education and basic education. There were two research questions: (1) How do leaders describe quality improvement of early childhood education and basic education in their work? (2) What challenges are faced by leaders in quality improvement in early childhood education and basic education? The aim of the study is to produce information on how leadership in the field of education should be developed. The aim is also to produce information on how to develop high-quality early childhood education and basic education. Previous studies show that leadership can be used to support high-quality early childhood education and basic education. Previous studies also show that leaders in the field of education experience challenges in their work, which is why it is important to support leadership.</p> <p>The research material has been produced in the EduLeaders project, which aims to develop leadership studies in the field of education. The material of the study consisted of group interviews with the heads of day care centres and the principals, and there were a total of nine group interviews. The study extract was based on a phenomenological-hermeneutical approach and the material was analysed through data-based content analysis and theming.</p> <p>The results of the study showed that quality improvement was similar in the leadership work of early childhood education and basic education. According to the experiences of early childhood education and basic education managers, the challenges for quality development were also similar, although there were also differences in the challenges. The research resulted in the meaning structures describing the quality improvement and the challenges of quality improvement. The results of the research showed that quality development is a joint process of the organisation's experts. Quality improvement is carried out in cooperation with different parties, but more effective cooperation models should be developed. According to the study, management studies in the field of education should be developed and more effective management structures should be built for early childhood education. In addition, more systematic evaluation should be developed in both early childhood education and basic education.</p>		
Keywords Quality of early childhood education, quality of basic education, quality improvement, leadership		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	3
2.1	Laadukas varhaiskasvatus ja perusopetus	3
2.1.1	Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä	5
2.1.2	Perusopetuksen ohjausjärjestelmä	6
2.1.3	Varhaiskasvatuksen laadun tekijät	8
2.1.4	Perusopetuksen laatuksiteerit	10
2.2	Johtajuuden määrittely	12
2.3	Laadun kehittäminen johtajien työssä	15
2.3.1	Pedagoginen johtajuus	16
2.3.2	Jaettu johtajuus	20
2.3.3	Johtajan osaaminen	22
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	27
4.1	Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat	27
4.2	Tutkimuksen aineisto	28
4.3	Aineiston analyysi	30
5	TUTKIMUSTULOKSET	34
5.1	Laadun kehittäminen johtajien työssä	34
5.1.1	Jaettu pedagoginen asiantuntijuus	35
5.1.2	Organisaatiokulttuuri	38
5.1.3	Johtajan osaaminen	41
5.2	Laadun kehittämisen haasteet	44
5.2.1	Johtajuuden tehtäväkenttä	45
5.2.2	Toimintakulttuuri	48
5.2.3	Toimiala	50
6	TULOSTEN TARKASTELU	52
6.1	Laadun kehittäminen johtajien työssä	52
6.2	Laadun kehittämisen haasteet	55
7	POHDINTA	60
7.1	Johtopäätökset	60
7.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	63
7.3	Jatkotutkimusideat	65
	LÄHTEET	66

KUVIOT

Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen normiohjaus.	4
Kuvio 2. Johtajuuden kompetenssihierarkiamalli (mukaiillen Sergiovanni 1984).	23
Kuvio 3. Tutkimusprosessin eteneminen (mukaiillen Peltomäki 2014, 32).	31
Kuvio 4. Esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä.	32

TAULUKOT

Taulukko 1. Varhaiskasvatuksen laadun tekijät (Vlasov ym. 2018).	9
Taulukko 2. Perusopetuksen laatukriteerit (2012).....	10
Taulukko 3. Esimerkki ala- ja yläkategorian muodostamisesta.	33
Taulukko 4. Laadun kehittämisen kategoriat.	35
Taulukko 5. Laadun kehittämisen haasteet.	44

1 JOHDANTO

Laadukas varhaiskasvatus ja perusopetus on jokaisen lapsen oikeus. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kautta voidaan merkittävästi edistää lasten hyvinvointia, oppimista ja kehitystä. Erityisen hyödyllistä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen on todettu olevan lapsille, jotka tulevat heikommista lähtökohdista (Heckman 2013). Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tulee olla laadukasta, jotta ne vaikuttavat myönteisesti lasten kokonaisvaltaiseen kehitykseen (esim. Sammons ym. 2008; Sammons ym. 2014). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laatuun tuleekin panostaa, sillä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kautta voidaan luoda perusta lasten tasa-arvoiselle ja yhdenvertaiselle tulevaisuudelle.

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kehittäminen on noussut yhteiskunnallisen keskustelun aiheeksi, sillä huoli eriarvoistumisesta on nostanut päätään kasvatus- ja opetuslalla. Kansalliset selvitykset ja arvioinnit ovat osoittaneet, että varhaiskasvatuksen laatu vaihtelee ja perusopetuksen koulut eriarvoistuvat (Rautopuro & Juuti 2018; Repo ym. 2019). Lasten ja nuorten eriarvoistumista halutaan ehkäistä, minkä vuoksi myös valtakunnallisella tasolla on alettu panostamaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämiseen. Varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen on esimerkiksi käynnistetty vuosille 2020-2022 laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma, jonka tavoitteena on tukea koulutuksellista tasa-arvoa sekä vahvistaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laatua. Kyseisessä ohjelmassa painotetaan myös perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen johtajuuden kehittämistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämistä johtajuuden näkökulmasta. Kasvatus- ja opetusalan tutkimukset ovat osoittaneet, että laadukas johtajuus tulee laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta (mm. Douglass 2019). Aiempien tutkimusten perusteella voidaankin olettaa, että johtajuuden kautta voidaan vaikuttaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laatuun. Toisaalta kasvatus- ja opetusalan johtajien osaamisvaatimukset ovat kasvaneet, mikä aiheuttaa haasteita johtamistyölle (mm. Opetushallitus 2013). Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa tietoa, miten laadukasta johtajuutta voidaan tukea

varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Samalla tutkimus tuottaa myös tietoa, miten laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta voidaan edistää. Tutkimustehtävänä on selvittää, miten laadun kehittäminen näyttäytyy varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamistyössä sekä millaisia haasteita laadun kehittämiseen liittyy.

Tavallisesti kasvatus- ja opetusalan tutkimuksissa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajuutta on tutkittu erikseen. Tavallisesta käytännöstä poiketen, tässä tutkimuksessa tarkastellaan sekä päiväkodin johtajien että rehtorien työtä, sillä tätä kautta on mahdollista luoda kokonaiskuvaa kasvatus- ja opetusalan johtajuudesta. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteinen tarkastelu luo myös jatkumoajattelua ja yhtenäisyyttä toimialojen välille, minkä on todettu olevan merkityksellistä kasvatus- ja opetusalan kokonaisvaltaisessa kehittämisessä (mm. Fullan 2009). Toisaalta vertailun kautta on mahdollista tunnistaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kontekstien erityispiirteet. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen vertailu tarjoaa tutkimukselle mielenkiintoisen lähtökohdan myös sen vuoksi, että varhaiskasvatusta on viime vuosina liitetty osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää. Varhaiskasvatuksen kansallista informaatio- ja normiohjausta on viime vuosina kehitetty perusopetuksen ohjauksen mukaisesti, jolloin tutkimus tuottaa mielenkiintoista tietoa myös kansallisen ohjauksen toimivuudesta.

Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laatu määritellään lainsäädännön ja opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti. Lisäksi laatua tarkastellaan varhaiskasvatuksen laadun tekijöiden ja perusopetuksen laatukriteereiden pohjalta. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajuuden teoreettinen lähestymistapa pohjaa tutkimuksessa käsitykseen, jossa johtajuus ymmärretään kontekstuaalisesti. Johtajuuden teoreettisen viitekehyksen keskiössä ovat pedagoginen johtajuus, jaettu johtajuus sekä johtajuuden kompetenssihierarkia, sillä näiden näkökulmien kautta voidaan ymmärtää johtajuuden yhteyttä laadukkaaseen varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen. Tutkimuksen aineisto on tuotettu EduLeaders-hankkeessa, jonka tavoitteena on kehittää ja arvioida kasvatus- ja opetusalan johtamisopintoja. Tutkimuksen aineisto koostuu päiväkodin johtajien ja rehtorien ryhmähaastatteluista. Tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen ja tavoitteena on rakentaa laadun kehittämistä sekä laadun kehittämisen haasteita kuvaavat merkitysrakenteet.

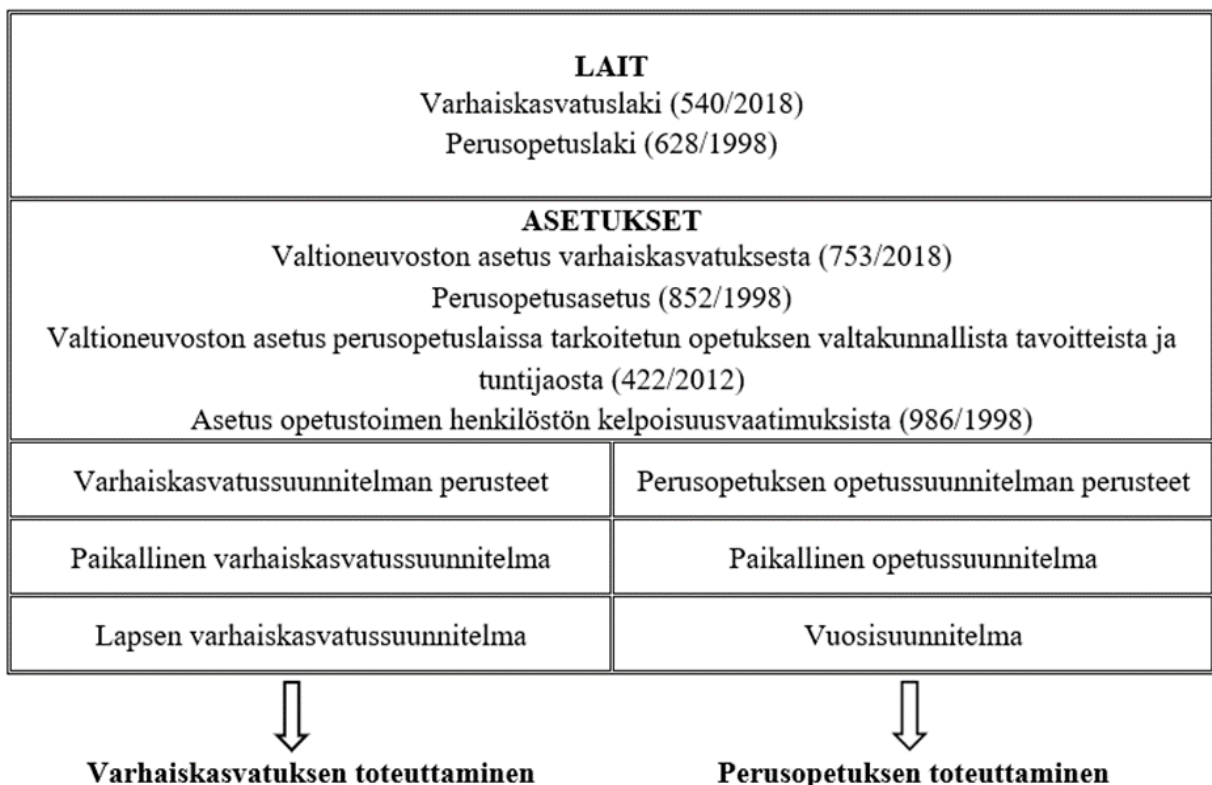
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tämän luvun tarkoituksena on esitellä tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Luvussa 2.1 määritellään, miten laatu ymmärretään tämän tutkimuksen kontekstissa. Laatua koskevassa osuudessa tarkastellaan varhaiskasvatusta ja perusopetusta ohjaavaa lainsäädäntöä ja opetussuunnitelmia sekä tuodaan esille, millaisten tekijöiden kautta laatua voidaan arvioida. Luvussa 2.2 siirrytään johtajuuden määrittelyyn kasvatus- ja opetusalan kontekstissa ja tuodaan esille, miten johtajuus ymmärretään tässä tutkimuksessa. Luvussa 2.3 käsitellään laadun kehittämistä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamistyössä sekä tarkastellaan, miten johtajuuden kautta voidaan tukea laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta. Teoreettisessa viitekehyksessä ei erikseen tarkastella esiopetuksen laatua, esiopetusta ohjaavaa lainsäädäntöä tai opetussuunnitelmia.

2.1 Laadukas varhaiskasvatus ja perusopetus

Laadukkaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen määrittely ei ole yksiselitteistä, sillä laatu on käsitteenä hyvin monitahoinen ja kontekstuaalisesti määrittävä (Alila 2013, 17). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laatua on mahdollista tarkastella eri tahojen näkökulmasta, jolloin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laatu myös ymmärretään eri tavoin. Erilaisia tahoja ovat esimerkiksi vanhemmat, lapset, opettajat ja yhteiskunta ja jokaisella taholla on omat odotuksensa siitä, millaista laadukkaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tulee olla. (Karikoski 2009, 35.) Tässä tutkimuksessa käsityksenä on, että laadukas varhaiskasvatus ja perusopetus on toimintaa, jossa lapsi oppii ja kehittyy sekä hänen hyvinvointiansa ja kasvuansa tuetaan (Repo ym. 2019, 17; Saarinen ym. 2019; 23). Tutkimuksen lähtökohtana on, että laadukas varhaiskasvatus ja perusopetus täyttää laissa asetetut tavoitteet sekä toiminta on opetussuunnitelmien sisältöjen mukaista. Tämän tutkimuksen yhteydessä käsitteellä opetussuunnitelma viitataan yleisesti sekä varhaiskasvatusta että perusopetusta ohjaaviin perusteisiin.

Suomessa opetusta ja kasvatusta ohjataan koulutuksen ohjausjärjestelmän avulla. Suomalainen ohjausjärjestelmä jaotellaan tavallisesti resurssi-, informaatio- ja normiohjaukseen. Resurssiohjauksen tarkastelu jätetään tämän tutkimuksen ulkopuolelle, mutta tiivistettynä se sisältää kasvatus- ja opetustoimen rahoituksen. Informaatio-ohjauksella viitataan erilaisiin suosituksiin ja indikaattoreihin, joiden kautta pyritään ohjaamaan kasvatus- ja opetustoimintaa. (Nyyssölä 2013; Saarinen ym. 2019 24.) Informaatio-ohjauksen osalta varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun arviointia ja suosituksia tarkastellaan luvuissa 2.1.3 sekä 2.1.4. Kasvatuksen ja opetuksen normiohjaukseen kuuluvat puolestaan lainsäädäntö sekä opetussuunnitelmien perusteet, joiden kautta varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksesta säädetään valtakunnallisella tasolla (Repo ym. 2019, 20; Saarinen ym. 2019, 23–24). Normiohjaus liittyy keskeisesti tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, sillä lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat muodostavat perustan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadulle. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen normiohjauksen ohjausjärjestelmä on kuvattuna kuviossa 1.



Kuvio 1. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen normiohjaus.

2.1.1 Varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmä

Varhaiskasvatuksen laadun vaatimukset määritellään Suomessa varhaiskasvatusta ohjaavan lainsäädännön ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta (Vlasov ym. 2018, 14). Varhaiskasvatustalaki (540/2018) ohjaa varhaiskasvatuksen järjestämistä ja asettaa lähtökohdat varhaiskasvatuksen laadulle. Varhaiskasvatustalain mukaan varhaiskasvatukseen tulee olla suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jonka tehtävänä on edistää lasten kokonaisvaltaista kehitystä, oppimista ja hyvinvointia. Vlasovin ym. (2018, 43) mukaan lainsäädäntö myös heijastelee yhteiskunnassa hallitsevia arvoja ja näkemyksiä, jotka vaikuttavat siihen, mihin suuntaan varhaiskasvatusta kehitetään. Tarkastellessa varhaiskasvatustalain uudistuksia, voidaan todeta, että valtakunnallisessa päätöksenteossa on alettu kiinnittämään yhä enemmän huomiota varhaiskasvatuksen laatuun. Varhaiskasvatustalaki on viimeksi uudistunut 1.8.2018 ja tällöin lakiin tehtiin muutoksia, jotka vahvistivat varhaiskasvatuksen laatua. Uudistetun lain myötä muun muassa varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutustasoa nostettiin ja lapsen edun ensisijaisuutta painotettiin entistä enemmän.

Varhaiskasvatustalain 21 §:n mukaisesti Opetushallituksen tehtävänä on laatia valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) on velvoittava asiakirja, joka ohjaa varhaiskasvatuksen järjestämistä ja kehittämistä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on määriteltynä varhaiskasvatuksen keskeiset sisällöt ja tavoitteena on, että perusteet edistävät varhaiskasvatuksen yhdenvertaista ja laadukasta toteuttamista. Varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee myös huolehtia paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta valtakunnallisten perusteiden pohjalta. Paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoituksena on ohjata varhaiskasvatuksen paikallista järjestämistä ja siinä tulee huomioida paikalliset erityispiirteet. Lisäksi jokaiselle päiväkodissa tai perhepäivähoidossa olevalle lapselle tulee laatia oma varhaiskasvatussuunnitelma. Lasten omien varhaiskasvatussuunnitelmien kautta pyritään varmistamaan, että jokaiselle lapselle tarjotaan suunnitelmallista ja tavoitteellista varhaiskasvatusta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 8–9.) Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelma muodostavat yhdessä kolmitasoisen varhaiskasvatussuunnitelmakokonaisuuden. Tämä kokonaisuus on merkittävä osa

laadukasta varhaiskasvatusta, sillä perusteet ja suunnitelmat ohjaavat varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa (Repo ym. 2019, 20).

Varhaiskasvatusta järjestettäessä, huomiota on kiinnitettävä myös varhaiskasvatuksen arviointiin. Arvioinnilla on keskeinen merkitys laadun kannalta, sillä arvioinnin kautta on mahdollista tunnistaa toiminnan kehittämistarpeet. Varhaiskasvatustilain 24 §:n mukaan varhaiskasvatuksen järjestäjän on arvioitava toteuttamaansa varhaiskasvatusta, osallistua ulkopuoliseen arviointiin sekä julkistaa arvioinnin keskeisimmät tulokset. Myös varhaiskasvatustilain perusteet (2018, 61–62) korostavat arvioinnin merkitystä varhaiskasvatuksen laadun edistämässä. Perusteiden mukaisesti arviointia tulee toteuttaa järjestäjä-, yksikkö- ja yksilötasolla. Varhaiskasvatuksen järjestäjän tehtävänä on huolehtia toimivat arviointimenettelyt järjestäjä- ja yksikkötasolle. Yksilötason eli lasten varhaiskasvatustilain arvioinnista vastaa päiväkodeissa varhaiskasvatuksen opettajaksi kelpoinen henkilö (Varhaiskasvatustilain 540/2018, 23 §).

2.1.2 Perusopetuksen ohjausjärjestelmä

Perusopetuksen laatua ohjaavat perusopetuslaki, valtioneuvoston asetukset sekä perusopetuksen opetussuunnitelmat (Saarinen ym. 2019, 21). Perusopetuslaissa (628/1998) määritellään opetuksen tavoitteet ja järjestämisen perusteet, jotka ohjaavat opetusta yleisellä tasolla. Perusopetuslaissa opetuksella viitataan sekä esiopetuksessa että perusopetuksessa annettavaan opetukseen. Perusopetuslain mukaan opetuksen tavoitteena on muun muassa oppilaiden kasvun tukeminen ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen. Tavoitteena on myös turvata koulutuksen yhdenvertaisuus koko maan alueella sekä edistää sivistystä ja tasa-arvoa yhteiskunnassa. Perusopetuslain lisäksi opetuksen tavoitteista on annettu valtioneuvoston asetus (422/2012), jossa säädetään tarkemmin opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista sekä perusopetuksen tuntijaosta.

Perusopetuslain 14 §:n mukaisesti Opetushallitus laatii opetussuunnitelman perusteet, joka toimii valtakunnallisena määräyksenä opetuksen keskeisistä periaatteista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) tukevat ja ohjaavat opetuksen järjestämistä sekä edistävät opetuksen yhdenvertaista toteutumista. Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden pohjalta opetuksen järjestäjä on myös velvoitettu laatimaan paikallisen opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelman. Paikallisen opetussuunnitelman tarkoituksena on tukea opetuksen jatkuvaa laadun kehittämistä ja siinä tulee tuoda esille paikalliset näkökulmat, jotka vaikuttavat opetuksen järjestämiseen. Lukuvuosisuunnitelmassa tarkennetaan, miten kukin koulu käytännössä toteuttaa opetussuunnitelmaa lukuvuoden aikana. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 9–10.) Opetussuunnitelmat ja lukuvuosisuunnitelmat ovat tärkeä osa laadukasta opetusta, sillä ne toimivat opetuksen strategisina ja pedagogisina työkaluina ja luovat suunnan koulujen päivittäiselle toiminnalle (Saarinen ym. 2019, 22).

Opetuksen arvioinnista säädetään sekä perusopetuslaissa että perusopetusasetuksessa (852/1998). Perusopetuslain mukaan arvioinnin tavoitteena on turvata perusopetuslain toteutumista sekä edistää koulutuksen kehittämistä ja oppimisen edellytyksiä. Lain 21 §:n mukaisesti opetuksen järjestäjän on arvioitava antamaansa koulutusta sekä osallistua ulkopuoliseen arviointiin. Arvioinnin keskeiset tulokset tulee myös tuoda julki. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan opetuksen järjestäjän tulee huolehtia paikallisen opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelman toteutumisen seurannasta, säännöllisestä arvioinnista sekä kehittämisestä. Perusopetuslaissa säädetään lisäksi oppilaan arvioinnista. Pykälän 22 § mukaisesti oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä on arvioitava monipuolisesti. Perusopetusasetuksen (852/1998) 13 §:n mukaan oppilaan arvioinnista vastaa opettaja. Atjosen ym. (2019, 29) mukaan oppilaan arviointi on hyvin merkittävä opettajien työväline, jonka kautta on mahdollista vaikuttaa sekä suoraan että välillisesti oppilaiden oppimisprosesseihin ja oppimistuloksiin.

2.1.3 Varhaiskasvatuksen laadun tekijät

Normiohjauksen lisäksi varhaiskasvatuksen laatua ohjataan informaatio-ohjauksella. Varhaiskasvatukseen on viime vuosina luotu varhaiskasvatuksen laadun teoreettinen viitekehys, joka on koostettu yhteistyössä EU:n jäsenmaiden kanssa. Viitekehysten tarkoituksena ei ole luoda varhaiskasvatuksen laadusta kansainvälistä määrittelyä, vaan antaa pohja jäsenvaltioiden varhaiskasvatuksen laadun arvioinnille. Viitekehysten mukaisesti varhaiskasvatuksen laatua suositellaan mitattavaksi rakenteiden, prosessien ja tulosten laatuna. Laadun rakennetekijöillä viitataan ominaisuuksiin, joiden kautta luodaan reunaehdot varhaiskasvatuksen toimintaympäristölle. Tällaisia tekijöitä ovat muun muassa lainsäädäntö ja opetussuunnitelma. Prosessitekijät vaikuttavat puolestaan käytännön toimintaan ja varhaiskasvatuksen laadun prosessitekijöitä ovat esimerkiksi henkilöstön ja lapsen välinen vuorovaikutus sekä ryhmän ilmapiiri. Varhaiskasvatuksen tuloslaadulla tarkoitetaan puolestaan hyötyjä, joita varhaiskasvatus tuottaa lapsille, vanhemmille, yhteisöille ja yhteiskunnalle. Tuloslaadun yhteydessä arvioidaan esimerkiksi lasten taitojen kehitystä ja hyvinvointia. (Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care 2014, 7–8.)

Varhaiskasvatuksen laadun teoreettisen viitekehysten mukaisesti varhaiskasvatuksen laatu jaotellaan tutkimuksissa usein rakenteellisiin ja prosesseihin liittyviin tekijöihin (mm. Melhuish ym. 2015; Slot 2018). Suomessa Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) on laatinut *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset* -asiakirjan (2018), jossa varhaiskasvatuksen laatu määritellään myös rakenne- ja prosessitekijöiden kautta. Kyseisen asiakirjan tarkoituksena on kuvata, miten varhaiskasvatuksen laatu rakentuu suomalaisessa kontekstissa. Asiakirjan mukaan rakenteellisten ja prosesseihin liittyvien laatutekijöiden tulee toteutua kansallisella, paikallisella ja pedagogisella tasolla, jotta voidaan tuottaa vaikuttavaa varhaiskasvatusta. Kansallisella ja paikallisella tasolla säädetään siitä, millaista pedagogista toimintaa on mahdollista toteuttaa käytännön tasolla. (Vlasov ym. 2018.) Asiakirjassa määritellyt laadun rakenne- ja prosessitekijät ovat kuvattuna taulukossa 1. Laadun rakenne- ja prosessitekijöitä ei tarkastella tässä yhteydessä yksityiskohtaisemmin, vaan tarkoituksena on antaa kokonaiskuva varhaiskasvatuksen laadun ilmiöstä suomalaisessa kontekstissa.

Taulukko 1. Varhaiskasvatuksen laadun tekijät (Vlasov ym. 2018).

LAADUN RAKENNETEKIJÄT
Varhaiskasvatusta ohjaava lainsäädäntö Varhaiskasvatuksen riittävyys, saatavuus, saavutettavuus ja inklusiivisuus Varhaiskasvatusta ohjaava opetussuunnitelma Henkilöstön perus- ja täydennyskoulutus sekä osaamisen kehittäminen Huoltajille suunnattu varhaiskasvatusta koskeva ohjaus ja neuvonta Varhaiskasvatuspalvelujen ohjaus, neuvonta ja valvonta Yhtenäinen koulutus- ja kasvatusjärjestelmä ja siirtymät Varhaiskasvatuksen arvioinnin ja kehittämisen rakenteet Varhaiskasvatuksen johtamisjärjestelmä Henkilöstörakenne ja varhaiskasvatukselle varatut resurssit Varhaiskasvatuksen työaikarakenteet ja -suunnittelu Lapsiryhmän rakenne ja koko Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt
LAADUN PROSESSITEKIJÄT
Henkilöstön ja lapsen välinen vuorovaikutus Pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen Pedagoginen toiminta ja oppimisympäristöt Johtaminen pedagogisen toiminnan tasolla Vertaisvuorovaikutus ja ryhmän ilmapiiri Henkilöstön keskinäinen vuorovaikutus ja monialainen yhteistyö Henkilöstön ja huoltajien välinen vuorovaikutus

Viimeaikaisissa alan tutkimuksissa on selvitetty rakenne- ja prosessitekijöiden yhteyttä laadukkaaseen varhaiskasvatukseen. Tutkimuksissa on osoitettu, että prosessitekijät ja prosessien laatu ovat tekijöitä, jotka ensisijaisesti vaikuttavat lasten hyvinvointiin ja kehitykseen varhaiskasvatuksessa (Melhuish ym. 2015). Prosessitekijät vaikuttavat suoraan pedagogiseen toimintaan ja ovat näin yhteydessä kokemuksiin, joita lapsi kohtaa varhaiskasvatuksen arjessa (Salminen, Pakarinen, Poikkeus & Lerkkanen 2017). Slot (2018) kuitenkin huomauttaa, että myös rakenteellisilla tekijöillä saattaa olla suora vaikutus lapsen kehitykseen ja hyvinvointiin ja tätä yhteyttä tulisi tutkia tarkemmin. Revon ym. (2019, 20) mukaan laadun tekijöitä tulee tarkastella rinnakkain, sillä rakenne- ja prosessitekijät vaikuttavat yhdessä varhaiskasvatuksen laatuun. Käytännössä tämä tarkoittaa, että varhaiskasvatuksen prosessit eivät todennäköisesti ole laadukkaita, elleivät rakenteet ole kunnossa.

2.1.4 Perusopetuksen laatukriteerit

Opetus- ja kulttuuriministeriö on laatinut opetuksen järjestäjien käyttöön *Perusopetuksen laatukriteerit* (2012), joiden kautta pyritään tukemaan perusopetuksen laadun arviointia (Taulukko 2). Laatukriteereiden perustana on käytetty tutkimus- ja arviointitietoa sekä voimassa olevia säädöksiä. Perusopetuksen laatukriteerien tarkoituksena on toimia kansallisena laadun arvioinnin viitekehyksenä ja osoittaa, mihin osa-alueisiin laadun arviointi tulisi perusopetuksessa kohdentaa. Laatukriteerit ovat pitkälti yhtenäisiä yleisesti käytössä olevien laadunhallintamallien kanssa, kuten EFQM-laaturaportointomallin (*European Foundation for Quality Management*) sekä CAF-mallin (*Common Assessment Framework*) kanssa. Yleisistä laadunhallintamalleista laatukriteerit kuitenkin eroavat siten, että perusopetuksen laatukriteereissä ei arvioida saavutettuja tuloksia. (Laadunhallinta opetustoimessa ja varhaiskasvatuksessa 2010, 11–12.) Karvin arvioinnin mukaan perusopetuksen laatukriteerit on opetuksen järjestäjien mielestä toimivin työkalu laadunhallintaan, sillä laatukriteerit kattavat monipuolisesti toiminnan eri osa-alueet (Harjunen, Hietala, Lepola, Räisänen & Korpi 2017, 106).

Taulukko 2. Perusopetuksen laatukriteerit (2012).

RAKENTEIDEN LAATU
Johtaminen Henkilöstö Taloudelliset resurssit Arviointi
TOIMINNAN LAATU
Opetussuunnitelman toteuttaminen Opetus ja opetusjärjestelyt Oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin tuki Osallisuus ja vaikuttaminen Kodin ja koulun yhteistyö Fyysinen oppimisympäristö Oppimisympäristön turvallisuus Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminta Koulun kerhotoiminta

Perusopetuksen laatukriteerit jakautuvat rakenteiden laatuun ja toiminnan laatuun. Rakenteiden laatu kuvaa laadun kehittämisen kehystekijöitä. Rakenteelliset tekijät vaikuttavat siihen, millainen toimintaympäristö kouluun rakentuu päivittäin sekä toimivat perustana toiminnan laadun kehittämiseksi. Toiminnan laadulla viitataan laatuun, jonka oppilas kohtaa koulussa opetusta koskevien päätösten ja toteutuksen kautta. (Perusopetuksen laatukriteerit 2012, 25–27.) Tutkimukset osoittavat, että opetuksen laatuun ja oppimistuloksiin vaikuttavat vahvimmin tekijät, jotka ovat lähellä oppilaiden oppimisprosessia (OECD 2005, 13). Atjonen ym. (2019, 28) kuitenkin huomauttavat, että oppimisprosesseihin vaikuttavat monet ulkopuoliset tekijät, minkä vuoksi myös rakenteiden laadulla on merkitystä onnistuneissa oppimisprosesseissa ja -tuloksissa. Suomalaisessa perusopetuksen kehittämisen kontekstissa ei olekaan tarkoitus kiinnittää huomiota ainoastaan oppimistuloksiin, vaan myös tekijöihin, jotka mahdollisesti edistävät tai estävät oppimistuloksien saavuttamisen (Perusopetuksen laatukriteerit 2012, 10).

2.2 Johtajuuden määrittely

Johtajuus on varsin laaja-alainen ilmiö ja tutkimuskirjallisuudesta on löydettävissä useita erilaisia määritelmiä johtajuudesta. Johtajuus on siis käsitteenä vaikeasti määriteltävissä ja yhden yhtenäisen määritelmän luominen johtajuudelle on todennäköisesti mahdotonta. Kuitenkin johtajuutta tutkittaessa, on olennaista määritellä, miten johtajuus ymmärretään. Halttusen (2009, 23) mukaan johtajuuden määrittelyssä tulee huomioida ympäristön vaatimukset ja konteksti, jossa johtajuutta tutkitaan. Näin ollen tämän tutkimuksen johtajuuden määrittely rakentuu kasvatus- ja opetusalan organisaatioiden erityisyys ja toimintaympäristöt huomioiden. Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin, miten johtajuuden voidaan nähdä rakentuvan kasvatus- ja opetusallalla ja määritellään tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa.

Tämän tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa pohjaa käsitykseen, jossa johtajuus ymmärretään kontekstuaalisesti. Kontekstilähtöisessä johtajuuden tarkastelussa johtajuuden nähdään rakentuvan organisaation perustehtävän laadukkaalle toteuttamiselle. Johtajan tehtävänä on huolehtia, että organisaation ydintoiminnot ovat laadukkaita ja perustehtävän mukaisia. Organisaation perustehtävä, visio ja johtaminen ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa sekä toisistaan riippuvaisia. (Hujala 2013, 47–48.) Kontekstuaalisessa johtajuudessa keskeistä on, että johtaja kykenee selkiyttämään organisaation perustehtävän ja luomaan yhteisen näkemyksen eli vision siitä, miten toimintaa toteutetaan ja kehitetään (Juusenaho 2008). Kontekstuaalisesti rakentuvassa johtajuudessa on kuitenkin huomioitava, että perustehtävän laadukas toteuttaminen nähdään koko työyhteisön yhteisenä vastuuna, vaikka päävastuu onkin johtajalla (Hujala 2013, 48). Nivalan (2002, 198–199) mukaan kasvatus- ja opetusalan organisaatioiden erityisyys onkin juuri niiden yhteisöllisyydessä. Parhaimmillaan kontekstuaalinen johtajuus on johtajan ja työyhteisön yhteisvastuuta laadukkaan pedagogiikan toteuttamisesta ja tämä näkemys toimii myös tämän tutkimuksen teoreettisen lähestymistavan perustana.

Kontekstuaalisessa johtajuusmallissa otetaan huomioon johtajuuden eri toimintaympäristöt eli kontekstit, joiden voidaan nähdä rakentuvan Bronfenbrennerin ekologisen teorian pohjalta. Kasvatus- ja opetusalan johtajuutta voidaan tarkastella neljän tason kautta, jotka ovat mikro- makro- ekso- ja mesotasoa. Mikrotasolla tarkoitetaan johtajuuden välitöntä toimintaympäristöä, jolloin tarkastelun kohteena ovat kontekstin toimijat eli johtaja, työntekijät sekä lapset perheineen. Eksotasoa edustaa kunnan hallinto-organisaatiot ja makrotasoa valtionhallinto ja lainsäädäntö. Mesotasolla viitataan näiden kolmen tason välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun. (Nivala 1999, 80; Hujala 2004, 61–65; Härkönen 2008, 27–32.) Tämän tutkimuksen ensisijaisena kiinnostuksen kohteena on selvittää, miten johtajuus ilmenee mikrotasolla. Härkönen (2008, 32) kuitenkin huomauttaa, että makrotaso vaikuttaa läpi alempien tasojen, joten johtajuus ei koskaan tapahdu pelkästään mikrotasolla. Tutkimuksen lähtöoletuksena on, että johtajat toteuttavat laadun kehittämistä työssään mikrotasolla, mutta tähän työhön vaikuttavat myös makro-, ekso- ja mesotasolla tapahtuva johtajuus.

Yksi suosittu näkökulma johtajuuden määrittelyyn on johtajan työn eri osa-alueiden ja tehtävien tarkastelu. Tutkimuskirjallisuudessa yleisesti käytettyjä johtajuuden termejä ovat *administration*, *leadership* ja *management*. Näistä *administration* voidaan luontevasti suomentaa hallinnoinniksi. Hallinnointi pitää sisällään johtajan hallinnollisia töitä, kuten kirjallisten päätösten ja raporttien laatimista. (Fonsén 2014, 28.) *Leadership* ja *management* kääntyy suomen kielelle puolestaan hieman vaikeammin, mutta usein ensimmäisestä puhutaan ihmisten johtamisena ja jälkimmäisestä asioiden johtamisena. Ihmisten johtamisella tarkoitetaan toimintoja, joiden kautta pyritään vaikuttamaan ihmisiin esimerkiksi motivoimalla ja sitouttamalla työntekijöitä yhteisiin tavoitteisiin (Wood 2011). Asioiden johtamisella viitataan puolestaan rekrytointiin, resurssointiin, suunnitteluun, organisointiin ja muuhun strategiseen toimintaan, jonka kautta varmistetaan, että organisaation tavoitteet saavutetaan (Connolly, James, & Fertig 2019). Usein nämä termit käännetään suomeksi myös johtajuus (*leadership*) ja johtaminen (*management*). Tämä jaottelu on kuitenkin kohdannut myös kritiikkiä, sillä ihmisten ja asioiden johtamista ei ole aina mielekästä erottaa. Johtajuus tulisi nähdä kokonaisvaltaisesti, jolloin johtajuuden eri ulottuvuudet yhdistyvät. Tutkimukset osoittavat, että kasvatusalan organisaatioissa haasteena onkin ollut tasapainottaa asia- ja ihmispainotteinen johtajuus (mm. Hallinger & Snidvongs 2008, 25–27).

Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tutkimuksissa johtajuus jaotellaan usein myös hallinnolliseen ja pedagogiseen johtajuuteen. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa hallinnolliseen johtamiseen viitataan termillä *administrative leadership* ja pedagogisesta johtamisesta käytetään usein termejä *pedagogical leadership* sekä *instructional leadership*. Näistä hallinnollinen johtajuus sisältää edellä käsiteltyjä hallinnollisia töitä sekä asioiden johtamista. (Strehmel 2016.) Pedagogista johtajuutta käsitellään tarkemmin myöhemmissä luvuissa, mutta yleisesti sen voidaan todeta viittavan toimintaan, jolla tuetaan henkilökunnan, lasten ja koko yhteisön oppimista ja kehitystä (Ahtiainen, Lahtero & Lång 2019). Tutkimukset ovat osoittaneet, että hallinnollisen ja pedagogisen johtajuuden yhdistäminen koetaan hankalaksi, sillä sekä rehtorit että päiväkodin johtajat kokevat, että pedagogiseen johtajuuteen ei jää riittävästi aikaa hallinnollisilta töiltä (Fonsén 2014, 157–158; Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015). On kuitenkin huomioitava, että johtajuuden jaottelu hallinnolliseen ja pedagogiseen puoleen ei myöskään ole yksiselitteinen, sillä johtajien työhön sisältyy ulottuvuuksia, jotka voidaan nähdä kuuluvaksi sekä hallinnolliseen että pedagogiseen johtajuuteen (Strehmel 2016). Erilaiset lähestymistavat johtajuuteen tuleekin nähdä eri ulottuvuuksia painottavina teoreettisina rakenteina, joiden kautta on mahdollista syventää ymmärrystä johtajuudesta ilmiönä.

2.3 Laadun kehittäminen johtajien työssä

Kasvatus- ja opetusalan johtajuudessa on yleistynyt käsite laadun kehittäminen (*quality improvement*). Turjanmaan (2005, 31–32) mukaan laadun kehittämisen ideologia laajeni yritysmaailmasta koulutusorganisaatioihin 1990-luvulla. Tällöin koulumaailmassa kiinnostuttiin oppimisen tehostamisesta ja tavoitteena oli koulutuksen ja oppimisen laadun kehittäminen sekä arvioinnin yhdenmukaistaminen. Laadun kehittäminen on muotoutunut toimintaympäristöjen muutoksissa ja nykyään laadun kehittäminen kuvataan kokonaisvaltaisena ajatteluna, johon koko työyhteisö osallistuu. Myös varhaiskasvatuksen kentällä laadun kehittäminen on yleistynyt varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimuksessa. Douglass (2019) kuvaa tutkimuskatsauksessaan, kuinka laadun kehittäminen on noussut varhaiskasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa käsitteeksi pedagogisen ja hallinnollisen johtamisen rinnalle. Laadun kehittämisen voidaankin nähdä olevan nykypäivänä keskeinen osa johtajuutta kasvatus- ja opetusallalla.

Kasvatus- ja opetusallalla laadun kehittämisen kautta varmistetaan kasvatuksen ja opetuksen laatu. Varhaiskasvatuksessa laadun kehittämisen kohteena ovat varhaiskasvatuksen pedagoginen toteuttaminen ja ammatillinen toiminta (Vlasov ym. 2018, 65). Perusopetuksessa laadun kehittäminen näkyy puolestaan opetuksen ja oppimisen jatkuvana kehittämisenä (Karikoski 2009, 141). Organisaatioiden laadun kehittämistä voidaan havainnollistaa Demingin kehittämän PDCA-menetelmän avulla (*plan-do-check-act*). Tällöin organisaatio suunnittelee, toteuttaa ja arvioinnin kautta systemaattisesti kehittää toiminnan laatua. (Perusopetuksen laatukriteerit 2012, 13.) Rädyn (2000, 276) mukaan organisaation toimivuuden lisäksi laadun kehittämisen keskiössä ovat toiminnan kehittäminen yhteiskunnallisten tavoitteiden mukaisesti, lapsikeskeisyys, toiminnan avoimuus ja läpinäkyvyys, tulevaisuusorientoituneisuus sekä verkostoituminen. Tässä tutkimuksessa laadun kehittäminen ymmärretään organisaatioiden jatkuvana toimintana, jonka kautta huolehditaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadusta.

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämiseen liittyy olennaisesti johtajan rooli, sillä johtaja vastaa perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen toiminnasta. Lainsäädäntöön on kirjattu, että jokaisella koululla tulee olla toiminnasta vastaava rehtori ja päiväkodilla toiminnasta vastaava johtaja (Perusopetuslaki 628/1998, 37 §;

Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 25 §). Karikosken (2009, 38) mukaan rehtorin rooli laadukkaan opetuksen takaajana näyttäytyy keskeisenä ja rehtorin on tiedettävä, kuinka koulua kehitetään sekä oppimista edistetään. Perusopetuksen johtaminen kohdistuu opetussuunnitelman perusteiden (2014, 27) mukaisesti erityisesti oppimisen edellytyksistä huolehtimiseen. Tutkimukset varhaiskasvatuksen puolelta puolestaan osoittavat, että laadukas varhaiskasvatus vaatii toteutuakseen laadukasta pedagogista johtajuutta (mm. Strehmel 2016; Repo ym. 2019). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 28) mukaan johtamisen tehtävänä on luoda edellytykset varhaiskasvatuksen laadukkaalle toimintakulttuurille ja sen kehittämiseksi. Laadun kehittämisen näkökulmasta johtajan perimmäisenä tehtävänä voidaan pitää pedagogisten prosessien sekä yhteisön oppimisen tukemista.

2.3.1 Pedagoginen johtajuus

Pedagoginen johtajuus on hyvin vakiintunut käsite kasvatus- ja opetusalan tutkimuskirjallisuudessa, mutta pedagoginen johtajuus saa kuitenkin käsitteenä erilaisia merkityksiä. Fonsénin ja Parrilan (2016, 18) mukaan pedagoginen johtajuus voidaan nähdä laajana sateenvarjokäsitteenä, johon sisältyy käytännön johtamistoimintaa eli *pedagogista johtamista* ja kapeammin ymmärrettynä *pedagogiikan johtamista*. Myös koulun kontekstissa pedagogista johtajuutta on määritelty laaja-alaisemmin ja kapeammin. Esimerkiksi Mustonen (2003, 61) nostaa esille, että tutkimusten mukaan pedagoginen johtajuus voidaan kapeimmillaan ymmärtää opetussuunnitelmasta ja opetuksen tavoitteista huolehtimiseksi. Laajimmillaan pedagogisella johtajuudella voidaan tarkoittaa koulun kokonaisvaltaista kehittämistä, jossa huolehditaan koko työyhteisön ja oppilaiden kehittymisestä. Tämän tutkimuksen kontekstissa pedagoginen johtajuus ymmärretään laaja-alaisesti koko organisaation oppimisen ja kehittymisen edistämisenä.

Kasvatus- ja opetusalan johtamistyössä pedagoginen johtaminen on laaja kokonaisuus, johon sisältyy erilaisia ulottuvuuksia. Lahteron ja Kuusilehto-Awalen (2013) mukaan pedagogiseen johtamiseen kuuluu olennaisesti opetussuunnitelman toimeenpanoon, toimintakulttuuriin, strategiaan sekä perustehtävään liittyviä tehtäviä. Fonsén ja Parrila (2016, 18) tarkentavat pedagogisen johtamisen toimien liittyvän henkilöstön osaamisen johtamiseen, organisaation toimintakulttuurin johtamiseen sekä työyhteisön kanssa

yhteiseen vastuuseen pedagogiikan kehittamisestä ja laadusta. Alava, Halttunen ja Risku (2012, 32–33) määrittelevät pedagogisen johtajan vastuulla olevan organisaation osaamisen kehittämisen, henkilökunnan ammatillisen kehittymisen, jaetun johtajuuden hyödyntämisen, uutta luovan oppimiskulttuurin kehittämisen sekä verkostoissa tapahtuvan oppimisen johtamisen. Yksiselitteisesti pedagogisen johtamisen voidaan nähdä tarkoittavan toimia, joiden kautta mahdollistetaan organisaation perustehtävän laadukas toteuttaminen ja kehittäminen (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015). Tällöin pedagoginen johtaminen voidaan ymmärtää ennen kaikkea vastuuna perustehtävän laadusta ja kehittämisestä (Fonsén 2014, 31).

Keskeiset työkalut kasvatus- ja opetusalan pedagogisessa johtamisessa sekä laadun kehittämisessä ovat opetussuunnitelmat, sillä suunnitelmat ohjaavat toiminnan sisältöjä ja tavoitteita. Pedagogisen johtamisen keskeisimpänä päämääränä onkin huolehtia opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamisesta ja suunnitelmien toimeenpanosta. Alava, Halttunen & Risku (2012, 33) kuvaavat opetussuunnitelman olevan koulun tärkein johtamisen väline ja johtamiseen kuuluu keskeisesti opetussuunnitelman laadinta-, toteuttamis-, arviointi ja kehittämisprosessi. Karikoski (2009, 44) kuvaa opetussuunnitelmatyöskentelyä strategisen johtamisen kautta, jolloin opetussuunnitelma vastaa kysymyksiin ”miksi”, ”mitä” ja ”miten” ja tämän pohjalta luodaan toimintasuunnitelma, joka kertoo tarkemmin ”miten” ja ”kuka”. Samansuuntaista näkemystä opetussuunnitelmatyöskentelystä tuo varhaiskasvatuksen puolelta esiin Fonsén (2014, 54), sillä hänen mukaansa varhaiskasvatussuunnitelma määrittää sekä organisaation vision että strategian. Voidaankin todeta, että opetussuunnitelmat luovat organisaatioissa suunnan, johon toimintaa tulee kehittää.

Opetussuunnitelmatyöskentelyyn kuuluu olennaisena osana arviointi. Arvioinnissa toimintaa verrataan tavoitteisiin, jolloin voidaan nähdä, onko asetetut tavoitteet saavutettu (Vlasov ym. 2018, 11). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kehittämisessä puhutaan usein kehittävästä arvioinnista, jolloin arvioinnin tarkoituksena on tuottaa tietoa kehittämistä varten (Repo ym. 2019, 26). Kehittävän arvioinnin tavoitteena on rakentaa arvioinnista yhteisön vuorovaikutuksellinen oppimisprosessi, jossa syntyvää tietoa yhteisön toimijat voivat toiminnassaan hyödyntää (Saarinen ym. 2019, 37). Fonsénin (2014, 53–54) mukaan pedagogisen johtajan tulisi toteuttaa toiminnan jatkuvaa arviointia yhteisen pedagogisen keskustelun kautta. Raasumaan (2010, 152) mukaan monipuolinen

arviointi on keskeinen pedagogisen johtamisen keino, jonka avulla tuetaan opetussuunnitelman toteutumista. Jatkuva arviointi ja kehittämistarpeiden havaitseminen kehittävät yhteisöllistä osaamista, mikä tukee laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta.

Tutkimuskirjallisuudessa painotetaan organisaatiokulttuurin merkitystä organisaation laadukkaassa toiminnassa ja kehittämisessä. Scheinin (2004, 11–15) mukaan organisaatiokulttuuri on monimuotoinen ilmiö, jonka keskiössä voidaan nähdä olevan yhteisön jaetut merkitykset, jotka voivat näkyä esimerkiksi normeina, arvoina, käyttäytymismalleina, rituaaleina tai perinteinä. Douglass (2019) määrittelee organisaatiokulttuurin tarkoittavan työyhteisössä vallitsevia arvoja, normeja ja uskomuksia, jotka vaikuttavat yhteisön toimintatapoihin. Kyllönen (2011, 53) kokoaa tutkimusten näkemyksiä yhteen ja esittää, että organisaatiokulttuuri voidaan määrittää yhteiseksi ymmärrykseksi, joka on rakentunut yksilön ja yhteisön tulkintaprosessina normeista, säädöksistä ja käyttäytymismalleista. Yhteistä organisaatiokulttuurin määritelmässä on ajatus siitä, että organisaatiokulttuuri on yhteisössä jaettua ja se vaikuttaa yhteisön jäsenten toimintaan.

Organisaatiokulttuurin merkitys tunnistetaan myös pedagogisen johtajuuden tutkimuskirjallisuudessa. Sergiovanni (1998) on tutkinut vuosien ajan koulujen johtajuutta ja painottaa johtamistyössä arvojohtamisen periaatteita. Sergiovannin mukaan rehtorin tulee toimia hyväksytyjen arvojen mukaisesti sekä olla tietoinen organisaation perustehtävästä ja tavoitteista. Rehtorin tehtävänä on myös selkiyttää ja sitouttaa työyhteisö organisaation perustehtävän mukaisiin arvoihin ja tavoitteisiin. Tutkimukset osoittavat, että laadukkaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen takana on organisaatiokulttuuri, jossa on määritelty yhteinen arvopohja ja visio. Robinson, Lloyd ja Rowe (2008) tarkastelivat tutkimuksessaan johtajuuden yhteyttä oppimistuloksiin analysoimalla 27 julkaistun tutkimuksen tuloksia johtajuuden ja opiskelijatulosten välisestä suhteesta. Tutkimuksen meta-analyysin mukaan tavoitteiden asettaminen sekä yhteisen keskustelun kautta syntynyt yhteinen ymmärrys tavoitteista ovat johtamisen keinoja, joilla on positiivinen ja suora vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin. Andersen, Bjørnholt, Bro & Holm-Petersen (2017) puolestaan osoittivat, että selkiyttämällä organisaation visiota, tavoitteita ja arvoja, johtaja voi lisätä työntekijöiden yhteistä ymmärrystä siitä, miten laadukasta toimintaa toteutetaan.

Pedagogiseen johtajuuteen liittyy olennaisesti myös organisaation ilmapiiri. Ilmapiiri nähdään merkittävänä tekijänä kasvatus- ja opetusalan organisaatioiden laadulle ja ilmapiirin arvioimista varten onkin kehitetty mittareita sekä varhaiskasvatukseen että perusopetukseen. Varhaiskasvatukseen on kehitetty esimerkiksi ECWES -mittari (*Early Childhood Work Environment Survey*), jonka kautta varhaiskasvatuksen ilmapiiriä voidaan arvioida kymmenen osa-alueen kautta. Nämä osa-alueet ovat kollegiaalisuus, ammatillinen kasvu, johtajan tuki, selkeys, palkitsemisjärjestelmä, päätöksenteko, tavoitteiden yhteisymmärrys, tehtävänjako, fyysinen ympäristö ja innovatiivisuus. (Bloom 2010.) Koulun puolella yleisesti käytetty mittari on SLEG (*School Level Environment Questionnaire*), johon sisältyy viisi osa-aluetta. Nämä osa-alueet ovat yhteistyö, päätöksenteko, opetuksen innovatiivisuus, opettaja-oppilassuhteet ja koulun resurssit. (Johnson, Stevens & Zvoch 2007.)

Johtaja voi vaikuttaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laatuun luomalla organisaatioon positiivisen ja kunnioittavan ilmapiirin. Tutkimusten mukaan koulun ilmapiiri vaikuttaa keskeisesti työyhteisön ja lasten hyvinvointiin sekä heidän kiinnittymiseensä organisaatioon (mm. Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral 2009; Virtanen ym. 2009). Sebastian, Allensworth ja Huang (2016) selvittivät tutkimuksessaan, millaisten prosessien kautta rehtorit ja opettajat voivat tehokkaimmin vaikuttaa oppilaiden oppimistuloksiin. Tutkimuksessa muun muassa vertailtiin oppilaiden oppimistuloksia opettajien ja oppilaiden tekemiin arvioihin organisaation ilmapiiristä ja tutkimuksen tulosten mukaan koulun kunnioittava ja turvallinen ilmapiiri ennustaa oppilaiden korkeampia oppimistuloksia. Dennis ja O'Connor (2012) puolestaan tutkivat organisaation ilmapiirin, työympäristön ja esiopetuksen laadun välistä yhteyttä ilmapiirimittareiden avulla. Tutkimuksen mukaan esiopetusluokkien laatu ja yhteisön myönteinen työilmapiiri ovat positiivisesti yhteydessä toisiinsa. Samainen tutkimus osoitti myös, että johtajan kohdellessa työntekijöitään kunnioittavasti, näyttäytyy tämä edelleen työntekijöiden välisenä kunnioituksena. Myös Cohen ym. (2009) korostavat rehtorin kunnioittavan asenteen olevan merkityksellistä opetuksen laadun kannalta.

2.3.2 Jaettu johtajuus

Pedagogista johtajuutta löytyy kasvatus- ja opetusalan organisaatioissa useammalta tasolta. Tutkimuskirjallisuudessa korostetaan jaetun johtajuuden (*distributed leadership*) ja opettajajohtajuuden (*teacher leadership*) käsitteitä (mm. Heikka & Hujala 2013; Wenner & Campbell 2017). Douglass (2019) huomauttaa, että perusopetuksen puolella jaettua johtajuutta on tutkittu laajasti, mutta varhaiskasvatuksen puolella jaetun johtajuuden tutkimus on vielä suhteellisen uutta. Jaetussa johtajuudessa keskeistä on ajatus siitä, että johtajuuden ei nähdä olevan yksin johtajan tehtävä vaan johtamiseen ja päätöksentekoon osallistuu koko työyhteisö (Heikka & Hujala 2013; Lahtero & Kuusilehto-Awale 2013). Tutkimusten mukaan pedagoginen johtajuus toteutuu parhaimmillaan jaetun johtajuuden periaatteiden mukaisesti, jolloin pedagoginen johtaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa yhdessä työyhteisön kanssa (mm. Pesonen 2009; Fonsén 2013). Toisaalta jaetun johtajuuden on myös todettu olevan välttämätön edellytys laajan pedagogisen johtajuuden onnistumiselle (Alava, Halttunen & Risku 2012, 37).

Jaetussa johtajuudessa laadukas perustehtävän toteuttaminen nähdään organisaation yhteisenä vastuuna (Fonsén 2014; 183–185). Tutkimukset perusopetuksen puolelta ovat osoittaneet, että rehtorin on mahdollista edistää opetuksen laatua ja oppilaiden oppimistuloksia jaetun johtajuuden keinoin. Robinson, Lloyd ja Rowe (2008) havaitsivat tutkimuksessaan johtajuuden ja oppimistulosten välisestä yhteydestä, että suurin positiivinen vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin ilmenee rehtorin osallistuessa opettajien kanssa yhteiseen oppimisprosessiin sekä oppijan että johtajan roolissa. Myös varhaiskasvatuksen puolelta on saatu viitteitä siitä, kuinka jaetun johtajuuden kautta voidaan sitouttaa opettajia työskentelemään organisaation tavoitteiden mukaisesti. Esimerkiksi Logie (2013) osoitti tutkimuksessaan, että jaetun johtajuuden keinoin on mahdollista voimaannuttaa opettajia ja lisätä heidän sitoutumistaan organisaation yhteisiin tavoitteisiin. Logien mukaan opettajat arvioivat oman työhön sitoutumisen olevan korkea silloin, kun he kokevat olevansa osallisia johtajuudessa ja päätöksenteossa.

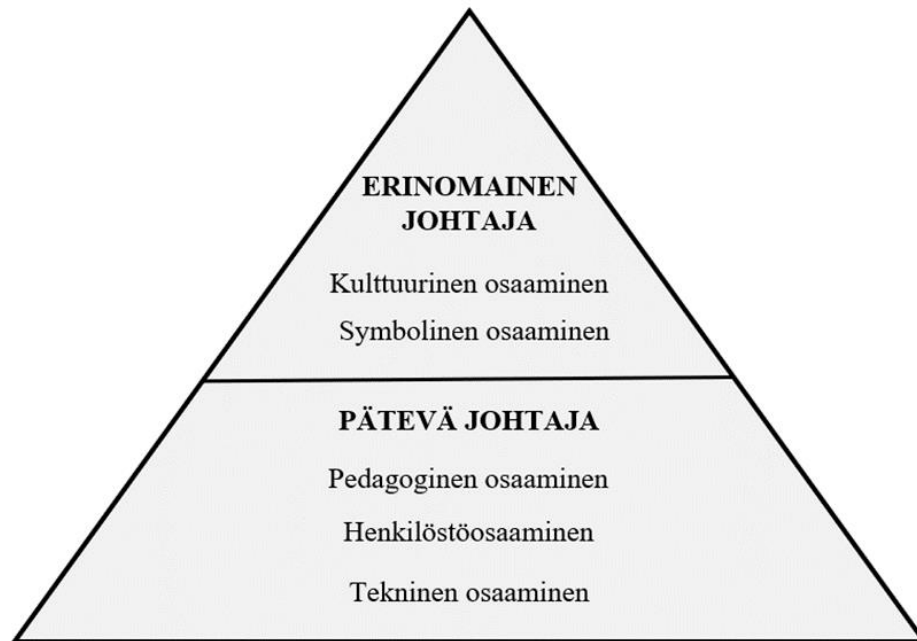
Jaetussa johtajuudessa keskeistä on, miten johtajuutta jaetaan organisaatiossa. Johtajuuden jakamiseen vaikuttavat organisaation rakenteet, käytänteet ja näkemykset (mm. Halttunen 2013). Jaettu johtajuus toteutuu kasvatus- ja opetusallalla eri tavoin ja yksinkertaisimmillaan jaettu johtajuus ilmenee tehtävien delegoimisena (Fonsén 2014; Lahtero, Lång & Alava 2017). Tehtävien delegoimista tapahtuu pitkälti organisaation virallisten rakenteiden eli johtamisjärjestelmän kautta (Ahtiainen, Lahtero & Lång 2019). Kuitenkin virallisten rakenteiden ja delegoimisen lisäksi jaetun johtajuuden tulisi rakentua dynaamisena vuorovaikutuksena ihmisten välisissä suhteissa (Duif, Harrison, van Dartel & Sinyolo 2013). Scribner, Sawyer, Watson ja Myers (2007) huomauttavat, että muodollisten vastuiden sijaan jaetun johtajuuden tulisi ilmetä yhteistyössä organisaation jäsenten välillä, sillä vuorovaikutteinen yhteistyö johtaa innovatiiviseen ja tehokkaaseen ongelmanratkaisuun. Tutkimukset ovat osoittaneet, että jaettua johtajuutta tulee kehittää kasvatus- ja opetusalan organisaatioissa siten, että toimintakulttuurissa ja rakenteissa toteutuu yhteisöllisyys ja yhteinen vastuu (Kyllönen 2011, 6; Heikka & Hujala 2013; Heikka 2015).

Jaetun johtajuuden keskeinen ulottuvuus on opettajajohtajuus. Wenner ja Campbell (2017) ovat laatineet tutkimuskatsauksen koulujen opettajajohtajuudesta, jossa tarkastellaan opettajajohtajuuden määrittelyä, vaikutuksia sekä tekijöitä, jotka tukevat ja estävät opettajajohtajuutta kouluissa. Wenner ja Campbell havaitsivat, että toimivat johtamisrakenteet voivat tukea opettajajohtajuutta kouluissa ja rehtorien antaessa opettajilla valtaa johtajina, opettajat osallistuvat aktiivisemmin organisaation kehittämiseen ja ottavat enemmän vastuuta opetuksen kehittämisestä. Wennerin ja Campbellin mukaan tutkimuksissa ei kuitenkaan näyttänyt olevan yhteistä määrittelyä opettajajohtajuudelle, mutta opettajajohtajuuden toimet kohdistuvat pitkälti kollegoiden ammatilliseen tukemiseen, päätöksentekoon vaikuttamiseen sekä oppilaiden oppimisen suuntaamiseen. Heikan (2016) mukaan opettajajohtajuus on kansainvälisessä johtamiskirjallisuudessa tunnettu käsite, jolla ensisijaisesti tarkoitetaan opettajan pedagogista johtajuutta sekä vastuuta oman ryhmän pedagogiikasta. Lisäksi opettajajohtajuudessa keskeistä on, että opettaja osallistuu johtajuuteen ja kehittämiseen myös laajemmin koko yksikössä. Heikka nostaa myös esille johtajien roolin opettajajohtajuuden tukemisessa, sillä hänen mukaansa tehokkaat johtajat rakentavat organisaatioon opettajajohtajuutta tukevaa toiminta- ja johtamiskulttuuria.

2.3.3 Johtajan osaaminen

Päiväkodin johtajien ja rehtoreiden osaamisvaatimuksia voidaan säännellä kelpoisuusvaatimuksilla, joiden kautta määritellään johtajan tehtävään vaadittavat edellytykset. Päiväkodin johtajien kelpoisuusvaatimus määritellään varhaiskasvatuslaissa (540/2018). Päiväkodin johtajien kelpoisuusvaatimusta uudistettiin vuoden 2018 lakimuutosten myötä ja tällä hetkellä päivähoidon ammatillisissa johtotehtävissä saa työskennellä lastentarhanopettajan pätevyyden sekä riittävän johtamistaidon omaava henkilö. Varhaiskasvatuslain uudistusten mukaisesti vuodesta 2030 alkaen päiväkodin johtajaksi on kelpoinen henkilö, jolla on kelpoisuus joko varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtävään ja jolla on lisäksi kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito (31 §). Lisäksi varhaiskasvatuslaissa on säädetty siirtymäsäännöksistä, joilla säädetään tarkemmin nykyisten johtajina työskentelevien kelpoisuuksista (75 §). Rehtorien kelpoisuus määritellään asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998). Asetuksen 2 §:n mukaisesti rehtoriksi kelpoisella henkilöllä tulee olla ylempi korkeakoulututkinto, asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, riittävä työkokemus opettajan tehtävissä sekä Opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus.

Kelpoisuuksien lisäksi on keskeistä tarkastella, millaista osaamista varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamistyössä tarvitaan. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajuuteen vaadittavaa laaja-alaista osaamista on mahdollista lähestyä kompetenssihierarkiamallin kautta. Kompetenssihierarkia perustuu alun perin Sergiovannin (1984) työhön, mutta sitä on hyödynnetty ja kehitetty myös kasvatus- ja opetusalan myöhemmissä johtajuuden tutkimuksissa. Kompetenssihierarkiamallin (kuvio 2) tarkoituksena on kuvata, mitä johtajuudelta vaaditaan, jotta koulun tai päiväkodin toiminta saadaan erinomaiselle tasolle. Sergiovannin (1984) mukaan kolme alinta tasoa kuvaavat pätevää johtajuutta, mutta erinomainen taso saavutetaan vasta kahden ylimmän tason kautta. Kompetenssihierarkiamalli sopii osaksi tämän tutkimuksen viitekehystä, sillä mallin kautta on mahdollista tarkastella, millainen johtajan osaaminen tukee laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta.



Kuvio 2. Johtajuuden kompetenssihierarkiamalli (mukaiillen Sergiovanni 1984).

Kompetenssihierarkiamallin alin taso rakentuu teknisestä osaamisesta. Johtajalla tulee olla kykyä hallita teknisluonteiset johtamisen tehtävät, sillä tekninen johtaminen toimii pohjana organisaatioiden päivittäiselle laadukkaalle toiminnalle. Sergiovannin (1984) mukaan teknisen johtamisen tavoitteena on mahdollistaa organisaation tehokkuus huolehtimalla organisaation suunnittelusta, järjestyksestä ja koordinaatiosta. Lahtero & Kuusilehto-Awale (2015) käyttävät tutkimuksessaan teknistä johtamista laajan pedagogisen johtajuuden ulottuvuutena ja heidän mukaansa tekniseen johtamiseen liittyy kiinteästi hallinnollisen johtamisen tehtävät. Akselinin (2013, 51) mukaan teknistä johtamista voidaankin suomalaisessa kontekstissa kuvata hallinnollisena johtamisena.

Seuraavalla tasolla kompetenssihierarkiassa on henkilöstöosaaminen, joka kuvaa taitoa johtaa ihmisiä. Sergiovannin (1984) mukaan johtajalla tulee olla kykyä ylläpitää ihmissuhteita ja hänen tulee pystyä osoittamaan työntekijöilleen tukea, kannustusta ja kehittymisen mahdollisuuksia. Henkilöstöjohtamisen taitoja onkin korostettu kasvatus- ja opetusalan johtajuustutkimuksissa. Eskelinen ja Hujala (2015) ovat tutkimuksessaan kartoittaneet suomalaista varhaiskasvatuksen johtajuustutkimusta ja heidän mukaansa johtaja voi tukea toimivaa jaettua johtajuutta henkilöstöjohtamisen keinoin. Eskelisen ja Hujalan mukaan johtajan tulee pystyä voimaannuttamaan henkilökuntaa, tukemaan heidän ammatillista kasvuaan sekä luomaan luottamuksellisia suhteita heidän kanssaan. Myös Lahtero ja Kuusilehto-Awale (2015) painottavat johtajan antaman tuen merkitystä

henkilöstön johtamistyössä. Heidän mukaansa henkilöstöjohtamisessa korostuu johtajan kyky kuunnella työntekijöitään, auttaa heitä ongelmatilanteissa sekä johtaa heidän osaamistaan.

Kompetenssihierarkiamallin kolmas taso muodostuu pedagogisesta osaamisesta. Johtajan pedagogisessa osaamisessa korostuu johtajan teoreettinen ymmärrys pedagogiikasta sekä kyky soveltaa pedagogista osaamistaan käytäntöön (Akselin 2013, 155). Sergiovannin (1984) mukaan johtaja huolehtii opetuksen laadusta hyödyntämällä omaa pedagogista asiantuntijuuttaan koulun johtamistyössä. Fonsén (2014, 170) korostaakin, että uskottavalla pedagogisella johtajalla on riittävästi pedagogista kompetenssia eli substanssin hallintaa. Toisaalta substanssin hallinnan tärkeydestä johtamistyössä on myös esitetty eriäviä näkökulmia. Esimerkiksi Viitalan ja Koivusen (2011) mukaan asiantuntijaorganisaatioiden henkilöstöllä on vahva substanssiosaaminen, jolloin asiantuntijayhteisöä johdettaessa johtajien osaamisessa tulisikin korostaa johtamistaitoja substanssin hallinnan sijaan.

Neljäs ja viides taso muodostavat kompetenssihierarkiassa tasot, jossa johtajan perusosaamisesta siirrytään johtajan erinomaiseen osaamiseen. Sergiovannin (1984) mukaan erinomainen johtaja omaa symbolista ja kulttuurista voimaa. Symbolista osaamista johtajalla nähdään olevan, mikäli hänen roolinsa koulussa on näkyvä ja hän osallistuu yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa koulun toimintaan. Symbolisen osaamisen hallitseva johtaja kannustaa ja sitouttaa koko yhteisöä yhteiseen toimintaan. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 120–121.) Akselin (2013, 7) toteaa, että symbolisten tehtävien kautta johtaja vahvistaa organisaation yhteisöllistä identiteettiä. Yhteisöllistä identiteettiä ja organisaation yhteenkuuluvuutta, johtaja puolestaan rakentaa selkeän vision kautta. Symbolinen osaaminen perustuukin johtajan omaan, selkeään näkemykseen organisaation suunnasta ja tavoitteista (Lahtero 2011, 66).

Ylimmän tason kompetenssihierarkiassa muodostaa kulttuurinen osaaminen. Kulttuurisen osaamisen kautta johtaja ylläpitää ja kehittää organisaation kulttuuria, mikä edelleen vahvistaa koulun yhteistä identiteettiä (Sergiovanni 1984). Lahtero (2011, 71) kuvaa koulun kulttuurisen johtajan merkittäväksi tehtäväksi koulun kulttuuristen piirteiden tunnistamisen sekä koulun kulttuurin kehityksen johtamisen muuttuvassa ympäristössä. Lisäksi kulttuurinen johtaja huolehtii toimivasta yhteistyöstä ympäröivän

yhteisön kanssa panostamalla verkostotyöskentelyyn. Akselin (2013) nostaa esille, että päiväkodin johtajan tulee huolehtia yhteistyöstä muun yhteiskunnan kanssa sekä pitää yllä yhteistyösuhteita päättäjien ja yhteistyötahojen kanssa. Karikosken (2009, 11) mukaan koulun pysyminen yhteiskunnalta suljettuna laitoksena on nykypäivänä mahdotonta ja yhteistyö muun yhteiskunnan kanssa on osa koulun vahvistuvaa yhteisöllisyyttä ja verkostoitumista.

Symbolista ja kulttuurista osaamista voidaan kuvata myös keskeisinä strategisen johtamisen taitoina, sillä strateginen johtaja tarkkailee ympäristön muutoksia, rakentaa organisaation strategian sekä panostaa organisaation itseohjautuvuuteen (Akselin 2013). Strategisen johtamisen taidot liittyvät läheisesti organisaation kehittämiseen, sillä strategisen johtamisen tavoitteena pidetään organisaation menestymisen varmistamista (Kamensky 2014). Strategisen johtamisen kautta kehittäminen konkretisoituu organisaatioissa, sillä strategian tarkoituksena on luoda organisaatioon visio, tavoitteet ja arvot sekä keinot tavoitteiden saavuttamiseksi (Portin, Schneider, DeArmond & Gundlach 2003, 18–23). Strategiatyö on tärkeä osa kasvatus- ja opetusalan johtajan osaamista, sillä strategisen osaamisen kautta voidaan varmistaa, että organisaation toiminta perustuu organisaation arvoihin ja visioon. Karikoski (2009, 145–146) myös huomauttaa, että laadun kehittäminen ei ole mahdollista ilman strategiaa ja rehtorit tavallisesti määrittelevät koulunsa strategian opetussuunnitelmatyöskentelyn myötä.

Niin strategisessa johtamisessa kuin johtamistyössä yleisestikin korostetaan myös hyvää itsensä johtamista (Sydänmaanlakka 2004, 13; Crossan, Vera & Nanjad 2008). Raasumaan (2010, 231–234) mukaan menestyksekkäs koulun johtaja on ennen kaikkea hyvä johtamaan itseään. Raasumaa esittää, että kyky johtaa itseään toimii perustana sekä organisaation oppimisen että opettajien osaamisen johtamiselle. Karikoski (2009, 110) puolestaan korostaa nykypäivän johtajuudessa reflektointitaitoja. Karikosken mukaan rehtori ei selviydy työstään menestyksekkäästi, mikäli rehtori ei reflektoi ja arvioi omaa toimintaansa säännöllisesti. Myös Pulkkinen, Kanervio ja Risku (2015, 39) korostavat, että voidakseen johtaa menestyksekkäästi muita, on johtajan ensin tunnettava itsensä ja omat taitonsa. Heikka (2016) nostaa esille reflektiotaitojen merkityksen myös kehittämisen näkökulmasta ja huomauttaa, että pedagoginen kehittäminen edellyttää tietoista reflektointia.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esille varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämistä johtajuuden näkökulmasta. Tavoitteena on selvittää, miten laadun kehittäminen näyttäytyy johtamistyössä ja miten johtajat voivat tukea laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta. Tutkimuksessa tarkastellaan myös laadun kehittämisen haasteita ja tavoitteena on tuottaa tietoa, miten laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta voidaan tukea. Päiväkodin johtajista ja rehtoreista käytetään tämän tutkimuksen yhteydessä yhtenäisiä nimikkeitä, jolloin päiväkodin johtajiin viitataan nimikkeellä varhaiskasvatuksen johtajat ja rehtoreihin nimikkeellä perusopetuksen johtajat.

Tutkimuksen kohteena ovat sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen johtajat, mikä mahdollistaa perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen välisten erojen ja yhtäläisyyksien tarkastelun. Vertailun kautta voidaan tuottaa uutta tietoa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kontekstien erityispiirteistä. Toisaalta yhtäläisyyksien kautta on mahdollista myös luoda kuvaa kasvatus- ja opetusalaista kokonaisuutena.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten johtajat kuvaavat työssään varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämistä?
2. Millaisia haasteita johtajat kokevat laadun kehittämisessä varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa tuodaan esille tutkimuksen tieteenfilosofista taustaa sekä avataan tutkimuksen toteuttamisen prosessia. Tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa esitellään luvussa 4.1. Tutkimuksen aineistoa avataan luvussa 4.2 ja aineiston analyysin vaiheita käydään läpi luvussa 4.3.

4.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimus on laadullinen, sillä tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan ja ymmärtämään laadun kehittämisen ilmiötä johtajuuden näkökulmasta. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita johtajien kokemuksista, jolloin tutkimuksen lähestymistapa pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen. Fenomenologiassa tutkitaan ilmiöitä (*fainomena*) sekä pyritään niiden käsitteelliseen jäsentämiseen (*logos*) (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 10). Hermeneuttinen ulottuvuus tuo fenomenologiaan mukaan tulkinnan tarpeen ja hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Laine 2018). Fenomenologis-hermeneutiikka sopii tutkimuksen lähestymistavaksi, sillä tarkoituksena on luoda johtajien kokemusten pohjalta laadun kehittämistä ja kehittämisen haasteita kuvaavat merkitysrakenteet.

Fenomenologian mukaan todellisuus ilmenee ihmisten kokemusmaailmassa, minkä vuoksi fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita ihmisten kokemuksista ja niiden merkityksistä. Fenomenologiassa korostetaan intentionaalisuutta, joka tarkoittaa, että kaikki ihmisten kokemukset myös merkitsevät ihmisille jotakin. Näin ollen kokemuksia tutkittaessa, tutkitaan kokemusten merkityssisältöjä ja rakenteita. (Laine 2018.) Fenomenologian oppi-isänä voidaan pitää Edmund Husserlia (1859–1938). Husserl halusi luoda fenomenologiasta ennakkoluulottoman lähtökohdan todellisuuden tutkimiseen ja korosti, että perustava ymmärrys todellisuudesta on mahdollista saavuttaa vain subjektiivisen elämismaailman kautta. (Pulkkinen 2010, 26–27.) Toisaalta fenomenologiassa tuodaan myös esille ajatus ihmisten yhteisöllisyydestä, jolloin ihmisten merkitykset rakentuvat intersubjektiivisesti. Tämä tarkoittaa, että ihmisen ympärillä oleva yhteisö vaikuttaa siihen, miten yksilö ymmärtää kokemustensa merkitykset. (Laine 2018.) Fenomenologian mukaisesti tämän tutkimuksen lähtökohtana on, että johtajien

yksilölliset kokemukset ovat syntyneet osana kasvatus- ja opetusalan organisaatioiden yhteisöjä. Tällöin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteisöt ovat muovanneet niitä merkityksiä, joita johtajat kokemuksilleen antavat.

Fenomenologiassa painotetaan tutkijan esiymmärryksen tiedostamisen tärkeyttä. Husserlin mukaan tutkijan tulee sulkeistaa tutkittavaan ilmiöön liittyvät ennakkoletukset ja käsitykset, jotta hän voi ymmärtää tutkittavien kokemusten todellisen merkityksen ja yleisen olemuksen. Tästä sulkeistamisesta Husserl käytti termiä eideettinen reduktio. Martin Heidegger (1889–1976) jatkoi Husserlin fenomenologisen teorian kehittelyä, mutta kyseenalaisti Husserlin käsityksen eideettisestä reduktiosta. Heidegger loi fenomenologisen teorian osaksi hermeneutiikan, sillä hänen mukaansa fenomenologia on eideettisen analyysin sijaan hermeneuttista, jolloin tulkitsemme todellisuutta historiallisesti välittyneen käsitteistön avulla. (Backman 2010.) Tässä tutkimuksessa hermeneutiikan tarve nousee tutkimusilmiön luonteesta, sillä laatu on ilmiönä kontekstuaalisesti ja kulttuurillisesti rakentuva (Alila 2013, 17). Hermeneuttinen tutkimusote ilmentää tässä tutkimuksessa tapaa, jonka mukaisesti tutkittava ilmiö ymmärretään. Kasvatuksen ja opetuksen laatu on kiinteästi yhteydessä tietyn aikakauden ja kulttuurin ajattelutapoihin, jolloin myös johtajien kokemukset laadun kehittämistä ja näiden kokemusten merkitykset ovat vahvasti sidottuja sekä aikaan että paikkaan.

4.2 Tutkimuksen aineisto

Tutkimus perustuu EduLeaders-hankkeen aineistoon. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama EduLeaders-hanke on osa Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen kehittämishanketta ”Kestävää tutkimusperustaista opettajankoulutusta ja uutta luovaa opettajien osaamista rakentamassa”. EduLeaders-hankkeessa on tarkoituksenaan kehittää ja arvioida kasvatus- ja opetusalan johtamisen opintoja. Hankkeen johtajana toimii yliopistonlehtori Elina Fonsén ja tutkimuksen vastuhenkilönä tutkijatohtori Raisa Ahtiainen. Hanke toteutetaan kahdessa vaiheessa aikavälillä 9/2018–12/2021. Ensimmäisessä vaiheessa arvioidaan Helsingin yliopiston johtamisen täydennyskoulutusta kasvatus- ja opetusalan tarpeiden näkökulmasta ja toisessa vaiheessa kootaan kasvatus- ja opetusalan johtamisen aineopintojen opetussuunnitelma. Tutkimuksen aineisto on kerätty hankkeen ensimmäisessä vaiheessa haastattelemalla

täydennyskoulutukseen osallistuneita. (Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tutkimus- ja koulutusryhmä.)

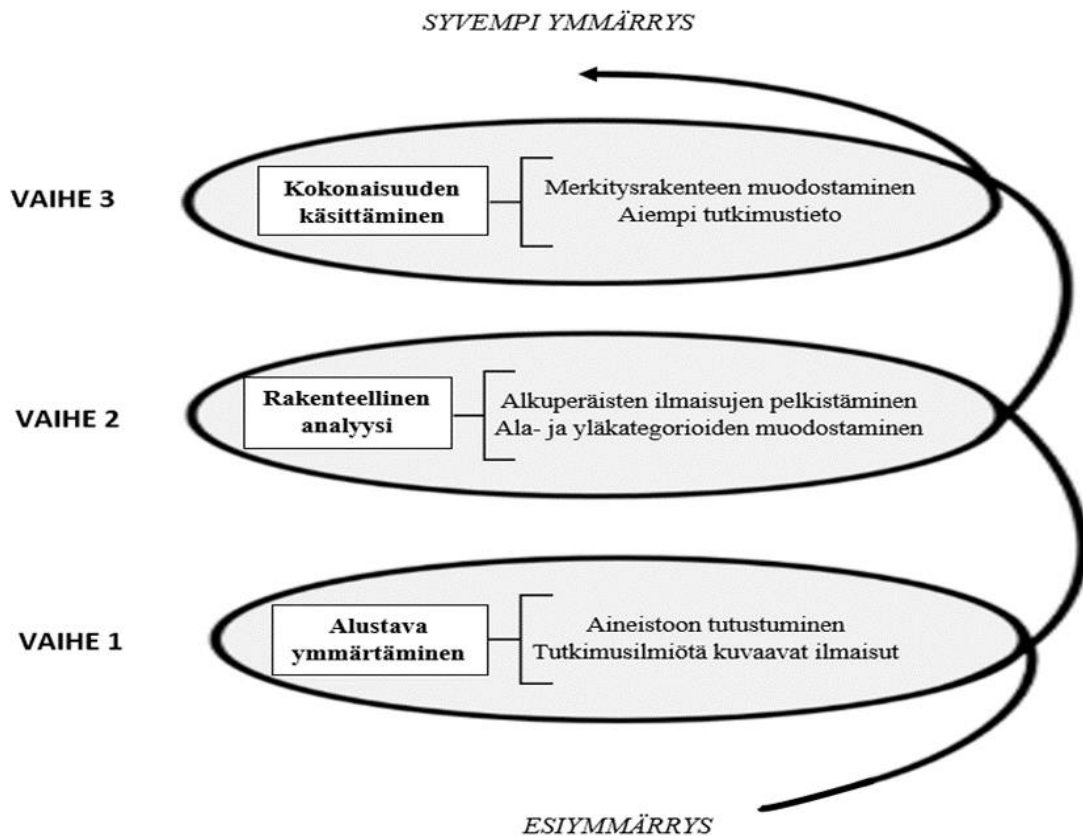
Fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimusotteelle tyypillistä on, että tutkimusaineisto kerätään haastatteluilla, sillä tällöin tutkittavat pääsevät itse ilmaisemaan kokemuksiaan (Laine 2018). Tämän tutkimuksen aineisto koostui yhdeksästä ryhmähaastattelusta, joissa oli yhteensä 29 osallistujaa. Haastatteluryhmät jakautuivat siten, että päiväkodin johtajista muodostui viisi haastatteluryhmää ja rehtoreista neljä. Haastateltavat toimivat pääsääntöisesti päiväkodin johtajina (n=14) tai rehtoreina (n=12) ja nämä 26 johtajaa muodostivat tämän tutkimuksen osallistujajoukon. Lisäksi kaksi ryhmähaastatteluihin osallistunutta työskenteli apulaisrehtorina ja yksi varhaiskasvatuksen opettajana. Haastateltavien pohjakoulutus ja työkokemus vaihtelivat, mutta taustatietoja ei kerätty aineiston yhteydessä tarkemmin. Ryhmähaastattelut toteutettiin *focus group* -menetelmällä, josta voidaan käyttää suomenkielistä termiä fokusryhmähaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2008, 62). Fokusryhmähaastattelulle ominaista on, että osallistujat on valittu tarkasti ja he muodostavat homogeenisen ryhmän. Haastattelutilanteessa tavoitteena on saada ryhmän jäsenet keskustelemaan ja jakamaan omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan käsiteltävästä aiheesta. (Mäntyranta & Kaila 2008.) Fokusryhmähaastattelut toteutettiin EduLeaders-hankkeen toimesta ja haastattelijoina toimivat hankkeen henkilöstö tai tutkimuksessa avustavat opiskelijat.

EduLeaders-hankkeen haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Teemahaastattelu soveltuu tämän tutkimuksen tarkoitukseen, sillä metodologisesti teemahaastattelussa halutaan korostaa haastateltavien tulkintoja ja heidän antamiaan merkityksiä tutkittavasta aiheesta. Haastattelutilanteissa keskeistä on, että haastattelut pohjautuvat tiettyihin teemoihin ja haastattelu etenee näiden teemojen varassa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48.) EduLeaders-hankkeen haastattelut rakentuivat viiden teeman mukaan. Ensimmäinen teema koski johtajan koulutusta ja työtä, toinen kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tulevaisuutta, kolmas opetussuunnitelmatyötä ja opetuksen tai varhaiskasvatuksen kehittämistä, neljäs pedagogista johtamista ja viides teema käsitteli muutosjohtamista ja toimintakulttuuria. Haastatteluissa keskusteltiin johtajien osaamistarpeista ja näkemyksistä kyseisiin teemoihin liittyen. Haastattelijoiden tehtävänä oli huolehtia, että ennalta suunnitellut teemat käydään haastattelutilanteen aikana läpi. Ennen haastatteluja teemarunko tarkastettiin myös tämän tutkimuksen tarkoitukseen sopivaksi.

4.3 Aineiston analyysi

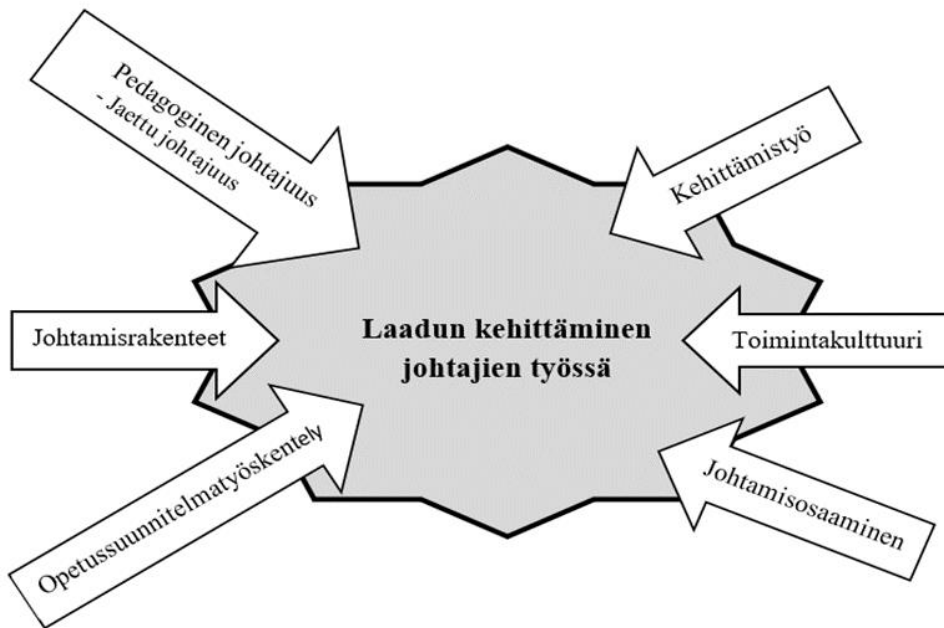
EduLeaders-hankkeen ryhmähaastattelut nauhoitettiin ja analyysin ensimmäisenä vaiheena oli haastattelujen kirjoittaminen tekstiksi eli litterointi. Litteroinnin tarkoituksena on saada aineisto helpommin hallittavaan ja analysoitavaan muotoon (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastattelujen litterointi toteutettiin hankkeen työntekijöiden ja avustavien opiskelijoiden kanssa yhteistyössä ja haastattelujen litteroinnista vastasi useampi henkilö. Runsaan aineiston vuoksi haastattelut jaettiin siten, että yksi ihminen vastasi yhden haastattelun litteroinnista. Tässä vaiheessa litteroin itse yhden ryhmähaastattelun ja loput haastattelulitteroinnit sain valmiina. Litteroinnin yleisenä ohjeistuksena oli, että aineistosta litteroidaan sanatarkasti puhuttu kieli, jättäen pois erilaiset äänenpainot ja tauot. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 105 sivua.

Aineiston litteroinnin jälkeen tutkimus eteni vaiheittain siten, että tutkimusprosessin tavoitteena oli ymmärryksen jatkuva syveneminen. Tutkimuksen etenemistä voidaan havainnollistaa soveltamalla Peltomäen (2014, 32) fenomenologis-hermeneuttisen analyysin spiraalia (kuvio 3). Tutkimuksen ensimmäistä vaihetta kuvaa alustava ymmärtäminen. Tavallisesti tutkijalle muodostuu jo haastatteluja tehdessä ja litteroinnin aikana esikäsityksiä aineistosta ja sen sisällöstä. Näistä tutkijan tekemistä ensimmäisistä havainnoista huolimatta, aineistoa suositellaan lukemaan läpi kokonaisuutena ja useaan kertaan. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 143.) Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty muiden toimesta, minkä vuoksi perusteellinen tutustuminen aineistoon oli entistä tärkeämpää. Alustavan ymmärtäminen vaiheessa, aineiston sisältöjä kirjattiin ylös *mind map* -tyyppisesti, minkä myötä aineisto hahmottui kokonaisuutena ja tutkimuksen tarkoitus kirkastui. Kokonaisuuden hahmottamisen jälkeen, aineistosta poimittiin tutkimusilmiötä kuvaavat ilmaisut. Tässä vaiheessa analyysi kohdistui päiväkodin johtajien ja rehtoreiden kokemuksiin, joten muissa tehtävissä työskentelevät rajattiin analyysin ulkopuolelle. Seuraavana vaiheena oli rakenteellinen analyysi, jolloin alkuperäiset ilmaisut pelkistettiin ja niistä muodostettiin ala- ja yläkategoriat. Tämä vaihe on kuvattu myöhemmin tässä luvussa. Kolmannessa vaiheessa rakennettiin tutkimuksen tuloksia kuvaavat merkitysrakenteet ja verrattiin tutkimuksen tuloksia aiempaan tutkimustietoon. Tutkimuksen eri vaiheiden välillä käytiin myös vuoropuhelua ja saatuja tuloksia verrattiin aineistoon ja esiymmärrykseen.



Kuvio 3. Tutkimusprosessin eteneminen (mukaillen Peltomäki 2014, 32).

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa keskeistä on, että tutkija tuo esille oman esiymmärryksensä tutkittavasta ilmiöstä. Tässä tutkimuksessa on omaksuttu hermeneutiikan mukainen käsitys tutkijan esiymmärryksestä, jonka mukaan tutkijan aiempi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä syventyy ja muokkautuu tutkimuksen aikana (Kannisto 2002, 340). Esiymmärryksen sulkeistaminen tapahtuu analyysivaiheessa, jolloin tulkinta tehdään aineistolähtöisesti siten, että aineiston merkitysten kuvaaminen perustuu mahdollisemman läheisesti aineistoon. (Moilanen & Rähä 2018.) Tässä tutkimuksessa esiymmärryksen tarkoituksena oli kasvattaa tutkijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Esiymmärrys vaikutti merkittävästi tutkimuksen kulkuun, sillä tutkimuksen aineisto valikoitui esiymmärryksen mukaisesti. Tutkimuksen alussa esiymmärrys laadun kehittämisen johtajien työssä rakentui kuuden teeman mukaisesti, jotka olivat pedagoginen johtajuus ja jaettu johtajuus, johtamisrakenteet, opetussuunnitelmatyöskentely, kehittämistyö, toimintakulttuuri sekä johtamisosaaminen (kuvio 4). Analyysin edetessä ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä syveni ja aineiston pohjalta laadun kehittämisen teemoja rakennettiin uusiksi.



Kuvio 4. Esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä.

Fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimusotteelle on tyypillistä, että suuntauksen menetelmät sovelletaan kulloisessakin tutkimuksessa omaan muotoonsa. Tällöin tutkijan tehtäväksi jää valita omaan tutkimukseen parhaiten soveltuvat toimintatavat. (Laine 2018.) Tämän tutkimuksen analyysissä on hyödynnetty aineistolähtöistä sisällönanalyysiä sekä teemoittelua. Kyseiset analyysimenetelmät sopivat tutkimuksen tarkoitukseen, sillä tarkoituksena oli löytää aineistosta keskeiset merkitykset tutkittavaan ilmiöön liittyen. Sisällönanalyysin ja teemoittelun avulla on myös mahdollista rakentaa tutkimusilmiötä kuvaavat merkitysrakenteet, mikä oli tämän tutkimuksen tavoitteena. Analyysin apuna käytettiin ATLAS.ti -sovellusta helpottamaan suuren aineistomäärän käsittelyä.

Käytännössä tutkimuksen analyysi eteni taulukossa 3 kuvatun esimerkin mukaisesti. Analyysin ensimmäisenä vaiheena oli poimia aineistosta alkuperäiset ilmaisut, jotka olivat tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä. Analyysiyksikkönä käytettiin ajatuskokonaisuuksia, jotta ilmausten merkityssisällöt säilyivät. Tämän jälkeen alkuperäinen ilmaisu pelkistettiin siten, että ilmaisun sisältö pyrittiin säilyttämään alkuperäisen merkityksen mukaisesti. Kolmannessa vaiheessa pelkistetyistä ilmauksista muodostettiin alakategorioita etsimällä ja vertailemalla ilmauksien samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Neljännessä vaiheessa tarkasteltiin alakategorioiden samankaltaisuuksia ja muodostettiin alakategorioita kuvaavat yläkategoriat. Yläkategorioita muodostaessa

niitä verrattiin alkuperäiseen ilmaukseen, mitä kautta varmistettiin, että yläkategoria vastaa alkuperäistä aineistoa. Kategorioiden muodostamisessa haasteellista oli, että osa alkuperäisistä ilmauksista olisi sopinut useampaan yläkategoriaan. Tällöin kategorioita tuli tarkastella kriittisesti sekä pohtia, mikä yläkategoria kuvaa alkuperäistä ilmaisua parhaiten. Laadullisen tutkimuksen analyysissä on kuitenkin aina kyse tutkijan tekemistä valinnoista, jolloin myös tässä tutkimuksessa analyysin tuloksena muodostetut yläkategoriat ovat rakentuneet tutkijan tekemien valintojen pohjalta.

Taulukko 3. Esimerkki ala- ja yläkategorian muodostamisesta.

1. Alkuperäinen ilmaisu	2. Pelkistäminen	3. Alakategoria	4. Yläkategoria
<i>Miten johdetaan niinku kunnoittavasti ja arvostavasti niitä oman alansa luokanopettajan huippuja.</i>	Kunnioittava ja arvostava ilmapiiri	Vuorovaikutus-kulttuuri	Organisaatio-kulttuuri
<i>Se toisen työn arvostaminen, et se on mun mielestä tosi tärkeitä.</i>			
<i>Johtaja pedagogisesti myöskin ensinnäkin kuuntelee oikeilla korvilla ja ohjaa sitä, ihan sellast, haistelee, kuuntelee, mikä on se keskusteluilmapiiri ja ohjaa sellaseen niinku rakentavaan ja positiiviseen suuntaan.</i>	Rakentava keskusteluilmapiiri		
<i>Semmonen arkikeskustelu on tosi tärkeitä</i>			
<i>Että opettajat huomaa myös et me ollaan tehty tämmöstä aikasemminkin et sulla on tälläsiä taitoja.</i>	Palautteen antaminen		
<i>Et sit sanotetaan sitä, et hei mikä siel toteutuu ja mikä on hyvin.</i>			
<i>Kannattelee sellasta pedagogista keskustelua siellä.</i>	Pedagoginen keskustelu		
<i>Täytyy olla se johtaja, joka niinku vie sitä pedagogista keskustelua jonnekin päin.</i>			
<i>Pysähdytään ja keskustellaan ja puhutaan ja pohditaan yhdessä.</i>			

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen tuloksia tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla tutkittiin johtajien kokemuksia siitä, miten he kokevat laadun kehittämisen työssään. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset käsitellään luvussa 5.1. Toisena tutkimustehtävänä oli selvittää, mitkä ovat laadun kehittämisen keskeiset haasteet varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Toisen tutkimuskysymyksen tulokset käsitellään luvussa 5.2.

Kokonaisuutena tulokset kuvaavat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien yhtenäisiä kokemuksia. Tutkimustehtävän mukaisesti tuloksissa tuodaan myös esille varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien kokemusten eroavaisuuksia. Aineistositaatit on nimetty lyhenteillä, joista VAKA tarkoittaa varhaiskasvatuksen johtajia ja PO perusopetuksen johtajia.

5.1 Laadun kehittäminen johtajien työssä

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajat kuvasivat työssään laadun kehittämistä varsin yhtenäisesti. Aineistosta oli mahdollista rakentaa kokonaisuus, jossa laadun kehittäminen on kuvattu kolmen ulottuvuuden mukaan (Taulukko 4). Nämä laadun kehittämisen kolme ulottuvuutta on luokiteltu yläkategorioihin ja yläkategorioiksi muodostuivat *jaettu pedagoginen asiantuntijuus*, *organisaatiokulttuuri* ja *johtajan osaaminen*. Taulukossa 4 on kuvattuna laadun kehittämisen yläkategoriat sekä kuhunkin yläkategoriaan sisältyvät alakategoriat. Seuraavaksi käydään läpi laadun kehittämisen yläkategoriat ja tarkastellaan, millaisista merkitysisällöistä kukin alakategoria rakentuu.

Taulukko 4. Laadun kehittämisen kategoriat.

Yläkategoria	Alakategoria
Jaettu pedagoginen asiantuntijuus	Opettajajohtajuus Rakenteet Opetussuunnitelmatyöskentely Organisaation arjen tuntemus
Organisaatiokulttuuri	Vuorovaikutuskulttuuri Kehittämismyönteisyys Arvot Yhteisöllisyys
Johtajan osaaminen	Substanssin hallinta Henkilöstön johtaminen Muutosjohtaminen Reflektiotaidot

5.1.1 Jaettu pedagoginen asiantuntijuus

Ensimmäinen laadun kehittämisen ulottuvuutta kuvaava yläkategoria *jaettu pedagoginen asiantuntijuus* rakentuu neljästä alakategoriasta, jotka ovat *opettajajohtajuus*, *rakenteet*, *opetussuunnitelmatyöskentely* sekä *organisaation arjen tuntemus*.

Opettajajohtajuutta käytetään tässä tutkimuksessa kuvaamaan opettajan vastuuta laadukkaasta varhaiskasvatuksesta ja perusopetuksesta. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajat jakoivat yhteisen kokemuksen siitä, että opettajilla on ratkaiseva rooli organisaation laadun kehittämässä. Johtajat kokivat, että esimerkiksi kehittämistyössä heidän työpanoksellaan ei ole juurikaan vaikutusta, mikäli opettajat eivät lähde kehittämiseen mukaan. Johtajat myös kuvasivat opettajia oman alan asiantuntijoina ja kokivat, että opettajille tulee antaa tarpeeksi vastuuta. Toisaalta opettajajohtajuuden nähtiin helpottavan johtajien omaa työtaakkaa, mutta toisaalta johtajat myös uskoivat, että opettajien vapaus toteuttaa pedagogiikkaa toimii opettajien työn tärkeänä motivaattorina.

”Niin mä ainakin nään kans sellain, et ei rehtori pysty itse luomaan koulun kulttuuri, sitä ja tätä pedagogista johtajuutta, jossei ne opettajat ja henkilökunta lähde siihen mukaan. Niinku tavallaan yhdessä tekemään sitä hyvää koulua. Et tavallaan kyllä opettaja on niinku siinä tosi tärkeessä asemassa.” (PO)

Perusopetuksessa opettajajohtajuutta pidettiin toimivana ja johtajat vaikuttivat tyytyväisiltä luokanopettajien osaamiseen ja taitoon toimia pedagogiikan johtajina omissa luokissaan. Varhaiskasvatuksen johtajat sen sijaan eivät olleet yhtä tyytyväisiä opettajajohtajuuden toteutumiseen varhaiskasvatuksen arjessa. Varhaiskasvatuksen johtajien puheessa toistui huoli siitä, että varhaiskasvatuksen opettajilla ei ole aina riittävää kompetenssia tai halua toimia tiimin pedagogisena johtajana. Johtajat huomauttivatkin, että opettajajohtajuus toteutuu varhaiskasvatuksen kentällä hyvin vaihtelevasti. Toisaalta varhaiskasvatuksen johtajat korostivat opettajan roolin tärkeyttä pedagogiikan johtajana ja johtajien puheessa painottuikin varhaiskasvatuksen opettajan merkitys tiimin johtajana sekä opettajan vastuu tiimin laadukkaasta toiminnasta.

”Et koska, lastentarhanopettaja tai varhaiskasvatuksen opettaja, et hän on niinku ikäänkuin esimies tiimissä, hänellä ei oo sitä esimiesvastuuta, et se on johtajalla. Mut se, että jotenki kuitenkin, et hän johtaa sitä oman tiiminsä toimintaa.” (VAKA)

Jaettua pedagogista asiantuntijuutta toteutettiin toimivien rakenteiden kautta. Rakenteiden merkitys nousi vahvasti esille sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa. Rakenteet saivat johtajien puheessa kahdenlaisia merkityksiä, sillä johtajat viittasivat rakenteilla johtamisjärjestelmään, mutta myös erilaisiin pedagogisiin foorumeihin. Johtamisjärjestelmällä viitattiin rakenteisiin, joiden kautta johtajuutta jaettiin organisaatiossa. Perusopetuksen johtajien puheessa korostui johtoryhmätoiminta ja varhaiskasvatuksen johtajat painottivat varajohtajuutta. Johtajuuden jakautumisen koettiin helpottavan johtajien työtä, minkä vuoksi virallisia rakenteita pidettiin tärkeänä. Laadun kehittämisen kannalta merkitykselliseksi nousi myös erilaiset pedagogiset foorumit. Johtajien mukaan pedagogisten foorumeiden kautta pidetään yllä yhteistä pedagogista keskustelua ja tuodaan esille kehittämistarpeita. Parhaimmillaan johtamisrakenteet ja pedagogiset foorumit muodostivat toimivan kokonaisuuden, jossa tieto välittyi tehokkaasti.

”Meillä on oma pieni keskustelufoorumi, jossa me voidaan pähkiä asioita ja sitte keskusteluttaa sillä vähä isommalla porukalla... Et niinku on se johtoryhmä joka on hyvin kuitenkin tiiviissä siinä oikeesti johtamisessa, mut se sitte valuu sieltä alaspäin se tieto. Mutta myös sieltä alhaaltapäin sitä samaa kanavaa pitkin pääsee tulemaan tietoa sit sinne ylös asti.” (PO)

Opetussuunnitelmatyöskentelyllä tarkoitetaan tässä yhteydessä kokonaisuutta, johon sisältyy varhaiskasvatusta ja perusopetusta ohjaavien suunnitelmien toimeenpano. Terminä opetussuunnitelma käsittää sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen toimintaa ohjaavat perusteet. Opetussuunnitelma näyttäytyi keskeisenä työkaluna varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien työssä sekä laadun kehittämisessä. Johtajat kokivat, että opetussuunnitelma toimii johtajan työn pohjana ja johtamistyön tulisi lähteä liikkeelle opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelman nähtiin myös määrittävien tavoitteet varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kehittämiselle. Johtajat toivat myös esille opetussuunnitelman merkityksen organisaation arvoille, sillä johtajien mukaan organisaation keskeiset arvot nousevat opetussuunnitelmasta.

”Mikä se koulun arvoperusta on ja lasketaan sitten visiot niiden päälle. Ja sieltä se varmasti lähtee sit muotoutuu, millainen koulu kukin koulu haluaa olla... Ja haluttiin tai ei, opetussuunnitelmahan sen määrittää.” (PO)

Opetussuunnitelmatyöskentelyn johtajat näkivät organisaation yhteisenä prosessina, jota johtajan tulee systemaattisesti ohjata. Johtajat kokivat, että heidän vastuullaan on huolehtia, että opetussuunnitelma viedään käytäntöön ja että sen toteutumista myös arvioidaan. Opetussuunnitelman toimeenpanossa keskeistä on yhteinen keskustelu, jonka kautta opetussuunnitelmaa käydään läpi jakamalla opetussuunnitelmaa pienempiin osaluokkiin. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien mukaan opetussuunnitelman jalkauttaminen vaatii johtajilta opetussuunnitelman sisällön tuntemusta, mutta myös työntekijöiden kuuntelemista, kannustamista ja ohjaamista. Keskeistä on, että johtajat pyrkivät motivoimaan ja sitouttamaan työntekijöitä opetussuunnitelmatyöskentelyyn.

”Johtaja on tosi niinku esimerkki siihen, et pitäis näyttää se tämmösenä innostavana asiana se varhaiskasvatussuunnitelma. Että se on juuri se, millä me päästään sinne laatuun.” (VAKA)

Organisaation arjen tuntemus kuvaa kategoriana laajasti erilaisia tekijöitä, joiden voidaan nähdä vaikuttavan organisaation käytännön työhön. Johtajien kokemusten mukaan johtajan tulee tuntea arjessa vaikuttavat tekijät, jotka vaikuttavat organisaation jokapäiväiseen toimintaan. Tällaisia tekijöitä johtajien puheessa edustivat esimerkiksi lapset, perheet, työntekijät, toimintakulttuuri ja toimintaympäristö. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien puheessa nousi esille yhteinen kokemus siitä, että johtajien tulee tuntea organisaation arkea, jotta he voivat onnistuneesti johtaa ja kehittää sitä. Erityisen tärkeänä johtajat pitivät lasten ja työntekijöiden kohtaamista arjen tilanteissa.

Johtajat kuvasivat voivansa paremmin ymmärtää organisaation toimintaa ja kehittämistarpeita, mikäli he itse havainnoivat toimintaa ja tuntevat arjen tilanteita.

”Ei voi johtaa pedagogiikkaa, jos ei tiedä, miten siellä yksikössä toimitaan.” (VAKA)

5.1.2 Organisaatiokulttuuri

Laadun kehittämistä kuvaavista yläkategorioista toisena on *organisaatiokulttuuri*. Organisaatiokulttuurin merkitys ilmeni varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien puheessa *vuorovaikutuskulttuurin, kehittämismyönteisyyden, arvojen ja yhteisöllisyyden* kautta.

Vuorovaikutuskulttuuri näyttäytyi merkityksellisenä teemana sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen johtajien puheessa. Vuorovaikutuskulttuuri käsittää tässä yhteydessä organisaation pedagogisen keskustelukulttuurin, mutta myös organisaation vuorovaikutustapojen tarkastelun yleisemmällä tasolla. Johtajat nostivat pedagogisen keskustelukulttuurin luomisen yhdeksi keskeisimmäksi tehtäväksi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamistyössä. Johtajat kokivat, että pedagogisen keskustelun kautta rakennetaan ja kehitetään organisaation laadukasta pedagogista toimintakulttuuria. Toiminnan kehittämisen kannalta keskeistä on, että yhteisen keskustelun kautta mietitään yhteisiä tavoitteita ja suunnitellaan organisaation visiota. Tavoitteena on, että työyhteisössä kehitettäisiin toimintaa yhteistyössä ja toisia tukien. Johtajat uskoivat myös, että pedagogisen keskusteluilmapiirin lisäksi vuorovaikutuskulttuuriin tulee kiinnittää huomiota myös yleisemmällä tasolla. Johtajat kokivat, että heidän tulee pystyä rakentamaan organisaatioon kunnioittava ja arvostava ilmapiiri, jossa pystytään keskustelemaan avoimesti ja rakentavasti sekä antamaan palautetta. Erityisesti varhaiskasvatuksen johtajat myös korostivat, että moniammatillista henkilökuntaa johdettaessa, heidän tulee arvostaa henkilökunnan erilaista osaamista.

”Se olis ihan ideaali tilanne, et siel koulus olis pedagoginen ilmapiiri. Et puhuttas, keskusteltas, vaihdettas ideoita ja näin.” (PO)

Kehittämismyönteisyys kuvaa organisaatiokulttuurissa avoimuutta uusille ideoille ja kokeiluille. Johtajat toivoivat, että organisaatiossa vallitsisi salliva ja avoin ilmapiiri, jossa uskalletaan myös epäonnistua. Johtajien mukaan tällaista ilmapiiriä voidaan kuvata myös kokeilukulttuuriksi. Kokeilukulttuurin kautta organisaatiossa mahdollistettaisiin toimintatapojen innovatiivinen uudistaminen ja kehittäminen. Johtajat pitivät tärkeänä, että he lähtevät johtajina mukaan muutokseen osoittamalla kiinnostusta ja tukea työntekijöiden kokeiluille ja kehittämisideoille. Johtajat kokivat, että toimintakulttuuria kehittäessä heidän tehtävänä on kuunnella työntekijöiden ehdotuksia ja kannustaa heitä toteuttamaan ideoitaan. Johtajat toivat myös esille, että organisaation salliva ja myönteinen kokeilun ilmapiiri helpottaa johtajan työtä muutostilanteissa. Johtajat jakoivat kuitenkin yhteisen kokemuksen siitä, että niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessakin tulee kehittää avoimempaa ja kokeilevampaa organisaatiokulttuuria.

”Et se ilmapiiri on tarpeeks salliva ja myönteinen semmoselle kokeilulle ja sille, et mahdollisesti epäonnistutaan jossakin kohassa.” (VAKA)

Johtajat kokivat, että organisaation kehittämismyönteisyyteen vaikuttaa vahvasti se, mistä suunnasta muutoksen tarve syntyy. Johtajien mukaan kehittämismyönteisyyden ylläpitäminen on hankalampaa, mikäli kehittämisvaatimus tulee esimerkiksi ulkoapäin hallinnosta. Johtajat korostivat, että mikäli muutoksen tarve ei nouse työyhteisöstä, johtajien keskeisenä tehtävänä on saada sitoutettua yhteisön työntekijät muutokseen mukaan. Tällöin muutoksen johtaminen lähtee liikkeelle siitä, että johtaja ymmärtää itse muutoksen tarpeen ja seisoo muutoksen takana. Johtajien mukaan kehittämistyössä keskeistä on, että myös ulkoapäin tulevat muutokset perustellaan työyhteisön oman tarpeen kautta, sillä tällöin työntekijät ovat sitoutuneempia ja suhtautuvat kehittämiseen myönteisemmin.

”Se on aika vaativaa, että pystyy saamaan porukan mukaan. Se tietysti aina riippuu, et mistä se muutos nousee, et nouseeko se työyhteisöstä itsestään se tarve – sillonhan se on helpompaa.” (PO)

Arvot nousivat johtajien puheessa keskeiseen merkitykseen laadun kehittämisessä ja johtamistyössä. Johtajat kokivat, että arvot muodostavat kaiken toiminnan perustan sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa. Arvopuheen keskiöön johtajat nostivat toistuvasti lapsen edun ja hyvinvoinnin. Johtajat kokivat, että kaiken toiminnan ja päätösten tulee perustua lapsen hyvinvoinnin edistämiseen. Johtajien mukaan toiminnan laadukkuus voidaan turvata huomioimalla lapsen etu. Lapsen edun lisäksi keskeisiksi

arvoiksi johtajien puheessa nousivat myös oikeudenmukaisuus, tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus.

”Jotenkin lapsen etu, sehän siel on niinku keskiös. Et teet sä johtajana niinku mitä tahansa päätöksiä, ni kaikkihan ne niinku kulminoituu siihen lapsen etuun. Ja lapsen hyvään, laadukkaaseen, varhaiskasvatukseen.” (VAKA)

Arvopuheeseen liittyi olennaisesti myös perustehtävän ja vision mukainen työskentely. Johtajat pitivät tärkeinä, että koko yhteisö toimii hyväksytyjen arvojen mukaisesti. Johtajat kokivat tehtäväkseen huolehtia, että työyhteisön toiminnassa huomioidaan perustehtävän mukaiset arvot. Johtajien mukaan heidän tulee käydä työntekijöiden kanssa säännöllisiä arvokeskusteluja, joissa suunnitellaan ja kehitetään toimintaa arvojen ja perustehtävän mukaisesti. Johtajat linkittivät arvokeskustelun läheisesti organisaation tavoitteisiin, visioon ja toimintakulttuuriin. Arvot, perustehtävä, tavoitteet, visio ja toimintakulttuuri muodostivatkin johtajien puheessa kokonaisuuden, jonka kautta voidaan rakentaa laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta.

”Pitää olla koulun arvot ja visiot, mitä kohti lähetään sitte suunnittelemaan ja kehittämään. Täytyyhän olla joku, mihkä pyritään.” (PO)

Johtajat kokivat, että *yhteisöllisyys* mahdollistaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen aidon kehittämisen. Yhteisöllisyydellä viitattiin johtajien puheessa yhteisön sisäiseen yhteistyöhön, mutta myös ulkoiseen yhteistyöhön eri toimijoiden kanssa. Sisäisen yhteistyön kautta kehittämiseen pyritään saamaan mukaan sekä yhteisön työntekijät että lapset. Johtajat pitivätkin tärkeänä, että työntekijöiden lisäksi myös lapset saataisiin osallistettua kehittämiseen. Ulkoisella yhteistyöllä tuotiin puolestaan esille perheiden ja kolmansien osapuolten roolia varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kentällä. Tässä yhteydessä erityisesti perheiden kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä korostettiin ja vanhempien kokemusten huomioimista pidettiin tärkeänä. Erityisesti perusopetuksen johtajien kokemuksissa korostui myös koulun ja yhteiskunnan välillä tapahtuva vuorovaikutus ja perusopetuksen johtajat pitivät tärkeänä, että koulu ei ole irrallinen instituutio muusta yhteiskunnasta. Perusopetuksen kehittämisessä tulisikin johtajien mukaan huomioida entistä enemmän koulua ympäröivä yhteisö ja yhteiskunta.

”Miten kehitetään niin, koko koulu kehittää. Ei se oo vaa reksi, ei opettajat, ei henkilökunta. Oppilaat mukaan, vanhemmat mukaan. Mä näkisin et se on semmonen yhteinen juttu, mitä tehdään.” (PO)

5.1.3 Johtajan osaaminen

Kolmantena yläkategoriana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämistä kuvaa *johtajan osaaminen*. Tämän ulottuvuuden tarkoituksena on tuoda esille, millaista osaamista johtajat kokevat tarvitsevansa johtaakseen ja kehittääkseen laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta. Johtajan osaaminen jakautuu neljään alakategoriaan, jotka ovat *substanssin hallinta, henkilöstön johtaminen, muutosjohtaminen* sekä *reflektiotaidot*.

Tutkimuksen aineiston mukaan *substanssin hallinta* näyttäytyi keskeisenä vaatimuksena varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamistyössä. Johtajat kuvasivat työssään substanssin hallintaa erilaisin termein, kuten sisältöosaamisen, substanssiosaamisen ja sisällöntuntemuksen kautta. Yhteistä oli käsitys siitä, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajilla tulee olla laajaa pedagogista tietämystä, jotta ammattitaitoinen johtaminen on mahdollista. Sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen johtajat kokivat, että ennen johtajana työskentelyä on tärkeää toimia opettajana, sillä opettajana työskentely lisää ymmärrystä pedagogiikasta ja kasvattaa substanssiosaamista. Substanssin hallinta muodostuu merkitykselliseksi myös laadun kehittämisen kannalta, sillä johtajat kokivat tarvitsevansa vahvaa substanssiosaamista myös kehittämistyössä. Johtajien mukaan pedagoginen ymmärrys onkin välttämätöntä niin varhaiskasvatuksen kuin perusopetuksen kehittämistä johdettaessa. Erityisesti substanssiosaaminen korostui opetussuunnitelmatyöskentelyn johtamisessa. Johtajat kokivat, että he voivat paremmin sekä ymmärtää opetussuunnitelman sisältöjä että viedä opetussuunnitelmaa käytäntöön, mikäli heillä on itsellään pedagogista ymmärrystä. Toisaalta johtajat myös näkivät opetussuunnitelmaosaamisen kuuluvan keskeisesti johtajan substanssin hallintaan. Näin ollen opetussuunnitelmatyöskentelyn voidaan nähdä olevan osa johtajien ammattitaitoista substanssin hallintaa.

”Se miks me tarvitaan sitä substanssiosaamista... et sitä mä en oikee tiedä, et miten me voitais johtaa sitä vasua ja sen toteutumista, jos meillä ei ois sitä substanssia.” (VAKA)

Johtajien substanssin hallinta linkittyi johtajien puheessa osaltaan myös opettajajohtajuuteen liittyviin teemoihin ja johtajilta löytyi myös eriäviä mielipiteitä substanssiosaamisen tärkeydestä johtamistyössä. Osa sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen johtajista koki, että substanssiosaamisen vaatimus tulisi kohdistaa vahvemmin opettajiin. Tällöin johtajat korostivat opettajan roolia pedagogiikan ammattilaisena ja johtajien tehtäviksi kuvattiin pedagogisten reunaehdoista, kuten resursseista, huolehtiminen. Erityisesti perusopetuksen johtajista osa kuvasi, että heidän vastuullansa on asioiden mahdollistaminen ja organisointi. Tällöin johtajien tehtävänä on lähinnä huolehtia, että opettajilla on riittävät edellytykset opettajan työn laadukkaaseen toteuttamiseen.

”Joku tieto on hyvä olla siitä alasta, mut kyl mä niinku niinku ajattelen, että mun työ on sitä et mä johdan niitä opettajia ja ja ne hallitsee taas sen niinku sen substanssin.” (VAKA)

Johtajat kuvasivat *henkilöstön johtamiseen* liittyvän osaamisen kuuluvan keskeisesti varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajan kompetenssiin. Henkilöstön johtamisessa johtajat painottivat vuorovaikutus- ja tunnetaitoja. Johtajat kokivat, että heiltä vaaditaan vahvoja sosiaalisia taitoja, jotta he pystyvät menestyksekkäästi johtamaan organisaation asiantuntijatyöyhteisöä. Henkilöstöjohtamisen taidot korostuivat myös kehittämis- ja muutostyötä johdettaessa. Muutostilanteissa johtajat kuvasivat roolinsa olevan hyvin psykologinen, sillä tällöin heidän tulee toimia työyhteisön valmentajina ja työnohjaajina. Johtajat pitivät myös tärkeänä, että kehittämistyötä ja muutoksia johdettaessa, heidän tulee tunnistaa henkilöstön tunteita ja arvioida heidän jaksamistaan.

”Ehkä enemmän viel mun mielest tää tämmönen valmentava ote on se tärkein.” (PO)

Henkilöstöjohtaminen liittyi johtajien puheessa läheisesti *muutosjohtamiseen*. Henkilöstötaitojen lisäksi johtajat kuitenkin kokivat, että muutosjohtaminen vaatii myös muuta erityistä osaamista johtajilta. Johtajien mielestä muutosjohtaminen vaatiikin johtajilta erityisesti prosessijohtamisen taitoa sekä muutosprosessin vaiheiden tuntemista. Johtajien tulee ymmärtää, millaisia erilaisia vaiheita muutos tuo mukanaan ja miten näitä vaiheita voi onnistuneesti johtaa. Muutosjohtamisessa keskeistä on, että johtaja toimii suunnitelmallisesti tavoitteiden mukaisesti ja sitouttaa myös henkilökunnan mukaan muutokseen. Johtajan tulee myös olla valmis kohtaamaan muutosvastarinta ja pystyä perustelemaan muutoksen tarve organisaation yhteisölle. Toisaalta muutosjohtamisessa on johtajien mukaan tärkeää myös osata rajata kehittämistyötä niin, että yhteisö ei väsy

liian suurien muutosten alla. Johtajien mukaan muutosjohtamisen tulee tapahtua riittävän maltillisesti ja perustana tulee olla halu kehittää organisaatiota parempaan suuntaan.

”Se on niinku mun mielestä johtajalle aika sellainen keskeinen, että kestää sitten sen paineen, ku se tulee se, että kaikki ei tykkää. Ja näkee selkeenä kuitenkin, et se aiheuttaa semmosen asian – paremman asian, jota kannattaa tavoitella.” (PO)

Reflektioidoilla viitataan johtajien kykyyn ja halukkuuteen kehittää omaa osaamista. Reflektioidot esiintyivät johtajien puheessa esimerkiksi termeillä itsetutkistelu, itsetuntemus, itsensä kehittäminen ja itsensä johtaminen. Johtajat kokivat, että oman työn reflektointi mahdollistaa jatkuvan osaamisen kehittämisen sekä omassa työssä että laajemmin organisaatiossa. Johtajat myös huomauttivat, että heidän tulee ensin osata johtaa itseään, voidakseen johtaa menestyksekkäästi myös muita.

”Et semmonen niinku jatkuva reflektointi ja jatkuva niikun uuden oppiminen mun mielestä on ihan oleellista.” (VAKA)

5.2 Laadun kehittämisen haasteet

Toisena tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia haasteita johtajat kokevat laadun kehittämisessä varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Tulosten mukaan johtajat kokivat samoihin ilmiöihin liittyviä haasteita sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen kentällä. Perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen johtajien kokemuksista oli mahdollista koostaa laadun kehittämisen haasteita kuvaava merkitysrakenne (Taulukko 5). Taulukon 5 mukaisesti aineistossa esiintyvät kehittämishaasteet jakautuivat kolmeen yläkategoriaan, jotka ovat *johtajuuden tehtäväkenttä*, *toimintakulttuuri* ja *toimiala*. Johtajien kokemusten mukaan osa taulukossa 5 kuvatuista haasteista näyttäytyi kuitenkin osittain eri tavoin varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Seuraavaksi käydään läpi, millaisia yhteisiä kehittämishaasteita varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa johtajien mukaan esiintyi sekä miltä osin haasteet erosivat toisistaan.

Taulukko 5. Laadun kehittämisen haasteet.

Yläkategoria	Alakategoria
Johtajuuden tehtäväkenttä	Suuri työmäärä Puutteelliset rakenteet Ulkoiset verkostot Puutteellinen koulutus
Toimintakulttuuri	Puutteelliset arviointikäytännöt Yhteisöllisyyden puute Toimintatapojen juurtuminen
Toimiala	Alan poukkoilevuus Yhteiskunnan vaatimukset Varhaiskasvatuksen opettajapula

5.2.1 Johtajuuden tehtäväkenttä

Ensimmäisenä yläkategoriana laadun kehittämishaasteita kuvaa *johtajuuden tehtäväkenttä*. Johtajuuden tehtäväkenttä jakautuu neljään alakategoriaan, jotka ovat *suuri työmäärä, puutteelliset rakenteet, ulkoiset verkostot* sekä *puutteellinen koulutus*.

Suuri työmäärä tuo esille johtajien puheessa toistuvaa kokemusta siitä, että johtajien työnkuva on hyvin laaja. Sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen johtajat olivat vahvasti sitä mieltä, että johtajien työtaakka on liian suuri. Suuri työmäärä huolestutti johtajia oman jaksamisen vuoksi, mutta myös pedagogisen johtamisen näkökulmasta. Johtajien näkemysten mukaan pedagogisen johtamisen kautta huolehditaan toiminnan laadusta ja kehittämisestä. Johtajat kuitenkin kokivat, että heillä ei jää riittävästi aikaa varsinaiseen pedagogiseen johtamiseen. Molempien alojen johtajat olivat sitä mieltä, että hallinnollinen ja taloudellinen puoli vie liikaa aikaa heidän työssään. Lisäksi varhaiskasvatuksen johtajat kokivat sijaisjärjestelyjen vievän tällä hetkellä huomattavasti heidän työaikaansa. Sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen johtajat toivoivat, että johtajien työmäärää saataisiin rajattua niin, että pedagogiselle johtamiselle jäisi enemmän aikaa. Johtajat kokivat, että pedagogisen johtamisen tulisi olla johtajien työn ydin varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa.

”Kun vois suunnitella koulun rakenteita, miettiä visioita ja pohtia sitä pedagogista johtajuutta siellä. Et menee aika ihan epäolennaisiin juttuihin.” (PO)

Puutteelliset rakenteet aiheuttivat osaltaan haasteita sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen johtamistyössä. Puutteellisilla rakenteilla viitataan tässä yhteydessä jaetun johtajuuden rakenteisiin sekä johtajien välisiin verkostoihin. Molempien alojen johtajat jakoivat yhteisen kokemuksen siitä, että johtamisrakenteita tulisi kehittää toimivimmiksi niin, että ne tukisivat paremmin johtajuuden jakamista. Lisäksi johtajat toivoivat, että johtajille kehitettäisiin enemmän johtajien keskinäisiä verkostoja, joiden kautta johtajat saisivat omaan työhönsä tukea myös toisilta johtajilta. Yhteinen huomio oli kuitenkin, että esimerkiksi kunnat ovat hyvin erilaisia, mikä vaikuttaa siihen, millaisia rakenteita ja verkostoja on mahdollista kehittää varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen arkeen.

” Ja sitten tietysti meidän kunnat vaihtelee hirveesti, että kuinka paljon sulla on kollegoja tai verkostoo tai tukea niinku oman kaupungin sisällä.” (PO)

Rakenteiden puutteellisuus ilmeni varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kokemuksissa eri tavoin, minkä vuoksi myös alojen haasteet osaltaan myös poikkesivat toisistaan. Perusopetuksen johtajat kuvasivat koulun johtamisrakenteita keskimäärin myönteisemmin kuin varhaiskasvatuksen johtajat, sillä kouluissa oli tyypillisesti viralliset rakenteet johtajuuden jakamiseen. Johtajat toivatkin esille, että joissain kouluissa viralliset rakenteet toimivat moitteettomasti. Kuitenkin osa johtajista oli sitä mieltä, että virallisista rakenteista huolimatta, haasteena esiintyy johtajuuden aito jakautuminen alemmille tasoille. Käytännössä tämä tarkoitti, että esimerkiksi johtoryhmän jäsenet eivät näyttäneet aina kantavan todellista vastuuta omasta tehtävästään. Johtajien mukaan olisikin tärkeää, että johtoryhmä saataisiin ottamaan entistä enemmän vastuuta myös johtajuudesta. Perusopetuksen johtajat myös huomauttivat, että jaettua johtajuutta on kouluissa kehitetty aktiivisesti, mutta kehittämistä tulee heidän mukaansa edelleen jatkaa.

”Mutta siinä silti edelleen on se ongelma, että ikään kuin rehtori vastaa kaikesta... Et sitä pitäis just nimenomaan saada käytännön tasolla sitä, että heil on niinku, on sit aidosti ja oikeesti sit johtajuutta myös.” (PO)

Varhaiskasvatuksen johtajien puheessa korostuivat etenkin varajohtajan ja varhaiskasvatuksen opettajan roolit osana johtamisrakenteita. Varhaiskasvatuksen johtajien mielestä johtajuuden rakenteita tulisi kehittää niin, että johtajuutta jaetaan enemmän sekä varajohtajalle että varhaiskasvatuksen opettajalle. Johtajat kokivat, että jaettua johtajuutta tulisi tukea selventämällä varajohtajien työnkuvaan sekä jakamalla virallista vastuuta myös varhaiskasvatuksen opettajille. Eräs johtaja myös esitti, että varhaiskasvatuksessa voisi ottaa mallia koulumaailmassa toimivista koulusihteereistä ja tuoda sihteerit myös varhaiskasvatuksen organisaatioihin. Johtajat toivat myös esille, että osa kunnista on jo lähtenyt kehittämään uusia malleja varhaiskasvatuksen johtamisrakenteisiin. Johtajat pitivätkin erilaisia kehittämiskokeiluja hyödyllisinä ja uskoivat, että toimivien johtamisrakenteiden kehittäminen hyödyttää sekä johtajan että koko työyhteisön työskentelyä.

”Meil tuli nytte tota se johtoryhmämalli, että meillä on joka päiväkodissa johtoryhmä, ja siihen kuuluu aina joka tiimistä yks opettaja. Ja sil on sit ihan tarkkaan määritelty ne tehtävät ja tavoitteet sil johtoryhmällä, et miten työskennellään. Ni mä oon kokenu sen tosi hyvänä johtamisen tukena. Et mä jotenki voin luottaa siihen, et mul on ne opettajat joka ryhmästä, jotka sitte vie sitä johtamista eteenpäin siel omissa tiimeissä.” (VAKA)

Ulkoiset verkostot kuvaa johtajien kokemusta ulkoisten toimijoiden kanssa tehtävän yhteistyön haasteista. Ulkoisten toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö aiheutti haasteita sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen johtamistyössä. Eräs perusopetuksen johtaja huomautti, että esimerkiksi ulkoistettu kiinteistö- ja ruokahuolto vaikuttavat koulun jokapäiväiseen arkeen ja viihtyvyyteen, mutta yhteistä keskustelua ei heidän kanssaan juurikaan käydy. Samansuuntaista kokemusta näkyi myös varhaiskasvatuksen johtajien puheessa ja johtajat kokivat, että verkostojen kanssa tehtävän yhteistyön tulisi olla aktiivisempaa. Sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen johtajat pitivät verkostoja tärkeänä osana laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta ja korostivat, että johtajuuden verkostotyöskentelyyn tulisi kehittää toimivampia yhteistyömalleja.

”Tärkeä sit saada nää, nää tilapalvelut ja muut, niinku, parempaan yhteistyöhön et me saadaan pidetty myös huolta tilojen terveellisyydest ja turvallisuudest.” (VAKA)

Puutteellinen koulutus näkyi johtajien puheessa kokemuksena siitä, että johtajana toimimiseen vaadittava peruskoulutus ei anna riittävää osaamista itse johtamistyöhön. Sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen johtajat toivat esille, että esimerkiksi kasvatustieteen maisterin tutkinto ei tarjoa juurikaan valmiuksia johtajuuteen. Johtajat jakoivat yhteisen kokemuksen siitä, että etenkin henkilöstöjohtamiseen tulisi saada paremmat valmiudet jo korkeakoulututkinnon myötä. Johtajat kokivat myös, että omaa johtamisosaamista tulee kehittää täydennyskoulutuksen kautta ja johtajat toivoivat lisää koulutusmahdollisuuksia. Puutteellisen koulutuksen osalta varhaiskasvatuksen johtajat toivat myös esille, että varhaiskasvatuksen opettajien johtamisosaamista tulisi kehittää. Johtajien mukaan varhaiskasvatuksen opettajien valmius toteuttaa pedagogista johtajuutta on vaihtelevaa, minkä vuoksi varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa tulisi panostaa myös johtamistaitoihin.

”Ihminen ei tule johtajaksi ilman henkilöstöosaamista. Tai ilman ymmärrystä tiedottamisesta. Ja se on se varsinainen pätevyys aika kapee, mikä meiltä vaaditaan.” (PO)

”Hän [varhaiskasvatuksen opettaja] johtaa sitä oman tiimensä toimintaa. Et siihen, he on niinku paljon puhunu sitä, et ku ei mul oo tähän mitään koulutusta.” (VAKA)

5.2.2 Toimintakulttuuri

Toisena yläkategoriana laadun kehittämisen haasteita kuvaa *toimintakulttuuri*. Toimintakulttuuri rakentuu kolmesta alakategoriasta, jotka ovat *puutteelliset arviointikäytännöt, yhteisöllisyyden puute ja toimintatapojen juurtuminen*.

Puutteelliset arviointikäytännöt kuvaa johtajien yhteistä kokemusta siitä, että varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa tulisi kehittää arviointia. Johtajien puheessa korostui arvioinnin merkitys osana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kehittämistä, mutta samalla johtajat kokivat, että arvioinnin toteutuminen on puutteellista. Johtajien mielestä arviointi on keskeinen osa kehittämistä ja arviointia tulisi toteuttaa säännöllisesti sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen kentällä. Johtajat kuitenkin kokivat, että arviointiin ei tunnu olevan organisaatiossa aikaa tai toimivia käytäntöjä. Johtajat myös tunnustivat oman vastuunsa organisaation arviointikulttuurin kehittämisessä, mutta arvioinnin johtaminen osoittautui haasteelliseksi. Johtajien mukaan arviointikäytäntöjä pitäisikin kehittää sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa.

”Et sen arvioinnin pohjalta kehitetään, et must se on niinku... arviointia pitää enemmän tehdä, ainakin meidän yksikössä tai varmaan ehkä koko kunnan alueella.” (PO)

Yhteisöllisyyden puute näkyi johtajien kokemuksissa yhteisen keskustelun järjestämisen ja ylläpitämisen vaikeutena. Sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen johtajat kaipasivat lisää yhteisöllisyyttä ja yhteistä keskustelua organisaation arkeen. Johtajat kokivat, että työyhteisöissä tulisi kehittää avointa, pedagogista keskustelukulttuuria. Perusopetuksen puolella johtajat kokivat haasteena yhteisen keskustelun puuttumisen työyhteisön arjesta. Perusopetuksen johtajat kaipasivatkin työyhteisöön enemmän pedagogista keskustelua, jonka kautta työntekijät voisivat esimerkiksi vaihtaa opetusideoita. Varhaiskasvatuksen johtajat kokivat puolestaan haasteena yhteisten keskustelujen järjestämisen. Johtajien mukaan varhaiskasvatuksessa on hyvin hankalaa järjestää hetkiä, jolloin työyhteisön jäsenet saataisiin mukaan yhteiseen keskusteluun. Varhaiskasvatuksen johtajat kaipasivatkin varhaiskasvatuksen arkeen rakenteita, jotka mahdollistaisivat paremmin yhteisen keskustelun.

”Sä voit tulla ja sanoo, et nyt mä en keksi niinku mitää, et mul on tällänen ryhmä ja sen kans ei näytä niinku mikään toimivan et miten täs kannattaa... et olis semmost hyvää henkee ja enemmän sitä siihen työhön keskittymistä nii mä jotenki tykkäisin siitä.” (PO)

Toimintatapojen juurtuminen aiheutti haasteita sekä varhaiskasvatukseen että perusopetuksen kehittämiseksi. Johtajien kokemusten mukaan toimintakulttuurin muutos näyttäytyy kasvatus- ja opetusalan organisaatioissa hitaana ja haastavana. Sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen johtajat kuvasivat, kuinka etenkin pitkään alalla työskennelleet ovat saattaneet omaksua jo vakiintuneet toimintatavat ja tällöin toimintatapojen uudistaminen saattaa tuntua epämieluisalta. Perusopetuksen johtajien mukaan luokkahuonetyöskentelyssä opettajien toimintatavat saattavat helposti juurtua, sillä opettajien autonomiaa omassa luokassa kunnioitetaan. Muun työyhteisön tai johtajan onkin hankala tuoda kehittämissideoita luokan arkeen, mikäli opettaja ei itse ole halukas toimintatapojen uudistamiseen. Perusopetuksen johtajat kuvasivatkin, että johtajana on joskus hyvinkin vaikeaa puuttua opettajan työskentelytapoihin.

”Se on niin tabu se luokan ovi. Et siitä ei hevin voi vieras ihminen astua.” (PO)

Varhaiskasvatuksen johtajat kokivat, että toimintakulttuurin uudistaminen tapahtuu hyvin hitaasti varhaiskasvatuksen kentällä. Johtajat huomauttivat, että varhaiskasvatusta on kehitetty viime vuosina ahkerasti, mutta esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaiset uudistukset eivät näytä edelleenkään aina toteutuvan työyhteisön toimintatavoissa. Johtajat nostivat myös esille, että ”kaikki tekee kaikkea” -periaate näkyy edelleen varhaiskasvatuksen kentällä sen sijaan, että opettajalle annettaisiin vastuu pedagogiikasta. Kaikki tekee kaikkea -periaate vaikeuttaa pedagogiikan kehittämistä sekä opettajien asemaa tiimin pedagogisena johtajana. Johtajien mukaan varhaiskasvatuksen työyhteisöissä tulisikin saada herätettyä aito tarve muutokselle ja uusille toimintatavoille. Johtajat kokivat, että heidän tehtävänä on motivoida ja kannustaa henkilökuntaa kehittämään toimintatapojaan, mutta tämän koettiin olevan toisinaan hyvinkin haasteellista. Toisaalta johtajat myönsivät, että pelkkä kannustus ja motivointi ei aina riitä, vaan heidän tulee myös huomauttaa esimerkiksi varhaiskasvatustilanteiden vaatimuksista.

”Että mentäis tän nykyisen vasun toiminnan mukaisesti, eikä vaikka 30 vuotta sitte opittujen taitojen mukaan... Ni se, et miten saa sen todellisen oivalluksen siihen, et nyt vois tehdä toisin.” (VAKA)

5.2.3 Toimiala

Viimeinen laadun kehittämisen haasteita kuvaava yläkategoria on *toimiala*, jonka alakategoriat ovat *alan poukkoilevuus*, *yhteiskunnan vaatimukset* ja *varhaiskasvatuksen opettajapula*.

Alan poukkoilevuus näytti aiheuttavan osaltaan haasteita varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kehittämiseksi. Sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen johtajat toivoivat, että valtakunnallinen päätöksenteko olisi harkitumpaa ja tarkkaan suunniteltua. Johtajien kokemusten mukaan kasvatuksen ja opetuksen toimiala näyttäytyy tällä hetkellä poukkoilevana ja niin varhaiskasvatuksen kuin perusopetuksenkin kentällä on välillä vaikeuksia pysyä mukana uudistuksissa. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajat toivoivatkin, että valtakunnallisesti luotaisiin pidemmän aikavälin suunnitelmat kehittämiseksi ja kehittämistoimet toteutettaisiin kenttää kuunnellen. Varhaiskasvatuksen johtajat myös huomauttivat, että varhaiskasvatuksessa tulisi painottaa pedagogiikkaa myös ylemmän tason päätöksenteossa. Eräs varhaiskasvatuksen johtaja huomautti, että varhaiskasvatus saatetaan edelleen nähdä sosiaalitoimen kulueränä ja tällöin päätöksenteossa helposti unohdetaan varhaiskasvatuksen pedagoginen puoli.

”Että tää on hyvin, niinkun koko kasvatusalan kenttä on tällästä poukkoilevaa. Että niinku ministeri vaihtuu, niin tulee uutta asiaa. Ja jokaisen pitää oma kädenjälki saada sinne laitettua.” (PO)

”Ja sit toisaalta varhaiskasvatuksen ylin johto, ni kyl heidän kaikki ratkasut ni ne pitäis olla pedagogisesti perusteltuja. Et nyt ne lähtee kyl talousjohtamisella niin pitkälti vielä.” (VAKA)

Yhteiskunnan vaatimukset kuvaa johtajien kokemusta siitä, kuinka yhteiskunta muokkaa kasvatus- ja opetusalan organisaatioiden kehittämistarpeita. Johtajat toivat esille, että yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset, kuten monikulttuurisuuden lisääntyminen, kasvattavat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen henkilöstön osaamisvaatimuksia. Johtajat pitivät tärkeänä, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen henkilökunnan osaamisella pystytään vastaamaan yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin. Toisaalta yhteiskunnan muutokset aiheuttivat johtajissa myös huolen siitä, miten kasvaviin vaatimuksiin pystytään vastaamaan. Perusopetuksen johtajat toivat myös esille kokemusta siitä, että perusopetukseen kohdistuu liikaa erilaisia vaatimuksia. Perusopetuksen johtajien mukaan yhteiskunnan eri tahojen vaatimukset aiheuttavatkin haasteita koulujen toiminnalle ja johtamistyölle.

”Vanhempien odotukset kasvaa, tietenki yhteiskunnan odotuksetki kasvaa... Mitä kunta haluaa, mitä vanhemmat haluaa ja mitä opettajat haluaa, miten julkisuus esimerkiksi kirjottaa koulusta. Niin siinä on aika monessa välissä venytettynä.” (PO)

Varhaiskasvatuksen opettajapula koskettaa nimensä mukaisesti varhaiskasvatuksen johtajien kokemuksia alan opettajapulasta. Alakategoria koskettaa vain varhaiskasvatuksen johtajien kokemuksia, sillä perusopetuksen johtajat eivät olleet huolissaan luokanopettajien riittävydestä. Varhaiskasvatuksen johtajissa opettajapula puolestaan aiheutti suurta huolta. Varhaiskasvatuksen johtajien kokemusten mukaan ammattitaitoisten ja pätevien opettajien saaminen on hyvin vaikeaa ja alan opettajapulaan tulisi löytää ratkaisuja. Johtajat kokivat, että laadukasta varhaiskasvatusta ei pysty toteuttamaan ilman päteviä varhaiskasvatuksen opettajia, joilla on pedagogista osaamista. Keskeisenä tulevaisuuden kehittämishaasteena varhaiskasvatuksessa tuleekin johtajien mukaan nähdä pätevien varhaiskasvatuksen opettajien riittävydestä huolehtimisen.

”En mä pysty tekee laadukasta varhaiskasvatusta tai pedagogiikkaa, jos mulla ei oo oikeesti koulutettuja opettajia esimerkiksi siellä päiväkodissa.” (VAKA)

6 TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajat kuvaavat työssään laadun kehittämistä sekä millaisia haasteita laadun kehittämiseen liittyy. Tarkoituksena oli myös tuottaa tietoa, miten laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta voidaan tukea. Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia sekä verrataan niitä aiempaan tutkimustietoon.

6.1 Laadun kehittäminen johtajien työssä

Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämisessä korostui organisaation yhteisön jaettu vastuu. Kasvatus- ja opetusalan tutkimuksissa yhteistä vastuuta kuvataan usein jaetun johtajuuden kautta (mm. Heikka & Hujala 2013; Lahtero, Lång & Alava 2017). Tässä tutkimuksessa yhteistä vastuuta kuvattiin termillä *jaettu pedagoginen asiantuntijuus*, sillä tätä kautta haluttiin korostaa asiantuntijuuden jakautumista yhteisössä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että laadun kehittämisen voidaan todeta olevan asiantuntijayhteisön yhteinen prosessi, johon jokainen työntekijä on sitoutettu. Asiantuntijayhteisön prosessimaista työskentelyä on myös tuotu esille aiemmissa kasvatus- ja opetusalan tutkimuksissa. Esimerkiksi Fonsénin (2014) mukaan varhaiskasvatuksen perustehtävän laadusta ja kehittämisestä vastataan parhaiten asiantuntijayhteisön yhteisen oppimisprosessin kautta. Taipale (2008) tuo puolestaan esille, että onnistuneessa pedagogisessa kehittämistyössä keskeistä on johtajan kyky ohjata yhteisön osaamisprosessia siten, että koko yhteisön osallisuutta ja sitoutumista edistetään. Tämän tutkimuksen mukaan yhteisen osaamisprosessin johtamista edesauttaa myös organisaation arjen tuntemus, sillä tällöin johtajat voivat aidosti ymmärtää ja tukea yhteisön jäseniä heidän työssään.

Tutkimuksen tulosten mukaan jaettua pedagogista asiantuntijuutta edistivät toimiva opettajajohtajuus sekä toimivat rakenteet. Opettajajohtajuuden kautta korostui opettajien asema laadukkaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen toteuttajana. Toimivat rakenteet puolestaan mahdollistivat johtajuuden jakautumisen sekä yhteiset pedagogiset keskustelut. Myös viimeaikaisissa tutkimuksissa on korostettu opettajajohtajuuden ja johtamisrakenteiden merkitystä kasvatus- ja opetusalan organisaatioissa. Wennerin ja

Campbellin (2017) mukaan opettajajohtajuus lisää opettajien työtyytyväisyyttä ja vaikutusvaltaa ja tätä kautta opettajat osallistuvat aktiivisemmin sekä itsensä että organisaation kehittämiseen. Varhaiskasvatuksessa selkeiden johtamisrakenteiden on todettu tukevan varhaiskasvatuksen opettajien työskentelyä sekä heidän rooliaan tiimin johtajina (Heikka 2015). Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajajohtajuutta ja yhteistä keskustelua voidaan edistää luomalla organisaatioon toimivat rakenteet. Toisaalta toimivat johtamisrakenteet tukevat myös varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien työskentelyä, joten toimivien rakenteiden kehittäminen tukee kokonaisvaltaisesti organisaation laadukasta toimintaa.

Jaetun pedagogisen asiantuntijuuden kautta johdetaan onnistuneesti myös organisaation opetussuunnitelmatyöskentelyä. Opetussuunnitelma on keskeinen työkalu laadun kehittämisessä, sillä se määrittää organisaation arvoperustan ja tavoitteet. Tämän tutkimuksen mukaan voidaan todeta, että opetussuunnitelma määrittää organisaation strategian. Samansuuntaista näkemystä on tuotu esille myös aiemmissa tutkimuksissa, sillä opetussuunnitelmatyöskentelyä on tutkimuksissa kuvattu strategisen johtamisen kautta (Karikoski 2009, 145; Fonsén 2014, 54). Aiempien tutkimusten mukaan systemaattinen opetussuunnitelmatyöskentely myös vahvistaa organisaation laadukasta toimintaa. Tutkimuksissa on havaittu, että toiminta on todennäköisemmin opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista, mikäli organisaation jäsenillä on ymmärrys opetussuunnitelman sisällöstä (Melhuish ym. 2015, 52). Tämän tutkimuksen yhtenä lähtökohtana oli, että laadukas varhaiskasvatus ja perusopetus on opetussuunnitelmien mukaista toimintaa. Näin ollen opetussuunnitelmatyöskentelyn oletettiin olevan keskeinen osa laadun kehittämistä ja tämän myös tutkimuksen tulokset vahvistivat.

Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämiseen liittyi keskeisesti organisaatiokulttuuri. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että organisaatiokulttuurin tulee olla avointa, kehittämismyönteistä ja yhteisöllistä, jotta se tukee laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta. Johtajan tehtävänä on rakentaa avointa ja yhteisöllistä kulttuuria, jossa kannustetaan kokeiluihin. Lisäksi johtajan tulee huolehtia, että organisaatiossa on selkeästi määritelty arvoperusta ja visio, jonka pohjalta toimintaa kehitetään. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että organisaatiokulttuuriin liittyvät tekijät vaikuttavat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadukkuuteen. Tutkimukset korostavat, että kunnioittava ja arvostava ilmapiiri tukee

laadukasta työskentelyä (mm. Sebastian, Allensworth & Huang 2016). Tutkimuksissa on myös tuotu esille johtajan roolia organisaatiokulttuurin luomisessa ja johtaja voikin esimerkillään luoda organisaatioon avointa ja kunnioittavaa ilmapiiriä sekä yhteisöllistä vuorovaikutuskulttuuria (Dennis ja O'Connor 2012). Myös arvoperustan ja vision merkitys organisaation laadukkaalle toiminnalle on tunnettu tutkimuskirjallisuudessa (mm. Sergiovanni 1998).

Organisaatiokulttuurin yhteisöllisyydessä painottui myös ympäröivän yhteisön kanssa tehtävä yhteistyö. Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämiseen tulee pyrkiä osallistamaan sekä huoltajat että muut kolmannen sektorin toimijat. OECD:n (2016) raportin mukaan koulun johtajien tulee jakaa yhteinen visio henkilökunnan, huoltajien ja paikallisyhteisön kanssa, sillä se mahdollistaa koulujen menestyksekkään kehittämisen. Tämä tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kehittämisessä erityisen tärkeää on perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Aiemmissä tutkimuksissa on tuotu esille, että huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön kautta tuetaan tehokkaasti lapsen oppimista ja kehitystä (Strehmel 2016). Parhaimmillaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämisestä muodostuukin yhteisön eri tahojen yhteisöllisyyttä vahvistava prosessi.

Tutkimuksen tuloksissa korostui myös johtajan osaamisen merkitys varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämisessä. Johtamisen osaamisen osalta laadun kehittämisessä keskeisiä osaamisalueita olivat substanssin hallinta, henkilöstöosaaminen, muutosjohtaminen ja reflektiotaidot. Samansuuntaiset osaamisalueet korostuvat myös aiemmissa kasvatus- ja opetusalan johtajuustutkimuksissa. Rinne, Simola, Mäkinen-Streng, Silmäri-Salo ja Varjo (2011, 81–82) tuovat esille, että nykypäivänä rehtoreita voidaan kuvata muutosagentteina, visionääreinä sekä innovaattoreina. Heidän mukaansa johtajilta vaaditaan vahvaa tulevaisuusorientaatiota, kykyä rakentaa opetussuunnitelman mukainen strategia sekä valmiutta uudistaa toimintatapoja. Karikosken (2009, 63) mukaan menestyvän kasvatus- ja opetusalan johtajan ominaisuudet määrittävät visioinnin, itsensä johtamisen, vuorovaikutuksen sekä ihmisten johtamisen kautta. Voidaankin todeta, että kehittääkseen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laatua, johtajien tulee pystyä johtamaan ja kehittämään pedagogisen asiantuntijayhteisön osaamista. Osaamisen johtamisen pohjana toimii puolestaan johtajan kyky johtaa itseään sekä kyky reflektoida omaa osaamista.

6.2 Laadun kehittämisen haasteet

Kasvatus- ja opetusalan johtajien työssä laadun kehittämistä vaikeuttivat suuri työmäärä ja puutteelliset rakenteet. Suuri työmäärä ja puutteelliset rakenteet johtivat siihen, että johtajilla ei jäänyt riittävästi aikaa pedagogiseen kehittämistyöhön. Myös aiemmissa tutkimuksissa johtajat ovat tuoneet esille, että johtajien työmäärä on suuri ja pedagogiseen työhön jäävä aika on liian vähäistä (Hujala ym. 2016; Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015). Toimivat rakenteet helpottavat suuren työmäärän jakamista ja johtajien työtä, mutta johtamisen jakamiseen on erilaisia käytäntöjä sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa (Halttunen 2016; Ahtiainen, Lahtero & Lång 2019). Tämä tutkimus vahvisti, että johtamisrakenteet vaihtelevat, minkä seurauksena osa johtajista oli tyytyväisiä rakenteisiin, mutta osa koki rakenteiden olevan puutteellisia. Tutkimuksen tulosten mukaan voidaan todeta, että erityisesti varhaiskasvatuksen virallisia rakenteita tulee vahvistaa siten, että varajohtajien ja opettajien johtajuusrooli selkeytyy. Myös aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaiskasvatuksen johtamisrakenteita tulee kehittää siten, että ne vahvistavat johtajuuden jakautumista sekä myös edistävät yhteistä keskustelua pedagogisesta johtajuudesta (Douglass 2019; Fonsén & Soukainen 2019).

Myös ulkoiset verkostot aiheuttivat haasteita laadun kehittämislle johtajien työssä. Yhteistyö eri toimijoiden kanssa on muodostunut olennaiseksi osaksi kasvatus- ja opetusalan organisaatioiden johtamistyötä. Karikoski (2009) nostaa esille, että yhteistyö ja avoimuus eri tahojen kanssa on keskeinen haaste koulujen rehtoreille nykypäivänä. Angin (2012) englantilaisen tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen johtajat raportoivat eri toimijoiden kanssa tehtävän yhteistyön olevan merkittävä osa varhaiskasvatuksen johtamistyötä, mutta yhteistyön koettiin myös aiheuttavan haasteita. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan verkostoyhteistyötä pidettiin keskeisenä osana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamistyötä, mutta yhteistyö oli myös puutteellista. Ulkoiset toimijat vaikuttavat kuitenkin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen jokapäiväiseen arkeen, joten ulkoisten toimijoiden kanssa tehtävän yhteistyön kehittäminen on tärkeää.

Tutkimuksen tulosten mukaan, kasvatus- ja opetusalan johtamistyöhön tarjottava koulutus on osittain puutteellista. Tulokset osoittivat, että johtajien peruskoulutukseen ei sisälly riittävästi johtamisosaamista tukevia opintoja, jolloin johtajien peruskoulutus ei tarjoa riittäviä valmiuksia johtamistyöhön. Kasvatus- ja opetusalan johtajuudessa

korostuu usein pedagoginen osaaminen ja substanssin hallinta (mm. Fonsén 2014). Substanssin hallinnan lisäksi tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että johtajat tarvitsevat työssään myös laajempaa johtamisosaamista. Viitalan ja Koivusen (2011) mukaan asiantuntijayhteisön johtajien osaamisessa pitäisikin vahvemmin korostaa johtamistaitoja. Hujalan ja Eskelisen (2013) mukaan varhaiskasvatuksen johtajat korostivat työssään sekä pedagogisen johtamisen että henkilöstöjohtamisen tärkeyttä. Myös tämän tutkimuksen tulosten mukaan kasvatus- ja opetusalan johtamistyössä tarvitaan erityisesti sekä substanssin hallintaa että henkilöstöosaamista. Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittivat, että johtajien peruskoulutus vahvistaa heidän pedagogista osaamistansa, mutta henkilöstöosaaminen jää puutteelliseksi. Johtajien peruskoulutuksessa tulisikin panostaa myös aiempaa laajemmin johtamistaitoihin. Tutkimuksen tulokset myös osoittivat, että varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa työskentelevien johtajien koulutusmahdollisuuksia tulee lisätä. Tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan todeta, että johtajien perus- ja täydennyskoulutusta tulee vahvistaa siten, että koulutuksella vastataan johtamistyön vaatimuksiin ja tuetaan johtajien jatkuvaa osaamisen kehittämistä.

Puutteellinen koulutus vaikutti myös varhaiskasvatuksen opettajien työhön. Tutkimuksessa tuli esille, että varhaiskasvatuksen opettajilla ei ole aina riittävää taitoa tai halua toimia tiimin pedagogisena johtajana. Myös Eskelinen ja Hujala (2015) toteavat, että varhaiskasvatuksen opettajilta puuttuu valmiuksia toteuttaa opettajajohtajuutta. Mistryn ja Soodin (2012) tutkimuksen mukaan vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat, joiden koulutukseen sisältyi johtamisosaamista, olivat valmiimpia toimimaan johtajan roolissa verrattuna niihin, joiden koulutukseen ei kuulunut johtamisosaamista. Varhaiskasvatuksen opettajien johtamisosaamista tuleekin kehittää peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen kautta, jotta opettajat saisivat parempia valmiuksia toimia tiimien pedagogisina johtajina.

Tutkimuksessa nousi esille myös kehittämishaasteita organisaation toimintakulttuuriin liittyen. Tutkimuksen tulosten mukaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämistä vaikeuttivat yhteisöllisyyden puute ja toimintatapojen liiallinen juurtuminen. Perusopetuksen organisaatioissa yhteisöllisyyttä ja toimintatapojen uudistamista vaikeutti opettajien autonomia luokkahuoneessa. Opettajan autonomian ja perinteisen luokkahuoneopetuksen on todettu olevan haaste yhteisölliselle kehittämisellä ja

oppimiselle (Linturi & Airaksinen 2014). Aiemmat tutkimukset nostavat esille, että opettaja- ja luokkahuonetyöskentelyä tulisi kehittää kohti yhteisöllistä oppimista sekä opettajien välistä yhteistyötä tulisi lisätä (Salonen-Hakomäki, Soini, Pietarinen & Pyhältö 2016). Kyllösen (2011) mukaan koulun menestymisen kannalta olennaiseksi tekijäksi muodostuukin yhteisön kyky siirtyä yksin tekemisen kulttuurista kohti yhteisöllistä ja dialogista toimintakulttuuria.

Varhaiskasvatuksen osalta keskeisenä kehittämishaasteena näyttäytyi toimintakulttuurin hidas muuttuminen ja ”kaikki tekee kaikkea” -periaate. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukainen työskentely ja opettajan pedagoginen johtaminen eivät aina toteudu vaaditulla tavalla. Karvin arvioinnissa nousi myös esille, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteet eivät toteudu edellytetyllä tavalla kaikissa päiväkodeissa ja tämän seurauksena varhaiskasvatuksen laatu vaihtelee (Repo ym. 2019). Heikan (2015) tutkimuksen mukaan ”kaikki tekee kaikkea” -periaate puolestaan vaikeuttaa opettajan pedagogista johtamista. Myös Parrila & Fonsén (2016) nostavat esille, että toimintatapojen liiallinen juurtuminen näyttäytyy kehittämisen esteenä varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaisesti päiväkotien johtajat vastaavat varhaiskasvatuksen toiminnasta, joten heidän tulisi varmistaa, että henkilökunnan toimintatavat ovat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisia. Vanhat ja juurtuneet toimintatavat estävät varhaiskasvatuksen laadun kehittämistä ja myös madaltavat varhaiskasvatuksen laatua.

Tutkimuksen mukaan puutteelliset arviointikäytänteet aiheuttivat haasteita laadun kehittämiseksi varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Toimivat arviointikäytänteet ovat merkittävä osa laadun kehittämistyötä, sillä arvioinnin kautta voidaan havaita kehittämistarpeita sekä arvioida, onko asetetut tavoitteet saavutettu. Tutkimustulosten mukaan johtajat ymmärsivät arvioinnin tärkeyden, mutta kokivat arvioinnin johtamisen olevan haastavaa. Tulokset osoittivat, että arviointikäytänteitä tulisikin kehittää sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen organisaatioissa. Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajat tarvitsevat tukea arviointityön johtamisessa ja toimivien arviointikäytänteiden kehittämisessä.

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen arviointi on lakeihin kirjattu velvoite. Perusopetuslakiin on säädetty velvoite arvioida toimintaa jo vuonna 1998, kun taas varhaiskasvatuslaissa velvoite on ollut vuodesta 2015. Perusopetuksessa arviointivelvoite on siis ollut jo pidemmän aikaa, mutta siitä huolimatta perusopetuksen arviointia koskevat tutkimukset osoittavat, että perusopetuksen arviointi ei ole nykypäivänä riittävän systemaattista. Rinteen ym. (2011, 114–115) mukaan rehtorilla ja opettajilla on vaikeuksia jakaa työaikaansa toiminnan arviointiin. Väätäinen (2019, 25) tuo puolestaan esille, että perusopetuksen järjestäjillä ei ole käytössään toimivia arviointikäytänteitä, jotka mahdollistaisivat systemaattisen laadunhallinnan. Harjunen ym. (2017) toteavatkin, että kansallinen ohjaus perusopetuksen laadunhallintaan ei näyttäyty riittävän tehokkaana ja opetuksen järjestäjät tarvitsevat tukea arviointikäytänteiden kehittämiseen. Varhaiskasvatuksen tutkimukset osoittavat puolestaan varhaiskasvatuksen arvioinnin olevan myös puutteellista. Mikkolan, Revon, Vlasovin, Paanasen ja Mattilan (2017) mukaan varhaiskasvatuksen järjestäjien arviointikäytännöt eivät vastaa arvioinnille asetettuja tavoitteita. Mikkola ym. tuovatkin esille, varhaiskasvatuksen arviointikäytänteiden tulisi olla järjestelmällisempiä, sillä arviointia toteutetaan epäjohdonmukaisesti ja satunnaisesti.

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämistä vaikeutti myös toimialan ylempään tason muutokset. Kontekstuaalisen johtajuusmallin mukaan ylempään tason toimijat vaikuttavat alempien tasojen läpi, mikä myös oli tämän tutkimuksen lähtöoletuksena (Härkönen 2008, 32). Tutkimuksen tuloksissa kunnan hallinto-organisaatioita ja valtionhallintoa kuvattiin kasvatuksen ja opetuksen toimialan kautta. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tutkimuskirjallisuudessa korostetaan, että yhteiskunta vaikuttaa siihen, mitä varhaiskasvatukselta ja perusopetukselta odotetaan (Vlasov ym. 2018; Saarinen ym. 2019). Myös tämä tutkimus osoitti, että yhteiskunta vaikuttaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämiseen. Tämän tutkimusten tulosten mukaan laadun kehittämistä vaikeutti toimialan poukkoilevuus ja yhteiskunnan kasvavat vaatimukset. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen toimialalla tulisi panostaa pitkäjänteisiin kansallisiin linjauksiin, joiden kautta varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laatua kehitetään suunnitelmallisesti.

Tutkimuksen tuloksissa korostui myös, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun kehittämistä tulisi toteuttaa enemmän yhteistoiminnassa eri tasojen välillä. Aiemmissä tutkimuksissa on myös korostettu eri tasojen ja toimijoiden välisen yhteistyön merkitystä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kehittämisessä. Fullan (2009) huomauttaa, että kasvatuksen ja opetuksen kenttää uudistettaessa, strategian ja vision luomiseen tulisi osallistua eri tasojen toimijat aina opettajista ylimpään hallintoon. Rinkinen (2020) tarkasteli väitöskirjassaan perusopetuksen ylimpien viranhaltijoiden näkemyksiä perusopetuksen kehittämiskohteista ja nostaa myös esille eri tasojen merkityksen kehittämistoiminnassa. Rinkisen mukaan perusopetuksen kehittäminen vaatiikin toimenpiteitä sekä valtakunnallisen että paikallisen tason toimijoilta ja eri tasojen päätöksentekoa tulee tarkastella kriittisesti. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan hallinnon päätöksissä tulisi kuunnella enemmän varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kenttää ja muutokset tulisi toteuttaa maltillisesti. Myös Rajakaltio (2017) nostaa esille, että kouluissa hallinnon ei koeta tukevan koulujen kehittämistä, sillä hallinto ja koulut eivät toimi vuoropuhelussa toistensa kanssa. Varhaiskasvatuksen tutkimukset korostavat myös, että hallinnon ja päiväkotien tulisi toteuttaa kehittämistyötä enemmän yhteistoiminnassa, sillä yhteistoiminnan kautta mahdollistetaan varhaiskasvatuksen tehokas kehittäminen (Halttunen 2013; Kangas, Venninen & Ojala 2015).

Laadukkaalle varhaiskasvatukselle aiheutti haasteita myös varhaiskasvatuksen opettajapula. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksessa on pula pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista ja opettajapulan koettiin madaltavan varhaiskasvatuksen laatua. Varhaiskasvatuksen tutkimukset osoittavat, että korkeasti ja pedagogisesti koulutettu henkilöstö on yhteydessä varhaiskasvatuksen laadukkaaseen pedagogiseen toimintaan (OECD 2012). Ammattitaitoinen ja korkeasti koulutettu henkilöstö käyttää työssään laadukkaita pedagogisia toimintatapoja sekä kykenee myös organisoimaan päivittäisiä, virikkeellisiä aktiviteetteja (Litjens & Taguma 2010; Manning, Garvis, Fleming & Wong 2017). Laadukkaan varhaiskasvatuksen kannalta keskeistä on, että kentällä työskentelee riittävän koulutuksen saaneita varhaiskasvatuksen opettajia, joilla on pedagogista osaamista.

7 POHDINTA

Tämän luvun tarkoituksena on tuoda esille tutkimuksen johtopäätökset sekä tarkastella tutkimusprosessia kokonaisuudessaan. Luvussa 7.1 esitellään tutkimuksen johtopäätökset ja luvussa 7.2 tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi, luvussa 7.3 nostetaan esille jatkotutkimusideoita, joita tämän tutkimuksen tulosten mukaan olisi tarpeellista tutkia.

7.1 Johtopäätökset

Laadun kehittäminen näyttäytyi varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen organisaatioissa yhteisenä prosessina, johon tulisi osallistaa organisaation sisäiset ja ulkoiset toimijat. Laadun kehittämisessä yhteisöllisyyden merkitys korostui, mutta yhteisöllisyys aiheutti myös haasteita sekä varhaiskasvatuksessa että perusopetuksessa. Varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa tulee panostaa työyhteisön avoimeen vuorovaikutuskulttuuriin sekä vahvistaa toimintakulttuuria, jossa korostuu yhteisöllinen kehittäminen. Johtajuuden näkökulmasta ongelmallista on, että esimerkiksi verkostojen kanssa tehtävä yhteistyö oli vähäistä, mutta johtajien työmäärä koettiin silti liian suurena. Kasvatus- ja opetuslalle tulisi kehittää rakenteita, jotka tukevat laadun kehittämistä eri toimijoiden kesken ja mahdollistavat johtajuuden aidon jakautumisen. Laadun kehittämisen kannalta myös hallinnon toimijat tulisi saada parempaan yhteistyöhön kentän toimijoiden kanssa. Laadukkaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen onnistunut kehittäminen vaatii kasvatus- ja opetusalan kaikkien tasojen panostusta sekä yhteistoimintaa tukevia rakenteita.

Laadun kehittämisen näkökulmasta, myös johtajien osaamisen kehittäminen on tärkeää, sillä ammattitaitoinen johtajuus tukee laadukasta varhaiskasvatusta ja perusopetusta. Tämä tutkimus osoitti, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtamistyössä vaaditaan monipuolista johtamisosaamista, sillä johtajien tehtäväkokonaisuudet ovat laajoja. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien osaamisen vahvistamiseen tulee kiinnittää yhä enemmän huomiota ja johtajien koulutukseen pitää panostaa kehittämällä johtajien perus- ja täydennyskoulutusta. Rehtorien kelpoisuusvaatimuksena on ylempi

korkeakoulututkinto, asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, riittävä työkokemus opettajana sekä opetushallinnon riittävä tuntemus. Rehtorien kelpoisuuden osalta on esitetty, että rehtorien kelpoisuusvaatimuksiin tulisi lisätä johtamistaito, sillä se toisi esille työn johtamisvastuuta ja mahdollisesti vahvistaisi myös rehtorikoulutuksen johtamisnäkökulmaa (Opetushallitus 2013, 8). Myös tämän tutkimuksen osalta voidaan todeta, että riittävän johtamistaidon sisällyttäminen rehtorien kelpoisuusvaatimukseen olisi työn vaatimusten kannalta perusteltua, sillä tutkimuksen mukaan johtamisaaminen korostui rehtorien keskeisenä osaamistarpeena. Päiväkodin johtajien kelpoisuusvaatimus nousee puolestaan vuodesta 2030 alkaen ylempään korkeakoulututkintoon, minkä lisäksi johtajan työhön vaaditaan varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus sekä riittävä johtamistaito. Nyt olisikin oikea hetki pohtia, millaisia johtamisopintoja korkeakoulututkinnoissa tulisi tarjota, jotta koulutus antaisi enemmän valmiuksia kasvatus- ja opetusalan johtamistyöhön.

Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että moniammatillisen tiimin johtaminen tuo selkeästi omat haasteet varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Mielenkiintoista on, että moniammatillisuuden tiimin tuomat haasteet näyttivät kohdistuvan nimenomaan varhaiskasvatuksen opettajan työhön. Tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajien koulutuksessa tulee perehtyä syvemmin siihen, miten toimia moniammatillisen tiimin johtajana. Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajille tulee tarjota täydennyskoulutusta, jonka kautta vahvistetaan opettajien johtamisaamista. Varhaiskasvatuksen kentällä työskentelee tällä hetkellä myös opettajia usealla eri koulutustaustalla ja täydennyskoulutuksella tulee vastata eri koulutustaustan omaavien varhaiskasvatuksen opettajien osaamistarpeisiin. Koulutuksen lisäksi opettajajohtajuutta tulee varhaiskasvatuksessa edistää johtajuuden kautta luomalla organisaatioon opettajajohtajuutta tukeva toimintakulttuuri sekä toimivat johtamisrakenteet. Toimivan opettajajohtajuuden kautta voitaisiin tehokkaasti uudistaa myös varhaiskasvatukseen juurtunutta ”kaikki tekee kaikkea” -toimintakulttuuria.

Tutkimuksen tuloksissa korostui arviointikäytäntöjen puutteellisuus, sillä niin varhaiskasvatuksessa kuin perusopetuksessakaan arviointia ei toteutettu riittävän aktiivisesti. Tutkimustulos on merkityksellinen, sillä kansallisessa ohjausjärjestelmässä varhaiskasvatuksen arviointia on osittain kehitetty perusopetuksen arvioinnin suuntaisesti. Esimerkiksi vuonna 2015 säädetyn arviointivelvoitteen tarkoituksena oli

tuoda varhaiskasvatukseen samantyyppinen säännös kuin koulutuspuolen muissa laeissa oli koulutuksen arviointia koskien (HE 341/2014 vp). Vuosina 2019-2022 Karvin tehtävänä on kehittää varhaiskasvatukseen laadun arviointikriteerit tukemaan varhaiskasvatuksen järjestäjien laadunarviointia. Perusopetukseen vastaavanlaiset arviointia tukevat laatukriteerit on kehitetty ensimmäisen kerran vuonna 2009. Perusopetuksen edistyneemmästä kansallisesta ohjauksesta huolimatta, perusopetuksen arviointi ei toteudu riittävästi. Arvioinnin kautta voidaan varmistaa, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen toiminta on laadukasta ja tasavertaista. Huolestuttavaa on, että varhaiskasvatuksen laatu vaihtelee ja perusopetuksen puolella koulut eriarvoistuvat (Rautopuro & Juuti 2018; Repo ym. 2019). Keskeistä onkin pohtia, että onko kansallinen ohjaus kasvatus- ja opetusalan arviointiin riittävän tehokasta vai tulisiko perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen arviointia ohjata vahvemmin esimerkiksi kuntatasolla.

Tutkimuksen tulokset kytkeytyvät myös varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ajankohtaiseen valtakunnalliseen kehittämiseen, sillä kansallisessa kehittämisessä on viime aikoina painotettu kasvatus- ja opetusalan johtamisen ja arvioinnin kehittämistä. Opetus- ja kulttuuriministeriö on käynnistänyt varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laatua ja tasa-arvoa edistävän Oikeus oppia -kehittämisohjelman vuosille 2020-2022. Kehittämisohjelman tavoitteena on muun muassa vahvistaa varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajuutta sekä kehittää johtamisen perus- ja täydennyskoulutusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.) Opetushallitus on puolestaan asettanut vuosiksi 2020-2023 varhaiskasvatuksen ja opetustoimen henkilöstökoulutuksen keskeiseksi teema-alueeksi johtamisosaamisen ja yhteisöllisen kehittämisen vahvistamisen. Myös varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen arviointiosaamista pyritään vahvistamaan sekä Opetushallituksen rahoittaman täydennyskoulutuksen kautta että Oikeus oppia -kehittämisohjelman kautta. (Opetushallitus 2019.) Tämän tutkimuksen mukaiset kehittämistarpeet on siis tunnistettu myös valtakunnallisella tasolla ja tutkimuksen tulokset sijoittuvat yhteiskunnallisesti merkittäviin teemoihin.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa keskeistä on, että tutkimus on pyritty toteuttamaan mahdollisimman objektiivisesti (Kananen 2017, 78–80). Fenomenologis-hermeneutiikassa ehdottoman objektiivisuuden saavuttaminen ei ole mahdollista, mutta tieteellisen tutkimuksen mukaisesti, pyrkimyksenä tulee olla kuvata tutkittavien maailmaa mahdollisimman objektiivisesti (Hirsjärvi & Hurme 2008, 188–189). Tässä tutkimuksessa haastateltavien kokemukset on pyritty kuvaamaan sellaisenaan, kuin ne aineistosta nousivat, ilman, että tutkijan oma tulkinta värittää haastateltavien kokemuksia. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen mukaisesti, tutkimuksessa on tuotu esille tutkijan esiymmärrys ja tutkimusprosessin aikana esiymmärrystä tarkasteltiin kriittisesti. Analyysivaiheessa tavoitteena oli lähestyä aineistoa mahdollisimman suurella objektiivisuudella siten, että tutkijan esiymmärrys ei määrittele aineistosta tehtäviä tulkintoja. Analyysin aikana pyrittiin varmistamaan, että ilmauksen merkitys säilyy alkuperäisen mukaisena, minkä vuoksi tutkittavaa ilmiötä lähestyttiin aineistolähtöisesti ja muodostettuja kategorioita myös verrattiin alkuperäiseen ilmaukseen. Tutkimuksen tuloksena tuotetut merkitysrakenteet kuvaavat johtajien kokemuksia laadun kehittamisestä uudella tavalla ja tutkijan esiymmärrys syventyi tutkimusprosessin myötä.

Tutkimuksessa on käytetty sekundääriaineistoa, jolloin aineisto on kerätty muiden toimesta. Tutkijan kerätessä itse aineistoa, tutkija voi esittää tarkentavia kysymyksiä sekä syventää ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä jo aineistonkeruun aikana (Kananen 2017, 95–97). Sekundääriaineistoa käyttäessä, tutkijan tulee luottaa valmiiseen aineistoon sekä tulkita sitä oman tutkimustehtävän mukaisesti. Tämän tutkimuksen tarkoitukseen sekundääriaineisto oli soveltuva, sillä aineisto oli hyvin rikas ja monipuolinen. Sekundääriaineistoa sovellettiin tämän tutkimuksen tarkoitukseen rajaamalla aineiston analyysi päiväkodin johtajien ja rehtoreiden kokemuksiin, jotka kytkeytyivät tutkittavaan ilmiöön. Fenomenologis-hermeneutiikan aineistoissa tavallisesti suositaan vähän ohjattuja haastattelutilanteita, jotta haastateltavat pääset kertomaan kokemuksistaan mahdollisimman avoimesti. Tutkimuksessa käytetty sekundääriaineisto sopi myös tutkimusotteeseen, sillä EduLeaders-hankkeen aineisto koostui tutkittavien avoimesta keskustelusta, jossa haastateltavat toivat esille omia näkemyksiään ja kokemuksiaan. Haastattelutilanteita ei myöskään ole ohjattu tämän tutkimuksen intressien mukaisesti, mikä toisaalta vahvistaa tutkimuksen objektiivisuutta.

Tutkimuksen aineisto on kerätty fokusryhmähaastatteluilla EduLeaders-hankkeen toimesta. Teemahaastattelun kysymykset olivat laajoja, jolloin haastateltavat pääsivät kertomaan kokemuksistaan ja näkemyksistään omin sanoin. Ryhmähaastattelun yhtenä haasteena voidaan pitää, että ryhmän dynamiikka ja ilmapiiri vaikuttavat siihen, millaisia puheenvuoroja haastattelussa käytetään (Hirsjärvi & Hurme 2008, 63). Ilmapiirin vaikutus näkyi myös tämän tutkimuksen aineistoissa, sillä esimerkiksi ensimmäisen haastateltavan puheenvuoro vaikutti siihen, millaisesta näkökulmasta aihetta tarkastellaan. Ilmapiirin vaikutuksesta huolimatta fokusryhmähaastatteluissa nousi kuitenkin esille myös eriäviä näkemyksiä ja kokemuksia. Ryhmähaastattelujen aikana haastateltavien keskustelu oli myös sisällöltään rikasta ja haastattelut tuottivat tämän tutkimuksen tarkoitukseen monipuolisen ja soveltuvan aineiston.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä riittävällä dokumentaatiolla, mikä tarkoittaa valintojen perustelua ja avoimuutta (Kananen 2017, 178). Tämän tutkimuksen vaiheet on kuvattu avoimesti ja menetelmien valinta on perusteltu sekä menetelmät ovat valittu huomioiden tutkittavan ilmiön luonne. Tutkimuksessa on myös esitetty kuvioita ja taulukoita kuvaamaan tutkimuksen etenemistä ja vaiheita. Tutkimustulosten käsittelyyn on liitetty aineistositaatteja, joiden tarkoituksena on vakuuttaa lukija siitä, että saadut tulokset perustuvat aineistoon. Tutkimuksen aineistositaatit on valikoitu siten, että ne kuvaavat mahdollisimman läheisesti tutkittavien kokemuksia tutkimustulosta koskien. Tutkimuksessa saatuja tutkimustuloksia myös verrattiin aiempiin tutkimuksiin ja aiemmat tutkimukset vahvistivat tämän tutkimuksen tuloksia. Aiemmissä tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia, mikä lisää tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimus on toteutettu huomioiden hyvä tieteellinen käytäntö (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Tutkimuksen aineisto on saatu valmiina ja aineiston käytöstä on laadittu käyttöoikeussopimus Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen kanssa. Tutkittavien henkilöllisyys oli aineistossa valmiiksi salattu, joten tutkittavien anonymiteetistä huolehdittiin EduLeaders-hankkeen toimesta. Tämän tutkimuksen osalta, aineisto on säilytetty ja käsitelty tietoturvallisia toimintatapoja noudattaen. Aineiston käyttöoikeus on myönnetty ainoastaan tämän tutkimuksen toteuttamista varten ja aineisto tuhotaan tutkimuksen jälkeen sopimuksen mukaisesti. EduLeaders-hankkeen osalta aineisto säilytetään Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksella.

7.3 Jatkotutkimusideat

Tutkimus osoitti, että sekä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien johtamisosaamista tulee vahvistaa ja koulutusta tulee kehittää tutkimusperustaisesti. EduLeaders-hankkeen tarkoituksena on kehittää kasvatus- ja opetusalan johtamisen opintoja, joten tämän tutkimuksen tulokset vahvistivat hankkeen tarpeellisuuden. Tämän tutkimuksen mukaan huomiota tulisi kiinnittää johtajien osaamisen lisäksi myös varhaiskasvatuksen opettajien johtamisosaamiseen. Jatkotutkimuksena olisi tärkeä selvittää, millaista osaamista varhaiskasvatuksen opettajat tarvitsevat toimiessaan tiimin pedagogisena johtajana. Erityisen tärkeää olisi tutkia vastavalmistuneiden opettajien valmiuksia pedagogiseen johtajuuteen, sillä tätä kautta saataisiin tietoa siitä, millaista johtamisosaamista koulutus tällä hetkellä tuottaa. Tämän tiedon pohjalta tulisi edelleen kehittää johtamisopintoja varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen. Lisäksi kasvatus- ja opetusalan johtajien sekä varhaiskasvatuksen opettajien täydennyskoulutusta tulisi arvioida, jotta kentällä työskentelevien johtajien ja opettajien osaamista voidaan vahvistaa riittävän täydennyskoulutuksen kautta.

Tutkimuksessa nousi esille, että kasvatus- ja opetusalan johtamisrakenteita tulisi uudistaa. Johtamisrakenteiden tulisi mahdollistaa aktiivisempi yhteistyö sekä verkostojen että ohjausjärjestelmän eri tasojen kanssa. Jatkotutkimuksena olisi tärkeä selvittää, millaisten rakenteiden kautta yhteistyötä voidaan edistää. Varhaiskasvatuksen johtajuuteen tulisi kehittää toimivampia johtamisrakenteita myös kentän tasolle. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen kentällä kokeillaan tällä hetkellä aktiivisesti uusia malleja johtamisrakenteisiin. Näiden johtamismallien tutkiminen olisi tärkeää, sillä sitä kautta saataisiin tietoa siitä, millaiset rakenteet tukevat laadukasta johtajuutta ja varhaiskasvatusta.

Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen arvioinnin kehittämiseen tulee edelleen panostaa. Keskeiset kohteet jatkotutkimukselle ovatkin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen arviointikäytännöt. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen arviointiin tulisi kehittää uusia toimintamalleja ja erilaisten arviointimallien toimivuutta olisi myös tärkeää arvioida. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen arviointia tulisi kehittää siten, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen järjestäjät toteuttaisivat arviointia systemaattisesti sekä myös hyödyntäisivät arviointitietoa laadun kehittämisessä.

Lähteet

Ahtiainen, R., Lahtero, T. & Lång, N. (2019). Johtaminen perusopetuksessa – katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin johtajuuden jakamisesta. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä ja M-P. Vainikainen (toim.). *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 52. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia, 235–254.

Akselin, M-L. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9050-7>

Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus – Toukokuu 2012*. Opetushallitus. Muistiot 2012:3.

Alila, K. (2013). *Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu. Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9115-3>

Andersen, L. B., Bjørnholt, B, Bro, L. L. & Holm-Petersen, C. (2017). Achieving High Quality Through Transformational Leadership: A Qualitative Multilevel Analysis of Transformational Leadership and Perceived Professional Quality. *Public Personnel Management* 47(1), 51–72. doi:[10.1177/0091026017747270](https://doi.org/10.1177/0091026017747270)

Ang, L. (2012). Leading and Managing in the Early Years: A Study of the Impact of a NCSL Programme on Children’s Centre Leaders’ Perceptions of Leadership and Practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(3), 289–304. doi:[10.1177/1741143212436960](https://doi.org/10.1177/1741143212436960)

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.

Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). ”Että tietää missä on menossa”. *Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 7:2019. Tampere: PunaMusta.

Backman, J. (2010). Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa T., Miettinen, S., Pulkkinen & J., Taipale. *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 60–78.

Bloom, P. (2010). *Measuring work attitudes in the early childhood setting: Technical manual for the Early Childhood Job Satisfaction Survey and the Early Childhood Work Environment Survey*. Wheeling: McCormick Center for Early Childhood Leadership.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record* 111(1), 180–213.

- Connolly, M., James, C. & Fertig, M. (2019). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(4), 504–519. doi:[10.1177/1741143217745880](https://doi.org/10.1177/1741143217745880)
- Crossan, M., Vera, D. & Nanjad, L. (2008). Transcendent Leadership: Strategic Leadership in Dynamic Environments. *The Leadership Quarterly* 19(5), 569–581. doi:[10.1016/j.leaqua.2008.07.008](https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.07.008)
- Dennis, S. & O’Connor, E. (2012). Reexamining Quality in Early Childhood Education: Exploring the Relationship Between the Organizational Climate and the Classroom. *Journal of Research in Childhood Education* 27(1), 74–92. doi:[10.1080/02568543.2012.739589](https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739589)
- Douglass, A. L. (2019). Leadership for quality early childhood education and care. *OECD Education Working Papers No. 211*. doi:[10.1787/6e563bae-en](https://doi.org/10.1787/6e563bae-en)
- Duif, T., Harrison, C., van Dartel, N. & Sinyolo, D. (2013). *Distributed Leadership in Practice. An Analysis of Distributed Leadership in European Schools*. Haettu osoitteesta http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/esha-etuice_report_on_dl.pdf
- Eskelinen, M. & Hujala, E. (2015). Early childhood leadership in Finland in light of recent research. Teoksessa M. Waniganayake, J. Rodd & L. Gibbs (toim). *Thinking and Learning about Leadership: Early childhood research from Australia, Finland and Norway*. Sydney: Community Child Care Cooperative NSW, 87–101.
- Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. (2014). Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. European Commission.
- Fonsén, E. (2013). Dimensions of Pedagogical Leadership in Early Childhood Education and Care. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim). *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press, 181–192.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Fonsén, E. & Parrila, S. (2016). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 23–42.
- Fonsén, E. & Soukainen, U. (2019). Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 213–222. doi:[10.1007/s10643-019-00984-y](https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y)
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change* 10, 101–113. doi:[10.1007/s10833-009-9108-z](https://doi.org/10.1007/s10833-009-9108-z)

Hallinger, P. & Snidvongs, K. (2008). Educating leaders. Is there anything to learn from business management? *Educational Management, Administration & Leadership* 36(5), 9–31. doi:[10.1177/1741143207084058](https://doi.org/10.1177/1741143207084058)

Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3762-1>

Halttunen, L. (2013). Determination of Leadership in a Day Care Organisation. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press, 97–112.

Halttunen, L. (2016). Distributing leadership in a day care setting. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(1), 2–18. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201602171589>

Harjunen, E., Hietala, R., Lepola, L., Räisänen, A. & Korpi, A. (2017). *Arvioinnilla luottamusta. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien laadunhallinta- ja itsearviointikäytännöt*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 4:2017. Tampere: Suomen yliopistopaino.

HE 341/2014 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi.

Heckman, J. J. (2013). *Giving Kids a Fair Chance*. Boston Review Books. Cambridge: MIT Press.

Heikka, J. (2015). Shifting the responsibility for leadership from a positional to a distributed endeavour. Teoksessa M. Waniganayake, J. Rodd & L. Gibbs (toim.) *Thinking and Learning about Leadership: Early childhood research from Australia, Finland and Norway*. Sydney: Community Child Care Cooperative NSW, 102–115.

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

Heikka, J. & Hujala, E. (2013). Early childhood leadership through the lens of distributed leadership. *European Early Childhood Education Research Journal* 21(4), 568–580. doi:[10.1080/1350293X.2013.845444](https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845444)

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.

Hujala, E. (2004). Dimension of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48(1), 53–71. doi:[10.1080/0031383032000149841](https://doi.org/10.1080/0031383032000149841)

Hujala, E. (2013). Contextually defined leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press, 47–60.

Hujala, E., Eskelinen, M., Keskinen, S., Chen, C., Inoue, C., Matsumoto, M. & Kawase, M. (2016). Leadership Tasks in Early Childhood Education in Finland, Japan, and Singapore. *Journal of Research in Childhood Education* 30(3), 406–421. doi:[10.1080/02568543.2016.1179551](https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1179551)

Hujala, E. & Eskelinen, M. (2013). Leadership Tasks in Early Childhood Education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim). *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press, 213–234.

Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T., & Ahonen, J. (2002). *Oppilaitoksen johtaminen*. Helsinki: WSOY.

Härkönen, U. (2008). Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) *Oppimista, opetusta, monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 21–39.

Johnson, B., Stevens, J. J. & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: a validity study of scores from the revised school level environment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement* 67(5), 833–844. doi:[10.1177/0013164406299102](https://doi.org/10.1177/0013164406299102)

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

Kamensky, M. (2014). *Strateginen johtaminen. Menestyksen timantti*. 4. tarkistettu painos. Helsinki: Talentum.

Kananen, J. (2017). *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Suomen yliopistopaino.

Kangas, J., Venninen, T. & Ojala, M. (2015). Distributed leadership as administrative practice in Finnish early childhood education and care. *Education Management Administration & Leadership* 44 (4), 617–631. doi:[10.1177/1741143214559226](https://doi.org/10.1177/1741143214559226)

Kannisto, H. (2002). Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) *Nykyajan filosofia*. Helsinki: WSOY, 303–434.

Kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tutkimus- ja koulutusryhmä. EduLeaders. Haettu 17.02.2020 osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/kasvatus-ja-opetusalan-johtajuuden-tutkimus-ja-koulutusryhma/eduleaders-0>

Karikoski, A. (2009). *Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4967-5>

Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8630-2>

Laadunhallinta opetustoimessa ja varhaiskasvatuksessa. (2010). Suomen kuntaliitto. Helsinki: Kuntatalon paino.

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.

Lahtero, T. (2011). *Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri: symbolis-tulkinnallinen näkökulma.* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4186-4>

Lahtero, T. J., Lång, N. & Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management* 37(3), 217–233. doi:[10.1080/13632434.2017.1293638](https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293638)

Lahtero, T. J. & Kuusilehto-Awale, L. (2013). Realisation of strategic leadership in leadership teams work as experienced by the leadership team members of basic education schools. *School Leadership & Management* 33(5), 457–472. doi:[10.1080/13632434.2013.813464](https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813464)

Lahtero, T. J. & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to Engage in Pedagogical Leadership as Experienced by Finnish Newly Appointed Principals. *American Journal of Educational Research* 3(3), 318–329. doi:[10.12691/education-3-3-11](https://doi.org/10.12691/education-3-3-11)

Litjens, I. & Taguma, M. (2010). *Revised literature overview for the 7th meeting of the OECD network on early childhood education and care.* Network on Early Childhood Education and Care.

Linturi, H. & Airaksinen, T. (2014). Kollektiivinen oppiminen on toisenlaista. *Futura* 33(3), 88–100. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1642857>

Logie, C. (2013). Shared Leadership among Caribbean early childhood practitioners. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching Leadership in Early Childhood Education.* Tampere: Tampere University Press, 235–254.

Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, T. W. G. (2017). The Relationship between Teacher Qualification and the Quality of the Early Childhood Care and Learning Environment. *A Campbell Systematic Reviews* 13(1), 1–82. doi:[10.4073/csr.2017.1](https://doi.org/10.4073/csr.2017.1)

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M. & Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood Education and Care (ECEC) upon child development.* CARE project: Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care ECEC.

Moilanen, P. & Rähkä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.

- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) (2010). *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mikkola, A., Repo, L., Vlasov, J., Paananen, M. & Mattila, V. (2017). *Varhaiskasvatuksen arvioinnin nykytila*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 22:2017.
- Mistry, M & Sood, K. (2012). Challenges of Early Years leadership preparation: a comparison between early and experienced Early Years practitioners in England. *Management in Education* 26(1), 28–37. doi:[10.1177/0892020611427068](https://doi.org/10.1177/0892020611427068)
- Mustonen, K. (2003). *Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa*. (Väitöskirja, Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta <http://herkules oulu.fi/isbn9514270037/>
- Mäntyranta, T. & Kaila, M. (2008). Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Duodecim* 2008 124(13), 1507–1513.
- Nivala, V. (1999). Päiväkodin johtajuus. (Väitöskirja, Lapin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-2011113102>
- Nivala, V. (2002). Pedagoginen johtajuus: näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssijohtamiseen. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 33(2), 189–202. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1377964>
- Nyysölä, K. (2013). *Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:12. Tampere: Suomen yliopistopaino.
- OECD. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publishing. doi:[10.1787/9789264008199-en](https://doi.org/10.1787/9789264008199-en)
- OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. doi:[10.1787/9789264123564-en](https://doi.org/10.1787/9789264123564-en)
- OECD. (2016). *School Leadership for Learning. Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing. doi:[10.1787/9789264258341-en](https://doi.org/10.1787/9789264258341-en)
- Opetushallitus. (2013). *Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti*. Raportit ja selvitykset 2013:16.
- Opetushallitus. (2019). *Tiedotustilaisuus – opetustoimen ja varhaiskasvatuksen henkilöstökoulutus vuonna 2020*. Opetushallituksen henkilöstökoulustuimi. [Diaesitys]. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetustoimen-ja-varhaiskasvatuksen-henkilostokoulutus-vuonna-2020.pdf>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma. Haettu 11.03.2020 osoitteesta <https://minedu.fi/laatuohjelmat>.

Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 59–90.

Peltomäki, P. (2014). *Kotona asuvan ikäihmisen perheen hyvä vointi. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus*. (Väitöskirja, Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9524-3>

Pesonen, J. (2009). *Peruskoulun johtaminen – aikansa ilmiö*. (Väitöskirja, Joensuun yliopistopaino). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-219-216-5>

Perusopetuksen laatuksikriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatuksikriteerit. (2012). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus.

Perusopetusasetus 20.11.1998/852.

Perusopetuslaki 628/1998.

Portin, B., Schneider, P., DeArmond, M., & Gundlach, L. (2003). *Making Sense of Leading School. A National Study of the Principalship*. Seattle: Center on Reinventing Public Education.

Pulkkinen, S. (2010). Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa Teoksessa T., Miettinen, S., Pulkkinen & J., Taipale. *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus, 25–44.

Pulkkinen, S., Kanervio, P. & Risku, M. (2015). Trust in educational leadership: Finnish way. Teoksessa S. Pulkkinen, P. Kanervio & M. Risku (toim.) *More trust, less control – less work? Culture of Trust as a Basic of Educational Leadership and School Improvement*. Studies in educational leadership 2. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House, 34–49.

Raasumaa, V. (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3803-1>

Rajakaltio, H. (2017). Kohti yhteisöllistä koulua – kolme esimerkkitapausta onnistuneesta inklusiivisen koulun kehittämisestä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.) *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino, 59–86.

Rautopuro, J. & Juuti, K. (toim.) (2018). *PISA pintaa syvemältä. PISA 2015 Suomen pääraportti*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly* 44(5), 635–674. doi:[10.1177/0013161X08321509](https://doi.org/10.1177/0013161X08321509).

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2019. Tampere: Punamusta.

Rinkinen, A. (2020). *Rautaa ja ruostetta: Kuntien perusopetuksesta vastaavien ylimpien viranhaltijoiden näkemyksiä perusopetuksen vahvuuksista ja kehittämiskohteista*. (Väitöskirja, Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5849-9>

Rinne, R., Simola, H., Mäkinen-Streng, M., Silmäri-Salo, S. & Varjo, J. (2011). *Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 56. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Räty, O. (2000). *Rehtori johtajana. Oppimisen johtaminen*. Mänttä: M-print.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 03.02.2020 osoitteesta www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/

Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö, A. & Viitala, M. (2019). *OPS-työn askeleita – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 1:2019. Tampere: PunaMusta.

Salminen, J., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., & Lerkkanen, M.-K. (2017). Development of pre-academic skills and motivation in kindergarten: A subgroup analysis between classroom quality profiles. *Research Papers in Education* 33(4), 515–543. doi:[10.1080/02671522.2017.1353673](https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353673)

Salonen-Hakomäki, S.-M., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining state-level school administrators' theory of change. *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 671–691. doi:[10.1080/00220272.2016.1143530](https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1143530)

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Hunt, S. (2008). *Effective Pre-school and Primary Education 3–11 Project (EPPE 3–11): Influences on children's attainment and progress in Key Stage 2: Cognitive outcomes in Year 6*. Nottingham: Department for Children Schools and Families.

Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., & Toth, K. (2014). *Influences on students' social-behavioural development at age 16: Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE)*. Research Brief. Department for Education.

Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. Third Edition. USA: Jossey-Bass.

Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T. & Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: a study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly* 43(1), 67–100. doi:[10.1177/0013161X06293631](https://doi.org/10.1177/0013161X06293631)

Sebastian, J. & Allensworth, E. & Huang, H. (2016). The Role of Teacher Leadership in How Principals Influence Classroom Instruction and Student Learning. *American Journal of Education* 123(1), 69–108. doi:[10.1086/688169](https://doi.org/10.1086/688169)

Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership* 41(5), 4–13.

Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as Pedagogy, Capital Development and School Effectiveness. *International Journal of Leadership in Education* 1(1), 37–46. doi:[10.1080/1360312980010104](https://doi.org/10.1080/1360312980010104)

Slot, P. (2018). *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. OECD Education Working Paper No. 176. doi:[10.1787/edaf3793-en](https://doi.org/10.1787/edaf3793-en)

Strehmel, P. (2016). Leadership in Early Childhood Education – Theoretical and Empirical Approaches. *Journal of Early Childhood Education Research* 5(2), 344–355.

Sydänmaanlakka, P. (2004). *Älykäs johtajuus : ihmisten johtaminen älykkäässä organisaatiossa*. Hämeenlinna: Karisto.

Taipale, M. E. (2008). Pedagoginen johtajuus uudistamisen välineenä. *Aikuiskasvatus* 1, 51–54.

Turjanmaa, P. (2005). *Laadun oppiminen pienissä yrityksissä: Mallin konstruointi ja kehittäminen*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2263-4>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje*.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.

Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018). Opetushallitus.

Viitala, R. & Koivunen, N. (2011). Näkymiä johtajuuteen tulevaisuuden asiantuntijayhteisössä. Teoksessa R. Viitala, V. Suutari & M. Järnlström (toim.) *Ikkunoita henkilöstötyön tulevaisuuteen. Tutkimuksia henkilöstöbarometrin 2010 tuloksista.* Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 171, 161–185.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018. Tampere: Suomen yliopistopaino.

Virtanen, M., Kivimäki, M., Luopa, P., Vahtera, J., Elovainio, M., Jokela, J. & Pietikäinen, M. (2009). Staff reports of psychosocial climate at school and adolescents' health, truancy and health education in Finland. *European Journal of Public Health* 19(5), 554–560. doi:[10.1093/eurpub/ckp032](https://doi.org/10.1093/eurpub/ckp032)

Väätäinen, H. (toim.) (2019). *Kannatteleeko koulutus? Yhteenveto kansallisen koulutuksen arviointitoiminnan tuloksista.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tiivistelmät 5:2019. Tampere: PunaMusta.

Wenner, J. & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research* 87(1), 134–171. doi:[10.3102/0034654316653478](https://doi.org/10.3102/0034654316653478)

Wood, D. R. (2011). And then the basals arrived: School leadership, learning communities and professionalism. *International Journal of Leadership in Education* 14(4), 475–499. doi:[10.1080/13603124.2011.577911](https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577911)