



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Varhaiskasvatuksen johtajien kokemuksia muutoksen johtamisesta

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Varhaiskasvatuksen opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Marraskuu 2020
Maria Patteri

Ohjaaja: Kristiina Kumpulainen ja
Jenni Vartiainen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Maria Patteri		
Työn nimi - Arbetets titel Varhaiskasvatuksen johtajien kokemuksia muutoksen johtamisesta		
Title The experiences of early childhood education leaders in change management		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Kristiina Kumpulainen ja Jenni Vartiainen	Aika - Datum - Month and year Marraskuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 62 s + 1 liite.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Viimeisten vuosien aikana varhaiskasvatuksen kentällä on tapahtunut poikkeuksellisen paljon muutoksia aikaisempiin vuosikymmeniin verrattuna. Hallinnonalalla ja lainsäädännössä tapahtuneilla muutoksilla on ollut vaikutuksia varhaiskasvatussuunnitelmaan ja ne ovat tuoneet uusia vaatimuksia sekä johtajan työhön että koko varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuvat muutokset edellyttävät varhaiskasvatuksen organisaatiokulttuurilta muutosta ja johtajalla on merkittävä rooli sen toteuttamisessa (Rytkönen, 2019). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia varhaiskasvatuksen johtajien kokemuksia omasta roolistaan varhaiskasvatuksen muutoksen johtamisessa. Lisäksi tutkittiin, minkälaiset tekijät johtajien kokemusten mukaan edistävät ja estävät varhaiskasvatuksen muutoksen johtamista. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui kuvaamalla varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuneita muutoksia, varhaiskasvatuksen johtajuutta, pedagogista johtajuutta, jaettua johtajuutta sekä muutoksen johtamista.</p> <p>Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa ilmiötä tutkitaan fenomenologista lähestymistapaa mukailen. Tutkimusaineistona käytettiin EduLeaders-hankkeen puolistrukturoituja focus group –haastatteluja, jolla kehitetään Helsingin yliopiston kasvat- ja opetusalan johtajuuskoulutusta. Focus group –ryhmiä oli viisi ja haastateltavia yhteensä viisitoista. Aineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmin.</p> <p>Varhaiskasvatuksen johtajien kokemusten perusteella varhaiskasvatuksen johtajien rooleiksi muutoksen johtamisessa nousivat <i>innostajan</i>, <i>suunnannäyttäjän</i>, <i>rakenteiden luoja</i> ja <i>tukijan</i> roolit. Johtajien kokemat roolit liittyivät pitkälti ihmisten johtamiseen (innostaja, suunnannäyttävä ja tukija), mutta he näkivät myös merkityksellisenä johtajan toiminnan linjaamisen ja rakenteiden luomisen (rakenteiden luoja). Varhaiskasvatuksen johtajien mukaan henkilöstön osallisuus ja positiivinen toimintakulttuuri, johtamisen jakaminen ja varhaiskasvatussuunnitelma edistävät muutoksen johtamista. Toisaalta taas he toivat esille, että muutoksen johtamista estävät henkilöstön ja johtajien oma osaaminen sekä henkilöstö- ja johtamisresurssit.</p>		
Avainsanat - Nyckelord varhaiskasvatuksen johtaminen, muutoksen johtaminen		
Keywords leadership in early childhood education, change management		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Maria Patteri		
Työn nimi - Arbetets titel Varhaiskasvatuksen johtajien kokemuksia muutoksen johtamisesta		
Title The experiences of early childhood education leaders in change management		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Kristiina Kumpulainen and Jenni Vartiainen	Aika - Datum - Month and year November 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 62 pp. + 1 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>In recent years, the field of early childhood education has undergone exceptional amount of changes compared to the previous decades. Changes in the administration and legislation have had an impact on the curriculum for early childhood education. These changes have created new requirements for leadership and for the early childhood education. The changes, fundamental by nature, require significant adaptation in the organisation culture in which management has crucial role (Rytkönen, 2019). The thesis examines how the early childhood education managers experienced their roles in managing the change. Furthermore, the thesis explores the factors that managers perceived improving or preventing the change in the early childhood education. The theoretical framework was constructed by describing the past changes, leadership, pedagogical leadership, distributed leadership and change management in the early childhood education.</p> <p>The thesis is a qualitative research. The phenomena is examined by using phenomenological approach. Semi-structured focus group interviews from the EduLeaders project were utilised as core research material in the thesis. The Eduleaders project aims at developing leadership training in the faculty of education at the University of Helsinki. The interviews comprised of five focus groups and fifteen interviewees. The material was analysed by theory-based content analysis method.</p> <p>Based on the experience of early childhood leaders, the roles of leaders during the change emphasizes leaders as an <i>inspirer</i>, <i>direction indicator</i>, <i>creator of structures</i> and <i>supporter of change</i>. The way the leaders perceived their roles were largely related to leading people (inspirer, direction indicator-and supporter of change)- They also emphasized that the frames for change should be structured (creator of structures). According to leaders involvement of staff, positive operating culture, distributed leadership and curriculum of early childhood education promotes the change management. On the other hand, they pointed out that change management is hindered by insufficient personal skills of staff and leaders, as well as human and management resources.</p>		
Avainsanat - Nyckelord varhaiskasvatuksen johtaminen, muutoksen johtaminen		
Keywords leadership in early childhood education, change management		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	VARHAISKASVATUS MUUTOKSIEN KENTTÄNÄ.....	3
2.1	Mistä ollaan tultu?	3
2.2	Missä ollaan nyt?	4
3	JOHTAMINEN JA VARHAISKASVATUS	7
3.1	Johtajuuden määrittelyä	7
3.2	Johtaminen varhaiskasvatuksessa	8
3.3	Pedagoginen johtajuus.....	11
3.4	Jaettu johtajuus	12
4	MUUTOKSEN JOHTAMINEN.....	15
4.1	Muutoksen johtaminen prosessina.....	15
4.2	Toimintakulttuuri osana muutoksen johtamista	17
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	20
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	21
6.1	Tutkimusstrategia	21
6.2	Aineiston keruu	22
6.3	Aineiston analysointi	24
7	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	28
7.1	Varhaiskasvatuksen johtajien näkemyksiä omasta roolistaan varhaiskasvatuksen muutoksen johtamisessa	28
7.1.1	Innostaja	28
7.1.2	Suunnannäyttäjä.....	29
7.1.3	Rakenteiden luoja.....	31
7.1.4	Tukija	32
7.2	Varhaiskasvatuksen muutoksen johtamista edistävät tekijät	33
7.2.1	Henkilöstön osallisuus	33
7.2.1	Toimintakulttuuri	34
7.2.2	Johtamisen jakaminen.....	35
7.2.3	Varhaiskasvatussuunnitelma.....	38
7.3	Varhaiskasvatuksen muutoksen johtamista estävät tekijät	39
7.3.1	Henkilöstöressurit	39
7.3.2	Johtamisressurit.....	40

7.3.3 Henkilöstön osaaminen	42
7.3.4 Johtajien osaaminen.....	43
7.4 Yhteenveto	45
8 LUOTETTAVUUS	48
9 POHDINTA	51
LÄHTEET.....	55
LIITTEET.....	63

TAULUKOT

Taulukko 1. Esimerkki aineiston luokittelusta	27
---	----

1 Johdanto

Kuluneen vuosikymmenen aikana varhaiskasvatus on ollut vilkkaan kansainvälisen keskustelun kohteena. Varhaiskasvatuksen lisääntyneen kiinnostuksen taustalla ovat olleet vaikuttavuutta koskevat tutkimukset, joiden tulosten mukaan laadukkaalla varhaiskasvatuksella on merkityksestä lapsen myöhemmälle kehitykselle ja oppimiselle sekä kansainväliseen hyvinvointiin ja talouteen. (Puroila & Kinnunen, 2017). Lisääntyneen tutkimustiedon pohjalta kansainväliset organisaatiot, kuten YK, OECD ja EU ovat laatineet suosituksia laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisesta (Karila, 2016).

Kansainvälisen liikehdinnän vauhdittamana on varhaiskasvatuksen kentällä tapahtunut Suomessa 2010-luvulla poikkeuksellisen paljon muutoksia aiempaan vuosikymmeneen verrattuna. Varhaiskasvatus siirtyi sosiaali- ja terveysministeriön hallinnon alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuonna 2013. Hallinnonalan muutoksen lisäksi vuonna 2015 tuli voimaan valtakunnallinen varhaiskasvatustilasto ja vuonna 2016 valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Näiden muutosten myötä varhaiskasvatus tuli osaksi elinkäistä oppimisen polkua ja pedagogiikan merkitys varhaiskasvatuksessa korostui (Fonsén & Vlasov, 2017).

Valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelman perusteista tuli muutoksen myötä normiohjaava-asiakirja, joka nosti ensi kertaa esiin johtajan roolin varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittäjänä, laadun edistäjänä sekä pedagogiikan johtajana (Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Se toi johtajan työhön sekä uusia vaatimuksia että pedagogisen selkärangan.

Samaan aikaan, kun vaatimukset pedagogiikan vahvistamisesta ovat lisääntyneet, on kuntien taloudellinen tilanne merkittävästi heikentynyt valtionosuuksien pienentymisen ja taloudellisen laskusuhdanteen vuoksi (Fonsén & Parrila, 2017). Lisäksi kuntien taloudellinen tilanne on vaikeutunut entisestään vuonna 2020 alkaneen koronapandemian takia. Maailman laajuisesti koko kasvatus- ja

opetusalan johtaminen joutuu kamppailemaan pedagogisen perustehtävän paikasta taloudellisuutta painottavan johtajuusajattelun rinnalla (Moos, 2017).

Taloudellisten paineiden takia lähtökohdat varhaiskasvatuksen muutoksen johtamiselle eivät näytä suotuisilta. Tutkimustulokset ja loppuraportit (Halttunen, 2009; Fonsén, 2014; Eskelinen & Hjelt, 2017; Puroila & Kinnunen, 2017) tuovat esiin varhaiskasvatuksen johtajien kokeman työmäärän lisääntymisen ja työnkuvan laajentumisen, johtamisressurssien ja lisäkoulutuksen riittämättömyyden sekä työnkuvan pirstaleisuuden.

Muutosten keskellä johtamistoiminnalla on huolehdittava, että organisaatio suuntautuu tulevaisuuteen ja muokkaa toimintaansa muutoksien edellyttämällä tavalla (Nivala, 1999). Lähtökohtaisesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin tulisi määrittää varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen mukaan. Niiden muuttuessa onkin siis selvää, että toimintakulttuurin tulee muuttua uutta asiakirjaa vastaavaksi. Työ ei kuitenkaan ole helppo sillä, varhaiskasvatusjärjestelmä on luonteeltaan konservatiivinen, joka näkyy muutosten hitautena ja pysähtyneisyytenä (Ryzhova, 2012; Rury, 2016).

Varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuvat muutokset edellyttävät varhaiskasvatuksen organisaatiokulttuurilta muutosta ja sen toteuttamisessa johtajalla on merkittävä rooli (Rytkönen, 2019). Muutoksen johtaminen on pitkä prosessi, joka on jo alkanut, mutta se on vielä kesken. Tässä tutkimuksessa tutkin varhaiskasvatuksen johtajien kokemuksia omasta roolistaan varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuvien muutosten johtamisesta. Lisäksi selvitän, mitkä tekijät johtajien kokemusten mukaan edistävät ja estävät varhaiskasvatuksen muutoksen johtamista.

2 Varhaiskasvatus muutoksien kenttänä

Viime vuosina käyty julkinen keskustelu varhaiskasvatuksesta ja sen uudistamisesta on pitänyt sisällään paljon vastakkainasettelua ja ristiriitaisia näkemyksiä. Vielä tämänkin vuosikymmenen keskusteluissa on kuultavissa voimakkaasti varhaiskasvatuksen historia ja sen sisältämät ideologiset kamppailut. Etenkin varhaiskasvatuksen johtajuutta tarkasteltaessa on tärkeää ymmärtää varhaiskasvatuksen historiaa menneiltä vuosikymmeniltä, jotta voidaan ymmärtää mahdollisimman laajasti tämän päivän varhaiskasvatuksen johtajuutta ja sen muotoutumiseen vaikuttavia tekijöistä. Ensimmäisessä luvussa teen lyhyen tarkastelun varhaiskasvatuksen historiasta 1970-luvulta 2010-luvulle. Toisessa luvussa siirryn tarkastelemaan varhaiskasvatuksen kentän nykytilannetta.

2.1 Mistä ollaan tultu?

Vuonna 1973 asetettiin ensi kertaa laki lasten päivähoidosta, joka loi pohjan järjestelmälle, jossa päivähoito nähtiin sosiaalipalveluna, osana sosiaalihuoltoa. Lain keskiössä oli vanhempien näkökulma: päivähoito oli osa vanhempien kasvatustyötä tukevaa palvelua. (Puroila & Kinnunen, 2017.) Sen myötä 1970-luvulla päivähoito muutti ilmettään huono-osaisuuden symbolista hyvinvointivaltion palveluksi kaikille suomalaisille. Samassa yhteydessä henkilöstön koulutuksen kehittäminen nähtiin merkityksellisenä ja sitä alettiin lisätä voimakkaasti. Lastentarhanopettajakoulutus siirtyi seminaarien lisäksi korkeakouluihin ja keskustelu tavoitteellisesta varhaiskasvatuksesta sekä esiopetusjärjestelmästä käynnistyi. (Niiranen & Kinos, 2001.)

Päivähoidon asema osana sosiaalihuollon palveluita voimistui 1980-luvulla. Laki lasten päivähoidosta jäi voimaan erillislakina ja muut päivähoitoa koskevat säädökset tulivat osaksi sosiaalihuoltolakia. (Niiranen & Kinos, 2001.) Lakimuutoksen myötä päivähoidon sisäinen profiili hämärtyi ja sen asema omana työkenttänä loppui. Koulutussuunnittelussa pyrittiin niputtamaan päiväkodin kirjavan koulutustaustan omaavat työntekijät päivähoitotyöntekijöiksi, joka aiheutti kentällä erilaisten kulttuurien yhteentörmäyksiä. (Kinos & Palonen, 2012.)

1980-luvulla alkoi julkisen hallinnon kehittäminen kohti asiakasohjautuvaa palvelukulttuuria, joka näkyi muun muassa julkisen hallinnon keventämisenä (Halttunen, 2009). Tämän myötä päätösvaltaa siirrettiin sosiaalilautakunnilta päiväkodin johtajille ja perhepäivähoidon ohjaajille (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Niivala, 1998). Päiväkodin johtajan työssä tämä näkyi työn laaja-alaisuutena ja hallinnollisten työtehtävien lisääntymisenä. Muutosten vauhti kiihtyi edettäessä 1990-lukua kohti (Halttunen, 2009).

Subjekttiivinen päivähoito-oikeus tuli voimaan 1990-luvulla ja sen myötä päiväkoedeista tuli kaikille tarkoitettu instituutio, joka ei ollut enää osa tarveharkintaista sosiaalipalvelua (Kinos & Palonen, 2012). Samalla varhaiskasvatus alkoi näyttäytyä enemmän oleellisena osana elinikäistä oppimista ja kasvatustajajärjestelmää (Puroila & Kinnunen, 2017). 1990-luvulla esiopetusta koskevat säädökset liitettiin osaksi perusopetuslakia (Onnismaa, Paananen & Lipponen, 2014).

2000-luvulle asti varhaiskasvatusta voidaan katsoa ohjatun melko väljästi, mutta se vahvistui merkittävästi vuonna 2003 julkaistun valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden myötä. Siinä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005) painotettiin hoidon, kasvatuksen ja opetuksen integraatiota. Tällöin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet oli ohjaava asiakirja, mutta sen katsottiin vahvistavan kuntien ja toimintayksiköiden aktiivista roolia varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisessa ja kehittämisessä. (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm, 2007.)

2.2 Missä ollaan nyt?

Varhaiskasvatuksen hallinnon siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuonna 2013 voitiin nähdä viimein konkreettisena irtautumisena sosiaalihuollosta (Puroila & Kinnunen, 2017). Hallinnonalan muutoksen lisäksi varhaiskasvatuslain sekä valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden voimaantulo vuosina 2015 ja 2016 nostivat varhaiskasvatuksen osaksi elinikäistä oppimisen polkua ja korostivat pedagogiikan merkitystä varhaiskasvatuksessa (Fonsén & Vlasov, 2017).

Valtakunnallinen varhaiskasvatuslaki tuli voimaan 1.8.2015. Siinä varhaiskasvatuksen määritellään olevan *”lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka”* (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 2). Keskeinen muutos varhaiskasvatuksen määritelmässä oli se, että ensi kertaa siinä mainittiin pedagogiikka. Pedagogiikan lisäksi muita merkittäviä muutoksia laissa oli varhaiskasvatuksen tavoitteellisuuden korostaminen sekä lapsen oppimisen edistäminen. Varhaiskasvatuslaki määritteli nyt myös ensi kertaa varhaiskasvatuksen lapsiryhmän enimmäiskoon. Ryhmässä saisi olla läsnä korkeintaan kolmea kasvatusvastuussa olevaa henkilöä kohden vastaava määrä lapsia (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 35).

Varhaiskasvatuslaki toi mukanaan myös ristiriitaisia muutoksia suhteessa lain tavoitteisiin esimerkiksi tasa-arvoisuuden näkökulmasta. Lapsen subjektiivinen hoito-oikeus rajattiin 20 tuntiin ja aikuisten sekä lasten suhdeluku nostettiin yli kolmivuotiaiden lasten osalta seitsemästä kahdeksaan. (Karila, 2016). 1.8.2020 lakia muutettiin jälleen niin, että lasten suhdeluku palautettiin yli kolmivuotiaiden osalta kahdeksasta seitsemään ja jokaisen lapsen subjektiivinen oikeus kokoikäiseen varhaiskasvatukseen palautettiin (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 12 ja § 35).

Pian varhaiskasvatuslain voimaantulon jälkeen käynnistyi opetushallituksen ohjaus- ja koordinaatioryhmän varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden valmistelu (Opetushallitus, 2016). Kansallisista varhaiskasvatussuunnitelman perusteista päätettiin lokakuussa 2016 ja ne otettiin käyttöön maanlaajuisesti 1.8.2017. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) ovat varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma, joka ohjaa suomalaisen varhaiskasvatuksen toteutumista. Uuden valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat sisällöltään ja painoituksiltaan aiempaan verrattuna huomattavan erilaiset. Se on laadittu varhaiskasvatuslain pohjalta ja siinä korostuu pedagogiikka, arviointi ja kehittäminen, lapsen yhteisöllisyys ja osallisuus sekä lapsen yksilöllinen huomioiminen lapsen vahvuuksien ja kiinnostusten kohteiden sekä lapsen tarvitseman tuen kautta. Syksyllä 2018 varhaiskasvatuslakia päivitettiin selkiyttämällä henkilökunnan koulutusnimikkeitä ja kelpoisuusvaatimuksia. Lakimuutoksen myötä

varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan kelpoisuuteen vaaditaan vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy varhaiskasvatuksen tehtäviin ammatillisesti valmiuksia antavat opinnot sekä erityisopettajan kelpoisuuteen näiden lisäksi erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. Päiväkodin johtajana taas jatkossa voi toimia henkilö, jolla on varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus sekä vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 26–28 ja 30–31 §.)

Valtioneuvoston selvityksen mukaan lainsäädännön muutoksilla on ollut positiivisia vaikutuksia varhaiskasvatuksen asemaan osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Selvityksen mukaan varhaiskasvatuksen pedagogisen tehtävän nähtiin selkeytyneen (85,8 %), suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden lisääntyneen (85,7 %) sekä varhaiskasvatuksen aseman osana koulutusjärjestelmää vahvistuneen (81,4 %). (Puroila & Kinnunen, 2017.)

3 Johtaminen ja varhaiskasvatus

Tässä luvussa määrittelen ensin johtajuutta yleisellä tasolla, jonka jälkeen siirryn tarkastelemaan johtajuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa. Lisäksi olen valinnut muutoksen johtamista koskevan tutkimuksen kannalta oleellisiksi tarkastelun kohteiksi pedagogisen johtajuuden ja jaetun johtajuuden, joita esittelen tämän luvun viimeisissä alaluvuissa.

3.1 Johtajuuden määrittelyä

Johtamista ja johtajuutta käsittelevää tutkimustietoa ja kirjallisuutta on tarjolla runsaasti. Se on pitkälti keskittynyt tarkastelemaan liikemaailman johtamista, jossa korostuu erityisesti tuloksellisuuden näkökulma (Mäki & Palonen, 2012). Yhä enemmän johtamisen tutkimus ottaa huomioon myös kontekstin merkityksen organisaatioiden hallinnassa (Bush, 2008). Johtajuutta on aikojen saatossa lähestytty tieteellisenä ilmiönä monista eri näkökulmista, kuten hallinto- ja taloustieteissä organisaatioiden toiminnan ja suorituskyvyn, psykologiassa yksilöiden toiminnan ja sosiaalipsykologiassa ryhmien sekä yhteisöjen toimintojen näkökulmista (Virtanen & Stenvall, 2011).

Johtamisen käsite on hyvin moninainen ja sen tarkka määrittely on lähes mahdotonta. Kansainvälisesti johtajuutta ja johtamista on kuvattu erilaisilla käsitteillä, kuten leadership, management ja administration. Leadership –käsitteellä viitataan ihmisten ja management –käsitteellä asioiden johtamiseen. (Kotter, 1990; Drucker & Liljamo, 2002.) Nivalan (2002) mukaan johtajuus (leadership) nähdään ilmiönä yleisemmällä tasolla, kun taas johtaminen (management) on konkreettisempaa toimintaa.

Rodd (2006) näkee varhaiskasvatuksen kontekstissa management-johtamisen päivittäisten asioiden hoitamisena, joka pitää sisällään päiväkodin toiminnan suunnittelua, organisointia, koordinointia sekä kontrollointia. Leadership-johtajuus on taas tulevaisuuteen suuntautuvaa ihmisten johtamista, joka luo toiminnalle suuntaviivat ja inspiroi työntekijöitä. Administration-käsite viittaa

hallinnolliseen johtamiseen, jotka liittyvät kunnalliseen päätöksentekoon. Rodd (2006) kuitenkin korostaa, ettei mikään näistä johtajuutta määrittelevistä käsitteistä ole kuitenkaan yksinään riittävä; hyvän johtajan on hallittava kaikki nämä osa-alueet.

Nivala (1999) näkee väitöstutkimuksessaan leadership-käsitteen tarkoittavan johtajuutta, jota voidaan pitää johtamisen yläkäsitteenä. Toisin kuin Rodd (2006), hän näkee tulevaisuuteen suuntautuvan leadership-johtajuuden pitävän sisällään myös päivittäistä johtamista. Lisäksi hänen mukaansa management-johtaminen on päivittäisten työtehtävien hoitamisen lisäksi myös ihmisten johtamista. Nivala (1999) yhdistää administration-käsitteen hallintotyöksi, joka pitää sisällään konkreettisia työtehtäviä, jotka ovat osa kuntaorganisaation hallinnointia.

3.2 Johtaminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen johtajuustutkimusta on tehty yli toistakymmentä vuotta niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin. Se on ollut yhdistelmä koulun johtajuuden ja liike-elämän käsitteitä. (Hujala & Eskelinen, 2013.) Bushin (2008) mukaan kasvatusorganisaatioita tarkasteltiin aluksi lähinnä management-näkökulmasta, mutta enenevässä määrin leadership-ulottuvuus on nähty merkityksellisenä. Suomalainen varhaiskasvatustutkimus pohjautuu kontekstuaaliseen johtajuusmalliin (Nivala, 1999), jossa varhaiskasvatuksen johtajuus nähdään vahvasti varhaiskasvatuksen kontekstiin liittyvänä ja vuorovaikutuksessa rakentuvana ilmiönä. Varhaiskasvatuksen johtajuutta koskevissa tutkimuksissa johtajuus edistää laadukkaan varhaiskasvatuksen perustehtävän toteutumista. (Nivala & Hujala, 2002.)

Varhaiskasvatuksen johtajan työtä jäsennetään työn eri osa-alueiden kautta. Nivala (1999) määrittelee näiksi osa-alueiksi johtajuuden, hallintotyön, päivittäisjohtamisen, pedagogisen johtamisen ja palvelujohtamisen. Karila (2001) puolestaan jäsentää varhaiskasvatuksen johtajan työtä hoidon, kasvatuksen, opetuksen, palvelun, työorganisaation ja osaamisen johtamisen sekä varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimimisen kautta. Nivala (1999) näkee varhaiskasvatuksen johtajan

työnkuvan muodostuvan intra- ja interjohtajuudesta. Hän määrittelee intrajohtajuuden tarkoittavan päiväkodin sisäistä johtajuutta sekä siihen kuuluvia työtehtäviä ja interjohtajuus puolestaan tarkoittaa päiväkodin ulkopuolelle ulottuvia johtamistehtäviä.

Varhaiskasvatuksessa ihmisten johtamiseen liittyvää leadership-johtajuutta on perinteisesti vierastettu ja johtajan roolin ottaminen varhaiskasvatuksessa on koettu vaikeaksi (Rodd, 2006). Tähän voidaan nähdä vaikuttaneen varhaiskasvatuksessa vallalla olleen käytännön lastentarhanopettajan ja päiväkodin johtajan kaksoisroolista, jossa hän on ollut samaan aikaan sekä yksikön esimies että yksi työyhteisönsä työntekijöistä. Rodd (2006) lisää, ettei varhaiskasvatusta ole perinteisesti nähty johtamisammattina, vaan johtajan positioon on usein päädytty ilman aktiivista hakeutumista varhaiskasvatuksen johtajaksi, mikä voi näkyä haasteena tarttua johtajan rooliin.

Halttunen (2009) kuvaa väitöskirjassaan osuvasti päiväkodin johtajuuden työn kehittymistä siten, että ensin oli lastentarhanopettaja, joka teki samanaikaisesti päiväkodinjohtajan tehtäviä. Seuraavassa vaiheessa oli päiväkodin johtaja, joka yritti tehdä samanaikaisesti lastentarhanopettajan tehtäviä. Viimeisimpänä ovat olleet päiväkodin johtajat, jotka ovat siirtyneet pelkästään hallinnollisiksi johtajiksi ja yhä suurempien hajautettujen organisaatioiden johtajiksi. Kautta Suomen varhaiskasvatuksen historian päiväkodin johtajuutta on kuvannut jako lapsiryhmävastuisiin johtajiin ja hallinnollisiin johtajiin. (Nivala, 1999.) Nivalan vuonna 1999 tekemässä tutkimuksessa ryhmässä toimivien päiväkodin johtajien määrä on ollut 73 %. Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2017 (Eskelinen & Hjelt, 2017) toteuttaman valtakunnallisen selvityksen mukaan enää kolmasosa vastaajista ilmoitti toimivansa johtamistehtävien ohella lapsiryhmän varhaiskasvatuksen opettajana.

Pääkaupunkiseudulla toteutettiin vuonna 2008–2009 organisaatiouudistus, jossa päiväkotitehtäviä yhdistettiin isommiksi yhden päiväkodin johtajan varhaiskasvatussyksiköiksi (Soukainen, 2015). Varhaiskasvatussyksiköiden laajentuminen on ollut vallalla oleva trendi ympäri Suomea. Varhaiskasvatuksen johtajien kokemaa työmäärän kasvua ei ole kuitenkaan pelkästään lisännyt varhaiskasvatussyksikköjen

kasvaminen, vaan johtamiskokonaisuudet on koettu liian laajoiksi ja moninaisiksi (Puroila & Kinnunen, 2017). Yhdellä johtajalla saattaa olla useampi varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen palvelumuoto johdettavanaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017) selvityksen mukaan hieman alle puolet varhaiskasvatuksen johtajista ilmoitti, että heillä on johdettavanaan vain yksi varhaiskasvatuksen palvelukokonaisuus. Tämä vahvistaa johtajien kokemusta työnkuvan laajentumisesta: varhaiskasvatusyksikköjen koot kasvavat ja johdettavat palvelukokonaisuudet monipuolistuvat. (Eskelinen & Hjelt, 2017.) Halttusen (2009) mukaan varhaiskasvatuksen vision johtaminen muuttuu haasteelliseksi, sillä mitä useammasta varhaiskasvatuspalvelusta tai hajautetusta yksiköstä varhaiskasvatusyksikkö muodostuu, sitä haastavampaa johtajan on johtaa yhteisen vision muodostumista. Tällainen hajautettu organisaatio edellyttää vahvaa johtajuutta.

Varhaiskasvatuksen johtajien työnkuvasta on tehty jonkun verran tutkimusta (ks. esim. Halttunen; 2009; Fonsén, 2014) ja niissä on havaittu työtehtävien ja vastuiden olevan heikosti määriteltyjä. Fonsénin väitöskirjatutkimuksen (2014) mukaan johtajat kaipaavat toimenkuviansa avaamista ja priorisointia. Hujalan, Eskelinin, Keskisen, Chenin, Inouen, Matsumoton ja Kawasen (2016) mukaan varhaiskasvatuksen johtajien tulisi arvioida, mitkä ovat johtajan roolit ja ydintehtävät. Johtajan työnkuvan ja roolin selkeyttäminen voisi edesauttaa varhaiskasvatuksen strategian noudattamista ja laadukkaan varhaiskasvatuksen kehittämistä (Peterson, Veisson, Hujala, Sandberg, & Johansson, 2014).

Monien varhaiskasvatuksen johtajien osaaminen pohjautuu varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen ja johtajana toimisen myötä kertyneeseen työkokemukseen. Lainsäädäntö- ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden muutos on tuonut uudenlaisia painopisteitä varhaiskasvatuksen johtajan työhön, joka tulisi huomioida etenkin nyt johtajien kouluttamisessa ja ammatillisessa kehittämisessä (Hujala, 2013). Varhaiskasvatuksen johtajan työn vaativuus on Suomessa tunnustettu ja vuonna 2018 voimaan tullut varhaiskasvatustalouden lakimuutos edellyttää siirtymäajan jälkeen varhaiskasvatuksen johtajilta vähintään kasvatustieteen maisterin tutkintoa (Varhaiskasvatustaloudenlaki 520/2018, 31 §).

Sosiaali- ja terveysministeriön vuonna 2007 (Välimäki, Kahiluoto, Alila & Puroila) tekemän selvityksen mukaan osa varhaiskasvatuksen johtajista on osallistunut peruskoulutuksensa lisäksi johtamiseen tai hallintoon liittyvään täydennyskoulutukseen. Lisäkoulutautuminen on ollut epäyhtenäistä ja sen kirjo ja laajuus ovat vaihdelleet suuresti. Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2017 (Eskelinen & Hjelt, 2017) teettämän selvityksen mukaan johtajien kokema tarve täydennyskoulutukselle oli edelleen suuri. Johtajat kaipasivat täydennyskoulutusta pedagogiikan johtamiseen (76 %), henkilöstöjohtamiseen (69 %), hallinto- ja talousjohtamiseen (47 %) sekä palvelun johtamiseen (31 %). Fonsén ja Parrila (2017) näkevät erityisen tärkeäksi panostaa johtajien pedagogiseen osaamiseen, koska sillä on suuri vaikutus koko varhaiskasvatuksen sisällön ja laadun kehittämiseen.

3.3 Pedagoginen johtajuus

Vastapainona perinteiselle johtajan ominaisuuksiin keskittyvälle johtajuusdiskursseille on varhaiskasvatuksen kontekstissa noussut voimakkaasti yhteisöllisyyttä ja pedagogista näkökulmaa painottava pedagoginen johtajuus. Pedagogisen johtamisen päätavoitteena on lapsen hyvän kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen, jota aikaansaadaan laadukkaalla pedagogiikalla. Pedagoginen johtaminen ja johtajuusosaaminen taas edesauttavat laadukkaan pedagogiikan toteutumista. (Fonsén, 2014.)

Pedagogista johtamista voidaan määritellä useilla eri tavoilla. Se voidaan nähdä kapea-alaisena opetussuunnitelmatyön johtamisena tai laajemmin koko organisaation kehittämisenä ja muuttamisena. (Vuohijoki, 2006). Hujala ja Heikka (2008) näkevät pedagogisen johtajuuden vastuunottamisena varhaiskasvatustyöstä ja pedagogisen perustehtävän kehittämisestä. Fonsén (2014) näkee käsitteen laajemmin. Hänen mukaansa siihen kuuluu myös perinteisesti hallinnollisiksi tehtäviksi miellettyjä tehtäviä, jossa päätöksiä tehdään pedagogisten arvojen ohjaamana.

Parrila (2011) on jakanut pedagogisen johtajuuden roolit ja osaamisalueet neljään eri alueeseen; suunnannäyttäjä, valmentaja, tukija ja arvioija. Suunnannäyttäjän roolissa keskeistä on kirkastaa henkilöstölle varhaiskasvatussuunnitelman

tavoitteet ja ohjata siihen liittyvää suunnittelua, toteuttamista, arviointia ja kehittämistä osaksi päiväkodin toimintaperiaatteita. Valmentajan rooliin kuuluu kyky innostaa henkilökuntaa ja synnyttää tahtotilaa henkilöstön jatkuvaan oppimiseen sekä yhteiseen työn kehittämiseen. Tukijan roolissa taas korostuu johtajan emotionaalinen kyvykkyys ja vuorovaikutustaidot henkilöstön johtamisessa. Lisäksi tukijan tulee hallita henkilöstön ryhmädynamiikkaa ja ratkoa ristiriitatilanteita. Arvioijan rooli pitää sisällään varhaiskasvatussuunnitelman toteutumisen arviointia, kykyä reflektoida, kyseenalaistaa ja antaa palautetta. Parrilan (2011) mukaan roolin ja osaamisalueiden keskiössä on varhaiskasvatuksen johtajan hyvät vuorovaikutustaidot.

Useiden tutkijoiden mukaan (mm. Hujala & Heikka, 2007; Fonsén, 2014) pedagoginen johtaminen on varhaiskasvatuksen johtajan päätyötehtävä. Siitä huolimatta varhaiskasvatuksen johtajan työtehtävissä on paljon kilpailevia vaatimuksia ja odotuksia suhteessa käytettävissä olevaan aikaan. Tästä seuraa, ettei pedagogiselle johtamiselle jää riittävästi aikaa. Neumannin ym. (2007) mukaan opettajien kouluttaminen pedagogiseen johtamiseen on välttämätöntä opettajien ammatillisen kehityksen tukemiseksi ja koko organisaation tarkoituksen ymmärtämiseksi.

Heikan, Halttusen ja Waniganayaken (2016) tutkimus osoitti, että opettajien pedagogisen johtajan rooli on epäselvä ja heidän kouluttamisensa pedagogiseen johtajuuteen on puutteellista. Suomessa varhaiskasvatuksen opettajilla on vähän tai ei lainkaan virallista johtajakoulutusta. Heidän tutkimustuloksensa olivat samassa linjassa mm. Fairmanin ja Mackenzien (2015) sekä Waniganayaken, Roddin ja Gibbsin (2015) havaintojen kanssa. Heikka, Halttunen ja Waniganayake (2016) esittävät, että opettajien pedagogista johtajuutta edistävät ja estävät rakenteelliset tekijät, kuten aika, henkilöstömäärä tai henkilöstön osaaminen.

3.4 Jaettu johtajuus

Yleisesti hyväksytty näkemys on, että johtajuus on välttämätöntä kasvatusinstitutioiden toiminnalle, mutta lisääntyvässä määrin on annettu painoarvoa myös jaetulle johtamiselle. (Bush, 2008.) Sitä tarkastellaan ilmiönä, jota voidaan jakaa

organisaatio sisällä, eikä se ole ainoastaan yhden yksilön ominaisuus (Ropo, ym., 2005; Ebbeck & Waniganayake, 2015). Ebbeckin ja Waniganayaken (2013) mukaan yhdessä työskentely sekä taitojen, kokemusten ja asiantuntijuuden jakaminen organisaatiossa takaavat onnistuneen toiminnan. Juuti (2013) näkee muutostarvetta vanhoille johtamisrakenteille. Hänen mukaansa organisaatiot, tekniikka, ihmisten koulutustaso ja asiakkaiden odotukset ovat muuttuneen paljon siitä ajasta, jolloin perinteiset johtamisen mallit on luotu, eivätkä ne välttämättä toimi samanlaisena enää nykypäivän organisaatioissa.

Jaettua johtajuutta koulun kontekstissa tutkinut Spillane (2005) esittää jaetun johtajuuden olevan vuorovaikutusta johtajan, alaisten ja vallitsevien olosuhteiden välillä. Hänen mukaansa jaettu johtajuus muodostuu näistä kolmesta tekijästä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Johtajuuteen osallistuu sekä muodollista että ei-muodollista johtamisvastuuta omaavia henkilöitä. Simsin, Forrestin, Semannin ja Slatteryn (2015) mukaan jaetun johtajuuden ydin on yhteisen jaetun ymmärryksen luominen ja kehittäminen. Jaettu tietoisuus varhaiskasvatuksen perustehtävästä nähdään jaetun vastuun ja johtajuuden edellytyksenä. Johtajan asettamilla tavoitteilla ei ole merkitystä, mikäli niistä ei muodostu kaikkien työntekijöiden tärkeiksi kokemia tavoitteita ja työtä ohjaavia periaatteita (Juuti, 2013). Kun tavoitteet ja tehtävät koetaan yhteisiksi, kokemus työhön sitoutumisesta ja jaetusta johtajuudesta syntyy (Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen, 1999). Puusan, Mönkkösen ja Kuittisen (2011) mukaan työntekijöiden vaikuttamismahdollisuudet sekä heidän kohtelemisen aktiivisina toimijoina ja osallistujina ovat suoraan sidoksissa yksilöiden motivaatioon ja sitoutumiseen sekä sitä kautta organisaation tehokkuuteen.

Johtajuuden jakaminen ei kuitenkaan tapahdu itsestään, sillä henkilökunta ei välttämättä halua sitoutua jaettuun johtajuuteen ja oman työn johtamiseen (Heikka, Pitkäniemi, Kettukangas & Hyttinen, 2019). Rodd (2006) korostaakin, että jaettu johtajuus ei tarkoita johtajan roolin katoamista, vaan se vaatii johtajalta vahvaa suunnitelmallista johtamista ja johtamisrakenteita (Fonsén, 2014; Hujala, 2013; Heikka, 2014; Sims, ym., 2015; Heikka, ym., 2019). Heikka, Waniganayake ja Hujala (2013) lisäävät, että jaetun johtajuuden tulee olla hyvin suunniteltua,

tavoitteellista ja sitä tulee arvioida ja kehittää säännöllisesti. Oleellista on, että henkilöstöllä on selkeät johtamisvastuut ja -roolit.

Opettajajohtoisuus on yksi keskeinen jaetun johtajuuden ulottuvuus (Heikka, ym., 2013). Opettajajohtoisuudella viitataan yleensä ensisijaisesti opettajan pedagogiseen johtajuuteen ja vastuuseen pedagogiikasta omassa lapsiryhmässään ja kasvattajatiimissään. Lisäksi käsitteeseen liitetään opettajan osallistuminen laajemminkin johtajuuteen ja pedagogiikan kehittämiseen koko varhaiskasvatusyksikössä. (Heikka, 2016). Etenkin varhaiskasvatuksen johtajien iso työmäärä suurissa, laajalle fyysiselle alueelle levittäytyneissä varhaiskasvatusyksiköissä on luonut tarpeen johtamisen jakamiseen ja varhaiskasvatuksen opettajien roolin korostamiseen pedagogisina johtajina. Jaetun johtajuuden on nähty olevan tässä hyvä johtajuuden työväline, sillä se vahvistaa opettajien sitoutumista tiimien pedagogisen johtajan rooliin. (Heikka, ym., 2019.)

Aiempien tutkimusten mukaan (mm. Heikka, ym., 2013; Waniganayake, ym., 2015) jaetulla johtajuudella on katsottu olevan myönteinen vaikutus opettajiin, varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseen, henkilöstön ammatilliseen kehittymiseen, varhaiskasvatussuunnitelman mukaiseen uudistamistyöhön, pedagogiikan vahvistamiseen sekä koko organisaation muutokseen. Näillä tekijöillä on vaikutusta korkeamman laadun toteutumiseen. Heikka, ym. (2016) varhaiskasvatuksen opettajien pedagogista johtajuutta koskeva tutkimus osoitti, että jaettu johtajuus vahvisti opettajien pedagogista johtajuutta kasvattajatiimin sisällä, mutta varhaiskasvatusyksikön tasolla se oli heikompa. Varhaiskasvatuksen yksikön pedagoginen johtajuus näytti jäävän varhaiskasvatuksen johtajien vastuulle. Kaiken kaikkiaan tutkimukset ovat osoittaneet (Heikka, ym., 2016; Heikka, ym., 2019) tarvetta vahvistaa opettajien kykyä ottaa vastuuta pedagogiikan johtamisesta.

4 Muutoksen johtaminen

Organisaation muutoksen johtamiselle on luotu lukemattomia universaaleja teorioita ja viitekehyksiä, joiden tarjoamien rakenteiden avulla organisaation muutosta pyritään johtamaan (Stewart & Kringas, 2003). Tästä huolimatta yhtä universaalia muutosta ei kuitenkaan reaali maailmassa ole, vaan muutoksen todellinen luonne muodostuu aina muutoksen kontekstista. Etenkään varhaiskasvatuksen kontekstissa ihmiset eivät automaattisesti muuta käsitystään, koska heidän toimintansa perustuu omiin kokemuksiin ja ammatilliseen näkemykseen. On siis mahdotonta löytää yhtä ainoaa tietä organisaation muutokseen, sillä monet asiat riippuvat organisaation johtamis- ja organisaatiokulttuurista. (Juuti & Virtanen, 2009.) Tämän luvun alaluvuissa tarkastelen muutoksen johtamista prosessina ja toimintakulttuuria osana muutoksen johtamista.

4.1 Muutoksen johtaminen prosessina

Yksinkertaistettuna muutosjohtamista ja sen läpiviemistä voidaan ajatella kahdesta peruslähtökohdasta. Puusan, Reijosen, Juutin ja Laukkasen (2013) mukaan yksi yleisimmistä tavoista luokitella ja ymmärtää muutoksia on jakaa se suunnitellun ja toteutettavan muutoksen näkökulmiin. Suunniteltu muutos sai alkunsa, kun organisaatiotutkija Kurt Lewin nimesi tavan jäsentää muutosta tehdäkseen eron tietoisesti aloitetun ja sattumalta tapahtuneen muutoksen välille (Burnes, 2004). Suunniteltua muutosta kuvataan johdon kontrolloimana, lineaarisesti ja rationaalisesti etenevänä prosessina, joka on tietoista ja parempaan lopputulokseen pyrkivää toimintaa (Poole, 2004).

Toteutettavan muutoksen näkökulma on syntynyt suunnitellun muutoksen kohtaaman kritiikin seurauksena. Puusa, Reijonen, Juuti ja Laukkanen (2013) kuvaavat suunnitellun muutoksen paradoksia, joka syntyy rationaalisen ja kontrolloitavissa olevan muutoksen ajatuksesta, vaikka muutos todellisuudessa nähdäänkin vaikeasti ennakoitavana ja aaltoilevana prosessina. Tämän näkemyksen mukaan muutosta ei pystytä juurikaan ohjaamaan. Kyse on sattumanvaraisesta ja suunnittelemattomasta muutosprosessista, jossa lähdetään siitä, ettei muutosprosessia ja sen päätöksentekotilanteita voida ennakoida.

Useimmat muutosjohtamisen mallit lähtevät kuitenkin ajatuksesta, että muutos on suunniteltu ja sitä pyritään aktiivisesti johtamaan. Yksi tunnetuimmista muutosjohtamisen malleista on John Kotterin luoma kahdeksanvaiheinen prosessi, jota yleisesti pidetään yhtenä muutosjohtamisen kattavimpana mallina (Pollack & Pollack 2014). Kotterin (1996) muutosprosessi käsittää kahdeksan askelta, joista neljä ensimmäistä askelta pyrkivät avaamaan organisaation jähmettynyttä nykytilaa, kolme seuraavaa tuo käyttöön uusia toimintatapoja ja viimeinen vaihe pyrkii istuttamaan muutoksen organisaation kulttuuriin ja tekemään niistä pysyviä.

Kotterin (1996) määrittelemä ensimmäinen vaihe on pyrkiä viestittämään organisaatiolle muutoksen välttämättömyyden syitä ja siten sitouttaa henkilöstöä muutokseen. Organisaatiossa voi yleisesti vallita tyytyväisyys nykyiseen tilanteeseen, joka on merkittävä muutosta jarruttava voima ja, jota muutoksen välttämättömyyden viestimisellä pyritään murtamaan. Kun muutoksen välttämättömyys on kyetty perustelemaan organisaatiolle, tulee Kotterin (1996) teorian mukaan perustaa muutosta ohjaava ja koordinoiva tiimi. Muutosta ei kykene käynnistämään kukaan yksittäinen ihminen. Onkin tärkeää, että tiimiin löytyy oikeat jäsenet, jotka pystyvät suoriutumaan tehtävästä.

Kolmas askel on vision ja strategian määrittäminen muutokselle. Kotterin (1996) mukaan hyvä visio kirkastaa muutoksen yleistä suuntaa, ohjaa henkilöstöä oikeisiin toimenpiteisiin ja koordinoi muutosta. Visio jalkautetaan käytäntöön strategian avulla, joka kertoo pitkänaikavälin tavoitteet ja keinot sekä kuinka niihin päästään. Neljäs ja viimeinen organisaation jähmettynyttä nykytilaa purkava vaihe on uuden vision viestiminen organisaatiolle. Viestinnän tulee olla selkeää ja sitä tulee olla riittävästi.

Viides vaihe on ensimmäinen uusia toimintatapoja esiin tuova vaihe, jossa henkilöstö valtuutetaan vision mukaiseen toimintaan. Kotterin (1996) mukaan aiemmin mainitut toimet jäävät vailla merkitystä, jos henkilöstöä ei saada toimimaan muutoksen mukaisesti. Organisaation on tärkeää varmistaa, että henkilöstöllä on laajat mahdollisuudet toteuttaa muutosta. Kuudes askel on lyhyen aikavälin

onnistumisten varmistaminen. Organisaation on kyettävä esittämään lyhyen aikavälin onnistumisia, jotta usko ja motivaatio pitkäaikaiseen muutokseen säilyy.

Seitsemännessä vaiheessa muutoksen tuomia parannuksia pyritään toteuttamaan ja vakiinnuttamaan. Näkyvät edistysaskeleet voivat helposti tuottaa hyvänolon tunnetta. Tästä huolimatta on hyvin tärkeää, että muutosta jatketaan systemaattisesti, jotta ne kyetään vakiinnuttamaan organisaatioon. Kahdeksas ja viimeinen vaihe on uusien toimintatapojen juurruttaminen yrityskulttuuriin. Organisaatiota pyritään muuttamaan osoittamalla, kuinka uudet toimintatavat ovat parantaneet organisaation toimintaa ja varmistamalla, että muutoksesta on tullut osa organisaatiokulttuuria. (Kotter, 1999.)

4.2 Toimintakulttuuri osana muutoksen johtamista

Tämä tutkimus ei keskity varsinaisesti tutkimaan päiväkotien toimintakulttuuria, mutta varhaiskasvatuksen viimeaikaiset muutokset edellyttävät myös niiden toimintakulttuurien muuttamista ja siinä johtajalla on merkittävä rooli (Rytkönen, 2019). Lähtökohtaisesti toimintakulttuuri määrittyy varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen pohjalta. Niiden muuttuessa on selvää, että myös päiväkotien toimintakulttuurien tulee muuttua uutta asiakirjaa vastaaviksi. Ohjaavien asiakirjojen lisäksi toimintakulttuuriin vaikuttavat kulttuuriin, kieleen ja historiaan liittyvät tekijät sekä varhaiskasvatuksen yhteisön vuorovaikutus sekä tiedostetut ja tiedostamattomat tekijät (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Kiteytettynä voisi todeta päiväkodin toimintakulttuurin muodostuvan niiden käytäntöjen kokonaisuuksista, jotka ovat kullekin toimintaympäristölle ominaisia kyseisenä ajankohdana (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm, 2007).

Organisaatiokulttuurin tutkija Scheinin (1989) teorian mukaan organisaatiokulttuuri rakentuu kolmelle eri tasolle, jotka ovat artefaktit, arvot ja perusolettamukset. Organisaatiokulttuurissa on tärkeää tarkastella sen näkyviä toimintoja, artefakteja ja astetta syvemmillä olevia arvoja, mutta myös vaikeimmin havaittavia julkilausuttamattomia perusolettamuksia. Scheinin (2010) mukaan nimenomaan toimintakulttuurin taustalla olevien perusolettamuksien ja arvojen tunnistaminen on välttämätöntä onnistuneessa toimintakulttuurin muutoksessa. Juuri arvojen ja

toiminnan yhteyden puuttuminen on nähty ongelmallisena suomalaisessa varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen toiminnan ei ole aina nähty ilmentävän niitä arvoja, joita sen esitetään edustavan. Johtajuudellakaan ei ole kyetty riittävästi viemään käytänteisiin varhaiskasvatussuunnitelman mukaisia arvoja. (Fonsén, 2014.)

Alasuutari (2010) tuo tutkimuksessaan esille, etteivät varhaiskasvatussuunnitelmien kuvaukset varhaiskasvatuksen toiminnasta välttämättä toteudu käytännön työssä. Johtamisen näkökulmasta on siis tärkeää ymmärtää, että uusien käytäntöjen ja muutosten jalkauttamisessa osaksi päiväkodin toimintakäytäntöjä on aina kyse prosessista, joka vaatii pitkäjänteistä suunnitelmaa ja systemaattisuutta. Muutokset voidaan nähdä aina yksilön ja yhteisön välisenä prosessina, joka käynnistyy yksilön puheesta ja muuttuu vähitellen yhteisön yhteiseksi puheeksi (Karila & Nummenmaa, 2011). Nummenmaa ja Karila esittävätkin, että kehittäminen tarvitsee aina onnistuakseen innostuneen johtajan, koulutetun ja motivoituneen henkilökunnan, toimivia rakenteellisia ratkaisuja sekä riittävät resurssit.

Työyhteisöltä ja johtajalta edellytetään jokaisen päiväkodin *toimintakulttuurin vaikutusten pohdintaa ja sen ei-toivottujen piirteiden tunnistamista ja korjaamis-ta* Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaisesti. Päiväkodin käytänteet ovat yleensä tiukasti kiinni toimintakulttuurissa ja niitä on vaikea rikkoa. Ei-toivottujen käytänteiden purkaminen vaatii vahvaa pedagogista johtajuutta auttamaan pedagogeja muuttamaan vanhoja tottumuksiaan. (Karila, 2013.) Karilan (2013) mukaan varhaiskasvatuksessa näkyy eroja ammatillisuudessa eri sukupolvien välillä. Erilaiset ammatti-identiteetit ovat kunkin aikakauden olosuhteiden, orientaatioiden tai pedagogisen ajattelun värittämiä. Eriävät näkökulmat voivat aiheuttaa työntekijöiden välillä ristiriitoja ja haasteita jakaa samanlaista näkemystä hyvästä varhaiskasvatuksesta. (Karila, 2013.) Manka (2007) näkee hyvän tiedottamisen, henkilöstön kuulemisen, vuorovaikutuksen ja dialogin olevan oleellista henkilökunnan muutokseen sitoutumisessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan toimintakulttuurin kehittämisessä on oleellista toisia arvostava, koko yhteisöä osallistava ja luottamusta rakentava dialogi, jonka johtaja mahdollistaa luomalla rakenteita

ammattilliseen keskusteluun. Useat tutkijat (mm. Ebbeck & Waniganayake, 2003; Rodd, 2006; Alava, Halttunen & Risku, 2012; Parrila & Fonsén, 2016) vahvistavat tämän ja esittävät, että toimintakulttuurin muutoksen johtamisessa on keskeistä ymmärtää koko henkilöstön osallisuuden ja sitoutumisen merkitys muutoksen aikaansaamiseksi.

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita varhaiskasvatuksen johtajien kokemuksia omasta roolistaan varhaiskasvatuksen muutoksen johtamisessa sekä muutoksen johtamista edistävästä ja estävästä tekijöistä. Tutkin ilmiötä seuraavien tutkimuskysymysten kautta.

1. Miten varhaiskasvatuksen johtajat kokevat oman roolinsa varhaiskasvatuksen muutosten johtamisessa?
2. Mitkä tekijät varhaiskasvatuksen johtajat kokevat edistävän muutoksen johtamista?
3. Mitkä tekijät varhaiskasvatuksen johtajat kokevat estävän muutoksen johtamista?

6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen laadullisen tutkimukseni etenemisen vaihteita. Aluksi kuvailen laadullisen tutkimukseni fenomenologiaa mukailevaa tutkimusstrategiaa, joka on ohjannut tutkimusmenetelmien valintaa. Tämän jälkeen kerron focus group –haastattelusta tämän tutkimusaineiston keruun menetelmänä ja esittelen tutkimuksen kohdejoukon. Lopuksi kuvaan aineiston analysointia sisällönanalyysia analysointimenetelmänä käyttäen.

6.1 Tutkimusstrategia

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on kuvata todellista elämää siitä näkökulmasta, että todellisuus on moninainen. Tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toisiaan ja siksi suhteet voivat olla monen suuntaisia. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata tutkittavaa kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja löytää tai paljastaa tosiasioita tutkittavasta ilmiöstä sekä todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2001.)

Tässä tutkimuksessa mukaillaan fenomenologista tutkimusstrategiaa, jossa ei pyritä etsimään yleistyksiä, vaan tavoitteena on ymmärtää syvällisemmin tutkittavaa ilmiötä ja vastaajien kokemuksia tutkimusilmiöistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja ymmärtää varhaiskasvatuksen johtajan näkemyksiä omasta roolistaan varhaiskasvatuksen muutosten johtamisessa sekä heidän näkemyksiään muutosta edistävästä ja estävästä tekijöistä.

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa. Koska ihmisen suhde maailmaan ymmärretään intentionaaliseksi ja kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotakin, kokemus muotoutuu merkitysten kautta. Tutkimuksen varsinaisia kohteita ovat inhimillisen kokemuksen merkitykset, miten ihminen kokee ilmiön, johon hän on suhteessa. Eri ihmiset kokevat saman havaittavan asian eri tavalla ja antavat ilmiöille erilaisia merkityksiä. Fenomenologista metodologiaa käyttävä tutkija on kiinnostunut tutkittavien antamista merkityksistä. Se korostaa kokemuksen, aistihavaintojen ja niihin perustuvan

ymmärryksen muodostumista tutkimuskohteesta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Metsämuuronen, 2007; Kakkori & Huttunen, 2010.)

Oleellista fenomenologisessa lähestymistavassa on, että tutkijan pitää tarkastella aineistoa ilman merkityksenantoa ohjaavaa ennakkokäsitystä. Hänen on pyrittävä kuuntelemaan mahdollisimman aidosti ja avoimesti tutkittavia, jotta hän saa tietoa heidän kokemuksistaan. Tutkijalla voi olla aikaisempaa kokemusta tai tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä ja siksi hänen on harjoitettava jatkuvaa itsensä tarkkailua eli itsereflektioita, jottei hän sekoittaisi omia kokemuksiaan tutkittavansa kokemuksiin. (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen, 1998; Tuomi & Sarajärvi, 2018.)

6.2 Aineiston keruu

Tutkimukseni toteutettiin osana Opetushallituksen ja Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa Helsingin yliopiston EduLeaders-hanketta. EduLeaders-hanke on Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen kehittämishankkeen ”Kestävää tutkimusperustaista opettajankoulutusta ja luovaa opettajien osaamista rakentamassa” osahanke, joka toteutetaan kahdessa vaiheessa 09/2018-12/2021 välisenä aikana. Hankkeen johtajana toimii Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan yliopistolehtori Elina Fonsén ja tutkimuksen vastuuhenkilönä tutkijatohtori Raisa Ahtiainen. (EduLeaders.)

EduLeaders-hankkeen tavoitteena on kehittää ja arvioida kasvatus- ja opetusalan johtamisen perusopintoja. Saadun tiedon pohjalta kehitetään alan aineopintoja eri asteiden opettajankoulutuksessa sekä mallia koulutuksen tavoitteista, sisällöistä, totutustavoista ja arvioinnista. Lisäksi hankkeen tavoitteena on arvioida koulutukseen osallistuvien ja alan asiantuntijoiden näkemyksiä koulutuksen soveltuvuudesta erilaisiin kasvatus- ja opetusalan johtajuutta edellyttäviin asiantuntijatehtäviin. (EduLeaders.)

Hanke koostuu kahdesta vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa vuonna 2018–2019 arvioitiin, kehitettiin ja täsmennettiin kasvatus- ja opetusalan johtamisen perusopintojen kokonaisuutta. Hankkeen toisessa vaiheessa vuosina 2020–2021

luodaan kasvatus- ja opetusalan johtajuuden aineopintojen opetussuunnitelma. Näiden vaiheiden kehittämistyön pohjana käytettiin ja käytetään täydennyskoulutukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen ja perusasteen johtajien haastatteluja ja kyselyitä. (EduLeaders.)

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu sijoittui EduLeaders hankkeen ensimmäiseen vaiheeseen. Aineisto kerättiin keväällä 2019 puolistrukturoidulla focus group –haastattelulla. Focus group -haastattelu on laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä, jossa pieni joukko ihmisiä keskittyy keskustelemaan tietystä teemasta. Tässä aineistonkeruumenetelmässä haastattelun eteneminen perustuu joukkoon kysymyksiä, jossa tutkija ohjaa keskustelua esittämällä tutkimusryhmälle kysymyksiä, pitäen huolta keskustelun etenemisestä sekä jokaisen mahdollisuudesta osallistua keskusteluun (Wilkinson, 2004).

Focus group –haastattelujen aineistojen lähestymistavaksi sopi hyvin fenomenologiaa mukaileva tutkimusstrategia. Fenomenologisessa tutkimuksen kohderyhmäksi valitaan sellainen tutkittavien joukko, jolla on omia kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä ja he ovat halukkaita kertomaan kokemuksistaan. Kohdejoukko on yleensä melko pieni ja se valitaan usein harkinnanvaraisesti. Tutkimuksen kohteen annetaan kertoa omilla ilmaisutavoillaan kokemuksistaan tutkittavasta ilmiöstä. (Paunonen & Vehviläinen-Julkunen, 1998.)

EduLeaders hankkeen focus group –haastatteluihin osallistui kasvatus- ja opetusalan johtamisen perusopintoihin osallistuneita vapaaehtoisia varhaiskasvatuksen esimiestehtävissä toimivia henkilöitä. Focus group –ryhmiä oli viisi ja jokaiseen ryhmään osallistui kolme varhaiskasvatuksen johtajaa. Haastateltavia oli kaiken kaikkiaan viisitoista. Haastattelussa oli viisi teemaa (liite 1), johtajan työ ja koulutus, johtajuuden tulevaisuuden näkymät, varhaiskasvatussuunnitelma ja johtaminen, pedagoginen johtajuus ja muutoksen johtaminen. Osallistuin haastattelurungon suunnitteluun yhdessä tutkimushankkeen tutkijoiden, työntekijöiden ja opiskelijoiden kanssa.

Toimin yhden focus group –haastattelun haastattelijana. Kävimme ennen tutkimuksen alkamista tarkasti läpi yhtenäiset ohjeet haastattelujen suorittamiseen.

Haastattelijoita ohjeistettiin etenemään haastattelurungon mukaisessa järjestyksessä, pitämään huolta jokaisen haastateltavan mahdollisuudesta osallistua keskusteluun sekä tarvittaessa ohjaamaan keskustelua takaisin keskusteluteeman alle. Kysymykset tuli esittää haastattelurungon osoittamalla tavalla, jotta haastattelut pysyisivät mahdollisimman samanlaisina. Varhaiskasvatuksen opettajan taustastani huomioiden minun oli erittäin tärkeää tiedostaa oma roolini haastelijana ja tutkijana, pysyä mahdollisimman neutraalina ja olla vaikuttamatta tutkittavien vastauksiin.

Haastattelun alussa kerroin lyhyesti omasta roolistani sekä EduLeaders hankkeen taustoista ja tarkoituksesta. Haastateltaville kerrottiin myös hyvän tutkimusetiikan mukaisesti haastattelun nauhoittamisesta, luottamuksellisuudesta, aineiston käytöstä ja säilytyksestä sekä osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen niin halutessaan. Tunnelma haastattelussa oli rento, erilaisia näkökulmia vaihtava ja vaikutti siltä, että jokainen uskalsi tuoda esiin omia ajatuksiaan ja käsityksiään. Ajatusten vaihto haastateltavien välillä oli rikasta. Haastattelut tallennettiin nauhurille ja varatoimenpiteenä myös puhelimelle. Jokainen haastattelu kesti noin 45 minuuttia. Tiedostojen tallentamisesta ja asianmukaisesta säilytyksestä huolehti tutkimushankkeen projektityöntekijä.

Focus group –haastattelun aineistonkeruumenetelmänä voidaan ajatella antavan enemmän ”luonnollista” tutkimusaineistoa kuin tavallisen haastattelun, koska se pitää sisällään haastatteluun osallistuvien välistä vuorovaikutusta, vitsailua, kiistelyä, vastaväitteitä ja haastamista (Wilkinson, 2004). Wilkinsonin (2004) mukaan usein ajatellaan, että focus group –haastatteluissa haastateltavat eivät uskalla tuoda esille omia ajatuksiaan, mutta on toisaalta havaittu, että vaikeistakin asioista puhuminen on helpompaa joukossa, jossa jaetaan vertaisten kanssa yhteinen kokemus.

6.3 Aineiston analysointi

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä käytin sisällönanalyysia, jota voidaan käyttää laajasti laadullisessa tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Valitsin

sisällönanalyysin tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi, sillä koin sen tarkastelevan aineistoa kiinnostavaksi kokemallani tavalla. Halusin etsiä aineistosta nimenomaan haastateltavien tuottamia merkityksiä, sen sijaan, että olisin keskittynyt esimerkiksi tarkastelemaan merkityksien tuottamista diskurssianalyysin keinoin. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi sopii dokumenttien, kuten haastattelujen, systemaattiseen ja objektiiviseen analysointiin. Sen avulla voidaan hajanainen aineisto tiivistää ja luokitella suuria tekstimassoja selkeästi ilman, että informaatioita katoaa ja saada se siten helpommin tulkittavaan muotoon.

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Salon (2015) mukaan aineiston analysoinnissa on aina teoreettisia kytkentöjä ja teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Teoria on erottamaton osa tutkimusprosessia. Teoreettinen perehtyminen auttaa tutkijaa tekemään tutkittavaa ilmiötä koskevia kysymyksiä ja erottelemaan tutkittavien käsitysten elementtejä toisistaan haastattelun aikana. Teoriaa ei käytetä käsitysten luokitteluun ennakolta eikä teoriasta johdettujen valmiiden olettamuksien testaamiseen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995.) Tutkimukseni sisällönanalyysi on teoriaohjaavaa, vaikkakaan se ei ole fenomenologiselle lähestymistavalle ominaista. Analysointiani ohjasi aineisto, mutta sain havainnoille tukea teoriasta. Tutkimusongelmani varmistuttua perehdyin aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimuksiin sekä niihin liittyviin käsitteisiin.

Jokainen EduLeaders hankkeen haastatteluun osallistunut haastattelija litteroi oman haastatteluaineistonsa. Haastatteluista litteroitiin tutkimushankkeen litterointiohjeiden mukaisesti vain puhe, äännähdyksiä ja taukoja ei litteroitu. Litteroitua haastatteluaineisto oli yhteensä 61 sivua (fonttikoko 11, riviäli 1,15). Litteroinnin yhteydessä poistettiin tutkittavien tunnistetiedot.

Ennen varsinaisen analysoinnin aloittamista tutustuin haastatteluaineistoon lukemalla sen perinpohjaisesti useaan kertaan, jotta sain hyvän käsityksen aineistosta. Tämän jälkeen lähdin etsimään aineistosta vastauksia alkuperäiseen tutkimusongelmaani, mutta havaitsin, että aineisto ei antanut vastauksia siihen. Kävin uudestaan aineistoa läpi ilman ennako-oletuksia ja huomasin haastattelujen läpi

kulkevana teemana muutoksen. Vaikka haastattelun teemoista ainoastaan yksi käsitteli varsinaisesti muutosta, saatoin huomata, että keskustelut liikkuvat pitkälti tämän aiheen ympärillä.

Sisällönanalyysissä on erotettavissa kolme vaihetta, jotka osin limittyvät ja tapahtuvat päällekkäinkin. Lisäksi eri vaiheissa voidaan joutua palaamaan aiempaan. Ensimmäinen vaihe on aineiston redusointi eli pelkistäminen. Auki kirjoitettu tutkimusaineisto pelkistetään karsimalla tutkimuksen kannalta epäoleelliset asiat pois, jolloin tekstimassa pelkistyy hallittavammaksi. Aineistosta poimitaan tutkimustehtävän kannalta oleelliset ilmaukset, jotka kuvaavat tutkimuskysymystä. Analyysiyksikkönä voi olla yksittäinen sana tai kokonainen lause. Se on kuitenkin määriteltävä ennen analyysin aloittamista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Alasuutari, 2011.)

Aineiston käsittelyn helpottamiseksi siirsin litteroidun haastatteluaineiston Atlas.ti-ohjelmaan. Redusointi-vaiheen aloitin koodaamalla aineistosta muutosta koskevan puheen. Analyysiyksikkönä tässä tutkimuksessa toimi muutos. Muutos-koodin alle kertyi 357 aineistolainausta. Tämän jälkeen keskityin käymään läpi muutos-koodien alla olevia aineistolainauksia ja aloin muodostamaan vähitellen pelkistettyjä aineistolainauksia. Samalla karsin aineistosta tutkimusongelmani näkökulmasta merkityksettömiä aineistolainauksia pois.

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäiset ilmaukset käydään tarkasti läpi ja etsitään niistä samanlaisuuksia ja/tai eroavuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet ryhmitellään alaluokiksi ja yhdistetään luokaksi, joka nimetään sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Luokitteluyksikkönä voi olla tutkittavan ilmiön ominaisuus, piirre tai käsitys. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Aineiston klusterointiin siirryin etsimällä pelkistetyistä aineistolainauksista yhteneväisyyksiä ja eriäväisyyksiä muodostaen niistä alaluokkia. Taulukko 1 kuvaa sisällönanalyysin etenemistä aineistolainauksista yläkategorioihin Tuomi ja Sarajärven (2018) analyysirunkoa mukailten. Tämän analyysivaiheen myötä tutkimuksen lopulliset tutkimuskysymykset muodostuivat ja vain osa alaluokista päätyi osaksi tutkimuksen tuloksia. Aineiston käsittely vaati tiukasti

tutkimusongelman mielessä pitämistä ja oleellisiin asioihin keskittymistä, sillä aineistosta paljastui matkan varrella paljon mielenkiintoisia näkökulmia.

Sisällönanalyysin kolmannessa vaiheessa aineisto abstrahoidaan eli käsitteellistään. Käsitteellistämisen edetään alkuperäisistä kielellisistä ilmaisuista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Tätä jatketaan luokkia yhdistelemällä niin kauan kuin se on aineiston sisällön kannalta mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Tässä vaiheessa muodostin yläluokkia, joiden alla muodostamani alaluokat parhaiten sopisivat. Tämä vaihe osoittautui tutkimuksessani erityisen hankalaksi, koska alaluokkaa kuvaavan käsitteen muotoileminen oli vaikeaa, jotta sain muodostettua parhaiten tutkimusaineistoa kuvaavat yläluokat.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston luokittelusta

Yläluokka	Alaluokka	Pelkistetty ilmaus	Alkuperäinen ilmaus
Työyhteisö aktiivisena muutoksessa	Henkilöstön osallisuus	Työyhteisössä yhdessä mietitään	<i>Kyl mää jotenki aattelin et semmonen yhdessä tekeminen ja yhteisölli-syys ja sellanen.. että tälläset muutoksethan ei tapahdu sillee että johtaja vie niitä yksin läpi että kyl se pitää yhdessä tehdä ja yhdessä miettiä sen työyhteisön kanssa et miten meidän talossa nää asiat... toimii.</i>
	Toimintakulttuuri	Positiivisella toimintakulttuurilla iso merkitys	<i>No jos on vahva ja semmonen positiivinen toimintakulttuuri niin pystyy tekee muutoksia paljon helpommin ja jos työntekijät kokee niinku et on hyvä työskennellä ja he pystyvät niinku, jotenki johtaa itseään siinä työssä ja saavat vaikuttaa ni semmosella toimintakulttuurilla musta päästään eteenpäin, et sil on valtava merkitys.</i>
Johtamisen vahvistaminen	Johtamisen jakaminen	Johtajuuden jakaminen kaikkien opettajien kanssa	<i>Mäkin tykkään jaetun johtajuuden ajatuksesta, mut mä jotenki ajattelen niin, että etettä mun mielestä sitä jaettua johtajuutta voidaan hoitaa kaikkien lastentarhanopettajien kanssa yhdessä</i>
	Varhaiskasvatussuunnitelma	Varhaiskasvatussuunnitelma työn tuki ja selkärangana	<i>Mut sit se luo myös semmosta niinku turvaa ja selkärangaa, semmosta mihin sä pystyt nojaamaan, et ku sä johdat, et sä voit aina perustella ne tietyt asiat sä voit nostaa sieltä vasusta, kun meillä sanotaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa näin, niin tällä mennään.</i>

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeisimmät tulokset ja pyrin vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin. Tarkastelen tutkimustuloksia asettamiini tutkimuskysymysten pohjalta tutkimuskysymysten mukaisessa järjestyksessä. Käytän tutkimustulosten havainnollistamiseen suoria aineistolainauksia haastatteluaineistosta.

7.1 Varhaiskasvatuksen johtajien näkemyksiä omasta roolistaan varhaiskasvatuksen muutoksen johtamisessa

Ensimmäinen tutkimuskysymys tutki varhaiskasvatuksen johtajien näkemyksiä omasta roolistaan varhaiskasvatuksen muutoksen johtamisessa. Tutkimustulokseksi sain neljä selkeää yläluokkaa varhaiskasvatuksen johtajien kokemista rooleista: *innostaja*, *suunnannäyttävä*, *rakenteiden luoja ja tukija*. Varhaiskasvatuksen johtajien omaa roolia koskevat maininnat liittyivät enemmän ihmisten johtamiseen liittyviin rooleihin (suunnannäyttävä, innostaja ja tukija) kuin käytännön organisointiin liittyviin rooleihin (rakenteiden luoja). Etenkin ihmisten johtamiseen liittyvien roolien tärkeänä tehtävänä nähtiin henkilökunnan sitouttamisen muutokseen. Ero tukee hyvin Kotterin (1996) väitettä siitä, että muutoshankkeissa onnistuminen edellyttää 70–90 prosenttisesti ihmisten johtamista ja vain 10–30 prosenttisesti asioiden johtamista.

7.1.1 Innostaja

Kaikissa ryhmissä varhaiskasvatuksen johtajien puheesta nousi vahvasti esille henkilökunnan innostamisen, motivoinnin ja kannustamisen tärkeys muutokseen sitoutumisessa. Tästä muodostui yksi selkeä yläluokka *innostajan* rooli. Innostajan roolia pidettiin merkityksellisenä etenkin muutoksen käynnistysvaiheessa. Varhaiskasvatuksen johtajan tehtävänä nähtiin toimia innostavana esimerkkinä, joka motivoi ja kannustaa henkilökuntaa muutokseen. Nummenmaan ja Karilan (2011) näkemykset ovat samansuuntaisia johtajien näkemysten kanssa. Heidän mukaansa kehittämistyö tarvitsee aina onnistuakseen innostuneen johtajan.

Mä nään jotenkin, et johtaja on tosi niinku esimerkki siihen et se pitäis näyttää et tämmösenä innostavana asiana se varhaiskasvatussuunnitelma, että se on juuri

se, millä me päästään sinne laatuun, että johtaja kyllä on se esimerkki sen viemisessä, viemisessä eteenpäin.

Toimii innostajana ja semmosena siihen uuteen tutkimisena ja just et, nii no täst tulee hyvin esille, et mitä ominaisuuksii johtajalt vaaditaan.

Ja tietenki pitää jaksaa olla itse innostunu siitä ja pitää olla itsellä kirkkaana se, mitä kohti ollaan menossa, et, et, edelleen et, et jos lähdet itse yhtään pe, peruuttamaan ja epäroimään ja miettimään, että, et jaksetaaks me, jos sä hetkeks erehdyt sanomaan et itseä väsyttää ni se loppuu siihe se kehittämine.

Innostajan rooliin liitettiin myös se, että johtajan tehtävänä on saada henkilöstö kokemaan muutos tärkeäksi ja välttämättömäksi. Kotterin (1996) muutosjohtamisen vaiheiden mukaan onnistuneessa muutoksessa keskeistä on ymmärtää muutoksen välttämättömyys. Hänen mukaansa henkilöstön tyytyväisyys ole-massa olevaan tilanteeseen voi jarruttaa muutoksen toteutumista. Tämä seikka on tärkeä huomioida myös varhaiskasvatuksen kontekstissa, sillä Karila (2013) näkee varhaiskasvatuksen käytänteiden olevan tiukasti kiinni toimintakulttuurissa ja niiden purkamisen olevan vaikeaa.

Jotenki mä aattelen, että muutoksen johtamisessa ni aina sitte se, et miten sä niinku lähet sitä muutosta johtamaan ni se alkuvaihe on tärkeä. Et henkilökunta sitoutuu niinku et ne huomaa sen että hei, tää on asia mihin tarvitaan muutosta!

7.1.2 Suunnannäyttäjä

Suunnannäyttäjä –rooli piti sisällään johtajien kokemuksia tavoitteiden, vision, suunnan ja strategian merkityksen sanoittamisesta työyhteisölle muutoksen johtamisessa. Suunnannäyttäjä –roolin alla näyttäytyi muun muassa strategisen, pedagogisen ja projektijohtamisen piirteitä. Tärkeänä nähtiin, että johtajalla on selkeä käsitys siitä, mitä kohti ollaan menossa. Yksi johtajista kuvasi johtajaa kapellimestariksi, joka lukee nuotteja edellä ja ohjaa orkesteria soittamaan yhtenäistä säveltä.

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

No varmaan se, mitä sä sanoit ihan tos aluks se, et pitää olla se punanen lanka itellä. Se semmonen visio, mit-miten viedä eteenpäin sitä, et se on varmaan semmonen ykkösjuttu. Kaikis keskusteluis, kaikis mahdollis.

Keskustelua, sitä se niinku on ja keskustelun ylläpitoa just tota eteenpäin viemistä, toi on se mejjän visio, tota kohti ollaan menossa.

Kotter (1996) pitää muutoksen johtamisessa tärkeänä vahvaa visiosta viestimistä. Hänen mukaansa visio kirkastaa muutoksen suuntaa, ohjaa henkilöstöä oikeisiin toimenpiteisiin ja koordinoi sitä. Rodd (2016) on esittänyt, että ihmisen johtajuuteen liittyvää leadership-johtajuutta on perinteisesti vierastettu ja johtajan roolin ottaminen on koettu varhaiskasvatuksessa vaikeaksi. Kuten aiemmissa lainauksissa tuli esille, tämän tutkimuksen mukaan ei kuitenkaan näytä olevan näin. Suunnannäyttäjä –rooli piti sisällään paljon mainintoja nimenomaan leadership-tyyppisestä johtajuudesta. Roddin (2016) mukaan leadership-johtajuus on tulevaisuuteen suuntautuvaa johtamista, joka inspiroi työntekijöitä luomalla toiminnalle suuntaviivat.

Johtajat toivat puheessaan esille arvioinnin, prosessin pilkkomisen ja välitavoitteiden asettamisen merkityksen muutoksen johtamisessa. He näkivät tämän tekevän muutosprosessista hallittavampaa, tukevan henkilöstön motivaatiota hitaassa prosessissa sekä auttavan muutoksen jalkautumisen arviointia. Kotter (1996) tuo teoriassaan esiin myöskin henkilöstön motivaation ylläpitämisen. Johtajan on tärkeää kyetä esittämään lyhyen aikavälin onnistumisia, jotta henkilöstön usko ja motivaatio pitkäaikaiseen muutokseen säilyy.

Kylhän se vaatii myös sellasta prossesijohtamisen taitoa, et sä pystyt niinku viemään sitä eteenpäin koko ajan ja pilkkomaan sitä ja nyt käsitellään tätä aluetta ja seuraavaks seuraavan puolen vuoden aikana käsitellään tätä aluetta, niin että se kulkee koko ajan eteenpäin se työ.

Just se arviointi joo, mist on tänään puhuttu, nii et et ei auta et on vaan sanotaan, et tehkää näin tai oottekste tehny näin tai miten te ootte tehny, mut et-et jotenkin, mi-miten me tiedetään et se jalkautuu sinne.

Varhaiskasvatuksen johtajien substanssiosaaminen nähtiin tärkeänä pohjana sekä varhaiskasvatuksen että muutoksen johtamisessa. Koettiin, että johtaja tarvitsee tavoitteiden, vision ja strategian mukaiseen johtamiseen pedagogista ymmärrystä, jotta työyhteisöä on mahdollista johtaa vision mukaiseen suuntaan. Fonsén (2014) on samaa mieltä ja esittää väitöskirjassaan, että yksi

varhaiskasvatuksen johtamisen tärkeistä osaamisalueista on substanssiosaaminen, jota pedagoginen johtaminen ja varhaiskasvatussuunnitelman johtaminen edellyttävät.

Tuossa ehkä mun mielest näkyy 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.

No meidän täytyy tietysti itte tietää mitä siellä vasussa on, et siitähän se lähtee, että tietää itse mistä sitte puhuu.

7.1.3 Rakenteiden luoja

Johtajat toivat haastattelussa vahvasti esiin yhteisen suunnittelun ja työntekijöiden osallisuuden merkityksen muutoksen johtamisessa. Heidän mukaansa kuitenkin kontrollointi on tarpeen ja johtajalla on tärkeä rooli sekä rakenteiden että linjausten luojana. Lisäksi he kokivat, että monet työntekijät kaipaavat selkeitä linjauksia ja rakenteiden luomista muutoksen onnistumiseksi. Tästä muodostui alaluokka *rakenteiden luoja*. Rodd (2006) onkin tuonut esille, että vastuun jakaminen henkilöstölle ei poista johtajan tärkeää roolia, vaan se vaatii johtajalta vahvaa johtajuutta ja selkeiden rakenteiden luomista.

Aivan, joo. Joo et pitää pitää olla luotuna myöskin ne rakenteet, missä siel yksikössä niit käsitellään eri asioita, missä niit tuodaan esille ja ja sitte toisaalta et missä sä varmistat, että ne tapahtuu, et se ei auta et vaan keskustellaan...

Muutoksia tulee tosi paljon niin kyllähän sen pitää olla sellasta aika strukturoitua ja jämäkkää se.... oma johtaminen ja oma toiminta ja just se että et esimerkiks et henkilökunta tietää että mitkä ne on ne meidän rakenteet, missä asioista päätetään ja... missä eri asiat käsitellään et just et.. Ihan jos yksikkötasol mennään ne päiväkodin rakenteet täytyy olla tosi selkeet.

Jonkun verran se on myös sitä linjaamista ja niinku työntekijät kaipaa paljon et mikä on se meidän tapa toimia ja miten me tehdään tää asia ja muuta.

Keskeisin konkreettinen johtamismenetelmä johtajien puheessa oli yhteinen keskustelu muutoksen eteenpäin viemisessä. He mainitsivat, että oleellista keskusteluissa on toisto ja samoihin asioihin yhä uudelleen palaaminen. He kokivat tärkeäksi, mutta myös samalla haastavaksi asiaksi, luoda paikkoja yhteiselle keskustelulle päiväkodin rakenteissa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

(2018) asettavat myöskin johtajalle odotuksia luoda ammatilliselle keskustelulle rakenteita varhaiskasvatuksen arjessa.

Ja myös siinä, että luo ne rakenteet siihen, et et, tulee niitä, niitä hetkiä, kun pysähdytään ja keskustellaan ja puhutaan ja pohditaan yhdessä et sitä kautta niit tulee niit kysymyksiäki sitte et, et hei miten mä tän kirjaisin, teeks mä nyt tän oikein, mul menee hirveesti aikaa tähän ja tekstiä tulee ihan valtavasti, mut kirjatanko mä turhaa tekstiä, tälläsii kysymyksii.

Mä aattelen et meiän alalla on niin hirvee vaikee järjestää niitä hetkiä, ku me ollaan kaikki yhdessä koolla. Et tota et sitä se ehkä vaatis sit et me niinku puhutaan... Puhutaan yhdessä... niinku auki niitä, niitä pedagogisia asioita.

7.1.4 Tukija

Haastateltavat toivat haastatteluissa esille, että henkilöstö kaipaa emotionaalista tukea muutosprosessissa. Näistä tekijöistä muodostui yhteinen yläluokka *tukija*. He toivat esille, että heidän on tärkeää tuntea oma henkilöstönsä ja huomioida, että jokainen on yksilö, joka reagoi muutokseen erilalla. Tukijan roolissa korostui erityisesti jokaisen työntekijän yksilöllisyyden huomioiminen, henkilöstön kuuleminen, esimiehen hyvät vuorovaikutustaidot, emotionaalinen tuki että johtajan fyysinen läsnäolo.

Pitää varmaan järjestää nimenomaan sitä aikaa aikaa ja sitte niitä keskusteluja. Tavallaan niit tilaisuuksia, jolloin henkilökunta voi tuoda tuoda niinku niit epäilyksiä tai innostumisiaan tai muita läpi.

Ja sit se et johtajana sun pitää olla sitte se turva ja olla se se niinkun vankkumaton ankkuri siellä mihin, mihin henkilöstökin sitten niinku uskaltaa totanoinni luottaa, et toi tietää mitä me tehdään ja mihin me ollaan menossa. Ja luoda sitä uskoa siihen tulevaisuuteen, et nyt on tämmönen vaihe menossa mutta kohta me ollaan tossa vaiheessa ja.

Myös ki johtajan pitää ymmärtää just sit se, et kaikki ei oo yhtä nopeita ja toiset on hitaita ja toisille on hirveen vaikeeta se muutos. Ja semmost ymmärrystä.

Parrila (2011) on myöskin erotellut tutkimuksessaan yhdeksi pedagogisen johtamisen rooliksi ja osaamisalueeksi tukijan roolin. Hänen kuvauksessaan tukijan rooli pitää sisällään tämän tutkimuksen kaltaisia tuloksia, kuten emotionaalista kyvykkyyttä ja vuorovaikutustaitoja, mutta myös ryhmädynamiikan hallintaa ja kykyä ratkoa ristiriitoja, jotka eivät nousseet tässä tutkimuksessa esille.

Varhaiskasvatuksen johtajat pitivät tärkeänä tehtävänä olla läsnä eri ryhmien tilanteissa. He kokivat läsnäolollaan tuovan turvaa, pedagogista tukea ja tyyntyytystä työntekijöiden erilaisiin tunnetiloihin. He kuitenkin toivat esiin, että iso työ määrä ja varhaiskasvatustyöntekijöiden suuri koko estävät heidän jalkautumisensa kasvattajaryhmien tueksi.

Työntekijät toivoo paljon enemmän sitä esimiestä sinne ryhmiin tavallaan ohjaamaan niihin tilanteisiin ja käymään niit keskusteluja, ni toi ja itte nyt just olen sitä viime viikol kokeillu ni kyl se vaan kantaa hedelmää niin paljon pidemmälle, mut et se vaatii iteltä niin kauheest niinku tavallaan sitä järjestelmällisyyttä ja sitä asioiden priorisointia, et nyt noi on tuolla ja tää on se pääasia mihin keskitytään.

Se antaa paljon semmoset pienet hetket ku osaa olla läsnä. Sillon ku ehtii olla läsnä. Tiedän et se ei välttämättä teiltä ei oo helppoa olla niinku joka hetki varsinkin ryhmässä näkemässä sitä päivittäistä työtä.

Ja kyllähän siin pedagogises johtamisessa ois tärkeitä nimenomaan se aika olla siellä arjessa läsnä ja keskustella ja.. Ei ne nyt tarvii olla niin hirveen syvällisiä keskusteluja mut ihan jotain ovensuukeskustelujaki tai jotain huomioita jostain lapsesta tai jostain tilanteesta silleen pikasesti et kylhän sen johtajan, jotta se voi olla hyvä pedagoginen johtaja pitää olla siel paikalla. Mä nään sen niin. Mä tiedän et kaikki ei oo sitä mieltä, mutta mää mä nään sen kyl sillee.

7.2 Varhaiskasvatuksen muutoksen johtamista edistävät tekijät

Varhaiskasvatuksen muutosta edistävien tekijöiden pääluokiksi nousivat *työyhteisön aktiivisuus muutoksessa sekä johtamisen vahvistaminen*. Yläluokat jakautuivat selkeästi työyhteisöön liittyviin mainintoihin sekä johtamistyötä tukevien asioiden mainintoihin. Työyhteisön aktiivisuus muutoksessa –yläluokka piti sisällään *henkilöstön osallisuuden sekä toimintakulttuurin*. Johtamisen vahvistamisen alaluokkia taas olivat *johtamisen jakaminen ja varhaiskasvatussuunnitelma*.

7.2.1 Henkilöstön osallisuus

Varhaiskasvatuksen johtajat pitivät merkittävänä muutosta tukevana elementtinä aktiivista dialogia työyhteisön ja esimiehen välillä. Heidän mielestään on tärkeää, että työyhteisö otetaan mukaan muutokseen ja pohditaan yhdessä toimivia käytäntöjä sekä rakenteita muuttuneessa tilanteessa. Puusa, Mönkkönen ja Kuittinen (2011) vahvistavat tämän ja toteavat, että työntekijöiden kohtelemisen aktiivisina toimijoina on suoraan sidoksissa työntekijöiden motivaatioon ja sitoutumiseen.

Kyl mä jonenki aattelin et semmonen yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys ja sellanen.. että tälläset muutoksethan ei tapahdu sillee että johtaja vie niitä yksin läpi että kyl se pitää yhdessä tehdä ja yhdessä miettiä sen työyhteisön kanssa et miten meidän talossa nää asiat... toimii.

Se oppiminenhan tapahtuu ja kaikki motivaatio, innostaminen syntyy siitä, kun he itse niinku pääsee vaikuttaa niihi asioihin elikkä johtajan pikkusen pitää ollaki taka-alalla ja heidät pitää nostaa siihen niinku tekee sitä varhaiskasvatustyötä.

Ja sit ottaa riittävän aikasin muutokseen mukaan työyhteisö, jotta puhutaan samaa kieltä ja ollaan niinku tavallaan samas veneessä. Että ei oo esimerkis esimiehenä ei oo niinku oleellisesti paljon edempänä.

Muutama johtaja korosti puheessaan erityisesti eri ammattiryhmien mukaan ottamisen yhteisen keskusteluun, suunnitteluun ja kehittämiseen. Useiden tutkijoiden (mm. Ebbeck & Waniganayake, 2003; Rodd, 2006; Alava, Halttunen & Risku, 2012; Parrila & Fonsén, 2016) mukaan muutoksen johtamisessa on oleellista ymmärtää koko henkilöstön osallisuuden merkitys ja sen vaikutuksen heidän sitoutumiseensa.

Ja se on oivallista, et se on talon palaveris eikä opettajajohtoses palaveris, koska mä tein näin ja ne oli hirveän ylpeitä ne lastenhoitajat ku he pääs kertoo et siinäki taas huomioitiin et heil on myös se osaaminen ja heitä osallistetaan ja se oli paljon isompaa ja pulppuavampaa keskusteluu, tietyl tavalla, ja mä olin aika hämentyny siitä, et mul ei tul, mun ei tarvinnu johdatella miten, mitä ja miks vaan ne vastas aivan ite siihen koko ajan.

7.2.1 Toimintakulttuuri

Varhaiskasvatuksen johtajat toivat esiin haastattelussaan positiivisen, kokeilunhaluisen ja yhteisöllisen toimintakulttuurin merkityksen, joka edesauttaa varhaiskasvatuksen muutoksen johtamisessa. He tunnistavat, että muutos usein vaatii vanhojen toimintatapojen purkamista. Toisaalta he tuovat esille oman johtamisensa merkityksen toimintakulttuurin muutoksen muovautumisessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) edellyttävät voimakkaasti työyhteisöltä ja johtajalta päiväkodin toimintakulttuurin ei-toivottujen piirteiden tunnistamista ja korjaamista. Karila (2013) näkee ei-toivottujen käytäntöjen purkamisen vaativan vahvaa pedagogista johtajuutta.

Joo.. Ja joskus se vaan voi vaatia et niiku kokeillaan et on vähä sellasta kokeilukulttuuria sitte. Et niinku lähetään reippaasti kokeilemaan jotain täysin toisenlaista ajatusta tai ideaa tai mikä siihen nyt liittyykkää sitten niin... Että vallan siihen

myös ehkä sen henkilöstön motivoiminen sitten että... et et... Ehkä meidän ala on helposti semmonen et me jumiudutaan aika helposti niihin samoihin vanhoihin kaavoihin.

Me me ollaan puhuttu mun yksikössä paljon semmosesta erilaisista kokeiluista ja tavallaan, et rohkaistaan rohkaistaan myöskin semmoseen kokeilemiseen ja muuhun, ni ni mä ajattelen, että et ku se ilmapiiri on tarpeeks salliva ja myönteinen semmoselle kokeilulle ja sille, et mahdollisesti epäonnistutaan jossakin kohassa, ni ni se helpottaa ainakin johtajan näkökulmasta sitä työtä.

No jos on vahva ja semmonen positiivinen toimintakulttuuri niin pystyy tekee muutoksia paljon helpommin ja jos työntekijät kokee niinku et on hyvä työskennellä ja he pystyvät niinku, jotenki johtaa itseään siinä työssä ja saavat vaikuttaa ni semmosella toimintakulttuurilla musta päästään eteenpäin, et sil on valtava merkitys. Siihen vaikuttaa monet asiat ja siihen vaikuttaa just johtaminen, et min-käläisen toimintakulttuurin sä luot siihen työyhteisöön, mutta yksin johtaja ei sitä luo vaan yhdessä.

7.2.2 Johtamisen jakaminen

Haastateltavat toivat vahvasti esiin vastuun ja johtamisen jakamisen merkityksen muutoksen johtamisessa. Vaikutti siltä, että johtajat kokivat jaetun johtajuuden tarkoittavan pääsääntöisesti johtajuuden jakamista opettajien kanssa, mutta myös jossain määrin koko työyhteisön kanssa. Spillanen (2005) mukaan jaettuun johtajuuteen osallistuvat sekä muodollista johtamisvastuuta omaavat henkilöt että he, joilla ei muodollista johtamisvastuuta ole.

Kyl mää jotenki aattelin et semmonen yhdessä tekeminen ja yhteisöllisyys ja sellanen.. että tälläset muutoksethan ei tapahdu sillee että johtaja vie niitä yksin läpi että kyl se pitää yhdessä tehdä ja yhdessä miettiä sen työyhteisön kanssa et miten meidän talossa nää asiat... toimii. Ehkä se jaettuun johtajuuteen taas päästään että... että miten tota.. miten koko työyhteisö yhdessä vie asioita eteenpäin.

Ja varmaan enempi sitä jaettua johtamista että tota, et sitä vastuuta on niinku jaettu kyl niiku tosi useelle että ei oo enää se yks, yks johtaja joka jonka takana on kaikki tieto tai osaaminen että...

Ku ihmisille annetaan valtaa, ne saa myöskin sitä kautta vastuuta, mut sitä kautta ne sitoutuu, et ei tuu joku äiti, joka sanoo, et tee näin ja sitten ne voi sanoo, et mun on pakko ku toi käski -tyyppisesti, vaan et et just sitä tulee enemmän sitä semmosta omaa aktiivisuutta ja omaa oman niinkun, et ymmärtää et voi vaikuttaa itse siihen työhön jotenkin enemmän ni se sitouttaa.

Varhaiskasvatuksen opettajan rooli nähtiin erityisen merkittävänä muutosten jalkauttamisessa varhaiskasvatuksen arkeen. Johtajat pitivät tärkeänä, että opettajat ottaisivat vastuuta tiimin pedagogisena johtajana ja tukisivat

varhaiskasvatuksen johtajan työtä kannattelemalla pedagogista keskustelua koko varhaiskasvatusyksikössä. Heikka, ym., (2019) ovat nähneet jaetun johtajuuden olevan hyvä johtajuuden työväline, sillä se vahvistaa opettajien sitoutumista tiimien pedagogisen johtajan rooliin. Lisäksi aiemmat tutkimukset (mm. Heikka, ym., 2013; Waniganyake, ym., 2015) tuovat esille, että jaetulla johtajuudella on positiivisia vaikutuksia muun muassa varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen ja sen mukaiseen uudistamistyöhön.

Sitte, sit voijaan viedä niinku hyvin pedagogiikkaa eteenpäin ei riitä se, että johtaja on substanssiosaaja siinä, toki seki tar, tarvitaan, mutta tarvitaan vielä vahvemmin sitte, että opettaja ja mielellään et tosiaan näin tapahtuu sitte, et on kaks opettajaa ryhmässä et he pystyy sitte vielä refleктоimaan siinä yhdessä sitä työtä, työtä, mutta pitää valuttaa tiiminjohtajille kasvatus, kasvatus sitä työtä enemmänä.

Mäkin tykkään jaetun johtajuuden ajatuksesta, mut mä jotenki ajattelen niin, että et-että mun mielestä sitä jaettua johtajuutta voidaan hoitaa kaikkien lastentarhanopettajien kanssa yhdessä ja sitä kautta niinkun et-että mä en, mä haluisin mieluummin et yksiköt ois pienempiä, eikä ei-eikä tulis niinku isoi yksiköitä ja montaa johtajaa ja sit siel palloteltais.

Nii mulla tulee varmaan mieleen se mitä ollaan aikasemminki puhuttu, nii varhaiskasvatuksen opettajan niinku pedagogisen johtajuuden tavallaan tunnistaminen ja tiedostaminen. Äärimmäisen tärkeätä myöski jaetussa johtajuudessa. Rakenteissa.

Kaksi päiväkodin johtajaa toivat esille toimivina käytänteinä vastuu- ja johtoryhmämallit, joissa vastuuta ja johtajuutta jaetaan tietyn opettajaryhmän kesken. Opettajajohtoisuudesta poiketen, malli keskittää vastuuta ryhmälle, jonka toimintaa tukemaan on muodostettu tiettyjä toimintatapoja ja rakenteita. Rakenteiden ja selkeiden tavoitteiden asettamisen on nähty olevan keskeisessä asemassa jaetun johtajuuden tehokkaassa toteutumisessa (esim. Heikka, ym., 2013; Sims, ym., 2015; Heikka, ym., 2019). Tämän kaltaisen vastuu- ja johtoryhmän voitaneen ajatella vastaavan Kotterin (1996) kahdeksanvaiheisen muutosprosessin muutosta ohjaavaa ja koordinoivaa tiimiä.

Joka kerroksessa on tämmönen vastuulastentarhanopettaja, joista sitte niinku varajohtajasta ja näistä vastuuopettajista ja yhteistoimintavastaavasta muodostuu päiväkodin johtoryhmä tai se ei oo virallinen johtoryhmä. Me sanotaan vastuuryhmä ja me kokoonnutaan säännöllisesti ja tavallaan sovitaan, että mitä, millä tavalla sitte, niinku varmistetaan tiedonkulkuu sinne kaikille ja sitte myöski niinku suunnitellaan yhdessä yhdessä niinku tulevaa toimintaa ja kehittämishankkeita ja tämmöstä niinku ja sitte tavallaan niinku sit ku se johtoryhmä on sitä käsitelly, nii sit se on taas niinku helpompi viedä niihin talon kokouksiin ja

pedakokouksiin ja näin, että on niinku semmonen niinku ikään kun pieni porukka, joka valmistelee ja sitte sitte sit niinku menee, et.

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

Apulaisjohtajuuden ja siihen resursoinnin nähtiin edistävän varhaiskasvatuksen johtajan johtamistyötä. Johtajat pitivät etenkin päivittäisten johtamistehtävien jakamisen apulaisjohtajan kanssa tärkeänä. Päivittäisjohtamisen tehtävien lisäksi johtajat kokivat, että apulaisjohtaja on hyvä työpari koko varhaiskasvatuksen yksikön johtamisessa.

Joo ehkä se tulikin, mut vielä just se et se semmonen varajohtajan niinku työkuvan, työkuvan niinku vielä kehittäminen sillai ja semmonen resurssointi siihen, että että saatais jaettua sitä johtajuutta sillain esimerkiks tää, että kun johtajat paljon hoitaa aamuisin sijaistuksia niin saatais siihen, siihen niinku semmosta apua, yhtenä esimerkkinä.

Mulla on siinä rinnalla varajohtaja, joka auttaa nimenomaan just näissä arjen arjen rumban pyöryksessä sanotaan, mut mä näen, mä näen niinku tätä, että tiettyllä tavalla mä liputan tän jaetun johtajuuden puolesta ja sitä, että tehdään niinku rinnakkain työtä.

Haastatteluun osallistuneet varhaiskasvatuksen johtajat olivat keskustelleet kasvatus- ja opetusalan johtamisen opinnoissaan, että johtaminen jaettaisiin hallinnollisille ja pedagogisille johtajille. Jako herätti johtajissa ajatuksia sekä puolesta että vastaan. Johtajat argumentoivat jakoa pedagogisiin ja hallinnollisiin johtajiin muun muassa sillä, ettei näitä tehtäviä voi erottaa, koska monia hallinnollisiin tehtäviin liittyviä asioita ohjaavat pedagogiset arvot. Fonsén (2014) on tuonut esiin myös samanlaista laaja-alaista näkemystä pedagogisesta johtajuudesta, jossa kaikkia johtajien valintoja voidaan tarkastella pedagogiikan näkökulmasta.

Joo kauheen paljon jotenkin niinku tällä hetkellä mun mielestä on ollu ilmassa ja puheissa ja osittain varmaan toteutuksessakin joissakin kunnissa sitä, että et erotetaan niinku pedagogisen ja hallinnollisen johtajan tehtäviä, mut mä ajattelen jotenkin niinkin, että kauheen paljon hallinnolliset päätöksetkin perustuu pedagogisiin ratkaisuihin et mä en, mä en ois niinkään erottamassa niitä, mut just toi tommonen ar-arjen niinkun järjestelyt sen sen sijais-sijaisrumban hoitaminen, ni niin se on semmonen, joka syö ihan valtavasti voimavaroja ja se sen kun voisi

joku muu tehdä, ni se sen muun tehtävän voi vois sit niinkun paketoida yhteen mä ajattelen.

Ei niinkään, että mä en jakais sitä noin niinku karkeesti tähän niinku hallinnolliseen ja pedagogiseen puoleen vaan, et mun mielestä ne menee niin limittäin, että mä koen, että kun mä teen myös näitä niin sanottuja hallinnollisia tai henkilöstöhallinnollisia tehtäviä, että siinä on myös sitä pedagogiikan johtamista ja pedagogista johtamista, et ne vaikuttaa ne asiat niin paljon toisiinsa.

7.2.3 Varhaiskasvatussuunnitelma

Varhaiskasvatussuunnitelmamuutos koettiin isoksi ja työlääksi muutokseksi, mutta samalla johtajat viestivät vahvasti sen positiivisista vaikutuksista omaan työhönsä ja varhaiskasvatussuunnitelman jalkauttamiseen. He näkivät, että velvoittavaksi asiakirjaksi tullut varhaiskasvatussuunnitelma on hyvä työkalu, joka antaa tuen, selkärangan ja ohjenuoran sekä koko varhaiskasvatukselle että johtajan työlle.

Niin ja toisaalta se helpottaa sitä omaa pedagogista johtamista, ettei tarvii tyhjästä keksiä että miten me tääl toimitaan ku täs on se asiakirja joka mikä kertoo miten me toimitaan ja sit mä johtajana mietin että miten mä varmistan sen että.. että meillä toimitaan sit oikeesti näin.

Mut sit se luo myös semmosta niinku turvaa ja selkärankaa, semmosta mihin sä pystyt nojaamaan, et ku sä johdat, et sä voit aina perustella ne tietyt asiat sä voit nostaa sieltä vasusta, kun meillä sanotaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa näin, niin tällä mennään. Ei oo mitään oikotietä tai voitaisko kiertää tää homma jotenkin, vaa tää on nyt se normiasiakirja.

Nii et sit siit saa semmosen hyvän niinku lakisääteisen selkärangan ehkä koko työlle. Varsinki sit jos tulee jotain henkilöstökonflikteja varsinki työnkuvista niin... niitä pystyy sit helposti lukemaan sieltä suoraan että no vasu sanoo näin ja laki sanoo näin niin...

Haastateltavien kokemukset päivitetystä varhaiskasvatussuunnitelmasta näyttävät samansuuntaiselta Puroilan ja Kinnusen vuonna 2017 tekemän selvityksen kanssa, jossa 85,8 % vastaajista ilmoitti lainsäädännön muutosten selkeyttäneen varhaiskasvatuksen pedagogista tehtävää ja 85,7 % näki suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden lisääntyneen varhaiskasvatuksessa. Suomessa varhaiskasvatussuunnitelmien on nähty positiivisesti vahvistavan kuntien ja varhaiskasvatuksyksiköiden aktiivista työtä toiminnan kehittämisessä (Nummenmaa, Karila, Jonsuu & Rönholm, 2007).

7.3 Varhaiskasvatuksen muutoksen johtamista estävät tekijät

Varhaiskasvatuksen muutosta estäviksi keskeisiksi tekijöiksi tässä tutkimuksessa muodostuivat yläluokat *osaaminen* ja *resurssit*. Osaamisen alaluokiksi tulivat sekä henkilöstön että johtajien osaaminen. Resurssien alaluokkia taas olivat johtamisresurssit ja henkilöstöresurssit.

7.3.1 Henkilöstöresurssit

Isoksi haasteeksi muutoksen johtamisessa koettiin varhaiskasvatuksen henkilöstöresurssit. Haasteena nähtiin sekä epäpätevä henkilöstö, että henkilöstön vaihtuvuus. Johtajat kokivat, että varhaiskasvatustilain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden edellyttämää laadukasta varhaiskasvatusta on mahdotonta toteuttaa ilman päteviä opettajia, joilla on pedagogista osaamista. Heikka, ym. (2016a) tuovat saman ilmiön esiin, puutteellinen osaaminen on pedagogisen johtajuuden toteutumista estävä tekijä.

Ja itse koen ainakin sen et, siis se työvoimapula et mitä se on täällä ja mitä se on pienillä paikkakunnilla, et siis niinku lastentarhanopettajia ja sosionomien saaminen on todella vaikeeta. Et ei se auta vaik meil olis kymmenen lastenhoitajaa siinä, ku se pedagoginen puoli puuttuu.

Mulle tulee ainaki ensimmäisenä mieleen hirvee huoli siitä, et mä löydän niitä ammattitaitosia kasvattajia. Et mulla on niinku koulutettua työvoimaa siellä päivähoitossa. Koska en mä pysty tekee laadukasta varhaiskasvatusta tai pedagogiikkaa, jos mulla ei oo oikeesti koulutettuja opettajia esimerkiks siellä päiväkodissa.

Toisaalta taas muutosten jalkauttamisessa haasteena nähtiin vaihtuva henkilöstö. Johtajat kokivat jo lähtökohtaisesti, että muutosprosessi on entistä hitaampaa, koska henkilöstö ei ole pysyvää eikä sitoutunutta. Vaihtuvan henkilöstön voidaan päätellä olevan työhönsä huonosti sitoutuneita, jonka voidaan nähdä olevan oleellinen tekijä muutoksen aikaansaamisessa (esim. Ebbeck & Wani-ganayake, 2003; Rodd, 2006).

Se haaste siinä nyt, nyt on, että et ku henkilöstön vaihtuvuus on niin et ei es niinku puolta vuotta ole sama henkilö siinä, siinä tiimin jäsenenä niin niin me mennään hyvin hitaasti sen jalkauttamisen ja siitä et se tulee oikeesti meille niinku tutuksi asiakirjaksi.

He ei niinku esimerkiksi viivy niin pitkään yhdessä paikassa ei sitoudu niinku niin pitkäksi aikaa... Eli se tuo jo siihen niinku siihen johtamistyöhön... alalla jossa on niinkun pysyvät vuorovaikutussuhteet aika merkityksellisiä niin tuota niin niin aika lailla semmost haastetta mun mielestä. Se vaihtuvuus. Ja sit kaikki niinku ehkä... mitä nyt nää muutokset niin kyl tää aikamoista muutosjohtamista on koko aika.

Henkilöstön vaihtuvuus ja pätevän henkilöstön huono saatavuus näyttivät herättävän johtajissa negatiivisia ajatuksia ja muutoksen johtaminen koettiin raskaaksi. Nummenmaa ja Karila (2011) vahvistavat johtajien ajatuksia henkilöstöresurssien puutteellisuudesta muutoksen johtamiseen. He ovat esittäneet, että kehittämistyö tarvitsee aina onnistuakseen koulutetun henkilökunnan sekä riittävät resurssit.

No must tuntuu et me kehitetään jo ihan hirveesti kaikkee. Ku sit mejän se pää...mites tän nyt muotoilis. Mut siis se että me, meil on hirvee tarve kehittää, ku sit mejän pitäis kuitenkin ensisijaisesti turvata nyt se, että meillä on tota resurssit kunnossa, et meil on se osaava henkilöstö. Eli kehitetään nyt ensin sitä, että meillä on niitä päteviä lastentarhanopettajia tai varhaiskasvatuksen opettajia, ja sit voidaan ruveta miettimään niinku suurempia linjoja.

7.3.2 Johtamisresurssit

Johtajat toivat vahvasti esiin haastatteluissa, että varhaiskasvatuksen johtajan työnkuvan laajuutta ja johtamisrakenteita pitää kehittää niin, että vastuu jakautuu useamman ihmisen kesken. Johtajien kokemukset ovat linjassa aikaisempien tutkimustulosten (Halttunen, 2009; Fonsén, 2014; Eskelinen & Hjelt, 2017; Puroila & Kinnunen, 2017) kanssa. Näiden tutkimusten mukaan johtajat kokevat työmääränsä suureksi, työtehtävät ja kokonaisuudet liian laajoiksi sekä johtamisresurssit riittämättömiksi.

Mut sit et työtaakka on tällä hetkellä tai et kokonaisuudet on niin isoja, et kyl siihen niinku sitä jonkinlaista apulaisjohtajuutta tai tän tyyppistä niinkun tarvittais tueks.

Tällä hetkellä se päiväkodin johtajan alue on niin laaja, et ei pysty niinku kunnolla paneutuu kaikkiin osa-alueisiin, et ois tosi tosi vahva osaaminen niinku ihan kaikesta.

No sitte just äsken mietin tossa toises kohdas just sitä et tätä jaettua johtajuutta, että kyl se rakenne pitäis saada semmoseks et jos yksiköt on kauheen isoja, et siel on erikseen se se hallinnollisen puolen johtaja ja sit se pedagoginen johtaja, et ku kaikki kuolee tähän työtaakan alle. Et sit ei oo enää ketään tätä työstämäs tätä kuvioo.

Monet johtajat toivat esille myös isojen yksiköiden johtamisen haastavuuden. Isoja yksikköjä pidettiin työmäärältään liian suurina ja lisäksi fyysisesti hajautettujen, eri paikoissa sijaitsevien päiväkotien johtaminen on haasteellista. Halttunen (2009) toi väitöskirjassaan saman asian esiin. Hänen mukaansa muutoksen johtamisessa tarvittavan vision johtaminen on haasteellista, mikäli varhaiskasvatyksikkö on iso tai sen yksikköön kuuluvat päiväkodit sijaitsevat fyysisesti toisistaan kaukana.

Niin ja must tuntuu et vaik tulevaisuudes mennään myös kohti isompia ja isompia varhaiskasvatyksiköitä.. Et ei oo enään sellasia pieniä yksiköitä missä ois vaan kolkyt-nelkyt lasta... Yksityisellä puolella jonku verran mut kunnalla ei kyllä enään oo. Et sit johtajilla on myös isompia alueita, mitä he joutuu hallitsemaan. Et heillä voi olla yhtä hyvin melkein neljäkymmentä työntekijää ja enemmänki alla. Jos tota... on kaks vaikka kuuden ryhmän päiväkotiyksikköä.. niitä joutuu johtamaan ja sit siihe päälle voi olla iltapäivätoimintaa tai ryhmäperhepäivähoitoja nii...

Et ei oo enään sellasia pieniä yksiköitä missä ois vaan kolkyt-nelkyt lasta... Yksityisellä puolella jonku verran mut kunnalla ei kyllä enään oo. Et sit johtajilla on myös isompia alueita, mitä he joutuu hallitsemaan. Et heillä voi olla yhtä hyvin melkein neljäkymmentä työntekijää ja enemmänki alla. Jos tota... on kaks vaikka kuuden ryhmän päiväkotiyksikköä.. niitä joutuu johtamaan ja sit siihe päälle voi olla iltapäivätoimintaa tai ryhmäperhepäivähoitoja nii...

Muutoksen johtamisen näkökulmasta johtajat painottivat pedagogisen johtamisen merkitystä. Haastateltavat olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että pedagogiselle johtajuudelle ei ole tarpeeksi aikaa. He kokivat, että johtajan päivittäinen työaika kuluu paljolti päivittäisjohtamistehtävien hoitamiseen, kuten sijaishankintoihin. Muun muassa Hujalan ja Heikan (2007) sekä Fonsénin (2014) tutkimukset ovat tuoneet esille saman ilmiön. Pedagoginen johtaminen on varhaiskasvatuksen johtajan päätehtävä, mutta sille ei jää tarpeeksi aikaa.

Kyl mä ainakin haavailen, että se on sitä, että todella voi keskittyä enemmän siihen pedagogiikkaan, eikä niin, että et ylipäätänsä resurssit vie puolet päivästä et saa järjestelyä sijaisjärjestelyitä ja muita, et pääsee itse siihen työn ytimeen.

Siinä mielessä suunta on mun mielest väärä et mennään isoihin yksiköihin, ni silt johtajalt sillä ei oo aikaa oikeesti siihen pedagogiikan johtamiseen, et se menee enemmän just siihen sälään.

Iha älyttömän tärkeä asia ja millä sit niinku taataan sitä laadukasta varhaiskasvatusta ja sitä että lap lapsilla o hyvä olla. Mulla on ainaki tällä hetkellä sellanen olo, et sitä ennättää tehdä liian vähän. Sitä pitäs niinku olla olla paljon enemmän aikaa siihen siihen tota pedagogiseen johtamiseen.

Useampi johtaja toi myös esille, että monet heidän tehtävistään olisi jaettavissa, automatisoitavissa tai siirrettävissä esimerkiksi sihteereille, jolloin aikaa jäisi enemmän varsinaisiin johtamistehtäviin. Aikaisemmat tutkimukset tukevat näitä kokemuksia ja tutkijat (mm. Fonsén, 2014; Hujala, Eskelin, Keskinen, Chen, Innoue, Matsumoto ja Kawase, 2016) esittävät, että johtajan työnkuva kaipaisi selkeyttämistä ja johtajan ydintehtävän priorisointia. Selkeyttämisellä ja priorisoinnilla oikeisiin työtehtäviin voitaisiin Petersonin, Veissonin, Hujalan, Sandbergin ja Johanssonin (2014) mukaan saada aikaan parempaa varhaiskasvatuksen strategian toteutumista.

Kyl mä nään, että mejän nykyjohtamises on niin paljon viel semmosii verkostoja ja sit toisaalta ihan sellasta, sellast työtä, joka ois mahdollista automatisoida eli eli tulevaisuudes me saatas se automaatio moneenki näihin, näihin, mitä nykysin tehään sitte käsityönä.

Mä jotenkin ajattelen, et jos mennään pois kaikista reunaehdoista, mä toivoisin, et mentäis vähän koulumalliin elikkä ku rehtoreilla on koulusihteeri, mä ajattelen, ku meil meil ois päiväkotisihteerit, jotka tavallaan, hehän koulussa esimerkiks hoitaa paljon paljon sijaishankintaa muuta tällästä, nii jotenkin niinku että et sen tyyppisii tehtäviä sit jotain perus perus listojen tekemisiä ja sellasia.

7.3.3 Henkilöstön osaaminen

Johtajat toivat haastattelussa esiin erot eri ammattiryhmien työntekijöiden osaamisessa. He kokivat, että tulevaisuudessa työntekijöiden kouluttautuminen keskittyy työssäoppimiseen ja varhaiskasvatuksen johtajilta odotetaan enemmän valmentavaa työtettä työntekijöiden osaamisen vahvistamisessa.

Niin sit miettii toisaalt kans sitä et mikä se tulevaisuus kuitenkin on, et jos niit työntekijöit ei saada ni pitääkö se johtajan työ myös olla enemmän sitä coachingii ja sitä niinku kouluttamista et kylhän keskiaste luo tavallaan meil sen paineen, et kaikki työssäoppiminen on jo melkein niinku jo moni muukin asia mikä pitäis opettaa siellä yksiköissä.

Sitte taas toisaalta nii semmonen työpaikalla oppiminen tulee ainaki sitte lähiohittajille, et semmonen tulee korostumaan. Ehkä tuleeko jotain oppisopimusta lisää tai jotain muuta, mutta.

Keskeisenä muutoksen johtamista estävänä tekijänä johtajat nostivat esiin varhaiskasvatuksen opettajien puutteellisen pedagogisen johtamisosaamisen. Varhaiskasvatuksen johtajat toivoisivat varhaiskasvatuksen opettajilta vahvempaa pedagogista johtajuutta muutoksen johtamisen tueksi. He kokivat, että

varhaiskasvatuksen opettajilla on huonot valmiudet pedagogiseen johtamiseen ja johtamisen jakamiseen.

Et jotenki mä ajattelen että tulevaisuudessa varmaan se opettajien se tuota... se opettajien johtaminen on tosi merkityksellistä ja he he tarviis vahvistusta pedagogisessa johtamisessa ja tiimin vetämisessä ja sille...

Must johtajuudessa pitää mennä siihen, et mennään jaettuun johtajuuteen, siihen et varhaiskasvatuksen opettajat, he niin, heidän osaamistaan lisätään ja silloin se tukee sitä yksikön johtajan, johtajan työtä tosi paljon elikkä näitten opettajien pitää vahvistaa sitä johtajuutta siinä tiimissä.

Ja varmaan myös opettajan tukemista sillo, et kyllähän juuri ku alussa puhuttiin, et ei siel koulutukses hirveesti oo siihen liittyviä osa-alueita, ni jos on juuri valmistunu opettaja, ni kyl varmaan kaipaa aika paljon tukeeki sit siltä päiväkodin johtajalta siihen pedagogiseen johtamiseen ja semmoseen tsemppaamiseen ja sparraamiseen, että.

Toisin kuin tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, Heikan, ym., (2016a) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksen opettajien pedagoginen johtajuus olisi vahvempaa kasvattajatiimissä, mutta heikompaa koko varhaiskasvatusyksikön pedagogisen johtajuuden tasolla. Johtajan rooli varhaiskasvatusyksikön pedagogisena johtajana näyttäytyi vahvana. Heikka, ym. (2016) kuitenkin toteavat, että varhaiskasvatuksen opettajilla on koulutuksessaan hyvin vähän, jos ollenkaan, virallista johtamiskoulutusta. Useat tutkimukset (Fairman & Mackenzie, 2015; Waniganayake, Rodd & Gibbs, 2015) näkevätkin varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen johtamisen vahvistamisen tarpeellisena.

7.3.4 Johtajien osaaminen

Johtajat pohtivat omaa osaamistaan ja pohjakoulutustaan suhteessa varhaiskasvatuksen johtajan työn vaativuuteen sekä lainsäädännön- ja varhaiskasvatussuunnitelman muutosten myötä tulleisiin vaatimuksiin. Johtajat pääsääntöisesti kokivat, että heidän pohjakoulutuksensa tarjoama johtamiskoulutus on ollut varhaiskasvatuksen johtajan työhön vähäistä tai riittämätöntä. Monien varhaiskasvatuksen johtajien osaaminen pohjautuu varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen.

Et ku lastentarhanopettajasta on tullu päiväkodinjohtaja, et jos vaikka on vaikka pelkkä hallinnollinen johtaja, ni oikeesti se työnkuva on aika erilainen... Niin et et se sulta ei niinku vaadita niinku mitään koulutusta siihen... niinku johtamiskoulutusta. Tai ei anneta. No nyt on maisterintutkinnot jatkossa, mutta tuota et siellä

on edes vähän.. Mut et et kyl se niinku se johtaminen kuitenkin on niinkun, ainaki mä koen, että kun ollaan hallinnollisia johtajia pelkästään niin tota... Kyl se vaatii... jotaki teoriaaki...

Koska must se on niinkun aika... niinkun aika jännä ajatus että ku ennen tai niinkun..nii.. Et ku lastentarhanopettajasta on tullu päiväkodinjohtaja, et jos vaikka on vaikka pelkkä hallinnollinen johtaja, ni oikeesti se työnkuva on aika erilainen... Niin et et se sulta ei niinku vaadita niinku mitään koulutusta siihen... niinku johtamiskoulutusta. Tai ei anneta.

No mun tausta on sosionomi ja mä oon valmistunut hetkinen, oisko sitte 8 vuotta sitten. Meil on siinä ollu ihan johtajuuskoulutusta puol vuotta sitte. Eli kyl tarjos siihen johtajan työhön kyllä, mut toki pelkästään sehän ei riitä. Tarvitaan paljon myös muuta osaamista.

Vuonna 2018 voimaan tullut varhaiskasvatuksen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksia koskeva lakimuutos edellyttää siirtymäajan jälkeen varhaiskasvatuksen johtajan työhön hakeutuvilta kasvatustieteen maisterin tutkintoa (Varhaiskasvatustilaki 540/2018, § 31). Kaksi haastateltavaa, jotka olivat koulutukseltaan kasvatustieteen maistereita, toivat esiin kokevansa maisteritutkinnosta saamansa johtamisosaamisen riittämättömäksi.

Mut jo itekki on käynny sen maisteriopinnot mut kyl mä niinku aattelen tätä johtamistyötä niinku työnä miten vaativa työ tää on. Niin mul on paras osaaminen ja paras koulutustausta siihen substanssiin. Mä tarviisin enempi mun mielestä niitä johtamisopintoja. Et aika aika vähillä meiät heitetää ison äärelle.

Kandivaiheessa sivuttiin muistaakseni tosi lyhyelti, ihan teemoittain, mitä se voisi olla, sitte maisterivaiheessa valitsin valtsikast johtamisen sivuaineen ihan sen takia, et koin, et siihen ei oo mitään niinku välineit annettu ja maisteriopinnoissa kyllä ehkä vähän myös sivuttiin, mutta se piti niinku itse lähtee etsimään sieltä.

Johtajat pohtivat haastattelussa työnantajan tarjoamaa tukea lisäkouluttautumiseen. He toivat esille toiveen, että työnantaja kouluttaisi johtajia etukäteen niin, että johtajilla olisi hyvä osaaminen jo ennen muutoksen käynnistymistä. Lisäksi he toivoivat, että työnantaja tukisi johtajien kouluttautumista niin, että johtajien olisi taloudellisesti mahdollista opiskella kasvatustieteen maisteriksi.

Sit jos tulee vaikka jaettu johtajuus, nii jollain tavalla valmennettais meit johtajii sit siihen, että et meil olis jo valmiina se osaaminen siihen eikä tarteis harjotella sit ku se on niinku sanottu, et nyt alkaa, nii sit me harjoteltais vast sitä niinku siin työn ohessa, vaan et meit olis jo opetettu aikasemmin siihen, et mitä se tarkoittaa ja mitä pitää tehdä.

Vaikka mä tässä räpistelen opistotason johtajakoulutuksellani niin, niin tota kyllä mä toivosin, et mulle tulis viel mahdollisuus oikeesti kouluttaa itteni maisteriks,

tällä hetkellä se ei oo mahdollista, ei mul oo semmosta opintopolkua et mä sitä voisinkin oikeesti tehdä, kun en mä voi töistä jättäytyä pois kuitenkaan sitte, et tota, siinä olis.

Työnantajan tarjoamalla johtamiskoulutuksella näytti johtajien kokemuksissa olevan isoja eroja. Osa johtajista koki työnantajan tarjoaman lisäkoulutuksen riittäväksi, osa epätasalaatuiseksi ja osa riittämättömäksi. Epätasalaatuisuudella johtajat tarkoittivat sitä, että johtajien säännöllisestä kouluttautumisesta pidettäisiin huolta niin, että uudetkin johtajat saisivat koulutusta. Hujalan (2013) mukaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden muutos on tuonut uusia painopisteitä johtajan työhön, joka tulisi huomioida myös johtajien kouluttamisessa.

Meil ainaki yritys on niinkun tullut vastaan, et he ovat kouluttaneet meille näitä lähiesimiehen ammattitutkintoja, et me ollaan sitä kautta saatu myös niinku itsellemme tutkinto työnantajan niinku kustantamana, et se taas tukee sitä johtamista ja osaamista, että meil on sitä osaamista siinä ihan varmasti sitten.

Meil on myös paljon uusia, joita ei oo viel koulutettu, et sen, sitäkin kannattaa ylläpitää vielä, mutta kyl mä jotenki toivosin, että tulis, tulis jonkin näkönen, millä mallilla sen sit toteuttaisi,

Mä oon myös opistotason ja johtamiskoulutus kuuluu oikeestaan siihen, et mä olin oppilaskunnan puheen, puheenjohtajana ja sitä kautta sai sitä johtamiskoulutusta. Et, et sinänsä johtamiskoulutusta ei si, si siihen aikaan oo saanu, saanu eikä oikeestaan, sitten se on ollu sen jälkeen, mitä on ite hakeutunu sitte.

7.4 Yhteenveto

Ensimmäisessä tutkimustuloksia käsittelevässä luvussa esittelin varhaiskasvatuksen johtajien kokemuksia omasta roolistaan varhaiskasvatuksen muutoksen johtamisessa. Keskeisiksi rooleiksi varhaiskasvatuksen johtajien kokemusten perusteella muodostuivat roolit *innostaja*, *suunnannäyttävä*, *rakenteiden luoja* ja *tukija*. Roolit innostaja, suunnannäyttävä ja tukija liittyivät vahvasti ihmisten johtamiseen, kun taas rakenteiden luoja –rooli piti sisällään enemmän asioiden johtamiseen liittyviä mainintoja.

Innostajan rooli liittyi henkilöstön innostamiseen, kannustamiseen ja muutoksen tärkeydestä viestimiseen. Varhaiskasvatuksen johtajat kokivat, että tämä rooli on oleellinen muutoksen käynnistysvaiheessa ja se lisää henkilöstön sitoutumista. *Suunnannäyttävän* rooli piti sisällään kokemuksia strategian, tavoitteiden, suunnitelmallisuuden, vision ja arvioinnin tärkeydestä. Lisäksi johtajat näkivät, että

varhaiskasvatuksen johtajalla suunnannäyttäjänä tulisi olla vahvaa substanssi-osaamista. *Rakenteiden luoja* –roolissa johtajat korostivat linjausten ja rakenteiden luomisen merkitystä muutoksen johtamisessa. *Tukijan* rooli liittyi pitkälti henkilöstön emotionaaliseen tukemiseen muutostilanteessa. He kokivat tärkeäksi, että johtaja on sekä fyysisesti että henkisesti läsnä, kuuntelee, ottaa huomioon yksilöt ja heidän tunteensa.

Toisena tutkimuskysymyksenä tutkin, mitkä tekijät johtajat kokivat edistävän muutoksen johtamista. Keskeisiksi edistäviksi tekijöiksi muodostuivat *työyhteisön aktiivisuus muutoksessa sekä johtamisen vahvistaminen*. Johtajat toivat esille, että heidän kokemustensa mukaan työyhteisön aktiivisuus oli tärkeä muutosta edistävä tekijä. He näkivät, että koko henkilöstön aktiivinen osallistuminen, keskustelu johtajan ja työyhteisön välillä sekä yhteinen suunnittelu ja kehittäminen tukivat muutoksen johtamista. Lisäksi he olivat sitä mieltä, että positiivisen, koikeilunhaluisen ja ilmapiiriltään sallivan toimintakulttuurin muutoksen johtaminen on helpompaa.

Johtajat kokivat, että johtamisen jakaminen ja varhaiskasvatussuunnitelma toimivat johtamista vahvistavina tekijöinä muutoksessa. He kokivat johtajuuden jakamisen koko työyhteisön ja opettajien kesken, apulaisjohtajuuden sekä vastuu- ja johtoryhmämallin vahvistavan johtajuutta. Lisäksi he pitivät varhaiskasvatussuunnitelmaa johtamista vahvistavana tekijänä. He kokivat sen tuovan pedagogista selkärankaa ja tukea johtajan työlle.

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä tutkin johtajien kokemusten muutoksen johtamista estävistä tekijöistä. Muutosta estävät tekijät luokiteltiin kahden yläluokan, *resurssit ja osaaminen* alle. Johtajat kokivat henkilöstö- ja johtamisresurssien olevan muutoksen johtamista estäviä tekijöitä. He pitivät haastavana johtaa vaihtuvaa ja epäpätevää henkilöstöä muutoksen edellyttämään suuntaan. Lisäksi he kokivat suuren työmäärän, laajat työtehtävät ja kokonaisuudet, isojen yksikköjen johtamisen ja ”ylimääräisen” työn vaikuttavan muutosten johtamiseen estävänä tekijänä.

Yläluokan osaaminen alle yhdistyi muutoksen johtamista estäviksi tekijöiksi henkilöstön osaaminen ja johtajien osaaminen. Johtajat kokivat, että henkilöstön osaaminen oli hyvin eritasoista ja varhaiskasvatuksen opettajat tarvitsevat vahvistusta pedagogisen johtamisen osaamiseen. Lisäksi he kokivat pääsääntöisesti oman pohjakoulutuksensa antamat valmiudet varhaiskasvatuksen johtajan työhön puutteellisiksi ja työnantajan tarjoamat täydennyskoulutusmahdollisuudet joko heikoiksi tai riittämättömiksi.

8 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa on oleellista tarkastella luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä läpi tutkimusprosessin (Eskola & Suoranta, 2005). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen vaiheet mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimuksen luotettavuus paranisi ja lukija pystyisi muodostamaan mahdollisimman kattavan käsityksen siitä, miten tutkimus on toteutettu ja siten arvioimaan tutkimuksen tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Hirsjärvi, ym., 2001).

Olen ollut varhaiskasvatuksen opettajan ja varhaiskasvatusyksikön varajohtajan tehtävässä itsekin mukana seuraamassa ja toteuttamassa varhaiskasvatuksen muutosta. Minun on ollut tärkeää tiedostaa oma tutkijan roolini sekä ennakkokäsitykset siitä, minkälaisia rooleja odotan varhaiskasvatuksen johtajalta muutoksen johtamisessa tai minkälaiset tekijät ovat edistäneet ja estäneet muutoksen johtamista. Olen pyrkinyt puolueettomuuteen ja kuulemaan tutkittavien oman äänen aineistoa analysoidessani (Tuomi & Sarajärvi, 2011). Vaikka olen pyrkinyt tähän, Eskola ja Suorantakin (2005) tuovat esiin, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on aina mukana jonkin verran tutkijan tulkintoja sekä tutkittavasta ilmiöstä että tutkimuksen tuloksissa.

Eskola ja Suoranta (2005) ovat jakaneet laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun neljään näkökulmaan; uskottavuuteen, siirrettävyyteen, varmuuteen ja vahvistuvuuteen. Koska reliabiliteettia ja validiteettia on pidetty laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa kyseenalaisena (Tuomi & Sarajärvi, 2018), tarkastelen luotettavuutta tässä tutkimuksessa edellä mainitusta neljästä näkökulmasta.

Uskottavuudella luotettavuuden kriteerinä tarkoitetaan, vastaavatko tutkijan käsitykset ja tulkinat tutkittavien käsityksiä (Eskola ja Suoranta, 2005). Tutkimukseni uskottavuutta olen pyrkinyt vahvistamaan kirjaamalla tutkimustulokset niin, että niistä käy ilmi, mitkä ovat tutkimuksen tuloksia ja mitkä minun omia tulkintojani. Tutkimuksen tulosten uskottavuutta parantaakseni olen käyttänyt tutkimustulokset - luvussa runsaasti aineistolainauksia.

Siirrettävyydellä taas tarkoitetaan tutkimustuloksien yleistettävyyttä, joka on Eskolan ja Suorannan (2005) mukaan laadullisessa tutkimuksessa mahdollista tietyn ehdoin. Tässä tutkimuksessa ei laadullisen tutkimukselle tyypillisesti tavoiteltu tutkimustuloksien yleistettävyyttä, vaan halusin aidosti tutkia haastateltavien kokemuksia kyseisestä ilmiöstä. Siirrettävyyttä pyrin lisäämään kuvaamalla tutkimusjoukon ja tutkimuksen vaiheet mahdollisimman tarkasti niin, että tutkimus olisi mahdollista suorittaa samoin periaattein eri kontekstissa.

Varmuuden näkökulmaa tutkimuksen luotettavuuteen on mahdollista lisätä ottamalla tutkimuksessa huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot (Eskola & Suoranta, 2005). Varmuuden kriteerin olen pyrkinyt huomioimaan poistamalla mielestäni ennako-oletukseni ja pyrkinyt tutkijan objektiivisuuteen. Haastattelutilanteessa tutkijan objektiivisuuteen vaikuttivat hankkeessa määritellyt selkeät haastatteluohjeet haastattelun toteuttamisessa ja ne koskivat kaikkia haastattelijoita.

Vahvistuvuus taas tarkoittaa sitä, tukevatko aiemmat saman ilmiön tulokset tämän tutkimuksen tuloksia (Eskola & Suoranta, 2005). Vaikka en tutkimuksella yleistettävyyttä tavoitellutkaan, voin vahvistuvuuden kriteerin ajatella jossain määrin täyttyneen, sillä tämän tutkimuksen tulokset olivat hyvin samansuuntaisia aiempiin saman aihepiirin tutkimuksiin verrattuna. Hankkeen sisällä on myös tehty muita opinnäytetöitä, joissa tutkijat ovat tehneet samansuuntaisia tulkintoja.

Kuten Aineiston keruu –luvussa kerroin, vaikutti siltä, että johtajat pystyivät tuomaan haastattelutilanteessa avoimesti omia eriäviäkin ajatuksiaan esiin. On kuitenkin otettava huomioon, että varhaiskasvatuksen historia pitää sisällään paljon näkemuseroja varhaiskasvatuksen keskeisestä yhteiskunnallisesta tehtävästä ja tämä voi näkyä tämänkin päivän johtajien vastauksissa siten, etteivät he uskalla tuoda esiin todellisia mielipiteitään. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) toteavatkin, että tutkimukseen osallistuttavat voivat vastata ryhmähaastattelussa kysymyksiin kokemallaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla.

Tutkimuksen eettisyydellä tarkoitetaan, että tutkija huomioi koko tutkimusprosessin ajan tutkimusetiikan periaatteet. Tutkimuksen eettiset ongelmat liittyvät

tutkimuksesta tiedottamiseen, aineiston keruuseen, analyysimenetelmien luotettavuuteen, tutkimushenkilöiden tunnistettavuuteen sekä tutkimustulosten esittämistapaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018). EduLeaders hankkeen työntekijät kontaktoivat tutkimukseen osallistuneet henkilöt ja tiedottivat heitä tutkimusetiikan mukaisin periaattein. Focus group –haastatteluihin osallistuminen perustui haastattavien omaan aloitteellisuuteen osallistua haastatteluun. Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista kävimme tutkittavien kanssa läpi tutkimuksen tavoitteet, aineiston käyttötarkoituksen, luottamuksellisuuden, aineiston käytön periaatteet sekä osallistumisen vapaaehtoisuuden ja mahdollisuuden keskeyttää tutkimukseen osallistuminen niin halutessaan. Tiedostojen tallentamisesta ja asianmukaisesta säilytyksestä huolehti tutkimushankkeen projektityöntekijä. Aineiston litteointivaiheessa aineistosta poistettiin kaikki tunnistetiedot.

9 Pohdinta

Niin varhaiskasvatus, kuin koko maailmakin, on muuttunut viimeisten vuosikymmenien aikana paljon. Muutokset ovat vaikuttaneet positiivisesti varhaiskasvatuksen asemaan osana suomalaista koulutusjärjestelmää (Fonsén & Vlasov, 2017). Myöskin Puroilan ja Kinnusen (2017) tekemä selvitys lainsäädännön muutosten vaikutuksista tuo mukanaan odotettuja tuloksia varhaiskasvatuksen pedagogisen tehtävän selkeytymisestä, suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden lisääntymisestä sekä varhaiskasvatuksen aseman vahvistumisesta.

Tämän tutkimuksen alkuosassa käsiteltiin varhaiskasvatusta muutoksien kenttänä. Päivähoidosta sosiaalipalveluna on tultu siihen, että varhaiskasvatus on osa elinkäistä oppimisen polkua (Puroila & Kinnunen, 2017), jossa korostuu pedagogiikka. Jotta toimintakulttuuri saadaan muutettua edellä mainitun kaltaiseksi, vaatii se työyhteisöissä näkyvien toimintojen ja arvojen muuttamista, mutta erityisesti vaikeammin havaittavissa oleviin perusolettamuksiin vaikuttamista. Jo ennen nykyistä varhaiskasvatussuunnitelman muutosta on varhaiskasvatuksen kentän arvojen ja toiminnan välillä nähty puutteita (Alasuutari, 2010; Fonsén, 2014). Toimintakulttuurin syvimpiin olemuksiin puuttuminen vaatii johtajalta taitoa käsitellä vaikeita asioita ja työyhteisöltä sitoutumista muutokseen.

Tämän tutkimuksen johtajan tunnistivat oman muutosjohtajan roolinsa merkityksen varhaiskasvatuksen muutoksen jalkauttamisessa. Peilasin tämän tutkimuksen tuloksia löyhästi Kotterin (1996) kahdeksanvaiheisen muutosprosessin johtamiseen. Vaikutti siltä, että johtajat näkivät omien muutosjohtajan rooliensa kautta oleellisia tekijöitä muutoksessa, kuten henkilöstön sitouttamisen, muutoksen välttämättömyyden ja visiosta viestimisen, strategian ja arvioinnin. He kuitenkin toivat hyvin vähän esille käytännön menetelmiä muutoksen johtamisessa. He tunnistivat muutoksen johtamiseen liittyvät asiat, mutta vastausta vaille jäi kysymys, miten ne ovat näkyneet todellisuudessa muutoksen jalkauttamisessa. Kotterin muutosprosessin neljä ensimmäistä vaihetta, jossa puretaan nykytilaa, ilmeni johtajien puheessa. Vaikeus tulee viidennestä vaiheesta eteenpäin, jolloin pitäisi ottaa käyttöön uusia toimintatapoja ja juurruttaa ne toimintaan.

Muutosprosessi jää kesken ja henkilöstö turhautuu, etenkin, jos on sellainen kokemus, etteivät ne elä arjessa.

Laki- ja varhaiskasvatussuunnitelma piti sisällään vaatimuksia johtajan ja varhaiskasvatuksen henkilöstön työhön. Johtajat nostivat muutosta estäviksi tekijöiksi henkilöstön ja johtajien osaamisen sekä henkilöstö- ja johtamisresurssit. On selvää, että johtajien esiin tuomat asiat ovat relevantteja muutosta hidastavia tekijöitä. Laadukasta varhaiskasvatusta on mahdotonta saavuttaa ilman osaavaa henkilöstöä ja toisaalta taas henkilöstöä johtaa kohti varhaiskasvatussuunnitelmanmuutosta ilman riittävää johtamisosaamista. Yhtä relevanttina voidaan myös nähdä resurssit, sillä muutos vaatii työtä suorittavaa kelpoista, pysyvää henkilöstöä ja johtajille hallittavia johtamiskokonaisuuksia johtaa muutosta.

Laadukkaan varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtäminen on vaikuttanut varhaiskasvatuksen johtajien roolin vahvistumiseen. Varhaiskasvatuksen johtajan työn vaativuus on alettu tunnistamaan, joka näkyy muun muassa varhaiskasvatuslain johtajien kelpoisuusvaatimusten nostamisena (Varhaiskasvatuslaki 520/2018, § 31). Huomiota tulisi myös vahvemmin kiinnittää tällä hetkellä varhaiskasvatuksen kentällä toimivien johtajien osaamiseen (Hujala, 2013; Eskelinen & Hjelt, 2017).

Tähän tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen johtajat kokivat pääsääntöisesti oman pohjakoulutuksensa ja saamansa täydennyskoulutuksen joko riittämättömäksi, heikoksi tai epätasalaatuiseksi. Kuntatasolla pitäisi aktivoitua pohdittamaan, millaista osaamista he johtajilta edellyttävät ja lähteä suunnittelemaan täydennyskoulutusta yhdessä korkeakoulujen ja yliopistojen kanssa. Täydennyskoulutukseksi ei riitä muutaman päivän koulutukset silloin tällöin. Koulutuksien pitäisi olla pitkäkestoisempia ja mielellään niin, että organisaatioista voitaisiin lähettää useampi samaan koulutukseen, jolloin muutosten käynnistäminen ja läpivieminen olisi helpompaa. Yksi henkilö ei saa muutosta aikaiseksi työyhteisössä.

Tutkimukseen osallistuneet kasvatustieteen maisterin koulutuksen saaneet johtajat kokivat, ettei maisterin tutkinto ollut tarjonnut heille riittäviä valmiuksia varhaiskasvatuksen johtajan työhön. Hyvän johtamisosaamisen takeeksi ei siis

pelkästään riitä, että lainsäädäntöä muutetaan ja johtajan kelpoisuusvaatimuksia nostetaan. Koulutuksen ja työelämän pitäisi käydä vilkkaampaa vuoropuhelua työelämän vaateista. Tulevaisuudessa koulutuksen sisältöä pitää arvioida kriittisesti ja muuttaa vastaamaan paremmin käytännön tarpeita.

Tässä tutkimuksessa mukana olleet varhaiskasvatuksen johtajat olivat omaehtoisesti hakeutuneet EduLeaders-hankkeen kasvatus- ja opetusalan johtamisen perusopintoihin, jolloin voisi ajatella, että heillä on myös keskimääräistä paremmat valmiudet varhaiskasvatuksessa tapahtuneiden muutosten johtamiseen. Tästä ei kuitenkaan voi vetää johtopäätöksiä, että tilanne olisi valtakunnallisesti samalla tasolla. Päiväkodeissa on edelleen paljon johtajia, joiden peruskoulutus on varsin vaatimaton ja he ovat ehkä ajan saatossa ajautuneet johtamistehtävään, jolloin muutoksen johtaminen on vaikeaa ja ymmärrys muutosjohtamisen tarpeesta heikkoa.

Kustannustehokkuuden tavoittelun myötä varhaiskasvatusyksiköiden koot ja sitä myöden johdettavan henkilöstön määrä on kasvanut. Varhaiskasvatuksen kentän pitää elää ajassa ja nähdä muutoksen tarve. Varhaiskasvatuksen johtaja ei ehkä voi enää olla se henkilö, joka pohtii kasvattajatiimien kanssa yksittäisten lasten kasvua, kehitystä ja oppimista. Varhaiskasvatuksen johtajien on välttämättömää arvioida omaa ja organisaation toimintaa eli, tekevätkö kaikki oikeita asioita oikein. Suhteellisen pienelläkin työtehtävien uudelleenorganisoinnilla, mutta kuitenkin kustannustehokkaasti, saatettaisiin saada selkeyttä ja hallittavuutta varhaiskasvatuksen johtajan työtehtäviin samoin kuin työyksikköön. Tästä syystä tarvitsemme toimivia ja hyvin suunniteltuja organisaatiotason johtamisrakenteita vastaamaan nykypäivän organisaatioiden johtamisen tarpeisiin. Onkin tärkeää, että viime vuosina vilkastunut varhaiskasvatuksen johtamisen tieteellinen tutkimus jatkuu ja aktiivisesti pohditaan ja pilotoidaan uusia johtamisrakenteita.

Johtajien haastatteluissa nousi vahvasti esille johtamisen jakamisen merkitys muutoksen johtamisessa. Jäin pohtimaan, kokivatko johtajat jaetun johtajuuden ideologian aidosti toimivana johtamisrakenteena vai ratkaisuna johtajien liian suureksi paisuneisiin johtamiskokonaisuuksiin. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen johtajat kokivat varhaiskasvatuksen opettajien pedagogisen johtamisen

osaamisen riittämättömäksi. Tämä tutkimus ei antanut vastausta siihen, miten johtajat itse tunnistivat oman johtamisroolinsa jaetun johtajuuden mahdollistajina varhaiskasvatustyöyksikössään. Heikka, Waniganayake ja Hujala (2013) tähdentävät, että jaetun johtajuuden tulee olla hyvin suunniteltua ja on oltava tavoitteellinen johtamisrakenne, jota arvioidaan ja kehitetään säännöllisesti. Tärkeää on, että henkilöstö tunnistaa kaikkien johtamisvastuut- ja roolit.

Varhaiskasvatuksen tulevaisuus ei voi kuitenkaan olla johtajien tai heitä tukevien varhaiskasvatuksen opettajien harteilla. Johtajat tarvitsevat alati muuttuvassa toimintaympäristössä ylemmän johdon tukea varhaiskasvatuksen perustehtävästä suoriutumiseen. Yhtä tärkeää on saada oma henkilöstö innostumaan yhdessä tekemisestä ja sitoutumaan toiminnan kehittämiseen. Sillä on myöskin työhyvinvointia lisäävä merkitys, joka voi näkyä parempana henkilöstön pysyvyytenä ja helpottaa edelleen rekrytointia. Innostuksen paloa eivät kuitenkaan kykene pelkäämään johtajat syyttämään, vastuu siitä on myös kasvatustalouden ammattilaisilla itsellään.

Lähteet

Alasuutari, M. (2010). *Suunniteltu lapsuus*. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere. Vastapaino.

Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). Muuttuva oppilaitosjohtaminen. *Muistio 2012: 3*. Opetushallitus. Luettu 13.10.2020: <https://docplayer.fi/3392449-Muuttuva-oppilaitosjohtaminen.html>

Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H.-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Opetushallitus. Luettu 9.10.2020: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bush, T. (2008). Editorial: Educational leadership and Management—Broadening the base. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 5-8.

Burnes, B. (2004). Emergent change and planned change – competitors or allies? The case of XYZ construction. *International Journal of Operations & Production Management*. 24(9), 886-902.

Drucker, P. F. & Liljamo, R. (2002). *Druckerin parhaat: Valittuja kirjoituksia Peter F. Druckerin teoksista*. Helsinki: WSOY.

Ebbeck, M. & Waniganayake, M. (2003). *Early childhood professionals: Leading today and tomorrow*. Sydney: MacLennan & Petty.

EduLeaders. Viimeksi muokattu 16.7.2019. Viitattu 9.10.2020. <https://www.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/kasvatus-ja-opetusalan-johtajuuden-tutkimus-ja-koulutusryhma/eduleaders-0#section-60407>

Eskola, J., Suoranta, J. (2005) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

- Eskelinen, M., & Hjelt, H. (2017). Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 6.10.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-505-1>
- Fairman, J. C., & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61–87.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. (Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto).
- Fonsén, E., & Parrila, S. (2016). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fonsén, E. (2016). Leading Pedagogical Quality in the Context of Finnish Child Care. In *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years*, 15, 253–265.
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. (Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto).
- Heikka, J., & Hujala, E. (2008). Varhaiskasvatuksen johtajuuden toimivuus opetustoitimissa. *Varhaiskasvatuksen johtajuuden ytimessä–tutkimuksen ja käytännön puheenvuoroja*, 3, 499-534.
- Heikka, J., Waniganayake, M., & Hujala, E. (2013). Contextualizing distributed leadership within early childhood education: Current understandings, research evidence and future challenges. *Educational Management, Administration & Leadership*, 41(1), 30-44.
- Heikka, J. (2014). *Distributed pedagogical leadership in early childhood education* (Doctoral dissertation, University of Tampere).
- Heikka, J., Halttunen, H. & Waniganayake, M. (2016). Perceptions of early childhood education professionals on teacher leadership in Finland. *Early Child Development and Care*, 188(2), 143–156.
- Heikka, J., Pitkäniemi, H., Kettukangas, T. & Hyttinen, T. (2019). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 1–16.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2001). *Tutki ja kirjoita*. Vantaa. Tummivuoren kirjapaino Oy.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Oulu: Varhaiskasvatus 90 ry.
- Hujala, E. (1999). *Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa* (2. p.). Oulun yliopisto, varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E & Heikka, J. (2008). Jaettu johtajuus päivähoidon johtajuuspuheessa. *Premissi*, 1, 38–45.
- Hujala, E. (2013). *Contextually Defined Leadership*. Kirjassa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 47-60.
- 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.
- 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.
- Juppo, V. (2011). *Muutoksen johtaminen suomalaisessa yliopistouudistuksessa rehtoreiden näkökulmasta*. (Akateeminen väitöskirja, Vaasan yliopisto)
- Juuti, P. & Virtanen, P. (2009). *Organisaatiomuutos*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Juuti, P. (2013). *Jaetun johtajuuden taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kakkori, L., Huttunen, R. (2010) Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Turun yliopisto. Luettu 20.10.2020: <http://users.utu.fi/ra-kahu/fenomenografia2011.pdf>
- Karila, K. 2001. Päiväkodin johtajan muuttuva työ. *Lastentarha* 64(4), 30-35.

- Karila, K. (2013). Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino. 9-29.
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Raportit ja selvitykset 2016:6. Opetushallitus. Luettu 5.9.2020: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Kinos, J. & Palonen, T. (2012). Selvitys esiopetuksen velvoittavuudesta. Muistio 2013:5. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 17.10.2020: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75302/tr05.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lunn, B. (2002). Nursery Teachers as Leaders and Managers: A Pedagogical and Subsidiarity Model of Leadership. *Research in Education*, 67(1), 13–22
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005/272
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta 2015/580
- Valtioneuvoston asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005/608
- Manka, M-L. (2007). *Työrauhan julistus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Mäki, K. & Palonen, T. (2012). Ihmisten johtamisen vaikeudesta. Teoksessa K. Mäki T. Palonen (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9-22.
- Pollack, J., Pollack, R. (2015). Using Kotter's Eight Stage Process to manage an organisational change program: presentation and practice. *Systemic Practice and Action Research*. 28(1), 51-66.

- Poole, M.S., Van de Ven, A.H. & Holmes, M.E. (2004). *Handbook of Organizational Change and Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Puusa, A., Reijonen, H., Juuti, P. & Laukkanen, T. (2013). *Akatemiasta markkinapaikalle*. Helsinki: Talentum.
- Metsämuuronen, J. (2007) *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Vaa-jakos-ki. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Moos, L. (2017) Neo-liberal governance leads education and educational leadership astray. Teoksessa M. Uljens ja R. M. Ylimäki (toim.) *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik*. *Educational Governance Research* 5, 151–180.
- Neumann, M.D., Jones, L. C. & Webb, T. (2007) *Developing Teachers' Leadership Knowledge: Pillars for the "New Reform"*. *Teaching education*, 18(3), 233-244.
- Niiranen, P. & Kinos, J. (2001). *Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä*. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–85.
- Nivala, V. (1999). *Päiväkodin johtajuus*. (Akateeminen väitöskirja, Lapin yliopisto).
- Nivala, V. (2002). *Pedagoginen johtajuus: näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssi johtamiseen*. *Kasvatus*, 33(2), 189–202.
- Nivala, V., Hujala, E., & Basaran, K. (2002). *Leadership in early childhood education : cross-cultural perspectives*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Nummenmaa, A-R., Karila K., Joensuu, M., Rönholm, R. (2007). *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa – Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työosaaminen*. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A-R. & Karila, K. (2011). *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOY.
- Onnismaa, E., Paananen, M., & Lipponen, L. (2014). *Varhaiskasvatusjärjestelmän polkuriippuvuuksien jäljillä : Exploring the path-dependency of Finnish early childhood education and care system*.

- Parrila, S. (2011). Varhaiskasvatuksen johtamista vahvistamassa. Teoksessa A. Vähärautio (toim.) *Lapsen hyvää arkea rakentamassa*. Pohjoisen alueen Kaste (PaKaste) -hankkeen Pohjois-Pohjanmaan osahankkeen loppuraportti 2009–2011. Oulu: Uniprint.
- Parrila, S., & Fonsén, E. (2016). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus : Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. (2015) *Qualitative Research & Evaluation Methods*. California: Sage.
- Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. (1998) *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. Juva: WSOY.
- Peterson, Veisson, Hujala, Sandberg, & Johansson, (2014) The Influence of Leadership on the Professionalism of Preschool Teachers in Estonia, Sweden and Finland. Teoksessa Liimets, A. & Veisson, M. *Teachers and youth in educational reality*. Frankfurt: Peter Lang.
- Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2017). Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista. Valtioneuvoston tutkimus- ja selvitystoiminnan julkaisusarja 2017:78. Valtioneuvoston kanslia. Luettu 1.10.2020: https://tietokayttoon.fi/documents/10616/3866814/78_Loppuraportti+Vaka-Vai+051217.docx.pdf/e1b46018-e928-476d-8569-f89bba427cbd?version=1.0
- Puusa, A., Mönkkönen, K. & Kuittinen, M. (2011). Onko kaikki todella vain johtamisesta kiinni? Alais- ja työyhteisötaitojen kasvava merkitys muuttuvassa työelämässä. Teoksessa A. Puusa & H. Reijonen (toim.), *Aineeton pääoma organisaation voimavarana*, 1–20. Helsinki: UNIpress.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S.Aaltonen, & R. Högbacka. *Umpikujasta oivallukseen: Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Luettu 29.9.2020: http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/99323/umpikujasta_oivallukseen_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sosiaali- ja terveysministeriö. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen (2007) Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Luettu 15.9.2020: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72924/Selv200707.pdf?sequence=1>

- Stewart, J. & Kringas, P. (2003). Change management-strategy and values in six agencies from the Australian Public Service. *Public Administration Review*, 63(6), 675-688.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1995). *Laadullisen tutkimuksen työta-poja*. Rauma: Kirjapaino West Poin Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Tammi.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood* (3rd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. (2005). *Jaetun johtajuuden särmät*. Helsinki: Talentum.
- Rury, J. L. (2016). *Education and Social Change: Contours in the History of American Schooling*. 5th ed. New York: Routledge.
- Rytkönen, K. (2019). *Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa*. (Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto).
- Ryzhova, N. (2012). Training of Pedagogues in Russia: A Retrospective Analysis. *Journal of Teacher Education and Educators* 1(1), 59–80.
- Schein, E. H. (1987). *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo: Weilin & Göös.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Pass.
- Sims, M., Forrest, R., Semann, A., & Slattery, C. (2015). Conceptions of early childhood leadership: Driving new professionalism? *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 149–166.
- Soukainen, U. (2015). *Johtajan jäljillä - Johtaminen varhaiskasvatuksen hajauteissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Turun yliopiston julkaisuja.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150.

Varhaiskasvatustalaki 2018/540

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2018). Opetushallitus.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2005). Stakes oppaita 56.
<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf> (Viitattu 14.10.2020)

Virtanen, P & Stenvall, J. (2011). *Julkinen johtaminen*. Helsinki: Tietosanoma Oy.

Vuohijoki, T. (2006). Pitää vain selviytyä: Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. (Akateeminen väitöskirja, Turun yliopisto).

Waniganayake, M., Rodd, J., & Gibbs, L. (Eds.). (2015). *Thinking and learning about leadership: Early childhood research from Australia, Finland and Norway*. Sydney: Community Child Care Cooperative NSW.

Wilkison, S. teoksessa Silverman, D., & Silverman, D. (2004). *Qualitative research: Theory, method and practice*. London: Sage.

Liitteet

LIITE 1

OHJE/TAVOITTEET (kerro omin sanoin tai lue suoraan tämä alla oleva sisältö haastateltaville):

- Tämä haastattelu on osa EduLeaders-hankkeen tutkimus- ja arviointikonaisuutta
 - o EduLeaders: tutkii ja arvioi kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perusopintoja sekä kehittää tämän tiedon pohjalta näitä opintoja ja myös aineopintoja
- Tässä haastattelussa tarkoitus on keskustella alan johtajuuden tulevaisuuden näkymistä, osaamistarpeista, haasteista sekä joistakin muista johtajuuden alan keskeisistä sekä ajankohtaisista kysymyksistä
- Teemoja on viisi ja kysymyksiä kaikkiaan noin 14 eli pyritään pitämään keskustelu tiiviinä, mutta samalla moniulotteisena (tavoite pysyä kysymyksen aihepiirissä ja haastattelija katkaisee/ohjaa, jos harhapolkuja)
- mahdolliset kysymykset haastatteluista tai tästä EduLeaders-hankkeesta yleensä voi osoittaa tutkijatohtori Raisa Ahtiaiselle (raisa.ahtiainen@helsinki.fi)

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

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

Miten itse kehittäisitte johtamiskoulutusta?

- Millaista, minkä muotoista koulutusta