

<https://helda.helsinki.fi>

Johtajuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa - valta ja vastuu johtajuuden jäsentäjinä

Fonsén, Elina

2021-03

Fonsén , E , Varpanen , J , Kupila , P & Liinamaa , T 2021 , ' Johtajuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa - valta ja vastuu johtajuuden jäsentäjinä ' , Sosiologia , Vuosikerta. 58 , Nro 1 , Sivut 54-69 .

<http://hdl.handle.net/10138/328419>

unspecified

acceptedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Johtajuuden diskurssit varhaiskasvatuksessa – valta ja vastuu johtajuuden jäsentäjinä

Elina Fonsén, Jan Varpanen, Päivi Kupila & Tarja Liinamaa

Abstrakti

Suomalaista varhaiskasvatusta ovat viime vuosina muokanneet monet yhteiskunnalliset ja rakenteelliset muutokset. Hallinnonalan muutos opetus- ja kulttuuriministeriöön, uusi varhaiskasvatustalain (540/2018) sekä uudet velvoittavat ohjausasiakirjat ovat määritelleet varhaiskasvatuksen vahvasti osaksi kasvatuksen ja opetuksen toimialaa aiemman päivähoiton sosiaalipalvelupainotuksen sijaan. Samaan aikaan organisaatorakenteet ovat olleet muutosprosessissa. Kuntien taloudelliset haasteet ovat laajentaneet päiväkodin johtajien vastuualueita, ja uudenlaisista jaetun johtajuuden rakenteista on tullut kehittämisen kohteita. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien johtajuuspuhetta sekä erityisesti siihen liittyviä valtaa kuvaavia diskursseja. Aineisto kerättiin fokusryhmäkeskusteluissa kolmessa suomalaisessa kaupungissa vuonna 2018. Tulokset osoittavat, että johtajuuden nähdään olevan muutoksessa. Johtajuuteen liittyy ristiriitaisia odotuksia toisaalta läsnäolon ja toisaalta taustalla olon osalta. Samoin johtajuus nähdään toiminnan mahdollistajana, mutta samalla sen odotetaan suuntaavan toimintaa lain viitoittamaan suuntaan. Johtajuuteen liittyvä valta ja vastuu ovat osittain vakiintumattomia ja kaipaavat selkiyttämistä. Puhe varhaiskasvatuksen perustehtävästä määrittää työtä, ja sen artikulointi on osa vallan ilmenemistä varhaiskasvatuksen organisaatioissa.

Asiasanat: diskurssi, johtajuus, valta, varhaiskasvatus

Leadership discourses in Early Childhood Education – power and responsibility as constituents of leadership

In recent years, several societal and structural changes have transformed Finnish early childhood education. The change in governing body from the Ministry of Social Affairs and Health to the Ministry of Education and Culture as well as new legislation (540/2018) and curricula have positioned early childhood education more firmly as before as part of the educational system instead of social services. At the same time, organisational structures within early childhood education have been rearranged. Financial challenges faced by the municipalities have broadened the responsibilities placed upon the directors of daycare centres and increased interest in practices of distributed leadership. In this study, we analyse the focus group discussions conducted in three Finnish cities in 2018, where directors of daycare centres and early childhood educators shared their conceptions of leadership and the related phenomenon of power. The results reveal that leadership is thought to be in the process of changing. In addition, there are conflicting expectations for leadership in terms of being present and acting in the background. Furthermore, leadership is positioned as enabling good early childhood education but also as actively directing the activities towards the normative and legal guidelines. The power and responsibility inherent in leadership are currently in a state of flux and require clarification. Discussions on the core function of early childhood education are a key function in defining practices. Similarly, articulations of it are crucial to how power manifests within the institution of early childhood education.

Key words: discourse, early childhood education, leadership, power

Johdanto

Viime aikoina suomalaiseen varhaiskasvatukseen on kohdistettu useita koulutuspoliittisia uudistuksia alkaen hallinnonalan siirtämisestä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuonna 2013. Varhaiskasvatusturvalaki (540/2018), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistus (OPH 2016; 2018) sekä Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset (KARVI 2018) ovat kaikki omalta osaltaan vahvistaneet varhaiskasvatuksen koulutusjärjestelmän osana sosiaalipalvelun sijaan. Uudistusten myötä tarkastelun kohteiksi ovat nousseet jaetun johtajuuden käytännöt sekä varhaiskasvatuksen opettajan rooli kasvattajatiimin pedagogisena johtajana. Varhaiskasvatuksen johtajuustutkimus on Suomessa tarkastellut johtajuutta päiväkodin johtajan työtehtävien jakaantumisen (Hujala & Eskelinen 2013), pedagogisen johtajuuden (Fonsén 2014) ja jaetun johtajuuden (Halttunen 2009; Heikka 2014; Soukainen 2015) näkökulmista. Nämä tutkimukset peilautuvat Eeva Hujalan (2004) ja Veijo Nivalan (1998) kehittämään kontekstuaalisen johtajuuden malliin, jossa johtajuuden nähdään muotoutuvan kulttuurisen kontekstinsa kehityksessä ja sen perustehtävän ohjaamana. Opettajan johtajuutta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ovat tarkastelleet muun muassa Johanna Heikka, Leena Halttunen ja Manjula Waniganayake (2016). Heikan (2014) tutkimus osoitti, että päiväkodin johtajat ja työntekijät ymmärsivät varhaiskasvatuksen perustehtävän eri tavoin kuin virkamies- ja lautakuntataso: yhteinen näkemys johtamisen eri tasojen kesken puuttui. Lisäksi johtajuuden rakentumisesta on tutkittu erilaisten johtamisrakenteiden ja johtajuuteen liittyvien diskurssien kautta (Fonsén & Keski-Rauska 2018; Fonsén & Mäntyjärvi 2019; Fonsén & Soukainen 2020; Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019; Keski-Rauska, Fonsén, Aronen & Riekkola 2016; Soukainen & Fonsén 2018). Näiden viimeaikaisten tutkimusten valossa yhteisen käsityksen ja diskurssin luominen eri toimijoiden välillä nähdään johtajuuden onnistumisen edellytyksenä. Tutkimukset osoittavat kuitenkin, että käsitys johtajuudesta ja työhyvinvoinnista vaihtelee esimerkiksi saman johtajaparin johtamisessa eri yksiköissä (Fonsén & Keski-Rauska 2018, Fonsén & Mäntyjärvi 2019). Myös varhaiskasvatusalan eri ammattiryhmien näkemykset pedagogisesta johtamisesta erosivat toisistaan merkittävästi (Fonsén ja Soukainen 2020). Tällä tutkimuksella pureudutaan vielä tutkimattomaan näkökulmaan, johtamisen vastuuseen liittyvään valtaan johtajuusdiskursseissa.

Käsitteellistämme vallan Michel Foucault'n ajatusten mukaisesti toiminnaksi, joka muokkaa toimintaa (Foucault 1998; 2000). Vaikka suomalaisen varhaiskasvatuksen johtajuutta ei ole

tutkittu vallan näkökulmasta, Foucault'n ajatuksia on hyödynnetty yleisesti varhaiskasvatuksen tutkimuksessa (Siippainen 2018) sekä laajemmassa kansainvälisessä kasvatuksen alan johtajuustutkimuksessa (Gillies 2013). Yhteiskuntatieteen kentällä Foucault'laiselle valtatutkimukselle on tyypillistä kriittinen suhtautuminen vallan muotoihin (ks. esim. Helén 2010; Miller & Rose 2010). Foucault'laisen vallan analytiikan voidaan katsoa olevan jopa erottamattomasti sidoksissa hallinnan käytäntöjen kritiikkiin.

Varhaiskasvatusta viime vuosina koskettaneet uudistukset voidaan nähdä esimerkkinä hallinnasta mutta samalla myös eräänlaisen vähemmistön – lasten – voimaantumiseen tähtäävinä toimenpiteinä. Johtajuus asettuu näin mielenkiintoiseen jännitteeseen asemaan, jossa se näyttäytyy yhtäältä hallinnan välineenä ja toisaalta arvokkaiden päämäärien toteutuksen turvaajana. Tässä jännitteessä on nähtävissä Foucault'n valtakäsityksessään korostama kahtalaisuus: valta on yhtä aikaa tuottavaa ja rajoittavaa (Alhanen 2007, 120; Saari 2011, 65; Foucault 2014, 120; Foucault 2000, 326). Tässä artikkelissa tarkastelemme johtajuuteen ja valtaan sisältyviä jännitteitä päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien fokusryhmähaastattelujen avulla. Varhaiskasvatus on käsillä olevan ongelman tarkasteluun hedelmällinen konteksti, sillä sitä määrittävät niin jaetun johtajuuden rakenteet kuin varhaiskasvatuksen opettajan rooli kasvattajatiimin pedagogisena johtajana ilman esihenkilöasemaa. Nämä piirteet tekevät varhaiskasvatuksessa ilmenevistä valtasuhteista epävakaita, sillä vakiintuneet institutionaaliset käytännöt eivät luo niille yksiselitteisiä raameja.

Artikkelimme rakentuu siten, että seuraavaksi esittelemme tutkimuksemme teoreettiset lähtöoletukset. Koska Foucault'n käsityksiä vallasta on pulmallista pitää systemaattisena teoriana (ks. esim. Saari 2011, 64–66; Alhanen 2007, 118; Foucault 2000, 326), kehystämme hänen valtaa koskevia huomioitansa poststrukturalistisella diskurssiteorialla (Howarth 2000; Laclau & Mouffe 2001). Poststrukturalistinen diskurssiteoria tarjoaa analyysillemme johdonmukaisen kehyksen, jonka puitteissa valtasuhteet näyttäytyvät kamppailuina merkityksistä (Howarth 2000, 102; ks. myös Foucault 2000, 337–338), mikä puolestaan mahdollistaa niiden analysoimisen diskurssianalyysin keinoin. Seuraavaksi kuvaamme fokusryhmähaastatteluiden toteutuksen sekä avaamme diskurssianalyysiin perustuvat analyysimenetelmämme ja -prosessin. Tämän jälkeen esittelemme analyysimme tulokset kuvaamalla ensin aineistosta tunnistettuja diskursseja, minkä jälkeen tarkastelemme niiden välisiä yhteyksiä tutkimuksemme teoreettisten työkalujen valossa. Lopuksi kokoamme yhteen analyysimme johtopäätökset ja pohdimme jatkotutkimuksen suuntia.

Valta teoreettisena viitekehyksenä

Valtaa koskevan analyysimme teoreettisena viitekehyksenä toimii laclaulainen diskurssiteoria (Laclau & Mouffe 2001, 105–145; ks. myös Howarth 2000, 101–125), jonka puitteissa Foucault'n huomiot vallasta voidaan nähdä osana johdonmukaista kokonaisnäkemyistä sosiaalisesta todellisuudesta. Ernesto Laclau ja Chantal Mouffen sosiaalista ontologiaa koskevat teoreettiset muotoilut tiivistyvät muutamaankeskeiseen käsitteeseen, joiden suomennoksissa turvaudumme pääosin Emilia Palosen (2015) ratkaisuihin. Laclau ja Mouffen sosiaalisen ontologian keskiössä on *diskurssien ja diskursiivisen kentän* välinen erottelu. *Diskurssit* ovat jäsentyneitä ja suljettuja kokonaisuuksia, merkityssystemejä. *Diskursiivisella kentällä* tarkoitetaan kaikkiin tekoihin ja objekteihin liittyvää merkityksellisyttä, jota ei voida tyhjentää mihinkään yksittäiseen diskurssiin — diskursiivista kenttää voidaan pitää eräänlaisena merkitysten potentiaalina tai ylijäämänä (Howarth 2000, 103). Sosiaaliset käytännöt *artikuloivat* merkityksiä. Tällöin tapahtuu siirtymä diskursiivisen kentän avoimuudesta yksittäiseen diskurssiin — osa mahdollisista merkityksistä rajataan toiminnan sisäpuolelle ja toiset ulkopuolelle.

Tutkimuksemme kontekstissa tämä tarkoittaa ennen kaikkea sitä, että toiminnan ja sille annetun merkityksen välinen suhde ei ole kiinteä. Näin ollen teon tai käytännön merkitys ei ole *välttämättä* sidottu johonkin tiettyyn diskurssiin, vaan ne saattavat saada tilanteesta riippuen useita toisistaan eroavia merkityksiä. Käytäntöihin sisältyvä *artikulaatio* muodostaa eräänlaisen merkitysten välisten kamppailujen areenan. Jotta jokin diskurssi voisi asettua käytännön merkityksellistäjäksi, sen on erottauduttava muista mahdollisista merkityksistä — rajattava ne ulkopuolelle. Vallan kaksinaisuus rajoittavana ja tuottavana perustuu juuri tähän. Artikulaatio tuottaa käytännön merkityksellisenä, mutta myös rajaa jotkin mahdollisuudet sen ulkopuolelle (vrt. Alhanen 2007, 120; Foucault 2014, 120; Saari 2011, 65). Tästä seuraa, että merkitysten väliset kamppailut ovat välttämättömiä: kaikessa toiminnassa diskursiivisen kentän potentiaalit artikuloituvat yksittäisiksi diskursseiksi. Laclaulle ja Mouffelle kaikki sosiaaliset käytännöt ovatkin merkityksiä artikuloivia (2001, 113).

Foucault'n vallan käsitteellistyksessä keskeistä on sen relationaalisuus: valta ilmenee vastavuoroisena suhteena toimijoiden välillä (Foucault 2000, 337; Deleuze 1988, 59–60). Nämä

suhteet puolestaan toteutuvat merkitysten tuottamisen ja vaihtamisen kautta (Foucault 2000, 338). Laclau ja Mouffén sosiaaliseen ontologiaan tukeutuen ymmärrämme tämän tarkoittavan sitä, että valtasuhteet toteutuvat artikulaatiokäytännöissä. Merkityksiä artikuloivista suhteista tekee valtasuhteita kuitenkin vasta se, että niissä pyritään vaikuttamaan toisten toimintaan (Foucault 2000, 340–342; vrt. Deleuze 1988, 59–60). Toisin sanoen valtasuhteet muotoutuvat merkitysten muodostamista ja vaihtamista koskevissa kamppailuissa; valta tapahtuu, kun esimerkiksi johtajat pyrkivät rajaamaan ja luomaan merkityksiä, joita opettajat voivat toiminnalleen antaa ja toiminnassaan ilmentää (Foucault 2014, 163). Varhaiskasvatuksen arjessa tällaiset kamppailut ilmenevät usein erimielisyyksinä ja neuvotteluina. Esimerkiksi lapsiryhmän toiminnan suuntaviivoista saattaa kullakin kasvattajatiimin jäsenellä olla hyvin erilainen käsitys, minkä seurauksena toiminnasta neuvotellaan. Varhaiskasvatuksen perustehtävästä tehdään erilaisia tulkintoja, joilla toimintaa perustellaan (Dahlberg, Moss & Pence 1999; Välimäki 1999). Tällaisessa tilanteessa kasvattajatiimin jäsenten välille muodostuu valtasuhteita, kun he neuvottelevat parhaista toimintatavoista. Marit Bøe ja Karin Hognestad (2018) kuvaavat johtajuuden yhtäältä nojaavan kasvatustieteelliseen puheeseen päätöksenteon perustana, mutta toisaalta sen saavan voimansa vaihtuvissa arkisissa tilanteissa käytäntöihin nojaavista perusteluista.

Tutkimuksemme kohteena on varhaiskasvatuksen johtajuuden asema yhtäältä kasvatuksellisia päämääriä tuottavana ja toisaalta merkityksiä rajaavana käytäntönä. Johtajuuden kaksinaisluonne kiinnittyy ennen kaikkea tavoitteeseen *vakiinnuttaa* varhaiskasvatuksen arjen käytännöt sellaisiksi, että ne vastaavat kasvatustieteellistä tietoa sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH 2018) kirjattua ymmärrystä lapsen edusta. *Valtasuhteet* kuitenkin perustuvat vallan kohteeksi asettuvan toimijan vapaudelle ja sisältävät siten aina myös vastarinnan ulottuvuuden (Foucault 2000; Alhanen 2007, 158; Deleuze 1988, 60). Tällaiset vastarinnan mahdollisuudet auttavat analysoimaan vallan toimintaa. Koska valta ilmenee pyrkimyksenä vaikuttaa toimintaan, voidaan valtasuhteissa syntyviä vastakkaisia strategioita hyödyntää tekemään valta näkyväksi (Foucault 2000, 329). Valta on siis löydettävissä sieltä, missä on nähtävissä kamppailua merkityksenannoista. Hyödynnämme tätä periaatetta siten, että vertaamme päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien puheessa ilmeneviä diskursseja toisiinsa. Johtajien ja opettajien puheessa rakentuvien diskurssien väliset erot ja ristiriidat ilmentävät merkityksenannoissa

vaikuttavia valtasuhteita. Oleellista on tarkastella paitsi sitä, mistä ja miten puhutaan sekä miten toimitaan, myös sitä, mitä jätetään sanomatta ja tekemättä (Foucault 2014, 84, 152).

Tutkimuksen toteutus

Avataksemme varhaiskasvatuksen johtajuutta vallan näkökulmasta tarkastelimme päiväkodin johtajien ja varhaiskasvatuksen opettajien puheessa ilmeneviä johtajuusdiskursseja.

Tutkimustehtävämme pohjalta muotoilimme seuraavat konkreettiset tutkimuskysymykset:

1. Millaisten diskurssien kautta johtajuus rakentuu varhaiskasvatuksen opettajien ja päiväkodin johtajien puheessa?
2. Miten johtajuusdiskurssit ilmentävät valtasuhteita?

Tutkimus on osa laajempaa kansainvälistä varhaiskasvatuksen johtajuutta tarkastelevaa tutkimushanketta *Discourses of leadership in the diverse field of early childhood education* (Helsingin yliopisto 2017). Hankkeen tavoitteena on rakentaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen johtajuudesta vertailemalla johtajuudelle annettuja merkityksiä hankkeeseen osallistuvien maiden (USA, Saksa, Singapore, Japani, Zimbabwe ja Etelä-Afrikka) varhaiskasvatuksen opettajien ja päiväkodin johtajien johtajuuspuheessa. Tutkimuksen Suomea koskeva aineisto kerättiin fokusryhmähaastatteluina, jotka toteutettiin syksyllä 2018. Käsillä oleva analyysi perustuu kolmessa Suomen kaupungissa keräämäämme aineistoon. Kaupungit valikoituivat tutkijoiden yhteistyöverkostojen kautta siten, että ne edustivat eri kokoisia hallinto-organisaatioita sekä alueellista monimuotoisuutta.

Haastattelut toteutettiin erikseen päiväkodin johtajille ja varhaiskasvatuksen opettajille. Johtajien haastatteluryhmiin osallistui kahdesta seitsemään henkilöä ja opettajien ryhmiin yhdestä seitsemään henkilöä. Haastateltavat valikoituivat haastatteluihin avoimella kutsumenettelyllä, joka oli suunnattu päiväkotien johtajille ja opettajille. Haastateltavien kokonaismäärä oli 28 henkilöä, joista johtajia oli yhteensä 13 ja opettajia 15. Yhdestä opettajien ryhmähaastattelusta peruuntui osallistujia siten, että ryhmähaastattelun sijaan siitä muodostui yksilöhaastattelu. Aineistoa keräsimme johtajien haastatteluista yhteensä 4 tuntia 38 minuuttia ja opettajien haastatteluista 3 tuntia ja 38 minuuttia. Litteroitua aineistoa kertyi 170 sivua, ja yksittäisten ryhmähaastattelujen litterointien pituus vaihteli 10–55 sivun välillä. Tässä laajuudessa

tutkimusaineisto antoi riittävät edellytykset tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi. Tutkimuksen raportoinnissa käytämme ammattinimikkeitä päiväkodin johtaja, apulaisjohtaja ja varhaiskasvatuksen opettaja. Joidenkin kuntien osalta nimikkeet ovat voineet vaihdella, mutta raportin selkeyden vuoksi apulaisjohtajan, varajohtajan tai vastaavan ammatillisen aseman omaavista henkilöistä käytetään tässä tekstissä nimikettä apulaisjohtaja.

Johtajuuteen liittyvää puhetta tarkastelimme diskurssianalyttisesti. Lähestymistapamme on lähempänä analyttistä diskurssianalyysia, joskin se sisältää elementtejä myös kriittisestä diskurssianalyysista (Gee 2010, 9; Jokinen, Juhila & Suoninen 2016). Analyttiselle lähestymistavalle on tyypillistä kuvata aineistosta löydettäviä diskursseja ja siten rakentaa suhteellisen neutraalia suhdetta tutkimuskohteeseen, kun taas kriittinen diskurssianalyysi lähtee usein pyrkimyksestä paljastaa valtasuhteiden toimintaa siellä, missä niitä ei tunnusteta olevan. Vaikka analyysimme keskittyy kriittisen diskurssianalyysin tapaan tutkimaan institutionaalisen vallan muotoja, pyrimme säilyttämään analyttiselle lähestymistavalle ominaisen neutraaliuden kuvaamalla vallan sekä tuottavia että rajoittavia muotoja (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 2016; ks. myös Helén 2010). Myös tapamme esittää analyysimme tulokset on tyypillisempi analyttiselle diskurssianalyysille: esitämme diskurssit ensin aineistolähtöisesti ja rakennamme teoreettisen tulkintamme tämän esittelyn päälle.

Toteutimme analyysin aluksi kunnittain erikseen varhaiskasvatuksen opettajien ja päiväkodin johtajien aineiston osalta. Aineistosta etsimme johtajuudelle annettuja merkityksiä ja tunnistimme näistä muodostuvia kokonaisuuksia, diskursseja (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016). Tämän jälkeen asetimme rinnakkain varhaiskasvatuksen opettajien ja päiväkodin johtajien puheesta tunnistetut diskurssit ja tarkastelimme niissä ilmeneviä samankaltaisuuksia ja eroja (ks. Laclau & Mouffe 2001). Tämä mahdollisti valtasuhteiden paikantamisen diskursseissa. Aineistolainaukset on tulososiossa koodattu siten, että eri kaupunkien osalta käytämme merkintöjä K1, K2 ja K3. Johtajat on kunkin kaupungin osalta nimetty Päiväkodin johtaja 1–7 ja opettajat vastaavasti Varhaiskasvatuksen opettaja 1–7.

Tekstin sujuvoittamiseksi käytämme tulosten kuvaamisessa varhaiskasvatuksen opettajasta lyhennettyä muotoa opettaja ja päiväkodin johtajasta lyhennettyä muotoa johtaja. Aineistolainauksissa esiintyvä lastentarhanopettaja-nimike on varhaiskasvatuksen opettajan aiempi ammattinimike.

Varhaiskasvatuksen johtajuutta rakentavat diskurssit

Tarkastellessamme opettajien ja johtajien puheessa rakentuvia diskursseja tunnistimme aineistosta neljä diskurssia (ks. Taulukko 1), joiden kautta johtajat ja opettajat rakensivat johtajuuden merkitystä. Ensimmäisessä diskurssissa johtajuuden merkitys rakentui varhaiskasvatustoiminnan mahdollistamisena. Toisessa diskurssissa johtajuudelta odotettiin läsnäoloa. Nämä kaksi diskurssia esiintyivät samanlaisina niin johtajien kuin opettajienkin puheessa. Kolmannessa diskurssissa johtajuus ymmärrettiin ohjausasiakirjojen tulkintana. Vaikka tämäkin diskurssi ilmeni samantyyppisenä niin johtajien kuin opettajien puheessa, se näyttäytyi sisäisesti ristiriitaisena toisin kuin kaksi ensimmäistä diskurssia. Neljäs diskurssi ilmeni ainoastaan opettajien puheessa, ja siinä johtajuuden katsottiin puuttuvan kokonaan.

[Taulukko 1. Diskurssit varhaiskasvatuksen johtajuudesta]

Johtajuus mahdollistamisena

Ensimmäisessä löytämässämme diskurssissa johtajuus näyttäytyi toiminnan mahdollistamisena. Tämä diskurssi paljasti yhteneviä käsityksiä johtajien ja opettajien välillä.

Päiväkodin johtaja 1, K3: ...ja mä aattelen, et johtaja on niinku semmonen... mahdollistaja. Että täytyy olla niinku ne rakenteet ja resurssit kunnossa ja mehän ei ite, ku me ollaan hallinnollisia johtajia, niinkun sitä työtä varsinaisesti tehdä. Mutta että luodaan semmoset olosuhteet, että niitten koulutettujen ihmisten on hyvä tehdä sitä laadukasta työtä. Että se on niinku se semmonen suuri kuva ja sit tietysti se sisällöllinen... johtaminen on niinku se, mistä aina puhutaan, että onko siihen aikaa ja kuinka se niinku tapahtuu. Mutta että mä aattelen, että hyvillä rakenteilla, niinku mitä [kaupunki 3]ssakin on ihan yhdessä jo vuosikaudet niinku rakennettu ja luotu, niin kyllä se niinkun on mahdollista ja tapahtuu myöskin se samanlailla ku semmonen päivittäisjohtaminen...

Edellinen katkelma kuvaa sitä, miten johtajat katsovat heidän työnsä keskittyvän resursseista ja rakenteista huolehtimiseen ja sitä kautta luomaan olosuhteet, joissa koulutetut ammattilaiset (henkilöstö) voivat toteuttaa laadukasta varhaiskasvatusta ja kehittyä ammatillisesti. Samoin opettajat näkevät johtajan työn keskittyvän toimivan arjen edellytysten luomiseen, keskustelun johtamiseen oikeaan suuntaan palavereissa sekä kokousten aikatauluttamiseen. Johtajat ja

opettajat toteavat näiden olevan tärkeitä mahdollistavia elementtejä pedagogiikan toteutumiselle.

Varhaiskasvatuksen opettaja 2, K1: Täytyy sanoa, että tää on ehkä semmonen... että kun on vuosia seurannu erilaisia taloja ja erilaisia tapoja toimia ja erilaisia työyhteisöjä, niin kyllä monessa lähtisin kyseenalaistamaan sen sitä ... niinku mahdollistaako se johtaja niiden työntekijöiden, niinkun, et ne pystyy tekemään työtä hyvin.

Päiväkodin johtaja 2, K1: Ni se, mitä mä [omassa työssäni] joudun kauheesti pohtiin, että mitkä on ne välineet, millä ensinkin ihmiset [saa] riittävän tuen sille, mitä heiltä [odotetaan.] ... Niin mikä on riittävä tuki, että [mun henkilökunta] ikään kuin saa kii siitä, et mitä mä [heiltä odotan.]

Mahdollistamista ei pidetä itsestäänselvyytenä. Päinvastoin, opettajat katsovat, että johtajat eivät aina onnistu luomaan sellaisia olosuhteita, joissa henkilöstön olisi mahdollista tehdä työtään hyvin. Toisaalta johtajat tunnistavat mahdollistamisen vaativan systemaattista työtä toimivien rakenteiden luomiseksi ja jatkuvaa tukemisen keinojen uudelleen arviointia.

Johtajuus läsnäolevana

Toisessa diskurssissa johtajuus rakentuu läsnäolevana. Myös tässä diskurssissa johtajien ja opettajien näkemykset ovat yhteneväiset.

Päiväkodin johtaja 2, K3: ...kyllä se läsnäolo on semmonen, mitä odotetaan ja toivotaan enemmän ku mihin me pystytää... Ryhmiä on paljo, ja sit kuitenkin työtehtäviä on niin paljon. Muutakin semmosta ku se siellä päiväkodilla oleminen ni ... sitä niinkun kaipaa, ja sitä kaivataan sitä läsnäoloa ja semmosta sielä enemmän kun mihin tällä hetkellä pystyy.

Varhaiskasvatuksen opettaja 1, K3: ...johtaja ei ehdi ihan hirveesti puuttuun pedagogiseen johtajuuteen. Meillä joka talon palaverissa käydään läpitte, et aina seuraava viikko käydään läpi, huomina käydään läpi, ylihuomina, ja miten nää niinku järjestellään että... Musta tuntuu, et yksinkertaisesti johtajan aika ei riitä siihen, että se ehtis niinku kuuntelemaan meidän ryhmissä, missä niitä mennää ja luotsaamaan sillai, mitä mä niinku kaipaisin. Ja kaipaamaan, et johtajalla on selkeet niinku linjat, mihin se haluaa sitä

päiväkotia viedä, mikä se suunta, mihin mennää, mikä on mejän niinku kehityslinja, mihin me halutaan, mihin me pyritään.

Edelliset aineistolainaukset kuvaavat läsnäolon kaipuuta. Yhteneväiset käsitykset ovat diskurssissa mielenkiintoisia, sillä haastateltavat eivät näe johtajien läsnäoloa nykyisellään mahdollisena: niin opettajat kuin johtajatkin tunnistavat, että johtajan läsnäoloa kaivataan enemmän kuin sitä voidaan toteuttaa. Jälkimmäisessä esimerkissä on nähtävissä, että johtajan läsnäoloa ja kuuntelemista kaivataan lisää erityisesti pedagogiikan toteuttamisen osalta. Aika riittää kyllä yhteisistä arjen käytännöistä sopimiseen, mutta yhteisiä tavoitteita koskevien huolenaiheiden kuunteleminen jää toteuttamatta.

Seuraava katkelma nostaa esiin sen, miten johtajan etäännyminen päiväkodin arjesta on johtanut tehtävien delegoimiseen ja johtajuuden jakautumiseen.

Varhaiskasvatuksen opettaja 2, K3: ...perinteinen käsitys siitä vaa päiväkodin johtajasta ei ehkä nykyään enää kerro sitä johtajuutta, et se mielikuva niin ku tulee siitä käsin yleensä sillei, että no eihän johtaja oikein näy ja eihän se ole paikalla. Mut aika paljon se on sitä jaettua ja semmosta delegoitua, et just tätä apulaisjohtaja pedagoginen ja näkyy ehkä enemmän kuitenkin toivottavasti. Ja ehkä sitten ja hänhän näkyy niin ku tosi paljon kans ihan siellä arjessa tai en tiedä näkyykö. Mut hänen niin ku se työnsä tavallaan vaikuttaa sinne arkeen ehkä enemmän vielä sitten. Itse jotenkin kokisin näin. Ja tota niin, niin just tiimivastaavat, jotka taas on siellä töissä jalkautuneena itse niissä lapsiryhmissä, ni sitä kautta ja vaikka niin ku reltotkin tiettyssä tilanteessa siinä johtajuudessa mukana...

Perinteisellä käsityksellä viitataan tässä aiemmin tyypilliseen johtajuusrakenteeseen, jossa kutakin päiväkotia johti yksi päiväkodin johtaja. Nykyisellään apulaisjohtajilla, tiimivastaavilla ja resurssierityislastentarhanopettajilla (relto) kuvataan olevan enemmän merkitystä arjen johtamisessa, kun taas päiväkodin johtajan tehtävät ovat etäänntyneet päiväkodin arjesta. Eräässä johtajien fokusryhmähaastattelussa syntyi pidempi mielipiteiden vaihto, jossa läsnäolon merkitystä pohdittiin tarkemmin.

Päiväkodin johtaja 3, K2: ...johtaja, joka... vaikka se istuis koko ajan siellä toimistossa, niin se koetaan, että se ei ole läsnä... että se, että mikä on sitä aitoa läsnäoloa, ni se on sitte...

Päiväkodin johtaja 5, K2: Mm... Joo... Mää jotenkii... nään, et se on tossa... tavallaan
tolla... saavutettavissa ole... olemisessa, ja sit tavallaa, et kuinka lähestyttävä olet, mutta
myös siinä, että... minkälaisii... mä nyt käytän sanaa keskustelurakenne, siel... [yksikös on]
...

Päiväkodin johtaja 3, K2: [Joo... se on tärkeä... joo]

Päiväkodin johtaja 5, K2: ...että miten... miten tota, henkilöstö kokee, että... et onks se...
esimies kiinnostunu ja kysyyks se... missään vaihees, et mitä kuuluu...

Keskustelun ensimmäisessä puheenvuorossa erottelee läsnäolon aitoon ja epäaitoon läsnäoloon.
Keskustelun jatko osoittaa, että pelkkä fyysinen läsnäolo yksikössä ei riitä, vaan läsnäoloon
vaaditaan tieto johtajan saavutettavuudesta ja kiinnostusta yksikön toimintaa kohtaan.
Myöhemmissä puheenvuoroissa tämän täsmennetään tarkoittavan sitä, onko johtaja kiinnostunut
kysymään alaistensa kuulumisia. Hänen on tämän lisäksi osoitettava oma-aloitteista kiinnostusta
alaistensa arkea kohtaan. Tämän katkelman perusteella voidaan todeta, että johtajat tunnistavat
edellä kuvatun henkilöstön tarpeen arjen käytäntöjä syvällisempään kuulumisten vaihtoon.

Johtajuus lain tulkitsijana

Kolmas aineistosta löydetty diskurssi paikansi johtajuuden valtakunnallisten (Varhaiskasvatuslaki
540/2018; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018) ja paikallisten ohjausasiakirjojen
tuntemukseen.

Varhaiskasvatuksen opettaja 4, K1: Ja on esimerkiksi tosi perehtynyt asiakirjoihin. Vaikka
että jos jossain keskustelussa ruvetaan puhumaan jotenki niinku, väärällä, tavallaan
väärään suuntaan, niin sit johtaja voi palauttaa, et hei et varhaiskasvatussuunnitelmassa
lukee kyllä näin. Et ei me tohon suuntaan voida lähteä, kun siinä sanotaan näin. Että
niinku tavallaan se, että ... ois laajasti perehtynyt sekä valtakunnalliseen ... sitte vaikka
kaupunkitason linjauksiin [niin]...

Johtajien ja opettajien mukaan johtajuuteen kuuluu sen varmistaminen, että yksikön
varhaiskasvatustoiminta on yhteisten pedagogisen linjausten mukaista. Johtaja voi muistuttaa lain
ja ohjausasiakirjojen mukaan toimimisesta, jos hän havaitsee toiminnan poikkeavan näistä

linjauksista. Seuraava aineistokatkkelma tuo esiin tämän ulottuvuuden tärkeyden johtajan työssä, jotta johtaja voi toimia toiminnan mahdollistajana:

Päiväkodin johtaja 4, K1: [Ni sä puhut] siitä tuesta sit mutta, ensin mun pitäis, ensin mä aattelen et pitää olla aika selvillä se, et minne ollaan menossa. Et pitää olla niinku, missä muodossa se nyt sitten tehdäänkään selväks, että onko se joku toimintasuunnitelma... tai [tai tai], varhaiskasvatussuunnitelma tietysti kaupungin tasolla, mikä ohjaa meidän työtä tai muut dokumentit. Mut että, et ensin kaikki henkilökunta tietenki pitää tietää, [mitä siellä on] ennen ku voidaan ees sitä [käytännön tukee] ajatella täs, et selkee suunnan antaminen.

Johtajan on määriteltävä toiminnan suuntaviivat ennen kuin hän voi tukea henkilökuntaa heidän työssään. Mikäli näin ei tehtäisi, henkilöstö ei tietäisi, mitä heidän kuuluu tehdä. Johtajuuden merkitys siis kytkeytyy sen tietämiseen, miten asiat tehdään oikein. Oikein tekemisen tärkeyttä heijastelee myös se, että johtajalta kaivataan kykyä ottaa haltuun tieteellistä tietoa, kuten seuraavassa katkelmassa kuvataan:

Varhaiskasvatuksen opettaja 1, K2: ...tarvitaan sitä kykyä seurata uusinta tutkimusta ja olla mukana siinä uusimmassa ja sitten napsia niitä asioita, koska ne muuttuu ne asiat, ne käsitykset muuttuu. Se on muuttunut ihan hirveesti siitä autoritäärisestä tähän nykypäivään ni. Ja jos sää oot käyny jonku tavallisen koulun, missä ei oo ikinä opetettu sua seuraamaan tutkimusta, että et oo tottunut siihen, että sä seuraat uusimpia. Tai et oo tottunu lukemaan vaikka tutkimustekstejä, niin eihän niistä ymmärrä ja osaa ottaa niitä asioita, jos ei oo oppinu sitä, mikä siellä tieteellisen ajattelun taustalla ja miten se voidaan poimia sieltä käytäntöön ne hyödyt.

Katkelmassa kuvataan johtajiin kohdistuvia kasvaneita osaamisvaatimuksia, joihin vastaamiseksi kaivattiin systemaattisempaa johtamiskoulutusta. Tässä diskurssissa ilmenee myös sisäistä ristiriitaisuutta. Sekä johtajat että opettajat positioivat johtajat yhtäältä oikeiden vastausten antajiksi, mutta toisaalta henkilöstöllä nähtiin olevan parempaa tietoa arjesta ja käytännön työn toteuttamisesta. Seuraavat katkelmat kuvaavat tätä jännitettä:

Varhaiskasvatuksen opettaja 4, K2: Niin tosta oon kuullu joskus, nii et kyllä johtaja on vieraantunu siitä ihan siitä arjen perustehtävästä, mitä me tehään.

Varhaiskasvatuksen opettaja 4, K1: On, ja sitten monissa paikoissa ainakin lastentarhanopettaja on tiiminjohtaja tai tiiminvetäjä. Siis kyllähän lastentarhanopettaja vastaa viime kädessä ryhmän pedagogisesta... tai ryhmän pedagogiikasta.

Johtajien kuvataan vieraantuneen käytännön varhaiskasvatustyöstä. Tämän voi tulkita kyseenalaistavan ohjausasiakirjojen roolin sikäli, että ilman vankkaa käsitystä käytännöstä ohjausasiakirjoja ei ole myöskään mahdollista tulkita mielekkäällä tavalla (Viernickel ym., 2013). Jälkimmäinen katkelma on myös ristiriidassa edellä esitetyn lainauksen kanssa, jossa johtajalta kaivattiin myös konkreettista pedagogista vastuuta: *”jos jossain keskustelussa ruvetaan puhumaan jotenki niinku, väärällä, tavallaan väärään suuntaan niin sit johtaja voi palauttaa”*. Näin ollen johtajan rooli ohjausasiakirjojen tuntijana asettuu jännitteeseen suhteeseen niiden käytännön toteutuksen kanssa. Pedagoginen valta ei asetu yksiselitteisesti johtajien tai henkilöstön vastuulle. Tämä epävarmuus syvenee entisestään seuraavassa diskurssissa, jossa johtajien ja opettajien näkemykset eriytyvät.

Puuttuva johtajuus

Neljännessä diskurssissa johtajuus rakentuu johtajuuden puutteena. Erona muihin diskursseihin on, että tämä esiintyy vain opettajien puheessa.

Varhaiskasvatuksen opettaja 4, K1: [Siinä tarvii] johtajan tuen ja johtajan pitää olla siinä tosi selkee, että mikä rooli kuuluu kenellekin. Olen ollut tosiaan semmosissa paikoissa, jossa johtaja oli tietoinen tästä ja hän ei, ei niinku... Hänen mielestään se oli väärin, mutta hän ei joko tehnyt mitään tai ei tehnyt mitään semmosta, mikä olisi vaikuttanut ...että ottivat kyl, erityisavustaja otti kyl valtaa, niin paljon kun vaan ikinä pystyi.

Edellä opettajan puhe kuvaa diskurssia, jonka sisällä opettajat pohtivat tilanteita, joissa he eivät olleet kyenneet omaksumaankin johtajuutta tiimissä. Tähän opettajat olisivat kaivanneet johtajan tukea. Opettajat kokivat, että johtajan tehtävänä on määrittää henkilöstön työnkuvat ja roolit. Mikäli johtaja ei kyennyt kantamaan vastuuta tehtävästä, sen koettiin heijastuvan myös tiimien toimintaan. Jos johtajuus jäi vaille selkeää määrittelyä, johtajuutta saattoi omaksua työyhteisössä henkilö, jolla ei perustehtävän kannalta ollut parasta osaamista.

Opettajien keskusteluissa nousi esiin, että toisaalta johtajuuden jakaminen johtajan positiosta käsin koko työyhteisön tasolla voi olla haasteellista, koska valtaa voi käyttää ”ihminen, jolla on vahvoja mielipiteitä”, kuten seuraavassa katkelmassa kuvataan:

Varhaiskasvatuksen opettaja 1, K3: ...on niinku hankalia, että on niinku hankala ihminen ja on jäämässä eläkkeelle. Mää odotan, et johtaja niinku odottaa, et tää yks ihminen, jolla on vahvoja mielipiteitä ja hän ilmasee ne, että ei, hän haluaa tehdä tän näin ja hän tekee näin ja hän on aina tehnyt näin. Mää luulen, että siinä kohtaa tulee sellanen tuuletus, kun tää ihminen jää niinku pois. Kun johtaja aina talopalavereissaki aina välillä yrittää sanoo, että nää asiat tehtäis näin, että no, ne ehkä enemmän käytännön asioita, mutta se ei välttämättä niinku, lähe toimimaan siihen suuntaan.

Johtajuus näyttäytyy ilmiönä, jossa joko käytetään virallisen aseman määrittämää valtaa vaikuttaa asioihin tai – mikäli tämä ei onnistu – johtajuutta otetaan ja valtaa käytetään ilman virallista asemaa. Tässä havaitaan myös tämän diskurssin ero aiemmin esitettyyn diskurssiin, jossa johtajalta toivotaan läsnäoloa. Siinä missä johtajuus läsnäolona -diskurssi viittasi johtajan fyysiseen ”sijaintiin”, tässä diskurssissa johtajuus ei sijoitu etäälle vaan se puuttuu hallittuna ilmiönä: ”sillonhan se tulee sieltä, ku johtaja ei ite ota johtajuutta, ni silloha niitä rupee nousemaa niitä kaikemaailma... (naurahtaa) johtajia esille” (Varhaiskasvatuksen opettaja 1, K3).

Joissain tapauksissa valta ja johtajuus näyttävät sijaitsevan ikään kuin piilotettuina toimintakulttuuriin sekä siinä vallitseviin ”talon tapoihin” ja kirjoittamattomiin sääntöihin: ”...ku päiväkodithan on vähän semmosia, jotkut talot ainakin, on semmosia perinteisiä, et meil on aina tehty näin ja sit näin ja sit nää säännöt. Ja monissa taloissa mun mielestä on semmosia, vähän semmosia kirjottamattomiakin tai jotain.” (Varhaiskasvatuksen opettaja 4, K2.) Vallankäytön oikeutusta perustellaan silloin käytön oikeutusta vetoamalla toimintakulttuurisiin tapoihin ja perinteisiin.

Johtajuusdiskursseissa rakentuvat valtasuhteet

Kuvattuamme edellä aineistosta esiin analysoimamme diskurssit siirrymme nyt tarkastelemaan sitä, miten niissä rakentuu valtasuhteita. Tämä mahdollistaa toiseen tutkimuskysymykseemme vastaamisen. Kaksi mekanismia muotoutui analyysissamme keskeisiksi valtasuhteiden rakentumisen kannalta. Sekä vallan rajoittavuus että sen tuottavuus kiinnittyivät

varhaiskasvatuksen perustehtävistä käytäviin merkitysneuvotteluihin. Varhaiskasvatuksen perustehtävä näyttäytyi siis kiintopisteenä, jonka kautta valta toimii. Perustehtävän rooli vallan toiminnan keskuksena puolestaan nojaa varhaiskasvatustyöhön sisältyvään vastuuseen, joka sitoo työyhteisön jäsenet perustehtävistä käytäviin merkityskamppailuihin.

Perustehtävä vallan toimintakenttänä

Valta on löydettävissä sieltä, missä sitä vastustetaan. Tällainen kamppailu on nähtävissä ennen kaikkea johtajuus lain tulkitsijana- ja puuttuva johtajuus -diskursseissa siinä, millainen merkitys eri toimijoille artikuloidaan niiden puitteissa (Alhanen 2007, 61–70; Laclau & Mouffe, 2001).

Johtajuus lain tulkitsijana -diskurssissa johtajat nähdään yhtäältä varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen tuntijoina, mutta toisaalta heidän katsotaan tarvitsevan työnsä tueksi henkilöstön parempaa arjen tuntemusta. Varhaiskasvatusta määrittävien asiakirjojen on kuitenkin tarkoitus ohjata jokapäiväistä toimintaa lasten hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen tukemiseksi – eli instituution perustehtävää (OPH 2018). Kun henkilöstön parempi arjen tuntemus ja johtajan asiakirjaosaaminen sekä kasvatustieteellinen osaaminen asetetaan vastakkain, ohjaavien asiakirjojen rooli arjen toiminnan määrittäjänä jää epäselväksi. Henkilöstön arjen tuntemus muodostaa tässä vastarinnan pesäkkeen ja paljastaa siten valtasuhteen (Foucault 2000, 329). Valtasuhte kiinnittyy varhaiskasvatusinstituution perustehtävän määrittelyyn. Kamppailun kohteeksi muodostuu se, kenen käsitys perustehtävästä saa oikeuden merkityksellistää varhaiskasvatuskäytäntöä ja kenen käsitys rajautuu toiminnan ulkopuolelle (vrt. Laclau & Mouffe 2001).

Sama vallan ja vastarinnan kamppailu on nähtävissä puuttuva johtajuus -diskurssissa. Tässä diskurssissa kuvattiin tilanteita, joissa johtajuuden ottaa työyhteisössä joku muu kuin virallisen aseman omaava henkilö. Mikäli muodollinen johtaja ei käytä hänelle kuuluvaa valtaa, työyhteisössä valtaa saattaa käyttää joku muu. Toisaalta myös tilanteissa, joissa johtaja pyrkii käyttämään valtaa, ”hankaliksi” kuvatut ihmiset saattavat toimia toisin. ”Hankalaksi” määrittäminen on tässä esimerkki normalisoivasta valtastrategiasta (Gillies 2013, 59–60; Foucault 2000) – vallankäyttöä vastustava henkilö identifioidaan hankalaksi ja siten epänormaaliksi. On huomionarvoista, että tämä diskurssi esiintyi ainoastaan opettajien puheessa – toisin sanoen vallan kohteena olevien näkökulmasta. Tämä tuo esiin valtasuhteen kahtalaisuuden: opettajat pitävät vallan kohteeksi alistumista (*subjection*) tavoittelemisen arvoisena, sillä he osallistuvat

valtasuhteen ylläpitoon. ”Hankalat” ihmiset nähdään ikään kuin vallan kohteeksi alistumisen ja samalla vallan tuottavuuden esteinä, sillä heidän vastarintansa rajoittaa muiden mahdollisuuksia toimia normaalisti ja tulla siten tunnustetuiksi ammatillisina subjekteina (Foucault 2000).

Vallan tuottavuus siis kiinnittyy ammatilliseen onnistumiseen, mikä on selvästi nähtävissä myös johtajuus mahdollistajana- ja johtajuus läsnäolevana -diskursseissa. Johtaja asemoitiin yhtäältä mahdollistajaksi, joka tekee työtään taustalla sekä tarjoaa työntekijöiden käyttöön riittävät resurssit ja toimivat olosuhteet työnteolle. Foucault'n (2000, 341) sanoin johtaja ”jäsentää toisten toiminnan mahdollisuuksien kenttää”. Toisaalta sekä johtajat että opettajat arvostivat ja kaipasivat johtajan läsnäoloa ja tukea arjessa. Voitaisiin jopa sanoa, että johtajalta toivottiin pastoraalista vallankäyttöä (Foucault 2000, 332–335). Hänen toivottiin asettuvan henkilöksi, jolle jaetaan omia huolia ja joka tarjoaa henkilökohtaista luotsausta. Johtajalle kuuluva valta on siis ehto työn onnistuneelle suorittamiselle, minkä vuoksi se tunnustetaan – toimijan hyödyllisyys ja vallan kohteeksi asettuminen kulkevat käsi kädessä (Foucault 1977, 137–138).

Vallan tuottavuus ja rajoittavuus rakentuvat siis sen kautta, miten ja mistä lähtökohdista perustehtävää määritellään. Yhtäältä vallan tuottavuus perustuu perustehtävän ”oikeanlaiseen” toteuttamiseen, jota myös pidetään tavoittelemisen arvoisena. Toisaalta vallan rajoittavuus supistaa vaihtoehtoisia tapoja tulkita perustehtävää. Perustehtävän määrittelystä käytävät kamppailut nojaavat opettajien ja johtajien puheessa esiintyviin rinnakkaisiin ja osin keskenään kilpaileviin käsityksiin perustehtävästä. Yhtäältä niissä nähdään selkeänä lain ja opetussuunnitelmien sekä pedagogisten perustelujen ja kasvatustieteellisen osaamisen kautta tehtävät oikeutukset perustehtävän määrittelylle. Toisaalta valtaa voi käyttää myös tukeutumalla perustehtävän toimintakulttuuriseen perusteluun. Myös Bøen ja Hognestadin (2018) mukaan näitä perusteluja voidaan käyttää rinnakkain ja tilannesidonnaisesti.

Perustehtävää määrittävät rinnakkaiset ja keskenään ristiriitaiset näkemykset edustavat diskursiivisen kentän avoimuutta (Laclau & Mouffe 2001; Howarth 2000). Mikään yksittäinen käsitys perustehtävästä ei kykene tavoittamaan kaikkia siihen sisältyviä merkityksiä, vaan osa merkityksistä ”jää yli”. Tämä ylijäämä puolestaan sisältyy toiseen käsitykseen, josta puolestaan jää yli jotakin muuta ja niin edelleen (Laclau & Mouffe 2001; Howarth 2000). Varhaiskasvatuksen arjen artikulaatiokäytännöissä, kuten palavereissa, toiminnan merkitys ikään kuin kelluu diskursiivisessa kentässä ja valtasuhteet määrittävät, mikä kilpailevista merkityksistä artikuloituu

toimintaa ohjaavaksi diskurssiksi (Laclau & Mouffe 2001). Jotta perustehtävän merkityksestä käytävät kamppailut voivat muodostaa valtasuhteita, niiden on vaikutettava toimintaan. Tämä puolestaan edellyttää sitä, että yksittäiset toimijat eivät voi irtautua niistä — kamppailuun perustehtävän tulkinnasta on osallistuttava tavalla tai toisella. Tämä herättääkin kysymyksen: mikä sitoo varhaiskasvatustyöyksikön toimijat perustehtävästä käytäviin kamppailuihin?

Vastuu vallan edellytyksenä

Vastaus tähän kysymykseen on ilmeinen, kun huomioidaan, että *vastuu* perustehtävän toteuttamisesta lankeaa kaikille varhaiskasvatuksen toimijoille. Kaikilla varhaiskasvatuksen toimijoilla on vastuu perustehtävän toteutumisesta, vaikka vastuun muoto määrittyykin eri tavoin tehtävästä riippuen (Fonsén 2014). Johtajalla on vastuu varhaiskasvatuksen laadusta johtamissaan yksiköissä, ja hän käyttää virkavastuullista ja työnjohdollista valtaa. Näin ollen johtajan vastuuseen sisältyy pyrkimys vaikuttaa toisten työntekijöiden toimintaan – eli käyttää valtaa – siten, että varhaiskasvatuslain (540/2018) tavoitteet toteutuvat. Varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on lapsiryhmässä toteutettava pedagogiikka, kuten *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* asia ilmaistaan: ”kokonaisvastuu lapsiryhmien toiminnan suunnittelusta, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumisesta sekä toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä on varhaiskasvatuksen opettajilla” (OPH 2018, 13). Näin ollen myös opettajalla on vastuu vaikuttaa oman tiiminsä työntekijöiden toimintaan siten, että toiminta noudattaa *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (OPH 2018) tehtyjä linjauksia. Opettajan vastuu kuitenkin eroaa johtajan vastuusta siinä, että hänellä ei ole esihenkilöasemaa suhteessa tiiminsä muihin jäseniin. Vaikka varhaiskasvatuksen opettajalla on kokonaisvastuu tiiminsä pedagogisesta toiminnasta, kaikki kasvatustiimin jäsenet, varhaiskasvatuksen opettaja, lastenhoitaja ja sosionomi, ovat yhdessä vastuussa toiminnan suunnittelusta ja toteuttamisesta. Kuten Rory McDowall Clark ja Janet Murray (2012) kuvaavat, johtajuus tapahtuu työyhteisön vuorovaikutuksessa yhteisöllisenä prosessina. Keskeisenä vaikuttajana tulisi olla heidän mukaansa yhteisesti sovitut ja omaksutut arvot sekä visio toiminnasta. Mielenkiintoinen kysymys onkin, miten tämä yhteinen ymmärrys saavutetaan.

Vastuu perustehtävän toteutumisesta on siis jakaantunut varhaiskasvatustyöyksikön eri toimijoiden välille. Vastuun jakaantuneisuus on perusta, joka tekee vallan rajoittavuuden ja tuottavuuden mahdolliseksi. Ilman opettajan kantamaa vastuuta perustehtävän toteuttamisesta johtaja ei voisi

vedota *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin* (OPH 2018) tai varhaiskasvatukseen (540/2018) pyrkiessään ohjaamaan opettajaa artikuloimaan toiminnan merkityksen tietynlaisena (Laclau & Mouffe 2001). Tällöin johtajan vallankäytöltä puuttuisi ankkuri, jonka varassa sulkea pois merkityksiä. Toisaalta vastuu perustehtävän toteutumisesta ankkuroi myös vallan tuottavuuden. Alistuessaan johtajan vallankäytön kohteeksi opettaja varmistaa noudattavansa ohjausasiakirjoihin kirjattua parasta tietoa lasten hyväksi toimimisesta. Näin ollen sekä valtasuhteen rajoittavuus että sen tuottavuus perustuvat vastuuseen perustehtävän toteutumisesta. Näiden lisäksi myös valtasuhteisiin sisältyvä vastarinnan mahdollisuus nojaa vastuuseen perustehtävän toteuttamisesta. Esimerkiksi ”hankalan” ihmisen on mahdollista toimia toisin juuri siksi, että hänellä on oma osansa kannettavana kokonaisvastuusta.

Tämä paljastaa vallan ja vastuun herkän tasapainon varhaiskasvatuksen johtajuudessa. Johtajuuden tuottavuus nojaa vallankäyttöön, joka tarjoaa työntekijöille välineitä kantaa vastuunsa paremmin (vrt. Foucault 2000; 1977, 137–138). Vallankäyttö legitimoituu kytkeytyessään vastuuseen perustehtävän toteuttamisesta tuottaen samalla vallan kohteeksi alistuvat toimijat *ammattillisina* subjekteina (Foucault 2000). Johtajuuden rajoittavuus puolestaan perustuu siihen, että perustehtävän merkitys rajautuu ohjausasiakirjojen mukaiseksi. Ammatilliset joutuvat alistumaan – heidät subjektivoidaan – perustehtävästä ohjausasiakirjoissa annettuun tulkintaan (Foucault 2000)¹. Työntekijän subjektointi edellyttää johtajalta argumentaatiota sekä pedagogiikkaa koskevaa tietoa, johon nojata (Bøe & Hognestad 2018; Fonsén 2014). Toisin sanoen valta ja tieto ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa (Deleuze 1988, 61; Saari 2011, 65).

Tässä on kuitenkin nähtävissä myös, että valta on neuvomista, houkuttelua, mahdollisuuksien tarjoamista ja rajaamista – se pyrkii tekemään joistakin toiminnan mahdollisuuksista toisia houkuttavampia (Deleuze 1988, 59). Näin ollen se sisältää aina myös vastarinnan mahdollisuuden, sillä vallan kohteena oleva toimija voi toimia toisinkin. Vallan rajoittava ulottuvuus ja sen tuottava ulottuvuus synnyttävät tasapainotilan, jossa johtaja jatkuvasti tavoittelee toimintatapojen vakiinnuttamista ohjausasiakirjojen määrittämien merkitysten mukaiseksi, mutta ei koskaan

¹ Tässä nojataan subjektin käsitteen kahteen merkitykseen, joita ei ole helppoa kääntää suomeksi. Ihminen voi olla subjekti (alisteinen) itselleen tai jollekin toiselle (ks. Foucault 2000).

lopullisesti saavuta tätä tavoitetta. Johtajuuden suhde valtaan on kuin myyttisen Sisyfoksen suhde kiveensä. Kantaakseen vastuunsa johtajana, hänen on jatkuvasti käytettävä valtaa pyrkimyksenään vakiinnuttaa ohjausasiakirjoissa määritellyt ”oikeat” toimintatavat työyhteisön käytännöiksi. Tavoitetta ei kuitenkaan voida koskaan saavuttaa. Vallan rajoittavuus ja siinä piilevä vastarinnan mahdollisuus varmistavat, että ”oikeat” toimintatavat vakiintuvat vain siinä määrin kuin johtajan vallankäyttö pitää ne vakaina.

Johtopäätökset

Tiivistäen voimme vastata asettamiimme tutkimuskysymyksiin seuraavasti. Johtajuus rakentuu varhaiskasvatuksen opettajien ja päiväkodin johtajien puheessa neljän diskurssin kautta. Kahdessa ensimmäisessä opettajat ja johtajat puhuvat johtajuudesta yhtäältä mahdollistamisena ja toisaalta läsnäolona. Sen sijaan varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen tulkitsijana johtajuus positioituu jännitteeseen suhteeseen varhaiskasvatustyön käytännön kanssa. Neljännessä diskurssissa johtajuus rakentuu poissaolona, jolloin johtajuus mahdollisesti siirtyy johtajalta toisiin käsiin.

Valta toimii näissä neljässä diskurssissa kahden keskeisen mekanismin kautta. Ensinnäkin varhaiskasvatuksen perustehtävän rinnakkaiset tulkinnat muodostavat ylijäämää, johon vallan ja vastarinnan vastavuoroinen leikki kiinnittyy. Perustehtävän merkityksen avoimuus mahdollistaa yhtäältä vallan kyvyn *tuottaa* työntekijät ammatillisina subjekteina. Toisaalta siitä seuraa vallan rajoittavuus sikäli, että jotkin tavat tulkita perustehtävää tulevat määritellyiksi ”oikeiksi”. Perustehtävästä käytävät merkityskamppailut puolestaan nojaavat toiseen mekanismiin, työntekijöille lankeavaan vastuuseen perustehtävän toteutumisesta. Vastuu sitoo toimijat perustehtävän tulkinnasta käytäviin kamppailuihin. Näin vastuu toimii perustana, joka mahdollistaa vallan tuottavuuden ja rajoittavuuden.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että johtajuus varhaiskasvatuksessa toteutuu tarkoituksenmukaisesti silloin, kun valta ja vastuu ovat tasapainossa keskenään. Erityisesti johtajan ja opettajan ammattiroolien välillä tasapainon saavuttaminen on haastavaa. Koska päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen opettajan vastuulla on vaikuttaa koko henkilöstön toimintaan perustehtävän suuntaamiseksi, se tuo samalla vastuuta käyttäen valtaa. Uuden varhaiskasvatuslain (540/2018) myötä varhaiskasvatuksen opettajan rooliin on liitetty johtajuutta. Opettajan edellytetään vastaavan koko kasvattajatiimin osalta lapsiryhmän pedagogiikasta. Tämä

kuitenkin nostaa esiin mielenkiintoisen jännitteen: yhtäältä koko yksikön pedagogiikka on johtajan vastuulla, toisaalta opettaja on vastuussa kasvattajatiimensä toteuttamasta pedagogiikasta. Toisin sanoen on epäselvää, lankeaako vastuu toiminnan suuntaviivojen asettamisesta johtajalle vai opettajalle – kuuluuko johtajan toiminnallaan turvata opettajan asema tiimissään vai onko johtajuuden ottaminen opettajan tehtävä?

Tulosten pohjalta vaikuttaakin siltä, että toimivaa johtajuutta varhaiskasvatuksessa tukisivat panostaminen perustehtävän määrittelyyn sekä johtajuusrakenteen ja siihen liittyvien vastuiden kirkastaminen. Johtajuusosaaminen edellyttää vahvaa tiedollista ja taidollista kompetenssia, mikä puolestaan osoittaa johtajien koulutustarpeen. Johtajien koulutuksen tulisi rakentua vahvaan kasvatustieteelliseen sekä johtamisosaamisen eri alueita tukevaan tietoon. Myös varhaiskasvatuksen opettajan rooliin kuuluva johtajuus edellyttää opettajankoulutuksen sisältöjen uudelleen tarkastelua. Opettajan johtajuusroolin asettuminen johtamisen kuvioon näyttäytyy epäselvänä ja on omiaan tuomaan epävakautta työyhteisöihin, mikäli johtajuuden merkitystä ja uusia rooleja ei selkeästi määritellä työyhteisöissä. (Ukkonen-Mikkola & Fonsén 2018.) Mikäli perustehtävää ei artikuloida selkeästi ja siihen kiinnittyvät merkitykset jäävät vaille yhteistä hyväksyntää, myös johtajuuden merkitys hämärtyy jättäen vastuun ja vallan ilman legitiimiä kantajaa. Tästä näkökulmasta päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin sisältyvä vastuu käyttää valtaa keskittyy ennen kaikkea perustehtävän määrittämiseen.

Aikaisemmat tutkimukset (ks. esim. Fonsén & Keski-Rauska 2018; Fonsén & Soukainen 2020; Soukainen & Fonsén 2018) osoittavat organisaatioissa käytettävien diskurssien keskeisen merkityksen varhaiskasvatuksen johtajuuden onnistumiselle sekä työyhteisön hyvinvoinnille. Johtajuus näyttäytyykin vahvasti diskurssien johtamisena. On tärkeää huomioida, että diskurssit paitsi kuvaavat myös rakentavat organisaation koettua todellisuutta. Keskeistä on pyrkimys tuottaa eri toimijoiden yhteinen diskurssi organisaation perustehtävästä – tässä on havaittavissa johtajuuteen sisältyvä vastuu käyttää valtaa, eli suunnata ymmärrystä perustehtävästä. Toinen keskeinen haaste on päiväkodin johtajan ja varhaiskasvatuksen opettajan sekä samalla kaikkien työyhteisön jäsenten johtajuuden ja roolien selkiyttäminen, mikä muutostilanteissa on erityisen tärkeää työyhteisön toimivuuden kannalta (Halttunen 2009).

Tässä tutkimuksessa ei ole ollut mahdollista tarkastella vallan käyttöä käytännön tasolla. Tärkeä jatkotutkimuksen aihe voisi olla vallankäytön strategioiden tarkastelu varhaiskasvatuksen arjessa.

Vallankäytön mukana johtajuuteen sisältyvä eettinen vastuu sekä empiirisellä että käsitteellisellä tasolla olisi myös tärkeä tutkimuskohde. Hyödyllistä olisi lisäksi selvittää vastuun ja vallan jakaantumista yhteiskunnallisessa muutoksessa sekä varhaiskasvatuksen organisaatioiden muuttuvissa rakenteissa. Tätä kautta olisi mahdollista täsmentää, millaista osaamista ja koulutusta varhaiskasvatustyön johtajuus tulevaisuudessa vaatii. Lisäksi tutkimustieto palvelisi varhaiskasvatuksen opettajan ja päiväkodin johtajan koulutuksen uudistamista. Niin ikään kunnat tai muut varhaiskasvatuksen järjestäjätahot voisivat hyötyä tämän kaltaisesta tutkimustiedosta tarkastellessaan varhaiskasvatuksen organisaatioiden rakenteellisia ratkaisuja.

Kirjallisuus

Alhanen, Kai. 2007. *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa*. Helsinki: Gaudeamus.

Bøe, Marit & Karin Hognestad. 2018. "The Dynamics of Pedagogical Leaders' Everyday Leadership." Teoksessa *Leadership for Learning. The New Challenge in Early Childhood Education and Care, toim.* Per Tore Granrusten, Kjell-Åge Gotvassli, Ole Fredrik Lillemyr & Kari Hoås Moen. Charlotte: Information Age Publishing, 259-272.

Dahlberg, Gunilla, Peter Moss & Alan Pence. 1999. *Beyond Quality In Early Childhood Education And Care: Postmodern Perspectives*. Lontoo: Falmer Press.

Deleuze, Gilles. 1988. *Foucault*. Lontoo: Bloomsbury.

Fonsén, Elina. 2014. *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Acta Universitatis Tamperensis 1914. Tampere: Tampere University Press.

Fonsén, Elina & Marja-Liisa Keski-Rauska. 2018. "Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa." *Työelämän tutkimus*, 3/2018, 185-200.

Fonsén, Elina & Marjo Mäntyjärvi. 2019. "Diversity of the Assessments of a Joint Leadership Model in Early Childhood Education." Teoksessa *Leadership in Early Education in Times of Change. Research from five Continents*, toim. Petra Strehmel, Heikka, Johanna, Hujala, Eeva, Jillian Rodd & Manjula Waniganayake. Opladen-Berlin-Toronto: Verlag Barbara Budrich, 154-169.

- Fonsén, Elina & Ulla Soukainen. 2020. "Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE) - An Evaluation by ECE Professionals." *Early Childhood Education Journal* 48, 213–222. Published online 18.10.2019. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>
- Fonsén, Elina & Tuulikki Ukkonen-Mikkola. 2019. "Early Childhood Education Teachers' Professional Development towards Pedagogical Leadership." *Educational Research*, 61:2, 181-196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>
- Foucault, Michel. 1977. *Discipline and Punish*. Lontoo: Penguin.
- Foucault, Michel. 1998. *Seksuaalisuuden historia*. Suom. Sivenius, K. Helsinki: Gaudeamus.
- Foucault, Michel. 2014. *Michel Foucault. Parhaat*. Ranskankielinen alkuteos: Dits et écrits I-IV, 1994. Suom. Kilpeläinen, T., Määttä, S., Pii, J. L. Tampere: Niin ja Näin.
- Foucault, Michel. 2000. "The Subject and Power". Teoksessa *Michel Foucault: Power*, vol.3 *Essential Works of Foucault 1954-1984*, toim. James Faubion. Lontoo: Penguin Books, 326-348.
- Gee, James. 2010. *Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. New York: Routledge.
- Gillies, Donald. 2013. *Educational Leadership and Michel Foucault*. Lontoo/New York: Routledge.
- Halttunen, Leena. 2009. *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. Doctoral dissertation. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 375. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Heikka, Johanna. 2014. *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, Johanna, Leena Halttunen & Manjula Waniganayake. 2016. "Investigating Teacher Leadership in ECE Centres in Finland." *Journal of Early Childhood Education Research*, 5:2, 289–309. <http://jecer.org/wp-content/uploads/2016/12/Heikka-Halttunen-Waniganayake-issue5-2.pdf>.
- Helén, Ilpo. 2010. "Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka. Foucault'lainen hallinnan analytiikka." Teoksessa *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*, toim. Jani Kaisto & Miikka Pyykkönen. Helsinki: Gaudeamus, 27–48.

Helsingin yliopisto. 2017. *Kansainvälinen varhaiskasvatuksen johtajuustutkimus "Discourses of Leadership in the Diverse Field of Early Childhood Education"*. Helsingin yliopisto.

Kasvatustieteellinen tiedekunta.

<https://researchportal.helsinki.fi/fi/projects/kansainv%C3%A4linen-varhaiskasvatuksen-johtajuustutkimus-discourses-of> (Luettu 3.11.2019)

Howarth, David. 2000. *Discourse*. Buckingham: Open University Press.

Hujala, Eeva. 2004. "Dimension of Leadership in the Childcare Context." *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48:1, 53–71.

Hujala, Eeva & Mervi Eskelinen. 2013. "Leadership Tasks in Early Childhood Education." Teoksessa *Researching Leadership in Early Childhood Education*, toim. Eeva Hujala, Manjula Waniganayake & Jillian Rodd. Tampere: Tampere University Press, 221–242.

Jokinen, Arja, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. 2016. *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.

KARVI. 2018. *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Keski-Rauska, Marja-Liisa, Elina Fonsén, Katri Aronen & Annika Riekkola. 2016. "Research on a Joint Leadership Model for Early Childhood Education in Finland." *Journal of Early Childhood Education Research*, 5:2, 310–328. <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/12/Keski-Rauska-Fonsen-Aronen-Riekkola-issue5-2.pdf>

Laclau, Ernesto & Chantal Mouffe. 2001. *Hegemony and Socialist Strategy*. Lontoo: Verso.

McDowall Clark, Rory ja Janet Murray. 2012. *Reconceptualizing Leadership: Leadership in the Early Years*. Maidenhead: Open University Press.

Miller, Peter & Nikolas Rose. 2010. *Miten meitä hallitaan*. Tampere: Vastapaino.

Nivala, Veijo. 1998. "Theoretical Perspectives on Educational Leadership." Teoksessa *Towards Understanding Leadership in Early Childhood Context. Cross-Cultural Perspectives*, toim. Eeva Hujala & Anna-Maija Puroila. Acta Universitatis Ouluensis, E Scientique Rerum Socialium 35. Oulu: Oulu university press, 49–61.

OPH. 2016. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:17*. Helsinki: Opetushallitus.

OPH. 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a*. Helsinki: Opetushallitus.

Palonen, Emilia. 2015. "Ernesto Laclau ja Chantal Mouffe. Diskurssiteoriaa ja radikaalia demokratiaa." Teoksessa *Politiikan nykyteoreetikkoja*, toim. Kia Lindroos & Suvi Soininen. Helsinki: Gaudeamus, 209-232.

Saari, Antti. 2011. *Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Siippainen, Anna. 2018. *Sukupuolisuhteet, hallinta ja subjektifikaatio. Etnografinen tutkimus lasten ja aikuisten suhteista vuorohoitopäiväkodissa*. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän Yliopisto.

Soukainen, Ulla. 2015. *Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Annales Universitatis Turkuensis C 400 Turun yliopisto. Turku.

Soukainen, Ulla & Elina Fonsén. 2018. "Will the Leadership Last? Sustainable Leadership in Early Childhood Education." Teoksessa *Early Childhood Relationships: The foundation for Sustainable Future. Proceedings*, toim. Edita Rogulj, Adriana Višnjić Jevtić & Anka Jurčević – Lozančić. International Scientific and Professional Conference OMEP 2017, 312–329.

Varhaiskasvatustilaki (540/2018). Finlex. Oikeusministeriö. Viitattu 1.11.2019.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Viernickel, Susanne, Iris Nentwig-Gesemann, Katharina Nicolai, Stefanie Schwarz & Luise Zenker. 2013. *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen*. Berlin: GEW. Internet-lähde osoitteessa: http://www.gew.de/Binaries/Binary96129/Expertise_Gute_Bildung_2013.pdf luettu 31.10.2019

Ukkonen-Mikkola, Tuulikki & Elina Fonsén. 2018. "Researching Finnish Early Childhood Teachers' Pedagogical Work Using Layder's Research Map." *Australasian Journal of Early Childhood*, 43;4, 48-56. <https://doi.org/10.23965/AJEC.43.4.06>

Välimäki, Anna-Leena. 1999. *Lasten hoitopuu. Lasten hoitojärjestelmä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla*. Helsinki: Suomen kuntaliitto.