



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU
Yhdessä enemmän

Pedagogisen johtajuuden menetelmät Mid-Pacific Instituten kasvattajien toiminnan tukena

Ahlgren, Anne

2016 Hyvinkää



Laurea-ammattikorkeakoulu
Hyvinkää

Pedagogisen johtajuuden menetelmät Mid-Pacific Institutun kasvattajien toiminnan tukena

Anne Ahlgren
Sosiaalialan koulutusohjelma
Perhekeskeisen varhaiskasvatuksen
johtaminen ja kehittäminen (YAMK)
Opinnäytetyö
Toukokuu, 2016

Laurea-ammattikorkeakoulu

Hyvinkää

Sosiaalialan koulutus (YAMK),

Perhekeskeisen varhaiskasvatuksen kehittäminen ja johtaminen

Tiivistelmä

Ahlgren, Anne

Pedagogisen johtajuuden menetelmät Mid-Pacific Instituten kasvattajien toiminnan tukena

Vuosi

2016

Sivumäärä

95+7

Tämä opinnäytetyö toteutettiin Mid-Pacific Institutessa. Mid-Pacific Institute on yksityinen opilaitos joka sijaitsee Havaijin osavaltiossa Yhdysvalloissa. Opinnäytetyössä selvitettiin millaisia pedagogisen johtajuuden menetelmiä Mid-Pacific Institutessa käytetään laadukkaana Reggio Emilia -pedagogiikan toteutumisen varmistamiseksi. Tarve pedagogisen johtajuuden menetelmien tarkasteluun nousi Espoon keskuksen palvelualueen varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden halusta kehittää alueensa päiväkodin johtajien ymmärrystä pedagogisesta johtajuudesta. Opinnäytetyön tuottamaa tietoa käytetään varhaiskasvatuksen kehittämisen tukena Espoon keskuksen alueella, tavoitteena lopulta edistää pedagogisen johtajuuden toteutumista alueen yksiköissä. Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli tuottaa kuvaus siitä, millaisin pedagogisen johtajuuden menetelmin Mid-Pacific Institutessa pyritään varmistamaan laadukkaana Reggio Emilia -pedagogiikan toteutuminen.

Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys rakentui laadukkaana varhaiskasvatuksen ja pedagogisen johtajuuden ympärille. Opinnäytetyö oli laadullinen tutkimus ja se toteutettiin etnografisella tutkimusotteella. Opinnäytetyön aineisto kerättiin osallistuvan havainnoinnin ja Mid-Pacific Institutun rehtorin sekä kuuden lastentarhanopettajan teemahaastatteluin. Havainnointia toteutettiin syyskuusta 2015 tammikuuhun 2016. Sekä haastattelut että osallistuvan havainnoinnin avulla hankittu aineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla.

Tämän opinnäytetyön tulosten mukaan Mid-Pacific Institutun kasvattajayhteisön käyttämät pedagogisen johtajuuden menetelmät ovat: 1. Pedagogisen keskustelun herättely ja ylläpitäminen, 2. Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle, 3. Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle, 4. Pedagogisen johtajuuden jakaminen, 5. Oman osaamisen ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto. Tutkimustulokset osoittivat, että Mid-Pacific Institutessa käytettävät pedagogisen johtajuuden menetelmät olivat pitkälti Elina Fonsenin (2014) tutkimuksesta esiin nousseiden pedagogisen johtajuuden menetelmien mukaisia. Poikkeus oli kuitenkin työhyvinvoinnin teema, joka ei noussut esiin aineistosta.

Opinnäytetyön tuloksista nousi vahvasti esiin, että pedagogisen keskustelun ylläpitäminen koettiin Mid-Pacific Institutessa hyvin tärkeäksi varhaiskasvatuksen laatua edistäväksi pedagogisen johtajuuden menetelmäksi. Sekä rehtori että kasvattajat kuvasivat säännöllisten pedagogisten keskustelujen olevan oleellisia varhaiskasvatuksen laadun ylläpitämisessä. Päiväkodissa painotetaan Reggio Emilia -pedagogiikkaa ja keskustelua kohdistettiin erityisesti kyseisen pedagogiikan toteutumisen edistämiseen toiminnassa. Lisäksi keskustelu toiminnan taustalla vaikuttavista arvoista nähtiin tärkeänä. Opinnäytetyön tekijän kenttähavainnot tukivat haasteltavien kertomaa poikkeuksetta.

Asiasanat: Johtaminen varhaiskasvatuksessa, pedagoginen johtaminen, pedagogisen johtajuuden menetelmät, laadukas varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen kehittäminen, Reggio Emilia -pedagogiikka, etnografia

Laurea University of Applied Sciences

Abstract

Hyvinkää

Master's Degree Programme in Social Services,

Development and Management of Family-Centered Early Childhood Education

Ahlgren, Anne

Pedagogical Leadership methods supporting the staff's work in Mid-Pacific Institute

Year	2016	Pages	95+7
------	------	-------	------

This thesis was conducted at Mid-Pacific Institute. Mid-Pacific Institute is a private school located in the state of Hawaii, in the United States. The purpose of this thesis was to determine the pedagogical leadership methods being used at Mid-Pacific Institute in order to ensure high quality Reggio Emilia pedagogy. The need to study pedagogical leadership methods arose as a result of Espoo's early childhood education specialists desire to better develop their kindergarten managers understanding of pedagogical leadership. The information this thesis produced, will be used to support the development of early childhood education in the city of Espoo, in Espoo center service area. The desired outcome is to promote the diverse implementation of pedagogical leadership methods in the kindergartens in that area. The aim of this study was to produce a description of what kind of pedagogical leadership methods are used at Mid Pacific Institute in order to ensure high-quality Reggio Emilia pedagogy.

The theoretical framework of the thesis is built around the themes of leadership in early childhood education and pedagogical leadership. This thesis is a qualitative study that was implemented through an ethnographic research strategy. The data of this study was collected by using participating observation and by interviewing the principal and six kindergarten teacher's with theme interviews. The observation period lasted from September 2015 to January 2016. Both the interviews and the observations from the field were analyzed using theory-driven content analysis.

According to the results of this thesis, the pedagogical leadership methods used in Mid-Pacific Institute are: 1. Pedagogical discussions, 2. Creating structures for pedagogical discussions, 3. Arranging time for pedagogical leadership, 4. Sharing leadership, 5. Maintaining professional skills and being in control of the leadership. The results showed that pedagogical leadership methods used at Mid-Pacific Institute were somewhat in accordance with the methods that arose from Fonséns (2014) study. The exception was the theme of taking care of work welfare, which did not arise from the data.

The results strongly showed that the pedagogical discussions were thought to be a very important factor in ensuring high quality early childhood education at Mid-Pacific Institute. Both the principal and the staff described regular pedagogical discussions to be substantive in order to ensure high quality early childhood education. The early childhood education work at Mid-Pacific Institute is inspired by Reggio Emilia pedagogy and the pedagogical discussions were primarily focused on the implementation that pedagogy. In addition, the discussions regarding the values which influence their early childhood education practices were thought to be very important. The observations from the field supported the descriptions provided by the staff without exceptions.

Keywords: Leadership in Early Childhood Education, Pedagogical Leadership, Pedagogical Leadership Methods, High Quality Early Childhood Education, Development of High Quality Early Childhood Education, Reggio Emilia -pedagogy, Ethnography

Sisällys

1	Johdanto	7
2	Laadukas varhaiskasvatus ja sen kehittäminen	9
	2.1 Laadukas varhaiskasvatus	9
	2.2 Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen	11
	2.3 Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen Espoossa	13
3	Johtajuuden näkökulmia	17
	3.1 Johtajuus varhaiskasvatuksen kontekstissa	17
	3.2 Jaettua johtajuutta	19
4	Pedagoginen johtajuus	22
	4.1 Näkökulmia pedagogiseen johtajuuteen varhaiskasvatuksessa	22
	4.2 Pedagogisen johtajuuden menetelmät	25
5	Tutkimuksen toimintaympäristö	29
	5.1 Päivähoito- ja esiopetusryhmä Mid-Pacific Institutessa	29
	5.2 Reggio Emilia -pedagogiikka ja varhaiskasvatus Mid-Pacific Institutessa	30
6	Tutkimuksen toteuttaminen	31
	6.1 Tutkimuskysymys	32
	6.2 Laadullinen tutkimus ja opinnäytetyön tieteenfilosofiset taustat	32
	6.3 Etnografia	34
	6.4 Osallistuva havainnointi	36
	6.5 Teemahaastattelu	38
	6.6 Etnografisen aineiston analyysi	40
7	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	44
8	Tutkimuksen tulokset	47
	8.1 Mid-Pacific Instituten henkilökunnan näkemys pedagogisesta johtajuudesta	48
	8.2 Pedagogisen keskustelun herättely ja ylläpito	49
	8.3 Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle	53
	8.4 Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle	55
	8.5 Pedagogisen johtajuuden jakaminen	59
	8.6 Oman osaamisen ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto	63
	8.7 Reggio Emilia -pedagogiikan mukainen varhaiskasvatus Mid-Pacific Institutessa	66
	8.8 Näkemys laadukkaasta varhaiskasvatuksesta Mid-Pacific Institutessa	69
9	Johtopäätökset	72
	9.1 Näkemys pedagogisesta johtajuudesta Mid-Pacific Institutessa	72
	9.2 Pedagogisen johtajuuden menetelmät Mid-Pacific Institutessa	73
	9.2.1 Pedagogisen keskustelun herättely ja ylläpito	73
	9.2.2 Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle	75
	9.2.3 Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle	76
	9.2.4 Pedagogisen johtajuuden jakaminen	77

9.2.5 Oman osaamisen ylläpito ja johtajuuden haltuunotto.....	79
9.3 Mid-Pacific Institutessa näkemys laadukkaasta varhaiskasvatuksesta Reggio Emilia -pedagogiikan mukaista toimintaa	82
10 Pohdinta ja jatkotutkimusideat	86
Lähteet	89
Kuvat	94
Liitteet.....	95

1 Johdanto

Suomessa on meneillään suuria muutostrendejä. Suomi kansainvälistyy ja olemme matkalla kansallisvaltiosta kohti globaalia valtiota. Kyse ei ole enää ”kansallisista” ongelmista, vaan yhteiskunnan ja hyvinvointimallin kehityshaasteet ovat Euroopan mailla yhteisiä. Ikääntyminen, työmarkkinoiden epävarmuus ja pätkätyöt, yhteisöllisyyden väheneminen, perherakenteiden monimuotoistuminen ja yhteiskuntien monikulttuuristuminen ovat haasteita kaikkialla Euroopassa. (Delmaso & Koivula & Lehmusto 2010, 37.)

Suomalaiset voivat tilastojen mukaan kuitenkin paremmin kuin koskaan ennen, mutta hyvinvointi jakautuu epätasaisesti eri väestöryhmien välillä. Tämä kaksijakoisuus koskee myös lapsia. Valtaosa lapsista voi hyvin ja elää parempaa lapsuutta kuin ehkä mikään aiempi lapsisukupolvi, mutta samalla merkittävä osa lapsista voi huonosti ja yhä suureneva joukko kamppailee vaikeutuvien ja kasaantuvien ongelmien kanssa. Näillä lapsuuden olosuhteilla on huomattava vaikutus myöhempään hyvinvointiin. (Salmi, Lammi-Taskula & Sauli 2014, 15-20.)

Varhaiskasvatuksen kentällä näkyvät selvästi yhteiskunnassa tapahtuvat rakenteelliset, kulttuuriset ja taloudelliset muutokset ja niiden vaikutus perheiden elämään. (Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2008, 29). Suomen muutostrendien keskellä vanhemmuus on käynyt koko ajan haastavammaksi ja varhaiskasvatuspalveluiden merkitys on korostunut. Jotta perheiden lisääntyneisiin ja moninaistuneisiin haasteisiin pystytään vastaamaan, vaaditaan perhekeskeisten varhaiskasvatuspalveluiden kehittämistä ja uudistumista. (Salmi, Lammi-Taskula & Sauli 2014, 15-20.) Laadukas varhaiskasvatuspalvelu on lapsen ja perheen hyvinvoinnin kannalta erittäin merkittävä tekijä (Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2008, 33).

OECD:n vasta julkaiseman SKILLS Outlook -tiedotteen mukaan (OECD 2015, 56-57) korkealaatuinen varhaiskasvatus ja esiopetus edistävät koulutuksellista tasa-arvoa sekä luovat vahvan pohjan elinikäiselle oppimiselle ja koulutukselle. Tiedotteen mukaan OECD -maiden hallitusten tulisi huolehtia nuorten hyvinvoinnista ja nuorisotyöttömyyden kääntämisestä laskuun panostamalla edellä kuvattuihin palveluihin, joilla lapsille pyritään takaamaan tasavertaiset mahdollisuudet menestyä opinnoissa ja työelämässä tulevaisuudessa.

Myös Suomessa on viime vuosina käyty keskustelua laadukkaasta varhaiskasvatuksesta muuttuvassa yhteiskunnassa ja päiväkotien perustehtävän pedagogisesta näkökulmasta. Näiden keskustelujen seurauksena puolet Suomen kunnista siirsi varhaiskasvatuksen hallinnon sosiaali- ja terveystieteiden opetusviraston alaisuuteen. Myös varhaiskasvatuksen palveluiden, hallinnon sekä lainsäädännön ohjaus siirtyi sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön. Muutos toteutettiin tammikuussa 2013. (Hujala, Waniganayake & Rodd

2013, 182-183.) Tämän lisäksi päivähoitolakia uudistettiin ja uusi laki astui voimaan 1. elokuuta 2015. Uuden lain keskeisenä muutoksena on pedagogiikan entistä vahvempi painotus (Varhaiskasvatustalaki 2015).

OECD:n ja muiden asiantuntijayhteisöjen tuottamasta tiedosta huolimatta ja edellä esitettyjen muutostrendien ja kehittämissuunnitelmien keskellä hallitus on tehnyt täysin päivittäisiä päätöksiä. Hallituksen päätökset ovat räikeässä ristiriidassa muun muassa uuden varhaiskasvatustalain tavoitteiden kanssa. Uuden lain pyrkimyksenä on pedagogiikan korostaminen ja laadukkaasti varhaiskasvatustalain takaaminen muun muassa ryhmäkokoja rajaamalla ja lapsen osallisuutta lisäämällä. Hallitus kuitenkin päätti toisin, ja puolsi ryhmäkokoja kasvattamista sekä lapsen subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamista. Hallituksen päätökset ovat uhka uuden varhaiskasvatustalain tavoitteiden toteutumiselle ja heikentävät laadukkaasti varhaiskasvatustalain toteutumisen mahdollisuuksia. Kunnilla kuitenkin säilyi valta päättää hallituksen esittämien muutosten toteuttamisesta ja tämän vuoksi laadukkaasti varhaiskasvatustalain puolesta puhuminen on juuri nyt ensiarvoisen tärkeää. Varhaiskasvatustalain laadun merkitystä tulee perustella tuoreen tutkimustiedon avulla. Ankohtaista on tuottaa tietoa siitä, miten laadukas varhaiskasvatus rakentuu, ja millaisin keinoin laadukkaasti varhaiskasvatustalain toteutumista voidaan edistää.

Ylisuuret lapsiryhmät, pätevän henkilökunnan puute ja jatkuva resurssipula ovat jo nyt varhaiskasvatustalain arkea. Tulevaisuudessa varhaiskasvatustalain toimintaympäristö kuitenkin muuttuu edellä kuvattujen seikkojen ja muiden yhteiskunnan muutosten myötä vielä entistä haastavammaksi. Näissä muuttuvissa varhaiskasvatustalain toimintaympäristöissä tarvitaan toimivaa johtajuutta, jonka avulla huolehditaan laadukkaasti varhaiskasvatustalain ja lapsen edun toteutumisesta haastavissakin olosuhteissa.

Tutkijoiden mukaan tällaista johtamistapaa kuvaa pedagogisen johtajuuden käsite. Tutkijat kuvaavat pedagogisen johtajuuden voivan näyttäytyä päiväkodin kaiken toiminnan sisällöllisenä kehittämisenä, jonka tavoitteena on kasvatushenkilöstön toteuttama laadukas pedagogiikka, ja sitä kautta lapsen edun mukaisen toiminnan toteutuminen. (Fonsén 2014, 194; Hujala, Fonsén 2011, 327.) Tutkijoiden mukaan pedagogisen johtajuuden käsite on kuitenkin kentällä epäselvä. Kasvattajayhteisöissä pedagogista johtajuutta määritellään sekä toteutetaan vaihtelevasti ja tämä tuottaa laadunvaihtelua varhaiskasvatukseen. (Fonsén 2014, 13,16.) Ilmiön tutkiminen ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen siitä onkin tärkeää, jotta voimme löytää toimivia pedagogisen johtajuuden menetelmiä ja hyödyntää niitä laadukkaasti varhaiskasvatustalain mahdollistamiseksi.

Työskentelen päiväkodin johtajana Espoossa, Espoon keskuksen palvelualueella. Espoossa laadukas varhaiskasvatus ja sen jatkuva kehittäminen nähdään tärkeänä (Espoon kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2015). Laadukkaan varhaiskasvatuksen arvostus näkyy kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattujen periaatteiden lisäksi muun muassa siten, että Espoo ei toteuttanut hallituksen esittämiä muutoksia varhaiskasvatukseen. Lisäksi Espoo kuuluu VKK-metro kehittämis- ja koulutusyhteistyöverkoston.

Tämän tutkimuksen taustalla on pyrkimys tukea varhaiskasvatuksen kehittämistyötä Espoon keskuksen palvelualueella. Opinnäytetyöni avulla pyrin lisäämään ymmärrystä pedagogisen johtajuuden menetelmistä, havainnoimalla pedagogisen johtajuuden käytänteitä päiväkodissa Yhdysvalloissa. Lisäksi haastattelin kasvattajayhteisön jäseniä teemahaastattelun avulla. Opinnäytetyöni tavoitteena on kuvata millaisin pedagogisen johtajuuden menetelmin Mid-Pacific Institutessa pyritään varmistamaan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutuminen.

2 Laadukas varhaiskasvatus ja sen kehittäminen

Laadukkaalla varhaiskasvatuksella on keskeinen merkitys lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen edistäjänä. Lisäksi laadukkaalla varhaiskasvatuksella on tärkeä merkitys myös lapsen myöhemälle hyvinvoinnille elämässä. (Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2008, 32-33.) Koska laadukkaan varhaiskasvatuksen vaikutukset lapsen elämään ovat merkittäviä, tulisi laadukkaan varhaiskasvatuksen kehittämiseen kiinnittää huomiota. Laadukkaan varhaiskasvatuksen kannalta keskeistä on toiminnan arviointi ja sen pohjalta jatkuva kehittäminen. Kasvattajayhteisössä on tärkeää luoda yhteistä ymmärrystä toiminnan tilasta ja tavoitteista, jotta sitä vasten toimintaa voidaan kehittää. Tässä luvussa perehdyn aluksi laadukkaan varhaiskasvatuksen määrittelyyn. Tämän jälkeen esittelen, miten varhaiskasvatusta voidaan kehittää, ja millaisin keinoin varhaiskasvatusta pyritään kehittämään Espoon kaupungissa.

2.1 Laadukas varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksen laatuun liittyvän keskustelun ja tutkimuksen keskiössä on eri aikoina ollut erilaisia asioita. Näkemykset siitä mikä on laadukasta varhaiskasvatusta, ovat vaihdelleet. Laadun voidaankin nähdä olevan yhteiskunnallisesti ja tutkimuksellisesti tuotettua näkemystä, joka heijastelee kunkin aikakauden tilaa ja varhaiskasvatuksen tutkimuksen painotuksia sekä ”pedagogisia virtauksia”. Laadun käsite on jatkuvasti muuttuva ja se muotoutuu siinä yhteiskunnallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa, jossa sitä tarkastellaan. Laadulle ei siis voi olla vain yhtä määritelmää, vaan sille on monenlaisia määritelmiä ja kriteereitä, jotka ovat yhteydessä siihen kenen näkökulmasta laatua seurataan, sekä siihen millaisia asioita pidetään tärkeinä ja mihin toiminnalla pyritään. Käsitys laadukkaasta päivähoidosta siis vaihtelee eri aikoina eri kulttuureissa ja päivähoitokonteksteissa. (Nummenmaa 2004, 81; Parrila 2004, 71.)

Vaikka varhaiskasvatuksen laatua käsitteellistetään subjektiivisesti ja se nähdään muuttuvana ja moninaisena, ollaan sen tietyistä peruselementeistä melko yksimielisiä. Varhaiskasvatuksen laadun ytimen nähdään muodostuvan kasvatustekijöistä (process factors), jonka toteutusta säätelevät tietyt reunaehdot (structural factors). Nämä yhdessä vaikuttavat siihen, millaisia vaikutuksia (outcomes) päivähoitolla on lapseen ja perheeseen. Tutkijoiden mukaan ainakin teollistuneissa länsimaissa näkemykset laadukkaasta varhaiskasvatuksesta eroavat toisistaan suhteellisen vähän. (Cryer, Wolfgang & Wessels 2002, ks. Parrila 2004, 73.)

Suomessa päivähoitoon laatua jäsennetään yleisesti Hujala-Huttusen vuonna 1995 esittelemän mallin mukaisesti neljän eri laatutekijän kautta. Nämä tekijät ovat päivähoitoon puitetekijät, välilliset tekijät, kasvatustekijät sekä vaikutustekijät. Mallia on sittemmin päivitetty ja vuonna 2011 julkaistussa varhaiskasvatuksen käsikirjassa esitellään päivitetty malli (kuva1.) Uudistuneen mallin nähdään vastaavan entistä paremmin varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) linjaamaa suomalaisen varhaiskasvatuksen luonnetta. Laadunarviointimallissa esiteltyjen laatutekijöiden nähdään olevan toisistaan rippuvaisia siten, että laadukkaat vaikutukset edellyttävät laadukasta prosessia, joka ohjataan välillisistä tekijöistä ja on viimekädessä enemmän tai vähemmän puitetekijöiden säätelemä. Kaikkia laatutekijöitä voidaan tarkastella erikseen, mutta yhdessä eriteltyt laatutekijät luovat kattavan laadunarvioinnin kehyksen. Laadunarviointimalli on kehitetty tutkijoiden sekä päivähoitoon henkilöstön ja käyttäjien yhteistyön avulla ja se pohjautuu viimeisimpään varhaiskasvatuksen tutkimustietoon. (Hujala & Fonsén 2011, 317-320.)



Kuva 1: Varhaiskasvatuksen laadunarviointimalli. (Hujala & Fonsén 2011, 317.)

Sisällöltään laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutuminen on siis pitkälti kiinni paikallisista rakenteellisista puitetekijöistä, joissa toimintaa toteutetaan. Tärkeimpiä rakenteellisia laaduk-

kaan päivähoiton edellytyksiä on, että henkilöstön koulutustaso on korkea, aikuinen-lapsi suhdeluku on sopiva, ja että lapsiryhmä on sopivan pieni. Tutkimusten mukaan lapset kärsivät monin eri tavoin ylisuurista ja kokoonpanoltaan vaihtelevista ryhmistä. Muun muassa melu, runsaat kontaktit ja infektioriskin kasvu vaikuttavat lapsen hyvinvointiin. Myöskään lasten määrä suhteessa henkilöstön määrään ei tulisi olla liian suuri, sillä henkilöstön liian vähäinen määrä suhteessa lasten määrään heikentää kasvattajien mahdollisuuksia huomioida lasten yksilölliset tarpeet toiminnassa ja pedagogisten tavoitteiden toteutuminen vaikeutuu. Korkeasti koulutettu henkilökunta puolestaan suhtautuu lapsiin sensitiivisesti sekä vähemmän ankarasti ja kykenee ottamaan lasten erilaiset tarpeet huomioon hyvin. Mitä korkeampi koulutustaso henkilöstöllä on, sitä sensitiivisempiä he ovat suhteessa lapsiin ja sen paremmat ovat lapsen oppimistulokset. Hyvin koulutettu henkilöstö kehittää toimintaa lapsilähtöisemmin, sitoutuu positiiviseen vuorovaikutukseen lasten kanssa, tukee lapsen kielenkehitystä ja rakentaa toimintojen jatkumoa. Pätevä henkilöstö mahdollistaa myös jaetun pedagogisen johtajuuden työyhteisössä. (Alila ym. 2014, 56; Fonsén 2014, 146; Portell & Malin 2007, 13; Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2008, 33.)

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa laadun vaikuttavana tekijänä pidetään toiminnan perustamista educare-ajatteluun, eli kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuuteen. Silloin päivähoitossa tarjotaan opetusta ja päivähoitoa koko päivän ajan yhdistettynä ja kasvatus, opetus ja hoito yhdistyvät kokonaisuudeksi. Educare-malli on osoittautunut toimivaksi ja se on saanut positiivista huomiota kansainvälisesti. Lapsen edun mukaista on, että hänen arkensa rakentuu kokonaisuutena. (Alila ym. 2014, 56.) Laadukkaan suomalaisen varhaiskasvatuksen prosessitavoitteita esitellään monissa asiakirjoissa. Esimerkiksi Stakesin varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 13) listataan kolme toimintaa viitoittavaa kasvatuspäämäärää sisällöllisten tavoitteiden yläpuolelle; lapsen henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioonottavien käyttäytymismuotojen ja toimintojen vahvistaminen, sekä itsenäistymisen asteittainen lisääminen. Tämän lisäksi 1. elokuuta 2015 voimaan astunut uusi varhaiskasvatustalaki edellyttää, että varhaiskasvatuksen järjestäjien tulee taata lasten osallisuus ja vaikuttamismahdollisuudet toiminnassa. Näiden kasvatuspäämäärien, uuden lain edellytysten ja sisällöllisten tavoitteiden toteutuminen voidaan nähdä laadukkaan suomalaisen varhaiskasvatuksen edellytyksenä. Varhaiskasvatustalaki, varhaiskasvatuksen linjaukset ja varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet luovatkin siis kokonaisuuden, jossa tuodaan esiin näkemys hyvästä ja tavoiteltavasta varhaiskasvatuksesta Suomessa.

2.2 Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen

Varhaiskasvatustalaki, varhaiskasvatuksen linjaukset ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sekä niiden pohjalta laaditut kunnalliset linjaukset ja suunnitelmat toimivat pohjana kun päi-

väkodeissa arvioidaan ja kehitetään yksikön toiminnan laatua (Espoon kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2015, 48). Ennen kuin toiminnan laatua voidaan kehittää, tulee sitä kuitenkin ensin arvioida. Liikkeelle tulisi lähteä nykyisen toiminnan analysoinnista ja arvioinnista. Tässä apuna kannattaa käyttää jotain laadunhallinnan mallia, kuten esimerkiksi edellä esitettyä varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin mittaria. (Idänpään-Heikkilä 2004, 55.) Arviointiin tulee osallistua henkilöstön ja hallinnon lisäksi vanhemmat, lapset ja eri yhteistyötahot. Arvioinnin avulla määritetään, miten asetetut tavoitteet on onnistuttu saavuttamaan sekä tunnustetaan toiminnan vahvuuksia ja kehittämistarpeita. (Espoon kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2015, 48.)

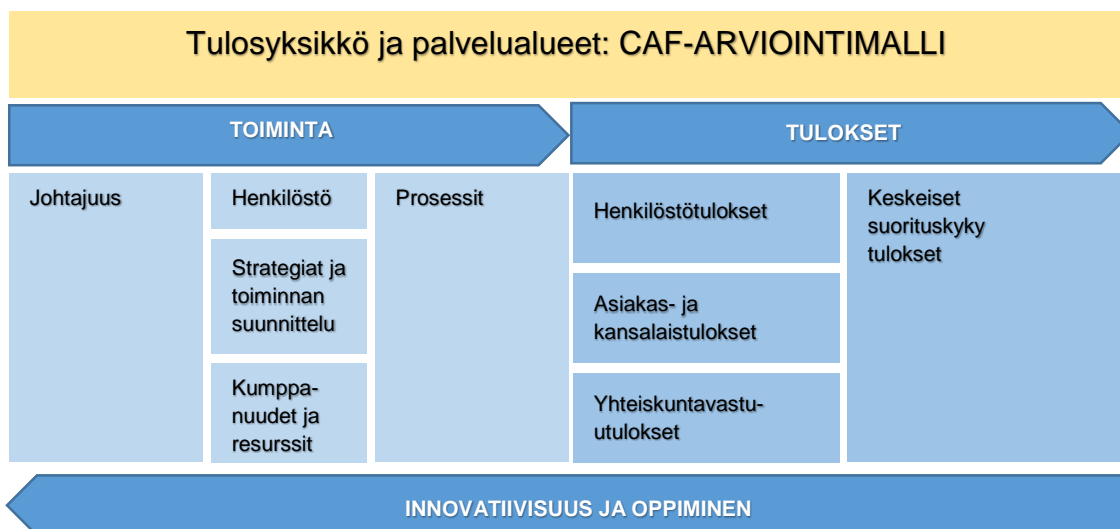
Laadunhallinnan perustana ja suuntana ovat organisaation määritelty perustehtävä, visio ja strategia, jossa on asetettu tavoitteet ja vastuuden määrittäminen. Näistä nousee yhteinen ymmärrys siitä, mitä laadulla omassa työyhteisössä tarkoitetaan. (Idänpään-Heikkilä 2004, 54.) Jokainen työyhteisö ja yksittäinen työntekijä käsitteellistävät päivähoitoa ja sen laatua omien arvojensa ja ymmärryksensä kautta. Yksikössä syntyvä ymmärrys laadusta onkin yksilöiden subjektiivisten näkemysten ja toiminnan taustalla vaikuttavien yhteiskunnallisten ja teoreettisten arvojen ja normien summa. (Parrila 2004, 76.) Kasvattajayhteisössä onkin siis ensiarvoisen tärkeää luoda yhteistä ymmärrystä toiminnan tilasta ja tavoitteista, jotta sitä vasten toimintaa voidaan kehittää.

Laadunhallinta ja laadun kehittäminen on oleellinen osa johtamista ja päivittäistä työtä. Niin johdon kuin myös jokaisen työntekijän vastuun ottaminen laadusta on tärkeää. Oman toiminnan suunnittelu, tulosten seuranta ja niiden pohjalta toiminnan kehittäminen paremmaksi kuuluu osana työhön, eikä se ole erillistä "laatutyötä". (Idänpään-Heikkilä 2004, 54.) Varhaiskasvatuksen kehittämisen on siis oltava jatkuva prosessi ja osa arjen työtä. Laadunhallinnan tavoitteena on arvioida ja kehittää toimintaa monipuolisesti ja säännöllisesti. Säännöllinen dokumentointi on osa laadunhallintaa ja se mahdollistaa pitkäjänteisen seurannan ja arvioinnin. Myös laadunarvioinnin prosessia on tärkeää arvioida. (Espoon kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2015, 48.)

Yksikön toiminnan arviointi ja siihen perustuva toiminnan kehittäminen ovat johtajan keskeinen tehtävä (Hujala & Fonsén 2011, 325). Tärkeää laadunhallinnassa onkin johtamisen kehittäminen. Hyvä johtaminen edistää tuloksellisuutta sekä asiakkaiden, henkilöstön ja johtajien itsensä hyvinvointina. (Idänpään-Heikkilä 2004, 54.) Arvokeskustelut sekä toiminnan reflektiivinen tarkastelu ja kehittäminen ovat osa pedagogista johtajuutta, jonka päätavoite on kasvatushenkilöstön toteuttama laadukas pedagogiikka. Tuloksena on hyvinvoiva ja oppiva lapsi. Varhaiskasvatusorganisaatioissa pedagogista laatua tavoitellaan siis pedagogisen johtajuuden avulla. (Fonsén 2014, 194.)

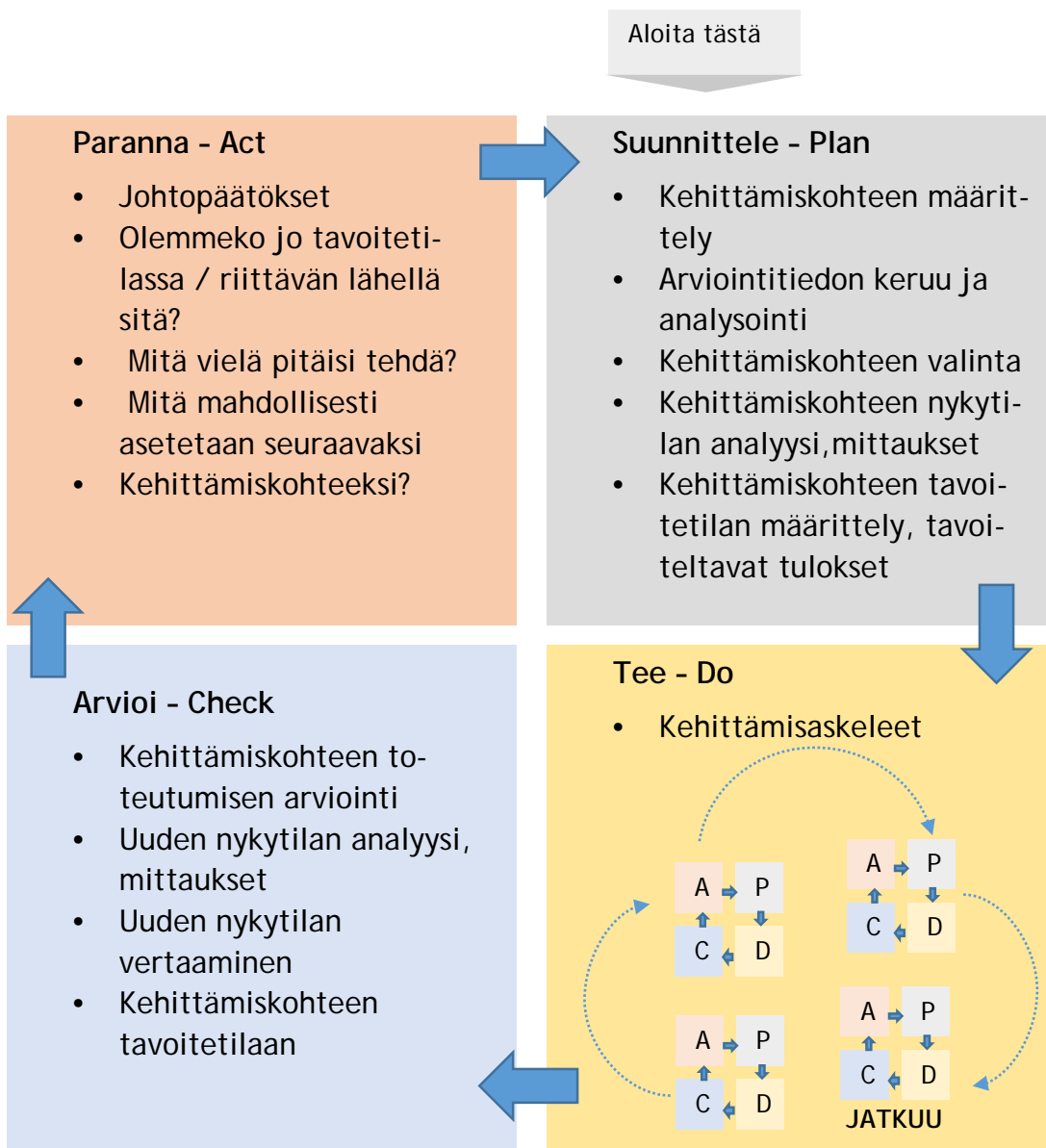
2.3 Varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen Espoossa

Espoon suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa toimintaa arvioidaan koko tulosyksikön tasolla CAF -arviointimallia käyttäen (Kuva 2). Varhaiskasvatusyksiköt puolestaan arvioivat omaa toimintaansa suhteessa omaan varhaiskasvatussuunnitelmaansa sekä lisäksi yksiköt käyttävät apuna eri aihepiirejä käsitteleviä arviointikriteeristöjä, jotka sisältävät konkreettisia arvioinnin kriteerejä. Arviointikriteeristöjen kokonaisuus on kuvan 2. alemmassa osassa. Tämän lisäksi arvioinnissa käytetään lapsilta ja vanhemmilta eri tavoin kerättyä palautetta. (Espoon kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2015, 48.)



Kuva 2: CAF -arviointimalli. (Espoon kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2015, 49.)

Espoossa suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa on käytössä myös jatkuvan parantamisen toimintatapa (Kuva 3). Jatkuvan parantamisen prosessi alkaa toiminnan arvioinnista. Arvioinnin pohjalta nostetaan esiin kehittämiskohteita, joita lähdetään työstämään pienin suunnitelmallisin kehittämisaskelin. Apuvälineiksi toimintaan on laadittu erilaisia työkaluja, jotka auttavat kehittämiskohteiden täsmentämisessä ja kehittämisaskeleiden suunnittelussa, toteuttamisessa, arvioinnissa ja dokumentoinnissa. Toiminnan kehittämisen rakenne Espoossa on myös niin sanotut vasukatselmuksset. Vasukatselmuksissa varhaiskasvatuksen johto jalkautuu säännöllisesti varhaiskasvatusyksiköihin näkemään ja kuulemaan, miten yksiköissä on arvioitu ja kehitetty toimintaa sekä keskustelemaan ja antamaan palautetta. Lapset ja vanhemmat osallistuvat varhaiskasvatuksen arviointiin ja kehittämiseen. Vanhempia kuullaan päivittäisten keskustelujen lisäksi muun muassa varhaiskasvatussuunnitelmakeskusteluissa ja vanhempainilloissa. Vanhempien antamaa palautetta hyödynnetään toiminnan kehittämisessä. Vanhemmille järjestetään lisäksi Espoo-tasoisia asiakastyytyväisyyskyselyjä. Lapset puolestaan ovat mukana oman toimintansa arvioinnissa, suunnittelussa ja kehittämisessä valmiuksiensa mukaisesti. Kasvattajien tehtävänä on ideoida lapsille soveltuvia arvioinnin tapoja. (Espoon kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2015, 51.)



Kuva 3: Jatkuvan parantamisen toimintapa. (Espoon kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma 2015, 49).

3 Johtajuuden näkökulmia

Varhaiskasvatusta kehitettäessä keskeistä on tarkastella varhaiskasvatuksen johtajuutta, sillä laadukas varhaiskasvatus edellyttää laadukasta johtamista (Oleander 2007, 3). Tutkimuksista nousee esiin, että johtajuus on aina kontekstisidonnaista. Johtajuuteen vaikuttaa muun muassa organisaation toimintaympäristö sekä -kulttuuri. Kontekstuaalisen johtajuusmallin mukaan johtajuutta tarkastellaan perustehtäväpohjaisesti, jolloin johtajuuden rakentuminen organisaation perustehtävän suuntaamana on keskeistä. (Fonsén 2014, 41.) Päiväkodin johtajan toimintaympäristö on muuttunut viime vuosina nopeasti. Varhaiskasvatuksen henkilöstön työtehtävät ovat laajentuneet ja monimutkaistuneet. Työ on muuttunut rajoiltaan epämääräisemmäksi ja työn on vaativuus lisääntynyt. (Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2008, 30.) Päiväkodin johtajat johtavatkin yhä moninaisemmiksi muuttuvia työorganisaatioita ja se luo uudenlaisia vaatimuksia johtajuudelle (Karila 2004, 16). Johtajuus on jo pitkään nähty tärkeänä osana organisaation toiminnan tuloksellisuutta, mutta painotukset, joiden kautta laadukasta johtajuutta on tarkasteltu, ovat ajan kuluessa muuttuneet (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 134). Viime vuosina vuorovaikutuksessa syntyvä jaettu johtajuus on ollut varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimuksen keskiössä (Heikka 2014, 32). Tässä luvussa tarkastelen johtajuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa ja esittelen jaettua johtajuutta osana toimivaa johtamista.

3.1 Johtajuus varhaiskasvatuksen kontekstissa

Johtaminen on organisaation tilanteen kartoittamista, tilanteen vaatimien tavoitteiden asettamista, sekä toimintaa, jolla pyritään tukemaan organisaatiota saavuttamaan kyseiset tavoitteet. Johtaminen on vaikuttamistyötä. Johtaja vaikuttaa työntekijöiden kanssa tapaan, jolla työtä tehdään. (Kaski & Kiander 2007, 9-15.) Organisaatio on aina niin johtamisen tulos kuin sen välinekin. Se on tapa jolla palveluita tuotetaan. Johtajan vastuulla on kehittää organisaatiostaan sellainen, jonka avulla halutut päämäärät voidaan saavuttaa. Tavoitteena on laadukas toiminta, jolloin organisaatio saavuttaa päämääränsä lapsia ja perheitä sekä johtoa tyydyttävällä tavalla. (Hokkanen, Mäkelä & Taatila 2008, 10,17.)

Johtaminen tapahtuu organisaatiossa ja esimies johtaa aina ihmisiä. Johtajuus ei synny tyhjiössä, vaan se rakentuu alaisten ja esimiehen välillä. Johtamistyössä inhimilliset tekijät ovat aina läsnä ja johtajan onkin tärkeää kiinnittää huomiota omaan ja ympäristön vuorovaikutukseen. Johtaminen on myös paikka- sekä tilannesidonnaista. Johtajuus tulee aina nähdä suhteessa siihen työyhteisöön, jota johdetaan, sillä eri työyhteisöt tarvitsevat erilaista johtamista. (Kaski & Kiander 2007, 9-15; Hujala ym. 2007, 140-141.)

Varhaiskasvatuksessa johtautta määritellään monesti seuraavien kahden käsitteen kautta. Nämä käsitteet ovat johtaminen (management) ja johtajuus (leadership). (Hujala ym. 2011, 290; Their 1994, 15.) Johtamisen (management) käsite liitetään päivittäisten tehtävien hoitamiseen ja järjestystä ylläpitävään toimintaan. Sillä kuvataan käytännönläheistä johtamistyötä kuten hallintoa ja budjetointia, sekä erilaista seurantaa ja valvontaa. Leadership -johtajuus taas puolestaan liitetään ihmisten johtamiseen. Se on tulevaisuuteen suuntautuvaa johtajuutta, sisältäen muun muassa visioinnin ja arvojohtamisen organisaatiossa, sekä vuorovaikutuksen, tiedotuksen ja vaikuttamisen organisaation ulkopuolella. (Their 1994, 15.)

Edellisten lisäksi varhaiskasvatuksen tutkimuksessa johtamista ja johtajuutta määritellään kahden edellisen käsitteen lisäksi vielä termin "administration" kautta. Silloin jaottelu on hieman erilainen. Esimerkiksi Ebbeck & Waniganayake (2004, 10-12) määrittelevät johtajuutta ja johtamista näiden kaikkien kolmen termin: management, leadership ja administration kautta. Administration, tarkoittaa suomeksi käännettynä hallintoa, ja edellä mainitut tutkijat käyttävätkin sitä tarkoittaessaan päiväkodin johtajan puhtaasti hallinnollisia tehtäviä, kuten täyttö- ja käyttöasteen tai talouden seurantaa. "Management" termillä he tarkoittavat jaottelussaan sitten kaikkia muita kuin hallinnollisia päivittäisjohtamisen tehtäviä päivähoitoyksikön sisällä. Leadership -johtajuutta kyseiset tutkijat kuvaavat hyvin samoin kuin aiemmassa jaottelussa: tulevaisuussuuntautuneeksi ihmisten johtamiseksi ja yksikön ulkopuolella vaikuttamiseksi.

Myös suomalaiset tutkijat (Hujala ym. 2007, 130-131) määrittelevät varhaiskasvatuksen johtajuutta edellä esitettyjen kolmen osa-alueen kautta. Nämä kolme osa-aluetta ovat suomeksi hallintotyö, päivittäisjohtaminen ja johtajuus. Tutkijat kuvaavat päivittäisjohtamisen olevan tässä hetkessä tapahtuvaa konkreettista toimintaa, kuten kokousten pitämistä tai henkilöstöneuvotteluja. Lisäksi se voi olla myös keskustelua esimerkiksi henkilöstön työhyvnyinnistä tai koulutuksesta. Johtajuus puolestaan liittyy tulevaisuuteen, kuten visiointiin ja toiminnan kehittämiseen. Tutkijat kuitenkin tuovat myös esiin sen, että he katsovat johtajuuden kokonaisuuden pitävän sisällään hallintotyön ja päivittäisjohtamisen, sillä heidän mukaansa visiot eivät voi toteutua ilman konkreettista toimintaa.

Johtaminen varhaiskasvatuksen kontekstissa vaatii monipuolista osaamista, sillä päiväkodin johtajien toimintaympäristöt ovat erittäin monenkirjavia. Päiväkodin johtajien toimintayksiköt ovat rakenteeltaan ja kooltaan hyvin erilaisia. Johtajan työn sisältöön ja työtehtävien organisointiin vaikuttavat henkilöstön koulutustaso ja tehtävärakenne sekä se, kuinka monta lasta ja millaisia lapsia yksikössä on yhtä hoitajaa kohden. Yleensä päiväkodin johtajalla on johdettavanaan vain yksi päiväkotitoiminta, mutta monilla johtajilla on hallittavanaan kaksi ja joillakin jopa kolme tai useampi päiväkotitoiminta. Päiväkodin johtajan työhön kuuluu myös yleensä muun

kuin perinteisen päiväkotitoiminnan järjestäminen, kuten perhepäivähoito tai koululaisten iltapäivätoiminta. Lisäksi päiväkodin johtajan vastuulla on usein päivähoitopalveluiden ulkopuolista toimintaa, kuten ruokapalvelun järjestäminen sekä pesula-, siivous- ja kiinteistöpalveluiden hoitoa. (Karila 2004, 4-5.)

Päiväkodin johtajan työnkuva on moninainen. Johtajat voidaan jakaa kahteen ryhmään sen perusteella, työskentelevätkö he johtajan työn ohella myös lapsiryhmässä vai ei. Yleensä päiväkodin johtaja on vapautettu työskentelystä lapsiryhmässä monen tekijän vuoksi. Näitä tekijöitä ovat toiminnan monimuotoisuus sekä hoitopaikkojen ja alaisten suuri määrä. Tavallisesti hallinnolliset johtajat vastaavat huomattavasti suuremmista yksiköistä kuin lapsiryhmässä toimivat johtajat. Lapsiryhmässä työskentelevien johtajien työssä merkille pantavaa on työajan käytössä esiintyvät suuret vaihtelut. Osa johtajista työskentelee lapsiryhmässä vain muutamia tunteja viikossa, kun osalla lapsiryhmätyöskentely taas vie suurimman osan työajasta. Lapsiryhmässä toimivien johtajien ja hallinnollisten johtajien työaika jakautuukin siis hyvin erilaisilla. Sekä ryhmien välillä että niiden sisällä on eroja työajan jakautumisessa. (Karila 2004, 6.)

Johtajan toimintaympäristö ja työnkuva vaikuttavat siihen, miten johtaja käyttää aikaa johtajuuden eri osa-alueisiin. Päiväkodin johtajien työ on muuttunut viimeisten vuosikymmenten kuluessa merkittävästi, mutta resurssointi ei kuitenkaan ole lisääntynyt vastaamaan muutoksiin. Päiväkodin johtajilta edellytetään panostusta sekä lapsiryhmän kasvatukseen ja opetukseen että moninaistuneen päivähoitoyksikön johtamiseen. Päiväkodin johtajan työnkuva on siis varsin laaja ja haastava, ja monet päiväkodin johtajista kokevatkin kiirettä ja riittämättömyyden tunnetta työssään. Samalla päiväkodin johtaja on kuitenkin avainasemassa siinä, miten valtakunnalliset varhaiskasvatuksen linjaukset toteutuvat arjessa. (Karila 2004, 6,14,19.)

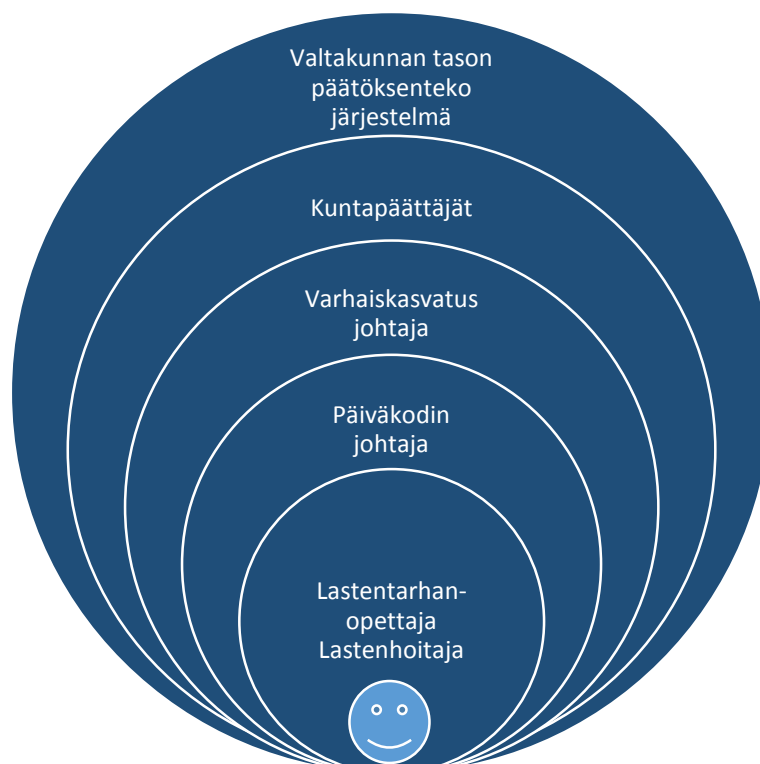
3.2 Jaettua johtajuutta

Ajan saatossa muuttuvat toimintaympäristöt luovat uudenlaisia vaatimuksia johtajuudelle. Viime vuosina johtajuuden tutkimuksen painopiste on siirtynyt aiemmasta, pitkään dominoineesta autoritäärisestä ja johtajakeskeisestä johtajuudesta jaetun, vuorovaikutuksessa syntyvän johtajuuden arvostamiseen. (Heikka 2014, 32.) Jaettu johtajuus on saanut jalansijaa johtajuuden teorioissa sen jälkeen kun johtajan ja työntekijöiden välinen vuorovaikutus ymmärrettiin merkitykselliseksi johtajuuden välineeksi aikaisemmasta ylhäältä päin tulevasta hierarkkisesta johtamistyylistä poiketen (Fonsén 2014, 30). Theirin (Their 1994, 38-52) mukaan uudistuneessa, modernimmassa roolissaan johtaja tekee yhteistyötä työntekijöidensä kanssa jakaen tietoaan ja taitojaan, mutta ollen myös itse osallisena oppimisprosessissa. Pyrkimyksenä on lisätä työyhteisön osaamista monipuolisen vuorovaikutuksen avulla.

Hackmann ja Wanat (2008) kuvaavat jaetun johtajuuden olevan inklusiivista ja osallistavaa. Se on henkilöstön inhimillisen pääoman käyttöönottoa ja kehittämistä, ei heidän käyttäytymisensä ja työskentelynsä ohjaamista. (Ks. Fonsén 2014, 29-30.) Johtajuutta jaettaessa päätöksiä tehdään organisaation jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. Jaetun johtajuuden kautta tavoitellaan erilaisia näkemyksiä asioihin. Johtaja kuuntelee henkilöstöään ja tuo erilaiset näkökulmat keskusteluun. (Ropo, Eriksson, Sauer ym. 2005, 14.) Johtajuutta jaettaessa on oleellista, että jokaisen työntekijän osaaminen tunnetaan ja sitä arvostetaan. Johtajan tulee huolehtia kaikkien tietotaidon hyödyntämisestä sekä sen jakamisesta työyhteisön sisällä. (Kiesiläinen 1994, 59.)

Jaettu johtajuus myötävaikuttaa jatkuvaan ammatilliseen kasvuun työyhteisön osaamista vahvistaen, edistäen samalla näin perustehtävän toteutumista. Jaetun johtajuuden kautta tavoitteet koetaan myös vahvemmin yhteisiksi ja työhön sitoutuminen lisääntyy. (Hujala ym. 2011, 292.) Myös Jäppinen ja Sarja, (2012, 64-65) sekä Sergiovanni (1998, 41) kuvaavat jaetun johtajuuden olevan parhaimmillaan työyhteisön jaettua kiinnostusta visiosta ja toiminnan tavoitteista sekä yhteisen ymmärryksen luomista perustehtävästä ja sitä määrittävistä arvoista. Jaettu johtajuus on myös ymmärrystä mahdollisuudesta saavuttaa enemmän yhdessä kuin erikseen. Jaettu johtajuus on toimintatapa, jonka kautta työyhteisö saavuttaa yhdessä paremman tuloksen kuin yksittäiset toimijat voisivat erikseen saavuttaa.

Sergiovanni (1998) sekä Aubrey, Godfrey & Harris (2013) kuvaavat jaettua johtajuutta voitavan tarkastella myös vastuualueiden mukaisesti (Kuva 4). Tällöin kukin kantaa vastuuta positiionsa mukaisessa laajuudessa: virkamiesjohto kunnan tasolla, johtaja yksikötasolla, lastentarhanopettaja kasvattajatiimin ja lapsiryhmän (sekä yksittäisen lapsen), lastenhoitajat ryhmän ja yksittäisen lapsen tasolla. He kaikki kuitenkin vastaavat yhdessä laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisesta. Jaettu johtajuus nousee yhdessä keskustelluista arvoista, tavoitteista ja sovitusta tavoista toimia. Jaetussa johtajuudessa on tarkoituksena, että sitoutuminen tapahtuu yhteisen pohtivan toiminnan tarkastelun ja oppimisen avulla. (Ks. Fonsén 2014, 185.)



Kuva 4: Position mukaan laajenevat pedagogisen johtajuuden vastualueet. Fonsén 2014, 184.)

Fonsén (2014, 185) nostaa tutkimuksensa pohdinnoissa esiin näkökulman johtajuuden jakautumisesta myös lapsille ja vanhemmille. Hän kuvaa tutkimustulosten perusteella jäävän avoimeksi, mikä on yksittäisen lapsen ja vanhemman osuus jaetussa johtajuudessa. Hän nostaa kuitenkin esiin kiinnostavia näkökulmia: *”Määrittelevätkö vanhempien toiveet ja yhdessä henkilöstön kanssa laaditut lapsen yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat pedagogiikkaa?”* *”Antaako lapsen osallisuuden lisääminen myös tilaa lapselle jaetussa johtajuudessa?”* Leinosen, Vennisen ja Ojalan (2011, 85, Ks. Fonsén 2014, 189) mukaan osallisuuden toteutuessa aidosti, lapset saavat kokemusta vallan ja vastuun jakamisesta päätöksenteosta. Myös Lawrence (2012) esittelee tutkimusta, missä jaetun johtajuuden ja pedagogisen kumppanuuden kehittäminen oppimisympäristössä lisäsi lasten rohkeutta ja joustavaa oppimiskykyä sekä heidän uskallustaan ratkaista vaikeitakin asioita ja ottaa riskejä uusien asioiden haltuun otossa. Lasten osallisuuden lisääminen antaa lapsille osuuden myös pedagogisesta johtajuudesta. (Ks. Fonsén 2014, 189.)

Vastuun jakautuminen työyhteisössä kuvastaa sen kehittyneisyyttä. Kun johtajuuden jakaminen toimii, kaikki työntekijät kantavat vastuuta kokonaisuudesta, eivätkä vain omasta työnkuvastaan. Jaettu johtajuus onkin vallan ja vastuun jakamista koko henkilöstölle sekä edellisessä kappaleessa kuvatun näkökulman mukaan myös lapsille ja vanhemmille. Tämä ei kuitenkaan sulje pois johtajan roolia päävastuun kantajana. Vaikka johtajuus on jaettua, on vastuu

yksikön toiminnan laadusta ja johtajuuden jakamisen prosessista viime kädessä johtajalla. (Kiesiläinen 1994, 60; Fonsén 2014, 104.)

4 Pedagoginen johtajuus

Pedagoginen johtajuus on tämän opinnäytetyön keskeinen käsite. Käsitteen taustoittamiseksi esittelen aluksi varhaiskasvatuksen tutkijoiden näkemyksiä pedagogisesta johtajuudesta. Eri-laisten näkökulmien tarkastelun avulla pyrin luomaan kuvaa pedagogisen johtajuuden ilmiöstä. Lisäksi kuvaan, kuinka pedagoginen johtaminen tässä opinnäytetyössä määritellään. Lopuksi esittelen pedagogisen johtajuuden menetelmät Elina Fonsénin (2014) tutkimuksessa esiin nousseisiin menetelmiin pohjautuen.

4.1 Näkökulmia pedagogiseen johtajuuteen varhaiskasvatuksessa

Pedagogisen johtajuuden nähdään olevan byrokraattista johtamismallia tehokkaampi tapa toiminnan laadun kehittämiseen (Sergiovanni 1998, 37). Pedagogisen johtajuuden määrittely on kuitenkin haastavaa, sillä kyseessä on hyvin moniulotteinen käsite. Tutkijoiden mukaan käsite on kentälläkin epäselvä ja tulkinnat siitä vaihtelevat suuresti. Käsitteen määrittely ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen ilmiöstä on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, sillä pedagogisen johtajuuden vaihtelevat tulkinnat ja toteutukset vaikuttavat varhaiskasvatuksen laatuun. Yhteisen ymmärryksen kautta voidaan edistää yhtenäisen laadun toteutumista varhaiskasvatuksessa. (Fonsén 2014, 13-14.)

Elina Fonsénin (Fonsén 2014, 27, 98, 194) mukaan pedagoginen johtaminen on arvovalinta, joka läpi leikkaa kaiken johtamisen. Pedagogisen johtajuuden nähdään vaikuttavan kaikkien päätösten taustalla, joita päiväkodin johtajan työhön kuuluu. Pedagoginen johtajuus on muun muassa arjen käytänteiden katsomista laajemmalla perspektiivillä ja talouden haasteista huolimatta toimimista varhaiskasvatuksen laadun ylläpitäjänä ja hyvän lapsuuden puolestapuhujana. Fonsénin mukaan päiväkodin johtajan tehtävänä on huolehtia laadukkaasta varhaiskasvatuksen toteutumisesta, ja yksi keino edistämiseen on pedagoginen johtaminen. Pedagogisen johtajuuden tavoitteena on kasvatusyhteisön toteuttama laadukas pedagogiikka, jonka tuloksena on lapsen edun mukaisen toiminnan toteutuminen ja hyvinvoiva lapsi. Pedagoginen johtajuus voi näyttäytyä myös päiväkodin kaiken toiminnan sisällöllisenä kehittämisenä. Tutkijoiden mukaan pedagoginen johtajuus ei rajoitu pelkästään johtajan toimintaan, vaan siihen liittyy koko henkilöstön vastuu laadukkaasta varhaiskasvatuksen toteuttamisesta. (Hujala, Fonsén 2011, 326-327.)

Sergiovanni (1998, 37-38) määrittelee pedagogista johtajuutta tavaksi panostaa lasten ja kasvatushenkilöstön kapasiteetin lisäämiseen, kehittämällä lasten sosiaalista ja akateemista pääomaa sekä kasvatushenkilöstön ammatillista ja älyllistä pääomaa. Pääomalla Sergiovanni tarkoittaa erilaisia inhimillisen pääoman muotoja, jotka tuottavat lisäarvoa oppilaille (Kuvio 1). Pääomaan panostamisen myötä lasten ja kasvattajien osaaminen kehittyy ja laadukas toiminta sekä oppiminen lisääntyvät. Pääomaa pedagoginen johtaja voi lisätä luomalla yhteisön, jossa on vahva jaettu ymmärrys oppimisen ja opetuksen toimintakulttuurista.



Kuva 5: Pedagogisen johtajuuden suhde oppimiseen (Sergiovanni 1998, 38).

Pedagoginen johtaja on kiinnostunut yksikkönsä edun ajamisesta ja työyhteisön hyvinvoinnista. Pedagogisen johtajan tehtävänä on Sergiovannin (1998, 41-42) mukaan tavoitteenasettelu, jolloin johtaja vetää erilaisia näkemyksiä yhteen kaikille merkityksellisiksi ja innostaviksi toiminnan tavoitteiksi, johon kasvatushenkilöstö, lapset ja vanhemmat sitoutuvat. Toinen tehtävä on harmonian ylläpitäminen. Pedagoginen johtaja pyrkii edistämään yhteisen ymmärryksen rakentumista yksikön toiminnan tavoitteista, kunnioittaen yksilöiden erilaisuutta ja näkökulmia. Myös arvojen toteutumisesta huolehtiminen on tärkeää. Pedagoginen johtaja pyrkii muuntamaan yksikön arvot menetelmiksi ja rakenteiksi, joiden avulla toiminnan tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Pedagoginen johtaja myös motivoi, eli pyrkii vastaamaan työntekijöiden ja työyhteisön tarpeisiin luodakseen kokemuksen sensitiivisestä toimintakulttuurista ja työntekijöiden merkityksellisyydestä.

Edellisten lisäksi Sergiovannin (1998, 41-42) mukaan pedagogisen johtajan tehtävänä on ongelmanratkaisu. Tarkoituksena on valmistaa muita ratkaisemaan ongelmia ja ymmärtämään niiden syitä. Pedagoginen johtaja myös perustelee aina ratkaisunsa. Hän antaa perustelut pyytäessään työntekijöitä tekemään asioita ja selittää miten kyseinen asia liittyy suurempaan kokonaisuuteen. Mahdollistaminen on lisäksi oleellinen osa pedagogista johtajuutta. Pedagoginen johtaja pyrkii poistamaan esteet, jotka estävät työntekijöitä huolehtimaan vastuistaan ja tarjoaa resursseja sekä tukea vastuiden saavuttamiseen. Pedagoginen johtaja myös tekee arvot näkyväksi keskusteluissa ja toiminnassa, eli muotoilee tavoitteet toiminnan tasolle. Lisäksi hän huolehtii asianmukaisesta valvonnasta taatakseen yksikön suoriutuvan sille kuuluvista vastuista. Jos vastuista ei pystytä suoriutumaan halutulla tavalla, selvittää johtaja mistä se johtuu ja auttaa työyhteisöä parantamaan toiminnan laatua. Pedagogisen johtajan tulee huolehtia myös päivittäisjohtamisesta. Johtajan on tärkeää hoitaa päivittäisjohtamisen tehtävät huolellisesti, varmistaakseen yksikön arjen sujumisen ongelmitta.

Theirin (1994, 89-101) määrittelyssä pedagoginen johtajuus voidaan nähdä johtamistapana ja henkilöstöjohtamisen välineenä. Hän myös yhdistää johtajuuteen aikuiskasvatuksen menetelmiä sekä kuvaa pedagogisen johtajan käyttävän kasvatustieteellisten menetelmien lisäksi pedagogista tietoa ja taitoa johtamisen tukena. Hänen mukaansa pedagogisen johtajan tehtävänä on auttaa työntekijöitä oppimaan sekä kehittymään ja siten tukea heitä suoriutumaan työtehtävistään paremmin. Myös Hujala, Waniganayake & Rodd (2013, 133-134) kuvaavat johtajan keskeisenä roolina olevan olla eettinen valmentaja ja työntekijöiden rinnalla kulkija, joka johtaa, tukee sekä ohjaa työntekijöitä ja vie sitä kautta työtä oikeaan suuntaan.

Fonsénin (2014, 184) mukaan pedagogisen johtajuuden nähdään kattavan kaikki varhaiskasvatustoiminnan tasot, mutta eri tasoilla pedagogista johtajuutta toteutetaan eri laajuudessa. Pedagoginen johtajuus toteutuu position mukaisesti ja päiväkodin johtajan pedagoginen johtajuus toteutuu erilaisena kuin lastenhoitajan pedagoginen johtajuus. Sergiovannin (1998, 40-42) mukaan lastentarhanopettajat toteuttavat pedagogista johtajuuttaan lasten oppimista edistääkseen suuremmin kuin johtajat, koska he ovat päivittäin läsnä lapsiryhmässä. Heillä on päävastuu lasten oppimisen ohjauksesta. Johtajan tehtävänä on tukea tätä prosessia ja huolehtia, että lapsen tarpeisiin ja kiinnostuksen kohteisiin vastataan hyvin. Fonsénin (2014, 99-100, 116) mukaan lastentarhanopettajalta pedagogisen johtajuuden toteuttaminen edellyttää kykyä johtaa sekä lapsiryhmän pedagogiikkaa että kasvattajatiimiä. Lastentarhanopettajan pedagoginen johtajuus näkyy lapsilähtöisen toiminnan suunnitteluna ja vastuuna ammatillisen pedagogiikan toteutumisesta lapsiryhmässä.

Myös lastenhoitaja toteuttaa pedagogista johtajuutta oman työnkuvansa mukaisesti, sitoutumalla yhdessä sovittuihin arvoihin ja toimimalla sovittujen toimintaperiaatteiden mukaisesti. Lisäksi jokainen varhaiskasvatuksen työntekijä toteuttaa pedagogista johtajuutta kantamalla vastuun omasta ammatillisesta kompetenssistaan, olemalla kiinnostunut omasta työstään ja osoittamalla kiinnostusta oman alansa kehityksen seuraamiseen. (Fonsén 2014, 194-195, 116.)

Tässä opinnäytetyössä pedagoginen johtajuus nähdään pelkkää pedagogisen työn johtamista laajempaan ilmiönä. Pedagogiikan ohjaaminen on vain yksi osa pedagogista johtajuutta. Fonsénin (2014, 195) mukaan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen vaatii johtajalta pedagogisen johtajuuden laajempaa ymmärrystä. Fonsén kuvaa pedagogiseen johtajuuteen sisältyvän muun muassa jatkuvaan kehittämiseen pyrkivä visionäärinen johtajuus. Laajimmillaan pedagoginen johtajuus voi toteutua jopa kansainvälisessä kontekstissa pedagogisen ajattelun uudistamisen kautta. Esimerkki johtajuuden pedagogiikkaa uudistavasta voimasta on muun muassa Reggio Emilia - pedagogiikan syntyminen, omaksuminen ja sen leviäminen Italiasta maailmanlaajuisesti arvostetuksi pedagogiseksi lähestymistavaksi. (Katz 1997, 20.)

Pyrittiin sitten vaikuttamaan lapsiryhmän toimintaan tai pedagogiikkaan maailmanlaajuisesti, on pedagogisen johtajuuden keskiössä aina oltava lapsi. Pedagoginen johtajuus näyttäytyy Fonsénin (2014, 99) mukaan laadukkaan varhaiskasvatuksen ja lapsen edun puolesta puhumisenä. Se on vaikuttamista hyvän lapsuuden puolesta sekä yksikössä että sen ulkopuolella. Lapsen edun nähdään olevan kaiken toiminnan ja päätöksenteon taustalla. Fonsénin mukaan pedagoginen johtajuus tähtää aina lapsen edun mukaisen toiminnan toteutumiseen. Myös Nupponen (2006, 154-156) korostaa johtajan olevan tärkeässä roolissa laadukkaan ja lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen varmistajana. Hänen mukaansa pedagogisen johtajan vision keskiössä ja varhaiskasvatuksen laadun mittarina tulee aina olla lapsen edun toteutuminen.

4.2 Pedagogisen johtajuuden menetelmät

Vaikka pedagogisen johtajuuden käsite on hyvin moniulotteinen, on sieltä löydettävissä menetelmiä, joita pedagoginen johtaja käyttää pyrkiessään varmistamaan laadukkaan pedagogiikan toteutumisen yksikössään. Fonsénin tutkimuksen (2014) mukaan pedagogisen johtajuuden menetelmiä ovat: pedagogisen keskustelun ylläpitäminen ja herätteleminen, rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle, ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle, pedagogisen johtajuuden jakaminen, työhyvinvoinnista huolehtiminen sekä oman osaamisen ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto. Pedagogisen johtajuuden menetelmillä tarkoitetaan niitä käytänteitä, joiden kautta pedagogista johtajuutta päiväkodissa toteutetaan. Tärkeä pedagogisen johtajuuden menetelmä on pedagogisen keskustelun herättely ja sen ylläpitäminen. Oleellista on yhteisen ymmärryksen rakentaminen kasvatustehtävästä ja keskusteluja arvoista sekä perustehtävästä tuleekin ylläpitää aktiivisesti. Ilman yhteisiä keskusteluja ei ole mahdollista luoda yhteistä kasvatuskäsitelmää eikä sitouttaa henkilöstöä siihen. (Fonsén 2014, 103 & 111-112.)

Myös muut tutkijat (Hujala ym. 2011, 289 & Their 1994, 89) korostavat pedagogisen keskustelun merkitystä tärkeänä pedagogisen johtajuuden menetelmänä. Heidän mukaansa organisaatiot kyllä usein kuvaavat toiminta-ajatuksensa, mutta silti kaikki työntekijät eivät aina tiedä mikä se on. Pedagogisen johtajan tärkeänä tehtävänä onkin huolehtia, että yksikössä käydään riittävästi keskustelua työyhteisön perustehtävästä. Työyhteisön tulisi myös jatkuvasti pyrkiä kehittämään toimintaansa, ja siksi sen on tärkeää luoda yhteistä näkemystä myös toivotusta tilasta, eli visiosta. Yhteinen visio antaa työlle suuntaa kuvaamalla tilannetta, johon toiminnalla pyritään.

Laadunarviointi ja sen tuloksiin pohjautuva toiminnan kehittäminen ovat tärkeä osa pedagogisia keskusteluja. Pedagogisen johtajan tehtävänä onkin ohjata kasvatushenkilöstöä arvioimaan toteutettua toimintaa, reflektoidaan toimintatapojaan ja nostaa esiin itse huomaami-

aan kehittämiskohtia. Kasvattajilla tulee olla sekä teoretietoa että havainnoinnin kautta hankittua tuntemusta lapsiryhmästä ja lasten yksilöllisistä tarpeista. (Fonsén 2014, 111-112.) Pedagoginen johtaja puolestaan tuo kehittämistyöhön oman asiantuntijuutensa. Pedagoginen johtaja toimii tulkkina tutkimuksen ja käytännön välillä, tuomalla käytännön toiminnan ja tieteelliset tutkimustulokset vuoropuheluun keskenään. (Katz 1997, 19.) Revon (2013) mukaan pedagoginen johtaja onkin kiinnostunut ja tietoinen viimeisimmästä tutkimustiedosta ja vie sitä kentälle kasvatusyhteisön ja viime kädessä lasten hyödyksi. (Ks. Fonsén 2014, 196.) Sergiovannin (1998, 39-41) mukaan pedagoginen johtaja ymmärtää sen mitä tapahtuu kasvatusyhteisössä olevan suorassa yhteydessä siihen mitä tapahtuu lapselle. Hänen mukaansa lasten oppimisympäristö ei voi kehittyä, jos kasvattajien oppimisympäristö ei kehity. Johtaminen, ymmärryksen rakentuminen sekä oppiminen kulkevat kaikki käsi kädessä. Pedagogisen johtajan onkin tärkeää pyrkiä luomaan mahdollisuuksia yhteisille pedagogisille keskusteluille, joiden avulla yhteisen ymmärryksen rakentuminen ja oppiminen työyhteisössä mahdollistuu. Kun yhteisössä saavutetaan jaettu ymmärrys laadukkaasta toiminnasta ja sitoutuminen toiminnan toteutukseen on vahvaa, alkaa jaettu pyrkimys laadukkaaseen oppimiseen ja opetukseen vaikuttaa kaikkien yhteisössä tehtävien päätösten taustalla.

Keskustelukäytänteet pedagoginen johtaja mahdollistaa luomalla rakenteet keskustelua varten. Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle onkin toinen tärkeä pedagogisen johtajuuden menetelmä. Keskusteluille tulee luoda toimivat rakenteet ja yhteiselle suunnittelulle foorumit, sillä muun muassa viikkopalaverien, tiimipalaverien, arviointipalaverien ja pedagogisten suunnitteluiltojen avulla voidaan rakentaa yhteistä toimintakulttuuria. Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, kuten esimerkiksi varhaiskasvatuskeskustelut ja vanhempainillat, ovat osa pedagogisten keskustelujen rakenteita. Pelkän rakenteen tai foorumin luominen ei kuitenkaan ainoastaan riitä, vaan lisäksi tarvitaan selkeät suunnitelmat keskustelujen sisällöille. Huolellisesti suunniteltujen rakenteiden avulla mahdollisimman monet kasvatustajayhteisön jäsenet pääsevät osallistumaan keskusteluun ja keskustelut ovat tuloksellisempia. (Fonsén 2014, 103, 113-115, 143.)

Ajan varaaminen pedagogiselle johtamiselle on niin ikään tärkeä menetelmä, mutta usein se voi olla haastavaa. Monet johtajat kokevat, ettei pedagogiselle johtajuudelle jää riittävästi aikaa muiden töiden vuoksi. Muun muassa kokoukset, paperityöt, hallinnolliset tehtävät ja lapsiryhmätyöskentely vievät aikaa pedagogiselta johtajuudelta ja keskeytykset häiritsevät keskittymistä, kun omaa aikaa olisi. Palavereissa kiireelliset käytännön asiat puolestaan menevät pedagogisen keskustelun ohi eikä palavereja saada toteutumaan säännöllisesti. Kyky priorisoida onkin tärkeä, mutta joskus se voi olla vaikeaa, sillä johtajan omat intressit priorisoinnissa eivät aina ole samat kuin organisaation ylätasolta tulevat vaatimukset. (Fonsén 2014, 120.)

Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle helpottuu johtajan oman työn suunnittelun kautta (Fonsén 2014, 159). Oman työn johtamisen taidot onkin hallittava ennen kuin ryhtyy johtamaan muita (Sydänmaalakka 2006, 5). Itseään on järkevää johtaa samoilla periaatteilla kuin työyhteisöä ja itseltä pitää pystyä vaatimaan vähintään yhtä hyvää suoritusta kuin alaisilta (Hiltunen 2011, 282). Asioita pitää laittaa tärkeysjärjestykseen ja keskittyä oleellisiin asioihin. Johtajalta vaaditaan hyviä ajanhallinnan taitoja sekä työn organisoinnin taitoja, jotta pedagogisen johtajuuden vieminen arkeen onnistuu. Kaikkein keskeisintä on kuitenkin johtajan oma vahva sitoutuminen pedagogiikan kehittämiseen. (Fonsén 2014, 159, 120.)

Johtajalta edellytetään siis halua priorisoida pedagogiseen johtajuuteen, mutta lisäksi toimenkuvassa tulisi olla sen verran väljyyttä, että aikaa riittää myös pedagogiseen keskusteluun ja arjen pedagogiikkaan tutustumiseen. Pedagogiikkaa voi johtaa menestyksekkäästi vain jos tuntee, millaista yksikössä toteutettava pedagogiikka on. Ajan mahdollistamista pedagogiselle johtajuudelle tukevat perustehtävän selkeys ja vahva substanssin hallinta, ja sitä puolestaan estävät kiire sekä perustehtävän selkiytymättömyys. (Fonsén 2014, 123, 161.)

Johtajuuden jakaminen on myös pedagogisen johtajuuden menetelmä. Parhaimmillaan pedagogisen johtajuuden jakaminen tarkoittaa pedagogisen vastuullisuuden herättämistä kaikissa kasvattajissa, jolloin jokainen osallistuu johtajuuteen oman toimenkuvansa mukaisessa laajuudessa. Pedagoginen johtaja toimii itse hyvänä esimerkkinä, mutta antaa tilaa myös henkilöstön asiantuntijuudelle ja rohkaisee heitä ottamaan vastuuta pedagogisesta toiminnasta. (Fonsén 2014, 194, 115.) Pedagoginen johtajuus ei siis ole vain johtajan tehtävä, vaan se on kaikkien kasvattajayhteisön jäsenten jaettu vastuu (Hujala, Fonsén 2011, 326-327). Jaetun pedagogisen johtajuuden tulisikin näkyä vastavuoroisuutena ja jaettuina käsityksinä arvoista kaikilla varhaiskasvatusorganisaation tasoilla (Heikka 2014, 270).

Pedagoginen johtaja vastaa toiminnan organisoinnista, mutta henkilöstön osallistaminen on tärkeää. Työntekijöiden saadessa mahdollisuuksia osallistua omien toiveiden ja tarpeiden mukaisesti, sitoutuvat he yhteisiin tavoitteisiin paremmin sekä kokevat organisaation itsellensä tärkeänä. (Lankinen, Miettinen & Sipola 2004, 17.) Luottamalla henkilöstöön ja arvostamalla heidän osaamistaan pedagoginen johtaja edistää jaetun johtajuuden kulttuuria, jossa henkilöstö voimaantuu ottamaan vastuuta laadukkaana pedagogiikan toteutumisesta ja sen kehittämisestä. Yksi pedagogisen johtajuuden toimintatapa onkin henkilöstön voimaannuttaminen jaetun johtajuuden kautta. (Fonsén 2014, 115, 123.)

Laadukkaana varhaiskasvatuksen toteutumisen kannalta on tärkeää, että pedagoginen johtaja ymmärtää koko henkilöstön ja kaikkien ammattiryhmien panoksen olevan tärkeä. Pedagoginen johtaja huolehtii siitä, että kaikkien työyhteisön jäsenten osaaminen ja vahvuudet tulevat yhteiseen käyttöön. Henkilöstölle johtajuutta jaetaan keskustelujen ja vuorovaikutuksen kautta

ja jokaista työntekijää ohjataan ottamaan vastuuta toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta sekä oman osaamisen kehittamisestä ja hyödyntämisestä. Vastuun kantaminen pedagogisesta johtajuudesta on kuitenkin kiinni yksilön osaamisesta, halusta, arvoista sekä aikaresursseista. Pätevän henkilöstö edesauttaa pedagogisen johtajuuden jakamista, kun taas henkilöstön matala pedagoginen koulutus vaikeuttaa sitä. (Fonsén 2014, 124, 139-140, 188.)

Fonsénin (2014) tutkimuksen mukaan työhyvinvoinnista huolehtiminen on myös yksi pedagogisen johtajuuden tärkeä menetelmä. Työntekijät ovat varhaiskasvatuksen tärkein voimavara ja siksi henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen on erittäin tärkeää. Työn ilo ja yhteisöllisyys vaikuttavat myönteisesti henkilöstön jaksamiseen. Hyvinvoiva kasvattajayhteisö jaksaa innostua työstään ja hyvä vuorovaikutus sekä ilmapiiri kasvattajayhteisössä luovat hyvät edellytykset myös laadukkaalle varhaiskasvatukselle. (Fonsén 2014, 117.)

Johtajan tehtävänä on huolehtia kasvattajayhteisön työhyvinvoinnista, mutta myös henkilöstöä tulisi ohjata ottamaan vastuuta työyhteisön hyvinvoinnista. Työhyvinvointia voidaan edistää myönteisen yhteisöllisyyden rakentamisen ja osaamisen ylläpitämisen kautta. Henkilöstön osaamisen ja onnistumisen tunne työssä tukee työhyvinvointia ja yhteinen ymmärrys toiminnan tavoitteista lisää työyhteisön yhteisöllisyyttä. Pedagoginen johtaja ymmärtää, että henkilöstön hyvinvoinnin tukeminen ja innostuksen herättely koituu viime kädessä aina lasten parhaaksi. (Fonsén 2014, 117, 141.)

Koska laadukkaan toiminnan takaamiseksi tarvitaan ammattitaitoinen, innostunut ja sitoutunut henkilöstö, on tärkeää tarkastella sitä millaista henkilöstöä organisaatiossa on ja miten juuri heidän osaamistaan voidaan kehittää. Kehittämistyössä on tärkeää, että kaikki kasvattajat kokevat olevansa mukana toiminnassa, tuntevat onnistuvansa tehtävissään hyvin sekä voivat kehittää osaamistaan omien tarpeidensa mukaisesti. Edellä mainitut tekijät on tärkeää ottaa huomioon, sillä niillä on suuri vaikutus työmotivaatioon ja työhyvinvointiin. (Lankinen ym. 2004, 33, 37, 191.)

Työhyvinvointia luodaan myös huolehtimalla riittävästä henkilöstöresursseista ja esimerkiksi sijaisten hankkiminen tarvittaessa on tärkeää. Puutteelliset henkilöstöresurssit ovat merkittävä uhka paitsi pedagogisen johtajuuden toteutumiselle myös työyhteisön ja johtajan hyvinvoinnille. (Fonsén 2014, 148, 158.) Kiireen keskellä on oman hyvinvoinnin kannalta ensiarvoisen tärkeää keskittyä itsensä johtamisen taitoihin. Etenkin esimiestyössä itsensä johtaminen on tärkeää niin oman jaksamisen kuin koko työyhteisönkin hyvinvoinnin kannalta. (Ojala 2005, 51.)

Edellisten lisäksi myös oman osaamisen ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto on pedagogisen johtajuuden menetelmä. Osaamista johtaja voi ylläpitää huolehtimalla ajantasaisesta

tietämyksestä ja johtajuuden haltuunotto puolestaan vaatii jämäkkyyttä päätöksenteossa. Jämäkkyys kuuluu pedagogiseen johtajuuteen ja johtajan tulee huolehtia, ettei sovitusta rajoista ja yhteisistä sopimuksista lipsuta. Johtaja vastaa aina lain toteutumisesta ja kunnan linjausten mukaan toimimisesta. Johtajuuteen kuuluu lisäksi päätösten tekeminen ja niistä kiinni pitäminen, vaikka ne eivät kaikkia miellyttäisikään. Riittävän pedagogisen kompetenssin ja johtajuusosaamisen kautta johtajalle syntyy varmuutta, jonka avulla johtamisen haltuunotto mahdollistuu. (Fonsén 2014, 124,118, 171.)

Pedagoginen johtaja on työyhteisön varhaiskasvatuksen asiantuntija ja hänen on tärkeää olla perehtynyt viimeisimpään varhaiskasvatustieteen tutkimustietoon. Pedagoginen johtaja antaa oman osaamisensa työyhteisön käyttöön ja huolehtii aktiivisesti sekä omasta että henkilökunnan osaamisen kehittämisestä. Johtajan vahva substanssin hallinta on tärkeää, sillä se mahdollistaa päätösten argumentoinnin pedagogisesta näkökulmasta ja ohjaa tätä kautta toimintaa kohti laadukasta pedagogiikkaa. (Fonsén 2014, 118, 123.)

5 Tutkimuksen toimintaympäristö

Tämä tutkimus toteutettiin Mid-Pacific Institutessa, joka sijaitsee Havaijin osavaltiossa Yhdysvalloissa. Mid-Pacific Institute on yksityinen oppilaitos, jonka sisällä toimii päivähoitoryhmä, esiopetusryhmä sekä luokat 1-12. Toiminta jakautuu ala-asteeseen, yläasteeseen ja lukioon. Ala-aste käsittää päivähoidon ja esiopetuksen sekä luokat yhdestä kuuteen. Yläasteella opetetaan luokkia kuudesta yhdeksään ja lukiossa toimii luokat 9-12. Tämä opinnäytetyö keskittyi ala-asteen yhteydessä toimivien päivähoito- ja esiopetusryhmän toimintaan. Tässä luvussa kuvataan miten varhaiskasvatus on kyseisessä yksikössä järjestetty.

5.1 Päivähoito- ja esiopetusryhmä Mid-Pacific Institutessa

Mid-pacific Instituten päivähoitoryhmässä on 36 lasta ja lapset ovat iältään 3-4 -vuotiaita. Kasvattajina ryhmässä toimii kaksi lastentarhanopettajaa, kaksi avustajaa sekä pedagogi. Pedagogi vastaa ryhmän toiminnasta yhdessä tiimivastaavana toimivan lastentarhanopettajan kanssa. Esiopetusryhmässä puolestaan on 36 lasta, jotka ovat iältään 5-6-vuotiaita. Esiopetusryhmä on jaettu kahteen pienempään ryhmään. Pienryhmät toimivat kuitenkin paljon yhdessä. Ryhmiä sekoitetaan pienryhmätyöskentelyn aikana ja kasvattajat suunnittelevat pienryhmätoimintaa yhdessä. Esiopetusryhmässä työskentelee kaksi lastentarhanopettajaa ja kaksi avustajaa. Lisäksi kasvattajayhteisöön kuuluu atelierista, joka vastaa molempien ryhmien taidekasvatuksesta. Atelierista työskentelee molemmissa ryhmissä päivittäin. Sekä atelierista että pedagogi nähdään asiantuntijoina jotka tehtävänä on tukea lastentarhanopettajien työtä. Heidät nähdään pedagogiikan asiantuntijoina. He eivät kuitenkaan ole esimiesasemassa

suhteessa muihin kasvattajiin ja työskentelevät lapsiryhmässä päivittäin. Ryhmien kasvattajien esimiehenä toimii ala-asteen rehtori, joka vastaa toiminnasta siis aina päivähoitoryhmästä kuudenteen luokkaan asti. Tämä tarkoittaa melko laajaa työnkuvaa ja suurta henkilöstön määrää. Päivähoitoryhmän ja esiopetusryhmän henkilökunta ovat osa sekä ala-asteen työyhteisöä, että koko koulun työyhteisöä. Ala-asteen työyhteisö on tiiviimpi ja yhteisiä kokouksia sekä muuta toimintaa on viikoittain. Koko koulun yhteistä toimintaa on vähemmän, yleensä noin kerran kuukaudessa. Tässä opinnäytetyössä keskityn siis tutkimaan päivähoito- ja esiopetusryhmän kasvattajien kokemuksia ja toimintaa, mutta jonkin verran kuvauksessani näkyy myös ala-asteen ja koko koulun toiminta.

5.2 Reggio Emilia -pedagogiikka ja varhaiskasvatus Mid-Pacific Institutessa

Päivähoitoryhmässä toimintaa toteutetaan Reggio Emilia -pedagogiikan periaatteiden mukaisesti eheyttämällä toimintaa läpi koko päivän. Ainoa erillinen toiminta ryhmän lapsilla on musiikinopetus kerran viikossa. Esiopetusryhmässä Reggio Emilia -pedagogiikan toimintaperiaatteita alettiin hyödyntämään aiempaa aktiivisemmin syksystä 2015 lähtien. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että pienryhmätoiminnan aikana hyödynnetään aiempaa enemmän Reggio Emilia -pedagogiikan toimintaperiaatteita kuten projektityöskentelyä. Esiopetusryhmän tavoitteena on ajan kuluessa siirtyä toimimaan Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisesti läpi koko päivän. Tällä hetkellä toiminnan rakenteet eivät sitä kuitenkaan mahdollista, sillä lasten tulee viikonpäivästä riippuen käydä erikseen liikuntatunnilla, musiikkitunnilla ja tunnetaitojen opetuksessa.

Mid-Pacific Institutun varhaiskasvatuksessa painottuu siis Reggio Emilia -pedagogiikka. Reggio Emilia -pedagogiikka syntyi toisen maailmansodan jälkeen Pohjois-Italiassa, Cellan kylässä, lähellä Reggio Emilian kaupunkia. Idea päiväkodin perustamisesta syntyi kyläläisten halusta rakentaa sodan jälkeistä parempaa maailmaa ja päiväkodin rakentaminen tuntui heistä tärkeältä tulevaisuuden ja demokratian näkökulmasta. Loris Malaguzzin kuultua päiväkodin rakentamisesta pyöräili hän Cellan kylään katsomaan, oliko uutinen totta. Kylästä Malaguzzi löysi ryhmän naisia rakentamassa päiväkotia omin käsin ja uutinen osoittautui todeksi. Loris Malaguzzi oli hyvin vaikuttunut näkemästään. Vierailun jälkeen Malaguzzi palasi omaan työhönsä, mutta ei viihtynyt siinä kauaa. Muutaman vuoden jälkeen hän palasi Cellan kylään ja hakeutui työskentelemään uuteen päiväkotiin. Uusi näkemys lapsesta, oppimisesta ja vanhempien osallisuudesta syntyi Loris Malaguzzin ja muiden kasvattajien sekä vanhempien yhteisessä dialogissa ja Reggio Emilia -pedagogiikka alkoi kehittyä. Virallisesti Loris Malaguzzi astui Reggio Emilian päiväkotien ja kunnan päivähoiton johtoon vuonna 1963. Hän teki merkittävää työtä Reggio Emilia pedagogiikan ja lapsen edun puolestapuhuja aina menehtymiseensä asti vuonna 1994. (Wallin 1990, 12-15; Gandini 2012, 27-28.) Tämän jälkeen Reggio Emilia -pedagogiikka on levinnyt laajalle ja sitä hyödynnetään ympäri maailmaa (Katz 1997, 20).

Reggio Emilia -pedagogiikassa keskeistä on lapsen näkeminen kykenevänä ja pätevänä toiminnan subjektina. Muita Reggio Emilia -pedagogiikan lähtökohtia ovat moninaisuuden kunnioitus, demokratia ja osallisuus. Lasten nähdään olevan oman elämänsä tärkeimpiä toimijoita. Opettajat eivät niinkään opeta, vaan valmiiden vastausten sijaan lapset asetetaan erilaisten kysymysten eteen. Lapset halutaan haastaa oppimaan itse ja yhdessä toisten lasten kanssa. Opettaja on rinnalla kulkija joka tarjoaa virikkeitä toiminnan edetessä. Reggio Emilia pedagogiikassa keskeistä on lapsen kiinnostuksen kohteista syntyvä toiminta. Toiminta lähtee lapsesta, aikuisen toimiessa mahdollistajana kuunnellen ja havainnoiden lasten aloitteita. Toiminnan pyrkimyksenä on tuoda esiin lasten piilevät voimavarat sekä ajattelu ja tehdä ne näkyväksi dokumentoinnin avulla. Dokumentointi on hyvin keskeisessä roolissa ja sen kautta niin lapset kuin aikuisetkin voivat reflektoida omaa toimintaansa ja viedä sitä eteenpäin. (Wallin 2000, 85, 123-124.)

Loris Malaguzzi loi näkemyksen, jonka mukaan lapsella on sata kieltä ja lapsella on oikeus ilmaista itseään kaikilla niillä kielillä. Kielillä tarkoitetaan lapsen erilaisia tapoja ilmaista itseään ja ajatteluaan. Kielillä tarkoitetaan myös lasten erilaisia tapoja kokea ja jäsentää maailmaa ja sitä kautta oppia. Kieliä kuvataan voivan olla esimerkiksi matemaattinen kieli tai musiikillinen kieli. Tärkeänä kielenä jonka kautta lapsen nähdään ilmaisevan itseään ja jäsentävän maailmaa sekä oppivan on myös leikki. Leikkiä ei erota oppimisesta, vaan oppiminen tapahtuu leikin kautta. (Vecchi 2010, xviii, 41-42.) Käsitys lapsen sadasta kielestä elää edelleen vahvasti Reggio Emilia -pedagogiikassa ja toimii pedagogiikan lähtökohtana. Loris Malaguzzi korosti erityisesti, että tieto on rikkautta ja sata kieltä ovat kokoajan alituisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Lapsen kyky ihmetellä ja hänen halunsa tutkia ovat edellytys oppimiselle. (Wallin 2000, 13, 90.)

Tärkeä osa Reggio Emilia -pedagogiikkaa on "inquiry" eli tutkiva oppiminen. Tutkivan oppimisen kautta ilmiötä pyritään ymmärtämään kokemusten, yritysten, epäonnistumisen ja testaamisen kautta. "Kuuntelemisen pedagogiikka" on keskeinen osa prosessia. Kunnioittava ja herkkä kuuntelu, jonka avulla lapsia rohkaistaan tuomaan ajatuksiaan esiin, nähdään tärkeänä. Lapset rakentavat ilmiöstä teorioita, jakavat teoriansa muiden kanssa ja kehittävät teorioita ja ajatteluaan eteenpäin yhteisen pohdinnan avulla. Lapsia kannustetaan tuomaan esiin ajatuksiaan ja perustelemaan niitä. Lasten ajatteluprosessille varataan runsaasti aikaa koska itse prosessi nähdään tärkeämpänä kuin lopputulos. Ennalta määriteltyjä vastauksia ja tuloksia vältetään. Uudet ja erilaiset tavat hahmottaa ilmiötä nähdään tärkeinä. (Vecchi 2010, xviii.)

Tässä luvussa esittelen opinnäytetyöni tutkimuskysymyksen sekä tieteenfilosofiset taustat. Lisäksi käyn läpi tutkimusprossin ja kuvaan tutkimuksen metodologiset valinnat. Lopuksi pohdin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

6.1 Tutkimuskysymys

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on tuottaa kuvaus Yhdysvalloissa sijaitsevassa Mid-Pacific Institutessa käytettävistä pedagogisen johtajuuden menetelmistä ja peillata kerättyä aineistoa pedagogisen johtajuuden tutkimukseen. Opinnäytetyön tavoitteena puolestaan on tarjota Espoon keskuksen palvelualueen varhaiskasvatuksen asiantuntijoille ja päiväkodin johtajille tuoretta tutkimustietoa oman alueen ja päivähoitoyksikön varhaiskasvatuksen kehittämisen tueksi. Tutkimustieto jaetaan Espoon keskuksen palvelualueen varhaiskasvatuksen asiantuntijoille ja päiväkodin johtajille yhteistyöillassa elokuussa 2016. Tutkimuksen tuottama tieto käännetään myös englanniksi ja luovutetaan Mid-Pacific Instituten käyttöön.

Tämän opinnäytetyön tutkimuskysymys on:

Millaisin pedagogisen johtajuuden menetelmin Mid-Pacific Institutessa pyritään mahdollistamaan laadukas Reggio Emilia -pedagogiikka?

6.2 Laadullinen tutkimus ja opinnäytetyön tieteenfilosofiset taustat

Tämä opinnäytetyö on laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullinen tutkimus keskittyy ihmisen ja ihmisen elämämaailman tutkimiseen. Laadullisessa tutkimuksessa ihmisen elämämaailmassa tapahtuville ilmiöille annetaan merkityksiä, ja tutkittavasta ilmiöstä pyritään rakentamaan syvempää ymmärrystä. Laadullinen tutkimus antaa tilaa tutkittavien ihmisten näkökulmille ja kokemuksille. Huomiota kiinnitetään ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Laadullinen tutkimus tähtää teorianmuodostamiseen ja yleistysten tekemiseen siten, että yksittäisen tutkimuksen tuloksia voidaan selittää, ymmärtää ja ennakoida myös muissa yhteyksissä. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 172, 201; Varto 1992, 23-24, 101.)

Pelkistetyimmillään laadullisen tutkimuksen aineiston voidaan kuvata olevan aineistoa joka on tekstin muodossa. Aineisto on voinut muodostua tutkijasta riippuen tai riippumatta. Tutkijalähtöistä aineistoa ovat esimerkiksi haastattelut sekä havainnoinnit ja tutkijasta riippumattomaa aineistoa tutkittavan päiväkirjat, omaelämäkerrat ja kirjeet, sekä muuhun tarkoitukseen tuotettu aineisto. Tutkijasta riippumattomaa aineistoa voi olla monenlaista. Aineistona voi toimia esimerkiksi kirjallinen ja kuvallinen materiaali, äänitteet tai vaikkapa elokuvat. (Eskola & Suoranta 1998, 15.) Tässä opinnäytetyössä aineistoa on kerätty pääosin tutkijalähtöisesti havainnoinnin ja haastattelujen avulla.

Tieteenfilosofiset suuntaukset ovat tiedon ja todellisuuden luonteeseen liittyviä tieteellisiä maailmankatsomuksia ja ajattelutapoja. Tieteenfilosofisten suuntausten tunteminen on oleellinen osa tutkimusta, sillä tutkimuksen menetelmälliset valinnat perustuvat aina tieteenfilosofiin suuntauksiin. Tieteenfilosofiset suuntaukset ohjaavatkin niin tutkimusstrategioiden, aineistonkeruumenetelmien kuin aineistonanalyysimenetelmienkin valintaa. (Tieteenfilosofiset suuntaukset 2015.)

Tämän opinnäytetyön tieteenfilosofisten taustojen voidaan nähdä olevan fenomenologiassa. Fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, jossa painotetaan ihmisen kokemuksiin pohjautuvaa tiedon tuottamista. Fenomenologiassa subjektiivisuus ja henkilökohtaisten kokemusten reflektointi nähdään tärkeänä. Fenomenologinen tutkimus tarkastelee ymmärryksen muodostumista ihmisten kokemusten kautta. (Fenomenologia 2015.) Fenomenologia pyrkii selvittämään tutkittavien ajattelua ja ajatteluun vaikuttavia subjektiivisia käsityksiä ja kokemuksia. Lähtökohtana on, että ihminen tietää maailmasta kokemustensa kautta. (Syrjäläinen 1994, 77.) Opinnäytetyössäni pyrin selvittämään millaisin pedagogisen johtajuuden menetelmin työyhteisössä pyritään varmistamaan laadukkaan pedagogiikan toteutuminen. Opinnäytetyöni pyrkii luomaan ymmärrystä siitä, kuinka tutkittava ilmiö ymmärretään, ja kuinka se toteutuu tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä. Opinnäytetyöni keskiössä on sekä tutkittavien että opinnäytetyön tekijän kokemukset ja opinnäytetyön tekijän ymmärrys ilmiöstä rakentuu omien ja tutkittavien kokemusten kautta.

Keskeistä fenomenologisessa suuntauksessa on tutkijan avoimuus. Tutkimuskohdetta pyritään lähestymään ilman ennakko-oletuksia tai tiukkaa teoreettista viitekehystä. Tavoitteena on välittömän kokemuksen kautta tuottaa syvällistä tietoa tutkimuskohdeesta sellaisena kuin se todellisuudessa ilmenee (Fenomenologia 2015.) Tutkijan ei kuitenkaan nähdä lähtevän koskaan täysin tyhjältä, vaan fenomenologiseen tutkimukseen kuuluu, että tutkija paljastaa, mikä on hänen esiymmärryksensä tutkittavasta ilmiöstä. Taustalla nähdään olevan aina jotakin, joka antaa perustan jonka kautta tutkija ymmärtää tutkittavaa asiaa. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan onkin paljastettava tutkimuksessaan tutkimuskohdetta koskevat lähtökohdansa, ennakkokäsityksensä ja ennakko-oletuksensa. (Viikka 2006, 112.) Sen jälkeen fenomenologinen tutkimus pyrkii ymmärryksen lisäämiseen tutkittavasta ilmiöstä. (Aaltio & Puusa 2011, 155).

Pyrin opinnäytetyötä tehdessäni lähestymään tutkimuskohdetta avoimin mielin. Tarkastelin pedagogisen johtajuuden ilmentymistä tutkittavassa yhteisössä tietoisena omasta esiymmärryksestäni, mutta samalla pysyen avoimena sille, että esiymmärrykseni voi muuttua tai osoittautua todeksi tutkimuksen aikana. Opinnäytetyöni tieteenfilosofisten taustojen voidaan siis nähdä olevan fenomenologiassa, mutta se ei kuitenkaan ole täysin fenomenologinen tutkimus,

sillä teoreettisen käsitteet ovat olleet taustalla pyrkiessäni jäsentämään havaintojani ilmiöstä. Tämä opinnäytetyö ei siis ole puhtaasti fenomenologinen tutkimus, vaan sen voidaan paremminkin nähdä kunnioittavan fenomenologisen tutkimussuuntauksen peruseräitä.

6.3 Etnografia

Tämän opinnäytetyön tutkimusstrategia on etnografinen. Syrjäläisen (1994, 77) mukaan etnografisen tutkimuksen todellisuuskäsitys ja ihmiskäsitys pohjautuu fenomenologiaan. Etnografian juuret puolestaan ovat antropologiassa. Antropologia tutkii kulttuureja erilaisissa yhteyksissä sekä pyrkii ymmärtämään yhteisöjen ja ihmisten toimintaa eri kulttuureissa. Antropologian alkuaikoina tutkimuksen kohteena olivat vieraat kulttuurit kuten kaukaiset alkuasukasheimot. Nykyisin tutkimuksen kohteena ovat tämän päivän ihmiset, yhteisöt ja organisaatiot. Suomessa etnografista tutkimusotetta on hyödynnetty 1970-luvulta lähtien. (Eskola & Suoranta 1998, 104; Kananen 2014, 9.)

Etnografialla tarkoitetaan havainnointia, joka tapahtuu tutkittavan kohteen toimintaympäristössä (Eskola & Suoranta 1998, 104). Etnografisessa tutkimuksessa tutkija tutustuu tutkimuskohteeseensa olemalla läsnä tutkittavassa yhteisössä ja opettelemalla toimimaan sen luonnollisissa toimintaympäristöissä. Tutkija, eli etnografi dokumentoi ja analysoi kokemuksensa kentältä ja tulkitsee tuloksiaan, unohtamatta tuoda esiin omaa toimintaansa. (Lappalainen 2007a, 9-10.) Etnografiseen tutkimukseen kuuluu kenttätyön tekeminen, jolloin tutkija elää tutkimansa yhteisön arkea pitkähkön ajanjakson, pyrkien ymmärtämään yhteisön toimintakulttuuria niin sanotusti sisältä päin. Etnografia onkin kokemalla oppimista, ja kokemalla oppimisen mahdollistamiseksi tutkijan on pyrittävä pääsemään tutkittavan yhteisön sisälle ja sen jäseneksi. Yhteisön jäsenyyden kautta etnografian on mahdollista oppia yhteisön tapa jäsentämään maailmaa. (Eskola & Suoranta 1998, 106.)

Etnografinen tutkimus on luonteeltaan kuvaavaa. Se pyrkii tutkimuskohteen käytäntöjen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja niiden kuvaamiseen. Jokainen etnografinen tutkimus on aina ainutlaatuinen. (Eskola & Suoranta 1998, 106, 110.) Etnografisen tutkimuksen erityisyyttä lisää vaatimus tutkijan fyysisestä ja emotionaalisesta läsnäolosta tutkimuskohteessa. Etnografisen tutkimuksen toteutus merkitsee sitoutumista pitkähkoon prosessiin, jonka aikana on varauduttava yllättäviin tilanteisiin. Etnografia onkin henkisesti, fyysisesti ja emotionaalisesti melko kuormittava tapa tehdä tutkimusta. (Gordon, Hynninen, Lahelma ym. 2007, 43 & Lappalainen 2007a, 10, 14.)

Etnografiselle tutkimusotteelle on ominaista kerätä aineistoa monista eri lähteistä ja monin eri metodein. Aineiston keräysmenetelmiä voivat olla esimerkiksi havainnointi, haastattelu,

videointi ja valokuvaus. Lisäksi aineistona voidaan käyttää erilaisia tutkimuskohteessa käytettäviä dokumentteja kuten opetussuunnitelmia tai arviointilomakkeita. Myös tutkijan omia muistiinpanoja tämän omista kokemuksista, heränneistä ajatuksista sekä tunteista on mielekästä hyödyntää. (Kananen 2014, 9; Lappalainen 2007b, 65.) Tutkijan kannattaa kerätä monenlaista tutkimusaineistoa, sillä erilaisilla tutkimusaineistoilla hän kykenee varmistamaan havaintojaan ja niistä tekemiään tulkintoja (Vilka 2006, 22). Etnografisen tutkimusotteen mukaisesti keräsin aineistoa opinnäytetyöhöni monin eri menetelmin. Kentällä minulla oli aina mukana iPad mini. Käytin iPad miniä koska sitä oli kätevää kantaa mukana ja sillä sai tallennettua monenlaista aineistoa nopeasti. Minä muun muassa kirjoitin ja sanelin muistiinpanoja sekä ajatuksiani iPadiin. Sanelua hyödynsin kirjoittamista enemmän, sillä se on nopeampaa ja päiväkodin viilkeessä ajatukset oli saatava nopeasti talteen. Lisäksi äänitin, videoin ja valokuvasin iPadini avulla. Äänitystä käytin yleensä yllättävissä tilanteissa, joissa kirjoittaminen olisi ollut vaikeaa tai jos koin etten ehdi kirjoittamaan kaikkea tarvittavaa ylös riittävän nopeasti. Valokuvausta hyödynsin siksi, että ajattelen valokuvien rikastavan tuottamaani kuvausta. Videointia käytin silloin jos tilanteessa tapahtui samanaikaisesti paljon ja halusin pystyä tallentamaan kaiken. Videoiminen on monipuolisempi tallennustapa kuin valokuvaus tai äänittäminen. Video tallentaa sekä äänen että eleet. Videoinnin aikana pystyin myös keskittymään tapahtumiin paremmin kuin kirjoittaessa. Ajattelen, että kirjoittamiseen keskittyessä jotain saattaisi mennä ohi. Monipuolisten aineiston keruumenetelmien avulla pyrin muodostamaan syvän ymmärryksen tutkimuskohteesta ja lisäämään tutkimukseni luotettavuutta.

Kenttävaiheen pituus vaihtelee lyhyistä käynneistä vuosia kestäviin tutkimuksiin (Eskola & Suoranta 1998, 104). Aina havainnointijakson pituutta ei myöskään voida päättää etukäteen, vaan se riippuu siitä, milloin tutkija on kerännyt tarpeeksi aineistoa tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Tutkija voi tehdä kenttävaiheita myös jaksoissa, joiden jälkeen hän analysoi aineistonsa ja palaa sitten kentälle. Etnografisen tutkimuksen aineiston analysointia tehdään siis samanaikaisesti kenttätöiden kanssa, jolloin tutkija pääsee hiljalleen kiinni ilmiöön ja sen merkityksiin. Näin tehtäessä saattaa esiin nousta myös uusia kysymyksiä, joihin tutkija voi tarttua. Lisäksi informanteilta, eli tutkittavilta ihmisiltä voidaan kysyä tarkentavia kysymyksiä tai pyytää varmuksia tulkinnoille. Tämä lisää muun muassa tutkimuksen luotettavuutta. (Kananen 2014, 77-78.)

Tässä opinnäytetyössä etnografista tutkimusotetta käytettiin muodostettaessa kuvaa pedagogisen johtajuuden menetelmien ilmentymisestä päiväkodin työyhteisössä Havaijilla. Tutkimuksessa ei tutkittu lapsia, vaan päiväkodin työyhteisön käytäntöjä. Opinnäytetyön kenttävaihe kesti syyskuusta tammikuuhun. Tämän lisäksi kävin kentällä alkuvuodesta kolme kertaa. Käyntieni tarkoituksena oli saada vahvistusta tiettyihin aiempiin havaintoihini ja vastauksia aineiston alustavasta analyysistä nousseisiin kysymyksiin.

6.4 Osallistuva havainnointi

Havainnointi on yksi tieteellisen tutkimuksen perusmetodeista. Havainto, havainnointi ja havainnollistaminen ovat puolestaan tieteellisen tutkimuksen peruskäsitteitä. Havainnot ovat tutkimuskohteita, havainnointi on aineiston keruumenetelmä sekä uusien havaintojen tuottamisen tapa, ja havainnollistaminen on keino tuoda tutkimus ja uusi tieto muiden tietoon ja arvioitavaksi. Tutkimushavainnointi on kokonaisvaltaista ilmiöiden, asioiden ja tapahtumien aistimista suhteessa siihen missä ne ilmenevät. Tutkimusaineiston kerääminen havainnoin avulla voi olla kuuntelemista, katselemista, haistamista ja maistamista. Lisäksi havainnointiaineistoa voidaan kerätä kuva-, esine-, ja tekstimateriaalista sekä verkkodokumenteista. Havainnointia käyttävän tutkijan on oltava kiinnostunut kaikesta siitä, mikä voi tuottaa vastauksia ja kuvauksia tutkimuskysymyksiin, sekä edistää tutkijan oman ymmärryksen kehittymistä tutkimuskohteesta. (Vilka 2006, 3-20.) Tässä opinnäytetyössä havaintoaineistoa kerättiin tekemällä kirjallisia muistiinpanoja, sanelemalla, valokuvaamalla, videoimalla ja äänittämällä. Videointia, äänitystä ja sanelua hyödynsin muun muassa silloin kun osallistumiseni oli aktiivista ja ajattelutyön sekä keskusteluun osallistumisen vuoksi muistiinpanojen tekeminen ei ollut mahdollista.

Havainnointia voidaan hyödyntää sekä kvalitatiivisessa että kvantitatiivisessa tutkimuksessa, mutta ensisijaisesti se on kuitenkin laadullisen tutkimuksen menetelmä. Havainnointi sopii hyvin tutkimuksiin, joissa tutkitaan yksittäisiä ihmisiä ja heidän vuorovaikutustaan toistensa kanssa. Havainnoinnin avulla voidaan myös muun muassa hankkia tietoa siitä, toimivatko tutkimuskohteen jäsenet niin kuin he sanovat toimivansa. (Vilka 2006, 33.) Myös Anttilan (1998a) mukaan havainnointimenetelmää voidaan käyttää yhdessä toisen aineistonkeruumenetelmän kanssa, jolloin on mahdollista nähdä tutkittava ilmiö todellisuudessa.

Tutkijan rooli tutkimuskohteena olevassa yhteisössä voi olla monenlainen. Havainnointitapa määräytyy pääsääntöisesti sen mukaan, miten tutkija toimii tutkimuskohteessa. (Eskola & Suoranta 1998, 99-101.) Grönforsin (1982) kehittämässä jaottelussa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 101) on neljä osallistumisen astetta: havainnointi ilman varsinaista osallistumista, osallistuva havainnointi, osallistuva havainnointi eli toimintatutkimus sekä piilohavainnointi. Tässä opinnäytetyössä käytettiin sekä osallistuvaa havainnointia että havainnointia ilman osallistumista.

Tässä tutkimuksessa toteutin osallistuvaa havainnointia. Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan tapaa kerätä aineistoa, jossa tutkija osallistuu tutkimuskohteen toimintaan (Eskola & Suoranta 1998, 100). Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui osallistuva havainnointi, sillä oli sopinut toimivani pääosin opettajan avustajan roolissa. Eskolan & Suorannan (1998) mukaan ennalta suunnitellut roolit eivät kuitenkaan aina toteudu, sillä tutkittavan yhteisön jäseneksi

voi todellisuudessa olla vaikeaa päästä (Eskola & Suoranta 1998, 106). Osallistuvan havainnoinnin onnistumisen kannalta on tärkeää, että tutkimuskohde on tutkijalle tuttu. Vasta tutkimuskohteen tultua tutuksi, voi tutkija osallistua sen toimintoihin. Tutkittavan kohteen tunteminen edellyttää sen toiminnan ja kielen tuntemista. Lisäksi tutkijalle on täytynyt muodostua merkittäviä vuorovaikutussuhteita tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä. (Vilka 2006, 37.) Myös Anttilan (1998a) mukaan kenttäjakson alkuun kannattaa varata riittävästi aikaa mukana olemiseen ilman havainnointia, jotta yhteisön jäsenet tottuvat tutkijaan ja tutkija heihin. Kenttäjakson aikana pyrin tutustumisjakson avulla luomaan osallistumiseen tarvittavia vuorovaikutussuhteita ja tuntemaan päiväkodin käytänteitä. Tutustumisjakson aikana ja heti sen jälkeen havainnoin paljon ja usein. Olin läsnä koko päivän, joka päivä, sillä keskusteluja käytiin päivittäin aamulla, keskellä päivää ja päivän päätteeksi. Tällöin vuorovaikutussuhteet kehittyivät ja osallistuminen oli melko helppoa. Pystyin osallistumaan keskusteluihin kun tiesin ryhmän ja toiminnan tilanteen. Minut otettiin täysin keskusteluihin mukaan. Kun havainnoin harvemmin, osallistuminen vaikeutui. En enää oikein tiennyt mikä tilanne ryhmässä on ja kasvattajat eivät olettaneet minun osallistuvan aktiivisesti keskusteluun kun olin ollut välillä muissa ryhmissä. Osallistumiseni aste vaihtelikin kenttäjakson aikana osallistuvasta havainnoinnista havainnointiin ilman osallistumista.

Osallistuva havainnointi tapahtuu monesti ennakkoon valitusta teoreettisesta näkökulmasta ja havainnointia on yleensä myös ennalta suunniteltu tietyn näkökulman avulla. Kenttätutkimusta ja osallistuvaa havainnointia on lisäksi mahdollista tehostaa järjestelmällisen, kohdistetun havainnoinnin avulla. Kohdistetulla havainnoinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkija osallistuu tutkimansa yhteisön arkeen, mutta havainnointia tehdään vain rajattuihin asioihin ja tapahtumiin. Kohdennettu havainnointi mahdollistuu kuitenkin vasta sen jälkeen, kun tutkija on luonut jonkinlaisen kokonaiskäsityksen tutkittavasta kohteesta ja tutkimusongelma on tarkentunut. (Vilka 2006, 39.) Tässä opinnäytetyössä käytin pääosin osallistuvaa havainnointia ilman havainnoinnin kohdentamista, antaakseni tilaa kentältä nouseville ilmiöille. Kenttävaiheen lopulla kuitenkin kohdensin havainnointiani hieman.

Kenttäjakso kesti siis syyskuusta joulukuuhun. Osallistuvaa havainnointia oli alun perin tarkoitus toteuttaa noin kolmena päivänä viikossa, koko päivähoitopäivän ajan. Loput kaksi päivää viikosta ajattelin käyttäväni kenttämuistiinpanojen puhtaaksikirjoittamiseen sekä muun kerätyn aineiston tallentamiseen ja alustavaan analysointiin. Tämä aikataulu ei kuitenkaan toteutunut. Perille päästyäni huomasin, että minun oli tärkeää olla paljon läsnä, jotta yhteisön jäsenet ja käytänteet tulisivat tutuiksi. Näin ollen havainnoin kentällä kenttävaiheen aikana lähes viisi päivää viikossa ja täysiä päiviä. Kirjoituspäiviä pidin satunnaisesti kun siihen tuli tilaisuus. Kirjoitin ja järjestin aineistoa kuitenkin esimerkiksi uniaikaan tai muulloin päivän aikana kun siihen tuli tilaisuus.

Havainnoin toimintaa usein ihan koko päivän, sillä arjen pyörteissä, kuten esimerkiksi ulkoillessa minulla oli hyvä tilaisuus kysyä kysymyksiä ja keskustella opettajien kanssa. Havainnoin kasvattajia myös esimerkiksi aamuisin kun he keskustelivat tulevan päivän toiminnasta ja myöhemmin taas keskellä päivää kun toteutettua toimintaa arvioitiin. Olin paikalla myös toimintatuokion ajan, jotta tiesin mistä kasvattajat puhuivat. Havainnoin tiimikokouksia, tiimivastaavien kokouksia, lounaskokouksia sekä koko ala-asteen kokouksia. Havainnoin opettajien suunnittelu-aikaa, jolloin he usein keskustelivat myös toistensa kanssa. Lisäksi havainnoin kehittämispäiviä ja muita erityisempiä tapahtumia. Opinnäytetyöni tutkimuskysymys aina ohjasi havainnointiani. Kenttävaiheen loppupuolella aineistoa oli kertynyt paljon ja tutkimuskohde oli tullut tutuksi. Tästä johtuen päätin kohdentaa havainnointia hieman aineiston keräämisen tehostamiseksi. Tällöin en enää viettänyt koululla koko päivää, vaan osallistuin pääosin niihin kokouksiin ja tapahtumiin, joiden koin olevan tärkeimpiä tutkimuskysymyksen näkökulmasta. En esimerkiksi enää ulkoillut opettajien kanssa tai aina enää mennyt paikalle kun opettajilla oli suunnittelu-aika. Koin, että esimerkiksi yhteiset palaverit olivat tärkeämpiä.

Jäsennelyä havainnointia varten täytyy Anttilan (1998a) mukaan mahdollinen havainnointilomake suunnitella huolellisesti jo etukäteen. Teinkin havainnointirungon (liite 6) hyvissä ajoin ja hyödynsin sitä havainnoinnin ja havaintojen kirjaamisen tukena. Havainnointirungo oli minulla iPadissani ja käytin sitä havaintojen alustavaan järjestämiseen. Havainnointirungo sisälsi päivämäärän, tilanteen, tilanteen aiheen, ketä oli paikalla sekä myöhemmin myös merkinnän mihin teemaan havainto voisi kuulua. Lisäksi siinä oli tietysti osuus vapaalle kirjoitukselle. Havainnointirungon käyttäminen osoittautui myöhemmin aineistoa analysoidessa hyvin hyödylliseksi. Vilkan (2006) mukaan havaintojen lisäksi kenttätöypäiväkirjaan on hyvä merkitä muistiinpanoja luetusta lähdekirjallisuudesta. Lähdekirjallisuudesta voidaan kirjatamuun muassa suoria lainauksia, referaatteja ja niihin liittyviä omia pohdintoja. Näin tehdessään tutkijan on mahdollista käydä vuoropuhelua tutkimusaineiston ja oman ymmärryksensä sekä muun lähdeaineiston kanssa. Tämä vuoropuhelu tulee kirjoittaa kenttätöypäiväkirjaan myöhempää tarkastelua varten. (Vilka 2006, 93-94.) Kenttäjakson edetessä Vilkan (2006) kuvaama vuoropuhelu tutkimusaineiston, oman ymmärryksen sekä lähdeaineiston kanssa lisääntyi. Tämän myötä aloin muun muassa kirjaamaan havaintojen oheen otteita teoriasta.

Kenttämuistiinpanoja syntyi 14 A -4 kokoista sivua. Kokosin muistiinpanot yhteen ja fonttina minulla oli arial 12 ja riviväli 1,15. Äänitteitä nauhoitin yhdeksän ja litteroituna se tarkoitti viittä A-4 kokoista sivua samalla fontilla ja rivivälillä. Valokuvia kertyi puolestaan 362, joista rajaamisen jälkeen käyttöön jäi 89. Videoita kertyi kaksitoista. Videoista keräämiä muistiinpanoja tuli puolitoista sivua.

6.5 Teemahaastattelu

Opinnäytetyötäni varten haastattelin Mid-Pacific Instituten kasvattajayhteisön jäseniä teema-haastattelua hyödyntäen. Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 47-48) mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, joka lähtee ajatuksesta, että menetelmällä voidaan tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita. Teemahaastattelua käytettäessä haastattelu etenee yksityiskohtaisten kysymysten sijaan ennalta valikoitujen keskeisten teemojen varassa. Teemahaastattelu tuo tutkittavien äänen kuuluviin ja häivyttää tutkijan näkökulmaa. Se huomioi ihmisten tulkintojen ja heidän asioille antamiensa merkitysten tärkeyden sekä sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Valitsin teemahaastattelun opinnäytetyöni aineistonkeruumenetelmäksi, koska pyrin selvittämään koulun käytänteiden lisäksi kasvattajien henkilökohtaisia näkemyksiä.

Kasvattajayhteisön jäsenistä haastattelin rehtoria, esiopetusryhmän lastentarhanopettajia, päivähoitoryhmän lastentarhanopettajia, sekä pedagogia ja atelieristia. Haastateltavia oli yhteensä seitsemän. Haastatteluilla hain vastausta kysymykseen millaisin pedagogisen johtajuuden menetelmin Mid-Pacific Institutessa pyritään mahdollistamaan laadukkaan Reggio Emilia -pedagogiikan toteutuminen. Aineiston rajaamiseksi päätin, että en haastattele lastenhoitajia. Eskolan ja Suorannan mukaan (1998, 65) pyrkimys aineiston tarkkaan rajaamiseen on tärkeää. Mahdollisimman suuren aineiston keräämisen ei tule olla itse tarkoitus, sillä liian suuri aineisto on haastavaa ja väsyttävää analysoida. Tutkija saattaa myös tehdä turhaa työtä, jos aineiston kylläntymispiste olisi ollut saavutettavissa pienemmälläkin aineistolla. Oleellista laadullisessa tutkimuksessa on siis kerätä aineistoa juuri sen verran kuin tutkimustehtävän kannalta on tarpeellista. Aineistoa voidaan ajatella olevan tarpeeksi, kun haastattelut eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tätä kutsutaan siis saturaatioksi, eli aineiston kylläntymiseksi. Kylläntymisen voi saavuttaa vain silloin, jos tietää mitä aineistosta etsii. (Eskola ja Suoranta 1998, 62-63.) Haastatteluja suunnitellessani uskoin tietäväni mitä aineistosta etsin, ja ajattelin, että saan tutkimuskysymyksen kannalta tarvittavan aineiston kerättyä valitsemiltani haastateltavilta. Jos aineiston analyysin aikana olisi kuitenkin käynyt ilmi, että lastenhoitajien haastattelut saattaisivat tuoda lisäarvoa tutkimukselle, oli minulla mahdollisuus haastatella heitä myöhemmin. Näin ei kuitenkaan käynyt.

Teemahaastattelun runkoa tehtäessä laaditaan yksityiskohtaisen kysymysluettelon sijaan teema-alueuettelo. Teema-alueet rakentuvat teoriasta ja tutkimustiedosta esiin nousevien ilmiöiden ja pääkäsitteiden pohjalta. Teema-alueita tarkennetaan kysymyksillä haastattelutilanteessa ja niiden rooli haastattelun toteutuksessa on tärkeä. Kysymysten avulla voidaan ohjata keskustelua ja kysymysten muotoa tulisikin suunnitella niin pitkälle, että niillä pystytään varmistamaan tarvittavan tiedon saanti (Hirsjärvi, Hurme 2010, 66-67&102-103.) Tämän opinnäytetyön haastattelujen teemat olivat pedagoginen johtajuus, laadukas varhaiskasvatus sekä Reggio Emilia -pedagogiikka. Haastattelujen teemat pohjautuvat opinnäytetyöni teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimuskysymykseni näkökulmaan. Teema-alueita tarkensin tarvittaessa

apukysymyksillä. Tein kaksi erilaista haastattelurunkoa; johtajalle oman (liite 5) ja kasvattajille oman (Liite 4). Koska johtajan ensimmäinen haastattelu keskeytyi, toteutui toinen sitten tammikuussa, kaikkien kasvattajien haastattelujen jälkeen. Tämä oli oikeastaan hyvä asia, sillä se antoi minulle mahdollisuuden esittää johtajalle lisäkysymyksiä, joita oli noussut kasvattajien haastatteluista.

Toteutin haastattelut pääosin joulukuun 2015 alussa. Poikkeuksena oli kuitenkin johtajan toinen haastattelu, jonka tein tammikuussa koska ensimmäinen keskeytyi. Tämän lisäksi minulta katosi koneelta yhden kasvattajan haastattelun äänite ennen kuin ehdin sitä litteroida. Tämän vuoksi jouduin haastattelemaan kyseistä kasvattajaa uudellen tammikuussa. Haastattelut olivat yksilöhaastatteluja ja ne nauhoitettiin. Aikaa yhdelle haastattelulle varasin noin tunnin. Teemat annettiin haastateltaville etukäteen, mutta kaikki eivät kuitenkaan olleet tutustuneet niihin. Koska teemahaastattelu on keskustelunomainen tilanne, perehdyin teemoihin itse huolellisesti ja varmistin, että hallitsen tarvittavan sanaston myös englanniksi. Aluksi haastattelujen tekeminen englanniksi tuntui haastavalta. En aina ollut varma, että olinko ymmärtänyt haastateltavan vastauksen oikein. Tästä johtuen pyysin haastateltavilta usein tarkennusta. Saatoin esimerkiksi summata haastateltavan sanomiset lyhyesti ja kysyä olinko ymmärtänyt oikein. Olin kuitenkin tarkkana, että en vaikuttanut kommentteillani ja kysymyksilläni haastateltavan vastauksiin.

Haastattelut toteutettiin milloin missäkin. Muutaman kerran tila ja tilanne oli rauhallinen, mutta usein melu ja keskeytykset häiritsivät haastattelua. Ilmapiiri haastatteluissa oli siitä huolimatta hyvä ja sain haastattelut nauhoitettua ongelmitta. Vaikka pyrin käymään teemat läpi järjestyksessä, rönsyilivät keskustelut paljon. Välillä jouduin jännittämään saanko apukysymyksistä huolimatta kerättyä kaikkea tarvittavaa tietoa. Pedagogisen johtajuuden käsite on niin moniulotteinen, että keskustelut eksyivät helposti aiheesta ja minulla oli täysi työ saada vietyä se takaisin oikeille raiteille. Haastattelujen edetessä kehityin kuitenkin keskustelun johtamisessa.

6.6 Etnografisen aineiston analyysi

Etnografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei ole erillinen vaihe, vaan usein analyysi alkaa jo ennen kenttävaihetta jatkuen tutkimusprosessin läpi aina raportin kirjoittamiseen. Etnografisen tutkimusprosessin aikana tutkimuksessa liikutaan edestakaisin havaintojen ja tulokintojen välillä. (Hammersley & Atkinson 2007, 171.) Jatkuva vuoropuhelu aineistonkeräyksen ja analyysin välillä mahdollistaa muutosten tekemisen ja lisätiedon hankkimisen tarvittaessa jo empiirisen aineiston keruuvaiheessa (Puusa 2011, 114-115). Etnografisessa tutkimuksessa kenttävaihe on usein pitkä ja vaativa, mutta niin on myös aineiston analyysi. Analyysi vie paljon aikaa, sillä etnografisen tutkimuksen aineisto on usein hyvin moninainen, sisältäen muun

muassa monenkirjavia kenttämuistiinpanoja, äänitteiden ja videoiden litterointeja sekä erilaisia valokuvia ja otteita kirjallisista dokumenteista. (Hammersley & Atkinson 2007, 173, 161.) Aineiston moninaisuuden vuoksi sen läpikäymiseen tulee varata riittävästi aikaa. Riittävä perehtyminen aineistoon on tärkeää, sillä analyysin laatuun vaikuttaa paljon se, kuinka hyvin tutkija tuntee aineistonsa. Puusa 2011, 120.)

Tässä opinnäytetyössä pitkä kentällä oloaika mahdollisti syvällisen vuoropuhelun havaintojen ja analysoinnin välillä. Havainnoinnin ja analyysin jatkuva vuoropuhelu edesauttoi syvällisen ymmärryksen syntymistä aineistosta. Minun oli myös mahdollista hankkia lisätietoa aina tarvittaessa ja teinkin niin useaan otteeseen. Lisäksi olen käynyt aineistoa läpi moneen kertaan litteroidessani, lukiessani litterointeja, kuunnellessani haastatteluja ja käymällä läpi kenttämuistiinpanoja. Samaan aikaan minun oli myös mahdollista tehdä havainnointia kentällä. Tämä kaikki yhdessä auttoi minua luomaan syvän ymmärryksen aineistosta.

Laadullisen analyysin kautta aineistoa pyritään tiivistämään ja selkeyttämään, kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Hajanaisesta aineistosta pyritään nostamaan esiin oleellinen informaatio selkeän ja mielekkään kokonaisuuden luomisen kautta. Aineistoa ikään kuin järjestetään johtolangoiksi, joiden avulla arvoitus myöhemmin ratkaistaan, eli vastataan tutkimuskysymykseen. Aineiston selkeyttämistä ja pelkistämistä kutsutaan sisällönanalyysiksi. Sisällönanalyysiin on kaksi selkeää lähestymistapaa, sen voi tehdä joko aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistoa tarkastellaan aineiston ohjaamana, ilman ennalta valittua teoreettista näkökulmaa. Tutkijalla on tutkittavasta kohteesta kyllä etukäteistietoa, mutta sen ei anneta häiritä aineistosta nousevia teemoja. Teorialähtöisessä aineiston analyysissä kerättyä aineistoa puolestaan tarkastellaan jonkin ennalta valitun teoreettisen viitekehyksen kautta. Silloin tutkimuksen teoreettiset näkökulmat ovat jo ennalta tiedossa, ja niitä voidaan hyödyntää esimerkiksi teemahaastattelurungon suunnittelussa. (Eskola & Suoranta 1998, 138, 146, 153; Viikka 2006, 81-82.)

Teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välimaastossa voidaan nähdä olevan teoriasidonnainen tutkimus. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa aineiston analyysi ei perustu suoraan teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa. Tällöin aineistosta tehdyille löydöksille etsitään teoriasta selityksiä tai vahvistusta tukemaan tulkintoja. Lisäksi tutkija voi tehdä huomioita empirian vastaamattomuudesta aiempiin tutkimuksiin. Teoriasidonnaista lähestymistapaa aineistoon kutsutaan myös abduktiiviseksi päättelyksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Abduktiivisessa päättelyssä uuden teorian muodustuksen nähdään olevan mahdollista vain silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtava ajatus. Uutta teoriaa ei siis luoda vain havaintojen pohjalta kuten induktiivisessä päättelyssä, vaan johtoajatuksen avulla havainnot voidaan keskittää joihinkin seikkoihin tai olosuhteisiin, joiden uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja uutta teoriaa kyseisestä ilmiöstä. Abduktiivisessa päättelyssä voidaan siis

erittäin hyvin käyttää tukena aikaisempaa kirjallisuutta ja teorioita, mutta ei sellaisenaan nojattavaksi, vaan ennemminkin inspiraation ja ideoitten lähteenä. (Anttila 1998b.) Tässä opinnäytetyössä käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Teoriasidonnainen sisällönanalyysi sopi tutkimukseeni erittäin hyvin, sillä mahdollisti uusien näkökulmien muodostamisen aineiston pohjalta, mahdollistaen kuitenkin samalla selitysten ja vahvistuksen etsimisen teoriasta. Tarkastelin laajaa aineistoani siis väljästi työn teoreettiseen viitekehykseen tukeutuen, antamatta teorian kuitenkaan rajata tulkintojani tai uusien näkökulmien syntymistä.

Aineiston keräämisen jälkeen aineisto puretaan työstämällä se tekstimuotoon. Esimerkiksi haastattelut ja muut nauhoitteet litteroidaan, eli muutetaan sana sanalta tekstiksi koneelle. Myös käsittehdyt muistiinpanot siirretään sähköiseen muotoon. (Eskola & Suoranta 1998, 151-159.) Litterointi on usein hyvin aikaa vievää työtä. Yhden tunnin nauhoitteen litterointiin tulee varata aikaa noin viisi tuntia. Jos haastateltavia on enemmän kuin yksi, kuluu aikaa litterointiin vielä enemmän. (Hammersley & Atkinson 2007, 161.)

Ensimmäisenä haastattelin rehtoria ja tein litteroinnin heti haastattelun jälkeen. Tavoitteenani oli litteroida kaikki haastattelut nopeasti, jotta minulle selviäisi olinko saanut haastattelusta riittävästi tietoa vai tulisiko haastattelun sisältöä muuttaa tai esittää lisäkysymyksiä. Tämä osoittautui hyväksi päätökseksi, sillä koin, että johtajan haastatteluun tulikin lisätä teemoja riittävän tiedonsaannin varmistamiseksi. Ensimmäisen litteroinnin myötä minulle myös selvisi, että litterointi vieraalla kielellä vie vielä enemmän aikaa kuin litterointi omalla äidinkielellä. Itselle vieraiden sanojen merkitys piti selvittää yksitellen, ja joskus oli vaikeaa saada selville, mikä haastateltavan käyttämä sana edes oli. Litterointi olikin hyvin hidasta ja päädyin lähettämään neljä seitsemästä haastattelusta litteroitavaksi Cabbage Tree Solutions nimiseen yritykseen. Yritys sijaitsi Intiassa ja yhteydenpito tapahtui sähköpostilla. Olin hyvin tyytyväinen yrityksen nopeaan ja sujuvaan palveluun. Haastattelut olivat litteroitu selkeästi sana sanalta kuten omanikin ja lisäksi sain haastattelut takaisin aina parin päivän sisällä haastattelusta. Itse litteroin kolme haastattelua ja nekin litteroin aina nopeasti haastattelun jälkeen. Tässä opinnäytetyössä litteroitavaa aineistoa syntyi haastatteluista 7 tuntia 29 minuuttia.

Tämän opinnäytetyön aineisto muodostuu siis teemahaastattelujen litterointien lisäksi omista kenttämuistiinpanoistani, äänitteiden litteroinneista ja videoista poimituista muistiinpanoista. Valokuvien käyttö on luonnollinen osa etnografista tiedontuottamista, mutta tutkijan tulee kuitenkin olla selvillä milloin valokuva on osa analysoitavaa tutkimusmateriaalia ja milloin se taas on raportoinnin tai havainnollistamisen apuväline (Karvinen 2012). Tässä opinnäytetyössä valokuvat eivät ole osa analysoitavaa tutkimusmateriaalia, vaan ne ovat havainnollistamisen apuväline.

Purkamisen ja sähköiseen muotoon työstämisen jälkeen pelkistin ja järjestin aineistoni. Järjestämisen tein teemakortiston avulla. Teemakortistolla tarkoitetaan aineiston jakamista teema-alueisiin, analyysirungoksi. Teemat numeroidaan ja aineistoa luettaessa siihen merkitään kyseessä olevan teeman numero. Myöhemmin aineistosta poimitaan kutakin teemaa vastaavat tekstikohdat ja ne siirretään sellaisenaan teemakortteihin tai koneelle teeman omaan kansioon. Jos aineistoa on kerätty teemahaastattelun avulla, kannattaa teemahaastattelurunkoa käyttää hyödyksi analyysirungon rakentamisessa. (Eskola & Suoranta 1998, 151-159.) Hyödynsin opinnäytetyöni analyysirungon rakentamisessa teemahaastattelurunkoni teemoja. Teemahaastattelun teemojen lisäksi luokittelin aineistoa Fonsénin (2014) tutkimuksessaan esittelemien pedagogisen johtajuuden menetelmien alle. Analyysin teemat olivat siis: 1. Pedagogisen johtajuus, 2. Pedagogisen keskustelun herättely ja ylläpito, 3. Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle, 4. Ajan varaaminen pedagogiselle keskustelulle, 5. Työhyvinvoinnista huolehtiminen, 6. Johtajuuden jakaminen, 7. Oman osaamisen ylläpito ja johtajuuden haltuunotto, 8. Reggio Emilia -pedagogiikka, 9. Laadukas varhaiskasvatus.

Analyysin aikana kävin läpi sekä kentällä keräämäni materiaalin että haastatteluaineiston jakamalla ne analyysin teemoihin. Ensin kävin läpi haastattelut yksi kerrallaan, pelkistämällä tekstiä poistaen kaiken turhan informaation. Pelkistämisen jälkeen merkitsin vastaukseen sen teeman numeron, johon katsoin vastauksen sopivan. Jos vastaus sopi useampaan teemaan, kirjasin vastaukseen useamman numeron. Tämän jälkeen kopioin vastaukset kaikkien niiden teemojen alle, joihin se mielestäni sopi. Vastauksissa oli aina näkyvillä vastaajan tiedot. Äänitteiden litteroinnit ja videoiden muistiinpanot kävin läpi samalla tavalla. Jakaessani aineistoa teemoihin huomasin, ettei työhyvinvoinnin teema esiintynyt aineistossa lainkaan. Lopulliset teemat olivat siis: 1. Pedagogisen johtajuus, 2. Pedagogisen keskustelun herättely ja ylläpito, 3. Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle, 4. Ajan varaaminen pedagogiselle keskustelulle, 5. Johtajuuden jakaminen, 6. Oman osaamisen ylläpito ja johtajuuden haltuunotto, 7. Reggio Emilia -pedagogiikka, 8. laadukas varhaiskasvatus.

Analyysin seuraavassa vaiheessa kävin läpi aineiston teemoja yksitellen. Kunkin teeman kohdalla pyrin löytämään aineistosta samankaltaisia vastauksia ja keräsin ne yhteen. Tämän avulla minun oli mahdollista muodostaa teeman alle alateemoja sekä tarkastella vastausten yhtäläisyyksiä ja eroja. Alateemoja olivat esimerkiksi oman osaamisen ylläpitämisen ja johtajuuden haltuunoton alla oman osaamisen kehittämisen ja ylläpitämisen tärkeys, osaamisen kehittämisen ja ylläpidon vastuut, oman osaamisen kehittämisen ja ylläpidon keinot sekä johtajuuden haltuunotto. Alateemoja hyödynsin kirjoittaessani auki tutkimuksen tuloksia esitellen samalla vastausten yhtäläisyyksiä ja eroja.

Puusan (2011) mukaan tutkimus ei kuitenkaan ole vielä valmis kun analysointi on valmis. Järjestetty aineisto ja sen esittely ei siis koskaan ole tutkimuksen lopputulos. Tulkinta on keskeinen tutkimuksen piirre, joka erottaa sen arkijärjestä. (Puusa 2011, 124.) Tutkimukseni aineistoa tulkitseen luvuissa kahdeksan ja yhdeksän, joissa kuvaan ja selitän tutkimukseni tuloksia. Etnografisen tutkimusotteen mukaisesti tulokset on esitelty kuvauksen muodossa ja tuloksia havainnollistetaan myös valokuvin. Tuloksia esitellessäni H -merkintä viittaa haastateltavaan ja H yhdessä päivämäärän kanssa havaintoon. Äänite on merkitty kirjoittamalla äänite ja sen päivämäärä. Asiantuntijoilla tarkoitan atelieristia, pedagogistaa tai johtajaa. Luvussa yhdeksän esittelen tulosten ja aiemman teorian vuoropuhelun pohjalta syntyneet tutkimuseni johtopäätökset.

7 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen tekijältä edellytetään aina tutkimuseettisesti kestäviä toimintatapoja. Jotta tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävä ja luotettava ja sen tulokset uskottavia, tulee sen olla suoritettu hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012.) Hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää monien eri tekijöiden huomioimista tutkimuksen aikana. Tutkimusprosessin alkuvaiheessa tärkeää on informoida tutkittavia tutkimukseen liittyvistä asioista. Hyvän tieteellinen tapa edellyttää, että tutkimusaineistoa ei kerätä ilman tutkittavien suostumusta ja tutkimushenkilöiltä onkin tärkeää pyytää lupa tutkimukseen. Tutkittavien riittävä informointi edistää myös luottamuksen syntymistä. Tutkimuskohteen jäsenten luottamuksen saavuttaa parhaiten, kun heille kertoo jo varhaisessa vaiheessa tutkimuksen luonteen ja tutkijan kiinnostuksen kohteet. (Vilkkä 2006, 52-53.) Erityisesti etnografisessa tutkimuksessa luottamuksen syntyminen tutkijan ja tutkimuskohteen jäsenten välille on tärkeää, sillä ilman sitä tutkimuskohteen jäseneksi voi olla vaikeaa päästä. (Eskola & Suoranta 1998, 101, 106).

Lähetin käännetyn tutkimussuunnitelman tutkittavan päiväkodin johtajalle jo hyvissä ajoin ennen saapumistani Havaijille. Alustavan hyväksynnän sain jo ennen saapumistani, mutta lisäksi saavuttuani pyysin tutkimuslupaa rehtorilta vielä kirjallisesti. Lisäksi pyysin kaikilta päivähoitoryhmässä ja esiopetusryhmässä toimivilta aikuisilta luvan haastatteluihin ja havainnointiin sekä niiden avulla keräämäni tiedon hyödyntämiseen. Lisäksi kävin esittelemässä itseni sekä tutkimussuunnitelmani ensin hieman yleisemmin koko koulun henkilökunnannalle ja myöhemmin erikseen hieman tarkemmin päivähoito- ja esiopetusryhmän henkilökunnalle. Kenttäjakson ensimmäisinä päivinä jaoin myös informaatiokirjeen päivähoito- ja esiopetusryhmän lasten vanhemmille. Informaatiokirjeessä kerroin tutkimuksestani ja selvensin, että tarkoituksena ei ole havainnoida lapsia.

Etnografisen tutkimusotteeni ja siihen liittyvän osallistuvan havainnoinnin johdosta minun oli erittäin tärkeää kiinnittää tutkimuksessani huomiota eettisiin kysymyksiin. Vilkan (2006, 105-106) mukaan tutkijan on tutkimuksen aikana tarkkailtava eettisessä mielessä, mitkä havainnot hän on saanut havainnoinnin aikana yksityishenkilönä ja mitkä tutkijana. Vilka kuvaa tämän eettisen ongelman syntyvän erityisesti silloin, kun tutkija käyttää osallistuvaa havainnointia tutkimusaineiston keräämisessä. Joskus tutkijan havaintoja ja yksityishenkilönä tehtyjä havaintoja on vaikeaa erottaa. Toisaalta joskus se taas on hyvin helppoa, jos tutkittava esimerkiksi erikseen toivoo, että joitakin hänen kertomiaan asioita ei kirjata muistiin. Grönfors (1985) korostaa, että tutkittavan yksityishenkilönä antamaa tietoa ei tule käyttää tutkimuksessa. (Ks. Vilka 2006, 106). Tutkimusta tehdessäni en viettänyt aikaa tutkittavien kanssa vapaa-ajalla tai muuten epävirallisissa olosuhteissa. Keräsin siis kaikki tietoni tutkittavien työpäivän aikana ja minun ollessa tutkijan roolissa. Tästä johtuen eteeni ei tullut tilannetta jossa en olisi voinut hyödyntää tietoa, koska se oli kerätty yksityishenkilönä. Muutaman kerran haastattelujen aika tutkimushenkilö kuitenkin pyysi, että en käyttäisi hänen juuri sanomaansa kommenttia. Luonnollisesti kunnioitin tätä toivetta.

Vilkan (2006, 52) mukaan tutkijan on myös koko ajan tiedostettava, että hän vaikuttaa tutkimuskohteensa elämään. Tutkijan on pohdittava, millaisia seurauksia tutkimuksen tekemisellä ja valmiilla tutkimuksella tuloksineen on tutkimuskohteen jäsenille. Koinkin hyvin tärkeänä pohtia, miten havaintojen kirjaaminen tutkimukseen saattaisi vaikuttaa tutkimushenkilöiden elämään. Tutkimuskohteena oleva yhteisö oli melko pieni, ja vaikka ulkopuoliset eivät voisi yhdistää tutkittavia tiettyihin tilanteisiin tai kommentteihin, saattaisi muut kentän jäsenet pystyä ehkä tunnistamaan itsensä ja toisensa. Kiinnitinkin tästä syystä erityistä huomiota siihen, millaisia havaintoja tutkimusraporttiin valitsin. Päätin, että en kirjaa tutkimukseeni arkaluontoisia havaintoja. En myöskään kokenut, että se olisi tutkimuskysymykseni näkökulmasta tarpeellista. Myös Kuulan (2006) mukaan jopa anonymiteettia tärkeämpää tutkijan on kiinnittää huomiota siihen, miten hän tutkittavistaan kirjoittaa ja mistä asioista hän kirjoittaa tunnistettavasti. (Ks. Vilka 2006, 106). Kiinnitinkin edellä esitettyihin asioihin huomiota ja tutkimustekstini kirjoitustapa oli kunnioittava.

Vaikka Kuula (2006) näkee kirjoitustavan olevan usein jopa tärkeämpää kuin tutkittavien anonymiteetti, on myös tutkittavien anonymiteettiin liittyvien asioiden tarkastelu tutkimusta tehdessä hyvin tärkeää. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkittavat säilyvät tuntemattomana, eikä tutkittavien nimiä tai muita tunnistetietoja ei kirjoiteta tutkimustekstiin. Tutkija voi käyttää nimien sijaan esimerkiksi peitenimiä. (Vilka 2006, 106.) Olen opinnäytetyössäni häivyttänyt tunnisteita siten, että tutkimushenkilöt eivät ole tunnistettavissa ulkopuolisille. Tutkimuskohteena olevan yhteisön pienuudesta johtuen kentän jäsenet saattavat

kuitenkin pystyä tunnistamaan itsensä ja toisensa, ja siksi olenkin kiinnittänyt erityistä huomiota käyttämäni kirjoitustapaan. Tuloksissa haastattelulainaukset näkyvät merkinnöillä H1 ja havaintojen koodeihin on puolestaan merkitty havainnon laatu ja päivämäärä.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kuuluu hyvään tutkimuskäytäntöön (Aaltio & Puusa 2011, 153). Havainnointitutkimuksen luotettavuus riippuu pitkälti havainnoinnin oikeasta suorituksesta ja siihen on tärkeää kiinnittää huomiota (Anttila 1998c). Tieteellinen havainnointi tulee toteuttaa aina järjestelmällisesti ja kurinalaisesti. Muun muassa havaintojen säännölliseen kirjaamiseen tulee kiinnittää huomiota, sillä muistiinpanoihin saattaa tulla väärä kirjaus, jos muistiinpanoja ei pysty tekemään välittömästi vaan merkitseminen viivästyy. Tällöin tutkija kirjaa havainnon ylös muistinsa varassa ja vaarana on se, että jälkikäteen muistiinmerkityt tiedot saattavat olla muuttuneita tai puutteellisia. Yksittäiset havainnointivirheet eivät estä tutkimuksen jatkamista. Tutkijan tulee kuitenkin olla tietoinen niistä ja kuvata niistä rehellisesti tutkimusraportissa. (Vilka 2006, 91-92.)

Havainnointitutkimuksessa tutkimusajanjaksot ovat myös pitkiä eikä tutkija voi hallita tutkimusaineistonsa monitasoisuutta, rikkautta, laajuutta ja havainnointivirheidensä arviointia, jollei hän tee koko ajan muistiinpanoja. Myös tallennustekniikka ja apuvälineet vaikuttavat siihen kuinka tarkka kuvaus tutkittavasta kohteesta pystytään luomaan. Havainnoinnilla tutkimusaineistonsa kerännyt tutkija kirjoittaa tutkimustekstinsä aina ainakin osaksi kenttämistiinpanojen perusteella. Jotta tutkimusteksti olisi mahdollisimman tarkka, on tutkijan käytettävä erilaisia apuvälineitä havaintojensa tallentamisessa. Tallennustapoja voi olla muun muassa käsin kirjoitetut muistiinpanot, ääni ja - kuvanauhoitteet. (Vilka 2006, 91-92.) Kenttäjakson aikana kirjasin havaintoja säännöllisesti ja huolellisesti. Tekemäni havainnointirunko edisti havaintojen riittävän tarkkaa kirjaamista. Kentällä minulla oli aina iPad mini mukana, jonka avulla pystyin tallentamaan havaintoja monipuolisesti. iPadini avulla pystyin esimerkiksi sanelemaan havainnon tarkasti jos aikaa kirjoittamiselle ei ollut. Lisäksi iPadini avulla saatoin kirjoittaa, nauhoittaa, valokuvata ja videoida. Käyttämällä tallennustapoja monipuolisesti sekä tallentamalla havainnot välittömästi, pyrin välttämään havainnointivirheet ja edistämään tarkan tutkimustekstin syntymistä.

Tutkimusta tehdessään on tutkijan aina huomioitava oma vaikutuksensa tutkimusprosessiin. Yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttava tärkeä tekijä onkin tutkijan objektiivisuus. Esimerkiksi havainnointitutkimusta tekevän tutkijan tulee ymmärtää, että havainto on aina valikoiva. Tutkija kokee asioita aina omalla tavallaan, ja tutkijan kokemus voi olla erilainen kuin tutkittavien kokemus. (Anttila 1998c.) Tutkijan tulee siis ymmärtää, että hänen valintansa ja tulkintansa vaikuttavat tutkimuksen useassa eri vaiheessa. Tästä johtuen tutkijan tulee myös kyetä perustelemaan, miten hän on päätenyt tulkintoihin niin kuin hän ne tutkimustekstissään esittää. Keskeistä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa onkin

käytettyjen metodien kuvaaminen sekä niiden jäljiteltävyys. Tutkijan tulee tehdä oma päättelypolkunsa läpinäkyväksi. (Aaltio & Puusa 2011, 157.)

Erityisesti etnografiseen tutkimusotteeseen liittyy omanlaisia tulosten yleistettävyyttä ja luotettavuutta koskevia haasteita. Muun muassa Grönforsin (1985) mukaan havainnointimenetelmiin perustuvalla tutkimuksella on vain yksi luotettava tapa osoittaa tulosten pätevyys. Tutkijan tulee osoittaa, miten hän on tuloksiinsa päässyt yksityiskohtaisesti, järjestelmällisesti, kriittisesti ja täsmällisesti. (Ks. Vilka 2006, 89.) Tutkijan tulee siis osoittaa havainnointitutkimuksensa pätevyys kuvaamalla tutkimusprosessinsa täsmällisesti ja yksityiskohtaisesti tutkimusraportissa. Tärkeää on kertoa, miten tutkimus kokonaisuutena suoritettiin. Eli, miten tutkija on tutkimusaineistonsa hankkinut ja miten hän on tuloksiinsa päätenyt. Tämä tarkoittaa muun muassa havainnointi- ja haastattelutilanteiden sekä dokumenttimateriaalin kuvausta ja niiden tarkoituksenmukaisuuden selostamista. Tutkijan on myös tärkeää kertoa, miten pitkän ajanjakson hän on toteuttanut havainnointiaan. (Vilka 2006, 88-90.)

Puusa ja Aaltio (2011, 153) toteavat, että vaikka objektiivisuus on tieteellisen tutkimuksen ihanne, ovat monet tutkijat ottaneet kannan, jonka mukaan täydelliseen objektiivisuuteen on mahdotonta päästä. Olen Aaltion ja Puusan kuvaamien ”monien tutkijoiden” kanssa samaa mieltä. Vaikka olen parhaani mukaan pyrkinyt olemaan tutkimusta tehdessäni objektiivinen, uskon omien kokemusteni ja tulkintojeni kuitenkin vaikuttaneen tämän tutkimuksen tuloksiin. Tästä johtuen olen tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi pohtinut omien tulkintojeni vaikutuksia tuloksiin ja pyrkinyt kuvaamaan niitä avoimesti. Lisäksi olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta kuvaamalla tutkimusprosessin ja tulkintojeni syntyminen mahdollisimman tarkasti.

Tässä opinnäytetyössä pyrin luomaan tutkimastani kohteesta ja ilmiöstä monipuolisen kirjallisen kuvauksen. Ymmärrän kuitenkin, että opinnäytetyöni tarjoaa vain yhden tulkinnan siitä, millaisin pedagogisen johtajuuden menetelmin Mid-pacific Institutessa pyritään varmistamaan laadukkaan Reggio Emilia -pedagogiikan toteutuminen. Kuvaus on siis minun henkilökohtainen tulkintani, ja olen tietoinen siitä, että joku muu olisi kirjoittanut hyvin erilaisen tarinan.

8 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa esittelen opinnäytetyöni tulokset. Ensimmäisenä kuvaan Mid-Pacific Institutin henkilökunnan näkemyksen pedagogisen johtajuuden käsitteestä. Tämän jälkeen kuvaan henkilökunnan näkemyksiä pedagogisen johtajuuden menetelmistä sekä niiden ilmentymisestä Mid-Pacific Institutessa, tuoden samalla esiin omat havaintoni. Lopuksi esittelen Mid-Pacific Institutin henkilökunnan kuvauksen Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisista käytänteistään sekä heidän näkemysensä laadukkaasta varhaiskasvatuksesta. Esittelen tulokset analyysin

teemojen mukaisesti. Teemat ovat siis pedagoginen johtajuus, pedagogisen keskustelun herättely ja ylläpito, rakenteiden luominen pedagogiselle johtajuudelle, ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle, johtajuuden jakaminen, oman osaamisen ylläpito, kehittäminen ja johtajuuden haltuunotto sekä laadukas varhaiskasvatus.

8.1 Mid-Pacific Instituten henkilökunnan näkemys pedagogisesta johtajuudesta

Haastatteluaineistosta nousi vahvasti esiin, että pedagoginen johtajuus nähdään Mid-Pacific Institutessa pääasiassa kasvattajien osaamisen kehittämisenä. Kaikki haastateltavat kuvasivat pedagogisen johtajan roolina olevan kasvattajien ymmärryksen ja osaamisen kehittäminen. Lisäksi kolme haastateltavista kertoi, että pedagoginen johtaminen on ohjaamista ja auttamista. Kaksi kasvattajaa nosti puolestaan esiin, että pedagoginen johtaja ohjaa kasvattajien lisäksi myös vanhempia.

Kaikki haastateltavat kokivat pedagogisen johtajuuden olevan pääosin esimiesasemassa tai asiantuntijan roolissa olevan henkilön tehtävä. Valtaosa kuvasi sen olevan kuitenkin samalla myös kaikkien jaettua vastuuta laadukkaasta toiminnasta ja sitoutumista sovittujen toimintatapojen toteuttamiseen. Lähes kaikki haastateltavista oli sitä mieltä, että kaikilla kasvattajilla on jonkinlainen pedagogisen johtajan rooli, mutta roolin kuvattiin vaihtelevan tilanteesta, työtehtävistä ja osaamisesta riippuen. Kaksi haastateltavista koki pedagogisen johtajan roolinsa olevan melko vähäinen ja toiset kaksi kokivat, että heillä ei ole lainkaan pedagogisen johtajan roolia. Asiantuntijoiden kokemus omasta pedagogisesta johtajuudesta oli vahvempi kuin muiden kasvattajien.

Asiantuntijat kuvasivat pedagogisen johtajan olevan myös lapsen edun puolestapuhuja. Yksi haastateltavista kuvasi, että hänen tehtävänä on varmistaa lapsen edun toteutuminen kaikissa tilanteissa. Hän kuvasi muun muassa pyrkivänsä muistuttamaan koulun johtoa lasten tarpeista kun koululla tehdään päätöksiä. Lisäksi vastaaja kertoi, että pedagoginen johtaja pyrkii edistämään lapsen edun toteutumista mahdollisuuksien mukaan myös oman yksikön ulkopuolella. Keinoksi hän kuvasi esimerkiksi hyvien käytäntöjen vaihtamisen yksikköjen välillä.

“Yes, it’s about taking the position of the child in front of us, what is best for that child? Not you or the parents but what is best for the child. So I guess for my role... I guess I see myself as advocate for the children.” (H2)

Pedagogisen johtajan arvojen kuvattiin vaikuttavan kaiken toiminnan taustalla ja arvojen nähtiin tulevan pohjautua vahvasti viimeisimpään kasvatuksen tutkimustietoon. Kolme haastateltavista nosti esiin, että pedagogisen johtajan tulee tuntea henkilöstönsä ja heidän osaamisensa voidakseen kehittää heidän osaamistaan eteenpäin. Asiantuntijat toivat myös

esiin, että pedagogisen johtajan on tärkeää reflektoida omaa työtään jatkuvasti ja ohjata myös kasvattajia työn säännölliseen reflektointiin. Yhdeksi reflektoinnin tavaksi Mid-Pacific Institutessa kuvattiin blogien kirjoittaminen.

"So they need to be... mmm... what they should be for successful leadership... they should be reflective... One way they can reflect their work is through their blogs." (H6)

Haastateltavat kuvasivat pedagogisen johtajan tehtävänä olevan edellisten lisäksi yhteisen ymmärryksen luominen toiminnan taustalla vaikuttavista arvoista ja toiminnan tavoitteista. Pedagogisen johtajan kuvattiin tulevan ottaa huomioon erilaiset näkökulmat ja edistää keskustelun kautta yhteisen ymmärryksen syntymistä. Kaksi asiantuntijaa myös nosti esiin, että sen sijaan, että pedagoginen johtaja antaisi käskyjä tai valmiin vastauksen kuinka toimitaan, tulee hänen pyrkiä pedagogisten keskustelujen kautta tukemaan kasvattajien oman ymmärryksen syntymistä asiasta.

"Demonstrating and modeling and talking about it, all that. My role is to facilitate that understanding, to bring people together, to help sometimes mediate the different voices." (H6)

8.2 Pedagogisen keskustelun herättely ja ylläpito

Pedagogisen keskustelun herättely ja ylläpitäminen nousi haastatteluista esiin kaikkein tärkeimpänä pedagogisen johtajuuden menetelmänä. Pedagogista keskustelua ei nähty ainoastaan johtajuuteen liittyvänä asiana, vaan keskustelun herättelyn ja ylläpitämisen koettiin olevan kaikkien kasvattajayhteisön jäsenten vastuulla. Tärkeänä pidettiin yhteisiä keskusteluja toiminnan taustalla vaikuttavista arvoista. Toiminnan kuvattiin voivan toteutua arvojen mukaisesti vain silloin, jos työyhteisön arvot olivat yhteiset ja kaikille selkeät. Varhaiskasvatuksen puolestaan nähtiin voivan olla laadukasta vain, jos arvot ilmenevät toiminnassa. Pedagogisen keskustelun ylläpito koettiin erityisen merkittävänä Reggio Emilia -pedagogiikan toteutumisen näkökulmasta.

"Discussions... Yeah, I think that's probably the biggest thing right there." (H3)

Kaikki haastateltavat kuvasivat ajan varaamista pedagogiselle keskustelulle haastavaksi, mutta koska sitä pidetään tärkeänä, on sille pyritty luomaan rakenteita jotka mahdollistavat säännöllisen keskustelun. Kaikki kasvattajat ovat hyvin sitoutuneita järjestämään aikaa peda-

gogiselle keskusteluille. Keskusteluja käydään myös paljon säännöllisten kokousten ulkopuolella. Pedagogisten keskustelujen tärkeydestä kertoo muun muassa se, että keskusteluille on pyritty luomaan monia mahdollisuuksia niin työpäivän aikana kuin sen ulkopuolellakin.

”Keskusteluja käydään paljon työpäivän aikana, mutta usein myös sen ulkopuolella. Sitoutunutta porukkaa...” (HTO10.11.2015.)

Kaikkien vastaajien mukaan pedagogisen keskustelun tukena hyödynnetään monipuolisesti kirjallisuutta ja viimeisintä alan tutkimustietoa. Lisäksi pedagogisen keskustelun koettiin olevan tärkeää perustua lapsiryhmästä ja ryhmän toiminnasta tehtyyn havainnointiin. Erityisen tärkeänä lasten havainnointiin perustuvaa keskustelua pidettiin siksi, että kyseessä on Reggio Emilia -pedagogiikkaa toteuttava yksikkö. Vastaajien mukaan toimintaa suunnitellaan Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisesti pääosin lasten havainnoinnin pohjalta, jolloin myös pedagogisten keskustelujen tulee perustua lasten toiminnasta tehtyihin havainnointeihin. Vastaajien mukaan lasten havainnointiin pohjautuvien pedagogisten keskustelujen kautta mahdollistetaan aidosti lasten toiveisiin ja tarpeisiin perustuvan toiminnan toteutuminen.

Kenttähavainnot tukivat haastateltavien kertomaa. Myös kenttähavainnoista nousi esiin, että pedagogisia keskusteluja käytiin kirjallisuuteen, viimeisimpään alan tutkimustietoon ja lasten toiminnasta tehtyihin havaintoihin tukeutuen. Lasten toimintaa havainnointiin runsaasti ja monin erilaisin menetelmin. Havaintojen monipuolisuus ja pedagogiset keskustelut havaintojen pohjalta tukivat mielestäni pedagogisten keskustelujen laatua ja lapsilähtöisen pedagogiikan toteutumista.

”They are taking notes and pics ALL THE TIME when working with children! And then later on they look at their notes together and plan their work.”
(HKE21.10.2015)



Kuva 6: Monipuolista dokumentointia käytetään pedagogisen keskustelun pohjana

Pedagogisten keskustelujen tavoitteena nähtiin kasvattajien ymmärryksen lisääminen sekä kasvattajayhteisön yhteisen ymmärryksen luominen. Kaksi vastanneista toi esiin, että kasvattajien ymmärryksen kehittymisen kannalta on keskeistä, että käskyjen tai valmiiden vastauksien antamisen sijaan asioista käydään yhteisiä keskusteluja. Pedagogisten keskustelujen kautta kasvattajan kuvattiin työstävän aihetta ja rakentavan siitä oman ymmärryksen, sen sijaan, että toteuttaisi toimintaa vain siksi koska niin on käsketty tehdä. Pedagogisten keskustelujen kautta kasvattajan ymmärrys siitä miksi toimitaan niin kuin toimitaan lisääntyy, ja siten sitoutuminen toiminnan tavoitteisiin vahvistuu.

"...we look at them and we say: "We can't give you the recipe, because it needs to be something that they develop an understanding of. Otherwise, there's no real change that occurs." (H6)

Laadun arviointi ja työn kehittäminen nousi vastauksista esiin tärkeänä osana pedagogisia keskusteluja. Vastaajat toivat esiin, että työn jatkuva arviointi ja sen pohjalta työn kehittäminen on tärkeää. Esimerkkeinä mainittiin muun muassa kehityskeskustelut, arviointipalaverit ja kehittämispäivät. Lisäksi omaa työtä ja toteutettua toimintaa kuvattiin arvioitavan päivittäin.

Toiminnan arviointi arjessa nähtiin tärkeänä, jotta toimintaa pystytään viemään oikeaan suuntaan. Muun muassa lasten oppimisprosessin tukemisen kannalta nähtiin olevan keskeistä, että omaa toimintaa suhteessa lasten aktiivisen ajattelun tukemiseen pohditaan päivittäin.

Kenttähavainnot tukivat haastateltavien kertomaa. Haastateltavien antamien esimerkkien lisäksi kenttähavainnoista nousi esiin oman työn arvioiminen säännöllisesti myös arjessa. Lähes päivittäin toimintaa suunnitellessaan kasvattajat pohtivat kuinka onnistuivat viimeksi ja kuinka voivat varmistaa toiminnan toteutuvan paremmin tai yhtä laadukkaasti myös tällä kertaa.

Valtaosa vastaajista oli sitä mieltä, että keskustelukulttuuri Mid-Pacific Institutessa on sellainen, jossa omat ajatukset uskalletaan tuoda esiin vaikka ne eriaisivätkin muiden mielipiteistä. Erilaisia mielipiteitä kunnioitetaan ja niiden pohjalta pyritään luomaan yhteistä ymmärrystä. Lisäksi kolme vastaajista kertoi, että rehellisiä keskusteluja omista tuntemuksista ja toiminnan tavoitteiden toteutumisesta pidetään tärkeinä. Laadukkaan toiminnan kannalta nähdään olevan tärkeää, että opettajat tuovat rehellisesti esiin ajatuksiaan toiminnasta ja lasten oppimisesta. Erityisen tärkeänä rehellisiä keskusteluja pidetään muutosten aikana ja silloin, kun tuntuu, että toiminta ei etene tavoitteiden mukaisesti.

"...and hopefully having those open, honest discussions about the results, which would be what we see in the students, our observations about the student learning." (H4)

Kaksi asiantuntijaa toi esiin, että työyhteisössä on pyritty luomaan keskustelukulttuuria jossa ideoinnin merkitys ymmärretään ja omia ideoita uskalletaan tuoda esiin. Vastaajien mukaan ideoita ei usein tuoda esiin koska niiden pelätään olevan huonoja. Lisäksi jos ideaa ei hyödynnetä, luullaan sen olevan huono ja idean hylkääminen otetaan henkilökohtaisesti. Nämä kaksi vastaajaa myös kuvasivat laadukkaiden keskustelujen kannalta olevan tärkeää, että kaikki kasvattajat ottavat vastuuta ideointiin osallistumisesta ja että ilmapiiri on kannustava ja ammatillinen.

"The Italians said that in America we... when we disagree we shut down versus that just now is becoming the point of a deep conversation. It should not happen here..." (H2)

Haastatteluista nousi esiin, että pedagogisen keskustelun merkitys korostuu muutostilanteissa. Esiopetusryhmässä on toimintakauden alusta alkaen pyritty hyödyntämään entistä enemmän Reggio Emilia - pedagogiikan toimintaperiaatteita. Esiopetusryhmän toiminnan ra-

kenteet eivät kuitenkaan mahdollista toimimista pedagogiikan mukaisesti yhtä hyvin kuin päivähoitoryhmässä. Esiopetusryhmällä on erikseen musiikinopetusta, liikuntaa ja muutamia muita aineita ja aikataulu ei salli ryhmää toimimaan täysin Reggio Emilia - pedagogiikan mukaisesti. Tämän toimintavuoden haasteena onkin ollut Reggio Emilia - pedagogiikan toteuttaminen aikataulun haasteista huolimatta ja kasvattajien ymmärryksen kehittäminen pedagogiikan toimintatapoihin liittyen. Säännöllisillä pedagogisilla keskusteluilla on ollut suuri rooli tässä muutoksessa ja toiminnan ohjaamisessa oikeaan suuntaan. Aikaa keskustelulle on pyritty varaamaan aiempaa enemmän.

“Today, I didn't work at all with the kids. We just sat there and talked because we haven't really got to -- We're still trying to figure out where to go with what's going on. Sometimes that happens.” (H3)

Kenttähavainnot tukivat haastateltavien kertomaa. Pedagogisia keskusteluja toiminnan suunnasta käytiin muutosvaiheessa hyvin paljon. Keskusteluja käytiin päivittäin ja usein montakin kertaa päivän aikana. Keskusteluja käytiin sekä oman esiopetustiimin kesken että yhdessä asiantuntijoiden kanssa. Asiantuntijoilta ja esimieheltä haettiin tukea ja ohjausta sekä vahvistusta omille ajatuksille. Tukea haettiin kokouksissa ja niiden ulkopuolella aina tarvittaessa. Esimies ja asiantuntijat osallistuivat esiopetusryhmän kokouksiin säännöllisesti. Ajoittain kasvattajat kokivat vahvojakin epävarmuuden ja turhautumisen tunteita. Epävarmuutta koettiin muun muassa liittyen siihen, osattiinko lapsen ajattelutaitojen kehittymistä aidosti tukea ilman johdattelua, vai oltiinko omalla toiminnalla vaikutettu lapsen ajatteluun. Turhautumista puolestaan koettiin muun muassa silloin kun projektityöskentelylle ei löydetty suuntaa tai se kun se ei edennyt toivotulla tavalla.

8.3 Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle

Haastateltavien mukaan pedagogisen keskustelun ylläpitäminen on tärkein pedagogisen johtajuuden menetelmä ja säännölliset mahdollisuudet pedagogiselle keskustelulle nähtii ensiarvoisen tärkeinä. Pedagogisten keskustelujen nähtiin edistävän varhaiskasvatuksen laatua ja siksi keskustelulle tulee vastaajien mukaan luoda säännöllisiä foorumeita. Myös foorumeiden säännöllisestä toteutumisesta nähtiin olevan tärkeää pitää kiinni.

“I think on going pedagogical leadership helps to maintain the high quality...” (H7)

Kenttähavainnot tukivat haastateltavien kertomaa rakenteiden tärkeästä merkityksestä Mid-Pacific Institutessa. Lisäksi kenttähavainnoista nousi esiin, että rakenteiden luomisen ei nähty

olevan vain johtajan tehtävä, vaan myös kasvattajat pyrkivät luomaan rakenteita pedagogiselle keskustelulle. Kaikki kasvattajat myös ottivat vastuuta pedagogisen keskustelun säännöllisestä toteutumisesta.

Sekä haastatteluista että kenttähavainnoista nousi esiin, että Mid-Pacific Institutessa pedagoginen keskustelu nähdään erittäin tärkeänä ja siksi sille on yksikössä pyritty luomaan monia rakenteita. Yksi aineistosta nouseva rakenne on keskiviikon kokous, joka on joka toinen viikko suunnattu koko ala-asteen henkilökunnalle ja joka toinen viikko kokoustetaan tiimeittäin. Tämän lisäksi muita rakenteita ovat kehittämispäivät, viikoittaiset tiimipalaverit sekä viikoittainen lounaspalaveri, vaikkakin lounaspalaveri on epävirallinen ja vapaaehtoinen. Aineistosta kävi myös esiin, että pedagogisia keskusteluja käydään lisäksi säännöllisesti ennen toiminnan alkua, päivän lomassa ja heti sen jälkeen. Alla olevassa haastateltavan vastauksessa tuotiin esiin myös johtajan havainnointi ryhmissä ja siihen pohjautuvat keskustelut.

“...but also observing, she observes us and states you know what you did... what... just like reflection, what you did well and some things that you need to work on. It's just twice a school year.” (H5)

Johtaja ja asiantuntijat pyrkivät osallistumaan tiimien kokouksiin säännöllisesti. Pedagogisen keskustelun tarpeen lisääntyttyä muutosten vuoksi syksyllä, luotiin työyhteisössä uusia rakenteita riittävän keskustelun mahdollistamiseksi. Johtaja ja asiantuntijat kokivat erittäin tärkeäksi osallistua näihin kokouksiin ja olla tukena muutoksissa.

Jotta pedagogiikka voi toteutua laadukkaasti, tarvitaan vastaajien mukaan siis monia mahdollisuuksia yhteiseen pedagogiseen keskusteluun. Muun muassa lasten toiminnan havainnointiin pohjautuvien säännöllisten yhteisten keskustelujen kautta kuvattiin voitavan edistää yhteisen ymmärryksen syntymistä toiminnan tavoitteista ja pyrkiä kehittämään toimintaa sen mukaisesti.

“We look at the student work together... If we look at the work together, that will help us understand how the child is learning and what we need to do to improve our practice.” (H6)

Haastatteluista nousi esiin, että laadun arviointi ja sen pohjalta toiminnan kehittäminen nähtiin laadukkaana varhaiskasvatuksen edellytyksenä. Tästä johtuen laadun arvioinnille ja toiminnan kehittämiseksi nähtiin myös olevan tärkeää luoda rakenteita, joiden avulla säännöllinen kehittämistyö kyetään varmistamaan. Vastaajien mukaan muun muassa kehityskeskustelut ovat yksi tärkeä rakenne jossa työtä arvioidaan ja kehitetään. Vastaajat kertovat, että Mid-

Pacific Institutessa kasvattajien kehityskeskustelut järjestetään syksyisin ja keväisin. Kehityskeskusteluissa käydään läpi opettajien tavoitteita, suunnitelmia tavoitteiden saavuttamiseen sekä pohditaan kuinka aiemmat tavoitteet saavutettiin. Keskustelut tallennetaan kunkin opettajan sähköiseen portfolioon ja johtaja käyttää keräämäänsä tietoa suunnitellessaan toimintavuoden viimeistä palaveria. Myös johtaja käy kehityskeskustelun oman esimiehensä kanssa.

Reflektoinnin ja arvioinnin ohella mahdollisuudet säännölliseen suunnitteluun nähtiin vastaajien mukaan tärkeänä. Kenttähavainnot tukivat haastateltavien kertomaa. Toimintakauden aikana Mid-Pacific Institutessa järjestetään useita palavereja joissa toimintaa suunnitellaan yhteisesti. Lisäksi tiimit suunnittelevat toimintaa yhdessä ja opettajat myös itsenäisesti.

“I think planning is super important and planning would probably be a number one thing. You need to have that. That is part of your cycle of what you're doing with pedagogy... is to be able to reflect and talk so that you can go forward.” (H3)

Yhteistyö vanhempien kanssa nousi muutamissa vastauksissa esiin osana pedagogista johtajuutta. Vastauksissa vanhempien kanssa tehtävää säännöllistä yhteistyötä pidettiin tärkeänä ja myös sille koettiin olevan tärkeää luoda säännölliset rakenteet. Yhteistyörakenteina mainittiin kasvatustalokeskustelut, perinteiset vanhempainillat, pedagogiset illat vanhemmille sekä tehdyn dokumentoinnin jakaminen vanhemmille.

8.4 Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle

Sekä asiantuntijoiden että lastentarhanopettajien kuvauksista kävi ilmi, että ajan löytäminen pedagogiselle johtajuudelle on usein vaikeaa. Haastateltavien mukaan ajan varaamista pedagogiselle johtajuudelle hankaloittavat arjen hektisyys, tiivis työskentely lapsiryhmässä sekä muut työt ja vaatimukset.

“Ok, I'd say time. Mmm...yeah and it would be just balancing, so balancing mmm... there's a balance of all the professional demands... with the other demands that one has...” (H6)

Haastateltavat kuvasivat näkevänsä ajan varaamisen pedagogiselle johtajuudelle kuitenkin tärkeänä ja pyrkivänsä järjestämään aikaa pedagogiselle johtamiselle säännöllisesti. Kenttämuistiinpanot tukivat haastateltavien kertomaa. Aikaa pedagogiselle johtajuudelle pyrittiin järjestämään niin johtajan kuin kasvattajien toimesta. Ajan järjestämisessä pedagogiselle johtajuudelle oltiin myös melko luovia ja sitä onnistuttiinkin kenttähavaintojen perusteella järjestämään melko paljon.



Kuva 7: Pedagogiselle keskustelulle on luotu monia mahdollisuuksia.

Yhdessä tiimissä perjantai-iltapäivä on varattu täysin pedagogiselle keskustelulle asiantuntijan johdolla. Vaikka välillä eteen tulee kiireellisiä arjen asioita jotka pitää käydä läpi, pyritään kokouksessa pitämään kiinni pedagogiikan ensisijaisuudesta. Perjantain lisäksi tiimi tapaa myös maanantaisin noin reilun tunnin ajan ja joka toinen keskiviikko tunnin ajan. Tiimin pedagogi ja vastaava opettaja myös keskustelevat päivittäin aamulla sekä lasten päiväuniaikaan.

"Yes, we have a study group like that. It's not working as affectively as we would like... Again it's that element of time and what we, sometimes things come up that we have to discuss. But we are trying to preserve it as much as is

possible. Fridays are towards more the pedagogy and the leadership and developing..." (H2)

Lasten toiminnan ja ajattelun dokumentointi sekä sen pohjalta toiminnan suunnittelu kuuluvat oleellisesti Mid-Pacific Institutessa toteutettavaan pedagogiikkaan. Havaintojen pohjalta projektit suunnitellaan vastaamaan lasten kiinnostuksen kohteita ja tukemaan oppimista lasten oman sekä vertaisten kanssa yhteisen toiminnan ja ajattelun kautta. Toimintaa suunnitellaan havaintojen pohjalta siis päivittäin ja tämä vaatii paljon pedagogista keskustelua. Vastauksista nousi selvästi esiin, että Reggio Emilia - pedagogiikan laadukas toteutuminen vaatii aikaa pedagogiselle johtajuudelle.

"The time, finding time, I need time, we do the best what we can... From our point of view, which is what all ties to time, is that finding the time to look at the documentation to value the documentation in front of us. To make it drive. What we do and what we do as a community and what we do as project work, whatever we are working on...working with that is a struggle" (H2)

Edellisten lisäksi pedagogiselle johtajuudelle pyritään järjestämään aikaa ja mahdollisuuksia myös rakenteiden ulkopuolella ja arjen toiminnoissa.

"...Sometimes it's one on one. So when I'm in the class room I might walk up to the teacher and we'll have a conversation. I'm sharing what I'm looking at, so they can kind of see it and ask what questions they have. I try to have those small intimate times with them as much as I can." (H2)

Työyhteisössä on kehitetty myös muita mahdollisuuksia pedagogiseen keskusteluun virallisten rakenteiden ulkopuolella. Esimerkiksi kolme kertaa viikossa kasvattajien on mahdollista syödä lounaansa kokoushuoneessa, missä käydään keskustelua kirjan luvusta, joka on annettu kaikkien luettavaksi. Päiväkodin johtaja johtaa keskustelua. Eri ryhmien opettajat on sekoitettu kolmeen eri ryhmään, jotta keskustelu muiden ryhmien opettajien kanssa mahdollistuu.

"...so it's optional... Not everybody comes... But they do come because everybody likes to talk... It's Mondays, Tuesdays and Thursdays... and you are very welcome." (Äänite 8.10.2015)

Lisäksi monet tiimit tapaavat aamuisin ennen toiminnan alkua, jotkut koulun jälkeen, ja monet ottavat aikaa keskusteluun myös päivän aikana. Kasvattajilta vaadittiin myös paljon joustavuutta, jotta aikataulut saatiin järjestettyä niin, että aikaa keskustelulle löytyi. Tämä kaikki tapahtui kasvattajien omasta aloitteesta. Kenttämuistiinpanoista kävi kuitenkin ilmi,

että tiimien yhteistyöllä ja johtajan tuella oli myös vaikutusta ajan järjestymiseen pedagogiselle keskustelulle.

“They’ve been setting up these meetings that begin at 6.45 in the morning and they’ve got these other meetings through the day...They are carving that time up themselves, I never told them to do that. They decided they needed those meetings. The 3th and 4th grade teachers meet on Wednesday mornings before school starts. That was... That’s their choice... The people just find the time because there just isn’t enough time to schedule so we find things that are off schedule.” (H6)

Kokousten säännöllistä toteutumista pidettiin tärkeänä. Kokoukset pidetään, vaikka kaikki eivät sillä kertaa pääsisikään paikalle. Ajan kanssa kaikki kuitenkin pääsevät osallistumaan vuorollaan ja läpi käydyt asiat tietysti huolehditaan myös poissa olleiden tietoon.

“ Then again when it comes to the curriculum... We talk about what the project work is... We do have meetings after school. Right after school. But we can’t always have the whole team there... So whoever is there joins.” (H2)

Haastatteluista ja kenttähavainnoista käy esiin, että erityisesti muutosten aikana ajan varaaaminen pedagogiselle johtajuudelle koettiin tärkeänä. Mid-Pacific Instituten esiopetusryhmä alkoi toimintakauden alussa hyödyntämään Reggio Emilia - pedagogiikan toimintatapoja entistä enemmän. Uusien toimintatapojen sisäistäminen ja vieminen toimintaan on ollut ajoittain haastavaa. Muutokset vaativat aikaa, eikä niitä voi kiirehtiä. Muutostilanteissa pedagogiselle johtajuudelle on varattava riittävästi aikaa. Mid-Pacific Instituten työyhteisössä aikaa keskustelulle onkin muutoksen aikana pyritty järjestämään paljon.

“They don't split up subjects in Reggio. I haven't completely figured it out yet... It's hard, because we're all working really hard... and to have time to figure it out... what it should look like and then be able to do that and then see what works and what doesn't work. There hasn't been a whole lot of time for that.” (H3)

“Taas aikainen aamu... Väsyttää... Lähdin kotoa jo 05:15... On kyllä aikamoista kuinka usein nämä tapaavat ja miettivät tätä reggiota ja mihin projekti etenee ja miten lasten ajattelu saadaan esiin ja miten sitä viedään eteenpäin... Ihan en kyl itsekään vielä hiffaa mihin tää projekti on menossa...” (HTO22.10.2015)

8.5 Pedagogisen johtajuuden jakaminen

Kaikkien vastanneiden mukaan pedagoginen johtajuus on jaettua vastuuta laadukkaan pedagogiikan toteuttamisesta. Pedagogisen johtajan roolin kuvattiin olevan joillakin kuitenkin hieman vahvempi kuin toisilla, riippuen koulutuksesta, kokemuksesta ja työtehtävästä. Vastuun yhteisen ymmärryksen luomisesta sekä osaamisen ja työtapojen kehittämistä tuli vastaajien mukaan kuitenkin olla jaettua. Yksi vastanneista toi esiin, että kokee yksikön jaetun johtajuuden toimintakulttuurin taustalla vaikuttavan Reggio Emilia - pedagogiikan toimintaperiaatteet.

"Shared responsibility of developing your understanding and your knowledge and your practice. I think it's everybody's responsibility to take part in that, but there are, within the group, people who do have more understanding in certain areas." (H4)

"The Italians don't even have a director... It's all about educational leadership". (H2)

Kenttämuistiinpanoista ja haastatteluista käy ilmi, että Mid-Pacific Institutessa johtajuus on jaettua. Johtajuus jakautuu ensisijaisesti Reggio Emilia - pedagogiikan mukaisesti pedagogille ja atelieristalle, joiden työtehtäviin kuuluu kasvattajayhteisön toteuttaman pedagogiikan ohjaaminen. Lisäksi myös lastentarhanopettajat ottavat aktiivisesti vastuuta laadukkaan pedagogiikan toteutumisesta, ja jakavat johtajuutta edelleen opettajan assistenteille omissa tiimeissään.

"Tämä Reggion mukainen järjestely on aika mahtava... että on atelierista ja pedagogi tukemassa tiimien toimintaa... Ja että kaikki kuitenkin osallistuvat kokouksessa toiminnan suunnitteluun... Apuopetkin..." (HMA5.10.2015)

"Well, ultimately, I'm responsible for planning in the classroom. I'll plan projects and things, then talk to my assistant teacher about it... She's always there for me to bounce ideas off of. I'll tell her this is what I'm thinking, and this is where I think it would go," and I'll ask her "What do you think about that?" (H4)

Mid-Pacific Institutessa jaetun johtajuuden voidaan nähdä jakautuvan myös lapsille. Kasvattajat näkevät lapset kykenevinä ja pätevinä toimijoina. Lapset nähdään kykenevinä ottamaan vastuuta omasta oppimisprosessistaan. Lasten osallisuus toteutuu yksikössä havaintojen perusteella hyvin ja lapset ovat suunnittelemassa oppimisprosessin suuntaa. Kasvattajat kertovat,

että osallisuus voimaannuttaa lapsia kun he saavat kokemuksia vallasta ja vastuusta. Ei tietenkään niin, että opettajalla ei olisi aikuisen vastuuta, vaan niin että lapsi ymmärtää omat oikeutensa ja vastuunsa. Kasvattajat myös kuvaavat, että osallisuuden kautta lapset oppivat oppimaan oppimisen taitoja sekä ymmärtävät miksi oppiminen on tärkeää. Yksi vastaajista kuvasikin ryhmänsä lapsien oppineen osallisuuden kautta, että helpot tehtävät harvoin opettavat uutta. He ymmärtävät, että jotta oppimista voi tapahtua, tulee tiedon ja ymmärryksen syntymiseen eteen tehdä töitä. Lapset ovatkin mukana pohtimassa, mitä halutaan oppia ja miten se opitaan.

“So when I walk into the class room, I don’t see myself as the teacher of 30 children, I see myself as one of 35 teachers.” (H2)

Kaikki haastateltavat kokivat jaetun johtajuuden kannalta olevan tärkeää, että kaikkien kasvattajayhteisön jäsenten ajatuksia ja ideoita arvostetaan. Lisäksi pidettiin tärkeänä, että kaikkien osaaminen sekä vahvuudet tiedostetaan ja hyödynnetään. Jaetun johtajuuden nähtiin edistävän laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista, sillä osaamista on käytössä runsaasti kun kaikkien ideoita arvostetaan ja hyödynnetään. Jaettu johtajuus edisti näiden vastaajien mukaan laadukasta varhaiskasvatusta paremmin kuin yhden ihmisen autoritääriin johtamiskulttuuri. Erään vastaajan mukaan pedagoginen johtajuus perustuu juuri siihen oletukseen, että jokainen kasvattaja nähdään vahvana ammattilaisena, joilla on tarvittavaa asiantuntijuutta ja osaamista tehdä päätöksiä lasten kasvatukseen ja opetukseen liittyen. Johtajuutta jaettaessa kasvattajien nähdään olevan kykeneviä ottamaan johtajuus haltuun ja tekemään päätöksiä omatoimisesti tarvittaessa.

“...the teachers to also have a collaborative working relationship. I think that makes for high-quality education for the children, too, because I don't think you can have just one person saying how things are, because you've got all these other ideas that will just make it better for the kids.” (H4)

“...that everyone’s ideas and thoughts are heard and respected...” (H8)

Mid-Pacific Institutessa esimies kykenee jakamaan johtajuutta, sillä hän tuntee henkilökuntansa ja tietää kuinka hyviä kasvattajia he ovat. Hänen on mahdollista jakaa johtajuutta kaikille kasvattajille, sillä hän tuntee heidän vahvuutensa. Johtajan mukaan jokaisella työyhteisön jäsenellä on vahvuuksia ja hän pyrkii aina mahdollisuuksien mukaan hyödyntämään niitä. Myös kasvattajayhteisön jäsenet kuvaavat johtajan tuntevan työyhteisön erittäin hyvin. He kuvaavat tietävänsä, että johtaja pitää tärkeänä mahdollisuutta jakaa johtajuutta ja kiinnittää sen vuoksi esimerkiksi paljon huomiota rekrytointiin.

"Acknowledging the strengths that teachers have is important. I have one role but I believe that I can step back and think about how wonderful each of these teachers are because I see them, I see what they do, I know how they speak, so mm.. and if there is something that needs to be done I will go, ok I think that teachers can handle this... I could go to any teacher and say will u take this leadership role? I do think I know their strengths. I think even the weakest faculty on board has strengths. And what I try to do is to play to the strengths that that person has." (Äänite7.10.2015.)

Jaetun johtajuuden kuvattiin useissa vastauksissa näkyvän tuen saamisena ja antamisena työyhteisössä. Jaettu johtajuus nähtiin tukena ylhäältä alas eli johdolta kasvattajille sekä alhaalta ylös eli kasvattajien tukena johtajalle. Kasvattajien tuki johdolle nähtiin muun muassa oman vastuun kantamisena ja oman asiantuntijuuden tarjoamisena työyhteisön käyttöön. Tämän lisäksi tuki nähtiin horisontaalisena, jolloin kasvattajayhteisön jäsenet tukevat toisiaan.

"Having support... at higher level, like weather it is administration...or principal..." (H8)

"I guess I see it thriving back and forward. I see the administration but I also see it coming from the teachers as well. It's a back and forth conversation... And just the other conversations with the other teachers help support that leadership..." (H2)

Eräs vastaajista kertoo kysymyksen herätessä kääntyvänsä kollegan tai esimiehen puoleen pyytäen mielipidettä tai apua. Sillä tavalla, avun antajana, hän myös näkee kaikkien voivan olla joskus jollain tavalla pedagogisen johtajan roolissa. Vastaaaja myös kertoo, että opettaja on pedagoginen johtaja ensisijaisesti tiimissään ja lapsiryhmässään. Hän kuvasi johtajalla olevan visio toiminnasta jota kohti hän ohjaa kasvattajayhteisöä, mutta jaetun johtajuuden kautta visio tulee myös osaksi lapsiryhmän toimintaa.

"...she has the overall vision. But of course, because she's not in the classroom, she needs us to be able to put it into practice." (H4)

Haastatteluista nousi lisäksi esiin, että jaetun johtajuuden näkökulmasta yhteinen työn reflektointi nähdään tärkeänä. Jaettu johtajuus nähtiin jaetun ymmärryksen luomisena ja yhteistyönä. Kaikki haastateltavat kuvasivat keskustelewansa toiminnan suunnasta aina yhdessä tiimin kanssa. Omat ideat tuodaan aina yhteiseen keskusteluun ja päätökset tehdään yhdessä. Yksi vastaaja kuvaa tekevänsä tiimityötä ja siksi päätökset tulee tehdä yhdessä. Jaettu johtajuus nähtiinkin haastateltavien kuvauksissa yhteisenä reflektointina ja sen pohjalta päätösten

tekemisenä. Muutama vastaajista kuitenkin muistutti, että taustalla tulee aina olla henkilö, joka tekee tarvittaessa viimeisen päätöksen.

"I would say that it is collaboration between -- I think in our setting I would say it's a group of teachers that collaborate and decide on what would be a best practice for that specific curriculum. That's what I would say it is." (H3)

Mid-Pacific Institutessa johto pyrkii jakamaan johtajuutta aktiivisesti ja opettajia kannustetaan pedagogisen johtajuuden haltuunottoon. Johto alleviivaa kaikkien olevan päteviä ja toteuttavan pedagogista johtajuutta ainakin omassa ryhmässään. Pedagogisen johtajuuden rooliin astumista kannustetaan kuitenkin myös laajemmassa mittakaavassa ja henkilökunnan henkilökohtaista osaamista pyritään hyödyntämään ja jakamaan muun muassa koko koulun yhteisissä kehittämissäpäivissä sekä myös koulun ulkopuolella.

"Our principal is always trying to encourage everybody, tell everybody that you're all leaders. Yeah. That's true, I think. First and foremost, in your own classroom." (H4)

"Pedagogical leaders? I'm sure they all are... I feel like everybody is, just in different ways and probably through different pedagogical lenses... but I do feel that each one of the teacher is and I think our principal leads us that way..." (H7)

Yksi vastaajista kuvaa jakavansa johtajuutta kirjoittamisen kautta. Reggio Emilia - pedagogiikkaan kuuluu syvälliset kuvaukset projekteista, lasten oppimisesta ja ajattelun kehittymisestä sekä muista asioista ja ilmiöistä jotka ovat ajankohtaisia yhteisössä. Opettajan tehtävänä on kuvata ja reflektoida prosesseja muille kasvattajille sekä vanhemmille. Vastaaja kokee jakavansa pedagogista johtajuutta kirjoitustensa kautta. Kirjoitusten avulla hän kokee tuovansa esiin omaa asiantuntijuuttaan sekä näkökulmiaan ja perustelujaan toiminnalle.

"...for me in the writing that I use to communicate to the parents and the team... That is how I feel like my role is sharing my pedagogical leadership... Share my voice that way, you know a little bit more subtle way... so that... because I feel that when I write those things then they get a look in my perspective and why I feel it is important that we are doing this... I don't straight out tell them what to do." (H7)

Lopuksi vielä sitaatti, joka kuvaa erinomaisesti Mid-Pacific Institutun kasvattayhteisön näkemystä jaetusta johtajuudesta.

"You have to learn how to be your best for those kids. Because you don't know everything, you need to be able to work with others. If you do know some things, you have a responsibility to share them to help others along, too. It's just that whole idea of collaboration. Everybody's sharing, because you all have a responsibility to learn, and you all have a responsibility to share, and it's all for your growth and development as a professional which then will allow the children to learn and grow and develop to their best potential." (H4)

8.6 Oman osaamisen ylläpitäminen ja johtajuuden haltuunotto

Mid-Pacific Institutessa pedagoginen johtajuus nähdään jaettuna vastuuna laadukkaan pedagogiikan toteutumisesta ja myös oman osaamisen kehittäminen koettiin olevan jokaisen kasvattajan vastuu. Vaikka vastuun nähtiin olevan jaettua, tuotiin esiin myös esimiehen vastuu oman osaamisen kehittämisestä ja kasvattajien osaamisen kehittämisestä. Kaikkien vastaajien mukaan pedagogisen johtajan on tärkeää huolehtia oman osaamisen ylläpidosta. Viimeisimmän tutkimustiedon tunteminen ja tiedon jakaminen henkilöstölle nähtiin tärkeänä. Vastauksissa tuotiin myös esiin, että voidakseen tukea kasvattajia työssään, tulee johtajalla olla riittävästi koulutusta ja kokemusta.

Vaikka vastuu koettiin jaetuksi, toi kasvattajayhteisö esiin, että viime kädessä vastuu työyhteisön osaamisen kehittämisestä on johtajalla. Myös johtaja itse nosti esiin, että hänen on ensiarvoisen tärkeää olla tietoinen viimeisimmästä varhaiskasvatuksen tutkimustiedosta. Johtajan mukaan hän pyrkii aktiivisesti ylläpitämään omaa osaamistaan kyetäkseen perustelemaan päätöksensä viimeisimmän tutkimustiedon avulla. Myös kasvattajat kuvasivat johtajan aina perustelevan päätöksiä viimeisimmän tutkimustiedon avulla ja jakavan sitä muutenkin työyhteisössä aktiivisesti.

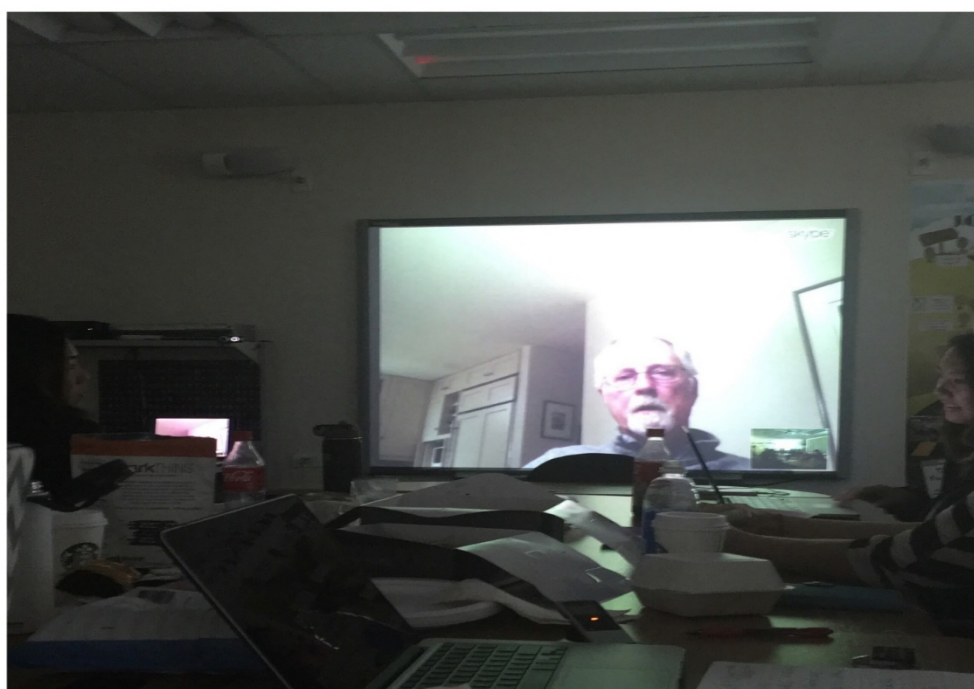
"I think she's one who researches things very thoroughly, not just with reading but also going to conferences before she starts talking to us. If she wants to change something, she's thoroughly researched and has seen, say, a few schools who have already implemented it instead of saying: "This is what I'm thinking of changing." So it's, this is what I've been researching, this is what I found out, and this is how it's implemented in the school." She always states that it's not going to look the same way with us but she wants it somehow integrated at our school." (H5)

Mid-Pacific Institutessa osaamista ylläpidetään monin eri tavoin. Sekä johtaja että kasvatushenkilöstö asiantuntijat mukaan lukien osallistuvat säännöllisesti erilaisiin varhaiskasvatuksen

koulutuksiin ja konferensseihin. Joskus konferensseissa käydään kuuntelemassa ja joskus itse puhumassa sekä kertomassa omasta työstä. Molempien roolien nähtiin kehittävän kasvattajan osaamista. Yksi osaamisen kehittämisen menetelmä on myös osaamisen jakaminen. Jos kasvattaja tai johtaja käy konferenssissa tai koulutuksessa, oletetaan hänen jakavan uusi tieto kasvattajayhteisön muille jäsenille.

Lisäksi Pid-Pacific Institutessa käy vierailijoita puhumassa erilaista aiheista ja myöhemmin omaa työtä pohditaan vierailijan esiin tuoman näkökulman avulla. Muita osaamisen kehittämisen muotoja ovat kehittämispäivät, kehityskeskustelut sekä arviointi- ja suunnittelupalaverit. Lisäksi kiinnostavana menetelmänä nousi esiin skype-petys. Päivähoitoryhmä käy säännöllisesti skype-keskusteluja Reggio Emilia -pedagogiikan asiantuntijana pidetyn George Formanin kanssa. Tuokioiden aikana kasvattajat esittelevät tekemäänsä dokumentaatiota sekä ryhmän toimintaa ja niitä reflektoidaan George Formanin kanssa. Lasten havainnointi valokuvaamalla ja videoimalla sekä havainnointimateriaalien analysointi ovatkin tärkeitä osaamisen kehittämisen menetelmiä päivähoito- ja esipetusryhmässä. Havainnoinnin ja siihen pohjautuvan pedagogisen keskustelun avulla kasvattajat pyrkivät lisäämään omaa ja yhteistä ymmärrystä lasten oppimisprosesseista.

"We have PD... You know with George, looking at video... and what to look for in videos... And how to see children's learning through what they are doing in their play. Which is captured on video. We are also looking at stills... pictures..." (H8)



Kuva 8: Skypetystä George Formanin kanssa.

Valtaosa vastaajista toi esiin tutustuvansa alan tutkimukseen ja muihin kiinnostaviin ilmiöihin myös omalla ajallaan. Jos jotain hyvin kiinnostavaa löytyy, jaetaan se myös muille kasvatusyhteisön jäsenille. Joskus kiinnostusta herättäneestä asiasta päädytään keskustelemaan työajalla enemmänkin, mutta usein se on vain pieni oman työn pohdintaan virittävä vinkki. Kenttähavaintoni tukivat haastateltavien kertomaa. Päästyäni osaksi yhteisöä, sain sähköpostiini useita artikkeleita joihin kasvattajat olivat itsenäisesti perehtyneet ja jotka he halusivat jakaa muiden kanssa.

Mielenkiintoinen osaamisen kehittämisen menetelmä oli lounaskokoukset. Lounaskokouksissa lounaan lomassa keskusteltiin kirjan luvusta, jota kasvattajayhteisössä parhaillaan luettiin. Itseä eniten luvussa kiinnostanut kohta esiteltiin muille ja sen jälkeen siitä keskusteltiin yhteisesti. Tavoitteena on, että keskusteluissa nousseita toimintatapoja hyödynnetään omassa lapsiryhmässä ja hyödyntämisen jälkeen kokemuksista palataan keskustelemaan yhdessä.

Edellisten lisäksi osaamista ylläpidetään Mid-Pacific Institutessa tutustumalla muiden kasvattajayhteisöjen toimintatapoihin. Omaa työtä koettiin olevan hyvä peilata siihen miten muut asioita tekevät. Vierailujen lisäksi tapaamisia järjestetään oman koulun sisällä muun muassa esi- ja alkuopettajien kesken sekä aineittain. Koulussa on tehty ryhmiä joihin esiopettajatkin kuuluvat, jotka keskustelevat aineittain opetukseen liittyvistä asioista. Yleensä nämä ryhmät kokoontuvat kehittämispäivänä ja pohtivat kuinka kyseistä aihealuetta voisi kehittää ja miltä se näyttää eri-ikäisten lasten opetuksessa. Lisäksi ulkopuolisille järjestetään koulutustapahtumia Mid-Pacific Institutessa. Kasvattajien suunnitellessa koulutuksia muille, nähdään oppimista tapahtuvan oman työn pohtimisen kautta myös koulutuksen suunnitelleiden kasvattajien keskuudessa. Kenttähavaintoni tukevat tätä näkökulmaa. Pääsin osallistumaan yhden työpaikan suunnitteluun ja näin kuinka kasvattajien oma osaaminen kehittyi ja koin kuinka oma osaamiseni kehittyi.

Muutamista vastauksista nousi esiin, että johtajan koettiin olevan tärkeää tuntea yksikkönsä ryhmät ja niiden toiminta. Havaintojen perusteella sen nähtiin olevan tärkeää myös laajemmin kasvattajayhteisössä. Kaksi vastaajista kuvasi ottavansa johtajuutta haltuun pysymällä ajan tasalla tiimien ja lasten tilanteesta. Johtajuuden haltuunottoa nähtiin edistävän ryhmien toiminnan havainnointi ja tiimien kokouksissa mukana oleminen.

“It’s important to be in the community... To know what is happening. Being in is part of being a good leader. Spending time in the trenches... You have to in order to see what the problems are...” (H2)

Johtamisen haltuunottoon kuvattiin yhdessä vastauksessa liittyvän tietynlainen jämäkkyys. Vastaaja kertoi pedagogisen johtamisen olevan pääosin ohjaamista ja tukemista, mutta joskus hänen mukaansa tarvitaan myös jämäkkyyttä puuttua asioihin. Vastaaja kuvasi pedagogisen johtajan tehtävänä olevan tuen ja ohjauksen lisäksi havaitsemiinsa epäkohtiin puuttuminen. Kenttähavainnoissani johtamisen haltuunotto jämäkkyiden kautta tuli esiin muutamissa tilanteissa. Yksi tilanne oli esimerkiksi eräs kentällä käymäni keskustelu, jossa henkilö perusteli aiempaa jämäkkää toimintaansa. Tämän lisäksi näin kentällä muutamia tilanteita, joissa pedagoginen johtaja ohjasi toimintaa jämäkästi. Näissä tilanteissa tehdyistä havainnoista kävi esiin, että pedagogisen johtajan rooliin kuuluu olennaisesti myös johtajuuden haltuunotto tietynlaisen jämäkkyiden kautta, ja myös sellaistenkin päätösten tekeminen jotka eivät aina miellyttä kaikkia.

8.7 Reggio Emilia -pedagogiikan mukainen varhaiskasvatus Mid-Pacific Institutessa

Lähes kaikki vastaajat toivat esiin, että Reggio Emilia pedagogiikassa ja siten myös heidän toiminnassaan "the image of the child", eli lapsikäsitys on hyvin keskeinen. Vastaajien mukaan Reggio Emilia -pedagogiikan lapsikäsitys on lasta ja lapsuutta kunnioittava sekä arvostava. Lapsi nähdään kykenevänä, pätevänä ja tasavertaisena toimijana.

Vastaajien mukaan "inquiry" eli tutkiva oppiminen on tärkeä osa Reggio Emilia pedagogiikkaa ja Mid-Pacific Institutun toimintaa. Tutkivan oppimisen kuvattiin tapahtuvan erilaisten projektien kautta. Tutkivan oppimisen kautta lasten kerrottiin saavan mahdollisuuden rakentaa suhteen tutkittavaan ilmiöön ajan kanssa, mikä edistää lapsen syvällistä ymmärrystä ilmiöstä. Lapset ovat aktiivisesti osallisena tutkimusprosessissa minkä johdosta syvällinen ymmärrys mahdollistuu. Tutkivan oppimisen kautta lasten kuvattiin oppivan oppimaan itse, sen sijaan, että aikuinen täyttää lapsen mielen valmiilla vastauksilla. Lapset oppivat kyseenalaistamaan ja esittämään kysymyksiä. Tutkimusprosessille annetaan vastaajien mukaan siis runsaasti aikaa. Tutkimusprosessi nähdään yhtä tärkeänä kuin lopputulos. Tutkimusprosessissa annetaan aikaa poiketa tutkimaan eteen tulevia erilaisia pienempiä kysymyksiä ja ilmiöitä. Haastateltavat kertoivat, että tutkivan oppimisen kautta he pyrkivät tukemaan lasten aktiivisia ajattelutaitoja sekä oppimaan oppimisen taitoja. Kenttähavainnot vahvistivat haastateltavien kertomaa. Tutkiva oppiminen oli erittäin suuri osa Mid-Pacific Institutun pedagogiikkaa.

Haastateltavat kuvasivat Reggio Emilia -pedagogiikassa ympäristön olevan kolmannen opettajan roolissa. Kun lasta ja lapsuutta arvostetaan, halutaan lapsille tarjota mahdollisimman rikas ja monipuolinen oppimisympäristö joka tukee oppimista ja luovuutta. Haastateltavien mukaan heidän Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisessa toiminnassaan luonnon materiaalien käytön kerrottiin olevan tärkeää. Lisäksi materiaalien ja lelujen nähdään tulevan tukea lasten luovuutta ja erilaiset rakentelun mahdollistavat lelut sekä materiaalit ovat yleisiä. Hyvin

suunniteltu ja monipuolinen ympäristö mahdollistaa haastateltavien mukaan lasten oppimisen myös silloin kun opettaja ei ole ohjaamassa ja tukemassa toimintaa. Laadukas oppimisympäristö mahdollistaa lasten oppimisen itsenäisesti ja yhdessä.

Haastateltavien mukaan Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisessa toiminnassa aineita ei opeteta erikseen vaan ne yhdistyvät projekteissa. Myös Mid-Pacific Institutun kasvattajat pyrkivätkin eheyttämään toimintaa mahdollisimman paljon. Kasvattajien mukaan kehitettävää on vielä runsaasti, mutta he tekevät parhaansa. Kenttähavainnot vahvistivat haastateltavien kertomaa. Päivähoitoryhmässä oltiin eheyttämisessä pidemmällä kuin esiopetusryhmässä. Esiopetusryhmässä opetus tapahtui vielä pitkälti oppiaineisiin eroteltuina. Kasvattajat olivat kuitenkin hyvin sitoutuneita kehittämään toimintaa.

“It's Reggio, right? They don't split up subjects. I haven't completely figured it out yet... It's hard because we're all working really hard and to have time to figure it out...” (H3)

Dokumentoinnin kerrottiin olevan tärkeä osa Reggio Emilia -pedagogiikkaa ja siten myös Mid-Pacific Institutun kasvattajien toteuttamaa pedagogiikkaa. Dokumentoinnin avulla kasvattajat kuvasivat pyrkivänsä tekemään lasten ajattelua näkyväksi ja dokumentointi myös ohjaa toiminnan suuntaa. Toinen keskeinen periaate Mid-Pacific Institutun Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisessa toiminnassa on lapsilähtöisyys. Toimintaa ei suunnitella etukäteen vaan se etenee lasten ajattelun ja toiveiden pohjalta. Näin ollen yhteisö harvoin tietää, mikä on toiminnan lopputulos. Opettajat havainnoivat ja kuuntelevat lapsia sensitiivisesti ja pyrkivät viemään toimintaa eteenpäin havaintojensa pohjalta. Toiminta kehittyy ja muuttuu jatkuvasti, sen sijaan, että se olisi jokaisella toimintakaudella samanlaista.

“It's not about a cookie cutter, but about type of working that is like taking an easel and painting it new every year” (H2)

Myös leikin kerrottiin olevan keskeinen osa kasvattajien toteuttamaa Reggio Emilia -pedagogiikkaa. Leikkiä arvostetaan ja sille pyritään tarjoamaan monia mahdollisuuksia. Lasten leikille annetaan myös paljon aikaa, sillä pitkäkestoisen leikin nähdään mahdollistavan lasten pääsyn syvälle leikin syövereihin, jolloin oppiminen leikin avulla mahdollistuu.

Reggio Emilia pedagogiikan mukaisesti Mid-Pacific Institutessa opettajan tehtävänä nähdään olevan olla lapsen oppimisprosessin tukija. Opettajan tehtävänä on opettamisen sijaan esittää kysymyksiä joiden avulla lapsen ajattelu etenee. Opettajan nähdään olevan tutkija joka tutkii ja oppii yhdessä lasten kanssa. Lasten osallisuus on myös merkittävässä roolissa ja lapset ovat ohjaamassa toiminnan suuntaa yhdessä opettajien kanssa.

Vastaajat kertoivan yhteistyön vanhempien kanssa olevan hyvin tärkeä osa Reggio Emilia -pedagogiikan mukaista toimintaa Mid-Pacific Institutessa. Vanhempien nähdään olevan tärkeää osallistua toimintaan aktiivisesti ja ymmärtää toiminnan tarkoitukset. Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisesti vanhemmat ovat mukana oppimisprosessissa. Vanhempien halutaan oppivan yhdessä lasten ja opettajien kanssa. Vanhemmille ei sanota, että näin teidän pitäisi tehdä, vaan heille esitellään ja perustellaan kasvattajien toimintaa. Tavoitteena on, että ymmärryksen lisääntymisen kautta vanhemmat alkavat omalla toiminnallaan tukea Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisen toiminnan tavoitteita myös kotona.

Näkemyks lapsen 100 kielestä on keskeinen osa Mid-Pacific Institutun Reggio Emilia -pedagogiikan mukaista toimintaa. Mid-Pacific Institutun kasvattajat pyrkivät aktiivisesti luomaan lapsille mahdollisuuksia ilmaista itseään monipuolisesti erilaisen toiminnan kautta. Muu muassa ateljeessa tapahtuvan toiminnan kuvattiin tarjoavan lapsille monipuolisia mahdollisuuksia itsemillemään.

Edellisten lisäksi Reggio Emilia -pedagogiikan mukaiseen toimintaan Mid-Pacific Institutessa kuuluu haastateltavien mukaan kiireettömyys. Lapsille annetaan aikaa tutkija ja kokea asioita ajan kanssa, sen sijaan, että he pänttäisivät faktoja nopeaan tahtiin. Lapsille annetaan mahdollisuus nauttia ja iloita tutkimusprosessista, sen sijaan, että kiirehdittäisiin kohti valmiita vastauksia.

Reggio Emilia -pedagogiikan mukaiseen toimintaan Mid-Pacific Institutessa ei kuulu lasten opettaminen ja taitojen arviointi perinteiseen tyyliin. Virallisia akateemisia oppimistavoitteita ei ole, vaan tavoitteena on, että jokainen lapsi kehittyy suhteessa omiin taitoihinsa. Kasvattajat ajattelevat, että kun oppimistavoitteita ei ole, silloin ei myöskään ole rajoitteita oppimiselle.

“Because we are not limited to the set amount of skill they need to learn before they leave here, so not having that limitation makes it limitless.” (H7)

Akateemisten oppimistavoitteiden sijaan Mid-Pacific Institutessa tavoitellaan erilaisia ”miehiä”. Oppimisella ei ymmärretä faktojen opettelua vaan erilaisten luonteenpiirteiden ja sitä kautta erilaisten ihmisten kehittymisen tukemista. Pedagogiikalla tavoitellaan lasten kehittävän muut ihmiset ja ympäristönsä huomioon ottaviksi ja aktiivisesti ajatteleviksi maailman kansalaisiksi, jotka haluavat ja pystyvät ratkaista eteen tulevia haasteita yhdessä muiden kanssa.

"I think the aims of that is to really have children that are empathetic and care about our world and care about fixing it because it's going to need some really big fixing." (H3)

Creating beautiful minds instead of minds that are full. It's not about filling them up but about... I guess beautiful, not beautiful in a sense that it's just the Physical but like that they are open. (H7)

Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisessa toiminnassa Mid-Pacific Institutessa yhteisö nähdään erittäin tärkeänä. Yhteisö muodostuu lapsista, kasvattajista, vanhemmista ja ympäristöstä jossa eletään. Lapset, vanhemmat ja kasvattajat oppivat yhteisessä prosessissa joka on yhteydessä ympäristöön. Yhteisön ja ympäristön suhdetta vaalitaan. Lapset, kasvattajat ja vanhemmat nähdään yksilöiden ohella myös yhteisön jäsenenä ja muiden huomioon ottamiseen kannustetaan. Myös vanhemmat ovat osa oppimisprosessia ja heidän toivotaan oppivan näkemään lapsensa yhteisön jäsenenä vain oman lapsen edun ajamisen sijaan.

"I think that the emphasis on the community rather than the individual is also another Reggio principle that again leads to the more beautiful minds because you are not just think of yourself, you are thinking more of everyone." (H7)

8.8 Näkemys laadukkaasta varhaiskasvatuksesta Mid-Pacific Institutessa

Laadukkaan varhaiskasvatuksen keskiössä nähtiin olevan lasta ja lapsuutta arvostava lapsikäisyys. Haastateltavien mukaan varhaiskasvatuksen ollessa laadukasta, kasvatustehtäviä lähestytään lapsen näkökulmasta ja toiminta perustuu lapsikäisyyteen, jonka mukaan lapsuus ja jokainen lapsi on ainutkertainen ja arvokas. Lasten nähdään olevan kykeneviä ja päteviä oppimaan ja ottamaan vastuuta omasta oppimisprosessistaan. Lapsia arvostetaan ja kunnioitetaan tasavertaisina yhteisön jäsenenä.

"I think high quality begins with the teachers understanding of the people that they're working with. I think it really begins there. If they regard children - as every single person, every single individual - as having potential for all these things that we want them to experience, and really respect that, then I think that's the beginning of high-quality education is a sincere belief about the capacity of that child." (H6)

Laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytykseksi kuvattiin lapsilähtöisyys. Toiminnan kuvattiin olevan tärkeää pohjautua lasten tarpeisiin. Tiukkoja akateemisia odotuksia lasten osaamiselle

ei tule olla, vaan kaikki lapset tulisi ottaa vastaan sellaisena kuin he ovat. Opetuksen kerrottiin tulevan lähtevän aina liikkeelle siitä tilanteesta, jossa lapset sillä hetkellä ovat. Tiukkaa opetussuunnitelmaa ei tarvita, vaan toiminnan tulisi edetä lasten toiveiden ja tarpeiden mukaisesti. Lapsia on haastateltavien mukaan tärkeää kuunnella ja antaa heille mahdollisuus ohjata toiminnan suuntaa. Laadukkaan varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma muodostuu haastateltavien mukaan lasten toiveista ja tarpeista. Silloin lapsille ei opeteta tietoa opettajajohtoisesti, vaan oppiminen tapahtuu lasten kokemusten ja ajattelun kautta.

Ollakseen lapsilähtöistä tulee sekä toiminnan että toimintaympäristön haastateltavien mukaan muuttua jatkuvasti lasten tarpeiden mukaisesti. Jotta toiminta voi olla lapsilähtöistä ja muuttua lasten tarpeiden mukaisesti, on lapsia haastateltavien mukaan havainnoitava ja kuunneltava. Opettajien tulee tuntea lapset, heidän tarpeensa, kiinnostuksen kohteensa ja ajatuksensa. Jotta lasten ajattelua ja oppimista voidaan viedä eteenpäin, kuvattiin olevan tärkeää tietää mitkä asiat kiinnostavat lapsia ja miten he jäsentävät asioita.

“High quality education meets the kids where they're at. It will come from their understanding. I think kids naturally, they come to an understanding on their own of the world around them. It's helping them to do that. Not trying to, say, force things on them, but encouraging them where they're at and what they're doing, and bringing them and their learning, their understanding, out of the experiences that they're having.” (H4)

Myös lasten osallisuuden nähtiin olevan osa laadukasta varhaiskasvatusta. Kun lapset ovat osallisena toiminnassa ja voivat esittää mielipiteitään ja kyseenalaistaa asioita, kuvattiin sen voimaannuttavat lapsia. Osallisuuden kautta lasten kuvattiin myös tulen kuulluksi ja kokemus siitä, että aikuiset arvostavat heidän ajatuksiaan on tärkeä. Vastaajien mukaan osallisuuden kautta lapset saavat tärkeitä kokemuksia vallasta, vastuusta, pätevyydestä ja kykeneväisyydestä. Myös vanhempien osallisuus nähtiin osana laadukasta varhaiskasvatusta. Vanhempien kuvattiin tulevan olla osa oppimisprosessia, jotta he ymmärtävät ja hyväksyvät toiminnan tavoitteet.

Kaikki haastateltavat kuvasivat leikin olevan tärkeä osa laadukasta varhaiskasvatusta. Oppimisen kerrottiin tulevan tapahtua opettajajohtoisen pulpettityöskentelyn sijaan leikin kautta. Sekä ohjattu leikki että vapaaleikki koettiin tärkeäksi. Haastateltavien mukaan leikille on myös varattava riittävästi aikaa, sillä pitkäkestoisen leikin nähtiin mahdollistavan leikin syvä-lisyyden ja sitä kautta edistävän oppimista paremmin kuin lyhytkestoinen ja pinnallinen leikki. Myös laadukas ja monipuolinen leikkiympäristö koettiin tärkeäksi. Vastaajien mukaan hyvin suunniteltu leikkiympäristö tukee lasten luovuutta ja oppimista.

“Without time we are doing a disservice to the children because we are never seeing them on high level thinking” (H2)

Sen lisäksi, että oppimisen nähtiin tulevan tapahtua leikin kautta, kuvattiin oppimisen myös tulevan tapahtua yhden kokonaisuuden kautta. Muutamit haastateltavat nostivat esiin, että laadukkaassa varhaiskasvatuksessa lapsen oppiminen nähdään kokonaisuutena. Oppimista ei tulisi haastateltavien mukaan jakaa eri oppiaineisiin, vaan ne pitäisi eheyttää yhdeksi kokonaisuudeksi.

“Inquiry”, eli tutkiva oppiminen on haastateltavien mielestä keskeinen osa laadukasta varhaiskasvatusta. Tutkivan oppimisen kerrottiin tukevan oppimista, sillä se tapahtuu lapsille ominaisten uteliaisuuden ja kokeilun kautta. Tutkivan oppimisen kuvattiin kehittävän lasten aktiivisia ajattelutaitoja ja luovuutta. Lapset oppivat faktojen omaksumisen sijaan kyseenalaistamaan sekä tutkimaan asioita ja muodostamaan ymmärryksensä tämän prosessin kautta. Lisäksi lasten kerrottiin oppivan yhteistyötaitoja. Lasten kuvattiin muun muassa oppivan ottamaan muut huomioon ja kuuntelemaan muiden ajatuksia. Lisäksi lasten kerrottiin oppivan jakamaan ja perustelevaan omia ajatuksia sekä auttamaan ja ottamaan vastaan apua. Haastateltavien mukaan tutkivan oppimisen kautta lasten itsevarmuus esittää omia ajatuksia sekä kysyä kysymyksiä lisääntyy ja oppimaan oppimisen taidot kehittyvät.

“High quality means teaching the children how to learn. Rather than filling them up. Teaching them to question, to wonder, be researchers on their own. Trusting that they can. Raising them up to wonder, not to take the adults questions or statements as facts, but to question.” (H2)

Myös laadukas oppimisympäristö nähtiin tärkeänä osana laadukasta varhaiskasvatusta. Oppimisympäristön nähtiin olevan tärkeää olla lasten tarpeiden pohjalta muuttuva sekä tukea lasten luovuutta monipuolisesti. Oppimisympäristön kuvattiin myös tulevan olla esteettisesti miellyttävä ja houkutteleva. Myös luonnonmateriaalien käyttäminen sekä mahdollisuudet yhteiseen leikkiin nähtiin tärkeänä.

“High quality means that we pay attention to the environment that the children are working in.” (H6)

Kaikki haastateltavat nostivat esiin henkilöstön olevan tärkeä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä. Kasvattajan nähtiin olevan laadukkaan varhaiskasvatuksen näkökulmasta avainasemassa. Henkilöstön kuvattiin muun muassa olevan tärkeää jatkuvasti kehittää osaamistaan viimeisimmän tutkimustiedon pohjalta. Henkilöstön kuvattiin olevan tärkeää olla perehtynyt viimeisimpään tutkimustietoon voidakseen taata laadukkaat toimintatavat. Lisäksi

henkilöstön kuvattiin olevan tärkeää jakaa osaamistaan ja ajatuksiaan, sillä kaikkien osaamisen hyödyntämisen nähtiin edistävän laadukasta varhaiskasvatusta. Myös henkilöstön koulutuksen nähtiin edistävän laadukkaita toimintatapoja. Edellisten lisäksi pedagoginen johtajuus oli haastateltavien mukaan varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä. Haastateltavat näkivät pedagogisen johtajuuden vaikuttavan varhaiskasvatuksen laatuun henkilöstön osaamisen kehittämisen kautta.

9 Johtopäätökset

Suomalaisessa yhteiskunnassa eletään muutosten aikaa ja näiden muutosten mukana vanhemmuus on käynyt entistä haastavammaksi. Perheiden lisääntyneiden ja moninaistuneiden haasteiden keskellä laadukas varhaiskasvatuspalvelu on lapsen ja perheen hyvinvoinnin kannalta erittäin merkittävä tekijä. Laadukkaiden varhaiskasvatuspalveluiden varmistaminen onkin tästä syystä ensiarvoisen tärkeää. (Salmi ym. 2014: 15-20; Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2008, 33.) Aiemmasta tutkimuksesta nousee esiin, että pedagoginen johtajuus on yksi laadukasta varhaiskasvatusta edistävä tekijä. Laadukas pedagogiikka edellyttää laadukasta pedagogista johtajuutta. Pedagoginen johtajuus toteutuu käytännössä erilaisten menetelmien kautta, joiden pyritään varmistamaan kasvatushenkilöstön toteuttama laadukas pedagogiikka.

(Fonsén 2014, 16, 194.) Tässä opinnäytetyössä tutustuin pedagogisen johtajuuden ilmiöön sekä niihin menetelmiin, joiden kautta Mid-Pacific Institutessa pyritään toteuttamaan pedagogista johtajuutta ja siten varmistamaan kasvatushenkilöstön toteuttama laadukas Reggio Emilia -pedagogiikka. Opinnäytetyöni selvitti myös, millaisena Mid-Pacific Institutun henkiökunta näkee laadukkaan varhaiskasvatuksen ja kuinka Reggio Emilia -pedagogiikkaa toteutetaan yksikössä.

9.1 Näkemys pedagogisesta johtajuudesta Mid-Pacific Institutessa

Tutkijoiden mukaan pedagogisen johtajuuden käsite on usein kasvattajille epäselvä ja tulkinnat siitä vaihtelevat. Yhteisen ymmärryksen rakentaminen ilmiöstä on kuitenkin erittäin tärkeää, sillä pedagogisen johtajuuden vaihtelevat tulkinnat ja toteutukset vaikuttavat varhaiskasvatuksen laatuun. Yhteisen ymmärryksen kautta voidaan edistää yhtenäisen laadun toteutumista varhaiskasvatuksessa. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen vaatii kasvatusyhteisöltä pedagogisen johtajuuden laajaa ymmärrystä. (Fonsén 2014, 13-14, 195.) Myös Mid-Pacific Institutessa pedagogisen johtajuuden määritelmä vaihteli. Asiantuntijoiden näkemys pedagogisesta johtajuudesta oli laajempi kuin muiden kasvattajien. Muiden kasvattajien näkemys pedagogisen johtajuuden käsitteestä oli kapeampi. Haastatteluaineistosta nousi vahvasti esiin, että pedagoginen johtajuus nähdään Mid-Pacific Institutessa ensisijaisesti kasvattajien osaamisen kehittämisenä ja sen nähtiin olevan pääosin esimiesasemassa tai asiantuntijan roolissa olevan henkilön tehtävä. Valtaosa kuvasi pedagogisen johtajuuden olevan kyllä

samalla myös kaikkien jaettua vastuuta laadukkaasta toiminnasta, mutta lähinnä sitä kautta, että kaikki sitoutuvat toteuttamaan sovittuja toimintatapoja. Muutamat olivat jopa sitä mieltä, että heillä ei ole lainkaan pedagogisen johtajan roolia. Ajattelen, että ilmiön laajempi ymmärrys voisi edistää vahvemman pedagogisen johtajuuden roolin omaksumista. Ymmärrys siitä, että pedagogisen johtajan rooli ei ole ainoastaan muiden osaamisen johtamista, vaan arvovalinta joka läpi leikkaa kaiken toiminnan ja vaikuttaa kaikkien valintojen taustalla olisi tärkeä, sillä voisi mahdollisesti edistää Mid-Pacific Instituten henkilökunnan vahvempaa pedagogisen johtajan roolin omaksumista ja sitä kautta kasvattajien entistä vahvempaa pyrkimystä toiminnan kehittämiseen.

9.2 Pedagogisen johtajuuden menetelmät Mid-Pacific Institutessa

Etnografiani tuotti havaintoja monipuolisesta pedagogisen johtajuuden menetelmien käytöstä Mid-Pacific Institutessa. Opinnäytetyön tekijän kenttähavainnot tukivat poikkeuksetta haastateltavien kertomaa. Opinnäytetyöstä nousi esiin, että Mid-Pacific Institutessa käytettävät pedagogisen johtajuuden menetelmät olivat pitkälti Elina Fonsénin (2014) tutkimuksesta esiin nousseiden pedagogisen johtajuuden menetelmien mukaisia. Poikkeuksena kuitenkin työhyvinvoinnin teema, joka ei noussut esiin aineistosta.

Fonsénin tutkimuksesta (2014) nousee esiin, että pedagoginen johtajuus on toimivaa, jos pedagogisen johtajuuden menetelmiä kyetään toteuttamaan monipuolisesti ja onnistuneesti. Toimiva pedagoginen johtajuus puolestaan edistää laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista. Etnografiani tuotti minulle mielestäni hyvän ymmärryksen siitä, millaisten menetelmien kautta Mid-Pacific Institutessa toteutetaan pedagogista johtajuutta ja pyritään varmistamaan kasvattajayhteisön toteuttama laadukas pedagogiikka. Teorian ja etnografiani vuoropuhelun tuottaman ymmärryksen pohjalta totean, että mielestäni pedagogisen johtajuuden menetelmiä käytettiin Mid-Pacific Institutessa monipuolisesti ja onnistuneesti, ja siten kyettiin varmistamaan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutuminen. Henkilökunnan työhyvinvointiin olisi kuitenkin tärkeää kiinnittää huomiota aiempaa enemmän. Työhyvinvointi on tärkeä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä ja siihen panostamalla voitaisiin varhaiskasvatuksen laatua mahdollisesti kehittää yksikössä edelleen eteenpäin. Seuraavaksi esittelen alaluvuissa Mid-Pacific Institutessa käytettäviä pedagogisen johtajuuden menetelmiä.

9.2.1 Pedagogisen keskustelun herättely ja ylläpito

Fonsénin (2014, 111) tutkimuksesta nousi esiin, että arvokeskustelun ylläpitäminen on pedagogiikan kehittämisen tärkeimpiä menetelmiä. Myös Sergiovanni (1992) Abrey, Godfrey ja Harris (2013) sekä Moyles (2006) painottavat pedagogiikan kehittämisessä arvojohtajuutta. (Ks. Fonsén 2014, 196). Pedagogista keskustelua tulee käydä refleктоimalla toteutettua toimintaa

työyhteisön arvojen kautta. Jos esimerkiksi lapsilähtöisyyttä pidetään tärkeänä kuten Mid-Pacific Institutessa, tulee toimintaa silloin tarkastella sen toteutumisen arvioinnin kautta. (Fonsén 2014, 196.) Tutkimukseni vahvisti edellä esitettyjen tutkijoiden päätelmiä. Myös Mid-Pacific Institutessa pedagogiset keskustelut arvoista ja niiden mukaisen toiminnan toteutumisesta nähtiin kaikkein tärkeimpänä pedagogisen johtajuuden menetelmänä. Toiminnan toteutuminen yhteisten arvojen mukaisesti nähtiin laadukkaana varhaiskasvatuksen edellytyksenä.

Fonsénin (2014, 196) mukaan pedagogista johtajuutta on vision luominen yhdessä henkilöstön kanssa keskustellen ja toiminnan suuntaaminen kohti luotua visiota. Arvokeskustelut toimivat lähtökohtana tälle prosessille. Fonsén kuvaa kehittämistoimien kuivuvan usein kokoon, jos pedagogisista arvoista ei ole käyty keskustelua. Pedagogisia uudistuksia on vaikea saada toteutumaan ja pysymään hengissä, mikäli pedagogista arvoperustaa muutokselle ei ole. Tällöin henkilöstön sitoutuminen on usein heikkoa ja työyhteisössä voi esiintyä muutosvastarintaa. Arvokeskustelua käytiin Mid-Pacific yhteisössä runsaasti. Työyhteisössä oli meneillään muutoksia joiden vuoksi arvokeskustelujen määrää oli lisätty. Mid-Pacific Institutessa pedagogiset keskustelut arvoista ja niiden pohjalta yhteisen vision luominen oli selkeä ja paljon käytetty pedagogisen johtajuuden menetelmä. Erityisesti sitä hyödynnettiin juuri muutosten viemisessä eteenpäin. Mid-Pacific Institutessa arvokeskustelujen avulla pyrittiin perustelemaan päätöksiä sekä luomaan yhteistä ymmärrystä, ja sitä kautta sitouttamaan henkilökuntaa pedagogiikan uudistamiseen.

Pedagogiset keskustelut nähtiin Mid-Pacific Institutessa hyvin tärkeänä Reggio Emilia -pedagogiikan toteutumisen näkökulmasta. Pedagogisia keskusteluja kohdennettiin erityisesti pedagogiikkaan oleellisesti kuuluviin tutkivaan oppimiseen ja projektityöhön. Niissä keskeistä on lapsilähtöinen toiminta ja lasten aktiivisten ajattelutaitojen kehittymisen tukeminen. Pedagogiset keskustelut keskittyivät pohtimaan, kuinka edellisten asioiden toteutuminen voidaan varmistaa, kuinka toiminnassa onnistuttiin ja kuinka sitä voisi edelleen kehittää. Laadunarviointi ja sen pohjalta toiminnan kehittäminen olivatkin tärkeä osa pedagogisia keskusteluja. Myös Fonsénin (2014, 123) tutkimuksesta nousi esiin, että pedagogisen keskustelujen ylläpidetään toiminnan reflektoinnin ja kehittämisen kautta.

Mid-Pacific Institutessa pedagogisen keskustelun tukena hyödynnetään kirjallisuutta ja viimeisintä alan tutkimustietoa. Lisäksi pedagogisen keskustelu perustuu lapsiryhmästä ja ryhmän toiminnasta tehtyyn havainnointiin. Tuoreeseen tutkimukseen ja lasten havainnointiin pohjautuvien pedagogisten keskustelujen kautta pyritään mahdollistamaan Reggio Emilia -pedagogiikan mukainen toiminta. Fonsénin (2014, 112) mukaan pedagoginen johtaja edellyttää henkilöstöltä sekä teoreettista tietoa että havainnoinnin kautta kerättyä tietoa lapsista ja heidän yksilöllisistä tarpeistaan. Lisäksi pedagoginen johtaja ohjaa kasvattajat huomioimaan pedagogisten valintojensa merkityksen ja lapsen näkökulman. Mid-Pacific Institutessa pedagogisen

keskustelun ylläpitäminen sekä keskustelujen laadun varmistaminen havaintomateriaalin ja tutkimustiedon hyödyntämisen kautta on sekä johtajan että koko kasvattajayhteisön yhteinen vastuu.

9.2.2 Rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle

Fonsénin (2014, 113-114) tutkimuksen mukaan keskustelufoorumien luominen työyhteisön pedagogiselle keskustelulle on tärkeä pedagogisen johtajuuden menetelmä. Pedagoginen johtaja pyrkii mahdollistamaan keskustelukäytänteet luomalla niille rakenteet. Tiimipalaverien ja viikoittaisten yksikköpalaverien toteutumisesta huolehtimalla johtaja ylläpitää keskustelun rakenteita. Johtajan vastuulle kuuluu kulloisiinkin kehittämisen tarpeisiin perustuvien erilaisten suunnitteluryhmien kokoaminen. Myös Mid-Pacific Institutessa rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle on tärkeä pedagogisen johtajuuden menetelmä. Mid-Pacific Institutessa rakenteiden luominen pedagogiselle keskustelulle ei kuitenkaan ole täysin vain johtajan vastuulla, vaan myös kasvattajat pyrkivät luomaan rakenteita keskustelulle tarvittaessa. Tutkimuksestani nousi esiin, että kaikki kasvattajat kokevat pedagogisten keskustelujen vaikuttavan varhaiskasvatuksen laatuun. Tämän vuoksi he ottavat itsekin vastuuta riittävästä keskustelusta luomalla uusia rakenteita tarvittaessa ja huolehtimalla niiden säännöllisestä toteutumisesta. Erityisesti muutostilanteessa kasvattajat loivat uusia rakenteita riittävän pedagogisen keskustelun varmistamiseksi.

Keskustelut ja niiden säännöllisyys nähdään siis Mid-Pacific Institutessa tärkeänä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavana tekijänä. Tämän vuoksi keskustelulle on luotu monia säännöllisesti toteutuvia foorumeita. Tärkeitä säännöllisiä foorumeita ovat muun muassa tiimipalaverit. Tiimipalavereissa käydään läpi sekä yleisiä asioita että pedagogisia keskustelua. Lisäksi viikolla on useita pedagogisia tapaamisia, jotka keskittyvät vain tutkivan oppimisen suunnitteluun ja siitä keskusteluun. Erityisesti juuri Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisen toiminnan suunnitteluun kasvattajat ja johtaja pyrkivät järjestämään aikaa. Koko ala-asteen palaverissa käydään sitten puolestaan läpi enemmän yleisiä asioita, mutta jonkin verran myös kaikkia koskevia pedagogisia asioita. Lounaspalaverit ovat täysin varattu pedagogiikasta keskusteluun. Sekä päivähoitoryhmän että esiopetusryhmän tiimit, tai ainakin osa tiimistä, kokoontuu keskustelemaan lähes päivittäin.

Mid-Pacific Institutessa laadun arviointi ja sen pohjalta toiminnan kehittäminen nähtiin laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytyksenä. Tästä johtuen laadun arvioinnille ja toiminnan kehittämiseksi nähtiin myös olevan tärkeää luoda rakenteita, joiden avulla säännöllinen kehittämistyö kyetään varmistamaan kiireisen arjen keskellä. Säännöllinen laadunarviointi on myös tutkijoiden (Viitala 2004) mukaan laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytys (Ks. Hujala &

Fonsén 2009, 4). Laadunarvioinnin avulla varhaiskasvatuksen tavoitteet ja toteuttaminen saadaan näkyväksi. Se kertoo mitä varhaiskasvatuksessa pidetään tärkeänä, miten lapsiin suhtaudutaan ja minkälaisia pedagogisia käytäntöjä yksikössä toteutetaan. (Hujala & Fonsén 2009, 4-5.) Mid-Pacific Institutessa selkeitä kehittämistyön rakenteita ovat arviointipalaverit, kehityskeskustelut sekä kehittämispäivät. Lisäksi kasvattajat arvioivat omaa työtään päivittäin.

9.2.3 Ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle

Pedagogisen johtajuuden yksi tärkein edistäjä on aikaresurssi. Pedagoginen keskustelu on tärkeä työkalu, jonka avulla toteutettua toimintaa reflektoidaan, arvioidaan ja kehitetään. Pedagoginen johtajuus vaatii kuitenkin aikaa, keskustelua ja "kypsyttelyä", jotta toiminta muuttuu. Pedagogisen johtajuuden toteutumista estääkin usein juuri aikaresurssin puuttuminen. (Fonsén 2014, 157-160.) Myös tekemistäni haastatteluista nousi vahvasti esiin, että ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle koetaan haastavana. Sekä asiantuntijoiden että lastentarhanopettajien kuvauksista kävi ilmi, että ajan löytäminen pedagogiselle johtajuudelle koettiin vaikeaksi. Tämä tuntuu olevan varhaiskasvatuksen kentällä yleistä. Tämä on yleisesti huolestuttavaa, sillä aikaresurssien puute johtaa pedagogisen keskustelun vähyyteen ja suunnitelmallisuus jää toteutumatta. Tarpeelliseksi koetulle pysähtymiselle ja tilanteen tarkastelulle ei jää aikaa ja työstä tulee arjesta selviytymistä. (Fonsén 2014, 157-158.)

Vaikka ajan järjestäminen keskustelulle koettiin Mid-Pacific Institutessa haastavana, nousi opinnäytetyön tekijän kenttähavainnoista esiin, että työyhteisössä on kuitenkin onnistuttu järjestämään monia mahdollisuuksia pedagogiselle keskustelulle. Tämän lisäksi haastateltavat nostivat itsekkin esiin useita rakenteita ja mahdollisuuksia pedagogiselle keskustelulle. Haastateltavat kuvasivat näkevänsä ajan varaamisen pedagogiselle johtajuudelle erittäin tärkeänä ja pyrkivänsä siksi järjestämään sille aikaa haasteista huolimatta säännöllisesti. Havaintoni tukivat haastateltavien kertomaa. Kaikki kasvattajat tukivat ajan järjestymistä sekä omalle tiimille että muiden tiimeille. Ajan järjestäminen pedagogiselle johtajuudelle näyttäytyi koko kasvattajayhteisön yhteisenä tavoitteena ja vastuuna. Kasvattajilta vaadittiin kuitenkin paljon joustavuutta, jotta aikataulut saatiin järjestettyä toimiviksi.

Myös johtaja tuki ajan järjestymistä pedagogiselle johtajuudelle aktiivisesti. Fonsénin (2014, 159,120) mukaan johtajan on tärkeää laittaa asioita tärkeysjärjestykseen ja keskittyä oleellisiin asioihin. Johtajalta vaaditaan hyviä ajanhallinnan taitoja sekä työn organisoimisen taitoja, jotta pedagogisen johtajuuden vieminen arkeen onnistuu. Kaikkein keskeisintä Fonsénin mukaan on kuitenkin johtajan oma vahva sitoutuminen pedagogiikan kehittämiseen. Kenttähavaintojeni perusteella yksikön johtaja on erittäin sitoutunut toiminnan kehittämiseen. Vaikka hänellä on hyvin laaja työnkuva, kykenee hän organisoimaan työtään toimivasti ja varmistamaan riittävän pedagogisen keskustelun yksikössään. Johtaja myös priorisoi työtään ja lapsen

edun mukainen toiminta nousee tärkeysjärjestyksessä korkeimmalle. Lapsen etu vaikuttaa toiminnan taustalla myös silloin, kun kokousten säännöllisestä toteutumisesta pyritään pitämään kiinni. Koko kasvattajayhteisö pitää säännöllisiä keskusteluja tärkeänä ja kokoukset pidetään, vaikka kaikki eivät pääsisikään paikalle.

Kenttähavainnoista nousi myös esiin, että ajan järjestämisessä pedagogiselle johtajuudelle oltiin luovia ja pedagogiselle keskustelulle onnistuttiinkin siten luomaan monenlaisia mahdollisuuksia. Keskusteluja käytiin kasvotusten ennen päivän alkua, päivän aikana ja sen jälkeen. Lisäksi omia havaintoja ja ajatuksia toiminnasta kirjattiin Google Drive - sivustoon, jossa kaikkien oli mahdollista tutkia ja kommentoida niitä, ja näin viedä ajattelua eteenpäin. Edellisten lisäksi pedagogiselle johtajuudelle pyrittiin järjestämään aikaa ja mahdollisuuksia myös rakenteiden ulkopuolella ja arjen toiminnoissa. Lounas palaveri ei kuulunut työaikaan ja olikin siksi vapaaehtoinen. Lisäksi keskustelua käytiin aktiivisesti esimerkiksi ulkoilun aikana, lasten havainnoinnin lomassa. Fonsénin tutkimuksen (2014, 161) mukaan arjen tilanteiden pohdinta myös ilman virallista palaveria on tärkeä osa pedagogista johtajuutta. Spontaanisti arjen pedagogisista tilanteista nousevat pohdinnat olivat joidenkin Fonsénin tutkimukseen osallistuneiden johtajien mielestä kaikkein tärkeimpiä toiminnan arvioinnin ja kehittämisen käynnistäjä.

Edellisten lisäksi haastatteluista ja kenttähavainnoista nousi esiin, että erityisesti muutosten aikana ajan varaaminen pedagogiselle johtajuudelle koettiin tärkeänä. Mid-Pacific Instituten esiopetusryhmä alkoi toimintakauden alussa hyödyntämään Reggio Emilia - pedagogiikan toimintatapoja entistä enemmän. Uusien toimintatapojen sisäistäminen ja vieminen toimintaan on ollut ajoittain haastavaa. Lisäksi ryhmän toiminnan uudistuneet tavoitteet ovat herättäneet keskustelua esiopetusryhmän ulkopuolella. Muutosprosessissa muutostavoitteiden tarpeellisuuden perustelu ja tavoitteiden läpikäyminen on henkilökunnan kanssa tärkeää, jotta koko henkilöstö sitoutuu yhteisiin tavoitteisiin. Aina kaikki henkilökunnan jäsenet eivät näe tarvetta muutokselle, eivätkä siksi halua muutosta toimintaan. Tämän vuoksi esimiehen on tärkeää perustella muutostarve, varautua vastarintaan ja varata riittävästi aikaa keskustelulle vastarinnan selättämiseksi. (Roberts 2007, 54-56.) Myös Mid-Pacific Institutessa johtaja kuvasi ymmärtävänsä, että muutokset vaativat aikaa, eikä niitä tule kiirehtiä. Hänen mukaansa muutostilanteessa pedagogiselle johtajuudelle on erityisen tärkeää varata riittävästi aikaa, ja muutokset tulee perustella tutkimustiedon ja lapsen edun toteutumisen kautta.

9.2.4 Pedagogisen johtajuuden jakaminen

Jaettu johtajuus voidaan nähdä organisaation toimijoiden jaettuna vastuunkantona organisaation päämäärien laadukkaasta toteuttamisesta ja yhteisen ymmärryksen luomisena sen perustehtävästä ja sitä määrittävistä arvoista (Fonsén 2014, 27). Sergiovanni (1998) sekä Aubrey

ym. (2013) kuvaavat jaettua johtajuutta voitavan tarkastella tämän lisäksi myös vastuualueiden mukaisesti, jolloin kukin kantaa vastuuta pedagogisesta johtajuudesta positionsa mukaisessa laajuudessa, mutta kuitenkin samalla vastaten laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumisesta yhdessä. (Ks. Fonsén 2014, 185.) Harrisin (2008) mukaan esimerkiksi koulun sisällä jaettu johtajuus voi rakentua rooleja ja vastuita jakamalla, muodostamalla erilaisia tiimejä ja lisäämällä opettajien ja oppilaiden osallisuutta johtajuuteen (Ks. Fonsén 2014, 31). Vaikka johtajuus yksikössä olisi jaettua, on johtajan kuitenkin aina kannettava vastuu johtamiensa yksiköiden toiminnan laadusta ja siten myös johtajuuden jakamisen prosessista (Fonsén 2014, 27).

Kenttämuistiinpanoista ja haastatteluista käy ilmi, että Mid-Pacific Institutessa johtajuus on jaettua. Pedagogisen johtajan roolin kuvattiin olevan joillakin kuitenkin hieman vahvempi kuin toisilla, riippuen koulutuksesta, kokemuksesta ja työtehtävästä. Opinnäytetyön tekijän havainnot tukivat haastateltavien kertomaa. Havainnoista nousi myös esiin, että Reggio Emilia -pedagogiikan toimintaperiaatteet vaikuttavat toiminnassa ja se vaikuttaa myös johtajuuden jakautumiseen. Selkeimmin johtajuus jakautui johtajalta pedagogille ja atelieristalle, joiden työtehtäviin jo kuuluu kasvattajayhteisön toteuttaman pedagogiikan ohjaaminen. Lisäksi myös lastentarhanopettajat ottavat aktiivisesti vastuuta laadukkaan pedagogiikan toteutumisesta ja jakavat johtajuutta edelleen opettajan assistenteille. Lastentarhanopettajien ja assistenttien keskuudessa johtajuus jakautui hieman vahvemmin niille, joilla oli enemmän työkokemusta sekä osaamista ja ymmärrystä Reggio Emilia -pedagogiikasta. Kaiken kaikkiaan pedagoginen johtajuus on yksikössä kuitenkin jaettua ja vastuu yhteisen ymmärryksen luomisesta sekä osaamisen ja työtapojen kehittamisestä kuuluu kaikille.

Kiesiläisen (1994, 59) mukaan Johtajuutta jaettaessa on oleellista, että jokaisen työntekijän osaaminen tunnetaan ja sitä arvostetaan. Hänen mukaansa johtajan tehtävänä on huolehtia siitä, että kaikkien tietotaitoa hyödynnetään ja jaetaan työyhteisön sisällä. Mid-Pacific Institutessa jaettu johtajuus toteutuu muun muassa juuri niin, että kaikkien kasvattajayhteisön jäsenten ajatuksia ja ideoita arvostetaan ja hyödynnetään. Jaetun johtajuuden nähdään edistävän laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumista, sillä osaamista on käytössä runsaammin, kun kaikkien ideoita arvostetaan ja hyödynnetään. Jaetun johtajuuden nähtiin edistävän laadukasta varhaiskasvatusta paremmin kuin yhden ihmisen autoritäärinen johtamiskulttuuri.

Mid-Pacific Institutessa jaettu johtajuus perustuu siihen oletukseen, että jokainen kasvattaja on vahva ammattilainen, jolla on tarvittavaa asiantuntijuutta ja osaamista tehdä päätöksiä lasten kasvatukseen ja opetukseen liittyen. Johtajuuden jakaminen edellyttääkin henkilöstön riittävää osaamista. Pätevän henkilöstön nähdään helpottavan pedagogisen johtajuuden jakamista, kun taas henkilöstön matala pedagoginen koulutus vaikeuttaa sitä. (Fonsén 2014, 124.) Mid-Pacific Institutessa esimies kertoo kykenevänsä jakamaan johtajuutta, sillä hän tuntee

henkilökuntansa hyvin. Johtajan mukaan jokaisella työyhteisön jäsenellä on vahvuuksia ja osaamista, joita hän pyrkii hyödyntämään mahdollisimman hyvin. Riittävästä osaamisesta työyhteisössä johtaja pyrkii huolehtimaan muun muassa rekrytoinnin ja koulutuksen kautta.

Mid-Pacific Institutessa jaetun johtajuuden kuvattiin näkyvän muun muassa tuen saamisena ja antamisena työyhteisössä. Jaettu johtajuus nähtiin tukena ylhäältä alas eli johdolta kasvattajille sekä alhaalta ylös eli kasvattajien tukena johtajalle. Kasvattajien tuki johdolle nähtiin muun muassa oman vastuun kantamisena ja oman asiantuntijuuden tarjoamisena työyhteisön käyttöön. Tämän lisäksi tuki nähtiin horisontaalisena, jolloin kasvattajayhteisön jäsenet tukevat toisiaan. Kenttähavainnot tukivat haastateltavien kertomaa.

Hyvä pedagoginen johtaja jakaa johtajuutta. Työntekijöillä on monia vahvuuksia ja johtajan tulisi hyödyntää niitä esimerkiksi antamalla työntekijöille heidän vahvuuksiensa mukaisia vastuita. Vastuu motivoi työntekijää ja tavoitteet koetaan paremmin yhteisiksi sekä kokemus työhön sitoutumisesta lisääntyy. Jaettu johtajuus myötävaikuttaakin jatkuvaan ammatilliseen kasvuun ja vahvistaa perustehtävän toteutumista. (Hujala ym. 2011, 292.) Mid-Pacific Institutessa johto myös pyrkii jakamaan johtajuutta aktiivisesti ja opettajia kannustetaan pedagogisen johtajuuden haltuunottoon niin oman työyhteisön sisällä kuin laajemminkin. Johtajuuden ja osaamisen jakamiseen kannustetaan muun muassa koko koulun yhteisissä kehittämispäivissä sekä myös koulun ulkopuolella. Sekä kasvattajat että johtaja toteuttavat pedagogista johtajuuttaan jakamalla tietoaan ja osaamistaan myös yksikön ulkopuolella. Tavoitteena on hyvien käytänteiden jakaminen sekä lapsen edun puolesta puhuminen ja lasten asioihin vaikuttaminen. Vaikuttaminen lasten asioihin myös oman yksikön ulkopuolella koetaan Mid-Pacific Institutessa hyvin tärkeäksi ja sen kuvattiin lisäävän kokemusta oman työn merkityksellisyydestä. Myös Fonsénin (2014, 99-100) tutkimukseen osallistuneet tutkimushenkilöt kuvasivat vaikuttamisen ja lapsen edun ajamisen olevan tärkeä osa pedagogista johtajuutta.

Mid-Pacific Institutessa jaetun johtajuuden voidaan nähdä jakautuvan myös lapsille. Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisesti lapset nähdään kykenevinä ja pätevinä yhteisön jäseninä. Lasten nähdään olevan oman elämänsä tärkeimpiä toimijoita ja kykenevinä ottamaan vastuuta omasta oppimisprosessistaan. Kasvattajat eivät niinkään opeta, vaan kulkevat lapsen rinnalla tarjoten kysymyksiä ja virikkeitä toiminnan edetessä. Lapset nähdään avainasemassa ohjaamassa toiminnan suuntaa ja omaa oppimisprosessia. Lasten osallisuus toteutuu yksikössä havaintojen perusteella hyvin ja lapset ovat aidosti mukana suunnittelemassa oppimisprosessinsa suuntaa.

9.2.5 Oman osaamisen ylläpito ja johtajuuden haltuunotto

Mid-Pacific Institutessa pedagoginen johtajuus nähdään jaettuna vastuuna laadukkaana pedagogiikan toteutumisesta ja myös oman osaamisen kehittämisen koetaan olevan jokaisen kasvattajan vastuu. Vaikka vastuu koettiin jaetuksi, toi kasvattajayhteisö kuitenkin esiin, että viime kädessä vastuu työyhteisön osaamisen kehittämisestä on johtajalla. Myös johtajan oman osaamisen ylläpitäminen nähtiin tärkeänä. Viimeisimmän tutkimustiedon tunteminen ja tiedon jakaminen henkilöstölle oli haastateltavien mukaan ensisijaisesti johtajan tehtävä, mutta myös kasvattajat kertoivat etsivänsä ja jakavansa ajankohtaista tutkimustietoa. Vastauksissa tuotiin lisäksi esiin, että voidakseen tukea kasvattajia työssään, tulee johtajalla olla riittävästi koulutusta ja kokemusta. Myös Fonsénin (2014, 170) tutkimuksesta nousee esiin, että johtajalla tulee itsellään olla riittävästi pedagogista osaamista, jotta hän on uskottava pedagoginen johtaja. Johtajan ei kuitenkaan tarvitse hallita täydellisesti kaikkia pedagogiikan osa-alueita, vaan henkilöstö saattaa olla monesti syvällisemmin perehtynyt esimerkiksi musiikkikasvatukseen. Johtajan tulee kuitenkin tuntea kasvatustieteellisen tiedon viimeisimmät suuntaukset ja kyetä johtamaan toimintaa kohti ajantasaista käsitystä laadukkaasta pedagogiikasta.

Myös tutkittavan yksikön johtaja nosti itse esiin, että hänen on ensiarvoisen tärkeää olla tietoinen viimeisimmästä varhaiskasvatuksen tutkimustiedosta. Johtajan mukaan hän pyrkii aktiivisesti ylläpitämään omaa osaamistaan kyetäkseen perustelemaan päätöksensä viimeisimmän tutkimustiedon avulla. Erityisesti meneillään olevassa muutostilanteessa hän on kokenut sen hyvin tarpeelliseksi. Myös kasvattajat kuvasivat johtajan aina perustelevan päätöksiään viimeisimmän tutkimustiedon avulla ja jakavan sitä muutenkin työyhteisössä aktiivisesti. Fonsénin (2014) tutkimuksesta nousee esiin, että johtajan vahva substanssin hallinta on tärkeää, koska se mahdollistaa hänelle kyvyn argumentoida ratkaisujaan pedagogisesta näkökulmasta ja tätä kautta johdattaa keskustelua ja toimintaa kohti laadukasta pedagogiikkaa. Tietämys viimeisimmästä kasvatustieteellisestä tiedosta on tärkeä voimavara arvokeskustelujen pohjana. Argumentaation vahvuus syntyy varmuudesta jonka tietopohja tarjoaa, ja vahva argumentointitaito on tarpeellinen, jotta pedagogiikan asemaa voidaan ylläpitää sekä organisaatioiden sisäisissä ratkaisuissa että koko yhteiskunnallisessa päätöksentekojärjestelmässä. (Fonsén 2014, 123, 192.)

Mid-Pacific Institutessa osaamista ylläpidetään monin eri tavoin. Sekä johtaja että kasvatushenkilöstö asiantuntijat mukaan lukien osallistuvat säännöllisesti erilaisiin varhaiskasvatuksen koulutuksiin ja konferensseihin. Joskus konferensseissa käydään kuuntelemassa muita ja joskus itse puhumassa sekä kertomassa omasta työstä. Molempien roolien nähtiin kehittävän kasvattajan osaamista. Yksi osaamisen kehittämisen menetelmä on myös osaamisen jakaminen. Jos kasvattaja tai johtaja käy konferenssissa tai koulutuksessa, oletetaan hänen jakavan uusi tieto kasvattajayhteisön muille jäsenille. Tutkijoiden mukaan joskus unohdetaan, että omassa

organisaatioissa on runsaasti tietoa, taitoa ja kokemusta. Nykyisen henkilöstön osaamisen kehittämiseen sekä tiedon ja kokemuksen siirtämiseen tulisikin kiinnittää aiempaa enemmän huomiota. (Lankinen ym. 2004, 33-35.)

Haastatteluista nousi esiin, että Mid-Pacific Institutessa käy usein vierailijoita puhumassa erilaista aiheista ja myöhemmin omaa työtä pohditaan vierailijan esiin tuoman näkökulman kautta. Muita osaamisen kehittämisen muotoja ovat kehittämispäivät, kehityskeskustelut sekä arviointi- ja suunnittelupalaverit. Lisäksi kiinnostavana menetelmänä nousi esiin skypetyt. Päivähoitoryhmä käy säännöllisesti skype -keskusteluja Reggio Emilia -pedagogiikan asiantuntijana pidetyn George Formanin kanssa. Tuokioiden aikana kasvattajat esittelevät tekemäänsä dokumentaatiota sekä ryhmän toimintaa ja niitä reflektoidaan George Formanin kanssa. Lasten havainnointi valokuvaamalla ja videoimalla sekä havainnointimateriaalien analysointi ovatkin tärkeitä osaamisen kehittämisen menetelmiä päivähoito- ja esiopetusryhmässä. Lisäksi valtaosa vastaajista toi esiin tutustuvansa varhaiskasvatuksen tutkimukseen ja muihin kiinnostaviin ilmiöihin myös omalla ajallaan. Jos jotain hyvin kiinnostavaa löytyy, jaetaan se myös muille kasvatusyhteisön jäsenille. Toinen mielenkiintoinen osaamisen kehittämisen menetelmä on lounaskokoukset. Lounaskokouksissa lounaan lomassa keskustellaan kirjasta, jota kasvattajayhteisössä parhaillaan luetaan. Johtaja johtaa keskustelua. Tavoitteena on, että keskusteluissa nousseita toimintatapoja hyödynnetään omassa lapsiryhmässä ja hyödyntämisen jälkeen kokemuksista palataan keskustelemaan yhdessä.

Edellisten lisäksi osaamista ylläpidetään Mid-Pacific Institutessa tutustumalla muiden kasvattajien toimintatapoihin. Muihin yksiköihin tehtävien vierailujen lisäksi tapaamisia järjestetään oman koulun sisällä muun muassa esi- ja alkuopettajien kesken sekä aineittain. Koulussa on tehty ryhmiä joihin esiopettajatkin kuuluvat, jotka keskustelevat aineittain opetukseen liittyvistä asioista ja pohtivat kuinka kyseisen aihealueen opetusta voisi kehittää. Lisäksi ulkopuolisille järjestetään koulutustapahtumia Mid-Pacific Institutessa. Kasvattajien suunnitellessa koulutuksia muille, nähdään oppimista tapahtuvan oman työn pohtimisen kautta myös koulutuksen suunnitteleiden kasvattajien keskuudessa.

Muutamista vastauksista nousi esiin, että johtajan koettiin olevan tärkeää tuntea yksikkönsä ryhmät ja niiden toiminta. Kenttäjakson havaintojen ja keskustelujen perusteella se oli koko yhteisön tahtotila. Johtajuuden haltuunottoa nähtiin edistävän ryhmien toiminnan havainnointi ja tiimien kokouksissa mukana oleminen. Myös Fonsénin (2014) tutkimukseen osallistuneet johtajat pitivät tärkeänä, että heillä olisi aikaa seurata arjen pedagogiikkaa säännöllisesti. Johtajat kuvasivat haluavansa myös olla tietoisia henkilöstön toiminnan laadusta. Toiminnan seuraamisen ohella toimintaa haluttiin reflektoida henkilöstön kanssa. (Fonsénin 2014, 150.)

Johtamisen haltuunottoon kuvattiin yhdessä vastauksessa liittyvän jämäkkyys. Vastaaja kertoi pedagogisen johtamisen olevan pääosin ohjaamista ja tukemista, mutta joskus myös puuttumista joka vaatii jämäkkyyttä. Vastaaja kuvasi pedagogisen johtajan tehtävänä olevan tuen ja ohjauksen lisäksi havaitsemiinsa epäkohtiin puuttuminen. Kenttähavainnoissani johtamisen haltuunotto jämäkkyuden kautta tuli esiin useammissakin tilanteissa. Näissä tilanteissa tehdyistä havainnoista kävi esiin, että pedagogisen johtajan rooliin kuuluu olennaisesti myös johtajuuden haltuunotto tietynlaisen jämäkkyuden kautta sekä myös sellaistenkin päätösten tekeminen jotka eivät miellytä kaikkia. Mid-Pac Instituten kasvattajien keskuudessa johtajuuden haltuunotto näytti olevan havaintojen ja haastattelujen perusteella hieman heikompa vähemmän Reggio Emilia pedagogiikkaa tuntevilla kasvattajilla kuin niillä, joilla oli jo enemmän kokemusta ja tietoa pedagogiikasta. Pedagogisen johtajuuden haltuunotto liittyi siis oleellisesti substanssin hallintaan. Myös Fonsénin (2014) tutkimuksesta nousi esiin, että monet tehtävässään uudet tai nuoret johtajat kuvaavat olevansa epävarmoja pedagogisesta johtajuudestaan (Fonsén 2014, 150). Mid-Pac Institutessa epävarmuus liittyi muita vähäisempään kokemukseen Reggio Emilia -pedagogiikasta.

9.3 Mid-Pacific Institutessa näkemys laadukkaasta varhaiskasvatuksesta Reggio Emilia -pedagogiikan mukaista toimintaa

Mid-Pacific Institutessa laadukas varhaiskasvatus nähdään pitkälti Reggio Emilia -pedagogiikan toimintaperiaatteiden mukaisena toimintana. Kasvatusyhteisö kuvasi laadukkaana varhaiskasvatuksen toimintatapoja pitkälti samoin kuin itse toteuttamiaan Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisia toimintaperiaatteita. Laadukkaana varhaiskasvatuksen keskiössä nähtiin olevan lapsilähtöinen lapsikäisy ja myös Mid-Pacific Instituessa varhaiskasvatuksen tehtäviä lähestytään Reggio Emilia -pedagogiikan periaatteiden mukaisesti lapsen näkökulmasta. Toiminta perustuu lapsikäisyyteen, jonka mukaan lapsuus ja jokainen lapsi on ainutkertainen ja arvokas. Sekä laadukkaassa varhaiskasvatuksessa että Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisessa toiminnassa omassa yhteisössään lasten nähdään haastateltavien mukaan olevan kykeneviä ja päteviä oppimaan ja ottamaan vastuuta omasta oppimisprosessistaan.

Reggio Emilia -pedagogiikassa keskeistä on lapsen kiinnostuksen kohteista syntyvä toiminta. Toiminta lähtee lapsesta, aikuisen toimiessa mahdollistajana kuunnellen ja havainnoiden lasten aloitteita. (Wallin 2000, 85, 123-124.) Mid-Pacific Instituten kasvattajat kuvasivat toimintansa olevan Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisesti lapsilähtöistä. Myös laadukkaana varhaiskasvatuksen edellytykseksi kuvattiin lapsilähtöisyys. Toimintaa ei tulisi haastateltavien mukaan suunnitella etukäteen, vaan sen tulisi edetä lasten ajattelun ja toiveiden pohjalta. Jotta toiminta voi olla laadukasta ja lapsilähtöistä, on lapsia haastateltavien mukaan havainnottava ja kuunneltava. "Kuuntelemisen pedagogiikka" on myös keskeinen osa haastateltavien toimintaa sekä Reggio Emilia -pedagogiikkaa. Kunnioittava ja herkkä kuuntelu, jonka avulla lapsia

rohkaistaan tuomaan ajatuksiaan esiin, nähdään Reggio Emilia -pedagogiikassa tärkeänä. (Vecchi 2010, xviii.)

Tärkeitä Reggio Emilia -pedagogiikan periaatteita ovat lisäksi demokratia ja osallisuus (Wallin 2000, 85, 123-124). Myös haastateltavat kertoivat lasten osallisuuden olevan osa Mid-Pacific Institutin varhaiskasvatusta. Kasvattajat kuvasivat lasten olevan osallisena toiminnassa ja mielipiteiden esittämiseen ja asioiden kyseenalaistamiseen kannustetaan. Osallisuuden kautta lasten kuvattiin myös tulevan kuulluksi, ja kokemus siitä, että aikuiset arvostavat heidän ajatuksiaan on tärkeä. Lasten osallisuuden kuvattiin olevan myös laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytys. Lasten osallisuuden merkitys toiminnassa nousee esiin myös varhaiskasvatuksen kirjallisuudesta. Esimerkiksi Leena Turja (Turja 2011, 52) kirjoittaa, että lasten osallisuuteen liittyy monia myönteisiä merkityksiä. Kun lapset voivat osallisuuden kautta pohtia muiden kanssa omia kokemuksiaan, näkemyksiään ja arvostuksiaan, ideoita asioita sekä osallistua toiminnan toteutukseen ja arviointiin neuvotellen, heidän metakognitiiviset taitonsa eli kykynsä ajatella omaa ajatteluaan kehittyvät, käsitys itsestä selkiytyy, itseluottamus kasvaa yhteistyötaidot paranevat.

Reggio Emilia -pedagogiikkaa painottavassa toiminnassa opettajat eivät niinkään opeta, vaan valmiiden vastausten sijaan lapset asetetaan erilaisten kysymysten eteen. Lapset halutaan haastaa oppimaan itse ja yhdessä toisten lasten kanssa. Opettaja on rinnalla kulkija joka tarjoaa virikkeitä toiminnan edetessä. (Wallin 2000, 85, 123-124.) Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisesti Mid-Pacific Institutessa opettajan tehtävänä nähdään olevan olla lapsen oppimisprosessin tukija. Opettajan tehtävänä on opettamisen sijaan esittää kysymyksiä joiden avulla lapsen ajattelu etenee. Opettajan nähdään olevan tutkija joka tutkii ja oppii yhdessä lasten kanssa. Lapsille ei opeteta tietoa opettajajohtoisesti, vaan oppiminen tapahtuu lasten kokemusten ja ajattelun kautta. Opettajan rooli tutkijana sekä lapsen oppimisprosessin ohjaajana kuvattiin myös tärkeäksi osaksi laadukasta varhaiskasvatusta.

Käsitys lapsen sadasta kielestä toimii Reggio Emilia -pedagogiikan lähtökohtana. Kielillä tarkoitetaan lapsen erilaisia tapoja ilmaista itseään ja ajatteluaan. Kielillä tarkoitetaan myös lasten erilaisia tapoja kokea ja jäsentää maailmaa ja sitä kautta oppia. (Vecchi 2010, xviii, 41-42.) Näkemys lapsen 100 kielestä on keskeinen osa Mid-Pacific Institutin Reggio Emilia -pedagogiikan mukaista toimintaa. Kasvattajat kertoivat pyrkivänsä aktiivisesti luomaan lapsille mahdollisuuksia ilmaista itseään monipuolisesti erilaisen toiminnan kautta. Muu muassa ateljeessa tapahtuvan toiminnan kuvattiin tarjoavan lapsille monipuolisia mahdollisuuksia itseilmaisuuksiin. Monipuoliset mahdollisuudet itseilmaisuuksiin olivat haastateltavien mukaan myös osa laadukasta varhaiskasvatusta.

Erityisen tärkeänä kielenä ja itseilmaisun muotona nähtiin leikki. Kaikki haastateltavat kuvasivat leikin olevan tärkeä osa laadukasta varhaiskasvatusta. Oppimisen kerrottiin tulevan tapahtua opettajajohtaisen pulpettityöskentelyn sijaan leikin kautta. Haastateltavien mukaan leikille on myös varattava riittävästi aikaa, sillä pitkäkestoisen leikin nähtiin mahdollistavan leikin syvällisyyden ja sitä kautta edistävän oppimista paremmin kuin lyhytkestoinen ja pinnallinen leikki. Leikin kerrottiin olevan myös tärkeä osa Mid-Pacific Instituten Reggio Emilia -pedagogiikkaa painottavaa varhaiskasvatusta. Myös varhaiskasvatuksen tutkijat alleviivaavat leikin merkitystä oppimista edistävänä tekijänä. Leikkimahdollisuuksien lisääminen ja erityisesti leikki vertaisten kanssa edistää tutkijoiden mukaan lapsen oppimista monipuolisesti. Kun lapsille annetaan runsaasti mahdollisuuksia kiireettömään leikkiin vertaisryhmässä, monipuolisissa ympäristöissä, leikki kehittyy ja syvenee. Monipuolista leikkiä tukeva oppimisympäristö ja leikin avulla oppiminen kehittää lapsen leikkitaitoja ja sitä kautta tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä paremmin kuin perinteinen opettajajohtoinen työskentely. (Kidd, Reynolds & Stagnitti 2009, 127-128.)

“Inquiry”, eli tutkiva oppiminen on haastateltavien mukaan tärkeä osa laadukasta varhaiskasvatusta. Tutkiva oppiminen on myös keskeinen osa Reggio Emilia -pedagogiikkaa ja Mid-Pacific Instituten varhaiskasvatusta (Vecchi 2010, xviii). Tutkivan oppimisen kerrottiin tukevan oppimista, sillä se tapahtuu lapsille ominaisten uteliaisuuden ja kokeilun kautta. Tutkivan oppimisen kuvattiin tapahtuvan erilaisten projektien kautta ja kehittävän lasten aktiivisia ajattelutaitoja ja luovuutta. Lapset oppivat faktojen omaksumisen sijaan kyseenalaistamaan sekä tutkimaan asioita ja muodostamaan ymmärryksensä tämän prosessin kautta. Tutkivan oppimisen kautta lasten kerrottiin saavan mahdollisuuden rakentaa suhteen tutkittavaan ilmiöön ajan kanssa, mikä edistää lapsen syvällistä ymmärrystä ilmiöstä. Lapset ovat aktiivisesti osallisena tutkimusprosessissa minkä johdosta syvälinen ymmärrys mahdollistuu. Tutkivan oppimisen kautta lasten kuvattiin oppivan oppimaan itse sen sijaan, että aikuinen täyttää lapsen mielen valmiilla vastauksilla. Lisäksi lasten kerrottiin oppivan yhteistyötaitoja sekä oppimaan oppimisen taitoja. Myös Lasse Lipponen (Lipponen 2011, 31-35) korostaa tutkivan oppimisen merkitystä varhaiskasvatuksessa. Lipposen mukaan pienet lapset ovat luonnostaan uteliaita ja tutkivan oppimisen avulla lapsen luonnollisia tutkimusvalmiuksia voidaan hyödyntää ja kehittää. Lipposen mukaan tutkivan oppimisen tavoitteena on ilmiön ymmärtäminen, ei faktojen opettelu. Faktojen pänttäämisen sijaan tärkeämpää on kohdistaa opetus ja oppiminen tutkittavan ilmiön kannalta oleellisten asioiden ymmärtämiseen. Ymmärtämisen nähdään syntyvän asioiden merkityksen ja keskinäissuhteiden oivaltamisesta ja selittämisestä, ei vain ilmiön kuvaamisesta. Maailmaa muuttuu ja tulevaisuudessa lapset kohtaavat yhä moninaistuvampia haasteita. Tutkivan oppimisen kautta ihminen oppii tunnistamaan ongelmia ja ottamaan käyttöön voimavaroja joiden avulla ongelma voidaan ratkaista. Lisäksi prosessissa opitaan tärkeitä yhteistyötaitoja kun asioita ja kokemuksia reflektoidaan yhdessä. (Bruce & Bishop 2008, 2. ks Lipponen 2011, 31.)

Lisäksi Reggio Emilia -pedagogiikan mukaiseen toimintaan Mid-Pacific Institutessa kuuluu haastateltavien mukaan kiireettömyys. Lapsille annetaan aikaa leikkiä, tutkia ja kokea asioita rauhassa. Lapsille annetaan mahdollisuus nauttia ja iloita tutkimusprosessista, sen sijaan, että kiirehdittäisiin kohti valmiita vastauksia. Tutkimusprosessille annetaan vastaajien mukaan runsaasti aikaa, sillä tutkimusprosessi nähdään yhtä tärkeänä kuin lopputulos. Haastateltavien mukaan kiireettömyys ja ajan varaaminen leikille ovat myös osa laadukasta varhaiskasvatusta.

Haastateltavat kuvasivat Reggio Emilia -pedagogiikassa ympäristön olevan kolmannen opettajan roolissa. Kun lasta ja lapsuutta arvostetaan, halutaan lapsille tarjota mahdollisimman rikas ja monipuolinen oppimisympäristö joka tukee oppimista ja luovuutta. Haastateltavien mukaan heidän Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisessa toiminnassaan luonnon materiaalien käytön kerrottiin olevan tärkeää. Lisäksi materiaalien ja lelujen nähdään tulevan tukea lasten luovuutta ja erilaiset rakentelun mahdollistavat lelut sekä materiaalit ovat yleisiä. Laadukas oppimisympäristö oli haastateltavien mukaan myös tärkeä osa laadukasta varhaiskasvatusta.

Kasvattajien mukaan Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisessa toiminnassa aineita ei opeteta erikseen vaan ne yhdistyvät projekteihin. Myös Mid-Pacific Institutun kasvattajat pyrkivätkin eheyttämään toimintaa mahdollisimman paljon. Kasvattajien mukaan kehitettävää on vielä paljon, mutta he tekevät parhaansa. Toiminnan eheyttäminen nähtiin myös osana laadukasta varhaiskasvatusta.

Reggio Emilia -pedagogiikan mukaisessa toiminnassa yhteisö nähdään erittäin tärkeänä. Yhteisö muodostuu lapsista, kasvattajista, vanhemmista ja ympäristöstä jossa eletään. Lapset, vanhemmat ja kasvattajat oppivat yhteisessä prosessissa joka on yhteydessä ympäristöön. Myös yhteistyö vanhempien kanssa on haastateltavien mukaan hyvin tärkeä osa Reggio Emilia -pedagogiikan mukaista toimintaa Mid-Pacific Institutessa. Vanhempien nähdään olevan tärkeää osallistua toimintaan aktiivisesti ja ymmärtää toiminnan tarkoitukset. Yhteistyö vanhempien kanssa kuvattiin myös tärkeäksi osaksi laadukasta varhaiskasvatusta.

Mid-Pacific Institutun kasvattajien mukaan henkilöstö on tärkeä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä. Kasvattajan nähtiin olevan laadukkaan varhaiskasvatuksen näkökulmasta avainasemassa ja henkilöstön riittävän koulutuksen nähtiin edistävän laadukkaita toimintatapoja. Lisäksi henkilökunnan kuvattiin tulevan olla perehtynyt viimeisimpään tutkimustietoon. Myös varhaiskasvatuksen tutkimuksessa korostetaan henkilökunnan koulutuksen merkitystä. Korkeasti koulutettu henkilökunta muun muassa suhtautuu lapsiin sensitiivisesti sekä vähemmän ankarasti ja kykenee ottamaan lasten erilaiset tarpeet huomioon hyvin. Mitä korkeampi koulutustaso henkilöstöllä on, sitä sensitiivisempiä he ovat suhteessa lasten tarpeisiin ja sen

paremmat ovat lapsen oppimistulokset. Hyvin koulutettu henkilöstö kehittää toimintaa lapsilähtöisemmin ja sitoutuu positiiviseen vuorovaikutukseen lasten kanssa. (Alila ym. 2014, 56; Portell & Malin 2007, 13; Varhaiskasvatus vuoteen 2020 2008, 33.)

Myös pedagoginen johtajuus oli haastateltavien mukaan varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttava tekijä. Haastateltavat näkivät pedagogisen johtajuuden vaikuttavan varhaiskasvatuksen laatuun henkilöstön osaamisen kehittämisen kautta. Myös Fonsénin (2014, 194) mukaan varhaiskasvatusorganisaatiossa pedagogista laatua tavoitellaan pedagogisen johtajuuden avulla. Fonsénin mukaan päiväkodin johtajan tehtävänä on huolehtia laadukkaasta varhaiskasvatuksen toteutumisesta, ja yksi keino edistämiseen on pedagoginen johtaminen.

10 Pohdinta ja jatkotutkimusideat

Kun toimintaa pyritään kehittämään, koetaan usein hyödylliseksi tutustua siihen miten muut toimintaa toteuttavat. Havainnoinnin ja ajatusten vaihtamisen kautta saadaan uusia ideoita oman toiminnan kehittämiseen. Tämä oli myös minun opinnäytetyöni tarkoitus. Olen erittäin kiitollinen saamastani ainutlaatuisesta mahdollisuudesta tutustua toisen yksikön toimintaan kuukausien ajan. Oli erittäin mielenkiintoista ja innostavaa seurata millaisten menetelmien kautta Mid-Pacific Institutessa toteutetaan pedagogista johtajuutta. Opintovapaa Havaijilla antoi minulle mahdollisuuden ottaa etäisyyttä omaan päiväkodin johtajan työhöni. Kuten tästäkin opinnäytetyöstä nousi esiin, on ryhmässä työskentelevän päiväkodin johtajan työ hyvin hektistä ja syvälliselle pohdinnalle on harvoin riittävästi aikaa. Yhdeksän kuukautta kestäneen opintovapaani sekä opinnäytetyöprosessini kautta olen saanut ainutlaatuisen mahdollisuuden perehtyä varhaiskasvatuksen kehittämiseen sekä pedagogisen johtajuuden ilmiöön ajan kanssa. Se on ollut hyvin antoisaa.

Koen oppineeni havainnoinnin sekä opinnäytetyön työstämisen kautta paljon ja odotan jo pääseväni jakamaan oppimaani muille. Esittelen opinnäytetyöni tuloksia Espoon keskuksen palvelualueella syksyllä 2016 ja uskon, että siksi myös Espoon suomenkielisen varhaiskasvatuksen, Espoon keskuksen palvelualue, hyötyy kehittämistyössään opinnäytetyöni tuottamasta tiedosta. Opinnäytetyöni julkaistaan lisäksi Theseus -tietokannassa, missä se on vapaasti luettavissa. Näin ollen opinnäytetyöni tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen kehittämistyössä Suomessa laajemminkin. Toivon, että tämä työ lisää ymmärrystä pedagogisen johtajuuden ilmiöstä ja menetelmistä sekä antaa vinkkejä alueen päiväkodin johtajille oman työn kehittämiseen. Tämän opinnäytetyön tiivistelmä käännetään lisäksi englanniksi ja annetaan Mid-Pacific Institutun käyttöön. Toivonkin myös Mid-Pacific Institutun henkilöstön ymmärryksen pedagogisesta johtajuudesta kehittyvän. Edellisten lisäksi, uskon myös johtamani päiväkodin toiminnan kehittyvän oman ymmärrykseni lisääntymisen kautta. Pitkällä aikavälillä

haaveilen työni vaikuttavan edellä kuvaamani toimijoiden varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen kautta monien lasten elämään ympäri maailmaa.

Havaijilla viettämäni yhdeksän kuukautta olivat ikimuistoisia. Käytännön järjestelyt sekä sopeutuminen uuteen kulttuuriin ja havainnoimaani kasvattajayhteisöön oli mielenkiintoista ja välillä myös haastavaa. Kaikkein haastavimpana koin sisälle pääsemisen havainnoimaani kasvattajayhteisöön. Minut otettiin kyllä erittäin lämpimästi vastaan, mutta itse koin epävarmutta ja hämmenystä rooliini liittyen. Alun perin olin ajatellut osallistua aktiivisesti, mutta koska havainnoin useaa ryhmää, en kokenut pääseväni yksittäisten ryhmien toiminnan sisälle tarpeeksi hyvin voidakseni osallistua aktiivisesti. Koinkin usein olevani enemmän tarkkailijan roolissa kuin osallisena toiminnassa. Kenttäjaksoni oli kaikesta huolimatta hyvin onnistunut. Opin valtavasti uutta ja keräsin monipuolisen tutkimusaineiston. Tämän kokemuksen myötä olen kasvanut paljon niin ammatillisesti kuin yksityishenkilönä.

Mielenkiintoinen jatkotutkimus olisi mielestäni pedagogisen johtajuuden menetelmien tarkastelu julkisessa päivähoitoyksikössä Havaijilla. Minun opinnäytetyöni perehtyi pedagogisen johtajuuden ilmiöön yksityisessä oppilaitoksessa. Havaijilla julkisen päivähoiton taso on huomattavasti yksityistä päivähoitoa heikompi. Kiinnostavaa olisi selvittää miten pedagoginen johtajuus ilmenee julkisella puolella ja pyrkiä mahdollisesti kehittämään pedagogista johtajuutta yksikössä tutkimustulosten pohjalta.

Fonsén (2014, 185) nosti tutkimuksensa pohdinnoissa esiin näkökulman johtajuuden jakautumisesta myös lapsille ja vanhemmille. Hän kuvasi tutkimustulostensa perusteella jäävän avoimeksi, mikä on yksittäisen lapsen ja vanhemman osuus jaetussa johtajuudessa ja nosti esiin kiinnostavan näkökulman: *”Määrittelevätkö vanhempien toiveet ja yhdessä henkilöstön kanssa laaditut lapsen yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat pedagogiikkaa?”* Tästä Fonsénin ajatuksesta minulle syntyi toinen mielenkiintoinen jatkotutkimusidea. Kiinnostavaa olisi selvittää, miten vanhempien toiveet ja yhdessä henkilöstön kanssa laaditut lapsen yksilölliset varhaiskasvatussuunnitelmat ohjaavat pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa. Ohjaavatko ne aidosti pedagogiikka vai jäävätkö ne pölyttymään hyllyyn? Maarit Alasuutari on tehnyt aiheesta tutkimusta Suomessa, mutta lisäksi olisi kiinnostavaa tutkia millainen tilanne on muissa maissa ja kehittää toimintaa tulosten pohjalta Suomessa.

Tämän opinnäytetyön työstämisen kautta olen perehtynyt varhaiskasvatuksen kehittämiseen, johtajuuteen ja pedagogiseen johtajuuteen. Olen oppinut valtavasti uutta ja myös aiemmat ajatukseni sekä toimintatapani ovat saaneet vahvistusta. Olen jo aiemmin ollut kiinnostunut laadukkaasta varhaiskasvatuksen kehittamisestä sekä pedagogisesta johtajuudesta, mutta tämän prosessin kautta niiden merkitys minulle vahvistui entisestään. Tämän lisäksi olen ymmärtäkseni kehittymisen kautta saanut paljon varmuutta ja päättävyyttä, jotka kantavat

minua kohti uusia haasteita. Kokemukseni täällä Havaijilla ovat osoittaneet, että minulla on osaamista josta voin olla ylpeä. Minulla on osaamista josta muut ovat kiinnostuneita ja tulevaisuudessa minulla saattaa olla mahdollisuuksia näyttää osaamistani myös Suomen rajojen ulkopuolella. Jos mahdollisuus tulee, otan haasteen vastaan. Intohimo varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen ajaa minua eteenpäin. Työ lasten parissa on lähellä sydäntäni ja siitä kumpuaa intohimoni varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseen. Lapsen edun toteutuminen on ollut työssäni aina etusijalla.

Pystyäkseen varmistamaan lapsen edun toteutumisen myös tulevaisuudessa, tässä muuttuvassa maailmassa, on minun pyrittävä jatkuvasti kehittämään osaamistani. Tämän opinnäytetyön työstämisen kautta minulle on käynyt entistä selvemäksi, että elinikäinen oppiminen on työssäni välttämätöntä. Maailma muuttuu ja kasvattajien on pystyttävä muuttumaan ja kehittymään sen mukana, sillä meidän tehtävänä on vanhempien kanssa yhteistyössä varmistaa, että jokainen lapsi saa hyvät eväät elämään ja elinikäiseen oppimiseen.

Lähteet

Painetut lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 153-157.
- Aubrey, C., Godfrey, R. & Harris, A. 2013. How do they manage? An investigation of early childhood leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 41 (1), 5-29.
- Bruce, B. C. & Bishop, A.P. 2008. New literacies and community inquiry. Teoksessa: J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, & D. Leu (toim.) *The handbook of research in new literacies*. New York: Routledge, 699-742.
- Cryer, D., Wolfgang, T. & Wessels, H. 2002. Parent´s perceptions of their children´s child care: a cross-national comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, ss. 259-277.
- Delmaso, R. & Koivula, U-M. & Lehmusto, A. 2010. Sosionomi (AMK) -tutkinto globalisoituvassa maailmassa, Teoksessa: Kemi-Tornion ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A: Raportteja ja tutkimuksia 3/2010. Anjalankoski
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Espoon varhaiskasvatussuunnitelma 2015.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tampere University Press.
- Gandini, L. 2012. History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi. Teoksessa Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Kolmas painos. Praeger,
- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T, Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen T. (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 43.
- Grönfors, Martti (1985). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Hackmann, D.G. & Wanat C.L. 2008. The role of educational leadership program coordinator: a distributed leadership perspective. *International Journal of Educational Reform* 17 (1), 64-88.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. 3rd ed. Routledge. London.
- Harris, A. 2008. *Distributed school leadership. Developing tomorrow´s leaders*. London: Roudledge.
- Heikka, J. 2014. *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press.
- Hiltunen, A. 2011. *Johtamisen taito: elämän mittainen matka*. Helsinki: WSOYpro
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: University Press.
- Hirsjärvi, S & Huttunen, J. 1995. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: WSOY

- Hokkanen, S. Mäkelä, T & Taatila, V. 2008. Alan johtajaksi. Helsinki: WSOY.
- Hujala, E & Fonsén, E. 2011. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa: Hujala, E & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja, Jyväskylä: PS-Kustannus, 326-327.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2011. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 287-299.
- Hujala, E, Puroila, A-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.
- Hujala, E. Waniganayake, M. Rodd, J. 2013. Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: University press.
- Kananen, J. 2014. Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön. Jyväskylän Ammattikorkeakoulun julkaisu 168. Jyväskylä: Jyväskylän Ammattikorkeakoulu.
- Kaski, S. & Kiander, T. 2007. Minä johtajana - Itsetuntemuksesta toimivaan johtajuuteen. Helsinki: Edita.
- Katz, L. 1997. Pedagogical leadership. Teoksessa S.L. Kagan & B.T. Bowman (toim.) Leadership in Early Care and Education. Washington: NAEYC, 19-20.
- Kiesiläinen, L. 1994. Kasvatusyhteisöjen kulttuurivallankumous. Kriittinen korkeakoulu julkaisu n:o 16. Helsinki: Kriittinen korkeakoulu ry.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lankinen, P., Miettinen, A., Sipola, V. 2004. Kehitä osaamista - Hyödynnä kokemusta. Helsinki: Talentum
- Lappalainen, S. 2007a. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9-10.
- Lappalainen, S 2007b. Rajamaalla. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen T. (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 65.
- Lawrence, R. 2012. Enhancing and strengthening courage and bravery through the support of a trusted companion in a leaderful community. Educational Leadership Project (Ltd), New Zealand. Konferenssiesitys ja abstrakti julkaisussa European Early Childhood Education Research Association EECERA. EECERA 22 nd conference. Oporto. Portugal, 98-99.
- Leinonen, J., Venninen, T. & Ojala, M. 2011. Osallisuuden kulttuurin kehittäminen. Päivähoidohenkilöstön näkemyksiä lasten osallisuuden tukemisesta. Teoksessa A-R. Mäkitalo, S. Nevalainen, M. Ojala, S. Tast, T. Venninen & B. Vilpas (toim.) Löytöretkellä osallisuuteen. Kehittämistä ja tutkimista päiväkodin arjessa II. Soccan ja Heikki Waris -instituutin julkaisusarja nro 25, 83-98.
- Lipponen. L. 2011. Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 31-35.
- Moyles, J. 2006. Effective leadership and management in early years. Maidenhead: Open University Press.

Ojala, S. 2005. Delegoinnin ihanuus ja kurjuus. Teoksessa: Suomen Ekonomiliitto. Johtajuus! Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa. Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 153-157.

Roberts, J. 2007. Dealing with opposition to Culture Change. Teoksessa. The Harvard business review's 10 must read on change. Boston MA: Harvard Business School Publishing Corporation, 54-56.

Repo, L. 2013. Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen N. 2005 . Jaetun johtajuuden särvät. Helsinki: Talentum.

Salmi, M. & Lammi-Taskula, J. Sauli, H. 2014. Lapsiperheiden toimeentulo. Teoksessa. J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi. Hämeenlinna, 15-20.

Sergiovanni, T.J. 1992. Moral leadership: getting to the heart of school improvement. San Francisco: Jossey-Bass, cop.

Sydänmaalakka, P. 2006. Älykäs itsensä johtaminen:näkökulmia henkilökohtaiseen kasvuun. Helsinki: Talentum

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa. L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Maarianhamina: Mermerus.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 52.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2007. Stakes oppaita 56. Helsinki: Stakes.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vecchi, V. 2010. Art and creativity in Reggio Emilia. Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education. New York: Routledge

Viikka, H. 2006. Tutki ja Havainnoi. Helsinki: Tammi.

Wallin, K. 2000. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Helsinki: Lasten Keskus

Sähköiset lähteet

Anttila, P. 1998a. Tutkimuksen taito ja tiedonhankinta. Havainnointiaineiston kokoaminen. Metodix. Viitattu 15.1.2016.
<https://metodix.wordpress.com/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/#9.1.1.6> Havainnointiaineiston kokoaminen

Anttila, P. 1998b. Tutkimuksen taito ja tiedonhankinta. Abduktiivinen päättely. Metodix. Viitattu 15.1.2016.
<https://metodix.wordpress.com/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/#7.4.1> Abduktiivinen päättely

Anttila, P. 1998c. Tutkimuksen taito ja tiedonhankinta. Havainnointitutkimuksen luotettavuuden tarkastelu. Metodix. Viitattu 15.1.2016.

<https://metodix.wordpress.com/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/#9.1.1.5> Havainnointitutkimuksen luotettavuus

Ebbeck, M. & Waniganayake, M. 2004. Early childhood professionals: leading today and tomorrow. Viitattu 31.7.2015. https://books.google.fi/books?hl=en&lr=&id=Pvl-JSby1yzcC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Ebbeck,+M.+%26+Waniganayake,+M.+2004.+Early+childhood+professionals:+leading+today+and+tomorrow.&ots=TgaS-KCsS8w&sig=1avzXOEwdy9ViIOFzRsrhgJdBTc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Fenomenologia. 2015. Koppa. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 1.12.2015. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/fenomenologia>

Hujala, E. & Fonsén, E. 2009. Johtajuus ja varhaiskasvatuksen laatu-loppuraportti. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. Viitattu 1.3.2016. https://www.google.com/?gws_rd=ssl#q=Johtajuus+ja+varhaiskasvatuksen+laatu-loppuraportti.

Idänpään-Heikkilä, U. 2004. Mitä kuuluu sosiaali- ja terveystalvelujen laadunhallintaan? Teoksessa Ruokolainen, R. & Alila, K. (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Stakes, 54. Viitattu 21.7.2015. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504223967>

Jäppinen, A-K. & Sarja, A. 2012. Distributed pedagogical leadership and generative dialogue in educational nodes. *Management in education* 26 (2), 64-72. Viitattu 20.7.2015. <http://mie.sagepub.com.nelli.laurea.fi/content/26/2/64.full.pdf+html>

Karila, K. 2004. Monimuotoistuva työ haaste päiväkodin johtajille. Teoksessa: Lastentarhanopettajaliitto (toim.) Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen, 4-9. Viitattu 11.2.2016. https://www.google.com/?gws_rd=ssl#q=p%C3%A4iv%C3%A4kodin+johtaja+on+monitaituri

Nummenmaa, AR. 2004. Varhaiskasvatuksen laatu ja sen kehittäminen. Teoksessa Ruokolainen, R. & Alila, K. (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Stakes. Viitattu 21.7.2015. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504223967>

Nupponen, H. 2006. Framework for Developing Leadership Skills in Child Care Centres in Queensland, Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(2), 146-161. Viitattu 28.7.2015. <http://cie.sagepub.com/content/7/2/146.full.pdf+html>

OECD. 2015. OECD Skills Outlook 2015. Youth, Skills and Employability, OECD Publishing. Viitattu 27.7.2015. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/oecd-skills-outlook-2015_9789264234178-en#page4

Palola, E. 2004. Euroopan Unioni, kansainvälistyminen ja varhaiskasvatuksen laatu. Teoksessa Ruokolainen, R. & Alila, K. (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Stakes, 51. Viitattu 21.7.2015. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504223967>

Parrila, S. 2004. Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa. Teoksessa Ruokolainen, R. & Alila, K. (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Stakes. Viitattu 21.7.2015. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201504223967>

Portell, T. & Malin, M. 2007. Työpapereita, Taustaa varhaiskasvatuksen laatukselle. Stakes. Viitattu 2.3.2016.

https://www.google.com/search?q=Portell,+T.+%26+Malin,+M.+2007.+Ty%C3%B6papeireita,+Taustaa+varhaiskasvatuksenlaatukselle.+Stakes&rls=com.microsoft:en-US:MIE-Address&ie=UTF-8&oe=UTF-8&sourceid=ie7&rlz=117RVEA_enUS663&gws_rd=ssl

Puroila, A-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Teoksessa Lastentarhanopettajaliitto (toim.) Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen, 20-23. Viitattu 11.2.2016.

https://www.google.com/?gws_rd=ssl#q=p%C3%A4iv%C3%A4kodin+johtaja+on+monitaituri

Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2006a. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 1.8.2015
<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus>

Karvinen, I. 2012. Valokuva-analyysi kulttuurilähtöisen tutkimuksen alueella - esimerkki henkisen ja hengellisen terveyden tutkimuksesta. Kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 2.5.2016.

<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/artikkelit/valokuva-analyysi.html>

Sergiovanni, T.J. 1998. Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education* 1 (1), 37-46. Viitattu 15.8.2015.
<http://dx.doi.org/10.1080/1360312980010104>

Kidd, E., Reynolds, E. & Stagnitti, K. 2011. Play, language and social skills of children attending a play-based curriculum school and a traditionally structured classroom curriculum school in low socioeconomic areas. *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 36, No. 4. Viitattu 15.7.2015. <http://web.a.ebscohost.com/nelli.lau-rea.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=6d7f0fb3-cc25-42aa-8de0-17cb8fd767c7%40sessionmgr4003&vid=3&hid=4107>

Tieteenfilosofiset suuntaukset. 2015. Koppa. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 1.12.2015.
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Viitattu 10.2.2016.
<http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje>

Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. 2008. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:72. Helsinki: Yliopistopaino. Viitattu 17.1.2016.
http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-4044.pdf&title=Varhaiskasvatus_vuoteen_2020__Varhaiskasvatuksen_neuvottelukunnan_loppuraportti_fi.pdf

Lait ja asetukset

Varhaiskasvatustilaki 19.1.1973/36

Kuvat

Kuva 1: Varhaiskasvatuksen laadunarviointimalli	10
Kuva 2: CAF-laadunarviointimalli	14
Kuva 3: Jatkuvan kehittämisen toimintatapa	12
Kuva 4: Position mukaan laajenevat pedagogisen johtajuuden vastualueet (Fonsén 2014)21	
Kuva 5: Pedagogisen johtajuuden suhde oppimiseen (Sergiovanni 1998).....	23
Kuva 6: Monipuolista dokumentointia käytetään pedagogisen keskustelun pohjana	51
Kuva 7: Pedagogiselle keskustelulle on luotu monia mahdollisuuksia.....	56
Kuva 8: Skypetystä George Formanin kanssa	64

Liitteet

Liite 1: Tutkimuslupahakemus.....	96
Liite 2: Tutkimuslupa tutkittaville.....	97
Liite 3: Informaatiokirje vanhemmille	98
Liite 4: Henkilökunnan teemahaastattelurunko	99
Liite 5: Johtajan teemahaastattelurunko	100
Liite 6: Havainnointirunko.....	101

Liite 1 Tutkimuslupahakemus



Research permit

1

09.15.2015

Principal Edna Hussey and the educational staff at Mid-Pacific Institute

Request for conducting research at Mid-Pacific Institute

My name is Anne Ahlgren and I am studying at Laurea University of Applied Sciences, in the Master's Degree program of Management and Development of Early Childhood Education and Care. I will be doing my Master's Thesis at Mid-Pacific Institute during the academic year of 2015-2016. My Master's thesis is guided by Senior lecturer Maire Antikainen from Laurea University of Applied Sciences in Finland.

The purpose of my thesis is to produce a description of the pedagogical leadership methods used in Mid-Pacific Institute and to reflect them to theory. The aim of my thesis is to provide new research information for the ECEC directors and kindergarten managers in Espoo, for them to use when developing ECEC in their own areas and kindergartens. The research findings of my thesis will be presented in Espoo, Finland in August 2016.

The research question of my thesis is what kind of pedagogical leadership methods are used in Mid-Pacific Institute in order to enable high quality Reggio Emilia pedagogy.

The approach of this study is ethnographic. Ethnography refers to the observation that takes place in the natural environment of the object that is studied. In ethnographic study the researcher gets familiar with the object of study by being present in the community and by learning its ways of operating. Ethnographic research is descriptive in nature. It aims for a comprehensive understanding of the study objective's practices and the description of them.

In this Master's thesis ethnographic approach is used to form a picture of the implementation of pedagogical methods in a work community in Mid-Pacific Institution. This study does not examine the children, or employees, but the kindergarten's workplace practices. The data will be collected with methods typical for ethnographic research such as observation, theme interviews and getting familiar with pedagogical documents.

In this study the author of the thesis will participate in the kindergarten's everyday life for approximately nine months. Participating observation is to be carried out approximately three days a week. Author of the thesis will observe the practices of Mid-Pacific Institute's work community, which they use to enable high-quality Reggio Emilia -pedagogy. The observation is supported by photography, video recording, audio recording and written notes.

In this study the educators will be interviewed by using the theme interview method. The purpose is to interview the manager, kindergarten teachers and other members of the educational staff. The interviews will be carried out individually and they will be recorded. The theme of the interviews is pedagogical leadership. More detailed information will be provided to the participants closer to the interviews.

I am committed to comply with the obligation of secrecy and the instructions Mid-Pacific Institute's management has given. I use the information only for research purposes.

Best regards, Anne Ahlgren

Liite 2: Tutkimuslupa tutkittaville



research permit

2

08.18.2015

PERMISSION TO PARTICIPATE IN STUDY

Please circle response:

- | | | |
|--|--------------------------------------|----|
| I grant permission for photography | <input checked="" type="radio"/> Yes | No |
| I grant permission for video recording | <input checked="" type="radio"/> Yes | No |
| I grant permission for audio recording | <input checked="" type="radio"/> Yes | No |
| I grant permission for observations | <input checked="" type="radio"/> Yes | No |
| I grant permission for an interview | <input checked="" type="radio"/> Yes | No |

Permission denied. Reasons why:

Date: 9-25-15

Signature and name of the participant

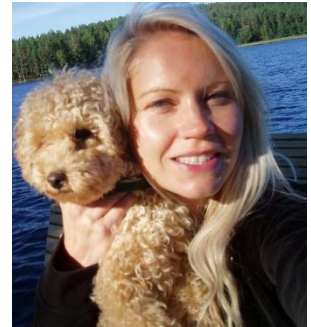
Edna L. Hussey Ed.D.

Name of participant

Signature of participant

Title/Role in Classroom: Principal

Liite 3: Informaatiokirje vanhemmille



Dear parents,

My name is Anne Ahlgren and I am a day care center manager from Finland. I am studying in the Master's Degree program of Management and Development of Early Childhood Education in Finland. I will be doing my Master's thesis here in Mid-Pacific Institute during this school year, so you will be seeing me around the elementary school.

The purpose of my study is to learn more about the leadership methods and work practices used in Mid-Pacific Institute in order to ensure high quality education. The aim of the study is to provide new research information for the day care center managers and the municipal early childhood education specialists in the city of Espoo in Finland. The information I provide will be used to develop early childhood education in the city of Espoo in Finland. English summary of my Master's thesis will be given for the use of Mid-Pacific Institute.

My study does not examine the children or the employees, but the schools workplace practices. I will mostly be working with the kindergarten teachers and the preschool teachers, but you might see me visiting other class rooms also.

I am very excited about this opportunity to do my research here in Mid-pacific Institute. If you ever have any questions, please do not hesitate to ask me when you see me around the school.

Mahalo!

Anne Ahlgren

Liite 4: Henkilökunnan teemahaastattelurunko



Theme interview form

1

11.18.2015

Theme interview for the staff and additional questions to be asked if needed

1. Pedagogical Leadership

1.1 How do you define pedagogical leadership?

1.2 What are the aims of pedagogical leadership?

1.3 What are you aiming to achieve through pedagogical leadership in your own work?

1.4 What is needed for successful pedagogical leadership in your work?

1.5 What are the challenges in pedagogical leadership?

1.6 What kind of pedagogical leadership methods do you use in your own work?

1.7 How do you think pedagogical leadership could be developed in Mid-Pacific institute?

1.8 How would you like to develop your own pedagogical leadership?

Liite 5: Johtajan teemahaastattelurunko



Theme interview form

1

11.18.2015

Theme interview for the principal and additional questions to be asked if needed

1. Pedagogical Leadership

1.1 How do you define pedagogical leadership?

1.2 What are the aims of pedagogical leadership?

1.3 What are the aims of pedagogical leadership in your own work?

1.4 What are the aims of the teacher's pedagogical leadership?

1.5 What is needed for successful pedagogical leadership?

1.6 What are the challenges in pedagogical leadership?

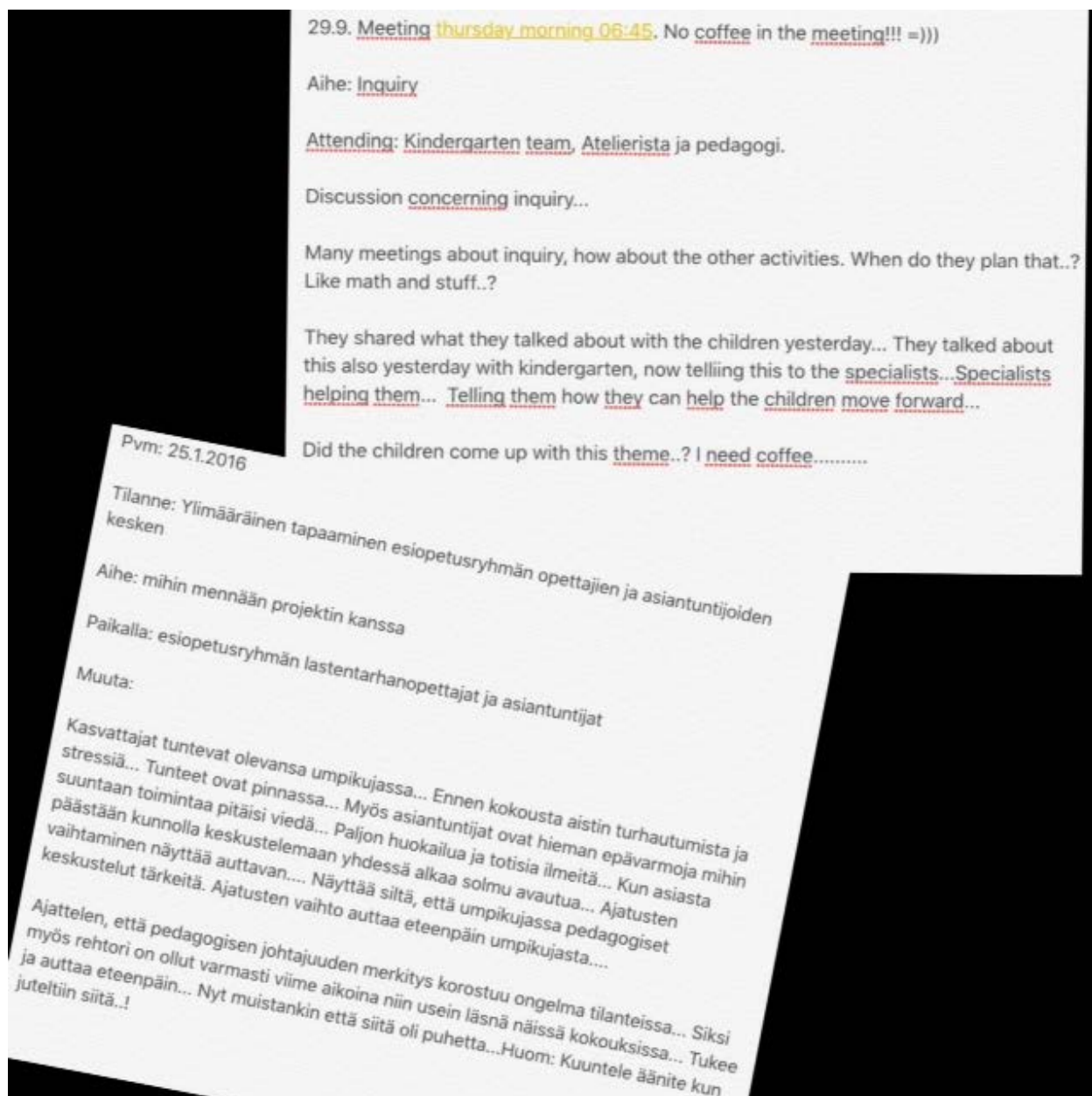
1.7 Describe pedagogical leadership methods

1.8 What kind of pedagogical leadership methods do you use in your own work?

1.9 How would you like to develop your own pedagogical leadership?

1.10 How do you think pedagogical leadership could be developed in Mid-Pacific institute?

Liite 6: Kenttämuistiinpanoja joissa näkyy haastattelurunko



Pvm: 25.9

Tilanne: Kinder meeting concerning inquiry

Aihe: Missä mennään projektin kanssa

Ketä paikalla: esiopetustiimi

Muuta: kasvattajat kertovat kukin mitä ovat tehneet pienryhmiensä kanssa. Lasten oivalluksista keskustellaan ja pohditaan kuinka lasten ajattelua voidaan tukea eteenpäin... Kokoustaminen on yhteistä pohdiskelua... Tarkastellaan tehtyä dokumentaatiota. Opettajat jakavat johtajuutta myös asiantuntijoille.... Kaikki ottavat vastuuta toiminnan viemisestä eteenpäin....

Pvm: 16.10.2015

Tilanne: päivähoitoryhmän kasvattajien perjantai-iltapäivän pedagoginen kokous

Tilanteen aihe: dokumentaatiota käsittelevän artikkelin tarkastelu

Paikallaolijat: pedagogi ja kaikki päivähoitoryhmän kasvattajat

Muuta:

Pedagogi johtaa kokousta. Hän on antanut kasvattajille artikkelin johon heidän on tullut tutustua etukäteen... Jokainen kertoo vuorollaan artikkelin herättämiä ajatuksia. Yhteistä keskustelua aiheesta. Pedagogi kehottaa myös kasvattajia pohtimaan ja kertomaan kuinka he voivat hyödyntää artikkelista saamaansa tietoa työssään...