

PEDAGOGINEN JOHTAJUUS YHTEISENÄ KEHKEYTYVÄNÄ PROSESSINA

MARJO MÄNTYJÄRVI JA SANNA PARRILA

Kasvatus- ja koulutusallalla pedagoginen johtajuus on tunnistettu työn laadun ja hyvinvoinnin keskeisenä tekijänä. Artikkelin kirjoittamisen tarve nousi huomiosta, että pedagogisen johtajuuden jakamisen rakenteet eivät riittävästi tue pedagogiikan jalautumista jokaisen työntekijän työhön eivätkä siten myöskään lasten arkeen. Yhteistä ymmärrystä pedagogiikasta ei synny, jos ja kun osa henkilöstöstä suljetaan yhteisen keskustelun ulkopuolelle. Asiantuntijatyö, tiimityö, moniammatillisuus ja verkostoissa työskentely sekä lapsen kanssa luovasti ja sensitiivisesti toimiminen edellyttävät johtajuudelta muuta kuin perinteistä hierarkkista ja johtajakeskeistä toimintaa, jotta yhteisössä voi käyttää kaikkia taitojaan ja osaamistaan. Artikkelissa johtajuuden ajatellaan olevan prosessi, jolla saavutetaan yhteinen pedagoginen ymmärrys yhteisössä, kun kaikki yhteisön jäsenet kykenevät toimimaan luottavaisesti yhteisten näkemysten ja tiedon ohjaamina. Johtajuus kehkeytyy vuoropuheluissa ja yhteisön jäsenten suhteissa, mikä tarjoaa myös johtajalle selkeän tuen omiin johtamisen ratkaisuihinsa. Kehkeytyvän yhteisen johtajuusprosessin mahdollisuuksia ei ole tunnistettu. Millaisia työvälineitä saakaan, kun antautuu yhteiselle oppimismatkalle, jonka vaiheita kukaan ei ole lyönyt etukäteen lukkoon?

JOHTAJUUS ON JAETTUA VASTUUTA LAPSEN KOHTAAMASTA LAADUSTA

Pedagoginen johtajuus on jaettua vastuuta varhaiskasvatuksen laadusta. Onnistunut pedagoginen johtajuus edellyttää, että jokainen varhaiskasvatusyhteisön jäsen sitoutuu yhteiseen vuoropuheluun, oppimiseen ja pedagogiikan kehittämiseen paikallisen opetussuunnitelman ja sen sisältämien arvojen ja tavoitteiden suuntaisesti. Varhaiskasvatuslaki (540/2017, 20. §) liittyy tähän prosessiin myös lasten ja huoltajien osallisuuden. Myös huoltajat ja lapset tulee nähdä osallisina kehkeytyvissä pedagogisen johtajuuden prosesseissa. Vastuu pedagogiikan laadusta säilyy kuitenkin aina ammattilaisilla.

Vaikka organisaatioissa edelleenkin on ja tarvitaan virallisesti nimettyjä johtajia, on tullut tarpeelliseksi omaksua uudenlaisia yhdessä tekemisen malleja, joita tukee suhteissa tapahtuvan johtajuuden tarkastelu (Eacott, 2019; Mäntytjärvi & Puroila, 2019; Uhl-Bien & Ospina, 2012). Tutkimusten mukaan perinteinen johtajuus, jossa valta ja vastuu on yhdellä johtajalla, heikentää yhteisöllisyyttä ja osallisuutta (vrt. Melasalmi, 2018; Weckström, Karlsson, Pöllänen & Lastikka, 2020). Vastaavasti vuorovaikutussuhteet huomioiva johtajuus lisää sitä (Kilpimaa, 2013). Pedagogisen johtajuuden tarkastelu suhteissa toteutuvina eli relationaalisina johtajuuskäytäntöinä ja vuoropuheluina tukee yhteisen johtajuuden ja jaetun vastuun kehkeytymistä (Kilpimaa, 2013; Uhl-Bien & Ospina, 2012).

Pedagoginen johtajuus ja sen sisältämät tulkinnat hyvästä ja tavoiteltavasta arjen pedagogiikasta eivät ole staattisia vaan alati kehkeytyviä ja yhteiseen vuoropuheluun perustuvia. Tiuhonen (2019) tarkastelee tutkimuksessaan johtajuussuhteita esimies-alaisuutena sekä henkilöstön keskinäisinä suhteina, ja hän on luonut niiden yksityiskohtaiseen erittelyyn johtajuuden suhdemallin. Tämä malli jäsentää jaetun pedagogisen johtajuuden mahdollisuuksia arjessa. Voimaannuttava vuorovaikutussuhde, luottamussuhde, kumppanussuhde ja auktoriteettisuhde toteutuvat yhteen kietoutuen.

Tässä artikkelissa suhdemallia laajennetaan ja tarkasteluun otetaan mukaan yksikön johtajan, varhaiskasvatuksen opettajien ja hoitajien lisäksi varhaiserityisopettajat ja muu henkilöstö sekä lapset ja huoltajat. Artikkelissa esitettävät aineistonäytteet perustuvat pedagogisen johtajuuden prosessikoulutusten yhteydessä kerättyihin materiaaleihin, joiden pohjalta suhdemallia on kehitetty edelleen.

JOHTAJUUS MONINAISISSA SUHTEISSA MUOTOUTUVANA

Johtajuus ei sijoitu ihmiseen vaan suhteisiin, joissa kaikki vuorovaikutteiset kohtaamiset muokkaavat johtajuutta. Johtajuus on ajassa ja paikassa tapahtuvaa molemminpuolista kokemista, joten johtajuus kehkeytyy näiden kokemusten pohjalta (Eacott, 2019; Ropo, 2011). Lähtökohtaisesti suhteissa muotoutuva johtajuus koskee kaikkia yhteisössä olevia ja kietoo kudelman lailla yhteisön jäsenet yhteen. Varhaiskasvatuksessa yhteisön jäseniä ovat niin varhaiskasvatushenkilöstö eli opettajat, hoitajat ja varhaiserityisopettajat kuin avustava henkilöstö sekä lapset ja huoltajat. Pedagoginen johtajuus rakentuu näiden jäsenten vuorovaikutuksessa sekä heidän välisissään suhteissa.

VOIMAANNUTTAVA VUOROVAIKUTUSSUHDE

Pedagogisen johtajuuden perustana on luottamus kaikissa yhteisön vuorovaikutussuhteissa. Tiihosen (2019) mukaan voimaannuttava vuorovaikutussuhde korostaa dialogisuutta ja palautteen antamisen, keskinäisen tuen ja kannustamisen kulttuuria. Näiden käytänteiden kehittyessä ja dialogisuuden lisääntyessä myös työyhteisön ja asiakkaiden kriittiset ja rakentavat kannanotot tulevat kuulluksi. Tämä tukee myös työn kehittämistä ja työtyytyväisyyttä – työ haasteineen otetaan yhdessä haltuun. Kilpimaa (2013) kuvaa, kuinka johtajuus alkaa täten myös konkretisoitua toimiksi. Toiminta perustuu johtajuuden kautta rakentuvaan tietoon ja ymmärrykseen, joka on syntynyt yhteisesti, kun tasavertaiset yksilöt osallistuvat vuoropuheluun muodollisesta asemasta riippumatta.

Voimaannuttavat vuorovaikutussuhteet tukevat toiminnan tavoitteiden selkeyttä ja jokaisen perustehtävän tunnistamista. Lähtökohtaisesti varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on laajasti yhteisiä osaamisalueita varhaiskasvatuksen ja työn perustehtävien tunnistamiseksi ja niiden kehittämiseksi (Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi, 2021). Oppimisen näkökulmasta luottamuksellinen ympäristö tukee yksilöllistä oppimista ja yhdessä oppimista, jotka ovat vuorovaikutuksessa (Granrusten, 2020). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) korostetaan oppivan yhteisön näkökulmaa, jossa lapset ja aikuiset oppivat yhdessä ja toinen toisiltaan.

Voimaannuttavassa vuorovaikutussuhteessa vastuutehtävät ja yhteisvastuullisuus mahdollistavat varhaiskasvatuksen lastenhoitajien pedagogisen toiminnan toteuttamisen sekä omatoimisesti että varhaiskasvatuksen opettajien tukemana (Tiihonen, 2019). Sillä on suuri merkitys, miten varhaiskasvatuksen opettaja on sisäistänyt oman johtajuutensa suhteessa tiiminsä jäseniin:

Pidän tärkeänä, että tiimin jäsenille välittyy tunne omasta osallisuudesta ja merkityksellisyydestä toiminnan suunnittelussa ja työskentelyssä, kiinnitän huomiota tiimipalavereissa vuorovaikutuksen laatuun ja positiiviseen palautteeseen sekä kiittämiseen hyvistä oivalluksista ja huomioista. (Varhaiskasvatuksen opettaja)

Osa opettajista on sisäistänyt voimaannuttavan vuorovaikutussuhteen oman johtajuutensa lähtökohdaksi. Osa taas korostaa edelleen tietynlaista auktoriteettiasemaa ja itse tekemistä ilman aitoa dialogia ja tarkoituksenmukaista vastuunjakamista (myös Halttunen, Waniganayake & Heikka, 2019). Työntekijät jakavat niukasti yksilöllisiä oppimistilanteitaan. Myös työn sisältöjen jakaminen saattaa jäädä niukaksi tai jopa julkilausumattomaksi (ks. Melasalmi, 2018; Halttunen ym., 2019).

Melasalmi (2018) tuo esille, että palautteen vähäisyys voi rajoittaa tiimin ja yhteisön moniammatillista oppimista. Palautteen antamisen ja vastaanottamisen kulttuuri sen sijaan koetaan voimaannuttavaksi ja oppimista tukevaksi. Sen ansiosta työstä koetaan yhteisvastuullisuutta ja sitoudutaan yhteiseen toimintaan (Tiihonen, 2019). Palautteen avulla vahvistuu työntekijöiden käsitys oman työn vaikutuksesta koko työyhteisön toimintaan. Palautteen antamista voi opetella erilaisilla menetelmillä, ja esimerkiksi Joharin mallia on hyödynnetty eri aloilla muun muassa työyhteisöissä ja johtajuuden apuna (Halpern, 2015) mutta myös asiakasyhteistyössä (Berland, 2017). Tällä mallilla voi olla annettavaa myös varhaiskasvatuksen yhteisöille, joissa huoltajien ja lasten palautteen antamisen kulttuuria sekä laajemminkin yhteistyön ja osallisuuden mahdollisuuksia tulisi vahvistaa (Mäntyjärvi & Puroila, 2019; Kyrönlampi & Karikoski, 2017). Huoltajien rooli saatetaan typistää yhteisessä keskustelussa henkilöstön näkemysten kuuntelijaksi, vaikka huoltajat itse toivovat saavansa aktiivisesti mahdollisuuksia osallistua esiopetuksen arkeen. Henkilöstöltä odotettiin perheitä kunnioittavaa ja tasavertaista yhteistyötä (Kyrönlampi & Karikoski, 2017), sillä myös vanhemmuus ja huoltajuus on oppimismatka, joka muokkautuu yhteisessä prosessissa (vrt. Mendel, 2016). Huoltajat toivat esille, että myös lapsen mahdollisuuksissa

olla aidosti mukana esiopetussuunnitelmakeskusteluissa sekä suunnittelu- että arviointivaiheessa on vielä kehitettävää (Kyrönlampi & Karikoski, 2017).

Lasten osallisuuden käytäntöjä on kehitetty viime vuosina aktiivisesti, mutta edelleen osallisuus rajoittuu pääasiassa henkilökohtaisiin asioihin, leikkeihin ja yksittäisiin hetkiin. Sen sijaan arjen pedagogisiin käytäntöihin, aikatauluihin ja perustoimintoihin lapsilla on niukasti sananvaltaa (Kataja, 2014; Turja, 2018). Samaa kuvastavat myös seuraavat lasten haastatteluotteet:

Mistä asioista lapset voivat päättää päiväkodissa?

Sellaisista helpoista. Jos vaikka toinen tulee ottamaan toiselta kuulan, niin se saa määrätä joka oli siinä ensin. Se on ihan oikein.

Jos vaikka tulee leikkiin mukaan kysymättä, niin se joka on ensin ollut mukana saa päättää.

Esimerkiks siitä, mitä leikkii. Ne päättää siitä yhteissopimuksella, niinku sovitaan mitä leikitään. Ei oo muita asioita, sähköstä ei voi päättää, se on aikuisten homma. Sähän päätät täällä kaikesta, eiks vaan.

Osallistumisen edistäminen haastaa miettimään vallan ja vastuun jakautumista. Onko henkilöstöllä valmiutta jakaa valtaa arjen määrittymisestä riittävästi myös lapsille ja huoltajille?

KUMPPANUUSSUHDE

Kumppanuussuhde tulee haastetuksi jo lähtökohdiltaan, jos yhteisössä kiinnitetään huomio ennen kaikkea työtehtävien, nimikkeiden tai koulutusten tuomiin erontekoihin. Olisi tärkeää tunnistaa myös yhteisiä varhaiskasvatuksen osaamisalueita, joiden kautta yhteiseen työhön voi kiinnittyä. Kun oman työn johtaminen nähdään yhteiseen johtajuuteen kytkeytyneenä, osapuolet tuntevat tarvetta tukea toisiaan ja kehittää yhdessä työyhteisön ja tiimien toimintaa (Tiihonen, 2019). Tämä tuo työhön oikeuksia, mutta myös velvoittaa työntekijää. Tiihosen (2019) mukaan kumppanuussuhteessa oleellista on tasavertainen suhde, jossa kaikkien tiimin jäsenten työ nähdään merkityksellisenä varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Kaikilla on oltava tunne siitä, että omalla toiminnalla on vaikutusta tiimin toimintaan, jossa jokainen voi hyödyntää omia vahvuuksiaan. Seuraavassa on kumppanuussuhteen hyvin sisäistäneen opettajan pohdintaa omista vahvuuksistaan tiimin johtajana:

Tiimikavereiden työn arvostaminen ja sen mahdollistaminen antamalla oman täysipainoisen työpanoksen ryhmän käyttöön. Positiivisen palautteen antaminen. Meidän tiimissä on helppoa ja luontevaa keskustella ammatillisesti kaikesta työhön liittyvästä. Ryhmässä yhteinen toiminta-ajatus, toimivat käytänteet ja toimintatavat, joita kaikki kasvattajat noudattavat ja ovat sitoutuneita. Hyödynnetään tiimin jäsenten vahvuudet ja osaaminen => toimiva ja tasapainoinen lapsiryhmä, jossa on ilo työskennellä. (Varhaiskasvatuksen opettaja)

Kumppanuussuhde vahvistuu, kun opitaan yhdessä avoimesti keskustelemaan lapsiryhmässä toteutettavasta pedagogiikasta ja sen herättämistä kysymyksistä. Lasten varhaiskasvatusarjen havainnointi, lasten ja huoltajien kanssa käytävä vuoropuhelu, lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaaminen ja ryhmän pedagoginen suunnitelma (ryhmävasu) ovat työmenetelmiä ja -välineitä, jotka kehkeytyvät työtä tehdessä ja joista samalla ammennetaan sisältöä pedagogiseen johtajuuteen ja hyvän varhaiskasvatuksen määrittämiseen (Parrila & Fonsén, 2017).

Kumppanuussuhteessa huoltajien kanssa henkilöstön tavoitteena on ammatillinen kumppanuus, jossa tunnistetaan henkilöstön viranomaisvalta ja huoltajan kokemusasiantuntijuus (Kekkonen, 2012). Kumppanuussuhde yhteistyössä voi edistää lasten tasavertaisuutta, kun suhde perustuu ammatilliseen asiantuntijuuteen, jota luonnehtivat avoimuus ja sitoutuneisuus varhaiskasvatuksen arvoperustaan (Kekkonen, 2012). Varhaiskasvatuksen arvoperusta perustuu käsitykseen lapsuuden itseisarvosta: Jokainen lapsi nähdään arvokkaana ja ainutkertaisena juuri sellaisena kuin hän on. Jokaisella lapsella on oikeus tulla kuulluksi, nähdyksi, huomioon otetuksi ja ymmärretyksi omana itsenään sekä yhteisönä jäsenenä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Pienten lasten näkökulman tavoittaminen perustuu kiinteään vuoropuheluun huoltajien kanssa, mutta myös lapsen säännölliseen havainnointiin varhaiskasvatuksen toimintaympäristössä. Mistä lapsi näyttää pitävän, mitä lapsi on innokas oppimaan, missä tilanteissa lapsi näyttää hyvinvoivalta ja missä taas ei? Isompien lasten osallisuus ja lapsen oman näkökulman selvittäminen voi olla suorempaa. Lapsi osaa jo itse kertoa, jos paikalla on kuuleva kasvattaja.

Kumppanuussuhteita voidaan työyhteisössä ja tiimeissä vaalia monenlaisin menetelmin, joilla muun muassa saadaan nostettua keskusteluun ja arvioinnin kohteeksi tiimin kehitykseen vaikuttavia keskeisiä tekijöitä (Parrila & Mäntytjärvi, 2021). Myös erilaisista työtehtävistä ja vastuista käytävä avoin keskustelu on tarpeen. Esimerkiksi on tärkeää tehdä

ymmärrettäväksi koko yhteisölle varhaiskasvatuksen opettajan SAK-aikaa, joka on lapsiryhmätyön ulkopuolella tehtävää suunnittelu-, arviointi- ja kehittämistyötä.

Tarkoitus ei ole yhteisönä valvoa opettajan työtä vaan ymmärtää sen suhde yhteiseen työhön. Tämä lisää ymmärrystä ja luottamusta toisen työhön ja laajentaa samalla yhteisen työn ymmärrystä organisaatiossa: mikä on kunkin ammattiryhmän ja tiimin jäsenen tehtävä suhteessa yhteiseen tavoitteeseen ja miten nämä tehtävät liittyvät toisiinsa. Tämä tukee myös sitä, ettei perustehtävä estä yhteisössä joustavuutta tai laajemman vastuun ottamista. Laajempaa vastuuta on myös se, että muistetaan peilata tiimien pedagogisia ratkaisuja koko yksikön yhteisiin linjauksiin. Muutoin varhaiskasvatus saattaa toteutua polveilevana, ja lapsen kokemus muutoksesta esimerkiksi ryhmästä toiseen siirryttäessä on suuri.

LUOTTAMUSSUHDE

Työyhteisön ja tiimien luottamussuhdetta rakennetaan yhteisiin sopimuksiin sitoutuen, rakentavaa vuorovaikutusta kehittäen sekä jokaisen osaamiseen luottaen (Parrila & Mäntytjärvi, 2021; Parrila, 2017). Jos tiimin ja työyhteisön sisällä on vahva luottamussuhde, se heijastuu positiivisesti myös suhteissa huoltajiin ja lapsiin. Työyhteisössä lähtökohtaisesti luottamuksen tavoitteena on tukea työntekijän aktiivista toimijuutta. Luottamus muodostuu arjen teoissa, joissa luovutetaan valtaa ja annetaan mahdollisuuksia vaikuttaa. Sama koskee suhdetta lapsiin ja huoltajiin. Luottamuksellisen ja avoimen keskustelukulttuurin luominen haastaa, sillä yhteisössä toimii vuorovaikutustyylyltään hyvinkin erilaisia persoonia. Toimivan vuorovaikutuksen ja luottamuksen kannalta on tärkeää, että erilaisuus tunnustetaan ja tehdään näkyväksi. Vuorovaikutustyylyltään nopearytmisten, voimakastahtoisten ja tehtäväkeskeisten on tärkeää oppia antamaan riittävästi tilaa hiljaisemmille ja harkitsevaisemmille. Toisaalta myös hiljaisten on tärkeää harjoitella yhteiseen keskusteluun osallistumista ja oman mielipiteen ilmaisemista.

Erilaisuuden näkyväksi tekeminen auttaa ymmärtämään, että jokaisella on vuorovaikutuksessaan vahvuuksia ja kehittämiskohtia, joiden tunnistaminen on sekä yksilöllisten vuorovaikutustaitojen että yhteisöllisen vuorovaikutuskulttuurin kehittämisen lähtökohhta (Parrila, 2017). Erilaisuuden tunnistaminen auttaa ymmärtämään myös sitä, miksi kaikkien osallisuus ei näyttäydy samalla tavalla, mutta silti osallisuutta voidaan kokea. Perinteisesti luottamuksellisen ilmapiirin rakentamista työyhteisössä on pidetty johtajan

tehtävänä, mutta on tärkeä tiedostaa, että ilmapiiri luodaan ja sitä kannatellaan yhdessä. Jokaisella työntekijällä ja yhteisön jäsenellä on vaikutuksensa, ja kaikkien on kannettava vastuu siitä, minkälaista ilmapiiriä ja vuorovaikutuskulttuuria omalla toiminnallaan vahvistaa. Suhteessa lapsiin ja huoltajiin vastuu vuorovaikutustilanteiden toimivuudesta on aina ammattilaisilla.

Luottamuksellinen suhde huoltajiin rakentuu, kun henkilöstö arvostaa huoltajien kokemustietoa, kohtelee heitä tasavertaisina yhteistyökumppaneina ja antautuu dialogiseen vuoropuheluun. Tähän tarvitaan aitoa halua kohdata ja kuunnella. Kyrönlampi ja Kari-
koski (2017) nostavat esiin kysymyksen siitä, kuinka me kutsumme huoltajat mukaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arkeen ja vuoropuheluun esimerkiksi tilasuunnittelulla.

Kekkosen (2012) mukaan huoltajien ja henkilöstön yhteistyössä tulisi vallita luottamus, jonka lähtökohtana on tunnistaa perheiden moninaisuus ja säilyttää sensitiivisyys ja vahva kuuntelemisen rooli, ettei asiantuntijana heikennetä huoltajan roolia, valtaa ja tietoa (ks. lisää Rusnak, 2018). Luottamuksen rakentaminen kutsumalla huoltajia dialogiin ja tarjoamalla mahdollisuuksia puhua eikä vain kuunnella on avoimen yhteistyön perusta.

On tunnistettu, että parhaimmillaan luottamus työyhteisössä heijastuu myös lasten arkeen niin, että henkilöstö rohkaistuu ”sukeltamaan leikkiin ja toimimaan lasten kanssa” (Weckström ym., 2020). Lasten tulee saada kokea tuottavansa iloa aikuisille ja liittyvänsä vallitsevaan ilmapiiriin (Karjalainen, Hanhimäki & Puroila, 2019). Henkilöstön on hyvä tunnistaa varhaiskasvatuksen arjen yhteiset tilanteet tärkeiksi mahdollisuuksiksi tuottaa vastavuoroisia ja kunnioittavia vuorovaikutussuhteita lasten kanssa. Luottamuksen ja ilon yhteisössä lasten ja henkilöstön välistä luottamusta tukee myös huoltajien luottamus henkilöstöön.

AUKTORITEETTISUHDE

Johtajan asema velvollisuuksineen ja vastuineen on merkittävä. Työyhteisöt ja sen jäsenet kohdistavat johtajuuteen erilaisia odotuksia myös kontrollin ja vallan suhteen (Halttunen, 2010). Tiuhosen (2019) mukaan johtajan auktoriteettisuhteessa korostuu päiväkodin johtajan asema ja siihen liittyvä oikeus ja velvollisuus tehdä päätöksiä. Pedagogisen johtajuuden näkeminen yhteisesti kehkeytyvänä muokkaa myös tätä auktoriteettisuhdetta. Kun suhteissa henkilöstöön, lapsiin ja huoltajiin arvostetaan luottamuksen ja kumppanuuden

aspekteja, voi myös johtaja ammentaa niistä omiin johtamisen ratkaisuihinsa ja työn rakenteisiin. Jaetun vastuun lisääntyessä henkilöstö voimaantuu johtamaan itsenäisemmin omaa työtään ja sitoutumaan tiimiinsä ja koko yhteisöön.

Kilpimaan (2013, 2014) tutkimuksen mukaan kun johtajuutta aletaan toteuttaa yhteisön vuorovaikutussuhteissa, johtajuus laajenee esihenkilöistä organisaatiotason ominaisuudeksi, jolloin ”johtajuuden sijasta kysymys on pikemminkin johtajuudellisuudesta, joka koskettaa johtajien lisäksi kaikkia yksilöitä. Johtajat säilyttävät asemansa mutta johtajien tehtävät muuttuvat merkittävästi.” Varhaiskasvatuksen kentällä myös johdettavan työn muuttuminen esimerkiksi useamman yksikön johtamiseksi tai erilaisten varhaiskasvatuspalveluiden johtamiseksi haastaa johtajat muuttamaan työnsä luonnetta ja konkreettisia tehtäviä. Eräs johtaja kuvasi työtään seuraavasti:

Olen kehittänyt ns. liikkuvan päiväkodin johtajan työskentelytavan, mikä ei ole sidottu perinteiseen toimistoon, kaappeihin eikä mappeihin. (Varhaiskasvatusyksikön johtaja)

ITSENSÄ JOHTAMISEN KYKY

Toimivat vuorovaikutussuhteet ja osallisuuden mahdollisuuksiin tarttuminen edellyttävät, että jokaisella varhaiskasvattajalla on myös kyky johtaa itse itseään ja sitoutua työtä ohjaaviin asiakirjoihin sekä niiden mukaiseen yhteiseen oppimiseen ja pedagogiikan kehittämiseen. Itsensä johtamisen kyky liittyy vahvasti ammatillisuuteen, joka rakentuu muun muassa omien vahvuuksien ja kehittymisen tarpeiden tunnistamisesta, omaan ammattiin liittyvän tietoperustan hallitsemisesta, ohjaavien asiakirjojen sisällön tuntemisesta ja niihin sitoutumisesta sekä kyvystä toimia myönteisesti oman ammattinsa edustajana niin omassa työyhteisössä kuin sen ulkopuolella. Itsensä tunteminen, työssä tarvittavat tiedot ja taidot ja niiden pohjalta toimiminen sekä työn kehittäminen muodostavat myös ammatillisen osaamisen perustan. Ammatillisen osaamisen kehittämisellä tähdätään työn uudistamiseen.

Itsensä johtamisen kykyyn voidaan katsoa kuuluvan myös taito säilyttää tasapaino työn ja elämän muiden osa-alueiden välillä. Itsensä johtaminen on oppimisprosessi, jossa kehittyy tietoisuus oman kehon, mielen, tunteiden ja arvojen tasapainosta, minkä jälkeen kykenemme tarkastelemaan tekemisiämme ja työtämme syvemmin (Sydänmaanlakka,

2017). Myös muiden johtamisen voidaan ajatella alkavan itsensä johtamisesta. Varhaiskasvatuksen arjessa itsensä johtamista tukee osallisuuden toimintakulttuuri, joka mahdollistaa ja valtuuttaa toimimaan yhteisten päämäärien hyväksi oma-aloitteisesti ja omaa osaamista hyödyntäen. Kyse on myös oman erityisosaamisen kirkastamisesta ja tuomisesta osaksi moniammatillisen ryhmän yhteistä osaamisen rakentamista. Työyhteisön jäsenten yksilöllisyys luo myös moninaisuutta, mutta jokaisen tulee kantaa henkilökohtainen vastuu työn tulosten saavuttamisesta (Colliander, Ruoppila & Härkönen, 2009).

Arjessa ammatillisuus näyttäytyy myös työn fokusointina ja ajanhallintana. Mikä on perustehtävän kannalta tärkein prosessi kulloinkin? Mikä on lasten hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta oleellisin nyt ja tässä mutta myös pitkällä aikajänteellä?

YHTEINEN PEDAGOGINEN JOHTAJUUS KEHKEYTYY YHTEISENÄ OPPIMISENA

Parrilan (2020b) mukaan johtamisen tulee olla ennakoivaa eikä vain reagoivia arjessa esiin tuleviin tilanteisiin. Tämän vuoksi on tärkeää tunnistaa arjen toiminnasta nousevat oppimisen haasteet ja nostaa ne tiimien ja yksilöiden oppimisen keskiöön. Pedagoginen johtajuus kehkeytyy yhteisön oppiessa yhdessä lasten, huoltajien ja kollegoiden kanssa. Näin pedagoginen johtajuus muovautuu yksilötasolla henkilössä, mutta myös henkilöiden välisissä suhteissa. Weckströmin ja kollegoiden (2020) mukaan yhteinen ymmärrys ja sitoutuminen toimintakulttuuriin heijastuvat perusteluina, jotka tukevat lapsen osallisuuden mahdollisuuksia ja hyvinvointia yhteisössä. Jaettu ammatillinen oppiminen, sen osatekijöiden tiedostaminen ja tukeminen ovat myös välineitä, joiden kautta kehitetään varhaiskasvatuksen laatua lasten ja henkilöstön parhaaksi (Melasalmi, 2018).

Yhteiset toimintatavat muokkautuvat jaetuista ammatillisista arvoista ja toimista (Melasalmi, 2018). Näin ymmärrys ja kokemus omasta ammatillisuudesta rakentuvat toisistaan riippuvaisina ja vaikuttavat työntekijöiden tapaan tarkastella kriittisesti omaa työtään ja sitoutua kehittämään sen laatua. Tämä oppimisen mahdollisuus tulee olla kaikilla työyhteisössä. Oppimis- ja kehittämisprosessin eri vaiheissa tulisi myös muistaa peilata keskustelua eri tason varhaiskasvatussuunnitelmiin sekä lasten ja huoltajien tarpeisiin ja toiveisiin, jotta pedagogiikan punainen lanka ei katoa. Lasten ja huoltajien ääni heijastuu näistä

asiakirjoista, joiden tulee olla ajantasaisia ja muuntuvia. Näin henkilöstö muovaa sekä uusia toimintamalleja että sisällöllisiä ratkaisuja.

Melasalmen (2018) mukaan työ perustuu usein vanhoihin toimintamalleihin ja yhteisön historiaan, ellei henkilöstö kykene tunnistamaan työnsä vahvuuksia ja mahdollisuuksia sekä kriittisesti refleктоimaan nykyisiä työskentelytapojaan. Tällöin myös yksilön ammatillinen toiminta on heikkoa ja yksittäinen työntekijä voi kokea voimattomuutta muokata tai vaikuttaa omaan tai yhteisön toimintaan. Voimattomuus lisääntyy, mikäli huomio kiinnittyy mahdollisuuksien sijaan kehitystä ja toimintaa rajaaviin ominaisuuksiin (Melasalmi, 2018).

Yhteisiä toimintatapoja ja pedagogisia käytäntöjä tulee tarkastella säännöllisesti yhdessä henkilöstön, lasten ja huoltajien kanssa, sillä avoimen keskustelun ja arvioinnin kautta esiin tulevat ideat ja ratkaisut lisäävät yhteisöllisyyttä, edistävät oppimista ja vievät kehitystä eteenpäin. Keskusteluissa varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa ilmenee, että yhteisissä palaverissa käsitellään paljon työnjakoon ja toiminnan toteuttamiseen liittyviä asioita mutta vain vähän niiden pedagogisia perusteluja. Varhaiskasvatuksen tiimien yhteisissä keskusteluissa elää edelleen vahva ajatus siitä, että tulevien toimintojen neuvottelut ovat merkityksellisiä eikä niinkään toiminnan tausta-ajatuksen, lasten tai huoltajien näkemysten tai varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen tietämyksen jakaminen tiimissä. Tämä on tullut esille myös viimeaikaisissa tutkimuksissa (Halttunen ym., 2019; Melasalmi, 2018). Kuitenkin vuorovaikutuksellinen keskustelu, reflektointi ja niin lasten kuin aikuisten kuunteleminen avaisivat mahdollisuuden omien ja yhteisten osaamispotentiaalien tunnistamiseen ja hyödyntämiseen. Jatkuva ja säännöllinen vuorovaikutuksellisuus tukee uusien toimintatapojen löytämistä ja toteutumista, mikä mahdollistaa syklisesti myös jatkuvan kehittymisen tilan.

Varhaiskasvatuksen opettajien rooli yhteisessä johtajuudessa ja oppimisessa on merkittävä. He ovat usein se kudelman kohta, joka tukee tai estää yhteistä oppimista tiimissään ja yksikössään. Parrilan (2020a) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien rooliin oman tiiminsä pedagogisena johtajana kohdentuu monenlaisia odotuksia. Kuvioon 1 on koottu lastenhoitajien näkemyksiä hyvästä tiiminjohtajuudesta. Vastaukset sijoittuivat sisällöllisesti hyvin aiemmin esitettyyn pedagogisen johtajuuden roolimalliin (vrt. Parrila, 2011; Fonsén & Parrila, 2017), mutta uutena erillisenä roolina nousi esiin tiedottajan rooli.

PEDAGOGINEN JOHTAJUUS YHTEISENÄ KEHKEYTYVÄNÄ PROSESSINA

SUUNNANNÄYTTÄJÄ:

taito tehdä työn tarkoitus, periaatteet ja tavoitteet näkyviksi, tehdä päätöksiä ja pitää laiva kurssissa

- omaa tilannetajua, osaa priorisoida, tietää mitä tekee ja miksi
- osaa tehdä päätöksiä ja olla johdonmukainen, osaa perustella päätökset
- on riittävän jämäkkä, osaa pitää langat käsissään
- huolehtii että asiat viedään loppuun asti
- hoitaa tehtävänsä ja on niiden tasalla, päävastuu opettajalla
- tavoitteet ja toiminta realistisia, toteutettavissa olevaa

TIEDOTTAJA:

sisäinen ja ulkoinen viestintä

- jakaa omaa tietoa ja osaamista tiimeille
- tiedon jakaminen tasapuolisesti
- huolehtii tiedonkulusta tiimeissä ja vie myös tiimin asioita eteenpäin
- tiedottaa lasta ja perhettä koskevista asioista koko tiimiä
- tuo lasten vasuihin kirjatut tavoitteet ja toimenpiteet tiimille tiedoksi ja pitää ne "elävinä"

VALMENTAJA JA OSALLISTAJA:

kyky innostaa, synnyttää tahtotila ja ohjata oppimaan

- antaa myös lastenhoitajille tilaa suunnitella ja toteuttaa
- antaa vastuuta jokaiselle tasapuolisesti
- yhteinen ideointi, suunnittelu, osallisuus toimintaan
- kokoaa tiimin jäsenten havainnot, joista lasten vasut muodostuu
- huomioidaan vahvuudet, hyödynnetään tiimiosaamista, jaetaan vastuuta
- tiimin jäsenten parhaiden puolien esiin tuominen tiimin tehtävien tekemiseksi
- tekee työtään osana tiimiä, tehtävien jako tasapuolista, on mukana perustyössä
- on henkisesti ja fyysisesti läsnä
- tiimin jäseniä ja lapsia kuunnellaan ja osallistetaan, kaikkien mielipidettä kuunnellaan
- luottaa ja arvostaa tiimin jäsenten ammattitaitoa, luottaa omaan tiimiinsä
- uskaltaa kokeilla
- innovatiivisuus, ratkaisun etsiminen ongelmiin, ei jäädä vellomaan
- on innostunut ja innostaa koko tiimiä mukaan



ARVIOIJA:

kyky reflektoida, kyseenalaistaa, antaa palautetta ja toimia peilinä

- tukea ja rakentavaa palautetta antava
- osaa myös itse ottaa vastaan palautetta
- hyväksyy kyseenalaistamisen

TUKIJA:

ryhmädynamiikanhallinta, emotionaalinen kyvykkyys ja taito ratkoa ristiriitatilanteita

- osoittaa välittämistä
- tiimin tuki ja turva vaikeissa asioissa, tiimin selkäranka
- osaa ottaa asiat asioina, sovitteluus
- on palveleva johtaja, on omiensa (oman tiiminsä) puolella
- hyvä kuuntelija, jolle jokainen uskaltaa kertoa asiansa ja mielipiteensä

Kuvio 1. Lastenhoitajien näkemyksiä hyvästä tiiminjohtajuudesta (Parrila, 2020a)

Määrällisesti eniten odotuksia kohdentui opettajan rooliin valmentajana ja osallistajana, mikä tukee hyvin pedagogisen johtajuuden tarkastelua suhteissa toteutuvina, relationaalisina johtajuuskäytäntöinä ja vuoropuheluna. Vastauksissa korostui osallisuuden, yhdessä tekemisen, vastuuttamisen, luottamuksen ja läsnäolon merkitys. Toisaalta johtajalta odotetaan myös vahvaa suunnannäyttäjän roolia, mikä tukee työn tarkoituksen, vision ja tavoitteiden kirkkaana säilymistä ja on samalla keskeinen osatekijä suhteissa rakentuvan johtajuuden prosessissa (vrt. *purpose*). Näin työyhteisön on helpompi pyrkiä kohti tavoitteissa ja visiossa määriteltyä suuntaa (vrt. Tiihonen, 2019).

Tiedottajan roolissa opettajalta odotetaan tiimensä pedagogisena johtajana vahvaa kykyä viestittää tiimin asioita ulospäin esimerkiksi yksikköön tai kuntaan, mutta yhtä lailla kaivataan myös selkeää ja tehokasta tiedonkulkua yksikön, lasten ja perheiden asioista takaisin tiimin päin. Hyvä ja tehokas tiedonkulku lisää osallisuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta, vaikka itse ei kaikkiin asioihin pääsekään vaikuttamaan.

Kuvio 1 kuvastaa odotuksia, joita lastenhoitajat kohdistavat hyvään tiimijohtajuuteen. Relationaalisen johtajuuden näkökulmasta on kuitenkin tärkeää ymmärtää johtajuuden vastavuoroisuus. Toimiva johtajuus ei voi perustua yksipuolisiin odotuksiin vaan yhteiseen vuoropuheluun ja yhteistoimintaan, jossa jokaisen on myös pohdittava, mitä on itse valmis antamaan.

Melasalmen (2018) mukaan opettajan osallisuuden laatu yhteisössä vaikuttaa siihen, miten opettaja ymmärtää, samastuu ja asemoi itsensä vuorovaikutussuhteissa. Kokiessaan hyväksyntää tehtävässään opettaja kykenee muuttamaan yhteisesti jaettua ymmärrystä varhaiskasvatuksen käytännöistä ja oppii myös oman jaetun toimijuutensa toimintatavat ja mahdollisuudet. Opettajia tulisi rohkaista oman ammatillisen oppimisen sanoittamiseen ja reflektointiin, sillä omasta pedagogisesta asiantuntijuudesta jakaminen on vielä niukkaa (Halttunen ym., 2019; Melasalmi, 2018), vaikka sitä opettajilta odotetaan useammassakin eri roolissa (vrt. kuvio 1).

Opettajilla on erilaisia tapoja ilmentää johtajuutta omassa työssään, yksikössään ja tiimissään. Tiimipalavereissa opettajajohtajuus voi näyttäytyä erilaisina repertuaareina (Halttunen ym., 2019). Nämä repertuaarit eivät toteudu jäykkinä käytäntöinä, vaan ne voivat yksittäisissä tilanteissa myös vaihdella. Osa opettajista toteuttaa johtajuuttaan edistämällä yhteistyötä ja vuorovaikutusta (*supportive* tai *collaborative teacher leadership*). Yhteistyötä edistävässä repertuaarissa opettaja pyrkii vahvasti kehittämään pedagogiikkaa.

Vuorovaikutusta edistävä opettaja pyrkii parantamaan tiimikavereiden ammatillista suori-
tuskyykyä antamalla palautetta ja vastaamalla heidän kysymyksiinsä.

Osa opettajista taas hakee tukea asiantuntijuudestaan. Silloin henkilökohtaisen amma-
tillisen ydinsaamisen kautta johtaminen on vahvaa, mutta opettaja ei käynnistä yhteistä
pedagogista keskustelua eikä ota muita mukaan pedagogisen toiminnan päätöksentekoon.
Opettajat toteuttavat myös autoritaarista johtajuutta, jossa päätöksiä, toimintaa ja rat-
kaisuja perustellaan säädöksillä tai esimerkiksi yksikön johtajan tai huoltajan tekemillä
päätöksillä (*professional expertise ja legitimation*) (Halttunen ym., 2019).

Seuraavassa aineisto-otteesta tiivistyy monen opettajan kokemus, jossa oman työn
vastuuelementti tunnustetaan mutta johtajuusrooli tuntuu vielä osaltaan epäselvältä ja
vieraalta. Johtajuus ei sulje pois tasavertaisuutta eikä näin ole vastakkaista hyvälle tiimi-
johtajuudelle. Vapaus tehdä omana persoonanaan voi viitata perinteiseen tapaan toimia
yksilösuorittajana ennemmin kuin yhteisen pedagogisen näkemyksen vahvistajana.

*En itse pidä lainkaan johtajuuden roolista. Minusta on hyvä, että eri ammattiryhmillä
on omat selkeät työnkuvat. Minusta on tärkeää ajaa tasavertaisuuden ajatusta tiimityössä.
Minulle on tärkeää kunnioitus ja vapaus tehdä työtä omana persoonana. Vahvuuksiani on
positiivisuus ja rauhallisuus sekä vuosikymmenien tuoma työkokemus. Toimin kannustavasti
ja avoimen reilusti. Olen vahvimmillani tukikeskusteluissa vanhempien kanssa. Osaan mie-
lestäni nähdä lapset kokonaisina persoonina, joilla on omat vahvuudet ja oma kasvupolku.
(Varhaiskasvatuksen opettaja)*

Varhaiskasvatuksen opettajat tarvitsevat yksikköjohtajalta tukea omaan johtajuusroo-
liinsa. Yksikön johtajalla tulee olla yleistä tietoa ja osaamista johtajuudesta, mutta myös
spesifiä tietoa oman yhteisönsä pedagogisesta johtajuudesta, sen tarpeesta ja työyhteisön
tilasta. Pedagogista johtajuutta eivät enää määrittele pelkästään johtajat itse yksilöinä vaan
työyhteisö kokonaisuutena, sillä johtajuuden sisältö rakentuu vuorovaikutuksellisissa käy-
tännöissä ja kontekstisidonnaisesti (ks. myös Kilpimaa, 2014). Tämä edellyttää henki-
löstön ammatillisen osaamisen tunnistamista yksilöinä ja tiimeinä. Johtajan tulee antaa
vastuuta ja tukea henkilöstönsä yhteistä oppimista luomalla siihen rakenteita sekä kannus-
tamalla arvioivaan ja kehittävään työtapaan.

Varhaiskasvatuksessa johtaja johtaa yhteisöään vahvasti jaettujen rakenteiden kaut-
ta. Johtajan on merkityksellistä tunnistaa yksikkönsä tiimien historia, kehittyminen ja

toimintakulttuurit. Jos tiimeissä keskitytään ongelmiin, myös ongelmien ratkaiseminen estyy eikä oppimista tapahdu (Melasalmi, 2018). Johtamisen toteutuessa yhteisten käytäntöjen asettamien vaatimusten mukaisesti johtajien merkitys ei suinkaan vähene, vaan heidän tehtävänsä muuttuvat. Olennaista on, että johtajuus ei ole vain yksilössä, hänen toimissaan tai toimistossaan, vaan se on läsnä organisoinnin prosesseissa ja kulttuurissa, kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Yhteenkuuluvuus ja yhteinen asiantuntijuus tukevat varhaiskasvatuksen strategian jalkautumista (Akselin, 2013).

Vaihtoehtojen punnitseminen yhdessä tuo ymmärrystä ja laajentaa näkökulmaa kaikilta. Se mikä ymmärretään tärkeäksi ja tarpeelliseksi, hyväksytään helpommin. Muutos on jatkuvaa. Se mikä tänään toimii, ei välttämättä ole toimivaa enää huomenna. Johtajan on siksi syytä kuunnella tarkkaan esille tulevia tarpeita ja haastaa kasvattajia yhteistyössä etsimään ratkaisuja niihin. (Päiväkodin johtaja)

Parhaimmillaan yhteinen oppiminen luo yhteisöön vahvaa uudistumiskykyä ja siihen luottamista. Mahdollisuudet yhdessä tarkastella nykyisiä toimintatapoja ja rakenteita synnyttävät uusia yhteiseksi koettuja toimintatapoja. Kun kaikkien suhteiden merkityksellisyys tunnistetaan, yhteisössä avautuu myös uusi tai laajempi näkemys organisaation toiminnan kokonaisuudesta sekä kunkin roolista siinä. (Ks. myös Kilpimaa, 2013.) Varhaiskasvatuksessa lasten ja huoltajien merkityksen tunnistaminen näissä suhteissa on erityisen tärkeää, koska osallisuuden toteuttamisen tavat ovat edelleen aika perinteisiä eivätkä välttämättä tue huoltajien ja lasten osallisuuden mahdollisuuksia vaatimusten mukaisesti (Mäntylä & Puroila, 2019; Turja, 2018).

Varhaiskasvatuksen henkilöstö tarvitsee kykyä tulkita ja kehittää omasta perustehtävästään käsin toimintaympäristöön, osallisuuteen, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyviä osaamisalueitaan. Moniammatillisuuden kehittämisessä on olennaista tunnistaa samoissa toimintatilanteissa läsnä olevien tai yhteistä työtä jakavien ammattiryhmien erityisosaamisen alueet, jotta henkilöstön jäsenet kykenevät suhteuttamaan oman ammatillisen osaamisensa laajempaan yhteyteen (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017). Yhteisen osaamisen hyödyntäminen kasvatukseen, opetukseen ja hoidon suunnittelussa ja arvioinnissa tukee myös työntekijöitä, jotka vastaavat erilaisten toimintojen toteutuksesta.

YHTEISEN JOHTAJUUDEN KÄYTÄNTEITÄ

Mäntyjärven ja Puroilan (2019) tutkimuksessa ilmeni, että johtajat saattavat kokea kehittämiskohteisiin tarttumisen ja muutoksen johtamisen liian haastavaksi ja isoksi prosessiksi. Jaetun pedagogisen johtajuuden ansiosta myös kehittämisvastuu jakautuu koko yhteisölle tarkoituksenmukaisemmin ja edellytykset kehittää koko organisaation uudistumiskykyä lisääntyvät. Tämä tukee mahdollisuutta yhteiseen työssäoppimiseen, jota tulisi tehdä yli ammattikuntarajojen (vrt. Melasalmi & Husu, 2019) kutsuen myös lapset ja huoltajat osaksi oppivaa yhteisöä. Myös jokaisen ammattilaisen tulee rohkaistua ja sitoutua tarkastelemaan omaa ja tiimin työtä aktiivisesti ja ajanmukaisesti. Tällöin myös johtajan rooli koko kehittymisprosessissa muovautuu erilaiseksi, kun johtaja asettuu johtamaan joukkojaan keskeltä tiiviinä osana jatkuvaa pedagogista keskustelua käyvää yhteisöä (Parrila & Mäntyjärvi, 2021).

Kasvattajien vahvuuksien hyödyntäminen, kokemusten jakaminen ja jatkuva avoin ja vuorovaikutuksellinen keskustelu kehittävät pedagogiikkaa. (Varhaiskasvatuksen esimies)

Täydennyskoulutuksissa on kasvanut luottamus siihen, että pedagogisen johtajuuden ymmärtäminen yhteiseksi tehtäväksi saa aikaan oppimisen oivalluksia ja luottamusta arjen työn onnistumisiin. Niin erilaisissa keskustelun mahdollistavissa kokouksissa kuin muissa arjen informaaleissa kohtaamisissa tulee kiinnittää huomiota vuorovaikutuksen laatuun. Kuuntelu ilman vastarintaa ja pohtiva vuoropuhelu antavat tilaa oppimiselle ja ratkaisuille, joita syntyy vuoropuhelun tuloksena, ei niinkään yksilökohtaisina ansioina (Kilpimaa, 2013). Taitava ongelman ratkaisu voi johtaa yksimielisyyteen, jos kaikki keskustelijat antavat hieman periksi näkemyksistään. Vastauksia etsitään ongelmiin faktojen ja perustelujen avulla avoimessa ammatillisessa keskustelussa. Päätöksiä eivät tuota yksilöt vaan yksilöiden välinen dialogi. Tällöin johtajuus irtaantuu yksilöistä ja asettuu yksilöiden välisiin suhteisiin. Suhteita rakentava pohtiva vuoropuhelu ei ole lähtökohdiltaan kahlittua ja omaa, koska silloin mielipiteen puolustaminen johtaa helposti väittelyyn ja siihen, että keskustelun osapuolet eivät kuuntele toisiaan vaan pysyvät omissa kannoissaan (Kilpimaa, 2014). Kehittämällä vuorovaikutustaitoja voidaan edistää myös varhaiskasvatusyhteisössä esiintyvien suhteiden toimivuutta, vuorovaikutusilmapiiriä ja näiden kautta työntekijöiden, lasten ja huoltajien hyvinvointia (vrt. Kiema-Junes, 2020; Parrila, 2017; Parrila & Mäntyjärvi, 2021).

Tiihosen (2019) mukaan suhteissa muotoutuvassa johtajuudessa työyhteisön vuorovaikutus- ja yhteistyöprosessit sitovat eri tekijät yhteen. Vuorovaikutuksen laatu on näissä pedagogisen johtajuuden prosesseissa keskeisestä. Osallistavat toiminnot siirtävät painopisteen pois yksilöiden saavutuksista kohti yhteisöllistä toimintaa (Kilpimaa, 2013). Johtaja on vastuussa siitä, että toistuvia foorumeita ja mahdollisuuksia yhteisille keskusteluille on. Varhaiskasvatusyksikössä tällaisia kohtaamisen mahdollistavia rakenteita ovat esimerkiksi säännölliset viikkokokoukset, tiimipalaverit ja koko työyhteisön yhteiset kehittämispäivät. Useimmiten nämä rakenteet ovat sovittuja, mutta niihin ei aina sitouduta ja valmistauduta. Tällöin pedagoginen keskustelu saattaa jäädä pinnalliseksi eivätkä työn ydinasiat jalkaudu arkeen.

Henkilöstöä on hyvä haastaa pohtimaan yhdessä, kuinka myös rakenteita voidaan uudistaa: mitkä palaverit ovat tarpeellisia? Myös yhteistä pedagogista johtajuutta tukevien työvälineiden kehittäminen on tärkeää. Työvälineiden tulisi tukea työtä, ei kuormittaa.

Meillä on mielestäni päällekkäisiä työvälineitä. Joskus tuntuu, että samoja asioita kirjataan moneen paikkaan, mutta mikä on käytäntö. Auttavatko työkalut arjen johtamista? (Varhaiskasvatuksen johtaja)

Haasteena on myös, että opettajat johtajat tiimejään vahvasti oman näkemyksensä tai kokemuksensa mukaisesti, jolloin yhteistä linjaa ei synny. Yhteinen punainen lanka ja eri tason johtajien tavoitteleva pedagoginen yhteneväisyys eivät toteudu.

Vielä tulee opetella, miten pedagogisesta varhaiskasvatuksesta huolehditaan muuttuvassa arjessa, joka on yllättäviä tilanteita täynnä. Miten ennakoidaan ja suunnitellaan arki niin, että ratkaisut perustuvat yhdessä pohdittuihin pedagogisiin periaatteisiin? Millaiset rakenteet, toimintatavat ja työvälineet tukevat kaikkien niiden työtä, jotka lasten ja huoltajien kanssa toimivat?

Tarvitaan keskustelua kasvatuskäsityksistä, arvoista sekä dialogia koko työyhteisön kesken valmiudesta ja sitoutumisesta yhteiseen tavoitteeseen positiivisena kehityksenä ja toimintakulttuurin muutoksena. (Varhaiskasvatuksen johtaja)

Ropo (2011) pitää hyvänä suuntauksena sitä, että johtajuuden sanakirja laajentuisi inhimillisempään suuntaan, jossa johtajat ja alaiset ymmärretään kokonaisvaltaisiksi ihmisiksi myös työpaikalla. On tunnistettava myös kasvatus- ja koulutusorganisaatioiden

omaleimaiset tarpeet asiantuntijaorganisaatioina ja niissä tarvittava pedagoginen johtajuus. Parhaimmillaan varhaiskasvatuksen johtajuuskäsityksen ja pedagogisen johtajuuden käytäntöjen muutokset rakentuvat toisiinsa kytkeytyneinä paikallisissa ja yksikkökohtaisissa kohtaamisissa, joissa uudelleen määritellään johtajuutta koko yhteisön yhteisenä prosessina.

Yhteinen kehkeytyvä johtajuus rakentuu lasten, henkilöstön ja huoltajien päivittäisissä kohtaamisissa ja vuoropuheluissa, joissa rakennetaan yhteistä tulkintaa hyvästä varhaiskasvatuksesta. Lasten ja huoltajien osallisuutta suunnittelun, arvioinnin, toteutuksen ja dokumentoinnin prosessissa tulisi tukea; se voi olla parhaimmillaan paljon muutakin kuin vain ideoiden antamista (ks. Kataja, 2014) ja toivepuun kirjaamista. Osallisuus on aitoa yhdessä elämistä ja yhteisen arjen rakentamista, jossa sekä lapsilla, kasvattajilla että huoltajilla on halu kuunnella, kohdata ja oppia toisiltaan.

KEHKEYTYVYYS ON MATKALLA OLOA

Sukeutua, muotoutua, muovautua, kasvaa, syntyä, kehittyä – näin sivistyssanakirja tarjoaa synonyymejä kehkeytymiselle. Tässä artikkelissa olemme halunneet tuoda esille, miten pedagogisen johtajuuden tarkastelu suhteissa toteutuvina relationaalisina johtajuuskäytäntöinä ja vuoropuheluna tukee yhteisen johtajuuden ja jaetun vastuun kehkeytymistä. Tällöin johtajuus ei perustu hierarkkisesti määriteltyihin rooleihin vaan ennen kaikkea hyviin vuorovaikutussuhteisiin, jotka edistävät kaikkien yhteisön jäsenten – myös lasten ja huoltajien – osallisuutta ja sitoutumista. Pedagogisen johtajuuden mukaisesti rakentuvat tulkinnat hyvästä ja tavoiteltavasta arjen pedagogiikasta eivät ole staattisia vaan alati kehkeytyviä ja yhteiseen vuoropuheluun perustuvia.

Kehkeytyvyys edellyttää keskeneräisyyden sietoa, kykyä nauttia matkalla olosta kiirehtimättä maaliin. Olemme ehkä osittain jo oppineet siihen, että työtehtävät pitää suorittaa ja täytyy kiirehtiä eteenpäin, kunnes ennalta määritetyt tavoitteet on saavutettu. Tällä hetkellä varhaiskasvatuksen arjessa on kuitenkin paljon prosesseja, joita ei ole tarkoitus saada loppuun (vrt. Parrila & Mäntylä, 2021). Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on keskeinen pedagogisen johtajuuden asiakirja ja prosessi, jonka pitäisi elää ja muuntua koko lapsen varhaiskasvatusajan. Lasta havainnoimalla ja kuuntelemalla sekä käymällä aktiivista

vuoropuhelua huoltajien kanssa saadaan jatkuvasti ajankohtaista tietoa lapsen kokemuk-
sista, hyvinvoinnista ja oppimisesta. Tämän tiedon pohjalta uudelleen määritetään ja
muokataan pedagogisia käytäntöjä ja ympäristöä. Varhaiskasvatus ei aseta pääteikäytty-
tymistavoitteita lapselle tai lapsen oppimiselle. Kaikki tavoitteet ovat prosessitavoitteita,
jotka kohdistuvat kasvattajien toimintaan ja ympäristöön. Miten kasvattajien tulisi yhdessä
toimia edistääkseen juuri tämän lapsen oppimista ja hyvinvointia? Tämä pedagoginen ky-
symys kehkeytyy ja muuntuu yhteisen vuoropuhelun ja jaetun tiedon avulla.

Vastaavasti ryhmän pedagogista suunnitelmaa ei pitäisi tarkastella pedagogisena asia-
kirjana, joka kirjoitetaan valmiiksi tiettyyn määräaikaan mennessä, jotta velvollisuus oli-
si suoritettu. Ryhmän pedagoginen suunnitelma on lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa
vastaavasti keskeneräinen ja kehkeytyvä, jatkuvaan havainnointiin, arviointiin ja yhteiseen
vuoropuheluun perustuva. Ryhmän pedagoginen suunnitelma laaditaan peilaten varhais-
kasvatukselle asetettuja tavoitteita juuri oman lapsiryhmän lasten tarpeisiin. Uudelleen tul-
kintaa ja arviointia tehdään säännöllisesti yhdessä lasten, huoltajien ja henkilöstön kesken.

Kun pedagogisen johtajuuden ajatellaan muovautuvan suhteissa ja vuoropuheluissa,
joissa rohkeasti tarkastellaan toiminnan suhdetta tavoitteisiin alati elävässä arjessa, johta-
juus on ikään kuin koko ajan läsnä. Kaikki kantavat yhteistä vastuuta pedagogiikan laadus-
ta ja siihen liittyvästä vuoropuhelusta. Kehkeytyvyys vaatii muuntuvuutta ja joustavuutta,
mutta se ei tarkoita päämäärättömyyttä. Johtajan keskeisenä tehtävänä on edelleen vaalia
työn tarkoituksen tiedostamista työyhteisössä. Työn tarkoitus on relationaalisen johtajuu-
den voima, jonka avulla työyhteisö pyrkii kohti tavoitteissa ja visiossa määriteltyä suuntaa.

LÄHTEET

- Akselin, M.-L. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoimi-
nen johtamistyön tarinoiden valossa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Berland, A. (2017). Using the Johari Window to explore patient and provider perspectives. *International
Journal of Health Governance*, 22(1), 47–51.
- Colliander, A., Ruoppila, I. & Härkönen, L.-K. (2009). *Yksilöllisyys sallittu. Moninaisuus voimaksi työpai-
kalla*. PS-kustannus.
- Eacott, S. (2019). Starting points for a relational approach to organizational theory: An overview. *Research
in Educational Administration & Leadership*, 4, 20–48.

- Fonsén, E. & Parrila, S. (2017). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén, *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön* (2. painos, s. 23–42). PS-kustannus.
- Granrusten, P. T. (2020). Developing a learning organization – Creating a common culture of knowledge sharing. An action research project in an early childhood centre in Norway. Teoksessa P. Strehmel, J. Heikka, E. Hujala, J. Rodd & M. Waniganayake (toim.), *Leadership in early education in times of change* (s. 138–153). Verlag Barbara Budrich.
- Halpern, H. (2015). Supervision and the Johari Window: A Framework for Asking Questions. *Education for Primary Care*, 20:1, 1014, DOI: 10.1080/14739879.2009.11493757
- Halttunen, L. (2010). Valta ja kontrolli päivähoidon hajautetussa organisaatiossa. Teoksessa *Työelämän tutkimuspäivät 2009. Työn ja elämän laatu* (s. 993–1001). Tampereen yliopisto.
- Halttunen, L., Waniganayake, M. & Heikka, J. (2019). Teacher leadership repertoires in the context of early childhood education team meetings in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(1), 143–161.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
- Karjalainen, S., Hanhimäki, E. & Puroila, A.-M. (2019). Dialogues of joy: Shared moments of joy between teachers and children in early childhood education settings. *International Journal of Early Childhood*, 51(2), 129–143.
- Kataja, E. (2014). Yhteinen osallisuus varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Teoksessa J. Heikka, E. Fonsén, J. Elo & J. Leinonen (toim.), *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Suomen varhaiskasvatus, 56–79.
- Kekkonen, M. (2012). Kasvatuskumppanuus ammatillisena yhteistyösuhteena – Eronteot muihin sosiaaliin kumppanuussuhteisiin varhaiskasvatuksen ammattilaisten puhetavoissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 1, 3–2.
- Kiema-Junes, H. (2020). *Associations of social skills and social support with well-being-related outcomes at work and in higher education. Heart rate variability, engagement, and burnout*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis.
- Kilpimaa, A. (2013). *Johtajuus relationaalisina käytäntöinä yrityksen strategisessa muutoksessa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Kilpimaa, A. (2014). *Johtajuuden vuorovaikutukselliset käytännöt: ”Tarina innovatiivisen yrityksen strategisesta uudistumisesta ja sen vaatimasta johtajuudesta”*. Tampere University Press.
- Kyrönlampi, T. & Karikoski, H. (2017). Osallisuus esiopetuksessa on vanhemman oikeus. *Kasvatus ja aika*, 11(3), 96–99.

- Melasalmi, A. (2018). *Early childhood educators' professional learning through shared practices*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Melasalmi, A. & Husu, J. (2019). Shared professional agency in Early Childhood Education: An in-depth study of three teams. *Teaching and Teacher Education*, 84, 83–94.
- Mendel, M. (2016). Parental identity, lifelong learning and school. *Malta Review of Educational Research*, 10(1), 145–168.
- Mäntyjärvi, M. & Puroila, A.-M. (2019). Has something changed? Leaders', practitioners' and parents' interpretations after renewed early childhood education and care legislation in Finnish private centres. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 7–22.
- Parrila, S. (2011). Varhaiskasvatuksen johtamista vahvistamassa. Teoksessa A. Vähärautio (toim.), *Lapsen hyvää arkea rakentamassa. Pohjoisen alueen Kaste (PaKaste) -hankkeen Pohjois-Pohjanmaan osahankkeen loppuraportti 2009–2011*. Oulun yliopisto, 84–88.
- Parrila, S. (2017). Coaching oppimista edistävän johtamisen perustana. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön* (2. painos). PS-kustannus, 149–168.
- Parrila, S. (2020a). *Lastenhoitajien odotuksia hyvästä tiimi johtajuudesta*. Julkaisematon koulutusmateriaali.
- Parrila, S. (2020b). *Pedagogisen johtajuuden prosessikoulutus varhaiskasvatuksen opettajille*. Kuntien koulutusmateriaali.
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2017). Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön* (2. painos, s. 59–90). PS-kustannus.
- Parrila, S. & Mäntyjärvi, M. (2021). Jaettu pedagoginen johtajuus ja tiiminä kehittymisen avaintekijät. Teoksessa E. Fonsén, M. Koivula, T. Ukkonen-Mikkola & R. Korhonen (toim.), *Varhaiskasvatuksen vahvat ammatilliset asiantuntijat – visioita ja käytäntöä varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Suomen varhaiskasvatus (tulossa).
- Ropo, A. (2011). Johtajuuden ilmiö: Johtajaominaisuuksista kokemuksellisiin konstruktioihin. Teoksessa T. Virtanen (toim.), *Suomalainen hallinnon tutkimus*. Tampere University Press, 191–217.
- Rusnak, M. (2018). Fostering trust. Parents and teachers cooperation as a case study. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 19, 137–149.
- Sydänmaanlakka, P. (2017). *Älykäs itsensä johtaminen. Näkökulmia henkilökohtaiseen kasvuun*. Alma Talent.
- Tiihonen, E. (2019). *Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Turja, L. (2018). Osallisuuden pedagogiikan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen arkeen. Teoksessa J. Kangas, J. Vlasov, E. Fonsén & J. Heikka (toim.), *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa 2. Suunnittelu, toteutus ja kehittäminen* (s. 65–81). Suomen varhaiskasvatus.

- Uhl-Bien, M. & Ospina, S. (2012). *Advancing relational leadership research: A dialogue among perspectives*. Information Age.
- Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi. (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3
- Varhaiskasvatuslaki*. (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (viitattu 20.2.2021).
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (2018). Opetushallitus.
- Weckström, E., Karlsson, L., Pöllänen, S. & Lastikka A.-L. (2020). Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change. *Children and Society*.