

**PÄIVÄKODIN JOHTAMINEN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN
HENGESSÄ**

**Tapaustutkimus hyvinkääläisten päiväkodinjohtajien käsityksistä Vasun
vaikutuksista päiväkodin johtamiseen**

Pro gradu - tutkielma

Marja-Leena Laine

Ammattikasvatuksen

tutkimus- ja koulutuskeskus

Tampereen yliopisto, 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

LAINEN MARJA-LEENA: Päiväkodin johtaminen varhaiskasvatussuunnitelman hengessä. Tapaustutkimus hyvinkääläisten päiväkotijohtajien käsityksistä Vasun vaikutuksista päiväkodin johtamiseen.

Pro gradu-tutkielma, 94 sivua ja 3 liitesivua

Ammattikasvatus

Maaliskuu 2008

TIIVISTELMÄ

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ei ole pitkiin aikoihin ollut varsinaista toimintaa linjaavaa asiakirjaa. Kun esiopetus uudistus toi maahamme kaikkia 6-vuotiaita lapsia koskevat esiopetussuunnitelman perusteet, loi se paineen linjata myös muiden varhaiskasvatusikäisten lasten toimintaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet valmistuivat Stakesin toimesta vuonna 2003. Ne perustuvat valtioneuvoston hyväksymiin varhaiskasvatuksen linjauksiin vuodelta 2002. Linjaukset määrittelevät yhteiskunnan järjestämän ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen suuntaviivat. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostavat yhdessä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien kanssa lasten hyvinvointia, kasvua ja oppimista edistävän kokonaisuuden. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisia kuntakohtaisia suunnitelmia on tehty viime vuosien aikana suurimmassa osassa Suomen kunnista, mutta tutkimusta ei vielä ole kovin paljon tehty.

Tutkielmassani tarkastellaan yhden kaupungin päiväkodin johtajien käsityksiä siitä, millaista johtamista uuden asiakirjan vieminen päivähoitoyksikköön tarvitsee, millaista osaamista se vaatii johtajilta ja millaisena toimintana sen tulisi näkyä päiväkodin arjessa. Päivähoidossa, joka on osa varhaiskasvatusta, varhaiskasvatussuunnitelmien teko on uusi tilanne. Päivähoitoyhteisöillä ei ole aikaisempaa kokemusta eikä ohjeistusta esimerkiksi siitä, miten tällaista suunnitelmaprosessia tulisi viedä eteenpäin. Tutkielma on laadullinen tapaustutkimus, jossa kysely tehtiin koko sille kohdejoukolle, jota asia koskee eli yhden kaupungin kaikille kunnallisen päivähoiton johtajille.

Tutkielman tuloksista ilmenee, että varhaiskasvatussuunnitelman toteuttaminen tarvitsee yksikössä pedagogista johtajuutta, osaamisen johtamista ja vaatii johtajilta tiettyjä ominaisuuksia, kuten päämäärätietoisuutta ja vahvaa johtajuutta. Johtajat arvelivat tarvitsevansa tuossa tilanteessa ennen kaikkea substanssiosaamista, sitouttamista ja motivointia koskevaa osaamista ja rakenteiden luomisen osaamista organisaatiossaan. Onnistunut varhaiskasvatussuunnitelmaprosessi tulisi johtajien mielestä näkyä

laadukkaana lapsille järjestettynä toimintana, hyvänä asiakaspalveluna ja työyhteisön toiminnassa laajasti yhteistyönä, mutta erityisesti lisääntyneenä pedagogisena keskusteluna. Raportissa esitetään erilaisia tutkimuksesta esiin nousseita johtamisen malleja helpottamaan päiväkodin johtamista uudessa tilanteessa.

Varhaiskasvatussuunnitelman tarkoituksena on lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin edistäminen ja koko varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. Päiväkotiyksikön johtamiselle se luo myös uusia haasteita. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta, lapsen huoltajien kanssa. Se on tietoista sitoutumista lapsen kasvuprosessin viemiseksi yhdessä eteenpäin. Muiden tutkimusten mukaan päiväkodin johtajien työkuorma on kasvanut melkoisesti ja usein johtajan alaisuudessa on myös useita, hajallaan sijaitsevia päiväkoteja. Kelpoisuusvaatimukset ovat samat kuin alaisina olevilla lastentarhanopettajilla. Päivähoitolain kokonaisuudistus on kirjattuna Vanhasen toisen hallituksen ohjelmaan. Tarvitsemme Suomeen varhaiskasvatustilain ja samassa yhteydessä olisi syytä ottaa kantaa myös varhaiskasvatustilain johtamiseen.

Avainsanat: varhaiskasvatus, päivähoito, varhaiskasvatussuunnitelma, johtaminen, osaamisen johtaminen, pedagoginen johtaminen, strateginen johtaminen, muutoksen johtaminen

SISÄLLYSLUETTELO

JOHDANTO	1
1. VARHAISKASVATUS SUOMESSA	4
1.1. Varhaiskasvatus muualla	9
1.2. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	
– uusi ohjaava asiakirja.....	11
1.3. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ”henki”	13
1.4. Päivähoidon organisaatio Hyvinkäällä	15
1.5. Päiväkodin johtajan tehtävärakennesuositukset ja	
kelpoisuusvaatimukset	16
2. JOHTAMISESTA YLEISESTI	18
2.1. Tutkimuksia varhaiskasvatustyksikön johtamisesta	22
3. TUTKIMUS	30
3.1. Tutkimuksen taustaa	30
3.2. Tutkimuksen kohde ja tutkimuskysymykset	30
3.3. Tutkimusmenetelmä	31
3.4. Tutkimusaineisto	33
3.5. Tutkimustulokset	34
4. TUTKIMUKSESTA NOUSSEITA JOHTAMISEN	
MALLEJA HELPOTTAMAAN PÄIVÄKODIN ARKEA	42
4.1. Strateginen johtaminen	43
4.1.1. Hyvinkään kaupungin strategia	46
4.1.2. BSC, tasapainotettu mittaristo, tuloskortti	49
4.2. Osaamisen johtaminen	50

4.2.1. Oppiva organisaatio.....	54
4.2.2. Tiimityö ja sen johtaminen.....	61
4.3. Muutoksen johtaminen.....	64
4.4. Pedagoginen johtaminen.....	69
4.5. Johtajan ominaisuuksista.....	73
4.6. Sitoutumisesta ja motivaatiosta.....	76
5. TULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	79
6. POHDINTAA.....	85
LÄHTEET.....	90
LIITTEET.....	95

JOHDANTO

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet valmistuivat Stakesin toimesta vuonna 2003. Ne perustuvat valtioneuvoston hyväksymiin varhaiskasvatuksen linjauksiin vuodelta 2002. Linjaukset määrittelevät yhteiskunnan järjestämän ja valvoman varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen suuntaviivat. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostavat yhdessä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien kanssa lasten hyvinvointia, kasvua ja oppimista edistävän kokonaisuuden. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteutumista koko maassa, ohjata sisällöllistä kehittämistä, luoda edellytyksiä laadun kehittämiseksi ja lisätä varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista tietoisuutta, vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuspalveluissa ja moniammatillista yhteistyötä eri palvelujen kesken (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 5).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eivät ole kunnille normi, mutta kuntia suositellaan tekemään valtakunnallisten perusteiden pohjalta omat kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmansa. Hyvinkään perusturvalautakunta teki päätöksen kuntakohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman (myöhemmin Vasu) tekemisestä 11.3.2004 pitämässään kokouksessa. Hyvinkään Vasu valmistui vuoden 2006 elokuussa. Työ oli kaksivuotinen projekti, jossa koko päivähoiton kenttä oli mukana.

Sain tehtäväkseni laatia yhdessä asetetun työryhmän kanssa tuon Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman. Tehtäväni oli myös suunnitelman valmistuttua perehdyttää päiväkotien esimiehet uuteen asiakirjaan. Lopputyöni aihe liittyy siis omaan käytännön työhöni, jossa jouduin kouluttamaan omat kollegani uuden asiakirjan käyttöönottoon. Halusin kartoittaa johtajien käsitykset johtamisestaan sillä hetkellä ja heidän käsityksiään johtamisesta siinä tilanteessa, kun vievät uutta asiakirjaa yksiköihinsä. Allekirjoittanutta kiinnosti myös se, millaisena toimintana Vasun pitäisi johtajien mukaan näkyä itse

päiväkodin toiminnassa ja mitä se heidän mielestään edellyttää johtamiselta. Kartoitin myös sen, millaista osaamista johtajat olettivat asiakirjan käyttöön oton heiltä vaativan. Kartoitukseni toimi koulutuksen järjestämisen perustana. Tässä tutkielmassa keskityn johtajille suunnatun kysymyspatteriston tiettyihin kysymyksiin ja johtamisen ongelmatiikkaan päiväkodissa.

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ei ole pitkiin aikoihin ollut varsinaista sisällön ohjausta. Viimeisimmät ohjausasiakirjat, jotka koskevat koko 0-7 – vuotiaiden lasten hoitoa, kasvatusta ja opetusta maassamme ovat 1980-luvulta. Esiopetus uudistus 2000-luvun alussa toi pitkästä ajasta valtakunnallisen normiston esiopetusikäisten lasten opetuksen järjestämiseen. Tilanne, jossa uusi ohjekirja ohjaa koko päiväkodin ja varhaiskasvatuksen kentän toimintaa, on uusi.

Varhaiskasvatus ilmentää aina omaa aikaansa ja siksi ympärillä olevan yhteiskunnan muutosten seuraaminen on ensiarvoisen tärkeitä. Varhaiskasvatukseen on sekä määrällisesti että laadullisesti vastattava perheiden tarpeisiin. Työtä ohjaavat myös monet lait ja asiakirjat, jotka päiväkodin johtajan on hallittava. Itse työn jälki näkyy kuitenkin siinä palvelussa, joka asiakkaalle annetaan. Tärkeintä on se, mikä tehdään lähellä lasta. Päiväkodin johtajat työskentelevät hyvin monimuotoisessa toimintaympäristössä. Moniammatillinen työyksikkö, jossa alaisilla on erilaiset koulutustaustat ja osittain eri työtehtävätkin, vaatii johtajalta monenlaista osaamista

Tutkimuksessa esiintyvä käsitteiden kirjo on laaja. Johtajuustutkimuksista ja tästä tutkimuksesta esiin nousevat johtamismallit ovat keskeinen osa tätä tutkimusta. Johtamistutkimusta on tehty paljon ja yleisiä johtamisfilosofioita on yritetty suunnata myös päiväkodin johtajuuteen. Miten ne sinne istuvat, sitä voi jokainen johtaja itse kokeilla. Johtamistyötä myös päiväkodissa helpottaa se, että on saatavissa teoreettista tutkimustietoa niistä johtamisen malleista, joista puhutaan. Mitä esimerkiksi tarkoitamme, kun puhumme pedagogisesta johtamisesta, mikä tässäkin tutkimuksessa nousi esille.

Tutkimustuloksista ilmenee, että hyvinkääläiset päiväkodin johtajat haluavat suuntautua pedagogiseen johtamiseen ja osaamisen johtamiseen viedessään uutta asiakirjaa yksikköönsä. Sen lisäksi he painottavat erityisiä johtajan ominaisuuksia mm. karismaattista, innostavaa ja itsensä likoon laittavaa johtajaa. Tässä työssä he kokevat tarvitsevansa monenlaista osaamista, mutta eritoten varhaiskasvatuksen substanssiosaamista, rakenteiden luomisen osaamista sekä osaamista henkilökunnan ja itsensä sitouttamiseen ja motivointiin.

Käytän tutkimuksessani termiä varhaiskasvatus, kun puhun yleisesti alle kouluikäisten lasten varhaiskasvatuspalveluista. Varhaiskasvatus sisältää kaiken varhaiskasvatustoiminnan, joka kohdistuu alle kouluikäisiin lapsiin, kun taas päivähoido on osa varhaiskasvatusta. Päiväkodin johtaja on kunnan virkanimike, joten käytän sitä termiä, kun puhun päivähoitoyksikön esimiehestä.

Että lukijalle välittyisi se viitekehys, jossa tutkielma tehtiin, on luonnollista perehtyä myös suomalaiseen varhaiskasvatukseen ja sen historiaan. Ensimmäinen luku käsittelee varhaiskasvatusta ja sen kehittymistä ja ohjausta Suomessa. Siinä osiossa käsitellään myös hiukan muiden maiden vastaavia järjestelmiä, paneudutaan eritoten varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimuksiin ja tehtävärakennesuosituksiin. Toisessa luvussa perehdytään yleisluontoisesti johtamistutkimuksiin ja niihin johtamistutkimuksiin, joita on tehty varhaiskasvatusyksiköitten johtamisesta. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimuksen ja neljännessä luvussa sen pohjalta esiintulleen johtamiseen liittyvän teoriapohjan. Aineistosta esiintulleen teorian lisäksi käsittelen strategista johtamista, koska kunnan strategiat määräävät johtamista myös kunnan palvelulaitoksissa, tässä tapauksessa päiväkodeissa. Sen lisäksi esitän tutkijoitten ajatuksia myös tiimijohtamisesta, koska päiväkodeissa on perinteisesti toimittu tiimeissä.

Tämä varhaiskasvatukseen liittyvä johtajuustutkimus on tehty hyvinkääläisille päiväkodin johtajille. Tutkimuksessa haluttiin saada selville, mitä he ajattelevat johtamisesta muutostilanteessa, jossa uusi ohjaava asiakirja otetaan käyttöön.

Kiinnostustani asiaan lisää annetun työtehtävän lisäksi se, että toimin myös itse päiväkodin johtajana. Tämä on siis oppimisretki myös oman työni kehittämiseksi. Kiitän kaikkia hyvinkääläisiä kollegoita, jotka ystävällisesti vastasivat kyselyyn ja antoivat luvan käyttää kyselyä hyväkseni tässä opinnäytetyössäni.

1. VARHAISKASVATUS SUOMESSA

Lastentarhatoiminnalla ja lasten päivähoidolla on Suomessa pitkät perinteet. Lastentarhoja ja siihen liittyvää lastentarhanopettajakoulutusta on toteutettu jo yli sata vuotta. Suomalaisen varhaiskasvatustoiminnan voi katsoa alkavaksi seimitoiminnalla, jota järjesti Helsingissä vuonna 1861 rouvasväenyhdistys. Seimeen lapset tuotiin kaksikuukautisina. Seimien ylläpitäjiksi on mainittu erilaisia yhdistyksiä kuten mm. pelastusarmeija ja kaupunkilähetys. Gygnaeuksen ehdotus kansanopetuksesta sisälsi myös lapsiseimet. Niitä tuli järjestää alle 4-vuotiaille lapsille Jyväskylän naisseminaarin tyttöjen mallikoulun yhteyteen ja maaseudulla vastaavasti pitäjänkoulujen yhteyteen.

Pikkulasten koulut rantautuivat Suomeen Ruotsin kautta. Ensimmäinen pikkulasten koulu perustettiin Kokkolaan 1839 ja seuravana vuonna Helsinkiin. Pikkulasten kouluja ylläpiti tavallisimmin ns. sivistyneistö. Koulut olivat yläluokan työväestöön kohdistamaa valistustyötä. Pikkulasten koulut muutettiin 1860-luvun puolivälissä fröbeliläisiksi lastentarhoiksi. Niiden yhteydessä toimi jonkin aikaa ala-kansakouluja 7-vuotiaille, mutta ne lakkautettiin myöhemmin kun lastentarhat tulivat huoltoviraston alaisiksi.

(Välimäki 1998, 74-77).

Pihlajan, 2005, mukaan suomalainen päivähoitojärjestelmä voidaan karkeasti jakaa kolmeen keskeiseen vaiheeseen: alkuvaihe, joka käsittää 1900-luvun alun, päivähoitolain syntyvaihe, joka sijoittuu 1960-1970-luvuille ja lain vakiintumisaika 1980-1990-luvuilla. Päivähoitojärjestelmän on rakentunut vähitellen ja siihen liittyy oleellisesti valtiollinen ohjausjärjestelmä, joka pitää sisällään lainsäädännön, resurssiohjauksen ja informaatio-ohjauksen. Nykyinen lainsäädäntö on vuodelta 1973. (Pihlaja 2005, 27). Lain eri kohtia on useaan kertaan uudistettu yli kolmenkymmenen vuoden aikana. Päivähoitolain kokonaisuudistus on kirjattuna Vanhanen toisen hallituksen ohjelmaan, joten

lakiuudistus odottaa toteutumistaan tämän hallituskauden aikana. Perusturvaministeri Risikko on luvannut, että päivähoitolain kokonaisuudistus toteutuu viimeistään vuoteen 2010 mennessä.

Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan mielestä päivähoitolain kokonaisuudistaminen on varhaiskasvatuspalvelujen kehittämisen ydinasia. Laki pitäisi muuttaa nykyistä selkeämmin nimenomaan varhaiskasvatuksen lainsäädännöksi. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta nostaa raportissaan esiin kiireellisimpiä lain uudistamista edellyttäviä kohtia, kuten esimerkiksi henkilöstörakenne, henkilöstön ja lasten määrä, henkilöstön koulutustaso, varhaiskasvatuksen muotojen määrittely ja varhaiskasvatuksen suunnittelu. Myös johtamiseen on neuvottelukunnan mukaan kiinnitettävä entistä enemmän huomiota. (STM 2007, 21).

Suomalainen päivähoitojärjestelmä on siis kulkenut pitkän tien hyväntekeväisyyden pohjalta alkaneesta lasten hoidosta ja kasvatuksesta tähän päivään. Esiopetusuudistus toi maahamme 2000-luvulla ensimmäiset, kaikkia 6-vuotiaita lapsia koskevat opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2000), mikä sai aikaan sen, että myös muiden varhaiskasvatusikäisten lasten toimintaa tulisi linjata. Näin 2000-luvulla siis saatiin kaksi merkittävää linjausta, kun varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ilmestyivät vuonna 2003. Yliopistollinen varhaiskasvatustutkimus käynnistyi heti päivähoitolain voimaan tultua ja 1975 perustettiin ensimmäinen varhaiskasvatuksen apulaisprofessori. Ensimmäinen varsinainen professori perustettiin 1996. Suurin osa varhaiskasvatuksen professoreista on nimitetty 1990-luvun lopussa ja sen jälkeen, kun lastentarhanopettajakoulutus vakiintui yliopistoihin. Pääaineeksi varhaiskasvatus tuli vuonna 2005 Jyväskylän yliopistoon. (STM 2007, 16).

Kelpoisuusvaatimuksena lastentarhanopettajan tehtäviin on tällä hetkellä vähintään kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus taikka sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeatutkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot sen laajuisina kuin valtioneuvoston asetuksella tarkemmin säädetään. Kelpoisuusvaatimuksina lasten

päivähoidon ammatillisiin johtotehtäviin on edellinen kelpoisuus sekä riittävä johtamistaito. (STM 2007, 23-31).

Subjekttiivinen päivähoito-oikeus takaa Suomessa päivähoitopaikan kaikille alle kouluikäisille. Lain mukaan kuntien on huolehdittava päivähoidon riittävästä tarjonnasta vanhempien tai muiden huoltajien tarpeen mukaan. Päivähoitolain toisessa pykälässä sanotaan: Lasten päivähoito on pyrittävä järjestämään siten, että se edistää lapsen kehitystä ja oppimismahdollisuuksia sekä tarjoaa jatkuvan hoidon sinä vuorokauden aikana, jona sitä tarvitaan. (Phl 36/1973, 2 §). Hallinnollisesti lasten päivähoito kuuluu sosiaali- ja terveysministeriön alaisuuteen ja sen toimintaa valvoo lääninhallitus. Kunnilla on nyt mahdollisuus päättää itsenäisesti, mihin hallintokuntaan päivähoito kuuluu kunnan sisällä. Stakesin 31.1.2007 tilaston mukaan 351 kunnassa (87,5 %) päivähoito kuului sosiaalilautakunnan alaisuuteen, 38 kunnassa opetustoimen alaisuuteen ja 9 kunnassa oli muodostettu kokonaan uusi lautakunta hallinnoimaan kunnan päivähoitoa. Kunnista 82 ilmoitti, että päivähoidon hallinnon muutos on ollut keskusteltavana. Esiopetuksen hallinto on opetustoimessa 161 kunnassa (44,6 %) ja sosiaalitoimessa 128 kunnassa (35,5 %) ja 71 kuntaa ilmoitti hallinnoivansa päivähoidon yhteisesti opetustoimen ja sosiaalitoimen kanssa. (Stakes 2007, Varttuan verkkosivut). Vanhasen toisen hallituksen ohjelmassa on kirjattuna tarve selvittää päivähoidon hallinnonala. Opetusministeri Sarkomaan mukaan laadukkaalla varhaiskasvatuksella luodaan edellytykset lapsen kasvulle ja tasapainoiselle kehitykselle. Varhaiskasvatuksella -esiopetus sen osana- on merkittävä tehtävä lapsen oppimisvalmiuksien rakentamisessa ja oppimis- ja koulumotivaation rakentamisessa. Koulutoimen ja päivähoidon yhteisestä hallinnosta hyötty Sarkomaan mukaan eniten lapsi. Myös kansainvälinen esimerkki tukee siirtoa opetushallinnon alaisuuteen. Alle kouluikäisten varhaiskasvatus on osa opetuministeriön toimialaa mm. Ruotsissa, Norjassa ja Islannissa. Myös muissa EU-maissa yli 3-vuotiaiden esiopetuspalvelut ovat lähes poikkeuksetta opetushallinnon alaisuudessa. Muissa Eu-maissa lasten kouluikä on paljon alhaisempi kuin Suomessa. Suomalaisen järjestelmän vahvuus on kuitenkin Sarkomaan mukaan juuri se, että meillä lapset saavat olla pidempään lapsia. (Sarkomaa 2008, puhe).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat osa valtakunnallista informaatio-ohjausta päivähoitotoiminnan ja varhaiskasvatuspalvelujen järjestäjille. Se on asiakirja, jonka tärkeimmät ohjauksen kohteet ovat lapsen hyvinvoinnin edistäminen varhaiskasvatuksen keinoin ja varhaiskasvatuksen laadun parantaminen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden määritelmän mukaan ”varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Yhteiskunnan järjestämä, valvoma ja tukema varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Se on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, jossa lapsen omaehtoisella leikillä on keskeinen merkitys”. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003 ja 2005, 9)

Varhaiskasvatussuunnitelma korostaa vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteää yhteistyötä, kasvatuskumppanuutta. Kasvatus nähdään yhteisenä kasvatustehtävänä, jonka tulee muodostaa lapsen kannalta mielekäs kokonaisuus. Kasvatus on siis kodin ja päivähoiton välistä jaettua kasvatustehtävää. Lähtökohtana varhaiskasvatuksessa on kasvatustieteellinen, erityisesti varhaiskasvatustieteellinen ja laaja-alainen, monitieteellinen tieto ja tutkimus sekä pedagogisten menetelmien tuntemiseen perustuva kokonaisvaltainen näkemys lasten kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta. Keskeisiä varhaiskasvatuspalveluita ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito ja avoin toiminta. Palveluita tuottavat kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat ja seurakunnat. Esiopetus on osa varhaiskasvatusta. Varhaiskasvatuksen tulee muodostaa perusopetuksen kanssa lapsen kehitystä tukevan johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. (emt. 9).

Euroopan komission tiedonannossa neuvostolle ja Euroopan parlamentille todetaan, että on olemassa näyttöä siitä, että esiopetukseen osallistuminen helpottaa myöhempää oppimista. Tiedonannon mukaan jäsenvaltioiden tulisi lisätä esiopetukseen investoimista. (STM 2007, 18).

Sosiaali- ja terveysministeriön tilastotietojen mukaan Suomessa osallistuu esiopetukseen n. 96 % ikäluokasta, mutta julkisen päivähoiton piirissä on vain noin puolet 1-5

vuotiaista lapsista. Suomen viralliset luvut ovat muita Pohjoismaita alhaisempia. Selitys saattaa löytyä siitä, että Suomen tilastoista puuttuvat usein avoimen varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevat tiedot, mikä tekee vertailun muiden maiden järjestelmien kanssa vaikeaksi. Avointa varhaiskasvatustoimintaa harjoittavat kuntien lisäksi myös eri järjestöt ja seurakunnat. Saman raportin mukaan varhaiskasvatuspalvelujen saatavuus vaihtelee maassamme suuresti kunnittain. YK:n lapsenoikeuksien komitea on vuodesta 1996 alkaen kehottanut Suomea kiinnittämään huomiota kuntien taloudellisesta tilasta johtuvaan eriarvoisuuteen lapsi- ja perhepalveluiden saatavuudessa. (STM 2007, 15-16).

Varhaiskasvatuksen järjestämistä ohjaavat tällä hetkellä valtakunnallisesti lasten päivähoitoa ja opetusta koskevat lait ja asetukset, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, varhaiskasvatuksen valtakunnalliset linjaukset ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jotka painottavat sisällöllistä kehittämistä. Lisäksi toiminnan järjestämistä ja hallintoa ohjaavat suuri sosiaalipalvelua koskevien lakien kirjo, kuntien strategiat ja muut asiakirjat kuten esimerkiksi toiminta- ja johtosäännöt. Kunnalliseen ohjaukseen kuuluu myös kunnan omat varhaiskasvatuksen linjaukset ja strategiat, kunnan varhaiskasvatussuunnitelma, kunnan esiopetuksen opetussuunnitelma, päivähoitoyksikön varhaiskasvatussuunnitelma ja lapsen oma varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetuksen suunnitelma.

Suomi on osallistunut vuodesta 1999 alkaen OECD:n varhaiskasvatuksen teema-arviointiin, joka toteutettiin kahdessa vaiheessa vuosina 1996-2005. Arvioinnissa julkaistiin maakohtaiset raportit ja kaksi vertailevaa raporttia: Starting Strong 1 (OECD 2001) ja Starting Strong 2 (OECD 2006). Arvioinnissa oli mukana 20 maata. Raporteissa korostetaan, että varhaiskasvatusta kehitettäessä kaikille lapsille olisi luotava yleinen oikeus varhaiskasvatukseen ja päivähoitoon. (STM 2007, 28) Suomalainen päivähoitojärjestelmä tarjoaa kokonaisvaltaisen palvelun perheille. Suomalainen vahvuus on päivähoidon educare-malli, jossa yhdistyvät hoito, kasvatus ja opetus kokonaisvaltaisesti. Mallimme tarjoaa myös sosiaalipalvelua perheille lapsen hoidon myötä. (Haapakoski, Hujala, Puroila, Nivala 1998, 4).

1.1. Varhaiskasvatusta muualla

Pohjoismaissa varhaiskasvatusjärjestelmät ovat integroituja järjestelmiä, joissa sekä esiopetuksen järjestämisessä että päivähoitopalveluissa toteutetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista varhaiskasvatusta, joka muodostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Useissa OECD-maissa erotetaan hoidolliset ja opetukselliset tehtävät toisistaan jo järjestelmätasolla. Tämä tapahtuu usein kun lapsi täyttää kolme vuotta. (STM 2007, 29).

Ns. eriytyneissä järjestelmissä varhaiskasvatus koskee yli 3-vuotiaille lapsille järjestettyä osa- tai kokopäiväistä esiopetustoimintaa (pre-primacy education), mikä on selkeästi kytköksissä perusopetukseen. Toiminta-ajat ovat samoja kuin koulussa, eikä palvelu vastaa lapsen päivähoiton tarpeisiin. Toiminta suuntautuu oppimiseen ja akateemisten taitojen kehittämiseen ja toiminnasta vastaavat pääosin opettajakoulutuksen saaneet henkilöt. Varsinaiset päivähoitopalvelut keskittyvät eriytyneiden järjestelmien maissa alle 3-vuotiaiden lasten hoitoon (childcare) tai esikoulun ulkopuoliseen aikaan. Tällöin toiminnalla ei katsota olevan niinkään varhaiskasvatustavoitteita, vaan ne ovat paikkoja, jonne lapset viedään vanhempien työssäoloajaksi. Useissa maissa on myös ns. vilttejä lastenhoitopalveluja, joita yhteiskunta ei pysty valvomaan ja joista ei näin ollen tiedetä paljoakaan. (STM 2007, 29).

Pohjoismaiden osalta Suomi on ainoa maa, jolla on täysin subjektiivinen oikeus päivähoiton palveluun. Ruotsissa lakisääteisyys koskee opiskelevia tai työssäkäyviä perheitä ja heidän lapsiaan.

Tanskan kunnista 87 prosenttia pystyy tarjoamaan päivähoitopaikan kaikille sitä tarvitseville 1-5 -vuotiaille. Norjassa 80 prosenttia yli 4-vuotiaista saa tarvittaessa päivähoitopaikan. Kaikkien alle kouluikäisten päivähoiton tarpeeseen pyritään Norjassa vastaamaan vuoteen 2008 mennessä, jolloin päivähoiton järjestäminen tulee kunnille lakisääteiseksi.

Ruotsissa esiopetusta järjestetään 325 tuntia vuodessa maksutta yli 4 -vuotiaille. Tanska järjestää esiopetuspaikan kaikille 6-vuotiaille ja Norjassa lapset menevät kouluun jo kuusivuotiaina.

Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa varhaiskasvatuksen piirissä on yli 90 % yli 3-vuotiaista lapsista ja Islannissa vastaavasti yli 80 %. (STM 2007, 29-31). Suomen luvut ovat edellisiin nähden alhaiset. Vuonna 2006 keskimäärin 46 % alle kouluikäisistä lapsista oli päivähoiton piirissä, alle 3-vuotiaista lapsista päivähoitossa oli 23 % ja 3-5- -vuotiaista 63 %. (STM 2006: 16).

Starting Strong II-raportissa korostetaan yhteiskuntien riittävää rahallista panostusta varhaiskasvatukseen. Raportin mukaan riittävä panostus tulisi olla vähintään 1 % BKT:stä laskettuna ilman asiakasmaksutuloja. Tämän luvun ylittävät raportin mukaan ainoastaan Pohjoismaat ja Ranska. Suomen osuus on Pohjoismaiden pienin, noin 1,3 % BKT:stä Ruotsin yltäessä 2 %:iin.

EU on asettanut tavoitteet päivähoiton määrälliselle kehittämiselle Barcelonan kokouksessa vuonna 2002. Määrällinen kehittäminen nähdään keinona Lissabonin strategiassa vuonna 2002 tavoitteeksi asetetulle työllisyyden parantamiselle. Barcelonan kokouksen loppupäätelmässä todettiin: ”Jäsenmaiden tulisi poistaa naisten työelämään osallistumisen esteitä ottamalla huomioon lastenhoitopalvelujen tarve.alvelujen tuottamisessa tulisi hyödyntää kansallisia mallinnuksia. Vuoteen 2010 mennessä tulisi tuottaa lastenhoidon palveluja vähintään 90 %:lle yli 3-vuotiaista alle kouluikäisistä lapsista ja vähintään 33 %:lle alle 3-vuotiaista lapsista”. EU:ssa kasvatus- ja koulutuspolitiikka on osa kansallista itsemääräämisoikeutta ja palvelun tuottamisjärjestelmät ovat erilaisia, mikä vaikeuttaa kansainvälistä vertailua. (STM 2007, 29-31).

Australiassa on päiväkoteja 0-5-vuotiaille ja esikouluja 3-5 –vuotiaille ja lapset menevät kouluun 6-vuotiaina. USA:ssa lasten hoito jakaantuu päiväkotihoidon ja perhehoitoon, jotka ovat sikäläisen sosiaaliministeriön alaista toimintaa ja esiopetukseen 5-vuotiaasta alkaen, joka on opetusministeriön alaista toimintaa. Kouluun lapset menevät USA:ssa 6-vuotiaina. Venäjällä 0-3-vuotiaiden lasten hoito tapahtuu ”seimissä” (nursery school) ja päiväkodin esiopetusohjelmat koskevat 3-6-vuotiaita lapsia. (Hujala, Puroila 1998, 13-15).

1.2. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet – uusi ohjaava asiakirja

Varhaiskasvatuksen linjaukset vahvistettiin valtioneuvoston periaatepäätöksellä 28.2.2002. Linjaukset määrittelevät yhteiskunnan valvoman ja järjestämän varhaiskasvatuksen keskeiset periaatteet ja kehittämisen suuntaviivat. Asiakirja loi pohjan uudelle valtakunnalliselle varhaiskasvatuksen sisällölliselle ohjausvälineelle, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteille. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet valmistuivat Stakesin toimesta 30.9.2003. Ne muodostavat yhdessä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien kanssa valtakunnallisesti lasten hyvinvointia, kasvua ja oppimista edistävän kokonaisuuden (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 5).

Varhaiskasvatussuunnitelman kasvatuksen arvopohja perustuu kansainvälisiin lapsen oikeuksia määritteleviin sopimuksiin ja kansallisiin säädöksiin. Lapsen oikeuksien yleissopimuksen keskeisin arvo on lapsen ihmisarvo, johon liittyy neljä yleisperiaatetta: syrjintäkielto ja lasten tasa-arvoisen kohtelun vaatimus, lapsen etu, lapsen oikeus elämään ja täysipainoiseen kehittymiseen ja lapsen mielipiteen huomioon ottaminen. Suomen omista säännöksistä nousevat periaatteet ovat lapsen oikeus turvallisiin ihmissuhteisiin, turvattuun kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen, turvattuun terveelliseen ympäristöön, jossa voi leikkiä ja toimia monipuolisesti, oikeus tulla ymmärretyksi ja kuulluksi ikänsä ja kehitystasonsa mukaisesti, saada tarvitsemaansa erityistä tukea ja oikeus omaan kulttuuriin, äidinkieleen ja uskontoon tai katsomukseen. Varhaiskasvatussuunnitelman kasvatuspäämäärät ovat: henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioonottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen ja itsenäisyyden asteittainen lisääminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003 ja 2005, 10-11).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet jakavat suunnitelmat neljään eri tasoon, jotka ohjaavat toimintaa kukin omalla sektorillaan. Valtakunnalliset perusteet ohjaavat kunnallisten varhaiskasvatussuunnitelmien tekoa, kuntasuunnitelmat ohjaavat yksikön varhaiskasvatussuunnitelmaa ja jokaiselle lapselle tehdään vielä omat henkilökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 6-7).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet eivät ole normi, mutta kuntia suositellaan tekemään niiden perusteella omat kuntakohtaiset suunnitelmansa. Koko maassa on tällä hetkellä Stakesin mukaan yli 300 kuntaa, jotka ovat joko tehneet tai ovat tekemässä omat suunnitelmansa. 31.1.2007 tilaston mukaan kuntavasu oli valmis 165 kunnassa (41,25 %), tekeillä 213 kunnassa (53,25 %) ja suunnitteilla 15 kunnassa. Seitsemän kuntaa ilmoitti, ettei kuntavasua ole. (Stakes 2008, Varttuan verkkosivut).

Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma valmistui vuoden 2006 lopussa ja perustuu valtakunnalliseen suunnitelmaan paikallisin painotuksin.

Kunnan varhaiskasvatussuunnitelman tulee sisältää kuvauksen varhaiskasvatuksen linjauksista ja strategioista, varhaiskasvatuksen toiminta-ajatuksen ja arvot, päämäärät ja tavoitteet, varhaiskasvatuksen toteuttamistavat, erityisen tuen järjestäminen, eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten varhaiskasvatuksen järjestämisen, yhteistyömuodot eri verkostojen kanssa, kasvatuskumppanuuden toteuttamistavat, lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisen ja seurannan toteuttamistavat sekä koko varhaiskasvatuksen sisällöllisen arvioinnin toteuttamistavat, kehittämisen ja seurannan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 44-45).

Valtakunnallisesti varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteutumista maassa, ohjata sen sisällöllistä kehittämistä, luoda edellytyksiä laadun kehittämiseksi ja lisätä henkilökunnan ammatillista tietoisuutta, vanhempien osallisuutta varhaiskasvatuspalveluihin ja moniammatillista yhteistyötä eri palvelujen kesken. Kuntakohtaisessa suunnitelmassa näkyy paikallisten olosuhteiden pohjalta tehdyt painotukset ja ohjeet ja se toimii yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman perustana. Jokaiselle lapselle tehdään myös oma varhaiskasvatussuunnitelma. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003 ja 2005)

Suurimmat aikaisempaan käytäntöön ja toimintakulttuuriin vaikuttavat asiat, joita varhaiskasvatuksen parissa toimivat ammattilaiset joutuvat ottamaan huomioon toimiessaan Vasun mukaisesti, ovat mm. kasvatuskumppanuuden ja vanhempien osallisuuden toteutuminen, orientaatioiden eli toiminnan sisältöjen toteutuminen kokonaisvaltaisesti niin, että lapsille mahdollistuu monipuolinen, lapsen kehityksen

huomioonottava toiminta, kasvattajan oman osaamisen kehittäminen sekä taito tehdä moniammatillista verkostotyötä. Kysymys on lapselle tarjottavan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen laadusta.

Koska uusi ohjausväline väkisinkin muuttaa tai ainakin pitäisi muuttaa varhaiskasvatusyksiköiden johtamista ja toimintaa, on aiheellista tutkia, mitä yksiköiden johtajat asiasta ajattelevat. Millaista johtajuutta ja millaista osaamista päiväkotien johtajat tarvitsevat tässä muutostilanteessa?

1.3. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ”henki”

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat lapsen oikeutta kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Kun lapsi voi hyvin, hänellä on mahdollisimman hyvät kasvun, oppimisen ja kehittymisen edellytykset. Hyvinvoinnin edistämiseksi tulee hänen terveydestään, toimintakyvystään ja perustarpeistaan huolehtia. Lapsen näkökulma tulee huomioida toiminnan suunnittelussa, hänen tulee saada kokea arvostusta ja tulla kuulluksi. Lapsi tulee kohdata yksilöllisten tarpeiden, persoonallisuuden ja perhekulttuurinsa mukaisesti. Hänen tulee saada kokea olevansa tasa-arvoinen riippumatta sukupuolestaan, sosiaalisesta tai kulttuurisesta taustastaan tai etnisestä alkuperästään. Lapsen hyvinvointia edistävät pysyvät ja turvalliset ohmissuhteet. Lapsen suhteita vanhempiin, kasvattajiin ja muihin lapsiin tulee vaalia. Lapsen tulee voida nauttia vertaisryhmästään ja saada ystäviä. Lapsen tulee voida kokea oppimisen iloa hyvässä virikkeisessä varhaiskasvatusympäristössä. Lapselle ominainen toiminta, leikkiminen, liikkuminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen ja tutkiminen pitää toiminnassa ottaa huomioon. Varhaiskasvatuksen toteuttaminen tapahtuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuutena. (Varhaiskasvatussuunnitelman perustett 2003, 13- 27).

Varhaiskasvattajilta Vasun perusteet edellyttävät kykyä moniammatilliseen yhteistyöhön ja verkottumiseen. Erityisesti edellytetään kunnioittavaa ja tasa-arvoista lapsen huoltajien kohtaamista – kasvatuskumppanuutta, joka lähtee lapsen tarpeista. Kasvatuskumppanuuden yhtenä tavoitteena on tunnistaa herkästi ja mahdollisimman

varhain lapsen tuen tarpeet jollakin kasvun, kehityksen tai oppimisen alueella ja tehdä vanhempien kanssa yhteinen toimintasuunnitelma lapsen tukemiseksi. Kasvatuskumppanuus on vanhempien ja henkilöstön tietoista sitoutumista toimimaan yhdessä lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen prosessin tukemisessa. Vanhemmat ovat oman lapsensa parhaat asiantuntijat ja kasvatushenkilöstöllä on ammattinsa tuoma asiantuntijuus varhaiskasvatusikäisestä lapsesta. Vasu vaatii kasvattajilta myös oman ammatillisuutensa ja osaamisensa tietoista, jatkuvaa kehittämistä. Oman työn arviointi on jatkuvan kehittämisen perusta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 14-15).

Vanhemmilla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa yksikkökohtaisen ja oman lapsensa varhaiskasvatussuunnitelmiin. Heidän tulee saada olla osallisena lapsensa varhaiskasvatuksessa. Heidän tulee saada myös yhdessä lastensa kanssa arvioida varhaiskasvatussuunnitelman toimivuutta, mikä on osa varhaiskasvatuksen jatkuvaa kehittämistä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 13-31).

Varhaiskasvatussuunnitelman henki korostaa siis yhteistyötä perheen kanssa lapsen kaikenpuolisen hyvinvoinnin turvaamiseksi. Keskiössä on kuitenkin lapsi itse. Kaikki muu ympärillä, suunnitelmat, työntekijöiden ammattitaidon kehittäminen, verkostoyhteistyö ja hyvä virikkeellinen kasvatusympäristö tukee lapsen hyvinvointia.

Vertailun vuoksi haluan palata 1970-luvulle Breuerin ja Gehlerin oppikirjaan, jota käytettiin tenttikirjana silloisessa lastentarhanopettajakoulutuksessa. ” Vanhemmilla on moninaiset mahdollisuudet toteuttaa perhekasvatuksen yhteydessä lapsen yksilöllistä kehittämistä, monesti heiltä kuitenkin puuttuu tietoa oikeista menetelmistä ja pedagogisista toimenpiteistä, jotka juuri heidän lapsensa kannalta tuottaisivat parhaan tuloksen. Tämä johtuu siitä, että vanhemmilla, toisin kuin pedagogeilla, ei ole samoja mahdollisuuksia vertailuun eikä liioin pedagogisia toimintamalleja erityiskysymyksiä silmälläpitäen” ja ” Toinen mahdollisuus on vanhemmille annettava kirjallinen informaatio. Se sisältää keskitettyjä ohjeita ja näkökohtia, mihin vanhempien tulee leikki- ja toimintaviikkojen kuluessa kiinnittää huomiota. Esimerkiksi huoneentaulu”. (Breuer, Gehler 1976, 69-70).

Varhaiskasvatussuunnitelman hengen mukaista on, että vanhemmat ovat lapsensa parhaat asiantuntijat.

1.4. Päivähoidon organisaatio Hyvinkäällä

Päivähoito on osa Hyvinkään kaupungin varhaiskasvatuspalvelua ja se kuuluu hallinnollisesti sosiaali- ja terveystoimen, perusturvan alaisuuteen.

Päivähoidon ja esiopetuksen tulosalueen muodostaa 14 päivähoitoyksikköä ja kaksi perhepäivähoidon yksikköä, joissa kaikissa on esimiehen lisäksi 20-30 työntekijää. Päiväkodin johtajat eivät työskentele lapsiryhmissä. Yksiköt ovat usein hajallaan, joillakin johtajilla saattaa olla kaksikin etäyksikköä päätalonsa lisäksi. Toimintaa sisältyy usein myös monenlaista varhaiskasvatuspalvelua. Yksi päivähoitoyksiköistä tarjoaa iltä-, yö- ja viikonloppuhoitoa ja kaksi iltahoitoa klo 18-22. Osassa yksiköistä järjestetään myös avointa toimintaa. Erityispäivähoito tarjoaa tukipalvelua päivähoidolle ja esiopetukselle. Esiopetus on osa päivähoiton toimintaa.

Henkilöstöä Hyvinkään päivähoidossa on noin 450. Henkilöstön määrä vaihtelee lasten määrän mukaan. Päivähoidon johtajan lisäksi päivähoitotoimistossa työskentelee kolme varhaiskasvatuksen päällikköä, jotka toimivat kolmen eri päivähoitoalueen esimiehinä. Lisäksi päivähoitotoimistossa on toimistohenkilökuntaa, jotka vastaavat lasten mm. päivähoitomaksuista, henkilöstöasioista ja kotihoidontuen Hyvinkää-lisän maksatuksesta.

Päiväkodin johtajat vastaavat mm. oman päivähoitoyksikkönsä toiminnasta ja laadusta, hallinnollisesta työstä, operatiivisesta johtamisesta, lasten valinnasta ja huolehtivat kasvatuskumppanuuden toteutumisesta ja verkostoitumisesta. Päivähoidossa on myös muutama erityistiimi, jotka huolehtivat mm. lasten valinnan koordinoimisesta, koulutuksesta ja viestinnästä ja joissa on edustus jokaiselta kolmelta alueelta.

Lastentarhanopettajaliiton tutkimuksessa vuodelta 2004 todettiin, että päiväkodin johtajien työnkuva oli muuttunut edellisten kymmenen vuoden aikana melkoisesti. Työnkuvat olivat varsin laajoja, useimmiten johtajan vastuulla oli monista eri

päivähoitomuodoista koottu toimintayksikkö. Perinteisen päiväkotitoiminnan lisäksi yksiköissä oli mm. erityispäivähoitoa, perhepäivähoitoa ja avointa toimintaa. Johtajat toimivat moniammatillisessa työyhteisössä, jossa alaisten määrä ja koulutustaso vaihteli suuresti. Keskimäärin tässä valtakunnallisessa tutkimuksessa johtajilla oli 16 alaista.

(LTOL, 2004, 4-5.) Hyvinkäällä päiväkodin johtajilla on tuohon tutkimukseen verrattuna varsin suuret yksiköt.

Vastaavasti Lastentarhanopettajaliiton teettämä johtajuusjärjestelyjä koskeva tutkimus, joka ilmestyi vuonna 2007, osoittaa, että varhaiskasvatusta johdetaan yhä enemmän hajautetussa organisaatiossa. Neljännes tutkimuksessa mukana olleista päiväkodinjohtajista johtaa useampaa kuin yhtä päiväkotia. Alaisten määrä vaihteli muutamasta yli neljäänkymmeneen. Tutkimuksesta ilmenee myös, että useissa kunnissa (suurin osa vastaajista työskenteli kuntasektorilla) on joko menossa tai suunnitteilla uusia johtajuusjärjestelyjä. (LTOL, 2007). Samanlainen kehityssuunta näyttäisi olevan myös Hyvinkäällä. Johtamista organisoidaan uudelleen melkein vuosittain ”tasaamalla” työkuormia. Vastaavasti päivähoidon hallinnollisten yksikköjen määrä vähenee. Jotain kertoo hyvinkääläisten päiväkodinjohtajien työpaineesta myös se, että Hyvinkään kaupungin osavuosikatsauksessa 2/2007 todetaan päivähoidossa olevien määrän lisääntyneen 215 lapsella talousarviosuunnitelmaan nähden. (Osavuosikatsaus 2/2007, 45).Yhtään uutta kunnallista yksikköä ei ole samana aikana perustettu, vaan lapset on sijoitettu lisäkasvattajien turvin olemassa oleviin päiväkoteihin.

1.5. Päiväkodin johtajan tehtävärakennesuositukset ja kelpoisuusvaatimukset

Lainaan allaolevat suositukset päiväkodin johtajan tehtäväkuvauksista suoraan STM:n vuodelta 2007 ilmestyneestä sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuosituksesta. Suositukset perustuvat sosiaali- ja terveysministeriön kansallisen sosiaalialan kehittämisprojektin tuloksiin. Tarkoituksena on täsmentää sosiaalialan eri henkilöstöryhmien työnjakoa vastaamaan paremmin asiakkaiden tarpeita ja henkilöstön osaamista. (STM 2007, 13). Tehtävärakennesuositukset ilmestyivät tässä opinnäytetyössä käytetyn kyselytutkimuksen jälkeen. Suositukset eivät ole olleet vastaajien käytössä kyselyhetkellä.

”Sosiaalihuollon henkilöstön tehtävärakennesuosituksen tarkoituksena on selkiyttää sosiaalihuollon keskeisten ammattiryhmien työnjakoa ja muuttaa sosiaalialan tehtävärakennetta vastaamaan entistä paremmin asiakkaiden tarpeisiin ja hyödyntää täysimääräisesti sosiaalialan uudistuneen koulutuksen tuottamaa osaamista. Eri asiakasryhmien tehtävien jaon lähtökohtana on asiakasprosessi ja palvelun vaikuttavuus. Suositusten perustana on laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilökunnan kelpoisuusvaatimuksista, joka tuli voimaan 1.8.2005”. (STM 2007, 3).

” Päivähoidon ammatillisessa johtotehtävässä toimivalla päiväkodin johtajalla on kokonaisvaltainen vastuu johtamansa yksikön varhaiskasvatuksen laadusta ja tuloksellisuudesta. Päiväkodin johtajan työtehtäviin kuuluvat hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden johtaminen, palvelu- ja työorganisaation sekä henkilöstön osaamisen johtaminen. Lisäksi päiväkodinjohtaja toimii päivähoidon ja varhaiskasvatuksen asiantuntijana. Päiväkodinjohtajan tehtäviin voi sisältyä myös vastuu päivähoidon eri muodoista, minkä vuoksi ammatillisiin johtotehtäviin sisältyy laaja-alaista toiminnan suunnittelua, organisointia ja kehittämistä. Johtotehtävien lisäksi päiväkodin johtajan tehtäviin voi kuulua myös lapsiryhmätyöskentely. Päiväkodin johtajan työtehtäviä määriteltäessä tuleekin ottaa huomioon tehtävien vaativuus ja laaja-alaisuus sekä huolehtia työmäärän kohtuullisuudesta. Hallinnollisen johtajuuden ohella tulee huolehtia siitä, että voimavaroja on myös pedagogiseen johtajuuteen. Päivähoidon ammatillisen työn tuen sekä lasten hyvinvoinnin ja turvallisuuden kannalta on suositeltavaa ja tarpeellista, että jokaisella päivähoidon yksiköllä on määritelty lähiesimies, joka vastaa toiminnan sujuvuudesta ja operatiivisesta päätöksenteosta päiväkodissa”. (STM 2007, 50-51).

” Päiväkodissa lapsikohtaisten varhaiskasvatuksen suunnitelmien laatimisesta, niiden toteuttamisen ohjaamisesta ja arvioinnista on vastuu päiväkodin johtajalla”. (STM 2007, 52).

”Kelpoisuusvaatimuksena päivähoidon ammatillisiin johtotehtäviin on vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan koulutus taikka sosiaali- ja terveydenhuollon ammattikorkeatutkinto (sosionomi AMK), johon sisältyy valtioneuvoston asetuksen mukaiset opinnot varhaiskasvatuksesta ja sosiaalipedagogiikasta sekä riittävä johtamistaito”. (STM 2007, 51).

Tänä päivänä päiväkodin johtajan tehtävissä työskentelee monen kirjava joukko erilaisilla koulutus pohjilla olevia ihmisiä. Siirtymäsäännökset kelpoisuusehdoissa on kirjattu erikseen. STM:n mukaan päiväkodin johtajista lastentarhanopettajan koulutuksen saaneita on tällä hetkellä 75 %, sosiaalikasvattajia 8 %, kasvatustieteen kandidaatteja tai maistereita 8 % ja lopuilla on jokin muu koulutustausta. (STM 2007, 22).

STM:n tehtävärakennesuosituksessa kuvataan myös lastentarhanopettajan ja lähihoitajan tehtävät.

2. JOHTAMISESTA YLEISESTI

Johtamistutkimusta on vuosikymmenten saatossa tehty erittäin paljon. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, ettei ole olemassa yhtä ja oikeaa johtamiskäytäntöä. Ruohotien, 1989, mukaan parhaassa johtamisessa ovat avainasemassa korkea tehtäväkeskeisyys ja korkea ihmiskeskeisyys. Paras johtamistyyli määräytyy kulloisenkin tilanteen mukaan ja tehokas esimies pystyy mukauttamaan johtamistyyliään alaisten tarpeiden ja tilanteen vaatimusten mukaan. (Ruohotie 1989,51). Johtamiseen liittyy aina jokin ihmiskäsitys, se, mitä ominaisuuksia pidämme oleellisina ja keskeisinä ihmisessä. (emt. 133).

Johtaminen jaetaan yleisimmin asioiden johtamiseen (management) tai ihmisten johtamiseen (leadership) ja hallintoon (administration). Johtajuus tarkoittaa Peltosen ja Ruohotien mukaan joko johtajana olemista tai johtajan asemaa. Johtaminen on heidän mielestään niitä johtajan toimenpiteitä, joiden avulla hän saa organisaationsa ja sen jäsenet työskentelemään päämääriensä saavuttamiseksi. Johtaminen perustuu silloin

vuorovaikutukseen johtajan ja alaisten välillä ja on tavoitteellista toimintaa. (Ruohotie, Honka 1991, 150).

Johtamistutkimuksen alkuajoilta voidaan mainita klassisen liikkeenjohdon mallit johtamisesta, kuten Taylorin, Fordin ja Weberin teorit, jotka kiinnittivät huomiota tehottomien työtapojen kehittämiseen ja tuotannon lisäämiseen. Johto suunnitteli työt ja kontrolloi niiden tekemistä. Päämääränä oli maksimaalinen tehokkuus.

1900-luvun alkupuolella tutkittiin millaisia synnynnäisiä ominaisuuksia johtajilla oli verrattuna heidän alaisiinsa. Tuolloin johtajia pidettiin yli-inhimillisinä suurmiehinä. Piirreteorit korostivat johtajan ominaisuuksia. Niitä joko oli tai ei ollut, eikä itsensä kehittämislle annettu mitään arvoa. 1950-1970-luvuilla tutkimus eteni johtajien käyttäytymisen tutkimukseen, jolloin pyrittiin erottamaan menestyvä johtaja huonosti menestyvästä hänen käyttämänsä johtamistyylin perusteella.

1970-luvulla johtamisessa pyrittiin tulokseen ja tulosajattelu synnytti tavoitejohtamisen, joka on oikeastaan tulosjohtamista. Tuolloin listattiin yli 300 erilaista johtamisen mallia. Tutkimus eteni käyttäytymisen tutkimuksesta tilanepainotteiseen tarkasteluun ja siitä edelleen 1980-1990-luvulla näiden integroimiseen. Haluttiin luoda siihenastisesta johtamistaidollisesta tutkimuksesta malli, joka ottaisi huomioon sekä yksilön piirteet, käyttäytymistavat että sen tilanteen, missä johtaminen tapahtuu. 1980-luvulla alkoi levitä ns. tulkinnallinen näkökulma, jossa johtamista ei selitetty vaan pyrittiin ymmärtämään sitä. Tällöin syntyi Burns'n transformatiivinen johtajuus, josta hän kirjoitti kirjassaan Leadership. Pyrittiin löytämään tehokas johtaja, joka yhteisen suunnittelun ja kehityskeskustelujen kautta sai alaisensa sitoutumaan. Kiinnitettiin huomiota ihmisten johtamiseen ja asioiden johtamiseen. ” Asioiden johtajiksi kutsuttiin niitä, jotka tekivät asioita oikein , kun taas ihmisten johtajiksi kutsuttiin niitä, jotka tekivät oikeita asioita”. Asioiden johtaminen oli suorittamista ja toimeenpanemista ja ihmisten johtaminen oli vaikuttamista. Asioiden johtaja suunnittelee ja budjetoi, organisoii ja miehittää (valitsee oikeita henkilöitä), valvoo ja ratkaisee ongelmia. Ihmisten johtaja luo suunnan toiminnalle, painottaa sitoutumista, motivoi ja innostaa. (Juuti 2006, 159-197 ja Wink 2007, 33). 1990-luvulle mahtuvat vielä laatu- ja prosessijohtamiset.

1990-2000 - luvuille tultaessa strategiat olivat lyöneet itsensä läpi. Organisaatiot ovat madaltuneet ja puhutaan sisäisestä yrittäjyydestä. 2000-luvulle tultaessa tiimiorganisaatiosta on tullut keskeinen ja johtamisesta on tullut osaamisen johtamista. (Wink 2007, 33).

Johtamisteorioita tai näkökulmia johtajuudesta on vaikea asettaa paremmuusjärjestykseen, koska eri aikakausina on painotettu eri asioita ja näin teorioita on syntynyt. Juutin mukaan erilaiset johtamisnäkökulmat muuntavat muotoaan, ottavat toisen nimen, uuden organisaation kohteekseen ja säilyttävät asemansa liittämällä kilpailevan näkökulman termistöä itseensä. (Juuti 2006, 203)

Kirsi Lähdesmäki on tutkinut julkisen sektorin johtamista ja uudistamista ja puhuu johtamisen yhteydessä hallinnosta ja organisoimisesta. Hänen mukaansa hallinto, organisointi ja johtaminen ovat toisilleen läheisiä käsitteitä. Hallinnossa määritellään tavoitteet, joiden mukaan tulee toimia, johtaminen ohjaa tavoitteiden suuntaisia tekoja ja toimintoja ja organisoinnissa yhdistetään inhimilliset ja materiaaliset voimavarat systemaattiseen ja tehokkaaseen järjestykseen tavoitteiden saavuttamisen tukemiseksi. Johtaminen ei ole Lähdesmäen mukaan pelkästään tekemistä vaan sitä, että asiat saadaan tehdyksi. (Lähdesmäki 2003, 31-32).

Mäkipeskan ja Niemelän, 2002, mukaan johtamisen tärkein väline on yrityksen perustehtävän selkeä ja yksiselitteinen määrittäminen, koska perustehtävä kertoo olemassaolon tarkoituksen. Silloin kaikki toiminta, mitä organisaatiossa toteutetaan, täytyy välittömästi liittyä perustehtävään. Perustehtävä on heidän mielestään toiminnan ydin, jonka ympärille rakentuu koko ohjausjärjestelmä: organisaatorakenne, strategiat, johtaminen, tietojärjestelmät ja kehittäminen. Perustehtävä ohjaa yksilöllisten voimavarojen käyttöä. (Mäkipeska , Niemelä 2002, 65).

Esimiehen uusi rooli tulisi muuntua valvojasta ja ohjeiden antajasta valmentajaksi, päättäjistä ja käskijästä osallistujaksi ja operatiivisesta johtajasta visioijaksi ja työyhteisön merkityksen johtajaksi. Samalla alaisen uusi rooli tulisi muuttua tehtävän suorittajasta osaajaksi, käskytettävästä osallistujaksi ja työn raatajasta onnistujaksi. (emt., 82).

Ruohotie, joka on pitkään tutkinut johtamista, on puhunut paljon kannustavasta johtamisesta. Hänen johtamisajatuksessaan on tärkeintä saada inhimilliset voimavarat optimaalisesti organisaation käyttöön. Miten saada työntekijän todellinen työpanos ja osaaminen organisaation käyttöön? Ruohotie on myös tutkinut, millaiset johtamisen elementit johtavat organisaation tärkeimmän voimavaran eli henkilöstön sitoutumiseen ja ammatilliseen kasvuun. Hän puhuu tässä yhteydessä kasvuorientaatiosta ja kasvuorientoituneesta ilmapiiristä. (Tasala 2007, 21). Kun työelämä muuttuu ja monimutkaistuu ja esiintyy epävarmuutta alalla kuin alalla, edellyttää se Ruohotien mukaan entistä suurempaa osaamista. Hän on toistuvasti todennut, että muutoksessa on kyse oppimisesta niin yksilö- kuin organisaatiosollakin. Muutostilanteissa esimiehen tehtävä onkin luoda motivaatiota ja mahdollisuuksia ihmisten taitojen soveltamiselle ja tukea kehittyvien työtehtävien vaatimaa jatkuvaa oppimista. (Ruohotie 2000, 275 ja Juuti 2007, 270).

Ruohotie näkee johtamisen sosiaalisena prosessina. Lordin ja Smithin johtajuusmallin taustalla ovat seuraavat oletukset:

- johtamistoimintoja ei enää ohjaa hierarkkinen, työkeskeinen ajattelu vaan vastavuoroinen, ihmiskeskeinen ajattelu
- johtamiseen kohdistuvia vaatimuksia on vaikea korvata työntekijöihin tai organisaatioihin liittyvien järjestelyjen avulla
- esimiesten on vastattava moniin haasteisiin, jotka vaikuttavat työyhteisön suoritukseen epäsuorasti- esimerkiksi he ovat vastuussa työyhteisön jäsenten ammatti-identiteetin kehittämisestä ja jatkuvan oppimisen edistämisestä
- johtajien tai esimiesten tulee ymmärtää, miten heidän toimintansa tukee työyhteisön jäsenten kognitiivista, affektiivista ja sosiaalista systeemiä
- johtamisen ymmärtäminen sosiaaliseksi prosessiksi auttaa kohtaamaan tulevaisuuden haasteita. (Ruohotie 2000, 282).

Ruohotien, 2007, mukaan johtamista tarvitaan tänä päivänä enemmän kuin koskaan, vaikka ihmiset ovat itseohjautuvia. Johtaminen on vaikuttamista ihmisiin, jopa niin

syvällisesti, että vaikutetaan heidän identiteettiinsä. Johtaminen on inhimillisten voimavarojen optimaalisen käytön ohjaamista. Johtajuus on sosiaalinen prosessi, jota säätelemällä johtaja/esimies vaikuttaa ryhmän tai organisaation tuotoksiin sekä työyhteisön jäsenten kognitiivisiin ja affektiivisiin mekanismeihin ja prosesseihin. Johtaminen määräytyy aktiviteeteista, joiden avulla johtaja saa aikaan muutoksia ryhmän tai organisaation tuotoksissa ja työyhteisön jäsenten kognitiivisissa ja affektiivisissa mekanismeissa ja prosesseissa. Tunneäly on nykyisin vahvasti mukana johtamisessa. Johtaminen on myös sellaisten päätösten tekemistä, jotka eivät vähimmäissäkään määrin edistä esimerkiksi yhteistyötä. (Ruohotie 2007, luento Keravalla.)

2.1. Tutkimuksia varhaiskasvatustutkimuksen johtamisesta

Suomalaisessa varhaiskasvatustutkimuksessa johtajuutta on alettu systemaattisemmin tutkia vasta 1990-luvulla. Tutkimustoiminta on virinnyt päivähoidon kehittämiseen liittyvistä tutkimuksista ja eri projekteista. Esimerkiksi Keskinen ja Turtisen, 1992, Tyttö- ja poika-projektissa eräänä tutkimustuloksena huomattiin, että suurin muutosvastarinta kehittämistyössä ilmeni päiväkodin johtajien taholta. (Nivala 1999,55 ja Hujala, Karila, Nivala, Puroila 1998, 152-153). Mm. tällaisista tutkimuksista on noussut tarve alkaa tutkia päiväkotien johtajuutta syvemmin. Ansioituneita varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkijoita ovat olleet mm. Kirsi Karila, Eeva Hujala, Veijo Nivala ja Sanna Parrila-Haapakoski. Kaiken kaikkiaan päiväkodin johtamista on tutkittu hyvin vähän sekä Suomessa että ulkomailla. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunta ottaakin kantaa väliraportissaan vuodelta 2007 riittämättömästi tutkittuihin asioihin ja yksi niistä oli: Miten pedagoginen ohjaus ja johtaminen varhaiskasvatuksessa tapahtuu? (STM 2007, 25).

Hujalan, 2005, mukaan päiväkodin laadukas toiminta perustuu johtajuuteen, jossa johtaja vaikuttaa toimintaan auttamalla yksilöitä ja ryhmiä saavuttamaan ne tavoitteet, jotka hän on yhdessä joukkonsa kanssa määritellyt. Tällöin on tärkeätä, että visio, jota kohden kuljetaan, on lausuttu selkeästi julki, työntekijät tietävät tarkalleen työnsä tavoitteet ja sen, millä keinoin tavoitteisiin pyritään. Johtajan tulee seurata ja arvioida jatkuvasti

toimintaa ja sen kehittymistä. Hujala määrittelee johtajuuden päivähoiton toimijoiden sitouttamisena varhaiskasvatustyön kehittämiseen ja vastuuna varhaiskasvatuksen laadukkaasta toteuttamisesta. (Hujala 2005, 50- 53).

Veijo Nivala on kehittänyt päivähoitotoiminnan johtamisen kontekstuaalisen mallin, jossa johtajuutta tarkastellaan sekä johtajan, että hänen ympäristönsä näkökulmasta. Nivala kehitti mallinsa osana International Leadership Projectia (ILP) kansallisessa tutkimuksessaan vuonna 1999.

Malli tarjoaa mahdollisuuden tarkastella johtamista osana kulttuurista ympäristöä. Mallin perustana on Hujalan, 1999, kontekstuaalisen kasvu malli, joka perustuu Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan ja systeemiajatteluun. Ekologinen teoria näkee päivähoiton toimijat, lapset, vanhemmat ja kasvattajat osana laajempaa systeemiä. Teoria korostaa lapsen kasvuympäristöjen keskinäisen vuorovaikutuksen merkitystä. Kasvatus nähdään niiden ihmisten yhteistyöprosessina, jotka toimivat lapsen kasvuympäristössä. Tähän haasteeseen olisi myös johtajuuden vastattava. Kontekstuaalisen kasvun malli merkitsee lapsen kasvun ymmärtämistä lapsen ja ympäristön välisenä dynaamisena vuorovaikutussuhteena. (Nivala, 1999, 79 - 80).

Kontekstuaalinen malli johtajuudesta ottaa huomioon johtajan itsensä lisäksi päiväkodin välittömän toimintaympäristön (mikrosysteemi) ja päiväkodin johtajuuden ulkoiset rakenteet, jotka näyttäytyvät mm. hallinnon ja laajempien yhteiskunnallisten rakenteiden, kuten valtiovallan ja lainsäädännön kautta (makrotaso). Mikro- ja makrotasojen välissä vaikuttavat meso- ja eksotaso. Mesotaso keskittyy mikrotasojen väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön ja eksotaso on mikro- ja makrotasojen välimaastoon sijoittuva, johtamiseen välillisesti vaikuttava alue. (Nivala 1998, 55 ja Nivala, 1999, 80). Tässä mallissa johtajuuden keskiössä ei ole johtaja vaan substanssi, joka määrittyy siihen liittyvien toimijoiden ajattelun, keskinäisen kommunikaation ja toiminnan kautta. Nivala tarkastelee päiväkodin johtajuuden substanssia jakaen sen kahteen toiminnalliseen alueeseen: pedagogiikkaan ja sosiaalipalveluun. (Nivala 1999, 82).

Ajattelussa korostuu päiväkodinjohtajan työn vuorovaikutteisuus myös julkishallinnolle keskeisiin virkamiehiin, poliittisiin päättäjiin ja muihin vaikuttajiin. Johtajan tulisi olla myös oman alansa äänitorvi ympäristössään.

Hujalan, 2005, tutkimuksen tavoitteena oli selvittää päivähoiton johtajuuden luonnetta ja merkitystä sekä johtajuuden rooleja ja vastuita. Tutkimuksessa tarkastellaan johtajuutta laajasti päivähoitoyksikön tasolta yhteiskunnallisen, valtiollisen ja kunnallisen päätöksenteon niille tasoille, jotka vastaavat päivähoiton johtamisesta ja ohjaamisesta. Tutkimukseen osallistui päivähoiton asiantuntijoiden lisäksi yhteiskunnallisia vaikuttajia, päättäjiä, kouluttajia, johtajia, kasvatushenkilöstöä ja lasten vanhempia. Tutkimustuloksista nousi esiin erilaisia näkökulmia johtajuuteen. Opiskelijat ja kouluttajat näkivät johtajuuden enemmän päiväkodin sisäiseksi asiaksi kuin muut. Päivähoiton johtajat korostivat visioiden ja strategioiden luomista päivähoitoon. Päivähoitolaisten vanhemmat näkivät johtajuuden muita ryhmiä enemmän vuorovaikutuksena eri instanssien välillä sekä asiakaspalveluna. Vaikuttajien mielestä johtajuus sijoittui muita enemmän makrotasolle, johtajuuden kenttä oli heidän mukaansa laajin. Heidän näkemystensä mukaan johtajuus on vähintäänkin kunnallisen tason vaikuttamista päivähoitopolitiikkaan. Kouluttajat näkivät johtajuuden olevan vähiten vuorovaikutusta tai yhteistyötä muiden tahojen kanssa. He eivät nähneet päätöksentekoa ja hallinnointia lainkaan varhaiskasvatuksen johtajuuden osaksi. Sen sijaan he korostivat perustehtävän kehittämistä. Tutkimustuloksista voi Hujalan mukaan päätellä, että ne, jotka ovat välittömässä yhteistyössä päivähoitoyksikön kanssa tai työskentelevät siellä, näkevät johtajuuden kapeammin kuin aivan ulkopuoliset tahot. Päivähoiton ulkopuoliset tahot näkevät johtajuuden ulottuvan yksikkötasolta aina valtionhallintoon ja lainsäädäntöön saakka. (Hujala 2005, 52-53). Tulos on merkittävä myös varhaiskasvatuksen koulutuksen kannalta, koska kouluttajat ilmeisesti keskittyvät johtajuudesta puhuessaan ainoastaan päiväkodin sisäisiin asioihin. Johtajiksi hakeutuvia pitäisi kuitenkin rohkaista käyttämään niitä vaikutuskanavia, joita kunnallinen päätöksenteko noudattaa ja rohkaista lähestymään päättäjiä ja olemaan vuorovaikutuksessa heidän kanssaan.

Hujala jakaa päivähoiton johtajuuden Nivalan mallin mukaisesti makro- ja mikrotason johtajuuteen ja näiden väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimuksessa ilmeni, että johtajuuden lähikentässä, johtajuus nähdään päivähoitotoiminnan kehittämisenä ja

arviointina, työyhteisön kehittämisenä ja työhyvinvoinnista vastaamisena sekä päivähoiton yhteiskunnallisen merkityksen ja arvostuksen lujittamisena. Päiväkodin mikrotason johtajuudesta puhuttaessa voidaan puhua pedagogisesta johtajuudesta, joka näyttäytyy tässä tapauksessa pehmeänä substanssijohtamisena. (Hujala 2005, 50-51).

Makrotason johtajuus näyttäytyy tutkimuksen tuloksissa mm. tehokkuuden ja tuloksellisuuden johtamisena. Makrotason kova johtajuus nähtiin mahdollisuuksien luomisena päivähoiton kehittämiseksi. Tässä kehittämistyössä osallisina ovat kaikki osapuolet yhteiskunnan arvomaailmasta ja päätöksenteosta vanhempiin ja heidän palvelujen tarpeisiinsa – lainsäädäntövalta, kuntien päätöksentekojärjestelmä ja toisaalta vanhemmat ja palvelun tarvitsijat. Tutkimustuloksissa vallitsi yksimielisyys kuitenkin siitä, että todellinen valta on päiväkodin yläpuolella. Myöskään vanhemmilla ei ole isoissa kunnissa valtaa kunnan päätöksentekoon tai virkamiesten ratkaisuihin. Yhteiskunnalliset vaikuttajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että päiväkodin johtajilla olisi mahdollisuus olla vaikuttamassa myös makrotason johtamiseen, mutta heillä ei ole tarpeeksi uskallusta tai kykyä kantaa johtajuutta makrotasolla. Johtajien tulisi rohkeammin heidän mielestään olla vaikuttamassa esimerkiksi lautakunnan päätöksentekoon. Ristiriita mikrotason pehmeän substanssijohtamisen ja makrotason kovan talousjohtamisen välillä näyttää selvältä. Hujala kysyykin, syntyykö ristiriita päivähoiton perustehtävän epäselvyydestä? Itse varhaiskasvatustyön johtaminen näyttää jäävän kovan talousjohtamisen jalkoihin. Varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan liittyvät asiat eivät määrittele makrotason johtajuutta, mutta eivät näy millään muullakaan tasolla. Näyttääkin siltä, että päivähoiton johtajuus määrittyy toisaalta talouspolitiikan ohjaamana sääntelynä ja ohjeina ja toisaalta päiväkodin työyhteisön toimivuutena. Johtajuuden ristiriita näkyy ylemmän johdon hallinnollisten päätösten ja perustehtävän vaatimusten välillä. Resurssit tulevat ylhäältä, mutta asiakkaat odottavat lapsilleen laadukasta varhaiskasvatuspalvelua, josta johtajan tulee vastata. Haasteeksi muodostuukin varhaiskasvatuksen näkyväksi tekeminen päivähoiton tuloksellisessa ja tavoitteellisessa johtajuudessa. Varhaiskasvatustyö pitäisi selkeämmin näkyä päivähoiton perustehtävässä. Päivähoiton johtajuuskeskustelu viestii tutkimuksen mukaan päivähoiton sisänpäin kääntyneisyydestä, jolloin johtajuuden yhteiskunnallinen vaikuttavuus on jäänyt ohueksi. Haasteena Hujala näkee päivähoiton ja sen

johtajuuden ulospäinsuuntautumisen. Päivähoito tarvitsee hänen mielestään johtajia, joilla on korkeaan koulutukseen ja käytäntöön perustuva varhaiskasvatuksen osaaminen ja joilla on lisäksi kunnianhimoa tehdä työtä lasten ja varhaiskasvatuksen puolesta yhteiskunnassa. (Hujala 2005, 50-53).

Kirsi Karila, 2001, toteaa, että muuttuvan työelämän tulisi näkyä päiväkodin johtajan työssä. Päiväkodin johtajan työn muutos liittyy yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin – erityisesti työkulttuurisiin muutoksiin ja julkisyhteisöjen hallintokulttuurisiin muutoksiin. Samalla on tapahtunut muutoksia myös itse substanssissa, päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa, mikä pitäisi myös näkyä muutoksena johtajien työssä. Etenkin informaatio-ohjaus, joka tuottaa jatkuvasti uutta tietoa, tuottaa johtajille haasteen osata välittää uusi tieto yhteisölleen.

Karila on jaotellut päiväkodin johtajan keskeiset tehtäväalueet viiteen ryhmään: Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden johtamiseen, palveluorganisaation johtamiseen, työorganisaation johtamiseen, osaamisen johtamiseen sekä varhaiskasvatuksen ja päivähoidon asiantuntijana toimimiseen. Karila toteaa vielä, että 1970-1980-luvulla päiväkotien johtajuus painottui päivittäisjohtamiseen ja hallinnollisten tehtävien suorittamiseen. Työelämän muuttumisen myötä johtamiseen sisältyy em. tehtäviä laajempia ja syvempiä odotuksia, mikä aiheuttaa tehtäväalueiden laajentumista ja vaatii syvempää osaamista. Uusien tehtäväalueiden, kuten esimerkiksi osaamisen johtamisen tultua osaksi johtajan työtä, on johtaminen muuttunut tyystin toisenlaiseksi kuin, mitä se aikaisemmin on ollut. (Karila 2001, 30-34).

Lastentarhanopettajaliiton tutkimuksessa vuodelta 2004, jossa johtajia pyydettiin arvioimaan omaa työtään Karilan työtehtäväjaottelun mukaan, näytti pääpaino olevan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuden (31 %) ja työorganisaation (26 %) johtamisessa. Vajaa viidesosa (17%) keskittyy palveluorganisaation johtamiseen ja 9% vastanneista keskittyy varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimimiseen. Loput työajasta ovat sekalaista muuta toimintaa. Tutkimuksessa kiinnitettiin huomiota siihen, että osaamisen johtamiseen käytettiin silloin ainoastaan 11 % työajasta, vaikka osaamisen kehittämisen haasteet jo tuolloin, vuonna 2004, olivat ilmeiset. (LTOL 2004, 19).

Nummenmaa, Karila ja kumppanit, 2007, tutkivat yhteisöllistä suunnittelua päiväkodissa varhaiskasvatussuunnitelmatyön pohjalta ja totesivat, että varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin johtamisessa integroituvat monet edellä mainitussa tutkimuksessa ilmenneet päiväkodin johtajan tehtävät. He näkevät varhaiskasvatussuunnitelmatyön sekä johtamisen kohteena että sen strategisena välineenä. Tutkimuksen mukaan varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa korostuu yhteisöllisyys ja yhteisen perustan rakentuminen erilaisten ammattilaisten toiminnalle sekä erilaisen osaamisen kehittäminen ja käyttöönotto päiväkodin varhaiskasvatustyössä. Perustana on ammatillisesti vahva kasvattajien yhteisö, joka on tietoinen erilaisten ammattilaisten erilaisista vastuista ja velvoitteista. Tutkijoiden mukaan varhaiskasvatussuunnitelma ja sen yksikkökohtainen suunnitteluprosessi ja toimeenpano tarjoavat johtajille strategisen ja käytännöllisen johtamisen välineen, jossa yhdistyvät sekä ihmisten että asioiden johtaminen. Johtajuuden haasteeksi muodostuu erilaisen tiedon, taidon ja osaamisen käyttöönotto ja työntekijöiden innostaminen kehittämään omaa työtään ja oppimaan omassa työssään. (Nummenmaa, Karila ym. 2008, 44-45).

Myös Rodd , 1998, joka tutki päiväkotien johtajuutta Englannissa ja Australiassa, korostaa kommunikaation, yhteisöllisyyden ja yhteistyön merkitystä ympäristön kanssa. Rodd kuvaa myös päiväkotien johtamisen erityisyyttä suhteessa johtamiseen muissa organisaatioissa. Naisjohtajuudelle on tyypillistä jaettu johtajuus ja pyrkimys yhteistoimintaan, jonka tavoitteena on kollektiivinen onnistuminen. Naiset määrittävät vallan eri tavoin kuin miehet, heillä ei ole pyrkimystä toisten yläpuolelle. (Nivala 1999, 48-49).

Anna-Maija Puroila , 2002, etsi tutkimuksessaan erilaisia päiväkotityötä jäsentäviä kehyksiä, eräänlaisia johtajan työn merkityksiä ja jakoi ne seuraavasti: Opetuksellinen kehys, hoivakehys, hallinnan kehys, käytännöllinen kehys ja persoonallinen kehys. Taustalla on Erving Goffmanin kehysanalyttinen teoria, jossa ihmisten ajatellaan tarkastelevan sosiaalisissa tilanteissa tapahtumia erilaisten kehysten kautta. Opetuksellisessa kehyksessä päiväkodin johtajan työtä määrittää oppimisen tukeminen ja

työn ja työyhteisön kehittäminen. Hoivakehyksessä työ on hyvinvoinnin ja turvallisuuden tuottamista, kuuntelemista, ajan antamista ja ilmapiirin luomista. Hallinnan kehyksessä päiväkodin johtajan työ rakentuu vallan, kontrollin, vastuun ja päätöksenteon ympärille. Käytännöllinen kehys vie johtajan työn konkreettisiin asioihin kuten fyysisen ympäristön, resurssien, ajan sekä ihmisten järjestämiseen ja organisoimiseen. Persoonallinen kehys viittaa sekä työntekijän että johtajan yksityisyyteen. He ovat myös yksityishenkilöitä, joilla on oma henkilöhistoriansa ja kokemusmaailmansa. Yksityisyys tunkeutuu aina päiväkodin/työpaikan arkielämään ja näin työntekijät odottavat johtajalta myös ymmärrystä ja joustavuutta omista asioissaan. (Puroila 2002, 34-37).

Aikaisemmista suomalaisista päiväkotien johtajuustutkimuksista voi mainita Salmisen, 1993, tutkimuksen, jossa tarkasteltiin tulosjohtamisen vaikutusta päiväkotihenkilöstön työhön. Tutkimuksen tuloksena ilmeni mm., että päiväkodin kokoukset olivat hallinnolliseen informaatioon suuntautuneita, eikä niissä käsitelty juurikaan pedagogiikkaan liittyviä asioita. (Nivala 1999, 54).

Johtaja Reijo Jouttimäen , 2006, mukaan päiväkodin johtajan ammattikomponentit ovat päiväkodin perustehtävän tunnistaminen, työyhteisön kehittäminen, oman ammatillisen kasvunsa varmistaminen ja itsensä johtaminen. Työ koostuu hallinnon, talouden ja lainsäädännön tuntemisesta. Päiväkodin johtaja johtaa hoito- kasvatus- ja opetustyötä. Hänen tulee olla kehittäjä, visioija ja strategi. Hänellä tulee olla kyky verkostoitua ja tiedostaa oman työnsä yhteiskunnallinen ulottuvuus. Päiväkodin johtaminen on ensisijaisesti ihmisten ja heidän osaamisensa johtamista. Tällöin johtajan tehtävä on motivoida, kannustaa ja innostaa työtovereita jatkuvan kehittymisen tiellä.

Kehittämistyössä Jouttimäki erottelee proaktiivisen ja reaktiivisen kehittämisen. Proaktiivisessa kehittämisessä organisaatiolla on edelläkävijän rooli. Aktiivisella ennakoimisella pyritään luomaan tulevaisuutta esimerkiksi luomalla markkinoille täysin uusi tuote, josta asiakas ei ole pystynyt edes uneksimaan. Reaktiivinen kehittäminen merkitsee reagoimista ympäristössä tapahtuneisiin muutoksiin, kuten uusiin asiakastarpeisiin, kilpailijoiden toimenpiteisiin, sidosryhmissä tapahtuneisiin muutoksiin tai yhteiskunnan ohjeisiin. (Vasu on hyvä esimerkki tällaisesta uudesta ohjeesta).

Päiväkotia kehittävät johtajat ovat hänen mukaansa myös omassa oppimisessaan aktiivisia, ovat kehittämisestä kiinnostuneita ja näkevät itsensä muutosten käynnistäjinä ja uusien oppimisprosessien toteuttajina. Päiväkodin johtaja on työpaikallaan työnantajan edustaja. Hänellä tulee olla hyvä stressinsietokyky ja hänen tulee hallita hyvin ajankäyttönsä päiväkodin monimuotoisessa arjessa. (Jouttimäki 2006, luento Akavatalossa).

Lastentarhanopettajaliiton teettämässä tuoreessa tutkimuksessa vuodelta 2007 todetaan, että mm. varhaiskasvatuksen neuvottelukunta ja sen kaikki kolme työnsä päättänyttä alajaostoa ovat ottaneet kantaa varhaiskasvatuksen johtamiseen ja sen kehittämiseen. Näin, koska varhaiskasvatuksen laadukas toteutuminen edellyttää hyvää johtajuutta. Saman tutkimuksen tuloksena todetaan, että päiväkodin johtajien työn kuormittavuus on merkittävästi lisääntynyt, eikä hallinnon ”ähkyttä” jää aikaa varsinaiseen substanssin johtamiseen. Johtajuusjärjestelyjä perustellaan usein sillä, että halutaan luoda aikaa pedagogiseen johtamiseen. Käytännössä aika menee kuitenkin hallinnon pyörittämiseen. Tutkimuksessa todetaankin, että uusien järjestelyjen taustalla ovat hyvin usein kuntien taloudelliset syyt. Tutkimuksesta ilmenee myös, että päiväkodin johtajat voivat vaikuttaa paljonkin oman yksikkönsä sisäisiin asioihin, mutta laajempiin varhaiskasvatuksen linjauksiin, päätöksiin ja resursointiin heidän vaikutusvaltansa ei riitä. Johtajat painiskelevatkin melkoisessa odotusten ja vaatimusten ristitulessa, mutta samalla heillä on vain rajalliset mahdollisuudet vastata niihin. Tutkimus toteaa, että varhaiskasvatuspalveluissa johtamisvastuu ja -valta eivät kulje käsi kädessä. Tämä on suomalaisten päiväkodinjohtajien arkea. Kyselyyn vastasi 733 päiväkodinjohtajaa ja vastausprosentti oli 57,8. (LTOL 2007, 3-17). Tutkimus osoittaa, etteivät asiat ole paljoakaan muuttuneet vuoden 2004 tutkimuksesta. Eikä itse varhaiskasvatustyö tunnu vielääkään saavan sille kuuluvaa asemaa vaikka Vasutyö on meneillään suurimmassa osassa valtakuntamme kuntia.

3. TUTKIMUS

3.1. Tutkimuksen taustaa

Hyvinkään varhaiskasvatussuunnitelma valmistui elokuussa 2006. Toimintaa ohjaavaksi asiakirjaksi se otettiin vuoden 2007 alusta. Olin saanut tehtäväkseni laatia koulutussuunnitelman Vasun ”jalkauttamiseksi” ensin esimiehille ja sen jälkeen koko päivähoiton kentälle. Johtoajatuksenani oli, että esimiesten sitoutuminen uuteen asiakirjaan on lähtökohta koko uudistukselle. Siksi on tärkeää, että esimiehille järjestetään tilaisuus yhteiseen keskusteluun ja koulutukseen asiakirjasta, ennen kuin asiaa lähdetään viemään laajemmin kentälle. Koulutussuunnitelman tueksi on tärkeää tietää, millaista johtamista esimiehet olettavat uuden asiakirjan sisäänajon yksiköissä tarvitsevan ja minkälaisia osaamistarpeita siihen liittyy. Yhteisessä tilaisuudessa voidaan ottaa oikeat asiat tarkastelun kohteeksi. Koko päivähoiton kentän kouluttamiseksi on hyvä saada ohjeistusta yksiköiden johtajilta, koska he parhaiten tuntevat omat yksikkönsä.

Käyttämäni kysymyspatteristo on laaja, koska halusin saada selville mahdollisimman monia asioita suunnitellessani koulutusta. Tässä tutkimuksessa keskityn vain niihin kysymyksiin, jotka antavat tietoa itse tutkimuskysymyksiini.

3.2. Tutkimuksen kohde ja tutkimuskysymykset

Työni lähtökohtana on siis selkeyttää varhaiskasvatussyksiköiden johtamista ja siinä tarvittavaa osaamista muutostilanteessa. Varhaiskasvatussyksiköille toiminnan sisältöä ohjaava asiakirja on pitkästä ajasta uudenlainen tilanne. Hyvä varhaiskasvatus on tavoitteellista ja tietoista toimintaa ja siihen pitäisi myös johtamisen omalta osaltaan vastata.

Tutkimuksen kohde: Hyvinkääläisten päiväkodinjohtajien johtajuus ja Vasu. Millaista johtajuutta Vasun tulo yksiköihin tarvitsee? Millaista osaamista esimiehet kokevat

tarvitsevat muuttuvassa tilanteessa? Millaisena toimintana Vasun tulisi näkyä yksiköissä ja pitäisikö johtamisen muuttua kun pyritään Vasun mukaiseen toimintaan?

Tutkimuskysymykset:

1. Millaista johtamista päiväkotien johtajat olettavat tarvitsevansa uuden sisältöä ohjaavan asiakirjan viemiseksi yksikköönsä?
2. Millaista osaamista päiväkotien johtajat tällöin kokevat tarvitsevansa?
3. Millaisena toimintana varhaiskasvatussuunnitelman tulisi näkyä yksikössä?
4. Mitä johtamiselle tulisi tapahtua, jotta toiminta yksikössä olisi Vasun mukaista?

3.3. Tutkimusmenetelmä

Menetelmänä on kvalitatiivinen tapaustutkimus ja puolistrukturoitu kyselylomake joka toimii teemahaastattelun tavoin. Aineistosta tulisi analyysin jälkeen selvittää, millaista johtamista päiväkodinjohtajat tarvitsevat ja mitkä ovat esimiesten osaamistarpeet heidän sitouuttaessaan henkilökuntaansa uuteen, toimintaa ohjaavaan asiakirjaan. Tutkimuksella selvitetään myös, millaisena toimintana Vasun tulisi näkyä päiväkodin arjessa. Haittana kysymyslomakkeen käytössä laadullisessa tutkimuksessa on se, ettei voi tarkentaa vastauksia itse tilanteessa, niin kuin haastattelumenetelmää käyttäessä. Päädyin tutkimuksessani tähän ratkaisuun lähinnä aikataulullisista syistä, koska koulutussuunnitelman tekemisellä ja sen toteuttamisella oli kiire. Kysymyspatteristo on alunperin siis laadittu selvittämään koulutustarpeita, mutta sain luvan käyttää sitä myös tässä opinnäytetyössäni.

Laadullisen tutkimuksen analyysi on vaikeaa. Tässä tapauksessa on kuitenkin syytä lähteä tutkimaan vastauksia aineistolähtöisesti, koska kysymyksessä on koulutussuunnitelman tekeminen tietyn joukon tarpeeseen. Toinen tapa aineiston analysoimiseksi olisi lähteä tarkastelemaan sitä eri teorioiden ja ennakkokäsitysten valossa. Valintani ei tietenkään voi poistaa teoreettista tarkastelua, mutta tässä tapauksessa empiria ja teoria tulevat enemmänkin keskustelemaan toistensa kanssa kuin, että teoria olisi tutkimusta määrittävää.

Aineistolähtöinen analyysi on Eskolan, Suorannan ,1998, mukaan tarpeen varsinkin silloin, kun kerätään perustietoa jonkun tietyn ilmiön olemuksesta (Eskola, Suoranta 1998, 19). Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein myös varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti ja tällöin tieteellisyyden kriteeri ei olekaan aineiston määrä vaan sen laatu. Laadullisen tutkimuksen hypoteettomuus tarkoittaa sitä, että tutkijalla ei ole lukkoonlyötyjä ennako-olettamuksia tutkimuskohteensa tai tutkimuksen tuloksista (emt., 19).

Puolistrukturoidussa kyselylomakkeessa kysymykset ovat kaikille vastaajille samat, mutta siinä ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, mutta teema-alueet on etukäteen määrätty (emt., 87).

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksessa keskeinen tutkimusväline (emt., 211).

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleensä tilastollisiin yleistyksiin vaan niissä pyritään mm. kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. (Tuomi, Sarajärvi 2002, 87).

Tutkimukseni kohteena ovat Hyvinkään päiväkotien johtajat ja heidän käsityksensä johtamisesta tietyssä tilanteessa. Kun tutkitaan päiväkodin johtamista tilanteessa, jossa uusi ohjaava asiakirja on ilmestynyt ja halutaan saada selville sen vaikutus toimintaan, on mielestäni perusteltua kysyä tietoa koko siltä kohdejoukolta, jota asia koskee. Tässä tapauksessa voitaneen puhua harkinnanvaraisesta näytteestä, vaikka se käsitteenä yleensä kuuluukin kvantitatiivisen tutkimuksen piiriin. Tuomen ja Sarajärven, 2002, mukaan on tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä mieluusti mahdollisimman paljon tai että heillä on tutkittavasta asiasta kokemusta. Tämän takia tutkittavien valinnan ei tule heidän mielestään olla sattumanvaraista vaan harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi, Sarajärvi 2002, 88).

Aineistolähtöisen analyysin tekninen vaihe lähtee liikkeelle Kyngäksen , Vanhasen, 1999, mukaan aineiston alkuperäisilmaisujen pelkistämisestä. Ensin aineistosta tunnistetaan ne asiat, joista ollaan kiinnostuneita ja pelkistetään ne lauseet yksittäisiksi ilmaisuiksi. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaisut ryhmitellään samanlaisuuksien mukaan yhtenäisiksi joukoiksi. Samaa tarkoittavat ilmaukset yhdistetään samaan luokkaan ja annetaan sille

sitä kuvaava mini. Tämä on analyysin kriittisin vaihe, koska silloin tutkija päättää oman tulkintansa pohjalta, mitkä asiat kuuluvat samaan luokkaan. Tämän jälkeen analyysia jatketaan yhdistämällä samansisältöisiä alakategorioita toisiinsa muodostamalla niistä yläluokkia. Lopuksi kaikki yläluokat yhdistetään yhdeksi kaikkia kuvaavaksi luokaksi ja luokkien kautta vastataan tutkimustehtävään. (Tuomi, Sarajärvi 2002, 102-103).

Miles ja Huberman (1984) kuvaavat aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluu 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (emt., 110-111).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on induktiivista päättelyä, jossa teoreettiset käsitteet lähtevät aineistosta käsin. Deduktiivisessa sisällönanalyysissä aineistoa tarkastellaan tiettyjen teorioiden valossa.

3.4. Tutkimusaineisto

Tutkimusaineiston keräsin toukokuussa 2006 puolistrukturoidulla kyselylomakkeella. Tämän tavan jouduin valitsemaan aikataulullisista syistä, koska tarvitsin tietoa esimiesten perehdyttämistä varten. Lähetin lomakkeen kaikille Hyvinkään kaupungin 14 päiväkodin johtajalle. Vastauksia palautui 13 kappaletta.

Laadullisessa tutkimuksessa pelkkä kyselylomake on huono vaihtoehto, koska silloin vastauksia ei voi tarkentaa. Aineistoni on kuitenkin laaja ja rikas ja keskityinkin sen analyysissä ainoastaan muutama kysymykseen. Tarkoitus on saada selville esimiesten käsityksiä siitä, mitä he olettavat johtamisessaan tapahtuvan kun joutuvat uudenlaisen tehtävän eteen.

Tähän opinnäytetyöhön olen analysoinut vain ne kysymykset, joista saa suoraa tietoa johtajien käsityksistä johtamisesta, osaamistarpeista tai siitä, millaisena Vasun mukainen toiminta pitäisi heidän mielestään yksikössä näkyä. Avoimia kysymyksiä sisältävä lomake on tämän raportin liitteenä. Yleistettävyyttä tällä tutkimuksella ei siis haeta, vaan halutaan saada selville nimenomaan tietyn esimiesjoukon käsityksiä kysyttävistä asioista.

Analyysi tapahtuu aineistolähtöisesti, koska vastauksista halutaan saada selville mm. osaamistarve ja esimiesten käsitykset asioista.

Aloitin analysoinnin lukemalla vastaukset läpi useaan otteeseen. Vastauksia lukemalla alkoivat esiin tulla luokat selkiytyä. Sen jälkeen teemoittelin samantyyppiset vastaukset omiksi sarjoikseen.

Aineiston pelkistäminen ja sen ryhmittely ala- ja yläluokkiin vei paljon aikaa ja kuten jo edellisessä tuli ilmi, samanlaisten ilmausten yhdistäminen omiin luokkiinsa on tutkijan oman pohdinnan tulosta ja siis subjektiivinen näkemys. Luotettavuutta lisää kuitenkin se, että tutkija tuntee itse alueen, joka on tutkittavana.

3.5. Tutkimustulokset

Johtamisen painotukset kyselyhetkellä.

Kyselyhetkellä hyvinkäläisillä päiväkodin johtajilla painottuivat työssään **henkilöstöjohtaminen, päivittäisjohtaminen ja pedagoginen johtaminen**. Painoarvoltaan edellä mainitut pääluokat ovat suunnilleen samanarvoisia. Useat johtajat mainitsivat erityisiä työtehtäviä, jotka painottuivat juuri kyselyhetkellä. Näitä olivat mm. *palvelupäätösten tekeminen, lasten valinta ja asiakaspalvelu, toiminnan suunnittelun kehittäminen, verkostotyö, aikatauluttaminen, yhteisen arvomaailman etsiminen ja esimiehen määräämät tehtävät*. Kahdella johtajista painottui erityisesti *ikäntyneiden ja huonokuntoisten työntekijöiden motivoiminen ja johtaminen*. Parilla johtajalla painottui *muutoksen johtaminen*. Tulos noudatteli pitkälle Karilan näkemystä päiväkodin johtajan tehtäväalueista, joita ovat hoidon, kasvatuksen ja opetuksen johtaminen, työorganisaation johtaminen, palveluorganisaation johtaminen, asiantuntijana oleminen ja osaamisen johtaminen. (Karila 2001, 34-35). Yksittäisistä työtehtävälueteloista käy ilmi, että johtajien työkuvaan sisältyi myös palveluorganisaation johtamiseen liittyviä tehtäviä, koska esimerkiksi lasten valinnat ajoittuivat tuohon aikaan. Lasten valintatilanteessa ollaan kiinteässä yhteistyössä lasten perheiden kanssa, jotka suunnittelevat lapsensa hoitoa ja käyvät tutustumassa hoitopaikan toimintaan. Näissä tilanteissa tulee esille myös päiväkodin johtajan asiantuntijanäkökulma.

Henkilöstöjohtamisella tarkoitetaan tässä tutkielmassa kaikkea niitä johtajan hallinnollisia, motivationaalisia ja työnjohdollisia tehtäviä, jotka suuntautuvat suoraan työntekijöihin. Niitä ovat esimerkiksi *ikäntyneiden henkilöiden johtamiseen liittyvät asiat, henkilöstön lomien suunnittelu ja henkilöstön palkkaukset*. Päivittäisjohtaminen on mm.organisointia, *asiakaspalvelua, lasten valintaa*, taloudesta vastaamista ja eteen tulevia yhtäkkisiä asioita, jotka vain on ratkaistava. Pedagoginen johtajuus koostuu mm. *koulutuksen järjestämisestä, kehittämistoiminnasta, henkilöstön perehdyttämisestä asiakirjaan, asiajohtamisesta ja työntekijöiden tukemisesta*.

Karila ym., 2007, toteavat tutkittuaan varhaiskasvatussuunnitelmaprosessien johtamista, että johtamisen ydinprosessit jakaantuvat yleensä erilaisiin tehtäviin, osatoimintoihin ja johtamistekoihin , jotka muodostavat erilaisia ketjuja ja prosesseja. Heidän mukaansa on kuitenkin vaarana, että johtamisen laajempi kohde, johtamistoiminnan tavoitteet ja punainen lanka saattavat hämärtyä, jos johtamista hahmotetaan vain yksittäisten johtamistekojen ja osatoimintojen perusteella. (Karila ym. 2008, 44,45).

Millaista johtamista arvioit Vasun toteuttamisen yksikössäsi tarvitsevan?

Vasun viemiseksi yksikköön päiväkodin johtajat arvioivat tarvitsevansa **pedagogista johtamista, osaamisen johtamista ja tiettyjä johtajan ominaisuuksia**

Pedagogiseen johtajuuteen liittyvät alkuperäisilmaisultaan sellaiset asiat kuin *”rakenteiden luomisen ja johtajan työ, jotta voi olla sitten mukana pitämässä varhaiskasvatusta ja pedagogista keskustelua yllä”, ”oma esimerkki ja innostava ote ehdoton”* tai että *”vasusta pitää puhua kaiken aikaa”* .

Taipale, 2004, määrittelee pedagogisen johtajuuden esimiehen kyvyksi ohjata alaisia kohti yhteistä päämäärää, tehdä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet, opettaa ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin. Tässä määritelmässä pedagoginen johtajuus nähdään sosiaalisena prosessina, jossa esimies vaikuttaa

johdettaviinsa ja heidän oppimiseensa. Määritelmässä painottuvat vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot sekä osaamisen johtaminen. (Taipale 2004, 72).

Osaamisen johtamiseen liittyvät alkuperäisilmaisut olivat esimerkiksi seuraavanlaisia: ”olen Vasu-tiimissä mukana ja luulen johtavani ja ohjaavani sitä kautta”, ” rakenteiden luominen niin, että pedagoginen keskustelu mahdollistuu”, ” suunnitelmallisuus”, ”osallistuva johtaja”, ” tukea antava johtaja”.

Tärkeimmiksi oppimisen edistämisen keinoiksi valikoituivat Viitalan tutkimuksessa keskustelu, organisaation ilmapiiri ja puitteet. On tärkeätä käydä keskustelua organisaation toiminnan tavoitteista, selvittää organisaation taustalla vaikuttavia asioita, arvioida toimintaa ja osallistuttaa alaisiaan ja luoda me-henkeä yhteisiin keskusteluihin. Oppimista voidaan tukea myös edistämällä avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä, auttamalla rakentavaan ongelmien ja virheiden käsittelyyn, antamalla rakentavaa palautetta ja kuuntelemalla ja arvostamalla alaisiaan. Tutkimuksesta ilmeni myös, että puitteiden rakentaminen otolliseksi oppimiselle on tärkeää. Johtajan tulisi luoda tilanteita ja systematiikkaa oppimista tukevalle keskustelulle, kehittää oppimista tukevia toimintamalleja ja luoda oppimista tukevia informaatiojärjestelmiä ja mittareita. (Viitala 2004 , 127-136).

Johtajan ominaisuuksia painotettiin mm seuraavasti: ”karismaattinen johtaja”, ” oma esimerkki”, ”innostava”, tiivistä johtajuutta”, ”päättävääistä”, ” päämäärätietoista ja vahvaa johtajaa”, ”itsensä likoon laittava johtaja”, ” visioivaa johtajaa”, ” ihmistä, joka sanoo, että tämä tehdään nyt!”. Yksi johtajista oli huolissaan lyhyestä johtajakokemuksestaan.Yksi johtajista ei vastannut kysymykseen lainkaan. Johtajan ominaisuuksiin palataan tässä raportissa myöhemmin.

Millaista osaamista arvioit itse tarvitsevasi?

Kun hyvinkääläisilta päiväkodin johtajilta kysyttiin, millaista osaamista he itse olettivat tarvitsevansa uuden asiakirjan viemiseen yksikköönsä, voidaan vastaukset jakaa **substanssiosaamiseen, rakenteiden luomisen hallintaan ja sitoutumista ja motivaatiota koskevaan osaamiseen.**

Substanssiosaaminen käsittää mm. sellaiset asiat kuin ”*Vasun vieminen teoriasta käytäntöön*”, ”*aikaa sisäistää ja syventää Vasua – kun on itsellä homma hanskassa, pystyy opastamaan ja velvoittamaan henkilökuntaa*”, ”*miten aukaisen asioita konkreettisin esimerkein sieltä käytännön tilanteista*”, ”*pelkistetyt esimerkit pedagogisten käsitteiden avaamiseen*”, ”*aikaa sisäistää itse asiakirja ja sen taustat ja yhteiset linjaukset*”, ”*konkretisointi ja käsitteiden selkiyttäminen*”.

Varhaiskasvatuksen substanssiosaaminen koostuu varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan henkilöstön koulutuksen ja osaamisen kehittämisjaoston mukaan kasvatusosaamisesta, pedagogisesta osaamisesta ja hoivaosaamisesta. Kasvatusosaamisessa on paneuduttava mm. sellaisiin asioihin kuten, mikä on oleellista ihmisenä kasvamisessa ja mitkä ovat sellaisia tavoitteita, sisältöjä ja mentelmiä, jotka auttavat lasta ihmisenä kasvamisen prosessissa. Pedagoginen osaaminen sisältää mm. lapsen saaman aikuisen ohjauksen ja ne opetukselliset ratkaisut, jotka edistävät lapsen kehitystä eri ikäkausina ja oppimisympäristön rakentamisen sellaiseksi, että se herättää ja mahdollistaa lapsen uteliaan, aktiivisen ja tutkivan toiminnan ja erityispedagogisen tiedon. Hoivaosaamiseen kuuluu mm. lasten fyysisetä perushoidosta huolehtiminen niin, että siihen sisältyvät myös sosiaaliset ja emotionaaliset tekijät. Hoivaosaamiseen liittyvät kaikki ne tiedot ja taidot, jotka johtavat lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja terveyden ylläpitämiseen ja edistämiseen. (STM 2007, 26-32).

Päiväkodin johtajan pedagogiseen johtamiseen (substanssiosaamiseen) kuuluu saman jaoston mukaan kasvatus- ja opetustyön johtamiseen ja kehittämiseen liittyvä osaaminen, varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetuksen opetussuunnitelmien laatimiseen ja toteuttamiseen liittyvä osaaminen, erityisen tuen tarpeeseen liittyvä osaaminen, moniammatillisen työskentelyn johtamiseen liittyvä osaaminen, varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimiminen ja tutkimusosaaminen varhaiskasvatustoiminnan kehittämiseksi kasvatuksellisesti, pedagogisesti ja opetuksellisesti siten, että se vastaa eri-ikäisten lasten ja eri kulttuuritaustan omaavien perheiden tarpeisiin. Tämän lisäksi johtaminen vaatii jaoston mukaan hallinnollista osaamista ja henkilöstöjohtamisen ja osaamisen johtamisen hallintaa. (STM 2007, 33).

Rakenteiden luominen ja hallinta käsittää sellaisia alkuperäisilmaisuja kuin ” *esimiesten kanssa asioiden avaamista ja keskustelua*”, mikä viittaa mahdollisuuteen luoda rakenne kollegoiden kanssa käytävään pedagogiseen keskusteluun, ” *yhtenäisyyttä aikataulutukseen Vasun kentälle viemisessä*”, ”*rakenteiden luomiseen*” ja ” *rakenteiden luominen*”. Moni vastaus myös alkaa sanalla ” *aikaa*” sisäistää asiakirja” tai ” *aikaa* ”sisäistää ja syventää”. Huomio kiinnittyi useissa vastauksissa siihen, että johtajat kaipaavat lisää aikaa ja lisää resursseja, jotta voisivat ensin itse sisäistää asiakirjan ja sen jälkeen viedä sen vähitellen omaan yksikkönsä, jotta työntekijät voisivat sisäistää asiakirjan ja soveltaa sen jokapäiväiseen toimintaansa.

Hyviä käytäntöjä ja esimerkkejä rakenteista, joita on mahdollista käyttää Vasun suunnittelussa ja myöhemmin arvioinnissa tuli esille varsinaisessa koulutustilaisuudessa. Niitä ovat yksikön Vasu-tiimit, yhteiset työillat, pedagogiset kahvilat ja erilaiset tiimi- ja muut palaverit. Rakenteista on myös pidettävä kiinni. Työaika kuluu lasten parissa jos ei rakenteita suunnitelmallisesti pidetä yllä ja järjestetä niille aikaa. Toimistotyötä tekevät työntekijät voivat jättää paperinsa palaverien ajaksi, mutta silloin kun työskennellään ”elävän materiaalin” kanssa, osallistumista on tuettava organisoimalla toimintaa niin, että kaikki vuorollaan voivat osallistua. Johtajan tulee huolehtia, että aikaa riittää myös keskustelulle.

Taipale, 2004, päätyi tutkimuksessaan siihen, että ratkaiseva asia pedagogisen johtamisen kehittämisessä on esimiesten kyky ja tahto toimia yhteistyössä muiden vertaistensa kanssa. Yhteistoiminnallisuuden kautta esimiesten vahvuudet saadaan yhteiseen käyttöön, kokonaisuuksien hahmottamiskyky paranee ja he voivat vaihtaa tietoa hyvistä käytännöistä, joita sitten voi siirtää uusiin yhteyksiin. (Taipale 2004, 216).

Kolmas alue sitoutuminen ja motivaatio tulevat esille vastauksista ” *kykyä ja halua toteuttaa päämäärätietoista, vahvaa johtajuutta*” ja ” *tietoa ja taitoa Vasun todelliseen jalkauttamiseen päivähoiton arkeen*” , ” *henkilökunnan sitouttamiseen*” ja ” *oma motivaatio - kuinka jaksaa viedä jatkuvaa muutosta*”.

Yksittäisiä asioita, joissa osaamista haluttiin lisätä olivat ” *tietoa ryhmätyömenetelmistä*”, ” *atk-taitoja, sillä se auttaa teknisesti, jos saa nopeasti tehtyä*

materiaalia ja valmista tekstiä”, ” arviointi voi olla hankalaa, siihen tarvitsen mahdollisesti lisäkoulutusta” .

Työntekijöiden sitoutumista voi edistää mm. ottamalla heidät mukaan työyhteisön tavoitteista ja visioista päättämiseen, voimaannuttamalla heitä antamalla haastavia tehtäviä ja kannustamalla heitä käyttämään ja lisäämään osaamistaan. Motivaatiota lisäävät Ruohotien ja Hongan mukaan tavoitteiden saavuttamista koskeva johdonmukainen palaute. (Ruohotie, Honka, 2003, 12).

Millä tavalla Vasun käyttöönotto pitäisi näkyä yksikkösi jokapäiväisessä toiminnassa?

Hyvinkääläiset päiväkodin johtajat haluavat Vasun mukaisen toiminnan näkyvän päivähoitoyksikössä kolmella tasolla: **lasten toiminnassa, asiakaspalvelussa ja työyhteisön toiminnassa.**

Lapsille järjestetyssä toiminnassa Vasun mukainen toiminta tulee näkyä hyvinkääläisessä päivähoitossa mm. *lapsen huomioon ottamisessa kasvattajan ja lapsen välisissä vuorovaikutustilanteissa, monipuolisena lapsilähtöisenä toimintana, pienryhmätoimintana*, jolloin voidaan parhaiten ottaa kunkin lapsen kehitystaso huomioon samoin kuin hänen kulloisetkin tarpeensa ja *lapsen parempana viihtymisenä päivähoitossa.*

Vasu edellyttää, että varhaiskasvatus toteutuu kokonaisuutena, jossa hoito, kasvatus ja opetus nivoutuvat toisiinsa. Ne painottuvat eri tavoin eri ikäisillä lapsilla ja niiden merkitys vaihtelee eri tilanteissa. Lapsen päivään kuuluvat hoito- ja muut vuorovaikutustilanteet ovat tärkeitä kasvun ja oppimisen tilanteita. Kasvattajien tulee mahdollistaa aikuisten ja lasten yhteisössä hyvä ilmapiiri, jossa lapset voivat kokea yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta. Kasvattajien tulee myös suunnitella toimintaa ja rakentaa ympäristö sellaiseksi, että lapsille ominainen toiminta ja eri orientaatiot voivat toteutua. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 13-15).

Asiakaspalvelussa Vasun tulee näkyä *parantuneena yhteistyönä vanhempien kanssa ja asiakaspalveluasenteen muuttumisena, vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa ja vanhempaintilaisuuksissa.*

Vasu edellyttää kasvattajilta kasvatuskumppanuutta lasten huoltajien kanssa. Vastuu tästä yhteistyön ja kumppanuuden toteutumisesta on kasvattajayhteisöllä. Kumppanuudella tarkoitetaan yhteistyötä, jossa vallitsee kuuleminen, kunnioitus, dialogi ja luottamus. Lapsen kasvatusta nähdään kasvattajien ja lapsesta ensisijaisesti vastuussa olevien huoltajien yhteisenä prosessina, jossa toinen toisensa kuuleminen luottamuksen hengessä on tärkeää. Kumpikin osapuoli ovat asiantuntijoista: vanhemmat oman lapsensa parhaat asiantuntijat ja ammattikasvattajat ovat kasvatuksen asiantuntijoita. (Kaskela, Kekkonen 2006, 32-40 ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 29-31).

Työyhteisön tasolla Vasun tulee näkyä johtajien mukaan *pedagogisena keskusteluna ja pohdintoina lapsen eteen tehtävästä työstä, lapsen kuulemisena, ammatillisuutena, perustehtävästä keskusteluna, arvioinnin automatisoitumisena ja toiminnan kehittämisenä, yhteisinä kasvatustavoituksina ja linjauksina, päämäärätietoisuutena, pedagogisen keskustelun lisääntymisenä, arjen pedagogiikassa, kokonaisvaltaisena ajatteluna ja pedagogisena tietoisuutena.*

Ruohotien mukaan oppivan organisaation perustana on ihmisten kollektiivinen oppiminen, jossa opitaan yhteistoiminnan kautta. Oppiva organisaatio kannustaa tiimejä jatkuvaan työsuorituksen parantamiseen ja sen jäsenet kyseenalaistavat jatkuvasti toimintojaan ja tapojaan luomalla myönteistä ristiriitaa. (Ruohotie 1996, 43). Vasun tekeminen ja sen saattaminen toimitaan ja sen toteutumisen arviointi vaatii kasvattajayhteisöltä yhteistyötaitoja. Sen lisäksi on toimittava yhteistyössä myös perheiden kanssa.

Mitä pitäisi tapahtua johtamiselle, että Vasun mukaiseen toimintaan voidaan päästä?

Kun kysyttiin, mitä pitää tapahtua johtamiselle, että toiminta muuttuu Vasua vastaavaksi voidaan vastaukset luokitella **rakenteiden kehittämiseen ja pedagogisen johtajuuden ilmenemiseen ja oman johtajuuden kehittämiseen.**

Rakenteiden kehittämiseen voidaan lukea aika, jota johtajien mukaan ei ole tai ei ole tarpeeksi kehittämistoiminnalle. Rakenteisiin liittyviä asioita ovat myös johtajan läsnäolo omassa yksikössään. Rakenteiden kehittämisen pääluokan alkuperäisilmauksia olivat mm seuraavat: ” johtajan tulee olla saatavilla”, ”pedagogiselle johtajuudelle aikaa”, ” aikaa johtajuudelle, vähemmän turhia palaverieja”, ” aikaa yksiköille ja rakenteiden järjestämistä”, ” aikaa paneutua oman yksikön ja tiimien kanssa” tai ”aikaa vasun käyttöön ottoon”.

Pedagoginen johtajuus ilmenee seuraavista alkuperäisilmauksista: ” yhteiset linjaukset johtajilla”, ” painopiste pedagogisessa johtajuudessa”, ” ryhmätöitä Vasun eri aiheista”, ” koulutusta”, ” pedagogiselle johtajuudelle aikaa” tai ” Vasu on ydinasia”.

Oman johtajuuden kehittäminen ilmenee sellaisista alkuperäisilmauksista kuin ” johtajan tulee sitoutua itse”, ” johtajan tulee olla pedagogiasta kiinnostunut ja innostunut”, ”kasvattaa johtamisessa kasvatustietoisuutta”, tai ”oma sitoutuminen”.

Tämän kysymyksen kohdalla monissa vastauksissa painotettiin myös **resurssien lisäämisen** merkitystä, jotta Vasun mukainen toiminta pääsisi alkuun. Resursseilla tarkoitetaan paitsi aikaa myös ”oikeita työvälineitä”, ”koulutusta”, ”lisää resurssia” tai ”vetoamus päättäjille: vakituista varahenkilökuntaa lisää”.

Pedagogisella johtajalla on Ruohotien mukaan oma ammatillinen kasvu käynnissä ja hän kykenee ohjaamaan alaisinaan toimivia tiimejä päämääräsuuntautuneesti. Hänellä on laaja pätevyys ja johtamistaidot. (Ruohotie 1996, 143-154). Williams, 2002, on tutkinut johtamisen tuloksellisuutta. Hänen mukaansa tuloksellisuuteen vaikuttavat tilannetekijät (suoritusympäristö), jotka sisältävät sekä edistäviä että rajoittavia tekijöitä. Rajoittavat tekijät vaikuttavat epäsuorasti työkäyttäytymiseen, koska ne määrittävät ensisijaisesti tekijän motivaatiota. Joidenkin tutkijoiden mukaan vaikutus voi olla myös suora:

esimerkiksi puutteelliset välineet ja ajan puute voivat estää tehokkaan työskentelyn. Alue vaatii hänen mukaansa kuitenkin lisätutkimusta. Tuloksellisuuteen vaikuttavat myös johtajan yksilölliset tekijät, kuten älykkyys ja persoonallisuus sekä motivaatio, taidot ja proseduaalinen tietämys. (Ruohotie, Honka 2003, 112-113). Motivaatiotutkijat pitävät menestymisen osatekijöinä yksilön motivationaalisia ja tahdonalaisia tekijöitä: tehokkuususkomuksia, tulosodotuksia, metakognitiivisia taitoja, sinnikkyyttä ja määrätietoista ponnistelua. Sinnikkyys ja sitkeys ovat tutkijoiden mukaan lähellä tavoitteelliseen toimintaan liittyvää itseluottamuksen käsitettä. (Kaartinen, Ruismäki 2007, 103). Ammatillisen osaamisen kehittäminen on Ruohotien, 2002, mukaan läpi ihmisen elämän kulkeva oppimisprosessi. Kyetäkseen vastaamaan työn muuttuviin haasteisiin, työntekijän on hankittava itselleen erilaisia kompetensseja. Itsesäätelyvalmiuksien kehittäminen on silloin tavoitteena. Itsesäätelyvalmiudet edistävät metakompetenssien (muodostuvat ammatissa kehittymistä koskevasta tietämyksestä, taidoista, käsitteistä, säännöistä) kehittymistä. Metakognitiivinen kompetenssi on yksilön itsensä tuntemista oppijana, tietäjänä ja toimijana. Yksilö tietää, mitä hän osaa ja toisaalta, millaisia valmiuksia ja kehittämisen kohteita hänellä on. (Kyrölahti 2007, 124-125).

4. TUTKIMUKSESTA NOUSSEITA JOHTAMISMALLEJA PÄIVÄKODIN ARJEN TUEKSI

Esittelen seuraavassa osiossa niitä johtamisen malleja, jotka kyselyn tuloksissa painottuivat. Sen lisäksi esittelen strategisen johtamisen periaatteet, koska kunnan strategiat ohjaavat myös päivähoitoyksikön toimintaa. Paneudun myös tiimijohtamisen, vaikka se ei erityisemmin painottunut vastauksissa. Päivähoidossa on perinteisesti työskennelty tiimeissä, joissa myös yhteisöllinen oppiminen parhaiten tapahtuu. Tiimityöhön liittyy oleellisesti oppiva organisaatio, jonka perusteita myös käsitellen. Käsitellen myös motivoitumisen ja sitoutumisen ongelmatiikkaa sekä eri tutkijoiden käsityksiä hyvästä esimiehestä/johtajasta.

4.1. Strateginen johtaminen

Strateginen johtaminen on lyönyt itsensä läpi julkisyhteisöjen johtamisessa, niin Hyvinkäälläkin. Kunnan strategiat ovat perusta myös päiväkodin johtamiselle. Kyselyssä strateginen johtaminen ei painottunut juuri millään tavalla, vaikka strategisesta johtamisesta on puhuttu jo vuosikausia. Käsite strateginen johtaminen on tarpeen avata, koska ollaan tekemisissä julkisen yhteisön, kunnan palvelutuotannon johtamisen kanssa.

Strategia pohjautuu kreikankielisiin sanoihin ”stratos” ja ”strategos”, joilla tarkoitetaan johtamistaitoa, eritoten sodan johtamisen taitoa. Liikkeenjohtoon strateginen ajattelu tuli 1960-luvulla ja on siitä lähtien hallinnut johtamiskeskustelua. Kuntasektorille strategisen ajattelun ja –johtamisen voi katsoa rantautuneen 1970-luvulla ensin tavoitejohtamisen muodossa ja selvempänä isminä 2000-luvulle tultaessa. Mika Kamenskyn kirjassa Strateginen johtaminen, käsitellään strategista johtamista liikkeenjohdon näkökulmasta, mutta hän tuo hyvin selkeästi esille ne teoreettiset peruskäsitteet, jotka strateginen suunnittelu ja –johtaminen pitää sisällään ja joka on yhtä hyvin sovellettavissa tämän hetken julkisyhteisön strategiseen ajatteluun. Lähtökohta strategioiden luomiselle on markkinatalouden alati muuttuva globaali talous ja kilpailu. Kenichi Ohmae, japanilainen strategisen ajattelun tutkija ilmaisee asian seuraavasti: ” Ellei ole kilpailua, ei tarvita strategioita.” Strategioidensa avulla yritys hallitsee alati muuttuvaa ympäristöään. (Kamensky 2006, 20).

Strategia vastaa ensisijaisesti kysymyksiin miksi? ja mitä?, kun taas operatiivinen toimintaa vastaa kysymykseen miten? Kamenskyn mukaan hyvässä strategiassa on kuitenkin tarkkaan mietitty jo etukäteen myös kytkentä operaatioihin. Peter Drucker , liikkeenjohdon guru, on sanonut; ” Liiketoiminnassa menestyminen edellyttää kahta asiaa: on ensinnäkin tehtävä oikeita asioita ja toiseksi on tehtävä asiat oikein.” Strategian tehtävänä on erottautua kilpailijoista. (Kamensky 2006 , 26).

Kamensky puhuu strategisen johtamisen yhteydessä yrityksen elämäntehtävästä, jonka muodostavat yrityksen toiminta-ajatus, arvot ja visio.(emt.48). Visio esittää yrityksen tulevaisuuden tahtotilan, arvot ovat niitä periaatteita, sisäisiä arvoja, joiden mukaan koko

organisaatio toimii ja toiminta-ajatus ilmaisee yrityksen perustarkoituksen. Nokian toiminta-ajatus *Connecting people* on iskevä ja se on pystytty tekemään maailmanlaajuisesti kuuluisaksi. Se oletettavasti kantaa myös tulevaisuudessa, vaikka yritys toimii nopeiden teknologisten muutosten alueella. (emt. 54). Perusarvot sisältävät Kamenskyn mukaan järjen lisäksi myös tunteet. Ne ovat sydämenasioita, kuin uskon julistus ja niiden tulee näkyä käytännön toiminnassa. Nokian perusarvot ovat asiakastyytyväisyys, yksilön kunnioitus, tuloksellisuus ja jatkuva oppiminen. Vision tulee olla voimakas mutta kirkas tulevaisuuden näky, joka sitouttaa sekä henkilöstön että johtajan toteuttamaan strategiaa. Niken 1960-luvun visio oli yksinkertaisesti ”murskata Adidas” (emt. 60-68).

Myös kuntasektori on tänä päivänä monenlaisten muutosten kourissa. Kunnat yrittävät selviytyä valtion määräämistä velvoitteista yhä huononevassa taloudellisessa tilanteessa. Strategisesta suunnittelusta ja johtamisesta on tullut myös kuntien johtamisfilosofia ja tapa selviytyä ja erottautua muista. Strateginen ja tavoitteiden mukainen johtaminen voidaan Ranniston , 2005, mukaan nähdä kolmena erilaisena toimintona: strategian muodostamisen prosessina, strategisina tavoitteina ja dokumentteina ja strategisena toimintana ja käytäntöön viemisenä. Lisäksi strategiaa voidaan tarkastella tuloksina. (Rannisto 2005, 14).

Strategisen johtamisen keskeiset käsitteet Ranniston tutkimuksessa ovat toiminta-ajatus, visio, arvot ja organisaatiokulttuuri, strategiset tavoitteet ja mittarit. (emt. 77-79).

Mintzberg, 1985, puhuu kehkeytyvästä strategiasta. Hän kyseenalaisti ensimmäisenä strategian lineaariseen suunnitteluun kytkeytyvät oletukset. Hänen mukaansa strategian suunnittelu ja johtaminen ovat mahdottomia tehtäviä. Hänen tutkimustensa mukaan uuden luomisen prosessi syntyi vähitellen erilaisista hajanaisista palasista, joiden yhteenliittymänä strategia syntyy ikäänkuin jälkeinpäin. (Juuti 2007, 273).

Kun strategisen johtamisen on pitänyt vastata 2000-luvulla entistä kaaottisempiin tilanteisiin, on siihen pyritty vastaamaan puhumalla organisaatioista kaaoksen reunalla. Aulan mukaan kaaoksen reunalla suuret teot tehdään siellä, missä työkin, ei johdon kirjoituspöydällä. Siksi johdon onkin pyrittävä luomaan spontaanien

vuorovaikutusareenoiden synnylle otolliset olosuhteet. Johtokin joutuu joskus tunnustamaan, ettei tulevaisuutta voi ennustaa, on vain kyettävä tiedostamaan omia kokemuksiaan ja oltava vuorovaikutuksessa tekijöiden kanssa. Stacey, 2003, mukaan erilaisuudesta, paradoksaalisuudesta ja yllätyksellisyydestä tulee tällöin strategiatyön keskeisiä keinoja. (Juuti 2007, 273-274).

Myös Ruohotie korostaa muutoksen johtamisessa kehkeytyvän strategian ja organisaation vähittäisen oppimisen merkitystä. Tälle näkökulmalle löytyy myös tukijansa. Huffman, 2005, epäilee, voiko strategiaa suunnitella vai kehittykö strategia vähitellen. Hoffmanin mukaan strategia on pikemminkin vähitellen tapahtuvan pitkäjänteisen oppimisen tulos kuin suunnitelmallinen prosessi. Kokemus on kuitenkin hänen mukaansa hyväksi strategiatyöskentelyssä. Kokeneen strategin intuitiivista työskentelyä ei hänen mukaansa mikään suunnittelu korvaa. (Juuti 2007, 274).

Strategisessa suunnittelussa ja johtamisessa on erilaisia koulukuntia, joiden painotukset vaihtelevat. Koulukuntien karkeat erot ovat havaittavissa strategian luomisen prosessissa: suunnitelmallinen, järjestelmällinen versus itsestään muotoutuva ja strategian luomiseen ja toteuttamiseen osallistumisessa: ylin johto versus koko henkilöstö tai jopa ulkopuolinen ympäristö. Koulukunnat voidaan jakaa klassiseen strategiseen ajatteluun, joka käsittää mm. strategisen suunnittelun koulukunnan ja kilpailua korostavan koulukunnan ja pehmeään strategiseen ajatteluun, joka käsittää mm. persoonallisuutta, oppimista ja vallankäyttöä korostavat koulukunnat. Klassisen strategisen johtamisen koulukunnat painottavat asioiden johtamista mutta 1980-90-luvuilla ihmisten johtamisesta tuli ainakin retoriikan muodossa keskeistä. Kaplan ja Norton liittivät BSC-mallissaan strategian ja oppimisen toisiinsa. Kun visio, strategia ja mittareiden avulla tapahtuva aktiivinen johtaminen kytketään toisiinsa, tapahtuu heidän mukaansa oppimista väistämättä.(Rannisto 2005, 50-66 ja 80).

Tässä raportissa ei paneuduta tarkemmin strategisen johtamisen koulukuntiin, vaan selvennetään käsitettä lähinnä julkisyhteisön eli kunnallisen strategisen suunnittelun ja johtamisen näkökulmasta.

Oli niin tai näin, strategiatyötä tehdään kaikkialla, kunnissakin.

Kunnallishallinnon strategiatyö on moniportaista. Prosessissa ovat mukana kunnan ylin virkamiesjohto ja luottamushenkilöorganisaation jäseniä. Se, ketkä strategiatyössä ovat mukana, riippuu kuntien toimintakulttuureista. Haverila,1994, on todennut, että mitä suurempi osallistujajoukko strategian luomisessa on, sitä enemmän on sitoutumista lopputulokseen, mutta toisaalta, sitä yleisempi lopputulos ja epämääräisempi strategia. (Rannisto 2005, 73). Kuntien strategiatyö etenee organisaatiossa kuntavision ja strategioiden päätännästä toimialavision ja strategioiden suunnitteluun ja päätöksentekoon, siitä tulosalueiden visioihin ja strategioihin ja lopuksi tulosyksikön vision ja strategian luomiseen ja siitä varsinaiseen operatiiviseen toimintaan.

Organisaatiot tarvitsevat Ranniston, 2005, mukaan strategian saadakseen toiminalleen suunnan ja ollakseen kilpailijoitaan etevämpiä. Olennaista organisaation onnistumiselle tällöin on, että kaikki sen yksilöt mieltävät strategian ja sen osoittaman suunnan samalla tavalla. (Rannisto 2005, 68).

4.1.1. Hyvinkään kaupungin strategia

Kunnan strategiatyössä Hyvinkäällä ovat olleet mukana kunnan ylin virkamiesjohto ja luottamushenkilöitä. Kuntien strategioita on tehty joissakin kunnissa myös konsultin avustuksella tai yhteistyössä korkeakoulujen tai vastaavien kanssa. Kunnan strategian hyväksyy aina kunnan korkein päättävä elin, valtuusto.

Kunnan strategia on kunnan tietoinen keskeisten tavoitteiden ja toimintalinjojen valinta. Strategian pohjana ovat visio, toiminta-ajatus ja arvot. Strategialla määritellään ne peruslinjat, joiden pohjalta kuntaa johdetaan ja josta johdetaan talousarviossa päätettävät vuositavoitteet. Perusta strategioille tulee nykytilanteesta, mutta strategia suuntautuu tulevaisuuteen. Kunnan ja kuntalaisten kannalta oleelliset asiat ovat tärkeitä strategiaa luotaessa. Kamensky kuvaa kunnan strategisia ominaisuuksia seuraavalla kymmenellä määritteellä:

- Päähuomio on tulevaisuudessa
- Strategiassa etsitään tärkeimmät ja olennaisimmat asiat

- Strategiassa hahmotetaan kokonaisuuksia ja muodostetaan näkemyksiä
- Strategia on konkreettinen ja käytännön läheinen
- Strategia vastaa kysymyksiin miksi ja mitä
- Eri organisaatioilla voi olla erilainen strategia, mutta ne on koordinoitu
- Strategialla erottaudutaan muista kunnista
- Strategia on tietoista valintaa eri vaihtoehtojen välillä
- Strategia on ikuinen kehitysprosessi
- Tosiasioiden tunnustaminen on viisauden alku.

(Vuorinen 2002, 32-33)

Hyvinkään kaupungin arvot ovat:

- turvallisuus
- asiakaslähtöisyys
- luovuus ja rohkeus
- ympäristöstä huolehtiminen
- yhteisöllisyys.

Hyvinkään visio:

Hyvinkää on menestyvä ja vetovoimainen kaupan ja palvelujen keskus, jossa ihmisillä on työtä, koulutusta ja kulttuuria. Toiminta- ja elinympäristö on turvallinen ja luonnonläheinen.

Toiminta-ajatuksessa kuvataan Hyvinkäätä seuraavasti:

Hyvinkää luo aktiivisesti edellytyksiä turvalliseen ja viihtyisään asumiseen, elinkeinotoiminnan menestymiseen sekä tuottaa palvelut asiakaslähtöisesti, kilpailukykyisesti ja taloudellisesti kestäväällä tavalla. Kaupunki kansainvälistyy ja sitoutuu taloudellisesti, sosiaalisesti ja ympäristön kannalta kestäväan kehitykseen.

Hyvinkään perusturvan visio vuoteen 1015:

Tuotamme sosiaalisesti ja taloudellisesti kestäviä, toiminnoiltaan tehokkaita ja dynaamisia sosiaali- ja terveystalouksia. Toiminnan perustana on ammattitaitoinen ja riittävä henkilöstö. Verkostoituminen on avainasemassa palveluja kehitettäessä. Ennaltaehkäisevillä toimintatavoilla vaikutamme kuntalaisten hyvinvoinnin edistämiseen.

Visio tarkoittaa perusturvan alaisessa päivähoitossa ja esiopetuksessa seuraavaa:

Hyvinkään päivähoito ja esiopetus järjestää ja tuottaa laadukkaita varhaiskasvatuspalveluita ja esiopetusta perheiden erilaisiin tarpeisiin perustuen kasvatuskumppanuuteen. Päivähoito on aktiivinen osa lapsiperheiden tukijärjestelmää. Päivähoitossa hyödynnetään varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen uusinta tutkimusta. Toimintatavat ovat edistykselliset ja työpaikka koetaan haasteelliseksi.

Päivähoidon toiminta-ajatus:

Lasten päivähoito ja esiopetus antaa laadukasta varhaiskasvatusta, esiopetusta ja sosiaalipalvelua. Toimintaa ohjaa kunnan varhaiskasvatussuunnitelma ja esiopetuksen opetussuunnitelma. Toiminta-ajatuksena on taata lapsiperheille monimuotoiset varhaiskasvatuspalvelut osana muita sosiaalipalveluita. Palvelut toteutetaan yhteistyössä perheiden ja verkostojen kanssa.

Päivähoidon strategiset linjat ja päämäärät:

1. Hyvä monipuolisten, laadukkaiden ja turvallisten palvelujen saatavuus
2. Toimivat ja monipuoliset palvelurakenteet
3. Toimivat palveluketjut
4. Toteutetaan ennaltaehkäisevää sosiaalipolitiikkaa (vanhemmuuden tukeminen, varhainen väliintulo ja varhaiskuntoutus) yhteistyössä perheiden, neuvolan, lastensuojelun sosiaalityön ja opetustoimen kanssa
5. Osaava, riittävä ja hyvinvoiva henkilöstö.

(Hyvinkään kaupungin talousarviokirja 2007).

Hyvinkään kaupungin strategiatyön päivitys aloitettaneen lähiaikoina, kun uusi vastavalittu kaupunginjohtaja pääsee aloittamaan työnsä.

4.1.2. BSC, tasapainotettu mittaristo, tulokortti

Hyvinkään päivähoidossa on käytössä tasapainotettu tulokortti eli Balanced Scorecard (BSC), joka on käyttökelpoinen mittaristo, kun suunnitellaan strategioita ja niiden toteuttamista. Se toimii ikään kuin muistilistana siitä, mitä kaikkea pitää ottaa huomioon, kun suunnitellaan toimintaa.

Määttä ja Ojalan, 1999, mukaan BSC-malli on kehitetty yrityksen strategisen päätöksenteon tueksi silloin kun strateginen työskentely ja operatiivinen toiminta eivät kohtaa toisiaan. Tasapainotettu mittaristo, tulokortti on silloin työkalu strategian muuttamiseksi toiminnaksi. (STM 2004, 98). Tasapainotetussa arvioinnissa toimintaa tarkastellaan neljästä näkökulmasta: taloudellisesta, prosesseista, oppimisesta ja innovatiivisuudesta (henkilöstönäkökulma) ja asiakas-/palvelukyvyn näkökulmasta. Näkökulmia tarkastellaan yhteisössä hyväksytyjä visioita, toiminta-ajatusta ja arvoja vasten. Kriittiset menestystekijät muunnetaan sitoviksi tavoitteiksi talousarvioon. (Vuorinen 2002, 63-66).

Tulokortti on malli, jolla voidaan helposti myös seurata vuositavoitteiden toteutumista. BSC-mallin soveltuvuutta julkisen sektorin käyttöön on arvioitu paljon. Mm. Rousu ja Holma, 1999, toteavat, ettei se sovi julkiseen palvelutoimintaan sellaisenaan, vaan se täytyy sovittaa kunnan palvelutoimintaa vastaavaksi. Kunnan toiminnan päätavoitteena ei heidän mukaansa voi olla voiton maksimointi , vaan kuntalaisten tarpeiden toteuttaminen. Creutzin ja Sunquistin, 2002, mukaan kunnan (organisaation) visio ja strategia on oltava täysin selvillä , että siitä voidaan johtaa mittaristo, joka toimii strategisen johtamisen välineenä. Yleisesti tutkijat tunnustavat, että BSC-malli sisältää modernin hallinnon piirteet, joita suomalainen hallinto korostaa. Näitä ovat mm. asiakas- ja kuntalähtöisyys, hallinnon avoimuuden ja läpinäkyvyyden periaatteet ja joustavuus korjata toimintaa asiakkaiden ja kuntalaisten odotusten mukaisesti. Malmi ym., 2002 , arvioivat BSC:n

hyötyjä seuraavasti: malli auttaa muuntamaan strategian toiminnaksi, malli tukee resurssien parempaa kohdentamista, malli parantaa tiedonkulkua ja ymmärtämistä, malli mahdollistaa oppimisen strategiasta ja malli mahdollistaa budjetoinnista luopumisen tai keventämisen. (STM 2004, 100).

4.2. Osaamisen johtaminen

Osaaminen ja sen jatkuva kehittäminen on usean tutkijan mukaan yritysten ja yhteisöjen suurin kilpailuvaltti nykymaailmassa. Osaamisen johtaminen on mm. Nonakan 1992, Coatesin 1999 ja Zackin 1999 mukaan osaamisen ylläpitoa ja lisäämistä niin, että organisaation tavoitteet voidaan saavuttaa. Se on myös uuden osaamisen luomista ja jakamista yhteisössä. Osaamisen johtamisen tulokset tulisi Coatesin mukaan näkyä kehittyneempinä toimintatapoina, tuotteina ja palveluina, innovaatioina ja parantuneena tuloksena. (Viitala 2004, 15).

Muutos osaamisen johtamisen suuntaan on Juutin, 2005, mukaan ollut nopeaa. Kaplanin , Nortonin tutkimuksen mukaan vielä vuonna 1982 ns. aineellinen pääoma edusti noin 62 % teollisten yritysten markkina-arvosta. Vuonna 1992 se oli laskenut 38 prosenttiin ja vuonna 2000 10-15 prosenttiin. Tilalle on noussut aineettoman pääoman arvostus ja osaaminen. (Juuti 2005, 11).

Viitala liittää osaamisen johtamiseen seuraavat osa-alueet: organisaatiotason osaamisen johtaminen, ydinosaaminen ja ydinkyvykyys, henkinen pääoma, organisaation oppiminen ja oppiva organisaatio. Johtajan tehtävä on vaikuttaa kaikkiin edellisiin osa-alueisiin: esimies on vastuussa organisaation ja sen jäsenten oppimisesta ja hänen on omalta osaltaan oltava kehittämässä ja määrittämässä osaamisen kehittämisen suuntaa ja sisältöjä. (Viitala 2004, 21).

Johtajat voivat vaikuttaa Viitalan mukaan organisaation oppimiseen kolmella tavalla: ohjaamalla aikaa oppimista edistäviin asioihin, kohdentamalla niihin huomiota ja palkitsemalla ja antamalla palautetta. Yksilötason oppimisen edistämistä voidaan edesauttaa antamalla alaisille haastavia työtehtäviä, osallistamalla heitä suunnitteluun ja

päätöksentekoon, huomioimalla työntekijöiden yksilöllisiä tarpeita ja tukemalla heidän taitojensa kehittymistä. Myös johtajan omalla esimerkillä on vaikutusta organisaaation oppimiseen. Jos johtaja kehittää jatkuvasti itseään ja työtään ja on muutosprosesseissa mukana, hän välittää alaisille arvostavansa näitä asioita. (Viitala 2004, 24-25).

Vaikuttava oppiminen edellyttää Viitalan mukaan organisaatiossa sitä, että yksilöiden oppiminen siirtyy ryhmien osaamiseksi ja sitä kautta organisaation kulttuurin, järjestelmien ja toimintamallien kehittymiseksi. (emt.55). Erittäin tärkeää on kokemukseräisen ns. hiljaisen tiedon näkyväksi saaminen ja sen jakaminen organisaation sisällä. Nonaka 1994 ja Takeuchi 1995, ovat kehittäneet uuden tiedon luomisen teorian, jossa kokemus tehdään näkyväksi yhteisössä vuorovaikutuksen kautta, luodaan siitä yhteinen tietämys ja yhdistetään se organisaation toimintamalleihin, joka auttaa yksilöitä sisäistämään syntyneen uuden tiedon ja ottamaan sen käyttöönsä. (Viitala 2004, 57-58).

Nämä tietynlaiset ryhmäprosessit ovat osaamisen johtamisessa ja organisaation oppimisessa tärkeitä. Engeströmin , 1981, mukaan ryhmä moninkertaistaa yksilöiden yhteenlasketun kyvyn oppimistilanteissa. Ryhmältä edellytetään kuitenkin erityisiä ryhmäoppimisen taitoja ennen kuin ryhmä on oppiva. (Viitala 2004, 64-65).

Nonakan, 1990, mukaan sanallisen, eksplisiittisen, ja sanattoman, piilevän, tiedon keskinäinen vuorovaikutus johtaa uuden tiedon syntymiseen. Uusi tieto syntyy neljän reitin kautta, sosialisaaion, artikulaation, yhdistämisen ja sisäistämisen kautta. Esimerkki piilevän tiedon siirtymisestä piilevään tietoon: oppipoika oppii mestariltaan sosialisaaion kautta sanallisista ohjeista, havainnoimalla ja matkimalla. Tässä prosessissa hän ei opi pelkästään tietoja ja taitoja, vaan myös omalle alalle tyypillisiä toimintamalleja, normeja, arvoja ja kasvaa alalle ominaiseen kulttuuriin. Hän myös muokkaa ja täydentää oman ymmärryksensä mukaan opittua. Sosialisaaionprosessi kestää kauan, eikä sovellu massojen tiedonhankintamenetelmäksi.

Syvällisintä tiedon muodostumista tapahtuu, kun tieto muuttuu piilevästä sanalliseen tai sanallisesta piilevään artikulaation avulla. Etenkin piilevän tiedon muuttaminen sanalliseksi ja käsitteelliseksi on organisaatiolle arvokasta, koska se mahdollistaa tiedon jakamisen.

Nonaka, 1991, antaa esimerkin edellä mainituista tiedon muodostumisista. Ongelmana on leipäkone, joka tekee huonoa leipää:

1. *Työntekijä Ikuko Tanaka havaitsee Osaka International Hotellin leipurin hyvän maineen parhaana leivän tekijänä. Tanaka menee oppimaan tekniikan (sosialisaatio).*
2. *Hän muuttaa leipurilta saamansa piilevän tiedon sanalliseksi ja kertoo asiasta tiimilleen ja muille yrityksessä (artikulaatio).*
3. *Tiimi standardoi tiedon, tekee siitä manuaalin ja soveltaa sitä tuotteeseen (yhdistäminen).*
4. *Lopuksi sillä kokemuksella, että Tanaka ja hänen tiiminsä ovat luoneet uuden tuotteen, he lisäävät omaa piilevän tiedon varastoa (sisäistäminen). Erityisesti he oivaltavat intuitiivisesti, että leipäkoneet voivat tuottaa aitoa laatua eli heille tulee uusi käsitys oman työnsä tavoitteista: koneen tulee olla yhtä taitava kuin mestarileipuri.*

Kaikki neljä vaihetta ovat tärkeitä, mutta kriittisimmät vaiheet ovat artikulaatio ja sisäistäminen, koska ne vaikuttavat organisaation tietoon pitkällä aikavälillä. (Ruohotie, Honka 1997, 23-25).

Otalan , 2000, mukaan osaamisen johtamisessa korostuu yhä enemmän kyky käyttää hyväksi organisaatiossa jo oleva osaaminen. Osaamisen johtamista ovat yhtä lailla ne toimintatavat, jotka edistävät ihmisten osaamisen siirtymistä tuotteisiin ja palveluihin ja organisaation yhteiseksi osaamiseksi kuin tiedon ja osaamisen jakamisen mahdollistavan ilmapiirin ja yrityskulttuurin luominen. Oppimista tulee ohjata ja johtaa kohti yhteisiä tavoitteita ja visioita. Huippuosaaminen ei kanna pitkälle, ellei ole jatkuvaa osaamisen uudistamista ja samalla organisaation uudistamista. (Ojala 2000, 28-29). Muutos näkyy myös tieteellisen ja teknisen tiedon nopeana kehittymisenä. Ruohotien, 2007, mukaan tieto kaksinkertaistuu joka 20. kuukausi. Tiedon puoliintumisaika on nykyisin noin 1-3 vuotta, jona aikana tieto vanhentuu ja on oletettavaa, että seuraavan 10 vuoden aikana

työelämässä tapahtuu enemmän muutoksia kuin edellisen 50 vuoden aikana.(Ruohotie 2007, luento Keravalla 12.6.2007).

Työministeriön tutkimuksessa niistä yrityksistä, jotka selvisivät kunnialla lama-ajasta ilmeni, että monet yrityksistä edustivat ns. joustavia yrityksiä tai oppivaa organisaatiota. Edellä mainituille on tyypillistä kehittyneet toimintatavat kuten esimerkiksi henkilöstön osallistuminen, oman osaamisen jatkuva kehittäminen, osaamisen tehokas hyödyntäminen, monipuolinen yhteistyö ja kannustava ilmapiiri. Ojala puhuu uusista kilpailustrategioista, jossa nopea oppiminen mainitaan yhtenä kilpailuetuna. Että nopeasta oppimisesta seuraisi todellista kilpailuetua, tulee organisaation oppia nopeammin kuin kilpailijat. Organisaation oppimisnopeus taas riippuu sen hitaimman lenkin oppimisnopeudesta. Organisaation oppiminen edellyttääkin, että sen kaikki jäsenet oppivat. (Ojala 2000, 29-31).

Viitala, 2004, tutki myös millainen johtajan toiminta johtaa menestykselliseen osaamisen johtamiseen. Tutkimuksesta ilmeni, että osaamisen johtaminen ei koostu ”tempuista”, vaan kokonaisvaltaisesta lähestymistavasta, mikä tuo ”oppimista tukevan otteen” johtamistyöhön. Tärkeimmiksi oppimisen edistämisen keinoiksi valikoituivat Viitalan tutkimuksessa keskustelu, organisaation ilmapiiri ja puitteet. On tärkeitä käydä keskustelua organisaation toiminnan tavoitteista, selvittää organisaation taustalla vaikuttavia asioita, arvioida toimintaa ja osallistuttaa alaisiaan ja luoda me-henkeä yhteisiin keskusteluihin. Oppimista voidaan tukea myös edistämällä avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä, auttamalla rakentavaan ongelmien ja virheiden käsittelyyn, antamalla rakentavaa palautetta ja kuuntelemalla ja arvostamalla alaisiaan. Tutkimuksesta ilmeni myös, että puitteiden rakentaminen otolliseksi oppimiselle on tärkeää. Johtajan tulisi luoda tilanteita ja systematiikkaa oppimista tukevalle keskustelulle, kehittää oppimista tukevia toimintamalleja ja luoda oppimista tukevia informaatiojärjestelmiä ja mittareita. (Viitala 2004 , 127-136). Osaamisen johtamisessa esimieheltä edellytetään tutkimuksen mukaan myös liikkeenjohdollisia ja ihmisten johtamisen taitoja sekä teoreettista ja poikkitieteellistä ymmärrystä ja kykyä systeemiajatteluun erityisesti osaamisen johtamisen kannalta. Liikkeenjohdolliset kyvyt

sisältävät mm. visiointikyvyn, taloudellisen ajattelukyvyn ja toimialaa ja vastuualuetta koskevan asiantuntemuksen. Osaamisen johtamisen taitovaatimuksina esitettiin myös oppimistyylejä, osaamisen kehittämisen keinoja ja laajemmin pedagogisia taitoja koskeva tietämys. Eniten korostuivat kuitenkin johtajan sosiaaliset taidot: viestinnälliset taidot ja vuorovaikutustaidot. Alaisten mukaan esimiesten suurimmat haasteet osaamisen johtamisen alueella olivat ihmisten johtamisen alueilla: taito kuunnella ja aistia työntekijän sisäisiä tiloja. Tutkimuksesta kävi ilmi myös, että johtajalta edellytetään hyvää itsetuntemusta, hyvää itsetuntoa ja henkistä kypsyyttä, innostusta ja esimerkkinä oloa. Myös organisaation tuki esimiehelle on osaamisen johtamisessa tärkeää. Viitala kokoaa esimiehen osaamisen johtamisen toteutumisen edellytykset seuraavasti:

- Hyvä oman alan ammattitaito
- Hyvät vuorovaikutustaidot
- Kyky arvioida omaa toimintaa ja vastaanottaa palautetta
- Kehittävä ote omaan työhön ja ammattitaitoon
- Tietoisuus omasta roolistaan ja aktiivinen vastuun ottaminen siitä
- Organisaation tuki.

(Viitala 2004, 127-140).

4.2.1. Oppiva organisaatio

Tänä päivänä työelämän muutos on nopeaa. Työssä tarvitaan muuntautumiskykyä ja joustavuutta, mutta eri tutkijoiden mukaan eritoten sekä yksilötason että organisaatiotason osaamista. Kari Korpelaisen, 2007, mukaan innovaatiot ja korkeasteinen osaaminen ovat lähes kaikkien viimeaikaisten selvitysten mukaan kansainvälisen kilpailukykyämme avaintekijöitä. Ratkaisevassa asemassa ovat organisaatiot ja niiden innovatiivisuus, joka tutkijoiden mukaan edellyttää orgaanista rakennetta. (Korpelainen 2007 ,199).

Oppivasta organisaatiosta on olemassa useiden tutkijoiden määritelmiä. Sitä ovat tutkineet mm. Argyris ja Senge jo 1970-luvulla. Uudelleen oppivasta organisaatiosta alettiin puhua 1990-luvulla, jolloin Senge kirjoitti teoksensa *The Fifth Discipin*. Tällöin

alettiin johtamisessa puhua oppivan organisaation koulukunnasta. Sengen mukaan oppiva organisaatio on organisaatio, joka ”kykenee jatkuvasti luomaan oman tulevaisuutensa yhä uudelleen. Oppivalle organisaatiolle ei ole tunnusomaista pelkkä sopeutuminen vaan kyky luoda uutta” . (Juuti 2005, 22). Oppivan organisaation koulukunnasta kehittyi myöhemmin osaamisen johtamiseksi kutsuttu koulukunta, jolla on yhteydet sekä strategiseen johtamiseen että muutoksen johtamiseen. (Juuti 2007, 275).

Ruohotie ja Honka, 1997, kuvaavat oppivaa organisaatiota mm seuraavasti: Oppiva organisaatio kannustaa yksilöitä ja tiimejä jatkuvaan oppimiseen ja työsuorituksen parantamiseen, organisaatiota johtavat vahvat arvot ja selkeä visio, oppiva organisaatio toimii lähellä asiakasta, reagoi nopeasti muutoksiin, oppii muilta, kyseenalaistaa jatkuvasti omaa toimintaansa, sallii virheitä ja oppii niistä. (Ruohotie, Honka 1997, 1).

Pekka Ruohotien, 1996, mukaan organisaation uusia kriittisiä menestystekijöitä ovat nopeus, joustavuus, integraatio ja innovatiivisuus. Hänen mukaansa tehokas organisaatio reagoi nopeasti asiakkaiden tarpeisiin ja tuo markkinoille nopeasti uusia tuotteita, muuttaen tarvittaessa strategioitaan. Tällaisen organisaation Ruohotie näkee koostuvan yksilöistä, jotka ovat monialaosaajia, ovat valmiita jatkuvasti oppimaan uutta ja siirtymään tarvittaessa uusiin tehtäviin. (Ruohotie 1996, 9).

Ruohotien, 2003, mukaan muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky, halu ja tahto oppia jatkuvasti. Heidän tulee lisäksi ottaa vastuu omasta oppimisestaan ja osata hyödyntää kokemuksiaan ja kyetä tarvittaessa muuttamaan jopa arvojaan ja asenteitaan. (Ruohotie 2003, 29).

Ihmiset, jotka sitoutuvat jatkuvaan oppimiseen ovat koko ajan avoimia uudelle tiedolle ja pyrkivät välttämään ajoissa osaamisen puutteitaan. Heidän oppimisensa on tavoitteellista, suunniteltua ja itseohjattua. (Ruohotie 2000, 9).

Organisaation oppiminen on sen henkilöstön kokemusten muuttumista ja laajentumista. Oppivat organisaatiot hankkivat tietoa tehokkaasti, varastoivat sen ja soveltavat sitä

valikoivasti kehitellen asianmukaisia toimintamalleja. Tulosten parantamista edistävät Londonin ja Monen mukaan seuraavat seikat:

- organisaation jäsenten hyväksymä yhteinen visio, joka korostaa oppimista ja osaamisen kehittämistä
- itsearviointi
- radikaalien uusien rakenteiden toteuttaminen ja oppimistiimien hyödyntäminen helpottamaan opitun siirtämistä
- ulkoiset allianssit, jotka synnyttävät koko ajan uusia ideoita. (Ruohotie 2000, 65).

Organisaatiossa, joka oppii, tuetaan jatkuvaa oppimista. Sen henkilöstöpolitiikassa korostuu henkilöstön kehittäminen ja organisaation arvot ja normit tukevat laadun parantamista, innovaatiotoimintaa ja kilpailua Oppimiskulttuuri edistää ja tukee tietojen, taitojen ja toimintatapojen hankkimista, soveltamista ja levittämistä kaikin tavoin. Oppivassa organisaatiossa kannustetaan ja rohkaistaan toinen toisiaan oppimiseen, tarjotaan haastavia työtehtäviä ja siinä tuetaan innovatiivisuutta ja yksilön ammatillista kasvua. (Ruohotie 2000, 65-69). Organisaatio tarvitsee uuden tiedon hankintaa, sen soveltamista ja uskoa tiedon luomisen tarpeellisuuteen. Sen on uusiuduttava kilpaillakseen markkinoilla.

Oppivan organisaation oppimiskulttuuriin kuuluu siis jatkuvan oppimisen tukeminen, innovaatiotoiminta ja menestymisen standardit. Pyrkimyksenä on olla paras organisaatio omalla alalla. Oppimiskulttuurin kehittymistä voidaan tukea kehittämällä yksilö-, tiimi-, ja organisaatiotason osaamista luomalla kannustinjärjestelmiä ja kehittämällä yksilö-, tiimi-, ja organisaatiotason osaamista luomalla kannustinjärjestelmiä ja kehittämällä rakenteita ja prosesseja. Osaamisen kehittämiseen sitoutumista voidaan lisätä tekemällä oppimisesta ja osaamisesta strategisen toiminnan tavoite ja satsaamalla resursseja osaamisen kehittämiseen. Myös arviointi ja palkitseminen sitouttavat työntekijöitä. Opitun siirtämistä käytäntöön voidaan tukea erilaisilla toimintayllykkeillä ja julkisella palkitsemisella. Oppimiskulttuurin kehittymistä edistävät palautejärjestelmän kehittäminen, riskinoton ja virheiden tai epäonnistumisten salliminen, päätöksenteon pohjana olevien perusteiden huolellinen tutkiminen, päätöksentekoprosessiin liittyvän

dialogin edistäminen ja ”yhden ainoa ratkaisu”-mentaliteetista luopuminen. Tämän lisäksi oppimista tukevassa kulttuurissa laajennetaan työntekijöiden kompetenssia esim. systemaattisen työkierron avulla. Tämän lisäksi hyvästä työstä, ideoista ja kokeiluista palkitaan erilaisin kannustein, hallintoprosessit kehitetään sellaisiksi, että niistä tulee joustavia, oppimiseen ja kehittävään vuorovaikutukseen kannustavia ja huolehditaan muutoskapasiteetin mahdollisuuksista. Tämän lisäksi tarvitaan osaamisen kehittämiseen kannustavaa johtamistapaa. Johtajalla tulee olla kykyä valmentavaan johtamiseen ja kykyä opettamiseen. (Ruohotie 2000, 65-69).

Oppimisessa on kyse merkitysrakenteiden kehitymisestä ja muuttumisesta. Merkitysrakenteet syntyvät ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa muodostuvasta tiedosta. Kun merkitysrakenteet muuttuvat ja samalla syntyy tiedon uutta organisointia, ymmärrämme maailmaa paremmin. Merkitysrakenteet voivat olla henkilökohtaisia, kollektiivisia tai avoimia. Merkitysrakenteiden muutoksen edellytyksenä voi olla esimerkiksi jokin ulkopuolelta tuleva signaali, joka kyseenalaistaa olemassa olevia merkitysrakenteita. Organisaation merkitysrakenteita voidaan edistää tuomalla henkilökohtaiset merkitysrakenteet avoimeen keskusteluun.

Ruohotie puhuu organisaation neliosaisesta oppimissyklistä. Ensin tuotetaan laaja-alaista informaatiota, toisessa vaiheessa liitetään uusi tieto organisatorisen yhteyteen eli levitetään informaatiota, kolmannessa vaiheessa tulkitaan informaatiota kollektiivisesti ja neljännessä vaiheessa organisaation jäsenet tarvitsevat valtaa toimia syntyneen tulkinnan ja uusien merkitysten pohjalta. (Ruohotie 1996, 49-52).

Oppimissykliä kuvataan myös Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehällä, jossa toisiaan seuraavat konkreettinen kokemus, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeileminen. Tämä malli kuvaa oppimisessa tapahtuvan merkitysrakenteiden muuttumisen, mutta toimii puutteellisesti kollektiivisen oppimisprosessin kuvaajana josta tarkastelu kohdistetaan sosiaalisten käytäntöjen ja rutiimien muuttamiseen. (Luoma 2007, 297).

Luoma, 2007, ryhmittelee organisaation oppimisprosessien elementit yhteenvetona seuraavasti: 1) sisäinen ja ulkoinen tiedon hankkiminen, 2) uuden tiedon luominen, 3) tiedon jalostaminen, 4) tiedon varastointi, 5) tiedon jakaminen, 6) toimintaan saattaminen. Organisaation oppiminen niin, että merkitysrakenteet muuttuvat edellyttää 1) reflektiivisiä arviointi, 2) dialogin ja vuorovaikutuksen toimivuutta ja 3) yhteistä toimintaa oppimisen kontekstina. (Luoma 2007, 298-298).

Ruohotien mukaan oppivan organisaation perustana on ihmisten kollektiivinen oppiminen, jossa opitaan yhteistoiminnan kautta. Oppiva organisaatio kannustaa tiimejä jatkuvaan työsuorituksen parantamiseen ja sen jäsenet kyseenalaistavat jatkuvasti toimintojaan ja tapojaan luomalla myönteistä ristiriitaa. (Ruohotie 1996, 43).

Ruohotie puhuu oppivan organisaation yhteydessä ammatillisesta kasvusta ja kasvua mahdollistavasta ilmapiiristä. Työntekijä tarvitsee organisaatiossa kasvua mahdollistavan ilmapiirin kehittyäkseen omassa ammatillisessa kasvussaan. Kasvuorientoituneessa ilmapiirissä on tärkeää johdon tuki ja kannustus, ryhmän toimintakyky, työn kannustearvo ja työn aiheuttama stressi.

Nämä tekijät jaetaan edelleen osatekijöiksi. Johdon tulee palkita alaisiaan osaamisesta, tukea ammatti-identiteetin ja ammatillisen kasvun kehittymistä, tukea urakehitystä, sitouttaa työntekijä työhön ja organisaatioon sekä voimaannuttaa alaisiaan jatkuvaan ammatilliseen kasvuun. Organisaation tulee yhdessä huolehtia organisaation ryhmähengestä, organisaation imagosta ja ryhmien kehittymishalusta sekä ryhmän jäsenten kyvystä oppia ja toimia yhdessä. Työn kannustearvossa on tärkeää, että työ on haasteellista ja se kehittää, työntekijöillä on vaikutusmahdollisuuksia työhönsä ja mahdollisuuksia oppia vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja että he näiden asioiden kautta voivat arvostaa työtään. Työn aiheuttama stressi näkyy usein työroolin epämääräisyydessä ja erilaisissa rooliristiriidoissa. Työ on lisäksi kuormittavaa ja siihen kohdistuu muutosvaatimuksia. Nämä stressitekijät on tiedostettava ja organisaation on toimittava niin, että stressitekijöiden kanssa selvitetään. Johtajilta vaaditaan myös sosiaalista ja emotionaalista kyvykkyyttä pitää yllä kasvuorientoitunutta ilmapiiriä,

kannustaa alaisiaan ja johtaa organisaatio muutoksen tielle. (Ruohotie 2007, luento Keravalla).

Antikainen kuvaa henkilöstön kasvua mahdollistavaa ilmapiiriä uudistavan ja vuorovaikutteisen johtamisen ja voimaannuttamisen kautta. Johtamisen tulee mallissa olla kannustavaa, strategista ja vuorovaikutteista ja osaamisesta palkitsevaa. Johtamisessa tulee huomioida ryhmäprosessien ja vuorovaikutuksen kehittyminen, työhön ja organisaatioon sitouttaminen, työn kannustavat tekijät sekä työn rasitustekijät. Ryhmäprosesseissa tulee huomioida erityisesti työympäristön kehittäminen avoimeksi ja kollegiaaliseksi, kehittää yhteistyömuotojen ja ryhmien organisointia ja kehittää vuorovaikutusta ja viestintää. Työhön ja organisaatioon sitouttamisessa tulisi pyrkiä turvaamaan myönteiset kokemukset työn kannustavuudessa, ryhmäprosesseissa ja työn arvostamisessa. Myös tavoitteet, arvot ja päämäärät tulisi viestiä selvästi. Työn kannustavat tekijät, kuten sen monipuolisuus, kehittämismahdollisuudet ja kehittymisen seuranta ja johdonmukainen palkitsemisjärjestelmä tulisi turvata. Työn rasitustekijät tulisi voida ehkäistä tukemalla henkilöstön hyvinvointia. Uudistavan johtamisen tehtävänä on tukea työntekijöiden henkilökohtaisia ominaisuuksia sellaisin mahdollisuuksin, joiden avulla voimaantumisen psykologinen voidaan muuttaa voimaantuneeksi toiminnaksi. (Antikainen 2007, 263-264).

Otalan , 2000, mukaan oppiva organisaatio on organisaatio, jossa sen jäsenet kyseenalaistavat jatkuvasti toimintaansa, havaitsevat virheitä tai poikkeavuuksia ja korjaavat niitä itse uusimalla organisaatiota ja omia toimintojaan. Oppiva organisaatio osaa käyttää kaikkien yksilöiden ja ryhmien koko oppimiskykyä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja kykenee luomaan jatkuvaan oppimiseen ja kehittämiseen kannustavan ilmapiirin. (Ojala 2000, 162). Myös Ruohotie korostaa ilmapiirin merkitystä organisaation oppimisessa. Hän puhuu innovaatiojohdetuista organisaatioista, jotka pyrkivät luomaan henkilöstöä motivoivan ja kannustavan ilmapiirin, jossa innovointi on luonnollinen osa jokapäiväistä työtä. Luovuutta ja innovatiivisuutta arvostavien organisaatioiden ominaisuuksia ovat vapaus, taitava projektijohto, riittävät resurssit, tuki ja kannustus, riittävän väljä aikataulu, ympäristön tarjoamat haasteet sekä tietyssä määrin

ympäristöstä tulevat paineet. Hierarkkiset rakenteet korvataan tasa-arvoa ja demokratiaa korostavilla tiimeillä ja verkostoilla. Ilmapiirin tulee olla myös henkisesti turvallinen ja luottamuksellinen. Epäonnistumisten ja syyttämisten pelko ehkäisee Ruohotien mukaan tehokkaasti innovatiivisuutta. (Ruohotie 1998, 141-142). Myös Otalan mukaan oppiva organisaatio kannustaa kokeilemaan, sallii virheitä ja epäonnistumisia. Oppiva organisaatio rohkaisee sisäistä kilpailua, lisää ja välittää tietoa sekä edistää ideointia. Osaamista voidaan luoda, hankkia ja siirtää ja oppiva organisaatio kykenee muuntamaan käyttäytymistään uuden tiedon ja näkemyksen mukaan. Oppiva organisaatio kannustaa sekä yksittäisiä jäseniään oppimaan että oppimaan yhdessä ja se uudistuu jatkuvasti. (Ojala 2000, 162-163).

Oppivan organisaation osatekijät Otalan mukaan ovat:

- visio ja tavoitteet (visio konkretisoituu strategisten tavoitteiden myötä)
- yrityksen kulttuuri (arvot, moraalit, asiakaskeskeisyys, sitoutuminen jne.)
- johtajuus (mm valmentamista ja oppimisen edistämistä)
- organisaatio (rakenne joustava, tiimi on perusyksikkö jne .).
- tiedon hallinta (tiedon saatavuus, hallinta ja vapaa kulku ja ydinosaaminen)
- tulos (tavoitteet saavutettu, asiakkaat ja henkilöstö tyytyväisiä).

Oppivan organisaation oppimisprosessi koostuu organisaation oppimisesta, tiimien oppimisesta ja yksilöiden oppimisesta. Oppimisen ydinprosesseja tukevat osaamisen kehittämisprosessi ja oppimisen tukiprosessi. Ne mahdollistavat osaamisen edistämisen koko organisaatiossa. (Ojala 2000, 190-191).

Piilevän tiedon näkyväksi tekeminen on organisaation suuri haaste. Piilevän tiedon ja havaittavan tiedon keskinäinen vuorovaikutus johtaa uuden tiedon syntymiseen. Nonaka ja Takeuchi ovat jäsentäneet tiedon luomista nelikentän avulla. Sen osa-alueet ovat sosialisointi, artikulaatio, yhdistäminen ja sisäistäminen. Näiden reittien kautta piilevä tieto voi tulla näkyväksi, se voidaan yhdistää havaittuun tietoon, sisäistää se ja luoda uutta tietoa. (Ruohotie 1996, 53-53).

Johtajan tärkein tehtävä oppivassa organisaatiossa on organisaation vision kokoaminen ja sen myyminen omille työntekijöilleen. Sen mukaisesti voidaan asettaa myös tavoitteet oppimiselle.

Johtaminen on toimintaa, jolla vaikutetaan vision, strategian ja tavoitteiden näkymiseen organisaation toiminnassa. Muutostilanteissa tarvitsemme osaamisen johtamista.

4.2.2 Tiimityö ja sen johtaminen

Katzenbach ja Smith, 1996, määrittelevät tiimin pieneksi ryhmäksi ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja, jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, yhteisiin suoritustavoitteisiin ja yhteiseen toimintamalliin ja jotka pitävät itseään yhteisvastuussa suorituksistaan. (Katzenbach, Smith 1996, 59). Pirnes, 1997, määrittelee tiimin ryhmäksi ihmisiä, jotka itsejohtoisesti, yhteisvastuullisesti ja tiiviissä yhteistyössä suorittavat tiettyjä työkokonaisuuksia ja tiimin jäsenten erilaisuutta hyödyntäen pyrkivät yhteisiin arvopäämääriin ja tavoitteisiin, yhteisten pelisääntöjen puitteissa. (Taipale 2004, 30). Ruohotien, 2002, mukaan tiimi on yhteinen konteksti, joka mahdollistaa tiimin jäsenten välisen jatkuvan dialogin ja keskustelun niin, että heidän hallussaan oleva informaatio on yhdistettävissä uudeksi tiedoksi. (Taipale 2004, 33).

Sengen, 1990, mukaan oppivan organisaation tärkein oppimisyksikkö on tiimi. Saralan, 1996, mukaan yksilöiden oppiminen on välttämätöntä, mutta ei vielä riittävä edellytys organisaation oppimiselle. (Sarala 1996, 131). Oppimiseen tarvitaan siis ryhmää, kuten jo edellä on todettu.

Tiimiytymisen voidaan katsoa olevan prosessi, jossa siirrytään yksilöpainotteisesta työstä yhteistoiminnalliseen työtapaan ja tehtäväkeskeisestä työstä tiimityöhön. Ryhmä kehittyy tiimiksi vaiheittain muutoksen ja oppimisen tuloksena. Katzenbach ja Smith kuvaavat tiimin syntymisen vaiheita seuraavasti: työryhmä, valettiimi, potentiaalinen tiimi ja huipputiimi. Potentiaalisella tiimillä on heidän mukaansa jo merkittävää lisäsuoritusten tarvetta ja ryhmä pyrkii parantamaan suorituksiaan. Yhteisvastuu ei kuitenkaan ole vielä juurtunut ryhmään. Todellinen tiimi on sitoutunut yhteisiin tavoitteisiin ja yhteiseen

toimintamalliin ja tiimiläiset ovat yhteisvastuussa saavutuksistaan. Huipputiimin jäsenet ovat syvästi sitoutuneet edellisen lisäksi myös toistensa henkilökohtaiseen kasvuun ja menestykseen. Huipputiimeillä on myös huumorintaju mukana työssään. Huipputiimit ovat sisäistäneet ajatuksen ” jos joku meistä epäonnistuu, me epäonnistumme kaikki”. (Katzenbach, Smith 1996, 101-108 ja 82).

Taipale, 2004, kuvaa tiimin kehittyneisyyden arviointia seuraavalla yhdeksällä osa-alueella: päämäärätietoisuus, tavoitteellisuus ja itseohjautuvuus, sitoutuneisuus, tuloshakuisuus, asiakaslähtöisyys, vuorovaikutus ja tiimin sisäinen henki, osaamisen hyödyntäminen ja kehittäminen, laatutietoisuus, yhteistyö ja yhteistoiminnallisuus. Tiimin tasapinoisen kehityksen vuoksi, kaikki osa-alueet ja niiden kehittyminen ovat yhtä tärkeitä. (Taipale 2004, 85-89).

” Tiimit hyödyntävät organisaatiota erityisesti silloin kun suoritusvaatimukset ovat suuret, koska niissä toimivien henkilöiden osaaminen täydentää toinen toisiaan. Monitaitoiset tiimit kykenevät tehokkaaseen ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon, jolloin myös yksilöiden taidot kehittyvät. Tiimit tuleekin muodostaa toisiaan täydentävien taitojen eikä persoonallisten ominaisuuksien perusteella. Taitoja tarvitaan ongelmanratkaisuun mutta vähintäänkin yhtä tärkeää on uusien taitojen oppiminen” (Järvinen, Koivisto, Poikela 2000,107).

Nonakan ja Takeuchin, 1995, tutkimuksen tuloksena havaittiin mm., että tiedon yhteisöllinen rakentaminen on vahvassa yhteydessä ryhmäprosessien ominaisuuksiin. Ryhmän toimintaa edistää: luottamuksellinen ilmapiiri, sitoutuneisuus ja tavoitteellisuus, luovuus ja innovatiivisuus, yhteistyön voima, erilaisuus voimavarana ja ohjaaja resurssina. (Nevgi, Niemi 2007, 74).

Johnson & Johnson, 1998, mukaan ryhmän jäsenet ovat positiivisessa keskinäisessä riippuvuudessa kun he rohkaisevat ja auttavat toinen toisiaan, jakavat ja hyödyntävät tietoa keskenään, saavat toisiltaan tietoa muutoksista ja ovat motivoituneita tehtävän

loppuun suorittamiseen. Uuden tiedon jakamisessa tutkijat korostavat nykyisin yhteistyön ja jakamisen tai yhteisöllisen jakamisen merkitystä. (Ruohotie 1996,43).

Yhteisöllisessä jakamisessa on tärkeää vuoropuhelun harjoittaminen. Keskustelun kautta yksilöt voivat tuoda omia näkemyksiään toisten tietoon ja pyrkiä yhdessä löytämään uusia näkemyksiä ja ajatuksia päätöksenteon pohjaksi. Dialogi oppimisstrategiana onnistuu vain ryhmissä, joissa vallitsee luottamus ja tasavertaisuus. Olennaisen tärkeää on myös reflektiivisten taitojen kehittäminen. Argyriksen, 1992, mukaan ihmiset eivät tosiasiallisesti opi, ennen kuin oppivat kriittisesti refleктоimaan toimintojaan ja ymmärtävät omia kognitiivisia sääntöjään ja päätöksentekoaan. Ryhmä ei voi toimia ilman keskinäistä kommunikointia ja vuorovaikutusta. Yhteisöllinen jakaminen vaatii myös osaamisen siirtämistä nopeasti ja tehokkaasti, mikä vaatii kykyä viestittää uutta tietoa. Esimiehellä tulee olla kykyä muuttua ja kehittyä. Tehtäväkeskeisen työn muuttuminen tiimikeskeiseksi edellyttää työn tekemisen tapojen muuttumista. Yhteisyyden ja tiedonmuodostamisen prosessien on asetuttava tehtäväkeskeisyyden sijalle. Hajanainen ja turbulenttinen ympäristö vaatii Ruohotien mukaan monipuolisia ihmissuhdetaitoja sekä sosiaalista tukea niiden kehittämiseen. Nopeasti muuttuva ympäristö edellyttää myös johtajalta metataitoja, kuten esimerkiksi itsereflektiota. (Ruohotie, Honka 1997, 7).

Tämän lisäksi täytyy muistaa, että esimiehen on valtuutettava (voimaannutettava) työntekijät tekemään työtään. Lisäksi osaamisen kehittäminen organisaatiossa edellyttää esimiehen kykyä ja halua strategiseen johtamiseen, joka ei yleensä etene yhden johtajan toimesta vaan edellyttää monen avainhenkilön yhteistoimintaa. (Ruohotie, Honka 1997, 7).

Tiimiorganisaatiossa tiimeillä on valtaa ja vastuuta. Se edellyttää selkeitä tehtävä- ja vastuukuvauksia, yhteistyötä ja keskinäistä luottamusta ja tulevaisuuteen suuntautumista. Johtajan on tehtävä visio näkyväksi ja tarjota tarkoituksenmukaisia vision suuntaisia toimintamalleja. Tiimillä tulee olla selkeät tavoitteet ja selkeä yhteinen suunta. (Taipale 2004, 67).

Oppivan tiimiorganisaation johtajat ovat valmentajia. Ruohotien, 1995, mukaan johtajan keskeinen tehtävä tiimiorganisaatiossa on kannustavan ilmapiirin luominen, kehittämisestä palkitseminen, osallistuva johtamistapa, kommunikointi ja turvallisuuden ylläpitäminen. Johtaja innostaa, kannustaa ja tukee alaisiaan huippusuorituksiin. (Taipale 2004, 67). Esimiehen tehtävä on myös vähentää tai poistaa sosiaalisia ja työhön liittyviä ongelmia, jotka ovat tiimityön myötä lisääntymässä. Niitä saattavat olla mm. ristiriidat ihmissuhteissa, rooliepäselvyydet ja työtehtävien epämääräisyys. Esimiehen tulee ohjata tiimien tiedon muodostusta, tuettava alaistensa itsetuntoa ja annettava alaisilleen vastuuta ja vapautta toimia. (Ruohotie 2000, 276).

4.3. Muutoksen johtaminen

Kuten jo todettiin, työelämä elää nykyään jatkuvassa muutoksessa. Sen olemme jokainen todenneet nahoissamme. Ilmiötä ovat myös monet tutkijat tutkineet ja päätyneet siihen, että eniten työelämää ohjaa nykyään jatkuva ja nopea muutos, johon yritykset joutuvat sopeutumaan entistä lyhyemmällä ajalla. Toisaalta kaikki kehittämistoiminta tähtää muutokseen ja toisaalta taas osaamisen ja oppimisen kautta luodaan muutosta.

Juuti ja Vuorela, 2006, toteavatkin, että vain muutos on pysyvää. 1960-luvulta alkaen organisaatiot ovat olleet pysyvien muutosten kohteena. Niitä on kehitetty ja saneerattu, parannettu ja fuusioitu. Johtamisen ismit ovat vyöryneet niiden ylitse huuhtoen milloin minkin toiminnon vanhanaikaisena mennessään. Myös tekninen kehitys on uudistanut työskentelytapoja ja töiden sisältöjä. Jos aikoo menestyä, on muututtava ja kehityttävä jatkuvasti. Toimintaa on myös koko ajan tehostettava. Innovatiivisuudesta ja luovuudesta on tullut kilpailutekijä. Vain sellaiset organisaatiot menestyvät, jotka kykenevät tuottamaan uusia tuotteita markkinoille. (Juuti, Vuorela 2006, 8-9).

Juuti ja Vuorela toteavat myös, että nykyaikaisissa tiimimäisissä prosessiorganisaatioissa, jotka verkottuvat muiden organisaatioiden kanssa, hyvä ihmisten johtaminen on onnistumisen edellytys. Heidän mukaansa ihminen itse on työnsä paras asiantuntija ja että ihmisten työsuorituksen tukemisesta on tullut esimiehen työn keskeisin sisältö ja menestystekijä. Onnistuminen on kiinni vuorovaikutuksesta ja osaamisesta. Siksi erilaiset

ihmiset on saatava hyvään vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön monimutkaisten ongelmien ratkomisessa. (Juuti, Vuorela 2006, 12-13).

Ruohotie, 2000, puhuu muutoksen yhteydessä joustavista organisaatioista. Kun työn sisältö muuttuu jatkuvasti ja kun työt muuttuvat aiempaa monimutkaisemmiksi ja epävakammiksi tarvitaan uuden oppimista ja osaamisen hyödyntämistä. Tällaisissa organisaatioissa pääasiällisin kannustin on työntekijän ammattitaito ja siinä kehittyminen. Joustavat organisaatiot kilpailevat informaation, älyn ja ideoiden avulla. Ruohotie on todennut, että muutoksessa on kyse oppimisesta.(Juuti 2007, 270-271).

Organisaatiot ovat hakeneet joustavuutta pilkkomalla organisaatioitaan pienemmiksi ja joustavammiksi yksiköiksi ja joustavuutta on tavoiteltu myös tiimityöllä, jossa johtajuutta korvataan itseohjautuvuudella. On lisätty jokaisen vastuuta ja valtuuksia kehittää omaa työtään. Muuttuneessa tilanteessa perinteiset kilpailustrategiat ja suuruuden ekonomia eivät tuo enää kilpailuetua. Uudet kilpailustrategiat ovat Ojalan mukaan asiakaskeskeisyys, keskittyminen ydinasioihin, tehokas verkostoituminen, nopeus ja oikea ajoitus ja nopea oppiminen. (Ojala 2000, 23-24).

Mälkiä, 2006, toteaa, että nopeasti muuttuvissa tilanteissa muutosta/uudistumista ei saa nähdä poikkeuksellisenä vaan elämäntapana, tapana toimia ja luonnollisena osana toimintaa. Se edellyttää organisaatiolta mm. joustavia rakenteita, hyvin koulutettua henkilöstöä, sitoutumista organisaation toimintaan ja henkistä joustavuutta. Muutoksen johtamisen haasteena on löytää oikea tasapaino pysyvyyden ja muutoksen, turvallisuuden ja uusiutumisen välille. Organisaatiossa tarvitaan myös turvallisuutta vahvistavia tekijöitä samalla kun sen jäsenet kyseenalaistavat toimintaa. (Mälkiä, 2006, luento)

Organisaation kehittämisessä on aina kyse pyrkimyksestä muutokseen. Muutoksessa taas on kysymys oppimisesta. Tietoa luovat organisaatiot pystyvät pysymään elinvoimaisina ja kilpailukykyisinä. Se vaatii Beerin, Russelin ja Spectorin, 1993, mukaan seuraavaa kolmea tekijää:

- yksilöiden tiedonluomisen toiminnot on pystyttävä koordinoimaan (työntekijöiden kesken, työntekijöiden ja toiminnan johtajien välillä sekä tuotesuunnittelun, tuotannon ja markkinoinnin kesken)
- koordinointi ei yksin riitä. Tarvitaan myös sitoutumista organisaation tehtävään. (varmistaa ponnistelun, aloitteellisuuden ja yhteistyöhalun)
- tarvitaan uusia taitoja ja pätevyyttä.

Jos yksikin edellämainituista toiminnoista puuttuu, on tuloksena koko muutosprosessin eli oppimisen lamaantuminen. (Ruohotie 1996, 41).

Viitalan mukaan muutos ja oppiminen ovat sidoksissa toisiinsa vuorovaikutteisesti: muutos muuttaa nykyistä osaamistarvetta ja uusi osaaminen taas mahdollistaa kehitystä ja muuttaa organisaatiota sitä kautta. (Viitala 2004,13).

Boisot , 1994, on kuvannut muutosta turbulenssin käsittein. ”Turbulenssi on tila, jossa muutoksen nopeus ylittää meidän kykymme ymmärtää muutosta analyttisesti.” Ruohotien mukaan riittävän nopea turbulenssi on tila, joka saattaa jäädä kokonaan tajuamatta. Ymmärrys tulee vasta kun tila muuttuu niin vakaaksi, että tilanteesta pystyy tekemään havaintoja. Turbulenssin voi kohdata kahta strategiaa käyttäen. Sitä voi vähentää ja pitäytyä rutiineissa tai muutoksen aiheuttaman epävarmuuden voi hyväksyä ja ratsastaa turbulenssilla eli kulkea muutoksen mukana. Turbulenssilla ratsastettaessa taustalla on ajatus, että muutokseen on syytä reagoida luottaen, että varsinainen ymmärtäminen tulee vasta ajan kanssa. (Ruohotie, Honka 1997, 13-14).

Bass ja Avolio, 1994, kuvaavat transformationaalista, uudistavaa, muutokseen pyrkivää johtajuutta neljän ulottuvuuden avulla:

- Idealisoiva vaikutus (idealized influence), ihanteellinen vaikuttaminen, jossa johtaja on roolimalli ja välttää vallan käyttämistä omiin tarkoituksiinsa. Johtaja on oikeudenmukainen ja hänen eettinen ja moraalinen perustansa johtamiselle on vahva. Hän on sitoutunut, ottaa

kantaa vaikeisiin asioihin ja tuo julki arvot. Johtajaa ihailaan ja kunnioitetaan.

- Inspiroiva motivaatio (inspirational motivation), johtaja on luomassa mennekeä ja haastaa alaisensa tekemään enemmän kuin he luulevat kykenevänsä, optimismi vallitsee ja johtaja saa alaisensa visioimaan tulevaisuutta ja edesauttaa näin sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin ja visioon. Toimintaa kuvaavat innostuneisuus ja optimismi ja ryhmähenki on hyvä
- Intellektuaalinen viritys (intellectual stimulation), älyllinen stimulointi, haastaa kyseenalaistamaan, ideoimaan ja kehittämään uusia toimintatapoja. Alaiset pidetään mukana ongelmanratkaisuprosessissa.
- Individualismin korostaminen (individualized consideration), yksilöllinen huolenpito, jossa johtaja ottaa huomioon alaisensa henkilökohtaiset tarpeet, molemminpuolinen keskusteluyhteys toimii ja johtaja delegoi alaiselleen haasteellisia työtehtäviä alaisensa ammatillisen kasvun myötä. Kanssakäyminen on henkilökohtaista ja alaista kohdellaan kuunnellen häntä ihmisenä, ei työntekijänä.

Keskeistä transformationaalinen johtamisen käynnistämisessä on vision luominen. Vision tulee olla niin selkeä, että se saa organisaatiossa ja sen sidosryhmissä mahdollisimman laajan hyväksynnän.

Transformationaalinen johtaminen synnyttää haasteellisia odotuksia ja saa aikaa entistä parempia tuloksia. Transformationaalinen johtaja saa ihmiset ponnistelemaan entistä tehokkaammin. Tällaista johtajuutta esiintyy Bassin ja Avolion mukaan silloin, kun henkilöstö saadaan tarkastelemaan omaa työtään uusista näkökulmista, kun tiimin ja organisaation visiot ja tehtävät tiedostetaan, kun henkilöstön osaamista ja potentiaalia hyödynnetään entistä enemmän ja kun henkilöstöä motivoidaan työskentelemään pelkästään omien intressiensä sijasta ryhmän edun mukaisesti.

Burnsin, 1978 mukaan transformationaalinen johtaja vaikuttaa syvällisesti alaisensa motivaatioon, arvoihin ja korkeampiin tavoitteisiin. (Antikainen 2005, 62-63). Transformationaalisessa johtamisessa on keskeistä johtajan karisma.

Myös Ruohotie yhdistää transformationaalisen johtamisen organisaation muutosprosessin johtamiseen. Hän puhuu tässä yhteydessä henkilöstön psykologisesta voimaannuttamisesta, joka johtaa parhaimmillaan uudistavaan oppimiseen. Psykologinen voimaantuminen on yhteydessä työntekijän sisäiseen motivaatioon, jonka perustana on työntekijän usko oman toimintansa vaikuttavuuteen, kyvykkyyteen, merkitykseen ja itsemääräämisoikeuteen. (Antikainen 2007, 262-263).

Voimaantuminen voidaan käsittää sekä yksilön sisäisenä motivaationa, että johtamiskeskustelussa sellaisena johtamisena, joka kannustaa henkilöstöä ja mahdollistaa kasvua. Esimiehen toiminta henkilöstön voimaannuttajana vaikuttaa sekä yksilön että organisaation kehittymiseen. Jos henkilöstön uskoa omiin kykyihinsä vahvistetaan, tuntevat alaiset itsensä voimakkaiksi ja kyvykkäiksi ja uskovat pystyvänsä toteuttamaan vaativia tavoitteita. Juuti puhuu mahdollistamisesta, joka merkitsee inhimillisen energian vapauttamista kontrolloinnin sijasta. Se on silloin sallivuutta, suvaitsevaisuutta ja vapautta ja siihen liittyy esimiehen uusi rooli valmentajana, joka kehittää alaitensa taitoja. (Antikainen 2005, 42-45).

Voimaantuminen on siis sidoksissa myös muutoksen johtamiseen. Muutoksen johtaminen edellyttää esimiehiltä sitä, että he kykenevät kehittämään innovatiivisia ideoita, vaikuttamaan omiin esimiehiinsä tuen ja resurssien saamiseksi ja innostamaan työyhteisönsä jäseniä niin, että he ponnistelevat idean toteuttamiseksi. (Ruohotie 2000, 299).

Monet organisaatiot vastustavat muutosta. Muutos on aina uhkaava. On opeteltava uusia toimintamalleja, joskus myös sellaisia, joita työntekijä ei vielä hallitse. Muutokset ovat vaikeita ja niihin sisältyy aina riskinsä. Muutostilanteisiin liittyvä pelko on ymmärrettävää. Myös muutoksen johtaminen on vaikeaa. Crainer, 1998, luettelea seitsemän taitoa, jotka liittyvät muutoksen johtamiseen:

- Kyky hallita konflikteja
- Ihmissuhdetaidot
- Taito johtaa projekteja

- Johtajuus ja joustavuus
- Taito johtaa prosessia
- Kyky hallita strategiaa
- Kyky hallita omaa kehittymistään.

Mahdollisuus ajautua muutostilanteissa ristiriitoihin ja erimielisyyksiin on suuri. Johtajilla tulisikin olla kyky ja taito käsitellä ihmisiä. Johtaminen on valmentamista, jolloin johtajien tehtävänä on hankkia resursseja, vastata kysymyksiin ja luoda edellytyksiä henkilöstön urakehitykselle. Monia muutoksen sisältämiä asioita voidaan käsitellä erillisissä projekteissa. Valmentajalta edellytetään joustavaa johtamistyyliä: joskus on oltava tiukkana ja joskus annettava työntekijöiden tehdä itsenäisiä päätöksiä. Esimiesten tulee osata johtaa prosesseja ja hallita niitä välineitä, jotka helpottavat prosessia ja sen suunnittelua. Heidän tulee myös ymmärtää, että prosessi on linjassa strategisten tavoitteiden kanssa. Uudet haasteet edellyttävät johtajalta sellaisia yleistaitoja, jotka auttavat heitä vastaamaan joustavasti organisaation tarpeisiin. (Ruohotie 2000, 294-295).

4.4. Pedagoginen johtaminen

Pedagoginen johtaminen liitetään yleisimmin koulun ja opetustoimen johtamiseen, jolloin siihen liitetään kuuluvaksi johtamisen lisäksi kasvatustieteen teorioita. Pedagogista johtajuutta on tutkittu vähän, eikä käsitettä ole toistaiseksi kovin tarkasti määritelty.

Theirin tutkimuksen tuloksena pedagoginen ote johtamisessa näkyy suhtautumisena yhteistyöhön ja työn tuloksiin. Tällöin johtajan avoimuus, halu keskustella ja kuulla toisten tulkinnat asioille sekä hänen ongelmanratkaisukykyensä liittyvät paitsi johtajan omaan ammatilliseen kasvuunsa ja kehittymiseensä myös johtajaroolinsa hallintaan. Tutkimus korosti kommunikaation ja luottamuksen merkitystä organisaation kehittämisessä. Theirin mukaan pedagoginen johtaja osaa käyttää ihmisiä voimavaroina tavoitteeseen pääsemiseksi. Hänellä on kyky pitää organisaatio liikkeessä, oppimassa ja luomassa koko ajan uutta. Opettajaksi kasvaminen edellyttää esimieheltä hyvää oppimaan oppimisen taitoa ja aktiivisuutta. Hänen ei itse tarvitse osata kaikkea, mutta hän osaa

ohjata tiimejä luopumaan ajattelusta ” näin on tehty aina ennenkin”. Pedagoginen johtaja ohjaa tiimit muutoksen tielle. Hän keskittyy kokonaisiin prosesseihin, antaa tiimille nopeasti palautetta, seuraa toimintaa, kysyy ja kuuntelee, sopeutuu, opettaa ja oppii sekä asettaa vaatimuksia ja ilmaisee odotuksensa. Se johtaa todelliselle oppimisen tasolle, jossa kyetään kohtaamaan tiimien kanssa tuntemattomat ongelmat ja ratkaisut, kehittymään ja parantamaan jatkuvasti suorituksia. Liikkumaan ja viestimään verkostossa moniulotteisesti ja edistämään uuden osaamisen syntymistä omalla panoksella. (Taipale 2004, 73-74).

Their on myös määritellyt tarkemmin pedagogisen johtajan ominaisuuksia. Theirin mukaan pedagogisen johtajan pätevyysulottuvuudet ovat seuraavat:

1. kognitiivinen pätevyys (tiedot, taidot, kokemus; prosessitieto, tieteellinen tieto)
2. affektiivinen pätevyys (tahto, kestävyys, muutos- ja riskinotto kyky, stressinsietokyky, kärsivällisyys, mielipiteet, asenteet, arvot, kunnioituksen tunteet, itsearviointikyky)
3. sosiaalinen pätevyys (kyky yhteistyöhön ja –toimintaan, ihmistuntemus, kyky kuunnella, kyky opettaa, sietää vastustusta, hyväksyä, antaa periksi, pitää puoliaan, argumentoida, kommunikoida ja johtaa)
4. persoonallisuuteen perustuva pätevyys (käsitys omasta itsestä/muista, itseluottamus, itsearvostus)
5. psykomotorinen pätevyys (sorminäppäryys, reaktionopeus eli käden älykkyys)
6. luova pätevyys (kyky nähdä se, mikä ei ole näkyvässä, mielikuvitus, kyky hahmottaa ja kuvitella erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia, luoda kuvia ja visioita, kyky tuottaa uudenlaisia näkökulmia ja ratkaisuja)
7. pedagogis-kommunikatiivinen pätevyys (kyky tuottaa, vastaanottaa ja välittää tietoa, kyky kommunikoida)
8. hallinnollinen pätevyys (kyky hallita, suunnitella, hahmotella rakenteita ja organisoida asioita)
9. strateginen pätevyys (kyky eritellä, määritellä ja priorisoida päätösten, menestyksen ja hyvien tulosten edellyttämiä linjanvetoja ja ratkaisuja; riskinotto kyky

10. simultaanikapasiteetti (kyky työskennellä useiden kysymysten ja tehtävien parissa samanaikaisesti).

Their korostaa, että pedagoginen johtaja arvostaa kaikkia pätevyyden osa-alueita ja pyrkii kehittymään. (Their 1994, 62-66).

Taipale, 2004, määrittelee pedagogisen johtajuuden esimiehen kyvyksi ohjata alaisia kohti yhteistä päämäärää, tehdä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet, opettaa ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin. Tässä määritelmässä pedagoginen johtajuus nähdään sosiaalisena prosessina, jossa esimies vaikuttaa johdettaviinsa ja heidän oppimiseensa. Määritelmässä painottuvat vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot sekä osaamisen johtaminen. (Taipale 2004, 72).

Pedagoginen johtajuus näkyy Taipaleen mukaan johtajan kyvyssä opettaa ja kasvattaa yksilöitä ja tiimejä ymmärtämään kokonaisuuksia, jatkuvaa muutosta, palautekeskustelujen ja arvioinnin merkitystä ja yhteishengen vaalimisen tärkeyttä. Tiimit täytyy pitää jatkuvassa liikkeessä, oppimassa ja kehittämässä toimintaa ja luomassa uudenlaisia toimintatapoja. Pedagoginen johtaja valtuuttaa (empower) tiimensä toimimaan kohti yhteisiä päämääriä. (Taipale 2004, 76 – 77).

Taipaleen tapaan myös Ruohotie näkee pedagogisen johtajuuden vuorovaikutteisena sosiaalisena prosessina. Pedagoginen johtaja on hänen mukaansa esimies, jonka ammatillinen kasvuprosessi on käynnissä, hän on sisäistänyt toimintaympäristön ja prosessit kokonaisuutena ja kykenee ohjaamaan alaisinaan toimivia tiimejä päämääräsuuntautuneesti. Hänellä on laaja pätevyys ja johtamistaidot sekä kyky toimia erilaisissa rooleissa.

Ruohotie (1996) kuvaa erilaisia pedagogisia rooleja Farren ja Kayen käsitteiden avulla.

Näitä ovat :

1. fasilitaattori : auttaa työyhteisön jäseniä heidän urakehityksessään
2. arvioija: antaa rehellistä palautetta tuloksista ja osoittaa etenemissuunnan

3. ennustaja: jakaa tietoa vaihtoehtoisista tulevaisuuden suunnitelmista ja auttaa työyhteisön jäseniä hankkimaan lisää tietoa ja näkemystä tulevien haasteiden kohtaamiseen
4. ohjaaja: auttaa tunnistamaan erilaisia uratavoitteita
5. mahdollistaja: auttaa kehittämään toimintasuunnitelmia uratavoitteiden toteuttamiseksi.

Roolit painottuvat erillisinä ammatillisen urakehitysprosessin eri vaiheissa. (Ruohotie 1996, 143-154).

Myös Taipale päätyy tutkimuksessaan prosessiorganisaation pedagogisesta johtajuudesta siihen, että pedagoginen johtaja voidaan määritellä eri esimiesroolien kautta. Pedagoginen johtaja ei ole pelkästään kasvattajaan, opettajaan tai ohjaajaan viittaava käsite. Pedagoginen johtaja ottaa vastuun myös alaistensa urasuunnittelusta ja ammatillisesta kasvusta ja oppii samalla itse. Hän toimii aktiivisena ohjaajana ja palautteen antajana ja tukee samalla työyhteisöön sosiaalistumista edellämainittujen Farren ja Kayen roolien mukaisesti. Pedagoginen johtajuus on hänen mukaansa yrityksen sisällä kehittyvää osaamista ja pääomaa, joka syntyy sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena. Siinä prosessissa ovat mukana esimiehet, henkilöstö, asiakkaat ja yhteistyökumppanit. Taipale toteaa, että hän huomasi aivan tutkimuksensa loppumetreillä, että pedagogisen johtajuuden kehittymisen tulisi alkaa aivan yrityksen ylimmästä johdosta. ”Pedagogista johtajuutta tarvitaan ennen kuin kyetään pedagogiseen johtamiseen”. Kokonaisten prosessien suorituskyky ei parane , jos vain lähimmät esimiehet edistyvät pedagogisessa johtamisessaan. (Taipale 2004, 216-217).

Taipale näkee, että pedagogisen johtajuuden omaksuminen esimiesroolin sisällä, näkyy hänen käyttäytymisessään kolmen johtamisominaisuuden kehittymisenä:

- Päämäärätietoisuudessa ja kyvyssä opettaa asioita omille alaisille.
- Inhimillisten resurssien johtamisessa taitona auttaa alaisia eteenpäin uralla ja herättää ammatillista kasvutarvetta niin, että yksilöiden ja ryhmien ammatillinen kasvu edistää paitsi heidän omaa kehittymistään myös organisaation ja verkoston tavoitteiden saavuttamista.
- Johtamistaidossa valmiutena tukea yksilöiden ja ryhmien sosiaalistumista uudenlaisiin verkostoihin ja prosesseihin, antaa palautetta ja ohjata

aktiivisesti kasvattajan tapaan perussuoritusyksiköiden kasvua itseohjautuvuuteen ja jatkuvaan oppimiseen. (emt. 217).

Malten, 2000, tarkastelee pedagogista kykyä ja valmiuksia tavoitesuuntautuneisuuden, uudistumiskyvyn, eettisyyden, tilannetajun ja ihmisuhteisiin keskittyvän uudistamisen kautta. Tällöin pedagoginen johtajuus olisi kykyä asettaa olemassaolevat prosessit kyseenalaisiksi, luoda yhteisiä visioita, delegoida asioita ja toimenpiteitä, olla esikuvana ja herättää innostusta. (Taipale 2004, 82).

Nivalan (1999), joka on tutkinut nimenomaan varhaiskasvatuksen johtamista päätyi siihen, että pedagoginen johtajuus on käsitteenä ongelmallinen, koska pedagogiikka käsitteenä on hajanaisesti määritelty. Pedagogiikalla voidaan viitata kasvatustyötä koskevaan tieteelliseen teoriaan, tutkimukseen tai käytännön kasvatustyöhön. Päiväkodin arkityössä pedagogiikasta puhutaan silloin, kun puhutaan käytännön kasvatus- ja opetustyöstä. (Nivala 1999, 19). Nivala arvostelee myös sitä, että pedagoginen johtajuus kuvaa vain päiväkodin toisen funktion , kasvatustoiminnan johtamista eikä siinä huomioida päiväkodin toisen funktion sosiaalipalvelun johtamista. (Nivala 1999 ja Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski, Nivala 1998, 150).

Nivala päätyykin siihen, että pedagoginen johtajuus on lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisen edistämistä johtamistoimin.

4.5. Johtajan ominaisuuksista

Hyvän esimiehen ominaisuuksia on tutkittu paljon. Boyatzisin (1982) mukaan hyvän esimiehen tärkeimpiä kompetenssialueita ovat päämääräsuuntautuneisuus, johtamistaito ja inhimillisten voimavarojen kehittäminen. Näiden lisäksi esimiehet tarvitsevat muiden huomioonottamisen taitoa sekä ryhmätoimintojen johtamisen taitoa. (Taipale 2004, 75).

Myös Hyvinkään päiväkotien johtajat kuvailivat vastauksissaan johtajan ominaisuuksia kuten: johtajan tulisi *olla innostava ja itsensä likoon laittava , päämäärätietoinen, vahva ja omalla esimerkillä johtava.*

Hyväksi ja taitavaksi johtajaksi ei synnytä. Sellaiseksi kehitytään, totesi Pirnes 1990-luvun puolivälissä. Kehittyvä johtaja kehittää itsetuntemustaan jatkuvasti, pyytää ja saa palutetta ja haluaa oppia saamastaan palautteesta. Kehittyvä johtaja on avoin uudelle ja auttaa alaisiaan kehittymään. Hän on valmentaja, joka saa aikaan kehittymistä ja kasvua itsessään, organisaatiossaan ja johtamisissaan ihmisissä. (Pirnes 1995, 218-219).

Autoritäärisyys aiheuttaa Juutin ja Vuorelan, 2006, mukaan vihamielisyyttä alaisissa. Työyhteisöstä kaikkoo silloin oma-aloitteisuus ja työnilo. Tilalle tulee pelokkuus, suosion tavoittelu ja silmänpölvonta. Juutin ja Vuorelan mukaan ihmiset ovat hyviä ongelmien ratkaisijoita, mutta huonoja käskyjen tottelijoita. (Juuti, Vuorela 2006. 18-21). Nykyihmiseen ei siis pure autoritaarisuus ja käskyt. Johtajan tulisi pystyä muilla keinoin saamaan alaisensa motivaation viriämään.

Ruohotie, joka näkee johtamisen sosiaalisena prosessina, tarkastelee johtajuutta jatkuvana esimiesten ja alaisten välisenä sosiaalisena vuorovaikutuksena. Silloin yksilöominaisuuksien sijasta korostuvat kontekstuaaliset tekijät. Tämä tarkoittaa, että tulevaisuuden johtajien tulee kehittää entistä monimuotoisempia ja kontekstista riippuvia johtamistaitoja. Johtamisen tehokkuuteen vaikuttaa heidän kykynsä ymmärtää erilaisuutta ja sopeutua siihen. Siksi heiltä edellytetään kompleksisuuden hallintaa ja kykyä itsetarkkailuun. (Ruohotie 2000, 282-283).

Rucci on analysoinut menestyviä business-johtajia kolmella tasolla: millaisia he ovat, mitkä persoonalliset piirteet ovat heille ominaisia ja mitä he osaavat parhaiten. Hyviä johtajia yhdistää kolme yhteistä piirrettä: intohimo työhön, jota he tekevät, epäonnistumisen vihaaminen ja periaate, jonka mukaan voittaminen epärehellisin keinoin ei kannata. Hyvät johtajat asettavat itselleen ja muille myös haasteellisia tavoitteita ja haluavat aikaansaada nopeasti tuloksia. Epäonnistumista selittää myös usein kolme seikkaa. Ensimmäinen, kun johtajaksi nimittäminen on tapahtunut väärin perustein, jolloin esimerkiksi johtajan taidot puuttuvat. Tämä ongelma on yleinen silloin, kun johtajaksi nimetään ”palkitsemismielessä” organisaation oma henkilö. Toinen

epäonnistumisen syy on se, kun johtajalta puuttuu kyky sopeutua muutoksiin. Hän luottaa omiin pinttyneisiin taitoihinsa ja toimintamalleihinsa, jotka joskus ovat tuottaneet tulosta. Kolmantena epäonnistumisen aiheuttajana Rucci mainitsee kulttuurisen osaamisen puutteen. Tällöin johtajalla on johtamisosaamista, mutta hän ei ole sisäistänyt organisaation kulttuuria ja arvoja. Nämä johtajat on usein puolestaan valittu organisaation ulkopuolelta. Rucci luettelee seitsemän ominaisuutta tai piirrettä, jotka kuvaavat hyvää johtajaa: business- tuntemus, asiakasorientaatio, tulorientaatio, strateginen ajattelu, innovatiivisuus ja riskinotto, oikeudenmukaisuus ja kypsyyt ihmissuhteissa. (Ruohotie, Honka, 2003, 114-115). Nämä ominaisuudet ovat kaikki myös hyviä päiväkodin johtajan ominaisuuksia, vaikka niihin on päädyttykin liike-elämää tutkimalla. Business-tuntemukseen sisältyy talousosaaminen ja strategiat, asiakasorientaatio ottaa huomioon asiakaskeskeisyyden, tulorientaatio ottaa huomioon tavoitteeseen pyrkiminen ja arvioinnin, strateginen ajattelu viittaa ennakointiin, innovatiivisuus ja riskinotto viittaavat kyseenalaistamiseen, virheistä oppimiseen ja suoritusten parantamiseen, oikeudenmukaisuus viittaa ihmisten johtamisessa reiluun peliin ja kypsyyt ihmissuhteissa siihen, että on enemmän kiinnostunut muista kuin itsestään, kuulee, kuuntelee ja kykenee yhteistoimintaan muiden kanssa.

Hyvän johtajan avaintoimintoja ja vahvuuksia ovat Ruccin , 2002, mukaan vision luominen, kasvuedellytysten luominen (arviointi ja henkilöstön kehittäminen), kannustaminen, kommunikointi ja yrittäjäyys. (Ruohotie, Honka, 2003, 115-116).

Ruohotie, 2007, jakaa johtamiskompetenssit oman toiminnan hallintaan, kommunikointitaitoon, ihmisten ja tehtävien johtamiseen, liiketoiminnan johtamiseen ja innovatiivisuuteen ja muutosten hallintaan. Kompetenssit jakaantuvat edelleen alalajeihin. Oman toiminnan hallinta käsittää oppimisen taidon, kyvyn organisoida ja hallita ajankäyttöä, ongelmanratkaisutaidon ja analyttisyyden, eettisen vastuun ja monikulttuurisuusosaamisen. Kommunikointitaito edellyttää vuorovaikutustaitoja, kuuntelutaitoa ja suullista, kirjallista ja sähköistä viestintätaitoa. Ihmisten ja tehtävien johtaminen edellyttää koordinoitukykyä, päätöksentekotaitoa, johtamistaitoa, taitoa hallita konflikteja, suunnittelu- ja organisaointitaitoa, oikeudenmukaisuutta ja kypsyyttä ihmishuhteissa. Liiketoiminnan johtaminen edellyttää business-tuntemusta,

asiakasorientaatiota, tulororientaatiota, strategista ajattelua, tehokkuususkomuksia ja suoritusorientaatiota. Innovatiivisuus ja muutosten hallinta edellyttää hahmottamiskykyä, luovuutta, innovatiivisuutta ja muutosherkkyyttä, riskinottoa ja visiointikykyä.

Tämän lisäksi johtajalta vaaditaan Ruohotien mukaan emotionaalista älykkyyttä, joka koostuu edelleen itsetietoisuudesta, oman toiminnan johtamiskyvystä, sosiaalisesta tietoisuudesta ja ihmissuhdejohtamistaidoista. Johtajalla tulee olla hyvä itseluottamus, hyvä itsetuntemus ja emotionaalista itsetietoisuutta. Oman toiminnan johtaminen vaatii itsekontrollia, läpinäkyvyyttä, sopeutumiskykyä, suorituskkyä, aloitteellisuutta ja optimismia. Sosiaalinen tietoisuus koostuu eläytymiskyvystä, organisaatituntemuksesta ja palvelualltiudesta. Ihmissuhdejohtaminen sisältää kannustavuuden, vaikutusvallan, kyvyn kehittää toisia, kyvyn käynnistää muutoksia, taidon johtaa konflikteja ja ryhmä- ja yhteistyötaidot. (Ruohotie 2007, luento Keravalla).

4.6. Sitoutumisesta ja motivaatiosta

Johtajan tehtävä on sosiaalista työyhteisön jäsenet organisaatioon. Se tarkoittaa, että johtajan on saatava työntekijät hyväksymään organisaation arvot ja samaistumaan organisaatioon niin, että he voivat itseohjatusti edistää yhteisiä tavoitteita. Johtajan tulee luoda yhteistyöhalua ja me-henkeä, mikä vahvistaa alaisten kollektiivista identiteettiä. Johtajan tehtävä on myös luoda motivaatiota ja mahdollisuuksia alaisten taitojen soveltamiselle ja tukea kehittyvien työtehtävien vaatimaa jatkuvaa oppimista. Johtajan tulee antaa sekä yksilöllistä että ryhmäkohtaista palautetta. (Ruohotie 2007, luento Keravalla).

Motivaation perusta on tarpeissa, arvoissa ja motiiveissa, jotka ohjaavat yksilöä tavoitteelliseen toimintaan. Onnistunutta työsuoritusta seuraa tyytyväisyys, joka ohjaa ottamaan vastaan seuraavan haasteen. Motivaatioon vaikuttavat yksilön oma tahto ja hänen omat tehokkuususkomuksensa ja odotuksensa. Palkkio on oleellinen osa motivaatioprosessia. Se ilmenee joko sisäisenä tyytyväisyytenä onnistuneen työsuorituksen jälkeen tai ulkoisena palautteena tai palkitsemisena. Johtajan tehtävä on antaa työntekijälle haastavia tehtäviä ja palautetta onnistumisesta. (Ruohotie 2007, luento Keravalla).

Työntekijöiden sitoutumista voi edistää mm. ottamalla heidät mukaan työyhteisön tavoitteista ja visioista päättämiseen, voimaannuttamalla heitä antamalla haastavia tehtäviä ja kannustamalla heitä käyttämään ja lisäämään osaamistaan. Motivaatiota lisäävät Ruohotien ja Hongan mukaan tavoitteiden saavuttamista koskeva johdonmukainen palaute. (Ruohotie, Honka, 2003, 12).

Motivaatio ja sitoutuminen ovat sidoksissa yksilön voimaantumiseen ja työn merkittävyyteen. Thomas ja Velthouse puhuvat psykologisesta voimaantumisesta, jonka he määrittelevät sisäiseksi motivaation tilaksi, jonka perustana on työntekijän usko oman toimintansa vaikuttavuuteen, kyvykkyyteen, merkitykseen ja itsemääräämisoikeuteen. Vaikuttavuus kuvaa sitä, miten työntekijä uskoo voivansa vaikuttaa omaan työhönsä ja sen tuloksiin. Kyvykkyys on taitoa ja kykyä työtehtävien suorittamiseen. Merkitys tarkoittaa sitä, kuinka hyvin työn vaatimukset ovat tasapainossa työntekijän uskomusten, arvojen ja käyttäytymisen kanssa. Merkitys vaikuttaa työhön sitoutumiseen, osallistumiseen ja siihen panostamiseen. Itsemääräämisoikeudella tarkoitetaan sitä, kuinka paljon työntekijällä on mahdollisuus tehdä valintoja ja toimia autonomisesti työhön liittyvissä asioissa. (Antikainen 2005, 46).

Juutin ja Vuorelan mukaan hyvälle ja henkilöstön hyvinvointia tukevalle johtamiselle on periaate, että esimies keskustelee ihmisten kanssa ja ottaa heidän mielipiteensä huomioon. Osallistuminen lisää sitoutumista ja työmotivaatiota. Työyhteisön hyvinvointi, joka myös motivoi, pitäisi olla jokaisen esimiehen tavoite. (Juuti, Vuorela 2006, 18-19).

Korpelainen, 2005, tutkii väitöskirjassaan mm motivaation yhteyttä työkäyttäytymiseen. Sitä voidaan Steersin ja Porterin , 1991, mukaan tarkastella kolmen kysymyksen avulla: 1. mikä energisoi inhimillistä käyttäytymistä ja saa ihmisen käyttäytymään tietyllä tavalla, 2. mikä ohjaa ja kanavoi inhimillistä käyttäytymistä ja antaa sille suunnan ja 3. miten suuntautunutta käyttäytymistä ylläpidetään? Viimeinen kysymys viittaa yksilössä ja hänen ympäristössään oleviin voimiin. Yksilön energian suuntaa ja hänen tarpeidensa intensiteettiä ohjaavat näiden voimien palautteet. Yksilö joko jatkaa saamansa palautteen

mukaan suuntaansa tai voimat saavat hänet luopumaan etenemissuunnastaan ja etsimään energiallensa toisen suunnan. Ruohotien, 1990, mukaan ponnistelujen määrän ja suoritustason yksilöllisiä eroja selittävät persoonalliset tekijät. Steersin ja Porterin, 1991, huomio kiinnittyy erityisesti mielenkiintoon, asenteisiin uskomuksiin ja tarpeisiin. Ruohotien, 1990, mukaan myös työn ominaisuudet, kuten työn vaihtelevuus, autonomian aste, suoran palautteen määrä ja sisäiset palkkiot ovat keskeisiä työmotivaation selittäjiä. Motivaatio voidaan jakaa sekä sisäiseen että ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio, kasvumotivaatio, liittyy yksilön ylimmän asteen tarpeiden, itsensä toteuttamisen tarpeiden tyydytykseen. Tällöin työ itsessään motivoi ja palkitsee tekijäänsä. Ulkoisen motivaation lähde tulee henkilön ulkopuolelta, esimerkiksi työyhteisöstä. Ulkoisilla palkkioilla tyydytetään alemman asteen tarpeita kuten yhteenkuuluvuuden tai turvallisuuden tarpeita. Alderfer, 1969, on päätenyt 7 hypoteesiin, joiden kautta hän valottaa tarpeiden tyydyttämistä ja tyydyttämisympyröiden välisiä suhteita. Näistä kasvutarpeisiin liittyviä hypoteeseja ovat :

- mitä vähemmän kasvutarpeita on tyydytetty, sitä enemmän pyritään täyttämään liittymisen tarpeita
- mitä enemmän liittymisen tarpeita on tyydytetty, sitä enemmän kasvutarpeita pyritään tyydyttämään
- mitä enemmän kasvutarpeita on tyydytetty, sitä enemmän niitä pyritään tyydyttämään.

Viimeisen hypoteesin ajatuksena on, että kasvu on itseään ruokkivaa. Muuttuva ja haasteellinen työ tuo jatkuvasti ärsykejä, jotka vaativat yksilöä kehittämään itseään.

(Korpelainen 2005, 54-56).

Yksilön motivaatioon vaikuttavat myös ne tehokkuususkomukset ja tulosodotukset, joita hänellä on itsestään. Käsitteet ovat Banduran , 1986, sosiolingvistisen teorian keskeisiä käsitteitä. Tehokkuususkomukset ovat yksilön käsitys siitä, kuinka vakuuttunut hän on siitä, pystyykö hän suoriutumaan tehtävästä ja saavuttaako hän tavoitteensa. Nämä ovat yksilön käsitys omasta suorituskyvystään. Tehokkuususkomukset määräävät, mitä yksilö tekee ja paljonko sisällyttää voimavarojaan eri tehtäviin. Tulosodotukset ovat uskomuksia siitä, mitä seurauksia tai tuloksia tehtävästä suoriutuminen tuottaa.

Ihminen käyttää Ruohotien, 2000, mukaan sekä palaute- että ennakkointiprosessia motivoitakseen itseään. Jos ihminen ei usko kykyihinsä, hän luopuu herkästi tehtävästään kohdatessaan vastoinkäymisiä. Jos tehokkuususkomukset ovat suuret, sitä pitempään ja sitkeämmin hän panostaa vaikean tehtävänsä suorittamiseen. Mitä enemmän yksilöllä on kyvykkyyden tunnetta, sitä enemmän hän asettaa itselleen korkeampia tavoitteita ja sitä lujemmin myös sitoutuu niihin. (Korpelainen 2005, 56-59). Johtamisen osuus näissä yksilön prosesseissa on suuri.

5. TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämä tapaustutkimus hyvinkääläisten päiväkodinjohtajien käsityksistä johtamisesta uudenaikaisessa tilanteessa osoittaa, että muutostilanteessa tarvitaan uutta otetta johtamiseen. Johtajat haluavat aikaa pedagogiselle johtamiselle ja pitävät sekä omaa että yhteisönsä osaamista tärkeänä asiana muutostilanteessa. Päiväkodin johtajat ymmärtävät, että oman itsensä kehittäminen ja päämäärätietoisuus on silloin hyvin oleellista.

Kyselyhetkellä, keväällä 2006, johtajat painottivat työssään enimmäkseen erityisiä työtehtäviä. Vastauksista voisi päätellä, että johtajat olivat erinäisistä työtehtävistä todella kuormittuneita. Vastausten analysoijalla oli vaikeuksia luokitella vastauksia yhtenäisiin luokkiin. Tuloksena oli kuitenkin kolme painoarvoltaan suurinpiirtein samanlaista luokkaa. Silloin painottuivat henkilöstöjohtaminen, päivittäisjohtaminen ja pedagoginen johtaminen. Karila ym., 2008, muistuttavatkin, että jos johtamista hahmotetaan erinäisten työtehtävien, johtamistekojen kautta, saattaa johtamisen laajempi kohde, johtamistoiminnan tavoitteet ja punainen lanka hämärtyä. (Karila ym. 2008, 44-45).

Varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamisen johtajat arvioivat tarvitsevan **pedagogista johtajuutta, osaamisen johtamista ja vaativan johtajalta tiettyjä ominaisuuksia**, kuten esimerkiksi karismaattista, päättäväistä, päämäärätietoista ja vahvaa johtajaa. Johtajat arvelivat tarvitsevansa tuossa tilanteessa **substanssiosaamista, rakenteiden luomisen hallintaa ja sitoutumista ja motivaatiota koskevaa osaamista**. Johtajat pohtivat sekä oman motivaationsa tilaa että sitä, miten motivoida ja sitouttaa työntekijänsä kehittämään yksikköään.

Karilan ym., 2008, toteavatkin ettei päiväkotiyhteisöillä ole aiempaa kokemusta tai tietoa siitä, mitä kaikkea yksikön varhaiskasvatussuunnitelman tulisi sisältää tai miten suunnitteluprosessia olisi vietävä eteenpäin, koska suunnitelmia laaditaan nyt ensimmäistä kertaa. Suunnitteluprosessia ei ole ohjeistettu, eikä aihepiiristä ole olemassa suomalaista oppimateriaalia. Työyhteisön johtajat joutuvat itse tahoillaan ratkaisemaan, millaisen perossin kautta suunnitelmat laaditaan ja miten niitä toteutetaan. (Karila ym. 2008, 44).

Pedagoginen johtaja osaa kuitenkin Taipaleen mukaan ohjata tiimit toimimaan, oppimaan ja kehittämään toimintaa, luomaan uudenlaisia toimintatapoja sekä löytämään ihmisistä uusia voimavaroja, hyödyntämään niitä ja ihmisten osaamista tavoitteisiin pääsemiseksi. Pedagoginen johtajuus näkyy mm. kyvyssä opettaa ja kasvattaa tiimejä kokonaisuuksien ymmärtämiseen, jatkuvaan muutokseen, palauteskusteluun ja asioiden arvioimiseen, ratkaisukeskeisyyteen ja yhteishengen vaalimiseen. uusia voimavaroja, hyödyntämään niitä ja ihmisten osaamista tavoitteisiin pääsemiseksi. (Taipale 2004, 76).

Kun johtajilta kysyttiin, mitä pitäisi tapahtua johtamiselle, että varhaiskasvatussuunnitelman hengen mukainen toiminta mahdollistuisi, johtajat päätyivät kolmeen asiaan. Yksikössä täytyy näkyä **pedagoginen johtajuus, johtajien on kehitettävä omaa johtajuuttaan ja samalla rakenteita palvelemaan yksikön kehittämistä** ja oman johtajuuden kehittämistä.

Karila ym. toteavat edelleen, että varhaiskasvatussuunnitelmatyö tuo mukanaan kokonaan uudenlaisen johtamis- ja toimintakulttuurin kehittämisen päiväkotiin. (Karila ym. 2008, 44). Pedagoginen johtaminen päiväkodissa tarkoittanee mm pedagogisten menetelmien kehittämistä lapsen kehitystä sekä oppimista koskevien käsitysten pohjalta, yhteisten suunnitelmien tekemistä, lasten ja aikuisten vuorovaikutuksen kehittämistä, yhteisen osaamisen kehittämistä, tiedon jakamista uusista varhaiskasvatusta koskevista tutkimuksista ja asiakirjoista jne. Tässä tapauksessa (varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja suunnitelmatyö) keskiössä on valtakunnallinen informaatio-ohjaus ja tiedon välittäminen siitä ja siirtäminen päiväkodin arjen toimintaan. Pedagoginen johtaminen voitaneen nähdä sekä osaamisen johtamisena, että muutoksen johtamisena. Kasvatustyöyhteisössä osaamisen ja muutoksen kohteena on silloin varhaiskasvatuksen

kokonaivaltainen laatu. Karilan ym. mukaan tässä tarvitaan johdettua prosessia, jossa varhaiskasvatussuunnitelman ideat jalkautetaan arjen toimintaan. Heidän mukaansa tämä luo otollisen mahdollisuuden yhdistää varhaiskasvatustyön, osaamisen ja työorganisaation johtaminen. Karila ym. painottavat työssä oppimista tukevaa kulttuuria. Johtajan tehtävänä on luoda sellaisia oppimista tukevia areenoita, jotka mahdollistavat tavoitteellisen varhaiskasvatusprosessin suunnittelun ja toteutuksen. Yhteiset oppimisprojektit yksikössä tukevat yhteisen kasvatustietoisuuden kehittymistä sekä kasvattajayhteisön yhteisistä toimintakäytännöistä sopimista. (Karila ym. 2008, 46). Tämä tarkoittaa juuri tutkimuksessa esiin tulleiden rakenteiden luomista palvelemaan yksikön kehittämistyötä. Rakenteet mahdollistavat työntekijöiden yhteisen, vuorovaikutuksellisen keskustelun, yhteisen suunnittelun areenan, yhteisen toiminnan arvioinnin ja mahdollistavat osaamisen johtamisen. On muistettava, että kun kehittämistyö liittyy päiväkodin arkiseen työhön, sillä on myös työntekijöitä motivoiva vaikutus. Varhaiskasvatussuunnitelmatyö mahdollistaa Karilan ym. mukaan myös luontevan mahdollisuuden pedagogiselle johtamiselle päiväkodin yhteisen kasvatuskulttuurin rakentamiseksi. (Karila ym. 2008, 46-47).

Työssä ja työpaikalla tapahtuva oppiminen on myös Ruohotien, 2000, mukaan tuottavuuden kannalta tehokkaampaa kuin työtilanteesta irrallaan järjestetty koulutustapahtuma. Tukijärjestelmäksi tarvitaan kuitenkin oppimisen infrastruktuuria: kehittävän vuorovaikutuksen ja informaation vaihdon, uuden osaamisen soveltamista ja kokeilua rohkaisevat sekä tulosten seuranta mahdollistavat järjestelmät. (Ruohotie 2000, 69-73).

Kun kysyttiin, miten varhaiskasvatussuunnitelman käyttöönotto tulisi näkyä yksikön jokapäiväisessä toiminnassa, vastaukset voitiin jakaa kolmeen luokkaan: **lapsille järjestetyssä toiminnassa, asiakaspalvelussa ja työyhteisön toiminnassa**. Johtajien mukaan Vasu pitäisi näkyä mm. monipuolisena lapsilähtöisenä toimintana ja lapsen huomioon ottamisena kasvattajan ja lapsen välisissä vuorovaikutustilanteissa. Vasun tulee näkyä myös parantuneena yhteistyönä vanhempien kanssa ja asiakaspalveluasenteen muutoksena. Työyhteisön tasolla Vasun tulee näkyä johtajien mukaan pedagogisena keskusteluna, lapsen kuulemisena, pedagogisen keskustelun lisääntymisenä, yhteisinä

kasvatusajatuksina ja linjauksina ja arvioinnin automatisoitumisena ja toiminnan kehittämisenä.

Varhaiskasvatussuunnitelman tarkoituksena on lapsen kehityksen ja hyvinvoinnin edistäminen sekä varhaiskasvatuksen laadun kehittäminen. Lapsen hyvinvoinnin edellytykset ovat kirjattuina YK:n Lapsen Oikeuksien Sopimukseen. Laadukkaalla varhaiskasvatuksella luodaan edellytykset lapsen tasapainolle kehitykselle. Jotta varhaiskasvatustyössä päästään lapsen tarpeista lähtevään kasvatustyöhön, on yhteistyö lapsen vanhempien kanssa välttämätöntä. Lapsen varhaiskasvatuksen perusta on päivähoitolain mukaan kodin antamassa hoivassa ja ohjauksessa ja varhaiskasvatuspalvelut tukevat tätä työtä. Tällöin on oleellista, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukainen kasvatuskumppanuus tulee työhön mukaan. Päivähoidon arkeen on nyt otettava entistä tiiviimmin myös vanhemmat. Tämä tarkoittaa asiakaspalvelussa mm. sen muistamista, että jo ensimmäinen tapaaminen perheen kanssa joko virittää luottamuksen tai sitten ei. On suhtauduttava jokaiseen asiakkaaseen kunnioittavasti. Luottamuksellisessa ilmapiirissä onnistuu parhaiten sellainen kumppanuus, jota varhaiskasvatussuunnitelma henkii. Kasvatuskumppanuutta ohjaavat Kaskelan ja Kekkonen, 2006, mukaan kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dialogin periaatteet. Kasvatuskumppanuus alkaa aina tuosta ensimmäisestä tutustumisesta, ensimmäisestä kohtaamisesta perheen kanssa. (Kaskela, Kekkonen 2006, 32-43). Ammatilliseen kumppanuuteen sitoutuva työntekijä luo Kaskelan ja Kekkonen mukaan suhdettaan perheisiin tavalla, jossa reflektiivinen, lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen eri puolia pohtiva ja molempien osapuolten ymmärrystä hyödyntävä työtapaa tulee mahdolliseksi. (Kaskela, Kekkonen 2006, 5). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan vastuu kasvatuskumppanuuden toteutumisesta on ensisijaisesti kasvatushenkilöstöllä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 29).

Varhaiskasvatussuunnitelman tarkoitus on kehittää päivähoidon kokonaisvaltaista laatua, ei ainoastaan niiden orientaatioiden toteutumista, jotka ovat perinteisesti ohjanneet päiväkodin arkea. Jotta varhaiskasvatussuunnitelman henki toteutuisi, on johtajuudessa otettava huomioon myös se, miten organisaatio toimii yhdessä.

Varhaiskasvatussuunnitelmalla haetaan yhtenäistä laatua. Silloin on oleellista, että esimerkiksi yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat tehdään yhdessä. Se on koko yhteisön laatuasiakirja, johon kaikkien on sitouduttava. Johtajan tehtävänä on järjestää yhteiselle suunnittelulle aikaa ja resursseja. Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessi ja sen toimintaan jalkauttaminen on yksikön yhteinen oppimisprosessi, jota päiväkodin johtajan on yksikössään johdettava.

Hyvinkääläiset johtajat pohtivatkin, mistä aikaa pedagogiselle keskustelulle ja varhaiskasvatussuunnitelman tekemiselle. Miten luoda rakenteet sellaisiksi, että pedagoginen keskustelu ja arviointi voisi olla jatkuvaa? Johtajat peräänkuuluttavat myös kollegiaalista keskustelua. Taipalen tutkimuksesta käy ilmi, että esimiesten keskinäinen yhteistyö ja yhteistoiminnallinen johtaminen edistävät ainakin prosessiorganisaatiossa perussuoritusyksiköiden kehittymistä ja oppimista. (Taipale 2004, 222).

Oppivan organisaation oppimiskulttuuriin kuuluu Ruohotien, 2000, mukaan jatkuva oppimisen tukeminen, innovaatiotoiminta ja menestymisen standardit. Pyrkimyksenä on olla paras organisaatio omalla alalla. Oppimiskulttuurin kehittymistä voidaan tukea kehittämällä yksilö-, tiimi-, ja organisaatiotason osaamista luomalla kannustinjärjestelmiä ja kehittämällä rakenteita ja prosesseja. Osaamisen kehittämiseen sitoutumista voidaan lisätä tekemällä oppimisesta ja osaamisesta strategisen toiminnan tavoite ja satsaamalla resursseja osaamisen kehittämiseen. Myös arviointi ja palkitseminen sitouttavat työntekijöitä. Opitun siirtämistä käytäntöön voidaan tukea erilaisilla toimintayllykkeillä ja julkisella palkitsemisella. Tämän lisäksi tarvitaan osaamisen kehittämiseen kannustavaa johtamistapaa. Johtajalla tulee olla kykyä valmentavaan johtamiseen ja kykyä opettamiseen. (Ruohotie 2000,65-69).

Ruohotien, 2003, mukaan muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky, halu ja tahto oppia jatkuvasti. Heidän tulee lisäksi ottaa vastuu omasta oppimisestaan ja osata hyödyntää kokemuksiaan ja kykyä tarvittaessa muuttamaan jopa arvojaan ja asenteitaan. (Ruohotie 2003,29). Ihmiset, jotka sitoutuvat jatkuvaan oppimiseen ovat koko ajan avoimia uudelle tiedolle ja pyrkivät välttämään ajoissa osaamisen puutteitaan. Heidän oppimisensa on tavoitteellista, suunniteltua ja itseohjattua. (Ruohotie 2000, 9). Johtajan yksi huomionarvoinen tehtävä onkin rekrytointi. Karilan ym. mukaan laadukkaasti

varhaiskasvatusprosessin ja asiakasprosessin luominen edellyttää mm. onnistunutta henkilöstön rekrytointia ja valintaa. (Karila ym. 2008, 44).

Ruohotien mukaan oppivan organisaation perustana on ihmisten kollektiivinen oppiminen, jossa opitaan yhteistoiminnan kautta. Oppiva organisaatio kannustaa tiimejä jatkuvaan työsuorituksen parantamiseen ja sen jäsenet kyseenalaistavat jatkuvasti toimintojaan ja tapojaan luomalla myönteistä ristiriitaa. (Ruohotie 1996, 43).

Nevgi ja Niemi tutkivat ryhmäprosessien vaikutusta uuden tiedon luomiseen organisaatiossa. Tutkimus osoitti, että tiedon yhteisöllinen rakentaminen on vahvassa yhteydessä sellaisten ryhmäprosessien ominaisuuksiin kuten luottamus, innovatiivisuus, erilaisuuden hyväksyminen ja ohjaajan toiminta. Tutkimuksessa havaittiin, että menestyksekas yhteisen tiedon rakentaminen ryhmässä vaatii seuraavia olosuhteita: luottamuksellinen ilmapiiri, sitoutuneisuus ja tavoitteellisuus, luovuus ja innovatiivisuus, yhteistyön voima, erilaisuus voimavarana ja ohjaaja resurssina. (Nevgi, Niemi, 2007, 74).

Näyttäisi siltä, että tutkimuksessa esille tulleisiin havaintoihin, käsityksiin tai ongelmiin päiväkodin johtamisessa, olisi hyvät mahdollisuudet saada apua tutkimuksen teoriaosuudessa esitellyistä johtamisteorioista tai -malleista. Vaikka päiväkodin johtamista ei ole kovin paljon tutkittu, ainakaan sitten varhaiskasvatussuunnitelmatyön, on kuitenkin syytä todeta, ettei päiväkodin johtaminen kuitenkaan eroa merkittävästi muusta esimiestyöstä. Päiväkodin johtamiseen voi hyvin soveltaa niitä johtamismalleja, jotka tulevat pääasiassa liikkeenjohdosta.

Merkittävää tässä tutkimuksessa on, että tiimien ohjaaminen ja tiimijohtaminen ei erityisesti noussut esiin vastauksissa. Tiimit mainittiin vain parissa vastauksessa. Päiväkodissa toimitaan kuitenkin perinteisesti tiimeissä. Toinen merkittävä seikka oli se, ettei strateginen johtaminen nousut vastauksista esiin oikeastaan millään tavalla. Kunnan strategia ohjaa kuitenkin myös kunnan palveluyksiköiden johtamista. Sivujuonteena tutkimuksesta selvisikin, että päivähoidon laaja ohjausjärjestelmä oli huonosti hahmotettavissa. Koulutussuunnitelmaa varten kysyin, mikä ohjaa toimintasuunnitelmien tekoa kyselyhetkellä. Vastauksista ilmenivät kyllä kaikki eri ohjauksen tasot, mutta eri vastauksista. Kokonaisuus hahmottaminen saattaa

päiväkodin arjen pyöryksessä hukkaa. Se ei ole ihme, sillä myös varhaiskasvatuksen neuvottelukunta on kiinnittänyt huomiota siihen, että varhaiskasvatuksen henkilökunnan työtehtävät ovat pedagogisesti, sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti laajentuneet ja monimutkaistuneet. Työn vaativuus on lisääntynyt ja jatkuva muutos haastaa uusiutuvaan osaamiseen. (STM 2008, 30). Samassa varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportissa sanotaan päiväkodin johtamisesta seuraavaa: Päivähoidon johtaminen on vaativaa ja monipuolista. Johtaminen koostuu monista osa-alueista, jotka liittyvät esimerkiksi varhaispedagogiikan johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen ja henkilöstön osaamisen johtamiseen. Päivähoidon johtaminen edellyttää laaja-alaista kasvatusorganisaatioiden johtamisen asiantuntemusta. Tästä huolimatta johtamiseen liittyvä koulutus on perus- ja täydennyskoulutuksessa vähäinen. Johtamiskäytäntöjen uudistaminen on nostettu esiin kansallisessa sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämishankkeessa. (STM 2008, 55). Samainen neuvottelukunta esittääkin visioissaan varhaiskasvatuksen tulevaisuutta, että päivähoitoyksikön johtajan kelpoisuusvaatimuksena tulisi olla ylempi korkeakoulututkinto, joka sisältää lastentarhanopettajan tutkinnon ja sen lisäksi johtajalla tulee olla riittävä johtamistaito. (emt. 54).

6. POHDINTAA

Tämän tutkimuksen tekeminen kiinnosti erityisesti kahdesta syystä. Toinen oli saamani työtehtävä, joten tarvitsin tietoa koulutussuunnitelman pohjaksi. Toinen on tietenkin se, että toimin itse päiväkodin johtajana ja koen tämän tutkimuksen tekemisen omaksi oppimisretkekseni. Mitä on päiväkodin johtaminen Vasun hengessä? Varmaa vastausta siihen on vaikea saada. Ainakin Vasun hengessä voidaan hyvin toteuttaa sekä opetus- ja kasvatustoiminnan johtamista (pedagogista johtajuutta) että palvelutoiminnan johtamista, koska Vasu henkii kummankin toiminnan laadun, sekä pedagogiikan että perheen kanssa tehtävän yhteistyön laadun parantamista. Johtamisen eri mallit korostavat hyvin paljon päällekkäisiä asioita. Johtaminen nähdään kaikissa tapauksissa sosiaalisena ilmiönä, jossa yhteisöllinen vuorovaikutus ja osaaminen ovat organisaation menestystekijöitä.

Aihe on ajankohtainen myös siksi, että yhteiskunnallinen keskustelu pyörii nyt paljon lapsiperheiden asioissa. Hallitusohjelmassa on lasten, nuorten ja lapsiperheiden politiikkaohjelma, jossa puhutaan mm. lapsilähtöisestä yhteiskunnasta ja lasten osallisuudesta. Nämä asiat eivät voi olla vaikuttamatta tulevaisuudessa myös päivähoiton ja laajemmin varhaiskasvatuksen kehittymiseen. Mm. tämä haastaa alan ihmiset pohtimaan johtajuuttaan Hujalan ja Nivalan tapaan laajemmassa kontekstissa. On osattava verkottua ympärillä olevan yhteiskunnan eri osapuolien kanssa. On osattava kertoa, mitä lapsiperheiden elämänpiirissä on meneillään. Kuka tietää ja tuntee parhaiten sen asiakaskunnan, joka varhaiskasvatuksen ja päivähoiton piirissä kulloinkin on? Tieto on arvokasta – se pitäisi siirtää eteenpäin. Pitäisikö päiväkodin johtajien vielä paremmin viestittää lapsiperheiden asioista ja ongelmista myös päättäjille ja niille, jotka varhaiskasvatuksen kehittämistä suunnittelevat? Olla rohkeammin johtajia, niinkuin Hujala totesi. Olla lasta koskevien asioiden kehittäjiä – lapsen puolesta puhujia.

Lasten osallisuudesta on puhuttu jo kauan. Lapset eivät kuitenkaan juurikaan saa vaikuttaa. Leikkikenttiä suunnittelevat kuntien rakennusviranomaiset ja puutarhurit ja niistä päättävät keski-ikäni ylittäneet päättäjät. Miksi lapset eivät saa vaikuttaa?

”Liukumäkeä pitkin altaaseen ja siitä kiipeilypuuhun kuivattelemaan”, sanoi hyvinkääläinen viisivuotias, kun päiväkodissa sai suunnitella unelmien pihaa.

Yhteiskunnan muutos pitäisi näkyä myös päiväkotien johtamisessa. Se, miten johtaja toimii ympäröivän yhteisönsä kanssa on tärkeää. Pitää osata kuulla, nähdä ja ennakoida asioita ja ilmiöitä ja suunnata toimintaa niiden mukaan. Päiväkodissa työskentelemme keskellä meneillään olevaa elämää. Yhteiskunnan muutokset näkyvät ensimmäisinä päiväkodeissa. Viime vuosikymmenen suuri lama oli näkyvissä, jos vain olisi silloin ollut viisautta ymmärtää, päiväkodeissa ja perheiden erilaisissa tilanteissa jo paljon ennen kun kukaan edes ajatteli lamaa. Perheiden tilanteet vaihtelivat suuresti pienen ajan sisällä: ne , joilla oli ollut leasing-autot ja luontaiset puhelimet, olivat yhtäkkiä ilman niitä, ilman työtä ja ilman aviopuolisoa. Sitten tuli hätä lapsista. Onko pakko jäädä pois myös päivähoitosta? Normaalit duunarit pärjäsivät pidempään, mutta heilahdukset olivat nopeita. Päiväkoti on kuin pieni yhteiskunta, varsinkin subjektiivisen päivähoito-oikeuden aikana, kun asiakkaina on koko yhteiskunnan kirjo. Se pitää meidät

varhaiskasvatuksen työntekijät tulevaisuudessakin monien haasteiden edessä. Olisi yhteiskunnallisesti erittäin tärkeää pystyä viestimään eteenpäin niitä asioita, joita tämä pienoisyhteiskunta viestittää.

Aiheeni on ajankohtainen myös siksi, että päivähoitolain kokonaisuudistus on kirjattu nykyisen hallituksen ohjelmaan. Itse pidän tärkeänä sitä, että siihen tullaan kirjaamaan myös varhaiskasvatussuunnitelman ohjaava vaikutus, jotta laki huomioisi myös palvelun järjestämisen sisällölliset ja muut laatulementit. Varhaiskasvatus tarvitsee varhaiskasvatustilaa, jossa otetaan paremmin huomioon myös elinikäisen oppimisen näkökulma. Tänä päivänä puhutaan myös päivähoiton hallinnon paikasta. Voi olla, että varhaiskasvatuslaki ja sen henki toteutuisi parhaiten valtakunnallisesti opetusministeriön ja kunnissa opetustoimen alaisuudessa.

Lain olisi tavalla tai toisella otettava kantaa myös päivähoiton johtamiseen.

Vallalla on myös ajattelu, että hyvällä, päivähoiton arjessa tapahtuvalla pedagogisella toiminnalla ja varhaisella puuttumisella voidaan vaikuttaa suotuisasti lapsen kehitykseen ja tulevien oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn. Päiväkodin johtajilta se vaatii osaamista, arviontikykyä, kykyä uudenlaiseen ajatteluun johtamisessaan ja uusien toimintamallien hakemiseen yhteistyössä henkilökuntansa kanssa. Se vaatii entistä enemmän moniammatillista yhteistyötä ja eritoten kasvatuskumppanuuden mukaista yhteistyötä perheen kanssa. Se vaatii myös huomion kiinnittämistä henkilökunnan osaamiseen ja sen päivittämiseen.

Päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimukset ovat nyt minimissään samat kuin päiväkodin ryhmässä toimivalla lastentarhanopettajalla. Siksi saattaa olla vaikeaa esiintyä karismaattisena muutosjohtajana asiantuntijayhteisössä, jossa on yksi muiden joukossa.

Pitäisikö myös kelpoisuusvaatimuksille tehdä jotain tulevaisuudessa ja pitäisikö alan koulutuksen vastata myös esimiestyön haasteisiin? Nämä ovat mielenkiintoisia kysymyksiä alan kehittymisen suhteen. Onneksi varhaiskasvatuksen neuvottelukunta on jo ottanut kantaa myös näihin asioihin.

Olen taipuvainen ajattelemaan Hujalan ja Nivalan tavoin, että päiväkodin johtamisessa on erilaisia tasoja, joissa johtajan tehtävänä on sovittaa yhteen eri tasojen asiat ja viestittää eteenpäin ne ongelmat ja tarpeet, joita on olemassa. Johtaminen on työskentelyä päivähoidossa (mikrosysteemissä) ja kodin ja päivähoidon yhteisellä kentällä (mesosysteemi). Yhteistyötä on tehtävä myös muiden lapsen kanssa toimivien aikuisten kanssa (eksosysteemi). Sen lisäksi johtajan tulisi ottaa huomioon ja työskennellä asiantuntijana myös ympäröivän yhteiskunnan tasolla (makrosysteemi). Edellämainittujen systeemien vuorovaikutuksessa tulisi työskennellä koko organisaation ja sen palvelun kehittämisen mutta myös nimenomaan lapsen parhaaksi. Ajatukselleni tulee tukea myös Taipaleen, 2004, käsityksistä pedagogisen johtamisen luonteesta, jossa sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena syntyy osaamista ja pääomaa yrityksessä ja jossa ovat mukana kaikki prosessissa osallisina olevat eli esimiehet, henkilöstö, asiakkaat ja yhteistyökumppanit. (Taipale 2004, 217).

Päiväkodin johtaminen tapahtuu siinä kontekstissa, missä kasvatustoteutus tapahtuu. Siksi päiväkodin johtamisesta puhuttaessa voidaan puhua perustellusti kontekstuaalisesta johtamisesta (Nivala 1999, 79). Kontekstuaalinen johtaminen tarkastelee päiväkodin johtamista kokonaisvaltaisesti ja ottaa huomioon koko sen elämänpiirin, missä varsinaisen työn kohde, lapsi, kasvaa. Tärkeää oli kuitenkin avata käsitteet strateginen johtaminen, pedagoginen johtaminen, osaamisen johtaminen ja muutoksen johtaminen, koska niistä voi ottaa opiksi päiväkodin mikrotason johtamisessa, varsinkin sellaisessa tilanteessa, jossa haetaan kehitystä ja muutosta aikaisempaan.

Kuten kaikesta edellisestä voi päätellä, olemme varhaiskasvatuksessa parhaillaan keskellä suurta muutosta sekä paikallisesti että valtakunnallisesti. Toivon mukaan uusi varhaiskasvatustalain valmistuu jossain vaiheessa. Ainakin se on yhä kirjattuna hallitusohjelmassa ja myös ministeri on luvannut sen valmistuvan viimeistään vuoteen 2010 mennessä.

Tulevaisuuden haasteita päivähoidon ja varhaiskasvatuksen johtamisen tutkimukselle on mm. se, mitä vaikutuksia esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmalla ja yhteiskunnan muilla meneillään olevilla lasta ja lapsiperheitä koskevilla julistuksilla on ollut ja tulee

olemaan varhaiskasvatuksen kehittymiseen ja eritoten varhaiskasvatusyksikön johtamiseen.

LÄHTEET

Alila, K., Krongvist, E-L. (2008). Varhaiskasvatus vuoteen 2020. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan loppuraportti. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Helsinki.

Antikainen, E-L. (2005). Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Acta universitatis Tamperensis 1088. Yliopistopaino. Tampere

Antikainen, E-L. (2007). Ammattikorkeakoulun tavoitteiden toteuttaminen ja henkilöstön kasvun mahdollistaminen muutoksen johtamisen haasteena. Artikkelikirjassa Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Toimittaneet Seppo Saari ja Tapio Varis. Sivut 259-269. Tampereen Yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna. Otava. Keuruu 2007.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerus. Jyväskylä. 1998.

Hujala, E. (2005). Johtamisen suunta – hallinnoinnista pedagogiikan johtamiseen. Artikkelikirjassa Lastentarhalehdessä 5/2005, 50-53.

Hijala, E. ja Puroila, A-M. Edited. (1998). Towards understanding leadership in early childhood context. Cross-cultural perspectives. Oulun yliopisto. Oulu 1998.

Hujala, E., Puroila, A-M, Parrila-Haapakoski, S. Nivala, V. (1998). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Gummerus. Jyväskylä

Hyvinkään kaupungin talousarviokirja vuodelle 2007.

Hyvinkään kaupungin talousarvion osavuositarkastus 2/2007.

Juuti, P. toim.(2005). Osaaja innovoi – osaaja innovoi. Aavaranta-sarja. Otava. Keuruu.

Juuti, P. Rannikko, H. Saarikoski, V. Muutospuhe. Muutoksen retoriikka johtamisen ja organisaatioiden arjen näyttämöllä. (2004) Aavaranta-sarja. Otava. Keuruu

Juuti, P. (2006) Organisaatiokäyttäytyminen. Aavaranta-sarja. Otava. Helsinki

Juuti, P., Vuorela, A. (2006). Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Aavaranta-sarja nro 51. PS-kustannus. Juva.

Juuti, P. (2007). Muutoksen johtaminen. Artikkelikirjassa Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Toimittaneet Seppo Saari ja Tapio Varis. Sivut 270-279. Tampereen Yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna. Otava. Keuruu 2007.

Järvinen, A. , Koivisto, T., Poikela, E. (2000). Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Wsoy. Juva.

Kamensky , M. (2006) Strateginen johtaminen. Talentum. Helsinki

Kaartinen, T. ja Ruismäki, H. (2007). Sinnikkyys ja oppimiskyvyn rajat musiikin opiskelussa. Artikkelikirjassa Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Toimittaneet Seppo Saari ja Tapio Varis. Sivut 103-117. Tampereen Yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna. Otava. Keuruu 2007.

Karila, K. (2001) . Päiväkodin johtajan muuttuva työ.
Artikkeli Lastentarhalehdessä 4/2001, 30 -34. Johtajuusartikkelit-sarja.

Kaskela, M., Kekkonen, M. (2006). Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta. Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, Stakes. Oppaita 63.

Korpelainen, K. (2005). Kasvun pelivara. Innovatiivisuus, motivaatio ja jaksaminen markkinointiviestintäyrityksissä. Sähköinen väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis, 451. <http://acta.uta.fi>

Korpelainen, K. (2007). Kasvun pelivara – Kuinka pysyä innovatiivisena työelämän paineissa. Artikkelikirjassa Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Toimittaneet Seppo Saari ja Tapio Varis. Sivut 199-209. Tampereen Yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna. Otava. Keuruu 2007.

Kyrönlampi, E. (2007). Työterveyshoitajan ammatillisen osaamisen kehittäminen ammattikorkeakoulussa. Artikkelikirjassa Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Toimittaneet Seppo Saari ja Tapio Varis. Sivut 118-128. Tampereen Yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna. Otava. Keuruu 2007.

Laadunhallinnan perusteita ja menetelmiä varhaiskasvatuksessa (2004) STM. Julkaisuja 2004:17. Edita Prima OY. Helsinki

Luoma, M. (2007). Organisaation oppiminen liikkeelle laatuohjaamisen avulla. Artikkelikirjassa Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Toimittaneet Seppo Saari ja Tapio Varis. Sivut 293-303. Tampereen Yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna. Otava. Keuruu 2007.

Lähdesmäki, K. (2003). New Public Management ja julkisen sektorin uudistaminen. Tutkimus tehokkuusperiaatteista, julkisesta yrittäjyydestä ja tulosvastuusta sekä niiden määrittämisestä valtion keskushallinnon reformeista Suomessa 1980-luvun lopulta 200-

luvun alkuun. Acta Wasaensia. No 113, Hallintotiede. Vaasan Yliopisto, Sähköinen väitöskirja. <http://www.uwasa.fi/tutkimus/vaitokset>

Mäkipeska, M., Niemelä, T. (2002). Hengittävä työyhteisö – johtamista muutosvirrassa. Edita Prima Oy. Helsinki.

Negvi, A. ja Niemi, H. (2007). Metataitoja oppimiseen-itseohjautuvuutta ja yhteistyötä. Artikkelikirjassa Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Toimittaneet Seppo Saari ja Tapio Varis. Sivut 64-77. Tampereen Yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna. Otava. Keuruu 2007.

Nivala, V. (1999). Päiväkodin johtajuus. Acta Universitatis Lapponiensis 25. Lapin yliopisto. Rovaniemi

Otala, L-M. (2000). Oppimisen etu- kilpailukykyä muutoksessa. Wsoy. Porvoo.

Pihlaja, P. (2005). Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Suomen kuntaliitto. Helsinki

Pihlaja, P. (2005). Varhaiserityiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa. Erityisen tuen tarpeet sosiaalis-emotionaalisella ja kielellisen kehityksen alueilla. Suomen Kuntaliitto. Helsinki 2005.

Pirnes, U. (1995) Kehittyvä johtajuus. Johtamisen dynamiikka. Aavaranta-sarja. Otava. Keuruu.

Puroila, A-M. (2002). Päiväkodin johtajuus ja työn monet merkitykset. Artikkelikirja Lastentarhalehdessä 2/2002, 34-37. Johtajuusartikkelit-sarja.

Päivähoitolaki. 1973.

Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen, Lastentarhanopettajaliitto, 2004

Päiväkodin johtajuus huojuu. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Lastentarhanopettajaliitto, 2007

Rannisto, P-H. (2005). Kunnan strateginen johtaminen. Tutkimus Seinänaapurien strategiaproessin ominaispiirteistä ja kunnanjohtajista strategisina johtajina. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 427. <http://acta.uta.fi>

Ruohotie, P. (1996). Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Edita. Helsinki

Ruohotie, P. (1998). Motivaatio, tahto ja oppiminen. Edita. Helsinki.

Ruohotie, P. (2000). Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Wsoy Juva

Ruohotie P., Honka, J., toim. (1997). Osaamisen kehittäminen organisaatiossa.

Ruohotie, P., Honka, J. (2003) Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaava näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärven Offset Oy. Saarijärvi

Saari, S. Ja Varis, T. (2007) toim. Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Otava. Keuruu. 2007.

Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:6. Varhaiskasvatustutkimus ja varhaiskasvatuksen kansainvälinen kehitys. Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan Varhaiskasvatus ja kansainvälinen tilanne- jaoston raportti. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki 2007.

Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7. Varhaiskasvatushenkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki 2007.

Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:13. Varhaiskasvatuksen kehittämisen suuntaviivoja lähivuosille. Väliraportti varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan työstä. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki 2007.

Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:14. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön tehtävärakennesuositus. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki 2007.

Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:18. Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimukset kunta- ja yksityissektorilla. Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki 2007.

Taipale, E. (2007). Pedagoginen johtajuus ammatillisen kehittämisen tieteellisenä perustana. Artikkelikirjassa Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Toimittaneet Seppo Saari ja Tapio Varis. Sivut 331-338. Tampereen Yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna. Otava. Keuruu 2007.

Taipale, E. (2004) Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Acta Universitatis Tamperensis 1033. Tampere

Tasala, M. (2007). Paperiteollisuudesta tiedemaailmaan. Professori Pekka Ruohotien henkilöhistoria kirjassa Ammatillinen kasvu, Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Toimittaneet Seppo Saari ja Tapio Varis. Sivut 17-49. Tampereen Yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna. Otava. Keuruu 2007.

Their, S. (1994) . Pedagoginen johtaminen. Tammer-paino Oy. Tampere

Tuomi, J. , Sarajärvi. A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi Tammi. Helsinki

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. (2003) Stakes. Oppaita 56. Gummerus. Saarijärvi

Viitala, R. (2004). Osaamisen johtaminen esimiestyössä. Acta Wasaensia. No 109. Liiketaloustiede 44. Johtaminen ja organisaatiot. Neljäs painos. Sähköinen väitöskirja. <http://www.uwasa.fi/tutkimus/vaitokset>

Wink , H. (2007). Kehityskeskustelu dialogina ja diskursiivisina puhekäytäntöinä. Tapaustutkimus kehityskeskusteluista metsäteollisuuden organisaatioissa. Sähköinen väitöskirja. <http://acta.uta.fi>

Vuorinen, E. (2002).Visiosta tavoitteiksi. Kehitys Oy .Pori.

Välimäki, A-L, 1998 Päivittäin. Lasten päivähoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Oulun yliopisto. Yliopistopaino.

Julkaisemattomat lähteet:

Jouttimäki, R. (2006). Luento Akava-talossa.

Ruohotie, P. (2007). Luento Keravalla aiheesta Pedagoginen johtajuus. Kevät 2007.

Sarkomaa, S. (2008). Opetusministeri Sarkomaan puhe Elinikäisen oppimisen alkutaivalseminaarissa Helsingissä.

Verkkojulkaisut:

Stakes. Varttuan verkkosivut. www.stakes.fi/varttua

LIITTEET

Liite 1. Päiväkodin johtajille tehty kysely

Arvoisa päiväkodin johtaja!

Olen saanut toimeksi tehdä koulutussuunnitelman koskien Vasun jalkauttamista syksyllä 2006.

Ensin käsittelemme asiaa esimiesten kanssa ja sen jälkeen lähdemme kouluttamaan henkilökuntaa. On erittäin tärkeää, että esimiehet ovat motivoimassa omaa henkilökuntaansa Vasun käyttöönnotossa. Haluaisin teidän nyt vastaavan muutamiin kysymyksiin koskien nykytilannetta ja sen jälkeen, mitä Vasun tuleminen varhaiskasvatukseen yksiköissänne tarkoittaa. Millaista ohjausta tai koulutusta tunnet itse tarvitsevasi tai millaista osaamista henkilökuntasi mielestäsi tarvitsee Vasun toteuttamiseen. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Koulutussuunnitelma on johtamisen erikoisammattitutkintoni lopputyö ja tulen käyttämään kyselyn tuloksia myös lopputyössäni Tampereen Yliopiston kasvatustieteelliseen tiedekuntaan. Toivon vastaustasi 31.5.2006 mennessä joko sähköpostiini tai sisäisessä postissa.

Jokainen mietitty vastaus on tärkeä koulutuksen suunnittelun tueksi. Kiitos avustasi!

Leena Laine, 040 5300827 tai 459 4988, leena.laine@hyvinkaa.fi tai Päivähoitotoimisto 300

ESIMIESTEN TAUSTATIEDOT

Olen toiminut esimiehenä _____ vuotta.

Koulutukseni on_____.

Olen hankkinut ammattini tueksi lisäkoulutusta _____.

Olen _____ vuotias .

Kiitos taustatiedoistasi! Lomake on tarkoitettu täytettäväksi sähköisesti. Jos aiot tulostaa lomakkeen ja täyttää sen manuaalisesti, varmista, että Sinulla on tarpeeksi tilaa vastauksillesi.

OSA A. PÄIVÄHOITOYKSIKKÖSI NYKYTILASTA

- 1. Määrittele oma johtamisesi tällä hetkellä. Mitkä asiat siinä painottuvat?**
- 2. Miten arvioit omaa toimintaasi suhteessa edelliseen kysymykseen?**
- 3. Minkä alueen omassa esimiestoiminnassasi koet vaikeimmaksi?**
- 4. Mikä tai mitkä asiat ohjaavat toimintasuunnitelmienne tekoa yksikössäsi tällä hetkellä?**
- 5. Miten arvioit oman yksikkösi lapsille järjestettyä päivittäistä/viikoittaista toimintaa?**
- 6. Mitkä ovat mielestäsi tärkeimmät asiat varhaiskasvatuksessa tällä hetkellä?**
- 7. Millainen on varhaiskasvatuksen verkostosi? Keitä siihen kuuluu? Vastaa esim. ammattinimikkeillä.**
 - a. sisäinen verkostosi**
 - b. ulkoinen verkostosi**
- 8. Suhteesi asiakasperheisiin. Kuinka usein ja millaisissa tilanteissa tapaat asiakasperheitäsi?**

Kiitos! Siirry osaan B

OSA B. MILLAISTA OHJAUSTA JA TUKEA PÄIVÄKODIN JOHTAJAT TARVITSEVAT SITOUTTAAKSEEN HENKILÖKUNTANSA VASUUN?

- 1. Arvioit osassa A omaa johtamistasi.**
 - a. Millaista johtamista arvioit Vasun toteuttamisen yksikössäsi tarvitsevan?**
 - b. Millaista osaamista arvioit itse tarvitsevasi?**
- 2. Jos koet tarvitsevasi tukea, kerro mitkä asiat mietityttävät Vasun tullessa?**
- 3. Millaista osaamista mielestäsi yksikkösi henkilökunta tarvitsee ottaessaan Vasun toimintaansa ohjaavaksi asiakirjaksi?**
- 4. Millä tavalla Vasun käyttöönotto pitäisi näkyä yksikkösi jokapäiväisessä toiminnassa?**

5. Miten Vasu mielestäsi vaikuttaa
 - a. pedagogiseen suunnitteluun
 - b. yhteistyöhön
 - c. toteutukseen?

6. Miten varhaiskasvatustoimintaa mielestäsi yksikössäsi pitäisi arvioida, kun Vasusta tulee normi?
7. Muuttaako Vasu suhtautumistasi asiakasperheisiin ja jos, niin millä tavalla toimintasi heidän kanssaan muuttuu?

8. Yhteenvetona edellisistä:
 - a. mitä mielestäsi pitäisi tapahtua johtamiselle, jotta päästäisiin ”vasumaiseen” päivähoitotoimintaan

 - b. mitä henkilökunnalle, että työ olisi ”vasumaista”

OSA C. 1. Mitä muuta haluat kertoa Vasun tiimoilta?

Pyydän, että saan käyttää aineistoasi Tampereen Yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutusyksikölle tekemässäni kasvatustieteen maisteriohjelman lopputyössä.

Saa käyttää

Ei saa käyttää

Paljon kiitoksia vaivannäöstäsi!

