



Kaivosoja Elena & Keränen Sinikka

Toimintakulttuurin käsite varhaiskasvatuksessa

Kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Toimintakulttuurin käsite varhaiskasvatuksessa (Elena Kaivosoja & Sinikka Keränen)

(KK) Kandidaatintyö, 53 sivua, 1 liitesivu

Tammikuu 2018

Lapsi- ja perhepalvelut ovat Suomessa yksi keskeisimmistä yhteiskunnallisista kehittämisen kohteista. THL on toimeenpannut sosiaali- ja terveystieteiden sekä opetus- ja kulttuuriministeriön lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelman (2016-2018), jossa tarkoituksena on uudistaa palveluiden toimintakulttuuria lasten oikeuksia edistäväksi ja lapsi- ja perhelähtöiseksi. (STM, 2017.) Myös varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa toimintakulttuurin käsitettä painotetaan aiempaa enemmän. Viimeaikaiset lakimuutokset näkyvät myös varhaiskasvatustoiminnassa ja vaativat lastentarhanopettajilta aktiivisia toimia uusien tavoitteiden saavuttamiseksi. Varhaiskasvatus on keskeinen osa lapsipalveluja, ja jotta muutokset voidaan kohdistaa päiväkodeissa todelliseen toimintakulttuuriin, on ensin ymmärrettävä, mistä toimintakulttuuri koostuu.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on luoda katsaus ajankohtaiseen tutkimuskirjallisuuteen käsitteanalyysillä ja siten selvittää, mitkä tekijät määrittävät varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria päiväkodissa. Teemahaastattelulla pyrimme tuomaan näkyväksi sen, miten toimintakulttuurin käsite ymmärretään ja miten sitä määrittävät teemat ilmenevät käytännössä. Tulosten analysoinnissa hyödynnämme Edgar Scheinin organisaatiokulttuurin mallia. Yksittäisen tapauksen teemahaastattelusta ei voida tehdä yleistyksiä, mutta haastatteluaineiston analysointi yhdessä aiempien tutkimusten kanssa lisää työmme sovellusarvoa ja luotettavuutta.

Käsitteen käyttö osoittautui tutkimuksessa moniulotteiseksi. Joissain tapauksissa käsitettä käytettiin kuvaamaan jotain toista konseptia määrittelemättä itse toimintakulttuuria. Joissain yhteyksissä toimintakulttuuri taas määrittyi toisen ilmiön kautta. Kirjallisessa aineistossa käsite ymmärrettiin useimmiten muuttuvaksi, yhteisölliseksi prosessiksi, joka ilmenee päiväkodin toimijoiden toimintatavoissa ja toimintatapoina. Tutkimuksessa paljastui, että toimintakulttuurin eri osa-alueita, kuten esimerkiksi johtajuutta tai kehittämistä, ei voida erottaa toisistaan, vaan rajanveto niiden välillä on aina joiltain osin keinotekoista. Käytännössä toimintakulttuuria ei siis voida jakaa yksittäisiin osiin, vaan se muotoutuu osa-alueiden vuoropuhelussa. Tutkimustuloksissa toimintakulttuuria määrittäviksi tärkeimmiksi teemoiksi osoittautuivat johtajuus, kehittäminen ja vuorovaikutus.

Varhaiskasvatustyöyksiköissä on siis tärkeää tunnistaa oman toimintakulttuurin piirteet, koska toimintakulttuuri määrittää kaikkien toimintaa ja koskee kaikkia toiminnan osa-alueita. Jokainen yhteisön jäsen vaikuttaa yksilönä toimintakulttuurin muotoutumiseen ja kehittämiseen, ja toimintakulttuuri vaikuttaa puolestaan yksilöön ja hänen toimintamahdollisuuksiinsa.

Avainsanat: johtajuus, kehittäminen, tapaustutkimus, teemahaastattelu, toimintakulttuuri, varhaiskasvatus

Sisällys

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys | 6 |
| 3 | Toimintakulttuuri-käsitteen rakentuminen | 7 |
| 3.1 | Toiminta | 7 |
| 3.2 | Kulttuuri | 8 |
| 4 | Malleja toimintakulttuurista | 10 |
| 4.1 | Edgar Scheinin organisaatiokulttuurin malli | 10 |
| 4.2 | Kirsti Karila: työ- ja kasvatuskulttuuri | 12 |
| 5 | Toimijat varhaiskasvatuksessa | 13 |
| 5.1 | Moniammatillinen tiimi | 13 |
| 5.2 | Perheet varhaiskasvatuksessa | 14 |
| 6 | Tutkimuksen toteuttaminen | 15 |
| 6.1 | Metodologiset lähtökohdat | 15 |
| 6.2 | Tutkittavan valinta ja esittely | 17 |
| 6.3 | Aineiston keruu | 18 |
| 6.4 | Aineiston analyysi | 20 |
| 6.5 | Haastattelututkimuksen eettisyys | 21 |
| 7 | Tulokset | 23 |
| 7.1 | Varhaiskasvatuksen toiminta-ajatus | 24 |
| 7.1.1 | <i>Toiminnan perusta ja arvot</i> | 24 |
| 7.1.2 | <i>Kasvatuskulttuuri</i> | 27 |
| 7.2 | Työkulttuuri | 30 |
| 7.2.1 | <i>Johtajuus</i> | 30 |
| 7.2.2 | <i>Yhteistyö ja vuorovaikutus</i> | 34 |
| 7.2.3 | <i>Kehittäminen</i> | 37 |
| 7.3 | Toimintaympäristö | 42 |
| 8 | Pohdinta | 45 |
| | Lähteet | 50 |
| | Liitteet | 54 |

1 Johdanto

Tutkimuksemme aiheena on toimintakulttuurin käsite varhaiskasvatuksessa. Tarkastelemme käsitettä aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden kautta, ja liitämme siihen käytännön näkökulman teemahaastattelulla, jossa selvitämme lastentarhanopettajan näkemyksiä toimintakulttuurista ja siihen liittyvistä tekijöistä.

Saimme idean tutkimuksellemme varhaiskasvatuksen koulutukseen kuuluvien käytännön harjoitteluiden kautta. Varhaiskasvatus on murroksessa uuden varhaiskasvatussuunnitelman myötä. Toimintakulttuurin käsitettä painotetaan enemmän vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kuin aiemmissa varhaiskasvatuksen toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa. Viimeaikaiset lakimuutokset, kuten varhaiskasvatuksen siirtyminen sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön tai päätökset ryhmäkokojen kasvusta, näkyvät jossain määrin myös käytännön tasolla ja vaativat lastentarhanopettajilta aktiivisia toimia uusien tavoitteiden saavuttamiseksi. Useissa päiväkotiyksiköissä tehtyjen harjoitteluiden myötä olemme päässeet tutustumaan erilaisiin toimintamalleihin ja siihen, kuinka päiväkodeissa on reagoitu ulkopuolelta tuleviin muutosvaatimuksiin.

Lapsi- ja perhepalvelut ovat Suomessa yksi keskeisimmistä yhteiskunnallisista kehittämisen kohteista. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos on toimeenpannut sosiaali- ja terveystieteiden sekä opetus- ja kulttuuriministeriön lapsi- ja perhepalveluiden muutosohjelman (2016–2018), jossa tarkoituksena on uudistaa palveluiden toimintakulttuuria lasten oikeuksia edistäväksi ja lapsi- ja perhelähtöiseksi. (STM, 2017.) Varhaiskasvatus on keskeinen osa lapsipalveluja, ja jotta muutokset voidaan kohdistaa päiväkodeissa todelliseen toimintakulttuuriin, on ensin ymmärrettävä, mistä toimintakulttuuri koostuu. Liisa Ahosen (2017, 60) mukaan toimintakulttuurin käsite on juurtunut varhaiskasvatusalalle, mutta sen käyttö ja tulkinta vaihtelevat suuresti. Toivomme, että tällä opinnäytetyöllä pystymme valottamaan toimintakulttuurin käsitteen ymmärtämistä päiväkotikontekstissa.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista on tehty aiempia tutkimuksia. Niiden teemoja ovat muun muassa lastentarhanopettajan pedagoginen johtajuus, päiväkodin johtaminen ja monialainen tiimityö. Toisaalta toimintakulttuuria on sivuttu myös lasten näkökulmasta, esimerkiksi osallisuuden ja lapsilähtöisyyden käsitteiden kautta. Kandidaatintyössämme käytämme aineistona ajankohtaista varhaiskasvatuksen kirjallisuutta, jossa käytetään toimintakulttuurin

käsitettä. Tutkimuksen tekovaiheessa haastattelurungon laatimisessa olemme hyödyntäneet myös Annu Brotheruksen (2004) esiopetuksen toimintakulttuuria käsittelevää väitöstutkimusta. Mainitsemisen arvoinen on myös Anna-Maija Puroilan (2002) väitöstutkimus, joka sekkin käsittelee aihetta keskeisesti. Nämä kaksi teosta jäävät kuitenkin aineiston rajauksen ja analyysin ulkopuolelle: koska varhaiskasvatuksen tila on nopeasti muuttuva, ne eivät enää välttämättä kuvaa aihetta ajankohtaisesti.

Keskeisimmiksi aihealueiksi tässä tutkielmassa osoittautuivat työ- ja kasvatuskulttuuri, toimintaympäristö, vuorovaikutus, toimintakulttuurin kehittäminen sekä päiväkotitoiminnan perusta. Käsittelemme näitä teemoja suhteessa haastatellun lastentarhanopettajan kokemuksiin kentältä.

Toimintakulttuurin käsitteen lähtökohtana tässä työssä ovat toiminnan ja kulttuurin käsitteiden erittely. Tarkastelemme toiminnan käsitettä saksalaisen sosiologin Max Weberin (1978) nelijakoisen sosiaalisen toiminnan mallin avulla. Kulttuurin rakentumisen, ylläpidon ja sisältöjen käsitteitä avaamme viittaamalla kulttuurintutkijoihin Johan Fornäsiin (1995), Zygmunt Baumaniin (2003) ja Edgar Scheiniin (1991a, 1991b, 2004). Tutkimuksessamme käsittelemme toimintakulttuurin käsitettä päiväkotikontekstissa. Tämän vuoksi olemme selventäneet viitekehyyksessämme myös sen, keitä varhaiskasvatuksen kentällä toimii. Tässä työssä keskitymme tarkastelemaan toimintakulttuuria lastentarhanopettajan ja johtajan näkökulmasta. Varhaiskasvatuksella viittaamme päiväkotioorganisaatioon, jolloin esimerkiksi perhepäivähoito jää tutkimuksen ulkopuolelle.

Koska kyseessä on organisaatio, voidaan toimintakulttuuria jäsentää organisaatiokulttuurin käsitteen avulla. Hyödynnämme haastatteluaineiston analysoinnissa Edgar Scheinin (ks. esim. 1991a; 1991b; 2004) luomaa organisaatiokulttuurin mallia, jossa kulttuuri sijoitetaan kolmelle tasolle edeten konkreettisesti havaittavista kulttuurin osista taustalla vaikuttaviin abstraktimpiin tekijöihin. Varhaiskasvatuksen professori Kirsti Karila (1997) on puolestaan tutkinut toimintakulttuuria päiväkodissa. Esittelemme Karilan luoman mallin päiväkotien toimintakulttuurin muodostumisesta pyrkimyksenämme tuoda selkeyttä tutkimuskohteeseemme. Tutkimuksessaan Karila luokitteli tutkittavien päiväkotien toimintakulttuurit kolmeen luokkaan: innovatiiviseen, murroksessa olevaan, ja muutosta karttavaan toimintakulttuuriin. Pohdimme tutkimuksemme tuloksia myös Karilan luokittelun valossa.

2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymys

Tutkimuksen tavoitteena on luoda katsaus ajankohtaiseen tutkimuskirjallisuuteen ja siten selvittää, mitkä tekijät määrittävät varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria päiväkodissa. Tapaus-tutkimuksen avulla saadaan näkyväksi se, miten varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria koskevat teemat ilmenevät käytännössä.

Lastentarhanopettajan työssä toimintakulttuurilla on oleellinen merkitys. Toimintakulttuuri voi parhaimmillaan olla lastentarhanopettajan roolia ja työidentiteettiä tukeva, mutta ne voivat olla myös ristiriidassa keskenään. Varhaiskasvatuksen murrosvaiheessa koemme lastentarhanopettajan ammatillisuuden kannalta tärkeäksi hahmottaa, mistä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri koostuu. Jäsentymätön toimintakulttuuri voi aiheuttaa ylimääräistä työkuormitusta ja hämmennystä; lastentarhanopettaja joutuu työssään toteuttamaan varhaiskasvatusta ja samanaikaisesti toistuvasti hahmottelemaan päiväkotiryhmänsä toimintakulttuuria ja sitä ohjaavia tekijöitä. Toimintakulttuurin jäsentäminen voi edesauttaa muutosten tehokkaampaa kohdistamista varhaiskasvatuksen kehittämistyössä.

Tutkimuskysymys muotoutui kaksiosaiseksi, koska tarkoituksena on selvittää, miten toimintakulttuurin käsitettä käytetään tutkimuskirjallisuudessa, ja miten käsite ymmärretään käytännön kentällä.

Tutkimuskysymyksemme on:

Miten varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria kuvataan

- a) alan ajankohtaisessa teoreettisessa keskustelussa ja**
- b) haastattelemamme lastentarhanopettajan kokemuksissa?**

3 Toimintakulttuuri-käsitteen rakentuminen

Selvitämme työssämme toimintakulttuurin käsitettä ja sen käyttöä. Olemme jakaneet viitekehksessämme toimintakulttuurin käsitteen osiin: Tarkastelemme lyhyesti sekä toimintaa että kulttuuria erillisinä käsitteinä, jotta lukijalle muotoutuisi käsitys niiden keskinäisestä suhteesta. Yhteisön toimintakulttuuri on kulttuuria, jossa ihmiset yksilöinä ja yhdessä toimivat.

3.1 Toiminta

Tutkimuksemme kannalta näemme oleelliseksi avata toiminnan käsitettä nimenomaan sosiaalisen toiminnan näkökulmasta: tutkimuskohteena on organisaatio, jossa toimii suuri joukko jatkuvasti keskenään vuorovaikutuksessa olevia ihmisiä.

Tarpeet ja niitä ohjaavat ärsykkeet motivoivat ihmistä toimimaan. Yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa toimintaan vaikuttavat myös yhteisten tavoitteiden ja arvojen monimuotoinen ulottuvuus. Toimintaa voidaan jakaa yleisesti muun muassa automaattiseen ja intentionaaliseen toimintaan. Automaattiset toiminnot perustuvat refleksien ja vaistojen lisäksi myös toistuvuuteen: usein toistuvat toiminnot automatisoituvat, ja niistä tulee rutiineja. Myös kulttuurille ominaiset arvojärjestelmät, sosiaalisen vuorovaikutuksen tavat ja kommunikoinnin perustana olevat taustaolettamukset ovat automaattista toimintaa. Intentionaalinen toiminta on puolestaan tavoitteellista, tietoista pyrkimystä kohti asetettua tavoitetta. (Raustevon Wright & von Wright, 1994, 29–30, 34.)

Saksalainen sosiologi Max Weber (1978) on tarkastellut ihmisen sosiaalista toimintaa. Hänen mukaansa sosiaalinen toiminta voidaan jakaa neljään kategoriaan, joita ovat instrumentaalisesti rationaalinen, arvorationaalinen, affektuaalinen sekä traditionaalinen toiminta. Instrumentaalisesti rationaalisella toiminnalla tarkoitetaan sellaista toimintaa, jossa yksilö tavoittelee omia päämääriään harkitusti perustuen oletuksiin ja odotuksiin ympäristön ja muiden ihmisten käyttäytymisestä. Arvorationaalinen toiminta taas viittaa sellaiseen toimintaan, jossa oleellista on tietoinen sitoutuminen ja usko arvoon itseensä huolimatta siitä, millaiset mahdollisuudet toiminnan päämäärän saavuttamiseen ovat. Affektuaalinen toiminta tarkoittaa sananmukaisesti affektuaalista, erityisesti emotionaalista toimintaa, jota ohjaavat yksilön tunteet

ja mielialat. Traditionaalisella sosiaalisen toiminnan tyyppillä tarkoitetaan tottumusten ja tapojen ohjaamaa toimintaa. (Weber, 1978, 24–25.)

3.2 Kulttuuri

Laaja kulttuurin käsite kattaa nyky-yhteiskunnassa muun muassa ympäristön hoidon, ihmisen toiminnan ja sen tuotteet, sivistyksen kartuttamisen sekä yhteisön suoritusten kokonaisuuden, ja sitä voidaan tarkastella myös erilaisista näkökulmista kuten eettiset säännöt, talouselämä, politiikka, tiede, taide ja uskonto (Asp & Peltonen, 1991, 178). Tutkimuksessamme keskitymme tarkastelemaan kulttuuria erityisesti ihmisen ja yhteisön toiminnan ja arvojen näkökulmasta.

Kulttuuri on osa kaikkea inhimillistä elämää. Se on jatkuvasti muuttuva rakenne, jota yksilöt muokkaavat toiminnallaan. (Fornäs, 1995, 11.) Toisaalta kulttuurin muutos on hidasta (Asp & Peltonen, 1991, 178). Kulttuurintutkija Johan Fornäsin (1995) mukaan kulttuurissa on kyse kontekstisidonnaisista symboleista ja merkityksistä, joita esimerkiksi kieli tai materia välittää. Kulttuuri on yksilöiden välistä jaettua kokemusta, tietoa ja arvoja, mutta pelkkien yhteisten merkitysten sijaan oleellista on ne kielelliset muodot tai koodit, joissa niitä välitetään. (Fornäs, 1995, 169.) Tutkimalla symbolien merkityksiä voidaan tavoittaa tietoa kulttuurin ytimestä. Kulttuurin hidas muutos taas paljastaa sen taustalla vaikuttavan menneisyyden.

Sosiologi Zygmunt Baumanin (2003) näkemys kulttuurista auttaa ymmärtämään sitä, miten yhteisön kulttuuria pidetään yllä. Hänen mukaansa kulttuuri voidaan ymmärtää sellaisena päämääräsuuntautuneena toimintana, jolla pyritään pitämään jokin osa todellisuudesta kulttuurin mukaisessa muodossa, jossa se ei luonnollisesti olisi. Kulttuuri on siten tietynlaisen järjestyksen ylläpitoa. Se on ihmisten toimintaa, joka kehittyessään voi saavuttaa abstraktin aseman - se on keinotekoisuudessaan itsestäänselvä ja luonnollinen sen jäsenille. Kulttuurin järjestys sanelee sen, etteivät erilaisissa tilanteissa kaikki toimintamahdollisuudet ole yhtä todennäköisiä. Järjestys määrittyy arvottamisen kautta: toinen vaihtoehto arvotetaan toista korkeammalle, ja näin sen toteutuminen tulee todennäköisemmäksi. Lujittuneen kulttuurin taustatekijät ”unohtuvat” kulttuurin jäseniltä, jolloin vain tiettyjä toimintatapoja voidaan pitää yleisesti hyväksytyinä. (Bauman, 2003, 179–182.)

Edgar Schein (1991a; 1991b; 2004) määrittelee kulttuurin perusoletusten malliksi, joka on tietyn yhteisön kehittämä tapa ratkaista ryhmässään ulkoisen sopeutumisen tai sisäisen integroitumisen ongelmia. Kun mallin toimivuus on riittävän hyvä, sitä voidaan opettaa eteenpäin yhteisön uusille jäsenille ongelmien käsittelyssä tapana havaita, ajatella ja tuntea. Hänen mukaansa kulttuuria voidaan siis pitää opittuna, uusien kokemusten myötä syntyvänä ilmiönä, joka on myös muutettavissa. Termiä voidaan käyttää kuvaamaan erikokoisia sosiaalisia yksiköitä, tosin edellytyksenä sille on, että yksiköillä on tilaisuuksia ja mahdollisuudet oppia ja vakiinnuttaa näkemykset sekä itsestä että ympäristöstä. Tällainen yksikkö tai kulttuuritaso on myös tehtävä- tai ammattikohtainen yhteisö. (Schein, 1991a, 26; ks. myös Schein, 2004, 28.) Siten myös päiväkodeissa on omanlaisensa kulttuurit.

4 Malleja toimintakulttuurista

Tutkimuksemme viitekehyksessä esittelemme myös kaksi erilaista tapaa jäsentää päiväkodin toimintakulttuuria. Toinen malleista (Schein, 1991a; 1991b; 2004) on luotu yritysmaailmaan, mutta koska myös päiväkotit voidaan nähdä tietynlaisena organisaationa, niin mallia voidaan hyödyntää myös varhaiskasvatussyksikön toimintakulttuurin tarkastelussa. Toinen tapa (Kari-la, 1997) jäsentää toimintakulttuuria ei ole varsinainen vakiintunut malli, mutta se auttaa hahmottamaan päiväkotitoiminnan ja -kulttuurin eri osa-alueita.

4.1 Edgar Scheinin organisaatiokulttuurin malli

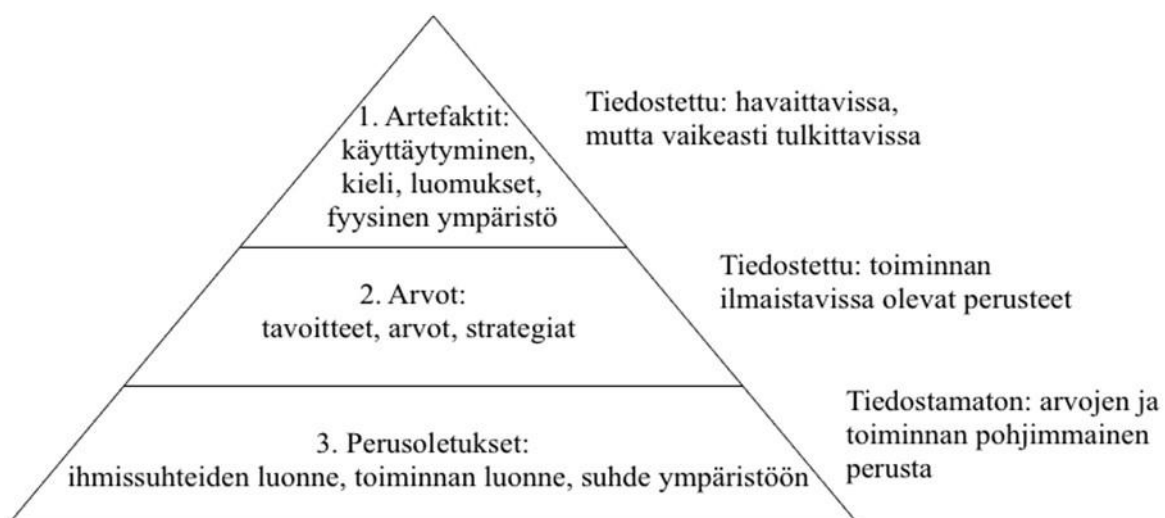
Edgar Schein (1991a; 1991b; 2004) on määritellyt organisaation avoimeksi järjestelmäksi, joka on jatkuvassa vuorovaikutuksessa useiden ympäristöjen kanssa. Hänen mukaansa organisaatio koostuu esimerkiksi alaryhmistä, tehtäväkohtaisista yksiköistä ja hierarkkisista tasoista. Organisaation kulttuuria tarkastellessa Schein lähtee siitä oletuksesta, että kulttuuri muodostuu sellaiseen ihmisjoukkoon, jota yhdistävät yhteiset kokemukset, ongelmanratkaisutilanteet ja niiden perusteella muovautunut yhteinen näkemys. (Schein, 1991a, 24–25.)

Scheinin luoman mallin (kuvio 1) mukaan organisaation kulttuuri voidaan jakaa kolmelle tasolle, jotka etenevät näkyvästä tasosta näkymättömämpään suuntaan. **Ensimmäinen, näkyvin taso** koostuu artefakteista eli ihmisten aikaansaannoksista, ihmisen rakentamasta fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä. Ensimmäiselle tasolle sijoittuvat fyysinen tila, ryhmän työn tekninen tulos, kieli, taiteelliset luomukset sekä organisaation jäsenten havaittavissa oleva käyttäytyminen. Vaikka ensimmäinen taso on pääosin näkyvä, se ei paljasta artefaktien merkityksiä, keskinäisiä suhteita tai sitä, mitä syvemmällä tasolla olevia ominaisuuksia ne ilmentävät. (Schein, 1991a, 32–33.) Toisin sanoen siitä ei voida tulkita, miksi organisaation jäsenet toimivat kuten toimivat, tai miksi organisaatio on rakentunut siten kuin se on. Organisaation artefaktien tason piirteillä, kuten esimerkiksi arkkitehtuurilla, on emotionaalinen vaikutus ihmiseen. (Schein, 2004, 31.) Kyseessä ei siis ole yksinomaan tekninen taso.

Scheinin organisaatiokulttuurin mallissa **toisen tason** muodostavat arvot, jotka ovat ryhmän tiedostettavissa ja jotka heijastelevat organisaation käsitystä siitä, miten asioiden tulisi olla (Schein, 1991a, 33). Arvoista muodostuva taso voidaan havaita organisaatiossa esimerkiksi kysymällä, miksi asiat tehdään niin kuin tehdään (Schein, 2004, 32). Teorian mukaan organi-

saation kulttuuri muotoutuu erityisesti yhteisten ongelmanratkaisutilanteiden ja niiden ratkaisujen perusteella. Uudenlaisten ongelmatilanteiden kohtaamisessa jäsenten arvot ohjaavat kokeiltavia ratkaisuyrityksiä, sillä organisaatiolla ei vielä ole yhteistä kokemuspohjaa, jonka perusteella voitaisiin määritellä, mistä tilanteesta todellisuudessa on kyse. Onnistuneiksi koetut ratkaisuyritykset muuttuvat ajan kanssa itsestäänselvyyksiksi, koska ne koetaan ”oikeiksi” ja siten todellisuutta pätevästi vastaaviksi. Tällaiset alun perin arvoihin perustuvat käsitykset siirtyvät vähitellen tietoisuuden tasolta sen ulkopuolelle. (Schein, 1991a, 33–34.) Näin ollen toinen taso lähenee mallin kolmatta, syvintä tasoa. On huomattava, että kaikki arvot eivät muutu perusoletuksiksi: vain toistuvasti paikkansapitäviksi ja luotettaviksi osoittautuvat ratkaisuyritykset ja niiden taustalla olevat arvot kokevat tämän muutoksen (Schein, 1991a, 34).

Kolmannen tason muodostavat perusoletukset eli organisaatioon kuuluvien jäsenten yhteiset piilevät oletukset. Ne muodostuvat toimiviksi osoittautuneista, itsestäänselvyyksiksi muuttuneista arvopohjaisista ratkaisuyrityksistä, joita organisaatiossa on alettu pitää täysin todellisuutta vastaavina. (Schein, 1991a, 35.) Organisaation kulttuurin perusytimen muodostavat perusoletukset ovat siten jäsenten yhteisen oppimisprosessin tulosta. Itsestäänselvyyksinä ne ovat ryhmälle itselleenkin tiedostamattomia. (Schein, 2004, 35.) Perusoletuksia leimaa se, että ne tarjoavat organisaation jäsenille itse asiassa varsin vähän vaihtoehtoisia toimintatapoja, sillä ne ovat luonnostaan ryhmälle kiistattomia. Scheinin (1991a, 24, 36, 38) mukaan organisaation kulttuurissa kaikista oleellisin ulottuvuus on juuri tämä syvin, tiedostamaton taso; nämä oletukset käsittelevät kulttuurin perusolemusta.



Kuvio 1. Kulttuurimallin tasot. Scheinia (1991a, 32; 2004, 30) mukaillen.

Mallin mukaiset tasot eivät aina ilmene keskenään harmoniassa. Toinen eli arvojen taso saattaa olla ristiriidassa ensimmäisen, artefaktien tason kanssa. Syvimmän, kolmannen tason ymmärrys tarjoaa selityksen näille mahdollisille ristiriidoille: ajattelun ja käsitysten syvempi taso ohjaa näkyvää käyttäytymistä, eikä se siis kulje arvojen tason kautta. Syvin taso saattaa siis olla ristiriidassa arvojen ja periaatteiden kanssa. (Schein, 2004, 33–34.) Arvotason tarkastelussa on myös huomioitava, että organisaation jäsenten kertomus siitä, mitä he tekevät eri tilanteissa, ei välttämättä vastaa heidän todellisia toimintatapojaan (Schein, 1991a, 35).

4.2 Kirsti Karila: työ- ja kasvatuskulttuuri

Kasvatustieteiden professori Kirsti Karila (1997) on väitöstudiumuksessaan tarkastellut päiväkotien kulttuurin muodostumista. Karila kuvaa päiväkotioorganisaation kulttuuria käsitteellä toimintakulttuuri, ja hän näkee sen koostuvan työ-, kasvat- ja opetuskäytäntöjen kokonaisuudesta, joka on yhteisölle ominainen tiettyinä ajankohtana. Karila jakaa päiväkodin toimintakulttuurin työ- ja kasvatuskulttuuriin. Työkulttuuri sisältää toiminnan organisoimiseen liittyviä käytäntöjä, kuten lastentarhanopettajan oman työnkuvan hahmottaminen, työnjako, johtajuus, päätöksentekokäytännöt sekä ulkopuoliset yhteistyösuhteet. Kasvatuskulttuurilla hän viittaa kasvatuskäytäntöjen kokonaisuuteen, joka sisältää päiväkodin henkilöstön käsitykset kasvatuksen tavoitteista, lapsen kasvusta, kehityksestä, oppimisesta ja opettamisesta, ja joka ilmenee vuorovaikutuksessa lasten ja aikuisten kanssa. Kasvatuskulttuurin muotoutumiseen on olennaisesti yhteydessä myös päiväkodin toiminta-ajatuksen hahmottaminen sekä eri ryhmien, kuten lasten, henkilökunnan tai vanhempien, merkitys päiväkodin arjessa. (Karila, 1997, 54–55, 63.)

5 Toimijat varhaiskasvatuksessa

Lastentarhanopettaja toimii työssään vuorovaikutuksessa monen eri tahon kanssa. Työtä tehdään päivähoitoyksikön työntekijöiden ja johtajan kanssa sekä erilaisten perheiden ja lasten kanssa. Nämä tahot ovat varhaiskasvatustoiminnan rakentumiselle oleellisia, sillä ne ovat toiminnan perusosasia. Avaamme viitekehyksessämme varhaiskasvatustyön vuorovaikutuksellista kenttää, sillä sen ymmärtäminen auttaa hahmottamaan päiväkodin toimintakulttuurin rakentumista ja vuorovaikutuksen merkityksellisyyttä.

5.1 Moniammatillinen tiimi

Päiväkoti on kasvattajien yhteisö, jossa toimii eri ammattilaisten muodostama työyhteisö. Yhteisenä perustehtävänä on lasten kasvatusta, hoito ja opetus. Päiväkodin moniammatillisen yhteisön muodostavat siellä työskentelevät erilaiset koulutustaustat omaavat ammattilaiset kuten esimerkiksi lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja päiväkodin johtaja. Koulutustaustan erilaisuus näyttäytyy työssä osittain erilaisena työorientaationa, joka on yleensä muotoutunut koulutuksen tuottamasta varhaiskasvatuksellisesta osaamisesta ja tiedosta. (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm, 2007, 22, 38–39.) Päiväkodin eri ammattiryhmien vuorovaikutusta on kuvattu sisäisenä moniammatillisuutena, jossa jaettu toiminta tähtää perustehtävän toteuttamiseen (Karila & Nummenmaa, 2001, 41).

Varhaiskasvatuksen työtiimit koostuvat pienistä 3-6 hengen tiimeistä, jotka pääasiallisesti järjestävät päivittäisen toiminnan. Varhaiskasvatuksessa työyhteisössä toimimisessa oleellisenä näyttäytyy yhteisöllisyys, joka ilmenee yhteisinä tavoitteina, sitoutumisena yhteiseen toimintaan sekä yhdessä tekemisenä. (Karila & Nummenmaa, 2001, 36.) Tämä edellyttää jokaiselta työntekijältä valmiutta ja motivaatiota tehdä työtä yhdessä toisten työntekijöiden ja eri ammattiryhmien kanssa. Tiimityön etuna on ymmärryksen ja vahvistuksen saaminen yhteisille toimintatavoille ja tavoitteille. Tiimi myös heijastaa kunkin työntekijän ammatillisuutta ja edistää sen kehittymistä. Tiimityössä jatkuva palaute ja keskustelu mahdollistavat oppimisen ja ammatillisen kasvun. Varhaiskasvatuksessa koko kasvattajayhteisön on ymmärrettävä tehdyt pedagogiset valinnat ja niiden vaikutus työhön lasten parissa. Yksilönä jokaisen työntekijän tulee hahmottaa toiminta suunnittelun, toteuttamisen ja ohjaamisen näkökulmasta niin

lapsi-, pienryhmä- kuin koko ryhmän tasollakin. (Mikkola & Nivalainen, 2009, 11, 76; ks. myös Dickins, 2014, 166–167.)

5.2 Perheet varhaiskasvatuksessa

Yhteistyö kotien ja päiväkodin henkilöstön välillä on kasvatuskumppanuuden periaatteen mukaisesti vanhempien ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden välistä vastavuoroista vuorovaikutusta (Heinonen ym. 2016, 225). Heidän välisensä vuorovaikutussuhde on rajapinta, jossa julkisen kasvatusinstituution ja perheen ajattelutavat ja käytännöt lasta, lapsuutta ja kasvatusta koskien kohtaavat (Karila, 2006, 95). Yhteistyö perheiden kanssa tulee rakentaa perheen omista lähtökohdista käsin ottamalla perheet ja lapset mukaan työskentelyyn. Varhaiskasvatuksella onkin tärkeä rooli vanhempien kasvatustyön tukemisessa. Tavoitteena on yhteistyössä lapsen huoltajan kanssa toimia lapsen tasapainoista kehitystä ja kokonaisvaltaista hyvinvointia edistävästi. (Heinonen ym. 2016, 185, 223.) Vaikka päiväkodin henkilöstön ja vanhempien välinen vuorovaikutus on vastavuoroista, ilmenee ammattilaisen vastuu suurempana, sillä häneltä odotetaan kasvatuskumppanuudelle otollisten puitteiden luontia sekä omien ajattelutapojen kriittistä reflektointia. (Karila, 2006, 96.)

Parhaimmillaan kasvatuskumppanuus päivähoidon ja kodin välillä tuottaa lapselle jatkuvuuden ja turvallisuuden tunteita. Päiväkoti onkin lapselle kodin ohella merkittävä yhteisö. Päivähoidossa lapsi huomioidaan sekä yksilönä että yhteisön jäsenenä. Varhaiskasvatuksessa lapsi oppii tärkeitä taitoja, kuten toisten huomioimista ja omien tarpeiden ja halujen säätelyä vuorovaikutuksessa ensin vanhempiensa ja sitten toisten aikuisten kanssa. Aikuisen malli ja tuki ovat tärkeitä, ja varhaiskasvattajan tehtävä on mahdollistaa lapselle rajojensa kokeileminen turvallisessa vuorovaikutuksessa. (Mikkola & Nivalainen, 2009, 12, 19–20.)

6 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksemme toteutus koostuu sekä teoreettisesta kirjallisuuskatsauksesta että empiirisestä tapaustutkimuksesta. Empiirinen aineisto kerättiin haastattelemalla lastentarhanopettajaa. Tässä luvussa esittelemme näiden tutkimusmenetelmien lisäksi myös käytetyn kirjallisen aineiston valintakriteerit ja käytetyt analyysimenetelmät. Lisäksi erittelemme haastattelun tekoon liittyviä eettisiä kysymyksiä.

6.1 Metodologiset lähtökohdat

Työmme on kirjallisuuteen ja haastatteluaineistoon perustuva **kvalitatiivinen tutkimus**. Kvalitatiivisella eli laadullisella tutkimuksella pyritään mahdollisimman kokonaisvaltaiseen todellisen elämän ja tutkittavan kohteen tutkimiseen ja ymmärtämiseen. Lähtökohdana on aineiston monipuolinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, ei teorian tai hypoteesien testaaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, 152, 155.) Tarkastelemme tutkimuksessamme toimintakulttuurin käsitettä ja sen käyttöä varhaiskasvatuksen diskurssissa ja käytännössä monipuolisesti, ja haastatteluaineiston avulla pyrimme tuomaan esiin toimintakulttuurin rakentumisen yksityiskohtia päiväkotikontekstista.

Yksi kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteista on siis tutkimuksen kohteena olevan toimijan tai toimijoiden omien tulkintojen esiin tuominen (Hakala, 2015, 22). Kvalitatiivisen lähestymistavan avulla on mahdollista avata tutkittavaa ilmiötä sisältäpäin ja tarkastella niitä uusilla tavoilla ammatillisissa käytännöissä. Tällainen tutkimus hyödyntää käytännön kentällä karttunutta kokemusperäistä tietoa ja antaa sille arvoa. Kun ilmiötä tutkitaan omissa konteksteissaan, sillä on sovellusarvoa. (Munter & Siren-Tiusanen, 1999, 180.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena etsiä aineistosta yhteyksiä tai säännönmukaisuuksia, joten aineistoksi riittää vaikkapa vain yksi tapaus tai yhden henkilön haastattelu. **Tapaustutkimus** onkin yksi keskeisistä kvalitatiivisista tiedonhankinnan strategioista. (Hirsjärvi ym. 2004, 170, 180.) Menetelmänä se tuottaa yksityiskohtaista tietoa kohteestaan, ja yksittäistapausta tutkitaan suhteessa ympäristöönsä. Tapaustutkimusta kuvastavat monipuolisuus ja joustavuus, ja onnistuneesti toteutetussa tapaustutkimuksessa teoria ja empiria käyvät uutta luovaa vuoropuhelua. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 181, 189; ks. myös Freebody, 2003, 81-82.) Tapaustutkimuksia tehdään muun muassa silloin, kun tutkimuskysymykset ovat

luonteeltaan kokonaisvaltaisia tai syvälle luotaavia (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 58). Tapauksena voi olla myös käsite tai käsitteiden välinen suhde, ja tavoitteena on tavallisimmin ilmiöiden kuvaaminen (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 181, 183).

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa kohdetta, ei tehdä päätelmiä yleistettävyyden suhteen. Yksittäistä tapausta perusteellisesti tutkimalla saadaan näkyviin se, mikä tutkittavassa ilmiössä tai asiassa on merkittävää ja mikä toistuu usein yleisemmän tason tarkastelussa. (Hirsjärvi ym. 2004, 170–171.) Tapaustutkimuksella halutaan siis optimoida tapauksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen, ei niinkään yleistäminen (Syrjälä & Numminen, 1988, 175). Tapaustutkimuksessa opitaan kyseisestä tutkittavasta tapauksesta (Stake, 1994, 237). Tutkimuksemme aineisto rakentuu kirjallisuuden ja tutkimusten lisäksi yhden lastentarhanopettajan kokemuksista ja näkemyksistä siitä, miten hän hahmottaa toimintakulttuurin käsitteen ja työpaikkansa toimintakulttuurin muodostumisen ja merkityksen omassa työssään varhaiskasvatuksen kentällä. Tapaustutkimuksella haluamme tuoda esiin käytännön näkökulman toimintakulttuurin käsitteen hahmottamiseksi.

Käsitetutkimusta on jaoteltu perinteiseen käsiteanalyysiin sekä tulkitsevaan käsitetutkimukseen (Takala & Lämsä, 2001, 373). Käsiteanalyysi on ei-empiirinen tutkimusote, joka on tärkeä tieteenalan käsitteistön ja teorian kehittämisen vuoksi. Käsiteanalyysin avulla jäsennetään, täsmennetään ja täydennetään ilmiöstä olemassa olevaa tietoa, eritellään ja analysoidaan tutkittavaa käsitettä, tavoitellaan ymmärrystä siihen liittyvistä merkityksistä ja selkiytetään suhdetta lähikäsitteisiin. Tavoitteena on tunnistaa tutkittavan käsitteen ominaispiirteet, mikä auttaa ymmärtämään paremmin käsitteen sisältöä ja käsitteen kuvaamaa ilmiötä. Lisäksi menetelmällä tavoitellaan selkeyttä käsitteen käyttöön. Tavoitteisiin pyritään perehtymällä kattavasti saatavilla olevaan kirjalliseen aineistoon käsitteen merkityksistä. Käsiteanalyysi siis pohjautuu aikaisempiin tutkimuksiin ja tutkittavan käsitteen jo tunnettujen määritelmien pohdintaan. Käsiteanalyysi sopii hyvin abstraktien ilmiöiden tarkasteluun. (Puusa, 2008, 36–39.)

Tarkastelemme tutkimuksessamme käsiteanalyysin periaatteiden pohjalta varhaiskasvatusalan tutkimuksia ja kirjallisuutta, miten ja missä yhteyksissä niissä käytetään toimintakulttuurin käsitettä. Pyrimme selventämään toimintakulttuurin käsitettä yhdenmukaisen käsityksen luomiseksi. Tutkimuksessamme on myös piirteitä tulkitsevasta käsitetutkimuksesta. Siinäkin pyritään laajentamaan ymmärrystä liittyen johonkin käsitteeseen (Takala & Lämsä, 2001, 378). Käsitteiden tulkinnassa huomioidaan niiden määrittäminen tilanne- ja käyttöyhteyden

mukaan. Tulkitsevassa käsitetutkimuksessa käsitteisiin liittyviä merkityksiä tulkitaan jonkin teoreettisen näkökulman valossa. (Takala & Lämsä, 2001, 371, 376.) Tutkimuksessamme oleellista onkin huomioida käsitteiden käyttö nimenomaan niiden tilanneyhteydessä. Toisaalta emme tarkastele käsitettä määrätystä teoreettisesta näkökulmasta. Kontekstuaalisuuden huomiointi ja tematisointi teoreettisesta näkökulmasta erottavat tulkitsevan käsitetutkimuksen käsiteanalyysistä (Takala & Lämsä, 2001, 387). Näin ollen tutkimuksemme sijoittuu käsiteanalyysin ja käsitetutkimuksen välimaastoon.

6.2 Tutkittavan valinta ja esittely

Tutkimuksessa on esiteltävä käytetyt tapauksen valintakriteerit. Jos tapauksena on yksilö, on perusteltava, miksi juuri hänet on valittu tutkimukseen. (Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 184.) Tapauksen valinnassa onkin mietittävä, tarvitaanko tutkimuskohteeksi mahdollisimman tyypillinen vai erityinen tapaus tutkimustehtävän selvittämisen kannalta. Tutkijan on pohdittava, miksi juuri valittu on hyvä henkilö tutkimuksen kannalta. Tyypillistä voi olla vaikea määritellä: minkä suhteen hänen tulee olla tyypillinen tai onko hän keskiarvoihminen tutkittavan ongelman kannalta. Hyvin valittu tapaus kertoo tutkittavasta ilmiöstä muidenkin puolesta (Aarnos, 2015, 172–173.)

Tutkimuksen kohde valitaan siis tarkoituksenmukaisesti (Hirsjärvi ym. 2004, 155). Valinta voidaan tehdä esimerkiksi kokemustaustan perusteella (Aarnos, 2015, 172), kuten tässä tutkimuksessa. Haastatteluotteiden valinnassa on tärkeää, että niiden lähteenä on henkilö, jolla on tietoa tai jonka asema lisää niiden uskottavuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 194). Haimme tutkimusaiheeseemme käytännön näkökulmaa haastatteleamalla lastentarhanopettajaa. Valitsimme tutkimukseemme haastateltavaksi lastentarhanopettajan, jolla on pitkä työkokemus varhaiskasvatuksen alalta lastentarhanopettajana ja paljon kokemusta esimiesasemasta. Haastateltava on keski-ikäinen lastentarhanopettaja, joka on pohjakoulutukseltaan sosiaaliskasvattaja. Hän on kouluttautunut esi- ja alkuopettajaksi ja lisäksi hän on käynyt esimiesopintoja. Pitkän työkokemuksen myötä haastateltavamme on päässyt kokemaan varhaiskasvatusalaa kohdanneet muutokset omakohtaisesti. Kokemus päiväkodin johtajuudesta lisää haastateltavan perspektiiviä tutkimusaiheeseen. Tutkimuksen tekohetkellä haastateltava työskenteli esiopetusryhmässä yhteistoiminnallisessa opetusmuodossa yhdessä alkuopetuksen kanssa. Haastateltava on haastattelijalle entuudestaan työelämästä tuttu.

6.3 Aineiston keruu

Tutkimuksemme aineisto rakentuu varhaiskasvatusalan kirjallisesta diskurssista sekä lastentarhanopettajan teemahaastattelusta. Kirjallinen tutkimusaineistomme koostuu varhaiskasvatuksen alan ajankohtaisista väitöstutkimuksista, teoksista ja asiakirjoista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineisto on riittävä, kun samat asiat alkavat kertautua ja toistua. Saturatio eli kylläntyminen on aineistonkeruussa tilanne, jossa materiaali ei tuota tutkimuskysymysten suhteen mitään uutta tietoa, vaan alkaa toistaa itseään (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 89; ks. myös Hirsjärvi ym. 2004, 171.) Tutkimusaineistossamme toistuvat samat teemat, joten koemme aineiston olevan riittävä. Aineistomme on kuusi väitöskirjaa: kolme Jyväskylän (Koivisto, 2007; Kupila, 2007; Halttunen, 2009), kaksi Tampereen (Ukkonen-Mikkola, 2011; Ahonen, 2015) ja yksi Joensuun (Rouvinen, 2007) yliopistosta. Lisäksi kirjalliseen aineistoon kuuluvat Heinosen ym. (2016) ja Stenvallin & Seppälän (2008) teokset.

Myös nykyinen vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja [Vasu] on meille erittäin ajankohtainen. Aiempi Vasu on vuodelta 2005, ja sitä vanhempi kirjallisuus ei mielestämme enää kuvaa luotettavasti varhaiskasvatuksen tämänhetkistä tilaa toimintakulttuurin rakentumisen näkökulmasta, vaikka toimintakulttuurin muutos onkin hidasta. Siksi olemme rajanneet analysoitavan aineistomme ajallisesti siten, että aineisto on julkaistu vuoden 2005 jälkeen.

Teemahaastattelu on laadullinen aineiston hankinnan metodi, jossa tutkittavan tai tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esiin (Hirsjärvi ym. 2004, 155). Haastattelun aihepiirit eli teemat ovat tiedossa, mutta kysymykset eivät ole tarkasti muotoiltuja eivätkä tietyssä järjestyksessä (Eskola & Vastamäki, 2015, 29; Hirsjärvi & Hurme, 2001, 48; Hirsjärvi ym. 2004, 197). Kyse on siis puolistrukturoidusta menetelmästä (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 48). Teemahaastattelussa pyrimme tarkastelemaan tutkimuksista ja alan teoksista esiin tulevia toimintakulttuurin teemoja varhaiskasvatuksen kentällä. Teemahaastattelun tavoitteena oli siis tutkia, löytyykö teoreettisen katsauksen ja käytännön välillä yhtymäkohtia, ja lisäksi olemme pyrkineet selvittämään teemahaastattelulla varhaiskasvatuksen kentällä toimivan lastentarhanopettajan näkemyksiä siitä, mitä haastattelun teemat merkitsevät hänelle käytännön työssä.

Valitsimme haastattelun teemat kirjallisuuskatsauksen mukaisesti. Laadimme haastattelua varten haastattelurungon ja apukysymyksiä. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan haastatte-

lurungon ei tule olla yksityiskohtainen kysymysluettelo vaan teema-alueuettelo, joka toimii haastattelutilanteessa haastattelijan muistilistana ja keskustelua ohjaavana tekijänä. Teema-haastattelussa myös haastateltava voi toimia kysymysten ja teemojen tarkentajana. Erilaisten ilmiöiden konkretisoituminen haastateltavan maailmassa ja ajatuksissa on riippuvainen hänestä itsestään ja hänen elämäntilanteestaan. Siksi tutkijan valitsemien teema-alueiden tulisi olla väljiä, jotta tutkittavan ilmiön moninaisuus voisi mahdollisimman hyvin näkyä vastauksissa. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 66-67.) Jokaisella teema-alueella edetään laajoista kysymyksistä ja teeman käsittelystä täsmällisempiin ja rajatumpiin kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 109). Tekemässämme teemahaastattelurungossa pääteemat olivat keskustelua ohjaavia tekijöitä, ja alateemat toimivat tarvittaessa lisäyksinä ja keskustelun laajentajina.

Haastatteluaiheiden järjestystä voidaan säädellä, ja lisäksi haastattelussa on mahdollista selventää saatavia vastauksia lisäkysymyksiin sekä syventää ja täsmentää saatavia tietoja esimerkiksi perusteluja pyytämällä. (Hirsjärvi ym. 2004, 194). Haastattelun onnistumista edesauttaa huolellinen suunnittelu ja erilaisten kysymysten toimivuuden testaaminen käytännössä ennen varsinaisen tutkimusaineiston keräämistä. Varsinaiset haastattelukysymykset voidaan muotoilla esihaastattelujen avulla, kun testataan aihepiirien järjestystä ja haastattelurungon toimivuutta. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 72; Hirsjärvi ym. 2004, 200; Kirmanen, 1999, 201.) Testasimme haastatteluteemojen järjestystä ja teemojen otsikointia keskustelemalla niistä erään lastenhoitajan kanssa, ja sen kautta saimme käsityksen siitä, miten haastattelun runko keskustelutilanteessa toimii. Tiivistimme haastattelurungon sisältöä yhdistämällä aiheita isompien teemojen alle. Käytetty teemahaastattelurunko löytyy tämän työn lopusta (ks. liite 1).

Teemahaastattelun sujuvuuden mahdollistaa myös käydyn keskustelun tallentaminen. Kun haastattelu tallennetaan, vältetään turhilta katkoilta ja paperin selailulta ja mahdollistetaan näin luonteva ja vapautunut keskustelu. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 92.) Haastattelu nauhoitettiin haastateltavan luvalla, ja se toteutettiin haastateltavan työpaikalla päiväkotiympäristössä. Haastattelututkimuksessa onkin oleellista kertoa olosuhteista ja haastattelupaikasta, käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät, haastattelussa tehdyt virheelliset tulkinnat ja lisäksi tutkijan oma itsearviointi haastattelutilanteesta (Hirsjärvi ym. 2004, 217). Haastattelijana toimi toinen meistä tutkielman tekijöistä. Haastattelu kesti noin 50 minuuttia. Paikkaa vaihdettiin kerran

haastattelun aikana, sillä alussa paikalla olleet lapset häiritsivät keskustelua jonkin verran. Toinen osa haastattelusta pidettiin neuvotteluhuoneessa, jossa häiriötekijöitä ei ollut.

6.4 Aineiston analyysi

Analyysitapa valitaan sen mukaan, mikä parhaiten tuo vastauksen tutkimuskysymyksiin. Kvalitatiivinen analyysi ja päätelmien teko sopivat ymmärtämiseen pyrkivään lähestymistapaan. (Hirsjärvi ym. 2004, 212.) Analyysivaiheessa tarkastellaan aineistosta esiin nousevia piirteitä, jotka pohjautuvat sekä kirjallisuuden että teemahaastattelun teemoihin (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 173). Analysointia varten kvalitatiivisen tutkimuksen haastatteluaineisto kirjoitetaan haastattelun jälkeen puhtaaksi eli litteroidaan joko kokonaan tai osittain (Eskola & Vastamäki, 2015, 42; Rantala, 2010, 111). Aineistosta voidaan valikoida litteroitavaksi vain haastattelun teema-alueita koskevat osat (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 138; Hirsjärvi ym. 2004, 210). Litteroimme haastatteluaineistosta vain haastattelun teemoja koskevat osat työmäärän vähentämiseksi. Aukikirjoitettuna haastatteluaineistoa kertyi 14 sivua.

Eskolan ja Vastamäen (2015, 43) mukaan teemahaastattelun aineistoa analysoidaan yleensä teemoittelemalla tai tyypittelemällä. Teemoittaminen tarkoittaa aineiston pelkistämistä etsimällä tekstistä olennaisimmat asiat. Teemat liittyvät tekstin sisältöön ja siitä haettaviin keskeisiin merkityksiin. (Moilanen & Räihä, 2010, 55.) Aineisto järjestetään siis litteroinnin jälkeen uudestaan teemoittain siten, että kaikki haastateltavan vastaukset sijoitetaan teemojen mukaisiin luokkiin. Aineistoa on helppo analysoida, kun teema kerrallaan tarkastellaan vastausten sisältöjä. Mukaan kytketään myös teoria ja aiemmat tutkimustulokset. (Eskola & Vastamäki, 2015, 43.) Koodasimme litteroidun tekstin eri teema-alueet eri värein tekstinkäsittelyohjelmalla. Näin aineistosta saatiin esiin haastattelussa eniten keskustellut ja käsitellyt teemat. Näitä haastattelun pääteemoja tarkastelimme suhteessa aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen.

Haastatteluaineiston analyysissä hyödynsimme Edgar Scheinin (1991a; 1991b; 2004) organisaatiokulttuurin mallia. Moilasan ja Räihän (2010, 64) mukaan tulosten tulkinta rakentuu autenttisten lainausten varaan. Tuloksista tehtyjen tulkintojen perustelut tulee esittää tarkasti, ja suorat haastatteluotteet tekstissä tukevatkin esitettyjä tulkintoja (Hirsjärvi ym. 2004, 218). Käytämme analyysissämme sitaatteja haastateltavan puheesta tekemiemme tulkintojen tueksi. Näin voimme osoittaa lukijalle, miten olemme päätyneet kuhunkin tulokseen. Lisäksi suorat

lainaukset tuovat haastatellun lastentarhanopettajan äänen paremmin kuuluviin. Olemme käyttäneet analyysissä kahta viivaa -- osoittamaan lainausten alusta, keskeltä tai lopusta pois jätetyt epäolennaiset asiat. Olemme lisänneet joissain tapauksessa lainauksien keskelle ha- kasulkeissa [esimerkki] joitain sanoja lukijalle ymmärrettävyyden lisäämiseksi.

Tulosten analysointi ei riitä tulosten kertomiseen, vaan tuloksista tulisi laatia synteesejä. Syn- teesit kokoavat tulosten pääasiat yhteen ja vastaavat selkeästi asetettuihin tutkimuskysymyk- siin. Tutkijan on pohdittava saatujen tulosten merkitystä sekä tutkimusalueella että laajem- malti. (Hirsjärvi ym. 2004, 214–215.) Pohdimme aineistojen yhdenmukaisuuksia ja päätulok- sia kappaleessa kahdeksan.

6.5 Haastattelututkimuksen eettisyys

Tärkeimpiä eettisiä periaatteita ihmisiltä aineistoa keräävissä tutkimuksissa ovat muun muas- sa luottamuksellisuus, yksityisyys ja tutkittavan riittävä informointi sekä siihen perustuva suostumus osallistua tutkimukseen (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 20). Informoimme haastatelta- vaa kaikilta osin tutkimuksen tarkoituksesta ja haastatteluaineiston käytöstä. Salassapitovel- vollisuus säilyi siten, että emme ole käyttäneet mitään tarkkoja tunnistetietoja haastatteluai- neiston yhteydessä: muutimme tai jätimme pois kaikki haastattelussa mainitut nimet ja pai- kannimet. Haastattelun eduksi voidaan laskea se, että haastateltava on mahdollista tavoittaa myöhemminkin, mikäli aineistoa tulee täydentää tai tarkentaa (Hirsjärvi ym. 2004, 195). Haastateltavamme antoi suostumuksensa yhteydenottoon, mikäli olisimme kokeneet sellaisen tarpeelliseksi.

Haastattelun teossa on monia virhelähteitä niin haastateltavan, haastattelijan kuin itse tilan- teenkin aiheuttamana. Haastateltava voi esimerkiksi kokea tilanteen eri tavoin itseään uhkaa- vaksi tai pelottavaksi. (Hirsjärvi ym. 2004, 195.) Haastattelun yhtenä haittapuolena on myös se, että varsinkin avoimessa, mutta myös puolistrukturoidussa haastattelussa saadaan paljon sellaista materiaalia, joka ei ole olennaista tutkimusaiheen kannalta (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 36). Haastattelutilanne oli tuttavallinen, jolloin riskinä on aiheesta poikkeaminen. Toi- saalta se, että haastatteliija ja haastateltava tunsivat toisensa entuudestaan, saattoi edesauttaa luottamuksellisen ja avoimen keskustelun syntyä. Kun haastattelijan ja haastateltavan välinen suhde on vähemmän formaali, voidaan tavoittaa sellaista tietoa, johon ei muutoin välttämättä päästäisi käsiksi (Hammersley & Traianou, 2012, 106). Haastattelussa käytiin läpi lastentar-

hanopettajan työtä ja päiväkodin toimintakulttuuria useiden teemojen kautta, ja tutkimuksemme olemme valinneet materiaalin sen mukaan, mitkä toistuivat haastateltavan puheessa, joissa viivytettiin kauan tai jotka muutoin näyttäytyivät suuressa roolissa.

7 Tulokset

Olemme analysoineet sekä kirjallista että haastattelusta saamaamme aineistoa etsimällä niiden väliltä yhtymäkohtia ja erilaisia painotuksia. Haastattelun teemat valikoituivat kirjallisessa aineistossa painottuneiden teemojen mukaan, mutta analyysissä tarkoituksemme on tuoda näkyväksi erityisesti se, mitä haastateltu koki tärkeäksi kertoa ja mikä siten painottui hänen puheessaan.

Olemme jaotelleet työmme tulokset teemojen mukaisiin kokonaisuuksiin ja otsikoihin ja edelleen ala-otsikoihin, jotta aiheesta muodostuisi lukijalle selkeä kuva huolimatta sen laajuudesta ja moniulotteisuudesta. Pääteemojamme ovat päivähoidon toiminta-ajatus, työkuulttuuri ja toimintaympäristö. Toiminta-ajatus jakaantuu edelleen toiminnan perusteiden ja arvojen pohdintaan sekä kasvatuskulttuurin sisältöihin. Työkuulttuuri-teema sisältää ajatuksia johtajuudesta, yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta sekä toimintakulttuurin kehittämistä ja kehittymisestä. Aluksi esittelemme aineistossa esiintyviä määritelmiä toimintakulttuurista.

Vuoden 2016 Vasun määritelmän mukaan toimintakulttuuri on historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut toimintatapa, joka rakentuu yhteisön vuorovaikutuksessa. Toimintakulttuuri on kokonaisuus, jonka nähdään rakentuvan arvoista ja periaatteista, työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, oppimisympäristöstä ja työtavoista, yhteistyöstä ja sen muodoista, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä, henkilöstön osaamisesta, ammatillisuudesta ja kehittämisoitteesta, johtamisrakenteista ja -käytännöistä sekä toiminnan organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Toimintakulttuuriin vaikuttavat tiedostetut ja tiedostamattomat tekijät, ja sen vaikutus yhteisöön on kaksisuuntainen. (Varhaiskasvatussuunnitelman-, 2016, 28.)

Päivi Kupila (2007, 159) näkee varhaiskasvatuksen työ- ja toimintakulttuurin muuttuvana ja monitahoisena ilmiönä. Päivi Koiviston (2007) mukaan toimintakulttuuri on yhteisöllinen prosessi. Hänen tutkimuksessaan toimintakulttuurilla tarkoitetaan **yleistä toiminta- ja ajattelumallia**, jonka yhteisön jäsenet ovat omaksuneet keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Toiminta- ja ajattelumallit voivat olla osin tiedostamattomiakin. Koiviston mukaan toimintakulttuuri vaikuttaa laajasti yhteisön toiminnassa. Ilmiönä se liittyy koko päivähoito-organisaatioon, varhaiskasvatukseen liittyviin käsitteisiin, päivähoiton kasvatustavoitteisiin, toimintatapoihin

ja toiminnan sisältöihin, lapsiryhmien ja henkilöstön rakenteisiin, yhteistyön muotoihin ja arjen rutiineihin. (Koivisto, 2007, 23, 56, 154.) Toimintakulttuuri voidaan myös jakaa erilaisiin sisältöihin. Esimerkiksi Liisa Ahonen (2015, 74) on tutkinut kasvatustilanteita osana päiväkodin toimintakulttuuria.

Tuulikki Ukkonen-Mikkola (2011, 152) toteaa tutkimuksessaan, että yhteisen toiminnan kautta muodostuvat tietyt toimintakäytännöt, ja niistä rakentuu yksikön oma toimintakulttuuri. Leena Halttusen (2009, 82) tutkimuksessa hajautetuista organisaatioista työntekijät kaipasivat oman yksikkönsä toimintaan omaleimaisuutta, vaikka toiminnan taustalla olisikin ollut yleisluonteinen tavoite lapsen parhaasta tai yhteisten käytänteiden hyväksymisestä. Myös haastattelemamme lastentarhanopettajan puheessa näyttäytyi selkeä pyrkimys kuvata päiväkodin (toimintayksikön) omaa, sen muista päiväkodeista erottavaa toimintakulttuuria. Toisaalta Liisa Ahonen (2015, 74) on käyttänyt toimintakulttuurin käsitettä kuvaamaan opetuskontekstia ja sen ammatillista kieltä yleisestä näkökulmasta. Hänen mukaansa suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on erotettavissa maantieteellisistä eroista huolimatta yhtenäinen toimintakulttuuri, johon ovat vaikuttaneet historia, kulttuuri, tieteellinen tutkimus, koulutus ja kieli (Ahonen, 2017, 60).

7.1 Varhaiskasvatuksen toiminta-ajatus

Heinosen ym. (2016, 79) mukaan toimintakulttuuri on ilmiö, joka muodostaa kunkin päiväkodin toiminnalle ja monien tahojen kanssa tehtävälle yhteistyölle selkeät suuntaviivat, pelisäännöt ja työilmapiirin. Kirjallisesta aineistosta nousi esiin useita päiväkodin toimintaan liittyviä osa-alueita, joita yhdistää ajatus siitä, miksi varhaiskasvatusta toteutetaan ja mikä toimintaa ohjaa. Olemme poimineet aineistosta teemat, jotka näkyivät vahvasti myös haastattelussa. Näitä ovat traditiot ja vakiintuneet toimintatavat, toimijoiden erilaiset arvomaailmat, asiakirjojen ohjaavuus ja erilaiset kasvatusnäkemykset.

7.1.1 Toiminnan perusta ja arvot

Ukkonen-Mikkolan (2011) mukaan toimintakulttuuri voi olla yhteinen, mutta sillä on erilaisia merkityksiä mukana oleville toimijoille. Hän määrittelee toimintakulttuurin yhteisiksi toimintakäytännöiksi ja tavoiksi. (Ukkonen-Mikkola, 2011, 53, 89.) Heinosen ym. (2016, 219) mukaan varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuuria määritetään monelta taholta: varhaiskasvatus-

lain, varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi toimintaa ohjaavat kunkin päiväkotiyksikön omat ohjeet sekä kirjoittamattomat säännöt ja tavat. Haastattelemamme lastentarhanopettajan puheessa yhteiskunnan vaatimukset yhdistyivät vanhoista perinteistä luopumiseen tai niistä kiinni pitämiseen. Hänen mukaansa on tärkeää nähdä perinteet myös säilyttämisen arvoisina, mutta on myös osattava arvioida, mistä on parempi luopua.

“-- ne oli hyviä ne vanhat perinteet, mutta yhteiskunta muuttuu, niin joutuu vähän hioo ja muuttaa joitakin toimintatapoja, toiminta-ajatuksiakin. -- Mutta onhan ne vanhat perinteet, nehan on kallisarvoisia ja niillä on syvät juuret. Ja niitä, sanotaan että kun koko henkilökunta muuttuu, ne voi romuttua aika äkkiä, että aina pitää jättää sitä vanhaa osaamista ja perinteenjatkajaa, jotta se säilyy. Jos ajatellaan niissä taloissa missä mä oon ollut ennen, että jää sitä vanhaa henkilökuntaa, jotka jatkaa sitä perinnettä. Mikä on se vanha perinne, välttämättä kaikki vanhat perinteet ei oo hyviä, mutta huom. välttämättä.”

Päiväkotiyksikön toimintaa ei siis voida erottaa vallitsevasta yhteiskunnallisesta ja historiallisesta kontekstista, vaan ne vaativat toimijoita määrittämään ja perustelemaan toimintaa yhdelle. Varhaiskasvatustoiminnan pohjimmaisiksi tarkoitukseksi lastentarhanopettaja näkee edelleen sen historiallisen näkökulman eli tarpeen lasten päivähoitopaikalle vanhempien työpäivän ajaksi. Hänen mukaansa varhaiskasvatukselliset tavoitteet, jotka korostavat oppimiseen liittyviä tekijöitä pelkän perushoidon sijaan, ovat kuitenkin lisääntyneet jatkuvasti hänen työhistoriansa aikana.

“-- muut vaatimukset, varhaiskasvatustavoitteet ja tämmöisetkin on tullut enemmän ja enemmän niinkö kuvioon mukaan, että lapsi oppii ja heille tulee tarjota erilaisia asioita. Pedagogisia asioita, ja oppimista ja tämmöistä, että se on tullut niinku sen [uuden vasun] myötä enemmän ja enemmän mukaan. -- Että enemmän on sitten tietenkä tullut yhteiskunnan myötä näitä, että tarjotaan lapselle oppimista ja osaamista ja näitä asioita. Mutta [päivähoitotoiminta] on lähtenyt sieltä että naiset meni työelämään ja vanha historia.”

Voitaisiin ajatella, että yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat päiväkotitoimintaan erityisesti **arvojen** kautta; mitä asioita yhteiskunnassa sillä hetkellä pidetään tärkeinä. Ukkonen-Mikkola (2011, 53) mainitseekin väitöstutkimuksessaan, että toimintakulttuurin taustalla vaikuttavat laajemmat yhteiskunnalliset arvot, mutta myös taloudelliset ja poliittiset ratkaisut. Halttusen (2009, 82) tutkimukseen osallistuneet päiväkotien työntekijät kokivat niin ikään kuntatason ja

yhteiskunnallisen tason linjaukset toimintaan ja työhön vaikuttavina; konkreettisena esimerkkinä tästä resurssien sääntely.

Kupilan (2007) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen työtiimin yhteisyyden perustana nähdään yhteiset tavoitteet, intressit, toimet ja vuorovaikutus. Keskeinen osa tätä yhteisyyden rakentumista on kuitenkin yksilön kokemus henkilökohtaisista arvoista, jotka ovat olennainen osa hänen asiantuntijatoimintaansa. (Kupila, 2007, 128.) Rouvisen (2007) mukaan kasvatuksessa on aina kyse arvoista, sillä päätökset perustuvat niihin. Kasvatuksen erilaiset määritelmät sisältävät yhtäläisyytenä toiminnan vuorovaikutteisuuden ja tavoitteellisuuden, ja tavoitteita koskevassa keskustelussa yhteistä on se, että ne nähdään arvosidonnaisina. Eettiset säännöt voidaan nähdä toiminnan perustana kertoen työntekijälle sen, mikä hänen työnsä tarkoitus on ja mihin velvoitteisiin se perustuu. (Rouvinen, 2007, 4-5, 39.) Haastattelussa ilmeni myös kasvattajan henkilökohtaisen arvomaailman merkitys kasvatustyössä. Haastateltava koki toimivansa työssään omasta kotitaustastaan omaksutun arvomaailman mukaisesti.

“-- tää lähtee ihan tästä, sulla on omia lapsia, -- sä kasvatat heidät niinku sinä oot kasvatuksen saanut kotona. Elikkä se arvomaailma. --Mä oon saanut oman arvomaailman kotoa ja mä kasvatan lapseni arvomaailman mukaan. Ja minä toimin sen arvomaailman mukaan niin työelämässä kuin kotona lasteni kanssa. Ja se riippuu paljon siitä semmoisesta... Mää puhun aina sivistyksestä.”

“Sun ei tartte olla korkeesti koulutettu-- . Et se arvomaailma on se tärkein --. Jos on hyvä sivistynyt ihminen, se näkyy sulla semmoisena hyvänä, empaattisena, lujana, fiksunä ihmisenä.”

Myös Rouvisen (2007, 82, 84) haastattelemat lastentarhanopettajat kokivat arvomaailman tärkeänä työn taustalla: erityisesti ihmisen erilaisuuden hyväksyminen painottui lastentarhanopettajien haastatteluissa. Varhaiskasvatustyössä kohtaavat siis sekä kasvattajien henkilökohtaiset arvomaailmat, että koulutuksessa ja työssä saatu, yleisesti hyväksytty arvoperusta. Ristiriitatilanteessa rajanveto henkilökohtaisen arvomaailman ja ammattieettisen perustan välillä on vaikeaa. Työntekijän tulee kuitenkin ensisijaisesti noudattaa ammattialansa eettisiä periaatteita.

Edgar Scheinin (ks. 1991a; 1991b; 2004) organisaatiokulttuurin malliin soveltaen tässä teemassa on kyse lähinnä toisesta ja kolmannesta tasosta. Toinen eli arvojen taso näkyy yhtäältä työyhteisön yhteisenä arvoperustana ja toisaalta ammattikasvattajan henkilökohtaisena arvo-

maailmana, joka myös vaikuttaa hänen toimintaansa päiväkodissa. Myös ensimmäinen taso on havaittavissa; Haastattelussa lastentarhanopettaja viittaa arvoperustaan sivistyksen käsitteellä, mikä näkyy ensimmäisellä, käytännön tasolla empaattisena ja fiksuna käyttäytymisenä. Mallin mukaan arvoista ja aiemmin toimiviksi koetuista ongelmanratkaisutavoista muodostuu perusolettamuksia, jotka edustavat mallin kolmatta tasoa. Päiväkodin toimintakulttuurin vanhat perinteet edustavat tätä vaikeimmin tavoitettavaa, tiedostamatonta ulottuvuutta; ne ovat syntyessään toimineet vallitsevissa olosuhteissa tehokkaasti, mutta yhteiskunnallisen muutoksen myötä ne eivät enää toimi. Lastentarhanopettajan puheesta on tavoitettavissa käsitys siitä, että tiedostamalla ja uudelleenarvioimalla näitä perinteitä tai perusolettamuksia voidaan vaikuttaa toimintakulttuurin muutokseen.

7.1.2 Kasvatuskulttuuri

Yhdeksi tutkimuksen aihealueeksi muotoutui **kasvatuskulttuuri**. Tämän aihealueen keskeisimmiksi alateemoiksi osoittautuivat erityisesti lapsen kohtaaminen sekä lastentarhanopettajan pedagogiset ratkaisut varhaiskasvatustoiminnassa. Liisa Ahosen (2015, 188) mukaan pedagogisen toiminnan tarkastelu auttaa päiväkodin konkreettisen toimintakulttuurin huomioidussa. Rouvinen (2007, 79) kirjoittaa, että työtapojen ja menetelmien valinta vaikuttaa kasvatustilanteiden onnistumiseen. Koivisto (2007) puolestaan viittaa tutkimuksessaan Ahoseen (2000) ja Juutiin (1992) määritellessään sen, että vallitseva toimintakulttuuri näkyy työyhteisön tavoitteissa, toimintatavoissa ja työntekijöiden välisessä vuorovaikutuksessa, ja sillä on vaikutusta yhteisön toiminnan kehittämiseen. Koiviston mukaan päiväkotiyksikön omat kasvatuskäytännöt ja toimintatavat ovat toimintakulttuurin osasia. (Koivisto, 2007, 56.)

Elina Stenvall ja Ullamaija Seppälä (2008) ovat tutkineet lasten osallisuutta päiväkotien toimintakulttuurissa. Tutkimuksessa tutkittavien määritelmät osallisuudesta eivät olleet yhdenmukaisia: tutkijoiden mukaan päiväkodin toimintakulttuurilla on suuri vaikutus siihen, miten osallisuus ymmärretään. Myös tutkimukseen osallistuneet yhdistivät osallisuuden lapsilähtöiseen ja -keskeiseen toimintatapaan. (Stenvall & Seppälä, 2008, 12, 15.) Suurin osa tutkimukseen vastanneista näkivät osallisuuden aikuisen työvälineenä (Stenvall & Seppälä, 2008, 37), jolloin sitä voidaan pitää pedagogisena ratkaisuna. Lasten mahdollisuus olla mukana päätöksenteossa näyttäytyy puolestaan Ukkonen-Mikkoselle (2011, 120) lasten toimijuutena ja osallisuutena yhteisön kulttuuriin. Stenvallin ja Seppälän (2008, 7) mukaan päivähoitoa suunniteltaessa lapset ja perhe huomioidaan entistä paremmin; lapsi voidaan ottaa mukaan hoidon

suunnitteluun antaen hänelle mahdollisuuden kertoa toiveistaan. Myös haastattelemamme lastentarhanopettaja kertoi lasten vaikutusmahdollisuuksista. Hänen mukaansa lapset voivat osallistua päivittäin keskustelun kautta päätöksentekoon toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Esiopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa ottamaan lapset mukaan toiminnan suunnitteluun (ks. Esiopetuksen--, 2014). Lastentarhanopettaja ei nähnyt tätä ylimääräisenä kuormittavana tekijänä, vaan päinvastoin hän koki sen rikkautena: järjestämällä toimintaa lasten ideoiden mukaan huomioidaan lasten luonnollinen tapa oppia.

“Joo, [lapset] saa vaikuttaa ja totta kai se kuuluu uuteen esiOPSiin että ne vaikuttaa, että oikeastaan päivittäin keskustellaan asioista ja... Kyllä. Jokapäiväiseen toimintaan ja suunnitteluun ja siihen. Totta kai me huolehditaan siitä, että tulee se runko, tulee hoidettua. Mutta sitten totta kai se vaikuttaminen pitää näkyä, sehän kuuluu siihen. -- Ja sehän on kiva, sittenhän voi rakentaa sen pohjalle, kuulla heitä, rakentaa sitä. Ja silloinhan se asia menee perille. Mutta tota niin, totta kai lapsi vaikuttaa siihen.”

“-- Aina toiminnan suunnitteluun, ja aina milloin pystyy mitäkin tekemään. Sehän pitää olla sen OPSin mukaista. Ja tässähan on sitä hyvä toteuttaa nytten.”

Myös Koiviston (2007, 124) tutkimuksen tuloksissa tulee esille se, että toimintakulttuuri vaikuttaa kasvatusilmapiiriin eli siihen, miten kasvattajat kohtaavat lapsen. Liisa Ahonen (2015, 42-43) viittaa tutkimuksessaan haastavista kasvatustilanteista Einarsdottiriin (2008), jonka tutkimuksessa ilmeni, että lasten niin sanottu “huono käyttäytyminen” vähenee lasten omaksettua päiväkodin toimintakulttuurin. Myös haastattelussa keskusteltiin lasten kohtaamisesta. Lastentarhanopettaja koki tärkeänä lasten itsetuntoa vahvistavan kasvatuskulttuurin, jossa lasten ei-odotetustakin toiminnasta haetaan aina jotain positiivista.

“Lapsia, lapsia nostatetaan, kehitetään, mietitään sitä heidän itsetunnon kehittymistä ja kasvua, tiäkkö että se on hirveen hyvä. Niinku mä oon aina sanonut -- että yhtään väärää vastausta ei lapsilla oo, että aina koittaa hakee, että millä lailla kun lapsi vastaa jonkun asian väärin, niinku meidän [aikuisten] mielestä, ei me semmoista sanaa, mä en tykkää käyttää, mutta ei-odotetusti. Niin sun täytyy aina löytää se positiivinen asia siitä.”

“Täällä ollaan ammatillisia, täällä pitää hoitaa asiat ammatillisesti, mutta en oo tarvinnut varmaan yhtäkään työntekijää vielä, että kaikki ois aina, sataprosenttisesti pystyt olemaan justiin asiallinen, ei johdossa, ei millään tasolla. Mutta lasta ei saa kohdella [huonosti]. Kyllä se näkyy, se oma persoona näkyy ja se oma kasvatus, se oma heikkous. Me tehdään virheitä jokainen. -- Mutta lapselle ei koskaan saa [räyhätä], mutta voi työkaverit toisilleen äksyillä-- .”

Haastattelussa keskeiseksi pedagogiseksi ratkaisuksi osoittautui **pienryhmätoiminta**. Ahosen (2015, 67) mukaan pienryhmätoiminta tunnetaan hyvin osana päiväkotien yleistä toimintakulttuuria. Myös Rouvisen (2007) tutkimuksessa pienryhmätoiminta oli keskeinen pedagoginen menetelmä. Pienryhmätoimintaa käytettiin toiminnan strukturoinnissa ja sillä pyrittiin huomioimaan lasten täyspainoinen osallistuminen toimintaan sekä yksilöllinen huomiointi. Muina pedagogisina menetelminä pidettiin muun muassa leikkiä, joka kyseisessä tutkimuksessa oli opettajien käytetyin menetelmä, sekä työtehtäviä, päivittäisiä toimintoja ja luovia toimintoja, joilla tarkoitetaan ilmaisun keinoja. (Rouvinen, 2007, 138-144.) Haastatellamme lastentarhanopettaja koki, että pienryhmätoiminta palvelee sekä lasten yksilöllistä oppimista että työntekijöiden mahdollisuutta huomioida lapsi yksilöllisesti. Hänen mukaansa oppimisessa eri tasolla olevat lapset hyötyivät suuresti tämänkaltaisesta järjestelystä.

“Ja tässä on sillä lailla kiva, että kun on semmoisia lapsia mulla ryhmissä, jotka etenee vaikka matemaattisesti hirveen nopeeta, että tulee tylsää, ne alkaa häiriköimään sitten sen perusteella muita -- ja ei mitään tekemistä. Mä pystyn eriyttämään heitä ja antaa vähän vaikeampia tehtäviä. Ja sitten on näitä, jotka tarttee vielä vähän aikaa kehittyä, joka on myös normaalia, nii, tavallista, luonnollista. Niin heille me pystytään tarjoamaan sitten enemmän sitä tukea, et joku on siinä läsnä, vieressä, ja myös se kaveri, työpari [toinen lapsi] voi auttaa sitä.”

Lastentarhanopettaja kuvaili myös ryhmäjaossa huomioon otettavia seikkoja. Kun erityistuen tarvitsijat jaetaan eri ryhmiin, jää lastentarhanopettajalle enemmän voimavaroja huomioida heitä yksilöllisemmin. Hän koki, että eri ryhmiin jako palvelee erityistuen tarvitsijoita myös siksi, että he eivät tällöin erotu muusta ryhmästä. Lisäksi lastentarhanopettajan mukaan jaossa huomioidaan lasten persoonallisuudenpiirteet, kuten esimerkiksi vilkkaus.

“Elikkä siinä [ryhmäjaossa] joudutaan ajattelemaan näin, että kurja sanoa että lapsen persoonallisuus, kuka tarvitsee enemmän tilaa rauhoittuakseen, ja sitten, tota jos on tota häiriköintiä, ettei tuu montaa häiriköijää samaan ryhmään, et ehkä tällöiset että saadaan tasapainoiset ryhmät, se on se alku.”

Tässä tutkimuksessa oleellisimmaksi noussut pedagoginen ratkaisu, pienryhmätoiminta, ilmentää Scheinin organisaatiokulttuurin mallin ensimmäistä, näkyvintä artefaktien tasoa (ks. 1991a; 1991b; 2004), sillä se näkyy konkreettisesti opetuksen järjestämisessä ja ryhmän rakenteessa. Toisaalta taustalla on nähtävissä mallin toisen tason arvot ja periaatteet; haastateltavan mukaan pienryhmätoimintaa käytetään, jotta lapsia voidaan paremmin huomioida yksi-

löllisesti. Kasvatuskulttuuriin olennaisesti kuuluva lapsen kohtaaminen sisältää piirteitä useammasta tasosta. Käytännön tasolla se näkyy esimerkiksi siinä, miten lapselle puhutaan. Tämä heijastaa yksilön ja yhteisön arvomaailmaa ja sen voidaan ajatella olevan sidoksissa yleisempiin itsestäänselviin ammattikasvattajien käsityksiin siitä, miten lapsia kohdellaan.

7.2 Työkulttuuri

Leena Halttunen (2009) on tutkinut johtajuutta ja päivähoitotyötä hajautetussa organisaatiossa. Hänen mukaansa organisaation kulttuuri on yhteydessä sen sosiaalisiin rakenteisiin, kuten hierarkiaan ja työnjakoon. (Halttunen, 2009, 21.) Johtajuus ja työntekijöiden välinen yhteistyö nousivatkin tutkimuksessamme hyvin olennaisiksi aiheiksi. Haastatteluaineistossa korostui myös toimintakulttuurin kehittäminen yhteisen toiminnan tuloksena sekä ristiriitojen kautta.

7.2.1 Johtajuus

Heinonen ym. (2016) ovat avanneet teoksessaan varhaiskasvatuksen tehtävää ja käytäntöjä. Heidän mukaansa toimintakulttuuri luodaan johtamisella. Päiväkodin johtaja vastaa johtamansa päiväkodin lainmukaisesta varhaiskasvatuksesta, ja päiväkotitoiminnan tuleekin olla lapselle hyvää, laadukasta, monipuolista ja sisällöllisesti rikasta pedagogista toimintaa. Johtajan tehtävänä on myös mahdollistaa varhaiskasvatuksen kehittäminen, lapsiryhmän toiminnan valmistelu, suunnittelu, dokumentointi, arviointi sekä yhteistyö eri tahojen kanssa luomalla henkilöstölle sopivat puitteet. Lisäksi tiivis ja aktiivinen vuorovaikutus johtajan ja henkilöstön välillä on päiväkodin toiminnan kehittämisen kannalta tärkeää. Johtajalla on myös oltava selkeä näkemys päiväkotinsa varhaiskasvatuksen ja sen toimintojen pyrkimyksistä: mitä tavoitellaan, millä keinoilla ja minkälaisella aikatauluilla. (Heinonen ym. 2016, 71–73, 78.) Myös haastattelussa nousi keskeiseksi johtajan kokonaisvastuu päiväkotiyksikön toiminnasta. Haastattelemlamme lastentarhanopettajalla on pitkä kokemustausta myös johtajan asemasta. Hän tähdensi, että johtajan täytyy tuntea se, mitä päiväkodin ryhmissä tapahtuu, jotta voi toimia koko yksikön johdossa.

“Johtajan merkitys on aika lailla suuri. Johtaja kantaa sen suurimman vastuun organisaatiosta ja semmoisen kokonaisnäkömyksen, ja sehän on sen yksikön pää. Ja se kantaa myös. Pitäisi olla... Se ei voi olla kaikesta vastuussa mitä työntekijä tekee, koska eihän se voi tietää mitä joku saa päähänsä milloinkin, mutta se vastaa siitä mitä on tapahtunut. Eli sillä pitäisi olla antennit pystyssä koko ajan. Niinku tavallaan. Ja tie-

tää, mä oon aina sanonut sen, sun täytyy tietää, miten siellä ryhmissä asiat hoidetaan ennen kuin sä voit johtaa sitä koko taloa.”

Johtajan kulloiset tehtävät nousevat siis siitä, mitä hänen vastualueellaan juuri sillä hetkellä tapahtuu. Myös Halttunen (2009) painottaa johtamisen keskustelussa ympäristön merkitystä: johtamista ja johtajana olemista ei voida erottaa siitä, mitä johdetaan, vaan se määrittyy jatkuvana prosessina ympäristön vaatimusten mukaisesti. Hänen tutkimukseensa osallistuneet päiväkotien työntekijät kokivat niin ikään, että johtajan oli tärkeä tuntea yksiköissä tehtävä työ. Tämä tapahtui kohtaamalla yksiköiden arki; työntekijät kokivat, etteivät heidän kuvauksensa arjesta riittäneet antamaan johtajalle totuudenmukaista kuvaa. (Halttunen, 2009, 23, 84, 107.) Edellä viitattujen tutkijoiden sekä lainaamiemme sitaattien perusteella johtajuuden voidaan nähdä olevan päiväkodin toiminnan ydintä, josta päiväkotiyhteisön toiminta alkaa rakentua. Arjen tunteminen painottui vahvasti myös haastatteluaineistossa johtajuuden temassa.

“Sun täytyy tietää se kenttä, miten päivähoito toimii, ihan nollavuotiaasta kutoseen asti, sun täytyy tietää, jos sä sitä johdat -- . -- ei saa päästää liian lähelle työntekijöitä, --pitää pitää se oma etäisyys, jotta sinä voit johtaa ja päättää asioista kun tulee epäkohtia. Mutta myös sun täytyy tietää miten siellä työtä tehdään: mene ryhmään, tee arkisia töitä.”

Lastentarhanopettajan mukaan hyvään johtamiseen ei riitä se, että on tietoinen ryhmien toiminnasta, vaan hän painottaa myös ryhmän toimintaan osallistumisen merkitystä. Tätä kautta johtaja voi löytää vastualueeltaan ne ongelmat, joihin tulee puuttua.

“Missä tulee ne loppoajat, missä, missä ne konfliktit tulee, elikkä ne tulee pihalla, kun henkilökunnalla on aikaa puhua ja pölistä samalla kun ne seuraa lapsia. Sä tiität ne herkät kohdat. Sit sä voit johtaa paremmin, mihinkä puuttua.”

Halttusen (2009) tutkimuksessa osa työntekijöistä odotti johtajalta aktiivisuutta toimintakulttuurin kehittämisen suhteen. Työntekijät kokivat, että johtajan tulisi virittää keskustelua ja tuoda toimintaan jotain uutta ehkäistäkseen pelkän vanhan toimintamallin mukaan toimimisen. Toisaalta johtajalta odotettiin myös roolia keskustelukumppanina ja arjen ymmärtäjänä. Halttusen mukaan lukuisissa johtajuuden teorioissa on yhteisesti kyse vaikuttamisesta. Hän viittaa tässä yhteydessä Yukliin (2002), jonka mukaan useissa johtajuuden teorioissa johtajuus nähdään johtajan vaikuttamisena muihin ihmisiin ohjaamalla ja auttamalla organisaatiota toi-

minnassa ja suhteissa. (Halttunen, 2009, 24, 127, 136.) Myös Rouvisen (2007, 147) tutkimuksessa johtaja koettiin innostavana, koko päiväkotia kehittämään pyrkivänä työntekijänä. Halttunen (2009, 24) viittaa Juutiin (2006) kuvaillessaan johtajuusteorioiden erilaisia näkökulmia, joista kulttuurinen näkökulma kuvaa johtajan toimintaa organisaatiossa **suunnannäyttäjänä**. Sama ajatus toistui myös haastattelussa. Siinäkin johtajuus näyttäytyi laaja-alaisena osaamisena ja suunnannäyttäjänä sille, miten päiväkodin toimintakulttuuri alkaa muotoutua.

“Ja ollaan, niinkö tiedetään, että se aluksi on haasteellista, sitä [toimintakulttuuria] luodaan, ei tiedä oikein henkilökuntakaan, että mitä haetaan, kuinka toimia. Että siinä pitää olla vahva johtaja, joka on suunnanantajana ja -näyttäjänä, että mistä muodostetaan se oma perinne. Vähän semmoinen, suunnanantajina, että tämä on ajateltu tämä talo tämmöiseksi, ja sitten lähdetään luomaan niitä meidän omia perinteitä sitten sen pohjalta.”

Lastentarhanopettajan kuvaus johtajasta innostavana suunnannäyttäjänä on hyvin yhdenmukainen Rouvisen (2007) ja Halttusen (2009) edellä esiteltyjen tutkimustulosten kanssa. Johtaja on siis avainasemassa päiväkotiyksikön toimintakulttuurin kehittämisessä (ks. luku 7.2.3. Kehittäminen). Myös Vasussa (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 29) ilmenee johtajan merkitys toimintakulttuurin kehittämisessä: innostava ja rohkaiseva johtaja luo rakenteita ammatilliseen keskusteluun ja tukee yhteisön kehittymistä oppivaksi yhteisöksi.

Hallitseva käsitys johtajuudesta vaikuttaa Halttusen (2009) mukaan myös työntekijöiden ja johtajan väliseen suhteeseen; työntekijän asema ja toimijuus riippuvat siitä, mitä organisaatiosta ja sen johtamisesta kulloinkin ajatellaan. Johtajan aktiivista osallistumista tarvittiin tutkimukseen osallistuneiden työntekijöiden mukaan erityisesti ongelma- ja muutostilanteissa, henkilökohtaisen tuen antona sekä kehittämisen apuna. Luottamuksellinen suhde johtajan ja työntekijöiden välillä ilmeni koettuna vastuun jakamisena, vapautena sekä vähäisenä kontrollina (Halttunen, 2009, 29, 104, 115). Myös Rouvisen (2007, 147) haastattelemat lastentarhanopettajat kokivat johtajan aseman tärkeänä mahdollisissa henkilöstöä koskevissa ristiriitatilanteissa. Haastattelemamme lastentarhanopettaja koki johtajankokemuksensa perusteella, että työntekijöiden tulisi olla ristiriitatilanteissa herkästi yhteydessä johtajaan, jolla on velvollisuus puuttua asiaan. Hänen mukaansa ongelmatilanteet on ratkottava; jos epäkohtiin ei puututa, sillä saattaa olla vahingollisia vaikutuksia lasten hyvinvoinnille päiväkodissa.

“Sanotaan, jos sää räyhää lapselle asiattomasti, tai kohtelet lapsia väärin, tai tämmöisiä asioita, niin niihinhan pitää puuttuu. Ja myös tämä, joka on varmaan tuttua, se että jos vähättelee omaa työtä tai toisten työtä tai jotain tämmöistä niin siihenkin. Että jokainen asia tässä talossa on viety eteenpäin. Ja pitää viedä. Että se on... Se vahingoittaa lasta.”

Vastuunottamisen lisäksi haastateltu kuvaa myös tärkeitä johtajuustaitoja. Hänen mukaansa johtajalle erityisen tärkeää on pitää “antennit pystyssä”, eli olla tietoinen siitä, mitä ympärillä tapahtuu. Johtajan tulee siis osata ottaa toisen osapuolen asema huomioon, mutta myös kyetä refleктоimaan omaa työtään: joskus täytyy muuttaa myös omia toimintatapoja eikä toimia ehdottomien periaatteiden mukaisesti.

“-- voisin sanoa, että vuorovaikutus on yks tärkeimpiä asioita. Ja millä lailla sää vuorovaikutat. Vaikka jos sä oot hyvä vuorovaikuttaja, mutta millä lailla sä pääset haluttuun tavoitteeseen, että varsinkin esimiehenä, kun sä johdat taloa. -- sun täytyy olla fiksu monta kertaa. Et jos sun täytyy tietää sun tavoite, mihin sä pyrit jonkun vaikka ristiriitatilanteessa tai miten saat henkilökunnan toimimaan halutulla tavalla. Niin sun täytyy miettiä mitä sä haet, mihin sä pyrit. Ja sit joskus voi olla niin et sä joudut peruuttaa pari askelta mielessäs, jotta sä pääset... Mä en tarkoita, sun pitää olla nöyrä mutta ei semmoinen liiskaantunut sinne, vaan sun täytyy olla tietyllä lailla nöyrä kuuntelemaan, mutta sun täytyy olla valpas. Sun täytyy tietää kuinka, missä se raja menee niinkö tietyissä asioissa. Että sun täytyy myös sitten peruuttaa pari askelta, antaa tilaa keskustella ja sitten tiäkkö ohjata se, ”tuon mä haluan, et sä toimit noin”, ja sit se tulee heiltä itsestään. Ja sitten sä kuuntelet ja sitten sä mietit niitä ratkaisuja, et miten sä pääset johonkin ratkaisuun. Et näin mä oon kokenut sen. Kyllä sitä epäonnistuukin joskus aivan täysin.”

Johtajuuden teema asettuu Scheinin mallissa (ks. 1991a; 1991b; 2004) kaikille tasoille. Se ilmenee näkyvimmällä tasolla johtajien ja työntekijöiden välisessä vuorovaikutuksessa ja käytännön työssä. Toisella tasolla ilmenevät johtajan arvot ja johtamisen periaatteet, ja kolmas, syvin taso vaikuttaa johtajan tapaan kohdata alaisensa. Tapa ratkaista ristiriitoja ja epäkohtia kertoo johtajan tiedostamattomista käsityksistä eli kohteleeko hän työntekijöitään holistisen ihmisenäkemyksen mukaan vai pelkkinä työntekijöinä. Ulkoisesti havaittavana johtajan ja työntekijän vuorovaikutus taas sijoittuu ensimmäiselle tasolle.

7.2.2 Yhteistyö ja vuorovaikutus

Yksi tarkasteltavista pääteemoista oli päiväkotiympäristön yhteistyö ja vuorovaikutus. Vuoden 2016 Vasussa yhteistyö sisältyy toimintakulttuuriin. Yhteistyö eri tahojen kanssa tukee lapsen varhaiskasvatuksen järjestämistä siten, että kasvatus, opetus ja hoito vastaavat kunkin lapsen kehitystä ja yksilöllisiä tarpeita. (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 32.) Scheinin (1991b, 40) mukaan vuorovaikutus ja toimintakulttuuri ovat yhteydessä siten, että vuorovaikutuksen piirteitä voidaan tarkastella toimintakulttuurin kautta: kommunikointikatkokset voivat usein johtua kulttuurisista eroista, jolloin ihmiset ymmärtävät asiat eri tavalla.

Ukkonen-Mikkola (2011) määrittelee väitöstutkimuksessaan toimintakulttuurin yhteisiksi toimintakäytännöiksi ja tavoiksi. Yhteisten toimintakäytäntöjen keskeisiksi teemoiksi osoittautuivat muun muassa toiminnan suunnittelu ja organisointi ja osallistuminen yhteiseen toimintaan. Toiminnan suunnittelu ja organisointi yhdessä on vakiinnuttanut tietynlaisia toimintakäytäntöjä yhteisöön. (Ukkonen-Mikkola, 2011, 89, 91.) Yhteisöllisyys ja tiimityön merkitys painottuivat myös Halttusen (2009) tutkimuksessa. Siihen osallistuneiden päiväkotien työntekijöiden haastatteluissa ilmeni, että tiimiä pidettiin palautteenantajana jopa johtajaa merkityksellisempänä. Tiimissä työ tunnettiin, suunniteltiin, ja toteutettiin. (Halttunen, 2009, 84.) Rouvisen (2007, 146) tutkimuksessa tiimityössä oleelliseksi osoittautui yhteisiin periaatteisiin sitoutuminen. Yhteistyö on vahvassa roolissa myös haastattelemamme lastentarhanopettajan ryhmässä, jossa työskentely tapahtuu tiimissä osittain myös alkuopetuksen luokkien kanssa. Ryhmän työntekijät tekevät siten yhteistyötä oman tiimin lisäksi perusopetuksen opettajien kanssa.

Päiväkotityöskentely on luonteeltaan tiimityötä. Lastentarhanopettaja toimii ryhmänsä henkilöstön tiiminvetäjänä ja vastaa pedagogisen toiminnan sisällöistä. Työnkuvaan kuuluu myös yhteistyössä muun henkilöstön kanssa koko tiimin osaamisen, taitojen ja erilaisten menetelmien valjastaminen käyttöön laadukkaana varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. (Heinonen ym. 2016, 82, 83.) Ukkonen-Mikkola (2011) viittaa työssään Dahlblomin (2000) tutkimukseen pohtiessaan työntekijän roolia työyhteisössä. Dahlblomin mukaan työntekijän mahdollisuus tuoda omaa osaamista työyhteisöön lisää työhön ja kyseiseen yhteisöön sitoutumista. (Ukkonen-Mikkola, 2011, 143.) Haastattelussa lastentarhanopettaja kertoi, että heillä on mahdollista hyödyntää työntekijöiden yksilöllisiä vahvuuksia esimerkiksi opettettavien asiasisältöjen mukaan.

“--tää oli hyvä mun mielestä jota tullaan hyödyntämään vielä enemmän meilläkin, että käytetään toisten vahvuuksia. -- Se on valtava vahvuus. Ni Pirjo [nimi muutettu] monesti ottaa pianon ja musisoinnin, ni mä otan sitten -- liikunnan.”

Omien vahvuuksien hyödyntäminen voidaan nähdä tekijänä, joka lisää kokemusta työn mielekkyydestä ja vaikuttaa siten myös työntekijän sitoutumiseen ja motivaatioon. Omat vahvuudet toimivat silloin myös muiden palveluksessa, sillä ne voidaan omaa osaamista jakamalla ottaa yhteisiksi voimavaroiksi. Ei kuitenkaan ole itsestäänselvää, että yksilö pääsee käyttämään omia vahvuuksiaan yhteisössä. Yhteisön perinteet ja perinteiset arvot saattavat rajoittaa yksilön omien vahvuuksien käyttöä (Kupfer, 1990, 4).

Ukkonen-Mikkolan (2011) tutkimuksessa myös **moniammatillisuus** nähtiin rikkautena, eikä sen nähty poistavan yksittäisen työntekijän oman erityisalan merkitystä. Päinvastoin koettiin, että työyhteisö antoi työhön tukea. (Ukkonen-Mikkola, 2011, 143-144.) Haastattelemamme lastentarhanopettaja koki, että hänen työyhteisössään on riittävästi työntekijöitä, joiden väliin yhteistyöhön panostetaan. Tämä mahdollistaa yhteisten voimavarojen jakamisen, jolloin myös lapset hyötyvät siitä. Haastateltavan mukaan tärkeää on se, että opettajat tukevat toinen toisiaan ja antavat positiivista palautetta toisilleen.

“-- Et näin me voidaan jakaa yhteisiä voimavaroja, osaamista, ja sitten myös sitä antaa lapsille. Tämä on sitä meidän toimintakulttuuria. -- Nii sun täytyy aina löytää se positiivinen asia siitä ja myös, meidän opettajien keskenään täytyy tukea toisiamme, nostattaa, että hitsikö meni hyvin tänään.”

Päiväkodeissa tehdään myös monialaista yhteistyötä lapsen kehitystä ja oppimista tukevien muiden viranomaisten, asiantuntijoiden ja muiden tahojen kanssa (Heinonen ym. 2016, 83). Rouvisen (2007, 171) mukaan monissa varhaiskasvatusyksiköissä saattavat yhteydet perhe- ja sosiaalityöhön olla jopa päivittäisiä. Haastatellun näkemys puolestaan oli, että päiväkodin työntekijän on tärkeä tunnistaa omat rajansa ja ammatillisen pätevyytensä. Oleellista on ottaa päiväkodin ulkopuolisiin yhteistyötahoihin yhteyttä heti tarpeen vaatiessa.

“Meillä on vahva verkosto, tukiverkosto, josta saadaan sitten tukea. Että me ollaan opettajia ja sillä omalla ammattitaidolla tiettyyn pisteeseen, mutta hyvin äkkiä ottaa siihen toiset ammattiosajat mukaan. Se on se tärkein. Ei lähetä itse keksimään [nau-

rahtaa] *diagnooseja --. Että me tarvitaan ammattiapuja sitten muilta, jokainen on oman ammattinsa taitaja. Me ollaan pedagogeja.*”

Kupilan (2007) mukaan asioista keskenään neuvotteleva työyhteisö kehittää yhteistoiminnassaan yhteisiä työvälaineitä, kieltä, oletuksia ja yhteistä ymmärrystä ja merkityksiä varhaiskasvatuksen tehtäviin. Vaikka työyhteisöön kuuluvilla onkin erilaiset taustat, niin tietty yhteinen varhaiskasvatukseen liittyvä ydintehtävä luo yksilöiden joukosta yhteisön. (Kupila, 2007, 30.) Vapaamuotoisen keskustelun salliva ilmapiiri osoittautui tärkeäksi Rouvisen (2007, 155) tutkimuksessa, jossa lastentarhanopettajat kokivat tärkeäksi sen, että koko kasvattajayhteisö pystyisi osallistumaan niihin. Kupilan aineistosta nousi esiin, että varhaiskasvatustyössä tiedostetaan hyvin yhteisten keskustelujen merkitys. Päivähoitotyö on rinnakkain työskentelyä, ja välillä vaaditaan myös kompromissien tekemistä. Kupilan mukaan työkaverit nähdään tukijana ja ammatillisen osaamisen ja kehittymisen myötävaikuttajia. Kehittämisilmapiiriin luominen on työntekijöiden vastuulla. (Kupila, 2007, 117.) Myös haastattelussa yhteiset keskustelut olivat tärkeä teema, erityisesti toimintakulttuurin kehittämisen kannalta. Käsittelemme toimintakulttuurin kehittämistä luvussa 7.2.3.

Keskisen (2000, 138) mukaan työyhteisön toimintakulttuuriset piirteet ja rituaalit ovat sekä yksittäisen ammattilaisen että koko työyhteisön toimintaa ja käyttäytymistä sääteleviä tekijöitä. Kupila (2007, 26) laajentaa varhaiskasvatuskontekstissa niiden vaikutuskentän myös kasvattajien, lasten ja vanhempien väliseen vuorovaikutukseen. Yhteistyöllä tavoitellaan ammatikasvattajien ja huoltajien yhteistä sitoutumista lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen. Kasvatustyöhön liittyy aina arvoja, tavoitteita ja vastuita, joista tulee keskustella niin henkilöstön kesken kuin vanhempienkin kanssa. Yhteistyössä on tärkeää huomioida perheiden moninaisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 32-33.) Haastattelemamme lastentarhanopettajan mukaan vanhempainillat ja -keskustelut ovat oleellisia yhteistyöväyliä vanhempien kanssa. Niissä voidaan hänen mukaansa yhdessä keskustella lapsen parhaasta. Puheesta ilmenee tarkeys ymmärtää ja hyväksyä perheiden erilaiset arvomaailmat ja lähtökohdat, kunhan ne eivät vaaranna lapsen hyvinvointia.

“-- yritetään tietenkin vanhempainilloissa ja –keskusteluissa että ne pärjää tässä yhteiskunnassa. Se on ainakin se mun tavoite, mä ajattelen näin ja ajattelen ja toivon, että omassa työssäni saisin annettua sinne heille [perheille]--. Ja keskustellaan ja mietitään millä lailla päästäis ite haluttuun tavoitteeseen lapsen kanssa, että lapsi voisi hyvin. Se lapsen hyvinvointi, se on se hirveen tärkeä pointti. Että siihen niinku pitää

puuttuu jos tarttee. -- Meidän pitää niinku ymmärtää perheitten arvomaailmaa että jokaisella on oma, erilaisia uskontoja on, erilaisia kulttuureja on, ja ymmärretään ja hyväksytään että heillä on se. Mutta täytyy myös pitää ajatuksena aina, että se lapsi voi hyvin.”

Ukkonen-Mikkolan (2011, 122) mukaan sosiaaliset suhteet ja niihin liittyvä vuorovaikutus sisältyvät pääosin organisaation näkyvään toimintakulttuuriin. Scheinin (1991a, 32; ks. myös Schein 1991b; 2004) organisaatiokulttuurimallissa yhteisön jäsenten näkyvä käyttäytyminen on osa ensimmäistä tasoa. Haastattelussa lastentarhanopettaja kuvaili näkyväksi käyttäytymiseksi runsaan keskustelun, kollegoiden tukemisen ja positiivisen palautteen antamisen. Toisaalta tätä näkyvää käyttäytymistä suuntaavat arvot, periaatteet ja perusolettamukset. Tässä luvussa toinen eli arvojen taso on vahvasti esillä, kun kyse on haastatellun lastentarhanopettajan päiväkodin yhteistyötä ohjaavista periaatteista. Oleellisena näyttäytyivät yksilöllisen ja moniammatillisen osaamisen arvostus sekä erilaisuutta arvostava, vanhemmuutta tukeva suhtautuminen yhteistyöhön perheiden kanssa.

7.2.3 Kehittäminen

Toimintakulttuurin kehittämisen periaatteita ovat oppimiseen, leikkiin ja vuorovaikutukseen kannustava yhteisö, jossa painottuvat luovuus, ilo ja leikki. Osallisuus, yhdenvertaisuus, tasa-arvo sekä kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, hyvinvointi, turvallisuus ja kestävä elämäntapa kuuluvat niin ikään kehittyvän toimintakulttuurin perustaan. Vasussa toimintakulttuuri liitetään myös laatuun ja kehittämiseen; toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys tavoitteiden saavuttamisessa. Toimintakulttuuri on yhteydessä myös päiväkodin johtamiseen. Suunnitelmallinen johtaminen, arviointi ja kehittäminen ovat toimintakulttuurin kehittämisen edellytyksiä. (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 28-30.) Koiviston (2007) mukaan koko päiväkodin yhteisön toimintatapojen ja -käytäntöjen muutoksen toteutuminen edellyttää sekä yksittäisen kasvattajan oman ajattelun ja työn kehittämistä että yhteisön yhteistä suuntaa kehittämistyössä, yhteistä tietopohjaa ja yhdessä hyväksytyjä tavoitteita, joihin jokainen voi sitoutua. Oleellista on yksilön ja yhteisön välinen vuorovaikutus jatkuvan kehittymisen mahdollistamiseksi. (Koivisto, 2007, 149.)

Toiminnan kehittäminen tuli haastatteluaineistossa vahvasti esille. Kehittämisen ja kehittymisen vaatimukset kohdistuivat työntekijän lisäksi työyhteisöön ja koko yksikön toimintaan. Toimintakulttuuri nähtiin toimintaa ohjaavana taustatekijänä, joka määrittää hyväksytyjä toimin-

nan tapoja ja vaikuttaa sitä kautta perinteiden muotoutumiseen. Toisaalta haastateltava näki perinteissä riskin niihin jämhättämiselle. Hän perusteli toiminnan uudistamisen tärkeyttä yhteiskunnallisella muutoksella sekä kasvatustutkimustuloksilla.

“Ihminen, joka on ollut 30 vuotta alalla tai 20 vuotta alalla, että sillä on vanhat ajatukset kuinka toimia, kuinka vaalit tämän talon perinnettä. Että joku voi olla heistä, että kuule näin tehdään, näin on aina tehty, mutta se on sitten kyllä jäänyt aika paljon tiäkkö, että kangistunut kaavoihin, että näinhän me ei voida toimia. Että yhteiskunta menee eteenpäin ja kehittyy, uusia tutkimuksia tulee, tutkimuksia kasvatuksesta ja kaikkea tulee. et ne meidän pitää ottaa huomioon.”

Lastentarhanopettaja koki, että uudet työntekijät ja harjoittelijat elävöittävät toimintaa ja ehkäisevät kaavoihin kangistumista:

“Tarvitaan myös uudistumista, uusia ajatustapoja. -- mä oon aina iloinen kun tulee harjoittelijoita, että talos on valtava voimavara. Ja siitä pitäisi olla nöyrä, totta kai meillä on se osaaminen, on vanhalla työntekijällä joo, mutta se ei riitä. Sun täytyy kuunnella mitä uudella on, mitä uus joka on ollut kentällä, koulutuksella, tarkistellut tutkimuksia, että mitä sillä on sulle tuoda. Jos sä oot fiksu, ni sä otat vastaan. -- Koska se on se meidän tulevaisuus, ja ne tulee kantaan sen, tiäkkö nostamaan uudella tavalla.”

Se osa toimintakulttuurin muuttamisesta, jolla pyritään vastaamaan yhteiskunnan muuttuviin tarpeisiin, ei siis lähde päiväkodin sisältä. Sen sijaan keskeisessä asemassa muutoksen välittäjinä toimivat päiväkotiyksikön ulkopuolelta tulevat tahot kuten harjoittelijat tai uudet työntekijät, jotka asettuvat osaksi työyhteisöä.

Päivi Kupila (2007) selvittää väitöskirjassaan lastentarhanopettajan asiantuntijuutta. Hänen mukaansa sekä yhteisön sisäinen toiminta että vuorovaikutus toisten yhteisöjen kanssa määrittävät asiantuntijan toimintaa. Työelämän muutokseen vastaaminen ja reagoiminen vaativat hänen mukaansa yhteistyötä. (Kupila, 2007, 28.) Heinosen ym. (2016) mukaan hyvä johtaminen vahvistaa ja ylläpitää varhaiskasvatustoiminnan laatua ja jatkuvaa kehittämistä: Johtamisella on keskeinen rooli toimintakulttuurin luomisessa ja varhaiskasvatuksen kehittämisessä, mutta se tulee tehdä yhdessä henkilöstön kanssa motivoinnin, kannustamisen, tukemisen ja ohjaamisen kautta. Henkilöstön rooli tulee siis nähdä aktiivisena ja rakentavana päiväkodin toiminnan kehittämisen näkökulmasta. Toimintakulttuurin muotoutumisen mahdollistaa henkilöstön välinen tiivis ja aktiivinen vuorovaikutus. Yhteistoiminta, vuoropuhelu ja aktiivinen

viestintä luovat toimivan työyhteisön. (Heinonen ym. 2016, 78.) Olemme käsitelleet vuorovaikutusta ja yhteistyötä jo kappaleessa 7.2.2 Yhteistyö ja vuorovaikutus. Toimintakulttuurin kehittäminen onkin yhteydessä näihin teemoihin, sillä se yhtäältä edellyttää yhteistyötä ja vuorovaikutusta, mutta toisaalta se tapahtuu nimenomaan niiden kautta. Rouvinen (2007, 153) viittaa Karilaan (1997) kirjoittaessaan, että henkilökunnan kokoukset on nähty tärkeiksi nimenomaan niissä päiväkoodissa, joissa on haluttu kehittää työskentelytapoja.

Myös lastentarhanopettaja näki yhteiset **keskustelut** tärkeimmäksi tavaksi pyrkiä varmistamaan yhteisen toiminta-ajatuksen toteutuminen. Keskustelu ja yhteinen päämäärä pitivät huolen siitä, että harha-askeleista huolimatta suunta on aina eteenpäin. Tähän päästään haastattelutavan mukaan myös positiivisella energialla.

“Kun kaks hyvää opettajaa, innokasta saatiin, elikkä motivaatio. Niin niihin tartuttiin heti. Koska silloin sitä positiivista energiaa, kun ne [muut] huomaa, että hitsi noillahan menee hyvin, niin nyt on huomattu se että nyt haluaa kaks muutaki alottaa [uuden käytännön]. Et sen positiivisen energian luomista, niin siihen pitäis niinku tarttuu, jokaiseen pieneen kipinään pitäis osata tarttuu oikealla hetkellä.”

Elina Stenvallin ja Ullamaija Seppälän (2008) mukaan koulutuksen järjestäminen henkilöstölle kannattaa, sillä sen avulla voidaan muuttaa omia toimintatapoja ja luoda työntekijöille yhteisiä merkityksiä. Osallisuutta tukevan kulttuurin vastakohtana nähdään “ei-kulttuuri”, jossa muutosta jarrutetaan tekosyihin vedoten. (Stenvall & Seppälä, 2008, 31, 34.) Vaikka Stenvall ja Seppälä ovat tutkineet toimintakulttuuria osallisuuden näkökulmasta, voitaisiin samaa ilmiötä soveltaa toimintakulttuurin kehittymiseen ylipäänsä. Haastattelun puheessa ilmeni avoimuuden ja kehittämisvalmiuden tärkeys. Vastakohtaksi “ei-kulttuurille” muotoutuu siten motivaatio ja innovatiivisuus.

“Siinä täytyy olla se motivaatio. Mää sanon, että ei kannata [nauraa] tulla tähän työhön, jos ei oo motivoitunu tekemään, motivoitunu kehittämään, oot sä sitten 60 vuotta tai 30 vuotta. Että kyllä se kipinä täytyy olla.”

Myös Kupilan (2007, 128) tutkimuksessa yhteinen toiminta nähtiin tärkeäksi työ- ja toimintaympäristön uudistamisessa: motivaatio ja halu työyhteisön kehittämiseen kasvatusyhteisönä nousivat tärkeiksi osa-alueiksi.

Koivisto (2007) ja Rouvinen (2007) liittävät tutkimuksissaan työntekijän avoimuuteen ja kehittämismuutoksen myös toiminnan reflektointiin. Koiviston tutkimuksessa toimintakulttuurin kehittämistä edellytti yhteisön näkymättömien seikkojen esiin tuominen. Tämän mahdollisti vallitsevien toimintakäytänteiden yhteinen reflektointi. (Koivisto, 2007, 57.) Reflektiolla tarkoitetaan Rouvisen mukaan omiin kokemuksiin palaamista sekä niiden uudelleen arvioimista. Oman toiminnan arvioiminen on hänen mukaansa merkki vastuun kantamisesta suoritettua työstä. (Rouvinen, 2007, 80.) Koivisto (2007, 87) puolestaan toteaa, että jokaisen kasvattajan on oltava avoin omien ajattelu- ja toimintatapojen suhteen ja oltava valmis muuttamaan niitä, sillä vain sitä kautta yhteisen toimintakulttuurin on mahdollista muuttua. Rouvinen (2007, 78) liittää muuttuvaan, innovatiiviseen toimintakulttuuriin myös kokemuksen siitä, että omaa työtä on mahdollista kehittää ja että siihen voidaan vaikuttaa.

Rouvisen tutkimuksessa (2007, 76) kutsuomallisuus liitettiin työhön sitoutumiseen ja halun tehdä työtä mahdollisimman hyvin. Tekemässämme haastattelussa sitoutuminen liittyi vahvasti motivaation käsitteeseen, ja ne nähtiinkin keskeisinä tekijöinä toimintakulttuurin kehittämisen aktiivisessa toteuttamisessa. Rouvisen tutkimuksessa haastatellut lastentarhanopettajat kokivat toisaalta, ettei turhiin muutoksiin nähty tarvetta, ja kokemukset viittasivat myös tutun ja turvallisen käytännön ja pysyvyyden vaalimiseen. Vanhoista toimintakäytännöistä haluttiin siis pitää kiinni. Rouvisen mukaan tämä voidaan nähdä muutoksen karttamisena. (Rouvinen, 2007, 77.) Myös haastattelemamme lastentarhanopettajan päiväkodissa uusiin käytäntöihin suhtauduttiin yhtäältä positiivisesti, ja toisaalta ne nähtiin uhkaavina.

“-- tässä talossa nyt luodaan vasta sitä uutta, joka ei oo helppo sekään, että tavallaan täällä on se vastarinta, kovaa aluksi että kun osa [henkilökunnasta] tuli vanhoina työntekijöinä ja osa haastattelun ja sitoutumisen kautta, niin siinä oli pieni yhteentörmäys. Toiset sano, että me ollaan totuttu tekemään näin, ja toiset taas on täynnä intoa, että hei nyt lähetään [uuteen toimintamalliin].”

Tässäkin on nähtävissä se, miten muutosvastaisuus on yhteydessä erityisesti vanhojen työntekijöiden halun pitää totutuista tavoista kiinni, ja miten uudet työntekijät ovat vapaampia uusien toimintatapojen rakentamiselle. Koiviston (2007, 159) mukaan uusi toimintakulttuuri juurtuu tehokkaammin, jos työyhteisössä työsuhteet olisivat pitkäkestoisia ja uudet työntekijät perehdytetään haluttuun toimintatapaan.

Oppiminen on yksi toimintakulttuurin kehittämisen periaatteista. Oppivalla yhteisöllä tarkoitetaan yhteisöä, jossa kaikkia osapuolia kannustetaan jakamaan omia ajatuksiaan ja kokeilemaan uusia toimintatapoja (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 29). Myös haastatteluaineistossamme painottui työntekijän rohkeus kokeilla uutta ja ylittää itsensä, mutta oleellista oli myös keskeneräisyyden sietäminen; työ opettaa tekijäänsä jatkuvasti.

"Joo, joutuu kuule ylittämään välillä, kyllä joutuu [oman mukavuusalueen ulkopuolelle], vaikka kuinka kauan oot tehny tiäkkö tätä työtä, ni kyllä sä joudut aina sille toiselle puolelle."

"Ja sitten siihen tulee ihanaa kokemusta. Ja muista, työssä että ei sun tarte aina osata kaikkea. Sä opit koko ajan. Mä opin joka päivä jotain uutta. Tänäinkin oon oppinut. Joka päivä. --Totta kai mä tunnen itteni epävarmaksi hyvin monta kertaa ja myönnän sen. Mut onneksi on sattunut semmoinen työpari, et me buffataan toinen toisiamme."

Oppiva yhteisö ei tarkoita siis vain ryhmän yhteistä oppimista ja kehittymistä, vaan se sisältää myös kunkin yhteisön jäsenen henkilökohtaisen oppimisprosessin ja itsensä kehittämisen. Oppivassa yhteisössä sallitaan jokaiselle mahdollisuus oppia yrityksen ja erehdyksen kautta.

Toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin, mikä taas edistää arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista. Kehittämisen olennainen osa on toimintakulttuurin vaikutusten reflektointi ja ei-toivottujen piirteiden huomioiminen. Koko yhteisön osallistava, luottamuksellinen dialogi on väylä toimintakulttuurin kehittämiseen. Toiminnan taustalla olevien arvojen, tietojen ja uskomusten merkityksen tiedostaminen on jatkuvan kehittämisen perusedellytys. (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 29.)

Scheinin (1991a; 1991b; 2004) organisaatiokulttuurimallissa ihmisten aikaansaannokset sijoittuvat ensimmäiselle tasolle, arvot ja periaatteet toiselle tasolle ja perusolettamukset kolmannelle tasolle. Haastatteluaineistossa arvot linkittyivät sekä ensimmäisen tason artefakteihin, että kolmannen tason perusolettamuksiin. Ensimmäisen tason yhteiset keskustelut ja selkeät suunnitelmat ilmentävät pyrkimystä päästä yhteisen arvoperustan toteutumiseen. Haastattelun lastentarhanopettajan kuvailema työntekijän "kaavoihin kangistuminen" ja riski perinteisiin "jämähtämiseen" voidaan tulkita erityisesti perusolettamusten tasolle kuuluviksi: "jämähtämisen" takana on aiemmissa tilanteissa hyväksi koettu toimintatapa, joka on muuttunut kyseenalaistamattomaksi ongelmanratkaisumalliksi. Lastentarhanopettaja koki, että yhteisön

uudet jäsenet kykenevät ravistelemaan perusolettamusten tasoa. He kykenevät näkemään asiat eri valossa, koska he eivät ole vielä omaksuneet työyhteisön kyseenalaistamattomia toimintamalleja.

7.3 Toimintaympäristö

Toimintaympäristö teemana painottui erityisesti haastattelussa, mutta se nousi esiin myös varhaiskasvatusalan kirjallisuudessa ja tutkimuksissa. Vaikka fyysinen ympäristö on täysin vastakkainen osa varhaiskasvatusta kuin vuorovaikutus, niin käytännön työn kannalta se on yhtä olennainen osa-alue kuin sosiaalinen toiminta.

Lainsäädäntö, valtakunnalliset suositukset ja varhaiskasvatustoiminnan järjestäjän päätökset säätelevät päiväkodin laadullisia tekijöitä kuten tiloja, välineitä, ulkoilualueita, henkilöstömäärää ja lapsiryhmäkokoja. Päätökset ja suositukset eivät ole kuitenkaan yksiselitteisiä, ja varhaiskasvatuksen järjestäjät tulkitsevatkin niitä eri tavoin. Jokainen päiväkotitulee kuitenkin nähdä omanlaisenaan yksikkönä ja lasten ja lapsiryhmien tarpeet vaihtelevina. Heinosen ym. (2016, 78) mukaan toimintakulttuuri on se, mikä luo selkeät linjaukset ja pelisäännöt koko päiväkodin toiminnalle. Toimintaympäristöt voidaankin nähdä yksikkökohtaisina, kunkin yhteisön tarpeiden mukaisiksi muotoutuneina ympäristöinä ja tiloina, joita paikallisesta toimintakulttuurista riippuen hyödynnetään eriasteisesti.

Vuoden 2016 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään oppimisympäristöt osaksi toimintakulttuuria. Oppimisympäristö nähdään paitsi fyysisenä, niin myös psyykkisenä ja sosiaalisena ulottuvuutena. Oppimisympäristöillä tarkoitetaan kaikkia tiloja, yhteisöjä, käytänteitä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kasvua, kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Niiden tulisi mahdollistaa lasten luontaisen tutkimisen, oppimisen, fyysisen aktiivisuuden ja ilmaisunhalun toteutuminen tarjoamalla vaihtoehtoja monipuoliseen toimintaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 31.)

Vasun (2016) mukaan oppimisympäristöjen muuntuminen tarpeen mukaan mahdollistaa monenlaisen pedagogisen toiminnan toteuttamisen. Toiminta päiväkodin oppimisympäristöissä tulee olla joustavaa erikokoisissa ryhmissä, joissa yhteisön jäsenet voivat osallistua yksilöinä toimintaan ja vuorovaikutukseen. Kun toiminta järjestetään pedagogisesti tarkoituksenmukaisissa ryhmissä, se edistää lapsilähtöistä toimintaa. Yhteisesti sovitut toimintatavat ovat ilma-

piiriltään turvallisen ja yhteisvastuullisen oppimisympäristön avaimia. Oppimisympäristöjä on myös suunniteltava, ja se mahdollistaa luontevan yhteistyöväylän henkilöstön ja huoltajien välille. (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 32.) Stenvallin ja Seppälän (2008, 35) mukaan lapsia voidaan ottaa mukaan ympäristön rakentamiseen ja kehittämiseen. Myös Heinosen ym. (2016, 113) mukaan tilojen toimivuutta tulee tarkastella lapsen ja lapsiryhmän näkökulmasta.

Myös haastattelussa ilmeni, että tilojen käyttö nähdään **pedagogisena strategiana**. Kyseisessä päiväkodissa tilojen monipuolinen käyttö oli yhteydessä erityisesti pienryhmätoimintaan.

“-- jos et sä käytä muuta kuin omaa luokkatilaa, niin sehän on pieni. -- Mutta siis sehän täytyy lähteä siitä ajattelutavasta, että sulla on 22 lasta ja joka päivä sä pilkot pieniin ryhmiin sen lapsiryhmän. Ja sitten sää käytät näitä tiloja, koko talon tiloja.”

Tämän varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuurissa ilmeni joustavuutta tilojen käytössä siten, että lapsiryhmät pystyivät käyttämään samassa rakennuksessa olevan koulun tiloja.

“-- et nyt me käytetään aamupäivisin iltapäiväkerhon tilaa, siellä on valtavat tilat. Ja välillä menee toinen puoli ulos silloin kun tehdään matikkaa tai jotain muuta, et me pilkotaan. Että on tilaa kun sää hyödynnät. Täällä tässä kokoustilassa meillä on lapset välillä. Me ollaan missä milloinkin.”

Ukkonen-Mikkolan (2011) tutkimuksen mukaan aika-tilapolut muokkaavat omalta osaltaan yhteisön toimintakulttuuria. Hän viittaa Gordoniin, Hollandiin ja Lahelmaan (2000), jotka tarkoittavat aika-tilapoluilla sitä, että instituution säännöt määrittävät kunkin yksilön tai ryhmän paikan tiettyinä aikana. Käytettävissä oleva aika ja tila muokkaavat merkittävästi arjen käytäntöjä, sillä ne rakentavat päiväohjelmaa ja niihin liittyviä aikatauluja. (Ukkonen-Mikkola, 2011, 96.) Haastattelun lastentarhanopettajan puheesta ilmeni, etteivät aika-tilapolut hänen työpaikallaan ohjaa toimintaa ja tilojen käyttöä jäykästi: vaikka tiettyjä tiloja voidaan käyttää tiettyinä aikoina, lastentarhanopettaja koki, että aina on mahdollista löytää “joku soppi”. Lastentarhanopettajan mukaan tiloja päiväkodissa on riittävästi, kun niitä osaa hyödyntää. Oleellista hänen mukaansa on työntekijän kekseliäisyys ja luovuus tilojen hyödyntämisessä.

“-- täällä on kaikki mahdollinen edellytys, fyysiset tilat, vaan kun sää ite oot avoin ja löytämään ne paikat ja ratkaisemaan ne ongelmat, ettei aina ajatella että ei voi, kun ei ole aikaa, kun ei ole tilaa, aina nämä typerät samat vastaukset.”

*“-- kyllä me suurin piirtein tiedetään mitkä on käytettävissä. Joitain tiloja me vara-
taan meille, mutta kun täällä on mun mielestä tätä tilaa kuitenkin niin paljon, että aina
on löytynyt joku soppi. -- Ja sit mä tiään sen ajan milloin se on rauhallinen ja sinne voi
mennä. Ja sitten tää tila on... Että kyllä näitä tiloja löytyy kyllä.”*

Ukkonen-Mikkolan (2011, 96) mukaan aika-tilapolut vaikuttavat toimintakulttuuriin. Toisaalta, kuten haastattelusta ilmenee, näiden välinen suhde on kaksisuuntainen: totutut toimintatavat määrittävät myös aika-tilapolkuja. Vaikka fyysisessä ympäristössä olisi edellytyksiä uudenlaiselle tilojen käytölle, vaikeuttaa juurtunut toimintakulttuuri mahdollisuuksien havaitsemista.

Fyysinen ympäristö sijoittuu Edgar Scheinin (1991a, 32; ks. myös 1991b; 2004) organisaatiokulttuurin mallissa ensimmäiselle, kaikista näkyvimmälle tasolle, joka koostuu artefakteista eli ihmisten aikaansaannoksista. Siten tässä luvussa käsitelty teema, päiväkodin toimintaympäristö, on osa toimintakulttuurin näkyvää, ensimmäistä tasoa. Scheinin mukaan tämä taso ei kuitenkaan paljasta sitä, mitä syvemmillä tasolla olevia piirteitä artefaktit ilmentävät (1991a, 32). Haastattelussa lastentarhanopettaja yhdistikin tilojen käytön syvempien tasojen ominaisuuksiin, kuten työntekijöiden valmiuteen tai avoimuuteen keksiä uusia ratkaisuja tilankäytön suhteen.

8 Pohdinta

Tässä tutkimuksessa olemme selvittäneet toimintakulttuuri-käsitteen käyttöä varhaiskasvatusalan diskurssissa tarkastelemalla useita väitöstutkimuksia ja muuta aihetta käsittelevää materiaalia. Lisäksi olemme halunneet tuoda haastattelun avulla esiin näkemystä siitä, miten käsite voidaan ymmärtää varhaiskasvatuksen kentällä. Olemme pyrkineet vastaamaan kaksiosaiseen tutkimuskysymykseemme näiden aineistojen vuoropuhelulla. Tutkimuskysymyksemme muotoutui matkan varrella rajauksen osalta: päädyimme sisällyttämään tutkimusalueeseen aiemmasta suunnitelmasta poiketen myös toimintaympäristön teeman ja perheiden osuuden vuorovaikutuksessa varhaiskasvatuksessa. Tutkimusaiheen monipuolinen tarkastelu on antanut laajan kuvan käsitteen tämänhetkisestä käytöstä varhaiskasvatusalalla.

Käsitteen käyttö osoittautui tutkimuksessa moniulotteiseksi ja monelta osin myös sekavaksi. Joissain tapauksissa käsitettä käytettiin kuvaamaan jotain toista konseptia määrittelemättä itse toimintakulttuuria. Toisissa yhteyksissä toimintakulttuuri taas määrittyi toisen ilmiön kautta. Kirjallisessa aineistossa käsite ymmärrettiin useimmiten muuttuvaksi, yhteisölliseksi prosessiksi, joka ilmenee päiväkodin toimijoiden toimintatavoissa ja toimintatapoina. Tutkimuksessa paljastui, että toimintakulttuurin eri osa-alueita, kuten esimerkiksi johtajuutta tai kehittämistä, ei voida erottaa toisistaan, vaan rajanveto niiden välillä on aina joltain osin keinotekoisia. Käytännössä toimintakulttuuria ei siis voida jakaa yksittäisiin osiin, vaan se muotoutuu osa-alueiden vuoropuhelussa.

Tutkimuksessamme erittelimme toimintakulttuurin osa-alueet kolmeen yläkategoriaan, joita ovat varhaiskasvatuksen toiminta-ajatus, työkulttuuri ja toimintaympäristö. Varhaiskasvatuksen toiminta-ajatus jaettiin edelleen toiminnan perustaan ja arvoihin sekä kasvatuskulttuuriin. Työkulttuuri taas sisältää johtajuuden, yhteistyön ja vuorovaikutuksen sekä kehittämisen. Kaikista keskeisimmäksi teemaksi osoittautui työkulttuurin teema, jonka osa-alueet linkittyivät toisiinsa saumattomasti. Aineistosta kävi ilmi esimerkiksi se, kuinka vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot ovat johtajalle välttämättömiä, jotta hän voi toimia yksikkönsä suunnannäyttäjänä toiminnan kehittämisessä.

Toiminta-ajatuksen teeman oleellisin sisältö liittyi toiminnan arvoperustaan, yhteiskunnallisiin kytköksiin ja pedagogisiin ratkaisuihin. Yhteiskunnallinen konteksti vaikuttaa päiväkodin

toimintakulttuuriin erityisesti arvoperustan kautta sen mukaan, mitä yhteiskunnassa arvotetaan korkealle. Arvoperusta ja arvomaailma määrittävät sitä, miten lapsi kohdataan ja miten yksilö yleisesti asettuu vuorovaikutukseen toisten kanssa. Tämä näkyy päiväkotiyksikön pedagogisissa ratkaisuissa kuten ryhmäjaossa. Haastatteluaineistossa pedagogiset ratkaisut puolestaan olivat vahvasti yhteydessä toimintaympäristöön: päiväkodin toimintakulttuuriin kuului yhteisopettajuuden myötä vapaa tilojen käyttö pienryhmätoiminnan mahdollistamiseksi.

Kirsti Karila (1997) luokitteli tutkimuksessaan päiväkotien toimintakulttuurit kolmeen luokkaan: innovatiiviseen, murroksessa olevaan ja muutosta karttavaan toimintakulttuuriin. Innovatiivista toimintakulttuuria leimasi muun muassa oman kasvatuksellisen linjan jatkuva kehittäminen ympäristöltä ja sen jäseniltä saadun palautteen perusteella, tietoisuus yhteisistä päämääristä ja tehtävistä, käytäntöjen yhteinen kehittäminen ja runsas keskustelu. Murroksessa olevalle toimintakulttuurille tyypillistä oli muutostarpeiden havaitseminen, jolloin voitiin hakea tukea kulttuurin uudistuksiin. Tällaisessa toimintakulttuurissa toiminta-ajatus oli osin selkiintymätön. Muutosta karttava toimintakulttuuri vastusti muutosta ja pitäytyi aiemmissa toimintakäytännöissä. Sen lisäksi keskustelut käytännöistä ja toiminnan perustalla olevista käsityksistä olivat vähäisiä. (Karila, 1997, 68-69.) Haastatteluaineiston analyysissä havaitsimme haastatellun päiväkodissa innovatiivisen toimintakulttuurin piirteitä. Haastateltu kertoi, että kehittämistyön edellytyksiä ovat runsas palautteenanto ja jatkuvat yhteiset keskustelut, jotka työyhteisössä koettiin tärkeinä. Tulkitsimme myös, että päiväkodille ja haastatellulle merkityksellistä oli oman, yksikkökohtaisen toimintakulttuurin tunnistaminen ja ilmentäminen. Näemme tämän olevan yhteydessä päiväkodin nuoreen ikään; päiväkotia on vasta aloittanut kolmannen toimikautensa. Edgar Schein (2004, 26) toteaaakin, että nuorelle organisaatiolle erityisen tärkeää on oman kulttuurin vakiinnuttaminen, sillä se toimii yhteisön identiteetin lähteenä.

Olemme analysoineet haastatteluaineistoa teemoittain Edgar Scheinin (ks. 1991a; 1991b; 2004) organisaatiokulttuurin mallin puitteissa. Näkyvä käytännön taso, arvojen taso ja syvin perusolettamusten taso linkittyvät toisiinsa erottamattomasti. Analyysissä havaitsimme, että käytännön tasoa ei voi lähestyä ottamatta huomioon syvempiä tasoja. Jos päiväkodissa pyritään muutokseen käytännöissä, päädytään vastakkain perusolettamusten kanssa. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, miten valmius muutokseen on yhteydessä työntekijän historiaan kyseisessä päiväkotiyksikössä ja sen toimintakulttuurissa. Työntekijän voi olla vaikea hyväksyä toimin-

takulttuurin itsestäänselvyyksiksi muodostuneita käsityksiä ravistelevia muutoksia, jos hän on ehtinyt omaksua nämä itsestäänselvytykset pitkän työsuhteen aikana.

Tulosten tarkastelussa ja analysoinnissa käyttämämme Scheinin teoreettinen malli osoittautui toimivaksi mutta kokonaisuuden kannalta epäolennaiseksi. Tulosten analyysissa kirjallisen aineiston ja haastatteluaineiston vuoropuhelu toimi mielestämme kiitettävästi tutkimusaiheen tarkastelussa. Sen kautta koimme tutkimuskysymykseen vastaamisen luontevaksi ja mielekkääksi. Pohdimme, että Scheinin (1991a; 1991b; 2004) organisaatiokulttuurin malli soveltuisi paremmin havainnointitutkimukseen kuin haastatteluun, jossa tutkijoina olemme olleet vain haastatellun lastentarhanopettajan kertomuksen varassa.

Validiteetti eli pätevyys kertoo, tutkitaanko sitä mitä on tarkoituskin tutkia. Validiteetin voi jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti viittaa tutkimuksen yleistettävyyteen, mikä ei ole tapaustutkimuksessa oleellista. Sisäisen validiteetin suhteen voidaan mitata sellaisia asioita, kuten valittujen käsitteiden sopivuus ja oikein valittu teoria. (Metsämurtonen, 2003, 35.) Pohdimmekin, että pitämällä tiukemmin kiinni valitusta Scheinin teoreettisesta mallista, tutkimus olisi kärsinyt sisäisen validiteetin suhteen, emmekä olisi yhtä pätevästi voineet vastata varsinaiseen tutkimustarkoitukseen. Koemme, että tapaustutkimuksella onnistuimme vastaamaan tutkimuskysymyksen toiseen osaan, jossa tavoitteena oli kuvata toimintakulttuurin käsitettä haastatellun lastentarhanopettajan kokemana.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliäabeliutta voidaan pohtia aineiston laadun, tutkijan analyysin luotettavuuden, litteroinnin oikeellisuuden ja aineiston tarkoituksenmukaisen käytön suhteen (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 189). Aineiston laadun varmistamiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden kannalta on myös merkitsevää suhtautua kriittisesti käytettäviin lähteisiin ja punnita niiden luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2004, 178). Tutkimuksessamme haastattelunauha tarkastettiin kahteen otteeseen. Toinen meistä, haastattelijana toiminut, litteroi keskustelun ja toinen tarkisti sen oikeellisuuden. Kirjallinen aineisto valittiin julkaisuajankohdan ja toimintakulttuurin käsitteen käytön perusteella. Aineiston tuli myös liittyä varhaiskasvatukseen. Osa aineistosta oli tapaustutkimuksia. Siltä osin, kun olemme viitanneet näiden tutkimusten tuloksiin, on otettava huomioon, että niiden ja tutkimuksemme välisistä yhtäläisyyksistä huolimatta emme voi tehdä yleistyksiä.

Myös tutkimusprosessin esiin tuominen on tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden kannalta keskeistä. Prosessin kuvaus lisää lukijan ymmärrystä tutkimuksen teoriaa ja analysointia koskeviin painotuksiin. (Kiviniemi, 2010, 82.) Tutkijan tekemä tarkka raportointi tutkimuksen toteuttamisen kaikista vaiheista ja aineiston hankkimisen olosuhteista kertominen selvästi ja vääristelemättä lisäävät kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2004, 217; Saarela-Kinnunen & Eskola, 2015, 182). Tutkimuksemme luotettavuuden lisäämiseksi olemme pyrkineet tuomaan mahdollisimman läpinäkyviksi tutkimuksen erilaiset vaiheet raportoiden ne selkeästi ja järjestelmällisesti mitään oleellista pois jättämättä.

Tutkimuksen laatuun vaikuttaa myös objektiivisuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa perinteinen käsitys objektiivisuudesta ei täyty, sillä tutkija ja tieto tutkittavasta kohteesta ovat saumattomasti yhteydessä toisiinsa. Tulosten objektiivisuutta määriteltäessä on siis huomattava, että ne ovat vain tiettyyn aikaan ja paikkaan rajoittuvia ehdollisia selityksiä. Myös tulosten tulkinnassa on aina mukana tutkijan subjektiivinen näkökulma ja näkemykset. (Hirsjärvi ym. 2004, 152, 281.) Tutkijoina olemme tehneet aineiston tulkinnat siis omien subjektiivisten kokemusmaailmojen kautta, ja varhaiskasvatusalan koulutuksella on siinä oleellinen merkitys.

Haastatteluaineisto on aina konteksti- ja tilannesidonnaista, ja tämä tulee huomioida tulosten tulkinnassa: haastateltava voi puhua haastattelutilanteessa toisin kuin jossain muussa yhteydessä, tai antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, mikä heikentää haastattelun luotettavuutta. (Hirsjärvi ym. 2004, 195, 196.) Myös tämän suhteen se, että haastateltava tunsi haastattelijan entuudestaan, oli mielestämme aineiston hankinnassa vahvuus; haastateltava on voinut ilmaista itseään vapaammin. Haastattelutilanteessa olikin havaittavissa haastattelijan ja haastateltavan aiempi yhteistyö, sillä keskustelussa liikuttiin ajoittain virallisen ja ajoittain tuttavallisen ilmapiirin välillä.

Toteutimme tutkimuksen parityönä. Parityön hyöty tämänkaltaisessa toteutuksessa on sen tuoma mahdollisuus pohtia yhdessä eteen tulevia kysymyksiä. Tämä auttoi pitämään tavoitteet ja päämäärän selkeänä. Parityöskentely myös vähensi työkuormitusta, kun pidimme työnjaon selkeänä. Toisaalta olemme käyneet yhdessä läpi kaikki työn sisällöt yhtenäisen tyylin takaamiseksi. Parityöskentelyssä ristiriitojen mahdollisuus on aina olemassa, mutta ristiriidat toisaalta vaativat tulkintojen tarkempaa tutkimista. Aiempi kokemus yhdessä työskentelystä antoi luottamusta erimielisyyksien sietoon. Yhdessä työskentely on ollut toimivaa ja mielekästä. Olemmekin kiinnostuneet jatkamaan yhdessä tämän työn aihealueen tutkimista maiste-

rivaiheen pro gradun merkeissä. Tässä työssä vahvimmin esiin tulleet johtajuuden ja kehittämisen osa-alueet ovat paljon tutkittuja aiheita varhaiskasvatuksessa. Jatkotutkimuksena voisi olla mielenkiintoista selvittää, miten nämä osa-alueet ovat yhteydessä työhyvinvointiin, työssä jaksamiseen ja työn mielekkyyteen. Näitä teemoja voisi tarkastella nimenomaan toimintakulttuurin näkökulmasta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan toimintakulttuuri vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun. Toimintakulttuuri on avainasemassa varhaiskasvatuksen toteuttamisessa ja tavoitteiden saavuttamisessa ja varhaiskasvatustyön tavoitteisiin tähtäävä toimintakulttuuri mahdollistaa lasten kehitykselle, oppimiselle, hyvinvoinnille ja turvallisuudelle suotuisat olosuhteet. (Varhaiskasvatuksen--, 2016, 28). Ei ole siis yhdentekevää, miten toimintakulttuuri käsitetään alan keskustelussa. Varhaiskasvatussyksiköissä olisi tärkeää tunnistaa oman toimintakulttuurin piirteet, sillä toimintakulttuuri määrittää kaikkien toimintaa ja koskee kaikkia toiminnan osa-alueita. Merkittävää on myös se, että jokainen yhteisön jäsen vaikuttaa yksilönä toimintakulttuurin muotoutumiseen ja kehittämiseen, ja toimintakulttuuri vaikuttaa puolestaan yksilöön ja hänen toimintamahdollisuuksiinsa.

Toimintakulttuurin käsite on siis varsin laaja ja liittyy päiväkotimaailmassa kaikkeen toimintaan. Haastatellulta saimme kuulla sekä lastentarhanopettajan että johtajan näkökulmaa haastatellun monipuolisen työtaustan ansiosta. Hän korostikin haastattelun lopuksi nykyajalle tyyppillistä moniosaamista. Enää ei riitä oman peruskoulutuksen mukainen ammattiosaaminen, vaan työntekijältä edellytetään itsensä jatkuvaa kehittämistä ja ammattirajat ylittävää asiantuntemusta.

“-- tiiätkö, jos sulla on semmoinen koulutus, kun puhutaan näistä koulutuksista, munikin koulutuksista, että jos oot tällöistäkin organisaatiota johtamassa, et se ei riitä vaan että sä oot joku sosiaaliskasvattaja tai lto tai joku muu, vaan lähde kehittämään ittees, perhetyötä ja myös psykologian tuntemusta. Niillä sä pärjät pitkälle.”

Lähteet

Aarnos, E. (2015). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevälle tutkijalle (s.164–179). 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. [Viitattu 30.11.2017.] Saatavilla pdf-muodossa:

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98158/978-951-44-9971-5.pdf?sequence=1>

Ahonen, L. (2017). Vasun käyttöopas. Jyväskylä: PS-kustannus.

Asp, E. & Peltonen, M. (1991). Työelämän sosiologia. Helsinki: Otava.

Bauman, Z. (2003). Sosiologinen ajattelu. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

Brotherus, A. (2004). Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto. [Viitattu 30.11.2017.] Saatavilla pdf-muodossa:

<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/brotherus/esiopetu.pdf>

Dickins, M. (2014). A-Z of Inclusion in Early Childhood. Maidenhead: McGraw-Hill Education. EBSCOhost.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:1. [Viitattu 30.11.2017.] Saatavilla pdf-muotoisena:

www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevälle tutkijalle (s.27–44). 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Fornäs, J. (1995). Kulttuuriteoria. Tampere: Vastapaino.

Freebody, P. R. (2003). Qualitative Research in Education. London: SAGE Publications.

Hakala, J. (2015). Toimivan tutkimusmenetelmän hyödyntäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevälle tutkijalle (s.14–26). 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Halttunen, L. (2009). Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [Viitattu 30.11.2017.] Saatavilla pdf-muodossa:

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22480/9789513937621.pdf?sequence=1>

Hammersley, M. & Traianou, A. (2012). Ethics in Qualitative Research: Controversies and Contexts. London: SAGE Publications.

Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä, PS-kustannus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). 10., uudistettu painos. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Karila, K. (1997). Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Tampereen yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Helsinki: Edita. Akateeminen väitöskirja.

Karila, K. (2006). Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. N. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.), Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001). Matkalla moniammatillisuuteen - kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.

Keskinen, S. (2000). Toimintakulttuuri, yhteistyö ja jaksaminen päivähoitossa. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo, I. & M. Kuoksa (toim.), Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä (s. 137-153). Helsinki: Tammi.

Kirmanen, T. (1999). Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena - kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä (s. 194–217). Jyväskylä: ATENA Kustannus.

Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s. 70–85). 3., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Koivisto, P. (2007). "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa" - Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [Viitattu 30.11.2017.] Saatavilla pdf-muodossa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13312/9789513929053.pdf?sequence=1>

Kupfer, J. H. (1990). *Autonomy and Social Interaction*. Albany: State University of New York Press.

Kupila, P. (2007). "Minäkö asiantuntija?" Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. [Viitattu 30.11.2017.] Saatavilla pdf-muodossa:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1>

Metsämuuronen, J. (2003). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp KY.

Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). Lapselle hyvä päivä tänään - näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen. Pedatieto Oy.

Moilanen, P. & Räihä, P. (2010). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s. 46–69). 3., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. (1999). Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoiton tutkimisessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.), Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä (s. 177–193). Jyväskylä: ATENA Kustannus.

Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. (2007). Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Puroila, A.-M. (2002). Kohtaamisia päiväkotiarjessa - Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto. [Viitattu 30.11.2017.] Saatavilla pdf-muodossa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514266501.pdf>

Puusa, A. (2008). Käsitemanalyysi tutkimusmenetelmänä. Premissi (4), 36–43. [Viitattu 30.11.2017.] Saatavilla html-muodossa: https://www.academia.edu/3310906/K%C3%A4siteanalyysi_tutkimusmenetelm%C3%A4n%C3%A4

Rantala, I. (2010). Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s. 106–126). 3., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1994). Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY Oy.

Rouvinen, R. (2007). “Tässä työssä yhdistyy kaikki” Lastentarhanopettajan toimijoina päiväkodissa. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto. [Viitattu 30.11.2017.] Saatavilla html-muodossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-458-903-1>

Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2015). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (s.180–190). 4., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Schein, E. H., (1991). Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Weilin + Göös.

Schein, E. H., (1991). Organizational Culture and Leadership - A Dynamic View. San Francisco: Josey-Bass Publishers.

Schein, E. H., (2004). Yrityskulttuuri - selviytymisopas. Helsinki: Suomen Laatu keskus Oy.

STM, (2017). LAPE-ohjelma: Sirpaleisesta kehittämisestä kokonaisvaltaiseen uudistukseen ja pysyvään muutokseen. [Viitattu 20.10.2017.] Saatavilla html-muodossa: <http://stm.fi/lapsi-ja-perhepalvelut/kuvaus>

Stenvall, E. & Seppälä, U. (2008). Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Helsinki: Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris – instituutin työpapereita 2008:1. [Viitattu 30.11.2017.] Saatavilla pdf-muodossa: http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf

Stake, R. E. (1994). Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), Handbook of Qualitative Research (s. 236-247). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 51. Oulu: Oulun yliopisto.

Takala, T. & Lämsä, A-M. (2001). Tulkitseva käsitetutkimus organisaatio- ja johtamistutkimuksen tutkimusmetodisena vaihtoehtona (s. 371-390). Liiketaloudellinen aikakauskirja nro 3.

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2002). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Ukkonen-Mikkola, T. (2011). Sukupolvien kohtaamisia lasten ja vanhusten yhteisessä palvelukeskuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto. [Viitattu 30.11.2017.] Saatavilla pdf-muodossa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66723/978-951-44-8382-0.pdf?sequence=1>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17. [Viitattu 30.11.2017.] Saatavilla pdf-muotoisena: www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

Weber, M. (1978). Economy and society. (toim.) G. Roth & C. Wittich. Vol 1. University of California Press. Berkeley. 2., korjattu painos.

Liitteet

Liite 1. Teemahaastattelun runko

Haastatteluteemat

Taustatiedot: ikä, koulutustausta, työhistoria, tämänhetkinen työ

Mitä sana toimintakulttuuri tuo mieleen?

TOIMINNAN PERUSTA

- Näkemykset varhaiskasvatuksen perimmäisestä tarkoituksesta
- Päiväkodin perinteiden vaikutus toimintaan
- Työntekijöiden henkilökohtaisten arvomaailmojen näkyminen työssä
- Vasu tai Eops toiminnan järjestämistä ohjaavana asiakirjana
- Erilaisten perheiden, ympäröivän kulttuurin ja yhteiskunnan vaikutus toimintaan

TYÖKULTTUURI

- Tiimin koostuminen, moniammatillisuus
- Johtajan merkitys työyhteisössä
- Oman ammatillisuuden ja yhteisten käytäntöjen kehittäminen

KASVATUSKULTTUURI

- Millaiset periaatteet ohjaavat kasvatusta ja opetusta päiväkotiyhteisössä (esim. opettaja-johtoisuus, lapsilähtöisyys)
- Kasvatustyylien erilaisuus tiimissä
- Millaisia pedagogisia ratkaisuja ryhmässä tehdään (esim. pienryhmätoiminta)

TOIMINTAYMPÄRISTÖ

- Käytetäänkö tiettyjä tiloja tiettyinä aikoina, onko mahdollisuutta joustavuuteen
- Kuka/keikä voivat muokata fyysistä ympäristöä
- Toimintaympäristön jäsenet - keistä kaikista työpaikan yhteisö/sosiaalinen ympäristö koostuu?

VUOROVAIKUTUS

- Millaista kieltä käytetään työntekijöiden kesken ja vanhempien kanssa
- Yhteistyö työyhteisössä
- Lasten vaikuttamismahdollisuudet ja toimintamahdollisuudet, päätöksentekovalta

TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTÄMINEN

- Miten yhteistä toimintaa pyritään kehittämään (esim. palautteenanto, arviointi, keskustelut)