



Kaivosoja Elena & Keränen Sinikka

Päiväkodin työntekijöiden kokemuksia toimintakulttuurista ja toimijuudesta muuttuvassa
varhaiskasvatuksessa

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma

Pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus

2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Päiväkodin työntekijöiden kokemuksia toimintakulttuurista ja toimijuudesta muuttuvassa varhaiskasvatuksessa (Elena Kaivosoja & Sinikka Keränen)

(KM) pro gradu -tutkielma, 94 sivua, 5 liitesivua

Kesäkuu 2018

Suomalainen varhaiskasvatus on muutoksessa. Viimeaikaiset lakimuutokset ja säädökset ovat tuoneet muutostarpeita päiväkotityöhön. Yksittäisten päiväkotien olisikin pystyttävä vastaamaan kehitystarpeisiin, ja se edellyttää työntekijöiltä valmiutta muuttaa totuttuja toimintatapoja. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena työntekijät kuvaavat päiväkodin toimintakulttuuria ja miten he kokevat toimijuutensa varhaiskasvatuksen muuttuvassa tilanteessa.

Työssämme hyödynnämme fenomenologista ja hermeneuttista tutkimusstrategiaa. Teemahaastattelulla ja avoimella kyselyllä pyrimme tuomaan näkyväksi ilmiöihin liittyviä merkityksiä ja toimijuuksien välisiä suhteita. Tutkimusjoukko koostui kahdesta päiväkodin johtajasta, neljästä lastentarhanopettajasta ja kolmesta lastenhoitajasta. Tutkittavista neljää haastateltiin ja viisi vastasi kyselyyn. Toimintakulttuurin analysoinnissa hyödynsimme Edgar Scheinin (1987) organisaatiokulttuuriteoriaa, ja toimijuutta tarkastelimme Jyrki Jyrkämän (2008) toimijuuden modalityteettimallin avulla.

Tutkimuspäiväkotien toimintakulttuurit osoittautuivat pääosin muutosmyönteisiksi. Niitä leimasivat avoin keskustelukulttuuri, kollegiaalisuus ja innovatiivisuus sekä pyrkimys suunnata toimintaa varhaiskasvatuksen asiakirjojen mukaiseksi. Toimijuuden osalta tuloksissa korostuivat asiakirjojen ja säädösten velvoittavuus, yhteisöllisyys ja perinteisyys sekä työntekijöiden vaikuttamismahdollisuudet työssä. Päiväkodissa toimijat luovat verkoston, jossa kaikkien toiminta vaikuttaa kaikkiin. Muutosmyönteisyydestä huolimatta työntekijöiden toimijuuteen vaikuttivat kuitenkin perinteiset toimintatavat ja -mallit. Avoin keskustelukulttuuri loi työntekijöille vaikuttamismahdollisuuksia, jotka lisäsivät työviihtyvyyttä. Ajanpuute ja runsas työmäärä olivat suurimpia toimijuutta rajoittavia tekijöitä.

Tutkimusjoukkomme oli pieni, joten sen perusteella ei voida tehdä yleistyksiä tutkimustuloksista. Varhaiskasvatusalan yhteiskunnalliset muutokset koskevat kuitenkin kaikkia päiväkoteja, joten tuloksilla voi olla sovellusarvoa päiväkotien kehittämistyössä.

Asiasanat: kysely, muutos, teemahaastattelu, toimijuus, toimintakulttuuri, varhaiskasvatus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	6
3	Toimintakulttuuri	7
3.1	Toimintakulttuuri varhaiskasvatuksessa	7
3.2	Scheinin organisaatiokulttuuriteoria	9
4	Toiminta ja toimijuus	14
4.1	Toiminta.....	14
4.2	Toimijuus.....	16
4.3	Ammatillinen toimijuus	18
4.4	Toimijuuden modaliteetit - Jyrkämän malli	20
5	Muuttuva varhaiskasvatus	22
5.1	Suomalainen varhaiskasvatus muutoksessa	22
5.2	Toimintakulttuurin kehittäminen	24
6	Tutkimuksen toteuttaminen ja metodologiset lähtökohdat	27
6.1	Metodologiset lähtökohdat	27
6.2	Tutkittavien valinta ja esittely.....	28
6.3	Teemahaastattelu	29
6.4	Avoin kysely sähköisessä muodossa	30
6.5	Aineiston analyysi	31
7	Tulokset	35
7.1	Toiminnan taustatekijöitä	35
7.1.1	<i>Toimintaa ohjaavat säädökset</i>	35
7.1.2	<i>Arvot ja pedagogiset periaatteet</i>	38
7.1.3	<i>Perinteisyys ja muutosvalmius</i>	41
7.2	Työkulttuuri päiväkodissa.....	44
7.2.1	<i>Työnkuva ja yhteistyökäytännöt</i>	44
7.2.2	<i>Kollegiaalisuuden merkityksenantoja</i>	48
7.3	Johtajuus päiväkotiyhteisössä	50
7.3.1	<i>Johtajan vastuu ja tehtävät</i>	50
7.3.2	<i>Osaamisen kehittäminen</i>	55
7.3.3	<i>Johtajan merkitys työhyvinvoinnille</i>	57
7.4	Muutoksen lähtökohdat ja kehittäminen	60
8	Tulosten tarkastelu ja yhteenveto	66
8.1	Toimintakulttuuri	66
8.2	Työntekijöiden toimijuus päiväkodeissa.....	73
9	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	81
10	Lopuksi	84
	Lähteet	87
	Liitteet	95

1 Johdanto

Uuden varhaiskasvatussuunnitelman myötä varhaiskasvatus on muutoksessa. Myös viimeaikaiset lakimuutokset ja säädökset, kuten varhaiskasvatuksen siirtyminen sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen, subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaaminen sekä päätökset ryhmäkokojen kasvusta vaikuttavat päiväkodissa tehtävään käytännön työhön. Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita siitä, kuinka muutokset vaikuttavat päiväkodin työntekijöiden toimintaan. Lisäksi selvitämme, millaisena työntekijät kokevat työpaikkansa toimintakulttuurin, koska sen luonne vaikuttaa oleellisesti työntekijän toimijuuteen ja toimimisen mahdollisuuksiin.

Tutkimme tässä työssä päiväkotinstituution liittyviä merkityksiä. Viittaamme varhaiskasvatuksella päiväkotikontekstiin, ja päiväkodin työntekijöillä tarkoitamme päiväkodin johtajia sekä lapsiryhmässä toimivia lastentarhanopettajia ja lastenhoitajia. Johtajia käsitellään joissain yhteyksissä erillisenä ammattiryhmänä. Tutkimuksen aihe muotoutui varhaiskasvatuskentän muutosten tarkastelusta yhteiskunnallisesta näkökulmasta ja toisaalta käytännön kokemusten kautta, joita olemme hankkineet opiskeluissa ja harjoitteluissa: sekä työntekijänä että harjoittelijana olemme kohdanneet hyvin erilaisia toimintatapoja ja -malleja erilaisissa tilanteissa eri päiväkotiyksiköissä. Lisäksi tämä tutkielma on jatkoa kandidaatintutkielmallemme (Kaivosoja & Keränen, 2018), jossa tarkastelimme toimintakulttuurin käsitettä varhaiskasvatuksessa. Sen tulosten yhtenä osana painottui toimintakulttuurin kehittäminen, jonka tarkastelua haluamme tässä opinnäytetyössä syventää.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista on tehty aiempia tutkimuksia. Niiden keskeisiä teemoja ovat muun muassa päiväkodin johtaminen, monialainen tiimityö, lapsilähtöisyys ja lasten osallisuus. Esimerkiksi Kirsti Karila (1997) on tutkimuksessaan lastentarhanopettajaopiskelijoiden kehittyvästä asiantuntijuudesta sivunnut toimintakulttuurin käsitettä. Tuulikki Ukkonen-Mikkola (2011) on väitöstudiumissaan selvittänyt palvelukeskuksessa toimivan päiväkodin toimintakulttuuria. Myös Anna-Maija Puroila (2002) on tarkastellut väitöstudiumissaan päiväkotitoimintaa määritteleviä ajattelu- ja toimintatapoja. Toimijuutta varhaiskasvatuksessa on puolestaan tutkittu ensisijaisesti lasten näkökulmasta. Esimerkiksi Anna Pauliina Rainio (2010) on tutkinut väitöskirjassaan 4-8 -vuotiaiden lasten toimijuuden ilmenemistä vuorovaikutuksessa aikuisten kanssa ja leikkimaailman kautta. Anja-Riitta Lehtinen (2000) on tutkinut lasten

toimijuutta päiväkotikontekstissa jo vuosituhanen vaihteessa osana yhteiskuntatieteellistä lapsuustutkimushanketta. Kyselylomakkeen ja haastattelurungon laatimisessa olemme hyödyntäneet Leena Halttusen (2009) tutkimusta päivähoitotyöstä ja johtajuudesta hajautetussa organisaatiossa, Annu Brotheruksen (2004) väitöstä esiopetuksen toimintakulttuurista lapsen näkökulmasta sekä Pekka Mattilan (2006) tutkimusta toiminnasta, vallasta ja kokemuksesta organisaation muutoksessa.

Selvennämme päiväkotiyksiköiden toimintakulttuuria Edgar Scheinin (1987) organisaatiokulttuurin mallin avulla. Mallissa kulttuuria tarkastellaan kolmella tasolla, jotka etenevät konkreettisesti havaittavista kulttuurisista elementeistä toiminnan taustalla vaikuttaviin abstraktimpiin ulottuvuuksiin. Mallia voidaan hyvin soveltaa päiväkodin toimintakulttuurin jäsentämiseen, sillä päiväkotiyksiköt voidaan nähdä eräänlaisina organisaatioina.

Toimijuuden tarkastelussa hyödynnämme Jyrki Jyrkämän (2008) kehittämää modaliteettimallia. Jyrkämä on kehittänyt gerontologian alalla Giddensin (1984) strukturaatioteoriaan perustuvaa toimijuusnäkökulmaa. Lähtöoletuksena on rajoitteita, pakotteita ja mahdollisuuksia kokeva yksilö, joka suuntaa elämäänsä ja toimintaansa aiempien kokemustensa pohjalta ja muut ihmiset huomioiden. Teoria koostuu kuudesta modaliteetista, jotka kuvaavat toimijuutta eri näkökulmasta.

2 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Koska varhaiskasvatus on murrosvaiheessa, olisi yksittäisten päiväkotien pystyttävä vastaamaan kehitystarpeisiin muuttamalla totuttuja toimintatapoja. Siksi olisi hyvä tietää, miten päiväkodeissa työskentelevät johtajat, lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat kokevat vaikuttamismahdollisuutensa toimintakulttuurin muutoksessa. Kunkin työntekijän toimijuuden selvittämisellä voidaan edesauttaa varhaiskasvatuksen kehittämistyötä niin, että se kohdistuisi todelliseen toimintaan varhaiskasvatuksen kentällä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää päiväkotien työntekijöiden kokemuksia yksikköjensä toimintakulttuurista sekä sen muuttumisesta ja kehittämisestä. Lisäksi olemme kiinnostuneita työntekijöiden näkemyksistä heidän vaikuttamismahdollisuuksistaan omaan työhönsä. Lähestymme aihetta toimijuuden näkökulmasta, jolloin keskeistä työssämme on se, millaisena työntekijät kokevat ammatillisten toimijoiden aseman päiväkodin toimintakulttuurin muotoutumisessa ja muutoksessa.

Olemme rajanneet joitain toimintakulttuurin osa-alueita tarkastelun ulkopuolelle, sillä toimintakulttuuri varhaiskasvatuksessa on hyvin monitahoinen ilmiö; se rakentuu muun muassa johtajuudesta, arvoista ja toimintaperiaatteista, toimintaympäristöstä, työ- ja kasvatuskulttuurista sekä niiden kehittämisestä. Rajasimme tutkimuksestamme toimintaympäristön osa-alueen pois. Toimijuuden suhteen tutkimuksen aihetta ei ole rajattu, mutta sitä lähestytään pääasiassa Jyrki Jyrkämän (2008) mallin mukaan.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

- a) Millaisena päiväkodin johtajat, lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat kuvaavat työpaikkansa toimintakulttuuria?
- b) Miten he kokevat toimijuutensa työpaikallaan varhaiskasvatuksen muuttuvassa tilanteessa?

Varhaiskasvatuksen muuttuvalla tilanteella tarkoitamme sen tämänhetkistä murrosvaihetta, jossa päiväkoteihin kohdistuu useita niiden ulkopuolelta tulevia muutosvaatimuksia luonnollisten muutosten lisäksi. Luonnollisia muutoksia tuovat esimerkiksi työntekijöiden vaihtuminen, lapsiryhmien väliset erot ja ympäristön muuttuminen. Ulkoisista muutosvaatimuksista lisää luvussa 5.1.

3 Toimintakulttuuri

Tarkastelemme tässä luvussa toimintakulttuuria varhaiskasvatuksen kontekstissa. Esittelemme Edgar Scheinin (1987) organisaatiokulttuuriteorian, jota hyödynnämme tutkimuspäiväko-
tmemme toimintakulttuurien tarkastelussa. Määrittelemme lyhyesti myös organisaation ja kult-
tuurin käsitteet. Viittaamme tässä työssä organisaatiolla päiväkotiyksikköön, ja ryhmällä ja työ-
yhteisöllä tarkoitamme päiväkodin johtajan ja ammattikasvattajien muodostamaa joukkoa.

3.1 Toimintakulttuuri varhaiskasvatuksessa

Vuoden 2016 varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan toimintakulttuurilla tarkoite-
taan historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneita toimintatapoja, jotka ovat rakentuneet sekä
henkilöstön keskinäisessä yhteistyössä että vuorovaikutuksessa lähiympäristön ja lasten huol-
tajien kanssa. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muodostuu useista osa-alueista: se on
muun muassa arvojen ja periaatteiden, oppimisympäristöjen, yhteistyön ja vuorovaikutuksen,
henkilöstön osaamisen, johtamisen ja kehittämisen sekä toiminnan organisoinnin, suunnittelun
toteuttamisen ja arvioinnin muodostama kokonaisuus. (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016,
28, 29.) Heinonen ym. (2016, 79) määrittelevät toimintakulttuurin ilmiöksi, joka rakentaa suun-
taviiat, pelisäännöt ja työilmapiirin kunkin päiväkodin toiminnalle ja päiväkodin ulkopuolisi-
ten tahojen kanssa tehtävälle yhteistyölle. Päivi Koivisto (2007, 56) puolestaan käyttää toimin-
takulttuurin käsitettä kuvaamaan yhteistä, osittain tiedostamatonta toiminta- ja ajattelumallia,
jonka kaikki yhteisön jäsenet ovat omaksuneet keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Myös Pauli
Juutin (1992, 155) mukaan toimintakulttuuri tulee esiin yhteisön tavoitteissa, toimintatavoissa
ja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Kirsti Karilan (1997) tutkimuksessa toimintakulttuuri ymmärretään toimintaympäristössä tiet-
tynä ajankohtana vallitsevaksi työ-, kasvat- ja opiskelukäytäntöjen kokonaisuudeksi. Hänen
mukaansa päiväkodin toimintakulttuuri voidaan jaotella työ- ja kasvatuskulttuurien osa-aluei-
siin. (Karila, 1997, 54, 68.) Työkulttuurin keskeisiä kategorioita ovat muun muassa työn hah-
mottaminen, työnjako, päiväkodin johtajuus sekä keskustelu- ja päätöksentekokäytännöt. Kas-
vatuskulttuurin osa-alueita ovat muun muassa päiväkodissa esiintyvät käsitykset kasvatuksen
tavoitteista ja lapsen kasvusta, kehittymisestä, oppimisesta ja opettamisesta. Lisäksi oleellista

päiväkodin kasvatuskulttuurissa on henkilökunnan, lasten ja vanhempien merkityksen hahmotaminen päiväkodin toiminnalle. Päiväkodin kasvatuskulttuuri ilmentää näitä käsityksiä vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja toiminnan organisoinnissa sekä yhteistyö- ja suunnittelukäytännöissä. (Karila, 1997, 57, 63.)

Päiväkodin toimintakulttuuria määritetään varhaiskasvatustilain, varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sekä paikallisen varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta, mutta lisäksi toimintaa ohjaavat jokaisen päiväkotiyksikön omat ohjeet ja kirjoittamattomat säännöt ja toimintatavat (Heinonen ym., 2016, 219). Liisa Ahosen (2017, 60) mukaan suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on historian, kulttuurin, tieteellisen tutkimuksen, koulutuksen ja kielen myötä muotoutunut yhtenäinen toimintakulttuuri maantieteellisistä eroista huolimatta. Kuitenkin Soili Keskisen (2000, 143) mukaan työkalut ovat erilaisia joka päiväkodissa, ja ne vaihtelevat ryhmästä toiseen. Myös Tuulikki Ukkonen-Mikkola (2011) on tarkastellut väitöstudiossa toimintakulttuuria erilaisina toimintakäytäntöinä. Hän toteaa, että jokainen yhteisö luo oman toimintakulttuurinsa, jonka muotoutumiseen ovat osallisena kaikki yhteisön työskentelyyn ja toimintaan osallistuvat tahot. Vaikka kulttuuri olisikin yhteinen, sillä on erilaisia merkityksiä sen vaikutuspiirissä toimiville henkilöille (Ukkonen-Mikkola 2011, 53, 169). Toimintakulttuurin vaikutus yhteisöön onkin kaksisuuntainen. Jokainen yhteisön jäsen vaikuttaa omalta osaltaan sen muotoutumiseen, mutta toimintakulttuuri myös itsessään vaikuttaa kaikkiin yhteisön jäseniin ja heidän toimintaansa. (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 28.) Keskisen (2000, 139) mukaan toimintakulttuuri ohjaa yhteisiä työtapoja ja yhteistyötä, ja Koiviston (2007, 56) mukaan päiväkodin henkilöstön kasvatuskäytännöt ja toimintatavat ovat osa toimintakulttuuria.

Varhaiskasvatuksen laatu on sidoksissa toimintakulttuurin luonteeseen. Toimintakulttuuri onkin keskeinen tekijä varhaiskasvatuksen toteuttamisessa ja sen tavoitteisiin pääsemisessä. Tavoitteita tukeva toimintakulttuuri tarjoaa lasten kehitykselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille suotuisat olosuhteet. Toimintakulttuurin muotoutumiseen vaikuttavat tiedostetut ja tiedostamattomat tekijät. (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 28.) Toimintakulttuuri rakentuu siis useista eri kerrostumista (Keskisen, 2000, 141; Schein, 1987, 31–36): Syvimmät lähtökohdat ovat arvoissa ja peruseriaatteissa, joita on kaikkein vaikeinta hahmottaa toiminnasta. Päiväkotimaailmassa tällainen arvo voi olla esimerkiksi lähivuorovaikutuksen tärkeys lapsen ja aikuisen välillä, mikä voi näkyä käytännössä esimerkiksi pienryhmätoimintana. Helpommin havaittavia toimintakulttuurin piirteitä ovat yhteiset, päivittäin toistuvat työkäytännöt, rutiinit ja rituaalit. Toimintakulttuurille ominaista onkin toistuvuus, opittavuus, yhdistävyys ja ohjaavuus, ja ilmiö

on havaittavissa siinä, että jotkin asiat ja tavat toimia toistuvat kerta toisensa jälkeen. Lisäksi fyysinen ympäristö, tilankäyttö ja vuorovaikutuksessa käytetty kieli viestivät yksikön toimintakulttuurista näkyvällä tavalla. (Keskinen, 2000, 141–142.)

Toimintakulttuuri ilmiönä vaikuttaa siis kokonaisvaltaisesti päiväkotien toiminnassa: se kattaa koko päivähoidon-organisaation ja liittyy siten muun muassa päivähoidon kasvatustavoitteisiin, toimintatapoihin ja toiminnan sisältöihin. Lisäksi se ilmenee lapsiryhmien ja henkilöstön rakenteissa, yhteistyön muodoissa ja arjen rutiineissa. (Koivisto 2007, 154.) Toimintakulttuuri muodostaa päiväkotiyksikön toiminnalle ja eri tahojen kanssa tehtävälle yhteistyölle selkeät pelisäännöt, linjaukset ja työilmapiirin (Heinonen ym., 2016, 79).

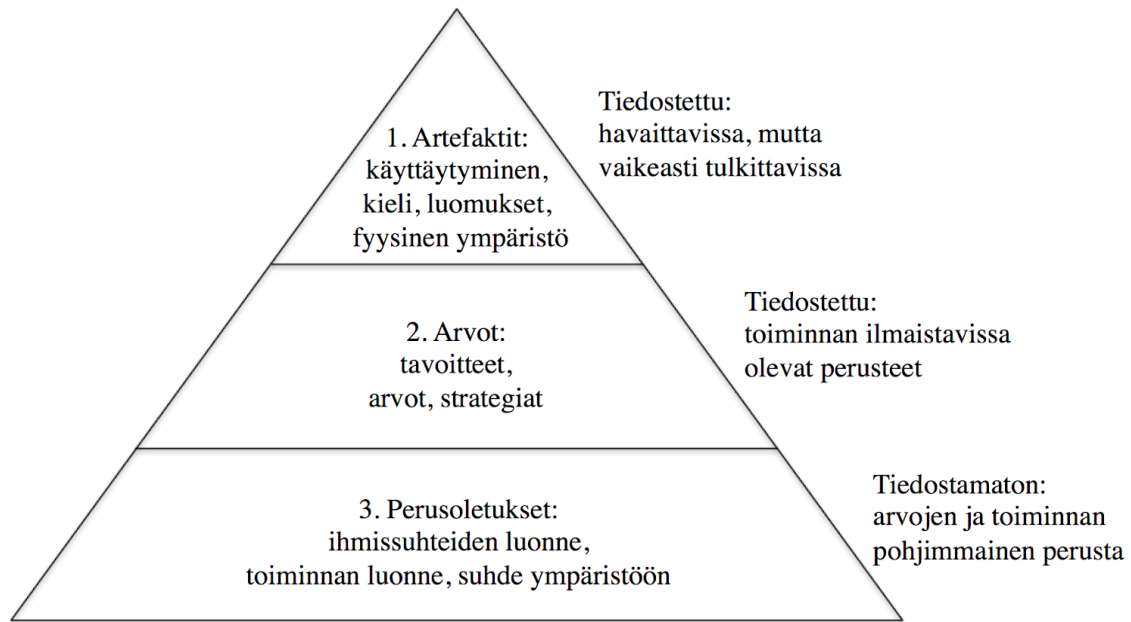
3.2 Scheinin organisaatiokulttuuriteoria

Edgar Schein (1987, 24) määrittelee **organisaation** avoimeksi järjestelmäksi, joka on jatkuvassa vuorovaikutuksessa monien eri tahojen ja ympäristöjen kanssa. Asp ja Peltonen (1991, 219–220) kuvaavat organisaatiota Wiion (1970) määritelmän mukaisesti ihmisryhmittymäksi, joka järjestelmällisesti tavoittelee tiettyjä päämääriä ihmisten ja välineiden toimintaa säätelemällä. Jouko Haapamäki (2000) käyttää yhteisön käsitettä kuvaamaan tällaista ihmisten yhteenliittymää. Hänen mukaansa yhteisön olemassaolo perustuu yhteiseen toimintaan ja päämääriin sekä mahdollisesti sovittuihin normeihin ja arvoihin. Nämä yhteisöt syntyvät ihmisten välisen vuorovaikutuksen tuloksena (Haapamäki, 2000, 14, 16).

Kulttuurissa on puolestaan kyse useamman ihmisen välisestä toistuvasta vuorovaikutuksesta, joka vakiintuu ajan kuluessa tavoiksi, rutiineiksi ja perinteiksi (Saaristo & Jokinen, 2013, 101). Sen ydin muodostuu yhteisten arvojen ja uskomusten kokonaisuudesta (Asp & Peltonen, 1991, 180). Rubinstein (2001, 1-2) määrittelee kulttuurin laajemmin uskomusten järjestelmäksi, joka koostuu maailmankuvasta, arvojärjestelmästä, asenteista, uskomuksista ja tiedosta sekä symboleista kuten kielestä, kommunikaatiosta ja rituaaleista (ks. myös Pheysey, 1993, 19). Scheinin (1987) mukaan kulttuuri rakentuu kolmesta osatekijästä: fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstä, arvoista sekä perusoletuksista. Hän pitää perusoletuksia kulttuurin ytimenä, jota arvot ja käyttäytymistavat ilmentävät. (Schein, 1987, 31.)

Organisaatiokulttuuri perustuu organisaatiossa pitkän ajan kuluessa syntyneisiin sääntöihin, perinteisiin ja käytäntöihin (Clark, 2001, 13). Mäkisalo (2003) tarkoittaa organisaatiokulttuurilla työyhteisön tietoisesti ja tiedostamattomasti opittua tapaa olla ja toimia yhdessä. Kulttuurin olemus voi vaikuttaa työyhteisön toimintaan myönteisesti tai kielteisesti. Organisaatiokulttuurin osa-alueet vaikuttavat esimerkiksi siihen, miten organisaation viralliset päämäärät ja tavoitteet toteutuvat, miten kehittämis- ja muutostoiminta onnistuvat ja millaista on jäsenten hyvinvointi. (Mäkisalo, 2003, 74-75.) Organisaation kulttuuria voidaan määritellä myös uskomusten, arvojen ja olettamusten kautta. Kulttuuri ilmenee siinä, miten erilaisiin ilmiöihin - kuten valtaan - suhtaudutaan, ja miten ympäristö ja rutiinit järjestetään. (Pareek, 2006, 122.) Rutiinit, symbolit ja sosiaaliset rakenteet määrittävät organisaatiokulttuuria (Hofstede, 1993, 258).

Schein (1987) määrittelee kulttuurin perusoletusten malliksi, jonka jokin yhteisö on löytänyt, keksinyt tai kehittänyt oppiessaan ratkaisemaan ryhmänsä ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen integroitumiseen liittyviä ongelmia. Riittävän hyväksi koettu malli välitetään ryhmän uusille jäsenille ongelmien käsittelyssä tapana havaita, ajatella ja tuntea. Organisaatiokulttuuri on siis opittu, uusien kokemusten myötä syntyvä ilmiö, joka on kuitenkin muutettavissa. Schein on luonut mallin (kuvio 1), jossa hän kuvaa organisaatiokulttuurissa ilmeneviä tasoja. Hän rajaa kulttuurin käsitteen koskemaan perusoletusten ja uskomusten tiedostamatonta ja syvintä tasoa, joka on yhteinen kaikille organisaation jäsenille. Tämä taso ohjaa organisaation näkemystä itsestä ja ympäristöstä perusluonteisella tavalla: oletukset ja uskomukset muotoutuvat reagoimalla toistuvasti tietyllä tavalla ympäristön tuottamiin ongelmiin sekä ryhmän säilymiseen ja sen sisäiseen yhdentymiseen liittyviin ongelmiin. Tietynlaisesta reagoitavasta tulee itsensäselvyys, kun sen avulla voidaan luotettavasti ja yhä uudestaan ratkaista näitä ongelmia. (Schein, 1987, 24, 26.)



Kuvio 1. Kulttuurimallin tasot. Scheinia (1987; 2009) mukailleen.

Mallin mukaan organisaation kulttuuri on jaettavissa kolmelle tasolle, jotka ulottuvat selvästi havaittavissa olevasta hyvin näkymättömään (Schein, 2009, 31). Kulttuurin **ensimmäinen ja näkyvin taso** sisältää ihmistyön aikaansaannokset eli artefaktit, jolla tarkoitetaan ihmisen rakentamaa fyysistä ja sosiaalista ympäristöä. Tälle tasolle sijoittuvat esimerkiksi fyysinen tila, ryhmän tekemän työn tekniset tulokset, puhuttu ja kirjoitettu kieli sekä ryhmän jäsenten havaittavissa oleva käyttäytyminen. Koska ensimmäisen tason artefaktit ovat pääosin näkyviä, ne voidaan havaita helposti. Artefaktien merkityksen ja keskinäisten suhteiden selvittäminen on kuitenkin vaikeampaa, eivätkä ne paljasta artefaktien taustalla mahdollisesti vaikuttavia syvempiä rakenteita. (Schein, 1987, 32–33.) Lisäksi artefakteilla on välitön emotionaalinen vaikutus, mutta tämän tason avulla ei voida tulkita, miksi organisaation jäsenet käyttäytyvät ja toimivat kuten toimivat, tai miksi organisaatio on rakentunut kaltaisekseen (Schein, 2009, 31). Artefaktien taso ei siis kuitenkaan ole tekninen siinä mielessä, että ne sisältävät aina myös symbolisen merkityksen.

Organisaatiokulttuurin mallin **toinen taso** kuvaa arvoja. Scheinin (1987) mukaan arvot heijastelevat ryhmän käsitystä siitä, miten asioiden tulisi olla sen hetkisen tilanteen sijaan. Hänen mukaansa kaikenlainen kulttuurinen oppiminen nojautuu alunperin joltakulta toiselta peräisin

oleviin arvoihin. (Schein, 1987, 33.) Arvojen taso on tavoitettavissa esimerkiksi kysymällä, miksi organisaation jäsenet tekevät sitä mitä tekevät (Schein, 2009, 32). Artefaktitasolla havaittavissa olevaa käyttäytymistä voidaankin ennustaa jossain määrin kyseisessä kulttuurissa opittujen arvojen perusteella. Tällöin voidaan ennakoida, mitä ihmiset sanovat eri tilanteissa. Vastaus voi kuitenkin olla täysin poikkeava siitä, mitä he todella tekevät tilanteissa, joissa kyseisten arvojen tulisi päteä. (Schein, 1987, 34–35.)

Scheinin (1987) mukaan organisaation kulttuuri rakentuu erityisesti yhteisten ongelmatilanteiden ja niiden ratkaisutapojen kautta. Uudenlaisissa ongelmatilanteissa organisaatiolla ei vielä ole yhteistä kokemuspohjaa, jonka perusteella voitaisiin toimia tietyllä, sovitulla tavalla. Tällöin jäsenten arvot ohjaavat kokeiltavia ratkaisuyrityksiä. Jos ehdotettu ratkaisu koetaan toimivaksi ja koko ryhmä voi havaita onnistumisen, nämä ratkaisut ja niiden taustalla olevat arvot muuttuvat itsestäänselvyyksiksi ajan myötä. Tämä edellyttää, että ratkaisuyritykset koetaan jatkossakin päteviksi ja siten todellisuutta vastaaviksi. Vain toistuvasti luotettaviksi ja paikkansa pitäviksi osoittautuvat ratkaisut muuttuvat uskomukseksi ja lopulta oletukseksi. (Schein, 1987, 33-34.)

Perusolelut eli organisaation jäsenten yhteiset piilevät oletukset muodostavat organisaatiokulttuurin mallin syvimmän, **kolmannen tason** (Schein, 1987, 35; 2009, 35). Perusolelut rakentuvat jatkuvasti toimiviksi osoittautuvista ja siksi itsestäänselvyyksiksi muuttuneista arvopohjaisista ratkaisuyrityksistä. Arvoihin nojaavaa toimintamallia aletaan siis vähitellen pitää todellisuutena. (Schein, 1987, 35.) Perusolelut ovat siten organisaation jäsenten yhteisen oppimisprosessin tulosta. Nämä perusolelut vaikuttavat toimintaan, mutta itsestäänselvyksinä ne ovat ryhmälle itselleenkin tiedostamattomia. (Schein, 2009, 35.) Perusolelut mahdollistavat organisaation jäsenille vain vähän vaihtelua toimintatavoissa, sillä kulttuurissa hallitsevat itsestäänselvytykset ovat muuttuneet ryhmälle kiistattomiksi ja luonnollisiksi (Schein, 1987, 36).

Scheinin mallin mukaiset organisaation kulttuuriset tasot eivät aina ole tasapainossa. Toisen tason ilmaistut arvot voivat olla ristiriidassa ensimmäisellä tasolla ilmenevän näkyvän käyttäytymisen kanssa. Selitys näille artefaktien ja arvojen tasojen välisille ristiriidoille löytyy syvemältä, kolmannelta tasolta: ajattelun ja käsitysten syvempi taso eli perusolelut ja usko-

mukset ohjaavat näkyvää käyttäytymistä arvoista riippumatta. Jos organisaation kulttuurin syvin taso on ristiriidassa organisaation arvojen ja periaatteiden kanssa, se näkyy organisaation jäsenten ristiriitaisena toimintana. (Schein, 2009, 33–34.)

Organisaatiolla voi olla oma kaiken kattava kulttuuri, mutta se edellyttää yhteistä ja merkittävää historiaa. Kokonaisvaltaisen kulttuurin olemassaoloa ei siis voida automaattisesti olettaa olevan olemassa. (Schein, 1987, 25.) Organisaation kulttuuri on rinnastettu ihmisen persoonaan; kulttuuri on organisaation persoonallisuus. Organisaatiokulttuurin tietoiset ja alitajuiset kerrokset muodostuvat yhteisön kollektiivisista mielikuvista. (Niemelä, 2008, 49.) Organisaatioiden sisällä voidaan kuitenkin havaita osayksiköitä eli ryhmiä, jotka voivat edelleen kehittää omia ryhmäkulttuurejaan. Tehtävä- tai ammattikohtainen kulttuuritaso on yksi tällaisista ryhmistä. (Schein, 1987, 26.)

4 Toiminta ja toimijuus

Päiväkodin institutionaalinen tehtävä suomalaisessa yhteiskunnassa on tarjota hoitoa, opetusta ja kasvatusta (Nummenmaa, 2006, 23). Päiväkodissa työskentelee ammattilaisten muodostama kasvattajayhteisö, joka toteuttaa tätä yhteistä perustehtävää lasten kasvatuksen, hoidon ja opetuksen parissa (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm, 2007, 22). Nykyiset päiväkotiyhteisöt ovat moniammatillisia, ja niissä työskentelee paljon erilaisia koulutustaustoja omaavia henkilöitä (Karila & Nummenmaa, 2001, 40; Kupila, 2007, 15; ks. myös Kahiluoto, 2014b, 37; Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, 79–80). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme kasvatus-, opetus-, hoito- ja johtotehtävissä työskentelevien päiväkodin työntekijöiden eli päiväkodin johtajien, lastentarhanopettajien sekä lastenhoitajien toimijuutta. Tässä luvussa määritellään tarkemmin toimintaa ja lisäksi tarkastellaan toimijuutta yleisesti sekä ammatillisesta että yhteisöllisestä näkökulmasta. Esittelemme myös Jyrki Jyrkämän (2008) toimijuuden mallin, jota käytetään aineiston analyysissa.

4.1 Toiminta

Tarpeet ja niitä ohjaavat ärsykkeet virittävät ihmistä toimimaan, ja niiden pohjalta muotoutuu yksilökehityksen sekä yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen säätelemänä arvojen ja tavoitteiden monitasoinen kokonaisuus (Rauste-von Wright & von Wright, 1996, 34). Risto Heiskala (2004) määrittelee **toiminnan** eräänlaiseksi perusmalliksi, jossa on neljä elementtiä: toimija, vähintään kaksi vaihtoehtoista keinoa, päämäärä ja toimintaympäristö. Toimijasta tulee tehdä kahdenlaisia oletuksia: hänet on nähtävä intentionaalisenä, joitain päämääriä tavoittelevana yksilönä, mutta hänet on toisaalta ymmärrettävä rationaalisenä olentona, yksilönä, jolla on kyky ymmärtää päämäärän ja keinon välinen suhde sekä mahdollisuus valita useamman kuin yhden keinon välillä. Ilman tätä kykyä yksilö ei toimi vaan vain ajautuu tilanteesta toiseen. Tietyn päämäärän saavuttamiseksi tarvitaan vähintään kaksi valittavissa olevaa vaihtoehtoista keinoa, sillä muuten toiminta on vain päämäärän valintaa. Päämääriä koskevat oletukset ovat yhteydessä toimijasta tehtyihin oletuksiin, sillä toimijan mentaalisen rakenteen kuvaukseen sisältyy jo ainakin piilevä kuvaus siitä, millaisia päämääriä yksilön on mahdollista tavoitella. Toimintaympäristöstä tehdyt oletukset ovat hyvin vaihtelevia, ja ne nojaavat arki ajatteluun (Heiskala, 2004, 16.)

Toiminta voidaan jakaa toiminnan säätelyn näkökulmasta automaattiseen ja intentionaaliseen toimintaan. Intentionaalista toimintaa kuvaavat tavoitteellisuus ja tietoinen pyrkimys saavuttaa toiminnalla tietty tavoite. (Rauste-von Wright & von Wright, 1996, 29-30, 34.) Toiminnan taustalla vaikuttavan intentionaalisuuden lisäksi uskomukset, halut ja asenteet vaikuttavat toiminnan suunnitteluun (Audi, 1993, 4). Halu ja uskomus yhdistyvät motivaatioksi, joka muodostaa toiminnan intention (Audi, 1993, 29) ja on siten keskeinen tekijä ihmisen toiminnan säätelyssä. Motivaatio ilmenee sekä toiminnan tietoisissa että tiedostamattomissa tavoitteissa. (Rauste-von Wright & von Wright, 1996, 34.) Automaattiset toiminnot perustuvat paitsi refleksiin ja vaitoihin, niin myös perusteellisen oppimisen myötä tulevaan tottumukseen. Usein toistuvat toiminnot yleensä automatisoituvat ajan myötä ja rutinoituvat. Kulttuureille ominaiset arvojärjestelmät, sosiaalisen vuorovaikutuksen kuviot tai kommunikaation perustana olevat taustaolettamukset ovat nekin automaattista toimintaa. (Rauste-von Wright & von Wright, 1996, 29–30.) Automaattinen toiminta onkin oleellinen osa toiminnan tarkastelua tässä tutkimuksessa, koska sillä on yhteys toimintakulttuurin merkitykseen yksilön toimintaa ohjaavana tekijänä.

Saksalainen sosiologi Max Weber (1978) on tarkastellut ihmisen toimintaa sosiaalisesta näkökulmasta. Hän on jaotellut toiminnan neljään kategoriaan, joita ovat päämäärärationaalinen, arvorationaalinen, affektiivinen ja traditionaalinen toiminta. Päämäärärationaalinen toiminta on yksilön harkittua, omia päämääriä tavoittelevaa toimintaa, joka perustuu odotuksiin ja oletuksiin ympäristöstä ja toisten ihmisten käyttäytymisestä. (Weber, 1978, 24–25.) Toimija siis valitsee parhaat keinot tietoisesti valitun päämäärän saavuttamiseksi. Kyseessä on kaikkien tilanetekijöiden punnitsemisesta parhaan mahdollisen toimintatavan löytämiseksi. Tämä on kuitenkin haastavaa, sillä inhimillisistä tilanteista on harvoin saatavilla kaiken kattavaa tietoa. (Saaristo & Jokinen, 2013, 71.) Arvorationaalinen toiminta on sekin tiedostettua ja johdonmukaista, sillä siinä sitoudutaan johonkin eettiseen arvoperustaan, minkä mukaisesti yksilö tai yhteisö toimii. Affektiivinen toiminta puolestaan viittaa sananmukaisesti emotionaaliseen eli tunteisiin liittyvään toimintaan, jota ohjaavat yksilön tunteet, mielentilat ja emotionaaliset reaktiot. (Weber, 1978, 24-25; ks. myös Saaristo & Jokinen, 2013, 70-71.) Traditionaalinen sosiaalinen toiminta kuvaa tottumusten ja tapojen ohjaamaa toimintaa (Weber, 1978, 24-25). Tällainen toiminta on luonteeltaan toistoa ja usein alitajuista: toimijan voi olla vaikea perustella omaa toimintaansa, jos se perustuu totuttuihin tapoihin (Saaristo ja Jokinen, 2013, 70).

Toiminta ja sen sisällöt ovat sidoksissa sen hetkiseen kontekstiinsa eli niihin yhteiskunnalliskulttuurisiin ehtoihin, jotka kulloinkin säätelevät yksilön, ryhmän tai organisaation vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa. Samat toiminnan tavoitteet voidaan tavoittaa erilaisten toimintatapojen kautta. Tekojen merkitykset ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tavat voivat vaihdella monen tekijän summana: ne voivat muuttua ajan kuluessa tai ne voivat olla lähtökohtaisesti erilaisia yhteiskunnan eri ihmisryhmille. Vaihtelua tapahtuu esimerkiksi koulutustason, sosiaaliryhmän, sukupuolen ja iän mukaan. (Rauste-von Wright & von Wright, 1996, 92–93.)

4.2 Toimijuus

Toimijuutta on käsitelty eri tieteenaloilla, muun muassa kasvatustieteessä, psykologiassa, sosiologiassa sekä sukupuolentutkimuksessa (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013, 46; Eteläpelto, Hökkä, Paloniemi, Vähäsantanen 2014a, 27; Silvonen, 2015, 3). Käsitteenä se on abstrakti, ja siitä on esitetty erilaisia määritelmiä. Sosiaalitieteissä toimijuudella viitataan jännitteeseen sosiaalisen ympäristön vaikutusten ja yksilön itsenäisten valinnanmahdollisuuksien välillä. (Eteläpelto, Heiskanen & Collin., 2011, 11, 18.) Yleisesti onkin ajateltu, että toimijuus perustuu pohjimmiltaan sellaiseen kognitiiviseen kapasiteettiin, jonka perusteella yksilö aktiivisesti vaikuttaa ympäristöönsä (Barnes, 2000, 25) ja luo uusia tapoja osallistua aktiivisesti maailmaan (Frie, 2008, 1). Toisaalta sitä voidaan pitää enemmän toiminnan kautta saavutettavana kuin sisäsyntyisenä ominaisuutena (Biesta & Tedder, 2007, 136; ks. myös Priestley, Edwards & Priestley, 2012, 197). Toimijuudessa onkin kyse ihmisen mahdollisuudesta vaikuttaa todellisuuteen, tehdä valintoja ja päätöksiä (Eteläpelto ym. 2011, 13; Giddens, 1984, 14; Gordon, 2005, 115). Lähtöoletuksena on ihmisen kyky rationaaliseen ja itsenäiseen laskelmointiin omien päämäärien mukaan (Barnes, 2000, 18).

Myös emootioilla on merkitystä toimijuudelle. Rationaalinen ajattelu ja muisti eivät riitä, vaan toiminnan suunnitteluun vaaditaan niiden lisäksi tunteita. (Frie, 2008, 18–19.) Ihminen harkitsee erilaisten toimintojen vaikutusta ympäristöönsä suhteessa omiin tavoitteisiinsa ja päättää siten parhaaksi näkemästään toiminnasta (Barnes, 2000, 18). Erilaisille toimijuuden määritelmiille yhteistä on kuitenkin ilmiön liittäminen valtaan ja voimaan (Eteläpelto ym., 2011, 12). Se sisältää ajatuksen valinnan- ja päätöksentekoon kykenevästä ihmisestä. Toimijuutta leimaa Giddensin (1984, 9, 14) mukaan erityisesti se, että yksilö olisi minä hetkenä tahansa voinut itse

valita toimivansa toisin. Yksilöllä on siis valta valita, kuinka toimii. Tämä määritelmä on kytkeytynyt autonomian ja vallan käsitteisiin: toimijuus on merkki vallasta vaikuttaa tapahtumiin. (Eteläpelto ym., 2011, 18.) Toisaalta valta ei pelkästään tue ja edistä toimijuutta, vaan saattaa myös rajoittaa ja sortaa sitä (Hynninen, Lindfors & Opas, 2017, 174, 176).

Toimijuus määrittyy osaksi toiminnan tarkoituksellisuuden kautta. Yksilön toiminnassa on kyse toimijuudesta vain, mikäli yksilöllä on toiminnalleen tietty tarkoitus. Toiminnan tarkoitus ja lopputulos voivat kuitenkin poiketa toisistaan. Toiminta voi olla tarkoituksellista, vaikka se johtaisi muuhun kuin toivottuun lopputulokseen. (Giddens, 1984, 8-9; Bandura, 2001, 6.) Jos toimijuus määritellään intentionaalisen toiminnan kautta, ei kaikissa tapauksissa voida puhua siitä: jos yksilöltä puuttuu riittävä tieto toimintansa seuraamuksista tai jos hän ei voi vaikuttaa niihin, toiminta ei enää ole tarkoituksellista (Giddens, 1984, 11; Eteläpelto, ym., 2011, 19). Eteläpellon ym. (2011, 11) mukaan toimijuuden määritelmä on selkiytymätön, sillä epäselvää on esimerkiksi se, voiko ilmiö näyttäytyä sopeutumisenä ulkoisiin olosuhteisiin. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme toimijuudella myös mukautumista, sillä on todennäköistä, että muutosten tulvassa yksilön on sopeuduttava. Haluamme tavoittaa tämänkin kokemuksen.

Toimijuus on jatkuvaa oman toiminnan arvioimista ja ohjaamista sekä toisten toiminnan ja toimintaympäristön tarkkailua (Giddens, 1984, 5; ks. myös Bandura, 2001, 8-11). Yhtenä ulottuvuutena toimijuuteen kuuluu itsesäätely; intentio ja suunnitelma eivät vielä vie yksilöä haluttuun tavoitteeseen, vaan siihen vaaditaan itsen motivointia ja itsesäätelyä. Tärkeää on kyky muovata toiminnan kulkua ja säädellä ja motivoida itseä toiminnan toteuttamiseen. Oman käyttäytymisen säätely vallitsevissa olosuhteissa vaatii oman toiminnan reflektointia. Henkilökohtaiset tavoitteet ovat motivaation taustalla, sillä niiden avulla toiminta tuntuu yksilöstä henkilökohtaisesti merkitykselliseltä. Tavoitteet motivoivat yksilöä itsearvioinnin kautta: näin yksilö voi tähdätä sellaiseen toimintaan, joka omakohtaisesti lisää itsearvostusta ja kyvykkyyden tuntoa, sekä välttää sellaista toimintaa, joka vastaavasti saattaisi heikentää itsetuntoa. Tästä näkökulmasta katsottuna moraalikin kytkeytyy toimijuuteen. Yksilö arvioi ja säätelee toimintaansa henkilökohtaisen moraalin mukaan; oikein toimiminen johtaa positiivisiin ja väärin toimiminen negatiivisiin seuraamuksiin, jotka ovat lähtöisin yksilöstä itsestään. (Bandura, 2001, 8-9.)

4.3 Ammatillinen toimijuus

Ammatillisella toimijuudella tarkoitetaan rakenteellista vallankäyttöä, mutta myös piilevämpää valtaa liittyen sosiaalisiin suhteisiin. Työelämän kontekstissa ilmiö on tiiviisti yhteydessä työntekijöiden vaikuttamismahdollisuuksiin, luovuuteen, motivaatioon, vastarintaan ja työpaikan käytäntöjen kehittämiseen. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2014b, 202; ks. myös Eteläpelto ym., 2014a.) Työntekijällä on mahdollisuus vaikuttaa työnsä olosuhteisiin, sisältöön ja työtapoihin (Vähäsantanen, 2015, 2). Työntekijöihin kohdistuva vaatimus jatkuvasta tietotaidon kehittämisestä sekä ammatillisen identiteetin muokkaamisesta ja työyhteisöön kohdistuva vaatimus valmiudesta muuttaa työkäytäntöjä luo tarpeen ammatillisen toimijuuden vahvistamiselle (Eteläpelto ym., 2014b, 202). Työntekijän toimijuus voi kuitenkin ilmetä kehittämisen lisäksi työkäytäntöjen ylläpitona tai muutosvastaisuutena (Eteläpelto ym., 2013, 60–61; 2014b, 210–211).

Eteläpelto ja kumppanit (2013) esittävät ammatillisen toimijuuden määrittelyn taustaksi sosiokulttuurisen subjektikeskeisen lähestymistavan. Keskeistä on tällöin se, miten yksilö rakentaa ammatillista identiteettiään, asemoituu työpaikallaan ja neuvottelee omasta toimijuudestaan työkontekstissa mielekkään työuran ja elämänkulun luomiseksi. Yksilön toimijuuteen vaikuttavat ammatti-identiteetin aspektit kuten sitoumukset, tavoitteet, motivaatio ja mielenkiinto. (Eteläpelto ym., 2013, 60–62; 2014b, 210–212; 2014a, 23–24.) Yksilö työstää käsitystään itsestään ammatillisena toimijana erityisesti muutostilanteissa, jolloin joudutaan harkitsemaan millaisiin tavoitteisiin, ihanteisiin tai eettisiin normeihin on valmis työssään sitoutumaan (Eteläpelto ym., 2014a, 18).

Varhaiskasvatuksen muuttuvan tilanteen vuoksi on huomioitava laajempi kulttuurinen ja yhteiskunnallinen ympäristö tutkittaessa toimijuutta alalla. Yksi ulottuvuus ammatillisessa toimijuudessa onkin vallitseva todellisuus eli sosiokulttuuriset ja materiaaliset resurssit, jotka sekä tarjoavat mahdollisuuksia että rajoittavat toimijuutta. Lisäksi on huomioitava työyhteisön valtasuhteet, vuorovaikutus, työkuulttuuri ja materiaaliset olosuhteet. Resursseja ovat näiden vallitsevien olosuhteiden lisäksi työntekijäkohtaiset tekijät: Työhistoria, työkokemus, tietotaito ja henkilökohtaiset kompetenssit toimivat ammatillisen kehittymisen ja toimijuuden resursseina. Ammatillinen toimijuus ilmenee tiettyjen tilannekohtaisten rajoitusten ja mahdollisuuksien välissä, mutta sen taustalla on lisäksi aina tietty tarkoitus. Erityisesti työkäytäntöjen kehittäminen

ja muutosvaatimuksiin vastaaminen edellyttävät työntekijältä ammatillista toimijuutta. (Eteläpelto, ym., 2013, 60–62; 2014b, 210–212.) Yhtenä perspektiivinä ilmiön tarkasteluun onkin ollut se, millaisia valintoja ja päätöksiä työntekijä omalta osaltaan tekee muutoksen toteuttamisvaiheessa (Vähäsantanen, 2015, 2). Kyseessä on siis prosessi, joka näyttäytyy yksilön valintoina, valtana toimia sekä vaikutuksina ja kannanottoina työkontekstissa ja oman ammatillisen identiteetin muokkaamisessa (Eteläpelto ym., 2013, 60–61; 2014b, 210–211.)

Toimijuutta voidaan lähestyä myös **yhteisöllisen toimijuuden** näkökulmasta. Ryhmän yhteiset tavoitteet saavutetaan käyttäen hyväksi jaettuja pyrkimyksiä, jäsenten tietotaitoja ja kykyjä, mutta myös vuorovaikutuksen ja yksilöiden toimien yhteisvaikutuksen avulla. Oleellista on jäsenten kesken jaettu uskomus ryhmän mahdollisuudesta päästä haluttuihin tavoitteisiin. Yhteisiin tavoitteisiin pääsemisessä ei ole kyse pelkästään yksilöiden kykyjen summasta; näin ollen uskomus ryhmän vaikutusmahdollisuuksista syntyy vuorovaikutuksen tuloksena. Vahva jaettu uskomus ryhmän vaikutusmahdollisuuksista on yhteydessä ryhmän sinnikkyyteen vaikeuksien edessä, korkeisiin tavoitteisiin ja motivaatioon sekä tavoitteisiin pääsemiseen. (Bandura, 2001, 14.)

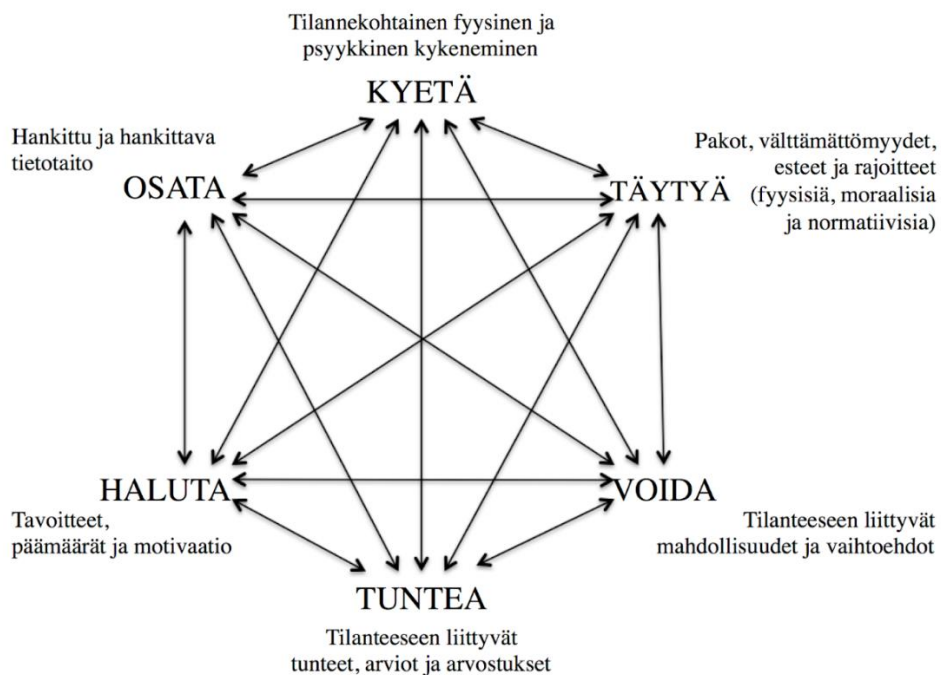
Yhteisö kehittyy yhteisen toiminnan kautta toiminnan sisällön ja rakenteiden muuttuessa, mutta sen lisäksi ihmisten väliset sosiaaliset suhteetkin muuttuvat. Tämän kehitysprosessin myötä ryhmässä muotoutuvat yhteiset toiminnan tavoitteet ja niiden saavuttamiseksi toimintamallit, jotka ovat kullekin ryhmälle ominaiset. (Haapamäki, 2000, 17–18.) Varhaiskasvatusalan ammattilaisten muodostaman kasvattajien yhteisön toimintakenttä rakentuu jäsentensä yhdessä neuvottelemasta ja jakamasta perustehtävän (hoito, kasvatusta ja opetus) tulkinnasta ja siihen sitoutumisesta. Muita kasvatuksellisen työn toteuttamista ohjaavia tekijöitä ovat arvoperusta ja kasvatuksen tavoitteet ja vuorovaikutuskäytännöt. (Karila & Nummenmaa, 2006, 34.) Päiväkodin työyhteisön toiminnan luonteeseen kuuluva yhteisöllisyys ilmenee yhteisinä tavoitteina, yhdessä tekemisenä ja yhteistoimintaan sitoutumisena (Karila & Nummenmaa, 2006, 36). Varhaiskasvatustyön yhteisöllisestä luonteesta huolimatta tulee huomioida toimijoiden yksilölliset lähtökohdat ja sen myötä eroavat tavoitteet, motiivit ja toimintamallit.

Yhteisölliseen toimijuuteen liittyy olennaisesti ammatillisen osaamisen jakaminen. Jaettu asiantuntijuus merkitsee ihmisten välistä tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyvien voimavarojen jakamista, jolla pyritään saavuttamaan jotain, jota yksin ei voisi toteuttaa. Asiantuntijuus

ja ammattitaito tulkitaan nykyisin organisaation ja verkostojen kykynä ratkaista uusia ja muuttuvia ongelmia yhteistyötä tekemällä. (Karila & Nummenmaa, 2001, 23.) Päiväkotikontekstissa tehtäväkuvien ja vastuiden erilaisuus tuottaa erilaisia osaamisvaatimuksia (Karila ym., 2017, 75). Kokonaisuuden rakentumisen kannalta kaikkien osaaminen on merkityksellistä (Karila & Nummenmaa, 2001, 34). Kuitenkin päiväkotityön keskeisiä, kaikilta päiväkodin työntekijäryhmiltä edellytettäviä osaamisalueita ovat toimintaympäristöön ja perustehtävien (hoito, kasvatusta ja opetus) tulkintaan, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen (Karila ym., 2017, 75).

4.4 Toimijuuden modaliteetit - Jyrkämän malli

Jyrki Jyrkämä (2008) on kehittänyt gerontologian alalla Giddensin (1984) strukturaatioteoriaan perustuvaa toimijuusnäkökulmaa, joka ottaa huomioon Gieleä ja Elderiä (1998) mukaillen ihmisen elämänsä. Lähtöoletuksena on nykyhetkessä toimiva, refleктоiva yksilö, joka ohjaa tulevaa elämänsäkokemansa menneisyyden ja toiset ihmiset huomioiden. Nykyhetkessä tehtäviin valintoihin vaikuttavat rajoitukset ja pakot, mahdollisuudet ja kannusteet sekä elämäntilanne. Teoria huomioi myös rakenteellisia elementtejä: ajankohta, ikä ja sukupolvi, sukupuoli, ympäristö, sekä kulttuurinen tausta ja yhteiskuntaluokka tuottavat ja muuttavat niitä rakenteita, jotka toimivat yksilön toimijuuden puitteina. (Jyrkämä, 2008, 192–194.)



Kuvio 2. Toimijuuden modaliteetit. Jyrkämää (2008) mukaillen.

Jyrkämän (2008, 195) teoreettinen lähestymistapa toimijuuteen perustuu modaliteetteihin, jotka ovat peräisin semiootiikasta, Greimasin koulukunnasta. **Modaliteetteja** on perinteisesti kuusi: *kyetä, osata, haluta, tuntea, voida ja täytyä*, ja ne kuvaavat toimijuutta eri näkökulmista. *Osata* viittaa laaja-alaisesti yksilön hankkimisiin ja tulevaisuudessa hankittaviin tietoihin ja taitoihin; *kyetä* tarkoittaa fyysistä ja psyykkistä kykenemistä, joka ilmenee situationaalisesti. Kykenemistä kuvaa perinteinen käsitys tilannekohtaisesti vaihtelevasta toimintakyvystä. Tämä selventää osaamisen ja kykenemisen modaliteettien välistä eroa. *Tuntemisen* modaliteetti liittyy tapahtuman ja yksilön kohtaamisen affektiiviseen puoleen eli siihen, miten yksilö arvioi ja arvottaa kohtaamiaan asioita ja liittyy niihin tunteitaan. *Täytyä* puolestaan sisältää fyysiset, normatiiviset ja moraaliset pakot, esteet ja rajoitukset eli toimintaa ohjaavat välttämättömyydet. *Voida*-ulottuvuus viittaa siihen, kuinka tilannetekijät ja tilanteeseen liittyvät rakenteet tarjoavat ja avaavat uusia mahdollisuuksia. *Haluta* sisältää yksilön motivaation, motivoituneisuuden ja tahottomisen sekä päämäärä- ja tavoitehakuisuuden. (Jyrkämä, 2008, 192–195.)

Modaliteetit ilmaisevat toimijuutta eri näkökulmista, mutta ne myös kytkeytyvät toisiinsa. Jokapäiväinen elämä sisältää arkisia tilanteita, joissa yksilö voi törmätä näiden modaliteettien väliseen dynamiikkaan. Joissain tilanteissa on esimerkiksi mahdollista, että yksilö ei osaa, vaikka hänellä olisi sekä motivaatio, halu että kyky. Modaalisisessa lähestymistavassa keskeisiä ovat erilaisten tilanteiden ja toimintavaihtoehtojen lisäksi erilaiset ihmiset. Toimijuutta voidaan siis tarkastella yksilön näkökulmasta, kun huomioidaan, miten eri modaliteetit ilmenevät hänen toiminnassaan. Modaliteetit ovat yhteydessä toimijuuden rakenteellisiin elementteihin; esimerkiksi ikä vaikuttaa siihen, mihin yksilö kykenee, tai sukupuoli siihen, miten yksilö arvottaa kohtaamiaan tilanteita. (Jyrkämä, 2008, 195–196.)

Jyrkämän (2008) teoretisoinnin mukaan toimijuutta on tarkasteltava kontekstuaalisena, jolla tarkoitetaan asian ilmenemistä tietyissä ajassa tai paikassa. Lisäksi se on dynaaminen prosessi, sillä eri modaliteetit, kuten kyvyt tai haluamiset, vaikuttavat toisiinsa ja muuttuvat ajan myötä. Prosessimaiseen luonteeseen kuuluu se, miten tapahtumien kulku ennakoitaan ja mitä muutoksia tulevalta odotetaan. Toimijuuden vuorovaikutuksellisuus puolestaan viittaa siihen, kuinka ihmiset määrittävät toistensa toimijuutta kuten esimerkiksi sitä, mitä toinen voi tietyissä tilanteissa tehdä. Viimeisenä periaatteena toimijuuden tarkastelulle Jyrkämä (2008) esittää merkityksellisyyden. Ilmiöllä ei tarkoiteta vain näkyvää ja aktiivista toimintaa, vaan yksilö harjoittaa toimijuuttaan myös esimerkiksi toimiessaan toisin tai sopeutuessaan olosuhteisiin. (Jyrkämä, 2008, 196–197.)

5 Muuttuva varhaiskasvatus

Suomalainen varhaiskasvatus on murroksessa (ks. Heinonen ym., 2016, 9-25). Tämän luvun tarkoituksena on kuvata sekä ajankohtaisia että viime vuosina tapahtuneita muutoksia varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tarkastelemme varhaiskasvatussyksikön toimintakulttuurin kehittämistä ja organisaation muuttumisen yleisiä periaatteita.

5.1 Suomalainen varhaiskasvatus muutoksessa

Varhaiskasvatuksen tiekartan (Karila ym., 2017, 85–86) mukaan varhaiskasvatus ja päiväkotien toiminta on jatkuvasti muutoksessa yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän muutosten vuoksi. Varhaiskasvatuskentällä yhteiskunnan muutokset näkyvät nopeasti. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen lainsäädännössä ja hallinnossa on ollut paljon muutoksia viime vuosina: Varhaiskasvatuksen valtakunnallinen hallinto ja ohjaus ovat siirtyneet vuonna 2013 sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriölle. (Kahiluoto, 2014a, 27; Karila ym., 2017, 16.) Valtakunnallisella tasolla varhaiskasvatuksen kehittäminen on siirtynyt Opetushallitukselle. Tuolloin hallituksen antaman ohjelman mukaisesti varhaiskasvatukseen vaikutti useita muitakin toimenpiteitä: esimerkiksi kotihoidontuki puolitettiin, asiakasmaksut muuttuivat ja kelpoisuuksia joustavoitettiin ja väljennettiin. Laki lasten päivähoidosta muuttui varhaiskasvatuslaiksi vuonna 2015, ja sen pohjalta laadittu uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirja [vasu] on otettu päiväkotien toimintaa ohjaavana käyttöön vuonna 2017. Sekä varhaiskasvatuslaki että vasu korostavat aiempaa selkeämmin lapsen etua ja oikeuksia: erityisesti pedagoginen näkökulma ja lapsen oikeus oppimiseen painottuvat niiden tavoitteissa (Karila ym., 2017, 16, 19). Vuonna 2016 rajattiin subjektiivista päivähoito-oikeutta sekä muutettiin lasten ja aikuisten välistä suhdelukua päiväkotiryhmissä (Puroila & Kinnunen, 2017, 2). Lisäksi Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030 määrittelee päiväkodin eri ammattiryhmien ammatillisia profiileja uusiksi: mahdollisten uusien ammattinimikkeiden myötä päiväkodeissa tulevat toimimaan varhaiskasvatuksen opettajat (lastentarhanopettajat), varhaiskasvatuksen sosionomit (sosionomit) sekä lastenhoitajat (Karila ym., 2017, 75–76).

Nämä muutokset ovat vaikuttaneet suomalaisen varhaiskasvatuksen rooliin ja ohjanneet sitä osaksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmää. Siten päiväkodeille on asetettu uusia odotuksia lasten

oppimisen tukemiseksi ja laadukkaan oppimisympäristön tarjoamiseksi. Lainsäädännössä tavoitteeksi on asetettu lasten iän ja kehityksen mukaisen kokonaisvaltaisen kasvun, terveyden, hyvinvoinnin ja elinikäisen oppimisen edistäminen sekä oppimisten edellytysten tukeminen. Tämä vaatii henkilöstöltä riittävää osaamista näiden tavoitteiden toteuttamiseksi. Koska varhaiskasvatustalaki korostaa aiempaa enemmän pedagogisia tavoitteita varhaiskasvatuksessa, se tarkoittaa opetussuunnitelmaosaamisen vahvistamista: Varhaiskasvatuksen tiekartan mukaisesti eritasoisten opetussuunnitelmien laadintaan, toteutukseen, arviointiin ja kehittämiseen vaaditaan hyvää osaamista henkilöstöltä. Yksi osaamisalueista on opetussuunnitelmallisten jatkumoiden rakentaminen. (Karila ym., 2017, 71-73.)

Kun uusi varhaiskasvatustalaki säädettiin vuonna 2015, hallituksen tehtäväksi tuli seurata muutoksen vaikutuksia varhaiskasvatuksen kentällä. Oulun yliopiston toteuttama VakaVai-hanke kartoitti näiden muutosten kokonaisvaikutuksia kyselyillä, joihin osallistui niin kuntien varhaiskasvatusjohtajia, yksityisten päiväkotien johtajia, päiväkodin työntekijöitä kuin lasten vanhempiakin. Tulosten mukaan suurin osa varhaiskasvatuksen työntekijöistä koki vuoden 2015 lain-säädännön muutosten edistävien laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamista, mikä on seurausta toiminnan pedagogisen painotuksen vahvistamisesta sekä suunnitelmallisuuden ja monipuolisuuden lisäämisestä. Muita varhaiskasvatustalain uusia painotuksia ovat lapsen oikeudet, etu ja osallisuuden tukeminen. Vuoden 2016 muutokset, kuten subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaus ja lasten ja aikuisten välinen suhdeluku päiväkotiryhmissä, ilmenevät moninaisina käytäntöinä eri kunnissa: Ryhmissä lasten lukumäärä ja vaihtuvuus ovat lisääntyneet, ja näihin muutoksiin kohdistui kritiikkiä sekä työntekijöiden että vanhempien taholta. Työntekijöiden mukaan lasten yksilöllinen huomiointi ei enää mahdollistu samassa määrin kuin aiemmin, ja muutosten myötä melu, tilojen ahtaus, levottomuus ja vaaratilanteet ovat heidän näkemyksensä mukaan lisääntyneet päiväkodeissa. Vanhempien näkökulmasta muutos on vaikuttanut lasten vertaissuhteiden pysyvyyteen sekä lasten ja perheiden tasavertaisuuteen heikentävästi. (Puroila & Kinnunen, 2017, 2.)

Lainsäädännön muutosten myötä myös varhaiskasvatusjohtamisen osaamishaasteet ovat kasvaneet. Johtaja toimii yhä vähemmän samanaikaisesti lapsiryhmässä. Sen sijaan johdettavaksi on tullut useampi kuin yksi päiväkotitoiminta. Käytännöt vaihtelevat kunnittain. Johtamisen osaamis-alueista on tullut yhä monimuotoisempia ja vaativampia esimerkiksi pedagogisen sisällön, hen-

kilöstitön johtamisen ja oppimisympäristön ja toiminnan yhteensovittamisen kannalta. Lainsäädännön myötä tulevat uudet asiat edellyttävät johtajuuden uudistamista. (Karila ym., 2017, 76–77.)

Jatkuva kehittäminen ja siihen liittyvä osaaminen ovat keskeisiä seikkoja muuttuvassa työympäristössä. Peruskoulutus tarjoaa enää perustan asiantuntijuuden kehittymiselle: muuttuvan työn ja tiedon nopean lisääntymisen myötä osaamisen ja asiantuntijuuden kehittäminen tapahtuu työssä oppimalla. Tämä vaatii varhaiskasvatuksen työntekijöiltä monenlaista osaamista kuten oman työn arviointia ja tutkimista sekä reflektiivistä työtötta. Lisäksi varhaiskasvatusalan tutkimuksen lisääntymisen myötä tietomäärän nopea kasvu ja aiemman tiedon kumoutuminen vaativat työntekijöiltä kriittistä otetta ja tiedonhankinnan ja prosessoinnin taitoja. Viimeaikaiset muutokset varhaiskasvatuspalveluissa edellyttävät kehittämis- ja arviointiosaamisen kehittämistä. (Karila ym., 2017, 74.) Kalevi Kaipion (2000) mukaan kasvatus- ja opetusyhteisöt, mukaan lukien päiväkodit, ovatkin jäykkiä, säädöspohjaisia, käskyvaltaisia ja hitaasti muuttuvia organisaatorakenteita. Henkilöstöltä odotetaan muutosvalmiutta nyky-yhteiskunnan jatkuvassa kehitys- ja muutosprosessissa. Kasvattajayhteisössä voidaan hänen mukaansa havaita muutostarpeet, mutta käytännössä niitä ei pystytä toteuttamaan monien välttämättömien tekijöiden ja ominaisuuksien puuttuessa. Kasvatusyhteisön jäsenillä tulisi olla riittävä ymmärrys tarvittavien muutosten perusteista sekä motivaatiota muutoksiin. (Kaipio, 2000, 120.)

5.2 Toimintakulttuurin kehittäminen

Kulttuurin muuttuminen on hyvin hidasta (Asp & Peltonen, 1991, 178). Työpaikan kulttuuri kehittyikin pienin askelin yhteisön omaksuessa vuosien mittaan toimivia ratkaisuja (Schein, 2009, 116–117). Nykyisen, nopeasti muuttuvan yhteiskunnan yhteisöjen ja organisaatioiden on välttämätöntä pitää yllä jatkuvaa kehitys- ja muutosprosessia (Kaipio, 2000, 120). Muutospaineet vaativat organisaation kulttuurilta muutosta. Todellinen uusiin tavoitteisiin tähtäävä muutos vaatii ajattelu- ja toimintatapojen muutosta pelkkien muodollisten muutosten sijaan. (Mäki-salo, 2003, 78.) Työyhteisön toimintakulttuuri on dynaaminen ilmiö: se muuttuu jatkuvasti, mutta sitä tulee myös aktiivisesti arvioida ja kehittää. Kehittämistoiminnan peruslähtökohta päiväkotimaailmassa on lapsen parhaaksi toimiminen. Keskeistä toimintakulttuurin kehittämisessä on toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja ei-toivottujen aspektien tunnistaminen ja

muuttaminen. Jatkuva kehittäminen edellyttää toiminnan taustalla vaikuttavien arvojen ja uskomusten merkityksen ymmärtämistä sekä niiden arviointia. (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 28.)

Varhaiskasvatyüksiköissä toimintakulttuuria rakennetaan niin yksilö-, ryhmä- kuin yksikkökohtaisesti (Heinonen ym., 2016, 220). Eri päiväkotiyksiköiden ja toimintamuotojen toimintakulttuurin kehittämisen ja arvioinnin edellytyksistä vastaavat varhaiskasvatuksen järjestäjä ja varhaiskasvatuksen johtavat henkilöt (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 28). Kannustava ja osallistuva johtaminen on keskeinen lähtökohta jatkuvasti kehittyvässä toimintakulttuurissa (Koivisto, 2007, 96). Johtajan tehtävänä on luoda keskustelua ja tukea työyhteisöä osaamisen kehittämisessä ja sen jakamisessa. Lisäksi johtajan tulee rohkaista työntekijöitä yhteisen toimintakulttuurin säännölliseen kehittämiseen ja innovointiin. Tavoitteena on yhteisen toimintatavatuksen näkyminen käytännön työssä. Johtaja vastaa yhteisten käytänteiden näkyväksi tekemisestä sekä niiden havainnoinnin ja säännöllisen arvioinnin toteutumisesta. Johtamisella tavoitellaan lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen edistämistä, mutta se on myös toimintakulttuurin kehittämisen edellytys. Siinä vaaditaan varhaiskasvatuksen kokonaisuuden suunnitelmallista ja tavoitteisiin pyrkivää johtamista, arviointia ja kehittämistä. Näiden toimien avulla on mahdollista luoda edellytykset työntekijöiden hyvälle työolosuhteille sekä ammatillisen osaamisen ja koulutuksen hyödyntämiselle ja edelleen niiden kehittämiseksi. (Heinonen ym., 2016, 78; Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 28, 29.)

Myös Mäkisaloon (2003) mukaan organisaatiokulttuurin kehittäminen edellyttää kulttuurin **tiedostamista**. Oman työyhteisön kulttuurin tunteminen on kuitenkin haastavaa. (Mäkisalo, 2003, 77.) Kaikki muutos ei välttämättä ole itsessään hyväksi. Olennaista yhteisössä on tunnistaa ja tiedostaa se, millaista muutosta ja kehittämistä yhteisössä halutaan ja tavoitellaan, ja mitkä muutokset ovat tarpeellisia ja välttämättömiä. (Uusitalo, 2000. 88.) Kemmisin (2000) mukaan yhteisössä tapahtuvaan muutokseen tarvitaan sekä yksilön omien käytänteiden ja niitä koskevien käsitysten muuttamista että ympäristön muutosta (Koivisto, 2007, 50). Muutos vaatii siis huolellista suunnittelua, erityisesti käyttämällä aikaa keskusteluihin sekä eri päätösten ja vaihtoehtojen harkintaan. Yhteinen harkinta edesauttaa muutoksen pysyvyyttä. (Mäkisalo, 2003, 81.) Päiväkodin toiminnan kehittämisen kannalta oleellista onkin koko yhteisön luottamuksellinen, arvostava ja osallistava dialogi (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 28).

Organisaatio voi muuttua nopeasti tai vähitellen, ja muutos voi olla pieni tai suuri ja sen merkitys vaihteleva. Joka tapauksessa uusiin ajattelu- ja toimintatapoihin tottuminen edellyttää ihmisiltä **uuden oppimista**. (Lämsä & Hautala, 2005, 184.) Vanhentuneita omaksuttuja tapoja ja oppia uusia ajattelumalleja on kuitenkin mahdollista poistaa (Mäkisalo, 2003, 75). Jonkin asian muuttaminen voi siis merkitä uuden oppimisen lisäksi jonkin olemassa olevan ja kehittymisen esteeksi havaitun asian poisoppimista. Jos yksilöön kohdistuu poisoppimista ja uudelleenoppimista vaativa muutos, hän vastustaa muutosta oman asemansa, identiteettinsä ja ryhmän jäsenyytensä suojelemiseksi. (Schein, 2009, 133, 140.) Muutoksessa onkin huomioitava inhimillinen taipumus vakiinnuttaa toiminta, jolloin uusia toiminta- ja ajatusmalleja voidaan omaksua toimimalla niiden mukaan yhä uudestaan (Mäkisalo, 2003, 80).

Muutokseen ja kehittymiseen pyrkivässä organisaatiokulttuurissa koetaan siis todennäköisesti **vastarintaa**. Ristiriidat kertovat kuitenkin siitä, että muutokseen on työyhteisössä reagoitu, kun työntekijät luovat uudenlaista suhdetta työhönsä. (Mäkisalo, 2003, 82.) Keskinen (2000) kirjoittaa muutostilanteesta mahdollisuutena. Muutosvastarintaa voidaan pitää hyvänä resurssina ja kasvualustana, koska silloin työntekijät ovat valmistautuneet puolustamaan omaa toimintaansa ja käyttämiensä toimintatapojen säilyttämistä. Muutosvastarintatilanteessa on keskeistä verrata omia käytäntöjä vaihtoehtoihin toimintatapoihin, ja arvioida oman senhetkisen toimintatavan perusteiden pitävyyttä. Toimintakulttuuri on siis muutettavissa, mutta toimintatapojen ja kulttuurin muuttamiseen tarvitaan yhteistyötä. Muutostilanteet luovat mahdollisuuden arvioida organisaation toimintaa ja tarvittaessa muuttaa sitä. Tulevien muutosten myötä toiminnan yksityiskohtaisempi tarkastelu lisääntyy, koska ryhmän jäsenten on perusteltava tietyn työkäytännön säilyttämistarve. (Keskinen, 2000, 149.)

6 Tutkimuksen toteuttaminen ja metodologiset lähtökohdat

Tämä tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena, jonka aineisto kerättiin kahdesta päiväkodista: toisesta yksilöteemahaastatteluilla ja toisesta avoimella kyselyllä. Taustalla on sekä fenomenologinen että hermeneuttinen tutkimusstrategia. Tässä luvussa esittelemme käytettyjen tutkimusmenetelmien lisäksi myös haastattelurunon ja kyselylomakkeen tekoon liittyviä periaatteita, jotka on otettu huomioon niiden laatimisessa.

6.1 Metodologiset lähtökohdat

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen, moninaisen elämän kuvaaminen ja inhimillisen kokemuksen selvittäminen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005, 152; Lichtman, 2013, 17). Laadullisen työn tavoitteena on pikemminkin ymmärtää tutkimuksen kohdetta, ei hakea aineistosta yhteyksiä tai säännönmukaisuuksia (Hirsjärvi ym., 2005, 170). Pyrkimyksenämme oli tavoittaa tutkittavien yksilöllisiä kokemuksia ja heidän niille antamia merkityksiä, ja siten muodostaa kokonaiskuva tutkimusaiheesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulokset ovat myös aikaan ja kontekstiinsa sidottuja (Hirsjärvi ym., 2005, 152), eikä saatuja vastauksia olekaan tarkoitus yleistää (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 86). Työmme sijoittuu tämänhetkiseen varhaiskasvatusalan murrosvaiheeseen, joten tulokset kuvaavat erityisesti siihen liittyvien muutosten vaikutusta ja niihin liittyviä merkityksenantoja päiväkotityössä. Sen lisäksi niissä kuvastuvat tutkittavien kokemat muut muutokset aiemman työhistorian aikana.

Fenomenologinen menetelmä sopii kokemusten tutkimiseen: siinä paneudutaan erityisesti siihen, miten tutkimusaihe näkyy yksilön omassa kokemusmaailmassa (Aarnos, 2015, 173; Creswell, 2007, 57), ja miten tutkittavia pyydetään kuvaamaan omia kokemuksiaan (Aarnos, 2015, 173). Fenomenologista ajattelutapaa noudattavan tutkimuksen tarkoitus on siis edesauttaa ymmärrystä inhimillisen elämän ilmiöstä eli tutkimusaiheesta. Ilmiön ymmärtämisellä sen itsetarkoituksen lisäksi voidaan pyrkiä selvittämään ja ratkaisemaan todellisia ongelmia tai muutostarpeita. (Laine, 2015, 50.) Tämän tutkimuksen ensisijainen pyrkimys on ymmärtää työntekijöiden kokemusmaailmoja. Lisäksi sitä kautta pyrimme selvittämään, millaisia muutostarpeita toiminta sisältää, jotta varhaiskasvatuksen nykykontekstin kehitystarpeisiin voitaisiin vastata parhaalla mahdollisella tavalla.

Historiallisuuden käsite on keskeinen fenomenologisessa tutkimuksessa. Sillä tarkoitetaan jokaisen omaa perspektiiviä maailmaan ja elämään, mikä on rakentunut aiempien kokemusten varassa. Se sisältää kokemusten lisäksi käsityksiä, arvoja ja tuntemisen tapoja, ja tämä osaltaan ohjaa yksilön suuntautumista nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. (Laine, 2015, 29-30.) Olemme selvittäneet ja tuoneet esille tutkittavien koulutustaustan ja työkokemuksen, mikä auttaa tunnistamaan yksilöiden aiempien kokemusten merkityksen heidän kertomuksissaan.

Fenomenologisella ajattelutavalla on yhteys hermeneutiikkaan (Lichtman, 2013, 88), joka on tulkinnan ja ymmärtämisen teoriaa. Hermeneuttinen näkökulma tulee siis mukaan tulkinnan tarpeen kautta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 40; Laine, 2015, 33.) Tässä tutkimuksessa olemme pyrkineet tulkitsemaan tutkittavien kokemuksia toimijuudesta heidän ilmaisujensa kautta. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa kuvataan ensin tutkittavan kokemusmaailma, minkä jälkeen tapahtuu varsinainen tutkimus: tutkija pyrkii ymmärtämään, tematisoimaan ja käsitteellistämään tutkittavan ilmaisun merkityksiä (Laine, 2015, 34).

6.2 Tutkittavien valinta ja esittely

Tutkittavien määrä valitaan yleensä sen mukaan, mikä on välttämätöntä tarvittavan tiedon saamiselle. Määrä riippuu myös tutkimuksen tarkoituksesta. Liian pieni joukko haastateltavia voi johtaa siihen, ettei aineistosta voida tehdä yleistyksiä. Liian suuri joukko taas voi johtaa siihen, ettei aineistoa voida tulkita kovinkaan syvällisesti. (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 58.) Tutkittavamme valikoituivat sähköpostiyhteydenoton kautta. Kyselypyyntöjä tutkimukseen osallistumisesta lähetettiin sattumanvaraisesti 20:n eri päiväkodin johtajalle. Ensisijainen tarkoituksemme oli saada 6-8 haastateltavaa, sillä mielestämme se olisi tuonut tarkasteltavasta ilmiöstä tarpeeksi monta näkökulmaa esiin. Emme kuitenkaan tavoittaneet tarpeeksi halukkaita haastatteluun, joten laajensimme aineistonkeruuta avoimeen kyselyyn. Lopullinen tutkittavien määrä oli yhteensä yhdeksän henkilöä kahdesta eri päiväkodista. Heistä neljä osallistui haastatteluun ja viisi vastasi kyselyyn. Tutkittavista kaksi oli johtajia, neljä lastentarhanopettajia ja kolme lastenhoitajia.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavilla tulisi olla paljon tietoa tai kokemusta tutkittavasta asiasta. Tutkittavien valinta ei siis voi olla sattumanvaraista, vaan raportoinnista tulee ilmetä se, millä perusteella heidät on valittu mukaan tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98, 164.)

Tässä tutkimuksessa tutkittavilla oli työkokemusta varhaiskasvatusalalla 1-19 vuotta. Ylivoimaisesti suurimmalla osalla työkokemusta oli kuitenkin yli 10 vuotta, joten koimme tutkittavilla olevan paljon kokemusta tutkittavasta asiasta. Lisäksi jokainen työntekijä oli käynyt ammattinimikkeensä mukaisen koulutuksen, ja siten olivat päteviä toimimaan ammatissaan. Molemmat johtajat olivat kasvatustieteiden maistereita. Lastentarhanopettajilla oli erilaisia lähtökohtia ammattiinsa: yhdellä oli sosionomin ja toisella sosiaalikasvattajan tutkinto, eräällä kasvatustieteen maisterin koulutus ja yhdellä lastentarhanopettajaopiston tuottama lastentarhanopettajan pätevyys. Emme ole eritelleet aineiston käsittelyssä lastentarhanopettajia koulutuksen perusteella. Tutkittaviin kuului myös kaksi lähihoitajaa ja yksi lastenhoitaja. Monella tutkittavista oli myös muuta koulutusta varhaiskasvatusalan ulkopuolelta. Tämän työn aineistokatkelmissa tutkittavista käytetään ammattinimikkeitä (J=johtaja, LTO=lastentarhanopettaja, LH=lastenhoitaja), eikä eri katkelmia voi yhdistää saman henkilön vastauksiksi anonyymiteetin turvaamiseksi. Myöskään päiväkodeista ei käytetä tunnistetietoja. Kummatkin tutkimuspäiväkodit olivat uusia, alle 10 vuotta vanhoja.

6.3 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu metodina sopii hyvin kvalitatiiviseen tutkimukseen. (Hirsjärvi ym., 2005, 155, 197.) Keskeistä teemahaastattelussa ovat ihmisten kokemukset, näkökulmat ja heidän asioilleen antamat merkitykset (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 48). Teemahaastattelun pyrkimyksenä on tavoittaa merkityksellisiä vastauksia tutkimuskysymysten ja tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, 88). Perusajatus on se, että tutkija ei tee etukäteen tarkkoja haastattelukysymyksiä vaan vain määrittää haastattelussa käsiteltävät keskeiset aiheet (Hirsjärvi ym., 2005, 197; Hyvärinen, 2017, 21; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87).

Teemahaastattelua varten luodaan **teemahaastattelurunko** (Eskola & Vastamäki, 2015, 36-37). Se on eräänlainen tema-alueluettelo, johon voidaan listata yksityiskohtaisten kysymysten sijaan keskeisten käsitteiden alakäsitteitä (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 66). Teema-alueet valitaan väljästi, jotta tutkimusilmiöön usein kuuluva monisyisyys ei peittyisi (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 67). Eskolan (2007, 39) mukaan haastatteluteemojen suunnittelussa apua voidaan hakea teoriasta, tutkimusongelmista ja tutkijan mielenkiinnosta. Kirjallisuudesta haetut teemat ovat aiheita, joita on aiemmissa tutkimuksissa tutkittu tai esitetty. Haastattelurungon teemat voivat

pohjautua tämän lisäksi intuitioon: mitä tutkijan mielestä on hyvä kysyä ja millä voisi olla käyttöä. Kirjallisuuden ja intuition yhdistelmällä saadaan toimiva haastattelurunko. (Eskola & Vastamäki, 2015, 35.) Teemahaastattelurungon (liite 2) laatimisessa olemme kuitenkin hyödyntäneet lähinnä teoriaa: aiempia tutkimuksia toimintakulttuurista, johtajuudesta ja muutoksesta organisaatiossa (ks. Halttunen, 2009; Brotherus, 2004; Mattila, 2006) sekä aiemman opinnäytetyömme (Kaivosoja & Keränen, 2018) tuloksia.

Lähetimme haastateltaville etukäteen haastattelurungon, joka sisälsi pääpiirteissään keskusteltavat teemat. Se onkin perusteltua, koska Tuomen ja Sarajärven (2018, 85-86) mukaan etukäteen teemoihin tutustuminen voi edesauttaa haastattelun onnistumista. Varsinaisessa haastattelutilanteessa kysymykset tulee ilmaista niin, että haastateltava voi vastata niihin kertomuksena omaisesti. Hyviä kysymyksiä ovat konkreettiset kysymykset. (Laine, 2015, 39.) Varsinaisten teemojen lisäksi hahmottelimme teemahaastattelurunkoon itsellemme konkreettisia, tarkentavia apukysymyksiä, jotka mielestämme syvensivät saatavia vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Haastateltavalle tulee antaa tilaa kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan (Hyvärinen, 2017, 25). Emme asettaneet haastatteluille mitään aikarajaa. Haastattelut kestivät niin kauan, kuin tutkittavilla oli kerrottavaa tutkimusaiheesta. Haastattelut kestivät 30-60 minuuttia. Haastattelimme työntekijöitä heidän työpaikallaan rauhallisessa tilassa, mitä Hirsjärvi & Hurme (2000, 74) suosittelevatkin. Haastatteluvaiheessa on tärkeää huolehtia myös siitä, että tekniset välineet ovat kunnossa (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 184). Haastattelut nauhoitettiin varmuuden vuoksi kahdella laitteella.

6.4 Avoin kysely sähköisessä muodossa

Keräsimme osan aineistostamme kyselyllä, joka lähetettiin tutkittaville sähköisesti. Sähköisen kyselyn etuna on nopeus ja aineiston saannin vaivattomuus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2004, 185): kysely voidaan toimittaa osallistujille nopeasti, ja samoin se palautuu nopeasti tutkijalle (Valli, 2015, 94). Lähetimme linkin kyselyyn toisen tutkimuspäiväkodin johtajalle, joka lähetti sen eteenpäin työntekijöille. Vastausaikaa oli kaksi viikkoa.

Loimme kyselyn (liite 3) Google Forms -sovelluksella. Kyselyn alkuosassa tutkittavia pyydettiin täyttämään esitiedot eli koulutustausta, työhistoria kasvatusalalla ja työsuhteen kesto sen hetkisessä työpaikassa. Varsinaiset sisällölliset kysymykset olivat **avoimia kysymyksiä**, joihin pystyi vastaamaan niin pitkästi kuin halusi. Hirsjärven ja kollegoiden (2004) mukaan avoimissa kysymyksissä esitetään vain kysymys, jonka jälkeen jätetään tyhjää tilaa vastausta varten. Siten ne antavat vastaajalle mahdollisuuden tuoda esiin sen, mitä hän todella on asiasta mieltä ja mikä hänen ajattelussaan on keskeistä tai tärkeää. (Hirsjärvi ym., 2004, 187-188, 190.) Tämä olikin tavoittemme avoimella kyselyllä kerättävän aineiston suhteen.

Avoimet kysymykset jaettiin kahteen osioon: 1) toimintakulttuuri ja toimijuus sekä 2) muutos ja kehittäminen. Tällä haimme lomakkeen täyttöön helppoutta ja selkeyttä. Osioita oli siis vähemmän kuin teemahaastattelurungossa. Kysely luotiin vasta haastattelujen jälkeen, jolloin pystyimme tiivistämään teemoja ja tiesimme, millaisia kysymyksenasetteluja on mielekästä käyttää. Vallin (2015) mukaan kyselyllä kerättävän aineiston hankkimisen lähtökohtana onkin, että tutkimusongelmat ovat jo täsmentyneet. Kun tiedetään, mitä tietoa kyselyllä pyritään tavoittamaan ja löytämään, turhat kysymykset jäävät pois ja muistetaan kysyä tutkimusongelman kannalta kaikki olennainen. (Valli, 2015, 85.)

6.5 Aineiston analyysi

Valitun analyysitavan tulee olla sellainen, mikä antaa parhaiten vastauksen tutkimuskysymykseen (Hirsjärvi ym., 2005, 212). Tutkimuksemme pyrkimyksenä oli kuvata ja ymmärtää tutkittavien kokemuksilleen antamia merkityksiä. Analyysimenetelmänä tässä työssä onkin **temaattinen analyysi**, joka soveltuu Braunin ja Clarken (2006, 9) mukaan kokemusten ja maailmankuvan tutkimiseen. Temaattinen analyysi on joustava analyysimenetelmä, eikä sitä ole tiukasti sidottu yhteen tiedonfilosofiseen paradigmaan (Braun & Clarke, 2006, 45; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 140-141). Oleellista on kuitenkin tuoda esille, millaiseen tieteenfilosofiseen perustaan temaattinen analyysi tutkimuksessa nojaa (Braun & Clarke, 2006, 9). Tutkimuksemme perusta on fenomenologisessa ajattelutavassa, jonka periaatteet ohjasivat tutkimusta.

Temaattisen analyysin tarkoituksena voi olla kuvata koko aineistoa kattavasti tai vain muutamman teeman sisältöä yksityiskohtaisemmin (Braun & Clarke, 2006, 11). Tutkimuksemme analysoimme aineistoa kokonaisuudessaan, sillä tutkimuksemme aihe on hyvin moniulotteinen

ja vaati siten kokonaisvaltaista tarkastelua. Laadullinen aineisto voidaan analysoida teoriaohjaavasti, jolloin analyysistä on nähtävissä aiemman tiedon vaikutus, mikä luo uusia ajattelutapoja teorian testaamisen sijaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109): Tutkimuksessamme sovelsimme teoriaohjaavaa otetta, jolloin analyysi ei pohjautunut suoraan teoriaan, mutta siinä on kuitenkin teoreettisia kytköksiä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109; Eskola, 2015, 188). Tässä tutkimuksessa Jyrki Jyrkämän (2008) toimijuuden malli ohjasi analyysia, mutta tarkoituksena ei kuitenkaan ollut testata mallin toimivuutta. Siksi tämän tutkimuksen analyysi täyttää teoriaohjaavan analyysin periaatteet.

Ensimmäinen analyysin vaihe on nauhoitetun aineiston **litterointi** (Eskola & Vastamäki, 2015, 42; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 105; Ruusuvoori & Nikander, 2017, 436). Aineistot voidaan litteroida kokonaan tai valikoida niistä vain teema-alueita käsittelevät osat (Hirsjärvi ym., 2005, 210; Hirsjärvi & Hurme, 2000, 138). Litteroimme jokaisen haastattelun kokonaisuudessaan ja lisäksi haimme kyselyvastaukset yhteen tiedostoon, jotta niitä olisi helpompi tarkastella kokonaisuutena. Temaattisessa analyysissä aineiston litterointi ei vaadi yksityiskohtaista tarkkuutta, mutta tutkittavan sanallinen ilmaisu kirjoitetaan kokonaisuudessaan ja huomiota kiinnitetään siihen, ettei tutkittavan puheen merkitys muutu (Braun & Clarke, 2006, 17): Olemme käyttäneet välimerkkejä rytmittämään haastateltavan puhetta niin, että sen semanttinen sisältö säilyy samana. Isoja kirjaimia on käytetty ilmaisemaan haastateltavien vahvasti painottamia sanoja (ESIMERKKI). Hakasulkeita on käytetty selventämään asiayhteyttä, mikäli se ei lainauksesta ilmene [esimerkki]. Tulososiossa litteroidut aineistokatkkelmat on erotettu leipätekstistä sisennyksellä ja lainausmerkeillä, ja fontti on hieman pienempi kuin muutoin leipätekstissä.

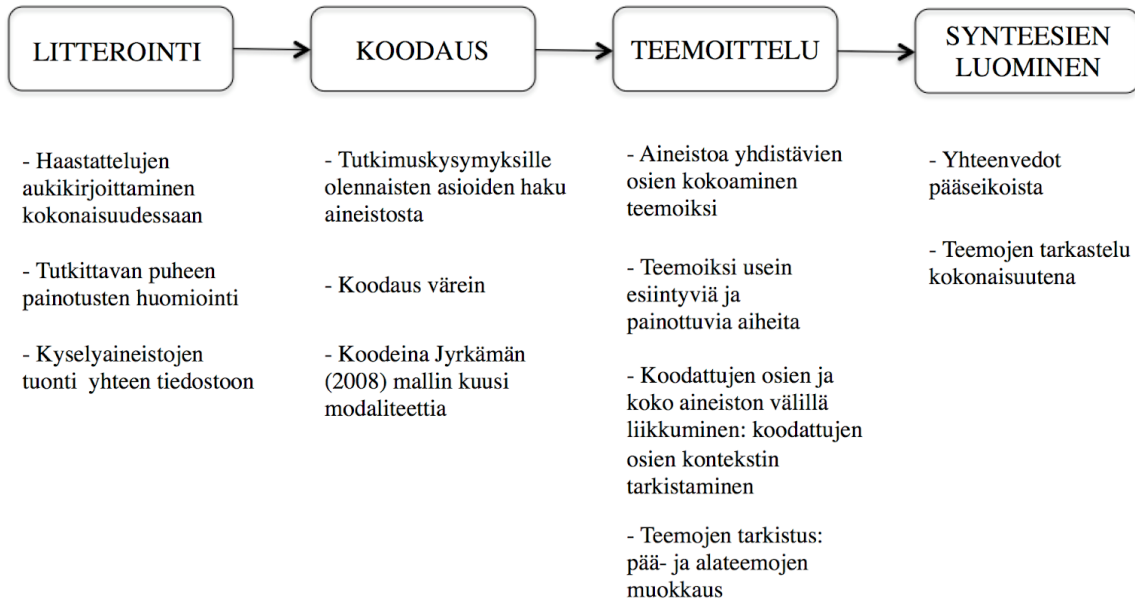
“Tämä on esimerkki lainauksesta tulososiossa.”

Litteroinnin jälkeen luimme aineiston läpi useampaan kertaan. Aineistoon tutustuessa oleellista on huomioida aineiston laajuus, syvyys ja alustavasti myös toistuvat kuviot (Braun & Clarke, 2006, 16-23). Aineistosta merkitään ne asiat, joista tutkijana ollaan kiinnostuneita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 105) ja jotka ovat oleellisia tutkimuskysymysten kannalta (Braun & Clarke, 2006, 18). Kiinnitimmekin huomiota ensimmäisen lukukerran aikana usein toistuviin teemoihin, joiden perusteella hahmottelimme alustavasti työn rungon. Sen jälkeen aloimme käydä aineistoa läpi etsien modaaliteetteja ilmaisevia kohtia ja niitä eri väreillä **koodaten**. Koodaamisessa määritellään tietty osa aineistoa yhden sanan tai käsitteen eli koodin avulla (Rantala, 2015,

111). Valmiit teorit voivat vaikuttaa siihen, millaisia koodeja luodaan (Braun & Clarke, 2006, 18): tässä työssä koodauksen pohjana toimi Jyrkämän (2008) modaliteettimallin mukaiset toimijuutta ilmaisevat ulottuvuudet eli kyetä, voida, osata, haluta, tuntea ja täytyä.

Teemoittelussa aineistosta haetaan sellaisia piirteitä, jotka yhdistävät aineiston eri osia (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 173; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 105). Analyysin teemat voivat pohjautua teemahaastattelun teemoihin, ja ne pohjautuvat tutkijan tulkintaan tutkittavan sanallisesta ilmaisusta (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 173). Tutkimuksessamme teemoilla oli yhteyksiä luomaamme teemahaastattelurunkoon, mutta ne eivät kuitenkaan perustuneet suoraan siihen. Muodostimme ensimmäisen lukukerran myötä hahmottuneista usein toistuneista ja painottuneista aiheista pääteemoja, joiden sisältöjä kuitenkin hiottiin tiiviimmiksi analyysin edetessä. Sijoitimme tutkittavien antamat kuhunkin teemaan liittyvät vastaukset jokaisen teeman alle. Braunin ja Clarcken (2006, 15) mukaan aineiston teemoittelussa liikutaan jatkuvasti koko aineiston ja koodattujen osien välillä, ja teemoja hahmotellessamme palasimmekin usein koko aineistoon tarkistaaksemme, missä kontekstissa koodaamamme osat oli esitetty. Monet aineiston osista ilmaisivat useampaa eri merkitystä (ks. Laine, 2015, 44). Siksi teemojen välisiä suhteita on arvioitava ja sitä, onko kyse ylä- vai alateemasta (Braun & Clarke, 2006, 19). Tässä tutkimuksessa teemoja muokattiin alustavan pohjan jälkeen esimerkiksi siten, etät laajasta alateemasta tehtiin oma pääteemansa. Analyysin loppuvaiheessa vielä yhdistelimme alateemoja kuvaavammiksi kokonaisuuksiksi.

Varsinaisen analyysin jälkeen aineistosta pyritään luomaan **synteesejä**, jotka ovat pääseikkoja ja ydinkategorioita sisältäviä yhteenvetoja (Hirsjärvi ym., 2005, 214; Kiviniemi, 2015, 83; ks. myös Laine, 2015, 46). Toisistaan erotetut teemat otetaan tarkasteluun yhtenä kokonaisuutena, ja niiden väliset suhteet huomioidaan: esimerkiksi jokin teema voi esiintyä suuremmassa roolissa tai olennaisempana kuin toiset (Laine, 2015, 46). Synteesin avulla pyritään esittämään tutkittava ilmiö uudesta näkökulmasta. Synteesit antavat selvästi vastaukset asetettuihin tutkimuskysymyksiin. (Hirsjärvi ym. 2005, 214-215.) Pohdimme sekä toimintakulttuurin että toimijuuden ilmiöitä tulosten tarkasteluosiossa analyysin jälkeen, ja tutkielman viimeisessä osassa tarkastelemme molempien tutkimuskysymysten tuloksia yhtenä kokonaisuutena. Tämän työn analyysi kulkee seuraavan kuvion (3) mukaisesti:



Kuvio 3. Analyysin kulku.

7 Tulokset

Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksen tuloksia neljän toimintakulttuuria kuvaavan teeman kautta. Teemoja ovat toiminnan taustatekijät, työkuulttuuri päiväkodissa, johtajuus päiväkotiyhteisössä, sekä muutoksen lähtökohdat ja kehittäminen. Luettavuuden vuoksi toimintakulttuuria tarkastellaan tarkemmin Edgar Scheinin (2009) organisaatiokulttuurimallin pohjalta tulosten tarkasteluosiossa. Samoin toimijuuden välisiä suhteita käsitellään tarkemmin kappaleessa 8.2. Helpottaaksemme tulosten tarkastelua ja kokonaiskuvan luomista olemme vielä koonneet toimijuuden modaliteettien esiintymisen teemoittain taulukkomuotoon (ks. liite 4).

7.1 Toiminnan taustatekijöitä

Tässä luvussa tarkastelemme toimijuuden ilmenemistä toiminnan taustatekijöiden valossa. Toiminnan taustatekijöihin kuuluvat toimintaa ohjaavat säädökset, arvot ja pedagogiset periaatteet sekä perinteisyys ja muutosvalmius.

7.1.1 Toimintaa ohjaavat säädökset

Valtio luo raamit varhaiskasvatukselle lakien ja asetusten kautta. Kuntatasolla ne tulee ottaa huomioon varhaiskasvatuspalvelujen järjestämisessä. Yksiköissä huomioidaan molempien linjaukset ja toiminnan toteuttamisen periaatteet, ja ne määrittelevät puolestaan yksittäisen tiimin ja työntekijän työtä. (Mikkola & Nivalainen, 2013, 12.) Tässä tutkimuksessa päiväkotitoimintaan vaikuttavista ulkoisista tekijöistä painottuivat toimintaa ohjaavat asiakirjat eli Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) sekä kunnalliset linjaukset. Vasu [ja eops] velvoittavat päiväkoteja noudattamaan asiakirjojen sisältöä toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa, arvioinnissa ja kehittämisessä (Heinonen ym., 2016, 80; ks. myös Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 8).

Sekä johtajat että työntekijät näkivät nämä asiakirjat ja kunnalliset linjaukset lähes yksinomaan velvoittavina. “Täytyä”-modaliteetti viittaa pakkoihin, välttämättömyyksiin, esteisiin ja rajoitteisiin; tutkittavat kokivatkin asiakirjojen ja linjausten huomioimisen työhön kuuluvana velvollisuutena. Seuraavat esimerkit kuvaavat johtajan ja lastentarhanopettajan näkemystä asiakirjojen asemasta päiväkotiyksikössä.

“Suunnittelussa huomioidaan ryhmän lasten tarpeet vasujen pohjalta ja toteutetaan vasuihin peilaten. Tämä on ainoa keino toteuttaa toimintaa lapsilähtöisesti. Vasu on tänä päivänä velvoittava asiakirja ja sen mukaan tulisi toimia kaikissa varhaiskasvatuksen yksiköissä. Myös esiopetuksessa toimitaan esiopsin mukaan ja suunnittelussa huomioidaan esikoululaisen arviointikeskustelun pohjalta tavoitteet toiminnalle.” (J)

“Meidän pitää kuitenkin muistaa se, että me ollaan varhaiskasvatuksen puolen ihmisiä, että meidän toimintaa ohjaa vasut ja esiopsit. --se on se minkä mukaan tavallaan, tai ei mennä TAVALLAAN mutta... Se on se, joka määrittelee tavan tehdä tätä työtä ja velvoittaa; me ei voida valita, haluanko mä tehdä vai enkö mä halua tehdä, vaan meitä velvoitetaan tekemään. Meillä on asiakirjat, jotka sen velvoittaa.” (LTO)

Vaikka asiakirjat nähtiin velvoittavina, niitä ei kuitenkaan koettu toimintaa rajoittavina. Oleellista oli, että toiminta perustuu asiakirjoihin. Toiminta voidaan kuitenkin järjestää monin eri tavoin. Annetut toimintaperiaatteet pikemminkin koettiin omaa työtä tukevin.

“Meidän täytyy aina ajatella, että tätä meidän työtä voidaan tehdä monella eri tavalla pohjautuen kuitenkin niihin asiakirjoihin mitä siellä on.” (LTO)

“Esiopetussuunnitelma on pohjana toiminnalle, se antaa raamit. Toimintoja suunnitellaan sen pohjalta meidän ryhmälle sopivaksi. On hyvä, että on olemassa OPS, jonka mukaan edetään.” (LH)

“Vasu ja esiops toimii ohjenuorana työssämme.” (LH)

Kuntatason linjauksilla nähtiin olevan samanlainen vaikutus sekä päiväkotiyksikön että yksittäisen työntekijän toimintaan: ne ovat velvoittavia, mutta jättävät tilaa soveltamiselle.

“Meidänhän täytyy tehdä niin kuin kaupungilta tulee linjaukset.” (LTO)

“--kaupungillahan on oma suunnitelmansa syksylle ja keväälle, mitä me sitten noudatetaan, että jonkinlainen runko pitää olla. Mutta käytännössä sitä voi sitten hyvin ideoida ja soveltaa.” (LTO)

Seuraavasta johtajan kommentista ilmenee, ettei asiakirjojen ja kunnallisten linjausten omaksuminen tapahdu itsestään, vaan sen eteen on tehtävä töitä koko henkilökunnan kanssa. Tarvitaan yhteistä ajatus- ja keskustelutyötä, jotta todellisesta toiminnasta saadaan rakennettua asiakirjojen periaatteiden mukaista. Keskustelujen kautta työntekijät lisäävät omaa osaamistaan, joten tässä teemassa näkyy myös osaamisen modaliteetti.

“Koko henkilökunta on mukana työilloissa keskustelemassa. Että sillä tavalla meillä nyt henkilökunta ymmärtää, että meidän toiminta pohjautuu tosiaan vasulle ja esiopsille ja tämmöisille asioille.” (J)

Työntekijöiden tulee muokata omaa toimintaansa annettujen säädösten mukaiseksi, mutta yhteys asiakirjoja laativiin tahoihin ei kuitenkaan ole täysin yksisuuntainen. Eräs lastentarhanopettaja koki voivansa vaikuttaa palautteenannolla säädöstentekoprosessiin ja sitä kautta omaan työhönsä. Kyseessä on “voida”-modaliteetti, johon liittyvät tilanteiden myötä aukeavat mahdollisuudet. Esimerkissä työntekijä käyttää vaikutusmahdollisuutena tilannetta, joka alun perin tähtää hänen toimintansa kehittämiseen.

“Aika paljon tulee [päätöksiä] kaupungin puolelta-- . Ja sitten kuitenkin on myös mahdollisuuksia, että erilaisten koulutusten yhteyksissä on kerätty palautetta, että siellä on ollut mahdollisuutta jollain tasolla vaikuttaa siihen, antamalla palautetta.” (LTO)

Ulkopuolelta tuleviin vaatimuksiin ja tehtäviin liittyi kokemus ajan puutteesta, jolloin kaikkea ei ehditä tehdä. Osoituksena täytymisen modaliteetista työntekijät tunnustivat tehtävien tärkeyden, mutta mahdollisuus niiden tekemiseen oli vaikeaa hyvin heikon “voida” -modaliteetin myötä. Tämä saatettiin ratkaista esimerkiksi tekemällä työt vapaa-ajalla. Tuloksista ilmeni lisäksi osaamattomuus rytmittää töitä ja tärkeys osata rajata oma työ. Ne eivät ilmennä varsinaista tietotaitoa, mutta laajemmin ajateltuna ne voidaan nähdä “osata” -modaliteetin ilmaisuina.

“Niitä [vaatimuksia] tulee tuolta ylempää. Jatkuvasti tulee kyselyä. Niihin on tietty tärkeää vastata, mutta kun ei me...-- ei ole, ei meille OLE mitoitettu niitä aikoja, vaikka kuinka sanotaan niin... Me ollaan sitten taas semmoinen ammattikunta, että sitten me tehdään niitä omalla ajalla.” (LTO)

“Ja totta kai siis sähköpostiahan täytyy [lukea], sitähän tulee koko ajan -- tunnustan että luen ne kotona. Ei ole enää edes suunnitteluaikaa, kun suunnitteluajat on jo menneet, kun mä teen kaikkea muuta. Niin ihan omalla ajalla luen, mutta se on omaa tyhmyyttä. Että pitää osata rajata se oma työ. -- mehän itse syyllistytään siihen, että me ei osata rytmittää töitä, mutta on nämä työmäärät välillä niin älyttömiä, että ne vaan menee sinne omalle ajalle.” (LTO)

7.1.2 Arvot ja pedagogiset periaatteet

Jokaisella päivähoiton työyhteisöllä tulee olla yhteiset arvot, jotka ovat kasvatusnäkökulman, perustehtävän, tavoitteiden ja arvioinnin perusta (Mikkola & Nivalainen, 2013, 62). Tutkimusaineistossa arvot nähtiin keskeisessä asemassa toiminnan taustalla. Tutkimuspäiväkodeissa arvot kirjattiin ylös ja niitä käytiin yhdessä läpi. Tämä liittyi tutkimuksessa useampaan toimijuuden modaliteettiin. Vahvimmin arvoperusta liittyi tuntemisen ja voimisen modaliteetteihin: Osa haastatelluista koki tärkeäksi tuoda arvoperustan näkyväksi, sillä se esimerkiksi helpotti työntekijää toimimaan uudessa tilanteessa. Toisaalta arvojen läpikäyminen nähtiin osaksi velvollisuutena, koska toiminnan rakentuminen perustuu pitkälti arvoihin. Tämä viittaa toimijuuden “täytyä” -modaliteettiin.

“No meillähän on kauhean tärkeää, että me aina käydään niitä arvoja läpi, syksylläkin, kun se on kuitenkin se perusta, että mille rakennetaan. Että itse koen sen tärkeäksi.” (J)

“Ehkä just itse sen minkä kokee tosi tärkeänä, että kun menee uuteen paikkaan tai yleensäkin, että muistaisi perehtyä siihen, että mitä on kirjattu ylös. Että mitkä on meidän arvoja ja mikä se on se toimintakulttuurin runko. Se auttaa itseäkin sopeutumaan niihin juttuihin.” (LTO)

Konkreettisista arvoista tutkittavat mainitsivat useimmin yhteisöllisyyden ja refleктоivan, lapsilähtöisen työotteen. Erityisesti yhteisöllisyys liittyi sekä työntekijöiden keskinäiseen vuorovaikutukseen että toimintaan lasten kanssa. Yhteinen toiminta työntekijöiden kesken koettiin mahdollisuutena lisätä omaa osaamista oppimalla työtovereilta, mikä toimijuuden mallissa kuuluu “osata” -modaliteettiin.

”Toisaalta tähän [iso työyhteisö] on valtava rikkaus, että tässä on sitä yhteisöllisyyttä, meillä on yhteiset sosiaaliset tilat ja se tavallaan... Sitä ammatillisuutta ja toisilta oppimista on eri tavalla. Sitten on yhteisiä koulutuksia ja yhteisiä tapahtumia. Sehän on tavallaan semmoinen rikkaus.” (LH)

Lapsilähtöistä työotetta kuvattiin avoimena vuorovaikutuksena sisältäen keskustelun ja yhdessä pohtimisen lasten kanssa. Tällaiseen työotteeseen liittyy se, kuinka tilanne määrittää toimintaa uudelleen. Tämä voi vaikuttaa työntekijän toimijuuteen. Kyse on yhtäältä “tuntea” -modaliteetista, koska toimintaa muokataan sen mukaan, mikä tilanteessa tuntuu hyvältä. Toisaalta tässä näkyy tuntemisen ohella “täytyä”; tilannetekijät velvoittavat muokkaamaan toimintaa, mikäli tarve vaatii. Lapsilähtöisyys näkyy toiminnan muokkaamisen lisäksi suunnitteluvaiheessa, jossa lasten toiveita pyritään huomioimaan.

“Yhdessä tekemistä ja avointa vuorovaikutusta korostamme toiminnassamme. Keskustelemaa ja pohtivaa työotetta noudatamme lasten kanssa, asioita pohditaan porukalla ja yhteiset pelisäännöt laaditaan, mietitään mikä tuntuu hyvältä tavalta ja tarpeen vaatiessa toimintamalleja ja suunnitelmia muokataan.” (LH)

“Lapset otetaan päivittäin vastaan yksilöllisesti sekä heitä kuunnellaan suunnittelussa ja toiminnassa.” (J)

“--täällä on se lapsi, joka on se ykkönen, jonka eteen me sitä työtä tehdään, ja miten me lähdetään sitten se lapsi ottamaan täällä huomioon. Me muistetaan se osallisuus, että me kuunnellaan. On hirveen helppo meidän vaan, että tehdäänpä tämmönen suunnitelma, vaan että miten me huomioidaan siinä meidän suunnittelussa se lapsi.” (LTO)

Kasvatukseen ihmissuhdetyönä liittyvät vahvasti tunteet. Aineistossa tämä näkyi tutkittavien kokemuksena läsnäolon tärkeydestä. Toisaalta läsnäoloa kuvattiin yhtenä työtehtävänä, jolloin sen voidaan nähdä liittyvän työntekijän oman arvottamisen lisäksi työn velvoittavuuteen. Tämä viittaa “täytyä” -modaliteettiin.

“Tärkein asia on se, että me ollaan tuolla ryhmässä läsnä. -- se että osaa rajata sen, että minun tärkein työ on tuolla ryhmässä. Ne on ne lapset, ja me ollaan siellä IHAN oikeasti läsnä. Kaikki turha koneella istuminen ja muuta, niitä me ollaan yritetty rytmittää vielä, rytmittää meidän päivät niin, että iltavuorossa kun on, niin silloin jää tänne sisälle ja sitten on aikaa käydä koneella.” (LTO)

“Hoiva, huolenpito ja opetus eli lapset on tärkein työtehtävä.” (LTO)

Pedagogisten periaatteiden osalta tutkimuspäiväkodeissa pyrittiin toiminnallisuuteen ja laaja-alaiseen oppimiseen. Lisäksi pienryhmätoiminta ja toiminnan monipuolisuus näyttäytyivät keskeisinä periaatteina. Toiminnan järjestäminen edellä mainittujen periaatteiden mukaiseksi liittyi vahvasti työntekijöiden tavoite- ja päämäärähakuisuuteen, joka Jyrkämän (2008) mallissa on osa “haluta” -modaliteettia. Seuraavassa aineistositaatissa tämä ilmenee tutkittavan pyrki- myksen ilmaisuina:

“Me pyritään käytännössä siihen, että meillä olisi pienryhmätoimintaa, mahdollisimman yksilöllistä opetusta. Ja meillä ei nyt ole kirjoja käytössä, että pyritään mahdollisimman toiminnalliseen ja laaja-alaiseen oppimiseen, että käytetään eri ympäristöjä ja eri materiaaleja. Ja sitten teknologiaakin, tietenkin pitää itse opetella aina uusia juttuja, jotka vaatii sitä, mutta pyritään niitäkin sitten jakamaan myös työkavereiden kesken -- pyritään eri oppimisalueita hyödyntämään, aina

kulttuuria ja niin kuin kuvataide ja musiikit ja ajattelun kehittämiset ja nämä, niin se tulisi niissä vuoroin.” (LTO)

7.1.3 Perinteisyys ja muutosvalmius

Päiväkodissa toteutettava toiminta rakentuu yhteisesti luotujen toimintakäytäntöjen pohjalle (Nummenmaa ym., 2007, 94). Toimintatavat varhaiskasvatuksessa ovat kuitenkin jatkuvasti muuttuvia, ja työntekijän reagoiminen muutosvaatimukseen on riippuvaista siitä, miten ammatillinen identiteetti pystyy kohtaamaan muutoksen (Eteläpelto ym., 2014a, 28). Aineisto-otteissa päiväkotien työntekijöiden reagoimista muuttuviin toimintatapoihin kuvataan vastakkaisina: joko uudistusmielisenä asenteena tai perinteisiin jämähtämisenä.

“Tämä meidän talo, sehän on suhteellisen uusi. -- minusta täällä on aika tämmöistä nykyaikaista ajattelutapaa. Joskus on sellaisia vanhoja taloja, missä on enemmänkin semmoista, että tässä on aina näin tehty ja näin me tehdään ja toimitaan.” (LH)

Perinteisiin jämähtämiseen liittyi ajatus siitä, että vanhat toimintatavat ja -periaatteet velvoittavat toimimaan jatkossakin niiden mukaisesti. Toinen tutkimuspäiväkotien johtajista koki tehtävään muistuttaa työntekijöitä siitä, että ajan myötä muuttuva ympäristö edellyttää kaikilta työntekijöiltä toimintatapojen muuttamista.

“--meillä ei kuitenkaan sillä tavalla tiukasti pidetä kiinni jostakin, että nyt kun on aina tehty näin, niin meidän täytyy nytkin tehdä näin. -- Että SAA hoksauttaa, että aikaa on kulunut jo tosi paljon ja että kaikki on muuttunut. Että kyllä sitä huomaa, että sitä hirveän herkästi niin kuin aletaan muistelemaan niitä--.” (J)

Johtaja kuvaa, kuinka muutokset haastavat työyhteisöä pohtimaan toimintatapoja yhteisissä keskusteluissa. On kuitenkin työntekijästä kiinni, millä tavalla uusien toimintatapojen ja -mallien omaksuminen näkyy hänen toiminnassaan.

“Tietenkin se, että jos tulee uutta tietoa mikä nyt poikkeaisi [aiemmasta], niin sehän haastaa meidät miettimään meidän toimintatapoja. Ja näin se on, että aina asioihin suhtautumistapa muuttuu, mutta -- välttämättä kaikkien ihmisten kohdalla se ei ole nopea se prosessi. Eli se haastaa meidät siihen että meidän täytyy keskustella asioista ja ottaa näitä pedagogisia asioita säännöllisesti esille--.” (J)

Työntekijän toimijuus muutoksen toteuttamisessa näkyy lastentarhanopettajan lainauksessa. Hänen näkemyksensä mukaan työntekijän tulisi olla kriittinen omaa työtään kohtaan ja avoin kehittämiselle. Toisaalta työntekijällä on mahdollisuus tarkastella kriittisesti myös muutosta: onko muutos ylipäänsä tarpeellinen tai voiko sitä soveltaa tarkoituksenmukaisemmaksi.

“Kaikista tärkeintä on säilyttää sellainen tietynlainen avoimuus ja tavallaan löytää sellainen... Päiväkotimailma muuttuu, niin tavallaan löytää semmoinen tietynlainen oma tapa tehdä töitä, mutta myös säilyttää sellainen kriittisyys omaa työtänsä kohtaan. Että ainahan voi kehittää ja mennä eteenpäin ja olla avoin, mutta myös tiettyssä tavassa, tiettyssä tilanteessa lyödä myös sitä jarrua, että ‘onko tämä tämmöinen muutos tarpeen’. Tai sitten se että ‘ok, siitä [muutoksesta] voi saada hyviä ideoita’ ja tavallaan muokata siitä.” (LTO)

Johtaja näkee työntekijöissä uudistusmielisyyttä, joka viittaa motivaatioon työn kehittämiseksi. Kyseessä on sekä “haluta” että “osata” -modaliteetit; työntekijöiden halu omaksua uusia toimintatapoja on yhteydessä oman osaamisen kehittämiseen. Kuitenkin kehittämismyönteistä työtettä voi rajoittaa työntekijän aiemmin muodostetut näkemykset toimintatavoista.

“Kyllä mä sanoisin, että kasvattajien yksilöinä toiminnassa huomaa sellaisia perinteisiä tapoja--. Ollaan uudistusmielisiä ja opetellaan uutta, mutta sitten huomaa, että joissakin asioissa saattaa tulla niitä omia näkemyksiä, että sen eteen tehdään kyllä työtä.” (J)

Perinteisyys, aiemmin opitut käytännöt ja periaatteet nähtiin kuitenkin myönteisessäkin mielessä. Tutkittavat kokivat päiväkotien toimintakulttuurissa mahdollisuuden ehdottaa toimintaan aiemmista työpaikoista tuttuja käytäntöjä. Tässä on kyse “voida” -modaliteetista, joka viittaa

siihen, kuinka tilannetekijät avaavat toiminnalle uusia mahdollisuuksia. Tässä tapauksessa työtoverien avoimuus ottaa ehdotuksia vastaan luo työntekijälle mahdollisuuden rikastuttaa toimintaa.

“Ja tietenkin itsellä oli aluksi just se, että oppii tähän toimintakulttuuriin ja omaksuu sen. Ja nyt huomaa, kun on ollut kauemmin [samassa paikassa töissä], niin nyt itsekin on ruvennut hoksamaan, että ‘hei voitaisiinko tehdä näin’, ja sitten kun on ehdottanut jotain, niin on ollut mukava, että työkaverit on ottanut sen vastaan ja kuunnellut.” (LTO)

“Varmaan just yhteisissä jutuissa [näky työntekijöiden työtausta], että joku sanoo että ‘joo heillä tehtiin jossain tällä ja tällä tavalla, että toimisiko tämä meillä, tai että no me ollaan tehty tämä aina näin’.” (LTO)

Aiemmin hankittujen toimintatapojen hyödyllisyys näkyi aineistossa myös “osata” -modaliteetin kautta. Ideoiden jakaminen yhteisessä toiminnassa lisää muiden työntekijöiden ammatillista osaamista. Uusien ideoiden kokeilu vaatii kuitenkin rohkeutta, jonka taustalla on “haluta” -modaliteetti. Siihen liittyvä motivaatio ja tavoitehakuisuus näkyvät pyrkimyksenä kokeilla uutta epävarmuudesta huolimatta.

“Sitä sitten tavallaan pyöritellään ja mietitään ja... - ‘hei me ollaan tehty edellisessä päiväkodissa, kokeiltiin tämmöistä tapaa tehdä ja toimia’, että sieltähän ne tulee ne ideat. Mutta se vaatii meiltä ihan hirvittävän paljon sitä, että uskalletaan ihan oikeasti lähteä kokeilemaan ja tekemään.” (LTO)

Perinteisyys näkyi päiväkotien toimintakulttuureissa yhteisten perinteiden muodossa. Molemmat tutkimuspäiväkodit ovat suhteellisen uusia yksiköitä, mutta joitain yhteisiä perinteitä oli jo muodostunut. Perinteiksi valikoituvatkin sellaiset toiminnot, jotka koetaan mukavina; tämä viittaa tuntemisen modaliteettiin. Toisaalta perinteiden muodostaminen vaatii aktiivista yhteistä työtä, missä on kyse haluamisesta ja päämäärätietoisuudesta eli “haluta” -modaliteetista.

“Ja varsinaisia perinteitä toiminnassa... Niin kyllä meillä on jo tiettyjä asioita muodostunut, mitä mielellään tehdään --.” (J)

“Nyt pikkuhiljaa ehkä alkaa sellaisia jotain juttuja [perinteitä] humpsahtelemaan tänne, vanhempain-, isovanhempienjuhlaa ja tietysti joulujuhlat ja kevätjuhlat ja... Se ollaan hoksattu, että nekin vaatii työtä. Sekin vaatii sellaista, että ‘hei, mietitäänpä että mitkä on ne meidän perinteet’.” (LTO)

7.2 Työkulttuuri päiväkodissa

Tässä luvussa toimijuutta tarkastellaan työkulttuurin näkökulmasta. Työkulttuuri sisältää työnkuvan ja yhteistyökäytännöt sekä kollegiaalisuuden merkityksenannot.

7.2.1 Työnkuva ja yhteistyökäytännöt

Varhaiskasvatustyö on luonteeltaan yhteisöllistä työtä, ja siksi ammattikasvattajilta vaaditaan yhteistyöosaamista (Nummenmaa & Karila, 2011, 18). Lastentarhanopettajalla on päiväkodin lapsiryhmän henkilöstön tiiminvetäjän rooli, ja lisäksi hän vastaa ryhmän pedagogiikasta ja toiminnan sisällöistä (Heinonen ym., 2016, 82). Tutkimuksessamme lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien näkemykset oman ja toisen ammattikunnan rooleista erosivatkin tämän osalta selkeästi. Lastenhoitajat kuvasivat rooliaan ensisijaisesti lasten psyykkisen ja fyysisen turvallisuuden luojana.

“Päätehtävähän on olla lasten kanssa. Olla läsnä siinä arjessa ja huolehtia siitä, että lapsella on hyvä hoito ja opetus ja kasvatus. Niin, olla läsnä siinä.” (LH)

“Pääasiassa huolehdin lasten perushoidosta. Olen arjen tukipilarina lapsille, autan ja hoivaan ja huolehdin, annan sylin johon tulla ja pyyhin kyyneleet tarvittaessa. Olen kyllä tehnyt paljon opetustyötäkin tänä eskarikautena.” (LH)

Perustehtävän lisäksi lastenhoitajat kertoivat osallistuvansa pedagogisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Vastauksista ilmeni, että selvin ero ammattikuntien tehtävien välillä oli

pedagoginen vastuu, jota lastenhoitajilla ei ole. Pedagoginen vastuu lastentarhanopettajien työnkuvaan kuuluvana velvollisuutena kuvaa täytymisen modaliteettia.

“Suunnittelen toimintaa yhdessä työparien kanssa sekä olen yksi kasvattajista. Roolini eroaa lastentarhanopettajan tehtävistä siten, ettei minulla ole pedagogista vastuuta. Tärkein työtehtävä on kohdata lapset ja perheet aidosti, lämmöllä sekä tasavertaisesti.” (LH)

“--tietenkin pitää myös muistaa se, että lastentarhanopettajalle kuuluu se suunnittelu-aika ja näin että se on kuitenkin se pedagoginen vastuu meillä, että sitä ei passaa unohtaa.” (LTO)

Vaikka lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien työnkuvat poikkesivat toisistaan, tutkittavat kuvasivat käytännön työtä yhteisenä toimintana, jossa kaikki osallistuvat suunnitteluun ja toteutukseen. Tämä ilmenee erityisesti seuraavasta lainauksesta, jossa tutkittava kuvaa ensin lastentarhanopettajien vastuuta täytymisen modaliteettina. Seuraavaksi hän kuitenkin korostaa lastenhoitajan mukaanottamista suunnitteluun ja toteutukseen. Silti hän palaa uudelleen pedagogisen vastuun teemaan.

“Meillä eskariopettaja vetää ja me tehdään sitten, me ollaan työparin kanssa tavallaan myös jaettu niitä, että miten tehdään, esimerkiksi vaikka eskaritehtävät, ja sitten lastentarhanopettaja on kuitenkin siinä. Totta kai tiimihän me ollaan, ei me ketään suljeta tiimistä ulos tai muuta, ja yhdessä tehdään sitä työtä, mutta tavallaan se on meidän vastuulla se rungon kattaminen, että sieltä tulee otettua. Yhdessä siis katsotaan se.” (LTO)

Lastenhoitajan näkökulmasta työn yhteinen luonne ja osallistuminen suunnitteluun ja toteutukseen liittyy kokemukseen vaikutusmahdollisuuksista. Toimijuuden mallissa kyse on voimisen modaliteetista. Osallistuminen suunnitteluun avaa lastenhoitajalle mahdollisuuden tehdä omia ehdotuksia ja vaikuttaa näin tulevaan toimintaan ja sitä kautta omaan työhönsä.

“Yhdessä me toki tiimissä aina suunnitellaan. En koe yhtään, että ei saisi vaikuttaa tai ehdottaa jotain omia juttuja. Että tosi paljon yhdessä suunnitellaan, kerran viikossa suunnitellaan yhdessä,

mutta jatkuvasti arvioidaan ja mietitään että missä mennään, ja mitä juttuja ois kiva ottaa vielä. Niin että on semmoinen olo, että saa vaikuttaa.” (LH)

Pedagogiikan painottuminen lastentarhanopettajien koulutuksessa ilmenee pyrkimyksenä järjestää lapsen päiväkotipäivä hänen kokonaisvaltaista oppimistaan tukevaksi. Oman toiminnan pedagogisuuden tavoittelu ilmentää toimijuuden päämäärähakuisuutta, eli kyseessä on “haluta”-modaliteetti.

“Kyllä sitä itse pyrkii aina joka päivä siihen, että se olisi aina se pedagoginen idea siinä omassa toiminnassa. Itse pyrkii siihen, että se kokonaisvaltaisesti tukisi lapsen kasvua ja kehitystä ja oppimista, ja loisi joka päivä selkeän kuvan lapselle siitä päivästä.” (LTO)

Heinosen ja kumppaneiden (2016, 82) mukaan lastentarhanopettajan tulee hyödyntää yhteistyössä muiden työntekijöiden kanssa koko tiimin osaamista laadukkaana varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi. Tutkimuksessamme tämä ilmeni laaja-alaisen osaamisen eri sisältöalueiden erilaisena painottumisena työntekijöiden toiminnassa. Omien vahvuuksien hyödyntäminen yhtäältä mahdollistaa työntekijöille itsensä toteuttamista, ja toisaalta se monipuolistaa ryhmän toimintaa. Siten siihen liittyy voimisen lisäksi osaamisen modaliteetti, kun yksittäinen työntekijä lisää ryhmän yhteistä osaamista.

“Tietyt jutut ottaa opettajat, ja sitten yhdessä me sovitaan ne pienryhmätoiminnot, että mitä siinä otetaan. Että itsellä on se draama vahvana ja liikunta on vahvana, että olen saanut tehdä kyllä niitä niitä juttuja mistä tykkää.” (LH)

“Ja sitten ollaan yhdessäkin voitu miettiä omiakin vahvuuksia. Että itse olen tykännyt musiikki-jutuista, niin olen voinut niitä sitten tuoda lisää tähän.” (LTO)

Työyhteisön erilaiset palaverit kuvasivat aineistossa yhteistyön konkreettisia muotoja. Tärkein näistä oli viikoittainen tiimipalaveri, johon osallistuvat kaikki yhden lapsiryhmän työntekijät. Tiimipalaverin merkittävyyttä korostaa johtajan lainaus. Siitä ilmenee, kuinka tiimipalaverit

priorisoidaan muita palavereja korkeammalle: kiireisissäkin olosuhteissa tiimipalaverien toteutumisesta on pidettävä kiinni.

“--meillä on tunti laskettu tänne, että voidaan talossa suunnitella yhdessä tiimin kanssa--.” (LTO)

“-- tässä päivän aikana, keskellä päivää, se ei ole helppoa löytää yhteisiä palaveriaikoja, koska jokaisella tiimillä pitää kuitenkin olla viikolla aina se tunti yhteistä aikaa, ja ne on kuitenkin toimittava.” (J)

Tiimipalavereissa käydään läpi lapsiryhmän asioita. Tutkimuspäiväkotiemme tiimipalavereissa yhteistyön merkitys korostui, sillä jokaisen työntekijän panos huomioitiin tiimissä. Yksittäinen työntekijä pystyi vaikuttamaan oman ryhmän lisäksi koko talon asioihin, sillä talon palavereissa oli mahdollista esittää omia mielipiteitä. Tämä oli kuitenkin riippuvainen työntekijän psyykkisestä kykenemisestä: oman näkemyksen esiintuomista saattaa haastaa itsestä lähtöisin olevat rajoitteet kuten uskalluksen puuttuminen.

“Sitten kun me niitä lasten esiopseja tehdään, niin ne tiimipalaverit on sitä, että heitellään ja käydään paljon lasten asioita läpi. Meillä on lapsilla haasteita, niin sitten tiimeissä käydään niitä läpi, ja siellä otetaan kaikkien huomiot, merkitään ylös.” (LTO)

“Koko talon palaverit ja tiimit toimivat hyvin, mielipidettä saa esittää ja keskustelumahdollisuuksia asioista on.” (LH)

“Me pidetään koko päiväkodin kaikkien ryhmien yhteinen viikkopalaveri, että joka ryhmästä aina yksi osallistuu joka viikko. -- Ne olen kyllä kokenut tosi toimiviksi. Ja ne on myös sellaisia mahdollisuuksia, missä sitten... Ja onhan se itsestäkin kiinni, että uskaltaa välillä sanoa.” (LTO)

Talopalavereissa johtajan rooli oli mahdollistaa työntekijöille omien näkemysten ja kysymysten esiintuominen. Tällöin johtajan toiminnan myötä työntekijöiden voimisen modaliteetti lisääntyy.

“Just ne päiväkodin yhteiset talopalaverit, siinä johtaja nostaa esiin sellaisia asioita, että ollaanko mietitty tai kysyy sitten, voi kertoa jostain asiasta jos on. Että kuitenkin tuntuu, että on mahdollisuus kuitenkin sanoa niitä asioita.” (LTO)

7.2.2 Kollegiaalisuuden merkityksenantoja

Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen ovat Karilan ja Nummenmaan (2011, 17) mukaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskeisimpiä osaamisalueita. Työntekijöiden välisiin suhteisiin liitettiin tutkimuksessamme monia erilaisia merkityksenantoja ja toimijuuden näkökulmia. Viitalan (2008) mukaan kokemus kuulluksi tulemisesta kertoo kehittyneestä keskustelukulttuurista. Oleellista on, että jokainen voi ilmaista näkemyksensä. (Viitala, 2008, 278.) Tämä tuli vahvasti esille aineistossamme. Molempien päiväkotien keskustelukulttuurit koettiin toimivina. Hyvään keskustelukulttuuriin liitettiin kokemuksia kuulluksi tulemisesta, palautteenannosta ja kannustuksesta. Myös Halttusen (2009, 84) tutkimuksessa korostui työtoverien merkitys palautteenantajana. Aineistossamme keskustelu työtoverin kanssa mahdollisti työntekijää vaivanneen tilanteen käsittelyn, mikä kuvaa “voida”-modaliteettia. Muiden työntekijöiden kannustus ja palautteenanto oli yhteydessä kahteen modaliteettiin: niihin liitettiin positiivisia tunteita (tunteminen), ja ne motivoivat työntekijää hänen omassa työssään (haluaminen).

“Mielestäni minua kuunnellaan niin työkaveri- kuin esimiestasollakin.” (LH)

“-- olen huomannut, että meidän ryhmässä on semmoinen hyvä keskustelukulttuuri, että jos on jotain asioita, jotka on itseä vaivannut, jotkut tilanteet, niin sitten voi työkaverin kanssa keskustella. Ja saa myös niiltäkin palautetta, että se on välillä ihan kiva kun joku sanoo, että ‘hei tuopa meni hienosti’ tai sillä tavalla. Ja sitten itsekin pyrkii muistamaan, aina miettimään niitä hetkiä sitten.” (LTO)

“Muiden työntekijöiden tuki ja kannustus ovat tärkeitä motivaattoreita.” (LH)

“--tuetaan toisiamme ja myös saadaan palautetta toisiltamme ja käydään keskustelua.” (LTO)

Kaksi lastenhoitajaa koki positiivisten tunteiden liittyvän vapauteen tuoda esiin ja toteuttaa omia ideoita. Kyseessä on sekä tuntemisen (antaa hyvää mieltä) että voimisen modaliteetti (saa tuoda ideoita vapaasti). Taustalla oli kokemus siitä, että työtoverit luottivat työntekijän ammatitaitoon ja arvostivat sitä.

”Myös se, että saa tehdä omia ideoita vapaasti lasten kanssa antaa hyvää mieltä ja tunteen, että on arvostettu tiimin jäsen.” (LH)

“Työyhteisössä koen, että minuun luotetaan ja saan tuoda ideoitani vapaasti.” (LH)

Kollegiaalisuus ilmeni aineistossa joustavuutena. Oma toimintaa oltiin valmiita muokkamaan työtoverien hyväksi. Toisaalta työtovereita kohtaan asetettiin odotuksia. Nämä ilmentävät toimijan arvonantoja, eli kyse on tuntemisen modaliteetista.

“Kaveria ei tavallaan halua jättää yksin. Että sillä tavalla yhdessä tehdään -- ne on siis häilyvät ne rajat, että kyllä autetaan naapuriryhmiä--.” (LTO)

“Just omilta työkavereilta odottaa sitä, että tehdään yhteistyössä, ja jokainen tekee ne asiat, mitä on yhdessä sovittu että tehdään.” (LTO)

Työntekijöiden välisissä suhteissa on kyse myös täytymisen modaliteetista, sillä ammatillisessa kontekstissa työntekijän on pystyttävä yhteistyöhön kaikkien työtoverien kanssa.

“Se varmaan, kun joka vuosi on sitten erilainen tiimi, että minkälainen tiimi siinä on, siis mehän ollaan ihmisiä, että miten ne... Vaikka tässähan pitää tavallaan olla ammattilainen ja kaikkien kanssa, ei voi sanoa että en tule toimeen jonkun kanssa, vaan siinä on vaan sovittava ne [erimielisyydet].” (LH)

Tiimityön merkitys liittyi osaltaan työssä jaksamiseen. Omassa tiimissä pystyttiin yhdessä käsittelemään haasteita ja purkamaan tunteita. Taustalla oli tietoisuus omasta rajallisuudesta. Asioiden yhteinen käsitteleminen nähtiin välttämättömyytenä ja siihen tuli opetella.

“Ja sitten tiimissä on hirveän tärkeä, kun on se tiimipalaveri niin se on se, missä pystytään, että pitää oppia siihen että puhutaan niistä vaikeistakin asioista. Ja osataan sanoa että minua väsyttää tai minua ärsyttää, tai minulla kaatuu nyt työt päälle. Täytyy oppia, ei me olla mitään ihan oikeasti mitään, että me pystyttäisiin hallitsemaan aina...” (LTO)

7.3 Johtajuus päiväkotiyhteisössä

Johtajuus päiväkotiyhteisössä on jaettu kolmeen alateemaan: johtajan vastuu ja tehtävät, osaamisen kehittäminen sekä johtajan merkitys työhyvinvoinnille.

7.3.1 Johtajan vastuu ja tehtävät

Johtajan tehtäväkuva muodostuu puitteiden luomisesta henkilöstölle varhaiskasvatuksen kehittämiseen, lapsiryhmän toiminnan valmisteluun, suunnitteluun ja arviointiin sekä eri tahojen kanssa tehtävään yhteistyöhön (Heinonen ym., 2016, 61). Aineistossamme ilmeni, että työntekijät odottavat johtajan mahdollistavan heille työtehtävien toteuttamisen laadukkaasti. Toisaalta työntekijät tunnistivat johtajan myös vaativan heiltä tasokasta työntekoa. Sekä johtajien että työntekijöiden odotukset toisiaan kohtaan kuvaavat “täytyä”-modaliteetin velvollisuuksia. Tämä odotusten kaksisuuntaisuus kiteytyy laadukkaasti varhaiskasvatuksen takaamisessa perheille: johtaja sekä mahdollistaa työntekijöille hyvät puitteet työlle että vaatii heiltä työn laadukasta toteuttamista.

“Hoiva, huolenpito ja opetus eli lapset on lastentarhanopettajan tärkein työtehtävä, ja johdon tehtävä on mahdollistaa tämä.” (LTO)

“Koen, että esimies on pedagoginen johtaja, joka vaatii meiltä... Tavallaan meiltä vaaditaan se, että miten me toimitaan ja miten me tehdään asiat kunnolla.” (LTO)

“Johtajana tehtäväni työyhteisössä on taata laadukas varhaiskasvatus sekä esi- ja alkuopetus perheille.” (J)

Toinen johtajista kuvaa, kuinka laadukkaan varhaiskasvatuksen vaatiminen työntekijöiltä edellyttää tilaisuuksia yhteiselle keskustelulle. Kyseessä on johtajan pyrkimys toimia pedagogisena johtajana, mikä kuvaa haluamisen modaaliteettia. Toisaalta päiväkodin johtajalta edellytetään pedagogista johtajuutta, jolloin se voidaan nähdä osoituksena työnkuvaan kuuluvana velvollisuutena. Tämä ilmentää täytymisen modaaliteettia.

Käytännössä johtajan pyrkimystä toimia pedagogisena johtajana yhteisten keskustelujen avulla rajoittaa heikko voimien modaaliteetti. “Voida”-modaaliteetti viittaa tilannekohtaisiin mahdollisuuksiin ja vaihtoehtoihin, joka näkyy konkreettisesti haasteena löytää aikaa yhteiselle keskustelulle.

“Ja sitten on tietenkin tämä pedagoginen johtaminen, että nyt meillä on tulossa ihan näistä pedagogiikan asioista työiltä. Sekin vaatii tosiaan töitä, että päästäisiin keskustelemaan aina asioista. Että se on aika haastavaa löytää noita yhteisiä palaveriaikoja.” (J)

Päiväkodin johtajalla on vastuu siitä, että hänen johtamansa päiväkodin varhaiskasvatus on lain ja asetusten mukaista (Heinonen ym., 2016, 71). Johtaja on siis päävastuussa päiväkodissa toteutettavasta varhaiskasvatuksesta. Sekä toinen johtaja että yksi lastentarhanopettajista nostavat esiin kuitenkin myös työntekijän vastuun omasta työstä.

“Minun tärkein tehtävä on saada tämä homma toimimaan. Että joka yksityiskohtaanhan minun ei tarvitse puuttua, mutta kuitenkin vastuu loppujen lopuksi tulee minulle.” (J)

“Johtajalla on päävastuu talon toiminnasta ja turvallisuudesta. Toki jokainen meistä olemme myös vastuussa asioista.” (LTO)

Johtajan vastuuseen liittyi velvollisuus päätöksenteosta. Toinen johtajista ilmaisi kokemuksensa siitä, kuinka työntekijät odottavat häneltä valmiutta tehdä päätöksiä. Johtaja joutuu työsääntönsä tekemään ikäviäkin päätöksiä. Johtajan näkökulmasta kyse on pyrkimyksestä huomioida päätöksenteossa asioiden eri puolet (“haluta”-modaliteetti), mihin työntekijä liittyy tunteen reilusta johtajuudesta (“tuntea”-modaliteetti).

“Mutta sitten on tietenkin paljon asioita, joista joudun ottamaan vastuun ja tekemään sen päätöksen, minulta odotetaan sitä. Että kovin päättämätönkään ei voi olla. Siinä kärsii tavallaan se johtajan uskottavuus, jos ei pysty tekemään päätöksiä. Mutta mä yritän tehdä ne hyvin harkiten ja asioita eri puolilta katsoen. Että niitä ikäviä päätöksiäkin joutuu tekemään. (J)

“Johtajan pitää johtaa, rohkeasti mutta reilusti.” (LTO)

Hyvän johtajan perusominaisuuksina on ajateltu olevan luottamuksellisuus ja alaisten tukeminen, joka Rouvisen (2007) tutkimuksessa liitettiin johtajan helposti lähestyttävyyteen (Rouvinen, 2007, 147). Myös tutkimuksessamme työntekijät kokivat johtajan tavoitettavissa olevana. Samoin toinen johtaja ilmaisi pyrkimyksensä olla helposti lähestyttävä.

“Se, että jokainen voi tuosta ovesta tulla tänne minun tykö niitä asioita toimittamaan. Että mä olen helposti lähestyttävä, ja sitten että mä kuuntelen ihmisiä.” (J)

“Ja itse kokee sen [johtajan merkityksen työyhteisössä] tärkeyden, että pystyy tavallaan luottamaan sun omaan esimieheen. -- itse olen ikionnellinen, että on tommoinen pedagoginen johtaja. Ja sitten mä tiedän kanssa, että meidän johtajalla on niin vahva kenttäkokemus, -- on tehnyt tätä työtä ja on nähnyt myös kaikki nämä murrosvaiheet, ja pystytään puhumaan tavallaan sillä samalla kielellä.” (LTO)

Edeltävässä sitaatissa toimivan vuorovaikutuksen kokemukseen johtajan ja työntekijän välillä liitettiin se, että johtaja tuntee työntekijöiden perusarjen hyvin. Tämä on havaittu aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Halttunen, 2009, 125). Yleisesti tavoitettavissa olevan johtajan teemassa

on kyse työntekijöiden tuntemisen modaliteetista. Seuraavassa sitaatissa ilmenee, kuinka lastenhoitaja arvostaa johtajan taitoa löytää aikaa ihmisten kohtaamiselle ajanpuutteesta huolimatta.

“Että on oikeasti semmoinen tunne että johtaja kuuntelee, vaikka sen omakin työtaakka ja se työ määrä on aivan valtava-- . Mutta se, että löytää kuitenkin siihen ihmisten kohtaamiselle ja juttelelulle, keskustelulle tilaa, niin se on kyllä aika mahtava juttu.” (LH)

Molemmissa päiväkodeissa johtajan vastuuta ja tehtäviä jaettiin. Johtajuuden jakaminen voi Ropon (2005) mukaan liittyä tehtävien ja vastuun jakamiseen tai toisaalta yhteistä tekemistä painottavaan prosessiin. (Ropo, 2005, 19-20.) Tutkimuspäiväkodeissämme johtajuuden jakaminen ilmeni selkeimmin varajohtajuuden muodossa. Varajohtajilla oli omat vastualueensa ja työtehtävänsä, kuten sijaisten hankinta ja työvuorojen suunnittelu. Molemmissa päiväkodeissa myös työntekijät osallistuivat johtamiseen eri vastualueilla.

Toisen päiväkodin johtaja kuvasi vastuun ja työtehtävien jakautumista varajohtajalle omana pyrkimyksenään hajauttaa tehtäviä, mikä viittaa “haluta” -modaliteetin päämäärähakuisuuteen.

“Töitä on jaettu varajohtajille. Kaikilla selkeä työnkuva ja tehtävät.” (LH)

“Kyllä mä sitä vastuuta tietenkin yritän vähän hajottaa. -- meillähän on sillä lailla selkeä että varajohtaja on lastentarhanopettaja, jolla on muun muassa osa työvuorosuunnittelun teosta -- Ne [työvuorosuunnittelu ja muita työtehtäviä] on selkeät varajohtajan työt--.” (J)

Johtajuuden jakautuminen ilmeni työtehtävien lisäksi henkilökunnan ja johtajien välisissä suhteissa. Alla olevan esimerkin mukaisesti selkeänä nähty töiden jakaminen koettiin hyväksi, sillä silloin työntekijä tiesi, kehen ottaa yhteyttä asiansa tiimoilta. Eräs lastentarhanopettaja kuvasi myös, kuinka varajohtajaan oltiin yhteydessä lähinnä hänen vastualueeseensa kuuluvien tehtävien suhteen, kun muissa tapauksissa yhteyttä otettiin johtajaan.

“Johtajuutta on jaettu. Työvuorolistat, sijaisasiat yms. on jaettu toisille henkilöille. On hyvä että töitä on jaettu. Se helpottaa kaikkia, tietää heti kehen ottaa yhteyttä missäkin asiassa.” (LH)

“-- [Varajohtaja] suunnittelee enemmän niitä työaikamuutoksia. Että niitä voi sitten sanoa hänelle, mutta sitten muuten ollaan päiväkodin johtajaan [yhteydessä].” (LTO)

Lisäksi toinen tutkimukseen osallistuneista johtajista näki henkilöjohtamisen varajohtajan tehtävänä silloin, kun hän itse oli muualla. Johtaja kuvasi vastuun jakamista omana pyrkimyksenään hajauttaa tehtäviä muille, mikä kuvastaa haluamisen modaliteetin tavoitehakuisuutta.

“--ja sitten minun poissa ollessa -- varajohtaja vastaa sitten tietyllä tavalla siitä johtajuudesta täällä.” (J)

Toisaalta johtaja koki tekevänsä suuren osan töistä itse, koska näki ryhmässä työskentelevän varajohtajan tilanteen kiireisenä. Tämä voidaan tulkita johtajan kokemuksena varajohtajan heikentyneestä “voida”-modaliteetista, mikä osaltaan vaikutti hänen omaan toimintaansa.

“Mutta hirveän paljon mä kuitenkin teen, koska mä tiedän, että varajohtajalla on paljon työtä ryhmässä, niin mä teen sitten myöskin tätä sijaisten hankintaa ja tällaista.” (J)

Yksi tutkituista lastenhoitajista liitti ajanpuutteen ja työtehtävien paljouden myös johtajan työhön. Hän ilmaisi johtotehtävien hajauttamisen olevan välttämätöntä (täytymisen modaliteetti). Tähän kokemukseen liittyi johtamisen jakautuminen varajohtajan lisäksi itse työntekijöille niissä tilanteissa, kun se oli mahdollista.

“Siinä [johtajan työssä] on pakko delegoida---. Että jos me joka pikkuasian kanssa soitetaan johtajalle ja näin, niin se ei vaan toimi --. Että se on pakko tavallaan valtuuttaa myös tiimivastaavaa [varajohtaja]. Ja siinäkin on ne omat haasteensa, kun se on ryhmässä, että se ei voi vaan lähteä sieltä tuokion keskeltä että ‘minäpä menen’ ja siinä seitsemän lasta jää odottamaan.” (LH)

Työntekijöiden osallistuminen johtamiseen ilmeni usealla tavalla. Toisessa päiväkodissa se ilmeni muun muassa johtajan pyrkimyksenä tuoda asioita yhteiseen keskusteluun (johtajan “haluta”-modaliteetti). Työntekijöillä oli päätöksentekovaltaa arjessa erityisesti lapsiryhmään liittyvissä asioissa. Tämä perustui johtajan arviointiin siitä, että työntekijät tunsivat lapset ja ryhmät paremmin. Johtajan kokemuksen ja toiminnan seurauksena työntekijöiden voimisen modaliteetti vahvistui.

“Niin sitä päätöksentekoa täällä, että minähän yritän aina tuoda asiat henkilökunnalle mietittäväksi ja keskusteltavaksi palaverihinkin, mutta sitten on asioita -- annan päättää sellaisista asioista, joita he paremmin tietää, ja kun tuntevat lapset ja lapsiryhmän toiminnan.” (J)

Työntekijöiden päätösvalta ilmaisi siis voimisen modaliteettia ja se liittyi poikkeuksellisiin tilanteisiin ja niiden myötä aukeaviin mahdollisuuksiin. Esimerkiksi työntekijän ollessa poissa toiset työntekijät sovittelivat työvuorot itsenäisesti. Heillä oli kuitenkin velvollisuus ilmoittaa tästä johtajalle.

“Mutta se tosiaan se jaettu johtajuus, että tietyt asiat sovitaan, että näistä te voitte päättää itse. Esimerkiksi pienet työvuoromuutokset ja semmoiset, että saatte sitten pohtia tiimissä. Että jos joku [on] pois niin toki ilmoitetaan johtajalle, mutta että saadaan sumplia ne työvuorot sillä tavalla, että se arki pyörii ja se on turvallista, lasten on turvallista siellä olla. Että se on niin kuin pakko olla varmaan tänä päivänä.” (LH)

7.3.2 Osaamisen kehittäminen

Osaamisen kehittämisen tulisi olla yksi johtamisen kohteista (Viitala, 2008, 23). Aineistossa ilmeni, että molempien päiväkotien johtajat kannustivat työntekijöitä osaamisen kehittämiseen usealla eri tavalla. Johtaja muun muassa lisää koko työyhteisön “osata”-modaliteettia tuomalla yhteiseen toimintaan uusia periaatteita ja toimintatapoja.

“Johtaja tuo työpaikalle ideoita ja uusia toimintamalleja ja -tapoja, mitä on vierailuillaan nähnyt ja kuullut.” (LH)

Tärkein johtajan tapa edistää työntekijöiden osaamista oli kuitenkin lisäkouluttautuminen, jonka sekä johtajat että työntekijät kokivat tärkeänä. Työntekijöiden tulisikin kehittää omaa osaamistaan, jotta se olisi ajan tasalla; johtajan vastuulla on mahdollistaa tämä (Viitala, 2008, 23). Koulutusten avulla työntekijät lisäävät työpaikan yhteistä osaamista. Toisaalta kyseessä on työntekijän velvollisuus, mikä viittaa täytymisen modaliteettiin.

“Johtaja tarjoaa mahdollisuuksia osallistua koulutuksiin.” (LH)

“Tuen työntekijöiden osaamisen kehittämistä mahdollistamalla koulutuksiin osallistumista. Tiimin jäsenten tehtävänä on perehtyä aiheeseen ja tuoda arkeen toimivia käytänteitä kaikille työntekijöille.” (J)

Työntekijöiden osallistumista lisäkoulutuksiin rajoittaa kuitenkin kiireinen arki, mikä viittaa voimisen modaliteetin heikentymiseen. Lisäksi toisen johtajan ja erään lastenhoitajan mukaan kaikki työntekijät eivät myöskään ole yhtä kiinnostuneita lisäkoulutusmahdollisuuksista kuin toiset. Vähäinen motivaatio viittaa puolestaan “haluta”-modaliteetin puuttumiseen. Haluaminen ilmenee kuitenkin sekä johtajan että tiimin pyrkimyksissä mahdollistaa työntekijöiden arjesta irrottautuminen koulutuksiin osallistumista varten.

“-- olen yrittänyt täällä päiväkodissakin markkinoida, että menkää koulutuksiin, ja osa porukasta on aina menossa ja osa ei sitten kauhean innokkaasti. Mä ymmärrän, että ne ei välttämättä kaikki halua lähteä, kun tuntuu, että se on hankala irrottautua sieltä ryhmästä, mutta se pyritään aina järjestämään.” (J)

“--johtaja aina heittää -- kuka haluaa mennä siihen koulutukseen ja näin. Koen kyllä, että aika kivasti oon päässyt ainakin itse koulutukseen ja johtaja kannustaa siihen. Että tokihan siinä on omat järjestelynsä, että työvuorot saa järjestettyä. Että myös tiimissä sitten sovitaan että vuorotellaan. Ja jotkut ovat enemmän kiinnostuneita lisäkoulutuksesta, jotkut vähemmän. Mutta aika

hyvin on päässyt ja johtaja kyllä kannustaa siihen, että osallistutaan koulutuksiin ja ylläpidetään sitä osaamista ja ammattitaitoa.” (LH)

Lisäksi yksi lastentarhanopettajista koki, että johtaja pyrki takaamaan kaikkien työntekijöiden yhdenvertaisen mahdollisuuden osallistua koulutuksiin. Keskisen (2000, 150) mukaan kaikilla työntekijöillä tulisikin olla tasavertaiset mahdollisuudet uuden opetteluun. Koska osallistuminen koulutukseen kesken työpäivän vaikutti tiimin muihin työntekijöihin, oli tilanteista sovittava yhdessä. Tämä aiheutti työntekijässä tunteen siitä, viitsikö hän vaivata asialla tiimin muita työntekijöitä. Siten tuntemisen modaaliteetti voi olla koulutuksiin osallistumista rajoittava tekijä.

“Johtaja kannustaa siihen, että menkää koulutuksiin. -- Että enempi sitten me ollaan niin tunnollisia, että heti aletaan laskemaan, että ei kun minulla on se työvuoro, että viitsinkö mä pyytää työkaverilta, että voinko mennä siihen koulutukseen. Ja sitten johtaja taas on pyrkinyt olemaan siinä aika tasavertainen, että ‘ok, nyt on sun vuoro päästä koulutukseen’.” (LTO)

Johtaja tuki työntekijöiden osaamisen kehittämistä myös kahdenkeskisissä tapaamisissa kuten kehityskeskusteluissa. Kehityskeskusteluissa asioista voidaan puhua kahden kesken ja luottamuksellisesti. Niissä osapuolilla on aikaa selittää ja kuunnella, ja ne ovat otollisia tilanteita selkeyttää toiminnan tavoitteita. (Viitala, 2008, 344.) Esimerkiksi eräs lastenhoitaja koki, että henkilökohtaisessa keskustelussa johtajan kanssa voidaan kartoittaa työntekijän omaa osaamista ja sen kehittämistä.

“Mä koen, että kehityskeskustelut ovat hyviä, että siinä tulee vähän semmoista henkilökohtaisempaa sitten, että tavoitetta ja missä mennään ja kehittymiseen liittyviä juttuja ja näin...” (LH)

7.3.3 Johtajan merkitys työhyvinvoinnille

Päiväkodin johtajan työ on Heinosen ym. (2016, 73) mukaan vaativaa työtä, johon kuuluu yhtenä osana työhyvinvointijohtaminen. Toinen tutkimukseen osallistuneista johtajista näki työn

kuormittavan työntekijöitä, jolloin hän tulkitsi työntekijöiden kokevan tärkeänä mahdollisuuden avoimuuteen johtajan kanssa käydyissä keskusteluissa (tuntemisen modaliteetti). Johtaja ilmaisi työntekijöiden kykenemisen ja voimisen heikkenemistä suurten lapsiryhmien vuoksi. Siksi hän pyrki lisäämään työntekijöiden motivaatiota eli "haluta"-modaliteettia kannustuksella.

“-- varmaan tässä korostuu tuo henkilöstöhallinto eli semmoinen ihmisten tsemppaaminen näinä aikoina, niiden innostaminen ja niiden kannustaminen, että se on kauhean tärkeää. -- justiin nyt kun ihmiset tuppaa olemaan vähän uupuneita, ja sanotaan, että on isot lapsiryhmät - ja sehän pitää paikkansa että on - niin jotenkin siitä olen saanut palautetta, että he kokevat, että se on johtajassa tärkeää, että mulle voi sanoa vaikka tuntuisi välillä pahalta. Ja mä JOUDUN tekemään sellaisia asioita, joudun ottamaan lisää lapsia, mutta minä sitten kuitenkin ymmärrän, ja he ymmärtävät sen, niin kuin me puolin ja toisin ymmärretään toisiamme että.” (J)

Johtajan ohella myös työntekijät kokivat tärkeänä avoimuuden itsensä ja johtajan välisissä suhteissa. Johtajalle pystyttiin ilmaisemaan, kun runsaan työmäärän suorittaminen kävi erityisen vaikeaksi. Tällöin johtaja tuki työssäjaksamista kehottamalla työntekijöitä laskemaan omaa vaatimustasoa. Osaamisen modaliteetti ilmeni näissä tilanteissa uskona työntekijöiden ammatitaitoon.

“Totta kai aina kunnioitetaan, että hän on meidän esimies, mutta pystyy myös päästämään suusta, että vitsi mua ärsyttää, ja tämä työmäärä välillä kaatuu ja... kun ei EHDI tehdä kaikkea. Niin tavallaan sitten johtajalta tulee se, että ‘nyt rupeatte hei ihan oikeasti perkaamaan sitä työtänne ja tuokaa välillä vähän rimaa alemmas’.” (LTO)

“[Johtaja] oli pitkään kentällä, niin esimiehelle pystyy sanomaan, että näitä [jatkuvasti vaihtuvia käytäntöjä] että nyt tulee ihan liikaa. Niin sitten tavallaan uskaltaa ruveta luomaan-- meillä on niin ammattilaisia täällä KUITENKIN, että ruvetaan tavallaan niidenkin pohjalta luomaan että ‘hei tehdäänpä tästä joku järkevä, yhdistetään näitä ja katsotaanpa’, että tämä toimii varmaan parhaiten niin.” (LTO)

Positiivisen ilmapiirin luominen ja tietoisuus henkilökunnan jaksamisesta nähtiin johtajien työhön kuuluvina velvollisuuksina. Tällöin kyseessä on johtajien “täytyä"-modaliteetti. Toisen

johtajan mukaan työntekijöiden kokemat haasteet eivät kuitenkaan saa vaikuttaa hänen omaan toimijuuteensa.

“Toki esimiehen pitää olla kuulolla henkilökunnan jaksamisen suhteen.” (LTO)

“Tärkeä tehtävä on luoda työyhteisöön positiivinen, toisia kunnioittava ilmapiiri, joka näkyy myös toiminnassa lasten kanssa. Positiivinen ilmapiiri tietysti kannustaa minuakin ja tuo hyvän mielen.” (J)

“Minun työnkuvaani ei saa vaikuttaa työntekijöiden haasteet ja vaikeudet. Tehtäväni on auttaa ja ohjata heitä näissä tilanteissa.” (J)

Toinen johtajista kuvasi keinoja työhyvinvoinnin lisäämiseen niin töissä kuin varsinaisen työajan ulkopuolella. Työilmapiirin kehittämiseksi pidettiin erillisiä työiltoja. Lisäksi työssäjaksamisen edistämiseen pyrittiin mahdollistamalla työntekijöiden voida-modaliteettia: heille annettiin mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi työaikoihinsa. Tämä oli johtajan tavoitehakuista toimintaa, jolla pyrittiin vaikuttamaan työssäjaksamiseen. Taustalla hänellä oli käsitys siitä, että vaikutusmahdollisuuksien lisääminen vaikuttaisi työssäjaksamiseen positiivisesti. Lastenhoitajan sitaatti tukee tätä käsitystä. Johtajan ja lastenhoitajan ilmaisuissa näkyy “tuntea”-modaliiteetti: kokemus vaikutusmahdollisuuksien puuttumisesta vaikuttaa työviihtyvyyteen negatiivisesti. Tunteeseen omasta toimijuudesta liittyykin käsityksiä omista päätöksenteon mahdollisuuksista, päätöksenteon rajoituksista sekä huoli omasta toimijuudesta. Huoli voi ilmetä epävarmuutena omasta kyvystä tehdä päätöksiä tai se voi kummuta yksilön ja ympäristön välisestä suhteesta: onko yksilöllä valtaa päättää tai onko päätöstä ylipäänsä mahdollista toteuttaa. (Gordon, 2005, 115.)

“Ja sitten henkilöstötyöhyvinvoinnin johtaminen, sitä olen tehnyt. Meillä on ollut työiltoja, ihan työilmapiirin kehittämisiltoja, se on sillä tavalla tuottanut tulosta.” (J)

“Ihan heidän [työntekijöiden] henkilökohtaisissa asioissakin yritän antaa sitä joustavuutta, että he pystyvät vaikuttamaan siihen, jossain määrin, milloin saavat vapaata, lomapäiviä ja näin -- että

työaikatoiveita saa esittää, että tulisi sellainen olo, että pystyy vaikuttaa omaan työhön. Se on kuitenkin tärkeää - se on hyvin ikävä, jos tulee sellainen olo että jostakin sanellaan kaikki.” (J)

“Sehän on tosi tärkeää, että viihtyy siinä työpaikassa, kun saa itse vaikuttaa ja käyttää niitä omia vahvoja puolia.” (LH)

7.4 Muutoksen lähtökohdat ja kehittäminen

Tutkimuksessamme ilmeni, että muutosta toimintaan toivat muun muassa päiväkodin ulkopuoliset tekijät kuten asiakirjat. Niiden koettiin tuovan välttämätöntä muutosta, tosin toiminta oli jo osittain niiden mukaista. Toisessa päiväkodissa työstettiin toimintakulttuuria yhdessä pyrki-
myksenä vastata muutosvaatimukseen.

“Ja sittenhän meitä säätelee nämä meidän asiakirjat. Siitähän ne nousee ne asiat että... Tämä päivitetty vasu ja sitten nämä esiopsit, jotka tuli sitten uusina juttuina meille tässä, tai niin kuin vähän uudistettuina, että paljon on samoja juttuja mutta on paljon uutta.” (LH)

“No varmaan nyt viime aikoina aika paljon ne asiakirjat jotka tuli, niin niistä tulee jo aika hyvin muutosta. Että siinä on jo aika iso pala tavallaan purtavana. Että meillä on ollut sitten sitä vasu-työtä, ollaan mietitty, että miten tässä meidän talossa näkyy nämä toimintamallit, toimintakulttuuri ja sitä vasua - meillä on ollut just iltapalaverit, jossa mietittiin koko talon kohdalla että mitkä arvot on meille tärkeitä, että mitkä ovat meidän tavat toimia--.” (LH)

Asiakirjojen lisäksi valtakunnalliset lait ja säädökset nähtiin muutosta tuovina. Asiakirjojen suhteen voidaan nähdä työntekijöiden vapaus vaikuttaa niiden periaatteiden toteuttamiseen, kun taas esimerkiksi laki ryhmäkokojen kasvusta näkyy toiminnassa työntekijästä riippumatta. Kun muutokset eivät viime kädessä olleet kiinni työntekijöiden omasta toiminnasta, niihin liitettiin kokemuksia voimisen ja tuntemisen modaliteeteista. Nämä kokemukset olivat luonteeltaan negatiivisia.

“Siis totta kai, esimerkiksi nämä uudet jutut jotka tulee ulkopuolelta, esimerkiksi tämä tuntipe-
rusteinen maksu, joka vei tosi paljon meidän resursseja ja aikaa, ja se on pois meidän perustyöstä.”
(LH)

Ulkopuolisista tekijöistä erityisesti ryhmäkokojen kasvattaminen liittyi työntekijöiden työssä
jaksamiseen, sillä se lisäsi painetta työn tekemiseen. Kasvaneet ryhmäkoot koettiin siis kuor-
mittavina. Kuormittumisen voidaan tulkita kuvaavan “kyetä” -modaliteettia, jossa on kyse ti-
lannekohtaisesta fyysisestä tai psyykkisestä kykenemisestä.

“Työ on muuttunut hallituksen tekemillä muutoksilla. Lapsiryhmien kokoja kasvatettu. Mieles-
täni varhaiskasvatuksen laatu ei ainakaan parane tällaisilla muutoksilla. Isoissa lapsiryhmissä ai-
kaa menee perushoittoon paljon. Välillä tuntuu, että on hyvä kun saa pidettyä kaikki hengissä
päivän ajan.” (LH)

“AINA on kehitettävää [päiväkodin toiminnassa]. Toki yhteiskunta vetää nyt toisin. Tämän päi-
vän suuret ryhmät johtaa henkilökunnan loppuunpalamiseen.” (LTO)

Lisäksi muutoksen lähtökohta liittyi laajempiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin kuten monikulttuu-
risuuteen ja digitalisaatioon. Nämä vaikuttivat työntekijöiden toimintaan päiväkodeissa. Las-
tenhoitajan mukaan maahanmuuttajalasten määrän lisääntyminen näkyy esimerkiksi suomi toi-
sena kielenä -opetuksen tarpeen lisääntymisenä, mikä taas edellyttää työntekijältä tietotaidon
kasvattamista.

“Ja sitten tämä monikulttuurisuus on lisääntynyt, että sekinhan tuo S2:een ja tällaisia haasteita,
että sekinhan on muutosta, että sekin on opiskeltava asia.”(LH)

Yksi tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista kuvasi tieto- ja viestintäteknologian
asemaa ryhmänsä toiminnassa. Hän näki tieto- ja viestintäteknologian sisällyttämisen toimin-
taan velvoittavana. Hän painotti kuitenkin TVT:n käytön pedagogisuutta. Varhaiskasvatus-
suunnitelman perusteiden mukaan tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen edistäminen onkin
yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 23).

“Onhan meilläkin tabletit käytössä, ja käytetään älytaulua ja tietokonetta, mutta meillä on aina siellä se semmoinen se pedagogisuus taustalla. Ja me mietitään hyvin tarkkaan, että mitä me sieltä käytetään. -- eihän me voida tyrmätä tätä digimaailmaa, se on tulevaisuutta --.” (LTO)

Molemmissa päiväkodeissa ulkopuolisten tahojen edellyttämien tai aiheuttamien muutosten lisäksi toimintaan vaikutti päiväkodin sisäiset tekijät, jotka ilmenivät sekä akuutteina, odottamattomina tarpeina muuttaa toimintaa että etukäteen tiedossa olevina muutoksina. Työtoverin sairastuminen vaati muita työntekijöitä muuttamaan omaa toimintaansa. Tarve muuttaa toimintaa voidaan nähdä osoituksena täytymisen modaliteetista mutta myös päämäärähakuisuudesta: tärkeää on saavuttaa päivälle asetettu yhteinen tavoite. Oman toiminnan muuttaminen edellytti erään lastentarhanopettajan mukaan muuntautumiskykyä ja rohkeutta luopua alkuperäisistä suunnitelmista.

“Tietysti että jos on ihmisiä sairaana -- ollaan otettu yhdessä joku toinen [alkuperäisestä poikkeava] suunnitelma--. Se vaatii sitten vähän semmoista muuntautumiskykyä ja sitä, että uskalletaan välillä luopua niistä suunnitelmista.” (LTO)

“Yllättävien sairaustapausten vuoksi olen työvuoroon tullessani joutunut hyppäämään opettajan töihin. -- Sairauspoissaolot ja sijaisten puute ovat aiheuttaneet äkillisiä muutoksia, ja päivittäisiä toimintoja on jouduttu muuttamaan ja tekemään uusia suunnitelmia nopeasti. (LH)

Jatkuva muutos ilmeni siinä, kuinka työntekijöiden tuli joka vuosi suunnata toimintaa lapsiryhmän tarpeiden mukaan. Tämä ilmentää voimisen modaliteettia: lapsiryhmä on se tilannetekijä, joka määrittää ryhmän työntekijöiden mahdollisuuksia toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa. Tämäntyyppistä muutosta ei koettu radikaalina, vaan se vaikutti vain siihen, mitä osaluoteita toiminnassa tulisi kyseisen lapsiryhmän kanssa painottaa.

“Työtiimin kanssa nehän [työtavat] muokkautuu joka ikinen vuosi, että siellä on tietynlainen runko, joka mietitään. Mutta et voi koskaan tietää minkälainen ryhmä, joka ikinen vuosi meillä on IHAN erilainen ryhmä. Viime vuonna meillä toimi tällainen tapa tehdä tämän ryhmän kanssa, mutta se ei välttämättä toimi enää sen seuraavan ryhmän kanssa.” (LTO)

“Joka tiimissä, se on joka vuosi, se on jatkuva. Niinkö toimintaperiaatteet, niin ne minusta muok-
kautuu joka vuosi. Että jokaisessa ryhmässä painottuu sitten vähän eri asiat.” (LH)

Muutosten tuomat haasteet johtuivat suurelta osin niiden nopeasta vaihtelusta. Työntekijät kai-
pasivat muutosten toteuttamiseen suunnitelmallisuutta: kun toimintatapaa vaihdettiin jatku-
vasti, se koettiin rasittavana. Ratkaisuksi ehdotettiin pilottipäiväkotia uuden käytännön testaa-
mista varten ennen kuin se otetaan kaikkialla käyttöön.

“--on lyhyen ajan sisällä tullut monta järjestelmää. Ja sitä on vaihdettu, meitä perehdytetty, tuh-
lattu aikaa siihen koulutukseen ja laitteiden hankkimiseen ja me sitten taas perehdytetään van-
hempia siihen. Otetaan uusi systeemi, sitten se on kuukauden verran, kaksi kuukautta, niin sitten
se vaihdetaan johonkin toiseen. Sitten kun on kolme kertaa vaihdettu, sitten luovutaan siitä ko-
konaan. Että vähän pidemmälle pitäisi suunnitella, ennen kuin tuollaista isoa laivaa lähtee muut-
tamaan, ihan kokonaan suuntaa. -- että minusta vähän pidempiä sellaisia suunnitelmia ja testauk-
sia, että pitää olla joku testipäiväkotia, vaikka pilotti. Että toimiiko vai eikö toimi, ennen kuin ote-
taan käyttöön noin isoja päätöksiä.” (LH)

“-- tulee koko ajan että ajetaan ja koulutetaan, ja sitten yhtäkkiä hupskeikkaa, että hirveällä drai-
villa nyt siihen ja tähän ja tuota, ja nyt tätä ja nyt se on tämä juttu meidän kaupungilla. Ja sitten
yhtäkkiä se ei olekaan. Ja sitten meille tulee TAAS uusi juttu. Niin me ollaan hirveästi annettu
palautetta, että ei voi toimia tällä meidän alalla näin, että väsytetään meidät [työntekijät]. Ja sitten
totta kai me infotaan aina perheitä, ja nekin on jo aivan sekaisin. -- Että pitäisi olla pysyvää, että
kun aloitetaan yksi juttu, niin mietittäisiin se, että onko tämä ihan oikeasti semmoinen, joka pal-
velee meitä tosi tosi pitkään.” (LTO)

Muutokset toivat työntekijöille uusia työtehtäviä vanhojen työtehtävien rinnalle, mikä aiheutti
riittämättömyyden tunnetta. Lisääntynyt työmäärä erityisesti tietokoneella heikensi voimisen
modaliteettia, kun tavoitteena oli olla lapsille läsnä. Toisaalta tämä voidaan nähdä myös kyetä-
modaliteetin kautta: ei ole mahdollista tehdä tietokoneella töitä ja keskittyä lapsiin samanaikai-
sesti.

“-- ryhmässä kun puhutaan läsnä olevasta aikuisesta, niin aikuinen ei pysty olemaan läsnä. -- tietokoneen käyttö on lisääntynyt valtavasti, ja ne Efficat -- ja Jamixit kun ruokakin pitää tilata, niin se aikuinen on siinä tietokoneella. Se aika on pois lapsilta. Että toki ne, osa niistä helpottaa työtä. -- onhan meillä edelleen ne paperiset [läsnäololistat] myös, mutta sen lisäksi käytetään Efficaa, eli se ei poista sitä vanhaakaan--. Että se työ tavallaan lisääntyy, mutta se että mitä me otetaan pois, niin se on tavallaan se, siitä monesti tulee semmoinen riittämättömyyden tunne.”
(LH)

Riittämättömyyden tunteeseen liittyi kokemus ajan puutteesta. Tällöin kaikkia tehtäviä ei ehditä tehdä, vaikka ne nähtäisiinkin tärkeinä: mahdollisuus niiden toteuttamiseen oli vaikeaa hyvin heikon “voida” -modaliteetin myötä. Tämä saatettiin ratkaista esimerkiksi tekemällä työt vapaa-ajalla.

“Niitä [vaatimuksia] tulee tuolta myös ylempää. Jatkuvasti tulee kyselyä. Niihin on tietty tärkeää vastata, mutta kun ei me..-- ei ole, ei meille OLE mitoitettu niitä aikoja, vaikka kuinka sanotaan niin... Me ollaan sitten taas semmoinen ammattikunta, että sitten me tehdään niitä omalla ajalla.”
(LTO)

Uudet tietokoneella toteutettavat työtehtävät vaikuttivat työntekijöiden toimijuuteen myös osaamisen ja tuntemisen modaliteettien kautta. Ilman kunnollista perehdytystä uusien työtehtävien tekeminen ja kysymyksiin vastaaminen tuntui haastavalta.

“Ollaan totuttu että kirjataan aina papereihin [läsnäolo] ja on sähköiset järjestelmät, jonka kautta vanhemmat ilmoittaa. Se oli toisaalta tosi uuvuttavaakin se epätietoisuus siitä, että kun tuli uusi järjestelmä, ja sitä ei ehditty kunnolla ottaa sinne arkeen, ja taas tuli uusi. Ja sitten kun kysymyksiä tuli sekä työntekijöiltä että vanhemmilta. Se koettiin semmoisena... vähän aikaakin vievänä.”
(LTO)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan työntekijöiden tulee arvioida omaa toimintaansa, minkä avulla yhteistä toimintaa kehitetään (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 60). Tutkimuspäiväkodeissamme toiminnan kehittämässä otettiin huomioon lapsilta ja vanhemmilta saatu palaute. Tämänhetkisenä tavoitteena toisessa päiväkodissa oli kehittää tapoja saada

lapsilta palautetta, mikä tavoitehakuisuudellaan kuvastaa “haluta”-modaliteettia. Yhtenä keinona oli havainnoida lasten toimintaa heidän oppimisympäristöissään.

“Ja sitten se haaste, mihin nyt on kiinnitetty huomiota, että miten me saadaan lapsilta sitä tietoa. -- miten he kokevat asiat, että onko se [väylä saada lapsilta palautetta] piirtäminen vai onko se joku lelujen avulla vai minkä. Että tämä on vähä tämmöisessä vaiheessa vielä.” (J)

“Nähdään lapsista tosi nopeasti se, että toimiiko vai eikö toimi. Ja arvioidaan omaa työtä koko ajan -- oppimisympäristöä kun muokataan, niin sitten aika nopeasti alkaa huomaamaan et ‘hei okei nyt [leikkiympäristöt] kaipaa muutosta.” (LTO)

Toiminnan kehittämistä tavoiteltiin osaltaan vanhemmilta kerätyn palautteen avulla. Palautetta päiväkotitoiminnasta kerättiin työntekijöiden ja perheiden välisissä kasvatust keskusteluissa osana lapsen arviointikeskustelua. Palautetta kerättiin keskustelun lisäksi viestein. Näitä palautteita hyödynnettiin tulevan toiminnan suunnittelussa.

“Meillä on tarkoitus tuossa kevään lopussa kerätä vanhemmilta palaute. Ja sitten kun käydään keskustelut vanhempien ja lasten kanssa, niin siinä sitten myös lapsi on mukana, että heiltä kysytään mitä mieltä he ovat [päiväkodista] ja myös vanhemmilta --.” (LTO)

“Mutta nyt laitetaan vanhemmille [viestiä] että antakaa palautetta, ja sen palautteen myötä -- sitten se että katsotaanpa että täältä [palautteesta] nousee niitä asioita, että mitä voidaan ottaa huomioon taas sitten tulevassa. Kun aletaan suunnittelemaan sitä tulevaa.” (LTO)

8 Tulosten tarkastelu ja yhteenveto

Olemme erottaneet tähän osioon toimintakulttuurin ja toimijuuden tarkastelun omiksi kokonaisuuksikseen tutkimuskysymystemme mukaisesti. Toimintakulttuuria tarkastellaan Scheinin (1987) organisaatiokulttuurimalliin peilaten, ja toimijuutta tarkastellaan Jyrkämän (2008) modalitytimallin mukaisessa verkostossa.

8.1 Toimintakulttuuri

Tarkastelimme tutkimuspäiväkotien toimintakulttuureja Scheinin (1987) organisaatiokulttuurin mallin valossa. Pohdimme lisäksi päiväkotien toimintakulttuureja muutoksen ja kehittämisen näkökulmasta. Tähän tutkimukseen osallistuneet päiväkodit olivat lähes samanikäisiä ja -kokoisia, ja havaitsimme niiden kulttuureissa huomattavan paljon yhteneväisyyksiä. Tarkoituksenamme ei myöskään ollut selvittää päiväkotien kulttuureja yksityiskohtaisesti tai vertailla niitä keskenään, vaan luoda katsaus päiväkotien toimintakulttuurien olennaisimpiin piirteisiin. Siksi tarkastelemme molempien päiväkotien toimintakulttuureja yhtenä kokonaisuutena.

Scheinin (1987) organisaatiokulttuuriteorian mukaan organisaation kulttuuri voidaan jakaa kolmelle tasolle. **Ensimmäinen** taso on yhteisön jäsenille tiedostettu ja se käsittää sosiaalisen ympäristön, kuten ryhmän jäsenten käyttäytymisen ja käytetyn kielen sekä fyysisen ympäristön kuten materiaaliset järjestelyt ja ryhmän tekemät artefaktit. (Schein, 1987, 32-33.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaihetta rajattiin niin, että päiväkotien fyysinen ympäristö jätettiin toimintakulttuurin tarkastelun ulkopuolelle. Tutkimuksesta ilmeni yhteisten tavoitteiden ja pyrkimysten mukainen toiminta, jonka voidaan nähdä edustavan ensimmäistä tasoa: tämä toiminnan “yhteinen luonne” edellyttää, että työyhteisön jäsenet tietävät, mitä toiset tekevät tiettyä aikana. Aika-tilapolut ovatkin päiväkotimaailmassa tiukasti jäseniä sitovia. Aika-tilapoluilla Gordon, Holland ja Lahelma (2000, 102) tarkoittavat sitä, kuinka instituutio määrittää jäsenten paikkaa tiettyä aikana.

Ensimmäinen taso ilmeni päiväkodeissa myös yhteisenä kielenä, mikä ilmenee tutkittavien vastauksissa samojen käsitteiden käyttönä samanlaisessa merkityksessä. Konkreettisimmin ensimmäinen

mäiselle tasolle kuitenkin sijoittuivat päiväkodeissa kehitetyt käytännöt, joita olivat tiimipalaverit, talon palaverit ja työillat. Lisäksi ensimmäiselle tasolle kuuluivat varsinaisen opetustyön järjestämiseen liittyvät ratkaisut kuten pienryhmätoiminnan hyödyntäminen, vanhemmilta kerättävä palaute ja asiakirjojen käyttö runkona opetuksen suunnittelussa.

Mallin ensimmäinen taso ei paljasta artefaktien merkityksiä eli sitä, mitä syvempien tasojen oletuksia ne ilmentävät (Schein, 1987, 33). Mallin **toisella** tasolla, jonka yhteisö ensimmäisen tason tavoin tiedostaa, pystytään jo vastaamaan siihen, miksi kulttuurissa tehdään niin kuin tehdään (Schein, 2009, 32). Siten tutkimuspäiväkotiemme toimintakulttuurien ensimmäisen tason artefaktit ilmentävät toista tasoa, johon kulttuurin arvot ja tavoitteet kuuluvat. Päiväkotien toimintakulttuureissa konkreettisten käytäntöjen, kuten työiltojen ja erilaisten palaverien, merkitykset liittyivät pyrkimykseen sujuvoittaa yhteistä työtä ja ylläpitää positiivista ilmapiiriä. Juutin ja Vuorelan (2015) mukaan palavereilla onkin kaksi tehtävää: tuoda työyhteisöön yhteisöllisyyttä sekä toimia kanavana yhteisten asioiden käsittelyssä. Tutkimuksessamme yhteisen työn sujuvoittamispyrkimyksen ja positiivisen ilmapiirin ylläpitämisen tavoittelun taustalla oli yhteisöllisyyden ja kollegiaalisuuden painottuminen organisaation arvoperustassa. Päiväkodin arvot vaikuttavatkin toimintakulttuurin yhteisöllisyyden rakentumiseen (Opas, 2013, 141). Lisäksi palavereiden tärkeys henkilöstön väliselle yhteistyölle on havaittu aiemmissa varhaiskasvatuksen tutkimuksissa (ks. esim. Halttunen, 2009, 90).

Yhteisöllisyys ja kollegiaalisuus liittyivät päiväkotien suurehkoon kokoon: laaja työyhteisö nähtiin mahdollisuutena oppia työtovereilta. Kollegiaalisuus näkyi lisäksi kokemuksissa siitä, kuinka työyhteisössä suhtauduttiin muihin jäseniin. Vaikka päivähoito-organisaatioissa korostuu yhteisöllinen toimintatapa ja yhteistyöhön perustuva päätöksenteko (Kupila, 2016, 303), ja työntekijän on joka tapauksessa kyettävä yhteistyöhön kaikkien jäsenten kanssa, puhuvat ilmaiset kuten *“kaveria ei halua jättää yksin”* ja *“minuun luotetaan ja saan tuoda ideoitani vapaasti”* aidon tunnekokemuksen puolesta.

Kasvatustoiminnan taustalla oleviksi arvoiksi osoittautuivat lapsilähtöinen, refleктоiva työote ja läsnäolon tärkeys sekä pedagogisiksi periaatteiksi osallisuus, toiminnallisuus ja laaja-alainen oppiminen. Lapsilähtöinen, refleктоiva työote ilmeni joustavuutena ja avoimuutena vuorovai-
kutuksessa lasten kanssa. Läsnäolon tärkeys kuvasti priorisointia työtehtävissä: tärkeimpiä olivat aikuisen läsnäolo ja perushoito. Artefaktitason pienryhmätoiminnan taustalla oli pyrkimys yksilöllistää opetusta ja korostaa osallisuutta, toiminnallisuutta ja laaja-alaista oppimista. Nämä

periaatteet ilmentävät työyhteisön yhteistä tavoitetta. Scheinin (1987, 33) mukaan toinen taso heijastaakin ryhmän käsitystä siitä, miten asioiden tulisi olla.

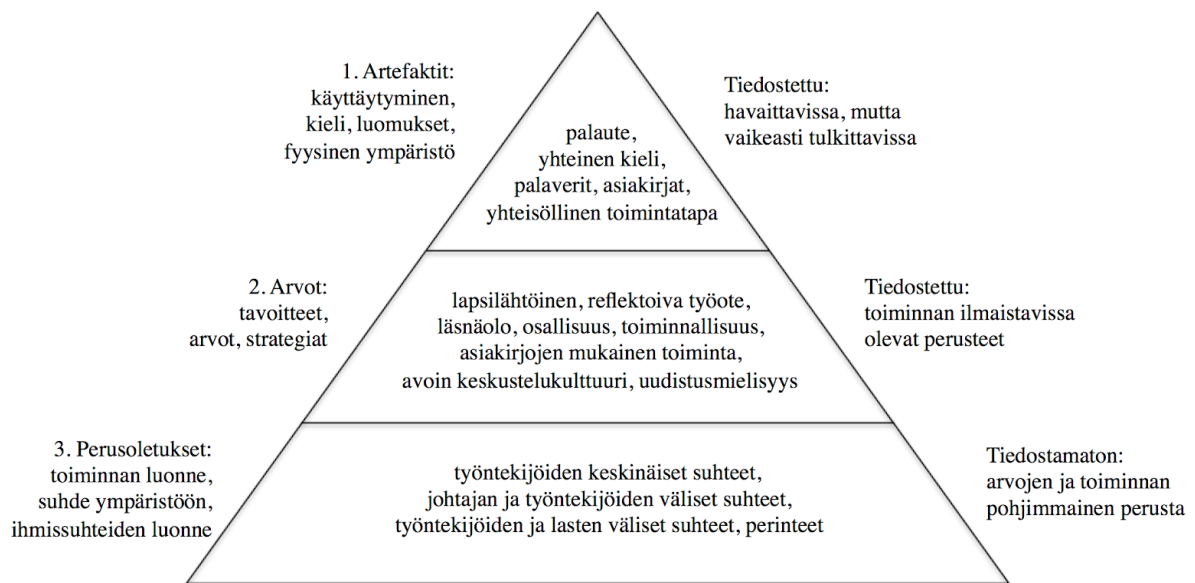
Arvoperusta on osittain peräisin organisaation ulkopuolelta (Schein, 1987, 33). Päiväkotien arvoperustaan voivat vaikuttaa muun muassa lait ja muut linjaukset, kuten esimerkiksi Halttusen (2009, 82) tutkimuksessa ilmenee. Tutkimuspäiväkotiemme opetuksessa korostuvat periaatteet - osallisuus, toiminnallisuus ja laaja-alainen osaaminen - mainitaan jo Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016). Siten ne voidaan nähdä ulkopuolelta tulevana velvoittavina periaatteina, mutta toisaalta ne voivat yhtä lailla olla organisaation omia toimintakulttuurista nousevia arvoja. Lisäksi käytäntö kerätä vanhemmilta palautetta toiminnasta voi perustua yhtäältä päiväkodin omaan toiminta-ajatukseen mutta toisaalta myös ulkoa tulevaan säädökseen, sillä varhaiskasvattajilla on velvollisuus mahdollistaa vanhemmille varhaiskasvatustoiminnan arvioiminen (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 16).

Päiväkotien toimintakulttuurien toinen taso ilmeni osaltaan työyhteisöjen laajempina tavoitteina, joita olivat asiakirjojen mukainen toiminta, uudistusmielisyys sekä avoimen keskustelukulttuurin luominen ja ylläpitäminen. Asiakirjojen käyttäminen runkona toimintaa suunniteltaessa perustui päiväkotien tavoitteeseen luoda toiminnasta asiakirjoja noudattelevaa. Kaikilla päiväkodeilla Suomessa on velvollisuus pyrkiä tähän samaan tavoitteeseen. Jotta tavoite toiminnan muokkaamisesta asiakirjojen mukaisiksi olisi kuitenkin saavutettavissa, tarvittiin yhteistä keskustelutyötä. Tämä oli myös uudistusmielisyyteen kannustamisen taustalla. Työyhteisöjen keskustelukulttuuriin liittyikin pedagoginen keskustelu, mutta se merkitsi lisäksi avoimuutta johtajien ja työntekijöiden välillä, positiivista ilmapiiriä ja työtoverien välistä kannustamista sekä mahdollisuutta hankalien asioiden yhteiseen käsittelyyn. Avoimuus johtajien ja työntekijöiden välillä liittyi temaattisesti työntekijöiden vaikutusmahdollisuuksiin ja työhyvinvointiin. Avoimen keskustelun mahdollistaman molemminpuolisen ymmärtämisen merkityksellisyys kuvastuu esimerkiksi yhden lastentarhanopettajan kokemuksesta siitä, kuinka johtajan kanssa on mahdollista puhua samalla kielellä. Tämä on esimerkki ensimmäisen tason ominaisuuden symbolisesta, syvemmästä merkityksestä.

Organisaatiokulttuurin **kolmas** taso edustaa kulttuurin jäsenillekin tiedostamatonta, vaikeasti havaittavissa olevaa ulottuvuutta. Se koostuu organisaation jäsenille itsestäänselvistä perusoletuksista, jotka ovat muodostuneet toistuvasti toimiviksi osoittautuneista arvopohjaisista ongel-

manratkaisutavoista. (Schein, 1987, 35; 2009, 35.) Huomasimme, että syvimmän tason tavoittaminen haastattelu- ja kyselytutkimuksella oli hyvin haastavaa ja mahdotontakin. Perusoletusten tutkimiseen tarvittaisiin havainnointitutkimusta. Voitaisiin kuitenkin ajatella, että päiväkodeissa kolmas taso ilmenee erityisesti sosiaalisissa suhteissa eli johtajan ja työntekijöiden, työntekijöiden ja lasten sekä työntekijöiden välisissä keskinäisissä suhteissa. Esimerkiksi läsnäolon tärkeys ja lapsilähtöisyys sijoittuvat ilmaistuina arvoina mallin toiselle tasolle, mutta niiden taustalla voidaan ajatella olevan suomalaisessa kasvatuskulttuurissa yleistyneitä lapsikäisyyksiä (ks. esim. Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 19). Myös päiväkodeissa muodostuneet perinteet, joita tässä tutkimuksessa lähinnä sivuttiin, edustavat perusoletusten tasoa: perinteiksi muodostuvat vain ne käytännöt, jotka yhä uudestaan koetaan hyvinä ja toimivina. Perinteitä voidaan havaita ensimmäisellä tasolla ja päiväkodin työyhteisön jäsenet voivat perustella niitä arvotason periaatteilla, mutta niiden perusta on kuitenkin perusoletustasolla.

Nämä kolme tasoa kuvaavat toimintakulttuurin eri ulottuvuuksia, mutta niitä ei kuitenkaan voida tarkastella täysin toisistaan erillisinä. Tasot ovat päällekkäisiä (ks. kuvio 4), eikä siten ole mahdollista tulkita ensimmäistä tasoa huomioimatta syvempiä tasoja. Toinen ja kolmas taso voivat olla keskenään ristiriidassa: tällöin ensimmäiselle tasolle sijoittuvasta käyttäytymisestä voidaan havaita, toimitaanko yhteisössä toisen tason ilmaistujen arvojen vaiko kolmannen tason perusoletusten mukaan. Syvimmän tason ristiriita ilmaistujen arvojen kanssa voi ilmetä yhteisön jäsenten ristiriitaisena toimintana (Schein, 2009, 34): tutkimuksessamme tämä ilmeni esimerkiksi toisen johtajan kokemuksessa siitä, kuinka työyhteisö oli yhtäältä muutosmyönteinen, mutta toisaalta kaikkien jäsenten toiminta ei aina ilmentänyt sitä. Yhteisöllisyys ja kollegiaalisuus sen sijaan näyttäytyi kaikilla tasoilla. Se ilmeni yhteisöllisenä toimintana ja työyhteisöjen jäsenet myös itse ilmaisivat pyrkimyksiään tähän. Tulkitsimme näiden arvojen olevan laajemmin työntekijöiden toiminnan taustalla olevissa perusoletuksissa, sillä useat työntekijät kertoivat kokemuksiaan työtoverien kollegiaalisesta, muut huomioivasta toiminnasta.



Kuvio 4. Tutkimuspäiväkotien toimintakulttuurit Scheinin (2009) mallissa.

Nyky-yhteiskunnan ja sen osa-alueiden - kuten varhaiskasvatuksen - jatkuvat kehitysprosessit vaativat päiväkodin henkilöstöltä muutosvalmiutta (Kaipio, 2000, 120). Tutkimuspäiväkotiemme toimintakulttuureja kuvasi kehittämismyönteisyys, mikä ilmeni esimerkiksi runsaana yhteisenä keskustelutyönä. Kiesiläisen (2002, 266) mukaan jo olemassa oleva kulttuuri pyrkii jatkumaan ennallaan, joten kulttuurin kehittäminen vaatii työtä, vaikka uudet toimintatavat olisivat jo tiedossa ja niitä harjoiteltaisiin käytännössä. Työntekijöiden ymmärrys oman toiminnan taustalla olevien arvojen, tietojen ja uskomusten merkityksestä ja kyky arvioida niitä ovat toimintakulttuurin jatkuvan kehittämisen perusedellytyksiä (Varhaiskasvatussuunnitelman--, 2016, 29). Tutkimuspäiväkodeissa tietoisuuteen arvojen, tietojen ja uskomusten merkityksestä pyrittiin yhteisen keskustelun lisäksi tuomalla päiväkodin oman toimintakulttuurin runko selkeästi esille: arvojen kirjaaminen ja niiden yhteinen läpikäynti paitsi helpottaa uuden työntekijän sopeutumista toimintakulttuuriin, niin se myös muistuttaa yhteisössä kauemmin olleita työntekijöitä niistä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 29) mukaan toimintakulttuurin kehittämisessä tärkeää on luottamusta rakentava, toisia arvostava ja koko yhteisöä osallistava dialogi. Tutkimuspäiväkotiemme kulttuureissa yhteisöllisyys, kollegiaalisuus ja keskustelu painottuivat

sekä toiminnan tasolla että kulttuurin arvoperustassa. Tutkittavat ilmaisivat kokemusta kuulaksi tulemisesta, mikä kertookin kehittyneestä keskustelukulttuurista (Viitala, 2008, 278). Käsitteet, kuten jaettu tietämys, ymmärrys ja asiantuntijuus ovat varhaiskasvatustyössä tärkeitä (Kupila, 2016, 302). Tutkimuksessamme ilmeni, että toiminnan kehittämiseen pyrittiinkin esimerkiksi työntekijöiden lisäkoulutuksista saatua tietotaitoa jakamalla. Yhteiset, avoimet keskustelut koettiin myös mahdollisuuksina käsitellä vaikeita asioita; Kupilan (2016, 302) mukaan ongelmatilanteiden yhteinen pohdinta edistääkin toiminnan kehittämistä. Kaiken kaikkiaan tutkimuspäiväkotien keskustelukulttuureja näyttäisi kuvaavan vuoropuhelun kulttuuri, josta Nummenmaa & Karila (2011) ovat kirjoittaneet Rossiin ja Kleineriin (1999) viitaten: vuoropuhelun kulttuuri on yksi neljästä keskustelukulttuurin tyypistä, ja siinä keskeistä on tavoite saada aikaan yhteistä tiedonmuodostusta (Nummenmaa & Karila, 2011, 112-113).

Mäkisalo (2003) viittaa Arja Mäkisen (2003) tutkimukseen, jossa löydettiin neljä muutosta edistävää kulttuurin piirrettä: Yhteishenkeä, turvallisuutta ja keskustelua korostava ilmapiiri, työntekijöiden selkeät vastualueet, työntekijöitä huomioiva ja kehittämistä tukeva johtamistyyli sekä kehittämiselle asetetut selkeät tavoitteet edesauttoivat kukin osaltaan muutoksen toteutumista. (Mäkisalo, 2003, 85.) Tästä näkökulmasta tutkimukseemme osallistuneiden päiväkotien toimintakulttuurit näyttäytyvät muutosvalmiina. Aiemmin kuvatun keskustelukulttuurin lisäksi tämä näkyi johtamistyyliä, jota sekä johtajat itse että työntekijät kuvasivat avoimena ja sallivana mahdollistaen työntekijöiden oman osaamisen kehittämisen. Lisäksi johtamisen tavoitteissa painottui positiivisen ja työhyvinvointia tukevan ilmapiirin kehittäminen. Toimintakulttuureja voidaan kuvata myös Niemelän (2008) *tukija*-kulttuurin käsitteellä, joka tarkoittaa vapautunutta ja hyväksyvää ilmastoja. Siinä tärkeitä ovat nimenomaan yhteinen ongelmanratkaisu, kannustava johtaminen ja jäsenten osaamisen kehittäminen. (Niemelä, 2008, 57-58.)

Karila (1997) luokitteli tutkimukseensa osallistuneiden päiväkotien toimintakulttuurit kolmeen erilaiseen ryhmään. Innovatiivisen toimintakulttuurin omaavassa päiväkodissa kehitetään jatkuvasti omaa toimintaa saadun palautteen perusteella. Murroksessa olevassa toimintakulttuurissa muutos- ja kehittämistarpeet on havaittu, mutta ajoittain toiminnassa palataan aiempiin käytäntöihin, eikä yhteistä pitkäjänteistä kehittämistoimintaa vielä ole. Lisäksi murroksessa olevalle kulttuurille ominaista on muutostarpeiden havaitseminen, mutta toiminta-ajatus voi olla selkiintymätön. Muutosta karttava toimintakulttuuri kuvaa päiväkotia, jossa pitäydytään tiukasti aiemmissä toimintakäytännöissä ja vastustetaan muutosta. (Karila, 1997, 68-69.) Kun pohdimme tutkittavien päiväkotien toimintakulttuuria, niissä oli piirteitä innovatiivisesta ja

murroksessa olevasta toimintakulttuurista. Innovatiivisuutta kuvasi päiväkodin toiminta-ajatuksen jatkuva kehittäminen ympäristöltä saadun palautteen perusteella. Haastatteluissa tuli esille myös tietoisuutta yhteisistä päämääristä ja tehtävistä ja käytäntöjen yhteistä kehittämistä sekä keskustelun runsautta, jotka Karilan (1997, 68) mukaan viittaavat innovatiiviseen toimintakulttuuriin. On mahdollista, että tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa esiintyy osaksi murroksessa olevan toimintakulttuurin piirteitä, mutta lähinnä yksittäisten työntekijöiden näkökulmasta: kehittämiseen ja muutokseen sitoutumisesta huolimatta omassa toiminnassa palaataan ajoittain aiempiin tapoihin.

Organisaation iällä ja kehitysvaiheella voidaan nähdä olevan vaikutusta toimintakulttuuriin ja muutosvalmiuteen. Ensimmäiseksi organisaatio muodostetaan, jolloin useat innovaatiot ja ideat vallitsevat ja toiminta-ajatusta muotoillaan (Clark, 2001, 125). Seuraavaksi organisaation perustehtävä selkiytyy ja varsinainen toimintakulttuuri muodostuu luomaan toiminnasta tehokasta. Tämän jälkeen organisaation tilanne tasaantuu ja se asettuu kilpailukykyiseksi muiden samankaltaisten organisaatioiden rinnalle. Tehokkaan toiminnan ylläpitäminen vaatii valmiutta tehdä pieniä muutoksia. (Clark, 2001, 125.) Tutkimuspäiväkotimme olivat melko nuoria, mutta tutkimustulosten mukaan niiden toiminta-ajatus ja kehittämissuunta näyttäytyivät työyhteisön jäsenille selkeinä. Toiminta-ajatuksen ja toimintakulttuurin selkiyttäminen voikin toisaalta Scheinin (2009, 26) mukaan liittyä kulttuurin nuoruuteen, sillä nuoren organisaation kohdalla toimintakulttuurin selkiyttäminen toimii yhteisön identiteetin päälähteenä.

Nuoren organisaation kulttuurin kehittäminen on helpompaa kuin vanhan, koska nuorella organisaatiolla ei vielä ole toimintaan vaikuttavaa historiaa ja sieltä tulleita arvoja ja uskomuksia (Mäkisalo, 2003, 78). Erityisesti toinen tutkimuspäiväkotiemme johtajista koki kuitenkin päiväkodin historian vaikuttavan toimintaan, sillä työntekijöitä tuli välillä muistuttaa ajan ja sitä myötä toiminnan tavoitteiden muuttumisesta. Tutkittavien ilmaisuista (esimerkiksi “*emme saa jäädä paikoillemme*”) oli myös tavoitettavissa tarve toiminnan jatkuvalla kehittämiselle silloinkin, kun suuria muutoksia ei tehdä. Kaiken kaikkiaan tutkimuspäiväkotien etuna muuttuvan varhaiskasvatuksen kohtaamisessa voitaisiinkin pitää sitä, että ne vaikuttavat sijoittuvan organisaation kehitysvaiheiden toisen ja kolmannen vaiheen välille. Tällöin toiminta-ajatus on jo selkeä ja päiväkotitoimi on vakiinnuttanut asemansa muiden päiväkotien rinnalla, mutta päiväkodin historiallinen painolasti on kuitenkin vähäistä tehden jatkuvasta muutoksesta helpompaa. Päiväkotimaailmassa historia näkyy esimerkiksi perinteissä, joita on vaikea muuttaa, koska niiden

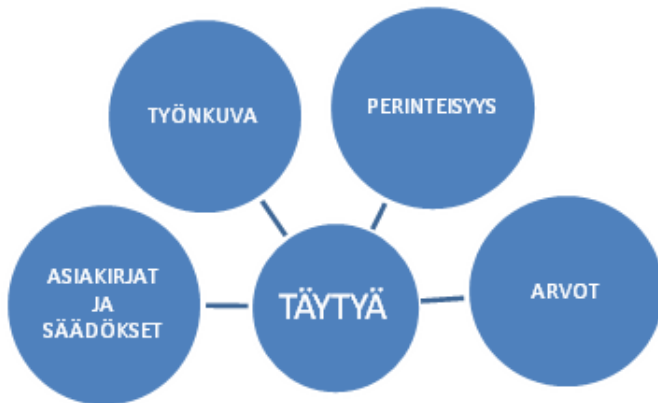
perusta on jäsenille tiedostamatonta. Vähäisempi perinteiden määrä voikin siten edistää muutosta. Lisäksi Karilan (1997) tutkimuksessa ilmeni, että uusien asioiden vastaanottamiseen vaikuttaa se, kuinka kauan työyhteisö on työskennellyt yhdessä. Pitkään samalla työporukalla työskentelyn myötä uudet ajatukset eivät tule kovin äkkiä, eikä vapaus tehdä toisin aina ole mahdollista (Karila, 1997, 58). Selkeä, eksplisiittisesti ilmaistu toiminta-ajatus ja arvoperusta (kuten tutkimuspäiväkodeissämme) voikin edesauttaa uusien ideoiden tarkoituksenmukaista esittämistä ja vastaanottamista.

8.2 Työntekijöiden toimijuus päiväkodeissa

Tarkastelemme toimijuutta sekä modaliteettien (Jyrkämä, 2008) mukaisesti että laajemmin kokonaisuutena. Tutkittavien vastauksissa ilmeni viittauksia kaikkiin kuuteen toimijuuden osa-alueeseen (täytyä, voida, haluta, osata, tuntea, kyetä). Modaliteetit loivat päiväkotiympäristössä työntekijöiden toiminnan verkoston ja kokemuksen omista vaikuttamismahdollisuuksista. Jyrkämän (2008) teoria huomioi näiden lisäksi aiemmat kokemukset toimijuuden taustalla, mutta ne eivät sisälly modaliteettimalliin. Olemme kuitenkin pyrkineet ottamaan ne huomioon työntekijöiden toimijuuden tarkastelussa. Lisäksi pohdimme yhteistä toimijuutta, sillä varhaiskasvatustyö on luonteeltaan yhteisöllistä työtä (ks. Karila & Nummenmaa, 2011, 18).

“Täytyä”-modaliteetti näkyi vahvimpana modaliteettina päiväkodin työntekijöiden ja johtajien toimijuuksissa. *Täytyminen* viittaa fyysisiin, normatiivisiin ja moraalisiin pakkoihin, esteisiin ja rajoituksiin (Jyrkämä, 2008, 195). Aineistossamme tämä modaliteetti liittyi useimmin mainintoihin toimintaa ohjaavista asiakirjoista, joita tulee työssä noudattaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) lisäksi kunnalliset linjaukset vaikuttavat velvoittavasti kasvattajien työhön. Nämä ovat sellaisia formaaleja velvoitteita, jotka määrittävät eri ammattiryhmien työnkuvaa. Tämä näkyi erityisesti lastentarhanopettajien työssä, sillä heillä on vastuu pedagogisen toiminnan järjestämisestä. Asiakirjat ja säädökset loivat raamit yhtä lailla lastenhoitajien työlle, mutta koska heillä ei ole vastuuta toiminnan pedagogiikasta, näyttäytyi asiakirjojen rooli vähäisempänä heidän kokemuksissaan. Johtajilla velvoitteet liittyvät kokonaisvastuuseen ja johtamisen osa-alueisiin kuten pedagogiseen johtamiseen.

Myös perinteisyys ja arvot nähtiin velvoittavina tai toimintaa rajoittavina tekijöinä. Arvojen velvoittavuuden taustalla oli osittain se, että ne määriteltiin varhaiskasvatuksen asiakirjoissa. Toisaalta ne ovat syntyneet päiväkotiyhteisöjen pitkäaikaisessa toiminnassa, jolloin ne koettiin tulevassa toiminnassa moraalisesti velvoittavina. Perinteiden merkitys oli samankaltainen: ne ovat muodostuneet pitkän ajan kuluessa ja ne on koettu toistuvasti hyväksi toimintamalleiksi. Siitä syystä niistä saattoi olla vaikea luopua.

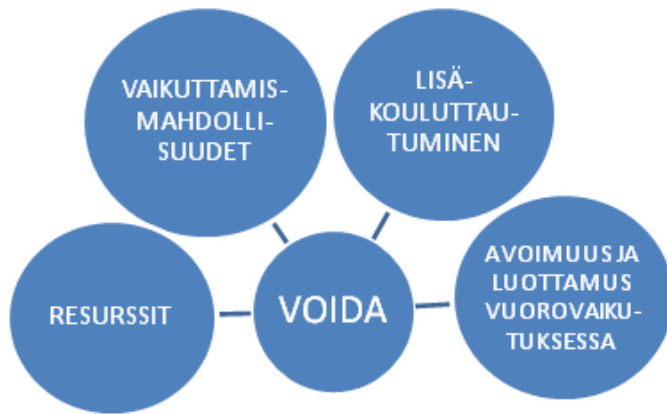


Kuvio 5. Täytyä-modaliteetti toimijuuden kuvauksissa.

“*Voida*”-ulottuvuus viittaa siihen, kuinka tilannetekijät ja tilanteeseen liittyvät rakenteet tarjoavat ja avaavat uusia mahdollisuuksia (Jyrkämä, 2008, 195). Tämä modaliteetti ilmeni tutkittavien kokemuksissa runsaasti, eikä se liittynyt tiukasti yhteen teemaan. Sen sijaan se liittyi moniin teemoihin ja ilmeni usein toisen modaliteetin yhteydessä. Esimerkiksi työntekijän toimijuudessa saattoi näkyä vahvana “haluta”-modaliteetti (motivaatio), mutta sitä ei pystytty toteuttamaan heikon “voida”-modaliteetin takia. Heikon “voida”-modaliteetin taustalla oli useissa kokemuksissa resurssipula kuten ajanpuute. Työntekijät kokivat, ettei heillä ollut aikaa suorittaa kaikkia työtehtäviä ja vaatimuksia, koska niitä ei oltu mitoitettu heidän työpäiväänsä.

Voiminen ilmeni myös vaikuttamismahdollisuuksina omaan työhön ja laajemmin sen taustatekijöihin. Mahdollisuus vaikuttaa vahvasti työntekijöiden toimijuutta entuudestaan, sillä se avasi lisää vaihtoehtoja omalle toiminnalle tulevaisuudessakin. Päiväkotimaailmassa työntekijöiden mahdolliset toimintatavat olivat suoraan riippuvaisia johtajan toiminnasta: johtaja lisäsi työntekijöiden voimisen mahdollisuuksia, kun hän esimerkiksi järjesti heille mahdollisuuden lisäkouluttautumiseen ajanpuutteesta ja suuresta työmäärästä huolimatta. Vahva “*voida*” näytti

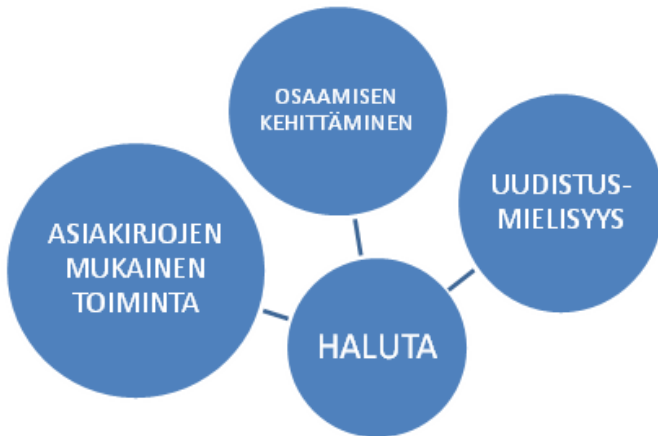
edellyttävän keskustelua ja neuvottelua työyhteisön jäsenten kesken, koska päiväkotityössä oma toiminta on riippuvaista muiden toiminnasta. Avoimuus ja luottamus vuorovaikutuksessa puolestaan lisäsivät työntekijöiden kokemaa liikkumatilaa: heikon “voida”-modaliteetin kokemuksen ilmaiseminen johti haasteiden yhteiseen käsittelemiseen.



Kuvio 6. Voida-modaliteetti toimijuuden kuvauksissa.

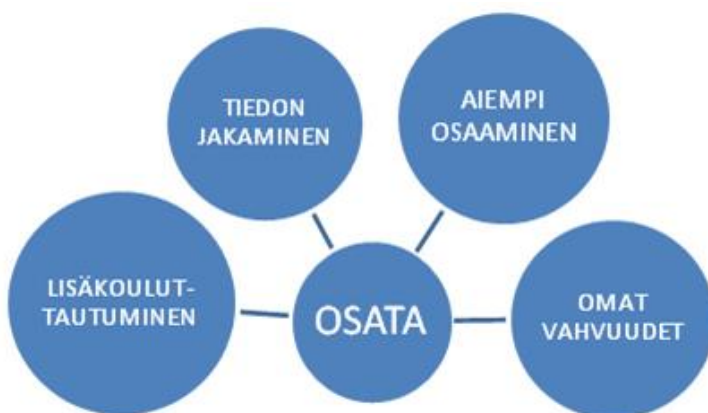
“*Haluta*” sisältää yksilön motivaation, motivoituneisuuden ja tahtomisen sekä päämäärä- ja tavoitehakuisuuden (Jyrkämä, 2008, 195). Haluamisen modaliteetti liittyi olennaisesti täytymisen modaliteettiin, sillä työntekijöiden oli tavoiteltava velvoittavien tahojen edellyttämää toimintaa. Siten tätä modaliteettia ilmaistiin usein silloin, kun työntekijät kuvasivat toimintatapoja asiakirjojen mukaiseen toimintaan pyrkiessään. Osaamisen kehittäminen liittyi erityisesti johtajan motivaatioon ja päämäärähakuisuuteen. Johtajalla on toisaalta myös velvollisuus mahdollistaa työntekijöille heidän osaamisensa kehittäminen (Viitala, 2008, 23); tutkimuspäiväkotien johtajat eivät kuitenkaan ilmaisseet tätä velvollisuutta täytymisenä, vaan heidän omana halunaan ja tavoitteenaan.

Haluamisen modaliteetti ilmeni uudistusmyönteisyytenä eli haluna kehittää päiväkotien toimintaa. Päiväkotitoiminnan jatkuva kehittäminen voidaan nähdä henkilökunnan velvollisuutena, mutta aineistossamme se ilmeni pikemminkin työyhteisön yhteisenä päätöksenä eli päämäärähakuisuutena. Tässäkin voidaan nähdä haluamisen ja täytymisen modaliteettien yhteen kietoutuminen. Jos muutoksen toteuttaminen nähdään pakkona, voidaan tehdä vain kehittämiselle välttämättömät toimet. Tutkittavat ilmaisivat kuitenkin aitoa kehittämishalua ja rohkeutta lähteä kokeilemaan uutta.



Kuvio 7. Haluta-modaliteetti toimijuuden kuvauksissa.

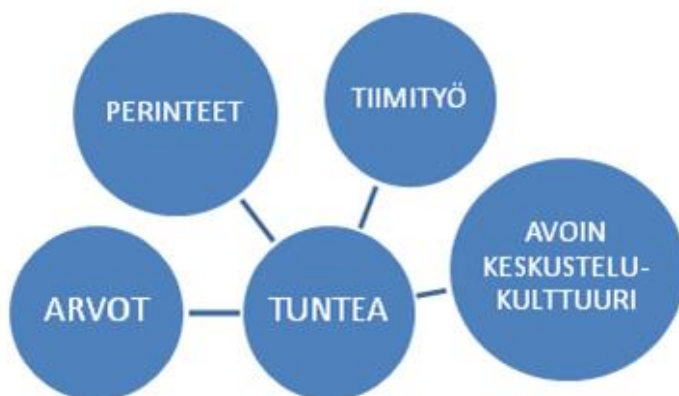
“*Osata*” viittaa laaja-alaisesti yksilön hankkimiin ja tulevaisuudessa hankittaviin tietoihin ja taitoihin (Jyrkämä, 2008, 195). Varhaiskasvatus on muutoksessa, joka vaatii työntekijöiltä osaamisen päivittämistä. Kupilan (2016, 302) ja Nummenmaan (2011, 88) mukaan nykyiset nopeat työelämän muutokset ja laajentuneet osaamisvaatimukset edellyttävät työntekijöiltä kykyä ja valmiuksia osaamisen jatkuvaan päivittämiseen. Osaamisen modaliteetti liittyikin olennaisesti lisäkoulutautumismahdollisuuksiin. Työntekijät kuvasivat kohtaavansa jatkuvasti uusia vaatimuksia esimerkiksi monikulttuuristumisen ja inklusion myötä, ja monien uusien käytäntöjen käyttöönotto päiväkodeissa edellytti omien tietojen ja taitojen ajantasaistamista. Työntekijän yksilöllisen tietotaidon nähtiin hyödyttävän koko työyhteisöä, kun hän tuo aiemman osaamisensa ja kokemuksensa ja koulutuksissa oppimansa yhteiseen käyttöön. Omien vahvuksien hyödyntäminen työssä paitsi ilmensi “*osata*”-modaliteettia, niin se myös vahvisti toimijuuden tunnetta ja lisäsi näin motivaatiota ja työiihtyvyyttä.



Kuvio 8. Osata-modaliteetti toimijuuden kuvauksissa.

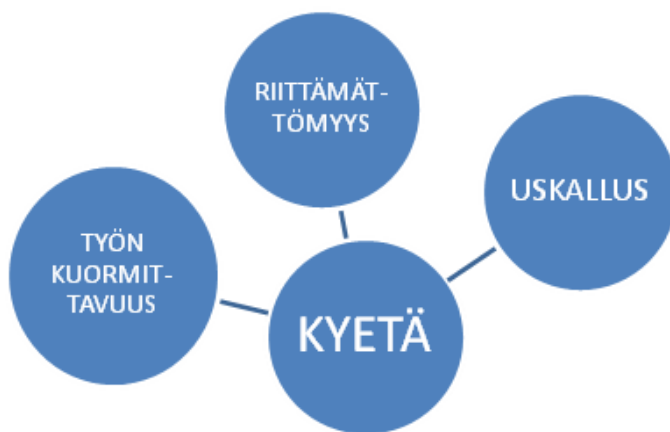
Tuntemisen modaliteetti liittyy tapahtuman ja yksilön kohtaamisen affektiiviseen puoleen eli siihen, miten yksilö arvioi ja arvottaa kohtaamiaan asioita ja liittää niihin tunteitaan (Jyrkämä, 2008, 195). Kokonaisvaltaisena ilmiönä “tuntea”-modaliteettia oli haastava erottaa toimijuuden kokemuksista, ja se liittyikin muun muassa arvoihin, perinteisiin, tiimityöhön ja avoimeen keskustelukulttuuriin. Selkeiden, yhdessä läpikäytyjen arvojen koettiin helpottavan yksittäisen työntekijän toimintaa ja toiminnan suunnittelua. Samanlainen tunnekokemus liitettiin asiakirjojen ja valmiiden menetelmien hyödyntämiseen. Perinteet, niiden luominen ja ylläpitäminen koettiin nekin tärkeinä, koska ne toivat toimintaan pysyvyyttä ja sitä kautta työntekijöille turvallisuuden tunnetta. Toisaalta perinteiksi muodostuivat vain ne käytännöt, jotka työyhteisössä koettiin hyvinä ja toimivina. Tällöin niihin liitettiin myös positiivisia tunteita.

Tiimityöhön ja toimijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen liittyi hyvin keskeisesti tuntemisen modaliteetti, sillä kertomukset tiimityöstä sisälsivät paljon positiivisia merkityksenantoja. Ne vaikuttivat yksilöiden toimijuuteen muiden modaliteettien kautta sekä vahvistavasti että heikentävästi. Koettu arvostetuksi tuleminen tunne lisäsi työntekijän työmotivaatiota, mutta toisaalta kollegiaalisuus saattoi rajoittaa koulutukseen osallistumista ja sen myötä voimisen ja osaamisen modaliteetteja. Positiivisia tunteita liitettiin johtajien ja työntekijöiden välisiin suhteisiin molempien osapuolien toimesta. Sekä työntekijät että johtajat kokivat tärkeäksi sen, että johtaja on tavoitettavissa ja hänelle pystyi vapaasti ilmaisemaan huolen omasta jaksamisesta luottamuksellisesti. Hyvän johtajan perusominaisuuksia onkin ajateltu olevan luottamuksellisuus ja alaisten tukeminen (Rouvinen, 2007, 147). Myös Halttusen (2009, 125) tutkimuksessa johtajan työnkuvassa painottui henkilöjohtaminen: johtajalta toivottiin tukea, palautetta ja kuuntelua.



Kuvio 9. Tuntea-modaliteetti toimijuuden kuvauksissa.

“**Kyetä**” tarkoittaa fyysistä ja psyykkistä kykenemistä, joka ilmenee situationaalisesti. Kykenemistä kuvaa perinteinen käsitys tilannekohtaisesti vaihtelevasta toimintakyvystä. Tämä selvittää osaamisen ja kykenemisen modaliteettien välistä eroa. (Jyrkämä, 2008, 195.) Kykeneminen ei näkynyt aineistossa yhtä voimakkaasti kuin muut modaliteetit. Tämä voi johtua siitä, että rajasimme fyysisen ympäristön tutkimuksemme ulkopuolelle: ympäristö voisi asettaa fyysisiä esteitä toiminnalle. Siinä määrin kun tämä modaliteetti ilmeni tutkittavien kokemuksissa, liittyi se pääasiassa työssä jaksamiseen ja työviihtyvyyteen. Nämä kokemukset olivat luonteeltaan negatiivisia, sillä tutkittavat kokivat, etteivät he kyenneet vastaamaan ulkopuolelta tulevaan paineeseen. Suurimpana syynä tähän olivat ajanpuute ja useisiin uusiin asioihin perehtyminen lyhyellä aikavälillä. Tämä koettiin kuormittavana erityisesti siksi, ettei vanhoista käytännöistä luovuttu, vaikka uusia otettiin käyttöön. Pedagogisia käytäntöjä uusittaessa pitäisikin Heikan, Hujalan, Turjan ja Fonsénin (2016, 55) mukaan pystyä samalla luopumaan jostain vanhasta: jos kaikkea aiempaa toimintaa jatketaan, mutta lisäksi otetaan mukaan uutta opittua, uhkaa henkilökuntaa ylikuormittuminen ja väsyminen. Ulkoisten paineiden kuormittavuuden lisäksi psyykkiseen kykenemiseen vaikuttivat myös työntekijöiden yksilölliset piirteet: millaisissa tilanteissa toimija rohkenee ilmaista itseään ja ajatuksiaan.



Kuvio 10. Kyetä-modaliteetti toimijuuden kuvauksissa.

Modaliteettimallin kuusi ulottuvuutta muodostavat monimutkaisen verkoston, jossa ne kytkeytyvät toisiinsa. Olemme tarkastelleet päiväkodin työntekijöiden toimijuutta yksilönäkökulmasta eli sitä, miten eri modaliteetit ilmenevät heidän kertomuksissaan. Ne voivat ilmetä sekä positii-visessa että negatiivisessa valossa. Työssä kohtaamissaan tilanteissa osa työntekijöiden moda-liteeteista voi olla heikkoja ja osa vahvoja: jos tilanteet pitkittyvät, modaliteetit vaikuttavat toi-siinsa heikentävästi tai vahvistavasti. Tutkimuksessamme tämä ilmeni esimerkiksi siinä, kuinka

vähäinen voimisen kokemus heikensi kykenemistä sekä esti osaamisen vahvistamista. Esimerkiksi ajanpuute ja suuret työmäärät aiheuttivat pitkällä aikavälillä työntekijöiden kuormittuneisuutta ja estivät heitä päivittämästä omaa osaamistaan. Vahva voiminen, joka ilmeni vaikuttamismahdollisuuksina, sen sijaan lisäsi työmotivaatiota eli haluamisen modaliteettia.

Toimijuuden kuvaaminen erillisten modaliteettien kautta osoittautui toimivaksi mutta jossain määrin keinotekoiseksi. Tuntemisen ja kykenemisen ulottuvuudet eroavat määritelmältään, mutta tässä tutkimuksessa molemmat kuvastivat tunnekokemuksia. Ero ilmeni siinä, kuinka positiivisiin kokemuksiin liitettiin myönteisiä tunteita; sen sijaan kielteiset kokemukset kuvattiin heikon kykenemisen kautta. Dynaamisuuden lisäksi modaliteetit olivat osittain limittäisiä ja hankalia erottaa toisistaan. Työelämässä täytyminen määrittää pitkälle työntekijöiden toimintaa ja toiminnan suunnittelua, mutta haluamisen modaliteetin kautta asetetaan tavoitteet päämäärän saavuttamiseksi. Työntekijällä ei välttämättä kuitenkaan ole “haluta” -modaliteetin kuvaamaa motivaatiota velvoittavan työtehtävän suorittamiseen. Oleellista on, kokeeko yksilö itse tehtävän suorittamisen ulkoisen pakon määrittämänä vai omana tavoitteenaan. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa johtajien kertomuksissa työtehtäviin liittyvät haluamisen kuvaukset voitaisiin nähdä myös täytymisen modaliteetin mukaisina velvoitteina, mutta aineistosta saadun kokonaiskuvan perusteella nämä kuvaukset ilmensivät paremmin aitoa motivoituneisuutta. Se, miten toimijuus ilmenee, onkin yhteydessä yksilön henkilökohtaiseen kokemukseen omasta toimijuudesta (ks. Bandura, 2001, 10).

Työelämässä toimijuus voi näyttäytyä myös yhteisöllisenä. Silloin toimijana on organisaatio tai sen osa, esimerkiksi tiimi. (Eteläpelto ym., 2014a, 28-29.) Tiimien ja koko päiväkodin yhteinen toimijuus näkyy yksilöiden omien toimijuuksien jakamisena yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tämä ilmeni esimerkiksi yksilöllisen tietotaidon tuomisena yhteiseen käyttöön. Työyhteisöt eivät kuitenkaan ole homogeenisia, vaan työntekijät kokevat asiat eri tavoin. Toimijoiden väliset erot voivat näkyä toiminnassa esimerkiksi siten, että kahdella työntekijällä voi olla samankaltainen osaaminen sekä yhtäläiset toimintamahdollisuudet ja kyvyt, mutta toiselta puuttuu motivaatio. Tällöin on mahdollista, että vain toisen henkilön toimijuus aiheuttaa toimintaa; Jyrkämän (2008, 196) mukaan toimijuus voikin ilmetä myös toimimattomuutena.

Yksilölliset erot toimijuudessa voivat liittyä myös aiempiin kokemuksiin ja työhistoriaan. Pitkä työhistoria voi aiheuttaa toiminnan urautumista. Aiemmat toimintatavat koettiin toimivina mutta mahdollisesti jopa tulevaa toimintaa velvoittavina. Myös Rouvisen (2007, 78) mukaan

päiväkotimaailmassa on olemassa riski vanhaan jämähtämiseen. Vähäsantasen (2015, 7) mukaan työntekijöiden yksilölliset taustat, kuten aiempi työkokemus, on yhteydessä muutokseen reagoimiseen. Tässä tutkimuksessa työntekijöiden työhistorian pituus vaikuttikin muutoksen kohtaamisen tapaan: Myöhemmin varhaiskasvatustyöhön tulleiden työntekijöiden vaikutti olevan helpompi omaksua esimerkiksi uudet velvoittavat asiakirjat kuin kokeneempien. Pidemmän työhistorian omaavat työntekijät ovat sen sijaan toimineet jo pitkään aiempien käytäntöjen mukaisesti, ja siksi heidän voi olla vaikea omaksua varhaiskasvatusalan nykyisen murroksen tuomat muutokset työhön.

9 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä luvussa pohdimme tutkimusprosessin aikana eteen tulleita eettisiä kysymyksiä sekä arvioimme tutkimuksen luotettavuutta. Eettisiä kysymyksiä pohditaan jo ennen aineiston keräämistä. Mietimmekin etukäteen, miten lähestyä tutkittavia ja kuinka esittää tutkimuksen toteuttamisen eettiset periaatteet osallistujille ytimekkäästi. Otimme yhteyttä tutkittaviin päiväkodin johtajien kautta, joille lähetimme saatekirjeen (liite 1). Kerroimme saatekirjeessä tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston tarkoituksenmukaisesta käytöstä ja hävittämisestä tutkimuksen valmistumisen jälkeen sekä tutkittavien anonymiteettisuojasta. Tutkittavia onkin informoitava siitä, mitä aihetta tutkimus koskee, mitä menetelmiä käytetään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 86, 156; Hammersley & Traianou, 2012, 94), mistä tutkimuksessa on kysymys ja miten aineistoja säilytetään ja käytetään (Hyvärinen, 2017, 32). Vaikka haastattelututkimuksessa anonymiteettiä ei voida taata samoin kuin kyselytutkimuksessa (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 36), otimme yksityisyyden säilyttämisen huomioon raportoinnissa. Poistimme paikkojen ja ihmisten nimet aineistosta, ja niiden sijasta käytimme ammattinimikettä (esimerkiksi johtaja). Lichtmanin (2013, 53) mukaan tunnistetiedot onkin poistettava aineistosta, tai ne on muutettava peitenimiksi tai -koodeiksi (Hammersley & Traianou, 2012, 126).

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 20) mukaan eettisten kysymysten eteen joudutaan silloinkin, kun pohditaan, kuinka tarkasti haastateltavien sanallista ilmaisua litteroidaan. Korvasimme joitain murreilmauksia yleiskielen ilmauksilla, ja poistimme ylimääräisiä täytesanoja. Päätimme olla käyttämättä sitaattien yhteydessä numerokoodeja tutkittavista, sillä muuten lukija voi sitaatteja yhdistelemällä tunnistaa haastatellun (ks. Eskola, 2015, 204). Pienen aineiston vuoksi sitaateista ei myöskään ilmene se, onko kyseessä haastateltu vai kyselyyn vastannut. Tämä johtuu niin ikään yksityisyyden säilyttämisestä. Sinänsä haastattelutekstien lisääminen tekstiin voi kuitenkin lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym., 2005, 218). Moilasen ja Rähän (2015, 69) mukaan merkityksiä tutkittaessa aitojen lainausten käyttö on perusteltua, koska tutkijan tulkinta perustuu niihin. Sitaatit tulisi esittää kontekstissaan (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 195). Valitsimme tuloksissa esiintyvät sitaatit siten, että niissä näkyisi eri ammattiryhmien edustajien kokemukset ja kaikkien tutkittavien ääni.

Ihmisiä ja kulttuuria koskevia kuvauksia voidaan pitää ainutlaatuisina, jolloin perinteisiä luotettavuuden ja pätevyyden arviointitapoja ei voida sellaisenaan käyttää. Reliaabeliutta ja validiutta on kuitenkin arvioitava jollain tapaa. (Hirsjärvi ym., 2005, 217; Hirsjärvi & Hurme, 2000, 188-189.) Laadullisessa tutkimuksessa **reliabiliteettia** lisää tutkimusasetelman avoimuus. Kaikkien vaiheiden tarkka kuvaaminen antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi ym., 2005, 28, 217; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 26.) Reliaabeliudella tarkoitetaan myös tulosten **toistettavuutta** (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 186). Olemme pyrkineet raportoimaan tarkasti kaikki tutkimuksen vaiheet ja perustelleet tekemämme valinnat tutkimuksen toteutuksessa: Laadullisessa tutkimuksessa tulosten tulkinnat ovat yksilöllisiä siinä mielessä, että toinen tutkija voisi päätyä samasta aineistosta hyvin erilaisiin tulkintoihin, ja siten luotettavuuden lisäämiseksi tutkijalle onkin tarkoituksellista luoda johdonmukainen käsitys omista tulkinnoistaan ja niiden taustatekijöistä. (Kiviniemi, 2015, 86.) Onnistunutta tulkintaa leimaa se, että lukija tai toinen tutkija voisi päätyä samaan tulkintaan sen jälkeen, kun on omaksumut tutkijan perspektiivin (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 151).

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi on tärkeää tuoda esiin tutkimuksen aikana tapahtuneet muutokset esimerkiksi aineistonkeruumenetelmässä (Kiviniemi, 2015, 84). Alkuperäisenä tarkoituksenamme oli kerätä aineisto vain haastatteluilla, ja vaikka teoreettisesti pitäviä johtopäätöksiä voidaan tehdä melko pienestäkin aineistosta (Eskola, 2007, 41), oli saamamme haastatteluaineisto mielestämme liian pieni. Siksi laajensimme aineistonkeruuta kyselyyn. Luotettavuutta voidaan edistää myös, jos tutkimustuloksissa esiintyviä ilmiöitä voidaan havaita muista tutkimuksista (Moilanen & Räihä, 2015, 66). Olemmekin peilanneet saamiamme tuloksia tutkimusaiheesta aiemmin saatuihin tutkimustuloksiin. Lisäksi olemme pyrkineet kriittisyyteen käyttämämme lähdemateriaalin suhteen, mikä lisää tutkimuksen uskottavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 27).

Tutkijan tausta, aiemmat tiedot ja kokemukset vaikuttavat siihen, miten tutkittavan ilmaisu ymmärretään (Lichtman, 2013, 21; Moilanen & Räihä, 2015, 52). Tutkijan tulee olla tietoinen omasta esiyttämisestään, mihin pyritään reflektiivisellä tutkimusotteella. Sen lisäksi kriittisyys tulkintoja kohtaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Laine, 2015, 35-36, 49.) Koimme, että yhdessä käymämme keskustelut tulkinnoista auttoivat hahmottamaan aiemman tiedon ja kokemuksen merkityksen tulkintojen taustalla. Tutkijan **subjektiivinen** todellisuudenkuva vaikuttaa kuitenkin osaltaan käsitteiden valintaan ja niiden tulkintaan, aineiston keruuseen, aineis-

ton analysointiin ja raportointiin (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 18). Tutkimuksemme kysymyksenasetteluihin ja teema-alueiden käsittelyyn ovat vaikuttaneet muun muassa aiemmin samasta aihepiiristä tekemämme kandidaatintutkielma (Kaivosoja & Keränen, 2018). Laajemmin taustalla vaikuttaa käymämme varhaiskasvatuksen koulutus.

Pätevyys eli **validiteetti** kertoo sen, antavatko valitut tutkimusmenetelmät vastauksia juuri siihen, mitä on tarkoituskin tutkia ja mittaako tutkimus sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata (Hirsjärvi ym., 2005, 214, 216; Hirsjärvi & Hurme, 2000, 187). Loimme kyselylomakkeen kysymyksistä selkeitä ja helposti ymmärrettäviä, mikä auttaakin validien tulosten saamisessa (ks. Hirsjärvi ym., 2004, 191). Tutkimustulosten virheet voivat aiheutua kysymysten muotoilusta, sillä on mahdollista, että vastaajat eivät ajattele samalla tavalla kuin tutkija on kysymyksen tarkoittanut (Hirsjärvi ym., 2004, 216-217; Valli, 2015, 85). Avointen kysymysten heikkous on myös se, että niihin saatetaan jättää helposti vastaamatta, tai vastaukset ovat epätarkkoja tai ylimalkaisia (Valli, 2015, 106). Tässä tutkimuksessa kyselyllä hankitussa aineistossa esiintyi epätarkkoja vastauksia, joita ei sitten huomioitu tutkimuksessa ollenkaan. Useissa vastauksissa annettiin kuitenkin tutkimuskysymysten kannalta oleellista tietoa, mutta myös tietoa aiheen vierestä. Osa kysymyksistä oli selkeästä sanamuodosta huolimatta epätarkkoja, minkä takia saimme niihin vaihtelevia vastauksia. Lisäksi osa kyselyyn vastanneista antoi suppeita vastauksia, joiden sisältö lähinnä tuki muiden tutkittavien antamia vastauksia.

Haastattelussa tutkittavalla on paremmat mahdollisuudet tulkita kysymyksiä verrattuna kyselytutkimukseen (Hirsjärvi & Hurme, 2000, 36), mutta myös tutkija pystyy syventämään kysymyksiä haastateltavien antamien vastausten perusteella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88). Koimme kuitenkin, että haastatteluilla kerätyllä aineistolla pystyimme vastaamaan tutkimuskysymyksiin syvemmin ja osuvammin. Käytimme haastatteluissa laajoja, konkreettisia kysymyksiä, joihin haastateltavat vastasivat pitkällä, kertomuksenomaisilla puheenvuoroilla. Kun olimme epävarmoja, ymmärsimmekö haastateltavan vastauksen oikein, tarkensimme sitä lisäkysymyksellä. Emme käyneet teemoja läpi kaikkien haastateltavien kanssa samassa järjestyksessä, mutta kuten Eskolan (2007, 33) mukaan oleellista on, kaikki teemat kuitenkin käytiin läpi kaikkien kanssa. Haastatteluissa etenimme niin, että käsiteltyihin teemoihin saatettiin ajoittain palata tilanteesta riippuen. Teimme kysymyksenasetteluun joitain muutoksia ensimmäisen haastattelun perusteella. Hirsjärven & Hurmeen (2000, 184) mukaan haastattelijalla voikin hyödyntää toimiviksi osoittautuneita kysymysmuotoja ja harkita haastaviksi todettujen kysymysmuotojen käyttöä seuraavissa haastatteluissa.

10 Lopuksi

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka päiväkodin työntekijät kokevat toimijuutensa varhaiskasvatuksen muuttuvassa tilanteessa ja millaisena he kuvaavat työpaikkansa toimintakulttuuria. Päiväkotimaailma on kohdannut paljon muutoksia viime vuosina, ja muutokset ovat tulleet pääosin yhteiskunnan tasolta. Ymmärtääksemme toimijuuden ilmenemistä ja tutkittavien työpaikkojen toimintakulttuuria onkin huomioitava laajempi kulttuurinen ja yhteiskunnallinen ympäristö sekä toimijoiden suhde ympäristöönsä. Vaikka laajempi ympäristö sääteleekin päiväkotiyksiköiden toimintaa, niin päiväkotien työntekijöillä näyttää kuitenkin olevan melko paljon vaikuttamismahdollisuuksia omaan työhönsä. Tämä on havaittu myös aiemmissa varhaiskasvatuksen tutkimuksissa (esim. Halttunen, 2009; Karila, 1997; Rouvinen, 2007).

Vaikuttamismahdollisuuksista on sekä hyötyä että haittaa toimintakulttuurin muuttamisessa ja kehittämisessä. Työntekijöiden mahdollisuus vaikuttaa muutosten toteutumiseen on hyödyllistä toiminnan kehittämisen kannalta. Kriittinen suhtautuminen muutokseen voi hyödyttää organisaatiota, sillä tällöin muutosten sopeuttaminen käytäntöön arvioidaan moneen kertaan (Erämettä, 2003, 99). Toisaalta päiväkotityön itsenäinen ja vapaa luonne voi luoda työpaikalle pysähtyneen toimintakulttuurin työntekijöiden toimiessa perinteiksi muodostuneiden käytäntöjen mukaan. Näistä perinteisistä toimintamalleista on usein haastava luopua, koska ne sijaitsevat toimintakulttuurin tiedostamattomalla tasolla. Muutostarpeen tulisikin kohdistua työntekijöiden ajattelumalleihin pelkkien toimintatapojen sijaan, jotta muutos olisi todellinen (vrt. Tsoukas, 2005). Uusien ajattelumallien omaksuminen edellyttää kuitenkin sen, että työntekijä näkee muutoksen mahdollisen hyödyn. Työntekijöiden voi olla vaikea sopeutua varhaiskasvatuksen muuttuvaan tilanteeseen ja sovittaa muutosvaatimukset käytäntöön, kun varhaiskasvatuksen nykytilanteessa muutokset tulevat hallinnolliselta tasolta. Päätökset tehdään siis kaukana arjesta, ja tähän toivottiin muutosta.

Vahvistamalla työntekijöiden osallisuutta päätöksenteossa ja sitä kautta toimijuutta voitaisiin kehittämistyöstä kenties tehdä tehokkaampaa. Ammatillisen toimijuuden vahvistamista onkin tutkittu Suomessa koulutuksen sekä terveydenhuollon aloilla PROAGENT-hankkeessa (Jyväskylän yliopisto, 2011-2014) ja kansainvälisesti on keskusteltu opettajien vaikutusmahdollisuuksista opetussuunnitelmiin (esim. Priestley ym., 2015).

Tämän pro gradu -tutkielman kirjoittaminen on ollut työläs mutta mielenkiintoinen prosessi. Valitsemamme aihe oli hyvin laaja ja moniulotteinen, ja siksi sitä on ollut haastava rajata. Halusimme kuitenkin kuvata tutkimusaihetta kokonaisvaltaisesti. Olemme pyrkineet nostamaan esille tärkeimpiä havaintoja, jotta lukijalle muotoutuisi selkeä kuva toimintakulttuurista ja toimijuudesta päiväkodeissa. Tutkielman myötä koemme, että hahmotamme päiväkotimaailman toimijoiden verkoston paremmin. Koemme tällä olevan hyötyä mahdollisissa varhaiskasvatusalan hallinnollisissa asiantuntijatehtävissä, sillä on tärkeää tietää, miten tehdyt päätökset vaikuttavat käytännön päiväkotityöhön. Tämän tutkielman myötä osaammekin huomioida päiväkodin historian, toimintakulttuurin, henkilöstön ikärakenteen ja työntekijöiden vaikuttamismahdollisuudet niin pienten kuin hieman suurempienkin muutosten toteuttamisessa.

Haastatteluilla ja kyselyllä emme pystyneet tavoittamaan päiväkotien toimintakulttuurien syvintä tasoa. Näitä työyhteisölle ja yksilöille tiedostamattomia perusoletuksia voitaisiin tutkia paremmin havainnointitutkimuksella. Toimintakulttuuria voitaisiin tutkia myös eri ammattiryhmien kautta, sillä niiden jäsenet saattavat kokea työpaikan toimintakulttuurin erilaisena. Harkitsimmekin tekevämme niin tässä tutkimusprosessissa. Lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien kokemusten kuvaukset eivät kuitenkaan eronneet toisistaan niin paljon, että se olisi tuntunut mielekkäältä. Johtajien vastaukset sen sijaan poikkesivat muiden näkökulmista olennaisesti, mistä syystä käsitelimme niitä erillisenä.

Toimijuuden suhteen Jyrkämän (2008) malli auttoi löytämään aineistosta toimijuuden ilmaisuja, mutta paljon jäi kuitenkin tulkinnanvaraiseksi; diskurssianalyysin avulla tutkittavien kertomuksia voitaisiin tarkastella tarkemmin kriteerein. Lisäksi varhaiskasvatustoimintaa tarkastellessa voitaisiin hyödyntää Weberin (1978) toiminnan teoriaa. Sen avulla voitaisiin laajemmin tutkia toimintakulttuurin ja toimijuuden teemoja: sitä, mihin todellinen varhaiskasvatustoiminta perustuu.

Toteutimme tutkimuksen parityönä. Parityö mahdollisti eteen tulevien kysymysten yhdessä pohtimisen, mikä suuntasi työtä ja sen tekemistä eteenpäin. Selkeä työnjako ja kaverin tuki vähensivät työn kuormittavuutta. Jaoin työn osa-alueita tasapuolisesti ja mielekkäästi, mutta kävimme kaikki tekstit yhdessä läpi yhtenäisen kirjoitustavan takaamiseksi. Teimme analyysin ja tulosten pohdinnan yhdessä, millä pyrimme varmistamaan monipuolisen ja molempia tyydyttävän tulkinnan. Parityöskentelyyn liittyy aina ristiriitojen mahdollisuus, mutta toisaalta

syntyneet ristiriidat edellyttävät tulkintojen täsmällisempää tarkastelua ja selkeämpää toiminnan suunnittelua: aiemman yhteistyön myötä tämä prosessi eteni kuitenkin suhteellisen jouhevasti, sillä realististen aikataulujen asettaminen oli helppoa ja tiesimme pystyvämme luottamaan toistemme osaamiseen.

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 aloittelevalle tutkijalle* (s. 164–179). (4. uud. p.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2017). *Vasun käyttöopas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Asp, E. & Peltonen, M. (1991). *Työelämän sosiologia*. Helsinki: Otava.
- Audi, R. (1993). *Action, Intention and Reason*. Ithaca: Cornell University Press.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1–26. Saatavilla osoitteessa: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barnes, B. (2000). *Understanding Agency: Social Theory and Responsible Action*. London: SAGE Publications.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149. Saatavilla osoitteessa: <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101. Saatavilla osoitteessa: eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised...
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1294-3>
- Clark, D. (2001). *Leadership. Shareware material*. Saatavilla osoitteessa: <http://www.nwlink.com/~donclark/documents/leadershipshareware.html>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (2. p.) Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Erämetsä, T. (2003). *Myönteinen muutos*. Helsinki: Tammi.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Saatavilla osoitteessa: https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Eskola, J. (2007). 6-8? (Teema)haastattelun toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen* (s. 32–46). Helsinki: Tammi.
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 185–206). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2015). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27–44). (4. uud.p.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (2011). Vallan ja toimijuuden monisäikeisyys. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa* (s. 9–30). Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2014a.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa A. Eteläpelto, P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen & M. Manninen (toim.) *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen - Luovia voimavaroja työhön!* (s. 17–31). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/44975>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014b). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus* 34(3), 202–214. Saatavilla osoitteessa: <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/34/3/mitenkas.pdf>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65. Saatavilla osoitteessa: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Frie, R. (2008). Introduction: The Situated Nature of Psychological Agency. Teoksessa R. Frie (toim.) *Psychological Agency: Theory, Practice and Culture* (s. 1–32). Cambridge, Mass: A Bradford Book.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.
- Gordon, T. (2005). Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyytiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään* (s. 114–130). Helsinki: Gaudeamus.

- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making spaces; citizenship and difference in schools*. Basingstoke: MacMillian Press. Saatavilla osoitteessa: <https://doi.org/10.1057/9780230287976>
- Haapamäki, J. (2000). Yhteisöllisyys päivähoidossa. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä* (s. 13–48). Helsinki: Tammi.
- Halttunen, L. (2009). *Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa*. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3762-1>
- Hammersley, M. & Traianou, A. (2012). *Ethics in Qualitative Research: Controversies and Contexts*. London: SAGE Publications.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. (2016). Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 55–67). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heinonen, H., Iivonen, E., Korhonen, M., Lahtinen, N., Muuronen, K., Semi, R. & Siimes, U. (2016). *Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä, PS-kustannus.
- Heiskala, R. (2004). *Toiminta, tapa ja rakenne: kohti konstruktivistista synteesiä yhteiskunta-teoriassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. (10. osin uud. p.) Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Tutki ja kirjoita*. (11. p.) Helsinki: Tammi.
- Hofstede, G. (1993). *Kulttuurit ja organisaatiot: mielen ohjelmointi*. Juva: WSOY Profit.
- Hynninen, A., Lindfors, A. & Opas, M. (2015). Valta ja toimijuus. Teoksessa J. Kouri (toim.) *Askel kulttuurien tutkimukseen* (s. 173–187). Turku: Turun yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201705226694>
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander ja J. Ruusuvoori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s.11–45). Tampere: Vastapaino.

- Juuti, P. (1992). *Yrityskulttuurin murros*. Oitmäki: Aavaranta.
- Juuti, P. & Vuorela, A. (2015). *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus. E-kirja.
- Jyrkämä, J. (2008). Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä: hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehykseksi. *Gerontologia* 22(4), 190–203. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1405542>
- Jyväskylän yliopisto, (2011-2014). PROAGENT-hanke: Ammatillisen toimijuuden vahvistaminen opetus- ja terveydenhuoltoalan työssä. [Viitattu 21.5.2018.] Saatavilla osoitteessa: <https://www.jyu.fi/edupsy/en/research/projects/proagent>
- Kahiluoto, T. (2014a). Varhaiskasvatuksen ohjaus ja kehittäminen. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H.-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg (toim.) *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi* (s. 27–33). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto. [Viitattu 13.2.2018.] Saatavilla osoitteessa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=>
- Kahiluoto, T. (2014b). Varhaiskasvatuksen palvelujärjestelmä. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinos, H.-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laaksonen & K. Lamberg (toim.) *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi* (s. 34–39). Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Koulutuspolitiikan osasto. [Viitattu 13.2.2018.] Saatavilla osoitteessa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=1>
- Kaipio, K. (2000). Päivähoitoyhteisö kasvatusyhteisönä ja sen johtaminen. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä* (s. 93–136). Helsinki: Tammi.
- Kaivosoja, E. & Keränen, S. (2018). *Toimintakulttuurin käsite varhaiskasvatuksessa*. Kandidaatintutkielma. Oulun yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201801311119>
- Karila, K. (1997). *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus: lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto. Helsinki: Edita.

- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen: kuvauskohteena päiväkotit*. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2006). Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen kulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, H. Rausku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 34–47). Tampere: Vastapaino.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. [Viitattu 13.2.2018.] Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>
- Keskinen, S. (2000). Päiväkodin toimintakulttuuri henkilöstön yhteistyön säätelijänä. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä* (s. 138–153). Helsinki: Tammi.
- Kiesiläinen, L. (2002). Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen ja H. Siren-Tiusanen (toim.) *Pienet päivähoidossa. Alle kolmivuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita* (s.254–270). Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 74–88). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivisto, P. (2007). *"Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa": päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi*. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2905-3>
- Kupila, P. (2007). *"Minäkö asiantuntija?" Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2789-9>
- Kupila, P. (2016). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 302–313). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–51). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Lehtinen, A.-L. (2000). *Lasten kesken: lapset toimijoina päiväkodissa*. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6496-2>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education*. (3. p.) Los Angeles: SAGE.
- Lämsä, A.-M. & Hautala, T. (2005). *Organisaatiokäyttäytymisen perusteet*. (1.-2.p.) Helsinki: Edita.
- Mattila, P. (2006). *Toiminta, valta ja kokemus organisaation muutoksessa*. Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosio/vk/mattila/toiminta.pdf>
- Mikkola, P. & Nivalainen, K. (2009). *Lapselle hyvä päivä tänään: näkökulmia 2010-luvun varhaiskasvatukseen*. Pedatieto.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 52–73). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkisalo, M. (2003). *Yhdessä onnistumme: opas työyhteisön kehittämiseen ja hyvinvointiin*. Helsinki: Tammi.
- Niemelä, T. (2008). Konsultti organisaation syväkulttuurin tulkkina. Teoksessa K. Karjalainen & T. Totro (toim.) *Näkyvään kätkeytynyt. Puheenvuoroja konsultoinnista ja yhteisödynamiikasta* (s. 47–67). Oulu: Metanoia Instituutti.
- Nummenmaa, A. R. (2006). Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rausku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*, (s. 19–33). Tampere: Vastapaino.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. (2011). *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. WSOYpro Oy: Helsinki.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. (2007). *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Opas, M. (2013.) Yhteisöllinen kasvattajatiimi. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila ja M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille* (s.141–164). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pareek, U. (2006). *Organizational culture and climate*. Hyderabad: ICFAI University Press.

- Pheyse, D. C. (1993). *Organizational Cultures: Types and Transformations*. London: Routledge.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J., Philippou, S. & Robinson, S. (2015). The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. Teoksessa D. Wyse, L. Hayward & J. Pandya (toim.) *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. London: SAGE Publications. [Viitattu: 21.5.2018.] Saatavilla osoitteessa: <https://pdfs.semanticscholar.org/4573/7ce723a8788ad268928fcbfa57fe4e6b5ffc.pdf>
- Priestley, M., Edwards, R. & Priestley, A. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry* 42(2), 191–214. Saatavilla osoitteessa: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Puroila, A.-M. (2002). *Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön*. Akateeminen väitöskirja, Oulun yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/urn:isbn:9514266501>
- Puroila, A.-M. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. [Viitattu 13.2.2018.] Saatavilla osoitteessa: <http://tietokayttoon.fi/julkaisu?pubid=23203>
- Rainio, A. P. (2010). *Lionhearts of the playworld: An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Akateeminen väitöskirja, Helsingin yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-5959-9>
- Rantala, I. (2015). Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 108–133). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. (1996). *Oppiminen ja Koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koivunen, N. (2005). *Jaetun johtajuuden särmät*. Helsinki: Talentum.
- Rouvinen, R. (2007). *“Tässä työssä yhdistyy kaikki”*: lastentarhanopettajan toimijoina päiväkodissa. Akateeminen väitöskirja, Joensuun yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-458-903-1>
- Rubinstein, D. (2001). *Culture, Structure and Agency: Toward a Truly Multidimensional Society*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander ja J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s.427–444). Tampere: Vastapaino.

- Saaristo, K. & Jokinen, K. (2013). *Sosiologia*. (1–5.p.) Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Schein, E. (1987). *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo: Weilin + Göös.
- Schein, E. (2009). *Yrityskulttuuri - selviytymisopas: tietoa ja luuloja kulttuurimuutoksesta*. Helsinki: Suomen Laatu keskus.
- Silvonen, J. (2015). Toiminta ja suhteet - neljä fragmenttia toimijuudesta. Teoksessa P. A. Kauppila, J. Silvonen & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Toimijuus, ohjaus ja elämäntulkku*. (s. 3–16). Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1747-8>
- Tsoukas, H. (2005). Afterword: why language matters in the analysis of organizational change. *Journal of Organizational Change Management* 18(1), 96–104. Saatavilla osoitteessa: <https://doi.org/10.1108/09534810510579878>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uud. p.) Helsinki: Tammi.
- Ukkonen-Mikkola, T. (2011). *Sukupolvien kohtaamisia lasten ja vanhusten yhteisessä palvelukeskuksessa*. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8382-0>
- Uusitalo, I. (2000). Yhteisöllinen oppiminen ja toimintatapa päivähoitossa. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä* (s. 49–92). Helsinki: Tammi.
- Valli, R. (2015). Paperinen kyselylomake. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 84–108). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (2016). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Saatavilla osoitteessa: www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Viitala, R. (2008). *Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. (3. p.) Informaatiotieteiden tutkimuskeskus.
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education* 47, 1–12. Saatavilla osoitteessa: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Weber, M. (1978). *Economy and society. Vol 1*. (2. korj. p.) G. Roth & C. Wittich. (toim.) University of California Press. Berkeley.

Liitteet

Liite 1: Saatekirje

Hei!

Olemme varhaiskasvatuksen opiskelijoita Oulun yliopistosta. Teemme pro gradu -tutkielmaa osana kasvatustieteiden maisterin tutkintoa. Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa päiväkodin työntekijöiden kokemuksia päiväkodin toimintakulttuurista ja omasta toiminnasta siinä. Varhaiskasvatusala on muutoksessa monien uudistusten myötä, ja haluammekin tavoittaa päiväkotien työntekijöiden kokemuksia siitä, miten muutos koetaan käytännön työssä.

Tutkimuksessa ilmenee osallistujan ammattinimike, mutta muita tunnistetietoja ei käytetä. Aineisto on vain meidän käytössämme, eikä sitä käytetä muissa yhteyksissä. Aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Jos Sinulla on jotain kysyttävää, otathan yhteyttä.

Kiitos vastauksistasi!

Elena Kaivosoja

Sinikka Keränen

Liite 2: Teemahaastattelurunko

- Taustatiedot
- Koulutustausta
- Työhistoria (varhaiskasvatuksessa ja nykyisessä päiväkodissa)

Toiminta

- Kuvaile päiväkotinne toimintakulttuuriin vaikuttavia tekijöitä (esim. arvot, toiminta-ajatus, perinteet)
- Vasu/Esiops suunnittelussa ja toiminnassa, miten näkyy?
- Oma työnkuvasi
- Muiden työntekijöiden roolin vaikutus omaan työhösi
- Mikä on tärkein työtehtäväsi, entä muiden
- Omat ja muiden vaikutusmahdollisuudet (tiimissä/talossa, esim. päätöksenteko)
- Johtajan rooli ja merkitys työyhteisössä
- Miten johtaja kannustaa työn ja osaamisen/itsen kehittämiseen

Muutos ja kehittäminen

- Työn muuttuminen työsuhteen aikana (esim. toiminta-ajatuksen muutos, arjen muutos, tavoitteiden muutos)
 - Mistä koet muutosten johtuvan?
- Muutosten tuomat vaatimukset, haasteet ja mahdollisuudet
- Toiminnan kehittäminen (esim. palautteenanto, arviointi, keskustelut?)
- Koetko päiväkodissa tarpeen muutokselle ja kehittämiselle?
 - Jos koet, niin millaisen tarpeen ja miksi?
 - Kehittämisehdotukset

Liite 3: Avoin kyselylomake

Toimintakulttuuri ja toimijuus päiväkodissa

Kyselyssä on kaksi osaa. Kysymyksiin voit vastata vapaamuotoisesti.

Työhistoriasi kasvatusalalla:

Työsuhteesi kesto nykyisessä työpaikassa

- alle 1 vuosi
- 1-5 vuotta
- yli 5 vuotta

Toimintakulttuuri ja toimijuus

1. Miten vasu/esiops näkyy suunnittelussa ja toiminnassa? Mikä mielestäsi on niiden merkitys päiväkodin toiminnassa?
2. Kerro lyhyesti omasta työkuvastasi ja roolistasi työyhteisössä.
3. Mikä mielestäsi on sekä sinun että muiden työntekijöiden tärkein työtehtävä?
4. Miten koet muiden työntekijöiden vaikuttavan omaan työhösi/toimintaasi?
5. Koetko, että vastuullasi on sellaisia töitä, jotka eivät kuulu työkuvaasi? Jos on, niin millaisia?
6. Kuvaile omia vaikutusmahdollisuuksia tiimissä ja koko talossa. Missä asioissa voit vaikuttaa päätöksentekoon ja millä tavalla?
7. Millaisena koet johtajan roolin, mitä odotat häneltä?
8. Miten johtaja kannustaa työn ja osaamisen kehittämiseen? (Johtajalle: miten pyrit kehittämään omaa työtäsi ja miten tuet työntekijöitä osaamisen kehittämisessä?)
9. Onko johtajuutta päiväkodissanne jaettu (esim. työtehtävät)? Koetko, että muillakin kuin johtajalla on johtajuutta? Jos on, niin miten se näkyy?













































Muutos ja kehittäminen




1. Onko työsi muuttunut merkittävästi työsuhteesi aikana (esim. toiminta-ajatuksen, toiminnan tai tavoitteiden muutos)? Jos on, niin miten?
2. Mistä koet muutosten johtuvan? Mistä/miltä tasolta muutostarve on lähtöisin?
3. Mitä mahdollisuuksia, haasteita tai vaatimuksia muutokset tuovat tullessaan? (esim. omassa ja muiden toiminnassa ja toiminnan suunnittelussa)
4. Miten yhteistä toimintaa pyritään kehittämään? Kerro lyhyesti, miten se näkyy käytännössä.
5. Koetko itse päiväkodin toiminnassa tarpeen kehittämiseksi? Jos koet, niin millaisen tarpeen ja miksi?

Lopuksi

Haluaisitko kertoa jotain muuta?

Liite 4: Toimijuus teemoittain

	Täytyä	Voida	Haluta	Osata	Tuntea	Kyetä
Toimintaa ohjaavat säädökset						
Arvot ja pedagogiset periaatteet						
Perinteisyys ja muutosvalmius						
Työnkuva ja yhteistyökäytännöt						
Kollegiaalisuuden merkityksenantoja						
Johtajan vastuu ja tehtävät						
Osaamisen kehittäminen						
Johtajan merkitys työhyvinvoinnille						
Muutoksen lähtökohdat päiväkodeissa						

-  = kokemukset olivat pääosin myönteisiä
-  = kokemukset olivat neutraaleja tai ristiriitaisia
-  = kokemukset olivat pääosin kielteisiä