

Maija Helminen

POIKKEUKSELLISEN KETTERÄÄ KASVATUSTA

Ketterien elementtien ilmeneminen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa COVID-19 pandemian aikaisen etäesiopetuksen näkökulmasta

TIIVISTELMÄ

Maija Helminen: Ketteryys, kasvatusta ja korona

Ketterien elementtien ilmeneminen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa COVID-19 pandemian aikaisen etäesioetuksen näkökulmasta

Pro gradu, 132 sivua, 3 liitettä (4 sivua)

Tampereen yliopisto

Kasvatusta ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteri; Varhaiskasvatusta

Tutkimuksen ohjaaja: Hanna Toiviainen

Huhtikuu, 2021

The coronavirus pandemic tested the agility of both individuals and organizations alike. Nowhere were the effects quite as tangible as in the early education system, which suddenly had to enable children to attend preschool from their homes as a part of the remote work recommendation given by the government struggling to flatten the curve. This unprecedented challenge tested the true agility of the early education services of the city of Tampere. A field that is usually derived of due praise and acknowledgement has through the years given subtle hints of the agile potential that lies under its conservative surface. However never before has agile organization methodology and early education been connected through research in the scientific community nor addressed in the public discourse.

This study aims to determine how the elements of agile appeared in the operational culture of early education's remote preschool period during the coronavirus pandemic. These elements consist the most crucial traits and visions of Denning's (2018) agile laws; the Law of Customer, the Law of Small Teams and the Law of Networking. By investigating how the values of the agile organization and leadership methodology manifested in the experiences of the early education teachers and special education teachers who were a part of developing and implementing the remote preschool operation the study is able to indicate those operational culture values of early education which both further and hinder the actualization of these agile elements.

To test the hypothesis formed first through an operational culture comparison suggesting that early education's operational culture in fact has innate agile elements and values, seven early education teachers and special needs early education teachers were interviewed concerning their experiences while working as a part of the remote preschool. The interviews were conducted using a theme-interview method and a visualization exercise. The material was analyzed using a qualitative research content analysis guided by the Agile Law theory of Stephen Denning (2018). The results showed remarkable agile vision within the early education's operational culture in terms of creating individual pedagogical value to each child, which correlates with the agile elements which the Law of the Customer consists of. In addition, the relative autonomy enjoyed by the teachers and services of Finnish educational system had a positive effect on the perceived agility of the remote preschool of the early education of the city of Tampere. However poor communication due to steep hierarchy within the organization hindered the actualization of the other agile elements in this context.

These results suggest that there is much need for a broader discussion and development in terms of agility within early education services. By developing the implementation of agile vision through pedagogical leadership and enabling inclusive communication and

networking by tearing down the organizational hierarchy we can ensure the agility and future-oriented culture of early education now and in the unpredictable world of tomorrow.

Avainsanat: agile, ammatillinen toimijuus, COVID19 pandemia, remote learning, etäesiopetus, ketteryys, korona, lapsilähtöisyys, Laws of Agile, organisaatiokulttuuri, toimintakulttuuri, varhaiskasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

- SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	TUTKIMUSKOHTEN JA TUTKIMUSKENTÄN KUVAUS	9
3	TEOREETTINEN VIITEKEHYS	12
3.1	KETTERÄ ORGANISAATIOMETODOLOGIA	12
3.1.1	<i>Asiakkaan laki</i>	15
3.1.2	<i>Pienten tiimien laki</i>	18
3.1.3	<i>Verkoston laki</i>	20
3.2	KRITIIKKIÄ KETTERYYDESTÄ	21
3.3	VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAKULTTUURI	23
3.4	KETTERYYS ETÄESIOPETUKSESSA	32
4	TOIMINTAKULTTUURIVERTAILU	38
4.1	ASIAKSLÄHTÖISYYS JA OSALLISUUS ARVON LUOMISESSA	40
4.2	AMMATILLINEN TOIMIJUUS JA KOHDENNETTU PROJEKTITYÖSKENTELY	43
4.3	TIEDON JA PÄÄTÖKSENTEON HIERARKIA	46
5	TUTKIMUSKYSYMYKSET	50
6	AINEISTO JA MENETELMÄT	51
6.1	TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT	51
6.1.1	<i>Triangulaatio</i>	52
6.1.2	<i>Toimintakulttuurien vertailu</i>	53
6.2	AINEISTON KERUU	54
6.3	ANALYYSIMENETELMÄT	58
6.4	TUTKIMUSETIIKKA JA AINEISTON JATKOKÄYTTÖ	60
7	TULOKSET	63
7.1	ASIAKSLÄHTÖISYYS JA OSALLISUUS ARVON LUOMISESSA	66
7.2	AMMATILLINEN TOIMIJUUS JA KOHDENNETTU PROJEKTITYÖSKENTELY	74
7.3	TIEDON JA PÄÄTÖKSENTEON HIERARKIAN KETTERYYS	84
7.4	MILLAISIA VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAKULTTUURIN ONNISTUMISIA TAI KEHITYSKOhteita HENKILÖSTÖ KOKI ETÄESIOPETUKSEN AIKAISEN KETTERYYDEN NÄKÖKULMASTA?	95
8	KETTERÄN TOIMINTAKULTTUURIN ELEMENTIT ETÄESIOPETUKSESSA	103
8.1	JOHTOPÄÄTÖKSET	110
8.2	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI	115
8.3	LOPUKSI	121
9	LÄHTEET	124
10	LIITTEET	132
10.1	LIITE 1(1)	132
10.2	LIITE 2(2)	132
10.3	LIITE 3(3)	135

-

1 JOHDANTO

Vuoden 2020 maaliskuun perjantai kolmastoista jäi monien suomalaisten mieleen joko viimeisenä tavallisena, tai myöhemmin ”uudeksi normaaliksi” kutsutun ensimmäisenä päivänä. Koko maailma oli kohdannut kuluneiden viikkojen aikana nopeasti kärjistyvän tilanteen, jossa tartuntataudin aiheuttava virus alkoi levitä laajasti. Astuimmekin heti seuraavana maanantaina yhdessä sumuisiin vesiin sekä hallituksen että tasavallan presidentin todettua maamme olevan poikkeusoloissa. Valmiuslaki otettiin käyttöön ensimmäistä kertaa Suomen historiassa 17. maaliskuuta vuonna 2020.

Kiinasta kuukausia aiemmin löydetty COVID-19 virus levisi nopeasti maailmanlaajuisesti pandemiaksi tyhjentäen ravintoloiden ja lentokenttien lisäksi lopulta myös koulut ja työpaikat. Yhtäkkiä olimme paitsi kaikki samassa veneessä, myös samalla kaukana toisistamme: Suomessa hallitus kehotti ihmisiä etätööhön, pysymään kotona ja pesemään käsiä taudin leviämisen hidastamiseksi, terveydenhuoltojärjestelmän ylläpitämiseksi ja riskiryhmien suojelemiseksi. Tarkastelimme jokainen tulevaisuutta kuin kaukoputkella tähyillen ja arvuutellen, mitä karikkoja edessä vielä odottaisi.

Poikkeustilanne vaati kaikilta paitsi kärsivällisyyttä ja voimavaroja, myös ketteryyttä toimia, reagoida ja kehittää silloinkin, kun horisontti oli hämärän peitossa. Ketteryydestä tuleekin usein mieleen harkittu liike, sekä ennen kaikkea nopea, tarkka ja joustava reaktiokyky. Organisaatiomaailmassa vastaavaa sulavuutta on kuitenkin tavoiteltu määrätietoisesti jo 1990-luvun lopulta lähtien erityisesti ketterän organisaatiokehityksen ja johtamisen metodologian (Agile) kautta (mm. Stellmann & Greene, 2014; Denning, 2018). Paljon tutkittua aihetta on usein kuvailtu myös pienten resurssien ja isojen tulosten harmoniaksi, jonka varassa startup firmat ovat ponnistaneet uskomattomiin tuloksiin minimisijoituksilla paitsi haastavassa ristiaallokossa, myös jokapäiväisessä arjessa (mm. Pantiuchina et al. 2017).

Kiinnostuin itse aikoinaan ketteryydestä tutustuttuani muutosjohtamiskonsulttina työskentelevän isäni kirjallisuuteen aiheesta. Ketteryys tuntui kaikkien tunnustamalta,

mutta samalla yllättävän harvan hyödyntämältä värisuoralta; fikset firmat luovivat eteenpäin neuvokkaasti jättiläisten juutuessa paikoilleen. Menestystarinoita nousi kuin sieniä sateessa. Kansa ylisti innovatiivista otetta ja ketterät yritykset nauttivat paitsi taloudellisesta edusta, myös julkisesta arvostuksesta.

Tutustuin johtamisopin riemuvoiton metodologiaan tarkemmin ja hämmennyin. Useat periaatteet ja piirteet sekä ketteryyden ajatusmalleissa, luvatuissa tuloksissa että strategioissa olivat kumman tuttuja. Varhaiskasvatuksen kentällä jo vuosia sekä opettajana että suunnittelijana työskennelleenä tunnistin ketterille startupeille ominaisen tarpeen nyhjäistä tyhjistä ja odottaa odottamatonta: päiväkodissa resurssit ovat usein olemattomat eikä yksikään päivä ole samanlainen. Ketteryyden asiakaslähtöinen arvon luominen kuulosti minusta lapsilähtöisyydeltä ja osallisuudelta. Pienet itseohjautuvat kehittämissyksiköt muistuttivat moniammatillisten tiimien tiivistä yhteistyötä. Verkostomalli näkyi mielestäni edellisen työpaikkani jokapäiväisessä arjessa läpinäkyvänä dokumentointina ja avoimuutena. Mehän olemme jo ketteriä! Miksi siis varhaiskasvatus kärjisteli yhä taloudellisessa suossa, työpaikoilla oltiin tyytymättömiä ja julkisessa keskustelussa ala sai osakseen lähinnä voivottelua tai vähättelyä? Mitä ketterät startupit tekivät, mitä meiltä puuttui? Naisvaltaisen alan palkkakuoppa on kiistämätön fakta, josta ponnistelu tulisi olemaan vuosien työn takana. ICT-firmojen nauttimaan arvostusta ei saavutettaisi myöskään kopiaamalla heidän ketteriä piirteitään: varhaiskasvatus on itseisarvoista ketteryydestään huolimatta. Mutta olisiko ketteryydessä kenties avain siihen alassamme piilevään potentiaaliin, jota varhaiskasvatuksen opettajat ja hoitajat ovat yrittäneet painottaa niin päättäjille kuin suurelle yleisöllekin jo vuosia? Voisiko ketteryys olla palanen siinä sillassa, jota uusi julkisjohtaminen on yrittänyt rakentaa päiväkotien ja yritysmailman välille? Ja niinpä, kuten tavataan sanoa: siitä se ajatus sitten lähti.

Uskon vahvasti, etten ole ainoa, joka tunnistaa arjessaan ja työpaikoillaan varhaiskasvatuksen muuntautumiskyvyn. Varhaiskasvatuksessa on selvästi paljon joko tiedostettua tai tiedostamatonta ketteryyttä. Ketteryyden ja varhaiskasvatuksen suhdetta ei kuitenkaan ole tutkittu, yhdistetty tai tuotu esiin julkisessa keskustelussa, saati akateemisessa tutkimuksessa. Ketteryyden tiedostaminen ja sen tietoinen kehittäminen voisivat kuitenkin avata uusia näkökulmia sekä esimerkiksi alalle paikoin kipuillinkin esitellyn uuden julkisjohtamisen mallin juurruttamiseen, että (joskin kulttuuriltaan

konservatiivisen) arvomaailmaltaan potentiaalia osoittavan varhaiskasvatuksen tulevaisuuden kehittämistyöhön.

Lisäksi on tärkeää pitää kiinni myös niistä myönteisistä vaikutuksista, joita pandemian luoma uusi normaali on tuottanut. Epävarmuuden aika koetteli useaa, mutta antoi myös tilaa ihmisille oppia ja kehittää uutta sekä vahvistaa moniammatillista yhteistyötä ja osaamista. Kriisi avasi meille uusia näkökulmia sekä työntekoon, että varhaiskasvatukseen eräänä yhteiskuntamme merkittävimmistä rakennuspalikoista. Ala, joka jatkuvasti typistetään kotileikin tasolle, tarvitsee perusteltua tutkimustietoa sen potentiaalista, paitsi toimivamman arjen kehittämiseksi, myös julkisen keskustelun aloittamiseksi. Varhaiskasvatuksen ja ketteryyden suhdetta tutkimalla voidaan paitsi saada uusia näkökulmia molempiin käsitteisiin, myös suunnata huomio varhaiskasvatuksen omaan itseisarvoon. Ketterien toimintakulttuuripiirteiden esiintuominen voi aloittaa paljon kaivattua vuoropuhelua varhaiskasvatuksen roolista sekä työmarkkinoilla että yhteiskunnan kulmakivenä. Kenties ketteryyden avulla varhaiskasvatuksen arvot ja strategiat voitaisiin tuoda esiin positiivisessa valossa silloin, kun arvioimme kevään 2020 tapahtumia sumun hälvennyttyä: miten varhaiskasvatus ilmensi ketteryyttään silloin, kun odottamaton tapahtui?

2 TUTKIMUSKOHTTEEN JA TUTKIMUSKENTÄN KUVAUS

Tutkimuksessa tarkastellaan ketterän organisaatiometodologian mukaisten elementtien ilmenemistä suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa kevään 2020 koronapandemian aikaisen etäesiopetuksen näkökulmasta. Tavoitteena on aloittaa keskustelua varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin mahdollisesta ketteryydestä ja näin ollen sen strategisesta lisäämisestä. Tutkimuksen aikana osoitetaan ensin toimintakulttuurivertailun avulla perusteet sille, mistä näkökulmasta varhaiskasvatuksen ja ketteryyden suhdetta tullaan tutkimaan. Tämän jälkeen tutkimusaineistoksi rajataan Tampereen kaupungin etäesiopetukseen osallistuneiden ammattilaisten teemahaastattelut. Teemahaastattelujen rajaukset ja analyysi perustellaan aiemmin tehdyllä toimintakulttuurivertailulla.

Organisaatiomaailma on muuttumassa. Poikkeustilanteen aikaiset rajoitukset paitsi osoittivat organisaatioiden mukautumiskyvyn, toimivat myös julmana darwinismina joko uimaan oppivien tai uppoavien yritysten keskuudessa. Yksityisellä sektorilla erottuivat ne yritykset, jotka kykenivät muuntautumaan nopeasti uuteen vallitsevaan normiin: Spirit of Yorkin ja kotimaisen Kyrön kaltaiset tislaamot siirtyivät alkoholijuomien valmistamisesta käsidesiin, McDonalds aloitti kotiinkuljetukset ja ravintolat kuten Panera siirsivät tuotantonsa kaupan hyllyille oravastavan terassikauden äksiti hiljennyttyä. Kunnissa nähtiin monipuolista adaptoitumista: kirpputorit siirtyivät verkkoon ja lähikaupat tarjosivat muunneltuja aukioloaikoja riskiryhmien suojelemiseksi. Selviytymistaiistelussa kuluttajan valta ja valinta korostuivat asiakkaiden äksiti muuttuneiden tarpeiden ja vähentyneen kulutuksen myötä. Epävarmuudessa eläessä harvalla yrityksellä oli resursseja odottaa linjausten helpottamista. Kyky reagoida nopeasti oli eilinehto: poikkeusolot pakottivat organisaatiot kohtaamaan oman joustavuutensa rajat, sekä yksityisellä että julkisella tasolla.

Tilanteen vakauduttua niin valtioiden kuin yritystenkin oli pohdittava yhä tarkemmin sitä, millaiset rahkeet organisaatioilla on vastata yllättäviin kriisitilanteisiin ja yhteiskunnan ennalta arvaamattomiin muutoksiin. Vuonna 2015 OECD julkaisi raportin, jossa se tuki julkisen sektorin uudistuksia kohti suurempaa strategista ketteryyttä. Raportissa strategiseksi lähtökohdiksi mainittiin taloushallinnolliset vipuvarret, henkilöstöjohtaminen sekä informaatio ja kommunikaatio teknologian edistäminen (ICT). Julkishallinnossa ketteryyttä on pidetty sekä riskienhallinnan strategiana, että kehyksenä, jonka kautta ohjata julkisia organisaatioita kohti tulevaisuusorientoituneempia strategioita (OECD, 2015). COVID-19 pandemian jälkipuinnissa voidaan olettaa ketteryyden roolin nousevan tavalla tai toisella olennaiseksi kaikilla yhteiskunnan osa-alueilla.

Pandemia osoitti paitsi yritysten ja valtioiden haavoittuvaisuuden, myös sen epävarmuuden, jonka globalisaatio tuo tullessaan. ”Emme pysty ennustamaan tulevaisuutta”, pääministeri Sanna Marin tiivisti koronakriisin täysistunnossa 28.4.2020. Kuitenkin, kuten pandemian aikaiset tapahtumat niin maailmalla kuin kotimaassakin ovat osoittaneet, kyky vastata nopeasti odottamattomiin muutoksiin, taudeista pakolaisaaltoihin ja vaihteleviin markkinoihin, on kirjaimellisesti elintärkeää. Tarve strategiselle ketteryydelle ei kuitenkaan rajoitu yksinomaan kriisiaikoihin. Yksityistäminen haastaa julkisia palveluita niiden kyvyssä vastata kansalaisten tarpeisiin (OECD, 2015). Kuntien ei enää odoteta vain tarjoavan tai tuottavan palveluita (Nyholm & Haveri, 2009), vaan avainsanana on kehittäminen ja uuden asiakasarvon jatkuva luominen. Fiskaaliset ja sosiaaliset paineet korostavat julkisten palveluiden tarvetta mukautua nopeasti selvitäkseen.

Varhaiskasvatus on ainutlaatuinen yhteiskunnan osa sekä tavoitteiltaan että kulttuuriltaan. Pehmeitä arvoja, lapsilähtöisyyttä ja vauhdikasta arkea on ollut esimerkiksi päiväkodin johtajien mukaan vaikea istuttaa uuden julkisjohtamisen talousjohtamisen ja tulosvastuun tavoitteisiin (mm. Hujala, Waniganayake, & Rodd (eds) 2013; Liira, 2017) Juuri siksi strategisen ketteryyden kehittämisellä onkin valtava rooli erityisesti varhaiskasvatuksen tulevaisuuden rakentamisessa. Varhaiskasvatus ei tarvitse strategista ketteryyttä vain osana julkishallinnon laajempaa reaktionopeuskapasiteettia; ketteryys tarjoaa sillan, jonka kautta paitsi lähestyä uuden julkisjohtamisen tavoitteita, myös kehittää alan omaa toimintakulttuuria ketterämmäksi. Ketterä toimintakulttuuri edistää varhaiskasvatuksen kykyä kehittyä ja muuntautua niin poikkeusaikana kuin sen ulkopuolellakin.

Varhaiskasvatuksen ketteryyttä on perusteltua tutkia kokonaisuutena. Haasteena on kuitenkin se, miten rakentaa tämä silta paitsi kahden hyvin erilaisen organisaatiomaailman myös kahden hyvin laajan teemakokonaisuuden välille. Ensinnäkin aihetta ei ole tutkittu aikaisemmin lainkaan. Varhaiskasvatusta ja ketterää metodologiaa tai strategista ketteryyttä ei ole yhdistetty missään tutkimuksessa Suomessa tai ulkomailla, mikä esittää omat haasteensa tutkimustyön aloittamiselle. Keskustelu on kuitenkin aloitettava jostain. Aiemman tutkimuksen puutteen valossa ja kulttuurillista törmäyskurssia välttääkseen on perusteltua lähestyä teemoja positiivisen kautta: mikä meitä yhdistää? Ketterien työkalujen päälle liimaaminen uuden organisaation prosesseihin on hedelmätöntä sekä muutosstrategisesti (Laamanen, Räsänen & Juutilainen, 2016) että nurinkurista paitsi tutkimuksen validiteetin myös sen perimmäisten arvojen kannalta. Näin ollen tutkimuksen kautta pyritäänkin sen sijaan tarkastelmaan mahdollisia jo olemassa olevia yhtäläisyyksiä näiden organisaatiomallien kulttuurien ja prosessien välillä etsien siten kehittämislle avoimia tarttumakohtia jaetuista rajapinnoista.

Selvittääksemme varhaiskasvatuksen lähtökohdat strategisen ketteryyden kehittämislle, on strategian toteutumisen konteksti ensin syytä eritellä. Ensimmäiseksi on tarkasteltava sitä, millaiset ehdot varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin raamitus tarjoaa ketteryydelle: onko ketteryydelle ylipäätään perusteltua sijaa varhaiskasvatuksen kentällä? Tähän tutkimuksessa vastataan sekä viitekehyksen että sität täydentävän toimintakulttuurivertailun kautta. Lisäksi on syytä eritellä, millaista tiedostamatonta tai tiedostettua ketteryyttä päiväkodeissa ja esiopetuksessa tapahtuu jo nyt, eli millaiset lähtökohdat strategisen ketteryyden kehittämislle ovat tällä hetkellä. Tutkimuskysymykset muotoutuvatkin keskittymään erityisesti ketterien elementtien havainnointiin tarkkojen strategioiden sijaan. Lisäksi viemällä tutkimuksen ruohonjuuritasolle julkisten tavoitteiden tai yksinomaan hallinnon strategisen diskurssin sijaan saamme todellista tietoa siitä, millaista ketteryyttä varhaiskasvatuksessa esiintyy tai millaista siellä voisi mahdollisesti esiintyä. Lopuksi kohdistamalla aineiston näkökulman juuri moniammatillisen tiimin poikkeusajan työskentelyyn saadaan kuvattua kattavasti ja eri näkökulmista sitä, esiintyikö ketteryyden elementtejä siinä toimintakulttuurissa, missä niitä eniten tarvittiin.

3 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Vuonna 2010 Ozgur Ekmekci ja Jack Bergstrand tutkivat olisiko 20 yhdysvaltalaisen yliopiston ketteryys ja IT-arkkitehtuuri riittävää, mikäli tällöin pelätty H1N1 influenssa paisuisi maailmanlaajuisesti pandemiaksi. Tulokset osoittivat, että yliopistojen arvioitua valmiutta määrittivät paitsi niiden kapasiteetti muokata nopeuttaan yllätysten edessä, myös niiden kyky uudelleen määrittää suuntansa tarvittaessa. Vaikka visio pystyttäisiin muovaamaan joustavasti vastaamaan ajankohtaisia haasteita, osa kouluista ei olisi onnistunut toteuttamaan organisaation muutoksia kyllin nopeasti hypoteettisessa tilanteessa. Toisessa ääripäässä olivat lumipalloeftin tavoin toimivat oppilaitokset, jotka pystyivät liikkumaan nopeasti, mutta olivat suunnan määritettyään radalleen sidottuja kykenemättä muokkaamaan visiotaan vastaamaan uusiin yllätyksiin. Ekmekci ja Bergstrand osoittivat tutkimuksessaan ketteryyden olevan kokoelma paitsi tarvittavaa liikettä mahdollistavaa ICT:tä ja yksinkertaistettuja prosesseja, myös ennen kaikkea visio, jota organisaatio, tai koulu, voi seurata yllättävien haasteiden edessä. Valmius selvitä kriisin keskellä vaati yliopiston sisäistä yhtenäistä kulttuuria sekä ketterine visioineen että strategioineen:

In the case of the HINI preparations, attaining desirable faculty and student readiness also demanded a culture of readiness. An organizational culture that encourages agility and produces shared goals, clear plans, and sense of urgency is beneficial in rapidly changing environments. In addition to sufficient strategic planning, strong project management, and an enabling technology platform, being grounded in a culture that values effectively and simultaneously managing the speed and direction of change will go a long way in helping organizations become more agile in practice. (Ekmekci & Bergstrand, 2010)

Kymmenen vuotta myöhemmin pahin tapahtui mittakaavassa, jota kukaan ei osannut odottaa. Kun korona iski, oliko suomalainen esiopetus kyllin ketterä?

3.1 Ketterä organisaatiometodologia

Tutkimuksen kenties tärkein yksittäinen käsite on Agile eli vapaasti suomennettuna ketteryys. Tutkimuksessa sanoilla ketterä tai ketteryys viitataan ketterään metodologiaan (eng. agile methodology). Tutkimuksessa sekä varhaiskasvatukseen että ketterän

organisaatiometodologian aikaisemmat tieteelliset tutkimukset kurotaan yhteen viitekehykseksi, joka tarjoaa tuoreen näkökulman varhaiskasvatuksen COVID-19 pandemian aikaisen etäesiovetuksen toimintakulttuurin tarkasteluun.

Ketteryys (agile) on yritysmaailmassa jo vuosikymmeniä sitten alkunsa saanut paradigmanmuutos, jonka avulla organisaatiot ovat kyenneet kasvamaan ja kehittymään maailmassa, jonka tarjoamat haasteet ja mahdollisuudet ovat paitsi arvaamattomia, myös alati muuttuvia. Ketteryyden alkuperäinen ”määritelmä”, niin kutsuttu Agile Manifesto (2001), kuvaa ketteryyttä organisaation, yksikön tai toimijan kykyinä sekä reagoida muutoksiin, että ennen kaikkea toivottaa yllätykset positiivisesti tervetulleiksi. Ketteryyteen kuuluu sekä proaktiivinen että reaktiivinen muutosmyönteisyys (mm. Laanti, Similä & Abrahamsson, 2013; Stellmann & Greene, 2014) Ketteryydessä voidaankin yksinkertaisimmillaan sanoa olevan kyse yrityksen kyvystä ”syleillä epävarmuutta ja kukoistaa sen kautta”:

--- the ability of an entity to proactively, reactively, or inherently embrace change in a timely manner, through its internal components and its relationships with its environment. (Agile Manifesto, 2001)

Manifesti muodosti akateemiselle keskustelulle pohjan, jonka kautta ketteryyden määritelmä on sittemmin tarkentunut, kehittynyt, moninaistunut ja haarautunut (mm. Laanti, Similä & Abrahamsson, 2013). Nykyään ketterän organisaatiometodologian (vapaa käännös sanasta organizational methodology) sateenvarjon alle lukeutuvat kaikki ne arvot, asenteet, mallit, teorit ja strategiat, joiden kautta ketteryyttä tutkitaan, kehitetään ja toteutetaan niin tutkimuksellisessa keskustelussa kuin käytännön tasollakin. Ketterällä metodologialla viitataan siksikin tutkimuksessa paitsi tapaan tehdä, myös ketteryyden miltei kulttimaineeseen kasvaneeseen kulttuuriin; siihen, miten ketterä organisaatio ”näkee” maailman. Tämän päivän ketteryys onkin parhaimmillaan todella syväluotaava ja monimuotoinen yhdistelmä organisaation jokaiseen työntekijään ulottuvia visioita ja niihin tiukasti nivottuja strategioita, jotka edistävät esimerkiksi innovatiivista muutosmyönteisyyttä ja dynaamisuuden toimintakulttuuria johtamisesta tiimityöskentelyn kehittämiseen. Ketterän johtamisen tavoitteita ovat muun muassa organisaation kyky uudistua, sopeutua, muovautua ja onnistua nopeasti muuttuvassa, monitulkintaisessa ja dynaamisessa ympäristössä, sekä muuttaa nopeasti strategiaa,

rakennetta, prosesseja, ihmisiä ja teknologiaa kohti arvoa luovia ja suojaavia mahdollisuuksia. (Zieris & Salinger, 2013; Manen van & Vliet van 2014; Denning, 2018)

Laajan organisaatiometodologian täydellinen ja tyhjentävä selittäminen on kuitenkin tämän tutkimuksen sivumäärien rajoissa paitsi mahdotonta, myös epäolennaista. Stephen Denning (2018, 15) tiivistääkin ketteryyden tämän päivän mallin kolmeen peukalosääntöön. Näihin periaatteisiin viitataan sekä ketteryyden tutkimuksessa että käytännön tasolla useimmiten "lakeina" ja siten niitä tullaan nimittämään myös tässä tutkimuksessa. Denningin (2018) mukaan ketteryyden kannalta merkittävimmät organisaation kulttuuria ja rakenteita muovaavat arvot, periaatteet ja toimintamallit voidaan jakaa Asiakkaan, Pienten tiimien ja Verkostoitumisen lakeihin: (eng.) Law of Customer, Law of Small Teams ja Law of Networking. Vaikka periaatteet yksinkertaistavat lait ovat alun perin Stephen Denningin korvamerkitsemiä, on niiden käyttö ja viittaaminen yleistynyt ketterässä johtamis- ja organisaatiokehittämisessä melko yleiselle tasolle. Lait vaikuttavat olevan yksinkertaisuudessaan yleisesti hyväksi havaittu keino lähestyä muutoin melko monimutkaista ja vaikeasti selitettävää visiota. Tutkimus pohjaa näihin lakeihin teoriaohjaavasti, mutta ei yksinomaan Denningin aineistoon tai tulkintaan nojaten. Lait ovat myös tutkimukseni viitekehyksen keino selittää ketteryyttä ja myöhemmin arvioida sen elementtejä varhaiskasvatuksen etäsiopetuksen aikaisessa toimintakulttuurissa.

Toisaalta ketteryydestä keskustellessa on kuitenkin tärkeä nähdä ennen kaikkea yksittäisiä periaatteita laajempi kokonaisuuden summa, jonka toteutumista ketterät lait kehittävät ja kokoavat osana ketterää organisaatiota. Toisin sanoen; toteutuvat ketterät lait eivät yksin tee organisaatiosta ketterää, mutta ilman niiden toteutumista ei mikään organisaatio voi olla todellisuudessa ketterä. (Zieris & Salinger, 2013; Manen van & Vliet van 2014; Denning, 2018) Denning (2018) kuvaileekin ketteryyttä kirjassaan *The Age of Agile: How Smart Companies Are Transforming the Way Work Gets Done* ensisijaisesti näiden lakien myötä rakentuvana ajatusmallina. Ketterät lait muodostavat muutosmyönteisen, toiminnallisen ja innovatiivisen kokonaisuuden, jonka avulla tiimi, yksikkö tai koko yritys voi sopeuttaa ja kehittää sekä tuotteitaan että toimintaansa kohtaamaan nopeasti muuttuvan teknologian lisäksi asiakkaiden tarpeet lisääntyneen tehokkuuden, laadun tai jopa täysin uusien palvelujen ja tuotteiden avulla.

Ketteryyden lait auttavat ymmärtämään ketteryyden moninaista rakentumista sekä rajapintakehittämisessä että organisaatiokehityskuplien sisällä. Vaikka ketteryys on ollut keskeisenä terminä sekä yksityisen että sittemmin myös julkisen sektorin organisaatio- ja johtamiskehittämisen ydinkeskusteluissa jo lähes kaksi vuosikymmentä, on sen käytännön edistäminen jäänyt pitkälti lapsen kenkiin. Ketteryys tuntuu ilmenevän organisaatiokehittämisen keskusteluissa usein muotisanana, joka on helppo istuttaa puheen tasolla miltei mihin tahansa kontekstiin. Todellisuudessa ketterien toimintamallien ja niitä edellyttävän -kulttuurin istuttaminen käytäntöön kuitenkin vaatii organisaatiolta sekä paljon laajempaa ymmärrystä käsitteen rakentumisesta että voimakasta tahtotilaa ryhtyä laajamittaiseen muutosprosessiin. Esimerkiksi Denningin (2019) Deloitte-kyselyyn osallistuneista 10 000 johtajasta 90 prosenttia nimesi "ketteryyden ja yhteistyön" yrityksen menestyksen kannalta välttämättömäksi, mutta vain 10 prosenttia näistä johtajista kuvaili omia organisaatioitaan erittäin ketteriksi.

Tässä tutkimuksessa lait auttavat paitsi ymmärtämään ketteryyden perimmäisen vision, myös ikään kuin "suomentamaan" ketteryydelle merkittävimmät pääpiirteet suupaloiksi, joita pureskelemalla voidaan myöhemmin arvioida myös varhaiskasvatuksen kytköksiä samoihin arvoihin ja periaatteisiin. Ketteryyden vahvan aikaisemman viitekehyksen ja siihen merkittävästi sidonnaisen organisaatiokulttuurin kautta määrittyy myös se, miten varhaiskasvatuksen ketteriä elementtejä tutkimuksessa arvioidaan. Konsulttikieliset termit kulkevat tämän takia tutkimuksen mukana silloinkin, kun ketteryyden ja varhaiskasvatuksen välistä siltaa rakennetaan esimerkiksi toimintakulttuureja vertaillaessa: yhtäläisyyksien ymmärtämiseksi on olennaista puhua asioista niiden oikeilla nimillä, osoittaen samalla sekä varhaiskasvatuksen, että ketteryyden näkökulmat samaan elementtiin. Seuraavissa kappaleissa esittelen lyhyesti Denningin (2016) muotoilemat ketteryyden lait esimerkkejä käyttäen. Tavoitteenani on luoda selkeä kuva siitä ketteryyden asetelmasta, johon varhaiskasvatuksen prosesseja ja kokemuksia lähdetään myöhemmin peilaamaan.

3.1.1 Asiakkaan laki

Pohjois-Amerikan uudisraivaajat elivät vielä 1800-luvulla pienissä kylä- ja kaupunkiyhteisöissä, joissa etäisyys seuraavasta kaupungista saattoi olla useita

kymmeniä, ellei satoja kilometrejä. Hevosella tätä matkaa läpi villipetojen, arvaamattomien sääolosuhteiden ja kapinoivien alkuperäisasukkaiden asuttaman preerian ei lähdetty taittamaan kevyesti. Näin ollen kylien asukkaat olivat arjessa pitkälti paitsi sidottuja, myös riippuvaisia oman yhteisönsä palveluista. Kengittäjä, seppä ja suutari paitsi toimivat usein yhteisöissä ilman alansa kilpailua, saattoivat myös parhaassa tapauksessa olla jopa sama ihminen, jonka kanssa oli tärkeä pitää hyvät välit. Yleistavara-kauppa oli sijoitettu kylän ainoalle pääkadulle ja ihmiset matkasivat yhteisön laitamilta asti katsomaan, olisiko puodissa vastauksia heidän tarpeisiinsa. Palvelut ja yritykset olivat horjumaton keskipiste, jonka mukaan yhteisö eli elämäänsä.

Rautateiden laajamittaisesta rakentamisesta kaupunkien kasvuun ja lopulta maailmanlaajuisen globalisaatioon ja yritysten vapauksien lisääntymiseen johtanut teollisuuden kehitys avasi kuitenkin valtaosalle länsimaiden asukkaista ovet paitsi uudenlaiseen liiketalouteen, myös kuluttamiseen jo seuraavalla vuosisadalla. Olennainen paradigmanmuutos tapahtui kuitenkin ennen kaikkea 1900-luvun lopulla räjähdysmäisesti kiihtyneen teknologian kehityksen myötä. Yritykset pystyivät äkisti tarjoamaan esimerkiksi nopean kuljetuksen ja personoidumman palvelun kuluttajasta riippumatta, mikä johti erityisesti kilpailun roolin korostumiseen (Denning, 2018). Kuluttajien kukkarosta taistelivat postitilauskatalogien ja -toimituksen myötä paikallisten liikkeiden lisäksi koko maailma. Yhtäkkiä aiemmin tarpeettomana luksuksenakin pidetty asiakaskokemus oli sittemmin ensin odotettu ja myöhemmin vaadittu. Pienten kaupunkien suutarit joutuivat äkisti kilpailemaan Niken kaltaisten jättiläisten kanssa, jotka tarjosivat nopean toimituksen ja massatuotannon mahdollistamien halpojen hintojen lisäksi asiakkaille esimerkiksi tilaisuuden suunnitella omat lenkkarinsa verkossa ja personoida siten palvelunsa omiin tarpeisiinsa sopiviksi. Sen sijaan että asiakkaat olisivat kilpailleet kylän puodin palveluista ja tuotteista, nyt sadat, ellei tuhannet yritykset kilpailivat yksilöllisen kuluttajan huomiosta.

Asiakkuuden paradigmanmuutos ei kuitenkaan pysähtynyt tähän. Sosiaalisen median myötä myös kuluttajien välinen kommunikaatio avautui ja näin ollen sekä esimerkiksi yritysten vastuu, että kuluttajien rooli muuttui jälleen. Asiakkailta oli nyt paitsi mistä valita, myös luotettavaa tietoa koskien noita vaihtoehtoja (Denning, 2018, 53). Kehittyvä ICT ja asiakkaiden jakamat kokemukset pitivät yritykset tilivelvollisina (Crane & Matten, 2016): nyt palveluiden laatu oli avoimessa keskustelussa tuotantoketjusta siihen, miten hyvin kenkä kesti käytössä. Yritykset joutuivat nyt keskittymään asiakkaisiin

tuotteensa tai palvelunsa päätepisteen sijaan sen prosessin lähtöpisteenä. Tänä päivänä asiakas antaa yrityksen toiminnalle paitsi merkityksen, myös määrittää sen suunnan. Kuluttajien subjektiiviset asiakaskokemukset ja jaettu tieto muodostavat kokonaisuuden, joka määrittää yrityksen olemassaolon; kasvun ja kehityksen tai supistumisen ja konkurssin. Siinä missä yritykset olivat ennen luoneet asiakkaat, nyt asiakkaat luovat yritykset (Denning, 2018).

Asiakkaiden dynaamisiin tarpeisiin ja vaatimuksiin vastaaminen vaatii yrityksiltä ketteryyttä muovata palvelujaan joustavasti. Jotta personoitua arvoa voidaan tuottaa vaaditussa mittakaavassa, tarvitaan saumatonta ja selkeää kommunikaatiota paitsi organisaation sisällä, myös itse asiakkaisiin. (Denning, 2018) Asiakkaiden yksilökohtainen kohtaaminen vaatii sen, että jokaisella organisaatiossa toimivalla henkilöllä on paitsi yhteys, myös halu ja kyky vastata ilmeneviin tarpeisiin: oli asiakas yhteydessä kehen tahansa, jaettu asiakaslähtöinen visio ja esteetön tiedonsiirto takaavat sen, että asiakaskokemusta voidaan muokata kuluttajan toiveiden mukaan viiveettä. Esimerkiksi ketterissä ohjelmistoyrityksissä asiakaspalvelu ei ole erillisenä sovelluskehityksestä, vaan välitön palaute kehitettävästä sovelluksesta tulee suoraan projektin parissa työskenteleville insinööreille. Näin asiakas voi vaikuttaa asiakaskokemukseensa paitsi valitsemalla tarpeisiinsa vastaavan yrityksen, myös osallistumalla itse laadun ja arvon luomiseen reaaliajassa. Toinen yksinkertaistettu esimerkki tästä voisi olla esimerkiksi voileipäketju Subway, jossa asiakas kirjaimellisesti kokoaa oman makuelämyksensä. Ketterässä metodologiassa niin kutsuttu *Asiakkaan laki*, eli subjektiivisen arvon luomiseen pohjaava näkemys yrityksen olennaisimmasta tehtävästä, toimii peukalosäännön tavoin. Denning kuvaa sääntöä ”pakkomielleiseksi asiakaslähtöisen arvon luomisen tavoitteeksi”. Tämä ei tarkoita, että asiakas olisi suinkaan aina oikeassa ja tarpeettomalla myötäilyllä saattaa olla loppupeleissä jopa käänteinen vaikutus lopulliseen asiakaskohtaiseen arvoon. Asiakkaan lain myötä kuluttaja kohdataan yksilönä, joka määrittelee tuotteen tai palvelun arvon siinä määrin, miten hyvin se vastaa heidän monipuolisiin tarpeisiinsa vaihtelevissa tilanteissa. Siirtämällä päätösvaltaa ja prosessien hallintaa ennen kaikkea kuluttajille itselleen yritys mahdollistaa joustavan kustomoinnin minnimoiden samalla tarvittavan pääomasijoittamisen. (Denning, 2018; Parker, ym. 2014)

3.1.2 Pienten tiimien laki

Kolmaskymmenes marraskuuta vuonna 1939 Suomi ajatui osaksi toista maailmansotaa kieltäytyttyään luovuttamaan Neuvostoliitolle alueitaan puolueettomuuteensa vedoten. Vähälukuiset ja sotaan varautumattomat suomalaiset kohtasivat yllättäen miljoonalukuisen armeijan, 7000 voimaisen tykistön ja 2000 lentokonetta, jotka vyöryivät rajan yli kohti länteen. Talvisota kuitenkin muistetaan paitsi karvaalla hinnalla säilytetystä itsenäisyydestä, myös Suomen uskomattomista torjuntavoitoista ylivoimaista uhkaa vastaan. Neuvostoliiton eduksi oletetut raskaat sotakoneet jumittuivatkin Suomussalmen ja Raatteen kapeille teille ja suomalaisten mottitaktiikan ansiosta vihollisen marssirivistöt pilkottiin pienempiin osiin saartaen ja lopulta kukistaen ne. Talvisodan legendaarinen henki, joustavaa liikkumista tukevat sukset ja kyky taklata iso haaste pilkkomalla se suuhun mahtuviksi palasiksi osoitti, ettei Suomea miehitettäisikään niin helposti, kuin Neuvostoliitto oli uskonut.

Talvisota edusti pienten tiimien lain periaatetta käytännössä. Ongelmaa ei pyritty nielemään kokonaisuena, vaan se jaettiin osiin, jotka työstettiin sitten pienempien yksikköjen toimesta lyhyemmän prosessin kautta. Ketterässä metodologiassa pienten tiimien laki perustuu prosessien yksinkertaistamiseen ja suppeampien yksiköiden tavoitteelliseen toimintaan, jota yhteinen visio ohjaa ja tukee (Denning, 2018; Whitworth & Biddle, 2007). Talvisodassa yhteinen ajatusmalli takasi sen, että tavoitteellisuus säilyi myös pienempien tiimien sisällä: kansallinen yhtenäisyys tuki taisteluvoittojen motivaatiota ja päinvastoin.

Tiimien autonomisuus on kuitenkin lopulta se, mikä tekee toiminnasta aidosti ketterää. 1900-luvun alun sodissa itsensä johtamisen kaltainen sooloilu olisi ollut saattanut johtaa jopa sota-oikeuteen, mutta tämän päivän organisaatiomaailmassa termillä on nähty perusteltu arvo. Ketterässä metodologiassa suuri koneisto, armeija tai yritys, ei koostu pienistä tiimeistä, vaan on pienten tiimien summa: *pienet tiimit ovat kokonaisuus* (Denning, 2018).

Pienten tiimien laissa on kyse sekä ison kuvan hahmottamisesta, että kyvystä elää keskeneräisessä tilassa. Pienet tiimit ovat paitsi reaktionopeudeltaan suurempia ketterämpiä, ne tarjoavat mahdollisuuden keskittyä yksityiskohtiin matkan varrella. Näin ollen pienillä tiimeillä ei viitata ainoastaan henkilöstöressurssien uudelleenjaotteluun, vaan myös itse operatiivisten rakenteiden tai jopa tuotteen tai palvelun analysointiin:

onko kokonaisuus pilkottu kylliksi pieniin osioihin, jotta arvoa on mahdollista muovata joustavasti ennen kaikkea asiakkaan näkökulmasta? Klassisimpana esimerkkinä tästä ovat Applen älypuhelimet, jotka syrjäyttivät nopeasti muut kehitteillä olevat mallit ketterän ajattelumallinsa ansiosta (Denning, 2018). Tuhlaamatta aikaa tai rahaa laajan insinööriuden ja massiivisen tuotanto-operaation koordinointiin alustaksi luotu Iphone pystyttiin julkaisemaan nopeasti markkinoille, jonka jälkeen kuluttajat pystyivät optimoimaan itsenäisten toimijoiden kehittämistä sovelluksista itselleen sopivan kokonaisuuden. Kaikki pienet tiimit eivät näin ollen välttämättä ole edes yrityksen omista työntekijöistä koostuvia, mutta muodostavat yhdessä organisaation laajemman kokonaisuuden olemalla yhteydessä suoraan asiakkaaseen. Korona pandemian aikana organisaatiot pohtivat tahoillaan, miten toistaa IT-kuplan puhkeamisesta voitolle jääneen Steve Jobsin menestystarina.

Kilpailuedun lisäksi ketterillä tiimeillä on nähty olevan myös työtyytyväisyyden kannalta olennaisia etuja. Ketteriä ohjelmistokehitys tiimejä tutkimalla on esimerkiksi todettu, että sekä innostusta ja työtyytyväisyyttä luova ilmapiiri, että tehokkuutta edistävä kommunikaatio ja työmoraali ovat ei-ketteriä tiimejä korkeampia. Ketterien tiimien jäsenet muun muassa kokevat työskentelyn erityisen palkitsevaksi. Lisäksi ketterien toimintamallien ja projektin sisäisen kemian sekä positiivisen ilmapiirin välillä todistettu yhteys tukee tehokkuutta ja korkeampaa suoriutumista. (mm. Whitworth & Biddle 2007)

Ketterässä metodologiassa pienille tiimeille on mahdollisetta paitsi tehtävän suorittamiseen vaadittavat resurssit, myös toimeenpano- ja kehitysvalta. Tämä esittää haasteen organisaation strategioille. Vaarana on näennäisen autonomian kehittyminen, jossa tiimin jäsenillä on kollektiivinen vaikutusvalta esimerkiksi yksittäisiin työtehtäviinsä, käytettäviin metodeihin tai laadun standardeihin, mutta tärkeimmät päätökset kuten työpanos, kohteet, resurssien jako ja tiimin henkilöstöresurssien hallinta tulee ulkopuolelta. Tällöin tiimin jäsenet nauttivat autonomiasta vain siinä kontekstissa, minkä hallinta- ja valvontamekanismit olivat määritelleet ja aktivoineet ulkoisten auktoriteettien toimesta. (Hodgson, D., & Briand, L. 2013; Nijholt and Benders, 2010) Autonomia sekoitetaan delegoinnin kanssa ja työntekijöille tarjotaan lasten leikkirattia ohjasten sijaan: itsejohtamiselle ei anneta tilaa. Luottamuksen puute ja henkilökohtaiset egot asettuvat ketteryyden tielle keskeyttäen päivittäistä työskentelyä (Denning, 2018). Esimerkiksi korkea tiimejä ympäröivä hierarkia voi rampauttaa ketterän tiimin toiminnan tiedon ja resurssien ollessa komentoketjun päässä heti tiimin ulkopuolella. Yksi ketterä

palikka valtap pyramidissa ei riitä, vaan ajatusmallin tulee kulkea selkeänä läpi pienistä palasista koostuvan organisaatioverkoston.

3.1.3 Verkoston laki

Starwars elokuva-asaaga on ihastuttanut katsojia ikäluokkaan katsomatta jo kohta 60 vuotta. Elokuviissa galaksin kohtalosta taistelevat nuhjuiset, huonosti varustellut ja vähälukuiset kapinalliset. Vastassaan heillä on äärettömän voimakas, vahvasti organisoitunut ja planeetan kokoisilla aseilla uhkaava Imperiumi. Altavastaa-asetelmastaan huolimatta yhdeksänosainen avaruusseikkailu päättyy kapinallisten voittoon. Miten kourallinen romuilla taistoon käyviä anarkisteja pystyi päihittämään kaukaisen galaksin suurvallan? Toisin kuin talvisodassa, elokuvissa uhkaa pyrittiin harvemmin pilkkomaan pienemmiksi operaatioiksi näyttävien taistelukohtauksien säilyttämiseksi. Haasteisiin vastattiin sen sijaan ensisijaisesti ketterällä verkostoitumisella.

Galaktisen imperiumin komentoketjuja määrittä tiukka hierarkia, joka ulottui jumalan kaltaisesta sith-lordista aina kankeisiin amiraaleihin ja kasvottomaan jalkaväkimassaan. Valkokankaan fiktiivinen hallitus paitsi johti operaatioitaan tämän valta-aseman kautta, myös perustui yksinomaan sen ylläpitoon ja vaalimiseen. Resursseja ei haluttu jakaa ja jokainen taisteli niin sanotusti omaa taisteluaan, joko ylpeydestään tai rangaistuksen pelossa: sisäinen kommunikaatio tökki, eivätkä esimehet olleet halukkaita kertomaan epäonnistumisistaan muille vaan pyrkivät sen sijaan jokainen korostamaan omaa asemaansa. Kokoukset pidettiin pienissä piireissä ja päättyivät usein kohtalokkaasti.

Neuvokkaat sankarit taas panostivat tähtien välisessä sodassa viestintään. Keskitetyn voiman sijaan kapinalliset toimivat maanalaisessa, tai pikemminkin tähtienvälisessä verkostossa, jonka palaset toimivat kaikki itsenäisesti, mutta yhteisen vision, tai Voiman, ohjaamina. Palaverit ja neuvottelut olivat avoimia ja hierarkia pidettiin lättänä: organisaation jäsenet lentäjistä ja prinsessoihin osallistuivat keskusteluun ja tiedon yhteiseen rakentamiseen. Älynväläykset otettiin vastaan huolimatta siitä, tulivatko ne karvaisilta avaruusoliosotureilta tai salakuljettajilta. Tulitaisteluihin mentäessä yhteinen tavoite oli selkeä komentokeskuksesta vallihautoihin, mutta titteleiden tuomasta ylpeydestä luopuminen antoi tilaa myös innovaatiolle ja reaktionopeudelle: viimeinen sana säilyi johdolla, mutta suurin osa ratkaisuista tehtiin reaaliajassa ilman erillistä

vahvistusta ulkoisilta tahoilta. Hierarkia on purettu ja hallinta muuttanut muotonsa johdon kuristusotteesta yhteisölliseen tilivelvollisuuteen, jossa johto kannustaa verkostoa vertaisarviointiin ja ihmiset kantavat vastuun läpinäkyvän organisaation edessä (Denning, 2018). Virheitä ei piilotella oman egon takana, vaan apua saa pyytämällä ja ratkaisut tehdään vastuullisesti.

McChrystal et. al. (2015) kuvaavat fiktiivisen kapinallisjärjestön kaltaista toimintamallia ”tiimien tiimin” rakentamiseksi, jolloin paitsi vertikaalinen hierarkia, myös horisontaaliset esteet puretaan, jotta tieto voi levitä sekä ”alhaalta ylös”, että rinnakkaisten tiimien ja yksiköiden välillä esteettömästi. Tällöin koko organisaatio toimii aiemmassa kappaleessa esitellyllä tavalla pienten tiimien muodostaessa yhdessä yhden suuren tiimin (Denning, 2018). Denningin (2018, 89) mukaan verkostomalli on avain organisaation kokonaisvaltaiseen ketteryyteen. Verkoston laki edustaa asiakaslähtöisyyden ja pienten tiimien lain laajempaa kuvaa tukevia rakenteita korostaen erityisesti hallinnan ja kommunikaation uudelleenrakentamista.

Ketteryyden erittelyn perusteella tutkimus- sekä haastattelukysymysten muotoilulle ja aineiston analysoinnille merkityksellisiksi käsitteiksi voidaan eritellä ketteryyden organisaatiokulttuurin muodostavat ydinkäsitteet: asiakaslähtöisyys ja -osallisuus arvon luomisessa (Asiakkaan laki), ammatillinen toimijuus ja kohdennettu projektiyöskentely (Pienten tiimien laki) sekä hierarkia (Verkoston laki). Määriteltyjen käsitteiden avulla sekä teemahaastattelu, että toimintakulttuurivertailu voidaan kohdistaa erityisesti ketteryyden lakien ilmenemiseen varhaiskasvatuksen kentällä.

3.2 *Kritiikkiä ketteryydestä*

Mikään metodologia ei ole täydellinen tai vailla aukkoja. Kehittämisen tulee ulottua paitsi toimijoihin, myös niihin työkaluihin ja ajatusmalleihin, joita pyrimme toisintamaan sekä työpaikoilla että tieteellisessä tutkimuksessa. Vaikka ketteryyden hyödyt ja edut on tunnustettu melko yksimielisesti sekä julkisessa että tieteellisessä keskustelussa, on tärkeä huomioida myös metodologiaan kohdistuva kritiikki. Ketteryyttä on esimerkiksi kritisoitu sen luomista identiteettipaineista (Coupland & Spedale Latimer (painossa)) sekä rajallisuudesta keskittyä kehittämisen ohella tuotteen suunnitteluun (product development vs. product design), liian nopeista testiprosesseista, liikaa

kommunikaatiota johtajalta vaativista tiimeistä, suuriin prosesseihin skaalautumisen rajallisuudesta ja liiasta yksityiskohtien huomioimisesta (Kumar & Bhatia, 2012).

Ketteryyden soveltuvuudesta alaan katsomatta on myös esitetty eriäviä mielipiteitä. Esimerkiksi joidenkin tutkimusten mukaan ketterä projektijohtamisen teknologia ei välttämättä toimi silloin, kun pitäisi hallita sekä teknistä että esteettistä puolta. Ketteryyttä ei tutkimuksen mukaan voi soveltaa luovaan työhön, sillä backlogia, kanbanin eli työn seurannan ja läpinäkyvyyden työkalua, ei pysty päivittämään samalla tavalla luovaa ja visuaalista työtä tehdessä. Tutkimuksessa tämä johti siihen, että taiteilijoita ja animoijia ei koettu "ketteriksi" heidän jättäessä kanbanin päivittämättä. Tiimin johdon täytyi tällöin palata käyttämään personoituja kontrollin keinoja. (Hodgson & Briand, 2013)

Tutkimuksen tuloksia pohtiessa tulee kuitenkin tarkastella kriittisesti sekä käytettyjä työkaluja, että sitä, miten ja miksi niitä on käytetty. Vasaralla voi sekä rikkoa, että rakentaa; heinoimmatkaan ketterät työkalut eivät tuota toivottuja tuloksia, mikäli niiden taustalla ovat väärät ajatusmallit. Esimerkiksi Kanban tulisi olla ensisijaisesti työntekijän henkilökohtainen työn seurannan ja yhteisöllisen tilivastuullisuuden sekä läpinäkyvyyden tukemisen apuväline (Stellmann & Greene, 2015), ei johtajan keino kyllätä etenemistä. Mikäli inspiraation varassa työskentelevät taiteilijat kokevat työkalun olevan heille epäreilu, mikäli ketteryyden välineistä tulee ensisijaisesti hallinnan keinoja. Näin ollen voidaan argumentoida, ettei tiimin virhe ollut ketteryyden työkalujen käyttö, vaan niiden takana toimivat ajatusmallit, jotka eivät itsessään olleet ketteriä. Lisäksi ketteryys oli istutettu niin sanotusti suoraan purkista toimintakulttuuriin, joka on jo alkutekijöiltään heterogeeninen. Ketteryyttä ei tarkasteltu pyrkien ymmärtämään sen takana olevat periaatteet ja sitoutumalla niihin, vaan ensisijaisena pääpainona pidettiin työkalujen käyttöä. Mikäli ketteryyden ajatusmalli olisi hyväksytty ja työkaluja muovattu istumaan myös luovan työn tekijöille sopivaksi, eikä päinvastoin, olisivat tulokset voineet olla hyvin erilaiset. Ketteryyttä ei niin ikään oltu hyödynnetty organisaatiossa "liikaa" vaan itse asiassa liian vähän. Tämän takia näenkin tutkimukseni kannalta ensisijaisen tärkeänä ketteryyden ja varhaiskasvatuksen yhteisen rajapinnan löytämisen; en yksinomaan ketterällä työkalupakilla päiväkodeissa leikkimisen.

3.3 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri

Strategisiin sudenkuoppiin kompastumisen välttämiseksi tutkimuksessa ketterien elementtien ilmenemistä halutaan tarkastella erityisesti varhaiskasvatuksen kulttuurin näkökulmasta. Yleisesti organisaation kulttuurilla on viitattu niihin erinäisiin rakenteisiin, symboleihin, rituaaleihin, normeihin, uskomuksiin, ajattelumalleihin, arvioihin tai tapoihin, joita organisaatiossa toisinnetaan joko tietoisesti tai tiedostamatta (Schein, 1987; Coffey, 2010; Lämsä, Päivike & Hautala, 2013; Otelea, 2018) Organisaatiokulttuuria tarkastellaan tyypillisesti kahdesta eri perspektiivistä. ”organisaatiolla on kulttuuri” ja ”organisaatio on kulttuuri” (Aaltio-Marjosola, 1992). Ensimmäisessä, niin kutsutussa ”has” näkökulmassa, kulttuuria pidetään yhtenä organisaation hallittavista muuttujista strategian, resurssien ja teknologian tavoin. Perspektiivissä korostuu kulttuurin välineellisyys: kulttuuri on jotain mitä voidaan ja tulee ennustaa ja muovata erityisesti johtamisen näkökulmasta. Toinen näkökulma, ”is” eli organisaatio kulttuurina, painottaa kulttuurin sosio-konstruktivistista luonnetta. Kulttuuria luodaan ja toisinnetaan tiedostamattomasti ja jossain määrin hallitsemattomasti organisaation sisällä. Tällöin organisaatiokulttuurin kehittämisen tulee tapahtua ihmisten ajattelu- ja toimintatapoja muovaamalla. Muutosprosessi on hidas eikä tapahdu suoraan ylhäältä alaspäin tai etene aina virtaviivaisesti. (Lämsä, ym. 2013) Ketterää metodologiaa voidaan luonnehtia ”is” näkökulmaa noudattavaksi, sen painottaessa erityisesti ajatus- ja toimintamallien hidasta muovaamista, ontologian dynaamista luonnetta ja esimerkiksi kuluttajien kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa muovautuvaa asiakaskokemuksen rakentamista. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen organisaatio- ja toimintakulttuuria lähestytään näin ollen myös käsitteen sosio-konstruktivistisesta näkökulmasta huomioiden ketteryuden metodologian edellyttämien käsitelmäritelyiden lisäksi tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat.

Organisaatiokulttuuri ja toimintakulttuuri ovat laajoja termejä, joita yhdistellään, sekoitetaan ja määritellään niin arjessa kuin tieteellisen tutkimuksen kentälläkin melko löyhin rantein. Toimintakulttuurin käsite kuitenkin esiintyy yleensä erityisesti kasvatus- ja opetuspalveluiden keskusteluissa. Toisinaan koulukulttuuriin (school culture, culture of education) yhdistettyä toimintakulttuurin käsitettä on kuvailtu myös koulun kulttuurisina toimintamalleina (cultural practises of school), joka määrittää koulun tai oppilaitoksen toimintaa esimerkiksi ympäristön, tavoitteiden ja rakenteiden tavoin (Sahlberg, 1998; kts.

Koskinen, 2003). Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa toimintakulttuuriksi määritellään ne tavat, joilla tavoitteita tulkitaan ja pannaan käytäntöön (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 26). Päällisin puolin herkästi toisiaan muistuttavien käsitteiden eroavaisuuden ovat kuitenkin kriittisiä esimerkiksi muutosjohtamisen kannalta. Siinä missä toimintakulttuuri kuvaa organisaation toimintatapoja eli sitä, mitä ja miten esimerkiksi päätöksenteko etenee; organisaatiokulttuuri viittaa pinnan alla operoiviin, jopa puhumattomiin oletuksiin, tunteisiin ja ajattelumalleihin (Stenvall, 2007, 81). Nämä tiedostamattomat normitukset puolestaan ohjaavat organisaation ja sen työntekijöiden päätöksentekoa; organisaatiokulttuuri siis määrittää toimintakulttuurin.

Toimintakulttuurin ja organisaatiokulttuurin eroavaisuuksia voidaan tarkastella esimerkiksi esitellyn H1N1 poikkeustilavalmiussimulaation kannalta. Ekmekcin ja Bergstarnd korostivat ketterän vision merkitystä pandemian kaltaisessa poikkeustilanteessa. Teknologia ja rakenteelliset puitteet eli yhteinen toimintakulttuuri, jossa jokainen tiesi mitä tehdä milloinkin, antoivat kiistattoman edun. Ketterä ajattelumalli oli kuitenkin ratkaiseva tekijä. Yhtenevä visio muodosti tiedostetun toimintakulttuurin kanssa jaetun ja ketterän organisaatiokulttuurin, joka pystyi tasapainoilemaan simuloidussa kriisissä notkeasti (Ekmekci & Bergstrand, 2010). Yhtä lailla toimintakulttuurin ja organisaatiokulttuurin eroja voitaisiin kuvailla mission ja vision näkökulmasta, mission määrittäessä organisaation olemassaolon ja visio sen suunnan (Kantabutra, 2008). Esimerkiksi varhaiskasvatuksen mission tai toimintakulttuurin määrittää sen lailla määrätty perustehtävä (Fonsén, 2014; Kasurinen, 2013; Lehtinen 2011) kun taas organisaatiokulttuurin visiolla on paljon suurempi yhteys pedagogiseen ja henkilöstöjohtamiseen (Hujala & Eskelinen, 2013).

Organisaation kokonaisvaltaisella kulttuurilla on todettu olevan kriittinen vaikutus myös organisaation yleiseen tehokkuuteen kriisiajan ulkopuolella (mm. Coffey, 2010). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että organisaation muut toiminnot ovat kaikki alisteisia sen kulttuurille. Rossi (2012) esimerkiksi painottaa, että mikäli strategia ja organisaation toimintakulttuuri ovat ristiriidassa, ei ole epäilystäkään siitä, kumpi toteutuu. Näin ollen kulttuurilla on organisaatioissa vaikutus niin ketteryyden toteutumiseen (Strode, Huff & Tretiakov, 2009) kuin varhaiskasvatuksen laatuunkin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 24). Tämän perusteella organisaation kulttuuri voidaan nähdä hierarkiana, jossa organisaatiokulttuuri toimii suunnan näyttäjänä toimintakulttuurille, joka taas ohjaa yksittäisten strategioiden muodostamista.

Kuten usein muualla kasvatuksen ja opetuksen piirissä, myös varhaiskasvatuksen virallisissa dokumenteissa ja akateemisessa keskustelussa toimintakulttuuri näyttää olevan pitkälti organisaatiokulttuurin synonyymi. Tätä voi selittää esimerkiksi se, että tieteellinen tutkimus päiväkotien kulttuurista keskittyy usein esimerkiksi henkilöstön toimintaan ja arvojen toteutumiseen: näkökulma on toiminnallinen (mm. Parrila & Fonsen, 2016a). Arvopohjaa kuitenkin painotetaan toimintaa ohjaavana muuttujana.

Myös tässä tutkimuksessa toimintakulttuurin käsitettä käytetään ketteryuden ja varhaiskasvatuksen; sekä niin ikää tähän sisältyvän esiopetuksen; kulttuurien vertailuanalyyseissä, sillä vertailussa kiinnostuksen kohteena on erityisesti, miten Denningin (2018) kuvailemien ketteryuden lakien elementit ilmenevät varhaiskasvatuksen etäesiopetuksen aikaisen toimintakulttuurin periaatteissa. Näin ollen, vaikka ketteryys itsessään on ennen kaikkea organisaatiokulttuuri, ei esimerkiksi näkymättömiä arvoja, asenteita ja normituksia voida luotettavasti tutkia pinnallisen vertailun avulla. Toimintakulttuuri määritelläänkin tässä tutkimuksessa vertailtavan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaisesti, mutta esitelty hierarkianäkemyksen huomioiden:

--- varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri pitää sisällään organisaatiokulttuurin määrittämän vision, eli tavoitteet ja kasvatuspäämäärään, sekä strategiat eli sen, miten tavoitteita käytännössä tulkitaan ja lähestytään. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018)

Toimintakulttuurivertailussa operoidaan olettamalla, että vertailussa olevat ajattelu- ja toimintamallit todellakin toteutuvat myös organisaatiokulttuurin näkökulmasta täten mahdollistaen kyseisen toimintakulttuurin. Empiirisen tutkimuksen kautta saadaan sittemmin tarkempaa tietoa siitä, toteutuuko toimintakulttuurivertailussa todetut ketterät elementit kentällä vai asettuuko ketteryuden esteeksi esimerkiksi organisaatiokulttuurin näkymättömät tai pinnan alla piilevät rajoitteet.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) sisältävät kuvauksen varhaiskasvatuksen jaetusta toimintakulttuurista. Sen mukaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri sisältää yhteisön tavoitteet, arvoperustan, työtavat ja strategiat, vuorovaikutuksen, henkilöstön osaamisen, ammatillisuuden ja kehittämisotteen, johtamisrakenteet ja -käytännöt sekä toiminnan organisoinnin, suunnittelun,

toteuttamisen ja arvioinnin. Lisäksi perusteissa (2018) huomioidaan toimintakulttuurin tiedostamattomat ja tahattomat tekijät, sekä sen sosio-konstrukttiivinen ja dynaaminen luonne: organisaatiokulttuuri muuttuu jatkuvasti ja sitä tulee kehittää sekä arvioida tietoisesti. Kehittämiseen kuuluu myös piilevien normitusten ja asetelmien tiedostaminen ja käsittely. Henkilöstön toiminnan taustalla vaikuttavien arvojen, tietojen ja uskomusten merkityksen ymmärtäminen ja arviointi nostetaan kehittämissä perusedellytykseksi. Lisäksi avoimeen dialogiin kannustetaan ja luottamusta rakentavan, osallistavan ja toisia arvostavan dialogin roolia korostetaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 25). Karilan (1997, 68) mukaan toimintakulttuuriin sisältyy kasvattajien työskentely, eli työnjako, työkäytännöt ja suunnittelua ohjaavat normit. Lisäksi se pitää sisällään jaetut perusolettamukset kasvatustyöstä ja -toiminnasta eli yhteisön kasvatuskulttuurin. Esimerkiksi päiväkodin toimintakulttuurilla viitataan päiväkodin toimintaympäristölle ominiaisiin, kontekstisidonnaisiin käytäntöihin (Nummenmaa et al 2007, 31).

Esiopetus on velvoittava osa varhaiskasvatusta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden lisäksi esiopetuksen toimintakulttuuria ohjaa kuitenkin myös esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kirjatut, erityisesti esiopetukselle ominaiset, toimintakulttuuripiirteet. (Kuva 1) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toimintasuunnitelma on paljon laajemmalle varhaiskasvatussuunnitelmalle alisteinen, mutta käytännössä tarkemmin esiopetusta ohjaava ja määrittävä arvopohja. Valtakunnalliseen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) dokumenttiin kirjattuihin esiopetuksen Kasvua ja oppimista tukevan toimintakulttuurin painotuksiin kuuluvat

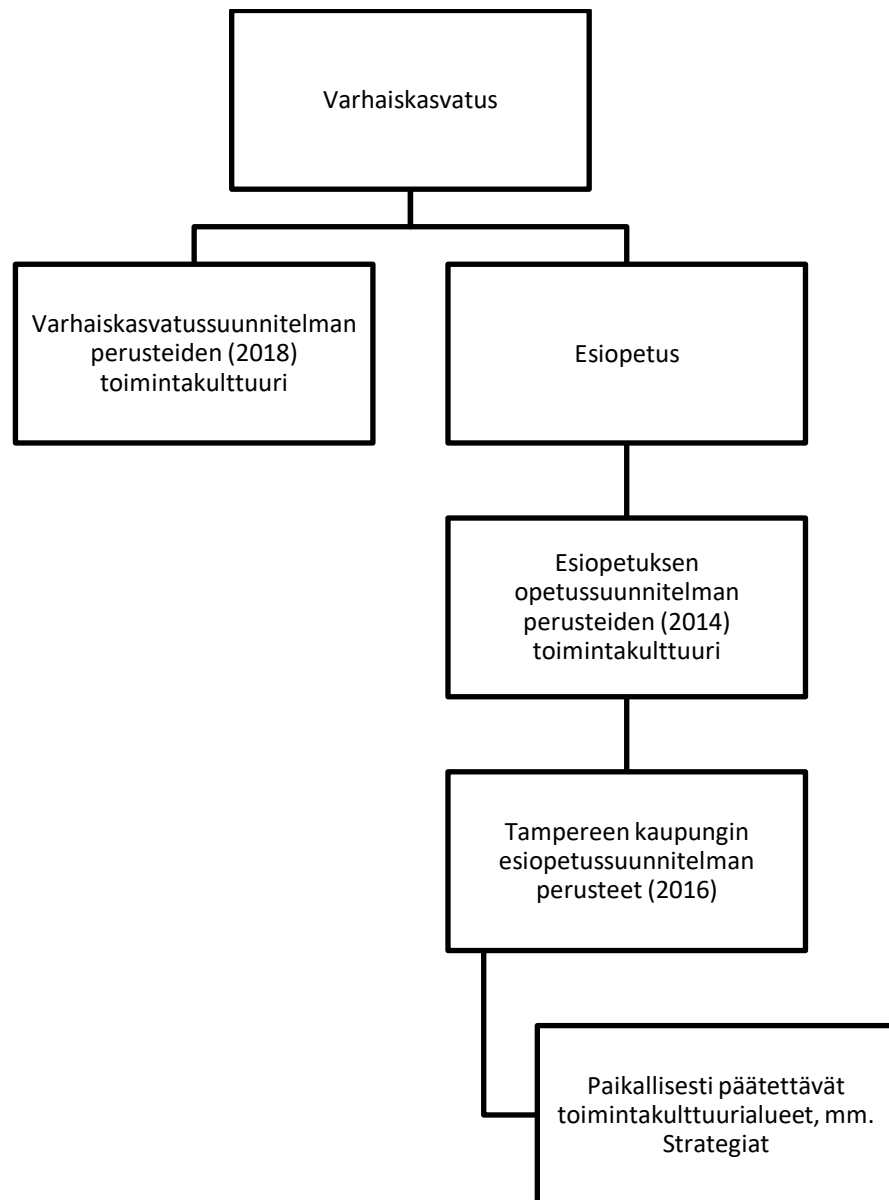
- Kaikille yhteinen esiopetus
- Oppimisen ja oivalluksen ilo
- Lapsi osallisena ja oman elämänsä toimijana
- Hyvinvointi ja turvallinen arki
- Oppimisympäristöt esiopetuksessa
- Yhteistyö esiopetuksessa
- Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö
- Yhteistyö siirtymävaiheessa

Toimintakulttuurin perusteella nimenomaan esiopetukselle tyypillisiä toimintakulttuurin periaatteita ovat erityisesti lasten korostunut toimijuus, yhteisöllisyys sekä lapsen koulupolun nivelvaiheen siirtymää kehittävät yhteistyön tavoitteet ja arvot

(Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) Lisäksi esiopetuksen toimintakulttuuria määrittävät paikallisesti päätettävät

- esiopetuksen toimintakulttuurin kehittämisen tavoitteet ja arvioinnin käytännöt
- esiopetuksessa käytettävät oppimisympäristöt sekä niiden arviointiin liittyvät käytännöt
- yhteistyön tavoitteet ja käytännöt esiopetuksen toteuttamisessa, huoltajien kanssa sekä siirtymävaiheissa
- yhteistyön eri osa-alueiden arvioinnin käytännöt.

Tutkimuskohdeorganisaation eli Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuuriin vaikuttaa näin ollen sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) toimintakulttuuri, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) toimintakulttuuri että kaupungin itse asettamat, eli tässä tapauksessa Tampereen kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelman (2016) toimintakulttuurin kehittämisen tavoitteet ja käytännöt. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että tutkimuksessa Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelman perusteisiin (2016) viitattaessa viitataan dokumenttiin, joka sisältää sekä valtakunnallisen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, että sen paikallisesti päätettävät lisäykset. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ja siten myös sen toimintakulttuurille alisteisen Tampereen kaupungin esiopetuksen ominaisia erityispiirteitä ja painotuksia tarkastellaan ketteryden linssin läpi osana varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin laajempaa käsitettä. Vaikka tutkimuksen kohteena onkin erityisesti (etä)esiopetus, on varhaiskasvatuksen laajempi konteksti huomioitava pelkän esiopetuksen toimintakulttuurin sijaan; yksinomaan esiopetuksen toimintakulttuurin tarkastelu ei tarjoaisi riittävää kuvausta varhaiskasvatuksen organisaation ominaisesta toimintakulttuurista, joka määrittää työntekijöiden arjen lisäksi lapsen kasvua ja kehitystä varhaislapsuudesta kouluun saakka. (Kuva 1)



Kuva 1

Arvioidessa ketterien elementtien ilmenemistä varhaiskasvatuksen etäesiopetuksen aikaisessa toimintakulttuurissa on merkittävää kuitenkin huomioida paitsi velvoittavien dokumenttien ja lopulta empiirisen tutkimuksen tarjoamat kuvaukset ja määritelmät, myös muut kontekstin muotoutuiseen vaikuttavat tekijät. Tämän päivän varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on murroksessa niin valtakunnallisella tasolla kuin Tampereen kaupungin sisälläkin. Ensinnäkin yksityisen sektorin johtamisperiaatteiden benchmarking esittää jo nyt haasteensa varhaiskasvatuksen arjelle. Päivähoidon järjestäminen kuuluu kuntien suurimpiin menoihin ja siihen kohdistuu tänä päivänä siksi myös valtavia tehokkuus- ja kustannuspaineita (Tuosa 2012). Samalla Tampereen sivistyspalvelut läpikäyivät organisaatiomuutoksen tutkielmani viimeistelyvaiheessa

alkukeväästä 2021. Merkittävimpiin uudistuksiin kuului aikaisemmin yhtenäisten kasvatus- ja opetuspalvelujen jakautuminen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen sekä perusopetuksen erillisiksi hallinnolliseksi palvelukokonaisuuksiksi. Jakoa on perusteltu muun muassa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen keskitetyimmän hallinnoinnin ja johtamisen näkökulmista. Muutoksilla on väistämättäkin vaikutus varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin, vaikkei niitä olisikaan velvoittavissa dokumenteissa tai haastattelujen yhteydessä mainittu. Sekä julkilausutut tulospainet että hiljainen tieto, päätöksenteon rakenteet ja yhteisössä käydyt diskurssit muovaavat varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen uuden itsenäisen palvelurakenteen arvomaailmaa ja vuorovaikutustapoja (Lämsä ym. 2013; Otelea, 2018). Toisaalta siksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria kannattaakin tarkastella eritoten ketteryyden näkökulmasta; kehitysmielessä ketteryys tarjoaa paitsi itsessään muutosmyönteisen (mm. Denning, 2016; OECD, 2015) myös tutkitusti sekä tehokkuutta että työtyytyväisyyttä edistävän toimintakulttuurin (Whitworth & Biddle, 2007).

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurimurrosta kuvaa kenties parhaiten alalla ristiriitaisia tunteita herättävä uuden julkisjohtamisen malli. Taloustieteestä lähtöisin olevat uuden julkishallinnon teoriat ovat tarjonneet liike-elämän metodologioita ja malleja julkisten palveluiden tehokkuuden lisäämiseen jo vuosikymmeniä (Hood 1991). Käytännössä uusi julkishallinto on toimintamalli, jossa julkisia palveluita muutetaan asiakasvastuullisiksi laatuorganisaatioiksi yksityisten toimijoiden seuraamisen edellyttämän vertailukehittämisen avulla. Uudessa julkisjohtamisessa korostuu tämän myötä erityisesti varhaiskasvatuksessa silmään pistävä tulosvastuullisuus: kritiikissä on tuotu esille muun muassa suoritusperusteisen budjetoinnin ja talousjohtamisen kasvavat roolit varhaiskasvatuksessa sekä niiden vaikutus asiakkaiden; lasten ja perheiden; saaman varhaiskasvatuksen laatuun (Tuosa, 2012; Liira, 2017) Lisäksi vuoden 2015 subjektiivisen päivähoito-oikeuden muutos on vaikuttanut käytännössä suuresti päiväkotien ja siten myös esiopetuksen aamu- ja iltapäivähoidon järjestämiseen ja toteuttamiseen. Muutos lisäsi asiakaskeskeisyyttä ja haastoi yksiköt vastaamaan ketterästi henkilöstösuunnittelultaan ja -resursseiltaan yhä dynaamisempaa joustoa vaativiin lapsiryhmäkokoihin.

Kustannusvaikuttavuuden lisääminen, johtajien tulosvastuu ja aktiivisempi uusien johtamismenetelmien kehittäminen on koettu kuormittaviksi varhaiskasvatasyksiköissä sekä johtajien että henkilöstön osalta (mm. Liira, 2017). Kritiikin mukaan uuden

julkisjohtamisen tavoitteet riitelevät käytännössä keskenään, ainakin nykyisten strategioiden puolesta. Sekä päiväkotien johtajat, että työntekijät ovat jo pitkään kritisoineet uuden julkisjohtamisen numeerisen tulosten mittaamisen ja laskennallisten tulosten jahtaamisen eettisyyttä sekä validiteettia varhaiskasvatuksessa, jonka todelliset tulokset ja tavoitteet ilmenevät vasta vuosien päästä muun muassa lapsen kasvun, kehityksen ja oppisen sekä perheen hyvinvoinnin myötä. Vaikka asiakaslähtöisyys ja - tyytyväisyys ovat uuden julkisjohtamisteorian keskeisiä tavoitteita ja mittareita varhaiskasvatuksessa herää yhä useammin huoli siitä, sahaako toiminta omaa oksaansa irti pyrkiessään ennen kaikkea tehokkuuden tavoitteisiin kuluja, ja siten lapsiin kohdistuvia resursseja, leikkaamalla. Yksiköissä kuuleekin usein puhuttavan uuden julkisjohtamisen mallista "lasten muuttamisella numeroiksi". Resurssipulasta kärsivän, alipalkatun ja ylityöllistetyn alan työntekijöiden vastalauseet tulee ottaa vakavasti; varhaiskasvatuksen opettajat ja lastenhoitajat raportoivat strategioiden ja tavoitteiden käytännön toimivuudesta suoraan kentältä. Samalla koulutuspolitiikan ja kuntauudistusten viimeaikaiset tehokkuutta korostavat muutokset ovat herättäneet paljon keskustelua esimerkiksi varhaiskasvatusyksiköiden johtajuushaasteista. Yhdellä johtajalla on yleensä useita yksiköitä johdossaan, mikä johtaa velvollisuuksien hajautumiseen. Resurssit, sekä inhimilliset että taloudelliset, ovat yleensä niukat, ja johtajan on vastattava useiden sidosryhmien; työntekijöiden, vanhempien ja hallinnollisen puolen; toisinaan ristiriitaisiin vaatimuksiin. (Eskelinen, 2015)

Ketteryyden roolia varhaiskasvatuksen kehittämiseksi tuleekin tarkastella ennen kaikkea varhaiskasvatuksen omiin haasteisiin ja tavoitteisiin vastaamisen näkökulmasta. Taloudellinen etu, joka ketterällä organisaatiolla on kilpailijoihinsa verrattuna, on kansainvälisten tutkimusten ja menestystarinoiden kirjon valossa selvä. Varhaiskasvatuksella on kuitenkin myös muita, paljon pehmeämpiä, inhimillisempiä ja kokonaisvaltaisempia arvoja ja tavoitteita, jotka erottavat sen yrityskentästä, jossa laskentataulukon numeroilla mitattavissa oleva lopputulos, taloudellinen hyöty ja voitto ovat kiistaton menestyksen mittari. Sivistyspalvelujemme yhteisenä tehtävänä on tarjota laadukasta varhaiskasvatusta lapsille kaikissa yksiköissään (Opetushallitus, 2018), mutta tavoitteen toteutumista on lähes mahdoton kvantifioida reaaliajassa. Menestystä ja tehokkuutta mitataan varhaiskasvatuksessa paljon subjektiivisemmin ja se näkyy monipuolisesti lasten kasvaessa, oppiessa ja kehittyessä. Vaikka yksityisten päiväkotien määrä kasvaa vuosi vuodelta, on kilpailun kiristyminen yhä melko marginaalinen osa

varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen ja kehittämisen muuttujia. On kuitenkin merkityksellistä pohtia erityisesti ketterän metodologian varhaiskasvatukselle tarjoamia mahdollisuuksia ja resursseja.

Uuden julkishallinnon kylmän laskelmoivalta vaikuttava paradigma ajaa usein teorian demonisointiin työyhteisöissä. Ketterän organisaatiometodologian asiakaslähtöisyyteen ja tulevaisuus- sekä muutospositiivisuuteen pohjaavat arvot ja periaatteet voivat tarjota ratkaisevan linssin uuden julkisjohtamismallin ja ihmisläheisen varhaiskasvatuksen ristiriitojen ratkaisemiseen. Uusi julkishallintokaan ei tavoittele yksinomaa säästöjä ja leikkauksia, vaan ensisijaisesti toiminnan tehokkuutta. Teorian monipuoliset periaatteet ja laaja-alaisuus kuitenkin vaikeuttavat mallin määrittelyä heikentäen näin sekä yksimielisyyden saavuttamista, että strategioiden käytännön kitkatonta jalkauttamista (Lähdesmäki 2003). Ketteryys sen sijaan rakentuu varhaiskasvatuksen kentälle jo ominaisten toimijuuden, uteliaisuuden ja osallisuuden arvopohjalle ja sitoutuu tavoitteissaan esimerkiksi vahvasti päiväkodin arkisessa toiminnassa esiintyvään nopeaan reaktiokykyyn. Silmännähtävät yhtäläisyydet ketteryyden ja päiväkodin haasteiden ja vahvuuksien välillä rakentavat siltaa, joka edesauttaa osaltaan myös uuden julkisjohtamisen tavoitteiden jalkauttamista. Lisäksi ketteryys tarjoaa varhaiskasvatukseen uuteen julkisjohtamiseen tulevaisuuslukutaitoisempaa ja humanistisempaa näkökulmaa, jossa lapset nähdään numeroiden sijaan aktiivisina tekijöinä. Ketteryyden avulla uuden julkisjohtamisen yksityisen sektorin malli käännetään kylmän askelmoivasta lapsi- ja perhelähtöiseksi. Organisaatiot että työntekijät kilpailevat keskenään tuotannon tehokkuudesta (Dunn & Miller 2007, 347-348), mutta ennen kaikkea asiakkaalle tuotettavan edun maksimoinnin näkökulmasta.

Uusi julkishallinto näyttäytyykin parhaimmillaan Liiran (2017) mukaan ikään kuin kameleonttimaisena, muovautuen vallitsevien olosuhteiden mukaisesti (Pollitt ym. 2007). Ketteryyden avulla tätä muovautumiskykyä voidaan laajentaa teoriasta henkilöstötasolle, kutsuen varhaiskasvatuksen tulevaisuuden rakentamiseen mukaan koko yhteisö. Avarampi katse uutta julkisjohtamista ja eritoten sen ketterän organisaatiometodologian kanssa leikkaavia rajapintoja tutkimalla on mahdollista määritellä juuri varhaiskasvatukselle sopivin malli valitsematta lapsi- ja perhelähtöisen edun ja taloudellisen tehokkuuden väliltä.

3.4 Ketteryys etäesiopetuksessa

Ketteryys on lähtenyt maailmalla valumaan osaksi opetustyötä ylhäältä alaspäin. Ensin sen vastaanottivat yliopistot, sittemmin high schoolit ja toisen asteen opetus ja viimeiseksi ketteryyden sanoma on innoittanut myös pioneerisimmät perusopetuksen opettajat. Keskustelu tuntuu kuitenkin tähän mennessä tyrehtyneen pitkälti siihen. Vaikka tieteellinen tutkimustieto aiheesta on yhä monilta osin vajavaista koulutustasoon katsomatta, on perusopetuksen ketterän strategisen suunnittelun jälkeen akateemisessa keskustelussa unohdettu kokonaan varhaiskasvatus ja esiopetus. Varhaiskasvatusta ja ketteryyttä ei ole tähän päivään mennessä yhdistetty julkisessa keskustelussa tai tieteellisen tutkimuksen kentällä lainkaan. Lisäksi huolimatta maamme kasvatus- ja opetuspalvelujen kansainvälisestä menestyksestä ja arvostuksesta, on sekä kotimainen että ulkomainen tutkimus suomalaisten sivistyspalveluiden ja ketteryyden välisestä suhteesta lähestulkoon olematonta.

Esiopetuksella on kuitenkin merkittävä rooli jokaisen suomalaisen lapsen kasvun, kehityksen ja opin polulla. Esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja velvoittava, mutta ei oppivelvollinen osa lapsen koulupolkua. Se muodostaa yhdessä perusopetuksen kanssa johdonmukaisesti etenevän ja lapsen kasvua ja oppimista tukevan kokonaisuuden ja perustan yksilön elinikäiselle oppimiselle. Esiopetuksen keskeisenä tehtävänä on edistää lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä. Lapsen minäkuvaa ja omia oppimiskäsityksiä rakentavaa toimintaa suunnitellaan lapsilähtöisesti. Esiopetuksen tärkeimpiin tehtäviin kuuluu lasten kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden varhainen havaitseminen sekä asianmukaisen tuen avulla myöhempien ongelmien varhainen ehkäiseminen. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014) Esiopetusikäinen lapsi on Jantusen ja Lautelan (2009, 28) mukaan oppimisen kannalta kriittisessä vaiheessa, kun kehityksen murrosvaiheeseen kuuluvat muutokset fyysisessä, sosiaalisessa, kognitiivisessa ja emotionaalisessa kehityksessä. Esiopetusvuodella on näin ollen merkittävä rooli sekä lapsen sen hetkisellem kehitykselle, että myöhemmälle koulutaipaleelle: esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa valetaan perustukset muun muassa tulevalle oppimiselle (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, 139). Lisäksi esiopetuksen kevät on lapselle jännittävää aikaa: se on viimeinen askel matkalla koulua

kohti. Huhtikuussa 2020 sekä lapset, perheet että opetuksen tarjoajat elivät epävarmuudessa siitä, päättyisikö esiopetusvuosi siten, että pahimmassa tapauksessa viimeisimmästä koulukokemuksesta olisi kulunut miltei puoli vuotta lasten aloittaessa syksyllä ensimmäisen luokan.

Perusopetuslain mukaan kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville lapsille oppivelvollisuutta edeltävänä vuonna esiopetusta (628/1998 4§). Tämän myötä esiopetusikäiset lapset viettävät myös Tampereella viisi tuntia päivästänsä useimmiten koulun tiloissa toteutettavassa esiopetuksessa. Samalla iso osa lapsen jokapäiväisen arjen sisällöstä on varhaiskasvatuksen vastuulla. (Tampereen kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelma, 2016) Poikkeustilanne muutti tämän. Kansanedustaja Virta kysyi pääministeri Sanna Marinilta eduskunnan harvaan istutussa täysistunnossa 29.4, pitäähän hallitus jokaisesta lapsesta huolta niin hyvin kuin se tässä tilanteessa on mahdollista. Valmiuslain käyttöönoton jälkeen valtioneuvoston linjasi, että kaikkien esiopetusikäisten tulee voida osallistua esiopetukseen myös rajoitustoimien aikana. Lähikontaktien ja tartuntojen välttämiseksi ja pandemian hidastamiseksi julkinen vahva suositus kotona pysymisestä kuitenkin säilyi. Samalla poikkeusolojen tuomat rajoitukset niin työelämään, koulutukseen kuin harrastuksiinkin lisäsivät perheiden kuormitusta ja lasten eriarvoisuutta (Lasten ja nuorten toimenpideohjelma, 2020). Osa lapsista pysyi päiväkodissa ja lähiesiopetuksessa, mutta valtaosa varhaiskasvatuksen piirin lapsista siirtyi kotiin.

Poikkeusolot kuormittivat arkea perheissä ja työpaikoilla. Perheiden kasvatustyön etätukeminen oli hajanaista: vanhemmat olivat vastuussa kotona olevien lasten esiopetuksesta, mutta kunnat tekivät parhaansa tukeakseen perheiden kasvatus- ja opetustyötä kaikkia kuormittavassa tilanteessa. Tampereen kaupunki linjasi, että perheiden arjen ja lasten kasvun ja kehityksen yhdenvertaisen tuen varmistamiseksi esiopetusikäisille lapsille tarjottaisiin myös etäesiopetusta, johon perhe voisi halutessaan osallistua kotoa käsin. Hallituksen nopean jarrutuksen myötä käynnistynyt etäesiopetuksen järjestäminen tai järjestämättömyys oli kuitenkin pitkälti yksikkökohtaista. Esiopetusyksiköiden täytyi reagoida nopeasti asiakkaidensa muuttuneeseen tilanteeseen jo silloin, kun kunnan yhteisten etäesiopetusratkaisujen kehittäminen oli vielä kesken. Etäopetuksella tutkimuksessa viitataan tähän kevään 2020 poikkeustilan aikaiseen esiopetustoimintaan, johon osallistuivat aktiivisesti kotona olevat

esiopetusikäiset lapset huoltajineen ja jota toteuttivat ensisijaisesti yksiköissä työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat, hoitajat ja erityisopettajat.

Vaikka ketteryyttä on 2020 luvulle saavuttaessa hyödynnetty, muokattu ja jalkautettu onnistuneesti alaan, yritysmalliin tai organisaatioon katsomatta (mm. Denning, 2018; Conforto, et. al. 2014) ei sitä ole tähän päivään mennessä yhdistetty varhaiskasvatukseen, saati etäesiopetukseen missään tieteellisessä tutkimuksessa tai kirjallisuudessa. Opetuksen saralla ketteryydellä kuitenkin on jo olemassa oleva, joskin kovin kapea, tutkimuksellinen jalansija. Viimevuosina ketteryys on otettu käyttöön muun muassa luentosaleissa ja luokahuoneissa ketterien opetusmetodien kehittämisen myötä (mm. Briggs, 2014; Wijnands & Stolze, 2019, kts. Parsons & MacCallum, 2019). Opetus kuitenkin eroaa muista aloista, organisaatioista ja yhteiskunnan osa-alueista sekä tavoitteiltaan että toiminnaltaan esittäen uniikkeja haasteita ketterälle kehittämiselle. Kasvatus ja opetuspalvelut tarjoavat yritysmaailmasta ponnistaneelle ketteryydelle uuden pelikentän paitsi voittoa tavoittelemattomana julkisena organisaationa (mm. Fernandes, et. al, 2016) myös vaikeasti mitattavaa arvoa tuottavana alana. Yhä monipuolisempia haasteita ketteryuden hyödyntämiselle saattavat esittää esimerkiksi Suomen kaltaiset, kunnalliskouluja ja yhdenvertaisuutta opetusjärjestelmässään korostavat maat, joissa koulujen välinen tai yksityisiä toimijoita vastaan tapahtuva kilpailu on lähes olematonta.

Suurin ongelma ketteryuden ja opetuksen tarkastelussa kuitenkin nousee tieteellistä tutkimustietoa etsiessä. Valtaosa materiaalista koostuu yksilöiden kokemuksista tai organisaatioiden omista praktisista painotuksista. Jotkin kartoitukset esimerkiksi osoittavat, että ketteriä toimintamalleja hyödynnetään maailmanlaajuisesti useissa koulutuslaitoksissa (Briggs, 2014), mutta tieteellinen tutkimus subjektiivisten kokeilujen tueksi tuntuu uupuvan. Virallisten lähteiden puutteesta huolimatta akateemikot ovat kuitenkin keskustelleet ketteryuden ja opetustyön suhteesta jo vuosia. Esimerkiksi Stewart, DeCusatis, Kidder, Massi, ja Anne (2009) ovat viitanneet ohjelmistokehityksellä ja opetustyöllä olevan samankaltaisia metodologioita: kumpikin vaativat jatkuvaa suunnittelutyötä, arvioinnin ja palautteen keskinäistä jakamista, sekä laadun ja aikataulutuksen tarkkaa arviointia. Lisäksi tutkijat painottavat yhteenvedossaan ketterien metodien roolia projektilähtöisen oppimisen, yhteistyötaitojen ja osallisuuden tukemisessa oppimisen kontekstissa korostamalla tavoitetta suunnitelman sijaan.

Parsons ja MacCallum (2019) erittelevät teoksessaan maailmanlaajuisesti hyödynnettyjä ketteriä lähestymistapoja ja sitä, miten ne ovat sekä käytännön tilanteissa että teorialason malleissa vastanneet opetussektorin erinäisiin haasteisiin. Suomessa vastaavia malleja ovat tehneet Ihantola, Isohanni, Heino ja Mikkonen (2018), jotka tutkivat muun muassa ketterää tavoitteen asettamista osana yliopistotason ohjelmointikurssin suorittamista. Tieteellisen tutkimuksen puutteesta huolimatta myös suomalainen perusopetusjärjestelmä on noussut esiin ketteryyden ja opetuksen suhteen kansainvälisessä keskustelussa. Orit Hazzan ja Yael Dubinsky (2014) viittaavat esseekokoelmassaan suomalaisen opetusjärjestelmän ketteriin piirteisiin kysyessään, voiko opetusjärjestelmän menestyksen mahdollisesti selittää ketterän lähestymisen kautta. Hazzan ja Dubinsky tarkastelevat piirteitä HOT-mallin kautta, eli temaattisen, organisaatiollisen ja humanistisen linssin läpi. He erittelevät ketteriksi muuttujiksi opettajien itseohjautuvan suunnittelutyön, vertaisopettamisen, yhteistyön, lyhyet koulupäivät, koulujen keskinäisen autonomian, ongelmien nopean tunnistamisen ja luottamuksen. Esseessä havainnot kuitenkin perustuvat erityisesti Suomen opetusjärjestelmän julkiskuvaan ja velvoittavista dokumenteista tulkittuihin johtopäätöksiin. Pohdinta ei nojaa empiiriseen tutkimustietoon ja yhtyykin lähinnä vain siihen globaaliin kaanoniin, jossa ketteryyden ja opetuksen suhdetta ei tunnusteta kyllin varteenotettavaksi tutkimusaiheeksi. Samalla kuvaus ei myöskään koske esiopetusta tai varhaiskasvatusta lainkaan, vaan keskittyy muiden tavoin ainoastaan perusopetuksen ketterään kehittämiseen. Lisäksi esseessä opetusjärjestelmässä ilmenevät ketterät piirteet noteerataan tiedostamattomina liikkeinä, jotka osoittavat ennen kaikkea ketteryyden kaikenkattavan olemassaolon, eivätkä esimerkiksi itse kasvatus- ja opetuspalveluiden ketteryydelle tarjoamia merkityksiä. Sen sijaan että ketteryyden ja opetuksen suhdetta pohdittaisiin tai vertailtaisiin strategian hyödyntämisenä tietyllä alalla, opetus esitetään ikään kuin osoituksena siitä, että ketteryys on koko yhteiskuntaa ohjaava luonnonlaki, jota jokainen toisintaa huomaamattaankin. Näin ollen suomalaisessa perusopetusjärjestelmässä tai kasvatus- ja opetuspalveluissa todellisuudessa tapahtuva ketteryys, tiedostettu tai tiedostamaton, sekä ketteryyden ja opetuksen välinen suhde on yhä vain spekuloitavissa.

Varhaiskasvatus, ja sen alainen esiopetus, on sekä tavoitteiltaan että kulttuuriltaan erilainen kuin perusopetus ja sen kehittäminen vaativat ketteryyden tarkastelua pehmeämmistä lähtökohdista. ICT-alalta ponnistaneet ketterät menetelmät vaativat

vähemmän muokkausta mitä vanhempia oppilaat ovat: yliopiston innovatiiviseen ilmapiiriin ketteryuden ensiesittelyksi riittää itsenäinen kurssi (Ihantola, et. al. 2018), lukioikäiset voivat tarttua ketterästi mentoroituun ohjelmistoprojekti työskentelyyn nopeasti (Meerbaum-Salant, & Hazzan, 2010) ja peruskoulussa sovelluksen koodaamista voidaan harjoitella opettajan ohjeistuksella (Fronza, El Ioini, Pahl & Corral, 2019). Ennen kaikkea opettajat pystyvät ymmärtämään ketterän metodologian merkityksen työlleen ja oppilaidensa kehitykselle sitä paremmin, mitä selkeämmin he näkevät paitsi yhteneväisyydet ketteryuden ja opetustyön välillä, myös työkalujen mahdollistamat tulokset. Tämä saatta esimerkiksi selittää, miksi varhaiskasvatus on jätetty pois kokonaan ketteryysskeskustelusta: varhaiskasvatus itsessään on aliarvioitu ja ICT maailmasta alkunsa saaneita strategioita on koettu mahdottomaksi hyödyntää päiväkodeissa, vaikka todisteet niiden onnistuneista muunnelmista kaikilla muilla aloilla puhuvat puolestaan.

Lisäksi tähän mennessä ketteryuden ja opetuksen välisen suhteen tarkastelusta on puuttunut paitsi tieteellinen tutkimus, myös pitkälti visiollinen tarkastelu. Tieteellisesti tutkimattomia metodeja on kehitetty yksityisten henkilöiden ja organisaatioiden kuten Agile School, kiinnostuksen puitteissa ja niiden hyödyntämistä esimerkiksi aikuisopetuksessa ja joissain perusopetusryhmissä on tutkittu harvakseltaan (mm. Salza, et. al. 2019). Sitäkin harvemmin on kuitenkin pysähdytty pohtimaan, ovatko ketterät temput vain jotain, mitä nämä yksilöt ovat väkisin halunneet istuttaa toimintaansa vai onko ketterien strategioiden hyödyntämisellä jokin perusteltu ja tutkittu pohja. Toisin sanoen: kohtaavatko ketteryuden ja opetuksen viivot ja ajatusmallit oikeasti, vai onko ketteryyttä pyritty tähän asti yhdistämään vain sen trendikkyuden ja yksittäisten luentosaliin tai luokkahuoneeseen sopivien strategioiden takia? Metodien tarastelun sijaan varhaiskasvatuksen ja ketteryuden välistä suhdetta onkin syytä tarkastella erityisesti niiden toimintakulttuurien kautta.

Ironista onkin, että vaikka Stewart et. al. (2009) painottavat tavoiteorientoitunutta oppimista suunnitelmaorientoituneen sijaan, keskittyä lähes kaikki ketteryyttä ja opetusta yhdistävä materiaali yhtenevien toimintakulttuurien rakentamisen sijaan metodeihin. Suurin osa opetuksen ja ketteryuden suhdetta kuvaavasta keskustelusta antaakin aiheesta vääristyneen kuvan keskittyessään työkalujen kehittämiseen ja hyödyntämiseen (mm. Parsons & MacCallum, 2019), vaikka ketteryys itsessään on ennen kaikkea nimenomaan ajatusmalli, ei kokoelma temppuja (mm. Denning, 2018; Dikert, Paasivaara & Lassenius, 2016). Tämä on klassinen ketteryuden kehittämisen

virhe: ketteryyttä haetaan muodikkaiden termien ja lelujen kautta ymmärtämättä ajatusmallin ja hitaan muutoksen merkitystä (Zieris & Salinger, 2013; Manen van & Vliet van 2014; Broza, 2015) Tällöin, vaikka oppilaitos hyödyntäisi niin sanotusti pelikirjan jokaista strategiaa, tulokset jäävät marginaalisiksi ilman yhtenevää ketterää ajattelua: toimintakulttuurin ketterät piirteet vaikuttavat esimerkiksi siihen miten paljon arvoa hyödynnetyt metodit tuottavat (Strode, et. al. 2009, 8).

Aikaisemman tutkimuksen puutteiden valossa tämän tutkimuksen kannalta keskeiseksi aiheeksi muodostuu erityisesti varhaiskasvatuksen ja ketteryyden välinen suhde, jota tutkimalla voidaan aloittaa keskustelu ketteryyden merkityksestä varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. Esiopetus tarjoaa hedelmällisen tutkimuskohteen sen ollessa paitsi lapsen varhaiskasvatusajan huientuma, myös seuraava askel perusopetukseen jämähtäneen ketterän opetuksen keskustelun edistämiseksi. Erityisesti etäesiovetuksen aikaista toimintakulttuuria tutkimalla taas mahdollistetaan sekä ajankohtainen että mielenkiintoinen katsaus varhaiskasvatuksen ketteryyteen haastavassa muutostilanteessa. Pandemia tuli vakavuudellaan ennusteista huolimatta yllätyksenä meille kaikille ja ketteryys oli merkittävä erontekijä kriisissä kasvaneiden ja kaatuneiden organisaatioiden ja palvelujen välillä. Vaikka myös varhaiskasvatuksen arjessa piileviä ketteryyden elementtejä on merkittävä tutkia, antaa korona-ajan luoma "paine" realistisen näkökulman Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin todelliseen ketteryyteen. Siinä missä Ekcmeçi ja Bergstrand (2010) simuloivat kriisitilanteen, tamperelaisen varhaiskasvatuksen esiopetus koki sen todellisuudessa.

4 TOIMINTAKULTTUURIVERTAILU

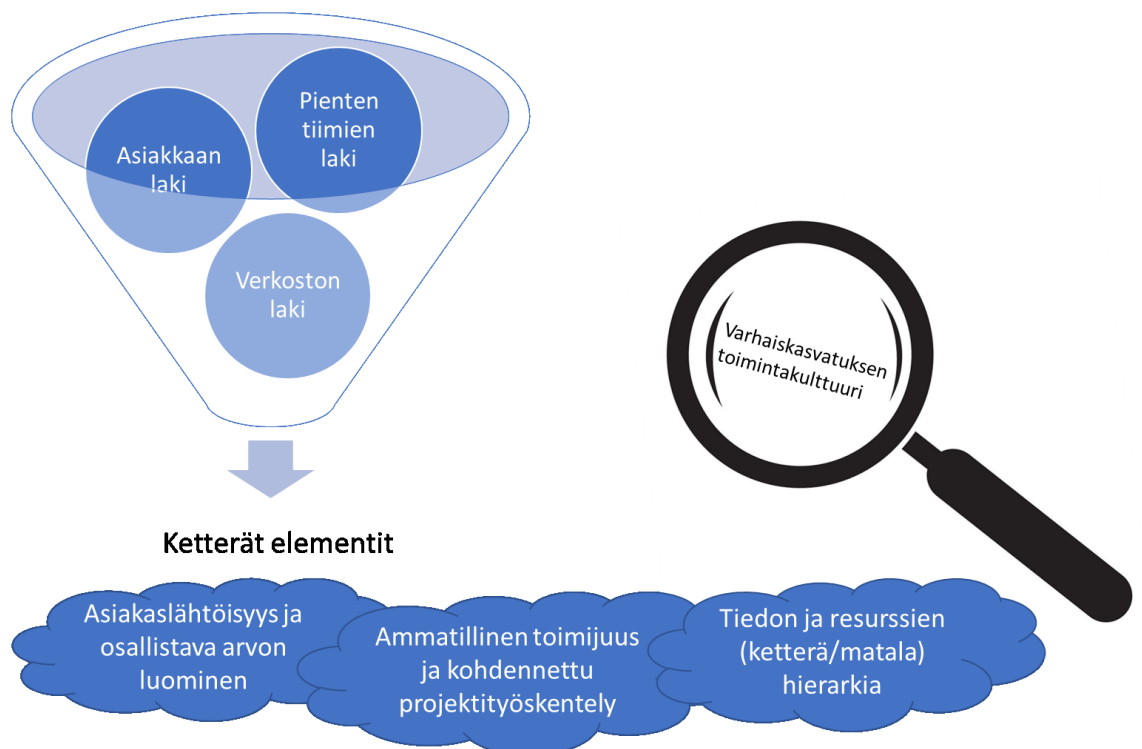
Suomalainen opetusjärjestelmä on maailmalla tunnettu ammatillisen toimijuuden laajudestaan. Opetuksen järjestäjät ovat autonomisia ja moniammatillisten tiimien yhteistyöhön ja ammatilliseen toimijuuteen paitsi panostetaan, myös luotetaan. Myös empaattinen ja lämmin asiakaslähtöisyys sekä yhteisöllinen työote ovat varmasti asioita, jotka moni alan ammattilainen allekirjoittaisi. Paljaalla silmällä ketterillä laeilla tuntuu siis olevan yhtäläisyyksiä varhaiskasvatuksen arvomaailmaan. Vertailua tukeva empiirinen tutkimustieto aiheesta kuitenkin puuttuu, eikä ketteryyttä ja varhaiskasvatusta ole yhdistetty koskaan aikaisemmin tieteellisessä tutkimuksessa.

Vaikka ketterä toimintakulttuuri koostuu monista erilaisista strategisista ja arvopohjaisista komponenteista, on sekä organisaatiomuutoksen että tämän tutkimuksen kannalta viisainta edetä lapsen askelin. Denningin (2018) mukaan tie kohti ketterää toimintakulttuuria alkaa ketterien organisaatioiden kolmen keskeisen lain implementaatioiden pohtimisella: Asiakkaan laki, Pienen tiimin laki ja Verkoston laki. (Denning, 2018) Toimintakulttuurivertailun avulla pyritään osoittamaan yhteys Denningin (2018) ketterien lakien ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin välillä. Tavoitteena on osoittaa viitekehyksen perusteella muotoiltujen ketteryyden kannalta olennaisten piirteiden ilmeneminen varhaiskasvatuksen dokumenteissa kuvatussa toimintakulttuurissa. Näihin ketteriin toimintakulttuuripiirteisiin viitataan tutkimuksessa ketterinä elementteinä.

Denningin ketterät lait on syytä suodattaa ennen empiiristä tutkimusta elementteinä käsiteltäviksi arvopohjaisiksi piirteiksi useastakin syystä. Ensinnäkin, elementtien avulla varhaiskasvatuksen etäesiopetuksen aikaista toimintakulttuuria voidaan myöhemmin arvioida varhaiskasvatuksen ”omilla ehdoilla”, sen sijaan että etäesiopetuksen odotettaisiin istuvan ohjelmisto- tai konsulttimaailman määrittelemiін strategioihin tai malleihin. Arvot ovat yleismaailmallisempia kuin visioihin ja strategioihin pohjaavat lait, joihin esimerkiksi tutkimuksen kohderyhmän voi olla vaikeampi samaistua. Lisäksi kääntämällä lait elementeiksi voimme tarkastella niiden esiintymistä

laajemmassa kontekstissa niin tieteellisen kirjallisuuden kuin arjenkin näkökulmista. Lait ovat hyvä tapa lähestyä ketteryyttä konsulttikeskustelussa tai johtoryhmissä, mutta uutta aihepiiriä kartoittaessa asettavat ne enemmän esteitä kuin luovat siltoja. Elementtien avulla ketteryyden ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurien saumakohtia voidaan tarkastella neutraalilla maaperällä, löytäen kenties jotain annettavaa puolin ja toisin.

Ketteryyden lakien visiot ja strategiat suodatetaan ensin niiden perustavanlaatuisimmiksi arvoiksi. Näitä arvoja verrataan sitten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) sen toimintakulttuuriin nimettyihin arvoihin. Kun hypoteesina on, että varhaiskasvatuksessa todellakin piilee paljon ketteriä piirteitä ja arvoja, on toimintakulttuurivertailun tarkoituksena etsiä näitä yhtymäkohtia varhaiskasvatustoimintaa kaikkein voimakkaimmin ohjaavasta julkaisusta. Ketterien yhteneväisyyksien ilmeneminen osoittaa hypoteesin paikkaansapitävyyden kuitenkin vain teoreettisella tasolla. Tämän takia teoriaa ikään kuin ”testataan” tutkimuksen empiirisessä vaiheessa tarkastelemalla etäesiopetuksessa työskennelleiden opettajien ja erityisopettajien kokemuksia toimintakulttuurivertailun myötä syntyneiden ketteryyttä kuvaavien elementtien kautta. Toimintakulttuurivertailua voidaan selittää varhaiskasvatuksen ja ketteryyden välille rakennettavana siltana, jonka kautta varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ketteryyttä tarkastellaan:



Kuva 2

Tutkimuksessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) toimintakulttuuria tarkastellaan Denningin (2018) ketterien lakien ja niiden ydinkäsitteiden, ketterien elementtien kautta. Lisäksi Tampereen kaupungin paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelman (2016) toimintakulttuurin erityispiirteillä tuetaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin löydöksiä muodostaen samalla kokonaiskuvaa esiopetusta määrittävistä ketteristä elementeistä. Esiopetuksen toimintakulttuuria ei näin ollen suoraan vertailla varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kanssa vaan enemmänkin selitettään esiopetukselle tyypillisiä painotuksia varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin sisällä.

Toimintakulttuurivertailu aloitettiin varhaiskasvatuksen velvoittavien asiakirjojen huolellisella perkauksella. Dokumentteihin kirjatusta toimintakulttuuriperiaatteesta tehdyt havainnot koodattiin ensin ketteryyden lakien (Denning, 2018) perusteella ja teemoiteltiin sitten teoriaohjaavasti: teemoittelun pohjana käytettiin Denningin (2018) esiteltyjä ketteryyden laeista (Asiakkaan laki, Pienten tiimien laki, Verkoston laki) johdettuja ydinkäsitteitä, jättäen kuitenkin tilaa myös aineistolähtöisille näkökulmille. Keskeisiksi teemoiksi muodostuivat aikaisemmin esitellyn viitekehyksen ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista nousseiden näkökulmien perusteella seuraavat ketterät elementit: (1) Asiakaslähtöisyys ja osallisuus arvon luomisessa, (2) Ammatillisen toimijuus ja kohdennettu projektityöskentely sekä (3) Tiedon ja päätöksenteon hierarkia.

4.1 Asiakaslähtöisyys ja osallisuus arvon luomisessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) toimintakulttuurin painotetaan perustuvan erityisesti lapsen etuun. Lapsen etu nimetään selkeästi toimintakulttuurin kantavaksi visioksi, jota kaikki päätöksentekijä seuraa:

Varhaiskasvatusta suunniteltaessa, järjestettäessä ja kehitettäessä on ensisijaisesti huomioitava lapsen etu. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018)

Vastaavat viittaukset joko lapsen edun tai perheen hyvinvoinnin painottamiseen osallistamalla, yhdessä kehittämällä ja jatkuvalla vuorovaikutuksella mainitaan toimintakulttuurin luvussa yhteensä 27 kertaa. Teemoittelun perusteella ensimmäisen periaatteen mukaisia asiakaslähtöisyyteen ja osallisuuteen arvon luomisessa viitattiin sekä lapsen että perheen näkökulmista. Asiakkaaksi voidaan varhaiskasvatuksen

näkökulmasta nähdä toki laajempi konteksti mukaan lukien yhteiskunta (Varhaiskasvatustalaki, 2018/540), mutta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) toimintakulttuurin kannalta keskeisiksi asiakasryhmiksi nousivat ennen kaikkea lapsi, mutta myös vanhemmat. Asiakaslähtöinen visio viittaa vahvasti ketteryyden metodologian ensisijaiseen periaatteeseen: pakkomielleiseen arvon tuottamiseen asiakkaalle (Denning, 2018). Kuten ketteryydessäkin, varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa asiakkaan, eli lapsen etu huomioidaan ensisijaisesti joka käänteessä. Tämä asiakaslähtöisyyden asenne ei jää kummassakaan kulttuurissa vain iskulauseeksi, vaan se on vaatimus, jonka täyttymistä suunnitellaan ja kehitetään jatkuvasti (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018; Denning, 2018)

Tämän asiakaslähtöisen toimintakulttuurin kannalta aineiston analysointia lähestyttiinkin ennen kaikkea visiollisesta ja strategisesta näkökulmasta. Strategisia suunnitelmia ja prosesseja asiakaslähtöisen arvon luomiselle mainittiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) 16 kertaa. Lisäksi Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelman perusteissa vastaavia viittauksia oli yhteensä 19. Esiopetussuunnitelmassa korostui vielä vahvemmin paitsi lasten ja perheiden toimijuus ja osallisuus koulupolun nivelvaiheen rakentumisessa myös erityisesti yksilöllisyys; lasten osaaminen, heidän kiinnostuksen kohteensa ja yksilölliset tarpeet tulee huomioida esiopetuksessa sekä osallisuuden ja oppimisen painotuksissa, että oppimisympäristöjen rakentumisessa ja esiopetuksen monipuolisessa ja -ammattillisessa yhteistyössä (Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelman perusteet, 2016). Lisäksi dokumenteissa huomioitiin asiakkaiden osallistamisen merkitys sekä subjektiivisen arvon tuottamiselle, että toiminnan kehittämiseksi:

Lasten ja huoltajien osallistuminen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin edistää osallisuutta --- Lasten huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun ja kehittämiseen yhdessä henkilöstön ja lasten kanssa. --- Lapset ja huoltajat ovat mukana toimintakulttuurin kehittämisessä ja arvioinnissa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 26)

Lisäksi osallisuuden toimintatapojen kehittäminen nähtiin merkittävänä osana toimintakulttuurin kehittämistä ja rakentamista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 26). Parikka-Nihti ja Suomela (2014, 47) määrittelevät osallisuuden käsitteen tarkoittavan ”ihmisen omaa kokemusta päättämisestä ja asioihin vaikuttamisesta sekä tästä kokemuksesta syntyvää sitoutumista”. Esimerkiksi lasten osallisuus

esiopetuksessa ilmenee arjen rutiineissa ja toiminnoissa, joissa lapsi nähdään objektin sijaan toimijana: lapset saavat kokemuksen, että he voivat esimerkiksi osallistua päätöksentekoon ja vaikuttaa omaan elämäänsä. Osallisuus on siten samalla yhteydessä kaikkeen lapsen toimintaan (Heikka, J., Fonsen, E., Elo, J. & Leinonen, J. 2014). Myös vuorovaikutukseen perustuvat sosiaaliset suhteet ja ryhmätoiminta heijastavat osallisuutta. Näissä yhteisen toiminnan tilanteissa kaikki osallistujat, kasvattajat ja lapset ovat osallistavassa yhteisössä tasa-arvoisia. Osallisuus on kuitenkin myös hyvin henkilökohtainen asia: lapsen osallisuus tai sen puute näyttäytyy lapsen omana kokemuksena osallisuudestaan päiväkotiyhteisössä. (Heikka ym. 2014) Osallisuudella on merkittävä rooli sekä varhaiskasvatuksessa että ketterässä metodologiassa, jossa sekä tiimien ja yksittäisten työntekijöiden toimijuus esimerkiksi päätöksenteossa, että asiakkaiden osallistaminen arvon luomiseen ovat ehdoton osa organisaation kokonaisvaltaista kykyä toimia dynaamisesti ja reagoida muutoksiin tehokkaasti. Osallisuuden myötä yksilölle muodostuu käsitys minästään toimijana (Parikka-Nihti, 2011. 34-36). Kokemus minästä merkittävä osana ryhmää edesauttaa niin ikään osallistumista. Näin ollen ihmiset; aikuiset tai lapset; jotka saavat tilaisuuden osallistua, toimia merkittävänä osana ryhmää ja huolehtia ympäristöstään, kantavat siitä myös vastuuta. (Parkkinen & Keskinen, 2005; kts. Parikka-Nihti, 2011, 36) Varhaiskasvatuksen ja erityisesti esiopetuksen toimintakulttuurissa osallisuuden käsite kattaakin sateenvarjonsa alle kaikki yhteisön jäsenet lapsista henkilökuntaan ja perheisiin; asiakkaiden osallistamiseen panostetaan, se ohjaa työntekoa, laatua, kehittämistyötä ja arvon tuottamista.

Lisäksi ICT:n hyödyntäminen huomioitiin merkittäväksi työkaluksi ja alustaksi asiakkaiden osallistamisessa ja yhteisessä kehittämisessä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Vaikka teknologia yksinään ei viittaa ketteryyden toteutumiseen (Ekmekci & Bergstrand, 2010) on se yksi ketteryyttä tukevista työkaluista (OECD, 2015). Merkittävin viittaus ketteryyden elementeistä on kuitenkin se, ettei asiakaslähtöisyyttä huomioitu vain asiakastytyväisyyden takia, vaan osallistaminen ja yhteistyö nähtiin toimintakulttuurissa välttämättömänä laadukkaan varhaiskasvatuksen ja vision toteutumisen, eli lapsen edun, kannalta. Toimintakulttuurin periaatteissa voidaan näin ollen nähdä ainakin tiedostamatonta ketteryyttä, joka ilmenee varhaiskasvatuksen omien lapsilähtöisten arvojen kautta. Onkin olennaista huomioida, ettei varhaiskasvatus ole asettanut esimerkiksi visiota osallisuudesta ja lapsilähtöisyydestä ketteryyden mallia tavoitellakseen, vaan lapsen, lapsuuden ja

kasvatuskumppanuuden itseisarvon ja inhimillisten tekijöiden takia (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö ketteryttä silti esiintyisi, tai etteikö ketteryys voisi tukea näiden arvojen tavoitteiden saavuttamista strategisesti. Denning kuitenkin huomauttaa, että on eri asia hyväksyä vastaavanlainen paradigmanmuutos, kuin aktiivisesti toteuttaa sitä: organisaatiokulttuurin muuttaminen vastaamaan tiedostettuakaan totuutta ei ole itsestäänselvyys (Denning, 2018, 66). Toimintakulttuurivertailussa ilmenevät rajapintakohtaamiset kasvatuksen ja ketteryden välillä ovatkin ennen kaikkea mielenkiintoisia, tutkimuskysymysten kysymistä perustelevia havaintoja aiheesta, josta on tähän mennessä puuttunut viitekehykselle olennainen keskustelu. Tarkoituksena on aloittaa keskustelu; ei missään nimessä yrittää päättää sitä tyhjentävästi toteamalla toimintakulttuurien samankaltaisuuksien "ehdottomuuden".

4.2 Ammatillinen toimijuus ja kohdennettu projektityöskentely

Tutkimuksessa ammatillisen toimijuuden nähdään käsittävän kyky ja motivaatio tehdä merkityksellisiä valintoja ja tekoja sekä yksilön oman työn, työskentelyn ja ammatti-identiteetin, että yhteisön ja sen kautta laajemman ammatillisuuden kautta tarkasteltavan yhteiskunnan tavoitteelliseksi rakentamiseksi ja kehittämiseksi. Toimijuuden kannalta olennaiseen kyvykkyyteen kuuluvat paitsi ulkoiset resurssit ja rakenteet, myös yksilön kokemus omasta minäpysyvyydestään (Pyhältö ym. 2012, 99.) Minäpystyvyykokemuksilla viitataan siihen käsitykseen, mikä yksilöllä on omista mahdollisuuksistaan saavuttaa toiminnallaan haluamiaan tuloksia ja tavoitteita tietyssä kontekstissa. Näihin uskomuksiin vaikuttavat omat ennakkosuunnitelmamme ja odotuksemme, joiden avulla motivoimme itseämme kohti toimijuutta. Alhainen minäpysyvyys viittaa tämän myötä niin ikään alhaiseen ammatilliseen toimijuuteen ja päinvastoin. (Bandura 1994; Eteläpelto ym. 2014, 207–208; Vanhalakka-Ruoho 2014, 195–196.) Ammatillinen toimijuus ilmenee käytännössä niiden päätösten, sitoutumisen ja vaikuttamisen kautta, joiden avulla yksilö säätelee, kehittää ja muovaa omaa uraansa ja työtehtäviään arjessa. Sisäisten motivaattorien ja toimijuuden rakenteiden lisäksi yksilön toimijuuteen vaikuttaa kuitenkin merkittävästi myös yhteisössä vallitseva toimintakulttuuri; sekä fyysisine rakenteineen, esimerkiksi työolot ja toimijuutta

muovaavat arkkitehtuuriset ratkaisut, että sosiaalispsykologisine malleineen, joita yhteisössä toisinnetaan. Esimerkiksi se, miten työstä neuvotellaan kollegojen tai hallinnon kanssa tai millaiset mahdollisuudet yksilöllä on vaikuttaa yhteisössä ovat ammatillisen toimijuuden kannalta merkittäviä muuttujia. (Hökkä ym. 2010, 154.) Ammatillisessa toimijuudessa siis yhdistyvät motivaatio, minäpysyvyys ja yhteisön niille tarjoamat rakenteet ja toimintakulttuuri, jossa toimijuutta toteutetaan ja kehitetään. Tätä kautta esimerkiksi opettajan ammatillinen toimijuus rakentuu ja monistuu yhteisössä arjen jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa. (Pyhältö ym. 2014, 304; Vanhalakka-Ruoho 2014, 195–196.)

Toimijuudella on suuri merkitys sille, mitä yksilö voi saavuttaa. Toimijuuden edistäminen ei ole pelkästään muiden osallistamista delegoimalla vastuita ja tehtäviä. Toimijuus antaa yksilöille mahdollisuuden muuttaa ja kehittää omaa todellisuuttaan; sekä henkilökohtaisella tasolla, että koko organisaation näkökulmasta. Esimerkiksi vahvan toimijuuden omaavat opettajat työskentelevät aktiivisesti oman luokkahuoneensa, koulunsa ja alansa suunnittelijoina (Biesta, 2015; Soini, 2016). Ammatillinen toimijuus ei kuitenkaan koskaan toteudu tyhjästä. Se vaatii tietoista harjoittamista sekä opettajan että organisaation osalta. Tutkimuksen mukaan opettajien ammatillisen toimijuuden tunne liittyy (1) opetuksen tarkasteluun kaksisuuntaisena prosessina, (2) opiskelijoiden käyttöön resurssina ammatillisessa oppimisessa (3) ja opetuskäytäntöjen jatkuvaan pohdintaan. Ajattelutavoilla on merkittävä rooli myös ammatillisen toimijuuden muovaamisessa. Lisäksi koettuun ammatilliseen toimijuuteen vaikuttaviin komponentteihin sisältyvät motivaatio, koettu tehokkuus ja strategiat, eli yksilön taidot. (Soini ym. 2016) Ammatillinen toimijuus ei siis vaadi pelkästä tahtoa toimia, vaan myös ponnisteluja ja keinoja sen toteuttamiseksi. Biesta (2015) esittää, ettei toimijuus ole oikeastaan edes asia, yksilö joko omaa tai ei, vaan jotain, mitä hän tekee. Toimijuus on näin ollen, itse asiassa, toimintaa. Kuten edellä todettiin, organisaation yksilölle tarjoama tuki on elintärkeää toimijuuden saavuttamiseksi ja aktiivisen yhteistyön ja kollektiivisen tiedon rakentamisen lisäämiseksi kaikkialla yhteisössä (Biesta, 2015; Soini et al.2016). Toimijuutta edistävät ja tukevat organisaatorakenteet ja strategiat eivät vain lisää opettajien motivaatiota ja mahdollisuuksia kehitystyöhön, vaan myös antavat heille keinot luoda ja toteuttaa pedagogisia käytäntöjä, joihin lapset osallistuvat ja pystyvät näin ollen omalta osaltaan muokkaamaan opetusta ja oppimista (Soini et al.2016). Toimijuuden makrotason vaikutukset tiukuvat mikrotasolle, opettajat, joiden omaa ammatillista autonomiaansa on tuettu ja palkittu yhteisön toimesta, toteuttavat

toimijuuttaan monistaen sitä opiskelijoille osallisuuden kautta. Siksi toimijuuden kumuloitumisessa; riippumatta siitä, toteutetaanko sitä organisaatiossa vai luokkahuoneessa; toimijuuden kehittäminen tarkoittaa myös sen uudelleen määrittelyä kuka voi oppia, keneltä, mitä ja miten. Toimijuus kerryttää oppimista murtamalla konservatiiviset opettajuuden ja koulutyön rooliasetelmat sekä kutsumalla oppilaat rakentamaan ja kehittämään omaa oppimisympäristöään, että kannustamalla opettajat osallistumaan yhteiseen oppimisprosessiin. Tutkimukset viittaavat myös ammatillisen toimijuuden ja opettajien kokemuksen alemman uupumustason väliseen yhteyteen. (Soini et ai. 2016) Toimijuus kehittää, tukee ja rakentaa yhteisön toimintaa monipuolisesti; sekä osallistamalla lapset kognitiivisina subjekteina oman oppimisensa kehittämiseen; mahdollistamalla opettajien ammatillisen kehittymisen uteliaan ja reflektiivisen autonomisuuden kautta; että tarjoamalla alalla paljon kaivattuja lisäresursseja opetukseen ja oppimiseen niin kollegiaalisen tuen ja yhteistyön kautta, kuin oppilaiden. Lisäksi Soini et ai. (2016) väittävät, että positiiviset suhteet opiskelijoihin lisäävät opettajien kokemaa tehokkuutta, osaamista ja tahdikkuutta: Toiminnan onnistuminen edellyttää keskinäistä kunnioitusta ja osallistumista. (Soini ym.2016)

Teemoittelun perusteella Denningin (2018) Pienten tiimin lain ydinkäsitteisiin, eli Ammatilliseen toimijuuteen ja kohdennettuun projektityöskentelyyn viittaavia arvoja tai strategioita esiintyi toimintakulttuurissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018) vain kolmesti. Vastaavia piirteitä esiintyi Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelman perusteissa (2016) viidesti, eli myös selvästi muita teemoja vähemmän. Toisaalta jo yksinomaan se, että esiopetuksen toimintakulttuurissa viitattiin erikseen vastaaviin piirteisiin, jotka olivat laajemmassa kontekstissa pienemmässä roolissa, tarkoittaa, että ammatillisen toimijuuden ja kohdennetun projektityöskentelyn arvojen roolia korostetaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa erityisesti esiopetuksessa. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin laajemmassa dokumentissa nämä viittaukset olivat pääosin vision toteutumisen, eli lapsen edun kannalta oleelliseen päätöksenteon vapauteen viittaavia sekä luovuuteen, kokeilemiseen ja omien ajatusten jakamiseen kannustavia, kun taas esiopetuksen toimintakulttuurissa ammatillisen toimijuuden ja projekteiksi pilkotun kokonaisuuden arvot nähtiin erityisesti yhteydessä henkilökunnan joustavaan yhteistyöhön ja lapsikohtaiseen kehittämiseen sekä niin ikään ammatillisen toimijuuden ajaman tiimityön näkökulmasta suhteessa lapsilähtöiseen visioon:

Yhteisössä kannustetaan kaikkia kekseliäisyyteen, mielikuvituksen käyttöön, omaan ilmaisuun ja luovuuteen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 26)

Esiopetuksen tai perusopetuksen siirtymävaiheissa ja erityisesti poikkeuksellisesta aloittamisajankohdasta päätettäessä hyödynnetään aikaisempien ja tulevien opettajien asiantuntemusta lapsen kasvun ja oppimisen etenemisestä ja tukemisesta. --- Henkilöstön keskinäinen yhteistyö esiopetuksessa on välttämätöntä opetuksen laadun ja esiopetusyhteisön hyvinvoinnin kannalta. Yhteistyö esiopetusyhteisön aikuisten kesken toimii samalla esimerkkinä lapsille. Lasten yhteistyötaitojen vahvistaminen on yksi keskeisistä esiopetuksen tavoitteista. Esiopetuksessa käytetään erilaisia yhteistyömuotoja ja pienryhmätoimintaa. (Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelman erusteet, 2016, 17-21)

Lisäksi mielikuvituksellisuuden, luovuuden ja kokeilun vapauden arvot viittaavat Pienten tiimien lain innovatiivisen toimijuuden arvoihin (Denning, 2018): asioita saa ja tulee kokeilla, keksiä ja ideoida. Luovuuteen kannustaminen viestii ammatillisen toimijuuden vapaudesta toteuttaa ja tuoda esiin ideoita: yhteinen visio on selkeä, mutta toteutus vapaa (Morris, Ma & Wu, 2014; Denning, 2018).

Toimintakulttuurivertailussa on kuitenkin huomioitava varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen valtakunnallisen, sekä sen paikallisesti päätettävien osa-alueiden toimintakulttuurissa esiintyvien Pienten tiimien lain periaatteita tukevien viittausten vähyys. Tämä voi viitata esimerkiksi siihen, että joskin toimintakulttuuria ohjaava visio on määritelty selkeästi dokumenteissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018; Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelman perusteet, 2016), ei ammatillisen toimijuuden merkitystä sen toteutumiseksi ole juurikaan huomioitu tai se on otettu itsestäänselvyytenä. Ketteryyteen (Denning, 2018) verratessa huomataan ero heti: ketteryydessä pienten tiimien itseohjautuvuus ja sanalla sanoen ketteryys on yhtä lailla kriittinen osa sekä arvon tuottamista että organisaation kokonaisvaltaista ketteryyttä kuin asiakkaiden osallistaminenkin (Denning, 2018).

4.3 Tiedon ja päätöksenteon hierarkia

Verkostoitumisen lain mukaisesti madalletun hierarkian rakenteisiin voidaan nähdä viitattavan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa 11 kertaa. Suurin osa viittauksista esiintyy varhaiskasvatuksen henkilöstön, lasten ja perheiden muodostaman oppivan yhteisön ja yhteisöllisyyden näkökulmien kautta. Osaamista kehitetään ja jaetaan ja yhteisiä käytäntöjä tehdään näkyviksi. (Ahonen, 2017; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018).

Oppivaan yhteisöön kuuluu merkittävästi avoin ja osallistava ilmapiiri, jossa saa myös epäonnistua. Oppivan yhteisön rohkaiseva, arvostava ja hierarkiattomaan vuorovaikutukseen perustuva ympäristö ilmenee tutkimusten mukaan yksilön lisääntyneenä innovatiivisuutena ja kehittämishenkisenä toimijuutena. (Koivula, 2010; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2017, 21–22.) Osaamisen jakaminen ja läpinäkyvyyden arvostaminen ovat osa ketterää metodologiaa: verkoston tavoin toimiva organisaatio vaatii informaation ja hallinnan muurien purkamista (Denning, 2018). Jokaisella täytyy olla mahdollisuus saavuttaa tarvittava tieto ja käytössä olevat resurssit välikädettömästi (McCahrystal, 2015). Muurien purkaminen tarkoittaa osittain myös klassisesta johtajuuden ja auktoriteetin asemasta luopumista. Palveleva johtaminen (Rytkönen, 2019) on varhaiskasvatuksessa tutkitusti hyödynnettävä johtajuuden muoto, jossa johtaja palvelee alaisiaan ja asiakkaitaan ikään kuin kysyen jatkuvasti: Miten voin palvella sinua tänään parhaiten? Toimintakulttuurin perusteissa johtajuudesta puhuttaessa viitataan kuitenkin pääosin johtajan rooliin oppivan yhteisön toimintakulttuurin tukijana, ei niinkään sen aktiivisena, palvelevana rakentajana:

Johtaja tukee yhteisön kehittymistä oppivaksi yhteisöksi, jossa osaamista kehitetään ja jaetaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 25)

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin perusteissa henkilöstöä kannustetaan muun muassa itsearviointiin, tiedon ja osaamisen jakamiseen sekä ammatilliseen kehittymiseen viittaamatta sanallakaan johtoportaan velvoitteisiin mahdollistaa edellä mainitut pyrkimykset avoimen hierarkian ja itsensä johtamisen kautta. Ketteriin tavoitteisiin viitataan näin ollen epäsuorasti, mutta strategisia pyrkimyksiä tiedostamatta: halutaan oppiva yhteisö, mutta jätetään sen määritelmä löyhäksi ja tärkeitä askelia nimeämättä. Esimerkiksi yhteisön toiminnan arviointia painotetaan ja kokeiluun, yrittämiseen sekä erehtymiseen rohkaistaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 25) Denningin (2018) yhteistilivelvollisen ja avoimen ketterän verkosto-organisaation tavoin. Näitä tavoitteita kriittisesti tukevien ajatusmallien ja rakenteiden huomiotta jättäminen kuitenkin nostattaa epäilyksen niiden toteutumisesta, ainakaan ketteryyden näkökulmasta: tavoitteleeko varhaiskasvatus ketterää, oppivaa ja verkostoitunutta yhteisöä toimimalla kuitenkin yhä jäykän ja tiedostamattoman koneiston tavoin?

Samalla Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelman perusteiden (2016) toimintakulttuurissa tiedon ja päätöksenteon hierarkian ja näin ollen Denningin (2018)

Verkoston lakien mukaisesti arvoihin viitattiin kuitenkin jopa 25 kertaa. Arvot korostivat erityisesti yhteisöllisen tiedon rakentumista ja monialaisen sekä -ammattillisen yhteistyön merkitystä toimintakulttuurin periaatteissa ja strategioissa:

Oppimisympäristöjä kehitetään niin, että ne edistävät vuorovaikutusta ja yhteisöllistä tiedon rakentumista. Yhteisesti sovitut säännöt ja toimintatavat luovat ilmapiiriltään turvallisen ja muita kunnioittavan oppimisympäristön. (Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelman perusteet, 2016, 17-21)

Kiinnostavaa on se, että esiopetuksen toimintakulttuurissa huomioitiin organisaation rakenteelliset edellytykset kyseisen arvopohjan muodostumiselle, jotka olivat jääneet varhaiskasvatuksen laajemmassa toimintakulttuurissa huomiotta:

--- Opetuksen järjestäjä luo yhteistyön ja tiedon siirron käytänteet, joiden avulla lasten siirtyminen kotoa tai aiemmasta varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja sieltä perusopetukseen tapahtuu mahdollisimman joustavasti lasten kasvua ja oppimista tukevalla tavalla. Tavoitteena on, että opetuksen, oppimisen tuen sekä oppilashuollon järjestämisen kannalta keskeinen tieto siirtyy lapsen siirtyessä yksiköstä toiseen tai koulutusasteelta toiselle. (Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelman perusteet, 2016, 21)

Näin ollen, vaikka varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin laajempi konteksti huomioi tiedon ja päätöksenteon hierarkian lähinnä oppivan yhteisön tavoitteiden kautta, esiopetuksessa korostettiin konkreettisia strategioita. Haastavassa nivelvaiheessa tapahtuvaa esiopetusta lähestyttiin näin ollen ainakin toimintakulttuurissa varhaiskasvatuksen kentän näkökulmasta erityisen ketterästi. Tiedon ja päätöksenteon ketterien elementtien mukainen matala hierarkia nähtiin esiopetuksen toimintakulttuurissa poikkeuksellisen merkityksellisenä lapsilähtöisen ja yksilöllisen koulupolun moniammatillisen ja projektiluontoisen yhteistyön onnistumiseksi. Tiedon täytyy siirtyä päiväkodista esiopetukseen ja esiopetuksesta niin ikään alkuopetukseen saumattomasti ja on paikallisten tahojen vastuu huolehtia tavoitteen strategisesta toteutuksesta mahdollistamalla raamit niin ikään vastaavia ketteriä elementtejä osoittavalle yhteistyölle. Erityisen tärkeänä toimintakulttuurina painotettiin henkilökunnan monipuolista yhteistyötä sekä asiakkaiden, kollegojen, koulun henkilökunnan, että muiden kasvatus- ja opetuspalvelujen ja lapsen kolmiportaista tukea edistävien sidosryhmien kanssa. Lisäksi hierarkian merkitys huomioitiin myös esi- ja alkuopetusmallin yhteistyöllisestä näkökulmasta sekä sen vaikutuksesta työntekijöiden kokemaan toimijuuteen ja yhteisölliseen hierarkiaan:

Päiväkodin johtajat ja rehtorit johtavat yhdessä toiminnan suunnittelua ja arviointia sekä muodostavat esiopetusryhmät yhteistyössä. Yhteistyö mahdollistaa työntekijöiden yhteisen ja

tasavertaisen puheen. Se on pohjana pedagogisten käytänteiden luomiselle ja toimintakulttuurin kehittämiseksi. (Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelman perusteet, 2016, 18)

Toisaalta on huomioitava, että vaikka varhaiskasvatuksen alaisen esiopetuksen toimintakulttuurissa osoitetaan runsaasti mainintoja Verkoston lain mukaisista arvoista, ovat viittaukset pääosin spesifeihin toimintoihin liittyviä tavoitteita ja strategioita, eivät niinkään holistista toimintakulttuuria määrittäviä ”lakeja”. Aikaisemmin käsitellyn asiakaslähtöisyyden ja osallistavan arvonluomisen periaate eli lapsilähtöisyys ja osallisuus ohjaavat varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria jaettuna visiona. Sekä valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman, että Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuureissa tiedon ja päätöksenteon hierarkian arvioihin viittaavat maininnat käsittelivät enemmänkin mitä tehdään, kuin miksi tehdään. Esimerkiksi yhteistyön ja tiedonsiirron käytänteiden vaatimuksia ei mainittu varhaiskasvatuksen laajemmassa kontekstissa lainkaan, eikä niitä nähty myöskään esiopetuksen toimintakulttuurissa niinkään visiona, vaan enemmänkin keinona saavuttaa muita tavoitteita. Lukijan tulee ikään kuin tulkita loppu rivien välistä: yhteistyö mainittiin tekstissä useasti, mutta syventymättä juuri siihen, mitä se käytännössä tarkoittaa tai merkitsee esimerkiksi lapsilähtöisen vision kannalta.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa pyritään vastaamaan esitettyä taustaa vasten ketterien elementtien ilmenemistä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa COVID-19 pandemian aikaisen etäesiopetuksen näkökulmasta. Ketterät elementit kuvaavat niitä olennaisimpia ketteryyden arvoja, joiden ilmenemistä tarkastellaan haastateltujen kokemusten kautta. Tutkimuskysymyksiksi määrittyvät aikaisemman tieteellisen tutkimuksen, toimintakulttuurivertailun löydösten ja kehitettyjen teorioiden perusteella seuraavat kysymykset:

1. Mikä edistää ja heikentää asiakaslähtöisyyden ja osallistavan arvonluomisen ketterän elementin toteutumista varhaiskasvatuksen etäesiopetuksen aikaisessa toimintakulttuurissa?
2. Mikä edistää ja heikentää ammatillisen toimijuuden ja kohdennetun projektityöskentelyn ketterän elementin toteutumista varhaiskasvatuksen etäesiopetuksen aikaisessa toimintakulttuurissa?
3. Mikä edistää ja heikentää tiedon ja päätöksenteon hierarkian ketterän elementin toteutumista varhaiskasvatuksen etäesiopetuksen aikaisessa toimintakulttuurissa?
4. Millaisia varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin onnistumisia tai kehityskohteita henkilöstö koki etäesiopetuksen aikaisen ketteryyden näkökulmasta?

Tutkimuskysymyksiin vastaamalla pyritään tarkastelemaan sitä, miten ketterän toimintakulttuurin elementit esiintyvät suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa erityisesti ketteryyttä edeltävässä poikkeusajan kontekstissa. Tämän myötä voidaan pohtia, millaisia mahdollisuuksia tulokset antavat esimerkiksi varhaiskasvatuksen tulevaisuuden strategiselle ketterälle kehittämiselle. Lisäksi tulosten valossa voidaan arvioida muun muassa uuden julkisjohtamisen tavoitteiden toteuttamista varhaiskasvatuksen kentällä ketteryydelle ominaisen muutosmyönteisyyden näkökulmasta.

6 AINEISTO JA MENETELMÄT

Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen ketteryyttä tarkastellaan ensin Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen ja ketterän organisaatiometodologian arvojen vertailun ja sitten puolisuksittain teemahaastatteujen kautta kerätyn empiirisen aineiston kautta. Toimintakulttuurivertailun tulosten valossa voidaan analysoida myöhemmin empiirisestä aineistosta nousevia teemoja. Tutkimukseni tavoitteena on tuoda ilmi ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Tarkoitukseni ei ole kuitenkaan vertailla erilaisia käsityksiä fenomenografisesti, vaan esitellä vastaajien subjektiivisia, samanarvoisia käsityksiä kokonaisuutena ja ymmärtää näin ollen paremmin etäesiopetuksessa ilmenneitä ketterän toimintakulttuurin elementtejä sekä niitä edistäneitä että heikentäneitä muuttujia (Rissanen, 2006).

6.1 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimukseni ontologiset ja epistemologiset perusteet ovat pitkälti sosiokonstruktivistisia; sekä organisaation kulttuuria, ketteryyttä että empiirisessä tutkimuksessa kerättyä tietoa luodaan kontekstisidonnaisesti yhteisönä. Pohdin interpretismin ja relativismin välillä, ottaen vaikutteita molemmista suuntauksista tutkimukseeni: tiedon ja totuuden muodostumiseen vaikuttava konteksti on monipuolinen ja objektiivisuus on tavoitteena epärealistinen erityisesti, kun on kyse omasta alastani, jonka kentällä sekä hallinnossa olen toiminut jo vuosia. Jaan varhaiskasvatuksen alan humanistisen ihmiskäsityksen, luottaen sekä ihmisen että yhteisön sisäiseen potentiaaliin. Ihmiskäsitykseni kulkee tutkimukseni mukana määrittäen sitä, miten lähestyn tutkimusaiheeni. (Raatikainen, P. 2005; Kalijärvi & Muranen, 2004; Skinnari, 2004; Keski-Luopa, 2018; Malme, Punamäki & Samppala, 2019)

Tutkimukseni on laadullinen teemahaastattelututkimus ja näin ollen laadullisen luonteensa ansiosta sen tulokset eivät ole automaattisesti yleistettävissä kaikkiin yksiköihin, saati sitten varhaiskasvatuksen koko kenttään. Kvantitatiivinen tutkimusote ei ole realistinen tutkimusaiheen ollessa täysin vailla aikaisempaa tieteellistä kontekstia;

keskustelua ketteryiden roolista ei ole aloitettu edes julkisella tasolla ja näin ollen sen määrällinen mittaaminen voisi vaarantaa tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin pelkästään termien tulkinnallisuuden takia. Kvalitatiivinen lähestymistapa mahdollistaa niin sanotusti uuden maaperän kartoituksen ja näkökulmallisen keskustelun aloittamisen syventymällä tarkemmin ketteryiden kannalta olennaisiin ajatusmalleihin ja kulttuurisiin piirteisiin. Tavoitteena on nostaa esille tutkimus- ja kehittämisalue, joka on jäänyt koskemattomaksi.

Nojaan metodologiseen dualismiin ja pehmeään, ymmärtävään ihmistieteeseen. Tällä tarkoitan pyrkimystäni enemmänkin ymmärtää, kuin selittää varhaiskasvatuksessa piilevää ketteryttä; tavoitteena on kurkistella toimintaa ketterän metodologian viitekehyksen linssin läpi ja ymmärtää siten etäsiopetuksen toimintakulttuuria uudenaikaisessa, kenties jopa kehityskeskusteluja avaavassa valossa. (Raatikainen P. 2005) Peilaan tutkimuksessani myös kriittiseen tieteenfilosofiaan, erityisesti ketteryiden tämänhetkistä roolia opetuksen kontekstissa esitellessäni. Pohdin myös COVID-19 pandemian läpi kulkeneiden kasvatus- ja opetuspalvelujen tulevaisuutta ketteryiden näkökulmasta: mitä korona opetti meille ketteryiden merkityksestä ja miten jatkaa tästä eteenpäin kehittäen varhaiskasvatuksen valmiutta selvitä jatkossa sekä tulevien kriisiaikojen edessä, että arjen tuoksinnassa.

6.1.1 Triangulaatio

Tutkimus on monitriangulaarinen, eli siinä yhdistetään esimerkiksi erilaisia tietolähteitä ja menetelmiä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 142–143). Aineistotriangulaation avulla tutkimuksen luotettavuutta pyritään parantamaan monipuolisten aineistojen kautta (Denzin, 1978; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 141). Tutkimuksessa aineisto koostuu sekä viitekehystä rakentavasta toimintakulttuurien vertailusta, että useiden eri tiedon kohteiden - opettajien ja erityisopettajien - haastatteluista. Näin voidaan luoda heterogeenisempi kuvaus ketteryiden elementtien etäsiopetuksessa kuin haastatteleamalla ainoastaan yhtä ammattiryhmää.

Aineisto myös analysoitiin triangulaatiota hyödyntäen. Haastattelujen vastaukset koodattiin, niitä tarkasteltiin teemoitellusti ja niitä analysoitiin toimintakulttuurivertailun avulla. Lisäksi havainnot kvantifioitiin päättelyn johdonmukaisuuden varmistamiseksi.

Kvantifiointi palvelee tutkimuksen luotettavuuden lisäämistä parhaiten analyysivaiheessa, sillä vaikka laadullisessa tutkimuksessa määrällisyys ei aina tarkoita esimerkiksi yleistettävyyden tavoittelua (Mäkelä 1990, 57–58), oli kyseessä olevan tutkimuksen validiteetin kannalta perusteltua pitäytyä aineiston keruussa ennen kaikkea laadullisissa menetelmissä. Aihe itsessään on ollut tähän asti tuiki tutkimaton ja esimerkiksi laadullista aineistoa tukemaan tarkoitettu määrällinen kartoitus toimintakulttuurivertailun nostamista ketteristä piirteistä olisi saattanut vain sekoittaa analyysiä: kyselylomakkeiden vastauksilla olisi ollut vaara olla enemmänkin aiheesta harhaanjohtavia kuin viitekehyselle olennaisia havaintoja tukevia.

6.1.2 Toimintakulttuurien vertailu

Tieteellisen tutkimuksen piirissä teoriaa on saatettu kuvata ikään kuin verkkona, joka lasketaan havaittavien tosiasioiden ”mereen” pyrkimyksenä pyydystä tutkimusaiheen totuuksia. Koska varhaiskasvatuksen ja ketteryyden aikaisempi yhdistävä teoriapohja puuttuu, toimii tutkimuksen toimintakulttuurivertailu ikään kuin uudenlaisen verkon solmimisena sellaisten totuuksien pyytämiseen, joita olemassa olevien teorioiden olisi vaikea napata. Tutkimus on jo luonteeltaan moniparadigmmainen sen yhdistäessä ketterää metodologiaa varhaiskasvatuksen viitekehukseen. Toimintakulttuurivertailu toimii näin ollen myös ketteryys - kasvatus kääntäjänä. Ketteryys on sekä hyvin kompleksi, että erityisesti varhaiskasvatuksen ja opetuksen saralla monille tuntematon käsite ja toimintakulttuurivertailun avulla yhdistäviä ilmiöitä, eli prosessien ketteryydestä vihjaavia ominaisuuksia, voidaan tarkastella varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

Tutkimuksen toimintakulttuurivertailussa ketterän metodologian lakien (Denning, 2018) perimmäisiä arvoja tarkastellaan varhaiskasvatuksen linssin läpi. Vertailukohtana ketteryyden periaatteille toimivat varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kirjatt tavoitteet ja arvot (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018). Toimintakulttuurivertailussa piirteitä vertaillaan ainoastaan päällipuolisesti luoden pohjaa myöhemmälle empiiriselle tutkimukselle. Tarkoituksena on osoittaa yhteneväisyyksiä ja perustella siten esimerkiksi myöhempiä havaintoja.

6.2 Aineiston keruu

Teemoittelulla on merkittävä rooli tutkimuksen validiteetin kannalta. Teemahaastattelun teemojen avulla keskustelua voidaan rajata tutkimuksen kannalta oleellisiin aihealueisiin tutkimuksen eettisyyttä vaarantamatta. Huolellisen ja suunnitelmallisen teemoittelun avulla pyritään paitsi hillitsemään aineistotulvaa, myös mahdollistamaan ketteryuden käsittely varhaiskasvatuksen ehdoilla: ketteryyden kulttuurin ja varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin vertailun kautta luodut koodaukset mahdollistavat ketteryyden tutkimisen ja sen ilmiöiden lähestymisen uudella rajapinnalla.

Haastattelut toteutettiin etäyhteyden avulla loka- ja marraskuussa 2020. Tällöin virallisesta etäesiovetusajasta oli kulunut neljä kuukautta, mutta pandemian toista aaltoa odotettiin iskeväksi minä hetkenä hyvänsä, mikä ilmeni myös haastatteluissa vastaajien huolena tulevasta. Ensimmäinen haastateltava antoi palautetta toivoen mahdollisuutta tutustua haastattelurunkoon ennen haastattelua. Lopuissa haastatteluissa runko tarjottiin osallistujille etukäteen. Vaikka haastattelu itsessään perustui erityisesti haastateltavien omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin ja ajatuksiin, eikä edellyttänyt siten erityisempää valmistelua heidän osaltaan, haastattelurunko auttoi vastanneiden mukaan useita jäsentämään ajatuksiaan palatessaan mielessään edellisen kevään tunnelmiin ja tapahtumiin. Puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla pyrittiin antamaan vastaajille tilaa tutkia kokemuksiaan ilman liiaksi rajoittavia kysymyksiä, mutta ohjaamaan samalla keskustelua tutkimuksen viitekehyksen kannalta olennaisiin teemoihin. Valitsin teemahaastattelun tutkimusmetodikseni, sillä se antaa vastaajille tilaisuuden kertoa käsityksistään laajemmin ja juuri heille tärkeistä näkökulmista, kuitenkin rajaamalla keskustelua sovittuihin aihepiireihin. Liaksi strukturoimaton haastattelumuoto myös tekee haastattelutilanteesta vuorovaikutustilanteen. Vaikka ketterään metodologiaan viittaava käsitteistö ja sen muutoin usealle kasvatusalan ammattilaiselle entuudestaan tuntematon aihepiiri on tutkimuksessa käännetty toimintakulttuurivertailun avulla kohtamaan varhaiskasvatuksen arki, ovat haastattelussa nousevat teemat paikoin sekä tunnelatautuneita että kynnyksellisiä. Puolistrukturoiduilla haastatteluilla pyrittiin kohti rennompaa ja ihmisläheisempää haastattelutilannetta, jossa haastateltava sai lähestyä aihepiirejä rauhassa omista lähtökohdistaan: jutusteleva kulttuuri kutsuu kertomaan.

Haastateltavien löytäminen osoittautui yhdeksi tutkimuksen suurimmiksi haasteiksi. Alkuperäisen suunnitelman mukainen, sekä varhaiskasvatuksen opettajat, hoitajat, että

erityisopettajat sisältävä 10 hengen haastatteluotanta kutistui tutkimuksen edetessä seitsemään jättäen pois myös hoitajien ammattiryhmän. Syitä haluttomuudelle osallistua tutkimukseen saattaa olla useita. Ensinnäkin, tutkimuksen aihepiiri, ketterä metodologia ja sen toimintakulttuuri, ovat sekä termeiltään että piirteiltään; huolimatta siitä, miten paljon niistä saattaa ilmetä tiedostamattomia merkkejä päiväkotien arjessa; kasvatusalalla itsessään tuntemattomia. Tämä tekee sellaisenaan aihepiiristä luontaantyöntävän: teemoja ei koeta omiksi tai tutuiksi ja niihin ei koeta olevan kosketuspintaa omissa kokemusmaailmoissa. Toisaalta useat koronakevään ja -kesän väsyttämät varhaiskasvatuksen työntekijät kokivat keskustelujen perusteella syksyn aloittamisen jo itsessään kuormittavaksi ja epäröivät siksi tutkimukseen osallistumista. Lisäksi erityisesti ketterän toimintakulttuurin piirteitä etäesioetuksessa heikentäneiden teemojen ääneenlausuminen saattaa olla vaikeaa anonymisissäkin roolissa; oman työnantajan, eli tässä tapauksessa Tampereen kaupungin, kritisointi on usein vähintään kiusallista lojaliteettivelvollisuuden ulkopuolelle ulottuvasta sananvapaudesta huolimatta (Mäkeläinen, 2018). Jokainen tutkimukseen osallistunut haastateltavista olikin aluksi jokseenkin huolissaan identiteettinsä paljastumisesta aineiston anonymisoinnista huolimatta. Haastateltavien kanssa keskusteltiin huolenaiheista ja jokainen heistä suostui haastattelujen nauhoittamiseen. Nauhoitusten alussa kerrattiin haastateltavan oikeudet ja tutkijan eettinen vastuu huolehtia aineiston anonymiteetistä. Nauhoituksia säilytettiin litteroinnin ajan Tampereen yliopiston Office365-alustan pilvessä, josta ne poistettiin tämän jälkeen välittömästi.

Pyrin kuitenkin ennakoimaan haasteet jo ennen haastattelukutsujen ja -tiedustelujen lähettämistä. Keskustelin aiheesta Tampereen kaupungin kasvatus- ja opetuspäällikkö Tuija Viitasaaren kanssa ja kysyin mielipiteitä sekä entisiltä kollegoiltani, että varhaiskasvatuksessa työskenteleviltä ystäviltäni. Keskustelut auttoivat minua hahmottamaan, miten mahdolliset haastateltavani saattaisivat reagoida joihinkin termeihin tai aihepiireihin. Päädyin muotoilemaan haastattelurungosta mahdollisimman selkeän, mutta myös pedagogiikkaan ja varhaiskasvatuksen arkeen peilaavan. Halusin huomioida haastateltavieni ammatitaidon ja kokemukset vähättelemättä tai yksinkertaistamatta kysymyksiä liioitellusti, mutta tarjoten samalla myös vastaajaystävällisen, selkeän ja keskusteluun sekä pohdintaan houkuttelevan aihepiirin, johon opettajien olisi helppo samaistua ja osallistua. (Liite 1; Liite 2)

Tein tiedustelut pääosin puhelimitse. Otin yhteyttä yhteensä viiteenkymmeneen varhaiskasvatuksen hoitajaan, opettajaan ja erityisopettajaan ja lähetin avoimen kutsun sähköpostitse viiteen eri päiväkotiin. Pyrin hoitamaan haastattelukutsut henkilökohtaisesti, eli ottamalla tutkimusluvan ja plvelupäällikköjen informoinnin jälkeen suoraan yhteyttä henkilöstöön suojellakseni vastaajien anonymiteettiä ja rakentaakseni yksilöllisiä luottamussuhteita haastateltavieni kanssa. Painotin haastattelukutsussa erityisesti varhaiskasvattajien etäesiovetuskokemusten merkitystä. Ketteryys mainittiin ainoastaan ohimennen ja erityisesti suhteessa työntekijöiden kokemiin etäopetuksen kannalta olennaisiin resursseihin ja toimintakulttuuriin (Liite 1). Pyrin tällä herättelemään epäsuorasti opettajien ajatuksia varhaiskasvatuksen rakenteellisesta ketteryydestä ja siitä, miten se ilmenee tai ei ilmene kasvatustyössä. Aiheen vierasperäisyyttä pyrittiin torjumaan ennen kaikkea toimintakulttuurivertailun avulla. Se tarjosi tutkimukselle paitsi kaivatun kosketuspinnan ketteryyteen kasvatusalalle tutuista tavoitteista ja velvoittavista dokumenteista, myös toimi eräänlaisena ketteryys-kasvatus kääntäjänä. Ketterää metodologiaa ei lähestytty sellaisenaan suoraan haastatteluissa missään kohtaa, vaan jokainen kysymys oli muotoiltu vastaamaan toimintakulttuurin ketteryyttä heijastaviin piirteisiin varhaiskasvatukselle tuttujen termien ja käsitteiden kautta. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että myös toimintakulttuurivertailu ohjasi haastatteluja ainoastaan viitekehyksen näkökulmasta: kun olemassaolevat kosketuspinnat oltiin jo osoitettu, keskityttiin haastatteluissa näihin ketteryyden kanssa vuoropuhuviin varhaiskasvatuksen esiintyviin tavoitteisiin ja strategoihin työntekijöiden arjen kokemusmaailman näkökulmasta. Esimerkiksi ketteryydelle ominaista asiakkaan lakia, eli toimintakulttuurivertailun kautta varhaiskasvatuksen kanssa jaettua asiakaslähtöisyyttä ja osallistavaa arvon luomista lähestyttiin haastatteluissa lapsi- ja perhelähtöisyyden ja osallisuuden teemojen kautta.

Haastattelurunko (liite 3) jaettiin haastateltaville etukäteen. Runkoon annettiin tutustua rauhassa, mutta täsmentäen, ettei haastattelurungon etukäteen tutkiminen ollut vastaajan osalta lainkaan välttämätöntä; painotin, että minua kiinnostavat erityisesti heidän kokemuksensa ja runko on muotoiltu ennen kaikkea tutkijan haastattelun aikana sovellettavaksi työkaluksi. Osa tutki rungon huolellisesti, kun taas toiset jättivät sen kokonaan lukematta. Tutustumismahdollisuus kuitenkin lievitti palautteen mukaan joidenkin vastanneiden jännitystä ja auttoi heitä jäsentämään ajatuksiaan ennen haastattelutilannetta. Haastattelut aloitettiin rungon mukaisesti keskustelemalla ensin avoimesti etäesiovetusjakson alkamisesta. Tarkoituksena oli paitsi palauttaa

haastattelujen mieleen viimekevähiset tunnelmat ja kokemukset, myös korostaa haastattelun, teemojen ja koko tutkimuksen subjektiivista kokemuksellisuutta erityisesti vastaajille. Vieraalta tai jännittävältä tuntuva aihepiiriä ohjattiin lähemmäs vastaajien asiantuntijuutta; heidän omakohtaisia kokemuksiaan. Kertomukset työntekijöiden kokemuksista avasivat myös tärkeitä tarttumapintoja myöhempien teemojen avaamiseen. Yksinkertaiset avoimet kysymykset houkuttelevat monipuoliseen kerrontaan haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme, 2000) ja hiljaisuuden laskeutuessa haastateltavat täyttivät tauot miltei poikkeuksetta nopeasti jatkamalla yhä yksityiskohtaisempiin kertomuksiin, tapahtumiin ja tunteisiin siitä, miten etäesiopetus alkoi heidän kohdallaan. Ensimmäinen vuorovaikutustilannetta ohjaava teema oli lapsilähtöisyys ja osallisuus. Teemoja ei tuotu tarkemmin esille haastattelun edetessä, vaan niiden välillä liikuttiin joustavasti vastaajan kerronnan mukana ja sen antamiin vihjeisiin uteliaasti tarttuen. Lapsilähtöisyyden ja osallisuuden arvojen ollessa sekä varhaiskasvatuksen arvopohjan merkittävimpiä pilareita, että oman opettajataustani perusteella myös kentällä syvän tunnepohjaisen ja inhimillisen arvon, painotuksen ja merkityksellisyyden sisällään pitäviä käsitteitä, oli kokemuksia hyvä lähteä herättelemään paitsi jokaiselle varhaiskasvatuksen ammattilaiselle erittäin tutun, myös tärkeän teeman kautta. Runko ohjasi keskustelua kulkemaan läpi koko palvelualueen kontekstin: lapsi, perhe ja yksilötasolta ensin ammatillisen toimijuuden siivittämään tiimityöskentelyyn, oman yksikön sisäiseen vuorovaikutukseen ja lopulta organisaation laajempaan kokonaisuuteen, jonka hierarkiaa ja ketteryyttä pohdittiin sittemmin suhteessa omiin etäesiopetuksen aikaisiin kokemuksiin.

Toisaalta, vaikka varhaiskasvatuksen oman ”kielen” puhuminen oli olennaista sekä tutkimuksen toteuttamisen, että sen tulosten validiteetin kannalta, halusin tietoisesti myös kysyä kasvattajilta suoraan heidän näkemyksistään varhaiskasvatuksen ketteryydestä etäopetusajana. Tutkittaessa jonkin ihmisryhmän kokemuksia, on mielekästä kysyä heiltä itseltään, tässä tapauksessa etäesiopetukseen kentällä osallistuneilta varhaiskasvattajilta. Ketterä metodologia on todella laaja käsite ja sen toimintakulttuurin pintapuolinen avaaminen haastattelutilannetta varten olisi ollut paitsi karkottavaa, myös mahdollisesti tulosten kannalta harhaanjohtavaa. Tärkeämpää tutkimuksen kannalta on saada tietoa siitä, miten opettajat itse kuvailevat organisaation toimivuutta etäesiopetuksen aikana ketteryyden kannalta olennaisten elementtien kautta. Näin ollen haastattelussa käytiinkin vielä lopuksi mielikuvaharjoitus, jossa

haastateltavat sanoivat asioita tai mielikuvia, joita heille tuli mieleen sanasta "ketterä". Mielikuvalla tarkoitetaan yksilön subjektiivista, sisäistä, psyykkistä kuvaa, kuvitelmaa tai miellettä jostakin asiasta (Kauranen 2011: 376). Mielikuvat sisältävät ajatuksia, tunteita ja tapahtumia, jotka linkittyvät yhteen aihepiirin teeman kautta (Kauppila 2010:94). Tutkimuksessa mielikuvien ymmärretään muodostuvan subjektiivisesti ja niihin vaikuttavat esimerkiksi yksilön aikaisemmat kokemukset ja sitä kautta vakiintuneet käsitykset ja miellelyhtymät, sekä muistitiedon pohjalta tehdyt johtopäätökset ja mielipiteet aiheesta (Kauranen 2011: 376). (Forsbom ym. 2001: 138, 139.) Korostin ohjeistuksessani haastateltavieni omien mielikuvien merkitystä: oikeita tai vääriä vastauksia ei ollut ja kerroin minua kiinnostavan erityisesti se mitä haastateltavat itse kuvittelivat. Keskustelimme mielikuvista lyhyesti pohtien mikä erityisesti teki esimerkiksi haastateltavan nimeämistä juoksijasta tai oravasta ketterän. Tämän jälkeen pyysin heitä pohtimaan, miten he arvioisivat varhaiskasvatuksen ketteryyttä oman mielikuvansa tai analogiansa näkökulmasta etäesiopetuksen aikana. Tämä ei toki vielä itsessään kerro mitään ketterän metodologian mukaisen toimintakulttuurin ilmenemisestä. Mielikuvaharjoitus kuitenkin solmii verkkoa, jonka avulla ketteriä elementtejä voidaan lähteä kalastamaan haastateltujen kokemuksista. Kirmasen (1999, 197) mukaan positivistinen tietokäsitys perustuu ajatukselle, jonka mukaan "on olemassa yksi objektiivinen totuus tutkittavasta asiasta". Yhden kiistattoman totuuden sijaan tutkimukseni perustuu kuitenkin kokemusmaailmoihin ja niiden subjektiivisiin totuuksiin, eli tässä tapauksessa varhaiskasvattajien etäesiopetusaikana kokeman toimintakulttuurin ketteriin elementteihin. Vaikka ketterä metodologia on itsessään paljon suurempi ja holistisempi asia kuin yksinomaan sen nimi antaa ymmärtää, auttoi mielikuvaharjoitus opettajia pohtimaan organisaatiota muun muassa joustavuuden, nopeuden ja päämäärätietoisuuden etenemisen näkökulmista.

6.3 Analyysimenetelmät

Aineiston teorialähtöistä sisällönanalyysia ohjasi erityisesti toimintakulttuurivertailussa eritelty viitekehys. Esittelen tulosten käsittelyssä kuitenkin myös muita analysoinnissa käytettyjä teorioita ja malleja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95-99)

Tutkimuksessa haastateltiin yhteensä seitsemää etäesiopetustyöryhmän henkilöä. Aineisto anonymisoitiin jättäen tunnistetiedoiksi ainoastaan vastanneiden ammattinimikkeen: varhaiskasvatuksen opettaja tai varhaiskasvatuksen erityisopettaja,

eli tuttavallisesti lyhentäen veo. Lisäksi vastauksista sensuroitiin mahdolliset vastaajien itse antamat tunnistettavat tiedot. Joissain tapauksissa virke poistettiin kokonaan, mikäli kokemusta ei voinut anonymisoida litteroinnin aikana asianmukaisesti.

Analyysivaiheessa litteroitu aineisto koodattiin ensin Denningin (2018) lakien kautta johdettujen ketterän toimintakulttuurin kolmen elementin; (1) *Asiakslähtöisyys ja osallistava arvon luominen*, (2) *Ammatillinen toimijuus ja kohdennettu projektityöskentely* ja (3) *Tiedon ja päätöksenteon hierarkia*; mukaisesti. Koodauksessa luokitteluyksikköinä käytettiin aluksi virkkeissä esiintyviä elementteihin viittaavia ilmaisuja. Koodauksen avulla pyrittiin helpottamaan myöhempää teemoittelua ja erittelemään aineistosta mahdollisesti nousevia ketterän toimintakulttuurin piirteitä. (Alasuutari, 1994)

Ensisijaisen koodauksen jälkeen aineistosta nousseet kolmeen elementtiin kuuluvat piirteet kerättiin yhteen muodostaen kolme kategoriaa (1-3). Nämä kategoriat koodattiin uudestaan erityisesti ketterää toimintakulttuuria edistäneiden ja heikentäneiden piirteiden perusteella. Käsittelyssä tuli ilmi, että kategorioihin jaotelluista virkkeistä nousi lisäksi kehitysehdotuksia sekä ketteryyden toteutumista tai sen edistämistä osoittavia onnistumisia, jotka liittyivät ketterän toimintakulttuurin elementteihin. Tällöin aineistossa palattiin koskemattomaan litterointiin, joka koodattiin niin ikä sieltä löytyvien ketterään toimintakulttuuriin kehitysehdotusten ja onnistumisten perusteella. Koodaamisen jälkeen aineistosta oli nostettu esiin sekä ketterän toimintakulttuurin toteutumisesta ilmaisevat Onnistumiset ja Kehityskohteet; sekä yhteensä kuusi kategoriaa, jotka kuvasivat ketterän toimintakulttuurin toteutumisen edistäviä sekä heikentäviä muuttujia etäesiopetuksessa (1) *Asiakslähtöisyyden ja osallistavan arvon luomisen*, (2) *Ammatillisen toimijuuden ja kohdennetun projektityöskentelyn* sekä (3) *Tiedon ja resurssien hierarkian* teemoissa.

Analysointi tehtiin laadullisilla, fenomenografisen ja sisällönanalyysin menetelmillä. Tarkoituksena ei ollut vertailla vastauksia fenomenografisesti, vaan esitellä henkilöstön subjektiivisia, samanarvoisia käsityksiä kokonaisuutena ja ymmärtää näin ollen paremmin etäesiopetuksen toteutuksessa ja suunnittelussa mahdollisesti ilmeneviä ketteryyden piirteitä (Rissanen, 2006). Fenomenografian avulla analyysissä kuitenkin otettiin huomioon hermeneuttisen kehän vaikutukset yksilöiden subjektiivisiin vastauksiin. Tällöin yksityiskohtat vaikuttavat hahmottuvaan kokonaiskuvaan varhaiskasvatuksen henkilöstön subjektiivisista kokemuksista ja ajatuksista. Vaikka itse

tutkimusaihe onkin koskematon, on varhaiskasvatuksen kenttää ja sen toimintakulttuuria sekä ketteryttä tutkittu erikseen sen verran että hermeneuttisen kehän muodostaminen on sekä osittain mahdollista että lisäarvoa antavaa tutkimusaiheen syvällisemmän ymmärtämisen kannalta. (Raatikainen, 2005)

Deduktiivisesta näkökulmasta aineiston analyysia ohjasivat sekä aiemmat teoriat, että tehdyn toimintakulttuurivertailun perusteella määritellyt elementit (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–99). Sisällönanalyysissä litteroidut ja sittemmin koodatut haastattelut teemoiteltiin Denningin (2018) ketteryden kulttuurin lakien ja Varhaiskasvatuussuunnitelman perusteiden (2018) toimintakulttuurin vertailun perusteella kolmeen tutkimusongelmaa valaisevaan, ketterän toimintakulttuurin elementtien perusteella muodostettuun kategoriaan. Vertaamalla aineistoa ketterän toimintakulttuurin elementteihin saatiin tietoa siitä, miten varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ketterydestä toimintakulttuurivertailussa vihjanneet piirteet todella toteutuvat käytännössä ketteryttä vaativassa poikkeustilanteessa ja millaiset muuttujat olivat merkityksellisiä ketteryden elementtien ilmenemiselle. Painopisteenä analyysissä oli ennen kaikkea teorian ja empirian vuorovaikutus. Haastattelusitaateilla osoitetaan tulosluvuissa tehty teemoittelu ja tuodaan tekstissä esille henkilöstön oma ääni.

6.4 Tutkimusetiikka ja aineiston jatkokäyttö

Arja Kuulan (2006, 59) mukaan eettiset normit ovat tieteen sisäisen itseohjauksen ja tutkijoiden välisen arvomaailman ydin. Etiikka sitoutuu sekä aineistoon; sen keräämiseen, säilyttämiseen ja käyttämiseen; että itse tutkimukseen. Tutkimukseni määrittävät eettiset arvot lukeutuvat ihmistieteiden eettisiin normeihin peilaaviin periaatteisiin: hyötyperiaatteeseen, vahingon välttämisen periaate, autonomian kunnioituksen periaate ja oikeudenmukaisuuden periaate. (Kuula, A. 2006, 54–58) Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa, joka on suoraan hyödyllistä organisaatiolle ja yhteisölle peilaamalla tieteellisiä teorioita ja tuoreinta tietoa suoraan heidän omiin, väaristelemättömiin ajatuksiinsa ja kokemuksiinsa. Pyrin kuitenkin huomioimaan myös tutkimukseni mahdolliset negatiiviset vaikutukset yhteisössä: tutkimus, joka on omalla tavallaan aina interventio ryhmän arjessa, vie esimerkiksi mahdollisesti aikaa ja energiaa valmiiksi kiireisiltä henkilökunnan jäseniltä. Toisaalta ilman sijoittamista tulevaisuuteen

ei muutosta tai kehitystä voida saavuttaa ja pelkästään tutkimukseen osallistuminen ja näin ollen kehityskeskeneinen ja esimerkillinen liike sekä yhteisöltä että päiväkodilta.

Tutkimuksen ja tutkijan läsnäolon haittavaikutuksia sekä yhteisölle että henkilökunnalle minimoitiin jatkuvalla itsereflektiolla ja yhteisten sääntöjen ja roolien sopimisella. Haastattelut sovittiin haastateltavien aikataulujen mukaisesti. Lisäksi empiiristä aineistonkeruuta edeltävä toimintakulttuurivertailu mahdollisti ketteryydestä keskustelemisen varhaiskasvatuksen ehdoilla. Tarkoituksena ei ollut missään nimessä sortua vähättelyyn olettaen, etteivät ketterän metodologian termit voisi olla henkilökunnalle entuudestaan tuttuja, vaan päinvastoin kunnioittaa haastateltavien ammattitaitoa keskittäen kysymysten asettelun ja termistön erityisesti varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018) periaatteisiin.

Tutkimuslupa anottiin Tampereen kaupungilta syksyllä 2020. Tutkimuslupa-anomusta varten kaupungin varhaiskasvatuksen palvelualueiden palvelupäälliköihin oli otettu jo etukäteen yhteyttä reilun yhteistyön nimissä. Tämän jälkeen alueiden viidellekymmenelle satunnaisesti valituille esiopetuksen lastenhoitajalle, varhaiskasvatuksen opettajalle ja varhaiskasvatuksen erityisopettajalle lähetettiin henkilökohtainen haastattelukutsu. Kaikki tutkimukseen osallistuneet ovat päiväkodin hallinnolliseen piiriin kuuluvia esiopetuksessa työskenteleviä varhaiskasvatuksen työntekijöitä. Haastattelut toteutettiin etäyhteyden avulla. Tähän vaikutti useampi syy: tavoitteena oli minimoida paitsi osapuolten ja päiväkodin asiakkaiden koronavirustartuntariskit, myös päiväkodin työyhteisölle vierailusta aiheutuvat häiriöt. Etäyhteyden avulla haastattelut voitiin toteuttaa milloin ja missä vain sekä täysin haastateltavien ehdoilla.

Tunnistettavuus oli tutkimuksessani asia, jota pohdin erityisen monipuolisesti. Tutkimuslupa anottiin Tampereen kaupungilta ja tutkimuksessa käsitellään avoimesti kaupungin etäesiopetusta. Yksilöiden tunnistettavuus on kuitenkin estetty huolellisesti anonymisoiden. Vaihtoehtoisesti tutkimuksen olisi voinut myös tehdä kunnasta x, anonymisoiden yksilöiden lisäksi myös kunnan. Tällöin paikallisten dokumenttien ja lähteiden käyttö olisi kuitenkin kärsinyt. Toisaalta myös organisaatiokohtainen tunnistettavuus on tutkimusetiikassa kaksipäinen miekka: tapauskohtaisesti tunnistettavuudesta saattaa olla haittaa siinä missä hyötyäkin (Kuula, A, 2006, 201–202). Henkilöstöön viitataan termeillä ammattinimike- ja numeroyhdistelmällä. Tampere on

suuri kunta ja esiopetusryhmiä sekä työntekijöitä on useita, joten tunnistaminen on epätodennäköistä. Yksikkökohtaisiksi tai muiksi tutkimuksen kannalta mahdollisesti oleellisiksi ja tutkimukseen kirjattaviksi tiedoiksi päiväkodista olisi voinut merkitä toisaalta myös esimerkiksi ryhmän lasten määrän, työntekijöiden ammatillisen taustan ja mahdollisesti yksikön työntekijöiden määrän eli organisaation kokoa ja näin ollen ketteryyden kulttuurin kontekstia kuvailevat tiedot. Kyseiset tiedot olisivat kuitenkin saattaneet vaikuttaa tunnistettavuuteen. Erityisesti yksityiskohtaisempien kokemusten tai tunteiden kuvailun ja mahdollisten yksikkökohtaisten piirteiden yhdistelmä olisi saattanut johtaa vastanneiden anonymiteetin heikentymiseen. Päädyin tämän takia kirjaamaan haastateltavista ainoastaan heidän ammattinimikkeensä: vaikka ketteryyden elementteihin vaikuttavat väistämättäkin myös yksikkökohtaiset muuttujat, erot ja persoonallisuudet, on tutkimuskohteena loppujen lopuksi ennen kaikkea Tampereen kaupungin etäesiopetuksen työntekijöiden kokemuksissa ilmenneet ketteryyden elementit, kaikessa kirjavuudessaan. Tutkimukseen osallistuvia henkilöitä informoitiin tarkasti tutkimukseen kirjattavista asioista ennen tutkimukseen suostumusta, jonka jälkeen tutkimukseen annettiin nauhoitettu suullinen suostumus.

7 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitellään ketterän toimintakulttuurin elementtien mukaan teemoiteltujen lukujen kautta: Asiakaslähtöisyys ja osallisuus arvon luomisessa, Ammatillinen toimijuus ja kohdennettu projektityöskentely sekä Tiedon ja resurssien hierarkia. Tutkimuksen aineistoa analysoitiin teorialähtöisesti tarkoituksena selittää miten ja miksi toimintakulttuurivertailussa ilmenneet varhaiskasvatuksen asiakirjoihin kirjatut ketterien elementtien mukaiset toimintakulttuuripiirteet ilmenivät tai eivät ilmenneet etäesiopeuksen aikana. Analyysissä pidettiin kuitenkin myös avoin mieli muita sellaisia ketterää toimintakulttuuria ilmentäviä piirteitä tai arvoja kohtaan, joita ei oltu velvoitettu varhaiskasvatuksen henkilöstöltä tai sen järjestäjältä Varhaiskasvatussuunnitelman (2018) tai Tampereen kaupungin esiopeuksen opetussuunnitelman (2016) osalta.

Teemahaastattelua seurannut mielikuvaharjoitus synnytti analyysivaiheessa tulosten neljännen luvun ja samalla uuden tutkimuskysymyksen. Ketterien elementtien toteutumista edistävien ja heikentävien toimintakulttuuripiirteiden lisäksi aineiston perusteella muotoutunut etäesiopeuksen aikaisen ketteryyden tarkastelun kannalta olennainen kategoria nimettiin aineiston käsittely ja analyysivaiheessa ”henkilöstön kokemiksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin onnistumisiksi ja kehityskohteiksi etäesiopeuksen ketteryyden näkökulmasta”. Neljänteen tuloslukuun kootut kokemukset toistavat paljon jo elementtien ilmenemisen analysoinnin kautta esiin tuotuja toimintakulttuuripiirteitä. Luku kuitenkin paitsi yhteenvetää ketteryyttä varhaiskasvatuksessa edistäviä ja heikentäviä arvoja ja toimintatapoja, myös korostaa tutkimuskohteiden ääntä tutkimuksessa. Lisäksi henkilöstön omaehtoiset tulkinnat ja kuvaukset kokemastaan ketteryydestä ilman teemahaastattelun runkoa tarjoavat vahvistusta haastattelun analyysissä jo nostetuille löydöksille. Toteutunutta ketteryyttä kuvaavat kokemukset ja kehityskohteet tukevat aikaisempia johtopäätöksiä. Onnistumisten ja kehityskohteiden ilmi tuominen tarjoaa myös hedelmällistä, suoraan hyödynnettävää tietoa kohdeorganisaatiolle. Henkilöstön kokemukset luovat myös kontekstia myöhemmälle keskustelulle varhaiskasvatuksen ketterästä kehittämisestä.

Johtopäätöksiä ja tulkintaa perustellaan toteutuneiden, edistävien ja heikentävien toimintakulttuuripiirteiden kategorisoinnin myötä käytännössä esimerkiksi kvantitatioinnin kautta, jonka avulla voidaan osoittaa elementtien esiintymisen keskinäiset erot varhaiskasvatuksen etäesiopetuksen aikaisessa toimintakulttuurissa. Analysoimalla miksi jokin elementti esimerkiksi toteutuu varhaiskasvatuksessa huolimatta sen toteutumisesta edistävistä tai heikentävistä toimintakulttuurirakenteista saadaan arvokasta tietoa alan kehittämismahdollisuuksista. Mahdolliset kapeikot saattaisivat jäädä tutkimuksessa varjoon, mikäli tutkimuskysymyksiin haettaisiin vastauksia niin sanotusti ”tuetun vs. toteutuneen” ketteryyden näkökulmaa huomioimatta. Tämän takia aineistosta on nostettu kokemuksia ketterien elementtien perusteella, sekä ketterän toimintakulttuurin elementtien mukaisesta toimintakulttuurista viestivien kokemusten, että sellaisten kokemuksissa ilmenneiden etäesiopetuksen aikaisten varhaiskasvatuksen toimintakulttuuripiirteiden näkökulmasta, jotka joko edistivät tai heikensivät ketterän toimintakulttuurin toteutumista.

Kvantitioinnilla pyritään osoittamaan paitsi toimintakulttuurissa ilmenevien ketterien elementtien keskinäiset erot, myös niiden toimintakulttuuria selittävät ja kuvaavat ilmenemistavat. Esimerkiksi, vaikka ketterän toimintakulttuurin elementin toteutumista kuvaavia kokemuksia ilmeni eniten asiakaslähtöisyyden ja osallistavan arvon luomisen kohdalla, valtaosa ketteriä elementtejä tukevista toimintakulttuuripiirteistä ilmeni ammatillisen toimijuuden ja kohdennetun projektityöskentelyn teemoissa. Samalla mahdolliset kehittämiskapeikot, eli ketteryyttä kokemuksissa heikentäneet toimintakulttuuripiirteet painottuivat ennen kaikkea tiedon, päätöksenteon ja resurssien hierarkiaan. (Kts. Taulukko 1)

Taulukko 1

	Asiakaslähtöisyys ja osallistava arvon luominen (yht. 32)	Ammatillinen toimijuus ja kohdennettu projektityöskentely (yht. 69)	Tiedon ja resurssien hierarkia (yht. 84)
Ketterän toimintakulttuurin mukaisesta toimintakulttuurista viestivät kokemukset	17	8	8
Kokemuksissa ilmenneet etäesiopetuksen aikaiset varhaiskasvatuksen toimintakulttuuripiirteet, jotka edistivät ketterän toimintakulttuurin toteutumista	8	34	8
Kokemuksissa ilmenneet etäesiopetuksen aikaiset varhaiskasvatuksen toimintakulttuuripiirteet, jotka heikensivät ketterän toimintakulttuurin toteutumista	7	35	68

7.1 Asiakslähtöisyys ja osallisuus arvon luomisessa

Viittauksia asiakslähtöisyyden ja osallistavan arvon luomisen ketterään elementtiin esiintyi aineistossa yhteensä 32 kertaa. Näistä 17 koodattiin sisältävän asiakslähtöisyyden ja osallistavan arvon luomisen merkkejä ketterien elementtien toteutumisesta etäesiovetuksen aikana; kahdeksan ilmensi ketteriä elementtejä edistäviä muuttujia yhteisössä; ja seitsemän ketterien elementtien toteutumiselle mahdollisesti heikentäviä varhaiskasvatuksen ja esiovetuksen toimintakulttuuripiirteitä.

Kaikissa vastauksissa esiintyi ennen kaikkea lämmin, ihmissläheinen sekä lapsi- ja perhelähtöinen arvomaailma, jonka perusteella etäesiovetusta suunniteltiin ja toteutettiin. Seitsemästä haastateltavasta jokainen ilmaisi etäesiovetuksen ensisijaisen tavoitteen olevan ennen kaikkea esiovetusikäisen yksilöllisen lapsen tasapainoisen kasvun ja kehityksen turvaaminen poikkeustilanteen myllerryksessä. Denningin (2018) Asiakkaan lain, eli asiakslähtöisyyden ja osallistavan arvon luomisen arvomaailma ohjasi etäesiovetuksen toimintakulttuuria ketterien periaatteiden mukaisesti. Jokaiselle lapselle haluttiin turvata juuri hänelle parhaiten räätälöity tuki ja turva ja etäesiovetusta kehitettiin lapsen ehdoilla esimerkiksi kiinteään pakettiratkaisuun turvautumisen sijaan. Tämä tarkoitti käytännössä paitsi lapsen henkilökohtaisen esiovetussuunnitelman tavoitteet ja tuen tarpeet sisältävää etäesiovetusta, myös lapsen ja perheen henkisen jaksamisen ja lapsen kasvulle ja kehitykselle kriittisen kehitysvaiheen emotionaalisesta tukemista.

Haastateltavat painottivat yhteydenpidon merkitystä asiakkaisiin; perheiden itse sanelemat tarpeet laitettiin etusijalle aina siinä, missä ne eivät asettuneet lapsen varhaiskasvatuksessa arvioitujen ja esiovetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattujen oppimisen, kasvun ja kehityksen tuen tarpeiden eteen. Perheellä oli lopulta usein suuri vaikutus siihen, millaista tukea tai materiaalia lapsi etäesiovetukseensa sai; sekä lapsen, vanhempien että kasvattajien näkökulmat otettiin huomioon ja niiden mukaan räätälöitiin erilaisia etäesiovetuksen oppimisen tukimuotoja ja materiaaleja. Lisäksi perheiden toimintaa koskevat toiveet otettiin vastaan avosylin ja niitä jaettiin myös muun ryhmän kesken; etäesiovetuksessa suhtauduttiin positiivisesti myös asiakslähtöisiin kehittämis- ja toimintaideoihin.

”--- nii että ois voinu kutsua, vaikka ryhmiä ja niinku mietittiin pitkään et miten voidaan saada lapsetkin viestimään niinku keskenään tai jonkinlaista vertaisjuttua sais niinku toteutettua.” - Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 1

”Vanhemmat sai kuitenkin sitten valita, että mitä haluaa tehdä, niinku että tehdään hei vaikka muutama mitkä parhaiten tätä lasta innostaa ja mitkä meille sopii. Et myöski sitä yksilöllistä oppimista yritettiin siinä tukea et ei kaikkien tarvi samoja tehdä et siellä oli osa vähän vaikeempia ja sit jos tuntuu hirveen vaikeelta, niin sä voit sit ottaa sen helpomman tehtävän.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 2

”(Meillä on) paljon sellasia perheitä joilla ei vanhempien kielitaito esim riitä siihen että pystyis lukeen ja opastaan lapsia niihin tehtäviin niin sit ajateltiin tehdä video että lapsi kuulisi sen ohjeen niinkun kuulisi sen meiltä paikanpäältä” - Varhaiskasvatuksen opettaja 3

”Se että oltiin kaikkiin lapsiin tasapuolisesti yhteydessä niin toteutu siinä ja että lapsilla oli mahdollisuus olla yhteydessä ja soitella; että kyllä mun mielestä se on osallisuutta, se fyysisuus tuo sen osallisuuden ihan eri tavalla, kun kaikki on läsnä.” - Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 2

”Ihan sen mukaan, että jos (perhe) koki just kuormittavaks sen niin sitten ei tietty tarvi tehdä ja koitettiin just kuunnella siinä perhietä myös että. Sit kanssa toki oli niitä lapsia mitkä ovat tosi pitkällä siinä ja toiset taas kyllä selkeesti kaipas apua siinä enemmän.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 5

Etäesiopetuksessa ensisijaisina tavoitteina oli vastaajien mukaan huolehtia oman ryhmän tai alueensa esioppilaista ja heidän yksilöllisten esiovetussuunnitelmiansa tavoitteiden saavuttamisesta, mutta myös huolehtia esiovetuksen näkökulmasta lasten ja perheiden jaksamisesta ja hyvinvoinnista kaikkia kuormittavassa tilanteessa. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin arvomaailmasta heijastui haastatteluissa vahvasti välittäminen, lämpö ja ymmärrys lapsen yksilöllisten tavoitteiden ja lapsuuden kokemusten vuorovaikutuksesta. Lapsi- ja perhelähtöisessä visiossa on kuitenkin myös vahvoja viittauksia asiakaslähtöisyyden ja osallistavan arvon luomisen ketteristä elementeistä.

Yhteisiä rajapintoja ketteryyden ja vastaajien kokemusten välillä löytyy sekä yksilöllisen asiakaskokemuksen vuorovaikutteisesta räätälöinnistä, että niistä strategioista, joilla osallisuutta etäesiovetuksessa haettiin (Denning, 2018; Parker, ym. 2014). Osallistamisessa mentiin esimerkiksi joissain yksiköissä pelkän palautteen ja toiveiden kysymistä pidemmälle. Lapsia ja perheitä tuettiin verkostomallisessa vuorovaikutuksessa myös toisiinsa nähden. Vuorovaikutuksellisen ja osallistavan viestinnän kautta etäesiovetuksen yksilölliset toteutusmuodot ja sitä kautta asiakaslähtöinen visio ja strategiat tuotiin näkyväksi.

”Osa niistä tehtävistä mitä lähetettiin, oli sit ihan suoraan sellasia, mihin me odotettiin vastauksia; että nää olis nyt sellasia mihin te voisitte meillekin lähettää teidän tekemiä juttuja ja me ootetaan ja tykätään että lähetätte meille sitä materiaalia. Sitten myös niiden lähiopetuslasten kanssa tutkittiin yhdessä niitä kirjeitä mitä sieltä saatiin eri kavereilta kotoa ja sitten vastattiinkin heille ja siitä tuli sitä interaktiivisuutta. --- Et sillä tavalla ajateltiin, että ne lapset pystyisivät pikkuisen pitämään toisiinsa yhteyttä ja näkemään mitä toinen tekee” - Varhaiskasvatuksen opettaja 5

--- He esimerkiksi välitti meille materiaaleja ja kuvia oppimistilanteista ja että millasia muotoja he on sit löytänyt kotoa tai miten he on leiponut ja opetellu vaikka matikkataitoja sillä. Taltioinut sitä yksilöllistä oppimisprosessia. Ja niinku tosi luovasti oli vanhemmat niitä (ohjeita) toteuttanu ja niin että ei ole yhtä oikeeta tapaa tehdä, vaan jokainen tekee omalla tavallaan.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 5

Parhaimmillaan yhteistä, jatkuvasti lasten ja perheiden kanssa muovautuvaa ketteryyden osallistavan arvon luomisen ketterää elementtiä osoittivat ne ryhmät, joissa vuorovaikutus oli laajentunut kahdensuuntaisesta ja esiopetuksen osalta ”työntävästä” viestinnästä ”vetävään” resurssinäkemykseen. Tällöin esiopetusryhmässä keskityttiin sisäisten prosessien ja ulospäin suuntaavan viestinnän, eli esimerkiksi tehtäväpakettien jakamisen, sijaan ulkoisiin prosesseihin ja siihen, miten hyödyntää varhaiskasvatuksen yhteisöä ja asiakaskuntaa arvonluomisen prosesseissa muuntamalla esiopetusryhmästä alusta, jonka kautta perheet, lapset ja kasvattajat voivat kuraroida yhteisiä tavoitteitaan ilman turhia portinvartijoita. (Parker, ym. 2014) Muun muassa Sway-alustalla jaettiin eskarikavereiden kuulumisia, tekemiä tehtäviä ja viestejä, jotka ylläpitivät yhteisöllisyyttä ja antoivat lisäresursseja tehtyjen toimien, vinkkien ja asiakkailta löytyvän osaamisen kautta sekä muilla perheille, että varhaiskasvatushenkilökunnalle. Asiakaskunta siis osallistettiin yhdessä työyhteisön kanssa sekä yksittäisen etäesiopetuskokemuksensa muovaamiseen, että muiden asiakkaiden etäesiopetuksen edistämiseen.

Toisaalta jo poikkeustilanne itsesään pakotti perheet ja varhaiskasvatuksen näkemään esiopetuksen uusin silmin: haastatteluihin vastanneet osoittivatkin suurta suosiota ja kunniaa perheille ja vanhemmille, jotka joutuivat ottamaan äkisti suuren vastuun lapsensa jokapäiväisen esiopetuksen mahdollistamisesta ja toteutuksesta. Osallisuus, joskin itsessään ketteryyden elementteihin viittaava piirre, ei näin ollen aina välttämättä palvelut lopullista visiota, eli lapsen hyvinvointia, kasvua ja kehitystä, johon perheen ja vanhempien kuormitustila on suoraa kytköksissä. Ristiriitaa pyrittiinkin vastaajien mukaan torjumaan ennen kaikkea perheitä ja heidän jaksamistaan kuuntelemalla. Näin ollen yksilöllisen arvonluomisen strategia palveli osallisuuden lisäksi

ketteryttä ja etäesiopeuksen kykyä saavuttaa tavoitteensa dynaamisessa, epävarmassa ja vaikeassa tilanteessa.

Haastattelija: ”Miten teillä toteutui osallisuus (etäesiopeuksen aikana)?”

Varhaiskasvatuksen opettaja 3: ”(Me) soiteltiin ja kyseltiin että miltä on tuntuneet tehtävät ja haluaako jotain enemmän tai vähemmän ja sieltä saatiin sitten sitä palautetta ja lasten kanssa juteltiin kanssa puhelimesta, että mistä on tykänny ja mitä haluis lisää. Huomioitiin sitä kautta (se), että perheet ja lapset sai sen mitä tarvitsi ja että se osallisuus toteutui.”

Ratkaisuja löytyi käytännössä yhtä monta kuin tekijää tai asiakastakin. Osallistavaa yhteisöllisyyttä ja merkkejä varhaiskasvatuksen roolimutoksesta kasvatus- ja opetusresurssit omistavasta organisaatiosta niitä avoimesti hyödyntävämpään ja ketterämpään toimintamalliin osoitti muun muassa tamperelaisessa lähiössä toteutettu ”etäkoulu”. Toiminnassa esiopetusyksikön tarjoamia materiaaleja ja esiopetustehtäviä ratkottiin ulkoilun lomassa yhdessä naapuruston lasten kesken. Haastateltava kuitenkin totesi itsekin, että vaikka esimerkiksi osallisuuden ja toimijuuden tavoitteet saavutettiin ei toiminta välttämättä sellaisenaan allekirjoita poikkeustilanteen ohjeistusten mukaisia tavoitteita:

”Mut siinäkin oli joissain paikoissa kyllä ideoitu ja tehty esimerkiksi niin että naapurustosta oli kerätty useampi lapsi, joille (yhteisön aikuiset) pitivät sitten vuorotellen sellaista etäkoulua. Mutta tietenkin on tämä korona-aika, että onko se sitten suositeltavaa. Mut siitä (asiakkaat) olivat tykänneet, että pienissä porukoissa näkevät ulkona kavereita ja siinä samalla voi niitä tehtäviä tehdä yhdessä.” - Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 2

Aineistossa ilmeni asiakaslähtöisyyden ja osallistavan arvonluomisen ketterän elementin toteutumista edistäviä toimintakulttuuripiirteitä yhteensä kahdeksan kertaa. Niin sanotusti ketteryttä asiakaslähtöisyyden näkökulmasta edistäviin muuttujiin kuului ensinnäkin se, että opettajat ja erityisopettajat tunsivat lapset ja perheet. Vastaajien mukaan onni onnettomuudessa oli se, että poikkeusajan tuoma etäesiopeusjakso sijoittui keväälle, maaliskuun puolesta välistä miltei toukokuun loppuun asti. Opettajat ja erityisopettajat olivat jo oppineet tuntemaan esiopetusryhmänsä lapset: yksilökohtaiset tarpeet ja valmiudet tunnettiin aikaisemman kasvatus työn pohjalta, jolloin yksilöllisempi tuen tarjoaminen onnistui paremmin myös etäesiopeuksessa. Myös ohjaavat dokumentit koettiin hyödyllisiksi; omituisen tilanteen luovimista helpotti se, että esiopetussuunnitelman pariin pystyi palaamaan ja pohtimaan sen kautta tavoitteita etäesiopeuksen silmin. Lasten ja perheiden osallisuutta ja yksilöllisen esiopetuksen

arvon luomista edisti kasvattajien vastausten perusteella myös avoin ja osallistava yhteydenpito perheisiin. Lapset kutsuttiin mukaan puheluihin, joiden avulla opettaja pystyi paitsi seuraamaan lapsen yksilöllistä kehitystä ja tuen tarpeita etäesioetuksen aikana, myös mahdollistamaan lapsen osallisuuden ja toimijuuden suhteessa eskarin tuttuihin aikuisiin ja heidän kauttaan kotiin ohjattaviin esiopetustehtäviin ja toimintaan.

“Myös se eskarilainen mukaan siihen puheluun ja kysyin siinä, että mitä hän on tehnyt eskarin eteen viikon aikana ja kuin vähän semmosia toiveita ja ajatuksia, että mitä toivoisi ja miten lapsi on tehnyt ja miten lapsi on edistynyt. Se oli, että yksilöllisyys tuli sitä kautta.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 3

“(Watsapissa) on helppo lähettää vanhempien kuvia, vaikka oppimistilanteista että miten se lapsi on sen tilanteen työstänyt.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 5

Mielenkiintoisin edistävää tekijää asiakaslähtöisen osallisuuden ja arvon luomisen elementeille etäesioetuksen haastavassa tilanteessa löytyi kuitenkin syvältä ryhmien oman toimintakulttuurin sisältä. Kirjattomassa, eli jo lähtökohdiltaan hyvin toiminnallisessa esiopetuksessa työskentelevät varhaiskasvatuksen ammattilaiset pystyivät soveltamaan toimintaa melko mutkattomasti myös lasten monipuolisiin, yksilöllisiin kotioloihin. Toiminnallisuuden arvot ovat jo Sintosen (2016) mukaan toiminnallinen oppiminen avaa kattavat mahdollisuudet edistää lasten osallisuutta oppimistilanteissa ja -kokemuksissa. Lisäksi toiminnallisen oppimisen keinot ja menetelmät ovat tutkimuksen mukaan myös kasvattajia innostava väline ja tapa lähestyä lasten moniaistillista toiminnallisuutta ja osallisuutta esimerkiksi juuri varhaiskasvatuksessa (Saarinen 2014, 9). Toiminnallinen toimintakulttuuri antoi opettajille voimavaroja lähteä kehittämään lasten omiin kokemusmaailmoihin perustuvaa etäesioetusta yksilöllisesti.

Toimintakulttuurin asiakaslähtöisyyttä ja osallistavaa arvon luomista heikentäviä piirteitä esiintyi kokemuksissa yhteensä seitsemän kertaa. Eniten asiakaslähtöisyyden ja osallistavan arvonluomisen ketterän toimintakulttuurin elementtejä aineistossa heikensivät poikkeustilanteen aiheuttamat henkiset ja sen myötä perheiden kantokykyyn vaikuttavat asiat. Työntekijöiden vastauksissa heijastui lapsilähtöisyyden ja osallisuuden kohdalla vahva huoli ennen kaikkea jo lähtökohdiltaan haavoittuvaisessa asemassa olevien lasten ja perheiden jaksamisesta. Opettajat ja erityisesti erityisopettajat kertoivat pandemian takia kotiin siirtyneiden lasten lähiopetuksen puutteen vaikuttaneen negatiivisesti paitsi lasten jokapäiväiseen esiopetuksessa tapahtuvaan osallisuuteen,

myös lapsilähtöisen ja yksilöllisen tuen mahdollisuuksiin. Tilannetta osattiin kuitenkin vastausten perusteella myös luovia poikkeustilanteesta huolimatta: osallistamiseen ja kolmiportaisen tuen edistämiseen etäeskarissa löydettiin yleisen linjauksen puuttuessa ratkaisuja yksilökohtaisten opettajien ja erityisopettajien välittämisen, tiiviin viestinnän ja palveluohjaamisen kautta, joiden avulla lapset ja perhe saatiin mukaan yhteisen etäesiopeuksen rakentamiseen.

Toisaalta etäesiopeus toi osallisuudelle myös hyvin konkreettisia esteitä. Erityisesti pienten lasten osallisuuden kohdalla pedagogisen havainnoinnin rooli korostuu. Havainnoinnin avulla kasvattajat pystyvät paitsi tarttumaan lapsen yksilöllisiin aloitteisiin tälle merkityksellisistä asioista, myös arvioimaan toteutuvan osallisuuden ilmenemistä lapsilähtöisesti. (Heikka ym. 2020) Poikkeusaikana etäopetukseen osallistuneiden lasten osallisuus vaihteli suuresti erityisesti heidän ikäänsä nähden; kouluikäiset pystyivät osallistumaan ja vaikuttamaan oman etäopetuskokemuksensa, -oppimisensa ja –oppituntiansa muovaamiseen itseohjautuvammin ja vaativat vähemmän havainnoinnin tuomaa kosketuspintaa osallisuuden toteutumiseksi, kuin kuusivuotiaat eskarilaiset tai sitä nuoremmat varhaiskasvatusikäiset lapset.

Perheiden kuormitustila sekä poikkeusajan rajoitteet vaikuttivat vastaajien mukaan erityisesti esiopetusikäisen lasten etäopetukseen. Toki vastaajat ovat kaikki itse esiopetuksessa työskenteleviä varhaiskasvattajia eikä yhtäkään vastausta voi tarkastella objektiivisesti paitsi tutkimuksen tieteenfilosofiaan pohjaavien näkökulmieni, myöskään tilanteen ainutlaatuisuuden ja kontekstisidonnaisuuden takia. Vastanneet kertoivat arvokkaista kokemuksistaan heidän omista näkökulmistaan. Esiopetus koettiin väliinputoajaksi monellakin tapaa. Vastaajat esimerkiksi kokivat, että siinä missä varhaiskasvatuksen nuoremmat kotiin siirtyneet, alle esiopetusikäiset, lapset tarvitsivat poikkeustilanteessa ennen kaikkea tavallista arkea ilman sen erityisempää ”etäpäiväkoti”-toimintaa; ja koululaiset taas työskentelivät jo melko itsenäisesti toki haasteellisessa, mutta digisukupolven tietoteknisten taitojen ja kouluikäisten lasten iän tuoman omatoimisuuden ansiosta melko itsenäisesti; jäivät esiopetuksen piiriin kuuluneet, mutta lähiopetuksesta lähteneet eskarilaiset kaikista haavoittuvaisimpaan asemaan.

“Toki me tiedettiin, että siellä on kotona ihan tosi tiukat paikat. Siellä on vanhempia koululaisia, joiden koulunkäynnistä täytyy huolehtia, ehkä pienempiä sisaruksia ja vanhemmilla omat työt niin ei me (esiopeus) mitenkään vaadittu, mutta muistutettiin vanhempia siitä, että esiopetus on kuitenkin velvoittavaa.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 3

”--- semmoset perheet, jossa esimerkiksi vanhemmilla ei ole voimavaroja auttaa tai sitten iso perhe jossa on niin kuin muillakin lapsiltakin ongelmia niin tietää, että se eskarilainen on se, joka sai kaikista vähiten koska koululaisten on kuitenkin hoidettava ne läksyt ja mentävä eteenpäin” - Varhaiskasvatuksen opettaja 2

Esiopetusikäiset lapset ovat yhä nuoria ja moni saattaa vasta opetella lukemaan: lapset tarvitsivat poikkeusaikana paljon aikuisen ohjausta jo pelkästään tehtäviensä tulkinnaissa sekä etäesiopeuksen viestintäkanavien käytössä ja ohjeiden lukemisessa. Näin ollen etäesiopeuksen aikana lapsen henkilökohtaiset oppimistavoitteet saattoivat kärsiä vanhempien jaksamisen kustannuksella ja päinvastoin. Varhaiskasvatuksen henkilökunnalla oli suuri haaste tasapainoilla perheiden vaatimusten ja pedagogisesta näkökulmasta arvioidun lapsen kasvun ja kehityksen tukemisen välillä. Denningin (2018) esittelemä ketteryuden asiakaslähtöisyyden laki, Law of Customer, on paljon monimutkaisempi varhaiskasvatuksessa, koska asiakkaana ei ole ainoastaan yksilöllinen lapsi, vaan myös perhe ja yhteiskunta. Monimutkaisen ja toisinaan jopa eturistiriitoja aiheuttavan asiakaskuvan asettamiin haasteisiin vastaaminen onkin kasvatus- ja opetuspalvelujen perimmäisiä haasteita.

”Monet vanhemmat teki itse samalla etätöitä että halus sitä mahdollisimman paljon mitä lapset vois itsekseen tehdä, mut eihän sit kuitenkaan eskari oo lähiopetuksessaan sitä, että lapset itsekseen vaan touhuaa vaan just se että se aikuisien rooli on merkittävä että jo siinä tulee sellanen ristiriita että mitä perheet haluaa ja mikä meidän pedagoginen näkökulma on.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 4

Etäesiopeuksen opettajien ja erityisopettajien haastatteluissa vastaukseksi esitettiin ennen kaikkea avoin viestintä ja ratkaisukeskeinen yhteistyö: esimerkiksi vanhempien ja lasten kanssa keskusteltiin yhteisen vision löytämiseksi varhaiskasvatusyhteisön pyrkiessä vastaamaan jokaisen perheen yksilöllisiin tarpeisiin ja tavoitteisiin.

“--- sen huomasi perheiden kuormitustilasta, että jos siellä on jo muutenkin rankkaa niin sä et voi enää näillä oppimisen asioilla sitten kuormittaa perheitä, (varhaiskasvatuksen henkilökunnan) pitää yrittää lukea sitä tilannetta et mitkä asiat siinä arjessa on ensiarvoisia sille perheelle.” - Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 2

Eturistiriitojen lisäksi asiakaslähtöisyyden ja osallistavan arvon luomisen ketterää elementtiä toimintakulttuurissa heikensivät jotkin byrokraattiset tai logistiset haasteet. Hitaasti liikkuva tieto ja epäselvä ohjeistus siitä, mitä työntekijöiltä poikkeusaikana odotettiin, rampautti työyhteisöjen kykyä organisoida ja toteuttaa etäesiopeusta ja varhaiskasvatusta yhdenvertaisesti. Esimerkiksi jotkin työntekijät olivat kokeneet

selkeän vision puutteen heikentävän työn lapsilähtöisyyttä. Kun selkeä ohjeistus siitä, millaiset arvot tai tavoitteet toimintaa ohjaisivat puuttuivat; esimerkiksi mitä etäesiopeuksen tulee pitää sisällään tai kuinka mittavasti sitä tulee toteuttaa; oli yksikkökohtainen päätöksenteko joidenkin kokemusten mukaan ristiriidassa varhaiskasvatuksen ja esiopeuksen toimintakulttuurin tavoitteiden kanssa:

”(Varhaiskasvatuksen työntekijöiden) tärkein paikka on kuitenkin siellä, missä se lapsi on ja että on läsnä. (Etätöiden sijaan) olis voinut myös, vaikka muovata oppimisympäristöjä tai tehdä materiaalia ja mun mielestä se normi (ei ainoastaan tehostetun tai erityisen tuen arvion saaneelle lapselle) tuen antaminen myös ihan siinä pienemmässä ryhmässä (kun osa on kotona) on tärkeää, eikä vaan niille tuen lapsille vaan kaikille.” - Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 1

Toiset työntekijät taas mielsivät byrokratian närkästyttäneen erityisesti vanhempia; tiedot muutoksista eivät aina ehtineet johtoportaalta kentälle ajoissa, mikä teki perheiden ajankohtaisesta viestinnästä ja informoinnista vaikeaa. Tiedot saattoivat tavoittaa asiakkaat joko liian myöhään tai ne olivat ristiriitaisia, millä koettiin olleen suora vaikutus toiminnan asiakaslähtöisyyteen. Perheet kärsivät, kun organisaatio ei pystynyt toimimaan dynaamisessa tilanteessa kyllin ketterästi:

”Ja siinä vaiheessa, kun meillä tuli sunnuntaina tieto et maanantaina alotetaan eri talossa niin muutama vanhempi ei pystynyt tuomaan lastaan, kun olivat tosiaan bussikyytien varassa niin ei pystyneet tuomaan sen takia esiopeukseen ollenkaan.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 5

”Et perheet ei ollu ollenkaan tyytyväisiä, kun niitten oli hankala kuljettaa (lyhyellä aikavälillä ilmoitettuun vaihtoehtoiseen kohteeseen, kokemus jouduttu sensuroimaan täysin anonymisoinnissa).” - Varhaiskasvatuksen opettaja 4

Etäesiopeuksen aikainen asiakaslähtöisyys, osallisuus ja ennen kaikkea yksilökohtainen lapsen etu ilmenivät aineistossa kaikista ketteristä elementeistä voimakkaimmin. Poikkeusaikanakin toimintaa toteutettiin ja suunniteltiin lapsen ja perheen etu edellä. Haasteita toiminnalle esittivät kuitenkin moninainen asiakasprofiili ristiriitaisine tarpeineen sekä fyysinen etäisyys. Erityisesti tehostetun ja erityisen tuen alle kolmiportaisen tuen mallissa sijoittuvista lapsista kannettiin huolta. Etä-aika kuormitti erityisesti vanhempia, millä oli suora vaikutus perheen kokonaisvaltaiseen jaksamiseen ja siten myös lasten kasvun ja kehityksen tukemiseen. Toiminnallista pedagogiikkaa jo aikaisemmin harjoittaneet opettajat kokivat luovan otteen edukseen etäesiopeuksen suunnittelussa ja vanhempien ohjaamisessa. Aikaisempi tiivis yhteistyö asiakkaiden ja varhaiskasvatusyksikön välillä edesauttoi tuen tarjoamista myös poikkeusaikana ja vähensi täten koettua kuormitusta ja huolta: lasten tarpeet tunnettiin ja perheiden kanssa oli jo pääosin syntynyt yhteistyölle olennainen vuorovaikutussuhde. Asiakaslähtöisyyden

ja osallistavan arvon luomisen ketterät elementit kuitenkin heikkenivät hierarkisessa organisaatiossa, jossa ketterä viestintä toimii ainoastaan yksikköjen sisällä: asiakkaat ovat loppupeleissä ne, joille organisaation eri tiimien ja yksiköiden päätöksenteon ja toiminnan seuraukset näkyvät yhtenä kokonaiskokemuksena. Tähän viestinnän ja byrokratian ketteriin elementteihin vaikuttavaan rooliin pureudutaan tarkemmin luvussa 6.3. *Tiedon ja päätöksenteon hierarkia*, kun ketterän toimintakulttuuri-elementin havaintoja tarkastellaan organisaation verkostollisesta näkökulmasta.

7.2 Ammatillinen toimijuus ja kohdennettu projektityöskentely

Ammatillisen toimijuuden ja kohdennetun projektityöskentelyn teemaan kohdistuvia kokemuksia esiintyi aineistossa yhteensä 69 kertaa. Näistä kahdeksan ilmensi todisteita ammatillisen toimijuuden ja kohdennetun projektityöskentelyn ketteryyden elementin mukaisen toimintakulttuurin toteutumisesta etäesiopetuksen aikana; 34 ilmensi ketteriä elementtejä edistäviä muuttujia yhteisössä; ja 35 sisälsi negatiivisesti teeman ketterien elementtien toteutumiseen vaikuttaneita muuttujia.

Kasvattajat kokivat itse ketteryyden kannalta merkittävämmäksi muuttujaksi ennen kaikkea pedagogisen ja dynaamisiin tilanteisiin tottuneen työyhteisön. Työyhteisön sisäinen vahva pedagoginen ote ja esimerkiksi pedagogisen esimiehen kannustava ja korkealaatuista pedagogiikkaa vaativa johtajuus motivoi työntekijöitä paitsi jaksamaan, myös lähestymään poikkeustilannetta kehittämiskeskeisesti oppimiskokemuksena:

“Mun mielestä kaikilla (kasvattajilla) oli tahtotila tehdä hyvää ja tehdä laadukasta ja puolin ja toisin vaihdettiin vinkkejä ja osaamista” - Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 2

“Varmaan kaikista isoimpana (ketteryyttä edistävänä muuttujana) oli se oma halu ja oma tahto tehdä näitä asioita ja sit semmoinen tavallaan tietynlainen kunnianhimo. Se että halutaan tehdä asiat kunnolla, vaikka tilanne on niin kuin se mikä se oli. Väitän, että meidän yksikössä oli myös se johtajuus. Meillä on siis tosi pedagoginen johtaja mikä alkaa olla jo aika harvinaista koska näitä yksiköitä sulatetaan valtavan isoiksi. Se että meidän johtaja, myös vaati meiltä paljon niin että me siinä etätyössä keskitytään kehittämään sellaisia uusia toimivia malleja.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 1

Pedagoginen johtajuus on eritoten kasvatus- ja opetuspalveluille ominainen fraasi. Vaikka harvemmissa kasvatuspalvelujen ulkopuolisissa organisaatioissa viitataan pedagogiseen johtajuuteen, muistuttaa käsite käytännössä minkä tahansa yrityksen visio- ja missiolähtöistä johtajuutta. Pedagogiseen johtamiseen kuuluvat sekä olemassa

olevien velvoittavien asiakirjojen ja linjausten, kuten opetusministeriön varhaiskasvatussuunnitelmien pedagogisten kriteerien noudattamisen varmistaminen; palveluntarjoajan, eli kunnan tai kaupungin varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelman määrittämisen toimintakulttuurin ja pedagogiikan edistäminen; että yksikön omien pedagogisten arvojen ja tavoitteiden ylläpitäminen (Fonsén, 2014; Kasurinen, 2013; Kari, 2012; Lehtinen 2011). Pedagogisen johtamisen merkitys tuloksissa esiintyviin kokemuksiin ja varhaiskasvatuksen etäesiopetuksen aikaiseen ketteryteen saattaa selittyä johtamismallin ketteryyttä edistävän otteen kautta. Pedagogisessa johtamisessa on sääntöjen tai asioiden johtamisen sijaan kyse organisaation toimintakulttuuria muovaavien ihmisten yhteisen ajattelutavan johtamisesta: kaikilla koulutusyksikön työntekijöillä on oltava selkeä, yhteinen näkemys siitä, mihin he haluavat mennä ja miten päästä perille yhdessä. Pedagogisen johtajan tehtävänä on selkeyttää näitä tavoitteita, auttaa toteuttamaan niitä työntekijöiden jokapäiväiseen työhön ja vastuisiin sekä pitää sekä missio että visio elossa organisaatiossa haastavinakin aikoina. Varhaiskasvatuksen missio, eli sen perustehtävä, jota kansalliset linjaukset toteuttavat, toimii pedagogisen johtamisen lähtökohtana (Fonsén, 2014; Kasurinen, 2013; Lehtinen 2011). Selkeä tehtävänkuva ja tavoite varmistaa myös henkilöstön toimijuuden. Johtaja myy yhtä lailla pedagogisen kuin ketteränkin vision henkilöstölle mahdollistan täten yhteiseen suuntaan sitoutumisen ja näin ollen tavoitetta kohti pyrkivän ammatillisen toimijuuden (Kantabutra, 2008). Varhaiskasvatuksessa, jossa resurssit ovat rajalliset, työolot harvemmin optimaaliset ja tulokset vaikea muuntaa mitattaviksi luvuiksi, selkeä pedagoginen (tai ketterä) visio mahdollistaa paitsi perustehtävän toteuttamisen, myös jatkuvan kehittymisen niin arjessa kuin poikkeusaikoinakin. Ammatillista toimijuutta ilmentävä yhteinen käsitys siitä, millaiset arvot, tavoitteet ja ”tekemisen meininki” toimintaa ohjaavat kertovat toimintakulttuurin ketterien elementtien olemassaolosta. Jokainen opettaja ja esiopetusryhmä toteuttivat toimintaa tavallaan, mutta johtajan tukema pedagoginen visio mahdollisti mukautumisen myös haastaviin tilanteisiin; arvoista ei lähdetty kiristämään ensimmäisenä, vaan työyhteisöä tuettiin onnistumaan ja kehittämään ratkaisuja vision saavuttamiseksi.

Lisäksi työyhteisössä ilmeni laajaa kollegiaalista tukea, jolla koettiin olevan positiivinen vaikutus sekä työntekijöiden kykyyn toimia pandemiatilanteessa joustavasti, nopeasti ja tavoitteellisesti, että heidän henkilökohtaiseen jaksamiseensa. Huolenpito, joka ulottui perheistä ja lapsista myös työkavereihin kehitti työyhteisön ammatillista toimijuutta ja mahdollisuutta tehdä työ hyvin:

“Ja sitten se tiimin tuki. Me siis tehtiin yhdessä paljon asioita ja ajatellaan asioita hirveän samalla tavalla ja jaettiin niitä kokemuksia ja vinkkejä toisillemme. Huolehdittiin siitä, että kukaan ei jäänyt yksin. Soiteltiin melkein päivittäin pitkiä puheluita ja jaettiin kokemuksia ja tunnelmia ja siinä vaiheessa, kun perheille soittaminen ärsytti ja tuli joskus vähän vaikeita puheluita niin sitten pystyttiin antamaan tukea toisillemme.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 1

Toisaalta ammatillisen toimijuuden elementin tulkitseminen tutkimuksen lähtökohdista esittää ensisilmäyksellä ongelman tulosten validille analyysille. Yksinkertaistettuna kyse on siitä, että ammatillinen toimijuus on rajuille muutoksille herkkä ja tutkimus keskittyy kontekstiin, joka oli kaikkea muuta kuin hellävarainen kokijoilleen. Vanhalakka-Ruohon (2014, 195–196) mukaan yksilöt motivoivat ja ohjaavat itseään ennakkoinnin avulla; luomalla odotuksia ja etukäteissuunnitelmia, joiden kautta ammatillista toimijuutta rakennetaan. Tulkittaessa aineistosta nousevia ammatillisen toimijuuden ketterän elementin piirteitä tulee kuitenkin pitää mielessä myös poikkeustilanteelle ominaiset kontekstimuuttajat. Koronaviruspandemia, valmiuslain käyttöönotto, karanteenit ja etäesiopekukseen siirtyminen tulivat kaikille yhtä lailla yllätyksenä. Vaikka ketterän metodologian ajama organisaatiokulttuuri sisältää parhaimmillaan muun muassa ammatillisen toimijuuden elementtien tukemat valmiudet reagoida dynaamisiin muutoksiin nopeammin kuin vastaavat vähemmän ketterät yritykset (Denning, 2018 ym.), on oletettavissa, että organisaatio, jossa kyseistä kulttuuria ei ole tietoisesti kehitetty osoittaa kriisiaikana heikentyneitä ammatillista toimijuutta; minäpysyvyykokemukset järkkyvät tahtomattakin kaikille kuormittavassa maailmantilanteessa ja tuumasta on vaikeampi tarttua toimeen, kun huomien säilyminen hämärän peitossa. Toisaalta tämä tekeekin tutkimuksesta itsestään paitsi validin ja luotettavan, myös mielenkiintoisen ja ennen kaikkea merkittävän; tulokset kielivät yleistettävän opettajien ammatillisen toimijuuden sijaan siitä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista, missä opettajat kokevat, kehittävät ja luovat omaa ammatillista toimijuuttaan paitsi sitä koettelevana, myös ketterää toimijuutta eniten vaativana kriisiaikana. Tutkimus ei väitä viestivänsä arjesta tai siitä, miten asiat ovat parhaassa tapauksessa, vaan se antaa rehellisen kuvauksen niistä raameista ja rakenteista, joita kehittämällä varhaiskasvatuksen toimintavalmiutta voidaan edistää ketterästi siirtyessämme yhä epävarmempaan vesiin tulevaisuudessa.

Arvioidessamme opettajien ammatillista toimijuutta heidän kokemuksissaan ketteryyden näkökulmasta tulee kuitenkin samalla tiedostaa epävarman ja minäpysyvyyttä horjuttavan kontekstin vaikutus. Tilanne, jossa ennustusten ja ennakkoinnin tekeminen on pitkälti mahdotonta, heikentää minäpysyvyyden, ja siten

ammattillisen toimijuuden kokemusta. Toisaalta, vaikka pandemiatilanne oli kaikille yllättävä ja arvaamattomasti muuttuva todellisuus, on muutoksen vaikutuksia opettajien ammatilliseen toimijuuteen tutkittu aikaisemminkin. Pyhältö, Pietarinen ja Soini (2012) ovat tutkineet yhteinäiskoulu-uudistuksen vaikutuksia opettajan ammatilliseen toimijuuteen. Pyhällön ym. (2014, 304) minäpysyvyyden tunteella on vaikutus esimerkiksi siihen, miten avoimia opettajat ovat muutoksen vaatimille uusille ajatuksille ja sellaisten menetelmien kehittämiseksi, joiden kautta vastata lasten tarpeisiin entistä paremmin. Kun opettajat mieltävät koulun tai päiväkodin myös omaksi oppimisympäristökseen ja kokevat olevansa itse vastuussa sekä omasta oppimisestaan että sen kautta uudistusten kehittämisestä, heidän sitoutumisensa työhön lisääntyy. Näin ollen vahva, jo olemassa oleva ja arjessa toteutuva ammatillinen toimijuus selittää myös muutoksen aikaisen toimijuuden tason; tilanteisiin osataan, pystytään ja halutaan reagoida sanalla sanoen ketterästi.

Tutkimuksen aineistosta nousseilla ammatillisen toimijuuden elementeillä voidaan jo kvantifioinnin perusteella todeta, että ammatillinen toimijuus nousi esille etäesiopetus-aikana erityisesti sen toteutumista tukevien toimintakulttuuripiirteiden ansiosta. Ketterän elementin, eli ammatillisen toimijuuden, haastavassa tilanteessa toteutumista edisti ennen kaikkea varhaiskasvatuksen henkilöstön oma ammatillinen toimijuus; motivaatio, kyvykyys ja dynaamisen tilanteen mukana muovautuva kehittyvä ammattitaito ja –identiteetti. Merkittävää onkin opettajan oma kokemus roolistaan muutoksen keskellä; olenko uudistuksen tekijä vai kohde? Osallisuus sitouttaa yhteiseen toimintaan ja arvoihin (Parkkinen, 2005; Parikka-Nihti & Suomela, 2014); näin ollen opettajat, jotka kokevat voivansa vaikuttaa tapahtuviin uudistuksiin ja muutoksiin, sitoutuvat niihin ja samalla vahvistavat ammatillista toimijuuttaan (Pyhältö ym. 2012, 112; Pyhältö ym. 2014, 307). Vastaavista kokemuksista viestivät ne varhaiskasvatuksen erityisopettajat ja opettajat, jotka olivat päässeet etäesiopetus-aikana osallisiksi erilaisiin kehittämisverkostoihin ja –tiimeihin, joiden kautta etäesiopetusta suunniteltiin, toteutettiin ja kehitettiin. Kehittämistyöhön mukaan kutsutut opettajat osoittivat suurempaa tyytyväisyyttä hallinnon tason päätöksentekoon ja kuvailivat etäesiopetus-aikaa positiivisemmin, kuin ne, jotka eivät olleet osallistuneet verkostotyöskentelyyn. Lisäksi verkostojen sisäisillä toimijoilla oli merkitys paitsi opettajien tyytyväisyydelle, myös sille, miten onnistuneeksi he kokivat poikkeusaikaisen kaupungin ketteryyden ja etäesiopetuksen laaja-alaisen organisoinnin; mitä laajempiin monialaisiin ja erityisesti

konsernihallinnon kanssa yhteistyötä tekevämpiin verkostoihin opettajat kuuluivat, sitä positiivisemmin he olivat suhtautuneet muutoksiin, toisin kuin opettajat, jotka olivat osallisina vain oman yksikkönsä tai alueensa esiopetusryhmien välisissä etäesiopetuksen kehittämis-, suunnittelu-, ja toteutusverkostoissa. Tuloksia selittävät kuppikuntaisuuden vastakohtana ilmenevä yhteinen visio. Kokemus omasta toimijuudesta on todettu olevan kytköksissä sekä työyhteisössä saavutettuun kehittäjän asemaan, että yksilön omaan kehittymiseen (Ruohotie-Lyhty 2011, 56). Jotta yksilö voi tuntea olevansa objektin sijaan subjekti, tarvitaan sekä jaettu tieto että hyväksyntä niistä arvoista ja tavoitteista, jotka toiminnallisuutta ohjaavat. Näin ollen opettajien vahvaan ammatilliseen toimijuuteen kuuluu organisaatiossa jaettu visio, jonka viestintä ja siten myös osallistavan toimijuuden kautta tapahtuva sisäistäminen mahdollistui laajemmissa verkostoissa suppeita paremmin. Hallinnontason määräily saa harvemmin haluttua vastakaikua luokkahuone- tai lapsiryhmätasolla. Opettajat, jotka kutsuttiin mukaan hallinnon tason verkostoihin, kokivat olevansa etäesiopetuksen organisoinnin, suunnittelun ja kehittämisen kohteiden sijaan sen tekijöitä; eli sanalla sanoen toimijoita; ja suhtautuivat siksi poikkeustilanteen aikaisiin muutoksiin, päätöksentekoon ja kehittämiseen positiivisesti oman ammatillisen toimijuutensa kautta. (Pyhälto ym. 2014, 307–308; Lipponen & Kumpulainen 2011.)

Vähäsantanen ja Billet (2008, 35) tutkivat toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajilla muutoksen kohtaamisessa. Tutkimuskohteiden kokemuksissa nousi esiin viisi strategiaa, jotka viestivät myös opettajien ammatillisen toimijuuden vahvuudesta ja ilmenemismuodoista: ammatillinen kehittyminen, passiivinen mukautuminen, aktiivinen osallistuminen, tasapainottelu ja vetäytyminen. Tämän tutkimuksen aineistossa strategioiden ilmeneminen esiintyi erityisesti verkostojen kautta siten, että laajoihin ja hallinnollisiin verkostoihin kuuluvat opettajat osallistuivat muutokseen otannasta aktiivisimmin siinä missä passiivisimmin tai vastakarvaisimmin mukautuivat ne, joita ei oltu osallistettu päätöksentekoon; toisille muutokset ”tapahtuivat”, halusivat he tai eivät, kun taas toiset kokivat olevansa mukana muovaamassa ”uutta normaalia”. Toisaalta ammatillisen toimijuuden, eli ketterään toimintakulttuuriin itsessään kuuluvan elementin, ilmeneminen ei aina tarkoittanut yksinomaan organisaation ketteryyttä edistävää toiminnallisuutta. Vaikka Vähäsantasen ja Billetin (2008) tulokset osoittivatkin ammatillisen kehittymisen ja aktiivisen osallistumisen strategioiden ilmentävän vahvaa toimijuutta, ei toiminnallisuus itsessään ole missään nimessä aina muutosmyönteistä.

Tällä Vähäsantanen ym. (2008) viittaa toimijuuteen, joka saattaa esiintyä myös vastarintana, väittelynä tai jännitteinä, jotka toimijuuden aktivoima muutos synnyttää osapuolten, esimerkiksi opettajan ja hallinnon päätöselimen, välille. Tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien muutosnegatiivinen toimijuus ilmeni julkisen kritisoinnin sijaan lähinnä hallinnollisten vinkkien hiljaisena boikotointina; toimijuutta ilmennettiin protestoimalla ylhäältä päin "päälle liimattuja" avusteita vastaan sivuuttaen ne oman ryhmän etäesiopetuksen toteutuksesta; hallinnon opettajien työtä tukeva rooli koettiin etäesiopetuksessa näennäiseksi, asiat haluttiin hoitaa mieluummin kokonaan itse. Toimijuuden dynaaminen ja vuorovaikutuksessa rakentuva luonne ilmeneekin niiden strategioiden ja toiminnan kautta, joiden avulla yksilö pyrkii selviämään muuttuneen tilanteen tuomista haasteista. Opettaja voi joutua muovaamaan totuttuja toimintamallejaan uuden kontekstin mukaisiksi; toiminnallisuuden vastakarvaisuus saattaa nostaa päätään kuitenkin esimerkiksi silloin, kun muutoksen tuomat reunaehdot eivät vastaa opettajan omia työhönsä liittyviä arvoja ja ajatuksia. (Lasky 2005, 913; Pyhäلتö ym. 2014; Eteläpelto ym. 2013, 48.) Vaikka muutosvastainen, vetäytyvä tai boikotoiva toimijuus ei itsessään edistä organisaation sisäistä ketteryyttä sen toisintaessa yhteistyötä ja yhteistä visiota jarruttavaa hierarkkista kuppikuntaisuutta, on se silti osoitus opettajien toteutuvasta ammatillisesta toimijuudesta ja täten ketterän toimintakulttuurin rakennuspalikka. Hierarkian vaikutuksiin syvennyttään tarkemmin seuraavassa luvussa, mutta sen rooli on tärkeä tiedostaa myös muita teemoja analysoitaessa; ammatillinen toimijuus ei rakennu tai monistu tyhjiössä, vaan sitä ja sen ilmenemismuotoja muovaavat ennen kaikkea konteksti- ja vuorovaikutussidonnaiset raamit (Pyhäلتö ym., 2014).

Aktiivisen osallistumisen lisäksi vahvaa toimijuutta ilmentää muutoksessa toteutuva ammatillinen kehittyminen (Vähäsantanen & Billet, 2008). Etäesiopetusajan kokemuksissaan ammatillista kehittymistään nostivat itse esille erityisesti kauemmin työelämässä olleet konkarit, jotka olivat yllättyneet digityökalujen mahdollisuuksien lisäksi uusista ICT-taidoistaan. Kehittyminen näyttäytyi kuitenkin myös erityisesti niiden opettajien kohdalla, jotka olivat päässeet työskentelemään pienen ryhmäkoon takia ensimmäistä kertaa yhdessä toisen opettajan kanssa:

"Siis kun normaalistihan opettaja, vaikka on tiimissä, niin tekee silti töitä yksin siinä mielessä, että hän suunnittelee, hän toteuttaa, ja sit siinä on usein se lastenhoitaja vähän niinkun avustamassa tai näin, ja nyt kun sä olit siinä paikan päällä, kun toinen opettaja ohjas niin siitä

sai itekin aika paljon siihen omaan työhön kaikkee lisää et hei toihan on tosi hyvä idea ja miten tätä voi vielä jatkaa. Semmosta vertaisoppimista siinä ammatillisessa mielessä.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 5

Kollegiaalisen tuen lisäksi ammatillinen vertaisoppiminen mahdollisti yksilöiden oman ammatillisen toimijuuden kehittymisen poikkeusaikana. Koulumaailmassa kollegiaalisen verkoston rooli on jäänyt erityisesti aikaisempina vuosina työssäoppimisen kannalta suhteellisen rajalliseksi. (Pyhältö ym. 2014, 305.) Tutkimuksen tuloksia saattaa selittää erityisesti pienten lasten pedagogiikan, eli varhaiskasvatuksen, kohdalla korostuva havainnoinnin rooli. Pedagoginen havainnointi on merkittävä työkalu paitsi osallisuuden mahdollistamisessa (Heikka ym. 2020), myös varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen toimijuuden tukemiselle. Erityisesti kirjaton, toiminnallinen esiopetus on toteutusmuodoiltaan paljon opettajakohtaisempaa, kuin esimerkiksi peruskoulun luokanopettajan työ; vaikka ohjaavien asiakirjojen tavoitteet ovat samat (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014), jokainen opettaja toteuttaa niitä täysin eri lailla. Tässä suhteessa varhaiskasvatuksen opettajilla on oikeastaan työssään useimmiten koulukirjojen “opettajan versiota” mukailevia luokanopettajia suurempi operationaalinen ammatillisen toimijuuden vaatimus; ainoastaan tavoitteet on saneltu ennalta ja kaikki muu materiaali, toteutusmallit ja välineet tulee varhaiskasvatuksen henkilöstön haalia, kehittää ja kerätä kasaan itse. Näin ollen tuoreesta näkökulmasta kollegan tulkinnan ja toteutuksen seuraaminen voi avata varhaiskasvattajalle suurempaa työssäoppimisen antia, kuin koulumaailman luokanopettajaverkostoituminen.

On selvää, että niinkin yksilökohtainen, kokemuksellinen ja useasta eri komponentista jatkuvasti uudelleenrakentuva kokonaisuus kuin ammatillinen toimijuus näyttäytyy arjessa dynaamisena ja jatkuvasti vaihtelevana. Yhdessä tilanteessa muutos koetaan lamaannuttavaksi, toisessa inspiroivaksi ja kolmannessa ammatillinen toimijuus ilmenee barrikadeille nousemisena. Ammatillinen toimijuus on kontekstisidonnainen kokonaisuus, joka on vuorovaikutuksessa sekä henkilökohtaisiin että sosiaalisiin muuttujiin.

Kolmesta ketteryiden elementtien ilmenemismuodoista ammatillisen toimijuuden ja kohdennetun projektityöskentelyn kohdalla kokemuksista nousi esille eniten ketteryyttä jarruttavia varhaiskasvatuksen ja etäesiopetuksen toimintakulttuuripiirteitä. Kyseistä ketteryyden elementtiä heikentäviä toimintakulttuuripiirteitä ilmeni

kokemuksissa yhteensä 35 kertaa. Suurin osa näistä kokemuksista liittyi ammatillisen toimijuuden kyvykkyyden rakenteelliseen mahdollistamiseen, eli niihin resursseihin ja tukeen, joka edesauttaa opettajia toteuttamaan omaa ammatillista toimijuuttaan sekä poikkeustilanteessa että arjessa.

Ehdottomasti suurin rakenteellinen, ammatillista toimijuutta rampauttava muuttuja oli varhaiskasvatuksen henkilöstön työvälineiden puute. Riittämättömät resurssit mainittiin ammatillisen toimijuuden osalta 29 kertaa. Siinä missä pieniin resursseihin ja toiminnallisesti joustavaan toteutukseen tottuneet ammattilaiset toteuttivat minäpysyvyykokemuksiensa ansiosta ammatillista toimijuuttaan ketterästi myös poikkeustilanteesta huolimatta, ei mikään määrä luovuutta, motivaatiota tai itsenäisyyttä korvannut etätyölle olennaisia digityökaluja; tietokoneita, tabletteja, työpuhelimia. Lisäksi ammatillista toimijuutta heikensi minäpysyvyykokemuksia rakentavien kyvykkyyksikäsitusten horjuminen; silloin kun työvälineitä etäeskariin oli, ei niiden käyttöön, hyödyntämiseen ja kehittämiseen annettu kylliksi aikaisin tukea ja koulutusta. Opettajien käsitys omasta toiminnan ja vaikuttamisen mahdollisuudesta järkkäyi, kun uusien toimintamallien hyödyntämiseen ei tarjottu apua ajoissa. (Pyhältö, ym. 2014) Opettajat kokivat, että paitsi tekninen tuki, myös henkinen ja operationaalinen ohjaus oli riittämätöntä ja epäinklusiivista. Se, saiko yksilö työhönsä riittävää ohjeistusta ja tukea poikkeusaikana riippui pitkälti yksilöllisestä esimiehestä ja yksilön omasta kyvykkyydestä etsiä, löytää ja hakea apua. Suurin osa haastatelluista koki, että omaa toimijuutta heikensi puutteellisten resurssien lisäksi erityisesti työn rikkonaisuus, hajanaisuus ja epävarmuus. Ohjeita tuli ripotellen ja ne saattoivat olla vajavaisia tai tavoittaa vain osan, mikä vain edisti vallitsevan tilanteen tuomaa epävarmuutta; koronaviruksesta huolehtimisen lisäksi varhaiskasvatuksen henkilöstö koki joutuvansa arvuuttelemaan, mitä heiltä odotettiin ja mitkä välineet heille näiden tavoitteiden saavuttamiseksi sallittiin. Epävarmuus ja resurssipula nakersivat varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammatillista toimijuutta erityisesti poikkeusaikana:

”Sitten tietysti se yleinen epävarmuus ja epätietoisuus ja sellainen tietynlainen pelko siitä sekä omasta jaksamisesta että maailman tilasta. Totta kai sekin välillä varmaan lamaannutti ainakin henkilökuntaa. Sitten just se välineiden puute oli tosi tosi iso miinus.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 1

”No se oli myös meidän omaa päätöstä, koska meillä oli suurimmalla osalla nää etätyöpäivät tosi rikkonaisia.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 2

”Oli tosi tosi tosi hajanaista jouduttiin menemään vähän päivä kerrallaan ja niillä välineillä mitä oli annettu.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 4

”--- mut sit kuulin, ettei kaikissa ryhmissä ollu sellasta tehty eikä kaikkia ollu tavottanut sellanen tuki ja sitten kuulin muissakin ryhmissä, että ei ollu kaikissa Helmi käytössä, vaikka luulin että se olis kaikilla, mut ei, että aika hajanaisia käytäntöjä oli kaupungilla.” - Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 2

Yllättävä poikkeustilanne koetteli ja koettelisi jatkossakin mitä tahansa organisaatiota. Selkeän vision ja sitä tukevien strategioiden viestintä on kuitenkin ensisijaisen tärkeää erityisesti henkilöstöressurssien valjastamiseksi; vaikeaan tilanteeseen tarvitaan tekijöitä, mutta mikään määrä taitoa, luovuutta tai osaamista ei riitä, jos organisaatio ei mahdollista toimijuuden toteuttamista muutoksen keskellä.

”Helpottaahan se sun työntekoa ja ajankäyttöä, kun sulla on selkeet ohjeet ja että ei tarvii arvuutella että siellä tehdään nyt näin ja meillä eritavalla ja pitäiskö meidänkin nyt tehdä noin.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 1

”Meni tosi pitkään ennen kuin alettiin antaa esiopetukseen sellaisia ohjeita että miten toimia etäopetusajana.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 2

”Mun mielestä se oli huonosti järjestetty. Siinä olis pitäny olla kaikilla samanlaiset ohjeet mitenkä ollaan et aika paljon siinä varmaan oli johtajien päätettävissä. Siinä olis pitäny kaikille olla yhtäläiset mahdollisuudet tehdä etätöitä.” - Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 1

Selkeän kaupunkitasoisen vision puuttumisen lisäksi toimijuutta koettiin heikentävän myös tehtäväkohtaisen viestinnän katkonaisuus. Poikkeusaikana työntekijöille oli tarjottu mahdollisuutta siirtyä määräajaksi sosiaali- ja terveystieteiden tehtäviin varhaiskasvatuksen matalan täyttöprosentin takia; erityisesti esiopetuksessa valtaosa lapsista oli poikkeusaikana Tampereella etäesiopetuksessa ja näin ollen henkilöstöressurssista oli mahdollista joustaa, mikäli työntekijät olivat halukkaita ”kokeilemaan” korona-aikana henkilöstöä kipeästi kaipaavia sosiaali- ja terveystieteiden, eli Sote:n, työtehtäviä. Haastatellut varhaiskasvatuksen ammattilaiset kuitenkin huomauttivat Sote-puolelle siirtymismahdollisuuden viestinnän puutteellisuuden vaikutuksista heidän valintaansa olla lähtemättä mukaan työntekijätalkoisiin.

Varhaiskasvatuksen opettaja 5: Jossain vaiheessa tehtiin tää kysely siitä, että kuinka moni työntekijä olisi valmis vaihtoehtoiseen työnkuvaan, et haluaisi johonkin toiselle sektorille tavallaan, niin siinä vaiheessa, kun vastasin kyselyyn niin mä en tiennyt, että onko se velvoittavaa, että jos mä vastaan näin niin onko mun sitten pakko vai kysytäänkö multa ja sitten jos mä vastaan näin niin mitä sitten; meneekö palkkaus minkä mukaan? Ja monia sellaisia seikkoja, että jos mä vastaan, niin mä haluan tietää siinä vaiheessa, että mihin mä nyt oikein laitan nimeni alle.

Haastattelija: Millainen vaikutus tällaisella sun kuvailemalla toiminnalla oli sun mielestä sun ammatilliseen toimijuuteen?

Varhaiskasvatuksen opettaja 5: No ehkä just, että joissakin muissa tapauksessa olisin voinut lähteä hetkeksi kokeilemaankin, jos olisin tiennyt, että mitä siellä oven toisella puolella odottaa. Se, että mitä tästä seuraa, et samoin, kun oli jossakin vaiheessa kaikista näistä lomautuksista ja niistä niin ei oikein tiennyt, että jos mä vastaa näin niin mitä sitten (tapahtuu). Et vähän yrittää jotenkin lukea tilannetta etukäteen.

Työntekijät eivät tieneet mitä mahdollisuuteen reagointi tarkoitti; millaisia seurauksia sillä olisi heille jo valmiiksi epävarmassa tilanteessa. Ketterää johtamista tutkineet Connorsin ja Smithin (2012) mukaan työntekijän rohkeus ryhtyä toimiin muutostilanteessa; toteuttaa ammatillista toimijuuttaan; edellyttää sekä psykologista turvallisuutta että organisaation johdon varmistamaa tulossuuntautuneisuutta. Luottamuksen ja turvallisuuden luominen organisaatiossa kannustaa työntekijöitä ottamaan vastuuta spontaanisti. Toimijuuden varmistamiseksi kuuntelemisen ja kunnioittamisen nyrkkisäännöt näyttävät olevan varhaiskasvatuksessa päteviä sekä lasten että aikuisten vuorovaikutuksessa. Luottamus tarjoaa virheen varalta pehmeän paikan laskeutua ja kannustaa siten ihmisiä innovoimaan, jakamaan ideoita ja työskentelemään yhdessä myös kuormittavassa muutostilanteessa. (Connors & Smith, 2012) Onkin ironista, että vaikka poikkeusajan asiakasviestinnässä painotettiin pääosin turvallisuudentunteiden ylläpitämistä, henkilöstöviestinnässä psykologisen turvallisuuden varmistaminen jäi resurssien koordinointiin rinnalla toissijaiseksi, mikä johti lopulta ammatillisen toimijuuden heikentymisen myötä myös henkilöstöresurssien organisoinnin kompurointiin.

Lisäksi toimijuus edellyttää avoimuutta myös toivottujen tulosten määrittelyssä. Epävarmuus luo turvattoman ympäristön. Selkeiden tavoitteiden ja tulosten määrittäminen madaltaa työntekijöiden kynnystä alkaa ajatella itsenäisesti laatikon ulkopuolella niin arjessa kuin kriisin keskellä silkan status quon säilyttämisen sijaan. Epävarmuus heikentää aloitekykyä ja positiivista riskin ottamista; kun suunnasta, tavoitteista tai oman työn pysyvyydestä ei voida olla varmoja yksilöt valitsevat mielummin vallitsevan tilanteen varjelemisen kuin sen kehittämisen ja tekevät näin ollen mahdollisimman vähän virhemarginaalin pienentämiseksi. (Connors & Smith, 2012) Epävarmuuden karkottaminen ja näin ollen toimijuuden ja osallisuuden mahdollistavat sitoutuvat siten paitsi tavoitteiltaan myös strategioiltaan yhteiseen visioon, eli haluun luoda joka tilanteessa maksimoitua arvoa asiakkaalle. Selkeä visio nähtiin myös lisäävän työntekijöiden sitoutumista ja innostumista ja parantavan tiimityötä Whitworthin (2007)

tutkimuksessa. Selkeä visio tehtävälistan sijaan jätti ihmisille enemmän toimijuutta, mikä johti kasvavaan kollegiaaliseen yhteistyöhön, innovointiin ja nautintoon (Whitworth, 2007).

Etäesiopeutuksen varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien ammatillista toimijuutta analysoitaessa tulee kuitenkin huomioida paitsi poikkeustilanteen, myös opettajuuden itsensä sisäiset ammatillisen toimijuuden haasteet ja asetelmat. Suomessa opettajien ammatillista toimijuutta syleilee monitasoinen paradoksi. Ensinnäkin opettajien odotetaan tukevan työssään yhteiskunnan vallitsevia rakenteita, mutta suhtautuvaan myönteisesti ulkoapäin asetettuihin uudistuksiin. Toiseksi, opettajatyön arvoina pidetään yhä pitkälti konservatiivisia ajatus- ja toimintamalleja, joiden kanssa laadukkaan kasvatuksen ja opetuksen innovatiiviset ja uudistusmyönteiset asenteet kuitenkin riitelevät. Lisäksi opettajien odotetaan kantavan vastuu paitsi oman ajattelun ja ongelmanratkaisun, myös yhteisön kehittämisestä erilaisten kokeilujen, testaamisen ja dokumentoinnin myötä. (Pyhältö ym. 2012, 95–101; Pyhältö ym, 2014, 300–306) Opettajien tulee olla samanaikaisesti sekä loputtomiin joustavia ja ammatillisesti autonomisia kasvatusta- ja opetusalan itsenäisiä edistäjiä, että ohjailtavissa oltavia status quon suojelijoita; opettajien ammatillinen toimijuus alkaa kuulostaa nopeasti ketteryyden sijaan hallinnolliselta säästötoimenpiteeltä.

7.3 Tiedon ja päätöksenteon hierarkian ketteryys

Tiedon ja päätöksenteon hierarkian elementtiä ilmentäviä varhaiskasvatuksen etäesiopeutuksen aikaisia kokemuksia esiintyi aineistossa yhteensä 84 kertaa. Aineistossa ketterän toimintakulttuurin mukaista tiedon ja päätöksenteon hierarkian matalaa rakennetta tai esteettömyyttä ilmensivät kahdeksan haastateltujen etäesiopeutusaikaista kokemusta. Silmiinpistävää havainnoissa on niiden irrallisuus toisistaan; kahdeksasta kokemuksesta yksikään ei kuvannut samaa asiaa tai toimintakulttuuripiirrettä, toisin kuin muiden elementtien kohdalla, joissa havainnot muodostivat keskenään laajempia ja yhtenäisiä kokemuskokonaisuuksia. Tiedon ja päätöksenteon ketterää hierarkiaa kuvaavat kokemukset ovat kuitenkin kaikki keskenään erilaisia organisaation raamien ja toimintakulttuurin työntekijöiden, yksiköiden ja tiimien toiminnalle; ja sen myötä myös ketteryydelle; tarjoaman tuen muotoja kuvaavia. Työntekijät eivät myöskään korostaneet kaupungin etäesiopeutuksen aikana tarjoamia verkostoitumista tai resurssien ja tiedon

jakoa kuvaavia toimenpiteitä tai strategioita erityisen merkittävinä oman työnsä tai organisaationsa ketteryydelle.

”--- se että oli käytössä kaikki yhteystiedot ja niin sinänsä kaikki laitteet millä olla yhteydessä niihin vanhempiin, niin että ne oli olemassa.” – Varhaiskasvatuksen opettaja 1

”Mut sit, kun olin lähiopetuksessa niin esimerkiksi Rulla jako kaikkea kivaa ja niitä katteltiin ja jaettiin sinne kotiinkin; aamujumppia ja sellasta.” – Varhaiskasvatuksen opettaja 2

”No ylipäätään musta oli kivaa, että kaupungin tasolla jaettiin just sitä yhteistä myös, ettei olis niin opettajakohtaista et millasta etäopetusta sattuu lapsi saamaan, et toki sen on myös yksilöstä kiinni, mut että myös tollasta kaikille yhteistä.” – Varhaiskasvatuksen opettaja 4

”--- mä olin tästä (tunnistettava tieto muunnettu) ”*lähiesihenkilöä korkeampaan hallinnolliseen virkailijaan*” yhteydessä niin seuraavana päivänä (tunnistettava tieto muunnettu) ”*asia korjaantui*” et tää oli musta hyvä esimerkki siitä, että tämmösissäkin asioissa saadaan muutoksia aikaan missä ei oo mitään järkeä” – Varhaiskasvatuksen opettaja 4

Tiedon ja resurssien ketteryys, eli käytännössä ”matala hierakia”, tarkoittaa ennen kaikkea viestinnän, päätöksenteon ja resurssien portinvartiatonta (eng. gatekeeping) jakamista (McChrystal ym. 2015). Käytännössä kaikilla organisaatioissa tulisi olla mahdollisuus päästä käsiksi siihen organisaatioissa piilevään tietoon tai materiaali-resurssiin, mikä on heidän työllensä/tehtävälleen/toiminnalleen milläkin hetkellä olennaista, ilman että yksilö joutuu ruopimaan korkean hierarkian eri tasojen ja läpi. Ketterässä organisaatioissa hierarkian mataluus mahdollistaa näin ollen yksilön ammatillisen toimijuuden ja sen myötä nopean ja notkean muovautumiskyvyn (Denning, 2016; 2018). Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa vastaavaa tiedon ja resurssien hierarkian lättänyyttä kuvasivat pääosin kokemukset, jotka koskivat heidän työlleen olennaisia, konkreettisia tukimuotoja; valmiiksi muotoiltuja aineistoja ja materiaaleja, joita he pystyivät hyödyntämään suoraan sekä lähi- että etäsiopetuksessa vastatakseen etäkasvatustyössään olennaisiin pedagogisiin haasteisiin. Tiedon ja resurssien hierarkian ketteryys ulottui kuitenkin tätä kautta opettajien kohdalla pääosin ylhäältä määriteltyihin tukimuotoihin. Toisaalta hierarkia koettiin siitä huolimatta matalaksi opettajien jokapäiväisessä toiminnassa; tarpeen tullessa henkilöstö tiesi pääosin mistä ja miten tukea tai tietoa kannattaa lähteä etsimään. Lisäksi eräs opettaja kertoi tunnistettavuuden takia sensuroidun kokemuksen, jossa monimutkainenkin päätös oli saatu muutettua lyhyellä varoitusajalla opettajan otettua itse yhteyttä päättäviin tahoihin. Kokemus itsessään kertoo vähintään toimintakulttuurin sisäisen hierarkian mahdollisista joustopisteistä; egot eivät asettuneet työntekijöiden korostaman lapsen ja

perheiden edun edelle vaan toteutuneita johtoryhmätason päätöksiä oltiin valmiita tarkastelemaan myös uudelleen. Toisaalta opettajia ei osallistettu sen tarkemmin uuteen päätöksentekoon kuin sitä edeltäneeseen ”pieleen menneeseenkään”. Henkilöstön esille tuomat epäkohdat otettiin kuitenkin huomioon toisella kerralla, vaikka uuden ratkaisun laatiminen tapahtuikin päätöksenteon tulosten keskiössä toimivan henkilöstön ulottumattomissa.

Erityisopettajien kohdalla tiedon ja resurssien hierarkia näyttäytyi sekä samaan aikaan ketterämmäksi, että korosti toisaalta itsessään myös ammattinimikkeiden ja tehtävien välisen hierarkian rakenteiden esiintymistä etäesiovetusaikana. Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli haastattelujen perusteella ensinnäkin paljon laajempi pääsy erilaisiin päätöksenteon ja tiedon tiloihin. He kuuluivat useampiin työryhmiin, hallinnollisiin tiimeihin ja monialaisen yhteistyön verkostoihin kuin varhaiskasvatuksen opettajat. Pääsy tiedon ja siten myös resurssien ääreen näyttäytyi siten paljon monipuolisemmin yksilöiden ammatillista toimijuutta tukevana osallisuuden muotoina, jotka edesauttoivat erityisopettajia paitsi päivittäisten tehtävien ”suorittamisessa”, myös poikkeusaikaisessa työnsä, ammatti-identiteettinsä ja osaamisensa kehittämisessä muun muassa koellgiaalisen tuen ja yhteistyön kautta.

”--- Teamsin kautta, me juteltiin esim lapsista ja jos joku on ollu jossain koulutuksessa niin voi laittaa sähköpostilla kaikille ja meillä on tuolla Virrassa sellanen oma kansio erityisopettajille, jossa pysty jakaa keskenään sitä tietoa ja materiaaleja.” – Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 1

”--- mielipiteitäni kuunneltiin erilaisissa työryhmissä ja sieltä sai myös voimaa omaan työhön ja tekemiseen.” – Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 2

”Sitten on kuiteinkin aika hyvät verkostot siinä että on neuvolaa, perheneuvolaa, koulut, eskarit, TAYSiin jos on kuntoutuspuolelle niin tietää kyllä mihin soittaa ja jos ei tiedä niin ottaa sitten yhteyttä työkaveriin ja kysyy että mihin mä soitan. Ja korona-aikanakin hyvin toimi ne.

--- Toki mä pyrin aina ilmottaan johtajalle, että missä mä meen ja mulla on myös henkilökunnalle tuolla oma viikko-ohjelma siitä, että missä mä meen ja minne. Ja oli myös mahdollisuus neuvotella siitä, olenko etäpäivänä vai olenko töissä, ja mä pääsen koulutuksiin, kun mä perustelen miksi. Ja toki mä kuuntelen johtajaa ja neuvottelen muiden työntekijöiden kanssa ja opettajien kanssa, että mikä on tarve ja mitä he toivoo multa.” - Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 1

Tiedon ja resurssien hierarkian ketterän elementin toimintakulttuurissa toteutumista edistäviä kokemuksia ilmeni aineistossa yhteensä 8 kertaa. Edistävät tekijät ilmenivät lähinnä kokemuksissa, jotka koskivat oman yksikön sisäistä tiedon ja resurssien jakamista ja saavutettavuutta. Erityisesti oman esimiehen, kollegoiden ja monialaisen

yhteistyön väliset keskusteluyhteydet koettiin etäesiopetuksessa tärkeiksi oman työn ketterän mahdollistamisen ja kehittämisen kannalta. Verkostomallinen tiedon jakaminen ja kulku ilmentää ketteryyttä Denningin (2018) Verkoston lain näkökulmasta, jossa jokaisella on pääsy tarvittavaan tietoon ja resursseihin ilman rajoittavien hierarkiamuurien yli kiipeämistä. Tältä osin tarkasteltuna ketteryys näytti siis paitsi toteutuvan, myös mahdollistuvan yksiköiden sekä niiden lähimpien sidosryhmätahojen sisäisen yhteistyön ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Toisaalta, on tärkeää ottaa huomioon, että muutaman solun keskinäinen keskustelu ei yksinään anna perusteltuja todisteita itseohjautuvan organismin metaforan mukaisesti ketterän verkostollisesti toimivasta organisaatiosta (Denning, 2018).

”--- koska kaikki oli uutta niin siinä tarvittiin siis aika paljon johtajan tukea ja sitä vuoropuhelua siitä että miten me saadaan homma toimimaan.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 5

”Oman talon eli päiväkodin johtaja niin hänen kanssaan oli tosi hyvä keskusteluyhteys ja sinä aikana kaikki työntekijät pääsi käymään myös kehityskeskustelun, mikä oli tosi hyvä myös sen vuorovaikutuksen osalta.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 4

Yksiköiden sisäisen keskusteluyhteyden lisäksi viestintä ja yhteydenpitokanavien ja välineiden tehokkuus oli tiedon ja resurssien saavutettavuudelle merkittävässä roolissa. Olennaisiksi toiminnan ketteryyttä edistäneiksi viestinnän keinoiksi nousivat ensisijaisesti informatiiviset, selkeät ja yksiselitteiset ohjeet, jotka varhaiskasvatuksen työntekijät saivat sähköpostitse sekä oman esimiehensä kautta. Vaikka itse päätöksentekoprosessit koettiin olevan yksilöllisten opettajien ulottumattomissa, myös kaupungin oma intranet Tasku nousi esille organisaation yhteisten strategioiden ja visioiden verkostollisen jakamisen keinona. Intranet koettiin kuitenkin haastattelijoiden toimesta enemmänkin tietopankiksi, kuin viestintäkanavaksi. Tasku ei näin ollen itsessään edesauttanut hierarkiatonta verkostoitumista organisaation sisällä, vaan toimi ikään kuin ikkunana päätöksenteon piireihin;

Haastattelija: Miten sä kuvailisit miten avoin tai läpinäkyvä Tampereen kaupungin varhaiskasvatusorganisaatio on? Tiedätkö sä esimerkiksi, millaisia päätöksiä hallinnon tasolla tehdään ja miksi? Millanen näkymä sulla on sun oman esimehen yläpuolelle?

Varhaiskasvatuksen opettaja 3: Ei kovin suuret, en tiedä kovin paljon. Asiat jotka sitte tulee...toki meillä on mahdollisuus Taskusta katsoa tietoa missä menee ja miten kapunki kehittää itseään ja mitä kaikkia visioita on.

Ennen kaikkea haastatellut kokivat, että dynaamisessa tilanteessa tarvittavan tuen, tiedon ja resurssien äärelle pääseminen edellytti sekä avointa vuorovaikutussuhdetta

toimijoiden välillä, että välitöntä viestintäkykyä. Opettajat ja erityisopettajat, joilla oli ollut poikkeusaikana käytössään työpuhelin ja/tai esteetön pääsy monipuolisiin monialaisiin verkostoihin kuvailivat etäesiovetusaikaista työskentelyään kivuttomampana kuin he, joilla ei kyseisiä yksilölle esittäytyvän toimintakulttuurin hierarkian madaltamisen kannalta oleellisia resursseja ollut. Niin sanotusti ”ne piirsivät, keillä oli liituja”. Yhteensä seitsemästä haastattelusta yhdellä varhaiskasvatuksen opettajalla sekä molemmilla erityisopettajilla oli ollut käytössään henkilökohtainen työpuhelin, jota ei tarvinnut esimerkiksi jakaa muun lähiopetusyksikön tai esiopetusryhmän työntekijöiden kanssa. Työpuhelin antoi myös esimerkiksi tilaisuuden tehdä töitä etänä, mikä liitettiin aineiston analysointivaiheessa suurempaan reiluuden tunteeseen ja matalempaan hierarkiaan eri tehtävänimikkeiden välillä. Opettajien etätyömahdollisuus edisti paitsi tasa-arvon tunnetta, myös lapsille ja perheille näyttäytyvän etäesiovetuksen käytännön järjestämistä. Ilman henkilökohtaista työpuhelinia ja/tai tietokonetta toimivat varhaiskasvatuksen opettajat olivat sidottuja lähityöhön, kun taas erityisopettajat sekä yksi oman työpuhelimien muiden työtehtäviensä ansiosta saanut opettaja pystyi esimerkiksi koordinoimaan etä- ja lähiesiovetuksen järjestämisen yhdessä muiden työntekijöiden ja johtajansa kanssa siten, että etäesiovetusmateriaalin kehittämis- ja ohjaamisvastuu keskitettiin vähentäen yksilöllisten opettajien ja hoitajien tehtävien ja työpäivien hajanaisuutta.

”Sit meillä oli Teams palavereja yhdessä ja soiteltiin tosi tiiviisti, sitten koulun kanssa myös yhteistyö toimi aika hyvin, että me sit Teamsin kanssa käytiin alkuopettajien kanssa palaveria ja mietittiin esimerkiksi tulevia ekaluokkalaista eli ekaluokkalaisten luokkajakoa ja niitä keskusteluja käytiin rehtorien ja luokanopettajien kanssa. Päiväkodin kanssa (oli myös) tiivistä yhteistyötä; mä soittelin melkein päivittäin päiväkodinjohtajan kanssa ja mietittiin kaikkea siis ihan työvuorollisiakin asioita.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 4

”--- (Varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteiset alustat) mihin voi kerätä niitä (tietoa ja resursseja) ja kaikki käydä lukemassa. Kyllä se puhelin on kuitenkin usein se nopein, jos tarvii nopeasti jakaa tietoa tai kysyä tai vaikka että mitä on tehny korona-aikana että missä olis hyötyä eniten tai kollegan kanssa voi jutella että mitä sä oot tehny tai minkä priorisoinu tässä tilanteessa.” - Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 2

Kaikista teemoista tiedon ja resurssien hierarkian kohdalla ilmeni kokemuksissa eniten ketteryyttä jarruttavia varhaiskasvatuksen ja etäesiovetuksen toimintakulttuuripiirteitä. Vastaavia kokemuksia ilmeni seitsemän haastattelun aineistossa yhteensä 68 kertaa. Teemaan teemoiteltuja kokemuksia tarkastelemalla kokemukset pystyttiin jakamaan kahdeksaan alakategoriaan, jotka alleviivaavat siten

merkittävimpiä ketterän toimintakulttuurin elementin toteutumista heikentäviä aihealueita. Alakategorioita olivat

- Tieto ei kulje
- Tieto on myöhässä
- Tieto on virheellistä tai ristiriitaista
- Ohjeita ei tule
- Ohjeet tulevat myöhässä
- Epäreiluus ja epäkunnioitus varhaiskasvatuksen opettajia kohtaan
- Joustamattomat järjestelmät ja päätökset (mm. Ict ja organisointi)
- Hallinnon ja kentän toiminnan kahtiajako

Jo haastattelutilanteet itsessään alleviivasivat opettajien ja erityisopettajien kokemuksia ja ajatuksia varhaiskasvatuksen resurssien hälyttävästä puutteesta. Haastatelluista opettajista kolme, sekä toinen erityisopettajista joutui osallistumaan haastatteluun niin sanotusti työn ohessa; aktiivisesti lapsiryhmää samalla ohjaten. Resurssipula vaikuttaa suoraan opettajien kuormitukseen; kiire ja resurssien auttamaton riittämättömyys verottavat merkittävästi sekä kasvatuksen laadusta, että varhaiskasvatuksen työntekijöiden työhyvinvoinnista (ks. esim. Karila & Kupila 2010; Venninen 2007). Esimerkiksi Tuukkanen (2013, 19) mukaan varhaiskasvatuksen työntekijät kokivat kasvatustyölle asetetut vaatimukset ylivoimaisiksi, suhteessa siihen, paljonko aikaa tehtävien suorittamiseen mahdollistetaan. Työtä ei ehdi tehdä tavoitteiden mukaisesti, puhumattakaan parhaansa tekemisestä; kiire ei jätä tilaa innostumiselle, kehittämiselle ja innovaatioille. Varhaiskasvatuksen resurssipula näkyi ja kuului myös Oulasmaan ja Saloheimon (2013, 80–81) tutkimuksessa; jatkuva kiire ja kasaantuvat työpaineet kiristävät tunnelmaa, heikentävät työilmapiiriä ja herättävät katkeruuden ja epätoivon tunteiden lisäksi leipääntymisen ja työuupumuksen riskit.

Tässä tutkimuksessa tiedon ja resurssien korkea ja joustamaton hierarkia näyttäytyi opettajien voimattomuutena. Erityisesti haastatelluilla varhaiskasvatuksen opettajilla oli epätoivoinen tunne sekä päätöksenteon, että siten myös oman työn laajemman ohjaamisen suhteen. Kokemuksista huokui eräänlainen passivoituminen päätöksenteon prosesseja ja oman organisaation kehittämistä kohtaan. Asioista ”päätettiin ylhäällä” ja ”työt tehtiin alhaalla”. Vuorovaikutus eri portaiden tai eri tehtäväryhmien välillä päiväkotiyksikköjen keskinäisen viestinnän ulkopuolella nähtiin

vähäisenä. Jotkut opettajat kokivat, että viestintä oli turhaa; ehdotuksia sai toki lähettää kriisiajan ulkopuolellakin, mutta niitä ei otettu päiväkotien ja esiopetusryhmien työntekijöiden näkökulmasta yleensä tosissaan harkinnan alaisiksi ja asia jäi siihen.

”Ja jotenkin kaupungilla on vähän sellanen tapa, että päätetään ylhäällä ja välttämättä työntekijöiltä ei kysytä ja sieltä tulee sitten ohjeistus, että näin aletaan tehdä. Ja voidaan, välillä on kysytty työntekijöiltä, että mitä mieltä ja sitten päätetty, että kokeillaan silti ja kokeillaan tätä ja ei vaihdeta sitä enää takaisin, vaikka työntekijät olisi eri mieltä. Mutta kyllä mä aluepäällikkö soittelen välillä ja laitan sähköpostia mutta en mää sinne ylös enää pääse. Eli ne ovat varmaa niitä johtajia ja aluepäälliköitä ja niitä jotka kuuluvat johonkin työryhmiin jotka päättävät niitä juttuja.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 4

”Että kyllä se on sen johtajan asia, että mitä hän tai lehdistö kertoo, että sieltä sai lukea mitä päätöksiä tehtiin tai tuli.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 5

”Mutta siis nyt kun miettii, niin siis kyllä mä jotenkin huomaan, että kyllä me päiväkodin maailma ja mitä me tehdään yksiköissä ja tehdään lasten ja perheiden kanssa niin kyllä me ollaan aika kaukana siitä mitä tuolla portaissa ylhäällä suunnitellaan ja mietitään ja tehdään ihan normaaleina päivinä ja niinhän se menee että päätökset tehdään siellä ylhäällä ja me puurretaan sitten täällä alhaalla.” - Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 1

”No ei se mun mielestä nyt vaikuttanu, kun on tottunu siihen ettei tiedä.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 3

”Nii että usein tulee sellasia asioita että ei tiedä että tulee (varhaiskasvatuksessa) näitä päätöksiä että nyt tehdään näin ja näin.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 3

”(Pitäisi huomioida) ylhäällä ruohonjuuritason ideoiden kuunteleminen, että sieltä ne usein tulee ne parhaat käytännön ideat.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 2

”Joskus sitä tuntuu että, miten pieni osa onkaan sitä organisaatiota. Korona pysäytti kaiken, tuntui kuin aika olisi pysähtynyt. hallinto tuntuu olevan irrallaan päiväkodin arjesta.” - Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 1

Resurssipula vaikutti erityisesti työntekijöiden kykyyn pitää yhteyttä ja olla mukana erilaisissa verkostoissa. Työvälineiden, eli sekä puhelinten että tietokoneiden, puute mainittiin seitsemässä haastattelussa yhteensä 36 kertaa. Viittaukset voitiin analyysivaiheessa jakaa sekä eritoten ammatillista toimijuutta heikentäviin (29) että tiedon ja resurssien korkeasta hierarkiasta viestiviin (7) kokemuksiin. Teorialähtöisen analyysin teemoittelussa määrittävät tekijät sitoutuivat kokemusten niihin piirteisiin, jotka viestivät siitä, oliko koettu heikentävä tekijä suhteessa yksilön omaan toimijuuteen vai organisaation tarjoamiin raameihin. Resurssipulan ongelmat, kuten sen kokemuksetkin, kulkevat kuitenkin käsi kädessä; opettajilla ei ole välineitä, aikaa tai toimijuutta päästä käsiksi päätöksenteon ja vuorovaikutuksen verkostoihin, mikä niin ikään lisää hierarkista epätasa-arvoa ja heikentää opettajien koettuja minäpysyvyyden ja ammatillisen

identiteetin toimijuuden kokemuksia (mm. Pyhältö, 2014). Näin ollen puhdas rajaveto resursseihin liittyvien kokemusten välillä on paitsi mahdotonta myös tarpeetonta; tärkeintä on ymmärtää työvälineiden, ajan ja jaksamisen kokonaisvatainen vaikutus varhaiskasvatuksen työntekijöiden etäesiopetuksen aikaisiin kokemuksiin lapsilähtöisen edun, ammatillisen toimijuuden ja ketterän verkostollisen työskentelyn näkökulmista.

Tiedon ja resurssien ketterää jakamista ja hyödyntämistä esti erityisesti kankea, hidas ja jopa epälooginen poikkeusajan viestintä organisaation sisällä. Käytännössä oleellinen tieto ei tavoittanut asianomaisia kyllin nopeasti, vaan hukkui usein välikäsiin tai jäi jumiin joustamattoman hierarkian muurien sisään. Haastatteluissa opettajat kuvasivat erityisesti poikkeustilanteelle ominaisista nopeista muutoksista ja päätöksistä viestinnän puutteellisuutta sekä hallinnon tasolta yksiköihin, että päinvastoin. Siinä missä hallinnon tahon viestintää koettiin erityisesti jarruttavan joko liiallinen viestitulva, johon tärkeät pointit hukkuivat tai virheelliset ja ristiriitaiset viestit, opettajalähtöistä viestintää heikensi puutteellisten resurssien lisäksi tarpeettoman monimutkaiset ja aikaa vievät viestintäprosessit:

Varhaiskasvatuksen opettaja 7: Mut sit meidän piti esimerkiks joka päivä päivittää ketkä lapset oli paikalla ja se piti erikseen päivittää sekä Efficaan, Päikkyyn, x koulun johtajalle, y päiväkodin johtajalle ja z koulun rehtorille. Ainoa joka sitä ei kysynyt oli meidän oma johtaja. Me laitettiin joka päivä ennen kymmentä viiteen eri paikkaan tieto että kuinka monta on paikalla!

Haastattelija: Miksi noin moneen paikkaan piti ilmoittaa erikseen?

Varhaiskasvatuksen opettaja 7: No mitä jotain ehkä käyttöprosentteja tai jotain mitä ne nyt halus niillä tietää mutta niinku se oli aika hassua! Meidän johtaja kysy vaan saatto sillon tällön kysyä et kuinka paljon teillä suurinpiirtein on väkeä ja hän näkee ne kuitenkin sieltä päikystä ja efficasta mut kaikille muille piti sit lähettää erikseen tekstiviestillä!

Lisäksi asiakasvuorovaikutusta heikensivät epäselvät toimintaohjeet ja prosessit. Varhaiskasvatuksen opettajilla oli esimerkiksi eriäviä kokemuksia siitä, pystyikö esiopetusryhmän perheiden ja oppilaiden kanssa käyttämään tiettyjä viestintäkanavia; tutkimuksen aikanakaan ei selvinnyt, oliko Teams-alustan käyttöön tarvittavat opetusverkon tunnukset kaikilla esiopetuksen vanhemmilla. Myös kaupungin linjaukset viestinnän suhteen koettiin käytännön kannalta haasteellisiksi. Whatsapp-viestisovelluksen käyttö on monelle vanhemmalle ja perheelle vakiintunein viestinnän muoto, mutta etäesiopetuksessa ei tätä voitu käyttää tietoturvariskien takia. Päikky-sovellus taas ei toiminut ihanteellisesti ja se koettiin paitsi vähemmän

asiakasystävälliseksi, myös tehottomaksi tavaksi tiedottaa, keskustella ja pitää reaaliajassa yhteyttä kotona esiopetustaan toteuttaviin lapsiin ja perheisiin. Ennen kaikkea esiopetusryhmissä kuitenkin kaivattiin selkeitä ohjeita sekä yksiselitteistä ja avointa tiedotusta. Tiedon hierarkisuus ja viestinnän puutteellisuus ilmenivät epävarmuutena, millä oli taas suora vaikutus yksilöiden ammatilliseen toimijuuteen; huolestuttavia merkkejä organisaation koetusta avoimuudesta viestivät esimerkiksi opettajien huoli siitä, vaikuttaisiko Sote-puolen tehtävien vastaanottaminen suunniteltaviin lomautuksiin. Näin ollen organisaation tarjoamiin oljenkorsiin, ohjeisiin ja ratkaisuihin ei uskallettu tarttua, kun viestintä sulki ”need to know” perusteella varhaiskasvatuksen työntekijät turvallisen ja informoidun päätöksenteon ulkopuolelle.

Viestinnän osalta ketterää verkostollista toimintaa heikensivät erityisesti myöhästynyt, virheellinen tai ristiriitainen tieto, joka paitsi hämmensi, myös kuormitti työntekijöitä heidän joutuessa etsimään vastauksia monen mutkan takaa. Etäesiopetukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kokivat hierarkian ja kankean viestinnän erityisen turhauttavana ja mielsivät itsensä eräänlaisiksi päiväkodin ja koulun väliinputoajiksi. Kuten eräs opettaja tiivistä, esiopetus toimii varhaiskasvatuksen alaisena, mutta koulurakennuksen säännöillä. Tilanne poikii toisinaan ristiriitoja, jotka hidastavat päätöksentekoa ja aiheuttavat mielipahaa. Poikkeustilanteessa kyseiset ristiriidat koettiin jätettävän myös annettavan ohjeistuksen osalta huomiotta. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa toistuukin huolestuttava sävy, jossa päätöksenteko on kentän työntekijöiden ulottumattomissa, mutta yksilöiltä odotetaan itsenäistä ongelmanratkaisua ja toimijuutta, kun hallinnossa laadittu suunnitelma tai strategia ei toimikaan käytännössä.

”Yleensä yleensä (tiedon kulku) toimii aika hyvin. Sen tiedon saa mitä pitää saada. Ei välttämättä aina ihan tarpeeksi ajoissa. Tieto saattaa välillä hukkaa sen kaiken tiedon sekaan, että minkälaista tietoa tulee kun meille tulee tieto siitä varhaiskasvatuksen puolelta, sitten kun kaikki nämä esiopetuksen tiedot ja sitten täältä koulun puolelta tulee kaikki tähän meidän koulurakennukseen liittyvät tiedot ja perusopetukseen liittyvät tiedot.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 2

”Aika hyvä, jos on oikealla sähköpostilistalla. Tulee kaikki tieto ja joskus vähän liiankin monta kertaa ja varsinkin silloin alustasta tietoa tuli aivan aivan valtavasti ja se oli tosi hajanaista ja siitä joutu ite kasaamaan semmosen kokonaisuuden. Mut sit, jos mä mietin muita opettajia ja hoitajia niin ei ehkä ihan sitä kaikkea tietoa saanut, jos päiväkodin johtaja ei lähettänyt heille kaikkea.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 3

”Ja just että päiväkodin puolesta ohjeistukset oli, että saa saattaa ja näin ja musta tuntu että ne oli siellä päivähoiton puolella paljon enemmän järki kädessä ja tuntu että oli sit meillä usein ristiriidassa ne ohjeet. ---- Musta tuntuu, että niin kuin varhaiskasvatuksessa ei niinkään ihan hirveästi tehty mitään valmistelua ja että toki siellä jäi lapsia pois ja sitten esiopetuksessa jossa sama juttu, mut meille ei esiopetukseen ei annettu niinkuin ylhäältäpäin heti minkäänlaisia yleisiä ohjeita mitä täytyy tehdä, et se oli enemmän sellaista kun kukaan ei tiennyt mitä tehdään mitä tapahtuu.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 4

Väliinputoamisen kokemukset kertoivat myös epätasa-arvon ja epäreiluuden tunteista varhaiskasvatuksen työntekijöiden keskuudessa. Hierarkia nähtiin useimmiten korkeaksi, erityisesti eri tehtävänimikkeiden keskuudessa. Ensinnäkin koulurakennuksen yhteydessä toimivassa esiopetuksessa työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajat kokivat olevansa toissijaisessa asemassa suhteessa peruskoulun luokanopettajiin ja heidän saamaansa etäopetuksen tukeen. Vaikka esiopetus on yhtä lailla velvoittavaa, nähtiin esiopetus ja näin ollen esiopetuksessa toimivien työntekijöiden työpanos varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien mielestä kaupungin tasolta vähemmän merkittävänä ja riskeerattavampana kuin perusopetus ja luokanopettajien työ. Negatiivista hierarkiaa korostivat työvälineet, työn tuki ja annetut ohjeet, jotka kohdennettiin yksinomaan perusopetukseen. Haastatellut kertoivat eriarvoisuuden tunteiden kohsituvan perusopetuksen lisäksi myös suhteessa toisia esiopetusryhmiä hallinnoiviin päiväkoteihin, joissa asiat hoidettiin eri tavalla yhteisten linjausten ja ohjeistusten puuttuessa. Toiset saivat esimerkiksi tehdä etätöitä, toiset eivät. Epäjohdonmukaisuus aiheutti tyytymättömyyden ja kateuden tunteita, jotka heikensivät haastateltujen mukaan poikkeusajan työtyytyväisyyttä.

”Kränää aiheutti semmoinen epätasa arvo talojen välillä. Naapuritalossa eka kiellettiin, että kukaan ei saa tehdä etätöitä mutta sen jälkeen ne sitten järjestykin ihan hirveän sujuvasti niin ehkä semmoinen pieni kateus. Ehkä semmoinen kateus myös luokanopettajia kohtaan koska heillä oli ne välineet ja heillä oli kaikki resurssit ja toki hirveästi he myös joutu tekee töitä ja kaikki kunnia heille, että ei todellakaan niinkuin siis ollut varmasti helppoa luokanopettajillakaan. Mutta jotenkin tuntu, että se kunnioitus heitä kohtaan on vaan niin paljon suurempi ja heidän panosta pidetään paljon isompana kuin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen puolella.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 2

”Tietysti kun me täällä koulupuolella ollaan esiopetuksesta, niin seurataan hirveästi sitä miten peruskoulun puolella toimitaan ja saatiin myös niinkun nää ohjeet mikä kuuluu perusopetukseen. Nähtiin että miten hirveästi opettajia koulutetaan etäopetukseen ja vaikka minkälaisissa koulutuksissa ravaavat ja heille järjestettiin Teams koulutusta ja huolehdittiin että saadaan kaikille opettajille tarvittavat työvälineet ja että ne pystyy antamaan etäopetusta. Mutta ei esiopettajille, ehkä sanottiin että nyt on osa lapsista on paikalla ja sillä se.” - Varhaiskasvatuksen opettaja 3

Hierarkian herättämät negatiiviset tunteet näyttäytyivät myös muutosvastaisuutena hallinnon toimia ja päätöksiä kohtaan. Vaikka opettajat kertoivatkin olevansa tietoisia

hallinnon tarjoamista materiaaleista, vinkeistä tai neuvoista, olivat jotkin varhaiskasvatuksen opettajista haluttomia hyödyntämään kyseisiä resursseja. Haastatelluista yksi varhaiskasvatuksen opettaja jopa myönsi vinkkien olevan pedagogisesti hyviä ja päteviä, mutta koki olevansa epäinnostunut käyttämään tai tutustumaan ”ylhäältä päin” tulevaan aineistoon. Opettajien kokemuksista myös näkyi ja kuului erityisesti turhautuminen hallinnon prosesseja ja päätöksentekoa kohtaan. Hallinnon ja niin kutsutun varhaiskasvatuksen ”kentän” kahtiajakoa on alleviivattu viime vuosina erityisesti uuden julkisjohtamisen tematiikan kannalta (mm. Liira 2017; Tuosa 2012). Poikkeustilanteessa erot kentän ja hallinnon välillä kärjistyivät, kun nopeisiin tilanteisiin ja viruksen akuutteihin terveysriskeihin tuli vastata tehokkaasti, tarkasti ja useimmiten reaaliajassa. Lisäksi voidaan pohtia, millainen vaikutus varhaiskasvatuksen uuden julkisjohtamisen mallilla oli organisaation pandemia-aikaiseen ketteryyteen? Asiakaskokemukseen ja -lähtöisyyteen perustuva tavoitteiden mittaaminen on sekä uudelle julkisjohtamiselle että varhaiskasvatukselle ominaista ja auttoi päiväkotaja varmasti priorisoimaan prosessejaan lapsi- ja perhelähtöisistä näkökulmista niin kriisiaikana kuin arjessakin. Toisaalta samaa ketterää arvopohjaa nakertavat, toimimattomat strategiat riitelivät tavoitteiden kanssa; julkisjohtamisen tayloristinen kontrollin puoli puri varhaiskasvatusta nilkkaan, kun dynaaminen ja epävarma tilanne olisi edellyttänyt kaikkien ehdotonta omatoimisuutta ja hierarkiatonta resurssien ja tiedon kulkua taholta toiseen. Nyt nopeatempoisessa tilanteessa kului liikaa aikaa asioiden tekemisen sijaan niiden selvittämiseen.

Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien eroavaisuudet korostuivat erityisesti heidän kokemuksissaan siitä, millaiset asiat jarruttivat koettua verkostollista ketteryyttä ja näin ollen korostivat koettua tiedon ja resurssien hierarkiaa. Varhaiskasvatuksen opettajat painottivat kokemuksissaan erityisesti esiopetuksen ja perusopetuksen sekä yksiköiden välistä epätasa-arvoa, puutteellista viestintää ja viestintäresurssien riittämättömyyttä, kun taas erityisopettajat kritisoivat erityisesti hallinnon päätöksenteon hierarkiaa ja uuden julkisjohtamisen mallin asettamia raameja. Eroa saattaa selittää juuri hierarkiaan perustuvat tehtäväkohtaiset erot. Varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on haastattelujen perusteella laajempi pääsy erilaisiin verkostoihin, henkilökohtaisia (etä)työvälineitä ja enemmän vaikutusta oman työn ohjaamiseen ja kehittämiseen, esimerkiksi koulutusten ja yhteisöllisen organisoinnin kautta, kuin varhaiskasvatuksen opettajilla. Erityisopettajille esittäytyy paljon varhaiskasvatuksen opettajia laajempi kasvatusta- ja opetuspalveluiden konteksti,

vaikka vaikutus- ja päätöksentekovalta jääkin kokemusten perusteella pieneksi. Toisaalta erityisopettajien työnkuvaan kuuluvat useat esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien tehtävistä poikkeavat vastuualueet, jotka selittävät osaltaan monialaisempaa verkostoitumista. Etäesiopetusaikana koettu hierarkkinen epäyhdenvertaisuus kuitenkin sitoutui ennen kaikkea sellaisiin verkostoihin ja resursseihin, jotka eivät olleet ensisijaisesti sidonnaisia juuri erityisopettajan työnkuvaan. Erityisopettajat pääsivät esimerkiksi herkemmin mukaan myös sellaisiin verkostoihin ja koulutuksiin, jotka eivät suoraan liittyneet varhaiskasvatuksessa tarjottavaan tukeen tai erityisopetukseen; erityisopettajilla oli tarvittavat välineet ja aikaa osallistua esimerkiksi poikkeusaikana tarjottuihin ICT-koulutuksiin, joista olisi ollut merkittävää hyötyä myös opettajien työnkuvassa. Lisäksi oli mielenkiintoista huomata erityisopettajien nostavan paikoin esiin opettajien ja erityisopettajien välistä resurssikuilua. Toiset erityisopettajat kokivat, että varhaiskasvatuksen opettajilta puuttuvat laitteet ja ruohonjuuritasolle ristiriitaisena tai hajanaisena näyttäytyvä tiedottaminen kuormitti erityisopettajia esimerkiksi väärinymmärrysten takia, mikä teki organisaation toiminnasta kokonaisuutena vähemmän ketterää.

7.4 Millaisia varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin onnistumisia tai kehityskohteita henkilöstö koki etäesiopetuksen aikaisen ketteryyden näkökulmasta?

Toimintakulttuurivertailun tarjoaman viitekehyksen lisäksi tutkimuksessa käytettiin sen humanistista ihmiskäsitystä korostavaa aineistonkeruumetodia, jossa varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat osallistuivat mielikuvaharjoitukseen haastattelun päätteeksi. Metodien taustalla oli halu kysyä ammattikasvatustajilta suoraan heidän näkemyksistään varhaiskasvatuksen ketteryydestä etäopetusaikana luottaen yksilöiden omaan potentiaaliin ja luovuuteen. Ajatusleikissä haastateltavat kertoivat asioita tai mielikuvia, joita heille tuli mieleen sanasta "ketterä". Tämän jälkeen heitä kannustettiin pohtimaan, millaiset asiat tekevät juuri heidän mielikuvastaan tai käsitteestä ketterän. Lopuksi haastateltavia pyydettiin tarkastelemaan oman organisaationsa etäesiopetuksen aikaista toimintaa ketteryyden linssin kautta; millaisissa asioissa Tampereen kaupungin etäesiopetuksen aikainen varhaiskasvatus oli ketterä ja millaiset asiat edesauttoivat varhaiskasvatuksen ilmentämää ketteryyttä poikkeusaikana?

Haastateltujen ensisijaisissa mielikuvissa esiintyi pääosin eläimiä ja erilaisia liikunnan sekä harrastamisen muotoja; orava, apina, peura, juoksija metsäpolulla, telinevoimistelija, aitajuoksija. Ketteryyttä määrittäviksi piirteiksi taas nimettiin ennen kaikkea notkeus ja nopeus, mutta myös esimerkiksi nopea eteneminen, hahmotuskyky (ei törmäile), tasapaino, liikkuvuus (voima ja monipuoliset liikeradat), tarkkuus ja; tutkijan henkilökohtainen suosikki; iloisuus. Ketteryys yhdistettiin mielikuvissa eräänlaiseen huolettomuuteen: harmittomiin metsäneläimiin tai endorfiinien täyteiseen liikuntaan ja harrastamiseen. Tämän perusteella voidaan ymmärtää varhaiskasvatuksen työntekijöiden tarkastelleen ketteryyttä paitsi positiivisten miellelyhtymien, myös erityisesti hyvinvoinnin, jaksamisen ja toiminnallisuuden näkökulmista. Ketteryys miellettiin toiminnaksi, toimijuudeksi, uteliaisuudeksi ja jaksamiseksi; piirteet, jotka tekivät aitajuoksijasta kompuroimattoman, orvasta tarkan, peurasta nopean ja metsäpolulla etenevästä lenkkeilijästä iloisen. Mielikuviin liittyy myös selkeä ketteräksi mielletyn subjektin tietoisuus ympäröivästä tilasta ja ympäristöstä. Voimistelija osasi hahmottaa puomien korkeudet, peura nopeasti lähestyvät puut ja apina liianin etäisyyden. Ketteryys edellytti siis varhaiskasvatuksen työntekijöiden mielestä myös tietoisuutta, aktiivista havainnointia ja sekä vallitsevan kontekstin arviointia, että tulevien haasteiden ennakkointia. Ketteryys oli näin ollen haastateltavien mielestä myös tulevaisuuskatseista toimintaa, joka mahdollisti optimaalisen tehokkaan etenemisen nykyhetkessä.

Mielikuvaharjoituksen jälkeen haastattelijat pohtivat Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen etäesiovetuksen aikaista toimintaa mielikuvien kautta määrittelemänsä ketteryyden viitekehyksen kautta. Haastatellut kokivat kaupungin ketterän toiminnan arvioinnin aluksi haastavaksi. Lähes poikkeuksetta jokainen kuitenkin mielsi poikkeusajan toiminnan ”melko ketteräksi”.

Haastattelija: Voisikö kertoa ensin mitä sulle tulee mieleen sanasta ketteryys?

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 1: Nopea juoksia jossain metsäpolulla.

Haastattelija: Mikä tekee siitä ketterän?

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 1: Hän ei kompuroi, pystyy hyppimään ja menemään nopeasti, on notkea, ei törmäile, on iloinen.

Haastattelija: Ihana mielikuva! Jos käytetään tätä sun analogiaa tästä juoksiasta, niin miten sä arvioisit varhaiskasvatuksen omaa ketteryyttä tän esiovetuksen aikana?

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 1: No ei se nyt kovin nopeaa siellä poluilla mene, mutta kuitenkin ihan tyydyttävästi on ketterä ollu.

Tarkempi pohdinta kuitenkin herätti myös eriäviä mielipiteitä. Vaikka valtaosa vastaajista koki olleensa tyytyväinen kaupungin ”ketteryyden tasoon” poikkeusaikana, huomauttivat kaikki vastaajat kehujen päätteeksi myös siitä, ettei organisaatiota voisi kuitenkaan ketteräksikään kutsua. Ketteryys saikin kaupungin toimintaa arvioidessa erilaisia merkityksiä, kuin aiemmassa mielikuvaharjoituksessa. Ketteryyttä pidettiin ehdottomuutena toiminnan jatkumiselle koronatilanteesta huolimatta ja ketterä toiminta yhdistettiin olennaisten ”elintoimintojen” ylläpitoon; kaupungin ketteryys yhdistettiin esimerkiksi vallitsevan tilanteen kannalta oleellisten toimintaohjeiden nopeaan tarjoamiseen ja laaja-alaiseen kriisitiedottamiseen, ei niinkään tulevaisuuskatseiseen etenemiseen, iloisuudesta puhumattakaan. Onkin perusteltua tulkita, että kaupungin pandemia-ajan ketteryys liitettiin opettajien pohdinnassa hyvinvoinnin sijaan selviytymiseen; huolettoman loikinnan sijaan kyse oli pedon takaa-ajaman peuran pakon sanelemasta henkiinjäämistäistelusta. Korona yllätti meidät kaikki ja teki arjesta epävarmaa. Opettajat mielsivät ketteryyden vapaavalinnaisen toiminnan optimoinnin ja kehittämisen sijaan elintärkeäksi, koska se oli elintärkeää. On kuitenkin merkittävää huomioida, millaiset asiat edesauttoivat opettajien positiivisten, ketteryyden mielle yhtymien toteutumista kaupungin varhaiskasvatuksen etäesiopetuksen aikaisessa toiminnassa. Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien mukaan Tampereen kaupungin etäesiopetuksen aikaista ketteryyttä edesauttoi erityisesti

- innovatiivisuus
- työntekijöiden kuunteleminen
- osallistaminen ja verkostotyö
- tiedottaminen
- kunnianhimo
- pedagoginen johtajuus
- lapsen edun diskurssi

Kaupungin sisäinen ja julkinen tiedotus, ohjeistus ja henkilöstölle tarjottu poikkeusaikainen tuki edistivät opettajien arvioimaa ketteryyttä. Käytännössä tehokas ja onnistunut viestintä vähensi epävarmuutta ja lisäsi näin ketteryyden edellyttämää ammatillista toimijuutta. Siinä missä osa haastatelluista koki kaupungin ketteryyden

esiintyneen ennen kaikkea tiedottamisessa ja annetussa kriisiohjeistuksessa, painottivat toiset erityisesti inhimillisten tekijöiden merkitystä kaupungin kyvylle vastata yllättävän muutoksen luomiin haasteisiin. Kaupungin ketteryys kumpusi yksilöiden kyvystä mukautua, kehittyä ja luoda uusia toimintamalleja itsenäisesti epävarmassa ja dynaamisessa todellisuudessa. Shokkitilanne pakotti juurtuneimmatkin työntekijät irtautumaan vanhoista malleista ja levittämään siipensä; haastateltavat painottivat, miten merkittävä rooli varhaiskasvatuksen kasvattajien sisäisellä ketteryydellä, luovuudella ja potentiaalilla oli kaupungin varhaiskasvatuksen pandemia-aikaisen toimintakyvyn kannalta.

Haastattelija: Miten arvioisit varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen joustavuutta ja ketteryyttä etäopetuksen aikana? Miten ketterästi me loikattiin tähän uuteen tilanteeseen?

Varhaiskasvatuksen opettaja 4: Aika hämmentävän ketterästi. Väitän että tällä alalla on helposti tapana juttua vanhoihin käytäntöihin. Mutta huomasin että myös sellaiset vanhemmat kollegat, jotka on tehnyt asiat aina samalla tavalla, pääsivät sitten asiassa eteenpäin ja kehittämään semmoisia uudenlaisia malleja. Aika hienosti meni. En sano, että välttämättä joka paikassa on toiminut ihan yhtä joustavasti. Aika paljon vastuuta annettiin sille yksittäiselle opettajalle ja yksittäiselle hoitajalle, että miten se kuvio saadaan pyörimään. Ja tosi kirjavia käytäntöjä oli Tampereellakin huolimatta siitä, että jossain vaiheessa annettiin vähän semmoisia yhdenlaisia ohjeita, että olis jotenkin pitänyt toimia samalla lailla mutta pitkään siinä varmasti ainakin meni ennen kuin päästiin siihen tilanteeseen, että suunnilleen samanlaisia käytäntöjä on joka paikassa.

Varhaiskasvatuksen poikkeusaikainen ketteryys miellettiin kuitenkin ennen kaikkea yhteistyön hedelmäksi. Vaikka alan ammattilaisten ominainen, päiväkodin arjessakin jokapäiväisesti vaadittu ja kehittyvä ketteryys oli ratkaiseva voimavara kriisin keskellä, oli yhteisesti jaettu toiminnallisuus myös enemmän kuin osiensa summa. Pedagoginen johtaja, joka tuki henkilökuntansa ammatillista toimijuutta luottamalla heidän kykyihinsä edisti toiminnan itsenäistä ja ketterää kehittämistä tiimeissä. Lisäksi tiimien sisäinen yhteisöllinen ja kollegiaalinen tuki vaikutti merkittävästi yksilöiden ammatilliseen toimijuuteen, työhyvinvointiin ja kehittymiseen poikkeusaikana.

Haastattelija: Mitkä asiat teki varhaiskasvatuksen toiminnasta erityisen joustavaa?

Varhaiskasvatuksen opettaja 4: Varmaan kaikista isoimpana oli se oma halu ja oma tahto tehdä niitä asioita ja sit semmoinen tavallaan tietynlainen kunnianhimo. Se että halutaan tehdä asiat kunnolla, vaikka tilanne on niin kuin se mikä se oli. Ne olivat varmaan ne tärkeimmät. Väitän että meidän yksikössä oli myös se johtajuus. Meillä on siis tosi pedagoginen johtaja mikä alkaa olla jo aika harvinaista koska näitä yksiköitä sulatetaan valtavan isoiksi. Se että meidän johtaja myös vaati meiltä paljon niin että me siinä etätyössä keskitytään kehittämään sellaisia uusia toimivia malleja. Siinä varmaan kolme tärkeintä. Ja sitten se tiimin tuki. Me siis tehtiin yhdessä paljon asioita ja ajatellaan asioita hirveän samalla tavalla ja jaettiin niitä kokemuksia ja vinkkejä toisillemme. Huolehdittiin siitä että kukaan ei jäänyt yksin. Soiteltiin melkein päivittäin pitkiä

puheluja ja jaettiin kokemuksia ja tunnelmia ja siinä vaiheessa kun perheille soittaminen ärsytti ja tuli joskus vähän vaikeita puheluita niin sitten pystyttiin antamaan tukea toisillemme.

Haastatellut korostivat työntekijälähtöisen muuntautumiskyvyn lisäksi innovatiivisuuden ja uteliaan asenteen merkitystä kaupungin varhaiskasvatuksen etäesiopetusaikaiselle ketteryydelle. Ketterien piirteiden esiintuominen ja toteutuminen kuitenkin edellytti opettajien mielestä verkostollista toimintakulttuuria, jossa ajatuksia otettiin vastaan hierarkiattomasti.

Haastattelija: Mitkä olis kolme asiaa jotka autto sitä ketteryyttä?

Varhaiskasvatuksen opettaja 1: Positiivinen asenne että tästä selvittää, sellanen innovatiivisuus, että ei jämähdetä vanhoihin malleihin vaan että ollaan avoimia ja ehkä sellanen ylhäällä ruohonjuuritason ideoiden kuunteleminen, että sieltä ne usein tulee ne parhaat käytännön ideat.

Haastattelija: Kuunneltiinko sua? Missä ja millon?

Varhaiskasvatuksen opettaja 1: Joo, kyllä mä koen, että mua, en sit tiä kuunneltiinko kaikkia samalla tavalla. Et siihen omaan työhön sai just vaikuttaa ja tehdä ja sit just joissain työryhmissä, ja niihin mahdollistettiin reusrssit, että pysty osallistua ja sit mikä oli luksusta, niin mahdollistettiin se, että sai pitää etätyöpäiviä sekä opettajat että lastentarhanhoitajat ja sai lukea ammattikirjallisuutta. Ja sitten se että halukkaat sai lähteä myös Sote puolelle niin mä koin että se oli kiva mahdollisuus kokeilla toisenlaisia tehtäviä myös ja nähdä erilaista.

Etäesiopetuksen aikaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehityskohteita olivat varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien mukaan:

- ICT-tuen ja henkilöstön diditaitojen jatkuva ja kynnyksetön kehittäminen
- tiedotuksen ja viestinnän kehittäminen (ajankohtaisuus ja harkinnanvaraisuus)
- varhaiskasvatuksen opettajien ja hoitajien (yksiköiden välisen) kollegiaalisen tuen kehittäminen
- (varhaiskasvatuksen opettajien ja hoitajien) hierarkiattoman verkostoitumisen kehittäminen
- päiväkotien työntekijöiden osallistaminen hallinnolliseen päätöksentekoon
- reilujen ja yhdenvertaisten toimintamallien määrittely
- varhaiskasvatuksen työvälineet ja resurssit
- varhaiskasvatuksen työntekijöiden palkitseminen (kiitos ja kunnioitus)
- joustavampien toimintamallien kehittäminen
- perheiden osallistaminen

Lisäksi etäesiopetuksen aikaisen ketteryyden ja toiminnan kehittämisen kannalta koettiin merkittäväksi etäopetuskäytänteiden kehittämisen ja hyödyntämisen jatkaminen myös pandemia-ajan ulkopuolella lähiopetuksen rinnalla.

Haastatellut painottivat yhdenvertaisten resurssien, ohjeistusten, linjausten ja tukimuotojen merkitystä toimintakulttuuriin kokonaisvaltaiselle ketteryydelle. Kun työntekijöillä on tunne siitä, että organisaatio pitää huolta asiakkaiden lisäksi työntekijöistään epävarmoina aikoina, uskalletaan omassa työssä ottaa vastuun lisäksi harkittuja riskejä. Ne varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat, jotka kokivat, että kaupunki ja sen hallinto tukivat heidän osaamistaan ja kohtelivat heitä reilusti, uskalsivat omien sanojensa mukaan myös kehittää itseään kokeilemalla, heittäytymällä ja innostamalla uuden oppimisen mahdollisuudesta poikkeusaikana. Toisaalta puutteelliset resurssit ja epäoikeudenmukaiset linjaukset yksiköiden ja tehtävänimikkeiden välillä taas loivat tyytymättömyyttä sekä omaan työhön että kaupungin toimintakulttuuriin.

Lisäksi oli mielenkiintoista huomata, että vaikka tiedotus ja viestintä oltiin nostettu ketteryyttä edistäväksi muuttujaksi, oli kokemuksissa nähtävissä myös negatiivinen vuorovaikutussuhde yksilöiden ammatillisena toimijuutena ilmenevän ketteryyden ja yhteisesti annettujen ohjeistusten välillä. Vaikka sekä kasvattajien itsenäinen toimijuus ja onnistunut tiedottaminen esitettiin merkityksellisinä Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen poikkeusaikaiselle ketteryydelle, huomauttivat haastatellut myös tiedotuksen käänteisestä vaikutuksesta yksilöiden omaan toimintakykyyn. Vaikka tiedotus ja julkinen ohjeistus lisäsivät opettajien varmuutta tehdä itsenäisiä päätöksiä, olivat ne kuitenkin myös toisinaan ristiriidassa yksilöiden ammatillisen toimijuuden ja sen kautta työntekijälähtöisen ketteryyden kanssa. Opettajat kokivat, että annetut yhteiset linjat tulivat yksinkertaisesti liian myöhässä; työntekijät olivat jo kehittäneet omat selviytymiskeinonsa ja edistäneet toimintaa omalla ketteryydellään. Lisäksi ohjeistukset ja linjaukset saattoivat joskus säädellä toimintaa liiaksi, jolloin kriisitilanteessa kehittynyt työntekijöiden ammatillinen toimijuus saikin ansaitsemansa arvostuksen sijaan hallinnolliset suitset; ensin kaupunki oli edellyttänyt opettajilta itsenäistä suoriutumista epävarmassa tilanteessa, mutta tuntui sittemmin tekevän työntekijöiden ponnistelut tyhjiksi asettamalla työntekijälähtöisten tuen keinojen sijaan ylhäältä määräytyviä kaupunkitason malleja. Opettajilta ja hoitajilta ei kysytty millaista tukea he kaipasivat oman ammatillisen toimijuutensa ja ketteryytensä toteuttamiseksi ja kehittämiseksi poikkeusaikana, vaan yhteiset linjaukset ja vinkit laadittiin hallinnon työryhmien ja johtajien toimesta. Yleiset ohjeistukset koettiin näin ollen usein tuen sijaan hallinnon keinona vaatia kontrollia jo opettajien ja hoitajien itsenäisesti haltuun ottamasta tilanteesta. Ajoitus oli tiedotuksen ketteryyden tuen tai sen toteutumisen heikentämisen kannalta ratkaiseva tekijä. Viivästyneellä tiedotuksella olikin osittain jopa nurinkurinen

vaikutus koettuun ketteryteen: alussa toivotut ketteryyttä ja ammatillista toimijuutta tukeneet ohjeet koettiin viikkojen ja kuukausien ponnistelun jälkeen paitsi yksilöiden ketteryyttä ehkäisevänä, jopa opettajien ammatillista toimijuutta loukkaavana eleenä.

Haastattelija: Missä asioissa se sitten näkyy, että se (Tampereen kaupungin varhaiskasvatus) ei oo kauheen ketterä?

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 1: No esimerkiksi se, että mitä tarkoittaa etätyö ja siitä tiedottaminen ja kuka sitä saa ja mä en tiedä miten kaikissa taloissa on ollu siinä varhaiskasvatuksessa, että esimerkiksi millon lopetetaan kiertäminen ja ehkä enemmän niinkun jämäkkyyttä siihen, että nyt on tilanne näin ja nyt me toimitaan näin, että ei ruveta sitä joko-tai juttua ja kun on ohjeet annettu, niin ne tulis kaikille samaan aikaan.

Haastattelija: Miten tommonen vaikuttaa sun mielestä siihen miten notkeasti tai nopeasti se ”juoksija” sitten siellä polulla menee?

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja 1: Helpottaahan se sun työntekoa ja ajankäyttöä, kun sulla on selkeät ohjeet ja että ei tarvii arvuutella, että siellä tehdään nyt näin ja meillä eri tavalla ja pitäiskö meidänkin nyt tehdä noin, kun on kaikille annettu selkeät sävelet niin se antaa kaikille sellasen tasavertaisen varhaiskasvatuksen korona-aikana, että näin mennään.

Kehittämisehdotukseksi muodostuikin haastattelujen myötä opettajien ajankohtainen kuuntelu uusia toimintamalleja kehitettäessä. Mahdollistamalla opettajien pääsy monipuolisiin, mutta myös ennen kaikkea hallinnollisiin päätöksentekoverkostoihin voidaan tukea varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaista ketteryyttä sekä kriisiaikana että arjessa. Hierarkioiden purkaminen edellyttää kuitenkin sosiaalisten rakenteiden tarkastelun lisäksi esimerkiksi niiden ryhmäkoollisten ja resurssisidonnaisten ongelmien konkreettisempaa käsittelyä, jotka estävät päiväkotien työntekijöitä osallistumasta oman alansa kehittämiseen yksinkertaisesti kiireen ja ylikuormituksen takia.

Pandemia antoi sekä epätavallisen, että hedelmällisen näkökulman joillekin varhaiskasvatuksen kentän vähemmän puhuttujen kehityskohteiden tarkastelulle. Useimmiten alan ongelmat kiteytetään julkisessa keskustelussa ja mediassa ennen kaikkea paisuviin täyttöasteisiin ja syli per lapsi kapitaan, mutta keväällä 2020 oli tämä useimmissa yksiköissä huolista vähäisin. Samalla, vaikka läsnä oleva lapsimäärä kutistui, kirkastuivat muut varhaiskasvatuksen alan laajemmat, jo olemassa olevat ongelmat kriisiajan epävarmuuden ja huolen ilmapiirissä silminnähtäviksi puutteiksi. Kiittämättömyyden ja kunnioituksen puute näkyi ja kuului kirkaasti työntekijöiden kokemuksissa, mutta ilmeni poikkeustilanteessa myös lisääntyneenä väsymyksenä ja negatiivisena suhtautumisena hallinnon tarjoamaan tukeen. Epäoikeudenmukaiset

käytännöt yksiköiden välillä herättivät närkästymisen lisäksi ristiriitaisia tilanteita, jotka paitsi vaikeuttivat toiminnan suunnittelua ja ohjaamista, myös heikensivät sekä henkilöstön ammatillista toimijuutta, että lasten ja perheiden asiakaslähtöistä etua. Resurssipulakeskustelu nousi henkilöstöpulan yläpuolelle, tuoden esiin myös varhaiskasvatuksen opettajien ja hoitajien puutteelliset työvälineet paitsi etäesiopetuksen ja -varhaiskasvatuksen, myös arjen tulevaisuusorientoituneen varhaiskasvatuksen ja henkilöstön digiosaamisen kehittämisen näkökulmista. Väärin mitoitettu, ajoitettu ja laadittu hallinnollinen tuki ja tiedotus ampuivat maalista ohi, kun päätökset oli tehty varhaiskasvatuksen kentän työntekijöiden ulottumattomissa ja kohdistettu kollegiaalisen tuen ja yhteistyön sijaan suljettujen verkostojen sisällä tuotettuihin linjauksiin ja ohjeisiin.

8 KETTERÄN TOIMINTAKULTTUURIN ELEMENTIT ETÄESIOPETUKSESSA

Varhaiskasvatuksen etäesiopetuksen aikaista ketteryyttä tarkasteltiin tutkimuksessa kolmen toimintakulttuurivertailun avulla määritellyn elementin; asiakaslähtöisyyden ja osallistavan arvon luomisen, ammatillisen toimijuuden ja kohdennetun projektityöskentelyn sekä tiedon ja päätöksenteon hierarkian ketteryyden; kautta. Tutkimuskysymyksiin vastataan tulosten perusteella seuraavasti:

1. Mikä edistää ja heikentää varhaiskasvatuksen asiakaslähtöisyyttä ja osallisuutta arvonluomisessa etäesiopetuksen aikana?

Asiakaslähtöisyyden ja osallistavan arvon luomisen ketterän elementin toteutumista etäesiopetuksen aikana edisti erityisesti varhaiskasvatuksen jaettu empaattinen ja ihmisläheinen visio, joka nostaa lapsen ja perheen edun keskiöön. Visiota painotettiin haastateltavien puolesta osana varhaiskasvatusyhteisön arvomaailmaa. Kuten ketteryydessäkin, myös varhaiskasvatuksessa asiakkaan; lapsen, perheen ja lopulta koko yhteiskunnan; etu nähtiin yhteistyössä rakentuvana prosessina. Lapsi- ja asiakaslähtöisyys mainitaan sekä alaa velvoittavissa dokumenteissa (mm. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018) että tutkimukseen osallistuneiden opettajien toimesta työn perimmäiseksi arvoksi. Lapsen etu oli keskiössä; se näkyi, kuului ja tuntui empaattisena visiona kaikkien haastateltujen kokemuksissa. ”Palvelu” muotoiltiin lapsi- ja perhekohtaisesti. Vaikka haastava tilanne kuormitti vanhempia, pyrittiin varhaiskasvatuksen ja etäesiopetuksen osalta erityisesti keventämään tätä taakkaa: Asiakkaan lain esimerkkiin palaten ”räätälöimällä jokaiselle lapselle omanlainen kuluttajaelämyksensä” (Denning, 2018).

Asiakaslähtöisyyden ja osallistavan arvon luomisen elementin toteutumista edesauttoi yhteisöllisen osallistamisen ja lasten toimijuuden (Soini et. al. 2016) mahdollistamat ICT-alustat, kuten Microsoft Sway ja niiden yhdenvertaisen käytön ja

soveltamisen edellyttämä henkilöstön tarvittavat laitteet ja TVT-osaaminen. (Denning, 2018; Parker, ym. 2014). Lisäksi toiminnallisen pedagogiikan hallinta ja kirjatun esiopetus näyttäytyi positiivisena etäesiopetuksen asiakaslähtöisyyden ja osallisuuden näkökulmasta. Kirjattoman esiopetuksen koettiin kehittäneen henkilöstön kykyä ajatella toiminnallisesti, lapsilähtöisesti ja luovasti (Sintonen; 2016; Saarinen, 2014), sekä siirtää siten oppimistilanteita ja pedagogiikkaa saumattomammin esimerkiksi kotiympäristöihin. Etäesiopetuksen ”uudisraivaajat” onnistuivat kutsumaan perheet ja lapset mukaan yhteisölliseen kehittämiseen toimintakulttuurin osallistavan ja lapsilähtöisen arvopohjan myötä, mikä edisti toiminnan kykyä vastata lasten yksilöllisiin tarpeisiin ketterästi. (Parkkinen & Keskinen, 2005; kts. Parikka-Nihti, 2011, 36; Heikka, ym. 2014) Asiakaslähtöisyyden ja osallistavan arvon luomisen elementin toteutumista kuitenkin heikensi muun muassa varhaiskasvatuksen asiakasmallin monimuotoisuus, jonka synnyttämät ristiriidat kärjistyivät etäesiopetuksessa vanhempien kuromituksen, yhteiskunnan odotusten ja lapsen yksilöllisten (etä)tuen tarpeiden myötä. Henkilöstö myös koki esiopetusikäisten lasten olevan ”väliinputoamisvaarassa” poikkeusaikoina esiopetuksen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen rajapinnalle asettuvan aseman myötä. Etäesiopetus olisi kuitenkin kaivannut rinnalleen erityistä tukea myös rakenteiden ja laitteiston osalta havainnoinnin ollessa merkittävämmä roolissa kasvatuksen laatuun nähden pienten lasten kuin esimerkiksi perusopetusikäisten oppilaiden kohdalla (Heikka ym. 2020). Lisäksi tiedon ja resurssien korkea hierarkia vaikeutti henkilöstön kykyä toimia asiakaslähtöisesti esimerkiksi viestinnän näkökulmasta.

2. Mikä edistää ja heikentää varhaiskasvatuksen ammatillista toimijuutta ja kohdennettua projektityöskentelyä etäesiopetuksen aikana?

Ammatillisen toimijuuden ja kohdennetun projektityöskentelyn elementin toteutumista ilmeni etäesiopetuksen aikana, mutta erityisesti tuloksissa painottuivat sen toteutumista edistävät varhaiskasvatuksen toimintakulttuuripiirteet suhteessa muihin elementteihin. Suomalaiselle varhaiskasvatukselle ja opetusjärjestelmälle ominainen opettajien sekä kasvatus- ja opetuslaitosten autonomisuus (Varjo, ym. 2016) antoi tilaa toteuttaa, tehdä ja kehittää niin sanotusti lennossa. Pienten tiimien mukaisten täsmätiimien toimesta koronaan vastaan sodittiin esiopetusryhmien sisäisen päätöksentekoprosessien ja ketterän toiminnallisuuden kautta. (Whitworth & Biddle, 2007; Denning, 2018) Elementin toteutumista edisti erityisesti se, että luovuutta ja

itsenäistä työtettä vaativaan toimintatapaan oltiin totuttu jo ennen poikkeusaikaa. Tämä löydös on linjassa myös toimintakulttuurivertailun tulosten kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) painotettu luovuus ja mielikuvituksellisuus edistivät yksilön kokemaa ketteryyttä poikkeusaikana innovatiivisuuden ja toimijuuden periaatteiden ollessa hyväksytyt ja mielekäs osa myös arjen jokapäiväistä kulttuuria. (Morris, Ma & Wu, 2014; Denning, 2018) Etäesiopeuksen vaatimaa oma-aloitteisuutta ja omatoimisuutta ei tämän takia koettu erityisen kuormittavana, vaan jopa innostavana tilaisuutena oppia uutta ja kokeilla erilaisia työtapoja. Tämä havainto tukee erityisesti ketteryyden perimmäisen innovatiivisen ja muutosmyönteisen arvon (mm. Zieris & Salinger, 2013) roolia varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa.

Pedagoginen johtajuus edisti tutkimuksessa ammatillista toimijuutta merkittävästi sen luoman yhteisen vision (Kantabutra, 2008) kautta. Haastattelujen perusteella voidaan tulkita, että pedagogisen johtajuuden mahdollistaman vision merkitys korostui erityisesti etäesiopeuksessa, kun henkilöstön tuli mukautua ”uuteen normaaliin” itsenäisesti ja vieläpä ennätysajassa. Pedagogisen johtamisen edistämä visiollisuus motivoi ja innosti ihmisiä pyrkimään parempaan, saavuttamaan potentiaalinsa ja navigoimaan myrskyistenkin vesien läpi kohti yhteistä tavoitetta. (Fonsén, 2014; Kasurinen, 2013; Kari, 2012; Lehtinen 2011) Lisäksi pedagoginen johtajuus ja päiväkodin oma pedagoginen toimintakulttuuri edisti yksikkötasoista tiimien välistä yhteistyötä Denningin (2018) mukaisesti ”organismien tavoin yhden vision ohjaaman” Pienten tiimien lain mukaisen kohdennetun projektityöskentelyn ketterän elementin näkökulmasta.

Varhaiskasvatuksen etäaikana toimijuus ilmeni opettajien ja erityisopettajien kykyä kehittää omaa ammatillisuuttaan ja toteuttaa etäesiopeusta lapsi- ja perhelähtöisesti. Ammatillisen toimijuuden ja kohdennetun projektityöskentelyn ketterän elementin toteutumista heikensi erityisesti puutteellinen viestintä ja sen myötä henkilöstön kokema turvattomuus.

Etäesiopeuksen toimintakulttuurissa voidaan todeta kehittyneen myös Hodgsonin ym. (2013) ja Niljholt ym. (2010) varoittama näennäinen autonomia. Vaikka opettajilla ja erityisopettajilla oli päätösvaltaa poikkeusajan alussa, hallinto koettiin jopa työskentelyä heikentävänä tekijänä sen pyrkiessä ohjailemaan toimintaa jälkikäteen. Myös resurssien jaon ulkoinen ja ylhäältä määräytyvä hallinta tukee hallinnon roolia Pienten tiimien lain mukaisen toimintakulttuuri-elementin toteutumista heikentävänä voimana. Opettajien

näennäisellä autonomialla oli myös etäesiopetusaikana aiemman tieteellisen tutkimuksen mukainen seuraus; korkea hierarkia johti heikompaan toimijuuteen ja ketteryyteen, millä oli suora vaikutus henkilöstön tyytyväisyyteen. (Hodgson, D., & Briand, L. 2013; Nijholt and Benders, 2010) Pienten tiimien lain mukaisen ketterän elementin ilmeneminen näyttikin ulottuvan organisaatiossa lopulta lähinnä vain henkilöstön yksittäisiin, pieniin piireihin.

Näennäisautonomian lisäksi henkilöstöllä oli epäyhdenvertaiset mahdollisuudet päästä käsiksi oleelliseen kaupunkitasoiseen informaatioon, mikä rampautti henkilöstön kykyä toimia itsenäisesti ja innovatiivisesti kehittämis- ja kasvatustyössä. Hökkän ym. (2010) mukaan erityisesti sillä, millaiset mahdollisuuden henkilöstöllä on päästä mukaan omalle työlleen olennaisiin neuvottelun tiloihin hallinnon kanssa, on vaikutus yksilön ammatilliselle toimijuudelle. Erityisopettajilla oli selkeästi laajemmat resurssit sekä osallistua varhaiskasvatuksen poikkeusaikaiseen kehittämistyöhön moniammatillisissa ja -alaisissa verkostoissa, että kehittää omaa osaamistaan etäesiopetuksen aikana, mikä ilmeni vahvempana ammatillisena toimijuutena ja siten kykynä toimia ketterämmin muutostilanteessa (Biesta, 2015; Soini, 2016). Laajemmat resurssit olivat sekä laitteistoon että tiedon ja päätöksenteon hierarkiaan liittyviä. Mitä paremmat mahdollisuudet henkilöstöllä oli paitsi saavuttaa ajankohtainen kaupunkitasoinen informaatio (usein toteutuen ennen kaikkea verkostojen kautta sähköpostitulvan sijaan), osallistua päätöksentekoon ja kehittämistyöhön erilaisissa verkostoissa sekä pyhittää kylliksi aikaa koulutuksiin ja oman ammatillisen osaamisensa edistämiseen, sitä paremmin heidän ammatillinen toimijuutensa tuki organisaation kokonaisvaltaista ketteryyttä kollektiivisen tiedon ja vision rakentumisen myötä (Biesta, 2015; Soini et al.2016).

3. Mikä edistää ja heikentää varhaiskasvatuksen tiedon ja päätöksenteon hierarkian ketteryyttä etäesiopetuksen aikana?

Verkoston lain mukaisen tiedon ja päätöksen teon hierarkian ketterän toimintakulttuuri-elementin kohdalla ilmeni varhaiskasvatuksen etäesiopetuksessa eniten kehittämiskohtia. Kehittämisalueet liittyivät erityisesti tiedon ajankohtaisuuteen, virheelliseen ja ristiriitaiseen tietoon, joustamattomaan päätöksentekoon sekä hallinnon ja varhaiskasvatusyksiköiden välisen kuilun kaventamiseen. Lisäksi henkilöstö koki vahvasti epäreiluuden ja epäkunnioituksen tunteita varhaiskasvatuksen alaa ja sen

toimijoita kohtaan niin yleisön kuin kasvatus- ja opetuspalveluiden (sittemmin sivistyspalvelut) palveluryhmäkokonaisuudenkin osalta. Varhaiskasvatuksen opettajat ja erityisopettajat kokivat, että varhaiskasvatuksen henkilöstölle ei mahdollistettu samoja työille ja sen kehittämiseksi olennaisia resursseja (mm. laitteisto, päätöksenteko, tiedoittaminen) kuin perusopetuksen työntekijöille. Syrjiminen aiheutti katkeruutta ja haastatteluissa näkyi ja kuului verkostollisen yhteisöllisyyden sijaan hälyyttävän usein vastakkainasettelu kentällä kärvistelevien ”kapinallisten” ja päätösvallan omaavan ”imperiumin” välillä.

Korkeaa hierarkiaa ilmensi myös esimerkiksi henkilöstön kokemukset opettajien ja erityisopettajien erilaisista resursseista työnkuvasidonnaisten vastuualueiden ulkopuolella. Tämä oli ristiriidassa sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa korostetun oppivan yhteisön (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018) että ketteryuden Verkoston lain mukaisen hierarkiattoman tiedon, resurssien ja päätöksen teon jakamisen periaatteen (McChrystal, 2015; Denning, 2016; 2018) kanssa. Toisaalta Joensuu ym. (2007, 39-40) esimerkiksi korostaa, että vaikka varhaiskasvatuksessa moniammatillisuus on vahvasti läsnä paitsi arjen tiimityössä myös eriasteisessa yhteistyössä hallinnollisten verkostojen kanssa ei oppivankaan yhteisön tarkoituksena ole laimentaa yksilön omaa osaamista sekoittamalla jokainen tekijä jokaiseen työryhmään ja palaveriin ammattinimikkeeseen katsomatta. Sen sijaan eri osaamis- ja vastuualueet omaavien asiantuntijoiden onkin ennen kaikkea tarkoitus jakaa työyhteisölleen jokaisen omia erityistaitoja kehittäen siten yhteisöllistä tietoa osana oppivaa yhteisöä. Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien kokemusten perusteella kyseinen osaamisen ja tiedon jakaminen ei kuitenkaan toteudu muun muassa riittämättömän viestinnän keinojen takia. Työkuvasidonnaisista vastuualueista riippumaton erityisopettajien ”suosiminen” koulutuksiin, kehittämisverkostoihin ja välineresursseihin nähden kielii jopa opettajiin ja hoitajiin kohdistuvan arvostuksen puutteesta. Koulutusmahdollisuuksien tarjoaminen eli käytännössä yksilön oppimiseen panostaminen kielii työntekijän saamasta arvostuksesta (Moilanen 2001, 17–18.), millä on tutkitusti suora vaikutus sekä henkilön työmotivaatioon ja sitä kautta esimerkiksi muutostilanteessa ketteryuden edellyttämään toimijuuteen (Moilanen, 2001; Biesta, 2015; Denning, 2016; Soini, 2016). Tämä näyttäytyi myös suoraan haastattelun aineistoa tulkitessa esimerkiksi tiedon ja resurssien hierarkian suorana vaikutuksena sekä ammatillisen toimijuuden, että asiakaslähtöisen ja osallistavan arvonn luomisen ketterien toimintakulttuuri-elementtien toteutumiseen.

Lisäksi henkilöstö korosti erityisesti perusopetuksen ja päiväkoteihin keskittyneemmän varhaiskasvatuksen väliin putoavan esiopetuksen olleen poikkeusaikana erityisen altis saamaan ristiriitasta tai puuttellista informaatiota niin päiväkodeista kuin koulujenkin hallinnosta. Tämä vaikutti henkilöstön kykyyn toteuttaa ja kehittää etäesiopetusta ketterästi, sekä osallistua Verkoston lain mukaiseen ketterään yhteistyöhön joustavasti (Denning, 2016). Vaikka Tampereen kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2016) toimintakulttuurissa painotetaan organisaation rakenteellisia edellytyksiä yhteisölliselle oppimiselle ja tiedon ja resurssien jakamiselle, ei etäesiopetuksen aikainen toimintakulttuuri vastannut piirteiltään vastaavaa ketterän elementin mukaista matalan hierarkian verkostollisuutta.

5. Millaisia varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin onnistumisia tai kehityskohteita henkilöstö koki etäesiopetuksen aikaisen ketteryyden näkökulmasta?

Mielikuvaharjituksella haluttiin tuoda esille tutkimuksen humanistiseen ihmiskäsitykseen perustuvaa katsomusta (Malme, ym. 2019), sekä tukea ja selittää haastattelun tulosten johtopäätöksiä erityisesti varhaiskasvatuksen näkökulmasta. Vastajat yhdistivät ketteryyden muun muassa positiiviseen huolettomuuteen, tulevaisuuslukutaitoon, joustavuuteen ja nopeaan liikkeeseen. Varhaiskasvatus miellettiin tämän määritelmän perusteella ketterästi erityisesti sen henkilöstön piirteiden ja osaamisen osalta. Hallinto ja organisaation kokonaisuus koettiin vähemmän ketteräksi.

Henkilötason ketteryys miellettiin positiivisemmaksi ketteryydeksi kuin organisaation ketteryys; organisaation ketteryyttä kuvailtiin pakollisena selviytymiskeinona, kun taas yksilötason ketteryys kehittäväenä ja innostavana voimavarana. Tämä viittaa toimintakulttuurinäkökulmassa Lämsän ym. käsitykseen kulttuurin *is* vs *has* näkökulmista; hallinnon ketteryys nähtiin perustuvan strategiseen hallintaan pyrkivästä *has*-näkökulmasta, jossa ketteryys miellettiin lähinnä keinoksi; kun taas henkilöstön oma ketteryys koettiin *is*-näkökulman mukaisesti osaksi henkilöstön toimintakulttuurin syvintä olemusta ja arvomaailmaa. Yksinkertaistettuna voidaan tiivistää, että haastattelujen perusteella hallinto ikään kuin pyrki säätelemään ketteryyttä työkalunaan torjua pandemian vaikutuksia, kun taas henkilöstön kohdalla toimintakulttuurin sisäistetty ketteryys ohjasi työntekijöitä toimimaan innovatiivisesti ja joustavasti myös yllättävässä muutostilanteessa. (Lämsä, et. al. 2013).

Henkilöstön ketteryyttä tukivat kaupungin rakenteiden osalta erityisesti sujuva viestintä, työntekijöiden kuunteleminen, osallistaminen ja verkostotyö. Varhaiskasvatuksen henkilöstön sisäisiin ketteryyttä edistäviin toimintakulttuuripiirteisiin kuuivat opettajien ja erityisopettajien mukaan innovatiivisuus, tiedottaminen, kunnianhimo, pedagoginen johtajuus ja lapsen edun periaate. Ketteryyttä koettiin heikentävän erityisesti kunnioituksen puute ja heikosta henkilöstön osallistamisesta sekä puutteellisesta viestinnästä johtuvat väärinymmärrykset, ristiriidat ja henkilöstön turhautuminen, mitkä syvensivät yksiköiden ja hallinnon koettua hierarkiaeroa. Tuloksia tukevat aikaisemmat tutkimukset arvostuksen vaikutuksista motivaatioon, muutosmyönteisyyteen sekä työhön sitoutumiseen (Moilanen, 2001; Biesta, 2015; Denning, 2016; Soini, 2016).

Etäesiovetuksen aikaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehityskohteita olivat varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien mukaan ICT-tuen ja henkilöstön diditaitojen jatkuva ja kynnyksetön kehittäminen, tiedotuksen ja viestinnän kehittäminen (ajankohtaisuus ja harkinnanvaraisuus), varhaiskasvatuksen opettajien ja hoitajien (yksiköiden välisen) kollegiaalisen tuen kehittäminen, (varhaiskasvatuksen opettajien ja hoitajien) hierarkiattoman verkostoitumisen kehittäminen, päiväkotien työntekijöiden osallistaminen hallinnolliseen päätöksentekoon, reilujen ja yhdenvertaisten toimintamallien varhainen määrittely muutostilanteessa, varhaiskasvatuksen työvälitteet ja resurssit, varhaiskasvatuksen työntekijöiden palkitseminen (kiitos ja kunnioitus), joustavampien toimintamallien kehittäminen ja perheiden osallistaminen. Toisaalta esimerkiksi resurssien ja verkostoitumisen mahdollisuuksien niukkuutta saattavat osaltaan selittää sekä koronapandemian alun aikainen epävarmuus ja yhä kehittyvät toimintamallit. Kaikkein ei yksinkertaisesti ehditty, huomattu tai muistettu kiinnittää ensimmäisten rajoitusten iskiessä huomiota. Selittävä konteksti ei toki oikeuta erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien kokemaan toissijaisuutta. Se kuitenkin tarjoaa näkökulmaa alaa jo vuosia puhuttaneeseen resurssikeskusteluun nostaten selvästi esille sen, ettei työtä voi tehdä ilman välineitä ja millainen laajempi vaikutus tällä on lopulta paitsi asiakkaiden kokemaan laatuun myös esimerkiksi toimijuuden myötä uuden julkisjohtamisen tavoitteiden ja menetelmien jalkauttamiseen (Liira, 2014; Pyhältö ym. 2014). Lisäksi etäopetuskäytänteiden kehittämisen ja hyödyntämisen jatkaminen tavallisen lähiopetuksen rinnalla koettiin merkittäväksi sekä etäesiovetuksen aikaisen, että kaupungin kokonaisvaltaisen ketteryyden ja toiminnan jatkokehittämisen kannalta.

8.1 Johtopäätökset

Ketterien elementtien ilmeneminen varhaiskasvatuksen etäesiopetuksen aikaisessa toimintakulttuurissa voidaan tiivistää kolmeen merkittävimpään havaintoon: asiakas(lapsi)lähtöinen visio toteutui ketterien elementtien näkökulmasta parhaiten, ammatillista toimijuutta tukevia toimintakulttuuripiirteitä esiintyi varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria kuvanneissa kokemuksissa eniten ja tiedon ja päätöksenteon hierarkia esitti eniten esteitä etäesiopetusajan ketteryydelle. Näitä havaintoja aiemman tutkimuksen ja viitekehyksen valossa analysoimalla esittelen seuraavaksi tutkimukseni keskeisimmät johtopäätökset.

Ensinnäkin, etäesiopetuksen aikaisessa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa voidaan nähdä Asiakkaan lain arvomaailmaa noudattavia periaatteita myös strategisella tasolla. Keith ja Zhiming (2020) esittelevät uudessa julkaisussaan ketterien lakien periaatteita noudattavan ohjelmistokehityksen dynaamisiin haasteisiin vastaavan mallin. Malli perustuu suunnitelmaan pohjaavan strategian sijaan visiolliseen strategiaan. Esimerkkinä tästä annetaan ohjelmistokehitysprojekti, jossa aikaisemmin vaatimusten myötä määrittyneet sovellusten piirteet ovat olleet kiinteitä ja aika- ja kustannusvaatimusten on täytynyt siksi mukautua alkuperäiseen suunnitelmaan. Uudessa mallissa dynamiikka on käännetty pääläelleen asiakaslähtöisen arvon luomisen maksimoinniksi; Asiakkaan lain ohjaaman vision myötä sovellusten piirteiden tuleekin olla niin joustavia, että ne istuvat tilaajan tarpeen perusteella projektin kiinteiksi määritelyihin aika- ja kustannusvaatimuksiin. Etäesiopetuksen aikaisessa kasvatustyössä nähtiin samanlaista skaalautuvuutta, kun yksilölliset tarpeet, kodin resurssit ja perhetilanteet omaaville lapsille suunniteltiin ja toteutettiin esiopetusta etänä heidän omilla ehdoillaan. Vastakohtana tälle olisi ollut kenties ns. ”vanhanaikaisen” koulun mielikuva, jossa ”suunnitelma” tai esimerkiksi läksyt ovat kiinteitä ja muovaamattomia; tällöin perheiden ja lasten odotetaan muovaamaan omat resurssinsa; aikansa ja kustannuksensa; koulun asettamiin reunaehtoihin. Tästä näkökulmasta ajateltuna esiopetusta voidaan kenties pitää jopa tavanomaista perusopetusta ketterämmän vision ohjaamana toimintakulttuurina, jossa tavoitellaan tasa-arvon sijaan yhdenvertaisuuden kautta maksimoitua lapselle ja perheelle näyttäytyvää arvoa.

Johtopäätös ilmentää varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin sisäistettyä ketteryyttä, joka näyttäytyy empatian ja inhimillisten arvojen kautta.

Toiseksi, vaikka osallistava arvon luominen painottui tuloksissa merkittävänä etäesiopetuksen aikaista varhaiskasvatuksen ketteryyttä ilmentävänä elementtinä, jäi sen toteutuminen toisinaan vain tavoitteelliseksi vuorovaikutukseen ja lasten toimijuuteen vaikuttavien resurssien puuttuessa. Tulosten perustella voidaankin todeta erityisesti tiedon ja päätöksenteon hierarkian ketterän elementin toimineen muita toimintakulttuuria kuvaavia kokemuksia selittävänä portinvartiana; kaksi muuta elementtiä toteutuivat vain hierarkian mahdollistamissa puitteissa. Silloinkin kun sekä dokumentteihin kirjatun (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018; Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2016) että henkilöstön kokemusten kautta ilmenevän toimintakulttuurin lapsilähtöinen visio kulkivat käsi kädessä, oli arvojen ketterä toteutuminen toiminnan kautta riippuvainen asianmukaisista rakenteista. Toisaalta tiedon ja resurssien hierarkian ketteryyttä rajoittavaa vaikutusta ja samalla henkilöstön sisäistämisen varhaiskasvatuksen alalle ominaisen laajemman lapsilähtöisen vision ketteryyttä edistävää merkitystä ilmentää se, etteivät muut dokumenteissa painotetut toimintakulttuurin kannalta olennaiset visiot toteutuneet läheskään yhtä voimakkaina, kuin lapsen edun diskurssi. Esimerkiksi toinen ketteryyden kannalta merkittävä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa mainittu tavoite, esiopetuksen ja peruskoulun välinen saumaton vuorovaikutus ja viestintä (Tampereen kaupungin esiopetussuunnitelman perusteet, 2016), jäi haastattelujen perusteella uupumaan lähes kokonaan poikkeusaikana, mikä johti etäesiopetuksen ketteryyden heikentymiseen.

Tuloksia tarkastellessa onkin nähtävissä paitsi ketterien elementtien rinnakkaisuus työyhteisön kokemuksissa, myös niiden toisilleen alisteinen merkitys. Esimerkiksi sekä ammatillinen toimijuus että asiakaslähtöisyys olivat loppupeleissä hyvin pitkälti riippuvaisia kolmannesta elementistä, tiedon ja päätöksenteon hierarkian ketteryydestä ja sen tarjoamista resursseista. Tämä viittaa Denningin (2018) ajatukseen ketteryyden lakien keskinäisestä vuorovaikutuksesta ketterän organisaation kokonaisvaltaisen toimintakyvyn ja –kulttuurin rakennuspalasina. Samalla haastattelujen tulokset yhtenevät toimintakulttuurivertailussa nousseihin hypoteeseihin; ”tavoitteena lapsen etu, toteutus vapaa” ajatusmalli on toki Asiakkaan lain mukaista ketteryyttä ilmentävä, mutta sen käytännön toimiminen vaatii lisäksi myös Pienten tiimien ja Verkoston lain vuorovaikutuksen ymmärtämisen ja niiden toteutumisen aktiivisen tuken. Kahta

jälkimmäistä ketterää lakia ilmentävät elementit; ammatillinen toimijuus ja kohdennettu projektityöskentely sekä tiedon ja resurssien hierarkia; jäivät niin toimintakulttuurivertailussa kuin haastatteluissa ilmenneissä kokemuksissakin toissijaisiksi varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin osalta. Tämä taas saattaa selittää, millaisissa asioissa ketteryys etäesiopetuksen aikana tökki: tripodin päällä seisova ketteryys horjui, kun kaksi kolmesta jalasta jäivät lyhyiksi. Ketteryyttä ei oltu kehitetty eteenpäin strategisesti, jolloin sen rakennuspalat; Asiakaan etu, Pienet tiimit ja Verkosto; eivät tukeneet toisiaan. Näin ollen voidaan todeta, että suurin varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ketteryyttä heikentävä piirre on sen korkea hierarkkinen rakenne, jonka myötä yksiköissäkään tapahtuva ketteryys ei pääse kukkimaan. Lisäksi on tulosten pohjalta perusteltua ehdottaa, että uusi julkisjohtamisen teoria vaatii varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin istuakseen investointia ketterien elementtien toteutumiseen. Alan ominaiset, pehmeät arvot kaipaavat rinnalleen sekä muutosmyönteisyyttä että yhdenvertaista toimijuutta tukevia rakenteita, jotta julkisjohtamisteoria voi muovautua varhaiskasvatuksessa alaan paitsi sopivalla, myös sen toimintakulttuurin jatkuvaa kehittymistä edistävällä tavalla (Pyhältö ym. 2012; Liira, 2014; Pyhältö ym. 2014).

Kolmanneksi, etäesiopetuksen aikana opettajien valmius, “tahto tehdä pedagogisesti hyvää työtä”, oli ratkaiseva esiopetusyksikön ketteryydelle. Pedagoginen visio ilmeni yhteisön kykynä vastata poikkeusajan perheille ja varhaiskasvatukselle esittämiin haasteisiin nopeasti ja ilman että esimerkiksi johtaja olisi erikseen joutunut asettamaan kaikkia velvoittavaa ja tarkoin laadittua “etäpedagogiikkastrategiaa”. Aikaisempi tutkimustieto esittää, että pedagogisen johtamisen toteutuminen edellyttää arjessa taloudellisen päivittäisjohtamisen sekä henkilöstöjohtamisen tukea. Mikäli pedagoginen johtaminen irrotetaan välttämättömän päivittäisjohtamisen kontekstista, on se vaarassa päätyä uhrattavissa olevaan asemaan; kun organisaatio kohtaa kriisitilanteen, luovutaan pedagogisesta johtajuudesta matalalla kynnyksellä tai sen toteuttaminen riippuu yksinomaan johtajan yksilöllisestä motivaatiosta (Fonsén, 2014; Heikkilä, 2014; Kari, 2012). Lopulta kuitenkin juuri pedagogisesta johtajuudesta ja visiosta tiukasti poikkeusaikanakin kiinni pitäneet yksiköt pystyivät kuitenkin torjumaan pandemian heittämät haasteet muita paremmin ja jopa kehittymään kriisin keskellä positiivisesti. Pedagogisen vision ja johtamisen vaikutusta yhteisön koettuun ketteryyteen selittää osin viitekehyksessä esiteltyyn Ekmeckin ja Bergstrandin (2010) yliopistojen muutosketteryytutkimukseen simuloitussa kriisitilanteessa.

Kokeen perusteella kaksi merkittävintä muuttujaa organisaation kyvyille liikkua ketterästi läpi yllättävän poikkeusajan olivat sekä sen (1) kyky määrittää ja omaksua uusi suunta muun muassa kattavan ICT:n ja nopeaa muuntautumiskykyä tukevien rakenteiden avulla, että (2) mahdollisuus uudelleen määrittää tätä suuntaa tarvittaessa jaetun ketterän vision kautta (Ekmecki & Bergstrand, 2010). Etäesiovetusaikana kokeen dualistinen näkökulma organisaatiolliseen ketteryyteen näyttäytyi kuitenkin ennen kaikkea vision yhdenvertaisen saavutettavuuden näkökulmasta. Ensinnäkin ne erityisopettajat, keillä oli mahdollisuus työpuhelimeen ja –tietokoneeseen sekä kyky osallistua monipuoliseen verkostotyöskentelyyn ja -päätöksentekoprosesseihin sekä mahdollistavan ICT:n että muiden yhteisöllistä verkostollisuutta tukevien hierarkkisten rakenteiden kautta kokivat suurempaa tyytyväisyyttä etäesiovetuksen aikaiseen työskentelyynsä ja tehokkuuteensa. He olivat pystyneet kehittämään taitojaan ja vastaamaan siten paremmin myös uusiin etätyöskentelyn tuomiin haasteisiin. Lisäksi he kokivat matalampaa muutosvastaisuutta tai jopa muutosmyönteisyyttä kaupunkitason poikkeusajan linjauksia, strategioita ja prosesseja kohtaan. Viestinnän välineiden (ICT-rakenteet; Ekmecki ja Bergstrand, 2010) kautta myös ketterän vision (Ekmecki ja Bergstrand, 2010) saavuttaneet työntekijät kykenivät ja halusivat osallistua aktiivisesti laajempaan kehittämistyöhön, sen sijaan että he olisivat keskittyneet yksinomaan oman ryhmänsä tai tiiminsä etäesiovetuksen aikaiseen “henkiinjäämistaisteluun”. Vastakohtana tälle näyttäytyvät sellaiset työntekijät ja tiimit, joilla ei ollut tarvittavia resursseja ja ICT:tä “pysyä kärryillä” kaupunkitason ketterästä visiosta tai osallistua sen implementoinnin kehittämiseen yhdenvertaista yhteisöllistä verkostollisuutta rajoittavien hierarkkisten rakenteiden takia. Tällaiset opettajat kokivat eniten muutosvastaisuutta kaupunkitason päätöksentekoa ja strategioita kohtaan. He mielsivät etäesiovetusajan eniten kuormittavimmaksi kaikista vastaajista ja näkivät oman yksikkönsä tai jopa ryhmänsä toiminnan melko irrallisena muun kaupungin toiminnasta. Denningin (2016) kuvailema “tiimien tiimi” ei siis toteutunut varhaiskasvatuksessa silloin, kun onnistuneestikaan muovattua kaupunkitason visiota ei pystytty panemaan käytäntöön (Ekmecki & Bergstrand, 2010) ruohonjuuritasolla epäyhdenvertaisen osallisuuden takia.

Toisaalta ne opettajat ja erityisopettajat, jotka kertoivat ja painottivat pedagogista johtamistyötä etäesiovetuksen aikana, kuvailivat etäesiovetuksen aikaista varhaiskasvatustyötä kehittäväksi, positiiviseksi ja merkitykselliseksi miltei samassa määrin kuin ne erityisopettajat, joilla oli ollut pääsy laajoihin kehittämisverkotoihin ja

hallinnolliseen yhteistyöhön poikkeusaikana. Pedagoginen johtajuus voidaan siis tulkita muita organisaation ketteryyden kannalta ”puutteellisia” rakenteita keventäväksi toimintakulttuuripiirteeksi. Pedagoginen johtajuus torjui ketteryyttä heikentävien tekijöiden vaikutusta sen edistäessä positiivista toimijuutta, yhteisöllisyyttä ja sitä kautta myös innovatiivisempaa ketteryyttä kehittävän yhtenäisen vision muutoksen keskellä. Pedagogisen johtajuuden kehittäminen ja sen visiosta kiinni pitäminen myös tiukassa paikassa ei kuitenkaan toteudu itsestään. Siksi pedagoginen johtaminen edellyttääkin selkeää tavoitetta koko organisaatiossa: päättäjistä yksittäisiin johtajiin. (Fonsén, 2014; Heikkilä, 2014; Kari, 2012) Tukemalla jatkossa ennen kaikkea pedagogista johtajuutta sekä varhaiskasvatuksen opettajien kykyä osallistua päätöksentekoverkostoihin olennaisten laitteiden, osaamisen ja vuorovaikutuskanavien kautta edistetään toimijuuden kautta isossa mittakaavassa lopulta paitsi kaikkien työhyvinvointia, myös yleistä toiminnan tehokkuutta ja laatua (mm. Lipponen & Kumpulainen 2011) ja siten alan velvoittavien dokumenttien tavoitteiden ja niiden määrittämän toimintakulttuurin toteutumista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018).

Kantabutran (2008) mukaan yhteiseen suuntaan sitoutumisen vaatima visio vaatii johtajalta ”idean myymistä”. Tie kokonaisvaltaisesti ketterään organisaatioon on hidas ja harvoin virtaviivainen tai ylhäältä alaspäin johdettu (Lämsä, ym. 2013; Zieris & Salinger, 2013). Tutkimus on kuitenkin osoittanut ketteryydellä olevan enemmän yhteistä varhaiskasvatuksen pedagogisen, empaattisen, lapsilähtöisen ja opettajien toimijuuteen luottavan toimintakulttuurin kanssa kuin mitä julkisessa tai akateemisessa keskustelussa on annettu kunniaa. Varhaiskasvatuksen henkilöstön etäesiopetuksen aikaisista kokemuksista kuultaa läpi arvomaailma ja periaatteet, jotka tukevat ketteryyden roolia alan organisaatiokehityskeskustelussa. Pedagogisen johtajan edisämän visiollisen toiminnallisuuden sekä henkilöstön kyky pitää lapsen etu, kasvu ja kehitys keskiössä myös poikkeusaikana antoi esiopetukselle eväät paitsi selvitä kriisin keskellä, myös kehittyä. Henkilöstö oppi uusia taitoja digitaalisen viestinnän jokapäiväistyessä, osoitti innovatiivista soveltamis ja eriyttämsikykyä toiminnallisen pedagogiikan kautta ja innostui sekä voimaantui monialaisesta ja -ammattillisesta yhteistyöstä, jotka poikkeusajan laajemmat kollegiaalisen tuen ja yhteistyön kehittämisverkostot toivat tullessaan. Tunnistamalla nämä ketterät onnistumiset ja juhlistamalla niiden tekijöitä voimme osaltamme tarjota varhaiskasvatuksen henkilöstölle sen arvostuksen, jonka poissaolo näkyy ja tuntuu tulevaisuuden tekijöiden työssä myös arjessa. Kehittämällä

viestinnän keinojamme sekä turvaamalla yhdenvertaiset visiolliseen kehittämiseen ja jakamiseen osallistumisen resurssit Tampereen kaupungin varhaiskasvatus voi vastata yhä paremmin asiakkaidensa sekä henkilökuntansa dynaamisesti muovautuviin tarpeisiin nyt ja tulevaisuudessa.

8.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan Hollowayn ja Wheelerin (Parkkila ym. 2000; kts. myös mm. Tuomi & Sarajärvi, 2002; Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2010, 151-167) neljän kriteerin; tutkimuksen uskottavuuden, riippuvuuden, siirrettävyyden ja vahvistettavuuden; kautta.

Tutkimuksen uskottavuus perustuu tarkan analyysin osoittavaan tulosten selkeyteen. Tutkimuksessa päättelyn kulku on kuvattu sekä esimerkein että lainauksia ja viitteitä hyödyntäen. Lisäksi tutkimukseen osallistuneiden tiedon antajien riittävä kuvaus lisää tutkimuksen uskottavuutta. Tähän vastataan tutkimuksessa muun muassa aineiston keruun ja etiikan luvuissa Tampereen kaupungin kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvien kontekstisidonnaisten piirteiden ja toimintojen, kuten tutkimusluvan ja tunnustettavuuden kautta. Uskottavuuden muodostamaan luotettavuuteen vaikuttaa merkittävästi myös esimerkiksi analyysivaiheen tarkka kuvaus. Tutkimuksessa analyysin kuvauksen tueksi on tarjottu muun muassa kvantifointia esittävä taulukko. Aineiston analyysin luotettavuutta lisää myös alkuperäisilmaisujen liittäminen ja esittely tutkijan päätelmien ja tulosten rinnalla. (Paunonen & Vehviläinen, 1997) Tutkimuksen tulosten yhteydessä esitellyt sitaatit sekä elementtejä täydentävät ketterät onnistumiset ja kehityskohteet tuovat esille tutkimuskohteen äänen ja perustelevat tehtyjä johtopäätöksiä.

Lisäksi tutkimuksen kulun rinnalla on jatkuvasti osoitettu tutkimuksen puutteet ja kapeikot, jotta lukijalle muodostuu kuva myös niistä tutkimusaiheen kannalta olennaisista alueista, joihin tutkimus itsessään ei voi suoraan vastata. Tästä esimerkkinä toimii esimerkiksi varhaiskasvatuksen kokonaisvaltainen ketteryys; tutkimuksessa haluttiin tutkia ketterien elementtien toteutumista erityisesti henkilöstön kokemusten perusteella, ei arvioida esimerkiksi kaupungin ketteriä strategioita. Tällä ei kuitenkaan ole vaikutusta tutkimuksen omaan luotettavuuteen; tutkimus vastasi kysymyksiin, joihin sen oli

tarkoituskkin; mutta ketteryuden ja varhaiskasvatuksen vuorovaikutuksen hajanaisuus huomioimalla lukija pystyy asettamaan tutkimuksen tulokset kontekstiin. Tutkimukselliset haasteet huomioimalla voidaan myös perustella tarve lisätutkimukselle. Yksi gradu ei ratkaise koko palapeliä; se ainoastaan tarjoaa kurkistuksen, niin sanotusti tutkimuksellisen keskustelunavauksen, aikaisemmin täysin pimentoon jääneeseen rajapintaan. Tutkimuksen laatua kuvaakin sen herättämät uudet tutkimuskysymykset ja kehittämiskohdat, jotka tarjoavat tarttumapintaa tulevaisuuden tutkimukselle. (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen, 2010)

Aineiston todenmukaisuus on myös merkittävä osa laadullisen tutkimuksen uskottavuutta. Haastattelututkimuksessa itse vuorovaikutustilanne ja sitä seuraavan aineiston jälkikäsitteily ovat arvioinnin alaisina. Käytännössä tämä viittaa siihen, miten aineisto vastaa asioiden todellista tilaa; kuvaako aineisto totuudenmukaisesti sitä, mitä sen kuuluukin. Aineistonkeruun luotettavuutta lisäsivät muun muassa haastattelutilanteessa huomioitujen inhimillisten tekijöiden kautta haastatteluun tehtiin mahdollisimman rennoksi, helpoksi ja omaehtoiseksi tutkimuskohteille. Esimerkiksi jännitys tai ennakkoluuloisuus tutkijaa kohtaan olisivat saattaneet vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Lisäksi esimerkiksi haastattelurungon hyödyntäminen lisää tutkimuksen aineiston todenmukaisuutta; vaikka teemahaastattelussa jätetäänkin tilaa myös yksilön omalle kerronnalle, tarjoaa rungon hyödyntäminen ja sen liittäminen tutkimuksen yhteyteen sekä yhdenvertaisen haastattelutilanteet tutkimuskohteille että lukijalle tilaisuuden tutustua haastattelun kulkuun ilman tutkimuskohteiden tunnistettavuuden uhkaa. Haastattelut litterointiin sanatarkasti, mikä edisti myös osaltaan tutkimuksen aineiston totuudenmukaisuutta esimerkiksi puolueettomuuden näkökulmasta. (Parkkila ym. 2000)

Tutkimuksen siirrettävyydellä viitataan siihen, kuinka hyvin tutkimuksen tulokset voidaan siirtää toiseen, tutkimuskohdetta vastaavaan kontekstiin. Siirrettävyyden kriteeriin kuuluu esimerkiksi sekä analyysi- että aineistonkeruuvaiheen tarkka kuvaus, jonka myötä tutkimus voidaan toistaa. (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2010, 160.) Aineistonkeruun sekä tutkimuksen tulosten ja kontekstin kannalta olennaiset tiedot, kuten esimerkiksi tutkimuskohteiden ammattinimikkeet, taustalla toimiva kohdeorganisaatio ja sen toimintakulttuuri sekä koronavirus pandemian luomat poikkeusolosuhteet; on eritelty tutkimuksen edetessä tarkasti. Haastateltujen tunnistettavuuteen vaikuttavia tietoja ei kuitenkaan ole missään vaiheessa kirjattu tai

näin ollen myöskään säilytetty. Tutkimus on kuitenkin tarkan dokumentoinnin ja tutkimusprosessin kuvauksen myötä toistettavissa ja avoin lisätutkimukselle siinä suhteessa, minkä sen laadullinen luonne sallii. Laadullisen tutkimuksen subjektiivisiin kokemuksiin pohjaavia tuloksia ei toki voida täysin kiistattomasti yleistää, mutta jatkoa ajatellen toivon oman tutkimuksen olevan ponnahduslauta aiheen syvällisemmälle tutkimukselle sekä mikrotasolla, että isommissa päätöksenteon tiloissa. Konteksti on toisaalta täysin ainutlaatuinen eikä mitenkään toistettavissa. Vastaavaa pandemiaa ja sen tuomia yllättäviä yhteiskunnallisia ja organisaatiollisia mullistuksia ei ole koettu ennen, eikä tulla kokemaan. Koronavirus iski ennusteista ja todennäköisyyksistä huolimatta maailmaan kuin salama kirkkaalta taivaalta. Jo haastatteluissa vastanneet viittasivat pandemian vaikuttaneen sekä heidän kokemuksiinsa, että organisaation reaktiokykyyn: seuraavalla kerralla vastaavaankin tilanteeseen reagoitaisiin jo opitun kautta jälleen eri tavalla.

Tutkimuksen riippuvuus muodostuu hyvien tieteellisten käytänteiden ja muiden tutkimuksen toteuttavien tieteellisen tutkimuksen ohjeistuksen noudattamisen kautta (Parkkila ym. 2000). Tämä tutkimus toteutettiin sekä yliopiston ohjeistuksen että Tampereen kaupungin tutkimusluvan puitteissa hyviä tieteellisiä käytäntöjä noudattaen. Tutkimuksessa käytettiin ensisijaisesti mahdollisimman tuoreita alkuperäislähteitä ja uusinta tutkimustietoa. Esimerkiksi tutkimuksen merkittävimmät viitekehyksen tutkimukset ja lähteet ovat kaikki viimeisen viiden vuoden sisällä julkaistuja; Denning (2018), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ja Tampereen esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016). Tutkimuksessa on etsitty ja hyödynnetty rohkeasti ja ennakkoluulottomasti myös kaikkein tuoreinta alan tutkimustietoa: esimerkiksi johtopäätöksiä kehystäneet Keithin ja Zhimingin (2020) visiollista mallia koskeva julkaisu ilmestyi vasta kuukausia sitten.

Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta määrittävät esimerkiksi tutkimuksen päämäärä, tutkimusasetelma, otanta, analyysi ja sen tulosten tulkinta, eettinen reflektointi, sekä tutkimuksen tarkoituksenmukaisuus. (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2010, 163-165.) Tarkoituksenmukaiseen aikaisempaan tutkimukseen perustuvan viitekehyksen muodostaminen oli eräs tutkimuksen suurimmista haasteista aihealueen koskemattomuuden takia. Ongelmaan haettiin ratkaisua muun muassa

toimintakulttuurivertailun kautta, joka kuroi yhteen sekä ketterän organisaatiometodologian että varhaiskasvatuksen teoreettista tutkimustietoa.

Neljäs, eli vahvistettavuuden kriteeri pitää sisällään tutkijan tekemien valintojen perusteltavuuden (Parkkila ym. 2000). Monipuolisten ja perusteellisten perustelujen myötä lukija voi seurata päätöksentekoprosessiani ja vahvistaa täten johtopäätösteni paikkaansapitävyyden. Lisäksi tutkimus läpikäytiin lopuksi Joanna Briggs-Instituutin laadullisen tutkimuksen arvioinnin kriteerien kautta (Liite 3; The Joanna Briggs Institute 2018). Tutkimuksen metodologian, filosofian ja tavoitteiden välistä suhdetta rakennettiin jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa seinälle rakennetun ajatuskartan avulla. Visualisoinnin avulla pyrittiin varmistamaan valintojen ja päättelyn johdonmukaisuus. Triangulaatiota hyödynnettiin tutkimuksen luotettavuuden lisäämisessä monipuolisesti. Monipuolinen analyysi varmisti aineiston perinpohjaisen käsittelyn ja havaintojen kvantifioinnilla osoitettiin päätelmien johdonmukaisuus. (Denzin, 1978; Tuomi & Sarajärvi, 2002, 141) Lisäksi monipuolinen otanta eri ammattiryhmistä laajensi tutkimuksen luomaa kokonaiskuvaa ketterien elementtien toteutumismuodoista ja auttoi selittämään yksilöiden kokemuksia. Opettajien ja erityisopettajien kokemuksia vertailemalla pystyttiin tulkitsemaan ketterien elementtien vuorovaikutusta esimerkiksi koetun verkostollisen yhteistyön ja ketterän toimijuuden näkökulmasta.

Toisaalta laatua arvioidessa tulee huomioida myös arvioijan, tässä tapauksessa yhden tutkijan, vaikutus myös itse arviointiin. Kahden tai useamman tutkijan toteuttama tutkimus ja tämän myötä myös arviointi on aina luotettavampi kuin soolotyö. (Lemetti & Ylönen 2016, 67.) Lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa merkittävästi oma roolini tutkijana. Tutkimuskenttä, eli Tampereen kaupungin varhaiskasvatuspalvelut, on minulle entuudestaan hyvin tuttu, työskenneltyäni jo useamman vuoden sekä kiertävänä varhaiskasvatuksen opettajan sijaisena, pätevänä varhaiskasvatuksen opettajana, että sittemmin myös Tampereen kaupungin Kasvatus- ja opetuspalvelujen kehitystiimin projektisuunnittelijana ja lopulta Sivistyspalvelujen varhaiskasvatuksen palveluryhmän suunnittelijana. Oli siis oletettavaa, että ainakin osa tutkittavistani olisi minulle entuudestaan tuttuja. Tämä tosiasia vaikutti tutkimukseeni monipuolisesti. Sekä kentälle pääsy, että siellä toimiminen esittäytyivät minulle erilaisessa valossa kuin henkilölle, joka ei koskaan ole toiminut kyseisessä kontekstissa: esimerkiksi jakamamme toimintakulttuuri ja tutut normit auttavat minua minimoimaan läsnäolonni haittavaikutukset. Tiedostan kuitenkin myös mahdolliset ristiriidat ja ongelmat, joita tuttu ympäristö ja

tutkimuskohteet voivat tuoda. Vaikka painotin rehellisyyttä ja kaunistelemattomuutta läpi tutkimukseni, pyrin samalla tietoisesti häivyttämään erityisesti hallinnollista rooliani aineistonkeruun vuorovaikutustilanteissa. Luottamussuhde haastateltavan ja haastattelijan välillä on olennainen sekä tutkimusetiikan että aineiston validiteetin ja reliabiliteetin kannalta ja erityisesti hallinnon työntekijänä tilanteissa esiintyminen saattaisi aiheuttaa varhaiskasvatuksen kentän työntekijöissä varautuneisuutta; entiselle kollegalle, tutkijalle tai opiskelijalle on paljon helpompi kertoa myös negatiivisista kokemuksistaan kuin kentän ulkopuoliselle, johtoportaan kanssa toimistotilat jakavalle työntekijälle. Tällä taas oli niin ikää merkittävä vaikutus tutkimuksen todenmukaisuudelle (Parkkinen ym. 2000).

Monipuoliset roolini vaikuttivat paitsi haastateltaviin, myös minuun tutkimusta tekevänä henkilönä. Ihmissuhteet ja kokemukseni vaikuttivat tutkijan rooliini esimerkiksi siten, millaisesta näkökulmasta tarkastelin tutkimustani, haastattelukysymyksiäni, aineistoani tai tuloksiani. Tiedostin esimerkiksi, että mahdollisten kriittisten tulosten tai tutkimuskohteen näkökulmasta ”epämiellyttävien” asioiden raportointi tutkimuksessani saattaisi aiheuttaa vaikeita tilanteita ja rooliristiriitoja sekä tutkimukseni edetessä että julkaisun myötä: olenko tutkija, hallinnon työntekijä vai vanha työkaveri? Eettisesti ajatellen kuitenkin myös kipeiden aiheiden tai tulosten tutkimatta tai raportoimatta jättäminen, kaunistelu tai pimittäminen on epäeettistä ja ei tieteellisen tutkimuksen päämääriä noudattavaa. Myös herkästi itsestään selviä kysymyksiä oli kuitenkin mielestäni tärkeä pohtia sekä ennen tutkimukseen ryhtymistä että läpi sen etenemisen ja arvioinnin. Jatkuva reflektointimahdollisti minun edetä tutkimustyössäni tiedostaen myös tutkimukseni inhimilliset muuttujat humanistisen ja sosiokonstruktivistisen näkökulmani mukaisesti. (Burr, V. 2003, 2–5) Samalla toivon kuitenkin myös tutkimuskohteeni voivat vastaanottaa tutkimukseni sellaisena kuin se on, joko mahdollisuutena reflektoida omaa toimintakulttuuriaan ketteryden silmin tai tarkastella tuloksia kehitystehtävänä, mikäli ne ovat heille odottamattomia tai negatiivisia. Mahdollisiin rooliristiriitoihin valmistauduin jo etukäteen ilmoittamalla tutkimukseni aiheesta ja etenemisestä mahdollisimman yksityiskohtaisesti kohdeorganisaatioille, eli Tampereen kaupungin Kasvatus- ja opetuspalveluille (nyk. Sivistyspalvelut ja varhaiskasvatuksen palveluryhmä).

Reflektio oli olennainen työkalu koko tutkimukseni ajan: sekä työntekijöiden reflektointi teemojen tiimoilta, että oma itsereflektio tutkijana. Toisaalta edes kaikki reflektointi maailmassa ei valmista tutkijaa kylliksi tutkimuksen inhimillisten haasteiden

kohtaamiseen. Tilanteita ei pysty eikä pidäkään kyetä täysin kontrolloimaan etukäteen ja näin ollen yllätysten mahdollisuus on taattu. Lisäksi tutkimukseni haastattelujen sijoituessa päiväkodin- ja koulun tiloihin, vaikkakin aikuisten piirin ja vieläpä etäyhteydellä, ovat lapset ja heidän etunsa aina läsnä. Useampi kuin yksi haastatteluistani koki odottamattomia keskeytyksiä lasten tarvitessa äkisti Teams-puhelun ääressä, mutta yhä lapsiryhmän kanssa samassa tilassa olevaa aikuistaan. Olisi mahdotonta tutkia vieläpä entuudestaan äärimmäisen tuttua organisaatiota tai kenttää täysin objektiivisesti. Objektiivisuuteen pyrkimistä voidaan pitää jossain määrin jopa tutkimuksen päämääriä vastaan sotivana, sillä se saattaisi asettaa tutkimuksen riippumattomuuden lasten hyvinvoinnin edelle: päiväkodin tiloissa olen etänäkin aina yksi aikuisista, erityisesti lapselle.

Rooliristiriitojen lisäksi pyrin erityisesti analysoidessani huomioimaan omat ennako-oletukseni ja ennakkoluuloni koskien varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ketteryuden nykytilannetta. Tunnistin heti alussa itsessäni skeptisyyden varhaiskasvatuksen strategista ketteryyttä kohtaan. Minun oli sekä tutkimusprosessini alussa, että sen aikana vaikea kuvitella vastausten muodostavan selkeää ja strategista ketteryyden mallia tai osoittavan täydellisen esteetöntä hierarkiaa: omat kokemukseni työelämässä olivat viitanneet varhaiskasvatuksen organisaation olevan esimerkiksi toimijuuteen kannustava, mutta usein byrokraattisen rakenteen rajoittama. Toisaalta tiedostamalla nämä edellä mainitut ennako-oletukseni onnistuin myös aktiivisesti refleктоimaan niiden vaikutusta tulosteni analysointiin pyrkiessäni kohti objektiivisempia päätelmiä. Vaikka tulokset vahvistivat osittain kokemusteni ja viitekehysten luoman hypoteesin on merkittävää huomioida johtopäätösten perustelut, joihin viitekehys ja haastatellut tarjoavat selkeän perustan. Lisäksi sitaatein ja rehellisen analyysin kautta esiin tuomani haastateltujen ääni tukee tulkintojani. Omat kokemukseni eivät tee tyhjiksi haastateltujen kokemuksia vain koska ne ovat linjassa keskenään. Päinvastoin: tutkimus etenee virtaviivaisesti aluksi varhaiskasvatuksen kentällä havaittujen kysymysten kautta niitä selittäviin toimintakulttuuripiirteisiin tarjoten lopulta jaetusti koettuihin ongelmiin lisää kontekstia ja uutta tutkimusnäkökulmaa.

Haluan tutkimukseni myötä herätellä keskustelua yhteisössä, jossa olen itse havainnut monipuolista ketteryyttä jo vuosia. Toivon tuovani esiin kentällä piilevän strategisen ketteryyden mahdollisuudet kenties jopa herättäväni kriittistä keskustelua varhaiskasvatuksen kehittämisestä: mitä voisimme oppia ketteryydestä? Tai mitä

ketteryys varhaiskasvatukselta? Entä mihin ja miten varhaiskasvatuksen alaa oikeastaan kehitetään ja onko perinteisesti konservatiivisena pidettyä alaa kenties tarvetta päivittää innovatiivisempaan, ketterämpään suuntaan myös sen organisaatiollisten rakenteiden osalta? (Check, J. & Schutt, R. 2005) Jatkotutkimuksen näkökulmasta olisikin mielenkiintoista tutkia, miten esimerkiksi Tampereen kaupungin sisäinen palvelurakenteen muutos vaikuttaa ajan kanssa henkilöstön kokemuksiin ja sitä kautta palveluryhmän tai organisaation laajempaan, yhtenäiseen ketteryyteen. Myös pedagogisen johtajuuden ja ketterän johtamismallin rajapintatutkimus esittää mielenkiintoisen tilaisuuden kehittää esimerkiksi varhaiskasvatuksen yliopistokoulutusta.

Tutkimukseni tavoitteena on valaista ilmiötä ja toivon pystyväni tämän myötä ehkä jopa konkreettisesti vaikuttamaan varhaiskasvatuksen kehittämiseen sekä mikro että makro tasolla: reflektoinnin kautta ketteryyden tietoinen keittäminen yksikkötasolla, mutta myös toivottavasti laajemman keskustelun herättäminen varhaiskasvatuksen potentiaalista ja sen tulevaisuudesta matkalla kohti ketterämpää organisaatiomallia.

8.3 Lopuksi

Koronapandemian synnyttämä uusi normaali vaati ennennäkemätöntä joustavuutta ja muuntautumiskykyä meiltä kaikilta; sekä yksilöiltä, yrityksiltä että koko yhteiskunnalta. Varhaiskasvatus on ollut murroksessa jo vuosia ja jatkuvasti kiihtyvää tahtia kehittyvä maailma odottaa tulevaisuuden tekijöiltä kykyä kohdata muutos ketterästi. Joustavien toimintamallien ja -kulttuureiden lisäksi tarvitaan kuitenkin myös ketterän organisaatiojohtamisen- ja kehittämisen metodologian mukaista muutos- ja kehtysmyönteistä asennetta. Ketteryys onkin eräällä tapaa myös tulevaisuuslukutaitoa, jota kehittämällä osaamme paitsi ennakoida ihmisläheisesti ja luovasti, myös suhtautua yhdessä tulevaisuudessa odottaviin haasteisiin ja mahdollisuuksiin avoimesti sekä tehokkaasti. COVID19-pandemian aikaisen etäesiopeuksen aikainen varhaiskasvatus osoitti selkeitä viittauksia sekä organisaatiollisen ketteryyden arvojen ja piirteiden toteutumisesta, että sellaisista sisäisistä vahvuuksista, jotka mahdollistivat etäesiopeuksessa esiintyneiden ketterien elementtien ja koetun muuntautumiskyvyn toteutumisen. Toisaalta tutkimus paljasti myös selkeitä kapeikkoja ketteryydessä. Erityisesti tiedon ja päätöksenteon hierarkiaan liittyvät organisaation sisäiset prosessit

vaativat jatkossa tarkempaa tarkastelua, kun varhaiskasvatuksen valmiutta kohdata huomina lähdetään kehittämään koronan jälkeisen arjen “uudessa normaalissa”.

Pandemia-aika toi kristallin, mutta myös katkeran kirkkaasti esille sekä varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisen merkityksellisyyden, että toisaalta sen täysin ristiriidassa olevan arvostuksen. Asiakaslähtöisyyden ja osallisuuden teemassa opettajat nostivat esille poikkeusajan myötä vanhemmille siirtyneen suuremman kasvatusvastuun kuormittavuuden. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tapahtuvan työn taakka huomattiin yleisön osalta vasta silloin, kun lapsen päivä ei jäänytkään piiloon eskarin ovien taakse.

Varhaiskasvatus on merkittävää, haastavaa, vastuullista ja tärkeää pedagogista työtä, joka ansaitsee tekijöineen yhteiskunnallisen tuen ja arvostuksen niin arkena kuin kriisin hetkelläkin. Tutkimuksen valmistuessa Tampereen kaupunki on juuri siirtynyt uuteen palvelurakenteeseen, jossa Kasvatus- ja opetuspalvelut muodostavat nyt Sivistyspalveluiden sateenvarjon alle sijoittuvat erilliset perusopetuksen sekä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen palveluryhmät. Onkin mielenkiintoista pohtia, millainen vaikutus organisaatiomuutoksen pesäerottelulla on mahdollisesti etäesiopetuksen aikana koettuihin ilmiöihin nyt ja tulevaisuudessa? Saako aikaisemmin perusopetuksen varjoon jäänyt varhaiskasvatus kenties muutoksen myötä ansaitsemansa painoarvon ainakin kaupungin sisäisessä päätöksenteossa? Omasta näkökulmastani voin ilokseni todeta, että tutkimuksellani on ollut positiivisia vaikutuksia kehittämistyöhön jo ennen sen virallista julkistamispäivääkin. Tutkimukseni tuloksia; opettajien subjektiivisten kokemusten luomaa kuvaa varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien etäopetuksen aikaisen ketteryyden ilmenemisestä sekä vahvuuksineen että kehityskohteineen; on hyödynnetty valtakunnallisten hankehakusuunnitelmien taustalla. Tutkimuksessa esille nousseet ilmiöt ja arvot, kuten koulutuksellinen ja tehtävänkuvien välinen tasa-arvo, henkilöstön verkostollinen vertaisoppiminen ja varhaiskasvatuksen henkilöstön joustavuuden ja muutosmyönteisyyden kehittäminen on huomioitu organisaatiomuutoksen jälkeisessä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämistyössä. Tutkimuksen tarjoaman näkökulman kautta Tampereen varhaiskasvatuksen kehittämistyössä on huomioitu muun muassa tulevaisuusmuotoilunäkökulma, jonka taustalla edellä mainitut tutkimuksessa nousseet kehityskohteet yhdistyvät ketterän metodologian mukaiseen tulevaisuuslukutaitoisuuteen. Tulevaisuuslukutaito tukee varhaiskasvatuksen

henkilöstön kykyä sekä hyödyntää ketteriä elementtejä ilmentäviä rakenteita että kehittää ja visioida miten varhaiskasvatus pystyy sekä ennakoimaan tulevaisuuden mahdollisuudet ja haasteet että vastaanottamaan ne muutokset, joita emme voi ennustaa etukäteen.

Loppujen lopuksi ketteryyttä ei edistä missään organisaatiossa yksi työryhmä, hallinnon työntekijä tai graduaan kirjoittava opiskelija. Parhaimmillaan kokonaisuus onkin enemmän kuin monen ketterän elementin ja tekijöidensä summa. Samoin etäesiopetuksen ketteryyttä peilaavat ne henkilöt, työntekijät ja asiakkaat, jotka rakentavat yhdessä varhaiskasvatuksen kentän toimintakulttuuria joka päivä. Rajapintakehittämisen myötä avaamme kuitenkin uudenlaisia tapoja tarkastella arkipäiväämme. Tuomalla ketterän organisaatiojohtamisen ja -kehittämisen organisaatiometodologian varhaiskasvatuksen ruohonjuuritason ilmiöihin ja kokemuksiin rakennamme siltaa hallinnollisen visioinnin ja päätöksenteon sekä päiväkodeissa tapahtuvan kasvatuserien välille. Samalla varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen strategisen kehityksen suunnittelu yhä ketterämmäksi, tulosvastuullisemmaksi ja lapsi- ja perheystävällisemmäksi palveluksi alkaa ketterässä ja tulevaisuusmyönteisessä organisaatiossa itsekkin rajapinnalta: siitä missä lapsi kohtaa varhaiskasvatuksen tekijän.

9 LÄHTEET

- Aaltio-Marjosola, I. (1992) Organisaatiot kulttuurin tuottajina ja tuotteina. Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D-168.
- Ahonen, L. (2017) Vasun käyttöopas. 1. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. (1994) Laadullinen tutkimus. Jyväskylä. Vastapaino.
- Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Teoksessa Ramachaudran, V. S. (toim.) Encyclopedia of human behavior volume 4. New York: Academic Press, 71–81.
- Briggs, S. (2014). Agile based learning: What is it and how can it change education? InformED. Saatavilla osoitteessa: <http://www.opencolleges.edu.au/informed/features/agile-based-learning-what-is-it-and-how-can-it-change-education/>. Lähde 15.5.2020.
- Broza, G. (2015) The Agile Mindset – Making Agile Processes work. 3P Vantage Media.
- Burr, v. (2003). Social Constructionism, Psychology Press
- Check, J., & Schutt, R. (2012) Teacher research and action research, in Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018) Research methods in education (255-272). 55 City Road, London: SAGE Publications, Inc.
- Coffey, V. (2010) Understanding Organisational Culture in the Construction Industry, CRC Press LLC. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=481075>.
- Conforto, E., Salum, F., Amaral, D., Luis, S. & Almeida, L. (2014). Can Agile Project Management Be Adopted by Industries Other than Software Development? Project Management Journal. 45.
- Coupland, C., & Spedale Latimer, S. (painossa). Agile identities: fragile humans? In A. D. Brown (Ed.) Oxford Handbook of Identities in Organizations. Oxford University Press (OUP).
- Crane, A. & Matten, D. (2016) Business Ethics : Managing Corporate Citizenship and Sustainability in the Age of Globalization . Fourth edition. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press. Print.

- Denning, S. (2018) *The Age of Agile: How Smart Companies Are Transforming the Way Work Gets Done*. AMACOM.
- Denzin, Norman K. (1978): *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill
- Dikert, K., Pasivaara, M. & Lassenius, C. (2016) Challenges and success factors for large-scale agile transformations: A systematic literature review. *Kts: Journal of Systems and Software* Volume 119. 87-108.
- Ekmekci, O. & Bergstrand, J. (2010) Agility in Higher Education: Planning for Business Continuity in the Face of an HINI Pandemic. *SAM Advanced Management Journal*.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Osuuskunta Vastapaino. Helsinki.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2013) What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65.
- Fernandes, M., Alencar, A., Schmitz, E., Silva, M. & Stefaneas, P. (2016) Evaluation of Agile Software Projects in the Public Sector: A Literature Review. *Journal of Software*. 11. 312-325.
- Fonsén, E. (2014) *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1398. Tampereen yliopisto.
- Forsbom, Kärki, Leppänen & Sairanen. (2001) *Aivojen rakenne ja toiminta-perusta ohjaukselle ja hoidolle*. Aivovauriopotilaan kuntoutus. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Fronza I., El Ioini N., Pahl C., Corral L. (2019) *Bringing the Benefits of Agile Techniques Inside the Classroom: A Practical Guide*. Kts: Parsons D., MacCallum K. (eds) *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning*. Springer, Singapore
- Heikka, J., Fonsen, E., Vlasov, J. & Kangas, J. 2020. *Osallisuuden pedagogiikkaa varhaiskasvatuksessa*. Suomen varhaiskasvatus ry. Books on Demand.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Hodgson, D. & Briand, L. (2013) Controlling the uncontrollable: 'Agile' teams and illusions of autonomy in creative work. *Work, Employment and Society*, 27 (2), 308–325.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. (2013) *Leadership Tasks in Early Childhood Education*. Varhaiskasvatukse tiedekunta. Tampereen yliopisto.

- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd J. (eds) (2013) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Suomen Yliopistopaino Oy. Juvenes Print. Tampere.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. & Saarinen, J. (2010) *Toimijuuden tilat ja tunnot – opettajien muuttuva työ koulutusorganisaatioissa*. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy, 141–159
- Ihantola P., Isohanni E., Heino P. & Mikkonen T. (2019) *Criterion-Based Grading, Agile Goal Setting, and Course (Un)Completion Strategies*. Kts: Parsons D., MacCallum K. (eds) *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning*. Springer, Singapore
- Jantunen, T. & Lautela, R. (2009) *Kuningasvuosi: leikin kulta-aika*. Suomi. Tammi
- Kalijärvi, S. & Muranen, T. (2004) *Opettajien ihmis- ja kasvatustieteellinen ajattelussa*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2004943150>
- Kankkunen, P. & Vehviläinen-Julkunen, K. (2010) *Tutkimus hoitotieteessä*. 1.-2. painos. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kantabutra, S. (2008) *What Do We Know About Vision?* Mahidol University, Bangkok, Thailand
- Karila, K. (1997) *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus - lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. Helsinki: Edita.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010) *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattisukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Työsuojelurahaston hanke 108267 Loppuraportti. Tampereen Yliopisto. http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf Luettu 8.10.2018.
- Kasurinen, H. (2013) *Päiväkodin pedagoginen johtajuus: johtajan ”tuntosarvina” työyhteisö, asiakasperheet ja lapset*. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kauppila, R. (2010) *Mielen voima. Suggestiot opetuksessa ja ohjauksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauranen, K. (2011) *Motoriikan säätely ja motorinen oppiminen*. Liikuntalääketieteellisen seuran julkaisu nro 167. Helsinki: Liikuntalääketieteellinen seura ry.
- Keith, J. & Zhiming, Z. (2020) *Reference Model Guided Engineering*. 10.1007/978-3-030-52829-4_5.

- Keski-Luopa, L. (2018) *Kohti kokonaisvaltaista työnohjauksen teoriaa. Työnohjaus intersubjektiiivisena kehitysprosessina*. Väitöskirja. Jyväskylä: Metanoia Instituutti. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201806212072>
- Koivula, M. (2010) *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa*. Jyväskylä: University Printing House.
- Koskinen, H. (2003) *Pohjoismaisilta juurilta kohti maailmanlaajuista toimijuutta? Suomalaisen kansanopiston toimintakulttuuri ja sen kansainvälisyys 2000-luvun alussa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Tampereen yliopistopaino OY Juvenes Print.
- Kumar, G. & Bhatia, K.P. (2012) *Impact of Agile Methodology on Software Development Process*. International Journal of Computer Technology and Electronics Engineering (IJCTEE) Volume 2, Issue 4.
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Laamanen, K. Räsänen, T. & Juutilainen, A. (2016) *Innostava uudistuminen – kestävä kasvu*. Teknologiateollisuus ry. Teknologiainfo Teknova Oy. Helsinki.
- Laanti M., Similä J., Abrahamsson P. (2013) *Definitions of Agile Software Development and Agility*. Teoksessa: McCaffery F., O'Connor R.V., Messnarz R. (eds) *Systems, Software and Services Process Improvement*. EuroSPI 2013. Communications in Computer and Information Science, vol 364. Springer. Berlin, Heidelberg.
- Lasky, S. (2005) *A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform*. *Teacher and Teacher Education* 21(8), 899–916.
- Lasten ja nuorten toimenpideohjelma, (2020) Hallituksen neuvottelu julkisen talouden suunnitelma 2021-2024*. Valtioneuvoston kanslia.
- Lehtinen, E. (2011) *Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma ja johtajuus: Kolmen kunnan päiväkodinjohtajien käsityksiä päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmasta*. Pro gradu – tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Lemetti, T. & Ylönen, M. (2016). *Kirjallisuuskatsaukseen valittujen tutki musartikkeleiden arviointi*. Teoksessa M. Stolt, A. Axelin, R. Suhonen (toim.) *Kirjal-lisuuskatsaus hoitotieteessä*. Turun yliopiston hoitotieteen laitoksen jul-kaisuja. Tutkimuksia ja raportteja A:73/2016,67-79.
- Liira, J. (2017) *Varhaiskasvatuksen johtaminen ja hallinnon muutos*. Pro gradu – tutkielma. Turun yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos / Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Sosiologia.

- Lipponen, L. & Kumpulainen, K. (2011) Acting as accountable actors: Creating international spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 27, 812–819.
- Lämsä, A.-M., Päivike, T. & Hautala, T. (2013) *Organisaatiokäyttäytymisen perusteet*. Helsinki: Edita, Print.
- Manen van, H. & Vliet van, H. (2014) Organization-Wide Agile Expansion Requires an Organization-Wide Agile Mindset. *PROFES 2014, LNCS 8892, Springer*. 48-62.
- McChrystal, S. A. et al. (2015). *Team of Teams: New Rules of Engagement for a Complex World*. New York, New York: Portfolio/Penguin. Print.
- Meerbaum-Salant, O., & Hazzan, O. (2010) An agile constructionist mentoring methodology for software projects in the high school. *ACM Transactions on Computing Education*, 9(4), n4.
- Moilanen, R. (2001) *Oppivan organisaation mahdollisuudet*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Morris, L., Ma, M. & Wu, P. C. (2014) *Agile Innovation: The Revolutionary Approach to Accelerate Success, Inspire Engagement, and Ignite Creativity*. John Wiley & Sons.
- Malme, L., Punamäki, M. & Samppala, M.-L. (2019) Holistisen ihmiskäsityksen näkökulmia kasvatukseen ja opetukseen. *HAMK Unlimited Journal* 15.8.2019. Haettu 19.3.2021 osoitteesta <https://unlimited.hamk.fi/ammattillinen-osaaminen-ja-opetus/holistinen-ihmiskasitys>.
- Mäkelä, K. (1990) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, Print.
- OECD. (2015) *Achieving Public Sector Agility at Times of Fiscal Consolidation*. OECD Public Governance Reviews. OECD Publishings.
- Oulasmaa, M. & Saloheimo, A. (2013) Työilmapiirin merkitys kasvattajien arjessa. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.). *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. (79–87). Väestöliitto.
- Otelea, M. (2018) *Organizational Culture and Behavioral Shifts in the Green Economy*. IGI Global. ProQuest Ebook Central. Saatavilla osoitteessa: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=5399836>. 104-136. Lähde 15.5.2020.
- Pantiuchina J., Mondini M., Khanna D., Wang X. & Abrahamsson P. (2017) Are Software Startups Applying Agile Practices? The State of the Practice from a Large Survey. In: Baumeister H., Lichter H., Riebisch M. (eds) *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming*. XP 2017. Lecture Notes in Business Information Processing, vol 283. Springer, Cham.

- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014) Iloa ja ihmettelyä - Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. PS-kustannus.
- Parker, G., Van Alstyne, M. & Choudary, S., (2016) Platform revolution :HOW NETWORKED MARKETS ARE TRANSFORMING THE ECONOMY— AND HOW TO MAKE THEM WORK FOR YOU. 1st ed. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Parkkila M, Välimäki M & Routasalo P. (2000) Kuvaileva tutkimus pitkäaikaisessa laitoshoidossa olevan potilaan yksinäisyydestä. *Hoitotiede* 1 (12), 26–35.
- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016a) Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa: Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.). Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-Kustannus. 59-90.
- Parsons, D. & MacCallum, K. (2019) Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning. Bringing Methodologies from Industry to the Classroom. Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) Opetushallitus 2020. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Perusopetuslaki (628/1998) 4§
- Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. (1997). *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka*. WSOY.
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2012) Do comprehensive school teachers perceive themselves as active agents in school reforms? *Journal of Educational Change* 13 (1), 95–116.
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2014) Comprehensive school teachers' perceived professional agency in large-scale educational innovation. *Journal of Educational Change* 15 (3), 303–325.
- Raatikainen, P. (2005) "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa Meurman-Solin & Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus. 2005.
- Rissanen, R. (2006) Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 22.7.2018)
- Ruohotie-Lyhty, M. (2011) Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 410. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Rytkönen, R. (2019) *Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampereen yliopisto.

- Saarinen, S. (2014) *Aistiseikkailu - Elämyksiä ja toimintaa koko vuodeksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sahlberg, P. (1998) *Opettajana koulun muutoksessa*. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Salza, P., Musmarra, P. & Ferrucci, F. (2019) *Agile Methodologies in Education: A Review: Bringing Methodologies from Industry to the Classroom*. Kts. Parsons, D. & MacCallum, K. (2019) *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning. Bringing Methodologies from Industry to the Classroom*. Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Sintonen, R. (2016) *VARMOIN ASKELIN KOHTI TOIMINNALLISTA OPPIMISTA – opas toiminnallisen oppimisen tukemiseen ja kehittämiseen Moikoisten päivähoitoyksikössä*. Turun ammattikorkeakoulu. Sosiaaliala. Lapsi-, nuoriso- ja perhetyö. Opinnäytetyö.
- Skinnari, S. (2004) *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stellman, A. and Greene, J. (2015) *Learning Agile: Understanding Scrum XP Lean and Kanban*. O'Reilly Media.
- Stenvall, J. & Virtanen, P. (2007) *Muutosta johtamassa*. Helsinki: Edita Prima.
- Stewart, J. C., DeCusatis, C. S., Kidder, K., Massi, J. R., & Anne, K. M. (2009) *Evaluating agile principles in active and cooperative learning*. In *Proceedings of Student-Faculty Research Day, CSIS, Pace University, B3*.
- Schein, E. (1987) *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo. Weilin + Göös.
- Strode, D., Huff, S. & Tretiakov, A. (2009) *The Impact of Organizational Culture on Agile Method Use*. *Proceedings of the 42nd Hawaii International Conference on System Sciences*. 1-9. 10.
- Tampereen kaupungin esiopetuksen opetussuunnitelma. (2016) Opetushallitus.
- Thompson, P., Jones, M. & Warhurst, C. (2009) *From conception to consumption: creativity and the managerial missing link*. In: McKinlay A and Smith C (eds) *Creative Labour: Working in the Creative Industries*. London: Palgrave, 51–71.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi. Helsinki.
- Tuosa, P. (2012) *Uusi julkisjohtaminen päivähoitossa – case suoriteperusteinen budjetointi*. Itä-Suomen yliopisto, Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta, Yhteiskuntatieteiden laitos. Sosiaalityön ammatillinen lisensiaatintutkimus,
- Tuukkanen, K. (2013) *Ilon kokemukset varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa M. Oulasmaa & R. Riihonen (toim.). *Ammattikasvattajan kielletyt tunteet*. (19–20). Väestöliitto.

- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2017) Huomaa hyvä! Vahvuusvariksen bongausopas. Juva: Bookwell Digital.
- Varhaiskasvatuslaki. 540/13.7.2018. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 25.5.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Vanhalakka-Ruoho, M. (2014) Toimijuus elämäkulussa - ohjaustyön perusta? *Aikuiskasvatus* 34 (3), 192–201.
- Vähäsantanen, K. & Billett, S. (2008) Negotiating professional identity: Vocational teacher's personal strategies in reform context. Teoksessa Billett, S., Harteis, C. & Eteläpelto, A. (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Rotterdam: Sense, 35–49.
- Venninen, T. (2007) "Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen": ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. *Helsingin Yliopisto*.
- Vähäsantanen, K. (2010) Ammatillisen opettajan ammatti-identiteetti muutoksessa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K., & Saarinen, J. (toim.). *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOYpro Oy, 156–176.
- Whitworth, E. & Biddle R. (2007) *Motivation and Cohesion in Agile Teams*. Human-Oriented Technology Laboratory. Carleton University. Ottawa. Canada.
- Wijnands W., Stolze A. (2019) *Transforming Education with eduScrum*. In: Parsons D., MacCallum K. (eds) *Agile and Lean Concepts for Teaching and Learning*. Springer, Singapore
- Zieris, F. & Salinger, S. (2013) Doing scrum rather than being Agile: A case study on actual nearshoring practices. *IEEE 8th International Conference on Global Software Engineering*, pp. 144-153.

10LIITTEET

10.1 Liite 1(1)

Hei,

Olen kasvatustieteiden maisterintutkinnon opiskelija Tampereen yliopistosta ja olen pro gradu tutkielmassani kiinnostunut varhaiskasvatuksen henkilökunnan etäopetuksen aikaisista kokemuksista. Etsin etäesiopetukseen osallistuneita opettajia, erityisopettajia ja hoitajia, jotka haluaisivat osallistua lyhyisiin yksilöhaastatteluihin koskien heidän kokemuksiaan etäopetuksesta.

Minua kiinnostaa Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen raamien joustokyky ja ketteryys silloin, kun työntekijät ja asiakkaat sitä eniten kaipasivat: millaiset resurssit tai toimintakulttuuri tarjottiin etäopetuksen tueksi?

Käsittelen haastattelumateriaalin ehdottoman luottamuksellisesti ja käytän sitä vain tätä tutkimusta varten. Haastateltavien henkilöllisyys ei tule paljastumaan tutkimuksesta.

Jos olet kiinnostunut jakamaan kokemuksiasi ja osallistumaan tutkimukseeni, otathan yhteyttä mahdollisimman pian. Kaikki kokemukset ja näkemykset ovat tärkeitä tutkimukseni kannalta. Haastattelukutsun saa myös välittää eteenpäin tutkimukseen osallistumisesta mahdollisesti kiinnostuneille.

Ystävällisin terveisin ja avusta jo etukäteen kiittäen,
Maija Helminen
maija.helminen@tuni.fi
0442614102

10.2 Liite 2(2)

Haastattelurunko

Lapsilähtöisyys, osallisuus ja lapsen ja perheen (asiakkaan) etu

- Miten etäopetukseen siirryttiin?
- Miltä etäopetukseen siirtyminen tuntui?
- Miten etäopetuksessa pystyttiin huomioimaan lapsilähtöisyys, osallisuus ja lapsen etu?

- Miten pandemian tuottama epävarmuus/nopeat ja arvaamattomat muutokset vaikuttivat lapsilähtöisyyden huomioimiseen ja toteuttamiseen etäopetuksessa?
- Lasten ja huoltajien osallistuminen toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin edistää osallisuutta
- Lasten huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua varhaiskasvatuksen toiminnan ja kasvatustyön tavoitteiden suunnitteluun ja kehittämiseen yhdessä henkilöstön ja lasten kanssa.
- Lapset ja huoltajat ovat mukana toimintakulttuurin kehittämisessä ja arvioinnissa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2018, 26)
- Miten osallisuus toteutui etäopetuksessa?
- Millaista osallisuutta etäesiopetuksessa oli?
- Kerro lisää osallisuuden roolista etäopetuksen toteuttamisessa.
- Kerro etäopetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyneestä vuorovaikutuksesta suhteessa
 - lapsiin ja perheisiin
 - laajemmin varhaiskasvatuksen piirin/organisaation sisällä (ylöspäin, sivuttain)
- Ammatillinen toimijuus
- Miten etäopetusta suunniteltiin ja toteutettiin yksikössänne/ryhmässänne?
- Kuka suunnitteli/toteutti?
- Miten asioista sovittiin?
- Miten etäopetuksen ja oman työn kehittäminen toteutui etäopetusjakson aikana?
- Miten arvioisit omaa ammatillista toimijuuttasi etäopetuksessa?
- Millaisia vastuita ja vapauksia sinulla oli etäopetuksen toteuttamisessa?
- Mistä asioista sait päättää itse? Mitkä määrättiin? Kuka määräsi?
- Tiedon ja päätöksenteon hierarkia
- Kuvaile osaamisen kehittämistä ja jakamista esiopetuksen aikana.
- Miten yhteiset käytännöt/päätökset/tavoitteet tehtiin näkyviksi?

- Kuvaile tiedon ja resurssien saavutettavuutta etäopetuksen aikana.
- Millainen ”pääsy” sinulla oli etäopetuksen tavoitteiden/toteutuksen/kehittämisen kannalta tarvitsemaasi tietoon ja muihin resursseihin etäopetusjakson aikana?
- Miten helppoa/vaikeaa oli saada tukea/apua/tietoa?
- Miten päätöksiä tehtiin?
- Miten viestintä toteutui?
- Miten avoin/läpinäkyvä yhteisö mielestäsi on
 - tiimin
 - yksikön
 - hallinnon/organisaation näkökulmasta?
- Kerro lisää osaamisen ja tiedon jakamisesta varhaiskasvatuksen ja etäesiopetuksen näkökulmasta.

- Miten johtajuus toteutui etäopetuksen aikana?
- Kerro lisää kokemuksistasi johtajan/johtajien toiminnasta etäopetuksen aikana/näkökulmasta.
- Miten johtajuus vaikutti ammatilliseen toimijuuteesi?
- Mitä sinulle tulee mieleen sanasta ”ketterä”?

- Miten arvioisit varhaiskasvatuksen yhteisön/organisaation ketteryyttä etäopetuksen aikana?
- Miten joustavasti pystyitte reagoimaan uusiin muutoksiin etäesiopetuksen näkökulmasta?
- Missä asioissa etäesiopetuksen suhteen oltiin mielestäsi ketteriä?
- Missä asioissa ei oltu?
- Mitkä asiat vaikuttivat ketteryyteenne positiivisesti?
- Entä negatiivisesti? Heikensivätkö jotkin asiat erityisesti kykyänne olla ketterä?
- Miten varhaiskasvatusta voitaisiin kehittää ketterämmäksi?

10.3 Liite 3(3)



29.11.2018

JBI: Arviointikriteerit laadulliselle tutkimukselle

Tätä kriittisen arvioinnin tarkistuslistaa käytetään laadullisten tutkimusten metodologisen laadun arviointiin. Arvioinnin tarkistuslistaan sisältyy yhteensä 10 arviointikriteeriä, joiden yksityiskohtaiset sisällöt on kuvattu alhaalla. Arvioijan on hyvä tutustua myös Joanna Briggs Instituutin julkaisemaan katsauksen tekijöiden [käsikiriaan](#) arviointia tehdessään. Tarkistuslistan alkuperäinen englanninkielinen versio löytyy tästä [linkistä](#). Kunkin kriteerin toteutuminen arvioidaan asteikolla: Kyllä (K), Ei (E), Epäselvä (?), Ei sovellettavissa (NA). (Lockwood ym. 2015.)

Arvioija _____ Päiväys _____
Tekijä(t) _____ Vuosi _____ Nro _____

Arviointikriteeri	K	E	?	NA
1. Ovatko tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat ja metodologia keskenään yhteensopivat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ovatko tutkimuksen metodologia ja tutkimuskysymys tai tavoitteet keskenään yhteensopivat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ovatko tutkimuksen metodologia ja aineiston keruumenetelmät keskenään yhteensopivat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ovatko tutkimuksen metodologia, aineiston kuvaus ja analyysi keskenään yhteensopivat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ovatko tutkimuksen metodologia ja tulosten tulkinta keskenään yhteensopivat?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Onko tutkijan kulttuuriset tai teoreettiset lähtökohdat kuvattu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Onko tutkijan vaikutus tutkimukseen ja tutkimuksen vaikutus tutkijaan kuvattu?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Onko tutkimukseen osallistujat ja heidän äänensä (alkuperäiset ilmaisut) kuvattu asiaankuuluvasti ja riittävällä tasolla?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Onko tutkimus toteutettu noudattaen nykyisiä eettisiä periaatteita, ja onko tutkimuksella eettisen toimikunnan hyväksyntä?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Perustuvatko tutkimuksen johtopäätökset aineiston analyysiin ja tulosten tulkintaan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kokonaisarviointi: Hyväksy Hylkää Lisätietoja tarvitaan

Kommentteja (mukaan lukien hylkäyksen syy):
