

TAMPEREEN YLIOPISTO

Mikä päiväkodin toimintakulttuuria määrittää?
Semioottinen tutkimus erään päiväkodin toimintakulttuurista

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
HEINI NIINIMÄKI
Elokuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

HEINI NIINIMÄKI: Mikä päiväkodin toimintakulttuuria määrittää? Semioottinen tutkimus erään päiväkodin toimintakulttuurista

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 80 sivua

Elokuu 2016

Tiivistelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella päiväkodin toimintakulttuuria määrittäviä tekijöitä, jotta ymmärrys toimintakulttuurin rakentumisesta ja siihen vaikuttamisesta lisääntyisi. Päiväkodin toimintakulttuurilla tarkoitetaan henkilöstön yhteisiä käsityksiä, arvoja ja käytäntöjä työstään lasten parissa. Tässä tutkimuksessa päiväkodin toimintakulttuurin määrittymistä tarkastellaan erään päiväkodin kolmen työntekijän haastattelujen ja kirjallisten lomakkeiden avulla, jotka on kerätty osana Tampereen yliopiston vuonna 2012 käynnistämää tutkimushanketta ”Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa - neuvottelua työidentiteeteistä, osaamisesta ja työkäytännöistä”.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastellaan toimintakulttuurin käsitettä organisaatiokulttuurin käsitteen kautta ja lisäksi perehdytään päiväkodin toimintakulttuurista aiemmin tehtyihin tutkimuksiin. Lisäksi tarkastellaan, millaiset puitteet varhaiskasvatuksen toimintaympäristö antaa toimintakulttuurin rakentumiselle. Tutkimuksen analyysi toteutetaan semioottisella analyysillä, jossa kiinnostus kohdistuu puhetapoihin ja niissä tuotettuihin merkityksiin. Analyysissa toimintakulttuuria lähestytään sekä kategorisointien että tarinalinjoissa esiintyneiden osallistujaroolien kautta.

Tutkimuksen tulosten mukaan tutkimuspäiväkodin toimintakulttuuria määrittävät työn sujumisen tavoite, epäselvä perustehtävä ja haasteet pedagogisessa johtamisessa. Pedagogiikka tai pedagogiset tavoitteet eivät tulosten mukaan määrittäneet toimintakulttuuria, vaan työntekijät tekivät pedagogisia ratkaisuja itsenäisesti ja omaa toimintaa koskien. Pedagogiikkaa toteutettiin niissä puitteissa, mitkä työn sujumisen tavoite ja epäselvä perustehtävä sille antoivat.

Tutkimuksen johtopäätöksenä todetaan, että jos varhaiskasvatuksessa halutaan painottaa pedagogiikkaa, tulisi sen myös olla määrittämässä toimintakulttuuria. Toimintakulttuuria tulisi rakentaa pedagogiset ratkaisut huomioiden. Tiimin työnjakoa ja vastuuta tulisi selventää, ja lastentarhanopettajan tulisi selkeämmin ottaa vastuu pedagogiikasta ja johtajan pedagogista johtajuutta tulisi jakaa myös lastentarhanopettajille.

Avainsanat: toimintakulttuuri, päiväkodit, moniammatillisuus

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	4
2. ORGANISAATION TOIMINTAKULTTUURI	7
2.1. ORGANISAATIOKULTTUURI.....	7
2.2. ORGANISAATIOKULTTUURI JA JOHTAJUUS.....	11
2.3. TOIMINTAKULTTUURI.....	12
2.4. AIEMMAT TUTKIMUKSET.....	13
3. VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ	17
3.1. HISTORIAN JA YHTEISKUNNAN LUOMAT PUITTEET TOIMINTAKULTTUURIN RAKENTUMISELLE.....	18
3.2. MONIAMMATILLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA.....	20
3.2.1. <i>Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus</i>	21
3.2.2. <i>Päiväkoti moniammatillisena työympäristönä</i>	22
4. TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5. METODOLOGISET VALINNAT	27
5.1. AINEISTO.....	27
5.2. KVALITATIIVINEN TUTKIMUS.....	28
5.3. SEMIOOTTINEN ANALYYSI.....	29
5.4. ANALYYSIN ETENEMINEN.....	31
6. TULOKSET	35
6.1. PÄIVÄKODIN TOIMINTAKULTTUURI EROTTAUTUMISINA.....	35
6.1.1. <i>Arvot</i>	36
6.1.2. <i>Johtajuus</i>	37
6.1.3. <i>Toimintakäytännöt</i>	39
6.1.4. <i>Moniammatillisuus</i>	44
6.1.5. <i>Työyhteisötaidot</i>	49
6.1.6. <i>Yhteenveto kategorisoinneista päiväkodin toimintakulttuurissa</i>	50
6.2. TOIMINTAKULTTUURISSA ESIINTYNEET TYYPPIARINAT.....	52
6.2.1. <i>Tavoitteena työpäivän sujuminen</i>	53
6.2.2. <i>Tavoitteena laadukas varhaiskasvatus</i>	55
6.2.3. <i>Päiväkodin toiminnan pyörittäminen, työntekijät auttajina</i>	55
6.2.4. <i>Päätävävallasta kamppailu</i>	57
6.2.5. <i>Vanhempien vaatimukset</i>	58
6.2.6. <i>Yhteenveto tyyppitarinoista</i>	58
7. POHDINTA	61
7.1. TULOSTEN TARKASTELUA.....	61
7.1.1. <i>Epäselvyys perustehtävästä</i>	62
7.1.2. <i>Toimiva työkuulttuuri työpäivän sujumisen näkökulmasta</i>	64
7.1.3. <i>Pedagogiikka toteutetaan itsenäisesti</i>	66
7.1.4. <i>Johtajuuden haasteet</i>	67
7.2. JOHTOPÄÄTÖKSET.....	69
7.3. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN TARKASTELU.....	73
8. LÄHTEET	75

1. JOHDANTO

Päiväkodeissa vieraillessa huomio kiinnittyy usein jokaisen päiväkodin omaleimaiseen kulttuuriin. Ensimmäiset aavistukset kulttuurista tulevat jo ovea avatessa; siitä kertovat seinillä olevat ilmoitukset, tavaroiden järjestys ja mahdollisesti näkyvillä olevat lasten työt. Mielikuva päiväkodista vahvistuu, kun kohtaa päiväkodin työntekijöitä; miten he ottavat uuden, oudon ihmisen vastaan, miten he toimivat lasten kanssa ja miten toisia henkilökunnan jäseniä kohdellaan.

Tällä päiväkodin ominaisella kulttuurilla on suuri merkitys siihen, miten henkilökunta päiväkodissa tekee työtä. Tutkimuksen taustalla olevan sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan yksilön ammatillinen identiteetti kehittyy asiantuntijakulttuuriin osallistumisen kautta. Identiteetti määrittää varhaiskasvattajan toimintoja, koska siihen sisältyy tieto siitä, mitä kontekstissa voi tehdä. (Karila & Kupila 2010, 11). Siten työpaikan kulttuuri vaikuttaa muun muassa siihen, miten kyseisessä päiväkodissa aikuiset kommunikoivat, ovat vuorovaikutuksessa lapsen kanssa, miten päivät ja tilanteet ovat organisoitu ja mitkä ovat kasvattamisen käytäntöjä. Näillä tekijöillä on taas merkitys varhaiskasvatuksen laatuun (Hujala & Fonsén 2011, 317). Tällä tutkimuksella halutaan ymmärtää näiden toimintakulttuurien rakentumista ja työntekijöiden mahdollisuuksia toimia siinä.

Päiväkodin toimintakulttuuria kasvattajien välisenä ymmärryksenä kasvatus- ja toimintakäytännöistä on tutkittu niin Suomessa kuin kansainvälisestikin melko vähän. Suomessa tutkimuksen kohteena on ollut muun muassa se, miten päiväkodin kulttuuri vaikuttaa asiantuntijuuden kehittymiseen (Karila 1997), tai millainen kasvatuskulttuuri on varhaiskasvatukselle annettujen merkitysten näkökulmasta (Karila & Nummenmaa 2005). Kansainvälisesti suurin kiinnostus on kohdistunut siihen, miten toimintakulttuuri vaikuttaa eri varhaiskasvatuksen laadun osa-alueisiin, ja tutkimusten pohjalta voikin sanoa, että toimintakulttuurilla on suuri vaikutus siihen, millaiseksi varhaiskasvatuksen laatu muodostuu (ks. luku 2.4). Tässä Pro gradu -tutkielmassa mielenkiinto kohdistuu siihen, mikä päiväkodin toimintakulttuuria määrittää, eli miten se muotoutuu aikojen saatossa, ketkä tai mitkä ovat aktiivisessa roolissa sen muotoutumisessa ja keiden tulee alistua toimintakulttuurin määäämiin muotteihin. Tässä tutkimuksessa toimintakulttuuria tarkastellaan kasvattajien näkökulmasta, eli kiinnostus kohdistuu siihen, miten kasvattajat

näkevät kasvatuksen päämäärät ja miten se näkyy kasvattajien toiminnassa arjen käytännöissä sekä puheessa.

Tutkimus toteutetaan kvalitatiivisena tapaustutkimuksena, jossa tarkastellaan erään päiväkodin kolmen työntekijän haastattelu- ja kirjallisia aineistoja semiotiikan menetelmillä. Semioottisen näkökulman mukaisesti tarkastellaan puhetapoja ja niissä tuotettuja merkityksiä. Analyysimenetelmänä käytetään subjektiasemien analysointia, jossa tarkastellaan sitä, miten puhujat positioivat itseään ja muita erilaisissa vuorovaikutuskonteksteissa. (Törrönen 2000). Semioottisen tarkastelun avulla pyritään ymmärtämään sitä, miten päiväkodin henkilökunta puheessaan luo omaa toimintakulttuuriaan erottautumalla ”toisista” ja samoin myös sitä, miten he itseään ja toisiaan positioivat päiväkodin toimintakulttuurin käytänteisiin.

Tutkimus toteutetaan osana tutkimushanketta ”Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa - neuvottelua työidentiteeteistä, osaamisesta ja työkäytännöistä”, joka on Tampereen yliopistossa vuosina 2012 käynnistetty tutkimushanke, jossa on tarkoituksena kiinnittää huomio varhaiskasvatuksessa muotoutuneisiin ammatillisiin tiloihin ja niistä neuvotteluihin. Tässä Pro gradu -tutkielmassa ammatillista tilaa lähestytään päiväkodin toimintakulttuurin käsitteen kautta, koska huomio halutaan kiinnittää työntekijöiden yhteisiin ja jaettuihin arvoihin ja työn tekemisen tapoihin.

Tutkijan mielenkiinto aihetta kohtaan kumpuaa omasta työkokemuksesta kahdessa hyvin erilaisessa päiväkodissa. Kun toimintakulttuuri päiväkodissa oli vahva ja hyvin perusteltu, ammatillisuudelle sai tukea ja työhyvinvointi oli korkealla. Toisessa päiväkodissa taas toiminnan perusteita ei oltu avattu ja työn tavoitteet tuntuivat vaihtelevan, jolloin kulttuurikin muodostui hyvin heikoksi. Siellä yhteisen näkemyksen ja siten myös yhteisten tavoitteiden löytäminen oli haastavaa, varsinkin kun yhteisille keskusteluille ei ollut oikein aikaa. Koska toimintakulttuurin perustalla olevat arvot ja näkemykset muodostuvat aikojen saatossa, voi yksittäisen työntekijän olla lähes mahdoton muuttaa yhteisiä toiminnan tapoja. Aikuisella on aina mahdollisuus lähteä huonosta työpaikasta pois, mutta lapsilla ei vastaavaa mahdollisuutta ole. Siksi tällä tutkimuksella halutaan kiinnittää huomiota päiväkodin toimintakulttuuriin ja sen rakentumista määrittäviin asioihin.

Varhaiskasvatuksessa työntekijöiden asenteella ja työn organisoinnin tavoilla on hyvin suuri vaikutus lapsen kokemaan varhaiskasvatuksen laatuun (Hujala & Fonsén 2011, 316). Siksi tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu siihen, miten näitä asioita päiväkodeissa muutetaan, miten toimintakulttuuri rakentuu ja miten sitä muokataan tai uusinnetaan. Tutkimuksella halutaan lisätä

ymmärrystä siitä, kuinka paljon yksittäiset toimijat vaikuttavat koko tiimin tai päiväkodin toimintakulttuuriin, ja miten he sitä puheellaan ja toiminnallaan muokkaavat ja uusintavat. Ymmärrys päiväkodin toimintakulttuuria määrittävistä tekijöistä tuo välineitä sen kriittiseen arviointiin, muokkaamiseen ja kehittämiseen.

2. ORGANISAATION TOIMINTAKULTTUURI

2.1. Organisaatiokulttuuri

Organisaatiokulttuurin käsite kehitettiin Harisalon (2008) mukaan 1980-luvulla, kun havaittiin, ettei organisaation menestys ollut aina selitettävissä organisaation muodollisilla tekijöillä, kuten koulutetulla henkilökunnalla tai riittävillä resursseilla. Menestykseen vaikuttavaa organisaation näkymätöntä osaa alettiin kutsua organisaation kulttuuriksi. Tämä organisaation oma sisäinen todellisuus ohjaa jäsentensä ajattelua, käyttäytymistä ja valintoja, ja uusi jäsen oppii kulttuurin seuraamalla muiden käyttäytymistä. Kun kulttuuri on vahva, ihmisten toiminta näyttää luonnolliselta ja se on yleisesti organisaatiossa hyväksyttyä. (Harisalo 2008, 264.)

Organisaatiokulttuurilla tarkoitetaan siis yhteisön yhteistä käsityks maailmaa, joka on jäsentensä muovaama ja omaksuma sekä suhteellisen pysyvä. Organisaatiokulttuuri omaksutaan jäsenyyden kautta, ja se ohjaa jäsentensä ajattelua, toimintaa ja valintoja monella tavalla. Organisaatiokulttuuria ei voida suoraan havaita, mutta se ilmenee organisaatiossa eri tavoin muun muassa arvoina, symboleina tai vuorovaikutustyyleinä. Tästä määritelmästä ollaan tutkijoiden keskuudessa suhteellisen yksimielisiä, mutta siitä, miten sitä pitäisi tutkia ja voiko siihen ylipäänsä vaikuttaa, riittää erilaisia mielipiteitä. Organisaatiokulttuuria voidaan pitää organisaation annettuna ominaisuutena, jota on hyvin haastavaa myös muuttaa, tai organisaation hankittuna ominaispiirteenä, jolloin se käsitetään muokattavissa ja kehitettävissä olevaksi. Lisäksi pohdinta siitä, tulisiko organisaatiokulttuuria tutkia laadullisin vai määrällisin menetelmin, vaihtelee paljon. Nämä käsitykset ohjaavat myös käsitteenmäärittelyä ja teoreettisen viitekehyksen valintaa tutkimukselle. (Mauno & Ruokolainen 2005, 142.) Seuraavaksi esitellään erilaisia organisaatiokulttuurin malleja, joista Scheinin (1987) malli toimii tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä.

Quinnin kilpailevien arvojen malli organisaatiosta kuvaa organisaatiokulttuuria kahdella eri arvoakselilla; ulos- tai sisäänpäin keskittyminen ovat toisella akselilla ja joustavuus-pysyvyys toisella akselilla. Näille akseleille muodostuu nelikenttä, jossa organisaatiokulttuuria kuvaa joko

hierarkkinen kulttuuri, markkinoiva kulttuuri, ryhmäkulttuuri tai innovatiivinen kulttuuri (Cameron & Quinn, 1999). Tämä malli soveltuu hyvin tarkoitukseen, jossa halutaan luoda nopeasti ja helpostikin kuva organisaation arvoprofiilista, jonka jälkeen sitä voidaan myöskin lähteä kehittämään. Kiinnostuksen kohteena ei ole organisaatiokulttuuri sinänsä, vaan se miten organisaatiokulttuuri voisi paremmin hyödyttää organisaatiota (Mauno & Ruokolainen 2005, 152).

Toinen yleisesti käytetty organisaatiokulttuurin malli on Hofsteden nk. sipulimalli, jossa kulttuurin erilaiset ominaisuudet muodostavat sipulimaisia kerroksia, jossa ytimen muodostavat kulttuurin arvot, jotka eivät ole tietoisia, mutta tulevat näkyviin seuraavissa kerroksissa eli rituaaleissa, sankareissa ja symboleissa (Hofstede, Hofstede & Minkov 2010, 8). Sipulimallin pohjalta on kehitelty arviointimenetelmiä, joiden pohjalta myös tätä mallia on käytetty määrällisissä tutkimuksissa, joissa tarkastellaan organisaation erilaisia kulttuurisia profiileja, joita voi olla myös useita päällekkäisiä. Sipulimallin mukaisesti tutkimuksella tai ainakaan määrällisellä tutkimuksella ei voida päästä käsiksi kulttuuriin ytimeen eli arvoihin. (Mauno & Ruokolainen 2005, 152.)

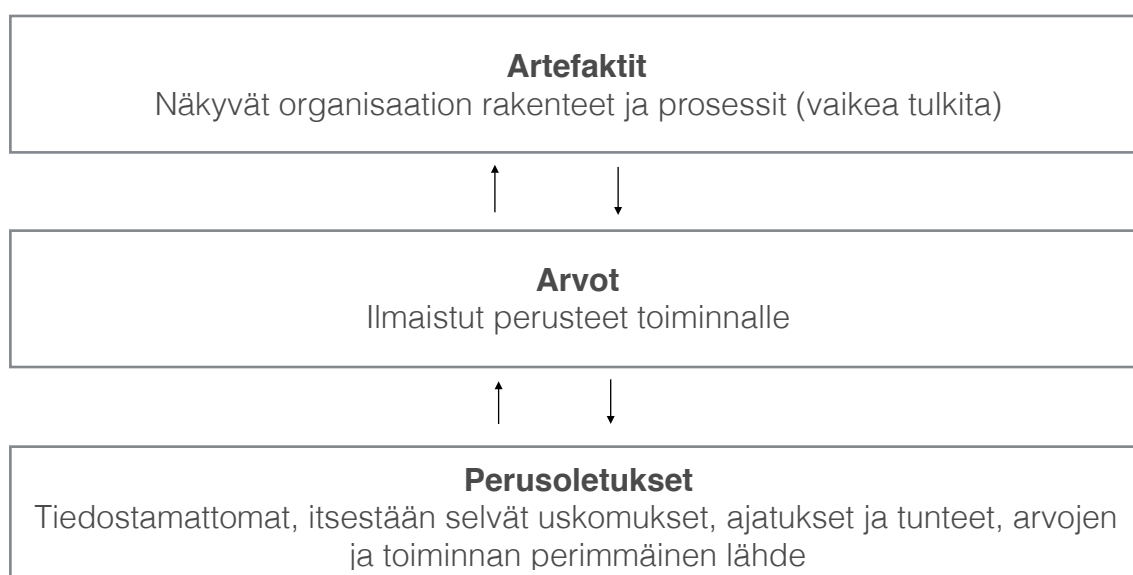
Tässä tutkimuksessa määritellään organisaatiokulttuuri Scheinin (1987) mallin mukaan. Tämä malli luo hyvät edellytykset tutkimukselle, jossa organisaatiokulttuuria ei pyritä luokittelemaan, vaan enemmänkin ymmärtämään ja tulkitsemaan sen sisäisiä ristiriitoja tai yhteensopivuuksia ja sitä kautta myös ymmärtämään organisaatiokulttuurin vaikutuksia organisaation toiminnalle. (Mauno & Ruokolainen 2005, 154.) Schein (2009) kuvaa kulttuuria jäsentensä omaisuudeksi, joka alkaa muodostua heti, kun ryhmällä on tarpeeksi yhteisiä kokemuksia. Kulttuuri esiintyy niin pienten tiimien kuin koko kansakunnankin tasolla, jos vain yhteistä historiaa on sen verran, että siitä on muodostunut yhteisiä näkökulmia. (Schein 2009, 28.) Ryhmän jäsenet alkavat tuottaa kulttuuriansa löytäessään ja kehitellessään perusoletusten mallia, joka auttaa heitä sopeutumaan ulkopuolisiin haasteisiin ja pitämään ryhmän yhtenäisenä. Tämä perusoletusten malli on toiminut riittävän hyvin, jotta sen on voinut opettaa myös uusille organisaatioon tuleville jäsenille. (Schein 1987, 26.)

Schein (1987) kuvaa organisaatiokulttuuria kolmella tasolla; kulttuurin ytimen muodostavat perusoletukset, organisaatiossa piilevänä olevat kulttuurissa itsestään selvinä pidettävät käsitykset ja oletukset. Perusoletukset ovat organisaation jäsenille usein tiedostamattomia ja niin itsestään selviä, että niiden vastainen toiminta näyttäytyy käsittämättömänä ryhmän jäsenelle. (Schein 1987, 36.) Esimerkiksi suomalaisen varhaiskasvatuksen yhtenä perusoletuksena on lapsen tarve vapaaseen leikkiin myös ulkona, ja sen vuoksi hyviä ulkoiluvaatteita ja kurahousuja kurakeleillä pidetään

itsestäänselvyytenä. Saman perusoletuksen pohjalta brittiläisten jo 5-vuotiaiden lasten hienot koulupuvut tuntuvat suomalaisesta käsittämättömältä.

Seuraavaa organisaation tasoa Schein kuvaa ilmaistujen arvojen tasoksi. Nämä kuvastavat niitä yhteisiä julkilausuttuja arvoja ja strategioita, joita organisaatiossa tavoitellaan, eli kulttuurin näkymätöntä mutta tiedostettua aluetta. Ilmaistut arvot voivat kuitenkin joskus olla ristiriidassa perusoletusten kanssa, ja toisaalta joskus jokin arvo voi organisaatiossa aikojen kuluessa muuttua itsestäänselvyydeksi eli perusolettamukseksi. (Schein 1987, 33; Schein 2009, 34.) Esimerkiksi päiväkodeissa yleinen yksikkökohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa oleva arvo on muun muassa lasten osallisuus. Kuitenkin konkreettisesti tällaisissa päiväkodeissa vieraillessaan huomaa, että lapsia kohdellaan hyvin eri tavoin ja osallisuuden arvon taustalla oleva näkemys lapsen kuulemisesta ei välttämättä joissakin paikoissa toteudukaan. Tällöin lasten osallisuuden arvo voi olla ristiriidassa päiväkodin kulttuurin perusolettamusten kanssa, joka ohjaavat käyttäytymistä enemmän kuin julkilausutut arvot.

Näkyvin ja pinnallisoin taso kulttuurista on artefaktit eli se, millaisena organisaatio näyttää ja ilmenee. Siihen kuuluvat esimerkiksi organisaation fyysinen rakennus, sen sisustus, ihmisten käyttäytyminen ja heidän käyttämänsä kieli ja kaikki muukin, minkä voi havaita organisaatioon mennessään. Pelkkien artefaktien perusteella organisaatiokulttuuria ei kuitenkaan voi tulkita, vaan tulkintaan tarvitaan myös tietoa kulttuurin näkymättömästä tasosta eli arvoista ja perusolettamuksista. (Schein 1987, 33; 2009, 33.)



KUVIO 1. ORGANISAATIOKULTTUURIN TASOT (SCHEIN 2009, 30)

Organisaatiokulttuuri voi olla vahva tai heikko. Vahvassa kulttuurissa sen eri tasojen (artefaktien, arvojen ja perusoletusten) välillä ei ole suuria ristiriitoja ja jäsenten välillä vallitsee melko yhteneväinen näkemys toiminnan perusteista ja käytännön tavoista. Tällaisessa kulttuurissa johtamisen ja valvonnan tarve on vähäisempää, koska sen vahva kulttuuri auttaa heitä käsittelemään keskinäisiä suhteitaan ja kehittämään itseään sekä työtänsä. Heikossa kulttuurissa taas ristiriitaisuuksia eri kulttuurin tasojen välillä ilmenee, ja jäsenet eivät halua sitoutua kulttuurin tapaan toimia eivätkä he ymmärrä sen merkitystä. Heikon kulttuurin omaavassa organisaatiossa esiintyy hämmennystä, saamattomuutta ja jännitteitä. (Harisalo 2008, 270-271.)

Organisaatiokulttuurille voi muodostua erilaisia alakulttuureita, eli jonkun yksikön tai ryhmän oma kulttuuri, joka eroaa koko organisaation kulttuurista. Tällaisia alakulttuureja voi olla organisaatiossa useita, ja ne voivat joko vahvistaa yhtenäistä organisaatiokulttuuria paikkaamalla sen puutteita, tai heikentää sitä jos alakulttuurien hajautumisen kautta yhteinen ymmärrys koko organisaation tehtävästä ja sen toteuttamisesta vähenee. (Harisalo 2008, 271.)

Organisaatiokulttuuria voi tarkastella myös hiljaisen tiedon (engl. tacit knowledge) käsitteen kautta. Hiljaisella tiedolla (tai tietämisellä) kuvataan organisaation yhteistä ja jaettua tietopohjaa ja sosiaalista ominaisuutta, joka näkyy toiminnassa, mutta jonka sanoittaminen on vaikeaa. Hiljaiseen tietoon kuuluu yhteisöllisesti muotoutuneet toimintatavat ja yhdessä konstruoitu osaaminen, jotka toimivat asiantuntijayhteisön selkeänä voimavarana. (Toom 2008, 34-52.) Onnismaan (2008) mukaan organisaation hiljainen tieto (organisaation muisti) tiivistyy ja muuttuu organisaation kulttuurissa (Onnismaa 2008, 120).

Hiljainen tieto tuo myös näkökulman organisaatiokulttuurin muutokseen. Hiljaista tietoa voidaan kuvata *käyttöteorian* avulla, joka on sitä hiljaista tietoa, joka ilmenee henkilön toiminnassa. *Julkiteoriat* ovat taas niitä, joilla toimintaa kuvataan ja oikeutetaan. Usein ihmiset eivät ole tietoisia sisäisistä asenteistaan ja uskomuksistaan, ja siksi käyttöteorian ja julkiteorian välillä saattaa olla epäsuhta, jota ei havaita omassa toiminnassa. Tällöin uuden käyttöteorian oppiminen on haastavaa, kun henkilö ei kykene havainnoimaan ja ilmaisemaan nykyistä käyttöteoriaa eli sitä, mitä pitäisi muuttaa tai oppia. (Toom 2008, 45.)

2.2. Organisaatiokulttuuri ja johtajuus

Johtajan merkitystä organisaatiokulttuurille on pitkään pidetty hyvin merkittävänä. Myös johtamisen tutkimuksessa on pitkään korostunut johtajan rooli suhteessa työn laatuun ja toimintakäytäntöihin. Johtamistutkimuksessa on milloin kiinnitetty huomiota johtajan ominaisuuksiin, johtamistyyliin tai esimerkiksi innostavuuteen, mutta mikään tutkimus ei ole onnistunut luomaan teoriaa siitä, millaista hyvä johtajuus yksiselitteisesti olisi (Juuti 2006, 164). Runsaalle johtamustutkimuksille ja niiden kohtuuttomat vaateet johtajaa ja johtamista kohtaan on synnyttänyt tutkimusta myös alaistaitoja ja työyhteisötaitoja kohtaan, jotka ottavat huomioon työntekijöiden osuuden onnistuneessa johtamissuhteessa (Keskinen 2005, 18). Myös organisaatiokulttuurin kohdalla siihen vaikuttaminen ja sen muuttaminen ei voi olla vain johtajan käsissä, vaan siihen vaikuttavat koko työyhteisö ja jokainen siellä oleva työntekijä. Johtamisen teorioissakin korostuu nykyisin jaetun johtajuuden ja osallistavan johtajuuden näkökulmat, jotka korostavat koko työyhteisön roolia johtamisen onnistumisessa.

Varhaiskasvatuksen alalla toteutetuissa johtamistutkimuksissa nykyisin puhutaan erityisesti jaetusta johtajuudesta, kontekstuaalisesti rakentuvasta johtajuudesta sekä pedagogisesta johtajuudesta. Esimerkiksi Hujalan (2013) mukaan kontekstuaalisesti rakentuvan johtajuus on koko työyhteisön yhteisvastuuta pedagogisten prosessien kehittämisestä, jossa johtaja vastaa johtamistyöstä. Johtajuuden haasteena on yhteinen näkemys missiosta eli perustehtävästä työyhteisön ja johtajan kesken. (Hujala 2013, 48.) Tämä on hyvin lähellä jaetun johtajuuden määritelmää, jonka Juuti (2013) määrittelee sen koko työyhteisön kulkemiseksi samaa polkua samaan suuntaan, innokkaasti ja jatkuvasti keskustellen (Juuti 2013, 10). Heikka, Hujala ja Halttunen (2011) määrittelevät jaetun johtajuuden siten, että varhaiskasvatuksen tavoitteet ja tehtävät koetaan yhteisiksi henkilöstöstä päättäjätasolle, ja kaikki myös ottavat yhteisen vastuun varhaiskasvatuksen laadun tuottamisesta (Heikka, Hujala & Halttunen 2011, 292).

Alaistaidoilla tarkoitetaan minimissään oman työnsä hyvin hoitamista, mutta hyviin alaistaitoihin kuuluu myös vastuun ottamista työilmapiiristä, resurssien järkevästä käytöstä, vuorovaikutuksen onnistumisesta ja aktiivisesta ja vastuullisesta osallistumisesta (Keskinen 2005, 25). Alaistaito-käsitteen sijasta käytetään nykyisin myös työyhteisötaitojen käsitettä, joka ei viittaa työntekijöiden alisteisuuteen ja se ottaa myös huomioon esimiehen ja työntekijän välisen

vuorovaikutussuhteen kontekstin (Perkiö & Keskinen 2011, 15). Jaetun johtajuuden ja työyhteisötaitojen käsitteillä voidaan nähdä kuvaavan samaa ilmiötä, eli yhteistä vastuuta työn laadukkaasta toteuttamisesta.

Johtajuuden käsittäessä sekä johtajan johtamistyön että koko työyhteisön vastuun laadukkaan perustehtävän toteutuksesta, voidaan organisaatiokulttuurista vastaamisen ja siihen vaikuttamisen olevan johtajuuden tehtävä. Johtajan yksin on siihen hyvin haastavaa vaikuttaa, mutta kun sitoutuneita tehtävään on koko työyhteisö, mahdollisuudet laajenevat.

2.3. Toimintakulttuuri

Päiväkodin organisaatiokulttuuria kuvataan usein toimintakulttuurin käsitteellä. Sillä tarkoitetaan kaikkia niitä käytäntöjä, jotka ovat päiväkodin toimintaympäristölle tietynä ajankohtana ominaisia. (Nummenmaa et al 2007, 31.) Myös tässä tutkimuksessa käytetään toimintakulttuurin käsitettä, koska kiinnostuksen kohteena on erityisesti, miten kulttuuri vaikuttaa työntekijöiden toimintaan ja miten työntekijät puheessaan kuvaavat päiväkodin yhteisiä toimintatapoja.

Toimintakulttuuri pitää sisällään kasvattajien työskentelyn eli työkäytänteet, työnjaon ja suunnittelukäytänteet, että kasvatuskulttuurin eli perusolettamukset kasvatustyöstä ja kasvatustoiminnan (Karila 1997, 68). Myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) toimintakulttuurilla tarkoitetaan muun muassa sitä, miten toiminnan tavoitteita ja normeja tulkitaan käytännössä (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, 26). Samanlainen toimintakulttuurin määritelmä ilmenee varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005), jossa kuvataan, että toimintakulttuuri rakentuu kasvattajayhteisön neuvotellessa arvoistaan ja toimintatavoistaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 16). Myös tässä tutkimuksessa toimintakulttuuri määritellään samoin; Päiväkodin toimintakulttuuri käsittää perusolettamukset siitä, mikä on kasvatuspäämäärä eli mitä kasvatuksella tavoitellaan, kuin sen, miten niitä tavoitteita käytännön työssä tulkitaan, eli miten se näkyy kasvattajien toiminnassa. *Tässä tutkimuksessa toimintakulttuuria tarkastellaan kasvattajien näkökulmasta, eli kiinnostus kohdistuu siihen, miten kasvattajat näkevät kasvatuksen päämäärät ja miten se näkyy kasvattajien toiminnassa arjen käytännöissä sekä puheessa.*

Kasvatuksen kentällä kasvattajilta ja kasvattajien yhteisöltä edellytetään usein vahvaa kasvatustietoisuutta, jolla tarkoitetaan kasvattajan kasvatusta koskevien käsitysten kokonaisuutta. Kasvattajan tulee siis olla tietoinen kasvatustoiminnan vastuista, velvollisuuksista ja oikeuksista. Kasvattajayhteisön yhteisellä kasvatustietoisuudella on tärkeä merkitys jokaiselle lapselle ja koko

lapsiryhmälle, jotta kasvatustoiminta voi ohjautua samansuuntaisesti. (Nummenmaa et al. 2007, 25.) Kasvatustietoisuuden yhteydessä puhutaan usein myös reflektiosta, eli oman toiminnan perusteiden ja syiden pohtimista ja kriittistä arvioimista. Nämä molemmat käsitteet, sekä kasvatustietoisuus että reflektio, liittyvät päiväkodin toimintakulttuurin käsitteeseen. Tärkeä osa Scheinin organisaatiokulttuurin mukaisia perusolettamuksia ja arvoja varhaiskasvatuksessa ovat perusolettamuksia kasvatuksesta ja kasvatuksesta hyvään. Kasvatustietoisuutta lisäämällä pyritään siis tuomaan toimintakulttuurin näkymättömiä osia tietoisiksi sekä yksittäisen kasvattajan että koko yhteisön tasolla. Karilan ja Nummenmaan (2006) mukaan tietoisuus kulttuurin muodostumisesta ja esimerkiksi työn organisoinnin vaikutuksesta toimintakulttuuriin olisi tärkeää (Karila & Nummenmaa 2006, 35). Tietoiseksi tuleminen perusoletuksista ja mahdollisista ristiriidoista on organisaatiokulttuurin muutoksen avain.

Toimintakulttuuriin liittyy työkuulttuurin ja kasvatuskulttuurin lisäksi myös pedagogisen kulttuurin ja suunnittelukulttuurien kentät. Pedagoginen kulttuuri kuvaa päiväkodin pedagogisia käytäntöjä, jotka heijastavat yhteisön käsityksiä lapsesta, lapsen kehityksestä sekä oppimisesta. Suunnittelukulttuuri toimii keskeisenä välittäjänä työkuulttuurin, kasvatuskulttuurin ja pedagogisen kulttuurin välillä. Erilaiset kulttuurin osat tuovat esiin niistä muodostettuja merkityksenantoja, jotka tulevat esiin käytännöissä. Tietoisuus erilaisista kulttuurien kentistä rikastaa ymmärrystä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista. (Nummenmaa et al 2007, 31-32.)

2.4. Aiemmat tutkimukset

Päiväkodin kulttuuria eri näkökulmista on tutkittu kohtuullisen paljon. Toimintakulttuuria on tutkittu paljon esimerkiksi lasten näkökulmasta (esim. Brotherus 2004), mutta tässä esitellään tutkimuksia, joissa on keskitytty tämän tutkielman tavoin kasvattajien luomaan ja jakamaan kulttuuriin. Sitä on tutkittu muun muassa siitä näkökulmasta, miten päiväkodin kulttuuri vaikuttaa asiantuntijuuden kehittymiseen. Tästä esimerkkinä toimii Karilan (1997) tutkimus, jossa hän tutki lastentarhanopettajien kehittyvää asiantuntijuutta ja sivuaa toimintakulttuurin tutkimusta siten, miten ne luovat puitteet asiantuntijuuden kehittymiselle. Tässä tutkimuksessa tulivat esiin kolme toimintakulttuurin muotoa; *innovatiivisia toimintakulttuureita* luonnehtii tietoisuus päämääristä ja toiminnan kehittäminen palautteen perusteella, itseohjautuvuus, runsaat keskustelut ja kollegiaalinen tuki. *Murroksessa oleva toimintakulttuuri* havaitsee muutostarpeet, mutta palaa ajoittain aiempiin toimintakäytäntöihin eikä sillä ole yhteistä, selkeää näkemystä toiminta-

ajatuksesta. *Muutosta karttava toimintakulttuuri* taas pitäytyy kyseenalaistamatta aiemmissä käytännöissä sekä vastustaa muutosta. Tällaisissa päiväkodeissa ei esiintynyt keskustelua kasvatuskäytännöistä. (Karila 1997, 57-69.)

Nummenmaa ja Karila (2005) ovat tutkineet päiväkodin kasvatuskulttuuria varhaiskasvatukselle annettuina merkityksinä. He ovat tavoitelleet näitä merkityksenantoja metaforien kautta, jotka antavat mahdollisuuden kielellistää vaikeita ilmiöitä ja tuoda uusia tapoja ymmärtää yhteisesti tehtävää työtä. Lähtökohtaoletuksena tutkimuksessa oli, että metaforat heijastavat kulttuuria, jossa ne tuotetaan. Tutkimuksessa tuloksissa nousi esiin, että päiväkotikulttuurien merkityksenannot olivat historiallisesti kerrostuneita. Päiväkotia kuvattiin muun muassa puutarhanhoitona, jolloin perushoito, hoivakulttuuri ja fröbeliläinen lastentarhakulttuuri olivat vahvasti läsnä. Toisaalta päiväkotia kuvattiin myös muurahaispesänä, toisena kotina tai matkana. Vahvimmin edustettuina olivat näkemykset, joissa painottuivat aikuisen antama hoiva ja huolepito, kun taas päiväkodin opetuksellinen lähtökohta näkyi metaforissa melko harvoin. (Nummenmaa 2006, 30; Nummenmaa & Karila 2005, 377.)

Toinen Karilan ja Nummenmaan (2006) tutkimus kuvaa päiväkodin toimintakulttuurin yhteisöllistä muodostumista. Tässä kehittämistutkimuksessa päiväkotiyhteisön toimintakulttuurin nähtiin muodostuvan Wengerin (1998) käytäntöyhteisöteorian mukaisesti, jossa sitoutuminen yhdessä muodostettuihin tavoitteisiin saa aikaan käytäntöjä, jotka antavat rakenteen ja merkityksen tekemiselle. Tutkimuksen pohjalla olleessa kehittämishankkeessa käytettiin ongelmaperustaista oppimista, jonka lähtökohtina ovat oppiminen työn kontekstissa, yhteisöllinen oppiminen ja kokemuksellisuus. Karilan ja Nummenmaan mukaan yhteisöllisen työskentelemisen erityisenä edellytyksenä on osallistuminen ja sitoutuminen yhteiseen toimintaan tietyn tavoitteen saavuttamiseksi, jossa osallisuuden ja merkityksistä neuvottelujen prosessit ovat oleellisia. Niiden prosessien seurauksena suunnitteluun ja työn organisointiin liittyvien käytäntöjen uudistaminen on mahdollista. (Karila & Nummenmaa 2006, 47.)

Päiväkodin kulttuuria on tutkittu kansainvälisestikin melko paljon 2000-luvulta lähtien. Tutkimuksissa, joissa kiinnitettiin huomiota kasvattajien keskinäiseen kulttuuriin työpaikalla, käytettiin käsitteinä muun muassa ammattikulttuuria (professional culture) tai työilmapiiriä (work environment). Tutkimukset ovat kohdistuneet enimmäkseen siihen, millaisia vaikutuksia hyvällä toimintakulttuurilla tai työskentelemällä on esimerkiksi työtyytyväisyyteen (Stearns, Banerjee,

Mickelson & Moller 2015) tai kasvattajan ja lapsen suhteen sensitiivisyyteen (Manlove, Vazquez, Vernon-Veagans 2008), kun taas toimintakulttuuriin sinänsä on kiinnitetty vähemmän huomiota.

Yksi esimerkki kuitenkin on Messengerin (2013) Iso-Britanniassa tehty tutkimus, jossa haastateltiin 25 ”Children’s Centres”-nimisissä lasten ja perheiden palveluihin keskitetyissä yksiköissä työskenteleviä eri alojen ammattilaisia kuten varhaiskasvatustyöntekijöitä, opettajia, perhetyöntekijöitä sekä terveysalan ammattilaisia. Eri ammattilaisten työskentelyssä oli syntynyt oma, ns. kolmas kulttuuri, joka ei ole aiempien yhdistelmä vaan kokonaan uusi toimintakulttuuri. Tuloksia analysoitiin tietämisen (knowledge) käsitteen avulla ja huomioitiin työntekijöiden erilaiset ammatilliset kulttuurit. Tuloksissa nousi esiin viisi teemaa liittyen tietämiseen. Ensiksi työntekijät olivat tietoisia hiljaisen ja avoimen tiedon eroista, ja siitä, millaista hiljaista ja avointa tietoa itsellä ja muilla työntekijöillä oli. Toiseksi tietäminen ja status liittyivät yhteen joko siten, että status rajoitti koko osaamisen ja tietämisen käyttöä, joskus taas status piti ansaita tai joissakin tilanteissa statuksen saaminen edellytti tietämisen uudistamista. Kolmanneksi tuli esiin, että tietämisen erot saattoivat johtua eri ammattikuntien välisistä kommunikoinnin eroista tai kielenkäytön eroista. Neljänneksi tiedon jakamisesta tuli esiin kolme eri näkemystä; jotkut kokivat olevansa tiedon tuojia, toiset tiedon antajia ja jotkut koettiin tiedon tyrkyttäjiksi, jolloin tietoa ei koettu hyödylliseksi. Viidenneksi teemaksi nousi tiedon muodostaminen yhdessä, jota edesauttoi toistensa kunnioittaminen niin ihmisinä kuin ammattilaisinakin. Tutkimuksen pohdinnassa nostettiin tärkeäksi yhteisen toimintakulttuurin tekijäksi jokaisen ammattiryhmän osaamisen ja kokemuksen näkyväksi tuominen. Näissä ”lasten keskuksissa” yhteisen toimintakulttuurin muodostuminen oli vaatinut aikaa, erilaisia paikkoja, joissa keskustelu mahdollistuu ja hyviä kommunikoinnin linjauksia, jossa kaikki käyttävät yhteistä kieltä. Mahdollisuudet yhteiseen tiedon jakamiseen ja oppimiseen olivat esimerkiksi pieniä hetkiä työpäivän alussa tai lopussa tai koko- tai puolipäiväisiä koulutuksia. (Messenger 2013.) Suomalaiseen varhaiskasvatuskontekstiin siirrettynä tämän tutkimuksen tietoa voi hyödyntää tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen sisäistä ja ulkoista moniammatillisuutta.

Hakkaraisen ja Jääskeläisen (2006) artikkeli ammatinhallinnan kehittymisestä varhaiskasvatuksessa ei ole suoraan päiväkodin kulttuurin liittyvä tutkimus, mutta se tuo esiin toimintakulttuurin muutokseen liittyviä asioita. Ammatinhallinnalla tarkoitetaan Hakkaraisen ja Jääskeläisen tutkimuksessa prosessia, jossa yksilö pääsee osalliseksi ammattikulttuurista. Heidän toteuttaman kehittävän työntutkimuksen eräässä vaiheessa päiväkodin tiimi pohti yhdessä työtä

ohjaavia keskeisiä periaatteitaan ja ihanteitaan, ja valitsi näistä kolme tärkeintä. Tämän jälkeen heidän oli tarkoitus katsoa videonauhalla omaa toimintaansa ja pohtia, miten ihanteet ja periaatteet näkyvät käytännössä. Tässä tehtävässä tiimin jäsenet huomasivat, ettei arkitoiminta vastannut heidän omaa käsitystään. Tämän seurauksena he päättivät yhdessä alkaa kehittää uusia työmenetelmiä ja työn organisoinnin tapoja. Videon katsominen synnytti ”dramaattisen törmäyksen” ja emotionaalisen suhteen käsillä olevaan kehittämissuunnitelmaan, ja sitä kautta se henkilökohtaistui jäsenille. Aiemmissa vaiheissa useat kasvattajat odottivat kouluttajien analysoivan ongelmat ja tuovan ratkaisut, mutta henkilökohtaistumisen käänteen jälkeen aloite siirtyi kasvattajille itselleen, jonka myötä keskustelukulttuuri työn tekemisen tavoista ja työtapojen pohdinnasta kehittyi. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2006, 80-82.)

Hakkarainen ja Jääskeläinen (2006) esittävät, että lastentarhanopettajan kokonaisvastuu lapsiryhmästä voi johtaa työnjaon malliin, jossa aito tiimityö ei pääse kehittymään. Heidän aineistossaan kävi ilmi, että lastentarhanopettajan vastuu näkyi esimerkiksi suunnittelupalavereissa siten, että lastentarhanopettaja oli aktiivinen ajatusten esittäjä sekä aloitteiden ja päätösten tekijä muiden kannattaessa ilman vastarintaa. Vaikeita kysymyksiä ei nostettu esiin tiimipalavereissa, vaan haastatteluaineiston perusteella tiimin jäsenet purkivat työpaikan ongelmia ulkopuolisten kanssa vapaa-ajalle. Tähän kasvattajien liialliseen kiltteyteen toisilleen tuli muutos vasta ”peiliin katsomisen” eli videoiden kautta, jolloin keskustelukulttuuria saatiin muokattua ja vaikeistakin asioista pystyttiin puhumaan työpaikalla. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2006, 87-88.) Tämä tutkimus tuo esiin sen, että toimintakulttuuri voi muuttua, mutta se vaatii jäseniltään sitoutumista ja yhteistä toimintaa.

Uudessa Seelannissa toteutettu kvalitatiivinen tutkimus kohdistui varhaiskasvatuksen opettajiin ja heidän ajatteluunsa ja reflektioonsa. Tässäkin tutkimuksessa käytettiin videonauhoituksia opettajien työstä reflektion apuvälineeksi, ja lisäksi näistä nauhoituksista keskusteltiin yhdessä toisten opettajien kanssa. Tuloksina todettiin, että video ja yhteinen dialogi ovat hyviä oppimisen välineitä varhaiskasvatuksen opettajille. (Cherrington & Loveridge 2014.) Vaikka tämäkin tutkimus ei kohdistunut päiväkodin toimintakulttuuriin, sekin osaltaan tuo esille toimintakulttuurin muutokseen liittyviä haasteita ja niihin vastaamista.

3. VARHAISKASVATUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Varhaiskasvatus on vahvasti kulttuuriin, aikakauteen ja kuhunkin yhteiskuntaan sidoksissa oleva, ja sen voi kontekstista riippuen käsittää hyvin eri tavoin. Eri kulttuureissa ja eri aikakausina niin lapsikäsitys kuin varhaiskasvatuksen tarkoitus ovat vaihdelleet suuresti, ja nämä käsitykset näkyvät niin varhaiskasvatuspolitiikassa kuin varhaiskasvatuksen toteuttamisen tavoissa. Käsitusten muutos näkyy muun muassa myös varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) varhaiskasvatus on määritelty kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jossa tavoitellaan lapsen tasapainoisen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistymistä (Stakes 2005, 11). Tässä on pieni painotusero verrattuna vuonna 2015 muutetun varhaiskasvatuslain (2015/580) määritelmään, jossa varhaiskasvatus määritellään suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudeksi, jossa pedagogiikka korostuu (varhaiskasvatuslaki 2a:1). Tässä luvussa tarkastellaan, millaiset edellytykset suomalainen varhaiskasvatus ja sen historia luo toimintakulttuurin rakentumiselle, moniammatilliselle tiimityölle ja varhaiskasvatuksen toteuttamiselle.

Koska toimintakulttuuri muovautuu aikojen saatossa, on hyvä tuntee varhaiskasvatuksen historiaa sen ymmärtämiseksi, millaiset tradition ja perustan historia luo varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. Lisäksi tämän hetken varhaiskasvatusta määrittävät paljon julkiset varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat, esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Varhaiskasvatuksen kontekstia määrittää suuresti myös moniammatillisuus, koska päiväkodissa työskentelevillä on hyvin erilaisia koulutustaustoja. Henkilöstön koulutus tuo esiin varhaiskasvatuksen kentällä olevaa osaamista, ja siksi sitä tarkastellaan luvussa 3.2.1. Moniammatillisuutta varhaiskasvatuksessa tarkastellaan luvussa 3.2.2.

3.1. Historian ja yhteiskunnan luomat puitteet toimintakulttuurin rakentumiselle

Yhteisön kulttuuri on aina aikojen saatossa muotoutunut, ja sen perusolettamuksiin ja arvoihin vaikuttavat niin yhteisön oma kuin myös laajempi kulttuurinen kehys. Myös varhaiskasvatuksen synty ja historia Suomessa tuo omat lähtökohdat nykyiselle suomalaiselle varhaiskasvatukselle. Päiväkodit instituutioina ylläpitävät traditioita, ja niiden muuttamiseksi ja kehittämiseksi on hyvä tuntee, missä yhteiskunnallisissa konteksteissa tietyt käytänteet ovat syntyneet (Eerola-Pennanen 2009, 52). Lisäksi eri aikakaudet tuovat erilaiset oletukset ja edellytykset ammattillisuuden kehittymiselle. Karilan (2013) mukaan ammatti-identiteettiin ja pedagogiseen identiteettiin vaikuttavat suuresti niin alalle tulon aikoihin saadut kokemukset, sen ajan yhteiskunnallinen näkemys lapsuudesta ja varhaiskasvatuksesta sekä jaetut merkitykselliset ja tilannesidonnaiset kokemukset. Eri aikakaudet ovat tuottaneet varhaiskasvatuksen kentälle erilaisia ammattilais-sukupolvia, jotka työskentelevät kuitenkin yhdessä. Tuoreena ammattilaisena hankitut kokemukset luovat tietynlaiset linssit, joiden kautta uutta tietoa ja kehitystä tarkastellaan. (Karila 2013, 11-13.)

Jo lastentarhojen alkuajoista asti on käyty keskustelua siitä, pitäisikö lastentarhojen kuulua osaksi alkuopetusta vai olisiko tehtävä enemmänkin sosiaalipedagoginen ja lastenhuollollinen. Ensimmäisissä suomalaisissa lastentarhoissa näkyi vahva Fröbelin ja Pestalozzin pedagogiikoista vaikutteita saanut sosiaalipedagoginen näkökulma sekä sosiaalinen auttaminen (Lujala 2008, 206). Esimerkiksi Sörnäisten kansanlastentarhan tavoitteena oli saada lapset pois kaduilta aikuisten valvonnan alaiseksi, ja samalla heitä voitiin auttaa sosiaalisesti ja kasvattaa kohti kuuliaisuutta, rehellisyyttä, ahkeruutta ja itsehillintää (Eerola-Pennanen 2009, 37-47). Lastentarhat olivat alkuun kuitenkin kansanopetusosaston hallinnonalan alaisuudessa, mutta sosiaalipedagogisen näkökulman voittona voidaan pitää hallinnonalan vaihtumista vuonna 1924 lastensuojeluosaston alle. (Lujala 2008, 209.)

Suurempi tarve lastentarhoille syntyi toisen maailmansodan jälkeen, johon saatiin isompi ratkaisu 1970-luvulla päivähoitojärjestelmän myötä. Tällöin päivähoiton tehtävä oli suuresti työvoima- ja sosiaalipoliittinen. Myös työvoiman tarve kasvoi suuresti, jolloin muun muassa lastentarhanopettajia alettiin kouluttaa entisen lastentarhaseminaarien lisäksi myös yliopistojen yhteydessä. (Lujala 2008, 211-212). Näissä uusissa lastentarhanopettajakoulutuksissa ei uusinnettukaan enää fröbeliläistä lastentarhatraditiota, vaan pedagogiikkaa alettiin tulkita kehityspsykologisista lähtökohdista. Toiminta päiväkodeissa oli silloin vahvasti kahtiajakautunutta,

jossa työtehtävät jakautuivat eri ammattiryhmien välille ryhmien ikähaarukan mukaan; alle kolmevuotiaiden kanssa perushoidollisesti painottuneesta toiminnasta vastasivat lastenhoitajat, ja yli kolmevuotiaiden pedagoginen kasvatusta oli selkeästi lastentarhanopettajien tehtävä. Pedagogiikassa näkyi vahva aikuisjohtoisuuden korostaminen, jossa aikuinen suunnitteli ja ohjasi toimintaa ja huolehti ryhmäytymisestä ja ryhmän hallinnasta. Toiminnassa näkyi fröbeliläisyyttä muun muassa suunnitelmallisuudessa, työkasvatuksessa ja ryhmän hallintaan liittyvissä asioissa, mutta toisaalta lapsi nähtiin myös kehittyvänä ja oppivana, jolloin kehityspsykologinen- ja socialisaationäkemyksellä sai valtaa. Lasten yksilöllisyyteen ei kiinnitetty toiminnassa erityistä huomiota, ja lapsi nähtiinkin enemmän virikkeiden vastaanottajana, jonka tarpeet aikuinen tuntee. Tähän aikaan työuransa aloittaneita Karila kutsuu päivähoitoon rakentamisen sukupolveksi. (Karila 2013, 14-17.)

Seuraavaa ammattilaissukupolvea Karila kutsuu päivähoitoon laajenemisen sukupolveksi, joka saapui kentälle 1980-luvun alun ja 1990-luvun puolivälin tienoilla. Tällöin alettiin kiinnittää huomiota lasten yksilöllisyyteen ja lapsilähtöisyyteen. Tähän suuntaan ajattelua ohjasi muun muassa Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö (1980), jossa lapsen ainutkertaisuutta ja lasten keskinäisiä suhteita pidettiin tärkeinä. Vallitsevia pedagogisia käytäntöjä ja vahvaa aikuisjohtoisuutta kritisoitiin, mutta tilalle ei ollut tarjota uutta, jaettua toimintatapaa, ja siksi käytännöt jatkuivat tuokiokeskeisyydessä. Niiranen ja Kinon nimittävät (Karilan 2013 mukaan) 1980-luvun loppupuolta päiväkotipedagogiikan näkökulmasta tyhjäksi ajaksi. Toisaalta se toi myös 1990-luvun alussa tilaa vaihtoehtopedagogiikoille, jotka antoivat hyvän mahdollisuuden pohtia niin aikuisen ja lapsen kuin pedagogiikan ja yhteiskunnan välisiä suhteita, ja nämä pohdinnat loivat pohjaa varhaiskasvatuksen sukupolven kehittymiselle. (Karila 2013, 18-22.)

Aikaa 1995-vuodesta eteenpäin voidaan kutsua varhaiskasvatuksen aikakaudeksi. Tätä aikaa luonnehtivat muun muassa tutkintojen muuttuminen korkeammiksi sekä varhaiskasvatuksen tieteellisen tutkimuksen lisääntyminen. Subjektiiivinen päivähoito-oikeus ulottui kaikkiin alle kuusivuotiaisiin lapsiin, esiopetus uudistettiin ja toteutettiin sekä aloitettiin esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen suunnitelmaprosessit. Näihin aikoihin, eli 1990-luvun loppupuolella ja 2000-luvulla alalle saapuneita Karila kutsuu varhaiskasvatuksen sukupolveksi. Tämän sukupolven ammattilaisten käsityksissä korostuu lasten yksilöllinen huomiointi, pienryhmätoiminta, kasvatusyhteisön pedagoginen toiminta ja lasten oppimisen havainnointi. Tähän aikaan alalle saapuvilla varhaiskasvatuksen kenttä on monimutkaisempi ja epäselvempi kuin aiemmin, joten se

vaatii työntekijältä itseltään paljon kriittistä reflektiota siitä, millaisiin kulttuurisiin, tutkimuksellisiin tai teoreettisiin näkökulmiin työssä tulisi tukeutua. (Karila 2013, 22-28.)

Varhaiskasvatuksen poliittinen ohjaus elää edelleen myllerryksen aikoja. Varhaiskasvatuksen asemaa osana elinikäisen oppimisen polkua on vahvistettu muun muassa varhaiskasvatuslain muutoksen myötä 1.8.2015 ja varhaiskasvatuksen siirtyminen osaksi opetus- ja kulttuuriministeriötä vuonna 2013. Osassa kunnissa tämä muutos toteutettiin jo aiemmin. Kuitenkin vaikeudet varhaiskasvatuksen ohjauksessa ovat ilmeisiä esimerkiksi varhaiskasvatuslain valmistelun osalta. Varhaiskasvatuslakia on puuhattu jo pitkään, ja sen ensimmäinen vaihe astui viimein voimaan 1.8.2015. Aiempien suunnitelmien mukaista uutta varhaiskasvatuslakia ei kuitenkaan saatu, vaan lasten päivähoidosta annetun lain (36/1973) nimike muutettiin varhaiskasvatuslaiksi. Useita lain pykäläitä muutettiin ja uusia lisättiin, ja muilta osin laki ja asetus lasten päivähoidosta ovat edelleen voimassa. Keskeiset muutokset varhaiskasvatuslaissa ovat muun muassa pedagogiikan korostaminen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa, henkilökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen jokaiselle lapselle, lapsiryhmien enimmäiskoon määrittäminen, lapsen ja vanhemman osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien takaaminen sekä arvioinnin velvoite varhaiskasvatuksen järjestäjille. (OKM:n tiedote 8.5.2015). Kokonaisuudessaan laissa näkyy varhaiskasvatuksen muodostuminen vahvemmin osaksi koulutusjärjestelmää, vaikka kaikkia esityksen toimia siinä ei saavutettukaan. Lain myötä kiinnitetään entistä vahvemmin huomiota varhaiskasvatuksen laatuun.

Karilan (2009) mukaan tulevaisuuden investointi, lapsuuden suojeleminen tai varhainen puuttuminen kuvaa suomalaista lapsipoliittista keskustelua ja päätöksentekoa lapsen osallisuuden jäädessä vähemmälle huomiolle (Karila 2009, 255). Tämän hetken lain valmistelu ja varhaiskasvatukseen kohdistuvat leikkaukset ja niiden ristiriitainen vastaanotto kuvastaa juurikin Karilan kuvaamia lähtökohtia.

3.2. Moniammatillisuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen henkilöstön kaksitasoiseksi muodostunut koulutus ja hyvin erilaiset koulutustaustat tuovat ominaispiirteensä varhaiskasvatuksen arkeen ja toimintakulttuureihin. Esimerkiksi lastentarhanopettajana voi toimia viidellä erilaisella koulutustaustalla ja lastenhoitajilla voi olla neljää erilaista koulutustaustaa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 22). Osaamistarpeet eriasteisille tutkinnoille ovat erilaisia; lastentarhanopettajan osaamisessa tulisi painottua

pedagoginen osaaminen ja kasvatustieteiden osaaminen, sekä hänellä tulisi olla erityisosaamista opetussuunnitelmaosaamisesta, lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemisesta, sosiaalipedagogisesta osaamisesta sekä tutkimus- ja kehittämisosaamisesta. Lastenhoitajan osaamisessa painottuu hoito-, hoiva- ja huolenpito-osaaminen, ja erityisosaaminen koostuu lasten terveyden edistämiseen, kuntoutukseen, sairauksiin ja lääkehoitoon liittyvästä osaamisesta. (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007, 29). Tässä luvussa tarkastellaan sekä varhaiskasvatukseen kelpoistavaa koulutusta ja sen tuottamaa osaamista (luku 3.2.1) sekä sitä, miten moniammatillisuus varhaiskasvatuksen arjessa käytännössä toteutuu (luku 3.2.2.).

3.2.1. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus

Lastentarhanopettajan kelpoisuudeksi käy joko kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto, johon sisältyy lastentarhanopettajan tutkinto, tai sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, johon sisältyvät varhaiskasvatukseen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot. Vaikka molemmissa tutkinnoissa edellytetään 60 opintopisteen laajuisia varhaiskasvatukseen ammatillisia valmiuksia tuottavia opintoja, eroavat tutkinnot paljon toisistaan. Yliopistotutkinto tuottaa vahvaa pedagogista osaamista ja sosionomi (AMK) -tutkinto taas laajempaa yhteiskunnallista ymmärrystä, verkostomaista työtettä ja yhteistyötaitoja perheiden kanssa. Korkeakoulujen arviointineuvoston (2013) mukaan samoihin tehtäviin kelpoistuminen (esiopetuksen tehtäviä lukuunottamatta) tietoperusteiltaan hyvin erilaisilla ja erilaista osaamista tuottavilla tutkinnoilla on haaste, johon pitäisi vastata joko tutkintojen suhteiden ja työmarkkina-aseman selkiyttämistä tai yhteisten linjausten luominen koulutussisällöistä ja varhaiskasvatuksen osaamisesta. (Karila ym. 2013, 111.) Myös sosiaali- ja terveysministeriön selvityksessä varhaiskasvatuksen koulutuksesta ja osaamisesta vuodelta 2007 annetaan toimenpide-ehdotukseksi niin lastentarhanopettajien, kasvatustieteen kandidaattien ja maistereiden kuin sosionomienkin työtehtävien ja ammattinimikkeiden selkiyttäminen (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 24).

Ammatillisista tutkinnoista päivähoiton tehtäviin kelpoistaa joko sosiaali- ja terveysalan perustutkinnoista lasten- ja nuorten hoidon ja kasvatuksen koulutusohjelman mukaisesti suoritettu lähihoitajan tutkinto tai muu vastaava tutkinto eli lastenohjaajan tutkinto (Karila ym. 2013, 30). Päiväkodeissa työskentelee siirtymäsäännösten nojalla myös päivähoitajan tai lastenhoitajan koulutuksen saaneita (Sosiaali- ja terveysministeriö 2007, 22). Päivähoitajien opetussuunnitelma sisälsi paljon suoraan lasten päivähoiton kysymyksiin kohdistuvaa opetusta, kun taas

lastenhoitajakoulutus oli sairaanhoidollisesti painottunutta (Karila & Nummenmaa 2001, 36). Korkeakoulujen arviointineuvoston mukaan ammatillinen tutkinto vastaa varhaiskasvatuksen osaamisvaatimukseen pääosin hyvin, vaikkakin tutkinnon laajuus saattaa aiheuttaa joidenkin osa-alueiden liian vähälle huomiolle jäämisen. Lisäksi tulevaisuudessa kehittämisosaamista olisi tärkeä vahvistaa lähihoitajien koulutuksessa erityisesti erityisvastuualueiden eli hoivan ja hoidon kehittämisen osalta. (Karila ym. 2013, 135-137.)

Päiväkodeissa työskentelee myös avustajia, jotka palkataan usein varhaiserityiskasvatuksen tarpeisiin, joko yksittäiselle lapselle henkilökohtaiseksi avustajaksi tai ryhmäavustajaksi. Avustajana toimivat ovat usein alalle kouluttamattomia, esimerkiksi työllistämistuen avulla palkattuja. (Stakes 2007, 25). Korkeakoulujen arviointineuvosto esittää, että tulevaisuudessa myös avustajilla tulisi olla varhaiskasvatuksen osaamisvaatimukset täyttävä perustutkinto, ammattitutkinto tai erityisammattitutkinto (Karila ym. 2013, 154).

Suomessa on vuodesta 1993 lapsiryhmien koon sijaan säännelty suhdelukua kasvattajien ja lasten välillä, jolloin kunnilla on vapaammat kädet henkilöstörakenteen muodostamisessa. Käytännössä tämä on johtanut siihen, että lastentarhanopettajien osuus henkilökunnasta on pienentynyt huomattavasti (Stakes 2007, 23). Päiväkodin henkilökunnasta noin 20 % on yliopistossa koulutettuja, 10 % sosionomi (AMK) - tai vastaavan koulutuksen saaneita ja loput 70 % ammatillisen koulutuksen saaneita (Johansson 2006, 49). Tämä on ristiriidassa nykyisten asiakirjojen ja varhaiskasvatuslain kanssa, joiden mukaan pedagogiikan tulisi korostua hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudessa (Varhaiskasvatuslaki). Korkeakoulujen arviointineuvoston arvion mukaan nykyisistä koulutuksista vain yliopistokoulutus tuo vahvaa varhaispedagogista osaamista, ja kehittämissuosituksen mukaan kaikkien varhaiskasvatuksen koulutusten opetussuunnitelmiin tulisi huomioida aiempaa vahvemmin varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa koskevat sisällöt (Karila ym. 2013, 81; 173).

3.2.2. Päiväkoti moniammatillisena työympäristönä

Moniammatillisuudella tarkoitetaan yleisesti eri ammattiryhmien yhteistyötä, jossa jokainen tuo oman osaamisensa ja tietonsa yhteiseen käyttöön ja yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Erilaiset näkökulmat rikastuttavat yhteistyötä, jolloin saavutetaan tuloksia, joihin ryhmän jäsenet eivät yksin yltäisi. Samalla työryhmän jäsenet voivat laajentaa ja täydentää omaa osaamistaan. (Karila & Nummenmaa 2001, 75.) Moniammatillisuus onkin tärkeä ja olennainen osa kunkin jäsenen

asiantuntijuutta (Kupila 2011, 304). Moniammatillisuudesta puhutaan jaettuna asiantuntijuutena, jossa tietoa muodostetaan, jaetaan käsitellään ja yhdistetään yhdessä (Pohjola 1999, 114).

Päiväkotityössä voidaan erottaa ulkoinen ja sisäinen moniammatillisuus. Ulkoisella moniammatillisuudella tarkoitetaan yhteistyötä päiväkodin ulkopuolisten tahojen ja verkostojen, kuten neuvolan tai toimintaterapeuttien kanssa. Sisäinen moniammatillisuus kuvastaa päiväkodin sisällä toimivien eri ammattiryhmien yhteistä ja jaettua ammatillista toimintaa perustehtävien toteuttamiseksi. (Karila & Nummenmaa 2001, 41-42.)

Parhaimmillaan moniammatillisessa työryhmässä huomioidaan erilaiset erityisosaamiset ja otetaan ne koko tiimin käyttöön. Tällöin päiväkodin moniammatillisen tiimin tuloksena voidaan toteuttaa laaja-alaista ja kokonaisvaltaista kasvatustyötä. Tiimin jäsenet saavat yhteistyön kautta yhteisiä työvälineitä, kieltä ja ymmärrystä eri tehtäviin. Myös ulkoisessa moniammatillisuudessa yhteinen perustehtävä ja päämäärä yhdistää eri taustaiset ja eri organisaation jäsenet yhteisöksi. (Kupila 2011, 304.) Tällaiseen moniammatillisuuteen, jossa tieto, valta ja osaaminen jaetaan, vaaditaan tasavertaisuuden tunnustamista, erilaisen osaamisen ja ammattitaidon kunnioittamista ja arvostamista sekä erilaisuuden hyväksymistä (Pohjola 1999, 116).

Isoherranen (2012) tuo esiin moniammatillisuuden käsitteeseen liittyviä ongelmia; moniammatillisuus voidaan ymmärtää hyvin eri tavoin, ja sen epäselvyys voi aiheuttaa epämääräisyyttä, väärinymmärryksiä sekä ennakkoluuloja moniammatillisuutta kohtaan. Moniammatillisuuden selkeä määrittely on siksi ensiarvoisen tärkeää. Vaikka Isoherranen on tutkinut moniammatillisuutta sosiaali- ja terveysalalla, tulee hänen tutkimuksessaan esiin tullessa Drinkan ja Clarkin (2000) määritelmässä hyvin esiin myös päiväkotimaailmaan sopivan moniammatillisuuden piirteitä.

”Moniammatillinen tiimi kokoaa yhteen ryhmän ihmisiä, joilla on erilainen koulutus ja tausta ja jotka työskentelevät yhdessä tietyssä yksikössä tai systeemissä. Tiimin jäsenet työskentelevät kiinteästi yhdessä ratkaistakseen potilaan ongelmia, jotka ovat liian vaikeita ratkaista vain yhden tieteen näkökulmasta tai vain erillisesti työskennellen. Tuottaakseen hoitoa mahdollisimman tehokkaasti tiimit luovat muodolliset ja epämuodolliset rakenteet, jotka mahdollistavat ongelmien ratkaisun. Tiimin jäsenet määrittelevät yhteiset tavoitteet ja työskentelevät keskinäisessä riippuvuudessa. He oppivat hyväksymään ja hyödyntämään tieteen välisiä eroja, eroja vallassa ja roolien päällekkäisyyksiä. He hyödyntävät erilaisuuksia ja vastakkainasetteluja yhteistyössään. Päästäkseen tähän he jakavat johtajuutta tiimissä, joka vaihtelee käsiteltävän ongelman mukaan. Tiimin työtä arvioidaan ja kehitetään jatkuvasti yhdessä.” (Drinka & Clark 2000, Isoherranen 2012 mukaan)

Päiväkotityölle tärkeitä moniammatillisuuden piirteitä Drinkan ja Clarkin määritelmässä on kiinteä yhteistyö yhteisen tavoitteen eteen, keskinäinen riippuvuus, ammattikuntien välisten erojen, vallan erojen ja roolien päällekkäisyyksien hyväksyminen, johtajuuden jakaminen sekä jatkuva yhdessä tehtävä arviointi ja kehittäminen. (Isoherranen 2012, 21-22.)

Nummenmaa et al. (2007) kuvaavat päiväkodin kasvattajien yhteisöä käytäntöyhteisöksi Wengerin käytäntöyhteisön teorian mukaisesti. Käytäntöyhteisöä kuvaa keskinäinen sitoutuminen, joka rakentuu yhteisen hankkeen toteuttamisen pohjalle. Lisäksi käytäntöyhteisöllä on jaettu välineistö eli esimerkiksi tietoisuus ja toimintatavat, joista myös neuvotellaan ja niitä kehitetään ja jaetaan yhteisössä. Yhteistä hanketta kuvaa päiväkodissa perustehtävän toteuttaminen, ja sen ympärillä käydään merkitysneuvotteluja esimerkiksi kasvatuksen päämääristä, toiminnan arvoista ja tavoitteista. Päiväkodin yhteisö ei aina ole yhtenäinen yksi käytäntöyhteisö, vaan sen sisällä voi olla useita erilaisia käytäntöyhteisöjä. (Nummenmaa et al. 2007, 35-37.) Karilan ja Nummenmaan (2006) mukaan kasvatustyötä yhteisössä ohjaavat arvot ja niiden perusteella neuvotellut toimintakäytännöt heijastuvat lapsen ja aikuisen väliseen kasvatustuorevaikutukseen.

Päiväkotityössä moniammatillisuus on saanut suomalaisissa päiväkodeissa monenlaisia tulkintoja. Päiväkodeissa elää vahvasti moniammatillisuuden tulkinta, jossa erityisosaamisista ei tiedosteta ja lähtökohtana pidetään tasavertaista toimintaa. Tämän seurauksena päiväkodeissa toteutetaan usein ”kaikki tekevät kaikkea” -työkulttuuria, jossa työtehtävät määräytyvät työvuorojen mukaan, eikä koulutuksella tai osaamisella ole suurta merkitystä työtehtävien jakamisessa. Tämä tulkinta on kiistanalainen varhaiskasvatuksen kentällä. (Karila & Kupila 2010, 25.) Päiväkotien moniammatillisuuden haasteisiin vaikuttavat päiväkotityön historia; Kinon väitöskirjassaan (1997) tutkinut päiväkotia ammattikuntien kamppailujen kenttänä, ja tämän tutkimuksen mukaan erilaiset ammattikuntien koulutuspoliittiset linjaukset ja esimerkiksi päivähoitolaki vuonna 1973 ovat tuoneet ongelmia päiväkodin työntekijöiden ammattikuviin ja työtehtäviin (Kinos 1997, 267). Vaikka tutkimuksen toteutuksen jälkeen varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutuksiin ei enää ole tullut suuria muutoksia, voi ammattikuntien kamppailun työtehtävistä ja työnjaosta nähdä yhä.

Moniammatillisuuden uhkina voidaankin nähdä epäselvyydet töiden jaossa sekä kilpailu omasta asemasta tai tehtävistä työyhteisössä. Tällöin päiväkotiin voi syntyä eri ammattiryhmien välisiä ristiriitoja. Keskeistä toimivan moniammatillisuuden saamiseksi olisikin hyvät yhteistyötaidot sekä jaettu tulkinta perustehtävästä, osaamisen analysointi, yhteinen suunnittelu ja osaamisen johtaminen. (Kupila 2011, 304-305.) Kaikki tekevät kaikkea -työkulttuuri voi tuoda esiin

myös sen ongelman, etteivät työntekijöillä itselläkään ole selkeyttä omasta osaamisestaan. Kupila (2011) ehdottaa tällaisiin tilanteisiin kollegiaalista vertaisryhmätoimintaa, jossa saman ammatin edustajat kokoontuvat yhteen pohtimaan omaa työtänsä. Tällä toiminnalla toisilta voidaan tarkistaa omaa ymmärrystä, laajentaa ja selkiyttää osaamistaan ja tuoda sitä itselleen näkyvämmäksi. (Kupila 2011, 310.)

4. TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä Pro gradu- tutkielmassa kiinnostus kohdistuu siihen, miten yksittäisen päiväkodin toimintakulttuuri rakentuu kasvattajien puheessa ja ketkä ovat aktiivisia toimijoita toimintakulttuurin muotoutumisessa. Tutkimuskysymyksenä on:

Mitkä tekijät määrittävät päiväkodin toimintakulttuuria?

Ensiksi tutkimuskysymyksen mukaista toimintakulttuuria määrittäviä asioita lähdetään tarkastelemaan sen avulla, miten kasvattajat kertovat omasta toimintakulttuuristaan ja toimintatavoistaan omassa päiväkodissaan. Miten he luovat omaa toimintakulttuuriaan ja millaisia erontekoja he tekevät suhteessa ”toisiin”? Tämän kysymyksen avulla päästään kenties lähelle sitä, millaisia asioita tässä päiväkodissa pidetään arvokkaina, eli millaisia arvoja toiminnan ja toimintakulttuurin pohjalla on. Samalla ollaan myös kiinnostuneita siitä, kuinka yhteneväiset näkemykset tiimin eri jäsenillä heidän toimintakulttuuristaan on.

Toiseksi tutkimuskysymystä lähdetään tarkastelemaan sen kautta, ketkä ja mitkä saavat aktiivisen roolin toimintakulttuurin käytännöissä ja niiden muotoutumisessa. Mielenkiinto kohdistuu siihen, millaisiin positioihin kasvattajat asettavat itseään ja toisia suhteessa toimintakulttuuriin, ja millaiset vaikutusmahdollisuudet heille erilaisten osallistujaroolien kautta muotoutuu.

5. METODOLOGISET VALINNAT

5.1. Aineisto

Tutkimus toteutetaan osana tutkimushanketta ”Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa - neuvottelua työidentiteeteistä, osaamisesta ja työkäytännöistä”, joka on Tampereen yliopistossa vuonna 2012 käynnistetty tutkimushanke. Hankkeessa on tarkoituksena kiinnittää huomio varhaiskasvatuksessa muotoutuneisiin ammatillisiin tiloihin ja niistä neuvotteluihin. Tutkimushanke on metodologialtaan toimintatutkimus, jossa tutkimuksen edetessä on tarkoitus reflektoiden kehittää tiimien työskentelyä. Tutkimusaineistoa on kerätty monipuolisesti niin yksilö- kuin ryhmähaastatteluilla ja tutkittavien kirjoitelmilla. Erityishuomio on kiinnittynyt kolmeen tiimiin eri kunnissa. Tämä Pro gradu -tutkielma kohdistuu yhteen näistä tiimeistä, ja käsittelyn alla on erityisesti tiimin yksilöhaastattelut ja heidän kirjallisesti tuottama materiaali.

Haastattelut on toteutettu ja nauhoitettu syksyllä 2012. Litterointi tapahtui syksyllä 2015 pro-gradu tutkimuksen teon yhteydessä. Koska aineisto on koko tutkimushankkeen jäsenten käytettävissä, litterointi toteutettiin tarkasti ja koko aineisto litteroitiin. Kuitenkin kun kiinnostus tutkimushankkeessa ei kohdistu haastatteluvuorovaikutukseen, ei taukojen pituuksia tai puheen sävyä ollut tarpeen kirjata ylös (Ruusu vuori 2011, 424). Litteroidessa tutkija pääsi tutummaksi aineiston kanssa, ja sen aikana tapahtuikin jo ensimmäisiä ajatuksia tulevasta analyysistä. Jo litteroinnin aikana tulleita ajatuksia kirjattiin ylös, jotta niihin voisi palata myös myöhemmissä analyysivaiheissa. Huomiota kiinnitettiin myös siihen, että on tärkeää pohtia omia ennakkokäsityksiä jo ennen litteroinnin alkamista ja sen aikana, koska ennakkokäsitykset saattavat suunnata omaa tarkkaavaisuutta ja sitä, mihin kiinnostuksensa kohdistaa.

Valmiin aineiston kanssa jo tutkimusongelmaa miettiessä paljon pohdintaa aiheutti kysymys siitä, mitä tästä aineistosta voi todella tutkia ja saako aineistosta vastauksen tällaisiin kysymyksiin. Alusta alkaen tutkijan mielenkiinto on kohdistunut tiimin kokonaisuuteen ja siihen, miten yhteisiin toimintatapoihin ja näkemyksiin siellä vaikutetaan, mutta tarkemmat tutkimuskysymykset ja käsitteet, joiden kautta ilmiötä lähestytään, ovat vaihtuneet. Esimerkiksi toimintakulttuuri-käsite oli

aluksi jaettu ammatillinen tila - muodossa, ja osallistujaroolien sijaan pohdinnan aiheena oli yksittäisten työntekijöiden toimijuus suhteessa työkuultuuriin. Aineiston litterointi ja siihen tutustuminen, mutta toisaalta myös teoreettisen viitekehyksen rakentaminen ovat molemmat muovanneet tutkimuskysymystä. Tämä aineiston ja tutkimusongelman tiivis vuoropuhelu on Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2011) mukaan tyypillistä laadulliselle analyysille, koska aineistossa on harvoin suoria vastauksia alkuperäiseen tutkimusongelmaan (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2011, 13). Myös Alasuutari (2011) toteaa, että kvalitatiivisen tutkimuksen aluksi on vain laajempi ongelmanasettelu, ja vasta aineistoa erittelemällä ja siihen ja tutkittavaan ilmiöön perehtymällä löytyvät todelliset ihmetyksen aiheet ja tarkemmat tutkimusongelmat. (Alasuutari 2011, 217.)

5.2. Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimuksen lähtökohtana on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jossa halutaan saada syvempää ymmärrystä kiinnostuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Lisäksi tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana toimii kulttuurintutkimus. Kulttuurilla tarkoitetaan jonkin yhteisön ns. ”kollektiivista subjektiviteettia” eli yhteisesti omaksuttua elämäntapaa tai tapaa hahmottaa ympäröivää maailmaa (Alasuutari 2011, 56). Kulttuurintutkimuksen luonteeseen kuuluu myös ajatus tiedon luonteesta sosiaalisesti konstruoituneena, eli siitä, että todellisuus muotoutuu niiden merkitysten kautta, joita me siitä rakennamme (Alasuutari 2011, 60).

Metodinen valinta on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tarkoituksena on saada tarkkaa ja monipuolista tietoa yhdestä tapauksesta ja ymmärtää sitä syvällisesti. Tapauksena tutkimuksessa voi olla esimerkiksi yksilö, perhe, ryhmä, yhteisö tai jopa interventio, kunhan tapaus voidaan ymmärtää yhtenä kokonaisuutena. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2007, 185.) Tässä tutkielmassa tapauksena toimii yksi päiväkotia ja sen toimintakulttuuri. Tapauksen avulla tarkoitus on ensisijaisesti ymmärtää syvällisemmin tiimin toimintakulttuurin rakentumista. Tuloksena ei synny yleistettävää tietoa, mutta tämän tapauksen avulla voidaan kenties ymmärtää muitakin tapauksia paremmin, jolloin voidaan puhua tiedon siirrettävyydestä. Tutkimuksen eräänä tavoitteena onkin tiedon ja aineiden tarjoaminen reflektiota varten, eli aineksia pohtia sitä, miten tätä tietoa voisi itse kukin hyödyntää. (Kakkuri-Knuutila ja Heinlahti 2006, 176.)

Tutkielman analysointi tapahtuu semioottisen tarkastelun kautta. Semiotiikassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten merkitykset rakentuvat kielen sisällä, eli millaisia merkityksiä puhuvat

tuovat esiin. Semiotiikka on sukua esimerkiksi tunnetummalle diskurssianalyysille. Molemmat jakavat saman näkemyksen tiedosta sosiaalisesti konstruoitueena, eli sosiaalista konstruktivismia voidaan pitää molemmissa teoreettis-metodologisena lähtökohtana. Molemmissa tutkimuksen kohteena on sosiaalinen todellisuus ja se, kuinka se rakentuu puheessa ja muussa toiminnassa (Jokinen 1999, 38). Diskurssianalyysi eroaa kuitenkin siinä, että diskurssianalyysissa kiinnostus kohdistuu erityisesti aktiiviseen kielenkäyttöön ja kielenkäytön käytäntöihin ja niiden seurauksiin, kun taas semiotiikassa kiinnostuksen kohteena ovat merkitysten rakentuminen kielen sisällä. Merkitysten ajatellaan syntyvän merkkien tulkinnan kautta. Semiotiikassa analyysi kohdistuu tekstin rakenteen, merkkien välisten suhteiden ja niiden luomien merkitysten tarkasteluun. (Jokinen 1999, 49-50.)

Puhetapoja voi Törrösen (2005) mukaan analysoida joko aineistovetoisesti, kulttuurisesta näkökulmasta tai yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa lähestymistapa on pääosin kulttuurinen, jossa on tarkoituksena saada selville, miten puhetavat toisintavat ja muuntavat ympäröivää kulttuuria. Näkökulmat voivat olla jonkin verran päällekkäisiä, ja tutkimuksessa sivutaan myös yhteiskunnallista näkökulmaa, eli tutkimuksessa etsitään vastausta myös siihen, miten puhetavat muokkaavat tai uusintavat varhaiskasvatuksen kentän institutionaalisia järjestelmiä, sosiaalisia käytäntöjä ja poliittis-taloudellisia valtasuhteita. (Törrönen 2005, 139-140.)

5.3. Semioottinen analyysi

Semioottisen näkökulman mukaisesti tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on puhetavat ja niissä tuotetut merkitykset. Semiotiikassa analyysia voidaan tehdä joko enonsiaation tai lausuman näkökulmasta. Enonsiaatio kuvaa puhujaa, hänen ääntään, näkökulmaansa sekä muita kommunikaatioon liittyviä vuorovaikutuksellisia tekijöitä. Lausumalla taas tarkoitetaan sitä, mitä puhutaan ja sitä tutkittaessa ollaan kiinnostuneita tekstissä rakentuvista todellisuusjäsennyksistä ja kokemusmaailmoista. (Törrönen 2011, 186; Törrönen 2005, 148-149.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ensisijaisesti lausumasta ja siitä, millaisia luokituksia puhujat lausumissaan luovat ja millaisiin subjektiasemiin he itseään ja toisia asettavat. Törrösen mukaan lausumaa tutkittaessa voidaan analysoida muun muassa sitä, millaisia arvoja tekstit rakentavat toiminnalle ja millaisia subjektiasemia teksteissä syntyy vuorovaikutuksen eri osapuolille (Törrönen 2005, 149).

Analysoinnin lähtökohtana on subjektiasemien analyysi. Subjektiaseman määrittelyssä lähdetään siitä, että sosiaalisella toimijalla on useita, osittain päällekkäisiä ja myös toisiinsa

vaikeasti suhteutuvia subjektiasemia, jotka kuvaavat hänen viitekehystään tai näkökulmaansa kyseiseen tilanteeseen. Esimerkiksi lastentarhanopettaja voi katsoa tilannetta joko lastentarhanopettajan ammatin tuoman näkökulman kautta, oman vanhemmuuden kautta, oman ikä kautensa edustajana tai harrastuksien tai elämäkokemuksen myötä tulleiden näkemysten kautta. Nämä subjektiasemat ja niiden tuomat näkökulmat tilanteeseen ovat osittain päällekkäisiä ja voivat olla myös ristiriidassa keskenään. (Törrönen 2000, 243.) Subjektiaseman voikin määrittellä tiettyinä asemoitumisena yleisöön ja muihin olemassa oleviin subjektipositioihin, ja se saa merkityksensä kiinnittyessään maailmaa ja kokemuksia jäsentäviin kategorioihin ja tarinoihin.

Subjektiasemat muodostuvat sosiokulttuurisissa käytännöissä. Subjektipositioihin samastuminen antaa toiminnalle konkreettisissa tilanteissa mielen ja merkityksen ja luo kuvaa siitä, millainen identiteetti muoto ja maailmankatsomus on mihinkin tilanteeseen soveltuva. Samastuminen on aina tilannesidonnaista ja väliaikaista. (Törrönen 2000, 245.) Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen historia, henkilökunnan koulutustaustat ja yhteiskunnan varhaiskasvatuspolitiikka ovat osa niitä sosiokulttuurisia käytänteitä, joissa päiväkodin mahdolliset subjektiasemat ovat muodostuneet.

Törrösen (2000) mukaan subjektiasemat voivat kommunikaatiossa rakentua kolmen eri elementin yhteisvaikutuksessa, joita ovat kategoriat, tarinalinjat ja positioitumiset. Tässä tutkimuksessa subjektiasemia tarkastellaan erityisesti kategorisoinnin ja positioitumisten kautta. *Kategorisoinnilla* eli subjektiaseman *spatiaalisella aspektilla* tarkoitetaan erottautumista 'toisista' luokittelujen ja kategorioiden avulla. (Törrönen 2000, 249.) Analyysin yhtenä mahdollisuutena onkin luokitusten etsiminen aineistosta, eli millaisia erottautumisia ja luokituksia siellä syntyy 'meidän' ja 'muiden' välille. Ne voivat esiintyä muun muassa vastakkainasetteluina tai rinnastamisina, jännitteinä tai kontrasteina. Tällä tavoin voidaan tutkia, millaisia arvoja ja asioita yhteisössä pidetään arvokkaina ja tärkeinä, ja millaisiin asioihin yhteisö taas ei halua sitoutua. (Törrönen 2005, 149.) Luokituksia ja kategorisointeja voi joiltakin osin tarkastella myös Greimasin (1990) semioottisen neliön avulla, joka tuo esiin aineiston vastakohtaisuuksiin liittyviä ristiriitoja. (Törrönen 2011, 196; Greimas 1990, 166.)

Toisena elementtinä *tarinalinjat* luovat subjektiaseman rakentumisen *temporaalisen aspektin*, jossa arvot asettuvat historiallisiin ja ajallisiin määreisiin. Tällöin voidaan analysoida sitä, millaisiin pragmaattisen modalisaation lajeihin (haluaminen, täytyminen, kykeneminen ja osaaminen) puhuja asettaa toiminnan puheessaan. Näihin pragmaattisiin modalisaatioihin kuuluvat

niiden aspektien eri kirjo; esimerkiksi haluamiseen liittyy niin intohimo, tahto kuin tahdottomuuskin, täytymiseen taas pakko, velvollisuus ja valinnaisuus, kykenemiseen erilaiset resurssit tai niiden puute ja osaamiseen hankittu tietotaito eli kompetenssi. (Törrönen 2000, 249.) Temporaalisen aspektin analysointi jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Kolmanneksi subjektiasemien analyysia voidaan tarkastella *positionaalisesta aspektista* käsin. Tällöin ollaan kiinnostuneita siitä, miten kategoriat ja tarinalinjat suhteutuvat erilaisiin näkökulma- ja vuorovaikutusrakenteisiin, eli miten puhettavat positioivat eri toimijoita suhteessa kategorioihin tai tarinalinjoihin. (Törrönen 2000, 250.) Tarinalinjojen positioinnin analyysin yksi vaihtoehto on Greimasin aktanttimalli eli osallistujaroolimalli. Greimasin aktanttimallin mukaan kertomuksista voidaan löytää erilaisia osallistujarooleja, joita kokonaisuudessaan on seitsemän. *Lähettäjä* kuvaa toiminnan syytä; mikä toiminnan saa aikaan. *Subjekti* kuvaa toiminnan päähenkilöä eli toimijaa, ja *objekti* taas toiminnan kohdetta ja tavoitetta. *Auttajat* kuvaavat toimintaa edistäviä tahoja ja *vastasubjekti* ja *vastustajat* taas sitä vasustavia tahoja. *Vastaanottaja* on se, joka hyötyy kyseisestä toiminnasta, eli kenen hyväksi subjekti toimii. (Törrönen 2011, 196.) Jokaisesta tarinalinjasta ei välttämättä löydy jokaista osallistujaroolia, ja jossakin roolissa voi olla useampi toimija saman roolin alaisuudessa.

Aineiston analyysi jaotellaan usein teorialähtöiseen, teoriaohjaavaan ja aineistolähtöiseen analyysiin (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009). Näistä lähtökohdista tämä tutkimus vastaa enimmäkseen aineistolähtöistä analyysia. Tätä termiä on kuitenkin kritisoitu (esim. Salo 2015) siitä, ettei tutkimus koskaan voi olla täysin aineistolähtöistä, koska aiemmat ajatukset ja tutkimuksen käsitteet ohjaavat aina tutkijan ajattelua ja täten myös tulkintaa. Siksi tässäkin tutkimuksessa lähtökohtana on ennemminkin aineiston lukeminen teorian kanssa, jolloin aineistoa voi tarkastella eri teoreettisista lähtökohdista käsin. Teoreettiset käsitteet toimivat siis analyysin apuvälineenä. Tässä saa olla kuitenkin tarkkana, ettei teoria kahlitse liikaa analyysia. (Salo 2015, 181.)

5.4. Analyysin eteneminen

Ensimmäinen aineistoon tutustuminen tapahtui aineiston litteroinnin kautta. Analyysi alkoi ensin aineiston läpi lukemisella ja samalla vielä kertaalleen kuuntelemisella. Tutkimuskysymykseen vastattiin kahdella erilaisella subjektiasemien analyysillä; ensiksi tarkasteltiin aineiston spatiaalista aspektin mukaisesti eli aineistosta etsittiin kategorisointeja ja luokituksia, jotka kuvasivat

haastateltavien erottautumista ”toisista”. Toiseksi aineistoa lähestyttiin positionaalisesta aspektista käsin, jolloin tarkasteltiin sitä, millaisiin positioihin eri toimijoita puheessa aseteltiin.

Ensiksi tutkimuskysymykseen lähdettiin hakemaan vastausta siitä, millaisia kategorisointeja he puheessaan loivat puhuessaan päiväkodin toimintakulttuurista, eli miten he puhuvat ”meistä” tai ”muista”. Kategorisointeja etsittäessä huomiota kiinnitettiin siis erityisesti kohtiin, jossa haastateltava puhui koko päiväkodista tai henkilöstön yhteisistä näkemyksestä tai toimintatavasta tai jos henkilökohtainen näkemys vaikutti koko henkilöstön toimintakäytäntöön. Huolellisen aineistoon tutustuminen alkoi jo aineistoa litteroitaessa, ja sen jälkeen aineistosta poimittiin tällaiset kategorisoinnit laajemmasti. Tällainen laajempi kategoria oli esimerkiksi seuraavanlainen:

”oikeestaan täytyy olla aika joustava varsinkin tässä työympäristössä eli niinkun myöskin sellasta tilannetajua ja niinku tilanteiden lukua, että, että missä tarvitaan, niin, niin se on ihan sellasta päivittäistä arjen työtä. Että ei sitä oikeestaan sen enempää ajattele, että sitä niinkun vaan menee sinne, sinne minne pitää” (lastenhoitaja).

Tämän jälkeen näistä vielä melko laajoista tekstipätkistä lihavoitiin olennaisin, esimerkiksi äskeisestä otteesta lihavoiduksi tuli seuraava osa;

”oikeestaan täytyy olla aika joustava varsinkin tässä työympäristössä eli niinkun myöskin sellasta tilannetajua ja niinku tilanteiden lukua, että, että missä tarvitaan”.

Seuraava vaihe oli muodostuneen kategorisoinnin kuvailu muutamalla sanalla. Tämän kategorisoinnin nimeksi tuli esimerkiksi ”tarvitaan joustavuutta ja tilannetajua”. Tässä vaiheessa jostakin kategorisoinnista tuli kaksikin erillistä kategorisointia. Seuraavaksi jokainen kategoria kirjoitettiin omalle post it -lapulle, joissa jokaisella henkilöllä oli oma värinsä. Post it -lappujen avulla kategorisointien jaottelua toteutettiin konkreettisesti lappuja siirtelemällä. Ensimmäisen ryhmittelyvaiheen jälkeen aineisto käytiin uudelleen tarkistuksenomaisesti läpi, ja tällöin aineistoon tuli vielä muutama lisäys, lähinnä ensiksi läpikäydystä aineistosta. Tämä johtui kenties siitä, että kategorisointien poimimisen lähtökohtaoletus oli se, että henkilökohtaiset ajatukset jätetään kategorisointien ulkopuolelle, mutta niiden poimimisen edetessä havaittiin, että sellaiset henkilökohtaiset ajatukset tulee ottaa mukaan, jotka vaikuttavat päiväkodin toimintakulttuuriin. Seuraava ote tuli esimerkiksi lisäyksenä tässä vaiheessa.

”mää aina kuitenkin koen silleen että mun vastuulla on tuoda tänne aina uutta tietoa, että mää oon noille (naurahtaa) naisille aina jotain ku mielenkiintosta noita tota kirjoja, välillä lueskelee niin sitten mää aina välillä tuon niitä tänne nukkariin luettavaksi, ja sitten niinku semmonen vähän, sillain että aina saa uutta jotain tietoo ja sellasta, et nyt ku rupee miettiin nii se on ehkä mun vastuulla semmonen” (lastentarhanopettaja).

Kategorisointien ryhmittelyssä alkoi muodostua ryhmiä, jotka olivat aluksi arvot, johtajuus, moniammatillisuuden tulkinta, toimintakäytännöt ja työyhteisö. Näiden syvempi pohdinta eteni erityisesti niiden aukikirjoittamisessa tulokset -lukuun, ja tällöin tuli vastaan myös joitakin ongelmia näiden yläkategorioiden keskinäisissä suhteissa. Kategorisoinnin periaatteita pohdittiin myös ohjauskeskustelussa, ja tämän jälkeen kategorisointia yritettiin lähestyä uudestaan erilaisista näkökulmista. Tämä pohdinta sisälsi erilaisia vaihtoehtoja, mutta lopulta yläkategorioiksi muotoutuivat arvot, johtajuus, moniammatillisuus, toimintakäytännöt ja työyhteisötaidot. Yläkategoriat eivät siis loppujen lopuksi muuttuneet juurikaan, mutta niiden sisällöt muuttuivat, esimerkiksi aiempi työyhteisö -kategoria kutistui monen kategorisoinnin siirtyessä muiden yläkategorian alle. Jäljelle jäivät vain työyhteisötaidot, jotka ovat yksi yläkategoria. Tavoitteena oli saada samanarvoisia tai samalla käsitetasolla olevia yläkategorioita, joiden alle tuli myös keskenään samanarvoisia alakategorioita. Kategorioiden pohdinta jatkui vielä tulosten ylöskirjoittamisen aikana, koska asioita kielellistettäessä ajattelu syveni entisestään, jolloin myös ajattelun virheitä tai huolimattomuuksia tuli esiin. Kategorioiden jaottelun yhteydessä muodostui myös näkemys siitä, mihin aineiston kohtiin semioottisen neliön tarkastelu soveltui.

Toiseksi päiväkodin toimintakulttuuria määrittäviä asioita etsittiin osallistujaroolien analyysillä. Analyysi eteni siten, että aluksi jokaisesta haastattelusta etsittiin tarinalinjoja. Tarinalinjan ehtona oli edes löyhä juonellisuus eli siitä tuli olla havaittavissa alku, keskikohta ja loppu, eli esimerkiksi kuvaus jostakin tapahtumasta. Lisäksi tarinasta oli hyvä pystyä määrittelemään subjekti, tavallaan tarinan päähenkilö, sekä toiminnan kohde tai tavoite eli objekti. Yksi esimerkki tarinalinjasta on tällainen;

”laajemmassa skaalassa niin kaikkeen kyllä puututaan jos se ei toimi. Jos joku oikeesti todetaan että ei toimi nii sit sitä siitä pidetään palaveri ja viedään eteenpäin ja siitä sovitaan että kuka sen vie. että se on niinku harvinaista. Siihen en oo vielä törmänny että se oikeesti hoidetaan niinku loppuun asti ja voidaan toteuttaa. Ei oo niitä jarrumiehiä täällä jotka sanoo että ei ei noin, että nyt on tehty aina näin että vaikka löytyy vanhempaakin väkee talosta niin se ei tarkota sitä että he niinku on jarruttamassa mihinkään suuntaan” (ryhmäavustaja)

Välillä tarinalinjojen määrittelemisen oli haastavaa, koska joistakin kuvauksista oli vaikea nähdä selkeää subjektiä, vaikka tarinalinjaa muuten näkyikin. Tässä vaiheessa otettiin kuitenkin kaikki mahdollisetkin tarinalinjat mukaan analyysiin. Tarinalinjoja esiintyi yhteensä 52 kappaletta, joista 15 oli lastentarhanopettajan, 17 lastenhoitajan ja 20 ryhmäavustajan haastattelusta.

Tämän jälkeen jokaisesta tarinalinjasta lähdettiin analysoimaan Greimasin osallistujaroolimallin mukaisesti toiminnan lähettäjä, subjektia, objektia, auttajia, vastustajia, vastasubjekteja sekä vastaanottajia. Tarinan osallistujaroolit asetettiin taulukkoon osallistujaroolien mukaisesti. Aiempi esimerkki tarinalinjasta asetui osallistujaroolitaulukkoon esimerkiksi näin.

Tarina nro	Lähettäjä (mikä saa subjektin tavoittelemaan objektia)	Subjekti	Objekti (toiminnan tavoite)	Auttaja	Vastasubjekti	Vastustaja	Vastaanottaja (kuka toiminnasta hyötyy)
44	Joku ei toimi	Työntekijät	Toiminnan kehittäminen	Ei jarrumiehiä, käytännöt asian eteenpäin viemiseksi			Työyhteisö, työ

TAULUKKO 1. OSALLISTUJAROOLIIEN ANALYYSITÄULUKKO.

Kun kaikkien tarinalinjojen osallistujaroolit oli analysoitu, tarinoita lähdettiin kuvailemaan ja samankaltaiset kuvailut yhdistettiin. Tässä vaiheessa esimerkiksi yllä olevaa tarinalinjan kuvailu oli seuraavanlaista; tavoitteena toiminnan kehittäminen, ei vastustajia, hyötyjänä työyhteisö ja työ. Tähän yhdisteltiin muita, joissa esimerkiksi vastustajat puuttuivat, tai vastaanottajana oli myös työyhteisö ja työ. Tämän perusteella alkoi muodostua tyyppitarinoita tai tarinoita erilaisista teemoista, joiden analysointia esitellään luvussa 6.2. Tyyppitarinoiden muotoutumisen ajan osallistujaroolien analyysia peilattiin jatkuvasti suhteessa tarinalinjoihin ja ajoittain myös koko litteroituun haastatteluun, jotta tulkinta säilyisi oikeana. Lopulta tyyppitarinoita esiintyi 4, joihin sisältyivät 50 alkuperäisistä 52 tarinalinjasta. Yksi tarinalinja jäi pois analysoinnista sen vuoksi, ettei se lopulta kuulunut tämän tutkimuksen aihepiiriin, ja yhdessä materiaali jäi lopulta liian vähäiseksi.

Tulosten kirjaamisen yhteydessä on suoria sitaatteja aineistossa, joilla pyritään lisäämään analyysin läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta. Sitaateista on poistettu joitakin tutkimuksen kannalta merkityksettömiä sanoja, joka on merkitty poistettuun kohtaan sulkujen sisällä olevalla kolmella pisteellä (...).

6. TULOKSET

6.1. Päiväkodin toimintakulttuuri erottautumisina

Yhteensä päiväkodin toimintakulttuuria kuvaavia kategorisoiteja löytyi aineistosta 233. Niistä muodostui viisi suurempaa toimintakulttuuria kuvaavaa osa-aluetta, jotka olivat arvot, johtajuus, moniammatillisuus, toimintakäytännöt ja työyhteisötaidot. Tuloksia luettaessa on huomioitavaa, että aineiston haastattelukysymykset eivät olleet suoraan tähän tutkimukseen tehtyjä, joten aineistossa ei välttämättä tulleet esiin kaikki päiväkodin toimintakulttuuria kuvaavat piirteet, mutta kysymykset antoivat kuitenkin rikkaasti aineistoa toimintakulttuurin tutkimiseen. Kategorisointien lukumäärät kertovat lähinnä siitä, mitkä kategorisoinnit aineistossa nousivat keskeisiksi. Alla olevassa taulukossa näkyy tulosten ylä- ja alakategoriat ja niiden esiintyvyys aineistossa. Suluissa olevat luvut kertovat mainintojen määrät.

Yläkategoriat	Alakategoriat
Arvot (22)	Perhetyötä painottavat arvot (10) Pedagogiset arvot (12)
Johtajuus (22)	
Toimintakäytännöt (61)	Kehittämistyö (26) Suunnittelutyö (20) Palaverikäytännöt (9) Arjen käytännöt (6)
Moniammatillisuus (85)	Työtehtävien määrittäminen ja jakautuminen (55) Osaamisen hyödyntäminen (26) Ulkoisen moniammatillisuus (4)
Työyhteisötaidot (43)	
Yhteensä mainintoja 233	

TAULUKKO 2. AINEISTOSSA ESIINTYNEET YLÄ- JA ALAKATEGORIAT JA NIIDEN SAAMAT MAININNAT

6.1.1. Arvot

Toimintakulttuurin arvoja kuvasivat kaksi alakategoriaa, jotka ovat perhetyötä painottavat arvot sekä pedagogiset arvot. Taulukon 2 mukaisesti molempia arvoja esiintyi aineistossa miltei saman verran. Perhetyötä painottavat arvot korostivat päiväkodin tehtävää myös vanhempien tukijana ja koko perheitä varten olemisena.

”työ on muuttunut aika paljon, me ei olla enää vaan lapsia varten tää on aikalailla perhetyötä yhä enemmän ja enemmän” (lastenhoitaja)

Vaikka useat näistä arvoista vaikuttavat myös pedagogisiin käytäntöihin, korostuvat niissä vanhempien ja perheiden näkökulma. Esimerkiksi päiväkodissa kaikki kasvattajat tuntevat kaikki vanhemmat, ja kasvatuskumppanuutta kaikkien vanhempien kanssa halutaan ylläpitää muun muassa kertomalla muidenkin ryhmien vanhemmille kuulumisia hakutilanteissa, jos on ollut heidän lapsensa kanssa silloin tekemisissä. Päiväkodin sisarusryhmien ja ikäryhmien vaihtelua päivän mittaan perusteltiin myöskin sillä, että aikaa keskusteluille vanhempien kanssa on enemmän ja myös lasten sisarussuhteita voidaan tukea paremmin. Myös vanhempien koettiin luottavan päiväkodin henkilöstön asiantuntijuuteen perheen asioissa.

”Meidän asiantuntevuuteen luotetaan enemmän. Ja sitten sitä haetaankin ja halutaankin keskustella niistä perheen asioista enemmän.” (lastenhoitaja)

Perhetyötä painottavat arvot näkyivät siis myös arjen toimintakäytännöissä ja olivat siten osa toimintakulttuuria. Perhetyötä painottavat arvot korostuivat erityisesti ryhmän lastenhoitajan puheessa.

Toiseksi alakategoriaksi muodostuivat pedagogiset arvot. Toimintakulttuuriaa määrittäviä pedagogisia arvoja olivat muun muassa se, että kaikki tuntevat kaikki lapset ja lasten kanssa ollaan paljon kontaktissa.

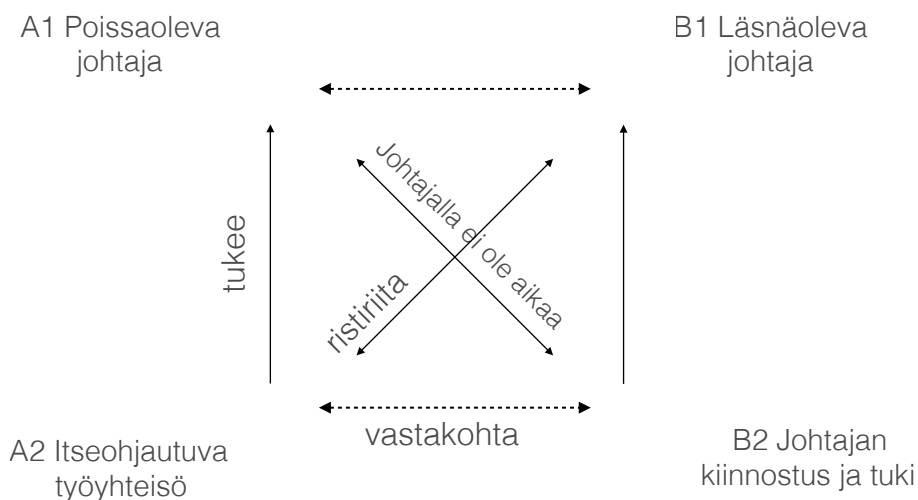
”No täällä .. tutustuu kaikkiin lapsiin, mikä on mun mielestä hirveen hyvä asia, ettei sitten kun vaihtaa ryhmää niin ei tuu niinkun sitä niin suurta ihmetystä. Täällä ... ollaan paljon kontaktissa lasten kanssa ja (...) tää rauhoittaa jotenkin, mä en mä en tiedä mikä tässä on kyllä muissakin päiväkodeissa niinku pidetään aamupiiriä ja jaetaan lapsia mutta täällä (...) se rauhoittaa jotenki hulinapäiviä ja lapsiahan nää on mutta sillain täällä on sellanen tietynlainen tunnelma” (ryhmäavustaja)

Lisäksi esiin tuli rauhallinen tunnelma, kiireettömyyden vaaliminen ja pitkäkestoisen leikin arvostaminen sekä lasten puolestapuhujana toimiminen. Päiväkodin toimintamallin hyviksi puoliksi kuvailtiin sitä, että lapset saavat sekä oman tasoista toimintaa ikäryhmässä että hyvät puolet myös sisarusryhmätoiminnasta. Toisaalta esiin tuli myös arvoja, jonka mukaan päiväkotiki on paikka, jossa

vahvimmat ja kyynärpäitä käyttävät lapset pärjäävät rauhallisten lasten jäädessä sivuun. Toimintamallin huonoksi puoleksi mainittiinkin se, että jotkut lapset voisivat hyötyä enemmän pienryhmätoiminnasta, jota ei heidän päiväkodissa kuitenkaan aktiivisesti toteuteta.

6.1.2 Johtajuus

Toisena yläkategoriana esiintyi johtajuus, johon tuli yhteensä 22 mainintaa. Toimintakulttuurin johtajuutta kuvasi sekä päiväkodin johtajan että ylemmän johdon johtaminen että työntekijöiden osuus johtajuudessa itseohjautuvuuden ja omatoimisuuden kautta. Päiväkodin johtamista kuvattiin toisaalta läsnäolevan johtajan kautta, joka esiintyi muun muassa siinä, että johtajan kanssa voi keskustella kaikesta ja kynnys johtajan luo menemiseen on matala. Toisaalta johtajaa kuvattiin myös poissaolevaksi, ja näitä mainintoja tuki näkemykset ”käytännön arjesta erkaantuneet johtajat” ja se, että johtajan ei koettu tuntevan heidän toimintatapaansa esimerkiksi muutosten tullessa. Lisäksi johtajaa kuvattiin kiinnostuneeksi ja tukea antavaksi, joka ilmeni muun muassa positiivisena palautteena, innokkuutena ja innostavuutena, arvostamisena ja toimintatavan tuntemisena. Johtajan kanssa lähdettiin yhdessä purkamaan erimielisyyksiä tai jotakin asioita kirjattiin ylös johtajan kanssa. Toimintakulttuurin johtajuudessa esiintyi myös alaisten itseohjautuvuutta ja omatoimisuutta, joka ilmeni myös siinä, että johtaja antoi heille paljon vastuuta ja luotti heidän tekemiseensä. Työyhteisön kuvattiin luottavan itseensä ja tekemiseensä. Näitä vastakohtaisuuksia voidaan tarkastella semioottisen neliön mukaisesti luokituksilla, jotka sisältävät ristiriitaisuus- ja täydentävyyssuhteita (Törrönen 2011, 193).



KUVIO 2. JOHTAJUUDEN RISTIRIITAISSUUKSIA. GREIMASIA (1990) MUKAILLEN

Semioottisen neliön mallin mukaisesti neliön kulmissa rinnakkain olevat termit (A1 ja B1 sekä A2 ja B2) ovat toistensa vastakohtia, ja alhaalla kulmissa olevat tukevat ja täydentävät niiden yläpuolella olevien toteutumista. Neliöiden keskelle ristiin tulee esiin ristiriitaisuudet. Tässä aineistossa kaikkia näitä luokituksia esiintyi, ja yksi johtamisen ristiriita näyttää muodostuvan poissaolevan johtajan ja johtajan kiinnostuksen ja tuen välille. Tätä ristiriitaa kuvattiin paljon siitä lähtökohdasta, että johtajalla ei ole riittäviä resursseja kiinnostukseen ja tukemiseen esimerkiksi usean yksikön johtamisen vuoksi.

”Niin hän on (...) enemmän nyt ruvennut siihen (...) meidän toimintaan (...) palavereissa ja keskusteluissa ja niissä iltapalavereissa. (...) Mutta ei hänkään nyt (...) ehdi sillä tavalla, .. sillä tavalla paneutua, että vois puhua että ois joku pedagoginen johtaja meillä, niinku johtajana. Et enemmän aika menee jonnekin, johonkin ihan kaikissa palavereissa hyp- olemiseen ja semmoseen” (lastentarhanopettaja)

Työntekijöiden itseohjautuvuus ja johtajan antama vastuu ja luottamus tukevat sitä, että johtaja on poissaoleva, mutta toisaalta johtajaa kuvataan myös läsnäolevaksi. Tätä semioottisen neliön mukaista ristiriitaisuutta kuvaa se kokemus, että pomon kanssa voi keskustella kaikesta, mutta toisaalta häntä ei häiritä pikkuasioilla.

”me ollaan ehkä silleen että johtajalle mennään sillon kun on oikeesti tarvetta. Ja kyllä niinkun koetaan että kynnys on matala että kyllä ihan niinkun kaikesta voi keskustella.” (lastenhoitaja)

Lisäksi tätä kuvaa se, että osittain työntekijät myös toivoivat, ettei johtaja puuttuisi liikaa heidän tekemisiinsä.

”miks se nytten, emmä tiä tietyllä tavalla sekaantuu nyt tähän asiaan ku me tiedetään miten tää homma tehdään eikä se niinku hänen tarvitse huolehtia siitä, ku hän kysy että onko teillä sitä ja tätä ja me sitten sanottiin että homma on hanskassa, että homma hoituu, että ei sun tavallaan tartte siitä niinku silleen huolta kantaa.” (lastentarhanopettaja).

6.1.3. Toimintakäytännöt

Toimintakäytännöt-kategorian alla oli neljä alakategoriaa, joista taulukon 2 mukaisesti suunnittelutyö ja kehittämistyö nousivat keskeisiksi, kun taas palaverikäytännöt ja arjen käytännöt olivat pienempiä alakategorioita.

Toiminnan kehittäminen

Toiminnan kehittämisessä nousi esiin vahvasti kokemus sen toimivuudesta. Isoja ristiriitatilanteita ei koettu tällä hetkellä olevan, ja pieniin ristiriitoihin puututtiin. Kehittäminen oli ratkaisukeskeistä, jossa voivottelun sijaan pohditaan ratkaisuja ja keinoja eteenpäin pääsemiseksi. Kehittämisen kerrottiin olevaa jatkuvaa, mutta toisaalta sen kerrottiin tapahtuvan tarvittaessa tai erityisesti syksyisin. Ryhmäavustaja kuvaa kehittämistyötä seuraavasti:

”Jos joku oikeesti todetaan että ei toimi nii sit sitä siitä pidetään palaveri ja viedään eteenpäin ja siitä sovitaan että kuka sen vie. Että se on niinku harvinaista. — — Ei oo niitä jarrumiehiä täällä jotka sanoo että ei ei noin, että nyt on tehty aina näin että vaikka löytyy vanhempaakin väkee talosta niin se ei tarkota sitä että he niinku on jarruttamassa mihinkään suuntaan”(ryhmäavustaja).

Muutosvastarintaakin esiintyi aineistossa. Lastenhoitajan mukaan muutosvastaisuutta aiheuttaa se, että joistakin periaatteista halutaan pitää kiinni. Työntekijät myös haluavat toimia omatoimisesti, ja siksi johtajalta tulevat muutokset aiheuttavat vastarintaa.

”jos sieltä tulee johtajalta, niinkun että nyt aletaan toimia näin, niin sitten jos me koetaan että, että entinen on parempi, taikka mikäs tässä nyt on vikana, että sitä vaan muutetaan muuttamisen takia, niin niin sit me saatetaan kyl alkaa vastarintaan että hetkinen. Taikka sanotaan että joojoo mutta tehään ihan muuta (nauraen).” (lastenhoitaja).

Toiminnan kehittämisessä toivottiin, että johtaja tietäisi nykyisen tilanteen ennen kuin pyytää heitä muuttamaan toimintaa. Muutoksista kerrottiin myös, että jos he itse huomaavat selkeän muutostarpeen niin he ottavat kyllä hyvät ideat vastaan.

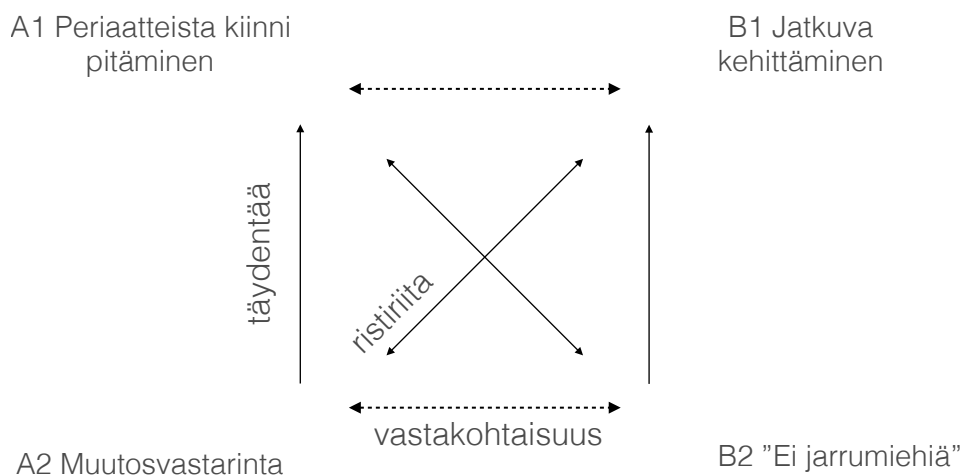
Kehittämisen kohteita tai toiminnan huonoja puolia tuli aineistossa esiin neljä. Lastentarhanopettajan mukaan kehittämistä saisi tapahtua tiedonkulussa ja toiminnan yhtenäistämässä:

”et nyt ku jokainen tekee piireissä silleen .. mitä .. siihen aiheeseen liittyvää et sinne saatais semmonen joku tietynlainen, semmonen punanen lanka tai että semmonen jatkumo, että se ois niinku yhten- semmosta vielä yhteisempää ku mitä se on se toiminta.” (Lastentarhanopettaja)

Tämä voisi viitata toiminnan suunnittelun yhteydessä esiin tulleeseen itsenäisen suunnittelun ja toteutuksen toimintatapaan. Lastenhoitajan mukaan nykyisessä toimintatavassa huono puoli oli se, että siinä ei toteutunut pienryhmätoiminta, mikä voisi olla joillekin lapsille parempi toimintamuoto. Ryhmäavustaja toi esiin yhden käytännön ongelman, jota hän ihmetteli, miksi sitä ei heidän ryhmässään oltu muutettu. Kaikkia aineistossa esiin tulleita kehittämisen kohteita aineistossa kuvaakin se, ettei kyseisiä asioita oltu viety eteenpäin. Kun haastattelija kysyi eräässä haastattelussa, että mitä toiminnassa haluaisi muuttaa, esiin tuli vain työn organisointiin liittyviä kehittämiskohteita.

”Mutta tässä toiminnassa, musta se, niinku mä sanoin että se kehittyy jatkuvasti että, et et niinkun se menee ehkä tilanteitten mukaan. En tiiä mikä tällä hetkellä ois. Sanotaan että nyt, nyt niinkun selkee kehittämisen paikka on nyt vielä joulukuun aikana kun tulee uus työntekijä, että miten, miten lähtee taas, kun meil tulee epätasanen määrä .. määrä työntekijöitä että miten lähtee piirejä, piirejä pyörittään että ne menee tasasesti kaikille” (lastenhoitaja)

Kehittämistyössä esiintyneitä luokituksia voidaan tarkastella semioottisen neliön avulla vastakohtaisuuksien ja täydentävyys- ja ristiriitaisuussuhteiden kautta.



KUVIO 3. TOIMINNAN KEHITTÄMINEN GREIMASIA (1980) MUKAILLEN

Toiminnan kehittämisen tarkastelu semioottisen neliön avulla tuo esiin sen, että periaatteista kiinni pitämisen ja ”ei jarrumiehiä” -luokitusten välillä on ristiriita. Tämä tuo esiin sen, että päiväkodin henkilökunnalla on joku, kenties ääneenlausumaton näkemys siitä, missä rajoissa kehittämistyö on hyväksyttävää ja sallittua, ja milloin se menee joidenkin peruseriaatteiden yli.

”Muutosvastaisuus tietyissä rajoissa, katsotaan eteenpäin, kehitytään, mutta halu pitää tietyistä periaatteista kiinni.” (lastenhoitaja, alkulomake)

Tätä kuvasi myös lastentarhanopettajan kuvaus siitä, että ne henkilöt, jotka eivät sopeudu tämän päiväkodin toimintamalliin, ovat lähteneet muualle.

”mut sit musta tuntuu että ne ihm- henkilöt, jotka ei oo sopeutunu tavallaan tähän, tähän systeemiin ja tähän juttuun niin ne on sitten siirtyny muualle. Et he on sanonu et he ei pysty tässä toimimaan eikä halua olla näin nii he on sitten siirtyny muualle” (lastentarhanopettaja).

Lisäksi erimielisyyksien sanottiin syntyvän lähinnä uudempien työntekijöiden kanssa.

Toinen ristiriita tulee jatkuvan kehittämisen ja muutosvastarinnan välille. Tätä ristiriitaa kuvasi se, että vaikka kehittämisen kohteita havaittiin, niitä ei oltu viety eteenpäin, tai konkreettiset kehittämiskohtet liittyivät vain työn organisointiin. Tämä ristiriita tuli esiin erityisesti jo pidempään talossa olleiden lastenhoitajan ja lastentarhanopettajan kuvauksissa; ryhmäavustajan puheessa mainittiin myös yksi konkreettinen esimerkki toiminnan kehittämisestä. Kuitenkin myös ryhmäavustaja mainitsi kehittämiskohteen, jota ei oltu viety eteenpäin, eikä hän tiennyt miksi.

Suunnittelutyö

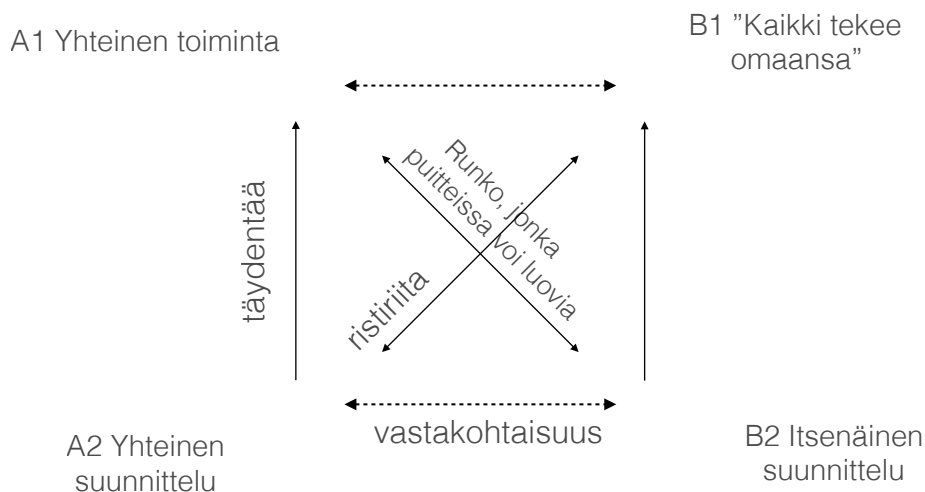
Toimintakulttuurin suunnittelutyössä nousi esiin yhteinen suunnittelu, keskustelu ja toimintojen pohtiminen. Sen koettiin olevan päiväkodin toimintatavan edellytys. Suunnittelupuheessa tuli esiin myös eri ammattikuntien eroja. Lastentarhanopettajan vastauksissa tuli esiin töiden delegoinnin näkökulma tai se, että lastentarhanopettaja voi vaikuttaa siihen, mitä he yhdessä tekevät.

”koska vaikka me tehdään sillä tavalla että kaik- että kaikille kuuluu se piirin pitäminen ja muut mutta tuota mutta kyllä mää voin niinku vaikuttaa että mitä me tehdään (...) Ja ideoita voi (...) heittää ja sanoa että okei, tehdään näin ja sitten toiset toteut- tekee niitä” (lastentarhanopettaja)

Sen sijaan lastenhoitajan ja ryhmäavustajan suunnittelupuheessa tuli esiin paljon itse toteutettavaan toiminnan suunnitteluun liittyvää puhetta, jossa korostui se, että jokainen voi suunnitella ja ideoida ja toteuttaa toimintaa omista lähtökohdista.

”ilmoittauduin ja liikuntatapahtumaan ja oon järjestämässä tonttujumppaa ja se otetaan niinku hyvin täällä vastaan että kuhan se on suunniteltu ja järkevästi niinkun toteutettavissa nii täällä otetaan kyllä hyvin vastaan” (ryhmäavustaja)

Myös lastentarhanopettajan haastattelussa tuli esiin, että jokainen saa tehdä ja toteuttaa innostuksen mukaan ja teeman mukaisesti toimintaa itselle luontevalla tavalla. Ryhmäavustajan ja lastenhoitajan puheessa vapaat kädet ideoille ja niiden toteuttamiselle toivat mielekkyyttä työhön. Toisaalta ryhmäavustajan mukaan toimintatapa, jossa ”kaikki tekee omaansa”, saattaa johtua siitä, että ryhmän tiimiytyminen on vielä kesken. Myös suunnittelutyössä ilmeneviä vastakohtia voidaan tarkastella semioottisen neliön täydentävyys- ja ristiriitasuhteina.



KUVIO 4. SUUNNITTELUTYÖN KAKSIJAKOISUUS GREIMASIA (1990) MUKAILLEN

Suunnittelutyössä semioottinen neliö antaa tarkastelukulmaa erityisesti siihen, millaisissa asioissa yhteistä suunnittelua toteutuu ja milloin taas toimintaa suunnitellaan itsenäisesti. Sekä

suunnittelussa että toiminnan kehittämisessä tulee esiin se, että yhteinen suunnittelu sisältää enimmäkseen toimintakäytäntöjen suunnittelua, kun taas itsenäinen suunnittelu sisältöistä suunnittelua, esimerkiksi piirien sisällöt suunniteltiin itsenäisesti, kun taas toimintakäytännöt ja jokaisen paikka päiväkulussa kuuluu yhteisen suunnittelun piiriin. Ristiriita yhteisen suunnittelun ja ”kaikki tekee omaansa” välillä kuvastaa juuri sitä, että yhteisen suunnittelun piiriin kuuluu päivän rungon suunnitteleminen, kun taas sisällöt suunnitellaan itsenäisesti. Toisaalta sitä kuvaa myös se, että yhteinen suunnittelu korostui erityisesti lastentarhanopettajan puheessa, mutta siinä tuli esiin myös lastentarhanopettajan erilainen rooli yhteisessä suunnittelussa; lastentarhanopettaja koki voivansa vaikuttaa siihen, mitä yhdessä suunnitellaan. Lastenhoitajan ja ryhmäavustajan puheessa taas vaikuttamismahdollisuudet kohdistuivat oman toiminnan suunnitteluun eli itsenäiseen suunnitteluun. Itsenäisen suunnittelun ja yhteisen toiminnan välinen suhde tulee esiin seuraavassa kuvauksessa:

”Mut kun on se runko olemassa, niin niin sen, se niinkun luo sen järjestyksen siihen päivään. Ja sitten muuten voi luovia, niinkun sen että, että mikä on järkevää ja missä haluaa taikka nyt ois ideaa johonkin niin, niin sitten siinä on myös mahdollista ja liikkumavaraa” (lastenhoitaja)

Yhteisellä suunnittelulla siis luodaan runko, jonka puitteissa jokainen voi toteuttaa omia ideoitaan ja suunnitella itsenäisesti, mutta yhteinen suunnittelu ei koske pedagogista suunnittelua ja yhteistä punaista lankaa toiminnalle. Tämä punaisen langan puuttuminen suunnittelusta mainittiin yhdeksi kehittämisen kohteeksi päiväkodin toiminnassa.

Arjen käytännöt

Arjen käytäntöjä henkilökunta kuvasi toimiviksi. Työvuorot ja piirilistat loivat työntekijöille selvän rungon, jonka puitteissa voi kuitenkin luovia ja tehdä erilaisia ratkaisuja. Vain ryhmäavustaja koki, että joskus on vaikea tietää, missä pitäisi olla, ja nämä ongelmat ovat liittyneet kommunikaatioon liittyviin haasteisiin. Käytäntöjen kohdalla tuli esiin myös joitakin konkreettisia käytäntöjä, joilla arki saatiin sujumaan. Tällainen oli esimerkiksi se, että jokainen suunnittelee piirin sisällön itse ja kirjaa sisällön ylös, jolloin piirivihkosta voi tarkistaa, mitä aihepiirejä ja toimintoja piireillä on tehty ja muodostaa siten siitä toimivaa kokonaisuutta.

Palaverikäytännöt

Toimintakäytännöissä tuli esiin myös päiväkodin palaverikäytäntöjä. Päiväkodin yhteistä kerran viikossa pidettävää suunnittelupalaveria kuvattiin käytännönläheiseksi, jossa käsitellään esimerkiksi

piirien sisältöjä, päiväkodin yhteisiä joulujuhliin tai pikkujouluihin liittyviä käytännönasioita. Lisäksi johtaja pitää kerran lukukaudessa koko talolle iltapalaverin. Tällaisissa palavereissa voi ottaa esimerkiksi yleisesti esille jonkun työyhteisössä esiintyneen ongelman. Tämän lisäksi vielä pidetään noin kerran kuussa koko työyhteisön kesken porinailtoja, joita ei kirjata ylös, jolloin siellä voi helpommin tuoda esille esimerkiksi työyhteisöön liittyviä ongelmia. Oman tiimin kanssa pidetään tarvittaessa iltapalaveri, jossa keskustellaan oman ryhmän toiminnasta ja lapsista vapaamuotoisesti, eikä asioita kirjata ylös. Lisäksi mainittiin koko kunnan tasolla toimivat pedagogiset kahvilat, jotka toteutetaan ammattiryhmittäin.

6.1.4. Moniammatillisuus

Moniammatillisuus -yläkatteoria oli taulukon 2 mukaisesti keskeinen aineistossa esiintynyt yläkatteoria. Alakategorioista aineistossa painottuivat erityisesti työtehtävien määrittäminen, työtehtävien jakautuminen sekä osaamisen hyödyntäminen. Ulkoiseen moniammatillisuuteen tuli myös muutama maininta, mutta se ei ollut aineistossa kovin merkittävässä roolissa.

Työtehtävien määrittäminen

Työtehtävien määrittäminen eli se, miten työtehtävät ovat muotoutuneet nykyisen kaltaisiksi, saivat tässä osa-alueessa eniten mainintoja, erityisesti ryhmäavustajan (15 mainintaa) ja lastenhoitajan (10 mainintaa) puheessa, ja myös lastentarhanopettajalta tähän aihealueeseen tuli 3 mainintaa. Työtehtävien määrittämisessä korostettiin henkilökohtaisia ominaisuuksia ja osaamista, ei niinkään ammattiryhmää. Myös työvuorojen katsottiin määrittelevän sitä, mitä ja missä milloinkin tehdään. Uudet vastuut tai työtehtävät ovat vapaasti haussa, niitä saattaa tulla johtajalta, niistä keskustellaan yhdessä tai sitten ne tulevat käytännön kautta. Esimerkiksi lastentarhanopettaja kuvaa vastuuolettajan tehtävän määrittämisestä seuraavasti:

”Tähän taloon tuli sitten vastuuolettaja, niin (...) kukaan muu ei halunnut sitä tavallaan ottaa, ottaa niin sit mä sanoin että no okei mää voin olla sitten kuitenkin että koska sit tietää, mä oon ollu tässä talossa pitkään ja kauan, niin tietää niinku talon tavat ja toimintasysteemit ja kaikki tavarat missä mitään on ja osaa toimia (...) ... sit se vaan lankes tietyllä tavalla mulle et kun muut ei sitä sitten välttämättä halunnut.” (lastentarhanopettaja)

Ryhmäavustaja kuvasi omaa työtehtävien määrittämisestä useassa kohtaa niin, että hän on ottanut oman paikkansa ja omat tehtävänsä. Työtehtävät oli käyty johtajan kanssa läpi kunnan kirjallisten

työtehtävien pohjalta, mutta ryhmäavustaja koki, että hän voi vaikuttaa itse paljon omiin työtehtäviinsä.

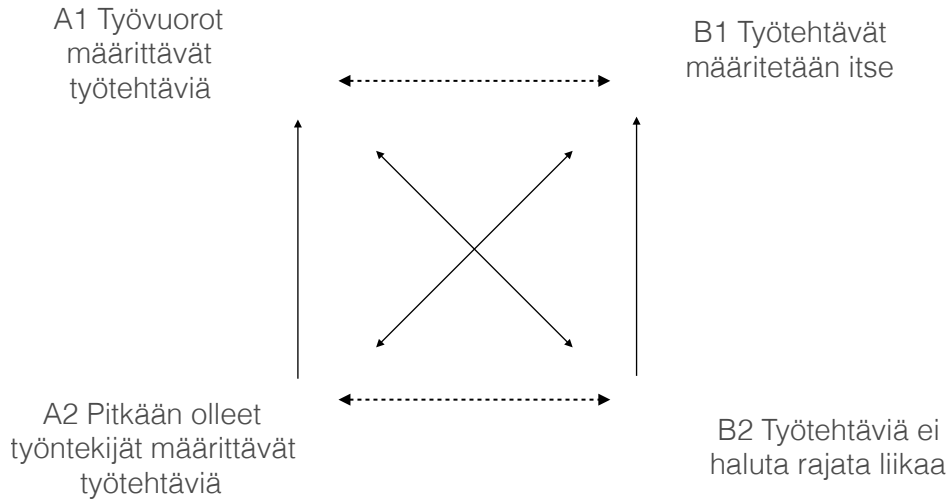
”Pomon kanssa oli keskustelu nii sitte käytiin läpi niinku työtehtävät ja hän kysy että mitä haluat lisätä ja onko jotain mistä haluat keskustella ja ne on niinku määritelty nyt sinne ja tiimin kanssa käytiin alussa käytiin pientä keskustelua mut sit siitä lähti se opettaja vaihtu niin sitte tarvii uudestaan käydä sitten vähän läpi sitä mutta enemmän mä oon tehny sillai että mä oon vaan ottanu sen tietyn paikkani ja sillai hakenu sen paikkani.” (ryhmäavustaja)

Ryhmäavustaja kuvasi työtehtäviään siten, että hän katsoo missä tarvitaan ja toimii sen mukaisesti. Hän esimerkiksi pitää aamupiirejä jos joku henkilö puuttuu, jos joku pyytää tai jos hän itse haluaa. Hän myös koki, että aluksi ryhmäavustajan oletettiin tekevän mitä tahansa, ja alkuun hän ei myöskään päässyt hyödyntämään osaamistaan, vaan on saanut rohkaista muita hyödyntämään häntä, kun hänellä on paljon osaamista ja myös lähihoitajan koulutustausta. Nykyisin hän kokee, että häneltä odotetaan joustavuutta, mutta muut kysyvät hänen mielipidettään eivätkä vain sysää tehtäviä hänelle. Muissa haastatteluissa nousi esiin arvostus ryhmäavustajan osaamista ja joustavuutta kohtaan. Ryhmäavustajan haastattelussa nousi myös esimerkkejä siitä, miten työtehtävistä keskustellaan yhdessä tiimin kanssa. Toisaalta epäselvyys työtehtävien jaosta tuli esiin kasvatuskumppanuuden osalta, kun ryhmäavustajan keskustellessa vanhempien kanssa usein joku toinen työntekijä tuli myös tilanteeseen mukaan, jolloin ryhmäavustaja vetäytyi tilanteesta. Ryhmäavustaja koki, että tähän tilanteeseen tulisi puuttua.

Työtehtävien määrittymistä kuvailtiin myös tapahtuneen ajan saatossa ja kehittämisprosessin mukana. Lastenhoitajan haastattelussa kuvattiin, että päiväkodin nykyisen toimintamallin kehittämisen alkuvaiheilla olleet työntekijät ovat kantava voima myös työtehtävien määrittymisen kannalta, ja hän itse koki olevansa myös osa sitä ”kantavaa voimaa”. Kuitenkin aineistossa tulee myös esiin se, että esimerkiksi lastentarhanopettajan mukaan kunnan työtehtävien määrittelyissä ei ole juurikaan eroa lastenhoitajan ja lastentarhanopettajan tehtävissä. Lisäksi työtehtävien ei haluta olla liian rajattuja. Lastenhoitaja kuvaa työtehtävien määrittelyn tarvetta seuraavasti:

”Mä oon, ehkä se on se luovuus mikä sitten, et jos hirveesti niinku alettais jotenki rajaan. Että ku mulle on ihan selkee se että niinku missä mun pitäis olla niinku sen työvuorojen kannalta. Että, että ku mulla on tämä työvuoro niin niin minä olen tässä paikassa.”

Työtehtävien määrittymisen kategorisoinnit asettuvat semioottiseen neliöön seuraavalla tavalla.



KUVIO 5. TYÖTEHTÄVIEN MÄÄRITYMISEN TÄYDENTÄVYYS- JA RISTIRIITAISSUHTEET GREIMASIA (1990) MUKAILLEN.

Luokitusta ”työtehtävät määritetään itse” kuvasi esimerkiksi ryhmäavustajan ”oman paikan ottaminen” sekä lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan kokemus siitä, että he voivat määrittää omia työtehtäviään. Toisaalta lastenhoitaja ja lastentarhanopettaja kuvasivat työtehtävien määrittäneen ajan saatossa, ja lisäksi kerrottiin pitkään talossa olleiden työntekijöiden olleen vaikuttamassa eniten työtehtävien määrittämiseen. Tätä tukee myöskin se, että työvuorot määrittävät työtehtäviä.

Ristiriita työtehtävien itse määrittämisen ja työvuorojen määrittämisen välillä kertoo ensisijaisesti siitä, että ryhmäavustaja pystyi määrittämään itse työtehtäviään, koska hän oli ”irti rutiineista”, eli hänelle ei oltu määritetty työvuorojen mukaisia paikkoja. Toiseksi se kuvaa myös sitä, että sekä lastenhoitaja että lastentarhanopettaja kokivat olevansa työntekijöistä osa sitä joukkoa, jotka ovat olleet muovaamassa toimintakäytäntöjä nykyisen muotoisiksi, joten he ovat sitä kautta voineet vaikuttaa omiin työtehtäviinsä.

Ristiriitaisuus A1:n (työvuorot määrittävät työtehtäviä) ja B2:n (työtehtäviä ei haluta rajata liikaa) välillä kertoo moniammatillisen tiimin toiminnan ristiriidasta, kun työtehtäviä toisaalta ei haluta rajata, mutta toisaalta ne rajautuvat ja määrittyvät tarkasti työvuorojen mukaisesti.

Työtehtävien jakautuminen

Työtehtävien jakautumisesta, eli siitä, miten tällä hetkellä työt jakautuvat eri työntekijöiden kesken, mainintoja tuli yhteensä 27. Useimmissa vastauksissa korostui vahvasti työtehtävien jakaminen kaikille ja työskentely kaikki tekee kaikkea -tyylillä. Esimerkiksi piirien pitäminen kuuluu kaikille ja myös varhaiskasvatuskeskustelut oli jaettu kaikkien työntekijöiden kesken. Ryhmäavustaja ei

ollut vielä pitänyt vasuja, mutta keskusteluissa oli todettu että myös hän voi niitä pitää. Ryhmäavustaja sanoi tekevänsä samoja työtehtäviä kuin muut, mutta epäsäännöllisemmin. Samanarvoisuutta ja arvojärjestyksen puuttumista korostettiin. Niin sanottujen ”luokkajakojen” kuvattiin madaltuneen kaikissa päiväkodeissa, mutta tässä päiväkodissa vielä enemmän, joka tarkoittaa sitä että nykyisin kaikki tekevät samoja tehtäviä. Lastenhoitaja kuvaa työtehtävien jakautumista seuraavasti:

”on niinkun huomattu että se ei auta, että ei vaan opettajat voi pitää aamupiirejä tai, muuta että se ei vaan yksinkertaisesti onnistu. Niin sit, sit niinkun, siihen on tullu sitten pikkuhiljaa se että, et kaikki tekee kaikkea -ajattelu.”

Opettajan erilainen työrooli tuli esiin viidessä kategorisoinnissa, joista yksi koski vastuupettajan roolia. Opettajan työrooliin koettiin kuuluvan kokonaisuudesta huolehtiminen ja vastuu ryhmästä, joka tarkoitti esimerkiksi käytännön järjestelyjä. Lisäksi suunnittelun päävastuun sanottiin joissakin tilanteissa olevan opettajilla, vaikka näissäkin kohdissa yhteistä suunnittelua korostettiin.

”opettajat niinku vähän se runko suunniteltu mut mul on, meil on tietysti koko, kaikki ollu siinä mukana ketkä on aina päässy, nii sitten yhdessä aina sitä mietitään mutta kyllä päävastuu on ollu niinku meillä, opettajilla” (lastentarhanopettaja)

Osaamisen hyödyntäminen

Kolmas moniammatillisuuden tulkintaan liittyvä alakategoria oli osaamisen hyödyntäminen. Tässä alakategoriassa esiintyi työntekijöiden erilaisten koulutusten arvostamista (3 mainintaa), mutta vahvemmin tuli esiin erilaisten henkilökohtaisten ominaisuuksien ja osaamisen korostaminen esimerkiksi opettajista tai lastenhoitajista puhuttaessa. Esimerkiksi lastentarhanopettaja vastasi kysymykseen siitä, millainen lastentarhanopettaja hän on, seuraavasti:

”semmonen käytännöllinen. (...) ja mm, semmonen jämäkkä, ja silleen jotenki teen, ja teen asiat silleen että, mä tykkään että jos jonkun homman alottaa nii se pitää niinku saada tehtyä loppuun, — — että jos tekee vaikka askarteluja niin okei, ne pitää myös tehdä lasten kanssa loppuun ettei ne roiku tuolla. Asiat pitää saattaa päätökseen. Ja ... sit semmonen järjestyksen ylläpitäjä tai silleen tietyllälaililla.” (lastentarhanopettaja)

Lastenhoitaja taas puhuu lastentarhanopettajasta seuraavasti:

”sit taas persoonana hänellä on, ja taidoiltansa tosi paljon annettavaa niinkun, saa ihania ideoita ja luovuutta ja muuta” (lastenhoitaja)

Lisäksi osaamista tuotiin näkyviin eri sukupolvien erilaisilla osaamisilla. Kuitenkin esimerkiksi lastenhoitaja koki, että oma osaaminen on hyötykäytössä tässä päiväkodissa. Lisäksi osaamisen jakaminen koettiin tiiviiksi.

Pedagogista osaamista ja sen hyödyntämistä kuvattiin opettajuuden kautta. Opettajan osaamista kuvattiin siten, että opettajalla on toiminnassaan ”tietty tyyli”.

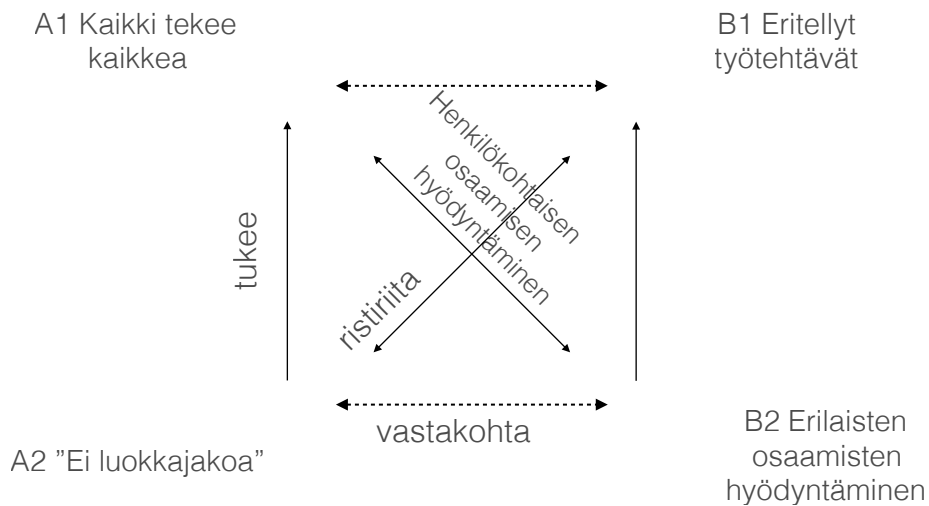
”Opettajasta huomaa sen tietyn tyylin että se ehkä löytyy se taustatieto siitä niinku oppimisesta” (ryhmäavustaja)

Opettajalta koettiin saavan tieteellistä tukea omalle toiminnalle ja neuvolakaavakkeiden täyttämisen sanottiin olevan opettajan vastuulla. Lastentarhanopettaja itse piti opettajan roolin tuovan hänen vastuulleen uuden tiedon tuomisen. Muuten lastentarhanopettaja ei halunnut korostaa opettajuuttaan tai tuoda sitä esille, vaan hän koki että se tulee esiin työn kautta.

”Et kyl niinku tietää toisia opettajia, jotka on niinkun .. silleen tietose- silleen tieto, okei kyllä mä oon silleen tietonen että mä oon se, tai opettaja, mutten mä niinkun jotenki halua sitä niink sillä tavalla tässä tuoda julki, tai siis ne tiedetään mutta en mä halua mitenkään silleen nostaa itteeni jalustalle.” (lastentarhanopettaja)

Ulkoisessa moniammatillisuudessa tuli esiin se, että työ koettiin yhteistyöksi kaikkien tahojen kanssa. Yhteistyötahoja kuvattiin olevan monia, mutta erityislastentarhanopettajasta mainintoja tuli eniten. Yhteistyö erityislastentarhanopettajan kanssa koettiin helpoksi.

Moniammatillisuuden eri kategorioiden asettaminen semioottiseen neliöön (Greimas 1990) tuo esille päiväkodin työtehtävien jakautumiseen liittyviä ristiriitaisuuksia.



KUVIO 6. SEMIOOTTINEN NELIÖ; MONIAMMATILLISUUS.

Semioottisen neliön mukaisesti kaikki tekee kaikkea-kulttuuri on ristiriidassa erilaisten osaamisten hyödyntämisen kanssa. Tämä ristiriita voi näkyä siinä, että henkilökohtaisia ominaisuuksia ja osaamista hyödynnetään, kun taas ammattiryhmien omasta osaamisesta ei haluta pitää kiinni. Toinen ristiriita tulee ”ei luokkajakoa” -ajattelun ja eriteltyjen työtehtävien välille. Tässä

aineistossa tätä ristiriitaa ei juurikaan tullut esille, koska työtehtäviä ei ollut eritelty ammattiryhmien mukaan kovin selkeästi. Esimerkiksi opettajuutta ei haluttu korostaa, mutta se tuli esiin opettajan itsensä mukaan työn kautta, ja muut kokivat että opettajalla toiminnassa näkyi tietty tyyli tai että opettajalta saa tieteellistä tukea omalle toiminnalle. Erilaisina vastuina tai työtehtävinä opettajuus ei juurikaan ilmennyt, ainoastaan neuvolakaavakkeiden täyttämisen tuli esiin opettajien vastuualueena. Kuitenkin henkilöillä oli vastuita, jotka eivät liittyneet lasten kanssa tehtävään työhön ja jotka eivät liittyneet ammatilliseen osaamiseen, kuten lastenhoitajan suomi toisena kielenä -vastuualue, joka oli tullut hänelle hänen hyvän englannin osaamisen vuoksi.

6.1.5. Työyhteisötaidot

Työyhteisötaitojen kategoriassa maininnat korostuivat etenkin lastenhoitajalla (28 mainintaa), ryhmäavustajalla mainintoja oli 11 ja lastentarhanopettajalla neljä. Lähes kaikki maininnat kuvasivat työyhteisön toimivuutta ja hyviä työyhteisötaitoja. Mainintoja tuli sekä omista työyhteisötaidoista, muiden työyhteisötaidoista ja siitä miten työyhteisötaidot ovat muovanneet työyhteisön ilmapiirin positiiviseksi ja keskustelevaksi.

Omia työyhteisötaitoja olivat muun muassa sitoutuminen, joustavuus ja innostuneisuus. Lisäksi useita mainintoja sai halu oppia uutta, tiedonhaluisuus ja jatkuvan kehittymisen ajatus.

”Muistaa että ikinä ei voi olla valmis, aina voi kehittää ja oppia uutta.” (ryhmäavustaja, kehittämisen kohteet/SWOT-lomake)

Oppimista kuvasi myös toisilta oppiminen ja muiden kuuntelu. Tässä työpaikassa osaamisen ja motivaation koettiin kasvaneen. Lisäksi esiin tuli toisten tukeminen, matala kynnyksen puuttumiseen sekä se, että toiset voivat luottaa eli luottamuksen arvoisesti toimiminen. Toisaalta puuttuminen toisen toimintaan koettiin myös haasteelliseksi esimerkiksi jos toinen osapuoli tilanteessa on kokeneempi, mutta yleisesti myös siksi koska työtä tehdään niin tiiviisti yhdessä.

”jos mä tiedän niinku et joku aikuinen purkaa omaa pahaa oloansa suhun, niin se on eri asia mut jos, jos se purkaa sitä lapseen, niin se on mulla ihan nollatoleranssi että, et sit tavallaan niinku puuttuu sellasiin tilanteisiin. Mut se on vaikeeta, koska kyse on kuitenkin kollegasta jonka kanssa sä teet töitä aika tiiviisti niin, niin kyl ne sellaset tilanteet on niinku haasteellisia.” (lastenhoitaja)

Omien työyhteisötaitojen kohdalla tuli esiin myös kehittymistarpeita, esimerkiksi SWOT-lomakkeessa henkilökohtaisiksi kehittymisen uhkiksi mainittu tiettyihin toimintatapoihin jumiutuminen tai *”mennä siitä mistä aita on matalin”*. Työyhteisötaitojen henkilökohtaiseksi

kehittymishaasteeksi mainittiin selän takana puhumisen välttäminen kokonaan, ja lisäksi ryhmäavustaja halusi välttää olemasta liian joustava.

Muiden työyhteisötaidot tulivat esiin siinä, että työntekijät kokivat olevansa arvostettuja ja luotettuja, heidän mielipidettä ja osaamista arvostettiin. Työkavereita myös kuvattiin joustaviksi, ja toisaalta joustavuutta ja tilannetajua kuvailtiin ominaisuuksiksi, joita tässä työympäristössä työskentely vaatii. Lisäksi työntekijät kertoivat tuntevansa toisensa sekä auttavansa ja arvostavansa toisiansa.

”Et me halutaan niinku tukee toinen toisiamme ja jakaa sitä tietoa mitä meillä on.” (lastenhoitaja)

Lisäksi myös koettiin, että johtajan osaamiseen voi luottaa.

Työyhteisötaitoja kuvasi myös se, että koko työyhteisöä kuvailtiin sitoutuneeksi, yhteisölliseksi ja keskustelevaksi. Yhteistyö eri ammattiryhmien ja myös koko päiväkodin henkilökunnan kesken sujui hyvin, ja työyhteisön kuvattiin myös antavan varmuutta omaan tekemiseen. Lisäksi työyhteisö tarjosi mahdollisuuksia kehittyä ja kehittää toimintaa. Yhdeksi kehittymisen uhkaksi mainittiin se, että kokee syyllisyyttä esimerkiksi koulutuksesta johtuvasta poissaolosta, ja työyhteisöön sopeutumisen kuvattiin vieneen aikaa.

6.1.6. Yhteenveto kategorisoinneista päiväkodin toimintakulttuurissa

Kategorisoinnit toivat esiin näkökulmia päiväkodin toimintakulttuuria määrittävistä asioista. Taulukkoon 3 on kerätty aineiston päätuloksia ja aineistossa esiintyneitä ristiriitoja, jotka kuvaavat toimintakulttuuria ja sitä määrittäviä asioita.

Yläkategoriat	Päätulokset ja mahdolliset ristiriidat	Näkyminen käytännössä
Arvot	Pedagogiset arvot / perhetyötä painottavat arvot	Epäselvyys perustehtävästä
Johtajuus	Itseohjautuva työyhteisö / läsnäoleva johtaja Johtaja on kiinnostunut, mutta poissaoleva	Työntekijät haluavat hoitaa työt itsenäisesti Johtajalla ei ole aikaa
Toimintakäytännöt	Suunnittelu: Itsenäinen vs. yhteinen suunnittelu Kehittämistyö: Jatkuva kehittäminen vs. muutosvastarinta Periaatteista kiinni pitäminen vs. ”ei jarrumiehiä” Toimivat arjen käytännöt Käytännönläheiset palaverit	Sisältöjen suunnittelu itsenäistä, ns. rungon suunnittelu yhdessä Kehittäminen kohdistuu arjen käytäntöihin, ei pedagogiikkaan Toimintakulttuuri sallii vain osan kehittämisestä
Moniammatillisuus	Kaikki tekee kaikkea vs. osaamisen hyödyntäminen Työvuorot määrittävät työtehtäviä vs. Työtehtäviä ei haluta rajata liikaa	Henkilökohtaista osaamista hyödynnetään, ammatillista osaamista ei juurikaan
Työyhteisötaidot	Ei ristiriitoja	Hyvät työyhteisötaidot

TAULUKKO 3. YLÄKATEGORIAMAT JA PÄÄTULOKSET NIIDEN POHJALTA.

Taulukon 3 mukaisesti arvoissa esiintyi sekä perhetyötä että pedagogiikkaa painottavia arvoja. Nämä eivät varsinaisesti olleet ristiriidassa keskenään, koska samanaikaisesti voi esiintyä vanhempien ja lasten tukemista, mutta ne osoittavat sen, että päiväkodin perustehtävästä ei ole selvää ja yhtenäistä näkemystä. Lisäksi pedagogisissa arvoissa ei tullut esiin laajaa yhtenäisyyttä.

Toiseksi johtajuus toi esiin sekä johtajan liian vähäisen ajan johtamiselle sekä sen, että työntekijät halusivat toisaalta olla itseohjautuvia mutta toisaalta he kaipasivat johtajan läsnäoloa arjessa. Tämä kuvasi sitä, että johtajan ei haluttu liikaa puuttuvan päiväkodin asioihin, vaan työntekijät halusivat itse huolehtia ja hoitaa päiväkodin asioita, mutta toisaalta esimerkiksi pedagogisen johtajan puuttumista harmiteltiin.

Toimintakäytännöistä esiin tulivat erilaiset suunnittelukäytännöt; käytäntöjä kuten jokaisen paikkaa päiväkulussa tai juhlien toteuttamista suunniteltiin yhdessä, mutta pedagogista suunnittelua toteutettiin itsenäisesti, ja itsenäinen suunnittelu kohdistui omaan toimintaan. Yhteisen ja yhtenäisen toiminnan pedagoginen suunnittelu jäi siis puuttumaan. Tätä tulosta tuki myös

palaverikäytäntöjen käytännönläheisyyden korostuminen aineistossa; useita palavereja kuvattiin käytännönläheisiksi, joissa suunnitellaan esimerkiksi juhlia tai käytäntöjä. Myös kehittämistyö kohdistui paljon työn organisointiin tai pedagogiikkaan liittyviä havaittuja kehittämiskohteita ei oltu viety eteenpäin. Toiseksi kehittämistyöstä tuli esiin, että kulttuuri salli vain tietynlaisen kehittämisen; vaikka toisaalta puhuttiin siitä, että ”kaikkeen puututaan mikä ei toimi”, tuli esiin myös muutosvastarintaa sekä asioita, joita ei oltu muutettu havaituista ongelmista huolimatta. Arjen käytäntöjä kuvattiin toimiviksi, joissa yhteinen runko loi selvän paikan jokaiselle päivän kulussa.

Moniammatillisuudessa tuli esiin kaikki tekee kaikkea -työkulttuuri, jossa ammattiryhmien erilaisille osaamisille ei annettu sijaa, mutta kuitenkin työntekijöiden henkilökohtaista osaamista hyödynnettiin vastuunjaossa. Tämä tuli esiin erityisesti siinä, että lasten kanssa tehtävässä työssä kaikki tekivät kaikkea, mutta muissa tehtävissä, kuten esimerkiksi yhteistyössä eri tahojen kanssa tai vastuu valokuvablogista, oli jaettu kunkin henkilökohtaisen osaamisen mukaisesti. Toinen moniammatillisuuden ristiriita tuli esiin työtehtävien määrittämisessä; toisaalta työtehtäviin koettiin voivan vaikuttaa paljon itse, mutta toisaalta työvuorot määrittivät kunkin henkilön työtehtäviä. Tämä tuo ehkä esiin sen, että haastateltavina olleet työntekijät ovat voineet vaikuttaa työtehtäviinsä, ryhmäavustaja sen vuoksi koska häntä työvuorojen mukaiset työtehtävät eivät sido, ja lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja sitä kautta, että he ovat olleet mukana muovaamassa työtehtäviä ja työvuorojen mukaisia paikkoja tietynlaisiksi. Uusilla, työvuorojen mukaisiin paikkoihin tulevilla työntekijöillä ei välttämättä samanlaista vaikuttamismahdollisuutta ole. Tätä tukee se, että kuvattiin uusien työntekijöiden tarvetta sopeutua ja lisäksi kerrottiin, että työntekijät, jotka eivät ole sopeutuneet, olivat lähteneet pois. Toisaalta työtehtäviin vaikuttaminen näkyy myös siinä, että omaan toimintaan voi yhdessä luodun rungon puitteissa jokainen vaikuttaa vapaasti.

Viidenneksi tämä analyysi toi esiin työyhteisön hyvät työyhteisötaidot, jotka kuvasivat koko työyhteisöä.

6.2. Toimintakulttuurissa esiintyneet tyyppitarinat

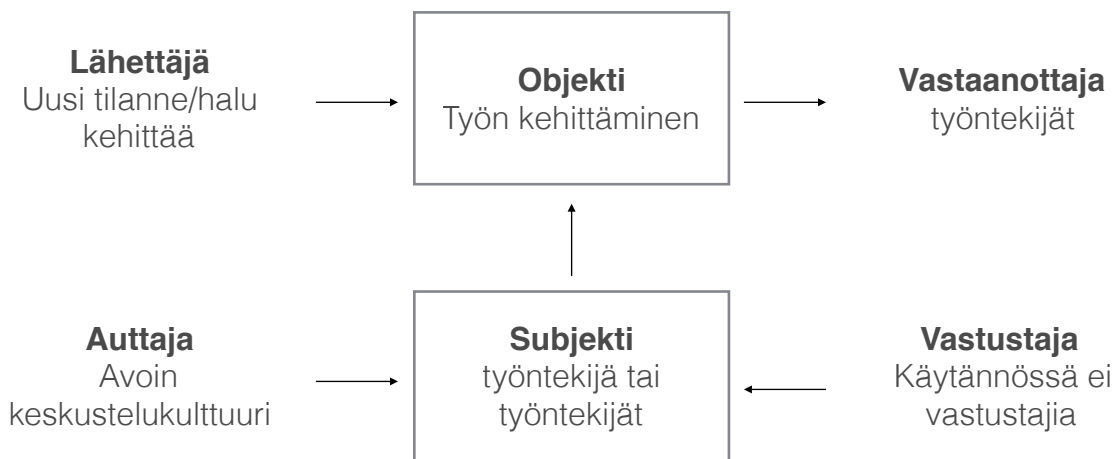
Toiseksi päiväkodin toimintakulttuuria määrittäviä asioita tarkasteltiin Greimasin (1980) osallistujaroolianalyysin kautta. Analysoitavia tarinalinjoja oli yhteensä viisikymmentä. Tarinalinjojen osallistujaroolien analyysin kautta tarinalinjoissa havaittiin yhteneväisyyksiä, joiden perusteella muodostettiin yhteensä viisi tyyppitarinaa kuvaamaan päiväkodin toimintakulttuurin rakentumista. Alla olevassa taulukossa tulee esiin tarinalinjojen määrä kussakin tyyppitarinassa.

Tarina	Tarinoiden määrä	Lastenhoitaja	Lastentarhanopettaja	Ryhmäavustaja
Tavoitteena työpäivän sujuminen	31 (62 %)	11	9	13
Päiväkodin toiminnan pyörittäminen	3 (6 %)	1	1	1
Tavoitteena laadukas varhaiskasvatus	9 (18 %)	2	1	6
Päättäntävallasta kamppailu	3 (6 %)	1	1	1
Vanhempien vaatimukset	4 (8 %)	2	2	-
Yhteensä	50	17	14	19

TAULUKKO 4. TYYPPISTARINAT JA NIIDEN ESIINTYVYYS AINEISTOSSA.

6.2.1 Tavoitteena työpäivän sujuminen

Tyyppitarina 1 edusti taulukon 4 mukaisesti selvästi enemmistöä tutkimuksen tarinalinjoista. Tälle tyyppitarinalle oli ominaista erityisesti työntekijän tai työyhteisön hyötyminen ja vastustajien puuttuminen. Tyyppitarina 1 osallistujaroolit näkyvät alla olevassa kuviossa 7.



KUVIO 7. VASTUSTAJIEN PUUTTUMINEN, HYÖTYJÄNÄ TYÖNTEKIJÄT; TYYPPISTARINA 1

Tällaisessa tarinassa lähettäjänä eli tilanteen tai tarinan liikkeelle panijana toimi joko uusi tilanne, kuten uuden työntekijän tuleminen taloon tai jonkun työntekijän myöhästyminen, tai sitten halu kehittää toimintaa. Subjektina oli tyypillisesti joku työntekijöistä tai työyhteisön työntekijät. Joskus subjektiksi saatettiin kuvata myös johtajaa. Nämä tarinat kuvasivat pitkälti aikuisten välistä yhteistyötä ja sen organisointia, ja objektina eli toiminnan tavoitteena olikin yleensä työn

kehittäminen tavalla tai toisella. Auttajana tarinoissa toimi työyhteisön toimivuus ja työyhteisön hyvä keskustelukulttuuri. Näissä tarinalinjoissa vastaanottajana oli usein työn organisoinnin toimivuus, työyhteisö tai subjektina toiminut työntekijä. Yhdessä tarinassa vastaanottajana olivat myös vanhemmat, ja joissakin tarinassa tuli esiin myös se, että lapset hyötyivät välillisesti. Seuraavassa tarinassa tulee esiin se, että puheessa keskiössä ei ole lapset ja heidän näkökulmansa, vaan vahvasti työntekijöiden näkökulma.

”koska vaikka me tehdään sillä tavalla että kaik- että kaikille kuuluu se piirin pitäminen ja muut mutta tuota mutta kyllä mä voin niinku vaikuttaa että mitä me tehdään (— —) ja ideoita voi niinku, et jotain ideoita voi heittää ja sanoa että okei, tehdään näin ja sitten toiset toteut- tekee niitä, esimerkiksi nyt me tehtiin tonne noi, en tiiä näkykö ne tosta noi yhdeksänkymmentä viis hm itsenäisyyspäiväkynttilää, nii (— —) .. mä heitin sen idean että me voidaan tehdä se koska suomi täyttää sen yhdeksänkymmentä viis, niin sitten mä katoin valmiiks kaikki (— —) materiaalit ja sitten aina piirinpitäjille että hei että te voitte siellä piirissä tehdä ja .. tehdä niitä ja sitten ne koottiin aina tiettyyn kohtaan ja sitten mä ne laittelin tonne, no eilen mä ne sain tehtyä että ne tuli kaikki. eli kyl mä voin niinku tai voi toteuttaa silleen” (lastentarhanopettaja)

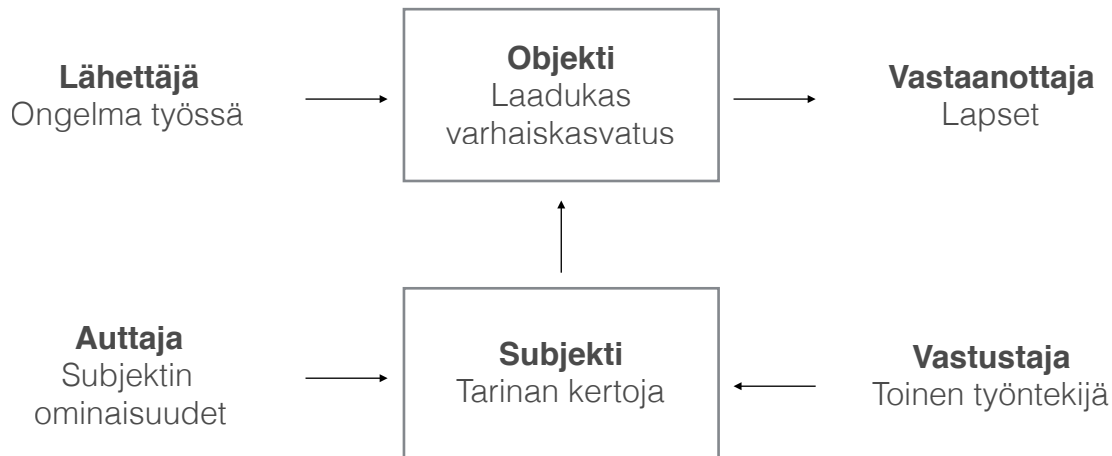
Toinen erityinen piirre näissä tarinoissa oli se, ettei todellisia vastustajia tai vastasubjekteja juurikaan esiintynyt. Vastasubjekteja tai vastustajia kuvattiin lähinnä entisinä haasteina esimerkiksi entisissä työpaikossa koettuja haasteita tai entisten ajattelumallien mukanaan tuomia haasteita, joita ei siis nykyisin päiväkodissa ole.

”Öö, mun mielestä sellanen tää työyhteisö on aika sitoutunut tähän tapaan työskennellä ja haluaa sitä kehittää kokoajan. Että monesti tapaa siihen että näin, näin on tehty aina ja näin tullaan aina tekeen ja kun vaikka olis pakkokin tehdä jotain muutoksia niin se on todella haasteellista. Kun täällä taas kun tilanteet muuttuu niin niihin pyritään löytämään ratkaisuja sen sijaan että niitä voivoteltais.” (osa tarinalinjasta, lastenhoitaja)

Eräänä haasteena mainittiin uuden, toimintamalliin sopeutumattoman työntekijän tuomat haasteet, mutta haastattelun hetkellä nämä haasteet oli selätetty esimerkiksi niin, että sopeutumaton työntekijä oli lähtenyt työyhteisöstä pois tai asiaa oli jo lähdetty viemään eteenpäin. Toiseksi haasteina saatettiin kuvata konkreettista, käytännöstä johtuvaa haastetta, joita esiintyy kaikkialla, esimerkiksi työntekijän lomasta aiheutuva poissaolo.

6.2.2 Tavoitteena laadukas varhaiskasvatus

Tyypitarina 2 kuvasti tilannetta, jossa tavoitteena oli lapsen etu ja laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen. Tämä tyypitarina esiintyi pääosin ryhmävastustajan tarinoissa, mutta myös lastenhoitajalta tuli kaksi ja lastentarhanopettajalta yksi tarina tähän ryhmään.



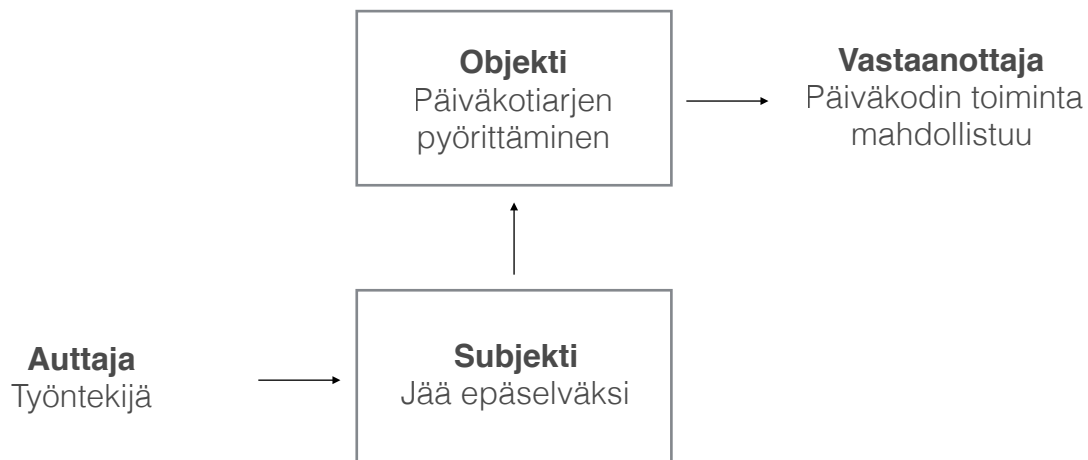
KUVIO 8. TYÖN LAADUKAS TOTEUTTAMINEN; TYYPITARINA 2.

Tässä tyypitarinassa lähettäjänä toimi jonkinlainen ongelma työssä, esimerkiksi lasten huono kohtelu kollegan osalta, outo tilanne joka pitäisi rauhoittaa tai erityislapsen vaatima tuki. Objektina eli tavoitteena oli laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen lapselle, eli esimerkiksi juuri tilanteen rauhoittaminen, vääränlaiseen toimintaan puuttuminen tai rajojen määrittäminen. Subjektina toimi pääosin tarinan kertoja, mutta joskus myös koko työyhteisö. Näihin tarinoihin liittyvä vastustaja oli lähes aina toinen tai toiset työntekijät, tosin vastustajaa ei esiintynyt jokaisessa tarinassa. Auttajana toimi usein subjektin ominaisuudet tai taidot, kuten kyky puuttua haastaviin tilanteisiin tai viittomakielen koulutus. Joskus auttajana toimi myös keskustelu työyhteisössä. Vastaanottajana näissä tarinoissa oli ensisijaisesti lapset, yhdessä tarinassa myös hyvä kasvatuskumppanuus.

6.2.3. Päiväkodin toiminnan pyörittäminen, työntekijät auttajina

Kolmannen tyypitarinan alle tuli kolme tarinalinjaa; yksi kultakin haastateltavalta. Nämä tarinalinjat olivat kuvauksia työpäivän kulusta. Näissä oli yhteneväisyyksiä ensimmäiseen tyypitarinaan muun muassa siten, ettei vastustajia ilmennyt ja myös näissä tuli vahvasti esiin työn sujumisen tavoite. Kuitenkin se esiintyi päiväkodin toiminnan pyörittämisen näkökulmasta;

työpäivän kulkua kuvattiin siten, että työpäivä saadaan vietyä aamusta iltapäivään olemalla työvuorojen mukaisissa paikoissa.



KUVIO 9. PÄIVÄKODIN TOIMINNAN MAHDOLLISTUMINEN, TYÖNTEKIJÄT AUTTAJINA. TYYPPITARINA 3.

Näissä tarinalinjoissa työntekijät eivät itse asetu aktiiviseen subjektin rooliin, vaan positioivat itseään joko toisten työntekijöiden tai lasten auttajan positioon. Tätä kuvasi muun muassa työntekijöiden puhe vessattamisesta, pukemisesta tai toiminnassa mukana olemisesta. Subjekti jää näissä tarinoissa osittain epäselväksi, välillä subjektina ovat lapset, välillä lapset yhdessä työntekijöiden kanssa, tai välillä päiväkodin henkilökunta yhdessä.

”sitten oon menny lasten kans pitämään piiriä, (—) sitten mää lähtisin lasten kanssa ulos, (—) sit kun lapset tulee ulkoa niin aut- auttelen siinä uloslähtiessä ja ulkoa tultaessa lapsia” (lastentarhanopettaja)

” ja olen siellä vessattamassa ja pukemassa ja jos olen aamussa niin lähden ensimmäisenä lasten kanssa ulos ja jos oon välivuorossa niin sitten vasta myöhemmin (- -) ja sitten olen työvuorojeni mukaisesti jossain näistä ruokailuista mukana ja myöskin jossain nukkarissa mukana.” (lastenhoitaja)

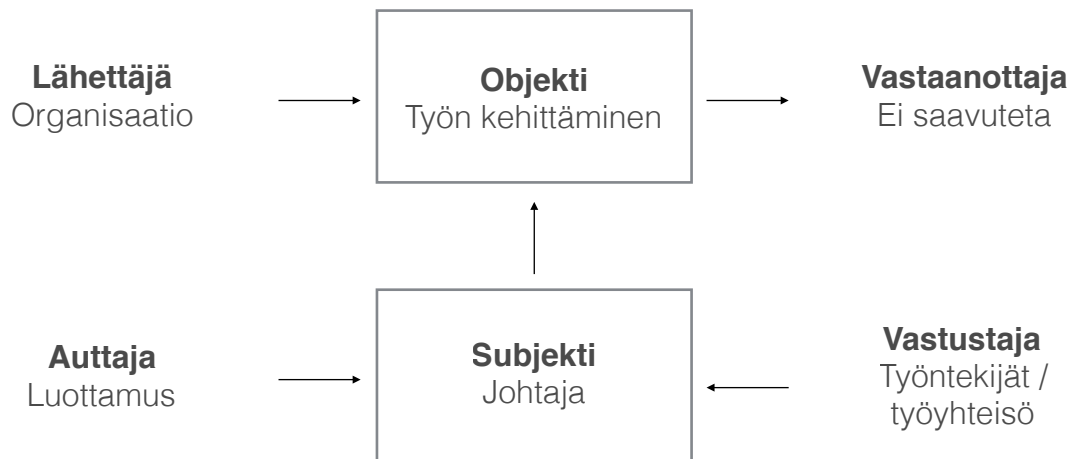
Ryhmäavustajan tarinassa tuli esiin myös hänen oma aktiivisuutensa, muun muassa erityislapsen ohjaamisena tai oman paikan etsimisellä. Oman paikan etsimiselläkin kuvattiin kuitenkin toisten auttamista, olemista siellä missä tarvitaan, ja lisäksi auttaminen ja päiväkotiarjen sujuminen tulivat esiin erityisesti erityislapsen näkökulmasta.

”erityistukea tarvitsevan lapsen niinku ohjaaminen ja hänen kanssaan oloa aamupiirissä ja muutenki sitten viedä läpi päivän” (ryhmäavustaja)

”viiton häne tiettyjä juttuja ja aamupiirissä oon siinä niinku taustatukena että hänkin saa siitä irti jotain ja sitten (...) pukemisissa kaikissa että oon (...) ihan mukana ja yks tiimin jäsen (...) ja välillä vedän aamupiiriä niinku tänäänki pyydettiin että vedätkö ja teetkö” (ryhmäavustaja)

6.2.4 Päättävällasta kamppailu

Neljänten tyyppitarinaan mainintoja tuli vain kolme; yksi kustakin haastattelusta. Näissä teemana oli alaisten ja johtajan välinen kamppailu päättävällasta. Johtajan tavoitteena on toiminnan kehittäminen, mutta työntekijät asettuvat vastustajan asemaan ja estävät näin tavoitteen saavuttamisen.

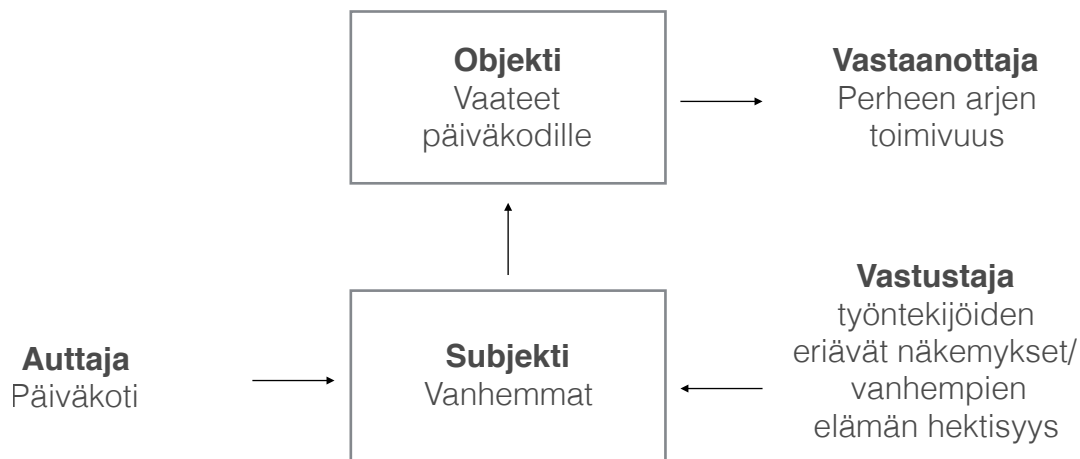


KUVIO 10. PÄÄTÄNTÄVÄLLASTA KAMPPAILU; TYYPPITARINA 4.

Tällaisessa tarinassa lähettäjänä toimi jokin ylempi taho organisaatiossa. Tavoitteena oli työn kehittäminen, jolloin vastaanottajanakin toimisi työssä paremmin suoriutuminen tai sen tekeminen paremmin. Auttajana toimi työntekijöiden ja johtajan välinen luottamus. Erityistä näissä tarinoissa olikin juuri se, että työntekijät itseohjautuvuudellaan ja omatoimisuudellaan toimivat vastustajina työn kehittämiselle. Yhdessä tarinassa vastustajana toimi myös se, ettei kehittämisen toteutusta koettu järkeväksi eikä työntekijä pitänyt kehittämistyön toimintatavasta. Tavoitetta, eli työn kehittämistä ei näissä johtajan toimissa siis saavutettu.

6.2.5 Vanhempien vaatimukset

Tarinalinjoja, joissa vanhempi asettui subjektiksi, esiintyi aineistossa neljä kappaletta. Tyypitarina ei ollut edellisten tarinoiden lailla yhtä yhtenäinen, mutta kuitenkin yhteneväisyyksiä tuli jonkin verran.



KUVIO 11. VANHEMPIEN VAATIMUKSET; TYYPITARINA 5

Tässä tyypitarinassa subjektina oli vanhemmat, jotka asettivat vaatimuksia päiväkodille saadakseen perheen arjen toimivaksi. Yhdessä tarinassa tavoitteena oli myös lapsen sosiaalisten taitojen kehittyminen. Vanhempien näkökulmasta auttajan rooliin asettuivat päiväkotitoimittajat, päiväkodin työntekijät joiden asiantuntijuuteen myös perheen asioissa voi luottaa tai myös yhdessä tarinassa päiväkodin johtaja tai ”iso pomo”, jolta vanhemmat hakivat tukea omille vaatimuksilleen. Vastustajina esiintyivät työntekijöiden ja vanhempien eriävät näkemykset lapsen edusta tai eriävät näkemykset siitä, mitkä ovat päiväkodin tehtäviä. Toisaalta yhdessä tarinassa myös huomioitiin vanhempien elämän hektisyys ja siitä johtuva väsymys, perheiden haastavat elämäntilanteet tai vanhempien uusavuttomuus. Vastaanottajina kaikissa näissä tarinoissa oli vanhemmat ja koko perhe.

6.2.6 Yhteenveto tyypitarinoista

Jokainen tyypitarina toi uusia näkökulmaa tutkimuskysymykseen ”mikä päiväkodin toimintakulttuuria määrittää?”. Analyysin päätulokset on kerätty alla olevaan taulukkoon 5.

Tyypitarina	Päätulos
Tyypitarina 1; Tavoitteena työpäivän sujuminen	Työyhteisön keskustelukulttuuri auttaa työpäivän sujumiseen
Tyypitarina 2; Tavoitteena laadukas varhaiskasvatus	Työntekijä vaikuttaa itsenäisesti työn pedagogiseen laatuun
Tyypitarina 3; Työpäivän tavoitteena päiväkodin toiminnan pyörittäminen, työntekijät auttajina	Työpäivän kulkua kuvataan päiväkodin toiminnan pyörimisen mahdollistumisen kautta, jossa työntekijät ovat auttajia
Tyypitarina 4; Päättäntävallasta kamppailu	Työntekijät haluavat päättää, mitä kehitetään
Tyypitarina 5; Vanhempien vaatimukset	Epäselvyys päiväkodin tehtävistä

TAULUKKO 5. PÄÄTULOKSET OSALLISTUJAROOLIIEN ANALYYSISTA.

Ensimmäisessä tyypitarinassa tavoiteltiin työpäivän sujumista, käytäntöjen toimivuutta sekä työn mielekkyyttä. Auttajina näissä tarinoissa toimi päiväkodin toimiva keskustelukulttuuri ja hyvä yhteistyö työntekijöiden välillä. Vastustajia ei työpäivän sujumiselle yleensä esiintynyt, vaan se saatiin sujumaan hyvin. Toimintakulttuuria näyttäisi siis määrittävän työpäivän sujumisen tavoite.

Toisessa tyypitarinassa tavoitteena oli lapsen etu ja laadukas varhaiskasvatus. Näissä tarinoissa subjektina toimi tarinan kertoja, ja laadukkaan varhaiskasvatuksen savuttamisessa auttoi subjektin eli tarinan kertojan ominaisuudet kuten rohkeus puuttua vaikeisiin tilanteisiin. Vastustajina olivat toiset työntekijät. Tämän tarinan mukaan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteutumiseen päiväkodissa vaikuttivat siis yksittäiset työntekijät itse. Laadukas varhaiskasvatus ei siis tullut esiin yhteistä toimintakulttuuria määrittävänä tekijänä, vaikka se yksittäisten työntekijöiden omaa toimintaa ohjasikin.

Kolmannessa tyypitarinassa työntekijät kuvasivat työpäivänsä kulkua päiväkodin toiminnan pyörittämisen kautta, jossa he itse olivat auttajina. Työpäivien kulussa korostettiin siis toiminnassa mukana olemisena siellä, missä työvuorojen mukaisesti pitääkin olla, ja arjen pyörimisen kuten lasten ulkoilujen, syömisen, vessassa käyntien tai päiväkodin ovien avaamisen kautta. Pedagoginen sisältö ei tullut esiin työpäivän kulun kertomuksissa.

Neljäs tyypitarina kuvasi johtajan tavoitetta kehittää toimintaa, joka ei kuitenkaan onnistunut työntekijöiden vastustaessa johtajan tai organisaation aloitteesta tapahtunutta kehittämistä. Työntekijät ottivat itse päättäntävällän kehittämistyöstä esimerkiksi jättämällä kertomatta johtajalle, ettei kehittämistä lähdetä viemään eteenpäin.

Viides tyypitarina kertoo vanhempien lisääntyneistä vaatimuksista päiväkodille. Toisaalta vanhempien vaatimuksia ymmärrettiin vanhempien arjen hektisyyden tai haastavien elämäntilanteiden kautta, mutta samalla myös koettiin, että vanhemmat vaativat asioita, jotka eivät kuulu päiväkodille. Päiväkodin tehtäväkenttä on siis epäselvä vanhemmille, mutta osin myös työntekijöille itselleen.

7. POHDINTA

7.1. Tulosten tarkastelua

Kaksi eri analyysitapaa toi tutkimuskysymykseen *mikä päiväkodin toimintakulttuuria määrittää?* erilaisia näkökulmia, mutta tuloksissa on nähtävissä selkeitä päätuloksia, jotka tulevat esiin molempien analyysitavan tuloksissa. Analyysitavat täydensivät toisiaan ja toivat tuloksiin erilaista näkökulmaa. Alla olevasta taulukosta 6 näkyvät päätulokset ja analyysin kohdat, joissa päätulos tuli esille.

Mikä päiväkodin toimintakulttuuria määrittää?	Analyysi, jossa tuli esiin
Epäselvä perustehtävä	Kategoriat; arvot Tyypitarina 5; Vanhempien vaatimukset
Tavoite työpäivän sujumisesta	Tyypitarina 1; tavoitteena työpäivän sujuminen Tyypitarina 3; Kuvaus työpäivän kulusta Kategoriat; Työyhteisötaidot Kehittämistyö kohdistuu käytäntöihin Työvuorot määrittävät työtehtäviä
Pedagogiikkaa toteutetaan itsenäisesti	Suunnittelukäytännöt Tyypitarina 2; tavoitteena laadukas varhaiskasvatus
Johtajuuden haasteet	Työntekijöiden autonomian vaatimus Tyypitarina 4; Johtajuudesta kamppailu

TAULUKKO 6. PÄÄTULOKSET

Ensinnäkin toimintakulttuuria suuresti määrittäväksi asiaksi nousi käsitys päiväkodin perustehtävästä. Erityisesti siinä nousi esiin se, millaiseksi vanhempien ja perheiden rooli on päiväkodin tehtäväkentässä, eli kuuluuko päiväkodin tehtäväkuvaan myös vanhempien tukeminen ja niin sanottu perhetyö.

Toiseksi päiväkodin toimintakulttuuria määritti paljon työpäivän sujumisen tavoite. Toimintakäytännöt olivat toimivia ja yhteistyö sujui hyvin, mikä edesauttoi päiväkodin työntekijöiden työpäivän hyvin sujumista. Näitä käytäntöjä myös kehitettiin jatkuvasti, ja niistä pidettiin palavereja; työyhteisön ja työkäytäntöjen toimivuudesta haluttiin pitää kiinni. Työvuorot olivat määrittämässä työtehtäviä, jolloin taistelu niistä oli vähäistä, ja työn vaivattomuutta lisäsi myös se, että sisällöllisesti kaikki suunnittelivat ja toteuttivat pedagogiikkaa itsenäisesti.

Mielenkiintoiseksi tutkimustulokseksi muodostuikin juuri se, että lapsen edun tavoittelu ja pedagogiikka eivät nouse toimintakulttuuria määrittäväksi tekijäksi, vaan sisällöllisestä toteutuksesta yksittäinen työntekijä vastasi itse. Tämä tuli esille aineiston analyysin tyyppitarinassa 2, jossa laadukkaan varhaiskasvatuksen tavoitetta tavoiteltiin itse, sekä suunnittelukäytännöt, joissa pedagogisesta ja sisällöllisestä suunnittelusta jokainen vastasi itsenäisesti. Haastateltavista lastentarhanopettaja tiedosti pedagogisen punaisen langan puuttumisen, mutta asialle ei oltu ainakaan vielä tehty mitään.

Neljänneksi päätulokseksi nousi johtajuuden rooli päiväkodin toimintakulttuurin määrittämisessä. Toisaalta johtajuutta kuvattiin toimivaksi, mutta esiin tuli myös johtajuuteen liittyviä haasteita. Jaettu johtajuus ja sen ongelmat nousivat esiin erityisesti päiväkodin toimintakulttuuria määrittävänä asiana; johtajan kehittämisideat eivät edenneet työyhteisössä, jos työntekijät eivät pitäneet kehittämisideoista, ja toisaalta työntekijät toivoivat myös, ettei johtaja puuttuisi liiaksi heidän toimintaansa. Työntekijät siis halusivat samaan aikaan sekä enemmän tukea että enemmän autonomiaa. Kuitenkin vastuun jakautumisesta jäi epäselvyys.

Kokonaisuudessaan tutkimuksen perusteella muodostui kuva vahvasta toimintakulttuurista, jota ei kuitenkaan ohjannut perustehtävä vaan työpäivän sujumisen tavoite. Toimintakulttuurin toimintakäytäntöjä ei aktiivisesti kyseenalaistettu esimerkiksi pedagogiikan näkökulmasta, vaikka jatkuvasta kehittämisestä puhuttiinkin. Toimintakulttuurin voima ja vaikutus tuli esiin siitä näkökulmasta, että uusien työntekijöiden tuli sopeutua vallitseviin käytäntöihin, kun pidempään talossa olleet olivat päässeet muokkaamaan sitä haluamaansa suuntaan.

7.1.1. Epäselvyys perustehtävästä

Perustehtävän epäselvyys tuli esille toimintakulttuurin hajanaisissa arvoissa sekä tyyppitarinoissa 3 ja 5. Tyyppitarina 5 toi esiin, ettei vanhemmillekaan päiväkodin tehtäväkenttä osoittautunut selkeäksi, ja tyyppitarina 3 kuvasi sitä, että työpäivää kuvataan päiväkodin toiminnan

mahdollistumisen kautta. Mielenkiintoista tässä on se, että työntekijät valitsevat näkökulmakseen juuri tämän, kun mahdollisuuksia on useita. Tämä näkökulma korostaa päiväkodin tehtävistä hoitoa ja päiväkodin roolia vanhempien työssäkäymisen mahdollistajana. Päiväkotipäivän sisältöön ei kiinnitetä huomiota, joten pedagogiikka ei nouse merkittävään rooliin päiväkodin tehtävistä. Roosin (2015) väitöstutkimus lasten kokemuksista päiväkotiarjesta toi esiin sen, että myös lapset puhuivat aikuisista ensisijaisesti toiminnan järjestäjinä ja järjestyksen ylläpitäjinä (Roos 2015). Mielenkiintoista olisi tietää, tukevatko lasten ja aikuisten näkemykset päiväkodin tehtävistä toisiaan, vai muuttaisiko työntekijöiden suhtautumistavan muutos myös lasten ajatuksiin aikuisista?

Päiväkodin arvojen kahtiajakoisuus perhetyötä ja pedagogiikkaa painottaviin arvoihin kuvastaa hyvin suomalaisen varhaiskasvatuksen tämänhetkistä tilaa, kun varhaiskasvatuksen perimmäisestä tarkoituksesta kiistellään yhä. Kallialan (2012) mukaan jo varhaiskasvatusta ohjaavat asiakirjat ovat monitulkintaisia päiväkotien tärkeimmän tehtävän suhteen, ja tästä seuraa laadunvaihtelua kuntien välillä. Myös yhteiskunnallisessa keskustelussa varhaiskasvatukselle halutaan antaa myös sosiaalihuollollisia tehtäviä. (Kalliala 2012, 41-46.) Keskustelu varhaiskasvatuksesta vanhempien tukijana on edelleen ajankohtainen, erityisen paljon keskustelua siitä käytiin esimerkiksi subjektiivisen päivähoito-oikeuden ollessa leikkauslistalla kesällä 2015. Myös uusi varhaiskasvatuslaki tuo tähän uuden näkökulman, kun lasten kotien tukeminen on uudessa lakitekstissä huomattavasti pienemmässä roolissa; laki lasten päivähoidosta (36/1973) määritteli päivähoidon tavoitteissa ensimmäiseksi lasten kotien tukemisen kasvatustehtävässä ja yhdessä vanhempien kanssa lapsen persoonallisuuden tasapainoisen kehittämisen (laki lasten päivähoidosta 2a), kun taas uudessa varhaiskasvatuslaissa (850/2015) vanhempien tukeminen kasvatustyössä mainitaan tavoitteissa viimeisenä. Myös lain nimen muuttaminen päivähoidosta varhaiskasvatuslaiksi ja varhaiskasvatuksen määrittelemässä pedagogiikan korostaminen tuovat esiin muuttuneen painopisteen (varhaiskasvatuslaki 2a:1.10). Kuitenkin laki jättää asiaan edelleen paljon tulkinnanvaraa. Esimerkiksi Kallialan (2012) mukaan vanhempien tukemisen kasvatustyössä voidaan joko ajatella tapahtuvan lapsen kehityksen edistämisen kautta, tai toisessa ääripäässä sen voidaan ajatella tarkoittavan perheiden kokonaisvaltaista tukemista sosiaali- ja perhetyön menetelmin. Vaikka perheiden tukeminen ei ole huono asia, perhetyön vaatima työpanos ja aika ovat aina kuitenkin poissa lasten kanssa tehtävästä työstä. (Kalliala 2012, 91-92.)

Vanhempien ja työntekijöiden neuvottelu päiväkodin tehtävistä tyyppitarinassa 5 kuvaa toisaalta työntekijöiden itsensä epävarmuus työtehtävien sisällöstä, ja toisaalta sitä kuvaa ns. heikon perheen diskurssi, jota kuvaa muun muassa puhe vanhemmuuden hukassa olemisesta tai vanhempien kasvavista vaatimuksista. Onnismaan (2010) väitöstutkimuksen mukaan 1990-luvun loppuun asti varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa on ollut voimakkaasti kaksijakoinen perhekäsitys, eli toisaalta perheet nähdään kompetentteina, mutta toisaalta myös tukea ja apua arjesta selviämiseen. (Onnismaa 2010, 206-215.) Tämän jälkeen varhaiskasvatuksen lomakkeista ei ole tehty vastaavaa tutkimusta, mutta päivähoiton kentällä heikon vanhemman diskurssi tuntuu tämänkin tutkimuksen mukaan elävän yhä.

Epäselvyys perustehtävästä on oleellinen häiritsevä tekijä toimintakulttuurin toimivuudelle. Vaikka päiväkodit toiminnassaan varmasti toteuttavat sekä lapsen hyvinvoinnin edistämistä että vanhempien tukemista, tulisi toimintakulttuurin kaikkien toimijoiden tietää, mikä on päiväkodin perimmäinen tarkoitus, eli mikä tulisi ensisijaisesti ottaa huomioon. Myös Kallialan mukaan päiväkodeilla on hyvin paljon mahdollisia tehtäväkenttiä, joten tärkeimmän työn tunnistaminen tuo näkökulman siihen, mihin työssä pitää panostaa, ja mistä taas tulee luopua, jotta tärkeimpään asiaan pystyy panostamaan riittävästi (Kalliala 2012, 105).

7.1.2. Toimiva työkuulttuuri työpäivän sujumisen näkökulmasta

Päiväkodin toimintakulttuuria määrittä työpäivän sujumisen tavoite. Yhteistä työskentelyä siis ohjasi enimmäkseen tavoite siitä, että käytännöt ovat sujuvia ja yhteistyö vaivatonta, ja tämä tuli esiin sekä työyhteisötaidoissa, työpäivän sujumisen tavoitteessa sekä suunnittelu- ja kehittämistyössä.

Alaistaito tai työyhteisötaito voidaan määritellä monella tavalla, mutta yhtenä määritelmänä pidetään usein sitä, että työntekijä sitoutuu työhönsä ja on halukas tarttumaan tehtäviin, jotka eivät virallisesti hänen työnkuvaansa kuulu, mutta jotka edistävät organisaation tavoitteiden saavuttamista (Keskinen 2005, 22). Tässä tutkimuksessa esiin tulleet työyhteisötaidot kuvasivat monella tapaa työntekijöiden sitoutumista ja halua toimia yhteiseksi hyväksi. Näitä olivat esimerkiksi työntekijöiden joustavuus, halu oppia ja jakaa omaa osaamistaan, toisten tukeminen, ongelmakohtiin puuttuminen ja luottamuksen arvoisesti toimiminen. Työyhteisössä vallinneet työyhteisötaidot olivat muovanneet työpaikan kulttuurin keskustelevaksi ja yhteisölliseksi. Kuitenkaan tässä tutkimuksessa hyvät työyhteisötaidot eivät välttämättä tukeneet organisaation

suoriutumista perustehtävästä, koska perustehtävästä ei ollut selvyyttä. Hyvät työyhteisötaidot kohdistuivat siis suurelta osin työpäivän sujumisen tavoitteen edistämiseen.

Toiseksi tyyppitarina 1:n työpäivän sujumisen tavoitetta tuki myös kategorisointien kehittämistyö. Päiväkodin toiminnan kehittämistä kuvattiin toisaalta jatkuvaksi kehittämiseksi, mutta toisaalta myös muutosvastaisuudeksi ja halusta pitää kiinni tietyistä periaatteista. Tätä ristiriitaa aineistossa kuvasi se, että kehittämistyön konkreettiset maininnat koskivat käytäntöjä, kun taas pedagogisia ongelmia osittain tiedostettiin, mutta niitä ei kehitetty yhdessä. Käytäntöjen kehittämisen voidaan nähdä edistävän työn sujumista, kun taas pedagogiset ongelmat, kuten pienryhmätoiminnan puute tai punaisen langan puuttuminen piirien sisällöistä, ei vaikuta työntekijöiden työpäivän sujumiseen, mutta lasten päivään paljonkin.

Heikka, Hujala ja Turja (2009, 42) toteavat niin kotimaisten kuin ulkomaistenkin tutkimusten osoittavan, että toimintaa, sen suunnittelua ja arviointia ohjaa kasvattajien teoreettisen tietämyksen sijaan toimintojen sujuminen. Tästä yhtenä esimerkkinä on esimerkiksi Hakkaraisen ja Jääskeläisen (2006) kehittämistutkimus, jossa osoittautui, että kasvattajien näkemykset hyvästä kasvatuksesta olivat ristiriidassa arjen käytäntöjen kanssa (ks. luku 2.4). Kasvattajien tietoiseksi tuleminen saavutettiin Hakkaraisen ja Jääskeläisen kehittämistutkimuksessa videoinnin ja niiden katselun avulla. Videoiden ja niiden pohjalta keskustelun on todettu toimivaksi tietoisuuden kasvattamisen ja reflektion lisäämisen kannalta myös kansainvälisissä tutkimuksissa (Esim. Cherrington & Loveridge 2014, ks. luku 2.4). Heikka, Hujala ja Turja (2009) ehdottavat tietoisuuden lisäämiseksi tietoista ja tavoitteellista arviointia, joka toteutetaan hyvillä arviointimenetelmillä.

Työpäivän sujumisen tavoitetta tukee jossain määrin myös ”kaikki tekee kaikkea”-työkulttuuri, jossa työvuorot määrittävät työtehtäviä. Aineiston analyysissä tuli esiin, että työtehtävien määrittäminen ammatillisen osaamisen kautta koettiin vaikuttavan työntekijöiden eriarvoisuuteen. Tutkimuskohteena olleessa päiväkodissa ”*kaikki tekee hienosti kaikkea*” ja työntekijät ovat samanarvoisia eikä luokkajakoja eri työntekijäryhmien välille synny, kun he tekevät samoja työtehtäviä. Tämän voi tulkita niin, että keskustelu työtehtävistä tai työtehtävien jakautuminen ammattiryhmän mukaan muodostuisi uhkaksi hyvälle työyhteisölle ja työntekijöiden välisille suhteille. Keskustelu on siksi helpompi jättää tekemättä.

7.1.3. Pedagogiikka toteutetaan itsenäisesti

Tässä aineistossa pedagogiikka ei juurikaan määrittänyt päiväkodin toimintakulttuuria, vaan pedagogiikka ja laadukas varhaiskasvatus olivat yksittäisten työntekijöiden ja heidän itsenäisen toiminnan varassa. Toimintakulttuuri kuitenkin vahvasti vaikutti pedagogiikkaan, koska se loi toiminnalle raamit ja puitteet, jonka sisällä jokainen toteutti itsenäistä pedagogiikkaa. Tämä tutkimustulos tuli esiin erityisesti tyyppitarinassa 2 (tavoitteena laadukas varhaiskasvatus) sekä suunnittelukäytännöissä. Lisäksi tätä tutkimustulosta tukivat kehittämistyön käytännöt, jotka eivät kohdistuneet pedagogiikan kehittämiseen.

Pedagogiikan ja lapsen edun kannalta päiväkodin toimintakäytäntöjä ei juurikaan arvioitu kriittisesti. Toimintatapaa, jossa lapset olivat välillä ikäryhmittäin ja välillä sisarusryhmittäin aikuisten liikkeessä näiden ryhmien välillä työvuorojensa mukaisesti, pidettiin hyvänä ja toimivana, eikä esimerkiksi vuorovaikutussuhteiden pirstaleisuuden ongelmaan kiinnitetty huomiota. Ainakin lastentarhanopettaja tiedosti pedagogisen punaisen langan puuttumisen, mutta asiaa ei oltu viety vielä eteenpäin. Lastenhoitaja mainitsi toiminnan huonoksi puoleksi pienryhmätoiminnan puuttumisen, mutta koki, että kokonaisuudessaan nykyinen malli on kuitenkin toimivampi, joten siihenkään ei lähdetty hakemaan muutosta. Lapsen kannalta päivän pirstaleisuus, tilanteiden mukaan vaihtuvat aikuiset ja hajanaiset sisällöt pedagogiikassa luovat kuitenkin suuren haasteen varhaiskasvatuksen pedagogisen laadun toteutumiselle. Karila ja Nummenmaa (2006, 35) toteavatkin, että kasvatusyhteisöjen on haastavaa tiedostaa työn organisoinnin käytäntöjen merkitys yhteisön toimintakulttuurin muodostumiselle.

Suomalaisen varhaispedagogiikan laatuun ja sen suureen vaihteluun on kiinnitetty huomiota laajastikin. Esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) yhtenä keskeisenä tavoitteena on varhaiskasvatuksen yhdenvertainen toteuttaminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7). Kuitenkin tavoitteesta jäädään edelleen kauas. Esimerkiksi pedagogisen suunnittelun vaihtelevaan toteutukseen on kiinnitetty huomiota teoksessa Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa (Nummenmaa ym. 2007). Teoksen mukaan pedagogista suunnittelua ohjataan väljästi, jonka seurauksena kukin päiväkotijoukko ja ryhmä on toteuttanut suunnittelua omalla tavallaan ja omista lähtökohdista. Suomalaista pedagogista suunnittelua on myös tutkittu melko vähän, joten mitään yleistystä siitä ei voida tehdä. Parhaimmillaan pedagogista suunnittelua ohjaa lapsen kokonaisvaltaista kehitystä edistävän hoito- kasvu- ja oppimisympäristön rakentaminen,

mutta todellisuus taitaa usein olla ns. päiväjärjestyksen mukainen suunnittelu tai toimintatuokioihin keskittyvä suunnittelu. (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm 2007.)

Pedagogiikan yksilöllinen toteuttaminen kertoo siitä, ettei tutkimuksen kohteena olleessa päiväkodissa kokonaisvastuuta pedagogiikasta ottanut kukaan. Tämä korostui erityisesti siinä, että toimintakäytäntöjen suunnittelussa pedagogiikka ei saanut sijaa, vaan pedagogiikka jäi alisteiseksi muun muassa hoidolle ja työntekijöiden päivän sujumiselle. Pedagogiset prosessit ovat jääneet yksittäisen työntekijän yksittäisiksi toimiksi, kun päivän pirstaleisuus ei anna mahdollisuutta pitkäkestoiseen toimimiseen saman lapsiryhmän kanssa.

7.1.4. Johtajuuden haasteet

Päiväkodin toimintakulttuuria määrittä suuresti myös johtajuus ja siinä esiintyneet haasteet. Haasteita tuli esiin sekä tyyppitarinassa 4 että johtajuuden yläkategoriassa. Semioottisen neliön avulla tarkasteltuna johtajuus näyttäytyi ristiriitaisena, joita kuvasi sekä liian vähäinen aika johtamiselle että haasteet johtajan ja alaisten vastuista johtajuudessa (ks. kuvio 2). Johtajan riittämättömän ajan johtamiseen on todettu muissakin tutkimuksissa (Esim. Fonsén 2014).

Vastuiden epäselvyys itseohjautuvien alaisten ja johtajan yhteisessä johtajuudessa tulee esiin myös Halttusen (2009) väitöskirjan tutkimustuloksissa. Halttunen on väitöskirjassaan tutkinut hajautettujen organisaatioiden johtajuutta, jossa hajautetulla organisaatiolla tarkoitetaan usean yksikön samanaikaista johtajuutta. Tuloksien mukaan hajautettu organisaatio tuo esiin jaetun johtajuuden piirteitä, jossa työnjaosta ei välttämättä oltu sovittu, vaan se oli muotoutunut ajan kuluessa. Jaettu johtajuus ei ilmennyt siis vain jaettujen tehtävien kautta, vaan se ilmeni kokonaisvaltaisena vastuun ottamisesta johtajuudesta ja organisaatiosta. Johtajuutta haluttiin joissakin tilanteissa rajata enemmän työntekijöille itselleen kuin johtajalle. Pääosin työntekijät nauttivat luottamuksesta ja autonomiasta, mutta ajoittain myös kaipasivat johtajan auktoriteettiä. Halttusen tutkimuksessa johtajaa kaivattiin erityisesti keskustelukumppaniksi, arjen ymmärtäjäksi ja hyvinvoinnin huolehtijaksi, kun johtajan merkitystä työn kehittämisessä ei tullut juurikaan esiin. Halttunen ehdottaa tulostensa pohjalta, että johtajuudesta ja sen jakautumisesta tulisi hajautetussa organisaatiossa puhua avoimemmin, jotta jokainen tuntisi sekä oman että muiden vastualueet. (Halttunen 2009, 136-141.)

Käsillä olevassa pro gradu -tutkielmassa tätä ilmiötä kuvasi alaisten itseohjautuvuus ja omatoimisuus, jossa työntekijät halusivat päättää itse omista asioistaan erityisesti kehittämistyön

osalta. Tässä tutkielmassa johtajuus ei vaikuttanut työntekijöillä henkilöityvän kehenkään, vaan vastuun siitä halusi ottaa koko työyhteisö. Samalla myös vastuun kysymykset jäivät epäselviksi. Johtajalla ei ollut riittäviä resursseja kehittämisen seurantaan ja arviointiin, jolloin ne saattoivat jäädä tekemättä. Johtajuuden tärkein tehtävä eli perustehtävän kirkastaminen jäi myös toteutumatta aineiston perusteella. Vaikka työntekijät omasta näkökulmasta ottivatkin paljon vastuuta omasta tekemisestään, ei jaetun johtajuuden määritelmä toteutunut, koska varhaiskasvatuksen tavoitteet ja tehtävät olivat epäselviä (ks. esim. Heikka, Hujala & Halttunen 2009, 292).

Heikka (2013) on tutkinut jaettua pedagogista johtajuutta Suomessa. Tässä tutkimuksessa haastateltiin sekä lastentarhanopettajia, päiväkodin johtajia ja varhaiskasvatusjohtajia, ja tämän tutkimuksen mukaan päiväkodin pedagoginen johtajuus linkittyi kaikkien haastateltavien mukaan vahvasti päiväkodin johtajan position. Opettajat nähtiin johtajina vain, jos heille oli annettu virallinen valtuutus tähän esimerkiksi varajohtajuuden kautta. Kuitenkaan päiväkodin johtajilla ei ollut pedagogiseen johtajuuteen riittävästi aikaa ja tarpeeksi tietoa päiväkodissa toteutetusta pedagogiikasta. Heikan mukaan pedagogista johtajuutta tulisi olla myös päiväkodin opettajilla, ja keskinäistä riippuvuutta kaikkien johtajatasojen kanssa tulisi kehittää, jotta pedagoginen kehitystyö toteutuisi. (Heikka 2013.)

Opettajien vastuun lisäämistä pedagogisesta johtajuudesta tukee myös Karibiassa toteutettu tutkimus, jonka mukaan päiväkodin opettajat ottavat vastuuta johtajuudesta ollessaan sitoutuneita toimintaan. Tutkimus oli kvantitatiivinen tutkimus, jossa verrattiin opettajien sitoutumista heidän käsityksiinsä johtamisosaamisestaan. Tulosten mukaan jo normatiivinen, velvollisuuteen perustuva sitoutuminen lisäsi opettajien johtajuutta kolmella osa-alueella; normatiivisesti sitoutuneilla opettajilla oli korkea vaatimustaso, he tarjosivat yksilöllistä tukea toisille ja kolmanneksi he kokivat toimivansa roolimalleina työssään. Voimakkaasti sitoutuneet, eli omasta tahdostaan sitoutuneet opettajat osasivat edellisten lisäksi myös identifioida organisaation vision sekä edistää ryhmän tavoitteiden edistämistä. (Logie 2013, 242-250.)

Tutkimustuloksena voidaan todeta, että toimintakulttuuria tutkimusyksikössä määritti epäselvät vastuut johtajuudessa sekä yhteisen perustehtävän epäselvyys. Toimintakulttuurin vahvistamiseksi johtajan tehtävänä olisi ensinnäkin kirkastaa perustehtävää sekä selventää johtajuuden vastuita esimerkiksi pedagogista johtajuutta jakamalla.

7.2. Johtopäätökset

Tutkimustulosten perusteella päiväkodin toimintakulttuuria määrittivät suuresti työn sujumisen tavoite, kun taas pedagogiikalla ei ollut yhteisen toimintakulttuurin käytänteisiin suurtakaan vaikutusta. Lisäksi päiväkodin perustehtävästä ei ollut yhtenäistä näkemystä, ja johtajuuteen liittyi haasteita ja epäselvyyksiä. Kun varhaiskasvatuksen tavoitteena tulisi varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan olla lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen edistäminen (Stakes 2005, 11), tulisi toimintakulttuuriakin olla määrittämässä nämä varhaiskasvatuksen tavoitteet. Tässä luvussa tarkastellaan tätä tutkimustulosta muiden tutkimusten valossa sekä esitetään toimenpide-ehdotuksia ja jatkotutkimuksen aiheita.

Kontekstuaalisen johtamismallin mukaan johtamisen laatu on vahvasti sidottu perustehtävään ja varhaiskasvatuksen ydintavoitteisiin. Johtajan tärkeimpänä tehtävänä voidaan pitää yhteisen perustehtäväkeskustelun ylläpitämistä. Kontekstuaalisen johtajuusmallin mukaan johtajalla tulee olla riittävä substanssiosaaminen onnistuakseen johtamistehtävässä. (Hujala 2013, 53-57.) Kuitenkin substanssiosaamisestaan huolimatta vastuuta tulisi jakaa siten, että laadukkaan perustehtävän toteutuminen on mahdollista, ja yhtenä olennaisena toimena on pedagogisen johtajuuden jakaminen myös opettajille, kuten Heikka (2013) tutkimuksensa perusteella ehdottaa (Heikka 2013, 270).

Pedagogisen johtajuuden puuttuminen näkyi päiväkodissa muun muassa tasavertaisena toimintana ja kaikki tekevät kaikkea - kulttuurina. Tämä tulkinta moniammatillisuudesta on yleinen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Karila & Kupila 2010, 25). Tämän tutkimuksen perusteella erittelemättömät työtehtävät ja epäselvyydet ammatillisista vastuista iskevät pedagogisen vastuun puuttumiseen. Päiväkodissa vastuuta koko päiväkodin pedagogiikasta ei ota kukaan. Odotuksia kohdennetaan päiväkodin johtajaan, mutta hänellä ei ole riittävästi aikaa eikä riittävästi tietoa toteutettavasta pedagogiikasta. Hänen resurssinsa tai intressinsä eivät näytä myöskään riittävän kehittämistyön etenemisen varmistamiseen. Kun myöskään lastentarhanopettajien työtehtävät koetaan samanlaisiksi kuin muilla, eikä ammatillisia vastuuta haluta jakaa, jää pedagoginen vastuu uupumaan kokonaan.

Hännikäinen (2013) on artikkelissaan pohtinut suomalaisen varhaiskasvatuksen määritelmää, eli mitä pedagogiikka, hoito, kasvatus ja opetus oikein tarkoittavat. Suomalaista varhaiskasvatusta luonnehtii ns. educare-malli, jossa varhaiskasvatus sisältää hoidon, opetuksen ja kasvatuksen ulottuvuudet (esim. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Hännikäisen mukaan

pedagogiikalla tarkoitetaan usein kasvatusta ja opetusta, mutta hoito on pienten lasten kohdalla niin keskeisessä asemassa, että se läpäisee kasvatuksen ja opetuksen. Hoito ei tarkoita vain perushoitoa vaan myös eettistä asennoitumista lapseen, eli välittämistä. Kasvatuksen ja hoidon voidaan nähdä olevan pidempikestoista ja jatkuvampaa toimintaa, kun taas opetus on kestoiltaan rajatumpaa ja tilannekohtaista. Vaikka hoitoa, kasvatusta ja opetusta ei voikaan päiväkodin arjen hetkissä erottaa toisistaan, on niiden tietoinen ja ajatuksellinen erottaminen Hännikäisen mukaan tarpeellista kasvatusprosessien ymmärtämisen ja suunnittelun sekä varhaispedagogiikan toteuttamisen kannalta. Sen avulla kasvattajan tietoisuus omista kasvatuskäytännöistään kasvaa, eikä lapsilta riistetä oikeutta myös opetukseen, joka on nivottu hoitoon ja kasvatukseen. (Hännikäinen 2013.)

Hännikäisen ajatusten perusteella voi siis todeta, että vaikka hoito, kasvatus ja opetus nivoutuvatkin arjessa tiukasti yhteen, tulisi kasvattajien tietoisesti ajatella ja suunnitella niitä erikseen. Tämä ajatus tukee osaltaan työntekijöiden vastuiden ja työtehtävien erittelyä; kun vastuut olisi jaettu, ei mikään osa-alue jäisi unholaan yhteisestä keskustelusta. Suomalaisen varhaiskasvatuksen osalta on laajemminkin huomioitu erityisesti pedagogiikan vaihteleva toteutus ja puutteet, kun taas hoiva toteutuu yleensä melko hyvin (esim. Kalliala 2012, 106). Siten erityisesti lastentarhanopettajien vastuuta pedagogiikasta tulisi vahvistaa.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että jotta päiväkodin toimintakulttuuri muotoutuisi myös pedagogiikan pohjalle, tulisi henkilöstön erilaisia vastuita kirkastaa ja tehtävänkuvia selventää. Kun nykyisessä lainsäädännössä varhaiskasvatus määritellään hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudeksi, jossa pedagogiikka korostuu, tulisi pedagogiikan toteutumiseen kiinnittää riittävästi huomiota ja pedagogisen koulutuksen saaneiden lastentarhanopettajien tulisi tiedostaa oma vastuunsa pedagogiikan toteutumisessa. Samoin lastenhoitajien tulee hoitaa vastuunsa hoivan toteutumisessa.

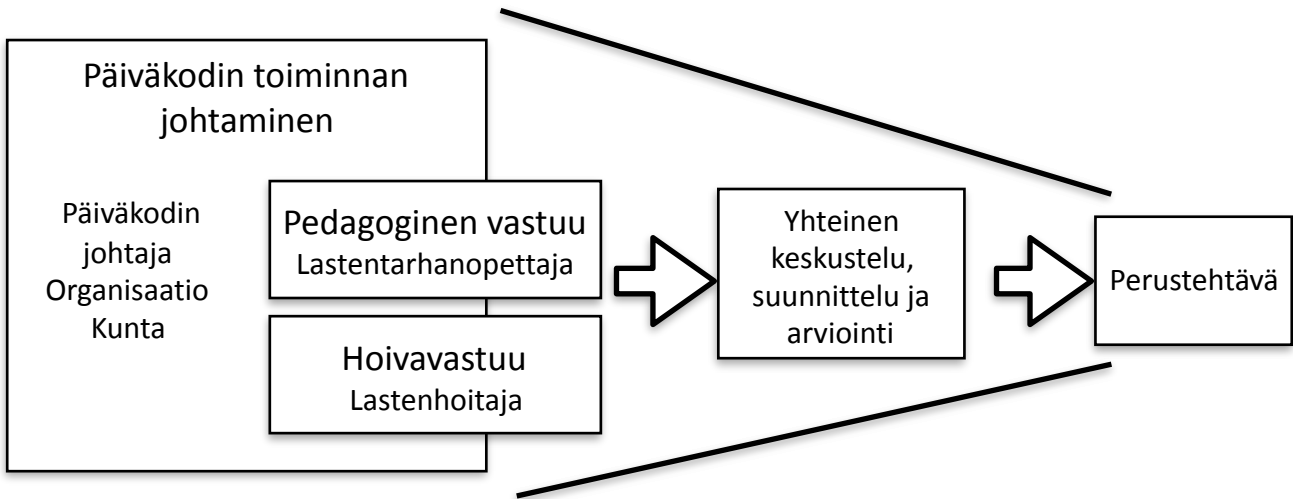
Lastentarhanopettajien pedagogisesta vastuusta puhutaan paljon, mutta käytännön työssä se saattaa saada erilaisia tulkintoja. Se voidaan nähdä ongelmana kasvattajien tasa-arvoisuudelle, mikä tuli esiin myös tässä tutkielmassa. Pedagogisen vastuun tulisi tarkoittaa sitä, että lastentarhanopettaja pedagogisen koulutuksen saaneena ottaa vastuun siitä, että niin kasvatukselliset kuin opetukselliset tavoitteet huomioidaan kaikessa toiminnassa. Siinä vastuutehtävässä pääsevät käyttöön lastentarhanopettajan pedagoginen osaaminen ja kasvatusosaaminen sekä myös erityisosaamisen alueet kuten opetussuunnitelmaosaaminen, lapsen kehityksen ja oppimisen tuntemus sekä sosiaalipedagoginen osaaminen. Lastenhoitajien varhaiskasvatusosaaminen taas

painottuu erityisesti hoito-, hoiva ja huolenpito-osaamisessa, joten hänen vastuualueeseensa kuuluu vastuu lasten hoidosta ja huolenpidosta. Siinä lastenhoitaja pääsee käyttämään myös erityisosaamistaan, eli lasten terveyden edistämiseen, kuntoutukseen, sairauksiin ja lääkehoitoon liittyvää osaamistaan. (Stakes 2007, 29.) Vastuu jostakin toiminnan osa-alueesta ei kuitenkaan tarkoita sitä, että käytännön työssä hoitoa, kasvatusta ja opetusta voisi erottaa toisistaan (Hännikäinen 2013, 52). Lastenhoitajan ja lastentarhanopettaja näkevät koulutuksensa tuoman osaamisen myötä erilaiset tilanteet erilaisten silmälasien kautta, ja jotta molemmat osaamiset pääsisivät lapsen edun mukaisesti toimintaan mukaan, tulee tätä osaamista ja oman osaamisen tuomaa näkökulmaa tuoda mukaan yhteiseen keskusteluun, suunnitteluun ja toimintaan. Lastentarhanopettajan pedagoginen vastuu ei siis tarkoita sitä, että lastentarhanopettaja olisi tiimin johtaja. Oleellista on huomioida se, että myös tiimin muilla jäsenillä on omat vastuualueensa, jotka otetaan yhtäläillä huomioon toiminnan suunnittelussa.

Esimerkiksi Hakkaraisen ja Jääskeläisen (2006) mukaan lastentarhanopettajan kokonaisvastuu ryhmästä tarkoitti tutkimuksen alussa sitä, että lastentarhanopettaja johti palavereita tuoden omia ajatuksia ja näkemyksiä esiin, joita muut kannattivat ilman oman näkökulman kertomista. Kehittämishankkeessa tilanteen ymmärtämisen jälkeen muutosta haettiin muun muassa niin, että jokainen vuorollaan valmisteli ja johti palaverin, ja kaikkien mielipidettä kysyttiin jokaisessa asiassa. Tämän seurauksena vastuun jakaminen osallistuminen muuttuivat. (Hakkarainen & Jääskeläinen 2006, 87.) Juuri tällainen vastuun jakamisen kulttuuri tulisi tulla kaikkiin päiväkodeihin; vaikka eri työntekijöillä on erilaiset vastuut, se ei tarkoita, että tiimin sisällä olisi hierarkisia suhteita. Moniammatillisuuden ideaalin mukaisesti kaikki tuovat oman osaamisensa yhteiseen käyttöön, jonka perusteella voidaan käydä keskusteluja ja suunnittelua yhteisistä toimintakäytännöistä ja toimintatavoista. Kaikkea toimintaa tulisi ohjata yhteinen perustehtävä eli lapsen hyvä kasvu, kehitys ja oppiminen.

Haasteen lastentarhanopettajien pedagogisen vastuun ottamisen vaateelle tuo varhaiskasvatuksen kentällä toimivien lastentarhanopettajien erilaiset koulutustaustat. Korkeakoulujen arviointineuvosto (2013) tuo esiin, että nykyisistä koulutuksista vain yliopistokoulutus tuo vahvaa varhaispedagogista osaamista, kun taas sosionomi (AMK) -koulutuksessa osa keskeisistä varhaiskasvatuksen sisältö- ja osaamisalueet saattavat jäädä huomiotta (Karila ym. 2013, 107-108; 173). Erilaisista osaamisalueista ja koulutuksista huolimatta tehtävänkuva päiväkodeissa on sama niin yliopistokoulutuksen kuin sosionomi (AMK) koulutuksen saaneilla. Erilaiset toimenpide-

ehdotukset esimerkiksi työtehtävien selkiyttämisen kuin koulutusten yhtenäistämisen osalta (Stakes 2007, 24; Karila ym. 2013, 111) eivät ole saaneet aikaan konkreettisia toimia. Kun päiväkodissa kaikissa tiimeissä tai edes koko päiväkodissa ei välttämättä ole pedagogisen koulutuksen saaneita lastentarhanopettajia, voi pedagogisen vastuun puuttuminen johtua jo siitä, ettei riittävää pedagogista osaamista ole tiimin käytettävissä.



KUVIO 12. PÄIVÄKODIN VASTUUT JA TEHTÄVIEN JAKAUTUMINEN.

Päiväkodin vastuuta ja tehtävien jakamista voisi kuvata yllä olevan kuvion 12 mukaisesti. Päiväkodin toiminnan puitetekijöistä, eli toiminnan pyörittämisestä, saatavuudesta ja riittävydestä vastaa koko organisaatio ja sen päiväkodin osalta erityisesti päiväkodin johtaja. Päiväkodin johtajan tulee myös huolehtia, että perustehtävä on kaikille yhteinen ja selkeä. Lisäksi hänen tulee vastata siitä, että päiväkodin työntekijät ottavat omat vastuunsa ja heidän vastuuprosessinsa pyörivät toiminnassa.

Lastentarhanopettajan pedagoginen vastuu tarkoittaa lastentarhanopettajan vastuuta siitä, että lapsen oikeus hyvään kasvatukseen ja opetukseen toteutuu. Hänen tulee huolehtia siitä, että kasvatuksen päämääristä on keskusteltu ja opetukseen on mietitty punainen lanka ja suunnitelmat. Lastenhoitajan vastuu hoivasta pitää sisällään lastenhoitajan erityisosaamisen hyödyntämisen koko tiimin hyväksi. Lastenhoitaja huolehtii siitä, että lapset saavat päivän aikana riittävästi hoitoa, hoivaa ja huolenpitoa. Hoiva pitää sisällään perushoidon lisäksi myös välittämisen (Hännikäinen 2013, 36). Lisäksi lastenhoitajan vastuulla on muun muassa lapsen terveyden edistäminen ja lääkehoito.

Lasten laadukkaan varhaiskasvatuksen saamiseksi jokaisella päiväkodin työntekijällä tulisi olla selkeä käsitys omasta työstään ja omista vastuualueistaan. Isoherrasen mukaisesti (2012, 22) moniammatillinen yhteistyö pitäisi olla määritelty selkeästi. Jokainen tuo yhteiseen keskusteluun oman osaamisensa ja huolehtii, että yhteisten toimintakäytäntöjen suunnittelussa otetaan oman osaamisalueen laadukas toteutuminen huomioon. Kaikkea toimintaa tulisi ohjata yhteinen perustehtävä, eli lapsen hyvä hoito, kasvatusta ja opetus.

Tämä pro gradu-tutkimus toi esiin tärkeää tietoa päiväkodin toimintakulttuuria määrittävistä tekijöistä. Tutkimus oli tapaustutkimus, eikä sillä ole tarkoituksena luoda yleistettävää tietoa, vaan ymmärtää ilmiötä paremmin. Tämän yhden tapauksen syvälinen tarkastelu antaa aineksia myös muiden päiväkotien toimintakulttuurien tarkasteluun, eli voidaan puhua tulosten siirrettävyydestä. Merkittävänä tutkimustuloksena voidaan pitää sitä, että suomalaisissa päiväkodeissa yleinen kaikki tekevät kaikkea -työkulttuuri voi tarkoittaa sitä, ettei pedagogiikka määritä toimintakulttuuria, vaan sitä määrittää ennen kaikkea työn sujumisen näkökulma. Kaikki tekevät kaikkea -kulttuurin sijaan laadukkaan perustehtävän toteutumiseksi päiväkodin eri ammattikuntien vastuita tulisi kirkastaa. Vastuiden jakaminen ei kuitenkaan saa tarkoittaa työntekijöiden eriarvoistumista, vaan tasa-arvoisen kulttuurin säilyttäminen on myös erittäin tärkeää. Tämän tutkimuksen perusteella mielenkiintoisia jatkotutkimuksen kohteita voisivat olla erilaiset kehittämistutkimukset, joissa toimintakulttuuria pyrittäisiin kehittämään muun muassa ammattikuntien vastuita kirkastamalla ja pedagogista johtamisen vastuita selkiyttämällä.

7.3. Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Tutkimuksen edetessä on pyritty huomioimaan sekä eettisyys että luotettavuus kaikissa vaiheissa. Tutkimuksen tekemisessä on pyritty noudattamaan sekä hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2006) sekä European Early Childhood Education Research Associating:n eettistä koodistoa (Ethical code for early childhood researchers, 2015). Luotettavuuden tukemiseksi tutkijan ajatuksenkulkua ja perusteluja on pyritty tuomaan lukijalle esiin. Jo ennen tutkimusta ja tutkimusprosessin aikana tutkija on pyrkinyt tiedostamaan omia ennakkoluulojaan tutkimusaiheesta, ja kirjannut esimerkiksi litteroinnin aikana nousseita ajatuksia ylös, jotta ennakkokäsitykset tulisi näkyviksi. Tutkimuksen analyysin eteneminen on tuotu näkyväksi luvussa 5.4.. Tutkija on pyrkinyt pitämään alkuperäisen aineiston mukana analyysin ja

pohdinnan kaikissa vaiheissa, ettei tutkittavien ajatukset muovautuisi analyysin edetessä. Luotettavuutta ja analyysin onnistumisen tarkastelua lisää myös aineistosta nostetut suorat sitaatit.

Tutkimuksen luotettavuutta haastaa se, ettei tutkimusaineisto ollut juuri tähän tutkimukseen kerätty, ja haastattelujen kysymyksen asettelu on vaikuttanut vastauksiin. Kuitenkin tämä asetelma toi yleisempää kuvaa siitä, miten työntekijät puhuvat työstään ja sille annetuista merkityksistä. Kysymykset ovat ohjanneet vastauksia siten, ettei niissä keskitytä niin paljon aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen. Tämä on varmasti vaikuttanut siihen, miksi työn pedagogisia puolia tuli vähäisesti esiin tässä tutkimuksessa, esimerkiksi pedagogiset arvot jäivät kategorisoinneissa vähäisiksi. Kuitenkaan tutkimuksessa kvantifioimisella eli määrällisellä arvioinnilla ei ollut merkitystä, vaan tutkimuksessa kiinnitettiin huomio esiin tulleisiin ilmiöihin. Tutkimuksen tuloksia lukiessa tulee huomioida, ettei tämä tutkimus tuo esiin kaikkia päiväkodin toimintakulttuuria määrittäviä osa-alueita, vaan se koskee lähinnä työntekijöiden välisiä työkäytänteitä ja yhteisiä toiminnan tapoja.

Tutkimuksen tavoitteena on ollut pyrkimys tuottaa uutta tietoa siten, että se pystyisi palvelemaan yhteistä hyvää tuomalla uutta ymmärrystä suomalaisesta varhaiskasvatuksesta. Tämän tutkimuksen lisäämän ymmärryksen kautta saadaan toivottavasti lisää välineitä päiväkotien toimintakulttuurien kehittämiseen. Koko tutkimuksen ajan on pyritty parhaaseen mahdolliseen laatuun. Tutkittava on parhaansa mukaan pyrkinyt löytämään aihealueesta aiempia tutkimuksia sekä kunnioittamaan niitä tutkimustuloksia tuomalla ne esiin asianmukaisesti, ja peilaamalla tämän tutkimuksen tuloksia niihin.

Se, ettei tutkimusaineisto ei ollut suoraan tähän tutkimukseen tuo haasteen myös tutkimuksen eettisyydelle - ovatko tutkittavat tienneet, että aineistoa hyödynnetään myös päiväkodin toimintakulttuurin tutkimukseen? Tutkittavat ovat kuitenkin vapaaehtoisesti osallistuneet tutkimusprosessiin ja antaneet luvan siihen, että aineistoa saa käyttää koko tutkimusprojektin tutkimuksiin. Tutkittaville on myös annettu niin tarkkaa tietoa tutkimusprojektista, kuin siitä on tutkimusaineiston keräämishetkellä voitu ja osattu antaa. Samalla tutkimusaineiston monipuolinen käyttö myös lisää tutkittavan ”lahjan” eli tutkimukseen osallistumisen hyödyntämistä monipuolisesti. Tutkittavista on pyritty kirjoittamaan tutkittavia kunnioittavalla tavalla, ymmärtäen ja selittäen tutkittavaa kohdetta. Tutkittavien henkilötiedot on anonymisoitu niin suorien kuin epäsuorienkin tunnistetietojen osalta. (Kuula 2006, 128-137.)

8. LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs uudistettu painos. Tampere: Vastapaino

Alila, K., Estola, E. Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M. & Polvinen, M. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.

Brotherus, A. 2004 Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Henlingin yliopisto.

Cameron, K. S. & Quinn, R. E. 1999. Diagnosing and changing organizational culture. Reading, MA: Addison-Wesley.

Cherrington, S., & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education, 41*, 42-51.

EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers. 2015. Revised version 1.2. Löytyy internetistä osoitteesta <http://www.eecera.org/documents/pdf/organisation/EECERA-Ethical-Code.pdf> viitattu 12.5.2016.

Eerola-Pennanen, P. 2009. Sörnäisten kansanlastentarhan lapset. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino. 31-53

Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis

Greimas, A.J. 1990. Narrative Semiotics and Cognitive Discourses. London: Pinter Publishers.

Greimas, A.J. 1980. Strukturaalista semantiikkaa. Suomentanut Eero Tarasti. Tampere: Gaudeamus.

Hakkarainen, P. & Jääskeläinen, P. 2006. Osaamisesta ammatinhallintaan. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Hall, Stuart. 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.

Halttunen, 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.

Harisalo, R. 2008. Organisaatioteoriat. Tampere: Tampere University Press.

Heikka, J. 2013. Enacting Distributed Pedagogical Leadership in Finland: Perceptions of Early Childhood Education Stakeholders. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim). Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Tampere University Press, 255-273.

Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. 2009. Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Helsinki: Printel Oy.

Helenius, Aili. 2008. Kasvatus heijastaa yhteiskuntaa. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen. Helsinki: WSOY. 191-201

Hujala, E. 2013 Contextually Defined Leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim). Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Tampere University Press, 47-60.

Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus. 287-299.

Hujala, E. & Fonsén, E. 2011. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus. 312-327.

Hofstede, G., Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations : Software of the mind : Intercultural cooperation and its importance for survival* (Rev. and expanded 3rd ed. ed.). New York: McGraw-Hill.

Hännikäinen, M. 2013. Varhaiskasvatus pienten lasten päiväkotiryhmissä: Hoitoa, kasvatusta vai opetusta? Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 30-52.

Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus - moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Johansson, J.-E. 2006. Will there be any Preschool Teachers in the Future? A Comment on Recent Teacher-Education Reforms in Sweden. Teoksessa J. Einarsdottir & J. T. Wagner (toim.) Nordic Childhoods and Early Education. Greenwich: IAP

Jokinen, A. 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino. 37-53.

Juuti, P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä : PS-kustannus.

Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otava.

- Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti 2006. Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2012. Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa. Helsinki: Gaudeamus
- Karila, K. ym. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa – arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Helsinki: Korkeakoulujen arviointineuvosto.
- Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 9-29
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Hankkeen loppuraportti. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.-R. 2006 Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuultuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 34-50
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 91-108
- Karila, K. & Nummenmaa, A.-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotii. Juva: WS Bookwell
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus - lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Keskinen, S. 2005 Alaistaito. Luottamus, sitoutuminen ja sopimus. Vammala: Kunnallissalan kehittämissäätiö.
- Kinos, J. 1997. Päiväkotii ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turku: Turun yliopisto.
- Kupila, P. 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus. 300-311.
- Kuula, A. 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali. Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Tietolipas. 124-140
- Logie, C. 2013. Shared Leadership among Caribbean Early Childhood Practitioners. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.). Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Tampere University Press. 235-254.

Lujala, E. 2008. Suomen julkisen varhaiskasvatuksen peruskiviä. Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja -kehitykseen*. Helsinki: WSOY. 202-214

Manlove, E. E., Vazquez, A., & Vernon-Feagans, L. (2008). The quality of caregiving in child care: Relations to teacher complexity of thinking and perceived supportiveness of the work environment. *Infant & Child Development, 17*(3), 203-222.

Mauno, S. & Ruokolainen, ?. 2005 Teoksessa T. Feldt, U. Kinnunen, U., & S. Mauno. (toim.) *Työ leipälajina : Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Messenger, W. (2013). Professional cultures and professional knowledge: Owning, loaning and sharing. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(1), 138-149.

Nummenmaa, A-R. 2006. Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri. Teoksessa K Karila, M Alasuutari, M Hännikäinen, A-R Nummenmaa & H Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 19-33

Nummenmaa, A-R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Tampere university press.

Nummenmaa, A.R. & Karila, K. 2005. Metaforat moniammatillisen päiväkotikulttuurin tulkkeina ja tuottajina. *Kasvatus 36*, no. 5: 373–82.

Onnismaa, E-L. 2010. Lapsi, lapsuus ja perhe varhaiskasvatusasiakirjoissa 1967-1999. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Onnismaa, J. 2008. Hiljainen tieto organisaatioiden rakenteissa; vauhtisokeutta, muistikatkoksia ja uudelleen muistamista. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 119-132

OKM:n tiedote 7.5.2015. Varhaiskasvatuslain ensimmäinen vaihe voimaan 1.8.2015. Löytyy osoitteesta http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/05/varhaiskasvatus.html?lang=fi&extra_locale=fi . Viitattu 17.05.2016

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96.

Perkiö, A. & Keskinen, S. 2011. Työyhteisötaitojen takeena toimiva psykologinen sopimus. *Työn tuuli 2/2011*.

Pohjola, A. 1999. Moniammatillinen asiantuntijuus. Teoksessa Virtanen, P. (toim.) *Verkostoituva asiakastyö*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 110 – 126.

- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ruusuvuori, J. 2011. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 424-431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 9-37.
- Schein, E. H. 2009. Yrityskulttuuri - selviytymisopas. Tietoa ja luuloja kulttuurinmuutoksesta. Suomentanut Päivi Rosti. Espoo: Laatukeskus. Alk. per. 1999 (The Corporate Culture Survival Guide - Sense and nonsense about culture change)
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Welin+Göös.
- Saarela-Kinnunen, M & Eskola, J. 2007 Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1.
- Salo, U. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka. 2015. Umpikujista oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. Tampere: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 164.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 7:2007.
- Stakes 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56.
- Stearns, E., Banerjee, N., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2015). Collective pedagogical teacher culture and teacher satisfaction. *Teachers College Record*, 117(8), 1-32.
- Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura. 33-58
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2006. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali. Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Tietolipas. 404-415.
- Törrönen, J. 2011 Identiteettien ja subjektiasemien analyysi haastatteluaineistossa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 180–211.

Törrönen, J. 2005. Puhetapoja analysoimassa. Rajankäyntiä kriittisen diskurssianalyysin ja semioottisen sosiologian välillä. Teoksessa P. Räsänen, A.-H. Anttila & H. Melin. Tutkimusmenetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat. Jyväskylä: Ps-kustannus. 139-162

Törrönen, J. 2000. Subjektiaseman käsite empiirisessä sosiaalitutkimuksessa. Sosiologia 37 (3), 243–255.