



Karhula Henna & Valasmo Hilma

Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä toimintakulttuurin kehittämisestä

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan maisteriohjelma
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä toimintakulttuurin kehittämistä (Henna Karhula ja Hilma Valasmo)

Pro gradu -tutkielma, 63 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2021

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on jatkuvasti muuttuva ja se vaatii systemaattista arviointia ja kehittämistä. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri vaikuttaa myös varhaiskasvatuksen laatuun.

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä toimintakulttuurin kehittämiseen liittyvistä haastavista ja edistävästä tekijöistä. Teoreettisessa viitekehyksessä avataan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ja sen kehittämistä. Tutkielma on toteutettu kvalitatiivisena tutkimuksena ja lähestymistapana käytetään fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimusaineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella, jonka kautta saatiin 24 vastausta; 18 varhaiskasvatuksen opettajilta ja kuusi varhaiskasvatuksen erityisopettajilta. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisesti.

Tutkielman tuloksissa toimintakulttuurin kehittämiseen liittyvien haastavien tekijöiden osalta korostuivat resurssitekijöihin liittyvät haasteet. Negatiivinen suhtautuminen toimintakulttuurin kehittämistä kohtaan sekä epäselvyydet liittyen varhaiskasvatushenkilöstön työnkuviin ja vastualueisiin koettiin myös haasteina. Tutkittavien mukaan toimintakulttuurin kehittämistä puolestaan edistivät riittävät resurssit kehittämiseen ja tavoitteiden toteuttamiseen. Resurssitekijöissä painotettiin ammattitaidon sekä pohja- ja täydennyskoulutuksen tärkeyttä. Tulosten perusteella tiimin yhteistyön toimivuus edistää toimintakulttuurin kehittämistä. Lisäksi kehitys- ja kehittämismyönteiset sekä motivoituneet ja sitoutuneet työkaverit ovat edistäviä tekijöitä. Tutkittavien mukaan myös toimiva yhteistyö johtajan ja henkilöstön välillä edistää toimintakulttuurin kehittämistä.

Avainsanat: Varhaiskasvatus, toimintakulttuuri, toimintakulttuurin kehittäminen

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri ja sen kehittäminen	7
2.1 Varhaiskasvatuksen määritelmä.....	7
2.2 Varhaiskasvatuksen moniammatillinen työyhteisö	8
2.3 Organisaatiokulttuurin teoriaa toimintakulttuurin taustalle	11
2.4 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri	13
2.4.1 <i>Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin historiallinen kehittyminen</i>	14
2.4.2 <i>Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin pohjalla toimiva arvoperusta</i>	18
2.4.3 <i>Toimintakulttuurin kehittäminen</i>	20
2.4.4 <i>Johtajuuden merkitys toimintakulttuurin kehittämisessä</i>	23
3 Tutkimuksen metodologia ja toteutus	26
3.1 Metodologiset lähtökohdat	26
3.2 Aineiston keruu ja esittely	27
3.3 Aineiston analyysin toteutus.....	29
3.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	31
4 Tutkimustulokset	35
4.1 Toimintakulttuurin kehittämistä haastavat tekijät	35
4.1.1 <i>Kasvatushenkilöstöön liittyvät haastavat tekijät</i>	36
4.1.2 <i>Varhaiskasvatuksen puitetekijöihin liittyvät haasteet</i>	40
4.1.3 <i>Johtajaan liittyvät haastavat tekijät</i>	43
4.2 Toimintakulttuurin kehittämistä edistävät tekijät.....	45
4.2.1 <i>Kasvatushenkilöstöön liittyvät edistävät tekijät</i>	46
4.2.2 <i>Varhaiskasvatustoiminnan puitetekijöihin liittyvät edistävät tekijät</i>	49
4.2.3 <i>Johtajaan liittyvät edistävät tekijät</i>	51
5 Pohdinta	53
5.1 Tulosten tarkastelu	53
5.2 Jatkotutkimusaiheita.....	57
Lähteet	58

1 Johdanto

Tämä tutkimus käsittelee toimintakulttuurin kehittämistä varhaiskasvatuksessa fenomenografisen tutkimusotteen keinoin. Erityisesti olemme kiinnostuneita varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksistä toimintakulttuurin kehittämistä haastavista ja edistävästä tekijöistä. Omat kokemuksemme sekä muiden opettajien kokemuksiin tutustuminen ovat osoittaneet, ettei toimintakulttuurin kehittäminen ole kovin yksinkertaista. Tutkimuksia varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämiseen liittyvistä haasteista on vielä suhteellisen heikosti tarjolla, mutta sovellettavaa tietoa löytyy organisaatiokulttuurin tutkimuksen puolelta. Organisaatiokulttuurin tutkijoiden mukaan organisaatiokulttuurin ytimessä sijaitsevat perusolelut, jotka ovat piileviä, käyttäytymistä ohjaavia oletuksia sekä arvot, jotka ovat usein tiedostamattomuutensa vuoksi vaikeasti muutettavissa (esim. Schein, 1987; Hofstede, 1992). Voidaan ajatella, että myös varhaiskasvatuksen työyhteisöissä toimintakulttuurin pohjalla toimii tiedostamattomat arvot ja oletukset, mikä tekee myös varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisestä haastavaa. Esimerkiksi Hofsteden (1992, 287–289) mukaan organisaatiokulttuurin muuttaminen vaatii niin sitkeyttä kuin johtajan jatkuvaa huomiota. Hänen mukaansa muutosten saavuttaminen voi vaatia esimerkiksi rakenteellisia muutoksia, joissa henkilöitä eriytetään toisistaan johtuen vuorovaikutuksessa kehittyneistä, vakiintuneista ja vaikeasti muutettavissa olevista kulttuureista.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittäminen ja siihen liittyvien ilmiöiden tutkiminen on tärkeää ensinnäkin siitä syystä, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 29) mukaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun, ja sen merkitys varhaiskasvatuksen toteuttamisen ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta on suuri. Velvoittavana asiakirjana varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 28–29) myös vaatii toimintakulttuurin jatkuvaa arviointia ja kehittämistä sekä sen vaikutusten pohtimista ja ei-toivottujen piirteiden tunnistamiseen ja korjaamiseen pyrkimistä. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu jatkuvasti muun muassa täydennyskoulutuksen ja uusien työntekijöiden mukanaan tuomien kokemusten ansiosta, mikä on syy sille, miksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaa toimintakulttuurin systemaattiseen arvioimiseen ja kehittämiseen (Ahonen, 2017, 43).

Lisäksi toimintakulttuurin kehittämisen tutkiminen on tärkeää, sillä Kantosen, Onnismaan, Reunamon ja Tahkokallion (2020) tutkimus antoi viitteitä siitä, että mahdollisuus varhaiskasvatuksen kehittämiseen sekä usko omaan tekemiseen ennustaisi uusien varhaiskasvatuksen opettajien sitoutumista ammattiin. Ammattibarometrin perusteella varhaiskasvatuksen opettajista on pulaa koko maassa, minkä vuoksi sitouttamisen parantaminen olisi tärkeää (Työ- ja elinkeinotoimistot, 2021). Vaikuttava varhaiskasvatus -tilannekatsauksen (2016, 8) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ammattitaito toimii yhtenä keskeisimpänä varhaiskasvatuksen laatutekijänä. Katsauksen mukaan laadukkaan koulutuksen saaneilla henkilöstön jäsenillä on muita paremmat edellytykset muun muassa lämpimään ja lasta tukevaan vuorovaikutukseen. Vuorovaikutustapa on yksi toimintakulttuurin osa-alueista (Opetushallitus, 2018, 28).

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria ovat Suomessa tutkineet esimerkiksi Karila (1997), Brotherus (2004), Karila ja Nummenmaa (2006) sekä Koivisto (2007). Lähimpänä meidän tutkimustamme voidaan nähdä olevan Koiviston (2007) kehittämistutkimus. Hänen tutkimuksessaan muutokseen tähtäävässä prosessissa tärkeiksi tekijöiksi muodostuivat yhteiset tavoitteet ja tietämys, luottamuksellinen ja avoin ilmapiiri sekä sisäinen että ulkoinen palaute. Uudempia tutkimuksia varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista löytyy jonkin verran kandidaatin tutkielmien ja Pro gradu -tutkielmien muodossa. Kaivosoja ja Keränen (2018a, 2018b) ovat esimerkiksi tutkineet varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin käsitettä omassa kandidaatin tutkielmassaan sekä Pro gradu -tutkielmassaan päiväkodin työntekijöiden kokemuksia toimintakulttuurista ja toimijuudesta muuttuvassa varhaiskasvatuksessa.

Tutkimusta toimintakulttuurin kehittämistä haastavista ja edistävistä tekijöistä on vielä niukasti tarjolla, minkä vuoksi halusimme tutkia ilmiötä. Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on toimintakulttuurin kehittämisestä varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla on toimintakulttuurin kehittämistä haastavista tekijöistä?

Millaisia käsityksiä varhaiskasvatuksen opettajilla ja erityisopettajilla on toimintakulttuurin kehittämistä edistävistä tekijöistä?

Rajasimme tutkimuksen koskemaan varhaiskasvatuksen opettajia sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajia, koska heillä on vastaavan rooli pedagogiikan kehittämisen osalta varhaiskasvatuksen moniammatillisissa tiimeissä. Haluamme tutkimuksella selvittää ne kohdat, jotka varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämistä haastavat, jotta niihin olisi helpompi löytää myös ratkaisuja. Myös edistäviä näkemyksiä on mielestämme hyvä tuoda esille, sillä ne voivat toimia ratkaisuna toisille samojen asioiden parissa kamppaileville opettajille. Sekä varhaiskasvatuksen opettajien että varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä kartoittamalla saimme aiheesta laajemman näkemyksen. Vaikka tutkimuksemme pääpaino ei ole näiden ammattiryhmien välisten erojen etsiminen tai vertailu, mahdollisti ammattinimikkeiden kysyminen tutkitavilta myös käsitysten vertaamisen keskenään.

2 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri ja sen kehittäminen

Teoreettisessa viitekehyksessä käsittelemme tutkimuksemme kannalta oleellisia teemoja. Tutkimuksemme kohdistuessa varhaiskasvatukseen koemme oleelliseksi avata varhaiskasvatuksen kontekstia sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, joka toimii varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana asiakirjana. Käytämme varhaiskasvatuksen määrittelyn pohjalla varhaiskasvatustilaa sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteita. Lisäksi avaamme varhaiskasvatuksen työyhteisöä, sillä varhaiskasvatuksessa toimitaan moniammatillisissa tiimeissä, mikä osaltaan vaikuttaa toimintakulttuuriin. Työyhteisön osalta avaamme erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuvaa ja roolia, sillä tutkimusaineistomme koostuu näillä kahdella ammattinimikkeellä työskentelevien henkilöiden vastauksista.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin siirrymme pohjustamalla yhteisöissä muodostuvia kulttuureita laajemmassa käytössä olevan organisaatiokulttuuriteorian kautta. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin määrittelemisen lisäksi käsittelemme myös varhaiskasvatuksen historiallista kehittymistä sekä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin pohjalla toimivaa arvoperustaa, sillä kaikilla näillä on merkityksensä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muotoutumisessa. Lisäksi käsittelemme myös toimintakulttuurin kehittämistä sekä johtajuuden merkitystä toimintakulttuurin kehittämisessä.

2.1 Varhaiskasvatuksen määritelmä

Tutkimuksemme kannalta varhaiskasvatuksen määritelmän avaaminen on ensisijaisen tärkeää, sillä tutkimuksemme kohdistuu varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatustilaa (2018/540, 2 §) määrittelee varhaiskasvatuksen lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatuksen, opetuksen ja hoidon kokonaisuudeksi, jonka painopisteenä on erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatusta voivat saada alle oppivelvollisuusikäiset lapset sekä erityisten olosuhteiden vaatiessa myös sitä vanhemmat lapset (Varhaiskasvatustilaa, 2018/540, 1 §). Varhaiskasvatustilaa (540/2018, 5 §) määrää järjestämisvelvollisuuden olevan kunnalla, ja kunnan on järjestettävä laissa säädettyä varhaiskasvatusta kunnassa esiintyvän tarpeen edellyttämin toimintamuodoin ja laajuuksin. Varhaiskasvatustilaa esiteltyjä varhaiskasvatuksen toimintamuotoja ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä avoin varhaiskasvatustoiminta. Länsimaisissa yhteiskunnissa lasten kasvatusta ja opetusta järjestetään kasvatustilainstituutioissa, kuten päiväkodeissa, esiop-

tusryhmissä ja kouluissa (Karila ja Nummenmaa, 2006, 34). Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita juuri päiväkodissa järjestettävästä varhaiskasvatuksesta, sillä tutkimme päiväkodissa järjestettävän varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria. Käytämme tutkimuksessamme rinnakkain käsitteitä varhaiskasvatus, varhaiskasvatussyksikkö sekä päiväkotitoiminta, sillä nämä kaikki ovat melko yleisesti käytössä päiväkodissa tapahtuvasta varhaiskasvatuksesta puhuttaessa. Tutkimuksessamme näillä käsitteillä viittaamme siis päiväkodissa annettavaan varhaiskasvatukseen.

Varhaiskasvatusta suunnitellaan, toteutetaan ja kehitetään varhaiskasvatuslain pohjalta laaditun valtakunnallisen määräyksen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin nojaten (Opetushallitus, 2018, 7). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden valmistelusta vastaa opetushallitus yhdessä muiden tarvittavien tahojen kanssa (Varhaiskasvatuslaki, 540/2018, 2§). Tämä perusteasiakirja on oikeudellisesti velvoittava määräys, ja se pitää sisällään keskeiset tavoitteet sisällöistä, huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä, monialaisesta yhteistyöstä sekä lapsen yksilöllisen varhaiskasvatussuunnitelman sisällöistä (Opetushallitus, 2018, 7–8). Varhaiskasvatuslain (540/2018, 21§) mukaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden avulla tähdätään varhaiskasvatuksen yhdenvertaiseen toteutumiseen koko maassa, varhaiskasvatuslaissa säädettyjen varhaiskasvatuksen tavoitteiden toteuttamiseen sekä varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen ohjaamiseen. Varhaiskasvatussuunnitelmakokonaisuus koostuu kolmesta tasosta: valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, siitä johdetusta paikallisesta varhaiskasvatussuunnitelman perusteista sekä lasten yksilöllisistä varhaiskasvatussuunnitelmista (Opetushallitus, 2018, 7).

2.2 Varhaiskasvatuksen moniammatillinen työyhteisö

Suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin kuuluu työskenteleminen moniammatillisissa kasvatustiimeissä, minkä vuoksi käsittelemme seuraavaksi moniammatillisuutta. Pohjustamme asiaa kertomalla keitä varhaiskasvatuksen sisäiseen moniammatilliseen työyhteisöön kuuluu, minkä jälkeen käsittelemme hieman itse moniammatillisuutta ja sen toimivuutta varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Yleensä varhaiskasvatuksen kasvattajatiimillä tarkoitetaan yhden lapsiryhmän ohjaamisesta vastaavia henkilöitä, ja näissä tiimeissä on jäseniä eri ammattiryhmistä (Kupila, 2012, 304). Tällä hetkellä kasvatustiimit koostuvat pääasiassa varhaiskasvatuksen opettajista ja varhaiskasvatuksen lastenhoitajista. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden kelpoisuuksiin tuli uuden Var-

haiskasvatulain (540/2018, 27§) myötä muutos, jonka johdosta ammattikorkeakouluista varhaiskasvatuksen kentälle valmistuneet saavat jatkossa varhaiskasvatuksen sosionomi -nimikkeen. Yliopistosta varhaiskasvatuksen kentälle valmistuneiden ammattinimike vaihtuu puolestaan varhaiskasvatuksen opettajaksi (Varhaiskasvatulaki, 540/2018, 26§). Yliopistosta ja ammattikorkeakoulusta valmistuneet ammatillaiset ovat siten jatkossa ammattinimikkeeltään varhaiskasvatuksen opettajia tai varhaiskasvatuksen sosionomeja, koulutustaustasta riippuen. Tähän asti molemmista koulutuksista on valmistuttu lastentarhanopettajiksi. Varhaiskasvatulain (540/2018, 37§) mukaan päiväkodissa hoito-, kasvatusta- ja opetustehtävissä olevalla henkilöstöllä vähintään kahdella kolmasosalla on oltava joko varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus. Heistä vähintään puolella on oltava varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus ja lopuilla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus (Varhaiskasvatulaki, 540/2018, 37§). Käytämme tutkimuksessamme pääosin varhaiskasvatuksen opettaja -nimikettä, mutta joudumme myös poikkeamaan tästä viitatessamme lähteisiin, joissa lastentarhanopettaja -nimike on ollut käytössä.

Lisäksi varhaiskasvatusta (540/2018, 25§) käy ilmi, että kunnan käytettävissä tulee olla myös varhaiskasvatuksessa esiintyvän tarpeen verran varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluita. Kunnilla on päätävä vastuu varhaiserityiskasvatustalveluiden järjestämisestä, ja ne määrittävät tarveaan vastaavat toimintamuodot ja erityisopettajan tehtäväkokonaisuudet (Lastentarhanopettajaliitto, 2009, 46). Yhtä yhtenäistä varhaiskasvatuksen erityisopettajan toimenkuvaa ei ole siten olemassa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat voivat toimia osana lapsiryhmää kokoaikaisesti tai konsultoida useampaa ryhmää (Ahonen, 2017, 104). Joissain kunnissa varhaiskasvatuksen erityisopettajien työnkuva on muutettu kokonaan konsultoivaksi, jonka myötä yhdellä erityisopettajalla voi olla vastuullaan useamman eri päiväkodin ryhmät (Viljamaa & Takala, 2017, 213). Näin ollen erityisopettajat voivat siis kuulua useamman päiväkodin työyhteisöön.

Kasvatustiimeissä pedagoginen vastuu kuuluu varhaiskasvatuksen opettajille (Parrila & Fonsén, 2016, 83). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 18) tuodaan esille varhaiskasvatuksen opettajalla olevan kokonaisvaltainen vastuu koskien toiminnan suunnittelua, toiminnan suunnitelmallisuuden ja tavoitteellisuuden toteutumista sekä toiminnan arviointia ja kehittämistä. Lisäksi kyseisessä asiakirjassa mainitaan varhaiskasvatuksen opettajien, erityisopettajien, sosionomien, lastenhoitajien ja muun varhaiskasvatuksen henkilöstön suunnittelevan ja toteuttavan toimintaa yhdessä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018, 10) on myös

kirjattu varhaiskasvatuksen opettajan vastaavan lapsen varhaiskasvatussuunnitelman laatimisesta ja arvioinnista. Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessiin osallistuvat asiakirjan mukaan kuitenkin kaikki lapsen opetuksesta, kasvatuksesta ja hoidosta vastaavat kasvatushenkilöstön jäsenet yhdessä lapsen ja huoltajan kanssa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan rooliin varhaiskasvatussuunnitelmatyön osalta on puolestaan kirjattu kuuluvaksi osallistuminen tarpeen mukaan niin lapsen tuen tarpeen, tukitoimenpiteiden kuin niiden toteutumisen arviointiin (Opetushallitus, 2018, 10).

Varhaiskasvatuksen sisäinen moniammatillinen työyhteisö koostuu yllä olevien kappaleiden osoittamista eri koulutustaustaisista työntekijöistä, kuten varhaiskasvatuksen opettajista, varhaiskasvatuksen lastenhoitajista ja varhaiskasvatuksen erityisopettajista. Koulutustaustan erilaisuus näkyy osittain toisistaan poikkeavina työorientaatioina, jotka ovat usein koulutuksen tuottaman kasvatuksellisen osaamisen ja tiedon muodostamia (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönholm, 2007, 39). Erilaisia vahvuuksia ja osaamista varhaiskasvatuksen moniammatilliseen yhteisöön tuo myös varhaiskasvatuksen opettajien erilaiset koulutustaustat (Juntunen, 2010, 87; Ranta, 2021, 72). Rannan (2020, 72) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajien koulutustaustat näkyivät toiminnan painotuksissa ja erilaisina tulkintoina pedagogiikasta.

Pärnän (2012, 50) mukaan moniammatillisuudella tarkoitetaan yleisesti yhteisessä toiminnassa tapahtuvaa eri ammattiryhmien edustajien tietojen ja taitojen yhteensovittamista, päätöksistä neuvotellen ja tavoitteelliseen yhteistoimintaan sitoutuen. Hän lisää moniammatillisen yhteistyön käsitteeseen liittyvän keskeisesti yhteiset tavoitteet, luottamus sekä yhteinen toiminta. Karila ja Nummenmaa (2006, 34) nostavat esille, että moniammatillisiin varhaiskasvatuksen työyhteisöihin on muodostunut toimintakäytäntöjä, jotka luovat puitteet muun muassa aikuisten ja lasten väliselle sekä kasvatusalan ammattilaisten väliselle vuorovaikutukselle. Heidän mukaansa nämä yhteisössä vallitsevat ajattelutavat ja niiden pohjalta muovautuneet kasvatuskäytännöt näkyvät heijastuksena siinä, mitä tosiasiallisesti tapahtuu aikuisten ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa; millaiset arvot sekä lapsen, lapsuuteen ja kehitykseen liittyvät käsitykset ohjaavat kasvatustoimintaa, ja millaiset tavat menetellä nähdään sallittavina ja suotavina. He toteavat näistä asioista käytävän varhaiskasvatuksessa neuvotteluja kasvatusalan ammattilaisten kesken. Nummenmaan ym. (2007, 25) mukaan keskeistä kasvatusyhteisön kasvatustoiminnan ja vuorovaikutuksen kannalta on se, miten hyvin yhteisö jakaa tulkinnat sekä hyvästä kasvatuksesta että kasvatuksesta hyvään. Säännöllisten tiimipalavereiden ja yhdessä sovittujen toimintaperiaatteiden on todettu olevan yhteyksissä tiimin yhteistyön toimivuuteen (Ranta, 2020, 102). Neuvottelujen kautta syntyy yleinen tietoisuus, joka toimii pohjana kasvatustoiminnan

ohjaamiselle samansuuntaisesti, mikä on tärkeää niin yksittäisen lapsen kuin koko lapsiryhmän kannalta (Nummenmaa ym., 2007, 25).

Varhaiskasvatuksen moniammatillisissa kasvatustiimeissä on myös omat haasteensa. Moniammatillisuuden periaate ei näytä tutkimuksen mukaan tällä hetkellä toteutuvan päiväkodeissa kovin hyvin (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen, 2017, 203). Vaikka pedagoginen vastuu on määritelty varhaiskasvatuksen opettajille (Parrila & Fonsén, 2016, 83; Opetushallitus, 2018, 18), tutkimus on osoittanut, ettei kasvatustiimeissä perustehtävä aina toimi ammatillisen roolin määrittäjänä, vaan kasvatustiimeissä on tietoisia ja tiedostamattomia odotuksia sekä roolin antamiseksi että ottamiseksi (Karila & Kupila, 2010, 71). Varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen vastuun toteutuminen vaihtelee eri päiväkotien välillä (Onnismaa ym., 2017, 203). Kasvatustiimien roolimäärittäminen tapahtuu lukuisten vuorovaikutusprosessien kautta, ja esimerkiksi kokemustiedon määrän on todettu määrittävän roolin ottamista ja antamista (Karila & Kupila, 2010, 71). Moniammatillisuus on saanut viime vuosikymmeninä varhaiskasvatustekstissä tulkinnan, jonka mukaan erilaisten vastuiden ja osaamisen tiedostamisen ja hyödyntämisen sijasta lähtökohtana on eri koulutustaustaisten työntekijöiden yhdenmukaiseksi oletettu toiminta (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, 80). Työn jako tiimeissä koetaan epäselväksi ja varhaiskasvatuksen opettajien sekä lastenhoitajien erilaiset koulutukset hyödyntämättömiksi (Onnismaa ym., 2017, 202). Karila ja Kupila (2010, 67–68) epäilevät varhaiskasvatuksen laadun heikentyvän työtehtävien jakautuessa usein työvuorojen mukaan koulutuksen ja ammattitaidon sijasta.

2.3 Organisaatiokulttuurin teoriaa toimintakulttuurin taustalle

Tässä luvussa käymme läpi organisaatiokulttuurin teoriaa, sillä sitä käytetään laajemmin eri toimialoilla, ja sitä on näin ollen tutkittu toimintakulttuuria enemmän. Tuomme esille myös alan klassikoina Scheinin ja Hofsteden organisaatiomallit, sillä ne pohjustavat hyvin sitä, miten yhteisöjen kuten päiväkotien kulttuurit muodostuvat.

Organisaatiokulttuurin nähdään Maunon ja Ruokolaisen (2005, 143) mukaan olevan monitieteinen käsite, joka pitää sisällään niin antropologisia, psykologisia kuin taloustieteellisiäkin näkökulmia. Hatch (2006, 179) tuo esille Elliot Jagues (1952) olleen ensimmäisten joukossa käsitteellistämässä organisaatiokulttuuria, todetessaan tehtaan kulttuurin olevan kaikkien työntekijöiden jossain määrin jakama perinteinen ja totuttu tapa ajatella sekä tehdä asioita. Hänen mukaansa uusien työntekijöiden tulee myös oppia se tai vähintäänkin joiltain osin hyväksyä,

jotta heidät hyväksyttäisiin osaksi työpaikkaa. Harisalo (2008, 264) toteaa organisaatiokulttuurin käsitteen syntyneen 1980-luvulla kuvaamaan organisaatioiden näkymättömiä osia, sillä huomattiin, ettei nähtävissä olevilla organisaation muodollisilla tekijöillä, kuten korkeasti koulutetulla henkilöstöllä tai organisaation koolla ollut aina merkitystä tavoitteiden saavuttamisessa. Hänen mukaansa organisaatioilla huomattiin olevan oma sisäinen todellisuutensa, joka toimii ihmisten ajattelun, valintojen ja käyttäytymisen ohjaajana ja on ainakin osittain riippumaton organisaation muodollisista tekijöistä. Schein (1987, 26) toteaa tarkoittavansa organisaatiokulttuurilla jonkin ryhmän keksimää, löytämää tai kehittämää perusoletusten mallia, joka on syntynyt heidän oppiessa käsittelemään ongelmiaan, jotka liittyvät joko ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseen. Hänen mukaansa silloin on kyse siitä, että tämä malli on toiminut kyllin hyvin, jotta sitä voidaan pitää perusteltuna ja siten opettaa myös ryhmään liittyville uusille jäsenille ongelmia koskevana tapana havaita, tuntea ja ajatella. Hofstede (1993, 21) kuvaa kulttuuria mielen ohjelmoinniksi, joka erottaa eri ryhmien tai luokkien ihmiset toisistaan. Hän näkee kulttuurin olevan aina kollektiivista, koska se on samassa sosiaalisessa ympäristössä eläville tai eläneille ihmisille ainakin osittain yhteistä.

Schein (1987, 32–36) jakaa organisaatiomallinsa kolmeen tasoon. Heidän malleistaan löytyy sekä yhtäläisyyksiä että eroavaisuuksia. Scheinin kolme tasoa muodostuvat artefakteista, arvoista ja perusolettamuksista. Ensimmäisellä tasolla Schein (1987, 32) kuvaa sijaitsevan kulttuurin näkyvimmän osan *artefaktit eli ihmistyön aikaansaannokset*, kuten rakennettu fyysinen ja sosiaalinen ympäristö. Hänen mallissaan ensimmäiselle tasolle kuuluvat myös fyysinen tila, kirjoitettu ja puhuttu kieli, ryhmän työn tekninen tulos sekä käyttäytyminen, joka on ryhmän jäsenten havaittavissa. Toiselle tasolle Schein (1987, 32–35) sijoittaa *arvot*, jotka ovat usein sekä tietoisia että selkeästi ilmaistuja niiden moraalisen ja normeja luovan luonteensa vuoksi. Hänen mukaansa kaikenlainen kulttuurinen oppiminen heijastaa alunalkujaan joltakin peräisin olevia arvoja, jotka kertovat miten asioiden ”tulisi olla”, sen sijaan miten ne todellisuudessa ovat. Hän toteaa myös, että kun arvojen pohjalta tehdyt toimet todetaan toimiviksi, voivat arvot muuttua itsestäänselvyyksiksi, jolloin niistä muovautuu uskomuksia ja oletuksia, jotka siirtyvät tiedostamattomalle tasolle. Tällöin hänen mukaansa syntyy alitajuisia ja automaattisia tapoja. Kolmannella ja viimeisellä tasolla Scheinin (1987, 36) mallissa sijaitsevat yllä esitetyn tavoin muovautuneet *perusoletukset*, jotka hän kuvaa Argyrisin ja Schönin (1975) mukaan käyttäytymistä ohjaaviksi, piileviksi oletuksiksi, jotka viestivät ryhmän jäsenille havainnoimisen, ajattelamisen ja tuntemisen tavoista. Hänen mukaansa nämä oletukset tekevät ihmisten välisen viestinnän sekä arkipäivän ilmiöiden tulkinnan mahdolliseksi.

Hofsteden (1993, 24) neljään kerrokseen puolestaan kuuluvat käytänteet, joita ovat symbolit, sankarit ja rituaalit sekä ydin, jonka muodostavat arvot. Hofstede (1993, 24) tarkoittaa omassa mallissaan *Symboleilla* sanoja, tekoja ja henkilöiden piirteitä, joilla on kulttuurin jäsenille tietty merkitys. Hän myös toteaa symbolien vaihtumisen ja niiden kopioimisen toisten kulttuurien jäsenten toimesta olevan mahdollista, minkä vuoksi ne sijaitsevatkin hänen mallissaan ulkopuolisuutena. *Sankareiden* Hofstede (1993, 24) kuvaa omaavan kulttuurissa arvostettuja piirteitä, ja nämä sankarit voivat olla niin eläviä, kuolleita, todellisia kuin kuviteltujakin. *Rituaaleilla* Hofstede (1993, 25) tarkoittaa itsessään yrityksen päämäärille tarpeettomia toimintoja, jotka nähdään kuitenkin sosiaalisesti välttämättöminä ja arvokkaina. Tällaisiksi hän nimeää esimerkiksi tervehtimiset ja erilaiset seremoniat. Hänen mukaansa ainoastaan kulttuurin vihkiytyneet voivat tulkita nämä käytänteet oikein, vaikka muiden kulttuurien jäsenten onkin mahdollista havaita ne. Kulttuurin ytimessä sijaitsevia *arvoja* Hofstede (1993, 25–26) pitää yleisinä taipumuksina suosia tiettyjä asiantiloja toisten tilojen sijaan. Hänen mukaansa arvojen sisäistäminen tapahtuu alitajuntaisesti varhaislapsuudessa, minkä vuoksi arvot ovat usein tiedostamattomia ja vaikeasti muutettavissa. Arvojen tiedostamattomuus tekee Hofsteden (1993, 25–26) mukaan niistä keskustelemisen ja toisaalta myös niiden havaitsemisen ulkopuolisille vaikeaksi. Hänen mukaansa arvojen olemassaolo on ainoastaan pääteltävissä ihmisten käyttäytymistavoista eri tilanteissa.

2.4 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri

Koska tutkimuksemme kohdistuu varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsityksiin toimintakulttuurin kehittämistä kohtaan, avaamme varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria tarkemmin. Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa voidaan Fonsénin ja Vlasovin (2017, 259) mukaan viitata organisaatiokulttuuriin toimintakulttuurin käsitteellä korostaen sen pedagogisia lähtökohtia.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 28) toimintakulttuuri määritellään historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneeksi tavaksi toimia. Nummenmaa ja Karila (2011, 111) kuvaavat varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muodostuvan käytäntöjen kokonaisuudesta, joka on tietynä ajankohtana toimintaympäristölle tyypillinen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 28) tämän kokonaisuuden kuvataan rakentuvan muun muassa arvoista ja periaatteista, työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, oppimisympäristöistä ja työtavoista, yhteistyöstä ja sen eri muodoista, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä, henkilöstön osaamisesta,

ammattillisuudesta ja kehittämisotteesta, johtamisrakenteista ja -käytännöistä sekä toiminnan organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Karila (1997, 57–68) puolestaan määrittelee varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muodostuvan kokonaisuudesta, johon kuuluvat työ-, kasvatusta- ja opetuskäytännöt. Tämän kokonaisuuden hän jakaa vielä työ- ja kasvatuskulttuureihin. Työkulttuuri pitää hänen mukaansa sisällään käytäntöjä, jotka liittyvät toiminnan organisoimiseen, kuten johtajuus, varhaiskasvatuksen opettajan oman työnkuvan hahmottaminen, työnjako ja päätöksentekokäytännöt. Kasvatuskulttuuriin puolestaan hänen mukaansa kuuluu kasvatuskäytäntöjen kokonaisuus, joka pitää sisällään henkilöstön käsitykset niin kasvatuksen tavoitteista, lapsen kasvusta, kehityksestä, oppimisesta kuin opettamisestakin.

Yhteisö pitää sisällään oman toimintakulttuurin, jonka muodostumiseen vaikuttavat kaikki yhteisön jäsenet (Ukkonen-Mikkola, 2011, 169; Opetushallitus, 2018, 28), ja sitä muovaavat niin tiedostetut, tiedostamattomat kuin joskus tahattomatkin tekijät (Opetushallitus, 2018, 28). Jokaisessa sosiaalisessa yhteisössä, kuten päiväkodissa on näin ollen olemassa oma kulttuurinsa, joka tulee ilmi muun muassa yhteisön jäsenten ajattelussa, toiminnassa ja heidän käyttämässään kielessä (Nummenmaa ym., 2007, 28; Nummenmaa & Karila, 2011, 111). Ahosen (2017, 43) mukaan toimintakulttuuri elää ja uudistuu jatkuvasti, sillä esimerkiksi täydennyskoulutus saattaa avartaa ajattelua ja näin ollen johtaa toimintakulttuurin muuttumiseen. Hän nostaa esille myös tiimin rakenteessa tapahtuvien muutosten vaikuttavan toimintakulttuurin muuttumiseen, sillä jokainen työntekijä tuo toimintakulttuuriin mukana oman palansa. Järvisen ja Mikkolan (2015, 60) mukaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri luodaan puhumalla ja sopimalla työtavoista. Näin ollen heidän mukaansa toimintakulttuuria voidaan myös muuttaa ja kehittää puhumalla sekä sopimalla uusista työtavoista. Toimintakulttuurin kehittämistä käsitellään enemmän omassa kappaleessaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 28) mukaan kaikkien varhaiskasvatuksessa käytettävien työtapojen tulee tukea lasten kehitystä ja oppimista, ja ne tulee pystyä perustelemaan pedagogisesti. Tässä tutkimuksessa toimintakulttuuri määritellään varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan, sillä siihen kirjatun toimintakulttuurin määritelmän tulisi olla kaikille varhaiskasvatuksessa lasten kanssa työskenteleville tuttu.

2.4.1 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin historiallinen kehittyminen

Avaamme varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin historiallista kehittymistä, sillä sen kautta voimme syvällisemmin ymmärtää nykyisen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin lähtökohdat. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri on rakentunut menneiden vuosikymmenten aikana

yhteiskunnallisen muutoksen kehyksessä (Parrila & Fonsén, 2016, 44). Karila (2013, 10–11) kirjoittaa päiväkodin kulttuureissa elävistä samanaikaisista mutta erilaisista ja eri aikakausilta lähtöisin olevista tulkinnoista päiväkodista, päiväkotityöstä ja varhaispedagogiikasta. Nämä kerrokselliset tulkinnat ja painotukset tuovat mukanaan erilaisia heijastuksia esimerkiksi varhaiskasvatuksen perustehtävästä pedagogisiin toimintatapoihin asti ja vaikuttavat näin ollen varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin (Karila, 2013, 9). Fonsén ja Parrila (2016, 42) nostavat esille, että vaikka yhteiskunnassa kullakin hetkellä vallitsevat arvot ja ohjausjärjestelmä pyrkivätkin vaikuttamaan toimintakulttuuriin, kehitty organisatioissa siitä huolimatta oma pienenomaailmansa, joka voi sisältää omat kaikkensa myös vanhasta maailmasta. Karila (2013, 23) kuvaa eri ammattilaissukupolvien rinnakkaiselon ja sen tuoman kerroksellisuuden olevan toisinaan rikkaus ja toisinaan taas konflikteja synnyttävä.

Karila ja Kupila (2010, 23–25) ovat kehittäneet ammattilaissukupolven käsitteen varhaiskasvatuksen kontekstiin, mikä mahdollistaa yhteiskunnan ja kulttuurin muutoksen merkityksen sekä pedagogisten ajattelutapojen yhtäaikaisen tarkastelemisen sekä sen, miten nämä ajattelutavat ilmenevät kunakin aikana esimerkiksi varhaiskasvatuksen pedagogisessa toiminnassa. Karilan (2013, 11–12) mukaan ammattilaissukupolven käsitteen avulla on mahdollista tehdä tätä kerroksellisuutta näkyväksi ja samalla voidaan luoda pohjaa yhteiselle pedagogiikan kehittämiseksi kasvatusyhteisössä. Hänen mukaansa ammattilaissukupolven muotoutumisessa olennaisinta on kentälle tulon ja työuran alun merkityksellisiin, tilannesidonnaisesti rakentuneisiin yhteisöllisiin kokemuksiin liittyvät ajattelutavat ja käytännöt. Hän toteaa myös, että huolimatta ammattillisen kehittymisprosessin jatkuvuudesta, ovat työuran alun kokemukset merkityksellisiä siinä määrin, että tuon ajan rakentamat ajattelutavat muovaavat myöhempiäkin oppimiskokemuksia.

Karila ja Kupila (2010, 24) nimesivät ensimmäisen sukupolven päivähoiton rakentamisen sukupolveksi. He kertovat päivähoiton rakentamisen sukupolven aloittaneen työuransa vuonna 1973 sen jälkeen, kun päivähoitolaki oli tullut voimaan. Nykyisen kaltainen päivähoitojärjestelmä alkoi muotoutua päivähoitolain myötä (Alila ym., 2014, 8). Päivähoiton tehtävä painottui tällöin Karilan ja Kupilan (2010, 24) mukaan vanhempien työssä käymisen ja opiskelun mahdollistamiseen. He toteavat päiväkodin työyhteisön koostuneen lastentarhanopettajista, joilla oli joko seminaari- tai opistokoulutus, sosiaaliskasvattajista ja lastenhoitajista, jotka olivat saaneet terveydenhoidollisen koulutuksen sekä ajanjakson alussa myös päiväkotiapulaisista. Karilan (2013, 14–17) mukaan päivähoiton pedagoginen vastuu ja toteutus olivat yli 3-vuotiaiden lasten kohdalla yksiselitteisesti lastentarhanopettajilla ja sitä nuorempien lasten vastuu puoles-

taan perushoidollisesti painottuen lastenhoitajilla. Pedagogiikassa hän toteaa painopisteen olleen yhteisön merkityksessä ja sosiaalisuudessa, ja käytännön taidot sekä ryhmänhallinta- ja organisointitaidot olivat arvossaan. Toiminnan ryhmissä hän mainitsee olleen hyvin aikuiskesteistä rakentuen ohjattujen tuokioiden, siirtymätoimintojen ja vapaan leikin varaan (Karila, 2013, 17).

Karilan ja Kupilan (2010, 24) mukaan toisen sukupolven aloitellessa työuraansa 1980-luvun alun ja 1990-luvun puolivälin tienoilla, päivähoito oli alkanut sekä vakiinnuttaa paikkaansa että laajeta voimakkaasti. Tämän sukupolven he nimesivät päivähoiton laajenemisen sukupolveksi. Heidän mukaansa työvoima- ja sosiaalipolitiikka painottuivat edelleen työtehtävissä, mutta huomiota alettiin sen lisäksi kiinnittää myös kasvatuksellisiin seikkoihin. Lastentarhanopettajien koulutus pidentyi kolmivuotiseksi opistokoulutukseksi ja päivähoitajakoulutus korvasi aiemman lastenhoitajakoulutuksen. Päivähoitoapulaisen tehtävät jäivät pois (Karila & Kupila, 2010, 24). Karilan (2013, 18) mukaan päävastuu pedagogiikasta oli edelleen lastentarhanopettajilla, mutta pedagogisiin ohjaustilanteisiin osallistui osin myös päivähoitajat, jotka olivat saaneet uudenlaisen päivähoitokoulutuksen. Hän tuo esille ammattirakenteen muutoksen myötä lastentarhanopettajien siirtyneen työskentelemään myös alle 3-vuotiaiden kanssa. Lisäksi hän toteaa, että todennäköisesti toiminnan nopean laajentumisen vuoksi syvällisen pedagogisen merkityksen sisällään pitämät käytännöt muuttuivat jossain määrin teknisluonteisiksi. Karilan (2013, 19–20) mukaan kasvatuksen lähtökohdaksi alkoi muodostua lapsen ainutkertaisuus. Toiminnan suunnittelemista hän kuvaa pääosin aikuisjohtoiseksi ja toiminta suunniteltiin samantyyppiseksi koko ryhmälle. Kentälle tulleiden sukupolvikokemuksissa nousee esille lapsilähtöisyyden korostus sekä vallitsevien pedagogisten käytäntöjen kritiikki (Karila, 2013, 18). Aikuislähtöisen pedagogiikan rinnalle nousivat myös vaihtoehtopedagogiikat, kuten Montessori- ja Steinerpedagogiikka (Karila, 2013, 21).

Kolmannen sukupolven Karila ja Kupila (2010, 24) nimesivät varhaiskasvatuksen sukupolveksi, ja siihen kuuluvat 2000-luvulla valmistuneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset. Varhaiskasvatuksesta alkoi tulla osa elinikäisen oppimisen polkua (Karila, 2013, 22). Kasvatukselliset ja opetukselliset asiat alkoivat painottumaan yhä enemmän (Karila & Kupila, 2010, 24). Esiopetus rakennettiin osaksi koulutus- ja kasvatusjärjestelmää (Karila & Kupila 2010, 24), ja vuonna 2000 ilmestyi myös Opetushallituksen laatima esiopetussuunnitelman perusteet (Alila ym., 2014, 13). Vuonna 2001 kunnat saivat velvoitteen maksuttoman esiopetuksen järjestämisestä jokaiselle lapselle, jonka huoltajat niin haluavat (Eerola-Pennanen, Vuorisalo & Raittila, 2017, luku 1).

Varhaiskasvatuksen painopiste on muuttunut 2000-luvulla merkittävästi, sillä varhaiskasvatusta ei nähdä enää vain vanhempien tukemisena vaan lapsen oikeutena oppimiseen, osallisuuteen ja kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin (Eerola-Pennanen ym., 2017, luku 1). Karila (2013, 23) tuo esille, että varhaiskasvatuksen sukupolven siirtyessä työelämään, ovat varhaiskasvatuksen kentällä olevat ajatukset varhaiskasvatuksen yhteiskunnallisista tehtävistä ristiriitaiset. Karilan ja Kupilan (2010, 23) mukaan päiväkodissa työskentelee edelleen lastentarhanopettajat sekä lastenhoitajat. He toteavat, että pedagogisen koulutuksen saaneista lastentarhanopettajista alkaa olla pulaa (Karila & Kupila, 2010, 23). Opetusalan ammattijärjestön mukaan pedagogisen koulutuksen saaneista varhaiskasvatuksen opettajista on ollut pulaa jo vuosia (Opetusalan ammattijärjestö, 2015, 2). Karila ja Kupila (2010, 23) kertovat koulutustason kuitenkin nousseen varhaiskasvatuksen kentällä, sillä lastentarhanopettajat käyvät korkeakoulun, joko ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. Lastenhoitajien koulutus on muuttunut lähihoitajakoulutukseksi (Karila & Kupila, 2010, 23). Karilan (2013, 23–24) mukaan koulutusrakenteen muutokset ovat tuoneet eteen tilanteen, jossa varhaiskasvatuksen pedagogiikan toimijoina toimii yhä enemmän ammattilaisia, joiden koulutuksen painopisteenä ei ole ollut varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Esimerkiksi sosionomien koulutus perustuu sosiaalitieteisiin ja lähihoitajien hoitotieteeseen (Alila ym., 2014, 17). Alilan ym. (2014, 17) mukaan varhaiskasvatuksen koulutuksen kenttää painaa se, että samassa tehtävässä toimii useita eri koulutus- ja ammattinimikkeitä. Alle 3-vuotiaiden ryhmissä toimii painotetusti lastenhoitajia sekä lastentarhanopettajan tehtävissä sosionomitaustaisia lastentarhanopettajia, jotka toimivat myös 3–5-vuotiaiden ryhmissä (Karila, 2013, 24). Esiopetuskelpoisuus on pääosin vain yliopistokouluttautuneilla lastentarhanopettajilla, mutta myös sosionomeilla on ollut vuosina 2001–2003 mahdollisuus pätevoityä esiopettajiksi erillisopintojen myötä (Alila ym., 2014, 17). Karilan (2013, 24) mukaan esiopetuskelpoisuuden omaavat lastentarhanopettajat painottuvat esiopetukseen ja 3–5-vuotiaiden ryhmiin. Kyseinen tilanne saa hänet pohtimaan, voidaanko tilanteen ollessa näin eriytynyt, puhua yhdestä ammattilaissukupolvesta.

Karilan (2013, 25–28) mukaan pedagogisen painotuksen lisääntymiseen on vaikuttanut niin esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen suunnitelmaprosessit kuin aktivoitunut toiminta varhaiskasvatuksen tutkimusalueella. Varhaiskasvatuksen tutkimuksen lisääntyä voidaan Suomenkin kohdalla puhua tutkimusperustaisesta varhaiskasvatuksen toimintakulttuurista (Alila ym., 2014, 17). Karila (2013, 26) toteaa, että päivähoidon toiminnan keskiöön on noussut yksilöllinen lapsi sekä lapsen ajatukset, tunteet ja kiinnostuksen kohteet. Kuitenkin lapselle asetettavien

tavoitteiden sijaan tavoitteet kohdistuvat ensisijaisesti kasvattajan ja kasvattajayhteisön toimintaan sekä ympäristön muokkaamiseen (Alila ym., 2014, 40). Aiemmasta poiketen nähdään lapsen osallisuus, itseohjautuvuus ja -reflektiivisyys selkeämpänä (Karila, 2013, 26). Rajoja ylittävä pienryhmätoiminta on noussut yleiseksi toiminnan organisoinnin tavaksi (Karila, 2013, 26; Alila ym., 2014, 182). Karila (2013, 26) toteaa opetussuunnitelmatyöskentelyssä painottuvan lapsen henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelmatyöskentely. Hänen mukaansa varhaiskasvatuksen sukupolven tehtävä varhaiskasvatuksessa pedagogiikan osalta näyttäytyy aiempaa monimutkaisemmalta, sillä on tehtävä ratkaisuja siitä, millaisiin tutkimuksellisiin, teoreettisiin tai kulttuurisiin näkökulmiin he pedagogiikan sitovat. Alilan ym. (2014, 55) mukaan varhaiskasvatuksen sisällöllinen kehittäminen kaipaisi entistä enemmän yhtenäisyyttä ja valtakunnallista ohjausta ja linjausta. Karilan (2013, 27–28) mielestä varhaiskasvatuksen sukupolvelta vaaditaan kykyä kriittiseen reflektointiin sekä valmiutta omien ajattelutapojen kyseenalaistamiseen. Pedagogisten käytäntöjen systemaattiseen kehittämiseen haastavat niin yhteiskunnan kulttuuriset muutokset kuin tutkimustiedon jatkuva lisääntyminenkin (Karila, 2013, 28).

2.4.2 Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin pohjalla toimiva arvoperusta

Tutkimuksemme kannalta olennaista on myös avata arvoperustaa varhaiskasvatuksen taustalla, sillä siihen toimintakulttuurin sisältö pohjautuu. Varhaiskasvatuksen tulee nojata varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 20) määriteltyyn arvoperustaan, joka on luotu varhaiskasvatuslain, YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen pohjalta. Asiakirjassa kuvataan tähän arvoperustaan kuuluvan seuraavat asiat: lapsuuden itseisarvo, ihmisenä kasvaminen, lapsen oikeudet, yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus, perheiden monimuotoisuus sekä terveellinen ja kestävä elämäntapa. Parrila ja Fonsén (2016, 60–61) toteavat varhaiskasvatuslain maininnan pedagogiikan painotuvuudesta nostavan esille arvo- ja kasvatustieteiden käymisen merkityksen varhaiskasvatustiimeissä ja -yksiköissä. Heidän mukaansa keskusteluja pitäisi käydä muun muassa siitä, millaiset kasvatuskäsitteet, lapsikäsitteet ja oppimiskäsitteet toimii pedagogiikkamme taustalla sekä siitä, millaiset arvot ohjaavat toimintaamme.

Arvo-käsitteen määrittelyminen ei ole yksiselitteistä, sillä se on käsitteenä epämääräinen, vaikeasti konkretisoitavissa ja sitä käytetään monissa, toisistaan poikkeavissa tilanteissa (Kauppinen, 2002, 19; Turunen, 2018, 20). Aaltonen ja Junkkari (2003, 60) listaavat erilaisia arvolle

annettuja kuvauksia ja määritelmiä. Heidän listauksensa mukaan arvot ovat muun muassa valintoja, vakaumuksia ja tärkeänä pidettyjä asioita sekä yleisiä taipumuksia tiettyihin päämääriin pyrkimiseen. Myös Kauppinen (2002, 19) toteaa, että tunnistamme sisällämme arvon olevan asia, joka on tärkeä. Turusen (2018, 21) mukaan perustellusti voidaan väittää olevan mahdollista, että on olemassa vain kolme arvoa, joita ovat totuus, kauneus ja hyvyys. Näille varsinaisille arvoille on hänen mukaansa ominaista, että niitä voidaan tavoitella, mutta niiden lopullinen saavuttaminen ei ole mahdollista. Aaltosen ja Junkkarin (2003, 60) listauksen mukaan yritysten ja yhteisöjen tasolla tarkasteltuna arvot toimivat yhteisön tahtotilana. Turunen (2018, 20) nostaa esille, että arvot koetaan usein arvokkaiksi, koska niitä ja niihin pyrkiviä ihmisiä yleensä arvostetaan.

Yksilöiden kasvatustalokemysten voidaan ajatella pohjautuvan muun muassa arvoihin, kuten varhaiskasvatustalokemysten perusteisiin kirjattuihin näkemyksiin lapsuuden itseisarvosta ja lapsen oikeuksista. Parrila ja Fonsén (2016, 61) kuvaavat kasvattajien kasvatustalokemysten olevan ammatillisen koulutuksen kautta rakentuneita, mutta siitäkin huolimatta taustalla vaikuttavat myös omat kokemukset niin kasvatuksesta kuin kasvatettavana olemisesta. Ahonen (2017, 22) toteaa kasvattajien olevan vastuussa omista arvoista, näkemyksistä ja uskomuksista sekä siitä, millä tavalla niitä heijastaa ympärilleen. Hän nostaa esille omien arvojen rehellisen käsittelemisen tärkeyden, sillä omat arvot ja uskomukset voivat välittää lapsille stereotyyppioita, jotka puolestaan siirtyvät heidän mukanaan eteenpäin. Omien arvojen ja uskomusten tarkastelemisen lisäksi on tärkeää käydä läpi toimintaa ohjaavat yhteiset arvot. Fonsénin (2014, 35) mukaan arvot ja arvokeskustelut ovat tärkeimpiä tehtäviä pedagogisessa johtajuudessa. Juholinin (1999, 210) mukaan kaikilla organisaatioilla on olemassa tietyt arvonsa riippumatta siitä, onko niitä määritelty vai ei. Hän toteaa määriteltyjen arvojen puuttumisella tai niiden epäjohtonmukaisuudella voivan olla vaikutusta sekavan ja huonon yhteisökuvan muodostumiseen. Hallin (2001, 21) mukaan yhteinen arvoperusta pitää koossa erilaisista suhteista muodostuvia organisaatioita. Hän kuvaa arvostiriitojen stimuloivan luovuutta ja oivalluksia, mutta ilman pienintäkään yhteistä arvoperustaa organisaatio ei pysy koossa. Juholinin (1999, 210) mukaan määritellyt arvot ovat tärkeitä myös siitä syystä, että niiden muodostamaan kivijalkaan työntekijän on mahdollista kiinnittyä ja tukeutua muun muassa silloin, kun erilaisissa työtilanteissa tehdään valintoja.

Parrila ja Fonsén (2016, 61) nostavat esille sen näkökulman, että toiminnan taustalla olevia arvoja tarkastellessa voivat jotkin käytänteet osoittautua perusteettomiksi nykyisen kasvatustalokemisen näkökulmasta. Heidän mukaansa organisaatioissa on usein kyseenalaistamattomiksi

totuudeksi muodostuneita juurtuneita kulttuurisia toimintatapoja. Ahosen (2017, 21) mukaan koko varhaiskasvatussuunnitelmatyöskentelyn tulisi alkaa perusteellisesta arvokeskustelusta, sillä kaiken pedagogisen toiminnan tulee kummuta keskeisistä arvoista, jotka on kirjattu varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Hän toteaa myös, ettei yhteistä toimintasuunnitelmaa voida luoda ilman käytännön tasolle purettua yhteistä arvoperustaa. Myös Parrila ja Fonsén (2016, 62) toteavat, että varhaiskasvatussuunnitelmaprosessit, yhteisten toimintaperiaatteiden konkretisointi ja strategiatyö on mahdollista rakentaa tukevaksi vasta vahvan arvokeskustelun päälle. Nummenmaa ym. (2007, 26) nostavat esille, että kasvatukseen liittyvien arvojen ja tavoitteiden neuvottelemisesta ja kirjaamisesta huolimatta kasvatustoiminta ei välttämättä toteudu näiden arvojen mukaisesti. He toteavat, etteivät arjessa tehtävät kasvatukselliset valinnat ole aina yksinkertaisia, vaan toisinaan arvot ovat ristiriitaisia ja toisinaan arvot ohjaavat toimintaa ilman, että niitä on yhteisössä tiedostettu.

2.4.3 Toimintakulttuurin kehittäminen

Seuraavaksi avaamme toimintakulttuurin kehittämistä yleisellä tasolla sekä niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat osaltaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämiseen. Käytämme jälleen tukena myös organisaatiokulttuurin teoriaa. Organisaatio- ja toimintakulttuurin käsitteiden nähdään olevan niin lähekkäisiä, että niitä käytetään jopa toistensa synonyymeinä, joten tietoa organisaatiokulttuurin kehittämistä voidaan soveltaa myös toimintakulttuurin kehittämistä tarkastellessa.

Maunon ja Ruokolaisen (2005, 142) mukaan sillä millaisena näkee organisaatiokulttuurin syvän olemuksen näyttäisi olevan vaikutusta siihen, kuinka mahdollisena kulttuurin kehittäminen ylipäänsä nähdään. He toteavat, että organisaatiokulttuurin tutkijoiden piirissä ei vallitse yksimielisyyttä siitä, onko kulttuuri organisaation hankittu ominaispiirre (organization “has”), vai onko kyseessä pikemminkin ilmiö, jonka itse organisaatio ja siihen kuuluvat jäsenet muodostavat (organization “is”). Heidän näkemyksensä mukaan pitäessämme kulttuuria organisaation hankittuna ominaispiirteenä, voidaan näkemykseen sisällyttää ajatus tietoisesta kulttuurin muuttamisen ja hallitsemisen mahdollisuudesta. Samalla he toteavat, että mikäli puolestamme pidämme kulttuuria niin sanottuna organisaation identiteettinä, kulttuurin muuttaminen ja hallitseminen voidaan tämän näkemyksen mukaan nähdä vaikeana tai miltei mahdottomana. Mauno ja Ruokolainen (2005, 142) toteavat kuitenkin, että on mahdollista perusteellisesti väittää molempien näkökulmien olevan oikeassa, koska organisaation rakenne ja jäsenistö toimivat

kulttuurin muovaajina, mutta toisaalta myös organisaatiokulttuurilla on vaikutuksensa niin rakenteisiin kuin jäsenistöönkin.

Schein (1987, 26) toteaa kulttuurin olevan opittua, syntyvän uusien kokemusten myötä ja olevan muutettavissa, mikäli ymmärrämme samanaikaisesti oppimisprosessin dynamiikan. Kehittämiseen sisältyy pyrkimys muutokseen ja oppimiseen (Kupila, 2004, 113). Koko päiväkodin toimintatavoissa ja käytännöissä tapahtuvaan kehittämistyöhön tarvitaan niin yhteinen tietopohja ja ymmärrys kehitettävästä ilmiöstä kuin yhdessä hyväksytyt tavoitteetkin (Koivisto, 2007, 149). Parrila ja Fonsén (2016, 67) nostavat esille oleellisen tärkeää toimintakulttuurin kehittämisessä olevan se, että toimintakulttuuri tehdään näkyväksi, jotta toiminnan arvioiminen suhteessa sille annettuihin tavoitteisiin mahdollistuu. Heidän mukaansa ohjausasiakirjojen tai niiden toiminnalle asettamien tavoitteiden tunteminen ei riitä, vaan toimintaa on kyettävä arvioimaan myös asetettuun visioon peilaten. He toteavat, että toimintaa kuvataan helposti siten kuin sen kuuluisi olla sen sijaan, että nähtäisiin se todellisen kaltaisena.

Kulttuurien säilyttävä luonne voidaan nähdä mahdollistajana tai esteenä kehittämiselle ja muutoksille, mikä tekee yhteisön toimintakulttuurin tunnistamisesta tärkeää (Nummenmaa & Karila, 2011, 111). Näkyvä toiminta, eli artefaktit (organisaation rakenteet ja prosessit) ovat Parrilan ja Fonsénin (2016, 69) mukaan vain organisaatiokulttuurin jäävuoren huippu ja kaiken pohjalla on suurimpana perusolettamukset. He tuovat esille jäävuoren huipulla olevan massan jatkavan kulkuaan, mikäli kehittämistyössä ei päästä organisaation toimijoiden perusolettamusten tarkasteluun eikä niiden toimivuuden arviointiin. Heidän mukaansa suunnan muuttaminen ei ole mahdollista liikuttamalla vain jäävuoren huippua. Jos haluamme johtaa tai muuttaa kulttuuria, tulee meidän tarkastella tietoa monitahoisten oletusten ja uskomusten oppimisesta ja poisoppimisesta eli sosiaalisen käyttäytymisen perustasta (Schein, 1987, 26). Parrilan ja Fonsénin (2016, 69) mukaan perusolettamukset toimivat julkilausuttuja arvoja enemmän näkyvää toimintaa ohjaavina. Heidän mukaansa äärimmäisen tärkeää on käydä arvokeskusteluja sekä tarkastella niin pedagogiikkaa kuin arjen toimintoja suhteessa siihen visioon, jonka toteuttamiseen tähdätään. Kupilan (2004, 113) mukaan toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää yhteisöllisyyttä.

Myös Järvisen ja Mikkolan (2015, 60) mukaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisen keskiössä on vuorovaikutus koko tiimin kanssa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen arvo korostuu oppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisessä (Kupila, 2004, 113). Ammatillinen vuorovaikutus muodostuu keskustelijoiden toisilleen antamasta ajasta, huomiosta ja kunnioituksesta

(Nummenmaa & Karila, 2011, 111). Yhteisistä työkäytänteistä ja niiden toteutumisesta annetaan positiivista ja korjaavaa palautetta ja palautteen perusteella voidaan arvioida toimintakulttuurin kehityskohteita (Järvinen & Mikkola, 2015, 60). Järvisen ja Mikkolan (2015, 59) mukaan työyhteisön toimintakulttuurin kehittämisen lisäksi palautteen saaminen on tärkeää myös työntekijän itsensä kehittämisen kannalta. He kertovat, että säännöllisen palautteen avulla voi huomata omassa työssään toistuvat rutiinit ja toimintamallit. Jotta kehitystä voi tapahtua, on heidän mukaansa uskallettava kyseenalaistaa omia ja muiden toimintatapoja sekä sallia kehittämisessä esille tulevat epäonnistumiset, sillä niistäkin voidaan oppia. Toimintakulttuurin kehittämisellä tavoitellaan työyhteisön toimivuuden parantamista (Kupila, 2004, 113).

Jokaisen tiimin jäsenen on sitouduttava yhteisiin sopimuksiin, sillä sovitut asiat ohjaavat omaa ja muiden toimintaa haluttuun suuntaan (Järvinen & Mikkola, 2015, 60). Yhteisiin sopimuksiin sitoutuminen on helpompaa, jos tiimin jäsenet kokevat kehittämistyön omakseen ja itselleen tärkeäksi (Kupila, 2004, 113). Jokainen työntekijä on vastuussa hyvästä ammatillisuudesta ja ammattitaitonsa kehittämisestä (Järvinen & Mikkola, 2015, 59). Järvisen ja Mikkolan (2015, 60) mukaan tiimin on puututtava, jos joku luistaa yhdessä sovitusta asioista. Heidän mukaansa jokaisen tiimin jäsenen vastuulla on puuttua huomattuihin epäkohtiin, sillä mikäli tiimissä ei puhuta vaikeista asioista, koko tiimi vain ylläpitää konfliktia. Jos tiimin kesken konfliktia ei saada ratkaistua, Järvinen ja Mikkola (2015, 60) muistuttavat, että esimies on auttamisvelvollinen. He nostavat esille myös tiimin ilmapiiristä huolehtimisen tärkeyden, sillä huonosti toimivassa tiimissä sairauspoissaolot lisääntyvät ja muut tiimit joutuvat paikkaamaan henkilöstövajasta ja näin sattuessa yhden tiimin huono ilmapiiri kuormittaa myös muita tiimejä.

Järvinen ja Mikkola (2015, 59) toteavat, että kasvattajien persoonalliset piirteet vaikuttavat päivittäin heidän tapansa ja kykyynsä tehdä työtä. Ammatillinen osaaminen ei rajoitu vain hankittuun tietoon, vaan siihen liitetään myös tiedostaminen (Järvinen & Mikkola, 2015, 59). Hofsteden (1992, 19) mukaan oppiakseen uusia malleja yksilön on ensin opittava pois aiemmista malleista. Samalla hän toteaa, että poisoppiminen on myös alkuperäistä oppimista vaikeampaa. Järvisen ja Mikkolan (2015, 59) mukaan kasvattajan halutessa kehittyä ja oppia uutta, hän luo itselleen mahdollisuuden henkilökohtaiseen kasvuun. Henkilökohtaisen oivaltamisen ja tekemisen kautta uuden oppiminen on mahdollista (Järvinen & Mikkola, 2015, 59). Omien ajatus- ja toimintamallien kyseenalaistaminen on kuitenkin usein vaikeaa, koska se voi aiheuttaa säröjä turvallisuuden tunteeseen (Fonsén & Parrila, 2016, 35–36).

2.4.4 Johtajuuden merkitys toimintakulttuurin kehittämisessä

Johtajuudella on keskeinen rooli toimintakulttuurin kehittämisessä (Opetushallitus, 2018, 28) ja sen vuoksi avaamme johtajuuden merkitystä suhteessa toimintakulttuurin kehittämiseen. Nivala (1999, 23) määrittelee väitöstudiumuksessaan johtajuuden tarkoittavan johtamisen kokonaisuutta, joka pitää sisällään sekä tässä hetkessä tapahtuvan johtamistoiminnan että organisaation tulevaisuuteen suuntautuvan johtamistoiminnan. Juutin (2017, luku 2) mielestä johtajuuden merkitys organisaatioelämässä on keskeinen. Hän myös muistuttaa, että jokainen määrittelee johtamisen omalla tavallaan ja johtaminen ilmenee eri tavoin, riippuen vallitsevasta ympäristöstä sekä tilanteesta. Nivalan (1999, 23) mukaan varhaiskasvatuksen johtamistoiminnan tehtävä on huolehtia organisaation suuntautumisesta tulevaisuuteen, koska kasvatusorganisaatioiden toimialue muuttuu jatkuvasti.

Varhaiskasvatuksen johtajuus on moninainen ilmiö, sillä johtamistehtäviä voi jaetun johtamisen kautta toteuttaa päiväkodin johtajan lisäksi myös esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettaja tai varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Jaettu johtajuus määrittellään Fonsénin (2014, 27) väitöskirjassa pedagogisen johtajuuden näkemisenä organisaatioyhteisön jaettuna vastuun kantona yhteisten päämäärien laadukkaasta toteuttamisesta ja yhteisen ymmärryksen rakentamisesta perustehtävästä ja sen pohjalla olevista arvoista. Myös Juuti (2017, luku 2) määrittelee jaetun johtajuuden prosessin seuraukseksi, jossa työyhteisö muodostaa joukkueen ja tavoittelee samoja päämääriä yhdessä, mutta kuitenkin jokaisen osaamisen ja taidot huomioiden sekä niitä hyödyntäen. Hänen mukaansa prosessin syntymiseksi tarvitaan tasapaino päämäärätietoisuuden, diskurssien ja symbolisuuden välillä. Puroila (2004, 21) ja Fonsén (2014, 27) nostavat esille viimesijaisen vastuun päiväkodin toiminnasta olevan aina päiväkodin johtajalla mahdollisesta jaetun johtajuuden hyödyntämisestä huolimatta. Tässä tutkimuksessa keskitytään pääosin päiväkodinjohtajan toteuttamaan johtajuuteen.

Päiväkodin johtajan toimenkuvaan saattaa kuulua joko yhden tai useamman varhaiskasvatusyksikön johtamista ja se saattaa myös kattaa johtajana toimimista erilaisissa yksiköissä, kuten päiväkodeissa, ryhmäpäiväkodeissa, perhepäivähoidossa, avoimessa varhaiskasvatuksessa ja kerhotoiminnassa (esim. Järvelä & Mikkola, 2015, 70). Edelleen on myös olemassa päiväkodin johtajia, joiden työnkuvaan kuuluu myös lapsiryhmävastuuta heidän johtamassaan päiväkodissa (Hujala, Heikka ja Halttunen, 2012, 293). Sekä Nivala (1999, 23) että Puroila (2004, 21) tuovat esille päiväkodin johtajan toimenkuvaan kuuluvan niin hallinnollisia kuin pedagogisia

tehtäviä. He molemmat myös jakavat hallinnolliset tehtävät kahteen osaan erotellen toimipisteen sisälle suuntautuvat tehtävät toimipisteen ulkopuolelle suuntautuvista tehtävistä. Nivala (1999, 23) kuvaa näitä tehtäviä termeillä päivittäisjohtaminen ja hallintotyö. Puroilan (2004, 21) mukaan nämä tehtävät pitävät sisällään muun muassa palveluorganisaation johtamisen, työyhteisön johtamisen, kasvatusta- ja opetustoiminnan johtamisen, työntekijöiden ja työyhteisön osaamisen kehittämisen sekä varhaiskasvatuksen ja päivähoiton asiantuntijana toimimisen. Nivalan (1999, 24) mukaan pedagoginen johtaminen viittaa muun muassa pedagogisten visioiden luomiseen ja työmenetelmien kehittämiseen pitäen sisällään myös esimerkiksi pedagogisten kokousten organisointia.

Fonsén ja Parrila (2014, 23) nostavat esille, etteivät pedagoginen johtajuus, pedagoginen johtaminen tai jaettu johtajuus ole tutkimuskirjallisuudessa yksiselitteisiä määritteitä. Af Ursinin (2012, 79–100) mukaan pedagogisen johtamisen ja pedagogisen johtajuuden ero on siinä, että pedagogiseen johtamiseen kuuluu pedagogisen perustehtävän johtamista ja pedagoginen johtajuus voi puolestaan olla varhaiskasvatuksen lisäksi muunkin erikoisalan johtamista, jossa johtajuusnäkökulmana on yhteinen oppimisprosessi, joka tähtää henkilöstön osaamisen kasvuun. Fonsénin (2014, 35) mukaan pedagoginen johtajuus voidaan nähdä kokonaisvaltaisen tarkastelutavan kautta vuorovaikutuksellisenä ilmiönä, joka liittyy organisaatiossa erityisesti kasvupotentiaalin sekä osaamisen kasvattamiseen. Heikka (2014, 35) tuo esille omassa väitöskirjassaan pedagogisen johtajuuden liittyvän lasten oppimiseen, henkilöstön ammatillisuuden kehittämiseen sekä kasvatukseen liittyviin arvoihin ja uskomuksiin. Hän lisää varhaiskasvatuksen kontekstissa pedagogisen johtajuuden pitävän sisällään vastuun ottamista jaetun ymmärryksen muodostamisesta liittyen pienten lasten oppimisen ja opetuksen tavoitteisiin ja menetelmiin. Fonsénin ja Parrilan (2014, 24) tavoin käytämme pedagoginen johtajuus -käsitettä kattokäsitteenä pedagogiselle johtamiselle ja pedagogiselle johtajuudelle.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 28) mukaan johtaminen vaikuttaa varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin sekä sen kehittämiseen ja laatuun keskeisesti. Samaa mieltä ovat Puroila ja Kinnunen (2017, 149), joiden mielestä muutosten toteuttamisessa johtajat ovat nimenomaan avainasemassa. Toimintakulttuurin kehittämiseen tarvitaan pedagogiikan johtamista, joka on koko varhaiskasvatuksen kokonaisuuden tavoitteellista ja suunnitelmallista johtamista sekä arviointia ja kehittämistä (Opetushallitus, 2018, 28). Pedagogiseen johtajuuteen sekä sen edistämiseen ja mahdollistamiseen tulisikin kiinnittää erityistä huomiota varhaiskasvatuksessa, jotta toimintakulttuuria voidaan kehittää (Puroila, 2017, 149). Fonsénin ja Parrilan

(2016, 36) mukaan esimiehen rooli työyhteisön oppimiskulttuurin rakentamisessa on kokonaisuudessaan keskeinen. Heidän mukaansa hyvä valmentaja ei pidä hyväksyttävänä mekaaniisuutta tai vanhan toistamista rutiinien vuoksi vaan ohjaa alaisiansa kohti muutosta ja kokeilevaa kehittämistä. Hujalan ym. (2012, 290) mukaan kuntien varhaiskasvatustyöyksiköiden mukaiset asiantuntijaorganisaatiot odottavat leadership-johtajuutta, joka näkee perustyön ja sen tekemisen mahdollisuudet sekä visioi ja suuntaa tulevaisuuteen. He nostavat esille sen rakentuvan sekä perustehtävän kehittämistyöstä ja muutosjohtamisesta että ihmisten johtamisesta. Johtajuuden haasteena voidaan nähdä perustehtävän selkeyttämisen ja organisaation yhteisen vision luomisen siten, että niiden pohjalta johtajan ja henkilöstön on mahdollista luoda ja kehittää johtajuuden rakenteita ja tehtäviä (Hujala ym., 2012, 289). Fonsén ja Parrila (2016, 36) mukaan johtajan on kehitystyössä tehtävä näkyväksi varhaiskasvatustyön muutos. He tuovat esille käsityksen hyvästä kasvatuksesta muuttuneen suuresti viimeisen 40 vuoden aikana. He myös lisäävät, ettei kukaan ole toiminut väärin tietoisesti, vaan kasvatuksen pohjalla toimii kulloinkin vallalla ollut tieto.

3 Tutkimuksen metodologia ja toteutus

Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksemme metodologisia lähtökohtia sekä tarkemmin fenomenografista tutkimusotetta. Lisäksi käymme läpi aineiston keruun menetelmät sekä aineiston analyysin vaiheet ja pohdimme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

3.1 Metodologiset lähtökohdat

Tutkielmamme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Toteutimme tutkimuksen fenomenografisena tutkimuksena, jonka kohteena ovat ihmisten erilaiset arkipäiväisiin ilmiöihin liittyvät käsitykset sekä niiden erilaiset ymmärtämisen tavat (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–163). Fenomenografialla terminä tarkoitetaan sitä, kuinka jokin ilmenee jollekin (Niikko, 2003, 8). Huuskon ja Paloniemen (2006, 163) mukaan fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on ilmiön erilaisten käsitysten kuvailu, analysointi ja ymmärtäminen. Käsitykset ovat dynaaminen ilmiö, eli ne voivat muuttua, minkä vuoksi fenomenografinen tutkimusote on saanut myös osakseen kritiikkiä (Metsämuuronen, 2006, 108–109).

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistona toimii erilaiset kirjalliseen muotoon muokatut aineistot (Huusko & Paloniemi, 2006, 163). Meidän tutkimuksessamme on kyseessä varhaiskasvatuksen opettajilta ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilta kyselylomakkeella kerätty aineisto. Fenomenografisen tutkimuksen pyrkimys on selvittää tietystä ryhmässä ilmenevien käsitysten eroja sen sijaan, että keskityttäisiin yksilötason kuvausten tuottamiseen (Huusko & Paloniemi, 2006, 165). Tutkittavien kokemusten eri variaatiot asetetaan tutkimuksen kohteiksi (Niikko, 2003, 20). Tutkittaessa mielenkiinto kohdistuu käsitysten sisältöön sekä niiden keskinäisiin suhteisiin (Huusko & Paloniemi, 2006, 165). Lähtökohtana on ajatus siitä, että yleisestä käsitysten joukosta on mahdollista muodostaa oletamus esimerkiksi tietystä yhteisöstä (Huusko & Paloniemi, 2006, 165). Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena voidaan siis nähdä maailman kuvaaminen sellaisena kuin tietty yhteisö sen näkee (Niikko, 2003, 20). Tämän tutkimuksen kohdalla oman yhteisönsä muodostavat varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat. Lopputuloksen tarkoituksena ei ole todellisuutta koskevien väitelauseiden tekeminen, vaan ihmisten käsitysten kuvaaminen todellisesta ilmiöstä (Huusko & Paloniemi, 2006, 165). Fenomenografiassa on siis tavoitteena tutkia sitä, miten tutkittavat kuvaavat kyseistä ilmiötä (Kakkori & Huttunen, 2010, 8). Heikkisen ym. (2005) mukaan fenomenografia hylkääkin naiivin realismin pyrkimyksestä löytää todellisuus sellaisena kuin se on (ks. Huusko & Paloniemi, 2006).

Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan fenomenografiassa tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä lähestytään aineistolähtöisesti. He toteavat tulkinnan muodostuvan vuorovaikutuksessa aineiston kanssa, ja aineistoa käytetään kategorisoinnin pohjana. Meidän tutkimuksessamme aineistolähtöisyys tarkoittaa sitä, että emme ole valinneet esimerkiksi kategorioiden teemoja tai nimityksiä valmiiksi vaan ne muodostuivat tutkittavien esille tuomien teemojen pohjalta. Aho-
sen (1994) mukaan teoreettinen perehtyneisyys voidaan nähdä välttämättömyytenä ja se antaa valmiudet aineiston hankinnan suuntaamiseen ja toteuttamiseen, vaikka teorian muodostaminen tapahtuukin varsinaisesti tutkimusprosessin aikana (ks. Huusko & Paloniemi, 2006, 166).

3.2 Aineiston keruu ja esittely

Tutkimuksen aineisto kerättiin varhaiskasvatuksen opettajilta ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilta avoimin kysymyksin sähköisen kyselylomakkeen kautta. Sähköisen kyselyn rajaaminen tarkemmin tietylle kohderyhmälle on mahdollista omien määritysten avulla (Valli, 2018, luku 6). Järvisen ja Järvisen (2000, 155) mukaan kysely sopii aineistonkeruumenetelmänä tilanteisiin, joissa tiedusteltavia asioita on suhteellisen vähän, ja vastaajia puolestaan suhteellisen paljon. Näitä asioita ajatellen päätimme valita sähköisen kyselylomakkeen aineistonkeruumenetelmäksi. Hyödynsimme kyselyiden lähettämisessä Facebookissa olevia ryhmiä, joista arvelimme tavoittavamme sekä varhaiskasvatuksen opettajia että varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Näitä ryhmiä olivat Varhaiskasvatuksen opettajat, Alle 3-vuotiaiden varhaiskasvatus, Laaja-alainen erityisopetus ja kehittäminen, Varhaiskasvatuksen opettajien ideapankki ja Varhaiskasvattajan materiaalipankki. Suurin osa mainitsemistamme ryhmistä on yksityisiä, suljettuja ryhmiä, jotka on tarkoitettu nimenomaan varhaiskasvatuksen ammattilaisten keskusteluun sekä ideoiden ja kokemusten vaihtoon. Lisäksi hyödynsimme omia suhteitamme varhaiskasvatuksen opettajiin sekä erityisopettajiin ja välitimme heille kyselymme linkin.

Suurin osa kyselyyn vastanneista vastasi sähköisen lomakkeen kautta, mutta yksi vastaaja vastasi kysymyksiin erehdyksissään Facebookin välityksellä. Koska hänen kysymyksensä tuli ryhmään kuuluvien jäsenten nähtäville, vaarantaen näin ollen hänen anonymiteettinsä, päätimme kysyä häneltä, haluaako hän siitä huolimatta osallistua tutkimukseen. Hän koki haluavansa osallistua tutkimukseen, eikä anonymiys ollut hänelle välttämätöntä. Lisäsimme hänenkin vastauksensa kyselylomakkeeseen sellaisenaan, mitään siitä poistamatta tai siihen lisäämättä, jotta lomakkeen kaaviot sisältävät kaikki saamamme vastaukset. Laatimamme kyselylomake sisälsi tarvittavat esitietokysymykset sekä kaksi avointa kysymystä toimintakulttuurin kehittämiseen

liittyen. Esitietokysymyksissä halusimme selvittää vastaajan työkokemuksen sekä ammattinimikkeen. Varsinaiseen tutkimusaiheeseen liittyen valitsimme avoimet kysymykset, sillä halusimme saada esille vastaajien todelliset käsitykset koskien toimintakulttuurin kehittämistä haastavia ja edistäviä tekijöitä. Feomenografisessa tutkimuksen aineistonkeruussa keskeisessä roolissa onkin juuri kysymysten asettelun avoimuus, jotta aineistosta on mahdollista ilmetä erilaisia käsityksiä (Huusko & Paloniemi, 164). Vallin (2018, luku 6) mukaan avointen kysymysten positiivisena puolena voidaan nähdä myös se, että sen avulla on mahdollista saavuttaa vastaajan mielipide perusteellisesti sekä saada uusia ideoita aihetta koskien. Harkitsimme kysymysten asettelua ja määrää tarkoin, sillä niiden on oltava yksiselitteisiä, eivätkä ne saa olla johdattelevasti muotoiltuja (Valli, 2018, luku 6). Kysyimme varhaiskasvatuksen opettajilta ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilta itse tutkimusaihetta koskien seuraavat kysymykset:

1. Minkä tekijän/tekijöiden koet haastavan toimintakulttuurin kehittämistä varhaiskasvatuksessa?

2. Minkä tekijän/tekijöiden koet edistävän toimintakulttuurin kehittämistä varhaiskasvatuksessa?

Avasimme kyselylomakkeen alkuun varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (2018, 28) löytyvän toimintakulttuurin määritelmän ja pyysimme tutkittavia lukemaan sen ennen kyselyyn vastaamista. Määritelmän avulla varmistimme, että tutkittavat tietävät, mitä toimintakulttuuri pitää sisällään, sillä laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkittavilla on tarpeeksi tietoa kyseessä olevasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Lisäksi lisäsimme kyselylomakkeeseen avuksi virkkeet: “Haastavia ja edistäviä tekijöitä voi löytyä niin ryhmän sisältä kuin sen ulkopuoleltakin. Voitkin pohtia asiaa esimerkiksi oman tiimisi/ryhmäsi ja/tai koko päiväkotinne tasolla”. Näiden lisäysten toivoimme tekevän kysymyksiin vastaamisen tutkittaville helpommaksi.

Kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 25 henkilöä, jotka työskentelevät varhaiskasvatuksen opettajana tai varhaiskasvatuksen erityisopettajana. Päädyimme kuitenkin poistamaan yhden vastauksen välttääksemme tulkintavirheen, sillä erään tutkittavan vastaus oli todennäköisesti tullut väärän kysymyksen alle, joten emme voineet olla tulkinnasta täysin varmoja. Näin ollen lopulliseksi osallistujamääräksi tuli 24. Tutkittavista 18 oli ammattinimikkeeltään varhaiskasvatuksen opettajia ja 6 varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Aineistomme muodostui hyvin tiiviiksi, sillä tutkittavien kommentit olivat pääosin hyvin napakoita ja ne sisälsivät suhteellisen vähän käsityksiä selventäviä lauseita tai täytelauseita. Yhteensä analysoitavaa aineistoa tuli noin kahdeksan sivun verran. Analysoitava aineisto oli kuitenkin hyvin asiassa pysyvää, joten

koimme saavuttaneemme sen avulla riittävän laajasti kohderyhmämme käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Uskomme myös saavuttaneemme laajasti eri-ikäisiä varhaiskasvatuksen opettajia ja erityisopettajia, sillä saimme vastauksia alle vuoden alalta olleista 31–40 vuotta alalla olleisiin.

3.3 Aineiston analyysin toteutus

Analyysissämme käytimme pohjalla Huuskon ja Paloniemen (2006, 162–173) esittelemää analyysitapaa, joka puolestaan mukailee Uljensia (1989). Fenomenografisen tutkimuksen analyysi etenee vaiheittain (Huusko & Paloniemi, 2006, 166). Analyysia tehdessämme meidän on pitänyt huomioida tulkinnan mahdollisuudet, joten olemme palanneet alkuperäiseen aineistoon analyysin eri vaiheiden aikana useampaan otteeseen. Lisäksi olemme käyneet keskenämme koko analyysivaiheen ajan runsaasti keskusteluja tulkinnoista.

Tutkimuksen analyysin aloitimme fenomenografisen tutkimuksen ensimmäisen vaiheen mukaisesti lukemalla aineistoa läpi useamman kerran ja etsimällä siitä merkitysyksiköt (Huusko & Paloniemi, 2006, 166–167). Suoritimme aineiston lukemisen ja ensimmäisten merkitysyksiköiden hahmottelun tahoillamme itsenäisesti, mikä mahdollisti tulkintojemme vertailemisen myöhemmin. Merkitysyksiköiden etsimisessä voi tukena käyttää kysymyksen esittämistä aineistolle (Huusko & Paloniemi, 2006, 167). Emme kuitenkaan kokeneet tätä tarkoituksenmukaiseksi meidän tutkimuksemme kohdalla, sillä tutkimusaineistomme sisälsi lähes olemattoman määrän ylimääräistä tekstisisältöä. Merkitysyksiköitä hahmottelimme erottelemalla ne Word-tiedostossa toisistaan. Tässä kohtaa erottelemalla tarkoitamme samassa kommentissa olevien eri merkitysyksiköiden jakamista omiksi yksiköiksi. Suoritimme analyysin tästä vaiheesta lähtien yhteisesti muokattavassa asiakirjassa ja kävimme paljon keskusteluja tulkinnoistamme. Näin saimme eroteltua lopulliset merkitysyksiköt toisistaan, minkä jälkeen siirryimme seuraavaan vaiheeseen. Esimerkki kommentin jakamisesta merkitysyksiköihin:

1. Innostava ilmapiiri, 2. selkeä työnjako ja 3. toimintaympäristön muokattavuus. 4. Lisäksi tietenkin ammatillisuus ja 5. jatkuva itsensä/työnsä kehittäminen.

Fenomenografisen tutkimuksen toisessa vaiheessa tarkoituksena on etsiä, lajitella ja ryhmitellä merkityksellisiä ilmauksia teemoiksi, joita kutsutaan fenomenografisessa tutkimuksessa merkitysyksiköiksi (Niikko, 2003, 34). Martonin (1994) mukaan analyysin ytimenä voidaan pitää variaatioiden tunnistamista, mikä pohjautuu erilaisten ja samanlaisten ilmausten tunnistamiseen

(ks. Huusko & Paloniemi, 2006, 168). Luimme merkitysyksiköitä läpi yhä uudestaan sekä hahmottelimme samalla yhdistäviä tekijöitä ilmauksien välillä. Siirsimme sitaattien sisältämät merkitysyksiköt taulukkoon ja aloimme ryhmittelemään merkitysyksiköitä sekä etsimään niistä niin yhdistäviä kuin erottaviakin tekijöitä pyörittelemällä niitä taulukossa. Erottelimme erilaiset ja samanlaiset käsitykset toisistaan siten, että lopulta keskenään samanlaiset päätyivät yhteen. Tämän jälkeen kirjasimme ylös suorista sitaateista pelkistetyt ilmaukset, kuten alla oleva taulukko (Taulukko 1.) havainnollistaa.

Taulukko 1. Esimerkki ilmausten pelkistämisestä ja ryhmittelemisestä

Suora ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>V1 Liian suuret ryhmäkoot/</i>	Suuret ryhmäkoot
<i>V15 Ajan puute. Uudet asiat pitää ottaa käyttöön ilman että niihin on aikaa perehtyä ja käsitellä uutta tietoa. Koko aika vaaditaan nopeaa reagoimista milloin mihinkin.</i>	Ajan puute
<i>V9 3. Toisinaan henkilöstö vaihtuu tiuhaan ja runsaasti samassa talossa, mikä hankaloittaa toimintakulttuurin kehittämistä pitkäjänteisesti.</i>	Henkilöstön vaihtuvuus

Kolmannessa vaiheessa vertailimme edellisessä vaiheessa löytämiämme merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysjoukkoon ja keskityimme näin ollen kategorioihin sekä niiden määrittelyyn (Niikko, 2003, 36). Marton (1994) toteaa oleellista olevan kriteerien löytäminen jokaiselle kategorialle sekä selkeät erot kategorioiden välille (ks. Huusko & Paloniemi, 2006, 168). Ilmauksia vertaillessa alakategoriat alkoivat hahmottua ja aineisto alkoi selkeytyä. Yhdistimme samankaltaisia pelkistettyjä ilmauksia samojen alakategorioiden alle. Kategoriat alkoivat muodostaa aineistosta esille tulevia rakenteellisesti merkittäviä ominaispiirteitä (Marton, 1990, 146). Määrittelimme erot ryhmien välille ja alakategorioita muodostui kaiken kaikkiaan 22; toimintakulttuurin kehittämistä haastaviin tekijöihin 12 kappaletta ja edistäviin tekijöihin 10 kappaletta. Alla esimerkki (Taulukko 2.) alakategorioiden muodostamisesta.

Taulukko 2. Esimerkki alakategorioiden muodostamisesta.

Pelkistetty ilmaus	Alakategoria
Suuret ryhmäkoot	Resurssitekijät
Ajan puute	

Neljännessä vaiheessa aloimme määrittelemään rajoja kuvauskategorioille. Pohdittuamme, mitkä alakategoriat ovat yhteydessä toisiinsa, aloimme yhdistelemään alakategorioita isommiksi kokonaisuuksiksi. Tutkimusaineistoa käydessämme läpi, pohdimme sitä, voisiko toimintakulttuurin kehittämistä haastavat ja edistävät tekijät esittää samojen teemojen alla. Aineiston kategorisointien tekeminen ennakkoon ei olisi kuitenkaan pohjautunut aineistolähtöisyyteen, minkä vuoksi irtauduimme ajatuksesta, ja kategoriat muodostuivat lopulta puhtaasti analyysin kautta. Lopulta analyysin edetessä huomasimme, että sekä toimintakulttuurin kehittämistä haastavien että edistävien tekijöiden merkitysyksiköt olivat muodostaneet kolme samantyyppistä kategoriaa. Rakensimme vertikaalisen kuvauskategorijärjestelmän, eli kategoriat asettuvat järjestykseen niiden yleisyyden perusteella (Järvinen & Järvinen, 2000, 88). Analyysin avulla muodostunut kuvauskategorioinnin kokonaisuus muodostaa tulosalueen (Huusko & Paloniemi, 2006, 169). Kategorioita muodostui yhteensä kuusi; toimintakulttuurin kehittämistä haastaviin tekijöihin kolme ja edistäviin tekijöihin samoin kolme. Sekä toimintakulttuurin kehittämistä haastavissa että edistävissä tekijöissä kuvauskategoriat jakoutuivat kasvatushenkilöstöön liittyviin tekijöihin, varhaiskasvatustoiminnan puitetekijöihin ja johtajaan liittyviin tekijöihin (ks. Taulukko 3. & Taulukko 4.). Fenomenografisen tutkimuksemme tärkein tulos ovat nämä analyysin myötä muodostuneet kategoriat, sillä tulosten avulla voimme mahdollisesti jatkossa ennakoida ihmisten käsityksiä toimintakulttuurin kehittämistä haastavista ja edistävästä tekijöistä (Marton, 1990, 147).

Suoritimme lopuksi analyysin uudelleen eritellen varhaiskasvatuksen erityisopettajat varhaiskasvatuksen opettajista samaa kaavaa mukaillen kuin yllä esitelty koko tutkimusaineiston analyysi. Tällä mahdollistimme käsitysten vertailemisen keskenään. Erot ammattiryhmien välillä olivat pieniä, tuomme nämä esille tuloksissa.

3.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusta tehdessä on tärkeää tuoda esille tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä näkökulmia, joita käsittelemme seuraavaksi. Emme käyneet ennen tutkimuksen aloittamista keskustelua ennako-oletuksistamme, mutta tiedostamme, että niitä väistämättä silti oli molemmilla jo ennen aineistoon tutustumista. Tuomen ja Sarajärven (2002, 133) mukaan laadullisessa

tutkimuksessa on syytä kiinnittää huomiota havaintojen luotettavuuteen sekä puolueettomuuteen. Heidän mielestään on pohdittava vaikuttaako tutkijan havaintoihin esimerkiksi jokin tutkijaan yksilönä liittyvä tekijä. Erinäiset yksilöön liittyvät tekijät vaikuttavat luonnollisesti myös siihen, millaisia ennakko-oletuksia hän muodostaa. Tämän tutkielman kannalta on pohdittava esimerkiksi sitä, että olemme itsekkin sekä varhaiskasvatuksen opettajia että tulevia varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Pyrimme kuitenkin tarkastelemaan aineistoa niin, etteivät ennakko-oletukset vaikuttaisi tulkintoihimme. Kävimme paljon keskustelua merkitysyksiköiden tulkinnasta ja palasimme aina alkuperäiseen kommenttiin varmistaaksemme merkitysyksikön kontekstin ja sitä kautta sen, mitä tutkittava on ilmaisullaan tarkoittanut. Kuvaus- ja alakategorioita nimetessä yritimme löytää mahdollisimman neutraalit ilmaukset, jotta omat mielipiteemme eivät näkyisi niissä.

Havaintojen luotettavuutta paransi toteuttamamme tutkijatriangulaatio, sillä sen avulla pystyimme keskustelemaan havainnoistamme ja näkemyksistämme sekä saamaan useamman näkökulman tulkintoihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 15). Koimme tulkinnoista keskustelemisen lisäävän tulkintojen luotettavuutta, sillä keskustelujen avulla pysähdyimme pohtimaan esimerkiksi tutkittavien ilmauksia syvällisemmin. Tiedostimme myös mahdolliset parityöskentelyn tuomat haasteet, mutta parityöskentely tuo kuitenkin aina mukanaan mahdollisuuksia monipuolisempiin ja laajempiin näkemyksiin sekä onnistuessaan se rikastuttaa tutkimuksen tekemistä (Eskola & Suoranta, 1998, 15). Emme kohdanneet parityöskentelyssä suurempia haasteita, vaan koimme parityöskentelyn mielekkääksi erityisesti juuri tulkinnoista keskustelemisen mahdollisuuden vuoksi.

Koska tutkimuksemme on laadullinen tutkimus 18 varhaiskasvatuksen opettajan ja kuuden erityisopettajan käsityksistä, tarkoituksena ei ole tutkimustulosten yleistettävyys vaan heidän käsitysten kuvaaminen tietystä ilmiöstä (Husko & Paloniemi, 2006, 165). Pyrimme kuvaamaan analyysiprosessin mahdollisimman tarkasti ja tuomaan sitä kautta tulokset esiin luotettavasti. Pyrimme myös käyttämään tutkimuksessamme mahdollisimman tuoreita, korkeatasoisia ja alkuperäisistä lähteistä olevia tutkimuksia ja kirjallisuutta. Ajatuksenamme oli, että voimme käyttää vanhempia lähteitä perustellusti siinä tapauksessa, mikäli kyseessä on alan klassikko (Tuomi & Sarajärvi, 2017) tai mikäli arvioimme tiedon edelleen ajankohtaiseksi. Lähteemme ovat suurimmaksi osaksi kotimaisia, sillä tutkimuksemme aihe liittyy suomalaisen varhaiskasvatuksen kehittämiseen.

Valli ja Perkkilä (2018, luku 7) nostavat esille, että sosiaalisen median alustalta sähköisen kyselylomakkeen avulla kerätyissä tutkimuksissa tulee otannan sijasta puhua näytteestä, sillä tutkija ei ole tehnyt tutkittavien valikointia yksilökohtaisesti, eikä todennäköisyysotannan periaatteet siten toteudu. Heidän mukaansa tästä syystä on aiheellista miettiä aineiston valikoituvuutta sekä esimerkiksi sitä, millaiset ikäryhmät ovat voineet jäädä aineiston ulkopuolelle. Pohdimmekin aineiston saavuttavuutta erityisesti pidemmän työkokemuksen omaavien työntekijöiden kohdalla, mikä oli yksi syy sille, miksi halusimme selvittää esitietokysymyksissä vastaajien työkokemuksen pituudet. Saimmekin vastauksia laajasti eri mittaisia työkokemuksia omaavilta opettajilta ja erityisopettajilta, mistä voimme päätellä saavuttaneemme kyselyllämme monen ikäisiä varhaiskasvatuksen opettajia ja varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Tästä huolimatta on otettava huomioon sen mahdollisuus, ettei heikomman tietoteknisen taidon omaavia mahdollisia tutkittavia tavoitettu. Toisena kyselyn haasteena voidaan nähdä olevan se, ettei sen luonteen vuoksi yleensä ole ainakaan välittömästi mahdollista tarkistaa, onko vastaaja ymmärtänyt tutkittavan vastauksen oikealla tavalla (Järvinen & Järvinen, 2000, 155). Anonyymiteetin vuoksi meilläkään ei ollut mahdollista pyytää selvennystä tutkittavien ilmauksiin. Pyrimme kuitenkin vastaamaan tähän haasteeseen lukemalla tutkittavien vastauksia huolellisesti sekä keskustelemalla tulkinnoistamme tarpeen vaatiessa useampaan otteeseen aineiston analyysivaiheessa. Tulkinnan kannalta haasteellisia ilmauksia oli kuitenkin suhteellisen vähän ja jätimme tutkimuksen ulkopuolelle yhden tulkintaa haastavan kommentin. Toisaalta aineiston kerääminen sähköisellä kyselylomakkeella lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä aineiston syöttö- tai litteointiosuuden jäädessä pois, poistuu myös mahdollisuus lyöntivirheisiin (Valli & Perkkilä, 2018, luku 7).

Metsämuurosen (2006, 200) mukaan humanistisessa tutkimuksessa tutkimusmenetelmien ja tutkittavan ilmiön perusrakenteen vastaavuus on lähtökohta luotettavuuden tarkastelulle. Hänen mielestään tutkimusmenetelmästä ei sinänsä voida arvioida sen luotettavuutta tai epäluotettavuutta, vaan luotettavuus muotoutuu suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Kun luotettavuutta pohditaan, tavoitteena on arvioida ja vahvistaa sitä, etteivät tutkimustulokset ole vain seurausta sattunnaisista asioista (Metsämuuronen, 2006, 200). Lähdimme tutkimusprosessiin ajatuksellamme tutkia varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä toimintakulttuurin kehittamisestä. Tässä vaiheessa pohdimme myös tutkimuksen metodologisia valintoja ja valintamme käsitysten tutkimisesta ohjasivat meitä valitsemaan fenomenografisen tutkimusotteen. Päädyimme analysoimaan aineiston aineistolähtöisesti, sillä halusimme tutkimuksemme pohjautuvan aineistosta löytyviin käsityksiin. Koemme metodologisten valintojen

tukevan tutkimuksemme luotettavuutta, sillä yksittäisten henkilöiden käsityksiä tutkittaessa ensisijainen tutkimusstrategia on fenomenografia (Metsämuuronen, 2006, 64).

Kun tutkitaan ihmisten käsityksiä, on syytä huolehtia tutkittavien anonymiteetistä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 138). Jaoimme kyselylomakkeen varhaiskasvatuksen ammattilaisille tarkoitettuissa Facebook-ryhmissä sekä tuntemillemme varhaiskasvatuksen opettajille ja varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Vaikka jaoimme kyselyn tutuille opettajille, emme tiedä ketkä heistä vastasivat tai mikä olivat heidän mahdollisia vastauksiaan. Mainitsimme myös kyselylomakkeen alussa, että saatamme käyttää suoria lainauksia tutkittavien vastauksista. Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa on tutkittavien myös tiedettävä, miksi tutkimus tehdään ja kenen ehdoilla tutkimusaihe on valittu (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 126). Jakaessamme linkkiä kyselylomakkeeseen kerroimme toimintakulttuurin kehittämisen tutkimisen olevan mielestämme tärkeää, sillä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 28) mukaan toimintakulttuurilla on vaikutusta varhaiskasvatuksen laatuun.

4 Tutkimustulokset

Seuraavissa alaluvuissa käsittelemme tutkimuksemme tutkimustuloksia varhaiskasvatuksen opettajien sekä erityisopettajien käsityksistä toimintakulttuurin kehittämistä haastavista ja edistävästä tekijöistä. Esittelemme ensin toimintakulttuurin kehittämistä haastavat tekijät ja sen jälkeen puolestaan toimintakulttuurin kehittämistä edistävät tekijät. Etenemme tulosten esittelyssä tuomalla ensin esiin aineiston analyysin pohjalta muotoutuneen alakategorian sekä tutkittavien esimerkit sitaattien muodossa, minkä jälkeen esittelemme tarkemmin tutkimustulokset sekä peilaamme niitä mahdollisuuksien mukaan teoreettiseen viitekehykseen sekä muuhun aiempaan tutkimukseen.

4.1 Toimintakulttuurin kehittämistä haastavat tekijät

Toimintakulttuurin kehittämistä haastavien tekijöiden osalta varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsityksissä painottuivat eniten kasvatushenkilöstöön liittyvät tekijät. Vahvasti erottuivat myös varhaiskasvatustoimintaan liittyvät puitetekijät sekä johtajuuteen liittyvät tekijät. Alla olevasta taulukosta (Taulukko 3.) tulee esille toimintakulttuurin kehittämistä haastavien tekijöiden kuvaus- ja alakategoriat, joita käsitellään seuraavissa alaluvuissa.

Taulukko 3. Kuvaus- ja alakategoriat toimintakulttuurin kehittämistä haastavista tekijöistä.

Kasvatushenkilöstöön liittyvät haastavat tekijät	Varhaiskasvatustoiminnan puitetekijöihin liittyvät haastavat tekijät	Johtajaan liittyvät haastavat tekijät
Negatiivinen suhtautuminen kehittämistä kohtaan	Resurssitekijöihin liittyvät haasteet	Haasteet henkilöstön ja johdon välillä
Perinteiksi muodostuneet tavat ja käsitykset	Varhaiskasvatushenkilöstön työnkuvien ja työtehtävien epäselvyys	Haasteet liittyen arviointiin ja kehityskeskusteluihin
Haasteet liittyen arvoihin ja kasvatusnäkömyksiin	Varhaiskasvatuksen muun henkilöstön luomat käytänteet	Johtajien suuri työmäärä
Sitoutumiseen ja motivaatioon liittyvät haasteet		
Teoreettisen tiedon hyödyntämättömyys kasvatustoiminnan taustalla		
Haasteet vuorovaikutuksessa		

4.1.1 Kasvatushenkilöstöön liittyvät haastavat tekijät

Tutkittavien varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksissä toimintakulttuurin kehittämistä haastavana tekijänä voimakkaimmin näkyi kasvatushenkilöstöön liittyviä tekijöitä, joiden voidaan nähdä haastavan tiimityöskentelyä. Tiimityöskentelyssä ilmenevien haasteiden voidaan nähdä haastavan toimintakulttuurin kehittämistä muun muassa siitä syystä, että varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittäminen tapahtuu vuorovaikutuksessa koko tiimin kesken (Järvinen & Mikkola, 2015, 60), ja siten esimerkiksi kaikkien organisaation jäsenten perusolettamuksilla on tärkeä rooli toimintakulttuurin kehittämisessä (Parrila & Fonsen, 2016, 69, ks. myös Schein, 1987, 35–38).

Kasvatushenkilöstöön liittyvistä toimintakulttuurin kehittämistä haastavista tekijöistä käsitellään ensimmäisenä **negatiivinen suhtautuminen kehittämistä kohtaan**, joka keräsi eniten ilmauksia toimintakulttuurin kehittämistä haastavien tekijöiden osalta. Tutkimusaineistosta tuli ilmi käsityksiä sekä toimintakulttuurin että itsensä kehittämiseen liittyen.

”Menneestä mallista (aikuisjohtoinen, tuokiopainotteinen toimintakulttuuri) ei osata/haluta oppia pois” (V18)

”--eikä taitoa/halua reflektoida omaa toimintaa.” (V23)

Sekä itsensä kehittämiseen että toimintakulttuurin kehittämiseen negatiivisesti suhtautuminen koettiin siten toimintakulttuurin kehittämistä haastavaksi tekijäksi. Tutkittavat kuvasivat haastaviksi tekijöiksi uusiutuvan työotteen puuttumisen sekä muiden työntekijöiden vastustuksen. Lisäksi useampi tutkittava koki toimintakulttuurin kehittämistä haastavan työntekijöiden asennoituminen. Henkilökohtaisen kehittymisen osalta haastavana tekijänä esille tuotiin se, ettei menneistä käytänteistä osata tai haluta oppia pois, omaa toimintaa ei osata tai haluta reflektoida. Kuten tutkittavien käsityksistä ilmenee, kyse ei välttämättä aina ole kehittymishaluttomuudesta, sillä työyhteisössä voi olla myös jäseniä, joiden on vaikea tiedostaa omaa osaamistaan sekä nähdä puutteitaan (Koivisto, 2007, 106). Koiviston (2007, 148) mukaan kasvattajan toiminnan kehittyminen vaatii toimintaan kohdistuvaa tietoisuuden tason nousua. Eräs tutkittava toi esille käsityksessään vanhempien työntekijöiden rajoittavan toimintakulttuurin kehittämistä kommenteillaan.

”Myös vanhemmat työntekijät rajoittavat, olen saanut kuulla kommentteja ”kun eihän nää 2 vuotiaat tommosta mitään ymmärrä niin turha järjestää”.” (V7)

Tutkittava koki siten kokeneemman työntekijän rajoittavan toimintakulttuurin kehittämistä. Karilan ja Kupilan (2010, 70) tutkimuksen mukaan kokemustiedolla on kasvatustiimeissä nähtävissä valta-asema suhteessa teoreettiseen tietoon. Kokemustiedon mennessä voimakkaasti teoreettisen tiedon ohi, vaarantuu myös toiminnan kehittyminen, mikäli uudelle tiedolle ei anneta riittävästi tilaa. Parhaimmillaan eri ammattilaissukupolvien kohtaaminen voi kuitenkin muodostua yhteiseksi työssä oppimisen prosessiksi, jossa ammatilliset identiteetit selkiytyvät ja tapahtuu työntekijöiden voimaantumista (Karila & Kupila, 2010, 9). Yhdessä käsityksessä esille nostettiin myös pelko, minkä tulkitsimme tekemämme kysymyksen asettelun perusteella tarkoittavan pelkoa kehittämistä kohtaan, mutta sitä ei avattu kommentissa tarkemmin.

Toiseksi yleisimpänä tutkittavat nostivat kasvatushenkilöstöön liittyvissä käsityksissään esille toimintakulttuurin kehittämistä haastavan **perinteiksi muodostuneet tavat ja käsitykset**.

”Toiminnan juuttuminen menneeseen: Tehdään näin kun aina on tehty ja muutkin tekee eikä lähdetä miettimään uusia työnteon tapoja.” (V3)

”Pahimmillaan pitäisi yrittää jalkauttaa toimintakulttuuriin kokonainen sensitiivinen toimintatapa ja tiedostettu, lapsilähtöinen pedagogiikka.” (V20)

”Este kehittymiselle / kehittämiselle ovat luutuneet käsitykset lapsuudesta.” (V10)

Varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvasivat toimintakulttuurin kehittämistä haastavan työntekijöillä tiukassa olevat vanhat tavat ja pinttyneet käsitykset niin toiminnasta kuin lapsuudesta. Toiminnan kuvattiin jumittuneen menneeseen, ja asioita tehtävän ”näin on aina tehty” -periaatteella. Tutkittavat kokivat vanhojen tapojen siirtyvän eteenpäin työntekijältä toiselle ilman, että niitä pohditaan sen enempää tai niiden tilalle pysähdytään ideoimaan uusia toimintatapoja. Toiminnan jumittumista menneeseen avattiin huomiolla siitä, että pahimmillaan varhaiskasvatuksen toimintakulttuuriin pitäisi yrittää tuoda kokonaan uusi pedagoginen toimintatapa. Tutkimus on osoittanut, että yksilön tapa toimia on yhteydessä yhteisössä vallitseviin yhteisiin rutiineihin, ja näiden rutiinien muutos vaati sekä henkilökohtaista että yhteisöllistä reflektiota (Koivisto, 2007, 111). Toimintatapojen voidaan siis nähdä siirtyvän helposti työyhteisössä työntekijältä toiselle, mikäli niistä ei tehdä tietoisia, käydä keskusteluja ja reflektion kautta muuteta toimintaa niin yksilö- kuin yhteisötasolla.

Seuraavaksi eniten tutkittavat toivat esille toimintakulttuurin kehittämistä haastavan **haasteet liittyen arvoihin ja kasvatuskäytäntöihin**.

”Yhteisesti asioista, kuten arvot, toimintakäytänteet ja vuorovaikutuksen säännöt, on ajoittain hyvinkin vaikea sopia.” (V16)

”Arvokeskustelu puuttuu. Keskustelu painottuu tekemisiin.” (V3)

”Yleisesti koen, että paljon keskitytään kaikkeen epäolennaiseen eikä itse asiaan eli lapsiin.” (V6)

Toimintakulttuurin kehittämisessä nähtiin haasteena työntekijöiden arvojen ja näkemysten ristiriidat sekä vaikeus sopia yhteisistä arvoista ja käytänteistä. Käsityksissä tuotiin myös esille arvokeskustelun puuttuminen sekä keskustelujen painottuminen arvokeskustelujen sijaan epäolennaisuuksiin. Tutkittavat kokivat siten toimintakulttuurin kehittämistä haastavan sekä pedagogisen keskustelun puuttuminen että sen käymisen vaikeus tiimikavereiden kesken. Tiimipalaverit ovat osoittautuneet käytäntöpainotteisiksi myös aiemmassa tutkimuksessa (Karila & Kupila, 2010, 70). Arvokeskusteluiden käyminen tiimeissä olisi tärkeää, sillä arvot ja perusoletukset muodostavat organisaation kulttuurin ytimen (esim. Schein 1987; Hofstede, 1993). Arvokeskusteluja käydessä arvojen takaa voi myös löytyä käytänteitä, jotka ovat perusteettomia nykyisen kasvatustajattelun näkökulmasta (Parrila & Fonsén, 2016, 61).

Samana verran ilmauksia arvoihin ja kasvatustajateorioihin liittyvien haasteiden kanssa keräsi **teoreettisen tiedon hyödyntämättömyys kasvatustoiminnan taustalla**. Tutkimusaineistosta löytyi useampia varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin liittyviä ilmauksia.

”Tulkintojen moninaisuus tulkittaessa valtakunnallista ja kuntakohtaista vasua.” (V3)

”--ja vasun sisältö voi olla vieras. Ollaan lähtöruudussa.” (V20)

”Vasua pidetään pakollisena ja siihen ei haluta tutustua, saatikka tuoda se arkeen.” (V18)

Tutkittavat toivat ilmauksissaan esille toimintakulttuurin kehittämistä haastavia tekijöitä liittyen varhaiskasvatussuunnitelman tulkitsemiseen ja hyödyntämiseen. Tutkittavat kommentoivat haastaviksi tekijöiksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin liittyvien tekijöiden osalta tulkintojen moninaisuuden, sisällön vierauden sekä sen, etteivät kaikki koe varhaiskasvatussuunnitelman perusteita tärkeäksi tai hyödynnä sitä arjessa. Myös aiemmat tutkimukset osoittavat, ettei varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisältöjen siirtyminen varhaiskasvatustajien käytäntöihin ole itsestäänselvyys, ja sitä hankaloittaa useammat tekijät, kuten vasutyöskentelyyn liittyvän ajan ja koulutuksen puute (Repo ym., 2019, 56). Opetussuunnitelmia tulkitaan myös eri tavoin muun muassa koulutustaustasta riippuen (Ranta, 2020, 72). Lisäksi opetussuunnitelman on havaittu olevan vaikuttavana tekijänä varsinkin etäällä päiväkodissa toimivissa esiopetusryhmissä, eivätkä sen sisällöt siten välttämättä juuri näy toimintakulttuurissa (Brotherus,

2003, 250). Tätä tukee myös Repon ym. (2019, 57–59) tekemä tutkimus, jossa 32 prosenttia varhaiskasvatuksen henkilöstöstä koki pystyvänsä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisen toiminnan toteuttamiseen enintään kohtalaisesti. Lisäksi aineistosta tuli esille ilmauksia liittyen tutkimustietoon ja pedagogisiin perusteluihin.

”Tai sitten jostain tulee idea, joka pakkosyötetään edellisen kohdan mukaisesti kaikkiin yksiköihin yli maalaisjärjen, lapsen edun, tutkimustiedon, loogisuuden jne, kuten esimerkiksi pienryhmätoiminta (ei siis pienissä ryhmissä toimiminen)...” (V3)

Pedagogisen tiedon arvostamattomuus tuli tutkittavien vastauksista ilmi ajatuksena siitä, ettei pedagogista perustelua otettu tosissaan. Toimintatapojen taustalta puuttuvia perusteluita kuvattiin yksiköihin ilman perusteita pakkosyötetyillä ideoilla.

Tutkittavat näkivät toimintakulttuurin kehittämistä haastavan myös **motivaatioon ja sitoutumiseen liittyvät haasteet**.

”Alalla on töissä ihmisiä, jotka eivät ole kovin motivoituneita.” (V22)

”Myös tiimi jäsenten erilaiset sitoutumise[t] omaan työhön.” (V3)

Haastaviksi tekijöiksi motivaation ja sitoutumisen osalta koettiin siten työntekijöiden motivaation ja kiinnostuksen puuttuminen sekä eriävät sitoutumisen tasot työntekijöiden välillä. Tutkittavat kuvasivat motivaation puutetta aiheuttavan muun muassa henkilökunnan uupumus. Sitoutumisen risteävyys tuli esille sekä suorassa ilmauksessa mutta myös ilmauksena työmoraalin heikkoudesta, jonka tulkitsimme viittaavan esimerkiksi heikompaan työtehtäviin sitoutumiseen. Lisäksi tutkimusaineistossa esille tuotiin myös **haasteet vuorovaikutuksessa**.

”Voimakastahtoiset persoonat työpaikalla, jotka eivät halua/kykene tiimityöhön.” (V22)

”Ei uskalleta ottaa tiimiessä puheeksi toimintakulttuurin muuttamista” (V18)

Vuorovaikutushaasteiden osalta tutkittavat kuvasivat vuorovaikutuksen haasteita, avoimen ja turvallisen keskustelukulttuurin puuttumista sekä kykenemättömyyttä tiimityöskentelyyn. Avoimen ja turvallisen keskustelukulttuurin puuttumista kommentoitiin uskaltamattomuutena tuoda tiimissä esille toimintakulttuurin muuttamista. Tiimityöskentelykyvyn puuttuminen puolestaan tuotiin esille voimakastahtoisien, tiimityöskentelyyn kykenemättömien työntekijöiden kautta. Tutkittavat kokivat siten toimintakulttuurin kehittämistä haastavan vuorovaikutuksen ja tiimityöskentelyn toimimattomuus. Yhdessä käsityksessä tuotiin myös esille ilmapiiriongelma.

”Naisvaltaisuus eli miesvaltaisilla aloilla toimintakulttuuria on usein asiakeskeisempää, mikä vähentää ilmapiiriongelmaa.” (V22)

Tutkittava koki alan naisvaltaisuuden tuovan mukanaan ilmapiiriongelmaa, sillä työyhteisöstä puuttuu asiakeskeisyys.

4.1.2 Varhaiskasvatuksen puitetekijöihin liittyvät haasteet

Tutkimustuloksista tuli ilmi sellaisia toimintakulttuurin kehittämistä haastavia tekijöitä, jotka eivät suoranaisesti kuulu kasvatustoimintaan, mutta joiden voidaan nähdä vaikuttavan siihen taustalla. Tällaisina tekijöinä tulivat ilmi resursseihin liittyvät haasteet, varhaiskasvatuksen kasvatushenkilöstön työnkuvien ja työtehtävien epäselvyys sekä varhaiskasvatuksen muun henkilökunnan luomat käytänteet. Kuvaamme näitä tekijöitä yhteisellä käsitteellä puitetekijät.

Ensimmäisenä näistä käsitellään **haasteet resurssitekijöissä**, joka näkyi voimakkaimmin tutkittavien varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien vastauksissa. Resurssitekijät keräsivät myös osakseen kaikista yksittäisistä toimintakulttuurin kehittämistä haastavista tekijöistä eniten ilmauksia. Osassa resurssikommenteista ei käynyt ilmi, mitä resursseja tutkittavat kommentoitsaan tarkemmin ottaen tarkoittivat. Aineistossa näkyi siten niin yleiset kommentit resurssien puutteista kuin tarkemmin määritellyt resursseihin liittyvät tekijät. Kommenteista ja niiden määrästä huokui resurssitekijöiden merkittävyys, mikä tulee esille seuraavassa ilmauksessa:

”Loppuviimein kyse on useimmiten aina resursseista; loppuu ajettujen ammattilaisten (opettajat ja hoitajat+ johtajat) voimavarat eivät riitä enää muuhun kuin päivästä selviämiseen. Tähän voisi lisätä sitten luonnollisena jatkumona henkilökunnan vaihtuvuuden (jolloin toimintakulttuuri ei pääse vakiintumaan vaikka tahtoa ja taitoa jollakin olisi) ja kun on pakko vain saada joku palkattua, puuttuu kohta myös ammattitaito. Heikon ammattitaidon omaava työntekijä ei toimi tietoisesti ja vasun sisältö voi olla vieras. Ollaan lähtöruudussa.” (V20)

Määriteltyjä resurssitekijöitä olivat pohjakoulutus ja ammattitaito, raha, aika, henkilöstön määrä, henkilöstön vaihtuvuus, ryhmäkoko sekä fyysinen tila. Koulutus ja ammattitaito tuotiin tutkittavien ilmauksissa esille useimmin.

”Heikon ammattitaidon omaava työntekijä ei toimi tietoisesti” V20

Koulutuksen ja ammattitaidon osalta toimintakulttuurin kehittämisen haasteiksi esille nostettiin muun muassa ammatillisen osaamisen puute sekä se, ettei heikon ammattitaidon omaava henkilö toimi tietoisesti. Tutkittavat kokivat siten riittävän ammattitaidon puutteen haastavan toimintakulttuurin kehittämistä. Heikon ammattitaidon nähtiin olevan yhteydessä siihen, ettei työntekijä toimi tietoisesti. Tutkimusaineistossa useita kertoja mainittiin myös raha.

”Kunnalla työskennellessä budjetti ja säästötoimet rajoittaa.”(V7)

”Vajaat resurssit (raha ja työntekijöt)” (V13)

Rahaan liittyvään resurssihaasteen osalta tutkittavat kokivat vajaan raharesurssin sekä budjetin ja säästötoimien haastavan toimintakulttuurin kehittämistä. Ilmausten perusteella tutkittavat näkivät myös henkilöstöresurssin puutteen sekä suuren ryhmäkoon vaikuttavan toimintakulttuurin kehittämiseen haastavasti, mutta valitettavasti tutkittavat eivät avanneet näitä tekijöitä kommentissaan enempää. Lisäksi haastavina tekijöinä esille nostettiin myös ajan puute ja henkilöstön vaihtuvuus.

”Ajan puute. Uudet asiat pitää ottaa käyttöön ilman että niihin on aikaa perehtyä ja käsitellä uutta tietoa. Koko aika vaaditaan nopeaa reagointia milloin mihinkin.” (V15)

”Tähän voisi lisätä sitten luonnollisena jatkumona henkilökunnan vaihtuvuuden (jolloin toimintakulttuuri ei pääse vakiintumaan vaikka tahtoa ja taitoa jollakin olisi)” (V20)

Ajanpuutteeseen liittyvää haastavaa vaikutusta toimintakulttuurin kehittämislle kommentoitiin siten, ettei uuteen tietoon perehtymiseen tai sen käsittelemiseen ole riittävästi aikaa. Karila ja Kupila (2010, 70) tuovat tutkimuksessaan esille vaaran siitä, että kiirekulttuuri voi johtaa selviytymisen eetokseen, josta puolestaan syntyy suorituskeskeistä ammatin hallintaa. He myös lisäävät kiireen tuovan mukanaan kysymyksen siitä, riittääkö työelämässä aikaa oppimiselle, sillä on mahdollista, ettei oppimiselle ja reflektoinnille jää riittävästi voimavaroja. Myös henkilöstön vaihtuvuuden koettiin haastavan toimintakulttuurin kehittämistä. Tutkittavat kuvasivat henkilöstön vaihtuvuuden merkitystä siten, ettei toimintakulttuuri pääse vaihtuvuuden vuoksi kehittämistahdosta tai -taidoista huolimatta vakiintumaan. Tätä ajatusta vahvistaa myös aiemmat havainnot. Koivisto (2007, 159) seurasi oman kehittämistutkimukseensa osallistuneen päiväkodin toimintaa myös tutkimuksensa jälkeen ja kävi ilmi, että päiväkodissa oli tapahtunut tutkimuksen jälkeisenä parina vuotena muutoksia henkilöstössä, jonka henkilöstö oli kokenut vaikuttaneen uuden toimintakulttuurin vakiinnuttamiseen. Lisäksi esille tuotiin myös ryhmäkoot sekä fyysiset tilat.

”Liian suuret ryhmäkoot—”(VI)

”Fyysiset tilat (tilojen ahtaus tai vähyys)” (V23)

Tutkittavat kokivat siten toimintakulttuurin kehittämistä haastavan päiväkotien suuret ryhmäkoot. Yhdessä käsityksessä tuotiin esille myös fyysinen tila. Fyysinen tila tarkennettiin kohdistuvan ahtaisiin tiloihin ja niiden vähyteen. Myös ahtaat tilat ja niiden vähyys nähtiin siten toimintakulttuurin kehittämistä haastavan tekijänä. Lisäksi käsityksistä tuli esille myös ristiriita resurssien ja varhaiskasvatuksen tavoitteiden välillä.

”2. Ristiriita varhaiskasvatuksen tavoitteiden lisääntymisen ja resurssien kiristymisen välillä. Joskus tuntuu kuin tämän hetken motto olisi ”Yhä enemmän ja laadukkaammin, mutta jopa entistä vähäisemmällä materiaali ja henkilöstömäärällä, sekä johtajan tuella.”” (V9)

Tutkittava koki siten vaatimustasojen nousevan samalla, kun käytössä olevat materiaali-, henkilöstö ja johtajaresurssit vähenevät. Vaikka meidän tutkimuksessamme resurssien ja tavoitteiden välinen ero mainittiin vain yhden kerran, ilmiö lienee tuttu useammallekin varhaiskasvatuksen työntekijälle, sillä myös Koiviston (2007, 100, 117) tutkimuksessa ilmeni työntekijöiden kokeneen usein olevansa ulkoapäin tulevien resurssien, odotusten ja vaatimusten sekä omien arvojensa ja kehittämistoiveidensa ristipaineessa.

Varhaiskasvatushenkilöstön työnkuvien ja vastuiden epäselvyys nostettiin tutkittavien käsityksissä toimintakulttuurin kehittämistä haastavana tekijänä esille resurssien tavoin myös useampaan otteeseen.

”Lisäksi Kaikki tekee kaikkea-toimintakulttuuri (eli lastenhoitajan ja opettajan tehtävät ovat samat koulutuserosta riippumatta).” (V22)

”Varhaiskasvatuksen työnkuvat ovat myös pieni ikuisuusky symys. Vaihteluja löytyy kunnittain ja nyt lähestyvä aika jolloin tulee töihin varhaiskasvatuksen sosionomit, puhututtaa. Mitä kukin tekee ja miksi. Kuinka tilanteesta ei tule liian vastakkainasetteleva mutta työnkuvat vastaisivat kuitenkin koulutusta.” (V16)

Työnkuvien ja vastuiden epäselvyyttä kuvattiin monilla työtehtävillä ja työtehtävien epäselvyydellä, ”kaikki tekevät kaikkea” -toimintatavalla sekä sillä, ettei koulutuserot näy toiminnassa. Esille tuotiin myös opettajien kunnioituksen puute. Tutkittavat kokivat siten varhaiskasvatuksessa tehtävän samoja työtehtäviä riippumatta työntekijöiden koulutustaustaeroista. Tämä ”Kaikki tekevät kaikkea” -toimintatapa tuodaan esille useissa varhaiskasvatuksen kontekstiin sijoittuvissa julkaisuissa (esim. Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, 80; Karila & Kupila,

2010, 67–68, 67; Parrila & Fonsén, 2016, 83). Tutkittavien käsitykset kuvaavat siten ilmiötä, joka on vallinnut varhaiskasvatuksen kontekstissa pidemmän aikaa. Tutkittavat toivat esille myös koulutuksen kunnioittamisen puutteen sekä hierarkian puuttumisen.

”Opettajien kunnioituksen puute, kaikki tekevät kaikkea periaate.” (V5)

”tietynlaisen hierarkian puuttuminen.” (V3)

Tutkittavat kokivat siten opettajien koulutuksen arvostamattomuuden sekä tietynlaisen hierarkian puuttumisen haastavan toimintakulttuurin kehittämistä. Tutkimus on osoittanut moniteisyyden ja moniasteisen koulutuksen tuottavan erilaisia vahvuuksia ja tarjoavat erilaisia väli-neitä varhaiskasvatuksen henkilöstölle (Juntunen, 2010, 87; Ranta, 2021, 72). Tämä moniammatillisuus voidaan nähdä rikkautena, mutta samalla se voi aiheuttaa kiistoja eri henkilöstöryhmien välillä (Juntunen, 2010, 87). Tutkittavien tuomista käsityksistä oli havaittavissa työtehtävien ja vastuiden jakautumista muutoin kuin koulutuksen pohjalta. Oman ammatillisuuden tiedostamisen puute vie pohjaa moniammatillisuuden hyödyiltä, kuten erilaisilta näkökulmilta (Karila & Kupila, 2010, 68). Aiempi tutkimus on osoittanut ammatillisen identiteetin jäsenymättömyyttä kaikkien ammattiryhmien sekä -sukupolvien kohdalla, mikä tarkoitti epäselvyyttä juuri työtehtävistä sekä vastuista ja velvollisuuksista suhteessa muihin ammattilaisiin (Karila & Kupila, 2010, 70). Erilaisten näkökulmien puuttuminen voidaan ajatella kehittämistä haastavana tekijänä.

Viimeisenä tutkimustuloksissa puitetekijöiden osalta hahmottuivat **varhaiskasvatuksessa työskentelevään muuhun henkilöstöön liittyvät käsitykset.**

”Oma toimintakulttuurinsa on sitten keittiö- ja siivouspalvelujen tuottajilla joilla tuntuu olevan käsittämätön tarve määritellä pedagogikkaan liittyviä käytänteitä, mm saako lapset voidella itse leipiä tai mihin aikaan toimintatilat siivotaan.” (V20)

Näissä käsityksissä mainittiin varhaiskasvatuksessa toimivien muiden kuin kasvatushenkilöstöön kuuluvien työntekijöiden luomat käytänteet, joiden koettiin haastavan toimintakulttuurin kehittämistä. Halusimme tuoda nämä käsitykset omana tekijänä esille niiden poikkeavan luonteen vuoksi.

4.1.3 Johtajaan liittyvät haastavat tekijät

Varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat käsityksissään esille varhaiskasvatuksen johtajuuteen liittyviä haasteita toimintakulttuurin kehittämistä haastavina

tekijöinä. Näitä tekijöitä olivat haasteet henkilöstön ja johtajan välisessä yhteistyössä, arviointiosaamisen puute sekä johtajien suuri työmäärä. Esittelemme nämä tekijät seuraavissa kappaleissa.

Johtajaan liittyvistä tekijöistä ensimmäisenä esitellään tutkittavien käsitykset liittyen erinäisiin **haasteisiin henkilöstön ja johtajan välisessä yhteistyössä**. Henkilöstön ja johtajan välisen yhteistyön haasteet mainittiin tutkittavien käsityksistä johtajiin liittyvistä tekijöistä useimmin.

“Muutoksessa johtajan luottamattomuus alaisiin omassa käytännön työssä, vaan kaikki uudistukset pitää hyväksyttää...” (V3)

“Jos esimies on hankala, eli ei juurikaan ole kiinnostunut tai edes tietoinen mitä yksikössä tapahtuu” (V6)

Käsityksistä tuli ilmi tutkittavien kokevan toimintakulttuurin kehittämistä haastavan johtajien luottamattomuus alaisiinsa, minkä kuvattiin ilmenevän muun muassa siten, että uudistuksille tuli saada johtajan hyväksyntä. Esille tuotiin myös johtajien kiinnostuksen tai tietoisuuden puute yksikön tapahtumia kohtaan, mikä koettiin myös haasteeksi. Johtajat ovat kuitenkin tutkimuksen mukaan itse arvioineet tietoisuutensa ja kiinnostuksena päiväkotiryhmien toiminnasta korkeammalle kuin varhaiskasvatuksen opettajat (Keski-Rauska, Fonsén, Aronen & Riekkola, 2016, 319). Lisäksi tutkittavat kokivat toimintakulttuurin kehittämiseksi haasteiksi tahtotilan puuttumisen sak-ajan järjestämiselle sekä työntekijöiden näennäisosallistamisen.

Tutkimustuloksissa esille tuotiin **myös haasteita arviointiin ja kehityskeskusteluihin liittyvissä tekijöissä**, mitä tutkittavat kuvasivat arvioinnin puutteella, laiminlyönnillä ja näennäisyydellä.

“Toimintaa arvioidaan monesti vain pari kertaa vuodessa ja sitä leimaa helposti ns.päälle liimaus. Asiat käsitellään, kirjoitetaan jotain laatikoihin ja siihen se monesti jää. Myös johtajia koskevat kyselyt tyssäävät monesti siihen, että kerrotaan vastausprosentit ja sillä hyvä. Hyvin monessa talossa laiminlyödään myös kehityskeskustelujen pito.” (V16)

Tutkittavat kokivat johtajan arviointiin liittyvien puutteiden haastavan toimintakulttuurin kehittämistä. He kuvasivat arvioinnissa olevia puutteita johtajan arviointiosaamisen puutteella sekä arvioinnin harvalla toteuttamisella ja näennäisyydellä. Erään tutkittavan käsityksestä käy myös ilmi, ettei arviointituloksia välttämättä hyödynnetä toimintakulttuurin kehittämisen pohjalla. Esille tuotiin myös kehityskeskustelujen laiminlyönti. Arvioinnin laiminlyömiseen ja harvaan toteuttamiseen syynä voi olla muun muassa johtajan ajanpuute, sillä Repon ym. (2019,

64) tutkimuksessa johtajat kokivat, ettei pedagogiseen kehittämiseen ja arviointiin ole riittävästi aikaa.

Lisäksi tutkittavat toivat käsityksissään esille myös **johtajien alaisuudessa olevien yksiköiden suuruuden ja suuren työmäärän** vaikuttavan toimintakulttuurin kehittämiseen haastavasti.

“Nykyisin yksiköt ovat isoja ja johtajilla on alaisuudessaan useita taloja. Tämä on haaste niin työntekijöiden työhyvinvoinnille, kuin myös toimintakulttuurille.” (V16)

“1.Johtajien valtava työmäärä - pedagoginen johtajuus on vain osa laajaa johtajien työkenttää ja johtajien hallinnoimien talojen/alueiden kokoa toisinaan kasvatetaan kohtuuttomasti. Pedagoginen johtajuus ja/tai henkilöstön havainnointi ja kuuleminen voi tällöin jäädä pikaista tarttumista vaativien asioiden jalkoihin.” (V9)

Yksiköiden kuvattiin olevan suuria ja sitä myöten myös johtajien työmäärän. Suurten yksiköiden ja sen myötä tulevan työmäärän koettiin vaarantavan pedagogisen johtajuuden toteutumista. Tätä ajatusta tukee myös Repon ym. (2019, 64) tutkimustulokset, joissa kävi ilmi johtajien kokevan johdettavien yksikköjen olevan liian suuria ja johdettavia työntekijöitä olevan liian paljon. Samalla ilmeni heidän kokevan, että myös pedagogiselle johtamiselle jää liian vähän aikaa. Suurten yksiköiden nähtiin myös vaarantavan niin toimintakulttuurin kehittämistä kuin työhyvinvointiakin.

Toimintakulttuurin kehittämistä haastavien tekijöiden osalta **varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsityksistä löytyi jonkin verran eroja** johtajuuteen liittyen. Johtajien suuri työmäärä ei näkynyt varhaiskasvatuksen opettajien vastauksissa. Sen sijaan johtajien suuresta työmäärästä mainitsivat varhaiskasvatuksen erityisopettajat. Lisäksi erityisopettajien vastauksissa korostuivat arviointiin liittyvät puutteet toimintakulttuurin kehittämistä haastavana tekijänä.

4.2 Toimintakulttuurin kehittämistä edistävät tekijät

Toimintakulttuurin kehittämistä edistävissä tekijöissä varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat mainitsivat eniten haastavien tekijöiden tapaan varhaiskasvatuksen henkilöstöön liittyviä tekijöitä, toiseksi varhaiskasvatustoimintaan liittyviä puitetekijöitä ja kolmanneksi johtajuuteen liittyviä tekijöitä. Alla olevasta taulukosta (Taulukko 4.) ilmenee toimintakulttuurin kehittämistä edistävien tekijöiden kuvaus- ja alakategoriat, joita käsitellään seuraavien alalukujen alla.

Taulukko 4. Ala- ja kuvauskategoriat toimintakulttuurin kehittämistä edistävästä tekijöistä.

Kasvatushenkilöstöön liittyvät edistävät tekijät	Varhaiskasvatustoiminnan puitetekijöihin liittyvät edistävät tekijät	Johtajaan liittyvät edistävät tekijät
Tiimin yhteistyön toimivuus	Riittävät resurssit toimintakulttuurin kehittämiseen ja tavoitteiden toteuttamiseen	Toimiva yhteistyö johtajan ja henkilöstön välillä
Kehitys- ja kehittämismyönteiset tiimi- ja työkaverit	Selkeä ja koulutuksen mukainen työnjako	Pedagogisen johtamisen taidon omaavat johtajat
Motivoituneet ja sitoutuneet tiimi- ja työkaverit		Työhyvinvointia tukevat johtajat
Teoreettisen tiedon hyödyntäminen kasvatustoiminnan taustalla		
Tiimin valmiudet yhteisen kasvatuksellisen näkemyksen luomiseen		

4.2.1 Kasvatushenkilöstöön liittyvät edistävät tekijät

Tutkimustuloksista on löydettävissä kasvatushenkilöstöön liittyviä toimintakulttuurin kehittämistä edistäviä tekijöitä. Tällaisina edistävinä tekijöinä varhaiskasvatuksen opettajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat toivat esille tiimin yhteistyön toimivuuden, motivoituneet ja sitoutuneet tiimikaverit, teoreettisen tiedon hyödyntämisen kasvatustoiminnassa sekä tiimin valmiudet yhteisen kasvatuksellisen näkemyksen luomiseen.

Tutkittavat toivat esille kasvatushenkilöstöön liittyvistä toimintakulttuurin kehittämistä edistävästä tekijöistä yleisimpänä käsityksiä **tiimin yhteistyön toimivuuteen** liittyen.

“Yhteinen avoin keskustelukulttuuri auttaa paljon!” (V23)

“Hyvä vuorovaikutus tiimiläisten välillä.” (V1)

“--sekä [halua] tukea toisistaan, pystytään saavuttamaan todella paljon huolimatta muista haasteista.” (V9)

Tutkittavat kokivat toimintakulttuurin kehittämistä edistävän yleisesti tiimin toimivuus, tiimin jäsenten hyvät yhteistyötaidot, joihin kuuluu muun muassa hyvät vuorovaikutustaidot sekä avoin ja myönteinen ilmapiiri työyhteisössä. Hyvien yhteistyötaitojen osalta edistävinä tekijöinä nähtiin muun muassa tiimin jäsenten kyky joustavuuteen, erilaisuuden hyväksymiseen,

lojaaliuteen sekä toisen tukemiseen. Rouvisen (2007, 158) tutkimuksen mukaan tätä työkaverin auttamista tapahtuukin varhaiskasvatuksen jokapäiväisessä toiminnassa, ja työntekijät auttavat toisiaan mielellään, eivätkä vain velvollisuuden tunteesta.

Varhaiskasvatuksen opettajien ja erityisopettajien käsitysten vertaileminen paljasti tiimin toimivuuteen liittyvien tekijöiden korostuminen varhaiskasvatuksen erityisopettajien vastauksissa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat näkivät siten toimintakulttuurin kehittämistä edistävän varhaiskasvatuksen opettajia korostuneemmin tiimin toimivuuden.

Tutkittavat näkivät toimintakulttuurin kehittämistä edistäväksi tekijäksi tiimin yhteistyön toimivuuden lisäksi myös **kehitys- ja kehittämismyönteiset työkaverit**. Tutkimusaineistosta löytyi ilmauksia sekä itsensä kehittämiseen että toimintakulttuurin kehittämiseen liittyen.

“--sekä työtoverit, jotka ovat valmiita ideoimaan ja kokeilemaan uusiatoimintatapoja.” (V23)

“innokas henkilökunta! Työkaverit jotka lähtee innoissaan mukaan uusiin juttuihin ja rikastavat arkea ja toimintaa myös omilla ideoillaan.” (V7)

“Ilmapiiri, jossa epäonnistuminen ei haittaa ja ainavoidaan asioita muuttaa eteenpäin, uudelleenkin.” (V3)

Tutkittavat kokivat työkavereiden halukkuuden itsensä kehittämiseen edistävän toimintakulttuurin kehittämistä. Yleistä toimintakulttuurin, kuten toimintatapojen kehittämismyönteisyyttä tutkittavat kuvasivat innokkuudella ja valmiudella kokeilla sekä ideoida uusia toimintatapoja, epäonnistumisen sallivalla ilmapiirillä sekä uskalluksella löytää ratkaisuja, jotka ovat lapsen parhaaksi. Tutkittavat kokivat siten toimintakulttuurin kehittämistä edistävän myönteisyyden sekä toimintakulttuurin kehittämistä että itsensä kehittämistä kohtaan. Koivisto (2007, 99) arvioikin osana tutkimustaan tehdyn kehittämisprojektin onnistumisessa erityisen tärkeänä olleen kehittämisprosessin yhtäaikaisen etenemisen mahdollistaminen niin yksilö- kuin yhteisötasolla, sillä nämä prosessit sekä tukevat toisiaan että edistävät vuorovaikutteisesti niin yksilöllistä kuin yhteisöllistä kehittymistä.

Myös **motivoituneet ja sitoutuneet työkaverit** nähtiin yhtenä toimintakulttuurin kehittämistä edistävänä tekijänä, ja mainittiin useissa tutkittavien vastauksissa.

“Motivoitunut ja sitoutunut henkilökunta” (V11)

“--ja kaikki ovat kiinnostuneita tekemään työtä.” (V6)

“innostunut ja utelias halu tehdä hyvää tasokasta työtä” (V24)

Motivoituneisuutta ja sitoutuneisuutta tutkittavat kuvasivat muun muassa kiinnostuksella työtä kohtaan, kiintymyksellä työhön, työn imulla sekä innokkuudella ja uteliaisuudella tasokkaan työn tekemiseen. Tutkittavien tuomat ajatukset motivaation osallisuudesta varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämiseen vaikuttivat mielestämme loogisilta. Tutkittavien käsitysten perusteella työntekijöiden ollessa motivoituneita ja innostuneita tekemäänsä työtä kohtaan, he haluavat myös kehittää sitä.

Toimintakulttuurin kehittämistä edistävänä tekijänä pidettiin myös **teoreettisen tiedon hyödyntämistä kasvatustoiminnan taustalla**, mikä esiintyi myös useammassa ilmauksissa. Käsitksissä esiintyi niin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kuin uusi tutkimustieto.

“Tietämys uusista pedagogisista tuulahduksista.” (V1)

“Tärkeintä on säännöllinen koulutus, tiedon prosessointi ja sitä kautta omien käsitysten, asenteiden ja näkökulmien muuttuminen vastaamaan sen hetkistä tietoa lapsuuden rakentumisesta.” (V10)

“Kaikkien työntekijöiden pitäisi sisäistää, mitä vasussa on kirjoitettu” (V18)

Toimintakulttuurin kehittämistä kuvattiin edistävän tietämys uusista pedagogisista tuulahduksista, tiimikaverin uudet ajatukset varhaiskasvatuksesta, tiedon prosessointi ja omien käsitysten muuttaminen vastaamaan nykyaikaisia käsityksiä sekä tutkimustiedon ja koulutuksen hyödyntäminen toiminnassa. Esille tuotiin myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisällön sisäistämisen tärkeys. Tutkittavat kokivat siten toimintakulttuurin kehittämistä edistävän sen, että varhaiskasvatuksessa käytössä olevien toimintatapojen taustalla toimii teoreettinen tieto.

Tutkimustuloksissa tuotiin esille myös useampia käsityksiä koskien **tiimin valmiuksia luoda yhteinen kasvatuksellinen näkemys** kasvatustoiminnan pohjaksi.

“--tiimin toimintakulttuurin yhtenäisyys ja selvät pelisäännöt...” (V8)

“--ja selkeyttäminen, mihin suuntaan haluamme lasten kasvavan, mitä taitoja osaavan!” (V3)

“Ammatillisesti itsevarmat työntekijät joilla löytyy taitoa ja uskallusta sanoittaatoimintakulttuuria ääneen.” (V20)

Toimintakulttuurin kehittämistä edistävinä tekijöinä pidettiin selkeitä ja yhtenäisiä käytäntöjä, lapsi- ja ihmiskäsityksen pohtimista, taitoa ja uskallusta toimintakulttuurin sanoittamiseen sekä yhteisen kasvatuksellisen ja opetuksellisen suunnan selkeyttämistä. Koko päiväkodin toiminta-

tavoissa ja käytännöissä tapahtuvaan kehittämistyöhön tarvitaan niin yhteinen tietopohja ja ymmärrys kehitettävästä ilmiöstä kuin yhdessä hyväksytyt tavoitteetkin (Koivisto, 99, 149). Karilan ja Kupilan (2010, 72) tutkimuksen tiimoilta pidetyissä kehityskeskusteluissa käydyt kasvatustiimin yhteiset keskustelut nostivat yksilöiden ammatillisuuden tiedostamista, jolloin myös ammatillisen roolin ja vastuun ottaminen mahdollistui. Tämä auttoi työntekijöitä kertomaan omista näkemyksistään. Säännöllisten tiimipalaverien ja yhdessä sovittujen toimintaperiaatteiden on todettu olevan yhteyksissä tiimin yhteistyön toimivuuteen (Ranta, 2020, 102).

4.2.2 Varhaiskasvatustoiminnan puitetekijöihin liittyvät edistävät tekijät

Toimintakulttuurin kehittämistä haastavien tekijöiden tavoin myös edistävissä tekijöissä **resurssitekijät** keräsivät varhaiskasvatuksen puitetekijöihin liittyen osakseen eniten ilmauksia. Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien voidaan siten tulkita pitäneen riittäviä resursseja toimintakulttuurin kehittämiseen ja tavoitteiden toteuttamiseen tärkeänä toimintakulttuurin kehittämistä edistävänä tekijänä.

“Mutta ennen kaikkea peräänkuulutan resursseja: ei voi kauhalla vaatia jos on lusikalla annettu.” (V20).

“Mitä kouluttautuneempaa henkilöstö on, sitä enemmän heillä usein on halua kehittää toimintakulttuuria.” (V22)

“--ja riittävästi pakollista täydennyskoulutusta esim. Vahvuusperustainen kasvatus ja opetus (positiivinen pedagogiikka).” (V22)

“Mahdollisuus koulutuksiin koko henkilöstöllä” (V21)

Vastauksissa käsiteltiin resursseja sekä yleisellä tasolla että tarkempien määrittelyjen kautta. Tärkeimmiksi toimintakulttuurin kehittämistä edistäviksi resurssitekijöiksi tutkittavat kokivat työntekijöiden ammattitaidon sekä pohja- ja täydennyskoulutuksen. Henkilöstöllä koettiin olevan sitä enemmän halua toimintakulttuurin kehittämiseen, mitä kouluttautuneempia he ovat. Täydennyskoulutuksen tärkeys tuli esille toiveina riittävästä pakollisesta täydennyskoulutuksesta sekä koulutuksen mahdollistamisesta koko henkilöstölle. Valitettavasti tutkimus on osoittanut, että sosiaali- ja terveysministeriön antamaan vuotuisen kolmen koulutuspäivän suosittukseen suhteutettuna yli 60 prosenttia varhaiskasvatuksen henkilöstöstä sai koulutusta liian vähän vuoden aikana ja vähiten sitä saivat matalamman pohjakoulutuksen saaneet (Eskelinen & Hjelt, 2017, 48). Myös riittävä aika tuotiin esille kehittämistä edistävänä resurssitekijänä.

“Kiireettömyys, rauhallinen rytmi uuden opettelussa ja mahdollisuus harjoitella ja keskustella työkavereiden kanssa” (V15)

“--näky yleensä myös [henkilöstön] pysyvyytenä, mikä taas edistää pitkäjänteistä toiminnan kehittämistä. “ (V9)

Riittävää aikaa tutkittavat kuvasivat muun muassa mahdollisuudella opetella uusia asioita rauhallisella rytmillä sekä keskustella työkavereiden kanssa. Myös Rouvinen (2007, 146) toteaa tutkimuksessaan, että yhteisesti sovittujen toimintaperiaatteiden hiominen ja niihin sitoutuminen vaativat sekä paneutumista että työstämisaikaa. Tutkittavien käsityksissä toimintakulttuurin kehittämistä edistävät resurssitekijät ilmenivät myös henkilöstön pysyvyytenä. Koiviston (2007, 159) tekemän tutkimuksen mukaan uuden toimintakulttuurin juurtumisen kannalta henkilökunnan pysyvyys on tärkeää, kuten myös uusien työntekijöiden perehdyttäminen. Hän lisää myös, ettei stabiilin tilan saavuttaminen ole mahdollista tai tarpeellista, mutta kehittämisen olisi hyvä olla tavoitteellista ja tietoista, ja sillä, mikä on koettu hyväksi ja arvokkaaksi, tulisi olla jatkuvuutta.

Muutamassa tutkittavan käsityksessä nousi esille toimintakulttuurin kehittämistä edistävän **selkeä ja koulutuksen mukainen työnjako**.

“--selkeä työnjako...” (V2)

“--koulutuksen mukainen työnjako” (V22)

Näitä selkeään ja koulutuksen mukaiseen työnjakoon liittyviä ilmauksia ei avattu kommentissa sen enempää, vaan ilmaukset olivat vain mainintoja. Vaikka selkeän työnjaon osuutta toimintakulttuurin kehittämisen edistämiseen ei perusteltu, asia kuitenkin mainittiin kyselylomakkeessa edistävien tekijöiden joukossa, mistä päättelimme heidän tarkoittaneen näiden tekijöiden edistävän toimintakulttuurin kehittämistä. Rannan (2020, 99) väitöstutkimuksessa tutkittavat kokivat selkeiden roolien helpottavan yhteistyön rakentumista työntekijöiden välille. Ja kuten tässäkin tutkimuksessa tutkittavat kokivat, hyvällä tiimin yhteistyöllä voidaan ajatella olevan toimintakulttuurin kehittämiseen edistävä vaikutus, sillä silloin jokaisen osaamisen hyödyntäminen mahdollistuu.

4.2.3 Johtajaan liittyvät edistävät tekijät

Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksistä löytyi johtajaan liittyviä toimintakulttuurin kehittämistä edistäviä tekijöitä. Tutkittavat toivat esille edistävänä tekijöinä hyvän ilmapiirin ja yhteistyön johtajan ja henkilöstön välillä, pedagogisen johtamisen taidon omaavat johtajat sekä työhyvinvointia tukevat johtajat. Johtajan osallistuvan roolin on havaittu myös aiemmassa tutkimuksessa olevan oleellisen tärkeä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämistoiminnassa sivusta seuraamisen sijaan (Koivisto, 2007, 96).

Tutkittavien käsityksissä näkyi toimintakulttuurin kehittämistä edistävänä tekijänä **toimiva yhteistyö johtajan ja henkilöstön välillä**. Yhteistyön liittyviä tekijöinä esille tuotiin sekä vuorovaikutukseen että viestintään liittyviä tekijöitä.

“Työntekijöiden kunnioittaminen ja arvostus.” (V14)

“--ja [hyvävuorovaikutus] suhteessa hlökunta-johtaja..” (V1)

“--kertoo työntekijöiden oikeuksista ym. Viestintä selkeää yksikössä” (V6)

Tutkittavat kokivat edistäviksi tekijöiksi johtajuuden osalta muun muassa työntekijöiden kunnioittamisen, arvostuksen, luottamuksen ja avoimuuden. Aineistossa mainittiin myös hyvä vuorovaikutus henkilöstön ja johtajan välillä sekä johtajien selkeä viestintä. Selkeän viestinnän edistävää vaikutusta kuvattiin muun muassa työntekijöiden oikeuksista kertomisella.

Tutkittavat toivat käsityksissään esille myös **pedagogisen johtamisen taidot omaavan johtajan** edistävän toimintakulttuurin kehittämistä. Ilmauksista löytyi sekä tarkemmin määriteltyjä pedagogisen johtamisen osa-alueita sekä maininta johtajan pedagogisen osaamisen tärkeydestä.

“--[johtajan] opastava työtapo. Aluksi asioiden läpikäyminen niin että löytyy yhteinen ymmärrys siitä mihin pyritään...” (V15)

“Hyvä esimies pedagogisella osaamisella on iso apu.” (V6)

Tarkennetuissa ilmaisuissa esille nostettiin johtajan edistyshaluisuuden, arviointiosaamisen ja opastava työtavan edistävän toimintakulttuurin kehittämistä. Aiemmassa tutkimuksessa opettajien on huomattu kaipaavan johtajalta pedagogista tukea ja ohjausta keskustelujen merkeissä (Keski-Rauska, Fonsén, Aronen & Riekkola, 2016, 319). Myös johtajien koulutusvaatimusten nostaminen nähtiin toimintakulttuurin kehittämistä edistävänä tekijänä. Johtajien koulutusvaatimuksen nostamiseen liittyvässä käsityksessä kuvattiin olevan ehdottoman hyvä, että johtajilta vaaditaan maisterin tutkinto.

“On ehdottomasti hyvä asia että, johtajilta vaaditaan maisteri tutkinto. Esimiesten koulutus on ehdottomasti edistys.” (V6)

Korkeampi koulutus voidaan nähdä toimintakulttuuria edistävänä tekijänä, sillä korkeampi koulutusvaatimus tuonee johtajalle lisää osaamista useisiin osa-alueisiin, kuten pedagogiseen johtamiseen.

Muutamassa tutkittavan vastauksessa toimintakulttuurin kehittämistä edistävänä tekijänä nähtiin myös **työhyvinvointia tukeva johtajat**.

“Johdon positiivinen suhtautuminen ja ”palkkio” työhyvinvoinnin kehittämistä kohtaan” (V3)

“johtajat, jotka tekevät järjestelyjä, jotka tukevat hyvinvointia.” (V20)

Tutkittavat nostivat käsityksissä esille edistävinä tekijöinä johdon positiivisen suhtautumisen työhyvinvoinnin kehittämiseen. Tutkittavien mukaan henkilöstön työssä jaksamiseen ja motiivointiin on panostettava toimintakulttuurin kehittämisen edistämiseksi. Heidän mielestään johtaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa henkilöstön työhyvinvointiin ja sitä kautta myös toimintakulttuurin kehittämisen edistämiseen.

5 Pohdinta

Seuraavissa alaluvuissa tarkastelemme tutkimuksemme tuloksia ja kokoamme samalla tutkimuksen keskeisiä tuloksia yhteen. Pohdimme myös tutkielman pohjalta jatkotutkimusaiheita.

5.1 Tulosten tarkastelu

Tutkittavien vastauksissa sekä haastavien että edistävien tekijöiden osalta korostuivat voimakkaasti kasvatushenkilöstöön liittyvät tekijät, mikä kertonee siitä, että omien työkavereiden merkitys toimintakulttuurin kehittämiseksi nähdään suurena. Tämä ei sinällään ole yllätys, sillä varhaiskasvatuksessa työskenteleminen on suurelta osin tiimityötä, ja tiimin on koettu voivan olla toisaalta voimavara ja toisaalta työn kuormittavin tekijä (esim. Ranta, 2020, 97). Mikäli tiimityö ja työhyvinvointi ei ole kunnossa, ei voida olettaa työntekijöille jäävän riittävästi voimavaroja toimintakulttuurin kehittämiseen. Voimakkaimmin tutkittavien ilmauksista kasvatushenkilöstöön liittyvien tekijöiden osalta esille tuli käsityksiä kehittämisasenteen osallisuudesta toimintakulttuurin kehittämiseen. Tutkittavat kokivat negatiivisen suhtautumisen kehittämistä kohtaan toimintakulttuurin kehittämistä haastavana tekijänä, ja kehittämismyönteisyyden puolestaan edistävänä tekijänä.

Yhtenä keskeisenä toimintakulttuurin kehittämistä haastavana tekijänä nähtiin lisäksi perinteiksi muodostuneet tavat ja käsitykset, joita kasvatushenkilöstö pitää yllä. Edistävissä tekijöissä puolestaan esille nostettiin ammatillinen itsevarmuus sekä ylpeys ammatillisesta osaamisesta. Näemme näiden välillä olevan yhteyden, sillä perinteeksi muodostuneiden tapojen kyseenalaistaminen vaatii ammatillista itsevarmuutta. Tätä ajatusta tukee Koiviston (2007, 106–107) tutkimuksessaan tekemä huomio siitä, että heikon itsetunnon omaava, muiden hyväksynnästä riippuvainen työntekijä pyrkii helposti muiden miellyttämiseen sen sijaan, että toisi esille omia ajatuksiaan ja toiveitaan. Osaltaan voi siten olla, että joillakin työntekijöillä olisi ajatuksia toiminnan kehittämiseen liittyen, mutta niitä ei syystä tai toisesta saada tuotua esille ollenkaan tai siten, että ne synnyttäisivät muutosta.

Tutkittavat toivat esille myös käsityksiä tutkimustiedon ja erityisesti varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden puuttumisesta varhaiskasvatustoiminnan taustalta, mikä huolestaa toimintakulttuurin laadukkuutta ja valtakunnallista yhtenäisyyttä ajatellen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 7) tehtävä on kuitenkin sekä edistää laadukasta ja yhdenmukaista var-

haiskasvatuksen toteutumista että tukea ja ohjata sen kehittämistä. Karvin (2019, 157) toteuttaman arvioinnin tuloksena voidaan todeta varhaiskasvatuksen laadun vaihtelevan, sillä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisällölliset tavoitteet eivät toteudu kaikkialla edellytetyllä tavalla. Varhaiskasvatussuunnitelmatyöskentelyä on todettu vaikeuttavan muun muassa ajan ja koulutuksen puute (Repo ym., 2019, 56), joten näiden mahdollistamiseen tulisi kiinnittää huomiota.

Tulosten perusteella kasvatustiimeissä olisi tärkeää panostaa kehittämismyönteisyyteen sekä avoimen ja turvallisen keskusteluympäristön luomiseen, jotta kasvatustoiminnan pohjalle saataisiin luotua yhteiset arvot ja toimintatavat, jotka pohjaavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin ja tuoreeseen tutkimustietoon. Näihin kietoutuu myös resurssit, sillä keskusteluihin ja uuteen tietoon tutustumiseen tarvitaan aikaa. Lisäksi huomiota olisi kiinnitettävä muun muassa siihen, että työntekijät saavat tukea johtajalta, työn kuormitus pysyy sopivalla tasolla ja työntekijöillä on mahdollisuus osallistua heidän osaamistaan täydentävään koulutukseen. Varhaiskasvatuksen henkilöstö on arvioinut varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteutumista edistäviksi tekijöiksi muun muassa hyvän johtamisen, sopivan työkuorman, pysyvyyden työolosuhteissa sekä täydennyskoulutuksen (Repo ym., 2019, 162).

Varhaiskasvatustoiminnan puitetekijöistä tutkittavien vastauksissa korostuivat varhaiskasvatuksen resursseihin liittyvät ilmaisut. Resurssien korostuminen sekä haastavien että edistävien tekijöiden osalta sai meidät pohtimaan, nähtäisiinkö toimintakulttuurin kehittäminen eri tavalla, jos yhteiskuntamme panostaisi varhaiskasvatukseen enemmän ja yleinen ilmapiiri varhaiskasvatusta kohtaan olisi aidosti arvostavampi. Aiempi tutkimus antaisi viitteitä tähän suuntaan, sillä Koiviston (2007, 100) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen henkilöstö koki yhteiskunnan tuella ja arvostuksella olevan suuri merkitys oman työn kehittämiseen. Varhaiskasvatuksen arvostuksen taso näkyy esimerkiksi palkkauksessa, josta on noussut keskustelua viime aikoina muun muassa alan asiantuntijoille tarkoitetuissa Facebook-ryhmissä, joihin lähetimme myös kyselylomakkeemme. Karila ja Kupila (2010, 23) ovat todenneet jo 11 vuotta sitten, että pedagogisen koulutuksen saaneista lastentarhanopettajista on pulaa. Tuoreemman tutkimuksen mukaan tilanne on edelleen sama (Eskelinen & Hjelt, 2017, 47), mutta kuten jo johdannossa mainitsimme, tänä päivänä on pulaa myös kaikista varhaiskasvatuksen opettajista koulutustaustasta riippumatta (Työ- ja elinkeinotoimistot, 2021). Tilanne ei siten ole mennyt ainakaan parempaan suuntaan. Jotta toimintakulttuuria voidaan kehittää, tarvitaan päteviä työntekijöitä, jotka haluavat pysyä alalla ja tähän osaltaan vaikuttaa varhaiskasvatuksen työntekijöiden palkkauksen

taso. Ammattitaitoinen ja pätevä henkilöstö nähtiin tutkimustuloksissa resurssitekijöiden osalta merkittävimpänä toimintakulttuurin kehittämiseen vaikuttavana tekijänä.

Puitetekijöiden osalta tutkittavat kokivat myös työnkuvien ja vastuiden epäselvyyden haastavan toimintakulttuurin kehittämistä. Tämä ei tullut yllätyksenä, sillä koulutuksen mukaiset työnkuvat ja vastuut ovat edelleen jäsentymättömiä, vaikka esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajina työskentelevät eivät koe “kaikki tekevät kaikkea” -toimintatapaa toimivaksi (Onnismaa ym., 2017, 202–203). Roolien jakautuminen muiden kuin perustehtävään liittyvien tekijöiden vuoksi aiheuttaa sitä, ettei vastuut jäseny koulutuksen mukaan (Karila & Kupila, 2010, 67–68). Kokemustiedon avulla esimerkiksi talossa pitkään työskennelleiden muun kuin pedagogisen koulutuksen saaneiden työntekijöiden roolit voivat mennä pedagogisen koulutuksesta ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellystä vastuusta huolimatta varhaiskasvatuksen opettajan roolin edelle (ks. Karila & Kupila, 2010, 70). Toimintakulttuurin kehittäminen vaarantuu, mikäli varhaiskasvatuksen opettaja ei pääse toteuttamaan pedagogisen koulutuksen mukanaan tuomaa, hänelle määriteltyä kokonaisvaltaista vastuuta toiminnan suunnittelemisesta, toteuttamisesta ja arvioinnista.

Tutkittavien puitetekijöiden osalta esille tuomat kokemukset muiden kuin kasvatushenkilöstöön kuuluvien työntekijöiden luomien käytänteiden haastavuudesta toimintakulttuurin kehittämiseksi tulivat meille yllätyksenä, sillä emme olleet aiemmin kohdanneet tämän kaltaisia kokemuksia. Tämä laittoi meidät pohtimaan, missä määrin esimerkiksi keittiö- ja siivoushenkilöstön kanssa käydään keskustelua kasvatuskäytänteisiin liittyen, vai käydäänkö ollenkaan. Toimintakulttuurin kehittämisen vuoksi keskustelut voisivat olla tarpeen, jotta käytäntöjä voitaisiin mahdollisuuksien rajoissa purkaa.

Johtajaan liittyvien tekijöiden osalta merkittävimpänä toimintakulttuurin kehittämiseen vaikuttavana tekijänä nähtiin se, miten hyvin yhteistyö johtajan ja henkilöstön välillä toimii. Haasteet henkilöstön ja johtajan välisessä yhteistyössä nähtiin kehittämistä haastavana tekijänä ja toimiva yhteistyö puolestaan edistävänä tekijänä. Esille nostettiin myös pedagogiseen johtamiseen ja arviointiin liittyviä tekijöitä. Fonsénin (2014, 119) väitöskirjassa sekä varhaiskasvatuksen opettajat että johtajat kokivat, ettei pedagogiseen johtajuuteen jää riittävästi resursseja esimerkiksi asiakastyön viemän resurssin vuoksi. Pedagoginen johtaminen on kuitenkin koettu tärkeäksi johtajan työtehtäväksi (Ranta, 2020, 102). Toimintakulttuurin tietoiseen kehittämiseen tarvitaan pedagogiikan johtamista, sillä jonkun on johdettava kehittämisprosessia ja otettava siitä

vastuu. Tästä syystä olisi tärkeää, että pedagogiseen johtamiseen olisi tarpeeksi resursseja käytettävissä. Yksi ratkaisu tähän voisi olla kahden johtajan malli, jossa johtamisvastuu jakautuu kahden johtajan kesken. Vaikka tutkimus on osoittanut myös tässä mallissa olevan haasteita, koki varhaiskasvatuksen henkilöstö kehittämistyön kokonaisuutena kannattaneen ja pedagogisten rakenteiden vahvistuneen (Keski-Rauska, Fonsén, Aronen & Riekkola, 2016, 320).

Varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsitysten eroavaisuuksien osalta havaitsimme erityisopettajien vastauksissa sekä haastavien että edistävien tekijöiden osalta korostuvan varhaiskasvatuksen opettajiin verrattuna voimakkaasti kasvatushenkilöstöön liittyvistä tekijöistä erityisesti tiimin ja sen yhteistyön toimivuus. Pohdimme, voisiko tiimin ja yhteistyön toimivuuden sekä sen vaikuttavuuden arvioiminen toimintakulttuurin kehittämiseen olla helpompaa tiimin ulkopuolelta, erityisopettajien toimiessa konsultoiivissa rooleissa. Lisäksi erityisopettajat erottuivat varhaiskasvatuksen opettajista johtajiin liittyvissä haastavissa tekijöissä, sillä heidän vastauksissaan ne korostuivat huomattavasti enemmän. Yleisimmin toimintakulttuurin kehittämistä haastoivat heidän käsitysten mukaan johtajien suuri työmäärä sekä arviointiin liittyvät puutteet. Tätä voi selittää se, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat lähtökohtaisesti enemmän työssään tekemisissä johtajien kanssa ja he toimivat jossain määrin myös työpareina keskenään. Näin ollen johtajan työnkuva ja sen toteuttamisen tapa voi olla erityisopettajille tutumpi. Varhaiskasvatuksen opettajat näkivät puolestaan korostuneemmin johtajan kanssa tehtävään yhteistyöhön liittyvien haasteiden haastavan toimintakulttuurin kehittämistä.

Tutkimusta tehdessämme huomasimme tiettyjen teemojen, kuten aiemmin mainitsemamme työkuvien epäselvyyden ja henkilöstöresurssin vähyden olleen varhaiskasvatukseen liittyvissä julkaisuissa esillä vähintäänkin reilun kymmenen vuoden ajan. Tämä sai meidät pohtimaan, miksi tilanne junnua edelleenkin paikoillaan. Työkuvien epäselvyyden, kuten myös resurssien vähyden on todettu olevan yksi alanvaihdon syistä. Eskelisen ja Hjeltin (2017, 43) tutkimuksessa tutkittavat antoivat alanvaihtoaikeiden yleisimmiksi syiksi niin palkkauksen kuin työn henkisen ja fyysisen raskauden, varhaiskasvatuksen vähäisen arvostuksen sekä heikot uralla etenemisen mahdollisuudet. Lisäksi tutkittavat toivat esille alanvaihtoaikeisiin vaikuttavan työn vastuullisuuden, työajan, työn vastaamattomuuden koulutukseen sekä epäselvät työkuvat (Eskelinen & Hjelt, 2017, 43). Useat asiat, jotka meidän tutkimuksessamme koettiin toimintakulttuurin kehittämistä haastaviksi tekijöiksi näyttäytyvät siten myös alanvaihtoaikeiden

syinä. Mikäli näihin asioihin ei tehdä muutoksia, ei varhaiskasvatuksen opettajia saada jatkosakaan sitoutettua varhaiskasvatuksen työyhteisöihin. Mielestämme näihin asioihin olisi viimein tärkeä alkaa löytämään ratkaisuja.

5.2 Jatkotutkimusaiheita

Tässä tutkimuksessa tutkittavina toimivat varhaiskasvatuksen opettajina ja erityisopettajina työskentelevät henkilöt. Emme siis tiedä tutkittavien koulutustaustaa, sillä esitietokysymyksissä kysyimme heidän ammattinimikettään. Jos tutkimusta haluaisi vielä jalostaa ja pohtia eri näkökulmasta, voisi selvittää vaikuttaako tutkittavien koulutustausta heidän käsityksiinsä jollain tavalla. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä toimii kuitenkin useita eri koulutuksen saaneita henkilöitä. Varhaiskasvatuksen opettajana voi toimia kasvatustieteen kandidaatteja, kasvatustieteen maistereita, opistokoulutuksen käyneitä lastentarhanopettajia, sekä sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinnon käyneitä varhaiskasvatuksen sosionomeja (Alila ym., 2014, 36; Karila & Kupila, 2010, 24). Lisäksi joissakin päiväkodeissa varhaiskasvatuksen opettajien sijaisina käytetään lastenhoitajia. Myöskään kaikki varhaiskasvatuksen erityisopettajina toimivat eivät ole koulutukseltaan päteviä kyseiseen työhön. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista selvittää vaikuttaako koulutustausta käsityksiin toimintakulttuurin kehittämisestä.

Tutkimusta voisi jatkaa myös keskittymällä yhteen tässä tutkimuksessa esille nostettuun osa-alueeseen. Tutkimuksemme tulokset jakautuivat toimintakulttuurin kehittämiseen vaikuttavaan kolmeen kategoriaan; kasvatushenkilöstöön liittyviin tekijöihin, varhaiskasvatuksen puitetekijöihin ja johtajaan liittyviin tekijöihin. Tutkimusta voisi siten jatkaa keskittymällä entistä syvällisemmin esimerkiksi siihen, miten johtajuus vaikuttaa toimintakulttuurin kehittämiseen. Tutkimuksen voisi toteuttaa varhaiskasvatuksen johtajia ja/tai muuta henkilöstöä haastattelemalla, sillä haastattelun avulla saadaan tietoa paitsi siitä mitä sanotaan niin myös siitä, miten asiat sanotaan (Tuomi & Sarajärvi, 2002, 76). Lisäksi haastattelussa voidaan esittää tarkentavia kysymyksiä tutkittavilta, mikä anonyymien kyselylomakkeen kautta ei ollut mahdollista.

Lähteet

- Aaltonen, T. & Junkkari, L. (2003). *Yrityksen arvot ja etiikka*. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Ahonen, L. (2017). *Vasun käyttöopas*. (E-kirja). PS-kustannus: Jyväskylä.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinon, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg K. (2014). *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12* Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-266-1>
- Työ- ja elinkeinotoimistot. (2021). *Ammattibarometri*. Haettu osoitteesta: <https://www.ammattibarometri.fi>
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. (Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1294-3>
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2017). *Johdatus varhaiskasvatukseen*. Teoksessa Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (2017). *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. (E-kirja). Tampere: Vastapaino.
- Eskelinen, M., & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Eskola, J. & Suoranta J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (E-kirja). Vastapaino: Tampere.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. (Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Fonsén, E. & Parrila, S. (2016). *Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat*. (E-kirja). Teoksessa S. Parrila & E. Fonsen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. 23–42. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Fonsen, E., & Vlasov, J. (2017). *Leading Pedagogical Quality in the Context of Finnish Child Care*. In C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (Eds.), *The Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years* 253–265. [15] (International Perspectives on Early Childhood Education and Development; Vol. 15). Springer-Verlag. Haettu osoitteesta: https://doi.org/10.1007/978-3-319-42557-3_15
- Hall, B. P. 2001. *Values development and learning organizations*. Journal of Knowledge Management. Haettu osoitteesta: DOI:[10.1108/13673270110384374](https://doi.org/10.1108/13673270110384374)

- Harisalo R. (2008). *Organisaatioteoriat*. Tampereen Yliopistopaino OY – Tampere: Juvenes Print.
- Hatch, M.J. (2006). *Organization theory: modern, symbolic, and postmodern perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. (Akaateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9381-2>
- Hofstede, G. (1993). *Kulttuurit ja organisaatiot – mielen ohjelmointi*. Juva: WSOY.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Hujala, E., Heikka J. & Halttunen, L. (2012). *Johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Teoksessa: Hujala, E. & Turja, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus.
- Juholin, E. (1999). *Sisäinen viestintä*. Helsinki: Inforviestintä Oy.
- Juntunen, A.-L. (2010). *Uusia työtapoja päiväkotityöhön. Tutkimus sosionomi (amk)-koulutuksen asiakastyön harjoittelusta*. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:9789514263828>
- Juuti, P. (2017). *Jaetun johtajuuden taito* 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524517683>
- Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Kustantaja Pedatieto Oy.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja
- Kaivosoja, E. & Keränen, S. (2018a). *Toimintakulttuurin käsite varhaiskasvatuksessa*. (Kandidaatintutkielma. Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201801311119>
- Kaivosoja, E. & Keränen, S. (2018b). *Päiväkodin työntekijöiden kokemuksia toimintakulttuurista ja toimijuudesta muuttuvassa varhaiskasvatuksessa*. (Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201808232658>
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2010). *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*. Haettu osoitteesta: <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf>
- Kantonen, E., Onnismaa, E-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. (2020). *Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat - varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa*. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*. 9(2) 2020, 264–289. Haettu osoitteesta: <https://jecer.org/wp-content/uploads/2020/05/Kantonen-Onnismaa-Reunamo-Tahkokallio-issue9-2.pdf>

- Karila, K. (1997). *Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi*. (Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto). Helsinki: Edita.
- Karila, K. (2013). *Ammattilaissukupolvetvarhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä*. Teoksessa K. Karila & Lipponen, L. (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K. & Kinos, J. (2010). *Päivä lastentarhanopettajana – mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa oikein on kyse?* Teoksessa: Korhonen, R, Rönkkö, M-L. & Aerila, J-A. (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turku: Uniprint.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-487-0>
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Tampere: Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta: <https://docplayer.fi/23223576-Varhaiskasvatuksen-tyoidentiteettien-muotoutuminen-eri-ammattilaissukupolvien-ja-ammattiryhmien-kohtaamisissa-kirsti-karila-paivi-kupila.html>
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkoti*. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A.-R. (2006). *Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri*. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A.-R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. 34–50. Tampere: Vastapaino.
- Kauppinen, T. (2002). *Arvojohtaminen*. Helsinki: Otava.
- Keski-Rauska, M.-L., Fonsén, E., Aronen, K. & Riekkola, A. (2016). *Research on a Joint Leadership Model for Early Childhood Education in Finland*. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*. 5 (2) 2016, 310–328. Haettu osoitteesta: <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2016/12/Keski-Rauska-Fonsen-Aronen-Riekkola-issue5-2.pdf>
- Koivisto, P. (2007). *Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa: päiväkodin toiminta- kulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Kupila, P. (2004). *Arviointi yhteisöllisenä toimintana*. Teoksessa: Kupila, P. (2004). *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Kupila, P. (2012). *Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä*. Teoksessa Hujala, E. & Turja, L. (2012). (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Juva: BookWell Oy.
- Lastentarhanopettajaliitto. (2009). *Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus*. Haettu osoitteesta: <https://docplayer.fi/17924686-Varhaiskasvatuksen-erityisopettajan-asiantuntijuus-lastentarhanopettajaliitto-2009.html>
- Marton, F. (1990). *Phenomenography: Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality*. Teoksessa Sherman, R.R. & Webb, R.B. (toim.), *Qualitative Research in Education: Focus and Methods* 141–161. 2. painos. Lontoo: The Falmer Press.
- Mauno, S. & Ruokolainen, M. (2005). *Organisaatiokulttuurin yhteys henkilöstön työhyvinvointiin ja työasenteisiin*. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä : PS-Kustannus.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nivala, V. (1999). *Päiväkodin johtajuus*. Acta Universitatis Lapponienis 25. Rovaniemi: University Press. Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-20111131021>
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. (2011). *Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Nummenmaa, A., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. (2007). *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino oy.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). *Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työkuormittavuudesta*. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti*. Journal of Early Childhood Education Research. 6 (2), 188–206. Haettu osoitteesta: <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2017/12/Onnismaa-Tahkokallio-Reunamo-Lipponen-issue6-2.pdf>
- Opetushallitus. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. (2015). *Lausunto. Opettajien täydennyskoulutuksen tulee olla selkeä jatkumo kaikkien opettajien perus- ja perehdyttämiskoulutuksen jälkeen*. Haettu osoitteesta: <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2015-AK-18779.pdf>

- Parrila, S. & Fonsén, E. (2016). *Pedagogisen johtamisen prosessi*. Teoksessa: Parrila, S. & Fonsén, E. *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puroila, A-M. (2004). *Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi*. Julkaisussa *Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen*. Helsinki: Lastentarhanopettajaliitto.
- Puroila, A-M. & Kinnunen, S. (2017). *Selvitys varhaiskasvatuksen lainsäädännön muutosten vaikutuksista*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 78/2017. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Pärnä, K. (2012). *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina: lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet*. (Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5086-7>
- Ranta, S. (2020). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. (Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-217-7>
- Ranta, S. (2021). *Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa*. *Kasvatus & Aika*, 15 (1), 69–74. Haettu osoitteesta: <https://doi.org/10.33350/ka.101598>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A., & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa* (Julkaistut 15:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Rouvinen, R. (2007). *"Tässä työssä yhdistyy kaikki" Lastentarhanopettajat toimijoinapäiväkodissa*. (Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopisto). Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-458-903-1>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvali-MOTV, Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Julkaisija: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto Tampereen yliopisto.
- Sarajärvi, A. & Tuomi, J. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. (E-kirja).
- Schein, E. (1987). *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Suom. Liljamo, R. & Miettinen, A. 3. painos. (1991). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Jyväskylä: Tammi.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Turunen, E. (2018). *Arvojen kirja*. Norderstedt: Arator.
- Ukkonen-Mikkola, T. (2011). *Sukupolvien kohtaamisia lasten ja vanhusten yhteisessä palvelukeskuksessa*. (Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto). Haettu osoitteesta: <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8382-0>
- af Ursin, K. (2012). ”Pedagoginen johtaminen” ja ”pedagoginen johtajuus”: käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa: Mäki, K., & Palonen, T., (2012). *Johtamisen tilat ja paikat*. Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Valli, R. (2018). *Aineistonkeruu kyselylomakkeella*. (E-kirja). Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). *Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa*. (E-kirja). Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodienvalinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Varhaiskasvatuslaki 13.7.2018/540.
- Viljamaa, E. & Takala, M. (2017). *Varhaiserityisopettajien ajatuksia työhön kohdistuneista muutoksista*. Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research. Haettu osoitteesta: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfi-fe201804126519.pdf>

Liite 1

Saatekirje tutkittaville

Hei!

Opiskelemme varhaiskasvatuksen erityisopettajiksi Oulun yliopistossa ja työstämme tällä hetkellä Pro gradu -tutkielmaamme toimintakulttuurin kehittämistä varhaiskasvatuksessa. Eri-tyisesti olemme kiinnostuneita toimintakulttuurin kehittämistä haastavista ja edistävästä teki-jöistä. Toimintakulttuurin osa-alueisiin kuuluvat muun muassa työnjako sekä toiminta- ja vuo-rovaikutustavat, joista tässäkin ryhmässä on käyty keskustelua.

Koemme toimintakulttuurin kehittämisen tutkimisen olevan tärkeää, sillä Varhaiskasvatus-suunnitelman perusteiden (2018) mukaan toimintakulttuurilla on vaikutusta varhaiskasvatuk-sen laatuun. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin todetaan myös olevan jatkuvasti muuttuva ja vaativan arvioimista ja kehittämistä. Sen vaikutuksia tulee pohtia ja sen ei-toivottuja piirteitä tulee pyrkiä tunnistamaan ja korjaamaan.

Kaipaisimme tutkimukseemme varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityis-opettajien käsityksiä aiheesta ja olisimme erittäin kiitollisia, mikäli ehtisitte käydä vastaamassa kyselyymme! Kysely sisältää kahden esitietokysymyksen lisäksi kaksi avointa kysymystä, jo-ten kyselyyn vastaamiseen kuluva aika on riippuvainen pohdintasi pituudesta. Jokainen kom-mentti on meille tärkeä. Vastaukset pysyvät anonyymeinä.

Terveisin:

Henna Karhula ja Hilma Valasmo

hkarhula@student oulu.fi, hvalasmo@student oulu.fi

Liite 2

Kyselylomakkeen kuvausteksti

Hei,

kiitos kiinnostuksestasi vastata kyselyymme! Keräämme kyselylomakkeen avulla aineistoa Pro gradu -tutkielmaamme. Kyselyymme vastaaminen tapahtuu anonymisti, mutta saatamme käyttää tutkimuksessamme suoria lainauksia vastauksistanne.

Tutkimuksemme kohdistuu varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiin toimintakulttuurin kehittämistä haastavista ja edistävistä tekijöistä. Haastavia ja edistäviä tekijöitä voi löytyä niin ryhmän sisältä kuin sen ulkopuoleltakin. Voitkin pohtia asiaa vastauksissasi esimerkiksi oman tiimisi/ryhmäsi ja/tai koko päiväkotinne tasolla.

Toivomme, että lukisitte läpi alla olevan toimintakulttuurin määritelmän ennen kysymyksiin vastaamista. Voit myös palata siihen tarvittaessa uudelleen kesken kysymyksiin vastaamisen.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 28) toimintakulttuuri nähdään kokonaisuutena, joka rakentuu muun muassa arvoista ja periaatteista, työtä ohjaavien normien ja tavoitteiden tulkinnasta, oppimisympäristöistä ja työtavoista, yhteistyöstä ja sen eri muodoista, vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä, henkilöstön osaamisesta, ammatillisuudesta ja kehittämisotteesta, johtamisrakenteista ja -käytännöistä sekä toiminnan organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista.

Kiitos vastauksistanne!

Terveisin:

Henna Karhula ja Hilma Valasmo

hkarhula@student oulu.fi, hvalasmo@student oulu.

Liite 3

Kyselylomake

Ammattinimike:

Varhaiskasvatuksen opettaja

Varhaiskasvatuksen erityisopettaja

Opettajakokemus:

alle vuosi

1-3 vuotta

4-6 vuotta

7-18 vuotta

19-30 vuotta

31-40 vuotta

yli 40 vuotta

1. Minkä tekijän/tekijöiden koet haastavan toimintakulttuurin kehittämistä varhaiskasvatuksessa?

2. Minkä tekijän/tekijöiden koet edistävän toimintakulttuurin kehittämistä varhaiskasvatuksessa?