

VUOROVAIKUTUKSEN TAIKURI
Lastentarhanopettaja aikuisten välisen yhteistyön rakentajana

Marja-Riitta Linna

Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma
Kesä 2000
Varhaiskasvatuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Linna, M-R. 2000. VUOROVAIKUTUKSEN TAIKURI. Lastentarhanopettaja aikuisten välisen yhteistyön rakentajana. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 107 s.

Tämän varhaiskasvatusta käsittelevän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia päiväkodissa elävän lapsen kasvukontekstissa toimivien aikuisten välistä yhteistyötä. Olettamuksena oli, että yhteistyötä tehdään, koska kasvatus nähdään tällä hetkellä lapsen kasvukontekstissa toimivien aikuisten välisenä yhteistyöprosessina. Tutkimuksen kohteeksi valittiin kokeneet lastentarhanopettajat. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaista on aikuisten välinen yhteistyö päiväkodissa toimivan lastentarhanopettajan arjessa.

Tutkimusmenetelmänä oli avoin etnografinen haastattelu. Aineisto kerättiin haastattelemalla kuutta lastentarhanopettajaa, jotka olivat olleet työelämässä vähintään kymmenen vuotta. Eksperttitytöksi nojaten heitä voitiin pitää oman alansa asiantuntijoina ja näin ollen voitiin olettaa saatavan mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 256 sivua. Aineisto analysoitiin Bogdanin ja Biklenin (1992) esittämän aineiston analyysitavan mukaan aineiston keräämisen jälkeen.

Löydösten perusteella aikuisten välinen yhteistyö lastentarhanopettajan työssä on monitahoinen ilmiö. Lastentarhanopettajat hahmottavat toimintakontekstiinsa kuuluvat eri yhteistyötahot, mutta he pitävät merkittäväksi tulkittuna toimintaympäristönään kuitenkin edelleen vuorovaikutusta lasten kanssa. Aikuisten välistä yhteistyötä rakennetaan pitkälti arkitiedon ja kokemusten varassa eikä se riitä enää vastaamaan muuttuneen toimintaympäristön haasteisiin. Lastentarhanopettajan työnkuva on tällä hetkellä epäselvä. Lastentarhanopettajan roolin selkiyttäminen ja työryhmien muuttaminen todellisiksi tiimeiksi päiväkotityöyhteisöissä vaatii lastentarhanopettajan asiantuntijuuden hahmottamista uudella tavalla ja koulutusta aikuisten väliseen yhteistyöhön.

Lastentarhanopettajan työ on muuttunut entistä voimakkaammin vuorovaikutustaitoja vaativaksi yhteistyöksi lapsen kasvuympäristössä toimivien aikuisten välillä. Yhteistyötä on tehty aina, mutta yhteistyön asettaminen työn lähtökohdaksi vaatii lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kontekstin hahmottamista entistä laajemmin.

Asiasanat: yhteistyö, tiimityö, asiantuntijuus, yhteisöllisyys, lastentarhanopettaja, etnografia

ESIPUHE

Uudet ulapat odottavat. On aika lausua kiitoksen sanoja.

Lämmin kiitos tutkimukseeni osallistuneille lastentarhanopettajille.

Kiitos kaikille ystäväilleni, jotka ovat jaksaneet kuunnella, kannustaa ja odottaa vuoroaan.

Kiitos työnantajilleni joustavuudesta ja kannustuksesta.

Kiitos vanhemmilleni myötäelämisestä ja sponsoroinnista.

Kiitos aviomiehelleni Joelille kannustuksesta, tutkimukseeni kohdistuneesta mielenkiinnosta, kodinhoidosta ja rakkaudesta.

Maailmaani rakastin,
nyt hyvästelen sen,
matkan suunnan (joskus) hukkasin,
vaan rohkeutta en.

- Herman Hesse -

Marja-Riitta Linna
KK, lastentarhanopettaja

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	LASTENTARHANOPETTAJANA PÄIVÄKODISSA	9
2.1	Suomalainen varhaiskasvatus lastentarhanopettajan työn taustalla	9
2.2	Päiväkoti lastentarhanopettajan toimintaympäristönä.....	14
2.3	Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä.....	19
2.4	Kontekstuaalisen kasvun malli lastentarhanopettajan työn teoreettisena lähtökohtana	22
3	ASiantuntijuus	27
3.1	Asiantuntijuuden määrittelyä ja tutkimussuuntauksia.....	27
3.2	Karilan (1997) malli lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kehittymisestä ...	31
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	34
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
5.1	Tutkimusmenetelmä	35
5.2	Aineiston kerääminen.....	36
5.3	Aineisto ja sen analyysi.....	40
5.4	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia.....	41
6	LÖYDÖKSET	44
6.1	Aikuisten välinen yhteistyö päiväkodissa on monitahoinen ilmiö.....	44
6.2	Yhteistyö vanhempien kanssa on tullut osaksi päiväkodin arkea	47
6.2.1	Yhteistyön rakentaminen alkaa ensimmäisestä kohtaamisesta	48
6.2.2	Hyvä päivän aloitus ja lopetus rakentuu ilmapiiriä tunnustellen.....	49
6.2.3	Yhteistyökeskustelut ovat vanhempien aktiivisuuden varassa.....	50
6.2.4	Tasapainoilua empaattisuuden ja ammatillisen roolin kanssa.....	52
6.3	Aikuisten välinen yhteistyö lapsiryhmässä vaatii selkiyttämistä	54
6.3.1	"Kaikki tekevät kaikkea"	54
6.3.2	Tiimityötä tehdään itseohjautuvina työryhminä	56
6.3.3	"Kaikki eivät voi tykätä kaikista yhtä paljon"	59
6.4	Koulutuksen puuttuessa yhteistyötä määrittää kokemus.....	61
6.5	Yhteiskunnalliset vaatimukset ovat muuttaneet lastentarhanopettajan työtä....	63
6.6	Asiantuntijuus on vastuuta vuorovaikutuksesta ja perustehtävän tavoitteellisesta toteutumisesta.....	64

7	LASTENTARHANOPETTAJA AIKUISTEN VÄLISEN YHTEISTYÖN RAKENTAJANA.....	70
7.1	Yleistä tarkastelua	70
7.2	Lastentarhanopettaja päiväkodin ja kodin välisen yhteistyön rakentajana	73
7.3	Lastentarhanopettaja moniammatillisen yhteistyön rakentajana.....	76
7.4	Lastentarhanopettaja oman asiantuntijuutensa rakentajana	84
7.5	Lastentarhanopettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana	89
8	POHDINTA	91
9	LÄHTEET	96
10	LIITTEET	105

1 JOHDANTO

Viimeisen vuosikymmenen aikana päiväkotityön ja sitä kautta lastentarhanopettajan työn luonne on muuttunut. Kun vielä 1980-luvulla lastentarhanopettajan työ painottui lapsiryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen ohjailuun, niin nyt huomion kohteena on koko toimintakonteksti, jossa lapsi elää. Tämä on asettanut päiväkotien henkilökunnalle vaatimuksen ryhtyä tarkastelemaan työtään laajemmasta näkökulmasta, lapsen kasvuympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. (Huttunen 1988; Brotherus & Helimäki 1990; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998.) On tullut entistä tärkeämmäksi ymmärtää lasta vuorovaikutustapahtumien osapuolena (Miettinen & Väänänen 1998, 79).

Huomion kiinnittäminen lapsen koko toimintakontekstiin nousi esiin jo 1980-luvulla ns. ekologisen orientaation (Bronfenbrenner 1979) kautta ja vähitellen sitä on alettu pitää varhaiskasvatustyön teoriaperustana. 1990-luku olikin teoreettisesti hallitun kasvatustyön esiinmarssin aikaa. Yksi merkittävä tätä kehitystä suuntaava tekijä oli varhaiskasvatuksen koulutuksen siirtyminen yliopistoon vuonna 1995, jonka myötä varhaiskasvatuksesta tuli akateeminen tutkimus- ja opetusalue. Nyt 2000-luvun alussa kasvatustyössä ei enää riitä arkiajatteluun ja aikaisempiin kokemuksiin tukeutuminen vaan kasvatustyölle halutaan saada aikaisempaa laajempi viitekehys. Kasvatusta ei tarkastella enää vain kasvattajan ja kasvatettavan välisenä vuorovaikutustapahtumana vaan kasvatusta nähdään monitasoisena yhteistyöhankkeena kaikkien niiden kesken, jotka osallistuvat lapsen elämään ja joiden elämään lapsi osallistuu. Tästä syystä kasvattajan on tiedostettava koko se kulttuurinen konteksti, jossa lapsi elää ja rakennettava oma tehtävänsä sitä kautta. Kasvatuksen tehtävä kulttuurin siirtäjänä ja luoja onkin alkanut tulla yhä voimakkaammin esille. Suoranta (1997) toteaa, että kasvatusta on ennen kaikkea yhteiskunnallista toimintaa. Kasvatuksen ammattilaiset ovat tietäen tai tietämättään kulttuurin keskeisiä tuottajia ja uusintajia. He osallistuvat tietojen, arvojen ja sosiaalisten käytäntöjen kulttuuriseen tuottamiseen ja organisoimiseen. (Suoranta 1997, 111.)

Suomessa varhaiskasvatuksen keskeinen toteuttaja perheen ohella on päivähoito, jota pääsääntöisesti toteutetaan yhteiskunnan ylläpitämässä päiväkodeissa. Haapamäki, Kaipio, Keskinen, Uusitalo ja Kuoksa (2000) tuovat esille, että päiväkotit eivät ole vain lasten toimintaympäristö. Siellä oleville aikuisille se on työpaikka ja työyhteisö, jossa työ koostuu moniammatillisesta yhteistyöstä ja osaamisesta. Kasvatuksessa ja myös työelämässä tapahtuneet muutokset edellyttävät ihmisiltä yhä enemmän yhteistyötä. Onnistunut yhteistyö vaatii tekijöiltään yhteistyövalmiuksia ja yhteistyötaitoja, eli siis toimivaa vuorovaikutusta ihmisten kesken. (Haapamäki ym. 2000, 9.) Vuorovaikutuksen tuloksena puolestaan syntyy yhteisö. Niinpä vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa suoraan siihen, millainen sen toiminnan tuloksena syntyvä yhteisö on. Nämä laatutekijät voidaan havaita tarkastelemalla yhteisön arkipäivän toimintaa. (Haapamäki 2000, 16.) Kaipio (1995) painottaa, että vaikka kasvattajayhteisössä toimivasta kasvattajajoukosta olisi jokainen yksilö mitä parhain ja taitavin kasvattaja, mutta kasvattajajoukolta puuttuisi sitoutuminen johdonmukaisiin kasvatuksellisiin linjoihin ja toimintatapoihin, ei kasvatustapahtumasta voi yksittäisen kasvatettavan kokemana tulla johdonmukaista kasvatustapahtumaa. Kasvatuksen onnistumisen perusedellytyksiä:

johdonmukaisuutta, määrätietoisuutta, varmuutta sekä kasvatettavien luottamusta ei voida saavuttaa ilman yhteisöllistä toimintaa. (Kaipio 1995, 63-64.)

Kiesiläinen (1998) korostaa ammatti-ihimisen vastuuta vuorovaikutuksessa. Yksittäisellä ihmisellä on oikeus valita ystävänsä ja kumppaninsa, mutta vuorovaikutuksen ammattilaisella (esim. lastentarhanopettajalla), tätä oikeutta ei ole. Hän ei voi valita asiakkaitaan, ei työtovereitaan eikä yhteistyökumppaneitaan kuin hyvin rajoitetusti. Siksi on voitava edellyttää, että työntekijällä on näin vaativan tehtävän edellyttämä ammattitaito. Kuitenkin vasta vähän aikaa on ymmärretty tällaisen ammattitaidon tarpeellisuus ja tästä syystä sitä ei ole tietoisesti pyritty kehittämään. Jopa tietoa siitä, mitä kaikkea hyvä vuorovaikutus sisältää vastuunkantajan näkökulmasta on aika vähän. (Kiesiläinen 1998, 46-47.)

Päiväkoti työ on muodoltaan sellaista, että se ohjaa ajatukset tiimityöhön. Launis ja Engeström (1999) toteavat, että tiimeistä on haettu mahdollisuuksia monissa organisaatioissa, joissa eri ammattiryhmien tiiviimmän ja kehittyneemmän yhteistyön on uskottu uudistavan toimintaa. Tiimityö on kuitenkin riittämättömän yhteistyötapojen analysoinnin ja puutteellisten tiimityöhön liittyvien käsitysten vuoksi monesti kutistunut muodolliseksi työryhmätyöskentelyksi. Ilman jatkuvaa rajojen murtamista tiimit asettuvat helposti perinteisen toimitavan kehyksiin. (Launis & Engeström 1999, 76.) Katzenbachin ja Smithin (1996) mukaan tiimit tarvitsevat oikean taitojen yhdistelmän; teknistä ja toiminnallista asiantuntemusta, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaitoja sekä vuorovaikutustaitoja. Mikään tiimi ei saavuta päämääräänsä ellei se kehitä kaikkia tarvitsemiaan taitoja. (Katzenbach & Smith 1996, 61-62.)

Edellä esitetyt näkökannat ovat perusteluja sille, miksi on tullut tärkeäksi hankkia tietoa päivähoitohenkilökunnan toimintatavoista ja niistä olosuhteista, joissa lapset päivähoitossa elävät. Myös omat kokemukseni lastentarhanopettajan työssä ohjasivat osaltaan tutkimusaiheeni valintaa. Muutamia vuosia sitten työelämään siirtyessäni kohtasin arkitodellisuuden, joka ei vastannut odotuksiani lastentarhanopettajan työstä. Työpaikalla arki pyöri työyhteisön jäsenten keskinäisten ongelmien ympärillä ja perustehtävästä huolehtiminen jäi sellaiselle tasolle, jota oli vaikea hyväksyä. Nuo kokemukset haastoivat minut silloin pohtimaan paljon työyhteisön ja aikuisten välisen yhteistyön merkitystä sekä oman työn että päiväkodissa elävän lapsen kannalta.

Yksi tutkimukseeni osallistuneista lastentarhanopettajista heitti haastattelussa ilmaan kysymyksen "Kuinka pitkälle pitää revetä?", kun keskustelimme lastentarhanopettajan työhön liittyvästä aikuisten välisestä yhteistyöstä. Ajatus liittyi lastentarhanopettajan muuttuneeseen toimintakontekstiin ja työnkuvaan. Haastateltava koki lastentarhanopettajan työnkuvassa työuransa aikana tapahtuneen muutoksen yhteiskunnan taholta tulleen vaatimuksena ja asenne muutosta kohtaan oli sävyllään ainakin jossain määrin kielteinen. Tutkimukseni tarkoituksena on löytää perusteluja ja syitä tuolle muutokselle ja sitä kautta auttaa kentällä toimivia lastentarhanopettajia ymmärtämään tapahtuneen muutoksen syyt ja selkiyttämään työnkuvaansa kasvatusyhteisöissä. Toivoakseni tutkimukseni auttaa myös työelämään siirtyviä lastentarhanopettajia ymmärtämään kentällä kohtaamaansa arkitodellisuutta ja antaa koulutuksen järjestäjille ajatuksia koulutuksen kehittämiseen. Tutkimukseni rakentaa kuvaa lastentarhanopettajan roolista aikuisten välisen yhteistyön rakentajana 2000-

luvun alussa. Tutkimukseni kertoo vuorovaikutuksen taikureista eli lastentarhanopettajista.

Tutkimusraporttini rakentuu seuraavalla tavalla. Johdannon jälkeen toisessa pääluvussa pyrin rakentamaan kuvaa lastentarhanopettajan toimintakontekstista suomalaisen päivähoitoajattelun mukaisesti. Pyrin tuomaan esille ne muutokset, joita lastentarhanopettajan työssä on erityisesti viimeisen vuosikymmenen aikana tapahtunut ja rakentamaan sitä kautta sen teoreettisen viitekehyksen, jossa lastentarhanopettajan työtä tulisi tällä hetkellä tarkastella. Kolmannessa pääluvussa tuon lastentarhanopettajan työn tarkasteluun asiantuntijuuden ilmiön. Asiantuntijuuden liittäminen lastentarhanopettajan työhön on uusi asia. Vain Karila (1997) on tutkimuksessaan käsitellyt sitä aikaisemmin. Pääluvuissa neljä ja viisi kuvaan tutkimuksen toteuttamista. Kuudennessa pääluvussa esittelen tutkimukseni löydökset sellaisena kuin ne haastateltavien kertomusten perusteella ilmenivät. Seitsemäs pääluku on löydösten tarkastelua teoreettisemmalla tasolla. Pääluvussa kahdeksan pohdin tutkimukseni antia uuden tiedon synnyttämisen, käytännön sovellutusten ja jatkotutkimusten kannalta.

2 LASTENTARHANOPETTAJANA PÄIVÄKODISSA

2.1 Suomalainen varhaiskasvatus lastentarhanopettajan työn taustalla

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kehityshistoria sai alkunsa lastentarhatoiminnasta. Tämän saksalaisen Friedrich Fröbelin (1782-1852) varhaiskasvatusaatteen toi Suomeen 1860-luvulla maamme kansakoululaitoksen perustaja Uno Cygnaeus (1810-1888). Fröbelin tapaan Cygnaeus korosti sellaisen yhtenäisen kansansivistysjärjestelmän aikaansaamista, jossa pikkulapsipedagogiikalla oli tärkeä merkitys. Vuonna 1863 Jyväskylään perustetun maamme ensimmäisen opettajaseminaarin mallikoulussa olikin Cygnaeuksen toimesta tyttökansakoulun lisäksi myös lastenseimi alle 4-vuotiaille ja lastentarha 4-10 -vuotiaille. Cygnaeuksen kuoleman jälkeen lastentarha-aatteen levittämistä jatkoi Hanna Rothman (1856-1920). Hän perusti vuonna 1888 Helsinkiin maamme ensimmäisen kansanlastentarhan köyhien perheiden hoidotta jääneille lapsille. Näin ollen Hanna Rothman yhdisti maassamme Fröbelin lastentarhan pedagogiikan ja lastentarhan sosiaalisen tehtävän. Hän aloitti myös lastentarhanopettajakoulutuksen vuonna 1892. (Ojala 1985, 19-30; Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 40-41.) Karila (1997) tuo esille, että lastentarhatoiminnan toteutuminen Hanna Rothmanin toteuttamassa muodossa on ennakoanut lastentarhatyön kehityssuuntia. Suomalaisen lastentarhatoiminnan vaiheet ovat ensisijaisesti liittyneet yhteiskunnan toteuttamiin pienten lasten hoitojärjestelyihin. Lastentarhan koulutuksellinen ja osin myös kasvatuksellinen merkitys on ollut vähäisempää. (Karila 1997, 45.)

Helimäki ja Brotherus (1990) arvioivat suomalaisen varhaiskasvatuksen kehitystä Toikan (1982) määrittelemien työtoiminnan kehitystyyppien (käsityömäinen, rationalisoitu, humanisoitu ja teoreettisesti hallittu työ) mukaan. Yli satavuotisen historiansa aikana suomalainen varhaiskasvatustyö on muuttunut vähitellen käsityömäisestä työstä kohti teoreettisesti hallitua varhaiskasvatustyötä. Käsityömäisenä varhaiskasvatustyö säilyi 1960-luvulle asti ja siihen saakka kasvatus nähtiin kokonaisvaltaisena työnä, jossa työtoimintaa ohjasi vaisto, intuitio ja kokemusperäinen tieto lapsesta ja kasvatuksesta. Kasvattajan rooli oli tuolloin hallitseva ja koulutus painottui käytännön harjoitteluun. Kasvattajayhteisössä kukin kasvattaja työskenteli yksin sekä työtä suunnitellessaan, toteuttaessaan että sitä arvioidessaan. Yhteistyö kasvattajien välillä oli lähinnä satunnaista. Kasvatuksen tavoitteena oli lapsen sopeuttaminen ympäristöön. (Helimäki & Brotherus 1990, 19-21.)

Helimäki ja Brotherus (1990) esittävät, että 1970-luku puolestaan oli ns. rationalisoidun kasvatustyön vaihetta. Tällöin lapsi oli kasvatustyön kohde, jota 'kehitettiin' erilaisten ohjelmien avulla ulkopuolelta asetettujen tavoitteiden suuntaisesti. Yhteistyö perheisiin jäi taka-alalle ja kasvattajan työ oli suoritusluonteista. Kasvattajayhteisössä työtoiminnot oli järjestetty siten, että eri työntekijäryhmien välillä oli selvä työnjako, ja eri työt olivat eriarvoisia. Yhteistyö kasvattajien välillä oli lähinnä ammattiryhmäkohtaista. (Helimäki & Brotherus 1990, 21.)

1980-luvulle siirryttäessä varhaiskasvatustyö alkoi humanisoitua ja siinä alettiin painottaa lapsen yksilöllisyyttä. Humanistisen varhaiskasvatuksen vaiheessa

varhaiskasvatusta alettiin nähdä lapsen kehitysmahdollisuuksien parantajana. Kasvattajan työ painottui lapsiryhmän keskinäisen vuorovaikutuksen ohjailuun. Kasvattajayhteisössä yhteistyö oli asia- ja tilannekohtaista. Tällöin alkoi tulla myös tutkimusta lasten ja perheiden näkökulmasta. 1980-luvulla esiin nousi ekologinen orientaatio (Bronfenbrenner 1979) ja sitä alettiin vähitellen pitää varhaiskasvatustyön teoriaperustana. Perheet tulivat lasten ohella varhaiskasvatustyön keskiöön ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö alkoi saada entistä suuremman merkityksen. (Helimäki & Brotherus 1990, 22; Hujala ym. 1998, 112.)

1990-luvulle siirryttäessä alettiin puhua teoreettisesti hallitun varhaiskasvatustyön tarpeellisuudesta (Helimäki & Brotherus 1990). Nyt 2000-luvun alussa kasvatusyhteisöiltä jo odotetaan teoreettisesti hallittua kasvatustyötä. Teoreettisesti hallitussa kasvatustyössä ei enää riitä arkiarjetteluun ja aikaisempiin kokemuksiin tukeutuminen vaan kasvatustyölle halutaan saada aikaisempaa laajempi viitekehys. Varhaiskasvattajalla on oltava vankka teoreettinen tietämys lapsen kasvusta ja kasvun ehdoista. Lisäksi hänellä on oltava riittävästi tietoa yhteiskunnallisesta elämästä. Kasvatustoiminnan lähtökohdaksi on oltava perusteltu ja kasvattajayhteisön yhteisesti laatima kasvatustyön suunnitelma, jota pyritään jatkuvan arvioinnin pohjalta kehittämään. Lapsi nähdään oman kasvunsa "tekijänä" eli subjektina. Varhaiskasvattajan tehtävänä on olla vanhempien kanssa lapsen rinnalla tämän kasvamis- ja oppimisprosessia tukien. Teoreettisesti hallitussa varhaiskasvatustyössä kasvattajayhteisöä luonnehtivat hankkeet, joissa yhdistyvät lapsen kasvatusta, tieteellinen tutkimustyö sekä tämän kautta kasvatustyön jatkuva kehittäminen. (Helimäki & Brotherus 1990, 23.)

Helimäki ja Brotherus (1990) muistuttavat edellä esitettyä varhaiskasvatuksen kehitystä kuvatessaan, että varhaiskasvatustyön päätyyppien historialliseen ajoittamiseen liittyy vaikeuksia, koska ne eivät ole suoranaisesti toisiaan seuraavia ja kehittyminen on tapahtunut limittäin. (Helimäki & Brotherus 1990, 23-24.)

Ojala (1985, 14) määrittelee varhaiskasvatuksen kodin, päivähoiton ja esikoulun elämäntilanteeseen sijoittuvaksi vuorovaikutustapahtumaksi, joka on tavoitteellinen ja pyrkii 0-6 -vuotiaiden lasten kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Hujala ym. (1998, 3) puolestaan määrittelevät varhaiskasvatuksen vuorovaikutusprosessiksi, jossa lapsi omaehtoisesti, elämyksellisen ja kokemuksellisen toiminnan kautta, vertaisryhmäkontaktien sekä aikuisten tavoitteisen ohjauksen avulla kasvaa aktiivisena toimijana. Näissä määritelmässä on nähtävissä varhaiskasvatuksessa viimeisen vuosikymmenen aikana tapahtunut muutos. Suurin ero määritelmien välillä on siinä, millaisena lapsen rooli nähdään kasvatustapahtumassa. Kun vielä 1980-luvulla keskityttiin tarkastelemaan kasvattajan ja kasvatettavan välistä vuorovaikutusta aikuisesta lapseen päin, niin tällä hetkellä lapsi nähdään oman elämänsä rakentajana, oppijana ja toimijana. Nyt lasta tarkastellaan aktiivisena toimijana ja huomio keskittyy siihen, kuinka aikuiset reagoivat lapseen ja missä määrin aikuisten toiminta on lasten toimintojen kannalta mielekästä, tarkoituksenmukaista ja kehityksellisesti sopivaa. Suomessa varhaiskasvatuksella on tarkoitettu pääsääntöisesti kouluikäisiä nuorempien lasten kasvatusta, kun taas kansainvälisesti vakiintuneen käytännön mukaisesti varhaiskasvatukseen katsotaan kattavan ikävuodet syntymästä kahdeksan vuoden ikään.

Hujalan ym. (1998, 4-5) tuovat esille, että varhaiskasvatus on kokenut 1990-luvulla voimakkaita muutoksia sekä organisatorisesti että sisällöllisesti. Tieteellisen varhaiskasvatuksen kehittymisen kannalta yksi merkittävimmistä tekijöistä oli elokuussa 1995 tapahtunut varhaiskasvatuksen koulutuksen siirtyminen yliopistoon ja vakinaistaminen akateemiseksi tutkimus- ja opetusalueeksi. Eklund (1992) toteaa, että ammatin tieteellistäminen on keskeinen keino ammatin lujittamisessa. Kun ammattien perustana on vankka tiedepohja sekä oma erityinen arvopäämäärä ja nämä asiat pitkällä ja syvällisellä koulutuksella opetetaan tarkoin valitulle joukolle, syntyy ammatti- ja valtamonopoli. (Eklund 1992, 17.) Airaksinen (1991, 29) tuo esille, että kun ammatilla ei ole perinteistä auktoriteettiasemaa, vedotaan tieteeseen. Vain tieteellisyys todistaa, että arvot ovat toteutettavissa tavalla, jota valistuneen kansalaisen ei kannata epäillä. Karilan (1997, 51) mukaan lastentarhanopettajakoulutuksen siirtyminen yliopistoon merkitsi koulutuksen sisällön painottumista pedagogiseen suuntaan.

Helimäki ja Brotherus (1990) pitävät kasvattajien kouluttamista teoreettisesti hallittuun kasvatustyöhön vaativana tehtävänä. Opiskelijan tulisi heidän mukaansa saada vankka, tieteellisesti perusteltu koulutus, jossa teoreettista ja käytännöllistä opetusta ei eroteta toisistaan irrallisiksi koulutuksen osiksi, vaan opiskelijaa pyritään ohjaamaan ammattikäytännön teoreettiseen hallintaan. Tavoitteena koulutuksessa tulisi olla se, että opiskelija kasvaa tutkivaksi, tuottavaksi sekä itsenäiseen, kriittiseen ja uutta luovaan ajatteluun kykeneväksi varhaiskasvatuksen ammattilaiseksi. (Brotherus & Helimäki 1990, 23-24.)

Varhaiskasvatuksen koulutuksen pohjana on asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta (A 576/1995). Opiskelija voi suorittaa koulutuksessa 120 opintoviikon kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon, jossa pääaineena on kasvatustiede, erityisesti varhaiskasvatus. Kandidaatin tutkinto antaa lastentarhanopettajan kelpoisuuden toimia kasvattajana, ohjaajana ja opettajana päivähoiton ja esiopetuksen tehtävissä. Varhaiskasvatuksen koulutuksessa voi suorittaa myös 160 opintoviikon kasvatustieteen maisterin tutkinnon, jossa pääaineena on kasvatustiede. Maisterin tutkinnossa laajennetaan asiantuntijuutta varhaiskasvatuksen tutkimuksen, koulutuksen, hallinnon ja kehittämistoiminnan alueilla. Se antaa myös kelpoisuuden tieteelliseen jatkokoulutukseen. Varhaiskasvatuksen koulutuksen (Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen opetussuunnitelman perusteet 1999) tavoitteena on kouluttaa varhaiskasvatuksen asiantuntijoita, jotka ymmärtävät lapsuuden merkityksellisenä elämänvaiheena ja tilaisuutena tukea lasten kehitystä kokonaisvaltaisesti. Tavoitteena on syvällinen käsitys lapsuudesta perustuen kasvatustieteeseen, kehityspsykologiaan ja kulttuuriseen tietoon sekä valmiudet moniammatilliseen yhteistyöhön. Lisäksi tavoitteena on laaja-alaisen kasvatustietoisuuden ja pedagogisen ammattitaidon myötä saavuttaa asiantuntijoille kyky toimia eettisesti vastuullisina kasvattajina sekä alansa yhteiskunnallisina vaikuttajina.

Suomessa varhaiskasvatuksen keskeinen toteuttaja on perheen ohella päivähoitojärjestelmä. Päivähoitolaki (36/1973) määrittelee päivähoiton tavoitteeksi tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Lain mukaan päivähoitoa voidaan järjestää päiväkotihoidona, perhepäivähoitona, leikkitoimintana tai muuna päivähoitotoimintana. Päivähoidon tulee tarjota lapselle jatkuvat, turvalliset ja

lämpimät ihmissuhteet, lapsen kehitystä monipuolisesti tukevaa toimintaa sekä lapsen lähtökohdat huomioon ottaen suotuisa kasvuympäristö. Suomalaisen päivähoitoajattelun mukaan lasten vanhemmilla on oikeus valita, mikä hoitomuoto on heidän lapsilleen soveltuvin (Karila 1997, 44).

Raunion (1985, 67) mukaan lasten päivähoito on oleellinen osa yhteiskunnan perhepolitiikkaa, ja se on osa yleistä sosiaalipolitiikkaa perheille. Huttunen (1988b) on sitä mieltä, että päivähoitolla on yhteiskunnallisesti merkittävä tehtävä mm. työvoima-, perhe-, sosiaali- ja koulutuspoliittisesti. Ensisijaisena päivähoiton tehtävänä hän pitää kuitenkin lapsen kehitystä tukevan kasvatustoiminnan tarjoamista. (Huttunen 1988b, 46.)

Lahikainen ja Strandell (1988) tuovat puolestaan esille päivähoiton roolin perheille tärkeänä sosiaalisena verkostona. Vanhempien työ ja kotielämä ovat yhä suuremmissa määrin irtautuneet toisistaan. Kotona vietetään vapaa-aikaa, jota leimaa sosiaalinen yhdessäolo ja viihtyminen. Epäviralliset sosiaaliset verkostot perheiden ympäriltä ovat harventuneet ja yhä useammat joutuvat etsimään esimerkiksi kasvatustietoa muualta. (Lahikainen & Strandell 1988, 150-155.) Huttunen (1983) toteaa, että aikaisemmin isovanhemmat ja sukuyhteisö antoivat ohjeita ja neuvoja sekä osallistuivat yhteisvastuullisesti nuoremman sukupolven kasvatukseen. Nykypäivänä tilalle ovat tulleet ns. ammattikasvattajat. Jo ennen kouluikää useimmat lapset osallistuvat päivähoitoon tai jonkinlaiseen kerho- tai leikkitoimintaan kodin ulkopuolella. (Huttunen 1983, 9-10.) Tämä on osaltaan lisännyt vanhempien epävarmuutta kasvattajina. Vanhempien kasvatustietoon siirtyminen erilaisille instituutioille (esim. päiväkotit ja koulut) onkin herättänyt viime aikoina vilkasta keskustelua suomalaisessa yhteiskunnassa. Huttunen (1984) yhdistää vanhempien epävarmuuden kasvattajina sosiaaliseen eristäytyneisyyteen, uskon ammattikasvattajien etevämyydestä ja yleiseen kasvatustietouden lisääntymiseen perheissä. Lapsiperheiden vähäiset kontaktit toisiin lapsiperheisiin ovat vähentäneet ulkopuolisten kasvatustietojen ja vuorovaikutuksen määrää oman perheen sisällä toteutettavassa kasvatuksessa. (Huttunen 1984, 65, 172.) Pulkkinen (1997) on sitä mieltä, että yhteiskunnan toiminta on johtanut perheiden erakoitumiseen, josta seurauksena perheet ovat jääneet ilman naapuruston ja lähiyhteisön tukea. Kodit kaipaavat nyt erityisesti yhteiskunnan osoittamaa arvostusta perheitä ja kodin tehtävää kohtaan. (Pulkkinen 1997, 38.)

Hujala ym. (1998, 4) tuovat esille, että suomalainen päivähoitojärjestelmä on kansainvälisesti tarkasteltuna omaa laatuaan ja päivähoitokasvatusta jäsentävä sekä ohjaava teoriapohja on tästä syystä jouduttu itse luomaan. Suomessa päivähoitolla on kaksi tehtävää, kasvatustieto ja sosiaalipalvelu. Kasvatustieton tehtävänä on varhaislapsuuden pedagogiikan sekä siihen sisältyvän esiopetuksen (education) toteuttaminen. Päivähoiton toinen tehtävä sosiaalipalvelu (care giving) on puolestaan yhteiskunnan tarjoamaa palvelua perheille. Hujala ym. (1998) käyttävät suomalaisesta päivähoitomallista nimitystä "educare"-malli. Brotheruksen, Hasarin ja Helimäen (1990) mukaan pedagogiikalla tarkoitetaan sekä kasvatustietoa että kasvatusta. Kasvu on ihmisen fyysisten ja henkisten toimintojen kehittymistä ja kasvatustieto sen systemaattista ohjaamista. Pedagogiikassa on kyse kasvatustietojen kokonaisuudesta. Brotherus ym. (1990) toteavat, että 1860-luvulla Suomeen tulleet varhaiskasvatustietojen pedagoginen perinne on menettänyt arvopohjansa ja nykyään varhaiskasvatustietojen kasvatustietojen näkemykset ovat melko tiedostamattomia. (Brotherus ym. 1990, 5.)

Välimäen (1991, 27) mukaan jännite pedagogisen ja sosiaalisen tehtävän välillä ilmenee konkreettisesti keskusteluissa päiväkodin tehtävästä ja toiminta-ajatuksesta. Kiesiläinen (1994, 13) on sitä mieltä, että yhteiskunta ja päivähoidon koulutettu kasvatushenkilöstö mieltävät päivähoidon perustehtävän eri tavoin. Yhteiskunta määrittelee päivähoidon perustehtävän enimmäkseen lapsen hoidon tarpeesta käsin, jolloin päivähoito nähdään yhteiskunnan perheille tarjoamana sosiaalipalveluna kun taas koulutettu kasvatushenkilöstö painottaa keskustelua myös varhaiskasvatuksen sisällöstä. Karila (1997) kuitenkin tuo esille, että lainsäädännössä (Laki lasten päivähoitosta 36/1973 ja sen kasvatustavoitepykälä vuodelta 1983) sosiaalista ja kasvatuksellista tehtävää ei nähdä toisiaan poissulkevinä, vaan päivähoidon tehtävä nähdään kaksitahoisena, sekä sosiaalisena että kasvatuksellisena toimintana. Eri aikoina eri intressiryhmien (työnantajat, poliitikot, perheet, ammattilaiset, lapset) näkemykset vain saavat erilaisia painoarvoja, jotka ilmenevät päivähoitoa koskevissa ratkaisuisissa. (Karila 1997, 46.) Alanen ja Bardy (1990) ovat huolissaan lapsinäkökulman näkymisestä päivähoidon ratkaisuisissa. Heidän mukaansa päivähoitoa rakennetaan eri aikuisryhmien välisissä kamppailuissa ja neuvotteluissa. Aikuisten intressit tulevat esiin valtion, kuntien, sosiaalitoimen, ammattihenkilöstön ja kansalaisryhmien edustajien kautta. Päivähoito on siinä määrin aikuisten asia, että vanhempia pidetään asiakkaina, vaikka lapset viettävät päivänsä siellä. (Alanen & Bardy 1990, 55.) Karila (1997) tuo esille, että tutkimustietoa siitä, millaisten kamppailujen kautta päivähoito on kulloinkin kehittynyt ja millainen merkitys kullakin intressiryhmällä tässä prosessissa on ollut, ei juurikaan ole olemassa. (Karila 1997, 46.)

Kiesiläisen (1994) hahmottelee puolestaan kodin ja päivähoidon perustehtävän eroa. Hänen mielestään ero on lapsen kasvatuksen peruskysymyksissä. Kodin vaikutus on syvällisempi perusarvojen ja tunnesuhteiden vuoksi. Päivähoito vaikuttaa lähinnä yleisesti erilaisiin kokemuksiin, taitoihin ja kulttuurin muotoihin (esimerkiksi tapoihin). Päivähoito on kotikasvatusta tukeva, ei korvaava järjestelmä. Koti vaikuttaa nimenomaan syviin kokemuksiin, esimerkiksi asennoituminen elämään ja ihmissuhteisiin yleensä syntyy kodin ilmapiiristä. Perheen perustehtävä on huomattavasti laajempi kuin lapsen kasvatusta, joka taas on päivähoidon ainoa tehtävä. (Kiesiläinen 1994, 107.)

Huttunen (1989) toteaa, että päivähoitoa ohjaava lainsäädäntö antaa selkeät puitteet päivähoidon toteuttamiselle. Päivähoitolaki (36/1973) antaa kasvatukselle sisällöllisen suunnan ja sosiaalihuoltolaki (710/1983) määrittää toiminnan sosiaalipalveluluonteen ja periaatteet. Lainsäädäntö korostaa vanhempien ensisijaisuutta kasvattajina. Perimmäisenä ohjenuorana päivähoidon toteutuksessa tulee olla kuitenkin lapsen etu, jota edellisten lakien yläpuolella valvoo lastensuojelulaki (683/1983). Lainsäädäntö korostaa lasten ja perheiden subjektiasemaa ja näiden omien tarpeiden pohjalta lähtevää toimintaa. Päivähoitohenkilöstöltä tämä vaatii kaksitahoista pätevyyttä: sekä pedagogisten taitojen hallintaa että sosiaalipoliittista asiantuntemusta. (Huttunen 1989, 29.)

Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä (1980) päivähoidolle on laadittu valtakunnalliset tavoitteet. Nämä tavoitteet on laadittu tarkoituksella väljiksi, koska niiden on ajateltu tukevan erilaisista kulttuurisista taustoista lähtevää kotikasvatusta. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön (1980, 105) mukaan vastuu

tavoitteiden työstämisestä on toimintayksiköllä. Karila (1997, 49) tuo esille, että tavoiteohjaus merkitsee tietynlaisten odotusten kohdistamista päivähoidossa työskentelevän henkilöstön asiantuntijuuteen. Tavoiteohjauksen on oletettu synnyttävän yhteisiä kasvatuksellisia keskusteluja sekä päiväkodin lasten vanhempien ja henkilöstön kesken että päiväkodin henkilöstön keskuudessa. Niiranen (1993b) painottaa, että nämä tavoitteet vaatisivat toteutuakseen rationaalisesti toimivia organisaatioita ja työntekijöitä. On kuitenkin tutkittu, että mitä ilmeisimmin tavoitteita enemmän toimintaa ohjaa päiväkotien arkielämään liittyvät tekijät. (Niiranen 1993b, 140.)

Hakkarainen (1997) toteaa, että suunnitelmiin ja kasvatustyön tavoitteisiin kirjattu toiminta on aina likimääräinen yleistys siitä, mitä päiväkodissa konkreettisesti tapahtuu. Samankin lapsiryhmän parissa työskentelevät aikuiset voivat tulkita yleistä suunnitelmaa ja konkreettia toimintaa eri tavoin. Hakkarainen (1997) pitää päivähoiton kehittämisen avainkysymyksenä sitä, miten ammattikasvattajat tietoisesti vaikuttavat lasten ja lapsuuden kehitykseen. Hänen mukaansa lasten oman toiminnan korostaminen on meillä johtanut suunnitelmallisen toiminnan merkityksen vähenemiseen päivähoitossa. Lapsikeskeinenkin toiminta vaatii kuitenkin huolellista suunnittelua ja aikuisten ohjausta mikäli toiminnalle asetetaan kehitystavoitteita. Kehityksen korostaminen edellyttää kasvattajien omien kehityksen teorioiden muokkaamista ja tarkentamista. (Hakkarainen 1997, 4, 7.)

2.2 Päiväkotitoiminnan lastentarhanopettajan toimintaympäristönä

Kiesiläisen (1994, 109) määritelmän mukaan päiväkotitoiminta on virallinen, ammatillinen yhteisö, jonka kanssa yksityiset perheet tekevät yhteistyötä. Kaipio (2000) puolestaan määrittelee päiväkodin kasvatusyhteisöksi, johon kuuluu lasten vertaisryhmän lisäksi kasvattajayhteisö, jonka muodostaa päivähoitoyksikön henkilökunta. Päiväkotitoiminta on toiminnallinen yhteisö, jossa yhteisöllisyys viittaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaisuuteen, tapaan ja toimintaperiaatteeseen. Yhteisö voidaan käsittää myös ideana tai tavoitteena ja oppina tietystä vuorovaikutustavasta, jollaista edustaa esimerkiksi päivähoitossa toteutettava yhteisökasvatus. (Kaipio 2000, 12.) Uusitalo (2000) tuo esille, että kasvatus voi olla hyvin erilaista eri kasvatusyhteisöissä. Tämä ei johdu kuitenkaan pelkästään siitä, millaisia kasvattajia yhteisöissä toimii. On ymmärrettävä, että kasvattajina eivät toimi pelkästään henkilöt, vaan välillisesti myös yhteisön sosiaaliset ja kulttuuriset rakenteet, joita ovat päivähoitoyhteisössä vuorovaikutusosaaminen, tunneosaaminen ja kohtaamisen pedagogiikka. (Uusitalo 2000, 50.)

Yhteiskunnallisesti päiväkodin tehtävä on huolehtia päivähoitopalvelun järjestämisestä lain (Laki lasten päivähoitosta 36/1973) mukaisesti eli tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä. Kiesiläinen (1994, 109) painottaa, että virallisen ja yksityisen kohtaaminen ei ole yksinkertainen asia ja yhteistyön onnistumiseen vaikuttavat yhtä paljon molempien osapuolten odotukset, tavoitteet ja mahdollisuudet. Woodhead (1981) pitää yhteistyön merkityksenä sitä, että vanhemmat

ymmärtävät lapsuuden ainutkertaisuuden ja nauttivat vanhemmuudestaan. Yhteistyö on keskeinen varhaiskasvatuksen muoto. (Woodhead 1981, 244-246.)

Helimäki (1990) esittää, että varhaiskasvatuksessa toteutuvan yhteistyön tavoitteena on yhdistää ne kodin ja kodin ulkopuolisen varhaiskasvatuksen voimavarat, joita lapsen kasvatukseen käytetään. Yhteistyössä vanhempien voimavarana on oman lapsensa tuntemus sekä yksilölliset kasvatustavoitteet ja varhaiskasvattajan voimavarana taas on lasten kasvatuksen ammattitaito sekä tieto yleisistä varhaiskasvatuksen tavoitteista. Näiden kahden tekijän yhdistäminen ja yhteensovittaminen on yhteistyön tavoitteena. Vain siten lapsi voi kehittyä tasapainoiseksi yksilöksi eläessään samanaikaisesti kahdessa kasvuympäristössä; kodissa ja kodin ulkopuolisessa varhaiskasvatuyksikössä. (Helimäki 1990, 77.) Huttusen (1983) mukaan yhteistyön toteuttaminen perustuu molemminpuoliseen luottamukseen. Päivähoitohenkilöstölle se merkitsee vaitiolovelvollisuutta perhettä ja lasta koskevissa asioissa. Vanhemmille se merkitsee turvallisuuden tunnetta ja mahdollisuutta hakea tukea päivähoitolta myös perheiden vaikeissa ja arkaluontoisissa asioissa. (Huttunen 1983, 37.) Keskinen (1990) tutkimus päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteydestä työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin osoitti, että päiväkotihenkilöstö ja myös alan opiskelijat mielsivät työnsä tavoitteet huomattavan lapsikeskeisesti. Koti oli vielä vähäisesti esillä yhteistyötahona päivähoitohenkilökunnan hahmottaessa työnsä tavoitteita. (Keskinen 1990, 133.)

Huttusen (1988a) tutkimuksen mukaan päiväkodin tärkein resurssi on työntekijä. Päiväkodin henkilöstöstä säädetään asetuksella (6§ 21.8.1992/806) seuraavaa. Päiväkodissa tulee hoito- ja kasvatustehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoissa säädetty ammatillinen kelpoisuus, enintään seitsemää kokopäivähoidossa olevaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden. Enintään neljää alle kolmivuotiaista lasta kohden tulee päiväkodin hoito- ja kasvatustehtävissä olla vähintään yksi henkilö, jolla on edellä säädetty ammatillinen kelpoisuus ja vähintään yksi henkilö, jolla on ammatillinen kelpoisuus enintään 13 osapäivähoidossa olevaa kolme vuotta täyttänyttä lasta kohden. (Onikki & Ranta 1996, 101.) Näin ollen päiväkodissa voi olla työntekijöinä monenlaisen koulutustaustan omaavia henkilöitä. Useimmiten päiväkotien kasvatushenkilökunta koostuu kuitenkin lastentarhanopettajista (kasvatustieteen kandidaatti), lastenhoitajista, sosiaalikasvattajista (sosionomi) ja lähihoitajista. Lastentarhanopettajat ovat päiväkodin korkeimmin koulutettu ammattiryhmä (Karila 1997, 51). Tällä hetkellä tosin löytynee päiväkodeista myös kasvatustieteen maisterin koulutuksen suorittaneita henkilöitä. Päiväkodin johtajan tehtäviä hoitavat yleensä lastentarhanopettajat ja sosiaalikasvattajat joko hallinnollisina johtajina tai ryhmävastuullisina johtajina. Nivalan (1997b) tekemän valtakunnallisen johtajuustutkimuksen mukaan valtaosa (72,6 %) johtajista toimii johtajan tehtävien ohella lapsiryhmässä. Lapsiryhmien toimintaa päiväkodeissa ohjaavat em. eri ammattiryhmiä edustavista työntekijöistä muodostetut työntekijäryhmät, työtiimit.

Hujala ym. (1998) tuovat esille, että enää ei ole olemassa sosiaalihuollon antamia suosituksia päivähoitohenkilöstön työtehtävistä. Näin ollen yksittäisen työntekijän ja työyhteisön valta ja vastuu työtehtävien määrittelystä on kasvanut merkittävästi. Toisaalta taas viime vuosina päivähoitohenkilökunnan ammatillista itsemääräämisoikeutta on rajoittanut lasten vanhempien aktiivisempi rooli päivähoiton

arkikäytäntöjen muotoutumisessa. Varhaiskasvatuksen ammatillisuus konkretisoituu siinä, miten varhaiskasvatustyötä käytännössä toteutetaan. (Hujala ym. 1998, 113.) Kinos (1997) esittää, että päiväkodeissa toimivien lastentarhanopettajien, sosiaalkasvattajien ja lastenhoitajien koulutusstatus oli selkeä ja korkea ennen päivähoitolakia. Sen myötä päiväkodin ammattilaisten asema muuttui ristiriitaiseksi ja heidän koulutuksensa joutui eri koulutusalojen ja palvelusektorien ristivetoon. Tämän seurauksena päiväkodin eri ammattiryhmistä tuli koulutusjärjestelmän "heittopusseja". (Kinos 1997, 267.)

Hujalan ja Puroilan (1998) tekemä päiväkodin henkilökunnan työtehtäviä kartoittanut tutkimus luo kuvaa päivähoitohenkilökunnan työstä ja suomalaisen päivähoiton tämänhetkisestä tilasta. Sen mukaan lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien työtehtävät olivat miltei yhtenevät, mutta painotus ammattiryhmien toimenkuvissa oli erilainen. Lastentarhanopettajien toimenkuvassa korostui toimintatuokioiden suunnittelun ja toteuttamisen merkityksellisyys kun taas lastenhoitajien toimenkuvaa kuvattiin hoivakorosteiseksi. Lastentarhanopettajat mielsivät ohjattujen toimintojen suunnittelun ja toteuttamisen työnsä tärkeimmäksi ulottuvuudeksi. Tutkimuksessa näkyi merkkejä lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien välisen työnjaon epäselvyyksistä. Työtehtävien määräytyminen näytti pohjautuvan enemmän organisoituun päiväjärjestykseen ja henkilökunnan työvuoroihin kuin esimerkiksi lasten taholta nousseisiin impulsseihin. Toimenkuvien vertailu osoitti, että lastentarhanopettajien ammattiryhmässä yhteistyötehtävien lisääntymisen koettiin olleen varsin huomattavaa. Yhteistyötehtävissä lastentarhanopettajilla oli kaksi keskeistä yhteistyötahoa. Lasten *vanhempien* kanssa tehtävässä yhteistyössä nousivat esiin päivittäiset keskustelut vanhempien tuodessa ja hakiessa lapsiaan sekä vanhempainiltojen suunnittelu ja niihin osallistuminen. *Työyhteisön* sisällä yhteistyö käsitti työtovereiden kanssa käytävien keskustelujen ohella erilaisiin palavereihin osallistumista. Lastentarhanopettajat olivat yhteydessä myös päiväkodin ulkopuolisiin tahoihin kuten kouluun, neuvolaan ja sosiaalitoimeen. Suorittamatta jääneistä työtehtävistä nousivat eniten esille suunnitteluun ja valmisteluun liittyvät tehtävät, lasten yksilöllinen huomiointi ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö.

Aikaisemmin kuvaamani muutokset päivähoiton perustehtävässä ja kasvatustieteellisessä ajattelussa ovat heijastuneet päiväkotien toimintaan. Monet uudet yhteistyötahot ovat suunnanneet työtä pois pelkästä lasten kanssa työskentelystä. Pyrkimys tiiviiseen yhteistyöhön vanhempien, neuvolan, koulun, terveydenhuollon, lastensuojelun jne. kanssa on päiväkotien arkipäivää. Yhteistyö on vuorovaikutusta aikuisten kesken. Lähes kaikki kasvattajat kokevat saaneensa liian vähän koulutusta vuorovaikutukseen aikuisten kanssa. (Kiesiläinen 1994, 13, 109.) Myös Karila (1997) tuo esille, että useissa yhteyksissä on todettu lastentarhanopettajien kokevan vaikeana tehtävälueenaan nimenomaan aikuiskontaktit (Karila 1997, 49). Epävarmuutta voi aiheuttaa epäonnistumisen pelko, avuttomuuden tunne ja kielteiset tunnepitoiset yhteydet esim. vaatimus hyväksyä vastakkainen näkemys kasvatuksesta ja kunnioittaa sitä näkemystä. Oman vaikeutensa tuo sekin, että työn tulokset eivät päiväkotityössä ole aina selkeästi havaittavissa. (Kiesiläinen 1990, 5-6; Leppänen 1983, 81.)

Palmerusin ja Hägglundin (1991) tutkimus korostaa erityisesti henkilöstön keskinäisen yhteistyön merkitystä päivähoiton laatutekijänä. Tutkimuksen mukaan lapsilähtöiset toiminnot ja lasten keskinäinen vuorovaikutus lisääntyivät aikuinen-lapsi suhdeluun

vaikuttamalla vain siinä tapauksessa, että henkilökunta on yksimielinen työnsä tavoitteista ja menetelmistä. Tosin sanoen aikuinen-lapsi suhdelukua tärkeämmäksi laatutekijäksi muodostui henkilöstön keskinäinen yhteistyö.

Päiväkotityössä voidaan Hujalan ym. (1998) mukaan erottaa kaksi vallan lajia. Ensinnä päiväkodin johtajalla on asemaan perustuva, hallinnollinen valta. Se kuuluu johtajalle kunnan johtosäännön tai vastaavan mukaan. Toiseksi päiväkodissa on asiantuntijavaltaa, joka määräytyy henkilöstön koulutuksellisen ja henkilökohtaisen pätevyyden kautta. Tiimissä toimittaessa kukin tuo oman asiantuntijuutensa tiimin käyttöön. Näin syntyy moniammatillinen tiimi. Voidaan sanoa, että moniammatillisuus on enemmän ryhmän kuin yksilön ominaisuus. (Hujala ym. 1998, 166-167.) Qvretveit (1995) määrittelee moniammatillisen tiimin ryhmäksi erilaisen koulutuksen saaneita ja eri tahojen palkkaamia ammatti-ihmisiä, jotka tapaavat toisensa säännöllisesti koordinoidakseen työtään palvelujen tarjoajina yhdelle tai useammalle asiakkaalle tietyllä alueella. (Qvretveit 1995, 29.) Tämä määritelmä kuvaa enemmän mielestäni päiväkodin ja sen ulkopuolisten yhteistyötahojen toimintaa, mutta päiväkodissa voidaan itsessäänkin erottaa moniammatillisuutta, koska siellä toimii eri ammattiryhmiä edustavia työntekijöitä.

Päiväkodissa työskennellään siis työryhminä eli tiimeinä. Katzenbach ja Smith (1996, 59) ovat määritelleet tiimin pieneksi ryhmäksi ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja ja jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, yhteisiin suoritustavoitteisiin ja yhteiseen toimintamalliin ollen yhteisvastuullisia suorituksestaan. Tiimityöllä voidaan näin ollen tarkoittaa erilaisia ryhmätyön muotoja. Tiimin määritelmän ytimenä Katzenbach ja Smith (1996) pitävät sitä, että tiimit ja suoritukset ovat väistämättä sidoksissa toisiinsa. Todella sitoutunut tiimi on tuottavin suoritusyksikkö, joka johdolla on käytettävissään. Tämä vaatii selkeät tulokset, joista tiimi on yhteisvastuussa ja tiimin jäseniltä sekä organisaatiolta suoritusmoraalia tulosten saavuttamiseksi. (Katzenbach & Smith 1996, 58.) Kuten jo aikaisemmin tuli esille, päiväkotityössä työn tulokset eivät ole useinkaan näkyvissä välittömästi. Tämä asettaa kasvattajille vaatimuksen määritellä myös työskentelynsä päämäärät.

Tiimiä voidaan Saralan ja Saralan (1996) mukaan kuvata kiinnittämällä huomiota ryhmän elinaikaan, toimintavaltuuksiin, osallistujien sitoutuneisuuteen, ryhmän kiinteyteen, yhdessäolon määrään ja työskentelyn kunnianhimoisuuteen. (Sarala & Sarala 1996, 156-157.) Sarala ja Sarala (1996) korostavat, että tiimityö merkitsee suurta muutosta yksikön toimintakulttuurissa, sillä silloin siirrytään yksilöpainotteisesta toimintatavasta yhteistoiminnalliseen toimintatapaan. Toimintakulttuurin muutos on 2-5 vuoden oppimisprosessi, jota tulee johtaa tietoisesti hallittuna muutosprosessina. Hallitun muutosprosessin tärkeä osa on koulutus, jonka avulla luodaan yhteistä näkemystä ja opetellaan tiimityön menetelmiä. Tiimien tarve riippuu siitä, miten paljon nykyisiin ja nähtävissä oleviin toiminnan haasteisiin vastaaminen edellyttää yhteistyötä ja ihmisten erilaisten kykyjen yhdistämistä. (Sarala & Sarala 1996, 159-160.) Jauhiainen ja Eskola (1994) tuovat esille, että joillakin yhteiskunnan alueilla tavoitteellinen ryhmä on siinä määrin sulautunut instituutioihin, ettei sitä enää mielletä ryhmäksi. Tällöin tuloksellinen toiminta saattaa tiedostamatta estyä, koska ryhmässä vaikuttavat joka tapauksessa ryhmädynaamiset voimat. (Jauhiainen & Eskola 1994, 49.)

Spiik (1999) kertoo viidessä pohjoissuomalaisessa päiväkodissa toteutetusta tiimityön kehittämisprojektista. Kahden vuoden työskentelyprosessin jälkeen tulokset olivat innostavia. Yli 60 % vanhemmista koki voivansa vaikuttaa lastensa päivähoitoa koskeviin kysymyksiin paremmin kuin ennen ja henkilöstö koki, että itseohjautuvuus oli lisännyt työtehtävien ja vastuun tasaista jakaantumista sekä itsenäisyyttä ja motivaatiota. Spiik (1999) kuitenkin painottaa, että tiimityöskentely ei aina toimi. Tiimeihin siirtyminen voi jopa sekoittaa järkevää toimintaa, johon joudutaan palaamaan epäonnistuneen kokeilun jälkeen. (Spiik 1999, 20-22.)

Hakkaraisen (1997) mukaan usean kasvattajan samanaikainen työ lapsiryhmän kanssa luo erityisen sosiaalisen avaruuden kasvatustyöhön. Yksilöllisen työn yhteensovittaminen toisten työn kanssa aiheuttaa merkittäviä sosiaalisia jännitteitä, mutta samalla siihen liittyy tärkeä kehittämisen potentiaali. Yhteisen työn organisointi tiimin yhteistyöksi on usein puutteellista ja tiimityön välineet heikosti tiedostettuja. Arkitilanteissa lasten kehityksen edistäminen saa usein väistyä aikuisten keskinäisen yhteistoiminnan saneleman toiminnan logiikan tieltä. Kaikissa tiimeissä syntyy jatkuvasti uusia ideoita ja innovaatioita aikuisten yhteistyöstä ja lasten toiminnan kehittämisestä. Niiden elinkaari voi kuitenkin jäädä lyhyeksi systemaattisen ideoiden pohtimisen puutteen vuoksi. Ideoita ei testata ja kehitellä eteenpäin ja siksi niiden hyväksikäyttö ja leviäminen estyy. (Hakkarainen 1997, 5.)

Kaipio (1999) liittää päiväkotityöhön yhteisökasvatuksen. Hänen mukaansa yhteisökasvatus edellyttää kasvattajalta yksilönä humanistista toimintamallia ja kasvatettavien ongelmien syiden ymmärtämistä. Kasvattaja tarvitsee kasvatustieteen hallintaa sekä ominaisuuksia, jotka mahdollistavat osallistumisen avoimeen, tasavertaiseen vuorovaikutussuhteeseen yhteisön muiden jäsenten kanssa, demokraattiseen päätöksentekoon sekä herkkävaistoiseen, luovaan, kasvatettavan mahdollisuudet oivaltavaan kasvatustieteen ja auttamisotteeseen. Myönteinen minäkäsitys ja hyvä itseluottamus ovat kasvattajan persoonallisuuden ydin, jonka varassa hän pystyy luomaan aidon, avoimen ja tasavertaisen suhteen lapsiin ja aikuisiin. (Kaipio 1999, 172.)

Huttusen (1984, 27) mukaan päiväkotiyhteisön sisäinen yhteistyö ja yksimielisyys kasvatustavoitteen toteutumiseen onnistuneen yhteistyön edellytys koko päiväkodin tasolla. Useissa tutkimuksissa (Huttunen 1981, 1984; Huttunen & Turja 1982; Sangregorio 1986; Rusanen 1988) henkilökunnan asenteen ja työyhteisön ilmapiirin on todettu olevan yhteydessä yhteistyön toteutumiseen ja vanhempien aktivoitumiseen. Keskinen (1990) mukaan päiväkotien haasteena viimeisen vuosikymmenen aikana on ollut työyhteisön toimivuuden tehostaminen. Päiväkotityö tulisi hänen mielestään mieltää yhdessä tehtäväksi työksi. (Keskinen 1990, 209.) Korhonen (1989, 119) asettaa yhteisöllisyyden päiväkotityön tavoitteeksi. Hujala ym. (1998) puolestaan esittävät, että päiväkotityön yhtenä haasteena tällä hetkellä on se, kuinka saada erilainen asiantuntijuus terveellä tavalla elämään päiväkotityöyhteisössä. Hujala ym. (1998) mukaan viime vuosina päivähoidossa on vallinnut 'kaikki tekee kaikkea' -ajattelu, jolla tarkoitetaan sitä, että henkilön yksittäiset työsuoritukset eivät riipu hänen koulutuksestaan. Tämä ajattelu on toisaalta demokratisoinut päiväkodeissa vallinnutta ammattihierarkiaa ja liennyttänyt ammattiryhmien välisiä ristiriitoja, mutta toisaalta se on myös tasapäistänyt yksittäisten työntekijöiden varhaiskasvatukseen liittyvää osaamista. (Hujala ym. 1998, 167.)

Karilan (1997) tutkimus osoittaa, että päiväkotien ja lastentarhanopettajien kulttuuria voidaan paitsi kehityshistoriansa myös kulttuurin rakentajien perusteella pitää naisten kulttuurina. Naiskulttuuri tulee tutkimuksessa esille päiväkotien työ ja kasvatuskulttuureissa. Asiantuntijuuden muodostuminen naisten palkattomana tekemän kotityön perustalle näkyy yhä edelleen kodinomaisuuden painottamisena päiväkotien työ- ja kasvatuskulttuureissa. Tämä painotus heijastuu työnjaon epäselvyyteen ja vaikeuttaa asiantuntijuuden kehittymistä. Naiskulttuuri tuli esille myös tutkimukseen osallistujien merkityksellisissä elämäkokemuksissa. Erityisesti perheeseen, kasvatukseen, lapsiin ja naiseuteen liittyvät elämäkokemukset osoittautuivat päiväkodissa työskentelevän lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kannalta tärkeiksi. (Karila 1997, 147.)

2.3 Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä

Kemppisen ja Rouvinen-Kemppisen (1998) mukaan vuorovaikutus on olennainen osa jokapäiväistä elämäämme. Sosiaalipsykologian näkökulmasta vuorovaikutus on molemminpuolinen riippuvuus vähintään kahden ihmisen välillä. Vuorovaikutus rakentuu tunteista, tahdosta, ajattelusta ja toiminnasta. (Kemppinen & Kemppinen-Rouvinen 1998, 162.) Ojala ja Uutela (1993) tarkastelevat vuorovaikutusta ryhmätasolla ja määrittelevät sen tasaveroiseksi aikuisten välillä syntyväksi kahden tai useamman ihmisen kanssakäymiseksi, johon sisältyy halu ymmärtää tilanne myös toisen näkökulmasta. Tilanteessa, jossa valta ei ole jakautunut tasaisesti, esim. vanhempi-lapsi tai esimies-alainen suhteessa, on enemmän valtaa omaavalla myös enemmän vastuuta vuorovaikutustapahtumasta ja sen seurauksista. (Ojala & Uutela 1993, 5.) Haapaniemen (1996) mukaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on aina läsnä kolme siihen vaikuttavaa tekijää: yksilö itse, muut ihmiset ja tilannetekijät erityispiirteineen. Nämä kolme ovat jatkuvassa, muuntuvassa vuorovaikutuksessa. (Haapaniemi 1996, 18.)

Granfelt, Jokiranta, Karvinen, Matthies ja Pohjola (1993) painottavat, että sosiaalityön asiakassuhde on aina vuorovaikutussuhde. Kyseessä on kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta (face to face) laajempia vaikutussuhteita yhdistävä kokonaisuus. Tässä mielessä asiakaslähtöisyys jäsentyy sosiaalisena kysymyksenä, jossa asiakkaan ja työntekijän kahdenkeskisen tapaamisen lisäksi kohtaavat myös yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja ajallis-paikalliset tekijät. Perinteinen asiakkaan kohtaamista psykologisesta viitekehiksestä tarkasteleva lähestymistapa ottaa huomioon vain osan asiakkaasta. Vuorovaikutuksen osapuolet irrotetaan liiaksi toimintayhteyksistään ja taustatekijöistään. Sosiaalityö on kuitenkin aina hyvin kontekstisidonnaista. Asiakkaan ja työntekijän kohtaamiseen vaikuttavat molempien osapuolten erilaiset taustat ja kunkin hetkiset yhteiskunnalliset olosuhteet. (Granfelt ym. 1993, 83-85.) Uusitalo (2000) tuo esille, että palveluorganisaatioissa kuten lasten päivähoidossa vuorovaikutuksella on erityisen tärkeä merkitys perustehtävän toteuttamisessa. Työyhteisön jäsenet muuntavat yhteisön perustehtävästä johdetut työn tavoitteet erilaisiksi teoiksi ja toiminnaksi nimenomaan vuorovaikutuksen kautta. (Uusitalo 2000, 52.)

Kiesiläisen (1994) on sitä mieltä, että ehkä vaikeimpia asioita kasvatustyön ammattilaisille on oppia kantamaan vastuu vuorovaikutuksesta aikuisten kanssa. Varhaiskasvatuksen koulutus on ollut hyvin lapsikeskeistä. Vastuu lapsesta on luonnollista ja siksi myös melko helppoa. Uusi alue – vanhemmat – on tuonut rinnalle ikään kuin tasavertaisen yhteistyökumppanin, jonka kanssa vastuukysymys on erilainen. Päivähoitotyö on asiakaspalvelua ja se on entistä enemmän muuttunut puhtaasta lasten kasvatuksesta perheiden palveluksi. Päivähoidossa palvelu ei ole kuitenkaan yksipuolista palvelujen tarjoamista vaan monimutkaista vuorovaikutustyötä pitkällä tähtäimellä. Tämän sujumisesta ensisijaisessa vastuussa ovat kasvattajat. Myös kasvatusyhteisössä toimiminen edellyttää toimivia vuorovaikutussuhteita, sillä työyhteisön kehittyminen on mitä suurimmassa määrin vuorovaikutustapahtuma. (Kiesiläinen 1994, 87, 114-115.)

Leppänen (1983) toteaa, että päiväkotityö vaatii tunneperäistä osallistumista koko työprosessiin ja työntekijöiden oma persoona on tärkeä työväline. Päiväkotiyhteisössä työskenteleminen kuuluu ammatteihin, joissa ollaan jatkuvasti asiakkaiden, lasten ja vanhempien kanssa tekemisissä. Tällaiset runsaasti sosiaalisia yhteyksiä sisältävät ammatit ovat psyykkisesti kuormittavia. (Leppänen, 1983, 31.) Jurvansuu (1996) tuo esille, että monissa ihmissuhdealan ammateissa, esimerkiksi hoito- ja kasvatustehtävissä, työntekijältä vaaditaan huomattavaa luovuutta, joustavuutta, ongelmanratkaisukykyä ja epämääräisyyden sietokykyä työnsä menestykselliselle hoitamiselle. (Jurvansuu 1996, 65.) Ketonen (1986) puolestaan pitää kasvattajan roolia vaikeana, koska kaikki kasvattaminen on henkilökohtaista. Ei ole olemassa yksiviivaista tapaa suoriutua tilanteista, koska kasvaminen on osa elävää elämää. (Ketonen 1986, 17.) Kiesiläinen (1994) painottaa, että päivähoidon ammattilaiset joutuvat jatkuvasti pohtimaan oman ammatti-identiteettinsä vahvuutta. Tuloksetta kasvatuksessa on tunteiden läsnäolo välttämätöntä. Tunteiden hyvä hallinta, erottelu ja liittäminen realiteetteihin on kuitenkin edellytys sille, että voi kantaa vuorovaikutuksesta vastuuta. Yksityisminän ja ammattiminän erottaminen toisistaan vaatii kaikilta ihmisiltä pohdintaa ja tukea toisilta samaa työtä tekevilta. (Kiesiläinen 1994, 115.)

Rusanen (1988, 67) näkee yhteistyön kehittämisen lähtökohtana henkilökunnan tukemisen niin, että he kykenevät kohtaamaan erilaisia perheitä. Tätä näkökulmaa tukee päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä esiintuleva koulutuksellinen näkökohta yhteistyön kehittämiseen. Päiväkodin henkilökunta tarvitsee valmiuksia keskustella vanhempien kanssa. Yhteistyötaitojen opetuksen tulisi sisältyä henkilökunnan peruskoulutukseen. (Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980, 94.) Kiesiläinen (1994) pitää yhteistyön onnistumisen edellytyksenä sitä, että yhteistyötä ajatellaan prosessina. Prosessi on aina hidas, portaittain etenevä ja se on myös aina yksilöllinen. Tavoitteet ovat siis erilaiset eri perheille, sen mukaan mihin vanhemmat haluavat sitoutua. Joskus on pakko hyväksyä sellainenkin tilanne, että päivähoito hoitaa ja kasvattaa lasta parhaan taitonsa mukaan vanhempien suostumatta vuorovaikutukseen. Tilanne on varmaan harvinainen ja äärimmäinen, koska ammattitaitoisella työllä saadaan useimmiten ainakin jonkintasoista vuorovaikutusta aikaan. Jos vanhemmat siitä selvästi kieltäytyvät, on tällainenkin tilanne hyväksyttävä. (Kiesiläinen 1994, 114.) Huttunen (1984) puolestaan asettaa yhteistyön kehittämisen edellytykseksi sen, että peruskoulutus, täydennyskoulutus ja työnohjaus luo valmiuksia aikuisten kanssa toteutettavaan yhteistyöhön. Lisäksi hän painottaa päivähoidon toimenkuvan ja henkilökunnan asenteiden tarkastamista suhteessa vanhempien uuteen

rooliin päivähoitossa. Yhteistyö on Huttusen (1984) mukaan nähtävä osana varhaiskasvatusta ja sen on lähdeittävä kotikasvatuksen tarpeista, ennaltaehkäisevänä toimintana perheiden parissa. Perheiden keskinäisen vuorovaikutuksen kehittämisenä on tärkeä merkitys vanhempien kasvatustuen saamisessa. (Huttunen 1984, 172-176.)

Ojala ja Uutela (1993) korostavat, että avoin vuorovaikutus onnistuu harjoittelun avulla. Rakentava vuorovaikutus edellyttää avoimuutta. Ryhmä pystyy ottamaan huomioon vain mielipiteet, jotka ryhmän jäsenet tietävät. Näin ollen vain avoimesti omista toiveistaan ja tavoitteistaan kertovalla ryhmän jäsenellä on mahdollisuus vaikuttaa ryhmän toimintaan. Avoin vuorovaikutus on sitä helpompaa, mitä parempi ilmapiiri ryhmässä on. Avoin ja rehellinen vuorovaikutus on sitä helpompaa aroillekin ryhmän jäsenille, mitä positiivisemmin ja hyväksyvämmiin ryhmän jäsenet toisiinsa suhtautuvat. Heikon itseluottamuksen omaava henkilö on muita herkemmin loukkaantuva. Myönteinen vuorovaikutus lisää itseluottamusta. (Ojala & Uutela 1993, 162)

Eteläpelto (1992) painottaa, että työelämän ennusteissa korostetaan poikkeuksetta sosiaalisten taitojen merkitystä. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan tällöin itsensä ilmaisuun, viestintään, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyviä valmiuksia, jotka ovat yhtäältä seurausta työn organisoinnissa tapahtuneista muutoksista etenkin verkostojen merkitystä korostavaan suuntaan. Kasvatusalalla sosiaalisilla taidoilla ja ihmissuhdeosaamisella on keskeinen merkitys. (Eteläpelto 1992, 28.) Brotheruksen (1990, 87) mukaan päiväkotityössä tarvitaan ihmissuhdetaitoja sekä lasten kanssa että koko kasvattajayhteisössä toimiessa. Tämä edellyttää riittävää ihmissuhdekykyä. Liljeströmin (1985, 92) mukaan ihmissuhdekykyyn vaikuttavat *terveys* (vitaalisuus ja kestävyys), *älykyys* (esim. kyky todeta yhteyksiä, kyky käsitellä symboleja ja käyttää hyväksi omia kokemuksiaan), *empatia* (eläytymiskyky, kyky omaksua toisen rooleja ja tajuta jo ennalta, mitä tietty tilanne merkitsee muille), *autonomia* (käsite, jonka lähisukulaisia ovat voimakas itsetunto ja integriteetti, selkeä käsitys omasta minästä ja kyky pitää yllä ja noudattaa omaa sisäistä näkemystä sekä selviytyä tilanteista joissa itsetunto on uhattuna), *arvostelukyky* (kyky ymmärtää ja arvioida erilaisten toimintavaihtoehtojen sisältöä ja seurauksia) ja *luovuus* (kyky murtaa tavanomainen käytäntö, keksiä uusia yhdistelmiä ja kehittää uusia näköaloja). Brotherus (1990, 87) painottaa, että ihmissuhdekyvyn osatekijät eivät ole yksilön ominaisuuksia, vaan valmiuksia ja taipumuksia, jotka ovat joko vahvistuvat tai heikentyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

Hujala ym. (1998) sekä Rätty (1987) tuovat esille, että yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksen tuloksena tapahtuu ammatillista kasvua, jota kutsutaan ammatilliseksi sosialisaatioksi. Ammatillinen kasvu ja kehittyminen ilmenee aina jossakin kontekstissa eikä se ole pelkästään yksilön sisäinen tapahtuma. Ammatillisen sosialisaation aikana yksilö omaksuu tiedolliset, taidolliset ja muut valmiudet, joita ammatissa toimiminen edellyttää. On huomattava, että yksilö ei ole pelkästään vastaanottava ja vallitseviin olosuhteisiin sopeutuva, vaan myös kykenevä kehittämään yhteisön kulttuuria ja ammatissa toimimisen käytäntöjä edelleen. (Hujala ym. 1998, 118; Rätty 1987, 124.) Ammatillinen sosialisaatio saavuttaa Rätyn (1987) mukaan täyttymyksen asteen silloin, kun työntekijä on sisäistänyt ammattietiikan. Ammattietiikan hän määrittelee ammattialalla toimivia sitovaksi normistoksi, hyvän ammattikäytännön edellytyksiksi. Se että yksilö noudattaa ammattietiikan velvoitteita, kuuluu hänen ammattimoraaliinsa. Ammattietiikan sisäistäminen ja käytännön moraalisaantöjen

tinkimätön noudattaminen ovat yleensä ammattiin sosiaalistumisen korkein aste. (Räty 1987, 126, 133, 137.)

2.4 Kontekstuaalisen kasvun malli lastentarhanopettajan työn teoreettisena lähtökohtana

Kasvatustieteellisen ajattelun tehtävänä on pyrkiä antamaan pohjaa käytännön pedagogiikalle. Perinteisesti kasvatustieteellinen ajattelu on painottunut didaktiseen tarkasteluun kiinnittämällä huomiota opetusmenetelmiin ja opettajiin menetelmien toimeenpanijoina. 1990-luvulla kasvatustieteellisessä varhaiskasvatuksessa alettiin painottaa kuitenkin kasvun ja oppimisen kontekstuaalisuutta. (Hujala ym. 1998, 8.)

Kontekstuaalisen kasvun malli rakentuu ekologisen teorian pohjalle. Ekologinen teoria on jo 1970-luvulla Bronfenbrennerin esille tuoma kasvu ympäristöön sidottu kehitysnäkemyks, joka tuo esiin kasvu ympäristön vaikutuksen lapsen kehitykseen. Ekologisen kasvatusnäkömyksen mukaan lapsen käyttäytyminen on tulosta yksilön ja ympäristön vuorovaikutusprosessista. Lapsi nähdään osana laajempaa systeemiä, joka määrittää hänen käyttäytymistään. Ekologinen lähestymistapa painottaa vuorovaikutuksen merkitystä ihmisten kesken sekä ihmisten ja ympäristön välillä. Lapsen kasvaminen ja kehittyminen on laajenevan ympäristön ja lapsen välisen vuorovaikutuksen tulos. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana ympäristössään. (Bronfenbrenner 1979, 21-22, 27-28.)

Bronfenbrennerin (1979) ekologinen malli on käsitteellinen, teoreettinen rakennelma, minkä avulla on mahdollista kuvata ja analysoida kehitysympäristöjä, sekä niiden keskinäisiä suhteita ja prosesseja, mitkä vaikuttavat yksilön kehitykseen. (Bronfenbrenner 1979, 11-12.) Ekologiseen tutkimustraditioon pohjautuvia tutkimuksia Suomessa ovat tehneet mm. Huttunen (1984, 1988a), Rusanen (1990) ja Virpiranta-Salo (1992).

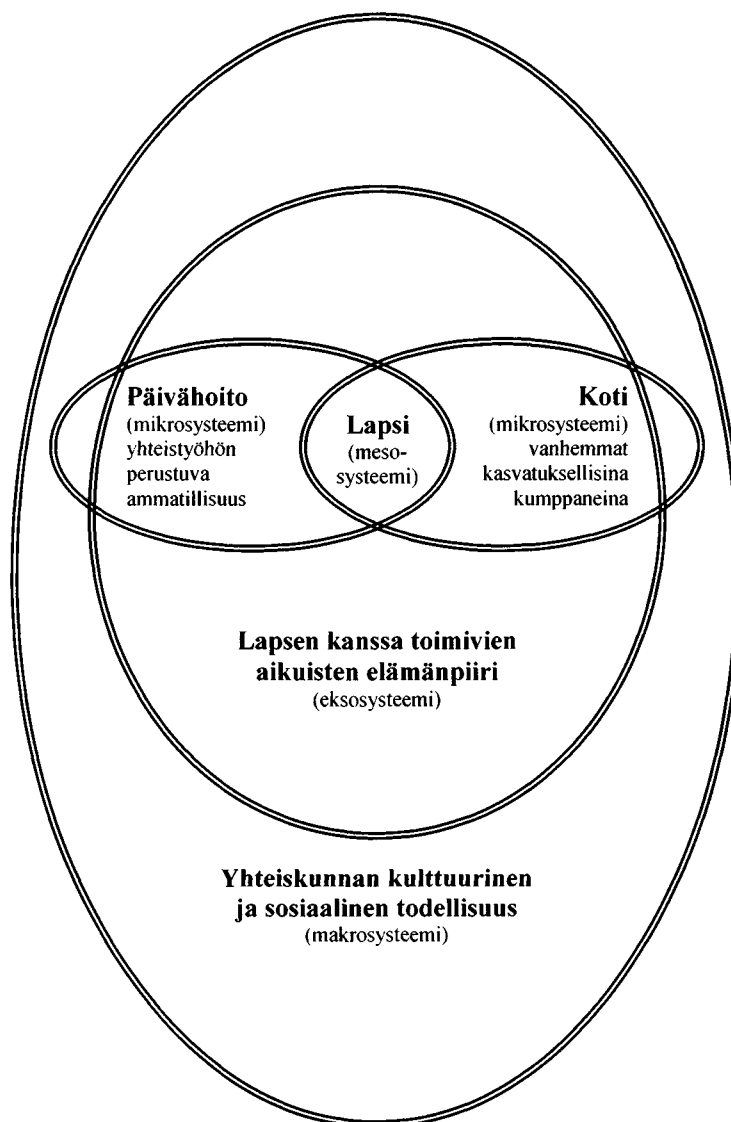
Ekologinen malli (Bronfenbrenner 1979) muodostuu neljästä sisäkkäin rakentuneesta systeemistä; mikro-, meso-, ekso- ja makrotasosta. Näiden systeemien avulla voidaan havainnollistaa välittömiä ja välillisiä vuorovaikutussuhteita. Lapsi kasvaa ja kehittyy niiden tuloksena. Vuorovaikutussuhteet ovat myös yhteydessä siihen kasvatukseen, mitä vanhemmat toteuttavat. Kokoavasti voidaan sanoa, että lapsen kasvu ja kasvatusprosessi on tulos niistä vuorovaikutussuhteista, mitä systeemin eri tasoilla ilmenee. (Bronfenbrenner 1979, 22-26; Hägglund 1986, 27-28.)

Kontekstuaalisen kasvun tarkastelutapa on Hujalan ym. (1998) mukaan saanut vaikutteita ekokulttuurisesta teoriasta (Gallimore ym. 1989), systeemisestä ajattelusta (Järvilehto 1994) sekä sosiologisista teorioista (Giddens 1984, Berger & Luckmann 1995). Kontekstuaalisen kasvun mallissa kasvun ja kasvatuksen perusidea on vuorovaikutusprosessi, joka saa muotonsa yksilön käyttäytymisen ja sosiaalisen ympäristön yhteenrakentumisesta ja niiden jakamattomuudesta. Kontekstuaalisen kasvun mallissa kasvua, oppimista ja lapsen elämää tarkastellaan lapsesta käsin. Lapsi nostetaan kasvun ja oppimisen ja sen kautta kasvatuksen ja opetuksen keskiöön

kuitenkin niin, että kasvatusta nähdään yhteistyöhankkeena kaikkien niiden kesken, jotka osallistuvat lapsen elämään ja joiden elämään lapsi osallistuu. Tällöin didaktiikan sijaan painotetaan yhteistyötä ja yhteistoimintaa. Oppimisympäristönä on lapsen kasvun koko arki, konteksti jonka osa lapsi on. Kontekstuaalisen kasvun mallissa lapsi nähdään toimijana kasvukontekstissaan. Yksilön kasvu ympäristö muodostuu välittömistä ympäristökokemuksista laajeten koko siihen yhteiskunnalliseen systeemiin, minkä osana yksilö toimii. Kasvatuksessa tämä merkitsee sitä, että kasvattajalle pelkkä keskittyminen lapseen ei riitä, vaan kasvattajan tulee tiedostaa koko kulttuurinen konteksti, jossa lapsi elää. (Hujala ym. 1998, 8-14.)

Helimäki (1990) toteaa Bronfenbrennerin (1979) mallin taustalla olevaan ekologiseen kasvatukseen nojaten, että lapsen käyttäytymistä voidaan selittää hyvin pitkälle lapsen ja ympäristön vuorovaikutuksen funktiona. Lapsen ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen ohella kaikki lapsen elämänpiirissä olevat järjestelmät ja ihmiset vaikuttavat lapseen ja kasvatukseen. (Helimäki 1990, 59.) Hujalan ym. (1998) mukaan kontekstuaalisuus korostaa kokonaisvaltaista, lapsen arjesta nousevaa näkökulmaa lapsen kasvuun ja oppimiseen. Lapsen toimintaa voidaan ymmärtää vain osana koko ympäristön toimintaa. Oppiminen nähdään lasten ja aikuisten sekä lasten keskinäisen yhteistoiminnan tuloksena. Lasten toiminta ja elämä on kiinni vanhempien, opettajien ja muiden aikuisten todellisuudessa, lasten kaveripiirin arjessa sekä kaikissa kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa valinnoissa ja ratkaisuissa, jotka heijastuvat lapseen ja joihin lapsi heijastuu. Kasvatuksen kannalta on tärkeää se, millainen vuorovaikutussuhde rakentuu eritasoisten kasvu ympäristötekijöiden välille. Esimerkiksi päivähoitohenkilöstön suhde lapsen vanhempiin on lapsen välittömän toimintaympäristön ulkopuolinen, mutta erittäin oleellinen vuorovaikutussuhde lapsen arjen kannalta. Kontekstuaalisessa ajattelutavassa tarkastellaan kasvattamisen sijaan kasvua. (Hujala ym. 1998, 12-13.)

Huttunen (1988) on tutkimusraportissaan "Lapsen käyttäytyminen ja kasvu ympäristö" esittänyt Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian pohjalta ekologisen mallin lapsen kasvu ympäristöstä. Hujala ym. (1998, 15) ovat pohtineet edelleen mallia ja käyttävät siitä nimitystä kontekstuaalisen kasvun malli perheessä ja päivähoitossa elävän lapsen elämässä. Malli on esitetty seuraavassa kuviossa 1.



Kuvio 1 Kontekstuaalisen kasvun malli perheessä ja päivähoitossa elävän lapsen näkökulmasta

Mikrosysteemi on lapsen välitön ympäristö, joka muodostuu toiminnoista, rooleista ja henkilöiden välisistä suhteista, joita yksilö kokee ympäristössään. Lapsen tärkein kasvu-ympäristö on oma perhe, johon lapsella on syvimmat, pysyvimmat ja jatkuvimmat siteet. Merkityksellisin kasvatuksen ja kehittymisen määrittäjä on vanhempien ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde. Lapsen kasvaessa välittömät vuorovaikutussuhteet laajenevat perheen ulkopuolelle esimerkiksi isovanhempiin, päivähoitohenkilökuntaan. Päivähoito, koulu ja erilaiset kerhot monipuolistavat lapsen vuorovaikutusta kodin ohella. Lapsi on jo mikrotasolla useamman osajärjestelmän jäsen. (Bronfenbrenner 1979, 22; Bronfenbrenner 1991a, 9; Helimäki 1990, 59-60.)

Hägglund (1986) on esittänyt, että epävirallisella sosiaalisella verkostolla on merkitystä vanhempien kasvatuskäytännöiden laajentajana. Sukulaiset, ystävät ja naapurit muodostavat tämän sosiaalisen verkoston. Sillä on tärkeä merkitys myös lapsen ja vanhemman välisen vuorovaikutuksen laadun määrittäjänä. Muilla mikrotason systeemeillä on yhteys perheen sosiaalisen tukiverkoston muodostumiseen. Nämä

tukiverkostot heijastuvat välillisesti lapsen kasvatuksen laatuun kotona. Mikrotason tutkimuksessa huomio kiinnitetään dyadiin eli lapsen ja vanhemman väliseen vuorovaikutukseen. (Hägglund 1986, 29-31, 33.) Helimäki (1990) toteaa, että mikrosysteemi on ollut perinteisesti kasvatuksen keskeisin tarkastelukulma ja tällöin huomio on keskittynyt kasvattajan ja kasvatettavien väliseen vuorovaikutukseen. Kuten jo aikaisemmin mainitsin, perheiden epävirallinen sosiaalinen verkosto on pienentynyt. Näin ollen päiväkodin rooli osana perheiden sosiaalista verkostoa voi muodostua monien perheiden kohdalla merkittäväksi. (Helimäki 1990, 59.)

Mesosysteemillä tarkoitetaan kahden tai useamman mikrotason järjestelmää eli päivähoitossa elävän lapsen elämässä se tarkoittaa lapsen kasvuympäristöjen välistä vuorovaikutusta. Mesosysteemi on kodin jälkeen seuraava ekologisen ympäristön laajentuma. (Bronfenbrenner 1979, 25; Hägglund 1986, 34.) Hujala ym. (1998) painottavat, että mesosysteemin toimivuus on sekä perheen että päivähoiton kasvatuksen laadun yksi keskeinen kulmakivi. Vuorovaikutussysteemejä, joissa lapsella itsellään on aktiivinen rooli, ovat esimerkiksi kodin ja päivähoiton välinen vuorovaikutus tai kodin ja kaveripiirin välinen vuorovaikutus. Olemalla aktiivinen osallistuja toimintaympäristöissään, lapsi itse vuorovaikutussuhteidensa kautta vaikuttaa mesosysteemiin ja sen toimintoihin. (Hujala ym. 1998, 18.)

Huttusen (1984) mukaan lapsi ja koko perhe osallistuu kodin ulkopuolisen instituution toimintaan siirtyessään päiväkotiin. Päiväkodissa mahdollistuu perheen formaalinen ja informaalinen tuki. (Huttunen 1984, 14.) Helimäki (1990) esittää, että varhaiskasvatuksessa formaalinen tuki on lapsen vanhempien tukemista kasvatustehtävässä ja kasvattaa yhdessä vanhempien kanssa lasta. Informaalisella tuella tarkoitetaan niitä perheen ulkopuolisen varhaiskasvatuksen mahdollisuuksia, joiden kautta vanhemmat voivat kokea olevansa varhaiskasvatuksen sosiaalisessa verkostossa. Näin voidaan mesosysteemin kautta vahvistaa mikrosysteemin toimivuutta eli lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutusta. (Helimäki 1990, 61.) Sangregorion (1986) mukaan kodin ja päiväkodin tulisi muodostaa jatkumo lapsen elämässä. Lapselle kehittyvä epävirallinen sosiaalinen verkosto päiväkodissa, kun hän tapaa muita aikuisia päiväkodin eri toimintojen kuluessa. (Sangregorio 1986, 7, 13.) Huttunen (1990, 11) tuo puolestaan esille, että mikäli mesosysteemissä vallitsee ristiriita, se voi aiheuttaa lapselle vaikeuksia.

Eksosysteemi eli lapsen toimintaympäristön ulkopuolinen elämäntodellisuus vaikuttaa välillisesti lapsen kasvuedellytyksiin ja kasvatukseen vanhempien, päivähoitajien, opettajien ja muiden kasvattajien ja aikuisten elämänpiirin kautta. Lapsi ei itse osallistu tämän tason toimintaan, mutta eksosysteemin toiminnoilla on yhteys niihin edellytyksiin, jotka vaikuttavat vanhempien kasvatustoimintaan ja vuorovaikutukseen lapsen ja vanhemman välillä. (Bronfenbrenner 1979, 25; Bronfenbrenner 1991b, 16.) Helimäen (1990) mukaan eksosysteemi määrittää ne tekijät, jotka mahdollistavat tai estävät vanhempien ja varhaiskasvattajien toimimisen tyydytyksellä tuottavalla tavalla vanhemman ja kasvattajan roolissa. Tällaisia tekijöitä ovat esimerkiksi vanhempien työajat, päivähoitopalvelujen saatavuus ja joustavuus sekä sosiaali- ja terveystalveluiden laatu. Nämä kaikki vaikuttavat perheen hyvinvointiin ja elämisen laatuun. (Helimäki 1990, 62.)

Hujalan ym. (1998) mukaan päivähoidossa eksosysteemi muotoutuu työntekijöiden oman henkilökohtaisen elämän lisäksi niistä tekijöistä, jotka muovaavat ammatillisuutta. Tällaisia ovat henkilöstön koulutustausta, työskentelyolosuhteet jne. Päivähoidon toimintafilosofia, joka pitkälle perustuu aikuisten näkemyksiin lapsista, lasten tarpeista, kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta vaikuttaa siihen, mikä on lapsen asema päivähoitokasvatuksessa. Se muovaa lapsen arkipäivää, toimintamahdollisuuksia ja sitä kautta lapsen kuvaa omasta itsestään. (Hujala ym. 1998, 20.)

Makrosysteemi luo pohjan ekso-, meso- ja mikrosysteemien toimivuudelle (Bronfenbrenner 1991b, 16-17). Makrosysteemi määrittää sen ideologisen kulttuurin, jonka tuloksena yhteiskunnan toiminnot muodostuvat. Tällä tasolla määritellään yhteiskunnan reunaehdot esimerkiksi perheen toiminnalle, kun määritellään perhepolitiikan ideologia ja lähtökohdat. (Bronfenbrenner 1979, 26.)

Hujalan ym. (1998, 19) mukaan kontekstuaalisen kasvun tarkastelumallin keskeisin anti on mesosysteemin luonteen ja sen välittävien vaikutusprosessien mieltäminen kasvatuksessa. Huttunen (1988a) painottaa, että varhaiskasvatus on nähtävä entistä kokonaisvaltaisemmalla tasolla vaikuttamisena lasten kehitykseen ja kasvatukseen kotona ja päivähoidossa. Tavoitteeksi on asetettava se, että yhteistyö muodostuu kiinteäksi osaksi varhaiskasvatusta, minkä lähtökohdana on kotikasvatus ja vanhempien osallistuminen päiväkodin arkiseen toimintaan. Perheiden keskinäisen vuorovaikutuksen kehittyminen yhteistyön myötä on tärkeää. Vanhempien vahvistuminen ja kehittyminen kasvattajina on onnistuneen yhteistyön tulos. (Huttunen 1988a, 136-137.)

3 ASIANTUNTIJUUS

3.1 Asiantuntijuuden määrittelyä ja tutkimussuuntauksia

Eklundin (1992, 30) mukaan asiantuntijuus on monin tavoin ymmärretty ja yhteiskunnallisen kehityksen mukana jatkuvasti muuttuva ilmiö. Perinteinen näkökulma asiantuntijuuteen on sosiologinen profession näkökulma. Tällöin asiantuntijuus on nähty tiettyjen professioiden eli ammattikuntien ominaisuutena. Tosin sekin, mitkä ammattikunnat professioiden piiriin on hyväksytty, on saanut erilaisia näkemyksiä. Professoammatteina eli ns. 'henkisinä töinä' on pidetty esimerkiksi lääkäreitä, pappeja, opettajia, sosiaalityöntekijöitä, arkkitehtejä ja lakimiehiä. Asiantuntijan aseman näissä ammateissa on tuonut korkea koulutustaso, vahva tiedollinen osaaminen ja itsenäinen asema työssä. Professoammatit ja niihin liittyvä tiedollinen osaaminen ovat merkinneet niiden haltijan kannalta työtilanteen taakse ulottuvaa kokonaisvaltaista roolia, joka on pitänyt sisällään myös valta- ja statusulottuvuuden. (Eklund 1992, 38-41; Eteläpelto 1992, 22.) Nykyisin asiantuntijuudesta on kuitenkin alettu keskustella yhä uusien ammattiryhmien toiminnassa (Karila 1997, 11-12).

Eklund (1992) tuo esille, että opettajat, lastentarhanopettajat mukaan luettuna, ovat suuri kasvatusammattilaisten ryhmä. Opettajaprofessioon liittyy ongelmia kasvatustehtävän arvoperustan vuoksi. Kasvatusalan arvopäämäärät ovat yleensä kauniita esim. lapsen kasvun tukeminen ja kasvamaan saattaminen. Yhteiskunnan todellisuudessa niitä ei voida kuitenkaan toteuttaa, sillä kasvatusalaa säätelevät lait ja ylempät hallintovirkamiehet. Todellinen päämäärä kasvatuksessa on kulttuurin uusintaminen vakiona sukupolvesta toiseen. Väljemmän tarkastelun mukaan kuitenkin kaikki akateemista koulutusta edellyttävät ammatit luetaan professoammatteihin. (Eklund 1992, 17-18, 45.) Näin ollen lastentarhanopettajan ammattia voidaan myös tarkastella professoammatina.

Kinos (1997) esittää, että Tulkin (1996, 34) mukaan vasta jonkin kentän monopolisoituminen tyystin jonkin ammattiryhmän haltuun oikeuttaisi puhumaan professionaalista muodosta. Kinos (1997) on itse sitä mieltä, että päiväkodin hoito- ja kasvatustyössä mikään ammattiryhmä ei ole kyennyt monopolisoimaan kyseistä kenttää turvatakseen itselleen arvostetuimmat asemat. Pikemminkin päiväkodin lähihistoria on esimerkki siitä, kuinka jatkuvan kamppailun seurauksena erilaisissa suhdanteissa ammattikunnilla on toisaalta nostetta, toisaalta taas vajoamista. Yksi selitys tähän on se, että ns. perinteinen professionalisoituminen hoito- ja kasvatustyössä on lähes mahdotonta, koska raja käytännöllisen osaamisen ja teoreettisen koulutuksen perustuvan osaamisen välillä on hämärä. Hoito- ja kasvatustyöhön liittyy aina suuressa määrin hyvin yleisinhimillisiä tietoja ja taitoja. (Kinos 1997, 254-265.)

Lastentarhanopettajan työssä opettajuuden rinnalla korostuu lasten iästä johtuen hoiva. Airaksisen (1991) on sitä mieltä, että hoiva ei sopeudu professoammatteihin. Ammatilainen sallii asiakkaalleen tunteet ja kunnioittaa niitä, mutta itse hän on asiakasta kohtaan 'apaattinen', ei eläydy liikaa vaan reagoi asiakkaaseen koulutuksessa opituin keinotekoisin 'ammattilaisen tuntein'. (Airaksinen 1991, 44.) Eteläpelto (1992)

kuitenkin esittää, että asiantuntijuuden liittäminen vain professioihin ei ole enää mahdollista, koska työn luonne on muuttunut. Tiedollisen osaamisen lisäksi nykyiset työtehtävät vaativat yksilöllistä luovuutta ja siihen liittyvää sisäistä motivaatiota sekä monipuolista vuorovaikutusta vaativaa osaamista. Tämän vuoksi asiantuntija ei voi lunastaa enää paikkaansa vain valta- ja statustekijöiden varassa vaan oikeutus omalle asiantuntijuudelle tulee tehtäväläheisestä ja tulostuullisesta osaamisesta. (Eteläpelto 1992, 22.) Konttinen (1997) pitää nykypäivän professionaalisten ammatinharjoittajien työtä tieteen soveltamistoimintana käytännön ongelmiin. Ammatinharjoittaja hahmottaa ja jäsentää työnsä kohteen abstraktien teorioiden ja systemaattisten mallien perustalta riippumatta siitä, mikä on työn kohde. (Konttinen 1997, 51.) Lastentarhanopettajan työssä kohde voidaan Konttisen (1997) määritelmän mukaan määritellä lapsen kasvun ja oppimisen tukemiseksi.

Eteläpelto (1992) tuo asiantuntijuuden rinnalle ammattitaidon käsitteen. Hänen mukaansa nämä käsitteet ovat lähentyneet toisiaan, sillä nykyajan työtehtävien osaamisessa on yhä vaikeampaa erottaa tietämisen ja taitamisen ulottuvuutta toisistaan. Molemmat ulottuvuudet ovat tulleet tärkeiksi. Eteläpelto (1992) näkee tulevaisuuden asiantuntijuuden tieteellisen ja ammatillisen perinteen synteessä. Näin ollen asiantuntijuutta ja ammattitaitoa voidaan pitää hyvin paljon samansisältöisinä käsitteinä. Ammattitaidolla on tarkoitettu yhteiskunnallisen työnjaon edellyttämää, tietyllä koulutuksella ja kokemuksella hankittua yksilöllistä valmiutta tai pätevyyttä toimia ammatissa. Ammattitaitoon liittyy vahvana sivumerkityksenä tekemisen taito eli taitaminen, jolla on perinteisesti kuvattu ns. käytännöllisiin töihin liittyvää osaamista. (Eteläpelto 1992, 20-21, 23.)

Hujalan ym. (1998) mukaan varhaiskasvatuksen ammattihenkilöstön asiantuntemus perustuu varhaislapsuuden kasvun, kehityksen ja oppimisen yleiseen tuntemukseen. Koulutettu ammattihenkilöstö on oppimistoiminnan järjestämisen ja niiden sisällöllisen hallinnan asiantuntija. Voidaan sanoa, että koulutuksensa kautta ammattihenkilöstön asiantuntemus on ikäspesifiä. Ikäspesifi asiantuntemus on henkilöstön kautta olemassa päivähoitopaikassa jo ennen lapsen tuloa. Lapsen lähdettyä se myös jää, entistä rikkaampana. Vanhempien ja erityisesti lapsen mukana päivähoitopaikkaan tuleva asiantuntemus on sen sijaan yksilöspesifiä. Käytännössä jako ei ole näin selkeä vaan kyse on ensisijaisesta asiantuntijuusalueesta. (Hujala ym. 1998, 70-71.)

Karila (1997) valottaa tutkimuksessaan asiantuntijuuden tutkimuksen monenlaisia lähtökohtia. Asiantuntijuutta on tutkittu esimerkiksi eksperttiysnäkökulmasta (Berliner 1988; Chi 1988; Ericsson & Smith 1991; Sternberg & Horvath). Tällöin huomio on suuntautunut jonkin tietyn työalan huippuosaamisen määrittelyyn ja tutkimuskohteena on ollut yksilön taitavan toiminnan kehittyminen. (Karila, 1997, 16.) Eksperttiyttä on tutkittu asiantuntijoiden toimintaa analysoimalla sekä käyttämällä ns. noviisi-ekspertti – paradigmaa eli vertailemalla noviiseja ja ekspertejä. Jälkimmäisessä on huomio suunnattu erityisesti eksperttien ja noviisien tietämyksen rakenteeseen ja laatuun ja sen eroihin. Eksperteillä on tarkoitettu tällöin oman alansa huippusuorittajia, osaavia, taitavia tai pitkähkön työkokemuksen omaavia henkilöitä. Noviiseina puolestaan on pidetty henkilöitä, jotka ovat vähemmän taitavia, oppimisensa alkuvaiheessa olevia tai vähäisen oman alansa kokemuksen omaavia. Esimerkiksi opettajatutkimuksissa (Berliner 1988; Glaser 1989; Leinhardt & Greeno) tavoitteena on ollut löytää eroja

aloittelevien ja kokeneiden opettajien välillä sekä tutkia, millaisten vaiheiden kautta kehittyminen noviisista ekspertiksi tapahtuu. (Eteläpelto 1992, 32; Karila 1997, 15.)

Eteläpelto (1992) korostaa, että eksperttien ja noviisien vertailulla saadaan vain karkea kuva niistä yleisistä toiminnallisista muutoksista, joita ammatillisen kehityksen myötä tapahtuu. Se antaa optimistisen kuvan työkokemuksen seurauksena tapahtuvasta oppimisesta, joka näyttäisi merkitsevän toiminta-avaruuden laajenemista, keskittymistä olennaiseen, ongelman syväprosessointia ja tilannejoustavuutta. Eksperttiyden kehittyminen ei ole kuitenkaan näin suoraviivaista ja suoraan yhteydessä työkokemukseen. Kokemus ei välttämättä saa siis aikaan eksperttiyttä. Pikemminkin on kyse kokemukseen perustuvan oppimisen tuottamasta toimintojen laadullisesta kehittymisestä, joka ilmenee kulloinkin määriteltävällä konkreettisella sisältöalueella. (Eteläpelto 1992, 37.) Karila (1997) tuo myös esille eksperttiyden ja kokemuksen vaikean suhteen. Kaiken todennäköisyyden mukaan ne ovat yhteydessä keskenään, mutta hänkin painottaa, että kokeneisuus ei välttämättä saa aikaan eksperttiyttä. (Karila 1997, 15.) Berlinerin (1986) mukaan kokeneisuus on kuitenkin niin ratkaiseva tekijä eksperttiyden kehittymisessä, että se on monissa tutkimuksissa asetettu tärkeimmäksi kriteeriksi valittaessa koehenkilöitä eksperttistutkimuksiin. Eksperttiyden tason saavuttamisen on katsottu vaativan vähintään yli 10 vuoden kokemuksen asiantuntijuuden alueelta. (Berliner 1986, 9.) Eteläpelto (1992) arvelee, että todennäköisesti monissa sellaisissa töissä, joissa lähtökohtana on toisten henkilöiden tarpeiden oivaltaminen ja ymmärtäminen, kuten palvelualoilla, tehtävän kannalta tarkoituksenmukaisesti valikoiva havainnointi on keskeistä eksperttisuorituksen kannalta. Sellainen asiantuntemus ilmenee olennaisilta osiltaan ns. arviointikykyä. (Eteläpelto 1992, 32-34.)

Karila (1997) esittää, että toisenlaisissa tutkimussuuntauksissa (Engeström 1995; Lave & Wenger 1991) asiantuntijuus on liitetty yksilöä laajempiin näkökulmiin, toimintaa harjoittavan yhteisön ominaisuudeksi, ja tutkimuksen huomio on suuntautunut joko toimintaympäristöön tai yksilön kehittymiseen toimintaympäristössä eläessään. Yksi keskeinen eroavaisuus asiantuntijuuden tutkimussuuntauksissa on se, miten yksilön ja ympäristön välinen suhde nähdään asiantuntijuuden ilmenemisessä ja sen kehittymisessä. (Karila 1997, 17.) Bennerin (1991) mukaan enkulturaatio-lähestymistavassa asiantuntijuuden nähdään kehittyvän kokeneiden ja aloittelijoiden vuorovaikutuksellisessa suhteessa. Tällöin sosiaaliset tilanteet, käytännöt ja kulttuurit ovat keskeisiä asiantuntijuuden kehittymistä välittäviä tekijöitä. Suuntauksen mukaan taitavan asiantuntijan tietämys ja toiminta on ennen kaikkea äänetöntä ja intuitiivista. Enkulturaatio-lähestymistapa nojautuu Dreyfusin & Dreyfusin (1986) kehittämään viisiportaiseen taitojenhankkimismalliin (Benner 1991, 28, 48-49).

Asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvään oppimisprosessiin nähdään sisältyvän ennen kaikkea tuleminen toimintaa harjoittavan yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi (Lave 1991, 72). Lave (1991) näkee taitavan toiminnan ja asiantuntijuuden organisationaalisenä ja toimintaa harjoittavan yhteisön suhteisiin liittyvänä. Hänen mukaansa oppiminen on sosiaalinen ilmiö, joka rakentuu koetussa ja eletyssä maailmassa, kulloinkin merkittävää toimintaa harjoittavan yhteisön täysivaltaisen jäsenyyden kautta. Tämän näkemyksen mukaan psyyke, kulttuuri, historia ja sosiaalinen maailma muodostavat vuorovaikutuksellisen prosessin, jossa toinen osa luo toisen. Tällöin oppiminen ei ole kokonaan subjektiivinen ilmiö eikä myöskään täysin

ympäröivän maailman tuotetta. Laven mukaan identiteetin rakentuminen ja asiantuntijaksi kehittyminen ovat saman prosessin kaksi puolta. Niistä identiteetin rakentuminen motivoi ja antaa merkityksen jälkimmäiselle, asiantuntijaksi kehittymiselle. (Lave 1991, 63-65.)

Karilan (1997) mielestä Engeströmin (1995) kehittävä työntutkimus on viimeisten vuosikymmenien aikana ollut yksi asiantuntijuuden tärkeistä tutkimussuuntauksista. Se on kulttuuris-historiallisen toiminnan teorian perustalle rakentunut sovellutus ja itsenäinen muunnelma. Analyysiyksikkönä viimeaikaisissa kehittävän työntutkimuksen tutkimuksissa on ollut kollektiivinen työnjaollinen toiminta kohteineen ja motiiveineen. Tutkimuksen huomio on suunnattu etupäässä toiminnan dynamiikkaan. (Karila 1997, 17-18.) Kehittävän työntutkimuksen lähtöajatuksena on jatkuvasti muuttuva, ristiriitoja sisältävä toimintajärjestelmä. Engeström (1995) näkee työn toimintajärjestelmänä, jossa kokonaisuus muodostuu monen eri vaikuttavan tekijän osasta. Tämän toimintajärjestelmän pohjalta voidaan tutkia vaikuttavia osia erikseen sekä niiden keskinäisiä vaikutussuhteita ristiriitojen ja kehityskohteiden löytämiseksi. Tavoitteena on muutoksen ymmärtäminen ja hallinta. Toimintajärjestelmään muutokset syntyvät sekä sisäisten jännitteiden että vuorovaikutuksen tuloksena. Toimintajärjestelmän mallin avulla kuvataan yksilön ja yhteisön välistä suhdetta työtoiminnassa. Tekijänä voidaan tarkastella ketä tahansa työyhteisön yksittäistä työntekijää tai työntekijäryhmää. (Engeström 1995, 46, 52.)

Eklundin (1992) mukaan Suomessa asiantuntijatyön tärkein tarkastelualue on julkinen sektori, koska pääosa pitkän akateemisen koulutuksen saaneista toimii julkisella sektorilla (Eklund 1992, 39). Lehtinen ja Palonen (1997) ovat sitä mieltä, että asiantuntijuus on murrosvaiheessa. On siirrytty yksilöllisestä lähestymistavasta kohti asiantuntijakulttuurien kuvausta. Psykologiassa asiantuntijuutta on tarkasteltu eksperttitytöksi ja sosiologiassa professioiteorioiden kautta. Kasvatustieteessä kehittyvä asiantuntijuuden tutkimus tukeutuu kumpaankin lähestymistapaan. (Lehtinen & Palonen 1997, 113.) Karilan (1997, 20) tutkimuksessa käy ilmi, että asiantuntijuuden tutkimuksen haasteena näyttää olevan asiantuntijan ja hänen ympäristönsä välisen vuorovaikutuksen ja sen merkityksen syvällisempi ymmärtäminen. Samoin keskeisenä tavoitteena on asiantuntijuuteen johtavan sosiaalisen ja kulttuurisen oppimisen prosessin parempi ymmärtäminen. Huomion suuntaaminen asiantuntijan toimintakontekstiin tuo esille myös ne muutokset, joita kaikissa asiantuntijatehtävissä on tapahtunut. Nämä muutokset haastavat omalta osaltaan uudenlaisen asiantuntijuuden määrittelyyn.

Eteläpelto ja Tynjälä (1999) esittävät, että ajankohtaisessa oppimisen ja asiantuntijuuden tutkimuksessa on havaittavissa kaksi toisiaan täydentävää korostusta. Ensimmäisen he liittävät siihen, että oppiminen, tieto ja kognitio nähdään entistä selvemmin kontekstuaalisena ja tilannekohtaisesti määriteltynä ilmiönä. Toinen ajankohtainen korostus, joka on voimistunut erityisesti 90-luvun jälkipuoliskolla, on huomion kohdistuminen yksittäisen oppijan sijasta yhteisöön, ryhmään, työorganisaatioon tai asiantuntijaverkostoon ja näissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Asiantuntijätiedon sosiaalisen määräytymisen korostaminen on johtanut siihen, että asiantuntijoiden nähdään toimivan aina tietyissä sosiaalisissa konteksteissa kuten työryhmissä, tiimeissä ja yhteisöissä. (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 9-10.)

3.2 Karilan (1997) malli lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kehittymisestä

Karilan (1997, 13) mukaan asiantuntijuus on kulttuurinen ja sosiaalinen ilmiö, joka rakentuu, toteutuu ja kehittyy yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Karila (1997) pitää asiantuntijuuden kehittymistä oppimispolkuna, joka rakentuu situationaalisten oppimiskokemusten jatkumossa. Kulttuuri ja yhteiskunnallinen sääteley muodostavat kontekstin tuolle oppimispolulle. Oppimispolkuun sisältyvä situaatio nivoo yksilön elämänhistorian kuluessa näkökulmia saaneen toiminnan osaksi kulloisenkin toimintaympäristön toimintaa. Oppimispolun kulkuun heijastuu se, miten henkilöiden ja yhteisöjen näkökulmat kohtaavat ja syntykö tästä kohtaamisesta kehitystä hidastavia ristiriitoja vai kehitystä tukevaa vuorovaikutusta. Oppimispolulla muodostuvien merkityksellisten oppimiskokemusten on todettu olevan tärkeitä asiantuntijuuden kehittymisen suuntaajia. (Karila 1997, 148.)

Karila (1997) esittää tutkimuksessaan, että asiantuntijuutta määritellään jokapäiväisessä toimintaympäristössä siellä toimivien henkilöiden välisissä neuvotteluissa. Päiväkodin toimintakulttuuri on keskeinen noiden neuvottelujen luonteen muodostumiselle. Se on merkityksellinen myös asiantuntijuuden määrittelyssä. Päiväkodissa tapahtuvat keskustelut vaikkapa työnjaon toteuttamisen perusteista ovat samalla keskusteluja päiväkodissa tarvittavan asiantuntijuuden tai asiantuntijuuksien luonteesta. Lastentarhanopettajan asiantuntijuus on määritelty hyvin eri tavoin päiväkodissa, jossa kaikki työntekijät tekevät samoja tehtäviä kuin sellaisessa päiväkodissa, jossa työnjako on organisoitu koulutuksen tai todettujen yksilöllisten ominaisuuksien perusteella. Samoin toimintakulttuuriin sisältyvä näkemys työn luonteesta on olennainen perusta asiantuntijuuden määrittelylle. Päiväkodissa olevan lapsen iästä johtuen myös lapsen muut kasvuympäristöt, hänen kotinsa ja vanhempansa ovat päivittäin läsnä päiväkodin elämässä. Pieni lapsi on monin sitein sidoksissa perheeseensä. Näin lastentarhanopettajalla ei ole mahdollisuutta hahmottaa asiantuntijuuttaan pelkästään lapsen kasvun ja oppimisen näkökulmasta. Lastentarhanopettajan asiantuntijuus liittyykin kiinteästi kahden ympäristön, perheen ja päiväkodin, kohtaamiseen (Karila 1997, 141, 144.)

Karilan (1997) mukaan asiantuntijuus rakentuu kolmen tekijän: minän ja elämänhistorian, alaa koskevan tietämyksen sekä kulloisenkin toimintaympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Tämä vuorovaikutus saa aineksia yhteiskunnallisesta ympäristöstä ja sitä säätelevät yhteiskunnan monet tasot ja niiden kulttuuriset ominaisuudet. Yksittäisessä asiantuntijuuden kehittymisen tilanteessa tai vaiheessa kukin näistä em. tekijöistä omaa tietyn laadun. Tällaista asiantuntijuuden kehittymiseen liittyvää tilannetta kutsutaan situaatioksi. Situaatiossa tapahtuvan vuorovaikutuksen seurauksena syntyvät merkitykselliset oppimiskokemukset, jotka voivat olla joko asiantuntijuuden kehittymistä edistäviä, pysäyttäviä tai taannuttavia. (Karila 1997, 42, 115.)

Karilan (1997) määrittelemä *minä ja elämänhistoria* -näkökulma liittyy sekä yksilön elämäkerrallisiin aineksiin, aiempiin merkityksellisiin kokemuksiin että yksilölle ominaiseen tapaan toimia ympäristössään. Henkilö ei ole missään asiantuntijuutensa ilmentymisen tai kehittymisen vaiheessa ”tyhjä taulu”, vaan aiemmat kokemukset ja persoonallinen elämänorientaatio ovat asiantuntijuuden rakentumisessa aina mukana.

(Karila 1997, 43.) Karila (1997) painottaa, että minän ja elämänhistorian käsitteet kietoutuvat tiiviisti toisiinsa ja niitä voidaan tietyssä mielessä pitää toistensa tuottajina. Elämänhistorialla tarkoitetaan sellaisten aiempien kokemusten kokonaisuutta, jotka yksilö tulkitsee merkitykselliseksi jonkin ilmiön kannalta. Minän käsitteellä ymmärretään niitä henkilön ominaisuuksia, jotka heijastuvat hänelle ominaiseen tapaan toimia erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä sekä käsitellä kokemuksiaan. (Karila 1997, 87.)

Karilan (1997) mukaan yksilöiden intentionaalinen toiminta omassa toimintaympäristössään on tulosta aiemman elämänhistorian kuluessa rakentuneista vuorovaikutussuhteista. Kulloinenkin elämäntilanne ja minään liittyvät ominaisuudet heijastuvat siihen, millä tavoin asiantutijasubjekti ympäristössään toimii ja millä intensiteetillä hän kykenee rakentamaan potentiaalisesta oppimistilanteesta merkityksellisen oppimiskokemuksen. Yksilön intentionaalinen toiminta voi kuitenkin toteutua tietyssä toimintaympäristössä vain sen toimintakulttuurin mahdollistamissa rajoissa. Ympäristösuhde näyttää erittäin keskeiseltä oppimispolun kulun kannalta. Se ei kuitenkaan yksin riitä selittämään polun tuloksellisuutta. Oppimispolkujen tarkastelussa on syytä huomioida se, että asiantuntijuuden jännittekin toteutuvat aina tietyssä tilanteessa. Ympäristösuhteen ja ympäristön sallimien mahdollisuuksien yhdistelmä näyttää olevan keskeinen, kun arvioidaan sitä, millä intensiteetillä henkilö voi olla mukana asiantuntijuutensa rakentamisessa. (Karila 1997, 117.)

Karilan (1997) esiin tuoma *tietämyksen* näkökulma tuo asiantuntijuuden rakentumiseen tietämisen ja osaamisen ulottuvuuden. Asiantuntijalla on koulutuksen ja kokemuksen kautta rakentunutta, tiettyyn substanssialaan liittyvää tietämystä, jonka sisällöt ja jäsenyys heijastuvat asiantuntijuuteen. Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kohdalla substanssin luonteesta johtuen tietämykseen sisältyy myös yksilön arvomaailmaan ja ihmiskäsityksiin liittyviä kysymyksiä. (Karila 1997, 43.)

Lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen liittyvän toiminnan kannalta relevanttia tietämystä kutsutaan substanssialan tietämykseksi. Lastentarhanopettajan kannalta keskeisiä tietämysalueita ovat kasvatus-, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys. Se, millä tavoin nämä tietämysalueet kunkin lastentarhanopettajan asiantuntijuudessa ilmenevät, kuvaa asiantuntijuudessa ilmenevää vaihtelua ja on siten yksi monikasvoisen asiantuntijuuden rakentajista. Ilmeistä on, että tietämyksen vaihtelu toteutuu kulttuurisesti hyväksytyyn substanssialan tietämyksen puitteissa. Asiantuntijuuteen liittyvä tietämys on sekä asiantuntijuutta rakentava tekijä että asiantuntijuuden kehittymisen tulos. Tietämys on tulosta elämästä omassa kulttuurissa sekä koulutuksessa ja toimintaympäristössä omaksutuista painotuksista. (Karila 1997, 104-105, 142.)

Karilan (1997) mukaan lastentarhanopettajan työssä painottuu kontekstitietämys muita opettajaryhmiä enemmän siitä syystä, että lastentarhanopettajat työskentelevät eri ammattiryhmistä koostuvissa työryhmissä. Eri tasoihin konteksteihin ja niiden erilaisiin tulkintoihin liittyvät asiat ovat päivittäin esillä lastentarhanopettajan työssä. Kontekstitietämyksen painottuneeseen merkitykseen heijastunee myös se, että muista opettajaryhmistä poiketen lastentarhanopettajat työskentelevät eri ammattiryhmistä koostuvissa työryhmissä. Eri tasoihin konteksteihin ja niiden erilaisiin tulkintoihin liittyvät asiat ovat päivittäin esillä lastentarhanopettajan työssä. (Karila 1997, 144.)

Karilan (1997) esittämä *Toimintaympäristö*-näkökulma liittää asiantuntijuuden rakentumisen yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen. Toimintaympäristöä tarkastellaan sekä konkreettisena ympäristönä että subjektiivisena ja suhteellisena ilmiönä (merkittäväksi tulkittu toimintaympäristö). (Karila 1997, 43.)

Toimintaympäristöä tarkasteltaessa suhteessa lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen, olennaista on se, millaisia kulttuurisia ominaisuuksia toimintaympäristö sisältää. Kulttuurilla ymmärretään tietylle yhteisölle ominaista elämisen tapaa, joka koostuu mm. arvoista, säännöistä ja toimintatavoista (Morgan 1986, 111-113; Karila 1997, 53.) Karilan (1997) mukaan odotukset suuntaavat henkilön ja toimintaympäristön vuorovaikutuksen muodostumista. Odotusten perusteella osa toimintaympäristöstä tulkitaan itselle merkittäväksi toimintaympäristöksi. Merkittäväksi tulkittu toimintaympäristö on tärkeä asiantuntijan kehittymiseen liittyvien prosessien kannalta. Sen avulla henkilöt hakeutuvat tai suuntautuvat omien odotustensa ja tavoitteidensa perusteella tietoisesti tai vähemmän tietoisesti omaa kehitystä tukevaan tai vakiinnuttavaan ympäristön osaan. Jonkin toimintaympäristön osan tulkitseminen muuta ympäristöä merkittävämmäksi liittyy oman asiantuntijuuden kehittymisen osatekijöiden, minän, tietämyksen ja toimintaympäristön välisiin jännitteisiin. (Karila 1997, 81.)

Asiantuntijuutta toteuttavassa yhteisössä toimiminen on olennainen osa asiantuntijuutta. Työpaikalla tulevat jatkuvasti esille toimintakulttuuriin sisältyvät erilaiset näkemykset asiantuntijuudesta samoin kuin erilaiset tavat toteuttaa sitä. Toimintaympäristössä toimimiseen heijastuu toimintaympäristöjen ja asiantuntijan ohella näiden välille rakentuvan vuorovaikutuksen laatu, jonka Karila luokittelee staattiseen, dynaamiseen ja ristiriitoja sisältävään vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus on staattista silloin, kun henkilön odotukset vastaavat hänen kulloisenkin toimintaympäristönsä kulttuuria ja näiden kummankin sisältönä on pitäytyminen totutuissa toimintakäytännöissä. Myös dynaamisessa vuorovaikutuksessa henkilön odotuksen ja toimintaympäristön kulttuuri vastaavat toisiaan, mutta kummankin sisältö painottuu toimintakäytäntöjen kehittämiseen ja uuden oppimiseen. Ristiriitoja sisältävässä vuorovaikutuksessa henkilön odotukset ja toimintakulttuuri eivät vastaa toisiaan. (Karila 1997, 80.)

Karila (1997) tuo lisäksi esille, että yhteiskunta säätelee lakien, normien ja voimavarojen suuntaamisen avulla päiväkodeissa toteutettavaa toimintaa. Yhteiskunnallinen sääteily kuvaa myös niitä odotuksia, joita tietyille toiminnalle ja asiantuntijuudelle asetetaan. Suomalaisessa järjestelmässä lasten hoitojärjestelyihin liittyvät ratkaisut ovat olleet yksi keskeinen lastentarhanopettajan ammattia säätelevä tekijä. Ne ovat liittyneet yhteiskunnan rakenteissa tapahtuneiden muutosten ohella myös kulloinkin vallinneeseen kasvatustajatteluun sekä naisia, lapsia ja heidän elämäänsä koskeviin ajatustapoihin. (Karila 1997, 44.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Suomessa varhaiskasvatusta on 90-luvulle asti tarkasteltu lähinnä yhteiskunnan perheille tarjoamana sosiaalipalveluna (care civing), joka käytännössä toteutuu erilaisina päivähoitopalveluina. Tästä johtuen suomalaisessa varhaiskasvatuksessa on painottunut sen hoidollinen tehtävä. Varhaiskasvatusta pedagogisena toimintana (education) on herätty tarkastelemaan voimakkaammin vasta viime vuosikymmenen aikana. Tämän seurauksena suomalaiselle päivähoidolle on muotoutunut oma educare-malli (Hujala ym. 1998, 4), jossa päivähoidon tehtäviksi määritellään sosiaalipalvelujen tuottaminen sekä varhaispedagogiikan ja siihen sisältyvän esiopetuksen kehittäminen.

Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria toi kasvatustieteelliseen ajatteluun näkökulman, joka asettaa vaatimuksia varhaiskasvatuksen pedagogiikan kehittämiseksi. Kasvatus nähdään tällä hetkellä lapsen kasvuympäristössä toimivien aikuisten yhteistyöprosessina ja yksilöä voidaan ymmärtää vain osana hänen omaa ympäristöään. Tämä kontekstuaalisen kasvun malli on tuonut uusia haasteita päivähoidon henkilökunnan asiantuntijuudelle. Tämän vuoksi tarvitaan tietämystä päivähoitohenkilökunnan toimintatavoista ja niistä olosuhteista, joissa lapset päivähoitossa elävät.

Tässä tutkimuksessa päivähoitoa tarkasteltiin päiväkodissa toimivien lastentarhanopettajien kokemuksista oppimalla. Ilmiö, jota tarkasteltiin oli aikuisten välinen yhteistyö lastentarhanopettajan työssä. Olettamuksena minulla oli, että yhteistyö näiden eri aikuistahojen kanssa on perusedellytys lastentarhanopettajan työlle.

Tutkimukseni tehtävänä oli selvittää:

Millaista on aikuisten välinen yhteistyö päiväkodissa toimivan lastentarhanopettajan työssä?

Lähdin oppimaan ilmiöstä kysymällä:

- Millaisia aikuisten välisiä yhteistyötilanteita päiväkodissa toimivan lastentarhanopettajan arjessa on?
- Miten lastentarhanopettajat toimivat näissä tilanteissa?
- Miten lastentarhanopettajat näkevät aikuisten välisen yhteistyön osana lastentarhanopettajuutta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Aloitin tutkimuksen tekemisen syksyllä 1998. Aineiston keräämisen ja litteroinnin tein kevään 1999 aikana. Syksy 1999 meni aineistoa järjestäessä ja lopullinen analyysi sekä raportin kirjoittaminen tapahtui kevään ja kesän 2000 aikana. Tutkimuksen tekemisen eri vaiheet näkyvät taulukossa 1.

Syksy 1998	Kevät 1999	Syksy 1999	Kevät /kesä 2000
Tutkimusaiheen valinta	Kirjallisuuskatsaus	Aineistoon tutustuminen	Aineiston lopullinen analyysi
	Tutkimustehtävän tarkentaminen	Koodaus	Raportin kirjoittaminen
	Tutkimusmenetelmän valinta		
	Tutkimussopimusten tekeminen		
	Aineiston kerääminen 5.5.-21.5.1999		
	Aineiston litterointi		

Taulukko 1 Tutkimuksen vaiheet ja aikataulu

5.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmäksi valitsin avoimen etnografisen haastattelun (Spradley 1995). Tutkijana minulla oli tästä syystä oppijan rooli. Menin haastattelemaan tutkimukseeni osallistujia oppiakseni lastentarhanopettajan työhön liittyvästä aikuisten välisestä yhteistyöstä mahdollisimman paljon. Haastateltavien kertomusten pohjalta pyrkimyksenäni oli kuvailla, millaista aikuisten välistä yhteistyötä päiväkodissa tehdään ja miten lastentarhanopettajat toimivat näissä eri yhteistyötilanteissa. Tarkoituksena oli myös kuvailla, miten he mieltävät aikuisten välisen yhteistyön osana lastentarhanopettajuutta. Tutkimukseni tieteenfilosofinen pohja on fenomenologinen. Tausta-ajatuksena minulla oli, että kulttuurit syntyvät ihmisen toiminnan tuloksena ja ne toimivat ihmisen käyttäytymisen muokkaajina. (Syrjäläinen 1994, 74-78.)

Goetz ja LeCompte (1984, 245) sanovat etnografisen tutkimuksen syntyneen uteliaisuudesta ihmisiin ja ihmisten elämään liittyviin erilaisiin sosiaalisiin ilmiöihin. Eskola ja Suoranta (1998, 104) kuvaavat etnografiaa havainnoinnin muodoksi, joka tapahtuu kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa. Syrjäläisen (1994) mukaan etnografinen tutkimus lähtee tutkittavan ilmiön sisällöstä. Tutkittavien omat kokemukset ja oma konteksti pyritään pitämään tutkimuksen selkärankana. Etnografisessa tutkimuksessa kaikilla osapuolilla on aktiivinen, tutkimusta muokkaava rooli. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ja samalla rikastuttaa inhimillistä ajattelua ja diskurssia. Tutkija ei pyri paljastamaan 'lopullista totuutta' vaan rakentaa

tulkintaa, jossa tutkija yhdistää teoreettisen tietämyksensä, oman ja tutkittavien näkökulmat. (Syrjäläinen 1994, 68.)

Etnografiasta esitetyissä luonnehdinnoissa korostetaan, että tutkimusta varten aineistoa tulisi hankkia useilla eri menetelmillä. Lisäksi painotetaan, että kenttätöyövaiheen tulisi kestää pitkäaikoinen ajanjakso. Tutkimukseni ei vastaa kumpaankaan edellä mainituista vaatimuksista. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan etnografinen tutkimus on kuitenkin aina ainutkertaista ja jokainen kenttätilanne vaatii omat ratkaisunsa. Minulle ei ollut aikataulullisesti mahdollista viettää kentällä pitkää ajanjaksoa ja tästä syystä keräsin tutkimusaineiston käyttämällä ainoastaan haastattelumenetelmää. Se on keskustelujen ohella toinen etnografian pääasiallinen tiedonkeruumenetelmä. (Eskola & Suoranta 1998, 107, 110.)

Minulla oli olemassa tiettyä esiymmärrystä ilmiöstä, koska olen itse lastentarhanopettaja. Esiymmärrys helpotti työtäni ilmiön jäsentämisessä ja haastattelun suunnittelemisessa. Toisaalta taas koin oman lastentarhanopettajuuteni myös riskinä ja luotettavuusuhkana, joka piti koko tutkimusprosessin ajan tiedostaa. Tätä asiaa tarkastelen lisää luotettavuuden arvioinnin yhteydessä.

5.2 Aineiston kerääminen

Haastateltavia oli yhteensä kuusi ja he olivat lastentarhanopettajia. Valitsin heidät harkinnanvaraisesti kahdesta isosta päiväkodista Väli-Suomen alueelta. Haastateltavat olivat kaikki naisia. Haastatteluun osallistujien valinnan kriteerinä minulla oli työkokemuksen määrä. Haastateltavat olivat kaikki toimineet lastentarhanopettajina vähintään kymmenen vuotta. Eksperttiystutkimukseen (Berliner 1986, 9) nojaten saatoinkin pitää heitä oman alansa asiantuntijoina ja olettaa saavani ilmiöstä mahdollisimman paljon tietoa. Asiantuntijuutta en pitänyt kuitenkaan itsestään selvänä, sillä kokemus ei välttämättä saa aikaan eksperttiyttä (Eteläpelto 1992, 37).

Haastateltavia yhdistäviä tekijöitä olivat koulutustausta ja työkokemuksen määrä. Iältään haastateltavat olivat 36-40 -vuotiaita. Yhtä lukuun ottamatta kaikilla oli omia lapsia. Lastentarhanopettajiksi he olivat valmistuneet vuosina 1980-1989 useasta eri koulutuspaikasta, jotka vaihtelivat opistotasoisesta koulutuksesta yliopistotasoiseen koulutukseen. Kahdella haastateltavista oli myös jokin muu ammattitutkinto. Lastentarhanopettajina haastateltavat olivat olleet 10-19 vuotta, joista aktiivisesti työelämässä 10-15 vuotta. Tautot lastentarhanopettajan työhön olivat tulleet äitiys- ja hoitovapaista.

Hankin tutkimustani varten virallisen tutkimusluvan päivähoiton johtajalta. Ennen haastattelujen suorittamista otin yhteyttä haastatteluun osallistuneiden työpaikkojen johtajiin saadakseni luvan suorittaa haastattelut kyseisissä päiväkodeissa. Päiväkotien johtajien kanssa sovin, että haastattelut voitaisiin suorittaa työaikana. He myös tukivat minua haastateltavien valinnassa. Haastateltaviin otin yhteyttä käymällä tapaamassa heitä jokaista työpaikalla. Toimin näin madaltaakseni kynnystä haastatteluun, kertoakseni tutkimushankkeen tarkoituksista ja haastattelun luonteesta sekä tehdäkseni

tutkimussopimuksen (liite 1). Samalla pyysin luvat haastattelujen nauhoittamiseen. Kukaan haastateltavista ei kieltäytynyt nauhoituksesta, kun esitin asian haastattelun luonteeseen kuuluvana, keskusteluamme vapauttavana ja jatkokyöskentelyäni helpottavana tekijänä. Samalla tarkistin jokaisen haastateltavan kohdalla, että käytössämme olisi rauhallinen haastattelutila.

Haastattelurungon laatimisessa käytin kirjallisuuskatsauksessa hankkimaani tietoa ja omaa kokemustani lastentarhanopettajuudesta. Aluksi tein käsitkartan tutkittavasta ilmiöstä. Sen avulla ryhdyin pohtimaan teemoja haastattelulle. Haastattelun (liite 2) teemoiksi muodostuivat:

1. Aikuisten väliset yhteistyötilanteet päiväkodissa toimivan lastentarhanopettajan työssä
2. Lastentarhanopettajan omat toimintatavat aikuisten välisissä yhteistyötilanteissa
3. Aikuisten välinen yhteistyö osana lastentarhanopettajuutta

Noin viikkoa ennen varsinaisia haastatteluja tein kaksi esihaastattelua. Esihaastateltavat olivat eri henkilöitä kuin varsinaiset haastateltavat. Esihaastattelujen tarkoituksena oli harjoitella haastattelutekniikkaa ja testata ajankäyttöä sekä teknisiä apuvälineitä. Sain niissä mielestäni hyödyllistä valmennusta ja varmuutta varsinaisten tutkimushaastatteluiden tekemiseen. Ennen haastattelujen suorittamista annoin varsinaisille haastateltaville peitenimet Varpu, Orvokki, Kiello, Ruusu, Lilja ja Vuokko.

Tutkimushaastattelut tein 5.5.-11.5.1999 välisenä aikana. Haastattelupaikoista ja -ajankohdista sovin haastateltavien toiveiden pohjalta. Yhden haastattelun tein haastateltavan kotona, muut viisi haastateltavien työpaikoilla. Haastattelujen kesto vaihteli 1,5 - 2,5 tuntiin. Tutkimushaastatteluiden jälkeen kirjasin omat tunnelmani heti muistiin. Toiset haastattelut koin erityisen onnistuneiksi, toisissa taas koin ettemme päässeet asiassa yleistä tasoa syvemmälle. Kaiken kaikkiaan haastattelujen tekeminen tuntui haastavalta. Oma ennakkotietämykseni ja kokemukseni lastentarhanopettajuudesta kirvoitti monin paikoin omia ajatuksia ja välillä teki mieli kommentoida haastateltavien vastauksia. Pystyin kuitenkin mielestäni säilyttämään haastattelijan roolini kaikissa haastatteluissa loppuun saakka. Helpotusta asiaan toi se, että kerroin haastateltaville kysyväni itsestään selviäkin asioita, sellaisiakin joita he tietävät minun lastentarhanopettajana tietävän. Joku haastateltavista kertoikin haastattelun jälkeen, että olisi ollut ihmeissään kysymyksistäni, jos ei olisi ollut tietoinen haastattelun luonteesta. Häiriötekijöitä haastatteluissa oli joitakin (puhelimien pirinä, ääninauhan puolen vaihto, pikaista kuulumisten vaihtoa perheenjäsenten kanssa ja jokunen haastattelutilaan kurkistaja), mutta en kokenut niiden yhdessäkään tapauksessa vaikuttavan merkittävästi haastattelun kulkuun. Jokaiselta haastateltavalta pyysin luvan haastaa heidät tarvittaessa vielä toiselle haastattelukierrokselle, mutta saadun aineiston määrään nähden sille ei tullut tarvetta. Haastattelujen jälkeen kuuntelin jokaisen haastattelunauhan läpi ja tein kuvaukset haastattelutilanteista.

Varpu (5.5.1999 klo 8.00-9.30)

Saavuimme haastattelupaikalle hyvissä ajoin. Varpun toivomuksesta olimme sopineet haastattelun aloitusajankohdaksi aamukahdeksan. Pohdiskelin etukäteen ajankohdan sopivuutta, mutta turhaan, sillä Varpun päivä oli jo käynnistynyt. Varpu otti minut iloisesti vastaan. Vaihdoin lyhyesti kuulumisia ja aloitimme haastattelun. Alussa

Varpu vaikutti hieman jännittyneeltä. Varpun puhenopeus oli reipas ja varsinkin alussa minulle tuotti vaikeuksia pysyä hänen ajatuksenjuoksussaan mukana. Menimme osittain haastattelurunkoni pohjalta, osittain vapaassa järjestyksessä. Varpu kertoi asioista mielestäni yleisellä tasolla. Esitin tarkentavia kysymyksiä, mutta hän näytti hyvin selkeästi rajat, joissa halusi haastattelumme pysyvän. Tunnelma haastattelun aikana oli mielestäni rento, mutta asiallinen. Varpu oli koko haastattelun ajan hyvin virkeän oloinen ja tuntui olevan innostunut aiheesta. Hän istuskeli tuolillaan levollisena ja katseli puhuessaan silmiin. Vain pohdiskellessaan Varpu käänsi katseensa muualle.

Orvokki (10.5.1999 klo 10.00-12.00)

Olin hieman liian ajoissa haastattelupaikalla ja jouduin odottelemaan Orvokkia, koska hänen työpäivänsä alkoi haastattelullani. Muut aikuiset päiväkodissa olivat tietoisia, ketä olin tulossa haastattelemaan, eivätkä hämmästelleet läsnäoloani. Saavuttuaan töihin Orvokki otti minut iloisesti tervehtien vastaan ja lähti heti selvittämään, mihin voisimme mennä suorittamaan haastattelun. Aluksi juttelimme vähän kuulumisia, mutta melko pian aloitimme varsinaisen haastattelun. Haastattelu soljui mukavan rennossa tunnelmassa. Orvokki oli avoin ja kertoi asioista mitään kiertelemättä. Loppuvaiheessa haastattelu kulki enemmän teemarungon pohjalta. Orvokki oli huolissaan, saisinko tarinoinnista mitään irti ja tarjoutui jopa kirjoittamaan lisää ajatuksiaan. Sovimme kuitenkin, että otan yhteyttä, jos haluan tarkentaa asioita tai haastatella lisää. Orvokki oli lähes koko haastatteluajan vireänä. Loppuvaiheessa hän hieman väsyi. Hän totesikin, ettei saa ”asioista kiinni”. Koko haastatteluajan hän katsoi puhuessaan silmiin, katse harhaili vain muutaman kerran. Hän istui hyvin rauhallisena ja oli puhuessaan hyvin ilmeikäs.

Kielo (11.5.1999 klo 12.00-14.00)

Saapuessani haastattelupaikalle Kielo oli lasten kanssa ulkona. Hän huikkasi toiselle aikuiselle, että lähtisi haastatteluun ja huomasin, että asiasta oli sovittu etukäteen. Kielo osoitti minulle paikan, johon menisimme tekemään haastattelua ja saapui sinne pian itsekin. Ehdin laittaa ennen Kielon saapumista nauhurin valmiiksi. Kielo oli odotellut minua kaksi tuntia aikaisemmin, koska oli muistanut ajan väärin. Hänellä oli vilkas ja toiminnantäyteinen aamu takanaan. Vaihdoin pikaisesti päivän kuulumisia ja aloitimme haastattelun ripeästi. Luottamuksellisuudesta mainitessani, Kielo kysyi käytäntö suoria lainauksia raportissa. Sanoin käyttäväni, mutta tarvittaessa voivani toimittaa etukäteen tekstin luettavaksi. Kieloa askarrutti asiassa kuitenkin enemmän puhutun tekstin änkyttävä muoto kuin sisältö. Kielo oli mielestäni hyvin yhteistyöhaluinen. Hänellä oli pohdiskeleva ote asioihin. Hän mietiskeli asioita rauhassa ääneen. Pidin tarkoituksella reiluja taukoja, että hän saisi miettimisaikaa. Kielo kertoi työstään mielestäni avoimesti ja luottamuksella. Esimerkkilanteitakin tuli, kun niitä jaksoi kysellä. Jossain vaiheessa hän totesi, että ”kyllähän sinä tiedät”, mutta jatkoin vain sitkeästi kyselemistä. Kielo katseli puhuessaan silmiin, vain pohdiskellessaan hän katseli ikkunasta ulos. Hän vaihtoi asentoaan useamman kerran haastattelun aikana. Loppuvaiheessa huomasin Kielon jonkin verran väsähtävän ja hänen ajatuksensa alkoivat harhailla. Hän alkoi esimerkiksi kysellä kysymyksiä uudelleen.

Ruusuu (12.5.1999 klo 9.30-14.00, josta haastatteluun käytettiin aikaa 2,5h)

Olimme sopineet tapaamisen Ruusun kotiin aamulla puoli kymmeneksi. Saapuessani paikalle, Ruusu oli juuri saanut perheen lapset päiväkotiin ja kouluun. Ruusun mies oli lähtenyt töihin. Yövieraat olivat tekemässä lähtöä. Aamu oli ilmeisesti ollut vauhdikas,

sillä tuntui, että Ruusullakin oli vauhti päällä. Joimme aluksi kahvia ja jutustelimme niitä näitä. Kun vieraat lähtivät, tilanne rauhoittui ja siirryimme pikkuhiljaa itse haastatteluun. Ruusun ote haastatteluun oli alusta alkaen innokas. Hän piti tilannetta itselleen mieluisana ja harvinaisena. Omasta työstä kertominen tuntui hänestä jopa terapeutiselta. Hän kertoi avoimesti ja luottamuksellisesti vaikeitakin asioita. Kun haastattelu jälkeen kysyin tunnelmia, totesi hän haastattelun olleen raskas. Tätä kuvaa sekin, että hän liikuttui useamman kerran kyyneliin kertoessaan asioista. Pidimme ehdotuksestani välillä taukoa. Kävimme hakemassa Ruusun pojan päiväkodista ja samalla haukkasimme happea. Sieltä saavuttuamme söimme lounasta, jonka lomassa jatkoimme keskustelua. Ruusu kertoili asioista aidosti, omana itsenään katsellen puhuessaan silmiin. Tilanne oli mielestäni luonteva ja minulla oli haastattelijana helppo olla tilanteessa. Haastattelu kulki omaa rataansa haastateltavan kertoman mukaan. Loppuvaiheessa tarkistelin, oliko kaikki teema-alueet tulleet läpikäydyksi. Ruusu halusi haastattelusta kopion voidakseen vielä lukea, onko siinä jotain, mitä hän ei halua raportissa olevan. Aika oli puolellamme, koska teimme haastattelua Ruusun kotona. Itse pidin tätä haastattelua erittäin onnistuneena. Kortteisen (1982) mukaan haastattelu voi kääntyä ns. syvähaastatteluksi. Hän kuvaa syvähaastattelua onnistuneeksi silloin, kun tutkija tavoittaa haastateltavan yksityisen kokemusmaailman, mikä löytyy hänen roolikäyttäytymisensä ja piilotajuntansa 'leikkauspisteestä'. Tällöin haastattelijan rooli on lähellä terapeutin roolia. Haastattelua voidaan pitää onnistuneena silloin, kun haastattelijalla innostaa haastateltavansa puhumaan luottamuksellisesti ja varsinaisesta asiasta. (Kortteinen 1982, 300-301.) Ruusun haastattelussa saavutin mielestäni jotain tämän suuntaista. Ruusu halusi lukea haastattelun ennen analyysia. Luettuaan haastattelutekstin hän esitti kahta kohtaa poistettavaksi. Nämä toiveet huomioin analyysia tehdessäni.

Lilja (20.5.1999 klo 12.00-13.30)

Saavuimme haastattelupaikalle hieman sopimaamme aikaa aikaisemmin. Lilja oli tiedottanut muille ryhmän aikuisille tapaamisestamme ja sain heiltäkin lämpimän kädenpuristuksen tullessani ryhmään. Lilja oli ollut jo aamun töissä. Hän täytteli vielä hetken lapsilistaa samalla pohtien ääneen, olisiko haastattelua tarpeen alkaa jännittää. Liljan ehdotuksesta lähdimme kokeilemaan, voimmeko suorittaa haastattelun ulkona, koska kevään ensimmäinen lämmin päivä houkutteli häntä sinne. Haastattelu voitiin suorittaa ulkona. Istuskelimme vastatusten puutarhapöydän äärellä ja tunnelma oli mielestäni muutenkin kuin auringosta johtuen lämmin. Lieväksi haittapuoleksi sanoisin, että oli aivan pakko pitää aurinkolaseja ja näin ollen ei ollut mahdollista nähdä toisen silmiä. Kurkistelimmekin välillä lasien takaa tehden asiasta huumoria. Mielestäni välillämme oli luottamus ja Lilja kertoili työstään avoimesti, tosin keskustelu pysyi melko yleisellä tasolla. Mielestäni Lilja oli haastattelutilanteessa luonnollinen, rauhallinen, rento ja vireä. Tunnelma oli kiireetön loppuun saakka. Haastattelun jälkeen jäimme vielä hetkeksi istuskelemaan keskustellen haastattelusta ja muustakin. Lilja halusi haastattelutekstin luettavaksi ennen analyysia, mutta ei esittänyt siihen mitään muutoksia.

Vuokko (21.5.1999 klo 9.30-11.00)

Tapasimme Vuokon kanssa käytävällä, kun saavuimme päiväkodille. Hän oli ilmeisesti lähtenyt jo etsimään minua. Vastaanotto oli miellyttävän iloinen. Vuokko oli ollut aamun töissä. Ennalta sopimamme paikka oli varattuna ja Vuokko selvitteli, missä voisimme tehdä haastattelun. Asettauduimme ryhmän tiloihin ja Vuokko sulki ovet, että

saissimme olla rauhassa. Tunnelma oli alussa hieman jännittynyt, mutta hyvin pian Vuokko pääsi kiinni aiheeseen ja juttu sujui jouheammin. Vuokko kertoi asioista melko yleisellä tasolla. Hän ei kertonut paljon esimerkkejä ja osoitti selvästi, jos ei halunnut jatkaa jostakin asiasta. Vuokko katseli pääasiassa silmiin. Joskus hänen miettiessään katse kääntyi toisaalle. Hän istui rauhallisena, vaihtaen muutaman kerran asentoaan. Haastattelun loppupuolella Vuokko vaikutti väsyneeltä, sillä häneltä meni muutama kysymys ohi ja hän alkoi vaihtaa asentoaan useammin. Aika myöskin juoksi meitä vastaan, tosin olimme jo viimeisten kysymysten äärellä, kun Vuokko asiasta mainitsi. Emme olisi voineet jatkaa keskustelua siinä tilassa juuri pitempään. Vuokko kuitenkin vastaili vielä viimeisiinkin kysymyksiin hyvin rauhallisesti ja jäi jopa pohtimaan vastauksia.

5.3 Aineisto ja sen analyysi

Laadullisen aineiston analyysissä pyritään luomaan aineistoon selkeyttä ja tuottamaan sitä kautta uutta tietoa tutkittavasta aineistosta. Analyysin tarkoituksena on tiivistää aineisto kadottamatta silti sen sisältämää informaatiota. Tavoitteena on kasvattaa aineiston informaatioarvoa tekemällä hajanaisesta aineistosta selkeää. (Eskola & Suoranta, 1996, 104.) Aineiston analyysiä voidaan Bogdanin ja Biklenin (1992) mukaan tehdä kahdella tavalla. Ensimmäinen tapa on tehdä analyysia jo tiedonkeruuvaiheessa. Tällöin tutkijalle on oltava selvää, mitä hän etsii. Tässä tutkimuksessa lähtökohta oli toinen. Lähdin tutkijana oppimaan ilmiöstä. Aineiston analyysi tapahtui systemaattisesti vasta sitten, kun koko aineisto oli kerätty. Tämä on Bogdanin ja Biklenin (1992) esittämä toinen analyysitapa. Tiedonkeruuvaiheessa tein silti jonkin verran analyysia omassa mielessäni. Pohdin jokaisen haastattelun jälkeen tutkimusmenetelmäni sopivuutta sekä saamani tiedon laatua ja määrää tutkimukseni tarkoitukseen nähden. Tällä pyrin varmistamaan sen, että tutkimukseni tarkoitus ei häviäisi. (Bogdan & Biklen 1992, 153-154.)

Bogdan ja Biklen (1992) kuvaavat aineiston analyysia prosessiksi, jossa puhtaaksikirjoitetut haastattelut ja muu materiaali järjestetään systemaattisesti. Aineistoa käsitellään järjestämällä, pilkkomalla helpommin käsiteltäviin osiin, yhdistämällä näitä osia, etsimällä erilaisia malleja ja jäsentämällä olennaisia asioita ja löydöksiä. Aineiston analyysissä pohditaan, mitä tutkimuksella halutaan muille kertoa. (Bogdan & Biklen 1992, 153.)

Haastatteluista kertyi ääninauhaa yhteensä noin 11 tuntia. Litteroin haastattelut rivinumerointia ja kronologista sivunumerointia käyttäen. Litteroinnissa merkitsin haastateltavien puheessa olleet tauot seuraavasti:

, = lyhyt tauko

... = pitempi tauko

Litteroituun muotoon purettuna aineistoa kertyi 256 sivua (riviväli 1,5 ja pistekoko 12).

Aineiston systemaattisen analysoinnin aloitin saatuaani aineiston litteroituun muotoon. Syvennyin lukemaan litteroitua aineistoa ja merkitsin samalla marginaaliin kussakin haastattelussa esille tulleet asiat. Näiden merkintöjen pohjalta tein jokaisesta

haastattelusta käsitkartan, jossa näkyi haastattelun sisältö. Käsitkarttoja tutkimalla ja vertailemalla löysin aineistosta 22 teemaa koodausta varten. Teemojen avulla koodasin koko alkuperäisen aineiston käyttäen seuraavanlaista merkintätapaa: (H1, 5 / 4). H1 tarkoitti haastateltavaa, 5 tarkoitti sivunumeroa ja 4 tarkoitti koodausteemaa. Koodattuani koko aineiston jatkoin analyysin tekoa leikkaa- ja pistä-kansioon menetelmällä. Tein tämän työskentelyvaiheen käsin, koska se tuntui aineiston kokoon nähden selkeimmältä. Seuraavaksi siirsin teemoittain järjestetyn aineiston tietokoneelle ja aloin lukea sitä. Kirjasin ylös, mitä haastateltavat olivat kustakin teemasta puhuneet. Näin pystyin helpommin vertailemaan haastateltavien vastauksia ja löytämään samanlaisuudet sekä poikkeavuudet. Tältä pohjalta ryhdyin kirjoittamaan löydöksiä. Löydöksiin liitin lainauksia alkuperäisaineistosta ja ne näkyvät raportissa sisennettynä tekstinä. Käytin lainauksissa viitteenä haastateltavan nimeä, sivunumeroa ja rivinumeroa. Analyysin edetessä tutkimukseni löydösosa hahmottui kaksiosaiseksi. Ensimmäisessä osassa (Luku 6: Löydökset) esittelen ilmiötä sellaisena kuin se haastateltavien kertomusten perusteella ilmeni. Toisessa osassa (Luku 7: Lastentarhanopettaja aikuisten välisen yhteistyön rakentajana) tarkastelen löydöksiä yleisemmällä ja teoreettisemmalla tasolla. Aineiston analyysivaiheessa käytin lisäksi tutkimuspäiväkirjaa merkiten siihen kaikki tutkimuksen tekemiseen liittyvät ajatukset.

5.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Laadullista tutkimusta arvioidaan tutkimusprosessin luotettavuutta arvioimalla. Arvioinnin kohteena on tutkija itse, koska hän on tutkimuksensa keskeinen työväline. Näin ollen tutkija joutuu koko tutkimusprosessin ajan miettimään ratkaisujaan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille ei ole olemassa yhtä selkeää käsitystä, koska tutkimusperinne sisältää useita erilaisia lähestymistapoja ja tutkimustekniikoita. (Eskola & Suoranta, 1998, 211.) Patton (1990, 462) painottaa laadullisen tutkijan velvollisuutta osoittaa tutkimuksensa reliabiliteetti ja validiteetti, vaikka laadullisen tutkimuksen analysointiin liittyykin tutkijan mahdollisuus tehdä luovia ratkaisuja.

Syrjäläläisen (1994, 100) mukaan etnografisessa tutkimuksessa luotettavuustarkasteluja tehdään juuri käsitteiden reliabelius ja validius avulla. Eskola ja Suoranta (1996) puolestaan tuovat esille, että jotkut ihmistieteilijät ovat halunneet korvata perinteiset luotettavuustermit ja käyttävät tästä syystä laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelujen yhteydessä käsitteitä uskottavuus ja siirrettävyys. Uskottavuudella tarkoitetaan sisäistä validiteettia ja siirrettävyydellä ulkoista validiteettia. Reliabiliteetti on muutettu varmuuden käsitteeksi. (Eskola & Suoranta 1996, 166-167.) Käytän tutkimukseni luotettavuuden tarkastelussa perinteisiä käsitteitä reliabelius ja validius.

Tutkimuksen reliabeliutta arvioitaessa tarkastellaan ulkoista ja sisäistä reliabeliutta. Syrjäläinen (1994) tulkitsee Goetzia ja LeComptea (1984) ja toteaa, että ulkoisessa reliabeliustarkastelussa oleellista on arvioida tutkijan asemaa, tutkimukseen osallistujien valintaa, olosuhteita, käsitteiden määrittelyä, aineiston keruuta ja analyysia. Sisäisessä reliabeliustarkastelussa arvioidaan tutkijan onnistumista tutkittavan henkilön

tai ilmiön todellisuuden säilyttämisessä. Sisäinen reliaabelius varmistetaan käyttämällä äänitallennuksia, videointia ja valokuvausta. Sitä voidaan lisätä myös käyttämällä ulkopuolista lukijaa tutkimusprosessin aikana. (Syrjäläinen, 1994, 100-101.)

Vasenkari ja Kamppinen (1994) painottavat, että tutkijan subjektiivisuus tulisi näkyä tutkimuksen kaikkien vaiheiden kuvailussa. Tutkijan tulisi nähdä, että hän on tutkimuksensa erottamaton osa. Vasta tämän tiedostettuaan tutkijan on mahdollista tarkastella tutkimustaan refleksiivisenä. Tutkimus on refleksiivinen, kun tutkija eksplisiittisesti tarkastelee kysymyksenasetteluaan, käyttäytymistään kenttätötilanteessa, metodologiaansa ja kirjoitetun tutkimuksensa työstämistä. (Vasenkari & Kamppinen 1994, 144-146.) Minulla oli esiyymmärrystä tutkimastani ilmiöstä, koska olen itse lastentarhanopettaja. Ennakkokäsitykseni ilmiöstä vaati minulta kuitenkin tutkijana valppautta. Koko tutkimusprosessin ajan minun oli tarkkailtava, että en antaisi omien käsitysteni ohjata tutkimusta. Esiyymmärrykseni oli minulle siis sekä etu että koko tutkimuksen ajan tiedostettava uhka. Oma tietämykseni ja kokemukseni lastentarhanopettajuudesta oli minulle avuksi haastattelun suunnittelemisessa ja tutkimusaineiston jäsentämisessä. Se oli selvä etu. Tutkijana roolini oli kuitenkin oppia ja ihmetellä. Haastateltavien kanssa saman ammattiryhmän edustajana oli olemassa vaara, etten osaisi tai huomaisi ihmetellä tarpeeksi vaan pitäisin asioita liian selvinä. Tähän pyrin kiinnittämään huomiota koko tutkimusprosessin ajan.

Oma kohtainen kokemus lastentarhanopettajuudesta herätti minussa tunteita, joita jouduin tutkimusprosessin aikana pohtimaan. Huomasin välillä arvottavani haastateltavien vastauksia. Jonkun haastateltavan kertomukset saattoivat ärsyttää, jonkun toisen ihastuttaa. Näissä tilanteissa pyrin olemaan hyvin valppaana ja muistamaan oman tutkijan roolini. Patton (1980, 461) sanookin, että luotettavuusuhaksi saattaa muodostua tutkijan ja tutkittavien sympatiat sekä antipatiat juuri siitä syystä, että tutkija on tutkimuksensa väline. Tämän vuoksi tutkimuksen tulee sisältää tutkijasta sellaista henkilökohtaista ja ammatillista tietoa, jonka voidaan olettaa vaikuttavan tiedonkeruuseen, analyysiin tai tulkintaan niin positiivisesti kuin negatiivisestikin.

Haastateltaviksi valitsin henkilöitä, joilla uskoin olevan mahdollisimman paljon sanottavaa ja ajatuksia ilmiöstä. Kaikkia haastateltavia voitiin työkokemuksen perusteella pitää oman alansa asiantuntijoina. Tämä lisäsi aineiston luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kuitenkin hyvä muistaa, että haastateltavien rajaaminen vain asiantuntijoihin rajaa myös ilmiötä. Näin ollen tällä tutkimuksella ei voida saavuttaa kokonaiskuvaa aikuisten välisestä yhteistyöstä lastentarhanopettajan työssä. Saadun aineiston määrä (256 sivua) sen sijaan lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Valitsemani tutkimushenkilöt olivat minulle ns. 'kentän kollegoita'. Tutkimusprosessin aikana pohdin useaan otteeseen sen vaikutusta tutkimukseni luotettavuudelle. Joidenkin haastateltavien kohdalla jouduin pohtimaan, toimiko kollega-suhde jonkinlaisena kontrollina. Varpun ja Vuokon haastatteluissa mietin tätä erityisesti. Varpu ei halunnut kertoa aikuisten väliseen yhteistyöhön liittyvistä vaikeista tilanteista lainkaan ja Vuokko taas osoitti jossain tilanteessa selvästi rajan, jonka jälkeen hän ei enää halunnut jatkaa keskustelua.

"On ollu, mutta ne on ollu kyllä niin vaikeita, että ei niitä kyllä halua tässä ottaakaan esille..." (Varpu, 40, r 5-6.)

"... no sit seuraava kysymys!" (Vuokko, 240, r 23-24.)

Näissä haastatteluissa ilmiötä tarkasteltiin muihin haastatteluihin verrattuna yleisemmällä tasolla. Muiden haastateltavien kohdalla koin onnistuneeni luottamuksellisen ilmapiirin luomisessa paremmin. Tosin Liljan kohdalla havaitsin hänen tunnustelemaan vuorovaikutussuhteemme laatua. Hän painotti erityisesti luottamuksellisuutta, ennen kuin kertoi vaikeasta tilanteesta työyhteisössään.

"... tää nyt on luottamuksellista niin ni... meiänkin talossa..." (Lilja, 211, r 17-18.)

Sitä johtuivatko nämä tapaukset tutkijan ja haastateltavan välisestä luottamuksesta, ei voida osoittaa, mutta se on kuitenkin mahdollista. Jokaiselle haastateltavalle korostin haastattelujen luotettavuutta ja sitä, ettei heitä voitaisi raportin perusteella tunnistaa. Toisaalta taas kollega-suhteesta tuntui jonkun haastateltavan kohdalla olevan myös hyötyä. Ruusu kertoi puhuneensa avoimesti juuri siitä syystä, että olin itsekkin lastentarhanopettaja ja piti haastattelutilannetta itselleen terapeuttisena. Syrjäläisen (1994) mukaan etnografisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan välinen vuorovaikutus on tutkimuksen voima. Tutkijan oma aktiivisuus ja läheisyys tutkittavien kanssa on välttämätöntä riittävän ja totuudellisen informaation saamiseksi. (Syrjäläinen 1994, 102.)

Olosuhteet haastatteluista tehdessä olivat mielestäni tutkimukselle suotuisat. Haastateltavan (Ruusu) kotona suoritettu haastattelu sai minut tosin pohtimaan sitä, olisivatko muut haastattelut olleet luonteeltaan erilaisia, jos ne olisi tehty muussa kuin haastateltavien työympäristössä. Haastattelupaikat valittiin kuitenkin haastateltavien toiveiden pohjalta ja luotin siihen, että he itse osaavat määritellä itselleen luontevimman paikan haastattelulle. Haastattelutilanteissa merkittäviä ulkoisia häiriötekijöitä ei ollut ja kaikissa haastatteluissa oli rauhallinen tila käytettävissä. Aikaa haastattelujen tekemiseen oli jokaisessa haastattelussa riittävästi ja itselläni oli aikaa valmistautua haastatteluihin huolellisesti. Luotettavuutta lisäsivät myös ennen tutkimushaastatteluista tehdyt esihaastattelut.

Luotettavuutta lisäsi myös se, että nauhoitin ja kirjoitin sanasta sanaan muistiin kaikki haastattelut. Näin pystyin tallentamaan haastateltavien kertomukset mahdollisimman tarkasti. Pystyin myös tutkimusprosessin aikana palaamaan aina alkuperäisen aineiston pariin ollessani epävarma tulkinnoistani. Aineiston analyysissä luotettavuutta lisäävä tekijä oli aineiston lukeminen useaan kertaan ja koodauksen tekeminen.

Syrjäläinen (1994) esittää, että Goetz ja LeCompte (1984) erottavat valideittitarkasteluissa sisäisen ja ulkoisen valideetin. Heidän mukaansa sisäisen valideetin pahimmat uhkat ovat tutkijan vaikutukset ja väärät johtopäätökset. Ulkoisen valideetin uhkat voidaan väistää raportoimalla tutkimuksen eri vaiheet, käsitteet, tekniikat ja teorian tuki mahdollisimman tarkasti. (Syrjäläinen, 1994, 101.)

Keräsin tutkimukseni aineiston käyttämällä vain yhtä menetelmää ja näin ollen mahdollisuutta ristiinvalidointiin ei ollut. En pystynyt myöskään tutkimuksen ajallisella kestolla vähentämään valideettiuhkia. Sen sijaan pyrin lisäämään tutkimukseni validiutta kirjaamalla ylös omia tuntojani ja havaintojani tutkimukseen liittyvistä asioista koko tutkimusprosessin ajan. Erityisesti analyysivaiheessa siitä oli paljon hyötyä.

6 LÖYDÖKSET

6.1 Aikuisten välinen yhteistyö päiväkodissa on monitahoinen ilmiö

Päiväkodissa työskentelevä lastentarhanopettaja tekee yhteistyötä useiden eri aikuistahojen kanssa. Näistä aikuiskontakteista kertoessaan kaikki haastateltavat mainitsivat ensimmäisinä lasten vanhemmat ja työyhteisön jäsenet. Näiden aikuisryhmien kanssa yhteistyötä on määrällisesti eniten ja se on päivittäistä. Kaikki haastateltavat mainitsivat lisäksi erinäisiä muita yhteistyötahoja, joista tässä tutkimuksessa käytän nimitystä muut aikuiskontaktit lastentarhanopettajan työssä. Muiden aikuiskontaktien kohdalla nousi esiin erityistyöntekijöiden muodostama yhteistyöverkosto ja joukko muita yhteistyötahoja. Erityistyöntekijöihin haastateltavien mukaan kuuluvat erityislastentarhanopettaja, sosiaalityöntekijä, psykologi, terveydenhoitaja, puheterapeutti, fysioterapeutti ja erityisopettaja. Muita haastateltavien mainitsemia yhteistyötahoja olivat koulu, jonka mainitsi neljä haastateltavaa, vierailijat (2), koulutuksissa kohdatut aikuiset (2), opiskelijat ohjaajineen (2), perhepäivähoitajat (1) sekä isovanhemmat ja muut perheenjäsenet (1). Haastattelujen perusteella lastentarhanopettajan työhön liittyvät aikuiskontaktit voidaan jakaa päivittäin toteutuviin (vanhemmat ja työyhteisön jäsenet) ja muihin aikuiskontakteihin.

Seuraavaan kuvioon olen koonnut haastatteluaineiston perusteella lastentarhanopettajan työhön liittyvät eri aikuiskontaktit päiväkotityössä.

AIKUISKONTAKTIT LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖSSÄ			
päivittäin toteutuvat aikuiskontaktit		muut aikuiskontaktit	
vanhemmat	työyhteisön jäsenet		erityistyöntekijät
	kasvatushenkilökunta	muu henkilökunta	muut yhteistyötahot
	lastentarhanopettajat, sosiaalikasvattajat, lastenhoitajat, lähihoitajat, päivähoitajat	keittiöhenkilökunta, siistijät, talomies	erityislastentarhanopettaja, sosiaalityöntekijä, psykologi, terveydenhoitaja, puheterapeutti, fysioterapeutti, erityisopettaja
			koulu, vierailijat, koulutuksissa kohdatut aikuiset, opiskelijat ohjaajineen, perhepäivähoitajat, isovanhemmat ja muut perheenjäsenet
	päiväkodinjohtaja		

Kuvio 2 Lastentarhanopettajan työhön liittyvät aikuiskontaktit päiväkotityössä

Suurin osa haastatteluaineistosta käsitteli yhteistyötä vanhempien ja työyhteisön jäsenten kanssa. Muut aikuiskontaktit lastentarhanopettajan työssä -teeman osalta keskustelu jäi haastattelujen aikana varsin vähäiseksi ja pintapuoliseksi. Pidin tätä luonnollisena, sillä yhteistyö näiden aikuistahojen kanssa on selvästi vähäisempää. Tutkimukseni löydökset painottuvat tästä syystä lastentarhanopettajan työssä päivittäin toteutuviin aikuiskontakteihin. Muut aikuiskontaktit lastentarhanopettajan työssä jäävät tässä tutkimuksessa ilmiön kokonaisuuden hahmottamisen tasolle.

Kaikki haastateltavat pitivät työhönsä liittyviä aikuiskontakteja lastentarhanopettajan työhön kuuluvina ja tärkeinä. Se näkyi myös siinä, että poikkeuksetta jokainen haastateltavista korosti aikuisten välisen vuorovaikutuksen merkitystä työssään. Haastatteluaineiston perusteella päiväkodissa työskentelevän lastentarhanopettajan työpäivä rakentuu jatkuvan vuorovaikutuksen ympärille. Lastentarhanopettajan työ on vuorovaikutusta lasten kanssa, mutta sen lisäksi myös useiden aikuisten kanssa. Eniten aikuisten välistä vuorovaikutusta syntyy vanhempien kohtaamisessa ja oman työryhmän välisessä yhteistyössä, mutta vuorovaikutustaitoja tarvitaan myös koko työyhteisön sekä erilaisten työhön liittyvien yhteistyötahojen kanssa toimiessa.

"... mää niinku edelleen sanon sen kristallinkirkkaana tän vuorovaikutuksen, et se on se tärkein asia, se on semmonen punanen lanka tässä työssä, jos kerta tällä alalla haluaa työskennellä. Mut sitten jos tota tuntuu, että se puuttuu, ni sit on parempi hakeutua vaikka tota johonkin toiselle alalle... vaikka patologiks. [nauraa]...Sit ei tarvii niin paljon olla vuorovaikutuksessa." (Varpu, 39, r 23-30.)

Päiväkodissa työskentelee usean eri ammattiryhmän edustajia. Osa haastateltavista näki päiväkodin eri ammattiryhmät erillään toimiviksi ja he jakoivat työyhteisön kasvatushenkilökuntaan ja muuhun henkilökuntaan. Osa taas käsitteli työyhteisöä kokonaisuutena eivätkä tehneet tällaista jakoa yhtä selkeästi. Nämä haastateltavat painottivatkin kaikkien päiväkodin aikuisryhmien mahdollisuutta toimia kasvattajina. Kasvatushenkilökunnan kohdalla haastateltavat puhuivat lastentarhanopettajista ja lastenhoitajista, mutta he mainitsivat myös sosiaalikasvattajat, lähihoitajat ja päivähoitajat. Muulla henkilökunnalla haastateltavat tarkoittivat siistijöitä, keittiöhenkilökuntaa ja talonmiestä. Kuviossa 2 olen jakanut päivittäin toteutuvat aikuiskontaktit lastentarhanopettajan työssä tämän jaottelun mukaisesti. Mielestäni on kuitenkin syytä pohtia, onko tällainen jaottelu perusteltu. Osa haastateltavistahan korosti kaikkien ammattiryhmien mahdollisuutta toimia kasvattajina. Tällöin pitäisi kaikki päiväkodissa toimivat henkilöt, myös talonmies, keittiöhenkilökunta ja siistijät katsoa kuuluviksi kasvatushenkilökuntaan. On myös mielestäni huomattavaa, että kun tarkastellaan niitä ammattiryhmiä, jotka haastateltavat liittivät kasvatushenkilökuntaan, ei heidän joukossaan koulutuksellisen pätevyyden mukaan tarkasteltuna ole kasvatuksen asiantuntijoita kuin lastentarhanopettajat. Lastenhoitajat, lähihoitajat ja sosiaalikasvattajat ovat hoitotyöhön ja sosiaalityöhön koulutuksen saaneita henkilöitä. Voidaanko heidät näin ollen määritellä kasvatushenkilökuntaan kuuluviksi?

Haastateltavien mukaan isossa päiväkodissa lastentarhanopettajan tavanomainen päivä keskittyy enimmäkseen omassa ryhmässä työskentelyyn.

"... me ollaan kuitenkin niin omana ryhmänä tässä... voi olla että kun mennään näin ristiin ni, voi olla että jotakin muun ryhmän ihmistä mää en nää koko päivänä..." (Lilja, 200, r 25-28.)

Näin ollen työyhteisön aikuisten välistä vuorovaikutusta on määrällisesti eniten oman työryhmän jäsenten kesken. Haastateltavien mukaan muuta kasvatushenkilökuntaa näkee päivittäin satunnaisemmin lähinnä ulkoilussa, ruokailussa tai koko taloa koskettavissa yhteistyötilanteissa kuten palaverissa ja juhlissa. Muun kasvatushenkilökunnan kanssa kohtaamisia haastateltavat kuvasivat pinnallisemmiksi "kahvipöytäkeskustelu-tapaamisiksi". Pitkään samassa talossa työskennelleiden kohdalla tosin muista ryhmistä saattoi löytyä hyviä ystäviä, joiden kanssa vaihdettiin ajatuksia esimerkiksi ns. "käytäväkeskusteluissa".

Teemasta muu henkilökunta päiväkodissa keskustelimme kaikkien muiden paitsi Liljan kanssa. Siistijöiden, keittiöhenkilökunnan ja talonmiehen kanssa haastateltavat kokivat yhteistyön sujuvan enimmäkseen hyvin. Yhteistyössä haastateltavat korostivat joustavuuden merkitystä. Joustavuudella luodaan haastateltavien mielestä puitteet sille, että jokainen saa hoidettua tehtävänsä hyvin.

"Ihan hyvin... itse asiassa... ei siinä... annetaan tilaa toisillemme sanotaan näin ja siistijän kanssa menee ihan hyvin kun vie lapsiryhmän pois, silloin ku se tulee tänne ni, ne on sit semmosia... sanotaan vähän... vähän pinnallisempia et eihän... se on semmosta käytännön kohtaamista lähinnä... lähinnä ja jähän ne vähän vieraammiks sitten ne ihmiset tietenkin... paitsi kyllähän nyt niittenkin kanssa heittää juttua..." (Orvokki, 72, r 17-22.)

Joustavuudella haastateltavat tarkoittivat kuitenkin mielestäni kasvatushenkilökunnan joustamista muiden ammattiryhmien suuntaan. "Annetaan tilaa toisillemme" kuvaa mielestäni sitä, että yhteistyö ei ole todellista vaan kukin hoitaa omaa tehtävänsä ns. kirjoittamattomien sääntöjen mukaan. Orvokin kuvauksen perusteella olisi mielestäni tarpeellista pohtia, voidaanko työtä organisoida jotenkin toisin, niin ettei lapsiryhmää tarvitsisi siirtää pois mutta siistijät saisivat silti hoidettua työnsä mielekkäällä tavalla.

Haastateltavat kokivat, että muiden ammattiryhmien osallistuvuus päiväkotitoimintaan on vähentynyt ja suhteet jäävät aikaisempaa pinnallisemmiksi. Tähän he esittivät syyksi muun henkilökunnan pysyvyyden vähentymistä ja heidän työmääränsä kasvamista. Haastateltavat kokivat, ettei muulla henkilökunnalla ole enää nykyisin aikaa osallistua ryhmän toimintaan niin paljon kuin aikaisemmin ja he pitivät sitä menetyksenä. Siitä huolimatta osa haastateltavista (3) kuitenkin korosti muun henkilökunnan mahdollisuutta toimia kasvattajina. Moniammatillisessa ympäristössä he uskoivat lasten oppivan työn arvostusta ja he korostivat asiassa oman esimerkin merkitystä. Yksi haastateltavista piti päiväkodin moniammatillisuutta koko päiväkotia kantavana voimana. Tällöin lastentarhanopettajalta edellytetään hänen mielestään kykyä jakaa vastuuta lapsiryhmästä. Se ei hänen mielestään ole lastentarhanopettajille aina itsestäänselvää.

"... mä niin kun jotenkin ajattelen että se aikuisuus niinkun kokonaisuutena ni se voi olla niinku sellanen koko se päiväkotia kantava voima tai sellanen, niin tota että on ollu jonkun lapsen kanssa vähän niinkun hankala vaikka joku ruokailu ja muu ja sit on niinkun puhuttu että se tehhään keittiössä ja näin ja näin... ja sit on vähän niinkun takana päin sovittu emännän kanssa että hän kävää siellä ryhmässä ja kehuu, että miten hyvin syödään ja ne on useesti sellasia juttuja, että jos on sellanen hankalasti syövä lapsi vaikka tai jolla on ollu niinkun hankaluuksia tai näin ni, se paranee tai ne niinkun edistyy ne jutut... että kun on tavallaan niinkun sellanen luottamus siihen tai haluaa niinkun jakaa sitä työtään ettei ikään kuin omi sitä ryhmää itelleen ja että mä tässä nyt hoidan nää ja oon mustasukkanen sinne ja tänne..." (Ruusu, 138, r 15-26.)

Edellinen lainaus kuvaa toimintatapaa, jossa lastentarhanopettaja on ymmärtänyt yhteisöllisyyden merkityksen. Lastentarhanopettaja voi jakaa vastuutaan kasvattajan tehtävässä laajemminkin kuin vain ryhmän aikuisten kesken.

Päiväkodinjohtaja näkyi haastatteluaineistossa hyvin vähän. Johtaja osana työyhteisöä tuli vain kolmessa haastattelussa esille. Haastateltavat kokivat toimintansa ryhmässä hyvin itsenäiseksi ja johtajan kanssa he olivat tekemisissä lähinnä koko taloa koskettavissa asioissa. Ryhmän toimintaan johtaja puuttui vain ongelmatapauksissa joko suoraan tai kutsuttuna. Haastateltavien mukaan johtaja kutsuttiin kuitenkin apuun vasta kun oli todettu, ettei asiaa saada omin voimin ratkaistuksi. Johtajan antaman vastuun haastateltavat kokivat myönteisenä ja luottamuksen osoituksena. Johtajalta saatu suora palaute oli haastateltavien mielestä tärkeää. Johtajan valta tuli esille muutamassa esimerkissä. Riippuen tilanteesta valtaan joko alistuttiin tai sitä vastaan kapinoitiin.

6.2 Yhteistyö vanhempien kanssa on tullut osaksi päiväkodin arkea

Kaikki haastateltavat pitivät yhteistyötä vanhempien kanssa luonnollisena osana omaa työtään. Kaikki olivat kuitenkin sitä mieltä, että yhteistyö vanhempien kanssa on haasteellinen työkenttä. Joku haastateltavista pitikin sitä työssään vaikeimpana osaluena.

"Tota... mä sanon että tässä työssä on kaikista vaikeinta vanhempien kohtaaminen, ei näitten lasten kanssa olo tai niitten ongelmiin paneutuminen taikka mitään ni, se vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, johon ei ainakaan minun aikana oo minkääläistä koulutusta saanu..." (Orvokki, 44, r 30-31; 45, r 1-2.)

Kaikkia haastateltavia yhdistävä asia oli, että omat toimintatavat vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön olivat muotoutuneet kokemuksen kautta. Haastatteluissa tuli esille, että koulutusta vanhempien kohtaamiseen ei juurikaan oltu saatu ja varsinkin työuran alussa vanhempien kohtaaminen oli tästä syystä ollut vaikeaa. Yhteistyötä vanhempien kanssa joku haastateltavista kuvasikin uutena, opeteltavana asiana. Haastateltavat kertoivat, että vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön luonne oli muuttunut heidän työuransa aikana paljon. Vanhemmat ovat aikaisempaa aktiivisemmin mukana päiväkodin toiminnassa ja vaativat myös tietoa toiminnan perusteista. Kuitenkin itse toimintaan heiltä tulee haastateltavien mielestä melko vähän toiveita.

"... ja tosiaan vanhemmat haluaa vaikuttaa... ja osallistuakin huomattavasti enemmän... ei siihen aikaan kuule kukaan varmaan uskaltanu ees tulla päiväkotiin käymään tai seuraamaan lapsen päivääkään 17 vuotta sitten... nykyäänhän on vanhempia mukana täällä näin... ja haluavat tietää päivästä hyvin paljon kyllä... ei riitä että sanoo tota... joillekin yleislinjoja että meillä on nyt tämmönen että teemme kielen kehitykseen liittyen tätä ja tätä, kyl niille pitää hyvin tarkkaan selittää et, miten se nimenomaan tälle lapselle nyt että, mitä hyötyä siitä on ja kaikkee muuta... et hyvin valveutuneita." (Orvokki, 84, r 2-10.)

Vanhempien kanssa ollaan yhteistyössä monin tavoin. Yhteistyön kannalta tärkeinä haastateltavat pitivät päivittäisiä kohtaamisia, kun vanhemmat tuovat lapsen päiväkotiin aamulla ja hakevat hoitopäivän päätyttyä kotiin. Molempia tilanteita ajatellen haastateltavilta löytyi tiettyjä toimintaperiaatteita. Lisäksi vanhempia

kohdataan keskusteluissa, vanhempainilloissa, juhlissa, vanhempaintoimikunnassa, erilaisissa aluetapahtumissa ja myös vapaa-aikana. Yhteistyön kannalta erityisen tärkeänä tilanteena haastateltavat pitivät myös ensimmäistä tapaamista. Haastateltavat toivat esille myös yhteistyössä eteen tulleita vaikeita tilanteita.

Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä haastateltavat korostivat herkkyyttä aistia erilaisia tunnetiloja ja asettua perheen asemaan, ymmärrystä, luottamuksellisuutta, tasapuolisuutta, iloisuutta, avoimuutta ja toimimista vanhemman sekä perheen lähtökohdista käsin. Mitään yhteisiä sääntöjä vanhemman kohtaamiseen ei kummassakaan haastattelupäiväkodissa oltu tehty. Haastateltavien mielestä jokaisella työntekijällä on oltava vapaus toimia tilanteissa omalla persoonallisella tavallaan.

Kohtaamistilanteet vanhempien kanssa ovat haastateltavien mukaan erilaisia eri vanhempien kanssa. Toiset vanhemmista kertovat paljon henkilökohtaisiakin asioita ja ovat aktiivisia kyselemään oman lapsen päivästä sekä toiminnasta. Toiset taas ovat hyvin pidättyväisiä ja keskustelevat vain sen mitä on tarpeen. Joihinkin vanhempiin ei saada aina kontaktia lainkaan. Haastateltavat kertoivat vanhempien olevan tänä päivänä aikaisempaa koulutetumpia ja valveutuneempia ja osaavan vaatia laadukasta hoitoa. Toisaalta taas joukkoon mahtuu haastateltavien mukaan aikaisempaa enemmän ongelmaperheitä ja joskus tulee tilanteita, että vanhempaakin joutuu kasvattamaan. Haastateltavat kokivat vanhemmuuden tukemisen tarpeen lisääntyneen.

"Siis kun aattelee, niin näissähän löytyy monen tasosia vanhempia... Yleensä tän päivän vanhemmat on erittäin koulutettuja, erittäin valveutuneita, ainakin osunu mun ryhmään hyvin usein sellasia että, ne tietää mitä ne vaatii päivähoidoltakin et ei täällä voi niinku vaan olla että kyllä hyvin valveutuneita sen suhteen... mut sit löytyy myös sellasia tapauksia mitkä niinku huomaa et nyt ei oo kaikki ihan ok perhetilanteessakaan ja ne on sit osuu just näitä tämmösiä, et kuuluis olla suurin piirtein vanhemmankin mukana siellä että miten lapsen kans ollaan... " (Orvokki, 61, 18-27.)

6.2.1 Yhteistyön rakentaminen alkaa ensimmäisestä kohtaamisesta

Ruusun haastattelua lukuunottamatta keskusteluissa nousi esille uuden perheen vastaanottaminen. Kaikki haastateltavat kokivat tämän tilanteen erityisen tärkeäksi perheen ja päiväkodin yhteistyön kannalta. Kaksi haastateltavista peilasivat tätä tilannetta myös omien lastensa kautta ja korostivat tilanteen ainutlaatuisuutta. Haastateltavat pitivät tilannetta herkkänä niin lapsen kuin vanhempienkin osalta. Uuden perheen vastaanottamiseen haastateltavat halusivat järjestää aikaa, 'irroittaa' jonkun henkilökunnasta vain tätä tehtävää varten. Haastateltavat kokivat, että tunnelmalla on erityinen merkitys. Hyvää tunnelmaa he kuvasivat sanoilla avoin, rento, keskusteleva, lämminhenkinen ja tervetullut.

"Tietenkin semmonen, otetaan vastaan ihan niinku henkkohtaisesti, elikkä yksi irroitetaan siihen hommaan ja, ja tota yritetään saaha semmonen positiivinen, miellyttävä kuva, koska se on aika tärkeä se ensimmäinen käynti mikä on, minkälainen kuva siitä päiväkodista saa, että jos sä oot vaan niinku ylimääräsenä tossa noin, että no tuu perässä että täällä on tällasta ja tällasta ni kyllä sitä miettii että onko toisessa päiväkodissa kenties toisenlaista ja, jos siinä tulee ihminen joka ottaa lämpimästi vastaan ja kuuntelee ja kyselee semmosia lapsen liittyviä asioita ja tietyllä tavalla on kuitenkin huumoria siinä et, se ei oo liian tosikkoomainen se tilanne, tilanne ni tota, ohan se paljon miellyttävämpää..." (Orvokki, 55, r 31-32; 56, r 1-7.)

Kaikki haastateltavat korostivat myös lapsen huomioimista tilanteessa. Lapselle oman paikan löytäminen (esim. naulakko, ruokapaikka tai nukkumapaikka) oli haastateltavien mielestä tärkeää. Muuten haastateltavat kuvasivat tilannetta talon ja toiminnan esittelyyn sekä perheen tilanteen kuulosteluun painottavana. Vanhemmille ns. pehmeän laskun mahdollisuudesta tiedottaminen ja rohkaiseminen aktiivisuuteen nousivat myös haastatteluista esille.

6.2.2 Hyvä päivän aloitus ja lopetus rakentuu ilmapiiriä tunnustellen

Haastateltavien mukaan aamulla vanhemman tuodessa lasta päiväkotiin luodaan lähtökohdat lapsen päivän rakentumiselle. Päähuomio on lapsen vastaanottamisessa, mutta haastateltavat halusivat jättää tilaa myös vanhemmalle. Haastatteluaineistosta käy ilmi, että tunnelmalla on tärkeä merkitys. Vanhemmat halutaan ottaa vastaan avoimesti, lämpimästi ja hienotunteisesti 'tunnustellen'. Aamutilanteissa vanhemmat kertovat yleensä aamun kuulumisia ja ilmoitusluontoisia asioita lapsen päivästä. Toisinaan keskustelu ajautuu kasvatuskysymyksiin. Vanhemmuuden tukeminen, myötäeläminen ja lohduttaminen ovat haastateltavien mukaan myös ajoittain tarpeen.

"... yleensä vanhemmat sit siinä kertookin ihan omiakin asioita, mihin taas yrittää ottaa kantaa että tukeeko vanhemmuutta että ku on ollu oikein kiukku aamu tai jotain muuta että, millä tapaa sitä sitten vie tai lohduttaa, että mene nyt ihan rauhallisin mielin et minä otan tämän huutavan lapsen syliini tässä, että kyllä se kohta loppuu tai jotain muuta, muuta... sairauksista puhuvat esimerkiksi paljon että, mitä perheessä on ja kaikesta muusta, niinku hirveen myötäelävänä siinä, siinä yrittää olla." (Orvokki, 44, r 6-13.)

Haastateltavat pyrkivät toiminnallaan siihen, että vanhempi voisi jättää lapsen luottavaisin mielin päiväkotiin. Lapsen kannalta on tärkeää pysähtyä kuuntelemaan perheen kuulumiset ja saada myös vanhempi pysähtymään tilanteessa. Joidenkin (2) haastateltavien kertomuksissa aamutilanteita sävytti kiire. Vanhemmilla koettiin olevan kiire töihin ja itselle kiireen tuntu syntyi jo päiväkotiin saapuneiden lasten samanaikaisesta huolehtimisesta. Nämä haastateltavat kuvasivat aamutilanteita rutiininomaiseksi aamutervehdimiseksi. Muissa haastatteluissa tämä ongelma ei tullut esille vaan aikaa vanhempien kohtaamiseen tuntui olevan. Näissä haastatteluissa aamutilanteita kuvattiin myös lapsen kannalta merkityksellisinä.

"Et niin kiirettä ei oo, että ei ennättäs niinku vaihtaa muutamaa sanaa... sen huomaa että se on niinkun lapsillekin hirmu tärkeätä että ne aikuiset kohtaa." (Kielo, 94, r 1; 95, r 11-12.)

Vanhemman tullessa hakemaan lasta päiväkodista haastateltavat toimivat myös tunnustellen ilmapiiriä vanhemmasta käsin ja toimivat sen mukaisesti. Vanhemmat voivat olla kiireisiä tai haluttomia keskustelemaan, mutta yhtäläillä joukosta löytyy vanhempia, joiden innokkuudelta on raivattava tilaa muille vanhemmille. Hakutilanteissa kaikki haastateltavat kokivat tärkeäksi kertoa lapsen päivästä jotakin. He haluavat sanoa aina jotain myönteistä lapsesta, mutta ottaa esille avoimesti myös vaikeat asiat. Pienemmällä lapsilla päivästä kertominen liittyy heidän mielestään enemmän perushoidollisiin asioihin kun taas isommilla vanhemmat ovat kiinnostuneita leikeistä, toiminnasta ja kavereista. Keskusteluissa sivutaan haastateltavien mukaan myös muita kuin lapsen liittyviä asioita. Yksi haastateltavista toi esille myös oman vireystilan merkityksen vanhempien kohtaamisessa.

"Mut sitten se miten mä koen sen ni, jollain lailla mä tunnen olevani välillä hirmu väyksissäkin siitä että, et ku oot iltavuorossa töissä peräkkäin ja sit aina niinku on nää lähtö- ja joskus se tuntuu, että lähtöhöpinätkin, että se on niinku hirmu rankkaa että on niinku hyvässä lykyssä käyny meilläkin ni kolkyt lapsen hakijaa ni siinä läpi, että kuitenkin yrität niinku ite skarpata siinä ja olla suhtkoht hyvillä mielin ja hyvillä voimin, ni tota välillä tuntuu, että on ihan tillin tallin kun lähtee ajelemaan kotia päin, et ehkä sillä lailla aatteleekin sit, että et minusta on niinku sellasta tiettyä terveyttäkin pitää semmosia välipäiviä et, jos ei oo mitään akuuttia, ni voi tosiaan sillä lailla, että heipparallaa huomiseen ja... ettei niinkun väkisten väännä sitä juttua aina... mutta läsnä sitten on, jos se vanhempi haluaa tulla juttelemaan." (Kielo, 99, 3-14.)

Edellä oleva Kielon esimerkki kuvaa mielestäni hyvin vuorovaikutustyön kuormittavuutta. Oma jaksaminen vaikuttaa siihen, miten aktiiviseksi lastentarhanopettajan rooli hakutilanteissa muotoutuu. Kielo toi esille, että lapsen päivästä voi kertoa eri tavoin; joskus on tarpeen kertoa päivän kulusta tarkemmin ja joskus riittää toteamus; "päivä on mennyt hyvin".

6.2.3 Yhteistyökeskustelut ovat vanhempien aktiivisuuden varassa

Haastateltavat kertoivat, että vanhempien kanssa käydään yhteistyökeskusteluja hoitosuhteen alussa, kunkin toimintavuoden syksyllä ja keväällä sekä tarvittaessa. Tarve keskusteluun voi syntyä erilaisissa ongelmatilanteissa lapsen tai perheen elämässä. Puolivuosittain käytävien yhteistyökeskustelujen pohjana on kaavake, joka kulkee lapsen mukana niin kauan kuin lapsi on päivähoitopalvelujen piirissä. Haastatteluun osallistuneiden lastentarhanopettajien mielestä vanhemmat pitävät näitä keskusteluja erittäin tärkeinä ja osallistuvat niihin aktiivisesti. Vastuu osallistumisesta on jätetty vanhemmille. Haastateltavat pitivät myös itse keskusteluja tärkeinä ja työtään helpottavina.

"... siinä on joku semmonen juttu, joka pitää hoitaa hyvin..." (Ruusu, 160, r 10.)

Keskusteluissa vanhemmat kertovat lapsestaan hoitosuhteen kannalta olennaisia asioita. Päiväkodin henkilökunta tuo puolestaan keskusteluun kokemuksia lapsesta päiväkodissa ja tietoa päiväkodin tavoitteista. Näiden pohjalta mietitään yhdessä perheen kanssa, mikä lapselle on parasta ja tehdään yhteisiä sopimuksia. Haastateltavien mukaan yhteisten sopimusten toteutumista myös ajoittain arvioidaan. Haastateltavat kokivat vanhemmilta saadun palautteen tärkeänä ja myönteisenä asiana työssään. Lilja kertoi vanhemmilta saadun kritiikin olevan merkki siitä, että yhteistyö on oikealla pohjalla.

Yhteistyökeskustelut haastateltavat kokivat tunnelmaltaan miellyttäviksi ja leppoisiksi. Keskusteluihin valmistautumisessa löytyi haastateltavien kesken eroja. Yksi haastateltavista kertoi työtiimin yhdessä valmistelevan keskustelua. Joku toinen taas totesi, ettei enää tässä vaiheessa koe tarvetta valmistautua keskusteluihin ja painotti enemmän elämistä tilanteen mukaan. Kaavakkeen käytön suhteenkin ilmeni eroja. Joku kertoi, että kaavake käydään kohta kohdalta tarkasti läpi, kun taas joku toinen piti sitä vain keskustelun herättäjänä. Yhteistyökeskustelut käydään pääsääntöisesti päiväkodilla. Haastateltavien vastauksista kävi kuitenkin ilmi, että mahdollisuus kotikäynteihin on olemassa. Niitä on nykyisin kuitenkin harvoin. Toiset haastateltavista tekisivät niitä mielellään enemmänkin, mutta toiset taas eivät halunneet käyttää vapaa-aikaansa niihin. Haluttomuuteen vaikuttavat muutokset omassa elämäntilanteessa ja se, että keskusteluihin käytetystä ajasta ei enää nykyisin saa korvausta. Kaikki

haastateltavat olivat ehdottomasti sitä mieltä, että kotikäyntejä tehdään vain vanhempien toiveesta.

"... musta se pitää olla silleen että en mä ainakaan kenenkään kotiin ole niinkun työntymässä... tai että ei ei... et se pitää kyllä lähtee sit niistä vanhemmista että me halutaan että sä tuut meillä käymään, ni silloin se on ihan hyvä." (Ruusu, 161, r 3-6.)

Kotikäynneillä haastateltavat kokivat varsinkin pienten lasten kohdalla helpotetun lapsen sopeutumista päiväkotielämään. Haastateltavat uskoivat kodin olevan myös luontevampi ympäristö keskusteluun.

Yhteistyökeskusteluja käydään myös vanhempainilloissa. Vanhempainiltojen osalta jokaisen haastateltavan kohdalla keskusteltiin enimmäkseen vanhempainiltojen sisällöistä. Vanhempainillat ovat haastateltavien mukaan yleensä jonkin teeman ympärille rakennettuja ja niihin liittyy selkeä asiasisältö, joka koskettaa yleisesti kaikkia perheitä. Haastateltavat korostivat, että vanhempia ei tule kutsua koolle liian kevyin perustein.

"... mun mielestä pitää olla sillä tavalla herkkä ja kriittinenkin että mikä on se tapaamismuoto tai aihe, että mä kutsun vanhemmat koolle, että ei nyt ihan itsestäänselvyyksistä tai jonninjoutavuuksista niinku... tai siinä pitää olla jotain jujua... välillä se voi painottua enempi virkistykseen, ihan vanhempien virkistykseen tai välillä siinä voi olla että enempi käsitellään ni ihan tätä päiväkodin arkea ja... mut se että niinkun että saahaan ne vanhemmat osallistujiks eikä pelkästään kuuntelijoiks... että ei mitään kalvosulkeisia..." (Kielo, 102, r 18-25.)

Haastateltavat kokivat oman roolin vanhempainilloissa hieman erilaiseksi kuin päivittäisissä kohtaamistilanteissa, koska vanhempainilloissa vanhemmat kohdataan joukkona. Haastateltavien mukaan vanhempien osallistuvuus ja aktiivisuus vanhempainiltoihin vaihtelevat. Haastateltavat toivoivat vanhempien tuntevan itsensä tilanteessa tasavertaisiksi ja kokevan osallistuvuutensa tarpeelliseksi.

Vanhempia kohdataan haastateltavien mukaan lisäksi myös vapaa-aikana. Vanhempien kohtaamisen vapaa-aikana haastateltavat kokivat yleisesti myönteisenä asiana. Kohtaamisia päivittäisten asioiden hoidossa, harrastuksissa ja vapaa-ajanviettopaikoissa haastateltavat kuvasivat mukaviksi ja luonteviksi tuttavien tapaamisiksi.

"No, siellä jutellaan ehkä enemmän niinkun semmosista vapaa-aikaan liittyvistä asioista... semmosista normaalista... että määkin niinkun perheenäitinä saatan puhua omista lapsistani ja se on niinkun semmosta tavallista ihmisten kohtaamista sitten enemmän..." (Lilja, 197, r 18-21.)

Oman roolin näissä kohtaamistilanteissa haastateltavat kokivat eri tavoin. Toiset kokivat olevansa enemmän omana itsenään ns. kotiroolissa kun taas toiset näkivät itsensä edelleen jossain määrin myös ammattiroolinsa edustajina.

Samalla asuinalueella asumisen kohdalla haastateltavat pohtivat työn ja vapaa-ajan erottamisen mahdollisuutta. Varpu, joka asui lähellä työpaikkaansa, ei kokenut tilannetta vaikeana. Hänen mielestään työhön tulee sitä kautta kiinteämpi kontakti, eikä työn ja vapaa-ajan välille halukaan tehdä niin selkeää rajaa. Vanhemmat osaavat hänen mielestään kunnioittaa lastentarhanopettajan vapaa-aikaa ja pääsääntöisesti työasiat hoituvat työaikana. Kaksi haastateltavista taas olivat ehdottomasti sitä mieltä, etteivät voisi asua samalla asuinalueella asiakkaidensa kanssa. He kokivat etteivät joko saisi tai

osaasi irroittautua työroolistaan. Myös ystäväystyminen asiakkaiden kanssa koettiin ongelmalliseksi.

"...kun sitä mä oon monesti miettiny, et mitähän se ois jos tässä ihan kyljessä asus, et tuota niin... jotenkin itteni tuntien ni mä luulisin, että mää, jos tuntee töissäkin, että on semmonen sieni, mikä on aika kuivaks väännetty ni jos mä sitten vielä kotona vääntäsin sitä aika kuivaa sientä, ni musta ois niinku niin mehut pois... et mää en tiä, että mä en osais silleensä kylmänviileesti sit kohdata niitä vanhempia vaan et sitä jäis sitten juttelemaan ja niinkun yrittäs niinkun huomioida mahdollisimman paljon tai siis sillä lailla tietyllä tavoin ja siinäkin sitten vaikka ois niinkun vapaa-aika ni aatella sitä, että onko korrektia niinkun heittäytyä ystäviks jonkun kanssa enemmän kuin jonkun toisen kanssa tai missä se raja on..." (Kielo, 106, r 22-31.)

6.2.4 Tasapainoilua empaattisuuden ja ammatillisen roolin kanssa

Varpua lukuunottamatta kaikki haastateltavat kertoivat esimerkkejä vaikeista tilanteista vanhempien kohtaamisessa. Erityisen vaikeita tilanteita haastateltavat kertoivat työriensä aikana olleen vähän ja harvoin. Lapsen liittyvistä huolenaiheista kertominen (esim. kehitykseen liittyvät ongelmat) ja perheen kotireviiriin kohdistuvat asiat (esim. päihdeongelmat, lasten laiminlyönti, huostaanotto, kulttuuriset erot) koettiin vaikeimmiksi. Vaikeaksi joku haastateltavista luokitteli myös tilanteen, jossa vanhempiin ei saada keskusteluyhteyttä tai vanhemmat kieltäytyvät yhteistyöstä. Ruusu kertoi tilanteesta, jossa vanhempien yhteistyöstä kieltäytymisen lisäksi myös erityistyöntekijä oli ollut eri mieltä siitä, miten lapsen parhaaksi tulisi toimia. Tässä tilanteessa hän koki jyränneensä asian läpi vain omaan ammattitaitoonsa luottaen.

Myös lastentarhanopettajan oma toimintatapa voi haastateltavien kertomusten mukaan joskus olla ärsykkeenä vaikean tilanteen syntymiseen. Vanhempien kanssa voidaan olla esimerkiksi kasvatuksellisissa asioissa eri mieltä. Lastentarhanopettajan oma varomattomuus tai tietämättömyys perheen todellisesta tilanteesta saattavat olla myös ongelman synnyttäjänä. Seuraavat esimerkit kuvaavat tilanteita, joiden seurauksena oli syntynyt ongelmia vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä.

"... tää lapsi osotti pyssyllä ja oli ensimmäinen päivä ja mä sit sanoin, että hei että tota ni että terve ja niinkun tervehin tätä lasta niinkun tervehin kaikkia muitakin ja sanoin että mä en pidä siitä että sä osotat mua pyssyllä että tota ni että leikit sä tuolla ni että mä en niinkun välitä... ja se isä otti sen niin hirveesti itteensä..." (Ruusu, 143, r 16-21.)

"...mä sanoin sellasen asian että, laps oli aamulla vähän nälkänen... ja mä sanoin sen sen takia, koska siellä on isosisko joka laitto sitä, et onks se huomannu että kun se ei oo kenties ottanu kato aamupalaa, et se on aika pitkä aika olla siihen yhteentoista et jos yks on jo het yheksän jälkeen et ai, mulla on hirvee nälkä. Ni mä kerroin sen sille isälle ja se isä loukkaantu aivan perusteellisesti ja huus mulle, että tuu kattoon onko meidän jääkaapissa ruokaa." (Orvokki,47, r 9-15.)

Haastateltavat kokivat velvollisuudekseen puuttua sellaisiin ongelmatilanteisiin, joissa kyseessä on lapsen hyvinvointi.

"... ne on kuitenkin pakko, mä ainakin koen, että mun on pakko niinku sanoo... Ni ei niitä voi niinku tai mä en voi omalla ammattitaidollani jättää et ahaa, et tulkoon koulussa esille sit tällanen juttu." (Orvokki, 45, r 18-19, 30-31.)

Vaikeiden tilanteiden selvittämisessä ammatillinen ote oli haastateltavien mielestä tärkeää. Omat tunteet on haastateltavien mielestä siirrettävä ongelmatilannetta

selviteltäessä syrjään ja käsiteltävä vasta tilanteen selvittyä joko itseksensä tai työyhteisön tuella.

"... silloin vaaditaan kyllä sitä semmosta ammatillisuutta... et kyllä musta tuntuu että silloin mä kyllä löydän semmosen, tai että kun mä oon vähän niinkun toisenlainen... että kun joutuu, kun tietää että noitten... nuo reagoi aivan varmasti niin ja näin... ja mun pitää puoltaa sitä asiaa, että tän asian suhteen on nyt toimittava, että niin niin ne ei oo... ne on vaikeita tilanteita... ja silloin on kiva kun kaikki menee hyvin... mut nää on just niitä... ja silloinkin pitää niinku tavallaan ite olla se ammattilainen ja ja... kertoo se asia ja sitten tukee ne vanhemmat vielä siitä, että ollaan yhdessä tässä ja tehään yhdessä tätä juttua... niin ne on varmaan niitä aika vaikeita..." (Ruusu, 161, r 10-32; 162, r 1-2.)

Joskus tunteiden käsittelystä huolimatta voi vanhempisuhteeseen jäädä oma varjonsa ja vanhemman kohtaaminen on vielä tilanteen selvittyäkin vaikeaa. Haastateltavien mielestä lapsen parhaaksi toimiminen oli riittävä ja usein hyvä perustelu vanhemmalle tilanteeseen puuttuessa. Ruusu korosti, ettei halua luoda vanhempiin liian tuttavallisia suhteita senkään vuoksi, että voisi ongelmatilanteissa toimia helpommin ammatillisuuteen nojaten. Ongelmatilanteissa haastateltavat kokivat keskustelut vaikeiksi, koska vanhemmat ovat näissä tilanteissa herkkiä ja saattavat reagoida voimakkaasti. Haastatteluissa tuli esille esimerkiksi tilanteita, joissa vanhempi toimi aggressiivisesti, uhkailevasti tai muuten pelkoa herättävästi. Seuraavat tilanteet ovat esimerkkejä siitä, miten vanhemmat voivat käyttäytyä ongelmatilanteissa.

"...silloin yks romaaniäiti oli tosi raivonpuuskassaan että meinas ihan kurkkuun käydä käsiks... siinä ihan tuli mieleen se, että väistä, et tuli semmonen niinkun itsesuojeluvaisto jo, että nyt ei ookaan ihan ihan mistä tahansa kysymys, että nyt voi käyä niinkun kalpaten jo... semmonen niin kun tosi hurja." (Kielo, 104, r 10-12; 105, r 1-3.)

"... mä tiän että mä tein aivan oikein siinä, mutta tota mä otin yhteen niin kovasti yhen isän kanssa. Hänhän loukkaantuu, hän sano että hän ei tuo enää päiväkotiin... se sano, että kuule sä oot tyttö tehny virkavirheen..." (Orvokki, 47, r 6-8; Orvokki, 48, r 7.)

"... et siinä tilanteessa jopa tuli semmonenkin mieleen et kun hän tuolla jossain vastaan käveli ni, saattas olla semmonen tilanne että niinkun semmonen... että niinku omasta turvallisuudestakin saa jo olla vähän huolissaan... koska ihminen voi... jos käyttää jotain aineita, ni on jo ihan niinku sekasin... ettei niinku ymmärrä eikä pysty kontrolloimaan sitä omaa käytöstä... niinku väkivaltasuuttakin voi jopa aatella..." (Lilja, 191, r 9-15.)

Haastateltavista Lilja oli sitä mieltä, että lastentarhanopettajat ovat usein liian empaattisia kertoessaan vaikeista asioista vanhemmille. Tällöin vanhemmalle saattaa olla vaikeaa ymmärtää asian vakavuutta ja väärinymmärrysten määrä lisääntyy. Myös Ruusu liitti lastentarhanopettajiin liiallisen empaattisuuden.

"... mutta sitten että osaa sen asian esittää sillä tavalla oikein sille vanhemmalle... se on monta kertaa meidän ongelma, että me ollaan niin kauheen empaattisia, et sit me ei pystytä sanon niinku suoraan, että mistä on niinkun kyse, että vanhemmat tosiaan ymmärtää että... että nyt on ehkä jotain... että nyt on niinkun tosi kyseessä ettei sitten sano niinkun niin kauheen kauniisti sitä asiaa, et sit tuntuu että ajjaa... että se ei menny niinku perille ollenkaan..." (Lilja, 192, r 3-9.)

Kertomissaan vaikeissa tilanteissa haastateltavat olivat toimineet vastaanottavaisena osapuolena ja kääntäneet 'myrskyn' jälkeen huomion itse asiaan. Asian selvittelyn jälkeen vanhemmat ovat haastateltavien mielestä useimmiten tyytyväisiä ja jopa kiitollisia asioihin puuttumisesta.

"Se on ollut yksi sellainen riemuvoitto, kun se äiti mua kädestä otti kiinni ja sano että kiitos sulle... ni se on yksi elämäni paras kiitos, koska siinä sai kauheesti tehdä töitä... ja että mä jaksoin niinkun luottaa siihen... tai tiesin ammattitaidollani et mitä pitää tehdä... ja sen sitten tavallaan jyräsin, ni se oli ihan hyvä juttu... koska siinähan olis voinu käyä huonostikin..." (Ruusu, 145, r 30-32; 146, r 1-3.)

6.3 Aikuisten välinen yhteistyö lapsiryhmässä vaatii selkiyttämistä

Oman työryhmän merkitys ja erityisesti sen toimivuus nousi haastateltavien vastauksista voimakkaasti esille. Yhteistyön onnistumista haastateltavat pitivät paitsi työssä viihtymisen ja työn sujumuuden myös lasten kannalta merkittävänä.

Mun mielestä se hyvä tiimin yhteistyö, ni se on tämän työn, oikein semmonen perusedellytys. (Varpu, 15, r 11-12.)

Kaikkien vastauksista kävi ilmi, että lastentarhanopettajan työ on ryhmätyötä. Näin ollen lastentarhanopettaja on koko ajan vuorovaikutuksessa ryhmän muiden aikuisten kanssa. Lastentarhanopettajalla on lasten iästä riippuen työpareinaan joko kaksi lastenhoitajaa (pienien lasten ryhmät) tai lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja (isompien lasten ryhmät). Poikkeuksetta kaikki haastateltavista käyttivät työryhmästä nimitystä työtiimi. Kertoessaan työryhmänsä jäsenten välisestä yhteistyöstä haastateltavat puhuivat tiimityöstä. Ryhmässä työskentelyä haastateltavat pitivät toisaalta vahvuutena, mutta toisaalta myös vaativana osa-alueena työssään. Vaativuutta kuvaa mielestäni se, että yksi haastateltavista kaipasi pitkää työkokemuksestaan huolimatta lisäkoulutusta tähän puoleen työssään ja piti työyhteisön aikuisten välistä yhteistyötä omalla kohdallaan tärkeimpänä kehittämistarpeena.

6.3.1 "Kaikki tekevät kaikkea"

Haastateltavien mukaan ryhmän aikuisten välinen päivittäinen yhteistyö pohjautuu yhdessä sovittuun työnjakoon. Tätä työnjakoa tehdään työryhmiä muodostettaessa ja sen jälkeen viikottaisissa palaverissa sekä myös päivän mittaan ryhmän toiminnan sitä vaatiessa. Työnjakoa haastateltavat pitivät käytännön työn sujumisen ja työhön sitoutumisen kannalta tärkeänä. Yhteistyö ryhmän aikuisten välillä on jatkuvaa vuoropuhelua, tilanteiden ennakoimista ja sopimusten tekoa.

"No, meillähan on tiimityötä tää, että eihän tässä voi niinku sooloilla yksin ku ollaan, meitä on kolme jotka vastaa niinku ryhmästä elikkä tota, sehän on niinku, vuorovaikutusta koko ajan se päivä... tän kolmen kesken..." (Orvokki, 42, r. 2-5.)

Haastateltavien vastauksista käy ilmi, että työryhmän aikuisten välinen työnjako vaihtelee sen mukaan millaisia työntekijöitä ryhmään kulloinkin kuuluu. Haastateltavat korostivat, että työparina toimivan lastenhoitajan tapa työskennellä määrittää hyvin pitkälle sen, millainen rooli lastentarhanopettajalle muotoutuu ryhmässä. Haastateltavilla oli kokemuksia lastenhoitajista, jotka haluavat keskittyä enemmän perushoidollisiin asioihin ryhmässä ja odottavat lastentarhanopettajan ohjaavan ryhmän toimintaa ja myös heidän toimintaansa. Tätä haastateltavat kutsuivat perinteiseksi työnjaoksi. Perinteisen työnjaon taustalla on haastateltavien mukaan erilaiset

koulutukselliset painotukset. Tällainen työnjako ei ole haastateltavien mielestä kuitenkaan tänä päivänä enää itsestään selvää vaan yhä useammin lastentarhanopettajan rinnalla toimii lastenhoitaja, joka haluaa osallistua ryhmän toiminnan suunnitteluun ja organisointiin aikaisempaa aktiivisemmin. Tästä työnjaon mallista haastateltavat käyttivät nimitystä 'kaikki tekevät kaikkea'.

"Tuota niin, no esimerkiksi niinkun kyllä meidänkin työyhteisössä tässä huomaa että työparina voi olla hyvin ääriäitaita olevat lastenhoitajat, eli toinen on tämmönen voi sanoa, että tämmönen perinteinen malli... että se odottaa, että tämä alkusysäys tulee lastentarhanopettajalta, mutta sitten toinen on taas sitten toista ääriäitaita, eli toinen on hyvin idearikas ja tämmönen... enempi aikaansaava... Et siinä vie tietysti aina aikansa ennen kun tunnistaa ne piirteet ihmisestä." (Kielo, 92, r 14-20; 93, r 13-14.)

Työnjako 'kaikki tekevät kaikkea' tuli esille jokaisessa haastattelussa. Ainoa myönteinen asia, jonka haastateltavat liittivät tähän työnjakoon, oli kaikkien työntekijöiden vahvuuksien ja osaamisen alueiden hyödyntämisen mahdollisuus. Silti oli havaittavissa, että työnjaosta huolimatta tätä mahdollisuutta ei edelleenkään osata käyttää tai asia oli ainakin ymmärretty mielestäni väärin. Muuten haastateltavat kokivat työnjaon olevan monella tapaa ongelmallinen. Joidenkin lastenhoitajien kohdalla he olivat ehdottomasti sitä mieltä, että heillä ei ollut riittävästi taitoja toimia tällaisen työnjaon edellyttämällä tavalla. Haastateltavat kokivat tekevänsä muita kuin lastentarhanopettajan työnkuvaan kuuluvia tehtäviä aikaisempaa enemmän. Tästä syystä työtehtävien määrä ja vastualueet olivat heidän mielestään lisääntyneet ja oma työnkuva hämärtynyt.

"... mut se mikä mua on alkanu jurppii viime vuosina on... on tää että tota... lastentarhanopettajan toimenkuva, että mitä kuuluu lastentarhanopettajan toimenkuvaan... me ollaan puuronkeitä... meillä ei oo ees työvaate-etuja... et onko meillä niinku mitään etuja niinku lastentarhanopettajilla, ni meillä ei todellakaan oo... ei työajan suhteen, eikä toimenkuvan suhteen eli me ollaan... me ollaan siivoojia, me ollaan keittäjiä... me tehhän kaikkee vaikka me koulutetaan enemmän itteemme... se on uskomatonta... mun mielestä niinku semmonen tietty koulutuksen tuoma arvostus... sitä meillä ei oo yhtään." (Orvokki, 69, r 28-32; 70, r 1-11.)

Haastateltavat kertoivat kokeneensa ristiriitaisuutta tilanteissa, joissa joku muu kuin pedagogisen koulutuksen saanut henkilö huolehti ryhmästä sillä välin, kun lastentarhanopettaja itse oli huolehtimassa päiväkodin muista työtehtävistä (esim. keittiötehtävistä). Oman paikan haastateltavat kokivat tällaisissa tilanteissa olevan lasten luona.

"... mun tehtävä on olla lasten kans tuolla ja vastata lapsiryhmästä ja niitten toiminnasta ja kaikesta muusta ku se että sitten siellä on vähempi koulutettu esimerkiksi joku päiväkotiapulainen joka on kurssitettu lastenhoitajaksi, ni hän vastaa sitten lapsiryhmästä välillä tuolla sitten ni, en mää tiiä... kyllä mua silloin mietityttää että onko tää nyt ihan oikein... mää teen yksin keittiössä hommia tossa noin tiiä... pyyhin pöytiä ja pistän tiskikonetta täyteen ja keitän puuroo..." (Orvokki, 71, r 1-17.)

Toiset haastateltavista olivat asiasta tuhtuneita. Toisessa haastattelupäiväkodissa olikin päätetty lähteä vahvistamaan lastentarhanopettajan toimenkuvaa tekemällä selkeämpi työtehtävien jako eri ammattiryhmien välille. Tässä oli onnistuttu jo jossain määrin. Toisessa päiväkodissa asiasta oltiin myös keskusteltu, mutta tuloksetta. Siellä lastentarhanopettajien ajatuksia ei haluttu ymmärtää lainkaan.

"Oon määkin esimerkiksi ottanu tän asian esille ja mää sain siitä naurut niskoille... tai päälleni suoraan sanottuna että ei ymmärretty alkuunkaan että se oli vaan lähinnä sitä että ai [nimi] ei rätihommat kiinnosta tai tämmöset näin..." (Kielo, 113, r 11-14.)

Haastateltavien vastauksista oli pääteltävissä, että periaate 'kaikki tekee kaikkea' ei toiminut sananmukaisesti, vaikka sillä periaatteella toimittiinkin. Lastentarhanopettaja oli edelleen ryhmässä se, joka viime kädessä vastasi perustehtävän toteutumisesta ja toiminnan laadun ylläpitämisestä.

"... koska kuitenkin se pedagogisuus ja työntekijät oottaa siinä tiimissä, että se on kuitenkin se lastentarhanopettaja joka niinku, viime kädessä vastaa sen toiminnan suunnittelusta ja kehittämisestä." (Varpu, 16, r 8-16.)

Haastateltavien vastauksista mielestäni kuvastui, että he liittivät pedagogisuuden hyvin pitkälti vain lasten kanssa toimimiseen ja lasten ohjaamiseen. Kielon ja Ruusun haastatteluista löytyi kuitenkin esimerkkejä siitä, mitä käytännössä tarkoittaa se, että pedagogisuus mielletään lapsiryhmätyöskentelyä laajemmin. Silloin mahdollistuu myös tiimissä oppiminen.

"Että niinku miettii se, että mitä me tehdään täällä ja miks me tehhään ja millä tavoin ja niin kun vaikka auttaa sitten semmosta työparia, jolla ei sitä näkemystä oo... että millä tavalla sä otat siinä lapset huomioon ja autat sitä lasta oppimaan... et semmosta asiantuntijuutta meillä pitää olla..." (Kielo 114, r 10-15.)

"...mä haluan olla semmonen kannustava työkaveri... että hyvin tehty ja uskalla vaan olla rohkee... esimerkiks ku nuori lähihoitaja tota ni työparina... ja meille tuli yks vaippa-asia, et miks vaipassa on sellasia mustia pökäleitä mitä sinne ei kuulu... että ku hää oli epävarma eikä ihan varmasti tiennyt ni mä sitten, että kysyt, et nyt vaan kysyt vanhemmalta..." (Ruusu 172, r 21, 25-28; 173, r 7-9.)

Orvokin haastattelussa nousi esille myös työryhmässä oppiminen, mutta hänellä oli selvästi kielteisempi asenne tiedon jakamiseen.

"Mää oon mielessäni miettiny, että lukis enemmän ni tietäs enemmän... luulis vähemmän silloin, mutta tota sitten se että yrittää niinku ite selittää sille toiselle ja se on joskus turhauttavaa... että siinä joutuu niinku tekemään kaksinkertasen työn ennen ku pääsee siihen päämäärään että sitten meillä tää yhteistyö pelittää." (Orvokki, 79, r 11-13, r 19-20.)

Lastentarhanopettaja toimii työryhmässä siis myös muun kasvatushenkilökunnan tukena, tunnelman luojana ja erilaisten työtapojen sovittelijana. Haastatteluaineistosta kävi ilmi, että haastateltavat pitivät tilannetta 'kaikki tekee kaikkea' osittain oman ammattikuntansa itse aiheuttamana. Työaikajärjestelyjen uudistamisen yhteydessä oli siirrytty tähän työnjaon malliin. Tosin joku haastateltavista selitti työnjakoa myös sillä, että muun kasvatushenkilökunnan pitkäaikainen työkokemus ja henkilökohtaiset vahvuudet olivat olleet perusteluina työnjaon uudelleen organisointiin.

6.3.2 Tiimityötä tehdään itseohjautuvina työryhminä

Työryhmän päivittäinen työskentely käynnistyy haastateltavien mukaan viikkosuunnitelmien pohjalta laadittavan päiväsuunnitelman tekemisellä. Viikkosuunnitelmat tehdään hyödyntäen koko talolle laadittua opetussuunnitelmaa. Päivittäiset työtehtävät jakautuvat yleensä työvuorojen mukaan. Päivää suunniteltaessa yksi haastateltavista kertoi ensin tunnusteltavan lapsiryhmän ilmapiiriä. Jos ryhmästä nousee spontaanisti päivälle ohjelmaa, se pyritään toteuttamaan. Muuten päivä rakentuu

aikuisten suunnitelmien pohjalta. Haastateltavien mukaan ryhmän aikuiset vastaavat vuorotellen päivän organisoinnista ja tällöin muut toimivat vastuussa olevan henkilön rinnalla avustavana henkilökuntana. Sopimuksia päivän kulusta tehdään lisäksi päivän mittaan tarvittaessa. Haastateltavat kokivat, että ryhmän aikuisten työtavasta ja kokemuksesta riippuen sopimuksia tehdään joko vähemmän tai enemmän. Kokemusta haastateltavat eivät kuitenkaan pitäneet tekijänä, joka automaattisesti vähentäisi sopimusten tekemisen tarvetta.

"Se tulee kyllä aika luonnostaan, että musta tuntuu että... et siinä sit vähän kattoo et pitääkö se sopia vai eikö se piä sopia, et jos siinä on joku alkava työntekijä tai sillä tavalla, ni kyllä siinä saa vähän niinkun ohjastaa, mut että mä ajattelen ite, että se tapahtuu aika luontevasti, että mun ei tarvii sitä niinkun omalta osaltani miettiä, vaan se on ihan... että tota niin sen jotenkin niinkun näkee että mitä siinä tilanteessa voi tehdä..." (Ruusu, 133, r 6-12.)

Päivittäistä työskentelyä ryhmässä haastateltavat kuvasivat hyvin työhön suuntautuneena. Henkilökohtaisista asioista keskustellaan heidän mukaansa vain hyvien ystävien kesken. Pitkään samassa talossa työskennellessä ystävyysuhteita haastateltavien mukaan syntyy, mutta kukaan heistä ei pitänyt sitä edellytyksenä hyvälle yhteistyölle. Haastateltavat korostivat, että työnjaon lisäksi ryhmän toiminnassa olennaista on luoda työryhmälle yhteiset säännöt ja sitoutua yhdessä sovittuihin periaatteisiin ja toimintatapoihin. Yksi haastateltavista korosti myös yhteisen arvomaailman löytämistä työryhmälle.

"No, se että sen toimivan tiimin yhteistyössä on tärkeää... se että ylipäättänsä sen lapsiryhmän toimisen kanssa ne periaatteet on niinkun kaikilla samanlaiset... pidetään samoista asioista... säännöistä kiinni..." (Vuokko, 239, r 14, 18-20.)

Haastateltavien mukaan työryhmänä työskennellessä ryhmä on yhdessä vastuussa työn lopputuloksesta. Jokaisen ryhmän jäsenen työpanos vaikuttaa omaan työhön.

"... kun meitä on monta ihmistä ja sit se joka on aamussa, ni se ei ole illassa... ja illassa oleva on se joka vastaa onko ollu lapaset kädessä, mut aamuvuorolainen saa sitten ne moitteet kuitenkin sen iltavuorolaisen, jos siel on huolettomampi että se ei halua laittaa niin kaikkee tai ei huomaa laittaa ni, ni tota, ne on vaan vastaanotettava ja ystävällisesti toimitettava eteenpäin sitten..." (Orvokki, 46, r 12-18.)

Kaikki haastateltavat olivatkin sitä mieltä, että lastentarhanopettajan työhön liittyvät aikuiskontaktit määrittelevät jossain määrin heidän työtään ja he korostivat yhteistyön merkitystä sekä sen toimivuutta työssään. Silti oli havaittavissa, että haastateltavat pitivät itseään kuitenkin itsenäisinä toimijoina suhteessa lapsiin, eivätkä kokeneet muiden aikuistahojen määrittävän sitä, miten he toimivat lasten kanssa.

"Tota ni... kyllä ne sitä jonkin verran määrittää... mut en mä... silti sen työn lähtökohta on mulla niin selkeesti sellasen niinku... että minä tiedän olevani hyvä niitten lasten kanssa toimiessani... että jotenkin mä lähen niinkun siitä..." (Ruusu, 180, r 28-31.)

Haastateltavien mukaan ryhmätyöskentelyssä vastuu on yhteinen ja näin ollen valtakin on jakautunut. Haastateltavat korostivat ryhmän jäsenten tasavertaisuutta työtilanteissa ja halusivat kunnioittaa toisen työtappaa mahdollisimman pitkälle. Valtasuhteet tulivat haastateltavien kertomuksissa esiin tilanteissa, joissa yhteistyö ei toiminut. Tästä näkökulmasta katsottuna yksittäisen työntekijän valta vaikuttaa ryhmän toimivuuteen näytti merkittävältä. Tutkimukseen osallistujien kertomuksista löytyi joitakin esimerkkejä, joissa mielestäni ryhmässä vallitsevat valtasuhteet olivat korostuneet.

Pettymystä olivat aiheuttaneet tilanteet, joissa omaa näkemystä ei oltu hyväksytty tai yhteisistä säännöistä ei oltu pidetty kiinni. Tällaisissa tilanteissa valtasuhteet tulevat haastateltavien mukaan näkyviin. Ruusu kertoi, että uutena työntekijänä ryhmässä voi joutua taistelemaan oman asemansa saavuttamiseksi. Erityisesti hän oli kokenut näin tapahtuneen pienten lasten ryhmässä, jossa oli itse ollut lastentarhanopettajana ainoa pedagogisen koulutuksen saanut henkilö. Tällöin lastentarhanopettajuus oli kyseenalaistettu ja yritetty osoittaa ryhmälle tarpeettomaksi.

"No jotkut asiat on sellasia, missä niinkun lastentarhanopettajuus kyseenalaistetaan, et ne on ollu sellasia, et saa tavallaan niinkun etsiä itselleen tilan, että... tota niin... niin ni... sellasia vaikka että tänne ei tarvita toimistotyöläistä tai ettei tänne tarvita suunnittelua tai ettei tämmösellä suunnittelulla oo mitään merkitystä, että tästä viedään kaikki spontaanuis ja sellasissa... sellasia niinkun kommentteja tavallaan niinkun sitä omaa työtä kohtaan ja... omaa niinkun sellasta tietynlaista pedagogista tai kasvatuksellista ajattelua vastaan niinku ku aletaan tai tavallaan kyseenalaistaa sun niinkun työn ikään kuin... että sun on otettava se oma tilas... (Ruusu, 136, r 11-19, 32; 137, r 1.)

Ruusun mielestä pienten lasten ryhmissä lastentarhanopettajan pedagogisuus ei ole niin näkyvää ja ilmeistä. Hänen mielestään lastentarhanopettaja on pienten ryhmissä kuitenkin tärkeä tunnelman ja kasvatuksellisen ilmapiirin luoja. Oman reviirin puolustaminen näkyi muidenkin haastateltavan vastauksissa.

Valtasuhteista on mielestäni kyse myös työnjaon mallissa 'kaikki tekevät kaikkea'. Tilanne, jossa kaikki suorittavat samoja työtehtäviä, mutta viime kädessä vastuu on kuitenkin jollakin tietyllä ryhmällä (tässä tapauksessa lastentarhanopettajilla) herätti minussa tutkijana mielenkiintoa. Eikö siinäkin ole tavallaan kyse vallankäytöstä? Muun kuin pedagogisen koulutuksen saanut henkilöstö voi valita haluamansa tavan toimia ryhmässä kun taas lastentarhanopettaja näyttää mukautuvan sen mukaan, miten kussakin tilanteessa on tarpeen.

"... mun mielestä se niinku vaan kysyy niinku työyhteisössäkin esimerkiks lastentarhanopettajalta sitä herkkyyttä, niinku kuulla sitä ihmistä, että millä tavalla niinku haluaa tehdä työtä, et tota...." (Kielo, 92, r 22-25.)

Ryhmän jäsenten välinen kommunikaatio on haastattelujen perusteella merkittävä tekijä yhteistyön toimivuuden kannalta. Lasten kanssa toimiessa ryhmän aikuisten väliset keskustelut liittyvät päivän eteenpäin viemiseen ja tilanteiden ennakointiin. Kasvatuksellisia keskusteluja käydään haastateltavien mukaan pääasiassa viikkopalaverien yhteydessä. Haastateltavat korostivat, että lasten läsnäollessa lapsista keskusteleminen varsinkaan nimillä ei ole suotavaa. Kaikissa haastatteluissa tuli esille, että aikaa keskusteluun on liian vähän. Kuitenkaan esimerkiksi työnohjausta ei haastattelupäiväkodeissa käytetty lainkaan. Toisessa haastattelupäiväkodissa oli työnohjausta joskus ollut, mutta se oli lopetettu, koska johtajalla ei ollut aikaa osallistua kahteen työnohjausryhmään. Haastateltavat pitivät keskustelua kuitenkin tärkeänä työnsä kannalta.

"... joskus niinkun pysähtyä oikein ääneen miettimään, että miks sää niinkun toimit tietyllä tavoin, että olla niinkun semmosta rehellisyyttä ilmassa... ja asioihin puuttumista siis sillä lailla keskustellen... mut siinä se onkin siis että ei... ettei semmonen keskustelu... ettei se loukkaa ketään." (Kielo, 120, r 5-9.)

Kaikki haastateltavat korostivat vuorovaikutustaitojen hallitsemista työssään. Haastateltavien mielestä on tärkeää pystyä keskustelemaan avoimesti ja rakentavasti. Avoimen keskustelukulttuurin ansiosta ryhmän jäsenissä voi tapahtua myös oppimista. Haastateltavat pitivät keskustelua myös tiedonkulun kannalta merkittävänä.

6.3.3 "Kaikki eivät voi tykätä kaikista yhtä paljon"

Tunteet osoittautuivat haastateltavien kertomusten perusteella merkittäväksi tekijäksi ryhmän yhteistyössä. Työryhmänä työskentely oli haastateltavien mielestä vahvuus sillä edellytyksellä että yhteistyö ryhmän jäsenten kesken oli toimivaa. Omaa työryhmää haastateltavat pitivät myös kuormituksen jakajana ja tukena vaikeissa tilanteissa.

"... mutta se että välillä tuntuu että siinä on joskus neuvoton mutta sillonhan se on hyvä että kun tätä työtä tehdään tiiminä ni sen kanssa ei oo sitten kuitenkaan yksin." (Vuokko, 233, r 2-8.)

Työryhmän kehittymistä toimivaksi haastateltavat eivät pitäneet kuitenkaan itsestään selvänä. Heillä oli kokemuksia myös huonosti toimivista työryhmistä. Yksi haastateltavista harmitteli sitä, että usein työryhmän elinkaari loppuu juuri silloin, kun yhteistyö alkaa toimia. Tätä selittää päiväkodissa usein vaihtuvat ryhmärakenteet.

"... vuosittain vaihtuu sitten aina useimmiten... se siinä toisaalta sitten harmi onkin et joskus kun saadaan semmonen oikein hyvä toimiva tiimi ja opitaan ne tavallaan ne toistemme työtavat ja tiiminä opitaan tekemään työtä ja sitten se aina joskus päättyy ja sitten taas tehdään... pannaan pakka sekasin ja sitten taas opetellaan uudestaan..." (Vuokko, 238, r 28-31; 239, r 1-2.)

Tunteet tulevat näkyviin erityisesti vaikeissa yhteistyötilanteissa. Vaikeista tilanteista kertominen oli vaihtelevaa. Yksi haastateltavista sanoi vaikeita tilanteita olleen, mutta kieltäytyi ehdottomasti niistä kertomasta. Joku toinen taas näytti selkeästi rajan, milloin ei halunnut jatkaa keskustelua jostakin aiheesta. Osa taas kertoi esimerkkejä vaikeista tilanteista hyvin yleisellä tasolla. Kaksi haastateltavista suhtautui asiaan muita avoimemmin. Toinen näistä haastateltavista piti haastattelutilannetta itselleen jopa terapeutisena ja se oli aistittavissa hänen vastauksistaan. Hän kertoi pitkiä esimerkkejä kohdalleen sattuneista vaikeista tilanteista. Hänellekin aihe oli kuitenkin lopulta niin herkkä, että hän halusi jotain osia poistettavan aineistosta.

Vaikeita tilanteita työyhteisössä kuitenkin on, se tuli ilmi jokaisen haastateltavan vastauksista joko suoraan tai epäsuorasti. Erityisen vaikeita tilanteita haastateltavien kohdalle oli sattunut harvoin. Vaikeat tilanteet työyhteisössä syntyvät haastateltavien mielestä erilaisten ajattelu- ja toimintatapojen sekä henkilökemioiden kohtaamattomuuden vuoksi. Myös kateus ja oma asema olivat johtaneet vaikeiden tilanteiden syntymiseen.

"... mut on täällä niinkun saanu ja joutunu välillä itkemään ja välillä nauramaan..." (Kielo, 122, r 9-10.)

Puuttuminen toisen tapaan tehdä työtä oli haastateltavien mielestä erittäin vaikeaa ja se tulikin esille useimmissa haastatteluissa. Niin kuin jo aiemmin totesin haastateltavat halusivat kunnioittaa toisen persoonallista työskentelytapaa mahdollisimman pitkälle. Haastateltavat kertoivat kuitenkin tilanteita, jolloin oli ollut pakko puuttua toisen toimintaan. Epäasiallinen käytös lasta, toisia työntekijöitä tai vanhempaa kohtaan ja

omien henkilökohtaisten ongelmien puinti työpaikalla olivat esimerkiksi sellaisia tilanteita. Myös vastuusta vetäytyminen hankalassa tilanteessa oli riittävä perustelu toisen työhön puuttumiselle.

"Sellaset tilanteet... jos niinkun aletaan käsitellä niinku sellasia asioita, mihin tavallaan ei niinkun siinä tilanteessa voi yksinkertaisesti tulla ratkasua... ettei aleta käsitellä sellasia asioita, mihin tavallaan ei oo niinkun rahkeita... että voi olla kaverina ja noin, mut tota ni että, että aikuisena panna niihin semmonen oma raja... että mä en välitä nyt tuosta asiasta puhua töissä... sellasia..." (Ruusu, 135, r 27-32; 136, r 1-6.)

Vaikeissa tilanteissa haastateltavat toimivat samansuuntaisesti. Asiat pyrittiin selvittämään keskustelemalla. Joku mainitsi myös mahdollisuuden käyttää johtajaa ulkopuolisena apuna. Joissakin tilanteissa haastateltavat olivat menneet oman ammatillisuuden taakse ja suunnanneet tilanteen työhön. Yhdessä tapauksessa oli käyty asiaa läpi työyhteisössä yleisemmällä tasolla, mutta viesti ei ollut mennyt asianosaiselle perille.

Kaikissa haastatteluissa sivuttiin jotenkin teemaa henkilökemia työyhteisössä. Henkilökemian toimimista työntekijöiden välillä haastateltavat pitivät tärkeänä. Kuitenkin he pitivät luonnollisena, että kaikki ihmiset eivät henkilökemioiden kohtaamattomuuden takia tule yhtä hyvin toimeen. Haastateltavat pitivät asiaa varsinkin suuressa päiväkotiyksikössä väistämättömänä. He eivät halunneet henkilökemian olevan kuitenkaan este yhteistyön tekemiselle, mutta uskoivat sen silti olevan merkittävä tekijä yhteistyön sujuvuuden ja laadun kannalta. Sillä on haastateltavien mielestä vaikutusta myös työssä viihtymiseen.

"Joka vuoshan on erilainen ja erilaiset ihmiset kenen kanssa tekee töitä eri vuosina ni, eri tasolla mennään näissä ihmissuhteissa sitten... kohtaa sellasia työkavereita, joita ei niinku yhtään ei mee samalla aaltopituudella ja kuitenkin haluaa sitten että se työ, työ menee ihan hyvin, että eihän sen tarvii näkyä sitten suhteessa vanhempiin tai suhteessa lapsiin että noilla ihmisillä ei yksinkertaisesti ajatukset mee yhtään yhteen ja ne on vaikeita, ne on vaikeita talvia semmoset et tietää et koko vuos pitää jonkun kans tehdä töitä ja ensimmäisenä ku se aamulla ovesta tulee alkaa se kauhee narina... (Orvokki, 58, r 4-6, r 10-16.)

Tilanteet, joissa yhteistä linjaa ei ollut löytynyt, haastateltavat olivat kokeneet kuluttaviksi ja raskaiksi. Heidän mielestään ne olivat verottaneet voimavaroja myös lapsiryhmän toiminnasta ja tästä syystä he korostivatkin ammatillisuuden merkitystä tällaisissa tilanteissa. Haastateltavat pitivät tärkeänä ristiriidoista huolimatta toimimista niin, ettei huono ilmapiiri välity lapsille eikä vanhemmille. He uskoivat asioista keskustelemalla parannettavan tilannetta, mutta kaikissa tapauksissa he eivät nähneet asiaan mitään ratkaisua. Tällaisessa tapauksessa haastateltavat suuntasivat voimavaransa lasten kanssa työskentelyyn.

"... niin sit otetaan vaan työt työnä ja tehään töitä... ja se on kaikista kuluttavinta sit kyllä... " (Lilja, 211, r 26-27.)

"No, tota... se että sillon kun esimerkiks tiimi toimii niin sille panee tietysti painoa enemmän, et se että jos sulla on semmonen huonosti toimiva tiimi, niin sillon mä keskityn niinkun... pääosissa sitten siihen lasten kanssa toimimiseen... niinkun teen sitä työtä sillon mikä sujuu." (Vuokko, 252, r 23-26.)

Haastatteluaineistosta kävi myös ilmi, että henkilökemioiden takia päiväkodeissa on joskus tehty erityisjärjestelyjä. Haastateltavista Lilja kertoi, että joidenkin

työntekijöiden kohdalla mietitään vuosittain, kenen vuoro heidän kanssaan on joutua samaan työryhmään. Kielo korosti sitä, että työryhmiä rakennettaessa olisi henkilökemioihin syytä kiinnittää huomiota. Hän perusteli näkemystään sillä, että lapset ovat herkkiä aistimaan aikuisten väliset ristiriidat.

"...jos niinkun tehään niinkin herkkää työtä, mitä päiväkodissa tehdään... niin mun mielestä ois tärkeetä että siinä tiimissä... mitkä ihmiset lähimpänä työskentelee toistensa kanssa, et niillä olis keskenään hyvä olla... minun mielestä pitäisi niinkun... ihan järkevästikin kuulla näitä et jos, jotkut ihmiset tuntuu että niillä ei synkkaa keskenään, ni miks vastentahtosesti laittaa niitä yhteen kasvamaan..." (Kielo, 118, r 19-26.)

Toisessa haastattelupäiväkodissa oli henkilökemioita huomioitu mielestäni erikoisella tavalla. Johtaja oli laittanut hyvin toimivan työryhmän jäsenet muiden työntekijöiden kateuden vuoksi eri ryhmiin työskentelemään. Kateus työyhteisössä tuli muutenkin haastatteluaineistossa esille. Kateuden aiheuttajina haastateltavat mainitsivat toisten yhteistyön onnistumisen lisäksi henkilökohtaiset vahvuudet ja ystävyysuhteet.

6.4 Koulutuksen puuttuessa yhteistyötä määrittää kokemus

Ruusua lukuunottamatta kaikki haastatteluun osallistuneet lastentarhanopettajat kokivat saaneensa peruskoulutuksessa liian vähän valmiuksia yhteistyöhön aikuisten kanssa. He kokivat aikuisten välisen yhteistyön olleen uusi ja opeteltava asia siirtyessään työelämään. Oma toimintatapa aikuisten väliseen yhteistyöhön oli haastateltavien mukaan löytynyt työkokemuksen kautta, mutta edelleen osa haastateltavista koki tarvetta kouluttautumiseen. Koulutustarpeita aikuisten väliseen yhteistyöhön oli haastateltavien mielestä syntynyt esimerkiksi perherakenteiden muuttumisen vuoksi. Osa haastateltavista kaipasi koulutusta myös aikuisten väliseen yhteistyöhön ryhmässä.

"No just... mun mielestä tää alue kuitenkin niinku omassa koulutuksessakin on ollu aika... aika vähänen... ja just niinku... tällä hetkellä pitäs niin hirveesti pystyä niinku tukemaan niinku esimerkiks jotakin nuoria perheitä... tai jotakin yksinhuoltajaperheitä... tai tai jos on jotain ongelmia... tai jos on pakolaisperheitä tai... ehkä kuitenkin niinkun vanhempien kohtaamiseen niinkun toivois jotain koulutusta vieläkin enemmän..." (Lilja, 213, r 20-26.)

"Joo... kyllä tota tähän tiimityöhön niinkun aina semmosta jonkinnäköstä yhteistyökoulutusta tarvis nimenomaan niinku siihen erilaisten ihmisten kanssa toimeen tulemiseen... se ois semmonen asia missä niinku haluaisin kehittyä ja hioutua... ei nyt tuu muuta mieleen." (Vuokko, 252, r 9-12.)

Koulutukseen haastateltavat suhtautuivat eri tavoin. Joidenkin haastateltavien mukaan koulutus tuo työhön uusia näkökulmia ja lisää ymmärrystä. He pitivätkin tärkeänä ajan tasalla pysymistä ja näkivät sekä omaehtoisen että järjestetyn koulutuksen työssään tarpeellisina. He kertoivat omalla kohdallaan hakeneensa teoriatietao omaehtoisesti esimerkiksi selvittääkseen vaikeista yhteistyötilanteista. He myös toivoivat lisää kentän kouluttamista, koska kaikki työntekijät eivät hakeudu omaehtoisesti täydennyskoulutuksiin. Toiset taas olivat sitä mieltä, että teoriatietao on hyvä olla olemassa, mutta käytäntö opettaa parhaiten ja maalaisjärjellä pärjää pitkälle. Ruusu toi esille, että teoreettisella tiedolla saavutetaan asiantuntijan asema työssä. Ruusu korosti,

että teoreettinen viitekehys auttaa pysymään asioissa asiatasolla esimerkiksi vaikeissa yhteistyötilanteissa vanhempien kanssa.

"... että se koulutus antaa sit tavallaan niinku valmiudet siihen et sä oot niinku pikkusen yläpuolella asioitten silleen, että sä löydät tavallaan sen tarttumapinnan, että sä tiedät että tätä on sattunu ennenkin että tätä tapahtuu... että sä et voi niinku tavallaan rueta tekeen niin että soromnoo, että ei mitään väliä tai että katotaan tässä asiassa männessä niinku savontyttö yleensä sanoo että näkköö männessä, mutta tota ni tää asia pitää olla semmonen, että sun pitää se tietää, jotta sä tiedät että tää kuuluu asiaan ja näin mennään, että on tavallaan tämmönen teoreettinen viitekehys siellä takana... et sä et oo siinä tyhjän päällä... ja sen takia vaikka just jotkut perhekeskustelut, jossa on ikävistä asioista puhe ni sun pitää niinkun ymmärtää se että se kuuluu niinkun asiaan... että sun pitää olla tässä vahva kestävä asiantuntija, jotta sä kestät sen, että ne vanhemmat siinä antaa sulle tulla ja pitää sua hölmönä ja tyhmänä ja näin päin pois... että sillon sulla pitää olla se että... ja sen tuo koulutus... sitä ei tuo niinku tota mikään muu tai niinku ei empatiat eikä muut..." (Ruusu, 164, r 9-12; r 21-32.)

Haastateltavat pohtivat myös sitä, miten aikuisten välistä yhteistyötä voitaisiin koulutusvaiheessa opiskella. Ruusulla oli hyviä kokemuksia sosiadraaman käytöstä. Muuten haastateltavat tyytyivät toteamaan, että kirjatiedon lisäksi pitäisi koulutusvaiheessa olla alusta alkaen tiivis yhteys kenttään myös lastentarhanopettajan työhön liittyvien aikuiskontaktien osalta.

Jokainen haastateltavista oli sitä mieltä, että vuosien myötä tullut työkokemus ja elämäkokemus olivat helpottaneet yhteistyötä työhön liittyvien aikuisten kanssa. Työuran alussa haastateltavat kertoivat keskittyneensä enemmän lasten kanssa toimimiseen. Haastateltavat uskoivat kokemuksen lisänneen ymmärrystä sekä perheitä että omaa työtä kohtaan. Kokemus oli heidän mielestään lisännyt myös avoimuutta, rohkeutta ja varmuutta yhteistyötilanteissa.

"... ei niinku tunne itteänsä enää epävarmaksi vaan niinku... tietää sen että kun menee reilusti päivää sanomaan ni kyllä siitä niinku jotain juttua sitten aina lähtee tulemaan..." (Vuokko, 235, r 12-15.)

Kaksi haastateltavista uskoi lapsuudessa saatujen hyvien aikuisten kohtaamismallien näkyvän työskentelytavassaan. Omakohtainen kokemus perheenäitinä olemisesta ja oman elämän kriisit olivat myös haastateltavien mielestä omaan työskentelytapaan heijastuvia asioita.

"No kaikenlaiset harrastukset ja koko se... kyllä mä sanosin et se oma kasvu, se mun oma historia, mun omat... omat tota niin... perhe... siis lapsuuden koti ja siellä eläminen... ja siis se, että mä oon saanu ite sellasen kasvatuksen että kaikkia ihmisiä niinkun on kunnioitettava... ni sellanen syvä joku ihmisen kunnioittaminen... se on niinku sieltä kyllä lähtösin et must tuntuu että se heijastuu niinku omassa työssä ja tota niin...et kyllähän se semmonen oma elämähistoria on aika tärkeä... ja sitten aikuisiällä kaikki omat... oma tota avioliitto ja siinä siinä kriisit ja sitten lasten saannit ja kaikki nää, et kyllähän ne nyt heijastuu, et ei oo enää niinku sillä tavalla lapsen kengissä että tietää, että maailmassa on paljon hyviä asioita ja paljon huonoja asioita, ja ihmiselämään liittyy..." (Ruusu, 152, r 29-31; 153, r 5-6, r 8-10, r 16-21.)

Omat lapset olivat haastateltavien mielestä lastentarhanopettajan työhön vaikuttava tekijä, mutta eivät kuitenkaan edellytys hyvälle lastentarhanopettajuudelle. Kielto, jolla ei itsellään ollut lapsia, kertoi joskus ajatelleensa, että ymmärrys vanhempia kohtaan tulisi vain omien lasten kautta, mutta kokemuksen myötä hän oli muuttanut käsitystään. Joku haastateltavista painotti, että lapseton lastentarhanopettaja saattaa olla perheellistä sitoutuneempi työhönsä ja voi saada näkökulmia ymmärtää vanhempia muiden elämäalueiden kautta. Haastateltavat uskoivat kuitenkin omien lasten tuovan työhönsä

rentoutta ja jonkinlaista syvyyttä. Haastateltavien mukaan päivähoitokokemukset omien lasten kanssa auttavat ymmärtämään vanhempaa päiväkodin asiakkaan näkökulmasta ja asettumaan vanhemman rooliin vuorovaikutustilanteissa. Omilla lapsilla on vaikutusta myös lasten kohtaamiseen.

"...mut se että musta tuntuu että kaikkein eniten just se, että kun on niitten omien lasten kanssa niinku äitinä eläny sitä päiväkotielämää niin tota sillä tavalla niinkun puntaroinu sitä asiaa ja sitä koko sitä yhteistyötä ni vähän eri kantilta että... et se on niinku konkretisoitunu sillä tavalla että mitä se on äitinä ja mitä se on isänä olla siinä päiväkodin eteisessä tuomassa sitä lasta ja... hakemassa että... sillä tavalla tuntuu että osaa asettua siihen vanhemman asemaan paremmin." (Vuokko, 250, r 23-30.)

"Mä sanonkin, että mulla on ollu kolme jatkokoulutusta... et ihan erilaila mä oon kohdannu lapsia ja vanhempia sen jälkeen, kun mä oon omat lapset saanu." (Lilja, 197; r 29-31)

Kolikon toisena puolena haastateltavat toivat esille, että omien lasten myötä tullut väsymys voi vaikuttaa työhön sitoutumiseen ja kuormittaa näin ollen muita työryhmän aikuisia. Tämä oli haastateltavien mielestä kuitenkin hyväksyttävä ja ohimenevä elämänvaihe.

6.5 Yhteiskunnalliset vaatimukset ovat muuttaneet lastentarhanopettajan työtä

Haastateltavien mukaan lastentarhanopettajan työn lähtökohta on yhteiskunnan määrittelemä päivähoitolaki. Päivähoitolaissa olevan subjektiivisen oikeuden voimaantulon myötä haastateltavat olivat kokeneet työnkuvansa muuttuneen. Hoitosuhteissa tapahtuu heidän mielestään aikaisempaa enemmän muutoksia ja vanhemmat tarvitsevat enemmän tukea kasvatustehtävässään. Jotkut haastateltavista kokivat kodin kasvatusvastuun siirtyneen liikaakin päiväkodille.

"Ehkä se näkyy sillä tavalla, että vanhemmat tänä päivänä vaatii enemmän ku joskus aikasemmin... ja tää on niinku muuttunu tää työ sillä tavalla että aikasempina vuosina... tätä hoitoo sai sellaset jotka oli työelämässä... jotka tarvi sitä... tää ryhmä pysy aikalailla tämmösenä samana... nykyään tää on aika joustavaa... lapset vaihtuu hirveen paljon... jou'utaan tällä hetkellä ehkä enemmän tukemaan vanhempia ku joskus aikasemmin... on virikepaikkalaisia, on työttömiä tai on jotakin muita sosiaalitapauksia, joitten lapsia me hoietaan... tavallaan sillä tavalla tietenk... jotenkin tässä on niinku pieni kieroutumakin tässä yhteiskunnassa, että odotetaan että päivähoito hoitaa kaikki lapset... et semmonen niinkun vanhempien vastuu on pikkusen liikahtanu tänne meille päin enemmän ku mitä se on joskus aikasemmin ollu... " (Lilja, 216, r 25-32; 217, r 1-4.)

Haastateltavat olivat sitä mieltä, että lastentarhanopettajan työtehtävät ovat laajentuneet ja kokivat siihen syyksi yhteiskunnan taholta asetetut vaatimukset ottaa vastaan yhä uusia työtehtäviä.

"... se että me vedetään tai vastataan siitä omasta ryhmästä, joka on se meidän perustyö, kun on lapsiryhmä suuri ja meitä on vähän ni sen lisäksi me veetään avointa päiväkotia kerran viikossa, meill on perheryhmä täällä kolmena päivänä viikossa... sitten on kaikkia näitä juttuja näitä, yhteistyöjuttuja mitä ja kaikkee ni tuntuu että kuinka pitkälle pitää niinku revetä. Sitten vielä keitetään puurot, et siitä työajasta osa menee johonkin keittiöhuoltoon ja kaikkee muuta, ni miettii että missä se on katto, että mistä mä voin sanoo että, mä en enää tee tota, et se ei kuulu mun toimenkuvaan ..." (Orvokki, 86, r 8-15.)

Haastateltavien mielestä yhteiskunnalliset muutokset ovat vaatineet lastentarhanopettajalta joustavuutta ja sopeutumista uudenlaiseen tapaan tehdä työtä. Omat vaikuttamisen mahdollisuutensa päivähoito-organisaatioissa haastateltavat kokivat vähäisiksi. Yhteiskunnallista arvostusta jonkun haastateltavan mukaan kuvaa lastentarhanopettajan alhainen palkka.

6.6 Asiantuntijuus on vastuuta vuorovaikutuksesta ja perustehtävän tavoitteellisesta toteutumisesta

Kävin jokaisen haastateltavan kanssa haastattelun loppuvaiheessa keskustelua siitä, millaista asiantuntijuutta aikuisten välinen yhteistyö lastentarhanopettajalta vaatii. Vastauksissa haastateltavat kertasivat tärkeinä pitämiään asioita aikuisten välisessä yhteistyössä. Edelleen korostui voimakkaasti vuorovaikutustaitojen merkitys lastentarhanopettajan työssä.

"... ei mulla semmosta taika-astiaa oo, että mistä voisin kaikille niitä kukkia jakaa, et jokaisella ois hyvä olla ja siihen vaikuttaa niin monet eri tekijät, mutta kaikista tärkeimmäs asiaks ja evääks kaikille ni, mää pistän tän vuorovaikutuksen merkityksen." (Varpu, 36, r 2-8.)

Asiantuntijuuttaan haastateltavat määrittivät pitkälle yksilön ominaisuutena ei niinkään yhteisön ominaisuutena. Omaan rooliin vuorovaikutustilanteissa haastateltavat liittivät vastuun ja vastaanottavaisuuden. Vuorovaikutuksessa korostui toisen ihmisen kuunteleminen ja aito kiinnostus lähimmäisestä. Haastateltavat kiinnittivät paljon huomiota vuorovaikutusilmapiiriin. He halusivat sen olevan herkästi reagoiva, myönteinen, inhimillinen ja luottamuksellinen. Kaikki haastateltavat mielsivät tehtäväkseen toisen ihmisen tukemisen. Tämän he tosin lähes poikkeuksetta liittivät yhteistyöhön vanhempien kanssa. Kaikki haastateltavat korostivat myös vastuuta perustehtävän tavoitteellisuudesta huolehtimisesta. Haastateltavien vastausten (taulukko 2) perusteella voidaan lastentarhanopettajan asiantuntijuus aikuisten välisessä yhteistyössä nähdä mielestäni kahtena työhön liittyvänä vastuualueena:

1. Vastuu vuorovaikutuksesta
2. Vastuu perustehtävän tavoitteellisesta toteutumisesta

VARPU	ORVOKKI	KIELO	RUUSU	LILJA	VUOKKO
Kuunteleminen, keskusteleminen, vuorovaikutus	Kuunteleminen, luottamuksellisuus	Kuunteleminen, terve vuorovaikutus, luottamuksellisuus	Kuunteleminen, keskusteleminen, vanhempien mielipiteiden kunnioittaminen		Kuunteleminen, asioiden miettiminen yhdessä, vanhempien mielipiteiden kunnioittaminen
Toisen asemaan asettuminen, kiinnostus toisesta ihmisestä	Toisen asemaan asettuminen, tunteet työssä mukana, ihmisen kohtaaminen ihmisenä	Tunteet työssä mukana	Ihmisen kohtaaminen ihmisenä, ei maskeja, tasavertaisuus		
Jokaisen henkilökohtaisen kasvun tukeminen	Tukeminen, aikuisena olo, omalla esimerkillä auttaminen	Perheen tukeminen	Vanhempien tukeminen, kasvattajuuden ottaminen tarvittaessa	Vanhempien auttaminen vaikeissa tilanteissa eteenpäin	Vanhempien kasvattaminen tarvittaessa
Uuden kokeileminen	Herkkyys, avoimuus	Herkkyys, avoimuus	Työn tekeminen reagoiden, eläen, suvaitsevaisuus	Hienovaraisuus ja empaattisuus	
	Ryhdyttyys, napakkuus, sisäinen ammatillinen varmuus, liika kiltteys pois	Tasapainoisuus, varmuus, rauhallisuus, asiallisuus	Ammatti-ihmisenä itsensä pitäminen, ei liian tuttavallinen, yhteistyön tekeminen vaikka kemia ei toimisi		
	Huumori	Turha jyrkkyys pois, hymy, rentous, välittömyys	Paha päivä ei saa näkyä, ammattirooli	Positiivisuus	
		Rohkeus lähestyä toista ihmistä	Rohkeus, omat mielipiteet julki, asioiden kyseenalaistaminen	Kyky kertoa vaikeista asioista	Asiat reilusti ja selkeästi esille
Suunnittelu	Perusteltu työ, mikä on lasten kannalta tärkeää, omien näkökulmien tarkastaminen	Olellaisen löytäminen, suunnittelu, organisointi	Tavoitteellinen työtapana, tietää omat arvot	Työn miettiminen	Työyhteisö miettii asioita yhdessä

Taulukko 2 Lastentarhanopettajan asiantuntijuus aikuisten välisessä yhteistyössä haastateltavien määrittelemänä

Haastatteluaineiston perusteella näytti mielestäni siltä, että haastateltavat työskentelivät suhteessa vanhempiin ammattilaisen vastuun kantaen. Vaikeissa tilanteissakin haastateltavat kertoivat puuttuneensa asiaan, jos se oli lapsen edun mukaista. Vastuu näkyi myös siinä, että oma rooli vanhempien ja päiväkodin välisen vuorovaikutuksen rakentajana tuntui selkeältä. Vanhempien kohtaamiseen oli olemassa selkeitä periaatteita ja toimintatapoja. Sen sijaan työyhteisössä vastuu vuorovaikutuksesta näytti mielestäni toteutuvan eri tavoin. Vastuu nähtiin jokaisen työntekijän henkilökohtaisena ominaisuutena, ei niinkään yhteisöllisenä ominaisuutena. Suurimpana esteenä yhteistyötaitojen kehittämiseksi nousi haastatteluista esille mielestäni se, että haluttiin korostaa toisen tapaa työskennellä mahdollisimman pitkälle ja se toimi perusteluna esimerkiksi sille, ettei puututtu toisen tapaan tehdä työtä, vaikka se olisi ollut ristiriidassa omien ajatusten kanssa. Vain Ruusu toi esille esimerkkitalanteita, joissa oli puuttunut toisen tapaan tehdä työtä ja perusteli toimintaansa lapsen edun nimissä. Mutta hänkin korosti, että ne ovat työssä todella vaikeita tilanteita.

"Ne on niinku ikäviä tilanteita ku pitää tavallaan niinku toisen... työkaverin niinku tapaan tehdä työtä ni pitäs puuttua.. ni ne on hirveen vaikeita... ne on mun mielestä kamalan vaikeita... ku jotenkin kunnioittaa toisen persoonaa ja näin..." (Ruusu 149, r 21-25.)

Päiväkodin perustehtävän hahmottamisessa painottui mielestäni päiväkodin sosiaalipalvelullinen rooli. Haastateltavat peräänkuuluttivat pedagogisuutta ja he näkivät sen lastentarhanopettajan tärkeimmäksi työnkuvaan liittyväksi tehtäväksi. Kuitenkin näytti siltä, että perustehtävä hahmotettiin vain lakiin kirjattuna velvollisuutena tukea lasten kotikasvatusta. Kukaan haastateltavista ei tarkastellut perustehtävää kasvatuksen kautta. Kukaan ei siis esittänyt, että tällä hetkellä kasvatus nähdään lapsen kasvuympäristöjen välisenä vuorovaikutusprosessina ja tästä syystä on tärkeää tehdä yhteistyötä perheiden kanssa ja työyhteisössä.

Vaikeissa yhteistyötilanteissa tuli mielestäni näkyviin myös se, että osa haastateltavista piti työnsä lähtökohtana edelleen lapsen ja itsensä välistä vuorovaikutusta eikä lapsen kasvuympäristöjen välistä vuorovaikutusta. Tästä osoituksena oli mielestäni haastateltavien toimintatapa työryhmän yhteistyön ollessa 'kriisissä'. Kun yhteistyölle ei löytynyt yhteistä linjaa, lastentarhanopettaja keskittyi toimimaan lasten kanssa yksin. Tällaista ratkaisua haastateltavat kuvasivat toteamalla esimerkiksi:

"...se työn lähtökohta mulla on selkeesti, että minä tiedän olevani hyvä niitten lasten kanssa..."
 "...mä keskityn lasten kanssa toimimiseen, teen sitä työtä mikä sujuu..."
 "...sit otetaan vaan työt työnä..."

Haastateltavat käsittivät mielestäni näin ollen lastentarhanopettajuutensa enemmän yksilön kuin yhteisön ominaisuutena.

Edellä kuvatut haastateltavien kuvaukset siitä, millaista asiantuntijuutta aikuisten välinen yhteistyö lastentarhanopettajalta vaatii, kuvaavat mielestäni myös niitä ideaaleja, joita haastateltavilla on aikuisten välisessä yhteistyössä. Tutkijana minua kiinnosti tarkastella, miten nämä ideaalit toimivat kunkin haastateltavan kohdalla käytännössä. Tarkastelun tuloksena huomasin, että puheet ja käytäntö eivät kulje aina käsikädessä. Erityisesti huomasin näin olevan työyhteisön toiminnassa. Sen sijaan suhteessa vanhempiin lastentarhanopettajat toimivat pitkälti niin kuin kertoivat toimivansa. Seuraavat esimerkit kuvaavat tilanteita, joissa ideaalit ja käytäntö eivät vastaa toisiaan. Huomattavaa on, että kaikki esimerkit liittyvät työyhteisön toimintaan.

Varpu piti tärkeänä *jokaisen henkilökohtaisen kasvun tukemista*, mutta hänen puheensa paljasti, että hän ei todellisuudessa uskonut voivansa vaikuttaa toisen kehittymiseen yhteistyötä tehtäessä.

"...yhteistyöhän siinä on se kaikista tärkein, ei sitä sen kummemmin pysty opettamaan eikä oppimaan vaan se että jokaisella on korvat ja silmät ja näkee ja kuulee..."

Näin ollen hän ei mielestäni ollut sisäistänyt yhteisöllisyyttä ja myöskään yhteisössä oppimista työssään, vaan näki oppimisen jokaisen henkilökohtaisena asiana. Hänen asenteensa työryhmässä oppimista kohtaan oli kielteinen vaikka hän kuvasikin omaa työtään hyvin myönteisesti.

Orvokki piti myös tärkeänä *toisen tukemista*. Aiemmin tulikin jo esille, että Orvokin haastattelussa nousi esille työryhmässä oppiminen. Se on mielestäni hyvä konteksti tarkastella toisen tukemista. Orvokki koki yhteistyötä hidastavana ja itseään kuormittavana tekijänä sen, että hän joutui opettamaan ryhmän muille työntekijöille asioita, jotka olivat hänelle itselleen selviä.

"Mää oon mielessäni miettiny, että lukis enemmän ni tietäs enemmän... luulis vähemmän sillon, mutta tota sitten se että yrittää niinku ite selittää sille toiselle ja se on joskus turhauttavaa... että siinä joutuu niinku tekemään kaksinkertasen työn ennen ku pääsee siihen päämäärään että sitten meillä tää yhteistyö pelittää." (Orvokki, 79, r 11-13, r 19-20.)

Hänen asennettaan tässä esimerkissä voi mielestäni kuvata kielteiseksi toisen tukemisen näkökulmasta tarkasteltuna.

Kielo painotti *suunnittelun* tärkeyttä. Työryhmän käytännön kuvauksesta kävi kuitenkin ilmi, että työpäivä oli organisoitu siten, että ryhmässä toimittiin aamupäivä toisen lastentarhanopettajan näkemysten mukaan ja iltpäivä toisen lastentarhanopettajan näkemysten mukaan. Lastenhoitaja oli molempien työpari ja mukautui näin ollen lastentarhanopettajien toimintatapoihin.

"No lähinnä se on... kuinka ollakaan se tiiviimpi yhteistyö siihen lastenhoitajaan... et se valitettavan vähäks jää se semmonen yhteinen pohdiskelu sen toisen lastentarhanopettajan kanssa, joka tekee sitä toista vuoroa."

Kielolla oli mielestäni myönteinen asenne suunnittelua kohtaan, mutta käytännön toiminta oli organisoitu siten ettei kaikkien ryhmän jäsenten yhteinen suunnittelu ollut mahdollista kuin suurten linjojen luomisessa.

Ruusun haastattelusta oli kaikkein vaikeinta löytää asioita, joissa hän olisi toiminut ideaaliensa kanssa ristiriitaisesti. Hänen haastattelussaan tuli kuitenkin esille, että arkielämä ei aina anna mahdollisuuksia toimia ihanteiden suuntaisesti.

"...niin kun tiedät että se todellisuus on pikkusen eri kun mitä meille niinku tavallaan opetetaan..."

Lilja piti tärkeänä, että voi *puuttua tarvittaessa toisen työskentelytapaan*. Käytännössä hän ei kuitenkaan kokenut osaavansa asiaa.

"Joskus toivos niinku itelleen rohkeutta, että uskaltas enemmän niinku puuttua..."

Hänellä oli siis myönteinen asenne ja halu kehittää avointa vuorovaikutusta ryhmässä, mutta hänellä ei ollut riittäviä valmiuksia toimia haluamallaan tavalla.

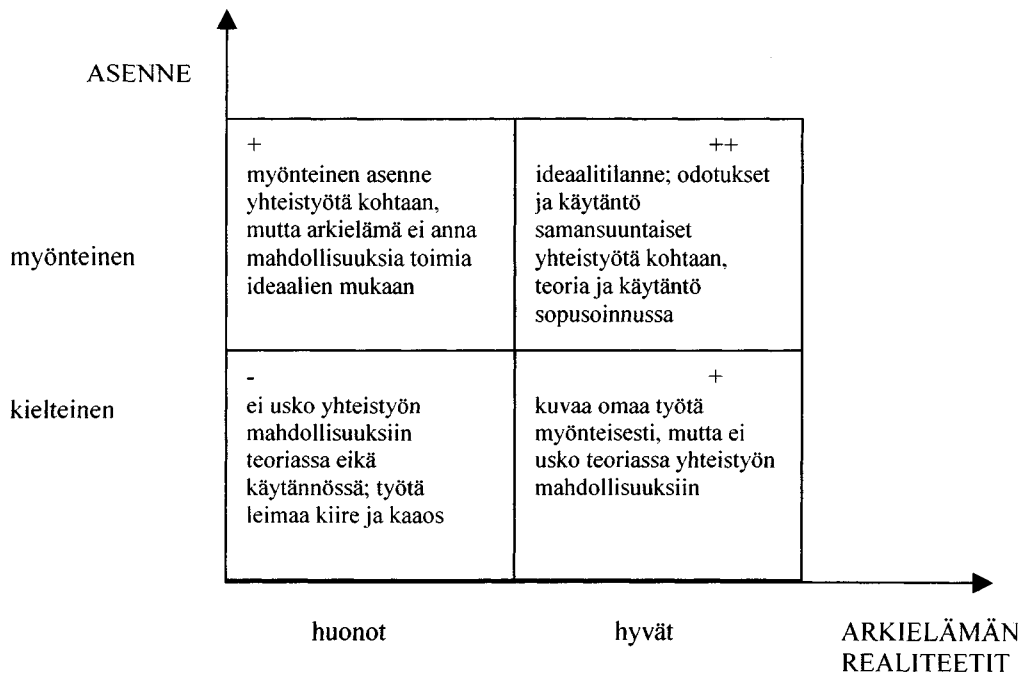
Vuokko korosti sitä, että *työyhteisö miettii asioita yhdessä*. Kuitenkin hänen puheessaan tuli esille, että näin tapahtuu vain silloin kun henkilökemiat toimii ryhmässä. Vaikeissa yhteistyötilanteissa hän keskitytty mielummin lasten ja itsensä väliseen vuorovaikutukseen kuin työryhmän vuorovaikutuksen kehittämiseen. Vuokko pitikin tärkeimpänä kehittymistarpeenaan tiimityön oppimista.

"...mä keskityn lasten kanssa toimimiseen, teen sitä työtä mikä sujuu..."

Vuokon asenne tiimityötä kohtaan oli siis myönteinen, mutta hän koki ettei hänellä ole siihen riittäviä valmiuksia. Osaamisen puute tuli esille vaikeissa yhteistyötilanteissa.

Haastatteluaineiston perusteella määrittelin yhteistyön laatuun vaikuttaviksi tekijöiksi asenteet ja arkielämän realiteetit sekä niiden välisen suhteen. Lähdin pohtimaan

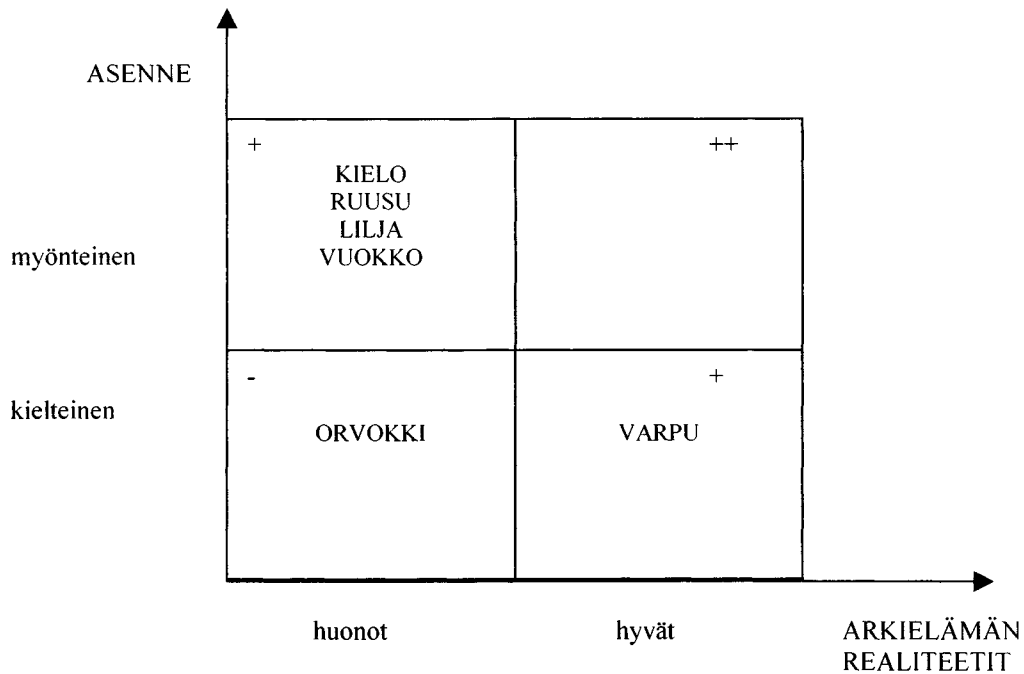
asenteiden ja arkielämän realiteettien vaikutusta yhteistyöhön kuviossa 3 esitetyn nelikentän avulla.



Kuvio 3 Aikuisten välisen yhteistyön toimivuus asenteiden ja arkielämän realiteettien avulla tarkasteltuna.

Paras yhteistyö syntyy siitä, että työyhteisön jäsenillä on myönteinen asenne yhteistyötä kohtaan (usko yhteistyön mahdollisuuksiin, koulutusmyönteisyys, halu kehittyä ja halu pysyä ajan tasalla) ja hyvät arkielämän mahdollisuudet yhteistyön tekemiselle (riittävä tietämys, yhteistyölle suotuisat rakenteelliset tekijät kuten työnjako, aika jne.) Jos sekä asenteet että arkielämän realiteetit ovat yhteistyön tekemiselle kielteiset, yhteistyöllä on huonot edellytykset olla toimivaa. Yhteistyöhön voidaan myös suhtautua myönteisesti, mutta arkielämän realiteetit estävät yhteistyön toimimista käytännössä. Toisaalta taas arkielämää voidaan kuvata hyvin myönteiseksi eikä yhteistyön kehittämisen mahdollisuuksiin sen vuoksi uskota.

Edellä esitin poimintoja haastateltavien vastauksista, joissa tuli näkyviin asenteiden ja arkielämän realiteettien suhde. Sijoitin haastateltavat vastausten perusteella yhteistyön toimivuutta kuvaavaan nelikenttään.



Kuvio 4 Aikuisten välisen yhteistyön toimivuus lapsiryhmässä. Haastateltavat sijoitettuna aikuisten välistä yhteistyötä kuvaavaan nelikenttään haastatteluista poimittujen esimerkkien avulla.

Edellä olevat poiminnat haastatteluista ovat esimerkkejä siitä, miten lastentarhanopettajan toimintaa voidaan tarkastella asenteiden ja arkipäivän realiteettien nelikentän avulla. Tarkastelun kohteeksi voidaan mielestäni ottaa mikä tahansa työhön liittyvä ilmiö ja lähteä tarkastelemaan sitä samalla tavalla. Yhteistyön toimivuutta arvioitaessa ei mielestäni tule ryhtyä tarkastelemaan kuitenkaan yksittäisiä ilmiöitä irrallisena vaan tarkastelun pohjana tulisi mielestäni olla koko toimintakonteksti, jossa työskennellään. Mielenkiintoista mielestäni oli se, että tarkastellessani haastatteluaineistoa kokonaisuudessaan ja pohtiessani sitä kautta, mihin sijoittaisin kunkin haastateltavan nelikentässä työyhteisön yhteistyön toimivuutta kuvattaessa, päädyin samaan asetelmaan kuin esimerkkien avulla tarkasteltuna. Huomioitavaa on mielestäni kuitenkin se, että esimerkiksi Orvokin sijoitin "kielteinen asenne-huonot arkielämän realiteetit" -ruutuun sen vuoksi, että näin hänessä kehittymisen paikkoja molemmilla alueilla. Asetelmaa ei tule tulkita niin, että henkilö ei osaa lainkaan tehdä yhteistyötä, jos hän on kyseisessä ruudussa. Sen sijaan kehittymisen ja kehittämisen kannalta asiaa kannattaa tarkastella. Huomioitavaa on myös se, että tarkastelin asetelmaa tehdessäni vain työyhteisössä toimimista. Vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä asetelma olisi ollut erilainen. Löydökset suuntaavat ajatukset koulutuksen kehittämiseen. Tarkastelen asiaa lisää seuraavassa luvussa, jossa tarkastelen löydöksiä teoreettisemmalla tasolla.

7 LASTENTARHANOPETTAJA AIKUISTEN VÄLISEN YHTEISTYÖN RAKENTAJANA

7.1 Yleistä tarkastelua

Tutkimukseni perusolettamuksena oli, että aikuisten välinen yhteistyö on osa päiväkodissa toimivan lastentarhanopettajan työtä. Löydösten perusteella tämä pitää paikkaansa ja voidaan todeta, että aikuisten välinen yhteistyö lastentarhanopettajan työssä on monitahoinen ilmiö. Löydöksissä tuli esille, että lastentarhanopettajan työssä aikuisten välinen yhteistyö on viimeisen vuosikymmenen aikana lisääntynyt huomattavasti (vrt. Hujala & Puroila 1998). Erilaisia yhteistyötahoja on paljon ja näiden eri yhteistyötahojen kanssa toimiminen asettaa uudenlaisia odotuksia lastentarhanopettajan työskentelylle. Enää lastentarhanopettaja ei voi hahmottaa omaa työnkuvaansa vain lasten kautta vaan aikuisten välinen yhteistyö on tullut aikaisempaa voimakkaammin työn lähtökohdaksi.

Löydösten perusteella lastentarhanopettajan työhön liittyvät aikuiskontaktit voidaan jakaa päivittäin toteutuviin ja muihin aikuiskontakteihin. Päivittäin toteutuvilla aikuiskontakteilla tarkoitetaan vanhempia ja päiväkotityöyhteisön jäseniä. Muilla aikuiskontakteilla tarkoitetaan erityistyöntekijöitä ja muita erinäisiä päiväkodin ulkopuolisia yhteistyötahoja. Tutkimuksessani keskityttiin ilmiön kokonaisuuden hahmottamisen jälkeen lastentarhanopettajan työssä päivittäin toteutuvaan aikuisten väliseen yhteistyöhön, jossa huomion kohteeksi tuli erityisesti päiväkodin ja kodin välinen yhteistyö sekä aikuisten välinen yhteistyö lapsiryhmässä.

Löydökset osoittivat, että kaikki haastateltavat hahmottivat työhönsä liittyvät eri aikuistahot. He myös korostivat aikuisten välisen yhteistyön merkitystä työssään. Huttunen (1988a, 133) on määritellyt yhteistyön seuraavasti:

"Todellinen yhteistyö on yhteistyötä, joka lähtee molempien osapuolten lähtökohdista ja tarpeista ja sen toimivuus ja onnistuminen on mitattavissa sillä, miten paljon osapuolen näkemyksellä on vaikutusta toiseen."

Tämän tutkimuksen löydösten perusteella on mielestäni erityisen tärkeää kiinnittää huomiota päiväkotityöyhteisöjen työryhmien, tiimien yhteistyön todellisuuteen.

Kiinnitin tutkimuksessani huomiota erityisesti lapsen sosiaaliseen ympäristöön, jolla (Helimäen 1990, 58) mukaan tarkoitetaan lapsen ja hänen ympäristönsä välisiä suhteita sääteleviä tekijöitä, joita ovat sosiaaliset ympäristötekijät kuten kasvatusilmasto, kasvattajayhteisön sisäinen yhteistyö sekä kodin ja varhaiskasvatuksen välinen yhteistyö. Karila (1997) tuo tutkimuksessaan esille toimintaympäristön käsitteen. Hänen mukaansa työelämässä toimintaympäristö ilmenee erilaisina työkäytäntöinä. Käytännöt muodostuvat ympäristön fyysisistä ja sosiaalisista elementeistä. Fyysisiä elementtejä ovat tilat, aikataulut ja ryhmäkoot. Sosiaalisia elementtejä puolestaan ovat vuorovaikutus toisten henkilöiden kanssa, henkilöiden käsitykset lapsista, varhaiskasvatuksesta, pedagogisista käytännöistä, työkäytännöistä ja henkilöiden

toiminta näissä asioissa. Toimintaympäristön fyysisiä ja sosiaalisia elementtejä sekä niiden välistä suhdetta tarkastelemalla on mahdollista ymmärtää kussakin organisaatiossa tai yhteisössä vallitsevaa toimintakulttuuria. Tutkimuksessani tarkastelun kohteena oli toimintaympäristön sosiaalisista elementeistä vuorovaikutus toisten henkilöiden kanssa. (Karila 1997, 54.) Karila (1997) painottaa, että toimintaympäristön tarkastelussa on tärkeää kiinnittää huomiota ympäristössä toimijan merkittäväksi tulkitsemaan toimintaympäristöön. Tietyissä ympäristössä toimiva subjekti tulkitsee oman tietämyksensä ja asiantuntijuutensa persoonallisen ulottuvuuden perusteella toimintaympäristössään vallitsevaa kulttuuria ja siihen sisältyviä käytäntöjä ja merkityksiä. Tässä tulkintaprosessissa muodostuu hänelle merkittäväksi tulkittu toimintaympäristö. (Karila 1997, 54.) Tämän määritelmän mukaan tutkimuksessani keskityttiin tuomaan esille juuri haastateltavien merkittäväksi tulkitsema toimintaympäristö aikuisten välisessä yhteistyössä.

Tarkastelin tutkimuksessani Bronfenbrennerin (1979) ekologisen mallin avulla päiväkotia lapsen kasvuympäristönä kiinnittämällä huomiota lastentarhanopettajan toimintaan. Tarkastelin lastentarhanopettajan toimintaa lapsen kasvuympäristön kaikilla tasoilla (mikro-, meso-, ekso- ja makrotaso) aikuisten välisen yhteistyön näkökulmasta. Tämän pohjalta rakensin lastentarhanopettajan roolia aikuisten kanssa tehtävässä yhteistyössä kuvaavan mallin. Mallin avulla voidaan mielestäni tarkastella myös lastentarhanopettajan asiantuntijuutta muuttuneessa toimintaympäristössä, sillä kasvatushan nähdään tällä hetkellä lapsen kasvuympäristössä toimivien aikuisten välisenä yhteistyöprosessina. Esittelen mallin kuviossa 5 sivulla 73. Huomion kiinnittäminen lastentarhanopettajan koko toimintakontekstiin on noussut esille vasta viimeisen vuosikymmenen aikana. Tämä oli nähtävissä myös haastateltavien vastauksissa. Haastateltavat pitivät aikuisten välistä yhteistyötä tärkeänä osana työtään, mutta päiväkotitoiminnan arjen kuvaukset osoittivat, että ajatus kasvatuksesta lapsen kasvuympäristöjen välisenä yhteistyöprosessina (Bronfenbrenner 1979) on vasta juurtumassa päiväkotien toimintakulttuuriin.

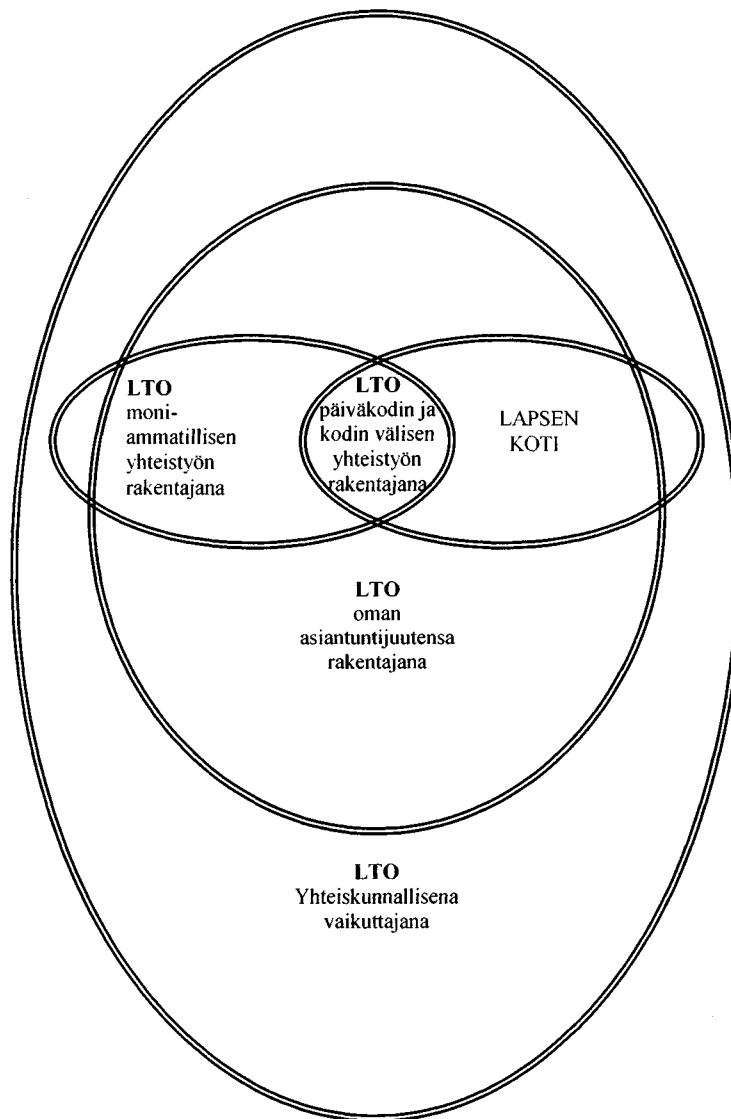
Toikan (1982) määrittelemien työtoiminnan kehitystyyppien mukaan määriteltynä lastentarhanopettajat ovat aikuisten välisessä yhteistyössä vielä mielestäni kaukana teoreettisesti hallitusta varhaiskasvatustyöstä. On tietenkin syytä muistaa, että tämä tutkimusaineisto rakentaa kuvaa vain kokeneiden lastentarhanopettajien toimintatavoista, joilla ei tutkimusaineiston perusteella ollut pohjakoulutuksessa saatua tietämystä aikuisten välisestä yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta. Myöhemmin koulutuksen käyneet lastentarhanopettajat ovat voineet saada enemmän valmiuksia aikuisten väliseen yhteistyöhön jo koulutusvaiheessa ja omaavat sitä kautta muitakin kuin arkiajatteluun pohjautuvia toimintatapoja. Tähän viittaa ainakin koulutuksessa tällä hetkellä määritellyt tavoitteet (ks. Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen opetussuunnitelman perusteet 1999). Löydösten perusteella lastentarhanopettajan työhön liittyvässä aikuisten välisessä yhteistyössä eletään mielestäni edelleen humanistisen varhaiskasvatustyön vaihetta. Yhteistyön merkitys on tiedostettu ja sitä pidetään tärkeänä, mutta käytännön toimintatavat tukeutuvat vielä pitkälti arkiajatteluun ja aikaisempiin kokemuksiin (vrt. Brotherus ja Helimäki 1990, 22-23.)

Tutkimukseen osallistujat olivat kaikki valmistuneet lastentarhanopettajiksi 80-luvulla. He olivat kaikki käyneet koulutuksen siinä vaiheessa, kun koulutuksessa ja kasvatustieteellisessä ajattelussa painotettiin vielä lapsen yksilöllisyyttä (Brotherus &

Helimäki 1990, 22). Tuolloin yhteistyö vanhempiin oli vielä vähäistä ja työnjako päiväkodissa selkeä. Haastateltavat olivat tästä syystä kokeneet työuransa aikana suuren muutoksen työnkuvassaan. Koko työskentelykonteksti oli laajentunut, uusia yhteistyökumppaneita oli tullut rinnalle ja vuorovaikutustaitojen merkitys oli lisääntynyt. Oma toimintatapa aikuisten väliseen yhteistyöhön oli pitänyt etsiä kokemuksen kautta. Tämä on varmasti yksi syy siihen, miksi tässäkin (vrt. Kiesiläinen 1994, Karila 1997) tutkimuksessa tuli esille, että lastentarhanopettajat kokevat aikuisten kanssa toimimisen vaikeana alueena työssään. Joku haastateltavista koki vaikeana yhteistyön vanhempien kanssa, joku toinen löysi suurimmat kehittymistarpeensa puolestaan tiimityöstä.

Lastentarhanopettajan rooli päiväkotityöhön liittyvässä aikuisten välisessä yhteistyössä näyttää tämän tutkimuksen valossa olevan lapsen kasvuympäristön kaikilla tasoilla merkittävä. Lastentarhanopettajan roolia määrittää löydösten perusteella pitkälti koulutus. Lastentarhanopettajathan ovat päiväkodin korkeimmin koulutettu ja ainoa pedagogisen koulutuksen saanut ammattiryhmä (ks. Karila 1997, 51). Löydökset kuitenkin toivat esille, että lastentarhanopettajan rooli päiväkotiyhteisössä on tällä hetkellä selkiytymätön muuttuneen toimintaympäristön vuoksi. Haastatteluaineistosta nousi voimakkaana huoli lastentarhanopettajan työnkuvan hämärtymisestä. Bergerin ja Luckmannin (1995, 89) mukaan roolit mahdollistavat instituutioiden todellisen läsnäolon elävien yksilöiden kokemusmaailmassa. On siis syytäkin tarkastella lastentarhanopettajan roolia aikuisten välisessä yhteistyössä tarkemmin.

Seuraavalla sivulla kuviossa 5 tarkastelen päiväkodissa työskentelevän lastentarhanopettajan roolia aikuisten välisessä yhteistyössä Bronfenbrennerin (1979) ekologisen teorian ja Hujalan ym. (1998) määrittelemän kontekstuaalisen kasvun mallin pohjalta mikro-, meso-, ekso- ja makrotasolla. Esittämäni malli "lastentarhanopettajan rooli aikuisten välisessä yhteistyössä" on yksi mahdollisuus tarkastella lastentarhanopettajan työnkuvaa muuttuneessa toimintaympäristössä. Lastentarhanopettaja ei voi määritellä asiantuntijuuttaan enää vain lapsen ja itsensä välisen vuorovaikutuksen kautta vaan huomio tulee kiinnittää koko toimintakontekstiin. Koko toimintakontekstiin huomion kiinnittäminen antaa lastentarhanopettajan toiminnalle selkeämmän kuvan omasta työstä ja auttaa ymmärtämään työn luonteen muuttumista yhteisöllisempään suuntaan. Lastentarhanopettajan rooli yhteisön asiantuntijuuden rakentajana on mielestäni merkittävä. Lastentarhanopettajan toimintaa lapsen kasvuympäristön eri tasoilla määrittää vastuu vuorovaikutuksesta ja perustehtävän tavoitteellisesta toteutumisesta.



Kuvio 5 Lastentarhanopettajan rooli aikuisten välisessä yhteistyössä

7.2 Lastentarhanopettaja päiväkodin ja kodin välisen yhteistyön rakentajana

Yhteistyö kodin ja päiväkodin välillä tapahtuu lapsen kasvuympäristön mesotasolla. Mesosysteemi on lapsen kannalta kodin jälkeen seuraava ekologisen ympäristön laajentuma (Bronfenbrenner 1979, 25). Hujalan (1998, 18) mukaan mesosysteemin toimivuus on yksi päivähoidon laadun kulmakivistä. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna tämän tutkimuksen löydökset näyttävät valoisilta. Löydösten perusteella yhteistyö vanhempien kanssa on tullut osaksi päiväkodin arkea. Haastateltavat olivat mielestäni ymmärtäneet roolinsa päiväkodin ja kodin välisen yhteistyön rakentajana. Ajatus kasvatuksesta kodin ja päiväkodin välisenä yhteistyöprosessina miellettiin kuitenkin lain määräämänä velvoitteena. Kukaan haastateltavista ei asettanut yhteistyön lähtökohdaksi kasvatuksen filosofisia perusteluja. Käytännön tilanteiden kuvaukset

kuitenkin osoittivat, että lastentarhanopettajat toimivat kantaen vastuuta vanhempien ja itsensä välisen vuorovaikutussuhteen laadusta. He olivat mielestäni mitä suurimmassa määrin oivaltaneet, että ammattilaisena heillä on enemmän vastuuta vuorovaikutuksen rakentamisessa. Vastuun kantaminen ei haastateltavien mielestä ollut kuitenkaan helppoa, vaikka käytännön tilanteiden kuvaukset osoittivatkin että yhteistyö on tällä hetkellä melko sujuvaa. Kokemus oli tuonut varmuutta ja oma toimintatapa oli löytynyt sitä kautta. Mielestäni kaikki haastateltavat toimivat tällä alueella ns. kontekstuaalisen kasvun mallin suuntaisesti. Vanhemmat olivat haastateltavien kertomusten mukaan mukana rakentamassa lapsen arkea kasvatuksellisin kumppaneina, heillä oli mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsensa elämään päiväkodissa. Perheiden osallistuminen päiväkotitoimintaan oli selvästi yhteydessä siihen, mitkä olivat niiden elämänhallinnan realiteetit.

Hujala ym. (1998) tuovat esille päiväkodin erilaiset roolit vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. He esittävät yhteistyön strategioiksi vanhempainkasvatusta, vanhempien osallistumista ja vaikuttamista sekä kasvatuksellista kumppanuutta. Yhteistyön strategiat vaihtelevat perheiden elämänhallinnan realiteettien mukaan. Heikon elämänhallinnan perheet tarvitsevat enemmän tukea ja neuvontaa (vanhempainkasvatus) kun taas vahvan elämänhallinnan perheet haluavat osallistua ja vaikuttaa. Tavoitteena yhteistyössä on kasvatuksellinen kumppanuus, jossa lähtökohdaksi on vanhempien ja päivähoitohenkilökunnan tasa-arvoinen vuorovaikutus. Hujala ym. (1998) korostavat, että yksittäinen perhekin voi tarvita eri aikoina erilaisia yhteistyön strategioita; välillä tukea, ohjausta ja neuvontaa, välillä taas kasvatuksellista kumppanuutta. (Hujala ym. 1998, 129-131.) Haastateltavien vastauksista kävi ilmi, että tänä päivänä heikon elämänhallinnan perheiden määrä on kasvanut, mutta toisaalta taas vanhempien aktiivisuus ja halu vaikuttaa on myös lisääntynyt. Vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön määrä ja luonne on muuttunut.

Haastateltavat toivat esille pyrkimyksensä toimia huomioiden perheiden erilaisuuden. He painottivat sitä, että on huomioitava perheiden erilaiset elämäntilanteet, lähtökohdat ja arvot. Tämä vaatii lastentarhanopettajalta herkkyyttä. Herkkyyks olikin asia, jota haastateltavat korostivat erityisen paljon vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Uusitalo (2000) tuo esille, että vuorovaikutuksessa välitämme paitsi erilaista tietoa myös tunteita. Tunneosaaminen on keskeinen osa vuorovaikutusosaamista. Tunteiden on oltava kohtaamiselle ja yhteistyölle sopivat, tunnetietoa voidaan kuvata aistien avoimuutena. Pitää kuitenkin erottaa ylitsekuohuva tunteellisuus eli tunneherkkyyks tunneosaamisesta. Tunneherkkyyttä ei voida pitää ammattitaitoon kuuluvana ominaisuutena. (Uusitalo 2000, 56.)

Vaikeat yhteistyötilanteet vanhempien kanssa haastateltavat kokivat erityisen vaikeaksi. Kiesiläinen (1998) tuo esille, että vuorovaikutus on helppoa silloin, kun mitään ristiriitaa osapuolten välille ei synny. Silloin on mahdollista olla oma itsensä, aito, ihminen ihmiselle, kuten neuvotaan hyvässä asiakas- ja kollegasuhteessa olevan tärkeää. Ammattitaitoa tarvitaan silloin, kun vuorovaikutuksen osapuolten välille syntyy negatiivinen jännite. Jos vastapuolella on asiakas, toinen pelaa yksityisillä pelisäännöillä ja toinen ammatillisilla. Vaikka ihmisinä ollaankin tasavertaisia, ammatti-ihimisen tehtävä on vaativampi. Hän on vuorovaikutuksen ammattilainen, taitaja. (Kiesiläinen 1998, 44-45.) Vaikeissa yhteistyötilanteissa vanhempien kanssa tuli mielestäni esille teoreettisen pohjan puuttuminen. Joku haastateltavista olikin hakenut vaikeissa

tilanteissa tukea omaehtoisen opiskelun avulla. Myönteistä mielestäni oli se, että asian vaikeudesta huolimatta haastateltavat kokivat ammattilaisen vastuuta asioihin puuttumisessa. Vaikeudeksi osoittautui se, että teoratiedon puuttuessa haastateltavat joutuivat tasapainoilemaan empaattisuuden ja ammatillisen roolin kanssa. Joku haastateltavista kuvasi tätä vaikeutena kertoa vaikeista asioista vanhemmille. Kiesiläinen (1998) painottaa, että ammatti-ihminen osaa sanoa sen, mikä pitää sanoa. Kun noudattaa ammatillisuuden periaatteita eli kantaa vastuun vuorovaikutuksesta, toimii aktiivisella hyvän tahdon periaatteella, suhtautuu kunnioittavasti, kantaa vastuun omista ajatuksista, tunteista ja teoista sekä yrittää kuulla ja ymmärtää toisen viestejä, ei mikään tärkeä asia voi jäädä puhumatta. Jos jää, se on ammatillisuuden puutetta. Ammattilainen ei pelkää vastapuolen puolustavia tunteita, sillä niiden tavanomaiset ilmenemismuodot ovat tuttuja yksityiseltä alueelta ammattilaisellekin. (Kiesiläinen 1998, 90.)

Erlaisissa yhteistyötilanteissa aamutilanteita sävytti joidenkin haastateltavien vastauksissa kiire ja aamutilanteet koettiin rutiinomaiseksi aamutervehdimiseksi. Kuitenkin haastateltavien vastauksista kävi ilmi, että aamukohtaamiset ovat yksi tärkeimmistä yhteistyötilanteista perheen ja päiväkodin välillä. Perkka-Jortikka (1998) tuo esille, että kiireen taakse voi kätkeä monia asioita, kuten sosiaalisen vuorovaikutuksen, johtamisen ja yhteistoiminnan ongelmat. Meillä on usein kiire juuri silloin, kun pitäisi puhua sen hankalimman työtoverin, alaisen tai esimiehen kanssa. Juuri ihmisten kohtaamattomuus tekee kiireestä yhteisöllisen ongelman. Kiireen tunnussa on kyse myös jatkuvista riittämättömyyden ja syyllisyyden tunteista organisaation asettamien tehokkuusvaatimusten edessä. Kiire mielletään lähes poikkeuksetta kiireisen ihmisen henkilökohtaiseksi pulmaksi: kyse on järjestelykyvyn tai delegointitaitojen puutteesta. Kiire on tunnetta siitä, että en pysty vastaamaan minulle asetettuihin odotuksiin. (Perkka-Jortikka 1998, 22.)

Erlaisten yhteistyömuotojen kohdalla pohdin sitä, miten ne vastaavat perheen sosiaalisen verkoston rakentamiseen. Päiväkoti on osa virallista sosiaaliverkostoa, mutta se voi toiminnallaan olla vaikuttamassa erilaisten epävirallisten sosiaalisten verkostojen luomiseen perheille. Tällä hetkellä monet perheet kaipaavat juuri epävirallisia sosiaalisia verkostoja kasvatustehtäväänsä tukemaan (ks. Huttunen 1983; Lahikainen & Strandell 1988; Pulkkinen 1997). Epävirallisemmiksi tapaamismuodoiksi, joissa vanhemmilla on mahdollisuus tutustua toisiinsa, olivat tutkimusaineistossa mielestäni erilaiset aluetapahtumat ja vanhempaintoimikunta. Millaisia muita yhteistyömuotoja voitaisiin kehittää?

Huttusen (1990, 11) mukaan mesosysteemin toimivuus on lapsen kannalta merkittävä, sillä ristiriita mesosysteemissä voi aiheuttaa lapselle vaikeuksia. Tämän tutkimuksen löydösten perusteella mesosysteemi päiväkodissa elävän lapsen kasvuympäristönä ei sisällä mitään suuria ristiriitoja. Lastentarhanopettajat kantavat ammattilaisen vastuuta vuorovaikutuksesta ja perustehtävää toteutetaan yhdessä vanhempien kanssa. Lastentarhanopettajat kuitenkin kaipaavat lisää teoreettista tukea jaksakseen kantaa ammattilaisen vastuuta vaikeissa vuorovaikutustilanteissa. Hujala ym. (1998) tuovat kuitenkin esille, että yhteistyössä kehittäminen ei voi lähteä yksinomaan henkilökunnan vuorovaikutustaitojen kouluttamisesta. On pyrittävä vaikuttamaan myös niihin rakenteisiin, jotka ehkäisevät perheen ja päiväkodin yhteistyöhön tarvittavan vuorovaikutuksen syntyä. Tällaisia rakenteita voisivat olla esimerkiksi päiväkodin

päiväjärjestys, suuret ryhmäkoot, henkilökunnan työaikajärjestelyt, päiväkodin tilaratkaisut jne. (Hujala ym. 1998, 132.) Esimerkiksi edellä kuvatuissa kiireisissä aamutilanteissa vanhempien kanssa voidaan mielestäni henkilökunnan kesken pohtia, millaisia järjestelyjä vaatii huolehtiminen siitä, että joku ryhmän aikuinen voi olla rauhassa ottamassa perheitä vastaan, eikä hänen tarvitse samanaikaisesti olla vastuussa lapsiryhmän toiminnasta. Samalla tavoin voidaan pohtia muita yhteistyön ongelmakohtia.

7.3 Lastentarhanopettaja moniammatillisen yhteistyön rakentajana

Moniammatillista yhteistyötä tehdään päiväkodissa elävän lapsen kasvuympäristön mikrotasolla. Mikrotaso on lapsen välitön ympäristö, jossa lapsen kannalta merkitykselliseksi muodostuvat erilaiset toiminnat, roolit ja henkilöiden väliset suhteet, joita hän kokee ympäristössään (Helimäki 1990, 59). Löydösten perusteella moniammatillisuutta voidaan tarkastella päiväkodin sisällä eri ammattiryhmien välillä sekä päiväkodin ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa tehtävän yhteistyön tasolla. Tarkasteluni keskittyy päiväkodin eri ammattiryhmien väliseen yhteistyöhön päiväkodin sisällä ja siinä erityisesti henkilökunnan väliseen yhteistyöhön lapsiryhmässä, sillä löydösten mukaan lastentarhanopettajan toiminta liittyy enimmäkseen lapsiryhmässä työskentelyyn. Työryhmän toimintaa tarkastelen *toiminnan, roolien ja henkilöiden välisten suhteiden* kautta.

Toiminta

Työyhteisön toiminnassa näytti löydösten perusteella siltä, että lastentarhanopettajan työ keskittyy enimmäkseen omissa pienissä työryhmissä työskentelyyn. Työyhteisökäsitteellä tarkoitetaan Perkka-Jortikan (1998) mukaan sitä lähiyhteisöä, jossa kaikki työssä käyvät työskentelevät. Nimeltään se on yleisimmin yksikkö, osasto, jaosto, ryhmä tai tiimi. Työyhteisö on työntekijäryhmä, jossa työtoverit tapaavat toisiaan päivittäin, viikoittain tai kuukausittain. Työyhteisöä määrittää työtoveruus, johon eivät kuulu asiakkaat. (Perkka-Jortikka 1998, 11.) Tämän määritelmän mukaan päiväkodin kaikki ammattiryhmät muodostavat yhdessä työyhteisön. Koska päiväkodissa työskennellään kuitenkin useissa työskentelyryhmissä, voidaan ajatella, että isossa päiväkotityöyhteisössä on sisällä monta pientä työyhteisöä. Haapamäen (2000, 19) mukaan päiväkodissa laajemman yhteisön sisäisiä pienyhteisöjä voivat olla esimerkiksi päiväkodin eri ryhmien työntekijät tai tiettyyn ammattikuntaan kuuluvat työntekijät.

Haastateltavat pitivät työryhmän yhteistyön onnistumista tärkeänä paitsi työn sujumuuden myös työssä viihtymisen kannalta. Varilan ja Viholaisen (2000) tutkimus työnilosta osoitti, että toimiva yhteistyö sekä työtovereiden että esimiehen kanssa on yksi merkittävä edellytys työnilolle. Varila ja Viholainen (2000, 112) määrittelevät yhteistyön toimivuutta työtovereiden kesken seuraavasti:

"Yhteistyön toimivuus työtovereiden kanssa tarkoittaa lähinnä sitä, että toisten kanssa yhdessä suunnitellaan työtehtäviä ja asetetaan tavoitteita sekä pyritään yhdessä sovittuun päämäärään. Näin ollen kilpailulliset ajatukset yksilöiden välillä on unohdettava ja työntekijöiden on osallistuttava tasapuolisesti omien edellytystensä mukaisesti yhdessä suoritettavaan työhön. Jokaisen tulee ottaa vastuu yhteisistä asioista ja sitoutua päämäärään saavuttamiseen. Työntekijät ovat omia yksilöitä

omine tietoinen ja taitoinen ja täten jokaisen ei tarvitse osata kaikkea. Yhteistyön kautta erilaiset osaamiset saadaan yhdistettyä ja työntekijät voivat oppia toinen toisiltaan uusia tietoja ja taitoja. Kun työntekijöiden monipuoliset resurssit otetaan huomioon, vaikeista ja haastavistakin tehtävistä selviydytään yhteisvoimin."

Tämän määritelmän valossa tarkasteltuna voi löydösten perusteella tuoda esille monenlaisia haasteita päiväkodin sisäiselle yhteistyölle. Tulkintaani vahvistavat haastateltavien puheet koulutustarpeista ja yhteistyön vaativuudesta. Lähtökohta kehittämiselle on kuitenkin hyvä, sillä haastateltavat pitivät yhteisön toimivuutta työssään tärkeänä ja asenteet työyhteisön kehittämistä kohtaan olivat pääasiassa myönteisiä. Yhteisöllisyys näkyi haastateltavien vastauksissa mielestäni enemmän kuitenkin puheen kuin käytännön tasolla. Kaipio ja Murto (1980) painottavat, että erityisen tärkeää on kasvattajien yhteisössä noudattaa puheiden ja tekojen vastaavuuden periaatetta. Vaikka tämän pitäisi olla itsestään selvyyttä, käytännössä saattaa usein tapahtua vähittäistä luisumista sovitusta menettelytavoista. Asiaan kannattaa kiinnittää korostetusti huomiota. Sekä tutkimustulokset että kokemus osoittavat, että aikuiset katsovat usein etuoikeudekseen tulkita sovittuja sääntöjä väljemmin kuin vastuullinen toiminta edellyttää. Kasvattajayhteisön tasoa voidaan arvioida juuri sillä perusteella kuinka täsmällisesti yksittäiset kasvattajat toteuttavat yhdessä tehtyjä päätöksiä. Hyvässä kasvattajayhteisössä toimii keskinäinen kontrolli, jossa laiminlyönneistä huomautetaan rakentavasti ja otetaan ne tarvittaessa laajaan yhteiseen käsittelyyn. (Kaipio & Murto 1980, 124-125.)

Poikkeuksetta kaikki haastateltavista käyttivät työryhmästä nimitystä työtiimi. Kertoessaan työryhmänsä jäsenten välisestä yhteistyöstä haastateltavat puhuivat tiimityöstä. Haastateltavien kertoman perusteella näyttäisi siltä, että tiimityö on ajatuksen tasolla juurtunut haastattelupäiväkotien kulttuuriin, mutta tutkijana suhtaudun tiimityöstä puhumiseen hieman kyseenalaistaen. Päiväkodissa työtä tehdään ryhmänä, mutta se luo mielestäni vain kehykset tiimityölle. Ei voida mielestäni pitää itsestäänselvänä, että ryhmän työntekijät toimisivat aina tiiminä. Ainakin on mielestäni syytä arvioida minkätasoisesta ryhmätyöstä on kyse. Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997) tuovat esille, että kynnys tiimi -nimityksen käyttämiseen on madaltunut ja sen käyttö on vähitellen yleistynyt tarkoittamaan mitä tahansa työskentelyryhmää. Jos kuulee termin tiimi, se ei vielä kerro millaisesta ja minkä tasoisesta ryhmästä on kysymys. Tiimi voidaan tarpeen mukaan rakentaa mihin tahansa työorganisaatioon, milloin asiantuntijatiimiksi, yrittäjyyttä edistäväksi tiimiksi, markkinointitiimiksi, johtotiimiksi, huipputiimiksi jne. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 259.)

Löydösten perusteella voi mielestäni päiväkodin työryhmiä pitää tiimityön näkökulmasta tarkasteltuna Saralan ja Saralan (1996) määrittelemänä itseohjautuvina työryhminä. Itseohjautuva työryhmä tarkoittaa sitä, että työntekijät on organisoitu tuotannollisiksi pienryhmiksi. Itseohjautuvilla työryhmillä onkin pitkät perinteet esim. palvelu- ja hoitoaloilla. (Sarala & Sarala 1996, 167) Katzenbachin ja Smithin (1996) määritelmä tiimistä

"Pieni ryhmä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja ja jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, yhteisiin suoritustavoitteisiin ja yhteiseen toimintamalliin ollen yhteisvastuullisia suorituksistaan."

on kuvaus todellisesta tiimistä. Pirnes (1996) puolestaan määrittelee tiimin ryhmäksi ihmisiä, jotka itsejohtoisesti, yhteisvastuullisesti, tiiviissä yhteistyössä suorittavat tiettyä

työkokonaisuutta ja tiimin jäsenten erilaisuutta hyödyntäen pyrkivät yhteisiin arvopäämääriin ja tavoitteisiin yhteisten pelisääntöjen puitteissa. (Pirnes 1996, 18.) Spiik (1999) taas määrittelee tiimin ryhmäksi ihmisiä, jotka vastaavat jonkin sovitun kokonaisuuden hoitamisesta alusta loppuun yhteistyössä.

Löydösten perusteella jatkaisin päiväkotien tiimien määrittelyä Katzenbachin ja Smithin (1996, 107) mukaan nimeämällä ne potentiaalisiksi tiimeiksi:

"Potentiaalisella tiimillä on merkittävää lisäsuorituksen tarvetta ja se pyrkii tosissaan parantamaan suorituksiaan. Sen tarvitsee kuitenkin selkiyttää päämääräänsä, tavoitteitaan tai työtuloksiaan ja noudattaa yleistä toimintamalliaan kurinalaisemmin. Yhteisvastuu ei ole vielä juurtunut ryhmään."

Mielestäni päiväkotitoiminta jo rakenteeltaan mahdollistaa työryhmien toiminnan kehittämisen tiimityön suuntaan, koska työtä toteutetaan pienryhmissä. Voidaan mielestäni jopa ajatella, että kaikki päiväkodin työryhmät ovat jo valmiiksi potentiaalisia tiimejä. Ryhmän toiminnan tarkastelu osoittaa, osataanko tiimityöhön sisältyviä mahdollisuuksia hyödyntää käytännössä vai jäädäänkö yhteistyössä työryhmätasolle. Haastattelupäiväkodeissa toimittiin mielestäni pitkälti työryhmätasolla. Launis ja Engeström (1999) toteavat, että tiimeistä on haettu mahdollisuuksia monissa organisaatioissa, joissa eri ammattiryhmien tiiviimmän ja kehittyneemmän yhteistyön on uskottu uudistavan toimintaa. Tiimityö on kuitenkin riittämättömän yhteistyötapojen analysoinnin ja puutteellisten tiimityöhön liittyvien käsitysten vuoksi monesti kutistunut muodolliseksi työryhmätyöskentelyksi. Ilman jatkuvaa rajojen murtamista tiimit asettuvat helposti perinteisen toimitavan kehyksiin. (Launis & Engeström 1999, 76.)

Katzenbach ja Smith (1996) tuovat esille, että tiimien on kehitettävä yhteinen toimintamalli eli yhteiset työskentelytavat, joilla ne pyrkivät saavuttamaan päämääränsä. Yhteisen toimintamallin määrittelemisen ydinasioita ovat työn yksityiskohdista sopiminen sekä yksilöllisten taitojen ja tiimisuorituksen yhteensovittaminen. (Katzenbach & Smith 1996, 71.) Haastattelupäiväkotien toimintamallina voidaan mielestäni pitää "kaikki tekevät kaikkea" -periaatteella toimimista. Löydöksistä oli tulkittavissa, että työnjakoa päiväkodeissa määrittivät pääasiassa työvuorojärjestelyt ja päiväjärjestys eikä tiimitoiminnalle tyypillinen henkilöiden vahvuudet huomioiva työtapana. Launis (1997) toteaa, että työn organisoiminen tiimeiksi tai työryhmiksi ei automaattisesti johda moniammatillisuuteen ja rajojen ylityksiin. Jotta asiantuntemuksen yhdistäminen ei jää vain moniammatillisuuden ja monitieteisyyden hokemaksi, asiantuntijayhteisöissä on tärkeää kiinnittää huomiota rajojen ylityksiä ehkäiseviin kognitiivisen jähmettyneisyyden muotoihin, samoin kuin rajojen ylityksiä tukeviin mekanismeihin. (Launis 1997, 129.)

Työnjako "kaikki tekevät kaikkea" voi olla mielestäni sekä rajojen ylitystä tukeva tai sitä ehkäisevä työskentelymalli riippuen siitä, miten se ymmärretään. Haastattelupäiväkodeissa se toimi mielestäni rajojen ylitystä estävänä, sillä haastateltavat suhtautuivat toimintamalliin kielteisesti. Lastentarhanopettajat odottivat "kaikki tekevät kaikkea" -systeemissä samanlaista osaamista kaikilta ryhmän jäseniltä, koska muut ammattiryhmät olivat systeemin myötä tulleet toimimaan ikään kuin heidän reviirilleen. Lastentarhanopettajat pitivät pedagogisuudesta huolehtimista tärkeimpänä työtehtävänä. Merkittävää lastentarhanopettajien kielteisten tunteiden kannalta on mielestäni se, että haastateltavat liittyivät pedagogisuuden vain lapsiryhmän toiminnan ohjaamiseen. Hyvä kasvattajuus ei ole kuitenkaan enää yksittäisten toimijoiden työn

tulosta vaan kasvatusprosessiin nähdään vaikuttavan koko kasvattajayhteisön ja myös sitä ympäröivä yhteiskunnan. Kaipio (1995) esittääkin, että vaikka kasvattajayhteisössä toimivasta kasvattajajoukosta olisi jokainen yksilö mitä parhain ja taitavin kasvattaja, mutta kasvattajajoukolta puuttuisi sitoutuminen johdonmukaisiin kasvatuksellisiin linjoihin ja toimintatapoihin, ei kasvatustapahtumasta voi yksittäisen kasvatettavan kokemana tulla johdonmukaista kasvatustapahtumaa. Kasvatuksen onnistumisen perusedellytyksiä: johdonmukaisuutta, määrätietoisuutta, varmuutta sekä kasvatettavien luottamusta ei voida saavuttaa ilman yhteisöllistä toimintaa. (Kaipio 1995, 63-64.) "Kaikki tekevät kaikkea" -toimintamallissa lastentarhanopettajat olivat menettäneet oman yksinoikeutetun asemansa lapsiryhmän ohjaamisessa ja se harmitti lastentarhanopettajia. Epäselvä työnjako ja menetetyt aseman vuoksi syntynyt katkeruus ovat mielestäni esimerkkejä haastattelupäiväkotien rajojen ylitystä ehkäisevistä asioista.

"Kaikki tekevät kaikkea" -malli voi olla mielestäni myös rajojen ylitystä tukeva toimintamalli, jos sitä ajatellaan tiimityön näkökulmasta. Tiimi, jossa kaikki jäsenet suoriutuvat kaikista työtehtävistä on tiiminä kehittynyt pitkälle. Silloin tiimissä on tapahtunut tiimioppimista, joka on tukenut yksittäisten toimijoiden kasvua. Vahervan (1999) mukaan tiimityön periaatteiden mukaisesti organisoidussa työpaikassa voi mahdollistua uudenlainen työpaikalla tapahtuva oppiminen. Työpaikalla voi tapahtua sekä tiimioppimista että tiimissä oppimista. Tiimioppiminen tarkoittaa työryhmän kollektiivista, ryhmänä tapahtuvaa oppimista, joka tulee tarpeelliseksi silloin kun ryhmä saa vastuulleen jonkun uudenlaisen kokonaisen tehtäväalueen. Tiimissä oppiminen puolestaan tarkoittaa sitä, että tiimi muodostaa uudenlaisen oppimisympäristön yksittäisille tiimin jäsenille. Kun aikaisempaa enemmän yhdessä hoidetaan erilaisia tehtäviä, osaavimmat tiimin jäsenet opettavat ja ohjaavat vähemmän osaavia. Molemmat osapuolet todennäköisesti oppivat näissä ohjaus- ja oppimistilanteissa. (Vaherva 1999, 96.)

Kasvatusyhteisössä "kaikki tekevät kaikkea" -malli voi mielestäni kehittyä toimivaksi, jos tiimillä on riittävästi aikaa kehittyä tiiminä, mutta ollakseen perusteltu toimintamalli, pitäisi mallin rakentua kasvatusyhteisön yhteisen kasvatustietoisuuden ja tiimioppimisen varaan. Lastentarhanopettajalta tämä vaatii mielestäni pedagogisuuden hahmottamista uudella tavalla. Pedagogisuus tulisi nähdä koko toimintaympäristöön ja siellä toimiviin liittyvänä asiana. Lastentarhanopettajan rooli ainoana pedagogisen koulutuksen saaneena olisi tällöin mielestäni kasvatuksen kokonaisuudesta huolehtiminen. Tämä edellyttäisi sitä, että lastentarhanopettaja ymmärtää ensin itse kasvatuksen kokonaisuuden ja on tietoinen kulloisestakin kasvatustodellisuudesta sekä päiväkodin että yhteiskunnan tasolla. Tämän jälkeen lastentarhanopettajan pitäisi olla valmis ohjaamaan muita perusteltuun kasvatustyöhön. "Kaikki tekee kaikki" -malli vaatii mielestäni kuitenkin toimiessaankin työyhteisön jäsenten välisen selkeän työnjaon. Karilan (1997) tutkimuksessa tuli esille, että päiväkodeissa työnjako vaihtelee. Tutkimuksen mukaan tiimiorganisaation kehittämiseksi parhaat mahdollisuudet antaa sellainen työnjako, jossa kunkin henkilön työtehtävät on määritelty joko koulutuksen tai muulla tavoin hankitun tietämyksen perusteella. Tasavertaisuutta korostava työnjako saattaa jopa estää potentiaalisen asiantuntijuuden käyttöä työtilanteissa. (Karila 1997, 141.)

Myös Ruohotie (2000) erottaa ryhmän ja tiimin toisistaan tarkastelemalla jäsenten keskinäistä riippuvuutta ja toteaa, että kaikkia ryhmiä ei voida pitää tiimeinä. Tiimityön tehokkuus perustuu liikkuvuuteen ja joustavuuteen. Tiimin sisälle syntyvät normit ja roolit kehittyvät ajan myötä. Tiimin jäsenet omaksuvat uusia taitoja. Työtehtäviä muokataan ja tavoitteita asetetaan uudelleen. Muuttuvat toimenkuvat asettavat tiimien sisäiset ja keskinäiset vuorovaikutus- ja viestintämallit jatkuvaan testiin. Parhaimmillaan tiimityötä leimaa jatkuva oppimisen ja kokeilemisen henki, joka ravistelee luutuneita asenteita ja karsii haitallisesti vaikuttavia rutiineja. (Ruohotie 2000, 234.)

Roolit

Kuten jo edellä selvisi henkilöiden väliset roolit osoittautuivat haastattelupäiväkodeissa epäselviksi. Työnjako "kaikki tekevät kaikkea" on mielestäni tasapäistänyt työntekijöiden varhaiskasvatukseen liittyvää osaamista (vrt. Hujala 1998, 167). Toisaalta se on voinut demokratisoida päiväkotien perinteistä ammattihierarkiaa, mutta samalla se on muuttanut päiväkodit ammattikuntien kamppailujen kentiksi (vrt. Kinon 1997).

Helinin (1998) mukaan paras työryhmä syntyy erilaisia vahvuuksia omaavista ihmisistä. Edellytyksenä kuitenkin on, että nämä vahvuudet ovat ryhmän kannalta tärkeitä. Muuten niitä ei voida hyödyntää. Helin (1998) osoittaa, että on olemassa erilaisia vahvuuksia; erilaista osaamista (tietoa, taitoa ja kokemusta) sekä motivaatioiden erilaisuutta. Paras vahvuus syntyy siitä, että joku on sekä taitava että motivoitunut. (Helin 1998, 214.) Sarala ja Sarala (1996) korostavat, että tiimien on olennaista löytää oikeassa suhteessa jäseniä, joilla on jo tarvittavat taidot ja jäseniä, joiden taitoja voidaan kehittää tiimin toiminnan käynnistymisen jälkeen. Syvällisiä toiminnallisia tai teknisiä taitoja lukuun ottamatta useimmat ihmiset pystyvät kehittymään tarvittavissa taidoissa tiimiin tulonsa jälkeen. Kaikilla meillä on kyky kehittyä, tarvitsemme vain suorituskeskeisiä haasteita. Tämän vuoksi ei kannata keskittyä pelkästään siihen, mitä taitoja ehdokkailla jo on. Paljon tärkeämpää on kysyä, aikooko tiimi ja sen vetäjä uhrata aikaa ja työtä auttaakseen tiimin jäseniä kehittymään. (Sarala & Sarala 1996, 163.) Myös haastateltavat korostivat vastauksissaan toisten vahvuuksien hyödyntämistä, mutta käytännön tasolla näytti mielestäni siltä, ettei vahvuuksia pystytty rakenteellisten esteiden vuoksi kovinkaan hyvin hyödyntämään ainakaan koko yhteisön tasolla.

Katzenbach ja Smith (1996) esittävät, että tiimin suoritukset riippuvat lähes aina siitä, miten hyvin tiiminvetäjät onnistuvat löytämään tasapainon itse tekemisen ja muilla teettämisen välillä. Tiiminvetäjän tehtävään kuuluu selkiyttää päämäärää ja tavoitteita, kehittää sitoutumista ja itseluottamusta, vahvistaa tiimin kollektiivisia taitoja ja työskentelytapoja, poistaa ulkoisia esteitä ja järjestää tiimin jäsenille mahdollisuuksia. Tiiminvetäjät tekevät itsekkin todellista työtä. (Katzenbach & Smith 1996, 148.) Löydöksissä jäin pohtimaan sitä, kuka todellisuudessa toimii tiimin vetäjänä haastattelupäiväkodeissa ja päiväkodeissa yleensä. Johtajan rooli oli molemmissa haastattelupäiväkodeissa vähäinen, eikä työryhmissä oltu nimetty ketään työntekijöistä erityisesti tiimin vetäjäksi. Haastatteluaineiston perusteella näytti siltä, että vastuu tiimin suorituksesta oli viime kädessä ryhmän lastentarhanopettajalla. Asiasta ei oltu tehty kuitenkaan mitään erityistä sopimusta. Perkka-Jortikka (1998, 80) korostaa, että vastuu työyhteisön kehittämisestä on ensisijaisesti johtajan tai esimiehen tehtävä. Ellei johtaja halua tai pysty ottamaan vastuuta kehittämisestä, hän voi antaa virallisen luvan

kehittämiseen. Jokaisessa työyhteisössä on aktiivisia ja vastuuntuntoisia ihmisiä, jotka voivat toimia kehittämisen ydinryhmänä. Johtajan tai esimiehen salliva ja passiivinenkin tuki riittää. Lisäksi johtajalta vaaditaan valmiutta pitää kiinni yhteisistä sopimuksista ja rohkeutta puolustaa yhteisöä ulospäin. Haastattelupäiväkodeissa johtajan tuki näytti ulospäin juuri sallivalta ja passiiviselta. Sitä, oliko tämä tietoinen ja koko työyhteisön tiedossa oleva asia, ei haastattelujen perusteella voida osoittaa.

Katzenbachin ja Smithin (1996) mukaan kaiken päätöksenteon siirtäminen potentiaaliselle tiimille ei tuota tuloksia. Liian vähäinen neuvojen ja suuntaviivojen antaminen ja kurinalaisuuden puute tukahduttavat tiimin osaamisen, aloitteellisuuden ja luovuuden. Samoin käy myös silloin, jos tiimiä käsketään liikaa. Tiimin vetäjän tulisi löytää oikea tasapaino ohjaamisen ja valvonnasta luopumisen välillä, vaikeiden päätösten tekemisen ja niiden muille jättämisen välillä. (Katzenbach & Smith 1996, 149.) Tiimin vetäjänä mielestäni voisi hyvin toimia ryhmän lastentarhanopettaja. Hänellä on pedagoginen koulutus ja näin ollen valmiudet (ainakin tulisi olla) hahmottaa kasvatuksen kokonaisuus. Johtajan rooli olisi auttaa tiimin vetäjää tiimityön kehittämisessä. Haastatteluaineiston perusteella sekä johtajat että lastentarhanopettajat tarvitsisivat tehtävää varten koulutusta tiimityön tekemiseen. Johtajan rooli näytti haastattelupäiväkodeissa olevan työryhmätyöskentelyyn nähden kovin etäinen. Katzenbach ja Smith (1996) painottavat, että johtajan tulisi kiinnittää huomiota tiiminvetäjän auttamiseen seuraamalla tarkkaan tiimin suorituksia ja tekijöitä, jotka vaikuttavat tiimin kehittymiseen, tiiminvetäjän asenteita ja käyttäytymistä tiimin päämäärään ja tiimiin itseensä nähden. (Katzenbach ja Smith 1996, 164.) Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997) esittävät, että tiimin kehittyminen on mahdollista, jos tiimille löytyy johtaja, jolla on leadership-orientoitunut ote, ja joka kykenee sitä myös käytännössä toteuttamaan suostuen myös itse avoimeen kasvuprosessiin. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 265-266.)

Katzenbach ja Smith (1996) toteavat, että tiimit tarvitsevat oikean taitojen yhdistelmän. He jakavat tiimin taidolliset vaatimukset kolmeen luokkaan: tekninen ja toiminnallinen asiantuntemus, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot sekä vuorovaikutustaidot. Mikään tiimi ei saavuta päämääräänsä ellei se kehitä kaikkia tarvitsemiaan taitoja. (Katzenbach & Smith 1996, 61-62.) Heikkilä-Laakson ja Heikkilän (1997, 308) mukaan tiimiä rakennettaessa tulisi huolehtia siitä, että sen jäsenistössä olisivat edustettuina tutkimista, kontrollointia, tietojen hankintaa ja organisointia edustavat tahot.

Yksi mielestäni huomion arvoinen ja tiimityön kehittymistä estävä löydöksissä esille tullut asia oli usein vaihtuvat ryhmärakenteet. Vaihtelua tapahtui jopa vuosittain. Tiimin kehittyminen vaatii kuitenkin aikaa jopa vuosia (vrt. Sarala & Sarala 1996). Mielestäni olisi perusteltua rakentaa työryhmiä rakenteiltaan pysyvämmiksi. Päiväkodeissa vaihtuvuutta työympäristöön tulee vuosittain jo uusien lasten ja perheiden kautta. Työyhteisön jäsenten kannalta on kuormittavaa, jos lisäksi ryhmärakenteet vaihtuvat. Mielestäni tämä voi vaikuttaa myös tiimityön kehittämiseen liittyvään motivaatioon. Jos aikaa on vähän ja tiimityön kehittämisen tiedetään olevan hidas prosessi, ei ole mielestäni lainkaan ihmeellistä etteivät työryhmät jaksa kehittää yhteistyötään. Yksi syy jolla usein vaihtuvia henkilöstörakenteita perusteltiin, oli henkilökemian toimimattomuus työyhteisönjäsenten välillä. Tämä nousikin voimakkaasti esille henkilöiden välisissä suhteissa.

Löydöksissä heräsi myös kysymys, ketä päiväkodin moniammatillisessa yhteisössä pitäisi oikeastaan nimittää kasvattajaksi. Itse olen sitä mieltä, että kasvatushenkilökuntaan pitäisi katsoa kuuluvaksi joko kaikki ammattiryhmät tai vain ne, jotka ovat saaneet siihen koulutuksellisen pätevyyden. Koulutuksellisen pätevyyden mukaan tehty jaottelu voisi mielestäni lujittaa lastentarhanopettajien asemaa kasvatusyhteisöissä. Kasvatushenkilökunnan nostaminen esiin vaatii mielestäni kuitenkin samanlaisen korostuksen hoitotyön-, sosiaalityön ja ylläpitävien työtehtävien (siistijät, keittiöhenkilökunta, talonmies) työntekijöiden kohdalla. Koulutuksellisen pätevyyden korostaminen kaikkien ammattiryhmien kohdalla paitsi selkiyttäisi eri ammattiryhmien roolia päiväkotiyhteisössä myös nostaisi esiin konkreettisemmin erilaisen osaamisen.

Henkilöiden väliset suhteet

Kaipio ja Murto (1980) tuovat esille, että kasvatusyhteisöissä voidaan erottaa kolmenlaisia kontakti- ja ihmissuhteita: henkilöstön keskinäiset suhteet, henkilöstön ja lasten väliset suhteet ja lasten keskinäiset suhteet. Yhteisökasvatuksellisen yhteisön kehittymisen edellytyksenä on, että voidaan puuttua henkilökunnan virheisiin ja päästä analysoinnin kautta korjaamaan niitä. Usein valitettavasti niin, että vain lasten virheisiin puututaan, ja henkilöstön virheet sivuutetaan. (Kaipio & Murto 1980, 75.) Löydösten perusteella lastentarhanopettajat kokivat erityisen vaikeana toisen työhön puuttumisen.

Perkka-Jortikan (1998) mukaan ristiriitoja työpaikoilla aiheuttavat kilpailu sekä ristiriidat esimiehuhteissa, työntekijöiden ja eri henkilöstöryhmien välillä. Lisääntynyt vuorovaikutus merkitsee sitä, että myös ristiriitatilanteiden mahdollisuus lisääntyy. Työn sisällöstä nouseva yhteistoimintavaatimus (vuorovaikutuksen tarkoitushakuisuus) luo helpommin ristiriitoja kuin yhteenkuuluvuuden pohjalle rakentuva vuorovaikutus. (Perkka-Jortikka 1998, 23) Saralan ja Saralan (1996) mukaan kriisejä tiimityössä syntyy erityisesti erilaisista tiimitoiminnan muutosvaiheista ja päätekohtista. Tiimien jäsenten poislähtö ja uusien jäsenten ottaminen voi jo aiheuttaa monenlaisia muutoksia ja toiminnan uudelleen jäsentämisen tarvetta. Joskus voi tuntua siltä, että toiminta on vain kerta kaikkiaan juuttunut paikalleen. (Sarala & Sarala 1996, 168.) Kiesiläinen (1998) puolestaan esittää, että kun kaksi ammatti-ihmistä on keskenään vuorovaikutuksessa, on vastuu molemmilla. Tämän tilanteen voisi olettaa olevan helpompi kuin asiakas-ammattilainen suhteen. Käytännössä näyttää kuitenkin siltä, että yhteisöjen ihmissuhteet eivät ole ainakaan paremmassa kunnossa kuin asiakassuhteet, joskus jopa päinvastoin. (Kiesiläinen 1998, 45.) Katzenbach ja Smith (1996, 126) esittävät potentiaalisen tiimin riidanaiheiksi toiminnalliset erot, persoonallisuuden erot, asenteet ja odotukset.

Löydösten perusteella ristiriidat kuuluvat myös päiväkotien arkipäivään. Ristiriitoja aiheuttavina tekijöinä korostuivat erityisesti henkilökemia, erilaiset ajattelu- ja toimintatavat ja kateus.

Helin (1998, 38) määrittelee henkilökemian seuraavalla tavalla:

"Henkilökemia syntyy arvoista, tarpeista ja menneisyydessä kokemistamme henkilösuhteista. Jos arvot ovat samankaltaiset, kemia toimii automaattisesti. Jos taas arvot ovat kovin erilaiset, yhteistyö tökkii. Ilmiön voi ymmärtää tunteiden kautta, koska arvot ovat suorassa yhteydessä tunnekeskuksiimme. Kun joku käyttäytyy arvojemme mukaisesti, hän herättää meissä positiivisia tunteita. Meissä heräävä myönteinen tunne vaikuttaa myös omaan käyttäytymiseemme."

Helinin (1998) mukaan paras henkilökemia syntyy siitä, että ihmisillä on samanlaiset arvot ja he auttavat toisiaan tarpeiden (turvallisuus, huomio, arvostus...) tyydyttämisessä. Huonoa henkilökemiaa voi parantaa tarpeiden tyydyttämisen suuntaan: kuunnella paremmin, osoittaa kiinnostusta, antaa myönteistä palautetta jne. (Helin 1998, 39.) Löydöksissä tuli esille, että on luonnollista, että kaikki eivät voi tykätä kaikista yhtä paljon. Haastateltavat toivat toisaalta esille, että se ei saa olla esteenä yhteistyölle, mutta toisaalta taas osa esitti toiveita henkilökemioiden huomioimisesta esimerkiksi työryhmiä suunniteltaessa. Löydöksissä tuli esille myös että liian hyvin toimiva henkilökemia voi aiheuttaa jopa kateutta. Perkka-Jortikan (1998, 15) mukaan on luonnollista, että "kaikki eivät voi tykätä kaikista yhtä paljon". Hän kuitenkin korostaa, että työyhteisössä pitäisi myöntää kielteisen vuorovaikutuksen olemassaolo. Työyhteisössä kaikki jäsenet ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa. Vuorovaikutus voi olla läheistä tai etäistä, myönteistä tai kielteistä. Kielteistä vuorovaikutusta on vaikea kohdata työyhteisöissä, joissa vallitsee heikko erilaisuuden sietokyky. (Perkka-Jortikka 1998, 15.) Helin (1998) tuo esille, että jos ihmisten välillä ei toimi ns. "automaattinen henkilökemia", voidaan myönteinen tunnesuhde kuitenkin rakentaa jopa hyvin erilaisten ihmisten välille. Se perustuu ilmiöön, jonka taustalla on arvojen samankaltaisuus. Erilaisten ihmisten välisen hyvän henkilökemian perusmekanismi on tarpeet, erityisesti arvostuksen tarve. Tarpeiden tyydyttämisen tehokkuus perustuu siihen, että myös tarpeet kytkeytyvät aivoissa tunnekeskuksiin. Kun tarpeemme tyydyttyvät, koemme positiivisia tunteita. Lopputulos on aivojen kannalta sama kuin joku toimisi arvojemme mukaisesti. (Helin 1998, 41-42.)

Pirnes (1996) tuo esille, että henkilökemiaa on pidetty tärkeänä ryhmien muodostamisessa huomioon otettavana tekijänä. Sen rinnalla on kuitenkin alettu korostaa erilaisuuden hyödyntämistä tehokkaan tiimitoiminnan edellytyksenä. Yhteisen työkohteen ja sitoutumisen tehtävään uskotaan vähentävän henkilökemian merkitystä ja ristiriitojen esilletuloa. (Pirnes 1996, 54.) Launis (1997) kuitenkin toteaa, että erilaisuuden sietäminen ei vielä takaa uudenlaisten toimintatapojen ja ratkaisujen syntymistä. Pelkän sietämisen sijaan meidän tulisi käyttää hyväksi erilaista osaamista ja asiantuntijuutta. Tätä erilaisuutta tulee käyttää hyväksi jo käsiteltävän asian - moniammatillisen tilanteen yhteisen käsittelyn kohteen kuvaamisessa, rajaamisessa ja analysoinnissa. (Launis 1997, 131.)

Edellä jo mainitsinkin, että löydösten perusteella henkilökemioiden toimivuus oli yksi kateuden aiheuttaja päiväkotityössä. Muita kateuden aiheuttajia näytti olevan työntekijöiden henkilökohtaiset vahvuudet ja ystävyysuhteet. Alaja (1999) esittää, että tavallisesti kateus ymmärretään niin, että haluamme itsellemme jotain hyvää. Kateus on kuitenkin syvemmin ymmärrettynä sitä, että ei anna arvoa omille hyvälle mahdollisuuksilleen. Kun näkee jonkun ottavan jotain hyvää enemmän vastaan, tulee tietoiseksi omasta taipumuksestaan jättää hyvää käyttämättä. Jos siinä tilanteessa myönnämme tätä taipumustamme, vapaudumme ottamaan käyttöömme enemmän hyviä mahdollisuuksiamme. (Alaja 1999, 58-59.)

Perkka-Jortikka (1998, 23) korostaa, että useat lähityöyhteisöt ovat yksi työyhteisön hyvinvoinnin ja pahoinvoinnin haastavia ulottuvuuksia: samassa rakennuksessa vierekkäisillä käytävillä toinen työyhteisö voi hyvin ja toinen huonosti. Tämä nousikin haastatteluaiaineistossa esille yhtenä kateuden aiheuttajana työyhteisön sisällä. Kateus kuitenkin syö vuorovaikutusta. Kateelliset eivät koe erilaisuutta rikkautena, johon

yhteistyö perustuu, vaan kokevat sen itselleen uhkaksi. Tasavertainen ja avoin vuorovaikutus edellyttää sekä vahvuuksien että heikkouksien ymmärtämistä ja hyväksymistä. Myönteinen vuorovaikutus sietää myös erilaisuutta. (Perkka-Jortikka 1998, 54.) Alaja (1999) puolestaan tuo esille, että monilla työpaikoilla on suureksi haitaksi se, ettei kukaan saisi millään tavalla kohota toisten yläpuolelle. Jos jotkut ovat kireitä ja stressaantuneita, kaikkien muidenkin pitäisi liittyä valituskuoroon. Kukaan ei saisi tulla asiakkaiden kanssa poikkeuksellisen hyvin toimeen. Kun joku alkaa kehittää itseään ja tuo uusia ideoita työpaikalle, muut tulevat levottomiksi. (Alaja 1999, 66.)

Heikkilä-Laakson ja Heikkilän (1997) mukaan tiimin sisäisten yhteyksien maksimaalinen taso saavutetaan silloin, kun jokaisen tiimin jäsenen välillä toimii vuorovaikutus. Johtajan tulee tajuta, että käsiteltävät asiat ratkeavat vain tiimin ihmisten keskinäisellä ja avoimella työskentelyllä. Tästä syystä hedelmällisimmät prosessitilanteet syntyvät silloin, kun tiimin jäsenet antautuvat spontaaniin vuorovaikutukseen keskenään siten, että kontaktiin ei tarvita johtajan hyväksymistä. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 300-301.) Helin (1998) painottaa, että ristiriidat ovat yhteistyön ydintilanteita. Toimintamallit niiden käsittelyssä ratkaisevat hyvin pitkälle yhteistyön myöhemmän laadun. (Helin 1998, 56.) Laine (1996) korostaa, että yhteisön jäsenten välisen vuorovaikutuksen määrä ja laatu kertovat hyvin paljon yhteisöllisyyden tasosta. Vuorovaikutuksen määrä ja ilmapiiri kuvastavat, miten paljon yhteisön jäsenet huolehtivat yhteisönsä ja viime kädessä myös omasta hyvinvoinnistaan. Yhteisön vuorovaikutussuhteiden määrä ja laatu vaikuttavat välittömästi yksilöiden ajatuksiin, tunteisiin ja toimintaan. Yhteistoiminnan määrä luo myös tavat tehdä työtä joko ryhmä- tai yksilökeskeisesti. Yhteisöllä pitäisi olla virallinen ja systemaattinen vuorovaikutusjärjestelmä, joka on yhteisön sosiaalisten suhteitten muokkaaja. (Laine 1996, 58-59.)

7.4 Lastentarhanopettaja oman asiantuntijuutensa rakentajana

Lastentarhanopettaja rakentaa omaa asiantuntijuuttaan lapsen kasvuympäristön eksotasolla. Lastentarhanopettajan toiminnalla on tällä tasolla välillinen vaikutus lapsen kasvuedellytyksiin ja kasvatukseen. (Bronfenbrenner 1979.) Hujalan ym. (1998) mukaan päivähoidossa eksosysteemi muotoutuu työntekijöiden oman henkilökohtaisen elämän lisäksi niistä tekijöistä, jotka muovaavat ammatillisuutta. Tällaisia ovat henkilöstön koulutustausta, työskentelyolosuhteet jne. Päivähoidon toimintafilosofia, joka pitkälle perustuu aikuisten näkemyksiin lapsista, lasten tarpeista, kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta vaikuttaa siihen, mikä on lapsen asema päivähoitokasvatuksessa. Se muovaa lapsen arkipäivää, toimintamahdollisuuksia ja sitä kautta lapsen kuvaa omasta itsestään. (Hujala ym. 1998, 20.) Tarkastelen tutkimuksessani lapsen eksosysteemiä lastentarhanopettajan asiantuntijuuden alueiden kautta (Karila 1997). Lastentarhanopettajan asiantuntijuus määrittelee hyvin pitkälle päiväkotien kasvatuskulttuuria, sillä lastentarhanopettajat ovat ainoa pedagogisen koulutuksen saanut ammattiryhmä päiväkotityöyhteisöissä. Karila (1997) toteaa, että asiantuntijuuden liittäminen lastentarhanopettajan työhön on vielä uusi asia, mutta toimenpiteet ammatin tieteellistämiseksi (koulutuksen siirtyminen yliopistoon 1995) ovat yksi syy, miksi asiantuntijuusnäkökulmaa on syytä tarkastella.

Löydösten perusteella lastentarhanopettajan asiantuntijuus aikuisten välisessä yhteistyössä näytti toteutuvan kahden työhön liittyvän vastuualueen kautta; vastuuna vuorovaikutuksesta sekä perustehtävän tavoitteellisesta toteutumisesta. Karila (1997) määrittelee lastentarhanopettajan asiantuntijuuden kolmen tekijän (minä ja elämänhistoria, alaa koskeva tietämys ja toimintaympäristö) kautta. Asiantuntijuus kehittyy näiden kolmen eri tekijän välisessä vuorovaikutuksessa. (Karila 1997, 42.) Lähdin tarkastelemaan lastentarhanopettajan asiantuntijuutta aikuisten välisessä yhteistyössä Karilan (1997) asiantuntijuuden rakentajien ja löydösten perusteella määrittelemieni asiantuntijuuden vastuualueiden kautta. Olen koonnut havaintoni taulukkoon 3.

ASiantuntijuus aikuisten välisessä yhteistyössä		
Asiantuntijuuden rakentajat	Vastuu vuorovaikutuksesta	Vastuu perustehtävän tavoitteellisesta toteutumisesta
Minä ja elämähistoria	Lastentarhanopettajat kokivat ammatillista vastuuta suhteessa vanhempiin, työyhteisössä toimittiin luottaen yksilön vastuuseen; haluttiin kunnioittaa jokaisen tapaa työskennellä eikä toisen työhön puututtu kuin erityistapauksissa. Tämä toimi mielestäni yhteisön kehitystä hidastavana tekijänä. Kokemus ja ikä oli tuonut helpotusta vuorovaikutukseen, erityisen tärkeinä haastateltavat kokivat omien lasten ja oman elämän kriisien kautta tulleet kokemukset. Merkityksellisiksi osoittautuivat myös elämähistorian aikana saadut vuorovaikutusmallit.	Vanhemmat olivat mukana kasvatuksellisia kumppaneina vaikuttamassa lapsen kasvuympäristöön päiväkodissa. Lapsiryhmässä lastentarhanopettajat kokivat olevansa viime kädessä vastuussa perustehtävän toteutumisesta. Asiasta ei oltu kuitenkaan tehty yhteisiä sopimuksia ja työskentelymallissa "kaikki tekee kaikkea" oma rooli tuntui epäselvältä. Lastentarhanopettajilla oli myös tunne, että heidän työnkuvansa oli muuttunut ja työtehtävänsä lisääntyneet. Siihen nähtiin syyksi käytössä oleva työnjaon malli. Lasten kanssa toimimisessa lastentarhanopettajat kokivat onnistuvansa hyvin, mutta pitkästä työkokemuksesta huolimatta aikuisten kanssa toimiminen koettiin vaikeaksi.
Tietämys	Haastateltavilla ei ollut merkittävää koulutusta vuorovaikutustyöhön. Tietämys vuorovaikutuksesta liittyi arkitietoon, jota oli tullut kokemuksen kautta. Osa haastateltavista oli itse opiskellut teoretietoaa vuorovaikutuksesta selvittääkseen vaikeista yhteistyötilanteista. Kokemus oli kuitenkin synnyttänyt uskon, että vaikeistakin tilanteista selviydytään erityisesti vanhempien kohtaamisessa. Koulutusta vuorovaikutustaitoihin kaivattiin.	Haastateltavat hahmottivat perustehtävän lain kautta ei kasvatuksen kautta. Näin ollen koettiin yhteiskunnan säatelevän toimintaa merkittävällä tavalla. Kasvatusajattelussa painottui koulutuksessa saatu malli. Toimittiin edelleen pitkälti humanistisen varhaiskasvatuksen periaatteiden mukaisesti. Kasvatuksen näkeminen lapsen kasvuympäristöjen välisenä yhteistyöprosessina oli vasta juurtumassa päiväkotien kasvatuskulttuuriin. Yhteistyön lisääntymisen koettiin tapahtuneen yhteiskunnallisten vaatimusten vuoksi ei kasvatusajattelussa tapahtuneiden muutosten vuoksi. Perustehtävän hoitamisessa kuitenkin koettiin onnistuttavan. Tutkijan näkökulmasta perustehtävän tavoitteelliseen toteuttamiseen tarvittaisiin lisää kasvatus- ja kontekstitietämystä.
Toimintaympäristö	Vuorovaikutusympäristö suhteessa vanhempiin oli mielestäni staattinen, sen sijaan työyhteisön vuorovaikutusilmapiiriä voi mielestäni kuvata ristiriitoja sisältäväksi (henkilökemia, kateus, epäselvät roolit).	Merkittävänä toimintaympäristönään haastateltavat pitivät edelleen lasten kanssa toimimista, vaikka eri aikuiskontaktit työssä hahmotettiin. Tiimityötä pidettiin tärkeänä, mutta käytännössä tiimit olivat mielestäni muodollisia työryhmiä, joissa työnjako ja eri ammattiryhmien roolit olivat epäselviä.

Taulukko 3 Aikuisten väliseen yhteistyöhön liittyvän asiantuntijuuden hahmottelua Karilan (1997) mallin mukaan.

Kiesiläinen (1998) on perehtynyt ammatillisiin vuorovaikutustaitoihin kasvatusyhteisöissä ja puhuu vuorovaikutusvastuusta. Hänen mukaansa vastuu vuorovaikutuksesta on aina vuorovaikutuksen ammatillisella. Tällä hän tarkoittaa aktiivista huolenpitoa omasta vuorovaikutuskanavasta. Vastuu on työhön kuuluva asia, joka ei ole riippuvainen vastapuolen taidoista. (Kiesiläinen 1998, 80.)

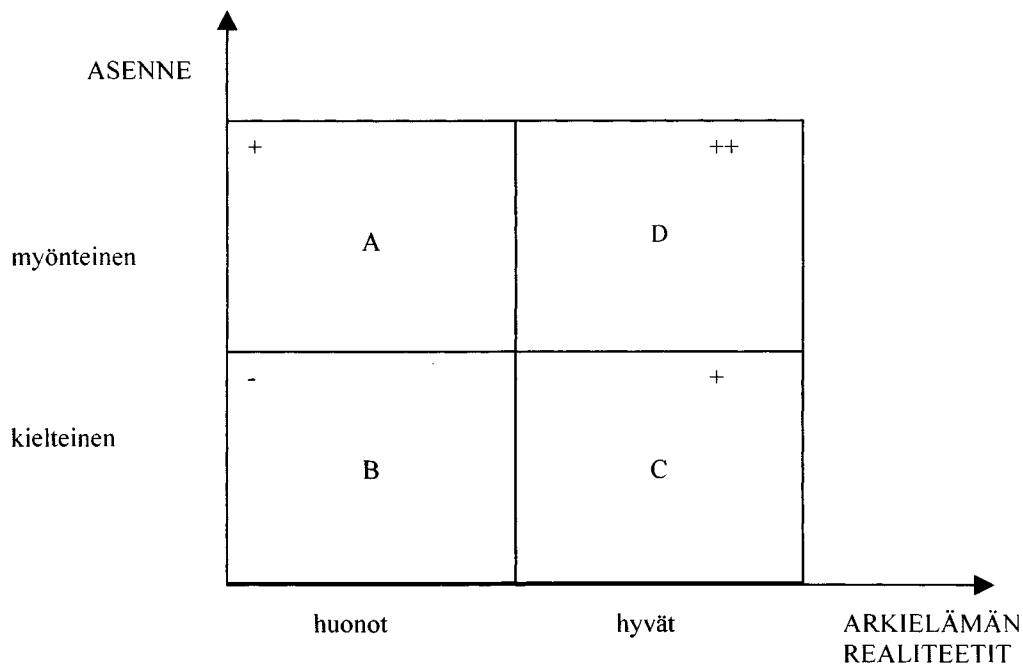
Löydösten perusteella lastentarhanopettajat määrittivät perustehtävän päivähoitolain kautta. Kukaan haastateltavista ei määritellyt siis perustehtävää kasvatuksen filosofisten perusteiden kautta. Haapamäen (2000) mukaan tällainen ajattelutapa kuvaa yhteisöä, joka on ulkoajohtuva ja passiivinen. Vastakohtana tälle voidaan ajatella yhteisöä, joka pyrkii itse määrittelemään kotien kasvatustyön tukemisen aktiivisessa yhteistyössä perheiden kanssa. Tällainen yhteisö rakentaa itse perustehtävänsä ja on valmis sen jatkuvaan tarkentamiseen sekä kriittiseen tarkasteluun. Haapamäen (2000) mukaan perustehtävän onnistunut toteuttaminen yhteisössä vaatii käytännön perustyön lisäksi yhteisten asioiden käsittelyä (yhteiset kokoukset ym.). (Haapamäki 2000, 22.) Haapamäki (2000, 21) määrittelee perustehtävän seuraavasti:

"Perustehtävä vastaa kysymykseen, miksi tämä työ, työpaikka on olemassa. Yhteisöjen olemassaolo nojaa perustehtävän toteuttamiseen. Perustehtävä ilmaisee väljästi myös työyhteisön tavoitteen ja työn kohteen."

Ratkaisevana asiana lastentarhanopettajuuden asiantuntijuuden kehittämisessä pidän tämän tutkimuksen löydösten valossa koulutusta. Kentällä toimivat kokoneetkin lastentarhanopettajat tarvitsevat tukea toimintakontekstinsa hahmottamisessa ja siellä toimimisessa. Suurin syy löytyy mielestäni siitä, että lastentarhanopettajat pitävät edelleen merkittäväksi tulkittuna toimintaympäristönään lapsen ja itsensä välistä vuorovaikutusta ja toimivat 80-luvulla koulutuksessa omaksumiensa kasvatuksen filosofisten perusteiden mukaisesti. Tällä hetkellä kasvatuksen filosofiset perustelut kuitenkin olettavat lastentarhanopettajien kantavan lasten toiminnan lisäksi vastuuta vuorovaikutuksesta monien aikuisryhmien kanssa sekä työyhteisön sisällä että sen ulkopuolella ja rakentavan työn tavoitteet huomioiden lapsen kasvu ympäristön kaikki tasot. Odotusten ja käytännön toiminnan kohtaaminen vaatisi mielestäni koulutusta. Tällä hetkellä vallitsevien kasvatuksen filosofisten perusteiden ymmärtäminen auttaisi mielestäni lastentarhanopettajia ymmärtämään myös muuttunutta toimintakontekstiaan ja hahmottamaan uudelleen roolinsa kasvatusyhteisöissä. Se auttaisi mielestäni lastentarhanopettajia kantamaan vastuuta kasvatuksen kokonaisuudesta koko yhteisön tasolla. Heikkinen (1999, 275) toteaa, että hyväksi opettajaksi kasvaminen ei ole vain yksilön ominaisuuksien kehittymistä, vaan se on itsensä löytämistä siinä yhteisössä, jossa toimii. Kihlströmin (1995) mukaan lastentarhanopettajuus tulisi kiinnittää tiukemmin tieteelliseen tutkimukseen, erityisesti lasten kehitystä ja opetusta koskevaan psykologis-pedagogiseen tutkimukseen. Sitä kautta lastentarhanopettajuus voisi täyttää profession tunnusmerkit, jotka tällä hetkellä ovat keskeneräiset. (Kihlström 1995, 170-171.)

Löydösten perusteella lastentarhanopettajien toimintaa aikuisten välisessä yhteistyössä ohjaa pitkälti arkitieto ja kokemus. Pohjakoulutus ei ole antanut riittäviä valmiuksia toimia vuorovaikutusammattissa ja muuttuneessa toimintaympäristössä asiantuntijana toiminen edellyttäisi kasvatuksen tarkastelua laajemmin kuin se käytännössä näyttää toteutuvan. Kasvatuksen mieltäminen yhteistyöksi lapsen kasvu ympäristöjen kaikilla tasoilla vaatii löydösten perusteella sekä asenteellisia muutoksia että puuttumista käytännön arkielämän realiteetteihin. Alaja (1999, 22) tuo esille, että työyhteisö kehittyy parhaiten, jos jokainen yrittää kehittää omia asenteitaan ja toimintaansa. Mielestäni koulutuksella voidaan vaikuttaa molempiin. Tietämys muokkaa asenteita ja antaa valmiuksia muuttaa arkielämän toimintaa haluttuun suuntaan. Seuraavassa kuviossa 3 esitän koulutuksellisia haasteita kentän arkitodellisuuden kehittämiseksi

teoreettisesti hallitumpaan varhaiskasvatustyöhön. Löydöksissä tuli selvästi esille, että koulutusta aikuisten väliseen yhteistyöhön kaivataan ja löydösten tarkastelu osoitti, että koulutukselle on myös todellista tarvetta.



Kuvio 3 Aikuisten välisen yhteistyön koulutukselliset haasteet lastentarhanopettajan työssä asenteiden ja arkielämän kautta tarkasteltuina.

KOULUTUKSEN HAASTEET:

- A → D Työyhteisön käytäntöjen kehittäminen koulutuksen kautta
- B → D Sekä asenteiden että arkitodellisuuden tulisi muuttua koulutuksen kautta
- C → D Asenteiden muuttaminen koulutuksen kautta

Varhaiskasvatuksen koulutuksen sisällöissä aikuisten välinen yhteistyö on huomioitu tavoitteena luoda valmiudet moniammatilliseen yhteistyöhön (ks. Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen opetussuunnitelman perusteet 1999). Tämän tutkimuksen löydösten perusteella varhaiskasvatuksen koulutuksen haasteena on peruskoulutuksessa tällä hetkellä annettavien valmiuksien arvioiminen, mutta erityisesti sen pohtiminen, miten varhaiskasvatuksen koulutus voi omalta osaltaan vastata kentän koulutuksellisiin tarpeisiin. Ojanen (1998) painottaa, että pedagogisten työyhteisöjen käytännöstä puuttuu sellainen teoria, joka antaisi opettajalle viitekehyksen toistensa tukijana toimimiseen. Tämä edellyttäisi kuitenkin sitä, että opettajat pystyisivät perustelemaan oman pedagogisen toimintansa. Yhteisen viitekehyksen löytymiseksi olisi tärkeää, että asioista keskusteltaisiin. Vain sillä tavoin voidaan kehittyä samaan suuntaan. (Ojanen 1998, 225.) Kiesiläinen (1998) tuo esille, että yleisenä ammattitaitona vuorovaikutus on vielä melko heikosti kehittynyt alue. Se on puuttunut ja puuttuu edelleen peruskoulutuksista asenteellisena edellytyksenä sekä taitona. Useimmat kasvatustyötä tai muuta tärkeää vuorovaikutustyötä tekevät (esim. lääkärit, psykologit, opettajat) lähtevät työhönsä tältä osin heikosti koulutettuina. (Kiesiläinen 1998, 29.)

7.5 Lastentarhanopettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana

Lastentarhanopettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana toimii lapsen kasvuympäristön makrotasolla. Makrosysteemi määrittää sen ideologisen kulttuurin, jonka tuloksena yhteiskunnan toiminnot muodostuvat. Makrotasolla määritellään yhteiskunnan reunaehdot esimerkiksi perheen toiminnalle. (Bronfenbrenner 1979, 26.) Heikkilä-Laakso ja Heikkilä (1997) tuovat esille, että tänä päivänä voidaan olettaa, että jokaisen tehokkaana itseään pitävän tiimin jäsenellä on vahva tarttumapinta ulkoisessa todellisuudessa tapahtuviin muutoksiin. Tämä luo hänelle mahdollisuuksia muutoksessa elämiseen ja ajan tasalla pysymiseen. (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 303-304)

Löydösten perusteella voidaan todeta, että lastentarhanopettajien asenteet mahdollisuuksiinsa vaikuttaa makrotason toimintaan olivat kielteiset. Vuorovaikutussuhde yhteiskunnan ja kasvatusyhteisön välillä koettiin yhdensuuntaiseksi niin, että yhteiskunta asettaa kasvatusyhteisölle lisää vaatimuksia yhteiskunnallisten muutosten mukana ja näiden vaatimusten mukaisesti pitäisi pystyä toimimaan. Käytännön arkielämässä yhteiskunnallinen taso mielestäni konkretisoitui perustehtävän hahmottamisessa. Löydösten perusteella lastentarhanopettajat hahmottivat perustehtävänsä päivähoitolain kautta. Toisin sanoen perustehtävänä pidettiin lasten kotien tukemista niiden kasvatustehtävässä ja lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehityksen tukemista yhdessä kotien kanssa. Perustehtävä voidaan mielestäni hahmottaa tätä kautta, mutta se vaatii kasvatuksen ymmärtämistä ajan mukaisesti. Tällä hetkellä ajatellaan, että lapsen persoonallisuus kehittyy tasapainoisesti, kun lapsen kasvua ja kasvuympäristöä rakennetaan yhteistyössä lapsen kasvuympäristössä toimivien aikuisten kanssa. Jos päiväkotityö hahmotetaan vain lain velvoittamana tehtävänä, korostuu päiväkodissa sen hoidollinen tehtävä.

Kasvatuksen tehtävä kulttuurin siirtäjänä ja luojana ei tullut esille yhdessäkään haastattelussa eikä näin ollen omia vaikutusmahdollisuuksia yhteiskunnan todellisuudessa voitu tästäkään näkökulmasta hahmottaa. Helimäen (1990) mukaan varhaiskasvatus on julkista, yhteiskunnallista toimintaa. Varhaiskasvatusyhteisö muokkaa omalla olemuksellaan ympäristössään kuvaa itsestään. Yhteistyön kehittämisessä tulee muistaa tietty oman aktiivisuuden välttämättömyys. Toimintojen kehittyessä varhaiskasvatusyhteisö tarvitsee lisäresursseja. Yhteiskunnallisessa suunnittelussa taloudelliset kysymykset ovat aina tarkan pohdinnan alla. Elleivät varhaiskasvattajat itse todella asiallisesti perustellen ja sitkeästi pidä huolta lisäresurssien saamisesta, ei niitä koskaan tulla tarjoamaan. Varhaiskasvatusyhteisöjen tulee aktivoitua vaatimaan riittäviä työvälineitä. Tärkeä haaste, jopa vaatimus ja velvollisuus, tämän päivän varhaiskasvatuksen ammattilaisille on se, että heidän tietämyksensä, kokemuksensa ja ajatuksensa alkavat näkyä ja kuulua yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Varhaiskasvatuksen ammattilaisen tehtävä olisi luoda yhteiskunnalliseen päätöksentekoon tulevaisuudenkuvia, joissa lapsen asema olisi erityisesti esillä. (Helimäki 1990, 82-83.) Airaksinen (1991) on sitä mieltä, että kasvatuksen tehtävää kulttuurin siirtäjänä ja luojana ei yhteiskunnassamme juurikaan korosteta. Päinvastoin kasvattaja jaloine arvoineen pidetään piilossa tekemässä omaa työtään, koska jos kasvatuksen mahdollisuus luoda kulttuuria tunnustettaisiin, uusi kulttuuri olisi vaarassa joutua ristiriitaan vanhan kanssa. Airaksisen (1991) mukaan kasvatus alana on alipalkattu ja huomaamaton jopa akateemisen tutkimuksen kannalta

katsoen juuri sen vuoksi, että yhteiskunnassa pelätään kasvatuksen alkavan määräästä kehityksen uutta linjaa, jos alan tärkeys tunnustetaan. Airaksisen (1991) mukaan kasvatusta on yhteiskunnan tärkeimpiä ammatteja. Ilman kasvatusta ei olisi ihmistä, yhteiskuntaa eikä kulttuuria. (Airaksinen 1991, 37.)

Yksi haastateltavista liitti lastentarhanopettajien huonon palkkauksen työn arvostukseen. Airaksinen (1991) pohtii ammattien etiikan filosofisia perusteita ja esittää, että ammattilaisella tulee olla tietoon ja taitoon perustuvaa valtaa sekä omaa vastuuta. Näiden asioiden olemassaolo vaikuttaa ammatin asemaan ja arvostukseen. Jos esimerkiksi lastentarhanopettajan asemaa ja palkkausta haluttaisiin parantaa, pitäisi luoda ammatin eettinen koodi, jonka avulla ammattikunnan valta tunnustetaan, vastuu kiteytetään periaatteiksi ja ammattilaiselle sovitaan arvoideologia. Tämän mukaan tulisi korostaa, että vain kasvatuksen ammattilainen ymmärtää kaikki kasvatuksen vaikutukset ja mahdollisuudet, jolloin päiväkodin päämääriä ei voi määrätä ilman lastentarhanopettajien antamaa panosta. Vaikeutena on kuitenkin se, että koodi on vastuun kantajan itsensä luoma. Tällöin sen painoarvo on lopulta aika vähäinen. (Airaksinen 1991, 23.)

8 POHDINTA

Annoin tutkimukselleni nimeksi "VUOROVAIKUTUKSEN TAIKURI. Lastentarhanopettaja aikuisten välisen yhteistyön rakentajana". "Vuorovaikutuksen taikuri" on mielestäni nimitys, joka kuvaa jokaista tutkimukseeni osallistunutta lastentarhanopettajaa. He olivat omassa työssään mielestäni eräänlaisia taikureita. Heillä ei ollut koulutusta vuorovaikutusosaamiseen, mutta arkitiedon ja kokemuksen avulla he olivat löytäneet itselleen tavan toimia kasvatusyhteisön vuorovaikutusympäristössä. Miksi en nimitä heitä taitureiksi, vaan taikureiksi, johtuu siitä, että lastentarhanopettajien arkeen tutustuminen osoitti, että tällä hetkellä käytössä olevat "silmäkääntötemput" eivät riitä enää vastaamaan toimintaympäristön haasteisiin. Tarvitaan koulutusta ja lastentarhanopettajan asiantuntijuuden hahmottamista aikaisempaa laajemmin. "Lastentarhanopettaja aikuisten välisen yhteistyön rakentajana" antaa puolestaan kuvan siitä, millaisena näen lastentarhanopettajan roolin aikuisten välisessä yhteistyössä tutkimuksen tehtyäni. Lastentarhanopettajan rooli päiväkotien kasvatuskulttuurien rakentajana on mielestäni merkittävä. Lastentarhanopettajan ammatti on vuorovaikutusammatti, jossa vuorovaikutusta on monentasoisista ja monitahoista.

Tutkimuksen tekeminen oli kasvattava, haastava, uutta luova, omaan työhön syvyyttä tuova ja tieteen tekemiseen innostava oppimisprosessi. Aikuisten välinen yhteistyö lastentarhanopettajan työssä" oli laaja tutkimusaihe. Aiheen rajaaminen tuohon laajuuteen oli kuitenkin tietoinen valinta, sillä halusin tuoda esille kokonaisuuden. Löydösten perusteella rajasin ilmiötä lisää ja keskityin aineistosta erityisesti nousseisiin kysymyksiin. Ydinkysymykseksi tutkimuksessani nousi aikuisten välinen yhteistyö lapsiryhmässä ja siihen liittyvät koulutukselliset haasteet. Tutkimusmenetelmäksi valitsin avoimen etnografisen haastattelun. Mielestäni se oli sopiva menetelmä, koska oli tarkoitus päästä lähelle tutkimukseen osallistujien kokemusmaailmaa. Tutkimusprosessin teki haasteelliseksi se, että minun oli koko tutkimusprosessin ajan tiedostettava oman lastentarhanopettajuuteni mahdolliset vaikutukset. Olen pyrkinyt olemaan objektiivinen, mutta itse on kovin vaikea arvioida omaa osuuttaan, koska on itse osa tutkimusprosessia. Tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt ulkopuolisen lukijan käyttäminen. Tämä olikin alkuperäinen suunnitelmani, mutta loppurutistuksessa se jäi tiiviin aikataulun jalkoihin. Ulkopuolisen lukijan avulla olisin voinut tarkentaa löydösteni vastaavuutta alkuperäiseen aineistoon nähden. Tutkimukseni luotettavuutta pyrin lisäämään huolellisen analysoinnin ja tarkan raportoinnin avulla. Viime kädessä tutkimuksen luotettavuutta tulkitsee kuitenkin lukija itse.

Tarkastelin tutkimuksessani lastentarhanopettajan roolia Hujalan ym. (1998) määrittelemän kontekstuaalisen kasvun mallin avulla. Hujala ym. (1998) ovat rakentaneet mallin Huttusen (1988) kehittämän lapsen kasvuympäristön ekologisen mallin pohjalta, joka puolestaan perustuu Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen teoriaan. Määrittelin lastentarhanopettajan roolin erikseen jokaisessa kontekstuaalisen kasvun mallissa esitetyllä kasvukontekstin tasolla (mikro-, meso-, ekso- ja makrotaso). Lisäksi toin aikuisten välisen yhteistyön tarkasteluun lastentarhanopettajan asiantuntijuuden ilmiön Karilan (1997) esittämän mallin avulla. Tässä teoreettisessa viitekehityksessä rakensin kuvaa lastentarhanopettajasta aikuisten välisen yhteistyön

rakentajana. Tarkastelun tuloksena huomio kiinnittyi erityisesti aikuisten väliseen yhteistyöhön lapsiryhmässä (tiimityö) ja koulutuksellisiin haasteisiin.

Luukkainen (1998) on sitä mieltä, että on perusteltua korostaa asenteellisen vahvuuden merkitystä henkilökohtaiseen menestymiseen. Mutta vahvaa persoonallisuutta ja asennetta ei voi vuokrata eikä ostaa, siihen täytyy kasvaa. Käytössä olevilla kommunikaatiotavoilla, vuorovaikutusprosesseilla ja työtavoilla on jatkuvasti toistuvina itseään toteuttava vaikutus. Elämässä menestymisen perusta on asenteessa ja oman menestysstrategian aktiivisessa luomisessa. Siihen voidaan ohjata koulutuksen kautta. (Luukkainen 1998, 10.) Tämän tutkimuksen keskeisimpänä antina pidän aikuisten väliseen yhteistyöhön liittyvien koulutuksellisten haasteiden hahmottelemista. Koulutustarpeita hahmotettaessa ja mahdollisessa koulutuksen kehittämisessä tulisi mielestäni huomioida lastentarhanopettajan toimintakontekstin eri tasot. Tämän tutkimuksen perusteella lastentarhanopettaja tarvitsee yhteistyön kontekstin eri tasoilla asiantuntijuutta rakentaessaan erilaista tukea.

Mesotasolla (lastentarhanopettaja päiväkodin ja kodin välisen yhteistyön rakentajana) lastentarhanopettajat tarvitsisivat lähinnä teoreettista tukea vuorovaikutusosaamiseen, sillä asenteet yhteistyötä kohtaan ovat jo valmiiksi myönteiset. Vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä on lakiin kirjattuna velvollisuutena pidetty jo jonkin aikaa tärkeänä yhteistyömuotona päiväkodissa. Tämän vuoksi yhteistyölle on jo löytynyt toimintamalleja ja perusteluja niiden toteuttamiseksi. Tämän tutkimuksen perusteella lastentarhanopettajat tarvitsisivat tällä tasolla lähinnä tukea aikuisten kohtaamisen problematiikkaan.

Ongelmallisemmaksi kontekstin tasoksi mielestäni tässä tutkimuksessa osoittautui *mikrotaso* (lastentarhanopettaja moniammatillisen yhteistyön rakentajana) ja sen vuoksi tämän tutkimuksen löydösten tarkastelussa se on saanutkin suuremman huomion. Erityisen tärkeänä mikrotason toimintaa tarkasteltaessa pidän sitä, että se on lapsen välitön toimintaympäristö päiväkodissa. Aikuisten välinen yhteistyö mikrotasolla on jäänyt vähemmälle huomiolle, sillä tutkimus mikrotasolla on keskittynyt lähinnä aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen (ks. Helimäki 1990, 59.). Aikuisten toiminta vaikuttaa kuitenkin suuresti lapsen kasvun ja oppimisen edellytyksiin.

Mikrotasolla koulutuksella näyttäisi olevan suuret haasteet erityisesti tiimityön ja yhteisöllisyyden kehittämisessä. Tähän tarvitaan mielestäni sekä asenteellista että teoreettista koulutusta. Asenteellista sen verran, että päiväkotien työryhmät alkavat uskoa tiimityöhön ja yhteisöllisyyteen. Teoreettisella tiedolla autetaan toteuttamaan tiimityötä käytännössä. Varsinainen muutos kohti todellista tiimityötä on lopulta kentän itsensä vastuulla. Pitää suostua mukaan oppimisprosessiin, muuttamaan omat totut toimintatavat ja ymmärtämään, että prosessi on hidas ja askeleet lyhyitä. Tällä tasolla muutosten aikaan saamisessa näen päiväkotien johtajien aseman ensiarvoisen tärkeänä.

Ojanen (1998, 226) on sitä mieltä, että johtamisajattelun kehittäminen on aina yhteydessä työyhteisön sisäisen elämäntavan kehittyneisyyteen. Jäinkin kovasti pohtimaan johtamisajattelun merkitystä tämän tutkimuksen löydösten kannalta. Huolestuttavaa mielestäni oli se, että johtajan rooli tämän tutkimuksen valossa näytti kovin vähäiseltä päiväkodin ryhmätason toiminnassa. On toki huomioitava, että johtajuutta ei erikseen otettu esille yhdessäkään haastattelussa ja että kuva tässä

tutkimuksessa rakentuu vain kahden päiväkodin arjesta. Aiheena oli kuitenkin aikuisten välinen yhteistyö päiväkotityössä ja johtaja on yksi aikuistaho, jonka kanssa lastentarhanopettajat tekevät yhteistyötä. Kukaan haastatteluun osallistuneista lastentarhanopettajista ei esittänyt, että johtaja toimisi työtiimien ohjaajana tai olisi yhdessä lastentarhanopettajien kanssa rakentamassa heidän asiantuntijuuttaan vuorovaikutuksen ja kasvatuksen ammattilaisiksi. Tämän tutkimuksen löydösten perusteella näytti siltä, että lastentarhanopettajat ovat yksin vastuussa oman asiantuntijuutensa kehittymisestä, sillä tiimioppiminen on vasta ajatuksen tasolla siirtynyt päiväkotien toimintakulttuuriin ja alkanut elää vasta puheissa.

Mielestäni tiimit tarvitsisivat toimiakseen johtajaa (päiväkodinjohtaja), joka osaisi ohjata ja auttaa tiimin vetäjiä (lastentarhanopettajia) tiimien kehittämisessä. Mahdollisena esteenä tiimityön kehittymiselle näen lastentarhanopettajien puutteellisten tietojen lisäksi myös johtajien vähäiset tiedot ja taidot tiimityössä. Päiväkotien johtajathan ovat enimmäkseen lastentarhanopettajia tai sosiaalikasvattajia. Jos kokeneetkin lastentarhanopettajat kokevat vaikeana aikuisten välisen yhteistyön, voidaan mielestäni olettaa näin olevan myös johtajien keskuudessa. Tämä vaatisi kuitenkin lisää tutkimusta. Mikäli johtajien valmiudet toimia tiimijohtajina ja erityisesti myös pedagogisina johtajina osoittautuisivat puutteellisiksi, tarvittaisiin lisää koulutusta myös johtajille. Voisiko kasvatustieteen maisterin (varhaiskasvatus) koulutus antaa tällaista lisäpätevyyttä?

Myös eksotasolla (lastentarhanopettaja oman asiantuntijuutensa rakentajana) mielestäni tarvitaan sekä asenteellista että teoreettista koulutusta. Tärkeämpänä pidän kuitenkin teoreettisen tietämyksen lisäämistä niin, että lastentarhanopettajat alkavat nähdä roolinsa päiväkotityössä uudella, laajemmalla tavalla. Tarvitaan tietämystä erityisesti pedagogisuudesta, tiimityöstä ja yhteisöllisyydestä. Lastentarhanopettajan roolin hahmottaminen em. alueiden valossa muokkaa varmasti asenteita ja nostaa lastentarhanopettajan roolin pedagogisena asiantuntijana kasvatusyhteisössä uudelleen esiin. Se nostaa kasvattajan esiin ja sen myötä kasvatuksen. Pedagogisuuden ymmärtäminen lapsiryhmätyöskentelyä laajemmin koko kasvatusyhteisön toimintaa ohjaavana asiana vaatii mielestäni kuitenkin todellista murrosta päiväkotien toimintakulttuureissa. Lastentarhanopettaja rakentaa asiantuntijuuttaan erityisesti toimintakontekstinsa eksotasolla, mutta se heijastuu kaikilla tasoilla toimimiseen. Tämän tutkimuksen perusteella määritellyt asiantuntijuuden keskeiset sisällöt vastuu vuorovaikutuksesta ja perustehtävän tavoitteellisesta toteutumisesta toteutuvat toimintakontekstin eri tasoilla sen mukaan, miten lastentarhanopettaja määrittelee omaa asiantuntijuuttaan ja miten asiantuntijuutta määritellään kulloisessakin toimintaympäristössä.

Makrotasolla (lastentarhanopettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana) lastentarhanopettajat tarvitsisivat teoreettisen tietämyksen lisäksi myös asenteellista koulutusta, että he alkaisivat uskoa omiin mahdollisuuksiinsa vaikuttaa myös yhteiskunnallisella tasolla. Erityisen tärkeänä asenteisiin vaikuttavana asiana tällä tasolla pidän kasvatuksen kulttuurisen ominaisuuden korostamista; kasvatuksen näkemistä kulttuurin siirtäjänä ja luojana. Tätä kautta ajateltuna lastentarhanopettajan työssä on valtavat mahdollisuudet vaikuttaa ympäröivän yhteiskunnan rakentamiseen. Tätä kautta luulisin saavutettavan myös uskallusta tuoda julki lapsen asemaa yhteiskunnassa päiväkotielämän näkökulmasta, sitä todellisuutta, jossa useimmat lapset

tänä päivänä elävät. Päiväkodin arkea eivät voi tehdä näkyväksi kuin ne, jotka arkea rakentavat. Tarvitaan mielestäni nykyistä aktiivisempaa ja rohkeampaa, pelkäämätöntä otetta yhteiskunnalliseen keskusteluun. Lastentarhanopettajilla tulisi olla pyrkimys auttaa päätöksentekijöitä näkemään asioiden väliset suhteet ja lisätä heidän ymmärrystään päiväkotien ja lasten todellisuudesta päätöksentekoa varten.

Kasvatuksen esiin nostamista pidän erityisen tärkeänä koulutuksen haasteena kaikilla lastentarhanopettajan yhteistyön toimintatasoilla. Kasvatuksen mieltäminen yhteistyöprosessiksi lapsen kasvuympäristön eri tasoilla toimivien aikuisten välillä on lähtökohta kaikelle. Kun kasvatusta on oivallettu yhteistyöprosessiksi, on perusta kaikelle yhteistyölle luotu. Sen jälkeen tarvitsee keskittyä vain kehittämään yhteistyön tekemiseen tarvittavia taitoja ja itse yhteistyötä. Ojanen (1998) on sitä mieltä, että kehityksen eteenpäin viemiseksi tarvitaan uudenlaista ajattelua. Niin kauan kun pidetään kiinni ajatuksesta, että jokainen vain kehittää omaa käytäntöään toisista riippumatta, luodaan suljettuja järjestelmiä, jotka paitsi tuhoavat yksittäisen työntekijän oman kehityksen, myös ovat seuraukseltaan kohtalokkaita yhteisön kehittämisen kannalta. On tullut tärkeäksi tiedostaa omat mahdollisuutensa ja rajoituksensa sekä riippuvuutensa ympäristöstä. (Ojanen 1998, 225.)

Brotherus (1990) pitää varhaiskasvatuksen tutkimuskohteena varhaislapsuuden kasvatustodellisuutta eli varhaislapsuudessa tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusprosessia. Tutkimuksen tehtävänä on pyrkiä kuvailemaan, selittämään, ymmärtämään ja kehittämään tätä prosessia. Varhaiskasvatus on soveltavaa tiedettä. Tutkimuksen lähtökohtana on käytännön varhaiskasvatustoiminta, ja tarkoituksena on tuottaa tietoa, joka palvelee käytäntöä. (Brotherus 1990, 11.) Tämä tutkimus on mielestäni tuottanut tietoa, joka palvelee käytäntöä. Tämä tutkimus voi mielestäni herätellä päiväkotiorganisaatioita tarkastelemaan organisaatiokulttuuriaan ja lastentarhanopettajia näkemään oman roolinsa kasvatuksen asiantuntijana uudella, laajemmalla tasolla. Varhaiskasvatuksen koulutus saa tämän tutkimuksen myötä myös omat haasteensa. On kuitenkin todettava, että tämä tutkimus rakentaa kuvaa kentän todellisuudesta vain kahden päiväkodin ja kuuden siellä toimivan lastentarhanopettajan arjesta. Koulutustarpeiden todellinen selvittäminen vaatisi jatkotutkimusta, joka selvittäisi onko tämän tutkimuksen löydöksillä siirrettävyyttä muihin päiväkoteihin ja siellä toimivien lastentarhanopettajien arkeen. Se onkin yksi jatkotutkimushaaste. Kokonaiskuvan saamiseksi aikuisten välisestä yhteistyöstä tarvittaisiin tutkimusta myös muiden lastentarhanopettajan työhön liittyvien aikuistahojen näkökulmasta. Huomiota tulisi kiinnittää mielestäni erityisesti päiväkotien johtajien toimintaan.

Yksi näkökulma, jonka vuoksi mielestäni koulutuksen kehittämisen tarvetta kannattaa tarkemminkin tutkia liittyy organisaatiokulttuurin sosiaalistavaan vaikutukseen (ks. Schein 1992). Vaikka peruskoulutus tällä hetkellä näyttää vastaavan ainakin jossain määrin lastentarhanopettajan asiantuntijuuden rakentamisessa aikuisten välisen yhteistyön haasteisiin (ks. Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen opetussuunnitelman perusteet 1999), on mielestäni syytä pohtia sen vaikuttavuutta kentän organisaatiokulttuurissa. Scheinin (1992) mukaan organisaatiokulttuuri on keskeinen organisaation uusien jäsenten sosiaalistumisprosessissa. Se on perusolettamusten malli, jonka jokin ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdentymiseensä liittyviä ongelmia. (Schein 1992, 12-13.) Uuden työntekijän todelliset mahdollisuudet

vaikuttaa kentän organisaatiokulttuuriin ovat mielestäni vähäiset. On myös tutkittua ja luonnollista, että aluksi on keskityttävä lasten kanssa toimimisen harjoitteluun. Jos päiväkotioorganisaatiossa oleva kulttuuri ei pysty tukemaan uutta työntekijää (toimitaan yksilöpainotteisesti) hänen pyrkimyksissään rakentaa työtään yhteistyön pohjalle, tulee yhteistyötaitojen kehittämisen aika vasta sen jälkeen, kun työskentely lasten kanssa alkaa sujua. Edellyttäen tietenkin, että päiväkotioorganisaatioon sosiaalistunut uusi lastentarhanopettaja uskoo edelleen yhteistyöhön eikä ole muuttanut käsityksiään yhteisössä olemassa olevaa yksilöllistä toimintatapaa korostavaa kulttuuria tukevaksi.

Mitä tämä tutkimus merkitsee päiväkodissa elävän lapsen kannalta? Tämä tutkimus mielestäni nostaa esiin päiväkotiyhteisöstä lapsesta riippumattomia, mutta lapsen kasvu- ja oppimisprosessiin merkittäväällä tavalla vaikuttavia asioita. Aikuisten välisen yhteistyön todellisuuden hahmottaminen ja ongelmakohtien löytäminen antaa mahdollisuuden lapsen kasvuympäristön kehittämiseen entistä paremmaksi. Mahdollisuuden oivaltavat päiväkotiyhteisöt rakentavat lapselle ja myös itselleen arvokasta sosiaalista todellisuutta.

"Sosiaalinen todellisuuden rakentaminen on naamioiden riisumista sekä itseltä että toisilta. Usein naamioiden, joista emme ole olleet edes tietoisia. Yhteinen sosiaalinen todellisuus ei merkitse sitä, että yhteisön jäsenet ajattelevat ja suhtautuvat samalla tavoin työhön ja työyhteisöön, vaan sitä, että he jakamalla omia näkemyksiään ja käsityksiään toisten kanssa tulevat tietoisiksi toinen toisensa näkemyksistä ja käsityksistä. Tämä edistää keskinäistä ymmärtämistä, vuorovaikutusta ja luottamusta." (Murto 1992, 49.)

9 LÄHTEET

- Airaksinen, T. 1991. Ammattien etiikan filosofiset perusteet. Teoksessa Airaksinen T. (toim.) 1991. Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Airaksinen, T. (toim.) 1991. Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Helsinki: Yliopistopaino.
- Alaja, K. 1999. Mahdollisuuksien työyhteisö. Vaikuta ympäristöösi ja kehity itse. Työyhteisön jäsenen kasvun käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lapsen paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. Helsinki: Sosiaalihuolto.
- Asetus kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta 576/1995.
- Asetus sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista 804/1992.
- Benner, P. 1991. Aloittelijasta asiantuntijaksi. Juva: Wsoy.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus. Suomentanut ja toimittanut Vesa Raiskila.
- Berliner, D. 1986. In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher* 15 August/September, 5-13.
- Berliner, D. 1988. Implications of Studies of Expertise in Pedagogy for Teacher Education and Evaluation. *Teoksessa New Directions for Teacher Assessment*. Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference. New Jersey: Educational Testing Service, 39-67.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. *Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods*. 2. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1991a. Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia, osa 1. *Psykologia* 26 (4), 1-15.
- Bronfenbrenner, U. 1991b. Kognitiivisen kehityksen ekologia: tutkimusmalleja ja pakenevia tuloksia, osa 2. *Psykologia* 26 (5), 16-28.
- Brotherus, A. 1990. Kasvatustaidot. Teoksessa Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Rauma: Oy Länsi-Suomi, 84-94.

- Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. & Farr, M. I. 1988. The nature of expertise. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1986. Mind over Machine. Oxford: Basil Blackwell.
- Eklund, K. 1992. Asiantuntija – yksilönä ja organisaation jäsenenä. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 12. Jyväskylä.
- Ekola, J. (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: Wsoy.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus.
- Ericsson, K.A. & Smith, J. (toim.) 1991. Toward a General Theory of Expertise. Prospects and Limits. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuteen kehittämiseen. Teoksessa Ekola, J. (toim.) Johdatusta Ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: Wsoy.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.
- Gallimore, R., Weisner, T.S., Kaufman, S.Z. & Bernheimer, L. P. 1989. The Social Construction of Ecocultural Niches: Family Accommodation of Developmentally Delayed Children. American Journal on Mental Retardation, vol. 94, no 3, ss. 216-130.
- Glaser, R. 1989. Expertisen and Learning: How Do We Think About Instructional Processes Now That We Have Discovered Knowledge Structures? Teoksessa Klahr, D. & Kotovsky, K. (toim.) *Complex Information Processing*. The Impact of Herbert A. Simon. 21st Carnegie-Mellon Symposium on Cognition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 269-282.
- Giddens, A. 1984. The Constitution of Society. Cambridge: Polity Press.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. 1984. Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. London: Academic Press, Inc.

- Granfelt, R., Jokiranta, H., Karvinen, S., Matthies, A-L. & Pohjola, A. 1993. Monisärmäinen sosiaalityö. Sosiaalihuollon keskusliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Haapamäki, J. 2000. Näkökulmia päivähoidon yhteisöllisyyteen. Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. 2000. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. 2000. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Haapaniemi, T. 1996. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) 1996. Yksilö ja työyhteisö muutoksessa. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:53.
- Hakkarainen, P. 1997. Päivähoitotyö kehittämisen kohteena. Hiidenkiukaan ja Kaupunkisillan päiväkotien tutkimus- ja kehittämisprojekti. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Julkaisusarja B:57. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos. Painosalama Oy.
- Heikkinen, H. L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 275-290.
- Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatus ja lapsen kasvuympäristö. Teoksessa Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Helimäki, E. & Brotherus, A. 1990. Varhaiskasvatustyön kehittyminen. Teoksessa Brotherus, A., Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Rauma: Oy Länsi-Suomi, 18-33.
- Helin, K. 1998. Yhdessä menestymisen taito. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Hujala, E. & Puroila, A. 1998. Muuttuuko varhaiskasvatustyö päiväkodeissa - ja mihin suuntaan? Kasvatus 29 (3), 297-309.
- Hujala, E., Puroila, A., Parrila-Haapakoski, S., Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Huttunen, E. 1981. Kotikasvatuksen tukeminen kodin ja päiväkodin yhteistyöllä. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja n:o 19.

- Huttunen, E. 1983. Perhe ja päivähoito yhteistyössä. Pieksämäki: Kirjapaino Raamattutalo.
- Huttunen, E. 1984. Perheen ja päivähoiton yhteistyö kasvatuksen ja lapsen kehityksen tukijana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 2.
- Huttunen, E. 1988. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. I osa: Perhe ja päivähoito lapsen kasvuympäristönä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 20.
- Huttunen, E. 1988a. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 20.
- Huttunen, E. 1988b. Tarvitseeko varhaiskasvatuksen olla tieteellistä. Kasvatus 19 (1), 45-52.
- Huttunen, E. 1989. Päivähoidon toimiva arki. Varhaiskasvatuksen käytäntöjen kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Huttunen, E. 1990. Lapsen käyttäytyminen ja kasvuympäristö II osa: Lasten ongelmakäyttäytyminen päivähoiton kasvatustilanteissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuksia. N:o 29.
- Huttunen, E. & Turja, L. 1982. Avoin päiväkotina osana varhaiskasvatusta. Toimintakokeilun kehittäminen ja tuloksellisuus. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston selosteita ja tiedotteita 35.
- Hägglund, S. 1986. Sex-typing and development in an ecological perspective. Göteborg studies in educational sciences 55.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Jurvansuu, R. 1996. Kulttuurin merkitys epämääräisyyden kokemisessa. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) 1996. Yksilö ja työyhteisö muutoksessa. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:53. Turku: Painosalama Oy, 65-69.
- Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen opetussuunnitelman perusteet 1999.
- Järvilehto, T. 1994. Ihminen ja ihmisen ympäristö. Systemisen psykologian perusteet. Oulu: Pohjoinen.
- Kaipio, K. 1995. Yhteisöllisyys kasvatuksessa. Yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 114. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino ja Sisäsuomi Oy.
- Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

- Kaipio, K. 2000. Mitä yhteisöllisyys on? Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. 2000. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino Oy, 11-12.
- Kaipio, K. & Murto, K. 1980. Toimiva yhteisö. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Kamppinen, M. 1994. Yhteistyössä Huuskonen, M., Vasenkari, M. & Enges, P. kanssa. Kaaos & kosmos. Kognitiivisen kulttuurintutkimuksen perusteet. Turun täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 29. Turku: Painosalama Oy.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus – Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Edita.
- Katzenbach, J. & Smith, D. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Jyväskylä: Gummerus.
- Kemppinen, P. ja Rouvinen-Kemppinen K. 1998. Tee jotakin toisin - toiminnallinen elämänhallinta. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Keskinen, S. 1990. Päiväkotihenkilöstön sisäisten mallien yhteys työviihtyvyyteen, työn rasittavuuteen ja ammatti-identiteettiin. Turun yliopiston julkaisuja C:80. Turku: Painosalama Oy.
- Keskinen, S. (toim.) 1996. Yksilö ja työyhteisö muutoksessa. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:53. Turku: Painosalama Oy.
- Ketonen, O. 1986. Lapsi kulttuurin ja yhteiskunnan puristuksessa. Teoksessa Lasten päivähoiton neuvottelukunta ja Lastensuojelun keskusliitto (toim.) Päivähoiton skenaariot. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 15-26.
- Kiesiläinen, L. 1994. Lapsen laatu. Hämeenlinna: Arator Oy.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Kihlström, S. 1995. Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Göteborg studies in educational sciences 102. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Kinos, J. 1997. Päiväkotikielien kilpailujen kenttänä. Turun yliopisto. Sarja C 133. Turku: Painosalama Oy.
- Kirjonen, J. Remes, P. Eteläpelto, A (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. 1997. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.
- Klahr, D. & Kotovsky, K. (toim.) Complex Information Processing. The Impact of Herbert A. Simon. 21st Carnegie-Mellon Symposium on Cognition. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 269-282.

- Konttinen, E. 1997. Professionaalinen asiantuntijatyö ja sen haasteet myöhäismodernissa. Teoksessa Kirjonen, J. Remes, P. Eteläpelto, A (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. 1997. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino, 48-61.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus Mutalan päiväkodin toimintatavan muutosprosessista. Joensuun yliopisto. Psykologia. Keskustelualoitteita.
- Kortteinen, M. 1982. Lähiö. Tutkimus elämäntapojen muutoksessa. Keuruu: Otava.
- Lahikainen, A-R. & Strandell, H. 1988. Lapsen kasvuedot Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, K. 1996. Prosessitutkimus muutoksen avittajana. Teoksessa Laine, K. (toim.) 1996. Muutoksen liekit: prosessikeskeinen kehittäminen työyhteisön arkipäivässä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 47-122.
- Laine, K. (toim.) 1996. Muutoksen liekit: prosessikeskeinen kehittäminen työyhteisön arkipäivässä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973.
- Laki lasten päivähoidosta 304/1983.
- Lasten päivähoidon neuvottelukunta ja Lastensuojelun keskusliitto (toim.) Päivähoidon skenaariot. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lastensuojelulaki 683/1983.
- Launis, K. 1997. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) Muuttuva asiantuntijuus. 1997. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY, 64-81.
- Laurinen, L. (toim.) 1998. Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: WSOY -Kirjapainoyksikkö.
- Lave, J. 1991. Situating Learning in Communities of Practice. Teoksessa Resnick, L., Levine, J. & Teasley, S. (toim.) Perspectives on Socially Shared Cognition. American Psychological Association. Washington, DC.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lehtinen, E. & Palonen, T. 1997. Tiedon verkostoituminen - haaste asiantuntijuudelle. Teoksessa Kirjonen, J. Remes, P. Eteläpelto, A (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. 1997. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino, 103-121.
- Leinhardt, G. & Greeno, J. 1986. The Cognitive Skill of Teaching. *Journal of Educational Psychology* 78(2), 75-95.
- Leppänen, A. 1983. Psykkinen kuormitus lähikasvattajien ja vajaamielishoitajien työssä. Työterveyslaitoksen tutkimuksia.
- Liljeström, R. 1985. Varttumisen ehdot. Helsinki: Tammi.
- Luukkainen, O. (toim.) 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY Kirjapainoyksikkö.
- Miettinen, S. & Väänänen, S. 1998. Näkökulmia lapsitutkimukseen. Teoksessa Laurinen, L. (toim.) 1998. Koti kasvattajana, elämä opettajana. Kasvatus- ja oppimiskulttuurit tutkimuskohteina. Juva: WSOY -Kirjapainoyksikkö, 67-81.
- Morgan, G. 1986. *Images of Organization*. London: SAGE.
- Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus Oy.
- New Directions for Teacher Assessment. Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference. New Jersey: Educational Testing Service, 39-67.
- Niiranen, P. 1993 b. Päivähoito ja lapsen tarpeet. Teoksessa Ojala, M. 1993. (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Lastensuojelun keskusliitto. Mikkeli: Länsisavo Oy. ss. 136-153.
- Nivala, V. 1997b. Tutkimus päiväkotien johtajuudesta. Lastentarhanopettajaliitto ry. ja Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Ojala, M. 1985. Varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ojala, M. 1993. (toim.) Suomalaista varhaiskasvatustutkimusta. Lastensuojelun keskusliitto. Mikkeli: Länsisavo Oy. ss. 136-153.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Ojanen, S. 1998. Työyhteisön kehittämisen reunaehdot. Teoksessa Luukkainen, O. (toim.) 1998. Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Juva: WSOY Kirjapainoyksikkö, 223-236.
- Onikki, E. & Ranta, H. (toim.) 1996. Sosiaali- ja terveydenhuoltolainsäädäntö. Lakimiesliiton Kustannus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Palmerus, K. & Hägglund, S. 1991. The impact of children/care giver ratio on activities and social interaction in six day care centre groups. *Early Child Development and Care*, Feb., 67, ss. 29-38.
- Patton, M. Q. 1980. *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications, Inc. The United States of America.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury Park: Sage Publications.
- Perkka-Jortikka, K. 1998. *Reilu peli työelämässä*. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Pirnes, U. 1996. *Kehittyvät tiimit. Organisaatioiden rakennemuutokseen liittyvä tiimien ja tiimien johtamisen kehitymisprosessi. JTO tutkimuksia sarja 8*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Pulkkinen, L. (toim.) 1997. *Lapsesta aikuiseksi. 2. painos*. Juva: WSOY.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö 1980. Komiteamietintö 1980: 31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Qvretveit, J. 1995. *Moniammatillisen yhteistyön opas*. SHKS. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Raunio, K. 1985. *Yhteiskunnallinen rationaalisuus ja sosiaalipolitiikka*. Turun yliopisto. Sosiaalipolitiikan julkaisuja sarja A 19.
- Resnick, L., Levine, J. & Teasley, S. (toim.) *Perspectives on Socially Shared Cognition*. American Psychological Association. Washington, DC.
- Ruohotie, P. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Rusanen, E. (toim.) 1990. *Muutoksen arki päivähoitossa. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoitossa -projektin loppuraportti, osa II*. Sosiaalihuollon julkaisuja 11. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Räty, O. 1987. *Työ ja koulutus*. Juva: Wsoy.
- Sangregorio, I-L. 1986. *Inte bara daghem*. Stockholm: Spånbergs Tryckerier AB.
- Sarala, & Sarala, 1996. *Oppiva organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Tampere: Tammer-paino.
- Schein, E. 1992. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sosiaalihuoltolaki 710/1983. Suomen asetuskokoelma.
- Spiik, K-M. 1999. *Tiimityöstä voimaa*. Porvoo: WSOY kirjapainoyksikkö.

- Spradley, J. 1995. *The Ethnographic Interview*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. Orlando. Florida.
- Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. 1995. A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher* 24 (6), 9-17.
- Suoranta, J. 1997. Kasvatuksellisesti näkeväksi. *Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1994. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Toikka, K. 1984. *Kehittävä kvalifikaatiotutkimus*. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B nro 25. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tulkki, P. 1996. *Valtion virka vai teollinen työ? Insinöörikoulutus sosiaalisena ilmiönä 1802-1939*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus. Raportti 38.
- Uusitalo, I. 2000. *Kasvatus ja oppiminen päivähoidon toimintakulttuurina*. Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. 2000. *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Tampere: Tammer-Paino Oy, 50-64.
- Vaherva, T. 1999. *Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet*. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 83-101.
- Varila, J. & Viholainen, T. 2000. *Työnilo tutkimuksen kohteeksi. Mitä uusia tuulia ja virikkeitä työnilon kokemukset tarjoavat henkilöstön tai organisaation kehittämiseen*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 79. Joensuun yliopistopaino.
- Vasenkari, M. & Kamppinen, M. 1994. Teoksessa Kamppinen, M. 1994. *Yhteistyössä*. Huuskonen, M., Vasenkari, M. & Enges, P. kanssa. *Kaaos & kosmos. Kognitiivisen kulttuurintutkimuksen perusteet*. Turun täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 29. Turku: Painosalama Oy.
- Virpiranta-Salo, M. 1992. *Vanhemmuus pienen vammaisen lapsen perheessä*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research reports n:o 37.
- Välimäki, A-L. (toim.) 1991. *Lasten päivähoidon helpot ja kompleksiset selitykset*. *Sosiaaliviesti* 6.
- Woodhead, M. 1981. "Co-operation in early education - what does it mean? Why does it matter?" *Early child development and care* 7, 235-252.

10 LIITTEET

Tutkimussopimus

Lastentarhanopettaja _____ on lupautunut haastateltavaksi Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksen opiskelija Marja-Riitta Linnan pro gradu –tutkielmaa varten. Tutkielma käsittelee ’Aikuisten välistä yhteistyötä lastentarhanopettajan työssä’. Koulutuksen puolesta ohjaajana toimii varhaiskasvatuksen laitoksen vs. johtaja, professori Markku Leskinen.

Tämä sopimus edellyttää, että a) tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti, eikä haastateltavaa koskevat tiedot joudu ulkopuolisten käsiin b) tutkimustulosten esittelyssä haastateltavaa ei ole mahdollista tunnistaa.

paikka ja aika

Marja-Riitta Linna
Jyväskylän yliopisto
Varhaiskasvatuksen laitos
Kasvatustieteen maisterin
koulutusohjelma (varhaiskasvatus)

haastateltavan allekirjoitus

TIETOJA HAASTATELTAVASTA:

- Ikä
- Valmistumisvuosi
- Koulutuspaikka
- Muu koulutus
- Työvuodet lastentarhanopettajana
- Perhesuhteet

1. AIKUISTEN VÄLISET YHTEISTYÖTILANTEET PÄIVÄKODISSA TOIMIVAN LASTENTARHANOPETTAJAN TYÖSSÄ

- Tutkimus käsittelee 'aikuisten välistä yhteistyötä lastentarhanopettajan työssä'. Ketä aikuisia kohtaat, kun työskentelet lastentarhanopettajana?
- Kun mietit tavanomaista työpäivääsi, millaisissa tilanteissa kohtaat aikuisia?

Millainen on tyypillinen tilanne?

Mitä silloin teet?

Onko sinulla jotakin periaatteita?

Mitä tilanteessa tapahtuu?; oma toiminta, vanhempien toiminta, lasten toiminta, muiden työntekijöiden toiminta, ympäristön kuvaus...

Mitä muita tilanteita on?

Kuvitellaan, että olen uusi vanhempi ja tulen tutustumaan lapsen kanssa päiväkotiin, mitä tilanteessa tapahtuu, miten itse toimit?

2. LASTENTARHANOPETTAJAN OMAT TOIMINTATAVAT AIKUISTEN VÄLISISSÄ YHTEISTYÖTILANTEISSA

- Tunteet / yleinen asenne työhön liittyviin aikuisiin nähden ja tunteiden käsitteleminen; Millaisia erilaisia tunteita aikuisten kanssa toimiminen / aikuiset sinussa herättävät? Miten käsittelet näitä tunteita?
- Periaatteet, ihanteet, arvot; millaista on toimiva yhteistyö? Mikä on tärkeää aikuisten kohtaamisessa?
- Miten koet oman elämänhistorian vaikuttavan aikuisten kohtaamiseen työssä? (koulutus, kokemus työssä, muu elämäkokemus, merkittävät oppimiskokemukset, omat lapset...)
- Onnistumisen kokemukset / vaikeat tilanteet / vaikea vanhempi tai työkaveri?/ tuki vaikeissa tilanteissa?
- Omat vahvuudet aikuisten välisessä yhteistyössä
- Omat kehittymisen alueet aikuisten välisessä yhteistyössä; Millaisissa asioissa haluaisit vielä kehittyä? Onko sinulla mielestäsi koulutustarpeita?

3. AIKUISTEN VÄLINEN YHTEISTYÖ OSANA LASTENTARHANOPETTAJUUTTA

- Aikuisten välisen yhteistyön merkitys työssä; Millä tavalla kuvaisit aikuisten merkitystä työssäsi?
- Aikuisten välisen yhteistyön määräävyys työssä; Miten paljon eri aikuistahot vaikuttavat työhösi?
- Tiedon merkitys aikuisten välisessä yhteistyössä; koulutuksesta saatu tuki, kokemuksen tuoma tieto
- Miten työpaikalla on yhdessä mietitty vanhempien kohtaamista / ”kollegojen” yhteistyötä / yhteistyötä eri asiantuntijoiden kanssa? (periaatteet yhteistyössä, vanhemman/kasvattajan roolit, johtajan/työyhteisön tuki...)
- Yhteiskunnan vaikutus; Miten yhteiskunta säätelee yhteistyösuhdetta työhön liittyviin aikuistahoihin? (lait, odotukset, vanhemmuus, päiväkodin tehtävä / tavoitteet...)
- Millaista ammattitaitoa aikuisten välinen yhteistyö vaatii?

Syksy 2000

Oppimistehtävä - Oman ammatillisen kasvun käynnistäminen

Oppimistehtävä on osa harjoitteluihin liittyvää portfoliokansiota, jota käytetään ja täydennetään koko opiskelun ajan.

Portfolion tavoitteena on tukea opiskelijan omaa oppimista ja ammatillista kasvua. Se toimii oppimisen tukena ja sen rakentaminen ja työstäminen liittyy erityisesti opetusharjoittelujaksojen yhteyteen koko koulutuksen aikana. Portfolio toimii myös arvioinnin ja ohjauskeskustelujen välineenä. Siihen tuleva materiaali on siis sekä koulutuksen opettajien että harjoittelun ohjaajien käytössä. Portfolio sisältää mm. otteita / näytteitä opiskelijan senhetkisestä ammatillisesta osaamisesta ja vahvuuksista.

Osa 1 . Miksi olen halunnut lastentarhanopettajakoulutukseen?

- * lähtökohtana oma henkilöhistoriani: mitä haluan kertoa itsestäni, elämästäni, ajatuksistani ja toiveistani (lapsuus, perhe, persoona, harrastukset, tulevaisuus jne.) toisaalta oman ammatillisen kasvun lähtökohdaksi toisaalta ohjaussuhteen pohjaksi
- * pohdi em. asioihin pohjautuen, miksi olet halunnut lastentarhanopettajakoulutukseen?

Osa 2 . Tämän hetkinen käsitykseni lastentarhanopettajan ammatista

- * millaisena näen lastentarhanopettajan ammatin tällä hetkellä omiin kokemuksiini pohjautuen
- * mitä ajattelen lastentarhanopettajalta edellyttävän; millaisia ammatillisia valmiuksia?
- * vertaa omia näkemyksiäsi ops:in esittämiin teemoihin ja sisältöihin (opintokokonaisuudet, opintojaksot)

Osa 3 . Ja mitä tästä eteenpäin

- * millaiseksi lastentarhanopettajaksi haluaisin kehittyä ?
- * arvioi ops:a oman ammatillisen kasvusi kannalta; mikä on henkilökohtaisesti kiinnostavaa, haasteellista, merkityksellistä, toisaalta minkä koet itsellesi vaikeaksi, merkityksettömäksi jne.
- * arvioi omia vahvuksiäsi ja haasteitasi lastentarhanopettajan ammatin kannalta
- * millaiseen oppimiseen siis sitoudun ja mitä tämä edellyttää itseltäni ja opiskelultani?

Tehtävän palautus: _____