26/2000

PÄIVÄKODIN PROJEKTIOPETTAJAT MUUTOSAGENTTEINA

Kati Takanen

Kasvatustieteen,
erityisesti varhaiskasvatuksen
pro gradu – tutkielma
huhtikuu 2000
Varhaiskasvatuksen laitos
Jyväskylän yliopisto

Takanen, K. Päiväkodin projektiopettajat muutosagentteina. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Huhtikuu 2000. 66 s. + liitteet 16 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen lähtökohtana oli Helsingin läntisessä sosiaalikeskuksessa vuosina 1992-1996 toteutettu esiopetuksen kehittelyprojekti. Tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää, miten neljäntoista projektiin osallistuneen lastentarhanopettajan oma oppiminen ja kehittelytiedon eteenpäin vieminen näkyvät päiväkodeissa ja mitä muutoksia projektipäiväkotien esiopetuksessa on tapahtunut. Lisäksi tutkimuksen tehtävänä oli kuvailla esimiesten tukea kehittämistyölle sekä kehittämistyöhön liittyviä odotuksia. Tutkimuksen viitekehyksenä oli Bronfenbrennerin (1979) ekologinen teoria, kontekstuaalinen oppimisnäkemys ja oppivan organisaation malli.

Tutkimusmenetelmänä oli kvalitatiivinen kysely, joka osoitettiin projektiin osallistuneille lastentarhanopettajille, heidän esimiehilleen sekä kahdentoista projektipäiväkodin muulle kasvatushenkilöstölle. Tutkimus toteutettiin huhtikuussa 1997.

Tutkimustulosten mukaan projektiopettajan tiedostava oppiminen ja osaamisen jakaminen näkyivät selvimmin omassa lapsiryhmätyössä. Tiedostava oppiminen näkyi paitsi projektiopettajan toiminta- ja ajattelutapojen muutoksena myös aktiivisuuden ja esiopetusyhteistyön lisääntymisenä sekä omien heikkouksien ja voimavarojen tunnistamisena. Projektiopettajan tiedostava oppiminen johti lähiympäristön rakenteiden muuttumiseen, mikä tuli selvimmin esille muiden opettajien työtapojen ja esiopetuskäytäntöjen muuttumisena. Esimiesten tuki projektiopettajille oli vähäistä ja se kohdistui pääasiassa toimintaympäristön hallintaan. Kehittämistyöhön liittyi projektipäiväkodeissa monenlaisia odotuksia, mutta niistä ei oltu keskusteltu yhteisesti. Esimiehen tuen ja henkilökunnan säännöllisten kokoontumisten puuttuminen olivat tutkimuksen mukaan selvimpiä kehittämistyön eteenpäin viemisen esteitä. Lisäksi muun kasvatushenkilöstön vastustus, ristiriidat toimintaympäristöjen välillä sekä projektiopettajan persoona, taidot ja yhteistyökyvyn puuttuminen vaikuttivat kehittämistiedon jakamiseen. Päiväkodin esiopetuskäytäntöjen muuttuminen näkyi esiopetuksen sisältöjen ja menetelmien muuttumisena, esiopetuksen suunnittelun ja tavoitteellisuuden lisääntymisenä sekä esiopetusyhteistyön muuttumisena. Tutkimus osoitti, että päiväkodin kehittämistyön eteenpäin viemiseen tarvitaan enemmän kuin yksi muutosagentti. Kehittämishankkeiden suunnittelusta, toteuttamisesta ja erityisesti muutoksen johtamisesta tarvitaan jatkossa sekä päivähoidon kentälle että hallintoon lisää tietoa ja koulutusta.

avainsanat: kontekstuaalinen oppimisnäkemys, oppiva organisaatio, oppiminen, esiopetus, kehittäminen, muutosprosessi

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ 2

PYRKIMYKSIÄ MUUTOKSEEN PÄIVÄHOIDOSSA 5

1. MUUTOKSEN TARPEET JA MAHDOLLISUUDET PÄIVÄHOIDOSSA 8

1.1. Ekologinen teoria päivähoidon kontekstuaalisuuden lähtökohtana 8
1.2. Kasvatuskulttuurit päivähoidossa 11
1.3. Oppivan organisaation malli muutostarpeen taustalla 12

2. OPPIMINEN JA KEHITTÄMISTYÖ MUUTOSPROSESSINA 18

2.1. Muutosprosessi 18
2.2. Muutoksen onnistumisen edellytyksiä 18
2.3. Muutoksen esteitä 22
2.5. Johtaminen oppimisen ja muutosprosessin tukena 24
2.5.1. Johtaminen 24
2.5.2. Muutosjohtajalta vaadittavat ominaisuudet 25
2.5.3. Muutosjohtamisen painotuksia 26
2.6. Opettaja muutosagenttina 28
2.6.1. Kasvu ammattiin ja opettajuuteen 28
2.6.2. Kehittämistyöhön vaadittavat muutosvalmiudet 29

3. TUTKIMUSTEHTÄVÄT TUTKIMUKSEN TEOREETTISESSA VIITEKEHYKSESSÄ 31

4. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN 33

4.1. Tutkimusote 33
4.2. Kohdejoukko 35
4.3. Aineiston keruu ja käsittely 36

5. TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELUA 40

5.1. Projektiopettaja oppijana ja kehittäjänä 40
5.1.1. Projektiopettajan esiopetuskäytännöt ja kouluttaminen 40
5.1.2. Esimiesten tuki kehittämistyölle 47
5.2. Muutos päiväkodin esiopetuksessa 48
5.2.1. Kehittämisprojektiin liittyvät odotukset 49
5.2.2. Kehittämisprojektista välittynyt tieto 50
5.2.3. Esiopetuskäytäntöjen muuttuminen 53
5.3. Yhteenveto tuloksista 56

6. POHDINTA 58

6.1. Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa 58
6.2. Pohdintaa tutkimuksen tuloksista 61

LÄHTEET 64

LIITE 1: TUTKIMUSVASTAUKSET 67

LIITE 2: KYSELY - PROJEKTIIN OSALLISTUNEET OPETTAJAT 68

LIITE 3: KYSELY - PROJEKTIIN OSALLISTUNEIDEN OPETTAJIEN ESIMIEHET 73

LIITE 4: KYSELY – PROJEKTISSA MUKANA OLLEIDEN TALOJEN MUUT OPETTAJAT JA LASTENHOITAJAT 77

LIITE 5: SAATEKIRJE 81

PYRKIMYKSIÄ MUUTOKSEEN PÄIVÄHOIDOSSA

Kansainvälisesti arvioiden suomalainen päivähoito on maailman huippuluokkaa ja 19.1.1973 voimaan tullut päivähoitolaki on maailmanlaajuisesti tarkastellen ainutlaatuinen. Se takaa jokaiselle lapselle subjektiivisen oikeuden varhaiskasvatukseen päivähoitojärjestelmässä. Suomalaisen päivähoidon erityinen vahvuus on ollut sen kasvatuksellisen ja sosiaalipalvelullisen tehtävän yhteenliittyminen. Päivähoidon tehtävänä on tuottaa sosiaalipalvelua perheille ja toteuttaa varhaispedagogiikkaa ja siihen sisältyvää esiopetusta. Päivähoidon sosiaalipalvelullinen funktio on viime vuosiin asti nähty kuntien sosiaalitoimessa päivähoidon ensisijaisena tehtävänä. Tällä hetkellä päivähoidon keskeisimpänä haasteena on pedagogisen orientaation vahvistaminen ja kehittäminen. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 1-4.)

Päivähoito, josta yhä enemmän käytetään nimitystä varhaiskasvatus on ollut voimakkaan sisällöllisen ja hallinnollisen muutoksen kohteena viime vuosikymmenen aikana. Yhtenä merkittävimpänä muutoksena varhaiskasvatuksen sektorilla on ollut varhaiskasvatuksen koulutuksen siirtyminen yliopistoon ja sen vakinaistuminen akateemiseksi tutkimus- ja opetusalueeksi. Toinen kehityssuunta on ollut varhaiskasvatuksen ja lapsuuden alueen tutkimustoiminnan selvä lisääntyminen viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana. Kolmas merkittävä muutos liittyy varhaiskasvatuksen käytännöissä tapahtuneeseen muutokseen. Näitä muutoksia on tapahtunut sekä pedagogiikan että hallinnon tasolla. Toimintamallit ovat suuntautuneet enemmän ulospäin ja muuttuneet avoimemmiksi. Pedagogiikan puolella kehitys on kulkenut aikuisjohtoisuudesta kohti lapsilähtöisyyttä ja perhekeskeisyyttä. Lapsen yksilöllisyys, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sekä vertaisryhmän merkitys lapsen kasvuprosessissa ovat nousseet vahvasti esille. (Hujala ym. 1998.)

Uusi oppimisen tutkimus on korostanut lapsuuden oppimis- ja opetusprosessien merkitystä varhaiskasvatuksessa. Suomalaisen varhaiskasvatuksen oppimisen pedagogiikan historiasta ja nykypäivästä on löydettävissä ainakin kolme näkökulmaa oppimiseen. Nämä ovat behavioristinen, humanistinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys. Behavioristinen didaktiikka korosti opettajan laatimia tarkkoja suunnitelmia ja tavoitteita, joissa keskityttiin toimintatuokioihin. Tämä aikuisjohtoinen didaktiikka korostui suomalaisessa varhaiskasvatuksessa erityisesti 1970-luvulla. Vaikka behaviorismia on voimakkaasti kritisoitu 1980-luvulta lähtien, näkyvät sen vaikutukset yhä tämän päivän varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. Humanistisesti suuntautunut varhaiskasvatus korostaa jokaisen lapsen yksilöllisiä ennalta määrättyjä kehityspotentiaaleja, joihin voidaan vaikuttaa vain vähän. "Romanttinen lapsikeskeisyys" korostaa liikaa yksilöä. Humanistisesti orientoitunut opettaja voi ääritapauksessa olla enemmän passiivinen sivusta seuraaja, joka vetäytyy omasta kasvatusvastuustaan, luottaen liikaa lapsen luontaisiin kehityspotentiaaleihin. Suomessa tämä suuntaus on voimistunut vasta 1980-luvun lopulta lähtien. Perinteinen behavioristinen oppimiskäsitys tarjoaa opettajalle selkeitä turvallisia malleja kasvatuksen ja opetuksen toteuttamiseen. Tänä päivänä on kuitenkin ymmärretty, että maailma ja tieto muuttuvat nopeasti, eikä tämän hetken tietoja opettamalla taata lasten selviytymistä tulevaisuudessa. Opettamisen tilalle on haluttu tuoda lapsilähtöinen

varhaiskasvatuksen pedagogiikka, joka perustuu konstruktivistiseen näkökulmaan varhaislapsuuden oppimisesta. (Hujala ym. 1998.)

Esiopetuksen oppimiskäsitys perustuu yksilön omaehtoiseen aktiiviseen oppimiseen, johon liittyvät kontruktivistisen, kognitiivisen, holistisen ja kokemuksellisen oppimisen periaatteet. Lapsi suhteuttaa toiminnassaan uusia asioita sekä muodostaa uusia toimintamalleja ja käsitteitä aiemmin koetun ja opitun pohjalta. Lapsi on aktiivinen oppija ja toimija, joka pyrkii ratkaisemaan ongelmia ja hallitsemaan omia ja ympäristön toimintoja. Esioppiminen on kokonaisvaltaista, lasta monipuolisesti aktivoivaa, aisteihin, tunteisiin, kokemuksiin, mielikuviin ja elämyksiin perustuvaa toimintaa. Oppimista tapahtuu tekemällä ja oivaltamalla, yksin ja yhteistoiminnallisesti. Asioita syväprosessoidaan ja omaa toimintaa arvioidaan reflektoiden. Esioppiminen tukee näin lapsen oppimaan oppimista. (Lummelahti 1995, 14.)

Helsingin läntisessä sosiaalikeskuksessa toteutettiin vuosina 1992-1996 esiopetuksen kehittelyprojektia, johon kuului 15 lastentarhanopettajaa alueen eri päiväkodeista. Opettajat osallistuivat koulutukseen ja toiminnan suunnitteluun, kokoontuen säännöllisesti. Kouluttajana toimi KT, apulaisprofessori Leena Lummelahti Jyväskylän yliopistosta. Esiopetusprojektin tehtävinä oli: tukea lapsen esioppimista, kokeilla uusia työtapoja ja menetelmiä, kartoittaa toimivat ja perinteiset työtavat, aikaansaada todelliset yhteydet koulun ja esiopetuksen välille, mahdollistaa esiopettajana kehittyminen, mahdollistaa vanhempien osallistuminen esiopetuksen kehittelyyn, lisätä lapsen kuulemista häntä koskevissa asioissa sekä lisätä tietoa työyhteisössä. (Lummelahti 1996.)

Uudistusten ja kehittämishankkeiden läpivieminen päiväkodissa ei useinkaan ole helppoa. Pitkäkestoisissa kehittämisprojekteissa ei yleensä pyritä muuttamaan ainoastaan itseä vaan koko sitä ympäristöä missä toimitaan. Käsitykseni mukaan kehittämistyö vaikuttaa aina sekä organisaatioon että jokaiseen yksilöön organisaatiossa, olivatpa he kehittämistyöhön kuinka sitoutuneita tahansa. Päiväkodin muutoksen suunnitteluun ja muutoksen taustalla vaikuttaviin voimiin on kuitenkin kiinnitetty liian vähän huomiota.

Valitsin päiväkodin projektiopettajan muutosagenttina toimimisen pro gradu- työni aiheeksi, koska työskenneltyäni yli kaksitoista vuotta lastentarhanopettajana, päiväkodin johtajana ja päivähoidon tarkastajana olen päiväkotien erilaisten kehittämisprojektien aikana kohdannut monenlaisia ongelmia, mutta myös onnistumisen kokemuksia. Tutkimukseni kohteena oleva esiopetuksen kehittämisprojekti kiinnostaa minua henkilökohtaisesti, koska osallistuin siihen itse vuosina 1992-1995. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää eri tavoin päiväkotien kehittämishankkeiden suunnittelussa.

Tutkimukseni tarkoitus on kuvailla projektiopettajia oppijoina ja esiopetuksen kehittäjinä päiväkodeissa, selvittää ovatko esimiehet tukeneet kehittämistyötä sekä arvioida projektipäiväkotien esiopetuksessa tapahtunutta muutosta. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu Bronfenbrennerin ekologisesta teoriasta, kontekstuaalisesta oppimisnäkemyksestä sekä oppivan organisaation mallista. Tässä viitekehyksessä yksilön ja organisaation oppimista eli toimintakäytäntöjen muutosta tarkastellaan aina yhteydessä siihen ympäristöön, jossa se tapahtuu. Selvyyden vuoksi

kutsun kaikkia päiväkotien lastentarhanopettajia tutkimuksessani opettajiksi ja esiopetuksen kehittelyyn osallistuneita lastentarhanopettajia projektiopettajiksi. Päiväkodin johtajista käytän tutkimuksessani myös termiä esimiehet. Muista lastentarhanopettajista ja lastenhoitajista käytän välillä yhteisnimitystä muu kasvatushenkilöstö.

1. MUUTOKSEN TARPEET JA MAHDOLLISUUDET PÄIVÄHOIDOSSA

1.1. Ekologinen teoria päivähoidon kontekstuaalisuuden lähtökohtana

Kasvun ja oppimisen kontekstuaalisuus on ollut 1990 luvulla yksi tieteellisen varhaiskasvatuksen keskeisimpiä painotuksia (Hujala ym. 1998, 8). Bronfenbrennerin (1979; 1989) rakentama ekologinen teoria toi esiin kasvuympäristön vaikutuksen lapsen kehitykseen. Se tarkastelee yksilön kehitysprosessia ja oppimista aina yhteydessä siihen ympäristöön, jossa se tapahtuu.

Kontekstuaalisen kasvun näkökulma rakentuu ekologisen teorian pohjalle. Yksilön kasvuympäristö muodostuu välittömistä ympäristökokemuksista laajeten koko siihen yhteiskunnalliseen systeemiin, minkä osana yksilö toimii. Siinä kasvun ja kasvatuksen perusidea on vuorovaikutusprosessi, joka saa muotonsa yksilön käyttäytymisen ja sosiaalisen ympäristön yhteisrakentumisesta, niiden jakamattomuudesta (Hujala ym. 1998, 12-14). Hujala ym. (1998, 159-162) kuvaavat johtajuuden kontekstuaalista mallia jossa johtajuutta tarkastellaan sekä toimintaan että rakenteeseen sidottuna. Tässä tutkimuksessa ekologinen teoria ja kontekstualismi nähdään viitekehyksenä sille, kuinka projektiopettaja toimii oppijana ja kehittäjänä päiväkodissaan (kuvio 1).

Yksittäinen opettaja joutuu työssään jatkuvasti sovittamaan omia kasvatusnäkemyksiään yhteen lasten, vanhempien, muun kasvatushenkilöstön ja esimiehensä kanssa. Kontekstuaalinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön liittää projektiopettajan ja hänen toimintansa osaksi työyhteisöä sekä laajempaa yhteiskunnallista ja kulttuurista ympäristöä. Kontekstuaalinen oppimiskäsitys viittaa oppimiskäsityksiin, joissa painopiste on oppimisen, toimintakäytäntöjen ja toimintaympäristöjen suhteiden tarkastelussa (Kauppi 1993, 101).

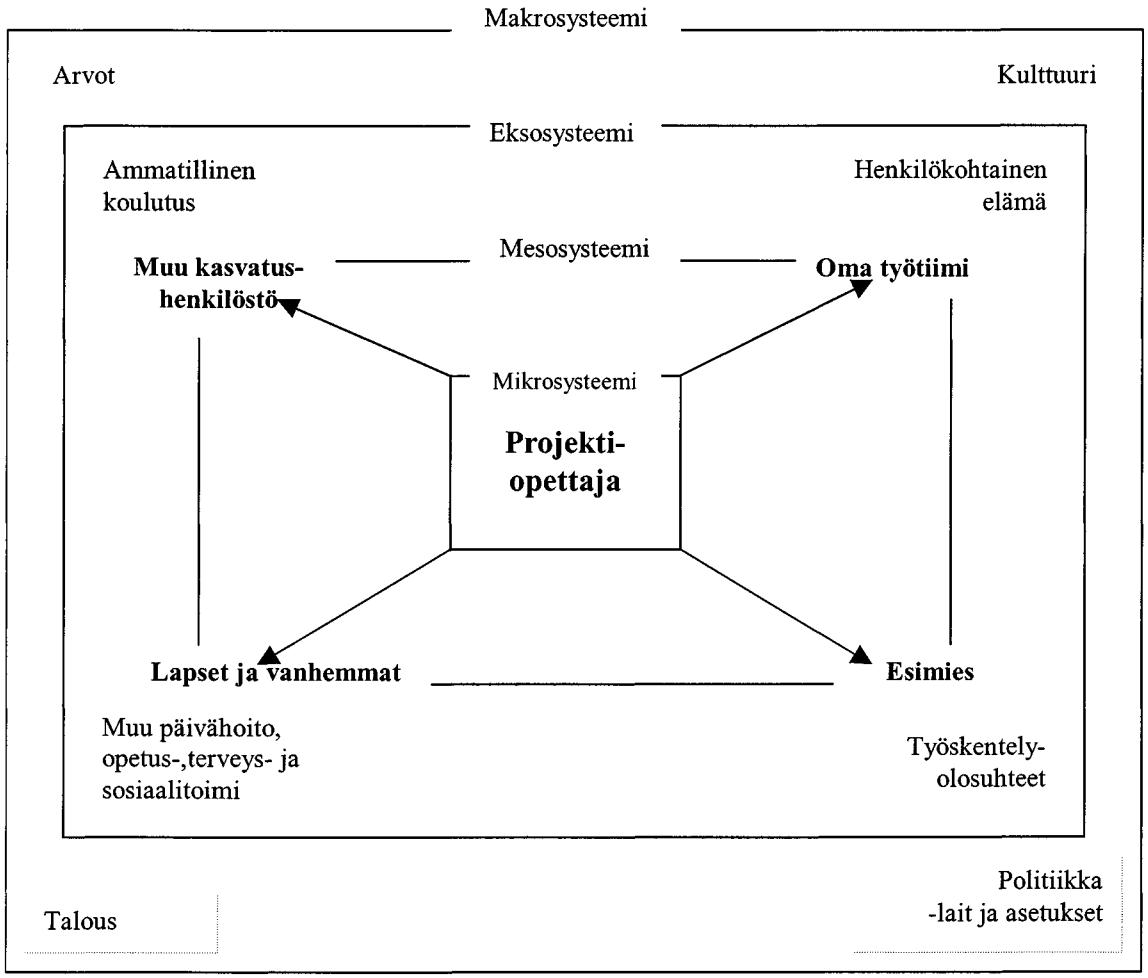
Yksilön välitön ympäristö, Bronfenbrennerin (1979, 22) termein *mikrosysteemi* koostuu niistä toiminnoista, rooleista ja henkilöiden välisistä suhteista, joita yksilöllä on ympäristössään. Projektiopettajan kohdalla se tarkoittaa niitä toimintaympäristöjä, joissa opettajalla on aktiivinen rooli. Tärkein niistä on oma työtiimi, sitten työyhteisö ja esimies. Toisen toimintaympäristön muodostavat lapset ja vanhemmat. Oletan projektiopettajan oman oppimisen ja kehittymisen näkyvän selvimmin omassa työtiimissä. Varsinainen kehittämistyö tapahtui projektin aikana pääsääntöisesti omassa lapsiryhmässä. Omaan lapsiryhmään kohdistuivat myös suurimmat muutokset. Muun työyhteisön kouluttamisen oletan olevan aktiivisinta myös oman työtiimin kanssa. Tiimissä työntekijät toimivat erilaisissa rooleissa joissa he suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat päivittäin toimintoja.

Mesosysteemi muodostuu niiden ympäristöjen välisestä suhteesta ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, jossa yksilö toimii. Kontekstuaalisessa ajattelussa välittömien toimintaympäristöjen välinen yhteistyö on hyvinvoinnin ehto (Hujala ym. 1998, 161). Tässä tutkimuksessa projektiopettajan kehittämistiedon eteenpäinviemistä voi ajatella tukevan onnistunut yhteistyö oman työtiimin aikuisten, muun henkilökunnan, esimiehen

sekä lasten ja vanhempien kanssa. Vastaavasti voidaan olettaa, että ristiriidat näiden toimintaympäristöjen kanssa haittaavat työyhteisön kouluttamista. Juuri tähän mesosysteemiin eli työntekijöiden välisen vuorovaikutuksen toimivuuteen ja muutosprosessin eteenpäinviemiseen esimiesten tuki vaikuttaa ratkaisevalla tavalla.

Yksilön välittömän toimintaympäristön laajentumaa nimitetään *eksosysteemiksi.* Siitä tuleva tuki on mesosysteemin tukeen nähden institutionaalisempaa, eikä tiettyihin ihmisiin henkilöitynyttä. Yksilö ei itse välttämättä kuulu aktiivisesti eksosysteemiin (Bronfenbrenner 1979, 25.) Päivähoidon eksosysteemi muotoutuu päivähoidon työntekijöiden oman henkilökohtaisen elämän lisäksi niistä tekijöistä, jotka muovaavat ammatillisuutta (Hujala ym. 1998, 20). Eksotaso määrittelee puitteet projektiopettajan työskentelylle. Näitä tekijöitä ovat projektiopettajien, kasvatushenkilöstön ja esimiesten saama muu esi- ja alkuopetukseen liittyvä ammatillinen täydennyskoulutus, työskentelyolosuhteet sekä yhteydet opetus-, terveys-, ja muuhun sosiaalitoimeen.

Makrosysteemi tarkoittaa Bronfenbrennerin (1979, 26) mukaan niitä yhteiskunnan olemassaolevia ja muuttuvia poliittisia, kulttuurisia, taloudellisia ja sosiaalisia järjestelmiä ja perusarvoja jotka vaikuttavat aina myös muihin systeemeihin. Esimerkiksi elokuussa 1995 tapahtunut varhaiskasvatuksen koulutuksen siirtyminen yliopistoon vaikuttaa myös opettajien työskentelyyn päiväkodeissa. Varhaiskasvatuksen tieteellinen rakentuminen ja haasteet tieteen tekemiseen edellyttävät varhaiskasvatuksen substanssin (sisällön ja prosessin) selkeää määrittelyä. Tutkimuksen kautta rakentuva varhaiskasvatuksen teoriaperusta siirtyy edelleen uuden koulutuksen kautta kentälle. Kentältä nousee puolestaan uusia aineksia tutkimukseen ja koulutuksen jatkuvaan kehittämiseen. (Hujala ym. 1998, 5-7.)



Kuvio 1 Projektiopettaja ekologisen teorian valossa
Bronfenbrennerin teoriaa soveltaen (Bronfenbrenner 1979)

Bernard Spodek (1996, 115-124) kuvailee artikkelissaan Karen Vander Venin 80-luvun lopulla kehittelemää mallia, jossa päiväkotien opettajien ammatillista kehittymistä (asiantuntijuutta) tarkastellaan ekologisesta näkökulmasta. Opettajien ammatillinen kehittyminen on jaettu viiteen vaiheeseen: noviisiopettaja (the *Novice* stage), aloittelijaopettaja (the *Initial* stage), perehtynyt opettaja (the *Informed* stage), itsenäinen opettaja (the *Complex* stage) ja vaikutusvaltainen ns. eksperttiopettaja (the *Influental* stage). Käyttäen Bronfenbrennerin ekologisen kasvun teoriaa, Vander Ven identifioi mallin, jossa opettajat toimivat ammatillisen kehityksensä eri vaiheissa erilaissa kasvatuksellisissa ja sosiaalisissa konteksteissa. Ydin ajatuksena mallissa on se, että opettajat lisäävät ammatillista vastuutaan laajempaan ekologiseen kontekstiin, kun he saavuttavat ammatillisessa kehityksessään eri vaiheita. Huomattavaa kuitenkin on, että kokemus ja eksperttiys eivät välttämättä yhdisty. Hyvin pitkäänkin työtä tehnyt opettaja voi jatkuvasti toimia ammatillisesti ns. alemmalla tasolla. Samansuuntaisia tuloksia opettajaeksperttiyden kehittymisestä on esittänyt myös Berliner (1990). Hänen käsityksensä mukaan vain pieni osa, ehkä 10-15 prosenttia opettajista kehittyy ammatissaan eksperttiyden tasolle. (Ropo, 1990, 162.) Erilaisiin uusiin haasteisiin tarttuminen ja kehittämisprojekteihin osallistuminen edellyttää opettajalta omien

toimintamallien kriittistä tarkastelua ja ammatillista riskinottoa, jotka puolestaan liittyvät eksperttiyden kehittymiseen.

1.2. Kasvatuskulttuurit päivähoidossa

Kasvatuskulttuuri-käsitettä voidaan tarkastella eri tavoin. Lyhyesti määriteltynä kasvatuskulttuurina pidetään yhteisöjen kasvatustyötä ohjaavaa perustehtävää, ilmapiiriä ja arvojen järjestelmää. Useimpien yhteisöjen kulttuuri on pitkälle tiedostamattomien voimien ohjaamaa. Muuttuva yhteiskunta ja arvomaailman muutokset luovat kokoajan paineita myös kasvatustyötä tekeviin yhteisöihin. Kasvatustoiminnan muuttaminen ei kuitenkaan ole helppoa varsinkaan, kun virallisten kasvatusyhteisöjen kulttuuriin on usein kuulunut negatiivisten asioiden käsittelemättömyys. Muutokseen ja uuden oppimiseen pitäisi saada mukaan kokonaiset kasvatusyhteisöt ja myös ne kasvattajat, jotka puolustavat oman aikansa arvoja ja "hyväksi koettuja" toimintamalleja. (Kiesiläinen 1994.)

Päiväkotien kulttuurit koostuvat myös useista osakulttuureista, koska jokaisella pienryhmällä ja ammattikunnalla saattaa olla omat kulttuurinsa. Eri ryhmien välisiä ristiriitoja voidaan selittää ryhmän tarpeella säilyttää oma kulttuurinen identiteettinsä. Tämä laittaa ryhmät kilpailemaan keskenään ja vertailemaan itseään muihin ryhmiin. (Schein 1987, 55-56.) Päiväkotien kasvatuskulttuurit ovat hyvin erilaisia, eivätkä yhteiskunnan määrittelemät viralliset, ohjeet, tavoitteet ja säännöt vaikuta merkittävästi niiden muodostumiseen. (Kiesiläinen 1994.)

Ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin liittyvät tunne-energiat luovat kasvatusyhteisön "hengen". Tämä "henki" tai ilmapiiri on yleensä nopeasti tunnistettavissa. Erilaiset tunteet, kuten kateus ja kilpailu, viha, pelko ja syyllisyys antavat oman leimansa myös päiväkotiyhteisöille. Kilpailun vuoksi oma osaaminen sekä virheet pyritään salaamaan viimeiseen asti. Toisaalta kateus myös tasapäistää työntekijöitä, koska pelkkä kateudesta johtuva pelko estää osaamisen esilletulon. Pelko yksilön puolustavana tunteena esiintyy työyhteisössä useimmiten mielipiteen esittämisen pelkona, epäonnistumisen pelkona, joka vähentää aktiivisuutta, vastuun ottamisen pelkona sekä "itsenä olemisen" pelkona, jolloin pysytään tiukasti tietyssä roolissa. Liian korkeat tai epäselvät tavoitteet, vaikuttamismahdollisuuksien riittämättömyys ja tunne siitä, etteivät työn tulokset ole nähtävissä, aiheuttavat voimattomuuden, epävarmuuden ja syyllisyyden tunteita. (Kiesiläinen 1994.)

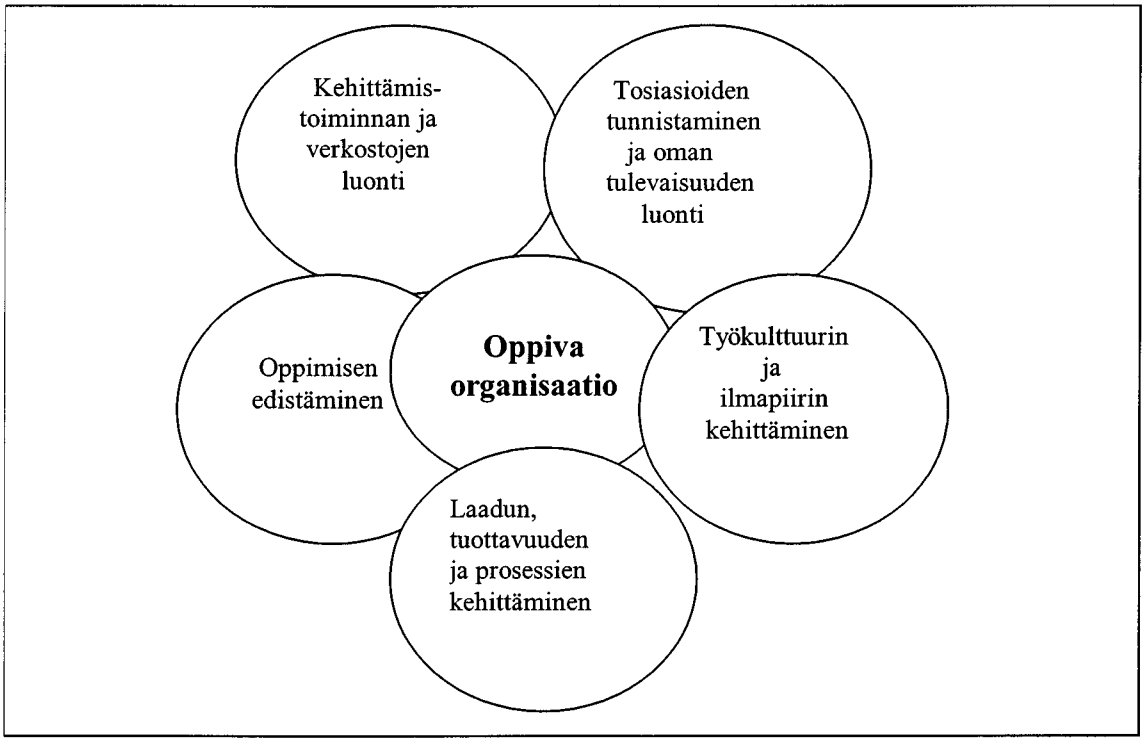
Organisaatiokulttuuria voidaan tarkastella synonyyminä kasvatuskulttuurille. Viime vuosina on aikaisempaa enemmän kiinnitetty huomiota organisaation syvärakenteen ominaispiirteisiin, näkymättömiin perusoletuksiin. Perusoletuksia ovat organisaatioon yleisesti omaksutut arvot, normit, oletukset, asenteet ja toimintatavat. Ne synnyttävät organisaatioon kirjoittamattoman toimintateorian, joka ohjaa yksilöiden ja koko organisaation käyttäytymistä. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 13; Schein 1987, 19-40.) Organisaatiokulttuuria voidaan pitää perusoletusten mallina, jonka jokin ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeuttamiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmia. Tämä malli on toiminut kyllin hyvin, jotta

sitä voidaan pitää perusteltuna ja siksi opettaa ryhmän uusille jäsenille ongelmia koskevana tapana havaita, ajatella ja tuntea. Schein (1987, 26) toteaa, että "koska tällaiset oletukset ovat toistuvasti osoittautuneet toimiviksi, niitä todennäköisesti pidetään itsestäänselvyyksinä ja ne ovat siirtyneet tiedostamattomalle tasolle." Argyris ja Schön (1987) käyttävät tästä kirjoittamattomasta toimintateoriasta nimitystä organisaation käyttöteoria.

Edellisten pohjalta voidaan ajatella, että päiväkodin kasvatuskulttuuri pitää sisällään myös käyttöteorian, joka on toimintaa ohjaava tiedostamaton yhteinen totuus. Päiväkodin muutokseen kuuluu keskeisesti työyhteisön kulttuurin muutos. Päiväkodin kulttuurin muuttumiseen liittyy sisäisten toimintamallien paljastaminen, vuorovaikutustaitojen kehittäminen, oppimaan oppiminen, johtamiskäytäntöjen muuttaminen sekä yhteisen vision löytäminen. Päiväkoti uudistuu kuitenkin vain kunkin yksilön kehittymisen, oppimisen ja muuttumisen kautta.

1.3. Oppivan organisaation malli muutostarpeen taustalla

Oppivasta organisaatiosta on useita määritelmiä, joissa yhdenmukaisesti tutkijat painottavat oppimisen tapahtuvan enemmänkin organisaation kuin yksilön tasolla. Useimmat niistä korostavat oppimisen yhteyttä muutokseen, muuttumiseen ja innovaatioihin, osallistumista, toimintatavan muuttamista, delegointia sekä johtamistapaa, joka edistää näitä asioita (kuvio 2). (Sarala & Sarala 1996, 51-56.)



Kuvio 2 Oppivan organisaation osa-alueet (mukaeltu Sarala & Sarala 1996, 70)

Teoksessaan "The Fifth Discipline" Senge määrittelee oppivaa organisaatiota seuraavasti: "Oppiva organisaatio on sellainen organisaatio, joka jatkuvasti kehittää kykyään luoda omaa tulevaisuuttaan. Organisaatiossa tapahtuvan oppimisen tulee olla nopeampaa kuin kilpailijoiden. Oppivassa organisaatiossa ihmiset luovat itse todellisuutensa, tiedostavat tämän ja pystyvät muuntamaan sitä. Oppimisessa onkin kyse asioiden sisäistämisestä eikä ainoastaan tiedon mekaanisesta vastaanottamisesta ja kyvystä toimia uudella tavalla."

Sengen (1990) mukaan oppivan organisaation ideaalimalli koostuu viidestä osa-alueesta. **Systeemiajattelu** luo pohjan uudenlaiselle ajattelulle. Se perustuu kykyyn nähdä kokonaisuuksia ja niihin sisältyvien osien välisiä suhteita sekä systeemin käyttäytymiseen vaikuttavia voimia. **Persoonan hallinta** liittyy yksilön kykyyn vaikuttaa omaan kasvuunsa ja oppimiseensa. Henkilökohtainen hallinta muodostaa työyhteisön henkisen perustan. **Sisäiset toimintaa ohjaavat mallit** viittavat reflektointiin, ajatteluamme ja toimintaamme ohjaavien usein tiedostamattomien mallien paljastamiseen ja selventämiseen. **Yhteinen visio** liittyy ryhmän sisällä rakennettavaan sitoutumisen tunteeseen. Työntekijät kehittävät yhdessä omaksi koettuja mielikuvia haluamastaan tulevaisuudesta. **Tiimioppiminen** viittaa yhteisten keskustelu- ja ajattelutaitojen kehittämiseen. Siinä on kyse luottamuksellisesta vuoropuhelusta, jossa ryhmän osaaminen voi kehittyä suuremmaksi kuin mitä on yksittäisten työntekijöiden osaaminen. (Määttä 1996, 48-49; Nikkanen & Lyytinen 1996, 17-19; Piirainen 1996, 59; Sarala & Sarala 1996, 60-62.)

Oppivan organisaation käsitteeseen voidaan liittää myös kontekstuaalinen oppimisnäkemys, joka korostaa oppimisen ja oppimisympäristön välistä toiminnallista

yhteyttä. Toimintaympäristöä muokkaamalla voidaan aikaansaada ja edistää sekä yksilöiden että ryhmien oppimista. Päiväkodissa työtä tehdään yhteisössä, jossa noudatetaan yhteisössä sovittuja käytäntöjä ja sisäisiä toimintamalleja. Oppimisen näkökulmasta voidaan sanoa, että tietynlainen työyhteisön rakenne ja siitä seurauksena oleva toimintamalli edistävät tietynlaista oppimista. Projektiopettajan oma oppiminen ja kehittyminen sekä päiväkodin muutosagenttina toimiminen eivät toteudu erillään toimintaympäristöstä vaan parhaimmillaan kiinteässä yhteydessä siihen.

Kontekstualismin juuret ovat konstruktivionismissa. Sen mukaan tiedon konstruointi on sidoksissa oppijan motivaatioon, emootioihin, arvoihin ja kognitiivisiin prosesseihin. Konstruktiivisesti orientoitunut oppiminen liittyy ymmärtämiseen. Sen kriteerit ovat viime kädessä toimintaan liittyviä ja ymmärtäminen edellyttää kontekstia, jonka puitteissa toiminta ymmärretään. Oppimiseeen liittyy muutosta, mutta siihen sisältyy paradoksi: oppiminen on kontekstisidonnaista, mutta oppiminen pitäisi voida siitä myös vapauttaa. (von Wright 1996, 10-17.) Tällä von Wright viittaa Argyriksen tavoin entisten toimintaympäristöön sidottujen rutiinien ja toimintamallien uudistamiseen. Oleellista on se miten uudistuminen onnistuu, jos rakenteet kontekstissa pysyvät entisinä. Toimintaympäristöt ovat samanaikaisesti sekä rajoittavia että mahdollistavia.

Konstruktiivinen oppiminen on prosessi, jossa sovellamme aikaisempia kokemuksia ja konstruoimme uusia tai uudistettuja kokemusten tulkintoja eli merkityksiä. Tulkinnat suuntaavat meidän tulevaa toimintaamme. Toiminta pitää sisällään päätöksenteon, yhteyksien rakentamisen, näkökannan uudistumisen, ongelman hahmottamisen tai ratkaisemisen, asenteiden kehittymisen tai käyttäytymisen muuttumisen. (Mezirow 1991,12.) Päiväkodin kehittymisen näkeminen oppimisena antaa muutokselle syvemmän viitekehyksen. Päiväkodin oppimisen ja muuttumisen yhteydessä on tarpeellista laajentaa käsityksiä oppimisesta ja ajattelusta perinteisiä strukturaalisia lähestymistapoja laajemmalle. Oppimista ja muutosta voidaan tarkastella konstruktiivisena ja sosiaalisena prosessina, jossa työyhteisön yhteinen tulkinta tekee opitusta merkityksellistä.

Kehittyvässä ja nopeasti muuttuvassa päivähoidossa ei vanhaa uusintava oppiminen enää riitä. Uudenlaisien ajattelu- ja toimintamallien tuottaminen edellyttää, että toimintaa tarkastellaan reflektiivisesti, kehitetään uusia menetelmiä ja vaikutetaan toimintaympäristöön. Tarvitaan **uudistavaa eli transformatiivista oppimista**. Uudistavassa oppimisessa etsitään ja hyödynnetään työn ja koko työyhteisön kannalta oleellista tietoa ja sovelletaan sitä käytäntöön. Työn tekemisen kautta yhdistetään kokemus ja intuitio tietoperustaan. Nämä työn tekemisen kautta saadut tuntemukset ovat ns. **tiedostamatonta kompetenssia**. Yksilö tietää mikä toimii ja mikä ei toimi eri tilanteissa. (Ruohotie 1996, 35-36.) Olennaista on, että ammatillinen uusiutuminen ja kehittäminen ja niitä palvelevat oppimistoiminnot suunnataan työyhteisön kehittämistavoitteisiin. Uudistavaa oppimista ei päivähoidossakaan tapahdu sattumanvaraisesti tai kokemusperäisesti. Uudistava oppiminen on aina tietoista. Se perustuu yksilön työhön sitoutumiseen, oman työn kriittiseen itsearviointiin eli reflektioon ja se edellyttää ohjausta.

Esiopetuksen kehittämisprojektiin osallistuneiden opettajien voi ajatella toteuttaneen muutosta, joka edellytti konstruktiivista ja transformatiivista oppimista. Ryhmän jäsenet

sitoutuivat kehittämään työtään ja ottivat vastuun päätöksistään. Kehittämistyö edellytti opettajilta jatkuvaa oman työn arviointia, omien toimintamallien tiedostamista, vanhojen tapojen kyseenalaistamista sekä uusien toimintamallien ja ideoiden kokeilua ja sisäistämistä. Tässä muutosprosessissa ryhmä sai ohjausta koko projektin ajan. (Lummelahti 1996.)

Argyris on tutkinut organisaation oppimista vuodesta 1964 lähtien. Organisaation oppimisessa voidaan erottaa kaksi perustyyppiä: Ensinnäkin oppimista tapahtuu, kun organisaatio yltää asetettuihin tavoitteisiin, toisin sanoen tavoitteet ja tulokset vastaavat toisiaan. Toiseksi oppimista tapahtuu, kun vastaamattomuus tavoitteiden ja tulosten välillä on tunnistettu ja korjaavat toimenpiteet on tehty niin, että vastaavuus saavutetaan. Organisaatiot itse eivät tuota oppimista, vaan niissä työskentelevät henkilöt oppivat ja heidän käyttäytymisensä muutos johtaa organisaation oppimiseen. (Argyris 1992, 8-10; Määttä 1996, 48; Piirainen 1996, 60 & Ruohotie 1995, 248; 1996, 37.)

Argyris (1992, 8) on esittänyt kaksi oppimismallia. Oppiminen on **yksisilmukkaista**, jos tarkoitusten ja tuotosten välillä on tasapaino tai jos todettu virhe oikaistaan vain toimintoja muuttamalla eli asettamatta kyseenalaisiksi tai muuttamatta systeemin arvoja. Yksisilmukkainen oppiminen on oppimista, jonka avulla reagoidaan ongelmiin pinnallisesti vain välittömiä epäkohtia korjaten. Vallitsevaa toimintatapaa pidetään yllä muutostarpeesta huolimatta. Organisaation strategioita ja toimintatapoja muutetaan vain olemassaolevien normien rajoissa, jolloin normit pysyvät muuttumattomina. **Kaksisilmukkaista** oppimista esiintyy silloin, kun tarkoitusten ja tuotosten vastaamattomuus oikaistaan tutkimalla ja muuttamalla toimintoja määrääviä tekijöitä ja sen jälkeen varsinaisia toimia. Kaksisilmukkainen oppiminen sisältää kriittisen analyysin toimintatilanteista. Haitallisia toimintarutiineja pyritään paljastamaan ja toimintaa ohjaavia olettamuksia ja arvoja kyseenalaistetaan. Kehittävä toiminta tähtää näiden käyttöteorioiden paljastamiseen. Yleensä kehittämistoimet näkyvät ensin ns. julkiteoriassa ja vasta myöhemmin - jos ollenkaan - käyttöteoriassa. (Ruohotie 1995, 248-251.)

Peter Jarvis on tutkinut oppimisen ja kontekstin välistä yhteyttä ja tullut siihen tulokseen, että oppimista ei voida erottaa sen sosiaalisesta viitekehyksestä. Tutkimustensa perusteella hän on päätynyt teoriaan, jossa kokemukset voivat johtaa erilaisiin oppimisen ja ei-oppimisen muotoihin. Hänen mukaansa ihmisellä on yhdeksän erilaista tapaa reagoida kokemukseen oppimismielessä (kuvio 3). Kokemukset, jotka ovat primääri- tai sekundäärikokemuksia, voivat sijoittua yksilön tietoisuuden ja hänen sosiokulttuurisen ympäristönsä leikkauspisteeseen. Primäärikokemukset tulevat aistien tai toiminnan kautta ja sekundäärikokemukset kielellisen vuorovaikutuksen kautta. Näin ollen ihmisen mieli ja minä ovat opittuja ilmiöitä ja jatkavat muuttumista ja kehittymistä läpi elämän. (Jarvis 1997, 143-149.)

Jarvisin teoria jakaa oppimisen ei-oppimiseen, ei-tiedostavaan oppimiseen ja tiedostavaan oppimiseen. Tärkeää jaottelussa on se, että ne kaikki liittyvät elämisen kokemukseen. Kun oppija toimii uudella tavalla, vuorovaikutus lähiympäristön kanssa alkaa vähitellen muutta siinä esiintyviä rakenteita. Käyttäytymisen muutos on riskin ottamista, sillä se tuo tullessaan ennalta tuntemattomia tilanteita. Samalla muut oppijan

kanssa samassa toimintaympäristössä ja vuorovaikutuksessa olevat yksilöt joutuvat uusien oppimistilanteiden eteen. (Jarvis 1997, 150-152.)

Oppimismuoto	**Reagointitapa**	**Oppija**
Ei-oppiminen (perinteistä kiinnipitäjät)	Ennakko-oletus: maailma ei ole muuttunut, toimitaan kuten ennenkin Huomiotta jättäminen: potentiaalinen oppimistilanne, ei häiriötä sosiaaliseen tilanteeseen Torjunta	ei muutu torjunta mahdollistaa pienen sisäisen muutoksen
Ei-tiedostava oppiminen (sopeutujat)	Esitietoinen: ei ulospäin suuntautuvaa vaikutusta sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön Taidot Ulkoa oppiminen: yksilö sisäistää sosiaalisen ympäristön rakenteita (arvot,taidot,tiedot jne.)	oppija muuttuu on oppinut uutta tai saanut vahvistusta aiemmin oppimaansa
Tiedostava oppiminen (tiedostavat oppijat)	Pohdiskelu Ajattelun taidot Kokeellinen tieto -jos tulos on mukautuva, ei oppiminen vaikuta ulospäin -uusien tietojen,taitojen,mielipiteiden ja arvojen omaksuminen muuttaa lähes aina käyttäytymistä,mikä puolestaan muuttaa vähitellen lähiympäristön rakenteita	

Kuvio 3 Oppimisen typologia Jarvisin (1997) mukaan

Potentiaalisia oppimistilanteita syntyy, kun yksilö joutuu tilanteeseen, jossa hänen henkilöhistoriansa (tiedot, taidot, arvot ja asenteet) ei sovi yhteen sosiokulttuurisen ympäristön kanssa (esim työpaikka). Työelämän muutoksissa ihmiset joutuvat jatkuvasti kohtaamaan uutta tietoa, uusia tilanteita, käyttäytymismalleja ja uusia ongelmia. Näissä tilanteissa yksilön on pakko oppia palauttaakseen sopusoinnun elämänhistoriansa ja sosiokulttuurisen ympäristön välille. Tässä tilanteessa Jarvis näkee kolme reagointitapaa. Se voi tapahtua **torjumalla** tilanne ja pyrkimällä säilyttämään kaikki ennallaan. Ei-oppimiseen voi johtaa myös liika kiire, jolloin yksilö on kyvytön vastaamaan tilanteeseen. Lisäksi ympärillä tapahtuviin muutoksiin voi yrittää **sopeutua**, jolloin kyseessä on ei-tiedostava oppiminen tai **ottaa riski** ja pyrkiä itse aktiivisesti ajattelemaan ja kokeilemaan uusia toimintakäytäntöjä. (Jarvis 1997, 153-154.)

Ihmisten tapa reagoida oppimistilanteisiin liittyy yksilön persoonallisuuteen, ikään, koulutustaustaan, asemaan jne. Riskinottaminen on oleellinen tekijä proaktiivisessa

(tiedostavassa) oppimisessa. Siinä oppija tekee itse aloitteen ja luo uudenlaisia tilanteita, joista voi oppia. (emt., 155.)

Perinteistä kiinnipitäjät ovat niitä, jotka mieluiten olisivat muuttamatta ja joilla on sen vuoksi tapana torjua potentiaaliset oppimistilanteet säilyttääkseen kaiken ennallaan. **Sopeutujat** ovat niitä, jotka todennäköisemmin reagoivat ulkoisiin muutoksiin yrittämällä palauttaa sopusoinnun oman elämänhistorian ja sosiokulttuurisen ympäristön välille muuttamalla omaa käyttäytymistään ja oppimalla ei-tiedostavilla tavoilla. **Tiedostavat oppijat** ovat puolestaan muita seikkailunhaluisempia. He ovat valmiimpia riskinottoon ja vastaamaan uusiin tilanteisiin uusilla ja luovilla tavoilla. Jarvisin sopeutujatyyppi oppii Argyriksen oppimismallin mukaan yksisilmukkaisesti, kun taas riskinottaja on lähempänä kaksisilmukkaista oppimista. (emt., 154-155.) Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on selvittää miten projektiopettajien oma oppiminen näkyy heidän esiopetuskäytännöissään ja työyhteisön kouluttamisessa.

2. OPPIMINEN JA KEHITTÄMISTYÖ MUUTOSPROSESSINA

2.1. Muutosprosessi

Muutos alkaa aina nimenomaan yksilöstä ja hänen kehittymisestään. Jokainen yksilö voi muuttua omasta halustaan tai tietoisen kehittymistyön tuloksena. Tällaista tarkoitushakuista muutosta kutsutaan oppimiseksi. Muutoksen avulla tavoitellaan yleensä jotain aikaisempaa parempaa tilannetta. (Argyris 1985.) Sosiaalisissa järjestelmissä tai organisaatioissa ei tapahdu muutosta itsestään. Organisaation sisällä tai ulkopuolella on oltava joku, jolla on motiivi saada jotakin tapahtumaan.(Schein 1987, 307-310.) Oman tutkimukseni yhtenä lähtökohtana oli selvittää projektiin osallistuneiden opettajien halukkuutta kouluttaa oman työyhteisönsä jäseniä kehittämiseen liittyvissä sisällöissä ja menetelmissä.

Organisaation ulkoiset tapahtumat ja kriisit näyttävät jouduttavan muutoksia enemmän kuin tietoiset suunnitelmat. Ulkoisia tapahtumia voidaan ennakoida, mutta niiden kontrolloiminen on hankalampaa. (Honkanen 1989, 132.) Tässä tutkimuksessa ulkoisina tapahtumina kartoitettiin kasvatushenkilöstön saamaa esi- ja alkuopetukseen liittyvää täydennyskoulutusta sekä päiväkodeissa samanaikaisesti meneillään olevia muita kehittämisprojekteja ja kokeiluja.

Henkilöstökoulutuksella pyritään koko organisaation muuttamiseen, vaikka oppiminen tapahtuukin yksilöissä. Yksilöiden oppimisen tulee nivoutua toisiinsa, jotta toimintaa voidaan kehittää yhteisöllisesti. Henkilöstön kehittämisellä tarkoitetaan erilaisia hallinnollisia toimenpiteitä, joilla pyritään aikaansaamaan työn kannalta merkittävää oppimista ja itsensä kehittämistä. Tämä tapahtuu koulutuksen ja työstä oppimisen avulla. Engeström (1995, 87, 97-99) käyttää uutta luovasta oppimisesta nimitystä ekspansiivinen oppiminen. Sen mukaan oppiminen on muutokseen johtavaa yhteistoiminnallista (kollektiivista) oman toiminnan kehittämistä. Tutkimuksessani pyrin selvittämään mitä käytäntöjä muu kasvatushenkilöstö on omaksunut työhönsä sekä mitä muutoksia projektiin osallistuneiden päiväkotien esiopetuskäytännöissä on tapahtunut kehittämisprojektin työskentelyn aikana.

2.2. Muutoksen onnistumisen edellytyksiä

Tässä luvussa tarkastelen kuutta erilaista tekijää, jotka yhdessä ja erikseen vaikuttavat muutoksen onnistumiseen.

1. *Osallistumisen mahdollisuus on turvattava kaikille, joita muutos koskee.*

Ihminen voi kokea muutostilanteen uhkana ainakin kolmella tasolla. Muutos voi uhata itsetuntoa ("mikä on arvoni ihmisenä?"), itsehallintaa (kuinka voin vaikuttaa itseäni

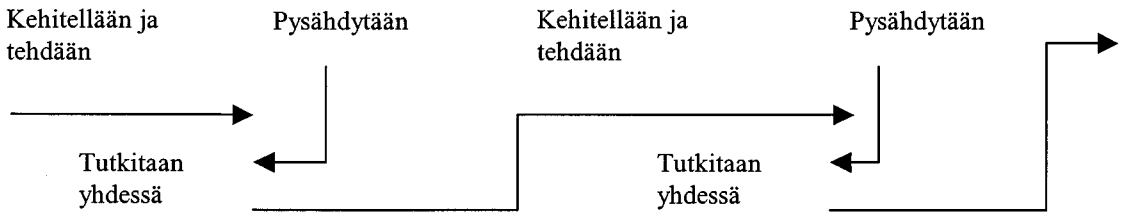
koskeviin asioihin?") ja minätunteen jatkuvuutta ("miten voin säilyttää elämäni jatkuvuuden ja ennustettavuuden?"). Työyhteisön muutos, jossa nämä tasot tulevat loukatuiksi tai uhatuiksi, voi aiheuttaa välinpitämättömyyttä, masennusta, toimintakyvyttömyyttä, vastustusta ja yhteistyöstä kieltäytymistä. Näitä muutoksiin liittyviä kysymyksiä ei saisi koskaan jättää huomiotta, vaan niistä tulisi keskustella yhteisesti jo muutosprosessin suunnitteluvaiheessa. Jatkuva avoin keskustelu ja vuorovaikutus ovat erittäin tärkeä osa muutosprosessia. (Nakari & Valtee 1995, 116-118.)

Työelämän tutkimuksissa on osoitettu, että työyhteisömuutokset onnistuvat parhaiten silloin, kun kaikki ne henkilöt, joita muutos koskee, voivat olla mukana muutoksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. (Nakari & Valtee 1995, 121) Yhteistoiminnallinen asioiden käsittely luo tunteen osallisuudesta ja edesauttaa sitoutumista.

Erityisesti muutoksen vastustajia tulisi kuunnella. Kehittämishankkeen edetessä kannattajien ja vastustajien roolit voivat vaihdella. Eräissä uuden tekniikan käyttöönottosovelluksissa on esimerkiksi havaittu, että tyytyväisimmät käyttäjät vastustivat hanketta aluksi kaikkein eniten. (Nakari & Valtee 1995, 122.) Koska päiväkodin johtaja vastaa yksikkönsä kehittämisestä, näkisin, että hänen osallistumisensa jollain tasolla koko prosessiin on lähes välttämätöntä. Avoin keskustelu ja näkemyserojen yhteinen pohdinta ovat tie realistisiin ja toimiviin ratkaisuihin. Tästä syystä halusin tutkimuksessani kartoittaa kehittämisprojektiin liittyviä odotuksia ja niiden käsittelyä päiväkodeissa.

2. *Muutokselle tulee varata riittävästi aikaa.*

Muutos on aina prosessi ei yksittäinen tapahtuma ja se vaatii yksilöltä henkistä sulatusaikaa. Ennakkovalmisteluja ei voi korostaa liikaa, koska ihmisten sitoutuminen uusiin hankkeisiin ei synny hetkessä. Murto (1995, 32-70) käsittelee teoksessaan prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä. Prosessikeskeisessä kehittämisessä on lähtökohtana yhteisön arkipäivän tutkiminen. Arkipäivän tutkiminen on puhumista henkilöstön kanssa "lattiatasolla". Se ei kuitenkaan riitä, vaan tarvitaan säännöllisiä organisoituja kokouksia, joissa kokoonnutaan pohtimaan yhdessä työtä ja työyhteisöllisiä kysymyksiä. "On oltava aikaa pysähtyä tarkastelemaan yhdessä sitä, missä ollaan, mitä tehdään ja miten sekä mitä saadaan aikaan ja mitä ei" (Murto 1995, 38). Tämä elämällä oppimisen "malli" (kuvio 4) soveltuu hyvin kehittämishankkeen eteenpäinviemiseen työyhteisössä.



Kuvio 4 Mukaeltu Murron (1995, 38) elämällä oppimisen mallista.

Mallissa kehiteltyä ja tehtyä tutkitaan jatkuvasti yhdessä keskustellen ja sen pohjalta toimintaa suunnaten. Mallilla on mahdollista kuvata itseohjautuvaa yhteisöllistä oppimista, jota Argyris (1982) kutsuu kaksisilmukkaiseksi oppimiseksi.

3. *Muutos kannattaa toteuttaa lyhyin askelin.*

Kaikessa kehittämisessä päästään todellisiin tuloksiin nopeammin, kun niitä ohjaa selkeät ja konkreettiset välitavoitteet. Muutokseen sitoutumista edistää puolestaan se, että sovittuja konkreettisia muutoksia myös toteutetaan käytännössä. Kehittämistyö koostuu useimmiten monista pienistä teoista ja toiminnallisista muutoksista. "Lyhyiden askelten ja pienten tekojen tie ei merkitse näköalattomuutta tai perspektiivin puutetta, vaan sen ymmärtämistä, että suuretkin kokonaisuudet koostuvat pienistä osasista" (Nakari & Valtee 1995, 125). Välitavoitteet mahdollistavat paluun ja suunnan korjaamisen.

Muutosprosessin tai kehittämisprojektin eteneminen pitää sisällään päätöksen muutoksen omaksumisesta ja jatkumisesta. Prosessi alkaa yksilökäyttäytymisen muutoksesta ja etenee parhaimmillaan ymmärryksen ja kokemuksen lisääntyessä vähitellen yhteisöllisen käyttäytymisen, ymmärryksen ja rakenteiden muuttumiseen. (Fullan 1992, 88-93.) Uudelleenstrukturointi ei ole vielä uudelleen kulturoitumista. Muodollinen rakenteiden vaihtuminen ei merkitse välittömästi normien, tapojen, taitojen ja mielipiteiden kehittymistä (Fullan 1994, 80.) Projekti voi keskeytyä ajan, kiinnostuksen tai tuen puutteeseen, työntekijöiden jatkuvaan vaihtumiseen sekä esim. tehottoman toteutuksen vuoksi. Ulkopuolinen tuki ja apu on tärkeää vielä projektin jatkumisvaiheessakin.

Projektiryhmä on edennyt kehittämistyössä selkein lyhyin askelin. Uuden tiedon sisäistämiselle sekä uusien toimintatapojen kehittelylle ja kokeilulle annettiin aikaa. Ryhmä kokoontui aluksi kuukausittain, myöhemmin harvemmin suunnittelemaan ja pohtimaan kehittelytehtävää. Välitavoitteina kehittelyryhmällä ovat olleet mm. erilaiset havainnoinnit, arvioinnit ja suunnittelut sekä oman työn reflektio. (Lummelahti 1996.)

4. *Esimiehellä on keskeinen rooli muutoksessa.*

Esimiehen tärkein rooli muutosprosessissa on vuorovaikutuksen, työyhteisön yhteistoiminnan johtaminen. Esimies vastaa siitä, että työyhteisö pysähtyy säännöllisesti pohtimaan kaikkia toimintaansa liittyviä asioita. Yksi syy muutoshankkeiden epäonnistumiseen on se, että muutoksen suunnittelijat ja päättäjät ovat tietämättömiä niistä tilanteista, joita potentiaaliset muutoksen toteuttajat joutuvat kohtaamaan. Muutokseen liittyviä ongelmia ei haluta silloin selvittää. Tehokas muutoksen läpivieminen vaatii paljon aikaa ja energiaa, joten on parempi keskittyä toteuttamiskelpoisiin hankkeisiin ja tehdä se mahdollisimman hyvin. (Fullan 1992, 94-113.) Tästä syystä halusin selvittää miten kyseisten päiväkotien esimiehet tuntevat kehittämisprojektiin liittyviä tavoitteita ja tehtäviä sekä miten projektiin liittyvien odotusten käsittelyä työyhteisöissä. Käsittelen tätä aihetta enemmän kappaleessa johtaminen oppimisen ja muutosprosessin tukena.

5. *Vastustus voi myös viedä muutosta eteenpäin.*

Ristiriidat ovat yhteisöllisen kehittymisen olennainen ja tärkeä osa. Ne eivät ole koskaan yksin negatiivisia tai positiivisia, vaan niiden vaikutus riippuu yksilöiden kyvystä kohdata ne. Parhaimmillaan ne voivat edesauttaa yhteisön oppimista, kasvua ja siten myös kehittämishankkeen etenemistä. Vastustus kertoo muutosten suunnittelijoille tärkeää tietoa työyhteisön toiminnan realiteeteista (arvoista, normeista, ilmapiiristä, toiminnallisista rakenteista ja johtamisesta). Suunnittelijoiden ja esimiesten olisi erittäin tärkeää olla tietoisia näistä olennaisista tekijöistä, jotka vaikuttavat erilaisten kehittämishankkeiden onnistumiseen. Vastarinnan murtamisen sijasta nostetaan konkreettisesti esille kaikki muutosta puolustavat ja vastustavat näkökulmat. Tämä edellyttää luonnollisestikin, että työyhteisössä varataan aikaa näiden kysymysten esilleottamiseen ja yhteiseen pohdintaan. (Nakari & Valtee 1995, 119-126.) Oli muutos toivottu tai ei se on aina vakava yksilöllinen ja yhteisöllinen kokemus, jolle on luonteenomaista epätietoisuus ja epävarmuus. Onnistunut muutos lisää yksilön ja yhteisön vahvuuden tunnetta ja johtaa ammatilliseen kasvuun. (Fullan emt., 90-93.)

6. *Avoin ja nopea tiedonkulku vähentää vääriä tulkintoja.*

Tiedonkulku on erittäin tärkeä osa kehittämistyötä. Tieto auttaa ihmisiä ymmärtämään tapahtumien logiikkaa: ”Miksi tämä kehittäminen on tarpeellista?” Tieto auttaa ihmisiä jäsentämään omaa osuuttaan kokonaisuudessa ja näkemään muutoksen henkilökohtaiset vaikutukset: ”Mitä odotuksia minulla on esiopetuksen kehittämistyön suhteen?” ”Mitä esiopetustoiminnan muutokset edellyttävät minulta ja tuleeko tehtäviini muutoksia?” Tiedon välityksellä opimme myös tutustumaan omiin tuntemuksiimme: ”Miltä muutos minusta tuntuu?”, ”Mitkä asiat kehittämisessä askarruttavat mieltäni?”. Juuri tieto auttaa meitä henkisesti sulattamaan muutoksia. (Nakari & Valtee 1995, 126-127.)

Yhteisen sosiaalisen todellisuuden puuttuminen voi olla esteenä muutoksen etenemiselle. Yhteistä sosiaalista todellisuutta luodaan vuorovaikutuksen avulla. Se pitää sisällään yhdessä muodostetut käsitykset ja uskomukset ympäristöstä, toisista ihmisistä ja itsestämme. Sen rakentaminen on tiedostamattomien naamioiden riisumista itseltä ja toisilta. Yhteisellä sosiaalisella todellisuudella ei tarkoiteta sitä, että esim. päiväkodin työntekijät ajattelevat ja suhtautuvat työhön ja työyhteisöön samalla tavalla. Se on sitä, että työntekijät jakavat omia näkemyksiään ja käsityksiään. Toisten työntekijöiden näkemysten ja käsitysten tiedostaminen edistää keskinäistä ymmärtämistä, luottamusta ja vuorovaikutusta. Yhteistä sosiaalista todellisuutta ei pääse syntymään, jos tärkeimmistä asioista ei uskalleta keskustella. Mitä vähemmän keskustellaan, sitä enemmän luullaan ja sitä kapeampi on yhteisen sosiaalisen todellisuuden ala. (Murto, 1995, 48-53.)

2.3. Muutoksen esteitä

Psykologian tutkimuskohteeksi muutosvastarinnan käsite on tullut jo varhain psykoanalyyttisen viitekehyksen pohjalta. Freudin käsityksen mukaan ihminen pyrkii tiedostamattaan vastustamaan itselleen vaikeita asioita. Ihmisen kokema vastarinta voi ilmetä esimerkiksi ajatusten, asenteiden, tunteiden, mielikuvien tai erilaisten toimintojen tasolla. (Tähkä 1982, 77-78.) Organisaatiopsykologian piirissä muutosvastarintaa on tarkasteltu työyhteisön kasvun ja kehittymisen yhtenä tärkeänä tekijänä. Ojanen (1985, 164-165) määrittelee vastarinnan lyhyesti yksilön sisäiseksi esteeksi muutoksen toteuttamiselle.

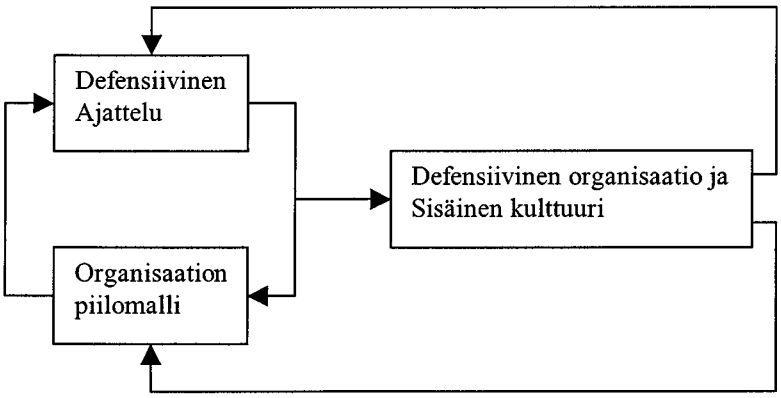
Kehittämistyön aiheuttamiin muutoksiin voidaan suhtautua joko myönteisesti tai kielteisesti, riippuu siitä kenen näkökulmasta asiaa katsotaan. Ihmiset eivät välttämättä vastusta muutoksia, vaan niihin liittyviä menetyksiä. Kehittämishankkeiden läpivieminen edellyttää työntekijöiltä ainakin osittaista luopumista vanhasta, tutusta ja turvallisesta. Uusien toimintamallien opettelu voi aiheuttaa epäonnistumisen ja menettämisen pelkoa sekä epävarmuutta omasta selviytymisestä. Todellinen muutos herättää yksilössä tunteet epävarmuudesta, ajelehtimisesta, eksymisestä sekä siitä, että joutuu kohtaamaan enemmän tietoa, kuin mitä pystyy käsittelemään. (Fullan 1992, 31-32) Tutkimuksessani selvitin projektiopettajien kokemuksia osallistumisesta projektiin.

Ihmisen käyttäytymisessä havaittavan muutosvastarinnan taustalla vaikuttavia prosesseja kutsutaan defenssi- eli puolustusmekanismeiksi (Honkanen 1989, 123-124). Defenssejä ei yleensä pystytä tiedostamaan, vaan ne toimivat alitajuisesti. Ne ovat eräänlaisia syvälle juurtuneita toimintakaavioita, jotka vaikuttavat mm. ihmisen tapaan olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Defensiivisä toimintatapoja on myös vaikea muuttaa ja niiden käyttöä puolustetaan usein toisten defenssien avulla. (mm. Argyris 1985; Honkanen 1989; Piirainen, 1996.)

Ammatti-ihmiset haluavat tehdä työnsä tehokkaasti. Defenssit eivät tulekaan näkyviin työyhteisön kehittämiseen liittyvissä asenteissa tai sitoutumisen puutteena. Defenssit liittyvät tapaan, jolla ihmiset puolustelevat niin omaansa kuin muiden käyttäytymistä. Organisaatioiden yhteydessä Argyris (1985) puhuu puolustuksellisista rutiineista. Nämä ovat ajattelu- ja toimintatapoja, jotka voivat liittyä sekä yksilön että ryhmän käyttäytymiseen. Defenssien käyttäminen ei ole yksin organisaation syy. Yksilöt tuottavat defenssejä ja kantavat niitä mukanaan. Organisaation julkisesti puolustama toimintamalli- tai teoria on harvoin yhdenmukainen arjessa toteutuvan mallin kanssa. (Honkanen 1989, 128).

Ihmisten olettamalla mallilla ja heidän käyttäytymisellään ei ole paljon yhteistä. Ihmiset voivat kertoa uskovansa jatkuvaan kehitykseen, mutta käyttäytyä tavalla, jossa tämä kehitys käy mahdottomaksi. Työyhteisön sisälle muodostuu Argyriksen (1985) mukaan tällöin organisaation piilomalli (kuvio 5), jolla on omat arvopäämääränsä. Piilomallin avulla pyritään kontrolloimaan organisaation jäsenten toimintaa, jolloin oman aseman puolustaminen ja kasvojen säilyttäminen ovat keskeisiä toimintaa ohjaavia strategioita. Ne puolestaan edellyttävät erilaisten defensiivisten rutiinien käyttämistä. Seurauksena voidaan nähdä kommunikaation ja todellisuudentajun vääristyminen, epäluuloisuus,

puolustusasenteet, joihin turvaudutaan jatkuvasti ja itsetarkoituksellinen toiminta. Oppimisessa ajaudutaan defensiiviseen noidankehään, koska puolustukselliset ajattelurutiinit, ristiriitaiset olettamukset ja toimintamallit vahvistavat toinen toisiaan. Organisaation sisälle syntyy puolustautuva kulttuuri, jossa viestit ymmärretään sisällöllisesti väärin, suojaudutaan ja pyritään puolustamaan omia asemia. Halutaan toimia sivistyneesti eikä väärinkäsityksiin ja erimielisyyksiin puututa, jolloin ne eivät korjaannu vaan voivat jopa lisääntyä. (Honkanen 1989, 129-130; Piirainen 1996, 68-69.)



Kuvio 5 Organisaation defensiivinen noidankehä (Argyris 1985)

Defensseistä tulisi voida siirtyä selviytymisstrategioihin. Organisaation jäsenten tulisi haluta oppia keskustelemaan ja toimimaan muutoksen ja oppimisen suhteen asianmukaisesti. Tämä edellyttää avointa keskusteluilmapiiriä. Työyhteisön jäsenet eivät "sairastuta" organisaatiota defensiivisiin rutiineihin, vaan toiminta suuntautuu vähitellen kohti uudenlaista yhdessä oppimista. (Piirainen 1996, 69.)

Vastustus liittyy siis kysymykseen yksilön suhteesta ulkomaailmaan ja ulkoiseen yleensä, samalla kun dynaamisesti on kysymys suhteesta itseen ja itsessä oleviin mahdollisuuksiin. Yksilön kannalta on siis kysymys omien rajojen säilyttämisestä. Vallitsevan tilanteen säilyttäminen on vähemmän voimia koettelevaa kuin antautuminen uudelle ja tuntemattomalle. (Hyyppä 1983, 53-54.) Muutokset ovat siis usein hämmentäviä tilanteita ihmisille, joita ne suoranaisesti koskevat. Onkin siis aivan luonnollista, että muutokset aiheuttavat vastustusta. Pitkään työtä tehnyt opettaja tai lastenhoitaja voi kokea oman ammattitaidon romahtavan joutuessaan tarkastelemaan toimintatapojaan kokonaan uudesta näkökulmasta.

Yhteenvetona edellisistä kappaleista voi päätellä, että muutosta vastustavat ja kannattavat näkökulmat ovat omalla tavallaan täysin luonnollisia. Ihmiset kannattavat niitä hankkeita, jotka tuntuvat omasta näkökulmasta edullisilta ja vastustavat niitä, jotka tuntuvat aiheuttavan kielteisiä vaikutuksia oman työn kannalta. Päiväkotien ei kannata hukata energiaa muutosvastarinnan voittamiseen. Oleellisempaa on pyrkiä aikaansaamaan sellainen toimintakulttuuri, jossa pystytään yhteisymmärryksessä

määrittelemään muutostarpeita ja niiden toteuttamistapoja, riippumatta siitä onko kehittämishanke saanut alkunsa yksikön sisältä vai ulkopuolelta. Tästä syystä tutkimuksessani selvitettiin kehittämisprojektiin liittyviä odotuksia sekä sitä miten niitä on työyhteisössä käsitelty.

Käytännön muutosprosessissa epäonnistutaan tai petytään usein siksi, ettei tunneta muutosprosessin taustalla olevia vaikuttimia eikä huomioida muutoksen toteuttamiseen liittyviä näkökulmia. Muutoksen toteuttamiseen vaikuttaa yhtälailla yksilöiden persoonalliset ominaisuudet, motivaatio, koulutus ja yhteistyötaidot, kuin yhteisön toimintakulttuuri ja sen taustalla olevat arvot ja normit, keskustelurakenteet, ilmapiiri, johtaminen sekä arviointi-, kannustamis- ja palkitsemisjärjestelmät. Kysyin tutkimuksessani esiopetuksen kehittämisprojektiin osallistuneiden päiväkotien kaikilta osapuolilta työyhteisön kouluttamisen toteutumista ja siinä mahdollisesti esiintyneitä ongelmia.

2.5. Johtaminen oppimisen ja muutosprosessin tukena

2.5.1. Johtaminen

Johtamisella tarkoitetaan johtajan toimenpiteitä, joiden avulla hän saa johtamansa organisaation ja sen jäsenet toimimaan tavoitteiden edellyttämään suuntaan. Oppivassa organisaatiossa johtamiseen kuuluu ympäristömuutosten seuraamista sekä toiminnan ohjaamista ja seurantaa, jotta organisaation perustehtävä toteutuu. (Määttä 1996, 49-51.) Nykyinen käsitys johtajuuden merkityksestä liittyy voimakkaasti muutosteorioihin, ja sitä kautta johtajuus nähdään muutosvoimana. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä korostetaan yhä enemmän organisaation laadun ja tuloksellisuuden lähteenä. (Argyris 1992; Fullan 1992; Ruohotie 1995; Määttä 1996.) Uudistumisprosessissa johtajalta vaaditaan tilannetajua, käsitystä avoimen vuorovaikutuksen muutosvoimasta, sekä taitoa hyödyntää epävirallisen organisaation voimavarat uudistumisprosessissa ja yhteisen arvopohjan rakentamisessa (Määttä 1996, 56).

Uudistuvan ja kehittyvän päivähoidonkin johtamisessa on osattava käyttää kaikkia välineitä ihmisten ohjaamisesta muutosten analysointiin, toteutukseen ja arviointiin. Johtamisen välineiden käyttötarve vaihtelee tilanteen mukaan. Laadullisesti ja tuloksellisesti hyvä johtaminen merkitsee sitä, että suunnitellaan oikeita asioita, tehdään niihin pohjautuvia päätöksiä, toimitaan päätösten mukaisesti ja arvioidaan saavutettuja tuloksia. Halusin tutkimuksessani selvittää ovatko esimiehet tukeneet kehittämistyötä, koska edellisiin kirjoittajiin (Argyris 1992, Fullan 1992, Määttä 1996 ja Ruohotie 1995) viitaten myös projektipäiväkotien johtajat voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa merkittävästi muutoksen toteuttamiseen.

2.5.2. Muutosjohtajalta vaadittavat ominaisuudet

Yhteiskunnassa ja taloudessa tapahtuneet muutokset edellyttävät organisaatioilta kykyä muutokseen ja johtajilta taitoa hallita muutos. Muutoksen hallitsemista on käsitelty runsaasti johtamistaitoja käsittelevässä kirjallisuudessa. Päiväkotiyhteisöjen on samoin kyettävä vastaamaan varhaiskasvatuksen uusiin haasteisiin ja sopeuttamaan toimintaansa kysyntää vastaavaksi. Tähän tarvitaan uudenlaista johtamiskulttuuria.

Oppimisorganisaatioissa johtajat ovat suunnittelijoita, järjestelijöitä ja opettajia. He vastaavat sellaisen organisaation rakentamisesta, jossa ihmiset jatkuvasti kehittävät kykyjään ymmärtää monimuotoisuutta, selkeyttää visiota ja kehittää yhteisiä ajattelumalleja. Johtajat ovat siis vastuussa jatkuvasta oppimisesta. (Senge 1990, 340-356.)

Johtamisessa voidaan erotella kaksi ulottuvuutta. Asiajohtamisella (management) tarkoitetaan varsinaista toiminnan johtamista ja toimintaympäristön hallintaa. Henkilöstöjohtamisella (leadership) tarkoitetaan ihmisten johtamista ja työyhteisön arvoympäristön hallintaa. Tehokkaaseen johtajuuteen liitetään tiettyjä yhdistäviä piirteitä. Nämä johtajat tuovat voimakkaasti esiin jotakin *visiota* tai *työtapaa* organisaatiossa. Johtajat näyttävät määrittävän myös muille erilaisten tapahtumien, *odotusten* ja visioiden arvoa ja merkitystä. He jäsentävät näin ihmisten kognitiivista maailmaa. Luomalla puitteet todellisuuden ymmärtämiselle ja motivoimalla näin muiden käyttäytymistä, johtaja luo odotuksia, jotka vaikuttavat työntekijöiden käyttäytymiseen. Tehokkaat johtajat eivät hallitse alaisiaan, vaan pyrkivät vetämään heidät mukaansa. Johtajat saavuttavat päämääränsä muiden kautta jakamalla heille valtaa ja vastuuta. Johtaja luo ympäristön, jossa motivaatio muutokseen virittäytyy. (Honkanen 1989, 133-134.) Myös Schein (1987) pitää organisaation kulttuurin luomista yhtenä johtamisen tärkeimmistä tehtävistä. Henkilöstön johtamisen merkitys korostuu selvästi organisaation muutoksessa.

Fullan (1992, 144-167) on koonnut yhteen muutosjohtajalta vaadittavia ominaisuuksia. Muutosjohtajalla tulee olla hyvät valmiudet yhteistyöhön. Selkeä ohjaus- ja seurantajärjestelmä liittyvät oleellisesti muutosprosessiin, joka on vaiheittainen prosessi kohti asetettua päämäärää. Johtajalla tulisi olla selkeä näkemys siitä, mihin muutoksella pyritään. Johtaja vaikuttaa omalla toiminnallaan muutoksen luonteeseen ja *aktiivisen tukijan ja innostajan rooli* on tutkimusten mukaan tuottanut parhaita tuloksia. Tämä on mahdollista, jos johtaja pyrkii muuttamaan perinteistä rooliaan ja tulee kehittämistyöhön *aktiiviseksi opintojen ohjaajaksi.* Tämä edellyttää johtajalta myös oman persoonallisuuden ja johtajuustyylin selkeyttämistä sekä kriittistä oman roolin reflektointia. Johtajan tulisi olla sekä *manager* että *leader.* Leader tekee oikeat asiat ja manager tekee asiat oikein. Leader määrää suunnan ja manager seuraa oikeaa suuntaa. Hyvän johtajan tulisi hallita nämä molemmat johtajuuden puolet, jotta muutos olisi mahdollinen.Tutkimuksessani selvitän esimiesten käsityksiä kehittämistyön tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä sekä heidän antamaansa tukea projektiin osallistuneelle opettajalle.

Päiväkodeissa oppimiseen vaikuttaa yhtenä osatekijänä johtajien arvostukset ja kyvyt sekä yksikössä käytössä olevat johtamisperiaatteet. Johtajalta edellytetään aktiivista otetta muutosprosessien käynnistämisessä ja ylläpitämisessä, jotta uudistumiselle asetetut tavoitteet saavutetaan. Johtajan tehtävänä on löytää menetelmät, joilla autetaan muut oppimisen esteiden yli. Muutosten toteutumiseen vaikuttaa varsin merkittävällä tavalla se miten muutosta johdetaan. Kirjoittajan omien kokemusten mukaan päivähoidossa tälle on annettu aivan liian vähän painoarvoa. Hyvin monia kehittämishankkeita käynnistetään ilman, että päiväkodin johtajat osallistuvat kehittämiseen tai edes perehtyvät aiheeseen etukäteen. On vaikea kuvitella, että mikään toiminnallinen muutos tai kehittämishanke toteutuisi tehokkaasti ilman johtajan kiinnostusta ja aktiivista tukea niin prosessin käynnistymisvaiheessa kuin sen eteenpäinsaattamisessa. Tästä on hyvänä esimerkkinä mm. päiväkotien opetussuunnitelmatyö. Siinä muutosprosessissa johtajalla on keskeinen tehtävä prosessin käynnistäjänä, tukijana ja loppuunsaattajana. Millaista esimiehen tuki parhaimmillaan voi olla, sitä kartoitin tutkimuksessani opettajilta ja heidän esimiehiltään.

2.5.3. Muutosjohtamisen painotuksia

Strategiseen johtamiseen liittyy oppivan organisaation periaatteita, sillä siinä sitoutetaan henkilöstö strategian suunnitteluunn, toteutukseen ja arviointiin. Työyhteisön osaamisen kehittäminen edellyttää esimiehiltä kykyä ja halua strategiseen johtamiseen, jossa arvostetaan oppimaan oppimista. Strategisessa johtamisessa johtajalla on kyky nähdä, millaisia strategioita, tehtäviä ja toimintoja pitäisi kehittää ja missä määrin siihen tarvittavaa osaamista voidaan kehittää. (Määttä 1996, 60-62; Ruohotie 1996, 154-155.)

Prosessijohtaminen on yksi tärkeimpiä välineitä työyhteisön muutos- ja uudistumisprosesseissa. Prosessijohtamisella pyritään parantamaan organisaation toimintakykyä uudistamalla ydinosaamista ja ydinprosesseja. Ydinosaamisella tarkoitetaan asiakastarpeisiin liittyvän toiminnan syvällistä osaamista, jonka avulla organisaatio kykenee nopeasti sopeutumaan muuttuviin olosuhteisiin. Johtamisessa kiinnitetään erityistä huomiota prosessiin ja sen kehittämiseen sekä tekemisen toteutumisen ohjaamiseen. Johtaminen on osallistuvaa ja se perustuu luottamukseen. (Määttä 1996, 62-64; Ruohotie 1996a, 155-156.)

Prosessin johtamista käsittelevässä teoksessaan Murto (1995, 71-115) tarkastelee vuorovaikutusprosessin johtamista. Hänen mukaansa johtajan tehtävänä on luoda sellainen toiminnallinen rakenne, jossa mahdollistuvat sekä yksikön sisäisen tilanteen tutkiminen että koko yhteisön kulkusuunnan seuraaminen. Tämä edellyttää yhteisten kokousten ja palaverien organisointia. Eletystä ja tehdystä on pysähdyttävä keskustelemaan säännöllisesti ja riittävän usein. Yhteisten kokousten avoimen vuorovaikutuksen tukeminen on johtajan vastuulla. Luottamuksen ja turvallisen ilmapiirin rakentaminen on hidasta ja se vaatii opettelua koko yhteisöltä. Johtajalta se vaatii ryhmä- ja yhteisödynaamisia taitoja, mutta ennen muuta hyvää itseluottamusta ja itsensä likoon panemista.

Asiakaslähtöinen, kokonaisvaltainen laatujohtaminen on lähtöisin japanilaisesta laatupiiri- ajattelusta ja se on vanhin prosessijohtamisen koulukunnista. Laatujohtaminen kunnioittaa asiakkaiden tarpeita, soveltaa strategista johtamista ja tukee organisaation uudistumista (Määttä 1996, 65). Tänä päivänä laatujohtamiseen liitetään yhä enemmän oppivan organisaation näkökulmaa. Organisaation nykytila on vain lähtökohta organisaation jatkuvalle oppimiselle, jossa korostuu johdon, sisäisten ja ulkoisten asiakkaiden ja erilaisten sidosryhmien välinen yhteistyö. Keskeisiä osa-alueita laatujohtamisessa ovat asiantuntija-ajattelu sekä transformatiiviset, uudistavat johtamiskäytännöt. (Ruohotie 1996a, 156.)

Tiimijohtamisen määrittely liittyy selkeästi tiimityöhön. Katzenbach ja Smith (1993, 34) ovat määritelleet tiimityön seuraavasti: "Tiimi on pieni ryhmä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja, jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, yhteisiin suoritustavoitteisiin ja yhteiseen toimintamalliin ja jotka pitävät itseään yhteisvastuussa suorituksistaan". Tiimityössä siirrytään yksilöpainotteisesta toimintatavasta yhteistoiminnalliseen toimintatapaan, joten se merkitsee usein työyhteisön toimintakulttuurissa suurta muutosta (Ruohotie 1996a, 157). Tiimiorganisaatiossa saattaa ongelmaksi muodostua se, että tulosvastuullisten tiimien oma osuus korostuu liikaa, jolloin organisaation kokonaisetu unohdetaan. Johtajan tuleekin huolehtia tiimien välisen yhteistyön toteutumisesta. Tiimijohtaja on valmentaja, valtuuttaja joka saa tiimin jäsenet käyttämään omia kykyjään ja asiantuntemustaan sekä luovia ajatuksiaan. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 104-107.)

"Transformatiivista eli uudistavaa, muuntavaa johtamista käytetään organisaatioissa, jotka pyrkivät kehittämään toimintojaan kokonaisvaltaisesti laatua parantaen" (Ruohotie 1996a, 159). Transformatiivisesti johdetuissa yhteisöissä työtä tarkastellaan uusista näkökulmista, tiimin ja organisaation visiot ja tehtävät tiedostetaan, ja henkilöstön osaamista ja potentiaalia hyödynnetään yhä enemmän yhteisen edun saavuttamiseksi. Tämä johtamistapa hyödyntää jokaisen yksilön kasvupotentiaalia mikä saa ihmiset ponnistelemaan yhä tehokkaammin. (Ruohotie 1996a, 159-160.) Transformaatiojohtajana menestymiseen liittyy tiettyjä ehtoja. Johtajalla tulee olla kyllin voimakas persoonallisuus, jotta hän pystyy vaikuttamaan ympäristöönsä. Häneltä vaaditaan taitoa tulla toimeen toisten ihmisten kanssa ja kykyä erottaa suuret asiat pienistä. Lisäksi hänen tulee osata tehdä päätöksiä ja hänellä täytyy olla todellinen halu tehdä itse hyvää työtä. (Visti 1996, 42-44.)

Pedagogisen johtamisen merkitystä on viime vuosina käsitelty niin erilaisissa johtamiskoulutuksissa kuin kasvatusyhteisöjen johtamista käsittelevässä kirjallisuudessa. Pedagoginen johtaminen liittyy keskeisesti motivaatioon ja oppimiseen (Peltonen & Ruohotie 1992, 108-123). Oppimisen kautta tapahtuva organisaation kehittyminen vaatii toimintaa sekä mahdollisuutta ja oikeutta muuttaa asenteita, työmenetelmiä ja käyttäytymistä työssä. Johtajaa tarvitaan minimoimaan epäonnistumisen pelkoa sekä vahvistamaan yrittämisen rohkautta. Pedagogisen toiminnan johtaminen on päätöksentekoa, jolla tuetaan yksilön oppimista ja oppimaan oppimista. Pedagogisella johtajalla on voimakas onnistumisen tarve. Hän suhtautuu myönteisesti muutokseen, oppimiseen ja kokeiluihin ja on valmis ottamaan myös riskejä. (Kiesiläinen 1994, 51-52; Määttä 1996, 77-82; Their 1994.)

Strategisen prosessi- ja laatujohtamisen määritelmä sopii mielestäni hyvin päivähoidon kehittämis- ja muutosprosessin johtamiseen: "Muutoksen johtaminen on innostuksen kipinän ja muutosvoiman suuntaamista jatkuvan muutosprosessin syntymiseen ja ylläpitämiseen, jolloin hyödynnetään mahdollisuudet, ylitetään esteet ja vaikeudet sekä sopeutetaan organisaatio muutoksiin ja toimintaympäristöstä nouseviin kehittämistarpeisiin" (Määttä 1996, 62).

2.6. Opettaja muutosagenttina

2.6.1. Kasvu ammattiin ja opettajuuteen

Ammatillisessa osaamisessa on kyse teorian ja käytännön taitojen integroidusta kokonaisuudesta, joka näkyy sujuvana toimintana, käytännön taitoina ja kykynä ratkaista ongelmia työtilanteissa (Määttä, 1996, 27). Ammatillisessa toiminnassa puhutaan tiedon monikerroksisuudesta, jossa yhdistyvät teoreettinen ja käsitteellinen perusta sekä kokemuksen kautta syntynyt käytännön taito. Se pitää usein myös sisällään "äänetöntä" tietoa, tunteita, oivalluksia ja kokemuksia, jotka auttavat selviytymään joustavasti erilaisista työtilanteista. Osaamiseen liittyvät myös kyky suhtautua tietoon kriittisesti, oman osaamisen arviointitaito sekä itsenäinen ongelmanratkaisukyky ja kyky yhdistää työelämän kokemukset jatkuvaan työssä oppimiseen. (Määttä emt.)

Opettajien ammatillisen kehittymisen osa-alueisiin kuuluvat ammatillisten taitojen, persoonallisuuden ja kognitiivisten prosessien alueet. Kullakin alueella voidaan edetä kohti syvempää ja laaja-alaisempaa oman työn ja ammatin kehittämistä. Ne ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa monin tavoin. Opettajien ammatillisuuteen kuuluvat oleellisesti valmiudet työtehtävien hoitamiseen, ammatissa kehittyminen ja itse ammatin kehittäminen. Ammattiin liittyy monesti myös yhteenkuuluvuuden tunne työntekijöiden välillä. Ammatti-identiteetin muodostuminen onkin yksi ammattiin kasvun prosesseista. Opettajien ammatillisen kehittymisen empiirisen tutkimustiedon tuloksia yhdistelemällä on havaittu, että opettajaksi kasvu muodostuu kognitiivista ja metakognitiivisista elementeistä, oman persoonallisuuden kasvun vaiheista sekä ammatillisten taitojen jäsentymisestä ja kypsymisestä. Opettajien ammatillisiin taitovaatimuksiin kuuluvat opetusprosessin suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin valmiudet sekä muut didaktiset ja kasvatukselliset valmiudet, joita työ edellyttää. Ammatillisten taitojen omaksuminen vaatii harjoittelua, joka voi aluksi olla teknistä toistamista, mutta josta olisi edettävä kohti oman oppimisnäkemyksen ja tyylin kehittymistä. *Tavoitteena on, että opettajien kehitys etenisi kohti omaa kasvatusfilosofiaa ja sisäistettyä, teoreettisesti perusteltua näkemystä opetuksesta ja sen luonteesta.* Kognitiivisten prosessien ja oman persoonallisuuden kasvun tiedostamisen tulisi liittyä tiiviisti ammatillisten taitojen harjoitteluun. Itsearviointi on oleellinen osa reflektiivistä kasvuprosessia. (Niemi, 1989, 65-83.)

Työyhteisöjä on alettu yhä enemmän tarkastella elävänä organismina, joka voi myös oppia. Näkemyksen mukaan oppiva yhteisö oppii omasta toiminnastaan, jolloin ajatellaan, että työyhteisön jäsenillä on yksin ja yhdessä voimavaroja. Yksilön

oppiminen on välttämätön, mutta ei riittävä ehto työyhteisön oppimiselle. Tämä liittyy Sengen (1990) mallin mukaan yksilön persoonan hallintaan, jonka avulla yksilö voi vaikuttaa omaan kasvuunsa ja oppimiseensa. Henkilökohtainen hallinta muodostaa työyhteisön henkisen perustan. Työyhteisön yksittäisten jäsenten oppiminen ei vielä takaa yhteisön oppimista, mutta ilman sitä ei työyhteisö kykene oppimaan. (Argyris & Schön 1978, 13; Nikkanen & Lyytinen 1996, 14; Senge 1990, 4, 139.) Opettajien ammatillisen kehityksen tulisi olla jatkuvaa ja sen tulisi olla osa koko työyhteisön kehittämistä. Opettajankoulutus on vastuussa opettajien ammatillisesta kehittymisestä, mutta itse koulutusaika selittää vain osan siitä, mitä arjessa tapahtuu. Ammatillinen sosiaalistuminen vaikuttaa myös osaksi siihen miten yksittäinen opettaja työssään toimii. (Niemi emt. 92.) Vastavalmistunut opettaja saattaa luopua ihanteistaan ja jopa reflektiosta tullakseen hyväksytyksi osaksi päiväkodin kasvatusyhteisöä ja sen ylläpitämiä ehkä ääneen sanomattomiakin traditioita. Opettajalla tulee olla kykyä ja mahdollisuuksia ajatella itsenäisesti, uudistaa olemassa olevia käytäntöjä ja etsiä jatkuvasti perusteita toiminnalleen ja valinnoilleen. Muussa tapauksessa on vaarana, että hän jää vain toistamaan ammattikuntansa hyväksi havaittuja periaatteita. Oppiminen on tehokkainta silloin, kun yksilöt oppivat oppimaan yhdessä, tiimeinä. Jos esimerkiksi päiväkodin työntekijöiden vuorovaikutus ja yhteistyö ei suju, niin ei suju myöskään yksilöiden, pienryhmien ja koko päiväkodin oppiminen. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 15; Ruohotie, P. 1996b, 201-213.)

2.6.2. Kehittämistyöhön vaadittavat muutosvalmiudet

Muutosprosessia voidaan tarkastella eri näkökulmista. Sitä voidaan havainnoida kehittämishankkeeseen osallistuneena ns. muutosagenttina, työyhteisön jäsenenä tai esimiehenä, joihon toimintatapojen muutos väistämättä vaikuttaa tai kokonaan ulkopuolisen näkökulmasta. On havaittu, että yksilöt, jotka joutuvat muutosten välittömien vaikutusten kohteeksi, ja henkilöt, jotka pyrkivät aikaansaamaan muutosta, havaitsevat muutoksia enemmän kuin muut. Tapamme kuvata muutosta, riippuu siitä, mitä tavoitteita asetamme, mitä toivomme ja odotamme. (Schein 1987, 305-307.) Tässä tutkimuksessa muutosta on tarkasteltu projektiin osallistuneiden opettajien, heidän esimiestensä sekä koko päiväkodin muun kasvatushenkilöstön näkökulmasta.

Ihmiset, joiden henkilökohtainen ammattitaito on korkea, kehittävät itseään jatkuvasti. Se on koko elämän jatkuva prosessi. Henkilökohtaisilta suorituksiltaan korkeatasoiset ihmiset tiedostavat tietämättömyytensä ja epäpätevyytensä sekä tuntevat omat mahdolliset kasvualueensa. (Fullan 1994, 37.) Tästä syystä halusin selvittää sekä projektiin osallistuneiden opettajien, esimiesten että muun kasvatushenkilökunnan saamaa ammatillista täydennyskoulutusta ja mahdollista osallistumista muihin kehittämisprojekteihin.

Fullanin (1994, 29) mukaan opettajat ovat kasvatuksellisen ja yhteiskunnallisen muutoksen asiamiehiä, agentteja. Muutosvalmius edellyttää opettajalta henkilökohtaista visiointikykyä, tutkimuskykyä, asioitten hallintataitoa ja yhteistyökykyä. Henkilökohtaista visiota ja tavoitetta tarvitaan rakennettaessa yhteistä visiota halutusta muutoksesta. Visiot syntyvät yksilössä itsessään ja ne antavat työlle merkitystä

riippumatta yhteisöstä tai työryhmästä, jossa olemme mukana. Tutkiminen on oleellinen osa henkilökohtaisen päämäärän muotoutumisessa. Henkilökohtaisen muutosprosessin käynnistymistä edistävät reflektiivisyys, henkilökohtainen lukeneisuus, toimintatutkimus, työskentely innovatiivisessa ohjauksessa sekä vuorovaikutus kollegojen kanssa. (Fullan 1994, 30-39).

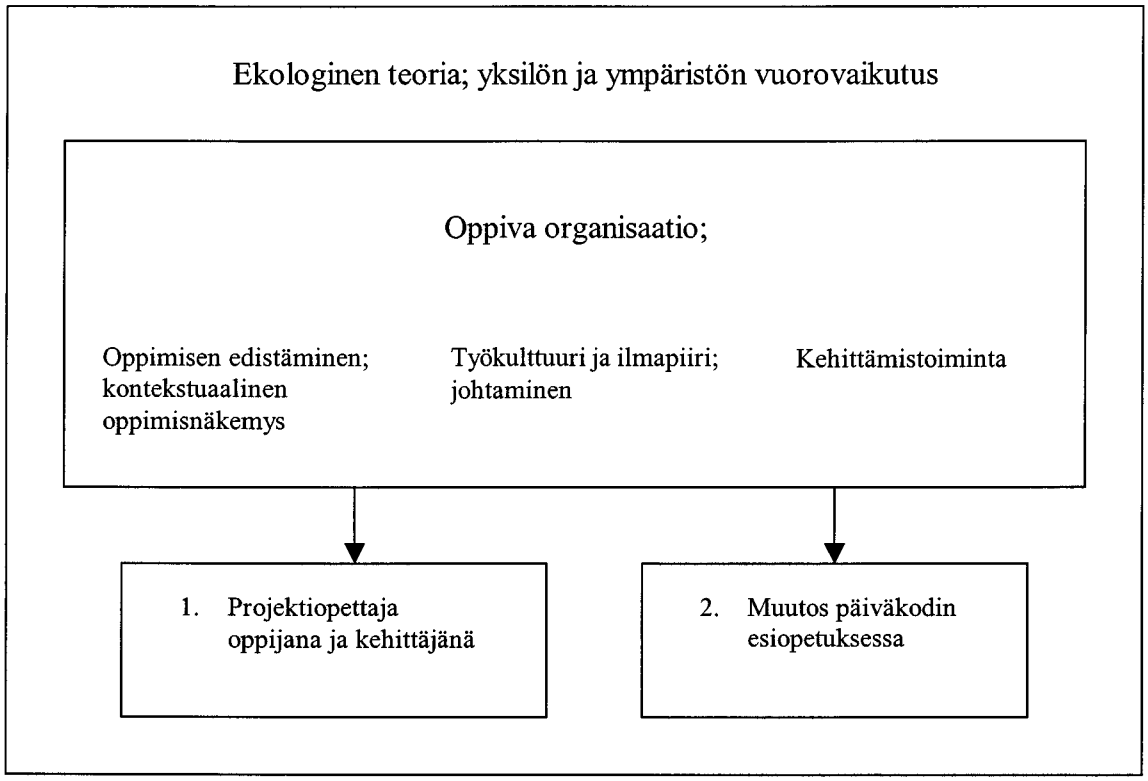
Tiedot ja taidot ovat keskeinen osa muutosprosessia. Tiedonhallinnalla tarkoitetaan tässä yhteydessä oppimistapaa, joka vaikuttaa kykyymme hyödyntää uusia ideoita ja soveltaa niitä käyttöön. Ilman yhteistyötaitoja yksilö ei kuitenkaan pysty oppimaan riittävästi osatakseen edistää yhteistä kehittymistä. Näitä asioita pyrin selvittämään kysyessäni projektiin osallistuneiden opettajien omia kokemuksia kehittämisprojektiin osallistumisesta ja siihen sitoutumisesta.

3. TUTKIMUSTEHTÄVÄT TUTKIMUKSEN TEOREETTISESSA VIITEKEHYKSESSÄ

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, miten projektiopettajien oma oppiminen ja kehittelytiedon eteenpäin vieminen näkyvät päiväkodeissa ja mitä muutoksia päiväkotien esiopetuksessa on tapahtunut. Tarkastelen esiopetuksen kehittelyn eteenpäinviemistä pääasiassa oppivan organisaation (Argyris 1985, 1992; Argyris & Schön 1978; Senge 1990) sekä oppimisen kontekstuaalisuuden (Bronfenbrenner 1979; Hujala ym. 1998) näkökulmasta (kuvio 6).

Oppivan organisaation malli korostaa mm. oppimisen yhteyttä muutokseen ja johtamistapaa, joka edistää muutoksen toteutumista. (Sarala & Sarala 1996, 51-56) Tältä pohjalta tarkastelen esiopetuksen kehittelyä päiväkodin muutosprosessina, jossa projektiopettaja toimii muutosagenttina ja yksikön esimies muutosjohtajana. (Fullan 1992, 1994 ; Schein 1987)

Kontekstuaalinen näkökulma esiopetuksen kehittelyyn liittää projektiopettajan ja hänen kehittämistehtävänsä osaksi koko sitä päivähoidon kontekstia, jossa hän toimii. Jätin kokonaan pois lapset ja lasten vanhemmat projektiopettajan oppimiskontekstin tarkastelusta. Mielestäni rajaaminen oli välttämätöntä aineiston käsittelyä ajatellen. Tutkimuksessani on kaksi päätehtävää, jotka jakaantuvat alatutkimustehtäviin.



Kuvio 6 Tutkimustehtävät teoreettisessa viitekehyksessä

Tämän tutkimuksen tehtävät ovat seuraavat:

1. Projektiopettaja oppijana ja kehittäjänä

   1.1. Miten oppiminen näkyy projektiopettajan esiopetuskäytännöissä ja kouluttamisessa?

   1.2. Ovatko esimiehet tukeneet kehittämistyötä?

2. Muutos päiväkodin esiopetuksessa

   2.1. Millaisia odotuksia kehittämisprojektiin liittyi?

   2.2. Millaista tietoa kehittämisprojektista välittyi?

   2.3. Muuttuivatko esiopetuskäytännöt?

4. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Helsingin läntisessä sosiaalikeskuksessa toteutettiin vuosina 1991-1996 esiopetuksen kehittelyprojekti, johon osallistui 15 opettajaa alueen eri päiväkodeista. Ensimmäisenä vuonna oli mukana seitsemän päiväkotia ja toisena vuonna tuli mukaan kahdeksan lisää. Kouluttajana ja kehittelyprojektin vetäjänä toimi KT, apulaisprofessori Leena Lummelahti Jyväskylän yliopistosta. Projektin tehtävistä, toteutuksesta ja tuloksista on raportoitu kahdessa julkaisussa: Sosiaaliviraston julkaisusarja B1/1993, Lummelahti, L. Esiopetuksen kehittäminen Helsingin läntisessä sosiaalikeskuksessa sekä Sosiaaliviraston julkaisusarja C/1996, Lummelahti, L. Kehittyvä esiopetus. Helsingin läntinen sosiaalikeskus 1992-1996.

Lummelahden (1996, 1) mukaan: "Esiopetuksen kehittämisessä on kysymys esioppimisen sisällöllisistä ja menetelmällisistä kokeiluista sekä erilaisten järjestelyjen toteutuksesta. Nämä kehittelyt kohdistuivat lapsen kehittymisen tukemiseen ja palvelevat koulutuksellisen jatkuvuuden lisäämistä. Keskeistä on myös työyhteisön toiminnan kehittely."

Esiopetuksen kehittelyprojektin käynnistyessä oli lähtökohtana, että siihen osallistui vain yksi opettaja kustakin päiväkodista. Yhtenä kehittelyprojektin tarkoituksena oli, että opettajat lisäävät tietoa omissa yksiköissään tuomalla esiopetuksen kehittelyn koko taloon. Lisäksi projektiopettajat toimisivat alueellisina esiopetuksen kehittelyn kouluttajina. (Lummelahti 1996, 2, 20.)

4.1. Tutkimusote

Tieteenteoreettisesta näkökulmasta katsottuna tässä tutkimuksessa on kyse tulkinnallisesta suuntauksesta ja tutkimusotteeltaan se on ensisijaisesti laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen yleisenä tavoitteena pidetään monimutkaisten ilmiöiden, kuten muutosten parempaa ymmärtämistä. Valitsin laadullisen tapaustutkimuksen, koska pyrkimyksenäni oli ymmärtää ja kuvata projektiopettajia päiväkodin muutosagentteina mahdollisimman kokonaisvaltaisesti nykyhetkessä ja todellisen arkielämän tilanteissa. (Eskola & Suoranta 1996, 62; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161 ja 165; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 10-11.) Tapaustukimukselle tyypillisesti halusin yksityiskohtaista tietoa yksittäisestä tapauksesta, joka tässä tapauksessa oli esiopetuksen kehittämistyö tietyn alueen päiväkodeissa ja jota toteuttivat projektiin osallistuneet opettajat. Edelleen tyypillisesti tapaustutkimukselle kiinnostuksen kohteenani oli päiväkodeissa tapahtunut kehittelytiedon välitys sekä siihen liittyvä muutosprosessi. Tapaustutkimuksessa yksittäistapausta tutkitaan osana koko ympäristöä ja yhteen tapaukseen saattaa kuulua hyvinkin paljon ihmisiä. Se on myös konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa, jossa eri näkökulmien avulla voidaan todellisuutta tarkastella kokonaisuutena. Tutkimuksessani tarkastelin projektiopettajien

työskentelyä koko päiväkodin kontekstissa ja erityisesti koko kasvatushenkilöstön näkökulmasta. (Hirsjärvi ym. 1997, 130; Syrjälä ym. 1996, 10-15; Stake 1995, 3-12 .) Tutkimusmetodissani on piirteitä myös Harrèn ja Secordin (1972) kehittämästä selontekojen menetelmästä. Selontekojen menetelmän juuret ovat etogeniaksi kutsutussa sosiaalipsykologisessa suuntauksessa. Etogenisessa lähestymistavassa ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka sosiaalinen järjestelmä ohjaa ihmisten toimintaa. Samalla pyritään tavoittamaan tutkittavien omia tulkintoja ja merkityksiä erilaisista arkielämän tapahtumista. Näitä tutkittavien oman toiminnan selityksiä ja perusteluja kutsutaan selonteoiksi. Selonteossa on mahdollista käsitellä päämääriä, motiiveja ja tilanteeseen liittyviä ihmisiä sekä kritisoida tai oikeuttaa tapahtumia. Selontekoihin ei voi kuitenkaan suhtautua kritiikittömästi, koska ihmiset saattavat myös kaunistella ja vääristellä kertomuksiaan tai tulkita omaa toimintaansa suotuisammassa valossa. Selontekoja analysoidessaan tutkija etsii niistä ristiriitaisuuksia, epäjohdonmukaisuuksia ja mahdollisia puolustusmekanismeja. Tutkijan tehtävänä ei ole hypoteesien todentaminen, vaan ihmisten elämän ymmärtäminen näiden omista lähtokohdista käsin. (Eskola & Suoranta 1996, 100; Harrè ja Secord 1972; Myllyniemi 1998, 74-76; Uotila & Ylijoki 1984, 89-93.)

Varsinaisen tutkimustiedon sain kyselylomakkeiden avulla. Kyselyni sisälsi pääasiassa avoimia kysymyksiä sekä muutamia lähinnä taustamuuttujiin liittyviä monivalintakysymyksiä. Avoimissa kysymyksissä vastaajilla oli mahdollisuus ilmaista itseään omin sanoin, osoittaa tietämyksensä aiheesta sekä kuvailla niitä henkilökohtaisia merkityksiä ja tunteita, joita esiopetuksen kehittely on heissä herättänyt. Tukimukseni lähtökohtana oli näin tutkittavien kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä omasta päiväkotimaailmastaan / päiväkotikontekstistaan. (Hirsjärvi ym. 1997, 197; Syrjälä ym. 1996, 13.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä, koska tutkija ja tutkittava kohde kietoutuvat saumattomasti toisiinsa. (Hirsjärvi ym. 1997, 161) Tutkijalla on oma tapansa ymmärtää tutkimaansa kohdetta ja hänellä on usein kohteeseen liittyviä omia olettamuksia. Tutkijan tulisi pyrkiä tiedostamaan kaikki lähtöolettamuksensa ja sitoumuksensa sekä tuomaan ne myös julki tutkimusta raportoitaessa. Tapaustutkimus on arvosidonnaista eli tutkija on mukana koko persoonallisuudellaan ja hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, minkä hän muodostaa tutkittavasta tapauksesta. (Syrjälä ym. 1996, 14-15; Eskola & Suoranta 1996, 100.)

Kvalitatiivisella tapaustutkimuksella voi olla useampi tarkoitus. (Hirsjärvi ym. 1997, 135; Syrjälä ym. 1996, 11) Oma tutkimukseni on lähinnä kuvaileva. Kuvailevassa tutkimuksessa tyypillisesti kysytään miten tai millainen tietty asia on. Omassa tutkimuksessani alaongelmat kysyvät nimenomaan miten projektiopettajat ovat lisänneet tietoa työyhteisössä, miten esimiehet ovat tukeneet projektiopettajia ja millaisia muutoksia päiväkodissa on tapahtunut. (Hirsjärvi ym. 1997, 122.)

4.2. Kohdejoukko

Tutkimukseni empiirisen osan suoritin Helsingin kaupungin läntisen sosiaalikeskuksen alueella huhtikuussa 1997. Tutkimukseen osallistui 14 opettajaa, jotka olivat olleet mukana vuosina 1992-1996 toteutetussa alueen esiopetuksen kehittelyprojektissa. Kaksi näistä projektiopettajista oli vaihtanut päiväkotia projektin aikana. Tämän vuoksi en ottanut tutkimukseeni mukaan heidän entisiä tai nykyisiä työyhteisöjään. Tutkimukseeni valituista 12 projektipäiväkodista tutkimukseen osallistuivat projektiopettajien lisäksi, heidän esimiehensä sekä projektin aikana vähintään vuoden kyseisessä päiväkodissa työskennelleet muut opettajat ja lastenhoitajat.

Helmikuussa 1997 esittelin projektiryhmälle alustavan tutkimussuunnitelmani ja pyysin heiltä lupaa tutkimuksen tekemiseen. Korostin samalla, että kaikki tutkimusaineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Raportoin yksittäisistä henkilöistä ja päiväkodeista nimettöminä ja painotin, etteivät yksittäiset henkilöt tule selvästi lopullisessa raportissa esille. Lupauduin samalla tutkimukseni valmistuttua raportoimaan projektiryhmälle tutkimustuloksista. (Hirsjärvi ym. 1997, 28-29; Grönfors 1982, 188-202.) Lopullisen tutkimusluvan sain läntisen sosiaalikeskuksen johtajalta 19.3.1997. Tämän jälkeen olin puhelimitse yhteydessä kaikkiin projektipäiväkotien esimiehiin. Kerroin heille tutkimukseni perusajatuksesta sekä tutkimusmetodista. Pyysin tässä yhteydessä esimiehiä kartoittamaan valmiiksi ne kasvatushenkilöt, jotka ovat työskennelleet päiväkodissa projektin aikana vähintään vuoden. Sovin tässä yhteydessä myös päivämäärät, jolloin tuon ja haen kyselylomakkeet päiväkodista.

Tutkimuskyselyitä lähetettiin projektipäiväkoteihin yhteensä 127 (Liite 1). Vastanneiden määrä oli 95, joista puutteellisesti vastattuja hylättiin 9. Lopullinen vastausten määrä oli 86, jolloin lopulliseksi vastauprosentiksi saatiin 68%. Tutkimukseen osallistui kaikki 14 projektissa mukana ollutta opettajaa. Projektiopettajien esimiehistä tavoitettiin 12, jotka kaikki osallistuivat tutkimukseen. Projektipäiväkodeissa vähintään vuoden työskennelleiden opettajien vastauksia oli tutkimuksessa mukana 30 ja lastenhoitajien vastauksia oli 30 eli yhteensä 60.

Projektiopettajista 11 oli suorittanut 1-2 -vuotisen lastentarhanopettajatutkinnon. Kolme projektiopettajaa oli suorittanut 3 -vuotisen lastentarhanopettajatutkinnon. Lisäksi yksi vastaaja oli täydentämässä tutkintoaan kasvatustieteen kandidaatin tutkinnoksi. Projektiopettajista yhdeksän oli suorittanut esi- ja alkuopetuksen 15 opintoviikkoa. Kaksi vastaajaa oli osallistunut esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman kehittämisohjelmaan ja yksi vastaaja oli osallistunut vuosina 1971-1983 valtakunnalliseen esiopetuskokeiluun. Lisäksi useimmat projektiopettajat olivat saaneet esi- ja alkuopetukseen liittyvää lyhyempikestoista täydennyskoulutusta mm. musiikissa, liikunnassa, matematiikassa, tietokoneavusteisesa opetuksessa jne. Yksi projektiopettaja ei ollut saanut mitään esi- ja alkuopetukseen liittyvää täydennyskoulutusta. Kaikilla projektiopettajilla oli työkokemusta vähintään kuusi vuotta. Projektiopettajista viidellä oli työkokemusta 11-15 vuotta, kahdella 16-20 vuotta ja viidellä yli 20 vuotta. Projektissa opettajat olivat olleet mukana 2,5-5 vuotta. Kuusi opettajaa oli ollut mukana projektissa alusta lähtien. Projektiopettajista 11 oli työskennellyt samassa päiväkodissa koko projektin ajan.

Esimiehistä yhdeksän oli suorittanut 1-2 -vuotisen lastentarhanopettajatutkinnon; näistä yksi oli kasvatustieteen maisteri. Kolme esimiestä oli suorittanut 3 -vuotisen lastentarhanopettajatutkinnon. Viisi esimiestä ilmoitti saaneensa lyhyempikestoista täydennyskoulutusta esi- ja alkuopetukseen liittyen. Vastauksissa mainittiin mm. kesäyliopiston kurssit, esi- ja alkuopetuksen yhteistyön kehittäminen, opetussuunnitelman laatiminen sekä tietokoneavusteiseen opetukseen liittyvä koulutus. Kuusi esimiestä oli työskennellyt koko projektin ajan kyseisen päiväkodin johtajana. Kaksi vastaajaa oli työskennellyt projektipäiväkodin esimiehenä kolme vuotta ja yksi vastaaja kaksi vuotta. Kaksi esimiestä oli työskennellyt projektipäiväkodin johtajana vain vuoden. Yksi vastaaja oli päivähoidon tarkastaja, joka toimi koko projektin ajan ryhmässä toimivan johtajan / projektiopettajan esimiehenä

Muusta kasvatushenkilökunnasta 17 opettajaa oli suorittanut 1-2 -vuotisen lastentarhanopettajatutkinnon; näistä kaksi oli erityislastentarhanopettajia. Kaksitoista vastaajaa oli suorittanut 3 -vuotisen lastentarhanopettajatutkinnon, yksi vastaaja oli sosiaalikasvattaja. Lastenhoitajia vastaajissa oli 14 ja päivähoitajia 16. Muusta kasvatushenkilökunnasta 14 opettajaa oli suorittanut tai suoritti paraikaa esi- ja alkuopetuksen 15 opintoviikkoa. 12 opettajaa ilmoitti saaneensa lyhyempikestoista täydennyskoulutusta mm. matematiikassa, liikunnassa, musiikissa ja tietokoneavusteisesa opetuksessa. Seitsemän opettajaa ei ollut saanut mitään esi- ja alkuopetukseen liittyvää täydennyskoulutusta. Valtaosa 26 lastenhoitajista ja päivähoitajista ei ollut saanut minkäänlaista täydennyskoulutusta esi- ja alkuopetukseen liittyen. Yksi lastenhoitaja oli osallistunut esi- ja alkuopetuksen kehittämistyöryhmään, yksi musiikkikurssille ja kaksi esiopetukseen liittyville luennoille. Muusta kasvatushenkilökunnasta opettajilla oli työkokemusta keskimäärin 6-10 vuotta ja lastenhoitajilla keskimäärin 11-15 vuotta. Lastentarhanopettajista 16 ja lastenhoitajista 14 oli työskennellyt projektipäiväkodissa koko projektin ajan. Kolme vuotta samassa talossa työskennelleitä oli kaksi opettajaa ja kahdeksan lastenhoitajaa. Kuusi opettajaa ja kolme lastenhoitajaa olivat työskennelleet projektitalossa kaksi vuotta. Vähintään vuoden projektitaloissa oli työskennellyt kuusi opettajaa ja viisi lastenhoitajaa. Opettajista 12 ja lastenhoitajista 19 oli itse työskennellyt projektiopettajan työparina jossain projektin vaiheessa.

4.3. Aineiston keruu ja käsittely

Mittausmenetelmänä käytin laadulliselle tapaustutkimukselle tyypillisiä avoimia kyselyitä. Menetelmän valintakriteerinä oli tutkittavien näkökulmien, ajatusten ja kokemusten esille tuominen mahdollisimman aitoina. Tällöin tapausta voidaan tarkastella myös kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi ym. 1997, 165; Syrjälä ym. 1996, 13.)

Tutkimukseni empiirinen osa sisälsi kolme hieman toisistaan poikkeavaa kyselylomaketta, jotka oli suunnattu projektiopettajille (Liite 2), heidän esimiehilleen (Liite 3) sekä projektissa mukana olleiden päiväkotien muille opettajille ja lastenhoitajille (Liite 4). Kyselylomakkeeni sisälsivät pääasiassa avoimia kysymyksiä.

Halusin niiden avulla kartoittaa vastaajien tietoa, kokemuksia ja arviointia käsiteltävästä aiheesta sekä sallia heidän ilmaista otseään omin sanoin (Hirsjärvi ym. 1997, 197).

Laadin kyselylomakkeeni taustateorioitten ja tutkimustehtävien avulla kolmeen samanlaiseen osioon, jotka käsittelivät esiopetuskoulutuksen tiedon välittymistä, esimiehen antamaa tukea sekä muutoksen arviointia päiväkodissa. Esimiehen projektiopettajalle antamaa tukea ei kysytty projektipäiväkotien muilta opettajilta ja lastenhoitajilta. Esiopetuskoulutuksen tiedon välittymistä selvitin kyselemällä päiväkodissa tapahtuneesta koulutuksesta, sen kiinnostavuudesta, koulutukseen osallistumisesta ja sen sujuvuudesta, koulutuksen sisällöistä sekä mahdollisista koulutuksessa esiintulleista ongelmista. Kysymyksissä selvitettiin myös millaisia projektiin liittyviä käytäntöjä muut opettajat ja lastenhoitajat ovat omaksuneet työhönsä. Tiedon välitykseen liittyen kysyttiin projektiopettajien omia kokemuksia projektista ja sitoutumista siihen. Esimiehen projektiopettajalle antamaa tukea selvitettiin kysymällä tuen antamisesta ja sen tarpeesta sekä esimiesten yleistä kiinnostusta ja tietämystä projektista ja sen sisällöistä. Päiväkodissa tapahtuneen muutoksen arviointiin liittyivät kysymykset odotuksista ja niiden käsittelystä, projektiopettajan työskentelystä, yhden muutosagentin vaikutusmahdollisuudesta, esiopetuskäytännöissä tapahtuneista muutoksista sekä samanaikaisesti käynnissä olevien muiden projektien vaikutuksista.

Hirsjärven ym. (1997) määritelmän mukaan kyselyni oli standardoitu avoin kysely eli siinä kysyttiin kaikilta vastaajilta asiat täsmälleen samalla tavalla ja jokaisen kysymyksen jälkeen oli varattu tyhjä tila vastaukselle. Vastauksia oli mahdollisuus jatkaa myös paperin toiselle puolelle. Varsinaisten tosiasioiden lisäksi pyysin vastaajilta perusteluja ja mielipiteitä heidän omasta käyttäytymisestään sekä kuvailuja ja arviointeja käsiteltävistä asioista. (Hirsjärvi ym. 1997, 189; 193; 200.)

Kysymysten määrä vaihteli hieman kolmessa eri lomakkeessa. *Projektiopettajilla* niitä oli 25. Ne olivat jakautuneet niin, että koulutustiedon välittämiseen liittyviä kysymyksiä oli yhdeksän, esimiehen antamaan tukeen liittyviä lysymyksiä neljä, muutoksen arviointiin liittyviä kysymyksiä kolme ja omiin kokemuksiin liittyviä kysymyksiä neljä. *Esimiehillä* kysymyksiä oli 21. Koulutustiedon välittämiseen liittyviä kysymyksiä oli seitsemän, esimiehen antamaan tukeen liittyviä neljä ja muutoksn arviointiin liittyviä seitsemän. *Muiden opettajien ja lastenhoitajien* kyselyssä oli 23 kysymystä. Koulutustiedon välittämiseen liittyviä kysymyksiä oli 11 ja muutoksen arviointiin liittyviä kysymyksiä oli seitsemän. *Taustamuuttujiin* liittyviä kysymyksiä oli 3-5. Niiden avulla selvitettiin vastaajien koulutus, vastaajien saama esi- ja alkuopetukseen liittyvä täydennyskoulutus sekä työkokemus vuosina. Lisäksi niiden avulla selvitettiin kuinka kauan projektiopettajat ovat olleet projektissa mukana ja ovatko he työskennelleet samassa päiväkodissa koko tämän ajan. Esimiehiltä tiedusteltiin, ovatko he olleet projektipäiväkotien esimiehinä koko projektin ajan vai osan siitä. Muilta opettajilta ja lastenhoitajilta tiedusteltiin lisäksi kuinka monena projektivuonna he ovat työskennelleet projektipäiväkodissa ja kuinka monta vuotta he ovat mahdollisesti toimineet projektiopettajan työparina.

Jokaisen kyselyn kansilehtenä oli saatekirje (Liite 5), jossa selostin tutkimukseni tarkoituksen ja painotin heti sen jälkeen, että kouluttamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa asiaan perehdyttämistä, ei erillisiä koulutustilaisuuksia. Selvensin keille

kysely on tarkoitettu, annoin käytännön ohjeet ja aikataulun kyselyjen palauttamista varten. Korostin vielä tutkimuksen ja saamien tietojeni luottamuksellisuutta. Lopuksi annoin yhteystietoni ja kiitin vastauksista jo etukäteen. (Hirsjärvi 1997, 200.)

Liitin jokaiseen kyselyyn avoimen kirjekuoren ja vein ne henkilökohtaisesti kaikkiin päiväkoteihin 2.4.1997. Esimiesten ja projektiopettajien kyselyt annoin henkilökohtaisesti. Päiväkodin johtajat jakoivat muiden opettajien ja lastenhoitajien kyselyt. He olivat etukäteen ilmoittaneet minulle sen kasvatushenkilöstön määrän, joka on työskennellyt päiväkodissa projektin aikana vähintään vuoden. Täytetyt nimettömät kyselyt vastaajat palauttivat suljetuissa kuorissa yhteen isoon kuoreen, joka sijaitsi näkyvällä paikalla päiväkodin johtajan huoneessa. Kuoressa luki nimeni ja päivämäärä, jolloin tulen sen noutamaan. Hain kaikki kyselyt 14.4.1997. Sovitusta päivämäärästä huolimatta sain kahdesta päiväkodista postitse vielä yhteensä kolme vastausta viikon kuluttua.

Hirsjärvi ym. (1997, 191) pohtii teoksessaan kyselyn mahdollisia haittoja. Hänen mukaansa ei voida olla varmoja siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Oletan vastanneiden projektiopettajien ja esimiesten suhtautuneen kyselyyn vakavuudella, koska olin ennen kyselyn jakamista henkilökohtaisesti selostanut heille tutkimukseni tarkoituksen ja motivoinut heitä vastaamaan kyselyyn rehellisesti. Muita vastaajia pyrin motivoimaan selkeällä saatekirjeelläni. Edelleen Hirsjärven ym. (1997, 191) mukaan ei voida tietää, kuinka vastaajat ovat selvillä tutkittavasta aiheesta tai kuinka hyvin he ovat siihen perehtyneet. Tässä tutkimuksessa saatoin ennakoida asian, koska olen itse työskennellyt päiväkodeissa useita vuosia ja tunnen niin alan terminologian kuin kulttuurin mielestäni hyvin. Kyselyn tekovaiheessa apunani toimi neljä kokenutta opettajaa, jotka kommentoivat kysymyksiäni jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. Hirsjärven ym. (1997, 198-199) suositusten mukaisesti pyrin välttämään kysymyksissäni epämääräisyyksiä ja tarkensin mm. vastaajille jo saatteessa, mitä tarkoitan tutkimuksessani työyhteisön kouluttamisella. Pyrin muotoilemaan kysymykseni lyhyiksi ja välttämään sekä johdattelevia kysymyksiä, alan ammattislangia että monimerkityksisiä sanoja, kuten "usein tai "yleensä". Sen sijaan pyysin useammassa kysymyksessä perusteluja ja kuvailuja asioille. Suositusten vastaisesti kysyin muutamassa kysymyksessä useampaa kuin yhtä asiaa kerrallaan, koska ne liittyivät mielestäni luontevasti yhteen. Sijoitin alkuun ne kysymykset, joihin oletin vastaajien vastaavan helpommin. Kysymykseni eivät myöskään edenneet suoraviivaisesti yleisistä spesifeihin vaan ne etenivät tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa on hyvä tarkastella jotain taustateoriaa vasten. Tulkintateoria puolestaan ohjaa tutkijaa löytämään vastauksia etsimiinsä kysymyksiin. (Eskola & Suoranta 1996, 62.) Tämän tutkimuksen tulkintateorianan toimii oppivan organisaation näkökulma, jonka pohjalta tarkastellaan projektiopettajan oppimisen yhteyttä päiväkodin esiopetuksessa tapahtuneeseen muutokseen ja johtamistavan vaikutusta muutoksen toteutumiseen. Taustateoriana käytettiin ekologista teoriaa ja kontekstuaalista oppimisnäkemystä. Aineiston analyysi oli kuvailevaa. Lisäksi eräitä asioita esitettiin frekvensseinä, prosentteina, taulukkona ja graafisena esityksenä. Laadullisen tutkimuksen analyysivaihe on usein luonteeltaan "ymmärtävää selittämistä", muuhun tutkimukseen ja teoreettisiin viitekehyksiin viittaamista (Alasuutari 1994, 42).

Alasuutarin (1994, 28-35) mukaan laadullisen tutkimuksen aineistoa tarkastellaan aluksi kokonaisuutena. Tämän jälkeen varsinainen analyysi jakautuu kahteen vaiheeseen; havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Aineistoa pelkistetään tarkastelemalla sitä tietystä teoreettisesta näkökulmasta, jolloin huomio kiinnitetään teoreettisen viitekehyksen ja kysymysten kannalta olennaiseen. Myös tässä tutkimuksessa tarkastelin ensin saatua aineistoa kokonaisuutena. Luin ensin päiväkodeittain kaikki kyselyt läpi useampaan kertaan. Sitten luin kaikkien projektiopettajien, esimiesten ja muun kasvatushenkilöstön kyselyt erikseen saadakseni näistä jonkinlaisen kokonaiskuvan. Tämän jälkeen käsittelin aineistoa eri tavoin. Kirjoitin ensin saamani aineiston puhtaaksi päiväkodeittain. Numeroin kunkin päiväkodin ja sen vastaajat siten, että saatoin koota saman kysymyksen kaikki vastaukset yhteen ja tarkastella kunkin vastaajaryhmän vastauksia samanaikaisesti. Muun kasvatushenkilöstön osalta erotin vielä opettajien ja lastenhoitajien vastaukset päästäkseni vartailemaan kahden eri ammattiryhmän vastauksia.

Tämä vaihe vei paljon aikaa, mutta se auttoi minua saamaan kokonaiskäsityksen kunkin päiväkodin näkemyksistä ko. asiasta. Huomasin jo alkuvaiheessa, että tietyn kysymyksen vastauksia löytyi useammasta paikasta, joten lisäsin itselleni kaiken aikaa sivuhuomautuksia ja havaintoja myöhempää tarkastelua varten. Kiinnitin huomiota erityisesti siihen, ovatko yhden päiväkodin vastaukset keskenään yhteneväisiä vai jopa ristiriitaisia keskenään.

Seuraavaksi kokosin tiivistäen yhteen kaikilta projektiopettajilta, esimiehiltä ja muulta kasvatushenkilöstöltä saamani vastaukset, etsien niistä yhdenmukaisuuksia ja eroavaisuuksia, vertaillen niitä samalla aiempien tutkimusten tuloksiin. Keräsin sisällöltään samanlaisia vastauksia aineistosta ja muodostin niistä ryhmiä eri sisältömerkitysten mukaisesti. Analyysin etenemistä helpottivat työskentelyssä käyttämäni miellekartat, joiden avulla pyrin erottamaan oleellisen aineiston kokonaisaineistosta.

Aloitin varsinaisen luokittelun tarkastelemalla aineistoani useampaan kertaan tutkimuksen taustateoriaa (Eskola ja Suoranta 1996, 62) vasten. Tutkimuksen taustateorian ja tulkintateorian (Eskola ja Suoranta 1996, 62) avulla jaottelin aineiston karkeasti tutkimuksen kahden päätehtävän mukaan, etsien samalla koko ajan vastauksia alatutkimustehtävien kysymyksiin. Poimin tässä vaiheessa vastauksista myös sopivaksi katsomiani suoria lainauksia, joita käytin varsinaisessa tulosten tarkastelussa. Eskolan ja Suorannan (1996, 104) mukaan aineiston analyysissa on keskeistä pyrkiä luomaan aineistoon selkeyttä tiivistämällä sitä, mutta kadottamatta kuitenkaan aineiston sisältämää aitoa informaatiota. Lopullisen tulosten kokoamisen tein alaongelmittain tarkastelemalla samanaikaisesti sekä projektiopettajien että muun kasvatushenkilöstön ja esimiesten näkökulmia. Tutkimuksen tulokset käsittelin tutkimustehtävien mukaisessa järjestyksessä lisäten loppuun vielä yhteenvedon tuloksista.

5. TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimukseni päätehtävinä oli kuvailla projektiopettajia oppijoina ja esiopetuksen kehittäjinä päiväkodeissaan sekä päiväkotien esiopetuksessa tapahtunutta muutosta. Tarkastelen tutkimustuloksiani alaongelmittain samanaikaisesti projektiopettajien, muun kasvatushenkilöstön ja esimiesten näkökulmasta. Olen tehnyt tulosten esittelyn yhteydessä tutkimustulosten tulkintaa ja viitauksia aiempiin tutkimustuloksiin Lopuksi esitän vielä lyhyen yhteenvedon tuloksista.

5.1. Projektiopettaja oppijana ja kehittäjänä

Projektiopettajan omaa oppimista ja kehittelytiedon eteenpäin viemistä tarkastelin kahden alaongelman avulla. Ensinnäkin pyrin selvittämään, miten projektiopettajan oppiminen näkyy projektiopettajan esiopetuskäytännöissä ja työyhteisön kouluttamisessa. Lisäksi halusin selvittää ovatko esimiehet tukeneet projektiopettajia kehittämistyössä.

5.1.1. Projektiopettajan esiopetuskäytännöt ja kouluttaminen

Projektiopettajien vastauksissa oma oppiminen tuli selvimmin esille viidellä eri alueella, jotka menivät osittain päällekkäin. *Muutos työskentelytavoissa* tuli esille kaikissa vastauksissa. Uusi tieto antoi uusia näkökantoja ja ideoita projektiopettajien työhön. Koettiin, että projektin kautta oma ajattelu oli muuttunut ja työhön liittyvä ajattelu oli kaikenkaikkiaan lisääntynyt. Asioiden sisäistäminen auttoi vanhoista kaavoista luopumisessa ja uusia toimintatapoja otettiin soveltaen käyttöön. Lapsen yksilöllinen havainnoiminen tuli erityisesti esille uutena työskentelytapana.

> *Projektiin osallistuminen on auttanut paljon omaa työtä, avannut uusia ajattelunaiheita, antanut uutta tietoa ja mahdollisuuksia tehdä asioita eri tavalla sekä välttänyt kaavoihin kangistumista, joka pitkään työskennelleelle on tyypillistä. Olen toteuttanut projektissa esille tulleita asioita ja jättänyt käyttöön ne, jotka ovat tuntuneet soveltuvan omaan työskentelytapaani.*

Oman aktiivisuuden lisääntyminen työssä tuli esille aktiivisempana osallistumisena, tiiviimpänä sitoutumisena työntekoon ja oman työpanoksen lisääntymisenä työyhteisössä. Projektiopettajat kokivat, että heidän sitoutumisensa projektiin näkyi projektissa sovittujen asioiden tunnollisena tekemisenä, uuden tiedon soveltamisena ja oman työn kautta esiopetuksen kehittämisenä.

> *Haluan olla oman työn kautta osana kehittämässä eteenpäin esiopetusta.*
>
> *Uskoisin, että sitoutumiseni on näkynyt työpanoksessa ja työskentelytavoissa.*
>
> *Työni on muuttunut aktiivisemmaksi.*

Omien heikkouksien ja voimavarojen tunnistaminen puhututti lähes kaikkia vastaajia. Projektiopettajat kokivat materiaalin runsauden, työn määrän ja tiedon tulvan toisinaan erittäinkin raskaana. Tästä seurasi ajoittaista väsymystä ja joillain jopa uupumusta. Työskentelyä oli vaikea rajata, mikä vaikeutti ajankäytön hallintaa ja lisäsi runsaasti oman ajan käyttöä. Yksin työskenteleminen koettiin välillä raskaana. Kaivattiin keskustelukumppania, jonka kanssa olisi voinut yhdessä viedä tietoa eteenpäin työyhteisössä, kohdata muun henkilökunnan vastustusta ja selvittää ristiriitoja. Kahta vastaajaa lukuunottamatta kaikki muut projektiopettajat olivat sitä mieltä, että projektiin olisi pitänyt osallistua vähintään kaksi opettajaa kustakin päiväkodista. Kahdessa vastauksessa tuotiin esille myös omien voimavarojen riittämättömyys näin laajaan projektiin osallistumiseen (vrt. Fullan 1992 ja Hyyppä 1983).

> *Koen ongelmaksi materiaalin runsauden ja sen mielekkään hyödyntämisen. ....Epäilen omia voimavarojani riittämättömiksi.*
>
> *Toisinaan on tuntunut, että materiaalia on liian paljon. Olisi voitu keskittyä pitemmäksi aikaa joihinkin asioihin, sen sijaan, että jokaisella kerralla tuli jotain uutta.... Olin välillä aika uupunut.... En osannut itse tarpeeksi rajata tekemisiäni.*
>
> *Välillä on isossa talossa tullut yksinäinen olo ja tullut paineita tiedon jakamisesta.*

Valtaosa projektiopettajista toi vastauksissaan esille *halun opiskella lisää*. Yli puolet vastaajista oli saanut projektin aikana tai sen jälkeen kipinän kouluttaa itseään lisää. Projektin aikana haettiin myös lisätietoa projektin aiheista ja se synnytti halun kehittää esiopetusta yhä enemmän.

> *Olen saanut todella paljon potkua työlleni ja osallistuminen projektiin on sysännyt liikkeelle ajatuksen edelleen lisäkouluttautumiseen.*
>
> *Olen etsinyt lisätietoa projektin aikana esille tulleista ja itseäni kiinnostavista aiheista.... Projekti on innostanut jatko-opiontoihin.*

Yhdeksän projektiopettajaa osallistui samanaikaisesti työyhteisönsä muihin *kehittämishankkeisiin tai alueensa päiväkotien ja koulujen väliseen yhteistyöhön.* Kolmella alueella päiväkotien ja koulujen verkostoituminen oli tiivistänyt yhteistyötä ja käynnistänyt mm. opetussuunnitelmayhteistyön. Erilaisten projektien (erityisesti "Tietokone osana lapsen oppimisympäristöä"-projektin ja esiopetuksen kehittelyprojektin) ajateltiin tukevan toinen toisiaan. Ainoastaan resurssien jakaminen koettiin ongelmaksi. Projektiopettajien ammatilliseen kasvuun ja oppimiseen vaikuttivat myös omat muut opinnot (vrt. Honkanen 1989). Uuden tiedon prosessointi vaatii aikaa ja mahdollisuuksia kokeilla muuttuneita työskentelytapoja ensin omassa ryhmässä. Yksi vastaaja totesikin, että projekti käynnisti hänessä prosessin, joka on yhä käynnissä.

Ekologisen teorian (Bronfenbrenner 1979) **näkökulmasta** voidaan ajatella, että projektiopettajan oma oppiminen näkyi työskentelytapojen muutoksena ensisijaisesti hänen **mikrosysteemissään** eli omassa lapsiryhmässään. **Mesosysteemissä** tapahtuneet muutokset näkyivät projektiopettajan oman aktiivisuuden lisääntymisenä työyhteisössä sekä ristiriitojen ja vastustuksen kohtaamiseen ja käsittelyyn liittyvinä työntekijöiden välisen vuorovaikutuksen ongelmina. Projektiopettajan oppimiseen vaikuttavia

eksosysteemiin liittyviä alueita olivat halu kouluttaa itseä lisää sekä osallistuminen päiväkodin ulkopuolisiin yhteistyöverkostoihin. **Oppivan organisaation näkökulmasta** katsottuna voidaan projektiopettajan oman **oppimisen edistämistä** tarkastella ensin erikseen. Muutos yksilön työskentelytavoissa, aktiivisuuden, sitoutumisen ja vastuunoton lisääntyminen, omien heikkouksien tunnistaminen ja halu kehittää itseä ammatissa liittyivät kaikki yksilön **persoonan hallintaan** (vrt. Senge 1990). Projektiopettajan aktiivisuuden lisääntyminen liittyi myös oman työn kehittämisen ja suunnittelun lisäksi vaikuttamiseen ja sitä kautta myös **työkulttuurin ja ilmapiirin kehittämiseen** (vrt. Sarala 1996). **Kehittämishankkeiden ja verkostojen luonti** tulivat esille osallistumisena päiväkodin muihin kehittämishankkeisiin sekä alueen päiväkotien ja koulujen väliseen yhteistyöhön (vrt. Sarala 1996).

Projektiopettajien mielestä työyhteisön kouluttamista tapahtui lähinnä kolmella tavalla. *Oman tiimin perehdyttämistä* pidettiin tavanomaisimpana kouluttamistapana. Se piti sisällään yhdessä kokeilemista, soveltamista ja toteuttamista käytännössä. Kahdessa vastauksessa kerrottiin myös materiaalin työstämisestä yhdessä koko tiimin kanssa. Kehittämisprojektista saadun *materiaalin jakaminen ja esitteleminen* muulle työyhteisölle oli hyvin yleinen tapa kouluttaa omaa työyhteisöä. Näiden lisäksi kouluttamiseksi katsottiin kuuluvan myös *projektista kertominen ja keskusteleminen*. Sitä tapahtui useimmiten koko talon kokousten yhteydessä, kahvitauolla, käytäväkeskusteluina ja vain poikkeuksellisesti koko henkilökunnalle järjestetyissä koulutustilaisuuksissa. **Oppimisen edistäminen** kouluttamisen näkökulmasta tulee selvimmin esille projektiopettajan **mikrosysteemissä** osaamisen jakamisena ja tiimioppimisen lisäämisenä (vrt. Senge 1992 ja Sarala 1996).

> *Koulutuksessa jaettu materiaali on kansioissa kaikkien saatavilla. Osa materiaalista jaettu suoraan eri ryhmille.... Työparini kohdalla koulutus aktiivisempaa. Sovellamme teoriaa yhdessä käytännön toiminnassa.*
>
> *Omassa ryhmässä se sujuu luontevasti, mutta muille on vaikea valita mitä kertoisi ja missä ajassa – mikä olisi oleellista.*

Enemmistöllä projektiopettajista *kouluttaminen oli sujunut* vaihtelevasti tai puutteellisesti. Omassa tiimissä kouluttaminen oli sujunut parhaiten. *Ongelmina* koettiin kiinnostuksen puute, aikapula, yhteisen ajan puuttuminen, vastustus ja vähättely sekä esimiehen haluttomuus järjestää tilaisuuksia kouluttamiseen.

> *Alussa vastustusta, vähättelyä jopa vihamielisyyttä työyhteisön taholta... Asenteiden lisäksi aika rajoittavana tekijänä. Ilman johtajan tukea toimiminen on hankalaa...*
>
> *Johtajan tulisi valita aika ja paikka tämän tyyppisiä tilanteita varten, koska muuten ihmiset luistavat. Nykyinen johtaja ei tiedä juurikaan mistä on kysymys, väheksyntää. En koe saavani mitään tukea.*
>
> *Yrityksistäni huolimatta en saanut vastakaikua, ei pidetty mielenkiintoisena asiana. Minun kohdallani ei todellakaan annettu aikaa eikä tilaisuutta asioiden esilleottoon laajemmin ja jatkuen, jolloin voisi puhua työn kehittelystä. Epämääräisiä lupauksia asioiden esille otosta johtaja antoi, mutta ne eivät koskaan toteutuneet käytännössä.... Hän tunnusti tietämättömyytensä ko. projektista, muttei tehnyt mitään asian hyväksi.*

Kiinnostuksen puute, vastustus ja vähättely liittyvät osallistumisen mahdollisuuden puuttumiseen (vrt. Nakari & Valtee 1995). Esimiehen haluttomuus järjestää tilaisuuksia kouluttamiseen viittaa mielestäni siihen, ettei esimies ole ymmärtänyt oman roolinsa merkitystä koko kehittämisprojektissa (vrt. Fullan 1992). Yhteisen ajan puuttuminen estää puolestaan todellisen yhteisen tutkimisen, kehittämisen ja pohdinnan, joka on onnistuneen muutoksen ydin (vrt. Murto 1995).

Eija Tenhusen päiväkotien kehittämishanketta koskevassa tutkimuksessa (1997) ajankäyttö ja ajanpuute nousivat esille kehittämishankkeen ongelmina. Ajanpuute tai kiire vaikutti kaikkeen toimintaan päiväkodissa ja jopa yksityiselämään. Aktiivisesti kehittämistyössä mukana olleilla illat ja viikonloput saattoivat kulua lasten tutkimustoimintaan liittyvän materiaalin valmistamisessa ja raportoinnissa, koska työaikana siihen oli harvoin mahdollisuutta. Myös Carol Wien'n tutkimuksissa (1996) päiväkodin toimintakäytäntöjen muutoksista ajankäyttö todettiin ongelmalliseksi. Päiväkodin rutiinit olivat usein sidoksissa aikaan, jolloin tietyt toiminnot oli hoidettava tietyssä ajassa. Myös työvuoroihin liittyvät joustamattomuudet hankaloittivat opettajien mielestä joustamattomuudellaan lasten kanssa toimimista. Tästä seuraa, että tiukasti aikatauluun sidottu päiväohjelma aiheuttaa kiireen tuntua ja rajoittaa toimintakäytäntöjen uudistamista. Reflektointi hankaloituu jos työntekijöillä ei ole mahdollisuutta rauhoittua havainnoimaan ja arvioimaan lasten ja aikuisten työskentelyä.

Muiden kiinnostus oli projektiopettajien mielestä ollut vähäistä ja se oli vaihdellut työyhteisössä. Oman tiimin jäsenet olivat olleet eniten kiinnostuneita. Muiden kiinnostus oli kohdistunut selvimmin projektista saatuihin materiaaleihin. Osa muusta kasvatushenkilöstöstä oli halunut kokeilla työryhmässä käytettyjä työskentelytapoja (havainnoinnit, kehitysvaihetarkastelut, lapsikohtaiset arvioinnit, haastattelut). Joidenkin kanssa oli pohdittu yhdessä käytännön järjestelyjä. **Mesosysteemiin** liittyvät toimintaympäristöjen väliset ristiriidat oli koettu ongelmiksi ja niiden voidaan ajatella haitanneen työyhteisön kouluttamista (vrt. Bronfenbrenner 1979). Toisaalta kunkin päiväkodin kasvatuskulttuuri ja siellä vallitseva käyttöteoria vaikuttivat projektiopettajan kehittämismahdollisuuksiin ja sitä kautta työyhteisön oppimisen edistämiseen (vrt. Kiesiläinen 1994 ja Argyris & Schön 1987). Kiinnostuksen puuttumiseen vetoaminen saattoi liittyä myös projektiopettajan käyttämiin defensseihin tai puolustuksellisiin rutiineihin (vrt. Argyris 1985 ja Honkanen 1989).

> *Työtoverit eivät ole osoittaneet kiinnostusta... En ole katsonut voivani väkisten tuputtaa.*
>
> *Asioista kertomiseen ja materiaalin esittämiseen ei ole annettu tilaisuutta.*
>
> *Viimeisen kolmen vuoden aikana... Eipä ole yhteisesti tehty mitään asian hyväksi, ei kiinnostusta, ei aikaa? Kaipaan pedagogista keskustelua ylipäätänsä, mitä tehdään ja miksi? Sellaista meillä ei ole ehdotuksista huolimatta.*

Kuusi projektiopettajaa ei ollut kouluttanut alueen muuta kasvatushenkilöstöä kertaakaan. Neljä oli kouluttanut kerran, kolme kaksi kertaa ja yksi projektiopettaja 5-8 kertaa. Kuulijoiden innostus ja kiinnostus oli ollut vaihtelevaa. Viisi projektiopettajaa oli valmiita kouluttamaan yhä sekä omaa työyhteisöään että aluettaan ja kolme vain omaa työyhteisöään. Kuusi projektiopettajaa ei ollut halukkaita kouluttamaan työyhteisöjään ollenkaan.

Muut opettajat ja lastenhoitajat näkivät projektiopettajan oppimisen myös *muuttuneissa työskentelytavoissa*, joista selvimmin nousi esille omassa ryhmässä tehty suunnitelmallinen ja monipuolinen työ. Projektiopettajan esiopetustiedon lisääntyminen, asioiden sisäistäminen ja selkeä määrätietoinen linja ryhmän lasten kanssa tulivat esille useimmissa vastauksissa. *Projektiopettajan aktiivisuuden lisääntyminen* ja innostus näkyivät sekä tiedon jakamisena omassa ryhmässä että *lisääntyneenä yhteistyönä omassa työyhteisössä ja alueen koulun kanssa.* Projektiopettajan tiedon ja työpanoksen mainittiin tukeneen toisia mm. opetussuunnitelmaa tehtäessä. Yhdessä päiväkodissa projektiopettajalla sanottiin olevan tärkeä osa työyhteisön kehittäjänä. Projektiopettajan oppiminen näkyi myös näissä vastauksissa ensisijaisesti opettajan mikrosysteemissä, sitten mesosysteemissä ja muutamissa vastuksissa myös eksosysteemissä.

Neljän päiväkodin vastauksissa todettiin, että projektiopettajan oppiminen ei näy missään. Arveltiin, ettei projektiopettaja ole ymmärtänyt asioita niin laajasti tai projekti vaatii opettajalta enemmän kuin on mahdollista toteuttaa. Kehittäminen on vaikuttanut pinnalliselta. Odotettiin tiedon näkymistä ryhmässä paljon enemmän. Todettiin, että projektiopettaja työskentelee yksin ryhmässään, kuin muita ei olisikaan. Hän ei kykene jakamaan tietoa. Tämä voi johtua siitä, ettei kyseisillä projektiopettajilla ole ollut riittävää muutosvalmiutta eli henkilökohtaista visiointikykyä, tutkimuskykyä, asioitten hallintataitoa ja yhteistyökykyä (vrt. Fullan 1994).

Kouluttaminen jakaantui heidän vastauksissaan myös kolmeen tapaan: materiaalin esittelyyn ja jakamiseen, yhteisissä kokouksissa kertomiseen ja keskusteluun sekä oman tiimin sisällä käytännön työssä perehdyttämiseen. Noin puolet vastaajista (7 lto ja 14 lh) ilmoitti, ettei ole itse osallistunut koulutukseen. Tätä perusteltiin sillä, että koulutusta ei ole järjestetty, on toimittu alle 3-vuotiaiden ryhmässä tai aikaa ja osallistumisen mahdollisuuksia ei ole ollut. Kahdessa vastauksessa sanottiin, että lastenhoitajia ei ole koulutettu kyseisissä päiväkodeissa. Kolmen päiväkodin kohdalla muun henkilökunnan kouluttaminen oli sujunut hyvin.

> *Kertonut yhteisissä kokouksissa, antanut papereita luettavaksi.*
>
> *Keskusteluin ohjannut suunnittelua.... Tietoa on tullut pienempimuotoisena koulutuksena.*
>
> *Koulutusta on saatu yleisissä kokouksissa ja suunnitteluilloissa.*
>
> *Liian lyhyt aika kahviaikaan tai muun kokouksen yhteydessä, ei saa juuri mitään, ihan lyhyesti puhuttu.*
>
> *Ei ole varattu aikaa ja paikkaa kouluttamiselle... Harmittaa kun ei saa tietoa.*
>
> *Huonosti, koko koulutus ei ole yleisesti tiedossa. Tieto pysyy henkilön omana.*

Parhaiten päiväkotia oli palvellut yhteiset keskustelut koulutustilaisuuksissa ja suunnitteluilloissa. Ongelmaksi nousi kaikista päiväkodeista jatkuva aikapula ja se, ettei koko henkilökunta voi koskaan olla yhtäaikaa paikalla. Viiden päiväkodin vastauksissa todettiin, että kouluttaminen on sujunut huonosti tai sitä on ollut aivan liian vähän. Esille nostettiin myös jatkuva henkilökunnan vajaus, koulutusten suunnittelemattomuus

sekä projektiopettajan vastahankaisuus tai passiivisuus. Muutoksen onnistumisen edellytykset eivät näiltä osin ole päässeet toteutumaan (vrt. Nakari & Valtee 1995, Murto 1995 ja Fullan 1992).

Lähes kaikki vastanneet lto:t (93%) sekä lh:t (70%) olivat itse kiinnostuneita esiopetuksen kehittämisestä, mikä oli täysin ristiriidassa projektiopettajien kokemusten kanssa. Kiinnostus ilmeni opettajilla ja lastenhoitajilla hieman eri tavoin. *Opettajat* ottivat asioista selville kyselemällä, materiaaliin tutustumalla ja keskustelemalla projektiopettajan kanssa. Heidän kiinnostuksensa tuli ilmi myös uusien menetelmien kokeilemisena, alan kirjallisuuden lukemisena ja itsensä kouluttamisena. *Lastenhoitajat* ottivat mallia projektiopettajan työskentelytavoista, tutustuivat materiaaliin, kuuntelivat projektiopettajaa ja kyselivät tältä neuvoja.

Muiden opettajien ja lastenhoitajien käsityksiä projektiopettajan työskentelystä esiopetuksen kehittäjänä työyhteisössä: on tehnyt hyvää työtä omassa ryhmässä lasten ja vanhempien kanssa (6 päiväkotia), tiedon jakamiseen ei ole ollut riittävästi aikaa (3 päiväkotia), ei ole näkynyt missään, ei tietoa (4 päiväkotia).

> *Hän on tehnyt kerrassaan mainiota työtä 6-vuotiaiden esiopetusryhmässä ja myös alueen koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä. Hänellä on määrätietoinen ja selkeä linja. Suhteessa lapsiin ja vanhempiin onnistunut hyvin, samoin tietotaidon viemisessä kulloisellekin työparille. Henkilökunnan ajan tasalla pitämiseen vaikuttanut ajan puute. Tärkeä osa työyhteisömme kehittäjänä.*
>
> *Hänen tietonsa ja työpanoksensa ovat tukeneet ja olleet avuksi. Hän on tuonut oman vahvan panoksensa opsin tekemiseen. Huomaa, että opettaja on sisäistänyt asiat itse.*
>
> *Ei ole näkynyt missään. Työskentelee paljon yksin ja jakaa vähän tietoa.*
>
> *Käytännössä ei näy työyhteisössä, koska tietoa ei ole haluttu jakaa muille.*
>
> *Ei ole ilmeisesti ymmärtänyt asiaa niin laajasti, energia mennyt omaan sisäistämiseen.*

Esimiehet näkivät projektiopettajan oppimisen lisääntyneenä *aktiivisuutena* ja innostuksena. Projektiopettajan *työskentelytapojen muutos* näkyi lisääntyneinä taitoina, asiaan paneutumisena, omana kehittymisenä ja esiopetuksen kehittämisenä omassa ryhmässä. *Lisääntynyt yhteistyö* tuli esille tiedon jakamisena omassa ryhmässä, materiaalin ja kokemusten jakamisena sekä tiedon siirtämisenä oman työn kautta koko työyhteisölle. Neljässä vastauksessa toivottiin aktiivisempaa otetta. Projektiopettajan työskentelyä pidettiin erittäin laimeana. Arveltiin persoonallisten ominaisuuksien olevan kehittymisen esteinä.

Esimiesten näkemykset työyhteisön *kouluttamisesta* hajaantuivat selvästi. Kahdessa päiväkodissa kouluttaminen oli ollut jatkuvampaa, yhdessä päiväkodissa kouluttaminen katsottiin koko työyhteisön yhteiseksi asiaksi, kolmessa päiväkodissa kouluttamista on ollut vähän, yhdessä sitä oli ollut kerran ja kahdessa ei ollenkaan. Yksi esimies vastasi, ettei hän tiedä onko kouluttamista ollut. Kouluttamista oli tapahtunut omassa tiimissä työn ohella tai yhdessä keskustellen. Kolmessa päiväkodissa kouluttaminen ei esimiesten mukaan ollut sujunut, koska opettajalla ei ollut siihen taitoja tai hän ei ollut halukas kouluttamaan muita. Kouluttamisen suurimmat ongelmat olivat ajan puute (4

päiväkotia) ja opettajan haluttomuus tai persoona (6 päiväkotia). Lisäksi mainittiin materiaalin paljous (3 päiväkotia), ennelta sovittujen koulutuskäytäntöjen puuttuminen (1 päiväkoti) sekä sijaisten puuttuminen (1 päiväkoti).

Esimiesten käsityksiä projektiopettajan työskentelystä esiopetuksen kehittäjänä työyhteisössä: taitavaa ja innostunutta, asiaan paneutuvaa (4 päiväkotia), oman ryhmän hoitanut hyvin, muille kertominen vaikeaa (3 päiväkotia), siirtänyt tietoa oman työnsä kautta koko työyhteisöön (1 päiväkoti), on ollut valmis keskustelemaan ja jakamaan kokemuksiaan (1 päiväkoti), laimeaa, olematonta, yhteistyökyvytön henkilö (3 päiväkotia).

Esimiehistä puolet ilmoitti osallistuneensa itse työyhteisön sisäiseen kouluttamiseen. Esteitä osallistumiselle olivat: kokoukset, hallinnolliset tehtävät, aikapula ja työyhteisön muut ongelmat. Tuloksista käy ilmi, että vain puolet esimiehistä priorisoi kehittämisprojektiin liittyvän sisäisen kouluttamisen niin tärkeäksi, että he osallistuivat itse siihen. Projektiopettajan persoonaan, yhteistyökykyihin ja passiivisuuteen kiinnitettiin runsaasti huomiota, mutta itse ongelmaan ei tartuttu. Vastuuta oman yksikön kehittämistyön eteenpäinviemisestä ei otettu itselle.

5.1.2. Esimiesten tuki kehittämistyölle

Kahden päiväkodin **projektiopettajat** kokivat, että heidän esimiehensä olivat projektin alussa olleet kiinnostuneita kehittämistyöstä. Kahdeksassa päiväkodissa esimiehen kiinnostusta oli havaittu vain jonkin verran. Neljän projektiopettajan mielestä esimies ei tiennyt mistä kehittämisprojektissa oli kysymys. Esimiesten kiinnostus tuli ilmi lähinnä keskusteluissa, kokoontumisten jälkeen kuulumisten kysymisenä, toiminnan seuraamisena sekä yhdessä yksikössä koulutukseen osallistumisena. Kiinnostuksen osoitukseksi katsottiin myös se. että esimies järjesti opettajalle mahdollisuuden osallistua kaikkiin kehittämistyöryhmän kokoontumisiin.

Esimiesten antama tuki projektiopettajille tuli selvimmin esille opettajan omaan työhön ja sen järjestelyihin liittyvänä tukena sekä työn arvostuksena.

> *Omalle työlleni ja ajatuksilleni olen saanut henkistä tukea, mutta en kehittämistyön eteenpäinviemisessä työyhteisölle.*
>
> *....Omaa työtäni esiopettajana on kyllä arvostettu.*

Muita tukimuotoja olivat käytännön järjestelyt päiväkodin sisällä (työvuorot ja ryhmäjako), materiaalihankinnat ja mahdollisuus osallistua kehittämistyöryhmän kokoontumisiin. Yhdessä vastauksessa tukena mainittiin esimiehen järjestämä työyhteisön sisäinen koulutus. Kolme projektiopettajaa ei saanut mitään tukea esimiehiltään.

Kysymykset saadusta tuesta ja tuen tarpeesta toivat esille ristiriitaisia tuloksia. Kymmenen projektiopettajaa oli keskustellut esimiehensä kanssa tuen tarpeesta (näiden vastaajien esimiehistä 4 oli sitä mieltä, että tuen tarpeesta ei oltu keskusteltu). Neljä projektiopettajaa ei ollut keskustellut esimiehensä kanssa tuen tarpeesta (näiden vastaajien esimiehistä kaksi olivat asiasta samaa mieltä ja kaksi eri mieltä).

Kehittämistyön eteenpäin viemiseksi projektiopettajat olisivat kaivanneet esimiehiltään: pedagogista tukea, johtajuutta, sitoutumista kehittämiseen ja keskusteluihin työyhteisössä, vastuunottoa, aitoa kiinnostusta asiasta, ajan ja paikan järjestämistä kehittämistyön eteenpäin viemiselle sekä muiden vakuuttamista, informoimista ja mukaan vetämistä.

> *...Lähinnä sellaista, jolla olisi myönteinen vaikutus työyhteisön kouluttamismahdollisuuksiin. Ajan ja paikan tietoinen järjestäminen.*
>
> *Sitä, ettei minua olisi jätetty kehittämistyössä yksin. Näin laajoja ja pitkiä projekteja suunniteltaessa näkisin tärkeänä sen, että toimipisteiden esimiehiä valistettaisiin jo projektin alkaessa, jotta koko työyhteisö pääsisi projektin ajatuksiin paremmin mukaan. Sitoutuminen olisi silloin ehkä helpompaa, eikä tieto jäisi vain muutaman pääomaksi.*

Esimiehistä kuusi tunsi mielestään kehittämisprojektiin liittyviä tavoitteita, tehtäviä ja kehittämishankkeita melko hyvin, kolme jonkin verran ja kolme huonosti. Tutkimustulokset olivat ristiriitaisia kysyttäessä esimiesten kiinnostusta

kehittämisprojektin työskentelyä kohtaan. Kaikki esimiehet vastasivat olleensa kiinnostuneita kehittämisprojektin työskentelystä, mikä poikkesi selvästi projektiopettajien käsityksestä asian suhteen. Esimiehet toivat kiinnostuksensa ilmi kyselemällä ja keskustelemalla, lukemalla materiaalia, osallistumalla itse aiheeseen liittyviin koulutuksiin sekä hankkimalla aiheeseen liittyvää materiaalia. Kahden esimiehen kiinnostus tuli ilmi heidän pyytäessään projektiopettajaa kertomaan koko työyhteisölle aiheesta.

Viisi esimiestä toi puutteena esille sen, ettei projektipäiväkotien johtajia oltu informoitu riittävästi kehittämisen tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä sen koommin projektin alussa kuin sen aikanakaan. He olisivat lisäksi kaivanneet tietoa projektin vaatimuksista suhteessa valittavaan projektiopettajaan sekä myös sellaisia työryhmän kokoontumisia, joissa esimiehet olisivat olleet mukana.

Seitsemän esimiehen mielestä projektiopettaja oli ilmaissut tarvitsevansa tukea kehittämistyön eteenpäin viemisessä. Varsinaisen projektin eteenpäin viemisessä esimiesten tuki oli ollut vähäistä tai olematonta. Kolme vastaajaa oli järjestänyt parin tunnin kokoontumisia asian eteenpäin viemiseksi tai ottanut asioita esille yhteisissä kokouksissa ja kehittämispäivillä. Tueksi katsottiin kuuluvan mm. materiaalihankinnat, kursseille puoltaminen sekä sopivan ryhmän valitseminen.

Esimiehen taholta osoitettu työn arvostus sekä käytännön tuki esim. materiaalihankintojen ja tila- tai työvuorojärjestelyjen muodossa ovat erittäin tarpeellisia projektiopettajan oman työn kannalta. Johtamisen ulottuvuuksissa ne kuuluvat ns. asiajohtamiseen (vrt. Honkanen 1989), eivätkä ne yksinään riitä viemään kehittämistyötä ja todellista muutosta eteenpäin päiväkodin sisällä. Saattaa olla vaikeaa kertoa kehittämisprojektin tavoitteista ja menetelmistä työyhteisössä, jos yksikön esimies ei ole itse selvillä projektista eikä ole aktiivisesti tukemassa projektiopettajaa tiedon eteenpäin viemisessä. Jotta muu henkilöstö pystyisi jäsentämään kehittämistyöhön liittyviä päämääriä ja niiden arvoa ja merkitystä koko yksikön kannalta, täytyy esimiehellä itsellään olla selkeä näkemys siitä, mihin muutoksella pyritään. Hänen tulisi olla itse aktiivisesti muutoksessa mukana innostamassa ja tukemassa muita prosessin eri vaiheissa (vrt. Fullan 1992). Kehittämistyön eteenpäin vieminen edellyttää esimiehiltä aina myös ihmisten johtamiseen liittyviä taitoja (vrt. Honkanen 1989). Projektiopettajien kaipaama tuki esimiehiltään liittyi lähes yksinomaan henkilöstöjohtamiseen.

5.2. Muutos päiväkodin esiopetuksessa

Päiväkodin esiopetuksessa tapahtunutta muutosta tarkastelin kolmen alaongelman avulla, jotka esittelen seuraavaksi omissa kappaleissaan. Ensinnäkin halusin kartoittaa kehittämisprojektiin liittyviä odotuksia ja niiden käsittelyä päiväkodissa. Lisäksi selvitin, millaista tietoa kehittämisprojektista on välittynyt ja miten päiväkotien esiopetuskäytännöt ovat muuttuneet kehittämisprojektin aikana.

5.2.1. Kehittämisprojektiin liittyvät odotukset

Projektiopettajien vastauksissa tuli yhdenmukaisesti ilmi se, ettei työyhteisöissä oltu yhteisesti keskusteltu projektiopettajaan kohdistuneista odotuksista esiopetuksen kehittäjänä. Jotkut projektiopettajat olettivat, että odotuksia varmaan on ollut, mutta niitä ei oltu otettu esille koko kehittämisprojektin aikana.

Muut opettajat ja lastenhoitajat ilmaisivat hyvin selkeitä odotuksia, joskin eri ammattiryhmien odotukset poikkesivat jonkun verran toisistaan. Muiden opettajien odotuksena oli, että projektiopettaja olisi jakanut saamaansa tietoa ja antanut konkreettisia esimerkkejä muille säännöllisesti, heti koulutuspäivien jälkeen. Odotettiin materiaalin läpikäyntiä yhdessä sekä sitä, että kehittämisprojekti näkyisi, jotenkin projektiopettajan käytännön työssä. Viiden päiväkodin vastauksissa odotettiin enemmän mahdollisuuksia muiden kouluttamiseen.

Toisaalta odotettiin yleisemmin pedagogisen keskustelun lisääntymistä ja sitä, että kehittämisprojektiin liittyviin asioihin palattaisiin myöhemmin koko talon yhteisissä keskusteluissa. Odotuksissa tuli esille myös esiopetuksen laajentuminen ja monipuolistuminen, sekä ajassa ja kehityksessä mukana pysyminen.

Lastenhoitajat ilmaisivat odotuksissaan toivovansa enemmän kannustusta ja ohjausta omaan työhönsä sekä yleisempää tietoa esiopetuksesta ja sen metodeista harjoitusesimerkkeineen. Projektiopettajan odotettiin myös soveltavan saamaansa tietoa pienemmille lapsille.

Kolmen päiväkodin vastaajilla ei ollut mitään tietoa projektiopettajan tehtävistä ja roolista työyhteisön esiopetuksen kehittämisen suhteen.

Muiden opettajien ja lastenhoitajien mukaan odotuksista ei ole yhteisesti keskusteltu. Yksittäisissä keskusteluissa projektiopettajan kanssa tai toisen työtoverin kanssa odotuksia on tullut esille. Jotkut totesivat, että olisi ehkä itse pitänyt olla aktiivisempi. Valtaosa vastaajista vain totesi, ettei odotuksista keskustelemiseen ollut ilmeisesti aikaa.

Vastaukset osoittivat, että projektiopettajat ovat olleet lähes tietämättömiä muun kasvatushenkilöstön heihin kohdistamista osin varsin selkeistäkin odotuksista. Toisaalta, jos yhteisiin keskusteluihin ja tiedon kulkuun ei aikapulan vuoksi oltu varattu riittävästi tai ollenkaan aikaa, ei yhteistä keskustelua myöskään projektiin liittyvistä odotuksista päässyt syntymään. Odotusten käsittelemättä jättäminen ja tiedon välittämisen kangertelu ovat mahdollisesti syitä siihen, että osa vastanneista opettajista ja lastenhoitajista suhtautui välinpitämättömästi ja jopa väheksyen koko projektiin. Yhteistä sosiaalista todellisuutta ei pääse syntymään ilman yhteisten käsitysten ja näkemysten jakamista (vrt. Murto 1995 ja Nakari & Valtee 1995).

Esimiesten vastauksissa tuli esille kolmenlaisia odotuksia. Ensinnäkin odotettiin saadun tiedon ja taidon siirtämistä omaan opetustyöhön. Lisäksi valtaosa esimiehistä odotti tiedon jakamista, siirtämistä ja levittämistä muulle työyhteisölle sekä vanhemmille ja tämän kautta muiden kiinnostuksen heräämistä.

Odotin, että hän pystyisi siirtämään saadun tiedon ja taidon omaan opetus- ja kasvatustyöhön sekä välittämään tätä tietoa muulle kasvatusyhteisölle ja vanhemmille.

Odotin, että projektiin osallistujan avulla uusi tieto leviäisi ensin oman ryhmän työntekijöille ja vuosien myötä laajemmin koko taloon. Odotin siis, että opettaja osaisi jakaa tietoa kollegoille ja että siihen löytyisi heiltä kiinnostusta ja aikaa.

Odotin häneltä halua ja intoa tuoda uusia tuulia työyhteisöön, halua jakaa uusia menetelmiä muille ja keskustella aiheesta.

Projektiopettajan aktiivisuuden odotettiin myös lisääntyvän, niin keskusteluissa kuin projektin eteenpäinviemisessä päiväkodissa. Odotettiin lisääntyvää asiantuntijuutta, konsulttiapua ja jopa esiopetussuunnitelman moottorina toimimista.

Odotuksista oli esimiestenkin mukaan keskusteltu hyvin vähän tai ei ollenkaan. Keskustelua oli herättänyt toisinaan projektiin liittyvän tiedon saaminen. Yhdessä oli jotenkin ylimalkaisesti ihmetelty, mitä tämä kaikki oikein on? Muutama esimies toi esille projektiopettajan persoonaan tai koko työyhteisöön liittyviä ongelmia, jotka olivat olleet yhteisen keskustelun esteenä. Yksikään esimies ei pohtinut odotusten käsittelyn yhteydessä omaa rooliaan kehittämistyön eteenpäinviejänä.

Asiasta on silloin tällöin keskusteltu tyyliin "tarttis tehdä jotain"!

Täytyy myöntää, että odotukset ovat jääneet paljolti käsittelemättä yhteisissä keskusteluissa. Kyseisen ryhmän ja muiden ryhmien välillä on aika vähän yhteistyötä...

Esiopetusryhmän työntekijöitä valittaessa on keskusteltu siitä, miten "projekti saadaan elämään" ja mitä se työntekijöiltä edellyttää.... Jokaisen kerran asia on tyssännyt ihmissuhdeongelmiin.

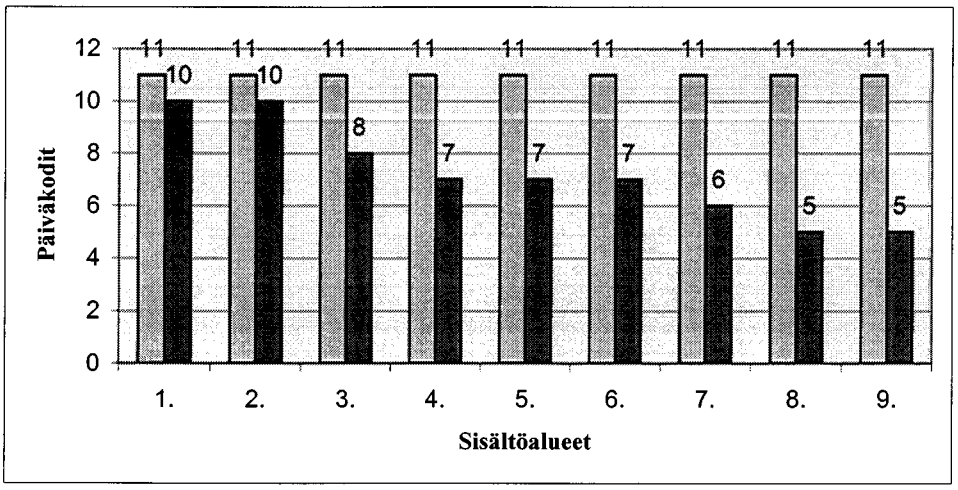
Esimiesten odotukset kohdistuivat hyvin voimakkaasti tiedon jakamiseen työyhteisön sisällä. Näistä hyvin vaativista odotuksista ei kuitenkaan keskusteltu yhdessä koko henkilökunnan ja projektiopettajan kanssa, vaan tiedon oletettiin siirtyvän "lähes itsestään". Yhteisten säännöllisten keskustelujen ja pysähtymisen puuttuminen johtaa siihen, ettei kehittämistyöhön liittyviä todellisia vaatimuksia ja mahdollisia ongelmia tunneta, vaan monet asiat jäävät niin muun kasvatushenkilöstön kuin myös kehittämistyöstä vastuussa olevien esimiesten omien arvailujen ja ihmettelyn varaan.

5.2.2. Kehittämisprojektista välittynyt tieto

Käsitellessäni kehittämisprojektista työyhteisölle välittynyttä tietoa jätin pois niiden kolmen projektiopettajan ja heidän esimiestensä vastaukset, joiden kehittämisprojektin aikaisiin työyhteisöihin ei oltu lähetetty kyselylomakkeita. Näitä päiväkoteja oli kolme. Tarkastelun kohteena oli siis yksitoista projektipäiväkotia (kuvio 7). Työyhteisöissä käsitellyistä kehittämistyön tiedoista ja sisällöistä laskin päiväkodeittain yhteen ne sisältöalueet, jotka 40-50% päiväkodin vastaajista oli muistanut. Kyselylomakkeessa lueteltuja sisältöalueita oli yhteensä 22. En laskenut mukaan niitä sisältöalueita, jotka

ainoastaan projektiopettaja ja/tai johtaja muistivat. Yhden päiväkodin kohdalla projektiopettaja mainitsi käsitelleensä yhteisesti vain neljää sisältöaluetta, kun muun kasvatushenkilöstön ja esimiehen mielestä käsiteltyjä sisältöalueita oli 16. Kahden muunkin päiväkodin kohdalla projektiopettaja mainitsi 1-2 sisältöaluetta vähemmän kuin muut. On mahdollista, että projektiopettajat katsoivat kertoneensa joistain sisältöalueista niin pinnallisesti, etteivät pitäneet niiden käsittelyä mainitsemisen arvoisena. Toisaalta näitä eri sisältöaluita on käsitelty päiväkodeissa myös täysin irrallaan tästä kehittämisprojektista, joka saattaa näkyä muun kasvatushenkilöstön ja esimiesten vastauksissa.

Työyhteisöissä oli yhteisesti käsitelty vaihdellen 2-17 kehittämisprojektiin liittyvää sisältöaluetta. Keskimäärin oli käsitelty 9 sisältöaluetta. Vaihtelu oli siis aika suuri. Viidessä päiväkodissa oli käsitelty 2-5 sisältöaluetta, kun taas neljän päiväkodin vastauksissa yhdessä käsiteltyjä sisältöalueita oli 14-17.



Kuvio 7 Yleisimmin käsitellyt esiopetuksen kehittämisprojektin sisältöalueet

1. lasten odotukset, toiveet ja itsearviointi
2. vanhempien odotukset, toiveet ja itsearviointi
3. esiopetuksen opetussuunnitelma
4. esiopetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät
5. kielellinen tietoisuus
6. yhteistyökysymykset
7. lapsen kehitysvaiheen määrittely havainnointien ja arviointien mukaan
8. sadut identiteetin ja elämänkäsikirjoituksen muovaamisessa
9. koulutuksen jatkuvuus esiopetuksesta alkuopetukseen

Omaan työhönsä **muut opettajat ja lastenhoitajat** kertoivat omaksuneensa mm. seuraavia kehittämisprojektin käytäntöjä: vanhempien ja lasten haastattelut ja luku- ja laskutaitotestit, lapsen kehitysvaiheen määrittelyn havainnointien ja arviointien mukaan, lasten ja vanhempien odotukset, toiveet ja arviointi- lomakkeen, lapsihavainnointilomakkeen, sekä minä-kirjan käytön. Opettajat olivat omaksuneet selvästi enemmän kehittämisprojektin käytäntöjä omaan työhönsä. Vain kaksi vastannutta lastenhoitajaa kertoi omaksuneensa jotain omaan työhönsä; toinen lapsihavainnointilomakkeen ja toinen minä-kirjan. Kaikista päiväkodeista tuli myös tyhjiä vastauksia tässä kohdassa sekä selviä kommentteja, ettei tästä projektista oltu

omaksuttu mitään. Vain yhden päiväkodin kaikki vastaajat olivat sitä mieltä, etteivät he ole omaksuneet tästä projektista omaan työhönsä mitään.

Muut opettajat olivat saaneet tietoa edellä mainituista asioista myös omien opintojen, täydennyskoulutuksen, kirjallisuuden ja toisten kollegojen kautta. Kolme lastenhoitajaa oli saanut tietoa työparinaan toimivalta toiselta opettajalta. Edellä mainittuja kehittämisprojektin sisältöalueita oli päiväkodeissa käsitelty projektiopettajan kanssa lähinnä omassa pienryhmässä, toimintaa suunniteltaessa, vapaa-aikana yhteisissä täydennyskoulutuksissa ja opetussuunnitelmaa laadittaessa.

Tässä tutkimuksessa nousi esille ero yksilöiden tavassa hankkia ja prosessoida tietoa. Toiset etsivät itse aktiivisesti tietoa kyselemällä, lukemalla ja hakeutumalla koulutuksiin, kun taas toiset odottivat passiivisemmin valmista tietoa ja valmiita toimintamalleja omaan työhönsä. Erot johtuvat varmaan osittain henkilökohtaisista ominaisuuksista, persoonasta ja motiiveista, mutta itseohjautuvuus tiedon hankinnassa, tiedon arvioinnissa ja sen soveltamisessa omaan työhön oli selvästi tyypillisempää lastentarhanopettajille kuin lastenhoitajille. Eri ammattiryhmien saama koulutus vaikuttaa persoonallisten erojen lisäksi yksilöiden tapaan etsiä ja käsitellä teoreettista tietoa.

Samansuuntaisia tuloksia tuli esille myös Tenhusen (1997) tutkimuksessa. Siinä tutkimukseen osallistuvat opettajat, joilla oli myös aluksi vaikea ymmärtää mistä kaikesta yhteistoiminnallisessa oppimisessa oli kysymys, hankkivat itse aktiivisesti tietoa eri lähteistä, opiskelivat uutta menetelmää ja asettivat itselleen tavoitteet päämäärän saavuttamiseksi. Myös Wendy Suchitzkyn ja Janet Moylesin (1995) tutkimuksessa havaittiin eroja opettajien ja lastenhoitajien työskentelytavoissa ja asenteissa. Kyse on ryhmien tavasta hahmottaa toistensa roolit ja yhdistää ne mielekkääksi kokonaisuudeksi. Roolien epäselvyys aiheutti tehottomuutta ja erilaisia ristiriitoja, joista oli vaikea puhua. Englantilainen päiväkotikulttuuri eroaa suomalaisesta kuitenkin mm. siinä, että lastenhoitajat toimivat lähinnä opettajien avustajina. Meillä taas päävastuu ryhmän toiminnasta on opettajalla, mutta lastenhoitajan rooli on osallistua toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen yhdessä opettajan kanssa. Suchitzkyn ja Moylesin tutkimuksessa eroja löytyi myös ammattiryhmien erilaisesta pedagogisesta ajattelutavasta. Lastenhoitajilla opetuksen suunnittelu pohjautui arvailuille, kun taas opettajien oppimiskäsitys ja sen pohjalta tehdyt didaktiset ratkaisut perustuivat suurimmaksi osaksi teoreettiseen tietoon.

Projektiin osallistuneista neljästätoista päiväkodista kymmenessä oli ollut samanaikaisesti meneillään myös muita kehittämisprojekteja tai kokeiluja. Yhdeksässä päiväkodissa oli meneillään tietokone osana oppimisympäristöä projekti, kahdeksassa kerhotoiminnan käynnistäminen, neljässä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöprojekti ja kolmessa opsin käynnistäminen yhdessä koulun kanssa. Muita mainittuja projekteja ja kokeiluja olivat liikuntakasvatusprojekti ja erilaiset työyhteisön kehittämisprojektit. Kolmessa päiväkodissa ei ollut samanaikaisesti meneillään mitään muita kehittämisprojekteja tai kokeiluja.

Projektien yhteisvaikutuksesta vastaajat olivat pääsääntöisesti sitä mieltä, että ne tukevat ja täydentävät toinen toisiaan. Toisaalta innostusta ja kiinnostusta sekä resursseja oli

ollut vaikea välillä jakaa. Projektiopettajista yhdeksän (64%) oli ollut samanaikaisesti mukana jossain toisessa työyhteisönsä projektissa.

Yksi esimies ei maininnut päiväkodissa olevan muita projekteja, vaikka projektiopettaja, joka itse osallistui myös tähän hankkeeseen ja muut opettajat toivat kehittämishankkeen esille. Vaikka lähes kaikissa tutkimukseen osallistuneissa päiväkodeissa oli samanaikaisesti käynnissä yksi tai useampia projekteja, niin ei yksikään vastanneista lastenhoitajista joko ollut tietoinen niistä tai osannut muuten nimetä niitä erikseen.

5.2.3. Esiopetuskäytäntöjen muuttuminen

Kaikkia tutkimukseen osallistuneita pyydettiin kuvailemaan päiväkodin esiopetuskäytännöissä kehittämisprojektin aikana tapahtuneita muutoksia. Esiopetuskäytäntöjen muuttuminen jakaantui vastauksissa eri tavoin painottuneena kolmeen eri osa-alueeseen: esiopetuksen sisällöt ja menetelmät, esiopetuksen suunnittelu ja tavoitteellisuus sekä yhteistyökysymykset. Tarkastelen niitä tässä kappaleessa.

Esiopetuksen sisältöjen ja menetelmien muuttuminen tuli selvästi esille kymmenen (10/14) päiväkodin vastauksissa. Sisältöjen ja menetelmien muutos piti sisällään uudet työskentelymenetelmät, lapsikeskeisyyden lisääntymisen, sekä oppimisympäristöissä ja opetusvälineissä tapahtuneet muutokset. Menetelmistä lapsihavainnoinnin ja arvioinnin lisääntyminen tuotiin esille kahdeksan (8/14) päiväkodin vastauksissa.

> *...Minä-kirja on tullut muihinkin ryhmiin, lasten itsearviointi ja lapsikohtainen arviointilomake on otettu käyttöön sellaisenaan tai muotoiltuna...Käytäntö on tiivistynyt, uusiutunut ja muuttunut...*
>
> *..Oman päiväkodin toiminta on kehittynyt loistavasti, monipuolista toimintaa...*
>
> *..Päiväkoti on entistä avoimempi, laskemis-, lukemis-, ja kirjoitusharjoittelu on sallitumpaa...*
>
> *Toiminta on tullut jokin verran monipuolisemmaksi ja lapsikeskeisemmäksi, kielellisiä ja matemaattisia asioita on tullut lisää toimintaan, minä-kirjoja on otettu yhdessä ryhmässä käyttöön, projektityyppistä työskentelyä on kokeiltu...*
>
> *...ympäristö on sanoitettu, kirjaimet ja numerot ovat esillä ja oppimateriaalit ovat lasten saatavilla, minä-kirjat yleisesti käytössä, haastattelut ja testit ovat tulleet käyttöön...ryhmätöiden käyttöönotto on uutta...*
>
> *Käytäntöön on vakiintunut arviointilomakkeiden käyttö, minä-kirja, kielellinen- ja matemaattinen tietoisuus jne.*
>
> *...Erilaisia testejä on otettu käyttöön kehitysvaiheen arviointia varten, esiopetuksen sisältöalueet ovat tarkentuneet ja laajentuneet, ops-työskentely on käynnistynyt...*

Esiopetuksen suunnittelun muuttuminen ja tavoitteellisuuden lisääntyminen näkyi selvimmin koko päiväkotia koskevana muutoksena seitsemässä (7/14) päiväkodissa. Vastauksissa tuli esille opetussuunnitelmatyö, käsitteiden selkiytyminen, esiopetuksen

kokonaisvaltaisuus, kaikkia lapsia koskeva esiopetus, kehitysvaihetarkastelut, henkilökohtainen opetussuunnitelma eli HOPS (Lummelahti 1996) sekä lapsiryhmäjaoissa tapahtuneet muutokset.

> *Lasten ryhmittely on tapahtunut kehitystason mukaan, tarve opsin tekemiseen on herännyt...*
>
> *...Esiopetuksen käsite on selkiytynyt...on luovuttu sisarusryhmistä...oma ops on tehty...esiopetus on laajamuotoisempaa... koko lapsuuden kestävä jakso. Esiopetus on muuttunut kaikkien päiväkoti-ikäisten opetukseksi.*
>
> *...Tavoitteellisuus on lisääntynyt, enemmän tietoa lapsen kehityksestä...*
>
> *Toiminnan suunnittelu on tehokkaampaa monipuolisempaa, tavoitteellisempaa....Opittu huomaamaan kunkin ikäkauden merkitys oppimiselle, jokainen hetki voi olla opetustilanne...Opsin aloittaminen, hopsien käyttöönotto. Olemme kyseenalaistaneet paljon asioita...ajatus esiopetuksesta on muuttunut kokonaisvaltaisemmaksi.*
>
> *Kokonaisvaltaisuutta korostetaan enemmän...kielellisillä harjoituksilla ja jumpalla on tavoitteellisempi lähtökohta. Toiminta lasten kanssa on tietoisempaa ja tavoitteellisempaa...Suurin muutos on kuitenkin ajattelutavassa.*
>
> *...Hopsit on otettu käyttöön, mukaeltu myös alle 3-vuotiaiden rymissä, tavoitteita on yhdenmukaistettu päiväkodille laaditun opsin myötä....Työ on muuttunut suunnitelmallisemmaksi, hopsit ovat helpottaneet yksilöllistä suunnittelua, jatkuvuus on lisääntynyt.*
>
> *...Työskentely on muuttunut suunnitelmallisemmaksi ja lasten kehitystasoon on kiinnitetty enemmän huomiota...Esiopetuksesta puhuttaessa puhutaan koko talon lapsista...Esiopetus on tietoisempaa...*
>
> *Suurin muutos on se, että lähdettiin pohtimaan mitä esiopetus on...*

Kahdeksan (8/14) päiväkodin vastauksissa tuli esiopetuksen yhteistyökysymyksissä muutoksena esille lisääntynyt yhteistyö vanhempien ja lähikoulun kanssa. Esiopetusyhteistyö päiväkodin sisällä mainittiin viidessä (5/14) päiväkodissa ja alueellinen yhteistyö kahdessa (2/14) päiväkodissa.

> *...Vanhempien odotuksia ja toiveita kysellään kirjallisena, samoin palautetta...*
>
> *Yhteistyö koulun ja lähialueen päiväkotien kanssa alkanut hyvin...*
>
> *...Yhteistyö vanhempien kanssa on lisääntynyt...tarkemmat keskustelut vanhempien kanssa...yhteistyö ala-asteen kanssa, henkilökunnan välinen yhteistyö..*
>
> *Käytännön yhteistyö koulun kanssa on muuttunut päivittäiseksi, koulun kanssa on tehty yhteinen esiopetussuunnitelma...*
>
> *Esiopetus on lähestynyt alkuopetusta ja päinvastoin.*

Päiväkotien esiopetuskäytäntöihin liittyvät sisältöjen ja menetelmien sekä suunnitteluun ja tavoitteellisuuteen liittyvät muutokset ovat selvimmin yhdensuuntaisia projektiopettajan omaan oppimiseen liittyvien muutosten kanssa (vrt. kpl 5.1.1.). Projektiopettajan oma oppiminen näkyi työskentelytapojen muutoksena (ajattelun muuttuminen, esiopetustiedon lisääntyminen, työn monipuolistuminen, lapsen

yksilöllinen havainnoiminen ja suunnitelmallisuuden lisääntyminen) sekä aktiivisuuden ja innostuksen lisääntymisenä työyhteisössä (tiedon jakaminen ja yhteistyön lisääntyminen). Muutokset tulivat selvimmin esille projektiopettajan omassa lapsiryhmässä. **Oppimisen typologian näkökulmasta** (vrt. Jarvis 1997) voidaan ajatella, että projektiopettajan oman tiedostavan oppimisen kautta tapahtunut käyttäytymisen ja työskentelytapojen muutos on tuonut myös hänen kanssaan läheisessä vuorovaikutuksessa olevat työntekijät uusien oppimistilanteiden eteen. Uusien toimintakäytäntöjen kokeileminen on puolestaan vähitellen muuttanut lähiympäristön rakenteita. Argyriksen (1992) oppimismallin mukaista **kaksisilmukkaista oppimista** on tapahtunut niissa päiväkodeissa, joissa päiväkodin esiopetuksen suunnitteluun ja tavoitteisiin liittyvä muutos on johtanut esiopetuksen sisältöjen ja menetelmien muuttumiseen. (vrt. Ruohotie 1995).

Myös päiväkodin esiopetuksen yhteistyökysymyksiin liittyvät muutokset tulevat koulun ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön osalta esille samansuuntaisina projektiopettajan oman oppimisen kanssa. Mielenkiintoista on se, että päiväkodin henkilökunnan välinen esiopetusyhteistyö mainittiin vain viiden päiväkodin vastauksissa muuttuneena käytäntönä. Kuitenkin jo kehittämisprojektiin liittyvissä odotuksissa (vrt. kpl 5.2.1.) muut opettajat ja lastenhoitajat toivat esille odotuksiaan materiaalin läpikäymisestä yhdessä, tiedon jakamisesta heti koulutuspäivien jälkeen sekä pedagogisen keskustelun lisääntymisestä. Myös esimiehet odottivat tiedon jakamista, siirtämistä ja levittämistä muulle työyhteisölle. Kuten aiemmin jo mainittiin odotuksista ei kuitenkaan yhdessä keskusteltu, vedoten jatkuvaan aikapulaan. Henkilökunnan välisen esiopetusyhteistyön kehittyminen ja muuttuminen edellyttävät säännöllisiä kokoontumisia, joissa tutkitaan ja arvioidaan yhdessä päiväkodissa vallitsevaa käyttöteoriaa ja kasvatuskulttuuria. (vrt. Murto 1995, Kiesiläinen 1994 ja Argyris & Schön 1987).

Myös vastaukset kehittämisprojektista työyhteisölle välittyneestä tiedosta (vrt. kpl 5.2.2.) antavat samansuuntaisia tuloksia esiopetuskäytäntöjen muuttumisesta päiväkodeissa. Päiväkodeissa yhteisesti käsitellyistä sisältöalueista yleisimmät olivat hyvin samansuuntaisia esiopetuskäytännöissä havaittujen muutosten kanssa. Tästä voidaankin päätellä, että ainakin osa käsitellyistä sisältöalueista oli vakiintunut päiväkodin esiopetukseen.

Neljän päiväkodin vastaukset poikkesivat selvästi muista tiedusteltaessa päiväkodin esiopetuskäytännöissä kehittämisprojektin aikana tapahtuneita muutoksia. Muutoksia ei havaittu joko ollenkaan tai ne eivät liittyneet tähän projektiin. Kahden päiväkodin kohdalla muutoksia näkyi lähinnä vain projektiopettajan omassa ryhmässä. Näiden neljän päiväkodin muun kasvatushenkilöstön ja esimiesten vastausten perusteella myöskään projektiopettajan oma oppiminen tai työskentely päiväkodin esiopetuksen kehittäjänä ei ollut näkynyt missään. (vrt. kpl 5.1.1.) Vastaavasti näistä päiväkodeista kolmessa muu kasvatushenkilöstö ei ollut tietoisia projektiopettajan kehittämistehtävästä, eikä odotuksia oltu käsitelty yhteisesti. Myös näiden päiväkotien kolme projektiopettajaa oli sitä mieltä, ettei heidän esimiehensä tiedä, mistä kehittämisprojektissa on kysymys. He eivät kokeneet myöskään saaneensa esimiehiltään mitään tukea kehittämistyölleen. Kyseisten päiväkotien esimiesten vastaukset olivat

samansuuntaisia. Voidaankin perustellusti sanoa, että näiden neljän päiväkodin kohdalla muutoksen onnistumisen edellytykset eivät päässeet toteutumaan. (vrt. kpl 2.2.)

5.3. Yhteenveto tuloksista

Tämän tutkimuksen päätehtävä jakautui kahteen osaan. Tarkoitus oli selvittää, miten projektiopettajan oppiminen ja esiopetuksen kehittämistyö näkyvät päiväkodissa sekä millaisia muutoksia päiväkodin esiopetuksessa on tapahtunut kehittämisprojektin aikana.

Projektiopettajien vastauksissa oma oppiminen tuli esille muuttuneina työskentelytapoina, oman aktiivisuuden lisääntymisenä, omien heikkouksien ja voimavarojen tunnistamisena, haluna opiskella lisää sekä osallistumisena työyhteisön muihin kehittämishankkeisiin tai alueen päiväkotien ja koulujen väliseen yhteistyöhön. Muu kasvatushenkilöstö ja esimiehet näkivät projektiopettajan oppimisen samansuuntaisesti. Neljän projektiopettajan oma oppiminen ei näkynyt muun kasvatushenkilöstön ja esimiesten mielestä riittävästi tai ei ollenkaan. Projektiopettajien vastauksissa työyhteisön kouluttaminen oli pääasiassa oman tiimin perehdyttämistä, materiaalien esittelyä ja jakamista sekä projektista kertomista ja keskustelua. Valtaosa muista opettajista ja lastenhoitajista sekä esimiehistä kuvasivat kouluttamista samalla tavalla. Projektiopettajien oma oppiminen ja osaamisen jakaminen näkyivät ensisijaisesti opettajien **mikrosysteemissä** (oma tiimi ja lapsiryhmätyö), sitten **mesosysteemissä** (koko työyhteisö) ja **eksosysteemissä** (yhteistyöverkostot, muut kehittämishankkeet, ammatillinen lisäkoulutus) (vrt. Bronfrenbrenner 1979).

Työyhteisön kouluttamiseen liittyi monenlaisia ongelmia. Enemmistö projektiopettajista koki kouluttamisen sujuneen vaihtelevasti tai puutteellisesti. Projektiopettajien kokemus muiden kiinnostuksen puuttumisesta oli ristiriidassa muun kasvatushenkilöstön ja esimiesten vastausten kanssa. Kaikki esimiehet, 93% opettajista sekä 70% lastenhoitajista vastasivat olevansa kiinnostuneita esiopetuksen kehittämisestä ja kehittämisprojektin työskentelystä.

Tässä on voinut olla kysymys myös yksilöiden muutosvastarinnasta ja päiväkodin kasvatuskulttuurin sisällä vallitsevista puolustuksellisista rutiineista. Kehittämistyön vaativuus ja materiaalin runsaus tuli esille useissa vastauksissa. Kehittämistyö edellytti sekä projektiopettajalta että koko hänen työtiimiltään osittaista luopumista vanhoista, tutuista ja turvallisista työtavoista. Uuden opettelu on voinut aiheuttaa menettämisen pelkoa ja epävarmuutta omasta selviytymisestä (vrt. Fullan 1992). Muu kasvatushenkilöstö ja esimiehet ovat voineet sanoa olleensa kiinnostuneita kehittämisestä, mutta he ovat samalla voineet käyttäytyä tavalla, joka on estänyt kehittämistyön etenemisen päiväkodin sisällä. Oman aseman puolustaminen ja kasvojen säilyttäminen ohjaavat tällöin keskeisesti toimintaa. Päiväkodin sisällä voi vallita puolustava kulttuuri, jossa viestit ymmärretään sisällöllisesti väärin, suojaudutaan ja puolustetaan omia asemia (vrt. Piirainen 1996, Honkanen 1989 ja Argyris 1985).

Projektiopettajat olisivat kaivanneet esimiehiltään kehittämistyön tueksi aitoa kiinnostusta ja sitoutumista kehittämiseen, pedagogista tukea, vastuunottoa ja muiden mukaan vetämistä. Tästä voi päätellä, että projektiopettajat kaipasivat kehittämistyön tueksi muutosjohtajaa. Esimiesten tuki projektiopettajille on ollut hyvin vähäistä ja se on kohdistunut pääasiassa toimintaympäristön hallintaan. Esimiesten henkilöstö- ja muutosjohtajan rooli kehittämisessä on jäänyt epäselväksi (vrt. Fullan 1992 ja Honkanen 1989).

Muu kasvatushenkilöstö ja esimiehet toivat esille selkeitä kehittämisprojektiin ja projektiopettajan toimintaan liittyviä odotuksia. Työyhteisöissä ei oltu kuitenkaan yhteisesti keskusteltu odotuksista, joten projektiopettajat olivat niistä pääosin tietämättömiä. Joissain tapauksissa odotuksista oli keskusteltu kahden kesken projektiopettajan kanssa. Myös muutamat opettajat ja lastenhoitajat olivat keskustelleet odotuksista kahden kesken. Odotuksia ja kiinnostusta on ollut, mutta niitä ei ole selkeästi tuotu yhteisissä kokoontumisissa esille. Kun aikaa ei ole varattu yhteiselle keskustelulle, ei koko päiväkodin esiopetuksen kehittämistyöhön liittyvää yhteistä näkemystä pääse syntymään (vrt. Murto 1995 ja Nakari & Valtee 1995).

Kehittämisprojektista oli välittynyt tietoa eniten päiväkotien muille opettajille. Vain kaksi lastenhoitajaa toi esille kehittämisprojektista omaan työhön omaksuttuja käytäntöjä. Opettajat ja lastenhoitajat erosivat tavassaan hankkia ja prosessoida kehittämistietoa. Opettajat olivat saaneet tietoa itse kyselemällä, lukemalla ja hakeutumalla koulutuksiin, kun taas lastenhoitajat odottivat enemmänkin, ohjausta sekä valmiita harjoitusesimerkkejä ja toimintamalleja työhönsä. Tenhusen (1997) sekä Suchitzkyn ja Moylesin (1995) tutkimukset antoivat samansuuntaisia tuloksia. Kymmenessä päiväkodissa oli meneillään samanaikaisesti myös muita kehittämisprojekteja. Projektien koettiin pääsääntöisesti tukevan ja täydentävän toinen toisiaan.

Päiväkodin esiopetuskäytäntojen muuttuminen näkyi kolmella osa-alueella: esiopetuksen sisältöjen ja menetelmien muuttumisena, esiopetuksen suunnittelun ja tavoitteellisuuden lisääntymisenä sekä esiopetusyhteistyön muuttumisena.

6. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla projektiopettajia oppijoina ja esiopetuksen kehittäjinä sekä selvittää mikä päiväkotien esiopetuskäytännöissä on muuttunut projektin aikana. Olen tulkinnut tuloksia jo tulosten esittelyn yhteydessä. Tässä kappaleessa arvioin tutkimusprosessin luotettavuutta sekä esitän tulosten ja tulkinnan myötä syntyneitä ajatuksiani.

6.1. Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on itse tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline. Kvalitatiivisen tutkimuksen tärkein luotettavuuden kriteeri on siis tutkija itse, jolloin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola ja Suoranta 1996, 165.) Tämän luvun yhteydessä selvitän, miten pyrin edistämään tutkimuksen luotettavuutta sen eri vaiheissa ja kuinka se on mielestäni toteutunut.

Tämän tutkimuksen tekeminen oli yli kolmevuotinen prosessi, joka tutkijan omasta elämän- ja työtilanteesta johtuen sisälsi tiiviimpiä työskentelyjaksoja ja myös aikoja jolloin tutkimusta ei työstetty juuri ollenkaan. Oppimisen kannalta aika oli erittäin arvokasta. Monet asiat selkiytyivät vähitellen prosessin aikana ja tutkimuksen osat tuntuivat asettuvan kohdalleen.

Arvioin tutkimukseni validiteettia pääsääntöisesti Larssonin (1993) kvalitatiiviselle tutkimukselle ehdottamien kriteerien pohjalta. Nämä kriteerit on jaettu kolmeen luokkaan: kokonaisuuden laadukkuus, tulosten laadukkuus ja validiteettikriteerit. (Larsson 1993, 196.)

Kokonaisuuden laadukkuus sisältää tietoisen näkökulman valinnan (perspektivmedvetenhet), tutkimuksen sisäisen logiikan (inter logik i studien som helhet) ja eettisyyden toteutumisen (etisk värde).

Erityisesti hermeneutiikassa ajatellaan totuuden olevan suhteellista ja tutkijan persperspektiivistä riippuvaista. Perspektiivi eli tutkijan esiymmärrys vaikuttaa tutkijan tulkintoihin ja sen tiedostaminen ja esiintuominen on tutkimuksen arvionnin kuin myös sen laadukkuuden edellytys. Tämä esiymmärrys on läsnä tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa, aiheen valinnasta tutkimuksen johtopäätöksiin ja siksi siitä on kerrottava lukijalle. (Larsson 1993, 196-197.)

Tämän tutkimuksen aiheen valintaan vaikuttivat jo tutkimuksen alussa mainitsemani kokemukset päivähoidon erilaisista kehittämishankkeista ja päivähoidon johtamisesta. Ammatillinen kiinnostukseni kohdistui erityisesti työyhteisön oppimis- ja muutosprosessiin ja päiväkodin johtamiseen osana muutosprosessia. Jo tutkimuksen johdannossa olen yrittänyt purkaa esiymmärrystäni päivähoidon kehittämishankkeista. Tutustuminen aihetta käsittelevään kirjallisuuteen lisäsi mielenkiintoani avaamalla

aiheeseen uusia näkökulmia. Tätä tutkimusta ohjanneiden tutkimusongelmien muotoutuminen oli kuitenkin pitkällinen teorian, aineiston, tutkimusongelmien ja tutkimustulosten välinen prosessi, jota ohjasivat kvalitatiivisen tutkimuksen kriteerit.

Tutkimuksen suorittamisen kuvauksen (luku 4) yhtenä tarkoituksena oli tässä tutkimuksessa luoda lukijalle kuvaa tutkimuksen eri osien tasapainosta, sisäisesta logiikasta, joka on yksi Larssonin (1993, 198-199) esittämistä laadullisen tutkimuksen kokonaisuutta kuvaavista arviointikriteereistä.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa oli myös haastattelu aineiston hankintamenetelmänä mukana. Useamman tutkimusmenetelmän käyttäminen olisikin varmasti lisännyt saadun aineiston luotettavuutta (Cohen & Manion 1985, 318; Hirsjärvi ym. 1997, 201-202). Luovuin kuitenkin tästä suunnitelmasta ensisijaisesti koko saamani aineiston laajuuden takia. Lisäksi mietin omaa suhdettani vastaajiin. Olin useille heistä entuudestaan tuttu, ehkä heidän oli helpompi kirjoittaa minulle. Haastattelutilanteessa samastumista tutkijan ja kolleegan roolin kanssa olisi varmasti tapahtunut. Epäilin, olisiko haastattelu sittenkään tuonut riittävän luotettavaa lisää aineistoon. Pyrin mahdollistamaan tutkimuksen luotettavuuden rajaamalla tutkimusaiheen selkeästi ja muotoilemalla tutkimustehtävät ja kyselyn kysymykset huolellisesti. Analyysivaiheen loppupuolella arvioin haastatteluideaa uudelleen. Joidenkin vastaajien kohdalla olisi muutamat haastattelukysymykset voineet hyvinkin tarkentaa ajatusten etenemistä. Tässä vaiheessa kehittämisprojektin päättymisestä oli kulunut aikaa jo lähes kolme vuotta, joten jouduin luopumaan ajatuksesta.

Tutkimuksen tulee olla eettisesti validi. Tutkimuksessa mukana olevien henkilöiden yksityisyys ja anonyymisyys tulee turvata tuloksia esiteltäessä. Tutkijan on lisäksi tutkimusta tehdessään oltava herkkä totuudelle. (Larsson 1993, 199-200.)

Tutkimuksen validiutta nostaa se, että tunnen kohderyhmäni päivähoitokontekstin erittäin hyvin. Olen työskennellyt koko kolmetoistavuotisen työurani tällä samalla alueella päivähoidon eri tehtävissä. Tunnen siis päiväkotiterminologian, päiväkodin arjen, puitteiden, tapojen ja perinteiden lisäksi myös kyseisen sosiaalikeskuksen hallintomallin sekä alueen lähiympäristöineen. Koska olen ollut itse alkuvuosina kehittämisprojektin jäsen ja tuntenut kohderyhmäni aika läheltäkin olen joutunut pohtimaan tutkimuksen eettisyyttä pitkin matkaa. Olen joutunut tarkastelemaan omia näkemyksiäni ja ennakko-oletuksiani koko ajan tutkimusprosessin eri vaiheissa. Vaikka tuloksissa käsittelin myös päiväkoteja kokonaisuutena, eivät yksittäiset ihmiset tai päiväkodit tule tutkimuksen tuloksissa ilmi. Tiedoillani ja kokemuksillani yleensä sekä oletuksillani tutkimukseen osallistuvien projektiopettajien ja kokonaisten päiväkotien toimintatavoista saattoi olla vaikutusta tutkimustulosten tulkintaan. Lukijan on siis tarkasteltava tulkintaa ja johtopäätöksiä näiden kokemusten värittäminä.

Tulosten laadukkuus sisältää tulosten kuvauksen rikkauden (innebördsrikedom), tulosten esittämisen rakenteen (struktur) ja tutkimuksen tuottaman teoreettisen lisän (teoritillskott). Merkityssisällön monipuolisuus on keskeistä laadullisissa tutkimuksissa, joissa pyrkimyksenä on yleensä jonkin ilmiön mahdollisimman yksityiskohtainen kuvaileminen. Tulosten arvo on tulkinnan sisällöllisessä rikkaudessa. Tulokset tulee esittää selkeästi ja yksinkertaisesti mutta kuitenkin niin, että ne kuvaavat hyvin

aineistosta esiin nousseita asioita. Tutkimuksen hyvällä rakenteella tarkoitetaan myös sitä, että lukija erottaa tutkimuksen pääasiat sivuseikoista ja voi tutkijan ajattelua seuraamalla muodostaa selkeän kuvan tulosten kokonaisuudesta. Tutkimuksen tulee olla sidoksissa teoriaan ja tulosten tulkinnassa tulisi päästä kuvailua pidemmälle tasolle. (Larsson 1993, 200-204.)

Tutkimusprosessin aikana teorian, tutkimusongelmien ja aineiston muodostama kokonaisuus asettui vähitellen kohdalleen. Silti teorian ja empirian yhdistäminen rikkaaksi ja ehjäksi kokonaisuudeksi oli tulosten raportoinnissa ongelmallista. Pyrin tutkimustuloksieni esittämisessä selkeyteen ja monipuolisuuteen etenemällä tuloksien käsittelyssä tutkimusongelmittain. Peilasin tutkimustuloksiani teoriaan tutkimusraportin luvussa 5 ja toivoakseni johtopäätökseni kuvaavat lukijalle tälle aineistolle yhteisiä, tyypillisiä ja yleisiä piirteitä.

Tutkimuksen laadun arviointi pitää Larssonin (1993, 204-210) mukaan sisällään vielä kysymyksen tutkimuksen validiteetista. Hän jakaa validiteettikriteerit diskurssikriteeriin (diskurskriteriet), heuristiseen arvoon (heuristik värde), empiriaan ankuroitumiseen (empirisk förankring), konsistenssiin (konsistens) ja pragmaattisiin kriteereihin (det pragmatiska kriteriet).

Diskurssikriteerillä Larsson (1993, 204) tarkoittaa sitä, kuinka hyvin tutkimuksen päättely pärjää vaihtoehtoisten argumentointien kanssa. Tutkimus on laadullisesti hyvä, jos se näyttää tuottaneen tuloksia, joista muut eivät löydä heikkouksia. Tutkimuksen heuristinen arvo viittaa tutkimustulosten vakuuttavuuteen. Onnistuneen tutkimuksen täytyy pystyä tuloksillaan vakuuttamaan lukija siitä, että jotain ilmiötä voidaan tarkastella uudella tavalla. (Larsson 1993, 205.)

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli selvittää tiettyyn esiopetuksen kehittelyprojektiin osallistuneiden opettajien kokemuksia esiopetustiedon lisäämisestä päiväkodeissaan. Tutkimuksessa tarkastellaan projektiopettajia oppijoina ja kehittäjinä sekä päiväkodin esiopetuksessa tapahtunutta muutosta niin projektiopettajien, heidän esimiestensä kuin myös muun kasvatushenkilöstön näkökulmasta. Kontekstisidonnainen näkökulma esiopetuksen kehittelyyn tuo mielestäni tutkimukselle heuristista arvoa.

Yleistettävyys on tässäkin tutkimuksessa ongelmallista. Vastaajien kokemukset ja näkemykset ovat luonnollisesti aikaan ja paikkaan sidottuja. Tämä ei kuitenkaan tee tutkimuksen arvoa vähäisemmäksi. Tutkimuksen luotettavuutta ja aitoutta pohdittaessa tulee huomioida, että kysymykset olivat vastauksista päätellen ymmärretty tarkoitetulla tavalla. Kuitenkin vastaukset työyhteisön kouluttamisesta saivat minut pohtimaan käytetyn termin sopivuutta. Useat opettajat ja lastenhoitajat toivat vastauksissaan esille sen, että "varsinaista" työyhteisön kouluttamista ei ole ollut tai sitä on ollut liian vähän. Tämä saattaa kertoa siitä, että sanaan kouluttaminen liittyy hyvin voimakkaita mielikuvia. Vaikka tutkimuskyselyni saatekirjeessä olinkin selventänyt, että kouluttamisella tarkoitetaan tämän tutkimuksen yhteydessä asiaan perehdyttämistä, olisi ehkä ollut selvempää puhua tässä yhteydessä koko ajan perehdyttämisestä.

Voidaan myös olettaa, että vastaajat ovat ilmaisseet aidot ajatuksensa ja kokemuksensa tutkittavista asioista. On kuitenkin mahdollista, että kaikkiin kysymyksiin ei ole saatu

kyselyllä täysin kattavia vastauksia, minkä toin esille jo tämän kappaleen alkuosassa. On myös huomattava, että osalle vastaajista on saattanut vuosien kuluessa muotoutua vakiintuneita käsityksiä työtoverin tai esimiehen toimintatavoista, kyvyistä ja osaamisesta. Myös voimakkaat tunnesiteet ovat voineet vaikuttaa vastaajien antaman tiedon objektiivisuuteen. Tämä voi osaltaa selittää muutamia ristiriitaisuuksia, joita esiintyi yksittäisten päiväkotien vastauksissa. Vastausprosentti (68%) kertoo kuitenkin myös siitä, että vastaajilla on ollut motivaatiota kyselyn täyttämiseen.

Luotettavuuden kannalta on arvioitava myös sitä, kuinka hyvin onnistuin löytämään aineistosta juuri tutkimustehtäviini vastaavat ilmaukset, ja tulkitsemaan niitä oikein toisaalta suhteessa aineistoon, toisaalta suhteessa teoreettisiin lähtökohtiin. Tätä työskentelyprosessia kuvasin tarkemmin aineiston keruuta ja käsittelyä koskevan kappaleen yhteydessä. Tutkimuksen tulkinnan empiiristä ankkurointia on lukijan mahdollista arvioida myös aineistolainausten perusteella. Niiden avulla olen pyrkinyt kuvaamaan lukijalle kyseessä olevaa tulkintaa.

Konsistenssi arviointikriteerinä tarkoittaa pohjimmiltaan samaa kuin hermeneutiikka: tulkinta rakentuu kokonaisuuden ja osien välisestä peilistä niin, että tulkinnan kautta kokonaisuus saa uusia piirteitä (Larsson 1993, 208). Konsistenssikriteerin arviointi liittyy läheisesti tutkimuksen kokonaisuuden loogisen rakenteen arviointiin. Tutkimuksen validiteettia tulisi arvioida myös pragmaattisen kriteerin pohjalta. Tällä Larsson (1993, 209) viittaa tutkimustulosten arvoon ja käyttökelpoisuuteen.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ollut esiopetuksen kehittämistiedon eteenpäinviemiseen liittyvä problematiikka päiväkodeissa. Koko tutkimustyön laatimisprosessi on ollut arvokas oppimisen ja oman työn kehittämisen kannalta. Tutkimuksen tekemisen lisäksi opin paljon myös organisaation oppimis- ja muutosprosessista ja erityisesti johtamisen merkityksestä tässä prosessissa. Toivon, että ainakin tutkimuksessa mukana olleille projektiopettajille, päiväkodinjohtajille ja muulle kasvatushenkilöstölle kehittämisprojektiin liittyvien omien kokemusten ja näkemysten pohtiminen on antanut mahdollisuuden ammatilliseen pohdintaan ja sen kautta myös omaan oppimiseen. Laajemmin toivon, että tutkimuksen tulokset herättävät päivähoidossa keskustelua erilaisten kehittämishankkeiden suunnittelusta ja toteuttamisesta.

6.2. Pohdintaa tutkimuksen tuloksista

Tulosten mukaan projektiopettajien tiedostava oppiminen näkyi selvimmin omassa lapsiryhmätyössä. Oppiminen näkyi paitsi projektiopettajan toiminta- ja ajattelutapojen muutoksena myös aktiivisuuden ja esiopetusyhteistyön lisääntymisenä sekä omien heikkouksien ja voimavarojen tunnistamisena. Myös työyhteisön kouluttaminen onnistui parhaiten omassa tiimissä. Tulokset tukivat näiltä osin esitettyjä tutkimushypoteeseja. Omassa tiimissä oli luonnollisesti eniten aikaa ja mahdollisuuksia kehittämistiedon jakamiseen, keskusteluihin, materiaalien läpikäymiseen ja uusien menetelmien kokeilemiseen. Tiedostava oppiminen johti tällöin rakenteiden muuttumiseen lähiympäristössä, mikä tuli esille selvimmin muiden opettajien työtapojen ja

esiopetuskäytäntöjen muutoksena. Tulos kertoo mielestäni myös siitä, että opettajat vastaavat yhä päiväkodeissa esiopetuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Jos projektiopettajan oma oppiminen ei näkynyt vallitsevan toimintatavan muutoksena lapsiryhmätyössä, kehittämistieto ei välittynyt työyhteisöön eikä päiväkodin esiopetuskäytännöissä havaittu kehittämisprojektin vaikutuksesta tapahtuneita muutoksia. Näissä tapauksissa voi olla kysymys siitä, että projektiopettaja on torjunut oppimistilanteen tai reagoinut kehittämistyön edellyttämään muutokseen vain pinnallisesti (vrt. Jarvis 1997 ja Argyris 1992).

Tutkimuksen tulosten perusteella työyhteisön kouluttamiseen liittyi monenlaisia ongelmia, joista merkittävimpänä nousi esille yhteisen ajan puuttuminen. Tenhusen (1997) ja Wien`n (1995) tutkimukset antoivat samansuuntaisia tuloksia. Kehittämisprojektin runsaan materiaalin sisäistäminen ja tiedon prosessointi vei projektiopettajilta aikaa, joten valmius muun työyhteisön kouluttamiseen ei ollut niin itsestäänselvää. Lisäksi muun kasvatushenkilöstön vastustus ja kiinnostuksen puuttuminen sekä esimiehen välinpitämättömyys vaikeuttivat tiedon jakamista. Projektiopettajien taidot, persoona ja yhteistyökyvyn puuttuminen vaikuttivat myös kehittämistiedon jakamiseen. Ristiriidat toimintaympäristöjen välillä haittasivat työyhteisön kouluttamista, mikä tukee myös esitettyä tutkimushypoteesia. (vrt. Nikkanen & Lyytinen 1996)

Tämän tutkimuksen mukaan, huolimatta kouluttamisessa esiintyneistä ongelmista, päiväkotien esiopetuskäytännöissä oli tapahtunut monenlaisia kehittämisprojektin tehtävien mukaisia muutoksia. On kuitenkin huomattava, että päivähoidon sisällölliset muutokset mm. esi- ja alkuopetuksen täydennyskoulutukset, päiväkotien opetussuunnitelmatyön käynnistyminen sekä päiväkodeissa meneillään olleet muut kehittämisprojektit ovat vaikuttaneet samanaikaisesti myös projektipäiväkotien esiopetuskäytäntöjen muutokseen. Organisaation ulkoisten tapahtumien vaikutuksia muutokseen (vrt. Honkanen 1989) ei kuitenkaan ollut tässä tutkimuksessa mahdollista analysoida.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella merkittävimmät kehittämistyön eteenpäinviemisen esteet olivat esimiehen tuen ja henkilökunnan yhteisten säännöllisten kokoontumisten puuttuminen. Laaja-alaiset kehittämishankkeet edellyttävät johtajalta myös muuta tietoa ja näkemystä työyhteisön johtamisesta kuin mitä hallinnollinen johtajuus edellyttää. Päiväkodinjohtaja vastaa henkilökunnan yhteisten kokoontumisten ja koulutuksen järjestämisestä. Yhteiset kokoontumiset ovat puolestaan edellytyksenä muun henkilökunnan motivoinnille, tiedon jakamiselle, odotusten ja ristiriitaisten näkemysten käsittelylle, arvojen ja tavoitteiden selkeyttämiselle sekä lopulta yhteisen kehittämisnäkemyksen syntymiselle. Tutkimustulokset osoittavat, että useimpien projektipäiväkotien esimiehet eivät ole ymmärtäneet oman roolinsa merkitystä kehittämistyössä ja päiväkodin muutosprosessissa. (vrt. Määttä 1996, Ruohotie 1995, Murto 1995 ja Fullan 1992). Valmiudet koulutukselliseen johtajuuteen ovat heikot, sillä siihen on päivähoidossa yleensä kiinnitetty vähän huomiota. Mielestäni esimerkiksi lisäkoulutuksen antaminen kehittämisprojekteissa mukana oleville johtajille olisi tarpeellista. Tässä olisikin haasteita niin lastentarhanopettajakoulutukseen kuin päivähoidon koulutuksen suunnittelijoille.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voi todeta, että päiväkodin kehittämistoimintojen suunnitteluun ja valmistelevaan työhön on syytä kiinnittää enemmän huomiota. On myös hyvä pohtia milloin koulutus kannattaa suunnata 2-3:lle työntekijälle ja missä tapauksissa koko päiväkodille. Yksinäisen muutosagentin työ on erittäin vaativaa ja hänen mahdollisuutensa välittää kehittämistietoa koko työyhteisölle ovat rajalliset. Kehittämishankkeeseen valittavan työntekijän yhteistyötaitoihin, persoonallisiin ominaisuuksiin ja kognitiivisiin taitoihin tulisi myös kiinnittää enemmän huomiota. Jos kehittämistoiminnan halutaan vaikuttavan koko työyhteisöön tulisi esimiesten mielellään osallistua itse koulutukseen. Tällöin myös koko päiväkodin henkilökunnan motivoiminen ja sitouttaminen kehittämistyöhön tulisi paremmin varmistettua. Sitoutuminen edellyttää mahdollisuutta osallistua säännöllisiin kokoontumisiin, joissa kehittämistyötä tutkitaan, arvioidaan ja suunnitellaan yhdessä.

Päivähoidon kehittämisen kannalta mahdollisia jatkotutkimusaiheita tuli mieleeni useampia. Yksi haastavimmista olisi tutkia päiväkotien kehittämishankkeiden merkitystä lasten kannalta. Tutkimuskohteena olisivat tällöin päiväkodin lapset: Miten lapset kokevat kehittämisen vaikutuksia? Miten lasten näkökulma, heidän tarpeensa ja toiveensa huomioidaan kehittämishankkeissa? Päiväkodinjohtajan roolia muutosjohtajana on tutkittu varsin vähän. Helsingin kaupungin päiväkodit ovat viimeisen kahden vuoden aikana tehneet omat esiopetussuunnitelmansa osana päivähoidon laatutyötä. Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimuksen paikka olisikin tutkia syvemmin johtajan roolia esimerkiksi päiväkodin opetussuunnitelmatyössä tai päivähoidon laatutyössä. Lisäksi erillisenä tutkimuksena voisi olla mielenkiintoista jatkossa selvittää päiväkotien ja koulujen opetussuunnitelmayhteistyön vaikutuksia esiopetuksen laatuun: Miten esi- ja alkuopetuksen yhteiset esiopetussuunnitelmat toteutuvat päiväkodeissa ja kouluissa? Muuttuuko jokin päiväkodin ja koulun arjessa?

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere. Vastapaino.

Argyris, C. 1985. Strategy, Change and defensive routines. Boston. Pitman.

Argyris, C. 1992. On organizational Learning. Cambridge. Mass.: Blackwell Publishers.

Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading. Mass.: Addison-Wesley.

Berliner, D.C. 1990. Characteristics of experts in the pedagogical domain. Paper presented at the International Symposium: Research on Effective and Responsible Teaching. University of Fribourg, Fribourg, Switzerland. September 3-7.1990.

Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human development - experiments by nature and design. Third printing. Mass.: Harvard University Press.

Cohen, L. & Manion, L. 1985. Research methods in education. 2. painos. London.Biddles Limited.

Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki. Painatuskeskus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi. Lapin yliopistopaino.

Fullan, M. 1992. The New Meanin of Educational Change. London. Cassel.

Fullan, M. 1994. Muutosvoimat - koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki. Painatuskeskus.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät. Juva. WSOY.

Harre`,R. ja Secord, P. 1972. The explanation of Social Behaviour. Oxford. Basil Blackwell.

Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Opetus 2000-sarja. Juva. WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere. Tammer-Paino Oy.

Honkanen, H. 1989. Organisaation ja työyhteisön kehittäminen - suuntauksia ja menetelmiä. Helsinki. Työterveyslaitos.

Hujala, E. & Puroila, A-M. & Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90 Oy. Jyväskylä. Gummerus.

Hujala, E. & Puroila, A-L. 1998. Muuttuuko varhaiskasvatustyö päiväkodissa - ja mihin suuntaan? Kasvatus, 29 (3), 297-309.

Hyyppä, H. 1983. Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehyksenä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 17/ 1983.

Jarvis, P. 1997. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa Kajanto, A. ja Tuomisto, J. (toim.). Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. Vuosikirja. Saarijärvi. Gummerus, 143-158.

Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. 1993. Tiimit ja tuloksekas yritys. Jyväskylä. Gummerus. Weilin+Göös.

Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa Kajanto, A. (toim.). Aikuisten oppimisen uudet muodot - kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Jyväskylä. Gummerus, 58-102.

Kiesiläinen, L. 1994. Kasvatusyhteisöjen kulttuurivallankumous. Kriittinen korkeakoulu julkaisuja n:o 16. Helsinki. Hakapaino Oy.

Larsson, S. 1993. Om kvalitet I kvalitativa studier. Nordisk Pedagogik, Vol. 13, 194-211. Scandinavian University Press.

Lummelahti, L. 1993. Esiopetuksen kehittäminen Helsingin läntisessä sosiaalikeskuksessa. Helsingin kaupunki. Sosiaaliviraston julkaisusarja B 1.

Lummelahti, L. 1995. Lapsikeskeinen esiopetus. Helsinki. Kirjayhtymä Oy.

Lummelahti, L. 1996. Kehittyvä esiopetus. Helsingin läntinen sosiaalikeskus 1992-1996. Helsingin kaupunki. Sosiaaliviraston julkaisusarja C / 1996.

Mezirow, J. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco. Jossey- Bass Publishers.

Murto, K.. 1995. Prosessin johtaminen - kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä. Jyväskylä. Jyväskylän koulutuskeskus Oy.

Myllyniemi, R. 1998. Etogenia. Teoksessa Helkama, K., Myllyniemi, R. ja Liebkind, K. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki. Oy Edita Ab, 74-76.

Määttä, M.1996. Uudistuva oppilitos ja johtaminen. Saarijärvi. Saarijärven Offset Oy.

Nakari, R. & Valtee, P. 1995. Menestyvä työyhteisö - yhteistoiminnallisuuden näkökulma työyhteisön kehittämiseen. Helsingin kaupunki. Jyväskylä. Gummerus.

Niemi, H. 1989. Mitä on opettajan ammatillinen kehittyminen? Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4, Yliopistopaino, 65-93.

Nikkanen, P. & Lyytinen, H. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.

Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajien tukena. Espoo. Weilin+Göös.

Peltonen, M. & Ruohotie P. 1992. Oppimismotivaatio. Aavaranta-sarja 29. Helsinki. Otava.

Piirainen, I. 1996. Henkilöstöpalaute oppilaitoksen sisäisen kehittämisen apuna. Acta Universitatis Tamperensis se A vol. 488. Vammala. Vammalan kirjapaino.

Ropo, E. 1990. Opettajaekspertiyden kehittyminen. Tutkimustuloksia ja näkökulmia. Aikuiskasvatus 3 / 1991, 153-163.

Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammattikasvatussarja 8. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos.

Ruohotie, P. 1996a. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki. Oy Edita Ab.

Ruohotie, P. 1996b. Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva Opettaja. Tampere: Tammer-paino, 201-213.

Sarala, U. & Sarala, A.. 1996. Oppiva organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere. Tammerpaino.

Schein, E.H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo. Weilin+Göös.

Senge, P. 1990. The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization New York. Doubleday / Currency.

Stake, R. 1995. The Art of Case Study Research. California. Sage Publications.

Spodek, B. 1996. The professional Development of Early Childhood Teachers. Early Child Development and Care, vol. 115, ss.115-124.

Suschitzky, W. & Moyles, J. 1995. A Matter of Difference. Nursery Teachers and Nursery Nurses Working Together. Education 3 to 13, October 1995, 41-46.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki. Kirjayhtymä Oy.

Tenhunen, E. 1997. Hoitotädit muutosagentteina - kehittämishanke osana päiväkotitoimintaa. Kasvatustieteen pro gradu tutkielma. Oulun yliopisto.

Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere. Tammer-Paino Oy.

Tähkä, V. 1982. Psykoterapian perusteet. Juva. WSOY.

Uotila, K. & Ylijoki, O. 1984. Etogenia. Harrèn ja Secordin lähestymistapa vuorovaikutustutkimukseen. Psykologia 2, 89-93.

Wien, C. 1996. Time, Work and Developmentally Approppriate Practice. Early Childhood research, Quarterly vol 11, no 3. 1996, 377-400.

Visti, A. 1996. Työyhteisön ja työn tuottaviiden kehitys organisaation transformaatiossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino.

Von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle antamia haasteita. Kasvatus, 27 (1), 9-21.

LIITE 1: TUTKIMUSVASTAUKSET

Päiväkodit	Lähetetty	Palautettu	Hylätty	Käytetty	Projektilaiset	Esimiehet	Lto:t	Lh:t	Muut
Tuuli	7	7	0	7	1	0	4	2	0
Pihlaja	15	13	3	10	1	1	4	5	2
Pelimanni	10	10	1	9	1	1	4	4	0
Kannelmäki	10	9	0	9	1	1	1	6	0
Vanhainen	9	6	1	5	1	1	3	1	0
Taneli	10	6	2	4	1	1	1	1	2
Munkkivuori	10	6	0	6	1	1	2	2	0
Kolkka	10	7	1	6	1	1	2	3	0
Ruskeasuo	13	7	0	7	1	1	3	2	0
Kyläneva	11	9	0	9	1	1	3	3	0
Karhi	10	9	0	9	1	1	2	5	0
Vuorilinna	9	3	1	2	1	1	1	0	0
Pajamäki	2	2	0	2	1	1	0	0	0
Leiviskä	1	1	0	1	1	0	0	0	0
Yhteensä	127	95	9	86	14	12	30	34	4
Vastausprosentti	100%	75%	7%	68%	11%	9%	24%	27%	3%

LIITE 2: KYSELY - PROJEKTIIN OSALLISTUNEET OPETTAJAT

PROJEKTIIN OSALLISTUNEET OPETTAJAT

Rengasta monivalintakysymyksistä valitsemasi vaihtoehto. Avoimeen kysymykseen voit jatkaa vastaustasi paperin kääntöpuolelle tai erilliselle paperille.

TAUSTATIETOJA

1. Koulutus:

	1-2v lastentarhanopettajakoulutus	1
	3v lastentarhanopettajakoulutus	2
	Muu	3
	mikä?_____	

2. Oletko saanut ammatillista täydennyskoulutusta esi- ja tai alkuopetukseen liittyen, millaista?

_____

_____

_____

3. Työkokemus vuosina:

0-5 vuotta	1
6-10 vuotta	2
11-15 vuotta	3
16-20 vuotta	4
yli 20 vuotta	5

4. Kuinka monta vuotta olet ollut esiopetuksen kehittämisprojektissa mukana?

_____

5. Oletko työskennellyt koko tämän ajan samassa päiväkodissa? kyllä 1 ei 2

OMAN TYÖYHTEISÖN KOULUTTAMINEN

6. Oletko kouluttanut omaa työyhteisöäsi esiopetuksen kehittämiseen liityvissä tiedoissa ja sisällöissä? Miten?

7. Jos et ole, niin miksi et?

8. Kuvaile miten työyhteisösi kouluttaminen on mielestäsi sujunut?

9. Onko kouluttamisessa esiintynyt ongelmia, millaisia?

10. Onko työyhteisösi ollut kiinnostunut työryhmän työskentelystä, miten kiinnostus on tullut ilmi?

11. Mitä allaolevista esiopetuksen kehittämistyön tiedoista ja sisällöistä olet käsitellyt työyhteisöäsi kouluttaessa?

1. Lapsikeskeisen kasvatuksen teoria ja kehitysteoreetikot.
2. Oppimiskäsitys.
3. Kephartin kehitysvaihetarkastelu.
4. Lapsen kehitysvaiheen määrittely havainnoinnin ja arviointien mukaan.
5. Kehitysvaihetta vastaava esiopetus.
6. Henkilökohtainen opetussuunnitelma.
7. Yhteistoiminnallinen oppiminen.
8. Psykomotorinen kehitys.
9. Matematiikan oppiminen.
10. Kielellinen tietoisuus.
11. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen.
12. Identiteetin kehittyminen.
13. Transaktioanalyysiteoria lapsen minäkäsityksen ja elämän käsikirjoituksen kehittymisessä.
14. Sadut identiteetin ja elämän käsikirjoituksen muovaamisessa.
15. Esiopetuksen opetussuunnitelma.
16. Esiopetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät.
17. Koulutuksen jatkuvuus esiopetuksesta alkuopetukseen.
18. Oman työn reflektointi opettajuuden kehittymisessä.

19. Yhteistyökysymykset.
20. Lasten odotukset, toiveet, itsearviointi.
21. Vanhempien odotukset, toiveet, itsearviointi.
22. Vanhemmat lapsensa kehityksen arvioijina.

ALUEELLINEN KOULUTTAMINEN

12. Kuinka monta kertaa olet kouluttanut alueella muuta kasvatushenkilöstöä kehittämistyöhön liittyvissä asioissa?

_____

13. Kuvaile miten kouluttaminen on mielestäsi sujunut?

_____

_____

14. Olisitko valmis nyt kouluttamaan asiasta kiinnostuneita työyhteisössäsi tai alueellisesti?

kyllä 1 ei 2

ESIMIEHELTÄ SAATU TUKI

15. Onko esimiehesi ollut kiinnostunut kehittämisprojektin työskentelystä, miten kiinnostus on tullut ilmi?

_____

_____

16. Millaista tukea olet saanut esimieheltäsi esiopetuksen kehittämistyön eteenpäinviemisessä työyhteisössäsi?

_____

_____

17. Oletko keskustellut esimiehesi kanssa tuen tarpeesta projektin aikana?

kyllä 1 ei 2

18. Millaista tukea olisit kaivannut?

_____

_____

ARVIO PROJEKTIN VAIKUTUKSISTA PÄIVÄKODISSA

19. Oletteko keskustelleet työyhteisössä yhteisesti sinuun kohdistuvista odotuksista työyhteisönne esiopetuksen kehittäjänä? Millaisia odotuksia on tullut esille?

20. Millaisia muutoksia päiväkotisi esiopetuskäytännöissä on tapahtunut kehittämisprojektin työskentelyn aikana?

21. Onko päiväkodissasi ollut samanaikaisesti meneillään muita kehittämisprojekteja tai kokeiluja, mitä ja oletko ollut itse mukana? Miten arvioit niiden vaikuttaneen tähän projektiin?

VIELÄ MUUTAMA KYSYMYS OMISTA KOKEMUKSISTASI

22. Miten olet kokenut osallistumisen esiopetuksen kehittämisprojektiin?

23. Miten projektiin sitoutuminen on tullut sinun kohdallasi ilmi?

24. Mitä mieltä olet siitä, että projektiin osallistui yksi opettaja kustakin päiväkodista?

25. Mitä muuta projektiin liittyvää haluaisit kertoa?

SUURKIITOS VASTAUKSISTASI! NE OVAT OLLEET KORVAAMATTOMIA OPINNÄYTETYÖNI ONNISTUMISEN KANNALTA.

MUISTUTAN VIELÄ, ETTÄ KÄSITTELEN VASTAUKSESI **LUOTTAMUKSELLISESTI** JA KÄYTÄN NIITÄ **VAIN TÄMÄN TYÖN TULOSTEN TARKASTELUSSA!!!!!!!**

LIITE 3: KYSELY - PROJEKTIIN OSALLISTUNEIDEN OPETTAJIEN ESIMIEHET

PROJEKTIIN OSALLISTUNEIDEN OPETTAJIEN ESIMIEHET

Rengasta monivalintakysymyksistä valitsemasi vaihtoehto. Avoimeen kysymykseen voit jatkaa vastaustasi paperin kääntöpuolelle tai erilliselle paperille.

TAUSTATIETOJA

1. Koulutus:

	1-2v lastentarhanopettajakoulutus	1
	3v lastentarhanopettajakoulutus	2
	Muu	3
	mikä?_____	

2. Oletko saanut ammatillista täydennyskoulutusta esi- ja alkuopetukseen liittyen, millaista?

_____

_____

3. Oletko toiminut projektissa mukana olleen päiväkodin johtajana vuosina:

1992-1993	kyllä 1	ei 2
1993-1994	kyllä 1	ei 2
1994-1995	kyllä 1	ei 2
1995-1996	kyllä 1	ei 2

ESIOPETUKSEN KEHITTÄMISTYÖN TUNTEMUS

4. Onko projektiin osallistunut opettaja kouluttanut työyhteisöänne kehittämiseen liittyvissä tiedoissa ja sisällöissä, miten?

_____

_____

5. Kuvaile, miten työyhteisön kouluttaminen on sujunut?

_____

6. Onko kouluttamisessa esiintynyt ongelmia, millaisia?

_____

7. Jos työyhteisön sisäistä koulutusta on ollut, oletko itse osallistunut siihen?

kyllä 1 ei 2

8. Jos et ole osallistunut, niin miksi et?

---

9. Kuvaile miten tunnet kehittämisprojektiin liittyviä tavoitteita, tehtäviä ja kehittämishankkeita?

---

10. Mitä allaolevista esiopetuksen kehittämistyön tiedoista ja sisällöistä on käsitelty työyhteisönne koulutuksissa?

1. Lapsikeskeisen kasvatuksen teoria ja kehitysteoreetikot.
2. Oppimiskäsitys.
3. Kephartin kehitysvaihetarkastelu.
4. Lapsen kehitysvaiheen määrittely havainnoinnin ja arviointien mukaan.
5. Kehitysvaihetta vastaava esiopetus.
6. Henkilökohtainen opetussuunnitelma.
7. Yhteistoiminnallinen oppiminen.
8. Psykomotorinen kehitys.
9. Matematiikan oppiminen.
10. Kielellinen tietoisuus.
11. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen.
12. Identiteetin kehittyminen.
13. Transaktioanalyysiteoria lapsen minäkäsityksen ja elämänkäsikirjoituksen kehittymisessä.
14. Sadut identiteetin ja elämän käsikirjoituksen muovaamisessa.
15. Esiopetuksen opetussuunnitelma.
16. Esiopetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät.
17. Koulutuksen jatkuvuus esiopetuksesta alkuopetukseen.
18. Oman työn reflektointi opettajuuden kehittymisessä.
19. Yhteistyökysymykset.
20. Lasten odotukset, toiveet ja itsearviointi.
21. Vanhempien odotukset, toiveet, arviointi.
22. Vanhemmat lapsensa kehityksen arvioijina.

ESIMIEHEN TUKI PROJEKTIIN OSALLISTUNEELLE OPETTAJALLE

11. Oletko itse ollut kiinnostunut kehittämisprojektin työskentelystä? kyllä 1 ei 2

12. Miten tämä on tullut ilmi?

_____

_____

13. Onko projektissa mukana ollut opettaja ilmaissut tarvitsevansa esimiehen tukea kehittämistyön eteenpäinviemiseksi päiväkodissanne? kyllä 1 ei 2

14. Miten olet tukenut projektiin osallistunutta opettajaa hänen työskentelyssään päiväkotinne esiopetuksen kehittämiseksi?

_____

_____

ARVIO PROJEKTIN VAIKUTUKSISTA PÄIVÄKODISSA

15. Millaisia odotuksia sinulla on ollut projektiin osallistuneeseen opettajaan esiopetuksen kehittäjänä?

_____

_____

_____

16. Miten nämä odotukset ovat tulleet esille työyhteisön yhteisissä keskusteluissa?

_____

_____

17. Mitä mieltä olet projektiin osallistuneen opettajan työskentelystä esiopetuksen kehittämiseksi
työyhteisössänne?

_____

_____

18. Millaisia muutoksia päiväkotisi esiopetuskäytännöissä on tapahtunut kehittämisprojektin aikana?

_____

_____

_____

19. Onko päiväkodissasi ollut samanaikaisesti meneillään muita kehittämisprojekteja tai kokeiluja, mitä?
Miten arvioit niiden vaikuttaneen tähän projektiin?

_____

_____

20. Mitä mieltä olet siitä, että projektiin osallistui yksi opettaja kustakin päiväkodista?

_____

_____

21. Mitä muuta projektiin liittyvää haluaisit kertoa?

_____

_____

SUURKIITOS VASTAUKSISTASI! NE OVAT OLLEET KORVAAMATTOMIA OPINNÄYTETYÖNI ONNISTUMISEN KANNALTA. MUISTUTAN VIELÄ, ETTÄ KÄSITTELEN VASTAUKSESI **LUOTTAMUKSELLISESTI** JA KÄYTÄN NIITÄ **VAIN TÄMÄN TYÖN TULOSTEN TARKASTELUSSA.**

LIITE 4: KYSELY – PROJEKTISSA MUKANA OLLEIDEN TALOJEN MUUT OPETTAJAT JA LASTENHOITAJAT

PROJEKTISSA MUKANA OLLEIDEN TALOJEN MUUT OPETTAJAT JA LASTENHOITAJAT

Rengasta monivalintakysymyksistä valitsemasi vaihtoehto. Avoimeen kysymykseen voit jatkaa vastaustasi paperin kääntöpuolelle tai erilliselle paperille.

TAUSTATIETOJA:

1. Koulutus	lastenhoitaja	1
	päivähoitaja	2
	lähihoitaja	3
	1-2v lastentarhanopettajakoulutus	4
	3v lastentarhanopettajakoulutus	5
	sosiaalikasvattaja	6
	Muu	7
	mikä?_____	

2. Oletko saanut ammatillista täydennyskoulutusta esi- ja alkuopetukseen liittyen, millaista?

_____

_____

3. Työkokemus vuosina:	0-5 vuotta	1
	6-10 vuotta	2
	11-15 vuotta	3
	16-20 vuotta	4
	yli 20 vuotta	5

4. Oletko työskennellyt projektissa mukana olleessa päiväkodissa vuosina:

1992-1993	kyllä 1	ei 2
1993-1994	kyllä 1	ei 2
1994-1995	kyllä 1	ei 2
1995-1996	kyllä 1	ei 2

5. Oletko itse työskennellyt projektin aikana (1992-1996) kehittämistyössä mukana olleen opettajan työparina, kuinka monta vuotta?

_____

ESIOPETUKSEN KEHITTÄMISTYÖN TUNTEMUS

6. Onko projektiin osallistunut opettaja kouluttanut työyhteisöäsi kehittämiseen liittyvissä tiedoissa ja sisällöissä, miten?

7. Jos työyhteisön sisäistä kouluttamista on ollut, oletko itse osallistunut siihen?

kyllä 1 ei 2

8. Jos et ole osallistunut, niin miksi et?

9. Kuvaile miten työyhteisön kouluttaminen on mielestäsi sujunut?

10. Onko kouluttamisessa esiintynyt ongelmia, millaisia?

11. Oletko itse ollut kiinnostunut kehittämisprojektin työskentelystä/ esiopetuksen kehittämisestä?

kyllä 1 ei 2

12. Miten tämä on tullut ilmi?

13. Mitä kehittämisprojektiin liittyviä käytäntöjä olet omaksunut työhösi?

14. Oletko saanut myös muuta kautta tietoa edellämainituista asioista, mistä ?

15. Mitä allaolevista esiopetuksen kehittämistyön tiedoista ja sisällöistä olette käsitelleet yhteisesti työyhteisöä koulutettaessa?

1. Lapsikeskeisen kasvatuksen teoria ja kehitysteoreetikot.
2. Oppimiskäsitys.
3. Kephartin kehitysvaihetarkastelu.
4. Lapsen kehitysvaiheen määrittely havainnoinnin ja arviointien mukaan.
5. Kehitysvaihetta vastaava esiopetus.

6. Henkilökohtainen opetussuunnitelma.
7. Yhteistoiminnallinen oppiminen.
8. Psykomotorinen kehitys.
9. Matematiikan oppiminen.
10. Kielellinen tietoisuus.
11. Lukemaan ja kirjoittamaan oppiminen.
12. Identiteetin kehittyminen.
13. Transaktioanalyysiteoria lapsen minäkäsityksen ja elämän käsikirjoituksen kehittymisessä
14. Sadut identiteetin ja elämän käsikirjoituksen muovaamisessa.
15. Esiopetuksen opetussuunnitelma.
16. Esiopetuksen tavoitteet, sisällöt ja menetelmät.
17. Koulutuksen jatkuvuus esiopetuksesta alkuopetukseen.
18. Oman työn reflektointi opettajuuden kehittymisessä.
19. Yhteistyökysymykset.
20. Lasten odotukset, toiveet, itsearviointi.
21. Vanhempien odotukset, toiveet, arviointi.
22. Vanhemmat lapsensa kehityksen arvioijina.

16. Oletko käsitellyt joitain edellämainittuja asioita projektiin osallistuneen opettajan kanssa muissa tilanteissa, missä ?

ARVIO PROJEKTIN VAIKUTUKSISTA PÄIVÄKODISSA

17. Millaisia odotuksia sinulla on ollut projektiin osallistuneen opettajan suhteen esiopetuksen kehittäjänä työyhteisössäsi?

---

18. Miten nämä odotukset ovat tulleet esille työyhteisön yhteisissä keskusteluissa?

---

19. Mitä mieltä olet projektiin osallistuneen opettajan työskentelystä esiopetuksen kehittämiseksi työyhteisössänne?

---

20. Millaisia muutoksia päiväkotisi esiopetuskäytännöissä on tapahtunut kehittämisprojektin työskentelyn aikana?

_____

_____

_____

21. Onko päiväkodissasi ollut samanaikaisesti meneillään muita kehittämisprojekteja tai kokeiluja, mitä ja oletko ollut itse mukana? Miten arvioit niiden vaikuttaneen tähän projektiin?

_____

_____

22. Mitä mieltä olet siitä, että projektiin osallistui yksi opettaja kustakin päiväkodista?

_____

_____

23. Mitä muuta projektiin liittyvää haluaisit kertoa?

_____

_____

SUURKIITOS VASTAUKSISTASI! NE OVAT OLLEET KORVAAMATTOMIA OPINNÄYTETYÖNI ONNISTUMISEN KANNALTA. MUISTUTAN VIELÄ,ETTÄ KÄSITTELEN VASTAUKSESI **LUOTTAMUKSELLISESTI** JA KÄYTÄN NIITÄ **VAIN TÄMÄN TYÖN TULOSTEN TARKASTELUSSA!!!**

LIITE 5: SAATEKIRJE

Helsinki 1.4.1997

Arvoisat opettajat, lastenhoitajat ja päiväkodinjohtajat, jotka olette työskennelleet läntisen sosiaalikeskuksen esiopetuksen kehittämisprojektissa mukana olleissa päiväkodeissa!

Olen Jyväskylän yliopistossa varhaiskasvatuksen maisterin tutkintoa työn ohella opiskeleva päiväkodinjohtaja. Teen paraikaa tutkintooni liittyvää opinnäytetyötä. Työni tarkoituksena on selvittää Läkessä vuosina 1992-1996 toteutetusta esiopetuksen kehittämisprojektista seuraavia näkökohtia:

***Miten kehittämisprojektissa mukana olleet opettajat ovat kouluttaneet omia työyhteisöjään esiopetuksen kehittämiseen liittyvissä tiedoissa ja sisällöissä ja millaisia asioita työyksiköissä on käsitelty.**

***Millaisia kokemuksia projektissa mukana olleilla opettajilla, talon muilla opettajilla ja lastenhoitajilla sekä esimiehillä on työyksikön kouluttamisesta.**

***Millaisia muutoksia päiväkotien esiopetuskäytännöissä on tapahtunut kehittämisprojektin aikana.**

***Lisäksi tarkoituksenani on selvittää, miten esimiehet ovat olleet osaltaan vaikuttamassa kehittämistyön eteenpäinviemiseen.**

(KOULUTTAMISELLA TARKOITAN KYSYMYKSISSÄNI ASIAAN PEREHDYTTÄMISTÄ, EN ERILLISIÄ KOULUTUSTILAISUUKSIA!)

Tutkimukseni aihepiirin valintaan ovat vaikuttaneet kiinnostukseni kehittyvään esiopetukseen ja työyhteisöjen muutosprosesseihin. Tutkimuksellani on läntisen sosiaalikeskuksen myöntämä tutkimuslupa. Opinnäytetyötäni ohjaa KT, apulaisprofessori Leena Lummelahti.

<u>Kyselylomakkeen täyttäminen ja palauttaminen</u>

- Tutkimus suoritetaan esiopetuksen kehittämistyöryhmässä mukana olleisiin päiväkoteihin lähetetyillä kyselylomakkeilla.
- **Kyselyyn vastaavat vain projektissa mukana olleet opettajat, heidän esimiehensä sekä projektin aikana vuosina 1992-1996 (1-4 vuotta) kyseisessä päiväkodissa työskennelleet opettajat ja lastenhoitajat.**
- Kyselylomake sisältää avoimia ja monivalintakysymyksiä.
- Aikaa kyselyn täyttämiseen kuluu n. 30 minuttia.

Kyselylomakkeet palautetaan suljetussa kuoressa päiväkodin johtajan huoneessa olevaan Helsingin kaupungin sisäiseen kirjekuoreen, jossa lukee TUTKIMUS/KATI JOKELA. Noudan tämän kuoren päiväkodistanne ma 14.4.

Etukäteen arvokkaista vastauksista kiittäen ja aurinkoista kevättä toivoen,

Kati Jokela
Pk Lassi / p. 562 5102