

**PÄIVÄKOTIYHTEISÖ
VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN KEHITTÄJÄNÄ**

Seija Kohvakka

Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Varhaiskasvatuksen laitos
Kevät 2007

TIIVISTELMÄ

Kohvakka, Seija 2007. Päiväkotiyhteisö varhaiskasvatussuunnitelman kehittäjänä. Pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. 66 sivua+8 liitesivua.

Tutkimuksen tavoitteena oli kehittää erään päiväkotiyhteisön varhaiskasvatussuunnitelmaa toimintatutkimuksen periaattein. Tutkimuskysymyksinä tarkasteltiin työyhteisön kasvattajien kokemuksia, yhteisöllisyyden rakentumista sekä vertaisarvioinnin kehittämistä varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessin aikana. Aineisto koostuu varhaiskasvatussuunnitelmaprosessiin osallistuneille tehdyistä kyselyistä, yksilö- ja ryhmähaastatteluista sekä tutkijan pitämästä tutkimuspäiväkirjasta. Toimintatutkimusprosessi osoittautui hyödylliseksi: oman työn arviointi ja kyseenalaistaminen lisääntyivät, pedagogisiin kysymyksiin keskittyviä keskusteluja käytiin useammin ja rutiinotoimintoja arvioitiin kriittisemmin. Suunnitelman laatiminen sitoutti ja yhdisti työyhteisöä, mikä näkyi yhteisen toiminnan lisääntymisenä. Tutkimustulokset osoittivat, että varhaiskasvatussuunnitelman laadinnan edellytyksiä olivat koko talon yhteistyö, pienryhmätoiminta, ajan antaminen suunnittelulle ja välitavoitteiden asettaminen.

Vertaisarvioinnin käyttäminen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin työvälineenä vaikutti tuloksiin positiivisesti: se lisäsi avointa keskustelua sekä yhteistyötä tiimien sisällä ja tiimien välillä, mikä edelleen paransi työviihtyvyyttä. Koko prosessia arvioitaessa voidaan tutkimuksen perusteella osoittaa, että reflektiivinen ajattelu lisääntyi, eri näkökulmia huomioitiin laaja-alaisemmin ja asiantuntijuus sekä työn arvostus vahvistuivat. Tutkimustulosten yhteenvetona voidaan todeta, että varhaiskasvatussuunnitelmaprosessi vahvisti päiväkotiyhteisön kasvattajien ammatillista kasvua.

Avainsanat: varhaiskasvatussuunnitelma, vertaisarviointi, reflektio, yhteisöllisyys, moniammatillisuus, ammatillinen kasvu.

Key Words: curriculum of early childhood education, peer evaluation, reflection, collegiality, collaboration, multi-professionality, professional growth.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET	7
2.1 Varhaiskasvatussuunnitelma laadun määrittäjänä	7
2.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisällöt.....	8
2.3 Kunta- ja yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat	9
3 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN LAATIMINEN YHTEISÖLLISENÄ OPPIMISPROSESSINA	11
3.1 Moniammatillisuus	11
3.2 Yhteisöllisyys	12
3.3 Prosessikeskeinen kehittäminen	15
3.4 Vertaisarviointi	18
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24
5.1 Toimintatutkimus tutkimusotteena	24
5.2 Tutkijan rooli	26
5.3 Tutkimuksen kohderyhmä	27
5.4 Tutkimuksen eteneminen ja aineistonkeruu	28
5.4.1 Kysely.....	29
5.4.2 Haastattelu	30
5.4.3 Tutkimuspäiväkirja.....	32
5.5 Aineiston analyysi	32
6 TULOKSET	34
6.1 Varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessin vaiheet	34
6.2 ”Pistää ajattelemaan sitä omaa työtä”: varhaiskasvatussuunnitelmaprosessi työyhteisön kasvattajien kokemana	38
6.3 Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessi yhteisöllisyyden rakentajana.....	41
6.4 Vertaisarviointi osana varhaiskasvatussuunnitelmaprosessia	44
6.4.1 Vertaisarvioinnin kehittäminen vaiheittain	44

6.4.2 Vertaisarvioinnin merkitys päiväkotiyhteisölle.....	46
7 POHDINTA.....	52
7.1 Tulosten tarkastelua.....	52
7.2 Tutkimuksen luotettavuus	55
7.3 Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä.....	57
7.4 Kehittämisehdotuksia ja jatkotutkimustarpeita	58
LÄHTEET	60
LIITTEET.....	67
Liite 1: Tutkimuslupa & harjoittelulupa.....	67
Liite 2: Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin ensimmäinen kysely	68
Liite 3: Ryhmähaastattelu	69
Liite 4: Yksilöhaastattelu 1.....	70
Liite 5: Yksilöhaastattelu 2.....	71
Liite 6: Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin arviointia	72
Liite 7: Arvio vertaiskäynneistä	73
Liite 8: Dialoginen vertaisprosessi vertaisarvioinnista.....	74

1 JOHDANTO

Varhaiskasvatussuunnitelmien tekeminen valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta sekä kunta- että yksikkötasolla on tällä hetkellä ajankohtainen tehtävä koko varhaiskasvatuksen kentällä. Samalla on yhä enemmän noussut esiin kysymys pätevän ammattitaidon ja asiantuntijuuden luonteesta. Erityisenä tarkastelun kohteena on ollut juuri asiantuntijuuden tai ammattitaidon yksilöllinen ja yhteisöllinen ulottuvuus. (Karila & Nummenmaa, 2001, 22.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tehtävä on määrittää varhaiskasvatuksen laatua. Varhaiskasvatussuunnitelman työstäminen moniammatillisessa työyhteisössä edellyttää kykyä yhteistyöhön ja itsearviointiin. Prosessikeskeisessä kehittämisessä työyhteisön jäsenet tutkivat, suunnittelevat ja arvioivat yhdessä toimintaansa (Murto 1992, 31). Yhteisen tavoitteen määrittelemisen, yhteisten keskustelujen ja reflektion avulla myös niin sanottu hiljainen tieto muuttuu näkyväksi. Vertaisarviointi auttaa osaltaan arvioimaan ja tiedostamaan niin omia kuin toisenkin toiminnan perusteita. Tällä voi olla ratkaiseva vaikutus työyhteisön yhteisöllisyyden rakentumiseen niin päivittäisessä työssä kuin muutosprosesseissakin. Ilman arviointia uuden suunnittelu ja käytäntöjen kehittäminen ovat vailla suuntaa ja selkeää päämäärää.

Pro gradu – tutkielmassani tarkastelen yhden päiväkotiyhteisön varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessia sekä sen merkitystä työyhteisön yhteisöllisyyden kehittymisen kannalta. Yksikön varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessi alkoi keväällä 2005. Syksyllä 2005 päätettiin lähteä kehittämään vertaisarviointia. Tarkastelenkin tutkielmassani vertaisarvioinnin kehittämistä osana varhaiskasvatussuunnitelmaprosessia. Tutkimus on osallistava toimintatutkimus.

Esittelen aluksi varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnallisia perusteita (luku kaksi). Luvussa kolme tarkastelen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaa yhteisöllisenä oppimisprosessina etenkin moniammatillisuuden, yhteisöllisyyden, prosessikeskeisen kehittämisen ja vertaisarvioinnin näkökulmasta. Luvussa neljä määrittelen tutkimustehtäväni sekä tutkimuskysymykset ja luvussa viisi esitän menetelmävalintojani sekä analyysiä. Kuudennessa luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia. Viimeisessä luvussa esitän tutkimuksen päätulokset sekä arvioin tutkimusta kokonaisuutena: tutkimuksen luotettavuutta, omaa rooliani tutkimuksessa, tutkimusmenetelmän valintaa ja eettisyyttä. Lisäksi esitän joitakin jatkotutkimusehdotuksia.

2 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN PERUSTEET

2.1 Varhaiskasvatussuunnitelma laadun määrittäjänä

Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus julkaisi 30.9.2003 varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (ja sen muutokset 2005), valtakunnallisen varhaiskasvatuksen sisältöä ohjaavan asiakirjan, mikä suosittaa kuntia ja yksiköitä laatimaan omat varhaiskasvatussuunnitelmansa valtakunnallisen asiakirjan pohjalta. Varhaiskasvatuksen ja siihen sisältyvän esiopetuksen toteuttamista määrittävät lasten päivähoitoa ja esiopetusta koskevat lait ja asetukset (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 8).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita edelsivät vuonna 1.8.2000 voimaan tullut ja viimeistään 1.8.2002 käyttöön otettu lakisääteinen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet - asiakirja sekä 16.1.2004 voimaan tullut asiakirja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman laatimisessa tulee ottaa huomioon esiopetuksen opetussuunnitelma, perusopetuksen yhtenäisyys sekä muut kunnassa tehdyt lapsia, nuoria ja koulutusta koskevat päätökset (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostavat yhdessä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden kanssa valtakunnalli-

sesti lasten hyvinvointia, kasvua ja oppimista edistävän kokonaisuuden (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 7).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tehtävä on siis toimia valtakunnallisena varhaiskasvatuksen ohjauksen välineenä. Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen ja Vartiainen (1999, 71) määrittelevät varhaiskasvatuksen laadunhallinnan toimintatavaksi, jonka avulla lapset, vanhemmat, henkilökunta ja hallinto yhdessä kehittävät ja arvioivat toimintaa tavoitteiden suuntaisesti. Varhaiskasvatussuunnitelma on siten asiakirja, jossa laatutekijät määrittellään. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa, ohjata sisällöllistä kehittämistä ja luoda osaltaan edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun kehittämiseksi yhdenmukaistamalla toiminnan järjestämisen perusteita. Edelleen tavoitteena on lisätä varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista tietoisuutta, vanhempien osallisuutta lapsensa varhaiskasvatuksen palveluissa ja moniammatillista yhteistyötä eri palvelujen kesken, joilla tuetaan lasta ja perhettä ennen oppivelvollisuuden alkamista. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 2, 7.)

2.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisällöt

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään varhaiskasvatuksen käsite, sen arvopohja ja kasvatuspäämäärät. Varhaiskasvatuksen toteuttamisen tavoitteena on lapsen hyvinvointi hoidon, kasvatuksen ja opetuksen nivoutuessa toisiinsa. Suunnitelmassa määritellään edelleen kasvattajan tehtävä varhaiskasvatuksessa, varhaiskasvatusympäristö sekä kielen merkitys varhaiskasvatuksessa. Lapselle ominainen tapa oppia kuvataan leikin, liikkumisen, taiteellisen ilmaisemisen sekä asioiden tutkimisen kautta. Edellä mainituissa osioissa kutakin tarkennetaan lapselle merkityksellisten kokemusten, kasvattajayhteisön toiminnan ja varhaiskasvatusympäristön kannalta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.)

Varhaiskasvatussuunnitelmassa lapsen varhaiskasvatuksen keskeisiä sisältöjä kuvataan orientaatioilla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 21) mukaisesti orientaation käsitteellä tarkoitetaan sellaisten välineiden ja *valmiuksien hankintaa*, joiden avulla lapsi pystyy vähitellen perehtymään, ymmärtämään ja kokemaan ympäröivän

maailman monimuotoisia ilmiöitä. Näitä orientaatioita ovat matemaattinen, luonnontieteellinen, historiallis-yhteiskunnallinen, esteettinen, eettinen sekä uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio.

Vanhemmilla on ensisijainen lasten kasvatusoikeus- ja vastuu sekä lapsensa asiantuntemus yhteistyössä varhaiskasvattajien kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelmassa on määritelty vanhempien osallisuus lasten varhaiskasvatuksessa kasvatuskumppanuutena, osallisuutena yksikön toiminnan suunnittelussa ja arvioinnissa sekä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa ja sen arvioinnissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 24–25). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään edelleen erityisen tuen sekä eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kasvun tukitoimenpiteistä varhaiskasvatuksessa.

2.3 Kunta- ja yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat

Kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa otetaan huomioon varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden lisäksi kunnassa tehdyt lasta ja perhettä koskevat suunnitelmat, kunnan varhaiskasvatuksen linjaukset ja esiopetuksen opetussuunnitelmat (Stakes 2006a, Kunnan Vasu, 1/1). Siinä määritellään, millaisia seudullisia, alueellisia ja yksikkökohtaisia suunnitelmia kunnassa tehdään ja miten niiden säännöllinen vahvistus ja tarkistus toteutetaan. Kunnan varhaiskasvatussuunnitelman rakentamisessa toteutetaan sekä moniammatillista yhteistyötä että hallinnonalojen sisäistä sekä hallinnonaloja ylittävää yhteistyötä. (Stakes 2006a, Kunnan Vasu, 1/1.) Myös esiopetuksen järjestämisessä on otettava huomioon sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen tavoitteet ja sisällöt (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7).

Yksikön varhaiskasvatussuunnitelma on kunnan suunnitelmaa täydentävä ja konkreettisoiva ja siinä kuvataan toimintaympäristön ja yksikön erityispiirteitä ja painotuksia. Yksikön suunnitelma tarkentuu vähitellen, sillä sisältöjen valinnassa on otettava huomioon toiminnan tavoitteiden tilannesidonnaisuus eli lasten, lapsiryhmän, toimintaympäristön ja toimintaolosuhteiden tuntemus (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 31). Yksikön varhaiskasvatussuunnitelman tarkoituksena on toimia konkreettisenä työvälineenä toiminnan kehittämiseksi, samoin koota yhteen henkilöstön ja asiakasperhei-

den näkemykset siitä, mitkä ovat parhaita tapoja toteuttaa varhaiskasvatusta tietyssä yksikössä juuri näiden lasten hyvinvointia edistävällä tavalla (Stakes 2006b, yksikön Vasu, 1/1). Varhaiskasvatussuunnitelma toimii perustana hyvän ja toimivan, vanhempien ja henkilöstön yhdessä rakentaman kasvatuksellisen yhteisön luomisessa lapsen parhaaksi.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma tehdään yhdessä vanhempien ja henkilöstön kanssa lapsen yksilöllisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseksi. Se toimii kasvattajan työvälineenä, jolloin otetaan huomioon lapsen kokemukset, tarpeet, tulevaisuuden näkymät, mielenkiinnon kohteet sekä vahvuudet ja mahdollinen tuen tarve (Stakes 2006c, Lapsen Vasu, 1/1). Suunnitelmassa kuvataan, miten lapsen yksilöllinen ohjaus ja varhaiskasvatusta sovitetaan yhteen ja mitä muutoksia toiminnassa ja ympäristössä toteutetaan. Lapsikohtaisessa suunnitelmassa on sovitettu yhtenäiseksi kokonaisuudeksi kaikki eri tahoilla lapselle laaditut kasvatus-, kuntoutus- ja lapsen esiopetuksen suunnitelmat.

3 VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN LAATIMINEN YHTEISÖLLISENÄ OPPIMISPROSESSINA

3.1 Moniammatillisuus

Kun asiantuntijuus ja ammattitaito nähtiin aiemmin yksilöiden taitavana toimintana, on se viime vuosina yhä useammin tulkittu verkostojen ja organisaatioiden kykynä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Moniammatillisuus, jaettu asiantuntijuus ja asiantuntijuuden rajojen ylitykset ovatkin olleet tätä näkökulmaa valaisevia käsitteitä. (Karila & Nummenmaa 2001, 22–23.) Päiväkoti yhteisössä moniammatillisuus tarkoittaa eri koulutustaustaisten kasvattajien, lastentarhanopettajien, erityislastentarhanopettajien, lastenhoitajien, lähihoitajien ja sosionomien yhteistyötä. Moniammatillinen yhteistyö muovaa päiväkodin kasvatuskulttuuria. Karilan (1997, 63) mukaan päiväkodin kasvatuskulttuurin keskeisiä kategorioita ovat päiväkodissa esiintyvät käsitykset kasvatuksen tavoitteista, lapsen kasvusta ja kehittämisestä, oppimisesta ja opetuksesta. Tärkeä kasvatuskulttuuria muovaava tekijä on myös päiväkodin toiminta-ajatuksen hahmotus sekä eri ryhmien, henkilökunnan, lasten ja lasten vanhempien merkitys päiväkodin elämässä.

Päiväkotityö on aina ollut työtä moniammatillisessa työyhteisössä (Forss-Pennanen 2006, 101), mikä asettaa varhaiskasvatustyölle haasteita (Wood & Bennett 2000, 647). Yksi päiväkotityössä vaadittavista keskeisistä osaamisen alueista on Karilan ja Nummenmaan (2001, 27) mukaan toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaamisalue. Tietoisuus toimintaympäristöstä ja sen muutoksista auttaa yksittäisiä työntekijöitä ja eri ammattiryhmiä pohtimaan kunkin oman työn ja osaamisen painopisteiden muutoksia ja muuttuvien tehtävien yhteistä toteuttamista. (Karila & Nummenmaa 2001, 28.) Varhaiskasvatukseen eli työn substanssiin liittyvä osaamisalue, kasvatustietäminen käsittää kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostamisen ja arvioinnin (Karila & Nummenmaa 2001, 28–30). Henkilöstön vankka kasvatustietäminen luo perustan laadukkaana päivähoitotoiminnan toteuttamiselle. Kasvatustietämisen lisäksi varhaiskasvatukseen liittyviä ydinosaamisalueita ovat perushoidon käsittävät hoito-osaaminen sekä pedagoginen osaaminen, mikä mahdollistaa lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisen eri-ikäisten lasten tarpeet ja haasteet huomioivassa päiväkotiympäristössä (Karila & Nummenmaa 2001, 31).

Moniammatillinen asiantuntijuus voi kehittyä aidosti vain omaa työtoimintaa tutkimalla (Karila & Nummenmaa 2001, 110). Kehittämisprosessissa korostuu tällöin työyhteisön sisäiseen prosessiin ja vastavuoroiseen kumppanuuteen perustuva oppimiskumppanuus. Moniammatillisen ryhmän yhteiset suunnittelu- ja arviointitilanteet ovat parhaimmillaan tilanteita, joissa koko ryhmän erityisosaaminen ja yhteinen osaaminen saadaan käyttöön (Karila & Nummenmaa 2001, 35). Tässä tutkimuksessa kehitetään moniammatillisissa tiimeissä yhteisiä työvälineitä ja -menetelmiä, joiden avulla pystytään tukemaan entistä paremmin lapsen kasvua ja kehitystä.

3.2 Yhteisöllisyys

Varhaiskasvatussuunnitelma luo työtä jäsentävänä raamina päiväkotiyhteisöille otolliset puitteet myös yhteisöllisen työskentelemisen kehittämiseksi (Karila & Nummenmaa 2006, 35; Poikonen 2003, 35). Yhteisöllisyys näkyy yhteistyönä, yhdessä tekemisenä ja yhdessä suunnitteluna ollen siten luonteva osa päivittäistä toimintaa. Yhteisöllisyyttä voi pitää vastakohtana löyhäsidonnaiselle, kilpailuhenkiselle ja klikkiytyneelle päiväkotikulttuurille (Poikonen 2003, 33–34).

Yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta voi Kaipion (1999,30) mukaan kehittää eri tavoilla niin, että yhteisön toiminnasta tulee yhteisön ja sen yksilöiden jatkuva kehitys- ja kasvuprosessi. Yhteisöllisyyteen voi liittyä laaja-alaista työkuulttuurin muutosta, johon sisältyy perustehtävän hahmottamista, yhteistä suunnittelua ja tiimityötä, vahvuuksien käyttöönottoa ja yhdessä oppimisesta syntyvän yhteisen osaamisen näkyväksi tekemistä. Siinä onnistuttaessa syntyy yhteisöllistä toimintaa, jossa yksilö ja koko yhteisö kehittyvät. (Karila & Nummenmaa 2001, 88.)

Forss-Pennasen (2006, 101) esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä tarkastelevassa tutkimuksessa yhteisöllisyydellä nähtiin olevan tärkeä merkitys pyrittäessä kehittämään työyhteisöjä oppiviksi organisaatioiksi. Oppivassa organisaatiossa yhteisöllinen kuva itsestä merkitsee sitä, että muita työyhteisön jäseniä ei nähdä välineinä omalle toiminnalle vaan tasavertaisina ihmisinä, joiden kanssa voidaan oppia ja muuttua (Senge 1996, 26). Yhteisöllisen kehityksen perustana on tällöin avoin yhteistyö sekä pieniyhteisön (tiimin) sisällä, pieniyhteisöjen kesken että yhteisöstä ulospäin (Haapamäki 2000, 21). Yhteisöllisyyttä kuvaa yhteisössä esiintyvä vastavuoroinen tuki ja kannustus, mitkä edistävät yhteishenkeä ja sitoutuneisuutta (Hargreaves 1994, 426). Yhteisöllisyys edellyttää pitkäaikaisten työsuhteiden luomista ja ylläpitämistä, jolloin samalla tarjoutuu mahdollisuus edistää ammatillista kasvua omien käytäntöjen tutkimisen sekä uusien toimintamallien kehittämisen kautta (Johnston, Brosnan, Cramer & Dove 2002, 1051).

Yhteisöllisyyteen liittyvän yhteistyöosaamisen haasteen yksi keskeinen ulottuvuus on työn kielellinen hallinta, jonka merkitys on noussut viime vuosina opetussuunnitelmia laadittaessa sekä esi- ja alkuopetuksen jatkumoa rakennettaessa. Karila ja Nummenmaa (2001, 32) arvioivatkin, että työn kielellisen hallinnan vaatimus tulee muotoutumaan osaksi päiväkotityön arkea päiväkotiyhteisöissä tehtävien varhaiskasvatussuunnitelmien myötä. Myös tässä varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa työn kielellinen hallinta on väistämättä kehittämisen kohteena.

Yhteiset kehittämisohjelmat ja yhdessä tutkiminen vahvistavat useiden tutkimusten mukaan yhteisöllisyyttä (Murto 1991, 247; Kaipio 1995, 209; Sahlberg 1996, 178; Forss-Pennanen 2006, 117). Poikonen (2003) on tutkinut yhteisöllisyyden rakentumista päivä-

koti- koulu- yhteisössä opetussuunnitelmaprosessin aikana. Poikonen (2003, 136) toteaa yhteisöllisyyden kehittyneen opetussuunnitelmaprosessin aikana ja korostaa opetussuunnitelmaprosessissa olevan kyse koko yhteisön toiminnasta, jolloin se vaatii vuorovaikutustaitoja, dialogia ja kollegiaalista yhteistyötä. Vapaus vaikuttaa omaan yhteisöllisyyteen, kollegiaalisuuteen sekä mahdollisuus toiminnan autonomisuuteen esimerkiksi oman vastualueen hoitamisessa edistävät kollegiaalisuutta (Clement & Vandenberghe 2000, 86). Useat tutkimustulokset (Kaipio 1995, 210; Visti 1996, 145; Sundholm 2000, 90; Karila & Nummenmaa 2001, 88) osoittavat, että yhteisöllisyyteen ja tasavertaisuuteen perustuva toiminta lisää työyhteisön hyvinvointia ja työtyytyväisyyttä. Päiväkoti-yhteisössä se tarkoittaa entistä parempia mahdollisuuksia parantaa työskentelyä perustehtävässä lapsen parhaaksi.

Sitoutuminen

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005, 30) mukaisesti koko henkilöstön tulee sitoutua varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamiseen, seurantaan sekä arviointiin. Sitoutumiseen liittyy yhteisen tehtävän määrittelemisen työyhteisön kasvattajien kesken, vastavuoroisuus, yhteiset toiminnot ja kokemukset sekä ihmissuhteiden kehittyminen (Wenger 1998, 184.) Sitoutuminen edellyttää työyhteisön jäsenten mahdollisuuksia saada vaikuttaa aktiivisesti yhteisön käytäntöihin (Wenger 1998, 227). Poikosen (2001, 88) mukaan mahdollisuus vaikuttaa yhteisöön ja yhteisen todellisuuden luomiseen motivoi ja edistää sitoutumista yhteisöön. Myös Kaipion (1995, 210) ja Vistin (1996, 145) tutkimukset osoittivat sitoutuneisuuden lisääntymistä yhteisen kehittämisprosessin aikana.

Päiväkoti-yhteisön sitoutumista varhaiskasvatussuunnitelman laadintatyöhön voi tarkastella Karilan (1997, 97–98) ympäristösuhde- käsitteen avulla. Ympäristösuhteella tarkoitetaan henkilöiden yksilöllistä tapaa toimia eri tilanteissa, mikä heijastuu merkittävästi eri tilanteista syntyviin kokemuksiin. *Tilanteesta toiseen selviäminen* on eräänlaista virran mukana kulkemista. Henkilö ei saa aktiivista otetta omaan toimintaansa ja ympäristöönsä ja tyypillistä on melko vähäinen itseohjautuvuus, epävarmuus ja päättämättömyys (Karila 1997, 98-99). *Epävarma sopeutuminen* on tilanteiden hiljaista syrjästä katselua ja mielipiteiden julkilausumattomuutta (Karila 1997, 99). *Aktiivinen tilanteen haltuunotto* on kyseessä silloin, kun henkilöt ovat itseohjautuvia ja heidän toiminnallaan

on selkeä tavoite sekä rohkeutta tuoda omia näkökantojaan esille (Karila 1997, 100). Olennaisena osana tähän toimintatapaan liittyy oppimismahdollisuuksien käyttöönotto, jolloin henkilö uskaltaa hakea keskusteluapua ja kysyä toiselta neuvoja mieltään askarruttavaan asiaan. Aktiivinen tilanteen haltuunotto rikastaa kokemuksia ja edistää oppimista. (Karila 1997, 101.)

Opetussuunnitelmatyössä on usein ongelmana saada kaikki osalliset sitoutumaan prosessiin. Tällaisessa tilanteessa Gröndahl, Piekkari ja Rassi (1994, 94–95) suosittelevat käyttämään laajenevien kehien strategiaa. Siinä ydinryhmä aloittaa keskustelut palaverissa, joihin pääsy on avoin kaikille ja joihin kuka tahansa aiheesta kiinnostunut voi osallistua. Ydinryhmä esittelee muille pohdintojaan, joista muut antavat palautetta. Ydinryhmäläiset voivat kutsua työparikseen seuraavalla kehällä olijan (jossain määrin kiinnostuneet, ei lainkaan kiinnostuneet), jolla on mahdollisesti jotain erityisosaamista aiheesta. Tällä tavalla yhä useampi voidaan saada sitoutumaan prosessiin.

3.3 Prosessikeskeinen kehittäminen

Varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen on prosessi, jossa työyhteisön jäsenet yhdessä tutkivat, suunnittelevat ja arvioivat arkipäiväänsä. Murto (1992, 31) puhuu prosessikeskeisestä kehittämisestä, jossa onnistumisen edellytyksenä on henkilöstön kuuleminen ja vaikutusmahdollisuuksien takaaminen. Toinen prosessikeskeisen kehittämisen periaate on Murrin (1992, 31, 40) mukaan kokonaisvaltaisuus: koko yhteisön eri yksiköiden välinen vuorovaikutus, jatkuva ja säännöllinen keskustelu, joka sekä edellyttää että edistää yhteisön jatkuvaa itsearviointia ja muutosta. Murrin (1992, 42) mukaan prosessikeskeisessä kehittämisessä ”siirrytään konkreetista abstraktiin, tämän päivän arjesta eilisen kokemuksen turvin huomiseen”.

Varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessi, kuten opetussuunnitelmatyö, on jatkuva, yhteisdynaaminen tapahtumasarja, jossa yhteisö tutkii itseään, käy reflektiivistä keskustelua ja pyrkii jatkuvasti kehittämään opetussuunnitelmaansa ja koko toimintakulttuuriaan voidakseen toteuttaa yhä laadukkaammin perustehtävänsä sekä oppilaan että yhteiskunnan näkökulmasta. Työskentelylle ominaista on vuorovaikutteisuus, kaikkien yhteisön jäsenten ja sidosryhmien osallistaminen, avoimuus ulkoisille virikkeille sekä

ajassa liikkuville haasteille. Näin ymmärrettyä opetussuunnitelma ei ole koskaan valmis, vaan se on säännöllisesti toistuvan kriittisen tarkastelun ja jatkuvien muutosten alainen. (Gröndahl ym. 1994, 43.) Opetussuunnitelmatyön yhteydessä tulee Kleinin (1989, 7) mukaan huomioida myös piilo-opetussuunnitelman painoarvo samalla tavoin kuin virallisen opetussuunnitelman. Varhaiskasvatussuunnitelma on myös opetussuunnitelmatyötä ja siinä on paljolti edellä kuvatuunlaisia elementtejä. Siten samojen, opetussuunnitelmatyön yhteydessä mainittujen edellytysten toteutumisen voi olettaa edesauttavan myös varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa onnistumista. Se on yhteinen vuorovaikutusprosessi, jonka tarkoituksena on luoda yhteisiä merkityksiä (Grundy 1987, 14–15), suunnitella ja kehittää toimintaa siihen yhdessä sitoutuen.

Oman yksikön ensimmäistä varhaiskasvatussuunnitelmaa laatiessaan päiväkotiyhteisö on uuden muutostilanteen edessä. Muutosta voi pitää yleisenä kehityskulkuna, ryhmän sopeutumisenä, terapeutuksena, valtataisteluun liittyvänä tai johdettuna prosessina (Schein 1987, 311–316). Nakarin (2003, 144) mukaan muutoksen tutkimisen yhteydessä tulee kysyä, milloin muutos alkaa ja päättyy, mihin ilmiöihin se liittyy sekä missä määrin se on suunniteltua. Huy (2001, 603) kuvaa suunnitellun muutoksen neljää ideaalilyyppiä: komento-, insinööri-, opettamis- ja sosialisatiomuutosta. Opettamista soveltava interventio sisältää tavoitteen vapauttaa työntekijät oppimaan ilman peitettyjä ja kognitiivisesti rajoittuneita ajatusmalleja. Tällöin työntekijät vaikuttavat itse omaan kehittymiseensä, mikä edistää organisaation kehittymistä ja innovatiivisuutta. (Huy 2001, 607.) Tämän vuoksi muun muassa toimintatutkimuksen viitekehys soveltuu Nakarin (2003, 144) mukaan oppimista soveltavaan malliin. Sosialisatiomuutoksessa organisaation tavoitteena on sosiaalisten suhteiden muuttaminen ja jatkuva oppiminen, jolloin muutokseen liitetään myös itsearviointia.

Muutosprosessi edellyttää Kleinin (1989, 9) mukaan laajaa kommunikaatiota ja osallistumista. Kaikkien yhteisön jäsenten ja ryhmien, kuten lasten vanhempien tulisi olla mukana tai ainakin tietoisia työyhteisössä tapahtuvista muutoksista. Muutosprosessi tulisi nähdä tutkimusprosessina sekä perustua tietoon siitä, millainen kasvatusyhteisö on ja visioon siitä, millainen se tulisi olla (Klein 1989, 8, 11). Muutoksen onnistumista edesauttaa tietoisuus muutosprosessiin liittyvistä tekijöistä (Klein 1989, 5). Tällöin työ-

yhteisö on tietoinen siitä, mitä prosessi vaatii ja miten se tulee näkymään varhaiskasvatustyön arkipäivässä.

Yhdessä oppiminen

Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin toteuttaminen edellyttää ja saa aikaan yhteisöllistä (kollaboratiivista) oppimista. Kollaboratiivinen oppiminen on jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamista vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 209). Schein (1987, 194) pitää kulttuuria ryhmäoppimisen tuloksena, kun ryhmän on työskenneltävä yhdessä tietyn ongelmatilanteen ratkaisemiseksi. Ryhmän jäsenten toistensa toiminnoille asettamat odotukset vaikuttavat näiden käyttäytymiseen, samoin kuin ryhmässä muodostuneet uskomukset ja ajattelutottumukset vaikuttavat kunkin yksilön omiin valintoihin (Juuti 1989, 106). Yhteinen toiminta, tutkiminen ja arviointi tukevat yhdessä oppimista. Tällöin työnsä hallitsevien osaajien hiljainen tieto kyetään entistä paremmin jakamaan ja ottamaan yhteiseen käyttöön (Karila & Nummenmaa 2001, 25; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001, 76). Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan sekä *yksilöiden* osaamiseen liittyvää tietämystä että *yksilöiden välisen* vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan muotoja, jotka ovat syntyneet suhteiden ja työtapojen muotoutumisen tuloksina ja ilmenevät vain yhteisissä toimintatilanteissa (Karila & Nummenmaa 2001, 25).

Kolb (1984, 38) ja Wenger (1998, 215) määrittelevät oppimisen prosessiksi, jossa tietoa luodaan kokemuksen muuntautumisen kautta. Wengerin (1998, 4) mukaan osallistumalla aktiivisesti sosiaalisten yhteisöjen *käytäntöihin* rakennetaan myös identiteettiä suhteessa näihin yhteisöihin. Jokainen ihminen kuuluu useaan käytäntöyhteisöön samanaikaisesti ja niillä on oma merkityksensä sekä omalle, käytäntöjen että yhteisöjen kehittymiselle (Wenger 1998, 227). Päiväkotiyhteisön työ- ja kasvatuskulttuurin muodostuminen voidaan nähdä myös käytäntöyhteisöjen muodostumisena (Karila & Nummenmaa 2006, 39).

Wengerin (1998, 73) mukaan käytännön yhteisöjä kuvaa keskeisesti vastavuoroisuus, yhteisen tehtävän toteuttaminen ja yhteinen välineistö. Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa vastavuoroisuus toteutuu päiväkotiyhteisön jäsenten sitoutuessa yhteiseen toi-

mintaan ja yhteisen tehtävän määrittelyyn, jota ei voi määrittellä ulkopuolelta (Wenger 1998, 75–77, 80). Senge (1996, 6) käyttää tästä nimitystä jaettu näkemys (shared vision). Keskeistä jaetun näkemyksen rakentamisessa on jokaisen kohtelemisen tasavertaisena sekä yhteenkuuluvuuden tunteen tavoittelu ja itsenäisyyteen sekä erillisyyteen rohkaiseminen (Smith 1996, 324). Erilaisia näkökantoja perustellaan ja niistä keskustellaan rakentavasti. Ajan kuluessa yhteinen tavoite tehtävän suorittamisessa luo erilaisia välineitä merkityksistä neuvottelemiselle. Tässä tutkimuksessa päiväkotiyhteisö käytännön yhteisönä luo omaa varhaiskasvatussuunnitelmaa yhdessä neuvotellen ja erilaisia työskentelytapoja kehitellen. Esineistämisen käsitteellä Wenger (1998, 58) tarkoittaa kokemusten konkretisointia lakipykäläksi, menetelmän luomiseksi tai välineen tuottamiseksi. Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessia voidaan pitää osallistumisen ja esineistämisen välisenä dialektiikkana, jossa yhdessä neuvotellen tuotetaan yhteisiä merkityksiä ja yhtenä tuotoksista syntyy varhaiskasvatussuunnitelma.

3.4 Vertaisarviointi

Arviointi nähdään päivähoitossa keskeisenä laadunhallinnan osatekijänä ja sen keskeiset periaatteet pohjautuvat varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esitettyihin tavoitteisiin. Hujalan ym. (1999, 64) mukaan arvioinnin avulla kunkin yksikön omat heikkoudet, vahvuudet ja kehittämistarpeet analysoidaan ja kehittämistoiminta rakennetaan niiden pohjalle. Arviointi on parhaimmillaan vahvuuksien etsimistä, mahdollisuuksien osoittamista, kehitystarpeen selventämistä ja rohkaisemista. Arviointi perustuu eri osapuolten jatkuvaan vuoropuheluun sekä sopimukseen siitä mitä, miten ja miksi arvioidaan. (Hujala ym. 1999, 64; Gröndahl ym. 1994, 116.) Yhteisö tarvitsee arviointitietoa lisätäkseen kasvatustietoa (Kupila 2004, 113).

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on tarkastella vertaisarvioinnin kehittämistä varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin aikana. Vertaisarvioinnilla tarkoitetaan vertaisen toiminnan kriittistä tarkastelua, puntarointia ja analysointia. Sen tärkeimpänä tavoitteena on toimia yksilön ja yhteisön kehittämisen tukena kehittämisideoiden, tuen ja kannustuksen avulla. (Seppänen-Järvelä 2005, 14.) Vertaisarvioinnin avulla yhteisöllinen oppiminen toteutuu työyhteisön jäsenten tullessa tietoisiksi ajatteluprosesseistaan havaitessaan eroja omien ja toisten näkemysten välillä (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 211; Peel

2005, 501). Ammatillinen kasvu työyhteisössä edellyttää sen jäsenien keskinäistä vertaispalautetta (Truscott & Truscott 2004, 54; Ross & Bruce 2007, 146).

Vertaisarviointi on merkittävä kollegiaalisen tuen muoto. Vertaistuki koetaankin ulkopuolisen antamaa tukea ja ohjausta arvokkaammaksi (DeWert, Babinski & Jones 2003, 317). Päiväkotiympäristöä kuvaa tottumattomuus oman ja työtovereiden osaamisen analyttiseen tarkasteluun sekä vähäinen, joskus jopa olematon aika yhteisiin keskusteluihin ja neuvotteluihin työtovereiden kanssa (Karila ja Nummenmaa 2001, 145). Myös Ek (2005, 64) toteaa pro gradu – tutkielmassaan, että usealla tutkimukseen osallistuneella päiväkodin työntekijällä kollegiaalista tukea oli saatavilla, mutta moni kaipasi tukea enemmän, nimenomaan keskustelun avulla. Eräs keskeisimpiä tiimisuoritusten kehittämistapoja on myönteisen palautteen ja tunnustuksen hyödyntäminen (Katzenbach & Smith 1998, 75). Myös teknologisesti kehittyneimmissä organisaatioissa työskentelevät ihmiset tarvitsevat kasvokkain tapahtuvia tapaamisia ja keskusteluja (Brown & Isaacs 1996, 516). Kiesiläinen (1998, 110) toteaa päivähoitossa yhteisen keskusteluajan löytämisen vaikeaksi. Hänen mukaansa päivähoitossa on kuitenkin pitkään ymmärretty yhteisen keskustelun ja tavoitteiden asettamisen välttämättömyys.

Erityisesti työuran alkuvaiheessa noviisille on tärkeää työhön perehtymisen kannalta kokeneemman työntekijän, ekspertin antama tuki. Tällöin puhutaan mentoroinnista. Mentoroinnilla tarkoitetaan viisasta ja uskottua ystävää, ja se on laajentunut käsittämään niin opettajan, tukijan, oppaan, suojelijan kuin sponsorinkin tehtäviä (Villani 2002, 7). *Vertailukehittäminen* (benchmarking) on mentorointiin perustuva menetelmä, jossa opitaan hyviltä vertailukumppaneilta tai esikuvilta, esimerkillisiltä organisaatioilta, joilta saatavaa tietoa pyritään soveltamaan oman organisaation toiminnan kehittämisessä (Seppänen-Järvelä 2005, 55–56).

Kollegiaalinen tuki eroaa mentoroinnista siinä, että se on saman työtehtävän parissa työskentelevien kasvattajien tasavertaista ja molemminpuolista tukea työyhteisöissä. *Kehittävä vertaiskäynti* on samaan ammattiryhmään kuuluvien, samanlaisten työyksiköiden tai saman ongelman tai työalueen parissa työskentelevien kesken tapahtuvaa työn kehittämistä, jonka keskeinen osa on vierailu- tai tutustumiskäynti. Tässä vertaismenetelmässä arviointikumppaniksi ei haeta parasta mahdollista esimerkkiä, vaan ver-

tainen, samanlaisten asioiden kehittämistä kiinnostunut kumppani. (Seppänen-Järvelä 2005, 35.)

Reflektiivinen työtapa varhaiskasvatussuunnitelmatyössä

Reflektion merkitystä opetusmenetelmien ja suunnitelmien kehittämisessä on korostettu useissa tutkimuksissa (Sahlberg 1996; 207; Sundholm 2000, 106; Poikonen 2003, 55). Varhaiskasvatussuunnitelmatyössä reflektiivinen työtapa näkyy keskusteluissa toiminnan perusteista ja arvoista, ja se liittyy olennaisena osana sekä itsearviointiin että vertaisarviointiin toteuttamiseen ja kehittämiseen. Omaan toimintaan kohdistuu helposti negatiivista rutinoitumista ja sokeutumista, jolloin omia vahvuuksia tai kehittämiskohteita on vaikea havaita. Siksi peilaaminen, suhteuttaminen, vertailu ja arviointi ovat tärkeitä ja olennaisia elementtejä kaikissa vertaismenetelmissä. Peilaamisella Seppänen - Järvelä (2005, 13) tarkoittaa sekä yksilön älyllistä toimintaa että ryhmässä jaettuja kokemuksia.

Reflektion avulla tulemme tietoisiksi toiminnan itsestään selvistä, usein piilevistä päämääristä ja niistä tulkinta- ja toimintaskaemoista, jotka vaikuttavat toimintaamme (Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999, 103). Oppivan organisaation toiminnassa reflektiivinen keskustelu onkin keskeisessä asemassa (Senge 1996, 18). Keskeistä on tuoda näkyviksi piiloon jääneet mentaaliset mallit sekä keskustella niistä ilman puolustautumista. Mentaaliset mallit ovat mielessämme olevia mielikuvia, olettamuksia ja tarinoita itsestä, muista ihmisistä, instituutioista ja elämän eri alueilta. (Senge 1996, 235–236.) Olennaista reflektiossa on pyrkiä tiedostamaan omaa toimintaa ja oppimistaan ohjaavia ja mahdollisesti rajoittavia tekijöitä. Oppimisen tulos merkitsee onnistuessaan, että löydetään uusi näkökulma ennestään tuttuun tai hylätään vanha toimintamalli ja otetaan perustellusti käyttöön uusi toimintatapa. (Eteläpelto & Tynjälä, 98.) Kehittämishankkeissa reflektion kollaboratiivinen ulottuvuus tulisi aina huomioida (Konzal 2001, 96).

Mezirow (1996, 56, 374) nostaa kriittisen reflektion ohella *dialogin* keskeiseksi oppimisen edistäjäksi ja edellytykseksi. Dialogi käsitetään kollektiivisena, jokapäiväisten kokemusten sekä itsestäänselvyyksien tutkimisena (Senge 1996, 353). Dialogi rohkaisee avoimuuteen, kehittää tiimityöskentelyä, rakentaa luottamusta ryhmän sisällä ja tekee

näkyväksi piilossa olleita olettamuksia, jotka tavallisesti toimivat tiimin jäsenten tavoitteleman edistyksen esteenä. (Ross 1996, 386.) *Vertaishaastattelu* on varhaiskasvatuksessa käytäntöjen kehittämiseen tähtäävä menetelmä, jota on käytetty apuna asiakkaiden kokemuksia ja palvelujen sisällön arviointia kartoittavissa tutkimuksissa. Se on eräänlainen ryhmähaastattelu, jossa haastateltavat keskustelevat tutkijan antamista teemoista, dokumentoivat keskustelun ja lähettävät sen tutkijalle. (Seppänen-Järvelä 2005, 14, 17.) Vertaishaastattelu ja sen sovellus *dialoginen vertaisprosessi* ovat keinoja, joiden avulla osallisten äänet ja intressit pääsevät esille (Seppänen-Järvelä 2005, 14). Dialoginen vertaisprosessi mahdollistaa jatkuvan ja nopean refleктоivan puheen päivähoidon toimintayksiköissä varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnassa (Seppänen-Järvelä 2005, 27–28). Siinä keskustelun toteuttajat tuottavat keskusteluteemoihin liittyvät tiivistetyt näkemykset, jolloin keskusteluprosessi jää heidän omaan tietoonsa eikä sitä dokumentoida.

Kaikille vertaismenetelmille yhteisiä tekijöitä ovat vastavuoroisuuteen perustuva kumppanuus, vuorovaikutus, vaikuttaminen ja oppiminen. Siten vertaistyöskentelyyn sisältyy luontevasti myös konsultatiivinen ulottuvuus. (Seppänen-Järvelä 2005, 11, 14; Truscott & Truscott 2004, 64.) Keskeistä on sellaisen vuorovaikutussuhteen luominen, mikä sallii työyhteisön jäsenten havaita, ymmärtää ja toimia prosessin tapahtumissa sekä sitoutua niihin (Schein 1998, 20). Kollegiaalisen tuen ja palautteen saaminen koetaan tärkeäksi osaksi työn tekemistä useissa tutkimuksissa (Murto 1992, 131; Sahlberg 1996; 182; Sundholm 2000, 89). Sahlbergin (1996, 223) mukaan kollegiaalisen tuen avulla opettajat voivat auttaa toisiaan opetuksen kehittämisessä. Oman työn tutkimisen ja kehittämisen myötä myös työtyytyväisyys lisääntyy (Beck & Kosnik 2001, 947). Päiväkotiyhteisössä vertaisarviointia voi tarkastella kollegiaalisen tuen sekä ammatillisen kasvun kehittämisen välineenä varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessissa.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tauriainen (2000, 133) osoittaa päiväkodin laatukäsityksiä tarkastelevassa tutkimuksessa tarvetta tutkia, mitä merkityksiä henkilökunta liittää muun muassa opetussuunnitelmien käyttöön arjen työn pohjana, kirjalliseen suunnitteluun, arviointiin ja itse arvioitavaksi asettumiseen. Poikonen (2003) on tarkastellut tätä tutkiessaan päiväkotikouluyhteisöä opetussuunnitelman kehittäjänä. Vertaisarviointia osana suunnitelmien ja arviointien tekoa ei ole kuitenkaan tutkittu, vaikkakin aihe on nähty tärkeäksi (Tauriainen 2000, 133). Vertaisarviointiin liittyvää tutkimustietoa on saatu lähinnä sairaanhoidon alueelta. Colling, Grabo, Rowe ja Straneva (1998, 298, 304) suosittelevat vertaisarvioinnin käyttöä työyhteisön jäsenten kollegiaalisen osallistumisen edistämiseksi, vahvuusalueiden hyödyntämisessä sekä ryhmän sisäisten taitojen kehittämisessä ja näkevät vertaisarvioinnin osallistumiseen motivoivana tekijänä.

Nakari (2003, 192) korostaa ilmapiiriä, työntekijöiden hyvinvointia ja muutoksen mahdollisuutta käsittelevässä tutkimuksessa työyhteisön oman kehittämistoiminnan merkitystä työyhteisön ilmapiiriin ja hyvinvoinnin muovaajana. Seinä (1996, 387, 397) puolestaan osoittaa yhteisöllisten ja prosessikeskeisten menetelmien olevan keskeisessä merkityksessä toiminnan kehittämisessä ja perää työyhteisöille mahdollisuutta systemaattiseen arviointiin oman toiminnan kehittämiseksi. Kupila (2007, 158) nostaa edelleen esiin varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta tarkastelevassa tutkimuksessa systemaatt-

tisen kollegiaalisen vertaistoiminnan päiväkotiyhteisön käytäntöjen kehittämiseksi. Myös varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa olisikin ensiarvoisen tärkeää kehittää vertaisarviointia yhteisöllisyyden ja sitoutuneisuuden tiivistämiseksi sekä arkikäytäntöjen parantamiseksi.

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää, millainen merkitys päiväkotiyhteisön varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessilla on työyhteisön jäsenille ja koko työyhteisölle prosessin eri vaiheissa sekä miten vertaisarviointia voidaan kehittää prosessin aikana. Tutkimustehtävää lähestyn seuraavien kysymysten kautta:

- Millaisena päiväkotiyhteisön kasvattajat kokevat varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessin?
- Miten yhteisöllisyys näkyy varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessissa?
- Millaisia kokemuksia päiväkotiyhteisön kasvattajilla on vertaisarvioinnin kehittämisestä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Toimintatutkimus tutkimusotteena

Tämä tutkimus kuuluu kvalitatiivisten tapaustutkimusten jaottelussa toimintatutkimuksen piiriin. Toimintatutkimuksen avulla pyritään parantamaan sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöjä. Se on tilanne- ja ympäristösidonnaista monen ihmisen yhteistä ongelmanratkaisua ja se avaa uusia mahdollisuuksia oppia ja saada yhdessä aikaan muutosta. (Syrjälä ym. 1994, 25, 30–31.) Heikkisen (2006, 17) mukaan toimintatutkimus on yleensä rajattu tutkimus- ja kehittämisprojekti, jossa suunnitellaan, kokeillaan ja arvioidaan uusia toimintatapoja. Toimintatutkimus on itse-reflektiivinen tutkimus, joka nivoutuu arkipäivän työkäytäntöjen kehittämiseen sekä työyhteisön toimintakulttuurin ja käyttöteoreettisen ajattelun tiedostamiseen (Carr & Kemmis 1986, 162; Linnansaari 2004, 129; Poikonen 2003, 50).

Tässä toimintatutkimuksessa kommunikatiivinen toiminta on edistymisen välttämätön edellytys. Ilman kommunikaatiota yhteisöllinen kehittäminen ei toteudu. Kommunikatiivinen toiminta on yhteisymmärrykseen pyrkivää, toisia ihmisiä aitoina persoonina kohtelevaa toimintaa (Huttunen & Heikkinen 1999, 172). Kemmisin kriittisen teorian mukaisesti keskeistä on ihmisen vapautuminen, valtautuminen ja osallistuminen, jolloin painotetaan prosessin yhteisöllisyyttä, demokraattisuutta sekä kriittisten yhteisöjen luo-

mista (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 28, 180–181.) Tämän toimintatutkimuksen keskeisenä metodina on harkintaan perustuva vaiheittainen prosessi, jossa edetään suunnitelman teosta toimintaan ja jota havainnoidaan ja muutetaan kokemusten perusteella. Silloin olennaista on aineiston keruu ja teorian kehittäminen vuorovaikutteisesti. (Kansanen & Uusikylä 2004, 115.)

Kasvattajan kannalta toimintatutkimuksen keskeisenä tavoitteena on hankkia itselleen työvälineitä oman työnsä kehittämiseen: ajatuksia, käsitteitä ja teorioita, joiden avulla voi kohdata muutoksia. (Kohonen & Leppilampi, 1994, 129.) Tässä tutkimuksessa lähtökohtana oli työyhteisön yhteinen tehtävä, varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen, joka alkoi keväällä 2005 ja jonka edistymistä seurattiin syksyyn 2006 saakka. Tämän toimintatutkimuksen tavoitteena on kehittämisen ja osallistumisen nivoutuminen kiinteästi yhteen. (vrt. Carr & Kemmis 1986, 165–166.) Prosessin aikana pyrittiin yhdessä selvittämään ja kehittämään niitä tekijöitä, jotka edesauttoivat yhteisen tavoitteen saavuttamista sekä poistamaan tai vähentämään esteitä, jotka hankaloittivat sitä. Prosessin aikana vastaan tuli useita uusia kysymyksiä ja ongelmia, joita ei ennen prosessin alkua pystytty ennakoimaan. Niihin etsittiin ratkaisuja yhteisillä keskusteluilla, jotka lisääntyivät yhteisten suunnittelupalavereiden ja arvioinnin myötä.

Toimintatutkimuksen vaiheet

Toimintatutkimus hahmotetaan usein konstruoivien ja rekonstruoivien vaiheiden syklinä. Konstruoiva toiminta on tulevaisuuteen suuntaavaa, kun rekonstruoivissa vaiheissa painopiste on toteutuneen toiminnan havainnoinnissa ja arvioinnissa. Rekonstruointi tarkoittaa sananmukaisesti uudelleenrakentamista. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 78–79; Carr & Kemmis 1986, 186.) Itse-reflektiivisyyden vaiheiden spiraalimainen eteneminen on keskeistä toimintatutkimukselle. (Carr ja Kemmis 1986, 162.)

Toimintatutkimuksen sykli alkaa, kun tutkija tai työyhteisö suunnittelee uuden toimintatavan, jota kokeillaan käytännössä (Heikkinen 2006, 35, 79). Kokeilun aikana toimintatapaa havainnoidaan ja siitä kerätään havaintoaineistoa. Seuraavaksi toimintaa havainnoidaan tai reflektoidaan, ja arvioinnissa syntyneet ajatukset toimivat uuden kokeilun pohjana. Syklin vaiheet vuorottelevat kehämäisesti, sykli voi alkaa mistä vaiheesta ta-

hansa ja usein sen alkua onkin mahdoton paikantaa. (Heikkinen ym. 2006, 79.) Uuden toimintatavan kehittäminen suunnitteluvaiheessa ja kokeilun arviointi jälkikäteen edellyttävät ajatustyötä ja keskustelua, kun kenttätöissä painottuu itse toiminta (Heikkinen ym. 2006, 78).

Useat peräkkäiset syklit muodostavat toimintatutkimuksen spiraalin, jossa toiminta ja ajattelu liittyvät toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektoinnin ja uudelleensuunnittelun kehinä. Toimintatutkimusta voi siten kuvata pyörteeksi, joka johtaa jatkuvasti uusiin kehittämisideoihin. Todellisuudessa suunnittelu, toiminta ja arviointi lomittuvat eikä niitä voi erottaa toisistaan. Yhdessä nämä prosessin elementit luovat olosuhteet, joissa toimintaan osallistuvat voivat saada aikaan kriittistä reflektiota sekä oman itsen että kollaboratiivisen kasvatuskäytännön kehittämiseksi. (Heikkinen ym. 2006, 80; Carr & Kemmis 1986, 187.)

Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli yhteisen varhaiskasvatussuunnitelman tekeminen, mikä mahdollisti toiminnan ja sen perusteiden kriittisen reflektoinnin. Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessi eteni toimintatutkimuksen vaiheiden mukaisesti ja sen aikana uuden oppiminen, kasvatuskäytäntöjen sekä menetelmien arviointi, kokeilu ja kehittäminen nivoutuivat kiinteästi yhteen.

5.2 Tutkijan rooli

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan osuus on keskeinen ja siksi on tärkeää, että tutkija tuo esille omaa taustaansa ja lähtökohtiaan, joista hän tekee tutkimustaan (Poikonen 2001, 40). Minun tehtäväni tässä tutkimuksessa oli toimia aktiivisessa roolissa varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa yhdessä muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Olen ollut työsuhteessa lastentarhanopettajana tässä työyhteisössä yhdeksän vuotta ja työskennellyt sinä aikana jokaisessa ryhmässä. Innostus varhaiskasvatussuunnitelman tekemiseen heräsi tutustuessamme yhdessä päiväkodin johtajan kanssa erään kunnan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaan. Toimintatutkimus tuntui luontevimmalta menetelmältä varhaiskasvatussuunnitelman laatimisessa.

Laadulliselle tutkimukselle on usein ominaista intensiivinen tutkimuskenttään perehtyminen muun muassa osallistuvan havainnoinnin avulla sekä kohderyhmälle ominaisen ajattelutavan tavoittelu tutkittavien näkökulmasta. Minua tutkijana kiinnosti se yksilöllinen merkityksenanto, mitä tutkittavat henkilöt antoivat eri ilmiöille. (Kiviniemi 2001, 74.) Minun oli helppo tulla työyhteisöön ”tutkijana” mukaan ja koin roolini luontevaksi, sillä tunsin kaikki työyhteisön jäsenet entuudestaan. Näin ei tarvinnut aloittaa suhteiden luomista aivan alusta. Roolini muuttui prosessin aikana siten, että toimintakauden 2005-2006 olin vuorotteluvapaalla, jolloin osallistuin työyhteisössä vain varhaiskasvatussuunnitelma- palavereihin ja elokuun alusta 2006 lähtien olin kokopäivätoimisesti töissä.

Toimintatutkimuksessa minä tutkijana asetan myös itseni tutkittavaan tilanteeseen ja siksi minun on tutkittava myös itseäni. Omia pohdintojani kirjasin tutkimuspäiväkirjaani, jota täytin lähinnä palavereiden ja haastattelujen sekä kyselyjen jälkeen. Tutkijana toimin yhteistyössä työyhteisön kanssa ja pyrin tulemaan samalla tietoiseksi sekä autamaan toimijoita tulemaan tietoisiksi prosessin edistysaskeleista ja haasteista. Työyhteisö sai mahdollisuuden käyttää esille tuomiani teorioita, malleja ja esimerkkejä tilanteen ”linsseinä” sekä arvioida niiden toimivuutta. (Argyris ja Schön 1996, 45.) Tehtävänäni tutkijana oli tuoda näkyviin haastatteluissa ja kyselyissä esille tulleita näkemyksiä, ehdotuksia ja pohdintoja sekä tehdä ehdotuksia niiden pohjalta varhaiskasvatussuunnitelmassa edistymiseksi. Näin sekä itselle että työyhteisölle alkoi hahmottua kuva prosessimme etenemisestä ja kehittämishaasteista.

5.3 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimukseni kohderyhmä oli yksi päiväkotiyhteisö. Tutkimukseen osallistui yhteensä kaksitoista työyhteisön kasvattajaa, kun henkilömäärä ryhmissä yhteensä on yhdeksän kerrallaan. Päiväkodissa on kolme ryhmää, joissa on yhteensä 52 lasta. Ryhmät ovat 1-3 -vuotiaiden ryhmä, 4-5 -vuotiaiden ryhmä ja 6 -vuotiaiden ryhmä. Työyhteisössä 1-3 -vuotiaiden ryhmässä työskenteli prosessin alussa kolme lastenhoitajaa ja harjoittelija, 4-5 -vuotiaiden ryhmässä kaksi lastentarhanopettajaa, lastenhoitaja ja harjoittelija sekä 6 -vuotiaiden ryhmässä kaksi lastentarhanopettajaa, lastenhoitaja ja harjoittelija. Harjoittelijat eivät osallistuneet tutkimukseen. Työntekijöiden työkokemus alalla vaihteli kah-

desta vuodesta viiteentoista vuoteen. Alle viisi vuotta työkokemusta oli kuudella työntekijällä, viidestä kymmeneen vuotta kolmella ja yli kymmenen vuotta kolmella työntekijällä. Seitsemän työntekijää on ollut mukana prosessissa alusta asti.

5.4 Tutkimuksen eteneminen ja aineistonkeruu

Tässä tutkimuksessa keräsin aineistoa kyselylomakkeella kaksi kertaa ja haastattelun avulla kolme kertaa. Haastatteluista yksilöhaastatteluja oli kaksi kertaa ja ryhmähaastatteluja kerran. Lisäksi tallensin muistioita ja kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa palaverien ja haastattelujen jälkeen. Toimintatutkimuksen etenemistä ja aineistonkeruuta kuvaa taulukko 1.

TAULUKKO 1 Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin eteneminen toimintatutkimuksena ja aineiston keruu 2005 - 2007

Ajankohta	Aineistonkeruu/Alustavien tulosten esittely/Työstäminen (Aihe)
Elo-Syyskuu 2005	Prosessin varsinainen käyntiin lähtö, koko talon palaverit <i>Toiminta-ajatus, arvot, kasvatuskumppanuus</i>
Lokakuu 2005	Kyselylomake: Alkukartoitus <i>Kasvattaja</i>
Marraskuu 2005	Kyselyn alustavat tulokset henkilökunnalle Ryhmähaastattelut & yksilöhaastattelut <i>Oppimisympäristö</i>
Joulukuu 2005	Haastatteluiden alustavia tuloksia henkilökunnalle
Tammikuu 2006	Prosessin suunnittelua ydinryhmässä, harjoituksia, koko talon palaveri <i>Leikki</i>
Helmikuu 2006	Työskentelyä pienryhmissä <i>Leikki, varhaiskasvatussympäristö</i>
Maaliskuu 2006	Yksilöhaastattelut
Huhtikuu 2006	Suunnittelua pienryhmissä
Toukokuu 2006	- Koko talon palaveri: Yksilöhaastattelujen alustavien tulosten esittely henkilökunnalle - Kyselylomake: Siihenastisen prosessin arviointia - Kyselylomakkeen alustavat tulokset henkilökunnalle - Jatkosta sopiminen alustavien tulosten perusteella <i>Hoito ja kasvatus</i>
Elokuu 2006	Koko talon palaveri, prosessi jatkuu kesätauon jälkeen <i>Luonto ja ympäristö</i>
Syyskuu 2006	Vastuualueiden jakaminen, koko talon palaveri ja työskentely pienryhmissä <i>Matemaattinen orientaatio, sisällysluettelo</i>
Lokakuu 2006	Tekstin muokkausta pienryhmissä <i>Kieli ja vuorovaikutus, leikki, vertaisarviointi, kasvatuskumppanuus</i>

Marraskuu 2006	Vertaiskäynti toisissa ryhmissä <i>Vertaisarviointi</i>
Joulukuu 2006	Koko siihenastisen prosessin kuvaus: esittely henkilökunnalle
Tammikuu 2007	Vertaiskäynnit jatkuvat <i>Liikunta, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen</i>
Helmikuu 2007	Dialoginen vertaisprosessi vertaiskäynneistä ja vertaisarvioinnista <i>Eettinen orientaatio</i>

Aloitin aineiston hankinnan syksyllä 2005. Silloin kartoitin varhaiskasvatussuunnitelman alkuvaihetta kyselylomakkeella. Niiden alustavat tulokset toimivat perustana marraskuussa 2005 toteutetuille yksilö- ja ryhmähaastatteluille. Kysely- ja haastattelutulosten perusteella varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessin työtapoja ideoitii ja kehiteltiin. Maaliskuussa 2006 varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessia arvioitiin yksilöhaastatteluisa, joiden alustavia tuloksia esittelin päiväkodin palaverissa toukokuussa 2006. Koko siihenastista suunnitelmapirosessia arvioitiin kyselylomakkeilla toukokuussa 2006. Annoin alustavista tuloksista yhteenvedon työyhteisölle toukokuun lopussa 2006, jolloin päätettiin varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessin jatkamistavoista syksyllä 2006. Joulukuussa 2006 annoin henkilökunnalle luettavaksi koko siihenastisen prosessin kuvauksen, jota heillä oli mahdollisuus halutessaan kommentoida. Arviointeja vertaiskäynneistä ja vertaisarvioinnista tehtiin helmikuussa 2007 dialogisina vertaisprosesseina, jonka jälkeen lopetin aineiston keruun pro gradu- tutkielmaani.

5.4.1 Kysely

Tässä tutkimuksessa tein varhaiskasvatussuunnitelmapirosessin ”alkukartoituksen” (liite 2) sekä väliarvioinnin (liite 6) kyselyn avulla. Kyselylomakkeen avulla saa usein hyvin pohdittuja vastauksia käsiteltävistä asioista. Kyselylomakkeen käyttöä puoltaa tutkittavan jääminen anonymiksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35) sekä myös se, että minä tutkijana en vaikuttanut olemuksellani enkä läsnäolollani vastauksiin. Luotettavuutta parantavana tekijänä voidaan pitää sitä, että kysymys esitettiin jokaiselle työyhteisön jäsenelle täysin samassa muodossa. Vastaaja pystyi myös valitsemaan itselleen sopivimman vastaamisajankohdan, ja näin hän sai rauhassa pohtia vastauksia ja tarkistaa niitä. (Valli 2001, 101.)

Vallin (2001, 100) mukaan kysymysten muoto aiheuttaa eniten virheitä tutkimustuloksiin, sillä jos vastaaja ei ajattele samalla tavalla kuin tutkija tarkoittaa, tulokset vääristyvät. Lähdin rakentamaan kysymyksiä tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusongelmien pohjalta. Kysymykset olivat avovastaustyypisiä. Lomakkeen laadinnassa pyrin sekä selkeyteen että rajoittamaan kysymysten lukumäärää. Kyselylomakkeen heikkoutena voidaan pitää sitä, että joitakin vastauksia voi olla vaikeaa tulkita lyhytsanaisuuden vuoksi tai kysymys voi jäädä kokonaan ilman vastausta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35). Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen tarkoituksena oli kartoittaa prosessin alkuvaiheen kokemuksia ja saada mielipiteitä siihen asti kokeilluista eri palaverimuodoista, varhaiskasvatussuunnitelman merkityksestä sekä arvioita sen mahdollisesta tulevasta hyödystä omalle työlle ja työyhteisölle. Toukokuun 2006 kyselyssä toteutettiin prosessin väliarviointi, jonka tarkoituksena oli saada selkeä kuva prosessin tilanteesta, sitä edesauttavista ja hankaloittavista seikoista, henkilökunnan asenteista ja huolen aiheista, jotta prosessia voitiin suunnitella mielekkäällä tavalla eteenpäin.

5.4.2 Haastattelu

Tässä tutkimuksessa kyselyn alustavat tulokset toimivat arvokkaana pohjana prosessin jatkosuunnitelmien tekemiselle ja edelleen haastattelujen suunnittelemiselle. Haastattelu onkin yksi tärkeimmistä tiedonkeruun menetelmistä toimintatutkimuksessa (Huovinen & Rovio 2006, 96). Haastattelun valinnan perusteluna oli se, että se luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa sekä selventää ja syventää ”kenttätyön” aikana syntyneitä havaintoja (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34; Huovinen & Rovio 2006, 109). Haastattelun etu on lisäksi siinä, että ihminen nähdään tutkimustilanteessa subjektina. Tällöin hän saa mahdollisuuden tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti ja toimia siten tutkimuksessa merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Toimintatutkimuksessa haastattelun käyttöä puoltaa erityisesti ajankäyttö (Huovinen & Rovio 2006, 109). Haastattelu on nopeampi tapa saada ja tallettaa tietoa kuin esimerkiksi päiväkirja- tai lomakekysely, joka vaatii tutkittavalta aikaa ja motivaatiota papereiden täyttämiseen.

Tässä tutkimuksessa käytin puolistrukturoitua haastattelua. Tällöin minulle jäi tutkijana vapaus sovittaa kysymysten muoto ja osittain sisältökin henkilön ja keskustelun kulun

mukaan (Syrjälä ym. 1995, 138). Haastatteluissa pystyin myös pyytämään esitettyjen mielipiteiden perusteluja ja esittämään lisäkysymyksiä tarpeen mukaan. Haastattelun etu toimintatutkimuksessa on, että se tukee muutosten havainnointia. Toiminnan eri vaiheissa voidaan kysyä yhteisesti koetusta muutoksesta, minkä avulla minä tutkijana pystyn analysoimaan, miten vastaukset muuttuvat ajan kuluessa (Huovinen & Rovio 2006, 110).

Käytin tässä tutkimuksessa ryhmähaastattelua (liite 3) yksilöhaastattelun (liitteet 4 ja 5) ohella. Ryhmähaastattelu oli luonteeltaan ryhmäkeskustelu, jolloin osallistujat pystyvät herättelemään mielikuvia ja muistelemaan yhdessä (Eskola & Suoranta 1999, 95–96). Ryhmäkeskustelujen teemoihin oli myös luontevaa palata yksilöhaastatteluissa. Yksilöhaastattelut ja ryhmäkeskustelut tuottavat eriluonteista aineistoa, mikä on toimintatutkimusta rikastuttavaa. Ryhmäkeskustelussa osallistujat soveltavat arkielämästäkin tuttua ryhmän vuorovaikutustilanteen kehystä, kun yksilöhaastattelussa ihmiset helposti keskittyvät omiin mielipiteisiinsä ja siihen, miten he kenties eroavat muista ryhmän jäsenistä (Alasuutari 2001, 151–152). Ryhmätilanteessa keskustelu kiertyy sen ympärille, mikä yksilöille on yhteistä ryhmän jäsenenä, kun taas yksilölliset eroavaisuudet ja subjektiiviset, henkilökohtaiset tuntemukset suodattuvat pois (Alasuutari 2001, 152). Vuorovaikutustilanne virittää keskustelijoita kuvaamaan tunteitaan ja asenteitaan, mitkä yksilöhaastattelussa saattaisivat jäädä kuvaamatta (Gall ym. 2002, 238).

Toteutin haastattelut aamu-ulkoilun aikana klo 10–11 välillä sekä lasten päiväunien aikana klo 12–14. Haastattelupaikkoina toimivat johtajan toimisto, ryhmien leikki-, välepo- ja tietokonehuoneet sekä yhdessä tapauksessa inva- WC muiden tilojen oltua muussa käytössä. Näytin jokaiselle kysymykset haastattelun aluksi. Yksilöhaastattelujen kesto vaihteli 15 minuutista puoleen tuntiin ja ryhmähaastattelu 15 minuutista 40 minuuttiin. Ryhmähaastatteluissa ryhmiä oli kolme ja niissä oli läsnä oman tiimin kolme työntekijää. Nauhoitin kaikki haastattelut, jotka olen merkinnyt tekstiin seuraavasti: (R 1, R 2 ja R 3/liite 3), Yksilöhaastattelu 1 (liite 4) ja Yksilöhaastattelu 2 (liite 5).

5.4.3 Tutkimuspäiväkirja

Toimintatutkijan tärkeimpiä tiedonkeruun menetelmiä osallistuvan havainnoinnin ja haastattelun lisäksi on havainnoinnin pohjalta kirjoitettu tutkimuspäiväkirja (Huovinen & Rovio 2006, 104). Liitin tutkimuspäiväkirjaani toiminnan aikana tuotettua muuta kirjallista materiaalia, kuten työryhmien muistioita, sopimuksia, suunnitelmia sekä ryhmien tuottamat tiivistetyt näkemykset vertaisarviointia käsittelevästä dialogisesta vertaisprosessista. Tutkimuspäiväkirjan tehtävänä oli tallettaa aineistoa ja jäsentää omia ajatuksiani. Kenttätapahtumien lisäksi kokosin päiväkirjaan tietoa tutkimuksen etenemisestä, tunnelmista sekä vaikutelmia, palautetta, omaa toimintaa koskevia havaintoja, tiivistelmiä ja yhteenvetoja, kysymyksiä ja hämmennyksen aiheita. (Huovinen & Rovio 2006, 107.) Kaikki tämä on edesauttanut osaltaan tutkimuksen edistymistä.

5.5 Aineiston analyysi

Kuten toimintatutkimuksissa yleensä, myös tässä tutkimuksessa keräsin aineistoa koko prosessin ajan. Koska toiminnan kehittäminen tapahtui työyhteisön jäseniltä tulevan palautteen ja arvioinnin perusteella, tein myös aineiston alustavaa analyysiä prosessin alusta lähtien. Kiviniemen (2001, 75) mukaan laadullista tutkimusprosessia voi luonnehtia eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi, jossa koko tutkimuksen ajan pyritään kasvattamaan tutkijan tietoisuutta tarkasteltavana olevasta ilmiöstä ja sitä ohjailevista tekijöistä. Aineiston analyysi on siten luonteeltaan myös suuntaa antavaa, jolloin tarkoituksena on täsmentää tutkimustehtävää, löytää linjoja jatkossa tapahtuvaa aineistonkeruuta varten ja siten kohdistaa tutkimusta tarkoituksenmukaiseksi arvioituun suuntaan (Kiviniemi 2001, 77). Eri vaiheissa kerätty aineisto ja aineiston alustava analyysi antoi viitteitä siitä, miten varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessissa tulisi seuraavassa vaiheessa edetä. Siten aineiston keruuprosessi itsessään suuntasi toimintatutkimuksen toteuttajien käytäntöjä ja toimintaa (Gall ym. 2002, 586).

Toimintatutkimuksen hengen mukaisesti tein analyysiä pitkin matkaa. Aloitin tarkemman analyysin syksyllä 2006 lukemalla koko aineiston läpi ja tekemällä tutkimuksen eri vaiheista ”kartan” saadakseni aineistosta kokonaiskäsityksen. Kävin läpi kysely- ja haastatteluvastaukset sekä kysymykset. Haastatteluja kertyi litteroituna yhteensä 34

sivua yhden rivivälillä ja kyselyjä 20 sivua 1,5 rivivälillä. Lisäksi tutkimuspäiväkirjassa sivuja oli 38, rivivälillä 1,5. Syksyllä 2006 päätin lopettaa aineiston keräämisen, sillä katsoin aineistoa olevan riittävästi pro gradu- tutkielman laajuutta ajatellen. Tammi-kuussa 2007 koin kuitenkin tulosten jääneen vähäisiksi vertaisarvioinnin osalta vertaiskäyntien siirtymisen vuoksi. Kokemani puutteet aineistossa saivat minut hankkimaan lisää aineistoa (Patton 2002, 440). Siksi päätin odottaa kaikkien vertaiskäyntien toteutumista sekä järjestää sen jälkeen tiimeissä vertaisarviointia käsittelevän dialogisen vertaisprosessin, jonka tulokset liitin tutkimukseeni. Vertaisarvioinnin osalta aineiston analyysi alkoi helmikuussa 2007.

Aineiston läpikäynnin jälkeen alkoi eri tulkintojen sekä ala- ja pääluokkien pohtiminen. Laadullinen aineistohan ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy tulkinnallisten tarkasteluperspektiivien kautta (Kiviniemi 2001, 71–72). Pysin analyysissäni havaintojen pelkistämiseen. Aineistoa tarkastellessani kiinnitin huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista (Alasuutari 2001, 40). Kyselyjen sekä yksilö- ja ryhmähaastattelujen aineiston analysoinnissa käytin lähinnä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi perustui tulkintaan ja päättelyyn, jossa etenin empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115). Ennen analyysin aloittamista sisällönanalyysissa tulee määrittää tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukainen analyysiyksikkö (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97, 112). Tässä tutkimuksessa käytin analyysiyksikkönä yksittäistä sanaa, lausetta tai haastattelun katkelmaa riippuen ajatuskokonaisuudesta. Kyselyn vastauksissa jo yksi sana saattoi antaa vastauksen kysymykseen, kun haastatteluissa ajatuskokonaisuus tuli ilmi yhdessä lauseessa tai pidemmässä puheenvuorossa.

Pysin sisällönanalyysissä järjestämään aineiston tiiviiseen ja selkeään muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110). Aloitin listaamalla ylös kysely- ja haastatteluaineistoista kaikki kuhunkin tutkimuskysymyksen teemaan liittyvät havainnot; varhaiskasvatussuunnitelmaprosessista, yhteisöllisyydestä ja vertaisarvioinnista. Sen jälkeen ryhmittelin samaa tarkoittavat havainnot ja muodostin niistä alaluokat. Alaluokkien muodostamisen jälkeen nimesin niitä kuvaavan ja yhdistävän pääluokan. Esittelen tutkimuskysymysten mukaiset, aineiston analyysin tuloksena syntyneet alaluokat ja pääluokat tulososassa.

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessin etenemistä kevästä 2005 kevääseen 2007: miten prosessi organisoitiin ja mistä varhaiskasvatussuunnitelman sisällöistä keskusteltiin. Sen jälkeen kuvaan varhaiskasvatussuunnitelmaprosessia työyhteisön kasvattajien näkökulmasta: millaisia tunteita prosessi herätti ja millaisia onnistumisia ja haasteita prosessissa kohdattiin (luku 6.2). Seuraavaksi tarkastelen yhteisöllisyyden rakentumista (luku 6.3) sekä vertaisarvioinnin kehittymistä ja siitä saatuja kokemuksia varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin aikana (luku 6.4). Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin, yhteisöllisyyden ja vertaisarvioinnin analyysi perustui päiväkodin henkilöstön yksilö- ja ryhmähaastatteluihin, kyselyihin sekä tutkimuspäiväkirjani muistiinpanoihin.

6.1 Varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessin vaiheet

Alkuvaiheen innostus ja epätietoisuus

Päiväkoti-yhteisön varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessia käynnisteltiin jo keväällä 2005 iltapalaverina, jossa keskusteltiin päiväkodin toiminta-ajatuksista ja arvoista. Seuraavan kerran aihetta jatkettiin keskipäivän palaverissa elokuussa 2005. Syys-

kuun 2005 lauantaipalaverissa käsiteltiin varhaiskasvatussuunnitelman sisältöjä kasvatuskumppanuus ja kasvattaja. Lokakuun 2005 kyselyaineiston analyysin pohjalta varhaiskasvatussuunnitelmaa pidettiin henkilökunnan työväliseenä. Lisäksi sitä kuvattiin päiväkodin toimintaohjeeksi ja laatukäsikirjaksi, joka sisältää yhdessä mietittyjä vahvuuksia, arvoja, kasvatustavoitteita, sisältöjä sekä muutoksen tarpeita. Varhaiskasvatussuunnitelman arvioitiin ohjaavan toiminnan suunnittelua, toteuttamista ja arviointia. Prosessin aloitus herätti työyhteisössä innostusta, ja yksikön varhaiskasvatussuunnitelman yhteinen runko saatiinkin pian aikaan. Kuitenkin samalla oltiin epätietoisia prosessin sisällöistä ja laajuudesta. Prosessin tässä vaiheessa jokaiselle tiimille oli jaettu oma osa-alue varhaiskasvatussuunnitelman sisällöistä.

Marraskuun lopulla 2005 käsittelin yhdessä johtajan kanssa ensimmäisen kyselyn alustavia tuloksia, joiden koosteen annoin henkilökunnalle joulukuussa 2005. Keskustelimme silloin esille tulleista kehittämiskohteista. Tuolloin päiväkotiyhteisössä koettiin tärkeäksi luoda keinoja, joilla kaikki saataisiin innostumaan yhteisestä varhaiskasvatussuunnitelmasta. Ehdotuksiani olivat rauhallisen ja kiireettömän ajan järjestäminen muun muassa ilta- ja lauantaipalaverina sekä varhaiskasvatussuunnitelman merkityksen ja tärkeyden kirkastaminen kaikille. Silloin todettiin tarpeelliseksi pysähtyä välillä miettimään, ”missä mennään ja miltä tuntuu”. Tammikuun 2006 palaverissa sovittiin lauantaipalaverin pitämisestä ja jo ennen sitä kolmen hengen ydinryhmä sopi ”innostustyöryhmän” perustamisesta. Lauantaipalaveria ennen järjestettiin kolme keskipäivän koontumista, joissa tehtiin yhteishenkeä ja turvallisuuden tunnetta ryhmässä tukevia harjoituksia. Lisäksi ydinryhmä suunnitteli lauantaipalaverin ohjelman, tehtävät ja aika-aulun. Lauantaipalaverissa käsiteltiin varhaiskasvatussuunnitelman sisällöistä varhaiskasvatusympäristöä ja leikkiä. Tästä eteenpäin eri ryhmien työntekijöistä kootut pienryhmät tekivät omaa suunnittelutyötä koko talon palavereiden välillä. Pienryhmien suunnitteluajaksi sovittiin kaksi tuntia kerrallaan lasten päiväuniaikaan.

”Ollaan löydetty se tie, oikea tie”: maaliskuussa 2006

Maaliskuun haastattelujen aikaan prosessissa oltiin päästy siinä määrin eteenpäin, että alkuvaiheen epätietoisuus oli selvästi vähentynyt ja työyhteisön jäsenet kokivat lähes yksimielisesti, että ”hyvällä mallilla ollaan”:

”Alkukangertelut on nyt pois, tämä on lähtenyt sujumaan ja rullaamaan ja ollaan löydetty se tie, oikea tie, et miten me tätä tehdään...” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 8.)

Lauantaipalaveria pidettiin onnistuneena, koska silloin oli aikaa keskittyä yhteiseen keskusteluun ilman tiukkaa aikataulua. Myös eri ryhmistä koostuneiden pienryhmien toimintaa pidettiin onnistuneena niille varatun palaveriajan vuoksi. Lisäksi lauantaipalaveria edeltäviä harjoituksia pidettiin ryhmäytymistä ja työilmapiiriä lujittavina tekijöinä. Prosessissa tunnuttiin olevan luottavaisin mielin. Tässä vaiheessa varhaiskasvatussuunnitelman sisältöalueista leikin käsittely oli ajankohtainen ja sen merkitys koettiin erittäin tärkeäksi. Maaliskuun haastattelujen aikaan vertaisarviointia oli suunniteltu toteutettavaksi yhdessä ryhmässä juuri kyseisellä ja seuraavalla viikolla. Suunnittelua jatkettiin pienryhmissä. Lisäksi kolmen hengen ydinryhmä suunnitteli lauantaipalaveria toukokuulle 2006.

”Yhä vahvemmin mukana prosessissa”: prosessin väliarviointivaihe toukokuussa 2006

Toukokuun alussa 2006 pidettiin lopulta iltapalaveri, jossa keskusteltiin siitä, mitä eroa on käsitteillä hoito ja kasvatus. Palaverin lopuksi kerroin maaliskuun yksilöhaastattelujen alustavia tuloksia henkilökunnalle. Toukokuussa arvioitiin kyselylomakkeella siihenastista varhaiskasvatussuunnitelmaprosessia kokonaisuutena. Itsestään selviä asioita oli prosessin myötä pysähtynyt miettimään, kuten leikin merkitystä ja sen kehittämistä. Leikki mainittiin useassa vastauksessa ja koko talon leikkipäivä-idea kiiteltiin ja kasvatuskumppanuutta arvioitiin kehitetyn isänpäiväamupala järjestämällä.

Esitin idean vertaiskäynnistä ja ajatus otettiin myönteisesti vastaan, mutta päätöksiä sen toteuttamisesta ei tehty. Suunnittelu-aika oli koettu ongelmaksi sen lyhyden ja tiukan aikataulun vuoksi, ja sen ratkaisuksi päätettiin kokeilla vakituisen suunnittelupäivän varaamista joka tiimille. Seuraavaan, luonto ja ympäristö-aiheeseen liittyen kotitehtäväksi annettiin miettiä tapoja, joilla rikastuttaa päiväkodin luonto- ja ympäristökasvatusta. Palaveri sovittiin pidettäväksi elokuun lopulla.

Tekstin muokkausta ja vertaiskäyntejä: syksy 2006 - talvi 2007

Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin jatkoa käynnisteltiin kesätauon jälkeen elokuun lopulla 2006 aiheella luonto ja ympäristö. Iltapalaverissa syyskuun lopussa keskusteltiin matemaattisesta orientaatiosta ja sen toteuttamisesta päiväkodissa. Tällöin valittiin omat vastuualueet varhaiskasvatussuunnitelman sisältöalueista leikki, luonto ja ympäristö, matemaattinen orientaatio, kasvatuskumppanuus ja vertaisarviointi. Sisällysluettelon laatiminen otettiin myös yhdeksi vastuualueeksi.

Haastatteluissa ja kyselyissä oli jo useaan kertaan ehdotettu toisissa ryhmissä vierailua, joten ehdotin vertaiskäynnin toteuttamista ja sen käytännön järjestelyjen pohtimista. Sovittiin kaksi päivämäärää, jolloin jokaisesta ryhmästä yksi työntekijä siirtyy koko päiväksi toiseen ryhmään. Lokakuussa käsiteltiin tiimeittäin varhaiskasvatussuunnitelman sisältöaluetta kieli ja vuorovaikutus, joka purettiin koko talon keskipäivän palaverissa. Kukin työntekijä tai työpari muokkasi omalla vastuualueellaan tekstiä, jonka pääkohtia esiteltiin koko talon palaverissa 29.11. Joulukuun alussa 2006 työyhteisö sai kuvauksen koko siihenastisesta prosessista, jota he saivat halutessaan kommentoida kirjallisesti tammikuun 2007 puoliväliin mennessä. Yksi työntekijöistä kommentoi prosessia seuraavasti:

”Mielenkiintoista lukea vasu- prosessin kuvausta. Hienoa, että teet aiheesta omaa tutkimusta. ”Vasu-urakka” on niin iso, että tuntuu tärkeältä pysähtyä välillä kokoamaan ajatuksia siitä, missä mennään ja miltä tuntuu jne. Tutkimuksessasi jokainen tulee kuulluksi. Tuli mieleen, että voisiko meidän vasuun tehdä tiiviin kuvauksen tästä prosessista.”

Varhaiskasvatussuunnitelman laadintatyö jatkui kevätlukukaudella 2007 orientaatioilla liikunta, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä eettisyys, joita käsiteltiin omien tiimien palaverissa ja purettiin koko talon keskipäivän palaverissa. Lisäksi kaksi työparia työsti aikaansaatu tekstiä yhtenäiseksi ja johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. Työyhteisössä työparille järjestettiin mahdollisuus poistua lapsiryhmästä tekstin muokkaukseen klo 9-12 väliseksi ajaksi muutamana perjantaina. Lisäksi työparit tarkastelivat ja muokkasivat tekstiä aamupäiväulkoilujen aikaan klo 10-11 välillä.

6.2 ”Pistää ajattelemaan sitä omaa työtä”: varhaiskasvatussuunnitelmaprosessi työyhteisön kasvattajien kokemana

Tässä luvussa tarkastelen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessia työyhteisön kasvattajien näkökulmasta. Päiväkotiyhteisön kasvattajien kokemuksia koskeva analyysi perustui syksyllä 2005 ja keväällä 2006 tekemiini yksilö- ja ryhmähaastatteluihin, kyselyihin sekä tutkimuspäiväkirjani muistiinpanoihin. Aineiston analyysin pohjalta syntyneet pääluokat ovat prosessin vaikutus, prosessin toteuttamisen edellytykset ja esteet. Olen kuvannut nämä seuraavassa taulukossa (taulukko 2).

TAULUKKO 2 Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessi työyhteisön kasvattajien kokemana

Pääluokka	Alaluokka
Vaikutus/Hyöty	- Itselle - Työyhteisölle - Lapselle ja perheelle
Esteet	- Epätietoisuus - Kiire - Aikatauluttomuus - Epätasainen vastuunjako
Edellytykset	- Pienryhmätyöskentely - Koko talon yhteistyö - Ajan järjestäminen - Etenemisen hitaus - Osatavoitteiden asettaminen

Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessista näytti hyötyvän sekä työntekijät että koko työyhteisö. Oman työn arvioiminen ja kehittäminen lisääntyi ja yhteistyö parani:

”Jatkuva ”arviointi” päällä, mikä arjessa toimii, mitä voisi kehittää (esim. varhaiskasvatusympäristön ylläpitäminen/kehittäminen). Vasun sisällöt koskettavat ihan sitä päivittäistä toimintaa → aika helppo kuljettaa niitä ”käsi kädessä”. ” (Kysely 2, henkilö 3.)

”Pistää paljon ajattelemaan sitä omaa työtä,.. niit lapsia ja kaikkee.. se yhteistyö työkaveiden kans, keskinäinen yhteistyö, se tuntuu tosi tärkeeltä.” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 11.)

Yhteisen prosessin koettiin näkyvän päivittäisessä toiminnassa myös henkilökunnan pedagogisen tietoisuuden heräämisenä ja rutiinien kyseenalaistamisena:

”Kaikille on semmonen pedagoginen tietoisuus.. heränny tän takia.” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 5.)

”On alkanu miettiä.. päiväkodin rutiineita ja toimintatapoja ja omaa työskentelyä, miten se ois.. lapsille mielekästä..” (Haastattelu 2, henkilö 1)

”Pysäyttännyt miettimään tärkeitä, joskus liian itsestään selviä asioita (esim leikki, sen merkitys ja aikuisen rooli sen tukemisessa) ja miten niitä voisi kehittää. Pysäyttännyt miettimään merkityksiä ja tavoitteita; mikä esim. X- ryhmän toiminnassa tärkeää ja miksi.” (Kysely 2, henkilö 3)

Yhteisten keskustelujen lisääntymisen ja arviointien myötä varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin koettiin *hyödyttävän etenkin lasta ja perhettä*:

”Vasun tekeminen pakottaa ajattelemaan myös omaa tapaa toimia lasten kanssa ja tarvittaessa voi tehdä muutoksia omista tavoista parempaan suuntaan... Lasten hyvinvoinnin turvaamiseksi on asiat mietitty tarkasti. Lapset hyötyvät, jos Vasuun panostetaan!” (Kysely 1, henkilö 2.)

”Kasvatuskumppanuus lähentää perheitä ja työntekijöitä yhteisten tapahtumien merkeissä ja avoimemman keskustelun myötä lasten yksilöllinen huomioiminen mahdollistuu entisestään.” (Kysely 1, henkilö 5.)

Innostuneisuutta varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan haittasivat prosessin alkuvaiheessa kiire, työmäärän lisääntyminen ja pitkät aikavälit kokoontumisten välillä. Lisäksi esitettiin epäily omien resurssien riittävydestä. *Esteenä* koettiin myös *epätietoisuus* varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin sisällöistä ja laajuudesta:

”Aluksi Vasu tuntui kaukaiselta asialta, jonka tekeminen ei olisi vielä ajankohtaista. En aluksi ollut oikein selvillä millaisia asioita Vasuun tulisi, joten Vasun tekeminen tuntui epämääräiseltä. Vasun tekeminen ei ole herättänyt kielteisiä tunteita, lähinnä epätietoisuutta.” (Kysely 1, henkilö 2.)

Päiväkotikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessin eteneminen verrattuna vastaavaan kuntakohtaiseen prosessiin aiheutti epätietoisuutta:

”... mä oon välillä miettiny sitä, että, sä oot siellä niissä kunnan jutuissa mukana, et toisaalta tosi hyvä, että sielt tulee aina vinkkejä ja noin, mut toisaalta, ni välillä tuntuu siltä, että no, mitä me täällä uskallettaa tehdä valmiiks, et kohta sieltä taas saa jonku uuen ohjeen ja tollai, et mennääks me ihan sekasin ja tehäänkö välillä turhaa työtä... Ja ...kumpi on tärkeempi ..., noudattaa ..., niitä kunnan ohjeita ... vai sitte, että, ... mikä on meidän Vasu täällä...” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 3.)

Aikataulutuksen puuttuminen koettiin alkuvaiheessa prosessin etenemistä haittaavana tekijänä. Parhaiten prosessin koettiin edistyvän aikataulun ollessa tiivis siten, ettei palaverien väliin jäänyt turhan pitkiä aikoja. Näin asia ei pääse unohtumaan:

”...jotenkin tietysti ois toivonu, et tää ois voinu ehkä olla sillein ... säännöllisempää, ei sen takia et on kiire saaha valmiiksi, vaan sen takia, että tää säilyy koko ajan tuoreena mielessä.” (Yksilöhaastattelu 1, henkilö 5.)

Samalla kuitenkin haluttiin välttää turhaa *kiirehtimistä*:

”pientä huolta siitä, ettei hyvä asia mene kiireen ja ajanpuutteen vuoksi hukkaan: ”Kunhan sinne jotakin saadaan kirjatuksi, niin onpahan tehty.” ” (Kysely 1, henkilö 3.)

”...et on ...liian paljon yritetty saaha aikaan kerralla ja hypätty seuraavaan aiheeseen aina, kun edellinenkin on vielä pahasti kesken, niin menee itelläkin ihan ajatukset sekasin, että mitä me nyt tehdään tällä hetkellä. Et siinä vaiheessa ois pitäny jarrutella ... enemmän, et, ku ei meillä kiire tän kanssa oo. ... ei nyt ehkä enää, vaan siinä vaiheessa just, ku oli niitä lyhyitä palavereja ja sillo aina alotettiin uus aihe, niin silloin tuntu, että on kauhee kiire, ... että se tärkein...keskustelu ja semmonen pohdinta ja semmonen jäi kokonaan tekemättä, et piti vaan äkkiä saaha paperille jotakin...” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 2.)

Kasvattajien ymmärrys tasapuolisen vastuunjaon merkityksestä kasvaa varhaiskasvatussuunnitelmatyössä (Moran 2007, 1). Seinän (1996, 395) tutkimuksen mukaan työyhteisön kehittämistä ei voi rakentaa yksinomaan vapaaehtoisien ja kehittämishaluisten joukon varaan. Tässä tutkimuksessa *vastuun epätasainen jakautuminen* koettiin esteeksi:

”No jos ainakin omaa ryhmää ajattelee, niin meillä ois ainakin korjaamisen varaa, että pitäis tehdä enemmän yhdessä. Koska sit tavallaan, kun se jää yhen ihmisen harteille, niin se on huono.” (Yksilöhaastattelu 1, henkilö 4.)

” sitä ... vaan pelkään, ettei tuu sitte ..., joillekin ..., että... joku joutuu tekemään enemmän töitä, et ... haluan, et me kaikki ...osallistutaan omalla panoksella ja toivottavasti se panos on semmonen tasavertanen, ettei tuu sillai, että joku tekkee aivan hirveästi hommia ja joku pääsee... siivellä. Sitä ... haluan, et kaikki tekkee ...oman panoksensa, että vaikka, vaikka ei ...kiinnosta, mutta se ... kuuluu tähän mejän työhön...ei musta se oo vielä pulmakohta, mutta se voi tulla, ... mitä pidemmälle mennään...” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 1.)

Varhaiskasvatussuunnitelman laadinnan keskeisiä *edellytyksiä* olivat pienryhmätoiminta, koko talon yhteistyö, ajan järjestäminen, hidas eteneminen sekä osatavoitteiden asettaminen. *Pienryhmätoiminta ja koko talon yhteistyö* koettiin onnistuneeksi ja tarpeelliseksi:

”No, nyt on mun mielestä ollu ihan tosi hyvää se, että on niissä pikkuryhmissä ihan ajan kanssa, niin työstetty niitä asioita etteenpäin.” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 3.)

”Tää oikein hyvä kokoontuminen.. lauantaipäivänä.. ja pienryhmätyöskentelyt..” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 10.)

Ajan järjestäminen suunnittelutyölle koettiin tärkeäksi:

”Ja se, että on löytyny aikaa tehdä sit täällä paikan päällä sitä, ettei oo tarvinnu, ei oo menny kotitöiks.” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 3.)

Opetussuunnitelmatyössä tulisi sallia *hidas eteneminen*:

”...mitä on silloin kirjattu, niin ei.. senkään tarvii olla valmis, että vieläkin voidaan miettiä ja parannella. Se kypsyy pikku hiljaa.” (Haastattelu 1, henkilö 3)

Jopa samalla henkilöllä käsitys prosessin vaiheesta muuttui tässä tutkimuksessa:

”Yhessä vaiheessa, silloin ihan alussa tuntu, että kylläpä me ollaan kauheen pitkällä. Nyt, kun me ollaan päästy kauheesti eteenpäin, niin, jännä, et nyt tuntu taas, että, et ollaan alussa. ... Siis tavallaan tuntuu, et nyt ollaan saatu ... joitakin suikaleita tietoa sinne kansioon ja nyt alkaa ... hahmottua, et mitä siellä voi olla. Nyt ollaan ... päästy jonkun verran keskusteluun, et ollaan ... toki saatu hirveästi aikaan, mutta kuitenkin, tunne on, että ollaan vähän alkuvaiheessa.” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 5.)

Välitavoitteiden asettamista pidettiin prosessin etenemisen kannalta tärkeänä:

”On lyöty lukkoon jotain päivämääriä ja, et ne on ollu kyllä ihan tosi hyvät työskentelytavat ja, ... että on pystynyt tekemään yhdessä sitä, niin se on ollu ihan hirveen hieno juttu.” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 3.)

Onnistumisiksi koetut, ajankäyttöön ja suunnitelmien tekoon liittyneet toimintatavat ja kokeilut sisälsivät prosessikeskeisen kehittämisen piirteitä. Päiväkotiyhteisön kaikkien jäsenten mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa suunnitelmatyöhön eri tavoilla edisti tämän päiväkotiyhteisön varhaiskasvatussuunnitelman laadintaa.

6.3 Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessi yhteisöllisyyden rakentajana

Tässä tutkimuksessa tarkastelin myös yhteisöllisyyttä päiväkotiyhteisön varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessin aikana. Yhteisöllisyyttä koskeva analyysi perustui syksyllä 2005 ja keväällä 2006 tekemiini yksilö- ja ryhmähaastatteluihin, kyselyihin sekä tutkimuspäiväkirjani muistiinpanoihin. Aineiston analyysin pohjalta syntyneet pääluokat ovat yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteinen toiminta.

Yhteenkuuluvuuden tunnetta varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessissa kuvaa *yhteisen linjan löytyminen* yhteisten keskustelujen myötä:

”No siinä ainakin (onnistuttu), että kaikki on lähteny ihan mukavasti tohon hommaan mukkaan, että puhalletaan yhteen hiileen ja kaikki on innoissaan, kun löytyy aikaa vaan.” (Yksilöhaastattelu 1, henkilö 3.)

”Kaikki sellaset keskustelut, missä, niinkun siinä lauantaan palaverissa, missä... keskusteltiin siitä kasvatuskumppanuudesta, niin oli mun mielestä todella hyvä, semmonen, missä oikeesti mietittiin, ... puhuttiin niita asioita halki ihan ajan kanssa, et se on just sitä, mikä on ... mun mielestä parasta tässä asiassa,” (Yksilöhaastattelu 1, henkilö 3.)

”Pakottanut” istumaan saman pöydän ääreen ja antanut hyvä syyn keskustella yhteisistä töihin liittyvistä asioista. Yhteiset keskustelut olleet rakentavia ja tiivistäneet yhteishenkeä.” (Kysely 2, henkilö 3.)

”Aikaa miettiä yhteisiä, tärkeitä asioita. Pedagogista keskustelua, arviointia, pohdintaa. Yhteisen päämäärän eteen työskentely-> Yhteenkuuluvuuden tunne. Mutta myös yhteisen ”valmistumishuolen/stressin”. ” (Kysely 2, henkilö 1.)

Yhteisissä arviointi- ja suunnittelupalaverissa tuli esille eri mielipiteitä ja niistä keskusteltiin rakentavasti. Sen avulla myös *eri näkökantojen suvaitseminen* mahdollistui:

” Et puhutaan, että ollaan sitten samalla aaltopituudella, et ... ei ihmetellä, et miksi toinen toimii niin tai näin. Mut tietenkin, niitähän tulee aina olemaan, kun on eri persoonat...” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 1.)

”Tuo esille erilaisia näkökulmia, joita yhdessä pohditaan.” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 8.)

Yhteisen toiminnan muotoja olivat tässä päiväkotiyhteisössä koko talon yhteinen suunnittelu, yhteiset tapahtumat, eri ryhmistä kootut pienryhmäpalaverit sekä koko talon palaverit. *Yhteinen suunnittelu* ja pohtiminen olivat keskeisiä asioita:

”Sen tekemiseen osallistuvat kaikki, joten jokainen voi tuoda ajatuksensa julki ja porukalla ajatukset kootaan Vasuun. Myös uusille työntekijöille muodostuu näin laajempi kuva työpaikan arvoista, työnkuvasta yms. ” (Kysely 1, henkilö 8.)

”Se keskustelu.. on varmaan, mikä on.. tärkeintä tässä.. No just se, et käyään jokainen kohta ... kunnolla läpi, ettei vaan kahlata eteenpäin ja että ... siit tulis oikeesti sellanen ... mejän näkönen eli kaikki, oli nyt kyseessä joku leikki tai oppimisympäristö, että mietittäs se sillä tavalla, että miksi se on just mejän päiväkodin, miksi se on just mejän tekstiä. ” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 2.)

Työyhteisön *yhteinen toiminta* lisääntyi prosessin aikana. Koko talon yhteinen leikkipäivä otettiin vakiintuneeksi käytännöksi, samoin joka kuukausi pidettävä koko talon yhteinen lauluhetki sekä erilaiset, kaikkien ryhmien yhteiset teemapäivät. Myös edellä mainitut erilaiset *palaverikäytännöt ja suunnitteluaikeiden järjestäminen* kullekin ryhmälle paransivat yhteisen toiminnan suunnittelua ja toteuttamista.

Murron (1992, 138) mukaan yhteistä sosiaalista todellisuutta luodaan jatkuvasti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Lisääntynyt keskustelu työstä, työyhteisöstä ja kokemuksista osoitti myös Seinän (1996) kouluorganisaation kehittämishankkeessa edistävän selkeämmän yhteisen näkemyksen hahmottumista koko työyhteisöstä. Tässä tutkimuksessa yhteisen näkemyksen rakentamisessa jokaisen kohteleva tasavertaisena lisäsi yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Poikosen (2001, 123) tutkimuksessa opetussuunnitelma nähtiin sekä kehittämisen kohteena että välineenä yhteisön ja oman työn kehittämiseksi. Seinän (1996, 381) kehittä-

mishankkeen kokemukset ja tulokset osoittivat selkeästi, ettei oppimista omasta toiminnasta tapahdu, ellei ole uskallusta kokeiluun, uusien asioiden ja ideoiden tekemiseen. Kehittämistoiminnassa epäonnistumisia tulisi kuitenkin Seinän (1996, 381) mukaan sallia, jotta oppimisilmasto säilyisi myönteisenä. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että työyhteisössä toteutettua arviointia tulee käyttää aktiivisesti hyväksi ja pyrkiä yhteisesti toiminnan jatkuvaan parantamiseen. Kaiken tulisi kuitenkin tapahtua myönteisessä ilmapiirissä. Minun oli tutkijana helppo tehdä ehdotuksia suunnitelman etenemisessä, kun ehdotukset olivat tulleet alun perin henkilökunnalta itseltään haastattelu- ja kyselyvastauksissa. Ehdotuksiin suhtauduttiin myönteisesti ja niitä oltiin valmiita kokeilemaan ”yhteistuumin”. Prosessin edetessä oli aistittavissa avoimuutta ja suurempaa uskallusta ottaa puheeksi kehittämissideoita ja jopa epäonnistumisiakin.

Sitoutuminen

Tässä tutkimuksessa yhteisen linjan ja yhteisen toiminnan yhdistävä teema on sitoutuminen. Opetussuunnitelmatyön merkitys nähdään myös Poikosen (2003, 124) tutkimuksessa oman työn sekä koko yhteisön kehittämiseen sitoutumisessa. Poikosen (2003) toimintatutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa sitoutumista vaikeutti henkilökunnan vaihtuvuus ja kokemuksen puute opetussuunnitelman laatimisesta. Sitoutumisen aste oli korkeampi niillä yhteisön jäsenillä, jotka olivat aktiivisesti mukana prosessissa. (Poikonen 2003, 124.) Tämä näytti toteutuvan myös tässä tutkimuksessa. Prosessiin kesken mukaan tulo sekä kokemattomuus varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta vaikeuttivat osaltaan sitoutumista, lisäksi aktiivisesti prosessissa mukana oleminen kuvasti korkeampaa sitoutumisen tasoa. Prosessin alkuvaiheessa epätietoisuus prosessin laajuudesta ja suunnitelman sisällöistä vähensi sitoutumista, mutta prosessin edetessä yhä useampi tunsi sitoutuneensa vahvemmin prosessiin:

”Olen tullut kesken mukaan. Vaatii oman aikansa päästä ”kärryille”. Yhdessä tekeminen tuntuu hyvältä ja alan olla yhä vahvemmin mukana prosessissa.” (Kysely 2, henkilö 10.)

Päiväkotiyhteisön sitoutumista varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan voidaan tarkastella Karilan (1997, 98–99) ympäristösuhde- jaottelun mukaisesti. Työyhteisön prosessin alkuvaihetta kuvasi tilanteesta toiseen selviäminen, jolloin kuvaavaa oli epätietoisuus prosessiin liittyvistä tekijöistä. Prosessin edetessä työyhteisön suhtautuminen oli epävarmaa sopeutumista, mikä kehittyi työtapojen kehittämisen ja ryhmäytymisharjoit-

tusten myötä helmi-maaliskuussa 2006 aktiiviseksi tilanteen haltuun otoksi. Silloin pienryhmät tekivät aktiivisesti ja motivoituneesti työtä, mihin vaikutti osaltaan palaverille järjestetty pidempi aika. Työyhteisön yhteinen rooli muuttui syksyllä 2006 hiukan takaisin päin tilanteesta toiseen selviämiseksi, kun tekstin muokkausvaihe oli käynnissä. Sen jälkeen innostus kasvoi ja loppuvaiheen työstämistä kuvasi aktiivinen tilanteen haltuun otto, josta esimerkkinä on aktiivinen ja innokas ote tekstin muokkaukseen ja laadintaan sekä vapaaehtoisten ilmoittautuminen kirjoitustyöhön ja aikataulun laadintaan. Sitoutumisen merkitystä korostettiin työyhteisössä toistuvasti:

”Kaikilla säilyisi motivaatio ja ymmärrys siitä, kuinka tärkeä oma rooli ja osallistuminen vasussa on.” (Kysely 2, henkilö 5.)

”Ehkä semmosta sitoutumista ... vielä kaipais lisää. Niinku koko porukan, ei nyt koko, mut tietyllä tavalla. Et vielä on semmosta, että mietin itte, että pitääks sitä VIELÄ painottaa, että miksi me tehhään ja että ei kai sitä tarvii ennää rautalangasta alkaa vääntää. Et tullu vähän semmonen, vieläkin semmonen tunne mulla on, kun tässä yleisesti keskustellaan.” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 1.)

Poikonen (2003, 123) muistuttaa, että ketään ei voi pakottaa sitoutumaan. Onnistunut opetussuunnitelman laadintaprosessi vaatii kuitenkin aina esimiehen tuen, esimerkiksi täydennyskoulutusta ja työaikajärjestelyjä. Argyris ja Schön (1996, 46–47) muistuttavatkin, että kiire voi estää työyhteisön jäseniä sitoutumasta prosessiin. Tässä tutkimuksessa ajanpuute koettiin etenkin prosessin alkuvaiheessa pulmalliseksi. Huoli kuitenkin hälveni siltä osin, että työnantaja oli aktiivisesti mukana kehittämässä kunkin ryhmän palaveriaikojen järjestelyä. Koko organisaation kehittämisen kannalta on merkityksellistä, että kehittämistyö pysyisi työyhteisön ”tahdissa”. Kehittämismuutos ei saisi olla liian nopea, koska muuten kontaktit muuhun työyhteisöön saattavat heiketä. Tällä asialla on merkitystä myös yhteisöllisyyden kehittymisen kannalta. Liian nopea etenemismuutos voikin enemmän hajottaa kuin kiinteyttää työyhteisöä. (Seinä 1996, 395.) Tähän kiinnitettiin huomiota prosessin aikana toistuvasti.

6.4 Vertaisarviointi osana varhaiskasvatussuunnitelmaprosessia

6.4.1 Vertaisarvioinnin kehittäminen vaiheittain

Tässä tutkimuksessa vertaisarviointia kehitettiin pienin askelin varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin edetessä. Vertaisarviointi koettiin jo prosessin alkuvaiheessa tarpeelliseksi:

”...mää oon ainakin sitä mieltä, että ei välttämättä tuu annettua palautetta tarpeeks, että enemmän sitä toivois ite, ja toivois, että itsekin osais antaa myös toiselle palautetta. Et siinä mielessä se on ihan hyvä, kun on tollanen palautteen antaminen.” (Ryhmähaastattelu, R 1, henkilö 6.)

Marraskuussa 2005 palautetta annettiin yhdessä ryhmässä kerran kahden työntekijän kesken ja yksi ei ollut saanut palautetta. Muissa ryhmissä päädyttiin palautteen antamiseen pidemmältä ajanjaksolta, mutta sitä ei oltu vielä toteutettu. Vertaisarvioinnin hyötyä varhaiskasvatussuunnitelman tekemisessä arvioitiin hyvin yhteneväisesti:

”Kyllä mun mielestä (on hyötyä). Siitä lähtee sitten taas se aihealue että ”Kasvattaja päiväkodissa”. Että kun jokainen on miettiny, että minkälainen on hyvä kasvattaja, koska sitä kautta ... peilaa työkaveriin, niin sitä kautta tulee mietittyä, että olenko minä hyvä kasvattaja. Kyllä ilman muuta tää on ...Vasussakin tärkeä asia.” (Ryhmähaastattelu, R 2, henkilö 5.)

”tosi hyvä, että se lähtee tätä kautta, et ei vaan mietitä sitä, että minkälaisia kasvattajia pitäis olla, vaan tässä lähetään ihan siitä, että minkälaisia me täällä ollaan.” (Ryhmähaastattelu, R 3, henkilö 2.)

Maaliskuun 2006 haastattelujen aikaan vertaisarviointia suunniteltiin toteutettavaksi yhdessä ryhmässä kyseisellä ja seuraavalla viikolla, toisessa ryhmässä kyseisen viikon lopulla, kolmannessa ryhmässä yksi työntekijä oli kirjoittanut palautetta kahdelle tiiminsä kasvattajalle ja antanut palautteen toiselle. Ryhmävaihdoksien vuoksi osa henkilökunnasta ei ollut käynyt palautekeskustelua lainkaan ja osalla oli siitä jo kokemuksia. Työyhteisön jäsenistä viisi mainitsi vertaisarvioinnin tärkeäksi ja hyödylliseksi. Haasteellisuutta koettiin yleisesti ja kiireen keskellä palautteen antamisen arvioitiin jäävän helposti. Lisäksi osa työntekijöistä koki, ettei oma koulutus riitä tarkkaan arvioimiseen.

Vertaisarviointia haluttiin kehittää järjestämällä aikaa oman ryhmän keskusteluille, vierailemalla toisessa ryhmässä esimerkiksi pulmatilanteissa sekä tutustumalla toisiin ryhmiin kokonainen työpäivä. Lisäksi ehdotettiin, että otettaisiin käyttöön vihko, johon kirjattaisiin havaintoja joko päivän aikana tai työpäivän päätteeksi. Myös suoraa palautetta heti tilanteessa sekä itsearviointin ja yhteisten kehityskeskustelujen idea esitettiin. Vertaisarviointista haluttiin tehdä jatkuva ja säännöllinen käytäntö. Tässä työyhteisössä johtaja käy ryhmäkohtaisen keskustelun jokaisen tiimin kanssa pohjana kaavake, johon on kirjattu kustakin työntekijästä seuraavia asioita: yleisvaikutelma, vahvuuksia, kehittämiskohteita sekä muita huomioita. Maaliskuun 2006 haastatteluihin mennessä ryhmäkohtaisia keskusteluja oli käyty syksyllä yhden ryhmän kanssa. Tässä keskustelussa pohdittiin yleisiä ryhmän toimintaan liittyviä asioita, kuten eri tilanteiden rauhoittamista

ja siirtymätilanteiden toimivuutta. Johtaja piti erikseen kehityskeskustelut jokaiselle työntekijälle, jolloin palattiin tarvittaessa vertaispalautekeskustelussa esiin tulleisiin asioihin.

Toukokuun 2006 kyselyssä vertaisarviointi koettiin tärkeäksi oman työn kehittämisen kannalta. Vertaisarviointiin ehdotettiin useita kehittämisideoita. Niitä olivat säännölliset arvioinnit, joissa johtajakin olisi paikalla, työntekijöiden antama palaute johtajalle, suoran palautteen antaminen spontaanisti, viikoittainen palaute sekä pidemmät istunnot, joissa keskityttäisiin tekemään vertaisarviointeja eri teemojen ympärille oman tiimin kanssa. Lisäksi ehdotettiin vierailua muissa ryhmissä:

”Muihin ryhmiin töihin yhdeksi päiväksi ja kyseiselle ryhmälle palautetta ja avoimia ky-symyksiä /keskustelua nähdystä ja koetusta!!!” (Kysely 2, henkilö 3.)

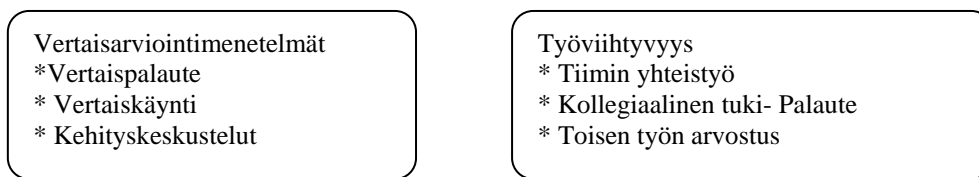
Ensimmäiset vertaiskäynnit toteutettiin kahtena päivänä marraskuussa 2006 ja seuraavat tammikuussa 2007. Kukin työyhteisön jäsen sai vierailupäivän aikana tai sen päätteeksi kirjoittaa ylös asioita, jotka olivat ilahduttaneet, yllättäneet tai askarruttaneet päivän aikana. Näistä asioista keskusteltiin yhdessä vierailuryhmän kanssa vertaiskäyntipäivän jälkeen. Kokemukset vertaiskäynneistä olivat hyvin myönteisiä:

- ”Avasi, kerrankin aikaa kuulla mitä teille kuuluu ja vähän jutella. Huomasin, että joka ryhmässä omat helpot ja työläämmät jutut.” (Henkilö 3.)
- ”Saa tutustua työkavereiden työskentelytapoihin, voisinko itse soveltaa sitä omassa ryhmässä.” (Henkilö 9.)

Helmikuun 2007 alussa kukin tiimi teki arviointia vertaiskäynneistä sekä vertaisarvioinnista dialogisissa vertaisprosesseissa (liite 8), joiden tuotokset esiteltiin koko talon palaverissa helmikuun puolivälissä.

6.4.2 Vertaisarvioinnin merkitys päiväkotiyhteisölle

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia päiväkotiyhteisön kasvattajilla on vertaisarvioinnin kehittämisestä. Vertaisarviointia koskeva analyysi perustui syksyllä 2005 toteutettuun ryhmähaastatteluun, syksyn 2005 ja kevään 2006 yksilöhaastatteluihin, kyselyihin, tutkimuspäiväkirjani muistiinpanoihin sekä helmikuussa 2007 toteutetun dialogisen vertaisprosessin tuloksiin. Kuvaan analyysin tuloksia seuraavassa kuviossa (kuvio 1).



KUVIO 1 Vertaisarvioinnin kehittäminen päiväkotiyhteisön kasvattajien kokemana

Tämän tutkimuksen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessissa käytettyjä vertaisarvioinnin menetelmiä olivat tiimeissä annettu vertaispalaute, vertaiskäynnit toisissa ryhmissä sekä ryhmäkohtaiset ja yksilölliset kehityskeskustelut. Varhaiskasvatussuunnitelman sisältöalueita käsiteltiin dialogisissa vertaisprosesseissa ja ne purettiin koko talon palaverissa. Kirjallista arviointia käytettiin keskustelun pohjana. Lisäksi palautetta annettiin omassa tiimissä spontaanisti eri tilanteiden yhteydessä.

Vertaisarviointi työviihtyvyyden parantajana

Vertaisarvioinnin koettiin lisänneen työviihtyvyyttä ja kollegiaalista tukea. Vertaisarvioinnin myötä myös avoin keskustelu ja yhteistyö lisääntyivät niin oman ryhmän sisällä kuin ryhmien kesken sekä tietoisuus toisten ryhmien toiminnasta parani. *Tiimien sisäinen yhteistyö* näkyi keskustelujen lisääntymisenä yhteisistä linjoista. Keskustelun ja rehellisen palautteen katsottiin lähentäneen tiimin työntekijöitä:

”Ennen kaikkea positiivinen vertaispalaute lisännyt entisestään työssä viihtymistä, tunteita siitä, että meillä menee tiiminä tosi hyvin ja on hienoa, että olemme saaneet yhdessä ääneen todeta sen.” (Kysely 2, henkilö 3.)

”Työkaverit tulevat tutummiksi ja yhteinen ”sävel” löytyy.” (Kysely 2, henkilö 10.)

Vertaiskäynnin arvioitiin auttavan oman tiimin toimintojen kehittämisessä:

”Avartaa kovasti! Kun menee avoimella, ennakkoluulottomalla mielellä toiseen ryhmään, saa päivästä eniten irti. Kysymykset pysäyttävät miettimään omia käytäntöjä, perustelemaan niitä vierailijalle. Tällöin voi saada ”ahaa-elämyksiä” itsekkin.” (Dialoginen vertaisprosessi, ryhmä 2.)

Palautteen ja avoimen keskustelun merkitys nähtiin tärkeänä:

”...ainoo, mistä mun mielestä on ... ihan käytännön hyötyä, niin se vertaispalaute, et jos on semmosia juttuja, mistä jotenki tuntuu, et on vaikea puhua työkaverille muuten ja miettiä ... omia työskentelytaitoja ni, ... tää vertaispalaute on tavallaan semmonen aasinsilta sitte siihen, että annetaan ihan ... oikeesti palautetta toiselle, eikä vaan, vähän sillein, naureskella selän takana sit, että eikö voi niinku asioista puhua suoraan. Et vertaispalaute on se musta mikä pitäs ... jäähäkin meille koko ajan toimintaan. Et aina, kun

tulee, ... työkaverille jotakin mieleen, niin ...sanoo vaan sitten suoraan.” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 2.)

”Yhteiset keskustelut antavat myös jokaiselle henkilökohtaista tukea.” (Kysely 1, henkilö 2.)

Palautteen antaminen koettiin tärkeäksi:

”.. pyrkii tekemään parhaansa ja antamaan työkavereille hyvää palautetta.” (Kysely 2, henkilö 5.)

oli jotenkin ihan kauheen mukavakin pysähtyä ja miettiä kunnolla, että mitä nyt sanois ...” (Yksilöhaastattelu 2, henkilö 3.)

Positiivisen palautteen antaminen koettiin helpommaksi kuin negatiivisen, jonka yhteydessä korostettiin diplomaattisuutta ja loukkaamisen välttämistä:

”Tärkeää antaa palautetta rakentavasti, perustellen. Oma persoona tärkeä työväline; saamme olla jokainen erilaisia. Aika vaikeakin antaa palautetta. Kysymysten muodossa sitä voi antaa rakentavasti, kysellen, että ”miten teillä...”, ”miksi?” jne.” (Dialoginen vertaisprosessi, ryhmä 2.)

”Palautteen antaminen tehtävä varovasti ja tavallaan kunnioittaen toisen ryhmän aikaansaannoksia. Ei ehkä kannata lähteä arvostelemaan ryhmän toimintaa kokonaisuutena yhden päivän perusteella. Palaute voisi olla mieluummin ihmettelevää, kuin arvostelevaa. Jos ryhmä saa ”vierailijalta” paljon arvosteluja tai negatiivista palautetta, se voidaan kokea hyvinkin loukkaavana. (Dialoginen vertaisprosessi, ryhmä 3.)

”Voi olla vaikea ottaa vastaan palautetta, jos kokee loukkaavan itseään ihmisenä.” (Dialoginen vertaisprosessi, ryhmä 2.)

Sekä positiivisen että negatiivisen *palautteen saaminen* koettiin oman työn kehittämisen kannalta tarpeelliseksi:

”Palautteen saaminen hyvä asia; aina parantamisen varaa, itse voi sokaistua omalle toiminnalle. (Dialoginen vertaisprosessi, ryhmä 2.)

”Hyvässä ja kannustavassa ilmapiirissä on jokaisen hyvä tehdä motivoituneena työtä. Saa tukea toisilta tarvittaessa haastaviin tilanteisiin. Apu on lähellä.” (Kysely 2, henkilö 10.)

”Hyvä saada ideoita, toteutus riippuu soveltuvuudesta omaan ryhmään.” (Dialoginen vertaisprosessi, ryhmä 1.)

”Parhaimmillaan palautteen saaminen parantaa omaa työskentelyä ja auttaa huomaamaan asioita, joita on pitänyt itsestäänselvyytenä. Palautteen saaminen auttaa myös muuttamaan asioita, jotka on tiedostanut, mutta joita ei ole jostain syystä tullut muutetuksi.” (Dialoginen vertaisprosessi, ryhmä 3.)

Ilman jatkuvaa ja johdonmukaista vertaispalautetta voi olla hankalaa tehdä itsearviointia, sillä kasvattajalla voi olla epärealistiset käsitykset omista kyvyistään ja vahvuuksis-

taan (Ross & Bruce 2007, 155). Tässä tutkimuksessa vertaisarvioinnin koettiin tukevan itsearviointia:

”Samoin peilaa itseään vertaisarvioinnin tuloksiin.” (Kysely 2, henkilö 5.)

”Sain hyviä vihjeitä miten itseä voisi kehittää. Sellaisilla tavoilla, joita itse ei ehkä huomaa. Sain myös vahvistusta siihen missä muut kokevat minun olevan hyvä.” (Kysely 2, henkilö 2.)

”Onhan siitä ehdottomasti hyötyä. Jo erilaisten työtapojen, rutiinien ja lapsille puhumisen seuraaminen on erittäin avartavaa. Omia tapoja ja omaa luonnetta tulee taas kerran arvioida kriittisesti. Omat haasteet on selkeästi tiedossa.” (Arvio vertaiskäynnistä, Henkilö 12)

Vertaisarviointi lisäsi tutkimuksen aikana oman toiminnan peilaamista ja reflektointia. Peilaamisen merkitys on siinä, että sen avulla pystyi tiedostamaan ja selkiyttämään omia vahvuus- ja kehittämisalueita. Kupilan (2007, 113) varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta käsittelevässä tutkimuksessa omien näkemysten sanominen ääneen sekä toisten kuunteleminen syvensivät omaa ajattelua ja ymmärrystä. Tässä tutkimuksessa vertaisarviointi toimi ”sokeutumisen” poistajana ja ”silmiä avaajana”. Se lisäsi *toisen työn arvostusta*:

”Tutustuu lapsiin, ryhmän arkeen, keskustelut, ryhmän ulkopuolelta tulevat kommentit, toisen työn arvostus.” (Arvio vertaiskäynnistä, henkilö 1.)

”Auttaa ymmärtämään toisen ryhmän päivän kulkua eri tavalla kuin omasta ryhmästä katsottuna. Auttoi ymmärtämään esim. X:lta, miksi tarvitsevat apua juuri tässä tilanteessa (henkilökunnan vähyyden vuoksi).” (Dialoginen vertaisprosessi, ryhmä 3.)

”Tullaan tutuiksi muillekin kuin oman tiimin porukalle.” (Kysely 2, henkilö 9.)

”Ymmärtää ja näkee hyvin toisen ryhmän työtavat. Ulkopuolinen kommentointi on tarpeen. Itse sokeutuu rutiineihin. Arvostus toisen ryhmän työtä kohtaan lisääntyy.” (Arvio vertaiskäynneistä, henkilö, henkilö 5.)

”Vaikka lapsia joka päivä näkeekin samassa talossa, vain oman ryhmän aikuiset ovat tietoisia lapsen tavoitteista. Tuntuu väärältä arvostella ryhmän toimintaa päivän jälkeen, kun toiset tekevät ryhmän eteen päivittäin niin paljon töitä” (Arvio vertaiskäynneistä, henkilö 2.)

Kollegiaalinen tuki ja työviihtyvyys toimivat tässä tutkimuksessa vastavuoroisesti: vertaisarvioinnin mahdollistama kollegiaalinen tuki lisäsi osaltaan työviihtyvyyttä, mikä saattoi edelleen lisätä halua tai valmiutta kollegiaalisen tuen antamiseen ja palautteen vastaanottamiseen. Sen myötä myös työyhteisön kasvattajien ammatillinen kasvu mahdollistui.

Ammatillinen kasvu

Varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessin aikana työyhteisön jäsenet kokivat kasvaneensa ammatillisesti. Itsearviointi, oman työn kyseenalaistaminen ja arvostaminen lisääntyivät:

”TÄRKEÄÄ! Toivon rakentavaa palautetta. Myöskin palautetta, joka voi olla esim. kyseenalaistavaa? Mahdollistaa ammatillista kasvua, lisää itseluottamusta, motivoi työhön. Saa hyvän mielen!” (Kysely 2, henkilö, 10.)

”(Vasun tarkoitus) pohtia ja reflektoida päiväkodin ja siinä työskentelevien kasvattajien tavoitteita ja tapoja toimia.” (Kysely 1, henkilö 2.)

”Asioita tulee pohdittua enemmän ja syvällisemmin-> ammatillinen kasvu!... Arvostaa omaa työtään.” (Kysely 2, henkilö 10.)

Toisen työskentelyn seuraaminen mahdollisti omien tapojen vertailun ja kyseenalaistamisen, mikä auttoi omien periaatteiden ja näkemysten tiedostamista ja vahvisti ammatillista kasvua (Peel 2005, 501). Vertaiskäynnit vahvistivat omaa ammattitaitoa ja asian-tuntijuutta:

”Ei ”sokeudu” omaan ryhmään, se mikä toimii pienemmillä, ei välttämättä sovi isommille. Ammattitaito syvenee työskenneltäessä eri ikäisten kanssa. (Arvio vertaiskäynnistä, henkilö 10.)

”Oli hienoa nähdä toisen ryhmän toimintaa ja upeasti organisoitua toimintaa. Avaa silmät tarkastelemaan myös omaa toimintaa ja pohtimaan asioita monelta eri kantilta. (Arvio vertaiskäynnistä, henkilö 8.)

”Hyvä saada palautetta, koska itse voi sokeutua. Ulkopuolinen tarkkailija kysellee ja antaa kehittämisideoita vertaiskäynneissä. Vertaiskäynti laajentaa näkökulmaa- mitä kaikkea eri-ikäisten lasten kanssa voi tehdä. Siten voi kehittää omaa työtä ja saada toimintaan uusia ideoita.” (Dialoginen vertaisprosessi, ryhmä 1.)

Poikosen (2003) tutkimuksessa opetussuunnitelman kehittäminen yhteisöllisenä prosessina mahdollisti kollegiaalisen reflektoinnin, joka sai aikaan osallistujien oman oppimisen. Tässäkin tutkimuksessa oli nähtävissä, että työyhteisön jäsenten osallistumisella varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessiin sekä laajemmin yhteisön toimintaan oli merkitystä niin yhteisön kehitykselle kuin yhteisön jäsenille itselleen. Suunnitelman laadinnan prosessiluonteisuus vaatii kasvattajilta paljon, mutta samalla se tarjoaa mahdollisuuden ammatilliseen kehittymiseen ja yhdessä oppimiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman omaksuminen tapahtuu suurelta osin jo itse tuottamisvaiheen aikana. Kun kasvattajat prosessoivat ja tuottavat varhaiskasvatussuunnitelman itse, he myös kokevat olevansa vastuussa sen toteuttamisesta (vrt. Poikonen 2003, 116–117).

Syrjälän ym. (1995, 36) ja Forss-Pennasen (2006, 117) työyhteisön kehittämistä käsittelevissä toimintatutkimuksissa kasvattajat arvioivat kriittisesti omaa toimintaansa ja kyseenalaistivat sitä. Oman työn arvostus nousi ja tiimissä työskenteleminen vahvisti omaa ammatillisuutta sekä vastuun jakamista. Myös tässä tutkimuksessa työyhteisön reflektiivisen ajattelun koettiin lisääntyneen vertaisarvioinnin myötä. Yhteiset keskustelut herättivät monissa oman työn tutkimisen tarpeen, mikä ilmeni oman työn ja toiminnan perusteiden entistä herkempänä kyseenalaistamisena sekä uusien toimintatapojen kokeilemisena. Ammatillisen kasvun todettiin saaneen vahvistusta itsearviointia tukevien vertaisarvioinnin myötä. Ammatillinen kasvu koettiin hyödyksi lapselle yksilöllisyyden entistä parempana huomioimisena.

Vertaisarviointia kehitettiin tämän varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessin aikana kokeilusta vähin erin vakiintuvaksi käytännöksi. Aluksi toisen työtä seurattiin, ja palautetta annettiin pitkällä aikavälillä. Ideoita kehiteltiin ja sovittiin vertaiskäynneistä toisissa ryhmissä. Edistyminen oli hidasta, mutta samalla se oli palkitsevaa ja opettavaista. Muutosta tulisikin Seinän (1996, 371) mukaan pyrkiä hyväksymään pienin askelein koko ajan jatkuvassa muutosprosessissa. Muutokselle on etsittävä suuntaa yhteisön jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tässä tutkimuksessa vertaisarviointi koettiin tärkeäksi niin oman työn, työyhteisön kuin varhaiskasvatusympäristön kehittämisen kannalta ja sen haluttiin jäävän pysyväksi ja säännölliseksi toimintatavaksi tässä työyhteisössä. Näin ollen on tärkeää liittää vertaisarviointi tämän yksikön varhaiskasvatussuunnitelmaan. Vertaiskäynnit ja vertaisarviointi mahdollistivat eri koulutustaustaisten työyhteisön jäsenten työskentelyn seuraamisen myös muissa ryhmissä. Arvioinnin pohjalta toteutetut keskustelut ja suunnitelmat varhaiskasvatussuunnitelman sisällöistä sekä sen taustalla vaikuttavista arvoista, tavoitteista sekä toiminta-ajatuksesta muokkasivat yhteistä näkemystä sekä tukivat työyhteisön yhdessä oppimista. (ks. Wenger 1998, Senge 1996.) Vertaisarvioinnin koettiin lisänneen kollegiaalista tukea ja työviihtyvyyttä, mikä näkyi toisten ryhmien toiminnan tiedostamisena ja arvostamisena.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelua

Tämän pro gradu- tutkielman tehtävänä oli selvittää päiväkotiyhteisön kokemuksia varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessista sekä vertaisarvioinnin kehittämisestä. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaisena työyhteisön kasvattajat kokevat varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessin. Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin suurin hyöty oli lisääntynyt oman työn arviointi ja kyseenalaistaminen. Varhaiskasvatussuunnitelman laadinnan esteitä olivat epätietoisuus varhaiskasvatussuunnitelman sisällöistä, laajuudesta, valmiin tekstin ulkoasusta sekä oman yksikön suunnitelman etenemisestä kuntakohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan verrattuna. Aikataulutuksen puuttuminen, suunnitelmatyössä kiirehtiminen, ajanpuute sekä epätasainen vastuunjako vaikeuttivat prosessin edistymistä. Varhaiskasvatussuunnitelman toteuttamisen edellytyksiä olivat pienryhmätoiminta, koko talon yhteistyö, ajan järjestäminen suunnittelu- ja kirjoitustyöhön, hitaan etenemisen hyväksyminen sekä välitavoitteiden asettaminen.

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, miten yhteisöllisyys näkyy varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessissa. Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin aikana yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteinen toiminta lisääntyivät. Yhteenkuuluvuuden tunnetta

vahvistivat yhteisen linjan löytyminen yhteisissä keskusteluissa. Yhteinen toiminta toteutui yhteisessä suunnittelussa, lisääntyneessä keskustelussa, yhteisten teema- ja leikkipäivien ideoinnissa ja toteuttamisessa sekä palaverikäytäntöjen ja suunnitteluajkojen kehittämisessä. Yhteenkuuluvuuden tunne ja yhteinen linja vahvistivat päiväkotiyhteisön kasvattajien sitoutumista prosessiin.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaisia kokemuksia päiväkotiyhteisön kasvattajilla oli vertaisarvioinnin kehittämisestä. Käytetyt vertaisarviointimenetelmät olivat omien tiimien vertaispalautte, vertaiskäynti toisissa ryhmissä sekä ryhmäkohtaiset ja yksilölliset kehityskeskustelut. Päiväkotiyhteisö koki vertaisarvioinnin lisänsen työviihtyvyyttä: avoin keskustelu ja yhteistyö lisääntyivät tiimien sisällä ja tiimien kesken ja kollegiaalista tukea saatiin palautteen kautta entistä enemmän. Lisäksi itsearviointi, työn kehittäminen ja toisen työn arvostus lisääntyivät. Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin aikana päiväkotiyhteisön kasvattajat kokivat kasvaneensa ammatillisesti, mistä osoituksena oli lisääntynyt reflektiivinen ajattelu, eri näkökulmien huomioiminen sekä vahvistunut asiantuntijuuden ja työn arvostus.

Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin aikana lisääntynyt dialogi näkyi kokemusten ja itsestään selvyyksien tutkimisena (Senge 1996, 353), jolloin oman toiminnan peilaaminen kollegojen työskentelyyn auttoi ymmärtämään sekä omien että toisten toimintojen perusteita (Mezirow 1996, 374). Tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että tässä työyhteisössä työntekijät pystyivät kirkastamaan omaa ajatteluaan sekä vahvuuksiaan varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin ja vertaisarvioinnin avulla. Työhön rutinoituminen ja sokeutuminen vähenivät, samalla kun hiljainen tieto sai äänen ja muuttui näkyväksi yhteisen toiminnan, arvioinnin ja suunnittelun kautta (vrt. Karila & Nummenmaa 2001, 25).

Tietoisuus toisten ryhmien toiminnasta näytti kasvaneen tutkimuksen aikana. Kehittämistä olisi kuitenkin tarpeellista jatkaa. Ryhmät suunnittelivat toimintaa edelleen hyvin itsenäisesti, eikä esimerkiksi koko talon yhteistä yleissuunnitelmaa toimintakaudelle tehty omien ryhmien suunnittelun pohjaksi. Yhteistä suunnittelua toteutettiin kuitenkin enemmän kuin ennen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessia. Vertaiskäyntien jatkaminen lisäsi edelleen tietoa toisten ryhmien toiminnasta.

Muutosprosessi edellyttää laajaa kommunikaatiota ja osallistumista sekä tietoisuutta muutosprosessiin liittyvistä tekijöistä (Klein 1989, 5, 9). Erityisesti prosessin alkuvaiheessa epätietoisuus varhaiskasvatussuunnitelman sisällöistä ja prosessin laajuudesta vaikeutti sitoutumista varhaiskasvatussuunnitelman tekemiseen, kun taas yhteiset keskustelut ja osallistuminen vahvistivat sitä. Kleinin (1989, 8) mukaan myös lasten vanhempien tulisi olla mukana tai ainakin tietoisia prosessista. Tässä tutkimuksessa vanhemmat olivat tietoisia työyhteisön varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessista, mutta eivät halukkaita osallistumaan, ehkä siksi, että he kokivat sen olevan varhaiskasvatuksen ammattilaisten ”erikoisalaa”.

Tässä tutkimuksessa toteutettiin prosessikeskeisen kehittämisen strategiaa. Tällöin koko työyhteisö osallistui tavoitteiden ja strategioiden jatkuvaan tutkimiseen ja muokkaamiseen. Murto (1992, 40) on liittänyt toiminnan kehittämisen edellytykseksi jatkuvan ja säännöllisen keskustelemisen, jolloin työyhteisön jatkuva itsearviointi ja muutos mahdollistuvat. Keskustelun ja yhteisten pohdintojen merkitys nousivat tärkeiksi tekijöiksi, niin yhteisen tehtävän toteuttamisen kuin oman ammatillisen kasvun kehittämisenkin kannalta. Seinän (1996, 370–371) tutkimuksen mukaan esiin tulleiden kehittämistarpeiden tulee liittyä työyhteisön arkeen ja sen perustehtävään, jolloin keskeistä on muutosten toteutuminen ja eläminen arkipäivässä. Myös tässä tutkimuksessa nousi usein esille varhaiskasvatussuunnitelman käyttö arjessa. Pitkälti työtä tehtiinkin kirjaamalla ylös työyhteisössä toteutettuja käytäntöjä, joita ideoitiin ja kehiteltiin edelleen yhdessä. Varhaiskasvatussuunnitelman todettiin olevan työväline ja toimintaohje, johon voi palata ja josta voi tarkistaa asioita aina uudelleen.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä yhteisöllisyyttä tarkastelevien tutkimusten kanssa, joissa todettiin yhteisöllisyyden kasvavan yhteisen prosessin myötä (Murto 1991; Kaipio 1995; Sahlberg 1996; Forss-Pennanen 2006; 117; Poikonen 2003). Myös sitoutumisen lisääntyminen prosessin edetessä on samansuuntainen useiden kehittämishankkeita käsittelevien tutkimusten (Kaipio 1995; Visti 1996; Poikonen 2001) kanssa. Eniten hyötyä tutkimuksesta on tutkimuskohteena olleelle työyhteisölle. Suurin arvo tässä tutkimuksessa lienee vertaisarvioinnin tuloksilla, sillä tutkimustietoa vertaisarvioinnista ei ollut juurikaan löydettävissä muuta kuin sairaanhoidon alueelta. Tämän tut-

kimuksen tulosten perusteella vertaisarvioinnin kehittäminen varhaiskasvatuksessa on sinällään oma muutosprosessinsa.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Toimintatutkimus oli *tutkimusotteena* sekä haasteellinen että antoisa. Tämän tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että toimintatutkimus on sen haasteellisuudesta huolimatta toimiva väline varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessin vaiheittaiseen tarkasteluun. Alustavien tulosten esittely prosessin eri vaiheissa antoi jokaiselle työyhteisön jäsenelle käsityksen prosessin kulusta sekä erilaisista mielipiteistä. Gall ym. (2002, 592) puhuvat demokraattisesta validiteetista, jolla tarkoitetaan jokaisen äänen saamista kuuluville. Tutkimuksessa pyrin tähän kertomalla työyhteisölle haastattelujen ja kyselyjen alustavia tuloksia heti niiden valmistuttua ja esittämällä niistä esimerkkejä tutkielmasani.

Toimintatutkimuksen onnistumisen edellytyksenä on perusteellinen tutkittavan ilmiön tuntemus (Suojanen 1992, 62). Ilman sitä tutkimukselle ei voi asettaa relevantteja tavoitteita tai tehdä luotettavia havaintoja ja johtopäätöksiä. Tätä taustaa vasten koen itse ni *toimintatutkijana* aloittelijaksi sikäli, että minulla ei ollut tietoa varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta ennen tätä prosessia. Koen oppineeni prosessin aikana paljon.

Toimintatutkimuksessa tutkijan on mahdollista saada sitä luotettavampaa tietoa sekä tutkimusryhmästään että tutkittavasta ilmiöstä, mitä pidemmän ajan hän käyttää tutkimukseen osallistuvan ryhmän kanssa. Minä tutkijana työskentelin yhdessä työyhteisön kanssa koko prosessin ajan: vuorotteluvapaani aikana syksyllä 2005 ja keväällä 2006 osallistuin pelkästään varhaiskasvatussuunnitelma- palaveriin. Niissä käsiteltiin vain kyseistä aihetta ja palaverit oli useimmiten tarkasti suunniteltu. Palattuani syksyllä 2006 takaisin töihin varhaiskasvatussuunnitelma- palavereja oli vähemmän, mutta aiheista keskusteltiin myös muun työnteon ohessa.

Tässä tutkimuksessa olin yksi työyhteisön jäsen, joten minun oli ulkopuolista tutkijaa helpompi päästä samalle ”aaltopituudelle” muiden osallistujien kanssa. Toimintatutkimukselle tyypilliset yhteissuunnittelut ja reflektointivaiheet mahdollistivat kokemusten

käsittelyn yhteisesti ja auttoivat siten yhteisen kielen löytymisessä. (Suojanen 1992, 49.) Tutkijan mukanaolo prosessissa sekä palavereissa että päivittäisessä työssä ja yhteistyö työyhteisön jäsenten kesken ovat osaltaan *tutkimuksen uskottavuutta* lisääviä tekijöitä. Uskottavuus ilmaisee autenttisen kuvan luomista todellisuudesta. Olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessin kulkua, aineiston keruuta, tutkimusmenetelmiä ja analysointia.

Tutkijan on saavutettava tutkittaviensa luottamus, jolloin etäisyyttä tutkijan ja tutkittavien välillä pyritään tietoisesti vähentämään (Tynjälä 1991, 392). Ensimmäisessä kyselyssä yksi työntekijä pohtikin tuttuuden merkitystä:

”Vaikuttaako tutkijan tuttuus vastauksiin? Tarkoitan, että kun kysyjä on tuttu, onko silloin mahdollista saada täyden totuudelliset vastaukset?” (Kysely 1, henkilö 2.)

Luotettavuutta lisäävä tekijä oli mielestäni juuri se, että olin työyhteisön jäsenille tuttu. Koska toimintatutkimukseen osallistujat ovat useimmiten motivoituneita tutkimusta kohtaan, rehellisen tiedon antaminen on todennäköisempää kuin esimerkiksi survey-tutkimuksissa (Suojanen 1992, 51). Tosin tiettyä hienovaraisuuttakin vastauksiin voi tulla erityisesti haastatteluissa, mutta kirjallisissa vastauksissa sitä vaaraa ei mielestäni ole. Luottamus onkin tutkimushaastattelun avainkysymys (Eskola & Suoranta 1999, 94). Toimintatutkimuksen luonteen vuoksi on olennaista, että myös tutkimukseen osallistuneet ovat arvioimassa tutkimuksen luotettavuutta (Linnansaari 2004, 124). Toimintatutkijalla on hyvät edellytykset tulkita havainnoimansa asiat realistisesti, sillä tutkimusprosessin luonteen vuoksi asiat tulevat esille useita kertoja ja niitä voi tarkistaa tutkimukseen osallistujilta. Minulla tutkijana oli lisäksi mahdollisuus käyttää useita menetelmiä tiedonkeräämiseen.

Itse *tutkimusraporttia* voidaan pitää keskeisenä luotettavuutta lisäävänä tekijänä. Raportointia voikin luonnehtia laadullisen tutkimuksen ja yleensä tutkimustyön kulmakiveksi (Kiviniemi 2001, 81). Olen pyrkinyt vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta kuvaamalla tutkimusprosessin vaiheet selkeästi, jolloin lukija saa mahdollisuuden seurata tapahtumien syy- ja seurausketjuja (Heikkinen & Syrjälä 2006, 151; Tynjälä 1991, 395). Käsitteiden, määritelmien ja analyysiyksiköiden sekä taustateorioiden kuvauksen avulla olen pyrkinyt varmistumaan siitä, että minä tutkijana olen toiminut johdonmukaisesti (Tynjälä 1991, 294).

Tulosten uskottavuutta voidaan tarkastella sen mukaan, tuottaako toimintatutkimus uutta tietoa, parempaa käytäntöä ja onko se edennyt enemmän kuin yhden syklin (Gall ym. 2002, 591). Toimintatutkimusta voi pitää onnistuneena silloin, kun prosessissa on jouduttu uusien kysymysten ja ongelmien eteen. Tässä tutkimuksessa edettiin yhden syklin verran syksyn 2005 alkukartoituksesta kevään 2006 väliarviointiin saakka. Toinen sykli käynnistyi syksyllä 2006. Suuren syklin sisällä oli eroteltavissa pieniä syklejä, kuten palaverikäytäntöjen ja vertaisarvioinnin kehittäminen sekä varhaiskasvatussuunnitelma-prosessin suuntaaminen kysely- ja haastattelutulosten mukaan. Omia syklejä muodostui eri aihealueiden käsittelystä, kuten esimerkiksi leikki, matemaattinen orientaatio tai kasvatuskumppanuus.

Tutkimuksen *siirrettävyys* toiseen kohteeseen riippuu tutkitun ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Tällöin on olennaista, että tutkijan lisäksi siirrettävyyttä arvioivat myös tutkimuksen hyödyntäjät. Olen pyrkinyt kuvaamaan riittävästi aineistoa ja tutkimusta, jotta lukija pystyisi arvioimaan tutkimuksen siirrettävyyttä. (Tynjälä 1991, 390.) Tämän tutkimuksen perusteella uskallan arvioida, että muutosprosessi noudattaa tietynlaista kaavaa, jossa pätevät samat ”lainalaisuudet”. Siten tämän tutkimuksen tulokset voivat olla siirrettävissä ja hyödynnettävissä muille päiväkotiyhteisöille, jotka ovat vastaavanlaisen tehtävän edessä.

7.3 Tutkimuksen eettisiä kysymyksiä

Toimintatutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tulee osoittaa, että tutkimuksen eettiset kysymykset on huomioitu (Gall ym. 2002, 596). Aiheen eettiseen pohdintaan kuuluu selkiyttää se, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään. Tutkimustehtävää pohtiessani suurin motivaationi tutkimuksen tekemiselle oli sen hyöty työyhteisölle. Uskon tämän tavoitteen toteutuneen tutkimuksessani. Eettisyyden toteutuminen edellyttää luotettavuuden kriteereiden täyttymistä (Gall ym. 2002, 596; Munter 1996, 69; Morse 1994, 252). Pyrin huomioimaan tutkimuksen eettisyyttä jo tutkimuslupaa kysyessäni syksyllä 2005, jolloin korostin käsitteleväni aineistot luottamuksellisesti jokaisen henkilön anonymiteettiä varjellen.

Toimintatutkimuksen alussa tulisi pohtia sekä tutkimuksen henkilökohtaista, ammatillista että poliittista tarkoitusta. Henkilökohtaisia tarkoituksia ovat itsetietoisuuden ja ammatillisen tietoisuuden edistäminen sekä tutkimusprosessin vaikutusten tutkiminen osallistujissa (Gall ym. 2002, 595, 581). Ammatillisella tarkoituksella Gall ym. (2002, 581) käsittävät osallistujien yhteistyön kehittämistä yhteisöllisyyden ja ammatillisuuden kehittymiseksi, poliittisena tarkoituksena sitä, että kaikki saavat mahdollisuuden osallistua prosessiin. Tutkimuksen kuluessa yhä useampi työyhteisön jäsen havaitsi yhteistyön, yhteisöllisyyden sekä ammatillisuuden kehittyneen.

Valitsin aineistonkeruumenetelmät siten, että niiden avulla pystyin parhaiten löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin. Toimintatutkimus eteni siten, että prosessiin osallistujilla oli mahdollisuus arvioida itseään suhteessa tuloksiin. Työyhteisö sai aina alustavista analyysien tuloksista koosteen ja niistä keskusteltiin yhdessä ja niitä sai kommentoida myös kirjallisesti. Eettisyyden kannalta toimintatutkimuksen anonymiteetin suojeleminen on hankalaa pienessä työyhteisössä. Vaikka kenenkään nimiä ei mainita haastattelu- ja kyselyvastausten katkelmissa, työyhteisön jäsenten on melko helppo päätellä, kenen mikin maininta on. Pyrin vähentämään tunnistettavuutta poistamalla katkelmista kullekin työntekijälle tyypilliset sidesanat huomioimalla kuitenkin, ettei vastausten autenttisuus kärsi.

7.4 Kehittämisehdotuksia ja jatkotutkimustarpeita

Tässä päiväkotiyhteisössä varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessilla on ollut pitkä ja vaiherikas tie. Prosessi jatkuu kevääseen 2007. Moniammatillinen yhteistyö, vertaisarviointi, kollegiaalinen tuki sekä yhteisöllisyyden ja ammatillisuuden kasvu ovat tämän tutkimusprosessin suurin anti. Ne ovatkin päiväkodin varhaiskasvatustyön kehittämisen välttämättömiä edellytyksiä. Kollegiaalinen tuki antaa kasvattajalle mahdollisuuden omien havaintojen tarkistamiseen sekä onnistumisten ja epäonnistumisten jakamiseen, jolloin myös uupumisriski vähenee (Poikonen 2001, 108). Muutostilanteessa myös emotionaalinen tuki on tarpeen, sillä epätietoisuuden kestää paremmin yhdessä kuin yksin.

Jatkotutkimuksen kannalta mielenkiintoista olisi selvittää työyhteisön jäsenten kokemuksia siitä, kuinka varhaiskasvatussuunnitelman koetaan elävän käytännössä. Vertaiskäyntien pidempi ajallinen seuraaminen päiväkotitoiminnan kehittämisessä olisi myös kiinnostava jatkotutkimuksen aihe. Vertaiskäyntiä voisi mielestäni myös laajentaa vierailuihin muissa päiväkodeissa, jolloin näkökulmia toiminnan kehittämiseen saataisiin lisää. Vanhemmat eivät ole kokeneet halukkuutta osallistua varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan. Kiinnostava jatkotutkimuksen aihe olisikin selvittää, kuinka vanhemmat saadaan innostumaan yhteiseen varhaiskasvatussuunnitelman laadintatyöhön.

Uskon, että tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää muissakin päiväkotiyhteisöissä, joissa aloitetaan varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessia. Erityisesti vertaisarvioinnista näytti tulleen koko työyhteisöä yhdistävä ja kasvattajien omaa ammatillisuutta vahvistava tekijä. Tottumattomuus ja kokemattomuus palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa vahvistivat aiempien tutkimusten tuloksia. Vertaisarviointi tulisi saada päiväkotiyhteisöihin systemaattiseksi työmuodoksi. Siksi olisi suotavaa, että vertaisarvioinnin merkitys tiedostettaisiin ja siihen harjaannuttaisiin jo varhaiskasvatuksen koulutuksen ja siihen kuuluvien harjoittelujen aikana.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. Organizational learning II. Theory, method and practice. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Beck, C. & Kosnik, C. 2001. From cohort to community in a preservice teacher education program. *Teaching and Teacher Education* 17, 925–948.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer.
- Clement, M. & Vandenberghe. 2000. Teacher's professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education* 16, 81–101.
- Colling, K., Grabo, T. Rowe, M. & Straneva, J. 1998. How to develop and sustain a peer-mentored research work group. *Journal of Professional Nursing* 14 (5), 298–304.
- DeWert, M.H., Babinski, L.M. & Jones, B.D. 2003. Safe passages. Providing online support to beginning teachers. *Journal of Teacher Education* 543 (4), 311–320.
- Ek, T. 2005. Kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden (erityis)piirteitä päiväkotityön arjessa. *Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma*. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Opetushallitus. Tulostettu 3.1.2007. <http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/esiops.pdf>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus, työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/2006. Jyväskylän yliopisto: Kokkolan yliopistokeskus.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg W. R. 2002. *Educational research. An introduction*. 7. painos. Boston: Allyn and Bacon.

- Grundy, S. 1987. Curriculum: Product of praxis? London: Falmer.
- Gröndahl, M., Piekkari, U., Rassi, A-L. 1994. Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Haapamäki 2000. Näkökulmia päivähoiton yhteisöllisyyteen. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo, & M. Kuoksa (toim.). Yhteisö kasvattaa. Helsinki: Tammi, 14– 47.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki:WSOY.
- Hakkarainen K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Hargreaves, D. H. 1994. The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education* 10 (4), 423–438.
- Heikkinen, H. L. T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio, L. Syrjälä (toim.) 2006. Toiminnasta tietoon. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16–38.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen. 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen, P. Moilanen (toim.)1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 180–181.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Toimintatutkimuksen lyhyt historia. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen, P. Moilanen (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 26–31.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2006. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio, L. Syrjälä (toim.) 2006. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78– 93.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio, L. Syrjälä (toim.) 2006. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Varhaiskasvatuskeskus.
- Huy, Q., N. 2001. Time, temporal capability and planned change. *The Academy of Management Review* 26 (4), 601–623.
- Johnston, M., Brosnan, P., Cramer, D. & Dove, T. 2002. Varied views of collaboration in professional development schools. *Teaching and Teacher Education* 18, 1051–1059.
- Juuti, P. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Helsinki: Otava.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2002. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. 1-2. painos. Helsinki: WSOY.
- Kaipio, K. 1995. Yhteisöllisyys kasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 114.
- Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteenä päiväkotit. Porvoo: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A-R. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A- R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34–47.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. 1998. Tiimit ja tuloksekas yritys. Helsinki: WSOY.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Helsinki: Arator.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS- kustannus, 68–83.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Helsinki: WSOY.
- Klein, M. F. 1989. Curriculum reform in the elementary school. Creating your own agenda. New York & London: Teachers College Press.

- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Konzal, J.L. 2001. Collaborative inquiry: a means of creating a learning community. *Early Childhood Research Quarterly* 16, 95–115.
- Kupila, P. 2004. Arviointi varhaiskasvatuksen asiantuntijuuden kehittäjänä. Teoksessa P. Kupila (toim.) 2004. *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 113–123.
- Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkityspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 302.
- Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus– tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä(toim.) 2004. *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS- kustannus, 113–129.
- Mezirow, J. 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 23.
- Moran, M. J. 2007. Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education* 23 (4), 323–542.
- Morse, J. M. 1994. *Critical issues in qualitative research methods*. California: Thousand Oaks.
- Munter, H. 1996. Tutkijan ja tutkittavan yhteistyö: Tutkimuksen avoimuus eettisenä kysymyksenä. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) 1996. *Alttiiksi asettumisen etiikka: Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta, 69–80.
- Murto, K. 1992. *Prosessin johtaminen: Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä*. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Nakari, M-L. 2003. Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research* 226.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage.
- Peel, D. 2005. Peer observatorion as a transformatory tool? *Teaching in Higher Education* 10 (4), 489–504.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Viitattu 16.10.2006. http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf.
- Poikonen P-L. 2001. Yhteistä polkua etsimässä. Esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman laadinta toimintatutkimuksena. 2. painos. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 1.
- Poikonen, P-L. 2003. ”Opetussuunnitelma on sitä elämää”. Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 230.
- Ross, J. A. & Bruce, C. D. 2007. Teacher self-assessment: a mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education* 23, 146–159.
- Ross, R. 1996. Skillfull discussion. Protocols for reaching a decision- mindfully. Teoksessa P. M. Senge, A. Kleiner, C. Roberts, R. B. Ross, & B. J. Smith (toim.) *The fifth discipline. Fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Double Day, 385–391.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämishankkeen valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 119.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. *Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*, 2. painos, Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Schein, E. H. 1987. *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Suom. R. Liljamo & A. Miettinen. Espoo: Weilin+Göös.
- Schein, E. H. 1998. *Process consultation revisited. Building the helping relationship*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämishankkeesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 167.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B. & Smith, B. J. 1996. *The fifth discipline. Fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday.
- Seppänen-Järvelä, R. (toim.) 2005. *Vertaismenetelmät kehittävän arvioinnin välineinä*. Fin Soc arviointiraportteja 2/2005. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.

- Smith, B. 1996. Building shared vision: How to begin. Teoksessa P. M. Senge, A. Kleiner, C. Roberts, R. B. Ross & B. J. Smith (toim.) *The fifth discipline*. Fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization. New York: Double Day, 312–328.
- STAKES 2006a. Kunnan Vasu. Tulostettu 19.7.2006.
http://varttua.stakes.fi/FI/Sisallot/todentuva/kunnan_vasu.
- STAKES 2006b. Yksikön Vasu. Tulostettu 19.7.2006.
http://varttua.stakes.fi/FI/Sisallot/todentuva/Yksikon_vasu.
- STAKES 2006c. Lapsen Vasu. Tulostettu 19.7.2006.
http://varttua.stakes.fi/FI/Sisallot/todentuva/lapsen_vasu.
- Sundholm, L. 2000. Itseohjautuvuus organisaatiomuutoksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 172.
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Helsinki: Finn Lectura.
- Syrjälä, L., Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies of Education, Psychology and Research 165.
- Truscott, D. M. & Truscott, S. D. 2004. A professional development model for the positive practice of school-based reading consultation. *Psychology in the Schools* 41 (1), 51–65.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 5–6, 387–398.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Toinen tarkistettu painos. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Villani, S. 2002. Mentoring programs for new teachers. Models of induction and support. California: Thousand Oaks.

- Visti, A. 1996. Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatioissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies of Education, Psychology and Research 123.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, E. & Bennett, N. 2000. Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education* 16, 635–647.

LIITTEET

Liite 1: Tutkimuslupa & harjoittelulupa

Seija Kohvakka

Varhaiskasvatuksen maisteriopiskelija

PRO GRADU & ASIANTUNTIJUUSHARJOITTELU:

Suuritan Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen laitoksella varhaiskasvatuksen maisteriopintoja. Toivoisin pystyväni hyödyntämään omia opintojani oman työyhteisöni hyväksi. Siksi tavoitteenani on suorittaa harjoittelujakso ”Asiantuntijuus työssä oppimalla” omassa työpaikassani.

Asiantuntijuus- harjoittelussa toimin päiväkodin johtajan apuna VASU= varhaiskasvatussuunnitelma- ryhmän vetämisessä ja etenemisen suunnittelussa. Osallistun jokaiseen VASU- palaveriin olemalla ryhmän aktiivinen jäsen. Tehtävänäni on tuoda esiin kysymyksiä, joiden kautta työtä pyritään kehittämään. Harjoittelun ohjaajina toimivat päiväkodista johtaja xxx ja varhaiskasvatuksen laitokselta xxx.

VASU:n tekemisessä mukana oleminen ja sen etenemisen seuraaminen antaa oivan mahdollisuuden toimintatutkimukseen, jossa selvitetään VASU- prosessin etenemistä ja sen vaikutuksia työyhteisöön sekä työpaikan käytäntöihin. Kysynkin samalla lupaa tehdä pro gradu- tutkielma VASU- prosessin etenemisestä. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten päiväkodin henkilökunta kokee VASU:n tekemisen sen alkuvaiheista valmistumiseensa asti sekä seurata VASU:n teon etenemistä olemalla myös itse ryhmän aktiivinen jäsen.

Haastatteluissa ja kyselylomakkeissa saamani tiedot käytän pro gradu- tutkielman aineistona. Tutkimuksessa kenenkään nimiä ei mainita eikä kukaan henkilö ole tunnistettavissa. Tiedot ovat luottamuksellisia.

Asiantuntijuusharjoittelu-lupa

Tutkimuslupa

Liite 2: Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin ensimmäinen kysely

1. Mikä on mielestäsi varhaiskasvatussuunnitelman tarkoitus?
2. Millaisia tunteita varhaiskasvatussuunnitelman tekeminen on alkuvaiheessa herättänyt?
3. Onko varhaiskasvatussuunnitelman tekemisestä mielestäsi hyötyä työyhteisölle (Mitä ja miksi?)
4. Onko varhaiskasvatussuunnitelman tekemisestä sinulle henkilökohtaista hyötyä? (Mitä ja miksi?)
5. Mitkä asiat ovat varhaiskasvatussuunnitelman tekemisen tai siinä edistymisen esteenä?
6. Millaisena olet kokenut seuraavat palaverit?
 - a) Iltapalaveri= Vasun käynnistyspalaveri 22.3.2005
 - b) Ensimmäinen keskipäivän palaveri 31.8.2005
 - c) Lauantaipäivän palaveri 10.9.2005
 - d) Toinen keskipäivän palaveri 12.10.2005
7. Millainen varhaiskasvatussuunnitelman kokoontumisaika on mielestäsi hyödyllisin? Miksi?
8. Minkä kokoinen ryhmä on mielestäsi varhaiskasvatussuunnitelman tekemisen kannalta hyödyllisin?
9. Millainen ilmapiiri varhaiskasvatussuunnitelma- palavereissa on mielestäsi ollut?
10. Miten odotat valmiin varhaiskasvatussuunnitelman näkyvän:
 - a) Koko päiväkodin toiminnassa (esim. suunnittelussa) ?
 - b) Oman ryhmän toiminnassa (esim. päiväohjelmassa) ?
 - c) Omissa työskentelytavoissasi (esim. lapsiryhmän ohjaamisessa)?
11. Miten vanhemmat ja lapset hyötyvät varhaiskasvatussuunnitelmasta?
12. Kommentteja kyselystä tai jokin muu aiheeseen liittyvä seikka

Liite 3: Ryhmähaastattelu

1. Miten teidän ryhmänne on kokenut varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessin tähän mennessä?
2. Mihin asioihin tai aiheisiin teidän ryhmänne mielestä pitäisi keskittyä/millaisia työtapoja tulisi suosia varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa?
3. Miten olette kokeneet vertaisarvioinnin? (Vertaispalautteen antaminen ja saaminen)
4. Millaista hyötyä vertaispalautteen antamisesta voi olla päiväkodin oman varhaiskasvatussuunnitelman tekemisessä?
5. Mikä on teidän ryhmänne kannalta olennaisinta päiväkotimme varhaiskasvatussuunnitelmassa? (Keskeinen kokonaisuus = tärkein osa varhaiskasvatussuunnitelmaa)
6. Sana on vapaa. Haluatteko nostaa jonkin asian esille tästä haastattelusta tai varhaiskasvatussuunnitelman tekemiseen liittyvistä asioista?

Liite 4: Yksilöhaastattelu 1.

1. Missä vaiheessa varhaiskasvatussuunnitelman tekeminen on tällä hetkellä?
2. Missä on onnistuttu? Miksi?
3. Missä on ollut ongelmia? Miksi?
4. Mikä on mielestäsi tärkeintä varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa?
5. Mikä varhaiskasvatussuunnitelman aihealueista kiinnostaa sinua eniten? (Esim. leikki, kasvatuskumppanuus, orientaatiot, vertaisarviointi) Miksi?
6. Mikä on sinun roolisi varhaiskasvatussuunnitelman tekemisessä?
7. Miten koet varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin vaikuttavan henkilökunnan ilmapiiiriin?
8. Voiko varhaiskasvatussuunnitelmaprosessilla olla vaikutusta vuorovaikutukseen vanhempien kanssa?
9. Sana on vapaa. Kommentteja haastattelusta tai jokin seikka, josta haluat keskustella.

Liite 5: Yksilöhaastattelu 2.

1. Arvioi tämänhetkistä vaihetta varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissamme.
2. Arvioi käyttämiämme työskentelytapoja tähän mennessä.
 - Mitkä onnistuneita? Miksi?
 - Mitkä epäonnistuneita ? Miksi?
 - Arvioi myös työskentelyn aikataulua.
3. Mikä on mielestäsi tärkeintä varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa tällä hetkellä? (Aihe tai työskentelytapa)
4. Mitä hyötyä olet kokenut varhaiskasvatussuunnitelmaprosessista?
 - Oletko kokenut jonkin asian ongelmallisena?
5. Millaisia kokemuksia sinulla on vertaisarvioinnista tällä hetkellä?
 - Miten kehittäisit sitä?
6. Millaiseksi koet roolisi varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa tällä hetkellä?
7. Sana on vapaa. Kommentteja haastattelusta tai jokin seikka, josta haluat keskustella.

Liite 6: Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin arviointia

Seuraavassa on tarkoituksena arvioida kulunutta vuotta varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin ("Vasu") näkökulmasta. Toivon, että tuot esille omia ajatuksiasi mahdollisimman konkreettisesti.

1. Arvioi varhaiskasvatussuunnitelma- prosessia kokonaisuutena.

- Mitä se on antanut omalle työlle? (Kerro konkreetteja esimerkkejä.)
- Miten Vasu- prosessi näkyy päivittäisessä toiminnassa?
- Mitä Vasu- prosessi on antanut työyhteisölle?

2. Pohdi ja arvioi omaa rooliasi Vasu-prosessissa. (Millainen ollut/on, muutoksia)

3. Millainen merkitys vertaisarvioinnilla on ollut

- Sinulle itsellesi:
- Omalle tiimillesi:
- Koko Vasu- prosessille:
- Työyhteisölle:
- Miten kehittäisit vertaisarviointia jatkossa?

4. Mitä ajatuksia viimeisimpien haastattelujen tulokset sinussa herättivät?

5. Mielipiteesi perjantain 5.5.2006 palaverista.

JATKOSSA HUOMIOITAVAA

6. Minkä "kotitehtävän" antaisit työyhteisöllesi kesätauon ajaksi?

7. Mihin toivoisit erityisesti kiinnitettävän huomiota Vasun tekoa jatkettaessa?

8. Kommentti kyselystä tai muu Vasu-prosessiin liittyvä seikka, jonka haluat mainita.

Liite 7: Arvio vertaiskäynneistä

**KOMMENTTEJA JA TUNTEMUKSIA VERTAISKÄYNTI- PÄIVÄN
PÄÄTTEEKSI**

Mikä parasta/erikoista/yllättävää/kummallista: Miksi teette näin? jne. + ehdotuksia

Mitä hyötyä vertaiskäynnistä mielestäsi on?

Liite 8: Dialoginen vertaisprosessi vertaisarvioinnista

OMAN TIIMIN POHDINTOJA VERTAISARVIOINNISTA 2007

- () Ryhmä X
- () Ryhmä X
- () Ryhmä X

1. Mitä etuja tai mahdollisuuksia vertaisarvioinnilla on?
2. Onko jotakin, jonka koette haittaavan tai uhkaavan vertaisarviointia?
3. Muistelkaa kokemuksianne vertaiskäynneistä. Minkälaisia ne olivat?
4. Miltä palautteen antaminen tuntui? Entä palautteen saaminen?
5. Sana on vapaa. Kommentteja aiheesta tai kehittämisideoita.

KIITOS VASTAUKSISTA! KOONTI KOKO TALON PALAVERISSA 13.2.