

Paula Hautala

KOHTI SOSIAALISTA PÄÄOMAA.

**Toimintatutkimus yhteisöllisen
toimintakulttuurin kehittämisprosessista.**

Varhaiskasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Syksy 2013

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Hautala, Paula. 2013. Kohti sosiaalista pääomaa. Toimintatutkimus yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessista. Varhaiskasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 95 sivua + liitteet.

Nopeasti muuttuva työelämä asettaa uudenlaisia haasteita työntekijöiden osaamiselle. Yhteiskunnan muutokset ajavat organisaatiot tekemään ratkaisuja, joissa korostuu resurssien sijaan yhä enemmän yhteisöllinen oppiminen, niin myös varhaiskasvatuksen työtehtävissä. Päiväkodeissa muutoksia on lähdetty ratkaisemaan rakenne- ja toimintaympäristömuutoksilla. Yhteisöjen kyky vuorovaikutukselliseen oppimiseen edistää työntekijän hyvinvointia, mikä puolestaan tuottaa tulosta eli laadukasta varhaiskasvatusta. Tutkimukseni aihe oli ajankohtainen, sillä varhaiskasvatuksen kehittämistyötä ei ole juurikaan tutkittu yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisen näkökulmasta.

Tutkimus oli prosessimuotoinen kehittävä toimintatutkimus, jonka aikana tutkin päivähoitohenkilökunnan käsityksiä toimintakulttuurin kehittämisestä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittyminen edellyttää ja millaista kehittymistä työntekijät kokevat yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessin aikana sekä millaisista työssä oppimisen kokemuksista yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessi koostuu.

Tämän laadullisen tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenografinen ja aineiston analyysi toteutettiin fenomenografisen tutkimuksen teon analyysivaiheiden mukaisesti. Tutkimusaineisto koostui 1) kehittämissopimuksista, jotka täytettiin heti prosessin alussa ja arvioitiin tutkimustyöni loppupuolella 2) työntekijöiden kirjoittamista kirjeistä, jotka kerättiin tutkimuksen kahdessa eri vaiheessa ja 3) tutkimuspäiväkirjasta, jota kirjasin prosessin aikana. Tutkimuskohteena oli tietyn Jyväskyläläisen päiväkodin työyhteisö. Se valikoitui siten, että työyhteisössä, jossa myös itse työskentelen, oltiin aloittamassa kehittämisprosessia, jonka yhteyteen kaivattiin tutkimustyötä. Oma roolini työyhteisön kehittämisprosessissa oli sekä tutkijana että työyhteisön jäsenenä.

Tutkimustulokset osoittivat, että yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittyminen edellyttää inhimillistä ja sosiaalista pääomaa. Inhimillinen pääoma sisälsi työntekijöiden ilmauksissa osaamisen jakamisen, vastuualueen määrittelemisen, sitoutumisen ja asennoitumisen. Sosiaalinen pääoma sisälsi työntekijöiden ilmauksissa yhteisöllisyyden, avoimen vuorovaikutuksen ja työrauhan ylläpitämisen. Tämän tutkimuksen päätuloksena voidaan pitää yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämismallia. Sen mukaan työyhteisön jäseniltä edellytetään inhimillistä pääomaa, joka voi kehittämistyön avulla tuottaa työyhteisön sosiaalista pääomaa. Tulosten mukaan työntekijöiden käsitykset kehittymisestä prosessin aikana liittyivät inhimilliseen pääomaan, jota ilmensivät muutokset toimintatavoissa ja työyhteisötaitoissa. Sen sijaan sosiaalisen pääoman alueella kehittymistä oli havaittavissa varsin vähän. Tutkimustulosteni mukaan työssä oppimisen kokemukset perustuvat tavoitteelliselle toiminnalle ja arvioinnille, mihin liittyy reflektiivinen toimintatapa. Tässä tutkimuksessa kehittämisprosessi ei edennyt asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Voidaan siis ajatella, että yhteisöllisyyteen tähtäävää kehittämistyötä ei voida tehdä ilman tavoitteita ja arviointia.

Asiasanat: toimintatutkimus, fenomenografia, kehittämisprosessi, yhteisöllisyys, toimintakulttuuri, inhimillinen pääoma, sosiaalinen pääoma, työssä oppiminen

Keywords: action research, phenomenography, development process, communality, culture of action, human capital, social capital, learning in work life

SISÄLLYS

| | | |
|-----|---|-----|
| 1 | ALKUSANAT KEHITTÄVÄLLE TOIMINTATUTKIMUSPROSESSILLE | 1 |
| 2 | KEHITTÄVÄN TOIMINTATUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS | 4 |
| 2.1 | Tutkimustehtävä ja tutkimuskohde | 4 |
| 2.2 | Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat | 8 |
| 2.3 | Aineiston analyysi | 22 |
| 2.4 | Aineistonkeruumenetelmän luotettavuus ja eettisyys | 29 |
| 3 | YHTEISÖLLISEN TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTÄMISPROSESSI | 35 |
| 3.1 | Inhimillinen pääoma..... | 39 |
| 3.2 | Sosiaalinen pääoma | 57 |
| 3.3 | Työyhteisökulttuurin kehittäminen | 72 |
| 4 | KEHITTÄVÄN TOIMINTATUTKIMUSPROSESSIN TARKASTELUA..... | 80 |
| 4.1 | Toimintatutkimuksen arviointi..... | 80 |
| 4.2 | Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys | 85 |
| | LÄHTEET..... | 90 |
| | LIITTEET | 96 |
| | Liite1 Tutkimuslupa | 96 |
| | Liite 2 Kehittämissopimus | 98 |
| | Liite 3 Kirjeen ohjeistus 2012..... | 99 |
| | Liite 4 Kirjepohja 2012..... | 100 |
| | Liite 5 Kirjeen ohjeistus 2013 | 101 |
| | Liite 6 Kirjepohja 2013 | 102 |
| | Liite 7 Kuvaus SWOT-analyysistä..... | 103 |
| | Liite 8 Kuvaus aarrekarttatyöskentelystä | 104 |
| | Liite 9 Kasvattajayhteisön toimintatavat -kaavake | 105 |

1 ALKUSANAT KEHITTÄVÄLLE TOIMINTATUTKIMUSPROSESSILLE

Tutkimukseni lähtökohtana on nyky-yhteiskunnan muuttuva työelämä, jossa työntekijät kokevat olevansa muutosten vastavirrassa. Työntekijöiden edellytetään jatkuvasti muovaavan ja kehittävän omaa osaamistaan. Työntekijä ei välttämättä näe muutoksissa oppimisen tai kehittymisen mahdollisuutta, jos ei niihin tietoisesti kiinnitetä huomiota. Viime aikoina on yhä enemmän painotettu elinikäisen oppimisen näkökulmaa (esim. Aaltonen & Lindroos 2012, Heinonen, Klingberg & Pentti 2012) ja korostettu työssä oppimisen merkitystä osaamisen kehittämisessä (Karila & Nummenmaa 2001, 25). Pidän erittäin tärkeänä, että työssä oppiminen tulisi nähdä osana elinikäisen oppimisen prosessia. Tällöin työelämän ongelmat nähtäisiin oppimisen lähtökohtina ja niitä voitaisiin hyödyntää informaalin oppimisen paikkoina eli toimintaoppimisena työtä tekemällä, jossa kokemus on keskeinen tekijä (Vaherva 1999, 97). Tällaista ajattelutapaa voidaan pitää tulevaisuuteen suuntaavan kehittävän työyhteisön tunnusmerkkinä ja merkittävänä lähtökohtana myös työhyvinvoinnin ylläpitämisessä. Tutkimukseni on prosessimuotoinen kehittävä toimintatutkimus, jonka aikana tutkin päivähoitohenkilökunnan käsityksiä toimintakulttuurin kehittämisestä.

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on selvittää, mitä yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittyminen edellyttää ja millaista kehittymistä työntekijät kokevat yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessin aikana, sekä millaisista työssä oppimisen kokemuksista yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessi koostuu. Toimintatutkimus on prosessi, johon tutkija ja työyhteisö yhdessä sitoutuvat. Tutkimuskohde on tietyn päiväkodin työyhteisö, jossa itse työskentelen. Tutkimuksen tekemiseen on ollut suostumus jo ennakkoon sekä päiväkodin johtajalta, että aluejohtajalta.

Tutkimusta tehdään noin vuoden ajan, alkaen kehittämisprosessin käynnistämisestä. Aineistoa kerätään kehittämisprosessin aikana ja se koostuu ja kehittämissopimusten arvioinnista, työntekijöiden kirjoittamista kirjeistä ja tutkimuspäiväkirjasta. Tutkimusote tässä tutkimuksessa on fenomenografinen ja aineistojen analyysissä etenen fenomenografisen tutkimuksen teon analyysimallin mukaisesti. Fenomenografisessa tutkimuksessa on yleensä kysymys oppimisen tutkimisesta, jossa oppiminen ymmärretään ajattelun laadullisena muutoksena (Ahonen 1994, 118). Tutkimuksessani päätavoitteena on kirkastaa yksilön ja yhteisön oppimiskokemuksia kehittämisprosessin aikana. Toimintatutkimukselle ominainen prosessimainen eteneminen ilmenee tutkimuksessa reflektiivisenä toimintatapana, kun toimintaa kehitetään tutkimuksen aikana.

Päiväkodin organisaatiokulttuuria kutsutaan toimintakulttuuriksi, joka muodostuu siitä käytäntöjen kokonaisuudesta, joka on toimintaympäristölle ominainen tietyinä ajankohtana (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönnholm 2007, 30–21). Tässä tutkimuksessa kehittämiskohteena on nimenomaan toimintakulttuuri, sillä siitä voidaan erottaa sekä työ- ja kasvatuskulttuurisia piirteitä (ks. esim. Karila 1997). Kehittämisprosessin lähtökohtana oli enemmän kasvatuskulttuuriin liittyvä toimintatapojen uudistaminen, kun taas tutkimukseni lähtökohtana oli työyhteisökulttuurin tutkiminen. Toimintakulttuuri pitää sisällään nämä molemmat osa-alueet. Toimintakulttuurin muuttamisessa otollisia tilanteita ovat esimerkiksi tila- ja ryhmärakennemuutokset (Keskinen 2000, 149).

Tutkimuksen ensimmäisessä pääluvussa kuvaan kehittävän toimintatutkimusprosessin

vaiheita, selvitän tutkimuksen lähtökohdat, menetelmälliset ratkaisut ja aineistonkeruun vaiheet toimintatutkimuksen aikana. Tutkimuksen toisessa pääluvussa esittelen yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessia. Tarkastelen sitä inhimillisen ja sosiaalisen pääoman sekä työyhteisökulttuurin kehittämisen näkökulmista. Työssä oppiminen ja reflektiivinen toimintatapa liittyvät kiinteästi näihin näkökulmiin. Haluan erottaa käyttämäni sanan ”työssä oppiminen” sanasta ”työssäoppiminen”, joka viittaa enemmän ammatillisen koulutuksen työssäoppimisjaksoihin. Tutkimuksessani työssä oppiminen tarkoittaa reflektiivistä työpaikalla tapahtuvaa oppimista.

Työelämän tutkijat ovat ennustaneet, että muutokset ovat tulleet jäädäkseen ja muutosvauhdin uskotaan kiihtyvän, kun organisaatiot pyrkivät vastaamaan työympäristön ja yhteiskunnan muutoksiin. Läpiviety muutosprosessi paljastaa uuden muutostarpeen, juuri kun uuteen tilanteeseen on jokseenkin totuttu. Oleellista on oppia elämään jatkuvien muutosten keskellä, sietämään keskeneräisyyttä ja kaaosta työhyvinvointi säilyttäen. (Puolakka 2011, 38–39.) Näillä sanoilla haluan luoda uskoa omaan ja myös muihin työyhteisöihin kehittää voimavaroja lisäävää yhteisöllisyyttä. Lisäksi haluan kiittää tutkimusprosessiin osallistuneita työyhteisön jäseniä jokaisesta arvokkaasta, jaetusta oppimiskokemuksesta kehittämisprosessin aikana.

2 KEHITTÄVÄN TOIMINTATUTKIMUSPROSESSIN KUVAUS

Laadullinen tutkimus on ollut osa organisaatiotutkimusta 1970- ja 1980-lukujen vaihteesta, muun muassa organisaatiokulttuurinäkökulman myötä. Tämän jälkeen organisaatiotutkimuksessa ovat yleistyneet fenomenologisten ja hermeneuttisten menetelmien käyttäminen. Organisaatioihin sovelletussa laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan ihmisten kokemuksia tavoilla, joihin kvantitatiiviset tutkimusmenetelmät eivät sovellu. Ihmisten kokemusten kuvaaminen edellyttää ihmisten elämismailmaan pääsemistä, kokemusten tulkintaa ja pyrkimystä ymmärtää kokemuksia näiden ihmisten tavalla. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa tarkastellaan niitä merkityksiä, joita ihmiset antavat eri ilmiöille. (Puusa & Juuti 2011, 32, 41.)

2.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskohde

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on selvittää päiväkodin työntekijöiden kokemuksia yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessista. Haluan tarkentaa

toimintatutkimukselle ominaista muuttuvaa luonnetta selvittämällä, mitä yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittyminen edellyttää ja millaista kehittymistä työntekijät kokevat yhteisöllisessä toimintakulttuurissa kehittämisprosessin aikana. Toinen tutkimukseni näkökulma on työssä oppiminen ja haluan kehittämisprosessin aikana selvittää työntekijöiden työssä oppimisen kokemuksia.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Mitä yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittyminen edellyttää?
2. Millaista kehittymistä työntekijät kokevat yhteisöllisessä toimintakulttuurissa kehittämisprosessin aikana?
3. Millaisista työssä oppimisen kokemuksista yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessi koostuu?

Tutkimuskohteeni oli tietyn Jyväskyläläisen päiväkodin työyhteisö, jossa myös itse työskentelen. Tutkimuskohde valikoitui luonnollisesti, sillä oma kiinnostukseni työyhteisön kehittämiseen suuntasi minut tämän aiheen ympärille ja samaan aikaan työyhteisössämme oltiin käynnistämässä kehittämisprosessia. Viesti oli, että tällaiselle toimintatutkimukselle olisi tarvetta kehittämisen eteenpäinviemisen ja arvioinnin näkökulmasta. Lisäksi henkilökohtaisesti suurin tavoitteeni oli lähteä tekemään tutkimusta siitä lähtökohdasta, että siitä olisi todellista hyötyä tutkimuskohteena olevalle työyhteisölle. Tutkimuksen tekemiseen oli suostumus jo etukäteen sekä päiväkodin johtajalta että aluejohtajalta. Tutkimusluvan saatuani tein tutkimusta hieman vajaan vuoden ajan, alkaen kehittämisprosessin käynnistämisestä maaliskuussa 2012.

Kehittämisprosessin alussa päiväkodissa työskenteli keväällä 2012 yhdeksän lastentarhanopettajaa, seitsemän lastenhoitajaa, yksi lapsiryhmässä työskentelevä erityislastentarhanopettaja ja yksi erityisavustaja. Työntekijäkokoontu vaihtui kevästä 2012 syksyyn 2012 kolmella lastentarhanopettajalla ja kahdella lastenhoitajalla. Lisäksi toimintakauden alusta 2012 toimintayksikössä aloitti päiväkodin johtajan viransijainen ja erityislastentarhanopettaja irrotettiin lapsiryhmästä.

Syksyn aikana alkuperäisessä kokoonpanossa olevista, tutkimukseeni osallistuvista työntekijöistä jäi pois vielä yksi lastentarhanopettaja ja yksi lastenhoitaja.

Aineistonhankinta

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kirjallisessa muodossa. Aineistoni koostui 1) kehittämissopimuksesta, jotka täytettiin heti prosessin alussa ja arvioitiin tutkimustyöni loppupuolella, tammikuussa 2013, 2) työntekijöitten kirjoittamista kirjeistä, jotka kerättiin tutkimuksen kahdessa eri vaiheessa, huhtikuun alussa 2012 ja tammikuun lopussa 2013 ja 3) tutkimuspäiväkirjasta, johon olen kirjannut työiltoihin ja palavereihin liittyviä sisältöjä ja tunnelmia. Tässä tutkimuksessa työilta tarkoittaa koko työyhteisölle suunnattua palaveria, jonka ajankohta on noin klo 17–20. Työilta on normaalia työaikaa ja työntekijä saa illasta lisäksi iltatyökorvauksen. Työiltaa koskee samanlainen KVTES:n mukainen työssäolovelvoite, kuin päivälläkin (KT Kuntatyönantajat 2012, 52, 70).

Allekirjoittamalla kehittämissopimuksen, työntekijät antoivat samalla suostumuksensa tutkimukseeni. Kehittämisprosessiin sitouttamista ja sen arviointia varten muokkasin kehittämissopimuksen (ks. liite 2) Karilan ja Nummenmaan (2001) mallia oppimis/kehittämissopimuksesta käyttäen. Se orientoi yhteisiin tavoitteisiin ja sitouttaa työntekijän ja tutkijan yhteiseen kehittämisprosessiin. Kirjatut yhteistyötä ja toimintaa koskevat ”työskentelynormit” toimivat oppimisprosessia ohjaavina periaatteina. Yhteisen matkan tullessa arviointipisteeseen, lähtötilanteessa tehty sopimus voidaan ottaa yhdeksi arvioinnin ulottuvuudeksi. (Karila & Nummenmaa 2001, 122, liite 2.) Kehittämissopimuksen arviointi toteutettiin toisen aineiston yhteydessä, jolloin työntekijät arvioivat asettamiensa tavoitteiden toteutumista prosessin aikana.

Kutsun aineistojani nimellä ensimmäinen tai alkuaineisto ja toinen aineisto, riippuen aineistonhankinnan ajankohdasta. Keväällä 2012 sain työyhteisöstä yhteensä 15 työntekijän kirjoittamaa kirjettä alkuaineistoa varten. Toimintakauden alussa syksyllä 2012 työyhteisössä oli jäljellä 13 kehittämisprosessin alusta alkaen ollutta työntekijää ja tammikuussa 2013 11 työntekijää. Tammikuussa 2013 sain työyhteisöstä yhteensä 9 työntekijän kirjoittamaa kirjettä toista aineistoa varten. Toiseen aineistoon kuuluvat

kaikkien niiden työntekijöiden kirjeet, jotka olivat keväällä osallistuneet alkuaineiston keräykseen ja olivat edelleen mukana prosessissa. Syksyllä 2012 tai sen jälkeen työyhteisöön tulleet uudet työntekijät osallistuivat kehittämisprosessiin, mutta eivät olleet mukana tutkimuksessani.

Työntekijöiden kirjoittamissa kirjeissä, ajatuksenani kehittämisprosessin alussa oli ns. tulevaisuustyöskentely eli kirjeiden kirjoittaminen tulevaisuuteen, kohteeseen ”Hyvä arki”. Termi oli tullut esiin talon varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin (vasu) aikana ja se kuvasi yhteistä päämääräämme: hyvä arki lapsille ja työntekijöille. Fenomenografiassa yleensä hyödynnetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja, kuten yksilö- ja ryhmähaastatteluja, kirjoitelmia, dokumentteja ja kyselyitä tai näiden yhdistelmiä. Oleellisinta aineistonkeruussa on avoimuus kysymystenasettelussa, jolloin aineistosta on mahdollista tulla ilmi todelliset käsitykset. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Tutkimukseni kirjeissä oli kirjoittamista ohjaavia kysymyksiä (ks. liitteet 4 ja 6), mutta silti ne jättivät tilaa kirjoittajan omille valinnoille. Kirjepohjan suuntaa antavat kysymykset ohjasivat mielikuva-ajatteluun tulevaisuudesta, mutta lopuksi kysyin myös työntekijöiden senhetkisiä tuntemuksia prosessista. Prosessin alussa tunteet olivat luonnollisesti suuressa roolissa ja niitä käsiteltiin työyhteisössä yhteisesti (lisäpalaverit) ja yksilöohjauksessa (mahdollisuus keskusteluun johtajan kanssa), jotta prosessille saataisiin mahdollisimman onnistunut alku. Toisessa aineistossa kirjepohjan kysymykset perustuivat ensimmäisen aineiston kysymyksiin, jotta aineistot muodostaisivat toisiaan täydentävän kokonaisuuden. Toisessa aineistossa prosessia peilattiin sen alusta nykyhetkeen ja kysymykset painottuivat enemmän oppimiskokemuksiin.

Kehittämisprosessin ajan kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa työilloista ja muista kehittämisprosessiin olennaisesti liittyvistä palavereista, johon kirjasin päällimmäisiä tuntemuksia iltojen etenemisestä, sisällöistä ja yleisestä tunnelmasta työyhteisössä. Tutkimuspäiväkirjan avulla minun oli mahdollista muistaa tapahtumia kuukausien takaa sekä tulkita tapahtumia avoimesti ja totuudenmukaisesti.

Fenomenografiassa projektiivisilla tehtävillä voidaan täydentää aineistoja. Niitä voivat olla kirjoitus-, piirtämis- tai näyttelemistehtävät, joissa tutkimushenkilö ilmaisee itseään

ilman tutkijan läsnäoloa ja vaikutusta. Projektiivinen tehtävä sisältää silti tavallisesti jonkin virikkeen, joka yhtenäistää tehtävän suoritusta, mikä taas helpottaa tulkintaa. Yhteisesti annetulla virikkeellä varmistetaan, että tutkija ja tutkimushenkilöt ymmärtävät toisiaan ja tutkijan on helpompi tulkita, missä kokemus- ja mielikuvakontekstissa käsitys ilmaistaan. (Ahonen 1994, 141.) Tässä kehittämisprosessissa syntyi myös muita kirjallisia tuotoksia, kuten SWOT-analyysi (ks. liite 7) ja aarrekarttatyöskentely (ks. liite 8), joista kirjasin merkintöjä tutkimuspäiväkirjaani, mutta en tehnyt perusteellista analyysia. Nämä projektiiviset tehtävät helpottivat tulkintaani prosessin edetessä ja pystyin paremmin tarkastelemaan esimerkiksi tunteiden osuutta ilmaisuihin prosessin eri vaiheissa.

2.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Toimintatutkimus

Toimintatutkimuksen juuret ovat jo John Deweyn pragmaattisen kasvatustieteen ajoilta, jossa korostuu toiminnan, kokeilun ja toistuvan kokemuksen rooli oppimisen ja kehittyvän tiedon perustana. Tieteellisenä lähestymistapana toimintatutkimus (action research) on kuitenkin saanut alkunsa 1940-luvulla Kurt Lewinin käyttöönottamana. (Aaltola & Syrjälä 1999, 13.) Toimintatutkimus ei ole varsinaisesti tutkimusmenetelmä, vaan tutkimusstrateginen lähestymistapa, jolle tunnusomaista on toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus, sekä pyrkimys saavuttaa välitöntä hyötyä tutkimuksesta. Toimintatutkimuksessa tutkiminen ei ole päämäärä, vaan myös toiminnan kehittäminen tutkimuksen aikana. Toimintatutkimuksen ensisijainen tarkoitus on tutkia ja kehittää ihmisten yhteistoimintaa. (Heikkinen 2010, 214–215.) Monien toimintatutkijoiden mukaan toiminnan kehittäminen ei pääty koskaan, vaan se on jatkuva prosessi. (Aaltola & Syrjälä 1999, 18.)

Aaltolan ja Syrjälän (1999) mukaan tutkimusstrategiana toimintatutkimus pyrkii käytännön toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutukseen (Aaltola & Syrjälä 1999, 13). Sitä onkin sovellettu enimmäkseen kasvatustieteellisessä tutkimuksessa ja

viime vuosina kiinnostus toimintatutkimusta kohtaan on kasvanut ja laajentunut erityisesti työelämän tutkimuksen alueelle (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 29). Käytettäessä toimintatutkimusta kasvatuksen tutkimuksessa ja kehittämisessä, löytyy yhtymäkohtia kasvatus- ja opetustoimintaan eri tasoilta. (Heikkinen 2010, 219).

Perinteisesti tutkija tulkitsee kohdettaan objektiivisesti, välimatkan päästä, kun taas toimintatutkimuksessa tutkija on mukana yhteisössä, jota hän tutkii. Tutkija tekee itse aloitteita ja vaikuttaa kohdeyhteisössään, jolloin tätä muutokseen tähtäävää väliintuloa kutsutaan muutosinterventioksi. (Heikkinen 2010, 223.) Interventiossa siis muutetaan jotain eli tehdään toisin kuin on ennen tehty ja sitä tutkitaan. Toisaalta voidaan myös sanoa, että tutkitaan todellisuutta, jotta sitä voitaisiin muuttaa. Muutosta ja tutkimusta voidaan kuvata kolikon kahtena eri puolena, jossa toiminnan kehittäminen ja muutos ovat pari, molemmat hyötyvät toisistaan. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 44–45.)

Jokainen tutkimukseen kuuluva yhteisön jäsen, on yhdessä toteuttamassa tutkimus- ja kehittämishanketta sen täysivaltaisina jäseninä. Lähestymistapa edellyttää yhteisöltä muutosvalmiutta ja itsensä kehittämistä, sekä oman toiminnan kriittistä arviointia. Toimintatutkimus johdattaa yhteisön jäsenet itsearviointiin ja toiminnan ymmärtämiseen eräänlaisena oppimistapahtumana. (Kiviniemi 1999, 65.) Interventioita sisältävä toimintatutkimus merkitsee aina organisaation toimintaan puuttumista, tässä tutkimuksessa toimintakulttuurin muuttamista, vaikka kyseessä onkin kehittäminen. Tämän vuoksi tutkimuksen aikana kohdataan muutosvastarintaa, vaikka työntekijät olisivatkin sitoutuneet prosessiin. Muutosvastarintaa voidaan katsoa ilmenevän silloin, kun tavoitteena on vaikuttaa toiminnan puitetekijöihin ja toimintaedellytyksiin. Interventiotutkimuksilla saadaan kuitenkin ainutlaatuista tietoa asiasta, jota ei vielä ole. Interventiotutkimuksen avulla on mahdollista tavoittaa kausaaliyhteyksiä, syitä ja seurauksia sekä vaikutuksia. (Ruoppila ym. 1999, 294.)

Toimintatutkimuksen yhtenä lähtökohtana on reflektiivinen ajattelu, jonka avulla pyritään pääsemään uudenlaiseen toiminnan ymmärtämiseen ja sitä kautta toiminnan kehittämiseen. Heikkisen (2010) mukaan reflektiivisen tarkastelutavan myötä tavanomaiset käytänteet nähdään uudessa valossa. (Heikkinen 2010, 219). Kaikki toimintatutkimuksen tekijät eivät korosta prosessin yhteistoiminnallisuutta, vaan

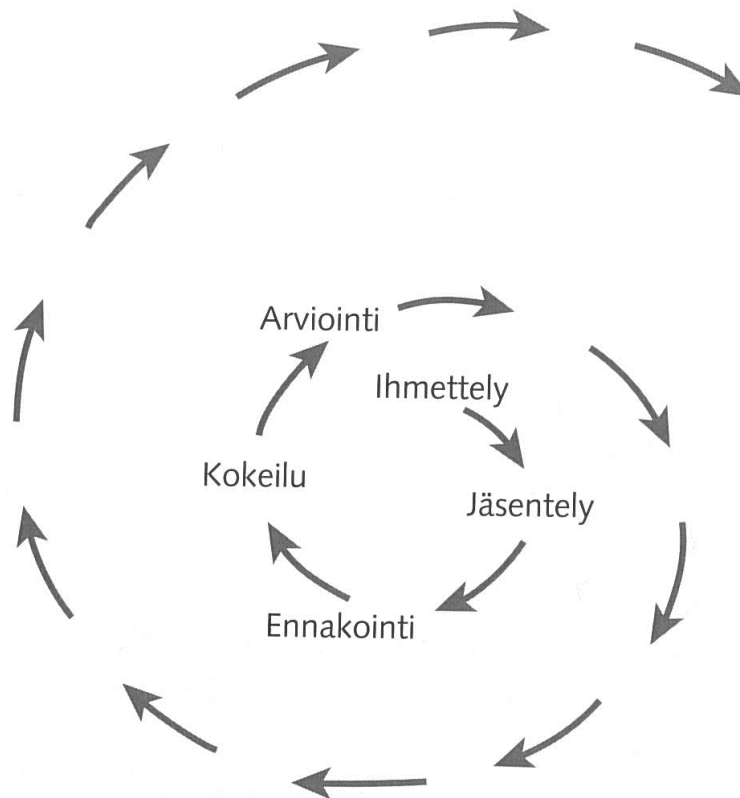
joissakin lähestymistavoissa keskitytään enemmän itsereflektiiviseen toimintaan, jonka subjektina on yksilö (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 49). Tutkimukseni alkuperäisenä lähtökohtana oli tarkastella yksilökohtaista työssä oppimista reflektiivisten interventioiden avulla. Ajatuksena oli yhdistää yhteistoiminnallinen ja enemmän yksilöön keskittyvä reflektointi. Alun perin reflektiiviset interventiot olivat toistuvia, työiltoihin ja palavereihin liittyviä oppimistehtäviä, joiden avulla työntekijä olisi alkanut kriittisemmin arvioida toimintaansa tiimissä ja työyhteisössä. Lisäksi tarkoitus oli lisätä työyhteisön jokaisen jäsenen kokemusta tiiviistä mukanaolosta sekä prosessin eteenpäinviemisestä. Syksyllä 2012, uuden toimintakauden alussa henkilöstömuutokset vaikuttivat kehittämisprosessin etenemiseen siten, että reflektiivisiä interventioita ei ollut mahdollista toteuttaa alkuperäisen suunnitelman mukaan. Interventio oli tutkimuksessa muutokseen tähtäävää välintuloa, mutta se liittyi koko työyhteisön muutostoimenpiteisiin, ei niinkään yksittäisen työntekijän reflektiiviseen toimintaan. Syyslukukauden ainoassa työllässä teimme yhden yhteisen reflektiivisen intervention, joka vastasi alkuperäistä interventio-toimintaa: aarrekarttatyöskentely (ks. liite 8).

Tässä tutkimuksessa määrittelen kehittämisprosessin reflektiivisen toiminnan Alhasen ym. (2011) työnohjaukseen soveltaman reflektion kehä -mallin perusteella (ks. kuvio 1). Mallinnus reflektion kehästä on sovellus John Deweyn (1933) reflektiokäsityksestä. Reflektion on tarkoitus kehittää työssä oppimista mielekkääseen suuntaan ja laajentaa opitun siirtovaikutusta. Reflektion avulla työntekijä jäsentää kokemaansa, hahmottaa oman toimintansa syy-seuraussuhteita ja oppii käsitteellistämään ilmiöiden oleelliset piirteet. Reflektio on väline, jonka avulla työn kehittäminen voidaan ottaa käyttöön opiskelulla sitä ja kytkemällä se toimintaan (Alhanen ym. 2011, 46; Karppinen 1995, 109.)

Alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen, kehittämisprosessissa ei lähdetty opettamaan reflektion teoreettisia lähtökohtia työyhteisön jäsenille. Näin ollen reflektion kehämalli ei tässä tutkimuksessa toiminut yksittäisen työntekijän kokemusten jäsentämisessä, ainakaan tietoisesti. Sen sijaan kehittämisprosessin alussa tutkija ja vastuutiimi laativat prosessista suunnitelman, joka sisältää reflektion kehämallin vaiheet. Vastuutiimi, johon kuuluvat päiväkodin johtaja, varajohtaja, yhdyshenkilö (minä tutkijana) ja erityislastentarhanopettaja piti prosessin alussa useita palaveria, joissa koottiin

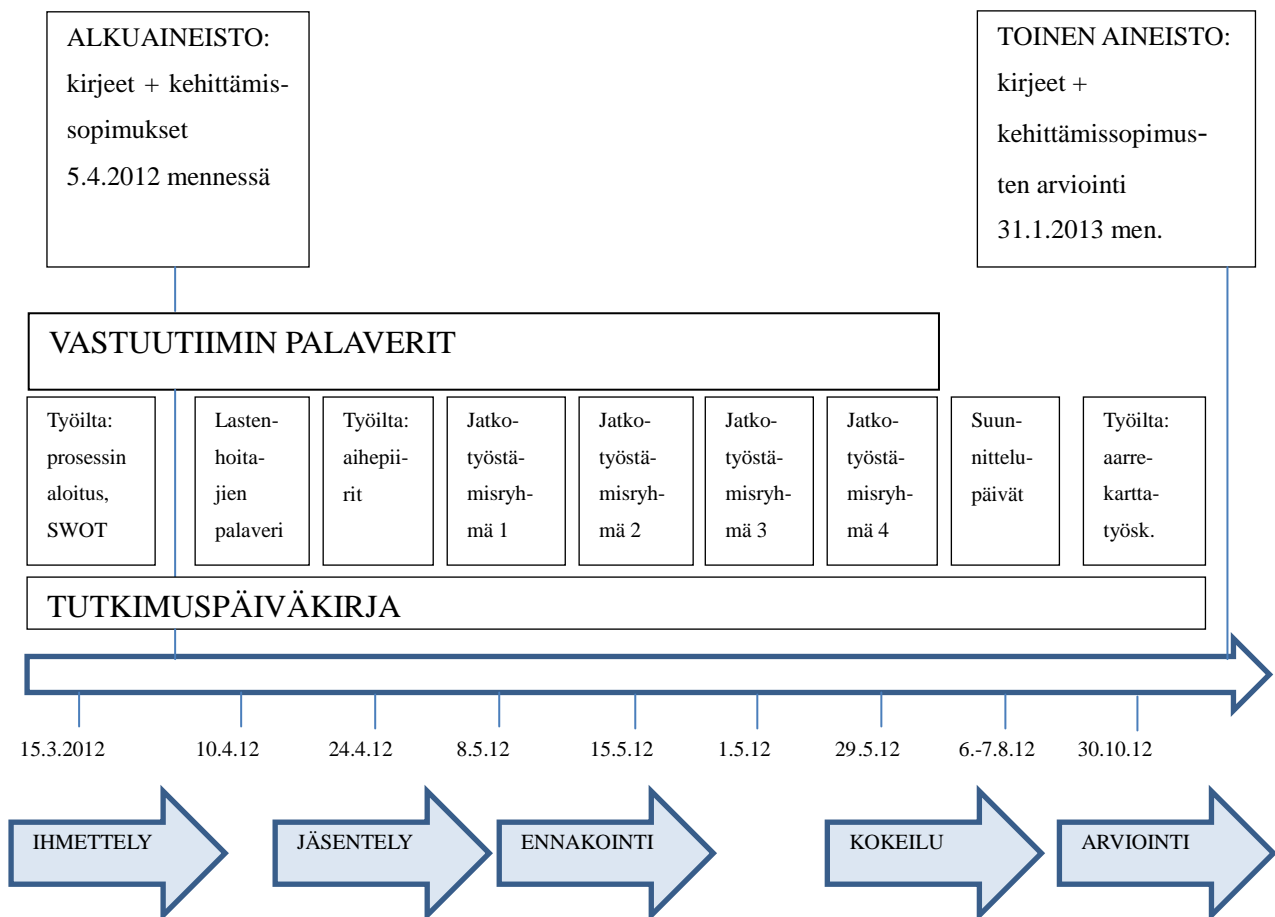
esimerkiksi työillan sisältö, työilloissa esiin tulleet teemat ja jatkotyöskentelytoimenpiteet. Vastuutiimi ohjasi prosessin etenemistä ja saattoi päätökseen työyhteisössä sovitut asiat. Vastuutiimin tehtävä oli myös olla herkkä kuulemaan viestejä työyhteisöstä, jotka muutoksen keskellä tulisi huomioida. Kehämalli toimi siis sekä tutkijan että vastuutiimin kehittämistyön välineenä. Alhanen ym. (2011) toteaaakin, että vaiheiden järjestys auttaa reflektiivisen oppimisen kehittämisessä ja ohjaamisessa. Kehämalli antaa refleктоimisen perusrakenteen, joka suuntaa ja tukee pitkäjänteistä toimintaa. (Alhanen ym. 2011, 50.)

Pääpiirteisään reflektio käynnistyy *ihmettelystä*, etenee *jäsentämiseen*, toiminnan *ennakointiin* ja sen pohjalta valikoituun ja toteutettuun *kokeiluun*, jonka seurauksia *arvioidaan*. Tällainen toiminta johtaa useimmiten uusien asioiden ihmettelyyn ja tässä mielessä reflektio toimii jatkuvassa spiraalimaisessa kehässä (ks. kuvio 1). (Alhanen ym. 2011, 50.)



KUVIO 1 Reflektion kehä.

Tutkimuksessani pyrin tuomaan esiin kehittävän toimintatutkimuksen prosessimaisuuden, jossa tutkimus voi muuttua muotoaan prosessin aikana. Kuvaan seuraavaksi prosessin etenemistä yhden aineistoni eli tutkimuspäiväkirjamerkintöjeni avulla, avatakseni koko kehittämisprosessin aikaisia tapahtumia (ks. kuvio 2). Kuvio kehittämisprosessin vaiheista sisältää tutkimuksenteon ajanjakson, alkaen tutkimusprosessin aloituksesta, päättyen toisen aineiston keräämiseen. Kuviossa kehittämisprossiin liittyvät työllat ja palaverit sekä aineistonkeruu näkyvät aikajärjestyksessä ja ne ovat merkitty päivämäärin. Lisäksi taulukosta näkyy, millä ajanjaksolla olen kirjannut tutkimuspäiväkirjaa ja mihin osaan prosessia vastuutiimin palaverit sijoittuvat. Nuolet sisältävät reflektioprosessin vaiheet etenemisjärjestyksessä.



KUVIO 2 Kehittämisprosessin vaiheet.

Toimintatutkimus käynnistyi maaliskuun puolivälissä 2012, jolloin työllässä kerrottiin resurssien uudelleen järjestelystä ja työntekijöiden kanssa aloitettiin uusien ryhmärakenteiden suunnittelu. Ensimmäisessä kehittämisprosessiin liittyvässä työllässä yhteistä keskustelua käytiin sattumanvaraisissa ryhmissä (kolme ryhmää) työstettävän SWOT-analyysin parissa (ks. liite 7), johon kirjasimme teemojen vahvuudet, heikkoudet, uhat ja mahdollisuudet. Teemoina olivat alle 3-vuotiaiden ja integroidun erityisryhmän purkaminen ja erityislastentarhanopettajan irrottaminen lapsiryhmästä. Itse osallistuin oman ryhmäni keskusteluun, mutta pysyttelin hieman enemmän taka-alalla. Tutkimuspäiväkirjamerkinnässäni (15.3.2012) olin pohtinut, kuinka muut ikään kuin odottivat minulta vastausta: miten ryhmät rakennetaan. Mitään päätöksiä ei ollut tehty etukäteen, joten kannustin työntekijöitä yhdessä pohtimaan asiaa. SWOT-analyysiin perustuvien keskustelujen pohjalta työntekijät jakoutuivat kahteen ryhmään. Toiset työntekijät lähtivät ajattelemaan muutoksia lasten näkökulmasta, toiset taas oman jaksamisen näkökulmasta. Lasten näkökulmasta asia nähtiin selkeästi positiivisemmin kuin työntekijän näkökulmasta, jossa oli havaittavissa lievää muutosvastarintaa. (Tutkimuspäiväkirja 15.3.2012.)

Kehittämisprosessin käynnistyminen sai aikaan ihmettelyä, mikä on reflektioproessin ensimmäinen vaihe. Alhasen ym. (2011) mukaan työelämän erilaiset muutokset tuottavat haasteita, jotka aiheuttavat hämmennystä ja käynnistävät ihmettelyn. Miten työntekijä kokee tilanteen, riippuu esimerkiksi siitä, millainen käsitys hänellä on tulevasta muutoksesta tai kuinka vahva ammatillisen pätevyyden kokemus hänellä on. Joskus muutostilanteet ovat kaoottisia ja ne voivat pahimmillaan huonontaa työn laatua. Perusteellinen pohdinta auttaa täsmentämään muutostilanteiden mielekkyyttä ja mahdollisia uhkaavia tekijöitä. Haasteet ovat kuitenkin aina välttämättömiä, kun on kyse uuden oppimisesta. Uudet haasteet herättävät yleensä myös tunteita. Työyhteisöllä voi olla kokemus, jossa epävarmuus ja keskeneräisyys merkitsevät epäonnistumista, jolloin muutostilanteen hyödyntäminen oppimiseen on vaikeampaa. Jos työyhteisö tulkitsee keskeneräisyyden mahdollisuutena, huomio on helpompi suunnata tilanteen edellyttämään uuteen toimintaan ja ajatteluun eli oppimiseen. (Alhanen ym. 2011, 47–48.)

Työyhteisön jäsenenä olin jo pohtinut tarvetta lastenhoitajien omalle palaverille. Kehittämisen aloittamisen myötä tarve korostui ja ehdotin sellaisen järjestämistä. Tutkijana halusin päästä myös paremmin käsitykseen eri ammattiryhmien senhetkisistä tunneista. Työyhteisön esimies oli palaveriaikaan toisissa tehtävissä, joten palaverin pitäminen siirtyi vastuulleni. Tutkimuspäiväkirjamerkintöjeni (10.4.2012) pohjalta palaverista oli jäänyt sellainen kuva, että työntekijät halusivat tulla kuulluksi ja saada enemmän tietoa muutoksesta. Lisäksi hoitajilla oli runsaasti lapsilähtöisiä näkökulmia kehittämistä varten, mutta he tarvitsivat oman ammattiryhmänsä tuen näkökulmien esittämisessä.

Huhtikuun työillassa jatkoimme siitä, mihin oli edellisessä työillassa päästy. SWOT-analyysin pohjalta oli jaettu aihepiirit (pedagogiikka, erityiskasvatus, tilat, ryhmärakenteet ja työvuorot), joita käsiteltiin ryhmissä. Työntekijät saivat valita ryhmän oman kiinnostuksensa perusteella. Tutkimuspäiväkirjamerkinnöistäni (24.4.2012) ilmenee, että pienryhmätuotoksia purettaessa vallitsi hyvin myöntyväinen ilmapiiri. Työntekijät eivät paljoa kommentoineet puolesta eikä vastaan, mutta eniten keskustelua herätti lasten yksilöllisyyden toteutuminen esim. ruoka- ja nukkumapaikoissa. Lisäksi keskusteltiin viestinnästä vanhemmille ja työvuorosunnittelusta. Tässä vaiheessa olimme siis sopineet talon jakamisesta kahteen päätyyn, jossa kummassakin olisi suurin piirtein samanlaiset ryhmät ja talon keskellä toimisi kerho. Työillassa ei varsinaisesti tehty mitään päätöksiä, vaan jatkotyöstäminen jätettiin samoihin aihepiireihin perustuville ryhmille, jotka kokoontuivat työillasta eteenpäin aina tiistaisin lasten päivälevon aikana. Ryhmiin sai osallistua oman kiinnostuksensa mukaan, mutta kaikkien toivottiin osallistuvan johonkin ryhmään. (Tutkimuspäiväkirja 24.4.2012.)

Toinen työilta vei työyhteisön reflektiokehän jäsentelyvaiheeseen, jossa pysähdytään jäsentämään vallitsevaa tilannetta. Työtilanteita koskeva reflektio pyrkii selvittämään, minkälainen on se ongelma, jonka työntekijät ovat kohdanneet työssään. Millaisen laajemman kokonaisuuden osana ongelma esiintyy ja millaisia erilaisia tekijöitä siihen liittyy? Nimenomaan tämä vaihe erottaa aidosti reflektiivisen oppimisen pelkästä yrityksen ja erehdyksen menetelmästä. Ongelman tunnistaminen, nimeäminen ja jäsentäminen edellyttävät oman työn näkemistä uusin silmin, objektiivisesti sekä uusien näkökulmien järjestelmällistä etsimistä, joiden avulla aletaan ennakoita tulevaa

toimintaa. Tarkoituksena ei ole kokeilla kaikkia vaihtoehtoja vaan kuvitella, millaisia seurauksia erilaisilla mieleen tulleilla ehdotuksilla on. Esimerkiksi voidaan miettiä miten muut toimijat (työtoverit) tai asiakkaat (lapset) mahtavat suhtautua muutoksiin. (Alhanen ym. 2011, 48–50.) Huhtikuun työillan jälkeen vastuutiimi oli vahvistanut muutokset ryhmärakenteissa. Niiden mukaan talon tilaratkaisuja lähdettiin miettimään siitä lähtökohdasta, että talossa on kaksi päätyä, joissa on 1-5-vuotiaita lapsia. Talon keskellä on kerhotilat, joita toisen pään ryhmä voi käyttää silloin, kun kerhoa ei ole. Työyhteisön reflektointi eteni ennakointivaiheeseen työillan jälkeen, kun teemoihin päästiin paneutumaan jatkotyöstämisyhmissä.

Ensimmäisessä jatkotyöstämisyhmissä pohdittiin konkreettisia tilaratkaisuja. Tutkimuspäiväkirjamerkintöjeni (8.5.2012) mukaan alussa aihe innosti rönstyilemään, kaikilla oli valtavasti ideoita, joita toiset täydensivät. Kun tuli päätöksenteon aika, kukaan ei ollutkaan valmis tekemään ratkaisuja (ja samalla ottamaan vastuuta talon muiden jäsenten puolesta). Sen jälkeen alkoi epäröinti: onko mikään nyt kuitenkaan järkevää? Alussa kannatusta saanut yhteinen ruokasali-idea aiottiinkin nyt hylätä, sillä suurten muutosten aikana haluttiin jättää jotain tuttua ja turvallista eli ruokailu omissa ryhmätiloissa. Ehdotus siitä, että yhteinen ruokasali vähentäisi aamutyöntekijöiden tarvetta ja lisäisi henkilökunnan lukumäärää iltapäivissä aiheutti epäilystä. Lopulta johtajalta odotettiin päätöstä asiaan, työntekijät toivoivat hänen sanovan viimeisen sanan. Tästä voitaisiin päätellä, että talossa vallitsi edelleen ns. vanha toimintakulttuuri, jossa työntekijät eivät itse kokeneet pystyvänsä ratkaisemaan näin isoja asioita, vaan odottivat johtajan tekevän sen heidän puolestaan. Lopulta päätöksiä tehtiin kahden seinän puhkaisemisesta, lepohuoneiden paikoista ja kahvihuoneen siirtämisestä entisiin tiloihin. (Tutkimuspäiväkirja 8.5.2012.)

Toukokuun vastuutiimissä sovittiin talon rakenteellisista korjaustoista ja tilaamisesta, jotka toteutettaisiin kesän aikana, talon ollessa tyhjillään. Lisäksi vastuutiimillä oli viimeinen mahdollisuus tiiminä pohtia tulevaa toimintakautta ja elokuussa järjestettäviä suunnittelupäiviä. Syyslukukauden aloittamista ja johtajan viransijaisen työtehtävää helpottaakseen, vastuutiimi laati palaverisuunnitelman seuraavalle toimintakaudelle. Tiimeille ja tiimipareille kirjattiin palaveripäivät ja käytännöt sen suhteen, kuka auttaa palaveria pitävää tiimiä lepohehkellä. Talon yhteisille palaverille, talon yhteisiä asioita

suunnitteleville pienemmille tiimeille ja ammattiryhmien tiimeille varattiin omat päivänsä. Tulevana toimintakautena haluttiin myös kiinnittää huomiota tiimien toimivuuteen, jota edistettäisiin suunnittelupäivien aikana kirjattavilla tiimisopimuksilla. Vastuutiimi pohti tiimisopimusten ohjeistusta, jossa tiimejä veloitetaan kirjaamaan tavoitteet ja arvioimaan niitä omissa palavereissaan ja näin ollen edistämään tiimien yhteistoimintaa. Vastuutiimi oli pohtinut yhteistä linjaa myös lastentarhanopettajien suunnitteluajankäytöstä ja tavoitteena olisi edistää lapsen yksilöllistä suunnittelua, yksittäisen toiminnansuunnittelun sijasta.

Toisessa jatkotyöstämisyhmässä jatkettiin keskustelua ryhmärakennemuutoksista. En päässyt itse osallistumaan tähän palaveriin, mutta saamani informaation perusteella, integroidun pienryhmän ja alle 3-vuotiaiden ryhmän purkaminen, sekä erityislastentarhanopettajan irrottaminen lapsiryhmästä olivat jo ns. hyväksytyjä toimenpiteitä. Kolmannessa jatkotyöstämisyhmässä aiheena oli pedagogiikka ja erityiskasvatus. Tutkimuspäiväkirjamerkinnöissäni (21.5.2012) palaverissa keskusteltiin hyvistä tiimisopimuskäytänteistä alueen toisessa päiväkodissa ja pohdittiin, mitä se voisi olla meidän talossa. Sovittiin, että käytetään tulevana toimintakautena Jyväskylän kaupungin yhteistä Kasvattajayhteisön toimintatavat –kaavaketta (ks. liite 9). Palaverissa määriteltiin alustavasti myös erityislastentarhanopettajan työnkuvaa. Lisäksi pohdittiin jo mahdollisia arjen ”ongelmakohtia”, joita työntekijät uskoivat tulevan vastaan iltapäivien kohdalla, kun työntekijöitä on vähemmän ja lapsia voi kuitenkin olla paljon. Ehdotettiin pohdittavaksi, miten lapset voisivat ulkoilla porrastetusti myös iltapäivällä hoitoaikojen mukaan. (Tutkimuspäiväkirja 21.5.2012.)

Neljännessä jatkotyöstämispalaverissa aiheena oli työvuorosuunnittelu. Tähän palaveriin mennessä oli jo tehty päätökset henkilökunnan sijoittamisesta lapsiryhmiin. Tutkimuspäiväkirjamerkinnöistäni (29.5.2012) käy ilmi, että työvuoroihin päätettiin luoda konkreettinen malli, jossa äärivuorot olisivat kummankin ryhmän lastenhoitajien vastuulla. Lisäksi paljon keskustelua herättivät lasten hoitoaikakysymykset, joita oli keväällä vaikea ennustaa ja henkilökunta epäili hoitoaikojen ilmoittamista ja noudattamista. Palaverissa ehdotettiin vanhempien vastuuttamista hoitoaikojen ilmoittamiseen ja pohdittiin konkreettisia toimenpiteitä tehdä ilmoitusvelvollisuus tärkeäksi. Lisäksi pohdittiin, miten voisimme konkreettisesti näyttää vanhemmille

toteutuneen hoitoajan (etenkin jos se poikkeaa ilmoitetusta). Palaverissa siis peräänkuulutettiin myös henkilökunnan vastuuta ryhtyä yhdessä toimenpiteisiin koetuissa epäkohdissa, mutta vaikutti siltä, että yhteistä sitoutumista ei kuitenkaan ilmennyt. (Tutkimuspäiväkirja 29.5.2012.)

Viimeisen jatkotyöstämisyhmän palaverin jälkeen alkoi kesäkausi, jolloin säännöllisiä työyhteisön palavereja ei ollut. Kesäkuun aikana töissä olleet työntekijät alkoivat valmistella sovittuja toimintatapamuutoksia, jolloin käynnistyi reflektion kokeiluvaihe. Varsinaisesti kokeiluvaiheeseen päästiin kuitenkin vasta uuden toimintakauden alkaessa elokuussa. Alhasen ym. (2011) mukaan reflektion kokeiluvaihe alkaa siitä, kun lupaavinta ehdotusta koetellaan käytännössä. Työnteko muutetaan valittujen ehdotusten mukaisesti ja seurataan sen vaikutuksia. Jos olettamuksen mukainen toiminta onnistuu, alkuperäisen reflektion käynnistänyt hämmennys yleensä katoaa ja työn tekeminen jatkuu uudelta pohjalta. Jonkin ajan kuluttua jokin asia voi taas käynnistää ihmettelyn. Reflektion ei tarvitse päättyä onnistuneeseen kokeiluun, sillä onnistunutkin toiminta tuottaa usein uusia ja ennakoimattomia seurauksia. Ponnistelusta aiheutuvien vaikutusten arviointi johtaa uusien kysymysten heräämiseen, uuteen ihmettelyyn ja tämän myötä reflektion jatkumiseen. (Alhanen ym. 2011, 50.)

Toimintakauden alussa tiimeissä aloitti uusia työntekijöitä ja koko talossa johtajan viransijainen. Elokuun suunnittelupäivät vierähtivät yhteisen alustuksen jälkeen tiimien käydessä läpi toiminnan peruseriaatteita. Pian toimintakauden käynnistyttyä tiimeissä heräsi paljon uusia kysymyksiä, joita ei ollut osattu ennakoida aikaisemmin. Reflektion arviointivaihe siis käynnistyi, mutta tiimit jäivät tässä vaiheessa kovin yksin. Työyhteisön yhteistä pohdintaa toimintatapojen arvioinnista ei käyty missään vaiheessa ja viikoittaiset palaverit liittyivät juokseviin asioihin. Aika pian alkoi välittyä työntekijöiden tyytymättömyys tilanteeseen ja työyhteisö ikään kuin odotti jonkinlaista ratkaisua tilanteeseen. Työyhteisö ei kuitenkaan yhdessä päässyt uudestaan reflektion kehälle, vaan jokainen tiimi yritti omatoimisesti saada toimintansa sujumaan. Tässä kohtaa tiimien onnistumisenkokemukset muutoksiin liittyen alkoivat jonkin verran poiketa toisistaan.

Syksyn ensimmäisen työillan tutkimuspäiväkirjamerkinnöissäni (30.10.2012) käyn läpi omaa rooliani, jossa pidin alustuksen tutkimuksen senhetkisestä tilanteesta. Olin koonnut tärkeimmät tulokset, joilla pyrin välittämään työyhteisölle kiitokseni niistä hienoista oivalluksista, mitä aineisto oli jo minulle antanut. Samalla halusin luoda työyhteisöön positiivista ilmapiiriä ja sinnikkyyttä jatkaa yhteistä matkaa kohteeseen ”Hyvä arki”. Minun ohjeistuksellani tiimit tekivät aarrekarttatyöskentelyn (ks. liite 8), jossa tarkoituksena on koota intuition perusteella kuvakollaasi. Tutkimukseni tulosten perusteella olin määritellyt tausta-ajatuksiksi teemat, joihin jokaisen valitsemat kuvat ja tekstit liittyisivät. Työskentelyllä halusin tiimien pääsevän lähemmäksi yhteistä suuntaa, vaikkakin jokainen toi kollaasiin henkilökohtaisen näkemyksensä tulevaisuudenkuvasta. Sen avulla muut tiimin jäsenet voisivat paremmin ymmärtää toistensa näkymiä ja niiden avulla muodostaa yhteisen tavoitteen, jota kohti edetä. Lisäksi ”aarrekartta” oli konkreettinen tuotos, joka sovittiin laitettavaksi näkyvälle paikalle omassa tiimissä ja jonka teemoihin voitaisiin palata tiimipalavereissa. Omassa tiimissäni oli työskentelyn aikana innostunut tunnelma. En itse päässyt näkemään muiden tiimien työskentelyä, niin kuulin jälkepäin, että ryhmät olivat työskennelleet motivoituneesti. (Tutkimuspäiväkirja 30.10.2012.)

Aikaisemmin sovitusta huolimatta syyslukukauden aikana vastuutiimi ei kokoontunut kertaakaan. Noin kerran kuukaudessa kokoontuvan tiimin poisjääminen vaikutti tutkijan näkökulmasta kehittämisprosessin etenemiseen, etenkin yhteisen strategian luomisen näkökulmasta. Lokakuun jälkeen minulla ei enää ole tutkimuspäiväkirjamerkintöjä, sillä syyslukukaudella ei ollut enempää työiltoja tai kehittämisprosessiin oleellisesti liittyviä palavereja. Kevätkauden käynnistyttyä aloin kerätä toista aineistoani ja tutkimukseeni liittyvä informaatio kehittämisprosessista oli tullut päätökseen.

Fenomenografia

Erilaiset laadulliset menetelmät ovat lisääntyneet merkittävästi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Tutkimukseen on vakiintunut useita erilaisia metodisia lähestymistapoja kuvaavia nimikkeitä ja lisäksi laadullisten metodien käytössä hyväksytään myös menetelmän soveltaminen omaa tutkimusta koskevaksi. Yksi nimenomaan kasvatustieteellisessä tutkimuksessa

käytettävä laadullinen lähestymistapa on fenomenografia. Fenomenografinen tutkimus kohdistuu erilaisiin arkipäivän ilmiöitä koskeviin käsityksiin ja niiden erilaista ymmärtämistä koskeviin tapoihin. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena tarkastelee ihmisten erilaisia käsityksiä, joita se pyrkii kuvailemaan, analysoimaan ja ymmärtämään erilaisten ilmiöiden ja käsitysten keskinäisten suhteiden kautta. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163.) Tutkijoiden keskuudessa on yleisesti kiistelty, onko fenomenografiassa kyse tutkimuksellisesta lähestymistavasta vai pelkästä analyysimenetelmästä, metodista. (Niikko 2003, 30). Fenomenografiaa ei pidetä pelkkänä tutkimus- tai analyysimenetelmänä, vaikka siitä löytyykin metodologisia elementtejä, vaan tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Siitä on löydettävissä myös kokemusta kuvaavia teoreettisia elementtejä, vaikka se ei ole pelkästään kokemuksen teoriaa. Fenomenografinen tutkija onkin oppija, jonka tehtävänä on etsiä ilmiön merkityksiä ja rakennetta. (Niikko 2003, 30–31.)

Tieteenfilosofiset taustaoletukset ovat fenomenografiassa peräisin konstruktivismista ja fenomenologiasta. Martonin (1988) mukaan fenomenografia ei kuitenkaan ole kehittynyt fenomenologian pohjalta, sillä fenomenologiassa pyritään pääsemään ilmiöihin itseensä yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta, kun taas fenomenografiassa keskitytään tutkimaan käsitysten eroavaisuutta. Fenomenologia on siis tieteenfilosofinen suuntaus ja fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa. (Marton 1988, 152–154; Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Tässä tutkimuksessa fenomenografia on lähestymistapa, jonka avulla tutkin työntekijöiden käsityksiä kehittämisprosessista ja työssä oppimisesta.

Ference Martonia pidetään fenomenografian löytäjänä ja perustajana, joka toi virallisesti termin käyttöön 1980-luvun alkupuolella. Tutkimusotetta on kehitelty kuitenkin jo 1970-luvun lopulta alkaen professori Martonin tutkimusryhmässä (Inlärnning och Omvärldsuppfattning -gruppen). Se on vakiinnuttanut asemansa tieteellisen tutkimuksen parissa ennen kaikkea Pohjoismaissa ja Englannissa. (Järvinen & Järvinen 2004, 83.) Suomessa lähestymistapaa ovat ensimmäisten joukossa käyttäneet Järvinen (1985), Engeström (1990) ja Gröhn (1991) (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Niikon (2003) mukaan Martonin fenomenografinen tutkimuskiinnostus kehittyi erilaisten

koulumaailmaan sisältyvien projektien ja tutkimusten kautta, joissa oli tavoitteena selvittää, mitä ja kuinka ihmiset oppivat maailmasta (Niikko 2003, 10). Huusko ja Paloniemi (2006) lisäävät, että Marton tutkimusryhmineen tutki aluksi erilaisia käsityksiä oppimisesta, mutta myöhemmin kohdisti tutkimuksensa enemmän erilaisiin ilmiöihin kasvatuksessa ja koulutuksessa. Viime vuosina, tutkimussuuntauksen kehittyessä teoreettisempaan suuntaan, se on kohdistunut oppimisen ja tietoisuuden perusteiden ymmärtämiseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 163.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa ymmärretään sekä ensimmäisen että toisen asteen näkökulma, mutta jo Marton (1988) halusi edistää nimenomaan toisen asteen tutkimusnäkökulman käyttöä, sillä oppimisessa on aina kyse toisen asteen näkökulman soveltamisesta (Gröhn 1992, 7, 14). Tutkimus painottaa toisen asteen näkökulmaa, erotuksena ensimmäisen asteen näkökulmasta, joka kuvaa sellaisenaan objektiivista todellisuutta. Toisen asteen näkökulmassa korostetaan todellisuuden rakentumista sosiaalisesti ja konstruktivistisesti (Huusko & Paloniemi 2006, 165; Koskinen 2011, 268.) Lisäksi siinä orientoidutaan ihmisten ajatuksiin ja käsityksiin ympäröivästä maailmasta ja toisten ihmisten tapaan kokea jotakin, josta sitten tehdään päätelmiä (Järvinen & Järvinen 2004, 83, Niikko 2003, 24). Uljensin (1991) mukaan fenomenografiassa ei olla niinkään kiinnostuneita ilmiön syistä, vaan tarkoitus on kuvata vaihteluja ihmisten kokemuksissa sellaisenaan (Uljens 1991, 82). Todellisuuden merkitys ilmenee tutkittaville heidän omien kokemusten ja käsitysten kautta. On siis itsessään arvokasta tutkia ihmisten erilaisia tapoja havaita, ymmärtää, tulkita ja käsitteellistää todellisuutta. (Niikko 2003, 25.) Käyttäessäni tutkimuksessani toisen asteen tutkimusnäkökulmaa, painopiste oli työntekijöiden siinä todellisuudessa, jossa he työskentelevät. Työntekijöiden käsitykset kehittämisprosessista ja sen aikaisesta työssä oppimisesta ovat sidoksissa prosessin aikaiseen työympäristöön, joihin tekemäni päätelmät perustuvat.

Fenomenografinen tutkimus on tunnistettavissa sille ominaisista piirteistä. Ensimmäinen fenomenografiassa keskeinen käsite kokemus-termin ohella on käsitys. Kokemus (noesis) on prosessi, joka pyrkii käsityksiin (noema) ja niiden tarkentamiseen. Kokemuksen voidaan nähdä heijastuvan käsitysten kautta eli ihmisen aiemmin kokema on mukana käsityksen rakentumisprosessissa. Käsitysten luonnetta voidaan tarkastella

myös mitä- eli merkitysulottuvuuksien ja miten- eli rakenneulottuvuuksien avulla. (Niikko 2003, 25; Uljens 1991, 84.) Mitä-ulottuvuus viittaa käsitykseen ajatustuotteena eli ajattelun rajattuihin kohteeseen ja miten-ulottuvuus merkitsee käsitystä ajatustoimintana eli kohdistuu ajatteluprosesseihin. Mitä-näkökulmassa, jota kutsutaan myös merkitysulottuvuudeksi, on keskeistä selvittää sisällön tulkinta ja tavoitteena on tuoda esille yksilön käsitys ilmiöstä. Miten-näkökulmassa painotetaan rakenneulottuvuutta eli jokainen määrittää itse näkemänsä ilmiön. Mitä-ulottuvuus siis syntyy ikään kuin miten-ulottuvuuden käynnistyessä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Järvinen & Järvinen 2004, 83–84.) Huusko ja Paloniemi (2006) pohtivat, ovatko käsitykset sosiaalisesti luotuja niin, että ne tuotetaan kyseisessä tilanteessa vai ovatko käsityksen esireflektiivisellä tasolla tiedostettuja? Fenomenografiassa ei kuitenkaan tehdä jyrkkää eroa esireflektiivisen kokemuksen ja käsittellisen ajattelun välille. Silti siinä korostetaan enemmän reflektiivistä kuin esireflektiivistä kokemusta. Siitä huolimatta täytyy ymmärtää kokemusten esireflektiivinen luonne: jokaisen kokemukset ovat hänen tajunnassaan, vaikka hän ei itse olisi niistä tietoinen. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Fenomenografisen tutkimuksen toinen keskeinen piirre on ilmiön olemuksen tarkastelu. Fenomenografinen tutkija on kiinnostunut erityisesti käsitteellistämistapojen ja ajattelun muotojen tasoista (ks. Marton 1981, 1988) eli millaisia käsitykset ovat sisällöltään ja miten ne ovat suhteessa toisiinsa. Ajattelutavan lähtökohtana on mahdollisuus muodostaa olettamus yleisestä käsitysten joukosta tietyssä kulttuurissa, yhteiskunnassa tai yhteisössä. Kysymys ei ole yksilöistä, jotka käsitteellistävät kokemuksiaan, vaan erilaisista käsityksistä ja niiden keskinäisestä vertailusta (Marton 1981, 178; Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Tutkimuksessani käsitykset edustavat tiettyä työyhteisöä, josta koottu käsitysten joukko kuvaa ilmiön eli tässä tapauksessa kehittämisprosessin olemusta nimenomaan tässä työyhteisössä.

Kolmas keskeinen piirre fenomenografisessa tutkimuksessa on käsitysten kategorisointi ja niiden välisten suhteiden tutkiminen siten, että aineiston pohjalta tehtävät luokitukset kattavat koko vastausten kirjon ja syntyvät tavalla, joilla ihmiset kuvaavat havaintojaan ja käsitteitään. Syntyvät luokitukset ovat jo sinänsä tutkimuksen tuloksia. (Järvinen & Järvinen 2004, 84.) Tutkimuksessani luokittelua on tehty useaan otteeseen, ensin

ensimmäisen ja sitten toisen aineiston kohdalla. Fenomenografisen tutkimuksen analyysin vaiheiden mukaan etenevässä analyysiprosessissa vastauksia on tarkasteltu kokonaisuutena ja eri tasoilla vaiheittain edeten.

2.3 Aineiston analyysi

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografinen tutkimus toteutetaan empiirisen aineiston pohjalta, jonka lähestymistapa on aineistolähtöinen. Teoriaa ei käytetä luokittelurunkona, eikä aineistoa testata teoriasta johdettuihin olettamuksiin. Tulkinnat tehdään vuorovaikutuksessa aineiston kanssa ja pohjan kategorisoinnille muodostaa aineisto. Tulkinnallisten kategorioiden muodostamisessa voidaan ottaa mukaan keskustelua aikaisempien, vastakkaisten ja tukevien teorioiden kanssa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Myös Ahosen (1994) mukaan analyysi on aineistolähtöinen, vaikka hän esittelee fenomenografisen tutkimuksen spiraalissa, kuinka teoreettinen perehtyneisyys toimii perustana ja herkistää tutkijan oikeiden kysymysten ääreen. Se antaa pohjan aineiston hankinnalle ja tulkinnalle ja teoria muodostuu näiden yhteydessä. Kuvio on vastakkainen perinteisiin esityksiin fenomenografisesta analyysistä, sillä yleensä fenomenografiassa painotetaan nimenomaan aineistolähtöisyyttä. (Ahonen 1994, 123–127.) Myös jotkut muut tutkijat (ks. Larsson 1986, Johansson, Marton & Svensson. 1985) painottavat teoreettista tuntemusta. Sitä voidaan perustella sillä, että kun tutkijalla on selkeä kuva analysoitavasta ilmiöstä, niin hänellä on paremmat mahdollisuudet löytää tekstistä ilmiön kannalta oleelliset ilmaukset, eikä niitä tarvitse keksiä uudestaan. (Häkkinen 1996, 40.)

Niikon (2003) mukaan aineiston analyysi edellyttää tutkijalta jatkuvaa keskustelua aineistonsa kanssa ja tutkijan tulee pyrkiä reflektoimaan aineistonsa tulkintaa empiriasta nousevan teorian kautta, omaa teoreettista ajatteluaan hyödyntäen. Fenomenografisen tutkimuksen analyysissä pyritään siirtämään syrjään tutkijan omat ennako-oletukset, kuten tutkijan oma persoonallinen tieto ja uskomukset tutkittavasta ilmiöstä, ennalta tiedetyt teoriarakenteet tai tietynlaiset tulkinnat aineistosta sekä aiheen aikaisemmat tutkimuslöydökset. Tutkimuksen lopullinen teoria on vasta aineiston analyysiprosessin

tulosta. (Niikko 2003, 34–35.) Tutkimukseni analyysi on sillä tavalla aineistolähtöinen, että ensimmäisen aineiston kategoriat hahmottuivat lähes täysin aineiston pohjalta. En ollut perehtynyt tutkittavan ilmiön teoriataustaan juurikaan ennen tutkimustani ja uskomukseni kehittämisprosessista liittyivät lähinnä konkreettisiin toimenpiteisiin prosessin aikana, kuten interventioihin. Prosessin aikana perehdyin paremmin aineistoon liittyviin teorioihin, joiden avulla lopulliset kategoriat muodostuivat. Alkuperäiset ilmaukset siis johdattivat minut siihen teorialuokkaan, mikä minulle muodostui ilmiöstä prosessin aikana. Teorialuokitus ohjasi minua myös toisen aineiston kysymystenasettelussa, jotta pääsin ensimmäistä aineistoa paremmin ilmiön yksityiskohtaiseen tarkasteluun.

Fenomenografiselle analyysille ei ole selkeää ja yksiselitteistä menettelytapaa, vaan analyysi noudattaa paljolti kvalitatiiviselle ihmistieteelle ominaisia yleisiä piirteitä (Niikko 2003, 32). Fenomenografisen tutkimuksen analyysi etenee vaiheittain. Tulkinnan ja merkitysten jäljittäminen tapahtuu samaan aikaan usealla eri tasolla ja jokaisella analyysin vaiheilla on merkityksensä niitä seuraaviin valintoihin. Tutkimuksessa ei keskitytä vastauksiin yksittäisinä tapauksina, vaan empiiristä aineistoa käsitellään kokonaisuutena ja vastauksissa muodostetaan analyysissa kokonaisuus. (Häkkinen 1996, 39; Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Niikon (2003) mukaan aineisto jaetaan merkityksellisiin osiin kadottamatta kokonaisuuden ideaa ja tunnistetut merkitykselliset yksiköt luokitellaan organisoidusti. Analyysin alussa olevat kriteerit lajitellaan ja organisointiin ovat alustavia ja jalostuvat analyysiprosessin myötä. (Niikko 2003, 32–33.) Kategoriat eivät suoraan edusta yksittäisen ihmisen ajattelua, vaan yleisesti erilaisia ajattelutapoja. Käsitteet voivat olla tosiaan tukevia, keskenään ristiriitaisia tai vastakkaisia (Marton 1988, 155.) Fenomenografiassa ei ole tarkoitus tehdä yksilökohtaisia tarkasteluja, eikä vertailla ryhmien välisiä eroja, mutta erilaisia ryhmittelyjä voidaan silti tehdä. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Lopullisten tulosten kuvaamisessa pyrkimyksenä on arkikielisyys, jotta kuvauksista välittyisi kokemusten aito merkityksellisyys. Tulokset sisältävät suoria lainauksia, jotka ovat liitetty kuvauskategorioiden yhteyteen, näin lukija voi seurata tutkijan päättelyä ja perusteluja kuvauskategorioiden rakentamisessa. (Niikko 2003, 39; Uljens 1991, 92)

Seuraavassa kuvailen aineistoni analyysin vaiheita ja pyrin selventämään, miten olen tulkintoihini päätenyt. Kategorioiden muodostamista havainnollistaakseni, olen koennut kuvaus- ja merkityskategoriat kuvioden muotoon (ks. kuvio 3 a ja b s. 27–28). Ensimmäisen aineiston analyysin alussa lajittelun kriteerit olivat huomattavan erilaisia verrattuna toisen aineiston analyysiin. Pyrin kuvaamaan omaa analyysiprosessiani niin, että lukija saisi selkeän kuvan analysoinnin vaiheista. Ensimmäisestä aineistosta poimittuja ilmaisuja olen tarkastellut kokonaisuutena, niin että ilmaisuista muodostui kaikkia tekstejä yhdistävä kokonaisuus. Toisen aineiston analyysin alussa lähdin vertailemaan saman henkilön ilmauksia ensimmäisen aineiston ilmauksiin, sillä olisin halunnut löytää ajankohdan tuomia eroavaisuuksia käsityksissä. Melko pian päädyin kuitenkin takaisin kokonaisuuksia yhdistelevään taktiikkaan, sillä yksittäisten henkilöiden ilmausten vertailu prosessin eri vaiheessa oli hankalaa. Henkilö ei esimerkiksi välttämättä enää käyttänyt vastaavaa ilmaisutapaa toisessa aineistossa, eikä sen tyyppinen vertailu olisi tuottanut odottamiani merkityksiä. Sen sijaan kehittämisprosessin arvioinnin analyysin olen tehnyt vertaillen ensimmäistä ja toista aineistoa jokaisen informantin kohdalla.

Niikko (2003) on mukailut Uljensia (1991) fenomenografisen tutkimuksen teon analyysimallissa (neljän askeleen malli), jonka prosessi etenee vaiheittain ja on yleinen menettelytapa fenomenografisessa tutkimuksessa (Niikko 2003, 33). Niikon mukaan fenomenografisen tutkimuksen teon *ensimmäisessä* analyysivaiheessa luetaan aineisto huolellisesti läpi niin monta kertaa, että aineisto on täyttänyt tutkijan ajatukset. Martonin (1988) mukaan lukemisen tarkoituksena on löytää tekstistä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkeitä ilmauksia ja hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsitys suhteessa tutkimuskysymyksiin (Marton 1988, 154–155). Ilmausten etsimisessä analyysiyksiköksi voidaan valita sana, lause, tekstin kappale, puheenvuoro tai koko haastattelu. (Niikko 2003, 33.)

Häkkisen (1996) mukaan vastauksia tarkastelemalla pystytään myös näkemään, mikä on tyyppillistä aineistosta syntyville ilmauksille. Perustan seuraavalle analyysivaiheelle muodostavat nämä valitut ilmaukset, joihin analyysissa keskitytään, eikä niitä tuottaneisiin tutkittaviin. Tutkija on kiinnostunut merkityksistä, jotka hahmotetaan ilmauksista, riippumatta siitä, ovatko merkitykset peräisin samalta vai eri tutkittavalta.

Fenomenografiassa kielellisiä yksiköitä pidetään merkityksellisinä vain siksi, miten ne ilmaisevat yksilön suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Samaa ilmiötä voidaan siis kuvata kielellisesti erilaisilla käsitteillä ja eri ilmiöitä samantapaisilla ilmauksilla. (Häkkinen 1996, 41; Marton 1988, 154–155; Niikko 2003, 33–34.) Kun olin lukenut ensimmäistä aineistoani läpi useamman kerran, aloin merkitsemään post it- lapuille teemoja, jotka liittyivät oleellisesti tutkimuskysymyksiini. Sen jälkeen aloin etsiä tekstistä ilmaisuja, jotka vastasivat merkitsemiäni teemoja. Analyysiyksiköt olivat sanoja tai lauseita, joita yliviväsin erivärisillä tusseilla.

Analyysin *toisessa* vaiheessa aletaan etsiä, lajitella ja ryhmitellä merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi tutkimuskysymysten mukaisesti. Ryhmittely toteutetaan vertailemalla merkityksellisiä ilmauksia toisten kanssa, etsimällä merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Tässä analyysin ytimeksi kutsutussa vaiheessa jotkut ilmaukset voivat osoittautua tärkeämmiksi kuin toiset, mutta tutkijan tehtävä on yrittää löytää tutkimuskysymyksiänsä vastaavat merkitykselliset ilmaisut. (Niikko 2003, 34.) Merkityksellisten ilmausten löytyessä, kirjoitin ilmausta kuvaavan sanan analyysiyksikön yläpuolelle. Tämän jälkeen minun oli helpompi alkaa lajitella ilmauksia, jotka olivat merkitykseltään samanlaisia tai erilaisia. Ensinnäkin tarkastelin samaa ilmiötä kuvaavien käsitysten erilaisuutta koko aineistossa. Toiseksi etsin yksittäisessä tuotoksessa esiintyvien ilmausten eroja ja tarkastelin niiden suhdetta toisiinsa.

Analyysin *kolmas* vaihe perustuu kategorioiden ja niiden rajojen määrittämiseen. Se tapahtuu vertailemalla merkitysyksikköjä koko aineiston merkitysten joukkoon. Analyysityön tuloksena saadut erilaiset merkitysryhmät käännetään eli transformoidaan kategorioiksi. Kategoriat syntyvät joko tutkijan omissa ajatusrakenteissa tai ne abstrahoidaan eli pelkistetään tutkittavien ilmauksista ja kuvataan ydinmerkitysten mukaan. Yksittäiset kategoriat ovat selkeästi suhteessa toisiinsa ja niiden sisällä olevia ilmauksia tulee vertailla toisiinsa. Kunkin kategorian rajat määritellään sisällön perusteella siten, että jokainen kategoria kertoo jotakin erilaista tavasta kokea ilmiö, eivätkä kategoriat mene limittäin toistensa kanssa. Tässä vaiheessa kategorioita saattaa joutua korjaamaan useasti, mikäli kaikille ilmauksille ei löydy sopivaa kategoriaa.

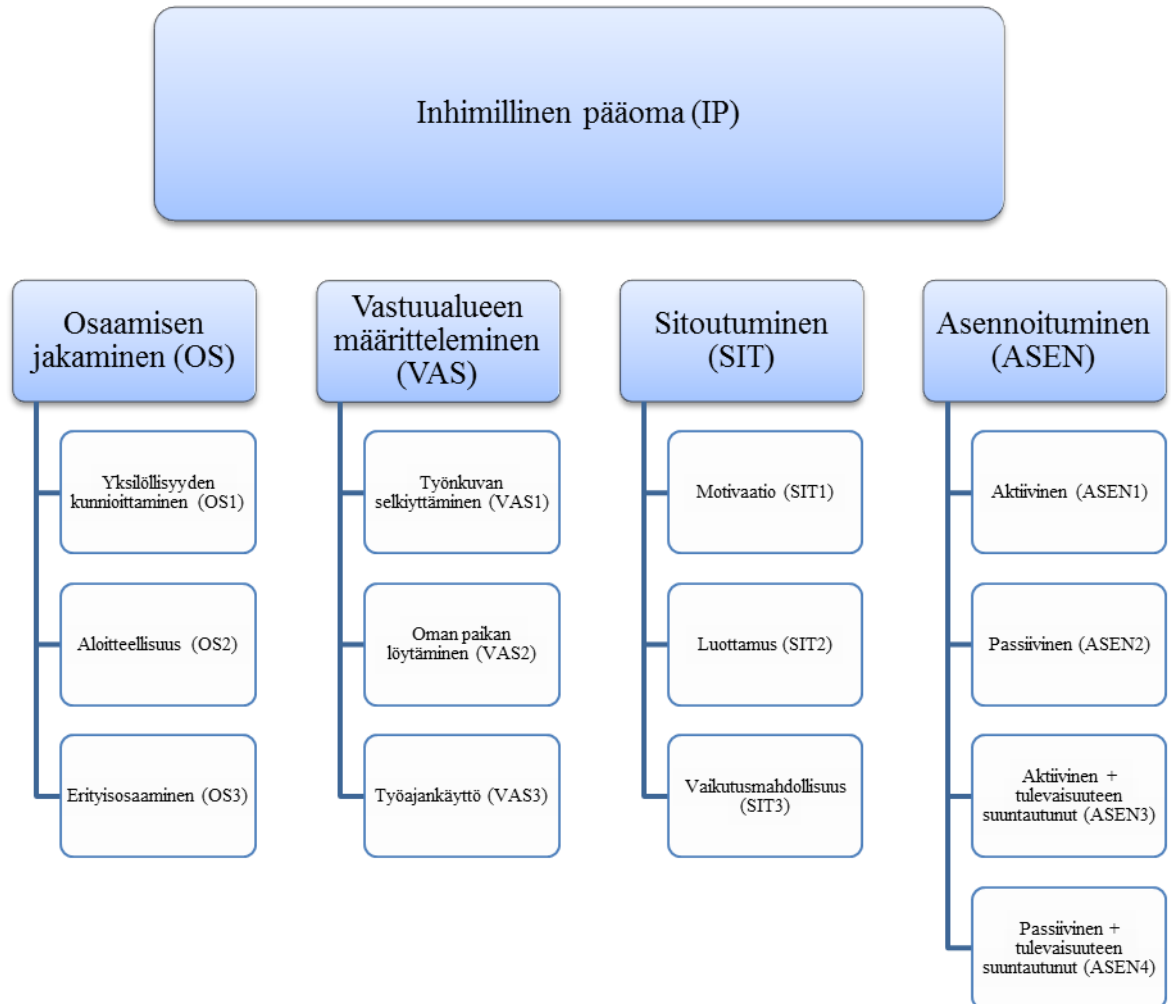
Lopulta jokainen kategoria liittyy muihin kategorioihin osana laajempaa kategoriasysteemiä. Martonin (1988) mukaan fenomenografisessa kategorioiden rakentamisessa tärkeä ero sisällön analyysiin on se, että kategorioita ei määritellä etukäteen, vaan ne syntyvät analyysiprosessin kuluessa. (Marton, 1988, 154; Niikko 2003, 36.) Muodostin merkitysyksiköistä merkitysryhmiä, jotka transformoin kategorioiksi. Ensimmäisen aineiston analyysissä muodostetut kategoriat muuttuivat toisen aineiston analysoinnin yhteydessä, kun merkitysryhmät saivat täydennystä uusista merkitysyksiköistä. Kategorioiden rajojen määrittelyssä tarkastelin molempien aineistojen merkitysyksiköitä kokonaisuutena ja pyrin muodostamaan kategorioiden välisiä suhteita.

Analyysin *neljännessä* vaiheessa merkityskategorioita yhdistetään teoreettisista lähtökohdista edelleen laaja-alaisemmiksi ylätasoon kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi (Niikko 2003, 36–37), jotka ovat abstrakteja ajatusrakenteita, ns. muodollisia yhteenvetoja kuvauksista ja ovat tutkimustoiminnan päätulos (Marton 1988, 155). Häkkinen (1996) toteaa kuvauskategorioitten olevan tutkijan tulkintoja tutkittavilta kootuista tiedoista ja heidän todellisuutta koskevista käsityksistään, jotka rakentuvat tutkijan tulkinnan kautta. Kategorioita muodostettaessa tulee myös päättää, millä tasolla ilmiötä kuvataan, jotta kuvaustasot peilaisivat mahdollisimman hyvin ilmiön sisältöä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta. (Häkkinen 1996, 43.)

Kuvauskategorioitten muodostaminen oli monivaiheinen prosessi. Ensimmäinen aloitin henkilötason käsityksistä, joista etenin ryhmätason kuvauskategorioihin. Toiseksi, ensimmäisestä aineistosta muodostuneet kuvauskategoriat muuttivat muotoaan toisen aineiston analyysin myötä. Toisen aineiston analyysissä palasin vielä muuttamaan merkitysryhmiä, joiden pohjalta lopulliset kuvauskategoriat muodostuivat (ks. kuvio 3 a ja b). Lopulta aineiston analyysi eteni siihen pisteeseen, että muodostin kuvauskategorioitten pohjalta kaksi ylätasoon kategoriaa, jotka ovat tiivistetty tulkintojeni mukaan. Analyysiyksikkönä ei siis ole enää yksittäinen henkilö, vaan tuloksia tarkastellaan koko kohderyhmän näkökulmasta. (Åkerlind 2005, 323).

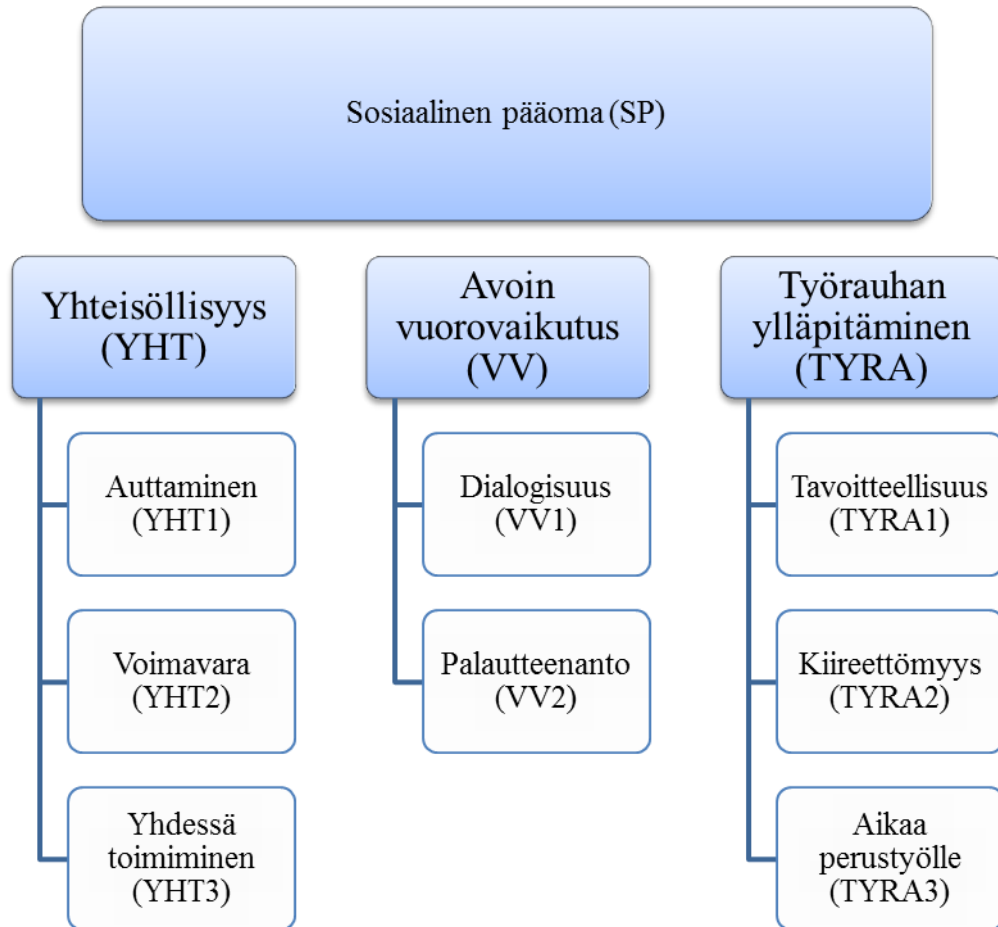
Kuviossa 3a muodostamani ylätasoon kategoria on inhimillinen pääoma (IP). Sen alla on neljä muodostamaani kuvauskategoriaa: osaamisen jakaminen (OS), vastualueen

määrittelemisen (VAS), sitoutuminen (SIT) ja asennoituminen (ASEN). Jokaisen kuvauskategorian alla ovat merkityskategoriat, jotka on koodattu kuvauskategorian mukaisesti ja ne ovat numeroitu OS1-3, VAS1-3, SIT1-3 ja ASEN1-4.



KUVIO 3a Kuvaus- ja merkityskategoriat.

Kuviossa 3b muodostamani ylätasoinen kategoria on sosiaalinen pääoma (SP). Sen alla on kolme muodostamaani kuvauskategoriaa: yhteisöllisyys (YHT), avoin vuorovaikutus (VV) ja työrauhan ylläpitäminen (TYRA). Jokaisen kuvauskategorian alla ovat merkityskategoriat, jotka on koodattu kuvauskategorian mukaisesti ja ne ovat numeroitu YHT1-3, VV1-2 ja TYRA1-3.



KUVIO 3b Kuvaus- ja merkityskategoriat.

Uljens (1991) erottaa kolme kategorisoinnin kuvaussysteemiä. Kuvauskategoriasysteemissä käsitykset ja kokemukset voivat saada saman arvon tai ne voivat olla horisontaalisia, vertikaalisia tai jaksottaisia eli hierarkkisia (Häkkinen 1996, 43; Uljens 1991, 93). Horisontaalisessa kuvauksessa laadullisesti erilaiset kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia, erot kategorioiden välillä näkyvät sisällöllisesti. Vertikaalisessa kuvauksessa kategoriat voidaan järjestää keskinäiseen järjestykseen jonkin aineistosta nousevan kriteerin perusteella, kuten tärkeyden tai yleisyyden. Hierarkkisessa kuvaustavassa tietyt käsitykset ovat toisiinsa nähden eritasoisia, jolloin kategoriat järjestetään aineiston sisäisen logiikan ja rakenteen mukaan, esimerkiksi teoreettisuuden tai kattavuuden mukaan. (Koskinen 2011, 271; Niikko 2003, 38; Uljens 1991, 93–96.) Muodostamani kuvauskategoriat (OS-VAS-SIT-ASEN ja YHT-VV-TYRA) ovat keskenään samanarvoisia, horisontaalisesti kuvattuja.

Sen sijaan merkityskategoriat (esim. OS1-3) ovat muodostuneet vertikaalisesti, ilmaisten kuvauskategorian (OS) erilaisia laadullisia tulkintoja.

2.4 Aineistonkeruumenetelmän luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus syntyy tutkimuksen kuluessa. Lisäksi se ilmenee eri tavoin tutkimuksen eri vaiheissa. (Aaltio & Puusa 2011, 158.) Uljens (1991) kiteyttää luotettavuuden määrittelyn seuraavalla tavalla. Kuten kaikessa laadullisessa tutkimuksessa, myös fenomenografiassa luotettavuutta tulee tarkastella kolmella alueella: 1. luotettavuutta aineistonkeruun aikana, 2. analyysin luotettavuutta ja 3. teoreettista luotettavuutta (Uljens 1991, 98). Koskisen (2011) mukaan fenomenografisen luotettavuuden kriteeri liittyy tutkimuksen tulosten esittämiseen ja raportointiin (Koskinen 2011, 277). Rissanen (2003) tarkentaa fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden edellyttävän sekä aineiston analyysin että muodostettujen käsittekkategorioiden arviointia (Rissanen 2003, 231). Analyysiprosessin ja tulkintaketjun avaaminen mahdollistaa tutkimuksen empiirisen vaiheen toteutuksen tarkastelun. Sen avulla lukija voi arvioida johtopäätösten teon luotettavuutta ja johdonmukaisuutta. (Koskinen 2011, 276.) Tarkastelen luotettavuutta siinä järjestyksessä, kuten Uljens (1991) on edellä ehdottanut.

Toimintatutkimuksen suunnitteluprosessin aikana syntyvien läpimurtojen tallentaminen on vaikeaa, sillä ei voida ennakoita, milloin ja mistä uusi oivallus syntyy. Uuden toimintatavan suunnittelussa prosessi muodostuu usein pitkäksi ja aaltoilevaksi ja lisäksi tutkija voi olla itse hyvin vahvasti osallisena uuden toimintamallin kehittämisessä. (Engeström 1995, 146.) Laineen (2010) mukaan tutkimukseen kuuluu ajoittain esiintyvä kriittinen ja reflektiivinen vaihe, jossa kriittisyys tarkoittaa itsekritiikkiä, oman tulkinnan kyseenalaistamista. Reflektiivisyydellä pyritään takaamaan, että tutkija on mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdista. Tutkijan oman perspektiivin kriittinen laajentaminen alkaa siitä, kun tutkija ottaa etäisyyttä spontaanisti nousevaan tulkintaan. (Laine 2010, 34.) Yksi mahdollisuus tuottaa reflektiivistä etäisyyttä on tallentaa tutkimusprosessin aikaisia havaintoja, kokemuksia ja ajatuksia

omasta tavasta toimia tutkijana päiväkirjaan. Tällöin on helpompi tutkia niitä ja tulla tietoiseksi niistä. Tutkijan onnistuminen riippuu hänen kyvystään esittää hyviä kysymyksiä, jotka auttavat häntä murtautumaan ennakkokäsitystensä läpi. (Saarnivaara 1998, 188–189.) Tästä syystä kirjoitin tutkimuspäiväkirjaa, johon sain välittömästi kirjattua spontaanit tulkinnat kehittämisprosessin aikaisista tapahtumista, kuten työilloista. Myöhemmin pystyin palaamaan näihin tapahtumiin etäämmältä ja tulkitsemaan niitä kriittisemmin.

Omakohtainen tieto vaikuttaa tutkijan esiymmärrykseen, jolloin tutkijalla on jo olemassa tiettyjä ennakkokäsityksiä tutkittavasta organisaatiosta ja sen toiminnasta. (Aaltio & Puusa 2011, 159). Saarnivaaran (1998) mukaan tutkija ei ole prosessin ulkopuolinen, vaan subjekti, toimija. Se merkitsee sitä, että tietäjän maailma ja se mitä tiedetään, ovat yhtä. Tutkija tuo prosessiin omat käsityksensä, arvonsa ja uskomuksensa, jotka vaikuttavat tutkimukseen aina tutkimusongelman valinnasta ja rajauksesta menetelmiin ja tuloksiin. Tutkijan on tunnistettava oma paikkansa tutkijana, sillä hän kietoutuu osaksi tutkimuskohdettaan. Tutkimuskohdetta voidaankin kutsua toiseksi tutkijaminäksi. Vaarana on, että tutkija alkaa ymmärtää kohteensa sen mukaan, miten hän itse kokee ja ymmärtää asioita, jolloin ei päästä tutkimuskohteen ymmärtämiseen. (Saarnivaara 1998, 188–189.)

Tutkimuspäiväkirjassani olen pohtinut omaa rooliani työyhteisön jäsenenä ja tutkijana. Olen pyrkinyt raportissa selventämään lukijalle, millaisissa tilanteissa olen tarkoituksella jättäytynyt enemmän taka-alalle ja milloin olen ollut prosessin eteenpäinviemisen kannalta suuremmassa roolissa. Vaikka prosessin aikana tapahtui ennakoimattomia muutoksia, jotka vaikuttivat oleellisesti myös omaan suhtautumiseeni ja oppimiskokemukseeni kehittämisprosessiin liittyen, niin olen koko ajan tiedostanut omat kokemukseni prosessista ja tarvittaessa käynyt niitä läpi työyhteisön ulkopuolella. Fenomenografisen tutkimuksen yhtenä piirteenä on tutkijan käsitysten muuttuminen ja oppiminen tutkimusprosessin aikana (Rissanen 2003, 238). Tutkija on etsimässä jotakin ja oppimassa tutkittavasta ilmiöstä tietyssä tutkimustilanteessa (mitä ja kuinka toiset kokevat, käsittävät, ymmärtävät kiinnostavan ilmiön). Tutkija heijastaa tekstin merkityksen kokonaisuutena, työstäen omia esioletuksiaan yhä uudelleen tekstiä lukiessaan, merkityksiä etsiessään ja pyrkiessään ymmärtämään, mistä tekstissä on

kyse. Eläessämme subjektiivisessa maailmassa, täydellistä oman näkemyksen poissulkemista ja toisen kokemuksen ymmärtämistä ei ole lopulta mahdollista saavuttaa. (Niikko 2003, 40–41.) Aaltio ja Puusa (2011) korostavat Gummessonin (2000) väitettä siitä, että laadullinen organisaatiotutkimus nimenomaan edellyttää tutkijan sitoutumista tutkimukseen hyvin läheisesti ja olemista lähellä tutkimuskohdetta. Tällöin myös tutkijan henkilökohtaisen kokemuksen vaikutus hyväksytään. (Aaltio & Puusa 2011, 159.)

Heikkisen ja Jyrkämän (1999) mukaan toimintatutkimuksen spiraalimallia on arvosteltu sen kaavamaisuuden vuoksi. On ajateltu, että se kahlitsee tutkijan noudattamaan tiukasti syklin vaihteita, jolloin tärkeimpään keskittyminen eli käytännön kehittämistyö viivästyy. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 37–38.) Kehittämispöressin alussa koin reflektion kehämallin takaavan pöressin etenemisen vaihe vaiheelta. Kovin pian pöressin alun jälkeen, kun kehittämistyö ei edennyt täysin suunnitelman mukaan, jouduin ikään kuin vastoin tahtoani päästämään irti syklien mukaan etenemisestä. Tutkimukseni loppupuolella sain uudelleen kiinni reflektion kehämallista ja ymmärsin, että se oli laittanut ns. raamit koko pöressille. Siitä huolimatta pöressin aikana tuli vastaan erinäisiä sivupolkuja, joihin minun tutkijana piti lähteä mukaan. Ne ovat omalta osaltaan vieneet pöressia uuteen suuntaan. Heikkinen ja Jyrkämä (1999) toteavatkin spiraalimallin antavan toiminnasta turhan eteenpäin menevän ja kehittyvän kuvan. Todellisuudessa työyhteisön toiminnassa tapahtuu niin monenlaisia pöresseja, ettei niitä voi tiivistää yhteen, ajassa etenevään spiraaliin. Usein pöressin aikana jokin pieni ongelma tai sivukysymys voi johtaa täysin uuteen suuntaan avautumiseen koko tutkimuksessa. Toimintatutkimuksessa siis muodostuu eräänlaisia sivuspiraaleja, uusia ja ennakoimattomia ongelmia ja tutkimustehtäviä, joihin tutkijan tulee vastata. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 38.)

Tutkimuspöressin eettisyyttä olen pohtinut seuraavasti. Ensinnäkin tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Työyhteisössä käynnistetty kehittämispöressi edellytti jokaisen työntekijän osallistumista siihen, sen sijaan kehittämispöressin aikana tehtävään tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkittavat allekirjoittivat kehittämispöressin, jolla he sitoutuivat tutkimukseen ja antoivat tutkijalle luvan käyttää tuottamaansa aineistoa tutkimuksessa. Oman eettisesti

merkittävän piirteen tutkimukselle antaa yksittäisten henkilöiden elämän- ja oppimispolkujen kuvaaminen (Karila 1997, 40). Toiseksi tutkimuseettisistä syistä päädyin mahdollistamaan tutkimukseen osallistuvien anonymiteettiä niin, että raportoinnissa tutkittavat ovat koodattu työntekijänä numeroin (esim. Työntekijä1). Lisäksi osallistuvat saivat tutkimuksen aikana valita antoivatko aineistoa omalla nimellään vai nimimerkillä. Nimimerkillä vastatessa edes tutkija ei pystynyt yhdistämään tutkittavaa tiettyyn henkilöön.

Työntekijöillä oli mahdollisuus kirjoittaa aineistoani varten kerätyt kirjeet työpaikalla. Useampi työntekijä pahoittelikin sotkuista käsialaa tai epäselviä lauseita, sillä kirjoittaminen oli voitu tehdä esimerkiksi lasten päivälevon aikaan pimeässä huoneessa ja se oli saattanut sisältää keskeytyksiä. Tällaisten ympäristötekijöiden olisi mahdollista vaikuttaa esimerkiksi työntekijän keskittymiseen, joka voisi näkyä myös tutkimuksen luotettavuudessa. Tutkijana jäin kuitenkin enemmän miettimään työntekijän eettisyyttä tiedonantoon liittyen. Tutkijana en ollut paikalla kuulemassa, mutta on selvää, että työntekijät keskustelivat keskenään myös aineistoon liittyvistä asioista. En siis pystynyt takaamaan työntekijälle ympäristöä, jossa hän voisi ilman ulkopuolelta tulevia viestejä antamaan juuri sen informaation, mikä on hänelle totta. Tässä tutkimuksessa tuskin voidaan puhua työntekijöiden keskinäisestä johdattelusta tietynlaiseen ajatteluun, mutta on kuitenkin hyvä huomioida sosiaalisen ympäristön vaikutusten mahdollisuus tiedonannossa. Tutkimuksen alussa työntekijät viestivät, että myös minulla tutkijana täytyy olla vahva luottamus heihin, kun uskon saavani tarvittavat tiedot tutkimustani koskien heidän antamastaan informaatiosta. Se osoitti työntekijöiden sitoutumista ja halua tuottaa totuudenmukaista tietoa kehittämisprosessista tutkimustani varten.

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisia tutkimuksia on kritisoitu sen vuoksi, että analyysiprosessia ei ole raportoitu tarpeeksi läpinäkyvästi, jolloin kategorioiden muodostumisprosessi jää lukijalle epäselväksi. Jos kategorioiden työstäminen jää kesken, esimerkiksi ensimmäisen tason kategorioihin tai ilman kategorioiden vertailua, ei voida puhua fenomenografisesta tutkimuksesta. (Husko & Paloniemi 2006, 169.) Koko tutkimuksen ajan pyrkimyksenäni oli raportoida analyysiprosessi siten, että lukijan on helppo seurata kategorioiden muodostumista. Ennakkoon epäilin kahden aineiston raportoinnin olevan haasteellista, mutta epäilykseni

osoittautuivat aiheettomaksi. Lopulta koin kahden aineiston jopa vahvistavan tapaani toimia fenomenografisen tutkimuksen analyysiprosessin edellyttämällä tavalla. Prosessimuotoisesta toimintatutkimuksesta johtuen kategorioiden muodostuminen ja koko analyysiprosessi oli ajallisesti melko pitkä perinteisesti tehtyyn pro gradu – tutkielmaan verrattuna. Tässä tutkimuksessa se voidaan katsoa eduksi, sillä kategorioiden työstäminen on ollut varsin perusteellista. Siitä huolimatta koin, ettei kategorioiden vertailu ollut aivan yksinkertaista. Toisinaan pohdin, tulevatko kategorioiden sisällölliset erot varmasti näkyviin siten, etteivät ne mene lomittain toistensa kanssa. Päätin kuitenkin luottaa siihen, että olen analyysiprosessissa huomionut aineiston erilaiset käsitykset ja niiden pohjalta muodostanut kategoriat harkitusti siihen muotoon, miten ne on raportissa esitetty.

Fenomenografiassa sovelletaan totuuden koherenssikriteeriä, perusteltaessa ja arvioitaessa tehtyjä ratkaisuja. Arvioitaessa suhdetta tehdyn tulkinnan ja raaka-aineiston välillä, sovelletaan korrespondenssikriteeriä eli vastaavuusteoriaa. Tieteellisessä työssä on myös hyödyllistä muistaa ero löytämisen prosessin ja puolustamisen prosessin välillä. Niikon (2003) mukaan tutkijat painottavat eri näkökulmia siinä, onko ylipäätään aiheellista vaatia alkuperäisen tutkijan löydösten toistettavuutta, kun puhutaan löytämisestä. Puolustettaessa on aiheellista kysyä, löytääkö toinen henkilö tuloksia, jotka ovat ymmärrettäviä eli kyse on sisäisestä reliabiliteetista. Fenomenografiassa saatujen tulosten luotettavuutta arvioitaessa ei ole tarkoitus pyrkiä absoluuttiseen totuuteen. (Niikko 2003, 39–40; Uljens 1991, 97.) Toteamus tukee tutkimukseni luotettavuuden arviointia siinä mielessä, että olisi mahdotonta pyrkiä määrittelemään täydellinen totuus. Tutkimuksessani tarkoitus oli selvittää, millaisia käsityksiä työntekijöillä on kehittämisprosessista, eikä antaa yksiselitteistä vastausta, millainen kehittämisprosessi on. Prosessiluonteisessa tutkimuksessa on selvää, että tulokset muuttaisivat muotoaan jo eri ajankohtana toteutetussa tutkimuksessa. Vastaavuusteoriaan nojaten totuus löytyy informanttien takaa eli minä tutkijana haluan uskoa heidän antaman tiedon olevan totta. Tässä tutkimuksessa arvioitiin kehittymistä sekä yksilö että yhteisötasolla. Voitaisiin kuvitella, että yhteisöön liittyvä kehittymisen arviointi olisi realistisempaa kuin yksilöön liittyvä, siitä huolimatta, että työyhteisössä jokainen vaikuttaa yksilönä. Näkemykseni mukaan oman kehittymisen arviointi voi olla vaikeampaa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on syytä kiinnittää huomiota myös teoria-empiria -suhteen pohtimiseen, joka Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Siihen vaikuttavat oleellisesti asetetut tutkimustehtävät, joiden pohjalta koko tutkimusta tarkastellaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 170.) Ahosen (1994) mukaan tärkeintä on tutkimusraportista ilmenevä tutkimustulosten aitous, relevanssi ja niiden teoreettisen yleisyyden taso. Tällöin lukija pystyy arvioimaan lukemaansa ja huomaamaan mahdolliset aineistosta tehdyt ylitulkinnat. (Ahonen 1994, 129–131, 152.) Jo tutkimuksen teon alkupuolella minulla oli vahva halu yhdistää raportoinnissa teoria- ja tulososa, mikä ainakin varhaiskasvatustieteessä poikkeaa perinteisestä raportoinnista. Tällainen raportointimuoto on perusteltua etenkin toimintatutkimuksessa, jossa tutkimus etenee prosessimaisesti. Tässä raportissa korostuu siis teorian ja empirian yhdistäminen jo pelkästään niiden sijoittumisen vuoksi. Lisäksi olen halunnut pitää lukijaan mielenkiintoa yllä teorian ja aineiston vuoropuhelulla. Tässä raportissa lukijan ei tarvitse aineistoa luettuaan palata tarkistamaan tutkimuksen teoriataustaa. Lukija voi samanaikaisesti seurata, millä perusteilla teoria on valittu edustamaan juuri tätä aineistoa. Olen raportoinut koko kehittämisprosessin vaiheita avoimesti ja pyrkinyt säilyttämään yhteyden tutkimuskysymyksiin, jolloin lukijalla on mahdollisuus omien tulkintojen tekemiseen.

3 YHTEISÖLLISEN TOIMINTAKULTTUURIN KEHITTÄMISPROSESSI

Tässä pääluvussa liitän tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ja tutkimusaineistoni tulokset saman luvun alle. Aineistosta muodostui kaksi ylätasoa: inhimillinen pääoma ja sosiaalinen pääoma. Ylätasoa kategoriat ovat tulkinta kuvauskategorioista, jotka pitävät sisällään alakategorioita. Alakategoriat ovat muodostuneet työntekijöiden ilmausten perusteella ja ne sisältävät käsitysten ominaispiirteet ja niiden empiirisen yhteyden aineistoon. Kategorioiden yhteyteen liitetään riittävästi käsityksiä kuvaavia suoria lainauksia aineistosta, jotta lukija voi vakuuttua kategorioiden oikeellisuudesta (Häkkinen 1996, 43). Kuvailen tuloksia kategorioiden mukaan ja pyrin tekemään lukijalle avoimeksi käsitysten yhteyden aineistoon esittämällä työntekijöiden ilmauksista suoria esimerkkisitaatteja. Kategoriat on koottu omiin taulukkoihinsa (ks. taulukko 1-2, s. 40, 59). Olen merkinnyt eri henkilöille kuuluvat lainaukset koodein Työntekijä1-Työntekijä15. Tässä tutkimuksessa työntekijä voi olla ammattinimikkeeltään lastentarhanopettaja, erityislastentarhanopettaja, lastenhoitaja tai erityisavustaja. Sitaattien alussa merkintä ”---” tarkoittaa, että sitaatti on otettu esim. lauseiden välistä, jolloin eteen jää tekstiä. Merkintä ”...” puolestaan kertoo tekstin jatkuvan vielä valitsemani sitaatin jälkeen. Lukijaa helpottaakseni olen myös käyttänyt

suluissa olevaa vuosilukumerkintää, viitaten siihen, onko kyse ensimmäisestä aineistosta (2012) vai toisesta aineistosta (2013).

Tarkastelen alaluvuissa ensin tutkimukseni päätuloksia (3.1) inhimillistä pääomaa ja (3.2) sosiaalista pääomaa. Kolmannessa alaluvussa (3.3) työyhteisökulttuurin kehittäminen, tarkastelen kehittämissopimuksen arviointia ja kokoan yhteen valmiuksia kehittää yhteisöllistä toimintakulttuuria. Tässä pääluvussa kuvailen aluksi reflektiivistä toimintatapaa kehittämisprosessissa oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Vaikka reflektio ei toteutunutkaan prosessissa ennalta suunniteltujen interventioiden muodossa, niin prosessin aikaista kehittymistä ja työssä oppimista olisi hankala ymmärtää ilman reflektion määrittelyä. Kuljetan reflektiivistä ajattelua mukana koko prosessin ajan, jotta lukija voi paremmin ymmärtää reflektion merkityksen koko kehittämisprosessin kannalta. Reflektion määrittelyn jälkeen siirryn varsinaisten alalukujen tarkasteluun.

Reflektiivinen toimintatapa työssä oppimisessa

Reflektion käsitettä on sovellettu eri yhteyksissä eri tavoin. Pyrin määrittelemään tätä monimerkityksellistä reflektion käsitettä tätä tutkimusta koskevaksi. Teorioiden avulla esittelen, mitä reflektio merkitsee yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessissa. Olen poiminut tutkimukseni kannalta olennaiset teoriat selventämään reflektiota erityisesti työssä oppimisen näkökulmasta. Olen jättänyt pois esimerkiksi Marsick'n ja Watkins'n (1990) informaalisen ja incidentaalisen työssä oppimisen teorian, jota voidaan pitää vastakohtana kouluoppimiselle, sillä teoriassa oletetaan oppimisen tapahtuvan ikään kuin itsestään työn yhteydessä. Kyseisessä teoriassa työssä oppiminen ei siis ole itsetarkoitus vaan oheistuote ja se tapahtuu satunnaisesti. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2002, 98.) Se ei vastaa tämän tutkimuksen näkökulmaa työssä oppimisen tavoitteellisuudesta.

Reflektion käsitettä voidaan käyttää erilaisissa merkityksissä, esimerkiksi jokapäiväisessä elämässä refleктоimme luonnollisesti erilaisia tapahtumia, kokemuksia ja asioita, mutta emme tietoisesti. Reflektion arvo ja tarkoitus voidaan havaita vasta, kun henkilö tulee tietoiseksi siitä, milloin, miten ja miksi hän reflektoi. Vasta nostaessamme tietoisuuteen asioita, joita olemme pitäneet itsestäänselvyyksinä, voimme

syvällisemmin ymmärtää kokemuksiamme. (Karila & Nummenmaa 2001, 101.) Dewey on viime vuosisadan varhaisimpia reflektion määrittelijöitä. Dewey (1933) määritteli reflektion aktiiviseksi ja huolelliseksi pohdinnaksi, joka pohjautuu uskomuksiin ja tietämyksen muotoihin, käsityksiin totuudesta. Deweyn mukaan reflektiivisyys on ihmiselle ominaista toimintaa, johon älyllinen toiminta pohjautuu. (Dewey 1933, 3-6; Eteläpelto 1992, 12.)

Kriittistä reflektiota voidaan pitää keskeisenä osana Mezirowin (1995) transformatiivista eli uudistavaa oppimista koskevaa teoriaa. Kriittisen reflektion prosessiin liittyy olettamusten ja uskomusten pätevyyden tutkiminen, joka edellyttää yksilöltä annettujen uskomusten ja olettamusten tutkiskelua. (Karila & Nummenmaa 2001, 101.) Mezirowin mukaan reflektio voi olla osa toimintatavan valintaa tai se voi sisältää jälkikäteen tehtyjä uudelleenarviointeja. Sovellettaessa reflektiota parhaan toimintatavan valintaan, se on oleellinen osa harkitsevaa toimintaa. Jälkikäteisreflektiossa aikaisemmin opittu voi keskittyä olettamuksiin ongelman sisällöstä, ratkaisuprosessista tai menettelytavoista. Kriittisellä reflektiolla tarkoitetaan erityisesti ongelman taustalla olevaa ennako-oletuksiin kohdistuvaa reflektiota. Eli ei arvioidakaan toiminnan tapaa eli miten -kysymyksiä, vaan toiminnan syitä ja seuraamuksia, miksi -kysymyksiä. Kriittinen reflektio edellyttää pysähtymistä uusien merkitysperspektiivien arvioimista varten. (Mezirow 1995, 22–23, 30.)

Mezirowin reflektiivisen ja transformatiivisen oppimisen teoria antaa perustan ymmärtää aikuisen oppimista sekä formaalissa koulutuksessa että työssä. Mezirow näkee aikuisen elämän perspektiivien muuttumisen oleellisena, jolloin persoonalliseen muutokseen johtavassa oppimisessa tärkeää on reflektiivinen ja kriittinen uudistumisen prosessi. Mezirow painottaa erityisesti kokemukseen sisältyvää merkitystietoa, jonka pohjalta yksilö tarkastelee muuta tietoa. Jos toimintaan ei sisälly reflektiota, se voi olla automatisoitunutta rutiininomaista tekemistä, joka ei edellytä ajattelemista. Se voi myös edellyttää ajattelua, mutta edetä sillä tavalla pysähtymättä vaiheesta toiseen, että aikaisempiin vaiheisiin ei ole tarvetta palata. (Järvinen ym. 2002, 96–97.)

Schönin (1987) mukaan reflektioivaa havainnointia ja pohdintaa voi tapahtua sekä toiminnan aikana että toiminnan jälkeen. Kuitenkin olennaisempaan pidetään toiminnan

aikana tapahtuvaa reflektointia, koska se on edellytys jälkeenpäin tapahtuvalle reflektiiviselle pohdinnalle. Jälkikäteen reflektointi tekee mahdolliseksi jakaa kokemus esimerkiksi ohjaajan kanssa, jolloin se palvelee toimijan oppimista paremmin. Tässä organisaationaalisen oppimisen teoriassa ulkopuolisen konsultin apu nähdään keskeisenä. Schön näkee reflektion yhteyden muutokseen ja ammatilliseen kehittymiseen. Hänen mukaansa osa tiedosta muodostuu käytännön kautta, mikä tarkoittaa työn ja toiminnan reflektointia ammatin harjoittamisessa. (Schön 1987, 26–31; Järvinen ym. 2002, 76, 100.)

Rauste-von Wrightin, Von Wrightin ja Soinin (2003) mukaan itsereflektio edellyttää oman sisäisen toiminnan tiedostamista ja tulkintaa sekä omien intentioiden ja motiivien tarkastelua. Jos hyväksymme ajatuksen, että itsereflektio avaa uuden näkökulman tarkastella omaa toimintaa, herää myös kysymys, avaako se samalla uusia oppimisen mahdollisuuksia ja muuttaako se oppimisen ehtoja. Itsereflektio voidaan hahmottaa ihmisen kyvyksi tai yleiseksi valmiudeksi, joka kehittyy kypsymisen kautta. Itsereflektion kehitys voidaan ymmärtää myös taitojen oppimisen kaltaisesti, jolloin se aluksi kehittyy yksilölle tärkeällä ja ristiriitoja sisältävällä elämänsaralla ja kehittyy lopuksi yleiseksi, kontekstista vapaaksi ajattelun taidoksi. Jos itsereflektion kehitys tulkitaan taitometaforan (eikä kykymetaforan) pohjalta, itsereflektion taidot eivät kehitykään automaattisesti arkitoiminnan lomassa, vaan ne vaativat jo sinänsä oppimista. (Rauste-von Wright ym. 2003, 66–70.)

Alhasen ym. (2011) työnohjauksellisessa toiminnassa reflektiolla tarkoitetaan prosessia, jossa työntekijät pysähtyvät arkityönsä lomassa pohtimaan toimintaansa, sen lähtökohtia, tavoitteita ja seurauksia. Kyse on oman toiminnan kriittisestä tarkastelusta ja sen luovasta ja ennakkoluulottomasta kehittämisestä, jossa työntekijä oppii näkemään oman toimintansa seuraukset ja hahmottamaan niitä monipuolisesti. Näin vahvistuu hänen kokemuksensa omasta toimijuudestaan, jolloin hän käsittää selkeämmin ja varmemmin sen, mihin hän työllään on pyrkimässä ja mitä hänen työstään seuraa. Tällöin muutokset eivät tunnu enää niin hallitsemattomilta, vaan muutoksiin kyetään ottamaan tietoinen suhde ja niiden suuntiin voidaan vaikuttaa. (Alhanen ym. 2011, 17–18.) Ammatillisen osaamisen alueella se edistää tavoitetietoisuuden omaksumista, oman työtyylin löytämistä, oman alan tietoisesta perustan ymmärtämistä sekä kysyä hahmottaa

omakohtainen kehitysnäkymä. Arkityön ammatillinen reflektointi, jonka voidaan katsoa johtavan työntekijän realistiseen itsensä tuntemiseen, on tärkeää, koska se estää paikoilleen pysähtymisen ja auttaa luovuuden säilyttämisessä. (Eteläpelto 1992, 16–17; Nurminen 1995, 41.) Kyky monipuoliseen reflektioon onkin laadukkaan ammattityön ja sen kehittymisen tärkein edellytys (Alhanen ym. 2011, 46).

Avain työssä oppimisen ymmärtämiseen on Poikelan (2005a) mukaan reflektion ja kontekstin käsitteiden välisessä suhteessa. Reflektiivisessä oppimisessa on kyse olemassa olevien asioiden ja toiminnan opetteluun lisäksi uuden tiedon tuottamisesta. Merkitykset ja merkitysrakenteet (ks. Mezirow 1995) ohjaavat yksilön tiedon hankintaa, oppimista, kehittymistä ja toimintaa elämän eri vaiheissa. Merkitystä ei voida opettaa, vaan se tuotetaan toiminnan ja kokemuksen kautta, mikä mahdollistuu työyhteisön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Poikela 2005a, 38.)

Arjen kokemuksista oppimisen, keskinäisten ongelmatilanteiden pohdinnan ja kasvatuskäytäntöjen arvioinnin voidaan katsoa edistävän kasvatuskäytäntöjen kehittämistä ja muuttumista. Oppiminen alkaa yksilöllisestä toiminnasta ja siitä saadusta palautteesta ja laajenee ryhmässä oppimiseen yhdessä keskustellen ja arvioiden. Yhteinen arviointi voi merkitä etenemistä kohti yhteistoiminnallista ja reflektoivaa kehittämistyötä ja siten edistää varhaiskasvatuksen kehittämistä laajemminkin. Arvioinnilla voidaan tunnistaa muutosta vaativat ongelmat ja luoda suunta muutokselle. Arvioinnilla tulee nähdä päämäärä siten, että arvioinnin tuloksia ja arvioinnista saatuja tietoja tulee hyödyntää toiminnan kehittämisessä. (Kupila 2004, 114–116; ks. myös Mäntylä 2002.) Tämän tutkimuksen kehittämisprosessissa tarkoituksena oli lähteä kehittämään arjen käytänteitä, jotka vastaisivat paremmin sen hetkiseen hoidontarpeeseen, sekä vasutyöskentelyn pohjalta muodostettuihin yhteisiin arvoihin.

3.1 Inhimillinen pääoma

Osaaminen organisaatiossa on toisaalta henkilöihin kiinnittyvää ryhmä- ja organisaatorajat ylittävää ammatillista pätevyyttä, toisaalta organisaationaalista eli vain

tietyssä organisaatiossa pätevää tietämystä ja osaamista. Työntekijän ammatillisen tiedon perustana ovat reflektiiviset käytännöt, kun taas organisationaalinen tiedon avain on toimijoiden reflektiivisessä käytännössä. Organisationaalinen tieto on tulevaisuuteen suuntaavaa toimintaa, se tähtää tuloksiin ja menestykseen. Uusien toimintamallien kehittäminen on siis tästä syystä tärkeämpää kuin toimia vain jo opitun tiedon perusteella. Lisäksi ammattilaiset tarvitsevat osaamisensa tueksi organisaatiospesifejä taitoja, sillä ongelmat itsessään vaativat sekä ammatillista että organisationaalista osaamista. Tällöin ongelmat ratkaistaan enemmän yhteistoiminnallisten toimintatapojen kuin yksilötyöskentelyn kautta ja työ aletaan nähdä enemmän yhteisenä toimintaprosessina. Organisationaalinen tieto on siinä mielessä kontekstuaalista tietoa, jonka tuottaminen on aina ainutkertainen prosessi. (Järvinen ym. 2002, 75, 80.) Osaaminen on keskeinen kysymys ammatin harjoittamisessa. Tästä syystä osaaminen, ja sen kehittäminen ja arviointi ovat tulleet merkittäviksi laatuajattelussa ja laadun kehittämisessä. (Jalava 2001, 61.) Näitä teemoja käsittelen seuraavissa luvuissa varhaiskasvatuksen työympäristössä.

Inhimillinen pääoma, taulukko 1, sisältää kuvauskategoriat: osaamisen jakaminen, vastuualueen määrittäminen, sitoutuminen ja asennoituminen. Esittelen seuraavaksi inhimilliseen pääomaan kuuluvat alakategoriat yhdessä sitaattiesimerkkien kanssa.

TAULUKKO 1 Yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittymisen edellytykset.

Kategoria 1a: Inhimillinen pääoma

Osaamisen jakaminen

Vastuualueen määrittäminen

Sitoutuminen

Asennoituminen

Taloudellisessa ajattelussa pääoma on perinteisesti ymmärretty aineellisina pääomahyödykkeinä, joita käytetään tulojen hankkimisen resursseina. On käynyt ilmi, että myös monet muut asiat, kuten koulutus ja ammattitaito lisäävät yksilöiden kykyä kasvattaa tulojaan. Pääomakäsite on laajentunut kolmen viimeisen vuosikymmenen

aikana keskusteluissa aineellisesta aineettomaksi ja yksilöllisestä sosiaalseksi. (Ruuskanen 2001, 29.) Jo Becker (1964) osoitti kiinnostusta vähemmän aineellisia yksikköjä kohtaan. Hän kiinnostui yleisestä investoinnista inhimilliseen pääomaan ja tutki sen vaikutuksia taloudellisiin ilmiöihin ja huomasi osaamisen yhteyden inhimilliseen pääomaan. (Becker 1964, 1-2, 56–58, 153–154.) Näin ollen yksilöiden tietoon tai osaamiseen on alettu viitata inhimillisenä pääomana. Inhimillisen pääoman voidaan katsoa lisääntyvän tuotannossa. Oppiessaan työssä uusia asioita tai entistä parempia työmenetelmiä, työntekijän inhimillinen pääoma karttuu. Jos työntekijä taas ei sovelle osaamistaan käytäntöön, osaaminen vähitellen rapistuu ja menettää tuottavuuttaan. (Ruuskanen 2001, 29, 32.)

Tällä hetkellä tietoa ajatellaan olevan kahta lajia. Perinteisesti tieto ymmärretään formaalina, täsmällisenä tietona, jota voidaan ilmaista erilaisilla kielillä eli esimerkiksi sanoin, numeroin ja matemaattisin mallein. Formaaliin tietoon kuuluu kaikki sanallistettavissa oleva faktatieto ja visuaalisesti kuvattavissa olevat toiminta- ja sääntökäytännöt, jotka liittyvät työn tekemiseen. Toinen tärkeä tiedon laji on äänetön tieto. Se on henkilökohtaista tietoa, joka sisältää yksilöllisen kokemuksen, ja sitä on vaikea ilmaista formaalilla kielellä. Intuitio, tilannearviointi ja ongelmanratkaisun tavat, henkilökohtaiset uskomukset, aavistukset, ihanteet ja arvot ovat esimerkkejä melko vaikeasti käsiteltävästä ja käsitteellistettävästä hiljaisesta tiedosta. (Jalava 2001, 61–62.)

Oppiminen voidaan myös jakaa formaaliin ja informaaliin oppimiseen. Formaalia oppimista voi luonnehtia käsitteitä antavaksi ja ajattelua kehittäväksi, mutta toiminnaltaan vähäiseksi oppimisen muodoksi. Informaali oppiminen on toimintaoppimista työtä tekemällä, jossa kokemus on keskeinen tekijä. Formaali ja informaali oppiminen eivät siis asetu vastakkain, vaan toisiaan täydentäväksi jatkumoksi. (Vaherva 1999, 97, 100.) Järvisen ym. (2002) mukaan oppimisessa verrataan usein objektiivisen ja subjektiivisen tiedon välistä suhdetta, kuvaamalla teorian ja käytännön sekä yksilön kokemuksen välistä suhdetta. Tällöin teoria ja käytäntö kuvaavat yksilön ulkopuolista maailmaa ja kokemus yksilön sisäistä todellisuutta. Yksilön jäsentäessä teoriaa ja käytäntöä omassa toiminnassaan, syntyy kokemustietoa, mikä on hyvin pysyvää verrattuna pelkkään muistitietoon tai elämyksiin, jotka on hankittu käytännössä ilman käsitteellistä ymmärrystä. (Järvinen

ym. 2002, 71–72; Karila & Nummenmaa 2001, 92.) Puolestaan hiljainen tieto, joka liittyy käytännölliseen tietämiseen, päättelyyn ja osaamiseen, on pitkäaikaisen harjaantumisen tulosta, joka näkyy ulospäin taitavana ja sujuvana toimintana. Se on toimintaan sisältyvää sanatonaa, ei-käsitteellistä tietoa, eikä se koske pelkästään yksilön osaamista. Se voi myös ilmetä yksilöiden välisissä vuorovaikutuksen tai yhteistoiminnan muodoissa, jotka ovat syntyneet työtapojen muotoutuessa ja ilmenevät vain yhteisissä toimintatilanteissa. (Järvinen ym. 2002, 72–73.)

Osaamisen jakaminen

Informaalia oppimista tapahtuu siis työyhteisöissä. Osaaminen on yksilön inhimillistä pääomaa, aikaisempaa teoria- ja kokemustietoa, jota se hyödyntää vuorovaikutuksessa toisten kanssa, mikä aineiston mukaan ilmenee osaamisen jakamisena. Yksilön osaamista voidaan tarkentaa koskemaan asiantuntijuutta ja erityisosaamista. Seuraavassa määrittelen tarkemmin mitä asiantuntijuus ja erityisosaaminen tarkoittavat tässä tutkimuksessa ja miten ne ilmenivät aineistossa osaamisen jakamisena.

Kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ihmisen täytyy olla aktiivinen osallinen oman tietonsa luomisessa. Oppimisen voidaan ajatella olevan sillä tavalla tilannesidonnaista, että käytännössä toimivaa tietoa voidaan luoda vain itse työtilanteissa, jotka jättävät jälkensä tietoon. (Jalava, 2001, 62.) Kokemus ei kuitenkaan sellaisenaan riitä uuden oppimisessa, vaan kokemuksia tulee käydä läpi refleктоimalla (Vaherva 1999, 97). Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan päivähoitohenkilöstön työorientaatioissa painotetaan kokemuksen merkitystä, jossa kokemus muodostaa yhden oppimisen keskeisen lähtökohdan. Sen muuttuminen kasvatusta koskevaksi ammatilliseksi tiedoksi edellyttää kriittistä reflektiota, kokemusten käsitteellistämistä ja sen uudelleen tutkimista käytännön toiminnassa. (Karila & Nummenmaa 2001, 92.)

Karila ja Nummenmaa (2001) väittävät oppimisen olevan usein yksilön tai organisaation elämän vaihtuvien tilanteiden pakottama ilmiö (Karila & Nummenmaa 2001, 99). Jatkuvasti muuttuvassa toimintaympäristössä osaaminen tulisi nähdä dynaamisena, muuttuvana ja kehittyvänä (Nummenmaa & Karila, 2011, 18). Mankan (2012) mukaan matka opitusta avuttomuudesta aktiivisuuteen on pitkä ja se edellyttää

uudistavaa oppimista. Sillä tarkoitetaan toiminnan perusteiden muuttamista eli vanhojen ajattelu- ja toimintamallien yhteistä kyseenalaistamista ja kehittämistä sekä onnistumisen kokemusten mahdollistamista. (Manka 2012, 58, 67–68.) Viime vuosina nopeasti muuttuneet päivähoidon rakenteet ja toimintamallit ovat edellyttäneet työntekijältä aikaisempaa enemmän yhteistä osallistumista aktiiviseen vuorovaikutukseen ja uusien ajattelumallien muodostamiseen. Työyhteisöt tarvitsevat ohjausta uudeltaisessa tiedonhankinnassa ja osaamisen jakamiseen tähtäävien vuorovaikutustaitojen opettelussa.

Osaamista voidaan pitää yhtenä keskeisenä asiantuntijuuden ja ammattitaidon ulottuvuutena. Osaaminen muodostuu tiedoista ja taidoista, joista muodostuu kunkin ammatin tai asiantuntijuuden ns. ydinosaminen eli erityisosaaminen. (Karila & Nummenmaa 2001, 24.) Kupila (2007) on määritellyt erityisosaamista koskevan tiedon alaspesifiksi tiedoksi, joka on nimenomaan asiantuntijan ammattialan edellyttämää tietoa. Alaspesifi tieto eroaa tietämyksestä ja tiedosta siten, että tietämyksellä tarkoitetaan varhaiskasvatuksen asiantuntijatoiminnassa tarvittavaa ja sen edellyttämää laajaa tiedon osa-alueitten kokonaisuutta ja tiedolla tarkempaa tiedonlajia, kuten teorian tietoa. (Kupila 2007, 31.) Karila ja Nummenmaa (2001, 2003) ovat jakaneet päiväkotityön keskeiset osaamisalueet ja ydinosamisen 1) toimintaympäristöön ja perustehtävien tulkintaan, 2) varhaiskasvatukseen, 3) yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen, sekä 4) työn jatkuvaan kehittämiseen liittyvään osaamiseen (Karila & Nummenmaa 2001, 27–33; Nummenmaa & Karila 2003, 129–133). Kehittämisen alussa nämä päiväkotityön osaamisalueet olivat tarkastelussa, sillä halusimme vastata suomalaisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmän odotuksiin laadukkaasti varhaiskasvatuksen toteuttamisesta.

Inhimilliseen pääomaan lukeutuva *osaamisen jakaminen*, esiintyi ilmauksissa ensinnäkin työntekijän yksilöllisyyden kunnioittamisena. Se merkitsi työntekijän omaa työpanosta ja ammatillisen arvostuksen esilletuomista: ”*Kaikkien työpanosta pitää arvostaa, yksin on vaikea jaksaa ja saada hyvää aikaan.*”

*Työntekijä6: Minä tunnen olevani arvostettu ammattikuntani edustaja.
---jokainen tietää mitä heiltä vaaditaan ja mitä he voivat antaa. Eri ammattikunnat arvostavat toisiaan eri tavalla...*

Nummenmaan, Karilan, Joensuun ja Rönholmin (2007) mukaan päiväkotityön

vahvuutena voidaan pitää eri ammattiryhmien tuomaa erityisosaamista. Siitä huolimatta siihen liittyy myös monia pulmia. Suurimpia haasteita ovat ammattiryhmien erityisosaamisen tunnistaminen ja yhteisen osaamisen kehittäminen. Yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisessä on olennaista tunnistaa samoissa toimintatilanteissa, kuten työtiimissä toimivien ja yhteistyötä jakavien ammattiryhmien erityisosaamisen alueet. Nummenmaa ym. (2007) korostaa, että moniammatillisuus ei merkitse oman peruskoulutuksen ja sen pohjalta rakentuneen osaamisen mukanaan tuoman perspektiivin häivyttämistä eikä erilaisten ammattiryhmien vastuiden ja velvoitteiden katoamista. Sen sijaan kyse on oman erityisosaamisen kirkastamisesta siten, että se on mahdollista tuoda osaksi työyhteisön osaamisen rakentamista. (Nummenmaa ym. 2007, 39–40.)

Prosessin aikana useampi työntekijä oli pohtinut omaa ammatillisuuttaan ja ammatillista arvostusta. Yksi työntekijä koki, ettei hänen edustamaansa ammattiryhmää arvosteta tarpeeksi ja vertasi heitä ”kellariporukkaan”. Toiset työntekijät ilmaisivat ammatillisia pohdintojaan myönteisemmin: ”Minua ammatillisesti vahvistanut ja olen huomannut, että haluan kehittyä työssäni erilaisiin asioihin...” Jotkut työntekijät olivat pohtineet omaa työpanostaan ja myös ammatinvalintaansa:

Työntekijä5: Ammatillisesti olen joutunut/saanut miettiä, onko vielä minulla annettavaa tähän työhön yleensä ottaen.

Työntekijä9: Olen miettinyt enemmän olenko oikeassa paikassa, oikealla alalla. -> saanut myös vastauksia ELI OLEN!

Tynjälä (1999) toteaa korkean koulutuksen ja pitkän työkokemuksen olevan perinteisesti osoitus asiantuntijuudesta. Viimeaikaisissa asiantuntijuustutkimuksissa on kuitenkin osoitettu erilaista osaamista sekä korkean koulutuksen saaneiden, että pitkän työkokemuksen omaavilla henkilöillä. Toisten työssä ominaista on jatkuva kehittyminen, kun taas toiset pitäytyvät opituissa rutiineissa. Käytännössä rutinoitunut ammatinharjoittaja siis vain suoriutuu työstään, kun taas todellinen ekspertti käyttää voimavaroja uusiin haasteisiin vastaamiseen ja syventää näin jatkuvasti omaa pätevyyttään. Asiantuntijuus näyttäytyy tällöin prosessimaisena, joka tuottaa koko ajan kehittyvää tietotaitoa. Tällainen progressiivisen ongelmanratkaisun prosessi on jatkuva oppimisprosessi, jolloin asiantuntijuuden keskeinen olemus liittyy oppimiseen. Asiantuntijuutta ei nähdä enää pysyvänä ominaisuutena, joka on saavutettavissa

koulutuksen tai työkokemuksen kautta, vaan se on ennemminkin toimintapa, joka sisältää jatkuvaa itsereflektiota ja oppimista eri tilanteissa. Asiantuntijuus ei tässä kohtaa liity tutkintoon tai työkokemuksen pituuteen, vaan sitä voi esiintyä kenellä tahansa iästä tai ammattikunnasta riippumatta. Tällainen asiantuntijuus voi olla myös tiimien, työryhmien tai laajempien yhteisöjen ominaisuus. (Tynjälä 1999, 160–161.)

Bereiter ja Scardimalia (1993) erottavat todellisen asiantuntijan kokeneista ei-eksperteistä heidän työskentelytapansa mukaan, joka etenee asteittain, progressiivisena ongelmanratkaisuprosessina. Siinä asiantuntija määrittelee jatkuvasti uudelleen tehtäviään ja toimintatapojaan, luo uusia ongelmanasetteluja, ratkaistuaan edellisen ongelman. Asiantuntijan toiminta tapahtuu siis koko ajan hänen osaamisensa ylärajoilla, jolloin uuden oppiminen ja asiantuntijuuden kasvu mahdollistuu. (Bereiter & Scardimalia 1993, 33–35.) Työn organisaatio ja sen kasvumahdollisuudet luovat Ruohotien (2002) mukaan puitteet yksilön kasvutarpeen tyydyttämiselle. Kasvutarpeen voimalla tarkoitetaan yksilön halua ottaa vastaan uusia haasteita, oppia uutta ja kehittää itseään työssään. Voidaan myös ajatella, että ihmiset reagoivat myönteisesti sellaisiin kasvumahdollisuuksiin, jotka vastaavat heidän kasvuntarvettaan. Esimerkiksi voimakkaassa kasvuntarpeessa olevien työntekijöiden voidaan olettaa reagoivan myönteisesti heidän kasvuntarvettaan vastaaviin mahdollisuuksiin, kun taas heikon kasvuntarpeen omaavat reagoivat välinpitämättömästi tai jopa negatiivisesti kasvumahdollisuuksiin. (Ruohotie 2002, 53.)

Työntekijät korostivat prosessin alussa (2012) rohkeutta olla aloitteellinen: ”*Uskaltaisin kehittää/ehdottaa myös omia ideoitani ilmoille.*” Työntekijöillä oli halu tuoda esiin oma erityisosaamisensa, sekä huomata työyhteisön sisällä esiintyvät vahvuusalueet: ”*Jokainen voi tuoda esiin omia vahvuuksiaan.*” Vahvuusalueisiin liittyvästä yksilöllisestä osaamisesta löydettiin myös jaettavaa työyhteisössä: ”*Annan omaa osaamistani muiden käyttöön.*”

Työntekijä15: Jokainen voi toteuttaa vahvuuksiaan eli eri työntekijöiden ”osaaminen” yhteiseen käyttöön.

Toiminnasta oppiminen tapahtuu reflektioprosessin avulla, jolloin työntekijä alkaa tiedostaa asioita, jotka muuten jäisivät huomaamatta. Reflektion sosiaalinen ulottuvuus käy ilmi vuorovaikutustilanteista, jossa ryhmä tai toinen henkilö voi muuttaa

kokemukselle antamaamme merkitystä. Kollegiaalinen kokemusten vaihto merkitsee oppimista muiden kokemuksista ja vastavuoroisesti omien kokemusten antamista muiden käyttöön. (Esim. Mezirow 1995; Kupila 2004, 118–119.) Jalava (2001) toteaa, että sosialisointia kautta siirtyy tehokkaasti informaalia tietoa, jota ihminen omaksuu toiselta pelkästään seuraamalla toisen toimintaa. Yhteistoiminnallisissa tilanteissa, kuten kehittämisprosessiin liittyvissä työtiloissa, oppimista tapahtuu, kun uutta tietoa käsitteellistetään ja sanallistetaan. Oppimista tapahtuu, kun uutta tietoa yhdistetään vanhaan teoriaan ja luodaan uusia toimintasuunnitelmia, joita kokeillaan toteuttaa käytännössä. Uuden toimintamallin sisäistyessä formaalin rinnalle tuotetaan informaalia tietoa, joka on edellytys osaamiselle. (Jalava 2001, 63.)

Prosessin aikana ammatillisuuteen liittyvät pohdinnat olivat rohkaisseet työntekijöitä: ”Pohdintaa tullut enemmän. Aina oppii lisää uusia asioita. Rohkeutta kokeilla uutta työtä toimia.” Kehittämisprosessin aikana palaverikäytänteitä muutettiin siten, että tiimeillä oli enemmän aikaa keskustella yhdessä ja toisaalta useampi työntekijä sai olla osallisena työyhteisön palavereissa. Osa työntekijöistä koki saaneensa oman äänensä paremmin kuuluviin: ”Uuden palaverikäytännön ansiosta olen saanut sanoa oman mielipiteeni useammin...” ”Mukanaolo talon sisäisissä suunnitelmapalavereissa on taannut, että koen tullessi kuulluksi.”

Vastuualueen määrittely

Aineistosta ilmeni, että vastuualueen määrittely heijastuu tiimityöhön. Tiimityö edellyttää sen jäseniltä inhimillistä pääomaa, jossa jokaiselle on määritelty työtehtävän rajaama vastuualue koulutuksen tai muun osaamisen perusteella. Aineiston mukaan selkeästi määritelty vastuualue mahdollistaa työntekijän oppimisen tiimissä. Tarkastelen seuraavassa päivähoiton tiimityötä ja miten vastuualue aineiston mukaan määritellään.

Tiimityö on uusimpia informaalin oppimisen paikkoja. On kuitenkin havaittava, että puhutaan tiimioppimisesta, sekä tiimissä oppimisesta. Ensimmäisellä tarkoitetaan ryhmänä tapahtuvaa yhteistä oppimista, esimerkiksi tiimin saadessa uuden vastuualueen. Jälkimmäisellä tarkoitetaan oppimisympäristöä, jonka tiimi muodostaa sen jäsenilleen. (Vaherva 1999, 96.) Päivähoidon tiimityö on kehitetty osaksi oppivaa

työyhteisöä, jolloin tiimityö hyödyntää jäsentensä asiantuntijuutta. Tiimi voidaan nähdä työn kehittämisen välineenä ja kontekstina, jonka tarkoitus on mahdollistaa tiimin jäsenten välinen jatkuva dialogi ja vuorovaikutus. Tiimin jäsenillä on erilaista osaamista, joka määrittyy yhteisen tehtävän kautta. Osaamisen kehittäminen edellyttää tiimiltä reflektiivistä taitoa. (Kupila 2004, 116; Mäntylä 2002, 78.)

Mattila (2011) kritisoi sitä, etteivät erilaisista koulutustaustasta tulleet työntekijät pystyisi tekemään yhteistyötä ja ajattelemaan asioista samalla tavalla. Myös eri koulutuksen saaneet työntekijät voivat päätyä hyvinkin samanlaiseen näkökulmaan jostakin asiasta ja toisaalta taas saman koulutuksen saaneet voivat olla elämän- tai työkokemuksensa muokkaamina eri mieltä esimerkiksi parhaimmasta toimintatavasta. Yhteisöllisyys merkitsee sitä, että yhdessä pyritään tukemaan lapsen kasvua työyhteisön perustehtävän mukaisesti. Työyhteisölle on selvää, että kaiken keskiössä on lasten kasvun tukeminen, johon kukin työyhteisön jäsen osallistuu omalla ammattitaidollaan. (Mattila 2011, 135.) Karilan (1997) mukaan asiantuntijuus on määritelty eri tavoin päiväkodissa, jossa kaikki työntekijät tekevät samoja tehtäviä kuin sellaisessa päiväkodissa, jossa työtehtävät on jaettu esimerkiksi koulutuksen tai todettujen yksilöllisten ominaisuuksien perusteella. Karilan tutkimus osoittaa, että tiimiorganisaation kehittämiseksi parhaat mahdollisuudet antaa sellainen työnjako, jossa kunkin henkilön työtehtävät on määritelty joko koulutuksen tai muun tietämyksen perusteella. (Karila 1997, 141.)

Inhimilliseen pääomaan sisältyy osaamisen jakamisen lisäksi *vastuualueen määrittelemisen*. Se on yksi työn tekemisen lähtökohtia, sillä se määrittelee ja selkeyttää työtehtävässä toimimista. Prosessin alussa (2012) työntekijät kokivat tehtäväkohtaisen työnjaon epätarkkuutta, etenkin eri ammattikuntien välillä ja tulevaisuuden kuvissaan ilmaisivat pitävänsä erittäin tärkeänä selkiytettyä työnkuvaa: ”Täällä on selkeää työskennellä, vaikka kaikki teemme kaikkea, on kaikilla myös omat vastualueensa.” Lisäksi tulevaisuudessa toivottiin työn jakautumista tasaisesti kaikille: ”Tasavertaisuus (työn määrä kaikilla sama).” Työntekijät peräänkuuluttivat vastuualueiden jakamista, jolloin jokaisen voidaan odottaa toimivan sovitusti ja tasavertaisesti: ”On jotenkin vakaampaa: pystyy toimimaan, kuten on sovittu ja suunniteltu.”

Ilmauksista heijastui tyytymättömyys senhetkiseen tilanteeseen, jossa vastuualueita ei ollut selkeästi määritelty ja vaikutti siltä, että lapsiryhmän ulkopuolisiin tehtäviin kului paljon aikaa: ”*Aina joku työntekijä ryhmästä pois jossakin ”tehtävässä”.*” Toisaalta lapsiryhmän ulkopuolisia tehtäviä pidettiin myös vastapainona lasten kanssa tehtävälle työlle. Yksi työntekijä näki tutkimuksen aikaisen kehittämistyön mahdollisuutena muuttaa vallitsevia olosuhteita ja selkiyttää työtehtäviä:

Työntekijä12: Paperityö vähäistä... ---(paperihommatkin on nimittäin kivaa tasapainoa tälle työlle, kun vaan olisi aikaa toteuttaa sitä ilman, että tarvitsee murehtia miten ryhmässä pärjätään!)... ---Pystyn järjestämään aikaa lapsille ja paperitöille erikseen.

Vastuualuekysymykset olivat joidenkin työntekijöiden mielestä prosessin kuluessa selkiytyneet: ”---Työtehtävät, käytännöt selkiytynyt enemmän -> työ mielekkäämpää, motivoivampaa...” Joidenkin työntekijöiden ilmauksissa taas eivät juuri ollenkaan. Työntekijät ilmaisivat prosessin alkuun verrattuna enemmän nimenomaan vastuunsa rajaamista: ”*Vaikka edelleen on hetkiä/päiviä, että pitäisi olla monessa paikassa yhtä aikaa, silti nyt pystyn paremmin rajaamaan, mikä on minun vastuullani, mikä jonkun muun/muiden.*” Vastuualuekysymyksissä joidenkin työntekijöiden ilmaukset viestivät myös yleisestä epätietoisuudesta suunnittelutyössä. Mikä on työn tekemisen lähtökohta ja mistä lapsiryhmäpedagogiikka muodostuu, kuten yksi työntekijä kuvasi:

Työntekijä7: Työ menossa lapsen kanssa olemisesta paljoon muuhun = aikaa vaativat ryhmän ulkopuoliset työt (vastuualueet ym...) Suunnitteluaiakin taitaa mennä rästitöihin, jotka eivät juuri ole pedagogiikkaa...

Mäntylä (2002) on kuvannut tiimin merkitystä itsetuntemuksen lisääntymisessä. Lisääntyvä itsetuntemus ja tehtävän hallitseminen kehittävät jäsenten yhteistoimintakykyä. Tämä puolestaan johtaa oman työn ja toiminnan kehittämiseen. Olennaista on hahmottaa yhteistyön tarve ja merkitys sille, miten yhteistyö ja yhdessä toimiminen jäsenyivät työn kokonaisuuteen. (Mäntylä 2002, 53.) Reflektiivisellä työotteella tuetaan sekä yksilö- että yhteisötasolla tapahtuvaa oppimista, toiminnan kehittämistä ja arviointia (Kupila 2004, 120). Työntekijöiden tulevaisuuteen suuntaavissa ilmauksissa vastuualueeseen liittyi keskeisesti oman paikan löytäminen työyhteisön sisällä ja omassa tiimissä: ”*Tiimityöskentely vaatii jokaisen työnpanoksen, muuten se ei toimi.*” Oman paikan löytäminen oli yksi esimerkki, mikä voitiin nähdä tulevaisuuden kuvissa konkreettisena onnistumisena kehittämisprosessin edetessä: ”*Löydetty arjen ”kuviot”, joissa jokainen tietää paikkansa.*” Prosessin edetessä (2013),

työntekijöiden ilmaisuissa korostui tiimin sisällä tehtyjen neuvottelujen tulokset ja työntekijän yksilöllinen oppiminen, mikä viittasi myös oman paikan asettumiseen:

Työntekijä3: Ymmärrystä tullut lisää...---olen saanut työhöni vaihtelua ja tiedän, miten toisen ryhmän päivärytmi menee. Se on lisännyt tietoa ja ongelmien ymmärrystä.

Työnkuvan selkiyttämisen ja oman paikan löytämisen lisäksi työntekijät ilmaisivat (2012) työajankäytön osana vastuualueensa määrittelyä. Eli miten työvuorosuunnittelulla voitaisiin taata jokaiselle aikaa perustyöhön sekä omien vastuutehtävien hoitamiseen. Toisaalta työajan toivottiin tulevaisuudessa joustavan enemmän, toisaalta työaikojen toimivuus nähtiin riippuvan siitä, kuinka koko talon pystyttäisiin hoitamaan lapset oman työajan puitteissa: ”Työvuorot toimii, koska olemme koko talo iso tiimi ja kaikki lapset ovat meille yhteisiä.” Lisäksi joissakin ilmauksissa vastauksena työajan riittämättömyyteen liittyviin haasteisiin oli toimiva työvuorosuunnittelu.

*Työntekijä13: Krooninen aikapula ei näy päivittäin arjessa...
---Työvuorosuunnittelulla.*

Prosessin myötä työvuorosuunnittelun oli koettu menneen eteenpäin: ”Työvuorot toimivat paremmin.” Yksi työntekijä ilmaisi yhteistyön lisääntymisen vaikutusta työvuoroasioihin: ”Tiivistynyt yhteistyö toisen tiimin kanssa työaikasuunnittelussa.” Yhden työntekijän kokemus oli, että kehittämistyön myötä resurssit jakautuivat paremmin:

Työntekijä11: Jos joku on poissa esim. sairaus, koulutus jne., niin ryhmä ei ole niin haavoittuva kuin ennen...

Työntekijän vakiintuessa omaan ammattirooliinsa ja ajautuessa urarutiiniin, voidaan kysyä, mitkä tekijät laukaisevat muutoksen urarutiinin osalta ja virittävät tarpeen oppia uutta ja lisätä kompetenssia. Ruohotie (2002) näkee, että organisaatorakenteissa, vastuualueissa ja työtehtävissä tapahtuvat muutokset vaativat uusien taitojen kehittämistä ja erityisesti uusiutuva teknologia asettaa suuria vaatimuksia pätevyyden kehittämiseksi. (Ruohotie 2002, 50–51.) Heiskanen (1999) korostaa identiteetin sidoksisuutta osaamiseen. Toimintakeskeinen osaaminen, jonka perusehtoja ovat välitön läsnäolo tilanteessa ja aistien välityksellä saatu konkreettinen tieto tapahtumista omaa pitkän historian työelämässä. Osaamiseen liitetään paikka työyhteisössä, ammattitilaisuus ja työn hallinnan tunne. Muutos osaamisen perusteissa ei siis kosketa ainoastaan tietystä tehtävästä suoriutumista, vaan horjuttaa koko identiteettiä. Toimintakeskeiset taidot

toteutuvat toimintaan liittyvien kohteiden ja ihmisten välittömässä maailmassa, kun taas informaatioteknologisessa ympäristössä välitön yhteys katkeaa. Koska toimintakeskeiseen osaamiseen tottuneet työntekijät joutuvat uudistumaan osaamisen perusteiden muutoksen myötä, asettavat ne uudenlaisia haasteita sekä yksilön että organisaatiotason oppimiselle. (Heiskanen 1999, 36–40, 43.) Päivähoidossa esimerkiksi laajempi sähköinen viestintä on tullut käytännöksi vasta parin viime vuoden aikana. Viime syksystä alkaen koko Jyväskylän päivähoidossa on harjoiteltu Daisy-mobiilisovelluksen käyttöönottoa, johon siirrytään vaiheittain koko kaupungin päivähoitopalveluissa. Tutkijana olen pistänyt merkille näiden kommunikaatiomuotojen aiheuttamaa muutosvastaisuutta. Työyhteisössä ei välttämättä kiinnitetä tarpeeksi huomiota yksilön oppimistarpeille, nimenomaan identiteetin kannalta. Toimenpiteiden nopea käyttöönotto yllättää usein myös organisaation johdon ja muutoksessa kiinnitetään huomiota ainoastaan laitteisiin liittyvään tekniseen suoriutumiseen. Työntekijän osaamisen uudistuminen ja siihen liittyvät paineet jäävät usein huomiotta.

Sitoutuminen

Inhimilliseen pääomaan kuuluu osaamisen jakamisen ja vastualueen määrittämisen lisäksi sitoutuminen. Luottamus ja motivaatio ovat kiinteässä yhteydessä sitoutumiseen, sillä työyhteisön välisen luottamuksen voidaan katsoa edistävän sitoutumista ja sitoutuminen lisää motivaatiota työssä. Työntekijän henkilökohtainen motivaatio puolestaan edistää oppimista. Tätä kokonaisuutta voidaan kutsua myös työyhteisötaidoiksi. Aineistosta kävi ilmi, että muutosprosessiin sitoutumista määritteli paljolti työntekijän henkilökohtainen motivaatio. Seuraavassa kerron tarkemmin työyhteisötaidoista sekä luottamuksen ja motivaation yhteydestä sitoutumiseen.

Puolakan (2011) mukaan yhteisöllisen työilmapiiriin rakentaminen edellyttää jokaiselta työntekijältä työyhteisötaitoja. Työyhteisötaidot ovat vastuullista vaikuttamista, mikä ilmenee muun muassa halukkuutena jakaa tietoa ja osaamista muiden kanssa. Se edellyttää luottamusta työyhteisön jäsenten välillä. Yhteistyöhalukas työntekijä ymmärtää organisaation perustehtävän ja oman tehtävänsä osana kokonaisuutta ja haluaa edistää yhteistä työtä. Työyhteisön jäseniltä edellytetään vastuunottoa oman työn lisäksi koko työyhteisön toimivuudesta. Lisääntyneen vastuun tilalle työntekijä saa

mahdollisuuden vaikuttaa työn sisältöön, työnjakoon ja toimintatapoihin. (Puolakka 2011, 30, 43, 48.) Myös Keskinen (2005) on määritellyt työkäyttäytymistä, jota hän nimittää alaistaidoiksi. Alaistaidon määritelmiä on monenlaisia, mutta hän korostaa sen sisältävän työkäyttäytymistä, jossa työntekijä tekee enemmän, mitä häneltä odotetaan esimerkiksi virallisessa työsopimuksessa. Se voi merkitä halukkuutta osallistua yli virallisten sovittujen roolirajojen sellaisiin tehtäviin, jotka edistävät organisaation tavoitteiden saavuttamista ja organisaation suoriutumista perustehtävästään. Lisäksi taidot sisältävät piirteitä kaikista näistä lähikäsitteistä: sitoutumisesta, organisaatioon samaistumisesta, motivoituneisuudesta ja ammatillisesta osaamisesta. Ne ovat niin asenteellisia, työkäyttäytymisessä ilmeneviä kuin myös tiedollisia valmiuksia. (Keskinen 2005, 22, 32–33.) Itse käytän mieluummin nimitystä työyhteisötaidot, sillä se on ensinnäkin tuoreempi nimitys ja koskettaa kaikkia työyhteisön jäseniä asemasta, tehtävästä tai roolista riippumatta. Lisäksi alaisella viitataan helposti alamaisuuteen ja aikakauteen, jolloin yhteiskunta ei ollut tasa-arvoinen. (Aaltonen & Lindroos 2012, 37.)

Työelämän tutkijat ovat selvittäneet sitoutuneisuutta suurella mielenkiinnolla, sillä sitoutuneisuus on merkityksellinen ominaisuus monien työhön liittyvien toimintojen kannalta ja sen on todettu olevan edellytys laadukkaalle työsuoritukselle. Sitoutuminen ilmenee motivoituneisuutena ja sen myötä halukkuutena kehittää työtä, työympäristöä ja omaa toimintaa työssä. (Keskinen 2005, 25.) Piha ja Poussa (2012) muistuttavat, että työhön sitoutumisessa on kyse myös työntekijän ja hänen panoksensa arvostamisesta ja sen tunteen välittämisestä (Piha & Poussa 2012, 83). Manka (2012) käyttää yksilön ja ympäristön suhteeseen keskittyvistä vuorovaikutusmalleista Työn hallinnan mallia (ks. Manka 2012). Siinä työn psykologisten vaatimusten ja oman työn päättämisen mahdollisuudet synnyttävät aktiivista eli työhyvinvointia lisäävää tai passiivista eli voimavaroja kuluttavaa työtä. Mankan mukaan lähtökohtana on, että työtä koskeva päätösvalta vähentää stressiä ja lisää oppimisen halua. Passiivisuus-aktiivisuusulottuvuutta voidaan verrata tuottavuus- ja motivaationäkökulmaan. Sen voidaan katsoa ennustavan, kuinka työntekijät voivat pysyä nopeasti muuttuvassa työelämässä oppimis- ja kehittymiskykyisinä, työhön sitoutuneina ja tuottavina. (Manka 2012, 56–57.) Tätä mallia voidaan soveltaa myös tämän tutkimuksen muutosaktiivisuuteen ja –passiivisuuteen sitoutumisen yhteydessä.

Työntekijöiden ilmauksissa (2012) inhimilliseen pääomaan kuuluva *sitoutuminen* liittyi osaltaan työntekijän omaan motivaatioon muutosprosessissa: ”*Osaan muuttaa toimintaani, jos haluan.*” Työntekijät ilmaisivat työtovereidensa erilaista avoimuutta muutoksia kohtaan ja yhden työntekijän mukaan toiset lämpiävät muutoksille hitaammin kuin toiset. Työntekijöiden ilmaisuissa merkittävänä näkökulmana oli myös halu luottaa työyhteisön jäseniin, mikä ilmentäisi työntekijöiden sitoutumista yhteisen tavoitteen hyväksi: ”*---ja haluavat muutosten onnistuvan (ovat sitoutuneet).*” Sitoutumisen yhteydessä työntekijät kokivat tärkeäksi, etteivät muutokset ole vain ylemmältä taholta tulevia määräyksiä, vaan keino kehittää toimintaa itse: ”*---Tulevaisuudessa laatu ei olisi enää kaunis sana paperilla vaan todellisuutta.*” ”*Olemme yrityksen ja erehdyksen kautta löytäneet yhteisen sävelen ja olemme päässeet kehittämään toimintaamme...*”

Mankan (2012) mukaan aktiivinen työ edistää oppimista ja kehittymistä eli se on organisaation kannalta paras tilanne suhteessa työntekijöiden mahdollisuuksiin vastata muuttuviin haasteisiin. Lisäksi se on terveyden kannalta hyvä tavoite, sillä se ehkäisee haitallista stressin kehittymistä. (Manka 2012, 57.) Toisessa aineistossa (2013) yksi työntekijä ilmaisi sitoutumisen vaativan ponnisteluja: ”*---vaatii paljon tän kaiken touhun keskellä.*” Jotkut työntekijät ilmaisivat sitoutumista erityisesti omaan tiimiin: ”*Tiimin palaverissa asioista (esim. ongelmista) keskustellaan kiitettävästi ja yritetään ratkoa ongelmia. Kaikki ovat sitoutuneet työhönsä.*” Toiset työntekijät kokivat työtovereidensa sitoutumisen asteen vaihdelleen jonkun verran prosessin aikana: ”*---Työyhteisössä on kyllä myös pientä tapahtunut, mutta askeleet voisi olla suurempia.*” Jotkut työntekijöistä kokivat oman tiiminsä tehneen toisia enemmän työtä prosessin eteen: ”*Osa ei ole päässyt vielä eteenpäin. Omassa tiimissä asiassa on kyllä edistystä.*” Yksi työntekijä ilmaisi sitoutumista heikentävää luottamuspulaa työyhteisötasolla:

Työntekijä6: Osa on kyllä sitoutunut muutokseen. Osa ei ole päässyt niin paljon eteenpäin kuin odotin. Osaan tavoitteista ei ehkä työyhteisömme kuitenkaan ole tullut lupauksista huolimatta sitouduttua niin, että sitä olisi oikeasti haluttu viedä eteenpäin.

Heinosen, Klingbergin ja Pentin (2012) mukaan organisaation jäsenet kokevat parhaimmillaan työnsä merkityksellisenä ja arvokkaana. Tällöin ajattelulle on aikaa, erilaista tekemistä on sopivasti ja se edistää yhteistä toimintaa. Lisäksi kaikkia arvostetaan yksilöinä ja he voivat olla läsnä kokonaisvaltaisesti, jolloin organisaatiossa vallitsee luottamuksen ilmapiiri. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2012, 143.) Joissakin

ryhmissä passivoitunut tila on saattanut jatkua useiden vuosien ajan ja sen murtaminen vaatii hyvin vahvoja interventioita. Myös tilapäiset ryhmät, kuten muutosryhmät voivat langeta samaan passivoitumiseen ja voimattomuuden ansaan. Ryhmä ei ole sisäistänyt omaa merkitystään eikä tavoitteitaan ja se saattaa kokea mahdottomaksi niin ryhmänä kuin yksilönäkin vaikuttaa suurella voimalla etenevään muutokseen. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2012, 132.) Uuden motivaatiokäsityksen mukaan tuottavuutta ja työtyytyväisyyttä lisää työn autonomia. Kun omaan työhön liittyy laaja itsemääräämisoikeus ja työntekijä kokee sen tarkoituksen tärkeäksi, työstä itsessään tulee merkityksellistä ja motivoivaa. (Piha & Poussa 2012, 72.) Manka (2012) toteaa passiivisen työn olevan huono vaihtoehto oppimisen, innovatiivisuuden ja työmotivaation kannalta, koska siinä työntekijän ei tarvitse käyttää tietojaan ja taitojaan. Se puolestaan johtaa niiden vähittäiseen kuihtumiseen sekä oppimis- ja kehittymiskyvyn heikentymiseen. (Manka 2012, 57.)

Tulevaisuuden kuvissa (2012) työntekijät ilmaisivat pääasiassa tarvettaan vaikuttaa itse omaan työhönsä. Joidenkin työntekijöiden ilmauksissa sitoutumisen voi nähdä tilanteena, johon on ikään kuin ajauduttu ilman omaa vapaata tahtoa tai on sitouduttu, koska ei ole oikein muuta vaihtoehtoa.

Työntekijä9: Ei ollut vaihtoehtoja -> ohjeet tulivat ylemmältä taholta -> hypättiin kelkkaan! ---Selvisin ajatellen, että tämän on vain työtä, johon raamit laittaa joku toinen...

Työntekijä12: Mielestäni kehitykselle tulisi antaa aikaa. Tuntuu myös, että yhtä juttua ei ole saatu kunnolla edes käyntiin, kun toista jo aloitetaan!

Prosessin kuluessa vaikuttamismahdollisuudet omaan työhön olivat useamman työntekijän ilmausten mukaan lisääntyneet: ”---Hyvä mieli, kun tuntuu, että saan tehdä työtä niin kuin kuuluu.” ”Saan kehittää itseäni kyllä siinä missä haluan.” Osa työntekijöistä koki suunnittelun lisääntyneen ja tuoneen lisää motivaatiota työn tekemiseen. Toisen aineiston ilmaisut viestivät, että työntekijät eivät enää pitäneet prosessia ylemmän tahon sanelemana, vaan kokivat olevansa prosessissa mukana omasta vapaasta tahdostaan. Keskinen (2005) toteaa luottamuksen ylläpitävän työtyytyväisyyttä ja vahvaa motivaatiota työtehtävissä. Luottamuksen avulla on mahdollista tehostaa päätösten täytäntöönpanoa, helpottaa keskinäistä kommunikointia ja vuorovaikutusta. Lisäksi luottamus ja sitoutuneisuus vahvistavat toinen toisiaan. (Keskinen 2005, 83.)

Asennoituminen

Kehittämisprosessiin lähteminen on usein työyhteisön jäsenille uutta ja sen etenemistä on vaikea ennakoida. Siinä tarvitaan jokaisen työntekijän inhimillistä pääomaa, johon liittyvät hänen aikaisemmat kokemuksensa ja toisaalta ennakkokäsitykset tulevasta. Niiden perusteella työntekijä asennoituu tietyllä tavalla tulevaan. Joidenkin työntekijöiden kohdalla asennoituminen näkyy helposti ulospäin, kun taas toiset pitävät sitä enemmän sisällään. Muutoksen aiheuttamat tunteet ilmenivät aineistossa kehittämisprosessiin asennoitumisena. Kehittämisprosessin alussa asennekysymykset liittyivät voimakkaammin prosessin alkuvaiheen tunnelmiin ja kehittämisprosessin käynnistämiseen liittyviin tunteisiin, jotka tasaantuivat prosessin myötä. Prosessin aikana asennoitumiskysymyksiä alettiin enemmän arvioida, erityisesti oman kehittymisen näkökulmasta. Seuraavassa kerron, miten tunteet olisi hyvä huomioida muutostilanteissa ja selvennän asennoitumisen yhteyttä tunteisiin.

Tunteilla on vahva voima, joka saa tavoittelemaan mielihyvää tuottavia asioita ja toisaalta välttämään sellaista, joka aiheuttaa mielipahaa. Tunteilla on myös yhteisöllinen ulottuvuus, nimittäin yksilöllinen toiminta synnyttää paitsi yksilöllisiä myös yhteisöllisiä tunteita. Työyhteisön tunteet syntyvät ihmisten oman toiminnan ja yhteisöllisen toiminnan myötä ja luovat yhteisöön yleistä mielialaa. (Uusitalo 2000, 60.) Ruohotien (2002) mukaan työyhteisön oppimisessa on tärkeää kiinnittää huomiota emootioihin, jotka voivat vaikeuttaa kognitiivista prosessointia ja vähentää oppimishalua. Ne voivat myös estää tai vääristää tilannearviota, esimerkiksi työntekijän alkaessa syyttää toisia, jolloin oppiminen estyy. Joidenkin kohdalla emootiot voivat synnyttää optimismia, taisteluasennetta ja uskoa vastoinkäymisten voittamiseen. Vastoinkäymisten kääntämisessä oppimismahdollisuuksiksi korostuu vahva minäarvostus ja itsetuntemus, kun taas helposti haavoittuvat ja puolustuskyvyttömät ihmiset soveltavat tehottomia selviytymisstrategioita. (Ruohotie 2002, 56.)

Kehittämisprosessin alusta (2012) alkaen työntekijöiden ilmaukset muutoksesta liittyivät paljolti asenteisiin. Inhimilliseen pääomaan kuuluva *asennoituminen* jakautui neljään eri tyyppiin: aktiiviseen, passiiviseen, aktiiviseen ja tulevaisuuteen

suuntautuneeseen, sekä passiiviseen ja tulevaisuuteen suuntautuneeseen. Esittelen niitä seuraavaksi molempia aineistoja vertaillen.

Prosessin alussa (2012) työntekijöiden *aktiivista asennoitumista* kuvasi myönteinen suhtautuminen muutokseen ja tilanteeseen sillä hetkellä.

Työntekijä10: Innostusta. ---Se, että prosessi on saanut alkunsa todellisesta muutostarpeesta on hyvä asia, koska silloin kaikki ovat motivoituneita.

Työntekijä15: Kiinnostunut. "Uusi" on aina tervetullutta, jos "muutos" koetaan onnistuneeksi...---Positiivisesti.

Toisessa aineistossa (2013) työntekijöiden aktiivinen asennoituminen kertoi edelleen vahvistuneesta myönteisestä suhtautumisesta sen hetkiseen tilanteeseen: ”Minä omalta osaltani olen sen, minkä mahdollista, yrittänyt kyllä mennä positiivisesti eteenpäin.” ”Kaikki ovat innolla mukana kokeilemassa uutta toimintamallia.” Yksi työntekijä koki prosessissa vaiheen, jossa näkyi tehdyn työn tulokset: ”Juuri nyt on tunne, että syksyn ahkerointi alkaa tuottaa tulosta.” Uusitalon (2000) mukaan myönteinen mieliala syntyy yhteisöön parhaiten yhteisen onnistumisenkokemuksen myötä. Onnistuminen tuottaa jaettua iloa, kun yhteisö ponnistelee yhdessä asettamia tavoitteita kohti. (Uusitalo 2000, 61.)

Prosessin alussa *passiivinen asennoituminen* ilmeni kielteisenä suhtautumisena muutokseen ja tilanteeseen sillä hetkellä: ”Sekavia, tuntuu että vielä on edellisiäkin asioita kesken ja uusia vain tulee lisää.” Joissakin työntekijöissä heräsi huoli työyhteisön asenteesta muutokseen, kuten yksi työntekijä ilmaisi:

Työntekijä8: ---epäilyttää työyhteisön kyky muuttua. ---Olen innoissani, mutta samalla pelottaa, että toiset eivät koe sitä samoin ja vaikeuttavat muutoksen etenemistä...

Itsensä havainnointi ja omien toimintamallien haastaminen sekä vastuun ottaminen vievät aikaa ja toivottomuuteen sorrutaan työyhteisössä helposti. Usein ajatellaan, ettei asioille voi mitään ja ettei mikään kuitenkaan muutu. Helpointa on aloittaa haastamalla omat ajattelu- ja toimintatavat. Jos kaikki työntekoon liittyvät kuviot hoituvat samalla tavalla kuin vuosi sitten, on työntekijä pudonnut kelkasta. Sillä maailma ympärillä ei ole enää samanlainen. (Heinonen, Klingberg & Pentti 2012, 155.) Uusitalon (2000) mukaan yhteisö kehittyy vähitellen oppivaksi yhteisöksi, mikäli se pyrkii tarkastelemaan avoimesti ja kohtamaan yhteisössä ilmenevät negatiivisetkin tunteet (Uusitalo 2000,

62). Toisessa aineistossa (2013) passiivinen asennoituminen ilmeni jonkinlaisena välinpitämättömyytenä prosessia kohtaan, kuten yksi työntekijä ilmaisi: ”*En koe, että meillä olisi ollut erityisiä haasteita.*” Yksi työntekijä ilmaisi humoristiseen sävyyn pettymystään odotusten toteutumisesta ja haluun jättää koko homma taakseen.

Aktiivinen ja tulevaisuuteen suuntautunut asennoituminen ilmeni prosessin alussa innokkuutena sen hetkisestä tilanteesta ja tahtotilana viedä kehitystä eteenpäin ja katsoa tulevaisuuteen.

Työntekijä6: Minä olen tyytyväinen, että muutoksia tulee elämään, ne antavat intoa tähän työhön...---mietin, pohdin ja suunnittelen asioita tulevaisuuteen...

Työntekijä13: Mahdollisuutena parempaan ja toimivampaan arkeen. ---Uteliaisuutta tulevaisuutta kohtaan. ---Odotan tulevaa levollisin mielin.

Toisessa aineistossa (2013) aktiivinen ja tulevaisuuteen suuntautunut asennoituminen ilmensi tulevaisuuteen kallistuneita valintoja vanhan ja uuden välillä: ”---*halu mennä uutta kohti säilyttäen pieniä palasia vanhasta.*” ”*Hyvältä vaikuttaa, parempi kuin entinen systeemi.*” Asenteista ilmeni myös rohkeus kokeilla uutta:

Työntekijä9: Ennakkoluulottomuus, toive paremmasta arjesta.

Työntekijä11: Kannattaa olla rohkea ja kokeilla uusia toimintatapoja. Vanhaan voi aina palata, mutta...kannattaako?

Passiivinen ja tulevaisuuteen suuntautunut asennoituminen ilmeni prosessin alussa epätietoisuutena sen hetkisestä tilanteesta, mutta halukkuutena viedä kehitystä eteenpäin ja katsoa tulevaisuuteen: ”*Riittämättömyyden tunteita...toisaalta arki voi olla laadukkaampaa prosessin jälkeen.*” Asenteissa ilmeni kuitenkin epävarmuutta kokeilla uutta:

Työntekijä2: Odottava tunnelma. ---Epävarmuutta, uteliaisuutta. ---Ajatukset pyörii mielessä.

Työntekijä7: Toivo ja pelko vuorottelevat. ---Toivo elää ”paremmasta huomisesta”. Katsotaan...Väsämyksen hetkinä kysyn, annanko jymäyttää itseäni, kun eihän muutokset ole aikoihin parempaan päin vieneet...

Päivähoidon kehittämistoiminta kohdistuu usein ulkoisiin asioihin, kuten ympäristöön ja välineisiin. Tällaiset ulkoisiin normeihin liittyvät vaatimukset eivät yleensä herätä vastustusta. Sen sijaan toiveet ja muutokset, jotka koskettavat työntekijöiden työn sisältöjä tai horjuttavat toiminnan totuttua järjestystä, torjutaan. Kehittämistoiminnan

tulisikin kohdistua myös henkilöstön arvoihin ja ajatteluun sekä nähdä oppimisen yhteys yhteisönä toimimiseen ja toimintaa ohjaaviin rakenteisiin. (Uusitalo 2000, 68.) Toisessa aineistossa (2013) passiivinen ja tulevaisuuteen suuntautunut asennoituminen liittyi työntekijän odotusten toteutumiseen ja halukkuutena yhteisvastuullisuuteen: ”*Toisaalta pakkotilanne, toisaalta halu kantaa vastuuta yhteisestä asiasta.*” Asennoituminen ilmensi myös työntekijän kokemaa ristiriitaa vanhan ja uuden välillä: ”*Hei, ei kai ole pakko ajatella, että kaikki entinen on/oli vanhanaikaista ja huonoa!?*” Tulevaisuus herätti edelleen joillekin työntekijöille epävarmuutta ja pelkoa: ”*Välillä mieltii mihin tämä johtaa. Epävarmuus.*” Yksi työntekijä ilmaisi pelkojen taustalla olevia ajatuksia säästötavoitteista:

Työntekijä7: Edelleen pelkoja, että ihan oikeasti tärkeintä on kuitenkin kustannustehokkuus...

Missä tahansa kehittämisprosessissa haasteena voi olla henkilöstön vaihtuminen. Se näkyi erityisen selkeästi tämän tutkimusprosessin aikana, kun suuri osa henkilökunnasta vaihtui joko syyslukukauteen mennessä tai sen aikana. Asennoituminen näkyi myös henkilöstömuutoksia kohtaan. Työntekijöiden ilmauksissa henkilöstömuutoksilla toisaalta seliteltiin verkkaista edistymistä: ”*Monille tosi paljon uutta...*” Lisäksi uusien työyhteisön jäsenten sopeuttamisen koettiin haasteelliseksi ja vievän aikaa: ”*Uusien työntekijöiden perehdyttäminen uuteen toimintatapaan.*” Yksi työntekijä ilmaisi kyvyttömyyttä olla avoin uusien työntekijöiden ideoille: ”*---Ja ehkä emme anna uusille työkavereille vastuuta ja heidän tuoda ideoita ja uusia tuulia meille. Emme uskalla edes kokeilla...*”

3.2 Sosiaalinen pääoma

Organisaation näkymätöntä pääomaa voidaan kuvata useilla eri termeillä (ks. esim. Lehtonen 2000). Organisaation todellisen näkymättömän pääoman voidaan väittää olevan sen kyvyssä rakentaa, ylläpitää ja vahvistaa sekä sisäisiä vuorovaikutusverkkoja että suhteessa toimintaympäristöönsä. Yksi aineettoman pääoman lajeista on sosiaalinen pääoma, joka oli pinnalla sosiologisessa keskustelussa 1990-luvun jälkipuolella. Se on metafora, jonka yhtenä varhaisena versiona pidetään Pierre Bourdieun kulttuuripääoman

teoriaa. Sitä sovellettiin 1990-luvulla ensin yhteiskuntaan ja erilaisiin yhteistoimintaverkkoihin ja vuosikymmenen lopulla yhä enemmän yrityselämään. Sosiaalisen pääoman käsitteen käyttöalue on laajentunut ja se on esitelty koko yhteiskunnan ominaisuutena. Se on omaksuttu myös yritysten ja muiden työyhteisöjen sisäisten ja niiden välisten verkkojen sosiaalisten suhteiden kuvaamiseen. Organisaation sosiaalisen pääoman määritelmä sisältää organisaation jäsenten yhteisen tavoitesuuntautuneisuuden ja keskinäisen luottamuksen määrän, joka synnyttää arvoa tukemalla jäsenen välistä tuloksellista vuorovaikutusta. (Lehtonen 2000, 188–189.)

Putnam (2000) määrittelee sosiaalista pääomaa kansalaisaktiivisuuden näkökulmasta, jossa se muodostuu muun muassa eettisesti hyväksyttävästä, oikeudenmukaisesta, rehellisestä ja vilpittömästä toiminnasta. Se perustuu yksilöiden välisiin yhteyksiin ja sosiaalisiin verkostoihin. Putnamin mukaan sosiaalinen pääoma muodostuu yhteiskunnan toimivuutta tukevien toimintojen pohjalta. (Putnam 2000, 19, 287–288, 404; ks. myös Lehtonen 2000.) Ei ole merkitystä, onko osapuolten välillä aktiivista kommunikointia tai yhteistyösuhdetta, mutta sosiaalinen pääoma edellyttää yleistä luottamusta työntekijöiden yhteisen tavoitteen hyväksi toimimiseen. (Lehtonen 2000, 196.) Ruuskanen (2001) kiteyttää Putnamin perusidean sosiaalisesta pääomasta siten, että yksilöiden välisellä aktiivisella vuorovaikutuksella ja sosiaalisilla verkostoilla on kykyä luoda ja ylläpitää vastavuoroisuuden normeja ja luottamusta. Nämä puolestaan edistävät yhteiskunnan toimintakykyä. (Ruuskanen 2001, 23.)

Ruuskanen (2001) määrittelee sosiaalisen pääoman tarkastelutasojen mukaan, joita ovat mikro-, meso-, makro- ja metataso (ks. Ruuskanen 2001). Tässä tutkimuksessa keskitytään mikrotasolle, joka tarkoittaa yksilöiden ja työyhteisön muodostamaa ja käytettävissä olevaa suhdeverkostoa. Lisäksi siihen liittyy suhdeverkoston rakenne, kyky luottaa sekä kyky saavuttaa hyötyä sosiaalisissa tilanteissa. (Ruuskanen 2001, 48–49; ks. myös Poikela 2005b.) Seppänen (2005) tarkastelee sosiaalista pääomaa nimenomaan yritysmaailman näkökulmasta, mutta sitä voidaan soveltaa mitä tahansa organisaatiota koskevaksi. Myös hän käsittää sosiaalisen pääoman yhteisön sosiaalisten suhteiden verkon kautta. Se liittyy yleisesti organisaation koossa pysymiseen ja organisaatioelämän sujuvuuteen, mutta sen muodostus edellyttää sellaisia todellisia ja mahdollisia resursseja, joita yksilön tai yhteisön sosiaalisten suhteiden verkko sisältää

tai jotka verkko voi tehdä mahdolliseksi. Lisäksi sosiaalinen pääoma kertaa osaamis-pääomaa. Koulutus ja sen tuoma tietopääoma ei pelkästään hyödytä organisaatiota, vaan yksilön tietopääoma tuottaa jotain vain vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Hän yhdistää vaikeasti konkretisoitavissa olevan aineettoman pääoman muodon nimitykseen ”black box”. Sillä tarkoitetaan kokemusta siitä, että organisaation tavoitetietoinen, sitoutunut, motivoitunut ja hyvin organisoitunut työ tuottaa määrällisesti ja laadullisesti parempaa tulosta, mutta tarkalleen ei tiedetä, miksi näin on. Seppäsen mukaan sitä voidaan selittää nimenomaan sosiaalisella pääomalla. (Seppänen 2005, 181–184.) Organisaation sosiaaliseen pääomaan vaikuttaa oleellisesti myös johtamiskulttuuri (Lehtonen 2000, 189), mutta olen rajannut sen tämän tutkimuksen ulkopuolelle ja keskityn pelkästään työyhteisön jäsenten välisen vuorovaikutteisen toimintakulttuurin rakentamiseen ja tutkimiseen.

Sosiaalinen pääoma, taulukko 2, sisältää kuvauskategoriat: yhteisöllisyys, avoin vuorovaikutus ja työrauhan ylläpitäminen. Seuraavassa esittelen sosiaaliseen pääomaan kuuluvat alakategoriat sitaattiesimerkkeineen.

TAULUKKO 2 Yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittymisen edellytykset.

Kategoria 1b: Sosiaalinen pääoma

Yhteisöllisyys

Avoin vuorovaikutus

Työrauhan ylläpitäminen

Yhteisöllisyys

Sosiaalisten suhteiden verkon avulla voidaan siis ottaa käyttöön resursseja, joita ei päällepäin uskoisi olevan olemassa. Nämä resurssit ovat sosiaalista pääomaa, jotka tulee saada käyttöön työyhteisössä, mikä ilmeni aineistossa yhteisöllisyytenä. Yhteisöllisyys mahdollistaa aineiston mukaan myös työssä oppimisen, jota tarkennan seuraavassa tätä tutkimusta koskevaksi. Työssä oppimisen reflektiivistä toimintatapaa olen kuvannut jo pääluvun 3 alkupuolella.

Järvisen ym. (2002) mukaan työssä tapahtuvaa oppimista voidaan tarkastella viiden teorian kautta. Oppiminen voi olla reflektiivistä, työn kautta erilaisissa toiminnoissa ilmenevää asioiden oppimista, organisaatio-oppimista, työyhteisön toimintaan osallistumista tai yhdistelmä edellisistä, kokemusten kautta tapahtuvaa oppimista tietyssä kontekstissa. (Järvinen ym. 2002, 95–96.) Jalavan (2001) mukaan oppimista ja osaamista voidaan pitää enemmän yhteisöllisenä ja kulttuurisena kuin yksilöllisenä ilmiönä. Oppimisessa sosialisatiolla tarkoitetaan kokemuksen jakamista, joka voi tapahtua puhuttua kieltä käyttämättä yhdessä työskentelyn ja yhteisen kokemuksen kautta. (Jalava 2001, 62–63.) Yhteisön roolia ja merkitystä työssä oppimisessa voidaan kuvata käytännön työn tekemisen tasojen kautta. Brownin ja Duguidin (1991) mukaan työn tekemistä ja oppimista säätelee enemmän välitön työkäytäntö kuin viralliset ohjeistukset. Toiminta, joka ei liity käytäntöön tuottaa heikkoja tuloksia verrattuna oppimiseen, joka on yhteydessä työprosessiin ja työkäytännön luomiin yhteisöihin. Työntekijän osallistuminen käytännön yhteisöihin tuottaa oppimisen, mutta myös vaikuttamisen mahdollisuuden koko organisaatiossa. (Brown & Duguid 1991, 47–50; Järvinen ym. 2002, 105–106.)

Korkalaisen (2009) mukaan työssä oppimisen käsitettä tulisi tarkastella myös varhaiskasvatustyössä, etenkin kehittämistyössä. Yhteisöllinen oppiminen tukee kehittämistyötä, vahvistaa osaamista ja sitouttaa työyhteisön jäseniä ottamaan vastuun oppimisesta. (Korkalainen 2009, 35.) Tässä tutkimuksessa määrittelen työssä oppimista Korkalaisen (2009) tavoin. Sen lisäksi, että työssä oppiminen lisää organisaatioiden tuottavuutta ja tehokkuutta ja toimii yksilön itsensä kehittämisen välineenä, työssä oppiminen tulisi ymmärtää laajemmin, koko työyhteisöä käsittävänä oppimisena. Keskeisintä työssä oppimisessa on työhön oppiminen työpaikalla, työelämässä ja työmarkkinoilla toimimisessa. (Korkalainen 2009, 35.)

Sosiaaliseen pääomaan lukeutuva *yhteisöllisyys* merkitsi työntekijöiden tulevaisuuteen suuntautuvissa ilmaisuissa (2012) auttamista: ”*Auttamalla toinen toisiamme... ---Pyydetty ”muilta”. Jos mahdollista enemmän apuja.*” Ilmauksista kävi ilmi, että avun antamista ja pyytämistä hieman varotaan: ”*Aina ei osaa pyytää, mutta hyvä työyhteisö näkee sen ja osaa antaa tukea.*” Tämä liittyy siihen, että resurssien tiedetään olevan tiukat, jolloin avun

pyytäminen koetaan olevan pois toiselta ryhmältä. Työyhteisössä toivotaan, että toisista ryhmistä tarjottaisiin apua, jolloin avun saaminen tuntuisi reilummalta. Tiukat resurssit ovat johtaneet siihen, että ryhmässä ei mielellään ”luovuta” omasta työntekijästä, vaikka sen ymmärretään myös helpottavan työyhteisössä toimimista. Eräs työntekijä korosti yhteistä vastuuta koko talon lapsista: *”Toisten ryhmien auttaminen, ei tuijoteta vain omaa ryhmää.”* Auttaminen kuitenkin koettiin myös velvollisuutena, vaikka se olisi pois itseltä esimerkiksi omasta jaksamisesta. Työntekijät kuvasivat sitä seuraavasti:

Työntekijä7: ---ilman, että oikeastaan pitäisi olla naapuriryhmässä auttamassa... - --Ei siis jatkuvaa ”selviytymisstrategioiden” laadintaa. (Siis kun ihmisiä puuttuu tai muuten on ”tilanteita” päällä.)

Työntekijä8: Olen auttavainen ja kohtelias, kun on voimia joista jakaa toisillekin.

Puolakan (2011) mukaan työyhteisössä keskinäistä auttamista ilmenee vähän sen vuoksi, etteivät työyhteisön jäsenet pyydä apua toisiltaan, vaan ennemmin toivovat työtoverin lukevan ajatuksia avun tarpeesta. Selkeän, suoran ja konkreettisen pyynnön ilmaiseminen on tärkeä vuorovaikutuksellinen työyhteisötaito, jota tulee harjoitella. (Puolaka 2011, 46.) Varhaiskasvatustoiminnan suunnittelu ja toteutus perustuu paljolti aikuisten keskinäiseen toimintaan ja suhteisiin, jolloin työyhteisön toimivuutta voidaan pitää toiminnan perustana. Yhteistyön sujuminen on Karilan ja Nummenmaan (2001) mukaan voimavara, ja sen puuttumisen on tutkimusten mukaan katsottu lisäävän työyhteisön yleisiä stressitekijöitä. (Karila & Nummenmaa 2001, 80.) Toisessa aineistossa (2013) auttamista ei juurikaan mainittu. Voidaan päätellä, että auttaminen oli prosessin aikana tullut joko luonnollisemmaksi työyhteisön jäsenten välillä tai avuntarpepyyntöä ei ollut opittu esittämään. Yleisesti avuntarpeeseen vastaamisessa oli kuitenkin erään työntekijän mukaan koettu onnistumista: *”---On aika hyvin saatu tilalle varahenkilö tai elto. Jos useampi poissa, emme siltikään ole jääneet pulaan.”*

Tavoitteena tulisi olla, että ryhmässä työskentely tuo lisäarvoa toiminnalle. Parhaimmillaan tiimi on energinen ja innostunut ja se kantaa vastuuta. Yhdessä löydetään enemmän ideoita ja ratkaisuvaihtoehtoja, jonka kanavoiminen oikeaan tekemiseen synnyttää tulosta. (Heinonen ym. 2012, 72.) Tulevaisuuden kuvissa (2012) olevaa tiukkaa yhteisöllisyyttä kuvattiin lausahduksilla: *”Tiivis yhteishenki”, ”Hyvä me!”, ”Iloiset yhteen hiileen puhaltavat työkaverit”*. Yhteisöllisyys nähtiin tulevaisuuden kuvissa voimavarana: *”Henkilökunta on voimaantunut uudesta työtavasta.”* Yhteisöllisyys sisälsi

myös laajemman työhyvinvoinnin näkökulman: ”*Tiimi toimii ja voi hyvin...*” Työtoverin tukeminen ja hyvinvoinnin edistäminen koettiin tavoiteltavaksi asiaksi:

Työntekijä8: Minua on tuettu heikkoina hetkinä (kun usko loppuu) ja autettu kysymysten kanssa.

Työntekijä6: Hoidamme työyhteisöä...---sairauspoissaolot ovat vähentyneet ja asiat riitelee, ne ei henkilöidy. ---Työssä jaksaa paremmin.

Mankan (2012) mukaan sosiaalinen pääoma on sekä koko työyhteisön että yksilön voimavara ja se vahvistaa yhteisön toimintaa edistävää luottamusta, vastavuoroisuutta ja verkostoitumista (Manka 2012, 116). Sosiaalisessa pääomassa on kyse myös työhyvinvoinnista. Puolakka (2011) korostaa yhteisöllisyyttä yhtenä työhyvinvoinnin osatekijänä. Työntekijät voivat hyvin, kun työyhteisössä vallitsee hyvä työilmapiiri, joka rakentuu yhteisen perustehtävän ympärille ja johon jokainen työntekijä vaikuttaa. Yhteisöllisyys merkitsee vastuun ottamista yhteisistä töistä, työtoverin konkreettista auttamista sekä avointa keskustelua työstä ja siihen liittyvistä ongelmista ja epäkohdista. Lisäksi siihen liittyy asiallinen käyttäytyminen työyhteisön jokaista jäsentä kohtaan. Esimiehen rooli on kuitenkin erityinen ja hänen ensisijainen tehtävä on edistää työyhteisön toimintakulttuurin avoimuutta ja me-henkeä sekä luoda oikeudenmukainen ja tasa-arvoinen työyhteisö. Esimies rakentaa puitteet, joissa yhteisöllisyys voi toteutua, mutta työyhteisön jäsenet luovat yhteisöllisen työilmapiirin omalla toiminnallaan. (Puolakka 2011, 29, 40–42.)

Prosessin aikana ilmeni, että tiimit ovat hyvin erillään toisistaan ja ilmaisujen (2013) mukaan tiiviin yhteisöllisyyden tavoittelemisen oli vielä kesken: ”*Koko työyhteisön haasteena yhä ”yhteen hiileen puhaltaminen”: nyt on talon eri päät aika erillään...*” Yksi työntekijä kuitenkin kuvasi tiimin hänelle antamaa huolenpitoa: ”*Olen myös saanut tukea tiimiltä ja vaikeissa asiakasasioissa eltolta.*” Vahva yhteisöllisyyden kokeminen ja työyhteisöön osallistuminen omista lähtökohdista ei ollut aistittavissa työntekijöiden ilmaisuista, jota yksi työntekijä kuvasi: ”*Yksin ei voi kehittää siihen on saatava koko työyhteisö tai ainakin oma tiimi mukaan, että saa jotain aikaan...*” Yksi työntekijä harmitteli, kun ei ollut päässyt tekemään enemmän toisen tiimin hyväksi: ”*Olisin halunnut olla enemmän mukana myös toisen ryhmän prosessissa...*”

Rajakaltio (2005) on ollut mukana koulujen kehittämistyössä, jossa yksilökeskeisestä

työkulttuurista siirrytään muutosprosessin avulla yhteistyötä rakentavaan kulttuuriin. Hän näkee muutosprosessin johtamisen haasteena opettajien perinteisen yksilökeskeisen työorientaation, jossa jokainen opettaja hoitaa opetuksensa parhaalla katsomallaan tavalla. Yksinäinen luokkahuonetyö ei tue palautteenantoa ja opettajanhuone on vain vastaus sosiaaliseen tilaukseen, jossa vaihdetaan kokemuksia yksittäisistä oppilaista ja luokkahuonetilanteista, jaetaan ideoita ja materiaalia, käymättä sen syvällisempää pedagogista keskustelua. (Rajakaltio 2005, 127, 134–135. Varhaiskasvatuksessa, päiväkodeissa ollaan siinä mielessä erilaisessa tilanteessa, että siellä tiimityöllä on vahva perusta ja yhteistoimintaa kehitetään jatkuvasti. Siitä huolimatta koin tutkimuskohteeni työyhteisössä samankaltaisia haasteita kehittämisprosessin aikana. Päiväkodin tiimiä voidaan verrata yksilökeskeisyyteen, jossa tiimi hoitaa työnsä omalla tavallaan ja talon sisällä olevien tiimien toimintatavat voi poiketa toisistaan. Toisen tiimin kanssa voidaan vaihtaa yksittäisiä kokemuksia toiminnasta tai lasten asioista, mutta keskustelu ei ole avointa, koko talon pedagogisia toimintatapoja koskevaa. Tiimit pitävät tiukasti kiinni omista käytännöistään, eivätkä ole automaattisesti valmiita kehittämään toimintaansa yhteistyössä toisten tiimien kanssa.

Kehittämisprosessin aikana työntekijöiden kokema työssä oppiminen liittyi ilmausten mukaan vahvasti toimintatapoihin ja työyhteisötaitoihin, mikä edellyttää yhdessä toimimista. Toimintatapojen muutoksessa korostui pienryhmätoiminnan kehittäminen: ”*Pienryhmätoiminnan onnistuminen ja lasten kohtaaminen.*” Sen koettiin onnistuneen vastuualueiden selkiytyessä ja toimivammalla työvuorosunnittelulla.

Työntekijä15: Työkavereitten kanssa ”jaetut asiat”, asioista keskustelu, toimintatapojen muuttamiset...

Työntekijät ilmaisivat oppimiskokemuksinaan myös lapsihavainnoinnin ja sen myötä lapsituntemuksen: ”*Lapsituntemus omien lasten kohdalla lisääntynyt. Huomioin lasten yksilölliset tarpeet paremmin. Pienryhmissä työskentelyrauha.*” Leikin vahvistaminen ja kehittämistyö koettiin oppimiskokemukseksi, johon on etsitty ratkaisuja yhdessä:

*Työntekijä9: Hankaluutta ajankäytön ja päivän ”rakentamisen” kanssa...
---Sovittiin tarkat paikat, jossa aikuiset ovat kulloinkin.*

Työntekijät kokivat osallistumisen yhteiseen prosessiin vahvistaneen yhdessä toimimista: ”*Toimintaa suunnitellaan enemmän yhdessä ja kaikilla tieto tulevasta...*” Oppimista edesauttoivat työtovereiden asennemuutokset ja sitoutuminen: ”*Työyhteisön*

halu uudistua niin, että myös minä uskon siihen.” ”Asenteet työyhteisössä ovat muuttuneet myönteisemmiksi pienryhmätyöskentelyä kohtaan...” Eräs työntekijä ilmaisi yhdessä toimimisen konkreettisia muutoksia: ”Yhteisiä tapahtumia esim. naamiaiset. Kaikki innolla mukana.” Yhdessä toimimisen muutoksia työntekijät kuvasivat yleisesti työilmapiirin ja tiimityön parantumisella. Kaikki eivät kuitenkaan pystyneet nimeämään erityistä oppimiskokemusta prosessin aikana: ”En tällä hetkellä koe oppineeni mitään uutta prosessin aikana.”

Prosessin aikana yhdessä toimimiseen liittyi haasteita, joihin oli haettu ratkaisuja: *”Kokeilimme erilaisia käytäntöjä.”* Työntekijät ilmaisivat haasteita ja niistä selviytymistä seuraavasti: *”Kahden pienryhmän yhteistyö toiminnan alussa. Kuinka hyödynnetään ryhmien suunnittelua niin, että molemmat ryhmät hyötyvät siitä.”* Toimintaan liittyvistä haasteista selviytymisessä oli käytetty prosessin aikana kahta erilaista toimintamallia: keskustelemista ja kokeilemista tiimissä sekä itsenäistä organisointia tilanteen mukaan.

Työntekijä11: Pohtimalla asiat selviävät. Kokeilemalla eri tyylejä rohkeasti, ei junnata paikoillaan. Kaikki antavat oman mielipiteensä ja kaikkia kuunnellaan. Tehdään yhdessä ratkaisu, vaihdetaan toiseen jos ei toimi.

Työntekijä15: Organisoimista, venymistä, päivä kerrallaan. ---organisoimalla selvisin...

Työssä oppiminen on todennäköisintä, kun työntekijä kohtaa haasteellisen tilanteen, jolloin tilanne antaa oppimismahdollisuuden ja motivoi oppimaan. Useasti ammattilaisille antoisimpia oppimiskokemuksia ovat työhön liittyvien ongelmien ratkaiseminen, jossa pitää kohdata uusi tai epäselvä tilanne ja sen ristiriitaiset vaatimukset. (Ruohotie 2002, 53.) Heinosen ym. (2012) mukaan ryhmän luottamus heijastuu suoraan ryhmän tapaan toimia. Luomalla oikeat rakenteet ja prosessit, luottamus vauhdittaa uudistumis- ja muutoskykyä sekä lisää joustavuutta, jolloin haavoittuvuus vähenee ja optimismi lisääntyy. (Heinonen ym. 2012, 113.)

Avoin vuorovaikutus

Aineiston mukaan dialogisuuteen pyrkivä keskustelu ja kommunikoinnin sujuvuus merkitsivät avointa vuorovaikutusta. Avoin vuorovaikutus tukee myös yhteisöllistä oppimista. Työyhteisöissä peräänkuulutetaan palautekulttuuria, mutta keinoja sen

toteuttamiseksi ei aina löydetä. Aineiston mukaan palautteenantaminen edellyttää avointa vuorovaikutusta, jota esittelen seuraavassa. Samalla kerron, miten dialogisuus liittyy avoimeen vuorovaikutukseen.

Yhteisöllisyyden ja sen jäsenten välisen vuorovaikutuksen voidaan katsoa synnyttävän sosiaalista pääomaa (Manka 2012, 116). Mankan (2008) mukaan vuorovaikutuksen ymmärtäminen perustuu organisaatiokulttuurin tunnistamiseen. Avoimen vuorovaikutuksen kehittämisen lisäksi pitäisi päästä syventymään organisaation kulttuuriin, pinnan alla piileviin arvoihin ja perusoletuksiin, sillä kulttuuri on ryhmän olemassaolonsa aikana oppimien ja kaikkien yhteisten ja itsestään selvien oletusten summa. Kulttuurilla ratkaistaan Mankan mukaan ongelmia, joissa ryhmän täytyy turvata jatkuvuutensa ulkopuolisen toimintaympäristön muutoksessa ja sopeutua siihen, sekä varmistaa ryhmän hengissä pysyminen. Jokaiselle organisaatiolle ominainen kulttuuri on työyhteisön valtava voima ja sen tiedostaminen vaikuttaa yksilön ja koko työyhteisön käytökseen, ajattelutapaan ja arvoihin. (Manka 2008, 139–141.) Organisaatiokulttuuri tulee ymmärtää tässä tutkimuksessa osana päiväkodin toimintakulttuuria, johon liittyy esimerkiksi opittuja perusoletuksia ja käytänteitä. Toimintakulttuuri sisältää organisaatiokulttuurisia, tässä tutkimuksessa työyhteisökulttuurisiksi kutsuttuja piirteitä.

Uusitalon (2000) mukaan palveluorganisaatioissa, kuten lasten päivähoidossa vuorovaikutusta voidaan pitää yhtenä tärkeimmistä tekijöistä perustehtävän toteuttamisessa. Perustehtävästä johdetut työn tavoitteet muuntautuvat teoiksi ja toiminnaksi nimenomaan vuorovaikutuksen kautta. Siksi keskustelun oppiminen onkin yksi kehittyvän työyhteisön jäsenten avaintaito. Jos työyhteisö haluaa kehittää yhteisöllistä toimintaansa, niin huomio on kiinnitettävä ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja sen parantamiseen. (Uusitalo 2000, 52–53.) Myös Nummenmaan ja Karilan (2011) mukaan vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen ovat ammattilaisen keskeistä osaamista varhaiskasvatuksessa. Ammatillisen keskustelun yhteydessä puhutaan keskustelusta, joka mahdollistaa avoimen vuorovaikutuksen. Vastavuoroisessa kohtaamisessa tärkeitä elementtejä ovat läsnäolo, keskittyminen ja kuunteleminen toista ymmärtäen. (Nummenmaa & Karila 2011, 17, 26.) Siihen liittyy myös mielipiteen ilmaiseminen, ehdotusten ja pyyntöjen esittäminen, palautteen antaminen ja

vastaanottaminen sekä epäkohtien puheeksi ottaminen. Näitä henkilökohtaisia vuorovaikutustaitoja jokainen voi kehittää. (Puolakka 2011, 48–49.)

Keskustelutilanteet nähtiin tulevaisuuteen suuntaavissa ilmauksissa (2012) osana sosiaaliseen pääomaan kuuluvaa toimivaa *avointa vuorovaikutusta*: ”---kommunikaatio pelaa ja asioista voidaan keskustella.” Kehittämisprosessilta odotettiin palautekulttuurin vahvistamista, jota pidettiin ratkaisevassa osassa yhteistyötaitojen kehittämisessä:

*Työntekijä10: Työkavereiden kanssa hyviä keskusteluja. Palautetta toiminnasta.---
Kehitti yhteistyötaitoja -> toisen mielipiteiden kuunteleminen.*

Toisessa aineistossa (2013) keskustelutilanteet koettiin edelleen toimivan vuorovaikutuksen näkökulmasta: ”Yhteistyön merkitys korostuu.” Eräs työntekijä ilmaisi prosessin aikana havaitsemiaan vaatimuksia toimivalle vuorovaikutukselle:

Työntekijä9: Kuuntelemisen taitoja, kärsivällisyyttä... ”lopussa kiitos seisoo”

Sen sijaan palautteellisuutta ei mainittu vuorovaikutukseen liittyen, vaikka se koettiin ensimmäisessä aineistossa tärkeänä kehittämiskohtana. Yksi työntekijä viittasi palautteensaamiseen siten, että pitää itse osata lukea palaute rivien välistä: ”Huonoina hetkinä en ole niin varma, mutta hyvä palaute pitää osata ottaa vastaan, myös ne pienet eleet.” Syyslukukauden ainoassa työllässä palautteenantamista pyrittiin vahvistamaan aarrekarttatyöskentelyn avulla (ks. liite 8). Mankan (2008) mukaan avoimen vuorovaikutuksen keskeinen tekijä on palautteenanto, jossa uskalletaan antaa sekä myönteistä että kielteistä palautetta rakentavasti ja vastaanottaa sitä (Manka 2008, 145). Kehittämisprosessissa ei oletettavasti päästy vielä sellaiseen avoimeen vuorovaikutukseen, jossa palautteenanto olisi työntekijöiden kokemuksissa ollut yhtenä keskeisenä kehittämistehtävänä. Heinosen ym. (2012) mukaan palautteen antaminen ja vastaanottaminen on vastuunkantamista. Sen pitää kohdistua laaja-alaisesti työyhteisön jäseniin, rakenteisiin ja toimintaan yleensä. Palautteen antaminen koetaan usein epäoikeutettuna toisen alueelle menemisenä. Siitä huolimatta palautteen antamiseen rohkaistuneen toiminta koetaan yleensä kiinnostavana ja opettavaisena. (Heinonen ym. 2012, 104.)

Avointen vuorovaikutustilanteiden dialogisuus yhdistyi prosessin alkuvaiheessa paljolti teemoihin, jotka liittyivät muutokseen ja sen mukana tuomiin tunteisiin: ”Pitämällä yllä positiivista puhetta/höpötystä...” Keskustelu ilmeni työntekijöiden kuvauksissa keskeisenä

haasteista selviytymiskeinona: ”---Kaikki ei ole aina tyyntä, välillä asioista keskustellaan kovin, mutta ne voidaan kuitenkin selvittää...” Lisäksi yhteisen keskustelun odotettiin toimivan työntekijän oman kehityksen edistäjänä:

*Työntekijä8: ---tiimin kanssa kuuntelua ja keskustelua...
---kysymyksiä/kyseenalaistamista, jolloin omat ajatukset jäsentyy paremmin.*

Ajattelukyvyyn kehittymisessä sekä oman ja yhteisön toiminnan reflektion tukemisessa, lopullisena tavoitteena on työntekijän autonomia. Autonominen oppiminen ei kuitenkaan merkitse kykyä selviytyä yksin, vaan se edellyttää työntekijältä valmiutta keskustella oppimisen tavoitteista, toteuttamisesta ja arvioinnista yhdessä muiden prosessiin osallistuvien kanssa. (Mustikkamaa & Maunonen-Eskelinen 1995, 70; ks. myös Ojanen 1993.) Alhasen ym. (2011) mukaan dialogin tavoitteena on muutos, oppiminen ja luovuus. Työyhteisössä on autettava ihmisiä luopumaan hetkeksi totutuista keskustelutavoista ja etenemään kohti vuorovaikutuksellista, dialogista kommunikaation muotoa. Mitä enemmän työyhteisö oppii luottamaan siihen, että vaikeistakin asioista voi päästä eteenpäin dialogin avulla, sitä innokkaammin he lähtevät kokeilemaan dialogisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksia erilaisten aiheiden parissa. Dialoginen vuorovaikutus edistää lisäksi reflektiivistä oppimista. (Alhanen ym. 2011, 64–68.)

Toisessa aineistossa (2013) tunteet eivät enää määritelleet keskustelun teemoja, eikä keskustelujen odotettu olevan kiivaita. Sen sijaan prosessin myötä jotkut työntekijät kokivat rohkaistumista puhua vaikeistakin asioista, jota eräs työntekijä ilmaisi: ”*Otettiin aratkin asiat puheeksi.*” Mankan (2008) mukaan vallalla olevien organisaatiokulttuurin oletusten ja arvojen esille nostaminen edellyttää vuoro-vaikutustaitoja, joiden avulla uskalletaan ottaa esille kiusallisiakin asioita ja keskustella niistä avoimesti (Manka 2008, 145). Eräs työntekijä oli koki, ettei keskustelua ollut syntynyt ja että tarvittaisiin osaamista keskustelun ylläpitämiseksi: ”---eikä oikein rakentavaa, kehittävää keskustelua ja kokemustenvaihtoa näiden välillä...---*Kuuntelemisen & keskustelemisen taito...ja aika...*” Manka (2008) tarkentaakin, että uudenlaisen, vuorovaikutuksellisen organisaatiokulttuurin rakentamisen on palkitsevaa, mutta aikaa vievää (Manka 2008, 146).

Työntekijät ilmaisivat myös tarvetta keskusteluille: ”*Olisi aikaa keskustella yhteisistä asioista...*” Keskustelulle ei prosessin alussa koettu jäävän tarpeeksi aikaa: ”*Tarpeeksi*

aikaa ja tilaa puhumiselle/ihmettelylle/äimistelylle.” Prosessin alussa työntekijät odottivat myös konkreettista kokemusten vaihtoa: *”Aikaa...---kokemuksien jakamiselle.*” Prosessin loppupuolella (2013) keskustelua pidettiin edelleen tärkeänä ja sen koettiin menneen toivottuun suuntaan: *”Asioista keskustellaan enemmän.*” Keskustelut määrittävät merkittävältä osin varhaiskasvatuksen ammatillisuutta ja siihen kohdistuvia osaamisodotuksia. Ei ole yhdentekevää, miten ja millaisissa tilanteissa keskusteluja käydään, vaikka usein muun muassa kiire aiheuttaa keskustelulle epäsuotuisat olosuhteet. (Nummenmaa & Karila 2011, 13.) Päiväkodissa toisten ammatillisuutta tuetaan sekä yhteisönä että yhteisöllisesti. Yhteinen reflektiivinen tarkastelu synnyttää laajempaa pedagogista keskustelua, ja se voidaan nähdä keinona uudistaa tai kehittää yhteisön ammatillisia käytäntöjä. (Kupila 2004, 118–119; ks. myös Mezirow 1995.)

Prosessin alussa keskustelua pidettiin tärkeänä niin tiimissä kuin koko työyhteisössäkin: *”---Ja haasteita on ja tulee olemaan, mutta niistä päästään tiimissä keskustelemalla.”* *”---Meillä on enemmän aikaa keskustella talon asioista...”* Toisessa aineistossa (2013) työntekijät ilmaisivat edelleen tarvetta keskustella enemmän tiimeissä. Ilmauksista voitaisiin päätellä, että joko tavoitteisiin ei ollut päästy tai toiveet keskustelun käytettävissä olevasta ajasta olivat prosessin myötä lisääntyneet.

Työntekijä10: Omassa tiimissämme...yhteistä keskustelua tavoitteista ja sisällöistä saisi olla enemmän.

Prosessin myötä keskustelua työyhteisössä oli edistetty työntekijöiden mukaan lisäämällä palavereja. Muutama työntekijöistä koki lisääntyneet palaverit negatiivisesti, jota kuvasi yhden työntekijän kiireentunne: *”Palaveria, palaveria...kuka ehtisi mihinkin nukkarin jne...”* Säännöllinen palaverikäytäntö ei kuitenkaan takaa keskustelua, sillä avoimen tiedon vaihdanta ja palautekeskustelu eivät synny itsestään, vaan se on oppimisen tulos. Se edellyttää jokaiselta työyhteisön jäseneltä hyviä viestintä- ja vuorovaikutustaitoja. Työyhteisön palaverikäytännöissä tarvitaan aikaa ja sitkeyttä saada palavereista keskustelevia. (Puolakka 2011, 41.) Osa työntekijöistä taas koki palaverikäytäntöjen uudistamisen positiivisesti, sillä ne olivat lisänneet yhteistä suunnittelua ja ongelmanratkaisua: *”Palaverit lisääntyneet, melkein joka päivä joku palaveri. ---Tiimin palavereissa asioista (esim. ongelmista) keskustellaan kiitettävästi ja yritetään ratkoa ongelmia...”* *”Pienryhmien palaveripäivät otettu käytäntöön. Yhteistä suunnittelua lisätty pienryhmien palavereissa.”* Eräs työntekijä koki palaverien merkityksen erityisesti

tiedonkulun kannalta:

Työntekijä13: Tiimipalaverien tärkeys korostui tiedonkulussa ja arjen suunnittelussa. Arjen käytänteitä ja toimintatapoja muuteltiin moneenkin kertaan.

Työrauhan ylläpitäminen

Erilaisten viestintäkäytäntöjen avulla työyhteisön on mahdollisuus keskustella organisaation tavoitteista. Tavoitteiden asettaminen ja niistä keskusteleminen vahvistavat yhteisönä toimimista sekä luovat työntekijälle turvallisuuden tunnetta. Tarkastelen seuraavassa, miten tavoitteellisen perustehtävän toteuttaminen ilmeni aineistossa työrauhan ylläpitämisenä.

Lehtonen (2000) määrittelee sosiaalisiksi pääomaksi ne organisaatiossa sisällä olevat tekijät, jotka ylläpitävät ja vahvistavat henkilöstössä luottamusta organisaatiota kohtaan, vahvistavat henkilöstön sitoutumista yhteiseen kulttuuriin ja tavoitteisiin, sekä tukevat yhteisön jäsenten ja sen eri yksiköiden välistä vuorovaikutusta. (Lehtonen 2000, 195). Tavoitteellinen organisaatio luo erilaiset viestintä- ja vuorovaikutusfoorumit, joissa työn tavoitteista keskustelu mahdollistuu. Tavoitteellisuuden voidaan nähdä toteutuvan, kun organisaatio tuntee vision pitkällä tähtäimellä ja on määritellyt strategian sekä arvot sen toteuttamiseksi. Organisaatio siis vaikuttaa työhyvinvointiin tavoitteellisuuden, joustavan organisaatorakenteen, osaamisen jatkuvan kehittämisen sekä toimivan työympäristön avulla. Vaikka organisaation johto on avainasemassa näiden määrittelyssä, niiden olemassaolo edistää hyvinvointia vain jos organisaatiossa työskentelevät ymmärtävät niiden merkityksen oman työn kannalta. Selkeät työn tavoitteet ja selkeä työnkuva edistävät työhyvinvointia. Erityisesti muuttuvassa työelämässä näiden asioiden säännöllinen tarkistaminen on tärkeää. (Puolakka 2011, 24.)

Valmentavan dialogin käyttö organisaation jokapäiväisessä toiminnassa olisi vaihtoehto tuoda tilanteisiin tuoretta ajattelua ja pohdiskelevaa otetta. Sitä voidaan hyödyntää niin tavallisissa viikkopalaverissa, suunnittelupäivillä kuin strategiatyössä. Valmentava dialogi eroaa tavallisesta ajatustenvaihdosta tai tilannekatsauksesta siten, että alussa määritellään selkeä tavoite. Hyvä tavoite puhuttelee ryhmän jäseniä myös tunnetasolla, sillä se ohjaa toimintaa, kun työntekijä kokee sen merkitykselliseksi itselleen. Tämä

puolestaan johtaa oppimisen mahdollisuuteen. Valmentavan dialogin perusajatuksena on ihmisen osaaminen, voimavarat ja resurssit, jotka voivat olla piilossa, mutta ne saadaan esille ja käyttöön kannustuksen ja rohkaisun avulla. Uusi ajattelu ja oivallukset syntyvät dialogissa muiden kanssa, joiden käyttöönottoa ja eteenpäinviemistä voidaan edesauttaa valmentavan dialogin avulla. Työntekijän tai ryhmän oppiminen kokemuksen ja itsereflektion kautta voi saada aikaan pysyviä muutoksia ajattelussa ja tekemisessä, josta seuraa kehittymistä. (Heinonen ym. 2012, 155–156, 167–168.)

Yhteisöllisyyden ja avoimen vuorovaikutuksen lisäksi sosiaalinen pääoma sisältää *työrauhan ylläpitämisen*. Se sisälsi useamman työntekijän ilmauksessa toiveen (2012), että ehtisi tehdä työnsä päivän aikana itselleen asettamiensa tavoitteiden mukaan. Yksi työntekijä ilmaisi asian seuraavasti: ”*Voi luottaa siihen, että saa tehtyä päivän aikana sen mitä oli suunnitellut eli on työrauha ja turvallinen olla.*” Toisessa aineistossa (2013) ei ilmennyt samankaltaisia tavoitteisiin liittyviä ilmauksia. Vain yksi työntekijä ilmaisi edistymistä: ”*---Punainen lanka ja talon yhteiset tavoitteet selkiytyneet.*” On mahdollista, ettei yhteinen keskustelu tavoitteista ollut toteutunut ja näin ollen tavoitteellisuus oli menettänyt merkitystään. Heinonen ym. (2012) näkevät valmentavan dialogin taitojen tärkeänä erityisesti muutostilanteissa. Monesti ryhmä näkee enemmän esteitä kuin mahdollisuuksia asioille, eikä löydä oikeita vaihtoehtoja rajoittaviin ajatuksiin. Esimiehen tehtävänä on haastaa näkemään niitä, kirkastamaan yhteistä tavoitetta, sillä todellisia esteitä on kuitenkin aika vähän. Kysymys on enemmänkin valinnoista ja rohkeudesta kantaa valintojen seuraukset, sekä löytää tapa ja halu mennä tavoitetta kohti. (Heinonen ym. 2012, 154.)

Sen sijaan kiire ja kiireentunne olivat toistuvia ilmaisuja aineistoissa. Työrauhaa ilmaistiin tulevaisuuden kuvissa (2012) paljon myös kiireettömyyden näkökulmasta: ”*Kiireentunne on vähentynyt.*” Lisäksi työrauha voitiin erään työntekijän ilmauksen mukaan kokea laittamalla asiat tärkeysjärjestykseen: ”*---Ja opimme priorisoimaan asioita, jotta turha kiire ja hössötys jäisi pois.*” Lisäksi kehittämisprosessin aikana tehtävän työn uskottiin johtavan työrauhaan, jota eräs työntekijä ilmaisi toiveikkaana: ”*On työrauha – ainakin parempi kuin nyt.*”

Prosessin aikana tehty työ oli työntekijöiden ilmauksissa muuttanut ajankäyttöä ja

vähentänyt jonkin verran kiireen tunnetta. Työntekijöiden ilmauksissa useampi työntekijä oli prosessin aikana kiinnittänyt huomiota siihen, miten voi itse luoda työrauhaa ja vähentää kiireentunnetta: ”Yritän olla kiirehtimättä ja luoda itse rauhallisen ilmapiriin ympärilleni, se rauhoittaa myös lapsia.” Ilmauksista välittyi siitä huolimatta hieman ristiriitainen kuva arjen sujuvuudesta: ”Kiire aamupäivällä vähentynyt, iltapäivällä lisääntynyt.” Toinen työntekijä ilmaisi asiaa: ”Välillä on selkeää: nyt näiden töiden aika, välillä kaaos, kaikki pitäisi tehdä yhtä aikaa.” Yksi työntekijä kuvasi tilanteen ratkaisua leikkimielisesti: ”Oppinut lentämään...” Eräs työntekijä odotti edelleen muutosta työrauhaan: ”Työrauhaa kaipailin ja kaipaillen usein vieläkin.” Toimintaympäristön muutokset olivat kuitenkin lisänneet työntekijöiden mukaan yleistä työrauhaa. Lisäksi työntekijät ilmaisivat prosessin tuomia muutoksia oman jaksamisensa näkökulmasta: ”Olen energinen. Töihin on mukava tulla.” ”Mukavampi minä. Ahkerampi työkaveri. Olen mukavampi aikuinen nykyään.”

Haapamäen (2000) mukaan perustehtävän toteuttamiseen liittyy oleellisesti toiminnan tavoitteiden luominen. Työn tavoitteellisuus ja tuloksellisuus edellyttävät vuorovaikutusta työyhteisössä, jossa kaikki sen jäsenet ovat mukana tasa-arvoisina. (Haapamäki 2000, 22.) Tulevaisuudenkuvin (2012) työrauhan ylläpitäminen liittyi eniten perustyön toteuttamiseen eli lasten kanssa toimimiseen: ”Meillä työntekijöillä on enemmän aikaa perustyölle: lasten kanssa olemiselle.” Lisäksi työrauha liittyi kohtaamiseen lasten kanssa ja kokemukseen lapsille ja perheille annettavasta ajasta: ”Aikaa rauhassa kohdata lapset ja perheet.” Prosessin aikana työrauhan kokeminen perustyössä vaihteli jonkin verran. Eräs työntekijä kuvasi työnteon häiriintyneen: ”---Jatkuvat muutokset, palaverit yms. ovat haitanneet työn pääasiallista tekoa eli lasten hoitoa...” Prosessin aikana kokemus lapsille annettavasta ajasta oli lisääntynyt aamupäivien kohdalla, mutta iltapäivät koettiin edelleen haasteellisiksi.

TyöntekijäII: Aamupäivät aika rauhallisia, kun toimitaan pienryhmissä. Aikaa lapsille. Iltapäivät haasteellisempia. PALJON lapsia yhdessä...--- Työ tuntuu joskus liukuhihnatyöltä, varsinkin, kun kaikki lapset ovat paikalla...

Tästä käy ilmi, että jo keväällä, prosessin alussa työntekijöitä mietityttäneeseen iltapäivien organisointiin ei ollut tutkimuksen teon loppuun mennessä löydetty ratkaisua. Työntekijöiden oppimiskokemukset toimintatapojen, erityisesti pienryhmätoiminnan kehittämistä voidaan siis katsoa liittyvän lähinnä aamupäivän aikana tapahtuvaan toimintaan.

3.3 Työyhteisökulttuurin kehittäminen

Yksilöiden oppiminen ja kehittyminen ovat osa vuorovaikutusta, jota ammatilliset käytännöt ja organisationaaliset tilanteet tuottavat (Järvinen ym. 2002, 100). Ruohotien (2002) mukaan oppimisorientaation taustalla ovat ihmisten uskomukset heidän pysyvistä ja muuttuvista kyvyistään. Kykyjään muuttumattomina pitävät asettavat yleensä suoritustavoitteita, jotka saavat toiset ihmiset arvostelemaan heidän pätevyyttään. Puolestaan ne, jotka uskovat kykyjensä olevan muutettavissa, asettavat yleisesti sellaisia oppimistavoitteita, jotka tähtäävät oman kompetenssin kehittämiseen. On todettu, että vahva oppimisorientaatio edistää itsensä kehittämistä, auttaa pitämään ammattitaitoa ja teknistä osaamista ajan tasalla ja helpottaa tiedon hankkimista alan kehityksestä. (Ruohotie 2002, 55.) Kun työssä tapahtuu muutoksia, työntekijän asenne oman ammattitaidon kehittämiseen ja uuden oppimiseen vaikuttaa hyvinvointiin entistä enemmän. Hyvän työntekijän merkkinä pidetään yhä useammin oma-aloitteisuutta, hyvää oppimiskykyä, kykyä itsenäiseen ajatteluun ja kykyä tasavertaiseen yhteistyöhön muiden kanssa. (Puolakka 2011, 31–32.)

Työyhteisökulttuurin kehittämistyöhön kuuluu oleellisesti tavoitteellisuuden ja reflektiivisen toimintatavan lisäksi arviointi. Tämän tutkimuksen kehittämissopimuksen pohjalta työntekijän yksilöllistä kehittymistä arvioitiin kehittämissopimusten pohjalta. Seuraavassa esittelen kehittämissopimuksen arviointia sitaattiesimerkkeineen. Sen jälkeen määrittelen vielä valmiudet yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämiseen. Päätän kappaleen yhteenvetoon yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämissopimuksesta, jossa vastaan tutkimuskysymyksiini.

Kehittämissopimuksen arviointi

Arviointi on yksi kehittymisen ja työssä oppimisen edellytys. Arviointiin liittyy työntekijän itsetuntemus ja kasvumotivaatio, jonka pohjalta hän asettaa tavoitteensa. Seuraavassa esittelen, miten käsitykset omista oppimiskyvyistä ilmenivät aineistossa tietynlaisina odotuksina ja työntekijän itselleen asettamina tavoitteina.

Valkeavaara (1999) toteaa, että kyky arvioida omaa toimintaa ja osaamistaan, sekä avoimuus erilaisille työtavoille ovat työelämän kannalta keskeisiä ominaisuuksia. Asiantuntijalle reflektiivisyys merkitsee toiminnan arvioinnin lisäksi mahdollisuutta rakentaa omaa asiantuntijuuttaan, oppia lisää. (Valkeavaara 1999, 116.) Oman työn arviointi on olennainen osa myös kasvatusalan asiantuntijuutta ja arviointi liitetään kiinteästi työn kehittämiseen. Kehittämistyössä pyritään työyhteisön toimivuuden parantamiseen ja siihen sisältyy ajatus muutoksesta ja oppimisesta. Prosessi vaatii sitoutumista ja työyhteisön yhteistä kehittämisen tarvetta, sekä yhteisöllisyyttä. (Kupila 2004, 113.)

Tutkimusprosessin alussa työntekijät täyttivät henkilökohtaisen kehittämissopimuksen (ks. liite 2). Esimies- ja työntekijämuutokset johtivat siihen, ettei kehittämissopimusta käytetty prosessin aikana alkuperäisen idean mukaan niin, että myös tutkija ja vastuutiimi olisivat sitoutuneet kirjattuihin tavoitteisiin ja edistäneet kehittämistyötä näiden tavoitteiden mukaisesti. Toisessa aineistossa työntekijät kuitenkin arvioivat kehittämissopimukseen kirjattujen tavoitteiden toteutumista, nähtyään prosessin alussa kirjaamansa tavoitteet. Suurimmassa osassa työntekijöiden ilmaisuista kehittämissopimukseen kirjatut tavoitteet olivat toteutuneet jonkin verran tai vaihtelevasti: ”Mielestäni odotukseni osittain toteutui.” ”Odotukset toteutuivat vaihtelevasti, joskus paremmin, joskus huonommin, riippuen olosuhteista...” Kukaan työntekijöistä ei kokenut odotusten toteutuneen täysin tai ei ollenkaan.

Koska kehittämisprosessi ei päättynyt toiseen aineistoon, työntekijät ilmaisivat prosessiin liittyviä tunteita vajaan vuoden kehittämistyön pohjalta. Työntekijät selvästi tiedostivat prosessin olevan kesken ja yhden työntekijän mielestä tarvittiinkin aikaa hyvien käytäntöjen luomisessa: ”Ajatuksia ja hyviä kysymyksiä herää näköjään monilla. Aikaa tarvitaan niiden käytäntöön saattamiseen.” Yksi työntekijä kuvasi prosessin vaihetta seuraavasti: ”Pieni taantuma menossa, ihmiset ottavat pieniä askeleita, eivät harpo eteenpäin.” Osa työntekijöistä koki prosessiin liittyvien suurimpien haasteiden ja tehdyn työn olevan jo takana: ”Hyvällä mallilla ollaan.” Työntekijöillä oli ajatuksia toiminnan kehittämisestä jatkoa varten:

Työntekijä10: Nyt on kasassa hyvä luuranko, nyt pitäisi saada lihakset. Toiminta on käynnistynyt, mutta sisältöjä pitäisi päästä kehittämään.

Ruohotien (2002) mukaan kehittämissuunnitelmista ja pitkäjänteisestä koulutuksesta hyötyvät eniten sellaiset, joilla oppimaan oppimisen taidot ovat kehittyneitä. Näihin taitoihin liittyy erilaisten oppimisstrategioiden hallinta ja soveltaminen, kyky käytännölliseen ajatteluun (kuten luovaan, kriittiseen tai analyyttiseen ajatteluun), resurssienhallintataidot (esimerkiksi ajankäyttö, omat voimavarat), kyky soveltaa tietoa uusissa tilanteissa ja erilaisten ongelmanratkaisutaitojen hallinta. Oppimaan oppimisen toinen puoli liittyy oppimisen motivationaalisuuteen. Mihin oppija lopulta yltää, vaikuttaa merkittävästi oppijan itseluottamus, tehokkuusaikomukset ja menestymisen odotukset. Kasvumotivaatio eli oppijan halu kehittää itseään ja kokeilla uutta, on yksi ammatillisen kasvun pääselittäjistä. Innovatiivisten organisaatioiden tietoinen pyrkimys onkin juuri avainhenkilöiden oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen. Oppimisen edistävänä tekijänä voidaan pitää oppijan tuntemusta omista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Oppimismotivaation kannalta on tärkeä tuntee minäkuvan heikkoudet ja ymmärtää niiden kehittymiskelpoisuus, joista syntyy uusia vahvuuksia. Ymmärrys kehittyy informaation prosessin kautta siinä samassa, kun työntekijä saa ohjausta ja tietoa omasta kompetenssista ja työmahdollisuuksista, sekä palautetta omasta suorituksesta, kun ne suhteutetaan tavoitteisiin tai odotuksiin. (Ruohotie 2002, 55–56.)

Kehittämissopimusten arvioinnissa ilmeni yhtäläisyyksiä toistensa välillä sen mukaan, millaiset odotukset työntekijällä oli ollut kehittämissuunnitelman alussa ja millaisia tavoitteita hän oli itselleen asettanut. Työntekijät, joilla oli suuret odotukset kehittämissuunnitelman alkuun ja halu kehittyä, koki toisen aineistonkeruun aikaan (2013) jonkinlaista tyytymättömyyttä saavutuksia kohtaan tai piittaamattomuutta prosessiin. ”Ajatuksia vaihdetaan varmaan enemmän asian tiimoilta ja yritetään muuttua...” Samoin työntekijä, jolla oli suuret odotukset, mutta ei kokenut erityistä kehittymishalua, ilmaisi tyytymättömyyttä sen hetkiseen tilanteeseen.

Poikelan (2005b) mukaan sosiaalisen pääoman luomiseksi asetetaan odotuksia vuorovaikutteisessa oppimisessa ja oppimisen mahdollistavissa institutionaalisissa ympäristöissä. Uutta sosiaalista pääomaa voidaan tuottaa mahdollistamalla olosuhteet ja edellytykset uudelle tiedolle ja oppimiselle työn, koulutuksen ja arjen yhteisöjen verkostoissa. (Poikela 2005b, 18.) Työhyvinvointia tukevassa organisaatiossa

mahdollistetaan työntekijän jatkuva oppiminen. Osaamista kehitetään suunnitelmallisesti, esimerkiksi työssä oppimisen, sisäisen ja ulkoisen koulutuksen sekä kehittämisprojektien avulla. Työ tuntuu mielekkäältä, kun voi käyttää omaa osaamistaan ja oppia uutta. (Puolakka 2011, 25, 28.) Toisessa aineistossa (2013) työntekijät arvioivat, miten kehittämisprosessi on tukenut heidän tarvetta kehittää itseään. Jotkut työntekijät ilmaisivat tarvetta lisäkoulutukselle: *”Tunnen kyllä tarvetta ”päivityksiin”, sillä perusopinnoista on jo aikaa.”* Yksi työntekijä ilmaisi kehittämisprosessin vastanneen koulutustarpeeseen: *”Olen aina kokenut, että täydennyskoulutus olisi hyväksi. Nyt olen tarttunut uusiin haasteisiin rohkeammin.”* Useammalle työntekijälle prosessiin liittyvä asioiden pohtiminen ja sen mukanaan tuoma lisätietämys oli lisännyt omaa kehittymistä tai kehittymishalua. Muutama työntekijä koki, että kehittämisprosessi ei ole vastannut työntekijän tarpeeseen kehittyä.

Aiemmin asiantuntijuus ja ammattitaito nähtiin yksilöiden taitavana toimintana, kun taas viime vuosina se on yhä useammin ymmärretty verkostojen ja organisaatioiden kykyinä ratkaista yhdessä uusia ja muuttuvia ongelmia. Prosessissa useat ihmiset jakavat tietoon, suunnitelmiin ja tavoitteisiin liittyviä älyllisiä voimavaroja saavuttaakseen jotakin, jota yksittäinen ihminen ei pystyisi yksin saamaan aikaan. (Karila & Nummenmaa 2001, 22–23.) Työntekijät, jotka olivat lähteneet prosessiin valmiina vastaanottamaan, mitä muutokset tuovat tullessaan ja olivat kokeneet prosessin vastanneen henkilökohtaisiin kehittymistarpeisiin, ilmaisivat tyytyväisyyttä tilanteeseen (2013). Yksi työntekijä ei osannut kommentoida prosessia sillä hetkellä ja yksi työntekijä ei ollut ilmaissut varsinaista kehittymistarvetta prosessin aikana. Työntekijät kuvasivat ammatillista kehittymistä työn kuvan laajentumisen kautta. Yksi työntekijä ilmaisi kehittymistään vastuunottamisen kautta: *”Olen joutunut ottamaan enemmän vastuuta...ja oppinut niiden kautta.”* Vastuu yhteisestä prosessista toi eteen oppimiskokemuksia, jota eräs työntekijä ilmaisi:

Työntekijä7: ”Pakko” = olen saanut opetella ammattiini kuuluvia asioita, konkreettisesti...

Työntekijä, joka suhtautui prosessiin hieman epäilevästi, mutta tunsi pientä edistymistä prosessissa, koki vähäistä odotusten toteutumista prosessin aikana. Jotkut työntekijät vertailivat nykyistä hetkeä entiseen ja olivat tällä hetkellä tilanteessa, jossa vaihtoehtoina oli jäädä haikailemaan menneitä tai siirtyä eteenpäin.

Valmiudet yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämiseen

Alhanen ym. (2011) näkee työnteon olevan sillä tavalla tehtäväkeskeistä, että työntekijöillä on heille määrätty tehtävät, joiden suorittamiseen työaika on tarkoitettu käyttä. Nykyisessä työelämässä työtehtävät ei kuitenkaan pysy täysin muuttumattomina. Työntekijöiden edellytetään jatkuvasti muovaavan ja kehittävän itseään. Ei siis enää riitä, että työntekijä ottaa uransa alussa haltuun oman alansa asiantuntijuuteen liittyvät tiedot ja taidot. Jatkuvasti on opetettava uusia sisältöjä, taitoja ja menetelmiä sekä samalla irrottauduttava vanhentuneesta tiedosta ja sen varaan rakentuneista taidoista. (Alhanen ym. 2011, 30.) Toimintaympäristön nopea muuttuminen avaa uusia menestymismahdollisuuksia työyhteisöissä. Entiset toimintatavat on otettava tarkasteluun, sillä ne eivät enää kohtaa muuttuneiden olosuhteiden kanssa. Tähän asti toiminnan tehokkuus, joustavuus ja laadukkuus ovat olleet menestymisen takeina, mutta enää ne eivät yksin riitä. Yksiköiltä vaaditaan jatkuvaa kehittymisen ja uusien mahdollisuuksien löytämisen kykyä ja tulevaisuuden arvon muodostumisen lähteeksi onkin tullut aineellisten resurssien sijasta uudistumiskyky, innovatiivisuus. Tavanomaisia voimavaroja, kuten työntekijöiden määrää, ei välttämättä pystytä enää lisäämään, vaan työtä on tehtävä uudella tavalla. (Manka 2012, 33.) Varhaiskasvatuksessa resurssipulaa on lähdetty ratkaisemaan uusien toimintatapojen kehittämisellä ja ryhmien rakenteellisilla muutoksilla, kuten tämänkin tutkimuksen kehittämisprosessissa.

Jo Revans (1982) oli sitä mieltä, että oppimisen ohjaamisen ei pitä olla asiantuntijoiden vaan oppijoiden itsensä käsissä. Oppiva yhteisö on se konteksti, jossa oppimisen sosiaalinen prosessi alkaa yksilöiden kokemusten jakamisella. Työyhteisö voi oppia ilman ulkopuolia asiantuntijaratkaisuja, sillä kyse on oppimis- ja kehittämisprosessin johtamisesta, jonka ymmärtämiseen ja ohjaamiseen tarvitaan omaa kokemusta. (Revans 1982, 272–286; Järvinen ym. 2002, 105.) Päiväkodin eri ammattiryhmiin kuuluvat työntekijät ovat kaikki omalta osaltaan toteuttamassa samaa päivähoidon perustehtävää. Tämän tehtävän onnistunut toteuttaminen, erilaisen osaamisen hyödyntäminen päiväkodin perustehtävän toteuttamiseksi ja yksilön oman ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen edellyttävät työyhteisöä, joka tietoisesti tutkii ja kehittää itseään, sekä pyrkii aktiiviseen oppimiseen omassa työssä. Työyhteisön

kehittymistä oppijoiden yhteisöksi voidaan edistää työssä oppimisen prosessien kautta. (Nummenmaa ym. 2007, 39.)

Yhteisöjen oppiminen on prosessi, jossa yhden osan muuttuminen vaikuttaa koko kokonaisuuteen. Silti vaikutus on tietyin osin ennalta arvaamaton. Koko työyhteisön tietoinen oppiminen ja kehittäminen edellyttävät siis systeemistä ajattelua ja kokonaisprosessin ohjausta. Toimiva työyhteisö edellyttää toimijoiden yhteisymmärrystä eli toiminnalle annettuja yhteisiä merkityksiä. Yhteiset tavoitteet, niiden saavuttamista edistävä toiminta ja toimijoiden erilaisten vahvuuksien hyödyntäminen vaatii vuorovaikutusta. Toimivassa vuorovaikutuksessa yhteisö kykenee ratkaisemaan vaikeampia ongelmia kuin yksittäinen työntekijä. (Alhanen ym. 2011, 33–34.) Koska yhteisöt syntyvät vuorovaikutuksen tuloksena, vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa suoraan siihen, millainen toiminnan tuloksen syntyvä yhteisö on. Usein ristiriitaisia käsityksiä yhteisön laatutasosta syntyy, kun toimintaa ohjaaviksi muodostetut tavoitteet, eivät toimikaan kuvitelmamme mukaan arjen käytännössä. (Haapamäki 2000, 16.) Karppisen (1995) mukaan tavoitteet ovat aina yhteydessä oppimiseen ja kehittämiseen. Erilaiset elämänhankkeet tulevat menneisyyden ja nykyisyyden pohjalta. Ne voivat koskea sekä nykytilaa että tulevaisuutta tai molempia yhtä aikaa. Tiedostettuina, pyrkiminen niihin on tavoitteellista. Tavoitteisiin päästäkseen tarvitaan suunnitelma ja jatkuvaa arviointia. Arviointitiedon pohjalta asetetaan uusia tavoitteita ja mietitään uusia keinoja tavoitteiden saavuttamiseksi. (Karppinen, 1995, 103.)

Yhteenveto yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessista

Tutkimukseni lähtökohtana oli tutkia päivähoitohenkilökunnan käsityksiä toimintakulttuurin kehittämisestä toimintatutkimusprosessin aikana. Tutkimuksessa tarkoitukseni oli selvittää, mitä yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittyminen edellyttää ja millaista kehittymistä työntekijät kokevat yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessin aikana sekä millaisista työssä oppimisen kokemuksista yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessi koostuu.

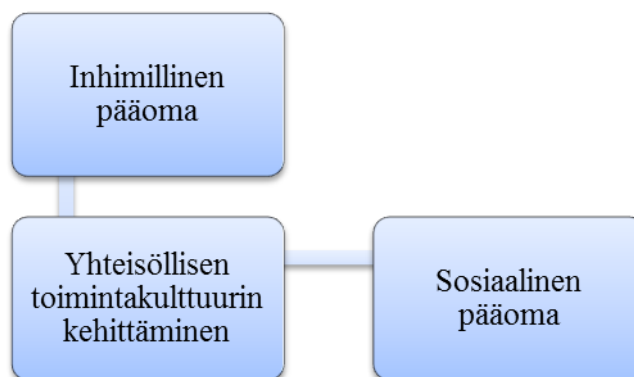
Tutkimustulokset osoittivat, että yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää *inhimillistä* ja *sosiaalista pääomaa*. Inhimillinen pääoma on jokaisen työntekijän työyhteisötaitoihin liittyvää aineetonta pääomaa (ks. esim. Puolakka 2011). Se sisältää työntekijöiden ilmauksissa osaamisen jakamisen, vastualueen määrittämisen, sitoutumisen ja asennoitumisen. Toimintakulttuurin kehittämisessä tulee huomioida työntekijän henkilökohtainen kehittämiskyky eli edellytyksenä on rakentaa sellainen oppimisympäristö, johon työntekijän on helppo sitoutua. Työnteko motivoi, kun vastualueet ovat selkeästi määritelty ja työntekijä voi jakaa omaa osaamistaan. Tutkimukseni mukaan inhimillinen pääoma voi yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisen avulla tuottaa sosiaalista pääomaa. Sosiaalinen pääoma määritellään muun muassa yhteisön voimavarana, jota syntyy yhteisöllisyyden ja sen jäsenten välisen vuorovaikutuksen pohjalta (ks. esim. Manka 2011). Työntekijöiden ilmauksissa sosiaalinen pääoma sisältää yhteisöllisyyden, avoimen vuorovaikutuksen ja työrauhan ylläpitämisen. Toimintakulttuurin kehittämisessä tulee huomioida yhteisöstä löytyvä potentiaali, jonka tavoitteena on rakentaa sellainen oppiva yhteisö, jossa työntekijöillä on rauha tehdä työtä ja jossa työyhteisön jäsenet voivat kokea yhteisöllisyyttä sekä avointa vuorovaikutusta.

Tutkimustulosten mukaan kehittyminen yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessin aikana liittyi *toimintatapoihin* ja *työyhteisötaitoihin*. Toimintatapojen kehittämisessä korostui ryhmärakennemuutosten myötä uudistettu pienryhmätoiminta. Kehittyminen työyhteisötaitoissa oli parantanut työilmapiiriä ja yhteistä toiminnan suunnittelua.

Tuloksista käy ilmi, että yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisprosessi koostuu työssä oppimisen kokemuksista, jotka perustuvat asetetuille *tavoitteille* ja *arvioinnille*. Lisäksi työssä oppimisen kokemusten voidaan katsoa edellyttävän *reflektiivistä toimintatapaa*. Kehittämisprosessiin liittyvä työssä oppiminen voi olla yksilöllistä tai yhteisöllistä. Yksilöllisen oppimisen tukena tässä kehittämisprosessissa toimi kehittämissopimus, johon kirjattiin prosessin alussa jokaisen henkilökohtaiset tavoitteet prosessille. Näiden tavoitteiden toteutumista arvioitiin tutkimuksen teon loppupuolella. Käsitteisiin työssä oppimisen kokemuksista vaikutti se, millaisia tavoitteita työntekijä oli itselleen asettanut sekä työntekijän odotukset kehittämisprosessille.

Yhteisöllinen oppiminen oli alkanut käytännössä jo ennen kehittämisprosessia, vastuuskentelyn pohjalta. Siinä työyhteisö oli käynyt yhteistä arvokeskustelua, jonka pohjalta haluttiin lähteä suunnittelemaan arjen käytänteitä, jotka vastaisivat ensinnäkin paremmin yhteistä arvopohjaamme ja toisaalta myös sen hetkistä hoidontarvetta. Kehittämisprosessin raamit muodostuivat vastuutiimin yhteisestä näkemyksestä kehittää työyhteisöä reflektiivisen toimintatavan avulla. Reflektion kehä (ks. s. 11) ja siihen sidotut tavoitteet ohjasivat vastuutiimiä johtamaan työyhteisöä prosessiin siten, että työyhteisön jäsenten olisi helppo sitoutua siihen. Esimies- ja työntekijämuutosten myötä vastuutiimin rooli prosessissa jäi pois ja samalla yhteisen tavoitteen mukaan toimiminen heikkeni. Kehittämisprosessia, eikä siihen liittyvää yhteistä oppimista arvioitu sen jälkeen millään tavalla. Näin ollen tavoitteille ja arvioinnille perustuvia yhteisöllisiä työssä oppimisen kokemuksia ei siis voida sanoa olevan.

Tämän tutkimuksen päätuloksena voidaan pitää yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämismallia (ks. kuvio 4). Jotta voidaan puhua työyhteisön kehittämisestä, työyhteisön jäseniltä edellytetään inhimillistä pääomaa, joka voi yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisen avulla tuottaa työyhteisön sosiaalista pääomaa. Sosiaalisen pääoman avulla työyhteisö kehittää edelleen toimintaansa, jolloin pääoman karttumisen jatkuu.



KUVIO 4 Yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämismalli.

4 KEHITTÄVÄN TOIMINTATUTKIMUSPROSESSIN TARKASTELUA

4.1 Toimintatutkimuksen arviointi

Työyhteisö, jossa tutkimus toteutettiin, oli tutkimusajankohtana monen muutoksen edessä. Kehittämisprosessiin lähteminen herätti monenlaisia tunteita työntekijöissä, mutta jo ensimmäisen aineiston tulevaisuuteen suuntaavat ajatukset ilmaisivat halua viedä prosessia eteenpäin, kohti ”Hyvää arkea”. Toimintakauden vaihtuessa, työyhteisö koki melko suuria henkilöstömuutoksia, aina esimiehen vaihtumisesta alkaen, mitkä osaltaan vaikuttivat kehittämissprosessin etenemiseen. Kevät 2012 oli ns. alkusysäys kehittämiselle, jolloin työyhteisö teki kovasti työtä muutosten eteen. Uuden toimintakauden alussa tehty työ pistettiin täytäntöön ja samalla uudistunut henkilökunta perehdytettiin uuteen toimintatapaan. Samoihin aikoihin paljastui prosessin muuttuva luonne, jossa kehittäminen ikään kuin seisahtui sillä hetkellä, mikä on sinänsä prosessille tyypillistä. Tässä kohtaa työyhteisössä olisi kaivattu voimakkaampaa interventiota, jossa tutkijana olisin voinut ottaa suuremman roolin. Jälkeenpäin voi kuitenkin huomata, että prosessi oli edennyt Alhasen ym. (2011) reflektion kehän

mukaan *ihmettelyn, jäsentelyn, ennakoinnin ja kokeilun* kautta *arviointi* –vaiheeseen.

Valitettavasti työyhteisön yhteistä arviointia uusista toimintavoista ei käyty ja se johti tiimit epä tietoisuuteen toimintansa sujuvuudesta ja yhteisistä tavoitteista. Tavallisesti arviointi johtaa uusien asioiden ihmettelyyn ja näin reflektio jatkuu spiraalimaisessa kehässä. (Alhonen ym. 2011, 50.) Kehittämispörosessissa tiimit jäivät tässä kohtaa yksin ja reflektio jatkui vaihtelevasti eri tiimeissä. Toinen tiimi jäi enemmän ihmettely-jäsentely – vaiheeseen, kun taas toisen tiimin reflektio jatkui spiraalikehällä useamman kierroksen. Heinosen ym. (2012) mukaan monissa ryhmissä ongelmana on se, että prosessia ei päästä koskaan kunnolla päättämään, vaan hypitään tekemisestä toiseen. Tällöin tekemisen reflektointi jää kokonaan pois ja oppiminen vaillinaiseksi, eivätkä ryhmän jäsenet ehdi iloita onnistumisestaan. Tyytyväisyyden kokeminen saavutetuista tuloksista jää huomioimatta ja se voi alkaa näkyä työyhteisössä negatiivisesti. Esimiehen tehtävänä on varmistaa yhteinen purku- tai palautehetki, joka järjestetään kunkin projektin tai kokonaisuuden päätyttyä. (Heinonen ym. 2012, 139.)

Toimintatutkimuksen tuloksena ei voida pitää tiettyä uutta toimintakäytäntöä, jota toteutettaisiin toimintatutkimusprojektin jälkeen ikuisesti eteenpäin. Uusi, parempi käytäntö on aina tilapäinen, kunnes kehitetään vielä parempi tapa toimia. Toimintatutkimuksen onnistuneena tuloksena voidaan siis pitää uudella tavalla organisoituvaa, reflektiivisesti etenevää prosessia, jossa toiminnan ja tavoitteiden pohdinta ja kehittäminen jatkuu. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 45.) Tutkimukseni kohdistui työyhteisön ensimmäiseen tavoitteelliseen kehittämispörosessiin, joka ajoittui muutosprosessin käynnistämiseen ja sitä seuranneisiin rakenne- ja toimintatapamuutoksiin. Tutkimukseni aikana työyhteisön ymmärrys jatkuvasta toiminnan ja tavoitteiden kehittämisestä tuli työntekijöiden tietoisuuteen, joten sitä voidaan pitää tämän toimintatutkimusprosessin tuloksena ja merkityksenä työyhteisölle. Jatkossa näkisin työyhteisössä olevan hyvät mahdollisuudet kehittyä kohti yhteisöllistä toimintakulttuuria, mikäli kehittämistä edistettäisiin sen edellyttämällä tavalla.

Tutkimustulosteni mukaan *työssä oppimisen kokemukset perustuvat tavoitteelliselle toiminnalle ja arvioinnille, mihin liittyy reflektiivinen toimintatapa*. Joissakin määrin voidaan siis ajatella, että kehittämistyö ilman tavoitteita ja arviointia on lähes turhaa (ks.

esim. Mezirow 1995). Tässä tutkimuksessa, arvioinnin puutteesta huolimatta niin yksilöllisen kuin yhteisöllisen kehittymisen voidaan katsoa perustuvan yksilön kokemuksiin ja itselleen asettamiinsa tavoitteisiin prosessin alussa. Yksilön oppimismahdollisuudet ovat käytännössä yhteydessä siihen millaisia haasteita työntekijä itselleen asettaa. Ruohotie kuvaa tätä yksilön kasvumotivaatiolla (ks. Ruohotie 2002). Sitä voidaan verrata myös Bereiterin ja Scardimalian (ks. s. 45) asiantuntijakuvaukseen, jonka mukaan todellisen asiantuntijan toiminta tapahtuu koko ajan osaamisen ylärajoilla. Myös tutkijan omat odotukset ja tavoitteet yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämistä muodostivat tietynlaisia käsityksiä kehittämisestä prosessin aikana. Odotukseni siitä, että työyhteisön kehittäminen tarkoittaa aina lähtökohtaisesti yhteisöllistä kehittämistä, mihin sisältyy avoimen vuorovaikutuksen opettelua, oli minulle tässä kehittämisprosessissa pettymys.

Tulokset osoittavat, että *kehittyminen liittyi prosessin aikana inhimilliseen pääomaan*. Positiiviset kokemukset muutoksista toimintatavoissa ja työyhteisötaitoissa olivat esimerkkinä kehittämisestä. Sen sijaan sosiaalisen pääoman alueella kehittymistä oli havaittavissa varsin vähän. Ei ole siis yhdentekevää korostaa tavoitteiden, reflektiivisen toiminnan ja arvioinnin merkitystä. Lähtökohtana tämän tutkimuksen kehittämisprosessissa oli reflektiivinen toimintatapa, mikä sisältää asetettujen tavoitteiden arviointia ja uudelleen muodostamista prosessin eri vaiheissa. Tässä tehtävässä epäonnistuttiin. Siitä huolimatta voidaan katsoa tulevaisuuteen ja huomioida, että kyseessä oli kehittämisprosessi, jonka tietystä ajanjaksosta tein tutkimusta. On mahdollista, että kehittymistä alkaa tapahtua tutkimuksen teon jälkeen myös sosiaalisessa pääomassa. Tutkimus osoitti, että kehittämisprosessiin liittyy aina muutostekijöitä, kuten henkilöstövaihdokset, jotka voivat vaikuttaa prosessin etenemiseen. Toisaalta prosessi voi ottaa tällöin myös uuden, ennalta odottamattoman suunnan, kuten tässä tutkimuksessa kävi, mitä voidaan sinänsä pitää tutkimuksen kannalta arvokkaana. Jälkikäteen ei voida tietää, mihin kehittämisprosessi olisi edennyt alkuperäisiin lähtökohtiin perustuen. *Yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittyminen edellyttää inhimillistä ja sosiaalista pääomaa*, joiden eteen kehittämistyötä tulisi tehdä.

Vaikka tulosten mukaan kehittymistä tapahtuikin työyhteisötaitoissa, niin työntekijät eivät vielä kokeneet vahvaa yhteisöllisyyttä. Yhteisöllinen työilmapiiri edellyttää

työyhteisötaitoja (ks. Puolakka 2011), joissa nimenomaan luottamus on yksi keskeinen tekijä. Sosiaalisen pääoman muodostumisen ehtona onkin luottamus, sillä luottamus synnyttää yhteistoimintaa. Lisäksi luottamus helpottaa toimintojen koordinoimista ja kommunikaatiota, jotka voimistavat yhteisöllisyyden tunnetta ja yhteistä identiteettiä. (Seppänen 2005, 190–191.) Luottamuspulan kokeminen saattoi hidastaa yhteisöllisyyden kehittymistä ja halukkuutta yhteiseen tiedon ja osaamisen jakamiseen. Myös Keskinen (2005) väittää, että luottamus on välttämätön edellytys organisaation muutostilanteessa prosessin onnistuneelle läpiviennille, sillä se toimii voimavarana muutosten yhteydessä. Luottamus sisältää kyvyn ottaa riskejä tai sietää epävarmuutta ja sen turvin ollaan valmiita vastaanottamaan uusia, ennakoimattomiakin tilanteita. (Keskinen 2005, 83.) Tulokset viittaavat siihen, että tutkimuskohteen työyhteisössä ei muutosprosessin aikana syntynyt luottamusta, jota olisi voitu käyttää haasteista selviytymiseen.

Sen sijaan työyhteisöstä välittyi koko prosessin ajan halu edistää yhteistä työtä. Sitä kutsutaan Puolakan (2011) mukaan yhteistyöhalukkuudeksi, joka on yksi keskeinen työyhteisötaito. Prosessin koettiin vahvistaneen yhteisönä toimimista, mikä voisi viitata siihen, että luottamus on kasvamassa yhteisen kokemuksen myötä. Puolakan mukaan yhteistyöhalukkuuden lisäksi edellytyksenä on vastuunottaminen koko työyhteisön toimivuudesta, oman työn lisäksi. Tulosten perusteella pelkkä halu yhteistyöhön ei yksinään riittänyt yhteisöllisen työilmapiiriin saavuttamisessa. Työyhteisöllä ei yksinään ollut keinoja muodostaa yhteistyöverkostoja, joiden avulla yhteinen vastuunottaminen olisi ollut mahdollista. On siis perusteltua edellyttää kehittämisprosessilta esimerkillistä jaettava johtamista sekä vahvaa kehittämistyön osaamista. Tuoreen kirjallisuuden (esim. Heinonen ym. 2012, Alhanen ym. 2011) ja tutkimukseni tulosten perusteella haluan tässä yhteydessä tuoda ilmi ns. coaching-osaamisen käyttämisen myös julkisten organisaatioiden kehittämisessä. Esimerkiksi varhaiskasvatuksen työtehtäviä uudistamalla työyhteisöjen sisälläkin olevaa osaamista ja kiinnostusta työyhteisöjen ohjaustyöhön tulisi hyödyntää.

Prosessin aikana kiinnostukseni työyhteisökulttuurin kehittämisen vaikutuksista työhyvinvointiin lisääntyi. Koen, että tässä muuttuvassa yhteiskunnassa ja työelämässä kiinnittämällä huomiota työyhteisöjen hyvinvointiin, voidaan edesauttaa työssä

jaksamista. Tätä näkökulmaa tukevat myös tuoreet tutkimukset (ks. esim. Piha & Poussa 2012, Manka 2012). Mankan (2012) kehittämän kokonaisvaltaisen työhyvinvointimallin lähtökohta on voimavarakeskeinen, sillä malli etsii vastauksia kysymyksiin organisaation, työyhteisön, työn, johtamisen ja yksilön piirteistä, jotka mahdollistavat työhyvinvoinnin. Mankan mukaan työhyvinvointi mahdollistuu yksilön ja työpaikan, työn, esimiehen sekä työtovereiden positiivisen ja aktiivisen vuorovaikutussuhteen avulla. Työhyvinvointi näkyy yksilöiden työnilona ja organisaatioiden voimavarana. Hyvinvoivat työntekijät tekevät hyvää tulosta, hyvä ilmapiiri mahdollistaa luovuuden ja houkuttelee työyhteisöön osaavia työntekijöitä sekä kestää myös tilapäiset vastoinkäymiset. (Manka 2012, 73, 75.) Tutkimustulosten perusteella jäin pohtimaan, olisiko aineettoman pääoman korostaminen ja vahva yhteisöllisyys, jossa oppiminen on vuorovaikutuksellista, myös kuntapuolen keinoja pidentää työuria sekä saada osaavat nuoret työntekijät jäämään alalle ja kokemaan työnimua?

Lehtonen (2000) pitää aineetonta pääomaa metaforana käsitteelle, jonka avulla viestinnän arvoa organisaatiossa voidaan kuvata uudella tavalla. Se ei ole välttämätön kuluerä, vaan investointi, jonka voi odottaa vaikuttavan myös organisaation näkyvään tuloksellisuuteen. (Lehtonen, 2000, 187.) Tutkimustani voidaan sen ajankohtaisuuden vuoksi hyödyntää erityisesti varhaiskasvatuksen kentällä, mihin tuloksellisuus-käsite on reilun viimeisimmän vuoden aikana rantautunut. Pelkkien käsitteiden avulla ei kuitenkaan kehitetä työyhteisöä, vaan siihen tarvitaan laajaa osaamista työyhteisökulttuurin toiminnasta, muun muassa käsitystä yksilöllisestä ja yhteisöllisestä oppimisesta ja sen tukemisesta. Poikela (2005a) toteaa, että ilman oppimista ei synny uutta osaamista tai osaamispääomaa, josta on tullut nykytuotannon tärkein kilpailu- ja tehokkuustekijä (Poikela 2005a, 31). Tämä pistää miettimään, miten saada organisaatiot, niin yksityisellä kuin kuntapuolellakin investoimaan pääomaan, joka ei ole käsin kosketeltavissa? Tutkimukseni näkökulmalla yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämisestä ja sitä tukevien tulosten perusteella organisaatioilla on mahdollisuus panostaa jatkossa uudenaikaiseen työhön ja työyhteisöjen kehittämiseen, jonka avulla tehdään tulosta tulevaisuudessakin. Lisäksi se avaa mahdollisuuden tarkastella varhaiskasvatuksen laatua täysin uudella tavalla.

Aikaisempien julkaisujen perusteella olen saanut sen käsityksen, että inhimillistä ja sosiaalista pääomaa käsitellään lomittain (ks. esim. Manka 2012). Tutkimukseni näkökulmaa voidaan näin ollen pitää uutena, sillä siinä inhimillinen ja sosiaalinen pääoma ovat erillisiä pääoman muotoja. Tutkimukseni uuden näkökulman merkitystä korostaa se, että inhimillisen pääoman voidaan katsoa tuottavan sosiaalista pääomaa, yhteisöllistä toimintakulttuuria kehittämällä. Seppäsen (2005) mukaan työssä oppimista on tarkasteltu hyvin vähän sosiaalisen pääoman muodostamisen näkökulmasta. Korkalaisen (2009) mukaan työssä oppimisen tutkimus kasvatustieteissä ylipäätään on ollut vähäistä (Korkalainen 2009, 36). Seppänen (2005) toteaa, että näin ollen ei tiedetä, millainen tehtävä oppimisella tarkalleen on ja minkälainen oppiminen luo sosiaalista pääomaa yksilön elämässä tai organisaation eri vaiheissa (Seppänen 2005, 193). Näitä kysymyksiä olen tuonut esiin omassa tutkimuksessani ja pyrkinyt vastaamaan omalta osaltani tähän tutkimustarpeeseen. Voidaan siis olettaa, että tarve juuri tämäntyyppiselle tutkimukselle oli olemassa.

Tähän tutkimukseen liittyen olisi ollut kiinnostavaa verrata lisäksi työntekijöiden oppimiskäsityksiä ennen kehittämisprosessia ja kehittämisinterventioiden jälkeen, jonka avulla olisi voinut tarkastella muutoksia oppimiskäsityksissä. Lisäksi tutkimukseni päätuloksen pohjalta minulle on herännyt kiinnostus sosiaalisen pääoman tutkimiseen tarkemmin. Olisi kiinnostavaa tutkia, miten sosiaalista pääomaa voidaan hyödyntää yleisesti työyhteisöjen kehittämisessä. Tai millaisia kokemuksia organisaatioiden jäsenten työhyvinvoinnista saataisiin panostamalla aineettomaan pääomaan. Sosiaalista pääomaa olisi kiinnostava tutkia myös johtajan tai tietyn ammattiryhmän, kuten lastentarhanopettajien näkökulmasta. Lisäksi minua kiinnostaa, mitä inhimillisen pääoman huomioiminen toisi kehittämisvastaisiin työyhteisöihin tai jos työyhteisössä kohdataan paljon muutosvastarintaa.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus täytyy ymmärtää laajemmin kuin vain reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Tutkimusprosessissa tutkijan asema on

interaktiivinen suhteessa tutkimuskohteeseen. Tutkimuksen käynnistämiseen ja toteuttamiseen liittyy paljon kysymyksiä, jotka ovat sille luonteenomaisia. Laadullista tutkimusta arvioitaessa tulee käyttää ideaa siirrettävyydestä. (Aaltio & Puusa 2011, 156.) Pohdittaessa tutkimustulosteni siirrettävyyttä toiseen tutkimusympäristöön tai uusintatutkimuksen tekemistä samantyyppisin tuloksin voidaan sanoa, että tämän tyyppinen prosessimuotoinen toimintatutkimus on tutkimuksena ainutlaatuinen. Tutkimustuloksia ei voida siinä mielessä suoraan siirtää toiseen työyhteisöön. Sen sijaan päätulokset ja kategorisointi ovat sillä tavalla yleisesti kuvattuja, että niitä voitaisiin käyttää vertailuun toisessa ympäristössä, jopa täysin toisella alalla.

Toimintatutkija on toimiva subjekti, joka tulkitsee tilanteita omasta näkökulmastaan käsin. Siksi hänen saavuttamansa tietokaan ei voi olla objektiivinen kuva todellisuudesta, niin kuin tieteellinen tieto perinteisesti ymmärretään. Toimintatutkimus kyseenalaistaa näitä objektiivisuuden ihanteita, joissa tutkijan persoona on ikään kuin hävinnyt taustalle. Toimintatutkimus on lähtökohdaltaan erilainen, sillä se huomioi todellisuuden tarkastelun ihmisten konteksteissa ja sosiaalisuuden rakentumisen prosessina, jossa tutkijan rooli ja tulkinta on yksi huomioon otettava tekijä. (Heikkinen & Jyrämä 1999, 46–47.) Sekä fenomenografisen tutkimuksen että toimintatutkimuksen kannalta roolini kehittämisprosessissa mukana olevana tutkijana on perusteltua. Yhteisissä työilloissa pysyttelin tutkijan roolissa enemmän taka-alalla, vaikka olinkin mukana yhteisessä keskustelussa työyhteisön jäsenenä. Tulkintaani vaikutti luonnollisesti oma kokemukseni kehittämisprosessista, siihen liittyvät odotukset ja saavutukset. Tutkimuspäiväkirjan avulla ilmaistuja tulkintoja tilanteista voidaan pitää luotettavana, sillä olen kirjannut ne välittömästi tapahtumien jälkeen, jolloin tilanteet ovat vielä selkeästi mielessäni. Lisäksi merkintöjeni avulla olen voinut seurata, miten keskustelu kehittyi esimerkiksi palaverien välillä, jolloin olen pystynyt korjaamaan mahdollisia tekemiäni ylitulkintoja.

Tutkijan reflektiivisyyttä oman tutkimusprosessinsa suhteen pidetään keskeisenä tekijänä tutkimuksen luotettavuuden kehittämisessä tutkimuksen aikana (Aaltio & Puusa 2011, 156). Tutkimukseni luotettavuutta lisätäkseni, päätin avata toimintatutkimuksen prosessimaisuutta selostamalla prosessin vaiheita yksityiskohtaisesti prosessin mukaan edeten. Lisäksi halusin tukea lukijaa, jotta hän

voisi paremmin seurata prosessia aineistojen välillä ja sijoitin teoriataustan aineistoni kanssa lomittain. Olen pyrkinyt tekemään oman päättelyketjuni läpinäkyväksi aineiston analysoinnissa ja tulosten tulkinnassa. Raportissa tulkinnat on esitetty tarkasti ja ne sisältävät kuvaavia esimerkkisitaatteja aineiston ilmaisuista. Voidaan kuitenkin olettaa, että joku toinen tutkija päätyisi erilaisiin tuloksiin, sillä reflektioprosessi on aina tutkijalle henkilökohtainen kokemus, niin myös minulle, eikä sitä voi suoraan siirtää kenellekään toiselle.

Tutkimukseni liittyi vain tietylle ajanjaksolle tässä kehittämisprosessissa, joten varsinaista päätöstä prosessille ei ollut vielä mahdollistaa järjestää. Kokemukseni aineistonkeruujalta kuitenkin osoitti, että prosessin alussa muodostetut tavoitteet olivat jääneet syrjään ja tilalle oli tullut lukuisia pieniä tavoitteita, mikä johti siihen, ettei prosessilla ollut aineistonkeruuni päättyessä selkeää päämäärää. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta jäin miettimään, voiko prosessin aikana tapahtunutta kehittymistä siis todennukaisesti arvioida, mikäli alkuperäinen tavoite ei ole työyhteisöllä enää kirkkaana mielissä?

Toimintatutkimuksen tarkoituksena on muuttaa ja kehittää käytäntöjä parempaan suuntaan (Aaltola & Syrjälä 1999, 18). Heikkisen ja Jyrkämän (1999) mukaan toimintatutkijan voi olla vaikea osoittaa, onko hänen tutkimuksensa edistänyt tai kehittänyt toimintaa. Siksi onkin tärkeää pohtia, onko toiminta työntekijöiden kannalta tarkasteltuna jotenkin järkevämpää, johdonmukaisempaa, oikeudenmukaisempaa tai tyydyttävämpää kuin ennen? On realistisempaa puhua ajattelun ja toiminnan vähittäisestä muuttumisesta ja muutoksen tarkastelemisesta, kuin alleviivata kehittämisen edistystä ja vapautumista. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46.) Tämän tutkimuksen tuloksissa olen pyrkinyt tarkastelemaan realistisesti prosessin aikana tapahtunutta kehittymistä. Kehittämiselle tulee antaa aikaa, niinpä minun täytyi tutkijana usein muistuttaa itseäni siitä, että prosessi on vasta alussa ja kehittyminen tapahtuu vähitellen. Kehittämisprosessi on ennen kaikkea edistänyt työntekijöiden yhteistä keskustelua toiminnasta ja sen kehittämisestä. Kehittämistyössä tulee jatkamaan yhteinen keskustelu toimintatavoista ja kenties rohkeampi asenne uusien toimintatapojen kokeilemiseen. Lisäksi työntekijät alkoivat suhtautua muutoksiin myönteisemmin. Ajattelussa ja toiminnassa on siis tapahtunut pieniä edistysaskeleita,

jotka ovat vähintään yhtä tärkeä mainita kuin ne laajat kehittymiskokonaisuudet.

Kahtena eri ajankohtana toteutetun ja toisiaan vertaavan aineiston voidaan katsoa lisäävän tämän tutkimuksen luotettavuutta. Kahden aineiston avulla informanteilta saatiin vahvempi tulkinta tutkittavasta ilmiöstä, kuin yhteen aineistoon perustuvassa tutkimuksessa. Siitä huolimatta voidaan kyseenalaistaa informanttien antaman tulkinnan luotettavuutta, johon esimerkiksi päiväkodin työympäristön hektisyys voi vaikuttaa. Voidaan ajatella, että aineistonkeruun toteuttaminen eri ajankohtana voisi antaa ilmiöstä erilaisen tulkinnan. Toisaalta, tässä tutkimuksessa aineistot kerättiin eri aikaan vuodesta, toinen loppukevällä ja toinen talvella, jolloin ainakin toisen aineistonkeruun voidaan uskoa tapahtuneen seesteisempänä ajankohtana. Lisäksi sen voidaan katsoa lisäävän luotettavuutta, että aineistonkeruun välillä oli noin yhdeksän kuukautta, jolloin prosessin aikaisille tapahtumille jäi riittävästi aikaa.

Laadullisen tutkimuksen yhteydessä käytetään myös nimitystä laadukkuus (esim. Larsson 1993) Laadun kriteerinä on perspektiivitetietoisuus, jossa tutkijan on tuotava julki tutkittavaa ilmiötä koskevat lähtökohtaoletukset ja esiyymmärrys sekä perusteltu teoriavalinta. Siihen kuuluu myös eettisyys, jossa suojellaan tutkimukseen osallistuneita henkilöitä. (Larsson 1993, 197–200) Lähtiessäni tekemään tutkimusta omassa työyhteisössäni, jouduin käsittelemään sen eettisen ongelman, että vaikka halusin taata työyhteisön jäsenille täydellisen anonymiteettiyden, niin työyhteisön jäseniä on mahdollista tunnistaa työpaikkani perusteella. Tämä kerrottiin prosessin alussa työyhteisön jäsenille ja ilmoitin pyrkiväni välttämään työpaikkani mainitsemista yhteyksissä, missä se ei ole välttämätöntä. Noin puolet tutkimukseen osallistuneista työntekijöistä halusi jättää aineiston omalla nimellään, mikä voisi viitata siihen, että tunnistettavuuden ei katsottu häiritsevän tiedonantoa. Yksittäisten työntekijöiden tunnistettavuuden olen pyrkinyt tekemään mahdottomaksi siten, ettei esimerkiksi murteesta johtuva ilmaisutapa tule esiin sitaattiesimerkeistä.

Sen lisäksi, että tutkimuskohteeni työyhteisön jäsenenä olen päässyt kehittämisprosessin aikana osalliseksi erilaisiin oppimiskokemuksiin, oli tämän tutkimuksen tekeminen minulle henkilökohtaisesti merkittävä oppimiskokemus. Ilman kehittämisprosessiin suuntautunutta toimintatutkimusta, näkisin työyhteisöjen toiminnan ainoastaan

työyhteisön jäsenen näkökulmasta. Tutkimukseni myötä olen ymmärtänyt, kuinka suuri merkitys sosiaalisen pääoman tavoittelulla on yksittäiselle työntekijälle tai työyhteisölle ja mitä se merkitsee laajemmin koko työelämän näkökulmasta. Uskon vahvasti, että aineeton pääoma on organisaatioiden valttikortti. Muuttuvassa työelämässä selviytyäksemme, tarvitsemme tueksi yhteisöllisyyttä, jossa työntekijä voi kokea työssä oppimista yhdessä muiden työyhteisön jäsenten kanssa. Koen, että varhaiskasvatuksessa voitaisiin toimia kunta-alan edelläkävijöinä tässä asiassa. Tämän tutkimuksen myötä myös oma kiinnostukseni olla mukana kehittämässä varhaiskasvatuksen työyhteisökäytänteitä on saanut uuden suunnan.

LÄHTEET

- Aaltio, I & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan.* Helsinki: JTO, 153–166.
- Aaltola, J. & Syrjälä, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) 1999. *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja.* Jyväskylä: Atena, 11–24.
- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltonen, K. & Lindroos, R. 2012. *Työelämän tarkoitus. Oivalla 7 voimaa.* Helsinki: Talentum.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja.* 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alhanen, K. , Kansanaho, A. , Ahtiainen, O-P. , Kangas, M. , Soini, T. & Soininen, J. 2011. *Työnohjauksen käsikirja.* Helsinki: Tammi.
- Aula, P. & Hakala, S. 2000. *Kolmet kasvot. Näkökulmia organisaatioviestintään.* Helsinki: Loki-Kirjat.
- Becker, G. S. 1964. *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education.* New York: Columbia University Press.
- Bereiter, C. & Scardimalia, M. 1993. *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise.* Chicago, Illinois: Open Court.
- Brown, J. S. & Duguid, P. 1991. *Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation.* *Organization Science.* Vol. 2. N:o 1, 40–57.
- Dewey, J. 1933. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education.* New York: Macmillan.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä toimintatutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita.* Helsinki: Painatuskeskus.
- Eteläpelto, A. 1992. Reflektiivisyys ja itsetuntemus asiantuntijuuden kehittymisessä. Teoksessa R. Nurminen et al. *Kohti uutta opettajuutta.* Jyväskylä: Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3, 9-18.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän koulutuksen näkökulmia.* Helsinki: WSOY.
- Gröhn, T. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn, & J. Jussila (toim.) 1992. *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa.* Helsinki: yliopistopaino, 1-32.
- Gröhn, T. & Jussila J. (toim.) 1992. *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa.* Helsinki: yliopistopaino.
- Gummesson, E. 2000. *Qualitative methods in management research.* Newbury Park: Sage Publications.
- Haapamäki, J. , Kaipio, K. , Keskinen, S. , Uusitalo, I. & Kuoksa, M. (toim.) 2000. *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä.* Helsinki: Tammi.
- Haapamäki, J. 2000. *Näkökulmia päivähoidon yhteisöllisyyteen.* Teoksessa J.

- Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi, 14–25.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 214–229.
- Heikkinen, H. L. T. , Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Heinonen, S., Klingberg, R. & Pentti, P. 2012. Kaikkien aivot käyttöön. 3. painos. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Heiskanen, T. 1999. Informaatioyhteiskunnasta oppimisyhteiskunnaksi? Työelämän näkökulmia keskusteluun. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 25–47.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. 37 (2): 2, 4. Artikkel, 162–173.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Jalava, U. 2001. Osaaminen ja sen kehittäminen. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 14, 61–69.
- Johansson, B. , Marton, F. & Svensson, L. 1985. An approach to describing learning as chance between qualitatively different conceptions. Teoksessa L. H. T. West & A. L. Pines (toim.) Cognitive structure and conceptual change. Educational Psychology Series. London: Academic Press, 233-257.
- Järvinen, A. , Koivisto, T. & Poikela, E. 2002. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY.
- Järvinen, P. & Järvinen A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja Oy.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkot. Helsinki: WSOY.
- Karppinen, J. 1995. Oppilaitos oppimis-, kehitymis- ja kehittämissuhteisönä. Teoksessa R. Miettinen & H. Nurmi (toim.) Opetussuunnitelman yksilöllistä ja yhteisöllistä reflektiota. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 8, 103–116.
- Keskinen, S. 2000. Päiväkodin toimintakulttuuri henkilöstön yhteistyön säätelijänä. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Helsinki: Tammi, 138–153.
- Keskinen, S. 2005. Alaistaito. Luottamus, sitoutuminen ja sopimus. Helsinki: Kunnallisan kehittämissäätö. Polemia-sarjan julkaisu nro 59.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, 63–83.

- Korkalainen, P. 2009. Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristössä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 363.
- Koskinen, M. 2011. Fenomenografia tutkimuslähestymistapana. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 267–280.
- Kupila, P. 2004. Arviointi yhteisöllisenä toimintana. Teoksessa P. Kupila (toim.) *Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 113–123.
- Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 302.
- KT Kuntatyönantajat. 2012. *KVTES 2012–2013. Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus*. 1. painos. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Larsson, S. 1986. *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. 1993. Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 13, 194–211.
- Lehtonen, J. 2000. Toimiva viestintä. Yrityksen aineetonta pääomaa. Teoksessa P. Aula & S. Hakala (toim.) *Kolmet kasvot. Näköaloja organisaatioviestintään*. Helsinki: Loki-kirjat, 187–210.
- Manka, M-L. 2008. *Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen*. Helsinki: Talentum.
- Manka, M-L. 2012. *Työnilo*. 1.-3. painos. Helsinki: SanomaPro.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177–200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understanding of Reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer, 141–161.
- Mattila, K-P. 2011. *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Mezirow, J. et al. (toim.). 1995. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Miettinen, R & Nurmi, H. (toim.) 1995. *Opetussuunnitelman yksilöllistä ja yhteisöllistä reflektiota*. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 8.
- Mustikkamaa, K. & Maunonen-Eskelinen, I. 1995. Yhteisöllinen dialogi – opettajaksi kasvun ehtoko? Ajatuksia opettajankoulutuksen toimintasuunnitelmaksi. Teoksessa R. Miettinen & H. Nurmi (toim.) *Opetussuunnitelman yksilöllistä ja yhteisöllistä reflektiota*. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 8, 65–86.
- Mäntylä, S. 2002. *Laatua lasten päivähoidossa: kuinka laatuvaatimukset ja –tavoitteet*

- toteutuvat päivähoitossa? Tampere: Tampereen kaupunki. Tampereen kaupungin sosiaali- ja terveystoimen monistesarja 9/2002.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. 2003. Osaamisesta moniammatilliseen osaamiseen. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 128–137.
- Nummenmaa, A. R. , Karila, K. , Joensuu, M. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Kehittämisstrategiana ongelmaperustainen työssä oppiminen. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. 2011. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro.
- Nurminen, R. et al. 1992. Kohti uutta opettajuutta. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 3.
- Nurminen, R. 1995. Ammatti ja oppiva ihminen opettajankoulutuksen ytimenä. Teoksessa R. Miettinen & H. Nurmi (toim.) Opetussuunnitelman yksilöllistä ja yhteisöllistä reflektiota. Jyväskylä: Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 8, 35–44.
- Ojanen, S. 1993. (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21.
- Ojanen, S. 1993. Reflektiivisyys opetuksessa ja ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 21, 125–147.
- Piha, K. & Poussa, L. 2012. Dialogi. Paremman työelämän puolesta. Helsinki: Talentum.
- Pihlaja, P. & Kontu, E. 2001. Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 14.
- Poikela, E. (toim.) 2005. Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press.
- Poikela, E. 2005a. Luottamusta luova kehityskeskustelu. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press, 31–52.
- Poikela, E. 2005b. Onko sosiaalisen pääoman värillä väliä? Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press, 9-27.
- Puhakka, J. & Selkee, J. (toim.) 2003. Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Puolakka, S. 2011. Opi rakentamaan työhyvinvointia. 2. uudistettu painos. Helsinki: TSL Oy.
- Putnam, R. D. 2000. Bowling alone. The collapse and revival of American community. New York: Simon & Schuster.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Laadullisen lähestymistavan yleistymisen kulttuurinäkökulman myötä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 31–46.
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO.
- Rajakaltio, H. 2005. Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot kouluyhteisössä. Teoksessa E. Poikela (toim.) Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere: Tampere University Press, 127–151.
- Rauste-von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9.

- uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Revans, R. W. 1982. *The Origins and Growth of Action Learning*. Lund: Studentlitteratur.
- Rissanen, R. 2003. *Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina: fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön*. Tampere: Tampere University Press.
- Ruohotie, P. 2002. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Ruoppila, I. , Hujala, E. , Karila, K. , Kinos, J. , Niiranen, P. & Ojala, M. (toim.) 1999. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Ruuskanen, P. 2001. *Sosiaalinen pääoma – käsitteet, suuntaukset ja mekanismit*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. VATT-tutkimuksia 81.
- Saarnivaara, M. 1998. *Metodologiset ja metodiset ratkaisut*. Teoksessa M. Saarnivaara & I. Sava (toim.) *Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto, 185–200.
- Saarnivaara, M & Sava, I. (toim.) 1998. *Me tutkimme. Taidekasvatuksen jatko-opiskelijoiden menetelmällisiä puheenvuoroja*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto.
- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Seppänen, R. 2005. *Osaaminen, johtaminen ja sosiaalinen pääoma*. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere: Tampere University Press, 179–197.
- Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) 1988. *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: Falmer.
- Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) 1991. *Kasvatuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Esitelmät*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita.
- Syrjälä, L. , Ahonen, S. , Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 1999. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 160–179.
- Uljens, M. 1991. *Phenomenography - A Qualitative Approach in Educational Research*. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo. *Kasvatuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Esitelmät*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita, 80–107.
- Uusitalo, I. 2000. *Kasvatus ja oppiminen päivähoiton toimintakulttuurina*. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) 2000. *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsinki: Tammi, 50–64.
- Vaherva, T. 1999. *Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 83–101.
- Valkeavaara, T. 1999. *Ongelmien kauttakko asiantuntijaksi? Henkilöstön kehittäjien kokemuksia työnsä ongelmallisista tilanteista*. Teoksessa A. Eteläpelto & P.

- Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 102–124.
- West, L. H. T. & Pines, A. L. (toim.) 1985. Cognitive structure and conceptual change. Educational Psychology Series. London: Academic Press.
- Åkerlind, H. S. 2005. Variation and commonality in phenomenographic research methods. Higher Education Research & Development 24 (4), 321–334.

LIITE 1 Tutkimuslupa

JYVÄSKYLÄN KAUPUNKI

Sivistyspalvelut
Lasten päivähoitopalvelut

Tutkimuslupahakemus

15.3.2012

**ANOMUS LASTEN PÄIVÄHOITOPALVELUISTA SAATAVIEN TIETOJEN HANKINTAAN
JA KÄYTTÖÖN TUTKIMUKSESSA TAI SELVITYKSESSÄ**

- 1) Yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittäminen
- 2) Pro gradu -tutkimuksen toteuttaa Paula Hautala, Jyväskylän yliopiston Varhaiskasvatuk-
sen laitokselta.

Ohjaajana Varhaiskasvatuksen laitoksella toimii Anja-Riitta Lehtinen

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden laitos / Varhaiskasvatus

3) Tutkimukseni lähtökohtana on kiinnostukseni muuttuvasta työelämästä ja kehittämiseen liittyvistä haasteista. Tutkimukseni liittyy kiinteästi oman työpaikallani kehittämisprosessiin ja tarkoitukseni on tukea työyhteisöäni antamalla oma panokseni prosessiin kehittävän toimintatutkimuksen muodossa. Tutkimuksen tekemisestä on sovittu etukäteen päiväkodin johtajan ja aluejohtajan kanssa. Tutkimukseni alkaa maaliskuussa 2012 ja päättyy maaliskuussa 2013. Ks. Tutkimussuunnitelma.

4) Tutkimusaineistoa kerätään kehittämisprosessin aikana. Aineisto koostuu työntekijöiden kirjoittamista kirjeistä, tiimien haastatteluista ja kehittämisprosessin arvioinnista. Lisäaineistona käytän mm. reflektiivisiä interventioita. Tutkimusaineistoa käytetään kehittämisprosessin aikana (maaliskuu 2012-maaliskuu 2013) ja sen jälkeen tutkimuksen loppuunsaattamiseksi.

Kilpisenkatu 1, 3 krs.
PL 341, 40101 Jyväskylä
Puh. (014) 2663090
etunimi.sukunimi@kl.fi
www.jyvaskyla.fi/paivahoito

JYVÄSKYLÄN KAUPUNKI

KIRJE

2 (2)

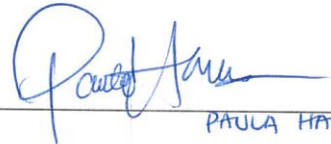
Lasten päivähoitopalvelut

15.3.2012

5) Tutkimusaineistoa käytetään ainoastaan tutkimustani varten. Tutkimukseen osallistujat allekirjoittavat suostumuksensa tutkimukseen ja aineistonkeruussa heidän ei tarvitse esiintyä omalla nimellään. Tutkimusaineisto hävitetään salassa pidettävänä asiakirjoina, salassapitoa edellyttävällä tavalla.

6) Tutkimukseen osallistuva työyhteisö saa tiedon tutkimustuloksista tutkimuksen valmistuttua. Tutkija voi tarvittaessa toimittaa tutkielman myös suoraan lasten päivähoitopalveluihin.

7) Sitoudun siihen, että en käytä saamiani tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. En myöskään käytä saamiani tietoja asiakkaan tai hänen läheistensä vahingoksi tai halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. En luovuta henkilötietoja sivulliselle. Tietoja käytän vain kohdassa 4 määriteltynä aikana ja suojaan, säilytän ja hävitän tiedot edellä kuvatusti.

Päiväys 15 / 3 2012


PAULA HAUTALA

Allekirjoitus

Lupa voidaan postittaa vain yhdelle henkilölle, jos on useampi hakija x ei kyllä, kenelle:

Nimi ja osoite:

Liitteenä Tutkimussuunnitelma

Tutkimuslupa myönnetty:

Jyväskylässä 21 / 3 2012


Maija-Riitta Anttila
Päivähoidon johtaja

LIITE 2 Kehittämissopimus**Kehittämissopimus**

Mieti, millaisin odotuksin ja pyrkimyksin olet lähdössä liikkeelle yhteiseen kehittämisprosessiimme maaliskuu 2012- maaliskuu 2013. Työntekijä täyttää SINÄ-sarakkeet ja vastuutiimi VASTUUTIIMI/TUTKIJA-sarakkeet.

| SINÄ odotat saavasi | SINÄ lupaat antaa/ katsot antavasi |
|---|---|
| | |
| VASTUUTIIMI/TUTKIJA odottaa saavansa | VASTUUTIIMI/TUTKIJA lupaa antaa/katsoo antavansa |
| | |

Suostun kehittämisprosessiin ja siitä tehtävään Pro Gradu -tutkimukseen

Päivämäärä _____ 2012 _____

allekirjoitus

LIITE 3 Kirjeen ohjeistus 2012

Kirjeen ohje työntekijöille

Hei,

Pro gradu -tutkimuksessani tarkastelen työyhteisön kehittämisprosessia ja siihen liittyviä työssä oppimisen kokemuksia.

Käsittelen saatua aineistoa luottamuksellisesti ja ainoastaan tutkimustani varten. Tutkimusta varten kerätty aineisto ei tule kehittämisprosessin muiden vastuuhenkilöiden (vastuutiimi, johtaja) käyttöön, eivätkä vastaajien nimet tule julki pro gradu -tutkielmassani. Kehittämisprosessin aikana kerätään myös muuta aineistoa, joten minun tulee tunnistaa kirjoittajat jollakin tavalla. Voit valita, käytätkö omaa nimeäsi (Huom! Aineiston sisältö tulee vain tutkijan käyttöön, eikä nimelläsi julkaista mitään tekstiä) tai vaihtoehtoisesti itse valitsemaasi koodia (esim. peitenimi tai lyhyt numerosarja), jota käytät koko tutkimuksen ajan (jolloin tunnistan kirjoittajan koodista).

Aloitamme kehittämisprosessin suuntaamalla ajatukset tulevaisuuteen, lähettämällä kirje kohteeseen ”Hyvä arki”.

Pyydän sinua kirjoittamaan vapaassa muodossa, mutta kirjepohjan kysymyksiin vastaten, mitä sinä näet tulevaisuudessa ja prosessin aikana tästä hetkestä tulevaisuuteen.

Kirjoita nimesi tai valitsemasi koodi kirjepohjan yläreunaan. Vastaathan kaikkiin kohtiin ja tarvittaessa voit jatkaa vastaustasi lisäsivulle. Halutessasi voit saada kirjepohjan sähköisessä muodossa, jolloin voit kirjoittaa tietokoneella ja tulostaa kirjeesi. Palauta kirje suljetussa kirjekuoressa 5.4.2012 mennessä toimiston ”Hyvä arki” -laatikkoon.

Kiitos osallistumisestasi tutkimukseeni!

Terveisin

Paula Hautala

LIITE 4 Kirjepohja 2012

KIRJE MATKAKOHTEESEEN ”HYVÄ ARKI”

Siirry mielikuvissasi ajassa eteenpäin tilanteeseen, jossa asiat ovat edenneet hyvään suuntaan:

Millaista tulevaisuudessa on?

Miten muutos näkyy konkreettisesti... Sinun työssäsi? Työtovereillesi? Lapsille?

Kuvaile prosessin etenemistä tästä hetkestä tulevaisuuteen:

Millaisia työssä oppimisen kokemuksia olet saanut?

Mitä erityisiä onnistumisia on tapahtunut... Omassa työssäsi? Tiimissäsi? Työyhteisössä?

Millaista tukea sait matkan varrella?

Millaisia haasteita tuli vastaan ja... Miten sinä selvisit niistä? Miten tiimisi selvisi niistä?

Miten työyhteisö selvisi niistä?

Miten muutosprosessi on kehittänyt... Sinua? Tiimiäsi? Työyhteisöä?

Miten tulevaisuudenkuva vaikuttaa tämän hetken toimintaan:

Mitä ajattelet prosessista tällä hetkellä?

Millaisia tunteita prosessi herättää?

Miten se vaikuttaa sinuun juuri nyt?

LIITE 5 Kirjeen ohjeistus 2013

Kirjeen ohje työntekijöille

Hei,

Pro gradu -tutkimukseni, liittyen työyhteisön kehittämisprosessiin ja työssä oppimisen kokemuksiin on nyt viimeistä aineistoa vailla.

Edelleen käsittelen saatua aineistoa luottamuksellisesti ja ainoastaan tutkimustani varten. Tutkimusta varten kerätty aineisto ei tule kehittämisprosessin muiden vastuuhenkilöiden (vastuutiimi, johtaja) käyttöön, eivätkä vastaajien nimet tule julki pro gradu -tutkielmassani.

Aloita tarkastelemalla keväällä täyttämäsi kehittämissopimusta ja siihen asettamiasi tavoitteita. Muistele matkaamme kevästä 2012 tähän hetkeen ja kirjoita kirje kohteesta ”Hyvä arki”, mitä se on tällä hetkellä. Pyydän sinua kirjoittamaan vapaassa muodossa, mutta kirjepohjan kysymyksiin vastaten.

Riippuen siitä, mitä nimimerkkiä käytit keväällä 2012 kirjoittaessasi kirjeen kohteeseen ”Hyvä arki”, kirjoita nimesi tai keväällä käyttämäsi koodi kirjepohjan yläreunaan (Huom! On tärkeää, että käytät samaa nimimerkkiä, kuin aikaisemmin, jotta pystyn yhdistämään tekstin samalle kirjoittajalle). Vastaathan kaikkiin kohtiin ja tarvittaessa voit jatkaa vastaustasi lisäsivulle. Halutessasi voit saada kirjepohjan sähköisessä muodossa, jolloin voit kirjoittaa tietokoneella ja tulostaa kirjeesi. Palauta kirje ja kehittämissopimus suljetussa kirjekuoressa 31.1.2013 mennessä kahvihuoneen ”Hyvä arki” -laatikkoon.

Kiitos omasta panoksestasi kehittämisprosessissa ja osallistumisestasi tutkimukseeni!

Terveisin

Paula Hautala

LIITE 6 Kirjepohja 2013

KIRJE MATKAKOHITEESTA ”HYVÄ ARKI”

Tarkastele hetki kehittämissopimukseen kirjaamiasi tavoitteita. Pohdi sitten:

Miten odotuksesi kehittämisprosessista toteutuivat?

Oletko mielestäsi voinut antaa kehittämisprosessiin sen, mitä aioit? Miksi?

Mieti prosessin kulkua sen aloittamisesta keväältä 2012 tähän hetkeen:

Mikä on muuttunut kehittämisprosessin aikana?

Miten muutos näkyy konkreettisesti... Sinun työssäsi? Työtovereillesi? Lapsille?

Mitä erityisiä onnistumisia on tapahtunut... Omassa työssäsi? Tiimissäsi ja työyhteisössä?

Millaisia haasteita tuli vastaan ja... Miten sinä selvisit niistä? Miten tiimisi ja työyhteisö selvisi niistä?

Miten muutosprosessi on kehittänyt... Sinua ammatillisesti? Tiimiäsi ja työyhteisöä?

Mitä olet oppinut kehittämisprosessin aikana?

Mitkä tekijät ovat edesauttaneet oppimistasi?

Oletko pystynyt hyödyntämään omaa erityisosaamistasi kehittämisprosessin kuluessa?

Ovatko kehittämisprosessiin liittyvät haasteet ja mahdollisuudet tukeneet tarvettasi kehittää itseäsi? Miten?

Vajaa vuosi kehittämistyötä tehty:

Mitä ajattelet prosessista tällä hetkellä?

Millaisia tunteita prosessi herättää?

Miten se vaikuttaa sinuun juuri nyt?

Kiitos osallistumisestasi tutkimukseeni ja kehittämiseen!

LIITE 7 Kuvaus SWOT-analyysista

SWOT-analyysi ohjeistus on laadittu opetushallituksen ohjeen mukaan (www.oph.fi)
Lyhenne SWOT tulee englannin sanoista Strengths (vahvuudet), Weaknesses (heikkoudet), Opportunities (mahdollisuudet) ja Threats (uhat). Vahvuudet ja heikkoudet ovat sisäisiä tekijöitä, kun taas mahdollisuudet ja uhat ovat ulkoisia tekijöitä. SWOT-analyysin avulla voidaan tarkastella työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja sen toimintaympäristöä kokonaisuutena. SWOT-analyysia suositellaan toteutettavaksi ennen työpaikalla tapahtuvan oppimisen suunnitteluvaihetta, kun toteuttamis- tai kehittämispäätös on tehty. SWOT-analyysin tulosten avulla voidaan ohjata prosessia ja tunnistaa työpaikalla tapahtuvan oppimisen kriittiset kohdat käytänteiden muodostamisessa. SWOT-analyysissa luetellaan keskeisiä asioita, jotka tulee ottaa huomioon vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia tunnistettaessa ja arvioitaessa. Ne kirjataan nelikenttään.

LIITE 8 Kuvaus aarrekarttatyöskentelystä

Työntekijöille annettiin Aarrekarttatyöskentelyn pohjaksi ensimmäisen aineiston tulosten pääkohdat, joita heidän tuli pitää työskentelyn aikana mielessään. Työntekijälle: työrauha. Työyhteisölle: osaamisen jakaminen, ammatillinen keskustelu. Lapsille: aikuisen läsnäoloa, aikaa, rauhallinen ympäristö.

Aarrekarttatyöskentelyn ohjeistus on laadittu tähän teokseen pohjautuen: K. Harju (2000) Valmiina muutokseen. Aarrekartan avulla kohti uutta. WSOY.

Aarrekarttatyöskentelyn ohjeet:

- Aarrekartta on työkalu, joka auttaa toteuttamaan unelmia, tekemällä meidät avoimemmiksi ratkaisujen löytämiselle
- Aarrekarttatyöskentelyssä niin tietoinen mieli kuin alitajuntakin valjastetaan unelman toteuttamiseen
- Unelman pitää tuntua hyvältä ja oikealta
- Aarrekartan tutkiminen päivittäin pitää unelman mielessä (tietoisuus)

Mitä tehdään?

- Valitse kuvia/sanoja/lauseita, jotka puhuttelevat sinua (unelma)

HUOM! Kartan (sinun osuutesi) ei tarvitse miellyttää muita

Jos ehditte, voitte työskentelyn lomassa keskustella ”omista löydöistä”, mutta ei tarvitse erityisesti perustella omia valintojaan

- ➔ kartan näkeminen päivittäin (miettikää paikka)
- ➔ viimeistään n.1kk päästä tiimipalaverissa kartan tarkistuspäivä

LIITE 9 Kasvattajayhteisön toimintatavat –kaavake



Jyväskylän kaupunki
Kasvu, oppiminen ja perheet -palvelukokonaisuus
Varhaiskasvatuspalvelut

14.6.2012

KASVATTAJAYHTEISÖN TOIMINTATAVAT

Lähtöajatuksena Kasvattajayhteisön toimintatavat -lomakkeen laatimisessa on ollut se, että kaikki tiimin työntekijät ovat perehtyneet ja sitoutuneet Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelmaan, Jyväskylän esiopetussuunnitelmaan sekä yksikön vasuun.

Kasvattajayhteisön toimintatavat - tiimilomake on tehty yhteisen työn suunnittelun, toteuttamisen ja arvioinnin työvälineeksi. Tämä lomake korvaa aiemmin käytetyt lomakkeet ”Suunnitelma varhaisen tuen toimintatavoista” ja ”Tiimisopimus”.

Kasvattajayhteisön toimintatavat - tiimilomake on tehty myös varhaisen ja erityisen tuen suunnittelun työvälineeksi. Tukitoimien järjestäminen päivähoidossa edellyttää aina tiimiltä asioiden systemaattista käsittelyä. Päivittäin toistuvien tilanteiden hyvä suunnittelu antaa parhaan pohjan varhaiselle tuelle. Siksi tiimisopimus ja varhaisen tuen sopimus yhdistettiin. Tiimilomake on luotu helpottamaan yhteistä suunnittelua ja sopimista toiminnasta lapsen parhaaksi.

Tämän lomakkeen avulla voidaan arvioida myös tiimin toimintaa. Lomake sopii hyvin käytettäväksi esimiehen ja tiimin/työntekijän välisiin kehityskeskusteluihin. Sitä käytetään palaverissa elton/rehton/kelton kanssa. **Tiimilomakkeeseen kirjattujen toimintatapojen ja tukimuotojen perusteella määritellään lapsiryhmän työn vaatavuus.** Myös uuden työntekijän /varahenkilön/erityisavustajan perehdyttämisessä Kasvattajayhteisön toimintatavat -lomakkeesta on varmasti apua.

Tiimilomake on vain henkilökunnan käyttöön. Vanhemmille ryhmän toiminnasta ja toiminnan järjestämisen periaatteista tiedotetaan muulla tiimin sopimalla tavalla.

Tämä tiimilomake on käytössä tiimipalaverissa läpi toimintavuoden. Kaikkia teemoja ei ole tarkoitus käydä läpi yhdessä palaverissa. Lomakkeen kysymykset ovat esimerkinomaisia. Tiimille voi olla tärkeää ottaa käsittelyyn muitakin asioita ko. teemasta. Tiimilomake päivitetään vähintään neljä kertaa vuodessa. Päivityksiä varten on omat kohtansa. Pääsääntöisesti tiimilomakkeen täyttämistä ja päivittämisestä vastaa tiimin lastentarhanopettaja. Kopio tiimilomakkeesta päivityksineen annetaan esimiehelle. Kasvattajayhteisön toimintatavat -lomaketta voidaan täyttää myös sähköisesti.

Työryhmä:
Karjalainen-Muhonen Tuire
Manninen Katri
Paananen-Rastas Minna
Väisänen Tuija



Jyväskylän kaupunki
Kasvu, oppiminen ja perheet -palvelukokonaisuus
Varhaiskasvatuspalvelut

14.6.2012

KASVATTAJAYHTEISÖN TOIMINTATAVAT

KUVAUS LAPSIRYHMÄSTÄ

Lapsiryhmä, koko ja ikärakenne:

Lapsiryhmän (pienryhmien tms.) muodostaminen:

Lapsiryhmän henkilökunta:

Lasten yksilölliset tarpeet:

Millaisia yksilöllisiä tarpeita ryhmän lapsilla on (kieli ja vuorovaikutus, motoriikka, sosio-emotionaaliset, työskentelytaidot, kognitiiviset taidot, päivittäiset toiminnot, lapsen terveys, perhetilanne, monikulttuurisuus)?

Millaisia asioita lapsiryhmän ominaisuudet ja yksilölliset tarpeet vaativat toiminnalta? Millainen toiminta sopii näille lapsille? Tähän kirjataan myös mahdolliset tukitoimet!

Millaisen toimintaympäristön rakennamme tälle lapsiryhmälle (tilat, toiminnot, työvuorojärjestelyt)?

Miten ryhmän toiminta järjestään päivystysaikoina?

Muutokset (pvm – mikä muutos):

lapsiryhmässä:

henkilöstössä:

toimintaympäristössä:

toiminnassa:

päivystysaikoina:

TOIMINTA LAPSEN KANSSA

Lapsen saapuminen ja lähteminen päivähoitoon / päivähoidosta

Mitä sovimme lapsen ja vanhemman kohtaamisesta haku- ja tuontitilanteissa?

Vuorovaikutuksen tukeminen

Miten kohtaamme lapsen?

Miten tuemme lasta vuorovaikutustilanteissa?

Miten edistämme lapsen hyvinvointia ja turvallisuudentunnetta?

Miten toimimme, että hyvä vuorovaikutus näkyy päivän eri tilanteissa?

Tuleeko lapsi ryhmässämme nähdyksi ja kuulluksi? Tuleeko lapsen vanhempi kuulluksi?

Pienryhmätoiminta

Miten suunnittelemme pienissä ryhmissä toimimisen ajallisesti (kokoaikaisesti, joinakin päivinä viikossa, aamupäivällä, iltapäivällä)?

Miten porrastamme pienissä ryhmissä toimimisen?
Sisältyykö toimintaamme menetelmällisiä tai kehityksen eri osa-alueita painottavia pienryhmiä?

Leikki

Miten järjestämme mahdollisuuden pitkäkestoiseen leikkiin?
Kuinka paljon on ryhmässä lapsia, jotka tarvitsevat tavallista enemmän leikin ohjausta aikuisen toimesta?
Miten opetamme leikkiä?
Miten huomioimme suunnittelussa leikin sisältöjen rikastuttamisen ja painottamisen?
Miten järjestämme lasten leikkiympäristön?
Onko esim. pedagogisesti mietittyjä leikkialueita? Mitkä leikit ovat pysyviä ja mitkä vaihtuvia?

Ruokailutilanteet

Missä ryhmämme lapset ruokailevat (ryhmän omissa tiloissa / ruokasalissa / porrastus)?
Mitä sovimme lapsen mahdollisuudesta valita annoskokonsa tai tutustua uusiin ruokiin?
Millaisia sopimuksia olemme tehneet lasten ruokailusta heidän vanhempiansa kanssa (esim. erityisruokavaliot)?
Tarvitsevatko lapset henkilökohtaista apua ruokailussa ja miten se on järjestetty?
Mitä sovimme esimerkkiruokailusta?
Miten huolehdimme siitä, että ruokailutilanne on kaikille lapsille rauhallinen vuorovaikutus- ja opetustilanne?

Ulkoilu

Miten järjestämme ulkoilutilanteet (porrastaminen, aikuisten määrä ulkoilussa, pihasääntöjen huomioiminen)?
Miten toimimme ulkoilussa pedagogisesti?
Millainen rooli aikuisella on ulkoilutilanteissa?

Päivälepo

Miten järjestämme lasten päivälevon (sovitut periaatteet, aikuisten määrä lepohuoneessa, herättäminen, lapsen yksilöllinen huomioiminen jne.)?
Miten otamme huomioon lasten iän ja unen tarpeen?
Miten luomme turvallisen ja rauhallisen lepo hetken?

Siirtymätilanteet

Miten järjestämme siirtymätilanteet (lapsen yksilöllinen huomioiminen: porrastaminen, kuvat, tilojen käyttö muut tukitoimet)?
Miten huomioimme siirtymätilanteissa lasten omatoimisuuden?
Millainen rooli aikuisella on siirtymätilanteissa?

Muutokset toimintatapoihin

RYHMÄSSÄ SOVITTAVIA JA SÄÄNNÖLLISESTI TARKISTETTAVIA ASIOITA

Miten toteutamme lapsihavainnoinnin?

Toteuttaminen, kirjaaminen
Käytössä olevat havainnointivälineet tai – menetelmät
Eri tahojen, vanhempien ja yhteistyökumppaneiden havaintojen (havainnointivihko / vasu / esiopetuksen oppimissuunnitelma/eskarin arki) kokoaminen ja kirjaaminen

Miten arvioimme toimintaa?

Toiminnan ja käytänteiden arviointimenetelmät, kirjaaminen
 Itsearviointi
 Palautteenantaminen ja vastaanottaminen
 Työntekijöiden toiminta ja toiminnan sisällöt suhteessa lasten tarpeisiin
 Lasten toiminnasta ja kehityksestä saatu palaute tiimin toiminnalle
 ”Päivähoidon hyvän alun” toteutuminen

Miten tiedotamme?

Tiimin sisäinen tiedottaminen
 Tiedottaminen koko työyhteisölle ja muille tahoille
 Tiedottaminen vanhemmille

Miten edistämme työilmapiiriä yksikössämme?

Työhön ja tiimin sopimukseen sitoutuminen
 Palautteen antaminen ja vastaanottaminen
 Vaikeista asioista puhuminen
 Jokaisen työntekijän kuulluksi tuleminen
 Työntekijän henkilökohtaiset odotukset ja toiveet toimintakaudelle

Miten suunnittelemme työtämme?

Työnjako, vastuualueet, suunnitteluajoista sopiminen, ”aikuisten lukujärjestys”
 Poikkeustilanteista sopiminen (työvuorojen vaihto, poissaolot jne.)
 Turvallisuusasioiden huomioiminen toiminnassa (APUA-mappi)
 Koulutustarpeet ja koulutukseen osallistuminen

Millaiset palaverikäytännöt palvelevat toimintaamme?

Palaverien aikataulut: tiimipalaverit, työyhteisön palaverit, vasukeskustelut yms.
 Käytännöistä sopiminen: palaverihin valmistautuminen, palaverien sisällöt (mm. lapsihavainnointi, viikkoarviointi) kirjaaminen, palavereista tiedottaminen, palavereissa sovittuihin päätöksiin sitoutuminen.

Miten teemme yhteistyötä?

Yhteistyö vanhempien kanssa
 Tiimin sisäinen yhteistyö
 Työyhteisön sisäinen yhteistyö
 Yhteistyö erityistyöntekijöiden kanssa (erityisopettajat, terapeutit, sosiaalityöntekijät, tulkit)
 Moniammatilliset tapaamiset

Päivämäärät:**Allekirjoitukset:****Lähteet:**

Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma
 Jyväskylän esiopetussuunnitelma
 Suunnitelma varhaisen tuen toimintatavoista (Jyväskylä)
 Tiimisopimusohjat (Jyväskylässä käytössä olevia pohjia)
 Petteri Mikkola, Kirsi Nivalainen: Tiimille hyvä päivä tänään – työkirja varhaiskasvatuksen vuosisuunnitteluun ja arviointiin
 Eeva Hujala, Elina Fonsén: Työyhteisön pedagoginen kehittäminen työhyvinvoinnin perustana päivähoidossa -projektin loppuraportti