

”EI LASTEN VÄLISTÄ HUOMIOINTIA OLE OLEMASSA ILMAN  
AIKUISTEN KESKINÄISTÄ HUOMIOINTIA”

Kontekstianalyysi ja ammatillisen kehittymisen prosessi päiväkotien  
henkilöstön kokemana

Minna Lehmuskoski

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Varhaiskasvatuksen laitos

Kevät 2007

## TIIVISTELMÄ

**LEHMUSKOSKI, Minna.** ”Ei lasten välistä huomiointia ole olemassa ilman aikuisten keskinäistä huomiointia”. Kontekstianalyysi ja ammatillisen kehittymisen prosessi päiväkotien henkilöstön kokemana. Kasvatustieteen pro-gradu – tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. 2007. 123 sivua + liitteet.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa ammatillista kehittymistä edesauttavia keskusteluaiheita tämän päivän varhaiskasvatustyössä. Tutkimus käsittelee myös erään eteläsuomalaisen kaupungin päiväkotien kasvatushenkilöstön kokemuksia osallistumisestaan vuoden mittaiseen ammatillisen kehittymisen prosessiin. Tutkimus selvitti työntekijöiden kokemuksia pitkäkestoisen prosessin merkityksestä ammatilliselle kehittymiselle, prosessiin liittyvistä ongelmista ja haasteista sekä yksilön, tiimin tai työyhteisön toiminnassa prosessin myötä tapahtuneista muutoksista. Lisäksi tutkittiin, miten työntekijät kokivat käytettyjen ratkaisukeskeisten ohjaus- ja työskentelytapojen toimineen varhaiskasvatuksen kehittämistyössä.

Tutkimus lähestyi teoreettiselta viitekehykseltään toimintatutkimusta ja fenomenologista tutkimusta. Vuoden mittaisessa ohjausprosessissa toimittiin ratkaisukeskeisyyden ja oppivan organisaation ajatuksia noudattaen. Tutkimusaineiston muodostivat peräkkäisten toimintavuosien 2004-2005 ja 2005-2006 aikana kehittämisprosessiin osallistuneiden työntekijöiden kyselyvastaukset sekä erään, toimintavuoden 2005-2006 aikana työyhteisönä prosessiin osallistuneen päiväkodin työntekijöiden yksilölliset teemahaastattelut. Kerätty aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä käyttäen ja saatuja tuloksia verrattiin ohjaajan päiväkirjamerkintöihin prosessien ajalta. Tavoitteena oli tuottaa tietoa prosessin merkityksestä yksilön, tiimin ja työyhteisön oppimiselle sekä toimivista ohjaustavoista tulevia ohjausryhmiä varten.

Tutkimus osoitti, että pitkäkestoinen prosessi edisti yksilöiden, tiimien ja koko työyhteisön tiedostamista ja oppimista. Ratkaisukeskeinen menetelmä ja sen apuvälineet auttoivat erityisesti hiljaisen tiedon näkyväksi tekemistä työyhteisössä. Erityisen merkitykselliseksi kehitystekijäksi nousi vuorovaikutus ja sille tietoisesti varattu aika työyhteisössä. Yhteinen keskustelu mahdollisti tietoiseksi tulemisen, yhteiset tulkinnat, tavoitteiden asettamisen ja toimenpiteisiin sitoutumisen. Muutoksia prosessin aikana tapahtui sekä yksilön, tiimin ja työyhteisön toiminnassa että pedagogisissa käytännöissä. Haasteeksi osallistujat kokivat prosessin jatkamisen työyhteisössä varsinaisten ohjaustapaamisten jälkeen sekä tiimissä tai työyhteisössä toteutettujen muutosten pysyvyyden turvaamisen. Tärkeimmiksi keskusteluaiheiksi sekä yksilöiden että tiimien ja työyhteisöjen oppimisen näkökulmasta nousivat lasten perusturvaan sekä työyhteisön ilmapiiriin ja toimivuuteen liittyvät aiheet. Vähiten työntekijöitä puhuttivat kasvatuksen fyysiseen ja rakenteelliseen kontekstiin liittyvät keskusteluaiheet.

Avainsanat: ammatillinen kehittyminen, kontekstianalyysi, oppiva organisaatio, ratkaisukeskeisyys, työyhteisö, varhaiskasvatus, vertaisryhmä ja vertaisarviointi

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	5
2	KASVATUSYHTEISÖN KEHITTÄMINEN KOHTI OPPIVAA ORGANSAATIOTA .....	9
2.1	Kontekstuaalinen oppiminen.....	10
2.2	Itsehallinta .....	11
2.3	Sisäiset mallit .....	13
2.4	Systemiajattelu.....	14
2.5	Yhteinen visio.....	15
2.6	Tiimioppiminen.....	16
3	HILJAINEN TIETO JA REFLEKTIO OPPIMISESSA .....	18
4	KEHITYKSEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ TYÖYHTEISÖSSÄ.....	23
4.1	Toiminta- ja oppimiskulttuurit kehittymistä estävinä tai edistävinä tekijöinä.....	23
4.2	Muutosvastarinta työyhteisössä.....	25
5	AMMATILLISESSA KEHITTÄMISPROSESSISSA KÄYTETTÄVIÄ VÄLINEITÄ.....	28
5.1	Kontekstianalyysi arviointi- ja keskustelumenetelmänä .....	28
5.2	Kontekstin analyysin toteuttaminen .....	29
5.3	Ratkaisukeskeisyyteen perustuvan ohjauksen ydinajatuksat .....	30
5.4	Vertaisryhmä ja vertaisarviointi työn kehittämisen välineenä .....	33
6	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT .....	35
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	38
7.1	Toimintatutkimuksellinen ja fenomenologinen tutkimusote.....	38
7.1.1	Tutkimuksen peruslähtökohdat.....	39
7.1.2	Kehittämisprosessin tarkoitus ja eteneminen.....	41
7.1.3	Tutkimuksen kohderyhmä .....	45

7.2	Aineistonkeruumenetelmät ja analysointi .....	45
8	TUTKIMUKSEN TULOKSET .....	50
8.1	Päiväkotien työntekijöille tärkeät aiheet kontekstianalyysissä.....	50
8.1.1	Yksilöiden ammatilliselle kehitymiselle tärkeät keskusteluaiheet ....	51
8.1.2	Tiimien ja työyhteisöjen ammatilliselle kehitymiselle tärkeät keskusteluaiheet .....	59
8.2	Kuvaus työyhteisön ammatillisesta kehitymisprosessista.....	68
8.2.1	Yhden työyhteisön alkutilanne ja ajatukset prosessiin lähtemisestä ..	68
8.2.2	Yhden työyhteisön kokemuksia tapaamisista sekä ohjaus- ja työskentelytavoista.....	75
8.2.3	Osallistujien kokemuksia prosessin merkityksestä ammatilliselle kehitymiselle yhdessä työyhteisössä.....	80
8.2.4	Kaikkien osallistuneiden arviointia prosessista sekä sen myötä tapahtuneista muutoksista .....	82
8.2.5	Prosessiin liittyviä haasteita kaikkien osallistuneiden kokemina .....	90
9	POHDINTA.....	98
9.1	Tutkimuksen keskeisten tulosten ja toteutetun prosessin tarkastelua .....	98
9.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia.....	105
9.3	Kokemuksiani prosessista ohjaajana ja jatkotutkimusehdotuksia.....	113
	LÄHTEET .....	120
	LIITTEET .....	124



## 1 JOHDANTO

Työyhteisöjä voidaan tarkastella joko asioiden hoitamisen ja konkreettisen tekemisen kautta tai vuorovaikutuksen ja siihen liittyvien suhdetaitojen näkökulmasta. Tämän kaltaiseen määrittelyyn liittyy usein arvovarausta, jonka mukaan vuorovaikutus- ja suhdetaidot nähdään toissijaisina organisaation onnistumisen ja suorituskyvyn kannalta. Työn ja työn tekemisen tapojen muuttuessa nykyistä vauhtia, työyhteisön jäsenten väliset suhteet ja työskentely yhteisten tavoitteiden määrittämiseksi sekä niiden saavuttamiseksi ovat tulleet yhä tärkeämmiksi organisaation menestystekijöiksi. Vuorovaikutuksen, suhdetaitojen ja yhteistyön voidaan nähdä olevan jopa edellytys sille, että työyhteisö pystyy selviämään uusista haasteista ja jatkuvan muutoksen vaatimuksesta. (Furman, Ahola & Hirvihuhta 2004, 5.) Sama muutosten nopeus ja työyhteisöjen ulkopuolelta asetetut haasteet koskettavat myös varhaiskasvatuksen työyksiköjä. Työyksiköt toteuttavat kehitysprojekteja ja -hankkeita tunnollisesti annettujen ohjeiden mukaan. Ulkopuolelta syntyneiden hankkeiden ongelmana voi kuitenkin olla niiden jääminen irralliseksi projekteiksi, jotka eivät muuta työntekijöiden tai työyhteisön toimintaa pysyvästi. Syynä saattaa olla työntekijöiden kokemukset hankkeen sisällön, tavoitteiden asettamisen ja kehittymisalueiden valinnan ulkokohtaisuudesta, jolloin yksilöiden motivaatio ja sitoutuminen kyseiseen prosessiin jää heikoksi.

Monet toteutetut projektit eivät ole kohdanneet työyhteisöjen ja niiden yksilöiden todellisia ja yksilöllisiä kehittämistarpeita eivätkä ne ole huomioineet riittävästi niiden olemassa olevia taito- ja vahvuusalueita. Toisenlaisessa lähestymistavassa kehittymiseen ja muutokseen työyhteisö ja sen jäsenet voidaan nähdä yhdessä oppivana yhteisönä, orga-

nisaationa, jolloin eri yksilöiden osaaminen voidaan parhaimmillaan yhdistää ja ottaa käyttöön koko työyhteisön osaamisena ja voimavarana. Tällaisesta näkemyksestä käytetään nimitystä oppiva organisaatio.

Oppivan organisaation näkemyksessä työyhteisö on oma kulttuurinsa, jonka toimivuutta säätelee työntekijöiden jakamat käsitykset ja oletukset siitä, miltä ympäröivä maailma näyttää, miten tapahtumia tulee tulkita ja miten niihin tulisi reagoida. Tämän seurauksena työyhteisössä luodut ja ylläpidetyt arvot ja uskomukset määrittävät, miltä sosiaalinen todellisuus näyttää ja millaisilla säännöillä tuossa todellisuudessa toimitaan. Vaikka teoreettinen tietämys organisaatiosta ja niiden toimivuudesta sekä oppimisesta on laajentunut, on tiedon siirtäminen käytäntöön hidasta ja pysyvien muutosten luominen vaikeaa. Pysyvä muutos vaatii organisaatiolta ja työyhteisöltä paitsi oman historian hyväksymistä myös olemassa olevien toimintaa ohjaavien arvojen sekä olettamusten tiedostamista. Oman ja työyhteisön toiminnan kehittäminen edellyttää yksilöiltä taitoa tarkastella asioita laajasti, herkkyyttä epäillä ja kyseenalaistaa tuttua ja turvallista sekä kykyä luoda uutta. Tämän kautta olemassa olevat kulttuurit ja käytännöt työpaikalla voivat muuttua. (Länsisalmi 1996.)

Kaupungissamme osana päiväkotien varhaiskasvatustyön kehittämisen ongelmaa on koettu riittävän ajan järjestäminen yhteisille, pedagogisille keskusteluille, joiden kautta kehittämistyötä käytännössä tehdään. Työpäivän aikana varhaiskasvattajilla ei ole mahdollisuutta yhteiseen ja keskeytymättömään pohdintaan koskien toimintaa, sen päämääriä ja taustalla vaikuttavia arvoja. Myös työnohjauksellisia elementtejä on kaivattu päiväkodeissa tehtävän varhaiskasvatustyön tueksi. Työntekijät saattavat kokea erillisyyttä yhteisössään ja epävarmuutta toimintojen toteuttamisessa, koska eivät ole tiiminä ja työyhteisönä määritelleet ja tulleet tietoisiksi yhteisistä, toimintaan vaikuttavista tulkinnoista, tavoitteista ja arvoista. Keskustelujen puuttuessa suunnitelmissa määritellyt tavoitteet ja päämäärät eivät välttämättä ole siirtyneet arkipäivään ja käytäntöihin tietoisina, johdonmukaisina ja konkreettisina toimenpiteinä. Toteutuneen toiminnan ja käytäntöjen refleктоivaan pohdintaan ja arvioivaan keskusteluun ei myöskään ole ollut riittävästi aikaa. Tämän vuoksi työntekijät ovat kokeneet myös palautekulttuurin työpaikalla

olevan vähäistä ja palautteen antaminen sekä vastaanottaminen on koettu vaikeaksi ja haastavaksi toiminnan osa-alueeksi.

Ongelman ratkaisemiseksi kaupunkimme päiväkodeissa toteutettiin kahden toimintavuoden aikana varhaiskasvatustoiminnan ammatilliseen kehittämiseen suuntautuva prosessi, jonka tarkoituksena tukea varhaiskasvattajien ja heidän työyhteisöjensä ammatillista kehittymistä. Prosessin alussa osallistujat arvioivat systemaattisesti kontekstianalyysia käyttämällä oman päiväkotinsa toimintaa yksilön, tiimin ja koko työyhteisön näkökulmista, jonka pohjalta he työskentelivät yksilöllisten kehittämisalueidensa parissa. Tavoitteena oli lisätä tietoisuutta omasta, tiimin ja koko työyhteisön toiminnasta, tilasta ja taustalla vaikuttavista tekijöistä. Tämän tietoiseksi tulemisen kautta tiimit laativat omat kehityssuunnitelmansa ja määrittelivät sen toteutumisen edellyttämät konkreettiset toimenpiteet ratkaisukeskeisiä työvälineitä hyväksi käyttäen.

Ratkaisukeskeisellä menetelmällä ja ohjauksella tarkoitetaan keskustelevaa lähestymistapaa ongelmallisiin tilanteisiin, pyrkimistä yksilöllisiin ratkaisuihin sekä tavoitteiden, päämäärien ja onnistumisten löytämiseen. Tulevaisuuteen suuntautuminen, asiakkaan omien voimavarojen etsiminen sekä toiveikkuuden tukeminen ovat olennainen osa tätä menetelmää. (Mauriala 2000.) Apuna käytetään usein ihme-, selviämis- ja asteikkokysymyksiä sekä poikkeusten löytämistä asiakkaan historiassa. (Kim Berg & Miller 1994, 105, 147.) Muutokseen, tulevaisuuteen ja uusiutumiseen pyrkimisestä huolimatta menneitä toimintatapoja ja arvoja eli työyhteisön historiaa ei tarvitse kieltää eikä unohtaa, mutta siihen ei myöskään jäädä kiinni. Oppivan organisaation teoria ja ratkaisukeskeiset menetelmät lähestyvät ideologiassaan toisiaan ja poikkeavat ajattelutavaltaan perinteisestä ohjaus- ja auttamistyöstä, jossa on pyritty ymmärtämään, mistä ihmisten erilaiset ongelmat johtuvat. On etsitty ongelmien syitä ja seurauksia sekä tutkittu menneisyyttä ja poikkeavuutta. Monissa tilanteissa tällainen lähestymistapa toimii hyvin, kuten silloin, kun koneessa on vika tai kun ihmisellä on jokin ruumiillinen oire; syyn löytäminen on tärkeää, jotta ongelma voidaan poistaa. Inhimilliset ongelmat ovat kuitenkin mutkikkaita sisältäen erilaisia käsityksiä ja kokemuksia asioiden ja tilanteiden ongelmallisuudesta, joten tarvitsemme rinnalle vaihtoehtoisia lähestymis- ja käsittelytapoja. Tämän vuoksi halusimme ohjaajina kokeilla oman kaupunkimme varhaiskasvatuksen ammatil-

lisessa kehittämisprosessissa näiden ohjaus- ja työskentelytapojen toimivuutta nykytilan tiedostamisen, tavoitteiden asettamisen ja konkreettisten toimenpiteiden suunnittelun tukena.

Pro gradu –tutkielmani jakautuu neljään osaan. Ensimmäisessä osassa tarkastelen oppivan organisaation, hiljaisen tiedon ja reflektion ydinajatuksia, teoriaa ja merkitystä oppimiselle sekä erilaisia oppimista ja muutosta edistäviä tai estäviä tekijöitä työyhteisössä. Edelleen esittelen omassa ammatillisen kehittymisen prosessissamme käytettyjä menetelmiä ja työvälineitä kuten kontekstianalyysiä, ratkaisukeskeisyyttä sekä vertaisryhmänä työskentelyä ja vertaisarviointia. Toisessa osassa kerron tutkimukseni tavoitteet, tutkimusongelmat ja kuvaan prosessin toteuttamista kaupunkimme päiväkodeissa. Kolmannessa eli tulososassa kerron toteutuneen prosessin merkityksestä työntekijöille ja sen myötä yksilön, tiimin ja työyhteisön toiminnassa tapahtuneista muutoksista. Lopuksi tarkastelen neljännessä osassa kehittämisprosessin ja sen tulosten merkitystä yleisemmin varhaiskasvatuksen ja erityisesti päiväkotien toiminnan ja työntekijöiden ammatillisen kehittämisen näkökulmasta. Kuvaan myös omia kokemuksiani prosessin yhtenä ohjaajana sekä esitän jatkotutkimusehdotuksia.

## **2 KASVATUSYHTEISÖN KEHITTÄMINEN KOHTI OPPIVAA ORGANISAATIOTA**

Sarala ja Sarala (1996, 9-10) katsovat yhtenä työyhteisöjen kehittämisen ongelmana olevan kaupalliset, liian usein vaihtuvat ja työyhteisön ulkopuolelta tulevat kehittämismallit ja –haasteet, jotka eivät tuota työyhteisössä pitkällistä sitoutumista ja innostusta oman työn ja työyhteisön jatkuvaan kehittämiseen. Usein kehittämismallit ja niiden avaintermiit vaihtuvat uusiin ennen kuin edellisen mallin soveltamisessa on päästy kovinkaan pitkälle. Tästä seuraa, että organisaation kehittäminen jakautuu pinta- ja syvätasoon, jossa pintatasolla tapahtuu näennäistä muutosta, mutta syvätasolla kaikki jatkuu ennallaan, ilman työntekijöiden innostusta ja halua muutokseen.

Vastauksena tälle ongelmalle oppivan organisaation näkemyksessä yhteisön oppiminen perustuu sekä henkilöiden väliseen aktiiviseen vuorovaikutukseen että oman organisaation toiminnan reunaehtojen ja rakenteiden tutkimiseen. Näiden tutkimisen tarkoituksena on tiedostaa oma todellisuus ja luoda kokeiluja uusista menettely- ja toimintatavoista – sellaisista, joita ei ole ollut olemassa. Kyse on siis asioiden sisäistämisestä tiedon mekaanisen vastaanottamisen sijaan ja uutta luovasta oppimisesta, joka syntyy uusien ajattelu- ja toimintatapojen määrätietoisen ja tutkivan oppimisen ja oleellisten tekijöiden etsimisen välisestä ymmärtämisestä. (Sarala & Sarala 1996, 9-10.)

## 2.1 Kontekstuaalinen oppiminen

Oppivan organisaation ajatus on yhteydessä kontekstuaaliseen oppimisenäkemykseen, joka korostaa oppimisen ja oppimisympäristön välistä toiminnallista yhteyttä. Tällöin oppiminen tapahtuu kiinteässä yhteydessä oppijan jokapäiväiseen toimintaan ja muutos kohdistuu myös ympäristön muokkaamiseen. Työntekijöissä, tiimeissä ja ryhmissä voi syntyä uudenlaista luovuutta, pätevyyttä ja sitoutumista, joka on siirrettävissä myös muihin toimintaympäristöihin. Luova yhteisö edistää jäsentensä pätevyyttä muuttamalla myös ympäristöä eikä vain ihmistä itseään. (Sarala & Sarala 1996, 9-10, 54-57, 60.)

Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000, 67) sisällyttävät kontekstuaaliseen oppimiseen toisaalta oppijan oman toiminnan ja kokemuksen, toisaalta kokemusta muokkaavan toimintaympäristön, tilanteen ja taustan. Konteksti sisältää siis toimintatilanteessa vaikuttavat tekijät, ympäristön antamat merkitykset ja ajalliset ulottuvuudet, jotka kaikki luovat taustaa ja ennakoivat tulevaisuutta. Myös kokemusta ja osaamista hankkinut toimija muokkaa kontekstia, jolloin oppiminen, kehittyminen ja vaikuttaminen tulevat monisuuntaiseksi prosessiksi. Usein kokemus on ymmärretty osana käytäntöä, käytännöllisenä tekemisenä tai päättelynä, tai niitä on pidetty toistensa synonyymeinä. Toisaalta kokemus voidaan myös nähdä teorian ja käytännön yhteensovittamisen tuloksena, jolloin avautuu näkökulma ns. hiljaiseen tietoon, jolla on merkitystä yksilöiden ammatillisen osaamisen muodostumisessa. Hiljaisen tiedon merkitystä yksilön, työyhteisön ja organisaation oppimiselle käsitellään omana lukunaan myöhemmin.

Engeström (1995, 97-99) esittelee oppivan organisaation ja kontekstuaalisen oppimisen periaatteisiin soveltuvan kehittävän työntutkimuksen, jossa pyritään ymmärtämään organisaation toimintaa syvällisesti toimintajärjestelmänä ja tämän pohjalta syntyy toiminnan kehittämistyö. Ajattelutavan mukaan työn laadullista muutosta ei voi tapahtua pelkästään valmiin, tarjolla olevan tiedon ja kokemuksen omaksumisena. Kyse on oppijan aikaisemman tietämyksen ja uutta toimintatapaa vaativien ristiriitojen kohtaamisesta ja ratkaisemisesta työ- ja kehityshistoriassa. Organisaation oppimiseen ja uudistamiseen liittyy ennalta tuntemattomaan tutustumista, jonka avulla luodaan uutta tietoisuutta ja

uusia käytäntöjä (Engeström 1995, 87). Tätä tulevaisuusorientoitunutta, uutta luovaa ja tutkivaa oppimis- ja toimintatapaa nimitetään ekspansiiviseksi oppimisnäkemykseksi, jolla tarkoitetaan yhteisöllistä oppimista. Se on muutokseen johtavaa, yhteistoiminnallista oman toiminnan kehittämistä. (Engeström 1992, 13-14; 1995, 99.)

Oppimisen kontekstisidonnaisuudella tarkoitetaan siis sitä, että oppiminen tapahtuu aina jossain ympäristössä. Yhä enemmän puhutaan myös työstä oppimisympäristönä, jolloin oppiminen voi tapahtua joko järjestetyissä oppimistilanteissa tai työn ohessa. (Tuomisto 1998, 46.) Myös Marsick ja Watkins (1990, 16) korostavat kontekstin eli ympäristön vaikutusta sekä työpaikoilla että muualla tapahtuvaan oppimiseen. Konteksti on heidän mukaansa kokemusten kautta tapahtuvassa oppimisessä erityisen tärkeää silloin, kun oppimistilanteeseen liittyy sosiaalista kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa.

Senge (1990, 6-10) erottaa oppivan organisaation ideassaan viisi keskeistä osaamisaluetta: itsehallinta, sisäiset mallit, systeemiajattelu, yhteinen visio ja tiimioppiminen, joiden keskeisiä ajatuksia esittelen seuraavaksi.

## **2.2 Itsehallinta**

Itsehallinta on keskeinen lähtökohta yksilöiden oppimiselle. Sillä tarkoitetaan yksilön tietämystä omista voimavaroistaan ja niiden hyödyntämistä, halua kehittää itseään ja kykyä sietää epävarmuutta. Itsehallinta on elinikäinen ja muuttuva prosessi. Ohjaajan on tärkeää luoda ilmapiiri, jossa työntekijät elävät mahdollisimman rikasta elämää omassa työssään ja työpaikallaan. Työntekijöille tulee tarjota tilaisuus oppia omassa työssään ja luoda tunne, että itsensä tunteminen ja kehittäminen ovat arvostettuja asioita. (Sarala & Sarala 1996, 61; Senge 1990, 141-143.)

Työyhteisö koostuu yksilöistä, jotka ovat erilaisia ja toimivat kukin oman persoonansa välityksellä. Vaikka oppivan organisaation lähtökohtana ovat oppivat yksilöt, eivät ne takaa työyhteisön kehittymistä oppivaksi organisaatioksi, mutta toisaalta organisaatio

voi oppia vain oppivien yksilöiden välityksellä. (Sarala & Sarala 1996, 61; Senge 1990, 139.) Senge (1990, 139-140) toteaa, että monissa työyhteisöissä työntekijät ovat koulutuneita ja kouluttautuvat jatkuvasti, mutta työyhteisössä ei silti tapahdu kehitystä, koska työntekijöiltä puuttuu motivaatio muutokseen. Saralan ja Saralan (1996, 69, 84) mukaan usein organisaation kehittämisessä rajaudutaan vain kouluttamaan henkilöitä tai toteuttamaan erillisiä ja yksittäisiä kehittämistoimenpiteitä, mutta jätetään samaan aikaan toiminnan puitetekijät (työn- ja vastuunjako) huomiotta. Tällöin olemassa olevaa tietoa, taitoja ja osaamista ei pystytä hyödyntämään, eikä niitä saada yhteiseksi pääomaksi. Myös Järvinen ym. (2000, 70) toteavat, että jos työntekijä ja yksilö ei koe informaatiota, tietoa ja taitoa merkitykselliseksi, hän ei havaitse tai huomioi sitä tai jopa torjuu sen. Uuden oppimiseen johtava merkityksenanto tapahtuu usein sosiaalisen kokemisen tasolla, jolloin työntekijä huomaa toisten pitävän hänelle uutta tai outoa asiaa tärkeänä. Tämä saa hänet kiinnostumaan ja perehtymään kyseiseen asiaan.

Tärkeää itsehallinnan kannalta on keskittyä toiminnoissa oleelliseen ja oppia tiedostamaan oma sekä yhteinen todellisuus ilman itsepetosta. On tärkeää tiedostaa yhteiset tavoitteet ja päämäärät ja sitoutua niihin. Toisaalta yhtä tärkeää on yksilöiden aloitekykyisyys, vastuuntuntoisuus ja omien heikkouksien ja vahvuuksien realistinen tunnistaminen joiden kautta mahdollistuu jatkuva oman toiminnan parantaminen ja siihen pyrkiminen. Arvioimalla avoimesti toimintaa ja sitä kautta tiedostamalla vahvuuksia ja heikkouksia yksilö- ja yhteisötasolla, voidaan mm. heikkouksia kompensoida muilla taidoilla. Työyhteisössä yksilöt voivat "lainata" tarvittavia taitoja toisille ja näin päästä yhteisössään tasapainoiseen olotilaan yksilöiden ja tiimien välisen kilpailun sijaan. (Sarala & Sarala 1996, 61-63, 83; Senge 1990, 7-8, 142-143.) Hyvän itsehallinnan avulla yksilöt tulevat tietoisiksi itselleen oleellisista ja merkityksellisistä seikoista, vahvuuksistaan ja kehittämisaalueistaan ja näkevät ympäröivän todellisuuden selkeämmin. Samalla he omaksuvat jatkuvan oppimisen mallin, joka on elinikäinen prosessi. (Senge 1990, 141-142.)



### 2.3 Sisäiset mallit

Myös sisäiset mallit eli mentaaliset mallit liittyvät itsehallinnan osaamisalueeseen. Sisäisillä malleilla tarkoitetaan syvästi sisäistyneitä oletuksia, yleistyksiä ja mielikuvia, jotka vaikuttavat maailmankuvaamme ja tapaamme toimia. Ne vaikuttavat siihen, mitä ja miten asiat näemme. (Sarala & Sarala 1996, 61; Senge 1990, 8-9.) Niin yksilöillä kuin yhteisöilläkin on omia sisäisiä mallejaan, jotka ovat tiedostamattomia ja rutiinimaisia. Nämä mallit estävät uusien työn kehittämistä koskevien ideoiden toteuttamista. (Sarala & Sarala, 1996, 61.) Jos yksilöllä on hyvät itsehallinnan taidot, on hänellä usein myös taito tiedostaa omaa ajatteluaan, sisäisiä mallejaan ja miettiä niiden toimivuutta sekä ottaa vastaan palautetta muilta työntekijöiltä. Hän ”kääntää peilin itseensä”, paljastaen oman toiminnan tarkoituksensa ja rutiininsa. Vain tiedostamalla ja kyseenalaistamalla mallien tarkoituksenmukaisuus ja toimivuus voidaan saada aikaan muutos niin yksilön kuin yhteisönkin toiminnassa. (Senge 1990, 8-9.) Yksittäisen työntekijän kyky tai halu muuttaa omia toimintatapojaan kohtaa usein vastustusta, jos yhteisön muut jäsenet eivät oivalla ja hyväksy muutoksen tarpeellisuutta. Yhteisön sisäiset mallit ovat yleensä luonteeltaan rutiineja, jotka olemassaolollaan tuovat turvallisuutta ja tasapainoa työyhteisön toimintaan. Tämän vuoksi niiden kyseenalaistaminen voi vaikuttaa uhkaavalta ja aiheuttaa vastarintaa yksilöissä estäen työn kehittämistä koskevien hyvienkin ideoiden toteuttamisen. (Järvinen ym. 2000, 63.)

Yksilöiden erilaiset sisäiset mallit saattavat aiheuttaa myös henkilöiden välisiä väärinkäsityksiä ja epävarmuutta suhteessa omaan työhön. Kaksi henkilöä voivat kuvata saman tapahtuman täysin eri tavoin riippuen siitä, millaisia sisäisiä malleja heillä itsellään on, ts. mihin yksityiskohtiin he kiinnittävät tapahtumassa huomiota. (Pihlaja 2001, 139-140; Senge 1990, 175.) Paneutumalla työyhteisössä sisäisten mallien tiedostamiseen sekä yksilönä että yhteisönä, voidaan löytää edellä mainittuja rutiineja ja lainalaisuuksia, jotka jopa estävät oppimistamme ja kehitystä. Sekä yksilön että yhteisön tiedostamisen tukena voivat toimia mm. erilaiset oppimispäiväkirjat (tietyt teemat tai tilanteet), videointi (tarkoitus-totuus) sekä keskustelut ulkopuolisen havainnoijan kanssa (opiskelijat, työtoverit) ja näiden seurauksena erilaisten näkemysten ja kokemusten vaihtaminen yksilöiden välillä. (Sarala & Sarala 1996, 61.)

## 2.4 Systeemiajattelu

Systeemiajattelu tukee mentaalisten, sisäisten mallien käsittelyä kulkien niiden kanssa ikään kuin käsi kädessä. Systeemiajattelun tarkoituksena on tiedostaa ne sisäiset mallit, jotka ovat piilossa ja estävät meitä hakemasta ratkaisua tavanomaisen ulkopuolelta, sekä auttaa meitä näkemään asiat kokonaisuuksina. Käytännössä tämä tarkoittaa kykyä nähdä tapahtumien ja päätösten taustalla vaikuttavia toistuvia rakenteita, jolloin on tärkeää keskustella toimintaa ohjaavista periaatteista. (Senge 1990, 6-7.) Systeemiajattelussa korostuu kokonaisuuksien, asioiden välisten suhteiden sekä toimintadynamiikan tiedostaminen. Usein asiat nähdään suoraviivaisesti ja pysyvästä perspektiivistä. Todellisuus ei kuitenkaan koostu suorista vaikutussuhteista, vaan toisiinsa liittyvistä ja vaikuttavista prosesseista. Tiedostamisen, ymmärryksen ja muutoksen on kohdistuttava kokonaisuuteen, ei siitä irrotettuihin pikkuseikkoihin. (Sarala, 1996, 60-61.)

Sengen (1990, 65-67) mukaan käytännön ongelmat pyritään työyhteisöissä usein ratkaistaan tässä ja nyt. Tavallisesti ongelmat ja ristiriidat koetaan miinusmerkkisinä, ulkopuolisina ja epävarmuutta tuovina asioina eikä kehittämisen ja oppimisen välineinä, haasteina. Tällöin ne helposti pyritään irrottamaan kokonaisuudesta ja pilkkomaan osiin, jolloin niitä olisi helpompi ratkoa. Senge (1990, 67, 175, 193) toteaa edelleen, että näin näkökulmat kuitenkin yksipuolistuvat ja yleistyvät tai ongelmat henkilöityvät luoden oletuksia ihmisistä ja heidän toiminnastaan. Pahimmillaan tämä ajattelu kohdistuu tiettyyn yksilöön tai ryhmään vahvistaen syntipukki-ajattelua tai luo ”itseään toteuttavaa vaikutusta”. Tällöin yksilö tai ryhmä alkaa toimia siten kuin ympäristö häneltä odottaa tai siirtyy puolustuskannalle vastustamaan muiden käsityksiä itsestään. Syntyy yleistyksiä tai rooleja, kuten ”välipitämätön, hankala, kekseliäs, hauskuuttaja” jne., jotka voivat yhtä hyvin olla annettuja tai otettuja. Toisinaan näistä rooleista voi olla vaikea päästä eroon, vaikka yksilö tai tiimi sitä haluaisikin. Senge (1990, 66-67, 242) mukaan ongelmien henkilöityessä ei nähdä, että ”asiat riitelevät”, eivät henkilöt. Tällöin myös tyyppillisesti odotetaan, että työyhteisön esimies ”tuomaroiki” tilanteen. Tämä lisää tunnetta, että syyllinen löytyy ja että se löytyy oman itsensä ulkopuolelta – työtovereista, lapsista tai heidän perheistään. Tuomarimenettelyssä joku joutuu aina alistumaan ja tyytymään

päätökseen, joka ei tunnu omalta ja johon on mahdotonta sitoutua yhteisen edun nimissä.

Oppivan organisaation ja ratkaisukeskeisen ajattelutavan mukaisessa toiminnassa on hyvä olla tukena kysyvä esimies tai ohjaaja. Tällainen ohjaaja osoittaa olemuksellaan olevansa aidosti kiinnostunut työyhteisön ja sen yksilöiden oppimisesta ja pyrkii avointen kysymysten avulla kuulemaan jokaista osallistujaa etsien vastakohtia, erilaisia näkökulmia ja tulkintoja. Erilaiset näkökulmat nähdään luovuutta lisäävinä tekijöinä, joiden avulla voidaan päästä yhdessä kohti vastauksia tai menettely- ja toimintatapoja, joita ei ole valmiina olemassa. Edellytyksenä näiden saavuttamiselle on henkilöiden välinen aktiivinen vuorovaikutus ja ympäristön sekä oman organisaation toiminnan tutkiminen. (Sarala & Sarala 1996, 63, 91.)

## 2.5 Yhteinen visio

Organisaatioiden menestys on kautta aikojen perustunut yhteisesti jaettuihin tavoitteisiin, arvoihin ja päämääriin, joihin työntekijät ovat sitoutuneet omasta halustaan. Jos yksilölliset näkemykset ja visiot ovat kovin erilaisia tai ristiriitaisia, vaikeutuu toiminnan päämäärien saavuttaminen. Yhteisellä visiolla tarkoitetaan siis henkilöiden omien visioiden pohjalta keskinäisessä vuorovaikutuksessa luotua yhteistä mielikuvaa. Se saa yksilöt ottamaan omat resurssinsa käyttöön ja liittymään yhteen tietyn päämäärän saavuttamiseksi. Näin yhteinen visio palvelee myös yksilön tarpeita. (Senge 1990, 9, 206, 211-212.) Työyhteisössä tulisi keskustella mitä haluamme, miten haluamme toimia ja mitä tämä merkitsee työyhteisömme kannalta. Näin määriteltynä visio ei tarkoita ulko-kohtaista vision luomista tai vallitsevasta kasvatustieteilystä otettuja määrityksiä. Vasta yhteinen tehtävä, tietoisuus ryhmän tehtävästä ja sitoutuminen siihen tekevät ryhmään tulevasta ja siinä olevista sen jäseniä. Yhteinen tehtävän toteuttaminen ja vision luominen edellyttävät sekä organisoitumista että tehtävästä sopimista. Tämän ylläpitäminen voi olla haasteellista, koska rinnalle pyrkii nousemaan muita tehtäviä kuten viihtyminen, vastustaminen tai muilla tavoilla perustehtävästä syrjäytyminen. (Kronqvist & Soini 1998.)

Myös Saralan ja Saralan (1996, 54-55, 62) mukaan yhteisen vision löytyminen vaatii vuorovaikutusta; keskustelua siitä, mikä kenellekin on tärkeää ja minkälaisista asioista työnsä osalta haaveilee. Yhteisen vision rakentaminen vaatii työyhteisöltä avoimuutta, riskinottoa ja ristiriitojen sietämistä. Yleensä visio on uusi ja tuntematon ajattelu- tai toimintatapa, jota etsitään määrätietoisesti tarkastellen prosessia uudestaan erilaisista näkökulmista. Tuntematonta etsittäessä ei voida vedota aikaisempiin menettelytapoihin tai kokemuksiin - vision saavuttaminen voi myös jäädä haaveeksi tai muutos ei olekaan sellainen kuin on olettanut sen olevan. Oppivan organisaation ajattelutavan mukaan oppimisprosessi on yhteisölle tärkeämpi kuin sen tuotos ja vain ristiriitojen avoimella käsitteilyllä voidaan tiimeissä saavuttaa uusia ja luovia ratkaisuja.

## 2.6 Tiimioppiminen

Oppiminen yhdessä, tiimioppiminen, on prosessi, joka alkaa dialogista, jossa jäsenet tuovat ajatuksensa yhdessä työstettäväksi. Tavoitteena on yhteinen ajattelu, ryhmäytyminen ja tiimin kapasiteetin kehittäminen, joiden pohjalta mahdollistuu yhteisten päämäärien asettaminen. Toimivassa tiimissä kenenkään ei tarvitse luopua omista visioistaan, vaan yhteinen visio on tiimin visioiden kokonaisuus, joka laajentaa jokaisen henkilökohtaisia visioita. Monitaitoiset tiimit kykenevät tehokkaaseen työnjakoon, ongelmanratkaisuun ja päätöksentekoon, jonka vuoksi ne tulisi muodostaa toisiaan täydentävien taitojen eikä persoonallisten ominaisuuksien mukaan. Tällöin myös yksilöiden taidot kehittyvät maksimaalisesti. Tiimioppiminen vaatii lahjakkaiden yksilöiden ja yhteisen vision lisäksi yhteisen tiedon siitä, miten toimia tiiminä yhteisen vision hyväksi. (Senge 1990, 10-11, 235-236.)

Sengen (1990, 234-235) mukaan tiimit muodostuvat yksilöistä, joilla on erilainen koulutustausta, henkilöhistoria, elämäntilanne jne. Tiimeissä on runsaasti energiaa ja potentiaalia jota ei ehkä osata hyödyntää. Tavoitteena tulisi olla tietoisuus yksilöiden yhteiseen suuntaan kulkevasta energiasta, mahdollisuuksista ja tätä kautta yhteisen merkityksen ja vision luominen. Järvinen ym. (2000, 107-108) toteavat, että oleellista toimivassa tiimioppimisessa on selkeä tehtävän määrittely, jäsenten heterogeenisuus ja erilaiseen

osaamiseen perustuva työnjako. Kehittyäkseen huippuunsa tiimi tarvitsee lisäksi ohjaajan, jonka avulla myös tiimin johtajuus voi tulla jaetuksi vastuullisesti ongelmanratkaisun vaatiman osaamisen mukaan. Saralan ja Saralan (1996) mukaan on myös muistettava, että yhteisten arvojen, päämäärien ja tavoitteiden rakentaminen vaativat aikaa ja yksilöiden uskallusta avoimeen pohdintaan, keskusteluun ja henkilökohtaisten näkemysten kyseenalaistamiseen sekä työstämiseen. (Sarala & Sarala 1996, 62.) Jotta muutos toimintatavoissa olisi mahdollinen, on tärkeää, että jokainen tiimin jäsen on selvillä omista ja toistensa työtä ohjaavista arvoista. Tämän myötä kukin pystyy kertomaan ja perustelemaan omia näkemyksiään muille tiimin jäsenille ja ymmärtämään muiden erilaisia näkemyksiä. Toimivassa tiimissä tuloksena on asioiden ennakkoluuloton ja vapaa tutkiminen, jossa parhaimmillaan jokaisen jäsenen kokemukset ja ajatukset tulevat esille muodostaen yhteisen ajatuksen uhraamatta omaa näkemystään muiden visiolle. (Senge 1990, 240-243, 247-248.)

### 3 HILJAINEN TIETO JA REFLEKTIO OPPIMISESSA

Tieto jaetaan perinteisesti mitä- ja miten -tietoon, jolloin edellisellä tarkoitetaan teoriaa, jälkimmäisellä käytäntöä. Teorialla tarkoitetaan varmaa ja pysyvää tietoa, käytäntö on ikään kuin viisautta toiminnan ja sattumusten maailmassa, mutta myös tekemiseen liittyvää taitoa ja tekniikkaa. Tieto voi olla luonteeltaan objektiivista, jolla tarkoitetaan yksilöstä riippumatonta tietoa. Subjektiiivinen tieto määritellään yksilön sisäistämäksi ja muodostamaksi tiedoksi eli kokemukseksi, jonka avulla hän on yhteydessä ympäristöön ja todellisuuteen. (Järvinen ym. 2000, 71.) Korhosen (1989, 29) mukaan päiväkotien henkilöstön toiminnan muotoutumiseen vaikuttaa pitkälti käytännön logiikka. Käytännöstä saatavaa kokemusta arvostetaan usein teoriaa enemmän; käytäntö ja siitä syntyvä kokemustieto nähdään teoriavapaiksi, vaikka kasvattajien olisi nähtävä teorian ja kokemuksesta oppimisen välinen yhteys. Käytäntö ei yksinään kerro mitä siitä tulisi oppia, eikä teoria sinänsä kerro mitä siitä tulisi oppia suhteessa käytäntöön.

Yksi keskeinen osa ammatillisesta osaamisesta, päättelystä ja tietämisestä sisältyy hiljaiseen tietoon (tacit knowledge). Järvinen ym. (2000, 72, 147-148) määrittelevät sen toimintaan sisältyväksi sanattomaksi tiedoksi, joka on ei-käsitteellisessä muodossa ja kehittyy harjaantumisen tuloksena näkyen ulospäin taitavana, sujuvana toimintana. Hiljainen tietämys on ”tässä ja nyt” -tietoa, joka syntyy tietyissä käytänteessä, ollen henkilökohtaista ja kokemukseen perustuvaa. Paitsi oman kokemuksen avulla, hiljaista tietoa voidaan hankkia myös suoraan toisilta henkilöiltä tarkkailemalla, matkimalla ja käytännön toiminnalla. Tämä edellyttää tietoisuutta ja myös jonkinlaista jaettua kokemusta toisen ihmisen kanssa, jota ilman on vaikeaa ymmärtää toisen ajatusmaailmaa. Tuomisto (1998, 49-50) mainitsee tyypillisenä hiljaisena tietona työrutiinit, jotka ovat usein käy-

tännön toiminnassa huomaamatta syntyneitä, tiedostamattomia toimintatapoja, joita työntekijän on vaikea kuvata sanoin. Tiedostamattomasta käytäntöjen oppimisesta voidaan käyttää myös nimitystä satunnaisoppiminen. Ellströmin mukaan (1996, 147) suurin osa oppimisesta on juuri tätä tahatonta ja tiedostamatonta satunnaisoppimista, jolloin oppimista tapahtuu jatkuvasti kaikessa toiminnassa, emmekä tiedosta sitä. Myös Marsick ja Watkins (1992, 298) erottavat satunnaisoppimisen, joka tapahtuu muun oppimisen sivutuotteena, on tavoitteetonta ja tiedostamatonta eikä sisällä reflektointia. Tällaista oppimista voisi olla esimerkiksi erehdysten kautta oppiminen.

Osaamisen voidaan katsoa sisältävän sekä koulutuksen antaman formaalisen tiedon että pitkällisen ammatin harjoittamisen tuottaman kokemustiedon, informaalin tiedon. Siihen yhdistyy lisääntyvä hiljaisen tiedon eli implisiittisen (sanattoman, piilevän) tiedon osuus. Osaamista ei siis voi saavuttaa vain koulutuksen avulla vaan pitkällisen ammatin harjoittamisen myötä. Oleellista koulutuksen lisäksi työyhteisölle on, miten hiljainen tieto kyetään tiedostamaan, jakamaan ja ottamaan yhteiseen käyttöön. Sen onnistuessa tiimi ja koko työyhteisö hyötyy yksilöidensä taidoista ja voi tavoittaa oppimisen tilan. Hiljaisen tiedon implisiittinen eli sisäinen luonne tekee kuitenkin vaikeaksi sen käsitteilyn. (Järvinen ym. 2000, 72-73.) Hiljainen tieto pitäisi pystyä muuttamaan sanoiksi, numeroiksi ja muiksi symboleiksi, eli eksplisiittiseksi (näkyväksi, havaittavaksi) tiedoksi, jota ihmiset voivat käsitellä ja ymmärtää yhdessä sekä jakaa toistensa kanssa. Näkyväksi tekemisen kautta mahdollistuu myös yhteisten tavoitteiden ja visioiden asettaminen sekä yksilöiden sitoutuminen niihin. (Järvinen ym. 2000, 146.) Tietämyksen luomisen perusta nähdään yksilössä, heidän aloitteellisuudessaan ja vuorovaikutuksessaan sekä ryhmässä että työyhteisössä. Uusi tietämys voi tämän kautta kirkastua myös ryhmätasolla mm. keskustelujen, kokemusten jakamisen ja havaintojen tekemisen pohjalta. Ryhmän yksilöiden keskusteluissa voi esiintyä erimielisyyksiä, mutta niiden kautta voidaan luottamuksellisessa ilmapiirissä kyseenalaistaa vallitsevat käytännöt ja synnyttää uusia kokemuksia, käytäntöjä ja ymmärtämystä. (Järvinen ym. 2000, 146-147.)

Nonaka ja Takeuchi (1995, 84-94) ovat kehittäneet organisationaalisen tiedonmuodostuksen prosessimallin, jossa he erottavat tiedonmuodostuksen prosessissa aikadimensiolla viisi vaihetta: 1. hiljaisen tiedon jakaminen, 2. käsitteiden luominen, 3. käsitteiden

oikeuttaminen, 4. perustyyppin tai mallin rakentaminen ja 5. tietämyksen verkottaminen. Organisaatio ei itse luo tietoa, vaan se nojaa yksilöiden tiedon muodostukseen, erityisesti hiljaiseen tietoon, jonka muodostuminen edellyttää työkokemusten vaihtelua ja laatua. Rutinoitunut työ vähentää mahdollisuuksia luovaan ajatteluun. *Hiljaisen tiedon jakamiselle* tarvitaan tila ja aika, jossa tunteiden, kokemusten ja sisäisten mallien jakaminen luottamuksellisesti on mahdollista. *Käsitteiden luominen* edellyttää, että jaetun hiljaisen tiedon pohjalta luodaan uusia näkökulmia, vastakohtia ja reflektoidaan yhdessä aikaisempia oletuksia. *Käsitteiden oikeuttamisessa* on kysymys arviointi- ja integrointiprosessista, jossa määritellään uuden tietämyksen arvo yhteisölle tai organisaatiolle. Käytetyt arviointikriteerit eivät aina ole objektiivisia, vaan ne voivat olla myös arvolatautuneita. Arviointikriteerit voivat olla esimiehen tai ohjaajan, mutta myös tiimin omista lähtökohdista määriteltyjä. *Mallin rakentaminen* tapahtuu uusien käsitteiden avulla, ja voi olla muodoltaan esimerkiksi konkreettinen tuote, uusi palvelumalli tai käytäntö. Tässä vaiheessa tiimin tai ryhmän ylittävä yhteistyö on tärkeää, jotta informaatio ja tietotaito voi vapaasti liikkua yhteisön sisällä. Lopuksi seuraa *tietämyksen verkottaminen* eli tietämyksen liittäminen organisaation eri tasoille ja koko henkilöstön tietämykseen. Myös organisaation ulkopuoliset tahot voivat olla mukana keskustelijoina ja kommentoijina, jolloin tietämys virtaa eri tiimien ja myös yksiköiden välillä. Uuden tietämyksen omaksumiselle on tärkeää, että organisaation eri yksiköillä ja tiimeillä on mahdollisuus vapaasti ottaa käyttöön ja soveltaa muualla kehiteltyä tietämystä.

Jarvis (1987, 17-24) korostaa oppimisen alkavan aina kokemuksesta, mutta toisaalta pelkkä kokemus ei silti välttämättä tuota oppimista. Yksilö voi kokea jotakin, mutta jatkaa elämäänsä ilman suurempaa muutosta, jolloin oppimista ei kokemuksen myötä tapahtunut. Kun kokemus saa aikaan harjoittelua, arviointia, reflektointia ja muistelua, yksilö kehittyy oppimisen vaikutuksesta, tulee kokeneemmaksi ja omaksuu uusia tietoja, taitoja ja ajattelutapoja. Myös Marsick ja Watkins (1992, 290) tekevät eron pelkän kokemuksen ja kokemuksesta oppimisen välillä. Heidän mukaansa pelkkä kokemus ei ole riittävä, vaan oppiakseen kokemuksesta tulee siihen liittyä myös toimintaa ja reflektointia kuten seuraavasta taulukosta (taulukko 1) nähdään.



TAULUKKO 1 Toiminta ja reflektio oppimisessa (Marsick &amp; Watkins 1992, 290).

	Reflektio läsnä	Ei reflektiota
Toiminta läsnä	Informaali oppiminen	Satunnaisoppiminen
Ei toimintaa	Formaali oppiminen	Oppimisen puuttuminen

Taulukosta (taulukko1) huomataan, että jos kokemus ei sisällä toimintaa eikä reflektiota, siitä ei seuraa oppimista. Reflektoidessaan kokemuksiaan ihmiset tiedostavat oppivansa, jolloin oppiminen voidaan myös nähdä tarkoituksellisena. Informaali- ja satunnaisoppiminen sisältävät toimintaa, mutta vain informaalisissa oppimisessa on myös reflektiota. Satunnaisoppiminen tapahtuu ihmisen toimiessa ilman tietoista reflektointia, jolloin oppimista tapahtuu toiminnassa huomaamatta. Yksilöt oppivat usein omista virheistään, seuraamalla muiden toimintaa ja myös kokeilemalla uusia toimintatapoja. Omista virheistään oppiminen voi olla joko informaalia- tai satunnaisoppimista. Analysoidessaan ja reflektoidessaan epäonnistumistaan ja pyrkiessään oppimaan tästä, yksilön oppiminen on informaalista. Myös onnistumisista opitaan tietoisesti, kun onnistuneita toimintamalleja opetellaan ja pyritään käyttämään myös tulevaisuudessa. Informaalisella oppimisella tarkoitetaan siis jatkuvaa, tietoista arkipäivän kokemuksista oppimista, joka ei välttämättä ole ollut alun perin oppimiseen pyrkivää. Myös satunnaisoppiminen tulisi pyrkiä tiedostamaan niin, että toiminnan ohessa tuleva viesti huomioitaisiin ja siitä voitaisiin oppia. Informaalisissa- ja satunnaisessa oppimisessa saattaa tapahtua myös väärinkäsityksiä tai virheitä. Yksilö voi esimerkiksi keskittyä tilanteessa toimintaan eikä näin ymmärrä täysin omaa oppimistaan tai tulkitsee tilanteen eri tavalla kuin muut työpaikkansa sosiaalisessa kontekstissa olevat ihmiset. (Marsick & Watkins 1992, 290-291.)

Käytäntöjen arviointia voidaan siis kutsua reflektoinniksi, jolla tarkoitetaan itsensä, oman toimintansa ja siihen liittyvien tekijöiden tarkkailua. Reflektoinnissa henkilö katsoo peiliin tarkkaillen itseään, toimintaansa ja siihen liittyviä tekijöitä. Reflektointi voi olla sekä toiminnan aikana tapahtuvaa havainnointia (reflection in action) että sen jälkeistä pohdintaa (reflection on action), jonka avulla hiljainen tieto muunnetaan havait-

tavaan muotoon ja jaetaan toisten käyttöön. Toiminnan aikana tapahtuva reflektointi on edellytyksenä jälkeempään tapahtuvalle pohdinnalle. Jälkikäteen tapahtuvaa reflektointia on kuitenkin helpompi jakaa kokemuksena työtoverien, esimiehen tai ohjaajan kanssa, jolloin se parhaimmillaan tarjoaa monipuolisia näkökulmia ja tukee toimijan oppimista. (Järvinen ym. 2000, 76-77.) Käytännöistä oppivassa, informaalisisessa oppimisessa, yksilö voi reflektion avulla luovasti kyseenalaistaa omaa ja muiden toimintaa. Lisäksi hän voi analysoida piilossa olevia toimintatapoja, normeja ja käytäntöjä, jotka on nähty aiemmin itsestäänselvyyksinä, rutiineina. Luovuuden avulla yksilö voi nähdä oman ajattelunsa taakse ja herättää uusia ajattelutapoja ja ongelmanratkaisumalleja. (Marsick & Watkins 1992, 288-291.)

## 4 KEHITYKSEEN VAIKUTTAVIA TEKIJÖITÄ TYÖYHTEISÖSSÄ

Kehitys, muutos ja uusiutuminen ovat haasteita työntekijöille, jotka ovat vaihtelunhaluisia ja pelkäävät paikoilleen jäämistä, mutta muille muutos merkitsee epävarmuutta ja uhkaa. Uusiutuminen vaatii työntekijältä rohkeutta, koska siihen liittyy yksilöä itseä, oppimista ja opetusta koskevien uskomusten ja ajatusten radikaaliakin tarkastelua ja muutosta. (Syrjälä 1994, 113.)

### 4.1 Toiminta- ja oppimiskulttuurit kehittymistä estävinä tai edistävinä tekijöinä

Työyhteisöissä voidaan erottaa erilaisia toimintakulttuureja, jotka joko estävät tai edistävät sen kehittymistä. Päiväkodin *innovatiiviselle toimintakulttuurille* on ominaista kasvatuksellisen linjan olemassaolo ja sen jatkuva kehittäminen itseohjautuvasti. Tällaista työkulttuuria luonnehtii tietoisuus yhteisistä päämääristä, käytäntöjen uudistaminen yhteistoimintana, keskustelut ja työntekijöiden välinen tukeminen. *Murroksessa olevalle toimintakulttuurille* on ominaista kasvatus- ja työkulttuurin muutostarpeiden havaitseminen. Työyhteisö tarvitsee tukea em. muutostarpeiden käytäntöön panossa ja muutoshalukkuudesta huolimatta toiminnassa saatetaan palata entisiin käytäntöihin. Työyhteisön toiminta-ajatus saattaa olla selkiintymätön tai työyhteisössä voi esiintyä useita erilaisia toiminta-ajatuksia eikä yhteiseen kehittämistoimintaan olla vielä valmiita. *Muutosta karttavaa toimintakulttuuria* luonnehtii aikaisemmissa toimintakäytännöis-

sä pitäytyminen ja myös muutoksen vastustaminen. Tällaisessa toimintakulttuurissa ei juurikaan keskustella kasvatuksen perusteista eikä kyseenalaisteta vallitsevia työkäytäntöjä. (Karila 1997, 68-69.)

Kronqvist ja Soini (1998) puhuvat organisaation kahdesta erilaisesta suhtautumistavasta muutokseen, konservatiivisesta eli sopeutuvasta ja muutos-hakuisesta eli uutta luovasta oppimisesta tai suhtautumistavasta. *Sopeutuva oppiminen* pyrkii varmistamaan organisaation säilymisen, joka on sinällään perusteltua toimintaa. Ongelmia kuitenkin syntyy, kun ympäristön muuttumisen seurauksena organisaatioon kohdistuvat vaatimukset vaarantavat sen olemassaolon. Argyriksen (1996, 9) mukaan sopeutuva oppiminen on yksisilmukkaista oppimista (single-loop-learning), jolloin organisaation oppimisessa on vain yksi palautesilmukka, joka yhdistää tavoitellut tulokset organisaation strategioihin. Strategiat on muotoiltu niin, että ne pyrkivät pitämään toiminnan organisaation normien mukaisina eikä niitä kyseenalaisteta. Oppimisen olennainen tehtävä on asetettujen tavoitteiden saavuttaminen ja se ilmenee erityisesti tehokkuuden tavoitteluna (Moilanen 1996, 75). Sopeutuva oppiminen on usein pinnallista, ajalle tyypillisten tai muotivirtausten mukaisen toiminnan jäljittelyä tai yhtä hyvin olosuhteiden pakosta tapahtuvaa, näennäistä kehittämistyötä, jolle on tyypillistä konservatiivinen asenne muutosta kohtaan. Tällöin yhteisö pyrkii toimimaan niin, että yhteisössä vakiintuneet toimintatavat säilyvät. (Kronqvist & Soini 1998.)

*Uutta luova oppiminen* korostaa tulevaisuusorientaatiota, jolloin yhteisö ja sen yksilöt hakevat uusia ratkaisuja ja uskovat ajatukseen, että uusilla ratkaisuilla voidaan myös tehostaa toimintaa. Organisaation jäsenet kuvaavat sitä idean, ajatuksen ja pyrkimyksen termeillä, joita halutaan kehittää ja jonne ollaan vasta menossa prosessin avulla. Ideakeskeisyydestä seuraa, että organisaatiossa keskitytään ongelmien analysoimisen sijaan ratkaisujen etsimiseen ideoiden avulla. (Kronqvist & Soini 1998.) Argyris ja Schön (1978, 22) nimittävät uutta luovaa oppimista kaksi-silmukkaiseksi oppimiseksi, joka kyseenalaistaa myös toiminnan lähtöoletukset ja normit. Kaksi-silmukkainen oppiminen sisältää jatkuvan kokeilemisen, palautteen sekä luovien toimintatapojen kehittelyn ongelmatilanteita varten (Kolb 1995, 62-63). Malli sisältää tehokkuutta ylläpitävän single-

loop -palautesilmukan lisäksi toisen palautesilmukan, joka yhdistää toiminnan normeihin niin, että itse normeja voidaan arvioida (Moilanen 1996, 75).

Müllern ja Östergren (1995, 303) kuvaavat uutta luovaa oppimiskulttuuria reformatiiviseksi oppimiseksi. Reformatiivinen oppiminen etsii uusia ratkaisuja perinteisten toimintatapojen tilalle. Organisaation oppimisen kannalta on oleellista tiedostaa, mistä uudet ajatukset tulevat. Jos muutoksen lähtökohtana on ulkoa tulevat vaikutteet voidaan pohdita, onko kyseessä uutta luova oppimiskulttuuri vai toiminta, jossa organisaation oppimista ei vielä ole tapahtunut. Tällöin kyseessä on taistelu uuden ja vanhan toimintakulttuurin välillä. Myös Kronqvist ja Soini (1998) toteavat, että uutta luovan kulttuurin kehittymiseen voi liittyä hajaantumisen vaara sekä erilaisten yhteisön alakulttuurien syntyminen. Kaikki yhteisöt tai yhteisön jäsenet eivät lähde samalla innolla mukaan uuteen ja luovaan toimintakulttuuriin, vaan haluavat pitäytyä perinteessä. Tämän seurauksena organisaation kulttuuri voi muodostua hajanaiseksi ja tämä hämmentää työntekijöitä, sillä perinteisesti hyvän työilmapiirin ajatellaan muodostuvan yhteen hiileen puhaltamisesta sekä yhtenäisestä organisaatioilmapiiristä.

#### **4.2 Muutosvastarinta työyhteisössä**

Engeströmin (1995, 90-91) mukaan ratkaiseva merkitys uusien työkäytäntöjen syntymiselle on työyhteisön suorittamalla oman toimintansa ja ristiriitojensa analyysillä. Kun työyhteisö on arvioinut toimintansa ja tätä kautta suunnitellut uusien työkäytäntöjen koekilemisen, joutuu se käsittelemään häiriöitä ja konflikteja, joita usein nimitetään muutostavastarinnaksi. Kysymys on entisen toimintatavan ja uuden toimintamallin välisestä ristiriidasta, jossa työyhteisön jäsenet tekevät sekä kompromisseja ja perääntymisiä että uusia oivalluksia ja käytännön ratkaisuja, jotka muuttavat uutta toimintamallia. Lahikainen ja Rusanen (1991, 143-144) toteavat, että usein erilaiset yritykset muuttaa yksilöä koulutuksen, tiedotuksen, opettamisen tai suostuttelun avulla vaikuttavat heikosti toiminnan muutoksiin. Kognitiivisella tasolla esitetty tieto ja ohjaus ei välttämättä riitä muutokseen tai niiden vaikutus voi olla sattumanvarainen. Jotta muutos voidaan varmistaa, on ihmiset saatava sitoutumaan uuteen toimintaan. Yksilö pyrkii luonnostaan omal-

la ajattelullaan tukemaan jo vakiintuneita käyttäytymis- ja toimintatapoja, jonka vuoksi uuteen tietoon suhtaudutaan valikoiden, pyrkien hyväksymään omaa toimintaa tukevat viestit ja torjumaan sen kanssa ristiriidassa olevat viestit.

Muutosvaatimus saa eri ihmisissä aikaan sekä vahvuudeltaan että sisällöltään erilaisen reaktion, jonka tarkoituksena on ylläpitää yksilön psyykkistä tasapainoa puolustusmekanismien kautta. Puolustusmekanismeja voivat olla esimerkiksi torjunta ja vastarinta. Arkipäivän päätöksenteossa ja toiminnassa torjuntamekanismien voimakkuudesta kertoo muutosvastarinnan voimakkuus; uusien asioiden vastustaminen, valikoiva havaitseminen, joustamattomuus uusissa tilanteissa ja vaikeus vastaanottaa uutta tietoa. Myös työyhteisössä toimivien yksilöiden henkilöhistoriat vaikuttavat muutostilanteessa reagointiin. Reagoinnin henkilöhistoriasta riippuminen tarkoittaa, että muutosvastarinnan kesto ja sen voittamiseen kuluva aika vaihtelee yksilöstä toiseen ja tämän vuoksi muutoksen läpivieminen ennalta suunnitellussa aikataulussa on usein vaikeaa. (Lahikainen & Rusanen 1991, 146-147.) Yksilöt siis suhtautuvat muutoksiin monilla eri tavoilla, mutta vain harvat ihmiset ovat valmiita lähtemään niihin heti mukaan. Suurempi joukko seurailee tilannetta ja suurin osa ihmisistä odottaa enemmistön mukaan lähtöä, merkitsehän muutos tutusta ja turvallisesta luopumista. Usein uuden tiedon ja työtapojen periaatteellisessa vastustamisessa on kysymys yrityksestä ylläpitää omaa eheyden tunnetta. Tämän vuoksi muutokseen pyrkivien tulisi perustella tarkasti oma kantansa ja tarkastella kriittisesti ja puolueettomasti uutta tietoa suhteessa vanhaan kohdatessaan muutosvastarintaa. (Laurila 1998, 78.)

Myös Lahikainen ja Rusanen (1991, 145) toteavat ihmisen pyrkivän ajatustensa ja toimintansa kanssa tasapainoon. Tasapainosta voidaan puhua kun toimintaa vastustavia ajatuksia on vähän suhteessa toimintaa puoltaviin ajatuksiin, jolloin ei myöskään ole tarvetta muutokseen. Kun ihminen saa tietoa, joka on ristiriidassa hänen toimintansa ja ajatustensa kanssa, syntyy epätasapaino, joka ilmenee muutosvastarintana. Mikäli uusi tieto saattaa yksilön nykyisen toiminnan kielteiseen valoon, hän saattaa tulkita tiedon sisältävän negatiivisen palautteen nykyisestä toimintatavasta, jolloin syntyy tarve vahvistaa omaa itsetuntoa uuden tiedon vaikutusyrityksiä vastustamalla. Kun vaikutuksen kohteena on kokonainen organisaatio, esimerkiksi päiväkotia, ilmenee psyykkisen vastarintaa.

nan lisäksi myös rakenteellista vastarintaa. Rakenteellisella vastarinnalla tarkoitetaan jonkun yksikön toiminnan muuttumisesta syntyvää muutospainetta muissa ala- tai toimintayksiköissä.

Muutosvastarintaa voidaan siis käsitellä työyhteisönä tai yksilönä joko vastustamalla uutta informaatiota hylkäämällä tai jättämällä huomiotta omaa toimintaa vastustavat ajatukset, tai vastaavasti valitsemalla omaa toimintaa puoltavat ajatukset. Kokemukseni mukaan muutosvastarintaa pidetään työyhteisössä usein varsin negatiivisena suhtautumistapana, vaikka sen kohtaaminen yksilön ominaisuutena koskettaa meitä jokaista kohdatessamme uusia asioita, ajatuksia ja käytäntöjä. Muutosvastarinnan kohtaaminen yhteisönä avoimesti saattaisikin johtaa uuden tiedon monipuoliseen tarkasteluun, muutokseen liittyvien ongelmien voittamiseen, uusien kehittämisideoiden oivaltamiseen. Ennen kaikkea siitä voisi seurata muutoksen hyötyjen tiedostamista, jota kautta myös yksilöiden sitoutuminen uuteen toimintatapaan tulisi mahdolliseksi.

## **5 AMMATILLISESSA KEHITTÄMISPROSESSISSA KÄYTETTÄVIÄ VÄLINEITÄ**

Toteuttamassamme ammatillisen kehittymisen prosessissa arvioinnin tarkoituksena oli yksilön ja tiimin vahvuuksien sekä muutostarpeiden havaitseminen sekä oppijan kokemuksellisen ja hiljaiseksi jäävän tiedon tiedostaminen. Yksilöarvioinnin välineenä sekä yhteisten keskustelujen käynnistäjänä tapaamisissa käytettiin kontekstianalyysilomaketta (liite1), jonka KT Päivi Pihlaja on kehittänyt erityisesti päivähoidon henkilöstön arviointivälineeksi. Muita arvioinnin ja prosessoinnin välineitä olivat erityisesti ratkaisukeskeiset menetelmät sekä vertaisryhmä ja vertaisarviointi –tyyppinen työskentely, joita kuvataan seuraavassa tarkemmin.

### **5.1 Kontekstianalyysi arviointi- ja keskustelumenetelmänä**

Kontekstianalyysi perustuu sosio-konstruktivistiseen näkemykseen oppimisesta, joka korostaa kasvamisen vuorovaikutuksellisuutta tuoden oppimiseen mukaan sosiaalisen todellisuuden. Ihminen ei kasva tai toimi yksin, vaan hän on aina suhteessa toisiin ihmisiin. Näkemys tuo vastuuta lapsen kasvamisprosessissa myös hänen ympärillään oleville ihmisille ja kulttuurille ottaen huomioon sen tavat ja arvot. Sosiaalisella ympäristöllä on merkittävä osuus ja vaikutus lapsen kasvamiseen, jonka vuoksi yksittäisen lapsen ongelman diagnosointi ja häneen kohdistettavat toimenpiteet eivät välttämättä johda riittävään kuntoutustulokseen. Muutostarpeet kohdistuvat siten myös lapsen ympäristöön. (Pihlaja 2001, 134-136.)



Vallitseva oppimisenäkemyks vaikuttaa työntekijöiden tapaan määritellä lapsen ongelma. Usein lasten kanssa työskentelevät liittävät ongelmat lapseen, jonka nähdään olevan esimerkiksi häiriintynyt, pelokas tai aggressiivinen. Kun ongelma määritellään yksilö- tai lapsikeskeisesti, korostuu ongelman hoitamisessa lapseen kohdistuvat toimenpiteet. Pohdittaessa esimerkiksi lapsen sosio-emotionaalista vaikeutta, voidaan kontekstianalyysin avulla kääntää näkökulma lapsesta häntä ympäröiviin tekijöihin ja pohtia myös niiden osuutta ongelman syntymiseen tai sen ylläpitämiseen. Näkemyksen mukaan lapsi ei ehkä olekaan häiriintynyt vaan hänen kehitystään on tavalla tai toisella häiritetty. (Pihlaja 2001, 136.)

Kontekstianalyysin tarkoituksena on, että aluksi työntekijät arvioivat yksilöllisesti lomakkeen avulla päivähoiton kontekstia ja tämän jälkeen tiimissä keskustellen pyritään luomaan mahdollisimman hyvin lapsen kasvua ja kehitystä tukeva ympäristö ja toiminta. Erilaiset kokemukset ja tulkinnat tilanteista ja lapsista luovat pohjan ryhmän keskustelulle. Arvioinnin kohteena ovat päivähoiton fyysinen ympäristö ja turvallisuus sekä kasvattajan oma ja koko työyhteisön toiminta sekä pedagogiikka. Näkemys määrittelee kontekstin laajasti jolloin siihen kuuluvat sekä fyysiset, sosiaaliset ja psyykkiset edellytykset että konkreettiset asiat ja välineet. (Pihlaja 2001, 136-140.)

## 5.2 Kontekstin analyysin toteuttaminen

Arvioinnin tavoitteena kontekstianalyysissä on tiedostaa ja luoda sellainen varhaiskasvatuksen ympäristö, joka parhaalla tavalla tukee lapsen kasvamista ja kehitystä. Arviointilomakkeessa on viisi osa-aluetta, jotka jokainen kasvattaja arvioi aluksi itsenäisesti: 1. Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti 2. Lasten perusturva 3. Pedagogiikka ja toiminnan sisältö 4. Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus 5. Työntekijän kasvatustieto ja -tietoisuus. Tarkoituksena on pohtia lomakkeen väittämiä ja niiden toteutumista omassa ryhmässä ja työyhteisössä kolmiportaisella arviointiasteikolla, toteutuuko asia hyvin (3), kohtalaisesti (2) tai huonosti (1). Arviointia tehtäessä on tärkeää vastata väitteisiin rehellisesti, omaa toimintaa ikään kuin ulkopuolelta arvioiden. (Pihlaja, 2001, 138.) Henkilökohtaisen arvioinnin jälkeen aloitetaan tiimin yhteiset keskustelut, joiden

tarkoituksena on perehtyä ryhmän muiden työntekijöiden käsityksiin ja tulkintoihin esitetyistä väitteistä. Oleellista on keskustella siitä miksi väitteen ilmaisema asia toimii käytännössä hyvin tai huonosti, miten asia näkyy tai toteutuu konkreettisesti käytännössä. Näin tiimillä on mahdollisuus myös asettaa tavoitteita toiminnalleen. Keskustelujen jälkeen tehdään yhteenveto arvioinneista, jonka avulla määritellään alueet, jotka ovat pedagogisesti kunnossa sekä kehitettävät alueet. On hyvä käsitellä yhden osa-alueen väittämiä kerrallaan, jotta asioiden käsittelylle jäisi riittävästi aikaa. (Pihlaja 2001, 139-140.)

Arviointilomakkeen ensimmäisessä osa-alueessa on käytetty apuna toista arviointilomaketta (ECERS), jota on sovellettu vastaamaan suomalaisen varhaiskasvatuksen tarpeita, muut neljä osa-alueita ovat Pihlajan itsensä kehittämiä. Ensimmäisen osa-alueen, rakenteellisen ympäristön arviointi kohdistuu mm. tiloihin ja siihen, miten niitä on huomioitu pedagogisesti. Toisen osa-alueen merkitys lapsen elämässä on noussut yhteiskunnallisten muutosten myötä. Turvallinen, pysyvä ympäristö antaa lapselle mahdollisuuden mm. ilmaista itseään luottavaisesti. Kolmannessa osa-alueessa arvioitavana oleva pedagogiikka ja toiminnan sisältö vaihtelevat usein suuresti erilaisissa varhaiskasvatuksen ryhmissä. Ryhmien välillä on vaihtelua mm. siinä, pohditaanko sitä, mitä tehdään vai miten tehdään. Neljännellä osa-alueella arvioidaan sekä ryhmän aikuisten (tiimi) että koko työyhteisön toimintaa ja yhteistyötä. Hyvinvoiva työyhteisö luo pohjan sekä lasten että aikuisten hyvinvoinnille. Viimeisellä, viidennellä osa-alueella pohditaan työntekijän kasvatustietoa ja -tietoisuutta. Tieto voidaan nähdä työntekijän käsityksinä ja tietorakenteina, jotka ovat muodostuneet koulutuksen avulla. Kasvatustietoisuuteen liittyy itseä kasvattajana arvioiva ote. Osaaminen voidaan nähdä niin, että siinä teoreettinen ja käytännöllinen tieto yhdistyvät taidoksi. (Pihlaja 2001, 138-139.)

### **5.3 Ratkaisukeskeisyyteen perustuvan ohjauksen ydinajatuksat**

Ratkaisukeskeinen menetelmä alkoi USA:ssa 1950-luvulla, mutta erityisesti sitä on kehitetty 1970-luvulta lähtien. Tutkijoina ja kehittäjinä sekä terapeutteina ovat olleet mm. Steve de Shatzer, Insoo Kim Berg ja Elam Nunnally, jotka ovat tehneet menetelmää

tunnetuksi kansainvälisesti sekä kirjoillaan että luennoillaan. Suomessa tätä lähestymistapaa ovat käyttäneet erityisesti Ben Furman ja Tapani Ahola 1980-luvulta lähtien ja he ovat myös järjestäneet aiheesta koulutuksia. Ratkaisukeskeinen auttamistapa on syntynyt mekaanisen syy-seurausmallin rinnalle ja myös korvaamaan sitä inhimillisten ongelmien työstämisessä erityisesti silloin, kun vuosia kestäväään terapiaan ei ole mahdollisuuksia. Tämän vuoksi menetelmästä käytetään usein nimitystä ratkaisukeskeinen lyhytterapia, jolla tarkoitetaan keskustelutapaa, jossa ongelmat käännetään tavoitteiksi ja jossa keskitytään ratkaisujen etsimiseen. Näin voidaan myös saavuttaa nopeasti tuloksia. (Katajainen, A., Lipponen, K. & Litovaara, A. 2003, 14; Mauriala, A. 2000.)

Ratkaisukeskeisen lähestymistavan perustana on näkemys siitä, että ongelmat eivät ole ihmisen ominaisuuksia, vaan ne ovat vuorovaikutuksessa ilmeneviä asioita. Tällöin tietyt tapahtumat voidaan kuvailla ongelmallisiksi, mutta kuvaus riippuu aina yksilöistä ja heidän kokemuksistaan. Se, mikä toiselle on ylitsepäsemätön ongelma, voi toiselle merkitä haastetta ja positiivista, selvitettävissä olevaa vaikeutta. Sama yksilö voidaan myös eri tilanteissa ja eri yhteyksissä kuvailla eri tavoin, koska he käyttäytyvät eri tavoilla riippuen tilanteista ja ihmisistä. (Katajainen ym. 2003, 18; Kahn 2000, 248; Redpath & Harker 1999, 119.) Samanlainen näkemys todellisuuden rakentumisesta sisältyy myös kontekstianalyysiin (Pihjala 2001, 140). Päivähoidossa tämä näkökulma tarjoaa positiivisen ajatuksen siitä, että jokainen aikuinen ei koe lasta ongelmana ja myös sama aikuinen voi kokea lapsen eri tavoin erilaisissa tilanteissa.

Ratkaisukeskeisen konsultaation alussa on vain lyhyt keskustelu ongelmasta, jonka jälkeen keskitytään asiakkaan voimavaroihin, tavoitteisiin ja aikaisempiin onnistumisen kokemuksiin vaikeissa tilanteissa. (Kahn 2000, 250.) Selkeästi ja realistisesti määritellyt sekä asiakkaan tärkeiksi kokemat ratkaisut ja tavoitteet auttavat häntä sitoutumaan niihin sekä tekemään töitä niiden eteen. Auttaja hyväksyy asiakkaan tarinan ongelmasta sekä sen, että hänellä itsellään ei ole valmiita neuvoja ja ohjeita tilanteeseen. (Kim Berg & Miller 1994, 34, 63.) Tulevaisuuden, toiveiden ja tavoitteiden korostaminen perustuu ajatukseen siitä, että kukaan ei omista tulevaa, jolloin siihen on helpompaa vaikuttaa kuin menneisyyteen. Yhtä oleellista on huomioida, että käsillä oleva ongelma on vain osa nykyisyyttä, jossa on myös sellaista hyvää, jota kannattaa toteuttaa enenevässä mää-

rin.(Furman & Ahola 1993, 99, 111-112.) Apuna asiakkaan tavoitteiden, toiveiden ja ratkaisujen määrittelyssä käytetään ohjauskysymyksiä, joiden avulla hänen on helpompi tiedostaa toiveitaan, onnistumisiaan ja tavoitteitaan. Ne voidaan jakaa ihme- ja asteikkokysymyksiin sekä poikkeuksiin. (Kim Berg & Miller 1994, 105, 147.)

*Ihme*kysymyksissä asiakasta pyydetään kuvailemaan, millaista hänen elämänsä olisi, jos ihme tapahtuisi ja vaikeus olisi kadonnut. Tarkoituksena on suunnata ajatukset parempaan tulevaisuuteen, luoda toivoa sekä saada asiakas tuntemaan elämänhallintaa ja tiedostamaan omat vaikutusmahdollisuutensa. Auttajan tehtävänä on usein asiakkaan tukeminen siinä, että tämä voisi vähitellen toteuttaa kuvailemaansa, konkreettista ihmettä tämänhetkisessä elämässään. Usein asiakas pystyy kuvittelemaan ihmeen ja sen mukanaan tuoman muutoksen, mutta hänen voi olla vaikeaa kuvailla konkreettisia tapahtumia ja tekoja, joista tietää ihmeen tapahtuneen. (Kim Berg & Miller 1994, 105; Redpath & Harker 1999, 17.)

*Asteikkokysymysten* avulla asiakas arvioi tietyn, konkreettisen tilanteensa numeerisella asteikolla 1-10 tai yhtä hyvin prosenttiosuudella. Arvioinnin avulla voidaan muodostaa selkeä kuva nykytilanteesta, siitä mikä onnistuu jo nyt sekä määrittellä asiakkaalle sopiva tavoite. Kun asiakas itse arvioi tilanteensa sekä päättää tavoitteensa ja sen edellyttämät toimenpiteet konkreettisesti, on sitoutuminen muutokseen suurempaa ja vaikutukset kestävämpiä. Asteikkokysymysten avulla voidaan arvioida muutosta sekä positiiviseen että negatiiviseen suuntaan. Jos asiakas arvioi tilanteensa paremmaksi kuin viime kerralla, voidaan konkretisoida, miten hänen on onnistunut parantaa sitä. Jos tilanne on huonompi, päästään pohtimaan miten saavutetaan uudelleen viimekertainen tilanne ja mitä sellaisia konkreettisia tekoja hän on tehnyt, joiden avulla on kuitenkin selvinnyt tilanteesta. ( Kim Berg & Miller 1994, 105; Kahn 2000, 250.)

*Poikkeuksilla* tarkoitetaan aikaa, jolloin ongelmaa ei ollut. Oletuksena on, että jos asiakas on aiemmin onnistunut toimimaan niin, että hänellä ei ole ollut kyseistä ongelmaa, hän pystyy tekemään saman uudelleen. Hänen on myös helpompi jatkaa sellaisen asian tekemistä, jossa hän on kokenut onnistuneensa kuin lopettaa jotakin sellaista, minkä ko-

kee hankalana. Konsultin tehtävänä on auttaa löytämään poikkeusjaksot ongelmajaksojen sijaan ja tätä kautta ratkaisut tilanteeseen. (de Shazer 1995, 75.) Poikkeuksia voidaan Kim Bergin & Millerin (1994, 147) mukaan erottaa kahdenlaisia; itse aiheutettuja ja sattumanvaraisia. Itse aiheutetuissa poikkeuksissa asiakas on itse poikkeuksen täytännön panija ja pystyy kuvailemaan tapahtumat tarkasti. Henkilö on tietoinen omista teoistaan, jotka saivat muutoksen aikaan. Satunnaisissa poikkeuksissa hän kertoo selvittä poikkeustilanteista, mutta ei pysty erittelemään, mitä hän teki tilanteessa toisin tai kokee, ettei hänellä ollut osuutta asiaan. Satunnaisissa poikkeustilanteissa auttajalla on oleellinen rooli, jotta asiakas kokisi hallitsevansa tilanteitaan ja oppisi havainnoimaan sekä tiedostamaan, mitä ja miten hän tekee asioita silloin kun ongelmia ei esiinny.

#### **5.4 Vertaisryhmä ja vertaisarviointi työn kehittämisen välineenä**

Vertaisryhmässä työskenteleminen mahdollistaa systemaattisen vertailun ja siitä oppimisen vuorovaikutuksessa hyvien vertailukumppanien kanssa. Tavoitteena on oppia toisilta sekä saada tämän kautta aikaan mitattavissa ja arvioitavissa olevia parannuksia omassa toiminnassa ja toimintaprosesseissa. Menetelmä soveltuu yhtä hyvin tiimien, verkostojen ja organisaatioiden kuin yksilötason oppimiseen ja kehittämiseen. (Strömmer 2005, 55.)

Vertaisarvioinnin avulla voidaan mm. kyseenalaistaa totuttuja tapoja ja rutiineita, tiedostaa vahvuuksia ja suunnata voimavaroja tulevaisuuden kannalta olennaiseen. Vertaamalla yksilöiden ja tiimien toimintatapoja tai -prosesseja voidaan tunnistaa, ymmärtää, oppia sekä soveltaa parhaita menetelmiä ja toimintatapoja omaan, oman tiimin ja oman työyhteisön käyttöön. Samalla voidaan lisätä tulevaisuuden hallintaa ja valmiuksia vastata muuttuviin ympäristön vaatimuksiin. Menetelmän vahvuutena on yksilöiden osallistumisen ja sitoutumisen lisääntyminen sekä oivaltavan oppimisen aikaansaaminen niin yksilön, tiimin kuin organisaationkin tasolla. Lisäksi se tukee realististen tavoitteiden asettamista ja konkreettisten toimenpiteiden määrittämistä tavoitteiden saavuttamiseksi. Vertaisten välisessä kehittämisessä voidaankin erottaa kolme merkittävää ulottuvuutta: 1. Menetelmä, joka sisältää hyvien käytäntöjen analysoinnin ja tutkimisen sekä

näiden pohjalta johtopäätösten tekemisen ja oppimisen. 2. Tarkastelun ja analysoinnin painopiste on prosessissa, tekemisen ketjussa, joka kytkee eri ihmisten työt yhteen. 3. Vaikutukset ulottuvat sekä toiminnan tulosten paranemiseen että yksilön, tiimin ja yhteisön oppimiseen. (Strömmer 2005, 55-57.) Kehittämisprosessi sisältää seuraavat vaiheet: 1. Nykytilan kuvaaminen. 2. Esikuvien tunnistaminen ja kokemusten vaihtaminen. 3. Erojen analysoiminen. 4. Uuden tavoitteen asettaminen. 5. Soveltaminen, arvioiminen ja kehittäminen. Prosessin onnistumisen edellytyksinä voidaan pitää ajankäytön suunnittelua, osallistujien eli vertaisryhmän, ja toimintatapojen valintaa sekä ryhmän asennetta. Tavoitteena on oman ja tiimin toiminnan parantaminen avoimen ja luottamuksellisen vuorovaikutuksen kautta, jossa osallistujat jakavat sekä positiiviset että negatiiviset käytännön tason kokemukset. (Strömmer 2005, 60-61.)

## 6 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSONGELMAT

Kaupungissamme on syksystä 2004 saakka käytetty päiväkotien henkilöstön ammatillisen kehittymisen tukena kontekstianalyysia ja sen pohjalta toteutettavia keskusteluryhmiä, joista olemme käyttäneet nimitystä ohjausryhmät. Nämä ryhmät ovat kokoontuneet kahden toimintavuoden ajan, mutta niiden merkitystä työntekijöiden ammatilliselle kehittymiselle ja käytettyjen ohjausmenetelmien soveltuvuutta varhaiskasvatukseen ei vielä ole kaupungissamme systemaattisesti tutkittu. Jotta prosessin merkityksestä yksilön, tiimin ja työyhteisön oppimiselle sekä toimivien ohjaustapojen kehittämiseksi saataisiin tietoa tulevaisuudessa mahdollisesti toteutettavia työyhteisön kehittämisprosesseja varten, katsoin tarpeelliseksi tutkia osallistuneiden työntekijöiden kokemuksia toteutuneista kehittämisprosesseista.

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, mitkä ammatilliseen kehittymiseen liittyvät keskusteluaiheet koettiin tärkeiksi tämän päivän varhaiskasvatustyössä. Halusin myös tietää, miten toteutettu prosessi tuki osallistujien ammatillista kehittymistä ja mitä haasteita tai ongelmia he kokivat prosessiin liittyen. Lisäksi halusin kartoittaa työntekijöiden kokemuksia tapaamisissa käytettyjen ratkaisukeskeisten ohjaus- ja työskentelytapojen toimivuudesta varhaiskasvatuksen kehittämistyössä. Näiden tavoitteiden lisäksi minua kiinnosti tietää, millaisia konkreettisia muutoksia työntekijät havaitsivat prosessin myötä tapahtuneen yksilön, tiimin tai työyhteisön toiminnassa.

Koska ensimmäisen kerran omassa hankkeessamme oli vuonna 2005-2006 mukana yksi kokonainen työyksikkö, halusin nostaa sen työntekijöiden kokemukset kehittämisprosessista erityisen tarkastelun kohteeksi. Näin uskoin saavani tarkempaa tietoa yksilön ja tiimin kehittymisen ohella kehittämisprosessin työyhteisöllisestä merkityksestä. Tutkimuskohteen valinnassa en voinut käyttää harkinnanvaraisuutta, koska muut prosessiin osallistuneet olivat eri päiväkotien yksittäisiä tiimejä. Tutkimusraporttini keskittyy kuvailemaan yhden varsinaissuomalaisen päiväkodin ammatillista kehittämisprosessia, jossa sain olla mukana ohjaajana vuoden ajan. Kuvaan raportissani työntekijöiden:

*-ajatuksia työyhteisön alkutilanteesta ja prosessiin kohdistuneita odotuksia*

*-kokemuksia prosessista, tapaamisista sekä ohjaus- ja työskentelytavoista*

*-käsityksiä prosessin merkityksestä ammatilliselle kehittymiselle*

*-havaintoja prosessin myötä tapahtuneista muutoksista yksilön, tiimien ja työyhteisön toiminnassa*

*-kokemuksia prosessiin liittyneistä ongelmista ja haasteista*

Tutkimusongelmiini pyrin vastaamaan aineistolla, joka koostuu kaikkien osallistuneiden työntekijöiden kyselyvastauksista ja yhden kehittämisprosessiin kokonaisena työyhteisönä osallistuneen päiväkodin työntekijöiden henkilökohtaisista teemahaastatteluista. Haastattelujen tarkoituksena oli selvittää yksilöiden kokemuksia toimintavuoden ajan kestäneen prosessin merkitsevyydestä ja haasteista yksilöille, tiimeille ja erityisesti työyhteisölle. Kyselylomakkeiden avulla pyrin selvittämään laajemmin kaikkien kahden toimintavuoden aikana ohjausryhmiin osallistuneiden työntekijöiden kokemuksia samoista asioista ja vertaamaan niitä työyhteisön kokemuksiin. Lisäksi halusin kyselylomakkeen avulla selvittää, mitkä ammatilliseen kasvuun liittyvät keskusteluaiheet koetaan tärkeiksi tämän päivän varhaiskasvatustyössä ja minkä vuoksi ne koetaan tärkeiksi. Toivon, että tutkimukseni auttaa suunnittelemaan sellaisia ammatillisen kehittämisen prosesseja, jotka vastaavat varhaiskasvatuksen työntekijöiden tarpeisiin.



Edellä kuvatusta tutkimuksen tavoitteista johdin seuraavat tutkimusongelmat:

*Pääongelmat ja alaongelmat*

1. Mitkä ohjausprosessissa käytetyn arviointilomakkeen osioista työntekijät kokivat erityisen tärkeiksi aiheiksi yksilön, tiimin ja työyhteisön ammatillisen kehittymisen kannalta?
2. Miten osallistuneet työntekijät kokivat toteutetun ammatillisen kehittymisen prosessin?
  - 2.1 Millaiset tekijät saivat työyhteisön lähtemään mukaan kehittämisprosessiin?
  - 2.2 Miten työntekijät kokivat käytettyjen ohjaus- ja työskentelytapojen toimineen varhaiskasvatuksen ammatillisessa kehittämistyössä?
  - 2.3 Miten prosessin koettiin tukeneen osallistujien ammatillista kehittymistä?
  - 2.4 Mitä muutoksia prosessin myötä koettiin tapahtuneen yksilön, tiimin ja työyhteisön toiminnassa?
  - 2.5 Millaisia ongelmia ja haasteita osallistujat kokivat prosessiin liittyen?

## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 7.1 Toimintatutkimuksellinen ja fenomenologinen tutkimusote

Tutkimukseni lähestyy teoreettiselta viitekehykseltään sekä toimintatutkimusta että fenomenologista tutkimusta. *Toimintatutkimukselle* on tyypillistä pyrkiminen tavalla tai toisella vaikuttamaan tutkimuskohteeseen ja tekemään käytäntöön kohdistuva interventio. Se on luonteeltaan avointa toimintaa, jossa tutkittaville selvitetään tutkimuksen tarkoitus. Tutkija toimii yhteistyössä tutkittavien kanssa ja pyrkii yhdessä heidän kanssaan vaikuttamaan positiivisesti tutkittavien elämään esimerkiksi ratkaisemalla jokin yhteisöä haittaava ongelma. Perusideana on ottaa ne ihmiset, joita tutkimus koskee, mukaan tutkimushankkeeseen sen täysivaltaisina jäseninä sekä yhdessä pyrkiä toteuttamaan yhteisön asettamia päämääriä. Tutkijan ja tutkittavan yhteisön yhteistyö ja vuorovaikutus on luonteeltaan pysyvää ja pitkäaikaista, ja toiminta sekä sen muuttaminen perustuu osallistujien tekemään itsearviointiin ja oman työn reflektointiin. Tällöin toteutettava muutos on ohjaajan kannalta osallistumista pohdintaan, toimijoiden aktivointia ja tukemista konkreettisiin toimenpiteisiin ja yhteiseen päämäärään sitoutumiseen. (Eskola & Suoranta 2003, 126-128.)

*Fenomenologinen tutkimus* näkee ihmisen tavoitteellisena ja aktiivisena olentona, joka tuntee, suunnittelee sekä arvottaa asioita elämässään ja tietää maailmasta oman kokemuksensa kautta. Fenomenologiassa tutkija pyrkii asettumaan tutkittavan asemaan ja tätä kautta tulkitsemaan tai selittämään ihmisen toimintaa ja ajatuksia. Mitä intensiivisempää ja avoimempaa vuorovaikutusta tutkijan ja tutkittavan välillä on, sen luotettavampia tulkintoja tutkija voi ilmiöistä tehdä. (Denzin & Lincoln 1994, 262-264; Syrjälä,

Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 77.) Fenomenologinen tutkimus kohdistuu siis ihmisen kokemukseen. Kokemus nähdään tässä määritelmässä laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan elämäntodellisuuteensa ja se syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Todellisuus ei ole neutraalia vaan näyttäytyy ihmiselle hänen kiinnostuksensa ja halunsa mukaan. Fenomenologiassa ihmisen suhde maailmaan nähdään intentionaalisenä eli kaikki asiat merkitsevät hänelle jotakin, ja nämä ihmisten kokemuksilleen antamat merkitykset ovatkin fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Merkitykset eivät ole yksilössä synnynnäisesti vaan ne omaksutaan erilaisissa yhteisöissä ja ovat riippuvaisia myös havaitsijan pyrkimyksistä, kiinnostuksesta ja uskomuksista. Myös erilaisilla kulttuuripiireillä voi näin ollen olla erilainen elämismaailma ja todellisuudella voi olla ihmisille erilaisia merkityksiä. (Laine 2001, 26-28.)

#### 7.1.1 Tutkimuksen peruslähtökohdat

Prosessimme tarkoituksena oli toimintatutkimuksen periaatteiden mukaan auttaa työyhteisön jäseniä kehittämään itsessään taitoja arvioida ja reflektoida omaa toimintaansa. Näiden taitojen avulla osallistujat oppivat tiedostamaan paitsi omia vahvuuksiaan myös kehittämään ohjaajien avustuksella omia ammattikäytäntöjään. Työntekijöillä oli oleellinen rooli omien ja yhteisten kehittämisalueidensa määrittelyssä ja myös intervention rakentamisessa. Tarve työkäytäntöjen muuttamiseen lähti siis työyhteisöstä ja sen yksilöistä, ei ulkopuolelta määrittelyistä tavoitteista. Keskustelu- ja kehittämisalueiden määrittelyä tehtiin aluksi yksilöarviointina kontekstianalyysin avulla, mutta prosessin edetessä työstettävät alueet syntyivät yhä enenevässä määrin tapaamisissa toteutettujen harjoitusten ja erityisesti avoimen keskustelun kautta.

Ohjaajien roolina prosessissa oli pohtimiseen osallistumisen lisäksi tukea osallistujia heidän välisessään vertaistyöskentelyssä. Työntekijöitä autettiin konkretisoimaan omia tavoitteitaan ja toimenpiteitään käyttämällä apuna ratkaisukeskeisiä työskentelyvälineitä, joiden avulla yksilöt, tiimit ja työyhteisö voivat tulla tietoisiksi toiminnastaan ja kehittämisalueistaan. Tyypillisimpiä käytettyjä apuvälineitä olivat asteikkoarviointit, esineet mielikuvien tukena ja tulevaisuusmuistelu, joka edustaa ihmekysymysten luokkaa.

Yhteistyöni osallistujien kanssa kesti toimintavuoden ajan, tapaamisten toteutuessa säännöllisesti kerran kuukaudessa. Sitoutuminen prosessiin oli molemminpuolista ja esimerkiksi omassa ohjausryhmässäni vain yksi sovittu tapaaminen peruuntui päiväkodin pyynnöstä useiden samanaikaisten sairastumisten takia.

Työskentelymme perustui pitkälti osallistujien väliseen käytäntöjen reflektointiin, jossa arvioivaa pohdintaa käytiin sekä yksilöiden että tiimien ja koko työyhteisön välillä riipuen käsiteltävän aiheen luonteesta. Näissä pohdinnoissa oleelliseksi muodostui juuri työntekijöiden eli vertaisten välinen ”peilaaminen”, jonka avulla yksilöt tai tiimit saattoivat monipuolistaa ja avartaa omia näkemyksiään. Tämän kautta he tiedostivat sekä hyvin toimivia käytäntöjään että löysivät uusia kehittämisen kohteita ja konkreettisia toimenpiteitä tavoitteidensa saavuttamiseksi. Engeström (1995, 124-125) eriyttääkin toimintatutkimuksen sisällä kehittävän työntutkimuksen, joka korostaa prosessissa tutkittavien oman merkityksen muodostamista. Myös tämä näkökulma nostaa tutkittavat tutkimuksen aktiiviseksi osapuoleksi jolloin osallistujien tutkimusote on reflektiivinen. Työntekijöiden eteen asetetaan ”peili”, joka kuvastaa konkreettisesti heidän työnsä vahvuuksia ja ongelmia. Peilin avulla työntekijät erittelevät ja arvioivat toimintatapaansa ja saavat myös palautetta omista ratkaisuksistaan ja toimenpiteistään.

Perinteisissä oppimisteorioissa on oletettu, että opittavat asiat ovat valmiita ja ne tarjotaan oppijalle esimerkiksi oppikirjoissa. Kehittävä työntutkimus kohdistaa huomion laadullisiin muutoksiin työssä ja organisaatiossa. Laadullisille muutoksille on tyypillistä tietynlainen ”hyppy tuntemattomaan”, joka tuo mukaan uutta luovan näkökulman. Työyhteisö oppii jotakin mitä ei ole vielä olemassa. Ekspansiivinen teoria pyrkii vastaamaan tähän uutta luovaan ja tuntemattoman oppimisen tarpeisiin. Tunnuspiirteenä on, että oppimisen kohteena on kokonainen toimintajärjestelmä ja sen laadullinen muutos, jolloin oppimisprosessi on yhteisöllinen ja pitkäkestoinen tapahtuma. (Engeström, 1995, 87.) Kuvaavaa toteuttamallemme prosessille oli, että sekä osallistujilta että ohjaajilta vaadittiin tiettyä kykyä sietää epävarmuutta. Koska prosessi muuttui ja muotoutui tapaamisten myötä ja myös käsiteltävät aiheet varmistuivat matkan varrella niiden vaihdellessa ryhmien tarpeisiin liittyen, saivat ohjaajat unohtaa etukäteen valmistelemansa suunnitelmat. Oman kasvumme myötä hyväksyimme sen, että jokainen ryhmä kulki

omaa tietään ja päättyi ikään kuin ”omaan kyläänsä”. Ainoa asia jonka ryhmien jäsenet tiesivät varmasti, oli yhteisen matkan jatkuminen tietyn, ennalta määritellyn ajan ja päättyminen kumpanakin kesänä järjestettyyn miniseminaariin. Engeströmin (1995, 93-94) mukaan ekspansiivista prosessia voidaan kuvata myös toiminnan lähikehityksen vyöhykkeen muotoutumiseksi ja läpäisemiseksi. Työyhteisön tasolla lähikehityksen vyöhyke tarkoittaa välimatkaa vallitsevan epätydyttäväksi koetun toimintatavan ja siihen ratkaisun tuovan, mahdollisen uuden toimintatavan välillä. Uutta toimintatapaa ei kuitenkaan voi yksityiskohtaisesti määrittellä etukäteen. Se voidaan hahmotella juuri suuntaa antavana olettamuksena, joka tarkentuu, todentuu ja muuntuu prosessin edetessä.

Osallistujien välisen luottamuksen lisääntyessä yhteiseen keskusteluun tuli yhä enemmän työntekijöiden henkilökohtaisia ja tiimien yhteisiä ajatuksia, kokemuksia ja tulkintoja niistä asioista, tilanteista ja käytännöistä, joita tapaamisissa kulloinkin käsiteltiin. Yhteisen tulkinnan ja merkityksen rakentamisen kautta lisääntyi tiimien ja työyhteisön tietoisuus työn tavoitteista ja tarkoituksista. Laine (2001, 27-28) korostaa fenomenologisessa lähestymistavassa juuri tätä merkitysten rakentamista subjektien välisinä ja heitä yhdistävinä tekijöinä. Omassa tutkimuksessani yksilöiden, tiimien ja työyhteisön kokemukset prosessista nousivat merkityksellisiksi seikoiksi paitsi yksilöiden tai tiimien yksilöllisen kehittymisen myös tulevien ammatillisten kehittämisprosessien näkökulmasta. Eri ohjausryhmien erilaiset painotukset keskustelu- ja kehittämisaiheissa kertoivat työyhteisöjen yksilöllisistä tarpeista ja ehkä myös alueellisista eroista saman kaupungin sisällä. Tämän vuoksi samanlaisena toistuva käsikirjoitus, harjoitukset ja toteuttaminen jokaisessa ohjausryhmässä ei välttämättä tuottaisi ryhmälle ja sen yksilöille parasta lopputulosta.

### 7.1.2 Kehittämisprosessin tarkoitus ja eteneminen

Erään varsinaissuomalaisen kaupungin päivähoitossa on kahden toimintavuoden (2004-2006) ajan kokeiltu kontekstianalyysin ja ohjausryhmien käyttämistä päiväkotien työntekijöiden ammatillisen kehittymisen tukena. Toive ja tarve oman työn pohtimiseen ja

työnohjaukselliseen kehittämistoimintaan tuli kentältä, päiväkotien henkilöstöltä ja esimiehiltä. Henkilöstö koki, että yhteisille, pedagogisille keskusteluille ei ollut riittävästi aikaa. Toteutetun prosessin tarkoituksena oli tarjota päiväkotien työntekijöille mahdollisuus ja ohjaus oman työn, työtiimin ja työyhteisön toiminnan arviointiin ja sitä kautta toiminnan kehittämiseen, mutta työnohjaajia emme yrittäneet olla. Matkan varrella ja myös osallistujilta saamamme palautteen mukaan työnohjauksellisia elementtejä syntyi kuitenkin yhteisten keskustelujen myötä ja käsiteltävien aiheiden noustessa arjen työn haasteista.

Kullekin osallistuneelle työtiimille tarjottiin ohjausta yhden toimintavuoden ajan. Molempina toimintavuosina keskusteluryhmiin osallistui yhteensä kuusi työtiimiä, viidestä eri päiväkodista. Kaikkiaan osallistuneita tiimejä oli siten 12. Kaksi tiimiä muodostivat ohjausryhmän eli molempina vuosina kokoontui kolme ohjausryhmää. Ryhmäläiset tapasivat toisensa kuukausittain, yhteensä kymmenen kertaa toimintavuonna 2004-2005 ja yhdeksän kertaa toimintavuonna 2005-2006. Tapaaminen kesti 1 ½ tuntia kerrallaan toteutuen työaikana esim. ulkoilun tai päivälevon aikana. Jälkimmäisenä toimintavuotena oman ohjausryhmänsä muodosti ensimmäisen kerran erään päiväkodin koko henkilökunta (2 tiimiä) ja tämän ryhmän tapaamiset järjestettiin työpäivän jälkeen. Tapaamiseen käytetty aika korvattiin henkilökunnalle ja ohjaajille työaikana. Prosessin lopuksi järjestettiin molempina vuosina kolmen tunnin mittainen, iltapäivällä toteutunut miniseminaari, jossa tiimit tapasivat toisensa ja kukin tiimi esitteli itselleen tärkeän kehittämishankkeensa. Miniseminaareihin osallistuivat tiimien ja ohjaajien lisäksi mukana olleiden päiväkotien esimiehet, päivähoidon ohjaajat ja KT Päivi Pihlaja.

Ryhmien ohjaajina toimivat päivähoidon psykologi ja kolme kiertävää erityislastentarhanopettajaa, joista yhtenä ohjaajana olin itse. Ohjaus toteutettiin työparimenettelyinä eli jokaisella ohjausryhmällä oli kaksi ohjaajaa. Kahden toimintavuoden aikana kehittämissprosessiin osallistui yhteensä 41 päivähoidon työntekijää ja vähintään yksi työtiimi jokaisesta kaupungin kymmenestä päiväkodista. Ryhmissä käsitellyt aiheet ja niihin liittyvät harjoitukset vaihtelivat suuresti ryhmästä toiseen. Aiheiden valintaan vaikuttivat sekä alkuarviointina käytetyn kontekstilomakkeen yhteenvedot että ryhmien erilaiset tarpeet ja toiveet. Aiheita alkoi nousta yhä enemmän ryhmän keskusteluista ja suunnit-

tellut aiheet muuttuivat myös matkan varrella. Työskentelyyn liittyi tapaamiskerroilla tehtävien harjoitusten lisäksi ns. välitehtäviä, jotka yleensä liittyivät seuraavan tapaamiskerran aiheen käsittelyyn. Annetut välitehtävät tehtiin tapaamisten välillä työpaikalla tehtävän luonteesta riippuen yksin tai omassa tiimissä. Joitakin välitehtäviä työstettiin myös koko työyhteisön yhteistyönä.

Seuraavalla sivulla (taulukko 2) esittelen kokonaisuena työyhteisönä osallistuneen päiväkodin prosessin etenemistä toimintavuoden 2005-2006 aikana. Varsinaiset tapaamiset toteutuivat päiväkodissa loka-kesäkuun aikana ja niitä edelsi syyskuussa toteutettu henkilökohtainen arviointilomakkeen täyttäminen, palauttaminen sekä yhteenvedon tekeminen yksilöarvioinneista. Lisäksi liitteissä on tarkempi esimerkki kyseisen päiväkodin yhden sattumanvaraisesti valitun tapaamiskerran rakenteesta (liite 2).

TAULUKKO 2 Tapaamisten eteneminen ja sisällöt toimintavuoden 2005-2006 aikana tutkimuksen kohteena olevassa työyhteisössä.

Tapaamiskerta	Toiminta/Sisältö tapaamiskerralla
Syyskuu	Kontekstianalyysi-lomakkeen täyttäminen yksilöllisesti, aikaa varattu 2 viikkoa. Ohjaajan tekemä yhteenvetolomake yksilöarvioinneista, aikaa varattu 2 viikkoa.
1. tapaaminen	Idean esittelyä, aikataulujen ja käytäntöjen sopiminen, yhteenvetolomakkeen tutkiminen yhdessä, toiveita työskentelytavoista ja keskusteluaiheista.
2. tapaaminen	Tiimien keskeisten toiminta-ajatusten työstäminen, esittely ja arvioinnin aloittaminen asteikkoarvioinnilla. Palaute toiselta tiimiltä. Välitehtävä: tiimi arvioi keskeisten toiminta-ajatustensa tämän hetkisen tilan ja tavoitteen käyttämällä asteikkoarviointia.
3. tapaaminen	Toiminta-ajatusten kertaaminen ja välitehtävän purku. Tiimin yhteisen kehittämisalueiden valinta, tavoitteiden asettaminen ja konkreettisten toimenpiteiden suunnittelu ja kirjaaminen yhdelle yhteiselle kehittämisalueelle. Välitehtävä: Tiimin muiden kehittämisalueiden työstäminen tiimipalaverissa.
4. tapaaminen	Päiväkoti peruutti tapaamisen.
5. tapaaminen	Keskustelua: Miten sovitut, konkreettiset toimenpiteet ovat toteutuneet? Palautteen antaminen työtovereille; työtoverien ja omien vahvuuksien tiedostaminen, kehittämisalueiden etsiminen yksilöllisesti. Työntekijöiden tunteiden käsittelyä erilaisissa ongelmatilanteissa; poikkeusten etsiminen työkaluna.
6. tapaaminen	Tunteiden käsittelyn jatkaminen pienryhmissä. Asteikkoarviointi ja ihmeekysymykset pohdinnan tukena. Yhteinen koontikeskustelu, kokemusten vertaaminen.
7. tapaaminen	Dokumentointi. Mitä se on ja mitä sen pitäisi olla? Dokumentoinnin hyödyt ja haitat. Dokumentointi koko työyhteisön yhteisenä kehittämisalueena. Konkreettisten kehittämistoimenpiteiden kirjaaminen. Miniseminaarin aihe on syntynyt. Välitehtävä: miniseminaarin esityksen valmistelua.
8. tapaaminen	Kontekstilomakkeen työyhteisöalueen työstäminen. Aikuisten keskinäinen huomiointi. Tulevaisuusmuistelu ja ihmeekysymykset työstämisen tukena.
9. tapaaminen	Työyhteisöalueen työstämisen jatkaminen; tulevaisuusmuistelu. Palaute työtovereille ja ohjaajille tapaamisista. ”Miltä prosessi on vaikuttanut, mitä sain itselleni ja työhöni, miten toivon prosessin jatkuvan?” Kortit mielikuvien apuna.
10. tapaaminen	Miniseminaari. Osallistuneet tiimit tapaavat toisensa ja kuulevat toistensa kehittämisalueista. Aiheina: dokumentointi, lasten välisten sosiaalisten suhteiden tukeminen, toimivat keskustelukäytännöt vanhempien kanssa - puheeksi ottaminen, kiireen selättäminen päiväkodin arjessa - sujuvat siirtymät, kasvatuskumppanuus ja keskustelulomakkeet.



### 7.1.3 Tutkimuksen kohderyhmä

Kyselylomakkeet toimitin kaikille niille kymmenen päiväkodin työntekijälle (41 henkilöä), jotka osallistuivat kehittämisprosessiin kahden toimintavuoden aikana. Osallistujista 18 työskenteli päiväkodeissa lastentarhanopettajina ja kaksi heistä toimi opettajan työnsä ohella päiväkodinjohtajana, 17 työskenteli lastenhoitajana ja neljä erityispäivähoitajana, joka tarkoitti lastenhoitajan muodollisen pätevyyden omaavaa ryhmä- tai henkilökohtaista avustajaa. Lisäksi osallistujina prosessissa oli yksi erityislastentarhanopettaja ja yksi laitoshuoltaja, joka oman työnsä ohella toimii apuna päiväkodin lapsiryhmässä osallistuen oman työnsä ohella hoito- ja kasvatustyöhön.

Haastatteluihin lupautui kehittämisprosessiin kokonaisena työyhteisönä osallistunut päiväkotiki, joka oli kooltaan pieni. Päiväkodissa oli kaksi lapsiryhmää ja lasten iät vaihtelivat tutkimushetkellä 15 kuukauden ikäisestä esiopetusikäisiin lapsiin. Työntekijöitä päiväkodissa oli kahdeksan ja heidän ammattinimikkeitään olivat päiväkodinjohtaja, lastentarhanopettaja, lastenhoitaja, erityispäivähoitaja ja laitoshuoltaja. Koska tutkimukseni ei kohdistunut eri ammattiryhmien käsityksiin prosessiin osallistumisesta, en kokenut myöskään tarpeellisena eritellä tuloksissa eri ammattiryhmien edustajien mielipiteitä.

## 7.2 Aineistonkeruumenetelmät ja analysointi

Laadullisessa tutkimuksessa suositaan yleensä metodeja, joiden avulla tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät esiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 15). Teemahaastattelun avulla katsoin parhaiten saavani tietoa yksilöiden kokemuksista, ajatuksista, uskomuksista ja tunteista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Haastattelulla saatoin myös tutkia aluetta, jota ei aiemmin ollut kaupungissamme tutkittu eikä itselläni myöskään ollut etukäteen paljon tietoa osallistujien henkilökohtaisista ajatuksista tai kokemuksista prosessiin liittyen. Kyselylomakkeen avulla katsoin saavani tietoa laajemmalta tutkimusjoukolta koskien työntekijöiden mielipiteitä ja käsityksiä ammatilliselle kehittymiselle

tärkeistä keskusteluaiheista sekä kokemuksia toteuttamamme kehittämisprosessin toimivuudesta ja haasteista.

*Puolistrukturoidun kyselylomakkeen* kirjeineen (liitteet 3, 4 ja 5) toimitin kaikille kahden toimintavuoden (2004-2006) aikana prosessiin osallistuneille työntekijöille touko- ja kesäkuussa 2006. Kyselylomakkeet palautettiin kesäkuussa 2006. Ensimmäisenä toimintavuotena osallistuneille työntekijöille lähetin toukokuussa lomakkeet ja kirjeen päiväkoteihin. Kesäkuun alussa kävin noutamassa ne päiväkodeista suljetuissa, nimettömissä palautuskuorissa. Vastausaikaa työntekijöillä oli kaksi viikkoa. Toisena toimintavuotena osallistuneet työntekijät täyttivät kyselyn kesän miniseminaarissa, jossa vastaamiselle varattiin oma aika. Nämä kyselyt palautettiin nimettöminä tilaisuuden lopuksi. Kaikista 41 kyselylomakkeesta palautettiin 39, joten vastausprosentiksi tuli 95%. Syynä korkeaan vastausprosenttiin uskon olevan sekä vastaus- että noutotavalla, mutta toivottavasti se kertoo myös työntekijöiden motivaatiosta vaikuttaa tulevaisuuden tapoihin oman työn kehittämisessä. Lomakkeen olisi halutessaan voinut jättää palauttamatta tai palauttaa sen tyhjänä. On todettava, että suurin osa vastaajista oli todella paneutunut kysymyksiin ja he antoivat niiden kautta syvällisiä ja tärkeitä ajatuksiaan sekä kokemuksiaan käyttöön. Kyselylomakkeen laatiminen perustui pitkälti tapaamisten kirjalliseen loppupalautteeseen ja -keskusteluihin sekä niiden sisältöihin. Niistä saamani tiedon perusteella ja mieleeni nousseiden lisäkysymysten avulla muotoilin tutkimusongelmiani ja rakensin kyselylomaketta. Apua kyselylomakkeen ja haastatteluteemojen muokkaamiseen ja testaamiseen sain sekä kollegaltani että oman työyhteisöni jäseniltä.

Kyselylomakkeen avulla pyrin vastaamaan tutkimusongelmiin 1, 2.2, 2.4 ja 2.5. Kyselylomakkeet tuottivat yhteensä 117 sivua analysoitavaa aineistoa. Merkitsin kyselylomakkeet vastaajien lukumäärän mukaisesti numeroilla 1-39 ja säilytin lomakkeen numeron käyttämieni alkuperäisilmausten yhteydessä analyysin loppuun saakka. Tämä auttoi minua analyysin aikana palaamaan oikeaan lomakkeeseen jos halusin tarkistaa alkuperäisilmauksen sisältöä tai asiayhteyttä. Kyselylomakkeiden analyysin tein syksyllä 2006 aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä, koska en aluksi tiennyt, mitä vastausluokkia tai teemoja tiettyjen tutkimusongelmieni sisällä aineistostani löytyisi. Luin avointen kysymysten vastauksia etsien ja merkiten tutkimusongelmittain niihin liittyviä alkuperäisil-

mauksia. Jatkoin analyysiä pelkistämällä alkuperäisilmauksia ja teemoittelemalla niitä samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien mukaan. Pelkistettyjä ilmauksia teemoitottamalla alkoi syntyä ala- ja yläluokkia, jotka vastasivat tutkimusongelmiini. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä noudatin Tuomen ja Sarajärven (2003, 11) etenemismallia. Käyttämästäni analyysitavasta on esimerkki liitteenä (liite 6). Lisäksi käytin analyysissä apuna määrällistä menetelmää laskiessani, mitkä kontekstianalyysi –lomakkeen väittämistä vastaajat olivat valinneet useimmiten viiden itselleen tai tiimilleen tärkeimpien keskusteluaiheiden joukkoon. Kyselyyn vastanneiden perustelut keskusteluaiheiden valinnoille luokittelin ja teemoittelin samojen periaatteiden mukaisesti kuin muutkin avoimet vastukset, jotka koskivat kokemuksia ohjaus- ja työskentelytavoista sekä prosessin myötä tapahtuneita muutoksia.

*Henkilökohtaisten teemahaastattelujen avulla halusin selvittää syvemmin kokemuksia prosessin ja ohjauksen merkitystä yksilön, tiimin ja erityisesti työyhteisön ammatilliselle kehitymiselle. Haastattelujen avulla pyrin vastaamaan alaongelmittain tutkimusongelmaan 2. Yksilölliset teemahaastattelut toteutin elo- lokakuussa 2006 haastattelemalla prosessiin osallistuneen kokonaisen työyhteisön eli yhden päiväkodin työntekijät (8 työntekijää). Kokonaisen työyhteisön osallistuminen prosessiin mahdollisti mielestäni paremmin työyhteisöllisen näkökulman mukaan ottamisen. Työntekijät saivat käsiteltävät teemat apukysymyksineen itselleen etukäteen sekä kirjeen siitä, miten haastattelu käytännössä toteutetaan (liitteet 7 ja 8). Eskola ja Vastamäki (2001, 24, 27) määrittelevät teemahaastattelun eräänlaiseksi keskusteluksi, jossa pyritään saamaan selville haastateltavan ajatuksia. Teemahaastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa, mutta niiden järjestystä ja muotoa voidaan haastattelun aikana vaihtaa. Samat asiat kuitenkin pyritään käsittelemään jokaisen haastateltavan kanssa. Omassa tutkimuksessani haastattelujen kestot ja siten myös sisältöjen laajuus vaihtelivat työntekijästä toiseen, mutta kaikki teemat ja niiden alla olevat alakysymykset kävin keskustellen läpi jokaisen haastateltavan kanssa. Lisäksi osa työntekijöistä nosti puheenaiheiksi prosessiin liittyen muitakin kuin haastattelurungossa olleita asioita. Nämä tutkimusongelmieni ulkopuolelta saamani tiedot jätin aineiston runsauden vuoksi tutkimukseni ulkopuolelle, mutta sain niistä itselleni arvokasta pohdinnan aineista omalle pedagogiselle johtajuudelleni. Teemahaastattelun runko ja kysymykset muotoutuivat tutkimusongelmista, mutta ajatus*

haastatteluteemojen kronologisesta etenemisestä syntyi menetelmäkijallisuutta lukies-  
sa. Toteutuneessa prosessissamme korostuivat yhteisön lähtötilanteen pohtiminen ja  
loputulos sekä niiden väliin jääneet työntekijöiden konkreettiset suunnitelmat ja toi-  
menpiteet tilanteen muuttamiseksi. Tämän vuoksi katsoin, että oli loogista edetä sekä  
haastatteluissa että raportoinnissa valitsemani tavan mukaan.

Haastattelujen kestot vaihtelivat 40 minuutista 1 tunti 30 minuuttiin ja nauhoitin ne sekä  
MP-3 soitinta että videokameraa käyttäen. Litteroinnissa MP-3 –soitin osoittautui toi-  
mivaksi tallennusvälineeksi sekä pienen koon että hyvän äänentoiston takia. Päätin suo-  
rittaa litteroinnin sanasta sanaan, koska halusin varmistaa, että käytettävissäni oli tarvit-  
taessa koko aineisto. Valitsemalla vain teemoihin liittyvää aineistoa olisin saattanut jät-  
tää tutkimusongelmien kannalta työntekijöiden oleellisia ajatuksia tai kokemuksia kir-  
joittamatta. Kahdeksasta haastattelusta syntyi 69 sivua tekstiä. Tarkoitukseni oli litte-  
roida eli muuttaa puhuttu haastattelu kirjoitetuksi tekstiksi yksi kerrallaan, heti haastat-  
telun suorittamisen jälkeen, mutta tässä aikataulussa en aivan pysynyt. Viimeisen haas-  
tattelutapaamisen jälkeen minulla oli litteroitavana kolme haastattelua.

Aluksi luin litteroituja haastatteluja useaan kertaan. Annoin jokaiselle haastatteluteemal-  
le oman koodinumeron (T1, T2, T3, T4) ja merkitsin koodinumeroita käyttäen tekstiksi  
muutettuun haastatteluaineistoon eri teemoihin liittyvät työntekijöiden ilmaukset tai ker-  
tomukset. Lisäsin haastatteluihin sivunumerot ja numeroin myös haastatellut henkilöt  
(H1-H8) Tämän avulla pystyin analyysin edetessä tietämään, oliko teemoihin liittyvät  
kokemukset usean henkilön ilmaisemia vai oliko yksi henkilö maininnut sen useaan ker-  
taan. Analysoidessani aineistoani teemoittain, säilytin alkuperäisilmauksissa sekä henki-  
lökoodin että tekstin sivunumeron, josta alkuperäisilmaus oli otettu. Näin pystyin hel-  
posti palaamaan analyysin aikana tekstiaineiston oikeaan kohtaan ja tarkistamaan, mitä  
ja missä laajemmassa yhteydessä henkilö oli sanonut. Koodaamisen jälkeen jatkoin ai-  
neiston järjestelyä ja ryhmittelyä teemojen sisällä käyttäen apuna haastattelun etenemi-  
sen tukena pääteemoissa olleita alakysymyksiä. Luokittelun ja teemoittelun avulla löy-  
sin haastatteluteemojen sisällä useiden eri työntekijöiden samankaltaisia kuvauksia tie-  
tyistä ilmiöistä ja kokemuksista, mutta myös saman yksilön useaan kertaan haastattelun  
aikana mainitsema eli vahvoja kokemuksia. Lisäksi löysin myös erilaisia ja valtakäsi-

tyksistä poikkeavia yksittäisiä yksilökokemuksia. Jotkin kokemukset tai mielipiteet tulivat esiin lähes jokaisessa haastattelussa, mutta käsityksen yleisyyden lisäksi pidin yhtä tärkeänä yleisistä käsityksistä poikkeavia yksittäisiä kokemuksia. Haastatteluaineistoni analyysi noudatti Pattonin (1990, 376-383) kuvaamaa analyysitapaa, jonka mukaan haastatteluaineisto voidaan luokitella joko koodaten koko aineisto teemojen alle tai järjestämällä aineisto haastattelukysymysten avulla kokonaisuuksiin aiheittain. Tutkimuksen lopullisessa analysoinnissa käytetäänkin hänen mukaansa usein molempia tapoja, mutta ne kannattaa tehdä erikseen, jotta niiden yhtä aikainen tekeminen ei johtaisi epäselvyyksiin.

## 8 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 8.1 Päiväkotien työntekijöille tärkeät aiheet kontekstianalyysissä

Tutkimukseni yhtenä tarkoituksena oli selvittää, mitkä ammatilliseen kehittymiseen liittyvät keskusteluaiheet koetaan tärkeiksi varhaiskasvatuksessa. Vastaajia pyydettiin valitsemaan kontekstianalyysilomakkeen viidelle eri osa-alueelle jakautuvista 104 väittämästä viisi sellaista, jotka he kokivat tärkeiksi oman työn tai oppimisen kannalta ja viisi sellaista, jotka olivat tärkeitä tiimin tai työyhteisön toiminnan ja oppimisen kannalta. Koska tärkeäksi arvioitavia väittämiä oli näinkin paljon, on ymmärrettävää, että vastaajien valinnat hajaantuivat melko suuresti. Kuitenkin tietyt aiheet nousivat selkeästi useimpien vastaajien valinnoiksi kuvaten varhaiskasvattajien ajatuksia ja pohdintoja työnsä keskeisistä sisällöistä. Tuloksissa huomioin sellaiset väittämät kontekstianalyysilomakkeesta, jotka vähintään viisi vastaajaa (n=39) valitsi tärkeimpien keskusteluaiheiden joukkoon ja joita tarkastellaan myös kuvioina (1-7). Vastaajien valinnat esittelen arviointilomakkeen osa-aluejärjestystä noudattaen. Lomakkeen kullakin osa-alueella valituksi tulleet aiheet tai väitteet esitetään siinä järjestyksessä kuin ne ovat useimmiten tulleet valituiksi. Käyttämieni lainausten luettavuutta halusin parantaa poistamalla haastateltavan puheesta täytesanoja, kuten äh, öh, tota ja niinku -tyyppisiä ilmauksia. Haastattelusitaateista on poistettu myös kaikki sellainen tieto, mikä liittyy esimerkiksi henkilöiden ammattinimikkeeseen, ikään, sukupuoleen, työkokemukseen tai kielimurteeseen, jotta lainaukset eivät johtaisi työntekijän tunnistamiseen. Pisteet sitaattien sisällä tarkoittavat näiden täytesanojen tai vastaajan tunnistamisen mahdollistavien sanojen tai vastausosien poistamista lainauksesta.

### 8.1.1 Yksilöiden ammatilliselle kehittymiselle tärkeät keskusteluaiheet

Seuraavassa esittelen yksilöiden oman oppimisen kannalta tärkeimmät kontekstianalyysilomakkeen aiheet tai väittämät osa-alueittain sekä kyselyyn vastanneiden perustelut tehdyille valinnoille. Kontekstianalyysilomakkeen ensimmäinen osa-alue ”*Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti*” ja sen alla olevat väittämät eivät puhuttaneet vastaajia yksilöllisen oppimisen näkökulmasta. Mikään osa-alueen yksittäinen väite ei tullut valituksi viittä kertaa, joka saattaa johtua paitsi väittämien suuresta määrästä myös niiden sisällöllisestä hienojakoisuudesta. Kokonaisuutena tarkastellen muita enemmän tärkeinä koettiin kuitenkin aiheet, jotka käsittelivät *tilaa olla yksin tai kaksin, lapsiryhmän toimintaa ja siirtymätilanteita*. Perusteluiksi kyselyyn vastanneet esittivät muun muassa seuraavia asioita.

Vastaajat kokivat tärkeäksi pohtia *lasten mahdollisuuksia oleskella ja leikkiä fyysisesti rauhassa* joko yksin tai pienessä ryhmässä hoitopäivän aikana. Yksilötasolla osa vastaajista koki, että rauhallisten ja häiriöttömien leikkitilojen tarjoaminen lapsille hoitopäivän aikana oli haasteellista. Ongelma korostui silloin, kun pieniä jakotiloja oli vähän tai tilojen läpi jouduttiin kulkemaan usein päivän aikana.

”...tilat ovat ongelma, kaksi suurta huonetta, joista toinen on läpikulkutilana...ei äänieristyksiä...”

”Mietin asiaa, koska ryhmämme tilat eivät häiriötöntä leikkiä oikeastaan mahdollista. Kuinka tiloja voisi järjestellä toisin esim. sermit ym.”

Osa vastaajista koki lapsiryhmän toiminnan pohtimisen tärkeänä. He korostivat *pien- ja suuryhmätoiminnan välistä suhdetta* toiminnan suunnittelussa, niiden määrää toteutuksessa sekä aikuisen *mahdollisuuksia huomioida lasta yksilöllisesti* erilaisissa kasvatus-, opetus- ja vuorovaikutustilanteissa lasten hoitopäivän aikana. Toimiminen pienryhmissä mahdollisti varhaisemman ja tarkemman havainnoinnin sekä lasten yksilöllisten tarpeiden huomioinnin, joiden toteuttaminen suuryhmätoiminnassa koettiin vaikeaksi.

”...se mahdollistaa paremman ja tarkemman yksilöhuomioinnin.”

”Koin olleeni aikaisemmin erittäin ryhmäkeskeinen aikuinen; kaikkea hyvää kaikille. Nyt jotenkin heräsin siihen tosiasiaan, että eri lapset tarvitsevat erilaisia asioita. Kun yksilöillä menee mukavasti, kaikilla menee paremmin.”

Vastaajat kokivat, että keskustelujen myötä syntyi ”lupa” toteuttaa ja lisätä pienryhmätoimintaa koko ryhmän toiminnan sijaan. Työntekijöiden yhdessä toteuttama toiminta pienemmissä ryhmissä lisäsi heidän yhtenäisiä käsityksiä toiminnan tärkeistä periaatteista ja vähensi stressin ja kiireen tunnetta myös aikuiselta.

”Kontekstianalyysin ansiosta pienryhmät tulivat yhä sallituimmiksi ryhmässämme. Oli myös helpompaa entisestään pienentää ryhmäkokoja.”

”Tämä vaikuttaa myös omaan työssä jaksamiseen ja työmotivaatioon...ei tarvinnut arjen keskellä enää niin paljon selitellä ja perustella muille.”

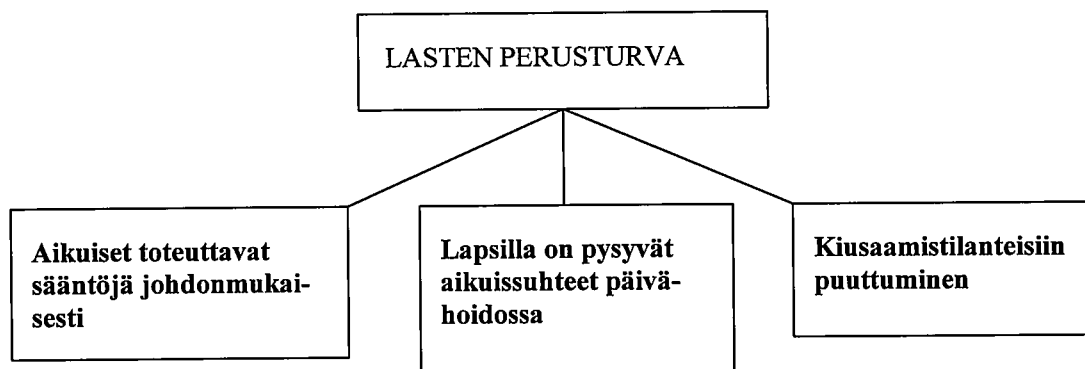
Erilaiset siirtymätilanteet toteutuvat ja toistuvat lapsen hoitopäivän aikana useasti. Siirtymätilanteilla tarkoitetaan hoitopäivän aikana tapahtuvaa siirtymistä toiminnasta toiseen esimerkiksi ulkoilemaan, ruokailemaan, päivälevolle jne. Vastaajat kokivat tärkeäksi kiinnittää huomiota näihin tilanteisiin, jotta *lasten liikuttaminen suurissa ryhmissä vähenisi ja ennakointi sekä lasten yksilöllinen tukeminen* esimerkiksi pukemis- ja riisumistilanteissa mahdollistuisivat. Tavoitteena tulisi työntekijöiden mielestä olla siirtymien tilanteesta toiseen asteittain ja muutaman lapsen ryhmissä niin, että tilanteet sujuisivat joustavasti ja rauhallisesti.

”Rauhallisuutta: jopa minäkin voin tehdä asioita rauhallisemmin. Aina ei tarvitse tai saa hösua! Ulos ehtii kyllä.”

”Ryhmän perushoitotilanteet sujuivat mutkattomasti muutama lapsi kerrallaan.”

”Siirtymätilanteiden suunnittelu etukäteen tilanteen mukaan vähensi stressiä. Opin varamaan aikaa enemmän liikkumiseen kiireettä. Opin antamaan aikaa myös leikin lopettamiseen.”

KUVIO 1 Yksilön oman työn ja oppimisen kannalta tärkeäksi koetut arviointi- ja keskusteluaiheet kontekstiarviointilomakkeen toisella osa-alueella ”Lasten perusturva”.



Myös *lasten perusturvaan* (kuvio 1) liittyvät asiat pohdituttivat varhaiskasvattajia melko paljon yksilön oppimisen näkökulmasta. Merkityksellisiksi keskusteluaiheiksi nousivat



sääntöjen johdonmukainen toteuttaminen, lasten ja aikuisten välisten suhteiden pysyvyys päivähoitossa ja kiusaamistilanteisiin puuttuminen. Vastajaat korostivat, että oleellista lapsiryhmän ja sen yksilöiden hyvinvoinnille oli, että aikuiset pystyivät vähentämään lasten kokeiluja sääntöjen ja rajojen suhteen ja pyrkivät luomaan yhteisiä toimintamalleja erilaisissa puuttumistilanteissa ryhmän aikuisten välille. Yhteisten toimintamallien koettiin tuovan aikuisille varmuutta ongelmatilanteiden hoitamiseen ja tätä kautta myös lapsen turvallisuuden tunteen koettiin lisääntyneen.

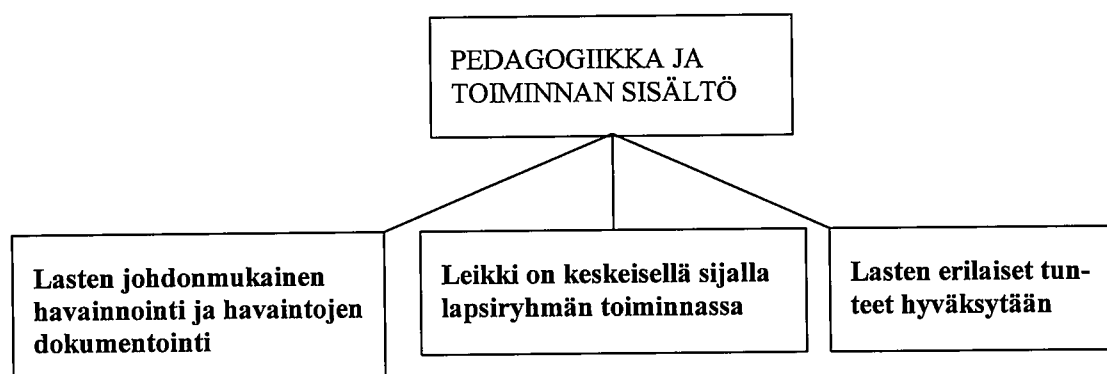
”Ryhmämme lapset ovat olleet rajoja ja sääntöjä koettelevia; aikuisten johdonmukaisuus ja pysyvyys on korostunut.”

”Kontekstianalyysi antoi keskustelulle hyvän pohjan ja loimme toimintamallin, jota lähdimme käyttämään kiusaamistilanteissa... varsinaisessa tilanteessa ei tarvitse pälyillä ympärilleen vaan itsevarmasti toimii kuten on suunniteltu ja sovittu.”

Toisaalta vastaajat kokivat vaikeaksi puuttua aikuisen tai työtoverin toimintaan silloin kuin se poikkesi sovitusta käytännöistä. Kaiken kaikkiaan vaikeiden asioiden puheeksi ottaminen työtoverin kanssa ja negatiivisen palautteen käsittely koettiin varhaiskasvattajien välisessä toiminnassa haasteellisenä. Tämä tulee ilmi myös tutkimukseeni osallistuneiden vastaajien mielipiteissä työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus -alueella.

”Työtiimissä saattaa olla henkilö, joka ei ole kovin johdonmukainen. Miten käsitellä näitä tilanteita? Tämä on vaikea asia.”

KUVIO 2 Yksilön oman työn ja oppimisen kannalta tärkeäksi koetut arviointi- ja keskusteluaiheet kontekstiarviointilomakkeen kolmannella osa-alueella ”Pedagogiikka ja toiminnan sisältö”.



*Pedagogiikka ja toiminnan sisältö* osa-alueena (kuvio 2) puhutti vastaajia jonkin verran. Työntekijät kokivat, että keskeistä tämän päivän varhaiskasvatustyössä olisi järjes-

tää aikaa *havainnoinnille ja dokumentoinnille, korostaa leikin merkitystä ja osuutta toiminnassa sekä pohtia sitä, onko lapsen erilaisille tunteille riittävästi tilaa hoitopäivän aikana. Leikin merkitys, erityisesti sen opetuksellinen merkitys, korostui vastauksissa. Vastaajat totesivat, että leikin avulla lapset oppivat monia tiedollisia asioita, mutta myös sosiaalisia suhteita ja empatiaa.*

”Leikin avulla lapsi oppii sosiaalisia taitoja, pystyy menemään oman itsensä ulkopuolelle ja asettumaan toisen asemaan.”

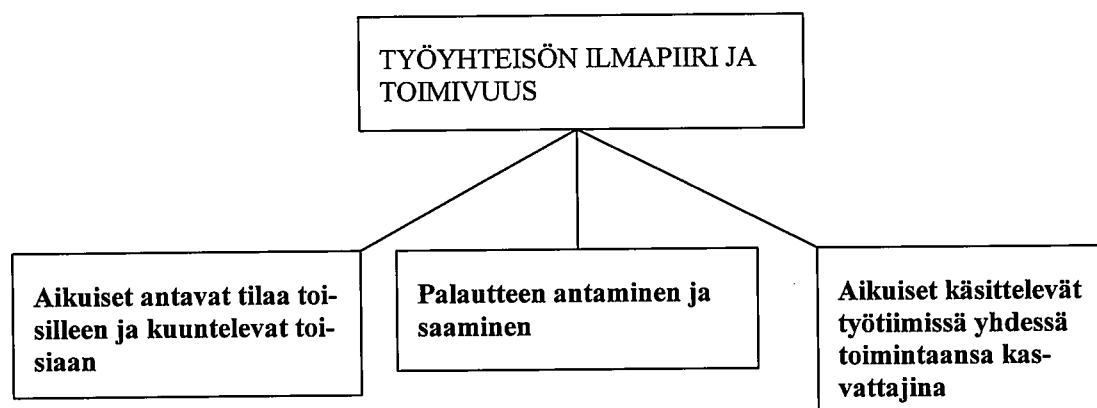
” Lasten sosiaalisissa suhteissa on ollut merkittäviä ongelmia. Apuna näihin ongelmiin olemme käyttäneet leikkiä ja pienryhmätoimintaa.”

Myös erilaisten tunteiden tiedostaminen ja hyväksyminen mietitytti varhaiskasvattajia. Tärkeäksi koettiin, että lapsella tulisi olla oikeus ilmaista tunteitaan omalla tavallaan, aikuisen tulee auttaa lasta nimeämään tunteitaan ja että aikuiset voivat vertailla keskenään kokemuksiaan ja toimintatapojaan erilaisissa tunnetilanteissa lasten kanssa.

” Viha, ilo, suuttumus, kaikki tunteet voi näyttää ja niille annetaan nimi esim. ikävä.”

”Tunteet ovat jatkuvia/jokapäiväisiä, kiva pohtia asiaa yhdessä, kuulla muiden ajatuksia ja toimintatapoja eri tilanteissa.”

KUVIO 3 Yksilön oman työn ja oppimisen kannalta tärkeäksi koetut arviointi- ja keskusteluaiheet kontekstiarviointilomakkeen neljännellä osa-alueella ”Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus”.



Selvästi tärkeimmiksi aiheiksi osallistajat kokivat oman työnsä ja oppimisensa kannalta *työyhteisön ilmapiiriin ja toimivuuteen* (kuvio 3) liittyvät keskusteluaiheet. Tärkeimmiksi keskustelun ja pohdinnan aiheiksi tällä osa-alueella yksilöt kokivat *tilan antamisen toisilleen ja toistensa kuuntelemisen, palautteen antamisen ja saamisen sekä kasvatustoiminnan käsittelemisen yhdessä työtiimin sisällä*. Työyhteisön ilmapiiri ja toimi-

vuus nähtiin toimimisen ja siinä onnistumisen perustana päiväkodeissa. Aikuisten hyvinvoinnista sekä keskinäisestä hyväksymisestä ja vuorovaikutuksesta seurasi lasten hyvinvointi.

”On tärkeää, että jokainen saa työyhteisössä olla oma itsensä ja tuntea kuuluvansa joukkoon.”

”Tästähän tässä kaikessa on kysymys – jos aikuiset pystyvät avoimesti käsittelemään asioita ja viihtyvät yhdessä, lapsilla on hyvä olla!”

Sekä *palautteen antaminen että saaminen* työtovereiden kesken pohditutti suurta osaa vastaajista. Varsinkin negatiivisen palautteen antaminen tai saaminen koettiin vaikeana, mutta yhtä hyvin positiivisen palautteen vastaanottaminen nosti tunteita pintaan työtiimin jäsenissä. Positiivisenkaan palautteen vastaanottaminen ei ollut välttämättä työntekijöille helppoa. Silti palautteen antaminen ja saaminen koettiin tärkeäksi työvälineeksi ja sen koettiin lisäävän ymmärrystä tiimin jäsenten välillä.

”Palautteen antaminen, varsinkin negatiivisen on todella vaikeaa. Silti toivoisin saavani työtovereilta ja johtajalta kumpaakin palautetta jos on aihetta.”

”Avoin keskustelu ja palautteen antaminen vapauttaa toimimaan persoonallaan vahvemmin. Tämä on erittäin tärkeää meidän työssämme. Se auttaa myös näkemään selvemmin työkaverien persoonat.”

”Kontekstianalyysin aikana koimme hyvin syvästi työtiimin antaman palautteen merkityksen...keskityimme positiivisiin palautteisiin – vielä kun oppisimme paremmin antamaan palautetta toisillemme myös vaikeammissa asioissa.”

Myös vertaisten välinen kokemusten vaihto palautteen antamiseen liittyvistä tavoista koettiin ryhmässä tärkeänä. Lisäksi vastaajat kokivat, että kun palautteen antamista ja saamista oli ryhmässä harjoiteltu, siitä tuli helpompaa ja luonnollisempaa tiimin sisällä. Positiivisen palautteen käyttämisen myötä helpottui myös negatiivisen palautteen käsittely.

”Aikuisten (vanhempien), lasten ja henkilökunnan antama palaute ei aina ole helppoa. Hyvä pohtia, ja kuulla muita, miten he toimivat.”

”Huomasin, että kun antaa rohkeasti positiivista palautetta ja usein, niin on helpompi tuoda esille myös negatiivinen puoli tarpeen vaatiessa. Myös vastaanottaminen helpottui palautteenannon yleistyessä.”

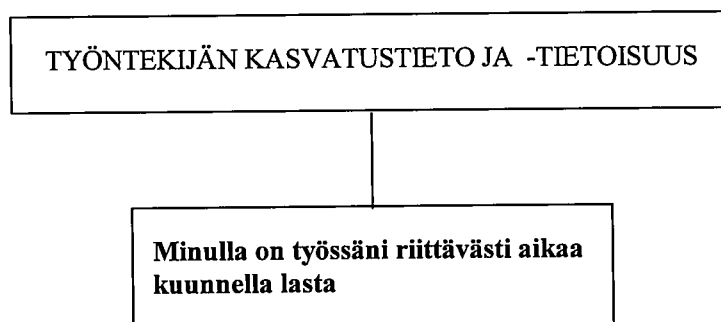
Palautteen antamiseen ja saamiseen liittyi myös *aikuisten välinen, avoin ja luottamuksellinen keskustelu*, jossa pohdittiin yhdessä omaa kasvatustoimintaa. Yhteisen keskustelun kautta rakennettiin paitsi yhteisiä käytäntöjä, myös palautejärjestelmää tiimin ja työyhteisön sisällä. Monet vastaajista kokivat tärkeäksi käsitellä myös lasten negatiivi-

sen käyttäytymisen aikuisissa herättämiä tunteita. Käsittelemällä tunteita yhdessä voitiin niiden aiheuttamasta syyllisyyden tunteesta vapautua ja päästä paremmin erilaisuutta sietävään ja lapsen kasvua ja kehitystä tukevaan ilmapiiriin.

” Ryhmässämme oli tuolloin muutama aggressiivinen lapsi ja useat muut lapset pelkäsivät heitä. Koin tärkeänä, että ryhmän aikuisilla oli yhteiset säännöt, miten toimia vaikeissa tilanteissa ja ettei kenenkään lapsen tarvitse pelätä toista lasta päiväkodissa. Ja juuri yhteisten pelisääntöjen luominen oli oleellista, jotta pystyimme tukemaan myös näiden vaikeiden lasten itseluottamusta.”

” Oman työnsä arviointi yhdessä toisten kanssa on tärkeää. On voitava puhua myös negatiivisista tunteista ja on hienoa huomata, että muillakin on niitä. Kun yhdessä puhutaan esim. epäonnistumisista yms. jaksaa taas jatkaa eteenpäin.”

KUVIO 4 Yksilön oman työn ja oppimisen kannalta tärkeäksi koetut arviointi- ja keskusteluaiheet kontekstiarviointilomakkeen viidennellä osa-alueella ”Työntekijän kasvatustieto ja -tietoisuus”.



*Työntekijän kasvatustieto ja -tietoisuus* (kuvio 4) alueella tärkeimmäksi pohdinta-aiheeksi vastaajat kokivat työntekijän riittävän ajan kuunnella lasta. Asian paradoksaalisuus tuli selkeästi esiin vastauksista. Työntekijät tiedostivat kuuntelun välttämättömyyden, jotta aikuinen voi ymmärtää lapsen olemusta, ajatusmaailmaa ja sen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Samaan aikaan vastaajat kokivat, että aitoon, keskittyneeseen kuunteleluun ja kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen ei hoitopäivän aikana ole riittävästi aikaa.

” Huomasin uudelleen jo unohtuneen lapsen kuuntelemisen tärkeyden. Lasta tarkkaan kuunnellessa voi todella löytää taustalla piileviä tärkeitä asioita joista lapsen on vaikea puhua.”

” Välillä on huono omatunto koska ei todellakaan ole aikaa kuunnella lasta kunnolla, saati sitten pelata, pitää sylissä, lukea kirjaa...”

*Yksilön oman työn ja oppimisen kannalta tärkeiksi* valitut keskusteluaiheet jakautuivat vastauksissa melko paljon viiden eri osa-alueen välillä. Tärkeimmiksi keskustelu- ja

pohdinta-aiheiksi yksilön oman työn ja oppimisen kannalta nousivat kontekstianalyysilomakkeesta osa-alueet ”Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus” sekä ”Lasten perusturva”.

Päiväkotien rooli lasten perusturvan, pysyvyyden ja rauhallisen ympäristön tarjoajana on korostunut viime vuosien myötä. Pihlaja (2001, 138) toteaa, että lasten perusturva on tullut varhaiskasvatuksessa yhä merkityksellisemmäksi huomioitavaksi seikaksi yhteiskunnallisten muutosten, kuten työttömyyden lisääntymisen myötä. Lapset myös viettävät suomalaisessa päiväkodissa suhteellisesti melko suuren osan päivästänsä. Mielestäni tämän näkökulman lisäksi perheiden kiire, vanhempien panostaminen työelämään ja myös työelämän vanhemmille asettamat vaatimukset näkyvät varhaiskasvatuksessa. Myös vastaajat kokivat, varhaiskasvatuksen on nykyisin tarjottava lapsille paitsi virikkeitä myös kokemuksia kiireettömyydestä, asioiden pysyvyydestä sekä siitä että aikuisilla on aikaa kuunnella yksittäistä lasta. Tästä näkökulmasta perusteettomat ja pelkkään perinteeseen nojaavat tavat vaihtaa työtiimien jäseniä uuden toimintavuoden alussa vain lisäävät sekä aikuisten että lasten turvattomuuden tunnetta. Myös epäjohdonmukaisuus kasvatuskäytännöissä horjuttaa lapsen tunne-elämää ja luottamusta. Tämän vuoksi kasvattajien yhdenmukaiset ja –suuntaiset tavoitteet ja johdonmukaiset käytännöt tulevat tärkeäksi tekijäksi lapsen turvallisuuden tunteen syntymisessä ja kasvun tukemisessa. Vastaajat korostivat lasten hyvinvoinnin lähtevän aikuisen välisistä toimivista vuorovaikutussuhteista tiimissä ja koko työyhteisössä. Työyhteisön ja tiimin toimivat aikuisuhteet sekä yksilöiden tunnekokemus yhteisöön kuulumisesta eivät kuitenkaan ole itsestään selviä vaan niiden luominen, kehittäminen ja ylläpitäminen vaativat suunnitelmallista ja yhteistä työskentelyä tiimissä ja koko työyhteisössä.

Myös pienryhmien merkitys lapsen yksilöllisen kasvun tukemisessa tiedostetaan varhaiskasvatuksessa. Tiimin yhteinen keskustelu sille merkityksellisistä painotuksista toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa lisää entisestään halua ja tietoista pyrkimystä pienryhmätoiminnan kehittämiseen. Kysymys on siis enemmän halusta kuin mahdollisuuksista toteuttaa varhaiskasvatusta pienryhmissä. Halu suunnitella ja toteuttaa toimintaa pienryhmissä edellyttää kuitenkin tiimin jokaisen jäsenen sitoutumista tähän tavoitteeseen. Tällöin on hylättävä vaikkapa työvuoroihin sidotut käsitykset omista työtehtä-

vistä tai ryhmävastuusta ja otettava tehokkaasti käyttöön erilaiset tilaisuudet toteuttaa pienryhmätoimintaa ulkoilun aikana tai silloin kuin osa lapsista nukkuu päiväunia.

Päiväkodit eroavat tilojen suunnittelun osalta toisistaan melko paljon. Osa päiväkodeista on suunniteltu ja rakennettu erityisesti päiväkotikäyttöön, jolloin jo suunnittelu- ja rakennusvaiheessa on huomioitu mahdollisuus jakaa leikit ja toiminnot pienempiin huoneisiin ja erillisiin tiloihin. Tällöin lapsen mahdollisuus leikkiä omaa leikkiään rauhassa on luonnollisesti parempi kuin silloin kuin niin sanottuja jakotiloja ei ole käytettävissä. Kun päiväkotia on sijoitettu alkuun muuhun tarkoitukseen suunniteltuihin tiloihin, on uuden toiminnan mukauduttava olemassa oleviin tilaresursseihin. Tällöin rauhallisen, erillisen leikkitalan suunnittelu ja toteuttaminen on useammin henkilökunnan luovuuden ja yhteisten sopimusten varassa. Käytännössä työntekijät ratkaisivat tilaongelmaa esimerkiksi käyttämällä muiden ryhmien tiloja näiden ollessa päiväkodin ulkopuolella tapahtuvassa toiminnassa tai rakentamalla pienempiä leikkitiloja oman ryhmän suuriin huonetiloihin sermien ja huonekalujen avulla. Silti on huomioitava, että ääniin ja esimerkiksi tilojen läpi kulkemiseen henkilökunnan on vaikea vaikuttaa varsinkin tiettyinä aikoina hoitopäivän sisällä.

Kuten edellä todettiin, monet lapset joutuvat elämään haavoittavissa olosuhteissa ja tämän vuoksi varhaiskasvatus rauhallisen, turvallisen ja pysyvän kasvu ympäristön yhtenä tarjoajana tulee erittäin merkitykselliseksi tekijäksi lapsen elämässä. Kiinnittämällä huomiota myös hoitopäivän sisällä useasti toteutuviin siirtymätilanteisiin ja tekemällä niistä mahdollisimman rauhallisia voidaan vaikuttaa sekä lasten että aikuisten omaan olotilaan ja vähentää stressin tunnetta päivän aikana. Toisaalta päiväkotien arjessa korostuvat tilanteet, joissa asteittaisen siirtymisen toteuttaminen on vaikeaa. Se, siirretäänkö lapsia paikasta toiseen suur- tai pienryhmässä riippuu esimerkiksi siitä, onko koko henkilökunta paikalla ja onko työntekijän ollessa sairaana tai vuosilomalla saatu sijaista tämän tehtäviä hoitamaan.

Havainnoinnin ja dokumentoinnin merkitys tiedostetaan varhaiskasvatuksessa, mutta samalla ne koetaan työläiksi menetelmiksi. Varhaiskasvattajat kokevat, että usein kiire

estää tehtyjen havaintojen välittömän kirjaamisen, jolloin asia jää tekemättä. Ongelmana on, että ajan myötä tehty kirjaamaton havainto ja sen tarkkuus unohtuvat. Työntekijät kuitenkin tiedostavat, että keskustelun kautta voidaan luoda yhteinen käsitys siitä mikä omassa ja tiimin työskentelyssä on oleellista. Tämän keskustelun kautta on myös mahdollista järjestää tarvittava aika havainnointiin ja sen dokumentointiin. Samalla voidaan uudelleen määritellä esimerkiksi kiireen ominaisuuksia; mikä on oikeasti kiirettä ja luodaanko sitä itse työpäivän aikana. Yksilöiden, niin lasten kuin aikuisten henkilökohtaisessa hyvinvoinnissa päiväkodin toimintapäivän sisällä on siis kysymys erilaisten menetelmien, järjestelyjen ja painotusten välisistä suhteista varhaiskasvatuksen yksilö- ja tiimityössä. Näihin painotuksiin päiväkotien työntekijöillä itsellään on mahdollisuus vaikuttaa yhteisten arvo- ja kasvatuskustelujen kautta sekä tiimissä että koko työyhteisössä.

#### 8.1.2 Tiimien ja työyhteisöjen ammatilliselle kehitymiselle tärkeät keskusteluaiheet

Seuraavassa esittelen tiimien ja työyhteisöjen oppimisen kannalta tärkeimmiksi koetut kontekstianalyysilomakkeen aiheet tai väittämät osa-alueittain sekä kyselyyn vastanneiden perustelut tehdyille valinnoille. Useimmille kontekstiarviointilomakkeen osa-alueille kohdistuneet valinnat tiimin ja työyhteisön oppimiselle merkityksellisistä keskusteluaiheista hajaantuivat suuresti ja edellyttämäni viisi valintaa toteutui vain muutamien väitteiden kohdalla osa-alueiden sisällä. Arviointilomakkeen ensimmäinen osa-alue *"Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti"* ei puhuttanut vastaajia myöskään tiimin tai työyhteisön oppimisen näkökulmasta. Vaikka mikään yksittäinen väite ei tullut valituksi viittä kertaa, voidaan kokonaisuutta tarkastellessa todeta, että muita väittämiä tärkeämpinä vastaajat pitivät aiheita, jotka käsittelivät *siirtymätilanteita, lapsiryhmän toimintaa, päiväjärjestystä ja tilaa olla yksin tai kaksin*. Perusteluiksi valinnoilleen he esittivät muun muassa seuraavia asioita.

Työntekijät pitivät tärkeänä pohtia tiiminä *siirtymätilanteita*, jotta näistä usein toistuvista tilanteista voitaisiin tehdä kiireettömämpiä ja ennakoitavampia ja että niihin sisältyisi enemmän myös lapsen yksilöllistä huomiointia, tukea ja vuorovaikutusta lapsen kanssa.

”Huomasimme, että emme anna lapselle aikaa lopetella leikkiä esim. ulos lähdetessä. Ryhdyimme toimimaan tietoisesti toisin...informoimalla heitä ajoissa uloslähdöstä tms.”

”Siirtymätilanteissa tuli muutosta kun huomattiin paremmin ne lapset, joille se oli vaikeaa.”

”Vähittäiset siirtymät helpottavat arkea, hiljentää tilanteita. Kuulee lasta paremmin ja vuorovaikutus toimii.”

Muutoksen myötä vastaajat kokivat, että rauhalliset siirtymät näkyivät positiivisesti sekä lasten että aikuisten tunnetilassa. Myös oma työ ja toiminta helpottuivat, kun toiminnan raameista oli keskusteltu tiimissä ja käytännöistä oli tehty selkeät sopimukset aikuisten kesken.

”Kiireettömyys ja asioitten ennakoitavuus toivat työhön hyvää fiilistä, joka heijastui lapsiin ja heidän vanhempiinsa.

”Koko tiimi saatiin ymmärtämään ja toteuttamaan käytännössä rauhallisia, kaikille stressittömiä siirtymätilanteita...ei paineistettu enää työkaveria turhaan.”

Vastaajat kokivat tärkeänä pohtia yhdessä myös *lapsiryhmän toimintaa ja sen suunnittelua*. Erityisesti korostui yhteisten keskustelujen ja sopimusten merkitys yksittäiselle työntekijälle. Kun vaikkapa pienryhmä- ja yksilötyöskentelystä oli sovittu yhdessä, voi työntekijä toteuttaa tätä työtapaa tuntematta huonoa omaatuntoa tiimin muiden jäsenten puolesta. Toisaalta vastaajat tiedostivat, että pienryhmissä toimiminen ja joustavuus esimerkiksi leikin jatkuvuudessa edellyttivät yleensä kaikkien työntekijöiden läsnäoloa työpaikalla. Jonkun ollessa poissa lisääntyi suuryhmätoiminta automaattisesti.

”Keskustelimme tiimin kesken paljon siitä, onko 1-1 toiminta mahdollista...jotta työkaverista ei tuntuisi epäreilulta jos joku keskittyy hetkeksi vain yhden lapsen kanssa toimimiseen.”

”...leikkijöiden jakaminen eri paikkoihin ainakin silloin kun henkilökuntaa on tarpeeksi...ja leikin jatkaminen vaikkapa ulkoilun aikana.”

Vastaajat kokivat, että sujuvan toiminnan edellytyksenä oli yhteinen keskustelu *päiväjärjestyksestä*, sen sujuvuudesta ja joustavuudesta. Päiväjärjestys muodostuu perushoitotilanteiden ketjusta (aamupala, ulkoilu, lounas, päivälepo, välipala ja ulkoilu), joiden väliin sijoittuvat erilaiset toimintahetket. Sujuva toimintojen ketjuttuminen edellytti vastaajien mukaan jokaisen työntekijän ja tiimin jäsenen tietoisuutta omista työtehtävistä ja niistä huolehtimisesta.

”On puhuttu paljon ihan käytännön perusasioista, ulkoiluista, ruokailun sujumisesta yms...kun perusasiat sujuvat siten että homma rullaa kaikilla yhteiseen hiiheen niin siitä on hyvä lähteä jatkamaan eteenpäin.”



Tämän lisäksi toiminnan sujuminen edellytti tiimin jäsenten yhteistä kieltä. Tällä vastaajat tarkoittivat yksilöiden omista tulkinnoista keskustelua, jonka kautta erilaiset käsitteet saavat yhteisen määrittelyn. Tämän yhteisen käsitteen määrittelyn kautta tiimin ja työyhteisön jäsenet puhuivat samoista asioista ja toteuttivat toimintaa johdonmukaisesti, samojen periaatteiden mukaisesti.

”Kävimme paljon keskustelua siitä, mitä oikeasti merkitsee lapsen yksilöllinen huomioonotto.”

Yksittäiset vastaajat kokivat kasvatuksen fyysisen ja rakenteellisen ympäristön alueeksi, johon työntekijällä tai tiimillä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Seiniä ei voi siirtää, purkaa tai rakentaa lisää kovin helposti. Tämän vuoksi keskusteluaajan käyttäminen kontekstianalyysin ensimmäiseen osa-alueeseen voitiin kokea turhaksi.

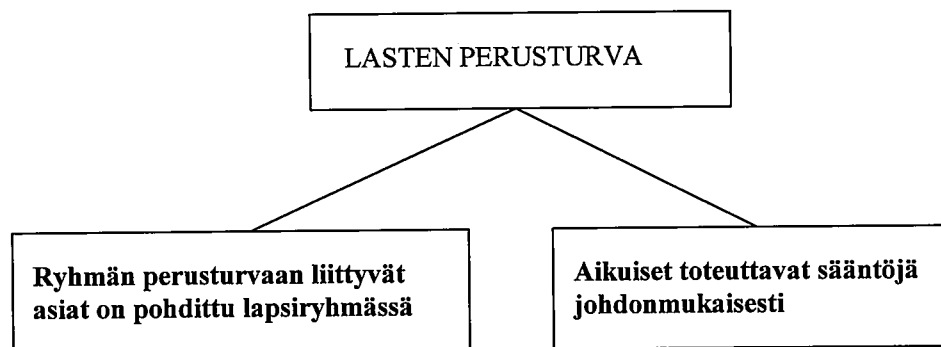
”Jotkut asiat koin hieman turhiksi, esim. yksi kokoontumiskerta käytettiin päiväkodin tiloista keskusteluun...ja päiväkodin tiloihinhan emme juurikaan voi vaikuttaa.”

Käytyjen keskustelujen ja prosessin myötä monet vastaajista kuitenkin huomasivat, että haastaviksi koettuihin tiloihin voitiin yhdessä vaikuttaa. Usein kyse oli kekseliäisyydestä ja tiimin luovista ratkaisuksista, joilla käytettävissä olevia tiloja voitiin käyttää joustavammin ja niitä voitiin myös muokata paremmin lasten rauhallista leikkiä ja oleskelamista tukeviksi.

”Huonejärjestystä ja muita tiloja mietittiin osaltamme paljon...myös muutoksia tehtiin.”

”Koska päiväkotimme tilat ovat niin haastavat on tärkeää, että yhdessä mietimme toimivia ratkaisuja, joihin kaikki sitoutuvat...arki helpottuu huomattavasti.”

KUVIO 5 Tiimin ja työyhteisön toiminnan ja oppimisen kannalta tärkeäksi koetut arviointi- ja keskusteluaiheet kontekstiarviointilomakkeen toisella osa-alueella ”Lasten perusturva”.



Vastaajat kokivat tärkeänä *lasten perusturvaan* (kuvio 5) liittyvien asioiden käsittelyn myös tiimissä. Yhteisten sääntöjen, käytäntöjen, sopimusten ja niiden johdonmukaisen toteuttamisen avulla voitiin rakentaa lapsille sekä fyysisesti että psyykkisesti turvallista kasvuympäristöä.

”Yhteiset pelisäännöt luovat yhteenkuuluvuutta ja turvallisuutta.”

Yhteisten sopimusten tekeminen ja toimintatapojen luominen ei kuitenkaan automaattisesti takaa niiden johdonmukaista toteuttamista käytännössä. Käytyjen keskustelujen myötä lisääntyi osallistujien tietoisuus toistensa erilaisista tulkinnoista ja näkökulmista. Kun erilaisista tulkinnoista ja yhteisistä tavoista toimia oli keskusteltu avoimesti, voitiin tehtyjä sopimuksia tarkentaa helpommin myös epäselvissä tilanteissa.

”Perusturvan tarve on puhututtanut paljon ryhmässämme ja olemme saaneet kehitettyä sitä parempaan suuntaan, joskin vielä on ongelmia johdonmukaisuudessa.”

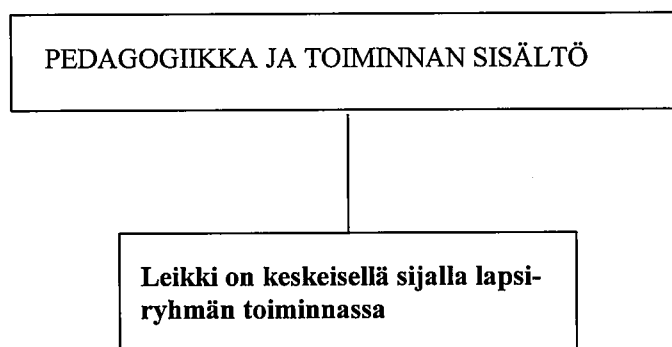
”Opittiin tuntemaan työkavereiden linjauksia ja lukemaan tilanteita paremmin, varmistamaan aikaisemmat mahdolliset ohjeet.”

Myös tiimin aikuisten vaihtuminen toimintavuoden alussa sekä työntekijöiden määräaikaisuus tuotiin esiin useissa vastauksissa lasten perusturvaa heikentävinä tekijöinä. Samoin kuin yksilölle myös tiimille tärkeänä pidettiin pyrkimystä rakentaa lapsille rauhallista ja kiireetöntä ilmapiiriä virikkeiden sijaan. Vaihtuvuuden merkitys turvallisuuden tunnetta horjuttavana tekijänä näkyi siis sekä tiimin sisällä että koko työyhteisön tasolla.

”Keskustelimme pysyvistä aikuissuhteista paljon, koska ryhmässämme oli vain yksi vakiintunut työntekijä, muut olivat lyhytaikaisia sijaisia.”

”Useimpien lasten kotielämä on hyvinkin stressaavaa, on sitä menoja ja harrastusta ihan liian kanssa...miten voisi luoda lapselle kiireettömän, rauhallisen, turvallisen ja monipuolisen ympäristön. Siihen tarvitaan...yhteistyötä koko työyhteisön kanssa.”

KUVIO 6 Tiimin ja työyhteisön toiminnan ja oppimisen kannalta tärkeäksi koetut arviointi- ja keskusteluaiheet kontekstiarviointilomakkeen kolmannella osa-alueella ”Pedagogiikka ja toiminnan sisältö”.



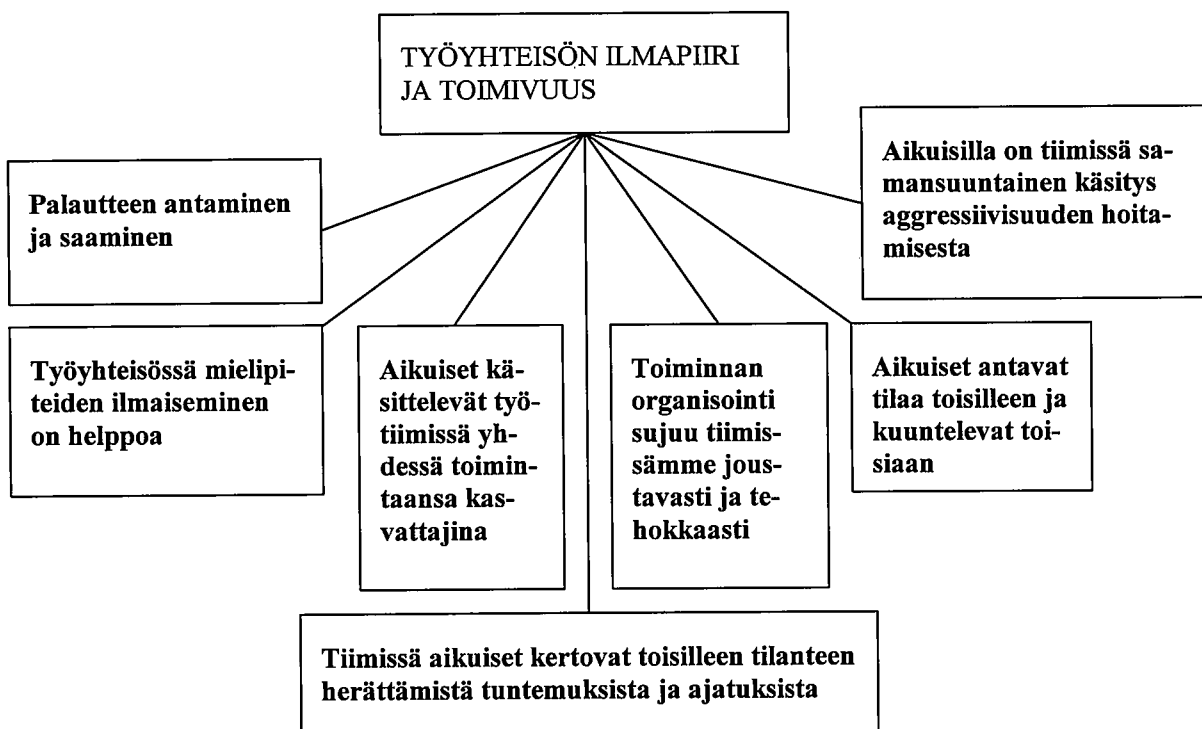
Osa-alueella ”Pedagogiikka ja toiminnan sisältö” (kuvio 6) korostui erityisesti leikin merkitys tunteiden käsittelyn, empaattisuuden ja sosiaalisten suhteiden harjoittelun välineenä. Vaikka leikin merkitys oppimisen ja tunteiden käsittelyn välineenä tiedostettiin, monet vastaajista kokivat, että leikille ei jää päivän aikana riittävästi aikaa. Käytyjen keskustelujen myötä osa tiimeistä päätti tietoisesti keskittyä leikin lisäämiseen hoitopäivän aikana järjestämällä siihen aikaa ja tiloja.

”Leikin avulla lapsi oppii sosiaalisia taitoja, pystyy menemään oman itsensä ulkopuolelle ja asettumaan toisen asemaan.”

”Leikkiä paljon sekä erilaisia roolinottoja draamaleikissä. Tärkeää tunteiden käsittelyä, paljon satuja, tarinoita, nukketeatteria jne.”

”...miten siihen löytyy aikaa ja tilaa – kuka on sitä vastaan...keskityimme tietoisesti leikin lisäämiseen.”

KUVIO 7 Tiimin ja työyhteisön toiminnan ja oppimisen kannalta tärkeiksi koetut arviointi- ja keskusteluaiheet kontekstiarviointilomakkeen neljännellä osa-alueella ”Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus”.



Ehdottomasti tärkeimmäksi tiimin ja työyhteisön toiminnan ja oppimisen kannalta vastaajat kokivat ”Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus” (kuvio 7) osa-alueeseen liittyvät keskusteluaiheet. Osa-alueen sisällä yhteensä seitsemän väitettä tai aihetta tuli valituksi viiden tärkeimmän keskusteluaiheen joukkoon. Tärkeimmäksi keskusteluaiheeksi tällä

osa-alueella vastaajat nimesivät *palautteen antamisen ja saamisen* tiimin sisällä, mutta myös tiimien välillä. Monet vastaajat kokivat, että vertaisarviointi avasi uusia näkökulmia omaan toimintaan ja lisäsi myös itsearviointia.

”Palautteen antamisen/saamisen kautta voidaan muuttaa omaa toimintaa ja usein läheltä ei näe asioita yhtä selvästi. Pidän tärkeänä omien mielipiteiden esiin tuomista.”

”Hedelmällistä oli myös se, että sai palautetta toisen päiväkodin työntekijöiltä.”

Palautteen antaminen ja saaminen ei ollut helppoa tiimin sisällä tai niiden välillä. Sen käyttäminen työvälineenä vaati harjoittelua, jonka myötä siitä voi kuitenkin tulla luonnollinen osa työntekijöiden arkipäivää sekä tärkeä ammatillisen kasvun ja oppimisen työväline.

”Toiselle palautteen antaminen on tullut tämän prosessin myötä paljon helpommaksi ja myös palautteen vastaanottaminen on tuntunut hyvältä...Kriittisen palautteen saaminen taas rakentaa ja kasvattaa kun sen kykenee vastaanottamaan.”

”...parasta antia oli, että se oli loistava tilaisuus palautteen antamiselle...opetti meille myös käteviä apuvälineitä, jotka helpottivat palautteenantotilannetta. Olemme toteuttaneet samoja menetelmiä koko työyhteisössämme. Sekin oli antoisaa.”

Osallistujat kokivat tärkeänä edellytyksenä toiminnan onnistumiselle, että *työntekijät voivat ja uskaltavat ilmaista omat mielipiteensä avoimesti ja tulevat kuulluksi*. Erityisesti tämä korostui niissä vastauksissa, joissa työntekijällä oli aiemmin ollut negatiivisia kokemuksia tiimin ilmapiiristä ja mahdollisuuksista ilmaista omia mielipiteitään. Nykyisessä tiimissä vuorovaikutus saattoi olla avoimempaa ja luottamuksellisempaa tai oman tiimin sisällä oli tapahtunut keskustelujen myötä vuorovaikutuksen ja ilmapiirin muutosta. Avoimen keskustelun ja asioiden tulkintojen monipuolistuessa tiimin sisällä asioista syntyi uusia näkökulmia sekä vaihtoehtoisia toimintamalleja.

”Työskentelemäni vuosi tässä tiimissä oli yksi urani parhaimpia...ilmapiiri ja toimivuus on mielestäni A ja O onnistuneelle toiminnalle. Tajusin, miten suuri merkitys sillä on, kun vertasin edellisiin vuosiin, jolloin asia oli toisin.”

”Koin aiemmin, ettei minua kuultu tai ymmärretty...nyt koin tulevani kuulluksi, jolloin työilmapiiri parani huomattavasti.”

”Yhdessä asioita pohiessamme tuli esille erilaisia kokemuksia ja toimintamalleja.”

Avoin keskustelu, mahdollisuus ilmaista omia mielipiteitään ja *aikuisten keskinäinen kasvatustilanteiden ja kasvattajana toimimisen käsittely* liittyivät toisiinsa. Kasvatus-

toiminnan käsittely ja tiimin jäsenten oman kasvatustoiminnan pohtiminen oli tietoista reflektiota jolle oli tiimin sisällä myös varattava oma aikansa.

”Yhteiset tiimipalaverit ovat oleellinen osa työtä, on pakko olla aikaa yhteiseen keskusteluun.”

Yhteisiä keskusteluja ja kasvatustoiminnan arviointia pidetään usein itsestään selvyytenä. Toteutumattomina ne voivat kuitenkin johtaa tiedostamattomaan toimintaan ja asioiden olettamiseen työntekijöiden välillä. Toisinaan myös kontaktin ja vuorovaikutussuhteiden rakentaminen työntekijöiden välille vaati tietoista työtä ja verotti tiimin voimavaroja.

”Tärkeää mielestäni jutella ollaanko samoilla kasvatustavoilla eikä vain mutu-tuntumaa...”

”...pelisäännöistä piti sopia. Ikäväksi kaikkien henkilökemiat eivät toimineet, joten työtä piti tehdä rauhan aikaan saamiseksi.”

*Yhteisten toimintamallien luominen ja niiden noudattaminen* korostui erityisesti niiden yksilöiden ja tiimien vastauksissa, jotka työssään joutuivat pohtimaan, miten hoitaa ja tukea aggressiivista lasta päiväkodissa. Nopean ja yhtenäisen puuttumisen koettiin lisäävän sekä aggressiivisen lapsen itsensä että ryhmän muiden lasten perusturvaa.

”Nopea puuttuminen kiusaamiseen – reagointi aggressiivisuuteen...yhteiset pelisäännöt paperilla ja niitä noudatetaan.”

”...laadimme oman toimintamallin, jota lähdimme heti toteuttamaan. Iloksenne huomasimme myös mallin toimivan. Suurimmaksi onnistumisen mahdollistajaksi koimme työtiimin yhtenäisyyden ja selkeän linjan viestittämisen sekä koko työyhteisölle että lapsiryhmälle.”

Edellisten tekijöiden myötä vastauksissa korostui *aikuisten keskinäinen, omien tunteiden käsittely* tiimissä, mutta myös oman itsensä kanssa. Yhteinen keskustelu lasten ja aikuisten tunteista, niiden vertailusta ja niihin reagoinnista helpotti tiimiin ja sen yksilöiden tiedostamista omasta pimeästä puolesta, jonka kautta kasvattajat voivat myös vapautua tietynlaisesta negatiivisten tunteiden syyllisyydestä.

”Pohditaan asioita...tunteista on hyvä keskustella, pohtia miten toimitaan samalla tavalla, mistä erilaiset tunteet johtuvat, mitä niille voisi tehdä...”

”Helpottaa, kun huomaa, että muutkin tuntevat negatiivisia tunteita ja niistä voi puhua.”

*Aikuisten keskinäinen kuuntelu, sallivuus ja erilaisten persoonallisuuksien arvostaminen* koettiin tiimien sisällä rikkautena. Tämän myötä myös erilaiset lapset ja heidän per-

soonansa ja tarpeensa tulivat paremmin huomioiduksi ryhmän sisällä. Toisaalta tiimit kokivat haasteellisena sen, että yksikön kaikki tiimit eivät samanaikaisesti osallistuneet ammatillisen kehittymisen prosessiin. Tämä korostui varsinkin niiden vastaajien mielteissä, joiden kehittämisaalueet olivat enemmänkin koko työyhteisön toiminnassa.

”Aikuiset ovat omalla tavallaan herkkiä aistimaan eri lasten tarpeita sekä myös valmiita vastaamaan niihin.”

”Eniten kehitettävää oli juuri siinä, miten päiväkotimme saadaan toimimaan ehjänä ja yhtenäisenä yksikkönä. Harmillista oli se, että kaikki tiimit eivät päässeet mukaan. Koko talon kannalta se olisi ollut tärkeää.”

*Toiminnan organisointi tiimin sisällä* koettiin joissakin vastauksissa yllättävän haasteelliseksi ja asian ottaminen puheeksi koettiin vaikeaksi. Osa vastaajista totesi kuitenkin tilanteiden hyvän organisoinnin olevan edellytys päivän sujuvalle etenemiselle. Tunne oman työn sujuvuudesta ja sitä kautta organisoinnin toimivuudesta syntyi tietoisesti jaetuista tehtävistä ja rooleista eri toiminnoissa, jolloin yksittäinen työntekijä osasi olla oikeassa paikassa oikeaan aikaan.

”Toiminnan organisointi on myös ollut ongelmallista, siitä asiasta olemme valitettavasti keskustelleet vain pintapuolisesti.”

”Hyvin organisoidut tilanteet sujuvat helpommin. Jokainen tietää tehtävänsä ja roolinsa.”

Viidennelle osa-alueelle ”*Työntekijän kasvatustieto ja -tietoisuus*” kohdistui vain yksi valinta, joten en käsittele aluetta tiimin ja työyhteisön toiminnan ja oppimisen kannalta tärkeänä keskusteluaiheena.

Vastaajien tärkeiksi kokemat keskusteluaiheet tiimin ja työyhteisön toiminnan ja oppimisen kannalta keskittyivät selkeästi lomakkeen neljännelle osa-alueelle ”*Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus*”. Tällä osa-alueella yhteensä seitsemän yksittäistä arviointilomakkeen väittämää tulivat valituksi viiden tärkeimmän keskusteluaiheen joukkoon. Tulos kertoo työyhteisön ilmapiirin ja toimivuuden merkityksestä sekä työntekijöiden että lasten hyvinvoinnille ja tämän vuoksi siihen on syytä kiinnittää erityistä huomiota varhaiskasvatuksen ammatilliseen kehittämiseen tähtäävissä prosesseissa.

Tiimin ja työyhteisön toiminnan ja oppimisen kannalta tärkeitä keskusteluaiheita yhdistävänä tekijänä vastaajat toivat esiin vuorovaikutuksen laadun ja toiminnan taustalla

olevista tekijöistä eli hiljaisesta tiedosta tietoiseksi tulemisen. Tiimin jäsenten välisen toiminnan sujumuuden ehtona voidaan nähdä olevan jokaisen kasvattajan oman toiminnan oikea-aikaisuus ja heidän keskinäisten toimintojensa yhteensopivuus. Erilaisista näkökulmista, kokemuksista ja tulkinnoista keskusteleminen on edellytys yhteisen käsityksen syntymiselle ja sen kautta yhteisten toimintaa ohjaavien sopimusten ja toimintatapojen syntymiselle tai käytäntöjen muuttamiselle. Näiden myötä myös työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus paranevat. Keskustelu vaatii aikaa ja vuorovaikutuksen syntymisen edellytyksenä on kiireettömäksi koettu ilmapiiri. Kiireettömyys, ennakointi ja sujumuus korostuvat sekä lasten että aikuisten hyvinvointia lisäävinä tekijöinä varhaiskasvatuksessa.

Myös perushoitotilanteisiin ja niiden toteuttamiseen liittyy päiväkotien arjessa runsaasti ns. sanattomia sopimuksia ja käytäntöjä, jotka ovat syntyneet pitkän ajan kuluessa. Tilanteiden ja toiminnan taustalla olevan hiljaisen tiedon eli rutiinien ja tiedostamattomien tapojen näkyväksi tekeminen ja niistä tietoiseksi tuleminen auttaa tiimiä kehittämään toimintaansa yhtenäisemmäksi, johdonmukaisemmaksi ja lapsen yksilöllistä kehitystä tukevaksi. Lapset hahmottavat hoitopäivänsä kulkua pitkälti samanlaisena toistuvan päivärytmin avulla. Tämä toistuvuus ja sisällön sekä etenemisen samankaltaisuus tuovat osaltaan turvallisuuden tunnetta lapselle. Tämän vuoksi tiimin jäsenten on hyvä kiinnittää huomiota ja kyseenalaistaa omia toimintatapojaan myös perushoitotilanteissa uusien yhteisten käytäntöjen ja tulkintojen luomiseksi.

Oman toiminnan ja sen taustalla vaikuttavien tekijöiden pohdinta on osa tiimin palautekulttuuria. Puheeksiottaminen ja toiminnan tarkastelu itse- tai vertaisarvioinnin kautta ei ole helppoa eikä sitä tapahdu ilman harjoittelua ja riittävän ajan varaamista arviointikeskustelulle. Palaute on osa vuorovaikutuskulttuuria, jossa yksilön oma halu pohtia toimintansa tarkoitusta on edellytyksenä tiimin sisäisen pohdinnan ja vertaisarvioinnin kehittymiselle. Rohkeiden yksilöiden oman toiminnan ja tilanteiden puheeksiottaminen tiimissä sekä itseään koskevien asioiden yhteiseen pohdintaan nostaminen voi johtaa parhaimmillaan siihen, että muutkin tiimin jäsenet uskaltavat mukaan oman ja yhteisen toiminnan pohtimiseen. Myös tietoinen palautekulttuurin harjoittelu positiivisen palautteen kautta madaltaa kynnystä omaan ja yhteiseen arviointikeskusteluun hel-

pottaen sitä kautta myös vaikeista asioista puhumista sekä negatiivisen palautteen antamista tiimissä.

## 8.2 Kuvaus työyhteisön ammatillisesta kehitymisprosessista

Syksyllä 2005 saimme ensimmäisen kerran mahdollisuuden ohjaajina kokeilla käytössä ollutta kontekstianalyysiarviointia ja siihen liittyviä tapaamisia niin, että ohjausryhmän muodosti yhden päiväkodin koko henkilökunta (kaksi tiimiä). Ohjaajina toimivat kaksi kiertävää erityislastentarhanopettajaa, joista toinen olin minä itse. Konsultaatioapua ohjausprosessin aikana saimme päivähoidon psykologilta, jonka kanssa suunnittelimme ryhmän tapaamiset sekä niillä käytetyt ratkaisukeskeiset harjoitukset. Jokaisen tapaamisen jälkeen kävimme ohjaajakeskustelun, jossa pohdimme tapaamiskerran etenemistä, tunnelmia ja suunnittelimme seuraavaa ohjauskertaa. Seuraavaksi kuvailen työyhteisön ja sen yksilöiden kokemuksista prosessin aikana. Kuvaus perustuu henkilökohtaisiin teemahaastatteluihin, joihin osallistui koko päiväkodin henkilökunta. Kappaleiden lopussa vertaan vielä kyselyyn vastanneiden kokemuksia haastateltujen työntekijöiden kokemuksiin.

### 8.2.1 Yhden työyhteisön alkutilanne ja ajatukset prosessiin lähtemisestä

Työntekijöiden ajatukset lähtemisestä mukaan prosessiin jakautuivat selvästi kahtia. Toisten tunnetta kuvaa *heittäytyminen*, toiset kertoivat kokeneensa mukaan lähtemisen *hyppynä tuntemattomaan*. Heittäytyjät kokivat osallistumisen prosessiin tuovan mahdollisesti mukanaan odottamaansa muutosta ja tämän vuoksi he lähtivät prosessiin avoimin mielin ja innostuneena. Myös se, että aikaisemmin prosessiin osallistuneet olivat kertooneet omista kokemuksistaan, vaikutti joihinkin työntekijöihin positiivisesti.

”...sitä odotettiin, oli kuultu siitä ja itselläkin oli että nyt se sitten on melkein huomenna ja nyt päästään kiinni.”

”...me oltiin jonkun verran kuultu että jossain oli ollut ja kyllä se vaikutti....olin kuullut että oli ollut ja että se oli hyvä.”



Osa työntekijöistä tunsu mukaan lähtemisen hyppynä tuntemattomaan. Tunnetta kuvaa se, että prosessista, sen sisällöstä ja menetelmistä tiedettiin etukäteen kovin vähän. Informaatio oli tullut työntekijöille vain esimiehen kautta ja prosessiin osallistuminen myös jännitti osaa työntekijöistä. Lähes kaikki työntekijät toivat haastatteluissa esille, että prosessiin lähteminen tapahtui erityisesti oman esimiehen aloitteesta ja osallistumismahdollisuuden mahdollisuuden hyvästä markkinoinnista sekä sen myötä syntyneestä yhteisestä osallistumispäätöksestä.

”...kyllä varmaan oli...jännitystäkin ilmassa...koska se oli epätietoista...aina uusi asia...että pitäisi...tietää etukäteen ennen kun mä menen... juttuun mukaan että mitä se sitten on.”

”...antoi sen niin hyvin suusanallisesti esille että ihanaa, me päästään tähän mukaan...että se tuntui hyvältä...”

Haastateltujen työntekijöiden kokemukset oman yksikön työtilanteesta olivat yllättävän samansuuntaisia. Vain yksittäiset työntekijät kokivat työyhteisön toiminnan ja tilanteen yleisesti ottaen hyvin toimivaksi jo ennen prosessiin lähtemistä eivätkä he sen takia kokeneet erityisiä kehittämistarpeita omassa työssään tai työyhteisössään. Molemmat tiimit ja niiden jäsenet kokivat oman toimintansa tiimin sisällä sujuvan mutkattomasti, tiimit ”puhalsivat tahoillaan yhteen hiileen” ja yksilöiden välinen työskentely tiimin sisällä koettiin joustavaksi.

”...kyllä täällä nyt...kaikki toimi...en mä...koe että täällä olisi jotain sellasta.”

”...meillä menee äärettömän hyvin...onneksi me...puhalletaan yhteen hiileen että meillä ei ole...keskenämme mitään erimielisyyksiä.”

Sen sijaan kahden tiimin välinen yhteistyö koettiin vähäiseksi. Ryhmät toimivat fyysisesti erillään toisistaan ja niiden välistä toiminnallista yhteistyötä oli myös vähän. Osaltaan tämä johtui siitä, että tiimit toimivat kumpikin hyvin, mutta keskenään erilaisin toimintaperiaattein. Toisessa tiimissä korostui toiminnan spontaanisuus ja nauttiminen yllättävistä tilanteista. Toisessa tiimissä työn iloa ja onnistumisen tunnetta toi järjestelmällisyys ja samana toistuva päivärytmi, jonka koettiin olevan tärkeää myös ryhmän nuoremmille lapsille. Tiimit eivät prosessiin lähdetessä olleet kovin tietoisia toisilleen tärkeistä ja käytäntöä ohjaavista toiminta-ajatuksista ja siitä, mihin periaatteisiin tai arvoihin nämä ajatukset perustuivat. Tämän myötä saatettiin myös kuvitella, että työ toisessa tiimissä olisi selvästi helpompaa kuin omassa tiimissä.

”molemmissa toimii mutta...toisessa se on...kaavoihin kangistunutta...toisessa inspiroidaan...”

”...tuntuu että ihmisillä on tietynlainen kateus että täällä olisi helpompaa, vaikka ei ole, se tulee joissain sivulauseissa.”

Työyhteisön tasolla kaikki haastatellut työntekijät kokivat, että varhaiskasvatustyö on koko päiväkodissa sujuvaa ja lapset ovat aina olleet työssä etusijalla, vaikka yksilöt tiedostivat erot tiimien toimintatapojen ja erilaisten persoonien välillä. Työntekijät kuvasivatkin lasten hoitamisen sujuvan kummassakin tiimissä erinomaisesti, mutta keskenään eri tavalla.

”...se on sujunut aina hyvin että...lapset...on aina tervetulleita...”

”Lasten hoitaminen toimii...molemmilla puolilla... Mutta se... toimii niin erilalla.”

Työyhteisön erilaiset persoonat, temperamentit ja henkilöhistoriat näkyvät paitsi yksilöllisinä toimintatapoina myös käytännön tavassa toimia vuorovaikutussuhteessa muiden ihmisten kanssa. Erilaiset ihmiset suhtautuvat yksilöllisellä tavalla työhön, toimintaan, tapahtumiin ja muutoksiin. Yksilölliset piirteet ja erot tulevat esiin koko vuorovaikutuksen kentässä, kuten tavassa ilmaista mielipiteitä, mutta myös taidoissa ottaa asioita puheeksi ja antaa tai ottaa vastaan palautetta. Kun vuorovaikutus ei ole avointa eikä erilaista näkökulmista yhdessä keskustella, voi olettamisen ilmapiiri ja vääristyneet käsitykset alkaa kasvamaan työyhteisön sisällä.

”...semmoista meidän pitäisi harjoitella että miten...voit asian esittää toiselle...ei se ole maailman paras tapa että pam...”

”...toinen ottaa sen henkilökohtaisena...ei ymmärrä että se on se asia.”

”Jonkun eleistä ja tyylistä...pitäisi arvata että mitä toinen ajattelee mutta niin ei voi olla.”

Kun työyhteisön tasolla koetaan mainittuja haasteita, kuten yksilöiden välisen huomiointin ja ymmärryksen puutetta, voi se näkyä monenlaisina negatiivisina tunteina. Käytännön työssä vuorovaikutuksen ja yhteistyön vähäisyys tuntui kateuden ja olettamisen ilmapiirinä sekä sähköisyyden ja erillisyyden tunteina kuten edellisistä esimerkeistä tulee ilmi. Oleellista oli, että osa yksikön työntekijöistä koki, että työyhteisön ilmapiirin haasteiden myötä oma hyvinvointi ja jaksaminen heikkenivät ja yksilöstä tuntui siltä, että työpaikalla ei voi olla oma itsensä.

”...ei ollut aina kiva tulla töihin...semmoista totista...tämä työnteko...”

”...ehkä tässä on oppinut olemaan ja elämään niin...ettet kenenkään mieltä pahoita...”

Työntekijöiden odotukset prosessin mukaan tuomista hyödyistä kohdistuivat selkeästi kolmeen tavoitteeseen, joiden myötä he odottivat koko työyhteisön ilmapiirin parantamista. Alueet, joille odotukset kohdistuivat olivat työyhteisön *vuorovaikutus, tiimien välinen yhteistyö ja työtoverien välinen huomiointi ja arvostaminen*. Vuorovaikutuksen parantaminen merkitsi yksilöille erityisesti yhteistä ja avointa keskustelua, puheeksiottamista sekä asenteiden muuttumista suhteessa työtovereihin.

”...että saa olla ja tuoda omat mielipiteet ilmi...uskaltaisi sanoa ja ajatella että nämä on niitä meidän työntekijöitä ja niistä pitääkin puhua.”

”...en tarkoita omaa työtäni vaan yleensä että mitä toinen tekee niin arvostetaanko sitä...”

Yhtenä olennaisena osana vuorovaikutuksen parantamista työntekijät odottivat arviointi- ja palautekulttuurin tulemistä luonnolliseksi osaksi työtä. Odotukset kohdistuivat yhteisen arvioinnin, palautekeskustelun lisääntymisen sekä palautteen antamisen ja palautteen vastaanottamisen helpottumiseen niin, että näissä tilanteissa aiemmin koettu henkilökohtaisuus tai loukkaantumisen tunteet vähenisivät. Toisaalta työntekijät kokivat työn luonteen tuovan itsessään haasteita aikuisten välisen laadukkaan vuorovaikutuksen toteutumiselle. Aikaa, keskeytymättömiä tilanteita ja mahdollisuuksia rauhalliselle keskustelulle ja ajatusten vaihdolle edes tiimin jäsenten välillä oli kokemusten mukaan vähän työpäivän aikana.

”...että ne on asioita eikä tarvitse loukkaantua, että tulee puhumattomuutta...opitaan puhumaan.”

”...ei tässä arjessa kerkeä juttelemaan tai sitten...puhut pätkittäin...se keskeytyy vähän väliä...ei viitsi aloittaa mitään suurempaa selittämään kun tietää että se keskeytyy...”

Myös odotukset koko työyhteisön ilmapiirin sekä yksilöiden ja tiimien välisen vuorovaikutuksen, huomioinnin ja yhteistyön paranemiseen tulivat selkeästi esille useiden työntekijöiden haastatteluissa. Työntekijöiden välinen huomiointi merkitsi muun muassa yhteistä tiedottamista, suunnittelua ja osallistumista toimintaan, auttamista kiiretilanteissa sekä työtoverien arvostamista.

”...oli mun mielestä...semmoinen ilmapiiri, että oli syytäkin jotain jo tehdä...se tuli...paikalleen...”

”...pitäisi olla enemmän sellaista yhteistä tiimien välissä...”

”...enemmän pitäisi olla semmoista pyytämätöntä apua.”

”...se että toisen työn arvostaminen on kanssa aika heikkoa...”

Vaikka haastatteluissa suuri osa työntekijöistä tiedosti kehittämis- ja muutostarpeen tiimien välisessä yhteistyössä ja työyhteisön vuorovaikutuksessa ja ilmapiirissä, kaikki eivät kokeneet asiaa samalla tavalla. Joidenkin työntekijöiden mielestä sekä tiimien että koko talon yksilöiden välinen työskentely sujui mukavasti jo prosessiin lähdetessä.

”...kyllä täällä nyt...kaikki toimi...en minä koe että täällä olisi jotain semmoista.”

”...toi yhteistoiminta...toimi kuitenkin jo aika mukavasti...”

Myös osa kyselyyn vastanneista työntekijöistä koki, että he eivät tienneet etukäteen riittävästi prosessista, johon olivat lupautuneet mukaan. Kerroimme ohjaajina suunnitellusta prosessista, menetelmästä ja uusien ryhmien alkamisesta päiväkodin johtajien tapaamisessa, joten tiedon välittäminen työyhteisöille jäi yksiköiden esimiesten informaation varaan. Tämän vuoksi saattoi myös olla niin, että päiväkotien esimiehet tekivät ehdotuksia mukaan lähtevistä tiimeistä pitkälti omista lähtökohdistaan. Yksittäiset kyselylomakkeeseen vastanneet työntekijät kaipasivat myös, että miniseminaarin luento kontekstianalyysin perusajatuksista olisi tavoittanut prosessiin osallistuneet työntekijät ennen tapaamisia suoraan, ilman esimiesten toimimista tiedon välittäjänä.

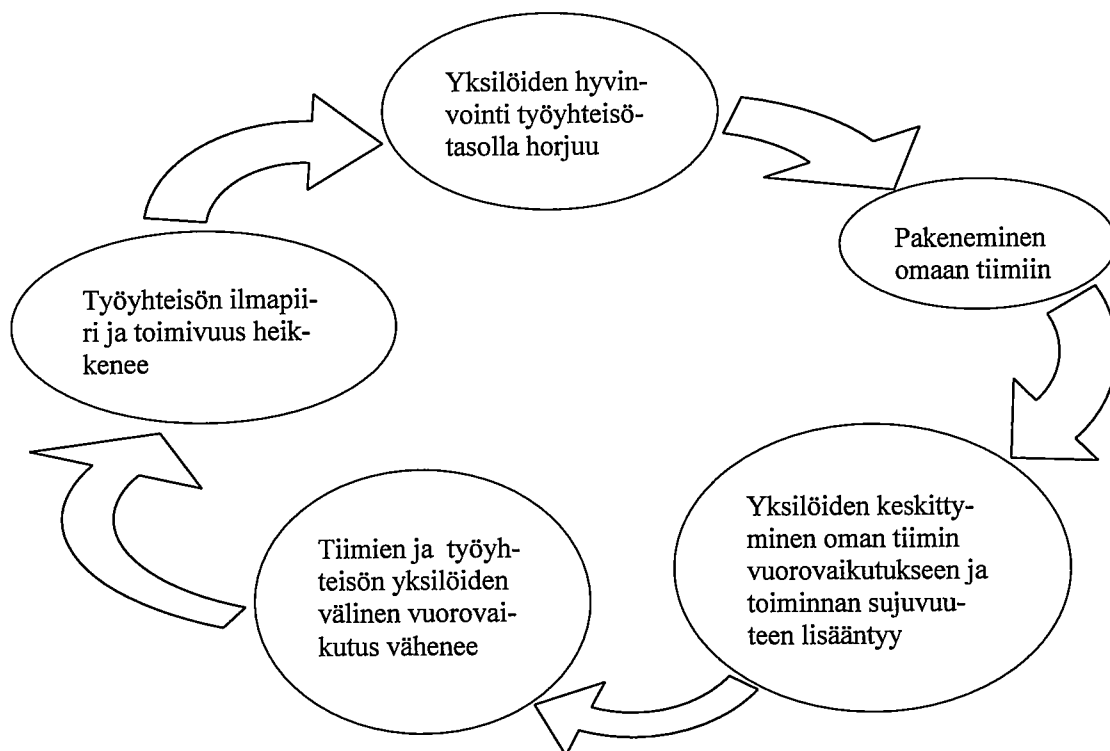
”Päivi Pihlajan luento olisi hyvä olla alussa – mitä kontekstianalyysi oikein on.”

Se, miten tieto kehittämisprosessista ja –menetelmästä saataisiin suoraan varhaiskasvatuksen työntekijöille on tulevaisuuden haaste ja edellyttäisi esimerkiksi ohjaajien kiertämistä yksiköiden iltapalavereissa. Toisaalta on tärkeää huomioida, että prosessin luonne tuo tapaamisiin ja työskentelyn etenemiseen tietynlaista epävarmuutta. Kun tavoitteena on työstää juuri tietylle ohjausryhmälle tärkeitä aiheita, ei ohjaajienkaan ole mahdollista etukäteen tietää tai suunnitella, millaiseksi ryhmän työskentely tarkalleen muodostuu ja mistä aiheista tapaamisissa keskustellaan. Sen sijaan ratkaisukeskeisistä työskentelytavoista, ryhmän säännöistä ja tapaamisen rakenteesta on hyvä keskustella etukäteen työntekijöiden kanssa. Toteuttamassamme prosessissa tällainen keskustelu käytiin ensimmäisellä tapaamiskerralla jokaisen ohjausryhmän kanssa. Myös se, käytetäänkö prosessin alussa arviointivälineenä kontekstianalyysiä vai jotakin muuta mittaria, jääköön tulevien prosessien ohjaajien päätettäväksi. Oleellista mielestäni on, että yksi-

lön, tiimin ja työyhteisön alkutilanne kartoitetaan tavalla tai toisella, jotta voidaan tulla tietoisiksi niiden vahvuuksista ja kehittämisalueista.

Yksittäiset työntekijät kokevat työyhteisönsä tilanteen, vuorovaikutuksen ja omat vaikutusmahdollisuutensa sen sisällä yksilöllisesti. Siihen, miten yksilö työpaikan toimivuuden ja omat vaikutusmahdollisuutensa kokee, vaikuttaa monet erilaiset tekijät kuten oma temperamentti ja henkinen vahvuus sekä kyky ilmaista itseään sanallisesti. Tilanteessa, jossa yksilöt kokevat, että heidän välinen vuorovaikutus ei toimi työyhteisön tasolla, on arvaamatonta tai se tuottaa yksilöille tunne-elämän epätasapainoa, voi oma pienempi tiimi muodostua turvapaikaksi. Työntekijöiden pakeneminen tai turvautuminen omaan tiimiin lisää vuorovaikutusta ja siihen panostamista oman tiimin sisällä, mutta vähentää samalla tiimien ja niiden yksilöiden välistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä työyhteisön tasolla. Tällaisten yksilöiden tuntemusten myötä voi syntyä oravanpyörä. Henkilökohtaisissa teemahaastatteluisissa osa työntekijöistä kuvasi oman jaksamisensa olleen työyhteisön ilmapiirin takia heikkoa. Samalla he kertoivat vuorovaikutuksen ja yhteistyön toimivan omassa tiimissä hyvin. Tästä päättelin, että mitä huonommin yksilö voi työyhteisössään, sitä enemmän hän keskittyy oman tiiminsä toimivuuden ylläpitämiseen. Tämän seurauksena työyhteisön ilmapiiri sekä tiimien välinen vuorovaikutus ja yhteistyö vähentyivät entisestään. Seuraavassa kuviossa (kuvio 8) olen tiivistänyt haastateltujen työntekijöiden kokemuksia siitä työyhteisön alkutilanteesta, josta he lähtivät mukaan ammatillisen kehittämisen prosessiin.

KUVIO 8 Haastateltujen kokemukset työyhteisön ongelmien, tiimien välisen yhteistyön ja yksilön hyvinvoinnin ongelmakehystä. Kuvaus vastaajien alkutilanteen kokemuksista.



Oletan että edellä kuvattua ongelmakehää (kuvio 8) ei esiinny työyhteisössä, jossa yksilöt tiedostavat työyhteisönsä ja sen yksilöiden vahvuudet ja heikkoudet sekä osaavat kompensoida puuttuvia taitoja lainaamalla niitä toisiltaan. Tällaisessa työyhteisössä sen jäsenet ovat todennäköisesti rakentaneet yhteistä ymmärrystä toimintaa ja ratkaisuja ohjaavista arvoista ja tavoitteista, jolloin voidaan yhdessä työskennellä päämääräsuuntaisesti, yksilöllisiä työskentelypiirteitä arvostaen. Työyhteisön toimivuudessa on siten yksinkertaisimmillaan kyse vuorovaikutuksesta - sen olemassaolosta, määrästä ja laadusta. Ilman vuorovaikutusta ei ole mahdollista kehittää työyhteisössä avoimuutta, luottamuksellisuutta, puheeksiottamista ja palautekulttuuria. Kuten Sarala ja Sarala (1996, 61-63) sekä Senge (1990, 7-8, 142-143) toteavat, oppimisen perustana on oman ja yhteisen todellisuuden tiedostaminen. Jatkuva toiminnan parantaminen perustuu sekä yhteisten tavoitteiden ja päämäärien tiedostamiseen ja niihin sitoutumiseen että vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiseen. Vahvuuksien tiedostamisen ja heikkouksien kompensoinnin kautta voidaan yhteisössä päästä tasapainoiseen tilaan yksilöiden ja tiimien välisen kilpailun sijaan.

## 8.2.2 Yhden työyhteisön kokemuksia tapaamisista sekä ohjaus- ja työskentelyta-voista

Haastatellut työntekijät toivat esille pääasiassa positiivisia kokemuksia toteutuneista tapaamiskerroista. Osalla vastaajista positiivinen tunne oli läsnä alusta asti ja liittyi tyypillisesti omaan hyvinvointiin, osalla tunne tapaamisten toimivuudesta syntyi vasta myöhemmin. Lisäksi yksittäiset työntekijät toivat esille, että tapaamiset antoivat enemmän kuin mitä he olivat etukäteen odottaneet.

”...seuraavana päivänä töihin oli hirveän kiva tulla, ihan tuntui, että tunnelma keveni...”

”...se näkyy sitten kyllä...eteenpäin mennessä että...tämähän on hyvä juttu.”

”...se oli enemmän kuin mitä...ajattelin että...se on keskustelua pöydän ympärillä, mutta se oli enemmän että jouduttiin itsestä antamaan.”

Positiiviset kokemukset liittyivät monilla työntekijöillä myös siihen, että tapaamiset mahdollistivat kaivatun, koko työyhteisön keskusteluajan ja niiden myötä yksilöt oppivat tuntemaan toisiaan paremmin. Tapaamisissa työtovereissa saatettiin huomata sellaisia piirteitä, joita ei arkityössä ollut tullut esiin, työskentelyn myötä annettiin ja saatiin vertaispalautetta ja myös yksilö itse saattoi toimia tapaamisessa uudella tavalla.

”...kerrankin oli aikaa puhua sellaisia asioita mitkä pohditutti ja mietitytti...se oli kyllä arvokasta.”

”...siinä oppi paljon jokaisesta ihmisestä...mietin kun katselin ihmisten ilmeitä ja eleitä ja kokonaisuutta...että...miten joku ihminen voi olla jotain ihan muuta kuin se on arjessa.”

”...voin olla ihan se mikä olen...nyt annettu niin kuin...lupa ja saan olla ihan rentona ja kertoa miltä musta tuntuu. Tai yhtä hyvin päinvastoin.”

”...kun annettiin palautetta ...ajatuksia joita oli itselle tullut mieleen toisista...En tiedä olisiko muuten tullut sanottua.”

Tapaamisilla oli osallistujille erityinen merkitys aikaresurssin tuojana keskustelulle. Työpäivän aikana varhaiskasvattajilla ei juurikaan ollut aikaa tai keskeytymätöntä mahdollisuutta pohtia työn arvoja ja päämääriä sen paremmin kuin käytäntöjä tai lasten yksilöllisiä tarpeita. Työn luonteen vuoksi työntekijät olivat koko työpäivän ajan lasten kanssa ja he pitivät tärkeänä sitä, että lasten aikana tai kuullen ei puhuta esimerkiksi perheiden asioista. Se, että yhteiselle keskustelulle oli varattu aika ja paikka, loi luonnollista keskustelupohjaa ja pohdintoja, joiden myötä myös tutustuminen työtovereihin mahdollistui. Tutustumisen myötä työtoverista saattoi huomata myös uusia piirteitä tai toisaalta yksilöt saivat mahdollisuuden tuoda niitä itsestään esille.

Seuraavaksi tarkastelen osallistujien kokemuksia tapaamisissa käytetyistä ohjaus- ja työskentelytavoista. Tärkeät ohjauksessa ja työskentelyssä huomioitavat seikat on *tee-moiteltu* osallistujien esille nostamien asioiden mukaisesti.

#### *'Ulkopuoliset raamittajat'*

Haastatellut työntekijät pitivät tärkeänä sitä, että ohjaajat olivat työyhteisön ulkopuolelta ja että he pitivät huolen tapaamisten raameista, rakenteesta ja aikataulusta. Ohjaajien ulkopuolisuuden koettiin tuovan keskusteluun uudenlaisia näkökulmia ja mahdollistavan kaikkien työyhteisön jäsenten osallistumisen keskusteluun tasavertaisina prosessoina.

"...Oli hyvä kun ne alkoi aina viideltä ja sitten oli se aika ja se loppu...on alku ja loppu ja välissä ei kukaan mene mihinkään."

"...ensin yleinen katsaus ja sitten annetaan tehtävä että menkää te nyt miettimään tätä juttua...ja sitten kootaan ne yhteen...siinä tulee huomioitua kaikkien mielipide..."

"...kun ohjaaja on työn ulkopuolelta niin se voi tuoda uusia erilaisia ajatuksia."

"...se oli tärkeää, että me oltiin kaikki...ihan samalla viivalla...eikä meistä ollut kukaan puheenjohtaja eikä mikään ammatti-ihminen tässä asiassa..."

#### *'Autenttisuus ja prosessilähtöisyys'*

Vähintään yhtä tärkeänä kuin tapaamisten raamit, työntekijät kokivat sen, että työskentely oli monipuolista, käytännönläheistä sekä pyrki konkreettisten toimenpiteiden luomiseen. Työyhteisöstä prosessin myötä nousseiden keskusteluaiheiden huomiointia, tapaamisten ja työskentelyn joustavaa rakentamista sekä erilaisten näkökulmien etsimistä pidettiin hyvänä ohjauksessa. Myös ohjaustavan tavoitteena ollut tulevaisuuteen suuntautuminen ja asioiden yhteinen työstäminen nostettiin merkitykselliseksi tekijäksi prosessissa.

"se oli aika rikastuttava tapa koska...siinä on tilaa...kaikille ja mietitään ja pohditaan että mitä se nyt voisi olla..."

"...mitä niitä...vanhoja asioita kaivelemaan. Ei ne siitä sen paremmaksi muutu...muutenkin on parempi tuoda...parempia ratkaisuja...visioita, jotka voisi toteutua..."

"...semmoisia asioita...käytännönläheisiä, mitkä on...meille ajankohtaisia..."

"...toimiva...koska aika paljon saatiin aikaiseksi...monia asioita käsiteltyä ja siirrettyä...arkipäiväänkin."



### *'Työskentelyryhmien vaihtelevuus'*

Työskentelytapojen vaihtelevuus koettiin hyväksi. Työskentely tapaamiskerroilla toteutettiin yksin, pari- ja ryhmätyönä, oman tiimin kanssa tai tiimejä sekoittaen. Erilaiset pari- ja ryhmämuodostukset koettiin hyväksi, koska ne vaihtelivat harjoituksen ja aiheen mukaan. Yksittäiset työntekijät kokivat, että työskentely tapaamisissa oman tiimin jäsenen kanssa oli turvallisempaa, mutta yleisesti ottaen työntekijät pitivät hyvänä, että keskusteluja käytiin eri työntekijöiden kanssa. Tämän kautta tapahtui tutustumista työtovereihin ja heidän erilaisiin näkökulmiinsa. Työskentelyvaihe päättyi aina yhteiseen harjoituksen koontiin, jossa syntyneistä ajatuksista ja näkökulmista keskusteltiin yhdessä tai annettiin toiselle tiimille vertaispalautetta.

"...kaksi tai kolme ja sitten mietittiin jotain aihetta...tulee enemmän ajatuksia ja kun on...vastavuoroinen kumppani niin jakaa enemmän...ei siinä voi olla hiljaa."

"Sekoittelu oli ihan hyvä. Oppii tuntemaan henkilökuntaa ja kuuntelemaan mitä ne sanoo."

"...ne oman ryhmän kanssa kun on tavallaan tutumpi...niin tiedetään toisten ajatuksia...eihän niitä olisi voinutkaan kaikkia tehtäviä sekoittaa..."

### *'Menetelmän yksinkertaisuus'*

Ohjauksen toteuttamisen kannalta mielenkiintoinen havainto oli yhden työntekijän esiin tuoma ajatus käytetyn menetelmän yksinkertaisuudesta, joka saattaa tehdä siitä erityisen toimivan ammatillisen kehittymisen työvälineenä erilaisissa työyksiköissä. Yksinkertaisuus luo hyvän pohjan menetelmän käytölle myös työyhteisön keskinäisessä prosessoinnissa ilman ulkopuolista ohjaajaa. Näkemys korostaa myös yksikön esimiehen vastuuta keskusteluresurssien järjestäjänä tiimeissä ja koko työyhteisössä.

"...kun ohjaaja saa resurssit ja ympäristön...toimimaan niin...että se kaikille toimii hyvin niin sen jälkeen se menee itsestään..."

Tavoitteena ollut työntekijöiden tutustuminen toistensa ajatuksiin, näkökulmiin ja persooniin toteutui prosessin myötä ainakin osittain. Harjoitusten myötä työntekijöiden välillä alkoi syntyä yhteistä käsitteiden määrittelyä ja tulkintaa. Haastatellut työntekijät kiinnostivat huomiota työskentelytavoissa lähinnä siihen, että työparit ja -ryhmät vaihtelivat koostumuksiltaan. Se, että ohjauksessa ja työskentelyvälineinä käytettiin ratkaisukeskeisiä menetelmiä ei työntekijöiden haastatteluissa saanut erityisiä huomioita tai kommentteja osakseen. Toisaalta tarkoitukseen ei ollut korostaa näiden työvälineiden

merkitystä prosessin onnistumiselle ja yhtä hyvin tulevissa ammatillisen kehittämisen prosesseissa voisi käyttää myös muita arviointi- ja työskentelytapoja. Silti ohjaajana koin menetelmään kuuluvien asteikko- ja poikkeuskysymysten sekä vaikkapa tulevaisuusmuistelun auttaneen asioiden konkreettisiksi tekemistä. Arvioimalla ensin toiminnan nyky- ja tavoitetilä oli helpompi määritellä myös sellaiset toimenpiteet arjessa, joita tavoitteen saavuttaminen edellytti. Käytetyn menetelmän valintaan vaikutti lähinnä ohjaajien halu kokeilla uusia työskentelytapoja omassa ohjaustyössä eikä se kuvannut mitenkään ohjausryhmälle mahdollisesti parhaiten soveltuvimman työskentelytavan valintaa tai siihen pyrkimistä.

Verratessa haastateltujen työntekijöiden käsityksiä ohjaus- ja työskentelytapojen toimivuudesta kaikkien kahden toimintavuoden aikana prosessiin osallistuneiden työntekijöiden vastauksiin, voidaan todeta niiden olleen samansuuntaisia. Eri päiväkotien tiimit ja niiden yksilöt toivat vastauksissaan esille, että ulkopuolisilla ohjaajilla oli merkitys prosessin etenemiselle. Myös näissä vastauksissa korostui ohjaajien vastuu tapaamisen raameista, aikataulusta ja etenemisestä. Lisäksi ohjaajat koettiin puolueettomina ryhmän vetäjinä.

”Oli vetäjä, joka rajasi aiheet ja piti ’kuria’ yllä...”

”Ulkopuoliset ohjaajat olivat hyvä ’puolueeton’ puskuri”

Kyselylomakkeella vastanneet työntekijät totesivat mahdollisuuden yhteiseen pohdintaan ja ajan varaamisen keskusteluun oman tiimin jäsenten kanssa hyväksi toteutuneessa prosessissa. Keskustelujen myötä oma pohdinta ja reflektio lähtivät liikkeelle ja käsitellyt aiheet koettiin käytännönläheisiksi. Myös vuorovaikutukseen liittyvät tekijät kuten avoin keskustelu ja puheeksiottaminen koettiin merkityksellisiksi tekijöiksi kyselylomakkeiden vastauksissa.

”...aikaa keskustella...antoi ajattelemisen aihetta.”

”Ei ollut valmiita juttuja...saimme...pohdia...oman työyhteisömme toimintatapoja...”

”Asioista puhuttiin ja niitä otettiin esille.”

*'Tiedostamisen apuvälineet'*

Erona haastateltuihin työntekijöihin kyselyyn vastanneet työntekijät kiinnittivät selvästi enemmän huomiota sekä ratkaisukeskeisten menetelmien että kontekstianalyysi – lomakkeen toimivuuteen ohjaus- ja työskentelyvälineinä. Ratkaisukeskeiset työskentelytavat, kuten erilaiset mielikuvaharjoitukset ja apuvälineet sekä välitehtävät koettiin uudenlaisiksi ja toimiviksi tavoiksi työstää pohdinnan kohteena olevia asioita. Myös alkumittarina toiminut kontekstianalyysi –kaavake todettiin monipuoliseksi, kattavaksi ja käyttökelpoiseksi työn arvioinnin välineeksi. Käytetyt apuvälineet ja välitehtävät auttoivat kyselyyn vastanneiden mielestä vaikeiden asioiden pohdintaa, niiden konkretisoinnista ja käsiteltävyyttä. Ohjaajan näkökulmasta näissä kokemuksissa on kysymys juuri tietoiseksi tulemisesta. Apuvälineiden ja harjoitusten avulla voidaan tehdä yksilöiden tiedostamattomia käsityksiä, rutiineja ja tapoja näkyviksi yksilölle itselleen. Vasta tiedostaminen mahdollistaa edellä mainittujen asioiden pohdinnan ja arvioinnin, joiden myötä yksilö tai tiimi voi tietoisesti tavoitella käytäntöjensä tai tapojensa muuttamista. Kysymys on siis Sengen (1990, 141-142) mukaan itsehallinnan kehittämistä. Myös Järvinen ym. (2000, 146) sekä Marsick ja Watkins (1992, 288-291) korostavat juuri tämän hiljaisen tiedon muuttamista näkyväksi eli eksplisiittiseksi tiedoksi. Sen avulla yksilöt voivat yhdessä käsitellä toimintatapoja ja käytäntöjä sekä herättää uusia ajattelutapoja ja ongelmanratkaisumalleja.

”Välitehtävät olivat hyviä...kiinnittivät oppimisprosessin työhön.”

”Pikkuesineet ja postikortit helpottivat kovasti pohdittaessa muuten hankalia asioita.”

”Kaavakkeen asiat herättivät hyvää keskustelua sekä tiimin että koko kontekstiporukan kesken.”

Muut kyselylomakkeeseen vastanneiden työntekijöiden kommentit ohjauksen, työskentelyn ja koko prosessin toimivista ja haasteellisista seikoista olivat yksittäisiä yksilökokemuksia. Ongelmaksi yksittäiset vastaajat kokivat esimerkiksi tapaamisissa toteutuneiden keskustelujen tai aiheiden luonteen tai tapaamisen ajankohdan.

”Jotkut asiat koin hieman turhiksi esim. yksi kokoontuminen käytetään päiväkodin tiloista keskusteluun ja niihin emme voi juurikaan vaikuttaa.”

”...ajankohta tuotti ikävyyksiä...”

### 8.2.3 Osallistujien kokemuksia prosessin merkityksestä ammatilliselle kehittämiselle yhdessä työyhteisössä

Haastatellun työyhteisön jäsenet kokivat tapaamisten ja sitä myötä toteutetun prosessin ammatillisen kehittymisen mahdollistajana sekä yksilön itsensä että työyhteisön näkökulmasta. Erityinen merkitys prosessilla koettiin olevan yksilön itsereflektion käynnistäjänä ja työyhteisön vuorovaikutuksen lisääjänä. Vuorovaikutuksen lisääntyminen liittyi yhteisen vision muodostumiseen. Senge (1990, 9, 206, 211-212) korostaa yhteisen vision merkitystä yksilöiden sitoutumiselle. Kun yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa on luotu yhteistä mielikuvaa tavoitteista, arvoista ja päämääristä, voivat yksilöt ottaa omat resurssinsa ja vahvuutensa käyttöön liittyen yhteen tietyn päämäärän saavuttamiseksi. Kronqvist ja Soini (1998) toteavat, että yhteinen visio perustuu keskustelulle siitä, mitä työyhteisö haluaa, miten se haluaa toimia ja mikä merkitys asialla on työyhteisölle. Vasta yhteinen tehtävä, tietoisuus ja sitoutuminen tekevät ryhmään tulevasta ja siinä olevista sen jäsenen. Omassa prosessissamme yksilön oma ajattelu ja pohdinta saivat sysäyksen tapaamisessa ja työstäminen jatkui tapaamisen jälkeen. Parhaimmillaan pohdinta johti myös oman ajattelun ja toiminnan muutokseen. Oleellinen huomio oli, että muutos ei välttämättä tapahtunut heti keskustelun jälkeen vaan aikaviiveellä ilman muutoksen tietoista käynnistämistä. Myös haastattelutilanne koettiin omaan kokemukseen ja reflektioon palaamisena, joka voi käynnistää yksilön pohdinnat ja myös yhteiset keskustelut käsitellyistä aiheista uudelleen. Järvinen ym. (2000, 76-77) käyttävät tällaisesta toiminnan jälkeisestä pohdinnasta nimitystä ”reflection on action”. Tällöin henkilö tarkkailee itseään, toimintaansa ja siihen liittyviä tekijöitä jälkikäteen jakaen pohdintansa kokemuksena työtoverien, esimiehen tai ohjaajan kanssa.

”...parasta oli että jokainen joutui...ajattelemaan niitä asioita...miten itseänsä voisi muuttaa että ehkä aikojen saatossa muuttuu erilaiseksi.”

”...kun me joudutaan täällä haastattelussa jokainen kertaamaan näitä asioita niin...jokainen miettii jälkeinpäin uudelleen mitä tuli sanottua ja mistä ollaan puhuttu.”

Työntekijät toivat haastatteluissa ilmi, että työyhteisön ilmapiiri ja yksilöiden hyvinvointi yhteisön jäsenenä edellyttivät toteutuakseen yksikön sisäisen ja tiimien välisen yhteistyön kehittämistä. Tämän tavoitteen ja muutoksen saavuttaminen edellyttivät vuorovaikutuksen lisäämistä työntekijöiden välillä ja se mahdollistui pitkäjänteisen prosessin ja tapaamisten myötä. Kysyttäessä haastateltavilta, mikä prosessissa oli tärkeää heil-

le yksilönä, tiiminä tai työyhteisönä, he toivat esille juuri tämän näkökulman. Myös Sarala ja Sarala (1996, 9-10) korostavat näkemyksessään, että usein vaihtuvat kehittämissankkeet eivät tuota työyhteisössä pitkällistä sitoutumista ja innostusta jatkuvaan kehittämiseen. Tämän myötä organisaation kehittäminen jakautuu pinta- ja syvätasoon, jossa pintatasolla tapahtuu näennäistä muutosta, mutta syvätasolla kaikki jatkuu entisellään. Prosessimme mahdollisti koko työyhteisön yhteisen ja yhtäaikaisen keskustelun, jonka myötä tutustuminen erilaisiin yksilöihin, heidän ajatuksiin ja näkökulmiin lisäsi ihmisten välistä kuuntelemista ja ymmärrystä, kirkasti tiimin ja työyhteisön tavoitteita ja toiminnan taustalla olevia arvoja. Prosessi nähtiin myös itseisarvona, jolloin sen pelkkä olemassaolo järjestettynä aikaresurssina sai aikaan keskustelua, ajatusten vaihtoa ja reflektiota koko työyhteisön ja sen yksilöiden välillä.

”...saatiin kaikki saman pöydän ääreen....ottamaan esille joitain asioita...se, että se prosessi oli.”

”..monta kertaa ainakin itse mietin...että...miksi on kivaa että tämä henkilö...on meillä töissä...mitä hyvää kenessäkin on...tämä on ollut mulle se juttu.”

”...uskaltaa eri tavalla...koska minä olen nyt oppinut tuntemaan ihmisiä ja tiedän että siellä on hirveästi ajatuksia...”

Ammatillisen kehittymisen edellytyksenä on keskustelu ja siitä seuraava reflektio sekä yksilön että työyhteisön tai tiimin tasolla. Oman prosessimme myötä saimme selkeän palautteen siitä, että ajan, paikan ja tilan järjestäminen työpaikan yhteiselle keskustelulle olivat avain ammatilliselle kehittymiselle. Mukana olleet tiimit sekä myös yksilöt kokivat, että työpäivän aikana ei ole riittävästi aikaa yhteiseen ja keskeytymättömään keskusteluun. Toisena oleellisena kehittymisen edellytyksenä nähtiin riittävän pienet ja konkreettiset edistysaskeleet kehitettävillä alueilla. Työyhteisön keskusteltavaksi ja sen jäsenten arvioitavaksi jää, mikä tavoite ja saavutus on tässä nimenomaisessa työyhteisössä tai tiimissä realistinen. Rehellisen arvioinnin tekeminen edellyttää työyhteisön jäsenten välistä luottamusta ja avointa sekä arvioivaa keskustelua mahdollisuuksista, jotka ovat oikeasti toteutettavissa ja tarpeellisia. Kysymys on siitä, mitä yksilöt ovat valmiita tavoitteidensa saavuttamiseksi tekemään ja mihin he ovat valmiita sitoutumaan.

#### 8.2.4 Kaikkien osallistuneiden arviointia prosessista sekä sen myötä tapahtuneista muutoksista

Tarkastelen seuraavaksi kaikkien osallistujien kokemuksia prosessista sekä sen myötä työssä tapahtuneista konkreettisista muutoksista. Näkökulmana on työyhteisön henkilökohtaisten teemahaastattelujen ja kaikkien osallistuneiden kyselylomakkeiden avulla saatujen kokemusten vertailu, koska ajattelin että se, osallistuuko prosessiin koko työyhteisö vai yksi tiimi saattaisi tuoda painotuseroja työntekijöiden kokemuksiin prosessista ja toteutuneista muutoksista. Suurimmaksi kokemuseroksi työyhteisön ja yksittäisten tiimien kokemuksia verratessa nousi *vertaisryhmän ja vertaisarvioinnin* merkitys prosessissa.

Puolet kyselylomakkeisiin vastanneista työntekijöistä korostivat toisen päiväkodin tiimin olleen merkityksellinen tekijä ohjausryhmässä. Kun ohjausryhmä muodostui kahden eri päiväkodin tiimeistä, syntyi työntekijöiden välille merkityksellistä ajatusten, kokemusten ja näkemysten vaihtoa. Tämän koettiin olevan hyödyllistä yksilön oman tai tiimin toiminnan ja käytäntöjen pohtimiselle ja jopa muuttamiselle. Strömmer (2005, 55) toteaaakin, että vertaisryhmän työskentelyn tavoitteena on oppia toisilta ja saada tämän kautta parannuksia myös omassa toiminnassa ja toimintaprosesseissa.

”...oli toisen päiväkodin tiimi, näimme, vertailimme, opimmekin jotain heidän kokemuksistaan, tavoistaan.”

”...työskentelytapojen pohtiminen ryhmässä oli hyödyksi omassa työssä.”

Vertaistuen merkitykselliseksi kokeminen näissä ohjausryhmissä voi selittyä sillä, että koko päiväkodin osallistuminen prosessiin oli kokeilumme ja ohjaajien resurssit huomioiden mahdollista vain yhdessä päiväkodissa. Tämän vuoksi oli luonnollista, että siinä ohjausryhmässä, joka muodostui koko päiväkodin henkilökunnasta korostuivat työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus –alueen sekä koko työyhteisön vuorovaikutukselliset aiheet. Kun ohjausryhmät muodostuivat kahden eri päiväkodin tiimistä, syntyi lähes automaattisesti ongelmien, tilanteiden, käytäntöjen ja toimintatapojen vertailua. Sen sijaan työyhteisöaiheiden käsittely saattoi näissä ohjausryhmissä jäädä vähemmälle huomiolle. Yksittäisinä osallistuneet tiimit kokivat erityisesti asioiden sekä käytäntöjen omaan työyksikköön viemisen tai vakiinnuttamisen haasteelliseksi. Toisaalta myös kyselyyn vas-

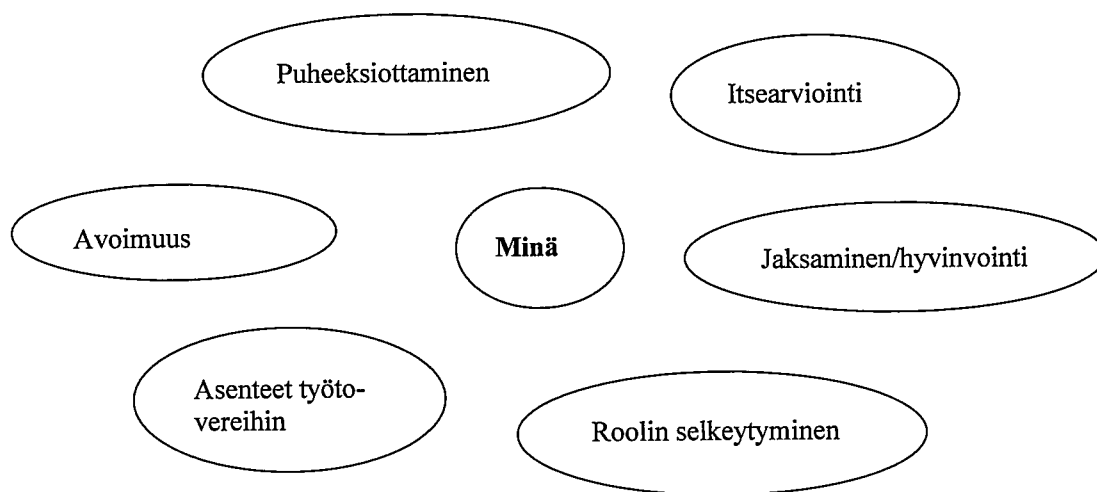
tanneet työntekijät olivat valinneet tärkeimpien keskusteluaiheiden joukkoon juuri työyhteisön ilmapiiriin ja sen toimivuuteen liittyviä arviointilomakkeen väittämiä. Monet tiimit kokivat, että oppimisen kannalta olisi ollut antoisaa jos koko päiväkoti olisi voinut osallistua prosessiin. Yksittäiset vastaajat kokivat myös ohjausryhmän tiimien erilaisuuden ongelmaksi.

”Olisi hyvä jos koko työyhteisö voisi samanaikaisesti käydä tällaista prosessia läpi.”

”...tiimit, jotka osallistuvat samaan istuntoon työskentelisivät samantapaisten lapsiryhmien kanssa.”

Haastatellut työntekijät kokivat prosessin myötä tapahtuneen konkreettisia muutoksia sekä yksilön, tiimin ja työyhteisön kokemuksissa ja toiminnassa että konkreettisissa pedagogisissa käytännöissä. Kokemukset prosessin myötä tapahtuneista konkreettisista muutoksista esitellään seuraavien kuvioiden (9-11) avulla. Ennako-odotuksistani huolimatta täsmälleen samat kolme muutosaluetta tulivat ilmi myös kyselylomakkeeseen vastanneiden työntekijöiden vastauksissa. Esiin tulleet yksittäiset erot haastateltujen ja kyselylomakkeeseen vastanneiden työntekijöiden kokemuksissa esittelen tekstin sisällä.

KUVIO 9 Haastateltujen työntekijöiden kokemukset prosessin myötä tapahtuneista muutoksista yksilön omassa toiminnassa



Tarkasteltaessa yksilön toiminnassa tapahtuneita muutoksia (kuvio 9) monet haastatellut työntekijät kokivat, että prosessin myötä oma työssä jaksaminen parani, joka johti myös myönteisempään asennoitumiseen suhteessa työhön. Itsearvioinnin ja -pohdinnan myötä muutosta tapahtui paitsi omassa toiminnassa ja ajattelussa myös oman toiminnan muut-

tumisessa suhteessa työtovereihin. Tämä muutos näkyi esimerkiksi puheeksiottamisen helpottumisena, avoimuuden lisääntymisenä ja asenteiden muuttumisena myönteisemmiksi työtovereita kohtaan. Asioihin alkoi löytyä uusia, avarampia ja muut huomioonotavia näkökulmia, jolloin toisten toimintaa voitiin myös tulkita eri tavalla kuin ennen. Myös varmuus omassa toiminnassa lisääntyi pohdintojen myötä. Kun tiesi mikä työssä itsensä ja muiden mielestä on tärkeää, uskalsivat yksilöt toteuttaa toimintaa persoonallisesti tarvitsematta mieltä, mitä muut siitä mahdollisesti ajattelivat ja ilman syyllisyyden tunteita.

”...teen sen niin kuin minä...asian näen. Ei se mene muulla tavalla...”

”..enemmän olen ruvennut puhumaan, ennen sitä vaan teki ja puri huulta...kyllä niin kuin voi paremmin...”

”...tajusin kysyä että miksi...jouduin pysähtymään...opin miettimään miksi joku tekee jotain.”

”...erilaisuuden huomaaminen ja sen...että...jokainen yritetään parastamme...omassa työssämme ja jokaisella on työtapamme...”

Kyselylomakkeeseen vastanneet työntekijät eivät tuoneet vastauksissaan esille yksilön oman hyvinvoinnin lisääntymistä. Sen sijaan he huomasivat muutosta tapahtuneen lapsen ymmärtämisessä eli työntekijät olivat prosessin myötä alkaneet pohtimaan erityisesti omaa suhtautumistaan tiettyihin lapsiin tai huomasivat herkkyytensä lasten reaktioihin lisääntyneen.

”...mietin omaa sanatonta viestintääni suhteessa lapseen.”

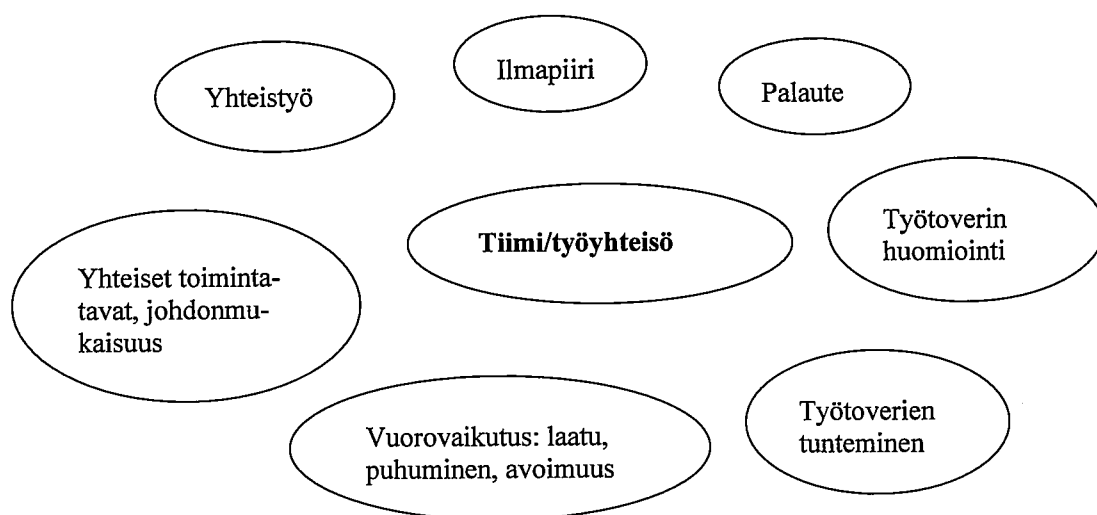
”...herkkyys tulkita lasta lisääntyi...”

Yksittäiset erot vastaajien kokemuksissa voivat selittyä ohjausryhmien rakenteella. Koska useimmat ohjausryhmät koostuivat eri päiväkotien yksittäisistä tiimeistä, ei työyhteisön ilmapiirin ja toimivuuden aiheet ja niihin liittyvä työntekijän hyvinvointi ja jaksaminen ehkä noussut aiheen arkuudenkaan vuoksi keskusteluun. Eri päiväkotien tiimien välisissä keskusteluissa korostui erityisesti kokemusten ja käytäntöjen vertailu ja sitä kautta vertaisarviointi ja –tuki yleensäkin. Koko työyhteisön osallistuessa prosessiin tapaamisissa käsiteltävät aiheet saattoivat olla luonteeltaan arempia ja koskivat varmasti enemmän koko työyhteisön vuorovaikutusta ja yksilöiden välisiä suhteita. Se, millaiset aiheet nousevat ryhmän käsittelyyn liittyy myös jäsenten väliseen luottamukseen. Työyhteisön ilmapiiriin ja työntekijöiden välisiin suhteisiin liittyvät tarpeet tai ongelmat ovat usein työntekijöiden tiedossa, vaikka niistä ei työssä puhuta eikä arvioinnin yh-



teenveto tule heille yllätyksenä. Näiden asioiden käsittely oman työyhteisön kesken on turvallisempaa ja osallistujat voivat paremmin luottaa keskustelussa esille tulleiden seikkojen jäämiseen työyhteisön sisälle. Se ero, että kyselyyn vastanneet työntekijät nostivat konkreettisenä muutoksena oman herkkyytensä tulkita lasta liittyi varmasti alkuarvioinnin perusteella tehtyyn yhteenvetoon tiimien ja työyhteisön vahvuuksista. Haastatellun työyhteisön selkeänä vahvuutena oli lasten perusturvan alue. Työntekijät tiedostivat omassa työyhteisössään lasten huomioimisen ja hoitamisen sujuvan hyvin, jonka onnistuminen edellyttää työntekijän ja lapsen välisen sanallisen ja sanattoman vuorovaikutuksen herkkyyttä.

KUVIO 10 Haastateltujen työntekijöiden kokemukset prosessin myötä tapahtuneista muutoksista tiimin ja/tai työyhteisön toiminnassa



Lähes kaikki haastatellut työntekijät havaitsivat ja nimesivät prosessin myötä tapahtuneita konkreettisia muutoksia tiimin tai työyhteisön toiminnassa (kuvio 10). Työyhteisön jäsenten välinen vuorovaikutus lisääntyi, tuli avoimemmaksi ja asioiden puheeksiottaminen helpottui. Näiden myötä alkoi syntyä yhteisiä toimintatapoja yksittäisten lasten kasvun ja kehityksen tukemiseksi. Yhteisten pohdintojen kautta syntyi myös avoimempaa, arvioivaa ja palautteen kaltaista keskustelua yksilöiden ja tiimien välillä koskien työntekijöiden erilaisia näkökulmia ja käytännön toimintaa.

”...nekin...rupesivat sanomaan jotain, jotka eivät olleet aiemmin sanoneet mitään...helpommin sanotaan mitä mieltä ollaan...ei mennä kotiin pohtimaan...Se on vähentynyt tai se että motkotetaan jossain tuolla...”

”...me oltiin kaksi ihan eri yksikköä ja se on kanssa parantunut siitä.”

”...tulee semmosia että mitä sä tuon...kanssa teet, mitä sen kanssa tehdään kun se tulee ihan älyttömäksi...semmosta keskustelua kyllä on.”

Vuorovaikutuksen määrän lisääntyessä parani myös sen laatu. Muutos liittyi yksilöiden asennemuutoksiin suhteessa työtovereihin. Oman toiminnan ja vuorovaikutuksen muuttuessa myönteisemmäksi ja huomioonottavammaksi, tapahtui vastaavia muutoksia myös työtovereissa. Saralan ja Saralan (1996, 60-61) mukaan tämän systeemiajatteluun liittyvän periaatteen mukaan oleellista on kokonaisuuksien ja asioiden välisten suhteiden tiedostaminen. Todellisuus ei koostu suorista vaikutussuhteista, vaan toisiinsa liittyvistä ja vaikuttavista prosesseista. Myös Furman ym. (2004, 125) korostavat, että suoraviivaisella syy-seuraus-ajattelulla hukkaamme asioiden välisen systeemisyyden ja unohtamme että yhteisö tai organisaatio on verkosto, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Kyse on siis siitä mitä itse teen suhteessa ei-toivottuun asiantilaan. Myös omassa prosessissamme yksilöt huomasivat työtoveriansa käyttäytymisen ja toiminnan muuttuvan myönteisemmäksi muuttaessaan ensin omaa toimintaansa ei-toivotussa asiassa. Yksilöiden välisen vuorovaikutuksen lisääntymisen myötä tapahtui myös fyysistä lähentymistä ja yhteistyön lisääntymistä toiminnan toteuttamisessa. Ryhmien välinen ovi, joka aiemmin oli tiukasti kiinni, saattoi nyt jäädä sekä konkreettisesti että kuvainnollisesti auki ja avun pyytäminen sekä asioista puhuminen oli luontevampaa ja avoimempaa. Jotkut työntekijät kokivat myös, että työn ulkopuolella tapahtuvaa yhteistoimintaa alkoi olla jonkin verran ja se osaltaan lisäsi työtovereiden tuntemista.

”...arkielämän...pikkusia juttuja...että hei, mä voinkin noi siivouskärryt ohittaa tämmöses-tä mutkasta...”

”...toi ovi ei ole niin tiukasti kiinni...jonkun näköistä yhtenäisyyttä ja...asioiden avaamista on tapahtunut...nyt puhutaan ja nyt ovet ovat auki...”

”...aikuisten kesken järjestetään vähän jotain yhteisiä juttuja...lähdetään porukalla ja jutellaan siinä samalla asioista...”

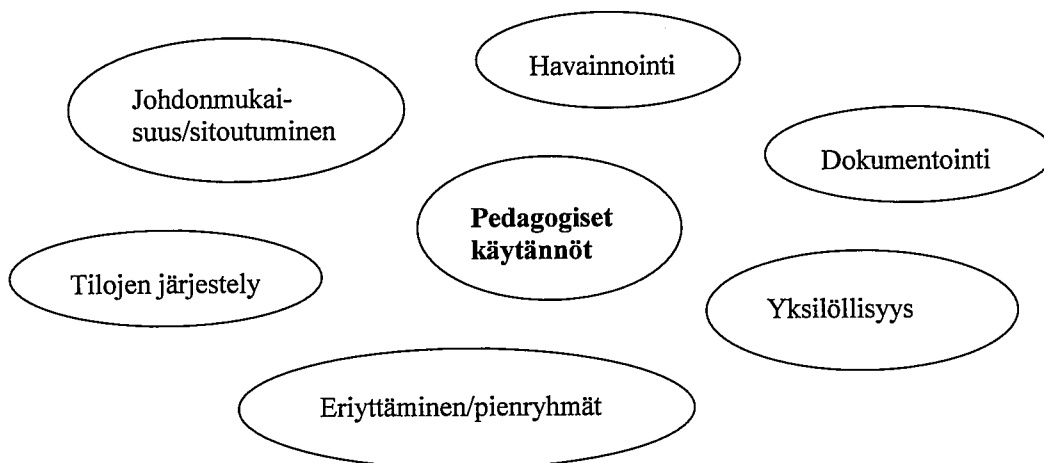
Oleellista työyhteisötasolla oli, että puolet työntekijöistä toi haastatteluissa esille selkeää muutosta työpaikan ilmapiirissä. Ilmapiirin paraneminen oli yhteydessä yksilöiden oman hyvinvoinnin ja jaksamisen lisääntymiseen ja näkyi tyypillisesti niin, että yksilöt kuvasivat tulevansa muutoksen myötä töihin mielellään kiireestä ja haasteista huolimatta.

”...kun kuuntelee tuossa niin tänne on kiva tulla kaikkien tällä hetkellä...on niin kuin sellainen hyvän olon tunne...”

”...nyt mulla on aamulla semmoinen olo että ihan mielellään tulen töihin vaikka tiedän että kiirettä ja haastetta on...”

Verrattaessa haastateltujen ja kyselylomakkeeseen vastanneiden työntekijöiden havaitsemia muutoksia tiimin tai työyhteisön toiminnassa, ei työntekijöiden välisissä kokemuksissa juurikaan ollut eroja. Molempien vastaajaryhmien havainnot konkreettisista muutoksista sisälsivät samat ylä- ja alaluokat ja myös vastaajien kommentit muutoksiin liittyen olivat hyvin saman suuntaiset. Ainoana erona osa kyselylomakkeeseen vastanneista työntekijöistä mainitsi tiimin tai työyhteisön konkreettisena muutoksena säännöllisen, tiimin sisäisen palaverikäytännön syntymisen. Haastatellun työyhteisön viikoittaiset tiimien omat palaverit olivat jo pysyvä käytäntö, joten se ei uutena käytäntönä olisi voinutkaan nousta esiin työyhteisön haastatteluissa.

KUVIO 11 Haastateltujen työntekijöiden kokemukset muutoksista yksilön, tiimin ja työyhteisön pedagogisissa käytännöissä



Haastatellut työntekijät kertoivat konkreettisia muutoksia tapahtuneen myös työyhteisön pedagogisissa käytännöissä (kuvio 11). Havainnointi ja dokumentointi, jotka muodostuivat yhdeksi työyhteisön kehittämisalueeksi prosessissa lisääntyivät ja niihin syntyi konkreettisia käytäntöjä, kuten lasten kasvunkansioiden käyttöön ottaminen toisessa ja sen käytön tehostaminen toisessa tiimissä. Työntekijät kehittivät havainnointia yksilöllisemmäksi ja helpommaksi toteuttaa keskittymällä tiettyjen kehityksen osa-alueiden havainnointiin kerrallaan. Myös kirjaamisen menetelmät uudistuivat ja yksinkertaistuivat, jonka seurauksena arkihavaintojen muistiin merkitsemisestä tuli yksinkertaisempaa, nopeampaa ja helpompaa kiireisenäkin päivänä.

”...lisättiin...dokumentointia eli tehtiin lapsille se erilainen kansio...seurattiin heidän...vaikka hienomotoriikkaa. Se kansio otettiin käyttöön...”

Lapsiryhmien eriyttäminen, jakaminen ja toiminnan toteuttaminen pienryhmissä koettiin käytäntöinä, joita haluttiin entisestään lisätä. Haastatellut työntekijät korostivat, että pienryhmien toiminnan ja lapsiryhmien jakamisen myötä lasten havainnointia ja yksilöllisyyttä oli helpompi toteuttaa, havainnot olivat tarkempia ja aikuisen oli mahdollista keskittyä vain muutamaaan lapseen kerrallaan. Nämä toimenpiteet selkeyttivät myös aikuisten työrooleja, toiminta-ajatuksia ja arvoja, joiden kautta oma psyykinen hyvinvointi työssä lisääntyi. Yhteisesti sovitut toimintatavat vähensivät olettamisten ilmapii-riä ja pienryhmätoiminnasta tuli kaikille aikuisille luvallista ja tavoiteltavaa toimintaa, josta ei tarvinnut kokea huonoa omaatuntoa.

”...me ollaan jaettu tämä porukka kahtia...tämä on järkevämpää...viime vuonna oli hajot-  
tavampaa.”

”...on helpompaa kun...ei tarvitse kaikkea hallita...On eroa tuntea 8 lasta kuin 18 las-  
ta...ehtii panostamaan...”

”...ei tarvitse miettiä että mitä ne nyt tuumaa jos mä olenkin vaan näitten kanssa täällä ja  
voi sallia itsellekin semmosen...että voi olla välillä pienemmän ryhmän kanssa.”

Toisessa tiimissä kiinnitettiin huomiota myös tilojen jakamiseen ja järjestelyyn. Näiden järjestelyjen avulla työntekijät pyrkivät luomaan lapsille häiriöttömiä leikkitiloja ja mahdollisuuksia rauhalliseen oleskeluun hoitopäivän aikana. Alueen valikoituminen vain toisen tiimin kehittämisalueeksi oli ohjaajan näkökulmasta luonnollista, koska päiväkodin tilat, erityisesti erillisten pienten leikkitilojen määrä näytti jakautuneen epäta-  
saisesti lapsiryhmien kesken.

”...meille tuli se leikki tai se leikkitilojen järjestäminen...kokeiltiin huonekalujen järjestä-  
mistä eri päin...saatiin jaettua että noille toi ja noille toi.”

Yhteisen keskustelun ja sopimusten myötä osa haastatelluista työntekijöistä koki, että myös sitoutuminen sopimukseen lisääntyi. Sitoutumisen lisääntyminen näkyi erityisesti pedagogisissa käytännöissä, yhtenäisten ja johdonmukaisten kasvatuskäytäntöjen toteut-  
tamisena. Myös muuttuvien käytäntöjen hyödyllisyyden arviointi tuli esille muutosta aikaansaavana tekijänä.

”...me ollaan yhdessä suunniteltu se...että varmasti ollaan samoilla linjoilla...se vaikutti  
siihen enemmänkin.”

”...ajatus siitä, että siitä on kanssa jotain hyötyä...siitä pitää kanssa jotain saada käteen...”

Verrattaessa havaintoja uusista pedagogisista käytännöistä, toivat kyselyyn vastanneet työntekijät ilmi lisäksi aikuisten uudet ja yhteiset toimintatavat lasten ei-toivotun käyttäytymisen hoitamisessa sekä uuden opetusmetodin syntymisen. Pienet yksittäiset erot vastauksissa selittyvät juuri tiimien erilaisten vahvuuksien ja myös ryhmän lasten yksilöllisten piirteiden kautta. Se, millaiset aiheet ja alueet nousevat tiimin kehittymisalueiksi, riippuu siis monesta eri tekijästä. Tärkeät aiheet voivat vaihtua myös saman tiimin sisällä vuosittain riippuen juuri ryhmässä olevien yksilöiden, niin lasten kuin aikuisten yksilöllisistä piirteistä. Ratkaisujen ja käytäntöjen syntyminen oli seurausta työntekijöiden välisen vuorovaikutuksen ja avoimuuden lisääntymisestä, puheeksiottamisesta sekä niiden myötä konkreettisten toimenpiteiden yhteisestä työstämisestä.

”Satumetodi jäi käyttöön...”

”Aikuisille tuli tiimissä samansuuntaiset tavat esim. aggressiivisuuden hoitamisessa.”

Haastatellut työntekijät uskoivat pysyvimpiä olevan erilaiset pedagogisiin käytäntöihin liittyvät muutokset. Erityisesti uskottiin dokumentoinnin ja havainnoinnin lisääntymisen ja niiden toteuttamiseen syntyneiden käytäntöjen olevan työyhteisössä ja tiimeissä pysyviä käytäntöjä. Myös prosessin aikana toteutettuun lapsiryhmien eriyttämiseen ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen avoimuuteen ja yhteistyön lisääntymisen pysyvyyteen haluttiin uskoa. Näiden muutosten pysyvyyttä toi esille kuitenkin pienempi joukko haastatelluista työntekijöistä ja kommentit olivat myös varovaisempia.

”...kyllä dokumentointi jää... ja tulee sellaseksi omaksi jutuksi.”

”...tämä on ilman muuta pysyvää että ryhmät tulee olemaan ja pysymään näin...”

”...mä luulen että kukaan ei anna periksi...että...mentäisiin taas semmoseen...että...ei puhuta toisillemme asioita.”

Haastatellut työntekijät mainitsivat tärkeimpinä konkreettisia muutoksia aikaansaavina tekijöinä yhteisten keskustelujen käynnistämisen pohdinnan ja prosessoinnin, tavoitteiden konkreettisuuden, menetelmän helppouden, sovittuihin toimenpiteisiin sitoutumisen sekä hyödyn arvioimisen. Monet kokivat myös, että tapaamisten aiheiden ja käytyjen keskustelujen pohtiminen jatkui tapaamisen jälkeen ja niiden välillä. Erityisesti se jatkui yksilön sisäisenä pohdintana, itsereflektiona, mutta myös työntekijöiden välisenä pohdintana. Keskustelujen myötä yksilöt kokivat pohtineensa asioita syvemmällä, miten- ja

miksi-tasoilla. Pihlajan (2001, 139-140) mukaan oleellinen edellytys oppimisen ja muutoksen syntymiselle on näiden keskustelutasojen tavoittaminen. Sen pohtiminen, miksi asia toimii käytännössä hyvin tai huonosti ja miten asia näkyy tai toteutuu konkreettisesti, voi johtaa toiminnan tavoitteiden asettamiseen ja sitä kautta käytäntöjen muuttamiseen.

”...että siellä sitten käsiteltiin niitä asioita...jonkinlainen kipinä siihen...miksi näin tehdään...sillä oli joku syvempi merkitys...”

”...sain...miettiä sitä monelta kantilta...luulen...että ne palaverit sai aikaan sen että...tiesin mitä mietin.”

”...täytyy...konkretisoida niin helpoksi, että jos vaikka...seurantaan teen niin teen sen kahden viikon välein kahdesta asiasta eli tehdään se...tarpeeksi siistiin pakettiin...”

Ratkaisukeskeisten menetelmien käyttäminen korostaa riittävän pienien tavoitteiden määrittelemistä sekä konkreettisten käytännön toimenpiteiden suunnittelemista sekä kirjaamista niiden saavuttamiseksi (Furman ym. 2004, 80-81). Haastatellut työntekijät korostivat käytännönläheisyyden ja konkreettisuuden auttaneen keskustelujen myötä syntyneiden ajatusten viemistä omaan työhön. Harjoituksissa käytetyt asteikkoarviointit pyrkivät lisäämään tietoisuutta nyky- ja tavoitetilasta sekä niiden välimatkasta. Suoritettujen arvioinnin jälkeen oli helpompi asettaa tavoite realistiseksi sekä suunnitella ja kirjata yksilöllisiä tai yhteisiä käytännön toimenpiteitä tavoitetilan saavuttamiseksi.

”...ei tämä ole loppujen lopuksi niin vaikeata...ne kuvitelmat olivat niin valtavat ja sitten kun ruvettiin ja se siitä selkiytyi niin hyvinhän me tämä pystytään tekemään.”

### 8.2.5 Prosessiin liittyviä haasteita kaikkien osallistuneiden kokemina

Seuraavaksi esittelen yhteenvedona kaikkien osallistuneiden työntekijöiden kokemia haasteita prosessiin liittyen. Sekä haastatellut työyhteisön työntekijät että kyselylomakkeeseen vastanneet osallistujat kokivat omista yksilöllisistä näkökulmistaan erilaisia tapaisiin, ohjaukseen tai prosessin jatkumiseen liittyviä ongelmia, joita he pohtivat joko prosessin aikana tai sen jälkeen. Osallistujien kokemat haasteet on teemoiteltu aihepiirien mukaan.

*'Muutosten pysyvyys ja muutosvastarinta'*

Haastateltujen työntekijöiden yleisenä huolenaiheena olivat muutosvastarintaan liittyvät tekijät, erityisesti vanhoihin käsityksiin, käytäntöihin ja tapoihin palaaminen. Tunne siitä, että prosessin myötä työyhteisössä oli tapahtunut muutosta, mutta pikkuhiljaa varsinaisen prosessin ja tapaamisten päätyttyä yksilöiden ja tiimien vanhat tavat ja käytännöt palasivat, harmitti osaa työntekijöistä. Silti yksittäisiltä työntekijöiltä puuttui rohkeutta puhua ja puuttua havaitsemaansa ongelmaan työyhteisön keskusteluissa.

"...ei kai tämä taas ala mennä takaisin siihen, kun yleinen vastaus oli että ei...ole mitään väliä ja ajattelin että älä nyt palaa sinne...vaan sano nyt se mielipide."

"...olenko minä vaan kokenut että ollaan taas asetettu...lähtökuoppiin. Jos joku muukin olisi sitä mieltä ja siitä puhuttaisiin...varmaan istuttaisiin pohtimaan...kuinka iso työ me tehtiin näiden yhdeksän kuukauden aikana...tuli tuloksia...jälkikäteen harmittaa, että minä takia se meni niin että silloin oli ja ihmiset...ottivat onkeensa monestakin asiasta..."

Työntekijät kokivat myös, että jotkut yksilöt vastustivat uusia tapoja ja pitivät kiinni vanhoista rutiineista. Käytännön tasolla tämä näkyi esimerkiksi siten, että tapaamisissa työyhteisön kesken sovituista käytännöistä ei pidetty kiinni tai työntekijät jatkoivat perinteisten toimintatapojen, käytäntöjen ja tiloihin liittyvien käsitysten toteuttamista työssä.

"...jos sovitaan että säännöt on näin eikä niin kuin ne ovat aina ennen olleet. Niin miksi ne ei mene niin tai miksei toiset...muutu. Vaikka me sovitaan niin."

*'Prosessin jatkuminen'*

Huoli prosessin jatkumisesta ilman ulkopuolista ohjaajaa tuli esiin haastatteluissa. Puolet haastatelluista työntekijöistä pohti erityisesti prosessin jatkumisen mahdollisuuksia työyhteisön omin voimin. Yhteisen työstämisen jatkamista pidettiin tärkeänä, vaikka sitä ei voisikaan toteuttaa niin usein kuin varsinaisen prosessin aikana. Se, millaisena työskentely voi työyhteisössä jatkua, riippuu pitkälti käytettävissä olevasta ajasta ja myös siitä, miten puheenjohtajuus työyhteisön sisällä ratkaistaan. Myös prosessin aikana saavutettujen tavoitteiden seuraamista ja muutosten pysyvyyden kontrollia pidettiin tärkeänä prosessin päättymisen jälkeen.

"...voisi olla hyväkin jos se olisi enemmän kuin kerran, siis kerran tämmöinen jakso...Ettei tämä olisi ainutkertainen...vaikka parin vuoden päästä ja sitten katsoisi ollaanko me saatu mitään niitä asioita...ja kerrataan...mitä puhuttiin. Että ollaanko muututtu tai mitä on jäänyt...onko jäänyt mitään."

”...toivoisi, että se jatkuisi jossain muodossa. Vaikka ei ihan niin säännöllisesti mutta...jonkun iltapalaverin voisi...jotain aihetta käsitellä...olisi kyllä ihan hyvä.”

### *'Luottamus ja rehellisyys'*

Osa haastatelluista työntekijöistä pohti tapaamisiin liittyviä yksilön oman osallistumisen ja toiminnan haasteita. Omien mielipiteiden ja ajatusten sanallistaminen tai niiden ilmaiseminen rehellisesti voi tietyissä aiheissa, tilanteissa tai tiettyjen yksilöiden aikana olla vaikeaa. Kyse oli joko siitä, työntekijä ei tiennyt miten olisi tuonut ilmi omat mielipiteensä, mutta myös luottamuksesta suhteessa työtovereihin ja ohjaajaan. Yksilöt miettivät, mitä muut ryhmäläiset tai ohjaajat ajattelevat jos tuo oman mielipiteensä rehellisesti julki.

”...miten ...tuon sen ajatukseni ilmi isommassa porukassa...miten saa annettua keskustelussa sen oman lisänsä.”

”...ihan vaistomaisesti sitä mielti...mitä ketäkin ajattelee...jos mä sanon noin niin mitä se ajattelee.”

”...kuinka pitkälle tieto menee...että se jää vaan meidän talon sisään, sitäkin...aina kun on ulkopuolinen niin...mitä se ajattelee meistä...on ne sitten nimettömiä tai nimellisiä ne laput mitä täytetään...”

### *'Sitoutuminen'*

Haastatellut työntekijät pohtivat myös prosessin aikana asetettujen tavoitteiden ja konkreettisten toimenpiteiden toteuttamisen ja niihin sitoutumisen haasteellisuutta. Yksittäiset työntekijät kokivat tapaamisissa työstetyistä ja sovituista konkreettisista toimenpiteistä kiinnipitämisen työssä olevan vaikeaa joko itselle tai työtovereille.

”...kuvittelin että...me olisi jouduttu jokainen laittamaan itsemme enemmän...että se mitä...lupaat... joudut sen...pitämään. Voisi niin kuin sanoa, että me sovittiin näin että me myös pidetään tämä asia.”

”...kun siinä oli että kerran kuukaudessa niin ajattelin että ei tule ikinä! Kyllä meidän...kannattaa itseemme mennä.”

### *'Ulkoiset resurssit'*

Ohjauksen haasteena nähtiin muun muassa aikaresurssien ja -järjestelyjen ratkaiseminen niin, että tapaamiset ovat mahdollisia koko työyhteisölle ja toteutuisivat työaikana eivätkä ne rasittaisi liikaa työyhteisöä esimerkiksi silloin kun kertyneitä työtunteja tasataan työviikon aikana.



”...jos joudut kauheasti...käyttämään energiaa että miten...pääsee työajalla ja kaikki pääsee...niin eiköhän se siinä ole suurin haaste.”

### *'Heterogeenisuus'*

Ohjaukseen liittyvinä haasteina nähtiin myös tapaamisten sisältöön vaikuttavat tekijät kuten erilaiset persoonat, työhistoriat sekä niiden yhteensovittaminen. Muita haasteita olivat osallistujien ja ohjaajien välinen tuntemus sekä mahdolliset ennakkotiedot osallistujista ja heidän tarpeistaan. Haastatellut työntekijät pohtivat, auttaisivatko ennakkotiedot erityisesti ohjaajien työskentelyä ja päätösten tekemistä siitä, mitä aiheita tapaamisissa käsitellään ja millaisissa pienryhmissä tapaamisissa toteutettavat harjoitukset järjestetään.

”...se ihmismateriaali jota siinä pöydän ympärillä sattuu istumaan...joku on ollut 30 vuotta lasten kanssa töissä ja sitten siellä on se joka on vasta aloittanut...”

”...rikottaisiin niitä ryhmiä vielä enemmän...vihamiehetkin voisi joutua samaan ryhmään.”

”...onhan ryhmiä jotka osallistuu ihan muuten vaan ja sitten on ryhmiä joissa on jo se jokin ongelma...pitäisikö...vetäjien tietää...mikä on taustalla...”

Verrattaessa haastateltujen ja kyselylomakkeeseen vastanneiden työntekijöiden kokemuksia prosessin haasteista, oli kokemuksissa sekä samankaltaisuutta että erilaisuutta. Kyselylomakkeeseen vastanneet työntekijät kokivat samanlaisia haasteita suhteessa aikaresursseihin ja prosessin jatkuvuuden turvaamiseen kuin haastatellut työntekijät. Aikaa olisi kaivattu lisää jopa yksittäisiin tapaamisiin. Prosessin jatkuminen ja sen seuranta olisi haluttu turvata myös niissä ohjausryhmissä, joihin osallistui päiväkotien yksittäisiä tiimejä.

”Pidempi aika, enemmän pohdintaa ja aikaa kuunnella toisten ajatuksia...”

”...myöhempi seuranta tai kokoontuminen voisi olla paikallaan.”

Suurimpana erona erillisinä osallistuneet tiimit korostivat *työtiimien pysyvyyteen* liittyvät haasteet. Monet tiimit hajosivat uuden toimintakauden alettua päiväkodissa. Työtiimien muuttuessa työntekijät kokivat helposti jäävänsä yksin uusien ajatusten, näkökulmien ja käytäntöjen kanssa. Kokemus liittyi myös haasteeseen, joka koski tapaamisissa syntyneiden ajatusten tai oivallusten siirtämistä omaan työyhteisöön. Kun kokemus oli yksittäisen tiimin, kohtasivat uusi tieto ja erilaiset ajatukset vastustusta työyhteisössä.

”Tiimin pysyvyys kontekstin jälkeen olisi hyvä taata joksikin aikaa.”

Murroksessa olevalle toimintakulttuurille on tyypillistä muutos- ja kehittymistarpeen tiedostaminen. Työyhteisö tarvitsee kuitenkin tukea prosessin käynnistämisessä ja muutosten toteuttamisessa ja on muutoshalukkuudestaan huolimatta herkkä palaamaan entisiin käytäntöihin. (Karila 1997, 68-69.) Olettamukseni mukaan pysyvän muutoksen aikaansaaminen edellyttää työyhteisön jäseniltä yhteisten keskustelujen jatkamista varsinaisen prosessin jälkeen, jotta yhteisön toiminta-ajatukset ja päämäärät selkiytyvät entestään ja varmentuvat sen jokaiselle yksilölle. Kun prosessin ohjaajat tulivat työyhteisön ulkopuolelta, syntyi prosessin päättymiskohdassa nivelvaihe, jossa työyhteisö ja sen jäsenet jäivät oman aktiivisuutensa varaan. Ohjaajat eivät prosessin päätyttyä välttämättä nähneet tai kuulleet työyhteisön tilanteesta, esimerkiksi taantumista vaan vastuu prosessin jatkumisesta ja muuttuneiden käytäntöjen vakiinnuttamisesta jäi työyhteisölle. Tämän vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota ennen kehittämisprosessin päättymistä tähän ongelmaan. Yhdessä työyhteisön kanssa voidaan laatia toimintasuunnitelma, jonka avulla olisi mahdollista helpottaa työskentelyn omaehtoista jatkamista. Keskeistä suunnitelmassa on miettiä ainakin työskentelyn jatkumistapa ja -tiheys sekä tapaamisten rakenne ja -puheenjohtajuus. Myös ryhmän ja ohjaajan seurantatapaamisen järjestäminen voi lisätä työntekijöiden sitoutumista prosessin jatkamiseen.

Vanhan käytännön ja uuden toimintatavan välissä on alue, jossa työyhteisö joutuu käsittelemään erilaisia häiriöitä ja konflikteja, joita kutsutaan muutosvastarinnaksi. Tällä tarkoitetaan entisen ja uuden toimintatavan välistä ristiriitaa, jossa työyhteisön jäsenet tekevät sekä kompromisseja että uusia sovitteluja, joiden myötä uusi toimintamalli muuntuu työyhteisöön sopivaksi. (Engeström 1995, 90-91.) Uusi sovittu käytäntö on harvoin heti ja sellaisenaan toimiva. Käytänteiden soveltamista ja muokkaamista on yleensä kokeiltava ja jatkettava edelleen, jotta se toimisi erilaisissa ja yksilöllisissä työyhteisöissä. Muutosten ja uusien käytäntöjen työstämiselle on työyhteisössä annettava aikaa ja hyväksyttävä se tosiasia, että pysyvien muutosten aikaansaaminen edellyttää jatkuvaa keskustelujen ja arvioinnin ylläpitämistä sekä käytäntöjen kokeilemistä ja muokkaamista.

Ryhmän luottamuksellinen ilmapiiri syntyi vasta ajan ja turvallisten kokemusten myötä. Oleellista tapaamisissa ja työskentelyssä oli positiivisten tunnekokemusten tuottaminen

ja ajan antaminen ryhmäytymiselle. Kyse on myös työyhteisön ilmapiiristä ja suhtautumistavasta epäonnistumisiin. Työntekijöiden kokemukset epäonnistumisista voivat olla joko negatiivisia kasvojen menetyksiä tai ne voidaan käsitellä opettavina ja yhteisinä kokemuksia tiimissä tai työyhteisössä. Luottamus ja avoimuus eivät ole vain yksi- tai kaksisuuntaista, vaan monenvälistä. Tämä näkökulma tuo luottamuksen käsitteeseen ulkopuolisen ohjaajan mukana olemisen ryhmässä. Se, miten ryhmä luottaa ohjaajaan on kiinni hänen omasta toiminnastaan; miten asiat käsitellään ja tuodaan ryhmään ja pysyvätkö ne ehdottomasti ohjausryhmän sisällä.

Ohjauksen haasteena koettu aikaresurssien toteuttaminen liittyy paitsi käytännön järjestykseen yhteisen tapaamisajan löytämiseksi, myös pitkälti työyksikön esimiehen käsitelyyn prosessin tarpeellisuudesta. Esimiehen oma osallistuminen prosessiin tuo sitä työyhteisöä lähemmäksi ja voi helpottaa uusien asioiden ja käytäntöjen toteuttamista työssä, mutta kokemuksemme mukaan esimiehen oma osallistuminen ei ollut edellytyksenä yksilön ja tiimin toiminnan kehittämiseksi. Myös niissä ohjausryhmissä, joissa tiimi osallistui työskentelyyn ilman esimiestä, ilmeni muutoksia ja syntyi uusia työkäytäntöjä. Näidenkin tiimien ja yksilöiden työskentelyn tukena oli kuitenkin ammatillisesta kehittämisestä kiinnostunut esimies, joka oli myötämielinen tiimin prosessiin osallistumiselle. Ongelmana näissä tapauksissa työntekijät kokivat kuitenkin muutosten jäämisen oman tiimin sisälle ja niiden siirtäminen omaan työyhteisöön koettiin vaikeaksi.

Erilaiset ihmiset ja heidän henkilö- ja työhistoriansa voidaan nähdä joko työskentelyä rajoittavana tai rikastuttavana tekijänä. Suhtautuminen muutokseen voi olla joko sopeutuvaa eli konservatiivista tai uutta luovaa eli muutos-hakuista (Kronqvist & Soini 1998). Se, pyritäänkö keskustelussa ja työskentelyssä tuottamaan uusia näkökulmia, vaihtoehtoja ja tulkintoja vai vahvistamaan ja vakuuttamaan olemassa olevien käytäntöjen oikeutuksesta, vaikuttaa varmasti myös suhtautumiseen ohjausryhmän heterogeenisuuden haittaavuudesta tai hyödyllisyydestä. Samanlaiset ja samalla tavalla ajattelevat yksilöt eivät ehkä tuota yhtä paljon uusia, erilaisia näkökulmia kuin mahdollisimman erilaiset yksilöt. Pitkään työssä olleet työntekijät ovat kokeneita ja voivat antaa kokemuksensa nuorempien työntekijöiden käyttöön, mutta voivat olla myös omien tapojensa ja rutiinien vankeja, jolloin eivät tiedosta vaihtoehtoisia ja toimivampia käytäntöjä. Uusien ja

nuorien työntekijöiden vahvuutena voi olla ennakkoluulottomuus ja kokeilunhalu suhteessa uusiin asioihin, mutta heiltä voi puuttua kokemuksen tuomaa kyvykkyyttä arvioida muutokseen sisältyviä riskejä ja ongelmia. Valpolan (2002, 24) mukaan se, että erilaisen kokemuksen ja työhistorian omaavat työntekijät eivät kohtaa toisiaan saattaa jopa tehdä organisaatiosta haavoittuvan. Korostamalla vain kokeneiden työntekijöiden asiantuntemusta ja käyttämällä heidän työpanostaan varmistetaan projektin onnistuminen. Samalla voidaan kuitenkin menettää nuorempien kehittyminen heidän seuraajikseen, koska kokemattomat eivät pääse kokeneiden joukkoon oppimaan hyvien mallien avulla. Tämän vuoksi katson, että erilaisten ja työhistoriansa eri vaiheissa olevien yksilöiden kohtaaminen kehittämissä voi parhaimmillaan yhdistää yksilöiden erilaisia vahvuuksia ja myös kompensoida heidän puuttuvia taitojaan.

Ohjaajien ja koko ryhmän oli ratkaisukeskeisen menetelmän ja siihen perustuvan prosessin puitteissa kestävä tietynlaista epävarmuutta ja painetta. Kehittämissäprosessi perustui yksilöiden tekemiin alkuarviointeihin omasta ja työyhteisönsä tilanteesta sekä näistä arvioinneista työstettyyn ohjausryhmän yhteenvedoon. Ohjaajilla oli siis suuntaa antava käsitys tiimin tai työyhteisön tilanteesta, niiden vahvuuksista ja mahdollisista kehittämisalueista. Silti kaikissa ohjausryhmissä työskentely ja prosessi kulkivat omaa yksilöllistä tietään ja matkan aikana ryhmissä syntyi monia keskusteluja ja pohdintoja aiheista, joita ohjaajat eivät olleet etukäteen suunnitelleet. Juuri ohjauksen ja työskentelyn joustavuus sekä aiheiden käytännönläheisyys - nouseminen työntekijöiden arkikokemuksista - olivat niitä seikkoja, joista käyttämämme menetelmä sai positiivista palautetta. Prosessi ja sen aiheet eivät olleet valmis alkuarviointiin perustuva käsikirjoitus vaan teokset ikään kuin syntyivät jokaisen ohjausryhmän omista kokemuksista ja tarpeista sekä niiden kohtaamisesta. Ennalta-arvaamattomuus ja -suunnitelmattomuus eivät silti tarkoittaneet ohjaajien valmistautumattomuutta tapaamisiin. Oleellista ohjaustyöskentelyssä oli jokaisen tapaamiskerran purkaminen ja arviointi, tunnelmien ja työskentelyn pohtiminen ja seuraavan tapaamisen harjoitusten ja työskentelytapojen luominen yhdessä muiden ohjaajien kanssa. Tapaamiset noudattivat kuitenkin samana toistuvaa rakennetta, jossa voitiin erottaa seuraavat vaiheet: edellisen kerran synnyttämät kysymykset ja ajatukset, uuden aiheen aloitus, työskentelyvaihe ja yhteinen koonti.

Se, työstivätkö aihetta keskenään ystävät vai vihamiehet ei noussut tapaamisissamme oleelliseksi tekijäksi ryhmiin jakamisessa tai työskentelyn toimivuudessa. Ryhmiin jakamisen ja työskentelyn perusajatuksena oli korostaa asian ja aiheen merkittävyyttä sekä ratkaisun mahdollisuutta yksilölle, tiimille tai työyhteisölle. Lisäksi halusimme tarjota työskentelyn tueksi harjoitukseen sopivia ratkaisukeskeisiä työvälineitä, joilla pyrittiin estämään asioiden kokeminen henkilökohtaisuuksina tai syntipukkien etsiminen. Työparien tai -ryhmien muodostaminen perustui tämän vuoksi pelkästään käsiteltävän aiheen luonteeseen. Osa aiheista soveltui paremmin oman tiimin kesken työstettäviksi, kuten ryhmän keskeiset toiminta-ajatukset tai palautteen antaminen työtovereille, osa taas sattumanvaraiseen ja sekoittavaan tapaan jakaa työpareja. Tästä voisi esimerkkinä olla lapsen käyttäytymisen herättämien tunteiden käsittely sekä dokumentointi- ja havainnointimenetelmien kehittäminen. Isossa ryhmässä, kukin yksilö vuorollaan, työstimme tulevaisuusmuistelua ja ihmekysymyksiä apuna käyttäen työyhteisöaihetta, erityisesti aikuisten keskinäisen huomioonlisäämistä työyhteisössä.

## 9 POHDINTA

### 9.1 Tutkimuksen keskeisten tulosten ja toteutetun prosessin tarkastelua

Seuraavaksi tarkastelen kootusti tutkimukseni keskeisiä tuloksia ja merkitystä varhaiskasvatuksen ammatillisessa kehittämistyössä. Esitän tulosten tarkastelun yhteydessä myös parannusehdotuksia sellaisista prosessin toteuttamiseen liittyvistä kokemuksista, joita olisi hyvä huomioida suunnitellessa tulevia varhaiskasvatuksen ammatillisen kehittämisen prosesseja.

Ammatillisen kehittymisen prosessin toteutumisen ja onnistumisen koettiin edellyttäneen erityisesti ulkoisista raameista huolehtimista. Ulkoiset raamit tarkoittivat työyhteisön ulkopuolisia ohjaajia, jotka huolehtivat tapaamisten rakenteesta ja aikataulusta. Suurin osa haastatelluista työntekijöistä korosti, että ensimmäisen kerran ammatillisen kehittymisen prosessia järjestettäessä ryhmäohjaajien tulisi olla työyhteisön ulkopuolelta, mutta sen jälkeen työyhteisö voisi jatkaa kehittämisaiheiden työstämistä keskenään, koska työskentelytavat ja -menetelmät ovat tulleet tutuiksi. Jotkut osallistujista kokivat myös, että prosessin onnistumiselle ja ammatilliselle kehittymiselle riittää vuorovaikutukselle varatun tilan, ajan ja paikan sopiminen - tämän jälkeen ryhmän keskustelu ja prosessointi käynnistyvät ryhmässä itsestään.

Näkemyks on yksinkertaisuudessaan houkutteleva, mutta myös ristiriitainen verrattuna monien työntekijöiden esittämään huoleen prosessin jatkamisesta työyhteisön omin voimin varsinaisen prosessin päätyttyä. Yleisimpänä haasteena kehittämisprosessiin liit-

tyen koettiin juuri prosessin jatkumisen turvaaminen ja seurannan järjestäminen työyhteisössä ohjatun prosessin päätyttyä. Haastellut työntekijät kokivat myös, että osa työyhteisön jäsenistä alkoi nopeasti prosessin päättymisen jälkeen joko palata vanhoihin käytäntöihin tai he vastustivat uusia sovittuja käytäntöjä toimimalla vanhojen tapojen mukaan. Karilan (1997, 68-69) toteaa murroksessa olevalle toimintakulttuurille olevan tyypillistä juuri muutostarpeiden havaitseminen ja muutoshalukkuus, mutta toisaalta riskialttius palata entisiin käytäntöihin. Tällainen työyhteisö tarvitsee tukea muutossuunnitelman toteuttamisessa ja käyttöön ottamisessa. Laurila (1998, 78) toteaa, että muutos merkitsee aina ihmisille tutusta ja turvallisesta luopumista, jonka vuoksi uuden tiedon ja työtapojen vastustamisessa on kysymys myös oman eheyden tunteen ylläpitämisestä. Tämän vuoksi hyvin harvat yksilöt ovat valmiita lähtemään heti mukaan muutokseen, useimmat haluavat seuralla tilannetta sekä saada perusteluja muutokseen pyrkiviltä yksilöiltä. On tärkeää pohtia yhdessä kriittisesti ja puolueettomasti uutta tietoa suhteessa vanhaan, jotta muutoksen todellinen hyöty voidaan arvioida. Tästä voi päätellä, että toteutettaessa ammatillisen kehittämisen prosesseja on syytä pohtia yhdessä ohjausryhmän kanssa muutosvastarintaa ja sen riskitekijöitä osana prosessin jatkuvuuden ja työyhteisön muuttuneiden käytäntöjen pysyvyyden turvaamista. Prosessimme tapaamisissa muutoksen hyötyarviointiin ja prosessin seurantaan olisi pitänyt kiinnittää ohjausryhmien kanssa enemmän huomiota. Konkreettisemmän muutosten hyödyn arvioinnin ja seurantatapaamisen toteuttamisen avulla tiimit ja työyhteisö olisivat saattaneet sitoutua paremmin luomiinsa uusiin käytäntöihin. Nyt prosessin ja syntyneiden käytäntöjen jatkaminen omassa tiimissä tai työyhteisössä jäi työyhteisöjen ja niiden yksilöiden oman aktiivisuuden varaan.

Haastatellut työntekijät eivät myöskään osanneet visioida, miten työyhteisön keskinäinen prosessointi käytännön tasolla tulisi järjestää ja miten esimerkiksi puheenjohtajuus työyhteisön prosessoidessa keskenään voitaisiin hoitaa. Käytännössä lienee niin, että työyhteisön kehittämisessä ja muissa keskusteluissa puheenjohtajana toimii yksikön muodollinen esimies. Varhaiskasvatuksen yksiköissä tulisikin pohtia, voisiko päiväkodin johtajan sijaan joku muu työyhteisön jäsen ottaa vastuun kehittämistyön ja keskustelun raamittamisesta tai voidaanko roolia esimerkiksi kierrättää työyhteisön jäsenten kesken. Puheenjohtajuuden kierrättämisellä voitaisiin muun muassa turvata jokaisen yk-

silön mahdollisuus osallistua vuorollaan täysivaltaisesti yhteisten aiheiden työstämiseen. Ongelma liittyy Saralan ja Saralan (1996, 69, 84) mainitsemaan taitojen ja osaamisen yhteiseksi pääomaksi ottamisen ongelmaan, jolloin organisaatiota ja työyhteisöä kehitettäessä rajaudutaan toteuttamaan yksittäisiä kehittämistoimenpiteitä, mutta jätetään työn- ja vastuunjako huomiotta. Mielestäni työyhteisön sisäisen työnjaon uudelleen jakaminen edellyttää erityisesti yksikön esimiehen valveutunutta ajattelua oman työnsä suhteen, työtehtäviensä uudelleen järjestämistä ja delegointia sekä tämän myötä myös luopumista tietyistä johtamisen perinteistä, jossa muodollisella johtajalla on käsissään kaikki johtamistyön alueet.

Ulkopuolisen ohjaajan koettiin laajentavan keskustelujen näkökulmia ja mahdollistavan työntekijöiden tasavertaisen prosessoinnin ilman asiantuntijaroolia sekä toimivan puolueettomana ”puskurina” erityisesti silloin kun käsiteltiin työyhteisön ongelmia ja haasteita. Yksittäiset tiimit kokivat vaikeana viedä uusia ajatuksia ja käytäntöjä omaan työyhteisöön silloin kun koko työyhteisö ei osallistunut tapaamisiin, ja samanlaisia vaikeuksia koettiin yksittäisen työntekijän osallistuessa alan koulutukseen. Uuden tiedon tuominen ja käyttöönottoaminen työyhteisössä koettiin vaikeaksi erityisesti silloin kun tiedon tuojana oli kollegojensa kanssa tasavertainen työntekijä. Kun osallistujia oli työyhteisöstä useampia tai uusi tieto tuli niin sanotulta asiantuntijalta, otettiin se haastateltujen työntekijöiden mukaan myös helpommin vastaan. Sarala ja Sarala (1996, 55-56) toteavat, että silloin kun oppiminen tapahtuu kiinteässä yhteydessä oppijan jokapäiväiseen toimintaan ja muutoksen kohdistuessa myös ympäristön muokkaamiseen, voidaan työntekijöissä ja tiimeissä saada aikaan uudenlaista luovuutta, pätevyyttä ja sitoutumista. Tämän vuoksi saattaa olla, että yksittäisten työntekijöiden kouluttamista työyhteisöstä irrallisissa koulutuksissa tulisi varhaiskasvatuksessa vähentää ja lisätä työyhteisön sisäistä koulutusta, jota haastatellut työntekijät kutsuivat nimellä ”täsmäkoulutus”. Tällä käsitteellä haastatellut työntekijät tarkoittivat juuri oman työyhteisön tarpeista lähtevää, sille suunnattua ja suunniteltua koulutusta tietyistä aiheista ja käytännön konkreettisia sovellutuksia koskien esimerkiksi lasten erityisvaikeuksien kuntoutusta. Toteuttamamme ammatillisen kehittämisen prosessi edusti mielestäni tätä työyhteisön tarpeiden mukaan toteutettua koulutusta, koska työstettävät aiheet nousivat ryhmän yksilöllisistä tarpeista ja vaihtelivat suuresti ohjausryhmästä toiseen.



Työntekijöiden kokemukset vertaistiedon vastaanottamisen vaikeudesta kertovat mielestäni laajemminkin työyhteisöjen yhdessä oppimisen ja oppivan organisaation ajatusten haasteellisuudesta. Yksilöt kokevat herkästi yhteiset keskustelut ja uudet ajatukset omista näkökulmistaan luopumisena ja henkilökohtaisen tasapainon järkkymisenä, jolloin ei uskalleta lähteä mukaan avoimeen pohdintaan ja henkilökohtaisten näkemysten tai toimintatapojen kyseenalaistamiseen. Myös Lahikainen ja Rusanen (1991, 145) toteavat, että varsinkin silloin kun uusi tieto saattaa saada yksilön nykyisen toiminnan kielteiseen valoon, hän saattaa tulkita tiedon sisältävän negatiivisen palautteen, jolloin syntyy tarve vahvistaa omaa itsetuntoa uuden tiedon vaikutusyrityksiä vastustamalla. Työntekijöiden kokemus uutta luovien keskustelujen uhkaavuudesta liittyy myös Sengen (1990, 240-243, 247-248) ajatukseen toimintatapojen muuttamisen edellytyksistä. Näkemyksen mukaan muutokselle on tärkeää, että tiimin jäsenet ovat selvillä sekä omista että toistensa työtä ohjaavista arvoista niin, että jokainen pystyy kertomaan ja perustelemaan omia näkemyksiään muille tiimin jäsenille ja myös ymmärtämään muiden erilaisia näkemyksiä. Juuri tätä aikaa vaativaa vuorovaikutusta ja arvokeskustelua puuttuu sekä oman kokemuksen että tutkimukseni mukaan tämän päivän varhaiskasvatuksen työyhteisöistä.

Tärkeänä työntekijöiden kokemuksena oli, että varhaiskasvatustyössä työntekijöillä ei ole aikaa ja mahdollisuuksia toteuttaa keskeytymätöntä pedagogista keskustelua ja yhteistä vuorovaikutusta työpäivän aikana. Tämän koettiin johtuvan paitsi kiireestä ja henkilökunnan lomista tai muista poissaoloista myös palaverien rakenteellisista tekijöistä. Työyhteisön yhteiset palaverit sisältävät usein informatiivisen tiedon välittämistä työntekijöille, ei työyhteisön yhteistä, tiettyyn aiheeseen liittyvää pedagogista keskustelua. Aikuisten keskinäinen johdonmukaisuus, yhteiset toimintatavat, palaute ym. tutkimuksessa keskeisiksi koetut käytännöt voivat kuitenkin syntyä vain yhteisen työstämisen ja vuorovaikutuksen tuloksena. Tämän vuoksi olemassa olevien yhteisten tapaamisten rakennetta ja sisältöä tulisi kehittää informatiivisen tiedon välittämisen sijaan keskustelemaan ja refleктоivaan suuntaan. Keskustelun ja vuorovaikutuksen puuttumisen ongelma voidaan mielestäni liittää laajemmin koskemaan pedagogisen johtamisen haasteellisuutta tämän päivän varhaiskasvatuksen esimiestyössä. Tutkimuksessani vuorovaikutus kaiken kaikkiaan, sen olemassaolo ja syntymisen mahdollistavien tilanteiden järjestäminen nousi yhdeksi merkittävimmäksi työyhteisön ammatillisen kehittymisen välineeksi.

Vuorovaikutuksen lisääntymisen myötä parani myös sen laatu, jolloin yksilöiden välinen ymmärrys, työntekijöiden yhteiset tulkinnat ja määritelmät, käytännöt sekä palautekulttuurin syntyminen mahdollistuivat. Nämä olivat yhteydessä työntekijöiden kokemuksiin työyhteisön ilmapiiristä ja vaikuttivat sitä kautta myös yksilöiden omaan jakamiseen ja työhyvinvointiin. Sarala ja Sarala (1996, 62) toteavat, että tiimioppimisessa oleellista on järjestää aikaa yhteiselle pohtimiselle, uskaltaa yksilöinä liittyä avoimeen pohdintaan, keskusteluun ja henkilökohtaisten näkemysten kyseenalaistamiseen sekä työstämiseen. Työyksikön esimiehellä on vastuu ja merkittävä rooli vuorovaikutuksen aikaresurssien järjestämisessä työyhteisön sisällä.

Kokemukseni mukaan esimiestyö päiväkodissa jakautuu asia-, henkilöstö- ja pedagogiseen johtamiseen. Kiesiläinen (1994, 51-57) määrittelee pedagogisen johtajuuden johtajan konkreettisenä toimintana, jolla hän pyrkii ohjaamaan kasvatusyhteisöään kohti sisällöllisesti laadukasta kasvatus- ja opetustyötä. Pedagogisen johtajuuden funktioiksi hän nimeää tavoitetietoisuuden ylläpitämisen, rakenteiden luomisen ja päätöksenteon varmistamisen. Kokemukseni mukaan, monet päiväkodin johtajat työskentelevät edellä mainittujen johtamistehtäviensä lisäksi myös ryhmänsä täysipäiväisinä lastentarhanopettajina. Työmäärän ollessa suuri voi työyhteisön vuorovaikutuksen tukeminen sekä siihen liittyvä aikaresurssista huolehtiminen ja käytännön järjestelyjen suunnitteleminen jäädä vähemmälle huomiolle.

Kiesiläinen (1994, 4-5) toteaa, että päiväkotitoimi on kasvatusyhteisö, jonka pitää toimia niin, ettei työntekijöiden välille synny tavoitteiden tai niiden toteuttamisen suhteen suuria ristiriitoja. Tämän vuoksi yhteisöllä on oltava yhteinen käsitys perustehtävästä. Tähän liittyen Pihlajan (2001, 139-140) mukaan kaksi henkilöä voivat kuvata saman asian tai tapahtuman täysin eri tavoin riippuen siitä millaisia sisäisiä malleja heillä itsellään on eli mihin yksityiskohtiin he kiinnittävät asiassa huomiota. Mielenkiintoinen havainto tutkimusaineistossani oli, että vaikka varhaiskasvattajiin liitetään kokemukseni mukaan usein mielikuvia vuorovaikutuksen toimivuudesta, sen avoimuudesta, sosiaalisuudesta ja toisten huomioonottamisesta, monet kyselylomakkeeseen vastanneista valitsivat kuitenkin tärkeimpien keskusteluaiheiden joukkoon sekä yksilön että tiimin tai työyhteisön oppimisen kannalta väitteen ”*Aikuiset antavat tilaa toisilleen ja kuuntelevat toisiaan*”.

Väite sisältää paitsi yksilön mahdollisuuden olla ja toimia tiimissä tai työyhteisössä omana itsenään ja ilmaista omia ajatuksiaan, myös työtovereiden väliset arvostukset ja asenteet. Varhaiskasvatustyö ja sen laadukas toteuttaminen sisältää runsaasti vuorovaikutusta suhteessa perheisiin ja muihin päiväkodin ulkopuolisiin yhteistyökumppaneihin. Tutkimustuloksen myötä herää väistämättä kysymys, viekö toimivan vuorovaikutusverkon rakentaminen päiväkodin ulkopuolelle henkilökunnan voimavarat toteuttaa sitä tuloksellisesti omassa työyhteisössä.

Tutkimukseni tulokset osoittivat, että työntekijöiden yhteinen käsitys ja tulkinta asioiden tai tapahtumien sisällöstä sekä tavoitteiden ristiriidaton asettaminen voivat syntyä vain avoimen, keskeytymättömän keskustelun ja sille varatun ajan myötä. Omassa tutkimuksessani suurin osa osallistujista koki, että tapaamisten ja yhteisten keskustelujen myötä tiimi tuli tietoisemmaksi juuri perustehtävästään, tavoitteistaan ja konkreettisista keinoista niihin pääsemiseksi. Oppiminen ja tietoiseksi tuleminen tapahtuivat vuorovaikutuksessa heidän omassa, todellisessa työympäristössään ja niiden ihmisten kanssa, jotka yhdessä toteuttavat käytännön varhaiskasvatustyötä. Marsick ja Watkins (1990, 16) korostavatkin kontekstin merkitystä kokemuksellisessa oppimisessä silloin, kun oppimistilanteeseen liittyy sosiaalista kanssakäymistä muiden ihmisten kanssa. Tutkimukseni tuloksesta voi päätellä, että työyhteisön pedagogisen johtajan - onpa hän yksikön esimies tai joku muu kasvatusyhteisön jäsen - tulisi nostaa yksikön yhteiseen arvokeskusteluun työn järjestämiseen ja sen painotuksiin liittyvät kysymykset sekä järjestää aikaresurssi koskien koko työyhteisön pedagogista keskustelua ja vuorovaikutusta. Kysymys on viime kädessä siitä, mitä asioita työyhteisössä pidetään tärkeänä ja miten nämä tärkeäksi koetut asiat käytännössä järjestetään.

Pohtimisen arvoista on myös, millä keinoilla päiväkodin johtaja voi käytännössä tulla tietoiseksi yksittäisten työntekijöiden taidoista ja vahvuuksista. Paitsi työyhteisön yhteisen prosessoinnin, palautteen ja keskustelujen lisäksi, yhtenä käytännön ratkaisuna voisivat olla kehityskeskustelut, joita useimmat esimiehet toteuttavat alustensa kanssa vuosittain. Se, mitä tarkoituksia käytössä olevat kehityskeskustelukaavakkeet palvelevat, tulevat myös tämän myötä esimiesten pohdittavaksi. Valpola (2002, 11-12, 47) toteaaakin, että kehityskeskustelut ovat antoisia vain silloin, kun ne uudistuvat yksilöiden

ja työyhteisön tarpeiden mukaan eivätkä ole rutiineja ja edellisen keskustelun toistoja. Tästä näkökulmasta kehityskeskustelujen sisältöjä ja käytettävää keskustelukaavaketta tulee painottaa vuosittain eri tavoin, jotta kulloinkin pohdinnan kohteena olevia seikkoja voitaisiin paremmin tiedostaa.

Pohdittaessa vuorovaikutuksen ja tiedostamisen merkityksellisyyttä työyhteisön kehittämisessä on syytä nostaa esiin Järvisen ym. (2000, 146) ajatus siitä, että pelkkä vuorovaikutukseen uskaltautuminen ei riitä kehittämään työyhteisön ammatillisuutta. Uskaltautumisen lisäksi kyse on tiedostamisesta eli henkilökohtaisten näkemysten ja kokemusten sekä yksilöiden hiljaisen tiedon muuttamisesta havaittavaksi (eksplisiittiseksi) tiedoksi. Tämä havaittava tieto voi olla sanoja, numeroita ja muita symboleja, joita ihmiset voivat käsitellä ja ymmärtää yhdessä sekä jakaa toistensa kanssa. Prosessimme aikana työntekijöiden välisen vuorovaikutuksen syntymistä tapaamisissa ei olisi voinut estää, mutta sen määrää ja laatua sekä osallistujien työskentelyä hiljaisen tiedon näkyväksi muuttamisessa voitiin mielestäni tukea erilaisilla apuvälineillä. Omaan prosessiimme valitsimme ohjaajina ratkaisukeskeisen menetelmän ja siihen liittyviä työskentelyvälineitä. Asteikkoarvioinnit, poikkeukset, tulevaisuusmuistelut, pikkuesineet ja kortit auttoivat haastateltujen ja kyselyyn vastanneiden työntekijöiden mielestä asioiden tiedostamista ja työstämistä synnyttämällä mielikuvia ja konkretisoimalla käsiteltäviä aiheita. Erityisen tärkeiksi ne koettiin vaikeiden ja abstraktimpien aiheiden käsittelyssä.

Alussa yksilöllisesti täytetyn arviointilomakkeen yhteenveto toimi ohjausryhmän vuorovaikutuksen ja keskusteluaiheiden käynnistäjänä. Arviointien yhteenvedosta saimme ohjaajina ennakkotiedon jokaisesta ohjausryhmästä, sen vahvuuksista ja mahdollisista kehittämisalueista. Lomake toimi mielestäni hyvin keskustelun ja työskentelyn käynnistäjänä, mutta kokemukseni mukaan aiheet alkoivat tapaamisten myötä yksilöllistyä jokaisessa ryhmässä ja osallistujat nostivat niitä käsittelyyn yhä enemmän myös arviointilomakkeen aiheiden ulkopuolelta. Se, millaista alkuarviointia ja ohjausmenetelmää kehittämisprosessissa käytetään, riippuu luonnollisesti ohjaajien omista mieltymyksistä ja kokemuksista. Oleellista on, että alkutilanne on kartoitettu tavalla tai toisella, jotta kehittymistä voidaan myöhemmin arvioida ja että vuorovaikutuksen syntyminen ja työskentelyn eteneminen ryhmässä on turvattu.

## 9.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Tutkimuksessani korostui kokemustiedon hankkiminen ammatilliseen kehittämisprosessiin osallistuneilta työntekijöiltä. Koska tutkimukseni kohteena oli systemaattisesti kaupunkimme varhaiskasvatuksessa toteutettu ammatillisen kehittämisen prosessi, katsoin nimenomaan osallistuneiden työntekijöiden henkilökohtaisten kokemusten tuovan tulevaisuuden prosessien toteuttamiselle arvokasta tietoa. Tutkiessani erityisesti osallistuneiden ihmisten kokemuksia, ajatuksia ja mielipiteitä prosessiin liittyen, arvioin tutkimukseni luotettavuutta Aaltosen (1989, 150-155) esittämien naturalistisen luotettavuuskriteerien mukaan. Nämä kriteerit ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistavuus.

### *Uskottavuus*

Naturalistisessa tutkimuksessa uskottavuuden vaatimus luotettavuuden kriteerinä syntyy siitä, että tieto välittyy tutkittavan ja tutkijan välillä inhimillisen kielen välityksellä. Tällöin luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija voi tarkistaa käsitteidensä ja tulkintojensa uskottavuuden kysymällä ihmisiltä, vastaavatko hänen tekemänsä tulkinnat ja johtopäätökset heidän käsityksiänsä todellisuudesta. Tämän lisäksi laadullisen tutkimuksen uskottavuuden kannalta on tärkeää, että tutkijalla on riittävän pitkä suhde tutkittaviin luottamuksen varmistamiseksi (Aaltonen 1989, 153-154.) Oman työhistoriani kautta, työskenneltyäni useita vuosia yhteistyössä kyseisen työyhteisön kanssa kiertävänä erityislastentarhanopettajana, koin tuntevani tutkimukseni kohteena olleen työyhteisön ja sen jäsenet melko hyvin. Osallistumiseni työyhteisön prosessiin ohjaajana sekä omien havaintojeni, ajatusteni ja pohdintojeni kirjaaminen prosessin aikana päiväkirjaan auttoivat minua tutkimusongelmien asettamisessa ja aineistonkeruumenetelmien suunnittelussa. Pystyin myös tarkentamaan prosessin aikana päiväkirjaan tekemiäni merkintöjä ja epäselväksi jääneitä ajatuksiani ja tulkintojani haastattelutilanteissa. Haastattelujen lopussa sain lisäksi jokaiselta työntekijältä luvan olla yhteydessä, jos jonkin haastattelussa ilmi tulleen kokemuksen tai käsityksen tulkinta jäisi analyysivaiheessa minulle epäselväksi. Sen sijaan kyselyyn nimettöminä vastanneiden suhteen en pystynyt jälkikäteen tekemään mitään tarkennuksia.

Tehtyäni sekä kyselylomakkeiden että haastattelujen analyysin, kävin esittämässä alustavat tutkimustulokset siinä työyhteisössä, jonka työntekijät olin haastatellut. Tässä tilaisuudessa keskustelimme yhdessä tuloksiin liittyvistä tulkinnoista ja merkityssisällöistä, mutta yksittäisiin työntekijöihin en muuten ollut yhteydessä tarkistaakseni tulkintojani. Suunnittelin, että ennen tutkimukseni kansittamista ja siten lopullista tarkistusta, toimitan valmiin tutkielmani työyhteisön luettavaksi. Näin he olisivat saaneet vielä toisen mahdollisuuden kommentoida tulkintojeni oikeellisuutta ja myös vaikuttaa siihen, mitä heidän henkilökohtaisista ajatuksistaan, mielipiteistään ja kokemuksistaan tutkimuksessani tuodaan julki. Lopulta jouduin toteamaan, että aikatauluni ei anna myöden suunnitelmani toteuttamista vaan jouduin esittämään tutkimustulokset niiden sen hetken oikeellisuuden valossa. Lisäksi jouduin itse arvioimaan niitä eettisiä periaatteita, joiden mukaan esitin tulososassa työntekijöiden mielipiteitä ja kokemuksia.

Kyselylomakkeiden tärkeiden keskusteluaiheiden määrällinen analyysi oli helppo toteuttaa merkitsemällä tyhjään lomakkeeseen ”tukkimiehen kirjanpidolla” vastaajien tärkeiksi valitsemat väitteet. Haasteellisempaa oli joidenkin tärkeiden keskusteluaiheiden perustelujen analysointi, koska joissakin lomakkeissa vastaajien perustelut olivat yleisiä eikä niistä voinut tietää, mihin tehtyyn valintaan perustelu liittyi tai mitä vastaaja oli tarkalleen tarkoittanut. Tämän katsoin olevan lomakevastausten heikkous, joka syntyi siitä, että tutkijan ja tutkittavien välillä ei ollut henkilökohtaista kontaktia ja vastaukset olivat nimettömiä. Perustelujen yleisen luonteen vuoksi jouduin hylkäämään muutamasta lomakkeesta joitakin perusteluja analyysiä tehdessäni. Toisaalta koin saaneeni kyselylomakkeiden välityksellä haastatteluja enemmän arvokasta kritiikkiä koskien prosessin toteuttamista sekä ohjaus- ja työskentelytapoja, joten nimettömyyden turvin vastaajat pystyivät ehkä helpommin antamaan rakentavaa kritiikkiä. Myös kyselylomakkeiden analyysin jälkeinen tulosten käsittely ja pohdinta olivat haasteellisia, koska olin päättänyt huomioida kaikki vähintään viisi kertaa valituksi tulleet keskusteluaiheet. Tästä seurasi, että käsiteltäviä valintoja ja tulkittavia perusteluja oli melko paljon. Tulososaa kirjoittaessani koin, etten pystynyt pohtimaan niiden merkityksiä varhaiskasvatuksen ammatillisessa kehittymistyössä riittävän syvällisesti. Asettamalla tärkeiden keskusteluaiheiden käsittelyn kriteeriksi esimerkiksi kymmenen valintaa, olisin saanut huomattavasti vähemmän tulkittavaa aineistoa ja olisin voinut pohtia keskusteluaiheiden merkitystä var-

haiskasvatuksessa syvällisemmin. Toisaalta tällä ratkaisulla olisin menettänyt hakemaani informaatiota osallistujien mahdollisimman monenlaisista kokemuksista, joten katsoin tutkimukseni tarkoituksen vuoksi perusteltuna pitäytyä määrittelemässäni kriteerissä. Lomakkeen loppupuolen avoimet kysymykset koskivat prosessissa käytettyjä ohjaus- ja työskentelytapoja sekä prosessin myötä havaittuja muutoksia. Nämä vastaukset olivat yllättävän selkeitä ja liittyivät pääasiassa esitettyyn kysymykseen, joten en joutunut hylkäämään näitä vastauksia analyysiä tehdessäni.

Haastatteluja analysoidessa kirjoitetun tekstiaineiston koodaaminen teemojen mukaan oli aluksi vaikeaa ja jouduin siirtelemään haastateltujen alkuperäisilmauksia teemojen välillä, koska teemojeni alakysymykset olivat osittain päällekkäisiä. Totesin, että kollegani kanssa tekemäni pilottihaastattelu ei ollut riittävä tuodakseen esille tätä ongelmaa. Esimerkiksi teemat ”Prosessin kuvaaminen ja kokemukset” ja ”Tulokset ja arviointi” sisälsivät päällekkäisiä alakysymyksiä ja analyysivaiheessa oli välillä vaikeaa päättää, kumpaan teemaan haastatellun ilmaisu kuului. Lisäksi keskustelunomaisessa haastattelutilanteessa työntekijät puhuivat teemoista eri järjestyksissä ja palasivat haastattelun edetessä puheessaan myös aiempien, jo käsiteltyjen teemojen aiheisiin. Analyysin ongelmien vuoksi onnistuneeksi ratkaisuksi osoittautui, että säilytin alkuperäisilmausten yhteydessä teema- ja henkilökoodit sekä haastattelun sivunumeron analyysin loppuun asti. Näin pystyin löytämään henkilön ilmaisun tekstiaineistosta sitä tarkistaakseni. Myös teemojen sisällä syntyneiden luokkien välillä oli joidenkin vastausten suhteen vaikea päättää oikeaa luokkaa. Tällaisia vaikeuksia ilmeni esimerkiksi prosessin myötä tapahtuneiden muutosten analysoimisessa. Esimerkkinä uuden pedagogisen käytännön ja tiimin tai työyhteisön uuden yhteisen toimintatavan välinen ero saattoi olla hyvin pieni. Ratkaisin ongelman siten, että sijoitin pedagogisiin käytäntöihin selkeästi menetelmälliset kuvaukset muutoksista ja toiminnallisemmat ratkaisut pyrin sijoittamaan uusiin yhteisiin toimintatapoihin. Silti olen kokemattomuuteni vuoksi varmasti tehnyt virheitä luokitellessani ja teemoitellessani aineistoani, mutta olen analyysiä tehdessäni myös oppinut paljon sen suorittamiseen liittyvistä haasteista ja huomioitavista seikoista.

Tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttaa Aaltosen (1989, 154) mukaan edellisten tekijöiden lisäksi myös triangulaatio, jolla tarkoitetaan useiden eri menetelmien, tiedonhankin-

tapatojen, teorioiden ja tutkijoiden käyttämistä sekä tutkimuskohteen eri puolien saamiseksi esiin että erilaisten tulkintojen ja havaintojen tarkistamiseksi. Omassa tutkimuksessani pyrin lisäämään uskottavuutta tuomalla raporttiini vertailevia, samanlaisia ja erilaisia kokemuksia muiden osallistuneiden tiimien ja niiden yksilöiden näkemyksistä ja kokemuksista, joita hankin sekä kyselylomakkeiden että haastattelujen avulla. Lisäksi pidin ohjaajana ollessani omaa päiväkirjaa koskien tapaamisten tunnelmia sekä niissä syntyneitä ajatuksia, kokemuksia ja muutoksia, joita olin itse tapaamisissa ja osallistujissa havaitsevinani. Näihin omiin kokemuksiini myös palasin haastattelutilanteissa ja tarkistin omia kokemuksiani suhteessa haastateltavien työntekijöiden kokemuksiin. Vertaamalla keskenään haastateltavien kokemuksia, kyselylomakkeiden avulla hankkimiani kaikkien osallistujien kokemuksia ja omia päiväkirjamerkintöjäni, koen näiden tietolähteiden täydentäneen toisiaan onnistuneesti. Tämän perusteella koen menetelmätriangulaation toimineen tutkimuksessani hyvin.

### *Varmuus*

Naturalistisessa tutkimuksessa tutkimusasetelma ei välttämättä mahdollista sellaista täsmällistä tutkimuksen toistamista kuten rationalistisen paradigman mukaan edellytetään. Tämän vuoksi tutkimustulosten varmuus ymmärretään tietynlaisena stabiliteettina. Tämä varmuus ilmenee tuloksissa silloin, kun tutkimusprosessiin sisältyvät sekä tietoiset että ennustamattomat, mutta kuitenkin tutkimuksen kulkuun liittyvät muutostekijät on otettu huomioon. Keinoina käytännön tutkimustyössä tutkimuksen varmuuden vahvistamiseksi voidaan käyttää täydentäviä menetelmiä eli triangulaatiota, asteittaista toistamista, jossa kaksi tai ryhmää tutkii toisistaan riippumatta saman tai samanlaisen aineiston ja varmuustarkennusta, jolloin riippumaton tutkija tarkastaa yksityiskohtaisesti sekä tutkimuksen kulun, prosessin että tulokset, aineiston ja siitä tehdyt tulkinnat. (Aaltonen 1989, 153-154.) Tutkimukseni varmuuteen pyrin vaikuttamaan hankkimalla aineistoa sekä kyselylomakkeilla että haastatteluilla. Erityisen hyväksi ratkaisu osoittautui prosessiin ja ohjaukseen liittyvien ongelmallisten kokemusten ja haasteiden kartoittamisessa. Kyselyyn vastanneet työntekijät toivat näitä haasteita esiin haastateltuja työntekijöitä enemmän ja monipuolisemmin, jonka uskon johtuneen kyselyvastausten nimettömyydestä. Toisaalta saatoin erilaisista aineiston hankintatavoista riippumatta todeta, että kaikkien osallistuneiden kokemukset tärkeistä keskusteluaiheista, tapahtuneista muutok-



sista sekä ohjaus- ja työskentelytapojen toimivuudesta olivat samansuuntaisia. Se, etten tutkimuksessani käyttänyt asteittaista toistamista tai varmuustarkastusta johtui sekä tutkimukseen käytettävissä olevasta ajasta että omasta kokemattomuudestani tutkijana. Jälkeenpäin mietin, että tutkimuksen varmuuden lisäämiseksi olisin voinut tarkistuttaa raporttini toisella ohjaajalla, mutta tällöin varmuustarkastukseen liittyvä tutkijan riippumattomuus prosessista ei kuitenkaan olisi toteutunut.

Malli ja kuvaus aineiston analyysistä, pelkistämisestä ja luokittelusta voi auttaa toista tutkijaa suorittamaan analyysin samalla tavalla. Mäkelä (1990, 53) käyttää tutkimuksen varmuudesta käsitettä toistettavuus, jolla tarkoitetaan sitä, että analyysissä käytettyjä yksiselitteisiä luokittelu- ja tulkintasääntöjä noudattamalla toinen tutkija voi tehdä samat tulkinnat aineistosta. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuskohteen, prosessin etenemisen, tapaamiskertojen sisällöt ja rakenteen sekä kontekstianalyysin ja ratkaisukeskeisyyden käytön ja ohjauksen periaatteet mahdollisimman tarkasti. Tämän vuoksi uskon toisen ohjaajan, työyhteisön tai tutkijan pystyvän toteuttamaan vastaavan prosessin, mutta ei täysin samanlaisena johtuen jokaisen ohjausryhmän ainutlaatuisuudesta. Eskola ja Suoranta (2003, 210-216) korostavatkin, että laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on aina tutkijan avoin subjektiviteetti, jolloin tutkija itse on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Mielestäni tästä seuraa, että toistettavan tutkimuksen näkökulma voi myös olla täysin eri kuin alkuperäisessä. Näkökulman valintaan vaikuttaa, millaista tietoa ja mihin tarkoitukseen sitä hankitaan. Omassa tutkimuksessani painottui osallistujien moninaisten kokemusten, ajatusten ja mielipiteiden tavoittaminen, jotta pystyisimme tulevaisuudessa suunnittelemaan yhä paremmin työntekijöiden tarpeita vastaavia koulutuksia ja tukemaan heidän ammatillisia kehittymistarpeitaan. Kokemukseni mukaan varsinkin prosessinomaisuus, työyhteisöjen ja niiden työntekijöiden ainutlaatuisuus ja ratkaisukeskeisten ohjausmenetelmien käyttäminen toivat työskentelyymme väistämättä mukaan yllätyksellisyyttä, yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta. Tämän vuoksi uskon prosessin toteuttamisen täysin samanlaisena olevan toiselle tutkijalle mahdotonta.

### *Siirrettävyys*

Naturalistinen tutkimus ei varsinaisesti pyri tekemään yleistyksiä, koska sen mukaan sosiaalinen todellisuus on aina sidottu tiettyyn kontekstiin. Tämän vuoksi myöskään tut-

kimuksen aito yleistäminen ei ole mahdollista. Kontekstien välinen siirrettävyys on kuitenkin mahdollista siinä tapauksessa, että tutkimuskohteista saadun informaation määrä ja laatu mahdollistavat perustellut vertailut ja arvioinnit. Tutkimuksen siirrettävyyteen vaikuttaa, miten tarkasti, syvällisesti ja yksityiskohtaisesti tutkija on pystynyt kuvaamaan kohteensa. Tämän onnistuessa tutkimuksen käyttökelpoisuutta voidaan arvioida laajemminkin. (Aaltonen 1989, 153, 155.) Olen tutkimuksessani pyrkinyt kuvailemaan työyhteisön kehittämisprosessia tarkasti ja rehellisesti. Tämän kautta koen tarjoavani lukijalle mahdollisuuden samaistua vastaavaan työyhteisöön olemalla samaa tai eri mieltä heidän kokemuksistaan, jolloin lukija myös itse osallistuu tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Grönfors (1982, 178) toteaa, että ainoa tapa osoittaa kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuus on kertoa tutkimusraportissa kaikki, minkä oletetaan helpottavan tutkimuksen itsenäistä arviointia.

Pohdin, voitaisiinko samanlaisia tuloksia löytää muiden suomalaisten päiväkotien tiimeistä tai työyhteisöistä. Estolan (1999, 145) mukaan siirrettävyys on tilastollisen yleistämisen rinnakkaiskäsite, jonka avulla kuvataan juuri edellä mainitsemaani ajatusta samantapaisten tulosten löytämisestä samantyyppisissä tilanteissa. Prosessikokemusten mukanaan tuomat merkitykset eivät syntyneet vain yksilöiden itsensä mielessä vaan myös yksilöiden välisenä ja yhteisenä merkityksenantona käsitellyille asioille ja kokemuksille. Haastateltujen ja kyselylomakkeeseen vastanneiden työntekijöiden kokemukset prosessista olivat myös pitkälti saman suuntaisia. Kehittämisprosessiimme osallistui työntekijöitä kaikista kaupunkimme päiväkodeista. Kattavan osallistujajoukon, kaksi toimintavuotta jatkuneiden tapaamisten sekä työntekijöiden tutkimukseen osallistumisen innokkuuden vuoksi uskon tutkimukseni myös kuvastavan rehellisesti kaupunkimme päiväkotien kasvatushenkilöstön kokemuksia keskeisistä varhaiskasvatuksen sisällöistä ja ammatilliseen kehittämiseen liittyvistä haasteista. Uskon myös päiväkotien henkilökunnan muissa kunnissa tai kaupungeissa pohtivan työssään ja työyhteisössään osittain samankaltaisia kokemuksia kuin oman kaupunkimme työntekijät.

Oletukseni perustuu siihen, että suomalaisten päiväkotien rakennetta, resursseja sekä ryhmien muodostamista ja ryhmäkokoja säädellään asetuksilla, jotka ovat samat niiden maantieteellisestä sijainnista riippumatta. Tosin erilaisten resurssien suhteen kokemuk-

sellisia eroja varmasti on riippuen siitä, toimiiko päiväkotit esimerkiksi kaupungissa vai maaseudulla. Myös varhaiskasvatuksen toteuttamisen sisällöllisissä painotuksissa voi olla eroja eri kunnissa ja jopa saman kunnan päiväkotien välillä, jonka vuoksi tutkimukseni tuloksia ei voi sellaisinaan siirtää koskemaan kaikkia työyhteisöjä. Oman aineistoni tiimit ja työyhteisö edustivat kuitenkin kokemuksineen aivan tavallisia ja keskenään erilaisia suomalaisia päiväkoteja eivätkä ne valikoituneet tutkimukseeni minkään erityisen vahvuuden tai heikkouden perusteella. Tämän vuoksi uskon tutkimukseni tulosten ker- tovan yleisemminkin erityisesti päiväkotien henkilöstölle tärkeistä keskusteluaiheista sekä yksilön ja yhteisön ammatilliseen kehittymiseen tai ohjaukseen liittyvistä tarpeista ja haasteista. Sen sijaan osallistuneiden työntekijöiden kokemukset tiimin tai työyhteisön vahvuuksista ja kehittämisalueista olivat henkilökohtaisia. Samoin kehittämisalueiden ja tavoitteiden valitseminen sekä niiden konkreettinen toteuttaminen perustuivat tiimien ja työyhteisön yksilöllisiin tarpeisiin ja ovat siten sellaisinaan huonosti muihin varhaiskasvatuksen työyhteisöihin siirrettävissä.

### *Vahvistuvuus*

Vahvistuvuudella naturalistisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä tarkoitetaan tutkimuskohteesta ja datasta tehtyjen tulkintojen vahvistamista sellaisiksi, kuin ne todellisuudessa ovat. Tutkimusta tehdessä vahvistuvuutta voidaan lisätä käyttämällä edellä mainittua triangulaatiota, mutta lisäksi tutkijan on huolehdittava, että tutkimustieto on aitoa ja se on raportoitu rehellisesti. Tutkijan tulee tarkastella omia tietoteoreettisia ja metodologisia tekijöitä kriittisesti ja raportoida nämä tutkimuksessaan. (Aaltonen 1989, 154-155.) Käyttämäni menetelmätriangulaatiota ja sen toimivuutta pohdin aiemmin uskottavuuden ja varmuuden arviointien yhteydessä. Oma työkokemukseni varhaiskasvatuksessa on pitkä sisältäen työskentelyä lastentarhanopettajana, kiertävänä erityislastentarhanopettajana ja päiväkodinjohtajana. Työkokemukseni myötä myös työhön liittyvät haasteet ovat tulleet omakohtaisiksi kokemuksiksi. Viime vuosina päiväkodin johtajana olen toteuttanut vastaavaa kehittämisprosessia tämän tutkimuksen ulkopuolella oman työyhteisöni kanssa. Saadessani osallistua itse oman työyhteisön kehittämiseen prosessoiden yhdessä meille tärkeitä kehittämisalueita, katson myös sen auttaneen minua olemaan tasapuolinen ja kyseenalaistava suhteessa tutkimustuloksiini. Oma ammatini auttoi minua myös tutkittavien esittämien ilmaisujen tulkinnassa, koska varhaiskas-

vatuksessa yleisessä käytössä olevat käsitteet olivat minulle varhaiskasvattajana tuttuja - tiesin esimerkiksi, mitä vastaajien käyttämä ilmaus ”siirtymätilanne” tarkoitti päiväkodin toiminnassa.

Grönforsin (1982, 178) mukaan laadullisen tutkimuksen uskottavuus mahdollistuu mahdollisimman tarkan ja rehellisen raportoinnin avulla. Suurimpana luotettavuutta mahdollisesti heikentävä asiana omassa tutkimuksessani koen haastateltujen työntekijöiden ilmaiseman haasteen mielipiteiden kertomisen rehellisyydestä ohjaustapaamisten keskusteluissa. Jos osallistujat eivät kerro rehellisesti ajatuksiaan ja kokemuksiaan haastattelussa, päättyy myös tutkija tulkinnessaan virheisiin. Toisaalta on todettava, että kohtasin henkilökohtaisissa haastattelutilanteissa sellaista kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta ja tunnelmaa, jonka myötä jouduin pohtimaan pitkään tutkimustulosteni esittämisen eettisiä periaatteita. Joutuessani pohtimaan tätä raportoinnin ongelmaa, katson haastattelutilanteissa saamieni tietojen perustuneen työntekijän ja haastattelijan väliseen ehdottomaan luottamukseen ja tämän myötä myös rehellisyyteen. Samalla se kertoo mielestäni myös haastatteluaineistoni luotettavuudesta. Ratkaisullani jättää osa työntekijöiden kokemuksista raportoimatta menetin varmasti mielenkiintoisia ja tärkeitä tutkimustuloksia, mutta luottamuksen säilyttäminen ohitti tutkimuksessani tämän tarpeen.

### *Eettiset periaatteet*

Työyhteisössä toteutetut henkilökohtaiset teemahaastattelut perustuivat kahdenkeskiseen luottamukseen ja tämän vuoksi halusin sekä kunnioittaa haastateltavilta saamaani henkilökohtaista tietoa että suojata heidän nimettömyyttään. Tämän katson olevan tärkeä eettinen periaate varsinkin silloin kun ihmiset ovat puhuneet minulle kokemuksistaan luottamuksellisesti. Tämän vuoksi tilanteessa, jossa työntekijän mielenkiintoisen ajatuksen tai mielipiteen esittäminen ja nimettömyyden suojaaminen kohtasivat, halusin antaa nimettömyyden voittoa. Päätin jättää työntekijän ajatuksen, kokemuksen tai mielipiteen esittämättä silloin, jos se vaarantaisi työntekijän tunnistettavuuden, tuottaisi hänelle hankaluuksia työyhteisössä tai mikäli hän esitti haastattelutilanteessa toiveen, että kyseinen kokemus tai mielipide jää meidän kahden väliseksi. Yllättäen koin myös erilaisten kielialueiden murteiden mukanaan tuoman ongelman. Koska tutkimukseni on tehty kaupungissa, joka edustaa varsin kapeaa murrealuetta, voi yhdenkin työyhteisön

jäsenen kuuluminen eri murrealueeseen vaarantaa henkilön tunnistamattomuuden suurissa lainauksissa. Tämän vuoksi muutin lainauksien murre sanoja lähemmäs yleiskielen ilmauksia. Sanojen merkityksiä en kuitenkaan muuttanut, joten lainaukset ovat sisällöltään täsmälleen sellaisia kuin työntekijät ne sanoivat. Vaikka haastattelusitaateista on poistettu kaikki sellainen tieto, joka liittyy esimerkiksi henkilöiden ammattinimikkeeseen, ikään, sukupuoleen tai työkokemukseen ja johtaisi mahdollisesti työntekijän tunnistamiseen, en tiedä missä määrin työtoverit työyhteisön sisällä lähtevät arvailemaan lainausten alkuperää. Työskenneltyäni työyhteisön kanssa prosessin ajan ja kerrottuani heille haastattelujeni alustavat tulokset etukäteen, tiesin heidän kuitenkin haluavan tunnistaa oman, rehellisen tarinansa raportista – vuoden aikana tapahtunut kasvaminen niin yksilöinä kuin työyhteisönä puhutteli meitä jokaista. Samassa alustavia tutkimustuloksia esittelevässä tapaamisessa työyhteisön jäsenet ilmaisivat myös halukkuutensa jatkaa tietoisesti omaa kehittämisprosessiaan. Työyhteisön yksittäisten työntekijöiden nimettömyyttä uskon puolustaneeni osittain myös tulososan rakenteella, jossa liitin kyselylomakkeiden avulla hankkimieni kaikkien osallistujien kokemuksia haastattelemieni työntekijöiden kokemuksiin prosessista.

### **9.3 Kokemuksiani prosessista ohjaajana ja jatkotutkimusehdotuksia**

Seuraavaksi tarkastelen tärkeimpiä kokemuksiani toimiessani ohjaajana prosessissa. Kokemusteni tarkastelun yhteydessä kerron ajatuksiani ja parannusehdotuksiani tulevaisuudessa ohjausprosesseissa huomioitaviksi sekä esitän lopuksi oman tutkimukseni myötä nousseita jatkotutkimusehdotuksia.

Aiemmin mainittu ”keskustelun virtaamisilmiö” oli ohjaajakokemukseni mukaan tyypillistä varhaiskasvatuksen henkilöstölle. On totta, että kun työntekijöille oli järjestetty keskusteluaika, aiheita ja valmiutta keskusteluun ja työn kehittämiseen löytyi suhteellisen helposti. Oma-aloitteinen työn pohtiminen ja keskusteleminen ohjatussa tilanteessa onnistuivat kokemukseni mukaan kuitenkin parhaiten pedagogiikkaa, lasten perusturvaa ja muita niin sanottuja ”turvallisia” kontekstin arviointilomakkeen osa-alueita työstettäessä. Tällöin ohjaajan pääasialliseksi tehtäväksi muodostui pohdintaan osallistuminen,

työskentelyn apuvälineiden tarjoaminen ja aikataulusta huolehtiminen. Kun käsitelimme ”Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus” osa-alueen aiheita ja niissä mahdollisesti olevia ongelmia, ulkopuolisen ohjaajan merkitys aiheen työstämisessä ja sen etenemisessä saattoi kuitenkin korostua enemmän. Myös vastaajat kokivat, että erityisesti näiden aiheiden käsittelyssä ulkopuolinen ohjaaja turvasi puolueettomuuden, keskustelun ja harjoitusten etenemisen sekä erilaisten näkökulmien esille tuomisen keskustelutilanteissa. Ohjaajakokemukseni mukaan keskustelut ja kehittämisalueiden työstäminen on hyvä aloittaa niin sanotuista turvallisista aiheista ja edetä arkaluontoisempiin aiheisiin vasta ryhmän luottamuksen ja avoimen keskustelun syntymisen myötä.

Prosessimme päättyi miniseminaariin, jossa ohjausryhmät tapasivat toisensa esitellen omat kehittämisaiheensa ja jonka jälkeen kehittämistyön jatkuminen jäi tiimien ja työyhteisön oman aktiivisuuden varaan. Tämän tiimien ”omilleen jäämisen” koen olevan yksi suurimmista ongelmista toteuttamassamme prosessissa. Osallistuneet työntekijät kokivat saaneensa työssään aikaiseksi konkreettisia muutoksia, mutta he myös tiedostivat riskin palata vanhoihin käytäntöihin tiimin ja työyhteisön toiminnassa. Se, miten vastaaviin kehittämisprosesseihin osallistuvia työyhteisöjä voidaan tukea omaehtoisessa kehittämistyössä prosessin jälkeen, on luonnollisesti haasteellista ulkopuoliselle ohjaajalle. Yhtenä mahdollisuutena näen seurantatapaamisen sopimisen ennen varsinaisen prosessin päättymistä, mutta sitäkin tärkeämpänä koen edellä mainitsemani kokonaisvaltaisen pedagogisen johtajuuden pohtimisen päiväkodeissa. Tärkeää prosessin jatkumiselle on myös huomata, että työyhteisön ammatillinen kehittäminen ei aina vaadi suuria taloudellisia resursseja. Oma kehittämishankkeemme toteutui kolmen ohjaajan ja päiväkotien työntekijöiden yhteistyönä ja toteutui työajalla. Prosessin toteutumisessa ja onnistumisessa oli kysymys enemmänkin sekä esimiesten että työyhteisöjen organisoimishalusta ja prosessiin sitoutumisesta.

Eskolan ja Suorannan (2003, 126-128) mukaan toimintatutkimuksen perusideana on, että ihmiset, joita tutkimus koskee, ovat toiminnassa mukana täysivaltaisina jäseninä ja he yhdessä suorittavat arviointia, asettavat esimerkiksi työn kehittämisen tavoitteita ja suunnittelevat toimenpiteitä tavoitteiden saavuttamiseksi. Tällöin ohjaajan rooli on toteutettavan muutoksen kannalta osallistumista pohdintaan, toimijoiden aktivoimista ja tu-

kemista konkreettisiin toimenpiteisiin ja yhteiseen päämäärään sitoutumiseen. Myös oman kokemuksen mukaan ohjaajan tehtäväksi tapaamisten etenemisen myötä tuli yhä enemmän mainitun kaltaiset tehtävät. On kuitenkin muistettava, että työyhteisön jäsenet ovat yksilöitä, jotka tuovat ryhmään mukanaan oman henkilöhistoriansa, arvonsa ja ajatuksensa.

Ohjaaja kohtaa väistämättä ohjausryhmissä joidenkin yksilöiden motivaation ja sitoutumisen puutetta, vaikka osallistuminen perustuisikin vapaaehtoisuudelle. Se, miten hän kykenee tukemaan yksittäisen työntekijän heikompa sitoutumista tiimiin tai työyhteisöön ja niiden kehittymistavoitteisiin on kokemukseni mukaan suuri haaste työyhteisön ulkopuoliselle ohjaajalle. Tämän vuoksi onkin syytä pohtia onko kyseisen ryhmän ohjaajan parempi olla ulkopuolinen vai ryhmän sisällä työskentelevä työntekijä. Joidenkin yksilöiden sitoutumisen puute heikentää varmasti myös prosessin omaehtoisen jatkamisen mahdollisuutta työyhteisössä. Sitoutumiseen voi vaikuttaa myös haastateltujen työntekijöiden esiin nostama ajatus vuorovaikutuksen rehellisyydestä. Jos yksilön on mietittävä tapaamisessa, miten osaa ilmaista ajatuksensa tai mitä ohjaaja tai työtoverit ajattelevat hänen mielipiteistään, ei avointa ja luottamuksellista vuorovaikutusta voi ryhmässä esiintyä. Tämän vuoksi ohjaajan on tärkeä varmistaa, että jokainen ryhmän jäsen saa tavalla tai toisella ilmaisua rehellisen mielipiteensä ja ajatuksensa. Omassa prosessissamme yritimme varmistua tästä tekemällä harjoituksia eri tavoin ja muodostamalla erilaisia työskentelyryhmiä. Silti harjoituksissamme painottui keskustelutyypinen työskentely joko pareittain, tiimissä tai pienissä sekaryhmissä. Jälkeenpäin mietin, olisivatko kirjalliset tai nimettömät harjoitukset ja pohdinnat toimineet joidenkin aiheiden työskentämisessä paremmin. Tulevaisuudessa ohjaajan on ainakin hyvä tiedostaa ja huomioida, että joillekin yksilöille itsensä ilmaiseminen kirjoittamalla on helpompaa kuin ajatusten, mielipiteiden ja kokemusten ääneen puhuminen.

Osa haastatelluista työntekijöistä pohti ohjausryhmää koskevan ennakkotiedon merkitystä työyhteisön ulkopuoliselle ohjaajalle. Työntekijät ajattelivat että se, lähteekö tiimi tai työyhteisö mukaan prosessiin ”huvikseen” vai onko syynä jokin ongelma, johon etsitään ratkaisua, voivat vaikuttaa muun muassa valittaviin työskentelymenetelmiin ja harjoitusten työparien muodostamiseen. Myös yksilöiden erilaisten työhistorioiden ja ko-

kemusten ajateltiin tuovan haasteita ohjaajalle muun muassa tasavertaisten keskustelujen ohjaamisessa. Henkilökohtainen kokemukseni ohjaajana toimimisesta oli, että arviointilomakkeiden yhteenvedosta saimme etukäteen yllättävän hyvän, riittävän ja totuudenmukaisen kuvan tiimien ja ohjausryhmien vahvuus- ja kehittämisalueista. Myös erilaiset työhistoriat ja kokemukset toivat mielestäni keskusteluun sitä rikastavia näkökulmia, jossa vanhojen työntekijöiden kokemus ja uusien työntekijöiden ennakkoluulottomat näkökulmat kohtasivat hyvin toimivalla tavalla ja toisiaan täydentäen.

Tärkeä kokemus ohjaajana oli, että ryhmät alkoivat tapaamisten myötä toteuttamaan omaan käsikirjoitustaan, joka osaltaan vapautti ohjausta ja antoi resursseja keskittyä enemmän ryhmän työskentelyn tukemiseen. Se, että työntekijät ja tiimit saivat työskennellä itselleen tärkeiden ja henkilökohtaisten aiheiden parissa loi mielestäni työskentelyyn myös motivaatiota ja sitoutumista. Ennakolta ohjaajan päättämät aiheet ja tapaamisten etenemisen käsikirjoitus olisivat saattaneet tuottaa erilaisia kokemuksia prosessin toimivuudesta. On totta, että tietynlainen ”tuntemattomaan hyppääminen” toi epävarmuuden tunteita myös ohjaajalle, mutta näitä tuntemuksia saimme käsitellä tapaamiskertojen välissä toteutuneissa ohjaajatapaamisissa. Niiden katson olleen edellytys ohjaajana selviämislle ratkaisukeskeisessä prosessissa. Ohjaajatapaamisten tarkoituksena oli pohtia yhdessä muiden ohjaajien kanssa ryhmien työskentelyä ja tunnelmia sekä suunnitella seuraavia tapaamiskertoja työntekijöiden toiveiden mukaisesti. Prosessin ”virtaan heittäytyminen” ei siis meille ohjaajina tarkoittanut arvioinnin ja reflektion puuttumista tai suunnittelemattomuutta.

Prosessin aikana pohdin usein ohjaajana asioiden välisiä vaikutussuhteita sekä ristiriitojen kohtaamisen ja käsittelemisen vaikeutta. Senge (1990, 65-67) toteaa systeemiajattelussaan, että usein työyhteisöjen ongelmana on ristiriitojen kokeminen miinusmerkkisinä, jolloin ongelmat pyritään irrottamaan kokonaisuudesta ja ratkaisemaan pilkkomalla ne osiin. Senge (1990, 67, 175, 193) toteaa edelleen, että tämän myötä näkökulmat yksipuolistuvat tai ongelmat henkilöityvät luoden oletuksia ihmisistä ja heidän toiminnastaan. Työyhteisössä aletaan etsimään ”syntipukkia” tai luodaan ”itseään toteuttavaa vaikutusta”, jolloin yksilö tai ryhmä alkaa toimia siten kuin ympäristö häneltä odottaa. Myös puolustus-kannalle siirtyminen ja sieltä muiden käsitysten vastustaminen on mah-



dollista. Tämän myötä työyhteisössä voi syntyä yleistyksiä ja rooleja, jotka voivat olla annettuja tai otettuja ja näistä rooleista voi olla vaikea päästä eroon, vaikka yksilö tai tiimi sitä haluaisikin. Sarala ja Sarala (1996, 60-61) korostavat systeemiajattelussa kononaisuuksien, asioiden välisten suhteiden sekä toimintadynamiikan tiedostamista. Todellisuus koostuu toisiinsa vaikuttavista ja monensuuntaisista prosesseista.

Omassa tutkimuksessani yhtenä merkityksellisimpänä kokemuksena haastatellut työyhteisön jäsenet toivatkin esille tähän systeemiajatteluun liittyvän havainnon. Oman kasvamisen ja prosessoinnin myötä työntekijät havaitsivat, että pieni muutos yksilön omassa ajattelussa tai toiminnassa sai aikaan monia muita muutoksia työtoverien käyttäytymisessä. Näiden seurauksena työntekijät havaitsivat positiivisia muutoksia sekä omassa jaksamisessa ja hyvinvoinnissa että työtoverien toiminnassa, asenteissa ja koko työyhteisön ilmapiirissä. Kuvainnollisesti systeemiajattelu työyhteisön ammatillisessa kehittämisprosessissa tarkoitti, että ”kääntämällä ratasta A, kääntyvät myös rataat B ja C jne.” eli pieni muutos yksilön toiminnassa sai aikaan monia muita muutoksia työyhteisössä. Tämä oli oleellinen kokemus myös itselleni ohjaajana, ja sen myötä hylkäsin ennen prosessia muodostamani käsityksen systeemiajattelun ja ratkaisukeskeisyyden välistä ristiriidasta. Ratkaisukeskeisyyden perusajatuksiin kuuluu ongelmien ”pilkkominen” pienemmiksi, jolloin ne tulevat helpommin käsiteltävään muotoon. Tämä menetelmä on systeemiajattelun mukaan ongelma ja johtaa syyllisten etsimiseen, joka ei kuitenkaan prosessissamme toteutunut. Kokemukseni mukaan ratkaisukeskeisyys ja sen työskentelyvälineet ohjasivat yksilöiden ajattelua sen periaatteiden mukaisesti eteenpäin tulevaisuuteen ja konkreettisiin toimenpiteisiin, joiden myötä asetettu tavoite voitiin saavuttaa. Asian nykytila ja ongelma todettiin, mutta menneeseen ei jääty kiinni eikä sitä ”tongittu”. Ohjaajana toimimisen oleellisena kokemuksena oli näiden kahden teorian - systeemiajattelun ja ratkaisukeskeisyyden - yhteensopivuus ja toimivuus ohjaustilanteissa. Tämän tulevaisuutta ja konkreettisia käytännön toimenpiteitä syiden etsimisen sijaan korostavan menetelmän koin tukevan osallistujien välistä avoimuutta ja luottamuksellisuutta.

*'Jatkotutkimusehdotuksia'*

Strömmerin (2005, 55) mukaan kokemusten ja käytäntöjen vertaaminen sekä niistä oppiminen on tärkeä kehittämisen väline niin yksilöiden, tiimien, verkostojen ja organisaatioiden oppimisessa. Tutkimukseni osoitti, että vertaisryhmä tuottaa oppimista sekä yksilön että tiimin tasolla, mutta ongelmana on opitun siirtäminen tapaamisten ulkopuolelle, omaan työyhteisöön. Ongelman ratkaisemiseksi olisi tärkeää tutkia prosessiin osallistuneiden yksittäisten tiimien ja heidän työyhteisöjensä kehittämialueiden työstämistä ohjaustapaamisten välillä ja myös prosessin päättymisen jälkeen. Tällaisen tutkimuksen avulla voitaisiin luoda konkreettisia ammatillisen kehittämisen toteuttamiskeinoja niihin todellisiin ympäristöihin, joissa varhaiskasvatusta kulloinkin toteutetaan. Tutkimuksen myötä hyväksi koettuja toteuttamistapoja ja harjoituksia voitaisiin näin koota käsikirjaksi työyhteisöjen käyttöön ja niiden omiin tarpeisiin sovellettaviksi.

Prosessiimme osallistuneiden tiimien kokemuksia työskentelyn jatkumisesta olisi myös hyödyllistä tutkia esimerkiksi vuoden kuluttua prosessin päättymisestä. Näin saataisiin lisätietoa siitä, jatkuuko työyhteisön prosessointi varsinaisten ohjaustapaamisten jälkeen, miten työyhteisö voi järjestää tapaamiset työajan puitteissa sekä miten työskentelyn ohjaus tai puheenjohtajuus voidaan käytännössä ratkaista. Lisäksi voitaisiin selvittää minkälaiset tekijät edesauttavat tai estävät jatkotyöskentelyä ja mitkä prosessin aikana syntyneistä konkreettisista muutoksista ovat jääneet pysyviksi käytännöiksi. Tämän myötä voitaisiin paremmin tukea työyhteisöjen omaehtoista ammatillisen kehittämisprosessin toteuttamista. Myös erilaisten ryhmien – ohjattujen ja ilman ohjaajaa toimivien – kokemuksia vertaavan tutkimuksen tekeminen prosessin hyödyllisyydestä ja käsiteltyjen aiheiden merkitsevyydestä työn kehittämiseksi olisi tulevaisuudessa mielenkiintoista tehdä.

Prosessissamme työyhteisön ja yksilön ammatillisen osaamisen alkuarviointina toimi kontekstianalyysin arviointilomake, mutta varsinaisen toimintatutkimuksen tekemiseen liittyvät systemaattiset väli- ja loppuarvioinnit ja -haastattelut puuttuivat. Loppuarviointina toimi ainoastaan viimeisen tapaamiskerran loppupalaute ja -keskustelut sekä kaikille osallistujille toimitettu puolistrukturoitu kyselylomake ja yhden työyhteisön henkilökohtaiset teemahaastattelut. Systemaattisen väli- ja loppuarvioinnin puuttuessa jouduin

miettimään myös tutkimuksen luotettavuutta. Tulevaisuuden prosesseissa on hyvä poh-  
tia tarkemmin prosessin tuloksellisuuden mittareita esimerkiksi käyttämällä puhtaan  
toimintatutkimuksen tai kehittävän työntutkimuksen menetelmiä ja mittauksia.

## LÄHTEET

- Aaltonen, R. 1989. Naturalistinen paradigma evaluaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Oksasen johtama toimituskunta (toim.) Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa: juhla- ja tutkimuskirja Aulis Salliselle hänen täyttäessään 60 vuotta 7.7.1989. Kansanvalistusseuran ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseuran vuosikirja 31, 145-161.
- Argyris, C. & Schön, D. 1978. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Argyris, C. 1996. *Organizational learning II: theory, method and practise*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (eds.) 1994. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Ellström, P.-E. 1996. Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. Teoksessa P.-E. Ellström, B. Gustavsson & S. Larsson (red.) *Livslångt lärande*. Stockholm: Studentlitteratur, 142-179.
- Engeström, Y. 1992. *Interactive Expertise: Studies in Distributed Working Intelligence*. University of Helsinki, Department of Education. Research Bulletin 83.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Helsinki: Gummerus.
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiiviselämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila ym. *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 131-148.

- Furman, B. & Ahola, T. 1993. Muuttuset. Terapiasta ratkaisuihin. Järvenpää: Lyhytterapiainstituutti.
- Furman, B., Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2004. Työpaikan pelisäännöt ja kuinka ne tehdään. Helsinki: Tammi.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jarvis, P. 1987. Adult learning in the Social Context. London: Groom Helm.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Kahn, B. 2000. A model of Solution-Focused Consultation for School Counselors. Professional School Counseling 3, 248-254.
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.
- Katajainen, A., Lipponen, K. & Litovaara, A. 2003. Voimavarat käyttöön: hyvää oloa ja onnellisuutta. Helsinki: Duodecim.
- Kiesiläinen, L. 1994. Kasvatusyhteisöjen kulttuurivallankumous. Kriittisen korkeakoulun julkaisuja no 16. Helsinki: Hakapaino.
- Kim Berg, I. & Miller, S. 1994. Ihmeitä tapahtuu: alkoholiongelmien ratkaisukeskeinen hoito. Järvenpää: Lyhytterapiainstituutti.
- Kolb, D., Osland, J. & Rubin, I. 1995. Organizational behavior. An experiential approach. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korhonen, M. 1989. Käytäntöshokki. Tutkimus Mutalan päiväkodin toimintatavan muutosprosessista. Joensuun yliopisto. Psykologian laitos. Keskustelualoitteita no 15. Pro gradu -tutkielma.
- Kronqvist, E-L. & Soini, H. 1998. Päivähoito ja arkielämän innovaatiot -päiväkodin kehittyminen oppivaksi organisaatioksi. Oulun yliopisto. Saatavilla [www-](http://www-)

- muodossa: <http://www.wedu oulu.fi/homepage/sampo/aino/ainol.htm> (Luettu 13.1.2007)
- Lahikainen, A. R. & Rusanen, E. 1991. Uuteen päivähoitoon? Tutkimus sosiaalisen organisaation muuttamisesta, vastarinnasta ja kehittämisestä. Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, T. 2001. Miten kokemuksia voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Laurila, A. 1998. Minäkin opin. Varhaiskasvatuksen esiopetus. Helsinki: KVT:TSL.
- Länsisalmi, H. 1996. Oppiva organisaatio – taruista totta. Työterveiset 4/1996, 11-13. Saatavilla [www-muodossa: http://www.ttl.fi/Internet/Suomi/Tiedonvalitys/Verkkolehdet/Tyoterveiset/1996-04/05.htm](http://www.ttl.fi/Internet/Suomi/Tiedonvalitys/Verkkolehdet/Tyoterveiset/1996-04/05.htm) (Luettu 15.9.2006)
- Marsick, V. & Watkins, K. 1990. Informal and incidental learning in the workplace. London and New York: Routledge.
- Marsick, V. & Watkins, K. 1992. Towards a theory of informal and incidental learning on organizations. *International Journal of Lifelong Education* 11, 4, 287-300.
- Mauriala, A. 2000. Kun lyhytterapia Suomeen tuli. Toiveikkaus, luovuus ja yhteistyö luovan ongelmanratkaisun kulmakiviksi. A-klinikkasäätiö. *Tiimi* 2/2000. Saatavilla [www-muodossa: http://www.a-klinikka.fi/tiimi/arkisto/2000/200/ahola.html](http://www.a-klinikka.fi/tiimi/arkisto/2000/200/ahola.html) (Luettu 10.3.2006)
- Moilanen, R. 1996. Oppiva organisaatio – tausta ja käsitteistö. Jyväskylän yliopisto, Taloustieteen laitos, Julkaisuja nro 100.
- Müllern, T. & Östergren, K. 1995. Lärandekulturer – En studie av organisatorsik lärande under olika institutionella betingelser. Umeå: Umeå universitets tryckeri.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.

- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Second Edition. California: Sage Publications, Inc.
- Pihlaja, P. 2001. Päivähoidon kontekstianalyysi – lasten sosiaalis-emotionaalisen tuen näkökulmasta. Teoksessa: Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Julkaisuja 2001:14. Helsinki: Edita, 134-146.
- Redpath, R. & Harker, M. 1999. *Becoming Solution-Focused in Practise*. *Educational Psychology in Practise* 15, 116-121.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. *Oppiva organisaatio- oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Senge, P.M. 1990. *The fifth discipline: The art and practise of the learning organization*. New York: Doubleday.
- de Shatzer, S. 1995. *Ratkaisevat erot: ratkaisukeskeinen terapia auttamistyössä*. Tampere: Vastapaino.
- Strömmer, P. 2005. *Vertailukehittäminen: Virtuaalikypärä nimeltä benchmarking*. Teoksessa R. Seppänen-Järvelä (toim.) *Vertaismenetelmät kehittävän arvioinnin välineinä*. Stakes, FinSoc Arviointiraportteja 2/2005. Helsinki 2005, 55-64.
- Syrjälä, L. 1994. Opettaja kokeilijana ja tutkijana. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) *Hyväksi opettajaksi - kasvu ja kasvattaminen*. Helsinki: WSOY, 112-125.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, J. 1998. *Arkipäiväoppiminen aikuiskasvatuksen ja elinikäisen oppimisen kontekstissa*. Teoksessa P. Sallila & T. Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. *Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja*. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu, 30-58.
- Valpola, A. 2002. *Onnistu kehityskeskustelussa*. Helsinki: WSOY.

## LIITTEET

Liite 1: Kontekstianalyysin arviointilomake (Pihlaja 2001, 141-144)

1/5

### \*\*Päivähoidon kontekstianalyysilomake

Lue kukin väite erillisenä ja arvioi toteutuuko se sinun mielestäsi 3=hyvin, 2= kohtalaisesti tai 1=huonosti.

#### I Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti

##### Päiväjärjestys

- päiväjärjestyksessä on tasapainossa joustavuus ja kiinteät ajat 3 2 1
- päiväjärjestyksessä mahdollistuu sekä sisä- että ulkotoiminta 3 2 1
- lasten yksilölliset tarpeet otetaan päiväjärjestyksessä huomioon 3 2 1
- vapaat ja keskittymistä vaativat (ohjatut) toiminnot vaihtelevat 3 2 1

##### Tilaa olla yksin tai kaksin

- lapsilla on tilaa olla yksin tai kaksin 3 2 1
- lapset voivat leikkiä häiriöttömästi yksin/kaksin 3 2 1
- lasten yksin- tai kaksinolo on otettu huomioon opetussuunnitelmassa 3 2 1
- aikuisten toiminta edistää rauhallista leikkiä yksin/kaksin 3 2 1

##### Vapaa leikki

- riittävästi laadukkaita leluja ja pelejä 3 2 1
- aikuiset ovat käytettävissä vapaan leikin aikana 3 2 1
- vapaalle leikille on varattu aikaa päiväjärjestyksessä 3 2 1
- vapaa leikki on mahdollista sekä sisällä että ulkona 3 2 1

##### Huonejärjestys ja tilat

- tiloissa enemmän kuin kolme leikkipistettä 3 2 1
- hiljaiset ja äänekkäät leikkialueet on erotettu toisistaan 3 2 1
- aikuisten on helppo valvoa lasten toimintaa 3 2 1
- lapset voivat toimia itsenäisesti päiväkodin tiloissa 3 2 1

##### Ruokailurutiinit

- ruoka on monipuolista ja ruoka-ajat säännöllisiä 3 2 1
- aikuiset ovat mukana syömässä lasten kanssa 3 2 1
- ruokaillaan pienryhmissä keskustellen 3 2 1
- ruokailutilanne myös opetuksellinen 3 2 1

jatkuu



Lepohetki	
- lapsilla mahdollisuus valvottuun lepoon	3 2 1
- paikka on sopiva levolle ja rentoutumiselle	3 2 1
- lapsia autetaan rentoutumaan	3 2 1
- lepo on valinnaista	3 2 1
Lapsiryhmän toiminta	
- suunnittelussa huomioitu erikseen pien- ja suuryhmätoiminta	3 2 1
- koko ryhmän kokoontumisia on rajoitetusti eli vähän	3 2 1
- 1 - 1 toiminta on mahdollista (aikuinen - lapsi)	3 2 1
- lapset voivat leikkiä vapaasti ja toimia pienryhmissä	3 2 1
Siirtymätilanteet	
- suunnittelussa on huomioitu joustava siirtyminen	3 2 1
- siirtyminen toteutuu pienryhmissä ja vähitellen	3 2 1
- lapset saavat lopettaa leikkinsä ennen siirtymistä	3 2 1
- lapsia informoidaan ennen siirtymistä	3 2 1

## II Lasten perusturva

Ryhmän perusturvaan liittyvät asiat on pohdittu lapsiryhmässä	3 2 1
Lapsiryhmässä on turvallisuussäännöt	3 2 1
Turvallisuussäännöt ovat lasten tiedossa (es. kuvin)	3 2 1
Aikuiset toteuttavat sääntöjä johdonmukaisesti	3 2 1
Vanhemmat ja henkilökunta ovat sopineet yhteisesti lasten perusturvaan liittyvistä keskeisistä asioista	3 2 1
Jokainen lapsi otetaan aamulla vastaan ja huomioidaan	3 2 1
Kun lapsella on vaikea erota vanhemmastaan, häntä tuetaan yksilöllisesti	3 2 1
Lapsi saa ilmaista ikävänsä, eikä sitä ”paineta alas”	3 2 1
Lapsilla on pysyvät aikuissuhteet päivähoitossa	3 2 1
Lapsilla on pysyvät ihmissuhteet lasten osalta	3 2 1
Jatkuvuus on toteutettu ajallisen struktuurin avulla (toiminnallisesti)	3 2 1
Lapsi tietää tullessaan ketä aikuisia on paikalla	3 2 1
Lapsi tietää tullessaan ketä lapsia on paikalla	3 2 1
Aikuisilla on valmiuksia tunnistaa kiusaamistilanteita	3 2 1
Kiusaamiseen puututaan	3 2 1

jatkuu

Kiusaamistilanne käydään läpi rauhallisesti ja rakentavasti	3 2 1
Aikuisilla on valmiuksia hoitaa lasten välisiä kiusaustilanteita	3 2 1
Lyömiseen tai satuttamiseen puututaan	3 2 1
Lasta ei jätetä yksin aggressiivisten tai pelottavien tunteiden kanssa	3 2 1
Lapsia suojellaan toisten lasten väkivallalta ja kiusaamiselta	3 2 1
Kenenkään lapsen ei tarvitse pelätä ryhmän toisia lapsia	3 2 1
Lapsen ei tarvitse pelätä ketään aikuista	3 2 1
Pyritään minimoimaan vaihteluita, jotka horjuttavat perusturvaa (esim. pysyvyys aikuissuhteissa, tiloissa ja päivän rakenteessa)	3 2 1

### III Pedagogiikka ja toiminnan sisältö

Leikki on keskeisellä sijalla lapsiryhmän toiminnassa	3 2 1
Lapsia ohjataan ja kannustetaan itseilmaisussa	3 2 1
Lasten toimintaa ja leikkiä ei katkaista väkisin	3 2 1
Tarvittaessa lasten leikkiä rikastutetaan, ohjataan ja tuetaan	3 2 1
Sosiaalinen kasvatus sisältää lapsen itseluottamusta tukevia aineksia	3 2 1
Sosiaalinen kasvatus sisältää kuuntelemisen ja kielellisen itseilmaisun aineksia	3 2 1
Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteena on jakaa tunteita ja toimia yhdessä	3 2 1
Lasten kiinnostuksen kohteet ja todellisuus ovat opetuksen lähtökohtia	3 2 1
Lasten erilaiset tunteet hyväksytään	3 2 1
Lapsia havainnoidaan johdonmukaisesti, ja havainnot dokumentoidaan	3 2 1
Lasta leimaavaa tai vähättelevä kieltä ei käytetä	3 2 1
Lasten tunnetyöskentelyä tuetaan etsimällä lapsen kanssa tämän tunteille nimi	3 2 1
Lapsella on lupa ilmaista ahdistustaan ja kokemusmaailmaansa piirtämällä, leikkimällä, puhumalla	3 2 1
Lapsia ei nuhdella tai moralisoida negatiivisista tunteista tai ajatuksista	3 2 1
Sosiaalisuuteen kasvamisessa käytetään pienryhmää	3 2 1

Lapsilla on mahdollisuus toimia myös vertaisryhmässä (pojat/tytöt, samanikäiset, sama kulttuuritausta...)	3 2 1
Aikuiset tietävät miten lasta pidetään turvallisesti kiinni	3 2 1
Aikuiset kykenevät kiinnipitotilanteessa toimimaan lasta tukien	3 2 1

#### IV Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus

Aikuisilla on tiimissä samansuuntainen käsitys aggressiivisuuden hoitamisesta	3 2 1
Aikuisilla on tiimissä samansuuntainen käsitys lasten pelkotilojen hoitamisesta	3 2 1
Aikuiset analysoivat tiimissä lasten aggressiivista toimintaa tapahtumien jälkeen	3 2 1
Tiimissä aikuiset kertovat toisilleen tilanteen herättämistä tuntemuksista ja ajatuksista	3 2 1
Aikuiset käsittelevät työtiimissä yhdessä toimintaansa kasvattajina	3 2 1
Aikuiset antavat tiimissään palautetta toisilleen kasvatustyöstä	3 2 1
Aikuiset antavat tilaa toisilleen ja kuuntelevat toisiaan	3 2 1
Lapsiryhmässäni kasvatuksen peruslinjaukset ovat minulle selvät	3 2 1
Toiminnan organisointi sujuu tiimissämme joustavasti ja tehokkaasti	3 2 1
Työyhteisö kestää hyvin lasten sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia	3 2 1
Työyhteisössä mielipiteiden ilmaisemisen on helppoa	3 2 1
Oman työyhteisöni kasvatuksen peruslinjaukset ovat mielestäni muille selvät	3 2 1
Työyhteisössä tutkitaan lasten herättämiä tunteita	3 2 1
Työyhteisössämme on tapana antaa palautetta toisen työstä	3 2 1
Toiselle aikuiselle palautteen antaminen tämän työstä on helppoa	3 2 1

#### V Työntekijän kasvatustieto ja -tietoisuus

Olen motivoitunut tekemään töitä sosio-emotionaalista erityistukea tarvitsevien lasten kanssa	3 2 1
Minun on helppo tunnistaa tunteeni, joita lapset herättävät	3 2 1

Tiedostan olevani malli ja samaistumisen kohde lapsille	3 2 1
Ilmaisen muille tuntemuksiani ja mielipiteitäni lapsista	3 2 1
Tunnistan lasten toiminnan taustalla olevia tekijöitä	3 2 1
Lasten tunne-elämän ymmärtäminen on minulle luontevaa	3 2 1
Olen tutkinut lasten herättämiä asenteita ja tuntemuksia itsessäni	3 2 1
Olen perehtynyt lukemalla /kouluttautumalla lasten tunne-elämän vaikeuksiin	3 2 1
Lasten kehityksellisten pulmien tunnistaminen on minulle helppoa	3 2 1
Lapsiryhmän johtaminen ei tuota minulle vaikeuksia	3 2 1
Toiminnan organisointi tapahtuu minulta vaikeuksitta	3 2 1
Kun lapsella on sosiaalis-emotionaalisia pulmia minun on helppo arvioida lapsen kehitystä ja kasvua	3 2 1
Kasvattajana näen lapsen kasvussa enemmän mahdollisuuksia kuin esteitä	3 2 1
Minulla on työssäni riittävästi aikaa kuunnella lasta	3 2 1
Lapsen kanssa mielipiteiden vaihto ja keskustelu on minulle helppoa	3 2 1

Lisäksi pohdi seuraavia seikkoja:

Aggressiivinen lapsi herättää minussa eniten pelkoa / vihaa / ahdistusta /  
välinpitämättömyyttä /muuta, mitä \_\_\_\_\_

Levottomuus saa minussa aikaan \_\_\_\_\_

Lapsen pelot tai ahdistus synnyttävät minussa \_\_\_\_\_

”Pikkutyranni”saa minut kasvattajana \_\_\_\_\_

## Liite 2: Ohjausryhmän kokoontuminen – toinen tapaamiskerta

Ensimmäisen tapaamiskerran keskusteluissa, tiimit kertoivat, etteivät he aina tiedä tai ymmärrä, mikä on toisen tiimin ajatus ja ”punainen lanka” toiminnassa ja tiimit myös kokivat työskentelevänsä fyysisesti hyvin erillään toisistaan. Tämän vuoksi ensimmäisessä tapaamisessa sovittiin, että toisen tapaamiskerran aiheeksi otetaan tiimien toiminta-ajatusten valottaminen, jonka kautta pyrittiin tiedostamaan sekä oman tiimin keskeisiä toimintaperiaatteita että ymmärtämään toiselle tiimille tärkeitä käytäntöjä.

### **Tapaamiskerran rakenne:**

**Aloitus:** Mitä tuli mieleen viime kerran jälkeen? Onko mieltä askarruttavia asioita? Uusia ajatuksia tai toivomuksia tapaamiskerroilla käsiteltävistä aiheista?

**Työskentely:** Tiimit pohtivat/keskustelevat ja kirjaavat paperille omat, tärkeimmät toiminta-ajatukset sekä sen, miten ne näkyvät käytännössä tekoina, toimenpiteinä, sopimuksina tms. Mikä voisi mennä vielä paremmin, mitä pitäisi kehittää? Toiminta-ajatusten asteikkoarviointia.

**Koonti:** Tiimit esittelevät omat toiminta-ajatuksensa ja sen, miten ne konkreettisesti näkyvät arjessa. Toinen tiimi antaa palautteen, miltä toiminta-ajatukset vaikuttavat, mitä vinkkejä on annettavana pulmatilanteisiin.

**Välitehtävän antaminen kolmannelle tapaamiskerralle (17.11.2005):** Tiimit arvioivat kaikki kirjaamansa toiminta-ajatukset käyttäen hyväkseen asteikkoarviointia. Arvioinnissa tiimi antaa jokaiselle toiminta-ajatukselleen arvosanan nykytilanteesta sekä tavoitearvosanan asteikolla 1-10. Mitä konkreettisia toimenpiteitä, tekoja, sopimuksia tms. tavoitteen saavuttaminen edellyttää? Aiheen työstämistä jatketaan seuraavassa tapaamisessa.

Liite 3: Kirje toimintavuotena 2004-2005 prosessiin osallistuneille työntekijöille

Hyvä kasvatuksen ammattilainen!

Osallistuit toimintavuoden 2004-2005 aikana päivähoidon kontekstianalyysi – prosessiin, jossa kolme ryhmää (6 tiimiä) tapasivat kymmenen kertaa pohtien päivähoitoon liittyviä kysymyksiä.

Teen nyt Jyväskylän yliopistossa Pro gradu –tutkielmaani em. prosessin ohjauksesta ja merkityksestä yksilölle, tiimille ja työyhteisölle.

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää, mitkä prosessin alussa yksilöllisesti täytetyn kontekstin arviointilomakkeen kohdat/väittämät koit prosessin alussa tai sen aikana erityisen tärkeiksi

1. oman työsi ja oppimisesi kannalta
2. oman tiimisi ja/tai työyhteisösi toiminnan ja oppimisen kannalta

Yhtä tärkeää on kuulla perustelusi valitsemillesi väittämille.

Käytä muistisi tukena henkilökohtaista arviointilomakettasi tai vaihtoehtoisesti ryhmäsi yhteenvetolomaketta, josta olen toimittanut kopion päiväkotisi johtajalle. Vastattuasi kyselyyn, palauta se nimettömänä palautuskuoreen, joka on päiväkodinjohtajalla.

Vastaathan kyselyyn **perjantaihin 2.6. 2006 mennessä**, jolloin noudan palautuskuoret päiväkodeista. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

Aktiivisuudestasi kiittäen ja lämmintä kesää toivotellen,

Minna Lehmuskoski

p/työ ...

Liite 4: Kirje toimintavuotena 2005-2006 prosessiin osallistuneille työntekijöille

Hyvä kasvatuksen ammattilainen!

Osallistuit toimintavuoden 2005-2006 aikana päivähoidon kontekstianalyysi – prosessiin, jossa kolme ryhmää (6 tiimiä) tapasivat yhdeksänkertaa pohtien päivähoitoon liittyviä kysymyksiä.

Teen nyt Jyväskylän yliopistossa Pro gradu –tutkielmaani em. prosessin ohjauksesta ja merkityksestä yksilölle, tiimille ja työyhteisölle.

Tämän kyselyn tarkoituksena on selvittää, mitkä prosessin alussa yksilöllisesti täytetyn kontekstin arviointilomakkeen kohdat/väittämät koit prosessin alussa tai sen aikana erityisen tärkeiksi

1. oman työsi ja oppimisesi kannalta
2. oman tiimisi ja/tai työyhteisösi toiminnan ja oppimisen kannalta

Yhtä tärkeää on kuulla perustelusi valitsemillesi väittämille.

Käytä muistisi tukena henkilökohtaista arviointilomakettasi tai vaihtoehtoisesti ryhmäsi yhteenvetolomaketta. Kyselyyn vastataan nimettömänä tällä viimeisellä tapaamiskerralla eli miniseminaarissa tiistaina 6.6.2006 ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

Aktiivisuudestasi kiittäen ja lämmintä kesää toivotellen,

Minna Lehmuskoski

p/työ...

Liite 5: Kyselylomake prosessiin toimintavuosina 2004-2005 tai 2005-2006 osallistuneille työntekijöille

1/3

1. Valitse kontekstianalyysin arviointilomakkeesta viisi (5) väittämää/aihetta, joiden pohtimisen **Sinä** koit erityisen **merkityksellisinä itsellesi** prosessin aikana.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

Perustele valintasi. Miksi juuri nämä viisi väittämää/aihetta nousivat tärkeimmiksi **Sinulle** omassa oppimisessäsi ja työssäsi? Voit jatkaa vastaustasi paperin kääntöpuolelle.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

jatkuu





3. Mitkä asiat koit hyviksi tässä ohjaus- ja työskentelytavassa? Miksi?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Mitä asioita voisi mielestäsi muuttaa ja kehittää käytetyssä ohjaus- ja työskentelytavassa? Miten?

---

---

---

---

5. Mainitse vielä jokin asia tai käytäntö, joka mielestäsi muuttui työssäsi prosessiin osallistumisen myötä? Voit mainita useampiakin muutoksia. Tarvittaessa voit jatkaa vastauksiasi paperin kääntöpuolelle.

---

---

**KIITOS VASTAUKSESTASI!**

## Liite 6: Esimerkki kyselylomakkeiden sisällönanalyysistä

Tutkimusongelma 2. Mitä muutoksia prosessin aikana tapahtui yksilön, tiimin ja /tai työyhteisön toiminnassa?

<b>Alkuperäisilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Yleisilmaus</b>	<b>Vaikutus</b>
Keskustelevuus lisääntyi koko päiväkodissa	keskustelu lisääntyi	vuorovaikutus	työyhteisö
Oman työskentelyn havainnointi ja ajattelu	oman toim. pohdinta	itsearviointi	yksilö
..ja omaa sanatonta viestintääni suhteessa lapseen	oman toim. pohdinta	itsearviointi	yksilö
...dokumentointi sai lisäpotkua...	dokumentointi tehostui	dokumentointi	ped.käytäntö
Annamme työyhteisössä rohkeammin palautetta	palautteen antaminen työyhteisössä	palaute	työyhteisö
...ryhmässä tapahtuva eriyttäminen toteutui entistä paremmin...	pienryhmät toimivat paremmin	pienryhmät	ped.käytäntö
...työilmapiiri muuttui iloisemmaksi/positiivisemmaksi	ilmapiirin muutos	ilmapiiri	työyhteisö
...yhteiset keinot ja pelisäännöt toivat selvän edistyksen lasten hyvinvointiin...	yhteiset toimintatavat	johdonmukaisuus	työyhteisö
...opimme puhumaan tiimissä avoimemmin...	avoin keskustelu tiimissä	vuorovaikutus	tiimi

## Liite 7: Kirje haastateltaville

## ..... PÄIVÄKODIN TYÖNTEKIJÄT!

Yhteisen kontekstianalyysi –prosessimme aikana lupasitte osallistua Pro gradu – tutkimukseeni, jonka tarkoituksena on selvittää työntekijöiden kokemuksia vuoden kesästä työnkehittämisen prosessista.

Tutkimuksen ensimmäisen osan toteutin kyselylomakkeella, jonka jokainen osallistunut työntekijä täytti miniseminaarin lopuksi kesäkuussa 2006. Aiemmin osallistuneet saivat kyselylomakkeen omaan päiväkotiansa. Toisen osan toteutan haastattelemalla työyhteisönne työntekijät teemahaastattelulla elo-syyskuussa 2006. Haastattelun tarkoituksena on selvittää syvemmin

1. prosessin merkitystä yksilön, tiimin ja työyhteisön ammatilliselle kehitymiselle
2. varhaiskasvatuksen kehittämistyöhön soveltuvia ohjaus- ja työskentelytapoja

On hienoa, että lupauduitte haastateltaviksi, sillä olitte ensimmäisenä ohjausryhmänä mukana kokonaisena työyhteisönä ja voimme näin yhdessä tuottaa arvokasta tietoa tuleville ohjausryhmille mm. parhaiten toimivista käytännöistä työn kehittämisessä.

Teemahaastattelussa keskustellaan kahden kesken join tunnin ajan tutkimusongelmista muodostetuista aiheista/teemoista ja haastattelut nauhoitetaan. Haastattelut tehdään työpäivänne aikana. Toimitan jokaiselle työntekijälle haastattelussa käsiteltävät teemat etukäteen, jotta voit valmistautua haastatteluun. Haastattelut ovat ehdottoman luottamuksellisia ja tutkimusraportti tulee tämän hetkisen suunnitelmani mukaan olemaan kertomuksen omainen tarina työyhteisön ammatillisesta kehitymisestä prosessin aikana. Tutkimusraportista ei voi tunnistaa työyhteisöänne tai sen yksittäisiä jäseniä. Valmiin tutkimusraportin toimitan työyhteisönne käyttöön ja se on myöhemmin luettavissa myös Jyväskylän yliopiston kirjaston internet –sivuilta.

Älä epäröi ottaa yhteyttä missä tahansa tutkimukseen liittyvässä kysymyksessä, vastaan niihin mielelläni.

Kesäterveisin,

Minna Lehmuskoski

p/työ...

p/koti...

## Liite 8: Teemahaastattelun runko

### LÄHTÖTILANTEEN KARTOITTAMINEN

Palaa ajatuksissasi siihen ajankohtaan, jolloin työyhteisösi päätti osallistua konteksti-analyysiin.

Mitä sinä ajattelit osallistumisesta?

Mitä odotuksia sinulla oli?

Mitkä asiat olivat mielestäsi hyvin/huonosti tiimissäsi tai työyhteisössäsi? Mihin asioihin kaipasit muutosta omassa työssäsi, tiimisi työskentelyssä ja työyhteisösi toiminnassa?

### PROSESSIN KUVAAMINEN JA KOKEMUKSET

Kerro kokemuksistasi prosessiin osallistumisesta

Minkälaiset asiat koit erityisen tärkeinä oman itsesi, tiimisi ja työyhteisösi kehittymisen kannalta?

Mitkä asiat koit vaikeiksi tai haasteellisiksi prosessin aikana?

Miten ohjaus- ja työskentelytavat tukivat sinua yksilönä ja teitä tiiminä tai työyhteisönä?

Mitä työpaikallasi tapahtui tapaamisten välillä?

### TULOKSET JA ARVIOINTI

Kerro muutoksista, joita prosessin aikana tapahtui omissa työskentelytavoissasi, tiimisi työskentelyssä ja työyhteisösi toiminnassa.

Mikä sai mielestäsi aikaan tämän/nämä muutoksen/t?

Millaiset ohjaus- ja työskentelytavat toimivat mielestäsi varhaiskasvatustyön kehittämässä parhaiten?

Mikä prosessissa oli mielestäsi parhainta tai tärkeintä? Mikä oli vaikeaa ja haastavaa?

### TULEVAISUUS

Kuvittele nyt ensi toimintavuotta. Mitkä asiat ovat muuttuneet, mitä teet tai teette eritavalla kuin ennen?

Minkä asian/asioiden uskot muuttuneen pysyvästi?

Mitä ajattelet tästä työskentelytavasta ammatillisen kehittymisen tukena?

Mitä asioita ohjaajien on hyvä huomioida tulevien ohjausryhmien työskentelyssä?