



LAUREA
AMMATTIKORKEAKOULU

Uuden edellä

”Olemme oikealla tiellä”

Päiväkodin arkeen sulautettu työyhteisön kasvatuskumppanuuskoulutus

Railo, Inka

2013 Hyvinkää



Laurea-ammattikorkeakoulu
Hyvinkää

”Olemme oikealla tiellä”
Päiväkodin arkeen sulautettu työyhteisön
kasvatuskumppanuuskoulutus

Railo Inka
Sosiaalialan koulutusohjelma
YAMK
Opinnäytetyö
Joulukuu, 2013

Railo Inka

”Olemme oikealla tiellä” päiväkodin arkeen sulautettu työyhteisön kasvatuskumppanuuskoulutus

Vuosi

2013

Sivumäärä

63

Helsingin kaupungin koillisen alueen päivähoido haluaa olla edelläkävijä henkilöstönsä kouluttamisessa. Se yrittää toteutettavalla työyhteisöön ”pilotoidulla”, kehittämisprojektinomaisella, kasvatuskumppanuuskoulutuksella vastata kentän alati muuttuvaan täydennyskoulutustarpeeseen. Siinä koulutus on tuotu työpaikalle ja pyritty järjestämään arjen keskelle mahdollisimman pienin lisäponnistuksin ja arkea kuormittavin teoin.

Tämän koulutuksen rinnalla kulkevan opinnäytetyön tutkimustehtävänä on kuvata, kuinka kasvatuskumppanuuskoulutuksen kautta opittu osaaminen (tieto, taito ja asenteet) siirtyy työkäytänteisiin. Tehtävänä ei ollut pelkästään koulutuksen vaikuttavuuden arviointi, vaan tarkoituksena oli myös keskittyä prosessin aikaisen kokemuksellisen oppimisen ja reflektoinnin kuvaamiseen. Tutkimusongelmana on kuvata, minkälaista muutosta koulutus tuo työyhteisön toimintaosaamiseen ja työkäytänteisiin koko työyhteisön tasolla. Tätä ongelmaa avasin kysymyksillä ”mitä kasvattajat ovat oppineet koulutuksessa kasvatuskumppanuudesta?”, ”mitä kasvattajat refleктоivat koulutuksessa?” ja ”miten työntekijät refleктоivat työyhteisön tilaa arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta?”.

Tutkimus oli menetelmältään arviointi- ja vaikuttavuustutkimus, jossa aineistonkeruun menetelminä toimivat videointi, osallistuva havainnointi, haastattelu ja päiväkirjamerkinnot. Aineistoa analysoitiin sisällönanalysilla.

Henkilökunta kokee, että kuuntelemisen ja kunnioituksen merkitys on auennut heille uudella tavalla koulutuksen kautta. Luottamukselliseen suhteeseen pääseminen ja dialogin synnyttäminen hyvin monikulttuuristen perheiden kanssa on työntekijöiden mielestä hankalaa. He kokevat olevansa ”oikealla tiellä” toteutettaessa kasvatuskumppanuutta. Työntekijöiden oman työn reflektoinnin alkaminen vei aikaa. Reflektointia esiintyi Mezirowin (1981) reflektiivisyyden tasojen mukaan eniten tunteiden ja syy-seuraussuhteiden tasoilla. Työyhteisön kehittämisen näkökulmasta henkilökunta on lisännyt varhaiskasvattajan ammattitaitoa ja ymmärtäneet kehittämisen ja kehittymisen tärkeyden.

Henkilökunta koki varhaiskasvattajan kasvatuskumppanuuden ammattitaidon kehittyneen koulutuksessa niin yksilöllä kuin yhteisölläkin. Koulutuksen kautta yhteinen tietoisuus kasvatuskumppanuuden hengestä lisääntyi ja ohjaa tulevaisuudessa toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Koulutuksen kautta saavutettu muutos oli kasvattajien ammattitaitoa lisäävä ja työyhteisöä yhdistävä. Koulutuksen vaikutus oli positiivinen ja oppimistuloksia saavuttava.

Asiasanat: kasvatuskumppanuus, kokemuksellinen oppiminen, reflektio, työyhteisön kehittäminen

Railo Inka

“We are on the right road” - day cares everyday life embedded work community education of educational partnership

Year	2013	Pages	63
------	------	-------	----

City of Helsinki's northeast area day care is providing training connected to the staff issue of “Educational Partnership”. This education project is a “pilot” and it has tried to respond to the everchanging field of continuing education requirements. The project has been implemented within the work place and efforts have been made for it to be organized within everyday life with minimal additional efforts.

This final thesis follows this educational project by trying to describe how “Educational Partnership” education through learned skills (knowledge, skills and attitudes) becomes incorporated within working practices. The task is not only an evaluation of the effectiveness of education, but also involves a description of experiential learning and reflection.

The research problem is to describe what kind of changes training will bring to the community knowledge and work practices throughout the organizational level? This is a problem where I opened with the questions; What have educators learned from training with Educational Partnership? What are the educators reflections on education? How do educators reflect on the working community’s atmosphere from the evaluation and education point of view?

This study is an evaluation and effectiveness study. Materials have been collected by using following methods; video recording, participant observation, interviews and diary entries. The material analyzed included analysis of content.

The staff feels that the importance of listening and respect in communication, is open to them in a new way through education. They found it still difficult to access confidential relationship and dialogue with the multicultural families. They feel that they are on “the right road” in implementing Educational Partnership. The staffs’ individual reflections took time to start. Reflection appeared in Mezirows (1981) six reflective levels according to the most emotional and the causal relations. From the work community development point of view, the staff has increased its early childhood educators skills and they have understood the importance of development.

The staff is experiencing, at both the individual and community level, a clear education of early childhood educators professional development in “Educational Partnership”. A common awareness through education of the Educational Partnership has increased and it guides the future planning and implementation. Through training, the change has been achieved in educators skills as well as an increase in the unity of the working community. Education has had a positive impact and learning outcome have been reached.

Keywords: Educational partnership, experiential learning, reflection, organizational development

Sisällys

1	Johdanto.....	6
2	Tutkimusympäristö.....	7
3	Aikaisempia tutkimuksia	7
4	Tutkimuksen lähtökohdat, tarkoitus ja taustat.....	9
5	Kasvatuskumppanuus	11
6	Oppiva Organisaatio	13
	6.1 Oppiva Organisaatio	14
	6.2 Kokemuksellinen oppiminen.....	15
	6.3 Reflektion rooli oppimisessa	18
7	Työyhteisön kehittäminen	21
8	Tutkimustehtävä ja ongelmat	22
9	Tutkimuksen toteutus	23
	9.1 Tutkimusmenetelmät	23
	9.2 Aineiston keruu ja aikataulu	24
	9.3 Aineiston keruunmenetelmät	26
	9.4 Aineiston analysointimenetelmät	29
	9.5 Etiikka ja luotettavuus	31
10	Tutkimuksen tulokset	32
	10.1 Kasvatuskumppanuus	32
	10.2 Reflektio	36
	10.3 Työyhteisön kehittäminen	40
11	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset.....	43
12	Pohdinta	49
	Lähteet	53
	Kuviot..	57
	Taulukot	58
	Liitteet.....	60

1 Johdanto

Olen ollut elämäni aikana lukuisissa koulutus- ja oppimistiimeissä. Useissa olen ollut aktiivisena oppijana, mutta vielä useammassa valitettavasti vain läsnäolijana ja kuunnellut puolella korvalla luennoitsijoita. Olen kokenut myös hetkiä ns. toisella puolella eli kouluttajana. Olen tunnistanut osallistujissa sen hetken, kun heidän mielenkiintonsa herpaantuu ja kynä piirtää enemmän pyöreitä kukkakuvioita paperiin, kuin olisi tarpeen. Kaikki nämä kokemukset ovat herättäneet mielenkiinnon pohtia ja tutkia mitä koulutuksista jää käteen.

Helsingin kaupungin Koillisen alueen päivähoido haluaa olla edelläkävijä henkilöstönsä koulutamisessa ja koettaa toteutettavalla työyhteisöön pilotoidulla kehittämisprojektinomaisella kasvatuskumppanuuskoulutuksella vastata kentän alati muuttuvaan täydennyskoulutustarpeeseen. Työelämän yleisenä toiminnallisena pyrkimyksenä on henkilöstön oppimis- ja kehittämiskyvyn paraneminen ja kuten kaikella koulutuksella, niin tälläkin on tavoitteena saavuttaa oppimistuloksia (Sarala & Sarala 2001, 29). Arjen keskellä koulutukset työyhteisön ulkopuolella nähdään usein lisärasitteena ja uhkana, koska silloin yksi työntekijä on poissa työpaikalta lisäten muiden kuormitusta. Muuttuvassa yhteiskunnassa läpi elämän kestävästä oppimisesta on tullut entistä tärkeämpää. Organisaatiot menestyvät vain osaavien ihmisten avulla. Uudet tiedot ja taidot, korkeatasoinen osaaminen ja luovuus ovat työssä tarvittavia voimavaroja. Niiden ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi jokaisen on pyrittävä oppimaan läpi koko elämän uusia tietoja ja taitoja sekä omaksumaan uusia ajattelutapoja. Menestyvä työyhteisö pyrkii koko ajan kehittämään palveluksessaan olevien ihmisten valmiuksia luomalla työpaikalle oppimisen infrastruktuuria eli oppivan organisaation ilmapiiriä. Näin työntekijät pystyvät entistä paremmin vastaamaan yhä monimutkaisemman ja nopeasti muuttuvan ympäristön haasteisiin. (Juuti 2006, 76; Ruohotie 2002, 69.)

Pohjaten edelliseen, olen mukana opinnäytetyön tekijänä oman työyhteisöni kasvatuskumppanuuden koulutusrupeamassa. Siinä koulutus on tuotu työpaikalle ja pyritty järjestämään arjen keskelle mahdollisimman pienin lisäponnistuksin ja arkea kuormittavin teoin. Odotusarvona on, että tämä olisi toimiva ja oppimistuloksia saavuttava koulutustapa sekä koulutusmuoto koko työyhteisölle. Nykyisen nopean muutoksen aikana on totuttu siihen, että uusia keinoja nopeasti soveltamalla saadaan asiat muuttumaan ja toimimaan. Syvällisempään ja pysyvämpään oppimisen tutkimiseen sekä kehittämiseen tulee kuitenkin kiinnittää huomiota. Näin muutosten ennakointi ja pysyvään oppimiseen perustuvan ajattelu- ja toimintamallin kehittäminen osoittautuu tärkeäksi. (Moilanen 1996, 4.) Oppimisen tehostamiseksi on tarpeen kehittää oppimiskäytäntöjä kahdesta suunnasta: yhtäältä suunnittelemalla ja kehittämällä koko organisaatiota varten oppimisen infrastruktuureja ja toisaalta tukemalla työpaikkatasolla työntekijöiden mahdollisuuksia luoda työkäytäntöihinsä luontevasti liittyviä paikallisia oppimiskäytäntöjä (Virkkunen & Ahonen 2008, 87).

2 Tutkimusympäristö

Tutkimusympäristönä toimii 1990-luvulla perustettu päiväkotikoulu koillisessa Helsingissä. Päivähoidon yksikössä on 57 lasta ja heistä maahanmuuttajataustaisia on 36. Ryhmiä on neljä, joista kaksi on erityisryhmää, integroitu erityisryhmä ja monivammaisten lasten ryhmä. Päiväkodissa on kasvatushenkilökuntaa 15 ja heillä on yhteensä kuudenlaista koulutusta. Päiväkotikoulu on kärsinyt koko päivähoidoalaa kohtaavasta ongelmasta eli alati vaihtuvasta henkilökunnasta. Monikulttuurinen asiakaskunta luo myös haasteen päivittäiselle kommunikoinnille yhteisen kielen puuttuessa. Tämän johdosta on työkuormittavuus saanut henkilöstön työhyvinvoinnin ja jaksamisen koetukselle.

Helsingin kaupungin päivähoidon tavoitteena on tarjota työntekijöilleen kasvatuskumppanuuskoulutusta, mutta suuren koulutettavien määrän vuoksi kouluttamiseen menee vuosia. Koillisella alueella järjestetään kokeiluna tai pilottina koko työyhteisön yhteistä kasvatuskumppanuuskoulutusta. Päiväkotikoulu halusi olla tässä täydennyskoulutuksessa mukana ja saada kasvatuskumppanuuden hengen mukaiset ajatukset ja ehdotetut työotteet käyttöön koko työyhteisössä. Kasvatuskumppanuuskoulutuksen ohjaavat yhteistyössä alueen kiertävä erityislastentarhanopettaja ja päiväkodin johtaja. He toteuttavat koulutuksen Marja Kaskelan ja Marjatta Kekkosen (2006) kirjan ”Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta - Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen” ohjeiden avulla ja räätälöivät niitä mielestään työyhteisökoulutukseen sopivalla tavalla.

Se, että päiväkotikoulu on halunnut lähteä mukaan koulutukseen, osoittaa halua joustavampaan toimintatapaan kehitettäessä henkilöstön ammattitaitoa. Henkilöstön oppimis-, kehitymis- ja uudistumiskyvyn näkökulmasta tuo toiminnan kehittämisen tulisi ollakin koko päivähoidon toimintakentän läpäisevä perusarvo, jossa erityistä huomiota kiinnitettäisiin tiedon hankintaan ja ennen muuta kykyyn soveltaa sitä tavoitteellisesti palvelun parantamiseen (Sarala & Sarala 2001, 32). Päivähoidossa työympäristö muuttuu yhteiskunnan muuttuessa, ja tarpeet tarjota laadukasta, asiakaslähtöistä päivähoidoa vaativat jatkuvaa henkilöstön oppimis- ja kehittämissävyyn ylläpitämistä ja parantamista. Tähän kehittämisenäkökulmaan viitaten on toteutettavan kasvatuskumppanuuskoulutuksen tavoitteisiin (liite 1) kirjattu muun muassa tavoite kehittää päivähoidon henkilöstön taitoja ja valmiuksia toimia tasavertaisessa yhteistyössä vanhempien kanssa sekä vahvistaa työntekijöiden kykyä arvioida oman toimintansa lähtökohtia ja siihen vaikuttavia tekijöitä (Helsingin kaupungin sosiaalivirasto 2012).

3 Aikaisempia tutkimuksia

Kasvatuskumppanuutta ja sen toteutumista päivähoidomaailmassa on tutkittu paljon. Valtaosassa tutkimuksia tavoitteena on ollut selvittää, kuinka kasvatuskumppanuus on toteutunut

joko vanhempien tai työntekijöiden näkökulmasta. Mielenkiintoisimpia tutkimuksia minusta ovat Salon ja Seppäsen (2009) AMK opinnäytetyö ”Kasvatuskumppanuus - teoriasta käytäntöön” ja Keräsen ja Linkoheimon (2009) AMK opinnäytetyö ”Yhdessä, yhtä aikaa, samassa prosessissa”. Kolmantena työnä on Koskenvallon (2010) YAMK opinnäytetyö ”Uutta oppimalla toimintatavan muutokseen”, joka on tutkimus työssä oppimisesta ja työn sisällön kehittämistä.

Ensiksi mainitun opinnäytetyön tarkoituksena oli selvittää Finnsbackan päiväkodin henkilökunnan ajatuksia uuden kasvatuskumppanuuskoulutusmallin toimivuudesta ja annista sekä löytää heidän ajatuksiaan kasvatuskumppanuustyöotteen siirtämisestä päiväkodin arkityöhön. He pohjasivat tutkimuksensa teoreettisen viitekehyksen oppivan organisaation toimintamalliin. Tuloksien valossa koulutuksen pakollisuus ei lisännyt henkilökunnan motivaatiota, vaan enemmänkin heikensi oppimisprosessia. Henkilökunnan erilaiset kulttuuritaustat ja elämäntilanteet myös hankaloittivat motivoitumista kasvatuskumppanuuteen. Osa vastaajista ei kokenut saaneensa koulutuksesta mitään uutta työhönsä, kun taas osa oli hyvinkin positiivisesti innostunut uudesta työotteesta ja selkeästi orientoitunut sen hyödyntämiseen koulutuksen jälkeen.

Toinen opinnäytetyö, Keräsen ja Linkoheimon (2009) ”Yhdessä, yhtä aikaa, samassa prosessissa”, oli kasvatuskumppanuuskoulutuksen pilottihanke Gesterbyn päiväkodissa ja selvitti kasvatuskumppanuuskoulutuksen merkitystä ja vaikutuksia. Tutkittavana oli, miten työntekijöiden käsitykset kasvatuskumppanuudesta ovat muuttuneet ja kehittyneet koulutuksen ansiosta, kuinka koulutus on muuttanut päiväkodin arjen käytäntöjä sekä kokivatko työntekijät koulutuksen hyödylliseksi. Tässä tutkimuksessa teoreettisen pohjan muodosti myös oppivan organisaation toimintamalli. Tuloksista nousi esille, kuinka työntekijät kokivat koulutuksen tärkeäksi ja hyödylliseksi sekä positiivisen ilmapiirin luojaksi koko työyhteisössä. Haastateltavat kokivat iltakoulutussessiot raskaiksi ja toivoivat muutenkin koulutuksen tiivistämistä ajallisesti lyhyempään ajanjaksoon (nyt 1,5 vuotta).

Kolmantena esille otettu opinnäytetyö kuvaa työssä oppimista ja työn sisällön kehittämistä. Se on Koskenvallon YAMK-opinnäytetyö (2010) ”Uutta oppimalla toimintatavan muutokseen”. Opinnäytetyö sisältää kehittämistehtävän, jossa työntekijät kävivät Lastensuojelutarpeen alkuarviointi - koulutuksen. Sen jälkeen opittua toimintamallia kokeiltiin Kurikan sosiaalitoimiston työntekijä resursseilla ja sitä muokattiin sellaiseen muotoon, että toimintamalli vastaisi lain asettamia aikarajoja sekä asiasisältöjä. Kehittämisprosessi eteni syklisesti osana jokapäiväistä työn tekemistä ja merkittäviksi aineiston tuottamishetkiksi nousivat arkiset palaverit työssä sekä kahvipöytäkeskustelut ja asiakastapaamisten purkutilanteet. Toimintamallin kautta koko asiakasperhe tuli huomioituksi kokonaisvaltaisesti sekä työyhteisö sai yhteisen toimintatavan toimia. Tästä mallinnuksesta koottiin kansio, jossa kerrotaan vaiheittain lastensuojelutarpeen alkuarviointityöskentelyn eteneminen. Työ ei paneutunut toiminnan arviointiin, tuloksiin eikä vaikuttavuuteen. Siitä huolimatta tämä opinnäytetyö osoitti minulle,

kuinka tärkeitä työyhteisön yhteiset keskustelut, reflektoinnit ja toimintamallien luomiset ovat työyhteisön kehittämisessä.

Ensin mainitut opinnäytetyöt ovat lähellä omaa opinnäytetyöaiheittani ja toimivat hyvänä mallina suunnitella ja toteuttaa omaa työtäni. Niiden näkökulma on myös työntekijä- ja työyhteisölähtöinen, jossa tutkitaan opittua linkittämättä sitä kuitenkaan tarkasti mihinkään erilliseen oppimisteoriaan. Näiden kahden työn avulla loin pohjan tutkimuskysymykseeni, jossa haluan nostaa oppimisen pääasiaksi. Oppimalla tulevat positiiviset työkäytännemuutokset. Aiemmin esitellyistä tutkimuksista käy ilmi, että työntekijöiden oppimiselle on päivähoitomaailmassa paljon esteitä, mutta en paneudu niihin tässä tutkimuksessa. Näiden tutkimusten kautta sain tähän opinnäytetyöhön tuotettua näkökulmaa, joka tuo ilmi henkilökunnan oppimisen prosessin. Tässä opinnäytetyössäni tuo koulutuksen osuus on myös muiden tuottama, enkä vaikuta sen kulkuun muuten kuin keräämällä informaatiota oppimisen syklimäisestä etenemisestä.

4 Tutkimuksen lähtökohdat, tarkoitus ja taustat

Tämän luvun tarkoitus on esitellä ne valtakunnalliset ja paikalliset linjaukset, suunnitelmat ja kehittämiskohteet, jotka vaikuttavat ajatteluuni opinnäytetyössäni.

Opinnäytetyöni lähtökohtana on Sosiaali- ja terveysministeriön selvitys vuodelta 2007. Siinä tuotiin julki, kuinka ammatillisen osaamisen ylläpitäminen ja kehittäminen on tullut tärkeäksi osaksi jatkuvasti muuttuvaa varhaiskasvattajan työtä. (STM 2007, 28.) Valtakunnallisesti toiminnan sisältöä ohjaavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (STAKES 2005) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2010). Helsingin kaupungin päivähoiton ja varhaiskasvatuksen järjestäminen perustuu näihin kaupungin yhteiskunnallisiin linjauksiin, lakeihin ja asetuksiin.

Helsingin kaupungin päivähoitopalvelujen järjestäminen toteutetaan kaupungin strategioiden ja tavoitteiden mukaisesti. Päivähoidon strategisena päämääränä on turvata lapsen hyvän kasvun edellytykset. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on edistää lasten tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman (2011) lähtökohtana on sosiaaliviraston ja päivähoiton vastuualueen visio, toiminta-ajatus ja strategia. Suunnitelmassa kuvataan lasten varhaiskasvatuksen, kasvatuskumppanuuden ja varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja osaamisen kehittämisen keskeisiä periaatteita. Varhaiskasvatusta tarkastellaan kolmena prosessina: 1) Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus, 2) Kasvatuskumppanuus ja 3) Arviointi ja osaamisen kehittäminen. Varhaiskasvatuksen ammattitaitoinen toteuttaminen on lapsen ja kasvattajan tai vanhempien ja kasvattajien välistä kumppanuutta laajempi tehtävä. Toimipisteillä on yhteiskunnallinen vastuu ammatillisen osaamisen kehittämisestä. Osaamisen

jatkuva parantaminen edellyttää päivähoidon arkityössä tapahtuvaa oppimista, täydennyskoulutusta ja toiminnan arvioinnin kehittämistä. Helsingin tarjoamassa päivähoidossa se merkitsee, että pyritään ensisijaisesti laajentamaan ja syventämään varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamista muuttuvien tarpeiden mukaisesti. Näin uusien palvelutarpeiden syntyminen tai toimintaympäristön muutokset eivät johda automaattisesti uuden erityishenkilöstön rekrytointiin, vaan perushenkilöstöä koulutetaan ja perehdytetään uusien osaamistarpeiden mukaisesti. Ammatillisen osaamisen jatkuvan kehittämisen ja parantamisen tavoitteena on tuottaa asiakkaita ja yhteiskuntaa hyvin palvelevaa päivähoitoa ja varhaiskasvatusta. (Helsingin kaupungin sosiaalivirasto 2011, 3-20.)

Myös Helsingin kaupungin hyvinvointisuunnitelma (2009) asettaa henkilöstölleen tavoitteen, että sen osaaminen ja työhyvinvointi paranee yhteisen tietopohjan ja sovittujen yhteistyömuotojen avulla. Kehittämistoiminta nähdään siis toimintana, joka sekä edellyttää oppimista että johtaa hyödylliseen oppimiseen. Tällöin tarvitaan niin ennalta suunniteltua perinteistä koulutusta kuin myös koulutusta, jolla vastataan jo virinneeseen oppimishaasteeseen. (Sarala & Sarala 2001, 127.)

Tässä opinnäytetyössä esitellyn päiväkodin henkilökunta on kokenut suurena oppimishaasteena kasvatuskumppanuuden toteuttamisen päivittäisessä työssä, koska sen asiakaskunta on erittäin monikulttuurista. Suuri maahanmuuttajataustan omaavien lasten ja heidän perheidensä määrä luo haasteita päivittäiselle työlle, koska usean vanhemman suomen kielen taito on rajallinen. Tämä toimii hidastavana tekijänä tasavertaiselle kommunikoinnille ja kasvatuskumppanuudelle (Halme & Vataja 2011, 100). Varhaiskasvatuksen maahanmuuttajatyön kehittämisjaosto linjasikin jo vuonna 2007, että ”työntekijöiden ihmissuhde- ja kohtaamistaidot korostuvat, silloin kun lapsen ja perheen kulttuurista ei ole suomalainen” (STM 2007, 28).

Päiväkodin henkilökunta aloitti vuoden 2012 elokuussa koko toimikauden (2012 - 2013) kestävä työyhteisön kasvatuskumppanuuskoulutuksen. Opinnäytetyössäni haluan tuoda esiin koulutuksen sisältämän oppimishaasteen, jossa henkilöstö nähdään aktiivisena ja ajattelevana koulutukseen osallistujana, ei vain toiminnan kohteena. Henkilöstö on pääroolissa kehittämis-toiminnassa. Tämä rooli edellyttää oppimista, ja sen tulisi johtaa hyödylliseen oppimiseen. Tähän tarpeeseen pyrkii tämä räätälöity kasvatuskumppanuus työyhteisölle koulutus vastamaan. Se on osin ennalta suunniteltu perinteinen koulutustapa kuin myös elävä ja muuttuva koulutuskokonaisuus, jolla vastataan jo virinneisiin oppimishaasteisiin. Näkemällä arkinen työ oppimisympäristönä ja oppimalla omista, asiakkaiden ja muiden työntekijöiden kokemuksista analysoimalla ja hyödyntämällä niitä vastataan työelämän oppimishaasteisiin (Sarala & Sarala 2001, 127).

Ruohotien (2002, 69) mukaan työssä ja työpaikalla tapahtuva oppiminen on tuottavuuden kannalta tehokkaampaa kuin työtilanteesta irrallaan järjestetyt koulutustapahtumat ja muut kehittämiskohteet. Tähän viitaten opinnäytetyöni havainnollistaa koulutuksessa kokemuksellisuuden ja reflektoinnin kautta syntyvää oppimista ja osoittaa, kuinka tämän koulutuspilotti luo uuden oppimistuloksia saavuttavan tavan kouluttaa kasvatuskumppanuuden henkeen samanaikaisesti koko työyhteisö. Tämän tutkimuksen tavoite on työelämää palveleva ja kehitettävä, ja se avaa näkökulmia, jotka voivat hyödyttää niin kyseisen päiväkodin työyhteisön jatkuvaa kehittämistä kuin myös alueen muiden päiväkotien samankaltaisia kouluttamistarpeita. Opinnäytetyö todentaa työntekijöiden koulutusprosessissa syntyneen oppimiskokemuksen, jota voidaan tuoda julki nimenomaisen koulutusmallin esittelyssä ja edelleen markkinoinnissa ja hyödynnettävyydessä.

5 Kasvatuskumppanuus

Tämän luvun tarkoitus on avata kasvatuskumppanuuskäsitettä, joka toimii tällä hetkellä ohjaavana kasvatuslementtinä päivähoidon arjen työympäristössä. Tuon esille valtakunnallisen ja paikallisen tason varhaiskasvatussuunnitelmien kuvaukset kasvatuskumppanuudesta ja esitelen kasvatuskumppanuuden pääkäsitteet Kaskelan ja Kekkosen (2006) tekemän jaottelun kautta.

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 31) vanhempien ja henkilöstön välinen kasvatusyhteistyö linjataan kasvatuskumppanuudeksi. Kasvatuskumppanuus ymmärretään varhaiskasvatuksen henkilöstön ja vanhempien väliseksi keskinäiseksi, tasavertaiseksi ja vastavuoroiseksi vuorovaikutukseksi, jolla tietoisesti tuetaan lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista. Vuorovaikutus lähtee lapsen tarpeista, ja sitä ohjaa lapsen edun ja oikeuksien toteutuminen. Vanhemmilla tulee aina olla mahdollisuus osallistua omaa lastaan koskeviin kasvat keskusteluihin ja lapsikohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen. Henkilöstö vastaa siitä, että kasvatuskumppanuus sisältyy alusta alkaen osaksi perheiden ja päivähoiton yhteistyöhön. (Rantala 2002, 37; STAKES 2005, 31.)

Helsingin varhaiskasvatussuunnitelman (2011, 3) lähtökohtana on sosiaaliviraston ja päivähoiton vastuualueen visio, toiminta-ajatus ja strategia. Suunnitelmassa kuvataan lasten varhaiskasvatuksen, kasvatuskumppanuuden, varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja osaamisen kehittämisen keskeisiä periaatteita. Lasten hyvän kasvun edellytysten turvaamisen lähtökohtana on vanhempien ja päivähoiton henkilöstön välinen kasvatuskumppanuus ja päivähoiton henkilöstön hyvä ammatillinen varhaiskasvatusosaaminen. Kasvatuskumppanuus merkitsee hyvää yhteyttä varhaiskasvatuksen henkilöstön, lasten ja vanhempien välillä. Se on perheen sisäisen asiantuntemuksen ja henkilöstön ammatillisen asiantuntemuksen kohtaamista ja vuorovaiku-

tusta. Kohtaaminen vaatii varhaiskasvatuksen henkilöstöltä monipuolista osaamista, vuorovaikutustaitoja ammatillisen näkemyksen esiintuomiseen ja vanhempien kokemuksen kuunteluun ja ymmärtämiseen. Yhdessä kiteytetty näkemys lapsen varhaiskasvatuksen pääpiirteistä kirjataan lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan. (Helsingin kaupunki 2011, 3-16.) Kasvatuskumppanuudella tarkoitetaan siis henkilöstön ja vanhempien tietoista sitoutumista ja toimimista lapsen edun mukaisesti. Kasvatuskumppanuutta ohjaavat kuulemisen, kunnioituksen, luottamuksen ja dialogisuuden periaatteet, joita avaan seuraavassa. (Kaskela & Kekkonen 2006.)

Kuuleminen ei ole ensi sijassa taito vaan enemmänkin suhde toiseen ihmiseen. Kuulevassa suhteessa asetetaan kuulemaan toisen ihmisen asiaa, ajatuksia ja puhetta. Se on sekä eläytyvää kuuntelemista että keskittymistä, joka sisältää aina läsnäolon vaatimuksen. Se näyttäytyy vuorovaikutuksessa niin kiinnostuksena, empaattisuutena kuin rehellisyytenäkin. Kuuntelijan tulee pyrkiä luomaan turvallinen ja myönteinen ilmapiiri vuorovaikutukselle. Kuulevassa suhteessa voidaan käyttää ”oveen avaaja” kommentteja: ahaa, mm, kerro lisää, joita täydennetään sitten kasvon ilmeillä ja eleillä, jotka kertovat puhujalle siitä, että kuulija on läsnä ja halukas kuulemaan. Näin kuulluksi tuleminen on aina eheyttävä kokemus ja sen takia kasvatuskumppanuuden keskeinen periaate. (Kaskela & Kekkonen 2006, 17-32.) Ihmisen kaipuu on tulla hyväksytyksi ilman ehtoja, sellaisena kuin on.

Kunnioittava asenne on toisen ihmisen arvostamista ja hyväksymistä, jossa avoimuus ja myönteisyys auttavat. Kunnioittavan suhteen luominen on haaste erilaisuuden kohtaamisessa, erilaisen perheen, erilaisen perhekulttuurin ja erilaisten arvojen suhteen. Kuulemalla voidaan kuitenkin oppia hyväksymään, ymmärtämään ja kunnioittamaan toista ihmistä. Kunnioitus helpottaa todellisen vuorovaikutuksen syntymistä, jossa on mahdollista tuoda asioita esiin peittelemättä ja teeskentelemättä. (Kaskela & Kekkonen 2006, 34-35.) Myös perheiden kulttuuristaan liittyvät lapsen ja vanhemman välistä vuorovaikutussuhdetta määrittävät perinteet ja säännökset tulisi huomioida (Rantala 2002, 39). Kun päivittäinen kuulumisten vaihto kertoo vanhemmalle, että hänen lapsensa on pidetty ja kun suhtautuminen lapseen on sävyltään myönteistä, välittyy vanhempien kerronnassa myös arvostetuksi tulemisen kokemus. Lapsen hyväksyntä ja työntekijän arvostava suhtautuminen lapseen muodostuvat näin hyväksi lähtökohdaksi vanhemman ja työntekijän toimivalle yhteistyösuhteelle. (Alasuutari 2006, 85.) Tätä kunnioitusta onkin esitetty yhdeksi keskeiseksi ehdoksi kumppanuusosapuolten suhteessa. Se merkitsee erilaisten käsitysten ja erilaisten elämäntapojen kunnioittamista. (Karila 2006, 95.)

Luottamus rakentuu pienin askelin kuulemisen ja kunnioituksen periaatteista. Sen syntyy tarvitaan aikaa, yhteisiä kohtaamisia ja vuoropuhelua. Luottamus rakentuu myös vanhempien mahdollisuuksista vaikuttaa lapseensa liittyviin, jopa pieniinkin asioihin. Unohtaa ei myöskään voi, että luottamuksen syntyy vaikuttavat myös ihmisen aikaisemmat kokemukset ja muistot

samankaltaisista tilanteista ja asioista. Ihmiset tarvitsevat hyvinkin eripituisen ajan luottamuksen rakentumiseen, eivätkä mahdolliset pulmalliset tilanteet yleensä ratkea nopeasti. (Kaskela & Kekkonen 2006, 36-37.)

Perhekeskeinen kasvatuskumppanuus monikulttuuristen perheiden kanssa vaatiikin työntekijältä omien kulttuurisidonnaisten ajatusmallien ja ennakkoluulojen tiedostamista. Oman työn reflektointi onkin yksi varhaiskasvattajan työn lähtökohdista (Halme & Vataja 2011, 100).

Dialogisuus on kasvokkain tapahtuvaa keskustelua, jossa on ydin ja jossa ei valita puolta. Sen ydin on kuulemisessa, johon mahtuu niin eri mieltä oleminen, suorapuheisuus kuin rehellisyyskin, koska sitä kannattelee kuulemisen ja kunnioituksen kokemus. Dialogissa tarvitaan myös näkyväksi tulemistä ja itsensä näkyväksi tekemistä niin puhein kuin teoin. Näkökulmana ei ole kuitenkaan oikeassa oleminen, vaan etsiminen, tutkiminen ja tarkastelu eli yhdessä ajattelemisen. (Kaskela & Kekkonen 2006, 38-39; Lyyra 2004, 120.) Dialogi on ennen muuta avointa puhumista ja vastuullista kuulemistä, kuten Murto (1992, 35) kiteyttää. Dialogisuus perustuu vastavuoroisuuteen, siihen ettei mennä joko työntekijän tai asiakkaan ehdoilla vaan molempien ehdoilla. Molemmat keskustelijat ovat aktiivisia toimijoita, vaikka aina joku vuorollaan kuljettaa tilannetta vahvemmin kuin toinen. Dialogisessa vuorovaikutuksessa osapuolet rakentavat tietynlaista sosiaalista järjestystä, yhteistä tarinaa. (Mönkkönen 2007, 86-100.) Dialogi auttaa pääsemään uuteen ja entistä rikkaampaan ymmärrykseen asioista ja ongelmista. Sellainen on mahdollista vain vuorovaikutussuhteissa, joissa ihmiset ovat tasavertaisia ja luottavat toisiinsa. (Ruohotie 2002, 71.)

Ammatilliseen kumppanuuteen sitoutuva työntekijä luo suhdettaan perheisiin tavalla, jossa reflektiivinen, lapsen hoidon, kasvatuksen ja opetuksen eri puolia pohtiva ja molempien osapuolten ymmärrystä hyödyntävä työtapa tulee mahdolliseksi. Kumppanuussuhde syntyy työntekijöiden tietoisien toiminnan tuloksena ja syvenee askeleittain henkilöstön ja vanhempien dialogisessa vuoropuhelussa. (Kaskela & Kekkonen 2006, 5-11.)

6 Oppiva Organisaatio

Tässä luvussa esittelen opinnäytetyön pohjana toimivan oppivan organisaation käsitteen sekä kokemuksellisen oppimisen suuntauksen että reflektion, jota tarvitaan kokemuksista oppimiseen. Kokemuksellista oppimista kuvaan Kolbin mallin avulla ja reflektiota Mezirowin kuuden reflektiivisyyden tason kautta.

6.1 Oppiva Organisaatio

Oppiva organisaatio termi kuvaa organisaation, tässä tapauksessa päiväkodin toimintatapaa, joka kannustaa yksilöitä ja tiimejä jatkuvaan, päivittäiseen oppimiseen ja työsuorituksen parantamiseen. Toiminnan taustalla vaikuttavat arvot ja selkeä visio. Oppiva organisaatio toimii lähellä asiakasta, reagoi nopeasti muutoksiin, oppii muilta, kyseenalaistaa jatkuvasti toimintaansa, sallii virheitä ja oppii niistä. (Ruohotie 2002, 69; Sarala & Sarala 2001, 55.) Mallissa korostuu, että jatkuva kehittäminen ja kehittyminen ovat perusolemukseltaan oppimisprosesseja. Yksittäisen työntekijän kannalta oppiva organisaatio mahdollistaa sen, että sen toteuttaminen antaa työntekijälle sellaisia elämäntaidon ja selviämisen valmiuksia, joita hän voi käyttää myös muissa työpaikoissa ja toimintakonteksteissa. (Sarala & Sarala 2001, 56.)

Organisaation oppimisen kenttä taas on hyvin laaja, ja sitä on tutkittu hyvin monesta eri näkökulmasta. Tutkimuksen tarvetta on, sillä onhan oppiminen osa organisaation muutosta ja näin tärkeä osa toiminnan kehittämisessä. On muistettava, että organisaation oppiminen ei ole sama asia kuin yksilön oppiminen. Vaikka yksilö on organisaatiossa toimija ja oppija, niin ei voida sanoa, että organisaation oppiminen olisi yksilöiden oppimisen summa. Organisaatiossa on omat systeeminsä, rakenteensa ja periaatteensa, jotka vaikuttavat siihen, miten ja millaiseksi kukin oppiva organisaatio rakentuu. Vasta kun oppimista tukevat arvot, normit ja käyttäytymismallit on saatu koodattua yhteiseen muistiin ja yhteisiin toimintaperiaatteisiin, voidaan puhua organisaation oppimisesta. (Moilanen 1996, 4-74.) Kaikki konstruktivistisen oppimisen suuntaukset korostavat luovia, konstruktivisia ja reflektiivisiä toimintoja oppimisessa toistamisen ja muistamisen sijasta (Tynjälä 1999, 58). Oppivan organisaation toimintamallissa kaiken taustalla on tietoinen pyrkimys henkilöstön osaamisen edistämiseksi. Oppimaan oppimisen kulttuurin herättäminen sekä yhteistoiminnallisen oppimisen lainalaisuuksien ymmärtäminen toimivat oppimisen eteenpäin viejinä. (Sarala & Sarala 2006, 41.)

Tämä opinnäytetyö nojaa sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppimisessa korostuu vuorovaikutteisuus, yhteistoiminnalliset prosessit ja käydyn dialogin laatu. Oppimista ei pidetä passiivisena tiedon vastaanottamisena, vaan oppivan ihmisen aktiivisena sosiaalisena toimintana, johon hän tuo mukaansa aiemmat kokemuksensa ja joita hän kuvaa käymissään keskusteluissa muiden kanssa. Oppiminen tarkoittaa tällöin sekä henkilökohtaisesti että sosiaalisesti jaettujen merkitysten muodostamista, jossa on otettava huomioon kaikki ne kontekstit, joissa oppijat elävät. (Eteläpelto & Rausku-Puttonen 1999, 203; Juuti 2006, 88; Tynjälä 1999, 39.)

Karkeasti yleistäen voidaan sanoa, että oppiminen on henkilön käyttäytymisen pysyväisluonteista muuttumista. Käyttäytymisen muutokset ovat näin määriteltyinä oppimistuloksia. Lisää

yksinkertaistaen voidaan edelleen sanoa, että oppiminen on tietojen, taitojen ja ajattelutapojen omaksumista. (Juuti 2006, 76.) Oppiminen on alati jatkuva prosessi (Tynjälä 1999, 9). Kolbin (1984) mielestä oppiminen on sopeutumista uusiin toiminnan sääntöihin ja malleihin, ja Argyris ja Schön (1978) näkevät oppimisen merkityksen jopa niin, että oppimisen pitäisi olla jatkuvaa ja ominaista koko yhteiskunnan toiminnassa. Näin oppimista voidaan kuvata monesta eri lähtökohdasta ja monilla eri tasoilla, niin yksilö- ja yhteisötasolla, lyhyt- ja pitkäkestoisesti sekä pinta- että syvätasolla (ks. Moilanen 1996, 1-2).

6.2 Kokemuksellinen oppiminen

Tässä opinnäytetyössä käytetään oppimisen selkeyttävänä selittäjänä kokemuksellisen oppimisen suuntausta, jossa oppiminen käsitetään oppijan kokemuksen ja tiedon sekä ajattelun ja toiminnan välisten suhteiden muunteluksi. (Järvinen ym. 2002, 81.) Päiväkodin henkilökunnan kasvatuskumppanuuskoulutus perustuu tuohon kokemukselliseen oppimiseen (Kaskela & Kekkonen 2006, 54).

Oppimisen lähtökohtana on, että vasta omakohtaisen eläytymisen ja reflektoinnin avulla päästään syvempiin ja todellisiin muutoksiin osanottajan tiedoissa, taidoissa, arvoissa ja asenteissa sekä edelleen työ- ja toimintatavoissa. Oppiminen ymmärretään tällöin prosessina, joka auttaa työntekijää tulkitsemaan havaintoja, ennakoimaan tulevaisuuden muutoksia ja sopeutumaan tilanteisiin. Kokemuksellisen oppimisen avulla osanottaja oppii muokkaamaan todellisuutta itsessään ja ympäristössään. Kokemuksellisen oppimisen varmistamiseksi koulutuksessa käytetään aikuisen oppimista tukevia periaatteita, kuten kokemuksen esille tuomista, keskustelua, havainnointia, harjoittelua, palautteen antoa, ryhmätöitä ja avointa keskustelua sekä vuorovaikutusta. Koulutuksessa luodaan tilaa työntekijöiden kysymyksille ja olemassa olevien ajatustottumusten uudelleen arvioinnille. Autettaessa työntekijöitä muuttamaan omia työ- ja toimintatapojaan, heille luodaan tiloja ja paikkoja reflektoida uskomuksiaan, tulkintojaan ja asenteitaan. (Kaskela & Kekkonen 2006, 54-56.) Kokemuksellisen oppimisen kaikkia sisällöllisiä ja toiminnallisia tavoitteita oppimiselle ei voida tyhjentävästi asettaa etukäteen. Tilaa on jätettävä myös luovuudelle ja uutta tietoa tuottavalle yhteiselle toiminnalle. (Järvinen ym. 2002, 94.)

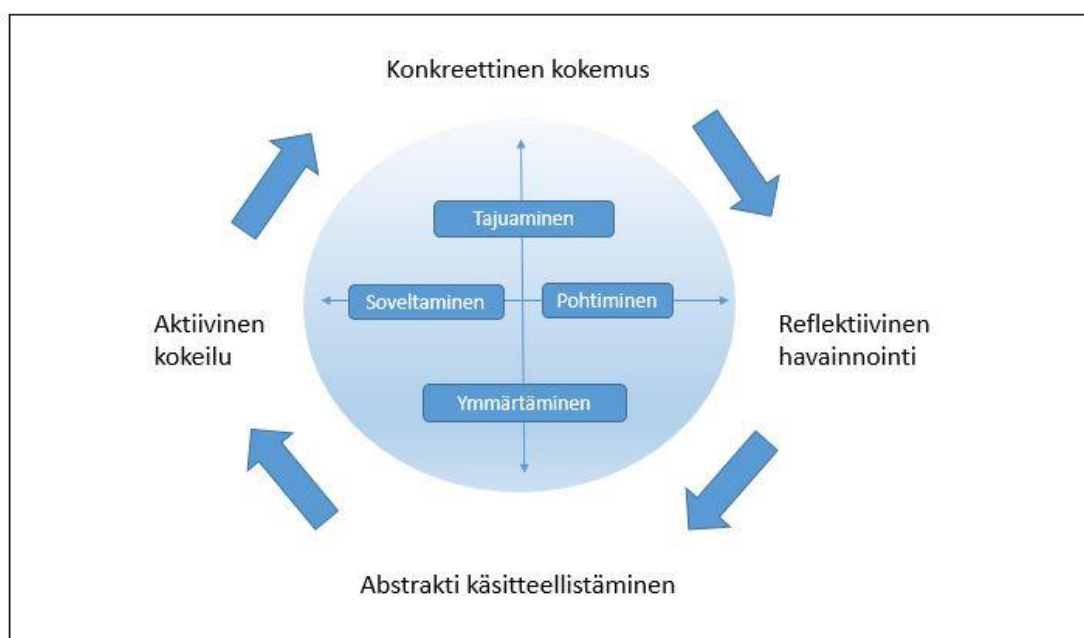
Kokemuksellisen oppimisen mallilla on juurensa monissa kognitiivista kehitystä tutkivista lähestymistavoissa, mutta ennen kaikkea se nojaa Deweyn (1910, 1938) ja Lewinin (1951) näemyksiin oppimisesta. Deweyn mukaan kokemus voi perustua rutiineihin, joiden taustalla ovat traditiot, ulkoiset auktoriteetit ja olosuhteet. Kokemus voi johtaa myös reflektiiviseen toimintaan, joka merkitsee uskomusten ja luulotellun tiedon perusteiden ja odotettavissa olevien seurausten aktiivista ja huolellista tutkimista. Lewin puolestaan korostaa ryhmädynaamisten

taitojen kehittämistä ja kokemuksen tilannesidonnaisuutta sekä palauteprosessien merkitystä yhteisen toiminnan arvioinnissa. (ks. Poikela & Järvinen 2007, 179.)

Yksi kuuluisimmista aikuisten oppimiseen liittyvistä teorioista on niin sanottu Kolbin malli, joka nojaa Deweyn ja Lewinin näkemyksiin oppimisesta. Kolb kuten Dewey ja Lewin näkee kokemuksellisen oppimisen prosessina, joka nivoo yhteen kasvatuksen, työn ja henkilökohtaisen kehittymisen (ks. Poikela & Järvinen 2007, 179).

Kolbin (1984) mukaan kokemuksesta oppimiseen tarvitaan erilaisia taitoja ja kykyjä. Henkilöllä tulee olla halu lähteä mukaan ja sitoutua uusiin kokemuksiin sekä tarpeeksi avoin mieli kohdata niitä (vrt. konkreettinen kokemus). Prosessiin tarvitaan myös havainnoimisen ja reflektiivisuuden taitoja, joiden avulla kokemusta voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista (vrt. reflektiivinen havainnointi) sekä analyyttisiä kykyjä, joiden avulla havainnoista syntyy uusia ideoita ja käsitteitä (vrt. abstrakti käsitteellistäminen). Viimeisenä tarvitaan niitä tärkeitä päätöksenteon ja ongelmanratkaisun taitoja, joiden avulla uudet ideat ja käsitteet sitten sovelletaan käytäntöön (vrt. aktiivinen kokeilu). (ks. Ruohotie 2002, 139.)

Kolb kuvaa edellä mainittujen taitojen tai kykyjen varaan rakentuvaa oppimismallia syklisen prosessin avulla (ks. Ruohotie 2002, 138-139).



Kuvio 1: Kolbin malli (ks. Järvinen ym. 2002, 90)

Kolbin mukaan oppiminen on siis kokonaisvaltainen ja jatkuva sopeutumisprosessi, joka sisältää kuviossa 1 esiintyvät neljä vaihetta. Niistä ensimmäinen on konkreettisen kokemuksen vaihe, joka on välitöntä, intuitiivista, avointa, tunnepitoista ja luovaa oppimista. Toinen

vaihe liittyy reflektiivisen eli pohdiskelevan havainnoinnin tekemiseen, joka korostaa ilmiön eri näkökulmien ja oman oppimisen pohdintaa. (ks. Ruohotie 2002, 139.) Kolb kuvaa reflektiota aikaisemman tai hankitun kokemuksen havainnoinniksi tai pohdinnaksi, jota oppija voi tehdä yksin, muiden oppijoiden tai ohjaajan kanssa. Reflektiivinen havainnointi on jännitteisessä suhteessa oppijan ulkoiseen toimintaan, opitun aktiiviseen kokeiluun. Siten reflektion tehtävänä on ylläpitää oppimistoimintaa tekemisen ja ajattelun välillä. (ks. Poikela 2005, 24.) Kolmas eli abstraktin käsitteellistämisen vaihe pyrkii kurinalaiseen systemaattiseen ajatteluun sekä ongelmia ymmärtävään ratkaisuun ja sopivan teorian muodostukseen. Neljäs, viimeinen vaihe on aktiivisen kokeilun vaihe, joka pyrkii löytämään toimivia käytännön ratkaisuja, vaikuttamaan ihmisiin, etsimään sovelluksia ja muuttamaan asioita (ks. Juuti 2006, 86; Poikela 2005, 24; Ruohotie 2002, 139.)

Kolbin mukaan ihminen on dialektisessa suhteessa maailmaan ja tässä suhteessa hän oppii uutta sekä hänen persoonallisuutensa kehittyä. Tiedot ja osaaminen eivät ole staattisia suurreita, vaan kehkeytyvät ihmisen maailmasuhteen muuttuessa. Myös sopeutumiseen ja oppimiseen liittyvät prosessit toistuvat hänen elämänsä aikana yhä uudelleen ja uudelleen. Kehittyminen ei kuitenkaan tapahdu samanaikaisesti kaikkien neljän kuviossa esitellyn ulottuvuuden alueella eikä yllä kaikilla alueilla yhtä korkealle tasolle. Kolbin mallin opetus kasvattajille onkin se, että kasvattajan tulee kiinnittää huomiota ihmiseen kokonaisuutena, eikä vain tiedolisten aineiden omaksumiseen liittyviin prosesseihin. (ks. Juuti 2006, 85-87.)

Sarala ja Sarala (2001, 140) tuovat julki kritiikkiä Kolbin mallin yksilökeskeiseen oppimiseen korostavasta näkökulmasta. Käytännössähän työn kehittäminen ja siinä oppiminen tapahtuu enenevässä määrin erilaisissa pienryhmissä sekä yhteistyöverkoissa. Pelkkä kriittinen reflektointi ei uudista meitä ihmisinä. Oleellista tämän päivän oppimisessa on sen sijaan ylittää oman kokemuksen rajat. On haettava yhteistyökontaktien avulla tietoa, jonka avulla kehittää yhteistoiminnassa innovatiivisia ratkaisuja. Tähän yhteisöllisen oppimisen kuvaamistarpeeseen Nonaka ja Takeuchi (1995) ovat luoneet melkein analogisen kokemuksellisen oppimisen syklin kuin Kolb. Erona on Kolbin mallintaessa yksilön oppimista Nonaka ja Takeuchi kuvaavat oppimisen yhteistoiminnallista prosessia. Oppimisen yksilöllisen ja yhteisöllisen syklin välillä on vastaavuus, jossa on kyse yksilön ja ryhmän oppimisen välisestä muuntelusta. Yksilön oppimisykli voidaan kuvata ilman ryhmää, mutta ei päinvastoin, koska ryhmän oppimisykli sisältää myös yksilöiden oppimisyklit: syklit eivät ole erillisiä vaan pikemminkin sisäkkäisiä. Käytännössä ei ole olemassa mitään tasoeroa sykliden välillä, vaan kyse on oppimisen yksilöllisestä ja yhteisestä kontekstista. Yksilöllinen kokemus tekee mahdolliseksi yhteisen kokemuksen vaihdon, jolloin myös kokemusten yhteinen reflektointi tulee mahdolliseksi. (ks. Järvinen ym. 2002, 109.) Eteläpelto ja Rausku-Puttonen (1999, 204) kirjoittavat projektioppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. He tuovat esiin, kuinka yleensä on korostettu ryhmässä tapahtu-

van oppimisen positiivista merkitystä oppimistulosten kannalta. Kuitenkin ryhmän merkityksestä on myös hyvin ristiriitaisia tuloksia, eikä ryhmätilanteen ole suinkaan aina havaittu tuottavan parempia tuloksia kuin yksilöllisen oppimisen. Viitaten edellä mainittuihin yksilöllisen kokemuksen tarpeellisuuteen kokemusten vaihdossa olen valinnut opinnäytetyöni teoreettiseksi pohjaksi Kolbin yksilön oppimiseen keskittyvän kokemuksellisen oppimisen teorian.

Päiväkodin koulutuksessa esitetty Kolbin malli näyttäytyy sen aikana ennen muuta kahden ensimmäisen, konkreettisen kokemuksen ja reflektiivisen havainnoinnin, vaiheen kautta. Henkilökunta käy toimintakauden 2012 - 2013 (elokuu-toukokuu) aikana läpi kahdeksan koulutustapahtumaa, joissa käsitellään erilaisia mallitapahtumia, keskustellaan niistä ja linkitetään koettuja tuntemuksia omiin elämäkokemuksiin ja päiväkodissa tapahtuneisiin asioihin (vrt. konkreettinen kokemus). Koulutuskerroilla jaetaan esimerkiksi kotitehtäviä, joiden aiheina on tarkkailla erilaisia vuorovaikutustilanteita lasten, vanhempien ja työntekijöiden välillä. Näihin havaintoihin palataan koulutuksissa käyden niiden herättämiä tunteita ja ajatuksia läpi. Itse-reflektion ja yhteisöllisen reflektion avulla kokemuksiin saadaan uusia näkökulmia (vrt. reflektiivinen havainnointi). Näin pyritään ymmärtämään tapahtunutta ja antamaan tapahtumille merkityksiä. Näiden koko toimikauden kestävien (8 krt) koulutuskertojen ja tehtävien kautta työntekijät refleктоivat oppimistaan kukin omalla ikä- ja ammatillisella tasollaan ja luovat näin omia oppimispolkujaan. He pohtivat henkilökohtaisesti ja ryhmissään, kuinka kasvatuskumppanuuden ilmiöt näkyvät työpaikalla, eri vuorovaikutustilanteissa ja suhteissa vanhempiin, lapsiin ja toisiin työntekijöihin.

Oletus on, että koulutuksen edetessä kasvatuskumppanuuden sisällön ymmärtäminen ja sen moninaisuuden hyväksyminen johtaa Kolbin teorian kolmannen vaiheen käsittelyyn. Ymmärryksen lisääntyminen saa mahdolliset ongelmat oikeisiin mittasuhteisiin, jolloin niitä on helpompaa käsitellä. Opitun tiedon aktiiviseen kokeiluun päästään koko työyhteisönä täysipainoisesti koulutuksen jälkeisenä aikana toimikaudella 2013 - 2014. Henkilökunta listasi ja sopi yhdessä toimintatapoja, joita he haluavat toteuttaa tulevilla toimintakaudella. Ne kuvataan tarkemmin liitteessä 2.

Tulevaisuudessa työyhteisön toiminnan kehittäminen pohjaa koulutuksessa saatuihin uusiin tietoihin ja taitoihin, joita pyritään sitten jalostamaan ja muovaamaan työyhteisöön ja asiakaskuntaan sopiviksi. Henkilökunta on omassa työssään saattanut jo koulutuksen aikana muuttaa omaa toiminta-ajatteluaan ja työtapaansa. Nyt koulutuksen jälkeen kaikki muutos kulminoituu koko työyhteisön yhteisen toiminta-ajatuksen ja mallien kehittämiseen ja jopa muuttamiseen.

6.3 Reflektion rooli oppimisessa

Reflektio on yksi kokemusoppimisen prosessi. Sillä tarkoitetaan ”peiliin katsomista”, oman toiminnan ja ajattelun pohdiskelua. Se on jatkuvaa ja aktiivista itsearviointia, jonka kohteena ovat omat käsitykset, uskomukset ja tietämisen muodot. Reflektion edellytyksenä on avoin asennoituminen ja älyllinen ajattelun taito. Oppimisen yhteydessä reflektointi voi olla myös yhteistoiminnallisesti tapahtuvaa sosiaalista pohdintaa, jonka kohteena on esimerkiksi ryhmän yhteinen tehtävä. (Sarala & Sarala 2001, 139.) Reflektointi toimii kokemusten sisäistämipro- sessissa tietynlaisena siltana, joka yhdistää käytännön kokemusta ja teoreettisia kuvausmal- leja (Ruohotie 2002, 140).

Kolb (1984) kuvaa reflektion yhtenä kokemuksellisen oppimisen vaiheena. Hänen mukaansa reflektion tehtävänä on ylläpitää oppimistoimintaa tekemisen ja ajattelun välillä. (ks. Poikela 2005, 24.) Schön (1983) toteaa toiminnan sisältävän aina katkoksia ja tilanteita, joissa ehtii myös ajatella. Siten hänen mukaansa reflektiolla on kaksi ulottuvuutta. Ensimmäinen on, ref- lection-in-action, joka liittyy välittömään reflektiiviseen toimintaan ja toinen siitä hankittuun kokemukseen reflection-on-action. (ks. Poikela 2005, 24.) Boud (1985) kuvaa reflektiota myös huolellisena valmistautumisena ja ennakointina toimintaan. Reflektio ei näin liity vain aktiivi- sen kokeilun ja reflektiivisen havainnoinnin vaiheisiin vaan myös abstraktiin käsitteellistämi- seen. (ks. Poikela 2005, 24.)

Mezirowin (1996, 17) mukaan ilman reflektiota ei ole oppimista, vaan vain toimintaa. Oppimi- nen voidaan määritellä prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa tarkistetaan siten, että syntynyt tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, ar- vottamista ja toimintaa. Aikuiset oppivat kaikkialla: kotona, töissä ja harrastuksissa. Aikuisten elämässä tapahtuu läpi elämän jatkuvia muutoksia. Oppiminen on uusien merkitysten konst- ruoinnin prosessi. Aikuiset konstruoivat eli rakentavat tai sepittävät harvoin totaalisesti uusia merkityksiä. Sen sijaan he muokkaavat jo olemassa olevia uudella tavalla. Kokemusten uudel- leenmuokkaaminen vaatii sitä, että kokemus otetaan tarkasteluun ja sitä hahmotellaan eri näkökulmista ajallisesti ja paikallisesti suojatussa tilassa. Tällaista prosessia kutsutaan reflek- tioksi. Keskeistä siinä on ymmärtää, että oppiaksemme uutta, meidän on tunnistettava oma ajattelumme asioista ja tiedostettava uskomuksemme. (Tynjälä 1999, 97; Poikela 2005, 24.) Aikuisten oppimiselle on myös tyypillistä kontekstuaalisuus. Kaikki tieto sijoittuu tiettyihin ti- lanteisiin ja paikkoihin ja niihin liittyviin kokemuksiin. Oppimisen ymmärtämisen avain on ref- lektion ja kontekstin käsitteiden välisessä suhteessa. (Juuti 2006, 84-85; Poikela 2005, 22.)

Mezirowin mukaan (1981, 1991) reflektiivisyys on yksinkertaisimmillaan tuntemusten, affekti- oiden ja emootioiden havaitsemista ja tunnistamista, mutta yltää korkeimmillaan teoreetti- sen reflektiivisyyden tasolle. Aikuisten oppimisen ytimenä on reflektio, joka on uutta toimin- taa tuottavien merkitysskeemojen ja perspektiivien muodostamisen edellytys. (ks. Poikela &

Järvinen 2007, 181; Poikela 2005, 22.) Mezirow (1991) jatkaa myös, että reflektio voi kohdentua toiminnan sisältöön, prosessiin tai perusteisiin. Ilman reflektiota toiminta on rutiininomaista ja automatisoitunutta ilman oppimista. Kokemuksellisessa oppimisessa reflektio johdattaa tiedon ja merkitysten muodostumiseen ja se on vahvimmillaan työelämän eri oppimissuunnitelmissa. (ks. Järvinen ym. 2002, 88-89.) Aikuiset rakentavat harvoin asioille uusia merkityksiä. Sen sijaan he muokkaavat jo olemassa olevia uudella tavalla. Kokemusten uudelleen muokkaaminen vaatii sitä, että kokemus otetaan tarkasteluun ja sitä hahmotellaan eri näkökulmista ajallisesti ja paikallisesti suojatussa tilassa. (Juuti 2006, 85.) Reflektiota tarvitaan kokemuksista oppimiseen. Ihminen oppii parhaiten kokemuksistaan, mutta ongelmana on se, ettei toiminnan ja päätösten vaikutuksia usein käsitellä. Siksi reflektio on keskeinen elementti esimerkiksi prosessiarvioinnissa. (Seppänen-Järvelä 2004, 44.)

Mezirow (1996, 30) tähdentää, että aikuisiän merkittävät oppimiskokemukset sisältävät aina kriittistä reflektiota – uudelleenarviointeja suhteessa siihen tapaan, jolla olemme asettaneet esimerkiksi ongelmia. Se on myös uudelleen arviointia suhteessa omaan asennoitumiseemme, havaitsemiseen, tietämiseen, uskomiseen, tuntemiseen ja toimimiseen. Tämän kriittisen reflektoinnin kautta oppiminen voi ylittää transformatiivisen, yksilön merkitysskeemoja ja perspektiivejä muuntavalle tasolle (ks. Poikela 2005, 22). Reflektiivisuuden Mezirow (1981) jakaa kuuteen kategoriatasoon. Affektiivinen eli tunteisiin vaikuttava reflektiivisyys tarkoittaa tietoisuutta omista tuntemuksista. Erotteleva reflektiivisyys merkitsee kykyä havaita syy- ja seuraussuhteita omassa toiminnassa. Arvojen reflektointi liittyy tietoisuuteen henkilökohtaisista arvoista. Käsitteellinen reflektiivisyys tarkoittaa käsitteiden käyttöön ja merkityksiin liittyvää ymmärrystä. Psykkinen reflektiivisyys taas sisältää tietoisuuden siitä, miten yksilö ajattelee ja pääättelee. Teoreettinen reflektiivisyys mahdollistaa virheiden ja uskomusten korjaamisen ongelmanratkaisutilanteissa sekä kriittisen suhteen toimintaan vaikuttaviin kulttuurisiin ja psykologisiin oletuksiin. (ks. Järvinen ym. 2002, 97.) Tämä Mezirowin edellä esitetty taso kuvaus reflektiivisuuden eli tietoisuuden kohteista on merkittävä. Tietoisuus siitä, millaista toiminta on suhteessa noihin kohteisiin, kuuluu reflektiivisyyteen. (Koro 1994, 54.)

Reflektiota voidaan pitää myös ryhmän työtapana, jolloin se liittyy kiinteästi kehittämistehtävän toteuttamiseen eli prosessin ohjaamiseen ja kuljettamiseen (Seppänen-Järvelä 1999, 154). Reflektiivinen toiminta voi olla myös ryhmän tai muun yhteisön kanssa tapahtuvaa yhteisöllistä reflektointia, jolloin ryhmän jäsenet kukin puolestaan suuntaavat huomion sekä subjektiivisiin että intersubjektiivisiin seikkoihin (Anttila 2007, 5).

Toteutettavassa kasvatuskumppanuuskoulutuksessa tavoitteena (liite 1) on tunnistaa, tiedostaa, osata kyseenalaistaa ja ymmärtää kasvatuskumppanuuteen vaikuttavia asioita. Tämä ajatteluprosessi on sitä oman ammattiroolin reflektointia, johon koulutusohjelma pyrkii rakenteensa ja prosessinomaisuutensa kautta. Siihen kuuluvien koulutussessioiden yhtenä osana

ovat vaihdellen alku- ja loppukeskustelut, joissa osallistujille annetaan mahdollisuus reflektoida omaa oppimistaan, toimintaansa ja jakaa ihmetyksen aiheitaan ryhmän kesken. Juuri tuota reflektiivistä itsearviointia voidaan pitää yhtenä prosessiarvioinnin olennaisena osana. (Seppänen-Järvelä 1999, 154.) Sen kautta voidaan omaksua ja oppia tuore tapa ajatella, keskustella ja kehittää toimintaa (Heikkinen 2007, 34). Yksilöllinen kokemus mahdollistaa yhteisen kokemuksen vaihdon, jolloin myös kokemusten yhteinen reflektointi tulee mahdolliseksi. Itsereflektion ja yhteisen reflektion välinen muuntelu kietoutuu toiminnan aikana ja sen jälkeen tapahtuvassa reflektoinnissa. Reflektointi johtaa käsitteellistämiseen, jossa yhteisellä, kollektiivisella reflektoinnilla on yksilön oppimisen kannalta ratkaiseva merkitys. (Järvinen ym. 2002, 109-110.)

7 Työyhteisön kehittäminen

Tässä luvussa tuon esille työyhteisön kehittämisen prosessia yksilön ammatillisesta kehittämisestä koko yhteisön kehittämiseen.

Borgmanin ja Packalenin (2002) mukaan työelämän kestävä kehittäminen punainen lanka on oman toiminnan jatkuva kehittäminen ja siitä parhaiden käytäntöjen löytäminen. Tuloksellisen työn lähtökohdat ovat ihmisten toiminnassa – siinä, että jokainen organisaation jäsen voi olla mukana suunnittelemassa, toteuttamassa ja arvioimassa toimintaa. Tämä on myös keskeinen lähtökohta työntekijän sitoutumiselle yhteisiin tavoitteisiin ja päämääriin, jotta hän voisi tehdä parhaansa niiden saavuttamiseksi. Koska ihminen on työelämän tärkein resurssi, siten myös työelämän kehittäminen on ihmisen toiminnan kehittämistä ja tukemista haluttujen päämäärien saavuttamiseksi. Järjestämällä kasvatuskumppanuuskoulutusta on lähdetty lisäämään päiväkodin työntekijöiden ammatillista osaamista kasvatuskumppanuuden viitekehyksestä. Helsingin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2011, 3) lasten hyvän kasvun edellytysten turvaamisen lähtee nimenomaan tästä vanhempien ja päivähoiton henkilöstön välisestä kasvatuskumppanuudesta ja päivähoiton henkilöstön hyvästä ammatillisesta varhaiskasvatusosaamisesta.

Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksessä (2007, 30) tuodaan esiin varhaiskasvatuksen työtehtävissä tarvittavaksi osaamisalueeksi tiedonhallinnan osaaminen. Mönkkönen (2007, 31) luettelee ammatilliseksi osaamiseksi substanssi-, prosessi- ja vuorovaikutusosaamisen. Substanssiosaaminen on sitä, että hallitsee ammatin harjoittamisessa tarvittavan keskeisen tietotaidon ja osaa laajentaa omaa tietämystään toisten ammattilaisten tietämyksen avulla. Prosessiosaaminen taas tuo julki sen, että työntekijä kykenee luotsaamaan kulloistakin prosessia oppimisen kannalta mielekkäällä tavalla. Hän myös hallitsee asiakastyön koko prosessin keskittyen yhteen vaiheeseen kerrallaan ja arvioiden sitten muutoksen etenemistä. Vuorovaikutusosaa-

miseksi luetaan se, että työntekijä onnistuu rakentamaan yhteistä ymmärrystä asiakkaan, tämän läheisten ja toisten asiantuntijoiden kanssa. Hän kohtaa toiset ihmiset kunnioittavasti heidän elämäntilanteestaan ja taustoistaan riippumatta. Ammatillinen osaaja kykenee myös soveltamaan asiakastyön eettisiä periaatteita sekä tunnistaa hyviä vuorovaikutuksen elementtejä ja arvioi toimintaansa niiden mukaisesti. Kokonaisuutena osaaminen on tilanteeseen liittyvää taitoa, jota työyhteisön jäsenet toiminnassaan käyttävät ja jota he myös opettavat muille yhteisön jäsenille. (Juuti 2006, 89.)

Kaskela ja Kekkonen (2006, 19) kuvailevat kasvatuskumppanuuden olevan työntekijän ammattitaitoa muuntava tietoinen asenne ja omaksuttu toimintakäytäntö. Kasvatuskumppanuuden ammattitaito rakentuu vuorovaikutustaitojen harjoittelusta, työntekijän oman toiminnan ja suhteissa olemisen reflektoinnista sekä yhteisen ymmärryksen etsimisestä lapsen kasvuyhteisössä ja kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa. Myös kasvatuskumppanuudessa työntekijän suhde vanhempaan perustuu hänen ammatilliseen perustehtäväänsä lapsen hoitajana, kasvattajana ja opettajana. Rantala (2002, 73) nostaa myös esille sen, missä määrin koulutuksen antamat valmiudet vaikuttavat työntekijän ammatilliseen toimintaan. Ammattitaitoa onkin Rantalalan mukaan tarkasteltu useissa tutkimuksissa työntekijän persoonallisuuspiirteinä, tietoina, taitoina ja asenteina.

Päiväkodissa toteutettava kasvatuskumppanuuskoulutus pyrkii yhdistämään työtä ja oppimista toisiinsa. Päiväkodin työntekijöillä on mahdollisuus nyt kehittää niin omaa henkilökohtaista ammattitaitoaan kuin viedä työyhteisöä eteenpäin oppivan organisaation lailla. Kehittäminen vaatii työntekijöiden osallistamista ja yksilöissä sekä työyhteisössä käynnissä olevien oppimis- ja kehitysprosessien hyödyntämistä (Järvinen ym. 2002, 128). Kun kehitetään työyhteisöä, lähdetään ensin kehittämään yksilöä ja oppimaan uutta, kuten aiemmin esitellyn kokemuksellisen oppimisen selventäminen näytti. Kun opitaan uutta, niin opitaan uusia taitoja. Työyhteisöä kehitettäessä kasvatuskumppanuuden näkökulmasta ovat kasvatuskumppanuusideologian pääkäsitteet ”kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi” lähtökohtana koko kehittämisprosessille. Vaikka koulutuksen ensisijainen tavoite on siis parantaa lapsen, vanhemman ja työntekijän keskinäistä vuorovaikutusta, niin työyhteisön kehittämisen näkökulmasta samojen vuorovaikutuksellisten periaatteiden tulisi hallita myös työntekijöiden välillä työyhteisössä.

8 Tutkimustehtävä ja ongelmat

Tämän opinnäytetyön tutkimustehtävä on kuvata, kuinka koulutuksessa opittu osaaminen (tieto, taito ja asenteet) siirtyy työkäytänteisiin. Tehtävä ei ollut pelkästään koulutuksen vaikutavuuden arviointi, vaan tarkoitus oli myös keskittyä prosessin aikaisen kokemuksellisen oppimisen ja reflektoinnin kuvaamiseen.

Tutkimusongelma kuvaa, millaista muutosta koulutus tuo työyhteisön toimintaosaamiseen ja työkäytänteisiin koko työyhteisön tasolla.

Tätä ongelmaa avaan kysymyksillä

1. Mitä kasvattajat ovat oppineet koulutuksessa kasvatuskumppanuudesta?
2. Mitä kasvattajat reflektivat koulutuksessa?
3. Miten työntekijät reflektivat työyhteisön tilaa arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta?

9 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelen koko tutkimuksen teon vaiheet aineiston keruusta aina tutkimuksen analysointiin. Esittelen myös tutkimuksen eettisen ja luotettavuuden näkökulman pohjaten sen omaan tutkimustyöntekijän rooliini.

9.1 Tutkimusmenetelmät

Opinnäytetyöni on teoriaan perustuva laadullinen tutkimus, jossa on mukana hermeneuttinen ulottuvuus. Tuomen ja Sarajärven (2002, 34) mukaan hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti ymmärtämistä ja erilaisten ilmiöiden merkityksen oivaltamista. Hermeneutiikan avainkäsitteitä ovat esiymmärrys ja hermeneuttinen kehä. Asioiden ymmärtäminen on aina jonkinasteista tulkintaa, jonka pohjana on jo aiemmin ymmärretty. Ymmärtäminen ei siis koskaan ala tyhjäästä, vaan perustana on aina se, miten kohde ymmärretään ennestään eli esiymmärrys. Ymmärtäminen etenee kehämäisenä liikkeenä, niin sanottuna hermeneuttisena kehänä.

Opinnäytetyö on menetelmältään arviointi- ja vaikuttavuustutkimus, jossa tutkimuksen tekijänä olin koko ajan mukana osallisena. Roolini oli kaksijakoinen. Toisaalta toimin tutkimuksen tekijänä, toisaalta käytän saamiani tietoja tutkimuksen tekemiseen. Havainnoinnilla on keskeinen rooli kuvatessa yhteisön toimintaa, mutta tietoja kerätään myös muullakin tavalla. Haastattelu on yksi päämenetelmistä. (Hirsjärvi & Hurme, 2004, 160; Metsämuuronen 2003, 171-173; Uusitalo 2001, 68.)

Koulutuksen sisäistä arviointia sanotaan itsearviointiksi ja se liittyy kiinteästi oppivaan organisaatioon. Se on yhteisölliselle, kehittäväälle toiminnalle luontevin arvioinnin muoto. Itsearviointi voi olla yksilöllistä, henkilökohtaista oman suorituksen arviointia (itsereflektiota) tai yhteisöllistä, yhteistuumin suoritettavaa arviointia (yhteisöllinen reflektointi). Tämä yhteinen, yhteisöllinen arviointi on sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaista. Organisaatiot ovat otaneet käyttöönsä yhä enemmän sisäisen arvioinnin menetelmiä. Evaluaatio on alettu nähdä

prosessina, joka on osa johtamista, päätöksentekoa, suunnittelua ja kehittämistä. Tutkimuksen aineiston muodostavat henkilökunnan reflektoinnit. Niiden kautta muodostuu arviointiprosessi, jossa pohditaan toiminnan merkitystä ja arvioidaan tuloksia. Tätä prosessia voidaan kutsua myös evaluoivaksi työotteeksi, jolloin omaan työhön suhtaudutaan tutkivasti ja kehittämismielessä muuttavasti. Tätä työtapaa kutsutaan myös realistiseksi evaluoinniksi. Se antaa osallistujille mahdollisuuden oppia ja kehittää näkemystään eteenpäin. Arviointia voidaan tehdä päätöksenteon pohjaksi tai lopputuloksen toteamiseksi, kuten tässä opinnäytetyössä. (Anttila 2007, 49-64; Heinilä 2009; 140; Virtanen 2007, 177.) Vaikuttavuus on arviointitutkimuksen alkuperäisiä tutkimuskriteereitä. Vaikuttavuutta voidaan arvioida monella tavalla, kuten yhteiskunnallisella-, kustannus-, kestävän kehityksen- ja hyvinvoinnin vaikuttavuudella. Vaikuttavuuden arvioinnissa tutkitaan, miten toiminnalla saavutettiin ne tulokset, joita sillä haluttiin saada aikaan. Laadullisesti vaikuttavuutta voidaan tarkastella prosessin sekä sen tuottamien tulosten valossa. Realistinen evaluaatio tähtää kohteensa vaikuttavuuden sekä ratkaisujen paremmuuden, tehokkuuden, sovellettavuuden ja hyödynnettävyyden arviointiin. (Anttila 2007, 38-72.)

Tutkimuksessa korostetaan vuorovaikutusta ja osallistujien tasavertaista keskustelua muutoksen aikaansaamiseksi. Tällä pyritään lisäämään työntekijöiden osallistumista ja demokratiaa käyttämällä heidän kokemustietoaan voimavarana ja aktivoimalla heitä. (Heikkinen ym. 2007, 57.) Henkilökunnan oppimista tarkasteltiin yhteisötason näkökulmasta. Kasvatuskumppanuuskoulutuksen lähtökohtana oli kehittää päivähoiton henkilökunnan ammattitaitoa kasvatuskumppanuuden hengen mukaisesti. Tässä yhden kategorian asetelmassa (single category design) tietoa kerättiin tietyn ominaisuuden suhteen homogeenisilta henkilöiltä tai ryhmiltä. Kehittämistoiminnan kannalta saattaa olla perusteltua keskittyä esimerkiksi vain työntekijöiltä kerättävään aineistoon ja sen analyysiin. (Toikko & Rantanen 2009, 119.) Päädyin tekemään näin, koska kyseessä on koulutuspilotti ja kohteena henkilökunta, jonka oppimisprosessin kulun haluan saada esille.

9.2 Aineiston keruu ja aikataulu

Laadullisen tutkimuksen yleisimmät aineistonkeruumenetelmät ovat haastattelu, kysely, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto (Tuomi & Sarajärvi 2002, 73). Opinnäytetyön aineistonkeruun toteutin videoinnilla, osallistuvalla havainnoinnilla, haastattelulla ja päiväkirjamerkinnoilla. Valitsin edellä mainitut aineistonkeruumenetelmät, koska katsoin niillä saavani tutkimukseni kannalta oleellisen tiedon esille. Päädyin toteuttamaan nuo aineistonkeruun tavat johtuen koulutuksen ohjauksen- ja suunnitteluun puuttumattomuudesta sekä omista henkilökohtaisten aika- ja paikkaresursseistani. Aineistoni keruun kohteena olivat kaikki koulutukseen osallistuneet päiväkodin kasvatushenkilöt, joita oli 15. Aineistoni on melko pieni, mutta Tuomen ja Sarajärven (2002, 87) mukaan se on hyvin yleistä erilaisten

koulutusten opinnäyte- ja pro gradu-töissä. He myös katsovat, että: ”ratkaisevaa ei ole aineiston koko vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys”. Keräsin aineistoa koko kasvatuskumppanuuskoulutuksen ajan eli toimintakauden 2012 - 2013 (elokuu 2012-toukokuu 2013). Koulutuspäiviä järjestettiin jokaiselle ryhmälle kahdeksan kertaa. Opinnäytetyöntekijänä olin läsnä kaikilla 16 koulutuskerralla. Henkilökunta koulutettiin vuoropäivinä kahdessa osassa, jolloin se ei häntänyt päiväkodin normaalia arkea, ja lapset pystyivät olemaan normaalisti hoidossa.

Taulukossa 1 kuvaan kasvatuskumppanuuskoulutuksen ja opinnäytetyöprosessini kulkua. Taulukossa näkyy kasvatuskumppanuuskoulutuksen vaiheet ja koulutukseen linkittyvät opinnäytetyöni aikataulut aineistonkeruineen.

Touko- kuu 2012	Syyskuu 2012	Loka- kuu 2012	Marras- kuu 2012	Joulu- kuu 2012	Tammi- kuu 2013	Helmi- kuu 2013	Maalis- kuu 2013	Huhti- kuu 2013	Touko- kuu 2013	Kesä- kuu- joulukuu 2013
KOULU- TUS: Päivä- kodin kehittä- mis- päivä, Kasva- tus- kump- panuus (KasKu) koulu- tuksen alustus	Päiväko- din ke- hittä- mis- päivä, KasKu koulutus	KasKu koulu- tus	KasKu koulutus		KasKu koulutus	KasKu koulutus	KasKu koulutus	KasKu koulutus	Päiväko- din ke- hittä- mispäivä ja KasKu koulutus viimei- nen krt	
OPIN- NÄYTE: Orien- toitumi- nen opin- näyte- työhön, henkilö- kunnan infor- mointi ja luvan kysymi- nen	Tutki- muslu- van haku, osallis- tuva ha- vain- nointi,	Alku- kuulu- misen vide- ointi, osallis- tuva ha- vain- nointi	Alkukuu- lumisen vide- ointi, osallis- tuva ha- vain- nointi		Alkukuu- lumisen vide- ointi, osallis- tuva ha- vain- nointi, teorian kirjoi- tusta	Alkukuu- lumisen vide- ointi, osallis- tuva ha- vain- nointi, teorian kirjoi- tusta	Alkukuu- lumisen vide- ointi, osallis- tuva ha- vain- nointi, teorian kirjoi- tusta	Alkukuu- lumisen vide- ointi, osallis- tuva ha- vain- nointi, haastet- telun valmis- telu	Alkukuu- lumisen vide- ointi, osallis- tuva ha- vain- nointi, Ryhmä- haastat- telu	Aineis- ton ana- lysointi, tulok- set, joh- topää- tökset, pohdinta VALMIS- TUMI- NEN joulukuu 2013

Taulukko 1: Koulutus- ja opinnäytetyöprosessi

9.3 Aineiston keruunmenetelmät

Käytin tutkimukseni aineistonkeruun menetelminä videointia, osallistuvaa havainnointia, haastattelua ja päiväkirjamerkintöjä, jotka avaan seuraavaksi.

Videoin jokaisen kahdeksan koulutuskerrassa pidetyn vaihtelevan alkui- tai loppukuulemiskierroksen. Kuulemiskierroksella kaikki kullakin kerralla koulutukseen osallistuneet päiväkodin kasvatushenkilöt (kaikkiaan 15 henkilöä, joista ryhmässä vuoropäivinä aina puolet) saivat kertoa omia tuntejaan ja ajatuksiaan sekä itse reflektoida mieleen painuneita asioita. Kuulemiskierroksella sai kertoa koulutuskerralta mieleen jääneen asian tai kommentoida jonkun muun kuulemiskierroksella esiin tuomaa asiaa. Näin yhteiselle keskustelulle oli halutessa tilaa. Sijoitin kameran kuvaamaan koko ryhmää ja laitoin nauhoituksen päälle sovitun huomaamattomasti kaukosäätimellä enkä näin häirinnyt koulutuksen kulkua dokumentoinnillani. Dokumentoinnin tarkkuus ja yksityiskohtaisuus, samoin kuin verbaalin sekä nonverbaalin viestinnän tallentaminen, onnistuivat videoinnin avulla (Alasuutari 1999, 85). Videoinnin tekninen toteuttaminen oli minulle tuttua aiemmista koulutustehtävistäni. Henkilökunta koki ensimmäisillä koulutuserroilla videoinnin jännittäväksi ja hieman pelottavaksi elementiksi, mutta moni kertoi tottuneensa ja unohtaneensa koko koneen melkein heti koulutuksen ja puheen alettua. Litteroin koulutuskertojen antia noin kolmen koulutuskerran välein. Minusta tuo aikajänne oli opinnäytetyöni kannalta hyvä, koska olin saanut jo hieman etäisyyttä koulutuskertoihin ja näin ”levänneillä silmillä” tapahtumia. Sanasanainen puhtaaksikirjoitus eli litterointi on tavallinen tapa käsitellä haastatteluaineistoa. Se vie aikaa ja on hieman työlästä, mutta kannattavaa. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 138.)

Osallistuin kaikkiin koulutustapahtumiin, kaikilla 16 koulutuskerralla ja tein niissä osallistuvaa havainnointia, joka on laadullisen tutkimuksen usein käytetty menetelmä. Sen ja haastattelun yhdistäminen on monesti hyvin hedelmällistä. Osallistuvan havainnoinnin voi kytkeä muita aineiston keruun menetelmiä paremmin saatuun tietoon, ja silloin asiat nähdään sen avulla ikään kuin oikeissa yhteyksissä. Se saattaa myös paljastaa ristiriitoja muiden menetelmien tuloksiin nähden ja näin voidaan monipuolistaa tutkittavasta ilmiöstä saatua tietoa. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii aktiivisesti yhdessä tutkimuksessa tiedonantajensa kanssa. Mahdollisia ovat osallistumisen eri asteet, jolloin jatkumon ääripäitä ovat osallistumattomuus ja täydellinen osallistuminen. (Hirsjärvi ym. 2003, 200-204; Metsämuuronen 2001, 44-45; Tuomi & Sarajärvi 2002, 83; Uusitalo 2001, 89-90.) Oma roolini kasvatuskumppanuuskoulutuksessa on ollut jatkumon keskivaiheilla. Olin mukana kaikissa koulutuserroissa ja osallistuin keskusteluun kouluttajien pyytäessä minua mukaan. Yleisissä keskusteluissa olin kuitenkin enemmänkin kuuntelijan ja muistiinpanojen tekijän roolissa osallistumatta aktiivisesti keskusteluun.

Pyrkimykseni oli havainnoida kaikkia koulutukseen osallistuneita kasvatushenkilöitä ja tehdä muistiinpanoja heidän kommenteistaan. Havaintomateriaalini on runsas ja rönsyileväkin, mutta se sisältää tutkimuksen aiheeseen ja kysymyksiin tarvittavia vastauksia.

Roolini tutkimuksen ja osallistuvan henkilökunnan välillä oli kokoaikaista rajapinnassa liikkumista. Koin välillä vaikeaksi olla kommentoimatta joitakin asioita ja vetäydyin hiljaiseen tutkimustyön tekijän rooliini. Tuntui, että näin pystyin luomaan positiivista tilaa muille omien ajatustensa julkituomiseen, sillä yleensä roolini työyhteisön keskusteluissa on erittäin aktiivinen ja osallistuva. Huomasin, että myös muistiinpanojen tekeminen oli välillä hankalaa, sillä ajatukseni harhailivat etsien jo mahdollisia ratkaisuja tai toimintatapoja kommentteihin. Minun oli myös tarkasti huolehdittava siitä, että pidin erillään havainnot ja omat tulkintani näistä havainnoista, kuten Hirsjärvi ym. (2003, 204) varoittavat. Se, etten olisi osallistunut itse koulutukseen, vaan vain videokuvannut ne, olisi heikentänyt aineistonkeruutani. Haluani osallistua kaikkiin koulutustapahtumiin lisäsi myös se, että koulutuksen anti työyhteisölle on vuosien mittainen. Se, että itse kuulun tähän työyhteisöön ja teen koulutuksesta opinnäyte-työtä, loi mielestäni koulutukseen osallistuneille työntekijöille positiivisen paineen tai ainakin nosteen paneutua asiaan. He halusivat selvästi osaltaan auttaa minua saavuttamaan esittelemäni tutkimukselliset tavoitteet ja olivat aidosti kiinnostuneita työni etenemisestä ja se osaltaan motivoi minua jatkamaan.

Teemahaastattelussa edetään keskeisten, etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. Myös hermeneuttisen paradigman kautta kiinnostuksen kohteena ovat osallisten prosessin aikana esiintyvälle ilmiölle antamat tulkinnat ja merkitykset. Haastattelun etuna on ennen kaikkea joustavuus. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. Joustavaa haastattelussa on myös se, että kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä, kuin tutkija katsoo aiheelliseksi. Haastattelussa tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta. Tällöin on perusteltua antaa haastattelukysymykset tai aiheet tiedonantajille jo hyvissä ajoin etukäteen tutustettavaksi. (Anttila 2007, 24; Hirsjärvi ym. 2003, 192-195; Tuomi & Sarajärvi 2002, 75-77.)

Toteutin haastattelun kasvoista kasvoin tapahtuvana haastatteluna toukokuussa 2013, jolloin sain tietoja usealta henkilöltä yhtä aikaa. Tämä tapa on käyttökelpoinen, jos haastateltavat esimerkiksi arastelevat haastattelua. Ryhmän kontrolloivalla vaikutuksella on kuitenkin sekä myönteisiä että kielteisiä puolia. Se voi auttaa väärinymmärrysten korjaamisessa, mutta toisaalta siinä voi olla dominoivia henkilöitä, jotka pyrkivät määräämään keskustelun suunnan

tai estää ryhmän kannalta kielteisten asioiden esiintulon. Nämä seikat on otettava huomioon tuloksia tulkittaessa ja johtopäätöksiä tehtäessä. (Hirsjärvi ym. 2003, 198.)

Pyysin haastatteluun jokaisesta päiväkodin neljästä ryhmästä yhden henkilön. Valikoin henkilöt, joille kutsun esitin. Kutsuttujen motivoituneella ja innostavalla asenteella uskoin saavani myös muut ryhmien työntekijät motivoitumaan ja pohtimaan vastauksia ennalta antamiini haastattelukysymyksiin (liite 3). Myös Hirsjärvi ja Hurme (2004, 85) kannattavat valikoitua haastattelujoukkoa, jotta haastattelu saadaan tutkimuksen kannalta oikea-aikaiseksi sekä tutkimuksen kannalta kannattavaksi.

Lähetin valituille henkilöille viikkoa aiemmin sähköpostitse teemahaastattelurungon (liite 3) saatekirjelmän kanssa (liite 4), jota valitut henkilöt sitten ryhmänsä tiimipalaverissa käsittelivät. Haastateltavat olivat tehneet ennakoivan työn ryhmissä hyvin ja toivat haastattelussa julki niin oman kuin ryhmänsäkin mielipiteen eri kysymyksiin. Haastattelu oli onnistunut. Haastattelu toteutettiin iltapäiväaikaan päiväkodin yhdistetyssä kahvi- ja kokoushuoneessa ja se eteni keskustelunomaisesti ja vapautuneesti. Haastattelulle rajaamani noin 60 minuutin aikajana onnistui hyvin, eikä missään vaiheessa tuntunut kiirettä eikä hiljaisia, painostavia hetkiä tullut. Hetket, jolloin oli hiljaista, olivat tilanteita, joissa aistin haastateltavien keräävän päänsisäisiä ajatuksiaan, makustelevan ja miettivän edellä kerrottua kommenttia. Näiden jälkeen keskustelu jatkuikin hedelmällisenä ja lisätietoa täynnä olevana. Haastattelun luonne oli aktiivisen vuorovaikutteinen, jossa haastateltavat eivät vain sisällöllisesti luonnehtineet asemaansa toimijoina ja kohteina, vaan he myös permoivat näitä rooleja haastattelun kuluessa omalla määrätietoisuudellaan ja tunnereaktioillaan (Ruusuvoori ym. 2010, 31). Litteroin haastattelun heti seuraavana viikonloppuna. Näin aineisto oli tuore ja se inspiroi minua jatkaamaan. Aikaa kului neljä tuntia (videotallenne 60 minuuttia).

Kirjoitin koko aineistonkeruun ajan päiväkirjaa, johon kirjasin kokemuksiani, oppimaani ja kummastelujani. Tavoitteeni oli jäsentää ajatuksiani ja kiinnittää aina huomiota tutkimusongelmien kannalta tärkeisiin seikkoihin. Päiväkirjan avulla pyrin rakentamaan myös opinnäyte-työntekijän identiteettiäni. Käytin päiväkirjamerkintöjä apuna analysoidessani videomateriaalia. Merkinnät auttoivat minua kuuntelemaan uudelleen nauhalta jonkun henkilön sanomaa ja laajentamaan hänen kommenttinsa merkitystä koko ryhmän seuraaviin kommentteihin.

Kaikkien edellä mainittujen aineistojen teorialähtöisessä analyysissä minua ohjasivat käsitteet kasvatuskumppanuus kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi, reflektio ja työyhteisön kehittäminen – tematiikat. Moninaisen aineistonkeruun kautta uskoin löytäväni näillä analysointimenetelmillä vastaukset tutkimustehtävääni sekä kysymyksiini.

9.4 Aineiston analysointimenetelmät

Tarkastelin kaikkea edellä keräämääni aineistomateriaalia kokonaisuutena. Pyrin laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen pelkistämiseen, havaintojen teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten avulla. Havaintojen yhdistämisen jälkeen tein luokittelua ja teemoittelua. Luokittelua pidetään yksinkertaisimpana aineiston järjestämisen muotona. Hain kaikkiin tutkimuskysymyksiin vastauksia samoilla analysointimenetelmillä. (Alasuutari 1999, 40; Syrjälä ym. 1995, 89; Tuomi & Sarajärvi 2002, 95-111.)

Luokittelin video-, osallistuva havainnointi-, haastattelu- ja päiväkirja-aineistoni kasvatuskumppanuutta käsittävät kommentit neljään luokkaan kasvatuskumppanuuden pääperiaatteiden – kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi – mukaan. Tämä jako oli luonteva, sillä se mukailee Kaskelan ja Kekkosen (2006) luomia kasvatuskumppanuuden periaatteita. Poimin litteroidusta aineistostani mielestäni kuhunkin pääluokkaan kuuluvat kommentit ja loin niille omat, erilliset värikoodit. Kuulemiseen liittyviksi kommentteiksi muodostuivat kaikki kuulemista, kuuntelua ja kuulluksi tulemistä käsittävät kommentit. Aineistossa kuulemista ja kunnioitusta käsiteltiin usein samassa puheenvuorossa, joten luokittelin ne kommentit molempiin luokkiin. Kunnioitusta käsittäviä kommentteja oli vaikeampi löytää. Ne kätkeytyivät usein vuorovaikutusta käsittäviin kommentteihin ja havaintoihin. Luottamusta käsitteleviksi kommentteiksi luokittelin sekä positiiviset että negatiiviset kommentit luottamuksesta tai sen puuttumisesta. Dialogi-luokkaan luokittelin aineistosta kommentit, jotka käsittivät vuorovaikutusta vanhempien ja kasvattajien tai kasvattajan ja kasvattajan välillä.

Reflektion käyttöön liittyvästä video-, osallistuva havainnointi-, haastattelu- ja päiväkirjamerkintäaineistosta luokittelin kommentteja Mezirowin (1996, 30) esiin nostaman kokemusten uudelleenarvioinnin mukaan. Analysoin, millaisia ajatuksia, tunteita, tietoja ja taitoja kasvatuskumppanuuskoulutus on työntekijöissä herättänyt. Nostin esiin niin yksilön kuin ryhmänkin reflektioita ajatuksia. Mezirow (1981) jakaa reflektiivisyyden kuuteen kategoriatasoon, jotka toimivat luokitteluni perustana. Ensimmäinen on affektiivinen eli tunteisiin vaikuttava reflektiivisyys, joka tarkoittaa tietoisuutta omista tuntemuksista. Näitä kommentteja esiintyi aineistossa eniten. Kommentit olivat sekä yksilö- että yhteisötason reflektioita. Toinen taso eli erotteleva reflektiivisyys merkitsee kykyä havaita syy- ja seuraussuhteita omassa toiminnassa. Näiksi kommentteiksi luokittelin myös itse- ja yhteisölliset reflektioinnit. Reflektiivisyyden muun muassa palattiin menneisiin kokemuksiin, tuotiin julki omia ammatillisia epäonnistumisia tai pohdittiin ryhmänä oman toiminnan kompastuskiviä tai onnistumisia. Kolmas, arvojen reflektointi liittyy tietoisuuteen henkilökohtaisista arvoista. Neljäs, käsitteellinen reflektiivisyys tarkoittaa käsitteiden käyttöön ja merkityksiin liittyvää ymmärrystä. Psykkinen reflektiivisyys, viides taso, taas sisältää tietoisuuden siitä, miten yksilö ajattelee ja päätte-

lee. Kuudes taso teoreettinen reflektiivisyys mahdollistaa virheiden ja uskomusten korjaamisen ongelmanratkaisutilanteissa sekä kriittisen suhteen toimintaan vaikuttaviin kulttuurisiin ja psykologisiin olettamuksiin. (ks. Järvinen ym. 2002, 97.) Näistä tasoista kahta viimeistä, psyykkisen ja teoreettisen reflektiivisyyden tasoja en pysty aineistoni perusteella luokittelemaan, sillä niitä ei esiintynyt.

Työyhteisön kehittämistä koskevan video-, osallistuva havainnointi-, haastattelu- ja päiväkirjamerkintäaineiston luokittelin Kaskelan ja Kekkonen (2006, 19) tekemän kasvatuskumppanuuden ammattitaidon ominaisuuksien mukaan. Ensimmäinen luokittelun aihe oli vuorovaikutustaitojen harjoittelu. Tähän luokkaan luokittelin kommentteja, joita tuotiin esiin kun puhuttiin työyhteisön ja ennen muuta kahden työntekijän välisten tilanteiden vuorovaikutuksesta. Kommentit muistuttivat kasvatuskumppanuuden periaatteita, kuulemista, kunnioitusta, luottamusta ja dialogia, joita peilattiin työyhteisöön. Toisena luokittelun luokkana toimi työntekijän oman toiminnan ja suhteissa olemisen reflektoinnista ja siihen luokkaan tulivat kommentit, jotka käsittivät työntekijöiden yhteistyötä, tietojen jakamista ja toisen tukemista. Kolmas luokka muodostui yhteisen ymmärryksen etsimisestä lapsen kasvuyhteisössä ja kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa. Tähän luokkaan keräsin tulevaisuuteen suuntaavia kommentteja sekä erilaisia toiminta- ja kehittämisideoita.

Teemoittelu on luokituksen kaltaista, mutta siinä painottuu, mitä kustakin teemasta on sanottu (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95). Haastatteluni rakensin kolmen teeman ympärille, joita olivat kasvatuskumppanuus (substanssin eli kasvatuskumppanuuden oppiminen), oppiva organisaatio (kokemuksellisen oppimisen ja reflektion menetelmällinen näkökulma, erityisesti yksilöllinen ja yhteisöllinen reflektio) ja työyhteisön kehittäminen. Nuo teemat toimivat myös koko opinnäytetyöni teoreettisena pohjana. Pyrin myös abstrahointiin. Siinä tutkimusaineisto muutettiin siihen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista ja lausumista ja siirtää näin yleiselle ja teoreettiselle tasolle. (Metsämuuronen 2001, 51.) Edellä mainittujen teemojen avulla jäsenän johtopäätökseni.

Tein sisällönanalyysia teorialähtöisesti eli deduktiivisesti, jolloin päättelyn logiikka kulki yleisestä yksittäiseen. Sisällönanalyysi pyrkii kuvaamaan dokumenttien sisältöä sanallisesti ja saamaan tutkittavasta ilmiöstä ja sen merkityksistä kuvauksen tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Keräsin aineistosta vain tämän tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon, vaikka aineistosta löytyikin paljon muitakin mielenkiintoista aineistoa. Ne siirsin heti käsiteltäväksi mahdollisesti tulevaisuudessa, kuten Tuomi & Sarajärvi (2002) kehottavat. Analysoin aineistoa systemaattisesti, objektiivisesti ja pyrin löytämään litteroidusta tekstistä merkityksiä teoriaani

viitaten. Keskityin myös kuvaamaan ilmiöitä. Etsin aineistosta samuutta (samoja asioita) teoriaani viitaten (Tuomi & Sarajärvi 2002, 94-107). Tällöin aineiston analyysi perustuu tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen.

9.5 Etiikka ja luotettavuus

Lainsäädännöllä on asetettu rajoja tutkimustoiminnalle ja siihen liittyville asioille. Näin suojataan yksilöiden ja yhteisöjen oikeuksia. Erilaiset eettiset suositukset ja ohjeet täydentävät tätä suojaa tuomalla esiin sen arvoperustan, jota opinnäytetyössä ja kehittämistoiminnassa on erityisesti sosiaali- ja terveysaloilla noudatettava. Tutkimuksen aiheen ja kohteen, tietolähteiden sekä toimintatapojen valinta on myös osa eettistä turvallisuutta kaikkien osapuolten osalta. (Heikkilä ym. 2008, 43.)

Opinnäytetyön tekijänä olen perustanut aineiston keruuni tutkittavien suostumukseen. Olin hakenut Helsingin kaupungin sosiaalivirastolta tutkimusluvan, jonka puitteissa toteutin tutkimukseni. Opinnäytetyöhön osallistujien kohdehenkilöiden tai organisaation etua tulee suojella. Tämä toteutuu anonyymiydellä raportoinnissa ja haastattelujen analysoinnissa (Uusitalo 2001, 31-32). Kehittämistoiminnassa luotettavuuteen liittyy monimutkaisia ongelmia. Esimerkiksi sosiaalisten prosessien toistettavuuden vaatimus on problemaattinen seikka kuten Toikko ja Rantanen (2009, 123) tuovat esiin.

Tutkimuksen ja etiikan yhteys on kahdensuuntainen. Toisaalta tutkimuksen tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin, ja eettiset kannat puolestaan vaikuttavat tutkijan tieteellisessä työssään tekemiin ratkaisuihin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 122.) Sosionomin tutkinnon suorittaneena olen ammattinimikkeeni puolesta sitoutunut noudattamaan sosiaalialan ammattieettisiä ohjeita. Ammatillisella tasolla eettisyys merkitsee kykyä pohtia ja myös kyseenalaistaa jatkuvasti omaa ammatillista toimintaa ja päätöksentekoa, sen oikeudenmukaisuutta ja päätöksenteon perusteita. Myös työn kehittämistoiminnassa olisi syytä tarkastella, mihin eettisiin perusteisiin työkäytännöt pohjautuvat ja perustuvatko ne ylipäänsä vastuulliseen näkemykseen hyvästä elämästä ja inhimillisestä kasvusta. (Talentia 2009, 6.)

Luotettavuus on tieteellisen tiedon keskeinen tunnusmerkki. Kysymys luotettavuudesta kohdistuu niin tutkimusmenetelmiin, -prosessiin, -analyysiin kuin -tuloksiinkin. Luotettavuuden arviointi on eettisyyden toteutumisen kannalta keskeinen asia. (Heikkilä ym. 2009, 25.) Määrällisissä tutkimuksissa luotettavuutta on perinteisesti lähestytty reliabiliteetin ja validiteetin käsitteiden avulla. Validiteetti eli pätevyys viittaa käsitteenä siihen, että tutkimuksessa mitataan sitä, mitä on tarkoitus mitata ja reliabiliteetti eli luotettavuus liittyy mittarien ja tutkimusasetelmien toimivuuteen. Sen sijaan laadullisessa tutkimusorientaatioissa käytetään usein vakuuttavuuden käsitettä. Tutkijan on vakuutettava tiedeyhteisö tekemällä kaikkia asiat ja

tutkimuksen osat tutkimuksessa läpinäkyväksi. Kehittämistoiminnassa luotettavuus tarkoittaa kuitenkin ennen kaikkea käyttökelpoisuutta. (Toikko & Rantanen 2009, 124.) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta kohentaa myös tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta. Tarkkuus koskee tutkimuksen kaikkia vaiheita. (Hirsjärvi ym. 2003, 214.) Kehittämistoiminnassa luotettavuuteen liittyy myös monimutkaisia ongelmia. Esimerkiksi sosiaalisten prosessien toistettavuuden vaatimus tuottaa ongelmia. Samanlaisen ryhmäprosessin aikaansaaminen uudella ryhmällä ei ole koskaan itsestäänselvyys. Myös toimijoiden sitoutumisaste vaikuttaa aineistojen, metodien ja tuotosten luotettavuuteen. (Toikko & Rantanen 2009, 124.)

Opinnäytetyöni luotettavuuden pohdinnassa pitää myös nostaa esiin opinnäytetyöntekijän puolueettomuusnäkökulma. Puolueettomuus nousee Tuomen ja Sarajärven (2002, 133) mukaan kysymyksiä siinä, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajaa itseään vai suodattuuko tiedonantajan kertomus tutkijan oman kehyksen läpi. Vaikuttaako siihen esimerkiksi se, että on itse työyhteisön jäsen? Näin saattoi myös kohdallani väistämättä tapahtua, koska olen itse tutkimusasetelman luoja ja tulkitaja. Käytin aineiston analysoinnissa luokittelua ja teemoittelua, jotka rajasivat aineistoni käsittelyä vain aiheen mukaiseksi. Näin tutkin aineistoa vain tutkimuksen teoreettisen taustan kautta ja minimoin oman vaikutukseni aineistoon nähden. Myös hermeneuttisen näkökulman ja siihen liittyvän esiyymmärryksen tiedostamista pidin tärkeänä opinnäytetyötä tehdessäni. Esiyymmärryksen teoriasta, koulutuksesta (jonka olen henkilökohtaisesti aiemmin käynyt) ja oppimisprosessiin liittyvistä vaiheista saattoivat vaikuttaa opinnäytetyön tekemiseen.

10 Tutkimuksen tulokset

Tämän tutkimuksen tehtävä oli kuvata, millaista muutosta kasvatuskumppanuuskoulutus tuo työyhteisön toimintaosaamiseen ja työkäytänteisiin koko työyhteisön tasolla. Tarkastelin aineistosta nousseita tuloksia tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen, kasvatuskumppanuuden, oppivan organisaation ja työyhteisön kehittäminen avulla. Opinnäytetyön tuloksien kokoavana kommenttina voi toimia haastattelussa mukana olleiden seuraava yhteinen mielipide: ”Olemme oikealla tiellä! Se ajatus on vahvistunut!”

10.1 Kasvatuskumppanuus

Luokittelin kaiken tutkimusaineistoni kasvatuskumppanuutta käsittävät kommentit neljään luokkaan kasvatuskumppanuuden pääperiaatteiden – kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi – mukaan. Aineistosta kaksi ensin mainittua, kuuleminen ja kunnioitus, nousivat selkeimmin esiin. Niitä koskevien kommenttien suhde muihin kasvatuskumppanuuden periaatteisiin, luottamukseen ja dialogiin, ylitti puolet koko aineistosta. Henkilökunta kokee, että kuuntelemisen ja kuulluksi tulemisen merkitys on auennut heille aivan uudella tavalla koulutuksen

ansiosta. Koulutussessioissa tehdyt harjoitukset ja omakohtaiset kokemukset tilanteista, joissa itse ei ole tullut kuulluksi ja tuon tunnetilan siirtäminen työpaikalle työntekijän ja vanhemman väliseen suhteeseen on auttanut ymmärtämään kuulluksi tulemisen tärkeyden. Eräässä koulutuskerrassa työntekijä ilmaisi sen näin:

”Olen oppinut tänä vuonna kuuntelemisen ja ymmärtämisen taidon. Olen siirtänyt ajatukseni toisen osaan ja miettinyt sitä.”

Myös yhteinen, ryhmässä tapahtuva reflektointi ammattiroolistamme koulutusten keskusteluosioissa, on lisännyt ymmärrystä ja erään koulutukseen osallistujan kommentti ”liian usein me vaan puhutaan, mutta unohdetaan kuunnella” on ollut monen koulutuskerran aikana toistuva kommentti. Päivähoidon työntekijät ovat valinneet ammattinsa, tietävät koulutuksensa perusteella lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviä asioita, joista karrikoidusti sanottuna ”metallityön ammattimiehellä ei ole mitään tietoa”. Kuitenkin tuo metallimies on oman lapsensa paras asiantuntija, jota meidän on kuunneltava hänen omista lähtökohdistaan.

Eräässä ryhmässä esiin tullut toimintatapa ”liian usein me vain puhutaan, mutta unohdetaan kuunnella” nousi vahvaksi puheenaiheeksi, ja työntekijät halusivat korjata sen heti työtavastaan. Samalla he pohtivat työympäristöämme: suuret huoneet, paljon ihmisiä samassa tilassa ja monta päällekkäistä toimintaa. Silti työntekijöiden pitäisi pystyä kuulemaan ja ennen muuta pysähtyä ja keskittyä kuuntelemaan lastansa hakevan vanhemman sanomaa. Kuinka voimme sen toteuttaa? Mitä se meiltä vaatii?

Välillä vanhemmilla on monia huolia omassa elämässään ja he haluavat tuoda ne meidän tietoon. Tästä haastattelussa eräs kasvattaja osuvasti sanoi ”silloin tarvitaan kuuntelevaa korvaa”. Tarvitaan myös halua ja ymmärrystä jakaa vanhemmuuden taakkaa ja olla vaikka pienen hetken kasvattajan mukaan; ”se märkäpukuun sonnustautunut henkilö” tai ”saavi” johon voi purkaa pahaa oloa. Tästä puhuimme paljon haastattelutilanteessa:

”Me joudutaan puhumaan paljon vaikeista ja ikävistä asioista ja meidän täytyy ymmärtää miksi vanhempi vastaa meille noin. Sitten myöhemmin se vastaa meille eritavalla jos me vaan kuunnellaan.”

Tällaisessa tilanteessa rajalinjan veto kasvattajan ja auttajan välillä on häilyvä. Eräs työntekijä totesikin rehellisesti, että ”perheiden kanssa tehtävä kasvatuskumppanuus kuormittaa työntekijöitä”. Ei pidä missään tilanteessa sivuuttaa sitä, että työntekijällä on omaan työhönsä liittyviä oikeuksia, kuten oikeus väkivallattomaan työpaikkaan (henkiseen ja fyysiseen). Erilaisin työyhteisön perehdyttämiskoulutuksin voidaan tiedostaa ja ennakoida tilanteita, joita

vuorovaikutustilanteissa voi syntyä ja löytää niihin toimintatapoja joilla kuormitusta vähennetään.

Kunnioituksen ymmärtäminen vuorovaikutuksen välineenä on myös avautunut työntekijöille. He reflektoivat yhteisesti koulutuksen eräissä keskustelussa sitä, mitä kunnioitus on, kuinka se on läsnä jokaisessa vuorovaikutustilanteessa ja kuinka se avaa mahdollisuuksia keskustella vaikeistakin asioista. Haastattelussa eräs vastaaja toi esiin:

”Kunnioitus näkyy sellaisissa tilanteissa, missä mukana on haastava vanhempi ja kun me ollaan selkeästi erimieltä asiasta sen vanhemman kanssa. Pitää koko ajan muistaa, että vanhemmat ovat ensisijaisia lapsensa asioista päättäviä ja me toissijaisia. Silti meillä on vastuu vanhemman sitouttamisesta kumppanuuteen. Ja loppupeleissä vanhempi päättää syntykö sitä kumppanuutta vai ei.”

Puhumalla ja toimimalla kunnioittavasti tuttujen ja tuntemattomienkin vanhempien kanssa on helpompi päästä tasa-arvoiseen ja -vertaiseen kumppanuuteen. Näin eräs haastateltava sanoi:

”Joskus ensimmäiset puheet ovat formulakeskusteluja tai säähavaintoja. Kun tuntee vähän enemmän voi puhua vaikeammista asioista. Pitää tietää mistä narusta vetää.”

Tuo edellä mainittu vähin askelin etenevä keskustelu johtaa luottamuksen kasvuun ja sitä kautta dialogin syntymiseen. Varhaiskasvattajille on usein vaikeaa kestää keskeneräisyyttä, mutta luottamuksen syntyminen voi kestää kauan. Se, miksi luottamuksen synnyttäminen ja kasvattaminen kestää kauan voi riippua asioista, joihin meillä työntekijöillä ei ole välttämättä mitään mahdollisuutta vaikuttaa. Haastattelussa sanottiin:

”Tää yhteinen koulutus ja sen kautta koettu tunnekokemus on auttanut mua ymmärtämään vanhemman tunteita: sääliä, onnettomana olemista, alemmuutta, avuttomuutta ja huonouden tunnetta. Me ollaan valittu tää ammatti, mutt se ei nyt pysty toteuttamaan tätä vanhempana. Asian läpikäyminen keskustelemalla työyhteisössä helpotti mua vanhemman kanssa käytävään vuorovaikutukseen.”

Luottamukselliseen suhteeseen pääseminen ja dialogin synnyttäminen on ollut työntekijöiden mielestä hankalaa. Vaikuttavatko siihen esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten henkilöiden aiemman kokemukset viranomaisista joko Suomessa tai kotimaassaan? Olettaa voi, että me saatamme olla heidän silmissään uhka, jolle ei voi kertoa kaikkea. Eroako tällaisen perheen

tunne-, tapa- ja toimintakulttuuri niin paljon päiväkodin tai jopa suomalaisen kulttuurin tavoista, että se hankaloittaa kommunikointia?

Kokemus luottamuksen saamisesta oli eräällä työntekijällä kuitenkin vahva:

”Vaikean asian läpikäyminen ja asian selviäminen teki perheestä minulle tärkeän ja minusta tuli heille luottohenkilö, jolle he halusivat aina kertoa asiansa.”

Dialogiin yltäminen vaatii edellä mainittujen periaatteiden (kuuleminen, kunnioitus ja luottamus) toteutumista. Eräs haastateltava kertoi, että ”dialogin tunnistaminen voi olla vaikeaa”, sillä työntekijöiden ja vanhempien välillä voi olla erilainen ymmärrys dialogista. Myös dialogiin pääseminen voi olla eriaikaista, mutta kasvattajalla tulee olla ymmärrys vastuullisuudesta ja siitä, että on hänen tehtävänsä huolehtia kumppanuuden eteenpäin viemisestä. (STAKES 2005, 31) Näin eräässä koulutustilaisuudessa työntekijä sanoi:

”Kaikki tulee tapahtua keskustellen. Jos annetaan ohjeita: tee niin tai näin, niin vanhemman sitoutuminen voi olla vaikeaa, huonompaa tai olematonta. Keskustelun kautta sitouttaa ja mahdollistaa vanhemmalle asian itse keksimisen.”

Käytännön työssä myös yhteisen kielen puute ja pahimmassa tapauksessa perheen kieltäytyminen tulkin käytöstä voi hankaloittaa ratkaisevasti vuorovaikutusta ja dialogia. Koulutuksen aikana hämmennystä herätti erään työntekijän kokemus:

”Perhe ei halua tulkkia? Miksi? Keskustelu jää aivan pintatasolle huonon kielitaidon takia. En voi käyttää avoimia kysymyksiä. Kysymykset vain juu-ei vastauksille.”

Työntekijöiden kertoma esimerkkitapaus tulkin käytön kieltämisestä vaatii keskustelua tulkkauksen tärkeydestä ja perustelua molempien osapuolten näkökulmasta. Henkilökunta pohti myös niin sanottujen ei-kielellisten tapahtumien järjestämistä luottamuksen ja alkavan dialogin herättämisessä. Ilman kielitaitoa oleville vanhemmille matalan kynnyksen toimina voisivat olla erilaiset porttikahvit, askartelu- tai liikuntaillat.

Aineiston perusteella henkilökunta on ymmärtänyt, että kasvatuskumppanuuden muodostamisen vastuu on heillä, ja tämä ilmeni haastattelussa näin:

”Meidän vastuulla on kasvatuskumppanuus, en voi siirtää sitä vastuuta vanhemmille jos vanhempi ei halua tai sitä ei huvita kuulla lapsen päivästä. Silti se on mun tehtävä kertoa. Mun on pakko. Se on mun velvollisuus työntekijänä.”

10.2 Reflektio

Kokemuksellisen oppimisen tärkeä työväline on reflektointi ja tässä luvussa tuon esille aineistosta löytyneet reflektointiin liittyvät asiat kasvatuskumppanuuden viitekehyksestä. Luokittelin reflektiota Mezirowin (1996, 30) mukaan arvioimalla uudelleen koettuja kokemuksia. Hän jakaa reflektiivisyyden kuuteen kategoriatasoon, jotka toimivat luokitteluni perustana. Analysoin, millaisia ajatuksia, tunteita, tietoja ja taitoja koulutus on työntekijöissä herättänyt. Kolbin kokemuksellisen kehän toinen taso kuvaa myös reflektointia. Se korostaa ilmiön, tässä tapauksessa kasvatuskumppanuuden, eri näkökulmien ja oman oppimisen pohdintaa.

Kolb esittää oppimisen vaiheittaisuutta, johon peilaan omaa tutkimustani. Ajallisesti kolme ensimmäistä koulutuskertaa (syksy 2012) olivat selkeästi uuden koulutusmallin oppimista, tunnistelua ja kokonaisuudessaan koulutuksen aloittelua. Reflektointia ei esiintynyt keräämässäni aineistossa lainkaan. Kolmannella kerralla (marraskuu 2012) tehtiin tunteisiin vahvasti vetoavia harjoituksia, jotka johtivat neljännen kerran (tammikuu 2013) koulutuksessa esiintyneeseen ”pullonkorkin aukeamiseen”. Henkilökunta reflektoi monisanaisesti tapahtumia, toi ajatuksiaan muiden tietoon ja keskustelua syntyi. Ajallinen tauko koulutuksesta, joululomat ja yleinen uuden oppimisen prosessimainen eteneminen nousi näkyviin. Kolb uskoo tähän pohdinnan ja ymmärtämisen vaiheiseen etenemiseen. Hän tähdentää tilan luomisen merkitystä oppijan henkilökohtaisille suorituksille sekä sille, että varataan aikaa yhteiselle reflektoinnille. Silloin hyödynnetään muiden kokemustietoa sekä integroidaan uutta tietoa omaan kokemukseen. (ks. Järvinen ym. 2002, 91.)

Ensimmäinen aineiston luokittelun luokka oli affektiivinen eli tunteisiin vaikuttava reflektiivisyys. Se tarkoittaa tietoisuutta omista tuntemuksista ja siitä, millaisia tunteita minulla on asiaa kohtaan. Näitä kommentteja esiintyi aineistossa eniten. Kommentit olivat sekä yksilöettä yhteisötason reflektointeja. Tunnepitoiset kokemukset ovat osoittautuneet koulutuksessa kaikkein puhuttelevimmiksi ja mieleen painuneiksi. Koulutuksen ensimmäisellä kerralla läpikäyty tutustumishetki on myös jäänyt vahvasti työntekijöiden mieleen. Haastattelussa työntekijät kertoivat:

”Tunnelma jäi mieleen. Oli helppo kertoa omasta elämästä tutuille työkaverille kuin tuntemattomille ihmisille ja tajuta kuinka paljon opin uutta, näinkin mukamas tutuista ihmisistä.”

”Sain tietää toisesta erilaisia asioita kuin silloin kun on vapaa tilanne ja saa päättää mitä itsestään kertoo. Ihmiset sitoutuivat tekemiseen ja kertomiseen, eivätkä vain päästäneet suustaan mitä tahansa.”

Näillä ilmaisuilla työntekijät sitoutuivat koulutukseen toisiltaan saadun positiivisen ja luottamuksellisen tunnekokemuksen kautta. He kokivat yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntymistä ja korostivat työkaverin henkilökohtaisen tuntemisen tärkeyttä yhteisen vuorovaikutuksen rakentamisessa. Koulutuksen edetessä ja eri sessioissa yhdessä tekeminen ja päiväkodissa tapahtuneista vuorovaikutustilanteista keskusteleminen on ollut välillä lohdullista. Sitä kuvaa eräänkin työntekijän toteamus: ”mä en ole ollut se ainut työntekijä jota on haukuttu”, sai monet työntekijät nyökyttämään päätään ja yhtymään kommenttiin. He ymmärsivät, että kukin on kohdannut työssään haasteita ja, että nyt on aika jakaa niitä sekä oppia kokemuksista.

Edellä esitetyt ilmaukset olivat työyhteisön sisäisiä kahden kasvattajan välisiä tunnekokemuksia. Vanhempien kanssa käydyistä vuorovaikutustilanteista kaikkein koskettavimpia ovat henkilökunnan mielestä olleet myös ne, joissa käytiin läpi hyvin tunnepitoisia asioita. Eräs osallistuja kertoi erään koulutuskerran lopun kuulemiskierroksella näin:

”Mulle jäi se tunne, mikä sillä äidillä oli. En ollut koskaan ajatellut sitä niin, että sieltä tulee niin vahvana se alemmuuden tunne. Mulle tuli niin vahvana se olo. Tuli mieli hyökätä! Tuulan kertomana tunne oli niin koskettava. Se miten eläydyin tilanteeseen ja tunteeseen oli koskettavaa. En olisi uskonut että tuollaisella harjoittelulla ja patsaaksi asettelulla voisi tuntea sellaisen tunteen.”

Tästä kommentista kuvastuu, kuinka konkreettisella, tunteisiin vetoavalla lähestymistavalla koettuihin kokemuksiin saadaan syvyyttä ja ne ymmärretään. Tapahtumat ja vuorovaikutustilanteet jäävät mieleen, kun ne koskettavat tunnealuetta joko positiivisessa tai negatiivisessa mielessä.

Erään loppukeskustelun kommentteissa sanottiin:

”Muiden kokemukset havahduttivat, niin kuin: ”voi ei, mä oon ollut toi törkee kasvattaja joskus!”

”Keskustelut on ollut todellisia herättäjiä ja sit muiden selviytyminen vaikeista tilanteista on ollut positiivinen asia.”

Näin henkilökunta on reflektoinut kokemuksia ja siirtänyt kokemuksellisuuden pohdinnan reflektoinnin asteelle. He ovat ymmärtäneet, kuinka oma toiminta on voinut olla joskus muuta,

kuin oli tarkoitus. Ymmärrys omista virheistä ohjaa toimintaa haluttuun, parempaan suuntaan. Herättävät kokemukset ovat reflektoinnin ansiosta kuin uusia mahdollisuuksia toimia toisin.

Toinen aineiston luokittelun taso oli erotteleva reflektiivisyys. Se merkitsee kykyä havaita syy- ja seuraussuhteita omassa toiminnassa. Näiksi kommentteiksi luokittelin sekä itse- että yhteisölliset reflektoinnit. Reflektoinneissa muun muassa palattiin menneisiin kokemuksiin, tuotiin julki omia ammatillisia epäonnistumisia ja pohdittiin ryhmänä oman toiminnan kompastuskiviä tai onnistumisia. Henkilökunta reflektoi myös oman toimintansa muuttamista opitun pohjalta.

Oman toiminnan reflektointiin pääseminen kestää oman aikansa ja vaatii oman suojatun tilansa kuten Mezirow (1996,17) ilmaisee. Henkilökunnalla reflektointi alkoi koulutuksen neljännellä kerralla, tammikuussa 2013. Reflektoinnin alkuun saattoi vaikuttaa hyvin tunnelatautuneiden asioiden käsittely. Tämän tunnekokemuksen jälkeen kuulin henkilökunnan kertomasta selkeästi, kuinka aletaan ymmärtää oman toiminnan merkitys tapahtumien kulussa:

”Me ollaan juteltu siitä, että vanhempien osallisuudesta. Ja siitä kuinka vastuu niiden osallistamisesta on meillä ja jos se meidän toiminta olis jotenkin näkyvämpää, niin kuinka ne vois saada siitä enemmän. Ollaan ajateltu, että pitäiskö meidän tehdä jotain toisin, että me saatais ne vanhemmat mukaan arkeen.”

Edellä esitetty kommentti kuvastaa, kuinka henkilökunta on alkanut miettiä omaa toimintaansa suhteessa vanhempiin. Tarjoaako päiväkotia sellaista toimintaa, johon vanhempi lähtee mielellään mukaan? Onko toiminta ennakkoluuloja herättävää ja poistyöntävää? Toteutuvatko kasvatuskumppanuuden periaatteet niin, että toiminta herättää luottamusta vanhempien suuntaan?

Koulutuksen aikana henkilökunta reflektoi paljon edellä esitettyjä, tunteisiin liittyviä asioita. Myös oman toiminnan reflektointi, itsereflektio, kuten Tiuraniemi (2002, 171) sitä kutsuu, oli vahvasti läsnä koulutuksessa ja ponnahdus uusien toimintamallien sekä tapojen luomiselle alkoi. Kun ymmärrys kasvatuskumppanuuden periaatteista lisääntyi, niin reflektointi ja menneisiin tapahtumiin palaaminen lisääntyivät. Loppukeskusteluissa sanottiin:

”Olen miettinyt miten minä kohtaan perheen päivähoitossa vastaavassa tilanteessa.”

”Toivon etten itse toimi samalla tavoin.”

”Kiva huomata, että joskus olen tehnyt jotain onnistuneita kohtaamisia vanhempien kanssa.”

”Kuuntelen muita sekä pohdin miten itse tästä ajattelen.”

Henkilökunta kertoi myös jo koulutuksen aikana osin muuttuneista työtavoista ja niiden työstämiseen liittyneestä reflektoinnista. Reflektointia sanoitettiin erään koulutuskerran loppukuulemisessa seuraavasti:

”Mietin tarkkaan, kuinka kohtaan vieraan lapsen ensimmäistä kertaa? Kuinka lähelle voin mennä?”

”Olen tietoisesti alkanut sanoittamaan lapsen tunteita; ”sinulla on ollut kamala ikävä äitiä, niin siksi itket.

”Olen miettinyt tarkkaan etukäteen kuinka kysyn vanhemmalta tätä asiaa.”

Tällaisista yksilöllisistä reflektoinneista eteenpäin mennessä eräs haastateltava toi esiin, kuinka heidän ryhmässään refleктоitiin yhdessä:

”Me juteltiin vanhempien osallisuudesta ja siitä kuinka vastuu niiden osallistamisesta on meillä ja jos se meidän toiminta olis jotenkin näkyvämpää, niin kuinka ne voi saada siitä enemmän. Pitäiskö meidän tehdä jotain toisin, jotta me saatais ne vanhemmat mukaan arkeen? Meillä on paljon vanhempia jotka vain kääntyy ovelta.”

Myös toisen ryhmän pohdinta oli refleктоivaa:

”Tää koulutus on tuonut selkeästi esille, että tarvitsemme enemmän matalan kynnyksen toimia.”

Näissä kommentteissa kuvastuu, kuinka henkilökunta on opittujen kasvatuskumppanuuden tietojen ansiosta lähtenyt yhdessä pohtimaan omaa toimintaansa ja luomaan jotain uutta.

Kolmas Mezirowin (1981) luokittelun taso oli arvojen reflektointi. Se liittyy tietoisuuteen henkilökohtaisista arvoista ja niistä arvoista, joiden mukaan työyhteisö tekee kasvatusyötä ja toteuttaa vanhempien kanssa kasvatuskumppanuutta. Haastattelussa eräs työntekijä refleктоi:

”Tää koulutus on osa meidän varhaiskasvatuksensuunnitelman päivittämistä. Mitkä on meidän arvot? Entä toiminta-ajatus? Miten me halutaan lapsia kohdella? Mun mielestä nyt on aika työstää sitä meidän päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaa vastaamaan tämän hetken tilanteeseen näillä tiedoilla ja taidoilla lisättynä.”

Tämä konkreettinen varhaiskasvatussuunnitelman päivittäminen ja sen uudelleen kirjoitus on luonteva seuraava edistysaskel. Se pitää sisällään kertausta yhteisön arvoista (osittain tehty toimikaudella 2011 - 2012), yhteiseen tavoitteeseen sitoutumista sekä jatkuvaa neuvottelua yhteisestä merkityksenannosta kasvatuskumppanuuden hengen mukaisesti.

Neljäs luokittelun taso on käsitteellisen reflektiivisyyden taso. Se tarkoittaa käsitteiden käyttöön ja merkityksiin liittyvää ymmärrystä. Tähän luokkaan kuuluvat oikeastaan kaikki aiemmin kasvatuskumppanuutta käsittelevän luvun kommentit. Kasvatuskumppanuuden periaatteiden - kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi, läpikäyminen ja reflektointi päiväkodin toimintaympäristössä - on lisännyt niiden käytön ymmärrettävyyttä vuorovaikutustilanteissa. Haastattelussa eräs työntekijä sanoi:

”Vanhemmat on meille tosi tärkeitä tässä työssä.”

Tämä kommentti on kasvatuskumppanuuden ydin, jonka työntekijä on sisäistänyt. Vanhempien osuus ja osallisuus lapsen hoidossa ja kasvatuksessa on ensiarvoisen tärkeä asia ja se pitäisi ammattikasvattajien aina muistaa ja tiedostaa. Kukaan kasvattajista ei ole lapsen asiantuntija niin kuin ovat hänen omat vanhempansa. Haastattelussa esitetty kommentti: ”kasvatuskassa puhutuista asioista tulee selkeämpiä ja niistä jää muistijälki helpommin kuin pelkästään monisteesta lukemalla. Tapauksista tulee niin kuin eläviä”, on myös osoitus kasvatuskumppanuuden periaatteiden ymmärtämisestä toteutetun koulutuksen kautta.

Mezirowin reflektiivisyyden tasoista viimeiset: psyykkisen- ja teoreettisen reflektiivisyyden tasot, jäävät tuloksettomiksi, sillä niitä ei esiintynyt aineistossa.

10.3 Työyhteisön kehittäminen

Luokittelin kaiken video-, osallistuva havainnointi-, haastattelu- ja päiväkirjamerkintäaineistoni Kaskelan ja Kekkosen (2006, 19) kasvatuskumppanuuden ammattitaidon mukaan. Aineistosta ilmenee, että järjestetty kasvatuskumppanuuskoulutus on ollut niin yksittäisten työntekijöiden kuin koko työyhteisön ammattitaidon kehittämistä ja kehittymistä.

Kaskelan ja Kekkosen (2006, 19) mukaan ensimmäinen varhaiskasvattajan ammatillisuuteen kuuluva luokka on vuorovaikutustaitojen harjoittelu. Tähän luokkaan luokittelin kommentteja, joita tuotiin esiin kun puhuttiin työyhteisön ja ennen muuta kahden työntekijän välisten tilanteiden vuorovaikutuksesta. Kommentit muistuttivat kasvatuskumppanuuden periaatteita, kuulemista, kunnioitusta, luottamusta ja dialogia, joita peilattiin työyhteisöön. Työntekijät refleктоivat oppimaansa ja ovat lisänneet varhaiskasvattajan kasvatuskumppanuuden ammatitaitoa. He ovat kyenneet laajentamaan oppimishaastetta yksilötasolta koko työyhteisön tasolle. Henkilökunta on myös ymmärtänyt oman ja työyhteisön osuuden vuorovaikutuksessa vanhempien kanssa. Haastattelussa eräs työntekijä sanoi:

”Yhteistyö kollegan ja johtajan kanssa on sallittua. Kaikkea ei tarvitse yksin kantaa.”

Tuo kommentti kertoo siitä, että yksittäinen työntekijä on tiedostanut sen, ettei työtä tehdä päiväkodissa yksin. Keskustelemalla, refleктоimalla ja jakamalla tietoa työyhteisössä, kaikki tapahtumat saavat oikeat mittasuhteet ja niihin löytyy ratkaisumalleja, joita voi käyttää ja jalostaa.

Kasvatuskumppanuuteen niin vanhempien kuin työyhteisönkin sisällä kuuluu avoimuus. Tähän eräs työntekijä vetosi haastattelussa:

”Me puhuttiin avoimuudesta. Siitä, että kerrot jos on huono päivä tai jokin asia vaivaa.”

Avoimuus ja sen kautta ymmärrys, hyväksyntä ja jokaisen kasvatushenkilön työpanoksen arvostaminen koettiin siis tärkeäksi. Haastateltava täsmensikin ajatuksen vielä sanoin:

”Mä yksin marttyyrinä täällä pusken hommia” ilmapiiriä ei saa syntyä!”

Työyhteisön sisällä toisten kuunteleminen nousi myös vahvasti esiin ja ennen muuta se, että kuunteleminen on vastavuoroista, kuten haastattelussa tuli esiin:

”Kuunnellaanko mua? jos toi ei kuuntele, niin en enää viitsi sanoa mitään!”

Tästä kommentista huomaa, kuinka työyhteisössä ja sen työntekijöiden välisissä vuorovaikutussuhteissa pätevät samat säännöt ja lainalaisuudet kuin työntekijän ja vanhemman välisessä suhteessa. Onpa terminologia sitten kasvatuskumppanuus, hyvät tavat vai jokin muu, niin ihmissuhteissa toisen huomioiminen ja kuunteleminen on tärkein asia. Ilman sitä vuorovaikutus ja yhteistyö toisten kanssa eivät voi toimia.

Toisena aineiston luokitteluluokkana toimi työntekijän oman toiminnan ja suhteissa olemisen reflektointi. Siihen luokkaan tulivat kommentit, jotka käsittivät työntekijöiden yhteistyötä, tietojen jakamista ja toisen tukemista.

Haastattelussa haastateltavat toivat esiin:

”Nyt mulla on olo, ett olen saanut työryhmäni muilta aikuisilta ”luvan” käyttää aikaa vanhempien kanssa käytävien keskustelujen valmisteluun ja käymiseen, ilman selän takana kuuluvaa äänetöntä napinaa.”

”Meillä on yhteiset asiakkaat ja me tiedetään kuinka ne toimii. Nyt meillä on yhteinen tietoisuus ja realiteetit asiakaskuntaa kohtaan.”

”Pahinta on, ett joudut vaikeaan tilanteeseen, eikä kukaan ole sua varoittanut tai mitenkään ennakoon kertonut ett näin voi käydä.”

Kolmas ammattitaidon ominaisuuden luokka muodostui yhteisen ymmärryksen etsimisestä lapsen kasvuyhteisössä ja kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa. Siihen keräsin tulevaisuuteen suuntaavia kommentteja sekä toiminta- ja kehittämideoita.

Koulutus on ollut positiivisia ajatuksia herättävä ja nyt odotetaan innokkaasti koulutuksen jälkeistä aikaa, jossa käydään uusia keskusteluita ja jatketaan aiempia. Henkilökunta on halukas etsimään yhteistä ymmärrystä yhteisöön, kuten kasvatuskumppanuus ammattitaidolta edellyttää. Haastattelussa sanottiin:

”Nyt selkeästi odotetaan, ett se koulutus ei loppuisi tähän vaan ett nyt luotais yhteisiä tilaisuuksia tai tilanteita jossa vois oikeesti keskustella näistä asioista samalla tavalla kuin koulutuksen kaks tuntisissa.”

Henkilökunta on sisäistänyt kumppanuuden hengen periaatteet ja sen toteutumiseen vaadittavan jatkuvan oppimistarpeen ja ottaa sen haasteena vastaan.

Haastattelussa tuli julki monta työyhteisön kehittämiskohtaa, joihin myöhemmin halutaan kiinnittää huomiota:

”Kasvatuskumppanuuden hengessä tulis keskustella päiväkodin yhteisistä käytännöistä ja säännöistä, esimerkiksi uima-altaiden ja eri lasten suhteen.”

”Pedagogiset kokoukset tai mikä nyt sen foorumin oikea nimi olisi, voisi olla paikka jatkaa koko työyhteisön kesken keskustelua näistä ja muista päivänpolttavista aiheista.”

”Sitten se, että olis vaikka perehdytys kansio, jossa ohjeita vaikka vaikean vanhemman kohtaamiseen, niin sen oppis paremmin sieltä.”

11 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä luvussa kokoan yhteen tutkimukseni tulokset sekä vastaan tutkimuskysymyksiin- ja ongelmiin. Laadin tuloksista synteesejä, jotka kokoavat yhteen pääiseikat ja antavat vastaukset asetettuihin ongelmiin. Samasta asiasta puhutaan, kun odotetaan, että tutkimuksesta löytyy yleiset abstrahoidut linjat. (Hirsjärvi ym. 2004, 212.)

Opinnäytetyön tutkimustehtävänä oli kuvata, kuinka koulutuksessa opittu osaaminen (tieto, taito ja asenteet) siirtyy työkäytänteisiin. Tehtävä ei ollut pelkästään koulutuksen vaikuttavuuden arviointi vaan myös prosessin aikaisen kokemuksellisen oppimisen ja reflektoinnin kuvaaminen. Tavoitteena oli kuvata, minkälaista muutosta koulutus tuo työyhteisön toimintaosaamiseen ja työkäytänteisiin koko työyhteisön tasolla. Tätä avasin teemakysymyksillä: mitä kasvattajat ovat oppineet koulutuksessa kasvatuskumppanuudesta, mitä kasvattajat reflektivat koulutuksessa ja miten työntekijät reflektivat työyhteisön tilaa arvioinnin- ja kehittämisen näkökulmasta.

Toteutettu kasvatuskumppanuuskoulutus on ollut kehittämisprosessi, jota seuraavaksi arvioin. Kasvatuskumppanuuskoulutusprojekti pyrki tuottamaan muutosta tällä kertaluontoisella, tavoitteellisella koulutuskokonaisuudella, jonka kesto ja resurssit (kouluttajat, koulutusaika) olivat ennalta määritetyt. Arvioimalla koulutuksen vaikutuksia summatiivisesti eli yhtenä kokonaisuutena koulutuksen loputtua kerättyjen video-, osallistuva havainnointi-, haastattelu- ja päiväkirjamerkintäaineistojen pohjalta, tuon esiin toimijoiden eli henkilökunnan oman, sisäisen arvion, koulutuksen vaikuttavuudesta. Projektin tai koulutuksen sisältäpäin tulevaa arviointia sanotaan itsearviointiksi. Se on yhteisölliselle, kehittäväälle toiminnalle luontevin arvioinnin muoto. (Anttila 2007, 37-49.) Tuomalla esiin henkilökunnan kyvyn käyttää kokemuksellisuutta ja reflektiivisyyttä oppimisen edistäjänä ja sitä, kuinka he kokevat työyhteisönsä kehittyneen koulutuksen aikana, pyrin osoittamaan muutoksen toimintaosaamisessa ja työkäytänteissä.

Aineistosta ilmenee, että kasvatuskumppanuuden periaatteiden, kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi, opettelu ja kertaus oli tarpeellista sekä varhaiskasvattajien ammatilli-

suutta kehittävää. Henkilökunta on kasvattanut tietopääomaansa kasvatuskumppanuuden tematiikasta. He ovat jo osin, kuulemisen ja kunnioituksen osalta, toteuttaneet ja onnistuneet toiminnassaan vanhempien kanssa. Kuuntelemisen taito on varhaiskasvattajan ammatillista osaamista, kuten Helsingin kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2001, 3) ja Kaskela ja Kekkonen (2006, 17-23) tuovat julki. Tietoisuus kuuntelun tärkeydestä on selkeästi lisääntynyt ja näin ollen koulutukselle laadittu tavoite (Helsingin kaupungin sosiaalivirasto 2012); ”vahvistaa työntekijöiden kykyä arvioida oman toimintansa lähtökohtia” on toteutunut. Myös ymmärrys siitä, että kuunteleminen on ”enemmänkin suhde toiseen ihmiseen” (Kaskela & Kekkonen 2006, 17-32) kuin vain ammattilaisen ja maallikon kohtaaminen, on avautunut. Työyhteisön sisäisessä vuorovaikutuksessa näiden periaatteiden muistuttaminen ja muistaminen vaatii jatkuvaa, vuosittaista keskustelua aiheesta. Luottamuksen ja dialogisen suhteen saavuttaminen erittäin maahanmuuttajapitoisen asiakaskunnan kanssa vaatii edelleen niin ponnisteluja kuin onnistumisia, jotka taas ruokkivat jatkamaan. Tätä luottamuksen syntymisen ”aikataulua” pohtivat myös Kaskela ja Kekkonen (2006, 36-37) ja toteavat sen kestävänsä joka perheen kohdalla erilaisen, yksilöllisen ajan. Tätä aikataulujen, tapojen ja arvojen erilaisuutta tulee kunnioittaa ja pyrkiä löytämään molempia osapuolia miellyttävä tasa-arvoinen tapa toimia (Korhonen 2006, 67; Rätty 202, 167). Halme ja Vataja (2011, 86) muistuttavat tavoista, joilla voi ennakkoluuloja esimerkiksi tulkkitoimintaa kohtaan hälventää. Kysymällä perheeltä esimerkiksi tulkkia koskevia toiveita, voidaan jo päästä hyvin eteenpäin. Myös kasvattajan oman toiminnan ja mahdollisten kulttuuristen ennakkoluulojen tiedostaminen ja poisoppiminen reflektoinnin avulla on tärkeää (Halme & Vataja 2011, 100). Työntekijät uskovat, että ajan mittaan sekä hyvien, positiivisten kohtaamisten ansiosta ennakkoluulot puolin ja toisin lieventyvät sekä vuorovaikutus varmasti helpottuu.

Työntekijät ovat kasvatuskumppanuuden toteutuksessa omien sanojensa mukaan ”oikealla tiellä”, joten lähtökohdat kasvatuskumppanuuden hengen mukaisen toiminnan jatkumiseen ja kehittymiseen ovat hyvät. Täydellisen muutoksen sijaan tästä näkökulmasta välittyy koulutuksen perusteella saavutettu kehittymisen näkökulma, joka pitää sisällään henkilökunnan omaa motivaatiota oppimiseen ja sen pohjalta tiedon soveltamiseen tavoitteellisesti palvelun parantamiseksi, kuten Sarala ja Sarala (2001, 32) tuovat esiin. Juuri tällaista reflektointia ja yhteistä pohdintaa on koulutuksen teoreettisen pohjan, kokemuksellisen oppimisen, avulla haluttu vahvistaa. Käyttämällä oppimista tukevia menetelmiä; ryhmätöitä ja avointa keskustelua, ovat työntekijät pystyneet jaetussa tilassa muovaamaan ja muokkaamaan ajatusmalliaan ja jopa yhteisiä toimintatapojaan. Henkilökunta on tiellä, joka muovaa uutta tietoa, kuten Järvinen ym. (2002, 94) tähdentävät. Myös Kaskela ja Kekkonen (2006, 8) painottavat, että kasvatuskumppanuus on muutoshaste, paitsi yksittäiselle kasvattajalle, myös koko kasvatusyhteisölle. Se on alati kehittyvä ja syvenevä käsite, joka löytää kantavimman sisältönsä siinä hetkessä, jossa kasvattaja, vanhempi ja lapsi kohtaavat. Koulutuksen vaikuttavuuden näkökulmasta katsoen tieto kumppanuuden sisällöistä on lisääntynyt, ja taidot niiden käyttöön

on osin sisäistetty. Luottamuksellisuuteen ja dialogiseen suhteeseen yltämiseen lasten vanhempien kanssa henkilökunta kokee vielä harjoittelun tarvetta. Asenne toteuttaa ja oppia uutta on ollut oppimiskokemuksena positiivinen, ja nyt koulutuksen jälkeen henkilökunta kokee, että on hyvä jatkaa valitulla tiellä.

Järjestetty kasvatuskumppanuuskoulutus perustui kokemuksellisen oppimisen viitekehykseen, Kaskelan ja Kekkonen (2006) mukaan. Valitsin teoreettiseksi viitekehykseksi opinnäytetyöhöni Kolbin kokemuksellisen oppimisen syklin, jolla kuvaan syntyneitä kokemuksellisuuteen pohjaavaa oppimisprosessia. Aikaisemmin koettujen kokemusten esiin tuominen, käsittely ja näkeminen toisesta katsantokulmasta, tässä tapauksessa kasvatuskumppanuuden näkökulmasta, on ollut henkilökunnan mielestä lohdullista ja asioiden ymmärrystä lisäävää. He ovat ymmärtäneet, että kaikki liittyy niin sanotusti kaikkeen - niin omat lapsuusmuistot kuin opiskelukokemuksetkin. Unohtaa ei myöskään voi koettuja onnistumisia eikä vastoinkäymisiä niin työ- kuin yksityiselämässä. Henkilökunta on alun hapuilun ja ajallisen viiveen jälkeen reflektoinut vapaasti ja monisanaisesti kokemuksiaan. He ovat itsereflektoineet ja laajentaneet reflektoinnin tasoa, aina yhteisölliseen reflektointiin. Viive reflektion alkamiseen oli odotettavissa ja siihen oli varauduttu koulutussuunnittelun puitteissa aikataulullisesti. Työpaikalla tapahtuvan oman henkilökohtaisen toiminnan ja sen tuottaman vaikutuksen liittäminen tapahtuneisiin asioihin, tarjottavien palveluiden houkuttelevuuden tai ei-houkuttelevuuden ymmärtäminen vanhempien silmissä ja yhteisen ymmärryksen kasvattaminen kasvatuskumppanuuden periaatteiden mukaan kehittyi koko työyhteisössä. Kolb tähdentää, että kokemuksellinen oppiminen on henkilön elämässä monta kertaa toistuva prosessi, joka nivoo yhteen kasvatuksen, työn ja henkilökohtaisen kehittymisen (ks. Poikela & Järvinen 2007, 179). Näin ajatellen toteutettu koulutus oli osa henkilökunnan elinikäistä koulutusuraa, ja siihen palaaminen aika ajoin olisi suotavaa, niin yksittäisille yksilöille kuin koko työyhteisöllekin.

Tuomalla esiin henkilökunnan kyvyn reflektoida haluan painottaa sen tärkeyttä oppimisprosesseissa. Oman, henkilökohtaisen itsereflektion kautta moni koettu asia on koulutuksen aikana saanut kuvainnollisesti ilmaistuna päälleen uutta väriä. Itsereflektion siirtäminen muiden kanssa tehtävään yhteisölliseen reflektointiin on ollut päiväkodin yhteisen kasvatusnäkökulman etsimistä ja muodostamista, kuten Karila ja Nummenmaa (2006, 35) sitä kuvaavat. Alun reflektiivisen hapuilun jälkeen työntekijät ovat kukin kommenteillaan rikastuttaneet ja tuoneet esiin työpaikan moninaista arkea eri näkökulmista. Jakamalla ja reflektoimalla omia kokemuksiaan, ajatuksiaan, tunteitaan, tietojaan ja taitojaan he ovat luoneet keskustelua ja osaltaan opettaneet niitä, jotka eivät ole työssään kaikkea vielä kokeneet. Arjen kiireessä työskentely muuttuu helposti rutiinimaiseksi, automaatioksi, mutta juuri reflektio tuo Mezirowin (1991) mukaan toimintaan oppimisen näkökulman. Henkilökunnan taito niin kasvatuskumppanuuden kuin yleisesti asioiden reflektion tematiikasta on edistynyt. Se, että henki-

lökunta on oppinut käyttämään reflektion taitoa omassa pohdinnassaan ja yhteisissä keskusteluissa, on lisännyt esimerkiksi perustelujen määrää. ”Tein niin, koska...” tai ”haluaisin yrittää tätä, koska...”. Vaikuttavuuden näkökulmasta juuri tuo kyky reflektoida sekä omaa että muiden työtä on ensiarvoisen tärkeää. Yhteisöille luonteenomaista on tuollainen toimintapainotteinen reflektio, joka edellyttää myös sosiaalista kanssakäymistä. (Anttila 2007, 56-58.)

Mezirowin (1996, 30) esiin nostaman kokemusten uudelleenarvioinnin ja reflektiivisyyden kauden kategoriataidon kautta eniten reflektointiin affektiivisia eli tunteisiin liittyviä ja erottelemaan reflektiivisyyteen eli syy-seuraussuhteisiin perustuvia asioita. Ennen muuta tunteiden reflektoinnin määrä oli hieman yllättävä. On todettu, että tunteet ovat vahvasti läsnä vuorovaikutukseen perustuvissa työtehtävissä, koska kyse on ihmisistä. Yllättävää oli silti, että niiden reflektoinnin osuus aineistosta oli niin hallitseva. Päivähoitoala painii osaltaan yhteiskunnallisten leikkausten ja vähennysten keskellä sekä ihmisten yhä kasvaneen huonon olon ja stressin parissa. Tämä luo tarvetta tunteiden käsittelyyn. Emme välttämättä kuule tai havaitse ihmisten tunteita organisaatioissa, mutta voimme havaita, kuinka ihmiset etsivät pako-keinoja kestääkseen ahdistusta ja epävarmuutta. Tunteet ja ajattelu nivoutuvat toisiinsa. Kyky reflektoida omaa toimintaansa siirtää ihmisen tunteineen sosiaaliseen kenttään. Työyhteisön toiminnan tulkitseminen tunteiden näyttämönä paljastaa aineiston perusteella, että työntekijöiden ”virallinen” rooli tarjoaa keinon tunteiden työstämiselle työroolin tarjoaman turvallisen naamion takana. (Juuti 2007, 22.) Tunteiden esiintuominen on ollut mahdollista koulutuksessa, koska sille on luotu koulutussuunnittelun kautta aika ja paikka. Henkilökunta koki koulutussessiot turvallisiksi ja tunteiden reflektointia salliviksi.

Erottelevaa refleksiivisyyttä esiintyi, kun henkilökunta reflektoi syy-seuraus suhteita toiminnossaan. Luottamuksellisessa ilmapiirissä kerrottuja kokemuksia ei aineiston perusteella pelätty eikä hävetty, vaan niiden esiin tuomisessa korostui jakamisen positiivinen lataus. Tuomalla omat kokemukset esiin ja pohdittaessa niitä yhdessä löydettiin niistä koulutuksen tematiikan eli kasvatuskumppanuuteen liittyviä eri elementtejä. Koulutuksen yhtenä tavoitteena (liite 1) olikin vahvistaa työntekijöiden kykyä arvioida oman toimintansa lähtökohtia ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tämän erottelevan reflektiivisyyden kautta päästiin tuohon tavoitteeseen. Henkilökunnan tuotettavien palvelujen reflektointi, nosti esiin kysymyksen siitä, voimmeko kohdata toisemme tasavertaisina, mielessämme lapsen etu, kuten Helsingin kaupungin varhaiskasvatuksensuunnitelma (2011, 3) peräänkuuluttaa. Pohdinnan ja soveltamisen välillä vallitseekin selkeä oppimistoimintaa ylläpitävä jännite, joka edesauttaa ja luo kokempohjaa jatkuvalla oppimiselle (Järvinen ym. 2002, 89). Reflektio toimii kokemusten sisäistämisen prosessissa tietynlaisena siltana, joka yhdistää käytännön kokemusta ja teoreettisia kuvausmalleja (Ruohotie 2002, 140). Näin ollen reflektio on kuin väline, jota tulisi osata käyttää oppimisessa.

Aineiston mukaan arvojen ja käsitteellisen reflektoinnin tasolle päästiin myös muutaman kommentin verran. Henkilökunta reflektoi omaa työtapaansa arvojen näkökulmasta. He pohtivat, millaista päivähoitoa haluavat tarjota ja kuinka he pääsevät toteuttamaan haluamaansa. Työyhteisön sisällä työskentelevät ammattilaiset perustavat kasvatuksensa ja opetuksensa erilaisille käsityksille lapsista, kasvatuksesta ja oppimisesta. Kuitenkin työyhteisöön tulee luoda johdonmukainen ja riittävän yhtenäinen toimintakulttuuri. (Karila & Nummenmaa 2006, 35.) Tämä keskustelu on selkeästi tulevaisuuteen suuntaavaa ja yhteistä suunnittelua vaativaa. Sarala ja Sarala (2001, 32) tuovat esiin henkilöstön oppimis-, kehitymis- ja uudistumiskyvykkyyden näkökulmasta, että tuon toiminnan kehittämisen, tässä tapauksessa arvojen kautta, tulisi olla yksi toimintakentän läpäisevä perusarvo. Käsitteellisen tason reflektointia oli tässä koulutuksessa koko koulutuksen aiheena olleen kasvatuskumppanuuden reflektointi. Käsitteiden kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi, ymmärtäminen ja toimintaan siirtäminen oli koko koulutuksen kulmakiviä, ja siinä on onnistuttu, kuten edelläkin on tuotu esiin. Psykkisen ja teoreettisen reflektiivisyyden tasoihin ei aineistosta löytynyt kommentteja.

Analysoimalla työyhteisön kehittämistä Kaskelan ja Kekkonen (2006, 19) kasvatuskumppanuuden ammattitaidon kolmen eri tason kautta nousi sieltä esiin, että henkilökunta kokee työyhteisön sisäisen vuorovaikutuksen tilan kaipaavan jatkuvaa päivittämistä. Kasvatuskumppanuuden periaatteiden muistaminen työntekijöiden välisissä suhteissa on yhtä tärkeää kuin niiden muistaminen asiakkaiden, siis vanhempien ja lasten, kanssa toimimisessa. Arjen kiireissä työn tekemisestä tulee usein automaattista suorittamista, jossa ei jää tilaa pohdinnolle, yhteiselle ajattelulle eikä uusien mallien ja toimintatapojen kokeilulle. Yhteinen, jatkuva keskustelu, dialogi, on työyhteisössä ensiarvoisen tärkeää. Dialogin avulla henkilökunta pääsee rakentamaan yhteistä kasvatusympäristöä lapsille ja heidän vanhemmilleen, kuten Mönkkönen (2007, 86-100) painottaa. Perehdyttämisen ja ennakoinnin ymmärtäminen työyhteisössä, kiireenkin uhalla, on tärkeää ja työhyvinvointia lisäävää. Toisen työntekijän tukeminen, tietojen jakaminen ja yhteistyö vaatii siis jokapäiväisiä ponnisteluja. Kiireen ei pitäisi olla syy tiedon siirtämättömyyteen. Motivaatio ja halu viedä asioita eteenpäin ratkaisevat. Henkilökunta on ymmärtänyt muutoksen tarpeen ja osoittanut jo lähtemällä koulutukseen mukaan omaavansa kykyä kehittyä ja kehittää toimintaansa. Reflektiota on käytetty onnistuneesti ja se on herättänyt jonkin asteista oppimaan oppimisen kulttuuria. (Sarala & Sarala 2001, 29; Tynjälä 1999, 55.) Oppivan organisaation toimimisen ehdoista yksi onkin, että oppimistavoitteet nousevat henkilöstöstä. Leppäsen (1997, 64) mukaan yhteiset visiot ja tavoitteiden luominen ovat olennainen osa oppivaan organisaatiota ja sen toimimisen ehtoja.

Opinnäytetyön kohteena olleen päiväkodin henkilökunnan esittämä oppimishaaste oli työskennellä asiakaskunnan kanssa, josta suurin osa tulee monikulttuurisista lähtökohdista. Varhaiskasvattajan ammatilliseen osaamiseenhan kuuluu vuorovaikutusosaaminen, joka korostuu myös edellä esitetyn kasvatuskumppanuuden ammattitaidon hallinnassa. Tähän lisäyksenä voi

tuoda esiin Rädyn (2002, 8) linjaamat maahanmuuttajien kanssa työskentelevien henkilöiden ammatilliset valmiudet, joita ovat kulttuurinen sensitiivisyys, kyky kohdata ja kommunikoida sekä omata tieto maahanmuuttajien palvelujärjestelmästä. Myös Alasuutari (2006, 89) nostaa kulttuuristen kehysten ymmärtämisen esille. Jaetun ymmärryksen rakentamisessa lähtökohdan muodostaa ammattilaisten käymä omien tulkintojen ja kulttuuristen kehysten tarkastelu ja pohdinta. Minusta nämä kaikki kolme ammattivaatimusta nousevat esille opinnäytetyön kohteena olevassa päiväkodissa ja niiden hallinta vaatii jatkossa yhteistä oppimista ja lisäkoulutusta.

Avoin mieli ja asenne uuden edessä luotsasivat tätä yhteisöä miettimään, muovaamaan, muokkaamaan ja jopa muuttamaan vallalla olevia toimintatapoja. Työministeri Lauri Ihalaisen kirjoitus, Helsingin Sanomien Vieraskynä-palstalla 26.8.2013, toi esille saman osaamisen tiedostamisen tarpeen. Ihalainen sanoo, että työelämässä olisi osattava paremmin ja ennakkoivammin yhdistää joustavuus ja turvallisuus sekä tehtävä työpaikkojen omista lähtökohdista nousevia uudistuksia. Siinä onnistumiseksi on pyrittävä palauttamaan ihmisten työnilo ja innostus. Päiväkodissa toteutettu koulutus oli oppimista tavoitteleva ja toi osaltaan esiin tuon työn yhteisöllisyyden ja sen tärkeyden työelämässä. Kiireen, supistusten ja haastavan asiakaskunnan edessä työyhteisön henkinen tila joko auttaa jaksamaan tai sitten se tukahduttaa. Henkilökunta nimesi monta kehitysehdotusta tulevalle toimintakaudelle, ja tämä osoittaa halua kehittyä ja viedä työyhteisöä ja sen tuottamaa palvelua eteenpäin. Koulutus toi uusia tietoja ja taitoja, mutta tässä vaiheessa asenne ja halu toteuttaa puhuttuja ja reflektoituja asioita on tärkein. Valta ja vastuu on koko työyhteisöllä. Nyt ratkaisevaa on jatkotyöskentelyn suunnittelu ja aikatauluttaminen.

Työyhteisön jäsenet olivat tuttuja toisilleen, mikä nopeutti luottamuksellisen, avoimen ilmiin syntyä ja mahdollisti kokemusten vapaan vaihdon, ilman pelkoa nolouden tunteesta. Kokemusten jakaminen nosti esiin eron eri-ikäisten ja kokemusta omaavien henkilöiden ammatillisesta tasosta. Päiväkirjamerkinnoistani näkyy tuo tutkittavien henkilöiden iän- ja työkokemuksen merkitys kokemusten jakamisen määrässä. Osalla työntekijöistä ei ole vielä nuoresta iästä johtuen paljon kokemusta, ja sen vuoksi koulutuksen tuomat oppimiskokemukset ovat voineet jäädä pieniksi. Muiden henkilöiden kokemusten kuuleminen ja niiden tuomiin tunnetiloihin samaistuminen voi olla vaikeaa, mutta tulevaisuudessa omien samankaltaisten kokemusten kautta koulutuksessa opitut asiat voivat siirtovaikutuksen kautta tulla esille ja silloin oppimiskokemus konkretisoituu. Tällaiset valmiudet kehittyvät etenkin silloin, kun oppija toimii ”oppimisorientoituneen kulttuurin” jäsenenä kuten Rauste-von Wright ym. (2003, 135) tuovat julki.

Viitaten kaikkeen edelliseen voin todeta, että tutkimuskysymykseen ”minkälaista muutosta koulutus tuo työyhteisön toimintaosaamiseen ja työikäntäntäisiin koko työyhteisön tasolla?” on

saatu vastaus. Henkilökunta kokee varhaiskasvattajan kasvatuskumppanuuden ammattitaidon kehittyneen niin yksilöillä kuin työyhteisölläkin. Koulutuksella yhteinen tietoisuus kasvatuskumppanuuden hengestä on tullut kaikkien työntekijöiden tietoon. Nyt tietoisuus samoista asioista ohjaa toiminnan suunnitteluun ja toteuttamiseen yhteisestä näkökulmasta. Muutos on lisännyt kasvattajien ammattitaito ja yhdistänyt työyhteisöä. Koulutuksen vaikutus yksilöihin ja työyhteisöön on ollut positiivinen ja oppimistuloksia saavuttava. Tynjälä (1999, 19) tuo myös julki, kuinka keskeisiä oppimisen tuloksia ovat oppijan itsensä asettamien tavoitteiden saavuttaminen sekä hänen oma käsityksensä itsestään oppijana. Henkilökunnan tietoisuus kasvatuskumppanuuden lainalaisuuksista, positiivisen vuorovaikutuksen mahdollisuuksista ja yhdessä tekemisen voimasta on selkiytynyt. Kasvatuskumppanuuden sosiokonstruktiivinen luonne on näkynyt oppimisen prosessinomaisuudessa ja jatkuvuuden hyödyntämisessä. Myös se, että sosiokonstruktiivisessa oppimisessä korostuu vuorovaikutteisuus, yhteistoiminnalliset prosessit ja käydyn dialogin laatu, on näkynyt koulutuksen aikana. Yhdessä tehdyt harjoitteet, alku- ja loppukeskustelut sekä koulutuksesta ryhmiin siirtyneet ajatukset ja pohdinnat osoittavat, että oppiminen on ihmisen aktiivista sosiaalista toimintaa, johon hän tuo mukaansa aiemmat kokemuksensa ja joita hän kuvaa käymissään keskusteluissa muiden kanssa. Oppimisprosessin luonne on ollut syklinen, eikä sen päätepiste ole näkyvissä. Koulutuksen yleistavoite voi olla selvillä, mutta erilaiset oppimisen polut eivät ole etukäteen ennustettavissa (Rauste von Wright ym. 2003, 63). Prosessia säätelevistä tekijöistä sen sijaan oli jo ennakkoon tietoa. Tässä koulutuksessa oppimista edisti avoin, riittävän turvallinen suunniteltu ”tila” - koulutusrupeama ja siellä ajattelua eteenpäin vievä reflektio.

12 Pohdinta

Jokainen, joka on harrastanut jotain joukkueurheilulajia, tietää miten tärkeitä ovat yhdessä sovitut pelisäännöt ja miten helposti syntyy riita, jos joku ei niitä noudata. Vaikka työpaikka ei ole mikään urheilukenttä, on siitä huolimatta sääntöjen noudattaminen siellä yhtä tärkeä ja herkkä asia. (Järvinen 2008, 91.) Kasvatuskumppanuuden pääkäsitteet, kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi, ovat loistavia pelisääntöjä. Pitämällä ne mielessä ja toteuttamalla noita sääntöjä ihmisten vuorovaikutus olisi paljon helpompaa. Miksi niiden noudattaminen on niin vaikeaa, niin työntekijöiden kuin vanhempien puolelta? Henkilökunnan reflektointi koulutuksen aikana oli suurelta osalta tunteiden reflektointia kasvatuskumppanuuden viitekehystä. Pelisääntöjen reflektointia! Onko päivähoito vuorovaikutuspeliä, jossa jaetaan voittajien ja häviäjien titteleitä? Minusta päivähoito maailma on kenttä, jossa haetaan vain voittajia ja niiden kuuluu aina olla lapset. Tekemällä lapsille mahdollisimman hyvä ja vakaa kasvualusta yhdessä vanhempien kanssa, muistamalla säännöt, luomme lapselle parhaat edellytykset kasvaa ja kehittyä. Samalla luomme toisillemme yhteisön, jossa kaikilla on hyvä olla.

Opinnäytetyön kohteena ollut työyhteisö on mielestäni päässyt kiinni oppimisen kulttuuriin ja kaikki ne kommentit tulevaisuudesta, joita aineistossa esiintyy, lupaavat hyvää tuleville vuosille. Hiljaisen tiedon siirtämisen tematiikka linkittyy hyvin koulutuksen kautta esitetyn kokemuksellisen oppimisen piiriin. Hiljaisen tiedon käsite liitetään usein ikääntyvien työntekijöiden tietotaidon siirtämiseen, mutta se voidaan liittää myös työyhteisön ydinosaamiseen joka päiväisen toiminnan kannalta (Virtainlahti 2005, 47). Järvinen ym. (2002, 140) esittävät, että toisen yksilön hiljaisen tiedon prosessoiminen on usein ongelmallista, koska tieto on yksilöllistä, osin tiedostamatonta ja sitä on vaikea sanallisesti selittää. Tämä tietotaito on kerääntynyt vuosien kokemuksella ja on ammatillisilla sormenpäissä. Toisen henkilön toimintatietoihin ja taitoihin liittyviä malleja on vaikea omaksua vain tietoa siirtämällä ilman yhteisesti jaettuja kokemuksia, joihin liittyvät erilaiset tuntemukset ja yksityiskohtaisetkin tapahtumayhteydet. Nyt päiväkodin henkilökunnalla on sama koulutuskokemus, vuoden mittainen yhteinen reflektoinnin jakso ja valmis toimintaympäristö tuoda esille ja toteuttaa opittua. Koulutuksessa esiin tulleiden kokemusten ja henkilökunnan hiljaisen tiedon käytäntöön siirtämisen mallit voivat tulevaisuudessa olla esimerkiksi tiimityö, mentorointi, työkierto, perehdyttäminen, työnopastus ja työparitoiminta kuten Virtainlahti (2005, 39) esittää. Koulutuksen jälkeen myös jatkon suunnitelmallisuus ja työyhteisön sisällä tehtävä osaamisen kehityssuunnitelma nousee tärkeään osaan. Sallila ja Vaherva (1998, 25) selventävät, että osaamisen kehityssuunnitelma määrittää, miten tarvittavaa lisäosaamista hankitaan ja sen kautta rohkaisee yhteisön jäseniä ylläpitämään oppimiskykyään. Suunnitelma voidaan tehdä ryhmä- tai henkilökohtaiseksi oppimissuunnitelmaksi. Jatkamalla alkuun saatettua oppivan organisaation toimintamallia pystytään joustavasti ja nopeasti sopeutumaan muutoksiin ja vastaamaan uusiin haasteisiin.

Koulutuksen alkumetreillä minusta oli tuskastuttavaa seurata ihmisten hidasta orientoitumista reflektoinnin suhteen. Tietäen koulutuksen viitekehyksenä toimineen kokemuksellisen oppimisen ja sen tärkeimpänä työmenetelmänä olevan reflektoinnin tärkeyden, kestin pitkältä tuntuvia turhautumisen hetkiä. Ajatus ”sano nyt jotain!” oli usein mielessäni. Olen kasvanut urheilukentällä, kokenut kilpailun ja kehittymisen eteenpäin työntävän voiman. Tuo voima on rakentunut syvälle sisään minuun. Jotkut kirjat kutsuvat sitä sisäiseksi motivaatioksi, toiset itseohjautuvuudeksi ja jotkut sisäiseksi yrittäjyydeksi. Halu tulla paremmaksi on kuin vietti, joka vie eteenpäin. Opiskelemani ylempi ammattikorkeakoulututkinto on pohjannut oman osaamisen ja ammatillisuuden reflektointiin ja siksi tuo edellä esitetty viive reflektointiin tuntui turhautavalta. Kun omia tekemisiään ja tuntojaan on oppinut koko elämänsä ajan reflektoimaan, tulee siitä tapa. Toivon, että työyhteisö jatkaa nyt tuota opittua reflektoinnin työtapaa. Kaiken kiireen ja paineen alla kehittämisen toimintamalli on minusta ainoa, joka pitää meidät liikkeessä. Myös Juuti ja Vuorela (2002, 59) muistuttavat, että työyhteisön on selvitäkseen jatkuvasti kehityttävä. Ihmiset, jotka eivät jatkuvasti uudistu ja opi uutta, näivettyvät. Kehittämisen liikkeen ei tarvitse olla aina täysivauhtista, vaan sitä säädellään tilanteen ja

ajanjakson mukaan. Joustavuuden ja tavoitteiden määrittelyn suhteessa toteutusaikataulun on oltava realistinen.

Koulutus on vastannut päivähoidon alan täydennyskoulutustarpeeseen ja ollut oppimistulosten perusteella hyvä koulutusmuoto työyhteisölle. Myös kriittisyys on tarpeen, eikä tule unohtaa niitä oppimisen esteitä, joita koulutuksen aikana esiintyi; motivaation ja itseohjautuvuuden puute, muutosvastarinta, kiire, huono vuorovaikutus, itsearvostus ja itsereflektion kyky sekä erilaiset oppimistyyli. Näihin esteisiin törmää varmasti joka työpaikalla toimialasta riippumatta. Esiintyneet esteet eivät kuitenkaan vahingoittaneet todettua oppimisprosessia, tämän opinnäytetyön tekoa eivätkä kokonaisuutena toteutettua koulutusrupeamaa. Koulutus toteutettiin niissä toimintarajoissa ja resursseissa (aikataulu, kouluttajat, osallistuminen), joissa se oli mahdollista toteuttaa. Lisäämällä resursseja etukäteissuunnitteluun, henkilökunnan motivointiin ja koulutuksen aikataulujärjestelyihin olisi osa oppimisen esteistä voitu ehkä poistaa tai ainakin minimoida niiden vaikutus koulutuksen tuottamaan oppimiseen. Opinnäytetyö osoittaa kokemuksellisen oppimisen viitekehyksen toimivuuden ja siitä syntyneet oppimiskokemukset. Koulutukseen haluava työyhteisö voi pyytää kouluttajilta koulutusmateriaalipaketin ja tehdä sitten vertailua suhteessa kasvatuskumppanuuskoulutuksen koulutuskertojen sisältöön, määrään ja aikatauluun sekä tämän opinnäytetyön osoittamiin henkilökunnan kokemuksiin oppimisprosesseihin.

Työyhteisön kehittäminen on moniulotteinen kokonaisuus, kuten tässä esitelty opinnäytetyö osoittaa. Haluan uskoa, että koko menneen toimintakauden aikaiset puheet ja reflektoinnit ovat edes-auttaneet avoimen dialogin syntymistä työyhteisössä. Kun päiväkodissa on avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri, työntekijät ovat terveitä ja voivat hyvin sekä psyykkisesti, fyysisesti kuin sosiaalisesti ja pystyvät näin hyödyttämään asiakkaitaan, lapsia ja näiden perheitä, koko työyhteisöä sekä myös itseään. (Juuti & Vuorela 2002, 64.) Koulutuksessa opittu kehittäminen tuo lisäarvona myös työtyytyväisyyden ja jokainen voi olla ylpeä työstään.

Olen iloinen, että valitsin opinnäytetyöni aiheeksi työpaikallani tapahtuvan koulutuksen tutkimisen. Opinnäytetyöni oli näin minulle läheinen. Se oli sitouttava niin itselleni kuin työyhteisölleni kehittämisen näkökulmasta. Mennyt opinnäytetyöprosessi on muovannut ajatteluni tutkimuksellisuuden piiriin ja olen pitänyt sen tuomasta eräänlaisesta, minulle uudesta ajattelutavasta. Olen nauttinut tutkimuksellisesta luvasta esimerkiksi jättäytyä keskustelun ulkopuolelle: olla hiljaa, kuunnella jokaista kommenttia, pohtia sanottua, seurata sivusta etenevää keskustelua ja tehdä muistiinpanoja valitusta viitekehystä. Tuo aika oli ainutlaatuinen! Koko koulutusaika ylemmän ammattikorkeakoulun tutkinnosta, perhekeskeisen varhaiskasvatuksen kehittäminen ja johtaminen, on ollut tutkimuksellisuuteen sekä oman työn ja ajattelun pohdintaan johtavaa. Iloisena totean kehittyneeni. Tiedostan entistä paremmin ammatilliset heikkouteni ja vahvuuteni. Ymmärrän asioiden monipuolisuuden ja -ulotteisuuden sekä

osaan suhtautua tulevaan avoimella mielellä. Näen ympärilläni olevat ihmiset mahdollisuuksina, joiden ajatuksia ja viestejä kuuntelemalla ja niistä oppimalla kerään itselleni tietotaitoa, jota voin käyttää muokatessani itseäni edelleen niin ammatillisesti kuin yksityishenkilönä. Valmiiksi saatu ja itse toteutettu opinnäytetyö on näin ollen osoitus tai tulos niin omasta kuin työyhteisöni kehittymishalusta.

Haluan kiittää kaikkia osallisia matkasta kanssani!

Lähteet

Painetut lähteet

Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Hamina: Akatiimi

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3.painos. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, M. 2006. Kulttuuriset kehykset kasvatusvuorovaikutuksessa. Teoksessa Karila, K., Ala-suutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 70-90.

Borgman, M. & Packalen, E. 2002. Parhaat käytännöt työyhteisön kehittämiseen. Helsinki: Tammi.

Eteläpelto, A. & Rausku-Puttonen, H. 1999. projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 180-205.

Halme, K. & Vataja A. 2011. Monikulttuurinen varhaiskasvatus ja esiopetus. Helsinki: Tammi.

Heikkilä, A., Jokinen, P. & Nurmela, T. 2008. Tutkiva kehittäminen. Avaimia tutkimus- ja kehittämishankkeisiin terveysalalla. Helsinki: WSOY.

Heikkinen, H., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2007. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa Heikkinen, H., Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) 2007. Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39-75.

Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. 2011. Lasten varhaiskasvatussuunnitelma. Oppaita ja työkirjoja 2011:1

Heinilä, H. 2009. Arvioinnin tulkinallinen ja prosessuaalinen luonne. Teoksessa Heinilä, H., Kalli, P. & Ranne, K. 2009. Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Helsinki: Okka, 134-148.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. 6.-9. painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Juuti, P. & Vuorela, A. 2002. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juuti, P. 2006. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otava.

Juuti, P. (toim.) 2007. Strategia, tunteet ja toiminta. Oitmäki: JTO-palvelut.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2002. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.

Järvinen, P. 2008. Menestyvän työyhteisön pelisäännöt. Helsinki: WSOYpro.

Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 91-108.

Karila, K. & Nummenmaa, A-R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34-47.

- Kaskela, M. & Kekkonen, M. 2006. Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta - Opas varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Helsinki: Stakes.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 51-69.
- Koro, J. 1994. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Lyyra, V. 2004. Vanhemmuutta vahvistavia keskusteluja päivähoitossa - perheterapeuttisia näkökulmia kasvatuskumppanuuteen. Teoksessa Keskinen, S. & Virjonen H. (toim.) Vanhemmuuden ja lapsen kasvun tukeminen päivähoitossa. Helsinki: Tammi, 106-137.
- Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: Methelp.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. (toim.) 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. 2. painos. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17-37.
- Murto, K. 1992. Prosessin johtaminen. Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä. Jyväskylä: Jyväskylän koulutuskeskus.
- Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus - Dialoginen asiakastyö. Helsinki: Edita.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa Poikela, E. (toim) 2005. Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampere University Press, 21-41.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J (toim.) 2007. Työ, identiteetti ja oppiminen. WSOY Oppimateriaalit, 178-197.
- Rantala, A. 2002. Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rauste-von Wright, M-L., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010 (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Räty, M. 2002. Maahanmuuttaja asiakkaana. Helsinki: Tammi.
- Sarala, U. & Sarala, A. 2001. Oppiva Organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 9.painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Seppänen-Järvelä, R. 1999. Luottamus prosessiin. Kehittämistyön luonne sosiaali- ja terveysalalla. Stakes tutkimuksia 104, Helsinki: Stakes.
- Seppänen-Järvelä, R. 2004. Prosessiarviointi kehittämissuorituksissa. Opas käytäntöihin. Stakes. Fin-Soc Arviointiraportteja 4/2004. Helsinki: Stakes.

STAKES 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Helsinki: Stakes.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Talentia. 2009. Arki, arvot, elämä ja etiikka. Sosiaalialan ammattilaisen eettiset ohjeet. Sosiaalialan korkeakoulutettujen ammattijärjestö Talentia ry. Helsinki: Ammattieettinen lautakunta.

Tiuraniemi, J. 2002. Reflektiivisyys asiantuntijan työssä. Teoksessa Niemi, P. & Keskinen, E. (toim.) 2002. Taitavan toiminnan psykologia. Turun yliopiston psykologinen laitos. Turku: Turun yliopisto, 165-196.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampere University Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena – konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uusitalo, H. 2001. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.

Virkkunen, J. & Ahonen, H. 2008. Oppiminen muutoksessa. Uusi väline työyhteisön oppimiskäytäntöjen uudistamiseen. 2. painos. Helsinki: Infor.

Virtainlahti, S. 2005. Hiljaisen tiedon tunnistaminen ja siirtäminen. Teoksessa Moilanen, R., Tasala, M. & Virtainlahti, S. 2005. Hiljainen tieto näkyväksi. Helsinki: Edita, 26-45.

Virtanen, P. 2007. Arviointi. Arviointitiedon luonne, tuottaminen ja hyödyntäminen. Helsinki: Edita.

Opinnäytteet

Keränen, H. & Linkoheimo, P. 2009. Yhdessä, yhtä aikaa, samassa prosessissa. Kasvatuskumppanuuskoulutuksen pilottihanke Gesterbyn päiväkodissa. Opinnäytetyö, Sosionomi. Metropolia. Viitattu 15.3.2013 <https://publications.theseus.fi/handle/10024/5221>

Koskenvalta, O. 2010. Uutta oppimalla toimintatavan muutokseen. Lastensuojelutarpeen alkuarviointityöskentelyn käyttöönotto Kurikan sosiaalitoimistossa. Opinnäytetyö, Sosionomi YAMK. Seinäjoen ammattikorkeakoulu. Viitattu 26.3.2013 <http://publications.theseus.fi/handle/10024/142/browse?value=Koskenvalta%2C+Outi&type=author>

Moilanen, R. 1996. Oppiva organisaatio - tausta ja käsitteistö. Jyväskylän yliopisto taloustieteen laitos. Lisensiaattitutkimus N:o 100/1996. Jyväskylä.

Salo, S. & Seppänen, S. 2009. Kasvatuskumppanuus - teoriasta käytäntöön. Opinnäytetyö, sosionomi. Metropolia. Viitattu 25.2.2013. <http://publications.theseus.fi/handle/10024/4677>

Sähköiset lähteet

Helsingin kaupunki. 2009. Helsingin lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelma 2009-2012. Viitattu 25.2.2013 http://www.hel.fi/static/public/hela/Kaupunkisuunnittelulautakunta/Suomi/Esitys/2009/Ksv_2009-12-10_Kslk_36_El/45095C89-35E4-4FEF-8A88-DEFBFD2F8F9/1.pdf

Ihalainen, L. 26.8.2013. Työelämässä tarvitaan vastavuoroisuutta. Helsingin Sanomat. Tulostettu 10.9.2013 <http://www.hs.fi/paivanlehti/26082013/paakirjoitusset/Ty%C3%B6el%C3%A4m%C3%A4ss%C3%A4+tarvitaan+vastavuoroisuutta/a1377398967797>

Opetushallitus. 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Viitattu 21.7.2013. http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf

STM. 2007. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Selvityksiä 2007:7. Helsinki. Viitattu 25.2.2013 http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=28707&name=DLFE-3507.pdf&title=Varhaiskasvatuksen_henkiloston_koulutus_ja_osaaminen_Nykytila_ja_kehittamistarpeet_fi.pdf

Julkaisemattomat lähteet

Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. 2012. Lasten päivähoidon vastuualue/koillinen. Kasvatuskumppanuuskoulutus - työyhteisö, pk Viskuri. 25.5.2012.

Kuviot

Kuvio 1. Kolbin malli	16
-----------------------------	----

Taulukot

Taulukko 1. Koulutus- ja opinnäytetyöprosessi	25
---	----

Liitteet

Liite 1 Työyhteisön kasvatuskumppanuuskoulutuksen tavoitteet	7
Liite 2 Toimintatavat kaudelle 2013-2014.....	18
Liite 3 Haastattelu	28
Liite 4 Saatekirjelmä	28

Liitteet

Liite 1 Työyhteisön kasvatuskumppanuuden tavoitteet

HELSINGIN KAUPUNKI
SOSIAALIVIRASTO
Lasten päivähoidon vastuualue / koillinen

25.5.2012

KASVATUSKUMPPANUUSKOULUTUS -työyhteisö, pk Viskuri

Tavoitteet

- oppia työskentelemään perheiden kanssa tavoilla, jotka vahvistavat vanhemmuutta ja tukevat lapsi-vanhempi -kiintymyssuhdetta
- oppia auttamaan lasta luomaan turvallisia ja emotionaalisesti kannattelevia suhteita hoitajaan ja ryhmän muihin lapsiin
- kehittää päivähoidon henkilöstön taitoja ja valmiuksia toimia tasavertaisessa yhteistyössä vanhempien kanssa
- edistää päivähoidossa perheitä ja vanhempia kunnioittavia toimintatapoja sekä vahvistaa lapsen ja perheen kuulemistä ja osallisuutta lapsen varhaiskasvatuspolun eri vaiheissa
- vahvistaa työntekijöiden kykyä arvioida oman toiminnan lähtökohtia ja siihen vaikutuksia tekijöitä
- edistää lapsen hoito- ja kasvatuskysymysten käsittelyä Vasu-prosessin eri vaiheissa vanhempien kanssa

Materiaali mm. Davis, Hilton (2003): Miten tukea sairaan tai vammaisen lapsen vanhempia? Kaskela, Marja & Kekkonen, Marjatta (2006): Kasvatuskumppanuus kannattelee lasta - opas. Stakes, Kurssikansiot, Aiheeseen liittyvät artikkelit

Kasvatuskumppanuus koulutusohjelman rakenne

- ryhmämuotoisuus
- vuorovaikutukselliset seminaarit
- taitojen harjoittelut pienryhmissä
- kurssipäivien välitehtävät tiimissä/yksin
- havainnointi ja lukeminen

Koulutuksen sisällöllisiä teemoja mm.

- kasvattajuus omaelämäkerrallisena prosessina
- kasvatuskumppanuus
- vanhempien ja työntekijän suhde, lapsen ja vanhemman välinen vuorovaikutus sekä lapsen ja työntekijän suhde
- lapsen päivähoidon aloitus
- ensitapaaminen ja työntekijän taidot
- tunteet ja ammatillisuus
- lapsen tilanteen tutkiminen vanhempien kanssa
- erilaiset tulkinnat ja mielikuvat todellisuudesta
- aloituskeskustelu ja tutustumiskäynti (hoito- ja kasvatushenkilöstölle)
- kyseenalaistamisen taito ja yhteisen ymmärryksen rakentaminen
- lapsen Vasun prosessi

Kouluttajat: Mari Haapio ja Ari-Jukka Luhtavaara

Liite 2 Toimintatavat kaudelle 2013-2014

Toimikausi 2013-2014 Viskurissa

Lapsen aloitus päiväkodissamme:

- kotona käy kaksi tutustumassa
- aloituskeskustelu pidetty ennen kuin lapsi aloittaa
- pehmeä lasku
- aloitusten porrastaminen
- tulkki mukaan tarvittaessa
- vanhempi kävisi ensin pk:ssa yksin
- yksi nimetty aikuinen
- aloituskeskustelu ja tutustuminen päiväkodissa
- uusien lasten vanhempainilta

Työntekijöille:

- pedagogiset illat syksyllä+kevällä
- pysyvä tiimi
- pedapalaverit 1 krt/kk
- suunnittelupalaverit päiväaikaan
- kerrataan tiimeissä: kuuleminen, kunnioitus, luottamus ja dialogi
- tiimeille suunnitteluaikaa alkusyksyllä
- jaetaan oman tiimin päätöksiä muille tiimeille
- viikkopalavereissa oma kohta jossa käydään lapsia läpi

Liite 3 Haastattelu

Tutkimuskysymyksiä ovat;

1. Mitä kasvattajat ovat oppineet koulutuksessa kasvatuskumppanuudesta?
2. Mitä kasvattajat refleктоivat koulutuksessa?
3. Miten työntekijät aikovat soveltaa kasvatuskumppanuuden periaatteita työyhteisön kehittämiseen tulevaisuudessa?

Näitä pääkysymyksiä avataan kolmen (3) teeman kautta;

1. teema: Kasvatuskumppanuus (substanssiin eli kasvatuskumppanuuden oppiminen)

- Kasvatuskumppanuuden teemat: 1)kuuleminen, 2)kunnioitus, 3)luottamus ja 4)dialogi - mitä opin näistä? Pääteemojen painotus, painoarvo ja suhde toisiinsa?
- Mitä uutta olet oppinut kasvatuskumppanuudesta?
- Miten olet soveltanut/aiot soveltaa Kaskun teemoja työyhteisön sisäisiin vuorovaikutustilanteisiin? (kasvattajan ja vanhemman välillä)

2. teema: Oppiva organisaatio

Kokemuksellinen oppiminen ja reflektio (menetelmälliseen näkökulma, erityisesti yksilöllinen ja yhteisöllinen reflektio)

- Miten muiden kokemukset ovat vaikuttaneet omaan oppimiseesi?
- Miten olette refleктоineet koulutusta/aiheita yksilönä/ryhmässä?
- Millaisia tunteita, ajatuksia, havaintoja tai päätelmiä asian käsittely on sinussa/teissä herättänyt?
- Millaisissa yhteyksissä ne ovat heränneet? Miksi?
- Miten ajatukseksi kasvatuskumppanuudesta on edistynyt/muuttunut?
- Miten arvioit oppimaasi? Yksilönä/ryhmänä?

3. teema: Työyhteisön kehittäminen

- Miten olet/olette kokeilleet käytännössä oppimiasi/anne asioita?
- Miten koulutus on kehittänyt koko työyhteisöä?
- Miten olet soveltanut/aiot soveltaa Kaskun teemoja työyhteisön sisäisiin vuorovaikutustilanteisiin? (kasvattajan ja kasvattajan välillä)

Liite 4 Saatekirjelmä

Hei!

Kiitos jo etukäteen osallistumisesta opinnäytetyöni kannalta tärkeään ryhmähaastatteluun. Edessä oleva ryhmähaastattelu kerää tietoa tutkimukseeni, jossa tutkimustehtävänä- ja ongelmana ovat:

Tutkimustehtävänäni on toimintatutkimus, jossa prosessiarvioinnin keinoin selvitän kuinka koulutuksen kautta opittu osaaminen (tieto, taito ja asenteet) siirtyy työkäytänteisiin. Tehtävänä ei ole koulutuksen vaikuttavuuden arviointi vaan tarkoitus on keskittyä prossin aikaisen oppimisen kuvaamiseen.

Tutkimusongelmana on selvittää minkälaista muutosta koulutus tuo työyhteisön toimintaosaamiseen ja työkäytänteisiin koko työyhteisön tasolla.

Käykää ryhmänne tiimipalaverissa kysymykset läpi ja vastatkaa niihin. Muistathan kirjata jokaisen mielipiteen muistiin. Teidän ei tarvitse olla kaikesta samaa mieltä, kaikki kommentit ovat tärkeitä.

Tuo nämä mielipiteet + tietysti omasi mukaan haastattelutilanteeseen, joka pidetään;

Päivä: TO 6.6.2013

Aika: klo 13.00-14.00, kahvihuone

Osallistujat: 1 henkilö/ryhmä = 4 henkilöä