

Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa

Anna Raija Nummenmaa & Kirsti Karila
Maija Joensuu & Riikka Rönholm

Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa

Kehittämisstrategiana ongelma-perustainen työssä oppiminen

Copyright ©2007 Tampere University Press ja tekijä

Myynti

Tiedekirjakauppa TAJU

PL 617

33014 Tampereen yliopisto

puhelin (03) 3551 6055

fax (03) 3551 7685

taju@uta.fi

www.uta.fi/taju

<http://granum.uta.fi>

Sivunvalmistus

Maaret Young

ISBN 978-951-44-6898-8

ISBN 978-951-44-7064-6 (pdf)

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print

Tampere 2007

Sisälllys

ESIPUHE

1.	PEDAGOGINEN SUUNNITTELU OSANA KASVATUSYHTEISÖN TOIMINTAA	11
	Lainsäädäntö ja informaatio-ohjaus päiväkotityötä raamittamassa	11
	Pedagogiset suunnittelutraditiot ja -käytännöt suomalaisissa päiväkodeissa	14
	Pedagogiseen suunnitteluun liittyvät työssä oppimisen haasteet	18
2.	PÄIVÄKOTI KASVATTAJIEN YHTEISÖNÄ	22
	Yhteisön olemuksesta	22
	Kasvattajien yhteisö	24
	Päiväkodin monet kulttuurit	28
	Yhteiset toimintakäytännöt luovat käytäntöyhteisön	34
3.	PÄIVÄKOTI OPPIJOIDEN YHTEISÖNÄ	38
	Moniammatillinen päiväkoti haastaa työssä oppimiseen	38
	Työssä oppimisesta	42
	Tieto, tietäminen ja oppiminen	44
	Oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen	47
	Työssä oppiminen osallistumisena käytäntöyhteisöihin	48
4.	ONGELMAPERUSTAINEN OPPIMINEN TYÖYHTEISÖSSÄ	53
	Työssä oppiminen yhteisenä ongelmanratkaisuna	53
	Ongelmaperustainen työssä oppiminen, PBL -ryhmä ja oppimissykli	56
	PBL -ryhmän työssä oppimisen ohjaaminen	60
	Päiväkotityö tieto- ja oppimisympäristönä	62
	Kehittämistehtävä ja -prosessi	65
	Ongelmaperustaisen työssä oppimisen organisointi päiväkodissa	69
	Päiväkodin suunnittelukulttuuri kehittämistyön lähtökohtana ja kohteena	71
	Yhteiseen suunnitteluun liittyviä työssä oppimisen kohteita	75

5	PEDAGOGINEN SUUNNITTELU YHTEISÖLLISENÄ TYÖSSÄ OPPIMISENPROSESSINA	78
	Mistä varhaiskasvatussuunnitelmassa on kysymys?	78
	Mitä varhaiskasvatussuunnitelma pitää sisällään?	84
	Millainen on päiväkotimme?	86
	Päiväkodin yhteinen arvoperusta – millaista on hyvä päiväkotikasvatus?	87
	Millaisia vakiintuneita toimintakäytäntöjä tiimissämme on?	93
	Millaisille käsityksille kehityksestä ja oppimisesta sekä hoidosta ja kasvatuksesta käytäntömme perustuvat?	99
	Kohti lapsiryhmäkohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa – millaisille rakenteille ja sisällöille päivämme rakentuu ja mitkä ovat sen pulmakohtia?	103
	Miten päivänkulkku rakentuu suhteessa lapsiryhmään?	104
	Millainen on yhteisöllisesti rakennuttujen arvojen ja tavoitteiden yhteys toimintakäytäntöihin?	105
	Varhaiskasvatussuunnitelman työ- ja oppimisprosessin malli	109
6	KASVATTAJIEN YHTEISÖN OPPIMISKOKEMUKSIA JA OPPIMISPROSESSEJA	111
	Varhaiskasvatussuunnitelman merkitys	111
	Varhaiskasvatussuunnitelma yhteisenä työprosessina	116
	Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa opittua – kokoava malli	118
7	ONGELMASTA OSAAMISEEN	122
	Henkilökunnan kokemuksia ongelmaperustaisesta työssä oppimisesta	122
	Ongelmaperustaisen työssä oppimisen kulttuuri	124
	Näkökulmia PBL -prosessien ja osaamisen johtamiseen päiväkodissa	126
8	TULEVAISUUTEEN SUUNTAUTUMINEN – ENNAKOINTIDIALOGI	132
	LÄHTEET	140
	LIITTEET	151

Esipuhe

Vuonna 2003 Suomessa julkaistiin valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Tämä asiakirja toimii valtakunnallisena varhaiskasvatuksen ohjauksen välineenä yhteiskunnan järjestämisen ja valvoman varhaiskasvatuksen kehittämiseksi (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003/2005). Kuntia on suositeltu laatimaan kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat, ja päiväkotien toivotaan laativan päiväkotikohtaiset sekä lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmansa. Työyhteisöt ja niiden johtajat joutuvat tahoillaan ratkaisemaan, millaisen prosessin kautta suunnitelmat tuotetaan. Ratkaistavia seikkoja ovat muun muassa, miten työyhteisön eri ammattiryhmien osallisuus suunnittelussa toteutuu, millainen on vanhempien osallisuus ja millä tavoin usein tavoitteena oleva lapsilähtöisyys ilmenee suunnitteluprosessissa.

Kirjallisia varhaiskasvatussuunnitelmia nykyisessä merkityksessään laaditaan maassamme ensi kertaa. Työyhteisöillä ei ole tätä johtuen aiempaa kokemustietoa siitä, mitä kaikkea yksikkökohtaisen suunnitelman tulisi sisältää. Suunnitteluprosessia ei ole myöskään ohjauksen keinoin ohjeistettu, eikä aihepiiristä ole olemassa suomalaista oppimateriaalia. Varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta on varsin syvästi kasvatusyhteisön toiminnan perusteita koskettava työprosessi. Koska päiväkotien työlle on leimallista hiljaisen tiedon suuri osuus, varhaiskasvatussuunnitelman kirjalliseen muotoon saattaminen edellyttää työyhteisöiltä tämän hiljaisen tiedon auki kirjoittamista. Johtajat joutuvatkin tilanteessa suuriin haasteisiin työyhteisön pedagogisessa johtamisessa ja osamisen johtamisessa.

Suomalainen päiväkotiki on moniammatillinen kasvattajien yhteisö, jossa työskentelee erilaisin koulutustaustoin työntekijöitä las-

tentarhanopettajan, lastenhoitajan ja johtajan tehtävissä. Moniammatillisen päiväkodin työntekijät ovat kaikki omalta osaltaan ja omalla osaamisellaan toteuttamassa samaa päivähoiton perustehtävää, joka laissa lasten päivähoitosta (304/183, 2 §) on ilmaistu seuraavasti: *”Päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä lasten kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä”*. Tämän tehtävän onnistunut toteuttaminen, erilaisen osaamisen hyödyntäminen päiväkodin perustehtävien toteuttamiseksi ja yksilön oman ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen edellyttävät tietoisesti itseään tutkivaa ja kehittävää työyhteisöä sekä aktiivista oppimista omassa työssä. Vaikka moniammatillisuutta usein pidetään suomalaisen päiväkotityön vahvuutena, sen toteutuminen arjen työkäytännöissä on monella tapaa jäsentymätöntä. Yksi suurimmista pulmista on liittynyt ammattiryhmien erityisosaamisen ja sen pohjalle rakentuvien vastuiden ja velvoitteiden tunnistamiseen sekä yhteisen osaamisen kehittämiseen.

Olemme aikaisemmin tutkineet päiväkotia moniammatillisena yhteisönä erityisesti osaamisen ja moniammatillisen osaamisen tunnistamisen näkökulmista. Tästä teemasta julkaistu kirja Karila & Nummenmaa (2001) *’Matkalla moniammatillisuuteen – kuvauskohteena päiväkotit’* on ollut laajalti sekä opetuskäytössä että käytännön päiväkotitoiminnan kehittämisen tukena. Tämä kirja jatkaa aloitettua moniammatillisuuden tutkimusmatkaa kohdistamalla huomion päiväkodissa tapahtuvaan yhteiseen suunniteltuun sekä siihen liittyvään työssä oppimiseen.

Teoksen taustalla olevan kehittämishankkeen tavoitteena oli syventyä yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaprosessiin. Suunnitteluprosessissa korostui yhteisöllisyys ja yhteisen perustan rakentaminen erilaisten ammattilaisten toiminnalle. Kun kasvattajien yhteisö keskustelee ja neuvotelee yhdessä työnsä perusteista, erilaisten ammattilaisten on helpompi toimia osana kokonaisuutta. Ammatillisesti vahva kasvattajien yhteisö on tietoinen erilaisten ammattilaisten (johtaja, lastentarhanopettaja, lastenhoitaja) erilaisista vastuista ja velvoitteista.

Yhteisöllisen suunnitteluprosessin esille nostaminen ei merkitse sitä, että kaikille päiväkodin työntekijöille asetuisi samoja vastuita ja veloitteita varhaiskasvatussuunnitelmatyön eri tasoilla.

Lastentarhanopettajien erityiseksi vastuuksi on suomalaisissa käytännöissä nähty nimenomaan pedagoginen vastuu. Myös opetus suunnitelmaosaaminen nähdään lastentarhanopettajien erityisosaamisen alueeksi. Lastentarhanopettajille asetuu muita työntekijöitä suurempi velvoite tuoda oma pedagoginen osaamisensa osaksi yhteisön yhteistä suunnitteluprosessia. Lastenhoitajien vastuut ja velvoitteet liittyvät lasten terveydestä huolehtimiseen ja välittömään hoivaan ja huolenpitoon. Heidän erityisvastuullaan yhteisöllisessä varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa on näiden asioiden esillä pitäminen suunnittelussa. (Ks. tarkemmin varhaiskasvatuksen yhteisestä osaamisesta ja eri ammattiryhmien vastuista ja velvoitteista Karila & Nummenmaa 2001 sekä Varhaiskasvatuksen neuvottelukunnan osaamisen ja koulutuksen jaoston raportti (Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet 2007).

Kirjan tavoitteena on kuvata uudenlaiseen yhteisölliseen ja tutkivaan käytäntöön suuntautuvan suunnittelukulttuurin ja suunnittelevan työtavan oppimista ja kehittämistä päiväkotikontekstiin. Työssä oppimisen prosesseissa on sovellettu ongelma-perustaista oppimista. Kirjassa:

- jäsennetään suunnittelua ja sen merkitystä osana kasvattajien yhteisön toimintaa;
- kuvataan päiväkotia kasvattajien ja oppijoiden yhteisönä;
- kuvataan ongelma-perustaista oppimista työssä oppimisen mahdollistajana;
- analysoidaan yhteisölliseen suunnitteluprosessiin liittyviä työssä oppimisen haasteita;
- kuvataan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman yhteisöllistä suunnitteluprosessia;
- mallinnetaan päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman yhteisöllistä suunnitteluprosessia ja
- arvioidaan ongelma-perustaisen oppimisen mahdollisuuksia kasvattajien yhteisön pedagogisten prosessien johtamisessa.

Kirja etenee edellä esiteltyjen teemojen mukaisessa järjestyksessä. Se perustuu kehittämistutkimuksen yhteydessä kerättyihin

aineistoihin ja sisältää havainnollistavia esimerkkejä päiväkodin arjesta. Kirjan yleiset ideat ovat sovellettavissa myös muihin toimintaympäristöihin, joissa joudutaan ylittämään työyhteisön sisällä että sen ulkopuolelle sijoituvia asiantuntijuuden ja osaamisen rajoja.

Kirja on suunnattu yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijoille, päiväkodin johtajille sekä kaikille työyhteisön kehittämiseen kiinnostuneille kasvatuksen ammattilaisille. Professori Anna Raija Nummenmaa ja dosentti Kirsti Karila työskentelevät Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen varhaiskasvatuksen yksikössä. He toimivat kehittämisprojektin vastuullisina tutkijoina ja ohjasivat päiväkotiyhteisön ongelmaperustaista työssä oppimisen prosessia. KM Maija Joensuu ja KM Riikka Rönnholm ovat tehneet pro gradu -tutkielmansa hankkeeseen liittyen ja avustaneet tutkimusprojektin aineiston keruussa ja analyysissä.

Kirjan taustamateriaalina toimiva tutkimus- ja kehittämishanke on toteutettu osana *Tiedon ja osaamisen kehittäminen koulutuksessa ja työssä – strategiana ongelmaperustainen oppiminen* -tutkimusprojektiä. Projekti on ollut osa Suomen Akatemian Life as Learning -tutkimusohjelmaa. Työsuojelurahasto on osallistunut kehittämistutkimuksen rahoitukseen. Esitämme lämpimät kiitoksemme Suomen Akatemialle sekä Työsuojelurahastolle. Tampereen kaupunki työnantajana mahdollisti projektin toteutumisen päiväkodissa osana arjen työtä. Erityisen kiitoksen haluamme lausua päiväkodin henkilökunnalle innostavasta oppimiskumppanuudesta.

Tampereella 15 p:nä helmikuuta 2007

*Anna Raija Nummenmaa
Kirsti Karila
Maija Joensuu
Riikka Rönnholm*

1. Pedagoginen suunnittelu osana kasvatusyhteisön toimintaa

Varhaiskasvatussuunnitelmien kirjallinen laatiminen ja pedagoginen suunnittelu ovat arkinen ja todellinen työssä oppimisen haaste päiväkotiyhteisöille. Päiväkotien aiemmalle suunnittelukulttuurille on ollut ominaista se, että suunnitelmia on laadittu ohjaamaan etupäässä lapsiryhmien hoitoa, kasvatusta ja opetusta (Karila 2001, 275). Nyt myös vanhempien odotetaan jossain muodossa saavan äänensä kuuluville varhaiskasvatussuunnitelmassa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005.) Tämän lisäksi edellytetään, että jokaiselle lapselle tehdään henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma. Tässä luvussa kuvataan, millaisessa kulttuurisessa ympäristössä suomalaisten päiväkotien pedagoginen suunnittelutyö toteutuu, millaiset historialliset, mahdollisesti työyhteisöissä edelleen elävät juuret pedagogisella suunnittelulla on ja millaisia työssä oppimisen haasteita varhaiskasvatussuunnittelmatyö asettaa päiväkotiyhteisöille.

Lainsäädäntö ja informaatio-ohjaus päiväkotityötä raamittamassa

Päiväkodit ovat instituutioita, joiden toimintaa määrittää kulloinkin voimassa oleva päivähoitoa ja esiopetusta koskeva lainsäädäntö. Laki lasten päivähoitosta (36/1973) tuli voimaan vuonna 1973. Sitä on sen jälkeen uudistettu useita kertoja yksityiskohtien osalta. Lain kokonaisuudistus ja sovittaminen tämän hetken näemyksiin on ollut pitkään keskustelussa, mutta poliittisia päätöksiä kokonaisuudistuksesta ei ole saatu aikaan. Puroilan (2004, 21) arvion mukaan esimerkiksi päivähoitolakiin liitetty kasvatustavoite-

pykälä on ilmaistu siinä määrin väljästi, ettei se tarjoa minkäänlaisia suoria ohjeita varhaiskasvatustyön toteuttamiseen.

Päiväkotien toimintaa suuntaa myös informaatio-ohjaus (tiedolla ohjaaminen) erilaisine painotuksineen ja suosituksineen. 1980-luvun lopulla päättyneen normiohjauksen jälkeen päiväkotien toimintaa voidaan arvioida informaatio-ohjatun melko väljästi. 2000-luvulla taas varhaiskasvatuksen informaatio-ohjaus on vahvistunut merkittävästi. Erityisen suuri vaikutus on ollut varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvällä ohjauksella. Vaikka *Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* onkin suositus – ei esiopetussuunnitelman ja perusopetuksen opetussuunnitelman tavoin normi – ovat kunnat ja toimintayksiköt ryhtyneet aktiivisesti varhaiskasvatussuunnitelmiansa laatimiseen ja kehittämiseen. Vuonna 2006 jo 99 % maamme kunnista on laatinut tai laatimassa kuntakohtaisen varhaiskasvatussuunnitelmansa (<http://varttua.stakes.fi/FI/Ajankohtaista/PHhallinto/kuntasavu/kuntavasu.htm>) ja yksikkökohtaisia suunnitelmia ollaan parhaillaan laatimassa suurimmassa osassa toimintayksiköitä.

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (ensimmäinen versio 2003, toinen hieman uudistettu versio 2005) on ensimmäinen suomalainen varhaiskasvatussuunnitelma. Sitä ryhdyttiin laatimaan vuonna 2002 valtioneuvoston valtakunnallisten linjausten velvoittamana (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista, 2002.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painotetaan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen integraatiota. Hoito, kasvatus ja opetus nähdään prosessina, jossa olennaista on lapselle ominaisen toimintatavan huomioiminen, kasvu- ja oppimisympäristön järjestäminen ja kasvatustajayhteisön tietoinen toiminta. Kasvatuksen sisältöjä tarkastellaan lapsen elämänpäiiriin kuuluvien keskeisten ilmiöiden muodostamisen orientaatioiden avulla. Varhaiskasvatussuunnitelma-asiakirja korostaa voimakkaasti kasvatusyhteisön merkitystä tuoden esille kasvatusyhteisön yhteisen kasvatustietoisuuden kehittämisen tarpeen. Samoin painotetaan yhteistä kumppanuutta vanhempien kanssa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005)

Nykyisenlainen varhaiskasvatussuunnitelmatyöskentely on monitasoinen ja kompleksinen kokonaisuus, jossa eri tasojen suunnittelun ja suunnitelma-asiakirjojen merkitys hakee vielä paikkaan-

sa. Taulukossa 1 on esitetty varhaiskasvatussuunnittelun sijoittuminen eri tasoille. Luontevaa olisikin, että kullekin tasolle muotoutuisi oma merkityksensä suunnittelutyön kokonaisuudessa.

TAULUKKO 1. Varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmatyön eri tasot	
Valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	Valtakunnalliset esiopetussuunnitelman perusteet
Kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat	Kuntakohtaiset esiopetussuunnitelmat
Yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat	Yksikkökohtaiset esiopetussuunnitelmat
Lapsiryhmäkohtaiset pedagogiset suunnitelmat erilaisilla aikajänteillä	
Lapsikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat	Lapsikohtaiset esiopetussuunnitelmat

Edellä mainituista suunnittelutasoista ainoastaan kuntakohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien ja esiopetussuunnitelmien sisältöjä on linjattu ja ohjeistettu valtakunnallisesti. Muiden suunnittelutasojen sisällöt ja merkitykset ovat jääneet pääosin paikallisesti ratkaistaviksi. Tämän seurauksena eri paikkakunnilla näyttää olevan melko suuri merkityksenantojen ja käytäntöjen kirjo. Ilmiö on sinällään mielenkiintoinen, koska arkikeskusteluissa usein oletetaan, että valtakunnan tason ohjaus välittyy ja muuntuu yhtenäisiksi käytännöiksi kentälle.

Arki kuitenkin osoittaa prosessien olevan paljon monimuotoisempia. Tämä tulee esille esimerkiksi lapsikohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Kunnissa laaditaan kuntakohtaisia lomakkeita lapsikohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien rakentamiseksi.

si. Lomakepohjien alustavat analyysit osoittavat niiden kirjon olevan suuri. Eri kuntien erilaiset lomakepohjat näyttävät muodostavan varsin erilaisia käytäntökehyksiä suunnittelutyölle (ks. tarkemmin Alasuutari ja Karila 2006).

Kaikkia mainittujen suunnittelutasojen dokumentteja (esiopeutussuunnitelmia lukuun ottamatta) on ryhdytty laatimaan kirjallisuudessa muodossaan vasta vuoden 2003 jälkeen. Näin ollen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tehtävissä työskentelevät henkilöt ja organisaatiot ovat mittavan, kokonaisen uuden suunnittelukulttuurin kehittämisen äärellä.

Kaikkein heikoimmalle ohjeistukselle ja keskustelulle eri suunnittelutasoista on jäänyt yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma, vaikka sen voisi olettaa kaikkein keskeisimmin heijastuvan arjen kasvatus toimintaan toimintayksiköissä ja olevan siten varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen kannalta keskeinen. Tilanteen ollessa tällainen, merkitykselliseksi nouseekin se, millaisten suunnitteluun liittyvien käsitysten ja aiempien käytäntöjen varassa toimintayksikötason suunnittelutyötä tehdään (ks. Karila 2001, 274–275).

Seuraavassa nostetaan esiin joitakin suomalaisten päiväkotien pedagogista suunnittelukulttuuria kuvaavia seikkoja, jotka heijastunevat yksikkökohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaprosesseihin.

Pedagogiset suunnittelutraditiot ja -käytännöt suomalaisissa päiväkodeissa

Varhaiskasvatuksen pedagogista suunnittelua koskeva osaaminen on ollut yllättävän ohuen kehittämisen ja tutkimuksen kohteena maassamme (Karila 2001, 274). Suunnittelua koskeva tietämys on myös hyvin heikosti dokumentoitua; se on kulkenut lähinnä perintönä päivähoitohenkilöstön koulutuksessa (Helenius 1993, 69). Niiranen ja Kinon (2001, 58–85) ovat kuvanneet varhaiskasvatuksen pedagogisen muotoutumisen prosessia. Siinä yhteydessä he tuovat esille myös suunnitteluun liittyviä ajattelutapojen muutoksia.

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on ensimmäinen varsinainen varhaiskasvatuksen opetussuunnitelma

maassamme. Toki päivähoiton kasvatustoimintaa on ohjattu aiemminkin sisällöllisesti joskin eri tavoin. Vuonna 1980 voimaantullut *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö* (1980: 31) oli aikanaan keskeinen päivähoiton pedagogisen ajattelun ja suunnittelun suuntaaja. Sen sisältöjä opiskeltiin nykyisen varhaiskasvatuksen valtakunnallisten tavoien varhaiskasvatuksen henkilöstön perus- ja täydennyskoulutuksessa. *Päivähoidon kasvatustavoitekomitea* oli parlamentaarinen komitea. Se määritteli päivähoiton perustana olevat arvot sekä toi esille keskeisiä kasvatuksen tavoitealueita, joiden parissa henkilöstön edellytettiin työskentelevän lasten kehityksen edistämiseksi. Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002, 150–151) ovat luonnehtineet päivähoiton kasvatustavoitekomitean mietinnön edustaneen 1970-luvun kasvatustavoiteajattelua. Tuolloin heidän mukaansa pyrittiin tasapainoon yksilöllisen ja yhteisöllisen näkökulman välillä. Lapsen ainutkertaisuus - hyvä elämä- otettiin kasvatuksen lähtökohdaksi. Samoin korostettiin lasten keskinäisten suhteiden tärkeyttä. Kasvatuksessa tuli pyrkiä siihen, että lapset oppivat tulemaan toimeen keskenään ja tukemaan toistensa kehitystä. Tavoiteltuja kasvatuspäämääriä olivat tasa-arvo, demokraattisen yhteiskunnan vahvistaminen ja luonnon ja ympäristön suojeleminen.

1980-luvulla myös sosiaalhallitus ohjasi päivähoiton sisällöllistä kehittämistä. Tämä tapahtui kasvatustavoitteiden toteuttamisen tueksi laadittujen oppaiden kautta. Tätä jaksoa on kutsuttu keskitetyn pedagogisen ohjauksen jaksoksi. (Niiranen & Kinos 2001, 70.) Niiranen ja Kinos (2001, 70) ovat arvioineet oppaiden sisältäneen lähinnä normatiivista kehityspsykologista tietoa ja hyvin niukasti pedagogista ainesta.

Niirasen ja Kinoksen (2001, 72) mukaan 1980-luvun loppupuoli oli päiväkotipedagogiikan näkökulmasta ”tyhjää aikaa”. Kasvatustavoitteet ja oppaat eivät kyenneet uudistamaan käytännön toimintaa, vaan se jatkui tuokiokeskeisenä. Munter (1984) onkin tuonut esille se, että kasvatustavoitteiden kaltaisia seikkoja on vaikea ilmaista siten, että ne ymmärrettäisiin tarkoitettulla tavalla. Tähän heikokkoon ohjausvaikutukseen lienee osaltaan heijastunut se, ettei käytäntöjen kehittämistä vielä 1980-luvulla hahmotettu työyhteisöjen ja työntekijöiden työssä oppimisen prosessien näkökulmasta. Näin ollen ohjausasiakirjojen teksti voi arvioida jääneen sisäistymättä syvemmissä merkityksissään osalle päivähoiton hen-

kilöstöä. Kuvattu tilanne heijastui pedagogisen toteuttamisen lisäksi myös pedagogiikan suunnitteluun.

1990-luvun loppupuolelle tultaessa tilanne varhaiskasvatuksen suunnittelun osalta oli kutakuinkin sellainen, että kukin yksikkö suunnitteli toimintaansa niistä lähtökohdista, jotka vastasivat parhaiten henkilöstön omia kasvatus- ja oppimiskäsityksiä (ks. Karila 1997, 57–59). 1990-luvun lopulla lasten oppimiseen ja esiopetusuudistukseen liittyvä keskustelu alkoi heijastua työntekijöiden lapsi- ja oppimiskäsityksiin. Brotherus, Hytönen ja Krokfors (2002, 152–153) katsovat esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ohjautuneen perinteisesti tulkitun ja kapean psykologisen konstruktivismiin mukaisen oppimiskäsityksen perusteella. He arvioivat tästä seuranneen, että esiopetuksen opetussuunnitelma-asiakirjassa esiopetusta tarkastellaan painotetusti yksittäisen lapsen oppimistapahtumana. Vaikka konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyikin esiopetussuunnitelmateksteissä vahvana, sen käytännön toteutus saattoi monin paikoin jäädä ohuelle pohdinnalle. Valtakunnallinen esiopetussuunnitelma ohjasi tekstillään myös huomion kiinnittämiseen oppisisältöihin.

Autio (2006) on lisensiaatintutkimuksessaan analysoinut yksikkökohtaisia esiopetussuunnitelmia hahmottamalla ne erilaisina tekstikehyksinä. Aution tutkimus kohdistui kirjallisiin suunnitteludokumentteihin, eikä tutkimuksessa tarkasteltu sitä, millaisen työprosessin kautta dokumentit olivat syntyneet. Hän havaitsi joidenkin yksikkökohtaisten esiopetussuunnitelmien toistavan valtakunnallisen esiopetussuunnitelman tekstejä lähes sellaisenaan (uusintava tekstikehys), joidenkin suunnitelmien taas olevan kovin niukkoja ja pinnallisia (niukka tekstikehys) ja jotkut yksikkökohtaisista esiopetussuunnitelmista hän saattoi luokitella uudistavan tekstikehyksen ryhmään kuuluviksi. Näiden teksteissä näkyi valtakunnallisissa suunnitelmissa esitettyjen asioiden prosessointi arjen esiopetuskäytäntöjen näkökulmasta ja yksikössä vallitsevien pedagogisten ajattelutapojen ja käytäntöjen aukikirjoittaminen. Vastaavia tekstikehyksiä lienee löydettävissä myös yksikkökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista.

Esiopetusuudistus nosti suunnittelun erityisesti 6-vuotiaiden lasten opetuksen osalta uudelleen esille myös valtakunnallisella tasolla. Valtakunnallinen esiopetussuunnitelma ohjasi merkittävästi kuntien ja esiopetusryhmien paikallistason suunnittelua. Pai-

kallistason esiopetussuunnitelmien laadintaan ei kuitenkaan muotoutunut sellaista työprosessia, mikä varhaiskasvatussuunnitelmi- en laadinnan yhteyteen näyttää rakentuvan. Suunnitelmat laadittiin melko usein pienehköissä työryhmissä, eikä yhteisöjen sitoutumisesta suunnitteluprosesseihin ole dokumentoitua tietoa. (Karila 2000, 99–147.)

Suomalaiseen päiväkotikulttuuriin on melko vahvasti muodostunut uskomus siitä, että työntekijöiden yksilölliset kasvatuskäsitykset ja pedagogiset painotukset ovat ensisijaisia toiminnan suuntaajia (Karila 1997). Kokemustiedon mukaan läheskään kaikille työntekijöille työtä ohjaava lainsäädäntö tai informaatio-ohjauksen kulloinenkin sisältö ei ole tuttua. Yksilöllisyyttä painottavaan ajattelutapaan on nähtävissä ainakin kaksi syytä. Yhtäältä työntekijöiden koulutuksessa on aiemmin painotettu työntekijöiden omien kasvatuskäsitysten merkitystä ja kehoitettu oman ”kasvattajapersoonan” löytämiseen. Huomio on suunnattu yksilöiden merkitykseen kasvatustyössä yhteisön jäädessä taka-alalle. Toisaalta informaatio-ohjaus on toteutunut siinä määrin väljänä, että se on mahdollistanut henkilökohtaista työskentelyä ja näkemyksellisyyttä korostavan ajattelutavan säilymisen huolimatta siitä, että päiväkotien toimintaa on varsin pitkään ohjattu lainsäädännön ja informaatio-ohjauksen välityksellä. Tilanne ei kuitenkaan ole näin yksilöllinen. Yksilöllisten näkemykset kasvatuksesta, oppimisesta ja opetuksesta saavat aineksensa ajankohtaisesta kulttuurisesta ajattelusta, mikä tulee hyvin esille esiopetukseen liittyvän konstruktivismi -painotuksen osalla.

Pedagogista suunnittelua koskevan ohjauksen väljyydestä johdun merkittäväksi suunnittelua määrittäväksi yksiköksi maassamme onkin muotoutunut päiväkotijärjestelmä ja vielä tarkemmin yksittäinen päiväkotiryhmä. Päiväkodit ja ryhmät ovat toteuttaneet suunnittelua omalla tavallaan. (Karila 1997.) Päiväkotitoiminnan suunnittelua on totuttu Suomessa tarkastelemaan erilaisina aikajänteinä: puhutaan tuokio-, viikko-, kuukausi- ja vuosisuunnitelmista. Jäsentelyä on tehty myös sisältöjen suhteen: on olemassa keskusaihe-, teema- ja sisältöalue-suunnittelua. Näiden eri suunnitteluulottuvuuksien merkitys vaihtelee eri päiväkodeissa, mikä on seurausta yhteisön omaksumista varhaispedagogiikan lähtökohdista. (Karila 2001, 271–289.) Parhaimmillaan päiväkodin pedagogista suunnittelua voidaan luonnehtia lasten kokonaisvaltaista kehitys-

tä edistävän hoito-, kasvu- ja oppimisympäristön rakentamiseksi. Tämä suuntaus on ollut aikaansa edellä ja nykyään tällainen oppimisympäristöjen suunnittelua korostava opetussuunnitelma-ajattelu on saanut runsaasti kannatusta. Heikoimmillaan suunnittelu on ollut lähes olematonta. Tällöin rutiinit ovat ottaneet lasten elämää ohjaavan aseman päiväkodissa. (Karila 2001, 275.)

Helenius (1993, 66–67) on analysoinut varhaiskasvatuksen suunnittelutraditiota. Hän näkee, että suunnittelun keskeisiä kategorioita ovat olleet leikki, työ ja oppiminen sekä toisaalta koulun oppiaineista vastaavat sisältöalueet. Kuitenkin arkikokemusten ja tutkimustiedon (Karila 1997) valossa voidaan todeta, että suunnittelukäytännöt vaihtelevat yksiköiden välillä. Samoin eroja löytynee maan eri osien välillä, koska varhaiskasvatuksen koulutusyksiköissä tätäkin sisältöä opetetaan vaihtelevasti (Karila, Kinno, Niiranen & Virtanen 2003). Ei ole olemassa riittävän luotettavaa tietoa suunnittelun sisällöllisistä painotuksista, jotta voitaisiin kuvata yleisellä tasolla suomalaista pedagogista suunnittelua. Se Heleniuksen (1993) arvio kuitenkin pitää paikkansa, että päiväkotien toiminnan suunnittelussa päivän kulku, niin sanottu päiväjärjestys, on ollut keskeisenä suunnittelun ja arvioinnin kohteena. Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski ja Nivala (1998, 67) ovat kritisoineet traditionaalista päiväkotikasvatuksen suunnittelua toimintatuokioiden suunnitteluun keskittymisestä. Tämä kritiikki on edelleen ajankohtaista, joskin teemasuunnittelun ja projektisuunnittelun voidaan arvioida jonkin verran yleistyneen. Suunnittelun käsitteellisessä hahmotuksessa on kuitenkin havaittavissa puutteita.

Pedagogiseen suunnitteluun liittyvät työssä oppimisen haasteet.

Perinteisesti opetussuunnitelma on määritelty opetuksen päämäärien ja tavoitteiden, opetussisältöjen sekä opetuksen organisoinnin ja -menetelmien ennakkosuunnitteluksi. Vaikka varhaiskasvatussuunnitelma ei ole opetussuunnitelma käsitteen perinteisessä merkityksessä, suunnitelmallisuus asettaa päiväkodin toiminnan pedagogiselle kehittämiselle uudenlaisia haasteita.

Viimeaikoina tutkimuksellinen kiinnostus on erityisesti kohdistunut metaopetussuunnitelmaan eli opetussuunnitelmien taustalla oleviin ajatteluprosesseihin, näkökulmiin, perusteluihin, intresseihin ja erimielisyyksiin. Opetussuunnitelman teknisluontoisemmasta kehittämisestä painopiste on siirtymässä opetussuunnitelman ymmärtämiseen. (Goodson 1989, 13–25; Hlebowitsh 1997, 507–511; Pinar et al. 1995, 3–11.) Tämä ajattelu on johtanut myös opetussuunnitelman käsitteen selvään laajentumiseen perinteisestä toiminnan päämäärien ja tavoitteiden, sisältöjen sekä organisoinnin ennakkosuunnittelusta. Varhaiskasvatussuunnitelma voidaan Hannafin ja Landin (1997) ajattelua mukaillen käsittää kehitys- ja oppimisympäristönä, jolla on erilaisia ulottuvuuksia ja perusteita. Varhaiskasvatussuunnitelman psykologinen perusta muodostuu siitä, miten varhaiskasvatussuunnitelmassa tulkitaan kasvun ja kehityksen olemus. Pedagoginen perusta muodostuu toimintaympäristössä tapahtuvista aktiviteeteista, metodeista ja struktuureista. Teknologiset perusteet edustavat sitä, miten saatavissa olevan teknologian mahdollisuudet voidaan hyödyntää optimaalisesti. Varhaiskasvatussuunnitelman kulttuuriset perusteet heijastavat yhteisössä vallitsevia kehitystä, kasvatusta ja oppimista käsitteleviä uskomuksia ja arvoja. Nämä puolestaan ilmenevät erilaisina hoito-, kasvatus- ja opetuskäytäntöinä. Jokaisella toimintaympäristöllä on myös vallitsevaan tilanteeseen liittyviä ehtoja kuten esimerkiksi aika, tilat, hallinto ja johtaminen, rahoitus ja henkilöstöresurssit. Tällaiset pragmaattiset perusteet määrittelevät sitä, mikä kuskakin toimintaympäristössä on mahdollista.

Laajimmillaan varhaiskasvatussuunnitelman kehittäminen voidaan nähdä dynaamisena vuorovaikutusprosessina, jossa toimitaan paikallisessa, alueellisessa ja kansallisessa verkostossa. Työyhteisössä, kuten päiväkodissa, varhaiskasvatussuunnitelmaan laadintaa ja käytäntöön viemistä voidaan puolestaan lähestyä työssä oppimisen prosessina. Tässä prosessissa työyhteisö ja muu asiantuntijaverkosto keskinäisen vuorovaikutuksen, tiedon jakamisen ja jatkuvan neuvottelun kautta kehittää varhaiskasvatussuunnitelmaa ja samalla omaa työtään. Yhteisöllisessä suunnitteluprosessissa varhaiskasvatussuunnitelman eri ulottuvuudet – psykologinen, pedagoginen, kulttuurinen, teknologinen ja pragmaattinen – ovat jatkuvan keskinäisen keskustelun, neuvottelun ja kehittämisen koh-

teina. (Nummenmaa et al. 2005.) Tämä edellyttää, että päiväkodissa työskentelevät eri ammattien edustajat muodostavat yhteistä tulkintaa varhaiskasvatussuunnitelman sisällöstä, oppivat havaitsemaan, tunnistamaan ja ratkaisemaan yhdessä ongelmia myös omassa työtiimissään ja tiimien välisillä rajapinnoilla sekä näin kehittävät itseohjautuvuutta työnsä suunnittelussa ja työhön liittyvässä ongelmanratkaisussa. Työ edellyttää entistä selkeämmin päiväkodin ammatillista kehittämistä sekä päiväkodissa läsnäolevien erilaisten merkitysten ja osaamisen näkyväksi tekemistä ja käytönottoa hyvän varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi.

Varhaiskasvatussuunnitelman laadinta haastaa päiväkotiyhteisöjä erityisesti työn kielelliseen hallintaan. Työyhteisöjen tulee osana suunnitteluprosessiaan kirjoittaa auki sitä hiljaista tietoa, joka sisältyy historian kuluessa muodostuneisiin käytäntöihin. Suomalaiseen päiväkotikulttuuriin sisältyy historiallisesti kerroksellista merkityksenantoa (ks. tarkemmin Nummenmaa & Karila 2005). Päiväkotien kulttuureissa elää samanaikaisesti erilaisia, eri aikakausilta juurensa juontavia tulkintoja päiväkodista, päiväkotityöstä ja varhaispedagogiikasta (ks. Niiranen & Kinos 2001). Nummenmaan ja Karilan (2005) mukaan fröbeliläiseen lastentarhatraditioon ja perushoitopainotteiseen hoivakulttuuriin liittyvät merkityksenannot näyttävät olevan vahvasti läsnä työntekijöiden ajattelutavoissa. Sen sijaan lapsen oppimiseen ja sen ohjaukseen liittyvät merkityksenannot ovat melko heikosti läsnä. Huomiota kiinnittää myös aikuisen merkityksen korostuminen. Tällaiset ajattelutavat heijastuvat väistämättä myös hoidon, kasvatuksen ja opetuksen suunnitteluun. Tietoiseksi tuleminen näistä erilaisista merkityksenannoista mahdollistaa samalla työyhteisöille kulttuuristen uskomusten kriittisen reflektion ja uudenlaisten merkitysten yhteisöllisen rakentamisen.

Keskeisintä varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvässä työprosessissa ei ole lopputuloksena syntyvä tuote, vaan sen työstämisessä tapahtunut oppimisprosessi. Oppimisprosessissa on tarpeen erottaa yksittäisten työntekijöiden oppiminen ja työyhteisön yhteinen oppiminen. Eri henkilöillä oppimisen haasteet ovat erilaiset aiemman osaamisen tasosta ja sisällöistä riippuen. Myös työyhteisöt eroavat toisistaan riippuen siitä, kuinka yhteisölliseen tai yksilölliseen työskentelyyn he ovat aiemman historiansa aikana oppineet.

Pulmalliseksi yhteisöllisen suunnittelun tekee muun muassa se, että teoreettisia lähtökohtia suunnittelun ymmärtämiselle tulee melko heikosti esille päivähoidon henkilöstön koulutuksessa lukuun ottamatta lastentarhanopettajien koulutusta. Viime vuosina lastentarhanopettajien suhteellinen osuus päiväkotihenkilöstössä on vähentynyt (Karila 2007). Päiväkodeissa työskenteleekin hoito- ja kasvatustehtävissä yhä useammin sellaisia työntekijöitä, joiden suunnitteluun liittyvien peruskäsitteiden hallinnassa voidaan arvioida olevan puutteita. Yhteisöllisyyden korostaminen suunnitteluprosesseissa tuottaa näin ollen erityisiä haasteita niille työntekijöille, jotka ovat aikaisemmin olleet vähäisemmässä määrin osallisina suunnitteluprosesseissa tai joiden suunnitteluosaaminen on puutteellista.

Yhteisöllisen suunnitteluprosessin johtaminen luo työssä oppimisen haasteita myös päiväkotien johtajille. Varhaiskasvatussuunnitelman laadinta liittyy kiinteästi pedagogisen johtamisen alueeseen. Johtajan on väistämättä kehitettävä myös omaa ymmärrystään kasvatustoiminnan toiminnasta ja kulttuurista. Myös osaamisen johtaminen on keskeistä. Tämä johtamisalue on selvitysten mukaan johtajien työssä vähimmälle jäävä osa-alue. Kuitenkin varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa joudutaan väistämättä tilanteisiin, joissa johtajan tehtävänä on rakentaa sellaisia työprosesseja, joissa työntekijöiden suunnitteluun liittyvä osaaminen voi kehittyä. (Karila 2004, 19; Karila & Nummenmaa 2002, 28–31.)

Varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan liittyvä yhteisöllisen työssä oppimisen prosessi edellyttää johtajalta työyhteisön yhteisten suunnittelu- ja keskustelutilanteiden organisointia. Olennaista on se, että työyhteisön jäsenet ymmärtävät varhaiskasvatussuunnitelman työtä ohjaavan merkityksen ja sitoutuvat sen sisältöihin. On oletettavissa, että henkilöstön osallisuus suunnitelman laadinnassa, toisin sanoen suunnitelman keskeisistä asioista keskusteltaessa ja päätettäessä, vahvistaa myös sitoutuneisuutta suunnitelman toteuttamiseen käytännön työssä. Tämä edellyttää johtajalta suunnittelutyön organisointia moniammatillisessa työyhteisössä siten, että kaikkien osallisuus liittyy selkeään työntekijöiden erityisosaamisen määrittelyyn ja mielekkääseen työnjakoon eri työntekijäryhmien erityisosaamista kunnioittaen. (Karila 2004.)

2. Päiväkoti kasvattajien yhteisönä

Päiväkodilla on olemassa suomalaisessa yhteiskunnassa tietty institutionaalinen tehtävä. Tämä on virallisissa ohjausdokumenteissa määritetty hoidon, opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuudeksi (Laki lasten päivähoidosta 1973; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005). Päiväkoti on organisaationa osa julkisorganisaatioita ja byrokratiaa, joka ohjaa sen toimintaa. Päiväkoti on myös työyhteisö, jolle on tyypillistä moniammatillisuus sekä vuorovaihtukseen ja yhteistyöhön perustuva toiminta (Karila & Nummenmaa 2001).

Tämän luvun keskiössä on päiväkotiyhteisönä. Kasvattajien yhteisönä päiväkotiyhteisö on ammattilaisten muodostama yhteisö, jolla on yhteinen perustehtävä: lasten kasvatusta, hoitoa ja opetusta. Päiväkotiyhteisönä toimii kasvatuksellisenä kenttänä, joka on syntynyt yhteisön yhteisesti neuvottelemasta ja jakamasta perustehtävän tulkinnasta ja siihen sitoutumisesta, työtä ohjaavasta arvoperustasta sekä kasvatuksen tavoitteista ja vuorovaikutuskäytännöistä. Yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laadinta on kasvattajien yhteisön yhteinen tehtävä. Tätä seikkaa on painotettu myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 17).

Yhteisön olemuksesta

Yhteisön käsitteestä on olemassa lähes sata erilaista määritelmää, sillä yhteisöt ovat olleet laajan tutkimuksellisen kiinnostuksen kohteena. Yhteisöjä on tutkittu muun muassa antropologiassa, ark-

kitehtuurissa, kasvatustieteessä, lääketieteessä, psykologiassa, sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa. Yhteisön käsite saakin erilaisia sisältöjä riippuen siitä, minkä tieteenalan näkökulmasta yhteisöä lähestytään ja tutkitaan (Luker & Orr 1992). Laajimmillaan (makrotasolla) yhteisöllä viitataan koko ihmiskuntaan. Tämä sisältää tulkinnan yhteisöistä kansakuntien tai esimerkiksi maanosien laajoina muodostelmina. Suppeimmassa merkityksessä (mikrotasolla) yhteisöllä voidaan viitata vain muutamien henkilön muodostamaan kokonaisuuteen kuten esimerkiksi perheeseen yhteisönä (Kaipio 2000, 11–12).

Spradley (1985) erottaa yhteisön määrittelyssä kolme erilaista ulottuvuutta: tila, tunne ja toiminnallisuus. Tilaa koskeva ulottuvuus muodostuu yhteisön alueellisesta, paikallisesta sekä ajallisesta tekijästä. Yhteisön tunneulottuvuutta luonnehtivat yhteenkuuluvuuden tunne, yhteisvastuu sekä vuorovaikutuksen luonne. Toiminnallinen ulottuvuus sisältää yhteisön jäsenen osallistumisen ja toiminnan yhteisen päämäärän tavoittelemiseen.

Varsin yleisesti yhteisöllä tarkoitetaan pienempää ihmisryhmää, joka on esimerkiksi *alueellisesti rajattu*. Tällaisia yhteisöjä ovat esimerkiksi kaupunki-, kylä-, työpaikka-, koulu- tai päiväkotiyhteisöt (Bullough & Bullough 1990). Yhteisö muodostaa yleensä *sosiaalisen toiminnallisen yksikön*, jolla on yhteinen ja pysyvä organisaatio, yhteinen historia sekä yhteiset arvot ja kiinnostuksen kohteet. Yhteisöllä on jaettu ymmärrys tehtävästään tai päämäärästään sekä yhteisiä käytäntöjä (Rogoff 2003). Yhteisöllä voidaan viitataan joskus myös johonkin ideaan kuten esimerkiksi yhteisökasvatus, terapeuttinen yhteisö tai yhteisöasuminen (Kaipio 2000).

Yhteisön yhteenkuuluvuuden tunteeeseen sisältyy monia sosiaalisen toiminnan ulottuvuuksia: tarve kuulua yhteisöön, tulla hyväksytyksi yhteisön jäsenenä, sitoutumisena yhteiseen toimintaan sekä arvoihin ja kiinnostuksen kohteisiin (Littlewood 1987). Yhteenkuuluvuuden tunne ja toisista välittäminen ovatkin keskeisiä yhteisöä koossapitäviä voimia. Yhteisön sosiaalisen olemuksen perusteella yhteisö voidaan ymmärtää jäsenten väliseksi tunnesiteeksi – me-hengeksi. (Lucker & Orr 1992).

Huolimatta siitä että yhteisöt ovat alueellista rajoiltaan, toimintavoiltaan ja tavoitteiltaan erilaisia, yhteisöllä on yhteenkuuluvuuden tunteen lisäksi muita tunnuspiirteitä, joista ne voidaan

tunnistaa yhteisöksi. Yhteisöllä on *yhteisiä tavoitteita ja päämääriä*. Nämä ilmenevät yleensä yhteisinä arvoina ja kiinnostuksen kohteina. Yhteisöä luonnehtii myös *yhdessä tekeminen (kollaboraatio)* sekä jonkinasteinen sitoutuminen yhteisöön ja voimavarojen panostaminen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Yhteisön vastavuoroisissa vuorovaikutussuhteissa yksilöllinen ja yhteisesti jaettu ymmärrys lisääntyvät ja ryhmän erilaisuus nähdään voimavarana.

Yhteisö pyrkii yksilön hyvinvoinnin edistämiseen (Beck & Kosnik 2001; Littleton ym. 2004). Yhteisön olemuksen kuuluu myös *sosiaalinen vuorovaikutus*. Tämä tulee esiin muun muassa yhteisön yhteisenä toimintana, sosiaalisina verkostoina, sosiaalisena tukena sekä yhteisenä kokemusten ja tietojen jakamisena. Wengerin (1998) mukaan tässä vuorovaikutuksessa määrittävät myös jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet, asema yhteisössä, käyttäytymissäännöt, normit ja valta. Yhteisöjen sosiaalinen elämä ei ole kuitenkaan pysyvää, vaan yhteisöt elävät jatkuvassa muutostilassa. Uudet ideat ja yhteisöihin osallistuvat uudet henkilöt synnyttävät uudenlaista toimintaa ja samalla kun yhteisön jäsenet osallistuvat yhteiseen työskentelyyn ja kehittävät käytänteitään, he samalla oppivat työssään.

Kasvattajien yhteisö

Päiväkodeissa voidaan tunnistaa Spradleyn (1985) yhteisöä määrittävät kolme ulottuvuutta: tila, tunne ja toiminnallisuus. Päiväkodit ovat selkeäsi tiettyyn tilaan toiminnallisesti sijoittuvia yhteisöjä. Niissä on monella tasolla läsnä vahva hoivaan liittyvä tunneulottuvuus, yhteenkuuluvuuden tunne sekä vuorovaikutteisuus. Toiminnallisuus näkyy yhteisön jäsenten osallistumisena ja yhteisen päämäärän tavoittelemisena (ks. myös Nummenmaa 2006).

Yhteisön olemukseen kuuluu, että jäsenet jakavat ainakin jossain määrin yhteiset arvot ja kiinnostuksen kohteet. Päiväkotityössä *kasvatuksen arvot muodostavat kasvatustyön ytimen ja perustan*. Arvot määrittellään yleisesti suhteellisen pysyviksi uskomuksiksi koskien sitä, mikä ohjaa yksilön merkityksellisiä valintoja ja preferenssejä (Tyler 1978). Arvot toimivat näin kokemusten, valintojen ja toimintojen organisoijina. Ne voidaan myös nähdä toi-

minnan standardeina, joita työyhteisön jäsenet käyttävät ratkoessaan ongelmia, tehdessään valintoja tai miettiessään uusia mahdollisuuksia. Joskus arvot ohjaavat toimintaa ilman että yksilö tai yhteisö on siitä tietoinen. (Mahoney 1991.)

Koska kasvatuksessa on kyse arvokkaiden valmiuksien kehittymisestä kasvatettavassa, kasvatuksen ammattilaisten on pysyttävä ilmaisemaan, millaista kasvatuksen tulisi olla (Puolimatka 1995). Kasvattajilta ja kasvattajien yhteisöltä edellytetään vahvaa *kasvatustietoisuutta*. Kasvatustietoisuus viittaa yksittäisen kasvattajan tietyllä hetkellä omaksumaan kasvatusta koskevien käsitysten kokonaisuuteen. Se merkitsee sitä, että henkilö joka toimii kasvattajan tehtävässä, on tietoinen siihen liittyvistä vastuista, velvollisuuksista ja oikeuksista. Kasvatustietoisuuden laatu tulee näkyväksi kasvatusteoissa ja kasvatustoiminnassa. (Hirsjärvi 1980.) Kasvatustietoisuus ei ole kuitenkaan ole pelkästään yksilön ominaisuus. Kasvattajien yhteisön kasvatustoiminnan ja kasvatusvuorovaikutuksen kannalta keskeinen kysymys on se, miten yhteisö jakaa tulkinnat hyvästä kasvatuksesta ja kasvatuksesta hyvään. Kyse on yhteisestä tietoisuudesta, jonka pohjalta kasvatustoiminta voi ohjautua samansuuntaisesti. Tämä on tärkeää sekä yksittäisen lapsen että lapsiryhmän kannalta.

Ajatus ”kollektiivisesta tietoisuudesta” tuodaan selkeästi esiin myös varhaiskasvatustyötä ohjaavan valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa seuraavalla tavalla: *”Varhaiskasvatuksen henkilöstö muodostaa moniammatillisen kasvattajayhteisön, jonka toiminta pohjautuu suomalaisen yhteiskunnan määrittelemissä asiakirjoissa oleviin ja yhteisesti sovittuihin arvoihin ja toimintatapoihin. Neuvotellessaan arvoista ja toimintatavoista kasvattajayhteisö rakentaa yhteistä toimintakulttuuria. Kasvattajan työssä on tärkeää tiedostaa oma kasvattajuus ja sen taustalla olevat arvot ja eettiset periaatteet. Oman työn pohtiminen ja arviointi auttavat kasvattajaa toimimaan tietoisesti eettisesti ja ammatillisesti kestävien toimintaperiaatteiden mukaisesti. Siinä edellytetään henkilöstön sitoutumista yhteisesti sovittuihin arvoihin ja toimintatapoihin sekä oman kasvattajuutensa ja sen taustalla olevien arvojen ja eettisten periaatteiden tiedostamista”* (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17).

Arvovalinnoillaan työyhteisön on ajateltu ilmaisevan myös omaa identiteettiään ja henkistä olemustaan. Tämän vuoksi ar-

vojen julkikirjoittamisesta on tullut keskeinen osa erilaisten organisaatioiden ja yhteisöjen toimintaa ohjaavia strategioita. Arvojen julkilausuminen tai kirjoittaminen ei välttämättä kuitenkaan merkitse sitä, että ”kasvatuksellisesti hyvä” toteutuu jokapäiväisessä kasvatustyössä. Kasvatuksen arvosidonnaisuus velvoittaa ja asettaa usein ihanteellisia vaatimuksia kasvatuksen ammattilaisille. Kasvatustyössä toimiminen edellyttää jatkuvaa oman työn ja sen perusteiden pohdintaa. (Puolimatka 1995.)

Vaikka kasvattajien yhteisön kasvatusarvot ja kasvatuksen tavoitteet on neuvoteltu yhdessä ja esitetty usein kirjallisessa muodossa, kasvatustoiminta ei välttämättä ohjaudu julkilausuttujen arvojen mukaisesti. Airaksisen (1993) mukaan yhteisön yhteistä arvokeskustelua määrittää ja ohjaa arvokeskustelun kaksitasoisuus. Yhtäältä sen tulee olla toimintaa puntaroivaa, kokemukseen perustuvaa, intuitiivista ja vakuuttavaa, toisaalta sen tulisi olla rationaalista ja käsitteellistä sekä kriittistä pohtivaa. Periaatteessa jokainen meistä on arkipäivän etiikan asiantuntija. Arvokeskustelun kaksitasoisuus tekee siitä kuitenkin vaikeaa ja hämmentävää. Kasvatuksen arjessa valinnat eivät myöskään aina ole yksinkertaisia. Joskus arvot ovat keskenään ristiriitaisia, joskus arvot puolestaan ohjaavat toimintaa ilman että yhteisössä ollaan niistä tietoisia.

Kasvatustoiminnan ja kasvatusvuorovaikutuksen kannalta merkityksellisiä ovat yhteisön jäsenten käsitykset ja uskomukset koskien *kasvatuksellisen vuorovaikutuksen ja kasvuvirikkeiden merkitystä varhaiselle kasvulle*. Käsitykset sisältävät kasvattajan tulkinnoita siitä, miten hänen tulee toimia eri tilanteissa, millaisena hän näkee aikuisen ja lapsen välisen vuorovaikutuksen emotionaaliset piirteet ja mitä hän ajattelee lapsen toiminnan ohjaamisesta. Kasvattajilla on myös erilaisia käsityksiä ja uskomuksia, jotka sisältävät heidän ymmärryksen lapsen kasvuympäristön virikkeiden laadusta ja niiden merkityksestä lapsen kehitykselle. *Käsitykset kasvu- ja kehitystapahytuman yleisistä lainalaisuuksista sekä ihmisen perusolemukselta* sisältävät puolestaan käsityksiä varhaiskasvatuksen kohteena olevista yksilöistä. Tähän kuuluvat myös kasvattajan käsitykset lapsen kasvun ja kehityksen yleisistä kehityopsykologisista lainalaisuuksista ja kasvatuksellisesta hyvästä (Hirsjärvi & Huttunen 1995; Värrä 1997). Kyse on kaiken kaikkiaan moniulotteisesta kasvatustoimintaa ohjaavasta perusolettamusten ja uskomusten kokonaisuudesta.

Kasvattajien yhteisö on vahvasti *vuorovaikutukseen ja erilaisiin vuorovaikutuskäytäntöihin rakentuva yhteisö* (ks. Karila, Alasuutari, Hännikäinen, Nummenmaa & Rasku-Puttonen 2006). Kasvatus ei ole pelkästään kasvattajan ja kasvavan keskinäistä vuorovaikutusta, vaan kasvatus on rakennettu välillisesti yhteisön sisäisiin sosiaalisiin rakenteisiin. Päiväkotiyhteisössä kasvatus perustuu myös vanhempien ja kasvatuksen ammattilaisten kiinteään yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen (Karila 2005). Siljander (1988, 32-34) kuvaakin kasvatuksen ominaisluonnetta kasvattajan ja kasvatettavan välisen vuorovaikutussuhteen pyrkimyksenä edistää kasvatettavan henkistä elämää. Kasvatussuhteessa dialogina toteutuva vuorovaikutus saa sisältönsä molempien osapuolten pyrkimyksistä. Tässä suhteessa toteutuu myös yhteisöllinen kohtaaminen, sillä kasvatus on rakennettu välillisesti yhteisön sisäisiin sosiaalisiin rakenteisiin, käytäntöihin ja merkityksenantoihin – yhteisön kulttuuriin.

Kasvatussyhteisöstä puhuttaessa on tärkeä muistaa, että jäsenilleen *yhteisöön kuuluminen on kokemuksellinen käsite*. Tässä suhteessa yhteisöllisyys on myös vahvasti subjektiivinen (Kaipio 2000). Moniammatillisen kasvattajien yhteisön jäsenet sijoittuvat erilaisiin sosiaalisiin asemiin. Näistä käsin he rakentavat suhdettaan yhteisöön eri tavoin sekä antavat yhteisölleen sekä omalle toiminnalleen yhteisön jäsenenä erilaisia merkityksiä. Tämä erilainen merkityksenanto tulee esiin esimerkiksi silloin kun saman työyhteisön jäsenet kuvaavat vertauskuvilla päiväkotia työpaikkana. Yhdelle päiväkoti työpaikkana *"on kuin tori, jossa erilaiset ihmiset kohtaavat ja tuovat ajatuksiaan julki"*. Toiselle se on kuin *"hullunmylly, jossa on liian vähän henkilökuntaa lapsimääriin nähden, aina kova kiire ja kovat tavoitteet"*. Kolmannelle päiväkoti on *"kuin toinen koti, jossa lapsi voi olla turvassa pahalta maailmalta"* jne. (Karila & Nummenmaa 2001; Nummenmaa & Karila 2005). Yhteisön jäsenten erilaisten merkitysten näkyväksi tekeminen ja merkityksistä neuvottelu on osa yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvaisuuden prosessia.

Päiväkodin monet kulttuurit

Jokaisessa sosiaalisessa yhteisössä, kuten myös päiväkodissa, on olemassa omanlaisensa kulttuuri. Se ilmenee yhteisön jäsenten toiminnassa, ajattelussa sekä heidän yhdessä luomissaan tuotteissa ja käyttämässään kielessä. Alasuutarin (1999) mukaan kulttuuri on yhteisön yhteinen minuuus, yhteisön omaksuma elämäntapa, tapa hahmottaa maailma sekä kokea se mielekkääksi. Kulttuuri edustaa myös yhteisöön muodostunutta tietoa ja osaamista; se sisältää asioita, joita ihmiset tietävät ja tekevät sekä asioita, joita he tekevät ja käyttävät (Engeström 1995).

Kulttuuri omaksutaan ja opitaan yhteiskunnallisissa sekä sosiaalisissa suhteissa ja siitä rakentuu osa yksilön persoonallisuutta ja identiteettiä (Asp 1992). Koska kasvatusta on olemukseltaan sosiaalista toimintaa, se on myös yhteisön kulttuurin luomisen sekä sen siirtymisen keskiössä. Kasvatuksen kautta välitetään tietoja, taitoja, arvoja ja sosiaalisia käytäntöjä. Näin kasvatusyhteisöt synnyttävät, uusintavat tai uudistavat omalla toiminnallaan kulttuuria, jonka jäseniä he ovat.

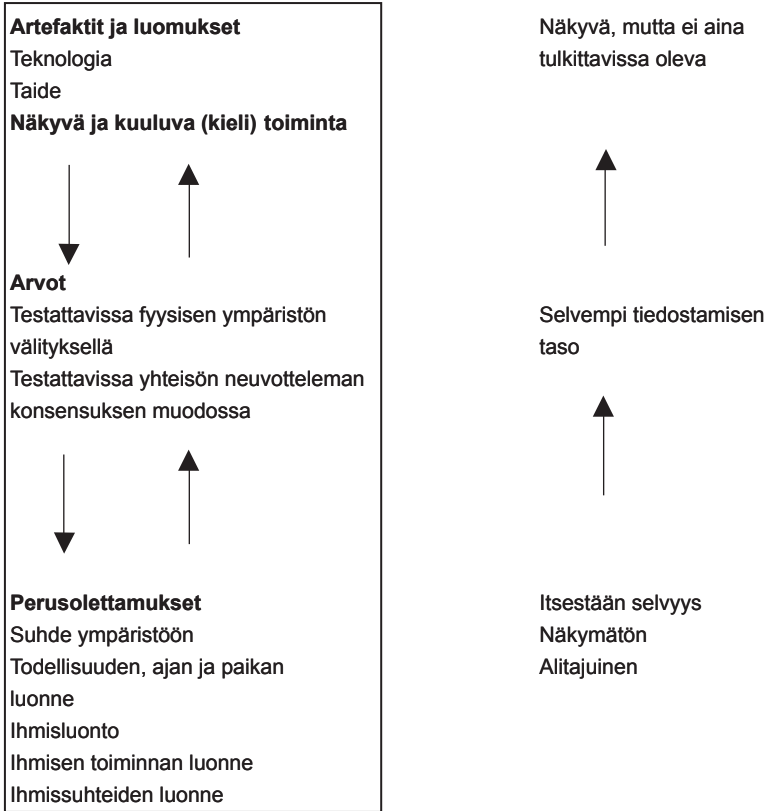
Dahlberg, Moss ja Pence (1999) jäsentävät päiväkodin kulttuurista todellisuutta käyttämällä varhaiskasvatuksen instituutioista käsitettä *kansalaisyhteisön foorumi* (engl. civil society). Kansalaisyhteisön käsitteellä he pyrkivät avaamaan varhaiskasvatuksen toiminta-areenoiden kulttuurista todellisuutta. Tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen instituutioita kansalaisyhteisöjen areenana päiväkodit näyttäytyvät kohtaamispaikkoina, joissa aikuiset ja lapset ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja osallistuvat kulttuuristen, sosiaalisten, poliittisten sekä taloudellisten todellisuuden muovaamiseen. (Dahlberg et al. 1999, 6, 73-82.)

Organisaatiokulttuuria käsittelevät eri tieteenalojen tutkimukset ovat kiinnostuneita organisaatioiden tai työyhteisöjen kulttuurista ja symbolisista ilmiöistä – rituaaleista, myyteistä, tarinoista, legendoista, symboleista sekä tapahtumien, ideoiden ja kokemusten tulkinnasta. Tutkimusten oletukset organisaatiokulttuurin perusolemuksesta on jaettavissa kahteen pääasialliseen suuntaan: objektiivis-funktionaaliseen ja subjektiivis-tulkinnalliseen näkemykseen. (Frost et al 1985.) Objektiivinen kulttuurin tutkimus

lähtee siitä perusolettamuksesta, että kulttuuri on jotain jota voidaan mitata ja määritellä. Edelleen ajatellaan, että se on yhteydessä organisaation suoritukseen; esimerkiksi tietynlainen työkulttuuri tai johtamiskulttuuri saattaa heikentää organisaation toimintaa. Tulkinnallinen lähestymistapa ymmärtää kulttuurin arvojen, merkitysten sekä kokemusten jaetuksi ja opituksi maailmaksi. Se kuvaa yhteisön jäseniä ja tulee ilmi sekä kommunikoidaan osittain symbolisessa muodossa. (Alvensson 1993.)

Päiväkoti kulttuuria voidaan jäsentää organisaatiokulttuurin käsittein. Schein (1984, 3) määrittelee organisaatiokulttuurin *”perusolemusten malliksi, jonka jokin ryhmä tai yhteisö on luonut tai kehittännyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeutumiseen tai sisäiseen yhdistymiseen liittyviä ongelmia. Tätä mallia ryhmä pitää perusteltuna, ja siksi se opettaa mallia uusille jäsenilleen oikeana tapana havaita, ajatella ja tuntea työssä”*. Schein erottaa organisaatiokulttuurissa näkyvän ja näkymättömän kulttuurin (kuvio 1). Näkyvä taso (ulkoinen kulttuuri) ilmenee muun muassa ihmisen toimintamalleina tai puheena ja esineiden käsittelytapoina sekä artefakteina. Kun kulttuurinen näkökulma keskittyy siihen, mitä yhteisön jäsenten mielessä tapahtuu (näkymätön taso), tarkastelun kohteena ovat organisaation arvot, uskomukset ja olettamukset.

Arvot edustavat kulttuurin tiedostettua osaa. Ne ovat väittämiä siitä, mitä yhteisössä pidetään arvokkaana ja tärkeänä. Organisaation tai yhteisön arvot toimivat kokemusten ja valintojen ja toiminnan organisoinnina sekä toiminnan standardeina, joita yksilöt tai yhteisö käyttää ratkoessaan ongelmia, tehdessään valintojaan tai miettiessään uusia mahdollisuuksia. Organisaation perusolettamukset, käsitykset ja uskomukset muodostavat organisaatiokulttuurin tiedostamattoman osan. Ne ovat itsestään selviä *”totuuksia”*, jotka ovat syntyneet yhteisön jäsenten kokemuksista ja jotka ohjaavat yhteisön jäsenten havaintoja, ajattelua ja toimintaa. (Schein 1987; Juuti 1989.)



KUVIO 1. Kulttuurin tasot ja niiden välinen vuorovaikutus (Schein 1987, 32).

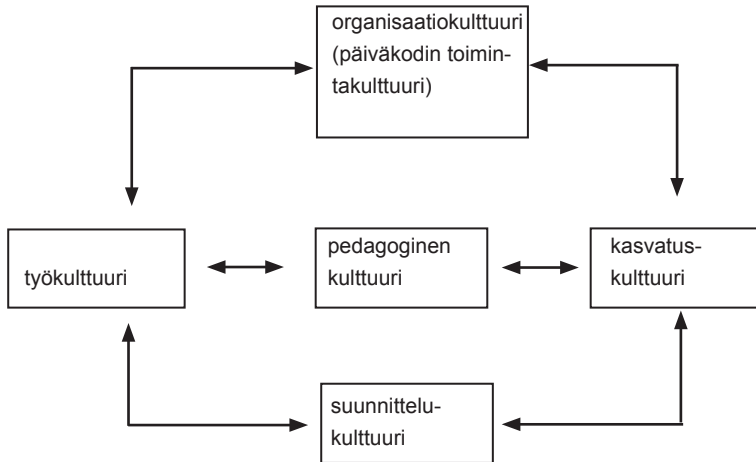
Hofstede (1999) puolestaan kuvaa organisaatiokulttuuria sisäkkäisinä kehinä, jonka ytimen muodostaa organisaation arvot. Kolme muuta kehää ovat organisaation rituaalit, sankarit ja symbolit. Nämä yhdessä luovat organisaatioon erilaisia kulttuurisia käytäntöjä, jotka on havaittavissa ja havainnoitavissa, mutta joiden merkitys tulee kulttuurisesti ymmärrettäväksi ja näkyväksi vasta yhteisön jäsenten tulkinnoissa.

Päiväkodin organisaatiokulttuurista käytetään toimintakulttuurin käsitettä. Toimintakulttuuri muodostuu siitä käytäntöjen kokonaisuudesta, joka on kullekin toimintaympäristölle tietynä

ajankohtana ominainen. Toimintakäytännöt muotoutuvat fyysisen ja sosiaalisten elementtien perustalle. Erilaiset tilat, aikataulut ja ryhmäkoot sekä toimijoiden vuorovaikutus ja käsitykset vaikuttavat käytäntöjen muodostumiseen (Karlsson 2000, 183; Karila 1997, 54-55.)

Karila (1997) erottaa päiväkodin toimintakulttuurissa *työ- ja kasvatuskulttuurin*. Työkulttuuri pitää sisällään työn ja toiminnan organisointiin liittyviä käytäntöjä (esim. työnjako ja vastuut; päiväohjelmat, toimintojen aikataulutus jne.) sekä näihin käytäntöihin liitettyjä merkityksiä. Kasvatuskulttuuri puolestaan rakentuu kasvatuskäytäntöjen ja näihin liittyvien arvojen, olettamusten, uskomusten ja käsityksen pohjalta. Scheinin (1984; 1987) organisaatiokulttuurin käsitteistöä soveltaen päiväkodin kasvatuskulttuurin näkymätön taso muodostuu kasvatustyön taustalla olevista perusolettamuksista ja uskomuksista koskien lapsen ja lapsuuden olemusta, kehitystä, oppimista, kasvatusta ja kasvatuksen yhteistyösuhteita (kulttuurin tiedostamaton osa) sekä päiväkodin henkilökunnan kasvatustoimintaa ohjaavista arvoista ja tavoitteista (kulttuurin tiedostettu osa). Kulttuurin näkyvällä tasolla kasvatuskulttuuri ilmenee kasvatustoiminnassa kuten vuorovaikutuskäytänteissä lasten ja heidän vanhempiansa kanssa, erilaisina artefakteina, symboleina, fyysisessä ympäristössä ja sen järjestämisessä, tilankäytössä jne. (Nummenmaa 2006).

Päiväkodin kulttuurista kenttää jäsenettäessä päiväkodin toimintakulttuuriin liitetään usein myös *pedagogisen kulttuurin* käsite. Pedagogiset käytännöt syntyvät lasta, lapsen kehitystä sekä oppimista koskevien käsitysten pohjalta. Pedagoginen kulttuuri liittyy päiväkodin kasvatus- ja työkulttuuriin. Päiväkodin kulttuuriseen kenttään on tärkeä tuoda vielä yksi ulottuvuus, nimittäin suunnittelukulttuuri. Se toimii keskeisenä välittävänä rakenteena työkulttuurin, pedagogisen kulttuurin sekä kasvatuskulttuurin välillä. Kuviossa 2 on hahmotettu moniammatillisen päiväkodin toimintakulttuuria erilaisten kulttuurien kenttänä.



KUVIO 2. Moniammatillisen päiväkodin toimintakulttuurin erilaisia kenttiä.

Kun päiväkotia tarkastellaan kulttuurin tutkimuksen tulkinnallisessa viitekehyksessä, tarkastelun kohteena on kulttuuri erilaisten merkitysjärjestelmien luomisena, omaksumisena ja niiden avulla tapahtuvana sosiaalisen todellisuuden sekä yhteiskunnallisen kehityksen tulkintana. Kulttuuri merkityksenantona tulee näkyväksi mm. kasvattajien yhteisön ja sen yksittäisten jäsenten varhaiskasvatukseen liittyvissä käsityksissä ja uskomuksissa. Työyhteisön kulttuurin kokonaisvaltainen ja rikas ymmärtäminen merkityksenantona tekee mahdolliseksi ymmärtää myös työyhteisön elämän myönteisiä ja kielteisiä piirteitä. (Alvensson 1993.)

Päiväkodin kulttuurin tutkiminen merkityksenantona avaa kasvattajien yhteisölle kiinnostavan näkökulman yhteisön kulttuuriin sekä kulttuurin merkitykseen yhteiselle toiminnalle (Deshler 1996). Keskeistä tässä prosessissa on kuitenkin se, nähdäänkö kulttuurin ymmärtämisen merkitys mahdollisuutena vapautua esimerkiksi itseä rajoittavista ymmärtämistavoista vai nähdäänkö se kahleena, joka ohjaa tavoitteita ja toimintaa tuttuun ja turvalliseen suuntaan. Tässä työskentelyssä metaforat antavat yhden kiinnostavan, joskin vaativan työvälineen (Nummenmaa & Karila 2005;

Nummenmaa 2003). Metaforat heijastavat yhtäältä henkilökohtaisiin kokemuksiin liitettyjä merkityksiä, toisaalta kulttuurisesti jaettuja merkityksiä. Niiden kommunikoivuus perustuu jaettuun kulttuuriseen tietoon. Metaforat ja metaforinen ajattelu paljastavat myös niitä kulttuurisia viitekehyksiä, joihin yksilöt ovat sosiaalistuneet. Kasvattajien yhteisön kulttuurin tutkiminen ja tulkinta vertauskuvien kautta perustuu siihen lähtöolettamukseen, että vertauskuvat tekevät näkyväksi kasvatusyhteisön näkymätöntä ja tiedostamatonta kulttuuria (Cazal & Inns 1998; Nummenmaa 2006).

Kasvattajien yhteisö voi keskuudessaan tutkia omia varhaiskasvatukseen, lapsuuteen sekä lapsen liittämiaan vertauskuvia sekä kysyä itseltään, kuinka käyttökelpoisia tai hyödyllisiä nämä metaforat ovat kasvatustoiminnan arjessa ja todellisuudessa? Miten ne ohjaavat kasvatusvuorovaikutusta ja millaiseen rooliin ne suuntaavat kasvattajia kasvatustehtävän toteuttamisessa? Tässä prosessissa kasvattajat ja kasvattajien yhteisö eivät pelkästään opi itsestään tai merkityksenannostaan, vaan samalla he tulevat tietoisiksi oman kasvatusajattelunsa taustalla olevista olettamuksista, uskomuksista ja käsityksistä. Heidän on myös mahdollista kyseenalaistaa merkityksiään ja oppia näkemään asioita uudella tavalla. Usein muutos tulee näkyväksi siinä, että aletaan käyttää uusia metaforia ajattelun ja toiminnan ilmaisemiseksi (Nummenmaa 2005). Kasvatusyhteisön kulttuurin ymmärtämisen kannalta keskeistä on se, mikä on ideoiden tasolla olevien ilmiöiden suhde näkyvään toimintaan – kasvatusvuorovaikutukseen ja kasvatuskäytäntöihin. Kasvattajien yhteisön käytäntöjen kehittämisen kannalta kulttuurin näkymätön ja näkyvä on saatettava jatkuvaan vuoropuheluun.

Riippumatta siitä, mistä näkökulmasta päiväkodin kulttuuria lähestytään, kulttuuristen ilmiöiden olemukseen kuuluu muun muassa seuraavia tunnusmerkkejä. Ensinnäkin ne liittyvät jollain tavoin päiväkodin historiaan tai traditioihin. Kulttuuriset ilmiöt ovat usein syvällä organisaatioissa, joten niitä on vaikea tavoittaa tai laskea – ne pitää tulkita. Esimerkiksi päiväkodin päiväjärjestyksellä sekä erilaisilla aika- ja toimintapoluilla on usein vahvat historialliset juurensa. Edelleen koska kulttuuriset ilmiöt ovat jonkin ryhmän tai yhteisön yhteisesti jakamia, perusolemukseltaan ideoiden tasolla olevia arvoja, olettamuksia uskomuksia, käsityksiä,

tietoa niitä ei voi mitata, vaan ne on tulkittava. Kulttuuriset ilmiöt ovat yleensä pikemminkin holistisia ja subjektiivisia kuin rationaalisia ja analyttisiä. (Alvensson 1993).

Yhteiset toimintakäytännöt luovat käytäntöyhteisön

Edellä kulttuurin kehittyminen määriteltiin yhteisön yhteisille kokemuksille rakentuvana oppimisena, joka omaksutaan sosiaalisissa suhteissa ja siitä rakentuu osa yhteisön ja yksittäisen jäsenten minuutta (Alasuutari 1999; Asp 1992). Kulttuuri sisältää myös yhteisössä olevaa osaamista ja tietoa sekä omaksuttuja käytäntöjä (Engeström 1995). Wengerin (1998) teoria *käytäntöyhteisöistä* tarjoaa yhden teoreettisen viitekehyksen jäsentää päiväkodin kasvattajien yhteisön kulttuurin oppimisprosesseja.

Wenger (1998) kuvaa käytäntöyhteisön muodostumista seuraavaan tapaan. Yhteisöllä on yleensä joitakin yhteistä hankkeita tai yhteisiä projekteja, joiden ympärille niiden toiminta rakentuu. Päiväkodin kasvattajien yhteisön yhteinen ”hanke” muodostuu sen perustehtävästä – lasten hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta. Kasvattajien yhteisön jäsenet sitoutuvat yhteiseen tavoitteenasetteluun ja toimintoihin. Tämä johtaa vähitellen käytäntöihin, jotka heijastavat sekä toimintojen tavoitteita että näihin liittyviä sosiaalisia suhteita. Näin syntyneistä ja yhdessä muodostetuista käytännöistä tulee yhteisön omaisuutta, joita yhteisö käyttää hyödykseen yhteisesti jaetun tavoitteen saavuttamiseksi. Wenger (1998) nimittää näitä yhteisöjä *käytäntöyhteisöiksi* (engl. communities of practice). Käytäntöyhteisölle on kokoava kehys Wengerin sosiaalisen oppimisen mallille, jonka keskeisiä jäsentäviä käsitteitä ovat *käytäntö, yhteisö, merkitys ja identiteetti*.

Erilaiset käytäntöyhteisöt ovat olennainen osa ihmisten jokapäiväistä elämää. Ne muotoutuvat arjessa. Niitä voidaan löytää kodeista, työyhteisöistä kuten päiväkodeista, kouluista tai harrastuksista. Kaikki ihmiset kuuluvat johonkin käytäntöyhteisöön. Yhteisöt vaihtuvat ja muuttuvat ihmisen elämänkulun mukaan. (Wenger 1998.) *Käytäntö* liittyy osallisuuteen ja yhteiseen tekemiseen. Osallistuminen päiväkodin tiimin työskentelyyn sisältää yh-

teisöön kuulumisen sekä yhteisössä toimimisen. Käytännöt antavat myös rakenteen ja merkityksen työntekijöiden tekemisille. Esimerkiksi päiväkodin vakiintuneet aikapolut edustavat käytäntöjä, jotka heijastavat sekä toiminnan tavoitteita että rakentavat päivittäistä toimintaa. Samalla ne antavat merkityksen toiminnalle esimerkiksi oikeuttamalla tiettyjä toimintoja ja sijoittamalla työntekijöitä tiettyihin toimintoihin. Päiväkodin käytännöt, kuten käytännöt yleensä, ovat perusolemukseltaan sosiaalisia. Ne kehittyvät kasvattajien yhteisön sosiaalisissa suhteissa. Käytäntöyhteisön jäsenenä ovat päiväkodin yksittäiset työntekijät, jotka osallisuuden ja yhteisten neuvottelujen kautta luovat omat yhteisölliset toiminta- ja ajattelutapansa.

Osallistuminen käytäntöyhteisöön voi aluksi tapahtua sen reuna-alueilla (esimerkiksi osallistuminen päiväkodissa tapahtuvaan suunnitteluun), josta voidaan vähitellen siirtyä lähemmäksi. Wenger (1998) pitää osallisuutta keskeisimpänä oppimisen edellytyksenä; omakohtaisesti vaikuttavin muutos mahdollistuu silloin kun työyhteisön jäsenenä on mahdollisuus olla jäsenenä käytäntöyhteisössä. Käytäntöyhteisöjen alkaessa rakentua yksittäisillä toimijoilla on omat käsityksensä, arvostuksensa ja uskomuksensa maailmasta. Kohtaamisen kautta yksittäiset toimijat liittyvät ryhmän jäseniksi. Ryhmän jäsenyys sellaisenaan ei kuitenkaan tuo mukanaan yhteistä ymmärrystä ja yhteisöllisiä toimintatapoja, vaan ryhmän jäsenet kantavat mukanaan myös henkilökohtaisia merkityksenantoja ja tapoja toimia.

Osallisuus ja merkityksistä neuvottelu tuovat toimijoiden keskuuteen yhteisöllisiä piirteitä ja luovat pohjan yhteisten käytäntöjen syntymiselle. Wengerin (1998) teoriassa merkityksistä neuvottelu liittyy oleellisella tavalla käytäntöihin. Merkitysneuvottelulla tarkoitetaan sitä prosessia, jonka kautta yksilö kokee oman maailmansa ja toimintansa sekä siihen sitoutumisena merkitykselliseksi (kuva 3).



KUVA 3. Käytäntöyhteisöjen kehittyminen kasvattajien yhteisössä (Wengeriä 1998 mukaillen).

Käytäntöyhteisöksi ei voida kutsua mitä tahansa yhteisöä tai käytäntöä. Yhteiset toimintatavat ja käytännöt voidaan nähdä käytäntöyhteisöä määrittävinä tekijöinä. Käytäntöyhteisöä luonnehtivat konkreetit ja joustavat piirteet. Yhteiset käytännöt luovat yhteisöön yhteenkuuluvuutta keskinäisen sitoutumisen, yhteisen hankkeen sekä jaetun välineistön kautta. Käytännöistä ja merkityksistä neuvottelu synnyttää käytäntöyhteisön jäsenten keskuuteen keskinäistä sitoutumista. Keskinäinen sitoutuminen edellyttää kaikkien osallistumista ja panosta vaatimatta kuitenkaan samankaltaisuutta.

Kokoavasti voidaan todeta, että päiväkodin kasvattajien yhteisö on käytäntöyhteisö, jonka toimintakulttuuri on syntynyt yhteisen tavoitteiden ja niihin liittyvien merkitysneuvottelujen (esim. kasvatuksen arvot, tavoitteet ja päämäärät) tuloksina. Tämä on johtanut vähitellen käytäntöihin, jotka heijastavat sekä toimintojen tavoitteita että näihin liittyviä sosiaalisia suhteita. Yhteisestä

hankkeesta neuvottelu, ja sen parissa toimiminen luo kasvattajien yhteisöön osaltaan myös yhteenkuuluvuutta ja yhteistä ymmärrystä. Yhteisten hankkeiden voidaan nähdä myös sitouttavan käytäntöyhteisön jäseniä. Jaettu välineistö käytäntöyhteisöissä edustaa yhteistä kieltä ja tietoisuutta yhteisistä toimintatavoista. Välineistö luo käytäntöyhteisöihin resursseja merkityksistä neuvotteluun. (Wenger 1998, 72-85.) Päiväkoti ei kuitenkaan aina ole yhtenäinen käytäntöyhteisö. Sen sisällä voi olla erilaisia käytäntöyhteisöjä, joilla jokaisella on omat toimintakäytäntönsä.

Wengerin (1998/2003) sosiaalisen oppimisen teoriaa tarjoaa kiinnostavan viitekehyksen ymmärtää kasvattajien yhteisöä, sen toimintakulttuuria sekä kasvattajien yhteisöä oppijoiden yhteisönä (ks. Hakkarainen et al. 2003). Päiväkodin suunnittelukäytännöt, niihin liittyvät käytäntöyhteisöt ja uudenlaisten käytäntöyhteisöjen kehittäminen ovat yksi keskeinen haaste kun päiväkodit lähtevät tekemään valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman edellyttämää kehittämistyötä. Virkkunen, Toikka ja Engeström (1997) toteavat, että työyhteisöissä oppimisen ja muutoksen näkökulmasta keskeisiä haasteita ovat juuri suunnittelun ja toteutuksen välisen rajan ylitykset. Tällöin kyseessä on uudelleenlaiseen käytäntöön suuntautuvan suunnittelukulttuurin ja suunnittelevan työtavan oppimisesta ja kehittämisestä.

3. Päiväkoti oppijoiden yhteisönä

Oppijoiden yhteisöä määritellään samojen keskeisten tunnusmerkkien kautta kuin yhteisöä yleensä. Keskiössä on kuitenkin oppimistoiminta. Oppijoiden yhteisön muodostaa ryhmä ihmisiä, joilla on yhteinen kiinnostuksen kohde ja yhteisesti jaettu tulkinta siitä, mitä ollaan tekemässä ja oppimassa. Jäseniä yhdistää myönteinen keskinäinen riippuvuus, toisistaan huolehtiminen sekä lojaalisuuden tunne. Ryhmän jäsenillä on yhteinen kieli ja yhteisiä sääntöjä, arvoja sekä peruseriaatteita koskien esimerkiksi käyttämäänsä kieltä (Matusov 2001; ks. myös Hännikäinen & van Oers 2003). Oppijoiden yhteisön ryhmän jäsenten välillä on yleensä eroja tiedoissa, osaamisessa ja ymmärtämisessä. Tämä erilainen osaaminen sekä erilaisten käsitysten ja näkökulmien monipuolisuus toimivat yhteisön oppimisen ja osaamisen kehittymisen resursseina. Ryhmän toiminnan tuotokset syntyvät yhdessä keskustellen ja neuvotellen (Matusov 1998; 2001). Yhteisölle on ominaista myös keskinäinen huolenpito, emotionaalinen yhteys ja luottamuksellisuus, mikä toimii koossapitävänä voimana silloin kun joudutaan konfliktitilanteisiin (Hännikäinen & van Oers 2003).

Moniammatillinen päiväkotito haastaa työssä oppimiseen

Päiväkoti on monella tasolla ja monissa suhteissaan (aikuiset-aikuiset, lapset-lapset, aikuiset-lapset) oppijoiden yhteisö (ks. Karila et al. 2006). Aikuisille jäsenilleen se on työssä oppijoiden yhteisö. Päiväkoti on myös moniammatillinen yhteisö, jossa työskentelee erilaisin koulutustaustoin työntekijöitä lastentarhanopettajan, las-

tenhoitajan ja johtajan tehtävissä. Erilainen koulutustausta näkyy osittain erilaisena työorientaationa, joka on pääsääntöisesti muodostunut muodollisen koulutuksen tuottamasta varhaiskasvatukseen liittyvästä tiedosta ja osaamisesta. Muodollisen koulutuksen ohella työntekijöillä on kuitenkin paljon tietoa, taitoa ja osaamista, jonka he ovat hankkineet koulutuksen ulkopuolella. Tämän lisäksi päiväkotityö itsessään asettaa erilaisia oppimisen mahdollisuuksia ja haasteita (Karila & Nummenmaa 2001).

Moniammatillisen päiväkodin työntekijät ovat kaikki omalta osaltaan toteuttamassa samaa päivähoidon perustehtävää, joka laissa lasten päivähoidosta (304/183, 2 §) on ilmaistu seuraavasti: *“Päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä lasten kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä”*. Tämän tehtävän onnistunut toteuttaminen, erilaisen osaamisen hyödyntäminen päiväkodin perustehtävien toteuttamiseksi ja yksilön oman ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen tukeminen edellyttävät tietoisesti itseään tutkivaa ja kehittävää työyhteisöä sekä aktiivista oppimista omassa työssä. Työssä oppimisen prosessien kautta voidaan edistää työyhteisön kehittymistä oppijoiden yhteisöksi.

Vaikka moniammatillisuutta usein pidetään päiväkotityön vahvuutena, sen kehittämisessä on ilmennyt monenlaisia pulmia. Yksi suurimmista haasteista on liittynyt ammattiryhmien erityisosaamisen tunnistamiseen ja yhteisen osaamisen kehittämiseen. Moniammatillisuuden kehittämisessä on olennaista tunnistaa samoissa toimintatilanteissa, kuten esimerkiksi samoissa lapsiryhmissä, toimivien ja yhteistä työtä jakavien ammattiryhmien erityisosaamisen alueet. Honkakosken (1995) mukaan verkostoitua ja moniammatillinen osaaminen vaatiikin kykyä toimia erilaisissa työryhmissä yli ammatillisten rajojen ja viitekehysten. Jotta työntekijä pystyisi suhteuttamaan oman ammatillisen osaamisensa laajempaan yhteyteen, hänen tulee tiedostaa oma ja toisaalta muiden osaaminen.

Moniammatillisuus ei merkitse oman ammatillisen peruskoulutuksen ja sen pohjalta rakentuneen osaamisen mukanaan tuoman perspektiivin häivyttämistä. Se ei myöskään merkitse erilaisen ammattiryhmien vastuiden ja velvoitteiden katoamista. Pikemminkin kyse on oman erityisosaamisen kirkastamisesta siten, että

se on mahdollista tuoda osaksi moniammatillisen ryhmän yhteisen osaamisen rakentamista. Tämä näkyy parhaimmillaan ehjinä ja toimivina työprosesseina. Moniammatillisen ryhmän osaamista tarvitaan myös muissa tilanteissa kuin toiminnan toteuttamisessa. Moniammatillisen ryhmän yhteiset suunnittelu- ja arviointitilanteet ovatkin parhaimmillaan tilanteita, joissa koko ryhmän erityisosaaminen ja yhteinen osaaminen saadaan käyttöön. Yhteisen osaamisen hyödyntäminen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon suunnittelussa ja arvioinnissa tukee myös niitä työntekijöitä, jotka erityisosaamisensa perusteella arjen tilanteissa vastaavat erilaisten toimintojen toteutuksesta. (Karila & Nummenmaa 2001.)

Oppiminen on pitkään mielletty hierarkkisissa ja työnjaollisissa työyhteisöissä yksilölliseksi prosessiksi, joka on toteutettu muodollisissa koulutusrakenteissa. Tällöin tietoa on pyritty hakemaan tai tuomaan työhön ja työyhteisöön jostain ulkopuolelta. Oppimisella on kuitenkin yksilöllisen puolen lisäksi yhteisöllinen ja organisatorinen ulottuvuutensa. (Järvinen & Poikela 2000.) Päiväkohti kasvattajien yhteisönä edellyttää yhteistyötä ja yhteistoimintaa. Työyhteisössä oppimista voidaan tukea rakentamalla oppimista tukeva yhteistyökulttuuri. Tämä käsittää muun muassa avoimen ilmapiirin, asioiden rohkean kokeilemisen, virheiden ja epäonnistumisien sallimisen, päiväkodin sisäisten ja ulkoisten asiakkaiden huomioimisen, oppimista edistävän keskustelukulttuurin rakentamisen sekä asioiden ja ilmiöiden oikea-aikaisen reflektoinnin. Työyhteisöt voivat omalla parhaaksi katsomallaan tavalla organisoida omia oppimisympäristöjään ja oppimistilanteitaan saavuttaaksensa haluamiansa tavoitteita. Keskeisiä asioita työyhteisön toiminnassa ja siten myös oppimisessa tulevat yhä enemmän olemaan toisilta oppiminen sekä tiedon ja ideoiden vapaa liikkuminen ja soveltaminen omaan työhön. (Uusitalo 2000, 84-85.)

Moniammatillisen osaamisen kehittämisen ja työssä oppimisen lähtökohtana päiväkodissa on yhteisesti jaettu tulkinta perustehtävästä, toiminnan tavoitteista, arvoista sekä samansuuntainen ihmiskäsitys. Tavoitteeksi päiväkodissa voidaan asettaa myös se, että moniammatillisissa tiimeissä kehitetään yhdessä yhteisiä työvälineitä sekä -menetelmiä eli sellaisia käytäntöjä, joilla tuetaan lapsen kasvua ja kehitystä sekä työntekijöiden luovuutta ratkaista ongelmia. Tiimin jäsenet oppivat tunnistamaan toistensa

osaamista, jakamaan omaan tietoaan ja osaamistaan tiimiin muiden jäsenten kanssa sekä samalla tässä prosessissa luomaan uutta tietoa ja osaamista.

Virkkunen, Toikka ja Engeström (1997) toteavat, että oppijoiden yhteisöissä tai oppivissa organisaatioissa kehittämisessä on olennaista yhteistoimintaa estävien rajojen ylitykset. Rajat on kuitenkin tunnistettava, ennen kuin ne voidaan tietoisesti ylittää. Oppimisen ja muutoksen näkökulmasta keskeisiä haasteita ovat suunnittelun ja toteutuksen välisen rajan ylitykset. Tällöin kyseessä on uudenlaiseen käytäntöön suuntautuvan suunnittelukulttuurin ja suunnittelevan työtavan oppimisesta ja kehittämisestä.

Päiväkotien suunnittelukäytännöt ja suunnittelukulttuuri vaihtelevat. Yhteisen suunnittelun perinne on usein myös varsin ohut. Varhaiskasvatussuunnitelmatyö ja sen muuntaminen päiväkodin kasvatustyön arkeen edellyttää uudelleensuuntautumista ja arkisten toimintatapojen rajojen ylityksiä organisaation ja työyhteisön sisällä. Organisaation ja sen ympäristön välisten rajojen ylittäminen merkitsee puolestaan asiakkaiden tai kumppaneiden kanssa harjoitettavan toiminnan uudelleen jäsentämistä ja toimimista uudella tavalla. Nämä rajat voivat olla myös organisaation sisällä. Päiväkotikontekstissa tämä tarkoittaa mm uudenlaisten toimintatapojen kehittämistä suunnittelutyölle yleensä sekä myös vanhempien kanssa tehtävälle yhteistyölle. Nämä rajanylitykset yhdistävät ja hajauttavat työyhteisössä olevaa osaamista ja asiantuntijuutta uudella tavalla (ks. myös Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995).

Oppijoiden yhteisön jäsenten erilaiset tiedot ja taidot toimivat parhaimmillaan yhteisöllisen oppimisen voimavarana. Hakkarainen (2000) on kuvannut työssä oppimista osallistumisen prosessina ja käytäntöyhteisöä oppimisen kontekstina. Wengeriin (1998) viitaten hän erottaa kolme yhteisöön liittyvää tekijää, jotka ovat oppimisen kannalta keskeisiä. Ensinnäkin yhteisöllä on yhteisesti jaettu ja sovittu tehtävä tai projekti, josta yhteisö ottaa vastuun. Yhteisön jäsenet sitoutuvat projektin toteutukseen. Toiseksi yhteisö sitoutuu vastavuoroisen toiminnan kautta tekemään yhdessä asioita. Yhteisöä sitoo toisiinsa yhteiset käytännöt ja tarve pitää yhteisö koossa. Kolmanneksi yhteisöllä on yhteisesti jaettu välineistö, joka sisältää tarinoita, diskursseja, tyytlejä, toimintoja, artefakteja sekä yhteisiä käsitteitä ilmiöiden tarkasteluun .

Oppiminen ja muutos ovat vahvasti toisiinsa sidoksissa olevia ilmiöitä. Yleensä ulkoapäin tai sisältä tulevat muutokset haastavat yksilöä ja organisaatiota oppimiseen. Päiväkodin yhteisen varhaiskasvatussuunnitelman tekeminen on hyvä esimerkki tällaisesta ulkoapäin tulevasta muutoksesta. Oppiminen puolestaan näkyy muutoksena yksilön tai organisaation toiminnassa. Oppiminen on itse asiassa liikkeellä oloa, jota havainnollistaa hyvin esimerkiksi Kolb'in metafora oppimiskehystä (Kolb, Rubin & McIntyre 1991; Vanhalakka-Ruoho 1999). Muutoksessa organisaatioiden, kuten päiväkotien, työn kehittämisessä on keskeistä oman henkilöstön voimin tehtävä paikallinen analyysi ja kehittämistyö, jota voidaan tukea oppimiskumppanuudelle rakentuvalla kehittämistutkimuksella. Tutkimus ja sen mukanaan tuoma yhteisöä tai organisaatiota koskeva erilaisen tiedon ja osaamisen analyysi, jäsentäminen ja palaute antaa mahdollisuuksia löytää omaan ajatteluuun, toimintaan ja työhön uusia näkökulmia ja mahdollisuuden kehittää uudenlaisia käytäntöjä ja käytäntöyhteisöjä.

Työssä oppimisesta

Työssä oppimisen yhteydessä käytetään yleensä termiä *informaali oppiminen* vastaparina muodollisessa koulutuksessa tapahtuvalle formaaliselle oppimiselle. Sillä viitataan ensisijaisesti ihmisten jokapäiväisiin kokemuksiin työssä. Huomio kohdistuu ensisijaisesti siihen, miten työpaikkojen erilaiset käytännöt vaikuttavat työntekijöiden oppimiseen työssä. Garrick (1998, 1) liittää informaaliin oppimiseen kaksi pääolettamusta. Ensinnäkin jokapäiväiset käytännön toimintatilanteet sisältävät erittäin monipuolisia oppimisen mahdollisuuksia. Toiseksi kokemuksen kautta opitut asiat ovat luonteeltaan dynaamisia sekä avoimia monipuolisille, uusille yhdistelmille.

Työssä oppimista kuvataan usein myös *satunnaiseksi oppimiseksi* (Argyris & Schön 1978; Marsick & Watkins 1991; Tynjälä & Collin 2000). Sekä informaalisuudella että satunnaisuudella viitataan työssä oppimisen usein tahattomaan luonteeseen. Työssä oppimiseen liittyy myös voimakkaasti kokemuksellisuus. Tämä ilmenee työntekijöiden ajatuksina ja tuntemuksina siitä, kuinka työtä ja

työssä oppimista on vaikea erottaa toisistaan. Billet (1999) esittää, että suurin osa aikuisista työntekijöistä katsoo oppineensa paljon työn kautta saaduista kokemuksista. Kun sitten työntekijöiltä kysytään, kuinka he ovat oppineet, oppimista on kuitenkin vaikea sanallistaa. Usein esitetään ajatuksia tekemällä oppimisesta, muilta oppimisesta sekä toisten työn seuraamisesta. Billet'in mukaan oppiminen on tulosta päivittäisestä ajattelusta ja toimimisesta sekä ihmisten elämässään kohtaamien asioiden merkityksen ja niiden ymmärtämisestä. (Billet 1999, 151-152.) Tynjälä ja Collin (2000) viittaavat Eraut'n (1998) tutkimukseen. Tämän mukaan työssä oppimisesta suuri osa on suunnittelematonta ja etukäteen määrittelemtöntä. Oppiminen nousee työn vaatimuksista ja haasteellisuudesta. Esimerkkinä mainitaan laadun parantaminen, muutoksista selviytyminen sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa onnistuminen. Työ itsessään antaa mahdollisuuden kokemukselliseen oppimiseen. (Tynjälä & Collin 2000, 295.)

Työssä oppimisen käsitteelle, samoin kuin yhteisölle, on olemassa erilaisia määritelmiä. Niiden sisältö riippuu siitä, painotetaan toimintojen kehittämistä organisaation hyötynäkökulmasta, oppimisen kehittämistä oppijan edun näkökulmasta vai oppimisen edistämistä sosiaalisena sijoituksena (Boud & Garrick 1999, 6). Tikkamäki (2006, 33) toteaa, että käsitteen käytön kirjavuus johtuu ennen kaikkea työssä oppimisen ilmiön laaja-alaisuudesta; työssä oppimisessa kohtaavat *yksilönäkökulma* (yksilölliset oppimisprosessit, työ- ja elämänhistoria sekä ammatillinen kehitys ja identiteetti), *sosiaalinen näkökulma* (yhteistyö ja ryhmäprosessit), *organisaatioiden kehittämisenäkökulma*, *työn ja työelämän yleisemmät kysymykset* sekä *laajemmin yhteiskunnallinen konteksti*.

Lähestymistapojen moninaisuus näkyy myös työssä oppimista kuvaavien teorioiden moninaisuutena. Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000, 95-96) luokittelevat työssä, työyhteisössä ja työorganisaatiossa tapahtuvaa oppimista kuvaavat teoriat viiteen ryhmään. *Aikuisen reflektiivistä oppimista* (esim. Mezirow) käsittelevä teoria edustaa hyvin yleisen tason teoriaa. *Työn ohessa oppiminen* (Marsick & Watkins) käsittelee oppimista enemmän työn oheistuotteena kuin tavoitteellisena oppimisprosessina (kuten esimerkiksi formaalinen kouluoppiminen). *Oppivan organisaation teoria* tarkastelee oppimista työorganisaation, työyhteisön muodostamassa ke-

hyksessä (Argysis & Schön). *Työyhteisössä tapahtuva oppiminen* perustuu toimintaoppimisen lähestymistapaan. Se kuvaa oppivaa yhteisöä itsenäisenä, omaa toimintaansa ja oppimistaan ohjaava tiiminä tai yhteisönä. *Kontekstuaalinen oppiminen* (työssä oppimisen prosessimalli) on eräänlainen synteesi, jossa yhdistetään edellä mainitut näkökulmat – yksilön työssä oppiminen, työyhteisön oppiminen ja oppiminen työorganisaatiossa. Oppimista tarkastellaan oppijan näkökulmasta kokemuksena ja sen tuottamisena. Nämä puolestaan ovat yhteydessä tilanteisiin ja ympäristöihin (kontekstiin), joissa toimitaan tai joissa kokemus syntyy. Oppiminen nähdään kokemuksen ja kontekstin suhteena. Tätä suhdetta välittävät yksilön työhön orientoitumisen tavat, tiedon prosessoinnin yksilölliset ja yhteiset muodot sekä organisaation luomat edellytykset (ks. Poikela 1999). *Kebittävä työntutkimus ja eksplansiivinen oppiminen* on toiminnan teoriaan perustuva sovellus työtoimintojen tutkimiseen, johon sisältyy myös samanaikaisesti muutosstrategia (Engeström 1995).

Tieto, tietäminen ja oppiminen

Työssä oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen tutkimuksessa on viime aikoina nostettu esille kaksi erityistä näkökulmaa. Ensimmäinen liittyy käsitykseen tiedosta ja oppimisesta. Tieto ja oppiminen ymmärretään kontekstuaalisena ja situationaalisena. Työssä opitaan osana arjen käytäntöjä. Toinen näkökulma liittyy siihen, että tieto ja asiantuntijuus nähdään osittain myös sen kontekstin tuotteina, jossa ne ovat edustettuina (Eteläpelto & Tynjälä 1999, 9). Päiväkodissa opitaan osana päiväkodin arkea, ja tieto ja osaaminen muodostuvat osana tämä toimintaympäristöä ja -tilanteita.

Työssä oppimisessa ja sen ohjaamisessa on keskeistä käsitys tiedon luonteesta ja olemuksesta. Tieto voidaan nähdä *objektiiivisena*, yksilöstä riippumattomana ja hänen ulkopuolellaan olevana tai ihmismielen *subjektiivisena* kokemuksena ja merkityksenantona. Erityisesti sosiokonstruktivistinen käsitys tiedosta näkee tiedon muodostuvan yksilöiden ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa, ja heidän tulkinnoistaan tästä vuorovaikutuksesta. Lähestymistapa sisältää ajatuksen, jonka mukaan emme voi koskaan

suoraan ”tietää” ympäristöstä. Tiedämme ympäristöstä toimimalla siinä. Tämä merkitsee sitä, että tieto ei ole todellisuuden kopio tai peili, vaan tiedon sisältö ja muodot ovat rakentuneita kokijan kautta. Tietoa ei hankita informaation välittämisen kautta tai muistamalla. Tietoa luodaan käyttämällä sitä (Hakkarainen 2002; 2003). Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000, 71) vertaavat objektiivisen ja subjektiivisen tiedon välistä suhdetta kuvaamalla teorian ja käytännön sekä yksilön kokemuksen välistä suhdetta. Teoria ja käytäntö kuvaavat yksilön ulkopuolista maailmaa ja kokemus yksilön sisäistä todellisuutta. Kun yksilö jäsentää omassa toiminnassaan teoriaa ja käytäntöä, syntyy *kokemustietoa*.

Ammatillinen osaaminen tunnistetaan yleensä muodollisen koulutuksen tuottamina pätevyyksinä. Työyhteisössä, kuten päiväkodeissa, on paljon osaamista ja tietoa, jota ei osata pukea sanoiksi. Tiedon, osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisen yhteydessä puhutaankin *hiljaisesta tiedosta (tacit knowledge)*. Wengerin (1998) mukaan käytännöt itsessään pitäväkin sisältävät hiljaisesta tietoa. Tämä on yleensä käytännöllistä, toimintaan sisältyvää ja siinä näkyvää käytännöllistä tietoa ja näyttäytyy taitavana, intuitiivisena ja sujuvana toimintana. Hiljainen tieto (ks. Nonaka & Takeuchi 1995) tulee näkyväksi työkäytännöissä, joissa se ilmenee ja saa merkityksen. Varila (1999) korostaa, että yksilöiden hiljaisen tiedon kielellistäminen on samalla myös sen pohtimista, miksi joku toimii niin kuin toimii. Tämän vuoksi on tärkeää, että esimerkiksi päiväkodin käytäntöyhteisöissä työkäytännöt otetaan tutkimisen kohteeksi ja keskustellaan yhdessä siitä, millaisille ajatuksille toiminta perustuu. Tällainen tutkiminen koskee yhtä hyvin yksilöiden omaan työskentelyyn liittyvää pohdintaa kuin koko kasvattajien yhteisön toimintaa.

Käsitys tiedon ja oppimisen kontekstuaalisesta luonteesta on johtanut huomion kiinnittämisen myös *tiedon ja tietämisen väliseen suhteeseen*. Oppimisessa on pohjimmiltaan kysymys merkitysten muodostumisesta. Merkitys muodostuu sisäisesti vuorovaikutuksessa ja ympäristössä käytävän neuvottelun tuloksena. Tietäminen nähdään merkityksenantoprosessina (Belensky, Clinchy, Goldberger & Tary le 1989; Gunew 1990). Merkityksenanto välittyy sekä kielen että sosiaalisten käytäntöjen kautta. Nämä konstruoivat sitä, mitä me tiedämme ja keitä ajattelemme olevamme. Työyhteis-

sössä jokainen henkilö rakentaa merkityksiä omasta tilanteestaan ja näin ollen oma todellisuus muodostuu ainutkertaiseksi. Täten on ymmärrettävissä muun muassa se, että saman työyhteisön samaa perustehtävää toteuttavat työntekijät antavat työyhteisölleen ja omalle työlleen erilaisia merkityksiä. Tämän vuoksi tarvitaan prosesseja, josta mahdollistavat osallistumisen yhteisiin hankkeisiin ja näissä tapahtuviin merkitysneuvotteluihin.

Wengerin (1998) mukaan tiedossa (knowledge) on kyse jonkin asian osaamisesta (competence) jossakin kontekstissa kuten esimerkiksi päiväkodin pedagogisessa suunnittelussa. Tietämisessä (knowing) on kysymys osallistumisesta asianomaisen hankkeeseen kuten esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelmaprosessiin. Osallistumisen prosessissa suunnitteluun liittyvä tieto muuttuu tietämiseksi. Merkitykset (meaning) syntyvät oppimisen kautta, kun yksilöllillä on mahdollisuus osallistua merkityksellisiin toimintoihin ja hankkeisiin.

Belensky'n ja muiden (1986) mukaan tietäminen muodostuu itsen ja toisten uudenlaisesta ymmärtämisestä. Koska ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa ymmärtää ilmiötä, jokaisen henkilön oma tulkinta on yhtä todellinen kuin mikä muu tahansa toisten tuottama näkökulma. Keskeiseksi oppimisprosessiksi työyhteisön näkökulmasta nouseekin tällöin vastavuoroinen perspektiivinotto ja yhteiseen ymmärrykseen perustuva tulkinnan rakentaminen kulloinkin neuvottelun kohteena olevasta ilmiöstä, kysymyksestä tai ongelmasta (Ackerman 1996).

Kehittämistutkimus toteutettiin päiväkodissa, jotka ovat naisvaltaisia työyhteisöjä. Tämän vuoksi on tärkeää ymmärtää niitä näkökulmia, joista erityisesti naiset jäsentävät tietämistään. Belensky et al. (1986) erottavat viisi naisille tyypillistä tietämisen positiota, joista käsin naiset merkityksellistävät tapahtumia:

- *Hiljaisuuden positiossa* henkilö ei hyväksy omaa kokemustaan legitimoituksi tiedoksi, vaan pitää tietona ainoastaan erilaisten auktoriteettien tietoa. Hän on ihminen ”ilman omaa ääntä”;
- *Vastaanottamisen* positiosta käsin tieto hankitaan kuuntelemalla toisia. Henkilö uskoo, että tieto ja ”totuus” tulee toisilta. Hän on toisten muodostamien totuuksien passiivinen vastaanottaja;

- *Subjekttiivisen tiedon* positiossa henkilö alkaa arvostaa omia valintojaan tiedon lähteenä. Henkilö olettaa vielä, että ”oikeat” vastaukset ovat hänen ulkopuolellaan, mutta totuus on hänen sisällään: erilaiset mielipiteet ja totuudet tunnistetaan;
- *Käytäntöihin liitetyn, erillisen ja yhdistetyn tietämisen* positioista tietäminen keskittyy sellaisiin menettelyihin kuten tiedon jakamiseen ja yhteistoimintaan;
- *Konstruoidun tietämisen* positiossa henkilö on vuorovaikutuksessa toisten kanssa, tulkitsee tätä vuorovaikutusta yksilöllisesti, arvostaa tietämistään ja toisten mielipiteitä.

Ihmiset ovat usein sitoutuneet erilaisiin tietämisen positioihin, jotka ovat toimivia erilaisissa elämän yhteyksissä. Erilaiset tietämisen tavat kumpuavat esiin henkilön aikaisemmista oppimiskokemuksista. Oman oppimisen sekä työyhteisön yhteisen oppimisprosessin kannalta on hyödyllistä tunnistaa, mistä tietämisen positioista kulloinkin tarkastelemme maailmaa ja missä suhteessa ne ovat relevantteja oman ja yhteisen osaamisen kehittämisen näkökulmista.

Oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen

Työssä oppimisen ymmärtämisen kannalta keskeisiä kysymyksiä ovat oppimista, osaamista ja asiantuntijuutta koskevat käsitykset. Hakkaraisen, Palosen ja Paavolan (2002; 2003) mukaan oppimista kuvaavat teoriat lähestyvät asiantuntijuutta kolmesta erilaisesta näkökulmasta. Omaksumis- tai tiedonhankkimismetaforaan pohjautuvaa näkökulmaa asiantuntijuuteen Hakkarainen kollegoineen kutsuu kognitiiviseksi eli mielensisäiseksi näkökulmaksi. Siinä painottuu asiantuntijuuden kognitiivinen, tiedollinen komponentti. Osallistumisnäkökulma näkee taas asiantuntijuuden osallistumisena tiettyyn toimintakulttuuriin. Kolmas näkökulma eli luomisnäkökulma korostaa asiantuntijuutta uuden tiedon luomisen prosessina.

Tynjälä (2005) toteaa, että nämä kolme näkökulmaa liittyvät eri tutkimustraditioihin. Vaikka niitä on pidetty usein kilpailevina teorioina, ne voidaan kuitenkin nähdä pikemminkin toisiaan täy-

dentävinä lähestymistapoina. Yhdessä ne auttavat muodostamaan kuvaa asiantuntijuuden olemuksesta. Oppimista tiedonhankintana (*mielen sisäinen näkökulma*) selvitellet tutkimukset ovat selvittäneet muun muassa sitä, miten asiantuntijoiden ja noviisien ongelmanratkaisuprosessit eroavat toisistaan. Tältä pohjalta on kehitetty malleja asiantuntijatiedon perusteita. Oppimisen kannalta keskeisenä on nähdään yksilön mieli. Lähestymistapaa on kritisoitu siitä, että se lähestyy oppimista yksilön näkökulmasta. (Hakkarainen et al. 2003). *Osallistumisnäkökulman* mukaan oppiminen ja asiantuntijuuden kehittyminen on ennen kaikkea sosiaalinen ilmiö, joka edellyttää osallistumista asiantuntijoiden kulttuuriin. Oppiminen ja asiantuntijuus ovat hajautuneet yksilöiden ja välille ja yksilöiden ja heidän ympäristöjensä välille. Oppiminen ja asiantuntijuus nähdään kontekstisidonnaisena sekä sosiaaliseen kulttuuriin kasvamisen prosessiksi. Tässä prosessissa yksilön identiteetin muodostumisella on keskeinen asema. Kolmas näkökulma oppimiseen ja asiantuntijuuteen (*tiedon luomisen näkökulma*) yhdistää kognitiivisen ja osallistumisnäkökulman. Asiantuntijuutta tutkitaan sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä tiedon luomisen prosessina. (Hakkarainen et al. 2003.)

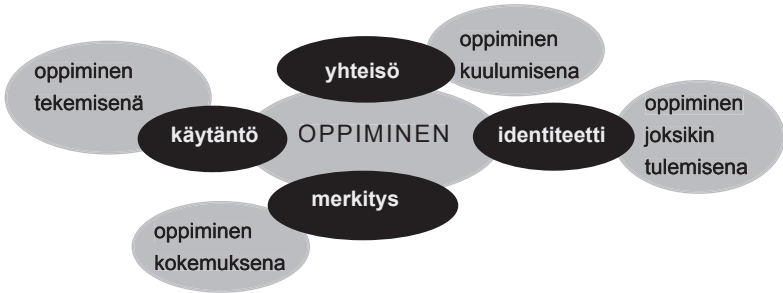
Työssä oppiminen on kokonaisuutena moniulotteinen ilmiö. Riippuen siitä kenen näkökulmasta työssä oppimista lähestytään (yksilö, ryhmä, organisaatio, yhteiskunta) erilaiset oppimisen taot ja muodot tulevat näkyviksi. Boud & Garrick (1999, 6) toteavat, että työssä oppimista tulisikin tarkastella erilaisista näkökulmista riippuen siitä, missä työssä oppimista tutkitaan.

Työssä oppiminen osallistumisena käytäntöyhteisöihin

Päiväkodit ovat kasvattajien ja oppijoiden yhteisöjä. Yhteiset käytännöt luovat käytäntöyhteisöjä. Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoria kuvaa oppimista yleensä ja myös työssä oppimista osallistumismetaforan avulla. Oppiminen nähdään osallistumisena erilaisiin kulttuurisiin käytäntöihin ja toimintoihin. Osallistumisella tarkoitetaan prosessia, jossa ihmiset osallistuvat aktiivisesti sosiaalisten yhteisöjen käytäntöihin ja näin myös muodostavat identiteettiään suhteessa näihin yhteisöihin (Hakkarainen et al. 2003).

Tästä ilmiöstä on varhaiskasvatussuunnitelman yhteisöllisessä työstämisestä kysymys. Osallistumalla yhteiseen suunnittelu- prosessiin yhteisön jäsenet kehittävät samalla suunnittelukäytäntöjään ja luovat uudenlaista suunnittelukulttuuria.

Wenger (1998, 4-5) korostaa oppimista *vietämisen prosessina*, joka on perusolemukseltaan sosiaalista. Oppimisprosessiin liittyy eri osatekijöitä (kuvio 4), jotka ovat: oppiminen kuulumisena (yhteisö), oppiminen tulemisena joksikin (identiteetti), oppiminen kokemuksena (merkitys) ja oppiminen tekemisenä (käytäntö).



KUVIO 4. Sosiaalisen oppimisen teorian osatekijät (Wenger 1998, 5).

Yhteisöllä tarkoitetaan ihmisten ymmärrystä niistä sosiaalisista muodostelmista, joissa heidän toimintansa ja hankkeensa määrittellään tekemisen arvoisiksi ja joissa heidän osallistumisensa tunnustetaan osaamisena. *Merkityksellä* viitataan ihmisten tapaan ymmärtää asioita tai tapahtuvia yksilöllisesti ja yhteisöllisesti. *Käytäntö* nähdään tapana keskustella yhteisesti jaetuista historiallisista ja sosiaalisista resursseista, viitekehyksistä ja näkökulmista. Yhteiset käytännöt ylläpitävät eri osapuolten sitoutumista toimintaan. *Identiteetillä* viitataan ihmisten tapaan käsittää oppimisen vaikutus siihen, keitä ihmiset ajattelevat olevansa. Oppiminen muuttaa ihmisiä ja luo samalla henkilökohtaisia ”joksikin tulemisen” historioita yhteisöjen kontekstissa. Nämä edellä esitetyt neljä oppimisen osatekijää ovat yhteydessä toisiinsa ja määrittelevät toisiansa. Käytäntöyhteisöjen (community of practice) toiminnassa on kyse näiden neljän sosiaalisen oppimisen osatekijän yhdistämisestä. (Wenger 1998, 5–6.)

Wengerin (1998, 6-7) mukaan yksilöiden oppiminen tapahtuu *sitoutumalla* yhteisöihin sekä myötävaikuttamalla yhteisöjen käytäntöihin. Yhdessä muodostetuista käytännöistä tulee kyseisen yhteisön omaisuutta, joita yhteisö käyttää hyödykseen yhteisesti jaetun tavoitteen saavuttamiseksi. Työorganisaatioissa käytäntöjä luodaan ja kehitetään, jotta työntekijät voivat tehdä työnsä sekä saada työstään tyydytystä. Käytäntö liittyy tekemiseen niin historiallisessa kuin sosiaalisessakin kontekstissa, antaen rakenteen ja merkityksen ihmisten tekemisille. Tämän perusteella käytännöt ovat aina sosiaalisia luonteeltaan. Käytäntöihin sisältyy sekä eksplisiittistä että implisiittistä tietoa ja ne kattavat muun muassa yhteisöissä käytettävän kielen, dokumentit, symbolit ja säännöt sekä sanattomat säännöt, taustaoletukset ja jaetut maailman-
kuvat. (Wenger 1998, 45, 47.)

Käytäntöyhteisöjen toimintaan kuuluu *merkityksistä neuvottelemine*n. Merkityksellä viitataan jokapäiväisen elämän kokemiseen. Yhteisten neuvottelujen ja keskustelujen kautta yhteisöissä muodostetaan yhteisiä merkityksiä tai luodaan uusia merkityksiä. Tämä tapahtuu esimerkiksi laajentamalla, supistamalla tai uudelleen tulkitsemalla merkitysten historioita. Merkityksistä neuvottelemine edellyttää sekä tulkintaa että toimintaa. (Wenger 1998, 52-54.)

Toisena käytäntöyhteisöjä luonnehtivana tekijänä on *osallistuminen*. Osallistuminen ymmärretään ihmisten yhteiseksi tai jaetuksi toiminnaksi jonkin tietyn tavoitteen saavuttamiseksi. Osallistumisella kuvataan erityisesti käytäntöyhteisöjen yhteydessä maailmassa elämisen sosiaalista kokemusta. Tämä mahdollistuu olemalla jäsenenä sosiaalisissa yhteisöissä sekä osallistumalla aktiivisesti sosiaalisiin hankkeisiin ja tavoitteisiin. Osallistuminen on aktiivinen prosessi, johon liittyy oleellisesti keskinäinen tunnistaminen. Tällä tarkoitetaan kykyä keskinäiseen merkityksistä neuvottelemiseen. Keskinäisyys ei kuitenkaan edellytä samanarvoisuutta. Keskinäisyyden tunnistaminen on mahdollista esimerkiksi työorganisaatioissa esimiehen ja työntekijän välillä. Samaa yhteisöön osallistujat muokkaavat toistensa kokemuksia ja merkityksiä.

Osallistuminen on yhteydessä myös *identiteettiin*. Se muodostuu sosiaalisen osallistumisen suhteiden myötä. Osallistuminen sosiaalisiin yhteisöihin muokkaa ihmisten kokemuksia ja identiteettiä, mutta samalla se muuttaa kyseisiä yhteisöjä. Kyky muokata

yhteisöjen käytäntöjä on eräs keskeinen näkökulma osallistumisen merkitykseen. (Wenger 1998, 55–57.)

Käytäntöyhteisöjen olemusta luonnehtii se, että käytännöt luovat yhteisöön koherenssia ja yhteenkuuluvuutta. *Yhteisön jäsenen keskinäinen sitoutuminen* lisää yhteisön koherenssia. Käytännöt muodostuvat ihmisten sitoutuessa toimintaan, jonka merkityksistä he neuvottelevat yhteisesti. Käytäntöyhteisön jäsenyydessä on siten kyse keskinäisestä sitoutumisesta, mikä puolestaan edellyttää yhteisön jäsenten mukaan ottamista yhteisön kannalta keskeisiin ja merkittäviin toimintoihin. Sitoutuminen määrittää puolestaan käytäntöyhteisön jäsenyyttä. Yhteisön jäseniltä ei kuitenkaan vaadita samankaltaisuutta. Osaamiseltaan erilaisissa, moniammatillisissa käytäntöyhteisöissä onkin keskeisempää tietää keneltä kysyä neuvoa kuin tietää kaikkea itse. (Wenger 1998, 72–76.)

Toisena yhteisön yhteenkuuluvuutta ja koherenssia luovana tekijänä voidaan pitää yhteisestä, jaetusta *hankkeesta tai tavoitteesta neuvottelemista*. Eri työorganisaatioiden sisältämistä käytäntöyhteisöistä on mahdollista löytää monenlaisia hankkeita ja tavoitteita. Hanke tai tavoite ei kuitenkaan ole jaettu eikä yhteinen ennen kuin siitä neuvotellaan yhteisesti. Hankkeita ja tavoitteita voidaan käytäntöyhteisölle antaa ulkoapäin, mutta vain yhteisten neuvottelujen kautta tilanteet, resurssit ja vaatimukset muokkaavat käytäntöä. Tämä on tärkeää huomata esimerkiksi johtamisen näkökulmasta, sillä yksilöiden, määrittelyjen tai instituutioiden omaava valta yhteisöjen käytäntöihin välittyy aina yhteisön tuottaman käytännön kautta. Ulkoisilla voimilla ei ole suoraa valtaa käytäntöjen muodostamiseen, sillä yhteisö neuvottelee hankkeensa ja tavoitteensa viimekädessä itse. (Wenger 1998, 77–78, 80.)

Kolmas käytäntöyhteisön koherenssia lisäävä tekijä on *jaettu välineistö*. Ajan kuluessa yhteiseen tavoitteeseen pyrkiminen luo välineitä merkityksistä neuvottelemiseksi. Välineet voivat olla hyvin moninaisia. Ne vaihtelevat erilaisista yhteisön yhteisestä kielestä ja toiminnoista symboleihin sekä artefakteihin. Jaetun välineistön yhtenäisyys muodostuu kyseisen välineistön kuulumisesta niihin käytäntöihin, joita tietty yhteisö käyttää pyrkiessään haluamaansa tavoitteeseen. Käytäntöyhteisön välineistö käsittää erilaisia rutineja, työkaluja, työskentelytapoja, tavan puhua erilaisista asioista, eleitä tai asiayhteyksiä. Kyse on jostakin, jota yhteisö on tuottanut

tai omaksunut olemassaolonsa aikana ja joista on lopulta muodostunut osa yhteisön käytäntöä. (Wenger 1998, 82–83.)

Käytäntöyhteisöllä on erilainen merkitys yhteisön eri osapuolille. *Yksilön* näkökulmasta kyse on kiinnittymisestä sekä toiminnasta käytäntöyhteisössä sekä oman asiantuntijuuden ja osaaminen syventämisestä osallistumisen kautta. Edelleen käytäntöyhteisön kautta yksilö luo ja rakentaa myös omaa identiteettiään. *Käytäntöyhteisöllä* mahdollistuu uusien jäsenten saaminen sekä käytäntöjen kehittäminen merkitysneuvottelujen kautta. Organisaatiossa kuten esimerkiksi päiväkodissa on yleensä useita käytäntöyhteisöjä. Tällöin *organisaatiotasolla* osallistuminen mahdollistaa erilaisten verkostojen syntyminen ja tiedon jakamisen koko organisaation tasolla. (Wenger 1998.)

Työyhteisöjen jäsenet eivät usein puhu työstään oppimisen kontekstina. He saattavat sen sijaan puhua muutoksista, uusista ideoista tai toiminnan tasosta. Wenger (1998) katsoo tämän johtuvan osaksi siitä, että se mitä työntekijät oppivat, on osa heidän normaalia käytäntöään. Työntekijät oppivat työssään sosiaalisen osallistumisen, sitoutumisen ja jatkuvan kehittymisen prosessin kautta. Käytäntöyhteisöt muodostuvat pitkälti yhteisen oppimisen pohjalta. Oppiminen on siten myös rakentamassa käytäntöyhteisön sosiaalista rakennetta. Käytännöt puolestaan rakentuvat viimekädessä jäsentensä merkityksestä neuvottelemisen tuloksena. (Wenger 1998, 95–96.)

Wengerin teoriaa on kritisoitu siitä, että asiantuntijuuden kehittyminen käytäntöyhteisöihin osallistumisena ei kiinnitä riittävästi huomiota jäsentensä käsitteellisen ymmärryksen kehittämiseen. Tynjälä (2005) toteaa, että osallistuminen tiettyihin käytäntöihin korostaa enemmän taitojen oppimista; teoreettisten käsitteiden ja mallien muodostuminen ajattelun ja toiminnan kehittämisen tueksi saattaa jäädä puutteelliseksi. Oppiminen käytäntöihin osallistumisena saattaa merkitä myös sitä, että ei opita ainoastaan hyviä ammatillisia käytäntöjä. vaan myös käytäntöjä, jotka itse toiminnan kannalta saattavat olla jopa haitallisia. Oppiminen osallistumisena korostaa pikemminkin uusintavaa kuin käytäntöjä uudistavaa oppimista. Uudemmassa teoriassaan Wenger (1998) korostaa uusintamisen ohella käytäntöjen kehittämistä: toimivat käytäntöyhteisöt ovat myös uutta tietoa luovia yhteisöjä.

4. Ongelmaperustainen oppiminen työyhteisössä

Työssä oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä työssä kuvataan usein myös asteittain eteneväksi ja kehittyväksi ongelmanratkaisuprosessiksi. Näissä prosesseissa yhteisön jäsenet refleктоivat omaa toimintaansa ja määrittelevät uudelleen toimintakäytäntöjään (Bereiter & Scardamalia 1993). Samanaikaisesti kun työ nähdään merkittävänä oppimisympäristönä, työssä oppimista on luonnehdittu satunnaiseksi, kokemukselliseksi ja usein myös oppijoilleen näkymättömäksi jääväksi. Tämän vuoksi on nähty tärkeänä kiinnittää työyhteisössä huomiota erityisesti niihin prosesseihin, jotka mahdollistavat tavoitteellisemman ja tietoisemman oppimisen työn arjessa. Tässä luvussa keskitytään ongelmaperustaiseen työssä oppimiseen ja sen organisointiin päiväkodissa.

Työssä oppiminen yhteisenä ongelmanratkaisuna

Ongelmaperustainen oppiminen (Problem Based Learning - PBL)¹ on mainittu viime vuosikymmenten yhdeksi tärkeimmistä koulutuksellisista innovaatioista erityisesti ammatillisesti suuntautuneen koulutuksen alueelle. Se on nähty ennen kaikkea koulutuksen uudistamisstrategiana (Nummenmaa & Virtanen 2002). Vaikka ongelmaperustainen oppiminen on lähtenyt liikkeelle nimenomaan työelämälähtöisten kysymysten käsittelystä koulutuksessa, sen sovelluksia työssä oppimiseen on tutkittu varsin vähän (Jala-

1. Suomenkielessä käsitteestä 'Problem-Based Learning' käytetään hieman erilaisia käännöksiä kuten ongelmaperustainen oppiminen, ongelmakeskeinen oppiminen tai ongelmalähtöinen oppiminen. Näillä määritteillä saattaa olla myös jossain määrin toisistaan sisällöllisesti poikkeavia painotuksia (Poikela, S. 1998, 6–7.)

va & Vikman 2003; Nummenmaa, Karila, Virtanen & Kaksonen 2005 ja 2006; Poikela E. & Poikela, S. 2005, 7).

Jalava ja Vikman (2003) esittelivät kirjassaan *Työ ja oppiminen yrityksissä. Ongelmista ratkaisuihin* ensimmäisen kerran laajemmin ongelmaperustaisen oppimisen soveltamista yritysten kehittämistyössä. He perustelevat ongelmaperustaisen oppimisen kehittämistyössä. He perustelevat ongelmaperustaisen oppimisen kehittämistyössä erilaisissa organisaatioissa ja työyhteisöissä muun muassa sillä, että ongelmanratkaisuun suuntautunut työskentely kuuluu ihmisten luonnolliseen arkipäivään. Omassa elämässään ihmiset ratkaisevat päivittäin erilaisia ongelmia usein tiedostamatta sitä, että suuri osa ratkaisuista on ongelmaperustaisia. Erilaisissa ryhmätason toiminnossa, kuten työyhteisöissä ja organisaatioissa, ratkaisujen ja ongelmien määrät moninkertaistuvat. Lisäksi niiden avulla voidaan saavuttaa kasvava määrä uusia ulottuvuuksia ja mahdollisuuksia ryhmän henkilöiden vaihdellessa.

Erilaisissa työyhteisöissä ratkaisuja haetaan usein johonkin epätydyttävään tilanteeseen, josta halutaan päästä eroon tai jota halutaan kehittää johonkin tiettyyn suuntaan. Oppimisprosessin käynnistävä lähtötilanne voi olla jokin arjen työkäytännöistä nouseva ongelmatilanne tai kysymys, kehittämiskohde tai tarve muuttaa olemassa olevia käytäntöjä. On tärkeää tunnistaa tarkasti se, mikä on ongelma, kehittämiskohde tai mitä käytäntöjä lähdetään kehittämään; ongelmia ei siten voida lähteä ratkaisemaan, jos ei tiedetä, mitä ollaan ratkaisemassa. Kun ongelma tai kehittämiskohde tunnistetaan selkeästi, myös ratkaisua voidaan lähteä etsimään selkeämmin. Jotta haluttuun kysymykseen tai ongelmaan voidaan saavuttaa ratkaisu, täytyy vielä tiedostaa milloin ongelma on ratkaistu tai poistunut. Samalla on hyvä arvioida, mikä oli toivottu tavoite ja päämäärä, joka ratkaisun avulla saavutetaan. Toteutetun toiminnan ja sen tulosten arviointi on keskeistä oppimiselle. Ongelmaa ratkaistaessa on yleensä tarpeen hankkia lisää tietoa, joka auttaa näkemään ongelman tai kehittämiskohteen uudessa valossa ja etsimään vaihtoehtoisia tapoja ratkaisulle. (Jalava & Vikman 2003, 8–9.)

Ongelmaperustaisessa työssä oppimisessa painotetaan työorganisaatioissa uuden tiedon merkitystä sekä osaamisen kehittämisen yhdistämistä käytännön toimintaan. Työssä oppiminen etenee ryhmässä yhdessä asetettujen ongelmien, ryhmässä muodostettu-

jen käsitysten sekä etsityn uuden tiedon kriittisen arvioinnin kautta kohti ongelman uudelleen jäsentämistä. Oppimisen syklimallia hyödyntämällä voidaan työorganisaatiossa systemaattisesti viedä eteenpäin ja ohjata ryhmässä tapahtuvaa ongelmanratkaisuprosessia. (Jalava & Vikman 2003, 9.)

Ongelmaperustainen oppiminen työssä on nähtävä ennen kaikkea pedagogisena ”käsikirjoituksena”. Se sisältää vahvan osallisuuden prosessin, yhteisen merkityksistä neuvottelun, yksilöllisen ja yhteisöllisen tiedonmuodostuksen sekä käytäntöjen kehittämisen. Vaiheittain etenevä työskentely (ks. oppimissykli kuva 5 s.57) mahdollistaa tietoisien oppimisprosessin sekä yhteisössä olevan kokemustiedon ja hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisen. Ongelmaperustainen oppiminen on nähtävä myös yleisempänä kehittämisen- ja johtamisstrategiana, joka mahdollistaa työyhteisössä uudenlaisen työssä oppimisen kulttuurin kehittymisen ja työyhteisön kehittymisen oppijoiden yhteisöksi.

Työelämään ja työssä oppimiseen sovellettuna PBL:n keskeisenä antina voidaan pitää sellaisen toimintarakenteen luomista, joka mahdollistaa tietoisien oppimisen. Ongelmaperustainen oppiminen vaatii kuitenkin toteutuakseen sellaisia työyhteisöjä, joissa on mahdollista tunnistaa se osaaminen, jota työn tekemiseen tarvitaan nykyhetkessä ja tulevaisuudessa. Työympäristön mieltäminen oppimisympäristöksi edesauttaa työorganisaatioiden kykyä luoda edellytyksiä myös tulevaisuudessa tarvittavan osaamisen kehittymiselle. (Jalava & Vikman 2003, 83, 100.)

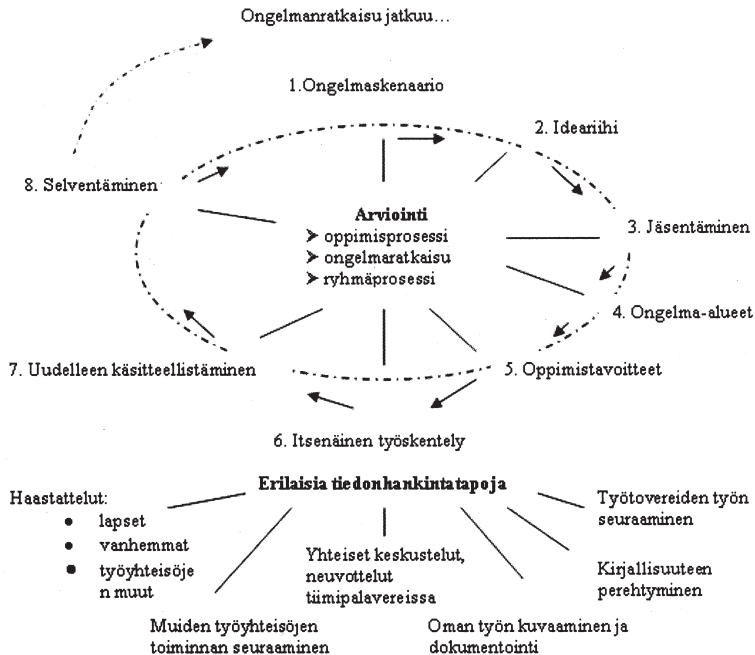
Ongelmaperustaisen oppimisen mahdollisuuksia työssä oppimisen prosessien tukemiseen on toistaiseksi tutkittu melko vähän. Jalavan ja Vikmanin (2003) teoksessaan esittelemien esimerkkien perusteella voidaan kuitenkin todeta, että PBL:n periaatteita on mahdollista soveltaa toimivasti erilaisiin työorganisaatioihin. Ongelmaperustaista oppimista sovellettaessa on kuitenkin huomioitava työorganisaatioiden jäsenten riittävä informointi työskentelytapaan liittyen sekä johdon ja sen myötä koko organisaation sitoutuminen ongelmaperustaiseen työskentelyyn.

Ongelmaperustainen oppiminen työssä – PBL ryhmä ja oppimissykli

Ongelmaperustaisen oppimisen ytimessä on *ryhmässä* ja työyhteisön arjessa toteutettava ongelmanratkaisu tai kehittäminen sekä tähän liittyvä yhteisen tiedonmuodostus ja käytäntöjen kehittäminen. Työyhteisössä oppimisryhmän (tutorryhmän) muodostavat yhteisön perustoimintojen ja -tehtävien kannalta tarkoituksen mukaiset ryhmät. Ryhmä voi olla koko työyhteisö tai esimerkiksi tiimi, joka työskentelee yhdessä. Ryhmän oppimisprosessia ja ongelmanratkaisua ohjaa yleensä kaksivaiheinen *oppimissykli* (käsikirjoitus), tämän työskentelyn ympärille rakentuva *tietoympäristö ja itsenäinen tiedonhankintaprosessi* (ks. kuvio 5). Ryhmässä työskentely etenee vaiheittain. Jokainen vaihe vie osaltaan käsiteltävänä olevaa ongelmaratkaisua tai kehittämistyötä eteenpäin. *Arvioinnilla ja palautteella* eri muodoissaan on keskeinen asema, koska työprosesseihin liittyviä ongelmia pyritään ratkaisemaan hyödyntämällä työntekijöiden omia ja yhteisiä kokemuksia. Tutkittavien ilmiöiden ja ammatillisten ongelmien käsittely, jäsentely, kehittäminen ja jatkuva prosessin arviointi ja siihen liittyvä palaute ryhmässä tarjoaa mahdollisuuden monipuoliseen ongelmien työstämiseen (Nummenmaa & Karila 2004; 2005).

PBL-prosessi jakaantuu kahteen sykliin ja kahdeksaan tavoitteeltaan erilaiseen työskentelyvaiheeseen. Ensimmäisen vaiheen (*ongelmaskenaario*) tavoitteena on, että työntekijät muodostavat yhteisen tulkinnan käsiteltävänä olevasta kysymyksestä tai ongelmasta. Toisessa vaiheessa (*ideariibi*) ryhmään osallistuvat työntekijät ideoivat aikaisempaa käsiteltävän ongelman käsittelyn kannalta merkitykselliseksi kokemaansa tietoa tai kokemuksiaan. Kolmannessa vaiheessa (*jäsentelyvaihe*) ideariihen tuotos jäsennellään ryhmiin. Neljännessä vaiheessa (*ideoiden luokitus, ongelma-alueiden nimeäminen*) ryhmä valitsee ongelman käsittelyn kannalta merkityksellisimmiksi katsomansa teemat. Viidennessä vaiheessa (*oppimistavoitteet*) ryhmä määrittelee oppimistavoitteensa, toisin sanoen niitä osa-alueita, joista osallistujat kokevat tarvitsevansa lisätietoa. Tällöin sovitaan myös ryhmän jäsenten tiedonhankintaan liittyvästä työnjaosta. Yleensä on tarkoituksenmukaista, että koko ryhmä

ottaa yhteiseksi oppimistavoitteekseen jonkin ongelman käsittelyn kannalta keskeisen alueen. Kuudes vaihe sisältää *itsenäisen työskentelyn* jakson, jossa työntekijät eri tavoin hankkivat tietoa sovitusta ongelma-alueesta. Itsenäinen tiedonhankinta ei tarkoita yksintyöskentelyä, vaan tiedonhankintaa voidaan tehdä myös yhdessä esimerkiksi työtiimin kanssa. Itsenäisen työskentelyn tavoitteena on tukea ongelmanratkaisua ja oppimista ohjaamalla työntekijät käyttämään monipuolisesti hyväkseen erilaisia tiedonhankintamenetelmiä (haastattelua, havainnointia, kirjallisuutta, oman toiminnan tutkimusta, ryhmäkeskusteluja, reflektiivisiä harjoituksia, videointia jne.). Seitsemäs vaihe sisältää hankitun tiedon jakamisen uuden tiedon käytöstä (*uudelleen käsitteellistäminen*) ja käsitteellistämistä. Kahdeksannessa vaiheessa (*selventäminen, käsitteellistäminen*) työntekijät vertailevat jäsentämistään ja uutta ymmärrystään lähtötilanteeseen ja mahdollisesti määrittelevät uudet oppimistavoitteet. Tätä työskentelyprosessia on konkreettisesti havainnollistettu luvussa 5.



KUVIO 5. PBL työskentelyn oppimissykli ja erilaisia tiedonhankintatapoja.

PBL -ryhmän käynnistymisvaiheessa on hyvä varata aikaa PBL -työskentelyprosessiin orientoitumiseen. Ryhmä tavoitteellisemman ja tietoisemman työskentelyn mahdollistamiseksi ryhmän toiminta on roolitettu. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että ryhmätyöskentelynsä tukemiseksi ryhmä valitsee keskuudestaan *puheenjohtajan, havainnoijan ja dokumentoijan* (taulukko 2). Ryhmän eri rooleilla on oppimisprosessin kannalta erilaisia tehtäviä. Työskentelyn kuluessa rooleja on myös hyvä vaihdella; näin työntekijät oppivat aktiivisesti havainnoimaan omaa työprosessiaan, antamaan palautetta toisilleen sekä ottamaan vastuuta ryhmän toiminnasta.

Vaikka päiväkodeissa on totuttu toiminnan *dokumentointiin*, se on yleensä keskittynyt ensisijaisesti lasten toimintaan. Oman ja tiimin työtoiminnan dokumentointi on jäänyt vähäisemmälle huomiolle. Tämä on tarkoittanut muun muassa sitä, että paljon tietoa on välitetty suullisen perinteen muodossa ("Näin meillä on aina tehty"). Dokumentointi liittyy sekä ryhmän työskentelyprosessia kuvaaviin dokumentteihin sekä yhteisesti ja erikseen tuotettuihin ongelmanratkaisua tukeviin tehtäviin kuten oman ja tiimin työpäivää koskevat muistiot ja niiden reflektiot, vanhempien ja työtovereiden haastattelut. Nämä ovat tärkeitä itse oppimisprosessin kannalta, mutta myös yleisemmin työkäytäntöjen arvioinnin ja kehittämisen näkökulmasta.

Tunnettu tosiasia on se, että työyhteisön jäsenet antavat yleensä toisilleen varsin niukasti *palautetta tai kehittävää arviointia* toistensa työstä ja osaamisesta. Yhteiseen työprosessiin liitetty palautteen antaminen tukee näin yleisemmin työtä tukevan kehittävän palautteen antamista. Ongelmaperustaisen oppimisen työelämäsovelluksissa arviointitaidon merkitys korostuu vieläkin selvemmin, koska työprosessien ongelmat pyritään ratkaisemaan hyödyntämällä työntekijöiden omia ja yhteisiä kokemuksia. Työntekijöiden itse havainnoima sekä työtovereilta ja esimiehiltä saatu palautetieto kyetään parhaimmillaan muuntamaan arviointitiedoksi, jonka avulla ratkaisu saadaan jo moniin operatiivisen tason ongelmiin. Kun itse tuotettu palaute- ja arviointitieto yhdistetään työorganisaation toteuttamaan systemaattiseen (kyselyt, kartoitukset, yms.) evaluointitietoon, ongelmaperustaisen oppimisen kautta kyetään luomaan lähtökohtia myös strategisen tason ongelmi-

en ratkaisuun. Siten työorganisaatiossa kyetään rakentamaan edellytyksiä sekä tiedon luomista että oppimisen ohjaamista ja johtamista varten. (Nummenmaa & Poikela 2004.)

TAULUKKO 2. Ryhmän työskentelyssä käytettävät roolit

<p>Puheenjohtaja</p>	<ul style="list-style-type: none"> * johtaa keskustelua * tekee yhteenvetoja * huolehtii aiheesta pysymisestä ja etenemisestä skenaariosyklin vaiheesta toiseen * huolehtii ryhmäläisten osallistumisesta, rohkaisusta, ristiriitojen sovittelusta * huolehtii ajankäytöstä
<p>Dokumentoija</p>	<ul style="list-style-type: none"> * kirjaa skenaariosyklin eri vaiheissa avainsanoja ryhmässä käytävän keskustelun pohjalta * osallistuu myös itse keskusteluun mahdollisuuksien mukaan * laatii skenaario-ongelmaan liittyvän yhteenvedon tutoriaalimateriaalista ja liittää sen ryhmän oppimisprosessikansioon
<p>Havainnoija</p>	<ul style="list-style-type: none"> * havainnoi ja kirjaa ryhmän ilmapiiriin ja ryhmädynamiikkaan liittyviä asioita mm. millaista on ryhmänjäsenien keskinäinen luottamus * kirjaa havaintojaan ryhmän jäsenien osallistumisesta työskentelyyn mm. miten asian käsittely eteni ryhmässä skenaariosyklin kussakin vaiheessa, miten puheenjohtaja ja dokumentoija toimivat * antaa tutoriaalimateriaalin päätteeksi palautteen ryhmän työskentelystä * osallistuu myös itse keskusteluun mahdollisuuksien mukaan * liittää muistiinpanojensa pohjalta laatimansa yhteenvedon ryhmän oppimisprosessikansioon

Kokoavasti voi vielä todeta, että ryhmäkeskustelut toimivat eräänlaisena tiedon rakennustyömaana (Alanko-Turunen 2005). Ne toimivat myös heijastuspintana työntekijöiden yksilöllisille oppimisprosesseille. Kaiken kaikkiaan työyhteisön, ryhmän ja yksittäisten jäsenten työssä oppiminen motivoituu ja merkityksellistyy yhteisessä oppimisprojektissa. *Ryhmässä tapahtuvassa yhteisessä ongelmanratkaisussa ovat parhaimmillaan läsnä oppijoiden yhteisön keskeiset elementit: positiivinen keskinäinen riippuvuus, vuorovaikutus, toiminnan yhteinen pohdinta sekä myös yksilöllinen vastuu.*

PBL -ryhmän työssä oppimisen ohjaaminen

Työyhteisön PBL -työskentelyssä työssä oppimisen ohjaajalla tai tutorilla tai valmentajalla, miksi häntä kulloinkin kutsutaan, on keskeinen rooli. Hänen tehtävänsä on edistää osallistujien oppimista. Hän on yhtäältä työssä oppimisen ohjaaja ja toisaalta työntekijöiden oppimisen autonomisuuden ja itseohjautuvuuden mahdollistaja (Poikela 1998, 25).

Tutor-käsitteen käyttö on vakiintunut puhuttaessa ongelma-perustaisesta oppimisesta koulutuksen yhteydessä. Jalava ja Vikman (2003) käyttävät työelämässä PBL -oppimisprosessin ohjaajasta valmentajan nimikettä. Työssä oppimisen yhteydessä käytetään myös työpaikkaohjaajan joskus myös mentorin käsitettä. Nämä eri käsitteet liittyvät osittain erilaisiin työssä oppimisen prosesseihin. Keskeistä kuitenkin on se, että PBL ryhmällä on henkilö, joka ohjaa toimintaa ja edistää ryhmän työskentelyä niin, että se pystyy toteuttamaan kehittämistehtävänsä tai ongelmanratkaisuaan mahdollisimman hyvin.

Tutorin tai valmentajan tai työssä oppimisen ohjaajan rooli ei yleensä ole esimiessuhde. Kun ongelma-perustaista työssä oppimista käytetään esimerkiksi päiväkodin kaltaisessa työyhteisössä, jossa johtaja vastaa työyhteisön osaamisen johtamisesta ja pedagogisesta kehittämisestä, hän voi ongelma-perustaisen työskentelyn alkaessa toimia luontevasti työssä oppimisen ohjaajan tai tutorin roolissa. Vähitellen vastuuta oppimisprosessien ohjaamisesta voidaan siirtää työyhteisössä jollekin muulle PBL -prosessin ohjaamiseen koulutetulle henkilölle. Tavoitteena on saada aikaan itseohjautuvia ryhmiä, jotka ottavat vastuun omasta oppimisestaan.

Tutorin tai valmentajan tai työssä oppimisen ohjaajan roolia kuvaa parhaiten *oppimiskumppanuus*, joka sisältää mukana kulkemisen taidon. Hän jakaa vastuun työssä oppimisesta työntekijöiden kanssa. Hänen vastuulleen kuuluu muun muassa luoda ilmapiiri luovalle oppimiselle, sisältöä ja struktuuria oppimisprosessilla, kehystä uusien merkitysten oppimiselle ja sitoutua yhteiseen oppimisprosessiin. Työntekijät tuovat oppimistilanteeseen kokemuksensa ja tietonsa, avoimuutensa työssä oppimisen erilaisille muodoille ja halukkuutensa kantaa vastuuta henkilökohtaisesta oppimisesta ja sen tuloksista. (Kaksonen, Perä-Rouhu & Nummenmaa 2002.)

Työssä oppimisen prosesseissa PBL-tutor tai valmentaja on myös *auttaja ja mahdollisuuksien luoja*, joka tukee työntekijöiden oppimista mahdollisuuksien mukaan. Esimerkiksi moniammatillisissa yhteisöissä on tärkeää olla herkkä myös työntekijöiden yksilöllisille tarpeille sekä olemassa oleville mahdollisuuksille. Tutor tai valmentaja organisoii ja laajentaa mahdollisuuksien mukaan työtekijöiden tietoja kehittämällä siten uusia mahdollisuuksia kehittyä työssään. Hän on myös työssä oppimisen *resurssihenkilö*. Hän havainnoi miten ja milloin oppimista tapahtuu ja millainen strategia oppimisen kannalta on tehokkain (oman toiminnan dokumentointi ja reflektointi toisten työn seuraaminen, keskustelut, haastattelut, kirjallisuuteen perehtyminen). Kun on tarpeen, tutor asettaa kysymyksiä ja luo uusia oppimisen haasteita. Tutor on mahdollisuuksien mukaan tiedonhaun ohjaaja ja resurssi, jolta voi pyytää apua. (Nummenmaa 2002.)

Toimiessaan oppimisprosessin ohjaajana tutor tai valmentaja toimii myös *arvioijana ja palautteen antajana*. Tämä rooli jaetaan kuitenkin yhdessä ryhmän jäsenten kanssa. Tutor haastaa työntekijät jatkuvasti arvioimaan ja antamaan palautetta toisilleen. Ongelmanratkaisuprosessin aikana tutorin mahdollisen interventiön pohjana on havainnointi, joka kohdistuu erityisesti seuraaviin seikkoihin:

- Muodostuuko ryhmässä yhteinen tulkinta skenaarion lähestymistavasta ja ratkaistavan ongelman käsitteistä?
- Tapahtuuko ideointi vapaasti ilman arviointia ja perusteluja?
- Onko ideointi monipuolista skenaarion taustalla olevia oppimistavoitteita ajatellen?

- Tarvitaanko lisäkysymyksiä ja uusia näkökulmia käsiteltävää asiasta?
- Onko ryhmänjäsenen tietämys jäsennetty ongelma-alueiksi siten, ettei idearyhmiä nimetä työskentelyn tässä vaiheessa?
- Tapahtuuko idearyhmien luokittelu ja nimeäminen kattavasti?
- Muotoillaanko oppimistehtävät riittävän monipuoliseksi ja kompaktiksi kokonaisuudeksi?
- Löytääkö ryhmä yhteisen oppimistehtävän sekä mahdolliset pienryhmäkohtaiset erityistehtävät?
- Kuinka tiedonhankinta organisoidaan ja dokumentoidaan?
- Millaiset ovat ryhmänjäsenen tiedonhankintataidot ja tarvitaanko taitojen kehittämiseen tukea?
- Miten hankittua tietoa käytetään ongelman uudelleen käsitteellistämiseksi?
- Kuinka ongelma täsmentyy suhteessa lähtötilanteeseen ja syntyykö ongelman selventämisen pohjalta mahdollisesti uusia oppimistarpeita?
- Tulevatko kaikki ryhmänjäsenet kuulluiksi ja ymmärretyiksi?
- Ilmeneekö ryhmässä ongelmia ja tarvitaanko tilanteeseen puuttumista?
- Millainen ilmapiiri ryhmässä on? (Kaksonen, Perä-Rouhu & Nummenmaa 2002.)

Kokoavasti tutorilla tai valmentajalla on ongelmaperustaisessa työssä oppimisen prosesseissa työskentelyssä kolme keskeistä tehtävää: oppimisen tukeminen, yhteistyön edistäminen sekä tarvittaessa myös välittäjänä toimiminen. Tavoitteena on vähittäinen ryhmän itseohjaavuuden lisääminen (Jalava & Vikman 2003, 143–144).

Päiväkotityö tieto- ja oppimisympäristönä

Työntekijät eivät aina näe omaa työtään tai työpaikkaansa oppimisympäristönä tai oppimisen lähteenä. Perinteisen ajattelun mukaan oppiminen ja työ tapahtuvat eri paikoissa – työ työpaikalla ja oppiminen jossakin muualla (Garrick 1998). Työyhteisössä oppi-

misen lähteitä on kuitenkin monia, sillä yksittäiset arjen tilanteet ovat monella tavalla merkittäviä oppimisen mahdollisuuksia. Uusitalo (2000) luonnehtii taitavaa oppijaa henkilöksi, joka havainnoi tilanteita koko persoonallisuudellaan mukaan lukien tunteet, kokemukset, vaistot ja asenteet. Omaa ja ympärillä tapahtuvaa toimintaa havainnoivat työntekijät oppivat näkemään eri asioiden, ilmiöiden ja tilanteiden välisiä yhteyksiä ja potentiaalisia syy-seuraussuhteita. Reflektoimalla ja analysoimalla havaintojaan voivat työntekijät oppia näkemään vaihtoehtoisia toiminta- ja ratkaisuvaihtoehtoja. (Uusitalo 2000, 82–83.)

Työssä ja työtoiminnassa opitaan monia asioita. Ammattiin kasvetaan enimmäkseen työssä ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen kautta. Työssä opitaan esimerkiksi kokeilemisen, mallioppimisen ja tietoisien oppimisen ja toiminnan välityksellä. Työntekijät tarkkailevat ja pohtivat omaa toimintaansa ja vertaavat sitä muiden tapaan toimia ja tehdä työtä. Näin työntekijöiden on mahdollista löytää itselleen sopiva tapa työskennellä työtilanteiden edellyttämällä tavalla. Työssä ja arkipäivässä laajemminkin tapahtuvasta oppimisesta osa on tiedostamatonta. Jotta esimerkiksi päiväkodissa ja muissa työpaikoissa voidaan riittävästi edistää omaa ja yhteistä tietoa ja tavoitteellista oppimista, oppimiseen tulisi sisältyä reflektiivisiä piirteitä. Päiväkodin työntekijöillä tulisi olla mahdollisuuksia pohtia, arvioida ja tutkia toimintansa ja ajattelunsa perusteita ja taustaoletuksia. Keskeistä on myös työyhteisön yhteinen keskustelu. Keskustelut auttavat työyhteisön jäseniä havaitsemaan ja tiedostamaan sekä yksilöllisten ja yhteisöllisten toimintatapojen ongelmakohtia että hyvien toimintatapojen rakenteita ja malleja. (Uusitalo 2000, 85-86.)

Omaa työtä koskeva ongelmien ratkaisu lähestyy ajatusta tutkivasta työtteesta, jossa asiantuntija analysoi omaa työtään sekä reflektoi ratkaisujensa perusteita ja työn konteksteja yhdessä kollegojensa kanssa. Yleisemmällä tasolla voidaan puhua myös reflektiivisestä ammattikäytännöstä, jonka tavoitteena on työkäytännön ja sen sosiaalisen kontekstin kehittäminen. (Järvinen & Poikela E. 2000; Karila & Nummenmaa 2001.) Asiantuntijaksi kehittymisessä työssä tiedon oppiminen ja tiedon käyttäminen eivät myöskään ole erillisiä prosesseja. Ne ovat saman prosessin eri vaiheita. Työssä opitaan osana arjen käytäntöjä, ja oppiminen nivoutuu usein ongelmanratkaisuun.

Päiväkodin henkilökunta näkee omaan työhönsä liittyvän toimintaympäristön olevan jatkuvassa muutoksessa. Nämä muutokset liittyvät työnkuvaan, työtoimintaan, -tapoihin, -ympäristöön tai työn ulkoisiin vaatimuksiin (Joensuu 2006). Työssä oppimisen näkökulmasta näissä muutoksissa avautuu myös oppimisen mahdollisuus. Mahoney (1991) ja Mezirow (1996) kuvaavat muutosta ja oppimista toisiinsa kietoutuneiksi prosesseiksi. Muutos on yleensä yksilön tai organisaatioiden elämän vaihtuvien tilanteiden synnyttämä tai pakottama ilmiö, ja oppiminen näkyy muutoksena; kaikki merkittävä oppiminen edellyttää muutosta oppijan ajattelun-, asennoitumis- tai toimintatavoissa.

Vaikka käytännön työn tarjoaa monia mahdollisia oppimistilanteita, niitä ei kuitenkaan kaikkia osata tai pystytä hyödyntämään. Ongelman ratkaisu ei ole aina itseisarvo; ongelman tunnistaminen, hahmottaminen, analysointi ja jäsentäminen ovat olennaisia ammatillisessa osaamisessa. (Tynjälä & Collin 2000; Poikela E. 1998.) Ongelmaperustainen työssä oppiminen antaa työyhteisön jäsenille yhden jäsentyneen tavan käsitellä yhdessä arjen työtilanteissa kohtaamia ongelmia tai ratkaistavia kysymyksiä. Ongelmaperustaisen työssä oppimisen ja sen ohjaaminen kannalta on lähtökohtaisesti tärkeää, että työyhteisön jäsenet oppivat näkemään ja tunnistamaan työpaikan oppimisympäristönä monipuolisesti erilaisista näkökulmista. Itsenäisessä tiedonhankintavaiheessa työssä oppimista voidaan tukea esimerkiksi seuraavanlaisilla tiedonhankintamuodoilla;

- Oman työn dokumentointi, ja reflektointi (esim. työpäiväkirjat);
- Työtovereiden työn seuraaminen;
- Oman työn videointi ja sen kriittinen tarkastelu;
- Yhteiset keskustelut, neuvottelut;
- Muiden työyhteisöjen toiminnan havainnointi;
- Haastattelut (esim. lapset, vanhemmat, työyhteisön muut toimijat);
- Kirjallisuuteen perehtyminen;
- Internet jne.

Näitä erilaisia tiedonhankintatapoja ja niiden hyödyntämistä työyhteisön oppimisprosessissa on kuvattu lähemmin luvussa 6. Liiteaineistossa on myös joitakin esimerkkejä erilaisista tiedonhankintamenetelmistä.

Kehittämistehtävä ja -prosessi

Kirja on syntynyt osana laajempaa kehittämistutkimusta. Tämän vuoksi tässä osaluvussa kuvataan lyhyesti tutkimus- ja kehittämistehtäviä sekä tutkimusprosessia.

Karila (1997) ja Karila ja Nummenmaa (2001; 2002) ovat aikaisemmissa tutkimuksissaan selvittäneet varhaiskasvatuksen asiantuntijuutta, päiväkodin toimintakulttuuria sekä reflektiivisen työssä oppimisen soveltamista moniammatillisen toimintakulttuurin kehittämiseksi. Nämä tutkimukset tekivät näkyväksi moniammatillisuutta hyödyntävän toimintakulttuurin esteitä päiväkodissa. Esille nousi erityisesti kolme kysymystä: Ensinnäkin päiväkotihenkilöstön yksilöllisesti painottunut työorientaatio, toiseksi tottumattomuus oman ja työtovereiden osaamisen analyttiseen tarkasteluun sekä kolmanneksi vähäinen aika yhteisiin keskusteluihin, neuvotteluihin sekä suunnitteluun työtovereiden kanssa. Moniammatillisen toimintakulttuurin ja yhteisöllisen toimintakulttuurin laajamittaisempi kehittyminen ei ole oletettavaa ilman muutoksia näissä seikoissa. Tarvitaan kulttuuristen rajojen ja käytäntöjen rikkomista, mutta myös sellaisia työssä oppimisen muotoja, jotka mahdollistavat tämän työn arjessa.

Kehittämistutkimus toteutettiin päiväkotiyhteisössä, jota tutkittiin kahdesta toisiinsa liittyvästä näkökulmasta. Päiväkotia tutkittiin ensiksi päiväkodin aikuisten muodostamana kasvattajien yhteisönä. Kasvatuskäytännöt muodostuvat yhteisössä työskentelevien ammattilaisten arkisten päätösten tuloksena. Näiden arkisten päätösten ketjussa päiväkotiyhteisöön rakentuu omia kulttuureja, jotka säätelevät siellä tapahtuvaa kasvatustuorovaikutusta. Kasvatustyhteisöt ovat keskenään erilaisia sen osalta, kuinka tietoisia ne ovat yhteisössä vallitsevasta kulttuurista. Erityisen haasteellista kasvatustyhteisöjen näyttää olevan tiedostaa se, millainen merkitys työyhteisön työn organisointiin liittyvillä käytännöillä on yh-

teisen toimintakulttuurin - erityisesti sen kasvatus- ja työkuultuurin muodostumisessa (Karila 1997; Karila et al. 2006).

Toiseksi kasvattajien yhteisöä tutkittiin oppijoiden yhteisönä. Tällöin keskityttiin siihen, miten kasvattajien yhteisö omassa työssään ja työssä oppimisen prosesseissa kehittää omaa toimintakulttuuriaan. Työyhteisön työssä oppimisen kohteena olivat suunnitteluprosessit. Yhteinen suunnitteluprosessi on tärkeä monestakin näkökulmasta. Ensinnäkin suunnittelu ja siihen liittyvät prosessit ovat aina olleet keskeinen osa päiväkodin toimintaa. Suunnittelua tehdään päiväkodissa monella tasolla (lapsi, ryhmä, päiväkotiyhteisö). Suunnittelu liittyy kiinteästi päiväkodin perustehävän toteutukseen eli kasvatukseen, hoidon ja opetuksen käytäntöihin sekä päiväkodin kasvatuskulttuuriin. Havainnointi, dokumentointi ja arviointi ovat myös kiinteästi suunnitteluun liittyviä prosesseja.

Suunnittelun merkitys on tullut entistä tärkeämmäksi nyt kun valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat tulleet ohjaamaan kaikkia toimintamuotoja yhteiskunnan järjestämissä ja valvomassa varhaiskasvatuksessa. Kuntien tehtävänä on myös arvioida varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta kuntansa varhaiskasvatuksen (mm. päiväkotien) palvelujen toteutumista ja konkretisoida omassa suunnitelmassaan varhaiskasvatuksen sisällöt toimintatavat eri toimintamuuodoissa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005).

Työyhteisöissä yleensä ja päiväkodeissa oppimisen ja muutoksen näkökulmasta keskeisiä haasteita ovat juuri suunnittelun ja toteutuksen välisen rajan ylitykset (Virkkunen, Toikka & Engeström 1997). Oppimisen haasteena on uudenlaiseen käytäntöön suuntautuvan suunnittelukulttuurin ja suunnittelevan työtavan oppimisesta ja kehittämisestä. Lähtökohtamme tässä kehittämis-tutkimuksessa oli se, että varhaiskasvatussuunnitelman yhteisöllinen kehittäminen on päiväkodissa strategisen uudelleen suuntautumisen mahdollisuus. Kehittämis- ja tutkimusprosessissa nämä kaksi näkökulmaa, päiväkotien kasvattajien ja oppijoiden yhteisönä kulkivat rinnakkain ja limittäin. Kehittämisprosessissa sovellettiin ongelmaperustaista työssä oppimistä.

Tutkimuksessa asetettiin kaksi laajempaa tutkimustehtävää. Ensinnäkin tehtävänä oli kuvata niitä työssä oppimisen kohteita, joita kasvat-

tajien yhteisö kohtaa yhteisessä varhaiskasvatussuunnitelmatyössään. Toiseksi tehtävänä oli analysoida yhteisön yksilöllisiä ja yhteisiä työssä oppimisen prosesseja. Kehittämistutkimuksen pohjalta arvioitiin yleisemmin ongelmaperustaisen oppimisen soveltuvuutta työyhteisön osaamisen kehittämisen ja johtamisen työvälineenä.

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena osallistavan ja kehittävän toimintatutkimuksen (Keating, Robinson & Clemson 1996; Carr & Kemmis 1986) metodiikkaa hyödyntäen yhdessä keskisuuren kaupungin kunnallisessa päiväkodissa. Kehittämisprosessi käynnistyi elokuussa 2004 ja päättyi marraskuussa 2005. Kehittämisen rinnalla tapahtuvan tutkimuksen tavoitteena oli löytää suunnittelukulttuurin muutoksen mahdollistavia elementtejä sekä yleisemmin työssä oppimisen mahdollisuuksia sekä sen ehtoja päiväkotityön arjessa (ks. myös Kivinen & Ristelä 2001).

Tutkimuksen lähestymistapa oli praktinen, osallistava ja omaa työtä kehittävä (Greenwood & Levin 1998, 8). Kehittämiskohteena oli moniammatillisen kasvattajien yhteisön toimintakulttuurin kehittäminen. Työyhteisön työssä oppimisen kohteena oli yhteisöllinen varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluprosessi. Toimintatutkimuksessa painottuivat yhteisöllisyys, yhteinen reflektio ja tiedonmuodostus. Ongelmaperustaiseen työssä oppimisen työotteeseen perustuvassa kehittämisessä työyhteisölle ei anneta valmiita ratkaisuja, vaan sitä autetaan tutkimaan, analysoimaan, ymmärtämään omaa toimintaansa ja ongelmiaan ja tältä pohjalta kehittämään omia toimintakäytäntöjään. Työskentelyllä on paljon yhtymäkohtia reflektiivisen kehittämisotteen kanssa (Vanhalakka-Ruoho 1999, 32–34) sillä erotuksella, että ongelmaperustaisessa työssä oppimisessa oppimisprosessille tuotetaan selkeä rakenne.

Keating, Robinson & Clemson (1996) kuvaavat työyhteisön muutostyöskentelyä ja siihen liittyvä reflektiivistä kehittämistä seuraavasti:

- Ulkopuoliset eivät ole asiantuntijoita, jotka tietävät tai voivat löytää vastauksia yhteisön ongelmiin;
- Yhteisön jäsenet ovat asiantuntijoita, jotka tietävät tai jotka voivat löytää vastauksia organisaation ongelmiin;
- Yhteisössä on monia oppimisen ongelmia, jotka saattavat estää sitä käyttämästä sillä olevaa tietoa toimintansa kehittämiseksi;
- Jäsenetty toistuva syvän reflektion prosessi voi tuoda pinnalle aikaisempaa hiljaista tietoa, jota organisaatio tarvitsee jäsentääkseen ongelmansa ja kehittääkseen toimintaansa.

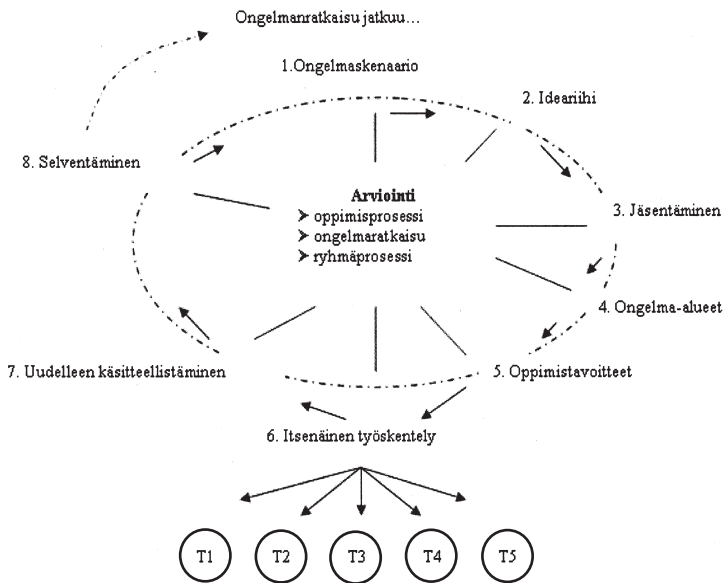
Kehittämistutkimuksessa korostui koko prosessin ajan yhteisön jäsenten osallisuus. Jäsenet olivat mukana tutkimuksen eri vaiheissa aktiivisina toimijoina ja tiedontuottajina, Toimintatutkimus sisälsi useita työssä oppimisen syklejä, (ks. liite 1) toimintaa, havainnointia ja arviointia (Carr & Kemmis 1986). Työssä oppimista ja toimintatutkimuksellista prosessia jäsentävänä käsikirjoituksena ollut ongelmaperustainen oppimissykli muodosti luonnollisen toimintatutkimuksen reflektiivisen spiraalin (Heikkinen & Jyrkämä 1999; Kuula 1999).

Tutkimusprosessia suunniteltaessa ja käynnistettäessä pidettiin tärkeänä sitä, että ongelmaperustaista työskentelyä tukevaa tietoympäristöä voitiin luonnollisella tavalla hyödyntää tutkimukseen liittyvässä tiedonhankinnassa. Kehittämisen ja tutkimushankkeessa käytettävien tiedonhankinnan menetelmien valinnan perusteina oli kaksi lähtökohtaa. Ensiksikin hankittavan tiedon oli oltava selkeää, joka voidaan tuottaa päiväkotien normaalissa arjessa kehittämishankkeen luonnollisena osana. Toiseksi hankitun tiedon tulisi tukea sekä yksilöllisiä että työyhteisön yhteisiä ja yhteisöllisiä työssä oppimisen prosesseja. Tutkimuksessa käytetyt tiedonhankintamenetelmät on kuvattu tarkemmin liitteissä A ja B. Liitteen A tiedonhankintamenetelmät (havainnointi ja haastattelut) toteutettiin osana prosessina. Sen tutkijat tekivät. Liitteen B tiedonhankintamenetelmät olivat kiinteä osa toimintatutkimusprosessia ja siihen liittyviä reflektiivisiä interventioita. Edellä kuvatun aineiston lisäksi käytettävissä oli tutoriaalityöskentelyyn liittyvää havainnointi-aineistoa sekä tutkijoiden reflektiivisiä päiväkirjoja.

Ongelmaperustaisen työssä oppimisen organisointi päiväkodissa

Ennen varsinaista kehittämisen prosessin aloittamista työyhteisö pe- reytyi kokemuksellisesti PBL työskentelyyn ja ongelmaperustaisen työssä oppimisen prosesseihin. Työskentely eteni koko ajan kahdel- la tasolla: koko työyhteisön yhteisissä PBL - istunnoissa sekä tiimien omassa istunnoissa (ks. kuvat 6–7).

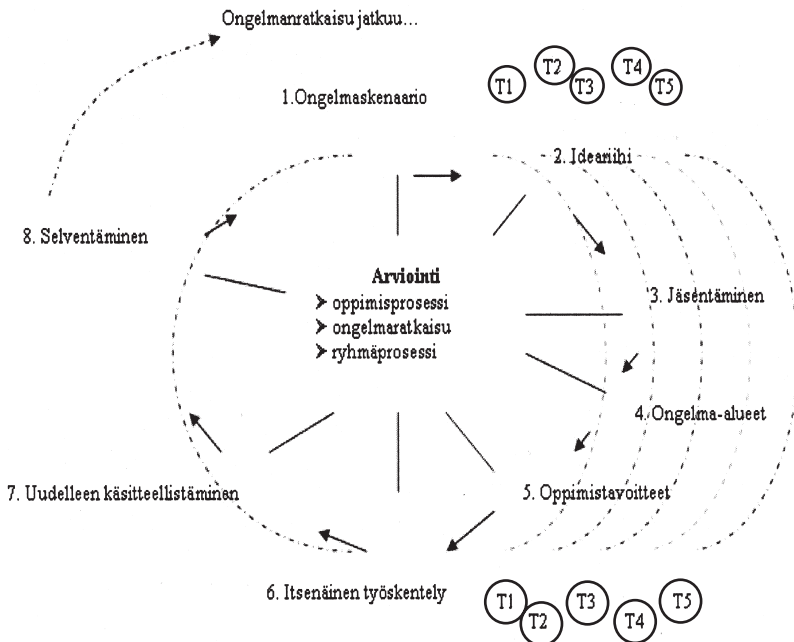
Työyhteisön yhteisessä PBL prosessissa ongelmaskenaariota käsiteltiin koko työyhteisön kesken (ks. kuvio 6).



KUVIO 6. Skenaariosyklin eteneminen päiväkodissa työyhteisön tasolla.

Henkilökunta kokoontui noin kerran kuukaudessa työpäivän jälkeen yhteiseen istuntoon, joka kesti klo 17.15–19.30. PBL-syklin ensimmäisessä vaiheessa henkilökunta työsti ongelmaa yhteisesti. Itsenäisen työskentelyn vaiheessa yhteisöllisestä työskentelystä siirryttiin tiimien tasolle, jolloin tiimit hankkivat tietoa eri tavoin ja veivät näin ongelman ratkaisuprosessia eteenpäin. Itsenäisen tiedon hankinnan jälkeen työyhteisö kokoontui jälleen yhteen, ja hankittua tietoa hyödynnettiin syklin toisessa vaiheessa oppimistehtävien uudelleen käsitteellistämässä ja selventämisessä. Työyhteisön yhteisissä tapaamisissa PBL -prosessin tutoreina olivat kehittämistutkimuksen tutkijat.

Tiimityöskentelynä tapahtuvassa PBL -prosessissa päiväkodin lapsiryhmien henkilökunnasta muodostuvat tiimit toimivat skenaariotyöskentelyn oppimisryhmänä. Tiimit (kolme henkilöä) organisoituvat ja työskentelevät itsenäisesti ilman tutoreita, jotka olivat kuitenkin koko prosessin ajan resurssihenkilöinä (kuvio 7).



KUVIO 7. Skenaariosyklin eteneminen tiimien tasolla.

Skenaariosyklin ensimmäisessä vaiheessa ja itsenäisen työskentelyn aikana tiimit työskentelivät kulloisenkin ongelmaskenaarion parissa itsenäisesti arkisen työn lomassa. Ongelmanratkaisuprosessi eteni koko työyhteisön tasolle syklin toiseen vaiheeseen siirryttäessä, jolloin tiimit kokoontuivat yhteen muodostamaan yhteistä ymmärrystä käsiteltävästä kysymyksestä ja työssä oppimisen kohteesta.

Päiväkodin suunnittelukulttuuri kehittämistyön lähtökohtana ja kohteena

Ongelmaperustainen työssä oppimisen prosessi voi muotoutua käytännössä hyvin erilaiseksi riippuen organisaation perustehtävästä ja rakenteesta. Jalava ja Vikman (2003) ovat soveltaneet ongelmaperustaista oppimista yrityksissä (esim. Nokian Renkaat). Tämä tutkimus toteutettiin päiväkodissa. Päiväkoti on osa yhteiskunnallista julkisorganisaatioita ja sen perustehtävä on lakisääteinen: *“Päivähoidon tavoitteena on tukea päivähoitossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä lasten kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä”* (304/183, 2 §).

Ajankohtaa, jolloin kehittämishanke toteutettiin, luonnehti mittava valtakunnallisen ohjausjärjestelmän interventio. Vuonna 2003 julkaistiin valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, joka toimii valtakunnallisena varhaiskasvatuksen ohjauksen välineenä yhteiskunnan järjestämän ja valvoman varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. Kuntia suositellaan laatimaan kuntakohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat ja edelleen päiväkotitehtävät suositellaan tekemään omat päiväkotikohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmansa. Tämän kehittämishaasteen edessä tutkimushankkeeseen osallistunut päiväkotitehtävä lähti ongelmaperustaista työssä oppimista hyödyntäen tekemään päiväkodin omaa varhaiskasvatussuunnitelmaa. *Kehittämistehtävänä ja laajana ongelmaskenaariona oli päiväkodin oman varhaiskasvatussuunnitelman yhteinen työstäminen.* Tavoitteena oli samalla kehittää päiväkodin työssä oppimisen prosesseja ja kasvattajien yhteisöä oppijoiden yhteisönä.

Varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa on kyse pitkäkestoisesta ja käytännössä jatkuvasta kehittämisprojektista. Sitä raa-

mittaa päivähoitoa koskeva lainsäädäntö ja erityisesti varhaiskasvatuksen suunnittelua ohjaava informaatio-ohjaus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden suuntaviivojen mukaisesti suunnitelman laadintaan osallistui koko hoito- ja kasvatushenkilöstö. Samoin kasvatuskumppanuuden (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005) hengen mukaisesti vanhempien osallisuus tuli esille prosessissa kuulluksi tulemisen kautta. Tutkimuspäiväkodissa kyseessä oli uudenlaisen toimintakulttuurin – erityisesti suunnittelukulttuurin – kehittämisestä sekä varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa neuvoteltujen toimintaperiaatteiden toteuttamisesta päiväkodin kasvatustoiminnassa.

Kehittämistutkimukseen osallistunut päiväkotitoiminta oli keski-ikäinen päiväkotitoiminta. Päiväkodissa oli 92 lasta ja viisi lasten iän perusteella muodostettua lapsiryhmää. Jokaista ryhmästä vastasi 2–3 hengen moniammatillinen tiimi (2–3 työntekijää). Tiimin jäsenten koulutustausta vaihteli tiimeittäin. Jäljempänä käytetään kunkin lapsiryhmän kanssa työskentelevästä henkilöstöryhmästä nimitystä tiimi. Kaikkien tiimien työprosessit eivät kuitenkaan vastanneet tiimin tunnusmerkkejä. Päiväkodin henkilökunnan kokonaismäärä oli 20 (15+5).

Varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan liittyvien työprosessien kehittämisessä on tärkeää tunnistaa työyhteisön olemassa oleva suunnittelukulttuuri. Näin tapahtui myös kehittämissuunnitelmassa (ks. tarkemmin Wahlman 2006). Ennen kehittämissuunnitelman alkua päiväkodissa tehtiin yhteistä suunnittelutyötä kahdella tasolla: koko päiväkodin ja lapsiryhmien tasoilla. Koko päiväkodin ja tiimien suunnittelukokouksilla oli selkeästi erilaiset tehtävät ja tavoitteet päiväkodin pedagogisen suunnittelun kokonaisuudessa. Myös henkilökunnan eri jäsenten osallisuus ja toimijuus suunnittelukäytännöissä vaihtelivat.

Päiväkodissa pidettiin 1–2 kertaa vuodessa, illalla, koko päiväkotia koskeva yhteinen suunnittelukokous. Tämä oli ainoa suunnittelukokous, johon jokainen talon henkilökunnasta pääsi osallistumaan. Iltapalaverissa suunnittelu painottui tulevaan kauteen, koko talon yhteisiin teemoihin ja yhteisiin juhliin.

Koko päiväkodin yhteinen suunnittelukokous pidettiin myös kerran viikossa, lasten päivälevon aikaan. Tähän kokoukseen pääsi osallistumaan joka ryhmästä yleensä yksi henkilö. Kokousta johti

päiväkodin johtaja. Suunnittelukokouksessa käsiteltiin pääasiassa tulevia tapahtumia ja yhteisiä juhlia. Kokouksista tehtiin muistio, joka toimi dokumentoinnin ja tiedonvälityksen välineenä niille, jotka eivät päässeet osallistumaan kokoukseen. Talon yhteisiä viikoittaisia suunnittelukokouksia pidettiin tärkeinä päiväkodin yhteisten toimintaperiaatteiden turvaamiseksi. Vaikka kaikki työntekijät eivät voineetkaan osallistua kokouksiin muiden työtehtävien vuoksi (mm. lasten päivälevon valvonta, lapsiryhmien ohjaus), henkilökunta korosti, että kaikkien tuli olla tietoisia kokouksissa päätetyistä asioista. Yhteisten suunnittelukokousten lisäksi suunnittelutyötä tehtiin tiimeissä, joille oli muodostunut omat suunnittelukäytäntönsä, ja joita seuraavat esimerkit valottavat.

Pienimpien ryhmässä (1–2-vuotiaat) työskenteli kolme lastenhoitajaa. Tiimi ei järjestänyt tiimikohtaisia suunnittelukokouksia, vaan suunnittelu tapahtui työn lomassa, lasten kanssa samanaikaisesti toimittaessa. Yhteinen suunnittelu koski erityisesti juhlapäiviä. Tiimille oli ominaista myös yksinsuunnittelu. Tätä tehtiin yleensä vapaa-aikana kotona.

Toinen esimerkki on 5–6 -vuotiaiden lapsiryhmästä. Tässä ryhmässä työskenteli lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Tiimi piti säännöllisesti kerran kahdessa viikossa, lasten ulkoiluaikaan, oman ryhmän suunnittelukokouksen, johon osallistui koko tiimi. Aika yhteiseen suunnitteluun oli järjestetty sopimalla toisen tiimin henkilöstön kanssa vastavuoroisesti lapsiryhmän valvonnasta ja ohjauksesta. Suunnittelukokouksessa lastentarhanopettaja vastasi suunnittelurungosta, jonka pohjalta suunnittelu tehtiin. Lastentarhanopettajan mukaan pyrkimys oli, että joka toinen viikko palaverissa käsiteltäisiin lapsia, ja joka toinen viikko toiminnan suunnittelua. Käytännössä tämä ei toteutunut, koska aikaa vei lisäksi muiden asioiden suunnittelu. Lapsikohtaisen suunnittelun osuus jäi vähemmälle, sillä suunnittelu painottui toiminnan suunnitteluun erityisesti juhlapäivien mukaan. Toiminnan suunnittelussa lähdettiin liikkeelle vuosi- ja kuukausisuunnitelmista, jotka hajautettiin viikko- ja päiväsuunnitelmiin. Tiimikokouksissa jokainen läsnäolija kirjasi itselleen asioita muistiin. Aiemmin palaverissa laadittiin lasten vanhemmille kuukausitiedote, jossa kerrottiin kuukauden ohjelmasta. Tämä käytäntö lopetettiin kuitenkin koska koettiin, etteivät vanhemmat lukeneet tiedotteita.

Esimerkkitapauksina olleet tiimit käyttivät aikaresurssiaan eri tavoin. Toinen tiimi oli kokenut mahdolliseksi löytää aikaa tiimin yhteiselle suunnittelulle, kun samaan aikaan toinen esimerkkitiimeistä oli onnistunut löytämään aikaa säännölliselle suunnittelulle. Suunnittelulla ei kehittämistutkimuksen alkaessa ollut yhdenmukaista merkitystä tiimien toiminnassa.

Erityisesti toisen esimerkkitiimin kohdalla korostui vahvasti yksinsuunnittelun kulttuuri. Tämä oli myös tiimi, jolla ei oman kokemuksensa mukaan ollut aikaa yhteiselle suunnittelulle. Murto (1998, 35) kuitenkin korostaa, että säännölliset, organisoidut kokoukset ovat välttämättömiä, jotta yhteisö pääsee pohtimaan työtä ja yhteisiä työyhteisöön liittyviä asioita. Yhteisen suunnittelun tärkein lähtökohta on, että jokainen työntekijä pystyy antamaan oman osaamisensa muiden käyttöön, jolloin moniammatillinen yhteisö pystyy hyödyntämään erilaisia näkökulmia (Karila 2001, 279). Yksilöllisessä suunnittelukäytännössä tällainen ei mahdollistu.

Erillisten kokouksen puuttumiseen liittyy myös se pulma, ettei keskittyneeseen ajatusten vaihtoon ole mahdollisuutta. Murto (1998, 34–53) kutsuu muun toiminnan lomassa tapahtuvia keskusteluja ”walk and talk” -kulttuuriksi, jossa keskustelut käydään ainoastaan kävellessä. Tällöin vaarana on, ettei päästä pohtimaan työtä ja työyhteisöä ja sen kehittämistä. Jos yhteiset keskustelut ovat vähäisiä, ei henkilökunta omaa yhteistä näkemystä työstään, eikä yhteisiä tavoitteita siksi voida saavuttaa.

Luvussa 1 käsiteltiin yleisemmällä tasolla suunniteluun liittyviä työssä oppimisen haasteita. Kehittämiprojektiin osallistuneen päiväkodin erityisenä haasteena oli yhteisen suunnittelun merkityksellisuuden ymmärtäminen. Myös yhteistä suunnittelua tukevien aikarakenteiden kehittämisen tarve näytti ilmeiseltä. Kehittämishaasteena oli edelleen suunnittelun syventäminen toiminnan organisoinnista kohti pedagogisesti perusteltuja toimintakäytäntöjä. Eri ammattiryhmien osallisuus ja erityisosaaminen suunnittelussa näytti vaativan selkiyttämistä.

Yhteiseen suunnitteluun liittyviä työssä oppimisen kohteita

Päiväkotia lähestyttiin kasvattajien ja oppijoiden yhteisönä. Tämä lähtökohta merkitsi sitä, että keskityttiin erilaisiin yhteisöllisiin ilmiöihin kuten yhteisen kiinnostuksen herättämiseen suunnitteluun, osallisuuteen, päiväkodin perustehtävien yhteiseen tulkintaan sekä yhteiseen tiedonmuodostukseen, kieleen ja jaettuun välineistöön. Yhteisön kasvatuskulttuurin näkökulmasta työssä oppimisen keskiössä olivat kasvattajien yhteisön arvot, kasvatukseen liittyvät käsitykset olettamukset, uskomukset, toimintakäytännöt ja näiden keskinäiset suhteet.

Varhaiskasvatussuunnitelmaa jäsennettiin Hannafin'in ja Land'in (1997) esittämässä opetussuunnitelmakehyksessä. Varhaiskasvatussuunnitelmassa voidaan tunnistaa viisi keskeistä ulottuvuutta: psykologinen, pedagoginen, kulttuurinen, teknologinen ja pragmaattinen. Psykologisen perustan muodostaa suunnitelman taustalla oleva tieto-, oppimis-, lapsi-, ja kehityskäsitys. Pedagogiset perusteet muodostuvat varhaiskasvatuksen sisällöistä ja niiden erilaisista käytännön toteuttamisen muodoista. Suunnitelmalla on myös teknologinen perusta, jossa yhtenä rakenteena on esimerkiksi uuden tietotekniikan tuomat mahdollisuudet. Kulttuurinen perusta muodostuu kasvattajien yhteisössä vallitsevasta kulttuurista kuten kasvatustoiminnan taustalla olevista arvoista, erilaisista uskomuksista ja olettamuksista sekä kulttuurista käytännöistä. Suunnitelman pragmaattinen kehys määrittää sitä, mikä käytännössä on mahdollista kyseisessä päiväkodissa.

Varhaiskasvatussuunnitelman suunnitteluprosessi eteni laajasta ongelmaskenaarista uudelleen jäsenyeneisiin kysymyksiin, jotka toimivat päiväkodin henkilökunnan työssä oppimisen kohteina. Vähitellen ne muodostivat ohjaavan kehyksen varhaiskasvatussuunnitelman työstämiselle. Prosessi on kuvattu yksityiskohdaisemmin luvussa 5.

Kehittämisprosessi muodostui kokonaisuutena yhteensä kolmestatoista työyhteisön yhteisestä tapaamisesta, joiden välissä oli sekä yksilöllistä että tiimien yhteistä työskentelyä. Koko prosessia ohjaavana laajana ongelmaskenaariona ja työssä oppimisen kohteena oli päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma. Kehittämisprosessi jäsenyi yhdeksäksi työssä oppimisen sykliksi (S1-S9). Pses-

sin vaiheet, reflektiiviset interventiot ja muut aineistot on kuvattu liitteessä 1.

Päiväkodin oman varhaiskasvatussuunnitelman yhteinen työstäminen toimi työssä oppimisen prosesseja ohjaavana laajana skenaariona koko puolitoistavuotisen kehittämisprosessin ajan. Varhaiskasvatussuunnitelman laadinta eteni ongelmalähtöisesti työskennellen erilaisten työssä oppimisen kohteiden parissa. Taulukossa 3 on kokoavasti kuvattu työyhteisön yhteisessä varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa kohtaamat oppimisen kohteet ja työskentelyn keskeiset tavoitteet.

TAULUKKO 3. Varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvät työssä oppimisen kohteet ja tavoitteet.

TYÖSSÄ OPPIMISEN KOHTEET	TAVOITTEET
1. Mistä varhaiskasvatussuunnitelmassa on kysymys?	Varhaiskasvatussuunnitelman perustehtävään orientoituminen
2. Mitä varhaiskasvatussuunnitelma pitää sisällään?	Varhaiskasvatussuunnitelman sisällön pohtiminen
3. Millainen on päiväkotimme?	Yhteisen kuvan rakentaminen päiväkodista
4. Millainen on hyvä päiväkotikasvatus meidän päiväkotiryhmässämme?	Yhteisen arvoperustan tutkiminen jaeksplointi
5. Millaisia vakiintuneita toiminta-käytäntöjä tiimissämme on?	Toimintakäytäntöjen tutkiminen
6. Millaisille käsityksille kehityksestä ja oppimisesta sekä hoidosta ja kasvatuksesta käytäntömme perustuvat?	Kehitys- ja oppimiskäsitysten sekä kasvatuseriaatteiden tutkiminen ja eksplointi
7. Millaisille rakenteille ja sisällöille päivämme rakentuu ja mitkä ovat sen pulmakohtia?	Lapsiryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman työstämisen käynnistäminen
8. Miten päiväkulku rakentuu suhteessa lapsiryhmään?	Lapsiryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman työstäminen
9. Yhteisöllisesti rakennettujen arvojen ja tavoitteiden yhteys toimintakäytäntöihin	Päiväkodin yhteisen varhaiskasvatussuunnitelman muodostaminen

Työskentely eteni vuoroin tiimeissä, vuoroin työyhteisön yhteisissä tapaamisissa. Kuvatut oppimisen kohteena olevat ongelmaskenaariot muotoutuivat suunnitteluprosessin edetessä.

5. Pedagoginen suunnittelu yhteisöllisenä työssä oppimisen prosessina

Tässä luvussa kuvataan erikseen kutakin työssä oppimisen kohdetta sekä havainnollistetaan työskentelyä ja työyhteisön oppimisen prosesseja käytännön esimerkein. Jotta ongelmaperustainen työskentelytapa avautuisi lukijoille, esitellään ensimmäiseen työssä oppimisen kohteeseen liittyvä työskentelyprosessi ja ongelmaperustaisen oppimissyklin eri vaiheet yksityiskohtaisemmin.

Mistä varhaiskasvatussuunnitelmassa on kysymys?

Yksikkökohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan päiväkoteihin ensimmäistä kertaa. Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on ohjeistettu kuntakohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman sisältöjä. Sen sijaan yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laadintaa ei ole ohjeistettu lainkaan. Myös suunnitelman sisällöt ja merkitys ovat jääneet vähemmälle keskustelulle. Päiväkotiyhteisöt ovatkin yksikkökohtaisia suunnitelmia rakentaessaan täysin uuden, todellisen työssä oppimista ja uuden luomista edellyttävän tilanteen edessä.

Ennen työskentelyn aloittamista työyhteisö perehtyi kokeuksellisesti ja teoreettisesti ongelmaperustaiseen oppimiseen. Kuten edellä kuvattiin, yhteisöllinen suunnitteluprosessi eteni koko ajan kahdella tasolla: koko työyhteisön yhteisissä PBL-istunnoissa sekä tiimien omissa istunnoissa. Ensimmäisen työskentelyvaiheen alkaessa työyhteisö valitsi keskuudestaan puheenjohtajan, havainnoijan ja dokumentoijan.

Yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman työstäminen alkoi päiväkodissa laajalla ongelmaskenaariolla (liite B1). Se tavoit-

teena oli saada kasvattajien yhteisö keskustelemaan ja tutkimaan yhdessä, mistä varhaiskasvatussuunnitelmassa on kysymys. Ongelmaskenaario muotoiltiin seuraavasti:

S1. Ongelmaskenaario

Päiväkodin henkilökunta on lähdössä tekemään yhdessä päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaa. Mutta mistä kaikesta varhaiskasvatussuunnitelmassa itse asiassa on kysymys?

Ensimmäisen työskentelyvaiheen tavoitteena oli tehdä yhteisölle näkyväksi sitä, millaisia yksilöllisiä merkityksiä työyhteisön jäsenet antoivat varhaiskasvatussuunnitelmalle. Näiden yksilöllisten merkityksenantojen pohjalta käynnistyi myös yhteinen tiedonmuodostusprosessi.

Oppimissyklin ensimmäinen vaihe

Työskentely aloitettiin yhteisellä keskustelulla siitä, miten osallistujat tulkitsivat asetetun ongelman (*ongelmaskenaarion tulkinta*). Päädyttiin tutkimaan sitä, mitä itse kukin ymmärsi varhaiskasvatussuunnitelmalla. Kun yhteinen ymmärrys siitä, mitä oltiin tekemässä, oli saavutettu, siirryttiin yhteiseen ideointiin eli työskentelyn toiseen osavaiheeseen (*ideariihi*). Tavoitteena oli saada monipuolisesti kuuluville työyhteisön eri jäsenten ajatuksia varhaiskasvatussuunnitelmasta.

Ideariihivaiheessa on tärkeää se, että jokaisella on mahdollisuus tuoda omat ajatuksensa esille vapaasti ja lyhyesti. Tärkeätä on edelleen se, että asioista tai ideoista ei vielä tässä vaiheessa lähdetä keskustelemaan laajemmin. Tarkoituksena ei ole myöskään kommentoida tai kritisoida toisten ideoita, vaan herättää jäsenten aikaisemmat kokemukset tai nostaa esille asiaan liittyvät ajatukset. Dokumentoija kirjasi seuraavia ideoita taululle alla olevassa, keskustelun kulun mukaisessa järjestyksessä:

Arvot
Kasvattajan tuki
Ketä varten se tehdään
Lapsi
Leikki
Aika – millä ajalla se tehdään?
Työmenetelmät

Missä tehdään?
Mitä meillä on jo ennestään?
Uusille vanhemmille tärkeä
Ymmärrettävyys – että ei ole liian monimutkainen
Ulkoasultaan innostava lukea
Ilmapiiri
Miten saadaan kaikkien tiedot ja taidot käyttöön
Viestintä
Henkilökunnan motivointi laadinnassa
Oman osaamisen arvostus
Turvallisuus
Vanhemmille tärkeä
Toimii laadun mittarina
Jatkuvan kehityksen väline
Vanhempien toiveiden huomioiminen
Lasten toiveet
Perushoito
Ilo
Yhteistyökumppanit
Päiväkodin ympäristö
Lähiympäristö
Eri toimintamuodot
Omatoimisuus
Vastuullisuus omasta työstä
Vastuu kaiken kaikkiaan
Tilojen hyödyntäminen ja materiaalit
Viihtyvyys
Jatkuvuus (Kun on tehty, miten jatkuu)
Luottamus
Työyhteisön turvaverkko
Käyttäytyminen ja kunnioitus
Varhaiskasvatuksesta esiopetukseen
Terveys
Siisteys
Muutokset

Työskentelyn kolmannen osavaiheen (*jäsentelyvaihe*) tavoitteena on ryhmitellä samaan tematiikkaan kuuluvat ideat yhteen. Tärkeää on se, että työskentely tapahtuu ideoiden tasolla siten, että mietitään millaiset ideat liittyvät toisiinsa. Tässä työskentelyn koh-

dassa on usein suuri houkutus nimetä ensin valmiit luokat ja ryhmitellä ideat niihin. Olennaista on kuitenkin se, että ideat etsivät toisiaan ja nimeäminen tapahtuu vasta myöhemmin. Tähän työkentelyvaiheeseen sisältyy yleensä myös paljon keskustelua, omien ideoiden avaamista, merkityksestä neuvottelua: ”Mitä sinä tarkoittit, kun sanoit, että lasten toiveet pitää ottaa huomioon? Kuka mainitsi ”ilon”? ”Voisitko vähän tarkemmin selittää, miten ajattelit sen liittyvän meidän varhaiskasvatussuunnitelmaamme?” Työkentelyn tuloksena syntyi seuraavanlainen jäsentely (taulukko 4) nimettyine ongelma-alueineen (*ongelma-alueet*).

TAULUKKO 4. Työntekijöiden varhaiskasvatussuunnitelmalle antamia erilaisia merkityksiä.

<i>Varhaiskasvatussuunnitelman tarkoitus</i>	<i>Hyvinvointi päiväkodissa</i>	<i>Henkilöstön voimavarat</i>	<i>Lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen</i>
<ul style="list-style-type: none"> • ketä varten? • välineeksi vanhemmille • vanhempien ja lasten osallisuus prosessissa • ulkoasu /muoto • laadun mittari • arvioinnin pohja → kehityksen väline • sitouttaminen • jatkuvuus • varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kokonaisuus • kasvattajien työn tuki • yhteistyökumppanit • ymmärrettävyys 	<ul style="list-style-type: none"> • käyttäytyminen /kunnioitus • ilmapiiri • turvallisuus • yhteistyö • ilo • viestintä • joustavuus • oman osaamisen arvostus • arvot • luottamus • siisteys • työyhteisön turvaverkko • viihtyvyys: henkinen ja fyysinen • vastuullisuus: työhön ja kokonaisuuteen 	<ul style="list-style-type: none"> • työmenetelmät • tiedot ja taidot esiin • motivointi • luovuus • muutokset • terveys 	<ul style="list-style-type: none"> • tilojen hyödyntäminen • lapsi • leikki • lähiympäristö • perushoitto • paikka • aika? • omatoimisuus • materiaalit • toimintamuodot

Päiväkodin henkilökunnan tulkinnat varhaiskasvatussuunnitelmasta olivat työskentelyn tässä vaiheessa melko yleisellä tasolla. Sitä tarkasteltiin lähinnä työyhteisön näkökulmasta, jolloin varhaiskasvatussuunnitelman merkityksen ja tarkoituksen pohtiminen esimerkiksi lasten kasvun ja oppimisen näkökulmasta sekä kasvatuksellisen näkökulman esiintuominen jäivät vähemmälle huomiolle.

Määritelläkseen *työssä oppimisen tavoitteita* seuraavaan itsenäisen työskentelyn vaiheeseen, työyhteisö keskusteli siitä, mistä varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvistä ongelma-alueista tarvitaan lisätietoa. Keskustelun kuluessa kävi ilmeiseksi, että itse asiassa kaikki alueet vaativat laajempaa ja perusteellisempaa keskustelua. Yhteisen keskustelun tuloksena päädyttiin kuitenkin siihen, että eri tiimien ja työyhteisön kokonaisuutena on hyvä selkiäntä edelleen varhaiskasvatussuunnitelman tarkoitusta. Jokainen tiimi otti oppimistehtäväkseen selvittää:

”Mitä tänään ja tässä minun työssäni – sen arjessa – merkitsee se, jos päiväkodissamme olisi varhaiskasvatussuunnitelma?” (liite B1)

Itsenäinen työskentely

Ongelmaperustaisessa työskentelyssä syklin 1. ja 2. vaiheen väliin sijoittuu itsenäisen työskentelyn vaihe. Tiimin jäsenet yksin ja yhdessä suorittivat erilaista tiedonhankintaa, kuten tutustuivat valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin, Tampereen kaupungin kuntakohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan, tutkivat internet -sivustoilla olevaa varhaiskasvatussuunnitelma-materiaalia sekä työstivät tiimin yhteisen kirjallisen koonnin sen hetkisistä tulkinnoistaan.

Oppimissyklin toinen vaihe

Oppimissyklin toinen vaihe toteutui noin neljän viikon kuluttua. Tällöin *uudelleen käsitteellistämisen vaiheessa* tiimit esittelivät omat tulkintansa päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman merkityksestä omassa arjessa ja työssä. Varhaiskasvatussuunnitelmaa ja sen merkitystä koskevat tulkinnat olivat sekä yhteisesti jaettuina että tiimikohtaisia. Hankkeeseen osallistuneessa päiväkodissa kuten päiväkodeissa yleisemminkin tiimit muodostavat käytäntöyh-

teisöjä. Jäsenet ovat muodostaneet myös identiteettiään suhteessa näihin yhteisöihin, mikä näkyy esimerkiksi siinä tavassa, jolla oman lapsiryhmän kanssa toimitaan tai siinä, miten omasta lapsiryhmästä puhutaan. Tiimien tulkinnat varhaiskasvatussuunnitelman merkityksestä ”tässä ja nyt oman työn käytännössä” tekivät näkyväksi työyhteisössä vallitsevan tulkintojen moninaisuuden ja erilaiset painotukset.

Yhteenvetona tiimikohtaisista jäsenyksistä tiivistettiin seuraavanlaiset teemat:

Ketä varten suunnitelma tehdään? (lapsi, vanhemmat, henkilökunta, arviointi)

Miten se tehdään ymmärrettäväksi?

Mikä tekee sen mahdolliseksi? (kuultava lapsia ja vanhempia)

Mistä lähdetään liikkeelle?

Mikä on taustalla oleva historia? (1980 -luvun tavoitteet, ohjauksen merkitys)

Mitä se on yksikkötasolla? (valtakunta, kunta- mutta mitkä ovat omat pyrkimykset)

Mitä se merkitsee henkilökunnalle? (auttaa työn jäsentämisessä)

Miten se tukee jatkuvuutta ja arviointia?

Mitä se on suhteessa henkilökunnan työhön? (jatkuva työskentelyn väline)

Mitä siltä edellytetään? (ymmärrettävyys, kieli, vanhempien näkökulma)

Prosessin tuloksena työyhteisön yhteiseksi tulkinnaksi yksikökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman merkityksestä kirjattiin seuraavaa:

”Arjen sujumisen sekä lapsen hyvinvoinnin ja kasvun tukemisen turvaaminen varhaiskasvatussuunnitelman avulla”.

Työyhteisön yhteisen varhaiskasvatussuunnitelmatyöskentelyn alkuvaihetta luonnehti yleinen hämmennyneisyys ja varovaisuus. Tämän voidaan arvioida johtuneen sekä uudesta ongelmaperusteisesta työskentelystä sekä yleisemminkin koko varhaiskas-

vatussuunnitelman työstämisen outoudesta ja ensikertaisuudesta. Hämmennys oli ymmärrettävää myös työyhteisön aiempia suunnittelukäytäntöjä vasten tarkasteltuna; aiempaa suunnittelukulttuuria kuvasi osittain individualistinen, osittain tiimeittäin eriytynyt kulttuuri. Edelleen työyhteisössä suunnittelu oli sisältynyt pääasiallisesti lastentarhanopettajien työnkuvaan sekä heidän ammatilliseen identiteettiinsä. Suunnittelua koskevien haastattelujen ja toiminnan havaintojen perusteella muiden ammattiryhmien edustajat olivat toimineet hiljaisuuden positiossa, mikä teki uuden osallisuuden vaatimuksen erityisen haasteelliseksi heille (Wahlman 2006).

Uudenlaisen suunnittelukulttuurin kehittämisessä ja yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laadinnassa on kyse sekä suunnitelman merkityksen ja sisältöjen ymmärtämisen oppimisesta sekä osallisuuteen oppimisesta. Yhteisöllisessä tiedonmuodostusprosessissa kohdataan myös väistämättä työyhteisön jäsenten erilainen suunnitteluun ja työn kielelliseen hallintaan liittyvä osaaminen. Tämä osaamisen erilaisuus on yksi moniammatillisen työyhteisön ominaispiirteistä, eikä siitä ole mahdollista tai mielekästä pyrkiä täysin eroon (Karila & Nummenmaa 2001). Yhteisten merkitysneuvottelujen edellytyksenä on kuitenkin riittävä yhteinen kieli ja yhteisesti jaetut käsitteet, jotka auttavat jaetun ymmärryksen rakentumista (Wenger 1998).

Mitä varhaiskasvatussuunnitelma pitää sisällään?

Ongelmaperustaisen työskentelyn selventämisvaiheen ydin muodostui keskustelusta, jossa syntynyttä jäsennyttä verrattiin lähtötilanteeseen. Tämän keskustelun tuloksena päädyttiin uuteen ongelmaskenaarioon, joka muotoiltiin seuraavanlaiseksi kysymyksenasetteluksi:

S2. Ongelmaskenaario

Mitä varhaiskasvatussuunnitelmamme pitää sisällään?

Ongelmaskenaariota lähdettiin nyt tutkimaan tiimeittäin (oppimissyklin ensimmäinen vaihe tiimeissä, ks. kuvio 8, liite B3) ta-

voitteena tuoda seuraavaan työyhteisön tapaamiseen tiimien tuottamat varhaiskasvatussuunnitelman sisältörungot. Niiden oli määrä toimia yhteisen keskustelun ja tiedonmuodostuksen lähtökohana seuraavassa yhteisessä tapaamisessa (syklin toinen vaihe).

Suunnitteluillussa tiimit esittelivätkin omat jäsenyksensä yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman sisällöistä. Tuotokset oli kirjattu seinätauluiksi. Tällainen eri tiimien ja koko yhteisön työskentelyprosessien lomittuminen osoittautui hedelmälliseksi. Toisten tiimien tuotokset toimivat peilinä, jota vasten oman tiimin kulttuurisia ajattelutapoja saattoi tarkastella. Koko työyhteisön yhteiset keskustelut tarjosivat mahdollisuuden etsiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia tiimien ajattelutavoissa sekä rakentaa yhteistä tulkintaa oppimisen kohteena olevasta ilmiöstä. Yhteiset keskustelut myös haastoivat tiimit perustelemaan omia ajattelutapojaan toisten tiimien työntekijöiden esittäessä muun muassa tarkentavia kysymyksiä. Työskentelytapa paransi selvästi työn perusteiden auki kirjoittamista ja työn kielellistä hallintaa.

Tiimit jäsenivät varhaiskasvatussuunnitelman sisältöjä varsin erilaisista näkökulmista. Ne vaihtelivat varhaiskasvatussuunnitelman rungosta opetussuunnitelman sisältöjen ainekohtaiseen kuvaukseen. Tältä pohjalta työyhteisö pyrki muodostamaan yhteistä tulkintaa varhaiskasvatussuunnitelman sisällöistä. Tiimien varsin erilaiset orientaatiot suuntasivat keskustelua uudentyyppiseen merkitysneuvotteluun. Tätä voidaan pitää yhtenä kehittyvän moniammatillisen toiminnan tunnusmerkkinä (Hakkarainen et al. 1999, 143–144).

Päiväkodin arjessa yhteisöllinen prosessi kohtaa monenlaisia rajoja ja rajoituksia. Nämä on ylitettävä ja ratkaistava jollakin tavalla. Yksi keskeisimmistä on yhteisen ajan järjestäminen yhdessä työskentelylle. Tämän vuoksi sovittiin varhaiskasvatussuunnitelman sisältöjen työstämisen jatkamisesta perustamalla päiväkotiin erillinen työryhmä. Sen tehtävänä oli koota tiimien tuotosten pohjalta päiväkodin yhteisen varhaiskasvatussuunnitelman jäsenyksen sisällysluettelon muodossa. Erillisen työryhmän perustaminen oli yksi esimerkki siitä, että työtoimintaansa uudistaessaan työyhteisöt joutuvat ratkaisemaan myös työn organisointiin liittyviä ongelmia. Työryhmään valittiin edustaja jokaisesta tiimistä. Tällä menettelytavalla pyrittiin rakentamaan yksikkökohtaisen var-

haiskasvatussuunnitelman sisältöjä siten, että jokainen työyhteisön jäsen sai äänensä kuuluviin tiimin edustajan kautta. Työryhmän työskentelyn tuloksena syntyi päiväkodin ensimmäinen jäsennys varhaiskasvatussuunnitelman sisällöstä.

Millainen on päiväkotimme?

Viime vuosien aikana informaatio-ohjaus ja muu varhaiskasvatuspalveluiden kehittämiseen tähtäävä toiminta on tuottanut varhaiskasvatusta toteuttaville toimintayksiköille monia uusia odotuksia. Odotuksia on tullut sekä valtiolta että kunnilta. Lisäksi työyhteisöt ovat itse olleet kiinnostuneita kehittämään toimintaansa omista lähtökohdistaan. Arjessa tämä monenlaisten kehittämisodosten samanaikaisuus näyttäytyy aika ajoin kaoottisena. Yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman kehittäminen asettuu tähän toimintaympäristöön ja saattaa sen vuoksi aiheuttaa työnteekijöille hallitsemattomuuden kokemuksia: vieläkö tämäkin pitäisi tehdä. Usein tällaiset kokemukset saattavat olla seurausta toimintayksiköiden pulmallisesta suhteesta toimintaympäristöön. Toimintaympäristöstä nousevat odotukset toteutetaan usein kuuliaisesti, kukin omana projektinaan. Ongelmaksi nousee tällaisessa tilanteessa projektien irrallisuus: ne eivät nivoudu aidosti toimintayksikön aiempaan toimintakulttuuriin eikä niiden merkitystä pohdita suhteessa vallitsevaan tilanteeseen.

Kehittämishankkeessa haluttiin välttää näitä tiedossa olleita kehittämistyön karikoita (ks. Karila & Nummenmaa 2001). Yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman merkityksen pohdinnan jälkeen yhteisössä päätettiin suunnata huomio siihen, keitä me oikeastaan olemme ja millainen on toimintayksikkömme. Wengerin (1998) mukaan juuri identiteetti on keskeinen näkökulma käytäntöyhteisöjen ja niihin kuuluvien ihmisten toiminnan ymmärtämiseksi. Yhteisön ja yksilön identiteetti rakentuvat yhteisissä toimintaprosesseissa.

Konkreettiseksi oppimisen kohteeksi nousi kysymys: Millainen on päiväkotimme? Oppimisen kohteen valinnan kautta tavoiteltiin oman kasvattajien yhteisön identiteetin ja kulttuurin tiedostamista. Lisäksi tiedossa oli päiväkotiyhteisöjen vaikeus työn kielelliseen

jäsentämiseen (Karila & Nummenmaa 2001). Oman päiväkodin kuvauksen kautta uskottiin myös päästävän alkuun työyhteisön arvojen ja kasvatuksellisten periaatteiden sekä kasvatuskäytäntöjen tutkimisessa ja kehittämisen tarpeiden hahmottamisessa.

Yhteistä kuvaa päiväkodista rakennettiin yhdessä yhteisessä suunnitteluillussa (syklin 1.vaihe). Oppimisen lähtökohtana olivat kysymykset:

S3. Ongelmaskenaario

Millainen on päiväkotimme ja millaisen kuvan haluamme antaa päiväkodistamme ulospäin?

Jälkimmäinen kysymys liittyi kehittämisprojektin aiemmissa vaiheissa määriteltyihin yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman tehtäviin. Yksi niistä oli yksikössä toteutettavan varhaiskasvatuksen läpinäkyvyys. Työyhteisön yhteisessä prosessissa luoma kuvaus sisälsi *päiväkodissa vallitsevaan ilmapiiriin, henkilökuntaan, fyysiseen ympäristöön, alueellisiin erityispiirteisiin sekä yhteistyötahoihin liittyen*. Päiväkodin kuvausta täydennettiin myöhemmin lapsiryhmäkohtaisesti ennen kuin se kirjattiin osaksi yksikkökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa.

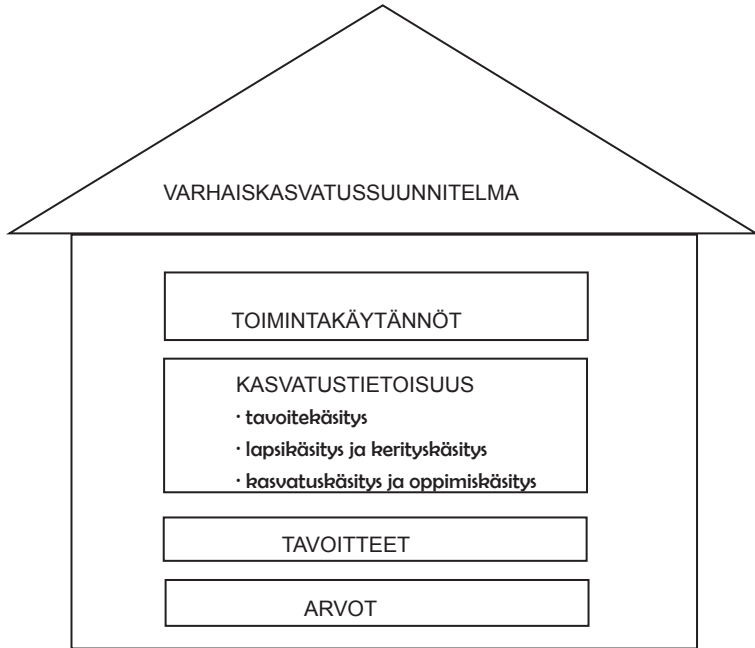
Päiväkodin yhteinen arvoperusta – millaista on hyvä päiväkotikasvatus?

Kasvattajien yhteisön kasvatuskulttuurin perustan muodostavat arvot ja kasvatusta ohjaavat käsitykset sekä uskomukset. Valta-kunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painotetaan työyhteisöjen yhteisen kasvatustietoisuuden kehittämistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 17). Tämän vuoksi laadukkaana varhaiskasvatuksen kehittämiseksi on työyhteisöjen tarpeen pysähtyä pohtimaan sitä, millaisille arvoille ja käsityksille kasvatuksesta ja lapsesta arjen toiminta pohjautuu. Kysymys on varhaiskasvatussuunnitelman kulttuurisesta ja psykologisesta perustasta (Hannafin & Land 1987).

Yhteisesti määritellyt arvot muodostavat myös pohjan varhaiskasvatussuunnitelman rakentamiselle. Samalla yhteisesti neuvoteltujen arvojen ja kasvatuksellisten lähtökohtien asettamisessa puitteissa kunkin työntekijän tulee tiedostaa oman kasvatustyönsä taustalla olevat arvot ja eettiset periaatteet sekä sitoutua toiminnassaan yhteisesti sovittuihin arvoihin ja toimintatapoihin. Yhteinen arvojen ja kasvatuseriaatteiden pohdinta tuottaa näin oppimisen ja kehittymisen haasteita sekä koko yhteisölle että yksittäisille työntekijöille. Vaikka monet päiväkodit ovat pohtineet kasvatuksellisia lähtökohtiaan ja työtään ohjaavia arvoja, tämä pohdinta ei ole kuitenkaan ole aina välttämättä tapahtunut koko kasvattajien yhteisön tasolla.

Suomalaisen kasvatustyön arvoperusta perustuu yleisesti humanistiseen, ihmiskeskiseen perinteeseen. Nämä lähtökohdat perustuvat ihmisoikeuksiin ja ihmisarvoon ja korostavat ihmisen aivotlaatuista, subjektiivista, vuorovaikutusta, loukkaamattomuutta sekä vapautta ja koskemattomuutta. Kasvatuksen etiikan peruskäsitteet kiteytyvät Lindqvistin (1978) mukaan seuraaviksi arvoiksi – ihmisarvo, ihmiselämä jakamattomana kokonaisuutena, oikeudenmukaisuus ja itsemääräämisoikeus (ks. myös Hirsjärvi & Huttunen 1995; Värrö 1994). Nämä arvot näkee kirjoitettuna useiden suomalaisten päiväkotien kasvatustyön arvopohjaksi (materiaalia löytyy osoitteesta <http://varttua.stakes.fi>).

Yhteisen arvoperustan tutkiminen aloitettiin työyhteisön aikaisemman, kehittämisprojektin edeltäneen työn pohjalta. Päiväkodin kasvatuksellisten lähtökohtien tarkasteleminen synnytti yhteisessä suunnitteluillalla keskustelua siitä, mitä arvot oikein ovat sekä mikä niiden merkitys on kasvatustyössä. Tämän keskustelun hahmottamisessa käytettiin talo -metaforaa (kuviokuva 9), sillä päiväkotiyhteisöä kuvataan usein ”talonväkenä”, ja päiväkodista puhutaan toisena kotina (Nummenmaa & Karila 2005). Myös ’Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnöstä’ (1980) puhuttiin yleisesti ”talokirjana”, koska sen keskeinen idea oli kuvattu talon muodossa ja tuo jäsenyksen esitettiin mietintödokumentin kannessa.



KUVIO 8 . Kasvattajien yhteisö talo -metaforana – toiminnan yhteinen perusta.

Varhaiskasvatussuunnitelma ja sen toteuttaminen voidaan vertauskuvallisesti sijoittaa talon rakenteisiin. Talossa arvot muodostavat varhaiskasvatussuunnitelman perustan. Ne ohjaavat päiväkodin tavoitteenasettelua ja muuttuvat tavoitteiden kautta toimintakäytännöiksi. Arvot vaikuttavat näkemykseen siitä, mitä pidetään hyvänä kasvatuksena. Kasvatuksellisesti hyvän määrittely ja toteuttaminen konkretisoituvat jokapäiväisessä kasvatustyössä.

Arvojen määrittely sellaisenaan on haasteellinen mutta tärkeä osa varhaiskasvatussuunnitelman työstämisprosessia. Arvojen näkyväksi tekeminen on edellytys arvoista keskustelemiselle ja niiden kuvaamiselle. Arvot näkyvät kasvatustoiminnassa erilaisina valintoina. Tästä syystä päiväkodin yhteistä arvoperustaa tutkittiin käytännön toiminnan, hyvän päiväkotikasvatuksen kautta. Yhteisessä suunnitteluilla lähdettiin luomaan kuvaa siitä millainen on hyvä päiväkotikasvatusta meidän päiväkotiryhmässämme.

S4. Ongelmaskenaario

Millainen on hyvä päiväkotikasvatus meidän päiväkotiryhmässämme?

Kysymystä lähdettiin tutkimaan nyt tiimeittäin (syklin 1. vaihe), minkä jälkeen tiimien tuottamat kuvaukset tuotiin yhteiseen keskusteluun. Käsitukset hyvästä päiväkotikasvatuksesta sisälsivät yhteisiä näkemyksiä muun muassa *tasa-arvosta, turvallisuudesta ja huolenpidosta, oikeudenmukaisuudesta ja yksilöllisyydestä* (ks. taulukko 5), mutta myös erilaisia painotuksia riippuen siitä, missä lapsija ikäryhmässä henkilöt työskentelivät.

TAULUKKO 5. Työyhteisön käsityksiä hyvästä päiväkotikasvatuksesta.

<i>tasa-arvo</i>	<i>turvallisuus ja huolenpito</i>	<i>oikeudenmukaisuus</i>	<i>yksilöllisyys</i>
<ul style="list-style-type: none">• toisten huomioiminen tasa-arvoisina• tasa-arvoisuus: syrjintä, kiusaaminen• samansuuntaiset säännöt ja toimintatavat	<ul style="list-style-type: none">• turvallisuuden tunne, riittävästi syyliä: "toinen polvi on vielä vapaana"• hyvästä perushoidosta huolehtiminen• huolenpidon ja hoivan tarjoaminen	<ul style="list-style-type: none">• oikeudenmukaisuus ja rehellisyys ovat turvallisuutta• oikeudenmukaisuus: oikea ja väärä, totuudenmukaisuus• vastuuseen kasvaminen	<ul style="list-style-type: none">• lapsen huomioiminen, arvostaminen yksilönä• jokaista lasta arvostetaan omana itsenään• lupa olla oma itsensä

Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostetaan vanhempien ja ammattilaisten kasvatuskumppanuutta. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, jonka osallisuus omassa kasvatuksessa on tärkeää. Näiden ohjaavien periaatteiden mukaisesti tiimit jatkoivat hyvän päiväkotikasvatuksen tutkimista haastattelemalla lapsia ja heidän vanhempiaan (liite B5). Tässä yhteydessä nostettiin kuitenkin esille se, ettei alle kouluikäisten lasten kokemusten ja mielipiteiden kysymisessä ole kyse heidän arvojensa selville saamisesta kuten monien kuntien varhaiskasvatussuunnitelmissa todetaan. Arvolla ymmärretään siinä määrin vakiintu-

nutta käsitystä tai ajattelutapaa, ettei alle kouluikäisillä lapsilla ajatella sellaista vielä olevan. Pikemminkin lasten kokemusten ja ajatusten selvittämisessä on kyse heidän mieltymyksiensä ja kiinnostuksen kohteittensa ymmärtämisestä. Niiden kuuleminen ja kunnioittaminen on varhaiskasvatustyössä itsessään tärkeää.

Työskentelyn tässä vaiheessa oli käytettävissä henkilöstön omat hyvän päiväkotikasvatuksen tulkinnat sekä vanhempien käsitykset samasta teemasta. Mitä näistä tulkinnoista pitäisi tai voisi päätellä arvojen näkökulmasta? Seuraavassa yhteisessä suunniteluilla (syklin 2.vaihe) henkilökunta työskenteli neljässä seka-ryhmässä. Ryhmät saivat tarkasteltavikseen kaikkien tiimien ja lasten vanhempien hyvää päiväkotikasvatusta koskevat kuvaukset ja heidän tavoitteenaan oli pohtia, *mitä nämä kuvaukset kertovat arvoistamme (henkilökunnan ja vanhempien)*. Ryhmät jäsensivät tiimien ja vanhempien kuvauksista yhteistä tulkintaa hyvästä päiväkotikasvatuksesta.

Työyhteisö oli jo edellisen toimintakauden aikana työstänyt arvojaan. Edellä kuvatun prosessin aikana käytyjen keskustelujen perusteella oli kuitenkin havaittavissa, ettei arvojen merkitys ollut aiemmissa keskusteluissa kuitenkaan täysin kirkastunut koko työyhteisölle. Yksikkökohtaiseen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjattavien arvojen jatkotyöstämistä tehtiin tiimien edustajista muodostetussa työryhmässä, joka jalosti edelleen käydyt keskustelut kirjalliseen muotoon varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin. Yhteistä tulkintaa ja sitoutumista tuettiin osallistavalla kommentointiprosessilla. Päiväkodin yhteiset arvot kirjattiin seuraavasti:

ARVOMME OVAT

Lapsuus on itsessään arvokas elämävaihe

Lapsuudella on sisäinen arvonsa (lapsen ihmisarvo, integriteetti)

- lapsuuden suojeleminen, joka ympäröi lasta, jossa lapsi elää; ai-aikuisen tehtävä on huolehtia ajan ja tilan antamisesta
- hyväksyntä: vahvistetaan lapsen itsetuntoa ja uskoa omiin kykyihinsä: lapsella on lupa olla oma itsensä, oman persoonan ja olmasaolon kunnioitukseen
- oikeus täysipainoiseen kehittymiseen – ikä- ja kehitystason mukainen kasvatus ja opetus sekä
- oikeus omaan kulttuuriin, äidinkieleen, uskontoon tai katsomukseen

Lapsen suhteessa toiseen lapseen, aikuisiin sekä ympäröivään yhteiskuntaan tämä edellyttää

- tasa-arvoa
- vastuuntuntoa
- sitoutumista
- lapsen kuulemista kehitystasoaan vastaavalla tavalla
- kasvatuskumppanuutta
- turvallisuutta; toimiva ja monipuolinen toimintaympäristö, hyväksyvä, kannustava sekä elämänmyönteinen ilmapiiri ja turvalliset suhteet toisiin lapsiin sekä hänen kanssaan toimiviin aikuisiin.

Tässä kirjassa kuvatus kehittämisprojektin antina työyhteisön arvotyöskentelyn jatkumolle voitaneen pitää sitä, että arvoista neuvoteltiin yhdessä koko työyhteisön tasolla. Vaikka kasvatustajien yhteisön kasvatusarvot sekä kasvatuksen tavoitteet on neuvoteltu yhdessä ja esitetty usein kirjallisessa muodossa, toiminta ei välttämättä ohjautu julkilausuttujen arvojen mukaisesti. Tarvi-taan prosessia, jossa toimintakäytäntöjen kautta tutkitaan lähem-min, miten käsitykset kasvatuksellista hyvästä ja hyvästä kasva-tuksesta näkyvät arjen käytännöissä. Tästä muodostui seuraava työssä oppimisen kohde.

Millaisia vakiintuneita toimintakäytäntöjä tiimissämme on?

Varhaiskasvatussuunnitelman merkityksen pohtimisen, oman päi-väkodin kuvaamisen ja päiväkodin yhteisen arvoperustan tutkimi-sen jälkeen työyhteisö tutki oman päiväkotinsa arkea toimintakäy-täntöjen näkökulmasta. Päiväkodin kasvatuskulttuuri ilmenee nä-kyvällä tasolla kasvatustoiminnassa; vuorovaikutuskäytännöissä lasten ja vanhempien kanssa, erilaisina artefakteina, symboleina, fyysisessä ympäristössä ja sen organisoinnissa, tilan ja ajan käyttä-misen tavoissa (ks. Schein 1984, 1987, ks. luku 1.3).

Usein tämä kulttuurin näkyvän tason sisältämä merkitysmaa-ilma on kuitenkin tiedostamaton. Uuden työssä oppimisen kohteen ideana olikin syventää työyhteisön ja sen toimijoiden tietoisuutta päiväkodin ja ryhmien näkyvän kulttuurin kantamista merkityk-sistä. Myös yksilöiden toimintaa tämän näkyvän kulttuurin raken-tajina tutkittiin. Käytännössä päiväkodin arkea tarkasteltiin tiimi-en toimintakäytäntöjen ja yksilöllisten työpäivän kuvausten sekä päiväkodin yhteisten toimintakäytäntöjen tunnistamisen kautta. Työskentelyssä hyödynnettiin myös aiemmin tuotettuja materiaa-leja (kuvaukset omasta työpäivästä) sekä työyhteisön muita aiempia näihin tuotoksiin liittyviä teemoja.

Tiimit tutkivat ja kuvaavat omia käytäntöjään

Käytäntöjen tutkiminen antaa päiväkodin henkilökunnalle ym-märrystä myös päiväkodin toimintakulttuurista, sillä käytännöt ovat vuorovaikutteisessa suhteessa päiväkodin toimintakulttuuriin.

Kulttuurin voidaan nähdä rakentuvan käytäntöjen kokonaisuudesta, mutta samalla käytännöt muotoutuvat ja saavat merkityksensä työ-, kasvatusta- ja pedagogisen kulttuurin välityksellä (Wenger 1998). Yhtäältä käytännöt muotoutuvat osana kulttuuria, toisaalta muuttamalla käytäntöjä on mahdollista luoda uudenlaista kulttuuria. Päiväkodissa toteutettavan toiminnan voidaan nähdä rakentuvan yhteisesti luotujen toimintakäytäntöjen pohjalle. Toimintakäytännöt tulevat esiin työtoiminnan organisointiin sekä kasvatuksen toteuttamiseen liittyvissä toimintatavoissa.

Raths, Harmin ja Simon (1978) ehdottavat joukon kysymyksiä, joiden avulla kasvattajien yhteisö ja kasvattajajaksilö voivat tutkia omien arvojen ja kasvatustoiminnan välistä suhdetta. Ensinnäkin on hyvä kysyä, onko kyseinen arvo yhteisön tietoinen valinta. Toiseksi voidaan kysyä, ovatko yhteisön jäsenet yleitä arvoita. Kolmanneksi arvojen ja kasvatustoiminnan välistä suhdetta voidaan selvittää tutkimalla, toimivatko yhteisön jäsenet arvon ohjaamassa suunnassa. Jos yhteisössä arvostetaan ”lapsen oikeutta omaan kulttuuriin, äidinkieleen ja uskontoon”, on hyvä tutkia, miten se näkyy kasvattajien toiminnassa. Kasvatuskulttuurin näkökulmasta kyse on ideoiden – arvojen, uskomusten, olettamusten, käsitysten ja todellisuuden kohtaamisesta tai kohtaamattomuudesta kasvatustyön arjessa. Tämän vuoksi seuraava tutkimisen kohde oli käytäntöyhteisöjen tasolla (tiimit) tutkia, millaisia vakiintuneita toimintakäytäntöjä tiimissä on (syklin 1. vaihe tiimeissä).

S5. Ongelmaskenaario

Millaisia vakiintuneita toimintakäytäntöjä tiimissä on (syklin 1. vaihe tiimeissä).

Tiimejä ohjattiin kuvaamaan päivittäisiä toimintakäytäntöjään sekä analysoimaan sitä, millaisille arvoille, kasvatuseriaatteille ja käsityksille lapsesta, oppimisesta ja hoidosta tiimien käytännöt perustuvat. Käytäntöjen tutkiminen toteutettiin osana arjen toimintaa (liite B6 & B7). Työskentelyä jatkettiin seuraavassa yhteisessä suunnitteluilllassa (syklin 2. vaihe) vaihtamalla ensin kokemuksia omien toimintakäytäntöjen tunnistamisesta ja analysoinnista. Oman työn tutkiminen käytäntöjen kautta oli tuttua. Sen sijaan toiminnan taustalla olevien arvojen ja käsitysten tunnistaminen koettiin haasteellisenä.

Tiimien kuvaamat käytäntöjä jäsennettiin pääosin päiväjärjestyksen mukaan. Käytäntöjen kirjallisissa kuvauksissa nousi esille päivittäin toistuvien rutiinien organisointi käytäntöjen kasvatuksellisten perusteluiden jäädessä vähemmälle huomiolle. Seuraavassa on esimerkki yhden tiimin aamupäivään liittyvien toimintakäytäntöjen kuvauksesta.

Aamupalan tarjoaa yksi aikuinen toisen ottaessa lapsia vastaan eteissä. Lapset tulevat päiväkotiin nykyisin hyvin liukuvalla aikataululla ja siksi aamupalan rauhallisuuteen täytyy kiinnittää erityistä huomiota. Kannon aamupala on tärkeä aloitus virkeälle päivälle. Eteisessä oleva aikuinen vaihtaa kuulumiset vanhempien kanssa ja kirjaa juoksevat asiat tiimimme yhteiseen viestivihkoon. Lisäksi hän yleensä järjestää lapsille yhteistä rauhallista toimintaa, jotta kaikilla lapsilla olisi tuntu kiireettömästä päivän aloituksesta.

Aamupalan jälkeen pidetään myös työkokous, jolloin lapset ja aikuiset käyvät yhdessä läpi päivän tulevia tapahtumia. Ryhmässämme on käytössä pienryhmissä toimiminen eli kaikki eivät yleensä tee samaan aikaan samaa toimintaa (poikkeuksena musiikkituokiot). Ulkoilu aamupäivällä tapahtuu joko omassa pibassa, jolloin yleensä, yksi ryhmän aikuinen ulkoilee lasten kanssa toisten valmistellessa tulevia toimintoja sisällä.

Arki yksilön työpäivän kuvauksena

Vakiintuneet toimintakäytännöt luovat puitteet yksittäisten työntekijöiden kasvatustoiminnalle. Kuitenkin eri henkilöt voivat toimia arjen tilanteissa hyvinkin erilaisin orientaatioin. Tästä seuraa lasten näkökulmasta vaihtelevaa hoitoa, kasvatusta ja opetusta. Päiväkodin arkea on tästä syystä tarpeen tarkastella myös yksittäisten työntekijöiden näkökulmasta. Tämä toteutettiin työpäivän kuvausten kautta. Työntekijät olivat jo prosessin aikaisemmassa vaiheessa saaneet tehtäväkseen kirjoittaa kuvailevan kertomuksen yhdestä työpäivästään (liite B4).

Päivien kuvauksissa keskeinen toiminnan kuvausta jäsentävä rakenne oli päiväjärjestys. Omaa työtä kuvattiin pääosin työn ja tilanteiden organisoinnin näkökulmasta.

"Aloitetaan kuitenkin 8.15 aamupuurolla; aamuvuorolainen hakee kärryn ja minä laitan lapset pöytään valmiiksi odottamaan ruokalaput kaulassa."

"8.30 Aamupalan jakoa meidän osastossa. 8.40 Pippureille tultiin pyytämään apua, menin sinne, luin Pupu Tupuna kirjaa lapsille lepuuoneen puolella ja Anne antoi aamupalaa toisella puolella. Se oli kivaa vaihtelua välillä, korjasin samalla heidän lepuuoneen rullaverhon."

Osa työntekijöistä sisällytti työpäivänsä kuvauksen myös ryhmän, tiimin, lapsen tai työyhteisön perspektiivin. Tiimin näkökulmalla viitattiin lapsiryhmän aikuisiin, kun taas ryhmän näkökulma tarkoitti sekä ryhmän aikuisia että lapsia. Lasten näkökulmaksi luettiin sellaiset kuvakset, joissa toimintaa tarkasteltiin erityisesti lasten lähtökohdista. Seuraavassa esimerkissä työpäivän kuvauksessa ilmenee myös lasten näkökulma.

"Ensi töikseni menin naapuriosastoon katsomaan keitä lapsiani oli jo tullut. Samu ja Ville pelasivat innolla uutta jääkiekkopeliä, sovimme että saamme aamupalan jälkeen sen meille. Pari tyttöä leikki pikkubuooneissa. Kyselin viikonlopunkuulumiset ja pyysin heitä siivoamaan sillä aikaa, kun Saaran kanssa haemme kärryt keittiöltä. Tuoreitten sämpylöiden tuoksu tulvi jo käytävällä vastaan. Sillä aikaa Jonna ja Elli olivat livahaneet saliin ja menneet pianon taakse piiloon. Palautimme yhdessä mieleen mitä tehdään tullessamme "naapurista" omalle puolelle."

Lasten vanhemmat olivat läsnä muutamissa työpäivän kuvauksissa lähinnä vanhempien kanssa käytävien keskustelujen muodossa:

"On aika herätellä lapsia ja aloitella välipalaa. Ryhmässämme on tapana herätellä lapsia päiväunilta vanhempien kanssa sovitun nukkuma-ajan umpeuduttua. Pidän tätä yksilöllistä tapaa tärkeänä, sillä omasta kokemuksestani tiedän, että iltauneton taapero on rasite itselleen ja ympäristölleen.. Selvästi suurin osa Kissankelloista jo itsekin vähentelee päiväunia. Haluan kuunnella vanhempia ja heidän toiveitaan aidosti."

Työtovereihin ja työyhteisöön viitattiin kuvauksissa lähinnä työnjaon organisointiin liittyen.

"Oletamme, että talon henkilökuntapalaveri on tänään klo 13 ja olen sopinut lastenhoitajamme kanssa, että hän osallistuu siihen tällä kertaa. Minusta on tärkeää, että suurin piirtein vuorotellen tiimimme jäsenet osallistuvat palaveriinkin. Lupaan itse päästää toisen lastenhoitajan lepohetkeltä aikaisin kotiin, sillä hänellä on aikaisen aamun lisäksi ylityösaatavia."

Päivän kuvauksista ilmenevä työhön orientoituminen ja työpäivän kuvaustapa olivat samansuuntaisia tiimien tekemien toimintakäytäntöjen kuvausten kanssa. Monet työntekijöistä olivat tuoneet työpäivän kuvauksessa esiin pohdintaa, joskin joissakin kuvauksissa pohdinta jäi melko suppeaksi ja pinnalliseksi. Pohdinta liittyi muun muassa omaan työhön, lasten havainnointiin ja arviointiin sekä kasvatustoimintaan yleisesti.

"Roolimme vaihtuu monta kertaa ja suunnitelmat menevät uusiksi vähintään yhtä monta kertaa päivässä. Enkä tiedä onko koskaan ollut sellaista päivää, joka olisi sujunut täysin etukäteen suunnitellun mukaisesti. Jos lapsia on joskus vähän, on huono omatunto prosenteista... vaikka pitäisi nauttia tilanteesta ja antaa lapsille syyliä, aikaa, yms. Mutta onko se nauttiminen sallittua??? Lapsilla on hyviä/huonoja päiviä, samoin aikuisilla, muutoksia tulee ja menee, tehtäviä tulee ja niitä siirrellään...Tämä on kuitenkin meidän arkea ja tästä työstä minä kuitenkin pidän."

Osa päiväkodin henkilökunnasta oli liittännyt työpäivän kuvaukseen toiminnan perusteluja, jotka liittyivät päivän kulkuun ja toiminnan järjestämiseen.

"Päivän ruoan esittely ja yhdessä aamuvuoron lastenhoitajan kanssa jakaminen, ruokailuvälineiden käytön harjoittelemista ja lasten ruokailun ohjaamista..."

Kasvattajien yhteisö muodostuu erilaisista työntekijöistä. Edellä kuvatun työssä oppimisen kohteen parissa työskentely osoitti, et-

tä kehittämishankkeeseen osallistuneen päiväkodin työntekijöiden yksilölliset työorientaatiot vaihtelivat. Myös työntekijöiden työssä oppimisen orientoitumisessa on havaittu eroavaisuuksia.

Järvinen ym. (2000, 117–118) kuvaavat työtoiminnan orientaatioita neljän yksilöllisen suuntautumismuodon avulla. Suuntautumismuodot ovat tilanne-, toiminta-, kehittämis- ja tavoiteorientaatio. Työtoiminnan orientaatiot kuvaavat tapoja, joiden mukaan yksilöt suuntautuvat erilaisiin ammatillisen kehittymisen ja työssä oppimisen mahdollisuuksiin, joita työ ja työympäristö luovat. *Tilanneorientaatiossa* ongelmat kohdataan tässä ja nyt ja niiden ratkaisut löytyvät usein ongelmien käsittelyprosessin aikana, ilman tietoisia ponnisteluja. *Toimintaorientaatio* perustuu tekemisen ja tapahtumisen analysointiin, jolloin huomiota kiinnitetään ongelmien käsittely- ja ratkaisutapoihin. *Kehittämisorientaatiossa* on kyse puolestaan pyrkimyksestä mallintaa toimintaa teoreettisesti, jonka kautta on mahdollista saada käytännöllistä kokemustietoa. *Tavoiteorientaation* taustalla on ajatus toiminnan johtamisesta. Päämäärät, visiot ja tavoitteet antavat tällöin suunnan toiminnalle ja kehittämiselle.

Toiminta- ja kehittämisorientaatiot ilmaisevat tietoista ja aktiivista suhtautumista oppimiseen. Tilanne- ja tavoiteorientaatiot kuvaavat puolestaan oppimista kypsymisenä, oivaltamisena tai tapahtumina, joita erilaiset tilanteet ja tavoitteellinen toiminta tuottavat. Orientaatiot kuvaavat myös ajallista ulottuvuutta siten, että tilanne- ja toimintaorientaatiot sijoittuvat menneestä nykyhetkeen, kun taas kehittämis- ja tavoiteorientaatio sijoittuvat nykyhetkestä tulevaisuuteen. Tilanne- ja tavoiteorientoituminen ovat lähellä toisiaan oppimisen strategioina. Tekeminen tuottaa näissä orientaatioissa kokemusta, mutta sen tietoinen tarkastelu ja pohittaminen, eli reflektointi, jää pinnalliseksi. Näin myös oppiminen on luonteeltaan satunnaista. *Tilanneorientoituneessa oppimisessä* työstä saatu palaute tulkitaan yksilöllisessä tai epävirallisessa ryhmäkeskustelussa, ja oppija pyrkii suojaamaan itseään ja työtään sekä puolustautuu ulkoisiksi kokemiaan muutospyrkimyksiä vastaan. *Tavoiteorientoituneessa oppimisessä* toiminnan tavoitteena on muutos, mutta sitä tukevan oppimisen ja kehittymisen oletetaan tapahtuvan itsestään. Ongelmat nähdään mahdolliseksi ratkaista sitä mukaa kun niitä kohdataan ja näin opitaan kokemuksista. (Järvinen ym. 2000, 119–121.)

Yhteisten toimintakäytäntöjen tunnistaminen

Tiimien toimintakäytäntöjen tutkimisen ja yksilöllisten työpäivän kuvausten pohjalta työyhteisön tavoitteena oli selvittää, onko päiväkodissa olemassa yhteisiä toimintakäytäntöjä vai toimiiko kukin tiimi tai peräti kukin yksilö omalla tavallaan. Päiväkodin toimintakäytännöissä ilmeneviä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia analysoitiin tiimien tekemien toimintakäytäntöjen sekä yksilöllisten työpäivän kuvausten pohjalta. Päiväkodin henkilökunta keskusteli tiimien toimintakäytäntöjen eroista ja yhtäläisyyksistä sekä pohitti päiväkodin yhteisen toimintalinjan merkitystä ja tarpeellisuutta. Henkilökunta koki tärkeäksi muodostaa päiväkodille yhteiset, toimintaa laajemmin ohjaavat toimintakäytännöt, joiden mukaan tiimit voivat sitten rakentaa omat käytäntönsä ikä- ja lapsiryhmittäin sopiviksi. Päiväkodin yhteisten toimintakäytäntöjen työstämistä päätettiin vielä jatkaa seuraavan työssä oppimisen kohteen yhteydessä.

Millaisille käsityksille kehityksestä ja oppimisesta sekä hoidosta ja kasvatuksesta käytäntömme perustuvat?

Päiväkodin arjen kuvauksen ja analyysin avulla henkilökunta selkiinnytti näkemystään koko päiväkodin yhteisistä ja tiimikohtaisista toimintakäytännöistä sekä tarkasteli arkea työntekijöiden näkökulmasta. Arjen toimintakäytäntöjen taustalla vaikuttavat päiväkodin yksittäisten työntekijöiden, tiimien ja koko työyhteisön käsitykset lapsesta, kasvatuksesta ja oppimisesta. Yhteisten toimintakäytäntöjen tutkimisen pohjalta päiväkodin henkilökunnan oli luonnollista siirtyä seuraavaksi pohtimaan näiden käytäntöjen taustalla vaikuttavia käsityksiä, jotka edustavat useimmiten kulttuurin tiedostamatonta osaa.

Seuraavassa vaiheessa varhaiskasvatussuunnitelmaa työstettiin edelleen kirjoittamalla auki päiväkodin tiimien ja koko työyhteisön yhteisiä lapsi-, kasvatusta- ja oppimiskäsityksiä sekä niiden ilmenemistä arjen toimintakäytännöissä. Painopiste siirtyi varhaiskasvatussuunnitelman psykologisten perusteiden ja toiminnan (pedagogiset ratkaisut) välisen suhteen tarkasteluun. Työssä oppimisen kohteen valinnalla haluttiin selkiyttää yhteisön tietoisuutta

olemassa olevasta yhteisön ja ryhmien toiminnan taustalla olevasta ajattelusta ja pedagogisesta kulttuurista (ks. 1.3).

S6. Ongelmaskenaario

Millaisille käsityksille kehityksestä ja oppimisesta sekä hoidosta ja kasvatuksesta käytätämme perustuvat?

Oppimissyklin 1. vaihe toteutettiin jälleen tiimeissä. Tiimit käsitelivät edelleen edellisessä vaiheessa tuottamaansa materiaalia (liite B6 ja B7) ja tekivät yhteenvedon lapsi-, oppimis- ja kasvatuskäsityksiään sekä tiimin keskeistä kasvatuseriaatteista. Lisäksi tiimit kuvasivat, millaisissa toimintakäytännöissä nämä käsitykset ja kasvatuseriaatteet tulevat erityisesti esille. Taulukkoon (taulukko 6) on koottuna esimerkkejä eri ryhmien käsitysten ja toimintakäytäntöjen kuvauksista.

Tiimien kuvaukset

Eri tiimien käsitykset ja kasvatuseriaatteet erosivat toisistaan joiltakin osin, mutta niistä oli löydettävissä myös yhtenäisiä lapsiin ja kasvatukseen liittyviä tulkintoja (taulukko 6). Tiimikohtaiset erot liittyivät pääosin ryhmien ikä- ja lapsirakenteeseen. Ryhmien käsityksissä esiintyviä yhteisiä teemoja olivat muun muassa *kasvatuskumppanuus, ympäristön merkitys, perusturvallisuus, aikuisen ohjaava rooli* sekä *lasten yksilöllisyys, aktiivisuus ja itseohjautuvuus*. Kasvatus nähtiin perheiden kanssa yhteisenä tehtävänä, jossa tärkeää oli toimiva ja keskusteleva yhteistyö. Ympäristön merkitys aktivoimnin ja virikkeellisuuden kuten myös turvallisuuden ja hyvän ilmapiiirin näkökulmasta korostui.

Perusturvallisuus nostettiin esille lasten näkökulmasta. Turvallisten ja lämpimien ihmissuhteiden, rajojen ja selkeän päivärhythmin koettiin takaavan tasapainoisen kasvuympäristön. Yksilöllisyyden osalta tuotiin esille jokaisen lapsen kunnioitus omana, ainutkertaisena yksilönään, jonka erityistarpeet tuli huomioida. Lapset nähtiin aktiivisina ja itseohjautuvina, mutta myös aikuisen ohjaavaa roolia korostettiin.

Kasvattajien yhteisön yhteiset käsitykset

Yhteisessä suunnitteluillalla työskentely jatkui tiimien tuotosten pohjalta eri tiimeistä koostuvista sekaryhmissä (syklin 2.vaihe). Tämän prosessin tavoitteena oli muodostaa varhaiskasvatussuunnitelmaa varten ymmärrys päiväkodin yhteisistä lapsi-, kasvat- ja oppimiskäsityksistä sekä kasvatuseriaatteista. Päiväkodin jaetut käsitykset sisälsivät henkilökunnan yhteisiä näkemyksiä muun muassa siitä, *mitä he ymmärtävät kasvatuksella ja opetuksella, millaisia lasta koskevia kasvatuseriaatteita päiväkodissa on ja miten päiväkodin henkilökunta näkee lapsen*. Jaettujen käsitysten lisäksi työntekijät olivat kirjoittaneet auki sitä, *miten nämä yhteiset käsitykset tulevat ilmi päiväkodin normaalissa arjessa*.

Päiväkodin työntekijät kuvasivat kasvatusta seuraavalla tavalla:

KASVATUS ON

- kasvatuskumppanuutta, vuorovaikutusta vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan kesken;
- vuorovaikutusta lasten ja aikuisten sekä lasten kesken;
- ohjaamista oikean ja väärän erottamiseen;
- omasta itsestä huolehtimista;
- toisten huomioonottamista;
- yhteisesti sovittuja sääntöjä ja normeja;
- päiväjärjestyksen omaksumista: tuttu ja turvallinen rytmi antaa jatkuvuuden tunteen ja luo elämänuskoa;
- perustan luomista elämän taidoille antaen tilaa lapsuuden huolettomuudelle: sosiaalisia ja kanssakäymisen taitoja korostetaan, niihin ohjataan ja kannustetaan.

Yhteisessä keskustelussa kiinnitettiin huomiota siihen, että lasten toimijuus ja vertaissuhteet olivat jääneet vähemmälle huomiolle.

Päiväkodin yhteisten lapsi-, kasvat- ja oppimiskäsitysten sekä kasvatuseriaatteiden työstämistä varhaiskasvatussuunnitel-

maa varten jatkettiin tutkimalla, *mitä päiväkodin jaetut käsitykset tarkoittavat päiväkodin henkilökunnan arjen työn näkökulmasta*. Varhaiskasvatussuunnitelman kirjallista eteenpäin työstämistä varten aiemmin perustetun koordinoivan työryhmän tehtäväksi annettiin jaettujen käsitysten ja kasvatuseriaatteiden sanalliseen muotoon pukeminen tiimien ja yhteisten töiden sekä käytyjen keskustelujen pohjalta.

Yhteisistä käsityksistä ja kasvatuseriaatteista sopimisen myötä yksikkökohtaisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta saatiin muodostettua ensimmäinen jäsenelty kokonaisuus koko työyhteisön työstämänä. Varhaiskasvatussuunnitelman merkityksen ja sisällön pohtiminen, yhteiset arvot, vakiintuneet toimintakäytännöt sekä jaetut lapsi-, kasvatuseria- ja oppimiskäsitykset muodostavat yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman perustan. Tältä pohjalta työskentelyä oli mahdollista suunnata kohti lapsiryhmäkohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia.

Ensimmäinen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelman jäsenelty kokonaisuuden aikaansaaminen loi työyhteisöön innostunutta ilmapääriä. Päiväkodin henkilökunta koki yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman etenevän konkreettisemmalle tasolle valtakunnalliseen ja kunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin verrattuna. Varhaiskasvatussuunnitelman yhteisöllisen työstämisen kautta varhaiskasvatussuunnitelman merkitys näytti selkiintyneen koko työyhteisölle työprosessin kuluessa. Aikaa ensimmäiseen työrupeamaan oli mennyt yksi toimintakausi.

Kohti lapsiryhmäkohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa – millaisille rakenteille ja sisällöille päivämme rakentuu ja mitkä ovat sen pulmakohtia?

Päiväkodissa oli tähän asti työstetty yksikkökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Uuden toimintakauden alkaessa suunnattiin kohti lapsiryhmäkohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laadintaa. Käytyjen keskustelujen aikana yhteisölle oli muotoutunut oma tulkinta yksikkö- ja ryhmäkohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien suhteesta. Ryhmäkohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien näh-

tiin pohjautuvan yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman peruslinjauksille. Niiden tehtäväksi nähtiin yhteisesti sovittujen arvojen sekä hoitoa, kasvatusta ja opetusta koskevien linjausten tämentäminen ja konkretisoiminen eri-ikäisten lasten ryhmissä.

Prosessin kuluessa oli vähitellen jäsentynyt myös kuva ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman perusrungosta. Sen muodostaa kuvaus päivän kulusta, jossa on esitettyä päivän kulkuun liitettyä hyvän kasvatuksen, opetuksen ja hoidon periaatteet. Lisäksi siinä kuvataan edellä mainittuihin periaatteisiin liittyviä kasvatus-, opetus- ja hoitokäytäntöjä, joihin ryhmän henkilöstö sitoutuu päivittäisessä toiminnassaan.

Seuraavassa yhteisessä suunnitteluilllassa tiimit alkoivat työstää omia lapsiryhmäkohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia seuraavan ongelmaskenaarion avulla (syklin 1. vaihe).

S7. Ongelmaskenaario

Millaisille rakenteille ja sisällöille päivämme rakentuu ja mitkä ovat sen pulmakohdita?

Perehtymällä tähän työssä oppimisen kohteeseen tiimit lähtivät rakentamaan varhaiskasvatussuunnitelmaan sisältyvää kuvausta päivän kulusta ja toiminnan pedagogisia perusteluita. Prosessia jatkettiin suunnitteluiltojen välissä. Ryhmät hankkivat tietoa ja hyödynsivät sitä ongelman uudelleen käsitteellistämässä ja selvittämissä. Tiimit olivat käyttäneet tiedonhankinnassa hyödyksi muun muassa havainnointia, kirjallisuutta sekä lasten vanhempiä ja toisia työntekijöitä oppimisen resurssina.

Miten päivänkulku rakentuu suhteessa lapsiryhmään?

Tiimit kuvasivat saaneensa uutta ymmärrystä päiväjärjestykseen ja käytäntöihinsä edellisen työssä oppimisen kohteen käsittelyn kautta. Pohtimalla yhdessä, millaisille rakenteille ja sisällöille päivämme rakentuu ja tarkastelemalla sen pulmakohdita oli päiväohjelmiin saatu mukaan enemmän kasvatuksellista näkökulmaa.

Lapsiryhmäkohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa siirryttiin seuraavassa vaiheessa tarkastelemaan **päivän kulun rakentu-**

mista suhteessa lapsiryhmään. Tämän työssä oppimisen kohteen tarkoituksena oli syventää päiväkodin tiimien ymmärrystä arjen toimintakäytännöistä ja niiden pedagogisista merkityksistä. Jokainen tiimi määritteli oppimistehtävän tarkemman muodon aikaisemman työnsä ja ajankohtaisten tilanteidensa pohjalta.

S8. Ongelmaskenaario

Miten päivänkulku rakentuu suhteessa lapsiryhmään?

Työskentelyn ensimmäinen vaihe toteutettiin jälleen tiimeittäin yhteisen suunnitteluillan aikana. Tiimit hyödynsivät työskentelyssään ideariihä ja kirjasivat keskeisiä ajatuksia ja näkemyksiä. Tämän jälkeen tiimit kertoivat työskentelystään lyhyesti muille työyhteisön jäsenille ja jatkoivat työskentelemistä itsenäisesti tavoitteenaan saada ryhmäkohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa myös kirjalliseen muotoon.

Millainen on yhteisöllisesti rakennettujen arvojen ja tavoitteiden yhteys toimintakäytäntöihin?

Tiimit kokoontuivat yhteen seuraavassa suunnitteluillassa. Keskusteluista kävi ilmi, kuinka tiimit olivat havainneet päiväjärjestyksen ja toimintakäytäntöjen olevan jo melko selviä ja perusteltuja. Yhteisen tiimin sisäisen työskentelyn kautta koettiin kuitenkin saadun uutta näkökulmaa arjen toiminnan rakentumiseen. Tiimit esittelivät edellisen työvaiheen tuloksena syntyneet lapsiryhmäkohtaiset varhaiskasvatussuunnitelmien ensimmäiset luonnokset muulle työyhteisölle. Seuraavassa esimerkissä näkyy jo jossain määrin toimintakäytäntöjen rakentamisen perusteluja lasten kehittymisen näkökulmasta.

Sisääntulo

Varataan tarpeeksi aikaa, että lapset ehtivät opetella vaatteiden riisumista ja asettamista omaan naulakkoon ripustimeen roikkumaan. Vessassa käynnin ja käsien pesun kautta valmiit lapset siirtyvät nukkariin odottamaan toisia. Lapset ottavat itselleen hyllystä oman istuintyynyn ja kirjan, jota lueskelevat odotellessaan.

Vaatteiden asettaminen kauniisti on lapsille vielä vaikeaa ja se vaatii aikuisten opastusta. Nopeimmat voivat rauhassa odotella eikä eteiseen synny ruuhkaa. Omatoimisuus kehittyy ja lapset tietävät, miten pitää toimia ja mitä seuraavaksi tapahtuu.

Tiimit olivat selvästä edistymisestään huolimatta käsitelleet ensimmäisissä lapsiryhmäkohtaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa arjen toimintakäytäntöjä melko yleisellä tasolla. Päiväkodissa toteutettavan varhaiskasvatuksen yksi ominaispiirre on kuitenkin sen tavoitteellisuus. Päiväkodin kasvatushenkilökunta järjestää lapsille ja lapsiryhmille näiden kasvua, kehitystä ja oppimista tukevaa toimintaa. Päiväjärjestys luo puitteet päiväkodissa tapahtuvalle tavoitteelliselle hoidolle, kasvatukselle ja opetukselle. Päiväkodin lapsiryhmissä tulisi miettiä, mitä tavoitteita eri toiminnoille ja käytännöille asetetaan sekä miten eri tilanteisiin kehitetyt ja luodut toimintakäytännöt tukevat arvojen ja tavoitteiden toteutumista. Tiimejä ohjattiin tässä vaiheessa kiinnittämään vielä enemmän huomiota pedagogisten perustelujen ja tavoitteiden ilmaisuun. Tiimit jatkoivat lapsiryhmäkohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien työstämistä tutkimalla nyt yhteisöllisesti rakennettujen arvojen ja tavoitteiden yhteyttä toimintakäytäntöihin.

S9. Ongelmaskenaario

Miten yhteisöllisesti rakennetut arvomme ja tavoitteemme ovat yhteydessä toimintakäytäntöihimme?

Seuraavassa esimerkissä on kuvattu tarkemmin toimintakäytäntöjen organisointiin liittyviä pedagogisia tavoitteita.

*Päivänkulku ryhmässä koostuu perushoidosta, leikistä, erilaisista sisäl-
töalueista (mm. musiikki, liikunta, matematiikka, etiikka ja uskonto,
luonto ja ympäristö, luonto ja ympäristö, äidinkieli ja taide) ja toimin-
nan suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Tällä hetkellä tavoit-
teena on: omatoimisuus pukemis- ja riisumistilanteissa, kuivaksi ope-
teltu, ruokailun siisteys, oman vuoron odottaminen sekä sosiaalisten tai-
tojen opettelu (ei saa töniä, lyödä yms.). Pienten puolella hyvin sunni-
teltu päivänkulku on perushoitotilanteiden ja muun toiminnan kulma-
kivi. Sen avulla luodaan hyvät puitteet ja olosuhteet laadukkaalle päi-*

väboidolle ja mahdollistetaan hyvä hoito, kasvatus ja opetus. Suunnittelussa otetaan huomioon vanhempien näkemykset lastensa kasvatuksesta, kasvu- ja opetusympäristön sopivuudesta sekä vuorovaikutuksen laadusta. Säännöllisinä toistuvat perusboiotoilanteet luovat raamit päivittäiselle toiminnallemme. Päivärytmi antaa lasta habmottamaan päivänkulun ja tutuus luo myös turvallisuutta.

Hoidon, kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden määrittelemisen on keskeinen osa lapsiryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman rakentamista. Suunnitteluilla käytiin keskustelua siitä, millä tarkkuustasolla tavoitteita tulisi kirjata ryhmän varhaiskasvatussuunnitelmissa ja niiden pohjalta rakentuvissa päivittäisissä ja tilannekohtaisissa suunnitelmissa. Tavoitteiden väljempi muotoilu liittyy osaltaan lapsilähtöiseen ajatteluun, sillä väljemmät tavoitteet antavat paremmat mahdollisuudet joustoon ja lasten omien kiinnostuksen kohteiden huomiointiin. Tavoitteiden väljempi määrittely antaa enemmän sijaa lapselle ja lapsen omalle toiminnalle.

Työntekijät arjen tuottajina

Päiväkodin yhteisöllisen suunnitteluprosessin loppuvaiheessa haluttiin päiväkodin arkea tarkastella vielä yksittäisten työntekijöiden näkökulmasta. Työntekijät olivat tuottaneet henkilökunnan yksilöllisiä työhön ja työtoimintaan orientoitumisen tapoja kuvaavat työpäivän kuvaukset varhaiskasvatussuunnitelman työstämisen alkuvaiheessa. Työntekijöitä pyydettiin nyt uudelleen kirjoittamaan kuvaus työpäivästään (liite B4). Tätä kautta haluttiin selvittää varhaiskasvatussuunnitelman yhteisöllisen työprosessin aikana henkilöstön työn jäsentämisen tavoissa mahdollisesti tapahtuneita muutoksia.

Uusista työpäivän kuvauksista löytyi erilaisia työpäivän jäsentämisen tapoja ja niiden sisällöt vaihtelivat, kuten ensimmäisissäkin kuvauksissa. Selkeä muutos edellisiin työpäivän kuvauksiin verrattuna oli tapahtunut kirjoituksissa käytetyissä näkökulmissa. Työpäivää kuvattiin enimmäkseen tiimin ja ryhmän näkökulmista ja yksilökeskeinen tapa jäsentää työtä oli vähentynyt. Lisäksi lasten näkökulman huomiointi oli lisääntynyt. Lasten näkökulmaa tuotiin kuvauksissa esille muun muassa yksittäisten lasten sekä vertaisryhmän kautta.

Sitten on taas leikin aika. Lapset keksivät paljon omia leikkejä, mutta nauttivat ihan selvästi kun aikuinen tulee osaksi heidän leikkiään. On ihana seurata lapsia ja osallistua heidän jutteluunsa, he ovat oppineet juksaamaan ja käyttämään huumoria ja pieni roolin vaihtokin onnistuu. Muutenkin lasten viihtyvyys näkyy heidän käyttäytymisessään. He uskaltavat olla avoimia, osoittavat tunteita ja iloitsevat kun poissa ollut aikuinen palaa osastolle. Leikkien aikana lapset harjoittelevat edelleen toimeen tulemistä toistensa kanssa, välillä leluja ei voi millään jakaa toisen kanssa tai joku ei saa edes katsoa toisen leikkiä.

Uudelleen kerätyissä työpäivän kuvauksissa työpäivää jäsenettiin edelleen enimmäkseen päiväjärjestyksen mukaan ja kuvauksia veivät pääosin eteenpäin tiimien vakiintuneet työ- ja toimintakäytännöt. Päiväjärjestys ei enää samassa määrin kuin aiemmin näyttäytynyt totuttuna rutiinina, vaan työpäivää kuvattiin useammin kasvatuksellisista lähtökohdista. Myös päiväkodin perustehtävää tuotiin enemmän esiin ensimmäisiin päivän kuvauksiin verrattuna. Lisäksi oman työn ja päiväkodin kasvatustoiminnan kriittisen tarkastelun voitiin nähdä lisääntyneen ja työpäivän kuvauksissa oli havaittavissa kehittävää lähestymistapaa suhteessa päiväkotityöhön.

Otan koko lapsiryhmän hoteisiini ja aloittemme yhteisen keskustelun. Lapset osallistuvat innokkaasti ja hyvinkin jobdonmukaisesti keskustellen. Työtiimimme kaksi muuta aikuista liittyvät seuraan heti ehdittyään. Kynäilyhommiin osallistumme edelleen yhtenä ryhmänä ja kolmen aikuisen voimin. Ryhmämme toimii pöytätehtävissä mielestäni yllättävän hyvin koko ryhmän ollessa paikalla. Olemmekin aivan tarkoituksella pitäneet melko paljonkin koko ryhmän tehtävätuokioita. Silloin osa aikuisista voi osallistua paremmin lasten tarkkailuun ja kirjata/kertoa huomioistaan muille. Ryhmä oli kädelle meistä aikuisista syksyllä käytännöllisesti katsoen uusi, joten vasta nyt olemme saaneet jonkinlaisen kuvan taito- ja tasoeroista ryhmässä ja katselemmekin nyt joukkoamme tuen tarpeen vinkkelistä. Ilmeistä on, että tietty joukko poikavaltaista loppuvuoden eskariryhmäämme tarvitsee enemmän tukea kuin muut. Käytämme tämänkin päivän aikana melko paljon aikaa keskustellen käytännön tukitoimenpiteistä lähitulevaisuudessa eli vuodenvaihteen jälkeen.

Pohdintaa ja toiminnan perusteluja sisältävien kuvausten määrä ei jälkimmäisen aineiston osalta ollut juurikaan lisääntynyt kaikkien päiväkuvausten tasolla tarkasteltuna. Joissakin yksittäisissä päivän kuvauksissa perusteluja ja pohdintaa esiintyi enemmän kuin aikaisemmin, mikä kertonee työntekijöiden yksilöllisten oppimisprosessien vaihtelusta.

Varhaiskasvatussuunnitelman työ- ja oppimisprosessin malli

Varhaiskasvatuksen pedagoginen suunnittelu on monitasoinen ilmiö. Tämän kehittämistutkimuksen yhtenä keskeisenä tuloksena voidaan pitää varhaiskasvatussuunnitelmaan liittyvän yhteisöllisen työprosessin mallin tarkentumista. Työprosessi nähtiin tässä tutkimuksessa työssä oppimisen mahdollistajana. Niinpä malli tuo jäsenystä myös varhaiskasvatussuunnitelmien yhteisölliseen laadintaan liittyvistä keskeisistä oppimishaasteista. Varhaiskasvatussuunnitelmaa työ- ja oppimisprosessina kuvataan kuviossa 9.

6. Kasvattajien yhteisön oppimiskokemuksia ja oppimisprosesseja

Edellisessä luvussa kuvattiin niitä työssä oppimisen kohteita, joita kasvattajien yhteisö kohtasi yhteisessä varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa sekä työssä oppimisen prosessin organisoitumista ja etenemistä ongelma-perustaisena työskentelynä. Kehittämistutkimuksen toisena tutkimustehtävänä oli kuvata yhteisön yksilöllisiä ja yhteisiä oppimiskokemuksia. Tässä luvussa esitetään joi-takin keskeisiä havaintoja.

Varhaiskasvatussuunnitelman merkitys

Aineistona ovat kehittämisprosessiin osallistuneiden työntekijöiden yksilöhaastattelut (liite A3), lapsiryhmissä toimivien viiden tiimin ryhmähaastattelut sekä johtajan haastattelu (liite A 4). Haastattelut toteutettiin keväällä 2005. Osana laajempaa haastattelua työntekijöille ja tiimeille esitettiin seuraavat suunnitteluprosessiin kohdenneet kysymykset:

Miten ymmärrät/ymmärrätte varhaiskasvatussuunnitelman? Mikä on sen tarkoitus?

Mikä on Sinun mielestäsi/teidän mielestänne varhaiskasvatussuunnitelman merkitys?

Mikä sen merkitys on Sinun oman työsi /tiiminne työn näkökulmasta?

Millaisia ajatuksia Sinulla/teillä on yhteisestä varhaiskasvatussuunnitelman työstämisestä?

Millaisia asioita olet oppinut/olette oppineet tässä työskentelyssä?

Miten ongelma-perustainen oppiminen soveltuu päiväkotiyhteisön työkäytäntöihin?

Päiväkodin henkilökunta aloitti kehittämisprosessin tutkimalla, mistä varhaiskasvatussuunnitelmassa itse asiassa on kysymys. Verrattuna prosessin alkuvaiheeseen henkilökunnan käsitykset varhaiskasvatussuunnitelman merkityksestä olivat huomattavasti selkiintyneet.

Yksilö- ja tiimihaastatteluista **varhaiskasvatussuunnitelman merkitys yleensä** kiteytyi neljään laajempaan teemaan. Ensimmäkin korostettiin sitä, että varhaiskasvatussuunnitelma mahdollistaa päiväkodissa yhtenäisen toimintalinjan. Toiseksi tuotiin esiin se, että varhaiskasvatussuunnitelmaan sisältyy paljon erilaista tietoa sekä vanhemmille että henkilökunnalle. Onnistunut käytäntöön vieminen mahdollistaa eri sidosryhmien osallisuuden päiväkodin toimintaan. Varhaiskasvatussuunnitelmalla nähtiin olevan myös laajempi yhteiskunnallinen merkitys.

Kuvatessaan varhaiskasvatussuunnitelman *merkitystä päiväkodin toimintalinjana yhtenäistäjänä* tuotiin esiin henkilökunnan yhteisesti jakamisen näkemysten ja tavoitteiden merkitys päiväkodin perustehtävän kannalta.

"No sen tarkoitus on mun ymmärtääkseni, et mekin täs meidän, meidän päiväkodissa niinkun yhtenäistää näitä tavoitteita ja muita, että kaikki niinku pyrkis samaan suuntaan."

"No koko talona ainakin varmaan se, et saadaa semmosta yhtenäistä linjaa sitten että tiedetään kaikki, kaikki se kokonaisuus"

Samalla kun neuvotellaan ja sovitaan yhtenäisestä toimintalinjasta, henkilöstö koki sitoutuvansa paremmin yhteiseen perustehtävään sekä muodostavansa myös yhteistä kieltä. Tämä helpottaa varhaiskasvatussuunnitelman ymmärrettävyyttä kaikille päiväkotiyhteisön toimijoille. Henkilöstö näki arvokkaana ja tavoiteltavana sen, että varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjataan selkeästi näkyviin päiväkodin toiminnan peruslähtökohdat, jotka käsittävät muun muassa työyhteisön arvopohjan sekä käsitykset lapsesta, lapsen oppimisesta ja lapsen kehityksestä.

Työntekijät pitivät myös tärkeänä sitä, että varhaiskasvatussuunnitelmassa kuvataan päiväkodin toimintakäytäntöjä ja -kulttuuria. Konkreettiset toimintatavat mahdollistavat asiakirjan toimimisen myös käytännön työvälineenä. Varhaiskasvatussuunnitelma luo puitteet päiväkodin kasvatustoiminnalle ja tarjoaa samalla mahdollisuuden yhteisöllisen työskentelyyn kehittämiseksi. Kasvatustyöryhmien kohdalla erityisen haasteellisenä näyttäytyy omien työn organisointiin liittyvien käytäntöjen merkityksen tiedostaminen toimintakulttuurin rakentumisessa (Karila 1997).

Työntekijät kokivat varhaiskasvatussuunnitelman merkityksen myös siinä, että sen kautta välitetään *tietoa eri sidosryhmille* kuten vanhemmille, henkilökunnalle, uusille työntekijöille sekä muille yhteistyökumppaneille.

"...siinä täytyis olla todella näitä toimintakäytänteitä ja niitä selassia arvoja, mitä kunnioitetaan siinä talossa. Ne pitäis olla selkeesti siinä..."

"Sen tarkoitus on varmaan saada just semmonen, mitä määhän puhuin siitä lapsen kaaresta, et määhän toivon, että määhän pystyisin näkeen sen sellassena kokonaisuutena, ehyenä. Ja sen tarkoitus on just se, että me kaikki nähtäis samalla tavalla se lapsen niinku sen semmosen ehyen (.), täällä päiväkodissa ainakin ja vielä, ja parhaimmillaanhan se jatkuu alkuopetukseen sitten se kaari. Että se olis niinku kaikille, ainakin jollakin tavalla selvä."

Näiden kumppaneiden osallisuutta päiväkodin toiminnassa korostettiin. Tiedonantoprosessia ei kuitenkaan nähty vain yksisuuntaisena, sillä työntekijät mainitsivat esimerkiksi vanhempien vaikuttavan myös osaltaan varhaiskasvatussuunnitelman sisältöihin, mikä saattaa lisätä heidän osallistumistaan päiväkodin toimintaan. Varhaiskasvatussuunnitelma palvelee henkilöstöä ja muita kasvatustyöhön osallistuvia henkilöitä sekä toimii näiden välillä eräänlaisena yhteistyömuotona.

"...se varhaiskasvatussuunnitelma tulee tiedoksi myöskin ihan kaikille, perheet, kaikki kasvatustyöhön osallistuvat henkilöt lukisivat sen

läpi ja keskustelisivat asioista ja mun mielestä se on semmonen niinkun rakennuksen perusta, jonka pohjalle rakennetaan.”

”Ja sit tietysti, että se ois tukena meillä omaan käyttöön sitten, sieltä vois vähän kattoo asioita. Ja sitten tietysti vanhemmille, he voivat kans kattoo mitä se pitää sit sisällänsä.”

Varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (2005, 7, 24–25) vanhempien osallisuus ja moniammatillinen yhteistyö eri yhteistyökumppanien kesken on mainittu yhtenä tavoitteena. Lähtökohtana on, että varhaiskasvatussuunnitelma on koko kasvatusyhteisön yhdessä laatima, se on aktiivisessa käytössä ja sen sisältö perusteluineen on kaikkien kasvatustyöhön osallistuvien tiedossa.

Työntekijät toivat esiin myös varhaiskasvatussuunnitelman *laajemman merkityksen valtakunnallisessa ja kunnallisessa kehittämissuunnitelmassa* sekä yleisemmin varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä osana kasvatuksen ja opetuksen jatkumolla.

”...on se semmonen laadun tae.”

”mä nään sen varhaiskasvatuksen hyvin laajana, että se kattaa myöskin esiopetuksen ja jopa alkuopetuksen ajan... Että se esiopetussuunnitelma sitten eriytetään vielä, mutta se sisältyy, integroituu jo tähän varhaiskasvatussuunnitelmaan. Ja tota, se että siellä on myöskin monta tasoo...Mä mietin sitä niin kun varhaiskasvatussuunnitelmassa on se lapsen taso, lapsen kehityksen, oppimisen näkökulma, erityisen tuen turvaaminen, antaminen lapselle, sit siellä on tälläinen puitetekijöitten, raamien taso, se on virallisena asiakirjana hirveen sitova, sitä ei kunta sais kaubeen hepposin perustein mennä hyväksymään, koska siellä voi olla hyvin tommosia rahallisesti vaativia investointeja sisällä, joiden perusteella, periaatteessa pitäis olla oikeuskin sitten myös panostaa muun muassa toimintaympäristöön ja henkilöstöön ja koulutukseen ja tälläseen, tälläsiin asioihin... siinä muodossa mikä se on tällä hetkellä, niin sebän on osa sitten tätä kunnan, kunnan varhaiskasvatussuunnitelmaa ja tota ja pyrkii tietysti sitten kuvaan sitä, miten se, ne linjaukset minkä kaupunki on niille antanut, että mitenkä ne täällä otetaan huomioon.”

Varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (2005, 7) korostetaan suunnitelman merkitystä varhaiskasvatuksen laadun kehittämisen välineenä yleisesti sekä varhaiskasvatuksen yhdenmukaistamista. Tavoitteena on myös varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisen tietoisuuden lisäämiseen. Ammatillinen tietoisuus liittyy läheisesti moniammatillisuuden kehittämiseen. Parhaimmillaan moniammatillisuus tukee päiväkotiyhteisöjä laadukkaana työn toteuttamisessa esimerkiksi silloin, kun työyhteisössä kyetään hyödyntämään samoissa toimintatilanteissa läsnä olevien tai yhteistä työtä jakavien ammattiryhmien erityisosaamisen alueet (Karila & Nummenmaa 2001).

Päiväkodin henkilöstö toi **varhaiskasvatussuunnitelman merkityksen oman työn näkökulmasta esille kahdella tavalla:** yhtäältä se tukee omaa työtä, toisaalta se sitouttaa yhteiseen työskentelyyn.

Varhaiskasvatussuunnitelman nähtiin *tukevan omaa työtä*, että se toimii henkilöstölle eräänlaisena ohjeistuksena. Suunnitelma selkeyttää työntekijöiden työnkuvaa sekä toimii henkilöstön konkreettisenä arjen työvälineenä.

"Se varmaan tulee olemaan hyvin merkittävä työkalu... mut kuitenkin se on sellanen, mä ainakin koen, et se on iso apu ja työväline, mistä sitten varmana löytyy tukea työhön..."

"No ehkä varmaan selkeyttää työn kuvaa tai jotenkin..."

"...niin sehän on se, ohjeistus, lainausmerkeissä, jonka mukaan sä teet sitä työtä ja ja kehität sitä työtä"

Päiväkodin työntekijät kokivat varhaiskasvatussuunnitelman yhteisen suunnittelun *sitouttavan yhteiseen työhön*. Sitoutumisen merkitys yhteisessä työ- ja oppimisprosessissa on monitasoinen. Muodostuakseen aidosti yhteisön toimintaa ohjaavaksi työvälineeksi varhaiskasvatussuunnitelman työstämisprosessilta edellytetään kuitenkin yhteisöllisyyttä – kasvatusyhteisön jäsenten osallisuutta, yhteisiin tavoitteisiin sitoutumista, jatkuvaa neuvottelua yhteisestä merkityksenannosta sekä käytäntöyhteisöjen olemuksen tunnistamista. (Nummenmaa et. al. 2005; Poikonen 2003.)

Varhaiskasvatussuunnitelma yhteisenä työprosessina

Yhteiseen suunnitteluun osallistuminen oli kaiken kaikkiaan henkilökunnalle merkityksellinen asia, jota edellä kuvattiin oman työn näkökulmasta. Kun kysymys kohdennettiin vielä erityisesti yhteiseen työprosessiin, se koettiin yleisesti positiivisena asiana. Haastateltavat pitivät tärkeänä erityisesti *työyhteisön kaikkien jäsenten osallisuutta*.

Osallistumiseen ”velvoittaminen” oli herättänyt muutamissa työntekeijöissä aluksi ahdistusta ja jännittämistä.

”Kaubeelta se tuntuu, sille ei voi mitään, että tän ikänen ihminen ei sillä tavalla enää omaksu niitä asioita niin äkkiä, tietysti jälkeenpäin jotain tajuaa ja tota kaubeen raskaana oon kokenut sen, kaubeen raskaana.”

Haastatteluihissa nousi esiin myös se, että yhteisen työprosessin myötä *yhteiset keskustelut ja pohdinnat – niin yksilön kuin yhteisön tasolla – olivat lisääntyneet*, ja näin *yhteistä ymmärrystä ja kieltä alkoi rakentua vähitellen*.

”Ja se on herättänyt keskustelua, ja niinkun illassakin oon sanonu, niin mun mielestä se on ollu hirveen hyvä, et me ollaan keskusteltu tuolla sillain, kun me ollaan tavattu toisiamme, on se sitten ollu ulkona joku semmonen hetki, että on pystyny siinä tai ruokapöydässä tai kahvipöydässä tai jotain, niin vaihdettu ajatuksia ja sitten...”

Toisaalta kuitenkin todettiin myös se tosiasia, että koko työyhteisön osallistuminen oli ollut aikaa vievää ja työlästä.

”...että se on raskas prosessi, kun se on niin iso prosessi liikuttaa. Etä tämmöinen pienempi työryhmä, se kokoontuu, toimii paljon joustavammin ja helpommin, mutta tämmönen, kun koko talon yhteiset ajat, niitten järjestäminen, niin se on aikamoinen, et se vaatii niin paljon enemmän, että me saadaan se käyntiin.”

Kokonaisuutena yhteiseen suunnitteluprosessin edut koettiin kuitenkin huomattavasti merkittävämmiksi kuin siihen liittyvät negatiiviseksi koetut tekijät.

”...mutta tota ehkä se on siinä helpompaa, kun on koko talon väki, kumminkin, tota saa sieltä erilaisia, saa toki sanoa oman mielipiteen asioista, mutta tulee semmosta kokonaisvaltaisempaa, kun on semmonen tuttu porukka ympärillä...”

Wengerin (1998, 55–57) mukaan osallisuus edustaa sosiaalista kokemusta yhteisön jäsenyydestä (kasvatusyhteisö) ja aktiivisesta osallistumisesta ja sitoutumisesta yhteisiin hankkeisiin (tässä yhteydessä varhaiskasvatussuunnitelmaprosessiin). Osallistuminen kantaa mukanaan niin sosiaalisia kuin yksilöllisiäkin merkityksiä ja kuuluu osaksi ihmisen sosiaalista luonnetta ja identiteettiä. Osallistuminen sosiaalisiin yhteisöihin muokkaa yksilötason kokemuksia, mutta myös yhteisöjä itsessään. Osallistuminen on molemmin puolista aktiivista toimintaa, jossa osallistujat muokkaavat toistensa kokemuksia ja luovat yhteisiä merkityksiä.

Varhaiskasvatussuunnitelman työstämisen myötä *työyhteisössä oli tuotu esiin erilaisia näkökulmia ja mielipiteitä*. Päiväkodin henkilökunta oli havainnut työyhteisöstä löytyvän niin yhteisiä kuin eroaviakin näkemyksiä. Varhaiskasvatussuunnitelman yhteinen työstäminen oli kuitenkin rohkaisut vähitellen kaikkia työyhteisön jäseniä osallistumaan ja ilmaisemaan omia ajatuksiaan. Yhdessä työskenteleminen teki näkyväksi myös yksilöiden, osastoryhmien ja ammattiryhmien erilaisia näkemyksiä.

”...uskon, et moni on nyt entistä enemmän sitä mieltä, kun huomaa, kuinka tärkeitä se on, ja jokasella on kuitenkin se oma sanottavansa ja ajatuksena ja uskaltaa ehkä sit enemmän, luulisin, et tämän jälkeen tuoda sitä omaa mielipidettänsä ja ajatustansa kuuluviin... Et on ikään kuin vaadittu, et jokainen nyt jotain sano, ettei vaan, että kyllä onhan se näin. Et kyl määhän ainakin koen, että, paitsi, että itteni kohdalla et monen muun, kyllä en oo mikään kaikkein rohkein ja suurisuuisin, et melkein enempi hiljanen kuin kova puhumaan, mut tota sit moni muukin on rohkastuneita sanomaan...”

Keskustelujen kautta on mahdollista tehdä näkyväksi yhteisön jäsenten henkilökohtaisia merkityksenantoja ja luoda yhteistä merkityksenantoa yhteisöllisyyden prosessissa. Yhteiset keskustelut ja yhteisöllinen suunnittelu mahdollistavat henkilökohtaisella

tasolla myös yhteisön jäsenten ammatillisen kehittymisen ja uusien merkitysten antamisen omalle työlle. Hiljaisen tiedon kielellistäminen on samalla myös oman toimintansa perusteiden pohtimista ja merkitystenantoa (Varila 1999).

Varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa opittua –kokoava malli

Henkilökohtaisissa ja tiimihaastatteluissa työntekijät mainitsivat erityisesti kolme merkittävää oppimiskokemusta: yhteisten keskustelujen ja pohdintojen lisääntyminen, koko hoito- ja kasvatushenkilökunnan osallisuuden ja sitoutumisen kasvaminen sekä yhteisen kielen rakentuminen työyhteisössä.

Päiväkodin henkilökunta ilmaisi oppineensa varhaiskasvatussuunnitelmaprosessissa ennen kaikkea yhteistä keskustelua sekä oman työn pohtimista. Henkilöstön keskuudessa yhteiset keskustelut ja pohdinnat olivat lisääntyneet: oli opittu keskustelemaan, ja ihmiset ovat rohkaistuneet osallistumaan näihin keskusteluihin.

”Mutta ihan näin suoraan sanon, että kyllä määhän välillä siellä ihan pihalla oon ja jännitin silloin ihan hirveesti kun se alko se koko touhu, et mä oon yleisestikin sellanen jännittäjä tällaisia tilanteita varten ja sit niistäkin, mutta kyllähän määhän sit välillä aina suunikin auki saan siellä, mikä on ihmeellistä.”

”No kai määhän jotain oon oppinut tai kyllä se aina joka kerta kun sieltä on lähtenyt, niin ihan hyvillä mielin sieltä on lähtenyt pois, että kai sitä jotain tonne, määhän oon semmoinen oppija, että en määhän kirjasta mitään opi, mutta just tollai määhän opin sitten enempi ku keskustellaan ja puhutaan niistä asioista.”

Keskusteluissa on ollut mahdollista kuulla muiden näkökulmia eri asioihin ja näin laajentaa omia näkemyksiään sekä yhteisen keskustelun kautta rakentaa työyhteisössä ja tiimeissä yhteisesti jaettuja käsityksiä ja näkemyksiä. Kaiken kaikkiaan oli tapahtu-

nut siirtymistä hiljaisuuden ja vastaanottamisen positioista yhdessä tuotetun tietämisen positioon (Belensky et al. 1987).

"...oon ehkä pysähtynyt aika paljon ajattelemaan monia asioita ja tota uusia näkemyksiä on tullu asioille ja sitte tän arvokeskustelun myötä niin mä pysähdyin voimakkaastikin ajattelemaan niitä..."

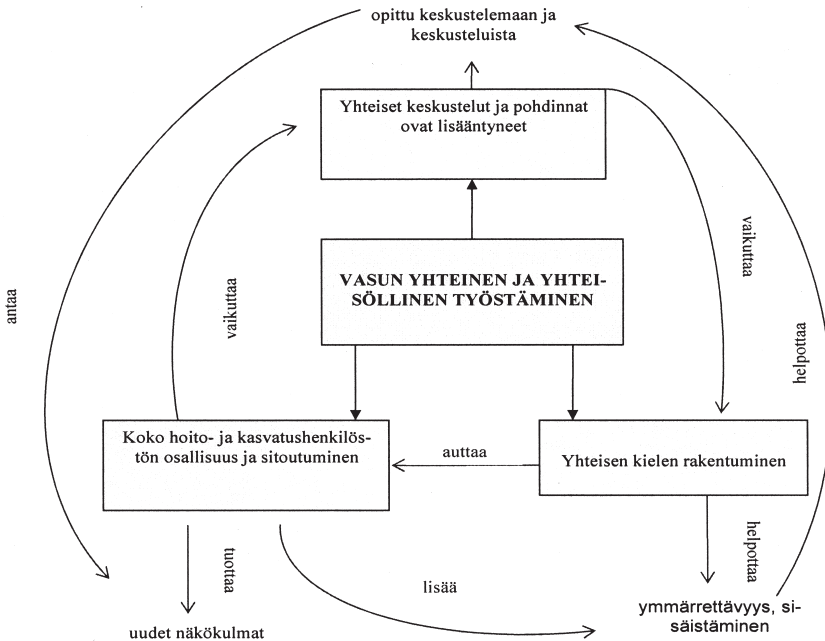
"Ää, tässä oon oppinu just niinku sanoin, mun mielestä enemmän kattoon sitä mikä on tärkeintä, sitten tota sellasta, koko ajan huomaa, että oppii sellasta jäsentämistä, että katotaan ensin tätä tämmösenä (.) tai että vaikka ois kaubee sellanen niinku mylläkkä päässä niin väkisin ruvetaan puristaan jotain jäsennystä siitä, niin se aina auttaa."

Yhteinen työskentely oli vaikuttanut ennen kaikkea siihen, kuinka työntekijät ovat pysähtyneet miettimään omaa työtään ja sen lähtökohtia. Omaa työtä kehittävä työorientaatio mahdollistaa omaan toimintaan ja persoonaan, työidentiteettiin kohdistuvan oppimisen ja niiden muutokset (Järvinen et. al. 2000). Wenger (1998) kuvaa tätä oppimista joksikin tulemisena – identiteettityönä. Oman työn pohdinta onkin päiväkodin työntekijöiden mukaan tuonut uutta jäsentämistä myös itse työntekoon. Kaikkea työskentelyyn liittyvää oppimista ei kuitenkaan ole vielä tiedostettu, sillä prosessi on jatkuvaa.

"No kai siitä ny jotain on oppinu. (.) Ja sitte se ainaki, että ku yhdessä on saanu pohtia, mä tykkään siitä, että. Ja sitte se, että vaikkei aina ihan oikein osaa sanookaan, mutta kumminkin, että mielipiteensä, et sillain, et oppinu ainakin sen, että yhdessä puhutaan ja yhdessä pohditaan... Että mun mielestä se yhteinen, yhteen hiileen puhaltaminen, mun mielestä se on ihan kiva. Siitä mä oon tykänny. Vaikkei asiaa aina niin ymmärräkään, kyllä se kumminkin kun siitä ruvetaan puhumaan, siinäbän se onki. Että kun siitä ruvetaan yhdessä puhumaan ja pöhtiin, niin sit siinä niinkun loksahattaa, että aa, se oonkin tää, että tulee oikein elämys, että tää se asia nyt olikin. Että kun monta kertaa on miettiny, että mitäbän toi oikein tarkotti, että, et kuinka tohon nyt, miten tohon pitäis vastata. Sitte kun ruvetaan puhumaan, niin sen ymmärtää, et ai tää on se, mitä tarkotit."

”Tietysti ihan, (.) pöbtti perusteellisesti niitä lähtökohia, et mikä täs työssä on tärkeetä ja, helpostihan sitä vaan tekee sitä työtä.”

Kuvio 10 mallintaa haastattelujen perusteella muodostunutta kuvaa varhaiskasvatussuunnitelman yhteisöllisestä työstämisestä seuranneista oppimisprosesseista ja niiden keskinäisistä suhteista.



KUVIO 10. Varhaiskasvatussuunnitelma yhteisöllisenä oppimisprosessina.

Varhaiskasvatussuunnitelman yhteisöllinen suunnitteluprosessi haastaa päiväkodin henkilökunta **yhteisiin keskusteluihin**. Nämä keskustelut opettavat keskustelemaan yhdessä, ja ne toimivat oppimisen keskeisinä areenoina. Yhteiset keskustelut ja pohdinnat vaikuttavat siihen, kuinka **koko työyhteisössä alkaa rakentua yhteistä kieltä**. Yhteisen kielen kautta moniammatillisen työ-

yhteisön jäsenten yhteinen ymmärrys keskeisistä työhön liittyvistä tekijöistä sekä yhteinen merkityksenantoprosessi lisääntyy. Yhteisen kielen rakentuminen puolestaan helpottaa kommunikaatiota, asioiden ymmärrettävyyttä ja sisäistämistä.

Yhteinen työskentely auttaa koko hoito- ja kasvatushenkilöstön sitoutumista ja osallisuutta, jota yhteisen kielen rakentuminen osaltaan tukee. Osallisuus ja sitoutuminen voimistuvat, kun koko henkilökunta neuvottelee varhaiskasvatussuunnitelman perusteista ja sisällöistä. Sitoutumisen ja osallisuuden kautta kaikki työyhteisön jäsenet uskaltavat osallistua enemmän yhteisiin keskusteluihin ja pohdintoihin.

Wenger (1998) kuvaa oppimista ja organisaatioiden kulttuurien rakentumista osallisuuden, identiteetin luomisen, merkityksenannon ja yhteisiin käytäntöihin osallistumisen prosessina. Osallistumalla sosiaalisiin käytäntöihin työntekijät keskustelevat, jakavat ja luovat teorioita ja käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Käytännöt syntyvät yhteisten neuvottelujen ja merkityksenantoprosessin tuloksena ja yhteisöllisen toiminnan ja keskinäisen sitoutumisen kautta työntekijät luovat käytäntöjä. Osallisuus sosiaalisiin käytäntöihin muokkaa kokemuksia ja niille annettuja tulkintoja yksilötasolla, mutta myös yhteisöjä itsessään. Työntekijät neuvottelevat käsityksistä ja luovat uusia merkityksiä. Käytännöt pitävät sisällään yhteisössä esiintyvää jaettua ja hiljaista tietoa, ja niiden ei nähdä edustavan pelkkää toimintaa vaan antavan merkityksen toiminnalle itselleen. (Mt., 5, 46–48, 51–54.)

Oppimisen prosessit työyhteisössä liittyvät yksilön oppimiseen, jolloin korostuu kokemuksellisuus ja oman työn reflektointi. Tarvitaan sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä tiedonmuodostusprosesseja, joissa yksilöllinen intuitiivinen ajatus tarvitsee tulkitsijakseen ja välittäjäkseen ryhmän. Tässä prosessissa saavutettu ymmärrys ja tieto voivat jäsentyä sekä juurtua koko organisaation omaisuudeksi. Työssä oppimista tuottavat prosessit ovat luonteeltaan sosiaalisia, reflektiivisiä, kognitiivisia ja operationaalisia (Järvinen & Poikela 2000; Järvinen, Koivisto & Poikela 2000; Poikela 2005).

7. Ongelmasta osaamiseen

Aiemmissä luvuissa on kuvattu yhden päiväkotiyhteisön yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen liittyviä työprosesseja. Kehittämistyössä sovellettiin ongelmaoperustaista työssä oppimista. Kehittämishankkeen tutkijat toimivat ongelmaoperustaisen työskentelyn ohjaajina. Silloin kun kyseessä ei ole erityinen tutkimus- ja kehittämishanke, työssä oppimisen prosessien ohjaus on organisoitava osaksi päiväkotiyhteisön arkea. Tämä asettaa haasteita, mutta avaa myös uusia mahdollisuuksia toiminnan kehittämiseen ja johtamiseen. Tässä luvussa esitellään henkilökunnan kokemuksia ongelmaoperustaisesta työskentelystä ja pohditaan ongelmaoperustaisen työssä oppimisen mahdollisuuksia työyhteisön pedagogisen johtamisen ja osaamisen johtamisen näkökulmista.

Henkilökunnan kokemuksia ongelmaoperustaisesta työssä oppimisestä

Kehittämisprosessin päätösvaiheessa tehdyissä yksilö- ja tiimihaastatteluissa työntekijät toivat selkeästi esiin *ongelmaoperustaisen työskentelytavan oppimisen mahdollisuutena*. Se loi vahvan osallisuuden ja tasa-arvoisuuden ulottuvuuden, haastoi työntekijöitä työssä oppimisen prosesseihin sekä toimi yhteistä tiedonmuodostusta mahdollistavana areenana:

"...et sellasena mä oon hirveen ilonen tästä, tää on tietyllä tavalla pakottanu, sillain hyvässä mielessä pakottanu, antanut raamit ja

mahdollisuudet työyhteisölle oppia tällästä.”

” .. mahdollistanut osallistumaan omalla näkemyksellään”

” on vähentänyt käytäväkeskusteluja, koska kaikilla mahdollisuus osallistua”

”..PBL helpottaa asioiden käsittelyä asioina, välttää henkilökohtaisuuden leiman

työpaikkakeskustelujen jalostaminen..”

Ongelmaperustainen työskentelyä ja omaa työtä koskevien ongelmien ratkaisua voidaan yleisemmin pitää tutkivana työotteena, jossa asiantuntijat yksin ja yhdessä analysoivat omaa työtään sekä refleктоivat ratkaisujensa perusteita tavoitellen työkäytäntöjensä kehittämistä (Järvinen & Poikela 2000; Karila & Nummenmaa 2001). Työssä oppiminen nähdään kokemuksen ja kontekstin suhteena, jota välittävät yksilön työhön orientoitumisen tavat, tiedon prosessoinnin yksilölliset ja yhteisölliset muodot sekä organisaation luomat edellytykset (ks. Poikela 1999). Yksilöiden oppiminen on edellytys myös ryhmän oppimiselle. Yksilöiden ja ryhmien oppiminen on puolestaan välttämätöntä yhteisöjen ja organisaation oppimiselle (ks. Järvinen & Poikela 2000).

Arjen työn kehittämistä, asiantuntijuuden kehittymistä ja työssä oppimista ei voida tarkastella toimintaympäristöstä irrallisena. Päiväkoti muodostaa omanlaisensa toimintakontekstin, jota ohjaavat monet vakiintuneet aika- ja toimintapolut. Nämä rakenteet saattavat muodostua yhteisen ja yhteisöllisen prosessin kannalta vaikeasti hallittavaksi, jolloin ne on itsessään hyvä ottaa pohdinnan kohteeksi. Voisiko jotain tehdä toisin?

Ongelmaperustaisen oppimisen mahdollisuuden ohella työntekijät toivat esiin myös sen *haastavuuden työskentelymenetelmänä*. Tarvitaan aikaa ja alussa myös riittävästi tukea ja ohjausta..

”.. opettelu vei hieman aikaa ennen kuin sisäistää systeemin”

”.. alussa oli vaikea -pelättiin rooleja”

”..hyvä ja huono asia, kaksiteräinen miekka: toiset kokevat kokousmaisuuden ongelmaksiksi, toisaalta hyvä oppia niitä taitoja..”

”..vaikka välillä on vaikeata tuoda itseä esille, PBL on rohkaistanut ihmisiä sanomaan mielipiteitään”

”.. asia pysyy helpommin kasassa ja etenee selkeästi PBL:ää noudattaen”

Työn kehittämiseksi ja siihen liittyvien ongelmien ratkaisemiseksi haasteellisena näyttäytyy työtavan siirtäminen ja soveltaminen osaksi arjen jokapäiväisiä ongelmanratkaisutilanteita. (Tynjälä & Collin 2000; Poikela 1998). Työntekijät pitivät tärkeän ongelma- ja oppimisperustaisen oppimisen *prosessisuuntautuneisuutta*. Tämä auttoi asennoitumaan varhaiskasvatussuunnitelman jatkuvaan työstämiseen. Prosessinomaisuus kuuluu varhaiskasvatussuunnitelman luonteeseen, sillä päiväkotiin tulee vuosittain uusia työntekijöitä ja lapsiryhmiä. Uuden tiimin toiminnan alkaessa on tärkeä uudelleen neuvotella toimintavoista ja kasvatuksellisesta periaatteista. Jatkuvaan työstämiseen asennoituminen orientoi työntekijöitä samalla jatkuvaan oppimiseen ja oman työnsä kehittämiseen.

Ongelma- ja oppimisperustainen työ ja oppimisen kulttuuri

Ongelma- ja oppimisperustaista oppimista on kuvattu usein koulutuksellisenä ja pedagogisen innovaationa. Samanaikaisesti se on nähty kuitenkin myös strategiana, joka mahdollistaa uudenlaisen oppimisen kulttuurin kehittämisen koulutusorganisaatioon (Poikela & Nummenmaa 2002). Edellinen pitää myös paikkansa silloin, kun ongelma- ja oppimisperustaista oppimista sovelletaan erilaisissa työyhteisöissä. Kyse ei ole pelkästään työssä oppimisen muodosta, vaan yleisemmin työyhteisön ja sen kulttuurin kehittämistä. Ongelma- ja oppimisperustainen tarjoaa strategisen työvälineen erilaiselle kehittämiselle ja johtamiselle.

Jalava ja Vikman (2003, 60–61) näkevät ongelma- ja oppimisperustaisen työssä oppimisen toimintakonseptina, jossa oppimisprojektin johtaminen ja organisaation jokapäiväinen toiminta kytetään toisiinsa.

sa oppimistavoitteiden kautta. Organisaatioiden toiminnan taustalla on olemassa yleensä erilaisia ohjausjärjestelmiä, visioita, strategioista, toimintasuunnitelmia jne. Päiväkotiyhdistyksen toimintaa määrittää ja suuntaa kulloinkin voimassa oleva päivähoitoa ja esiopetusta koskeva lainsäädäntö sekä informaatio-ohjaus erilaisine painotuksineen ja suosituksineen. Informaatio-ohjaus, visioiden ja strategioiden maailma edustaa ideoiden maailmaa, kun taas konkreettinen toiminta edustaa työn arkea. Usein nämä maailmat eivät kohtaa toisiaan. Strategiat elävät omaa elämäänsä, ja jokapäiväinen toiminta elää omaa elämäänsä.

Ideoiden ja toiminnan yhdistäminen on haaste organisaatioiden ja työyhteisöjen johtamiselle. Tässä voidaan hyödyntää ongelmaperustaista työssä oppimista, mikä edellyttää sitä että ideoiden, strategioiden ja suunnitelmien maailma voidaan tarkentaa näistä johdetuiksi oppimistavoitteiksi – oppimisprojekteiksi. Näiden oppimisprojektien kautta strategiset ideat on mahdollista viedä osaksi arjen käytäntöjä.

Varhaiskasvatussuunnitelma on yleisellä tasolla nähtävä strategisena kehiksenä. Se edustaa myös tyypillisesti sellaista ideoiden maailmaa, joka sijoittuu päiväkodin työntekijöiden näkökulmasta ennestään tuntemattomalle alueelle. Kyseessä on uudenlainen varhaiskasvatustyötä ohjaava konsepti, jonka tuntee parhaiten se ryhmä, joka valtakunnallisen suunnitelman laatinut työryhmä. Tässäkin ryhmässä suunnitelma on syntynyt varsin monenlaisten intressiryhmien neuvottelun ja kompromissien tuloksena. Jotta varhaiskasvatussuunnitelma muodostuisi eläväksi, päiväkodin toimintaa ohjaavaksi asiakirjaksi, tarvitaan yhteisöllistä suunnittelua. Suunnittelussa ideat muuntuvat yhteisten neuvottelujen kautta arjen toimintakäytännöiksi.

Ongelmaperustainen oppiminen voidaan puolestaan nähdä yhteisön työssä oppimista ohjaavan strategisena kehittämisvälineenä. Työssä oppimisen prosessia ohjaavat organisaation perustehtävistä ja muista ohjausjärjestelmistä nousevat tai johdetut oppimistavoitteet. Ongelmaperustaista työskentelymallia voidaan esimerkiksi päiväkodissa soveltaa monella tavalla myös arjessa kohdattavien ongelmien tai haasteiden ratkaisemisessa.

Ongelmaperustaisessa työssä oppimisessa korostuu Jalavan ja Vikmanin (2003, 101) mukaan seuraavat kolme erilaista perspek-

tiivä. *Ryhmän näkökulmasta* ja ryhmän motivaation ylläpitämiseksi käsiteltävien asioiden on liityttävä ryhmän arkiseen työhön. Tämä lisää myös osallistumishalukkuutta. *Työnantajan näkökulmasta* keskeiseksi nousee toiminnan mahdollistaminen – useimmiten tämä tarkoittaa aikaresurssien tarjoamista. *Osaamisen johtamisen näkökulmasta* on tärkeää suunnitella toimintaa niin, että se mahdollistaa ryhmän työssä oppimisen. Nämä erilaiset perspektiivit ovat myös keskeisiä ongelmaperustaisen työssä oppimisen ohjaamisen ja johtamisen näkökulmista. Työssä oppimisen ohjaajan tai tutorin tai valmentajan ensisijainen tehtävä on edistää ryhmän toimintaa, luoda työskentelyn mahdollistavat puitteet (aika, tilat ym. resurssit) ja johtaa osaamisen kehittämistä. Hänen roolinsa ei yleensä ole esimiesrooli, mikä nostaa esiin sen kysymyksen, kuka itse asiassa voi toimia PBL -prosessien ohjaajana päiväkodin arjessa.

Silloin kun ongelmaperustainen oppiminen nähdään strategisena oppimisprojektina ja tavoitteena on työyhteisön osaamisen kehittäminen, sen toteuttamien työyhteisössä edellyttää eri toimijatasojen yhteistyötä. Johdon tehtävänä on huolehtia siitä, että strategiset tai muut vastaavat tavoitteet neuvotellaan ja jalkautetaan yhteisiksi oppimisprojekteiksi. Näiden toteuttamista voivat ohjata työyhteisössä PBL -prosessin ohjaamiseen perehtyneet työntekijät. Tavoitteena on pitkällä tähtäimellä itseohjautuvien ryhmien kehittyminen.

Näkökulmia PBL -prosessien ja osaamisen johtamiseen päiväkodissa

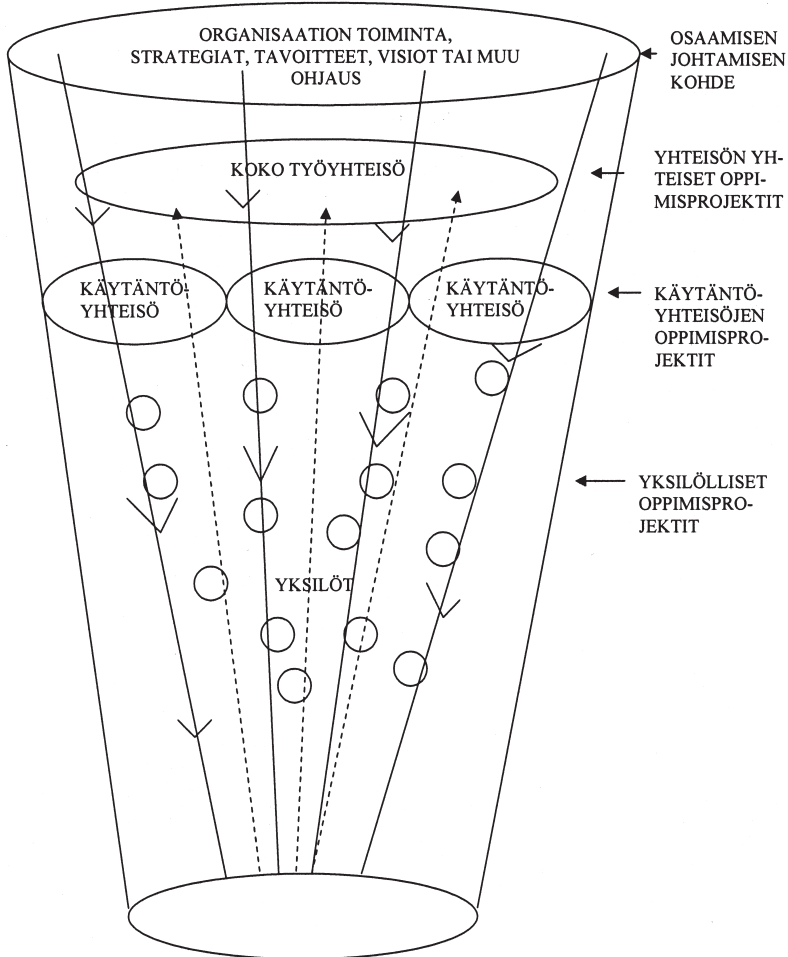
Kirjassa on lähestytty päiväkotiyhteisöä kahdesta toisiinsa liittyvästä näkökulmasta. Ensinnäkin päiväkotia on kuvattu *kasvattajien yhteisönä*, jonka muodostavat päiväkodin aikuiset – henkilökunta. Kasvatusyhteisönä päiväkotia muodostuu lapsista ja heitä kasvattavista aikuisista: vanhemmista ja varhaiskasvatuksen ammattilaisista. Tarkastelun keskiössä on ollut ensisijaisesti kasvattajien yhteisön kulttuuri erilaisista näkökulmista avautuvana. Toiseksi päiväkotia on kuvattu *oppijoiden yhteisönä* keskittyen siihen miten kasvattajien yhteisö oman työnsä arjessa, työssä oppimisen

prosesseissa kehittää omaa työtään ja toimintakulttuuriaan – erityisesti yhteistä suunnittelukulttuuria. Kirjassa nämä kaksi näkökulmaa ovat kulkeneet limittäin ja rinnakkain. Työssä oppimisen prosessia ohjaavana käsikirjoituksena on ollut ongelma-perustainen oppiminen.

Luvuissa 4 ja 5 on kuvattu ongelma-perustaisen oppimisen organisointia ja oppimisprojekteja päiväkodissa. Oppimisen tavoitteet ja niihin liittyvät oppimisprojektit liittyivät varhaiskasvatussuunnitelman ja osaamisen kehittämisen kohteena oli erityisesti yhteinen suunnittelu. Prosessiin sisältyi koko yhteisön yhteisiä, tiimien yhteisiä sekä yksilökohtaisia oppimisprojekteja, joita kuvattiin yksityiskohtaisesti luvussa 5.

Kasvattajien yhteisö ja oppijoiden yhteisö syntyy kaikkien toimijoittensa yhteisen työn tuloksena. Johtajalla on kuitenkin omaan työtehtäväänsä sisältyvien vastuiden ja velvoitteiden perusteella muita toimijoita suurempi vastuu kasvatusyhteisön rakentamisessa sekä osaamisen johtamisessa. Suomalaisien päiväkotien johtamiskäytännöt ja johtajan työn resursointi on murrosvaiheessa. Osassa päiväkodeista johtajat työskentelevät lapsiryhmävas-tuisina johtajina, osassa heidät on vapautettu lapsiryhmän kanssa toiminnasta kokoaikaisesti johtamistehtäviin. Päiväkotien johtajien työn kehittämisessä keskustelun kohteena ovat olleet muun muassa työntekijöiden itseohjautuvuuden ja johtajan toiminnan väliset suhteet samoin kuin se, millaisten työprosessien kautta johtaminen voi toteutua.

Seuraavassa tarkastellaan johtamisen kohteita silloin, kun tavoitteena on aiemmin kuvattujen strategisten ideoiden juurruttaminen osaksi arjen työkäytäntöjä. Kuvioon 11 on koottu kehittämishankkeessa esille nousseet keskeiset työssä oppimisen tasot ja johtamisen kohteet eri tasoilla.



KUVIO 11. Osaamisen johtamisen kohteet ja tasot päiväkotiyhteisössä.

Päiväkodin toimintaa ohjaavat erilaiset visiot ja strategiat, jotka voivat olla osittain organisaation itsensä luomia, osittain erilaisen valtiollisen ja kunnallisen ohjauksen säätelemiä (kuten valtakunnallinen ja kunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma). Näiden ideoiden välittyminen osaksi kasvattajien yhteisön yhteistä toimintaa on yksi johtamiseen liittyvistä tehtävistä.

Kasvatusyhteisön tasolla johtamisen kohteena on koko kasvatusyhteisön yhteisten oppimisprojektien rakentaminen sekä niiden toteuttamisen mahdollistavan yhteisöllisyyden, erityisesti sitä tuottavien rakenteiden luominen. On löydettävä ja luotava ajat, paikat, areenat yhteisön jäsenten kohtaamisille ja yhteiselle toiminnalle yhteisön kehittämiseksi. Tässä varhaiskasvatussuunnitelma luo otollisen mahdollisuuden yhdistää osaamisen johtaminen ja työorganisaation johtaminen (ks. Karila 2001b ja 2004). Olennaisista on pyrkiä rakentamaan oppimista tukevaa työkulttuuria. Yhteisten oppimisprojektien teemat määräytyvät sen mukaan, mistä kulloinkin laajemmassa mitassa on kysymys. Esimerkiksi valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman ideoiden vieminen päiväkotitasolle edellyttää kasvatusyhteisöltä oppimisprojekteja, jotka tukevat yhteisen kasvatustietoisuuden kehittymistä sekä kasvattajien yhteisön yhteisistä toimintakäytännöistä sopimista.

Päiväkotien toimintakulttuurit ovat erilaisia. Kulttuurilla ymmärretään niitä perususkomuksia, sääntöjä, normeja ja käytäntöjä, joita työyksikköön on muodostunut sen historian kuluessa. Toimintayksiköt muodostuvat usein myös erilaisista kulttuurisista kokonaisuuksista (esimerkiksi lapsiryhmien ja johdettavana olevien yksiköiden erilaiset alakulttuurit), johtajalla voidaan siis olettaa olevan johdettavanaan vaihtelevia organisaatiokulttuureja. (Ks. johtajasta päiväkodin organisaatiokulttuurin arvioijana Makkonen 2002.) Mikäli työorganisaatiota halutaan kehittää yhteisönä, jolla on yhtenäiset kasvatukselliset linjaukset ja yhtenäiset toimintakäytännöt, on johtajan kyettävä tunnistamaan organisaation eri yksiköiden (esimerkiksi tiimit käytäntöyhteisöinä) kulttuurin ominaispiirteet ja huomioimaan nämä yhteisön yhteisen kulttuurin rakentamisessa. Näihin vaihteleviin kulttuurisiin käytäntöihin törmätään erilaisissa muutoksissa ja kehittämisprojekteissa. Myös varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen nostaa nämä seikat näkyvästi esille. Samoin asia on väistämättä huomioitava kehitettäessä työorganisaation yhteistä näkemystä laadusta ja laadukkaasta palvelusta. Kasvatusyhteisön yhteisten oppimisprojektien rakentamiseen ja johtamiseen liittyykin aina mainittu kulttuurinen luonne. Johtajalta vaaditaan kulttuurien analyysin osaamista. Samalla varhaiskasvatussuunnitelman parissa tehtävä työ luo johtajalle luontevan mahdollisuuden pedagogiselle johtamiselle, erityisesti päiväkodin

yhtenäisen kasvatuskulttuurin rakentamiseksi (ks. Karila 2001b ja 2004). Myös lasten vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kulttuuriset perusteet nousevat luontevan pohdinnan kohteeksi kumpanuuskulttuuria ja sen arjen toteutumista varhaiskasvatussuunnitelmaan rakennettaessa (ks. Karila 2006, 101–104).

Eri-ikäisten lasten parissa työskentelevät tiimit muodostavat suomalaisissa päiväkodeissa käytäntöyhteisöjä. **Käytäntöyhteisöjen omat oppimisprojektit** liittyvät yleisemmällä tasolla arjen toiminnan taustalla olevien käsitysten ja uskomusten tiedostamiseen ja mahdolliseen muuttamiseen ja omien toimintakäytäntöjen kehittämiseen siten, että lapsille muodostuu suotuista kasvu- ja oppimisympäristö. Osaamisen kehittämisessä kyse on moniammatillisen tiimin osaamisen kehittämisestä. Olennaista on tunnistaa samoissa toimintatilanteissa, kuten esimerkiksi samoissa lapsiryhmissä, läsnä olevien ja yhteistä työtä jakavien ammattiryhmien erityisosaamisen alueet. Koska tiimien muodostamat käytäntöyhteisöt näyttävät olevan varsin merkityksellisiä, on johtamistyössä hyvä panostaa aiempaa enemmän nimenomaan tiimikohtaisiin kehityskeskusteluihin. Tällöin pedagoginen johtaminen suuntautuu ryhmäkohtaisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Myös moniammatillisuuden toteutumisen pohdinta ja eri ammattilaisten erilaisten vastuiden ja velvoitteiden kirkastaminen voivat tällöin nousta käytäntöyhteisöjen oppimisprojekteiksi.

Jotta tiimit voisivat toimia kehittämistyössään ja tiimikohtaisissa työssä oppimisen prosesseissaan siten, että tiimeistä muodostuu lapsille ehyt kasvuympäristö, on tiimien oppimisprojektien nivouduttava koko kasvatusyhteisön yhteisiin oppimisen projekteihin. Samoin moniammatillisten tiimien on löydettävä yhteiset näkökulmat ja tavoitteet tiimin työlle. Johtajan johtamistyön kohteena on tällä tasolla työn organisointiin vaikuttamalla turvata riittävät ajat ja paikat tiimeille oman työnsä kehittämiseen. Myös strategisten ideoiden, kuten vanhempien mukana olon varhaiskasvatuksessa, on löydettävä paikkansa tiimien oppimisen projekteissa. Käytäntöyhteisöjen työssä oppimisen prosesseissa tiimin jäsenten itseohjautuva kehittämissä on tärkeässä asemassa. Tämä tuli esille myös omassa kehittämishankkeessamme, missä tiimit työskentelivät itseohjautuvasti arvioiden ja kehittäen omaa toimintaansa ja samalla tuottaen materiaalia koko kasvatusyhteisön oppimisprojekteille.

Työssä oppimista tapahtuu koko ajan myös yksilötasolla. Eri-laisen koulutuksen ja työkokemuksen osaavien työntekijöiden **yksilölliset oppimistarpeet** vaihtelevat joskus suurestikin. Johtajan johtamistyön tuleekin esimerkiksi kehittämiskeskusteluissa ohjata ja tukea kunkin työntekijän yksilöllisiä oppimisen prosesseja kuitenkin strategisten ideoiden ja toiminnalle asettuvien perustehtävien kehyksessä.

Johtajan tehtävät työssä oppimisen ja osaamisen kehittämisessä paikantuvat yhteisten, tiimien ja yksilöllisten oppimisprojektien tunnistamisen ja neuvottelemiseen. Ongelmaperustaisen työssä oppimisen soveltaminen työssä oppimisen ja osaamisen kehittämisen välineenä edellyttää käytännössä työyhteisön sisäisiä tuutoreita/ valmentajia, jotka tarvitsevat kuitenkin myös koulutusta ongelmaperustaisen työskentelyn ohjaukseen. Miten tämä toteutetaan ja ketkä toimivat työprosessien ohjaajina on työyhteisön sisäisesti määriteltävä asia.

8. Tulevaisuuteen suuntautuminen – ennakointidialogi

Puolitoista vuotta kestäneen kehittämishankkeen päättyessä työyhteisö pysähtyi arvioimaan, mitä opittiin. Varhaiskasvatustoiminnan suunnittelu ja arviointi ovat kuitenkin päiväkodissa jatkuva prosessi: henkilökunta vaihtuu ja siirtyy lapsiryhmästä toiseen, uusia lapsia tulee jatkuvasti, työtä muovaavat ulkopäin tulevat erilaiset muutokset. Suunnittelun merkityksen ja jatkuvuuden tiedostaminen sekä suunnitteluun liittyvien työprosessien tunnistaminen on tämän vuoksi yhteisön toimivuuden kannalta keskeistä. Kasvatus on myös tulevaisuuteen suuntautuvaa toimintaa. Parhaimmillaan varhaiskasvatussuunnitelma voi toimia hyvän lapsuuden mahdollistamiseksi.

Käsitykset tulevaisuudesta ohjaavat tämän hetken päätöksentekoa ja valintoja sekä yksittäisen ihmisen, yhteisöjen, organisaatioiden että myös yhteiskunnan tasolla. Kasvattajina ja kasvatusyhteisöjen jäseninä sekä kansalaisina teemme tulevaisuutta yhteiseksi hyväksi. Muutoksen yhteiskunnassa toiminnan ennakoinnista onkin tullut yksi tapa suunnistaa ja selviytyä muutosten maiseudessa. Ennakoivan työskentelyn tukemiseksi on kehitetty erilaisia työtapoja kuten esimerkiksi ennakointidialogi (Arnkil, Erikson & Arnkil 2000; ks. myös Nummenmaa 2004; Nummenmaa & Lautamatti 2004).

Ennakointidialogi toimii rajoja ylittävän, neuvottelevan ja kehittävän työskentelyn metodina. Lähtökohtana on tulevaisuussuuntautuneisuus, joka on ihmisen toiminnalle luonteenomaista. Tulevaisuus ilmenee ajattelussa mm. erilaisina tulevaisuutta koskevinä kuvina, ennakointina, odotuksina ja tulevaisuutta koskevinä suunnitelmina. On todettu, että ilman tietoista tulevaisuusorientaatiota nykyisyydessä nähtävissä olevat uhat ja hankaluudet heijastetaan tulevaisuuteen, ja tulevaisuutta koskevat toimintastrategiat laaditaan nykyhetken uhkien torjumiseksi. Tällöin tulevaisuutta koskevaa toimintaa ohjaa proaktiivisuuden sijasta reaktiivisuus. On myös todettu, että ilman tietoista tulevaisuussuuntautunutta pohdintaa yllättävät asiantilat, asioiden yhteisvaikutuk-

set tai ei-aiotut seuraamukset saattavat lamaannuttaa, aiheuttaa hätäännystä, johtavat lyhytnäköisiin päätöksiin tai lisäävät oportunistia tai välinpitämättömyyttä (ks. myös Mikkonen 2000; Nummenmaa & Svets 1999; Nummenmaa 2004; Karila & Nummenmaa 2006).

Ennakointidialogissa lähdetään liikkeelle siitä ajatuksesta, että tulevaisuus nähdään tilana, joka on tyydyttävästi toimiva ja jossa keskeiset ongelmat on ratkaistu. Nykyisiä ongelmia tai huolenaiheita lähestytään muistelemalla asioita menneisyydestä käsin. Näin mahdolliset ratkaisut tulevat läsnä olevaksi osaksi tulevaisuudenkuvaa sen sijaan että olemassa olevat, nykyiset ongelmat hallitsivat sitä. (Arnkil, Erikson & Arnkil 2000.)

Projektin päättyessä syksyllä 2005 päiväkodissa toteutettiin tulevaisuuden muistelu seuraavanlaisella ohjeistuksella:

"Olemme siirtyneet nyt vuoteen 2007 muistelemaan, mitä päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmalle kuuluu tällä hetkellä. Jokainen meistä on omalla tavallaan ja tavallaan ollut kehittämässä ja toteuttamassa varhaiskasvatussuunnitelmaa. Päiväkodillamme on yhteinen Vasu ja jokaisella lapsella on oma Vasunsa. Päiväkotimme on saanut erityistä tunnustusta varhaiskasvatussuunnitelmastaan ja sen toteuttamisesta. Mitä on tapahtunut? Miten tämä kaikki on ollut mahdollista?"

Tulevaisuuden muistelun kautta haluttiin vahvistaa yhteisön tietoisuutta suunnittelun jatkuvuudesta. Lisäksi haluttiin kiinnittää jokaisen yksilön aktiivisen toiminnan merkitykseen tulevaisuuden muotoutumisessa. Keskustelua johdatteli päiväkodin johtaja, ja henkilöstä valitsi keskusteluun edustajat jokaisesta tiimistä. Muut osallistuiivat omilla kommentteillaan.

Seuraavassa kuvataan käytyä keskustelua laajasti, sillä siinä tiivistyy kiinnostavalla tavalla yhteisöllisen suunnitteluprosessin sekä varhaiskasvatussuunnitelman olemus jatkuvana, kehittyvänä ja kehittäväenä prosessina.

Kysymys: Mikä ilahduttaa tällä hetkellä erityisesti?

"No me ollaan tehty valtavan iso työ ja ollaan siitä ylpeitä ja kehitellään sitä tietysti edelleen (--)

(--) Vähän samat ajatukset, et jotenki tuntuu et tää meidän koko työyhteisö on tiiviimpi ja lähempänä toisiamme (-) kun siellä omissa yksiköissämme, tehdään yhdessä töitä. (--)

(--) Vielä ehkä lisäksi voisin ajatella, että iloitsimme nyt siitä, että ryhdyimme työhön. Jos emme olisi ryhtyneet, nyt harmittelisimme, että voi voi, se on vielä edessä sekin ja sekin asia, niin juuri se, et on saanu tehtyä sitä työtä ja mitä nyt siitä energiasta mitä käytetään kun me ollaan kerran tehty ja keskustelemme siitä yhä edelleen ja muuta, mutta helpotus on kun ollaan se saatu, ja se vapauttaa meistä energiaa tekemään jotain yhteisiä hyviä ajatuksia tai tempauksia ja muita, myyjäisiä taas, eikä, eli tota, nyt tavallaan on käyty sellanen vaihe läpi, jossa tota, jossa työyhteisö on joutunu jonkun yhteisen asian ympärillä pohtimaan aika perusteellisesti, käyttämään kaikki energiavarastonsa siihen, ja pikkusen enemmänkin vielä, ja nyt luulisin, että nyt tuntuu, että kun ei yhtään muutoksia sen kummemmin tässä nyt kaubeasti ole, niin se on mukava nyt sitten keskustella eteenpäin. Lisää muutoksia on todennäköisesti tulossa (--)

Lisäkysymys: Sä Helena jouduit silloin 2005 oikeestaan vähän niinku hyppään kesken kaiken tähän meidän silloiseen vasuprojektiin, niin mitä sää tänä päivänä, siitä nyt on kolme vuotta, niin minkälaisia ajatuksia sulla on tänään?

"(--) Tossa tulikin aika paljon just, semmosia hyviä puolia, mitä tää on aiheuttanu, että nimenomaan tää, että ei tarvi kaikista asioista aina (neuvotella), et asiat on sillain selvät ihmisten kesken. Se sit helpottaa sitä työtä ja tosiaan tää, et se antaa sitten aikaa ja voimaa sitten muuten, kun nää rutiinit on kaikilla selvät(--)”

Kysymys: Mitkä olivat mielestänne varhaiskasvatussuunnitelman kehittämisen avainkohtia?

"(--) No just tämmönen yhteistyö, tämmönen eri ryhmien ja toisaalta ihan vaikka tiimin sisäistä, mutta myös koko talon, talon yhteiset asiat. Et just tehtäis sillain, sillain niinku, työ niinku sillain, tai se, ne ajatukset olis niinku yhteisiä koko talossa.

No, mä ajattelisin, että tietenki tämän lisäksi, niin kuitenkin siinä on

sitten sitä, että jokaisessa niinku lapsen ikäkaudessa on opittu vielä syvällisemmin sitä asiaa, että se on, se olis semmonen (--)"

"(--) et mietittäis, et miks tehdään näin ja niinku hyvin perusteellisesti. (--)"

Kysymys: Mitä itse kukin ja tiimisi olette tehneet sen eteen, että varhaiskasvatussuunnitelma onnistui ja mistä olette saaneet apua?

*"(--)Siis, apuahan olemme saaneet, meille on lähetetty kaikenlaisia kirjallisuusluetteloita, erilaisia läbdeaineistoja ja siitähän se lähtee, mutta kyllä tota niin, kai se, se yhdessä niinku päät yhteen ajattelu-
minen ja, ja jollain lailla niinku myös oikein vähän niinkun kiu-
kuttelemisenkin sen asian tiimoilta, että miten se on, niin tämähän se on. Elikä jatkuvasti puhua sitä asiaa niinku auki, että eihän se riittäis, jos me vaan luuttais ja sinnehän se tupsatti se tieto, että sitä täytyy niinku märehtiä, oisko se oikee termi. Ja sitten taas kun sitä on yhdessä märehditty niin kyllä se sieltä sitten rupee tulemaan. Siinä ei, ei yhden märehtiminen, eikä nämä kirjat, vaan siinä on just tää (--)"*

"(--) No mulla se on lähinnä tää yhteistyö niinku kanssa, että myös niinku tiimin kanssa, mutta myös muiden kanssa (--)"

" (--) kans yhdessä pohtiminen (--)"

"(--) Mulle tuli semmonen mieleen, että (--) nää yhteiset, sillain semmosia ajatuksia (--)"

Kysymys: Oliko teillä joitakin huolia ja mikä sai huolenne vähenemään?

"(--) ja sitte että pääsee alkuun ja pääsee eteenpäin. Sit taas tällänen yhteinen keskustelu ja kun on patistamalla patistettu, oikeasti tiedetään että mitä ja miksi (--)"

*"(--) Kaiken kaikkiaan, kaikki asiat, ruveta puimaan näitä ja (--)
pikku hiljaa tässä loppusuoralla, jotakin valjennu ja selvinny asioita (--)"*

"(--) No sillain ainakin, että niinkun, miten tossa työn ohella pystyy kaiken tän, tämmöstä jotenki ylimäärästä tekemään, mutta toisaalta sitten kun siinä oli aina semmoset tietyt, semmoset päivämäärät mihin mennessä piti tehdä, niin silloin ne vaan piti tehdä. (--)"

"(--) No varmaan näitäkin asioita, mut määhän mietin sitä, että miten se niinkun jäsenyy. Kyllä mua huolestutti, et miten me se jäsennetään. Millä me nyt sitä tehdään ja miten me sitä jäsennetään. Ja kun se oli niin suurta, et tuntuu, et ehkä kuitenkin sit kun me ollaan saatu apua siihen joka tabolta, niin sitten pikku hiljaa peruna kerrallaan niinku sitä kierrasta avaa. Että kyllä se (--)"

"(--) Määhän kun palasin pitkän kotonaolon jälkeen, niin kyllä mua niinkun huolestutti kaiken kaikkiaan siinä vaiheessa se, että oonko määhän enää ollenkaan ajan tasalla, niinku näissä kuvioissa ja aika paljon oli niinku muuttunu, se oli niinku se ensimmäinen huoli, et ymmärränks määhän ollenkaan mitä tässä tapahtuu. Sit se sellanen, et missä ajassa ehtii tekeen, kun siinä oli omat prosessit aika vahvasti kans menossa, et niinku saada kiriiä ittensä tavallaan siihen, taas tähän työelämän...(--)"

Kysymys: Mikä se oli se kaikkein kriittisin kohta, etteivät varhaiskasvatussuunnitelman kehittämiseen liittyvät asiat joutuneet vääriin poluille? Niitä epävarmuuden hetkiä...

*"(--)*No mulla oli ainakin jokaisen tehtävän aloittaminen sellanen, ettei ei tiedä niinkun, että mitä tässä pitäisi tehdä. Et joka kerta joutu niinku miettiin...tekeen työtä, että pääsi niinkun alkuun (--)"

"(--) Ja sit helposti menee sen taakse, että aikaa ei oo tarpeeks, kun se onkin että järkee ei oo tarpeeks, että vaikka sitä aikaa olis annettu aina kuukausi lisää, niin tuskin se olis ollu yhtään sen kummallisempi (--)"

"(--) kun ei oikein tiedä mistä lähtee. No, meillä on ollu yks nauruterapia alkuun, jossa ei tapahtunu yhtään mitään, me vaan naurettiin koko puolituntii, niin kyllä se osottaa sitä kuinka vaikeeta se oli Mutta onneks ei itketty, se on minusta se hyvä puoli, että me

vaan naurettiin hervottomasti ja kyllähän siinä sitten taas menttiin eteenpäin (--)

” (--) siihen ihan alkuun, kun oli kauheesti kaikkia ihmeellisiä sanoja (--) kukaan ei oikein ymmärtäny, mut sit kun me päästiin siitä yli ... sen verran viisastuttiin, että sen pitäis olla meidän näköistä, ei mitään liian (--)

”(--) Ja kyllä tossa kesäkuun alussa nämä arvotkin, niin ei nää kovin helposti tullu. Kyllähän me niitä siellä pyöriteltiin niitä arvoja...Kyllä siinä oli tiukka paikka, aatteli että onko sitä eletty ilman arvoja tähän asti, jos ei tässä oo muuta tehty kun hei huomiselle vaan...(--)

Kysymys: Ovatko jotkut asiat vielä kesken?

”(--)no, nyt kuitenkin tätähän nyt on päivitetty tätä vasua, silloin lähdettiin lähdettiin liikkeelle ja muistetaan miten raakile se oli, mutta nyt, vasuban elää koko ajan, niinkun silloin puhuttiin sitä, että pitää olla semmoset raamit, mut et sitä joudutaan sit aina tarkistaan ja onks teidän mielestä nyt joku sellanen asia, joka vielä olis kesken? Jota meidän pitäis vielä pöhtä, mieltää, et voiko se olla koskaan niin, et se vois olla valmis (--)

”(--)Uskaltaako sitä sanookaan?...Kun se nyt vasta alkais kaikki. Että nyt sitten tähtiin ruvetas miettiin sitä arvomaailtaa ja siitä päivän käytäntöjä ja muuta sittenhän me taas ollaan siellä alussa, niinku uudelleen jotenki, taas kerran. Taikka mulla on ainakin sellanen tunne, että vasta se on tästä alkamassa. Niin, aina uudestaan. Eiks sen tarvikin aina elää aina sen ryhmän ja lasten ja sen ryhmän...(--)

”(--) Taas 2015 on hyvinkin eri näkönen, muutas vuodes tapabtuu, tulevaisuudes tulee tapabtumaan vielä vähän enemmän. Töitä vaan koko aika (--) mitään yksityistä asiaa en osaa...”

”(--)No siis eihän se laps pesuveiden mukana saa mennä, että kyllähän se siinä ihan on olemassa, että, kattoo ettei nyt aikuiset säbläis

liikaa papereitten ja systeemien. Kyllähän se lapsi siellä kuitenkin on, että tuskin se ihan sitä vahtia kehittyi, onhan ne kehittyneet monella lailla kun on mietitty pitkässä jaksossa, mitä on kolkyt vuotta sitten, minkälaiset lapset oli, taaksepäin siis, että minkälaista oli lapsuus ja lapsen elämä ja kuinka nopea, minkälaisessa konemaailmassa ne nykyisin elää, mutta että, ei kai siibenkään liikaa saa seota, että kyllä se lapsi täytyy siellä säilyä, antaa sille sitä omaa aikaansa. Mää jo vähän pelkään, että niitä liikaa hätyytetään (-- en tiedä, jotenkin me ollaan mietitty sitä, et jos me itte jouduttas elään tällänen lapsuus, niin mahtasko sitä kestää. Tai sitä sopii aina kysyä niinku iteltään, ehkä se vähän panee jarruja sitten johonkin (-) lapsuus sitten aina siinä ajassa, mun mielestä ainakin. Mitä siitä voitais säilyttää ja pelastaa jotenkin vielä, ettei mennä aikuisten asioiden mukana (-- Tää vasu on niinkun sitäkin varten. Kun mieltii, että mitä varten sitä tehdään, niin se on myös sitä lastakin, ei voi sanoa suojaavaa, mutta kyllä sillä joku merkitys semmonen minun mielestä täytyy olla, ettei nyt mennä ihan, et se on vaan sitä meidän työtä, siis on se sitäkin, mutta (--)"

Johtajan loppupuheenvuoro:

"(--Mää jos johtajana ajattelen (--) vuosia taaksepäin, sitä aikaa just kun tehtiin sitä vasua oikein (--) niin se oli kaiken kaikkiaan semmonen muutosten aika, meillä oli niin paljon muutoksia, jos muistatte. Mää olin itse ihan pökerryksissä kaikista muutoksista, ja tätä tehtiin sitkeästi ja välillä uuvuttiin ja väsyttiin ja sit me saatiin se runko niin hyväks, että loppujen lopuks sitä ei oo kaubeesti tarvinnu muokata. Ja muistattekko kun silloin haaveiltiin, että kun nyt loppuu nää vasun tekemiset, siis tää iso projekti ja saadaan nää tilit ja taltut haltuun, että mehän haaveiltiin siitä, että meillä olis aikaa tämmöseen yhteiseen kehittämiseen. Puhuttiin aina, että kun olis aikaa keskustella ja suunniteltiin niitä yhteisiä, meillä on se satu-projekti täällä, projekti, että tota, palattas niihin vanhoihin satuihin, niin nyt mulla on ollu semmonen tunne sitten tässä näinä vuosina, että kun meillä on tää pohja tehty hyvin ja mietitty ja pohdittu, niin me ollaan sitten näissä tiimeissä aika pienellä työllä kuitenkin saatu sitä vasua niinkun eläväksi. Ja meille on jääny aikaa siihen, mitä me haaveiltiin silloin, että lapsuus on arvo sinänsä, että me si-

tä koitetaan niinkun täällä edistää ja kehittää ja, ja toimia niinku sen mukaisesti. Tota, en tiedä olisiko se mahdollista tänä päivänä, jos ei, ei näin laadukkaasti toimittas ja näin lapsen, ensisijaisesti lasta ja lapsen näkökulmaa niinku huomioon ottaa, et jos me ei ois silloin tätä työtä niin sinnikkäästi tehty. Niin semmonen mielikuva mul- la on, kun mä mietin tätä kolmee vuotta, et miten me on tähän tul- tu. Tämmönen laatupalkinto saatu kaupungilta, herroilta ja valta- vat palkankorotukset, että voidaan olla ylpeitä itsestämme. Ja kiitos oikein hyvälle paneelille ja kiitos mielenkiintoisista mielipiteistä ja jatketaan samaan malliin. Kiitos (--)”

Aktiivinen tulevaisuuden muistelu nosti uudelleen esiin kas- vattajien ja oppijien yhteisön keskeisiä ominaispiirteitä, kuten yhteisen toiminnan ja yhteenkuuluvuuden tunteen merkityksen. Kun yhteisö kehittää tietoisesti omaa kasvatus- ja suunnittelukult- tuuriaan se helpottaa myös uusien työntekijöiden integroitumista yhteisöön. Muutosprosesseissa erityisen merkitykselliseksi tu- lee reflektiivinen ja tutkiva ote työhön.

Se että ihminen on luontaisesti tulevaisuuteen suuntautunut ja että tulevaisuuteen asetetaan toiveita hyvästä elämästä, ei sel- laisenaan ole mikään uusi havainto. Platon muotoili saman ide- an sanomalla, että joka hetki elämässään – nuoruudesta vanhuu- teen – ihmisellä on aina toivomus, että elämä kulkisi hänen toi- veittensa mukaisesti. Tulevaisuus ei kuitenkaan ole vain toive- tai uhkakuva, vaan ihmiset ovat henkilökohtaisten todellisuksiensa arkkitehtejä ja agenteja. He eivät pelkästään reagoi maailmaan, vaan toimivat siinä. Ihmiset eivät ainoastaan pyri sovittamaan tu- levaisuutta koskevia konstruktioitaan oletettuun maailmaan, vaan he pyrkivät myös aktiivisesti toimimaan niin, että maailma vas- taisi heidän odotuksiaan (Kelly 1955).

Vaikka yhteiskunnallinen ja kulttuurinen ympäristö asettaa varhaiskasvatustyölle monenlaisia reunaehjoja, voivat kasvattaji- en yhteisöt aina jossain määrin vaikuttaa siihen, millaiseksi nyky- hetki ja tulevaisuus päiväkodin arjessa muotoutuvat. Varhaiskas- vatussuunnitelma on nähtävä strategiana ja välineenä rakentaa hyvää arkea ja tavoiteltua tulevaisuutta.

LÄHTEET

- Ackerman, E. (1996) Perspective -taking and object construction; two keys to learning. Teoksessa Y. Kafai & M. Resnick (toim.) Constructionism in practice: Designing, thinking and learning in digital world. Mahwah, NJ: Erlbaum, 25–35.
- Airaksinen, T. (1993) Arvokeskustelu: Väline, sisältö ja retoriikka. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, L. Helkama & B. Wahlström Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatustutkimus. Helsinki: Painatuskeskus, 9–31.
- Alanko-Turunen, M. (2005) Negotiating interdiscursivity in a problembased learning tutorial site. Acta Universitatis Tampereensis 1082. Tampere: Tampere University Press.
- Alasuutari, P. (1999) Laadullinen tutkimus (3. uudistettu painos). Jyväskylä: Gummerus
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2006) Vasu -prosessi opettaa ja kehittää. Lastentarha 5 (69), 8–11.
- Alvesson, M. (1993) Cultural perspectives in organization. Cambridge: Cambridge University Press.
- Argyle, M. (1991) Cooperation. The basic of sociability. London: Routledge.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978) Organizational learning: A theory of action perspective. Reading: Addison – Wesley.
- Arnkil, T., Erikson, E. & Arnkil, R. (2000) Kunnallisten palveluiden dialoginen kehittäminen. Ylisektorinen lastensuojelu, vanhustenhuolto ja kaupunkipolitiikka. Palmuke-raportti. Kansallinen työelämän kehittämisprojekti. Työpapereita 11.
- Asp, E. (1992) Organisaatiokulttuurin kehittäminen. Teoksessa E. Mäki (toim.) Työyhteisön kehittämisen menetelmät. Helsinki: Painotalo Mikkor, 46–55.
- Autio, I. (2006) Päiväkodin esiopetussuunnitelma elinikäisen oppimisen oppimisympäristönä ”Tärkeintä ei ole maali ja mitali, vaan matka”. Kasvatustieteen ammatillinen lisensiaatintutkimus. Tampereen yliopisto.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2001) From cohort to community in a preservice teacher education program. Teaching and Teacher Education 17, 925–948.
- Belensky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986) Women’s ways of knowing. The development of self, voice, and mind. New York: Basic Books.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993) *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature of expertise*. Chicago: Open Court
- Billet, S. (1999) Guided learning at work. Teoksessa D. Boud & J. Garrick (toim.) *Understanding learning at work*. London: Routledge, 151–164.
- Brotherus, A. Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002) *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Boud, D. & Garrick, J. (1999) *Understanding learning at work*. London: Routledge.
- Bullough B. & Bullough, V. (1990) *Nursing in the community*. St Louis: Mosby Company.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Cazal, D. & Inns, D. (1998) *Metaphors, language and meaning*. Teoksessa D. Grant, T. Keenoy & C. Oswick (toim.) *Discourse and organizations*. London: Sage, 177–192.
- Cole, M. (1998) Culture in development. In D. Faulkner & K. Littleton (eds.) *Cultural worlds of early childhood*. London: Open University, 11–33.
- Deshler, D. (1996) *Metafora-analyysi eli sosiaalisia aaveita manaamassa*. Teoksessa J. Mezirow et al. (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor, 314–332.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999) *Beyond quality in early childhood education and care. Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Elliot, 1998. *The curriculum experiment. Meeting the challenge of social change*. Studies in Higher education. Open University Press.
- Engeström, Y. (1995) *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995) *Oppinen ja ongelmanratkaisu monimutkaisissa työprosesseissa*. *Aikuiskasvatus* (1), 14–27.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (1999) *Johdanto*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 9–23.
- Frost, P.J., Moore, L.F., Luis, M.R., Lundberg, C.C. & Martin, J. 1989. *Organizational culture*. Newbury Park: Sage Publications.

- Garrick, J. (1998) *Informal learning in the workplace. Unmasking human resource development*. London: Routledge.
- Goodson, I. (1989) "Charlots of fire": Etymologies, epistemologies and the emergence of curriculum. In G. Milburn, I. Goodson & R. Clark (eds.). *Re-interpreting curriculum research: Images and argument*. London: The Althouse Press, 13–25.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (1998) *Introduction to action research. Social research for social change*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Gunew, S. (toim.) (1990) *Feminist knowledge: Critique and construct*. London: Routledge.
- Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. & Kuoksa, M. (toim.) (2000) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsinki: Tammi.
- Hakkarainen, K. (2000) *Oppiminen osallistumisen prosessina. Aikuiskasvatus (2)*, 84–98.
- Hakkarainen, K., Palonen, T. & Paavola, S. (2002) Kolme näkökulma asian- tuntuuden tutkimiseen. *Psykologia*, 37 (6), 448–464.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. (2003) Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin yhteisöihin. *Aikuiskasvatus*, 23 (1), 4–13.
- Hannafin, M. & Land, S. (1997) The foundation and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. In *Instructional Science (25)*, 167–202.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. (1999). *Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T.*
- Heikkinen, R. Huttunen, & P. Moilanen, (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Juva: Atena, 25–62.
- Helenius, A. 1993. *Toiminnan suunnittelusta päivähoitossa*. Teoksessa R. Kauppinen & M. Riihelä (toim.) *Lumiukko aurinkokylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Jyväskylä: Stakes, raportteja 88, 65–69.
- Hirsjärvi, S. (1980) *Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset, teoreettinen tarkastelu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Tutkimusraportti N:o 88.
- Hirsjärvi, S. (1982) *Ihmiskäsitys kasvatustieteen ajattelussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja B 1/1982.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1995) *Johdatus kasvatustieteeseen*. Juva: WSOY.
- Hlebowitsh, P. (1997) The search for the curriculum field. In the *Journal of Curriculum Studies*. 29 (5), 507–511.

- Hofstede, G. 1999. Kulttuuri ja organisaatiot. Mielen ohjelmointi. Juva: WSOY.
- Honkakoski, A. (1995) Sosiaalialan toiminnan todellisuus, ammattitaito ja koulutus. Opetushallitus 1/95.
- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. (1998) Päivä hoidosta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. (2006) Johdanto: Päiväkoti ja koulu vuorovaikutuksellisia yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.
- Hännikäinen, M. & van Oers, B. (2003). Yhteenkuuluvuuden tunne äidinkielen oppitunnin aikana: Me olemme tämän kertomuksen kirjoittajia. Kasvatus 34, 340–350.
- Jalava, U. & Vikman, A. (2003) Työ ja oppiminen yrityksissä. Ongelmatarkaisuihin. Helsinki: WSOY
- Joensuu, M. (2006) Työssä oppiminen ja osaamisen kehittäminen päiväkotikontekstissa. Tapaustutkimus päiväkodin työntekijöiden käsityksistä työssä oppimisesta ja sen merkityksestä osaamisen kehittämisessä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- John-Steimer, V. & Mahn, H. (1996) Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. Educational Psychologist, 3, 191–206.
- Juuti, P. (1989) Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Aavarantasarja n.18. Keuruu: Otava.
- Järvinen, A. & Poikela, E. (2000) Työssä oppimisen reflektiivisyys ja kontekstiaalisuus. Aikuiskasvatus 4, 316–331.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. (2000) Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Kaksonen, H., Perä-Rouhu, H. & Nummenmaa, AR (2002) Tutor ryhmän oppimisprosessin ohjaajana. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetus-suunnitelma. Tampere: Tampere University Press, 67–88.
- Kaipio, K. (2000) Mitä yhteisöllisyys on. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoska (toim.) Yhteisö kasvatata. Päiväkoti kasvatus- ja oppimisyhteisönä. Helsinki: Tammi, 11–12.
- Karila, K. (1997) Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.

- Karila, K. (2000) Esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen *Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen*. Tampere: Tammi, 99–147.
- Karila, K. (2001a) Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa A. Helenius, K. Karila, H. Munter, P. Mäntynen & H. Siren-Tiusanen (toim.) 2001. *Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita*. Juva: WSOY.
- Karila, K. (2001b) Päiväkodin johtajan muuttuva työ. *Lastentarha* 5 (64), 30–35.
- Karila, K. (2002) How does society regulate work in early childhood and what impacts do regulations have on leadership? Teoksessa V. Nivala & E. Hujala (eds.) *Leadership in early childhood education*. *Acta Universitatis Ouluensis E* 57, 65–74.
- Karila, K. (2004) Monimuotoistuva työ haaste päiväkodin johtajille. Teoksessa L. Seretin (toim.) *Päiväkodin johtaja on monitaituri*. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. *Lastentarhanopettajaliiton julkaisu*, 16–19.
- Karila, K. (2005) Vanhempien ja päivähoiton henkilöstön keskustelut kasvatuskumppanuuden areenoina. *Kasvatus* 36 (4), 285–298.
- Karila, K. (2006) Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa K. Karila, Alasuutari, M., Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 91–108.
- Karila, K. (2007) A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *Tulossa*.
- Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) (2006) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Karila, K., Kinos, J., Niiranen, P. & Virtanen, J. 2003. Varhaiskasvatuksen muotoutuminen lastentarhanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa. *Kasvatus* 34 (2), 115–129.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2001) *Matkalla moniammatillisuuteen*. Kuvauskohteena päiväkotitoimi. Helsinki: WSOY.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2002) Osaamisen johtaminen päiväkodissa. *Lastentarha* 3 (64), 28–31.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2003) Osaamisesta moniammatilliseen osaamiseen. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee (toim.) *Hyvän elämän alku kunnallisessa palvelutuotannossa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 128–137.

- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. (2006) Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuultuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. Tulossa.
- Karlsson, L. (2000) Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. STAKES. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Keating, C., Robinson, T. & Clemson, (1996) Reflective inquiry: a method for organizational learning. *The Learning Organization* 3 (4), 35–46.
- Kivinen, O. & Ristelä, P. (2001) Pragmatistisia näkökulmia tiedonhankintaan ja toimintaan. Metodologinen realismi käytännön toiminnassa. *Sosiologia* 38, 249–259.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning. Experience as a source of learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kolb, D., Rubin, I. & McIntyre, J. (1991) *Organizational behavior. An experiential approach.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kuula, A. (1999) *Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä.* Tampere: Vastapaino.
- Laki lasten päivähoidosta 36/1973.
- Lee, C., Ng, M. & Jacobs, G. M. (1998) Cooperative learning in the thinking classroom: Current research. *Educational Practice and Theory* 20, 59-73.
- Littlewood, J. (1987) Community nursing – an overview. In J. Littlewood (ed.) *Recent advances in nursing. Community nursing*, 1–26.
- Littleton, K., Miell, D. & Faulkner, D. (2004) *Learning to collaborate, collaborating to learn.* New York: Nova Science Publishers.
- Luker, K. & Orr, J. (1991) *Health visiting.* Longon: Blackwell scientific publications.
- Mahoney, M. J. (1991) *Human change processes: The scientific foundations of psychotherapy.* New York: Basic Books.
- Makkonen, M-L. (2002) Millaista yhteisöä Sinä johdat? Johtaja päiväkotikulttuurin kuvaajana ja arvioijana. *Lastentarha* 65 (1), 29–34.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. (1991) *Informal and incidental learning in the workplace.* London: Routledge.
- Matusov, E. (1998) When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development* 41, 326–349

- Matusov, E. (2001) Intersubjectivity as a way of informing teaching design for a community of learners classroom. *Teaching and Teacher Education* 17, 383–402.
- Mezirow, J. (1991) *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mikkonen, A. (2000). Nuorten tulevaisuuskuvat ja tulevaisuuskasvatus. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 57.
- Munter, H. (1984) Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon sisällön kehittäminen: vuosina 1972 ja 1978 suoritetun tutkimuksen lähtökohdat, eteneminen ja arviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Psykologian laitos. Lisensiaatintyö.
- Murto, K. (1998) *Prosessin johtaminen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Niiranen, P. & Kinos, J. (2001) Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: Ps-kustannus Oy.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995) *The knowledge-creating company How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nummenmaa, AR (2004) Valoa tulevaisuuden näkijänä ja tekijänä. Tulvaisuuden muistelu muutostyön tukena. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Alila (toim.) *Varhaiskasvatuksen laatu on osaamista ja vuorovaikutusta*. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja: 6, 89–92.
- Nummenmaa, A. R. (2006) *Kasvattajien yhteisö ja kasvatuskulttuuri*. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 19–33.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. (2005) Metaforat päiväkodin työtodellisuuden tulkkeina. *Kasvatus*, 5, 299–308.
- Nummenmaa, A. R. & Karila, K. (2005) From problem to competence. Problem-based learning as a strategy for developing multiprofessional knowledge and competence at work *Learn Periodical*, 2005, 2.
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. (2005) Negotiating PBL curriculum. A reflective process of renewing the culture of teaching and learning In E. Poikela & S. Poikela (eds.) *PBL in Context. Bridging work and education*. Tampere: Tampere University Press, 45–65.

- Nummenmaa, AR, Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. (2006) Opetussuunnitelma työyhteisön neuvottelun ja työssä oppimisen kohteena. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) (2005) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 123–138.
- Nummenmaa, AR & Lautamatti, L. (2004) Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa. Tampere: Tampere University Press.
- Nummenmaa, A. R. & Poikela, E. (2004) From the problem to the competence. Problem-based learning as a strategy for developing knowledge and competence in the context of learning and work. *Learn Periodical* 5/2004.
- Nummenmaa, A. R. & Svets, L. (1999). My daily life in 2010. Finnish and Russian adolescents' constructs of their future everyday life. *The Finnish Review of East European Studies. Special Issue: Youth in Contemporary Eastern Europe* 1/99, 64–75.
- Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) (2005) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. (toim.) (2002) Ongelmasta oivallukseen – ongelma-perustainen opetussuunnitelma. Tampere: Tampere University Press.
- van Oers, B. & Hännikäinen, M. (2001) Some thoughts about togetherness: an introduction. *International Journal of Early Years Education* 9, 101–108.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. & Taubman, P. (1995) Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. New York: Peter Lang.
- Poikela, E. (1999) Kontekstuaalinen oppiminen. *Acta Universitatis Tampereensis* 675. Tampere: Tampere University Press?
- Poikela, E. (2005) Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere: Tampere University Press, 21–41.
- Poikela, E. & Nummenmaa, AR. (2002) Ongelmaperustainen pedagogiikka tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Tampere University Press. 33–54.

- Poikela, E. & Poikela, S. (2005) The strategic points of problem-based learning – organising curricula and assessment. Teoksessa E. Poikela & S. Poikela (eds.) PBL in context: bridging work and education. Tampere: Tampere University Press, 7–22.
- Poikela, S. (1998) Ongelmaperustainen oppiminen. Uusi tapa oppia ja opettaa. Ammattikasvatussarja 19. Hämeenlinna. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Poikela, S. (2003) Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere: Tampere University Press.
- Puolimatka, T. (1995) Kasvatus ja filosofia. Rauma: Kirjapaino OY Westpoint.
- Puroila, A-M. (2004) Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Teoksessa L. Seretin (toim.) Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Lastentarhanopettajaliiton julkaisu, 20–23.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. 1980:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Raths, L., Harmin, M. & Simon, S. (1978) Values and teaching: working with values in classroom. Columbus OH: Charles E. Merrill Publishing.
- Rogoff, B. (2003) The cultural nature of human development. Oxford: Oxford University Press.
- Schein, E.H. (1984) Coming to awareness of organizational culture. Sloan Management Review. Winter, 3–16.
- Schein, E.H. (1987) Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Weilin Göös
- Siljander, P. (1988) Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulu: Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tutkimuksia 55.
- Spradley, B. (1985) Community health nursing. Concepts and practices. Little Brown and Company.
- Tyler, L. (1978) Individuality. Human possibilities and personal choice in the psychological development of men and women. San Fransisco, CA: Jossey-Bass Publisher.
- Tynjälä, P. (2004) Asiantuntijuus ja työkuulttuuri opettajan ammatissa. Kasvatus 2, 174–190.
- Tynjälä, P. (2005) Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos: Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 99–122.

- Tynjälä, P. & Collin, K. (2000) Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 20 (4), 293–305.
- Uusitalo, I. (2000) Yhteisöjen suhteesta tietoon, oppimiseen ja kehittämiseen. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatussyhteisönä*. Helsinki: Tammi.
- Vanhalakka-Ruoho, M. (1999) Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 74, 31–53.
- Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2002:9. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Varhaiskasvatuksen henkilöstön koulutus ja osaaminen. Nykytila ja kehittämistarpeet. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:7.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Stakes oppaita 56. 2. painos.
- Varila, J. (1999) Oppiva organisaatio – ideologiasta kehittämisen työkaluksi! Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 74, 7–30.
- Virkkunen, T., Toikka, K. & Engeström, Y. (1997) Oppiminen ja yhteistöiminnan uudet rakenteet. Euroopan komission Vihreän kirjan Partnership for a new organization of work virittämiä ajatuksia. Teoksessa T. Alasoini & M. Kyllönen (toim.) *Aallon harjalla. Kansallinen työelämän kehittämisohjelma. Raportteja 4*. Helsinki: Työministeriö.
- Värri, V-M. (1994) Hyvä kasvatuksen ehtona ja ongelmana. Teoksessa A. Heikkinen & M. Lehtovaara & V-M. Värri (toim.) *Puheenvuoroja kasvatustieteiden filosofiasta. Opetusmonisteet B10*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos, 13–21.
- Värri, V-M. (1997) Hyvä kasvatustieteiden filosofiasta – kasvatustieteiden filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Matemaattisten tieteiden laitos. Tampere: Tampere University Press.
- Wahlman, A. (2006) “Siis kaikki vaatii suunnittelua! Olis kauheen kivaa kun sitä olis” Päiväkodin suunnittelukäytäntöjä ja henkilöstön käsitteitä suunnittelusta. *Kasvatustieteen pro gardu -tutkielma* Tampereen yliopisto.

Wenger, E. (1998) *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

([http://varttua.stakes.fi/FI/Ajankohtaista/ PHhallinto/kuntasavu/kuntavasu.htm](http://varttua.stakes.fi/FI/Ajankohtaista/PHhallinto/kuntasavu/kuntavasu.htm))

LIITTEET

Liite 1

YKSIKKÖKOHTAISEN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMAN KEHITTÄMISPROSESSI

AJAN-KOHTA	TAVOITE	TYÖ-YHTEISÖN YHTEINEN SUUNNITTELU	SUUNNITTELU TIIMEISSÄ	REFLEK-TIIVISET INTERVEN-TIOT JA AINEISTOT
19.8.2004	Projektin käynnistyminen ja tutustuminen			
22.9.2004	PBL-prosessiin ja perustehtävään orientoituminen	S1 Mistä Vasussa on kysymys? Syklin 1. vaihe	Mitä tässä ja nyt työssäni – sen arjessa merkitsee se, että päiväkodissamme olisi Vasu?	Timien (5) kuvaukset VASU:n tehtävistä (LiiteB1)
20.10.2004	Varhaiskasvatussuunnitelman tehtävään orientoituminen	Syklin 2. vaihe	S2 Mitä Vasu pitää sisällään? Syklin 1. vaihe tiimeissä	Metaforat (LiiteB2) VASU:n runko (LiiteB3)
03.11.2004	Yhteinen dispositio VASU	Syklin 2. vaihe	Luonnos VASU:n sisällöstä	Yksilölliset päivän kuvaukset (LiiteB4)

15.11.– 15.12.2004

Timien toiminnahavainnointia

Havainnointiaineisto

(LiiteA1)

19.1.2005	Yhteinen kuva päiväkodista VASU1	S3 Millainen on päiväkotimme? Syklin 2. vaihe	Tiedonkeruu ja käsitteellistäminen tiimeissä Syklin 2. vaihe tiimissä (T3)	
-----------	----------------------------------	--	---	--

Liite 1 jatkuu

AJAN-KOHTA	TAVOITE	TYÖYHTEISÖN YHTEINEN SUUNNITTELU	SUUNNITTELU TIIMEISSÄ	REFLEKTIIVISET INTERVENTIOT JA AINEISTOT
02.02.2005	Yhteisen arvoperustan tutkiminen	S4 Millainen on hyvä päiväkotikavatus meidän päiväkotiryhmässämme? Syklin 1. vaihe tiimeissä	Millaisia käsityksiä lapsilla ja vanhemmillä on hyvästä päiväkotikasvatuksesta?	Vanhempien / lasten haastatteluja Tiimien kuvaukset (LiiteB5)
16.03.2005	Yhteisen arvoperustan eksplikointi	Syklin 2. vaihe Mitä nämä käsitykset kertovat arvoistamme?	S5 Millaisia vakiintuneita toimintäkäytäntöjä tiimissämme on? Syklin 1. vaihe tiimeissä	Tiimien kuvaukset (LiiteB6)
13.04.2005	Toimintakäytäntöjen tutkiminen	Sylin 2. vaihe (Y5)	S6 Millaisille käsityksille oppimisesta, kasvatuksesta sekä hoidosta käsityksemme perustuvat? Syklin 1. vaihe tiimeissä	Tiimien kuvaukset (LiiteB7)
18.05.2005	Päiväkodin yhteisten kehitys- ja oppimiskäsitysten sekä kasvatuseriaatteiden eksplikointi	Sylin 2. vaihe Sekoitettut tiimit		

Huhti-toukokuu 2005

Yksittäisten työntekijöiden haastattelut teemana suunnittelu ja työssä oppiminen (LiiteA2 ja A3)

Touko-kesäkuu 2005

Tiimien ryhmähaastattelut ja johtajan haastattelu (Liite A4)

Liite 1 jatkuu

AJAN-KOHTA	TAVOITE	TYÖYHTEISÖN YHTEINEN SUUNNITTELU	SUUNNITTELU TIIMEISSÄ	REFLEKTIIVISET INTERVENTIOT JA AINEISTOT
13.09.2005	Lapsiryhmäkohtaisen VASU:n käynnistäminen	S7 Millaisille rakenteille ja sisällöille päivämme rakentuu ja mitkä ovat sen pulmakohtia? Syklin 1. vaihe tiimeissä	Syklin 2. vaihe tiimeissä	
11.10.2005	Jatkuu	S8 Miten päiväkulku rakentuu suhteessa lapsiryhmään? Syklin 1. vaihe tiimeissä	Päivän kuvaukset ja niiden pedagogiset perustelut Syklin 2. vaihe tiimeissä	Päivän kuvaukset ja pedagogiset perustelut (LiiteB8)
01.11.2005	Muumilaakson VASU	Tiimit osana kasvatusyhteisöä Yhteisesti rakennettujen arvojen ja tavoitteiden yhteys toimintakäytäntöihin	Koko Muumilaakson VASUa koordinoiva ryhmä	Yksilölliset päivän kuvaukset (LiiteB4)
22.11.2005	Prosessin arviointi ja tulevaisuuden suuntautuminen	Tulevaisuuden muistelu VASU osana arjen toimintaa		Metaforat (LiiteB2)

Helmi-maaliskuu 2006

Tiimien ryhmähaastattelut
(LiiteA5)

Liite A1

ONGELMASTA OSAAMISEEN

Varhaiskasvatuksen kehittämisprojekti
2004–2005

PÄIVÄKODIN TOIMINNAN HAVAINNOINTI

Yleisohjeet

Tavoitteena on jatkuvan havainnoinnin periaatteita noudattaen kuvata päiväkodin jokaisen ryhmän toimintaa. Havainnointijaksona oli kulloinkin aamupäivä ja iltapäivä yhtenä kokonaisuutena lepoaika jakajana.

Havainnoijina toimi kaksi projektin tutkimusassistenttia, jotka toisistaan riippumatta havainnoivat samoja tilanteita, mutta kumpikin eri näkökulmista. Havainnoijalla A näkökulma havainnointiin on lapsen näkökulma (lasten keskinäiset ja lasten ja aikuisten toiminta ja vuorovaikutus) lapsen perspektiivistä tarkasteltuna. Havainnoijalla B näkökulma havainnointiin oli aikuisen näkökulma (aikuisten ja lasten suhteet sekä aikuisten keskinäiset suhteet aikuisten näkökulmasta tarkasteluna).

Tilanteista/tapahtumista pyritään kirjaamaan mahdollisimman tarkasti:

- Mitä tilanteessa tapahtuu (erilaisten tapahtuman kulkujen/epi-sodioiden kuvaus)?
- Millaista vuorovaikutusta tilanteessa on?
- Mitä keskustellaan?

Tilanteista/tapahtumista kirjattavia asioita ovat mm:

- Miten tilanne alkaa?
- Miten tilanne etenee?
- Miten tilanne päättyy?
- Milloin tapahtuu (tapahtumien alku ja päättyminen)?

- Ketkä osallistuvat tilanteeseen?
- Keitä tulee kesken tai poistuu tilanteesta?

Vuorovaikutusta ja kommunikaatioita kuvattaessa kiinnitetään huomiota kieleen – siihen mitä puhutaan. Käydyt keskustelut kirjataan mahdollisimman tarkkaan.

Havainnoijan reflektiot kirjataan erikseen reflektiopäiväkirjaan.

Liite A2

ONGELMASTA OSAAMISEEN

Varhaiskasvatuksen kehittämisprojekti
2004–2005

SUUNNITTELUKÄYTÄNTÖJÄ JA KÄSITYKSIÄ

Tiimin yksittäisten jäsenten haastattelu

Alkukysymyksiä ja taustatietoja

- Mikä on syntymävuotesi?
- Mikä on koulutuksesi ja ammattinimikkeesi?
- Kuinka kauan olet työskennellyt päiväkodissa?
- Minkä ikäisten lasten ryhmässä työskentelet tällä hetkellä?
- Ketä omaan osastoryhmääsi kuuluu?
- Millainen työnjako teillä on ryhmässä?

Teema 1. Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatussuunnitelma

Päiväkodin koko henkilöstö on tehnyt yhdessä yksikkökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa. Aluksi haluaisin tietää Sinun ajatuksiasi varhaiskasvatussuunnitelmasta.

- Miten Sinä ymmärrät varhaiskasvatussuunnitelman? Mikä on sen tarkoitus?
- Päiväkodissahan on tehty varhaiskasvatussuunnitelmaa. Mikä on Sinun mielestäsi varhaiskasvatussuunnitelman merkitys?
- Mikä sen merkitys on Sinun oman työsi kannalta?
- Millaisia ajatuksia Sinulla on yhteisestä varhaiskasvatussuunnitelman työstämisestä?
- Millaisia asioita olet oppinut tässä työskentelyssä?

Teema 2. Suunnittelun sisältö ja työprosessi

Seuraavaksi haluaisin keskustella kanssasi yleisesti päiväkotinne ja osastonne suunnittelukäytännöistä.

- Voisitko kertoa, mitä teillä suunnitellaan?
- Mitkä asiat mielestäsi päiväkotikasvatuksessa, opetuksessa ja hoidossa vaativat suunnittelua?
- Millaista tietoa/osaamista suunnittelussa tarvitaan?
- Mitkä asiat omassa työssäsi vaativat suunnittelua?
- Miten suunnittelu käytännössä tapahtuu? (Missä sinä/te yleensä suunnittelette? Kuinka usein yleensä suunnittelette?)
- Kuinka paljon aikaa suunnitteluun kuluu työssäsi? Mitä ajattelet ajankäytöstä?
- Mitä itse ajattelet suunnittelusta, mikä merkitys suunnittelulla on varhaiskasvatuksessa ja omassa työssäsi?

Teema 3. Suunnitteluun osallistujat

- Ketkä yleensä osallistuvat kasvatuksen, opetuksen ja hoidon suunnitteluun? (koskien koko talon yhteisiä asioita, omaan osastoonne liittyviä asioita, yksittäiseen lapseenliittyviä asioita, muita suunnitelmia?)
- Miten vanhemmat ovat mukana suunnittelussa? (jos vanhemmat osallistuvat, niin miten ja mihin he osallistuvat)
- Entäs lapset? (Miten, mihin jne. lapset osallistuvat?)
- Mitä Sinä ajattelet suunnitteluun osallistumista – kenen olisi hyvä osallistua suunnitteluun ja millä tavoin?

Teema 4, Havainnointi, dokumentointi ja arviointi osana suunnittelu-prosessia

Päiväkotityön yhteydessä on viime aikoina puhuttu paljon havainnoinnin, dokumentoinnin ja arvioinnin merkityksestä. Lopuksi haluaisin keskustella kanssasi näistä asioista.

- Millaisia ajatuksia Sinulla on havainnoinnin tehtävästä ja merkityksestä päiväkotityössä?
- Voisitko kuvailla, millaisia havainnointiin liittyviä käytäntöjä teillä on? (kuka, mitä, kuinka usein, miten dokumentoidaan?)
- Millä tavoin käytätte hyväksenne havainnoinnista saamaanne tietoa?

- Millaisia ajatuksia Sinulla on arvioinnin erilaisista tehtävistä ja merkityksestä päiväkotityössä?
- Voisitko kuvailla, millaisia arviointiin liittyviä käytäntöjä teillä on? (kuka, mitä, kuinka usein, miten dokumentoidaan?)
- Millä tavoin käytätte hyväksenne arviointiin liittyvää tietoa?

Loppukysymys

- Onko vielä jotain sellaista, mitä haluaisit kertoa haastattelun teemoihin liittyen?
- Millaisia ajatuksia haastattelu Sinussa herätti?

Liite A3

ONGELMASTA OSAAMISEEN

Varhaiskasvatuksen kehittämisprojekti
2004–2005

TYÖSSÄ OPPIMINEN JA OSAAMISEN KEHITTÄMINEN

Tiimin yksittäisten jäsenten teemahaastattelurunko

Teema 1. Oman työn ja osaamisen kuvaus

- Miten kauan olette työskennelleet nykyisessä tiimikokoonpanossanne?
- Miten työtiiminne on muodostunut?
- Voisitko kuvailla omaa työtäsi tällä osastolla? (Työnjako?)
- Millaista osaamista päiväkotityössä mielestäsi yleensä vaaditaan?
- Voisitko hieman tarkemmin vielä kuvata, millaista osaamista työsi Sinulta edellyttää?
- Mistä Sinä olet hankkinut työssäsi tarvittavaa osaamista?

Teema 2. Käsitteitä työssä oppimisesta

- Mitä ajatuksia Sinulla on työssä oppimisesta?
- Millaisissa tilanteissa täällä päiväkodissa voi oppia?
- Kun ajattelet itseäsi ja omaa työtäsi, voisitko kuvailla joitakin asioita, joita olet oppinut nimenomaan täällä työssä?
- Jos vertaat työssä oppimista koulutuksessa oppimiseen, millä tavalla ne eroavat toisistaan?
- Millä tavalla työssä oikein opitaan?
- Mistä sitä yleensä tietää, että on oppinut jotakin?
- Mikä merkitys työssä oppimisella on mielestäsi päiväkotityössä?

Teema 3. Osaamisen kehittäminen työssä

- Jos ajattelet itseäsi ja omaa työtäsi, mitkä ovat Sinun vahvuutesi?
- Millaista osaamista haluaisit kehittää edelleen?
- Millaiset asiat voisivat edistää oman osaamisesi kehittymistä työssä?

- Onko jotain sellaista, joka tekee työssä oppimisen vaikeaksi tai estää sitä?
- Kun ajattelet koko työtiimiänne, millaisia vahvuuksia teidän tiimissänne on?
- Millaisia ajatuksia Sinulla on siitä, miten te tiiminä voisitte kehittää yhteistä osaamistanne?
- Mikä merkitys osaamisen ja oman työn kehittämällä on Sinun työssäsi?

Teema 4. Päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma

- Miten sinä ymmärrät varhaiskasvatussuunnitelman? Mikä on sen tarkoitus?
- Päiväkodissahan on tehty varhaiskasvatussuunnitelmaa – mikä on Sinun mielestäsi varhaiskasvatussuunnitelman merkitys?
- Mikä sen merkitys on Sinun oman työsi kannalta?
- Millaisia ajatuksia Sinulla on yhteisestä varhaiskasvatussuunnitelman työstämisestä?
- Millaisia asioita olet oppinut tässä työskentelyssä?

Liite A4

ONGELMASTA OSAAMISEEN

Varhaiskasvatuksen kehittämisprojekti 2004–2005

TIIMIEN HAASTATTELU

(Loppuhaastattelu)

Tavoitteena selvittää tarkemmin tiimien yhteisiä käytäntöjä, yhteistä merkityksenantoa sekä osallisuutta varhaiskasvatussuunnitteluprosessiin.

Haluaisin keskustella kanssanne työstänne ja työhönne liittyvistä erilaisista käytännöistä sekä erityisesti varhaiskasvatussuunnitelmasta ja siihen liittyvästä työskentelystä.

Teema 1. Tiimin muodostuminen ja tiimin työskentely

- Miten kauan olette työskennelleet nykyisessä tiimikokooppa nossanne?
- Miten työtiiminne on muodostunut?
- Voisitteko kuvailla yhteistä työskentelyä ne tällä osastolla yleiosastolla yleisesti? (Millainen on työnjakonne?)

Teema 2. Päivähoito, varhaiskasvatus ja varhaiskasvatussuunnitelma

- Miten ymmärrätte päiväkodin tehtävän, mitä päiväkodissa tulisi tapahtua?
- Päiväkodissahan on nyt laadittu tätä varhaiskasvatussuunnitelmaa. Mikä on teidän mielestänne varhaiskasvatussuunnitelman merkitys?
- Mitä ajattelette suunnitelman merkityksestä koko päiväkodin näkökulmasta?
- Entä millainen suunnitelman merkitys on teidän ryhmänne kannalta?
- Millaisia ajatuksia teillä on yhteisestä varhaiskasvatussuunnitelman työstämisestä?
- Keiden mielestänne olisi hyvä osallistua varhaiskasvatussuunnitelman laadintaan?

- Millaisia mietteitä teillä on tästä meidän yhteisestä työskentelystämme kuluneen vuoden aikana?
- Oletteko pohtineet näitä yhteisten iltojen asioita jälkepäin?
- Millaiset asiat ovat olleet juuri teidän tiimillenne tärkeitä, pohdintoja aiheuttaneita?
- Millaisia asioita olette oppineet tässä työskentelyssä?

Teema 3. Käytännöt ja niiden perustelut

- Olette kuvanneet näitä ryhmänne työkäytäntöjä; haluaisin keskustella lähemmin siitä millaisille ajatuksille lapsen kehityksestä ja kasvatuksesta (ja kasvatuskumppanuudesta) ne perustuvat?
- Jos ajattelette toimintaa lapsen näkökulmasta, millaiseksi ajattelette hänen päivänsä muodostuvan ryhmänne käytännöissä?
- Viimeisessä iltaistunnossa esittelimme teille havainnoinnin tuloksia. Millaisia ajatuksia tämä herätti ryhmässänne?

Teema 4. Työ oppimisen ja osaamisen kehittämisen paikkana

- Jos ajattelette koko työtiimiänne, millaisia vahvuuksia teidän tiimissänne on?
- Millaisia ajatuksia teillä on siitä, tulisiko teidän jollain tavoin kehittää tiiminne osaamista?
- Millaisilla alueilla osaamista tulisi kehittää?
- Mikä merkitys osaamisen ja työn kehittämisen on työssänne? Käyttekö tähän asiaan liittyviä keskusteluja ryhmässänne?
- Nykyään puhutaan paljon työstä oppimispaikkana ja työssä oppimisesta.

Seuraavaksi haluaisinkin kuulla teidän ajatuksianne ja kokemuksianne työssä oppimiseen liittyen.

- Millaisia ajatuksia teillä on työssä oppimisesta? Kertoisitteko vähän tarkemmin? (Mitä työssä oppiminen mielestänne tarkoittaa?)
- Millaisissa tilanteissa täällä päiväkodissa voi oppia (aikuiset)? Voisitteko kuvailla hieman tarkemmin?
- Kun ajattelette työtänne, voisitteko kuvailla joitakin asioita, joita olette oppineet nimenomaan täällä työssä.

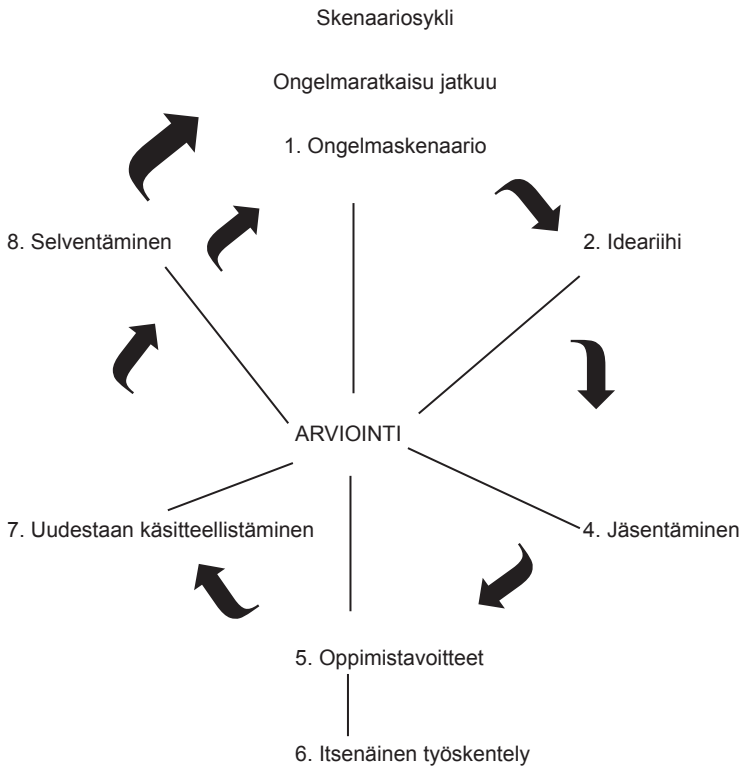
- Miten PBL voisi käyttää arjen oppimisen metodina?
- Oletteko hyödyntäneet jollain tavoin PBL:n työtapoja omassa työskentelyssänne
- Mikä merkitys työssä oppimisella on mielestänne päiväkotityössä? (Oman työnne kohdalla)

Liite B1

ONGELMASTA OSAAMISEEN

Varhaiskasvatuksen kehittämisprojekti
2004–2005

Lähtöskenaario



Muumilaakson päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma.

Muumilaakson päiväkodin henkilökunta on lähdössä yhdessä tekemään päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmaa. Mutta mistä kaikesta varhaiskasvatussuunnitelmassa itse asiassa on kysymys?

Liite B2

ONGELMASTA OSAAMISEEN

Varhaiskasvatuksen kehittämisprojekti
2004-2005

Kun puhumme erilaisista asioista, käytämme usein vertauskuvia ilmaistaksemme asian laajempia merkityksiä. Rakkautta voidaan verrata esimerkiksi matkaan sanomalla *'Rakkaus on kuin matka'*. Tuo matka merkitsee kuitenkin jokaiselle hieman asioita. Joku voi perustella vertaustaan näin: *'Rakkaus on kuin kaukomaille suuntautuva matka -täynnä yllätyksiä* (perustelu). Seuraavassa pyydämme Sinua kuvaamaan ajatuksiasi varhaiskasvatuksesta, lapsesta, päiväkodista ja itsestäsi kasvattajana vertauskuvien avulla. Kirjoita kuvauksellesi myös lyhyt perustelu.

Varhaiskasvatus on kuin _____

Perustelu _____

Lapsi on kuin _____

Perustelu _____

Päiväkoti on kuin _____

Perustelu _____

Minä kasvattajana olen kuin _____

Perustelu _____

Liite B3

ONGELMASTA OSAAMISEEN

Varhaiskasvatuksen kehittämisprojekti
2004–2005

Päiväkotikohtainen varhaiskasvatussuunnitelma luo perustan laadukkaalle varhaiskasvatukselle. Millaisia sisältöjä yksikkökohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa tulisi olla, jotta se tukisi päiväkodin perustehtävien toteutumista ja ohjaisi arjen käytäntöjä?

Ongelmaperustainen työskentely toteutetaan omassa tiimissä

1. Selventäkää, onko tiimin kaikilla jäsenillä yhteinen tulkinta tehtävästä.
2. Työskennelkää ongelmaperustaisesti aloittaen ideariihellä tiimin jäsenten käsitysten ja näkemysten esille tuomiseksi.
3. Luokitelkaa ja ryhmitelkää ideariihen tulokset.
4. Laatikaa edellisten luokitusten/ryhmitysten perusteella tiiminne esitys yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman sisältörungoksi.
5. Dokumentoikaa tiiminne työskentely.

Liite B4

ONGELMASTA OSAAMISEEN

Varhaiskasvatuksen kehittämisprojekti 2004–2005

Tee kuvaileva kertomus yhdestä työpäivästäsi. Kuvaa mahdollisimman tarkkaan, mitä työpäiväsi aikana tapahtuu ja millaisia ajatuksia tapahtumat Sinussa herättävät.

LiiteB5

HYVÄT VANHEMMAT

Pyydämme ystävällisesti miettimään ja kirjaamaan ylös muutamia ajatuksiaseuraavaan kysymykseen:

Millainen on/olisi hyvä päiväkotikasvatus juuri Sinun lapsesi ryhmässä?

KIITOS

Voit palauttaa lomakkeen nimettömänä lapsesi ryhmän eteisen ilmoitustaululla olevaan kirjekuoreen

Liite B6 & Liite B7

ONGELMASTA OSAAMISEEN

Varhaiskasvatuksen kehittämisprojekti
2004–2005

Lapsiryhmien kanssa työskentelevien tiimien tehtävä on pohtia ja kuvata

1. Millaisia vakiintuneita, päivittäisiä toimintakäytäntöjä lapsiryhmämme arkeen kuuluu?
2. Millaisille ajatuksille lapsen kehityksestä ja oppimisesta sekä hoidosta ja kasvatuksesta ja opetuksesta tunnistamanne toimintakäytännöt perustuvat?
3. Onko ryhmässänne joitakin sellaisia vakiintuneita toimintakäytäntöjä, jotka eivät tule esiin päivittäin vaan harvemmin. Jos on, niin millaisia ne ovat?
4. Millaisille ajatuksille lapsen kehityksestä ja oppimisesta sekä hoidosta, kasvatuksesta ja opetuksesta tunnistamanne harvemmin ilmenevät toimintakäytännöt perustuvat?

Liite B8

ONGELMASTA OSAAMISEEN

Varhaiskasvatuksen kehittämisprojekti
2004–2005

Lapsiryhmämme päivänkulku

Miten perustelemme