

TAMPEREEN YLIOPISTO

Päiväkodin kasvattajatiimin keskustelut

Yhteistyö moniammatillisessa tiimissä

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

TYTTI TOLVANEN

Kesäkuu 2014

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

TYTTI TOLVANEN: Päiväkodin kasvattajatiimin keskustelut. Yhteistyö moniammatillisessa tiimissä.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 74 sivua, 1 liitesivu

Kesäkuu 2014

Päiväkodeissa toteutetaan varhaiskasvatustyötä useimmiten tiiviissä yhteistyössä moniammatillisen tiimin kanssa. Päiväkodin tiimityö eroaa intensiivisyydellään monista muista työyhteisöistä, sillä lapsiryhmästä huolehtiminen vaatii tiimin jäseniltä jatkuvaa keskustelua työn toteuttamisen tavoista. Tämän vuoksi tiimityön toteuttaminen vaatii kasvattajilta hyviä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää mistä ja miten kasvattajat keskustelevat varhaiskasvatustyötä toteuttaessaan. Keskusteluja tutkimalla tarkastellaan miten kasvattajatiimi toteuttaa yhteistyötä.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin etnografisesti videoimalla erään kasvattajatiimin työtä. Kasvattajatiimi osallistui yliopistonlehtori Päivi Kupilan ja professori Kirsti Karilan tutkimushankkeeseen ”Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa”. Aineistoa kerättiin keväällä 2013 alle 3-vuotiaiden päiväkotiryhmässä, jonka kasvatuksesta vastasi kolmihenkinen kasvattajatiimi. Tiimin kuului lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Aineistokeruujakson ajan ryhmässä oli myös lähihoitajaopiskelija suorittamassa harjoitteluaan. Kasvattajatiimi osallistui myös hankkeen kehittämisiltoihin kuusi kertaa vuoden 2013 aikana.

Laadullisen aineiston analyysi alkoi jo kentällä. Videon kohdistaminen ja havaintojen tekeminen määrittivät tutkimuksen suuntaa. Tämän jälkeen analyysissä edettiin katsomalla koko videoaineisto kerran läpi tehden muistiinpanoja. Ensimmäisen katselun jälkeen tarkemman analyysin kohteeksi valittiin lounastilanteet, koska silloin koko kasvattajatiimi oli samassa paikassa koko lapsiryhmän kanssa ja kasvattajien kesken käytiin paljon keskusteluja. Tarkempaan tarkasteluun liitettiin myös lapsiryhmän siirtymät ulkoilusta ruokailuun.

Kasvattajien keskusteluja luonnehtivat katkonaisuus, päällekkäisyys sekä epäselvät rajat keskusteluiden välillä. Keskusteluihin liittyi uusia osallistujia ja keskustelujen katketessa niihin saatetaan palata myöhemmin. Puheenvuoroista oli erotettavissa suorat ja epäsuorat viestit. Suorissa viesteissä puheenvuorot oli osoitettu kasvattajatiimin jäsenille ja niiden sisältämä viesti oli helposti tunnistettavissa. Epäsuorissa viesteissä saatettiin viestiä lapsen kautta toiselle kasvattajalle tai puheenvuorojen sisältämä viesti oli tulkittavissa useammalla tavalla. Keskustelujen avulla kasvattajat myös rakensivat tiimiä ja tuottivat yhteisymmärrystä. Kasvattajatiimi tuki toisiaan kasvatustehtävässä ja puheessa esiintyi yhteisöllisyyttä vahvistavia piirteitä. Lisäksi päiväkodissa esiintyi keskusteluja, joissa tiimityö ei sujunut odotusten mukaisesti ja keskusteluissa saatettiin ajautua konflikteihin.

Asiasanat: varhaiskasvatus, tiimityö, keskustelu, etnografia

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 VARHAISKASVATUKSEN AMMATTILAISET.....	5
2.1 Varhaiskasvatustyö Suomessa.....	5
2.2 Varhaiskasvattajien osaaminen.....	8
2.3 Varhaiskasvatusinstituutiot ja varhaiskasvattajat tutkimuksen kohteena.....	11
3 KESKUSTELU MONIAMMATILLISESSA TIIMISSÄ.....	14
3.1 Kasvattajatiimi moniammatillisena yhteisönä.....	14
3.2 Kehittyvä ja keskusteleva tiimi.....	16
3.3 Institutionaalinen keskustelu.....	18
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	21
5 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	22
5.1 Etnografia.....	22
5.2 Videoaineiston kerääminen.....	23
5.3 Tutkija etnografina.....	25
5.4 Analyysin eteneminen.....	27
6 KESKUSTELUT RUOKAILUTILANTEESSA.....	30
6.1 Lounastilanne.....	30
6.2 Työnjakoon liittyvät sopimukset.....	32
6.3 Siirtymät ruokailuun ja ruokailusta päivälevolle.....	34
7 SUORAT VIESTIT.....	36
7.1 Oman toiminnan sanoittaminen.....	36
7.2 Tiedottaminen ja kysyminen.....	37
7.3 Pyyntö.....	38
7.4 Huomio.....	39
7.5 Toimintaehdotus.....	40
7.6 Ohjaus.....	42
8 EPÄSUORAT VIESTIT.....	44
8.1 Toiminnan kuvaus.....	44
8.2 Sanotaan lapselle – viesti aikuiselle.....	45

8.3 Lapsen puolesta puhuminen	46
9 YHTEISYMMÄRRYSTÄ TUOTTAVAT KESKUSTELUT	48
9.1 Yhteisöllinen puhe	48
9.2 Sosiaalinen puhe	50
9.3 Tukeminen	51
10 HAASTEITA YHTEISTYÖSSÄ	53
10.1 Ristiriitaiset viestit	53
10.2 Konfliktit	53
10.3 Neuvottelu osaamisesta	55
10.4 Jännitteitä tiimityössä	57
11 POHDINTA	59
11.1 Yhteenveto ja tulosten tarkastelu	59
11.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	63
11.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet	66
LÄHTEET	69
LIITTEET	75

1 JOHDANTO

Suomalaisissa päiväkodeissa työskennellään useimmiten moniammatillisissa kasvattajatiimeissä, jotka vastaavat yhden lapsiryhmän varhaiskasvatuksesta. Suuri osa yksittäisen kasvattajan työajasta toteutuu tiimin kontekstissa (Karila & Kupila 2010, 45), joten tiimityö on hyvin suuri osa varhaiskasvatustyötä. Rouvinen (2007) toteaaakin, että aikuisten hyvä yhteishenki, suotuisa ilmapiiri ja yhteistyön sujuminen eivät ole varhaiskasvatustyössä toissijaista. Keskinäisen yhteistyön toimivuus vaatii keskustelua ja arviointia sekä suhteessa itseen että työyhteisöön. (Mt., 154.) Päiväkodeissa ei voi tehdä työtä yksin, joten kasvattajatiimin toimivuudella on suuri merkitys varhaiskasvatustyön toteuttamisessa (Happo 2006, 156).

Päivähoitoa säätelevät monet yhteiskunnan taloudelliset, sosiaaliset ja poliittiset tekijät (Karila 2009, 250). Tämä vaikuttaa varhaiskasvatuksen työympäristöihin, jotka ovat olleet monenlaisten muutosten kohteina. Varhaiskasvatustyö on kehittynyt entistä moninaisemmaksi ja vaativammaksi. Samaan aikaan päiväkotien henkilöstön koulutustaso on laskenut. (Karila 2004, 17.) Tiimien rakenne ja tehtävien jako ovat muuttuneet ja aiheuttaneet uusia vaatimuksia varhaiskasvatuksen ammattilaisille.

Tutkimuksen kohteena ovat päiväkodin kasvattajatiimin keskustelut. Kasvattajatiimi työskentelee yhdessä lapsiryhmän parissa päivittäin ja vastaa yhden lapsiryhmän varhaiskasvatuksesta. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten ja mistä kasvattajatiimi keskustele. Myös kansainvälisessä tutkimuksessa on todettu, että varhaiskasvatustyössä vaaditaan tehokasta vuorovaikutusta tiimin jäsenten kanssa, sillä työtä tehdään yhdessä, ei vain lapsen ja aikuisen välisessä vuorovaikutuksessa. Laadukas tiimityö parantaa varhaiskasvatuksen laatua, joten tiimityön sujuvuuteen on syytä kiinnittää huomiota. (Rodd 2008, 146.)

Tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu osana yliopistonlehtori Päivi Kupilan ja professori Kirsti Karilan kehittämishanketta ”Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa – neuvottelua työidentiteeteistä, osaamisesta ja työkäytännöistä”. Tähän pro graduun kerättiin aineisto videoimalla hankkeeseen osallistuneen kasvattajatiimin arkea päiväkodissa. Lisäksi kasvattajatiimi osallistui kehittämisiltoihin hankkeen puitteissa kuusi kertaa vuoden 2013 aikana. Kupila ja Karila (2012) toteavat hankkeen tutkimussuunnitelmassa, että työntekijöiden erilaiset koulutukset, työkokemus ja näkemys päiväkodin perustehtävästä tuottavat neuvotteluja ammatillisista tiloista. Ammatilliset tilat tarkoittavat tiimissä esiintyviä ja muotoutuneita yksilöllisiä yhteisiä arjen

työkäytäntöjä sekä ammatillisuudessa ilmeneviä rooleja, vastuita ja velvollisuuksia. Tässä tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan kasvattajatiimin keskusteluja.

Ammattilaisten keskinäisiä keskusteluja ei ole juurikaan tutkittu Suomessa, eikä niitä käsitellä koulutuksessakaan (Karila 2011, 80). Varhaiskasvatustyön arki on kuitenkin täynnä erilaisia keskusteluja. Keskustelujen olosuhteet ovat usein epäsuotuisat kiireen ja katkonaisuuden vuoksi ja suuri osa henkilöstön keskusteluista käydään kasvatustyön lomassa. Varhaiskasvatuksen ammattilaisiin kohdistuu aiempaa moninaisempia odotuksia, mutta resursseja ei ole saatu lisää, jonka vuoksi työskentely tapahtuukin tekemällä monia asioita yhtä aikaa. (Karila & Nummenmaa 2011, 15.) Tämän vuoksi kiinnostuin tarkastelemaan tutkimuksessani kasvattajatiimin keskusteluja. Tutkimus tuo tietoa varhaiskasvatustyön arjesta tiimityön kontekstissa ja auttaa laajentamaan ymmärrystä varhaiskasvattajalta vaadittavasta yhteistyöosaamisesta ja sen merkityksestä varhaiskasvatustyössä.

Rodd (2008, 149–150) määrittää kasvattajatiimin olevan ryhmä ihmisiä, jotka työskentelevät yhteistyössä saavuttaakseen yhteiset tavoitteet huomioiden yksilöiden tarpeet ja kiinnostukset. Tiimissä jaetaan yhteiset arvot, sovitaan yhteisistä työskentelytavoista, jaetaan vastuuta ja vuorovaikutus on avointa ja rehellistä. Roddin mukaan kaikki ryhmät eivät ole tiimejä ja hän toteaaakin että tiimityö käytännössä saattaa erota hyvinkin paljon teoriasta. Hänen mukaansa kuitenkin suuri osa varhaiskasvattajista ymmärtää tiimityön vaativan erityistä huomiota. (Mt.) Tässä tutkimuksessa käytetään selvyuden vuoksi käsitettä kasvattajatiimi kuvaamaan ryhmää, joka työskentelee yhden lapsiryhmän parissa, vaikkei ryhmä täyttäisikään tiimin määritelmää.

Karila ja Kinos (2012) tutkivat lastentarhanopettajan tyypillistä työpäivää. Tutkimuksen tuloksina todettiin lastentarhanopettajan päivän olevan katkonainen ja monilta osin täynnä päällekkäin toteutettavia työtehtäviä. Lasten hoito, kasvatusta ja opetus muodostavat vain yhden keskeisen osan työstä. Toinen osa muodostuu erilaisista neuvotteluista. Näiden molempien tehtävien parissa työskennellään yhtä aikaa, jolloin toiminta keskeytyy jatkuvasti. Keskeyttämiset syntyvät satunnaisista vuorovaikutustilanteista aikuisten kanssa. Tiimityö toteutuu siis eheyden kustannuksella, koska kasvattajien välisen yhteistyön toteuttamiseen ei ole varattu riittävästi aikaa. (Mt., 62–65.) Myös Ek (2005, 77–78) havaitsi, että päiväkodeissa työhön liittyvistä asioista keskustellaan monessa paikassa ja suunnittelutyötä tehdään muiden toimintojen ohella. Hän tarkasteli pro gradussaan varhaiskasvattajien kollegiaalisia vuorovaikutussuhteita ja havaitsi tutkimuspäiväkotien keskustelukulttuurin olevan pirstaleinen. Tuloksissa ilmeni, että kasvattajat kaipaivat lisää kollegiaalista keskustelua ilman häiriötekijöitä ja keskeytyksiä.

Kuten yllä on todettu, päiväkodin moniammatilliset tiimit toimivat tiiviisti yhdessä ja toteuttavat yhteistä varhaiskasvatustehtävää. Kasvattajatiimit eroavat luonteeltaan monista muista

työelämässä esiintyvistä tiimeistä. Päiväkotien kasvattajatiimin jäsenten kesken ei ole selkeästi jaettu vastuita ammattiryhmien kesken, vaikka tiimissä työskentelee hyvinkin erilaisen koulutuksen saaneita henkilöitä (Venninen 2007, 67). Vaikka tiimityötä on yleisesti tutkittu paljon, kaikkea tiimityötä koskevaa tietoa ei voida siirtää päiväkotien tiimien kontekstiin. Tämän takia on tutkittava päiväkodissa toteutettavan tiimityön erityisyyttä. Kiinnostukseni onkin tarkastella kasvattajatiimin tapaa jäsentää työtä yhdessä keskusteluiden kautta.

Arenius (2011, 47–48, 68) tutki pro gradussaan päiväkodin tiimityötä ja yhdeksi keskeiseksi tekijäksi toimivalle tiimityölle nousi keskustelukulttuuri, jossa on pyrkimys ymmärtää toisen ajatusmaailmaa. Toisaalta nousi esiin myös puhumattomuutta, joka saattoi aiheuttaa välinpitämättömyyttä ja vaikeuksia toteuttaa tiimityötä. Tutkimukseen osallistuneiden kasvattajien mielestä oli tärkeää luoda keskusteluyhteys, jonka kautta opittiin tuntemaan työtoverit, löydettiin yhteiset tavoitteet ja luotiin edellytykset mahdollisten tulevien ristiriitojen selvittämiseksi. Myös Ruuskan (2014, 50–51) tiimityötä ja työhyvinvointia käsittelevässä pro gradussa nousi esiin kyky keskustella edellytyksenä toimivalle tiimille ja sen ylläpitämiselle. Ruuskankin (mt.) tutkimuksessa nousi esiin puhumattomuus tiimin ja yksilön toimintaa haittaavana tekijänä. Haastateltavat nostivat esiin tiimipalaverin merkityksen keskusteluareenana. Molemmissa tutkimuksissa oli tarkasteltavana kasvattajien käsitykset keskusteluista tiimissä. Näen kuitenkin tärkeänä tarkastella myös keskustelujen ilmenemistä varhaiskasvatustyön arjessa, jossa suuri osa keskusteluista tapahtuu. Kasvattajatiimin etukäteen luomat toimintaperiaatteet ja käytännöt eivät välttämättä toteudu kasvatustyössä ja siksi arjessa tapahtuvan keskustelun tarkastelu on erityisen mielenkiintoista.

Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksessa varhaiskasvattajat kuvasivat työympäristön haasteellisuutta. Kiire, työtehtävien moninaisuus, jatkuvat muutokset, päiväkodissa olevien lasten ja heidän taustojensa moninaisuus, epäselvyys eri ammattiryhmien vastuissa sekä kuntatalouden heikkenemisen heijastuminen henkilöstön riittämättömyyteen nousivat esiin varhaiskasvattajien kokemuksista. (Mt., 34.) Työympäristö asettaa haasteita myös varhaiskasvattajien yhteistyön toteutumisen. Kuten edellä on mainittu, on tiimityön toimivuus kuitenkin edellytys laadukkaalle varhaiskasvatukselle, joten arjen vuorovaikutukseen on pystyttävä kiinnittämään huomiota.

Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksen tulokset osoittavat, että ammattilaisten vuorovaikutus, tiimin toiminnan laatu ja yksilön asema tiimissä ovat keskeisiä tekijöitä työidentiteetin muodostumiselle varhaiskasvatuksessa. Suomalaisten päiväkotien kasvattajatiimien toimintakulttuurit saattavat olla hyvinkin erilaiset ja siten ne luovat erilaisia edellytyksiä ammatti-identiteetin rakentumiselle. Avoin keskustelu luo moniammatillisesta tiimistä turvallisen paikan kehittää ja kyseenalaistaa omaa ja tiimin toimintaa. Toisaalta eri ammattiryhmien vastuisiin sekä erilaisen osaamisen esille tulemiseen kasvattajatiimin arjessa saattaa liittyä jännitteitä

kasvattajatiimin ja yksilön tulkintojen välillä. (Mt., 45–46.) Kasvattajatiimin keskustelukäytännöillä on siis suuri vaikutus myös ammattilaisten käsityksiin omasta osaamisestaan sekä tiimin kehittymismahdollisuuksiin.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kasvattajatiimin keskusteluja varhaiskasvatustyön arjessa etnografisen videoaineiston avulla. Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella millaisia keskusteluja tiimin jäsenten välillä käydään ja niiden avulla pohtia päiväkodissa toteutettavan tiimityön luonnetta. Kuten useassa tutkimuksessa (mm. Karila & Kupila 2010; Karila & Kinos 2010; Hoppo 2006) on todettu, on päiväkotityöympäristönä hektinen ja kuormittava, joten kasvattajien yhteistyön toteuttamisessa on haasteita. Arjessa tapahtuvat kasvattajien väliset keskustelut käydään lasten läsnä ollessa, joten niitä tarkastelemalla saamme tietoa kasvattajatiimin keskustelukäytännöistä sekä tavasta toteuttaa yhteistyötä.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa luvussa *Varhaiskasvatuksen ammattilaiset* tarkastellaan varhaiskasvatustyötä aiempien tutkimusten sekä työtä ohjaavien asiakirjojen valossa. Luku *Keskustelu moniammatillisessa tiimissä* jatkaa teoreettista taustoitusta tarkastelemalla tiimityötä sekä yleisesti että päiväkodin kontekstissa ja siinä nostetaan esiin päiväkodin kasvattajatiimin välillä käytävien keskustelujen erityisyys. Luvut neljä ja viisi taustoittavat tutkimustehtävää sekä esittelevät metodologisia valintoja ja analyysin etenemistä. Tuloksia esitellään luvuissa *Keskustelut ruokailutilanteissa*, *Suorat viestit*, *Epäsuorat viestit*, *Yhteisymmärrystä tuottavat keskustelut* sekä *Haasteita työyhteisössä*. Viimeisessä luvussa tehdään yhteenvetoa tuloksista sekä tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

2 VARHAISKASVATUKSEN AMMATTILAISET

2.1 Varhaiskasvatustyö Suomessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) määrittää varhaiskasvatuksen pienten lasten elämänpiirissä tapahtuvaksi kasvatukselliseksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on edistää lapsen kehitystä, kasvua ja oppimista ammattilaisten ja lasten vanhempien yhteistyön avulla. Kasvatustoiminta pohjautuu yhteiskunnan määrittelemiin asiakirjoihin ja niihin kirjattuihin arvoihin ja toimintatapoihin. Ammattitaitoisen henkilöstön todetaan olevan keskeinen voimavara varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Laadukkaan varhaiskasvatuksen edellytyksenä on kasvatusyhteisön ja yksittäisen kasvattajan vahva ammatillinen osaaminen ja tietoisuus. Kasvatuspäämäärät ohjaavat kasvattajien toimintaa. Nämä kolme varhaiskasvatussuunnitelmasta nousevaa päämäärää ovat henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, toiset huomioon ottavien käyttäytymismuotojen ja toimintatapojen vahvistaminen sekä itsenäisyyden asteittainen lisääminen. (Mt., 11–14.) Laki lasten päivähoidosta (1973/36 2a §) määrittelee päivähoiton tavoitteeksi ”tukea päivähoidossa olevien lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä.” Suomalainen varhaiskasvatus koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Varhaiskasvatuspalvelut ovat sekä lapsen oikeus varhaiskasvatukseen että vanhempien oikeus saada lapselleen päivähoitopaikka ja ne ovat kaikille perheille avoimia palveluja.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005, 16–17) kuvataan päiväkotien työyhteisöjen piirteitä. Henkilöstö muodostaa moniammatillisen työyhteisön, jossa eri ammattiryhmien edustajat työskentelevät yhteisten päämäärien toteuttamiseksi. Kasvatusyhteisön toimintakulttuuri rakentuu neuvottelemalla arvoista ja toimintatavoista. Kasvattajien tehtävänä on mahdollistaa aikuisten ja lasten yhteisössä hyvä ilmapiiri, jossa lapset kokevat yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta. Tavoitteellinen kasvatus ja opetus vaativat kasvattajayhteisöltä valintojen tekemistä toiminnan ja oppimisympäristön suunnittelussa. (Mt.) Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmassa (2007, 5) todetaan henkilöstön yhteistoiminnan perustuvan avoimeen viestintään, ihmisten väliseen kunnioitukseen sekä kaikkien työtehtävien arvostamiseen. Suunnitelmassa korostetaan, että yhteisiin päämääriin päästään yhteistyöllä ja toinen toistensa osaamista täydentäen.

Puroila (2002) on tarkastellut varhaiskasvatustyötä väitöskirjassaan kehysanalyysin avulla. Aineistonsa hän keräsi havainnoimalla ja haastattelemalla varhaiskasvattajia. Tutkimuksensa tuloksena hän löysi viisi kehystä: opetuksellinen kehys, hoivakehys, hallinnan kehys, käytännöllinen kehys ja persoonallinen kehys. Lähtökohtana tutkimukselle oli ollut pyrkimys yrittää ymmärtää varhaiskasvattajan ammatillista toimintaa erittelemällä työtilanteita. Mielenkiinnon kohteena oli varhaiskasvatustyön arki ja se mitä eri toimijoiden välillä tapahtui päiväkodin arkipäivän tilanteissa. (Puroila 2002, 44–45, 61.)

Puroilan tutkimuksessa kehykset muodostuivat aineistolähtöisesti kuvaamaan miten varhaiskasvattajat toiminnassaan ja puheessaan suuntautuivat työhönsä. Kehykset kuvaavat siis millaisia toiminta- ja ajattelutapoja erilaisiin tilanteisiin liittyy. Opetuksellisessa kehyksessä varhaiskasvatustyön merkitys määritetään oppimisen ja kehityksen tukemisena ja edistämisenä. Tämän kehyksen sisällä on erotettavissa toimintatuokiopainotteinen pedagogiikka, yksilöllistä oppimista painottava pedagogiikka sekä vapaan leikin merkitystä painottava pedagogiikka. Hyvinvoinnin luominen ja perustarpeiden tyydyttäminen muodostavat hoivakehyksen. Hoivaan kuuluu sekä lasten fyysisestä perushoidosta huolehtiminen että sosiaalisesta ja emotionaalista hyvinvoinnista huolehtiminen. (Puroila 2002, 60–64, 82.) Karila (1997) sen sijaan tarkasteli väitöskirjassaan päiväkotien kasvatuskulttuureja, jotka muodostuvat kasvatuskäytäntöjen kokonaisuudesta. Kasvatuskulttuuri rakentui käsityksistä kasvatuksen tavoitteista, käsityksistä lapsen kasvusta ja kehittymisestä sekä oppimisesta ja opetuksesta. Päiväkodin toiminta-ajatuksen hahmotus muodostui myös tärkeäksi kasvatuskulttuuria muovaavaksi tekijäksi. Karila luokitteli kasvatuskulttuurit aikuislähtöiseksi ja lapsilähtöiseksi kasvatuskulttuuriksi. Aikuislähtöisessä kasvatuskulttuurissa suunnittelu tapahtui aikuisten lähtökohdissa ja erilaisissa kasvatuksellisissa käytännöissä painottui aikuisten näkökulma. Lapsilähtöisessä kasvatuskulttuurissa korostui näkemys päiväkodista lasten omana paikkana. Kasvatustoiminta pyrittiin organisoimaan lasten aktiivisuuden ja heidän persoonallisuutensa kehittymistä tukevaksi. (Karila 1997, 63–67.)

Hallinnan kehys tarkoittaa ajattelu- ja toimintamalleja, joihin kytkeytyy valta tai hallinta. Hallinta on ensisijaisesti häiriötilanteiden ehkäisyä esimerkiksi luomalla päiväjärjestys, säännöt ja päivittäiset rutiinit. Kehykseen kuuluu myös aikuisten välinen vallankäyttö johtajan ja alaisten, eri työntekijäryhmien sekä ammattilaisen ja vanhemman välillä. (Puroila 2002, 88–112.)

Käytännöllinen kehys kuvaa arjen pyörittämisen ympärille rakentuneita ajattelu- ja toimintatapoja. Kaikkien varhaiskasvattajien työtehtäviin kuuluu erilaisia mekaanisesti suoritettavia järjestely- ja organisointitehtäviä. Käytännöllinen kehys ei viittaa ainoastaan tiettytyyppisiin tilanteisiin vaan myös varhaiskasvattajan toimintatapoihin, joissa perusintressi on asioiden tai ihmisten järjestäminen ja motiivit ovat konkreettisia. Käytännöllisen kehyksen näkökulmasta

päiväkodin arjessa on kyse ihmisten, fyysisen ympäristön ja ajan yhteensovittamisessa. (Puroila 2002, 113–114.) Myös Karila (1997, 57–58) havaitsi, että osa kasvattajista hahmotti työnsä käytännön tekemisenä. Tämä tulkinta ilmeni esimerkiksi kasvattajien välisissä keskusteluissa. Niissä korostui konkreettisista asioista, kuten työtehtävien toteuttamisesta ja työajan käytöstä, neuvottelu. Osa kasvattajista taas näki työnsä luovana ja jatkuvaa kehittämistä vaativana toiminta. Tällöin toiminnassa näkyi pyrkimys kehittää päiväkodin työntekijöiden kasvatuserityksiä ja menetelmiä. (Mt.)

Persoonallinen kehys on varhaiskasvattajien ammatillisen ja yksityisen elämänpiirin rajalla. Arkityön tilanteita ja työtä koskevia tulkintoja määrittävät työntekijöiden elämänselityksensä, akuutteihin elämäntilanteisiin, persoonallisuuden piirteisiin sekä tunteisiin liittyvät tekijät. Esille nousi, että työorientaatio oli erilainen sijaisilla ja vakituisilla työntekijöillä. Sijaisien kohdalla työ oli arjesta selviytymistä, eikä pitkän tähtäimen kehittämistä nähty mielekkäänä. Puroilan tutkimuksessa varhaiskasvattajat tulkitsevat erilaisten persoonallisuuksien yhteensovittamisen aiheuttavan jännitteitä työssä. Päivittäinen työ on yhteisöllistä, mikä rajoittaa yksittäisen työntekijän itsenäisyyttä. Yhteisöllinen toimintatapa näytti edellyttävän yhteisiä ajattelu- ja toimintatapoja sekä sopeutumista työn tekemisen kulttuuriin. Työntekijät kokivat tärkeäksi, että oman kasvattajatiimin yhteistyö sujui. (Puroila 2002, 127–143.) Myös Karilan (1997, 85–87) tutkimuksessa ilmeni persoonallisen ulottuvuuden merkitys asiantuntijuuden rakentumisessa. Samat toimintaympäristöt muotoutuivat eri tavoin merkittäviksi niissä toimiville henkilöille. Kokemusten erilaisuutta selitti elämäkokemus sekä henkilön ominaisuudet, jotka heijastuivat hänen tapansa toimia erilaisissa tilanteissa sekä käsitellä kokemuksiaan.

Kehysanalyysi varhaiskasvatustyöstä auttaa ymmärtämään päiväkodin arkea työntekijän näkökulmasta. Puroila (2002, 144) toteaa päiväkotien arkipäivän tilanteiden rakentuvan kahdella tavalla. Ensinnäkin oli tilanteita, joissa läsnäolijat olivat hajaantuneet ja orientoituneet eri asioihin. Toimijat liikkuivat tällöin kohtaamisesta toiseen. Toisaalta on tilanteita, joissa kaikki läsnäolijat olivat kiinnittyneet samaan toimintaan ja oli löydettävissä toimijoiden yhteinen juoni. Nämä tilanteet vaihtelivat päivän mittaan useasti. (Mt.) Toisaalta voidaan myös ajatella, että nämä tilanteet saattoivat tapahtua yhtä aikaisesti. Vaikka näennäisesti kaikki olisivat kiinnittyneet samaan toimintaan, saattoivat läsnäolijat olla orientoituneita eri asioihin. Kehysanalyysiä ei hyödynnetä tässä tutkimuksessa, mutta Puroilan jäsenitys auttaa ymmärtämään varhaiskasvatustyön erilaisia ulottuvuuksia ja millaista osaamista työssä tarvitaan.

Tässä luvussa tarkasteltiin varhaiskasvatustyötä Suomessa ohjaavien asiakirjojen sekä tutkimuksen näkökulmasta. Sen avulla pyrittiin jäsentämään varhaiskasvatustyön moninaisuutta. Seuraavassa luvussa siirrytään tarkastelemaan varhaiskasvatustyössä vaadittavaa osaamista.

2.2 Varhaiskasvattajien osaaminen

Asetuksessa päivähoidosta (1018/1991) määritetään, että joka kolmannen päiväkodin työntekijän tulee täyttää lastentarhanopettajan kelpoisuusvaatimukset. Laissa kelpoisuusvaatimuksista (2005/272) tällä tarkoitetaan joko lastentarhanopettajan kasvatustieteen kandidaatin tutkintoa tai sosiaalialan ammattikorkeakoulututkintoa soveltuvalla suuntautumisella tai näitä edeltäneitä vastaavia tutkintoja. Lastenhoitajan tehtäviin päteviä ovat sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon tai muun vastaavan tutkinnon suorittaneet (Laki kelpoisuusvaatimuksista 2005/272). Valtakunnallisella tasolla ei kuitenkaan ole tehty eroa eri ammattiryhmien toimenkuvien välille.

Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005) ei eritellä kasvattajien koulutustaustasta riippuvia vastuita tai tehtäviä lainkaan. Asiakirjassa käytetään ilmaisua kasvattaja kaikissa yhteyksissä, kun puhutaan varhaiskasvatuksen parissa työskentelevistä ammattilaisista. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2010) korostetaan opettajan merkitystä. Opetussuunnitelmassa opettajan tehtäväksi määritetään suunnitella, toteuttaa ja arvioida toimintaa yhteistyössä muun henkilöstön, huoltajien ja lasten kanssa. (Esiopetuksen opetussuunnitelma 2010, 11.) Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005, 17) todetaan osaamisen perustuvan ammatilliseen ja koulutuksen tuottamaan tietoon ja kokemukseen. Tärkeänä nähdään dokumentointi ja arviointi, joiden avulla voidaan kehittää toimintaa. Varhaiskasvatussuunnitelman mukaan kasvattajien tulisi myös tiedostaa varhaiskasvatuksen muuttuvat tarpeet sekä teknologisen kehityksen uudet mahdollisuudet työssään.

Varhaiskasvatustyö on kehittynyt entistä moninaisemmaksi ja samaan aikaan päiväkotien henkilöstön koulutustaso on laskenut. Lastenhoitajien suhteellinen osuus on lisääntynyt, kun lastentarhanopettajien virkoja on korvattu lastenhoitajien viroilla. Samassa virassa saattaa myös koulutusmuutosten myötä työskennellä erilaisin painotuksin koulutettuja työntekijöitä. Päivähoidon henkilöstörakenteen muuttuessa varhaiskasvatukselle asetetut tehtävät ovat muuttuneet vaativimmiksi. Henkilöstön osaamiselle haasteita aiheuttaa myös perheiden aiempaa suurempi moninaisuus. (Karila 2004, 17–18.)

Karila ja Nummenmaa (2001) ovat määritelleet pienten lasten opettajan ja kasvattajan keskeiset osaamisalueet sekä niihin sisältyvän ydinosaamisen teoksessaan *Matkalla moniammatillisuuteen*, joka pohjautuu Päiväkoti moniammatillisena työyhteisönä - kehittämistutkimuksen aineistoon. Keskeisiksi osaamisalueiksi nousivat 1) toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvä osaaminen, 2) varhaiskasvatukseen liittyvä osaaminen, 3) yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen sekä 4) jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen. (Karila & Nummenmaa 2001, 27–34.) Myös Hoppo (2006) tarkasteli väitöskirjassaan

varhaiskasvattajien asiantuntijuutta Nummenmaan ja Karilan (2001) osaamisalueiden kautta. Hoppo (2006, 107) jakoi varhaiskasvattajan substanssiin liittyvän osaamisen kontekstiosaamiseksi, pedagogiseksi osaamiseksi sekä yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamiseksi. Lisäksi hän korostaa osaamisen kehittämisen olevan tärkeä osa asiantuntijuutta.

Toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvään osaamiseen kuuluu kasvatuksen yhteiskunnallisten ja kulttuuristen lähtökohtien tiedostaminen, sillä kasvatusta on aina sidoksissa vallitsevaan kulttuuriin. Osaamisalue pitää myös sisällään kulttuurin ja yhteiskunnallisten instituutioiden toiminnan tuntemuksen erityisesti lapsiin ja perheisiin liittyvissä palveluissa. Henkilöstö on tekemisessä monenlaisten lasten ja perheiden kanssa, joten työskentely vaatii kulttuurista lukutaitoa. Henkilökunnan pitää ymmärtää erilaiset elämänarvot ja niistä muodostuva kasvatuskäsitys. Myös lapsen ja perheiden arjen kokonaisuuden tunteminen on välttämätöntä, jotta päiväkotiryhmä kykenee toimimaan osana lapsen elämän kokonaisuutta. Lisäksi tietoisuus ohjaavasta lainsäädännöstä sekä muusta ohjauksesta kuuluu toimintaympäristön ja perustehtävien tulkintaan liittyvään osaamiseen. Tämä osaaminen auttaa henkilöstöä kehittämään työtään ja toimimaan ohjaavien asiakirjojen mukaisesti. (Karila & Nummenmaa 2001, 27–28.) Hoppo (2006, 112–115) nosti kontekstiosaamiseen kuuluvan myös organisaatiotason osaamisen, jossa keskeisenä oli menestyksellinen toiminta työyhteisöissä. Kasvattajien tehtäviin kuuluu kantaa myös vastuuta kokonaisvaltaisemmin varhaiskasvatusta kehittämistä työyhteisöissä ja kunnassa esimerkiksi kuulumalla erilaisiin työryhmiin.

Varhaiskasvatukseen liittyvään osaamiseen kuuluvat *kasvatusosaaminen, hoito-osaaminen ja pedagoginen osaaminen*. Kasvatusosaamisen yksi ulottuvuus on kasvatukseen liittyvien uskomusten ja käsitysten tiedostaminen ja arviointi nykyhetken ja tulevaisuuden näkökulmasta. Menneisyys on mukana kasvatuksen traditiossa esimerkiksi henkilöstön elämäkokemuksen kautta. Lapset hankkivat päiväkodissa valmiuksia, jotka kantavat niin nykyhetkessä kuin tulevaisuudessa, joten henkilöstöllä tulee olla visioita tulevaisuudesta. Arvokeskustelut, tulevaisuuden kuvien luominen ja kasvatuksellisten seurausten pohdinta yhdessä vanhempien ja kasvattajien kanssa auttavat henkilöstöä suuntautumaan tulevaisuuteen. Tärkeää kasvatusosaamisessa on kasvatuksellisen vuorovaikutuksen laadun tiedostaminen ja kehittäminen. Pedagogisen osaamisen keskiössä on lapsen kehityksen tunteminen. Tähän kuuluu laadukkaana oppimisympäristön muodostaminen ja kehityksellisesti sopivien käytäntöjen kehittäminen, mikä mahdollistaa lapsen kehityksen ja oppimisen tukemisen päiväkotiympäristössä. Hoito-osaamiseen kuuluu lapsen fyysisestä hyvinvoinnista huolehtiminen eli laadukkaana ravinnon, riittävän liikunnan ja levon ja aktiivisen toiminnan vaihtelun turvaaminen. (Karila & Nummenmaa 2001, 29–32.)

Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on välttämätöntä päiväkodissa työn yhteisöllisen olemuksen vuoksi. Kasvatuskumppanuus sekä yhteistyö muun henkilöstön ja yhteistyötahojen kanssa vaatii yhteistyöosaamista. Keskeistä yhteistyöosaamisessa on työn kielellinen hallinta, joka näkyy kyvykkyytenä perustella omia näkökantoja. Tätä osaamista vaaditaan muun muassa lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnassa sekä pedagogisissa arvioinneissa. Vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen on tärkeää kaikille kasvatukseen osallistuville, sillä kasvatuksellinen vuorovaikutus on päiväkotityössä keskeistä. (Karila & Nummenmaa 2001, 32.) Hoppo (2006) toteaaakin yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen olevan varhaiskasvattajan tärkein työväline. Varhaiskasvatustyötä ei tehdä koskaan päiväkodissa yksin, joten työyhteisöosaaminen on keskeistä. Työyhteisöosaamiseen liitetään joustava toiminta omassa ryhmässä ja yksikössä sekä työyhteisön ilmapiiriin vaikuttaminen. Tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat eivät liittäneet näiden taitojen kehittymisen tapahtuneen perus- tai täydennyskoulutuksessa, vaan korostivat työkokemuksen kehittävän yhteistyötaitoja. Hoppo kuitenkin toteaa, että kasvatustieteen opinnot tukevat myös yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (Hoppo 2006, 115, 153, 180.)

Päiväkoti on muuttuva työympäristö, joten *jatkuvaan kehittämiseen liittyvä osaaminen* on myös keskeistä. Reflektio-osaamista vaaditaan oman työn arvioinnissa ja tutkimisessa. Henkilöstöltä vaaditaan myös tiedon hankinnan taitoja, sillä varhaiskasvatuksen alueella tutkimus lisääntyy ja jopa kumoaa aiempaa tietoa. Tiedonhallintaosaamiseen kuuluu lisäksi kriittinen suhtautuminen tietoon. (Karila & Nummenmaa 2001, 32–33.)

Karila ja Nummenmaa (2001) toteavat toimintaympäristöön ja perustehtävien tulkintaan, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvän osaamisen olevan sellaista, mitä vaaditaan kaikilta päiväkodin ammattiryhmiltä. Korkeamman koulutuksen saaneilta henkilöiltä eli lastentarhanopettajilta kuitenkin odotetaan näillä alueilla perusosaamisen ylittävää osaamista. Varhaiskasvatuksen osaamisalueella on erotettavissa selkeimmin ammattiryhmien erityisosaamiset. Pedagoginen osaaminen on lastentarhanopettajien erityisosaamista ja hoito-osaaminen lastenhoitajien erityisosaamista. Kasvatusosaaminen on kaikkia päiväkodin työntekijöitä yhdistävä osaamisen alue. (Karila & Nummenmaa 2001, 34.)

Varhaiskasvattajilta vaaditaan siis monenlaista osaamista, joka on osittain erilaista eri ammattiryhmissä. Tässä luvussa tarkasteltiin erityisesti suomalaisten varhaiskasvattajien osaamista. Päiväkodissa työskentelee valtaosa varhaiskasvatuksen ammattilaisista ja se luokin raamit varhaiskasvatustyön toteuttamiselle. Seuraavassa luvussa tutustutaan varhaiskasvatusinstituutioiden tutkimukseen sekä tarkastellaan sekä kotimaista että kansainvälistä tutkimusta varhaiskasvattajista.

2.3 Varhaiskasvatusinstituutiot ja varhaiskasvattajat tutkimuksen kohteena

Päiväkodeissa on tehty monenlaisia etnografisia tutkimuksia. Päiväkoti on luonteva ympäristö tutkia lapsia, joten erityisesti lapsuustutkimusta on tehty etnografisella tutkimusotteella päiväkodeissa enenevässä määrin (esim. Lehtinen 2001, Koivula 2010). Vuorovaikutusta päiväkodeissa on tutkittu runsaasti viime vuosina väitöskirjoissakin, usein painotuksena on ollut joko kasvattajien ja lasten tai lasten keskinäinen vuorovaikutus (mm. Holkeri-Rinkinen 2009, Metsomäki 2006, Suhonen 2009, Lundán 2009). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sen sijaan kasvattajien välistä vuorovaikutusta, jota on tutkittu vähemmän.

Päiväkoti on julkinen kasvatusinstituutio, joka toteuttaa yhteiskunnallisesti säädettyä varhaiskasvatustehtävää ja tuottaa nykyajan lapsuutta (Karila 2009, 249). Instituutiolla tarkoitetaan Alasuutarin (2009) mukaan vakiintunutta ja toistuvaa sosiaalista käytäntöä ja toimintatapaa ja joka nähdään yhteiskunnassa itsestään selvänä osana. Kasvatusinstituution vakiintuneet vuorovaikutustavat ja toistuvat käytännöt luovat tilan tietynlaisille toimintatavoille. Alasuutari jakaa kasvatusinstitutionaalisen tutkimuksen makrotason ilmiöiden tutkimukseen, joka tekee näkyväksi lapsuuden ja kasvatuksen yhteiskunnallisia ilmiöitä, ja päivähoitoinstituution arjen tutkimukseen, joka tarkastelee käytäntöjä ja toimintaa. Päivähoitoinstituution arjen tutkimuksessa etnografinen lähestymistapa on yleinen. Sen avulla on tutkittu miten lapsuutta tuotetaan päiväkodin arjessa ja millaista on lasten ja kasvattajien välinen vuorovaikutus. Toisena lähestymistapana on ollut tutkia instituutioiden toimintaa ohjaavien dokumenttien kautta. (Mt., 55–62.)

Kasvatusinstituutioiden tutkimus tuottaa tietoa, joka tarjoaa välineitä sekä kasvattajille instituution käytäntöjen kehittämiseen, että valtakunnallisten linjausten ja lakien laadintaan. Karila (2009) toteaa, että lapsuudentutkimuksen nykyinen näkemys kompetentista lapsesta haastaa kasvatusinstituutioiden pedagogisia käytäntöjä. Osin lapsuudentutkimus kyseenalaistaa aiempaa ymmärrystä lapsuudesta ja varsinainen pedagoginen lapsuuden tutkimus tekee Karilan mukaan vasta tuloaan. Lapsuudentutkimus nostaa esiin kysymykset lapsuuden yhteiskunnallisesta rakentumisesta ja lapsipolitiikan olemuksesta sekä näiden merkityksestä julkisten kasvatusinstituutioiden toiminnalle. Se, millaiseksi lapset tulkitaan, heijastuvat suoraan lasten kanssa toimimiseen. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten on tärkeää kyetä analysoimaan lapsuuteen liittyviä kulttuurisia ajattelutapoja, jotka rakentavat instituution toimintakäytäntöjä. Uudenlainen tieto haastaa varhaiskasvatuksen ammattilaiset keskustelemaan siitä, mitä se merkitsee heidän arjessaan lasten parissa ja millaisia käytäntöjä halutaan luoda. (Karila 2009, 257, 260.)

Varhaiskasvatustyötä ovat tutkineet väitöskirjoissaan erityisesti Puroila (2002), Rouvinen (2007) sekä Hoppo (2006). Puroilan (2002) tutkimuksen tuloksia on tarkasteltu luvussa 2.1, joka

käsittelee varhaiskasvatustyötä. Puroila tarkasteli varhaiskasvatustyön toteutumista ja teki tutkimuksensa havainnoimalla päiväkodin arkea ja haastattelemalla työntekijöitä yhdeksässä päiväkodissa. Tutkimuksen tavoitteena oli jäsentää varhaiskasvatustyötä teoreettisesti sekä eritellä päiväkodin työtilanteita. (Puroila 2002) Rouvisen (2007) tutkimuksen tavoitteena oli selvittää millaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on toiminnastaan päiväkodissa. Tarkastelun kohteena olivat erityisesti lastentarhanopettajien käsitykset pedagogisen toiminnan toteuttamisesta, päiväkodin sisäisestä yhteistyöstä sekä vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä. Lisäksi tarkasteltiin lastentarhanopettajien käsityksiä oman toimintansa perustasta, lapsista, itsestään pedagogeina ja kasvattajina sekä vanhemmuudesta. Rouvinen toteutti tutkimuksensa haastattelemalla. Tutkimukseen osallistuneet nostivat päiväkodin sisäisestä yhteistyöstä esiin tärkeinä työyhteisön yhteisöllisyyden rakentamisen ja sitä tukevan toiminnan. Yhteisöllisyyden perustaan ajateltiin kuuluvan yhteisiin toimintaperiaatteisiin sitoutumisen, johtajan toiminnan ja yhteisvastuun asioista. Myös suotuisan ilmapiirin, asioista keskustelemisen ja työtoverin auttamisen todettiin tukevan työyhteisön yhteisöllisyyttä.

Hapon (2006) tutkimuksessa tarkasteltiin varhaiskasvattajan asiantuntijuuden ilmenemistä ja kehittymistä. Tutkimukseen osallistui 80 lastentarhanopettajaa ja sen aineisto kerättiin tutkimuslomakkeella. Asiantuntijuuden ilmenemistä tarkasteltiin kontekstiosaamisen, pedagogisen osaamisen sekä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvän osaamisen näkökulmista. Yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisessa korostui lasten ja vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön lisäksi moniammatillinen yhteistyö. Yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen liittyvä osaaminen oli myös erottamaton osa varhaiskasvattajan pedagogista ja kontekstiosaamista. (Mt.)

Bleach (2014) tutki varhaiskasvatuksen ammattilaisten käsityksiä hyvästä varhaiskasvattajasta Irlannissa. Haastatteluihin osallistuneet kasvattajat nostivat tärkeiksi luonteenpiirteet ja asenteet, joista esimerkkeinä Bleach mainitsi kunnioituksen ja avoimuuden. Seuraavaksi tärkeimpänä ominaisuutena pidettiin hyviä vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustaitoihin liitettiin kyky kommunikoida sekä lasten, vanhempien että työtovereiden kanssa. Lisäksi nostettiin esiin kyky kuunnella ja osoittaa luottamusta. Kolmanneksi esiin nousi tieto, jonka ajateltiin muodostuvat koulutuksesta ja pedagogisesta tiedosta. (Mt., 190–191.)

Dallin (2008) tutkimuksen kohteena olivat uusiseelantilaisten lastentarhanopettajien käsitykset siitä, miten ammatillisuus ilmenee vuorovaikutuksessa lasten, työtovereiden, perheiden ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Lastentarhanopettajien vastauksista muodostui kolme teemaa: pedagogiikka, ammatillinen tieto ja käytäntö sekä yhteistyötaidot. Pedagogiikan ajateltiin olevan toimintatapa, joka perustui kunnioitukseen, huolenpitoon ja viisaaseen käytäntöön. Tässä teemassa nostettiin tärkeäksi myös lasten kuunteleminen sekä tasapuolinen kohtelu. Ammatillisessa tiedossa

ja käytännössä nousi esiin pätevyys ja ammatillinen kehittyminen, varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen tuntemus sekä reflektiivinen työtapa, missä havainnoitiin, analysoitiin ja arvioitiin ammatillisia käytäntöjä. Yhteistyötaidoissa korostettiin kykyä työskennellä yhdessä, työtoverin tukemista sekä verkostoitumista. Tärkeäksi nähtiin työyhteisön yhteiset arvot, muiden kunnioitus, työtovereiden tasapuolinen kohtelu sekä halu luoda demokraattinen, kunnioittava ja miellyttävä työympäristö. Erityisesti tiimityössä korostettiin kunnioitusta, rehellisyyttä ja avoimuutta. (Mt., 176–182.)

Edellä esitettyihin tutkimuksiin osallistuneet varhaiskasvattajat toivat esiin, että päiväkodissa vaaditaan hyviä yhteistyötaitoja. Se, miten työyhteisö toimii, on merkityksellistä sekä kasvattajalle että lapselle. Kasvattajatiimit toteuttavat varhaiskasvatustehtävää yhdessä, joten seuraavassa luvussa siirrytään tarkastelemaan keskustelua moniammatillisessa tiimissä.

3 KESKUSTELU MONIAMMATILLISESSA TIIMISSÄ

3.1 Kasvattajatiimi moniammatillisena yhteisönä

Suomalaisissa päiväkodeissa työskentelee erilaisen koulutuksen saaneita henkilöitä. He muodostavat moniammatillisen tiimin, jolla tarkoitetaan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä ryhmässä, jossa valta, tieto ja osaaminen jaetaan. Tavoitteena on saavuttaa enemmän, kuin mihin ihminen yksin pystyisi. (Karila & Nummenmaa 2003, 134.) Tämän tutkimuksen keskiössä on kasvattajatiimi, joka työskentelee päiväkodissa yhden lapsiryhmän parissa. Tiimin jäsenten erilaisen koulutuksen ja tietotaidon vuoksi he muodostavat Hakkaraisen ja kumppaneiden (2004, 82) mukaan tiimin, joka luottaa heterogeenisesti jaettuun asiantuntijuuteen. Erilaisesta osaamisestaan huolimatta päiväkodissa tiimin jäsenet jakavat kasvatustyössä yhteisen tekemisen, mielenkiinnon ja motivaation. He tekevät yhdessä erilaisia työtä koskevia suunnitelmia ja materiaaleja. (Kupila 2007, 25.) Tiimissä ammattilaiset voivat oppia toinen toisiltaan (Kupila 2011, 303). Tässä tutkimuksessa käytetään kasvattajatiimistä puhuttaessa myös käsitteitä tiimi ja moniammatillinen tiimi.

Katzenbach ja Smith (1998) ovat tarkastelleet tiimiä erilaisissa konteksteissa. He määrittävät tiimin pieneksi ryhmäksi ihmisiä, jotka täydentävät toisiaan taidoiltaan, ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, suoritustavoitteisiin ja toimintamalliin sekä kokevat olevansa yhteisvastuussa suorituksistaan. He korostavat, että tiimissä saadaan aikaan parempia tuloksia kuin mitä yksinään toimivat työntekijät saisivat aikaan. Hyvin toimivat tiimit tunnustavat ja ottavat toiminnassaan huomioon yksilölliset tarpeet ja erot, jolloin niistä voi tulla kollektiivisen voiman lähde. Toisaalta jos yksilöllisyys yritetään kieltää, se saattaa estää tiimien muodostumisen. Todellisessa tiimissä jäsenet luottavat toistensa kykyihin. (Mt. , 24–27, 59)

Wenger (1999) tarkastelee tiimejä käytäntöyhteisöinä, jotka neuvottelevat yhteisestä tavasta tehdä työtä ja jakavat yhteisen päämäärän. Myös päiväkodin kasvattajatiimejä voidaan tarkastella käytäntöyhteisöinä. Käytäntöyhteisöt rakentuvat institutionaalisessa, kulttuurisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. Osana tiimiä oleminen muokkaa yksilön tapoja toimia, käsitystä itsestään ja tulkintoja työn tekemisestä. (Wenger 1999, 4, 73.) Myös Rodd (2008, 150, 162) kuvaa tiimin olevan enemmän kuin ryhmä ihmisiä, jotka työskentelevät yhdessä. Jokaisen tiimin jäsenen tulee ymmärtää

roolit ja vastuut tiimissä. Tiimiksi kasvaminen on haastava prosessi ja vaati jokaiselta ryhmän jäseneltä osallistumista. (Mt.) Fitzgerald ja Theilheimer (2013, 105) toteavatkin, että todellisessa tiimissä kasvattajat keskustelevat säännöllisesti sekä formaalisti että in-formaalisti. Lisäksi tiimi jakaa yhteisen näkemyksen kasvatuksesta ja he voivat luottaa tiiminsä jäsenten tekemään varhaiskasvatustyöhön.

Kaikissa edellä esitetyissä määritelmissä korostettiin sitoutumista ja erilaisten taitojen hyödyntämistä edellytyksenä sille, että ryhmää voidaan kutsua tiimiksi. Päiväkodeissa yhden lapsiryhmän kasvatuksesta vastuussa olevia kutsutaan tiimiksi huolimatta siitä, toteutuvatko nämä tiimin määritelmät. Päiväkotien kiireinen työympäristö ja suuri vaihtuvuus henkilöstössä saattavat vaikeuttaa todellisen tiimin syntymistä. Venninen (2007, 26) toteaa päiväkodin kasvattajatiimillä olevan erityisiä piirteitä verrattuna esimerkiksi sairaaloissa toimiviin moniammatillisiin tiimeihin. Päiväkodeissa tiimi jakaa yhteisen kasvatusvastuun, eikä eri ammattiryhmien välille ole tehty selkeitä vastuualueita toisin kuin esimerkiksi sairaanhoidossa, vaikka koulutustaustat ovat eritasoisia ja erilaisia. Lisäksi päiväkodin moniammatillisen tiimin jäsenet ovat voimakkaasti sidoksissa toisiinsa. (Mt.)

Tiimin sisällä moniammatillisuus saattaa aiheuttaa haasteita, kun samaa perustehtävää toteuttavien henkilöiden peruskoulutus ja työorientaatio ovat erilaiset. Arjen toiminta päiväkodin eri tilanteissa on moniaineksista ja kaiken tiimissä olevan erityisosaamisen hyödyntäminen on tarpeen. (Karila & Nummenmaa 2003, 135.) Moniammatillisessa työyhteisössä työ on olemukseltaan yhteistoiminnallista ja edellyttää jatkuvaa oppimista (Kaksonen, Karila & Nummenmaa 2006, 223). Venninen taas näkee, ettei ammatillista koulutusta tule korostaa liikaa, vaikka jäsenten tietämys kohdistuu eri aloille ja ilmenee eritasoisena. Tietämystä muodostuu myös muuten kuin ammatillisten opintojen kautta, joten tiimin voimavaroja hukataan jos osaaminen liitetään pelkästään ammattinimikkeeseen. (Venninen 2007, 28.)

Kuisma ja Sandberg (2008) havaitsivat tutkimuksessaan, että myös ruotsalaiset lastentarhanopettajat ja päiväkotiaivustajat toteuttavat varhaiskasvatustyötä yhdessä ja tekevät samoja työtehtäviä. Lastentarhanopettaja on kuitenkin vastuussa pedagogiikasta ja hänellä on enemmän tietoa didaktiikasta korkeamman koulutuksensa ansiosta. Tutkittavat olivat sitä mieltä, että eri ammattiryhmien yhteistyö päiväkodissa on tervetullutta ja on tärkeää yhdistää erilainen osaaminen. He nostivat myös esiin että kaikki toiminta päiväkodissa tähtää samoihin tavoitteisiin. Päiväkodeissa vallitsee tasa-arvoinen kulttuuri, jossa kaikkien työntekijöiden tekemä työ nähdään yhtä arvokkaana, eikä haluta korostaa eri ammattiryhmien erilaista osaamista. Tämän vuoksi Kuisma ja Sandberg epäilevät, osataanko päiväkodeissa ottaa huomioon työntekijöiden yksilöllinen ja eritasoinen osaaminen ja hyödyntää sitä. (Mt., 190–194.) Myös Hard ja Jónsdóttir (2013, 321)

havaitsevat tutkimuksissaan, että tasavertaisuuden korostaminen päiväkodin työyhteisössä johti siihen, että työntekijöiden vahvuuksia ei osattu hyödyntää. Tällöin tiimityön potentiaali jäi käyttämättä. Sen sijaan Fitzgerald ja Theilheimer (2013, 103) toteavat tiimityön olevan onnistunutta silloin, kun ulkopuolinen ei voi tunnistaa kuka työntekijöistä on opettaja ja kuka hoitaja. Heidän mukaansa toimiva tiimi jakaa ymmärryksen lapsen kehityksestä sekä siitä, kuinka parhaiten tukea lapsia.

Ebbeck ja Waniganayake (2005, 195) korostavatkin, että tiimityötaidot ovat ehdottomia työskennellessä varhaiskasvatuksen parissa. Tiimityö pohjautuu yhteiselle päätöksenteolle. Toimiva tiimi syntyy, kun tiimin jäsenet pääsevät yhteisymmärrykseen työn tarkoituksesta ja päämääristä. Avoimen keskustelun, neuvottelun ja yhteisen reflektion avulla voidaan luoda kasvatuskulttuuri, johon työntekijät voivat sitoutua. (Mt.) Karila (2011, 81) korostaakin toimivan vuorovaikutuksen olevan avain sille, että moniammatillisen tiimin kaikki tietämys saadaan käyttöön. Tämän vuoksi seuraavassa luvussa keskitytään tarkastelemaan kasvattajatiimin keskusteluita. Lisäksi pohditaan työyhteisön luomia mahdollisuuksia ja rajoitteita yksilön ja tiimin ammatilliselle kehitykselle.

3.2 Kehittyvä ja keskusteleva tiimi

Toimiva tiimi on olennainen osa laadukasta varhaiskasvatusta (Read & Rees 2010, 43). Tiimi on työn kehittämisen väline sekä työn konteksti, jossa jäsenten välinen vuorovaikutus ja reflektio mahdollistuvat. Tiimi koostuu yksilöistä, joilla on erilaiset osaamisalueet. Yksilölliset erilaiset taidot ovat vahvuus, jos niitä kehitetään ja osataan hyödyntää. Tiimin tehtäväksi jääkin pohtia, miten saadaan parhaiten esiin paras pedagoginen käytäntö. (Kupila 2011, 305–306.)

Tiimin jäsenten kasvatukseen liittyvät ajattelutavat ja niiden perusteella muodostuneet käytännöt heijastuvat siihen, mitä lasten ja aikuisten välisessä kasvatavuorovaikutuksessa tapahtuu. Kasvattajat neuvottelevat keskenään siitä, millaiset menettelytavat ovat kasvatuksessa sallittuja ja suotavia. Kasvatuskäytännöt muodostuvat tiimissä työskentelevien ammattilaisten arkisten päätösten tuloksena. Näistä päätöksistä rakentuu kasvatustutkimukseen kulttuureja, jotka säätelevät siellä tapahtuvaa kasvatavuorovaikutusta. Nämä kulttuurit ovat tiimin yhteisille kokemuksille perustuvan oppimisen tulos. Kasvattajien yhteisöt ovat keskenään hyvin erilaisia sen suhteen, kuinka tietoisia he ovat yhteisössään vallitsevasta kulttuurista. (Karila & Nummenmaa 2006, 34–35.)

Tiimin jäsenten väliset säännölliset keskustelut ovat laadukkaan moniammatillisen tiimityöskentelyn edellytys. Mahdollisuudet tiimin keskustelulle vaihtelevat päiväkodeittain. Toisissa päiväkodeissa tiimit pysähtyvät keskustelemaan lapsiryhmän ulkopuolelle viikoittain, kun

taas toisissa tiimeissä työskennellään viikkokausia ilman yhteistä keskustelua. Aikaa päiväkodeissa löytyy niille asioille, joita ammattilaiset pitävät merkityksellisinä. (Karila 2011, 81–82.) Tiimipalaverien keskustelujen keskiössä ovat usein käytännölliset arjen järjestämiseen liittyvät kysymykset, mikä viittaa ammatillisen toiminnan käytännöllisiin, osin jopa rutiininomaisiin, tulkintoihin (Karila & Kupila 2010, 41).

Ebbeck ja Waniganayke (2005, 179) toteavat tiimityön mahdollistavan yksilön kehittymisen, koska tiimityöskentelyssä voi nähdä erilaisia tapoja tehdä työtä. Mahdollisuus keskustella, kyseenalaistaa ja reflektoida yhdessä voivat olla erittäin voimauttavia kokemuksia. Kupila (2011, 304) korostaa ammatillisen kasvuprosessin olevan sekä yksilöllinen että sosiaalinen. Yhteisö tuottaa kehitystä työntekijässä ja yksilön kehittyessä myös tiimi kehittyy. Jos tiimi muodostaa yhteisön, johon kehittyvä asiantuntija voi samaistua ja jonka parissa voi keskustella ja reflektoida, se tukee merkittävästi kehittymistä (Kupila 2007, 150). Sosiaalinen reflektio vaatii syntyäkseen toimivat keskustelun rakenteet ja struktuurit (emt., 119), joten pystyäkseen arvioimaan työtään, täytyy tiimillä olla aika ja paikka keskustelulle.

Hapon (2006) tutkimuksessa tuli ilmi, että työyhteisö on parhaimmillaan osaamisen kehittymistä edistävä tekijä, mutta se saattoi myös estää asiantuntijuuden toteutumista. Erityisesti kokemus työyhteisön jäsenyyden puuttumisesta koettiin asiantuntijuuden toteutumista heikentäväksi tekijäksi. Työyhteisön ilmapiiri saatettiin kokea joko kehitystä edistävänä tai ehkäisevänä. Asiantuntijuuden kehittymistä tuki työyhteisön luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri, jossa oltiin valmiita kokeilemaan uudenlaisia toimintakäytäntöjä. Kehittymiseen vaaditaan henkilökohtaisen reflektoinnin lisäksi myös ihmisiä, jotka tukevat kehittymistä. Hapon tutkimukseen osallistuneet kuvasivat yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamista myös arvojen kautta. Näihin arvoihin kuuluivat esimerkiksi avoimuus ja luottamus. Ne rakennetaan työyhteisöissä yhdessä, joten esimerkiksi luottamuksen puute heikentää myös muuta vuorovaikutusosaamista. (Happo 2006, 184–188, 195.)

Hard ja Jónsdóttir (2013) havaitsivat, että päiväkodeissa vallitsee ”mukavuuden diskurssi” (discourse of niceness). Työyhteisöissä kohdeltiin työtovereita ystävällisesti ja huolehtivaisesti ja työtovereita saatettiin pitää ystävinä. Tämä kuitenkin aiheutti sen, että työyhteisöissä vältettiin puhumasta asioista, joiden pelättiin aiheuttavan konflikteja. Tämän sijaan korostettiin hyvää ilmapiiriä ja yhteishenkeä, mutta saatettiin vaieta mieltä painavista ongelmista työhön liittyvissä asioissa. Hard ja Jónsdóttir nostivat esiin, että tällainen kulttuuri saattaa johtaa tilanteeseen, jossa työntekijät eivät uskalla kyseenalaistaa tai keskustella, koska pelkäävät jäävänsä tiimin ulkopuolelle. (Mt. 318–321.)

Kasvattajatiimien keskustelujen areenana toimii useimmiten päiväkotia, joka edustaa yhteiskunnallista varhaiskasvatusinstituutiota. Instituutio luo raamit sille, miten keskustelua käydään, joten seuraavassa luvussa tarkastellaan institutionaalisen keskustelun piirteitä.

3.3 Institutionaalinen keskustelu

Päiväkotia toimii instituutiona, jossa osallistujat ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa tietyn roolin edustajina. Samalla pienten lasten kanssa toiminen ja jatkuva vuorovaikutuksessa oleminen tuottavat vuorovaikutukseen paljon arkisia piirteitä. Instituutio toimii kuitenkin viitekehyksenä kasvattajien väliselle vuorovaikutukselle. Gordon ja Lahelma (2003, 51) esittelevät etnografista tutkimusprojektiaan yläkoulusta. Osana tutkimusta he olivat havainnoineet myös opettajanhuoneissa erityisesti opettajien informaaleja suhteita. He havaitsivat välituntienkin olevan täynnä velvollisuuksia eli roolit informaalin ja formaalin opettajuuden välillä vaihtelivat. Samoin päiväkodissa voidaan ajatella formaalien ja informaalien suhteiden vaihtelevan. Toisin kuin koulussa, päiväkodissa ei ole selkeitä oppitunteja, joissa formaali toiminta näyttäytyy selkeänä, vaan formaali ja informaali varhaiskasvatus kulkevat jatkuvasti rinnakkain. Tätä päällekkäisyyttä ovat tutkineet lastentarhanopettajan työpäivän näkökulmasta Karila ja Kinos (2012). He havaitsivat päiväkodin päivän rakentuvat erilaisista episodeista. Episodeista oli havaittavissa pääepisodeja, jotka kuvasivat lapsiryhmän päiväjärjestystä. Suurimmassa osassa pääepisodeja lastentarhanopettajan työn keskiössä olivat lapset. Sivuepisodeiksi he nimesivät samanaikaisesti tapahtuvia tilanteita, jotka keskeyttivät lastentarhanopettajan pääepisodiin keskittymisen. Sivuepisodeissa lastentarhanopettajan työn huomio kiinnittyi yhteistyöhön perheiden kanssa, yhteistyöhön päiväkodin muun henkilöstön kanssa ja lasten toimintaan. Karila ja Kinos havaitsivat, että aikuisten kesken tapahtuva vuorovaikutus vie huomattavan osan aikaa opettajan mahdollisuudesta olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja sille ei ole varattu juurikaan erillistä aikaa työpäivästä. (Karila & Kinos 2012, 62.) Näiden pää- ja sivuepisodioiden voidaan ajatella kuvaavan juuri formaalia ja informaalia toimintaa. Formaali edustaa päiväjärjestystä ja etukäteen ajateltua juonta päivän kululle. Informaali taas kuvaa yllättäviä tilanteita ja keskeytyksiä päivän aikana.

Drew ja Heritage (1992, 3–4; 21–22) kirjoittavat institutionaalisen keskustelun tarkoittavan puhetta, jota ammattilaiset käyttävät suorittaakseen päivittäisiä työtehtäviään. Lisäksi he toteavat, että myös työntekijöiden väliset keskustelut työn ulkopuolisista aiheista voivat luoda kehyksen myös työhön liittyvistä asioista keskustelulle. Keskeisenä tekijänä pidetäänkin, että osallistujan ammatillinen identiteetti on jollakin tavalla läsnä keskustelussa. He myös korostavat, että tarkkaa

rajaa ei voida vetää institutionaalisen ja arkikeskustelun välille, mutta ovat löytäneet muutamia piirteitä, jotka yleensä erottavat institutionaalisen keskustelun arkikeskustelusta. Institutionaalisisessa keskustelussa vähintään yhdellä osallistujalla on rooli tai tehtävä instituutiossa tai hän toimii instituution tavoitteiden mukaisesti. Lisäksi instituutio saattaa luoda rajoitteita vuorovaikutukselle ja luo keskustelukulttuuria. (Mt.) Esimerkiksi päiväkodissa rajoitteita kasvattajien väliselle vuorovaikutukselle luovat lasten jatkuva läsnäolo ja heidän tarpeensa ja tämä osaltaan rakentaa katkonaisuutta keskusteluihin.

Drew ja Heritage (1992, 47–48) kuvaavat institutionaalisen keskustelun olevan usein asymmetristä eli tällöin keskustelijat ovat erilaisessa asemassa keskustelijoina. Tämä kertoo, että institutionaalista vuorovaikutusta on tutkittu erityisesti instituution edustajan ja asiakkaan välillä. Toisaalta kaiken vuorovaikutuksen voidaan todeta olevan ajoittain asymmetristä. Armisen (2005, 47) mukaan konteksti erottaa institutionaalisen keskustelun arkikeskustelusta. Kaikissa keskusteluissa hyödynnetään samoja keskusteluperiaatteita, mutta kontekstin tarkastelun avulla voi löytää institutionaalisia käytäntöjä, jotka erottavat keskustelut tavallisesta arkikeskustelusta ja ilmentävät tietyn instituution ominaispiirteitä. Haakana, Laakso ja Lindström (2009, 21) toteavat, että tavallinen, jokapäiväinen keskustelu vertaisen kesken on vuorovaikutuksen ensisijainen muoto. He kuitenkin toteavat, että institutionaalisisessa ja arkikeskustelussa pätevät samat käytännöt. Esimerkiksi puheessa vuorotellaan keskustelijoiden kesken sekä kysytään kysymyksiä ja vastataan niihin. Tavallista keskustelua käytetään eniten ja lisäksi sillä on eniten erilaisia variaatioita. Lisäksi lapset oppivat ensimmäisenä nimenomaan arkikeskustelun käytännöt. (Mt.) Päiväkoti instituutiona luo puitteet varhaiskasvattajien institutionaalisiselle keskustelulle, mutta erityisesti lasten läsnäolo tuo myös arkikeskustelun käytännöt kasvattajien puheisiin.

Institutionaalisisessa toiminnassa vuorovaikutustilannetta jäsentää joukko erityisiä tehtäviä. Lisäksi instituution jäsenille on muodostunut käsitys siitä, miten näitä tehtäviä tulisi suorittaa. Institutionaalisisessa vuorovaikutuksessa osapuolet suhteuttavat toimintaansa erilaisiin rooleihin. Roolit voivat muotoutua esimerkiksi ammattiaseman tai tilannekohtaisen tehtävän perusteella. Rooleja muokataan, muutetaan ja suhteutetaan toisiinsa erilaisilla puheikäytännöillä. Vuorovaikutusta suuntaa instituution tehtävät ja ammatillisen käyttäytymisen normistot sekä instituution sisäiset periaatteet. Institutionaalisen vuorovaikutuksen kuvaaminen näyttää, mitä keskusteluissa tapahtuu ja se mahdollistaa toiminnan reflektoinnin. (Ruusuvuori, Haakana & Raevaara 2001, 13–14.)

Rodd (2008, 107–109) toteaa päiväkodeissa olevan paljon tekijöitä, jotka vaikeuttavat kasvattajien keskinäistä vuorovaikutusta. Haasteilta lisää jatkuva vastuu lapsista. Tiimillä ei ole päivän aikana välttämättä yhtäkään hetkeä, jolloin he voisivat keskustella ilman lasten läsnäoloa.

Tällöin riski tulla väärinymmärretyksi kasvaa, jolloin myös negatiiviset selitykset toisen käyttäytymiselle lisääntyvät. Lisäksi ryhmän jakaantuminen eri tiloihin, tiimin jäsenten erilaiset työvuorot ja jatkuvat keskeytykset luovat haasteita kasvattajatiimin keskinäiselle vuorovaikutukselle. (Mt.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat kasvattajatiimin keskustelut eli keskustelut ovat monenkeskisiä. Monenkeskisissä keskusteluissa on mukana vähintään kolme henkilöä. Kahdenkeskisissä keskusteluissa puhujat vuorottelevat, eikä ole epäselvää kuka saa puheenvuoron. Useamman henkilön välisessä keskustelussa puhujan vaihto ei enää seuraakaan samaa yksinkertaista kaavaa kuin kahdenkeskisessä keskustelussa. Lisäksi vähintään neljän hengen keskustelut voivat hajota rinnakkaisiksi keskusteluiksi. Keskustelut, joihin osallistuu neljä tai useampia puhujia, ovat ennen kaikkea muuttuvia, sillä käynnissä oleva keskustelu voi hajota tai fuusioitua uudelleen. Keskustelijan on myös mahdollista osallistua samanaikaisesti useampaan keskusteluun. Usean henkilön keskusteluissa saattaa syntyä helpommin neuvottelutilanteita, koska asetelmat suhteessa osapuolten tietämiseen ovat monimutkaisempia kuin kahdenkeskisissä keskusteluissa. (Londen 1997, 57–64.)

Yksi päiväkotien tiimityön institutionaalisen vuorovaikutuksen konteksti on tiimipalaveri. Kasvattajatiimin palaveri on uudehko ammatillinen käytäntö, joka on yleistynyt yhteisöllisyyden odotusten myötä. Useimmissa päiväkodeissa pyritään järjestämään tiimeille viikoittainen mahdollisuus suunnitella työhön liittyviä seikkoja lapsiryhmän ulkopuolella. Vaihtelua eri päiväkotien välillä on siinä, kuinka usein palaverit toteutuvat, sillä arkisten kiireiden on helppo syrjäyttää palaveri. Tiimipalaverit on tarkoitettu työstä käytävälle syvemmälle keskustelulle, mutta usein käytännölliset kysymykset ovat keskustelujen keskiössä. (Karila & Kupila 2010, 40–41.) Eskola ja Suoranta (1998, 143–145) kirjoittavatkin keskustelujen tutkimisen mielenkiinnon olevan niiden loputtomassa tulkinnallisuudessa ja paikallisuudessa. Puheen merkitys riippuu sen kontekstista. Inhimillinen elämä on suurelta osin kielellistä kommunikaatiota, joten se, miten kieltä käytetään erilaisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, on kiinnostavaa. (Mt.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen lähtökohtana on tarkastella kasvattajatiimin toimintaa päiväkotiryhmässä. Kiinnostuksen kohteena ovat varhaiskasvattajien keskinäiset keskustelut ja se miten kasvattajat ilmaisevat mielipiteitään ja ajatuksiaan toisilleen. Lisäksi tarkoituksena on tarkastella miten kasvattajat toteuttavat tiimityötä ja jakavat keskustelemalla työtehtäviä arkisissa tilanteissa. Päiväkodeissa työskennellään moniammatillisissa kasvattajatiimeissä. Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvattajien välisiä keskusteluja päiväkodin arjessa sekä sitä miten tiimityötä toteutetaan niiden avulla. Tarkemmaksi tarkastelun kohteeksi valikoitui aineistosta lounastilanteet sekä niihin liittyvä siirtymä ulkoilusta ruokailuun. Tähän valintaan päädyttiin sen vuoksi, että lounastilanteissa koko ryhmä oli samassa paikassa yhtä aikaa ja lounastilanne synnytti runsaasti keskusteluja kasvattajatiimin välillä. Lisäksi lounas on tilanne, joka toistuu joka päivä samankaltaisena, mutta ruokailun aikana tapahtuu joka päivä erilaisia yllättäviä käännteitä. Tutkimuksen kohteena ollut tiimi vastasi alle 3-vuotiaiden lasten ryhmästä ja he korostivat perushoitotilanteiden tärkeyttä lasten oppimisessa, joten sekin ohjasi valitsemaan ruokailutilanteet tarkastelun kohteeksi. Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet ja tarkentuneet aineiston analyysiprosessin edetessä, mikä onkin tyypillistä laadulliselle tutkimukselle.

Tutkimuskysymykset:

Millaisia keskusteluja kasvattajatiimi käy siirtymän ja ruokailutilanteen aikana?

Miten kasvattajatiimi toteuttaa yhteistyötä keskustelun avulla?

5 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Kyseessä on etnografinen tutkimus, jossa kiinnostuksen kohteena on kasvattajatiimin toiminta ja keskustelut päiväkotiryhmässä. Kasvattajatiimi osallistui yliopistonlehtori Päivi Kupilan ja professori Kirsti Karilan kehittämishankkeeseen ”Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa”, jossa yhtenä tavoitteena oli kehittää tiimin työkäytäntöjä. Kehittämishanke toteutettiin seitsemän kunnan varhaiskasvatusorganisaatioissa 2012–2014. Kolmessa kasvattajatiimissä tarkasteltiin ammatillisuuden käytäntöjä videoimalla tiimien arkea. Tämän pro gradun aineisto muodostui yhden kasvattajatiimin arjen videoinnista. Nämä kolme kasvattajatiimiä, joiden arkea oli havainnoitu, osallistuivat kehittämisiltoihin kuusi kertaa vuoden 2013 aikana. Kehittämisilloissa keskityttiin tiimin käytäntöjen kehittämiseen sekä ammatillisten tilojen tarkasteluun. Kehittämisiltojen lisäksi järjestettiin reflektiotyöpaja kaikkien kuntien edustajille. Tämän käsillä olevan tutkimuksen aineistonkeruu suoritettiin toisen ja kolmannen kehittämisillan välissä. Olin mukana havainnoimassa ensimmäisessä ja toisessa kehittämisillassa, joka antoi lisätietoa kasvattajatiimistä.

5.1 Etnografia

Etnografialla ei ole olemassa yhtenäistä määritelmää, vaan eri tieteenalojen ja tutkijayhteisöjen näkemykset etnografisesta tutkimuksesta vaihtelevat. Yhteistä niille on tutkimusten tekeminen ihmisten parissa tietyssä kontekstissa, jota on tapana kutsua kentäksi. (Hakala & Hynninen 2007, 213). Etnografista tutkimusta tehdään monenlaisissa yhteisöissä ja instituutioissa kuten koulutuslaitoksissa, työpaikoilla ja asuinalueiden kulttuureissa. Koulutusinstituutiot ovat monissa maissa yksi keskeisistä etnografisen tutkimuksen kohteista. (Lappalainen 2007, 9–12.) Tässä tutkimuksessa mielenkiinnon kohteena on varhaiskasvatusinstituutioista päiväkotit. Tarkastelun kohteena on päiväkotiryhmässä työskentelevä kasvattajatiimi, joten tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita sekä päiväkodin toimintakulttuurista että kasvatusinstituutiosta työpaikkana.

Etnografialla voidaan viitata esimerkiksi tiettyjen tutkimusmenetelmien käyttöön, etenkin kun tutkimus sisältää myös läsnäoloa tutkittavassa yhteisössä. Etnografia voidaan ymmärtää myös tutkimuksena, jonka tarkoituksena on kuvata jotakin kansaa, kulttuuria tai yhteisöä. Etnografia voidaan nähdä myös metodologiana, jolloin se on koko tutkimusprosessia jäsentävä teoria.

(Lappalainen 2007, 9–10.) Silvermanin (2008, 70) mukaan etnografisen tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat sosiaaliset käytännöt eli se, mitä ihmiset tekevät eikä se mitä he ajattelevat. Tutkimuksen kohteena on tietyn ryhmän sosiaalinen käyttäytyminen rajatussa ympäristössä (Pole & Morrison 2003, 3). Tavoitteena on analysoida kulttuurisia ja sosiaalisia prosesseja monipuolisesti (Gordon ym. 2007, 43) ja saavuttaa ymmärrys siitä kuinka tutkittava yhteisö toimii (Silverman 2001, 54).

Yleiset etnografian piirteet ovat kohtuullisen aikaa kestänyt kenttätyö, aineistojen, menetelmien ja analyysin monipuolisuus sekä tutkimuksen tekeminen niissä olosuhteissa, joissa tutkittavat elävät. Lisäksi tutkimusprosessissa tutkijan osallistumisella, havainnoinnilla ja kokemuksella on keskeinen merkitys. (Lappalainen 2007, 11.) Hurtig (2003, 61) kuvaa osuvasti väitöskirjassaan etnografisen tutkimuksen monipuolisuutta. Tutkimuksissa yhdistellään erilaisia teoreettisia ja analyttisiä menetelmiä luovasti. Etnografiassa kaikki ideat, jotka auttavat tutkijaa saamaan tuntumaa aineistoon, nähdään hyvinä. Ne lisäävät tutkijan ymmärrystä ja auttavat jäsentämään ilmiötä. Etnografisessa tutkimuksessa keskeiseksi muodostuu ideoiden kehittäminen ja testaaminen. (Mt.) Menetelmän erityisenä vahvuutena on mahdollisuus päästä lähelle arjen prosesseja (Palmu 2007, 150).

Päiväkodin kasvattajatiimiä voidaan tarkastella yhteisönä, jossa esiintyy monenlaisia kulttuurisesti rakentuneita käytäntöjä. Tutkimuksessa tarkastellaan kasvattajatiimin keskusteluja ja toimintaa päiväkotiarjessa. Koska mielenkiinnon kohteena on se, mitä tapahtuu, eikä se, mitä kasvattaja ajattelevat, on etnografinen lähestymistapa toimiva tutkimusmenetelmä. Alasuutarikin (2011, 26) toteaa havainnoinnin olevan paras keino hahmottaa yhteisön kulttuuriset ilmiöt. Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin yhteensä seitsemänä päivänä päiväkodissa. Lisäksi olin mukana havainnoimassa ja videoimassa kahta kehittämisiltää, jotka eivät kuitenkaan tulleet mukaan analyysiin. Kenttäjaksoa voidaan pitää varsin lyhyenä etnografiseksi tutkimukseksi. Toisaalta monipuolinen aineisto, tutkimuksen tekeminen tutkittavien arjessa ja tutkijan läsnäolo olivat keskeisiä tässäkin tutkimuksessa.

5.2 Videoaineiston kerääminen

Antropologit kiinnostuivat videon käytöstä 1980-luvulla, mutta etnografiassa videointi on yleistynyt vasta viime vuosina. NykYTEknologia mahdollistaa pitkäkestoisenkin videoinnin ja se on halpa tapa kerätä aineistoa. Tapa videoida on herättänyt kiivasta keskustelua etnografien keskuudessa. On esitetty näkemyksiä, että videon tulee olla täysin luonnollinen eikä videointi saa vaikuttaa tutkittavien käyttäytymiseen. Toisaalta on tuotettu etnografisia videoita, jossa on elokuvamainen ote

ja tehty videosta narratiivinen kertomus. (Pink 2007, 96–97.) Videoaineiston käyttö on lisääntynyt suomalaisissa tutkimuksissa, mutta kotimaisessa metodikirjallisuudessa videoaineiston käytöstä laadullisessa tutkimuksessa on kirjoitettu varsin vähän (Metsomäki 2006).

Erickson toteaa arkisen vuorovaikutuksen olevan niin kompleksinen ilmiö, että havainnoimalla emme saa riittävästi informaatiota tutkittavasta kohteesta. Videoinnin avulla on mahdollisuus palata vuorovaikutustilanteisiin ja tallentaa yksityiskohdat. (Erickson 2006, 177.) Mahdollisuus palata alkuperäisiin tapahtumiin tekee videosta luotettavamman metodin kuin havainnoinnista (Silverman 2001, 162). Tutkimuksen lähtökohtana oli kehittämishanke ammatillisista tiloista ja niistä neuvottelusta. Etukäteen oli haastavaa pohtia, missä näitä neuvotteluja käydään, joten videointi mahdollisti alkuperäiseen aineistoon palaamisen ja keskustelujen uudelleen tarkastelemisen huomattavasti paremmin kuin havainnointi. Myöhemmässä vaiheessa totesin, että näin lyhyellä havainnointijaksolla ei vielä pystynyt tunnistamaan mitkä neuvotteluista liittyivät ammatillisista tiloista neuvotteluun, joten päädyin tutkimaan kaikkia kasvattajien välisiä keskusteluja.

Lappalainen toteaa, että etnografista tutkimusta aloittaessa tutkija joutuu itse tutustumaan tutkimuskohteeseensa ja sen sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin, jotta pystyy toimimaan kentällä (Lappalainen 2007, 10). Aloitin tutustumisen tutkittavana olevaan yhteisöön tekemällä yhden aamupäivän koehavainnoinnin muutamaa kuukautta ennen varsinaista kenttäjaksoa. Keräsin tässä tutkimuksessa käytettävän aineiston videoimalla ja havainnoimalla päiväkotiryhmässä yhteensä seitsemänä päivänä kuukauden aikana. Videointiaineistoa kertyi reilut 17 tuntia, jotka koostuivat lapsiryhmän arjesta sekä kahdesta tiimipalaverista. Lisäksi kopioin työntekijöiden kirjallisia sopimuksia (mm. tiimisopimus, työvuorot) saadakseni taustoitusta tiimin toiminnalle. Olin myös mukana kahdessa hankkeeseen liittyvässä kehittämisillassa, jotka videoitiin. Huomioni ja videointini kohteena oli tiimityö ja erityisesti tiimin jäsenten välillä käytävät keskustelut. Havainnointijaksolla ryhmässä työskenteli lastentarhanopettaja (Merja) ja kaksi lastenhoitajaa (Kaarina ja Tiina) sekä lähihoitajaopiskelija (Ida) suoritti työharjoitteluaan. Kasvattajien nimet on muutettu anonymiteetin säilyttämiseksi. Myös aineistoesimerkeissä esiintyvät lasten nimet on muutettu. Ryhmässä oli 14 alle 3-vuotiasta lasta.

Menin havainnointipäivinä ryhmään kahdeksaksi, jolloin tarjottiin aamupala ja yleensä toinen työntekijä saapui työvuoroonsa. Aamupalan jälkeen lapset hajaantuivat leikkimään ja myös työntekijät hajaantuivat eri huoneisiin. Toisinaan aamupäivällä oli myös piirituokio tai askartelua. Ennen uloslähtöä lapset ”*vaipatettiin*” eli käytettiin vessassa ja nuorimmilta vaihdettiin vaipat. Tämä tapahtui useimmiten leikin lomassa. Noin klo 9.30 aikuiset alkoivat pukea lapsia ulkoilua varten. Kun muutama lapsi oli saatu puettua, yksi aikuisista lähti lasten kanssa ulos ja toiset

jatkoivat lasten pukemista. Kuvasin uloslähtötilanteet, mutta ulkoilua en mennyt kuvaamaan enkä havainnoimaan. Ulkoilun aikana saatoin istua työntekijöiden kahvihuoneessa tai ryhmän tiloissa odottamassa lasten sisään tulemistä. Samalla kirjoitin huomioita aamupäivän tapahtumista sekä pyrin havainnoimaan työntekijöiden välisiä keskusteluja. Lounas oli yleensä noin klo 11. Lapset tulivat ennen tätä porrastetusti sisään, heitä autettiin riisumaan, käytettiin vessassa ja tämän jälkeen siirryttiin ruokapöytään. Ruokailun jälkeen lapset kävivät päivälevolle ja nukkuivat kahteen asti, jolloin tarjottiin välipala. Välipalan jälkeen oli vuorossa leikkiä ja pihalle siirtyminen. Jätin videoinnin ulkopuolelle ulkoilut, wc-tilanteet ja päivälevon. Videointi painottui aamupäiviin ja iltapäiviä kuvasin vain kahtena päivänä.

Videointi osoittautui haastavammaksi aineistonkeruutavaksi kuin olin etukäteen ajatellut. Kuten Pink (mt.) huomauttaa myös vaatii videointi, samoin kuin muut aineistonhankintatavat, tutkijalta harjoittelua. Lisäksi Pink (2007, 48–50) nostaa esiin, että videointiin liittyy paljon käytännön kysymyksiä, jotka on huomioitava. Videokameran akku kestää tietyn aikaa, videot vievät paljon tilaa tietokoneelta tai muulta kovalevyllä. Pyrin videoimaan mahdollisimman paljon. Tämä aiheutti sen, että aineistoa kertyi valtavasti ja havainnointi jäi vähemmälle. Videoidessa oli pakko tehdä jatkuvasti valintoja siitä, mitä ja ketä videoi, sillä ryhmä työntekijöineen hajaantui usein eri tiloihin. Valinnat oli tehtävä nopeasti ja toisinaan saatoin vaihtaa kesken pienryhmähetken toiseen tilaan. Tilanteesta toiseen vaihtaminen ei ollut hyvä ratkaisu, sillä tällöin kokonaisuus jäi hahmottamatta ja aineistoista tuli osin sirpaleista. Pienryhmätilanteiden videointi ja havainnointi olisi vaatinut tarkempaa suunnitelmaa ja pidempää kenttäjaksoa. Näin lyhyellä kenttäjaksolla en vielä täysin päässyt mukaan tiimin rutiineihin, jolloin erityisesti ryhmän hajaantuminen tuotti haasteita. Myös tämä oli yksi tekijä, joka johti valintaani keskittyä lounastilanteiden tarkempaa analyysiin, sillä niissä oli videoituna selkeä kokonainen episodi ja lisäksi koko tiimi oli paikalla. Lounastilanne sisälsi myös runsaasti aikuisten välisiä keskusteluja.

5.3 Tutkija etnografina

Grönfors (2010, 159–161) toteaa havainnoinnin asteiden vaihtelevan piilohavainnoinnista täydellisesti osallistuvaan havainnointiin. Tutkijan rooli ja havainnointimahdollisuudet ovat eri havainnointiasteissa erilaisia. Piilohavainnoinnissa tutkittavat eivät tiedä olevansa havainnoinnin kohteena. Tyypillisesti tilanne on sellainen, jossa tutkittavan on mahdollista olla läsnä ilman, että hänen läsnäolonsa herättää erityistä huomiota. Piilohavainnointia voidaan käyttää esimerkiksi havainnoitaessa käyttäytymistä joukkoliikenteessä. Sen sijaan piilohavainnointia yhteisöön soluttautumalla pidetään nykyisin eettisesti arveluttavana. Tutkija voi toimia myös pelkkänä

havainnoijana osallistumatta lainkaan tutkittavien toimintaan. Esimerkiksi koululuokassa havainnoija saattaa istua luokan takana havainnoimassa opettajan ja oppilaiden toimintaan ja pyrkii olemaan mahdollisimman näkymätön. Täydellinen osallistuminen on harvinainen havainnoinnin muoto. Siinä tutkijan on oltava luonnostaan jonkun yhteisön jäsen. Havainnoija voi osallistua myös osittain yhteisön toimintaan esimerkiksi silloin kun tutkittavat osallistuvat tutkijan toimintaan. Tällöin tutkija välttää oman osallistumisensa aiheuttamat käyttäytymisen muutokset. (Mt.)

Grönforsin jaottelun mukaan sijoitan itseni osittain osallistuvaksi havainnoijaksi. Pysin toteuttamaan videoinnin sivusta katsojan roolista, mutta vastasin työntekijöiden ja lasten tekemiin vuorovaikutusaloitteisiin. Tiimi oli sitoutunut hankkeeseen, joten he ottivat mielellään havainnoijan ryhmään. Varmistin vielä opiskelijalta erikseen suostumuksen tutkimuksessa olemiseen. Alkuvaiheessa havainnointi ja kameran suuntaaminen oli hankalaa, sillä tapahtumien runsaus ja päällekkäisyys yllättivät. Monesti tunsin olevani myös tiellä ja häiriöksi ryhmälle. Työntekijät totesivat videointijakson loppupuolella, että aluksi videointi oli häirinnyt ja jännittänyt, mutta loppuvaiheessa siihen ei juurikaan kiinnittänyt huomiota. Silvermankin (2001, 159) korostaa, että mikään aineisto ei ole täysin tutkijasta riippumatonta. Vaikka tutkija ei ole mukana luomassa aineistoa, vaikuttaa videokameran tai havainnoijan läsnäolo jollakin tavalla tutkittavien käyttäytymiseen. (Mt., 161–162.) Alkuvaiheessa huomasin myös, että minulle puhumista vältettiin silloin kun kamera oli päällä, mutta kun olin ilman kameraa, työntekijät ottivat kontaktia minuun enemmän.

Roolini oli sekoitus tutkijaa, opiskelijaa ja tulevaa kollegaa. Eräänä päivänä toisessa ryhmässä oli työntekijä sairaana. Kun tulin aamulla paikalle, totesi ryhmän lastenhoitaja Tiina minulle: ”Me naurettii, että sähän oisit hyvä sijainen, että kamera vaan pois”. Lapset suhtautuivat videokameraan ja minuun vaihtelevasti. Aluksi osa lapsista hieman vierasti ja pelkäsi kameraa, osa taas halusi esiintyä kameralle. Muutaman kerran katselimme lasten kanssa yhdessä miltä maailma näyttää kameran linssin läpi.

Etnografisen tutkimusprosessin erityisyytenä on tutkijan ruumiillinen ja emotionaalinen läsnäolo. Etnografian tavoitteena on toisin näkemisen periaate. (Lappalainen 2007, 10.) Etnografi pyrkii oppimaan tutkittaviltaan havainnoimalla ja osallistumalla. Tieto rakentuu vähitellen havainnoinnin, videoinnin, keskustelujen, erilaisen materiaalin keräämisen ja ihmettelyn myötä. Etnografi joutuu jatkuvasti kyseenalaistamaan omia oletuksiaan, käsitteellisyyksiään ja itsestäänselvyksiä sekä niiden perusteita ja ajatusrakennelmia. (Hakala & Hynninen 2007, 214.) Lastentarhanopettajaopinnoissani olen tutustunut päiväkotiin instituutiona niin työssäoppimisjaksojen kuin kirjallisuuden avulla. Minulla oli jonkinlainen käsitys siitä, mitä odottaa kun menen kentälle, vaikka pyrinkin tyhjentämään ennakko-oletuksiani ja

kyseenalaistamaan näkemäni. Havainnointijakson aikana pohdin monta kertaa, saako tästä aineistosta tehtyä minkäänlaista tutkimusta, sillä uppouduin mukaan päiväkotiarkeen. Myöhemmin palatessani aineiston pariin silmäni avautuivat paremmin näkemään aineiston rikkauden.

5.4 Analyysin eteneminen

Havainnoitaessa ja videoitaessa alustavaa analyysiä tekee jo kentällä valitsemalla mihin milloinkin kohdistaa huomionsa. Erickson toteaa (2006, 178) ettei video itsessään ole aineistoa, vaan tutkijan on etsittävä ja määritettävä tarkempi huomionsa kohde. Luonnollinen aineisto on usein sekaista ja epäselvää (Silverman 2001, 159) ja videoimalla kertyy niin paljon aineistoa, ettei tutkija pysty analysoimaan kaikkea (Erickson 2006, 179). Analyysi alkoi jo kentällä videoidessa ja havainnoidessa, joka oli ensimmäinen vaihe analyysiprosessia. Kirjoitin havainnointipäivinä ja niiden jälkeen huomioita tutkimuspäiväkirjaani. Havaitsin, että keskusteluja käydään erityisesti silloin, kun työntekijät saapuivat aamulla töihin sekä siirtymätilanteissa ja ruokailun aikana. Lisäksi keskustelujen moninaisuus ja kompleksisuus tulivat ilmi jo alkuvaiheessa. Toisinaan ulkopuolisena havainnoijana oli vaikea seurata keskusteluja, jotka olivat katkonaisia. Toinen vaihe analyysiä oli koko videoaineiston katselu. Metsomäki (2006, 108) teki väitöskirjansa etnografisen videoinnin avulla ja hän toteaaakin, että katselu on osa aineiston analyysiä. Tästä ensimmäisestä katselukerrasta kirjoitin muistiinpanoja ja pyrin löytämään tilanteita, joissa kasvattajat keskustelevat ja neuvottelevat keskenään.

Etnografiassa keskeinen ja haastava kysymys on aineiston rajaaminen, sillä usein aineisto on laaja (Palmu 2007, 141). Ensimmäisen katselukerran pohjalta päädyin rajaamaan tarkemman analyysin kohteeksi lounastilanteet, koska näissä tilanteissa kaikki työntekijät ja lapset olivat samassa paikassa. Lounaalla työntekijöillä ei myöskään ollut selvää työnjakoa, joten tämä tuotti keskusteluja työtehtävistä. Lisäksi lounaiden aikana työntekijät kävivät keskenään keskusteluja muusta työhön liittyvistä asioista kuten lapsiryhmän tulevasta toiminnasta sekä havainnoistaan lapsista. Hankkeen kehittämisilloissa pienten lasten ryhmien työntekijät korostivat perushoidon tärkeyttä. Ruokailut ovat iso osa pienten lasten päivää ja ne ajatellaan perushoidon tilanteina, joten tämäkin ohjasi valintaani keskittyä analyysissä ruokailuhetkiin. Liitin lounastilanteisiin myös siirtymät ulkoilusta ruokailuhuoneeseen, jotka vaativat myös kasvattajatiimiltä tiivistä yhteistyötä ja näin synnyttivät keskusteluja.

Lounastilanteiden videointeja oli yhteensä 4 tuntia 2 minuuttia. Videointi alkoi joko ensimmäisten lasten tullessa sisään tai kun työntekijä rupesi jakamaan ruokaa jo sisällä oleville lapsille. Nämä lounastilanteet litteroin suurelta osin. Huomioni kohteena oli työntekijöiden

vuorovaikutus, joten jätin litteroimatta yksittäisen työntekijän lasten kanssa käymät keskustelut. Jos kuitenkin toinen työntekijä viittasi tai osallistui näihin keskusteluihin, litteroin nekin. Lisäksi kirjoitin ylös työntekijöiden sijoittumisen tilaan sekä katseen kohdistamiset ja eleet. Tutkimuksen keskiössä olivat kasvattajien väliset keskustelut ja tarkastelin ensisijaisesti puhetta, mutta tilanteiden kompleksisuus vaati myös ei-kielellisen kommunikaation huomioonottamisen. Ei-kielellinen kommunikointi oli otettava tarkasteluun senkin vuoksi, että osa lapsista ei vielä osannut puhua ja tällöin heidän roolinsa keskustelussa olisi jäänyt puuttumaan. Vaikka tarkemman analyysin kohteeksi valikoitui vain osa aineistosta, vaikutti koko aineisto taustalla analyysissä, kuten etnografisessa tutkimuksessa yleensäkin.

Tutustuin aineistoon entistä tarkemmin lukemalla läpi lounastilanteiden kuvauksia. Aloitin tarkemman analyysin alleviivaamalla ja merkitsemällä mielenkiintoisia kohtia. Aineisto osoittautui hankalasti lähestyttäväksi, joten päätin siirtää tekstin taulukkomuotoiseksi. Tein taulukon, jossa jokaisella aikuisella oli oma sarakkeensa ja lisäksi yksi sarake lasten toiminnalle. Taulukkoon kirjasin lounastilanteen etenemisen kronologisesti ylhäältä alas. Jokaisen työntekijän toiminnan ja puheenvuoron sijoitin omaan sarakkeeseensa. Yhtäaikaiset tapahtumat olivat samalla rivillä. Taulukoidessani aineistoa palasin vielä toisinaan videoaineistoon tarkentaakseni litterointeja tai havaintojani. Esimerkki taulukosta löytyy tutkimuksen lopusta liitteenä.

Seuraava vaihe analyysissäni oli ruveta tarkastelemaan millaisia kasvattajatiimin keskustelut olivat. Luin taulukoitua aineistoa läpi ja tarkastelin ensin yksittäisiä puheenvuoroja, joista löysinkin *suorat* ja *epäsuorat viestit*. Vaikka ilmiöt olivat havaittavissa yksittäisistä puheenvuoroista, oli ne kuitenkin sidottava kontekstiinsa ja huomioitava tulkinnassa niiden ympärillä käytävä keskustelu ja tapahtumat. Tarkemmalla tarkastelulla näiden sisällä löytyi vielä useampi alaluokka. Suorat viestit olivat ulkopuolisekin helposti tunnistettavia ja näissä puheenvuorot oli selkeästi osoitettu kasvattajalta toiselle ja tämä luokka muodostuikin aineistosta ensimmäisenä. Suoria viestejä olivat *oman toiminnan sanoittaminen, tiedottaminen ja kysyminen, pyyntö, huomio, toimintaehdotus* sekä *ohjaus*. Epäsuorat viestit taas olivat vaikeammin havaittavissa ja näissä viesti toiselle kasvattajalle saatettiin välittää lapsen kautta tai ”rivien välissä”. Ensimmäisenä havaintona epäsuorasta viestistä oli lapsen kautta puhuminen, joka tarkentui vielä kahdeksi erilaiseksi alaluokaksi. Lapsen kautta viestiminen aiheutti myös haasteita yhteistyön toteutumiselle. Epäsuoria viestejä olivat *toiminnan kuvaus, sanotaan lapselle – viesti aikuiselle* sekä *lapsen puolesta puhuminen*. Tämän jälkeen siirryin tarkastelemaan keskusteluja laajemmin ja löysin erilaisia *yhtesymmärrystä tuottavia keskusteluja* sekä *haasteita yhteistyössä*, joita tarkastellaan tulosluvuissa 9 ja 10. Luokkien muodostuminen vaati useita lukukertoja ja ne tarkentuivat prosessin edetessä. Erityisesti haasteita

tuottivat pidemmät keskustelut, joissa käytettiin monenlaisia puheenvuoroja ja ne olisi voinut sijoittaa useaan luokkaan.

Analyysiä tein aineistolähtöisesti, vaikka teoriaan tutustuminen ennen luokittelua onkin ohjannut analyysiäni. Tutkija ei voikaan vapautua teoriasta täysin ja siten aineistolähtöiseenkin analyysiinkin on sidottu aiempaan tutkimukseen, vaikka etukäteistiedon ei anneta häiritä aineistosta itsestään nousevia teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 153). Hirsjärvi ja Hurme (2011, 160) korostavat, että etnografisen tutkimuksen analyysissä luokitteluja tulee tehdä aineistosta käsin. Analyysin eteneminen oli monitahoinen prosessi. Aluksi huomioni kohteena oli yrittää analysoida erilaisia neuvotteluja. Neuvottelun tunnistaminen ja määrittäminen osoittautui haastavaksi, joten päätin tutkia kaikkia aikuisten käymiä keskusteluja. Aineistolähtöiselle tutkimukselle onkin tyypillistä, että aineisto ja kenttä muokkaavat kysymyksiä, joita voidaan tarkentaa tutkimuksen edetessä (Palmu 2007, 141). Pysin aluksi nimeämään keskusteluja pelkästään vuorovaikutuksen ilmiöiksi, mutta nopeasti esiin nousi, että vuorovaikutus ja sisältö rakentuvat yhdessä ja erityisen mielenkiintoista onkin tarkastella niitä yhdessä. Tulosluvut etenevät osin analyysin mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisin esiin nousivat vuorovaikutuksen ilmiöistä suorat ja epäsuorat viestit, joissa keskiössä on yksittäinen puheenvuoro. Tämän jälkeen tarkasteluun tulivat laajemmat tyypilliset pidemmät keskustelut, joissa tuotettiin yhteisymmärrystä tai esiintyi monitulkintaisia viestejä. Tulosten esittelyyn olen kirjoittanut luotettavuuden lisäämiseksi episodimaisia kuvauksia aineistosta, jotta ilmiöt tulisivat lukijalle esiin paremmin. Vaikka aineisto oli kokonaisuudessaan taulukoitu, kirjoitin tähän raporttiin episodit yhtenäisenä tekstinä luotettavuuden takia.

6 KESKUSTELUT RUOKAILUTILANTEESSA

Tässä ensimmäisessä tulosluvussa esittelen yleisesti millainen tilanne lounashetki päiväkodissa oli ja millaista oli kasvattajien vuorovaikutus sen aikana. Lisäksi esittelen muita havaintoja työntekijöiden toiminnasta ruokailun aikana, jotka kuvaavat havainnoidun tiimin tapaa toteuttaa yhteistyötä.

6.1 Lounastilanne

Ruokailutilanteet toistuvat päiväkodissa useita kertoja päivässä. Lounas oli hetki, jolloin olivat yhtä aikaa paikalla kaikki aikuiset ja ryhmän lapset samassa tilassa. Lounaan aikana opetetaan lapsille hyviä ruokatapoja, maistetaan uusia ruokia ja keskustellaan yhdessä. Lounas toistuu samankaltaisena tilanteena päivittäin. Päiväkodin kulttuuri ja aikataulu luovat raamit ruokailutilanteelle. Ruoka haetaan kärryillä keittiöstä määrättyyn aikaan ja jaetaan tässä ryhmässä lapsille lautasille omille paikoille. Lounastilanteen keskiössä on lasten ruokailu, mutta samalla käydään monenlaisia keskusteluja myös ruokailuun liittymättömistä asioista.

Tässä tutkimuksessa liitän lounastilanteeseen myös siirtymän ulkoilusta lounaalle. Ulkoilusta lapset tulevat porrastetusti sisälle riisumaan ja WC:n kautta ruokapöytään. Ruokailusta vastaava työntekijä siirtyy ensimmäisten lasten kanssa ruokahuoneeseen ja aloittaa ruuan jakamisen. Yksi työntekijä on lasten kanssa ulkona ja tulee viimeisten lasten kanssa sisään. Yksi työntekijä ja harjoittelija auttavat lapsia riisumaan ja käymään WC:ssä ja siirtyvät tämän jälkeen ruokailuun avustamaan. Myös ulkoilusta vastannut työntekijä tulee viimeisten lasten kanssa auttamaan ruokailussa. Ruokailuissa ei ollut selkeästi jaettuja työtehtäviä. Tiimin sopimuksessa oli nimetty ruuan jakamisen vastuu iltavuorossa olevalle työntekijälle, mutta muuten työntekijät tarttuivat erilaisiin tehtäviin monesti ilman minkäänlaista keskustelua. Tyypillistä oli myös työntekijöiden sijoittuminen eri puolille tilaa. Lapset istuivat kahdessa pöydässä ja lähes koko ruokailun ajan molempien pöytien ääressä oli myös joku aikuisista. Nämä asemoitumiset tilaan eivät kestäneet koko ruokailun ajan, vaan työntekijät saattoivat vaihtaa paikkaa pöydästä toiseen. Muutenkin työntekijät liikkuvat runsaasti lounaan aikana hakien lapsille lisää ruokaa, maitoa tai leipää.

Kasvattajatiimi vastaa yhteisesti lasten syömisestä ja käyttäytymisestä. Lounaalla vastuiden jakautuminen vaihtelee. Lounaalla oli paljon hetkiä, jolloin työntekijät ovat jakautuneena eri puolille tilaa ja juttelivat muutaman lapsen kanssa ja huolehtivat heidän ruokailunsa sujumisesta. Ruokailun aikana tapahtui myös yllättäviä asioita, jotka vaativat kasvattajan puuttumista

tilanteeseen. Tällöin useimmiten lasta lähinnä oleva kasvattaja puuttui tilanteeseen. Ruokailun aikana vaihtelivat hetket, joissa työntekijät keskittyivät kukin samaan asiaan tai kiinnittivät huomionsa eri suuntiin. Lasten yksilöllinen huomiointi oli pääsääntöisesti jokaisen tiimin jäsenen vastuulla itsenäisesti. Jos lapsi kuitenkin käyttäytyi huomiota herättävästi, saattoivat kaikki aikuiset puuttua tilanteeseen tai vähintään kiinnittää huomionsa yksittäisen lapsen toimintaan.

Työntekijöiden keskusteluille tyypillistä oli katkonaisuus ja puheen moninaisuus. Tilassa oli läsnä useita lapsia ja aikuisia, joten keskusteluja tapahtui kaikkien välillä. Kasvattajien keskinäiseen vuorovaikutukseen osallistui usein myös lapsi esimerkiksi aloittaen keskustelun tai keskeyttäen aikuisten välisen keskustelun. Lisäksi lapset saattoivat puhua keskenään ja näihin keskusteluihin liittyi aikuinen tai useampi aikuinen esimerkiksi tilanteissa, joissa lapset kinastelivat keskenään. Myös yksittäisen aikuisen ja lapsen keskusteluun liittyi usein mukaan joko muita lapsia tai aikuisia. Lounaan alkupuolella tilaan tuli jatkuvasti lisää ihmisiä, mikä useimmiten myös tuotti keskeytyksiä meneillään oleviin keskusteluihin ja toimintaan. Myös myöhemmässä vaiheessa keskustelut keskeytyivät usein. Keskeytettyihin keskusteluihin saatettiin palata myöhemmin kun tilanne salli keskustelun jatkamisen. Samankaltaisia havaintoja teki Puroila (2002, 148) havainnoidessaan päiväkodin arkea. Työntekijä saattaa lyhyessäkin hetkessä vaihtaa vuorovaikutuksen kohdetta useampaan kertaan. Myös lasten kanssa keskustelut saattavat olla pirstaleisia eli ne keskeytyvät useaan otteeseen.

Lounastilanne ilmentää päiväkodin arkea monin tavoin. Ruokailut rytmittävät päivää ja vievät runsaasti aikaa erityisesti pienten lasten ryhmissä, koska pienet lapset vaativat runsaasti tukea aikuisilta ja vasta opettelevat syömään. Vaikka ruokailun voisi ajatella olevan selkeä tilanne, on siinä havaittavissa monenlaisia episodeja. Lisäksi kasvattajien toiminnan ja huomion kohde vaihtelee ruokailun aikana usein. Vaikka keskiössä onkin ruokailu ja lasten syöminen, vain osa kasvattajien välisistä keskusteluista liittyi selkeästi ruuan jakamiseen ja lasten syöttämiseen. Myös kasvattajien välillä selvästi vaihteli näkemyksensä siitä, mikä oli ruokailussa keskiössä. Tämä ilmeni esimerkiksi erilaisena tapoina olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa. Tiimin sopimuksissa oli lähestytty ruokailua sekä käytännöllisestä että pedagogisesta näkökulmasta. Työvuorojen mukaan määräytyivät käytännölliset työtehtävät eli kuka tuli missäkin vaiheessa sisään, jakoi ruuan ja siirtyi ensimmäisenä lepohuoneeseen, mutta muuten vastuita ja tehtäviä ei ollut jaettu. Tiimisopimuksessa nostettiin myös esiin, että ruokailussa opetellaan maistamaan uusia makuja ja että se on hyvä hetki aikuisen ja lapsen väliselle vuorovaikutukselle.

Ryhmän lapset olivat eri-ikäisiä. Osa opetteli vasta ruokailemaan ja puhumaan, kun taas osa osasi toimia jo melko itsenäisesti ja puhui paljon. Pienimpiä lapsia autettiin ruokailussa eniten. Isommat lapset taas saivat huomiota enemmän keskusteluissa ja heidän kanssaan juteltiin enemmän

kuin pienimpien. Isompien lasten oletettiin suoriutuvan omatoimisemmin myös käsien pesusta ja heitä saatettiin pyytää viemään itse astiansa pois. Luonnollisesti isompien lasten kanssa käytiin enemmän sanallisia neuvotteluja syömisestä, kun taas pienten kohdalla työntekijät tulkitsivat enemmän elekieltä. Isommat lapset siirtyivät myös lepohuoneeseen itsenäisesti, kun taas kaikkein pienimmät saatettiin kantaa sylissä nukkumaan.

Lapset siirtyivät syötyään käsipesun kautta päivälevolle. Ensimmäisen lapsen syötyä yksi työntekijä siirtyi lapsen kanssa lepohuoneeseen. Lapset ja aikuiset siirtyivät porrastetusti lounaalta lepohuoneen puolelle. Yksi kasvattajista huolehti ruokailun loppuun saakka ja pyyhki pöydät ja vei ruokakärryt pois, kun kaikki lapset olivat syöneet. Vietyään ruokakärryt työntekijä vielä palasi lepohuoneeseen, kunnes lapset olivat rauhoittuneet siten, että kaikkia aikuisia ei enää tarvittu.

6.2 Työnjakoon liittyvät sopimukset

Yksi työntekijöiden toimintaa määräävä tekijä on erilaiset sopimukset. Päivän aikana oli useita tilanteita, joissa lapsiryhmä hajaantui, lapsilla oli erilaisia tarpeita tai oli tehtävä useampia eri asioita samanaikaisesti. Toisinaan tiimin jäsenet tarttuivat välittömästi tiettyihin työtehtäviin ja toisinaan työntekijä tarkasteli hetken kokonaisuutta ennen kuin ryhtyi toimeen. Työn tekemisen taustalla olikin olemassa sopimuksia, joiden avulla työtehtäviä jaetaan. Työvuorojen mukaan jaetut tehtävät näyttäytyivät aineistossa selkeimmin. Kirjallisen sopimuksen mukaan aamuvuoroon tulevan työntekijän tehtävinä oli jakaa aamupala, ulos lähtiessä ottaa ensimmäiset neljä lasta, auttaa heitä pukeutumaan ja mennä heidän kanssaan ulos. Välivuorossa olevan työntekijän tehtävänä oli auttaa aamupalassa erityisesti ryhmän pienintä Riinaa, järjestää 10 minuutin mittainen ”aamujuttu” ryhmälle, lähteä ulos toisen pienryhmän kanssa, vastata välipalasta ja sulkea osasto. Iltavuoroon tulija auttoi pukemisessa ja tuli tarvittaessa ulos, laski sängyt alas, hai ruokakärryt, auttoi ensimmäisiä sisään tulevia lapsia riisumaan, vastasi ruokailusta eli jakoi ruuan, leivät ja maidon sekä meni ensimmäisenä ”nukkariin” eli lepohuoneeseen. Kirjallisesta sopimuksesta ei pidetty aina kiinni, jolloin päädyttiin jonkinlaisiin neuvottelutilanteisiin.

Työvuorojen mukaisessa tehtävänjaossa on käytännöllinen näkökulma. Tietyt tehtävät on hoidettava joka päivä ja työtä helpottaa kun niistä ei tarvitse neuvotella jatkuvasti. Työvuoroihin perustuva työnjako on osa tiimin ja koko tutkittavan päiväkodin toimintakulttuuria. Tällä tuotetaan moniammatillisuuden tulkintaa, jossa lähtökohtana on työntekijöiden tasavertainen toiminta eikä työntekijöiden erilaisen osaamisen tunnustaminen ja hyödyntäminen (ks. Karila & Kupila 2010). Toisaalta pienten lasten ryhmässä korostetaan perushoidon tilanteiden merkitystä oppimisen paikkoina, joten lienee perusteltua, että kaikki työntekijät osallistuvat näihin tehtäviin. Lisäksi

Rouvisen (2007, 149) tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat kokivat, että kasvatustyön organisoiminen tiettyihin työvuoroihin ja vastuutehtäviin loi toimintaan järjestelmällisyyttä ja auttoi hallitsemaan kiirettä. Myös Hapon (2006, 157) tutkimuksessa tuli ilmi, että kasvattajatiimin toimivuuteen positiivisesti vaikuttavia tekijöitä olivat selkeä työnjako ja vastuun jakaminen sekä yhteiset sopimukset.

Lapsiryhmää pyrittiin jakamaan pienryhmiin päivän aikana. Tällöin työntekijät olivat eri tiloissa, joten oli tärkeää, että kaikilla on yhteinen näkemys siitä mitä on tapahtumassa milloinkin. Rouvinenkin (2007, 150) toteaa, että työpäivän ajallinen ja toiminnallinen organisointi selkiyttää toimintaa kasvattajatiimin sekä lasten kannalta ymmärrettäväksi ja ennustettavaksi. Aina tämä ei kuitenkaan toteutunut eivätkä työntekijät toteuttaneet työvuoronsa mukaisia tehtäviä muun tiimin haluamalla tavalla, kuten seuraavassa esimerkissä tapahtui.

Toni on jo mennyt nukkariin. Tiina kävelee nukkariin, Merja hänen perässään. Merja tulee pois nukkarista, käy ottamassa Sasalta lapun pois ja nostaa Sasan pois pöydästä. Tiina tulee nukkarin ovelle. Kaarina on kärryn vieressä, toteaa Kristalle ja Riinalle: ”Täältä tulee leipää”. Tiina menee Riinan luo ja kysyy Kaarinalta: ”Onko Riina saanut leipää?”. Kaarina vastaa: ”Ei oo, eikä Krista”. Tiina siirtyy kärryn viereen, auttaa laseja tuovia lapsia laittamaan ne paikoilleen ja rupeaa voitelemaan leipiä. Kaarina vie leivät Kristalle ja Riinalle. Merja on auttamassa lapsia käsipesussa. Ida kävelee Sasan kanssa nukkariin. Tiina tulee Merjan viereen ja sanoo: ”Mä voin tulla siihen, jos sä meet nukkariin”.

Merja oli kyseisenä päivänä iltavuorossa, joten hänen tehtävänänsä oli mennä ensimmäisenä lepohuoneeseen. Tiina huomasi, että ensimmäinen lapsi oli jo menossa levolle, joten hän siirtyi lepohuoneen puolelle. Merja käveli Tiinan perässä lepohuoneeseen. Merja siirtyi kuitenkin hetken päästä takaisin ruokailuhuoneeseen. Tiina jäi lepohuoneen puolelle hetkeksi, mutta tuli tämän jälkeen takaisin auttamaan ruokailussa. Tilanne eteni ja lapset alkoivat pikkuhiljaa olla valmiita ruokailussa ja olivat siirtymässä lepo hetkelle. Lopulta Tiina osoitti Merjalle selvästi, että hän voi siirtyä lepohuoneen puolelle ja muu tiimi voi saattaa ruokailutilanteen loppuun.

Sopimukset eivät siis kokonaan poistaneet arjesta neuvottelutilanteita. Kuten Puroila (2002, 123–124) toteaa, päiväkodissa organisoitumisen peruslinjojen sisälle ilmenee päivittäisessä kanssakäymisessä liikehdintää ja uudelleen järjestäytymistä. Päiväkodin arkipäivä on kompleksinen ja täynnä yllätyksiä, sillä siellä kohtaavat kymmenet ihmiset erilaisine taustoineen ja vaihtuvine tarpeineen. Lapsen ja aikuisenkin elämä on aina joltakin osin ennakoimatonta organisoituyrityksistä huolimatta.

6.3 Siirtymät ruokailuun ja ruokailusta päivälevolle

Aineistossani lounastilanteeseen liittyi myös lasten siirtyminen ulkoa sisälle ruokailemaan ja siirtymä ruokailusta päivälevolle. Siirtymätilanteet aiheuttavat monissa kasvattajatiimeissä keskustelua ja siksi tarkastelin siirtymille tyypillisiä toimintatapoja ja siihen liittyviä keskusteluja. Siirtymätilanteella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ja päiväkodin arjessa yleensä toiminnasta toiseen siirtymistä kuten esimerkiksi ulos lähtemistä. Päiväkodeissa ryhmät saattavat olla isoja, mutta siirtymät halutaan tehdä lapselle helpoiksi ja sujuviksi. Videoaineistosta ilmeni, että tiimillä oli tapana ottaa lapsia sisälle pienemmissä ryhmissä. Yksi työntekijä oli vastaanottamassa ensimmäisiä lapsia, auttoi heitä riisumaan, käytti vessassa ja siirtyi heidän kanssaan ruokahuoneeseen. Toinen työntekijä saapui ottamaan vastaan seuraavia sisään tulevia lapsia. Kasvattajatiimillä oli havainnointijaksolla apunaan opiskelija. Tällöin osa lapsista sai kaikkien aikuisten apua matkalla ulkoa ruokailuun: yksi aikuinen päästi sisään, toinen auttoi riisumisessa, kolmas käytti potalla ja neljäs auttoi käymään pöytään. Myös tiimisopimuksessa oli kirjattu selkeitä käytäntöjä siirtymille ja siitä, missä vuorossa oleva vastaa mistäkin asiasta.

Aamu kävelee ruokahuoneen puolelle. Merja kysyy Aamulta kävikö tämä vessassa, Aamu ei vastaa, Merja kokeilee vaippaa. Merja laittaa oven ruokahuoneeseen kiinni.

Riina poukkoilee eteisessä edes takaisin. Ida kysyy Kaarinalta kävikö Riina jo vessassa ja avaa Riinalle oven ruokahuoneeseen. Ida käy hakemassa vielä Iisan sisään.

Aamun menee ruokahuoneen puolelle. Kaarina kehottaa Aamua ottamaan kirjan. Merja ponkaisee ylös penkiltä, avaa ruokahuoneen oven ja naurahtaa: ”Hei Aamu takasin, me ei olla käyty vessassa vielä.”

Järjestely, jossa lapset kulkevat monen aikuisen kautta, saattaa aiheuttaa haasteita. Ryhmän lapsista osa ei vielä puhunut, joten heiltä ei voinut odottaa saavansa vastausta. Ensimmäisessä esimerkissä Merja yritti tiedustella lapselta kävikö tämä vessassa. Kun lapsi ei vastannut, Merja päätti kokeilla vaippaa sen sijaan, että kysyisi vessassa olevalta Kaarinalta varmistuksen. Ida opiskelijana sen sijaan varmisti toiselta aikuiselta ennen kuin päästi lapsen ruokahuoneen puolelle. Tämä näkyi selvästi aineistossa useammassa paikassa. Idalla oli tapana kysyä muilta, että olihan lapsi valmis siirtymään seuraavaan tilanteeseen. Tiimin työntekijät sen sijaan varmistelivat asioita huomattavasti harvemmin. Opiskelija saattoi haluta saada toiminnalleen varmistuksen kasvattajatiimin varsinaisilta jäseniltä.

Tiimin jäsenet luottivat toisten tekemiseen. Kolmannessa esimerkissä Merjan tehtävänä oli käyttää lapset vessassa, joten hän lähti hakemaan jo ruokahuoneen puolelle menossa olevaa Aamua takaisin. Kaarina oletti, että Aamun oli jo aika tulla ruokahuoneeseen ja antoi tälle jo ohjeen seuraavaan toimintaan. Varsinaisen kasvattajatiimin välillä ei varmisteltu asioita niin paljon kuin mitä opiskelija tekee, koska heillä oli olemassa tietyt toimintaperiaatteet, joiden mukaan toimittiin. Tällöin he luottivat siihen, että toinen työntekijä on hoitanut osansa. Tiimisopimuksessa korostettiin aikuisten välistä yhteistyötä ja *”tilanteiden lukemista”*. Toisaalta sopimuksessa oli myös tarkat käytännöt siirtymille ja jaetut vastualueet. Siirtymien haasteeksi muodostuikin käytäntöjen noudattamisen ja tilanneherkkyyden välillä tasapainoilu. Tarkat sopimukset saattavat luoda siirtymistä liian jäykkiä ja joustamattomia, mutta toisaalta jatkuva neuvottelu käytännöistä uuvuttaa ja luo epävarmuutta työn suorittamisesta.

7 SUORAT VIESTIT

Suorat viestit olivat puheenvuoroja, jotka kasvattajat osoittivat toisilleen ja joihin sisältyvä viesti oli ilmeinen. Suorat viestit olivat ulkopuolisellekin melko helppoja huomata ja tunnistaa niiden sisältämät viestit. Nämä keskustelut käytiin kasvattajatiimin kesken, joko kahdenvälisenä keskusteluna tai koko tiimin kanssa.

7.1 Oman toiminnan sanoittaminen

Kasvattajatiimi jakaa yhteisesti vastuun lapsiryhmästä huolehtimisesta. Tämä näyttäytyi lasten asioiden yhteisen jakamisen lisäksi tiimin jäsenten tavassa pitää muut ajan tasalla omasta tekemisestään. Kasvattajat pyrkivät olemaan jatkuvasti tietoisia siitä, mitä tapahtuu ja mitä muut työntekijät tekevät. Erityisen paljon oman toiminnan sanoittamista esiintyi siirtymätilanteissa, joissa lapset ja aikuiset ovat eri tiloissa. Myös tauolle tai WC:hen meneminen tai muu ryhmän tiloista poistuminen näytti vaativan aina varmistamisen muilta työntekijöiltä.

Kaarina ”jos mä siirryn tolle puolelle” ja kävelee Kristan kanssa ruokahuoneeseen. Tiina huikkaa Kaarinalle käyvänsä vessassa.

Edellisessä esimerkissä suurin osa lapsista oli jo siirtynyt ruokahuoneen puolelle, jossa Merja oli aloittamassa lounaan jakamista. Ida ja Tiina olivat auttaneet lapsia riisumaan ja Kaarina oli ollut ”potattamassa” lapsia. Vessassa ei ollut enää muita lapsia kuin Krista ja kun Krista oli valmis, päätti Kaarina siirtyä Kristan kanssa ruokahuoneeseen. Toteamalla tämän ääneen Kaarina varmisti, että Ida ja Tiina huomaavat ettei Kaarina ollut enää auttamassa lapsia vessassa, vaan heidän oli huolehdittava lasten auttamisesta. Lisäksi Kaarinan käyttämä jos-sana jätti tilaa muille esittää eriäviä mielipiteitä. Toisaalta Kaarina käveli melko päättäväisen oloisesti kohti ruokahuonetta, eikä odottanut vastausta kommentilleen. Seuraavassa esimerkissä oman toiminnan sanoittamista käytetään varmistamisen sijaan toiminnan selittämisenä.

Kaarina tulee nukkarista ja kävelee kohti eteisestä ja toteaa Merjalle ja Tiinalle: ”Mä haen nallen”.

Tässä esimerkissä Kaarinalla oli vastuullaan lepoetki. Lepohuoneesta poistuminen ei ole sopivaa, joten Kaarina selitti poikkeavan käytöksensä, jottei aiheuttanut hämmennystä työtovereissaan. Kommentillaan Kaarina ilmaisi olevansa menossa takaisin huolehtimaan lepoetkestä ja vahvisti

poistumisensa olevan oikeutettu. Ida oli edelleen lepohuoneessa, joten Kaarinan ei tarvinnut pyytää Merjaa tai Tiinaa hakemaan unilelua, vaan hän saattoi käydä itse hakemassa sen.

Omaa toimintaa sanoitettiin runsaasti ja se oli lähinnä muille asian toteamista, varmistamista ja ääneen sanomista, eikä siihen odotettu muuta vastausta kuin nyökkäys tai sanallinen vahvistaminen, kuten ”joo”. Nämä puheenvuorot eivät synnyttäneet pidempiä keskusteluja, vaan niillä ennemminkin rakennettiin luottamusta tiimin jäsenten kesken pitämällä muut ajan tasalla. Oman toiminnan sanoittamisen tapa kertoo vahvasti yhteisöllisestä tavasta tehdä työtä. Tiimi on yhteisesti vastuussa lapsista ja muutenkin tekee työtä vahvasti tiiminä, jolloin on tärkeää, että tiimin jäsenet tietävät mitä tiimissä tapahtuu.

7.2 Tiedottaminen ja kysyminen

Kasvattajatiimi on yhteisesti vastuussa lapsiryhmästä, joten päivän aikana vaihdettiin tietoa lasten kuulumisista ja tekemisistä. Toisinaan tietoa jaettiin oma-aloitteisesti ja toisinaan työntekijä kysyi muilta esimerkiksi tarkempia tietoja yksittäisen lapsen aamusta. Kaikki tiimin jäsenet pyrittiin pitämään ajan tasalla siitä, mitä ryhmässä tapahtuu. Tiedottamista oli muun muassa läsnä olevien lasten saapumisajasta tai poissaolosta kertominen. Lisäksi tiedotettiin siirtymätilanteissa ketkä lapsista olivat missäkin vaiheessa sisälle tulemisessa tai kerrottiin toiselle muiden työntekijöiden tekemisestä. Nämä tiedotusasiat olivat lähinnä toteamuksia toisille, eivätkä useimmiten saaneet minkäänlaista vastinetta.

Myös päiväkodin asioiden tiedottamista tai viestin eteenpäin välittämistä esiintyi ruokailutilanteen aikana. Näistä asioista saattoi syntyä keskusteluja, kun viestin vastaanottaja kritisoi tiedotettavaa asiaa. Toisaalta viestin tuoja toimi yleensä vain viestin välittäjänä, eikä ollut kritiikin kohteena tai tiennyt asioista sen enempää. Toisaalta voidaan pohtia, oliko kritisointi kohdistettu esimerkiksi johtajalle, vai haluttiinko saattaa viestin tuoja epämiellyttävään asemaan.

Kysymyksiä esitettiin monenlaisia. Toisinaan kysymyksillä pyrittiin saamaan lisätietoa toiselta aikuiselta esimerkiksi lapsen tai ryhmän toiminnasta, välillä kysymyksillä varmistettiin toisen aikuisen pärjäämistä siirtymätilanteissa ja lisäksi kysymyksillä haluttiin tietoa käytännön asioista. Seuraavassa katkelmassa Merja halusi kysymyksen avulla lisätietoa.

*Merja kysyy katse Kaarinaa päin: ”Onko Lasse tullu tänään aikasemmin?”
Kaarina pohtii: ”Mm..” Tiina vastaa: ”Ei, aamupalan jälkeen”. Kaarina toteaa:
”Aamupalan jälkeen joo”. Merja nousee hakemaan Vिलлelle lisää maitoa ja
toteaa: ”Mut et ei silleen että”. Merja kysyy Lasselta: ”Ootko Lasse väsynyt?
Mitä sä haluisit, älä karju vaan kerro”.*

Katkelmassa iltavuorossa ollut Merja havaitsi Lassen olevan normaalia väsyneempi ja kysyi aamuvuorossa olleelta Kaarinalta oliko Lasse tullut päiväkotiin normaalia aikaisemmin. Tiina osallistui keskusteluun ja ehti vastaamaan Merjalle ennen Kaarinaa. Tyypillistä olikin, että koko tiimi osallistui keskusteluun lasten asioista ja useampi kasvattaja vastasi kysymyksiin. Usein keskustelut olivat lyhyitä tai saattoivat katketa ja jatkua myöhemmin.

Tiedottamisen ja kysymyksien runsaus ilmentää kasvattajatiimin yhteisvastuullista otetta työhön. Runsasta vuorovaikutusta tarvitaan, koska työntekijät työskentelevät eri vuoroissa ja usein myös pienryhmissä lasten kanssa, jolloin he tekevät erilaisia havaintoja lasten arjesta ja oppimisesta sekä saavat tietoa lasten vanhemmilta. Jotta kaikki tiimin jäsenet voivat olla mukana toteuttamassa kasvatusvastuuta, täytyy tiimissä jakaa tietoa. Greenfield (2011, 84) toteaa olevan välttämätöntä, että ammattilaisten välillä vallitsee luottamus, jotta tärkeää tietoa lapsista ei jää jakamatta. Runsas tiedon jakaminen on siis myös osoitus tiimin jäsenten välillä vallitsevasta luottamuksen ilmapiiristä. Kysymykset osoittivat, että kasvattajat halusivat saada mahdollisimman paljon tietoa lapsista, jotta he pystyivät huolehtimaan lapsen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista.

7.3 Pyyntö

Pyynnöt esiintyivät aineistossa useimmiten konditionaalimuotoisina kysymyksinä. Pyyntöille tyypillistä oli, että toisen odotettiin toimivan pyynnön mukaisesti. Pyyntöillä pyydettiin apua työtoverilta. Erityisesti pyyntöjä esitettiin opiskelija Idalle. Ruokailun aikana esitetyt pyynnöt liittyivät lähinnä ruuan jakamiseen liittyviin asioihin, kuten *"voisitko ojentaa maidon?"* Idalle esitettiin pyyntöjä eniten todennäköisesti sen vuoksi, että hän toimi tiimissä ylimääräisenä jäsenenä ja monesti ruokailutilanteissa haki paikkaansa ja saattoi vain kävellä edes takaisin ruokahuoneessa. Sille, miksi muille työntekijöille ei esitetty niin paljoa pyyntöjä, saattaa olla useampi selitys. Toisaalta tiimissä oli toimittu pitkään yhdessä, jolloin tiimin jäsenet pystyivät havainnoimaan tilannetta ja ennakoimaan, mitä milloinkin tarvitsee tehdä. Toisaalta Idan asema oli erilainen, tiimin jäsenet ohjasivat ja opastivat häntä ja hänelle oli myös luonnollista esittää pyyntöjä. Toisilta tiimin jäsenet odottivat toisiltaan oma-aloitteisuutta ja välttivät toisen työntekijän ohjaamista.

Aineistossa esiintyi myös muutamia pyyntöjä tiimin jäseneltä toiselle, jotka liittyivät työvuorojen mukaiseen tehtävänjakoon. Pyyntöillä haluttiin kenties muistuttaa toista tämän vastuusta tai saada tilanne etenemään.

Merja on auttaa Lumia syömään ja katselee samalla ryhmän pienimmän Riinan syömistä. Hän kysyy Kaarinalta: ”Ottaako Stella tän prinsessan?”. Kaarina vastaa naurahtaen: ”Stella voi ottaa”.

Edellä kuvatussa esimerkissä ruokailu oli jo edennyt siihen vaiheeseen, että osa lapsista oli pian valmiita. Kaarinan vastuulla oli huolehtia Riinan nukuttamisesta. Merja huomasi Riinan olevan jo valmis ja halusi myös Kaarinan huomaavan tämän. Merja kevensi pyyntöään Kaarinalle käyttämällä Kaarinasta lempinimeä ja esittämällä kysymyksenä toiveen viedä Riina nukkumaan. Tiimin kesken pyrittiin välttämään konflikteja ja koska kaikki nähtiin tasa-arvoisina tiimin jäseninä, pyrittiin ilmaisemaan asiat niin, ettei se kuulosta neuvomiselta tai ohjeelta.

Rouvisen (2007) tutkimuksessa ilmeni, että varhaiskasvattajat kokevat työtoverin auttamisen ja avun pyytämisen olevan jokapäiväistä. Avun antaminen nähdään miellyttävänä asiana velvollisuuden sijaan. Arkisessa varhaiskasvatustyössä avun antaminen koetaan tavalliseksi ja mutkattomaksi asiaksi. Auttamiseen liittyy positiivisia tuntemuksia. Myös avun pyytäminen koetaan helppona eikä nöyryyttävänä. Oma osaaminen tai pätevyys ei kärsi avun pyytamisestä, eivätkä kasvattajat koe, että avun tarvitseminen tulkittaisiin työtovereiden keskuudessa epäonnistumisen merkiksi. (Rouvinen 2007, 158–159.) Tässäkin tutkimuksessa ilmeni avun pyytämisen helppous. Tosin apua pyydettiin lähinnä pienissä käytännöllisissä asioissa. Esimerkiksi kasvatuksellisissa kysymyksissä apua ei juurikaan pyydetty. Toisaalta aineisto sisälsi lähinnä tilanteita, jossa lapset olivat jatkuvasti läsnä. Kasvatuksellisia keskusteluja saatettiin käydä esimerkiksi tiimipalaverissa, jossa työntekijät pystyivät keskustelemaan rauhassa. Kiireisessä arjessa kasvattajat eivät ehdi keskustella kasvatuksen periaatteista tai arvoista, joten mahdollisuus keskustella ilman vastuuta lapsista onkin tärkeää yhteisten toimintaperiaatteiden luomiseksi.

7.4 Huomio

Huomioita esiintyi kahdenlaisia: neutraaleja ja kantaaottavia. Neutraalit huomiot liittyivät lähinnä lasten toimintaan tai vointiin ja saivat vastauksekseen lähinnä myötäilyä. Kantaaottavat huomiot sisälsivät kritiikkiä lähinnä tiimin ulkopuolisia toimijoita kohtaan. Huomioissa kritiikkiä kohdistui esimerkiksi ruuan laatua kohtaan.

Kaarina tulee ruokahuoneeseen ja katsoo Riinaa. Kaarina toteaa: ”Ihmeen kauan se Riina on jaksanu”, johon Merja myötäilee: ”Niin on”.

Ylläoleva on tyypillinen neutraali huomio. Näissä puheen kohteena oli lapsi ja ne olivat toteamuksia. Tarkoituksena oli toisinaan lapsen toiminnan selittäminen. Jos esimerkiksi näytti siltä, että joku lapsista ei jaksa syödä, saattoi joku työntekijöistä todeta lapsen olevan väsynyt. Edellisessä esimerkissä tilanne oli päin vastainen. Normaalisti ryhmän pienin Riina väsähti jo ennen ruokailua ja oli nyt poikkeuksellisen pirteä ja Kaarina jakoi havaintonsa Merjalle. Kyseisenä päivänä Riinan nukuttaminen oli Kaarinan tehtävä, joten erityisesti hän kiinnitti huomiota Riinan jaksamiseen. Toisinaan huomioista saattoi seurata keskustelua lapsen asioista. Tiimin jäsenet jakoivat huomionsa lapsen poikkeuksellisesta käytöksestä koko tiimin kanssa ja näin toteuttivat yhteistä vastuuta lasten hyvinvoinnista. Seuraavassa esimerkissä huomio kiinnittyi ruokaan, jota lasten on vaikea syödä ja se herätti keskustelua tiimissä.

Kaarina auttaa Kristaa syömään ja toteaa: ”Hankala syödä tätä”. Tiina kommentoi: ”Ne on tosi huonoja, pitäis olla pitkää spagettia tai sit”. Ida jatkaa: ”Rakettispagettia, toi on tommosta spagetista palasteltua”.

Puheenvuoroissa esiintyi tyytymättömyyttä ruokaa kohtaan, mutta silti tiimin jäsenet olivat keskenään samaa mieltä asiasta ja tukivat toistensa sanomisia ja mielipiteitä. Tällainen ulospäin osoitettu kritiikki saattoi toimia tiimiä vahvistavana keskusteluna. Ruoka, jota lasten on vaikea syödä, hankaloittaa myös kasvattajatiimin työtä lounaalla. Havaintojaan jakamalla kasvattajat rakentavat yhteistä tietoutta työstä ja lapsista sekä vahvistavat tiimiä. Ajatusten jakaminen luo avoimuutta ja luo edellytyksiä luottamuksen ilmapiirille. Havaintoja jakamalla luodaan kasvattajatiimin jäsenille tunne siitä, että jokaisella on mahdollisuus jakaa kokemuksiaan tiimin hyväksyvässä ilmapiirissä.

7.5 Toimintaehdotus

Toimintaehdotuksiksi luokittelin puheenvuorot, joissa esitettiin ehdotus toimintatavaksi tiimin muille jäsenille. Toisinaan ehdotukset käsittelivät toimintatapoja ja periaatteita laajemmin ja välillä ehdotuksia yksittäisessä tilanteessa. Erona pyynnöille toimintaehdotukset koskivat tiimin yhteistä toimintaa, eivätkä olleet viesti yhdelle työntekijälle. Toimintaehdotuksissa esitettiin ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin. Tiimin kesken toimintaehdotukset eivät herättäneet eriäviä mielipiteitä, vaan toisen ehdotukset nähtiin hyvinä tai vähintään neutraaleina. Seuraavassa esimerkissä Tiina kertoo retkestä ja havaintojensa pohjalta ehdotti, miten seuraava retki saataisiin sujumaan entistä paremmin.

Tiina ja Ida ovat olleet puolikkaan ryhmän kanssa retkellä. Ruokailussa Tiina ja Ida kertovat Merjalle ja Kaarinalle matkan sujumisesta.

Tiina: ”Täytyy sit jos mennää porukalla ni ottaa kolmet rattaat”.

Merja: ”Mm, joo”.

Tiina: ”Vois kysyä kun jonkun äidillä on niitä missä on se semmonen esim siis...”

Merja: ”Lassella on se seisomalauta.”

Tiina: ”ja Akselilla on sellaset kahen, ni vois kysyä jommalta kummalta et saadanko lainaks, ku yleensä ne niitä hyvin”

Merja: ”Niin antaa.”

Tiina: ”Mitä ne nyt seisoo tuolla varastossa.”

Tiina havaitsi, että lapset olivat hyvin väsyneitä palatessaan takaisin päiväkodille ja eivät olisi enää jaksaneet kävellä takaisin. Tiina ajatteli jo seuraavaa retkeä ja esitti ratkaisun, jolla tehdään retkeltä paluusta helpompaa. Merja myötäili Tiinan sanomisia ja täydensi Tiinan sanoja. Tiimin keskusteluille olikin tyypillistä myötäillä toisten sanomisia ja välttää eriävien mielipiteiden esittämistä. Edellisessä esimerkissä Tiina esitti toimintaehdotuksensa melko varmasti, eikä odottanut ehdotukseensa eriäviä mielipiteitä. Myös seuraavassa tilanteessa Tiina toimi ehdotuksen tekijänä.

Kaarina ja Tiina ovat riisumassa lapsia.

Kaarina: ”Aamu on kyllä ihan hiestä märkä, pitäis sanoa että tuo vähän ohuempaa.”

Tiina: ”Hei täytyy nyt muistaa kattoo ne ketkä oli hiestä märkiä ja laittaa niille vähän vähemmän vaatetta.”

Kaarina: ”Ihan niin märkä ku olla ja voi.”

Tiina: ”Koska iltapäivästä ei taas muista ketkä ne oli.”

Aineistokatkelmassa Kaarina jakoi Tiinalle havaintonsa siitä, että Aamun haalari oli liian paksu ja Aamu oli sen vuoksi hikinen. Kaarinan puheenvuorosta välittyi viesti, että Aamun huoltajille pitäisi huomauttaa säänmukaisten vaatteiden tuomisesta. Tiina taas ehdotti, että he päiväkodissa kiinnittävät huomioita siihen, mitä lapsille puetaan iltapäivällä päälle. Kaarinan ja Tiinan puheenvuorot eivät kohdanneet, sillä Kaarina keskittyi Aamun tilanteesta puhumiseen ja Tiina toimintaehdotukseensa ja sen perusteluihin. Vaikka Kaarina ei vastannutkaan Tiinan toimintaehdotukseen, rupesi hän toimimaan sen mukaan.

Rouvinen (2007, 159) toteaa neuvojen, ehdotusten, ohjeiden ja arvioinnin olevan tietotukea. Toimintaehdotusten avulla tuetaan työtoveria ja kehitetään toimintaa ja käytäntöjä. Tämän tutkimuksen aineistossa olleet toimintaehdotukset eivät juurikaan synnyttäneet keskustelua, vaan ne hyväksyttiin sellaisenaan. Kyse saattoi olla siitä, että arkityön keskellä ei ehditä pohtia tarkemmin käytäntöjen taustoja tai että kyseessä olivat käytäntökeskeiset ehdotukset, jotka nähtiin sinällään

toimivina. Kenties tiimipalavereja tarkemmin analysoimalla olisi voinut löytää toimintaehdotuksia, jotka synnyttivät keskusteluja ja eriäviä mielipiteitä.

7.6 Ohjaus

Kasvattajatiimin lisäksi ryhmässä työskenteli kenttäjakson ajan myös lähihoitajaopiskelija Ida, joka suoritti opintoihin kuuluvaa harjoitteluaan. Erityisesti hänen ja kasvattajatiimin varsinaisten jäsenten välillä esiintyi monenlaisia ohjauskeskusteluja. Aloitteita ohjaukselle tekivät sekä kasvattajatiimin jäsenet että Ida, joka oli aktiivinen kysymään neuvoa ja selvittämään kasvattajatiimin käytäntöjä. Toisinaan Ida myös pohti asioita ääneen, joka oli monessa kohdassa tulkittavissa pyynnöksi saada ohjausta tai selitys esimerkiksi lapsen toiminnalle. Useimmiten ohjaukseen liittyvät keskustelut käytiin Idan ja häntä ohjaavan Tiinan tai Idan ja lastentarhanopettaja Merjan välillä. Ohjauskeskustelut olivat lyhyitä ja yksiselitteisiä, eivätkä ne synnyttäneet pidempiä keskusteluja. Ohjaukseen liittyvät kysymykset, ohjeet ja pyynnöt olivat hyvin käytäntökeskeisiä.

Tiina siirtyy lasten kanssa vessaan, Ida kysyy ottaako hän ulkoa seuraavia lapsia. Tiina sanoo vessasta ”ota vaa”. Ovella Merja kehottaa Idaa ”ota noi isotki ku ne osaa riisua”. Ida on riisumassa lapsia eteisessä. Ida huutelee Tiinalle ”Mistä sait noita pyykkipoikia, että sait hanskat tollai?” Tiina vastaa vessasta ”Ne on siinä vaaleenpunasessa.”

Ida pyrki varmistamaan useissa tilanteissa, että toimii muun tiimin odotusten mukaisesti. Ensimmäisellä kysymyksellään hän osoitti tietävänsä miten toimia, mutta varmistaa sen vielä Tiinalta. Ida oli ottamassa sisään oven takana olevia lapsia ja Merja ehdotti Idalle, että hän ottaisi vielä muutaman lapsen enemmän kuin Ida oli itse ajatellut. Merja perusteli ehdotuksensa ja toteamalla *isojen osaavan riisua* viestitti Idalle, että tämä huomioi eri-ikäisten lasten erilaiset avun tarpeet. Tällaisia ohjeita tiimin jäsenet eivät antaneet toisilleen. Taustalla saattoi olla oletus siitä, että tiimin jäsenet jakoivat tiedon lasten taidoista. Ohjeiden antamisen sijaan kasvattajatiimin jäsenet esittivät ehdotuksia tai pyyntöjä toisilleen. Poikkeuksena aineistossa esiintyi muutamia tilanteita, joissa kasvattaja oli tehnyt ruokailussa sopimuksen lapsen kanssa esimerkiksi siitä, että lapsi ei saa maitoa ennen kuin on syönyt ruuan. Tällöin saatettiin antaa toiselle toimintaohje, jotta aikuiset eivät toimineet ristiriitaisesti.

Erityisesti ohjauksen määrä ja tapa erottivat Idan selkeästi kasvattajatiimistä. Ida ei toiminut kasvattajatiimin täysivaltaisena jäsenenä, vaan häntä ohjattiin, opastettiin ja perehdytettiin tiimin

toimintatapoihin. Idalla ei ollut mahdollisuutta eikä välttämättä haluakaan tuoda esiin omia ehdotuksia tai muutoksia tiimin toimintakulttuuriin. Väisäsen (2003, 171) tutkimuksessa ilmeni, että opiskelijat kokevat tasavertaisuuden, miellyttävät työtoverit ja työyhteisöön kuulumisen tunteen olevan tärkeitä työssäoppimisen onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Toisaalta opiskelijat pitivät hyvänä oppimistapana tarkkailla ensin kokeneemman työntekijän työskentelyä ja sen jälkeen työskennellä itse aidoissa työtilanteissa. Ida oli aloittanut työssäoppimisjaksonsa vain muutamia päiviä ennen aineistonkeruujaksoa. Tällöin saattoi korostua vaihe, jossa Ida oli selvästi perehdytettävänä, eikä hän vielä päässyt tasavertaiseen asemaan. Vaikka Väisäsen (mt.) tutkimuksessa tasavertaisuus nousi esiin opiskelijoiden ja työssäoppimisyhteisön välillä, se tuskin on täysin mahdollista, sillä opiskelija ei ole täysivaltainen työyhteisön jäsen eikä ole esimerkiksi vastuussa lapsista. Väisänen (2003, 179) korostaakin, että ammatillisten perusopintojen työssäoppimisessa on huolehdittava riittävästä ohjeistuksesta, tuesta ja perehdyttämisestä sekä palautteesta.

Hapon (2006, 114) tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvattajat mielsivät opiskelijoiden ohjauksen ja neuvonnan keskeiseksi osaksi työtä ja tässäkin tutkimuksessa mukana ollut tiimi toi esille, että heidän ryhmässään on usein opiskelijoita. Toisaalta tiimin puheessa korostui opiskelijan rooli ”ylimääräisinä käsipareina”. Tällöin saattaa olla vaarana, että opiskelijan ohjaamiseen ja kehittymiseen ei kiinnitetä riittävästi huomiota, jos opiskelijan tehtävänä nähdään kasvattajatiimin työn helpottaminen.

8 EPÄSUORAT VIESTIT

Epäsuoria viestejä olivat keskustelut, joita käytiin lasten kautta tai joissa puheenvuorolla saattoi olla useampia tarkoituksia. Epäsuorien viestien tunnistaminen vaati huomattavasti enemmän paneutumista aineistoon kuin suorat viestit. Lisäksi epäsuorien viestien tarkastelussa oli otettava tarkemmin huomioon myös tilanteen kokonaisuus.

8.1 Toiminnan kuvaus

Toiminnan kuvausta esiintyi, kun ryhmässä oli ollut pienryhmätoimintaa eli tiimin jäsenet olivat olleet eri paikoissa. Työntekijät kertoivat toisilleen, miten olivat toimineet ja mitä lapset olivat tehneet, kuten seuraavassa esimerkissä.

Merja menee ruokahuoneeseen lasten kanssa ja sanoo Kaarinalle: ”Me istuttii oikee pitkän kaavan mukaan vessassa”, Kaarina vastaa: ”Hyvä”, Merja: ”ja Aamu pissas”. Merja kävelee työpöydän luo. Kaarina toteaa: ”Sasa kans, mä yritin istuttaa.”

Merja sanoo Tiinalle: ”Oli ihanaa olla näiden pienten kanssa, meil oli pienryhmää” Tiina vastaa: ”On ihanaa olla joskus sillai”. Merja jatkaa: ”Kaarinalla oli kolme ja mulla oli kolme”.

Yllä olevassa esimerkissä Tiina ja Ida olivat aamupäivällä puolikkaan ryhmän kanssa retkellä ja Merja ja Kaarina puolikkaan ryhmän kanssa päiväkodilla. Sisälle tullessaan Kaarina meni ensin kolmen lapsen kanssa ruokahuoneeseen ja Merja jäi kolmen lapsen kanssa vessaan. ”Pienryhmät” syntyivät spontaanisti ilman Merjan ja Kaarinan sopimusta tilanteen kulusta. Kun Merja saapui pottahetken jälkeen lasten kanssa ruokahuoneeseen, kertoi Merja Kaarinalle missä he olivat lasten kanssa viipyneet. Hetken päästä Merja ja Kaarina aloittivat ruokailun puolikkaan ryhmän kanssa ja muut liittyivät seuraan myöhemmin. Ruokailun loppupuolella Merja kertoi Tiinallekin kuinka heillä oli Kaarinan kanssa pienryhmätoimintaa.

Sijoitin toiminnan kuvauksen epäsuoriin viesteihin, koska viesti ei ole pelkästään kertomista tapahtumien kulusta, vaan myös halu vaikuttaa muiden kasvattajien toimintaan. Esimerkkitalanteessa oli kyse perushoitotilanteesta, mutta Merja myös luki kirjoja lasten kanssa. Merja korosti pienryhmän merkitystä, ei sitä, mitä lasten kanssa tehtiin. Tiinan myötäilevästä vastauksesta ilmenee, että pienryhmätoimintaa on vain ”joskus”. Ilmaisusta saa vaikutelman, että Tiinakin kokee pienryhmätoiminnan mielekkääksi, mutta jostakin syystä se ei toimi arjessa niin

usein, kuin olisi toivottavaa. Ryhmän viikkoaikataulussa oli merkitty joka päivälle ”toimintaa pienryhmässä” aamupäivälle, ulkoiluun ja iltapäivälle. Useimmiten on merkitty kaksi pienryhmää ja kolmelle aamupäivälle kolmessa pienryhmässä toimiminen. Kenttäjakson aikana ryhmä jakaantui aamupäivisin vähintään kahteen tilaan, mutta tiloihin jakautuminen näytti tapahtuman hetkessä vailla suunnitelmaa toiminnasta. Esimerkkikatkelma oli kenttäjakson viimeiseltä päivältä, joten valitettavasti tutkimuksen ulkopuolelle jäi, jatkoiko Merja pienryhmätoiminnan lisäämistä arkeen.

Toiminnan kuvauksella kasvattajat korostivat käsityksiään hyvistä käytännöistä tai toimintamalleista. Ajatusten kertominen muille edistää tiimin yhteistyön toteutumista. Toiminnan kuvaus oli neutraali tapa jakaa kasvatuskäsityksiään muille. Kasvattajatiimissä pyrittiin välttämään muiden arvostelua ja siksi mielipiteiden esittämisessä saatettiin olla erittäin varovaisia ja käytettiin epäsuoria viestejä. Willman (2001, 103) toteaaakin, että arvostelun ja mielipiteen esittämisen välinen raja on erittäin pieni. Tiimissä, jossa saatetaan loukkaantua helposti toisen sanomisesta, pyritään ilmaisemaan mielipiteet mahdollisimman varovaisesti. Tämä aiheuttaa sen, että kasvattajat käyttävät epäsuoria viestejä ja kiertoilmaisuja puhuessaan toisilleen.

8.2 Sanotaan lapselle – viesti aikuiselle

Kasvattajatiimin työn keskiössä ovat lapset. Lapsiryhmästä huolehtiminen on yhteinen tehtävä ja tiimin jäsenten tapa jakaa vastuuta vaatii kommunikointia kasvattajien kesken. Toisinaan kasvattajat eivät pyytäneet toista aikuista tekemään jotakin, vaan kiinnittävät muiden aikuisten huomion puhumalla lapselle. Näin tapahtui seuraavassa esimerkissä.

Tiina kävelee Riina sylissään eteisestä ruokahuoneeseen, jossa Kaarina istuu työpöydän ääressä. Tiina laskee Riinan lattialle ja sanoo: ”Sitte luet täällä kirjaa Kaarinan kaa.”... Tiina lähtee kohti eteistä ja sanoo: ”Mä otan nyt tuolta pari, vaikka väkisin.”

Ylläolevassa katkelmassa Tiina antoi ohjeet samalla Riinalle ja Kaarinalle. Puheenvuoron tarkoitus oli herättää Kaarinan huomio ja varmistaa, että Kaarina tiedosti Riinan jäävän nyt hänen vastuulleen. Tiimin käytäntönä oli, että monissa odottelutilanteissa lapset lukivat kirjoja. Tässäkin esimerkissä Tiina kehotti Riinaa lukemaan kirjaa, kuten tapana oli. Samalla puheenvuoro saattoi olla myös ohje Kaarinalle ruveta lukemaan yhdessä Riinan kanssa. Kun ohje annetaan lapselle, vältetään työkaverin ohjeistamiselta, mutta päästään kuitenkin yhteisymmärrykseen siitä, mitä seuraavaksi tapahtuu. Toisaalta Tiinan tapa ilmaista saattoi olla vain tapa saada sanottua asiansa

mahdollisimman nopeasti: yhdellä lauseella hän antoi ohjeen lapselle, viestitti Kaarinalle jättävänsä Riinan hänen vastuulleen ja kertoi, mikä hänen mielestään olisi paras tapa käyttää odotusaika.

Lapsen kautta puhumista esiintyi myös työnjaollisissa tehtävissä. Lapsi lähestyi pyynnöllään lähimpänä olevaa aikuista, mutta aina tämä ei ollut kykenevä auttamaan lasta. Aina viestiä ei kohdistettu tietylle ihmiselle, vaan ilmaistiin ainoastaan, että jonkun olisi hoidettava tehtävä. Näin tapahtui seuraavassa esimerkissä.

Kaarina kävelee Riinan kanssa nukkariin. Akseli nostaa lautastaan ja Kaarina toteaa Akselille: ”Pane pöydälle se lautanen, otetaan kohta se siitä.”

Kaarina ohjeisti Akselia laskemaan lautasen takaisin pöydälle. Kaarina ei selkeästi kohdistanut viestiään kenellekään. Hän kuitenkin vihjasi, että jonkun pitäisi hakea Akselin lautanen. Kaarina oli ilmaisussaan erityisen varovainen, eikä ohjeistanut ketään. Hän kuitenkin vilkaisi muita aikuisia puhuessaan Akselille kuin varmistaakseen, että joku huomasi Akselin tarpeen.

Lapsen kautta puhumisen tarkoitusta ja syytä voidaan tarkastella useammalla tavalla. Toisaalta kyseessä saattaa olla varovaisuuden kulttuuri, jossa vältetään työtoverin ohjeistamista tai arastellaan avun pyytämistä. Toisaalta kyse voi olla tilanteen sanelemasta pakosta. Lapselle on vastattava hänen tarpeisiinsa tai kysymyksiinsä ja kun samalla viestii aikuiselle, säästyy erilliseltä puheenvuorolta, jolloin voi nopeammin siirtyä seuraavaan tehtävään. Myös lapselle viestitään tällöin, että hänen tarpeensa on huomioitu ja vaikkei puhuja pystykään lasta auttamaan, tulee joku toinen huolehtimaan hänestä.

8.3 Lapsen puolesta puhuminen

Päiväkotiryhmässä tapahtuva viestintä on harvoin kahden välistä, kuten monessa ylläolevassa kohdassa on jo todettu. Läsnä on useita ihmisiä ja vaikka puhe olisi osoitettu tietylle ihmiselle, saattaa joku toinen olla nopeampi kommentoimaan tai epäillä toisen kykyä vastata relevantisti esitettyyn kysymykseen. Seuraavassa esimerkissä lastenhoitaja vastasi lapselle esitettyyn kysymykseen lapsen puolesta.

Ruokailu on loppupuolelle ja Merja kysyy Kallelta: ”Kävitkö sä Kalle ollenkaan vessassa kun tultiin sisälle?” Tiina vastaa: ”ei”. Merja jatkaa Kallelle: ”Sulla on sitten suunta tonne päin, mä avaan sulle oven” ja saattaa Kallen eteisen ovelle.

Merja osoitti esimerkissä kysymyksensä selvästi Kallelle, mutta lastenhoitaja Tiina vastasi Kallen puolesta. Tiina tiesi, ettei Kalle ole käynyt vessassa ja halusi kertoa tietonsa Merjalle. Kenties Tiina epäili, ettei Kallen vastaukseen voi luottaa, vaan aikuisen antama tieto on luotettavampi kuin lapsen vastaus. Toisaalta kyseessä saattoi olla kasvattajayhteisön käytäntö, jossa on hyväksyttyä, että kaikki osallistuvat keskusteluihin. Tiina saattoi myös tulkita, että Merja vain halusi tiedon siitä, onko Kalle käynyt vessassa ja että vastauksen antajalla ei ollut väliä.

Aineistossa esiintyi myös tilanteita, joissa lapselta kysyminen saatettiin myös tulkita viestinä tai pyyntönä toiselle aikuiselle. Lapselle puhuja esitti kysymyksensä suoraan lapselle, mutta toinen aikuinen vastasi ja toimi. Näissä tilanteissa puheeksi ottaja näytti olevan kuitenkin valmis toimimaan itsekin, mutta toinen työntekijä tulkitsi kysymyksen kehotuksena. Näin tapahtui myös seuraavassa tilanteessa.

*Ida seisoo pöydän toisessa reunassa ja kysyy: ”Rahul, palastellaanko me sulle?”
Merja istuu Rahulin vieressä, ottaa Rahulin haarukan ja sanoo: ”Voidaan palotella, joo, pistetään vähän pienemmäks.”*

Edellisessä katkelmassa ryhmässä ollut harjoittelija Ida huomasi, ettei Rahul saanut syötyä ruokaa kunnolla. Ida oli seisonut jo hetken vailla tekemistä ja tarjoutui auttamaan Rahulia. Merja kuitenkin rupesi paloitlemaan Rahulin ruokaa. Idan kysymys on tulkittavissa sekä tarjouksena auttaa että huomiona Merjalle. Koska Merja istui Rahulin vieressä, hän tarttui toimeen. Ida ei lähestynyt Rahulia esittäessään kysymyksen, josta sai vaikutelman, että hän ei ollut menossa auttamaan Rahulia. Ida saattoi olla oppinut tiimin tavan puhua usein epäsuorasti toiselle tiimin jäsenelle. Koska Merja istui Rahulin vieressä, Ida ei tarttunut toimeen ja mennyt paloitlemaan Rahulin ruokaa, vaan esitti kysymyksen Rahulille.

Lapsen puolesta vastaaminen saattaa liittyä kasvattajatiimin tapaan käyttää epäsuoria ilmaisuja. Toinen kasvattaja saattaa olettaa, että kysymys on todellisuudessa esitetty hänelle. Toisaalta kyseessä voi olla halu auttaa työtoveria ja edistää tilannetta vastaamalla kysymykseen ilman että tarvitsee odottaa lapsen vastausta. Tilannetta voidaan tarkastella myös lapsen näkökulmasta. Lapsi jää tilanteessa sivuun ja kysymykseen vastaava kasvattaja ohittaa lapsen kokonaan, jolloin lapsi syrjäytetään ja hänen mahdollisuutensa osallistua sivuutetaan. Myös Paju (2013, 86) huomasi tutkimuksessaan, että henkilökunta saattaa puhua esimerkiksi lasten arvioinnista lasten läsnä ollessa, vaikka tällainen keskustelu asettaa lapsen sivullisen asemaan. Samoin tässä tilanteessa, kun lapsen vastaus ohitetaan, lapsi ikään kuin jätetään ulkopuolelle. Tilanne ilmentää sitä, että lapset eivät ole täysivaltaisia aikuisiin nähden, kuten Pajukin (mt.) on tutkimuksessaan havainnut.

9 YHTEISYMMÄRRYSTÄ TUOTTAVAT KESKUSTELUT

9.1 Yhteisöllinen puhe

Yhteisölliseksi puheeksi luokittelin puheenvuorot, jotka saivat alkunsa lasten tekemisistä tai kasvattajan ja lapsen kohtaamisista. Lisäksi nämä tilanteet jaettiin tiimin muiden jäsenten kanssa ja niille saatettiin naureskella yhdessä. Yhteisölliseen puheeseen osallistui vähintään yksi lapsi ja kaksi aikuista, mutta yleensä keskusteluun liittyi useampi henkilö ja sitä useampi osallistui kuuntelemalla.

Kalle rupeaa puhumaan jääkiekosta. Tiina toteaa hymyillen: ”Nyt alkaa taas päivän polttavat kysymykset.” Merja naurahtaa: ”joo”. Tiina vie maitoa Sasalle ja sanoo Merjalle: ”Kalle jo sano että Suomi voittaa.” Merja laittaa lappua Vesalle ja toteaa: ”Mm, Suomi on paras.” Kalle istuu omalla paikallaan ja toteaa: ”Mä tykkään Tapparasta.” Tiina vie maitoa toiseen pöytään ja on selkä Kalleen päin ja toteaa: ”Mäki tykkään Tapparasta.”

Iisa on kääntynyt tuolillaan väärin päin ja katselee kameraa. Tiina naurahtaa ja toteaa: ”Oot sä Iisa linssilude?” Merja naurahtaa, kääntyy katsomaan Iisaa ja sanoo: ”Sä istuit kyllä Iisa ihan väärinpäin.” Tiina toteaa Iisalle: ”Syöpäs, juo maito siitä pois.”

Ensimmäisessä katkelmassa keskustelun aloitti lapsi Kalle, joka suuntasi puheensa muille samassa pöydässä istuville lapsille. Tiina kuunteli Kallen puhetta ja jakoi havaintonsa puheenaiheesta Merjalle. Tiina ja Merja naureskelivat Kallen jääkiekkoinnostuksesta. Puheenvuorot olivat hyväntahtoisia ja Tiinan tarkoituksena oli jakaa huumoria Merjalle. Keskustelusta tuli kuitenkin kaikkien yhteinen ja Kallekin selvästi kuunteli Tiinan ja Merjan välistä keskustelua. Toisaalta voidaan tarkastella edellistä otetta eettisestä näkökulmasta. Lapsen puhetta ei otettu vakavasti, vaan hänelle naureskeltiin. Tällaisella suhtautumisella osoitetaan lapselle, että hänen tietämyksensä on vajavaista. Jakamalla lasten puheenvuoro toisen aikuisen kanssa sen sijaan että ryhtyisi keskusteluun lapsen kanssa, viestii lapsen eriarvoisesta asemasta, kuten Pajukin (2013, 86) kirjoittaa. Tiimin kannalta voidaan nostaa kuitenkin esiin, että huumorilla on positiivisia vaikutuksia työyhteisön toimivuuteen (Happo 2006, 157), mikä heijastuu myös kasvatustoiminnan laatuun.

Jälkimmäisessä esimerkissä Iisan toiminta sai kasvattajat nauramaan. Tässä Iisa toimi vastoin yleisiä ohjeita ja istuu pöydässä väärin päin, koska oli kiinnostunut videokamerastani. Merja ja Tiina huomasivat Iisan touhut ja naurahdellen yrittivät saada Iisan takaisin syömisen pariin. Willman (2001, 107) toteaaakin, että yhteinen huumori ja hyvä ilmapiiri helpottavat myös ongelmien ratkaisua. Näin ollen huumorin avulla voidaan rakentaa tiimiä, joka pystyy selviämään ongelmallisistakin tilanteista yhdessä.

Yhteisöllisen puhutavan avulla haluttiin korostaa yhdessä olemista. Lapsen tekemiset tai sanomiset haluttiin jakaa muille, eikä vain pitää itsellään. Vaikka lapset toisinaan olivat aineistossani yhteisöllisessä puhutavassa ennemminkin keskustelun kohteena kuin osallisena, pääsivät he välillä täysivaltaisina jäseninä mukaan. Lehtonen (1990, 24–25) toteaa yhteisöllisyyden viittaavan ennen kaikkea sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaisuuteen, tapaan tai toimintaperiaatteeseen. Lisäksi yhteisöllisyyteen liitetään yhteenkuuluvuuden tunne, jota rakennetaan vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. Seuraavassa esimerkissä aloite tulee jälleen lapselta ja tällä kertaa lapset ovat mukana keskustelijoina.

Kalle osoittaa lappuaan ja sanoo: ”Samanväriset meillä.” Merja saa lapun laitettua Vesalle ja kysyy: ”Minkäs väriset teillä on Akselin kanssa, kun huomasit että on samanväriset?” Kalle ja Akseli toistelevat: ”Samanväriset”. Merja osoittaa Akselin lappua ja kysyy: ”Mikä väri tää on?” Merja kyselee lapsilta väreistä. Tiina liittyy keskusteluun ja kysyy: ”Minkäs väriset housut on Vesalla?”

Aineisto-otteessa Merja tarttui lasten kiinnostukseen väreistä ja alkoi keskustella aiheesta lasten kanssa. Tiina kuunteli keskustelua laittaessaan samalla ruokaa lautasille ja tarttui keskustelun aiheeseen ja alkoi myös kysellä lapsilta väreistä. Tällä tavoin Tiina ilmaisi kuunnelleensa Merjan ja lasten keskustelua ja liittymällä mukaan hän tuki Merjan toimintaa. Tähän keskusteluun otettiin mukaan koko yhteisö: niin aikuiset kuin lapsetkin. Yhteisöllisen puhutavan keskiössä onkin korostaa yhdessä tekemistä ja luoda yhteenkuuluvuutta erityisesti kasvattajatiimin kesken.

Yhteisöllinen puhe ei suinkaan ole ainut tapa rakentaa yhteisöllisyyttä. Haapamäki (2000) toteaa yhteisöllisyyden rakentamisen edellyttävän myös aktiivista osallistumista yhteisön toimintaan ja halua ja kykyä esittää mielipiteensä. Yhteisöllisyys jää rakentumatta ilman kasvattajien aktiivista panosta. Kommunikaation tulisi olla avointa, suoraa ja rehellistä, jotta yhteisöllisyyttä voidaan kehittää. Lisäksi Haapamäki nostaa esiin työtehtävien ja vastuunjaon merkityksen. Yhteisöllisyys ei tarkoita sitä, että jokainen tekee yhtä paljon kaikkia töitä, vaan että koulutus, kokemus ja kiinnostuneisuus otetaan huomioon vastuun jakamisessa. (Haapamäki 2000, 37, 43.)

9.2 Sosiaalinen puhe

Sosiaalista puhetta olivat työntekijöiden käymät keskustelut, jotka liittyivät henkilökohtaiseen elämään tai työn välillisiin tekijöihin, kuten säähän. Ne olivat lähellä yhteisöllistä puhetta, sillä sosiaalisenkin puheen tarkoituksena oli lisätä yhteenkuuluvuutta avaamalla jotakin omasta elämästä. Sosiaalinen puhe oli kuitenkin vain aikuisten välistä, eikä siinä käsitelty lasten asioita tai tekemisiä.

*Tiina laskee Riinan lattialle ja toteaa: ”Kiva kun mun housut putoo koko ajan.”
Kaarina selailee papereita työpöydällä ja toteaa ”joo”. Kaarina haukottelee ja sanoo: ”Vielä ois muutama näitä kuuden aamuja, tai no tietty näihinkin tottuu.”
Tiina vastaa: ”niin, kai niihin tottuu.”*

Katkelmassa Tiina oli käynyt hakemassa Riinan sisälle, mutta muut lapset olivat vielä ulkona. Tiina havaitsi housujensa putoavan ja jakoi tämän havainnon Kaarinalle, joka myötäili Tiinaa. Kaarina selitti Tiinalle haukotteluaan aikaisilla aamuvuoroilla. Sosiaalista puhetta esiintyi varmasti huomattavasti enemmän silloin, kun en ollut paikalla. Erityisesti kamera saattoi aiheuttaa työntekijöille tunteen, että mistä tahansa ei voinut keskustella. Eettisistä syistä valitsin lisäksi katkelmaotteeksi mahdollisimman neutraalin esimerkin sosiaalisesta puheesta, mistä ei voi tunnistaa puhujia. Yksityiselämästä puhumista ei esiintynyt kovin paljoa työtilanteissa, mikä on yhdensuuntainen Puroilan (2002, 138–139) tulosten kanssa. Myös Puroila pohti vaikuttiko tutkijan läsnäolo yksityisasiosta puhumisen vähyyteen.

Sosiaalisen puheen tarkoituksena on jakaa omia ajatuksiaan ja tehdä tiimin jäseniä toisilleen tutuiksi, jolloin myös työhön liittyvistä asioista on helpompi keskustella. Erityisesti tutkimushankkeen kehittämisilloissa tiimit korostivat, kuinka tärkeää on, että kasvattajatiimeissä viihdytään yhdessä ja voidaan jakaa asioita toisten kanssa. Nummenmaakin (2011, 30) kirjoittaa, että kasvatusyhteisöissä pyritään luomaan myös epämuodollisia suhteita, vaikka ammatilliset suhteet ovat yleensä muodollisempia kuin läheiset ihmissuhteet. Myös Rouvisen (2007, 155) tutkimuksessa lastentarhanopettajat kokivat tärkeäksi, että rankan työn lomassa on mahdollisuus vapaamuotoiseen keskusteluun. Willman (2001, 106) nostaa esiin, että yhteistyöhön sitoutumisen kannalta on tärkeää, että kokee voivansa olla oma itsensä työyhteisössä. Lisäksi tiimissä pitää myös viihtyä, sillä pelkkä ammatillinen yhteistyö ei pidä tiimiä koossa. (Mt.) Myös mahdollisuus puhua työssä koetusta henkisestä tai fyysisestä väsymisestä auttaa työntekijöitä jaksamaan työssään (Rouvinen 2007, 160).

9.3 Tukeminen

Tukemista ilmeni erityisesti tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyi ei-toivotusti. Kasvattajatiimi tuki tosiaan kasvatustilanteissa, joissa lapsi teki vastarintaa aikuiselle. Tällaisissa tilanteissa kasvattajatiimi piti kiinni yhteisestä linjasta ja pyrki yhdessä palauttamaan järjestyksen kuten seuraavassa esimerkissä tapahtui.

Vesa ilmoittaa haluavansa lisää banaania. Ida vastaa Vesalle useampaan otteeseen, ettei banaania ole lisää. Kaarina käy ottamassa Vesalta ruokalapun pois. Tiina nostaa Vesan pois pöydästä ja sanoo Vesalle: ”Sä et syönyt ruokaakaan kunnolla”. Kaarina on menossa pyyhkimään toista pöytää ja toteaa: ”Vesa, täytyy syödä ruoka kunnolla niin saa jälkiruokaa.” Tiina jatkaa aloittaen Kaarinan puheenvuoron päälle: ”Sillon ei saa banaania lisää.” Tiina auttaa Vesaa käsipesussa, antaa tälle pastillin ja menee Vesan kanssa nukkarin puolelle.

Esimerkissä kaikki läsnä olevat aikuiset olivat samaa mieltä siitä, että Vesa ei saa lisää banaania. Ida totesi Vesalle, ettei banaania enää ole. Tämä sinänsä riittäisi perusteluksi, ettei voi saada banaania lisää. Tiina kuitenkin lisäsi perusteluiksi, ettei Vesa syönyt ruokaa kunnolla, joten vaikka banaania olisi, ei Vesa enää sitä saisi. Kaarina osallistui keskusteluun ja perusteli myös Vesalle, miksei hän enää saa banaania. Tilanteessa kasvattajat olivat auktoriteettiasemassa suhteessa Vesaan. Olemalla yhtä mieltä asiasta ja osallistumalla keskusteluun kasvattajat vahvistavat auktoriteettiasemaa entisestään. Seuraavassa esimerkissä tukemista esiintyy tilanteessa, jossa lapsiryhmässä esiintyy levottomuutta ja kasvattajat yrittävät saada aikaan ruokarauhan.

Kalle huutaa pöydästä: ”Mulle ruokaa!” Tiina on kärryn luona laittamassa ruokaa lautasille ja vastaa Kallelle: ”Täältä tulee, mutta tiiätkö mitä Kalle? Sitä saa vähän paremmin kun on vähän hiljempaa eikä karju.” Useampi lapsi rupeaa huutelemaan haluavansa ruokaa. Merja katsoo lapsiin ja rupeaa puhumaan: ”Mitäs se sano se kimalainen? Kimalainen surisi, sur rur rur ja sen mä murisi. Miten se murisi?” Kalle rupeaa murisemaan. Merja katsoo Kallen ja toteaa: ”niin. Muriseeko sun maha samanlailla?” Merja jatkaa kuiskaten: ”Hei kuunnellaas, muriseeko Kallen maha?” Tiina ravistaa ketsuppipulloa ja katsoo toista lasten pöytää ja kysyy: ”Otatteko te...” Merja puhuu Tiinan päälle: ”Kuuletko Santeri siihen asti, kuuluuko sieltä murinaa?” Tiina jatkaa: ”ketsuppia”

Tässä katkelmassa ruokailu oli alkamassa. Lapset istuivat pöydässä ja odottivat ruokaa. Osa lapsista oli vielä eteisessä riisumassa. Lapset olivat nälkäisiä ja väsyneitä ja meteli yltyi. Tiina jakoi ruokaa ja moitti erityisesti Kallea, joka rupesi huutamaan. Merja rupesi lausumaan lorua, jota he olivat lasten kanssa aikaisemminkin lorutelleet ja sen avulla pyrki rauhoittamaan tilanteen. Tiina jatkoi

ruuan jakamista ja Merja yritti saada lapset eläytymään loruun. Vaikka Tiinan ja Merjan tapa toimia oli hyvin erilainen, tähtäsivät he molemmat samaan lopputulokseen: rauhoittumiseen. Tiinan tehtävänä oli jakaa ruoka ja Merja toimi ruokailussa apuna, joten Merja pystyi olemaan lähempänä lapsia ja keskittymään paremmin lasten kanssa keskustelemiseen. Näin ollen Merja päätti käyttää loruja apuna ja luoda kontaktia lasten kanssa, jotta tilanne saatiin rauhoittumaan ja samalla Tiina pystyi jakamaan lapsille ruokaa.

Kasvattajatiimi pyrki toteuttamaan yhteistä kasvatustehtäväänsä tukemalla toista kasvattajaa ja toimi näin johdonmukaisesti. Samansuuntaisia tuloksia sai Rouvinen (2007, 146), jonka tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat pitivät tärkeänä kasvatustoiminnan samansuuntaisuutta ja pitäytymistä yhteisissä periaatteissa. Yhteiset toimintaperiaatteet nähtiin perustana sitoutuneelle ja lapsen kannalta johdonmukaiselle ja ennustettavalle toiminnalle. (Mt.) Myös tukeminen kasvatti yhteisöllisyyttä ja loi yhteenkuuluvuuden tunnetta tiimin sisälle. Haastavat kasvatustilanteet olisivat olleet entistä haastavampia, jos niihin liittyisi vielä tiimin keskinäinen erimielisyys. Kun tiimi oli tehnyt yhteisiä sopimuksia periaatteista, oli helppoa toimia tukena toiselle kasvattajalle.

10 HAASTEITA YHTEISTYÖSSÄ

10.1 Ristiriitaiset viestit

Toisinaan esiintyi tilanteita, joissa kasvattajat antoivat lapsille toisistaan poikkeavia ohjeita. Toiselta kasvattajalta saattoi jäädä huomaamatta, että toinen oli jo aiemmin antanut ohjeita tai sitten hän oli eri mieltä tilanteen kulusta. Näin tapahtui seuraavassa esimerkissä.

Tiina käy hakemassa Tonin lautasen ”sä voit mennä Toni käsipesulle”. Ida pyyhki lisan nenää. Toni nousee pöydästä, Merja ”otat sä Toni leipää” Toni ”en” ja kävelee kohti käsienpesuallasta. Tiina ”se nukahtaa ihan just”.

Esimerkkitilanteessa Tiina ja Merja antoivat Tonille ristiriitaiset ohjeet. Tiina poikkesi normaalista toimintatavasta ja jätti antamatta Tonille leipää. Merja tarjosi vielä Tonille mahdollisuuden syödä leipää. Tiina perusteli poikkeavan toimintatapansa Merjalle toteamalla Tonin olevan väsynyt ja piti parempana ratkaisuna, että Toni pääsee mahdollisimman pian nukkumaan. Puheenvuoroista voi tulkita, että Merja saattoi ajatella Tiinan unohtaneen tarjota Tonille leipää tai Merja ei kuullut Tiinan Tonille antamia ohjeita.

Erityisesti siirtymätilanteissa saattoi esiintyä ristiriitaisia ohjeita lapsille, sillä kasvattajat olivat eri tiloissa, eivätkä kuulleet toisen kasvattajan ja lasten välisiä neuvotteluja. Erityisesti tilanteet, joissa kasvattaja poikkesi tiimin käytännöistä, saattoivat aiheuttaa epäjohtonmukaisuutta. Tällaisissa tilanteissa lapsi saattoi joutua viestin välittäjäksi, jos kasvattaja ei sanoittanut toimintaansa myös tiimin jäsenille. Kaipio (1999, 203) toteaaakin, että arkipäivän käytännöt ja toimintaprosessi ovat usein kuviteltua monimutkaisempia, jolloin vuorovaikutus ja yhteistyö eivät toimikaan päätetyllä tavalla. Päiväkotiympäristö haastaa kasvattajien välisen yhteistyön ja vaikka tarkoituksena olisi toimia yhteisten käytäntöjen mukaan, saattavat kasvattajat välittää ristiriitaisia viestejä lapselle huomaamattaan.

10.2 Konfliktit

Konflikteiksi nimesin tilanteet, joissa esiintyi eriäviä mielipiteitä, eikä niissä päästy yhteisymmärrykseen. Lisäksi niissä saattoi esiintyä toisen työntekijän toiminnan arviointia.

Konflikteja ei pyritty ratkaisemaan, vaan ratkaisumallina toimi välttely. Seuraavassa esimerkissäkin konflikti ei synnyttänyt sanallista riitaa eikä sitä ratkaistu.

Kaarina kävelee ulko-ovelle ja huhuilee Kristaa. Merja on ulkona ja tulee seisomaan Kaarinan viereen. Merja toteaa: "Nyt rupes satamaan." Kaarina huhuilee Kristaa. Merja lähtee hakemaan Kristaa. Sasa ja Lasse tulevat sisään. Merja tuo Rahulin ja kysyy Kaarinalta: "Saaks sää nää?", Kaarina vastaa: "joo". Merja kysyy: "Montas siellä on?" Kaarina ohjaa Rahulia sisään ja vastaa: "kolme". Merja toteaa: "Tääl on vielä Krista ja Anni. Mennääkö me tohon eteiseen ja kun ne tulee sieltä ni mennää ruokahuoneen puolelle?" Kaarina riisuu lapsilta hanskoja ja vastaa Merjalle: "joo" ja jatkaa: "Siel ei muuten päästy siivoamaan. Mä luulin että ne oli jo käynny. Ku siellä oli se liukumäki". Merja toteaa: "Ja ne patjat lattialla". Kaarina vastaa: "Nii, eiku mä nostin ne pois". Merja sulkee ulko-oven ja lähtee pois. Kaarina "En mä tiä". Kaarina auttaa lapsia riisumaan ja juttelee lasten kanssa ja käyttää vessassa. Tämän jälkeen hän avaa ruokahuoneen oven ja kehottaa lapsia ottamaan kirjan ja menemään omalle paikalle lukemaan. Merja tulee sisään Kristan, Aamun ja Riinan kanssa. Kaarina menee ruokahuoneeseen jo sisällä olevien lasten kanssa.

Yllä olevassa esimerkissä esiintyi Merjan ja Kaarinan välillä useita ristiriitaisia viestejä. Kaarina tuli hakemaan Kristaa sisälle, mutta lopulta Merja auttoi sisälle Kristan sijasta Rahulin. Keskustelu liukumäestä ja sen aiheuttamasta haitasta oli jännitteinen. Merja oli ottanut liukumäen esiin aamulla ja jättänyt sen ryhmän tilaan. Kaarinan kommentti siivouksen väliin jäämisestä saattoi olla moite Merjalle. Merjan mielestä tilannetta ei tarvinnut käsitellä, vaan hän poistui eteisestä kesken Kaarinan puheen. Merja ja Kaarina olivat päiväkodilla puolikkaan ryhmän kanssa, sillä osa lapsista oli Tiinan ja Idan kanssa retkellä. Merja ehdotti, että he odottavat eteisessä muiden saapumista ennen ruokailun aloittamista. Kaarina vastasi myöntävästi ehdotukseen, mutta toimi kuitenkin toisin. Se, miksi Kaarina toimi näin, jäi avoimeksi. Kyseessä saattoi olla inhimillinen ajattelumattomuus, sillä normaalisti riisuminen ja vessassa käymisen jälkeen siirrytään aina ruokailutilaan. Kaarina saattoi myös olla sitä mieltä, että Merjan ehdotus jäädä eteiseen oli huono, muttei halunnut sanoa sitä ääneen, vaan myötäili, mutta päätti kuitenkin toimia eri tavalla. Merja ei huomauttanut Kaarinalle tämän toimineen eri tavoin kuin oli sovittu, vaan mukautui tilanteeseen.

Kuten Rodd (2008, 104–105) kirjoittaa, varhaiskasvatuksen työympäristöissä esiintyy monenlaisia konflikteja. Kun työn keskiössä on sosiaalinen kanssakäyminen, ei konflikteilta voida välttyä. Konfliktit ilmenevät Roddin mukaan eritasoisina kiistoina, erimielisyyksinä, ärsyyntymisenä, eripuraisuutena tai jopa vihamielisyytenä. Varhaiskasvatusympäristöön ajatellaan kuuluvan harmoniset ihmissuhteet, joten konflikteja pyritään välttämään. Varhaiskasvattajien olisikin tärkeää oppia käsittelemään ja ratkaisemaan konflikteja, sillä niiden avulla voidaan kehittää

työtä. (Mt.) Myös tässä tutkimuksessa konfliktit ilmenivät Roddin (mt.) kuvaamalla tavalla ja lisäksi pyrkimys harmonisiin ihmissuhteisiin tuli esiin.

10.3 Neuvottelu osaamisesta

Ruokailutilanteessa oli läsnä koko ryhmä, jolloin kasvattajien ryhmänhallintataidot muodostuivat keskeiseksi onnistuneen ruokailun määrittäjiksi. Tavoitteena oli luoda lapsille rauhallinen ruokailuhetki. Aikuisten ja lasten välille muodostui neuvotteluja sopivasta käyttäytymisestä ja ruuan syömisestä kuten seuraavassa esimerkissä tapahtui.

Merja sanoo Kallelle: "Kalle-rakas ei voi karjua". Kalle jatkaa metelöintiä. Vesa on tuolilla polvillaan. Kaarina tulee takaisin ja laittaa Vesalle ruokalapun ja käskee tätä istumaan. Kaarina sanoo Kallelle: "Kato ku Aamunkin käy korviin". Kalle lyö kättä pöytään. Kaarina toteaa: "Kalle, sit ei tuu ruokaa pöytään, kato Aamukin rupee hermostuu." Kaarina kävelee kärryn luo. Kalle ja Akseli kinastelevat pöydissä olevista kuvista. Merja ja Kaarina kääntyvät molemmat katsomaan. Merja, joka on lähempänä, kävelee Akselin luo ja laskee käden Akselin hartialle. Merja tulee takaisin laittamaan ruokaa ja sanoo Kaarinalle: "Haluut sä mennä vähäks aikaa tonne?" Kaarina mutisee jotain ja menee.

Kalle aiheutti häiriötä ruokailutilanteeseen, eikä rauhoittunut Merjan ja Kaarinan sanallisista kehotuksista huolimatta. Merjan työvuoroon kuului vastata ruokailusta ja ruuan jakamisesta. Merja huomasi, että lapset rupesivat hermostumaan entisestään eikä sanallinen rauhoittelu riittänyt ja hän kävi ensin rauhoittamassa Akselia. Merjan vastuulla oli kuitenkin ruuan jakaminen, joten hän pyysi Kaarinaa puuttumaan Kallen ja Akselin kinasteluun. Merjan kehoitus viesti, että hän ei ollut tyytyväinen Kaarinan toimintaan, vaan hän ehdotti Kaarinalle toisenlaista toimintamallia. Tilanteessa molemmat työntekijät olivat samaa mieltä siitä, että lasten käyttäytymiseen tuli puuttua, mutta puheenvuorojen perusteella heidän näkemyksensä siitä, miten se parhaiten onnistuu, oli erilainen. Merja toimi tilanteessa vallankäyttäjänä, hänellä oli vastuu ruokailusta ja myös hänen asemansa lastentarhanopettajana antoivat hänelle oikeuden ehdottaa Kaarinalle ratkaisua tilanteeseen. Tässäkin tilanteessa Merja ilmaisee toiveensa pehmenettynä kysymyksellä, mutta silti jännittyneisyys oli havaittavissa Kaarinan käytöksestä. Kuten monessa kohdassa aiemminkin on todettu, kuvasi kasvattajatiimin keskustelukulttuuria tavoite säilyttää yhdenmielisyys ja tasa-

arvoiset roolit. Jos työntekijä joutui puuttumaan toisen toimintaa, hän pyrki välttämään toisen työntekijän toiminnan arvioimista.

Toisessa esimerkissä neuvottelua osaamisesta käytiin Merjan ja opiskelijan välillä. Aineistossa opiskelijan ohjausta esiintyi lähinnä käytännöllisissä asioissa, mutta muutamassa tilanteessa työntekijät puuttuivat myös opiskelijan kasvatustoimintaan.

Ida istuu voitelemassa leipiä ja huudahtaa: ”Sasa, mitä sä teet?” Sasa leikkii lusikalla ja lasilla. Ida nousee Sasan luo ja sanoo tuimasti: ”kohta se maito kaatuu siitä. Laitapas ruokaa suuhun, ei sinne!” Sasa laittaa lusikkaa lasiin. Ida seisoo Sasan takana. Merja saa laitettua kärryyn astiat, kiiruhtaa Sasan luo ja ottaa Sasan käsistä kiinni, ohjaa lusikan lautaselle. Merja istuu penkille Sasan lähelle ja kysyy: ”Tarvitko Sasa apua?”

Sasa toimi ruokailussa vastoin kasvattajien odotuksia. Ida oli lähimpänä Sasaa ja puuttui Sasan käytökseen. Merja huomasi Sasan jatkavan temppuilua Idan kielloista huolimatta ja päätti puuttua tilanteeseen. Merja meni Idan ja Sasan väliin ja keskeytti Sasan epätoivotun käytöksen. Toiminnallaan Merja syrjäytti Idan tilanteesta ja näin osoitti, ettei ollut tyytyväinen Idan toimintaan, vaikkei Idalle sanonutkaan mitään. Merja pyrki näyttämään toiminnallaan Idalle mallia siitä, miten tilanne saadaan ratkaistua. Toisaalta kyse saattoi olla myös halusta auttaa Idaa selviytymään haastavasta tilanteesta. Aineistonkeruun aikana ei tullut esille, että Merja olisi palannut Idan kanssa tilanteen käsittelyyn. Toisaalta voi olla, että Merja ei halunnut keskustella Idan kanssa tilanteesta kameran tai tutkijan ollessa läsnä. Väisänen (2003, 180) korostaa, että työssäoppimisessa on luotava edellytykset positiivisille oppimiskokemuksille, jolloin opiskelijoiden itseluottamus ja motivaatio oppimista kohtaan kasvaa. Tässä tilanteessa Ida työnnettiin syrjään, eikä hänelle selitetty tilannetta. Idalle saattoi syntyä tästä epäonnistumisen kokemus, joten oppimisen kannalta olisi ollut tärkeää keskustella tilanteesta jälkikäteen.

Neuvottelu osaamisesta oli epäsuoraa ja haastavaa tunnistaa. Tiimin jäsenet pyrkivät välttämään puuttumista toisen toimintaan. Jos he kuitenkin ovat tyytymättömiä, ilmaisivat he mahdollisimman varovaisesti ajatuksensa tai mielipiteensä toisille. Rouvinen (2007, 156–157) kirjoittaaakin, että osa varhaiskasvattajista kokee oman mielipiteen esittämisen vaikeaksi. Erityisesti negatiivisen palautteen antaminen työtoverille koetaan ongelmalliseksi ja vaikeaksi. Palaute tulisi voida sanoa peittelemättömästi ja realistisesti, jotta palautteen saaja pystyy hyödyntämään sitä toimintansa kehittämisessä. (Mt.) Kasvattajatiimin neuvottelu osaamisesta ei ollut suoraa palautteen antamista, vaan ennemminkin epäluottamusta toisen osaamista kohtaan. Tilanteissa puututtiin toisen

kasvattajan toimintaan, mutta neuvottelut erilaisista toimintamalleista ja näkemyksistä haastavissa kasvatustilanteissa toimimisessa jäivät käymättä. Tämä tukee Rouvisen (mt.) tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajien kokemuksia siitä, että epäonnistumisesta ja virheiden tekemisestä puhuminen ei ole suotavaa.

Karila ja Kinos (2012, 66) nostavat esiin, että lastentarhanopettajan rooli on toimia tiimissä pedagogisena johtajana. Merja oli tiimin lastentarhanopettaja, joten hänellä oli vastuu koko tiimin tavasta olla vuorovaikutuksessa lasten kanssa ja siksi hän saattoi kokea velvollisuudekseen puuttua muiden toimintaan. Tässä tutkimuksessa ei keskitytty erittelemään lastentarhanopettajan ja lastenhoitajien roolia, mutta erityisesti tässä osaamisen neuvottelu -kategoriassa Merjan rooli erosi muista työntekijöistä. Koska kenttäjakso oli lyhyt, ei sinänsä voida tehdä yleistäviä päätelmiä siitä, liittyikö Merjan toiminta hänen ammatilliseen rooliinsa vai persoonaansa.

10.4 Jännitteitä tiimityössä

Toisinaan keskusteluissa ilmeni selviä jännitteitä tiimityössä. Erityisesti näitä jännitteitä esiintyi tilanteissa, joissa saatettiin arvioida kasvattajien toimintaa tai huomattiin yleisesti epäkohtia. Arvioinnin kohteena ei yleensä ollut yksittäinen työntekijä, mutta jännitteet näkyivät erityisesti vastapuolen reaktioissa. Vaikka ketään ei arvosteltu tai syytetty mistään, saattoi joku silti olla vahvalla puolustuskannalla.

Ida seisoo työpöydän vieressä ja toteaa: ”Toi Aamu istuu paljon paremmin tolla puolelle, toi oli hyvä vaihdos.” Merja nyökkää ja toteaa: ”joo”. Tiina jatkaa: ”Niin, oltiin pohdittu sitä monta kertaa aiemminkin mutta ei saatu aikaseks.” Ida toteaa: ”Tosta se näkee kaiken.” Merja myötäilee: ”Kyllä, ei tarvi pyöriä”.

Tässä katkelmassa Ida jakoi mielipiteensä Aamun paikan vaihtamisesta. Merja oli ensisijainen toimija Aamun paikan vaihtamisessa, joten hän myötäili Idaa. Merja oli ollut ennen aineistonkeruujaksoa pidemmän aikaa sairaslomalla. Tiina korosti puheenvuorossaan, että he ovat Kaarinan kanssa pohtineen paikan vaihtamista jo aiemminkin. Tiina halusi kertoa huomanneensa tarpeen paikan vaihtamiselle. Tiina saattoi korostaa tällä, että paikan vaihtaminen ei ollut vain Merjan aikaansaannosta. Seuraavassa esimerkissä lapsen toiminta herättää keskustelua kasvattajatiimissä ja keskustelusta seuraa jännitteitä.

Iisa työntää lautasta pois päin itsestään. Merja ja Kaarina naurahtavat: ”Iisa” Myös Ida kääntyy katsomaan ja naurahtaa. Merja toteaa: ”Ensin tämä, et sä tykkää ketsupista?” Kaarina ihmettelee: ”Hämmästelemme”. Tiina istuu Vesan ja

Rahulin väliin ja aloittaa: "Ai, mä aattelin et..." Merja kaappii Iisan lautaselta ketsuppeja pois sanoen: "Noin kato ketsupit lähti nyt pois, syö tosta noin, Merja voi auttaa." Tiina toteaa: "Mä muistelin että kaikki tykkää, mutta eihän Iisa." Merja kääntyy katsomaan Tiinaa ja vastaa: "Kyllä se varmaan tavallisesti on yleensä ottanukkin". Tiina toteaa: "Joo, sää sanoit väärät sanat". Merja kumartuu kohti Iisaa ja aloittaa: "Joo, se on", vetäytyy taaksepäin, katsoo Tiinaa kysyen: "Mitäs mä nyt sanoisin?" Merja kääntyy takaisin Iisaa kohti ja toteaa: "Se on lihapataa, maista Iisa onko siellä lihaa oisko?". Kaarina on siirtynyt Villen ja Lassen väliin ja syöttää Lassea ja toteaa: "Ketsuppia lyödään joka paikkaan, minen ymmärrä". Iisa sanoo: "Lihaa" Merja toteaa Iisalle: "Ota ja maista".

Tässä katkelmassa Iisa kieltäytyi syömästä ja työnsi lautasen kauemmas itsestään. Merja tulkitsi Iisan kieltäytymisen johtuvan ketsupista ruuassa. Tiina oli jakanut ruuan ja laittanut ketsupin lautaselle, joten hän hieman anteeksipyyttävästi totesi muistaneensa kaikkien pitävän ketsupista. Kun Merja myönsi, että Iisa yleensä syö ketsuppia, Tiina totesi Merjan lausuneen väärät sanat. Jännitteitä oli havaittavissa kun Tiina puolustautui ja toisaalta myöhemmin syytti Merjaa väärästä sanavalinnasta. Alussa vain ihmeteltiin Iisan haluttomuutta syödä ja Merja pohti olisiko ketsuppi syyppää. Merjan tarkoituksena ei todennäköisesti ollut syyttää Tiinaa ketsupin laittamisesta, mutta Tiina rupesi puolustautumaan ja otti huomautuksen syytöksenä hänelle.

Jännitteitä ilmeni toisinaan tiimin jäsenten välisissä keskusteluissa. Tiimissä pyrittiin varomaan toisen loukkaamista ja osin olikin havaittavissa, että tiimin jäsenet saattoivat loukkaantua helposti. Jännitteiden syytä ja syvyyttä oli vaikea arvioida näin lyhyen kenttäjakson aikana. Voi myös olla niin, ettei tiimikään välttämättä ollut tietoinen jännitteiden syystä, kuten Hapon (2006, 157) tutkimuksessa tuli ilmi. Varovaisuus puheessa saattaa aiheuttaa myös sen, että joistakin asioista jätetään kokonaan puhumatta, kun pelätään muiden loukkaantuvan. Tällöin ajaudutaan puhumattomuuden kierteeseen, joka vaikeuttaa vuorovaikutusta entisestään. Myös Areniuksen (2011, 48) tutkimuksen tuloksissa oli havaittavissa jonkin verran puhumattomuuden ongelmaa päiväkotien työyhteisöissä.

11 POHDINTA

11.1 Yhteenvedo ja tulosten tarkastelu

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata kasvattajatiimin keskusteluja, joita käydään varhaiskasvatustyön lomassa päiväkodin arjessa. Keskustelujen avulla voidaan tarkastella, miten kasvattajatiimi toteuttaa yhteistyötä. Tulosluvut kuvaavat aineiston analyysiprosessia. Aluksi on tarkasteltu keskustelujen kontekstia, jonka jälkeen on tarkasteltu puheessa esiintyviä suoria ja epäsuoria viestejä. Tämän jälkeen tarkastelun kohteena olivat laajemmat kokonaisuudet puheessa, jotka joko tuottivat yhteisymmärrystä tai heijastivat yhteistyön vaikeuksia.

Keskusteluita tarkasteltiin erityisesti lounaan yhteydessä ja sitä edeltävässä siirtymässä ulkoilusta ruokailuun. Lounashetken keskusteluja kuvasi katkonaisuus, monien keskustelujen päällekkäisyys, epäselvät rajat keskustelujen välillä sekä uusien keskustelijoiden liittyminen keskusteluihin. Kasvattajatiimillä ei ollut lounaalla selvää työnjakoa, mutta silti työtehtäviin liittyviä puheenvuoroja oli varsin vähän. Havaittavissa olikin kirjaamattomia toimintakäytäntöjä, jotka saattoivat aiheuttaa ryhmässä harjoitteluaan suorittaneella opiskelijalle vaikeuksia hahmottaa lounastilanteen työnjakoa ja hankaloittaa toimeen tarttumista. Erityisesti saapuessaan ruokahuoneeseen tiimin jäsenet havainnoivat työtovereidensa toimintaa ja tämän jälkeen arvioivat, missä apua tarvittiin. Siirtymä ulkoa ruokailuun toteutettiin porrastetusti eli lapset tulivat sisään pienryhmä kerrallaan. Tämä aiheutti tiimin vuorovaikutukselle haasteita, kun sekä aikuiset että lapset olivat jakaantuneet eri tiloihin. Osa lapsista saattoi olla siirtymässä usean aikuisen avustamana, jolloin lapsi saattoi saada ristiriitaisia ohjeita tai kasvattajat saattoivat olla epätietoisia siitä, missä kenenkin lapsen piti milloinkin olla. Siirtymässä oli jaettu tehtäviä työvuoroittain, jolloin aikuisten kesken ei juurikaan syntynyt neuvotteluja työnjaosta. Kasvattajat kuitenkin pitivät työtoverit ajan tasalla siitä, missä milloinkin olivat.

Suorat viestit olivat puheenvuoroja kasvattajalta toiselle ja niiden viesti oli selkeä. Suoria viestejä olivat *oman toiminnan sanoittaminen, tiedottaminen ja kysyminen, pyyntö, huomio, toimintaehdotus* sekä *ohjaus*. Oman toiminnan sanoittamista kasvattajat käyttivät kertoakseen muulle tiimille omasta toiminnastaan. Erityisesti tätä käytettiin, jos kasvattaja poistui ryhmän tiloista tai liikkui siirtymätilanteissa, jotta työtoverit pysyivät ajan tasalla. Tiedottamalla ja kysymällä pidettiin huolta tiedon jakamisesta tiimissä niin lasten kuin koko päiväkodin työyhteisön asioista. Pyyntöjä esitettiin työtoverille ja erityisesti opiskelijalle ruuan jakamiseen liittyvissä

asioissa. Ne, kenelle pyynnöt esitettiin, toimivat lähes poikkeuksetta pyynnön mukaan, eikä näihin tilanteisiin liittynyt neuvotteluja. Huomioilla jaettiin havaintoja muun muassa lapsista, ruuan laadusta tai säästä tiimin jäsenille ja näin rakennettiin yhteistä tietoisuutta ryhmän asioista. Toimintaehdotuksilla tavoiteltiin uutta tapaa toimia ja ne useimmiten synnyttivät keskusteluja tiimin jäsenten kesken. Ohjausta kohdistui runsaasti ryhmässä ollutta opiskelijaa kohtaan. Toisinaan opiskelija saattoi myös pyytää ohjausta ja selvitti kysymyksillä tiimin toimintatapoja. Työtovereita saatettiin ohjata lähinnä tilanteissa, joissa kasvattaja oli käynyt lapsen kanssa keskusteluja toimintaperiaatteista ja viestitti nämä toiselle työntekijälle.

Epäsuorat viestit olivat puheenvuoroja tai keskusteluja, joita käytiin lapsen kautta tai viestit sisälsivät monia tulkintamahdollisuuksia. *Toiminnan kuvausta* esiintyi tilanteissa, joissa ryhmä oli ollut hajaantuneena eri tiloihin ja kasvattajat kertoivat toisilleen tapahtumista. Epäsuoraksi viestiksi tämän puhettavan teki se, että kasvattajat korostivat erityisesti arvostamiaan käytäntöjä ja näin ollen pyrkivät vaikuttamaan muun kasvattajatiimin toimintaan tai vähintäänkin toivat oman mielipiteensä esille. Yksi epäsuoran viestin muoto oli *puhua lapselle ja samalla viestiä työtoverille*. Tällä tavoin ilmaistiin yhtä aikaa lapselle ohjeet kuinka toimia sekä samalla kiinnitettiin toisen kasvattajan huomio ja esitettiin tälle pyyntö toimia. Kolmas epäsuoran viestin muoto oli *lapsen puolesta puhuminen*. Näissä tilanteissa kasvattaja esitti kysymyksen lapselle, mutta toinen kasvattaja vastasi lapsen puolesta.

Yhteisymmärrystä tuottava puhe tuotti yhteisöllisyyttä erityisesti kasvattajatiimin kesken. *Yhteisöllinen puhe* sisälsi myös lapsiryhmän ja se saikin alkunsa lapsen tekemisistä ja sanomisista sekä aikuisen ja lapsen kohtaamisista. Lasten kanssa ja toisinaan myös lasten tekemisille naurettiin ja työtovereille jaettiin lasten sanomisia. *Sosiaalinen puhe* oli kasvattajien välistä keskustelua yksityisistä asioista tai työn välillisistä tekijöistä. Sosiaalista puhetta esiintyi tilanteissa, joissa oli vain muutama lapsi paikalla tai lapsiryhmä oli rauhoittunut ruokahetkelle, jolloin lapset eivät vaatineet aikuisten jatkuvaa huomiota. *Tukemista* esiintyi erityisesti tilanteissa, joissa lapsi käyttäytyi ei-toivotusti. Kasvattajat tukivat toisiaan kasvatustehtävässä ja pysyivät samojen periaatteiden ja sääntöjen takana.

Tiimityöhön liittyi myös *haasteita*. Toisinaan kasvattajat antoivat *ristiriitaisia ohjeita* lapsille, kun he eivät kuulleet toisen kasvattajan ohjeita tai olivat eri mieltä toimintatavasta. *Konflikteissa* esiintyi eriäviä mielipiteitä, mutta niissä ei pyritty pääsemään yhteisymmärrykseen. Keskustelu saattoi loppua kesken ja toinen työntekijä poistua paikalta eli konflikteja ei ratkaistu, vaan niitä pyrittiin välttämään. *Osaamisesta neuvottelua* esiintyi tilanteissa, joissa lapsiryhmä tai yksittäinen lapsi käyttäytyi sopimattomasti ja kehotuksista huolimatta ei muuttanut käytöstään. Työntekijöillä oli erilaisia ratkaisumalleja näihin tilanteisiin ja he saattoivatkin kehottaa toista

työntekijää toimimaan toisella tavalla saadakseen tilanteen rauhoittumaan tai puuttuivat itse toisen kasvattajan toimintaan. Keskusteluissa esiintyi toisinaan *jännitteitä*, jotka syntyivät erityisesti tilanteissa, joissa arvioitiin toimintaa. Jännitteet ilmenivät erityisesti kuuntelijan reaktioissa. Vaikka ketään ei olisi syytetty mistään, saattoi kuulija tulkita keskustelun kritiikkinä omaa toimintaansa kohtaan.

Willman (2001) tutki luokanopettajien tulkintoja tiimityöstä ja näissä tulkinnoissa oli monia yhtymäkohtia tämän tutkimuksen tuloksiin, vaikka tiimityön luonne onkin luokanopettajilla ja varhaiskasvattajilla erilainen. Esiin nousi käsitys samaa mieltä olemisen olevan tiimityötä vahvistava piirre. Erilaiseksi osoittautuvat odotukset ja tavoitteet muodostuivat helposti yhteistyön kehittämisen ongelmiksi. Keskustelu saatettiin jättää yleiselle tasolle, koska vaarana oli riski suhteiden vaarantumisesta ja epävarmuus tiimityön positiivisesta kehityksestä. Lisäksi pelättiin toisen loukkaamista ja vaivaantuneisuutta. Erityisesti arviointi herätti riskin tulla loukatuksi. Tällöin voi syntyä puhumattomuuden alueita, joita ei osata tai edes haluta purkaa auki. (Mt., 160)

Huusko (1999, 166–168) nostaa esiin, että työyhteisöllisyyden taustalla on toisten erilaisuuden hyväksyminen. Lisäksi hänen tutkimukseensa osallistuneet opettajat näkivät tärkeänä, että työyhteisö ei ole jakautunut, vaan kaikki kokevat olevansa saman yhteisön jäseniä. Tutkimuksessa tuli myös ilmi, että toisten opettajien opetustyöhön ei ollut sopivaa puuttua. (Mt.) Huuskon tutkimus oli tehty kouluympäristössä, mutta samoja piirteitä oli havaittavissa tähän tutkimukseen osallistuneessa päiväkodin kasvattajatiimissä. Päiväkotityössä toimitaan huomattavasti tiiviimmässä yhteistyössä kuin koulussa, mutta silti toisen kasvatustyöhön puuttumista pyritään välttämään. Tällöin päädytään helposti tilanteeseen, jossa ei voida keskustella erilaisista kasvatuskäsityksistä, koska pelätään loukkaavan toista työntekijää. Keskustelu pyritään pitämään yleisellä tasolla, jotta voidaan säilyttää hyvä henki työyhteisössä (Willman 2001, 160).

Tässä tutkimuksessa esille ei tullut tilanteita, joissa kasvattajat olisivat suoraan antaneet palautetta toisilleen. Palaute esiintyi vain myötäilemisenä, vahvistamisena ja epäsuorina keskusteluina. Kuitenkin Hapon (2006, 184–185) tutkimukseen osallistuneet kuvasivat palautteen olevan merkityksellistä asiantuntijuuden kehittymisessä. Lisäksi kasvattajat korostivat työtovereiden osuutta asiantuntijuuden kehittymisestä. Palautteen saaminen työyhteisön jäseniltä koettiin innostavana ja se antoi lisää varmuutta työhön sekä edesauttoi oman toiminnan reflektointia. (Mt.) Palautteen merkitystä tulisikin korostaa päiväkotien työyhteisöissä, jotta siitä tulisi luonteva osa tiimityötä. Palautteen avulla työntekijät voivat kehittyä ja lisäksi tiimi pystyy rakentamaan yhteistä kasvatuskäsitystään.

Yhteistyö joutuu koetukselle, koska päiväkotityö on vaativaa sekä henkisesti että fyysisesti. Vastuullisuus, jatkuva valppauden vaatimus ja kokemus kiireestä ja melusta rasittavat henkisesti.

Kiire saattaa aiheutua siitä, että työyhteisössä ei ole sovittu tarpeeksi selvästi työnjaosta ja toimintatavoista. Lisäksi kiireen tunne voi muodostua siitä, ettei luoteta toisten työntekijöiden työpanokseen, jolloin lastataan itselle liikaa vaatimuksia tai ei osata jakaa tehtäviä muiden kanssa. Kiireen tunne paljastaa, ettei kasvattaja koe hallitsevansa työtilannetta eikä ennakoimaan tulevaa tilannetta. Se aiheuttaa kokemuksen siitä, että työntekijällä ei ole enää riittävästi energiaa vastata lasten tarpeisiin, joka synnyttää herkästi syyllisyyttä. (Keskinen 1999, 9–10.)

Tiimin keskusteluissa oli havaittavissa jännitteitä. Venninen (2007, 214) nostaa esiin, että kaikissa kasvattajatiimeissä esiintyy jännitteitä niin paljon, että niiden ratkaisemiseen tarvittavia taitoja olisi tärkeää kehittää työyhteisöissä. Johtaja ei yksin kykene kantamaan vastuuta tiimien toimintakyvystä, kun tiimit työskentelevät entistä itsenäisemmin. Venninen toteaa, että ammatillisen keskustelun lisääntymisen myötä osaamista tulisi tarkastella laajemmin ja siihen pitäisi liittää varhaiskasvatusosaamisen lisäksi yhteistyö- ja vuorovaikutusosaaminen. (Mt.) Varhaiskasvatuksen yhteisöllisen luonteen vuoksi onkin tärkeää, että kaikki kasvattajat tulevat tietoisiksi tiimityön tärkeydestä ja pystyvät toimimaan osana tiimiä. Sen lisäksi, että tiimeissä sovitaan yhteisistä kasvatuskäytännöistä, olisi tärkeää sopia myös tiimityön periaatteet.

Tiimin keskusteluja kuvasi pyrkimys samanmielisyyteen ja eriävät mielipiteet pyrittiin esittämään varovasti ja muita loukkaamatta. Myös Willman (2001, 103) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajat kokivat eriävän mielipiteen esittämisen ja arvostelemisen rajan olevan hiuksen hieno. Erityisesti jos poikkeaviin mielipiteisiin ei ole totuttu, niitä ei ole helppo ilmaista eikä ymmärtää. Monesti tiimillä on pyrkimys korostaa samankaltaisuutta vahvistavien käsitysten merkitystä, jolloin aloitteen tekeminen vaikeutuu entisestään. Kun erilaisia mielipiteitä ei esitetä, luodaan illuusio, että kaikki on hyvin, vaikka tarvetta muutoksille saattaisikin olla. (Mt.)

Kasvattajatiimin keskustelulle luo reunaehdot päiväkoti, joka edustaa yhteiskunnallista varhaiskasvatusinstituutiota. Keskusteluissa oli osin selvästi tunnistettavissa institutionaalisen keskustelun piirteitä. Kasvattajat olivat keskusteluissa ammatillisessa roolissaan, keskusteluita suuntasi päiväkodin tehtävä ja tiimin sisälle oli rakentunut omia vuorovaikutuksen käytäntöjä. Toisaalta oli havaittavissa myös sosiaalista keskustelua, jossa ammatilliset roolit eivät olleet juurikaan läsnä, vaan niissä korostui kasvattajien työn ulkopuolinen rooli. Drew ja Heritage (1992, 3–4) ovatkin todenneet että myös työn ulkopuolisista asioista keskustelu voi luoda kehyksen ammatillisille keskusteluille. Voidaan todeta, että kaikki työntekijöiden lounastilanteen aikana käyty keskustelu on institutionaalista, sillä päiväkoti ja lapsiryhmä luovat puitteet keskustelulle. Vaikka toisinaan keskusteluissa korostuukin kasvattajan työn ulkopuolinen rooli, ei hän voi täysin luopua ammatillisesta roolistaan.

Kupilan ja Karilan kehittämishankkeessa keskityttiin tarkastelemaan ammatillisia tiloja. Vaikka ammatillisen tilan käsite ei tässä tutkimuksessa ollut keskiössä, voidaan kasvattajatiimin arjen keskusteluja tarkastelemalla todeta ammatillisten tilojen olevan kompleksisia ja vuorovaikutteisia. Kasvattajatiimi oli käynyt neuvotteluja ammatillisista tiloistaan etukäteen esimerkiksi keskustelemalla käytännöistä, jotka on kirjattu tiimisopimukseen. Tämä ei kuitenkaan poistanut arjessa tapahtuvia neuvotteluja, vaan kasvattajat joutuivat käymään keskusteluja joka päivä siitä, miten toimitaan. Kasvattajatiimin keskusteluissa olivat läsnä ammatilliset roolit, mutta myös kasvattajien henkilökohtainen elämä ja arki. Kasvattajatiimi pyrki ylläpitämään hyviä suhteita ja käytti huumoria hyödykseen luodakseen parempaa ilmapiiriä.

11.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Videoinnin etuna on kiistatta se, että vuorovaikutustilanteisiin pystyy palaamaan myöhemmin. Toisaalta tapahtumatulva ja aineiston runsaus aiheuttavat tutkijalle vaikeuksia keskittyä olennaiseen ja poimia aineistoista omaan ilmiökenttään liittyvät episodit. Lisäksi videointiin liittyvät monet eettiset kysymykset. Pink (2007, 54–55) toteaa, että tutkijan on oltava erityisen tarkkana, miten tutkittavat suhtautuvat videointiin tai kuvaamiseen. Tutkimuksen kohteena olleet kasvattajatiimin jäsenet olivat ilmoittaneet halukkuutensa osallistua kehittämishankkeeseen ja siten sitoutuneet myös videoinnin kohteena olemiseen. Siitä huolimatta ensimmäisinä kuvauspäivinä oli havaittavissa lievää hermostuneisuutta. Kuten Hammersley ja Atkinson (2003, 268) toteavat, tutkittavana oleminen saattaa luoda ahdistuneisuutta tai pahentaa sitä, jos tutkittavat kokevat työstään muutenkin stressiä. Lisäksi ryhmässä oli koko kenttäjakson ajan opiskelija. Varmistin hänen suostumuksensa erikseen, mutta pohdin, aiheuttiko tilanne opiskelijalle paineen suostua olemaan tutkittavana. Varsinainen kasvattajatiimi oli sitoutunut kehittämishankkeeseen ja toisaalta myös opiskelijan ohjaukseen. En tiedä, oliko opiskelijalle puhuttu etukäteen tästä kehittämishankkeesta ja toisaalta ymmärsikö hän täysin mitä tutkimuksen tekeminen tarkoitti.

Suuri eettinen kysymys on myös, sainko lapsilta suostumuksen kuvattavana olemiseen. Lasten suostumus kuvaamiseen jäi heidän vanhempiensa allekirjoittamien tutkimuslupakavakkeiden ja tulkintani varaan. Yritin tehdä läsnäolostani lapsille luontevaa jäämällä seuraamaan toimintaa sivusta, mutta vastaamalla kuitenkin heidän vuorovaikutusaloitteisiinsa. Strandell (2010) toteaa, että tutkijan läsnäoloon ja tutkimuksen tekemiseen on saatava myös lapsilta. Lasten suostumusta tutkimuksen tekoon on tarkkailtava koko ajan. Lapsilta on kysyttävä, saako tulla ja olla tilanteessa läsnä. Verbaalisen vastauksen lisäksi on tulkittava parhaansa mukaan myös non-verbaaleja viestejä. (Mt., 96–97.) Tässä tapauksessa ryhmän lapset olivat alle kolmivuotiaita, joten sanallinen

vuorovaikutus heidän kanssaan jäi melko vähäiseksi. Tämän vuoksi yritin tulkita heidän suostumustaan läsnäolooni juuri non-verbaalien viestien, kuten ilmeiden, eleiden ja liikkumisen, kautta.

Eettisiä kysymyksiä ei voi ratkaista noudattamalla tiettyä ohjetta, vaan ne on ratkaistava tilannekohtaisesti (Hammersley & Atkinson 2003, 285). Pysin toteuttamaan videointia ja havainnointia siten, että olisin mahdollisimman vähän haitaksi sekä henkilökunnalle että lapsille. Erityisesti alkuvaiheessa, kun olin vielä ryhmälle vieras, vaikutti läsnäoloni varmasti niin lasten kuin aikuistenkin käytökseen. Jakso oli lyhyt ja ryhmä ei vielä täysin tottunut läsnäolooni, joten en kuvannut erityisen herkkiä tilanteita, kuten lepohetkeä. Myös Hammersley ja Atkinson (mt., 268) korostavat, että tutkijan on vältettävä tuottamasta haittaa tutkittaville. Pysin myös tarkkailemaan tilanteita jatkuvasti ja jos tuntui, että läsnäoloni aiheutti lapsille ahdistusta, liikuin kauemmaksi ja saatoin laittaa kameran kokonaan pois hetkeksi. Lasten suhtautuminen videokameraan vaihteli. Osa vierasti ja osa rupesi esittämään kameralle. Tehdäkseni kameran tutuksi lapsille, tutkimme sitä yhdessä. Tästä lapset olivat erityisen innoissaan ja ainakin niissä hetkissä sain selvästi lapsilta suostumuksen läsnäololleni. Tutkimuksen keskiössä oli kuitenkin kasvattajatiimi. Koska halusin tarkkailla tiimityötä, en osallistunut lainkaan kasvatustehtävään, vaan pysyin tarkkailijana. Toisaalta pyrin kuitenkin luomaan suhteita kasvattajatiimin jäseniin, jotta he kokisivat läsnäoloni luontevana. Erityisesti lasten ollessa ulkona saatoimme keskustella muustakin kuin kehittämishankkeeseen ja tutkimukseeni liittyvistä asioista. Kuten Hammersley ja Atkinson (2003, 286) toteavat, tutkijan rooli on ensisijainen, mutta tutkijana oleminen ei tarkoita että lakkaisi olemasta persoona.

Koko tutkimusprosessin ajan huolehdin myös tutkittavien anonymiteetistä. Litteroidessani vaihdoin niin lasten kuin aikuisten nimet. Lisäksi huolehdin, että tässä tutkimusraportissa ei ole mukana yksityiskohtia, jotka voisivat paljastaa tutkittavien henkilöllisyyden tai paikan, jossa tutkimus on toteutettu. Käsittelin myös aineistoa huolellisesti. Säilytin videoita niin, ettei ulkopuolisella ollut niihin pääsyä. Lisäksi työskentelin videoiden parissa vain siten, ettei kenelläkään ulkopuolisella ollut mahdollista katsoa videoita.

Metsämuuronen (2006, 48) korostaa, että yksi luotettavuuteen liittyvä keskeinen kysymys on validiteetti, eli se, tutkitaanko todella sitä, mitä on tarkoitus tutkia. Tässä tärkeä kysymys on esimerkiksi tutkimusasetelman valinta. (Mt.) Päädyin toteuttamaan tutkimuksen etnografisesti, sillä kiinnostukseni oli tutkia mitä kentällä tapahtuu, ei se mitä kasvattajat ajattelevat tiimityöstä (Silverman 2008, 70). Tutkimuksen keskiössä oli alusta saakka päiväkodissa tapahtuva tiimityö, mutta tutkimuskysymystä tarkennettiin useamman kerran eri vaiheissa tutkimusta. Aluksi tarkastelussa oli koko videoaineisto. Melko pian oli kuitenkin havaittavissa, että halutessani syventää analyysiä, oli aineistoa rajattava. Ensimmäisen katselun jälkeen päädyin valitsemaan

tarkemman analyysin kohteeksi lounastilanteet, sillä niissä oli runsaasti kasvattajien välistä keskustelua, joka oli tutkimukseni keskiössä. Lisäksi lounastilanne toistuu päiväkodissa rutiininomaisena toimintana päivittäin, mutta silti lounaiden kulussa oli havaittavissa vaihtelua ja ne sisälsivät yllättäviä tilanteita. Vaikka vain osa videoaineistosta päätyi tarkemman analyysin kohteeksi, kokonaiskuvan hahmottamiseksi laajempi videointi oli tarpeen. Jos olisin kuvannut pelkkiä lounastilanteita, enkä olisi havainnoinut muuta toimintaa, olisivat tulkintani saattaneet jäädä ohuemmiksi. Videoaineiston purkamisen suoritin kokonaan itse, jolloin tutkijana säilytin yhteyden alkuperäiseen aineistoon. Palasin videoihin myös analyysin myöhemmissä vaiheissa. Analyysiluokat syntyivät useassa vaiheessa ja ne tarkentuivat prosessin edetessä. Päädyin tekemään analyysin aineistolähtöisesti, sillä ohjaavaa teoriaa ei ollut tämänkaltaiseen tutkimukseen tarjolla. Aineistolähtöisessä analyysissä aiempi teoria ei määrää aineiston luokittelua, mutta on kuitenkin mukana tulosten tarkastelussa (Eskola & Suoranta 1998, 153).

Eskolan ja Suorannan (1998, 211–212) mukaan laadullisen tutkimuksen arviointi pelkistyy kysymykseen tutkimusprosessin luotettavuudesta. Tutkijan on myönnettävä olevansa tutkimuksen keskeinen väline ja pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Luotettavuuden arviointi koskeekin koko tutkimusprosessia, toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, jossa luotettavuuden kriteerinä on mittauksen luotettavuus. (Mt.) Olenkin pyrkinyt kuvaamaan raportoinnissani havaintojani todenmukaisesti ja kuvaamaan rooliani tutkijana. Myös Hammersley ja Atkinson (2003, 238) kuvaavat etnografisen prosessin olevan tapa kirjoittaa, jossa kuvaukset ja selitykset ovat tärkeitä. Olen liittänyt myös tuloksiin esimerkkejä aineistosta, jolloin lukija voi tarkastella tekemieni tulkintojen luotettavuutta. Etnografista tutkimusta käsittelevissä teksteissä korostetaan, että tutkijan on pyrittävä tiheään kuvaukseen tutkittavasta kohteesta, jotta tutkijan havainnot välittyvät lukijalle (Brewer 2000, 138; Rantala 2006, 271).

Havainnointijakso oli suhteellisen lyhyt. Jos havainnointijakso olisi ollut pidempi, videointia olisi ehdottomasti pitänyt rajoittaa, jotta aineisto olisi mahdollista hallita. Toisaalta pidempi havainnointijakso olisi mahdollistanut vaihtelun havainnoinnin ja videoinnin välillä. Lisäksi pidempi kenttäjakso olisi tehnyt aineistosta vielä aidompaa, koska lapset ja kasvattajat olisivat tottuneet läsnäolooni vielä paremmin. Pidempään tiimiä seuraamalla olisi päässyt vielä syvemmälle tiimin toimintakäytäntöihin ja kulttuuriin, mikä olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta. Jos toteuttaisin tutkimuksen uudestaan, pohtisin vielä tarkemmin mitä kuvaisin minäkin päivänä. Nyt työntekijöiden hajaantuessa eri paikkoihin, valitsin hyvin sattuman varaisesti, ketä menin kuvaamaan. Hyvä keino olisi ollut seurata esimerkiksi aina päivän ajan yhtä työntekijää, jolloin aineistosta olisi tullut vähemmän sirpaleista. Lisäksi olisi hyvä miettiä vuorottelua videoinnin ja havainnoinnin välillä. Videoidessa joutuu keskittymään kameran käyttöön, jolloin havaintojen

tekeminen tilanteessa jää vähemmälle. Tämän vuoksi kuvan ulkopuolelle jääneet tilanteet jäävät täysin huomiotta. Havainnoimalla pystyy tarkastelemaan kokonaiskuvaa paremmin kuin videoimalla, vaikka silloinkin huomiota voi kohdistaa vain osaan päiväkotiarjen tapahtumatulvasta.

Videoimalla sain jo lyhyestä jaksosta hyvin paljon aineistoa ja se lisäsi tutkimuksen luotettavuutta. Havainnoiminen on erityisesti näin aloittelevalle tutkijalle haastavaa, joten oli hyvä päästä palaamaan videoiden avulla alkuperäisiin tilanteisiin. Toisaalta myös videointi aiheutti haasteensa ja oli jatkuvasti tehtävä valintoja siitä, mihin kameran suuntaa. Tutkimustehtävä on muotoutunut tutkimusprosessin edetessä, joten sen puolesta videoinnit ovat olleet hyvä ratkaisu, koska tilanteita on voinut tarkastella uudestaan eri näkökulmista.

Kasvattajatiimi osallistui kehittämishankkeeseen, jossa tarkasteltiin ammatillisia tiloja ja pyrittiin kehittämään arjen työkäytäntöjä. Hankkeeseen osallistuminen oli vapaaehtoista, mikä kertoo tiimin halusta kehittää yhteistyötään. Ennen videointijaksoa kasvattajat olivat osallistuneet kahteen kehittämisiltaan, joissa tarkasteltiin ammatillisia rooleja sekä tiimin käytäntöjä. Kasvattajatiimin keskusteluihin päiväkodin arjessa ei näissä kehittämisilloissa kiinnitetty huomiota, mutta kehittämisillat saattoivat kuitenkin herkistää kasvattajatiimiä pohtimaan tiimityön toteuttamista. Tämä pro gradu tuotti tietoa yhden kehittämishankkeeseen osallistuneen kasvattajatiimin keskusteluista päiväkodin arjessa ja erityisesti lounastilanteessa. Aineistoa ei hyödynnetty kehittämishankkeessa muussa yhteydessä ja tämä tutkimus toteutettiin itsenäisenä tutkimuksena kehittämishankkeen rinnalla.

Tutkimuksessa oli mukana vain yksi kasvattajatiimi, joten tulokset eivät ole yleistettävissä. Toisaalta tutkimuksen tulokset ovat suurelta osin yhteneväisiä aikaisempien tutkimusten kanssa. Lisäksi pro gradu -seminaarissa käydyissä keskusteluissa ilmeni, että ilmiöt ovat tuttuja varhaiskasvatuksen parissa työskenteleville. Tutkittava kasvattajatiimi oli tyypillinen suomalaisessa päiväkodissa työskentelevä tiimi, joten tulokset eivät kuitenkaan ole ainutkertaisia ja vain tähän tutkittavaan tiimiin sovellettavissa. Tutkimus ei ole myöskään samanlaisena toistettavissa, sillä tapahtumat ovat olleet ainutkertaisia todellisen elämän tilanteita. Salo (1999, 19) toteaa, että etnografisen tutkimuksen teoreettinen arvo perustuu tiheään kuvaukseen, eikä tutkimuksen toistettavuuteen. Olenkin pyrkinyt tässä tutkimusraportissa tuomaan kuvaamaan kasvattajatiimin keskusteluja todenmukaisesti ja laajasti sekä esitellyt kontekstin, jossa keskustelut käydään.

11.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet

Kasvattajatiimin keskustelut olivat moninaisia. Aineisto koostui lähinnä arjen varhaiskasvatustyöstä, jossa myös lapset olivat läsnä. Keskustelut olivatkin useimmiten hyvin

vivahteikasta, rikkonaista eikä ollut selviä rajoja sille, ketkä milloinkin osallistuivat keskusteluihin. Tuloksissa ilmeni lasten suuri osallisuus kasvattajatiimin keskusteluissa. Kasvattajien keskustelut eivät tapahtuneet vain kasvattajien välillä, vaan lapset saatettiin ottaa mukaan keskusteluihin tai lapset itse liittyivät kasvattajien keskusteluihin. Lapset olivat luonnollisesti mukana myös keskusteluiden sisällöissä ja lasten toiminta synnytti usein keskusteluja. Näiden vuorovaikutussuhteiden moninaisuus herätti pohtimaan kasvavien ryhmäkokojen ongelmaa. Kun päiväkotiryhmiä kasvatetaan ja työntekijöiden määrää lisätään, tulee keskusteluista entistä kompleksisempia. Tällöin ristiriitaisten viestien (ks. luku 10.1) määrä lisääntyy helposti ja kasvatuksen johdonmukaisuus kärsii. Mitä suuremmaksi kasvattajatiimi kasvaa, sitä enemmän siinä tarvitsee käydä keskustelua periaatteista ja toimintakäytännöistä. Kiireisessä päiväkotiympäristössä aikaa kasvattajien väliselle keskustelulle on yleisesti vähän, eikä keskusteluajan määrä ole verrannollinen tiimin kokoon.

Tiimissä toimiminen on varhaiskasvatustyössä keskiössä ja kasvattajien olisikin tiedostettava tämä ja kehitettävä yhteistyötaitojaan. Tiimeissä saatetaan tavoitella harmonista ilmapiiriä, mutta tällöin saatetaan välttää vaikeita keskusteluaiheita, jolloin tiimi ei pääse kehittymään. Varhaiskasvattajien olisikin tärkeää oppia tarkastelemaan tiimityötä kriittisesti ilman että se aiheuttaa jännitteitä tai konflikteja, joita ei pystytä ratkomaan. Kiireinen työympäristö saattaa olla esteenä sille, että tiimien keskustelut ovat käytäntöpainotteisia. Jotta tiimityötä voitaisiin arvioida ja kehittää, vaaditaan sille aika ja paikka. Tiimityötä kehittämällä voidaan parantaa myös varhaiskasvatuksen laatua.

Varhaiskasvattajan asiantuntijuus ja työidentiteetti rakentuvat moniammatillisen tiimin kontekstissa (ks. Karila & Kupila 2010), mikä jakaa vastuuta yksilön oppimisesta ja kehittämisestä koko kasvattajatiimille. Tässä tutkimuksen aineistossa palautteen antamista ei juurikaan esiintynyt. Palautekulttuurin luominen työyhteisöön voisi vahvistaa asiantuntijuuden kehittymistä ja loisi edellytykset varhaiskasvatustyön kehittämiseksi. Kasvattajatiimi toimii päivittäin yhdessä ja kasvattajat pystyvät havainnoimaan toistensa työtä, jolloin edellytykset palautteen antamiseen olisivat olemassa.

Tämä tutkimus toteutettiin vain yhden kasvattajatiimin parissa ja olisikin mielenkiintoista tarkastella kasvattajatiimien keskusteluja laajemmalla aineistolla. Lisäksi jatkotutkimushaasteena olisi tarkastella tiimityötä ja kasvattajatiimin vuorovaikutusta vielä laajemmin, ei pelkästään keskustelujen kautta. Myös keskustelujen tutkimusta voisi laajentaa tarkastelemalle erilaisissa tilanteissa käytäviä keskusteluja. Diskurssianalyysin avulla toteutettu tutkimus kasvattajien käymistä keskusteluista voi myös syventää näkemystä kasvattajien keskusteluista. Mielenkiintoista olisi myös yhdistää eri aineistoja: havainnoiteja, haastatteluja ja päiväkirjoja laajemmin, jolloin

voitaisiin tarkastella tiimityön toteutumista sekä kasvattajien käsityksiä ja tulkintoja tiimityöstä. Tätä tutkimusta olisi voinut laajentaa myös näyttämällä videoita keskustelutilanteista tiimin jäsenille, jolloin he olisivat voineet itse arvioida työtään ja tiimin keskusteluja.

LÄHTEET

Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa: Alanen, L. & Karila, K. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54–69.

Arenius, K. 2011. Tiimityö ja tiimin johtaminen päiväkotioorganisaation ytimessä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37256/URN%20NBN%20fi%20jyu-201201261075.pdf?sequence=5> (Viitattu 12.5.2014)

Arminen, I. 2005. Institutional Interaction. Studies of Talk at Work. Aldershot: Ashgate.

Asetus lasten päivähoidosta annetun asetuksen muuttamisesta 1018/1991. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1991/19911018> (Viitattu 8.3.2014)

Bleach, J. 2014. Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal* 22 (2), 185–197.

Brewer, J. 2000. *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.

Dalli, C. 2008. Pedagogy, knowledge and collaboration: towards a ground-up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research* 16 (2), 171–185.

Drew, P. & Heritage, J. 1992. Analyzing talk at work: an introduction. Teoksessa P. Drew & J. Heritage (toim.) *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–65.

Ebbeck, M. & Waniganayake, M. 2004. *Early Childhood Professionals. Leading today and tomorrow*. Sydney: MacLennan +Penny.

Ek, T. 2005. Kohtaamisia ja ohituksia. Kollegiaalisten vuorovaikutussuhteiden (erityis)piirteitä päiväkotityön arjessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18931/URN_NBN_fi_jyu-200809055712.pdf?sequence=1 (Viitattu 19.6.2014)

Erickson, F. 2006. Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. Teoksessa Green, J., Camilli, G. & Elmore, P. (toim.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah, NJ: LEA, 177–191.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2010:27. http://www.oph.fi/download/131115_Esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2010.pdf (Viitattu 8.3.2014)

Fitzgerald, M. & Theilheimer, R. 2013. Moving Toward Teamwork Through Professional Development Activities. *Early Childhood Education Journal* 41, 103–113.

- Gordon, T., Hynninen, P., Lahelma, E., Metso, T., Palmu, T. & Tolonen, T. 2007. Koulun arkea tutkimassa. Kokemuksia kollektiivisesta etnografiasta. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 41–64.
- Gordon, T. & Lahelma, E. 2003. Vuorovaikutus ja ihmissuhteet informaalisessa koulussa. Teoksessa T. Gordon & E. Lahelma (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja, 42–58.
[http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+\(toim.\),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf](http://www.helsinki.fi/ktl/kufe/Elina+Lahelma+ja+Tuula+Gordon+(toim.),+Koulun+arkea+tutkimassa+ylasteen+erot+ja+erilaisuudet.pdf) (Viitattu 21.5.2014)
- Greenfield, S. 2011. Working in Multidisciplinary Teams. Teoksessa L. Miller & C. Cable (toim.) *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. London: SAGE, 77–90.
- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*, 154–170.
- Haakana, M., Laakso, M. & Lindström, J. 2009. Introduction: Comparative Dimensions of Talk in Interaction. Teoksessa M. Haakana, M. Laakso & J. Lindström (toim.) *Talk in Interaction. Comparative Dimensions*. Helsinki: Finnish Literature Society, 15–47.
- Haapamäki, J. 2000. Yhteisöllisyyden rakentaminen. Teoksessa J. Haapamäki, K. Kaipio, S. Keskinen, I. Uusitalo & M. Kuoksa (toim.) *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsinki: Tammi, 33–47.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*, 209–225
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. Communities of networked expertise: professional and educational perspectives. Amsterdam: Elsevier.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2003. 2nd edition. *Ethnography. Principles in Practice*. London: Routledge.
- Happo, I. 2006. Varhaiskasvattajan asiantuntijuus. Asiantuntijaksi kehittyminen Lapin läänissä. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Hard, L. & Jónsdóttir, A. 2013. Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (3), 311–325.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis*; 1407.
- Hurtig, J. 2003. Lasta suojelemassa – etnografia lasten paikan rakentumisesta lastensuojelun perhetyön käytännöissä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajan, käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopisto. Publications in Education, 49.

Kaipio, K. 1999. Kasvattava yhteisö. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kaksonen, H., Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Työssäoppiminen akateemisessa koulutuksessa – lastentarhanopettajankoulutuksen ongelmaperustainen oppimisympäristö. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen. (toim.) Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 221–236.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Lapsirakkaasta opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Edita.

Karila, K. 2004. Monimuotoistuva työ haaste päiväkodin johtajille. Teoksessa Päiväkodin johtaja on monitaituri. Lastentarhanopettajaliitto, 16–19.
<https://staff.jyu.fi/Members/ttuomin/PaivakodinjohtajaOnMonitaituri.pdf> (Viitattu 20.11.2013)

Karila, K. 2009. Lapsuuden tutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen & K. Karila. (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 249–262.

Karila, K. 2011. Kasvattajatiimi keskustelee. Teoksessa A. R. Nummenmaa & K. Karila. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro, 80–87.

Karila, K. & Kinos, J. 2012. Acting as a Professional in a Finnish Early Childhood Education Context. Teoksessa L. Miller, C. Dalli & M. Urban (toim.) Early Childhood Grows Up. Towards a Critical Ecology of the Profession. New York: Springer, 55–69.

Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Työsuojelurahaston hanke 108267. Loppuraportti. Tampereen yliopisto, varhaiskasvatuksen yksikkö.
http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf (Viitattu 12.5.2014)

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2011. Keskustelut osana varhaiskasvatustyötä. Teoksessa A. R. Nummenmaa & K. Karila. Ammatilliset keskustelut varhaiskasvatuksessa. Helsinki: WSOYpro, 11–21.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit. Helsinki: WSOY.

Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2003. Osaamisesta moniammatilliseen osaamiseen. Teoksessa J. Puhakka & J. Selkee. 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, 34–47.

Katzenbach, J. & Smith, D. 1998. 5. painos. Tiimit ja tuloksekas yritys. Helsinki: WSOY.

- Keskinen, S. 1999. Päiväkoti ja työyhteisön toimivuus. Teoksessa S. Keskinen & N. Virtanen. Päiväkoti työyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Kuisma, M. & Sandberg, A. 2008. Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Journal* 16(2), 186–195.
- Kupila, P. 2007. ”Minäkö asiantuntija?” Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 302.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1>
(Viitattu 8.3.2014)
- Kupila, P. 2011. Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa E. Hujala & L. Turja. (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 300–311.
- Kupila, P. & Karila, K. 2012. Ammatilliset tilat varhaiskasvatustyön muutoksessa – neuvottelua työidentiteeteistä, osaamisesta ja työkäytännöistä. Tutkimushankkeen esittely syyskuussa 2012.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 390.
- Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
(Viitattu 8.3.2013)
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 29.4.2005/272. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050272> (Viitattu 8.3.2013)
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lehtinen, A-R. 2001. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtonen, H. 1990. *Yhteisö*. Tampere: Vastapaino.
- Londén, A-M. 1997. Kahden- ja monenkeskinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*, 56–74. Tampere: Vastapaino.
- Lundán, A. 2009. Kutsu dialogisuuteen. Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis*; 1463.
- Metsomäki, M. 2006. ”Suu on syömistä varten”. Lasten ja aikuisten kohtaamia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2006. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp, 15–74.

- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137-150.
- Pink, S. 2007. 2nd edition. Doing visual ethnography: images, media and representation in research. London: SAGE.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. Ethnography for education. Berkshire: Open University.
- Puroila, A-M. 2002. Kohtaamisia päiväkotiarjessa. Kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Oulu: Oulu University Press.
- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 213–280.
- Read, M. & Rees, M. Working in teams in early years settings, in C. Cable, L. Miller and G. Goodliff. (toim.) 2010. 2nd edition. Working with Children in the Early Years. New York: Routledge.
- Rodd, J. 2008. 3rd edition. Leadership in early childhood education. London: Open University Press.
- Rouvinen, R. 2007. “Tässä työssä yhdistyy kaikki” – Lastentarhanopettajat toimijoina päiväkodissa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Ruuska, A-M. 2014. Lastentarhanopettajien käsityksiä toimivasta tiimistä sekä sen ja työhyvinvoinnin välisestä suhteesta. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Ruusuvuori, J., Haakana, M. & Raevaara, L. 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Salo, U-M. 1999. Ylös tiedon ja taidon ylämäkeä. Tutkielma koulun maailmoista ja järjestyksestä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Silverman, D. 2001. 2nd edition. Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. London: SAGE.
- Silverman, D. 2008. 3rd edition. Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction. London: SAGE.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T. & Rutanen, N. (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Suhonen, E. 2009. Erityistä tukea tarvitsevan taaperon sopeutuminen päiväkotiryhmään. Monitapaustutkimus vuorovaikutussuhteista ja niiden rakentumisesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 304.

Tampereen kaupunki. 2007. Tampereen varhaiskasvatussuunnitelma. <http://www.tampere.fi/tiedostot/5pvSAFsoF/varhaiskasvatussuunnitelma.pdf> (Viitattu 7.2.2014)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066> (Viitattu 8.3.2014)

Venninen, T. 2007. ”Olen enemmän alkanut pohtimaan ja sanomaan ääneen mitä ajattelen” – ammatillinen kehittyminen ja yhteisöllinen palaute päiväkodin työtiimeissä. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 282.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20046/olenenem.pdf?sequence=2> (Viitattu 8.3.2014)

Väisänen, P. 2003. Työssäoppiminen ammatillisissa perusopinnoissa. Ammatillinen osaaminen, työelämän kvalifikaatiot ja itseohjautuvuus opiskelijoiden itsensä arvioimina. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puhetavat. Diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulu: Oulu University Press.

Wenger, E. 1999. Communities of practice. Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

LIITTEET

LIITE 1. Näyte aineiston taulukoinnista.

		Merja	Tiina	Kaarina	Ida
102	Vilellä tippuu ruokaa.				
103				"Hakisko Ida paperia, kun hän ei voi nyt istua kun tuolla on yksi perunan pala"	
104					Ida hakee paperia ja toteaa "oivoi että"
105		kumartuu Kristan luo "Onko Krista hyvää, onko hyvää ruokaa? Katopa Iisa kun Krista syö. Krista on tommonen iso tyttö, Krista osaa."			pyyhkii ruuat Villen sylistä ja vie paperin roskiin.
106		katsoo toiseen pöytään		juttelee Lassen kanssa	
107	Kalle toteaa että hänellä on "tällaista porkkanalihaa"				
108		naurahtaa	naurahtaa		naurahtaa
109			"porkkanalihaa, vou nam, sehän kuulostaa oikein hyvältä"		
110	Aamu "tämmöstä".				
111			"Aamukin syö tosi hienosti" ja kurottautuu pöydän yli "mä vähän siirrän tota" ja siirtää Aamun lasin lähemmäksi Aamua.		
112		Iisalle: "Katopas Kallella oli porkkanalihaa, katopas onko sulla semmosta?"			
113				kysyy Lasselta "mistä sä et nyt tykkää, porkkanastako, se on porkkanaa."	
114		kääntyy katsomaan Lassea.	kääntyy katsomaan Lassea.		
115				"kyllä sä nyt siitä tykkäät".	