

”SIIS KAIKKI VAATII SUUNNITTELUA!”

Päiväkodin suunnittelukäytäntöjä ja henkilöstön käsityksiä suunnittelusta

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos

Varhaiskasvatuksen yksikkö

Anne Wahlman

Kasvatustieteen,

erityisesti varhaiskasvatuksen

pro gradu –tutkielma

Kesäkuu 2006

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Varhaiskasvatuksen yksikkö

WAHLMAN ANNE: ”SIIS KAIKKI VAATII SUUNNITTELUA!” Päiväkodin suunnittelukäytäntöjä ja henkilöstön käsityksiä suunnittelusta
Pro gradu -tutkielma, 72 s., 3 liites.
Kesäkuu 2006

Tiivistelmä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata yhden päiväkodin suunnittelukulttuuria. Tutkimuksessa kuvataan yhden päiväkodin kahden eri osastoryhmän suunnittelukäytäntöjä sekä henkilöstön käsityksiä ja uskomuksia suunnittelusta. Päiväkodissa tehtiin yksikkökohtaista varhaiskasvatussuunnitelmaa tutkimuksen tekohetkellä. Tutkimuksen teoriassa tarkastellaan suunnittelukulttuurin kehittymistä lasten fyysisestä hoidosta kohti tämän päivän varhaiskasvatussuunnitelmaa. Tutkimusta lähestytään organisaatiokulttuurin näkökulmasta, johon päiväkodin pedagoginen kulttuuri sisältyy. Lisäksi teoria pohjautuu Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teoriaan.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa menetelmänä on käytetty teemahaastattelua. Tutkimuksessa yksilohaastateltiin kahden osastoryhmän henkilöstö. Tutkimus on osa laajempaa kehittämishanketta: ”Tiedon ja osaamisen kehittäminen moniammatillisessa työyhteisössä – kehittämisstrategiana ongelmaperusteinen oppiminen” (Nummenmaa & Karila 2005).

Suunnittelukulttuuri näyttäytyi hyvin erilaisena eri osastoryhmissä. Alle 3-vuotiaiden ryhmä koostui lastenhoitajista. Heillä ei juurikaan esiintynyt suunnitelmallisuutta, vaikka se koettiin tärkeäksi. 5-6-vuotiaiden ryhmä koostui lastentarhanopettajasta ja lastenhoitajista. Heillä suunnitelmallisuus näyttäytyi laaja-alaisena, mutta vastuu suunnittelusta oli lähes yksinomaan lastentarhanopettajalla. Osastoissa ei ollut vielä syntynyt Wengerin (1998) kuvaamaa käytäntöyhteisöä, jossa yhteisen keskustelun kautta kaikki osallistuvat ja sitoutuvat toimintaan tasarvoisesti, rakentaen yhteistä tulkintaa ja yhteisiä käytäntöjä. Yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman valmistuttua suunnittelukulttuuri on muutoksen edessä. Tällöin henkilöstö joutuu pohtimaan yhdessä, mitä on ollut ja mihin pyritään. Tämä luo hyvän lähtökohdan suunnittelukulttuurin kehittymiselle sekä käytäntöyhteisön muodostumiselle.

Avainsanat: organisaatiokulttuuri, toimintakulttuuri, pedagoginen kulttuuri, suunnittelukulttuuri, käytäntöyhteisö

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 SEIMITOIMINNASTA SUUNNITELTUUN VARHAISKASVATUKSEEN	8
2.1 Historiallinen katsaus	8
2.2 Suunniteltu varhaiskasvatus – varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnalliset perusteet.....	10
3 SUUNNITTELU VARHAISKASVATUSTYÖSSÄ	11
3.1 Suunnittelun ulottuvuudet	11
3.2 Didaktiikka ja lapsilähtöinen pedagogiikka suunnittelun käsitteinä	12
3.3 Suunnittelun lähtökohtana kontekstuaalinen oppimisenäkemys	14
3.4 Suunnitteluprosessi.....	16
3.5. Suunnittelu moniammatillisessa päiväkotiyhteisössä.....	17
4 PÄIVÄKODIN SUUNNITTELUKULTTUURI TUTKIMUSKOHTENA	18
4.1 Päiväkodin organisaatiokulttuuri	19
4.2 Organisaatiokulttuurin muodostuminen.....	20
4.3 Näkymätön ja näkyvä kulttuuri	21
4.4. Pedagoginen kulttuuri osana päiväkodin toimintakulttuuria	23
4.5 Käytäntöyhteisön rakentuminen	24
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
6 TUTKIMUSMENETELMÄ	27
6.1 Tutkimuskohde	27

6.2 Kvalitatiivinen tapaustutkimus	27
6.3 Tutkimuksen tiedonhankintamenetelmät – havainnointia ja haastatteluja	29
6.4. Tutkimuksen käytännön toteutus.....	31
6.5 Aineiston analyysi	33
6.6. Tutkimuksen luotettavuudesta	35
7 PÄIVÄKODIN JA OSASTORYHMIEN SUUNNITTELUKÄYTÄNNÖT	37
7.1 Koko päiväkodin suunnittelukäytännöt	37
7.2 Kissankulman (1-2v.) osastosuunnittelukäytännöt.....	39
7.2.1 Yleiset suunnittelukäytännöt	39
7.2.2 Havainnointi-, arviointi- ja dokumentointi.....	41
7.2.3 Vanhempien osallisuus suunnittelussa	43
7.2.4 Lasten osallisuus suunnittelussa.....	44
7.3 Koiramäen (5-6v.) osastosuunnittelukäytännöt.....	44
7.3.1 Yleiset suunnittelukäytännöt	44
7.3.2 Havainnointi-, arviointi- ja dokumentointi.....	46
7.3.3 Vanhempien osallisuus suunnittelussa	48
7.3.4 Lasten osallisuus suunnitteluun.....	50
8 SUUNNITTELUUN LIITTYVIÄ KÄSITYKSIÄ JA USKOMUKSIA	51
8.1 Kissankulman henkilöstön käsityksiä ja uskomuksia suunnittelusta.....	51
8.1.1 Käsityksiä suunnittelun merkityksestä yleensä	51
8.1.2 Käsityksiä vanhempien osallisuudesta	54
8.1.3 Käsityksiä lasten osallisuudesta	55
8.1.4 Käsityksiä havainnoinnin, dokumentoinnin ja arvioinnin merkityksestä	56
8.2 Koiramäen henkilöstön käsityksiä ja uskomuksia suunnittelusta	57
8.2.1 Käsityksiä suunnittelun merkityksestä	57
8.2.2 Käsityksiä vanhempien osallisuudesta	59
8.2.3 Käsityksiä havainnoinnin, dokumentoinnin ja arvioinnin merkityksestä	61

9 OSASTORYHMIEN SUUNNITTELUKULTTUURI.....	62
9.1 Kissankulman suunnittelukulttuuri.....	62
9.2 Koiramäen suunnittelukulttuuri	64
10 DISKUSSIO	65
LÄHTEET	68
LIITE 1: TEEMAHAASTATTELURUNKO	73

1 JOHDANTO

Syksyllä 2003 valmistui valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU), joka toimii valtakunnallisen ohjauksen välineenä varhaiskasvatuksen sisällön kehittämisessä ja laadun parantamisessa. Lisäksi sen tavoitteena on edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteutumista koko maassa. keväällä 2004, valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta, kunnat ovat laatineet omia varhaiskasvatussuunnitelmiaan., jonka pohjalta päiväkodit taas valmistavat omia yksikkökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmiaan. Tarkoituksena on edetä asteittain yhä konkreettisempaan varhaiskasvatussuunnitelmaan.

Laatiessaan yksikkökohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia päiväkodit ovat uudenlaisen haasteen edessä – millaisilla suunnitteluprosesseilla ne lähtevät työstämään päiväkotikohtaisia varhaiskasvatussuunnitelmia. Perustuuko suunnittelu aiemmille käytännöille tai toimintatavoille, joissa yleensä lastentarhanopettaja on ollut ensisijaisesti vastuussa pedagogisesta suunnittelusta. Vai lähdetäänkö yhteisen keskustelun ja pohdinnan avulla miettimään, mitä valtakunnallisen ja kunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman asiat tarkoittavat juuri meidän päiväkodissa: Mitä on ollut ja mihin pyritään? Uuden varhaiskasvatussuunnitelman teko avaa mahdollisuuden päiväkodin työ- ja suunnittelukulttuurin muutokseen. Kulttuurin muutos edellyttää kuitenkin muutosta sekä käsityksissä, että toimintakäytännöissä.

Tämä tutkimus kohdistuu yhteen keskisuuren kaupungin päiväkotiin ja sen suunnittelukulttuuriin. Tutkimus on tehty osana laajempaa kehittämishanketta (Karila ja Nummenmaa 2005), jossa tutkimuksen kohteena on moniammatillisen työyhteisön työkuulttuuri ja työssä oppimisen kehittäminen hyödyntämällä ongelmaperustaista oppimista. Yhteisenä moniammatillisen työkuulttuuriin oppimiskohteena on ollut päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelma. Varhaiskasvatussuunnitelman laadinta ja sen käytäntöön vieminen on osa päiväkodin pedagogista kulttuuria ja ilmentää päiväkodin suunnittelukulttuuria.

Tämä tutkimus kohdistuu päiväkodin eri osastoryhmien suunnittelukulttuurin kuvaamiseen. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Tutkimusaineisto koostuu kahden osastoryhmän henkilöstön yksilöhaastatteluista, koskien suunnittelukulttuuria. Toinen osastoryhmä on 1-2-vuotiaiden lasten ryhmä, jossa työskentelee kolme lastenhoitajaa. Toinen osastoryhmä on 5-6-vuotiaiden lasten ryhmä, jossa työskentelee yksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia suunnittelukäytäntöjä päiväkodissa ja eri osastoryhmissä esiintyy ja millaisia käsityksiä ja uskomuksia päiväkodin henkilökunnalla suunnitteluun liittyy, sekä mitä tämä kertoo osastoryhmien suunnittelukulttuurista.

Tutkimuksen teoreettinen katsaus tarkastelee suunnittelukulttuurin kehittymistä vuosikymmenten aikana lasten fyysisestä hoidosta, sisältötavoitteiden kautta kohti tämän päivän varhaiskasvatussuunnitelmaa. Tutkimuksessa päiväkodin toimintakulttuuria lähestytään organisaatiokulttuurin näkökulmasta, johon päiväkodin pedagoginen kulttuuri sisältyy. Lisäksi osastoryhmien suunnittelukulttuuria tarkastellaan Wengerin (1998) luoman sosiaalisen oppimisen teorian valossa.

2 SEIMITOIMINNASTA SUUNNITELTUUN VARHAISKASVATUKSEEN

2.1 Historiallinen katsaus

Suomessa käynnistyi lastentarha- ja seimitoiminta 1800-luvun lopussa (Alasuutari 2003, 24), jolloin perustettiin lasten seimiä. Seimessä lasten fyysinen hoito oli tärkeintä, mutta myös henkisestä kehityksestä tuli huolehtia (Hänninen & Valli 1986, 59-86). Pääasiassa seimi perustettiin siis hoidolliseen ja terveydenhoidon tarpeeseen. Uno Cygnaeus toi ensimmäisenä Suomeen uuden pedagogisen toimintaidean, lastentarhan, jonka hän olisi halunnut osaksi koulujärjestelmää. Käytännöksi lastentarhatoiminta kuitenkin muuttui vasta Hanna Rothmanin johdolla vuonna 1888, kun hän perusti ensimmäisen lastentarhan Suomeen. Hän halusi erityisesti korostaa ehkäisevää lastensuojelutyötä köyhän väestön lapsille. (Välimäki 1999, 105.) Tällöin lastentarhasa päätavoitteena oli lasten ruumiillinen hyvinvointi, joka tapahtui kodinomaisessa ilmapiirissä. Vuonna 1907 avattiin Ebeneser -lastentarha, jonka tehtävänä oli perushoidon lisäksi tukea ja täydentää lasten kotikasvatusta. Jo tuolloin yhteistyö vanhempien kanssa nähtiin tärkeänä. Lapsille haluttiin kasvuympäristö, joka edistäisi heidän terveyttään ja kehitystään, mutta lisäksi toisi lapsuuteen iloa. (Hänninen & Valli 1986, 59-86.)

Ennen päivähoitolakia lastentarhoilla ei ollut valtakunnallisia kasvatustavoitteita, vaan ainoastaan väljä toimintaohje. Sen mukaan lastentarhojen tarkoituksena oli tukea lasten kotikasvatusta, sekä edistää lasten henkistä, ruumiillista ja siveellistä kehitystä. Kuitenkin lastentarhojen toiminnassa oli havaittavissa suunnitelmallisuutta jo tuolloin. Lastentarhanopettajan koulutus sisälsi jo tuolloin pedagogisia tavoitteita ja menetelmiä, joiden avulla he järjestivät lapsille heidän ikäänsä ja kehitystään vastaavaa toimintaa. (Hänninen & Valli 1986, 171-173.)

Vuonna 1973 tuli voimaan laki lasten päivähoidosta, joka edellytti kuntia järjestämään päivähoitoa siinä muodossa ja laajuudessaan, kun kunnassa esiintyvä tarve edellytti (Pyykkö, Salpakivi & Vuorio 1985, 35-43). Päivähoidon tuli tukea koteja kasvatustehtävässä, ottaa lapsen yksilölliset tarpeet huomioon, tukea lapsen persoonallisuuden osa-alueiden kehitystä ja tarjota lapselle turvallisia, lämpimiä ja jatkuvia ihmissuhteita. (Laki lasten päivähoidosta 1976/36.) Päivähoitolain voimaantulon jälkeen alkoi päivähoitopaikat määrällisesti kasvaa ja alettiin kiinnittää huomiota päivähoidon laadulliseen valvontaan ja kehittämistyöhön. (Pyykkö, Salpakivi & Vuorio 1985, 35-43)

Vuonna 1980 valmistui valtioneuvoston nimittämä kasvatuskomitean mietintö, jossa esitettiin kasvatustavoitteet (Poikonen 2003, 16). Kasvatuskomiteamietinnössä yleistavoitteena nähtiin lapsen koko persoonallisuuden kehittäminen, yksilöllinen ohjaus ja kodin kasvatuksen tukeminen. Osatavoitteina mainittiin fyysinen, sosiaalinen, emotionaalinen, esteettinen, älyllinen, eettinen ja uskonnollinen kehitys. Lisäksi päivähoitolaki painotti lapsen kasvua yhteisvastuuseen, rauhaan ja elinympäristön vaalimiseen. Kasvatuskomiteamietintö oli erityisen merkittävä, koska se korosti ensimmäistä kertaa suunnittelun tärkeyttä tavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi siinä painotettiin kotien kanssa tehtävää yhteistyötä, sekä lasten ja aikuisten, sekä lasten keskinäistä vuorovaikutusta. (Pyykkö, Salpakivi & Vuorio 1985, 35-43.) Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi sosiaalishallitus laati monia konkretisoivia oppaita, joihin kuuluivat Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (1984), Alle kolme -vuotiaiden lasten toimintasuunnitelma (1986) sekä kolme - viisi -vuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma. (Poikonen 2003, 17.)

Päivähoidon suunnittelun on katsottu kattavan hoito-, kasvat- ja opetussuunnitelmat. 1980-luvulla päivähoiton toiminnan suunnittelu painottui tuokiosuunnitelmiin, joita suunniteltiin keskusaiheiden pohjalta. Lisäksi korostettiin toimintojen systemaattisuutta. Tällöin suunnitelmat koskivat pääasiassa ryhmän ulkoista organisointia. Tällöin ongelmaksi nousi se, että lapsen yksilöllinen kasvuprosessi jäi huomiotta. Suunnitelmat tehtiin lähes kokonaan henkilöstön ammattitaidon perusteella, eikä vanhempia otettu mukaan. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala. 1998, 67.)

Vuonna 1996 päivähoitolaki velvoitti kunnat tarjoamaan esiopetusta kaikille 6-vuotiaille, jolloin opetushallitus vahvisti esiopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet. Tämän jälkeen kunta- ja yksikkötasoilla käynnistyivät opetussuunnitelmaprosessit. (Brotherus 2004, 1.) Esiopetuksen tehtävänä oli vahvistaa lapsen oppimisedellytyksiä, tervettä itsetuntoa myönteisten oppimiskokemusten kautta, sekä antaa mahdollisuuksia monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa opettajan tehtävänä oli laatia huoltajien kanssa jokaiselle lapselle lapsen esiopetuksen suunnitelma. Suunnitelman tarkoitus oli toimia työvälineenä, jotta voidaan keskittyä lapsen kehityksen kannalta olennaisiin tekijöihin. Arvioinnin tehtävä oli arvioida sekä yleisten tavoitteiden toteutumista, että lasten omien tavoitteiden toteutumista. Esiopetussuunnitelmassa painotettiin huoltajien kanssa säännöllisiä arviointikeskusteluita, joihin myös lapsi voi osallistua. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.) Parhaimmillaan toiminnan suunnittelu painottui kehittämään lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, rakentamalla suotuisan kasvu- ja oppimisympäristön. Päiväkotien esiopetussuunni-

telmissä oli vaarana, että niissä painottui oppiainekeskeisyys, vaikka sen ei pitäisi olla esiopetuksen lähtökohta, vaan oppiaineet tulisi nivoa lasten arkipäivän kokemuksiin ja lasten kiinnostuksen kohteisiin. (Karila 2000, 115-120.)

2.2 Suunniteltu varhaiskasvatus – varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnalliset perusteet

Vuonna 2003 julkaistiin valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jonka tavoitteena on ”*edistää varhaiskasvatuksen yhdenvertaista toteuttamista koko maassa... Lisätä varhaiskasvatushenkilöstön ammatillista tietoisuutta, vanhempien osallisuutta lapsensa varhaiskasvatuksen palveluissa ja moniammatillista yhteistyötä sellaisten eri palvelujen kesken, joilla tuetaan lasten lasta ja perhettä ennen oppivelvollisuuden alkamista. Yhdessä esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien kanssa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet muodostavat valtakunnallisesti lasten hyvinvointia, kasvua ja oppimista edistävän kokonaisuuden.*” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 5.) Lisäksi valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa edellytetään, että jokaiselle päivähoidossa olevalle lapselle on tehtävä oma varhaiskasvatussuunnitelma, jota jatkuvasti arvioidaan. Tavoitteena on lasten yksilöllisyyden ja vanhempien näkemysten huomioiminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 30.)

Kansainvälisesti Suomen varhaiskasvatussuunnitelma on erityisen edistyksellistä, koska se pitää sisällään kaikenikäiset lapset (Tricia 1990). Kulttuurien erilaisuus näyttäytyikin vahvasti juuri opetussuunnitelmien sisällöissä, esimerkiksi Suomessa valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet painottavat leikkiä varhaiskasvatuksen oppimisen välineenä, eikä niinkään opettajajohtoista opetusta kuten esimerkiksi Yhdysvalloissa. Toisaalta taas Suomen varhaiskasvatussuunnitelma ottaa varsin vähän kantaa esimerkiksi eri kansallisuuksien ja kulttuurien huomioimiseen, koska monikulttuurisuus on Suomen päivähoidossa vähäistä. Esimerkiksi Yhdysvalloissa sen sijaan juuri sosiaaliset suhteet ja eri kulttuurien huomioiminen näyttäytyy opetussuunnitelmissa vahvemmassa asemassa. (Krogh & Slentz 2001.)

Suomen päivähoidossa pedagoginen suunnittelu on pitkään painottunut kehityspsykologian ympärille. Sen lisäksi suunnittelussa ovat keskeiseksi nousseet keskusaiheet ja sisältöalueet, joiden kautta on nähty yhteys peruskoulun alkuopetuksen oppiaineisiin. Kuitenkin kokonaisopetus on nähty aina tärkeämpänä kuin sisältöalueiden toteutuminen. Tavoitteiden toteutumiseksi on korostettu lasten yksilöllistä tuntemusta, sekä kokonaisvaltaisen kehityksen tuntemista. (Poi-konen 2003, 17-18.)

Päivähoidossa suunnitelmallisuus on siis aina ollut olemassa, ainoastaan suunnitelmien sisältö on vaihdellut. 1980-luvulla suunniteltiin pääasiassa aktiviteetteja lapsille, suunnitelmien lähtökohtana oli kysymys 'mitä tehdään'. Tänä päivänä suunnitelmallisuuden tärkein lähtökohta ei ole enää 'mitä tehdään', vaan suunnittelu 'miksi tehdään'. (Modéers ja Johannesons 2003, Björkmannin 2004, 25 mukaan.) Tällä hetkellä varhaiskasvatusta ohjaavat päivähoitolain asettamat kasvatustavoitteet, esiopetuksen osalta esiopetuksen opetussuunnitelma sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman ilmestyttyä, kunnat ovat luoneet viime vuosien aikana omia varhaiskasvatussuunnitelmiaan, ja tämän pohjalta päiväkotiyksiköt ovat luoneet omia varhaiskasvatussuunnitelmiaan. Suunnitelmien muotouduttua paperille, edessä on niiden siirtäminen käytäntöön.

3 SUUNNITTELU VARHAISKASVATUSTYÖSSÄ

3.1 Suunnittelun ulottuvuudet

Varhaispedagogiikan suunnittelussa on huomioitava useita eri lähtökohtia. Suunnitteluun vaikuttavat yhteiskunnallis-kulttuurinen lähtökohta, kasvatustilafilosofinen, kehityspsykologinen ja opetussuunnitelmallis-didaktinen lähtökohta. Kasvatustilafilosofisella lähtökohdalla tarkoitetaan käsitystä ihmisestä, lapsen kasvusta ja sitä tukevasta maailmasta. Kehityspsykologiset lähtökohdat painottavat tietoa varhaisvuosien kehityksestä. Varhaispedagogiikan opetussuunnitelmalliset ja didaktiset lähtökohdat taas sisältävät keskeisiä tavoiteasetuksia, sisällöllisiä painoituksia ja menetelmiä. Yhteiskunnallis-kulttuurisen lähtökohdan mukaan varhaispedagogiikka on aina sidoksissa aikaan, paikkaan, yhteiskuntaan ja kulttuuriin. (Karila 2001, 276). Varhaiskasvatuksen suunnittelu tapahtuu valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta. Tämän lisäksi taustalla vaikuttavat kulttuuriset arvot, sekä perheiden ja kasvattajien arvomaailmat. Nämä kaikki vaikuttavat lapsen oppimiseen, sekä suunnittelun näkökulmiin ja niiden painottumiseen. (Hujala ym. 1998, 89.) Päiväkodissa yhteiskunnalliset ja kulttuuriset arvot näkyvät erityisesti kasvatuksessa, minkä takia on tärkeää tiedostaa millaisessa yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa maailmassa päiväkotijoukko sijaitsee. (Karila & Nummenmaa 2001, 26.) Tällaisia ovat esimerkiksi se, millaisena näemme lapsen, miten lapsi oppii jne. Esimerkiksi lapsikäsitys voi kasvattajilla olla hyvin erilainen. Bruce (1989, 3) kuvaa kolmea erilaista lapsikäsitystä: Lapsi voidaan nähdä tyhjänä astiana, jonne vain kaadetaan tietoa (empiricist view), tai päinvas-

toin, lapsi voidaan nähdä valmiiksi ohjelmoituna kehittyäkseen (nativist view). Kolmantena vaihtoehtona on näiden välimuoto (interactionist view).

Kasvattajan oma käsitys ohjaa hänen toimintaa ja on koko suunnittelun lähtökohta. Siksi suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen ovat tiukasti kulttuuriin sidoksissa. Suunnitelmia tehtäessä opettaja asettaa tavoitteita sen pohjalta mikä hänen mielestään on tärkeää lapselle hänen koko elämäänsä ajatellen. Tavoitteiden määrittelyssä on siis aina kyse arvoista. (Uusikylä ja Atjonen 2000, 62.) Varhaiskasvatussuunnitelma kertoo niistä arvoista ja uskomuksista, joita opetussuunnitelman tekijät omaavat sillä aikakaudella, mitä lapsen kuuluisi oppia. Opetussuunnitelman tarkoitus on yrittää tuoda asiat lapselle niin, että ne vastaavat hänen kognitiivista tasoaan. Lisäksi lapsen on oltava asioihin motivoitunut. (Edwards & Knight 1994, 24-33.)

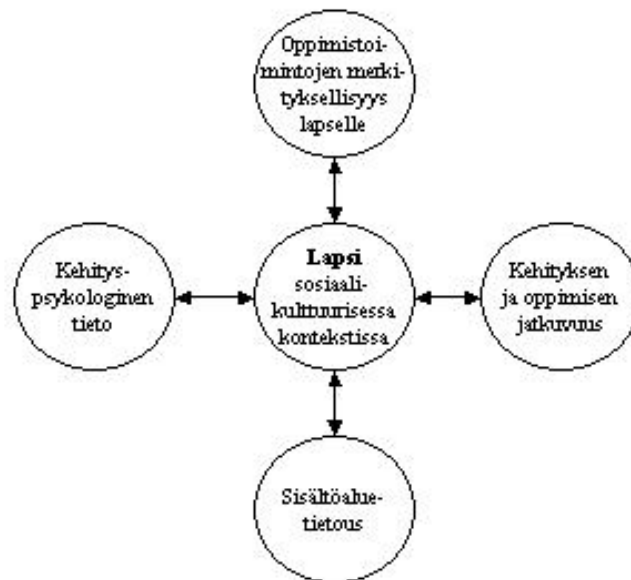
3.2 Didaktiikka ja lapsilähtöinen pedagogiikka suunnittelun käsitteinä

Suunnittelu tapahtuu oppimiskäsityksen mukaan. Käsitteet oppimisesta ovat muuttuneet vuosikymmenten aikana. Aiemmin didaktiikka liitettiin koulumaailmaan, pedagoginen oppijärjestelmä taas alle kouluikäisten kasvatukseen. Didaktiikalla tarkoitetaan opetusoppia (Uusikylä & Atjonen 2000, 46). Se pitää sisällään opetusmenetelmäopin, miten opetetaan, sekä opetussuunnitelmaopin, mitä opetetaan. Didaktiikka on siis, ”malli siitä, miten opetus olisi järjestettävä, jotta tavoitteet saavutettaisiin” (Kansanen 2004, 10). Tällöin mallin rakentaja, joka usein on kasvattaja, edustaa mallissaan käsityksiään hyvästä ihmisestä ja hyvästä opetuksessa. Tällöin opettaja on vastuussa tiedon välittämisessä. (Uusikylä & Atjonen 2000, 69-71.) Didaktiikka pitää siis sisällään aikuislähtöisen kasvatuskulttuurin, jossa kasvatuksen päämäärinä nähdään kulttuuriperinteet, traditiot ja sosialisatio. Tällöin suunnittelu tapahtuu aikuisten lähtökohdista sekä kasvatuksellisista käytänteistä, joissa aikuisen näkökulma painottuu. (Karila 1997, 63.)

Lapsilähtöisen oppimisen pedagogiikka perustuu konstruktivistiseen näkökulmaan varhaislapsuuden oppimisesta. Tämän näkökulman mukaan tavoitteiden asettaminen tarkoittaa toimintaympäristön suunnittelua lasten kehityksen tarpeita vastaaviksi. (Hujala ym. 1998, 102.) Informaation muuntaminen tiedoksi on oppilaan tehtävä. Oppilas itse hakee, valikoi ja arvioi tietoa ja käy löydöksiään opettajan kanssa läpi. Tieto on siis aina oppilaan itsensä rakentamaa. Hän kytkee oppimisensa aiempaan oppimiseensa ja rakentaa tämän välityksellä uutta tulkintaa. Opettajan tehtävä on suunnata ja valikoida oppilaan havaintoja. Niinpä opettajan suurimpana tehtävänä on löytää oppimista tukevia keinoja ja saada oppilaat kiinnostumaan uusista asioista. (Uusikylä & Atjonen 2000, 69-71.) Tällaisessa lapsilähtöisessä toiminnassa aikuisen tehtävä on

auttaa lasta kasvamaan aktiiviseksi yksilöksi. Tällöin myös suunnitelmat tehdään lasten näkökulmasta. (Karila 1997, 63.)

Nykypäivänä päiväkodin toimintakulttuurin voidaan katsoa pitävän sisällään sekä didaktisia, että pedagogisia oppijärjestelmiä (Hujala ym., 1998, 5). Päiväkodissa lapsen oppiminen tapahtuu lähes aina lapsiryhmässä, jossa hänen kanssaan toimii toisten lapsien lisäksi kasvatusalan ammattilaisia. Oppimiseen vaikuttaa siis koko yhteisö, kaikki ne henkilöt, jotka oppimistapahtumassa ovat paikalla. Tällöin kasvatusalan ammattilaisten tehtävänä on suunnitella, miten vuorovaikutus on organisoitu, niin lasten vertaissuhteissa sekä aikuisten ja lasten välillä. (Karlsson 2001, 57.)



KUVIO 1. Varhaiskasvatuksen suunnittelun perspektiivit.

(Hujala 1998, 88; Rosegrant & Bredekampin 1992 mukaan)

Tämä tutkimus perustuu edellä mainitulle konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan suunnittelun keskiössä on aina lapsi. Suunnittelu pohjautuu lapsen ajatteluun ja lapsen tietorakenteiden kehittymisen tukemiseen. Kasvattajan tehtävä on suunnitella toimintoja lapsen kehitystason mukaan, oppimisen n oltava merkityksellistä lapselle. Tähän päästään jos oppimiskokemukset saadaan integroitua lapsen elämään, esimerkiksi teema- tai projektityöskentelyn kautta, jolloin lapsella on mahdollisuus olla itse aktiivisena. Kaikki kokemukset, joissa lapsi tavoittelee omia kiinnostuksen kohteita ovat kasvattavia. Kas-

vattajilta vaaditaan sisältöaluetietoisuutta, jotta järjestetty toiminta integroituu valittujen teemojen ympärille. Tämä edistää oppimisen jatkuvuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Koko suunnittelun kehyksinä toimii kasvattajien kehityopsykologinen tieto, kasvattajan on oltava selvillä lapsen ikäkaudelle sopivista odotuksista. Tämä on kuitenkin aina yksilöllistä, joten pelkkä kehityopsykologinen tieto ei yksistään voi määrittää oppimissisältöjä, tavoitteita tai menetelmiä. Suunnittelussa on tärkeää huomioida kehityksen ja oppimisen jatkuvuus. Kasvattajalla on oltava tietoa oletetusta kehittymisen ja oppimisen etenemisestä, jolloin hän tämän tiedon avulla pystyy mukauttamaan suunnitelmat yksittäisten lasten tarpeiden mukaan. (Hujala ym. 1998, 88-95.)

Suunnittelu konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta ei välttämättä ole helppoa. Aiemmat tutkimukset osoittavat, että kasvattajat olettavat toimivansa ”lapsilähtöisesti”, mutta käytännössä toimivatkin ”aikuislähtöisesti” (Lehtinen 1990, 197). Syynä tähän voi olla, että kasvattajat ovat kyllä tietoisia eri oppimiskäsityksistä, mutta tiedon siirtäminen käytäntöihin on vaikeaa (Juntunen & Kotimaa 2004, 68). Ongelmana on myös, että toiset päiväkodit kokevat, etteivät päiväkodin kasvatustavoitteet vaadi yhteistä keskustelua, vaan niiden olemassaolo nähdään itsestään selvänä. (Karila 1997, 65-67.) Tällöin ei yhteistä oppimiskäsitystä voida jakaa.

3.3 Suunnittelun lähtökohtana kontekstuaalinen oppimiskäsitys

Kontekstuaalinen oppimiskäsitys tarkoittaa lapsen oppimista ja kasvua juuri siinä kasvukontekstissa, missä hän milloinkin toimii. Arki on täynnä sosiaalisia kokemuksia, joten kasvu ja oppiminen ovat sidoksissa niihin sosiaalisiin kokemuksiin, joita lapsi saa. Virikkeellinen kasvuympäristö vahvistaa lapsen oppimista. Tärkein kasvukonteksti lapselle on hänen perheensä ja vanhemmat. (Hujala 2004, 10-11.) Tämä tulisi huomioida päiväkodeissa. Päiväkodeissa ilmenee erilaisia tapoja hahmottaa vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä: Päiväkodissa voidaan pitää vanhempiin etäistä yhteistyösuhdetta, jolloin vallalla on oletamus, ettei vanhempia kiinnosta päiväkodin kanssa tehtävä yhteistyö. Toisena vaihtoehtona on pyrkiä toteuttamaan vanhempien toiveita. Kolmas vaihtoehto on kiinteä yhteistyösuhde, jossa vanhemmat nähdään yhteistyökumppaneina. (Karila 1997, 65-67.) Kontekstuaalinen oppimiskäsitys perustuu tähän viimeiseksi mainittuun suhteeseen. Tämän vuoksi myös suunnittelun tulisi perustua päivähoitotoiminnassa yhteissuunnitteluun, joka tarkoittaa vanhempien ja lapsen mukaan ottamista suunnitteluprosessiin. Ammattihenkilöstön omaavan asiantuntijuuden pohjalta henkilöstön järjestää oppimistoimintaa ja samalla hallitsee niiden sisältöä. Henkilöstöllä on siis koulutuksen tuomaa niin sanottua ikäspesifiä asiantuntemusta, joka lisääntyy jokaisen uuden lapsen tultaessa. Van-

hemmillä taas on lapsestaan yksityiskohtaisempaa asiantuntemusta, koska lapsi on kotona jo sosiaalistunut kodissa käytettäviin kasvatuskäytäntöihin. Tämän vuoksi vanhemmat ovat parhaita asiantuntijoita kertomaan lapselleen sopivista kasvatuskäytännöistä ja menetelmistä. (Hujala ym., 1998, 70.) Tämä tieto olisim tärkeää hyödyntää päiväkodeissa.

Vanhempien ja lasten itsensä omaavaa asiantuntijuutta voidaan kutsua yksilöspesifiksi, jonka he taas tuovat mukanaan päivähoitopaikkaan. Yhteissuunnittelussa on siis kyse siitä, että vanhemmat liittävätkä päivähoitokasvatuksen lapsen muuhun arkeen, ja henkilöstö taas liittää kotikasvatuksen päivähoiton arkeen. (Hujala ym. 1998, 70-71.) Karilan (2001, 276-282) mukaan yhteissuunnittelun tulisi olla koko toimintakauden jatkuva prosessi. Henkilöstöllä tulisi olla ammattitaitoa kyetä havaitsemaan jokaisen perheen tarvitsemat keskustelun teemat. Tämä vaatii henkilöstöltä ns. kontekstitietämystä. Hujala ym. (1998, 70) huomauttavat, että lapsen omat mielipiteet on myös otettava huomioon suunnittelussa. Lasta on kuunneltava sekä havainnoitava hänen toimintojaan, lapsi on myös otettava mukaan häntä itseään koskeviin suunnittelutilanteisiin. Brotherus (1990, 86) muistuttaa, että lasten ottaminen mukaan suunnitteluun vaatii sekin suunnittelutaitoa aikuisilta.

Hujala ym. (1998, 71) jakavat päivähoitopedagogiikan suunnittelun kahteen osioon, toisena on kasvatuskäytäntöjen lapsikohtainen suunnittelu, toinen oppimistoimintojen lapsikohtainen suunnittelu. Tavoitteena pyritään täydentämään ikäspesifiä asiantuntijuutta, yksilöspesifistisellä asiantuntemuksella (Hujala 1997, 69-72).

	Suhde suunnitteluun	
	Orientaatio	Vahvuusalue
Vanhemmuus	Yksilöspesifi	Kasvun tukeminen, kasvatuskäytännöt
Ammatillisuus	Ikäspesifi	Kasvun tukeminen, oppiminen

KUVIO 2. Päivähoidon kaksi asiantuntijuutta suunnittelussa (Hujala ym. 1998, 72)

3.4 Suunnitteluprosessi

Suunnittelu ja arviointi ovat tiukasti sidoksissa toisiinsa. Karila (2001, 47) korostaa, että laadukas päivähoito edellyttää jatkuvaa suunnittelua ja arviointia. Hujala ym. (1998, 96) painottavat arvioinnin tärkeyttä suunnittelun osana niin, että konstruktivistisessa varhaiskasvatuksen suunnittelussa arviointi on nähtävä jatkuvana prosessina, jatkuvana lapsen kehityksen ja oppimisen seurantana. Tämä tapahtuu lapsen toimintaa havainnoimalla, kuuntelemalla ja dokumentoimalla. Lapsen tullessa päivähoitoon on varhaiskasvattajan kartoitettava lasten taidot. Tämän pohjalta on suunniteltava, miten lapsen oppimista voidaan tukea. Tämän arvioinnin perusteella varhaiskasvattaja pystyy suunnittelemaan millaisin menetelmin lasten kehityksen ja oppimisen jatkuvuus saadaan turvattua. Tämän jälkeen toteutunutta käytäntöä pystytään jatkuvasti arvioimaan. Arvioivan havainnoinnin kautta suunnitteluprosessi muodostaa siis ympyrän, jossa suunnittelu lähtee liikkeelle lapsesta ja palaa lapseen. (Hujala 1998, 96.) Kupila (2004, 5) huomauttaa ettei arvioinnilla saa ymmärtää pelkästään arviointia lapsen kehityksestä tai osaamistasosta, eikä arviointi saa tapahtua pelkästään jonkin toiminnan päättyessä. Hyvä arviointi tapahtuu säännöllisesti osana kasvatusta ja opetusta, jonka avulla lapsen kehitystä ja oppimista voidaan tukea. Tärkeää onkin löytää sellaiset arviointimenetelmät, jotka soveltuvat kasvu- ja oppimisprosessin tukemiseen. Koko pedagoginen kehittämistyö lähtee siis arvioinnista. Arviointi on myös työn kehittämisen väline, jolloin toiminnan kaikkia vaiheita tulee arvioida. Helenius (1993, 65-68) korostaa erityisesti uusien työntekijöiden mahdollisuuksia arviointiin. Uusi työntekijä voi asettaa suunnittelun perusteet kyseenalaiseksi ja tarkastella tuttuja asioita uudesta näkökulmasta, uusin käsittein.

Havainnointiin osallistuvat henkilökunnan lisäksi lapsen vanhemmat. Vanhemmilta saadaan tietoa omasta sosiokulttuurisesta kontekstista, kun taas varhaiskasvattajat välittävät tietoa arvioivan havainnoinnin pohjalta. Näin lapsi opitaan tuntemaan kokonaisvaltaisesti. Havainnointien

perusteella pystytään lasta arvioimaan paremmin eri ympäristöissä, sekä seuraamaan helpommin hänen kasvua ja kehitystään. Havainnointitekniikoita voi kehittää tarpeen mukaan. (Hujala ym. 1998, 95-97.) Havainnointivaihtoehtoina ovat suorat ja epäsuorat tavat. Suoria tapoja ovat esimerkiksi haastattelu, jolloin lapselta kysytään asioita suoraan. Epäsuoria tapoja ovat muiden arviot lapsesta. (Turja 2004, 11.) Lisäksi lapsen toimintaa voi kirjata muistiin, lasten kanssa voi keskustella tai dokumentoida lasten töitä. Kasvattajan tärkeä rooli on kuunnella ja havainnoida lasta, lapsen tekemiä aloitteita, pyrkiä ymmärtämään mitä lapsen ajatuksissa tapahtuu. Jokaisen kasvattajan on tärkeää muistaa, että lapsen ja aikuisen vuorovaikutustaitoja, kuten kysymisen, keskustelemisen ja kuuntelemisen taitoja on aina mahdollista kehittää. Vuoropuheluun voi erinomaisesti käydä erilaisten pelien, leikkien, piirustusten, liikunnan tai musisoinnin avulla. Tärkeää on tehdä lapsesta monipuolisia muistiinpanoja, jotka auttavat suunnittelussa ja arvioinnissa. (Hujala ym. 1998, 95-97.)

Helenius (1993, 69) toteaa, että aiemmin varhaiskasvatuksen pedagogista suunnittelua koskeva tieto on kulkenut siirtynyt eteen päin päivähoitohenkilöstön toiminnassa. Vuonna 2003 valmistuneissa valtakunnallisessa varhaiskasvatuksen perusteissa (2003, 14) kuitenkin painotetaan arvioinnin ja dokumentoinnin tärkeyttä. Kasvattajayhteisön on pyrittävä jatkuvasti kehittämään toimintaansa dokumentoimalla, arvioimalla ja jatkuvalla toiminnan kehittämisellä. Lisäksi heidän on myös ylläpidettävä ja kehitettävä omaa ammatillista osaamistaan. Hujala ym. (1998, 95-97) haluavat tuoda esiin Reggio Emilia-pedagogiikasta havainnoinnin ja dokumentoinnin tärkeyden. Heidän mukaansa päiväkodissa dokumentointiin tulisi osallistua koko henkilökunta, myös vanhemmat. Dokumentointi on välttämätöntä, koska ihmismuisti on rajallinen, ja monet tärkeät asiat unohtuvat. Lisäksi dokumentoinnin avulla havaintoja on helpompi seurata. Dokumentointi toimii apuvälineenä suunnitteluun ja arviointiin, sen perusteella on helpompaa tehdä vanhempien kanssa yhteistyötä ja kertoa uusille työntekijöille päiväkodin toiminnasta. (Hujala ym. 1998, 95-97.)

3.5. Suunnittelu moniammatillisessa päiväkotiyhteisössä

Päiväkodissa vallitsee moniammatillinen työyhteisö. Hyvin toimiessaan moniammatillisuus toimii voimavarana, jossa monitaitoisuus saadaan jaettua. Tällöin jokainen työntekijä tuo suunnitteluun oman osaamisensa, ja eri näkökulmat tulevat kuulluksi ja huomioiduksi. (Karila 2001, 279.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003, 14) korostavat tätä näkökulmaa. Päiväkodin toimintakulttuuri pitäisi rakentua moniammatillisen kasvattajayhteisön kesken yhdessä neuvottelemalla yhteisistä arvoista ja toimintatavoista. Karilan (1997, 59) aiempien tutkimusten

mukaan tämä toteutuu vain niissä päiväkodeista, joissa päiväkodin työntekijät korostavat päiväkotia kokonaisuutena. Tällaisissa päiväkodeissa pyritään suunnittelemaan asioita yhdessä ja työkoetaan jatkuvasti kehittävänä ja luovana. Tällöin erityisesti kokoukset koetaan tärkeinä, koska niissä voidaan keskustella yhteisistä periaatteista, jonka jälkeen asioita konkretisoidaan omassa lapsiryhmässä. Näissä päiväkodeissa nähdään myös tärkeänä järjestää koko talon kokousten lisäksi aikaa ryhmän omille palaverille. Kaikissa päiväkodeissa ei näin kuitenkaan ole. Osassa päiväkodeista erilliset lapsiryhmät nähdään keskeisinä, eikä edes pyritä rakentamaan yhteistä näkemystä, vaan eriytymiseen on mukauduttu ja totuttu helpottamaan työtä. (Karila 1997, 61-62.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003, 14) painottavat varhaiskasvatushenkilöstön ammatillisen tiedon lisäksi henkilöstön kokemusta perustana osaamiselleen. Karila ja Nummenmaa (2001, 20-35) huomauttavat, että toimintaympäristöön ja perustehtäviin liittyvän osaamisen lisäksi on varhaiskasvattajan omattava yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä osaamisensa jatkuvaa kehittämistä. Poikonen (2003, 38) toteaa, että näin ei päiväkodeissa usein ole, vaikka se olisi edellytys varsinaiselle tiimityölle. Päiväkodin henkilöstön tulisi pohtia jatkuvasti syvällisesti yhteisiä kasvatuksen, opetuksen ja kehityksen tavoitteita, jotta olisi mahdollista saavuttaa laadukasta pedagogiikkaa. Eri työyhteisöjen ja henkilöstön olisi löydettävä sellaiset yhteiset lähtökohdat, jotka soveltuvat juuri heidän uskomuksiinsa, ja siihen toimintaympäristöön, missä he työskentelevät, muuten erilaiset tulkinnat tuottavat myös erilaista varhaispedagogiikkaa ja suunnittelukäytäntöjä. Koko suunnittelun peruslähtökohta on tehdä kasvattajien tiedostamaton toiminta tiedostetuksi. Tämä vaatii henkilöstöltä kasvatuksen teoreettisen tiedon lisäksi tietoa suunnittelusta. (Hujala ym. 1997, 69.) Suunnittelu kertoo työntekijöiden näkemyksestä työstään. Sen lisäksi suunnittelu tuo esille henkilöstön pätevyyden ja yhteisön toimivuuden. (Helenius 1993, 65.)

4 PÄIVÄKODIN SUUNNITTELUKULTTUURI TUTKIMUSKOHTENA

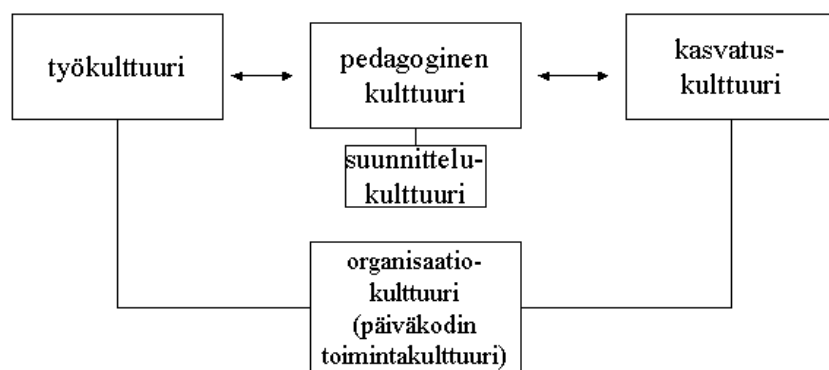
Tässä tutkimuksessa päiväkodin neuvottelukulttuuria on lähestytty organisaatiokulttuurin näkökulmasta. Organisaatiokulttuurin ymmärtäminen auttaa myös ymmärtämään niitä merkityksiä, joita päiväkodin henkilökunta antaa suunnittelulle osana päiväkodin toimintaa ja omaa toimintaansa. (Schein 1987, 23-42.) Lisäksi organisaatorakenteiden ja merkitysten tiedostaminen on edellytys vanhojen käytäntöjen muuttamiseksi (Poikonen 2003, 30-39).

4.1 Päiväkodin organisaatiokulttuuri

Jokaisella organisaatiolla, kuten päiväkodilla, on omanlaisensa kulttuuri. Päiväkodin toimintakulttuuriin sisältyy sekä työ- että kasvatuskulttuuri. Työkulttuuri rakentuu aina osana yhteiskunnallista ympäristöä. Työkulttuuri pitää sisällään työn hahmottamisen, keskeisen työyksikön hahmottamisen, työnjaon, päiväkodin johtajuuden, keskustelu- ja päätöksentekokäytännöt sekä suhteen ulkopuoliseen ympäristöön. Kasvatuskulttuuri taas muodostuu vallitsevista kasvatuskäytännöistä. Tämä pitää sisällään käsityksiä kasvatuksen tavoitteista, käsityksiä lapsen kasvusta ja kehittymisestä, oppimisesta ja opetuksesta. Kasvatuskulttuuria muovaavat päiväkodin toiminta-ajatuksen ymmärtäminen, sekä yhteistyö eri ryhmien kanssa, mm. lasten, heidän vanhempien ja henkilökunnan välillä. Kasvatuskulttuuri näkyy erityisesti päiväkodin kasvatuskäytännöissä, yhteistyö- ja suunnittelukäytännöissä ja siinä, millaiseksi päiväkodin toiminta-ajatus ymmärretään. Päiväkodin kasvatuskulttuuri muotoutuu sen mukaan, nähdäänkö päiväkodissa jokaisen yksikön toimivan itsenäisesti, vai nähdäänkö koko päiväkotiyhtenäisenä kokonaisuutena, jossa vallitsee yhtenäinen toiminta-ajatus. (Karila 1997, 57-67.)

Päiväkodin toimintakulttuurin kehittämisessä on erityisen tärkeä rooli ihmisten käsityksillä, koska yhteisössä toiminta ja ihmisten käsitykset ovat aina vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ihmisten käsitykset näkyvät toiminnassa ja muokkaavat toimintaa. Toisaalta taas toiminta näkyy käsityksissä, jolloin myös käytäntöjen muutos näkyy myös lopulta käsitteiden muutoksena. (Karlsson 2001, 31.)

Karila (1997, 68) jaottelee mahdollisiksi päiväkodin toimintakulttuureiksi innovatiivisen, murroksessa olevan tai muutosta välttävän toimintakulttuurin. Innovatiivisessa toimintakulttuurissa on jatkuva kehittämisen tila. Siinä yhteisöllä on yhteinen päämäärä ja tehtävät, jotka edellyttävät paljon keskustelua ja kollegojen tukea. Innovatiivinen toimintakulttuuri ei se ole riippuvainen ulkoisesta tuesta tai vaatimuksista. Murroksessa oleva toimintakulttuuri tarvitsee tukea kasvatuksellisissa, sekä työkulttuurin uudistuksissa. Päiväkodissa on tällöin epäselvä toiminta-ajatus, eikä yhteisten periaatteiden ja kehittämistoiminnan etenemiselle ole valmiuksia. Viimeisenä toimintakulttuurivaihtoehtona on muutosta välttävä toimintakulttuuri. Tällöin vastustetaan muutosta, eikä työ- tai kasvatuskäytäntöjä kyseenalaisteta, eikä keskusteluja kasvatuskäytännöistä nähdä tarpeellisina. (Karila 1997, 68.)



KUVIO 3. Päiväkodin toimintakulttuuri

Päiväkodin toimintakulttuuriin vaikuttaa taustalla laajat kulttuuriperinteet. Tärkeää olisi kuitenkin huomata, ettei kulttuuriperinteiden tarvitse olla pysyviä, kulttuuri on aina avoin muutoksille. (Rasmussen, Vibeke Bye Jensen:n mukaan 2004, 14.) Päiväkodissa voidaan yleisesti puhua löyhäsidoonmaisesta organisaatiokulttuurista, koska päiväkotiyhteisössä yhteistyötä eri ammattiryhmien kesken ei usein nähdä välttämättömänä, vaan eri ryhmien kesken saattaa esiintyä jopa kilpailua. Varhaiskasvatussuunnitelman yhdessä työstäminen luo kuitenkin lisää edellytyksiä yhteisöllisyyden lisääntymiselle, kun suunnitelmaan kirjatut asiat on vietävä myös käytäntöön. (Poikonen 2003, 30-39.)

4.2 Organisaatiokulttuurin muodostuminen

Kulttuurin muodostumisen lähtökohtana on aina ryhmä, millä on yhteinen historia. Ryhmän on täytynyt ratkaista ongelmia yhdessä, joiden kautta se on jakanut yhteisiä, merkittäviä kokemuksia. Tämän kautta ryhmä on luonut itselleen mallin, miten he toimivat erilaisissa tilanteissa, ja tämä malli halutaan opettaa myös uusille ryhmän jäsenille. Se pitää sisällään tavan ajatella, havaita ja tuntea. Lopulta tämä yhteinen näkemys toiminnassa siirtyy tiedostamattomalle tasolle. Kulttuuri siis opitaan ryhmäkokemuksen kautta, jolloin se on myös muutettavissa kokemusten kautta. (Schein 1987, 25-26.) Juuti (1989, 207-210) lisää, että organisaatiossa ihmisryhmällä on myös aina yhteinen päämäärä. Organisaatio on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, joka jatkuvasti heijastuu organisaation rakenteeseen. Organisaatio on siis jatkuvassa muutoksessa riippuen sen ympäristöstä. Jos ympäristö muuttuu hitaasti, ei organisaatiollakaan ole tarvetta muutoksiin. (Juuti 1989, 207-210.) Erilaisia kulttuuritasoja ovat sivilisaatioiden väliset kulttuurit, etnisesti yhtäläiset maat, sisäiset etniset ryhmät, ammattikohtaiset yhteisöt, organisaatiot sekä niistä erkanevat pienemmät osayksiyöt, ryhmäkulttuurit. Sosiaalinen yksikkö voi

siis pitää sisällään useita erilaisia kulttuureja tai vastaavasti koko organisaatiota kattaa yhteinen kulttuuri. (Schein 1987, 25-26.) Tällaista sosiaalista yksikköä edustaa esimerkiksi päiväkotia, joka voi pitää sisällään koko päiväkodin yhteisen kulttuurin tai useita erilaisia kulttuureja osastoryhmien tai muiden ryhmien välillä.

Organisaatiokulttuuri pitää sisällään säännönmukaista käyttäytymistä, jossa olennaisena osana on ihmisten käyttämä kieli, 'hyvä käytös' ja sen edellyttämät rituaalit. Lisäksi tärkeänä tekijänä vaikuttavat yhteiset arvot, jotka ovat jäsenten tiedossa. Toiminnassa vallitsevat myös normit, jotka kehittyvät ryhmän toimiessa. (Schein 1987, 23-42.) Juutin (1989, 106) mukaan organisaation jäsenet käyttäytyvät organisaatiossa erilailla verrattuna siihen, että he työskentelisivät yksinään. Jäsenet luovat odotuksia toisilleen, mikä vaikuttaa heidän toimintaansa. Scheinin (1987, 23-42) mukaan jokaisen organisaatiokulttuurin taustalla on omanlaisensa perusfilosofia, joka ohjaa sen toimintaa, sen työntekijöitä sekä asiakkaita. Tämän kautta muotoutuvat yhteiset pelisäännöt, jotka on omaksuttava tullakseen ryhmän jäseneksi. Jokaisella organisaatiolle kehittyy omanlaisensa ilmapiiri, joka välittyy erityisesti ulkopuolisille jäsenille toimiessaan heidän kanssaan.

4.3 Näkymätön ja näkyvä kulttuuri

Schein (1987) kuvaa kulttuurin muodostuvan kolmesta eri tasosta. (Kuvio 3) Kulttuurin ensimmäinen taso, artefaktit, on kulttuurin näkyvin taso. Artefaktit pitävät sisällään fyysisen ja sosiaalisen ympäristön, jonka kulttuurin jäsenet ovat luoneet. Nämä saattavat kuitenkin olla tiedostamattomia jäsenille itselleen. Tämän vuoksi artefaktit saattavat olla hyvinkin helposti havaittavissa, mutta niiden syvämpi merkitys, arvot, jotka ohjaavat toimintaa, on vaikeaa selvittää. (Schein 1987, 32.)

Toinen taso, arvot, ovat usein hyvin tiedostettua ja ilmaistavissa, ne ohjaavat tilanteita, ja luovat tämän kautta normeja miten toimitaan. Arvot saattavat olla myös tiedostamattomia. Arvot ovat usein toisilta opittua, ihanne siitä miten asioiden 'tulisi olla'. Ongelmien ratkaisussa arvojen merkitys korostuu, ryhmä tekee alkuun ratkaisun arvojen pohjalta, jos sillä ei ole vielä aiempaa kokemusta tehtävästä. Jos ratkaisu toimii, muuttuu arvo uskomukseksi ja olettamukseksi ja aikaa myöten itsestäänselvytykseksi, eikä se ole enää tiedostettua. Näin tapahtuu ainoastaan niille arvoille, jotka sisältävät jatkuvan, luotettavan tavan ratkaista ongelmia. Joskus myös arvoja hy-

väksytään sillä perusteella, että ne saavat sosiaalisen hyväksynnän, koska ne vähentävät yhteisön epävarmuutta. (Schein 1987, 33-34.)

Artefaktit - ihmisten aikaansaannokset ja luomukset	Näkyvin taso
Arvot	Selvempi tiedostamisen taso
Perusolettamukset	Näkymätön taso, itsestänselvyys, alitajuinen

KUVIO 4. Organisaatiokulttuurin tasot (Schein 1987)

Kolmantena tasona ovat perusolettamukset. Tämä on tiedostamaton taso, joka ohjaa käyttäytymistä. Tämä on kulttuurin syvin taso ja se ohjaa kulttuuria eniten. Perusolettamukset muodostuvat, kun jonkin ongelman ratkaisumallista tulee itsestänselvyys. Saman yksikön sisällä perusolettamukset ovat jäsenillään varsin samanlaisia, ja tällöin ryhmän jäsenet ajattelevat omien perusolettamuksien olevan oikeita, usein ymmärtämättä toisenlaista käyttäytymistä. Olettamuksien uudelleenoppiminen tai muuttaminen on hyvin vaikeaa, koska ne ovat niin itsestänselvyksiä, jolloin niitä ei tuoda helposti julki. Ongelmana on, että nämä alitajunnassa tapahtuvat ajatukset saattavat helposti vääristää tosiasioita. Jotta kulttuuria voidaan ymmärtää, on perusolettamukset tuotava esiin. Niiden tiedostamisen jälkeen voidaan ymmärtää tapahtumia ja syitä niiden taustalla. (Schein, 1987, 24-38.) Päiväkodissa käytännöt muotoutuvat helposti perusolettamuksien varaan, jolloin erilaisista toimintamalleista tulee itsestänselvyys. Erityisesti tämä näkyy pitkään yhdessä työskentelevissä yhteisöissä.

4.4. Pedagoginen kulttuuri osana päiväkodin toimintakulttuuria

Varhaiskasvatus ja siihen kuuluva varhaispedagogiikka on määritelty eri tavoin vuosikymmenten aikana. Varhaiskasvatuksen määrittelyissä tähän päivään saakka, vuorovaikutussuhteiden merkitystä on korostettu yhä enemmän. Pedagogiikan merkitystä on korostettu vasta viime vuosikymmenten aikana, erityisesti varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ilmestyttyä. Tämä on vaikuttanut myös suunnittelukulttuurin kehitykseen.

Ojalan (1985, 14) mukaan varhaiskasvatus on kodin, päivähoiton ja esikoulun elämänpiirissä toteutuvaa varhaiskasvattajan ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Karila (2001, 276) laajentaa varhaiskasvatuksen määritelmää koskemaan kaikissa ”erilaisissa toimintaympäristöissä – kotona, julkisissa kasvatusinstituutioissa ja eri elämänpiireissä - tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta aikuisten ja lasten välillä.” Myös Nummenmaa (2001, 26) korostaa vuorovaikutussuhteita. Hän määrittelee varhaiskasvatuksen rakentuvan lasten keskinäisestä, aikuisten keskinäisestä sekä lasten ja aikuisten välisestä vuorovaikutuksesta.

Pedagogiikka tarkoittaa Brotheruksen ym. (1990, 5) mukaan ”kasvua, että kasvatusta. Kasvu on ihmisen fyysisten ja henkisten toimintojen kehittymistä ja kasvatus sen systemaattista ohjaamista. Pedagogiikassa on kyse tietoisesta kasvatustoiminnan kokonaisuudesta.” Karila (2001, 276) lisää pedagogiikan määrittelyyn ammattilaisten toiminnan: Varhaispedagogiikka on ”tavoitteellista, kasvatuksellista ja opetuksellista toimintaa, jota varhaiskasvatuksen ammattilaiset toteuttavat varhaiskasvatuksen instituutioissa, esimerkiksi päiväkodeissa. Päiväkotiryhmän henkilöstö suunnittelee jatkuvasti sekä omaa työtään, että työnsä tuloksena syntyvää toimintaa...” Pedagogiikka tulee esille päiväkodissa erilaisissa pedagogisissa prosesseissa, jollaisia ovat suunnittelu, itse opetustapahtuma ja koko prosessin arvioiminen (Haring, 2004, 56). Tällöin siis pedagogiikan tulisi ulottua päiväkodin kasvatus- ja työkuulttuuriin.

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003, 9) todetaan varhaiskasvatuksen olevan hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuus, jonka on oltava suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet siis velvoittavat päiväkotien toimintakulttuurin sisältämään myös pedagogiikkaa. Suunnittelukulttuuri on osa pedagogista kulttuuria, joka näyttäytyy päiväkodin arjessa päivittäin.

4.5 Käytäntöyhteisön rakentuminen

Päiväkodin toiminta muodostuu yhteisöistä, jotka ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Yhteisöt luovat yhteisen toimintakulttuurin, joka pätee ainoastaan heidän toimiessaan yhdessä. (Bruner 1996, 3.) Päiväkodissa tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi koko talon henkilöstö, sekä erilliset osastoryhmät, myös eri ammattiryhmien edustajat voivat muodostaa omia ryhmiään. Tällaisissa ryhmissä usein neuvotellaan yhdessä ja sovitaan päämääristä. Neuvottelut eivät kuitenkaan välttämättä sisällä varsinaista sitoutumista hankkeisiin, eikä neuvottelujen kautta tehdyt sopimukset välttämättä siirry käytäntöön.

Wenger (1998) kuvaa jokaisen työyhteisön tavoitteeksi käytäntöyhteisön (communities of practice) rakentumisen. Käytäntöyhteisö koostuu jäsenistä, jotka osallistuvat sosiaaliseen toimintaan ja näin sitoutuvat yhdessä sovittuun toimintaan ja päämääriin. Tämä sosiaalinen osallistuminen muuttaa jatkuvasti sekä yhteisön toimintaa, että tämän lisäksi ihmisten omaa identiteettiä. Käsitys itsestä muuttuu sosiaalisen toiminnan kautta, koska ihmiset tulkitsevat toimintaansa yhteisön toiminnan kautta. Ihmiset siis oppivat toisten ihmisten kautta. Tätä Wenger (1998, 4-5) kutsuu sosiaalisen oppimisen teoriaksi. Käytäntöyhteisössä jäsenet sitoutuvat tavoitteellisiin toimintoihin jatkuvassa vuorovaikutuksessa yhteisön muiden jäsenten kanssa (Wenger 1998, 45-47). Lopulta yhteiset tavoitteet ja sosiaaliset suhteet muodostavat yhteisössä käytäntöjä, jotka ovat juuri tälle yhteisölle ominaisia. (Wenger 1998, 7-8)



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

Sosiaalisen oppimisen teoriassa vaikuttavat yhteisö (community), käytännöt (practice), merkityksen anto (meaning) ja identiteetti (identity) (Wenger 1998, 5-6). Yhteisöllä tarkoitetaan sosiaalista kokoonpanoa, joka tekee yksilön toiminnan arvostetuksi. Yhteisö ei ole synonyymi ryhmälle, vaan yhteisössä jäsenet osallistumisen kautta ovat sitoutuneet tavoitteisiin ja toimintaan. Käytäntöyhteisöllä on yhteinen hanke, jonka he määrittelevät yhdessä ja luovat näin jäsenien välistä, tasapuolista vastuuta. Lisäksi he tulkitsevat yhdessä käsitteitä, artefakteja, jotka toimivat yhteisinä työkaluina tavoitteiden saavuttamiseksi. Käytäntöyhteisö koostuu vahvoista vuorovaikutussuhteista, jolloin omasta ja yhteisestä osaamisesta neuvotellaan, tietoa jaetaan, suunnitellaan ja tavoitteet muodostetaan yhdessä. Näin käytäntöyhteisölle syntyy yhteiset käytännöt. Tämä tapahtuu yhteisen osallistumisen ja yhteisen merkityksenannon kautta. (Wenger 2001, 72-74.) Päiväkodissa tällainen hanke on esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman työstäminen yhdessä.

Merkityksen anto viittaa sosiaalisen oppimisen teoriassa siihen, että kaikki jäsenet luovat omanlaisensa merkityksen elämästä ja maailmasta. Se, kuinka merkitykselliseksi maailma nähdään, vaikuttaa yksilöiden toiminnassa ja tämän kautta koko yhteisön toiminnassa. Merkityksen antoa tapahtuu koko ajan sen pohjalta, mitä on aiemmin on koettu. Tämän pohjalta taas toiminta ohjautuu tulevaisuudessa. (Wenger 1998, 52-53.)

Käytäntöjen kautta eri osapuolet sitoutuvat yhteisön toimintaan. Käytäntöjen kautta jäsenet myös oppivat toiminnastaan. Yhteisön jäsenten luomat käytännöt toimivat voimavaroina yhteisön jäsenille. Vaikka työtä tehtäisiin yksilöinä, toiset jäsenet ovat tärkeässä asemassa antamalla työlle merkityksen. Käytännöt rakentuvat historiallisista ja sosiaalisista konteksteista, ne antavat yhteisön toiminnalle merkityksen. Käytännöt sisältävät aina eksplisiittistä ja implisiittistä tietoa. Eksplisiittinen tieto pitää sisällään toisten kanssa jaetun tiedon, kuten yhteisen kielen, dokumentit jne. Ongelmana onkin usein juuri implisiittinen, hiljainen tieto, mikä ei ole kaikilla samanlaista, tällaisia ovat esimerkiksi sanattomat sopimukset, olettamukset, roolit jne. (Wenger 1998, 45-47.) Käytäntöjen kautta tapahtuu jatkuvaa oppimista: Yhteisö pyrkii jatkuvasti kehittämään käytäntöjä, sen avulla käytäntöyhteisöön pääsee uusia jäseniä, ja niiden avulla käytäntöyhteisö on yhteydessä myös muihin käytäntöyhteisöihin (Wenger 1998, 7-8). Päiväkotiyhteisöllä on usein yhteinen historiallinen tausta, jossa jokainen omaa paljon hiljaista tietoa. Tämä tieto olisi tärkeää saada jaettua muiden kanssa, jotta yhteisön käytännöt muotoutuisivat samanlaisiksi kaikille jäsenilleen.

Identiteetillä Wenger (1998) tarkoittaa ihmisen ajattelutapaa siitä, mitä ihmiset ajattelevat itse olevansa, mitä yksilö ajattelee muiden silmissä olevan, millaisena hän näkee itsensä yhteisön jäsenenä. Näistä kaikista erilaisista käsityksistä muotoutuu identiteetti. Siihen vaikuttavat menneisyyden kokemukset sekä se, mihin olemme suuntaamassa. Identiteetti tulee esille päivittäin toiminnassamme, osallistumalla käytäntöihin. Tämän pohjalta ihmiset oppivat. Tämä taas vaikuttaa ihmisen identiteettiin yhteisössä ja samalla se muuttaa yhteisöä. (Wenger 1998, 5-6, 149-151.) Päiväkotiyhteisössä työntekijöillä voi olla hyvinkin vahva käsitys omasta ja toisten rooleista, joiden kautta käytännöt muototutuvat.

Hakkarainen, Paavola ja Lipponen (Aikuiskasvatus 2003 (23), 8) toteavat käytäntöyhteisön välittävän kulttuuriperinteitä eteenpäin. Tällöin asiantuntijat välittävät tietoa vasta-alkajille, jolloin tietoja ja taitoja pyritään levittämään sosiaalisesti. Tämä on otettava huomioon, koska käytäntöyhteisö, jossa yksilöiden kehittymiseen ei paneuduta, ei välttämättä ole kovin innovatiivinen.

Tässä tutkimuksessa päiväkotikokonaisuudessaan edustaa yhteisöä, johon on rakentunut omanlaisensa toimintakulttuuri. Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia yhteisöjä päiväkotiin on muodostunut, rakentuuko päiväkotikokonaisuus tai osastoryhmät Wengerin (1998) kuvaamista käytäntöyhteisöistä ja miten se näkyy suunnittelukulttuurin muotoutumisessa. Päiväkodissa meneillään oleva varhaiskasvatussuunnitelman työstäminen voidaan nähdä Wengerin (1998) teorian mukaisena 'yhteisenä hankkeena', koska se toteutetaan koko päiväkodin työyhteisön kanssa yhdessä neuvotellen, jolloin jokaisen tulisi siihen sitoutua. Varhaiskasvatussuunnitelman työstäminen ja erityisesti sen vieminen käytäntöön luo siis hyvät puitteet yhteisen käytäntöyhteisön muodostumiselle.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata yhden päiväkodin suunnittelukulttuuria, osana sen pedagogista kulttuuria. Tutkimus on tapaustutkimus. Tutkimustehtävän selvittämiseen haetaan vastauksia seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisia ovat päiväkodin ja osastoryhmien suunnittelukäytännöt?
2. Millaisia käsityksiä henkilökunnalla on suunnittelusta varhaiskasvatuksessa?
3. Millainen kokonaiskuva syntyy osastoryhmien suunnittelukulttuurista?

6 TUTKIMUSMENETELMÄ

6.1 Tutkimuskohde

Tutkimus on laajasti määriteltynä etnografinen tapaustutkimus. Tässä tutkimuksessa tarkempi lähestymistapa on kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka toteutettiin yhdessä keskisuuren kaupungin päiväkodissa. Tutkimuspäiväkoti on mukana Karilan ja Nummenmaan (2005) kehittämishankkeessa, joka alkoi syksyllä 2004. Tämän perusteella päiväkotit valikoitui myös tähän tutkimukseen. Tutkimuslupa oli hankittu Karilan ja Nummenmaan (2005) kehittämishankkeen alkaessa, joten se koski kaikkia projektissa työskenteleviä henkilöitä. Päiväkodissa oli tutkimuksen alkaessa 92 lasta ja 20 työntekijää. Päiväkodissa oli viisi osastoryhmää, joihin lapset oli jaettu ikänsä mukaan: 1-2 v./ 3v./ 4v./ 5-6 v./ 6v. (esiopetusryhmä). Päiväkoti edusti moniammatillista työyhteisöä, kuten tavallisimman päiväkodit Suomessa: 1-2 -vuotiaiden ryhmässä työskenteli kolme lastenhoitajaa ja esiopetusryhmässä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa ja avustaja. Kaikissa muissa ryhmissä oli yksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Tutkimukseen osallistuvan työyhteisön voidaan katsoa edustavan tavallista, suomalaista, heterogeenistä työyhteisöä.

6.2 Kvalitatiivinen tapaustutkimus

Tutkimus on suoritettu kvalitatiivisen tutkimuksen menetelmin. Kvalitatiivisen tutkimuksen kuvaamiseen käytetään usein termejä laadullinen ja pehmeä (Eskola & Suoranta 1996, 9). Tällaiseen määritelmään sisältyy kuitenkin vaara, että kvalitatiivista tutkimusta pidetään pehmeämpänä, vähemmän tieteellisenä tutkimuksena kuin kvantitatiivista tutkimusta (Grönfors 1982, 11). Eskolan & Suorannan (1996, 9-11) mukaan kvalitatiivinen tai kvantitatiivinen tutkimus on aivan yhtä hyvää silloin, kun menetelmä on valittu tutkimuksen kannalta sopivimmaksi. Kvalitatiivinen, laadullinen tutkimus voidaan ymmärtää aineiston ja analyysin ei-numeraaliseksi kuvaamiseksi. Laadullisen tutkimuksen aineisto on pelkistetyimmillään tekstiä, esimerkiksi haastatteluja ja havainnointeja, päiväkirjoja, kirjeitä, omaelämäkertoja jne. Yhteistä aineistonkeruulle on, että tutkija pyrkii yleisesti olemaan rajoittamatta aineistonkeruutilannetta. Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa on oltava avoin tutkimussuunnitelma, sillä ihmistieteitä tutkittaessa ilmiöt ovat jatkuvasti muuntuvia ja usein paikallisia. Tutkimusongelman ja -suunnitelman tar-

kennusta voi monesti joutua tekemään tutkimuksen kuluessa. Tapaustutkimuksessa aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi kietoutuvat tiiviisti yhteen. (Eskola & Suoranta 1996, 9-11.)

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on yleistä osallistuvuus, vaikkei se olekaan edellytyksenä laadulliselle tutkimukselle. Osallistumalla tutkija pääsee mahdollisimman lähelle tutkittavaa ilmiötä, kuitenkin manipuloimatta tutkimustilannetta. Tämän kautta tutkittavien oma näkökulma on helpompi saavuttaa. Laadullinen tutkimus pitää sisällään usein erilaisia tutkimusmenetelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa olisi tärkeää, että tutkija yrittää tiedostaa omat esioletuksensa ja arvostuksensa, koska ne vaikuttavat aina laadullisen tutkimuksen taustalla. Laadullisessa tutkimuksessa otantana on usein vähän tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Tieteellisyyden kriteerinä on siis määrän sijaan laatu. (Eskola & Suoranta 1996, 12-13.)

Suunnittelukulttuuria on tutkittava kvalitatiivisen tutkimuksen keinoin, koska tavoitteena on saada syvällistä tietoa osastoryhmien suunnittelusta, johon ei kvantitatiivisin menetelmin pystyttäisi. Kvantitatiivisen tutkimuksen menetelmin suunnittelukulttuuria voitaisiin mitata tutkimalla suunnittelujen määrää. Suunnittelukulttuurissa ei kuitenkaan riitä mitattavaksi suunnittelun määrä, vaan suunnittelun sisältö. On mitattava suunnittelun laatua: mitä, miten ja erityisesti miksi suunnitellaan. Tässä tutkimuksessa kvalitatiivinen tutkimus antaa huomattavasti syvällisempää tietoa kuin kvantitatiivinen tutkimus, minkä takia siihen on päädytty.

Tapaustutkimus voidaan määritellä toiminnassa olevan tapahtuman tutkimiseksi (Syrjälä 1996, 11-12). Tavoitteena on ilmiön ymmärtäminen yhä syvällisemmin. Tapaustutkimuksessa voidaan tutkia yksilöä, ryhmää, koulua, asiakasta, osastoa jne., siis lähes mitä tahansa. ”*Tapaus on yleensä jossain suhteessa muista erottuva, se voi olla poikkeava kielteisesti tai myönteisesti, mutta myös aivan tavallinen tyypillinen arkipäivän tapahtuma*” (Syrjälä 1994,11). Tapaustutkimuksessa pyritään tutkittavasta asiasta kokoamaan tietoa mahdollisimman monipuolisesti ja usealla tavalla, pyrkimyksenä saada entistä syvällisempää tietoa. (Syrjälä 1994, 11-12.) Tapaustutkimus sopii erityisesti erilaisten sosiaalisten tilanteiden tutkimiseen. (Yin 1994, 1-3)

Tapaustutkimus kohdistuu aina nykyisyyteen, todelliseen tilanteeseen, jollaista ei pystytä keino-tekoisesti järjestämään. Tapaustutkimus perustuu yksilöiden kykyyn tulkita tapahtumia siinä ympäristössä, jossa he toimivat. (Syrjälä & Numminen 1988, 7-8). Näitä yksilöiden kokemia merkityksiä on aina tutkittava kontekstissaan (Crossley, Vulliamy 1984, Syrjälän & Nummisen 1988, 8 mukaan). Tapaustutkimus on hyvin kokonaisvaltaista ja systemaattista. Tapausta tutki-

taan luonnollisissa olosuhteissa ja menetelmät ovat strukturoimattomia. Tutkija pyrkii tällöin ymmärtämään tutkittavan maailmaa ja hänen kokemuksiaan. Tapaustutkimuksessa tutkittava ja tutkija ovat vuorovaikutuksessa keskenään, eikä heidän roolinsa ole selvästi erotettavissa toisistaan, vaan tutkittavat ovat aktiivisia ja osallistuvia subjekteja. Tutkimustehtävän ja –kysymysten perusteella tutkija valitsee tutkittavan ilmiön, mutta lisäksi tutkimuskohde itsessään muovaa tutkimuksen ongelmien muodostumista. Näin tapaustutkimus mukautuu siis aina sen perusteella, mitä tutkitaan. Tapaustutkimus on myös arvosidonnaista. Tutkijan oma näkemys ja merkityksenanto asioille vaikuttaa näkemykseen, jonka hän saa tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä & Numminen 1988, 7-11.)

6.3 Tutkimuksen tiedonhankintamenetelmät – havainnointia ja haastatteluja

Etnografinen kenttähavainnointi

Etnografisella tutkimuksella pyritään ymmärtämään sekä analyttisesti kuvaamaan tutkittavaa yhteisöä ja ihmisryhmää. Tutkimusstrategia on lähtöisin antropologiasta. Tutkimukseen kuuluu kenttätutkimusvaihe, jolloin tutkija havainnoi tutkimuskohdettaan, pyrkien näkemään tapahtumat osallistuneiden näkökulmasta ja ymmärtämään tapahtumien merkityksen heille. Tutkimuksen keskeinen taustafilosofia on suuntauksessa, jota kutsutaan symboliseksi interaktionismiksi. Sen lähtökohtana on, että kulttuuri vaikuttaa ja muovaa ihmisen käyttäytymistä. Ihmisen käyttäytyminen on osittain luovaa, tietoista ja tiedostamatonta päätöksentekoa. Päätöksenteko taas perustuu tulkintoihin. Symbolinen interaktionismi keskittyy tutkimaan, kuinka ihmiset tulkitsevat eri tilanteita, koska tulkinta ohjaa ihmisten toimintaa. (Syrjälä 1994, 76.) Tässä tutkimuksessa keskitytään päiväkodin pedagogiseen kulttuuriin ja siinä erityisesti suunnittelukulttuuriin kuvaamiseen. Päiväkodissa vallitsee jo omanlaisensa toimintakulttuuri, joka vaikuttaa jokaiseen työntekijään. Toisaalta työntekijät itse luovat päiväkodissa jatkuvasti uutta toimintakulttuuria. Toimintakulttuuriin voi päästä sisälle ainoastaan etnografisen kenttähavainnoin kautta.

Syrjälän (1994, 76) mukaan etnografinen tutkimus käsittää yleensä osallistuvaa havainnointia. Grönfors (1982, 87-88) jaottelee etnografisen tutkimuksen kuitenkin neljäksi erilaiseksi osallistumisen asteeksi. Ensimmäisenä on havainnointi, johon ei liity osallistumista. Toisena on tutkijan osallistuva havainnointi. Kolmantena on toimintatutkimus, johon myös sisältyy osallistuvaa havainnointia. Viimeisenä vaihtoehtona on piilohavainnointi. Näiden rajat eivät ole selvät. Tutkija yrittää vaikuttaa tapahtumiin mahdollisimman vähän, jolloin vuorovaikutus tapahtuu havainnoitavien henkilöiden ehdoilla. Tämä on usein vaikeaa.

Etnografista tutkimusta on hankalaa määritellä. Atkinson ja Hammersleyn (1994, 248) ovat kuitenkin kuvanneet joitakin etnografisen tutkimuksen ominaisuuksia. Etnografinen tutkimus tutkii yhtä tapausta, tai hyvin pientä määrää tapauksia. Se ei niinkään muodosta hypoteeseja ilmiöistä, vaan kuvaa perusteellisesti sosiaalisen ilmiön luonnetta. Menetelmässä työskennellään ei-strukturoidun aineiston kanssa, jolloin aineistoa ei koodata suljettujen analyttisten kategorioiden mukaan. Aineiston analyysi kertoo tulkinnan ihmisten käyttäytymisen merkityksestä sekä funktiosta. Syrjäläinen (1994, 81) kuvaa etnografiseen tutkimukseen olevan ”*pahimmillaan ja parhaimmillaan luova pitkäjänteinen prosessi, joka sisältää jatkuvasti uusia käännteitä ja oivalluksia.*”

Etnografisessa tutkimuksessa on monia haasteita. Tutkijan rooli on erityisen tärkeää tiedostaa. Koko prosessi on kuvattava niin tarkkaan, että lukija pystyy itse arvioimaan tutkimuksen luotettavuuden. Suurimpana haasteena on, että tutkija voi helposti tehdä vääriä tulkintoja havaitsemastaan, koska tutkimuksessa tapahtumat ja paikat ovat usein niin tuttuja, että ’vieraaseen kulttuuriin’ asettuminen voi olla hankalaa. Eettisenä ongelmana myös on, että koska tutkimus suoritetaan anonymisti, osallistujat voivat kokea, ettei heillä ole vaikuttamismahdollisuuksia. Lisäksi tutkimuksen tapahtumien tarkka kuvaus on mahdotonta, koska henkilöllisyyksiä ei voi paljastaa. Etnografista tutkimusta kritisoidaan myös tutkimuksen heikosta yleistettävyydestä. Tämä on kuitenkin ongelmana kaikissa kvalitatiivisissa tutkimuksissa. Tärkeää olisikin liittää tutkimustulokset osaksi aiempia tutkimuksia, osaksi laajempaa tutkimustietoutta. (Syrjäläinen 1994, 41-44.)

Teemahaastattelu

Haastattelussa tutkija on suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Tällöin tiedonhankintaa pystyy suuntamaan tarpeen mukaan haastattelussa, lisäksi vastausten pohjalta voi saada esiin vastaajan motiiveja. Tutkijan on haastattelutilanteessa mahdollista myös havaita tutkittavan ei-kielellinen kommunikointi, jolloin vastauksia voi ymmärtää paremmin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34.) Haastattelua voidaan verrata keskusteluun, jossa kumpikin osapuoli vaikuttaa toiseen. Suurimpana eroavaisuutena on kuitenkin se, että haastattelu on aina ennalta suunniteltua ja päämäärähakuista, joka tähtää informaation keräämiseen. Haastattelijan on tunnettava tutkimuksen kohde sekä käytännössä, että teoriassa. Haastattelu tapahtuu haastattelijan johdolla, joka ohjaa haastattelua eteenpäin. Hänen on usein myös motivoitava haastateltavaa, sekä ylläpidettävä motivaatiota. Haastattelijan on oltava tietoinen roolistaan, tällöin haastateltava voi luottaa häneen, että hänen antamia tietoja käsitellään luottamuksellisesti. Edellä mainitut sei-

kat ovat haastattelun ihanne. Yleensä haastattelussa on kyseessä kaksi toisilleen vierasta henkilöä, jotka tapaavat satunnaisissa olosuhteissa. Tällöin haastattelijan on pyrittävä olemaan luontevan utelias ja aidosti läsnä haastattelussa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 42.)

Hirsjärvi ja Hurme (1985, 28-35) jakavat haastattelut kolmeen erilaiseen haastattelumuotoon. Ensimmäinen niistä on lomakehaastattelu, eli strukturoitu haastattelu, jossa haastattelu tapahtuu ennalta laaditun lomakkeen pohjalta. Toisena vaihtoehtona on strukturoimaton, avoin haastattelu, jota kuvataan enemmän keskustelunomaiseksi syvähaastatteluksi. Keskustelut voivat koskea lähes mitä tahansa, ja aiheenvaihto tapahtuu usein haastateltavan päätöksestä. Kolmantena vaihtoehtona on teemahaastattelu, joka on avoimen haastattelun ja lomakehaastattelun välimuoto. Tässä tutkimuksessa käytettiin teemahaastattelua (liite 1).

Teemahaastattelun aihepiirit, teemat, ovat ennalta tiedossa, mutta tutkija päättää kysymysten tarkasta muodosta ja järjestyksestä. Tämä puolistrukturoitu haastattelu sopii erityisesti silloin, jos tutkimuksen kohteena ovat emotionaalisesti arat aiheet, ja halutaan tiedostaa heikosti tiedostettuja seikkoja tai jos tutkitaan asioita, joista haastateltavat eivät ole yleensä tottuneet keskustelemaan. (Hirsjärvi 1981.) Teemahaastattelussa aihepiirit, eli tema-alueet, ohjaavat haastattelua. Etuna kuitenkin on, ettei kysymysten muodon ja järjestyksen tarvitse olla tarkkoja, jolloin luontevanoloinen haastattelutilanne on helpompi saavuttaa. Lisäksi etuna on, että vastaajat saavat käyttää omaa käsitteistöään ja sanojaan, eikä vastaustyyliin tai pituuteen puututa. Tutkittavan oma ääni pääsee kuuluville, koska tutkija ei ole sidottu tiettyihin kysymyksiin. Tällöin saadaan selville yksilön omia ajatuksia, uskomuksia ja olettamuksia. Kaikille haastateltaville esitetään samat aiheet, teemat, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys vaihtelevat vastaajan mukaan. Teemahaastattelu on siis enemmänkin strukturoimaton haastattelu, jossa vain teemat ohjaavat keskustelua. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35-48.)

6.4. Tutkimuksen käytännön toteutus

Tutkimus lähti liikkeelle kahden viikon etnografisesta havainnointijaksosta, jolloin havainnointia tehtiin päiväkodin kaikissa osastoryhmissä. Tavoitteena oli mahdollisimman monipuolinen havainnointiaineisto, jonka suorittivat kaksi tutkijaa yhtä aikaa samoissa tiloissa: toinen havainnoi tilanteita lasten osalta ja toinen aikuisten. Kaikki mahdollinen pyrittiin dokumentoimaan ylös. Havainnointia ei oltu rajattu enempää, jotta mitään tietoa ei hävitettäisi. Tutkijat pyrkivät havainnoinnin aikana olemaan puuttumatta tilanteisiin ja seurasivat tilanteita ikään kuin ulkopuolisin silmin. Tämä onnistui hyvin. Lapset eivät kiinnittäneet tutkijoihin juuri mitään huomio-

ta. Jos lapset tarvitsivat toiminnassaan aikuista, he eivät valinneet koskaan tutkijoita, vaan etsivät ryhmänsä muita aikuisia. Tämän perusteella lasten saattoi olettaa toimivan tavallisesti, aivan kuten ilman tutkijoiden läsnäoloa. Havainnoinnin tarkoituksena oli saada yleiskuva koko päiväkodin sekä eri osastoryhmien toimintakulttuurista. Havainnot kirjoitettiin puhtaaksi heti havainnoinnin jälkeen. Havainnoista poimittiin niissä toistuvia seikkoja: yhdistäviä tekijöitä kaikkien osastoryhmien kesken ja toisaalta ilmiöitä, jotka ilmenivät ainoastaan jonkin osastoryhmän sisällä. Tämän avulla selvitettiin, millaisia käytäntöjä päiväkotia ja eri osastoryhmät pitivät sisällään. Havainnointien perusteella alkoi päiväkodin toimintakulttuurista nousta esille juuri tälle yhteisölle ominaisia käytäntöjä. Havainnoinnin kuluessa suunnittelukulttuurin vaikutus koko päiväkodin toiminnalle vahvistui, ja tutkimustehtävä alkoi tarkentua käsittelemään suunnittelukulttuuria. Teoriatietoon perehtymällä alkoivat myös tutkimuskysymykset muotoutumaan.

Havainnointijakso auttoi pääsemään sisään työyhteisöön tutkijan roolissa, henkilökunta ja lapset tulivat tutuiksi. Jatkotutkimus oli helpompi toteuttaa. Havainnointijakson jälkeen tutkimus jatkui kahden osastoryhmän henkilöstön yksilöhaastatteluilla. Tutkimusryhmät arvottiin kaikkien osastoryhmien joukosta niin, ettei esiopetusryhmää otettu huomioon. Tutkimusryhmien haluttiin olevan vertailukelpoisia toistensa kanssa. Suunnittelukulttuurin osalta ei esiopetusryhmä ollut verrannollinen muihin ryhmiin, koska se toimi esiopetussuunnitelman pohjalta. Muut ryhmät sen sijaan työstivät ensimmäistä kertaa omaa varhaiskasvatussuunnitelmaansa, jolla arvioitiin olevan suuri merkitys myös suunnittelukulttuurin kehittymiselle. Toisaalta ryhmiä ei haluttu määrällisesti enempää, koska haastatteluaineiston syvälliseen perehtymiseen haluttiin varata riittävästi aikaa. Arvonnan kautta tutkimusryhmiksi valikoitui 1-2 –vuotiaiden osastoryhmä, jossa työskenteli kolme lastenhoitajaa, sekä 5-6 –vuotiaiden lasten osastoryhmä, jossa työskenteli yksi lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Osastoryhmien henkilöstöä haastateltiin yksilöllisesti teemahaastatteluna (liite 1), koskien suunnittelukulttuuria. Haastattelussa esitettiin samat teemat kahden osastoryhmän kaikille työntekijöille. Kysymysten asetelussa edettiin laajoista kysymyksistä yhä tarkempiin ja yksityiskohtaisimpiin kysymyksiin. Suunnittelukulttuuria pyrittiin lähestymään mahdollisimman monesta näkökulmasta eri teemojen pohjalta. Kysymykset etenivät laajoista kysymyksistä kohti yksityiskohtaisempia kysymyksiä, riippuen mitä haastateltava vastasi. Karilan ja Nummenmaan (2005) kehittämishankkeeseen kerättiin samaan aikaan aineistoa monin eri menetelmin, joita oli esimerkiksi havainnointi, ryhmä- ja yksilöhaastattelut, metaforat, työyhteisön tuottamat dokumentit jne. Tämä aineisto oli myös saatavilla. Kaikkea tätä aineistoa ei olla käytetty tässä tutkimuksessa, mutta siihen tutustuminen on auttanut ymmärtämään ilmiötä laajemmin.

6.5 Aineiston analyysi

Eskola & Suoranta (1996,104) kuvaavat laadullisen tutkimuksen analysoinnin tarkoituksiksi kerätyn aineiston selkeyttämistä siten, että se tuottaa uutta tietoa ilmiöstä. Analyysi tiivistää tietoa, kuitenkin tuoden olennaiset asiat siitä selvästi esille. Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analysointiin ei ole olemassa yleispäteviä ohjeita, vaan jokaisen on tehtävä itse aineistonsa järjestelytapa. Aineiston analysointi on aina kiinni tutkimuksen tavoitteista, tutkimusaineiston määrästä sekä laadusta ja muista tutkimukseen vaikuttavista tekijöistä. Tulkittaessa aineistoa on pyrittävä totuudellisuuteen, tulosten perusteltavuuteen, systemaattisuuteen, kattavuuteen ja rationaalisuuteen. (Syrjälä & Numminen 1988, 118.)

Karkeasti kvalitatiivisen aineiston tulkinnassa voidaan erotella kaksi erilaista tapaa: analyttinen ja tulkinnallinen lähestymistapa. Analyttisessä tavassa käytetään erilaisia analysointitapoja, kun taas tulkinnallisessa tavassa keskitytään tarkastelemaan tulkintaprosessia. Tulkinnallinen suuntaus pitää sisällään selittämisen ja ymmärtämisen käsitteen. Selittäminen yleistää asioita. Sen avulla ollaan kiinnostuneita keskiarvoista, säännönmukaisista ja toistuvista ilmiöistä. Ymmärtäminen taas yksilöllistää ilmiöitä, jolloin kiinnostuksen kohteeksi nousevat poikkeavat ilmiöt. (Syrjälä & Numminen 1988, 118.) Hirsjärvi ja Hurme (2001, 143-151) huomauttavat kvalitatiivisen tutkimuksen pitävän sisällään aina tutkijan tulkintaa. Tutkimuksen onnistuneisuus mitataan sillä, osaako tutkija tuoda näkökulmansa riittävän hyvin esille, että lukija pystyy seuraamaan tutkimusta helposti ja ymmärtämään tehdyt johtopäätökset. Haastatteluaineiston analysointi voidaan karkeasti katsoa etenevän luennasta, luokitteluun, ja tämän jälkeen esiin nouseesta tiedosta etsitään yhteyksiä toisiinsa ja raportoidaan ne.

Aineiston analyysi on aina systemaattista. Ensiksi aineisto järjestellään ja jaetaan osiin. Tämän jälkeen tehdään malleja ja päätetään, mikä on tärkeää ja mitä on opittu. (Jones 19845, 56.) Merkitykselliset tulokset esitellään. Järjestäminen on tärkeää, jotta lukijat saavat yhteisen, samanlaisen kuvan aineistosta, eikä jokainen tulkitse tutkimusta vain omalla tavallaan. Aineiston analysointi kannattaa aloittaa varhaisessa vaiheessa, jotta sen perusteella tiedetään, mitä aineistosta vielä puuttuu, ja sisältääkö se puutteita (Syrjälä & Numminen 1988, 123-124.)

Aineiston tulkinnassa tutkijan on käytettävä apunaan arkiajatteluaan sekä aikaisempaa tutkimustietoaan sekä kentältä saamaansa tietoa. Tulkintaan vaikuttavat aina tutkijan ihmiskäsitys, metodologiset valinnat ja teoreettinen viitekehys. Tulkinnassaan tutkija yhdistää kaikkien tutkitavien näkökulmat, oman näkökulman sekä teoreettisen tiedon. Lisäksi aineiston ristiriitoja täy-

tyy kuvata, jotta ne tulevat näkyville. Johtopäätösten on oltava rationaalisia ja perusteltavia. Tulkintoja tehdessä pyritään ymmärtämään tutkittavan toimintaa asettamalla hänet laajempaan kontekstiin. Mitä suurempi tietämys tutkijalla on tutkittavasta ilmiöstä, sitä luotettavampaa on tulkintakin. (Syrjälä & Numminen 1988, 130-134)

Haastattelut nauhoitettiin kasetille. Tämä jännitti osaa vastaajista, mutta se oli välttämätöntä aineiston litteroinnin mahdollistamiseksi ja luotettavuuden takaamiseksi. Haastattelut litteroitiin sanasta sanaan mahdollisimman pian muistikuvan ollessa vielä tuore. Tulosten tarkasteluun muutettiin vastaajien ja ryhmien nimet, jotta haastateltavat pysyivät anonyymeinä, kuten oli luvattu. Vastauksista ilmenee ainoastaan vastaajan ammattinimike. Lisäksi samaa henkilöä kuvataan tuloksissa aina samalla juoksevilla numeroinnilla, jotta lukija voi tarvittaessa tarkastella eri henkilöiden vastauksia eri kohdissa. Haastattelussa käytettiin seuraavia merkkejä:

H	haastattelija
lh1, lh2, lh3...jne.	lastenhoitaja1, lastenhoitaja2, lastenhoitaja3 jne.
lto	lastentarhanopettaja
(-)	tauko puheessa
(--)	pitkä tauko puheessa
(?)	sanasta ei saanut selvää
(naurahdus)	vastaajan puhetyyliä kuvaava huomio

Vastauksien litteroinnin jälkeen luin aineistoa läpi useaan kertaan. Jokaisella lukukerralla tein merkintöjä ja alleviivauksia esille nousevista asioista. Kun aineisto tuli tarpeeksi tutuksi, keräsin aineistosta nousevia asioita ensimmäisen ja toisen tutkimuskysymyksen alle, millaisia suunnittelukäytäntöjä osastoryhmissä esiintyi ja millaisia käsityksiä ja uskomuksia henkilökunnalla suunnitteluun liittyi. Aluksi kirjasin tutkimuskysymysten alle kaiken mahdollisen aineistosta nousevan tiedon. Tämän jälkeen jaottelin vastaukset sen mukaan, koskivatko ne molempia osastoryhmiä vai vain toista. Siitä eteenpäin jaottelin aineistoa sen mukaan, mitkä asiat liittyivät yhteen ja millaisia laajempia kokonaisuuksia vastaukset kuvastivat. Aineistosta nousi selkeitä kokonaisuuksia niistä käytännöistä ja uskomuksista mitkä esiintyivät haastattelijoiden puheessa useaan kertaan, osa esiintyi molemmissa osastoryhmissä, osa vain toisessa. Jouduin pohtimaan, käsitteisinkö molempia osastoryhmiä yhdessä vai erikseen. Koska molempien osastoryhmien henkilöstörakenne oli erilainen, kuten lasten ikäjakaumakin, ja koska suunnittelukulttuuri näyttäytyi varsin erilaisena, päädyin pitämään osastoryhmät tulosten tarkastelussa erikseen, jottei menetettäisi tietoa liiallisella yleistämisellä. (Coffey & Atkinson 1996, 52.) Aineistosta nouse-

vien kokonaisuuksien alle keräsin vielä kaikki löytämäni esimerkit haastateltavien vastauksista, jotta saatoin olla varma tulkinnastani ja tutkimustulosten luotettavuudesta. Lopuksi tarkastelin ilmiötä vielä kokonaisuutena ja vertailin vastauksista nousseiden tietojen suhdetta toisiinsa, sekä kaikkeen kerättyyn aineistoon, mitä tutkimusprojektissa oli siihen saakka kerätty. Tulokset näyttäytyivät muunkin aineiston valossa luotettavilta.

Mäkelä (1990) mainitsee laadulliselle tutkimukselle tärkeäksi seikaksi tulosten merkittävyyden. Tämän tutkimuksen tutkimustulokset ovat uutta tutkimustietoa, ja tuovat jatkotutkimuksia varten monenlaisia mahdollisuuksia: Miten päiväkodin paperille kirjattu varhaiskasvatussuunnitelma näyttäytyy päiväkodin arjessa? Muuttaako varhaiskasvatussuunnitelman siirtyminen käytäntöön suunnittelukulttuuria? Kehittääkö varhaiskasvatussuunnitelman siirtyminen käytäntöön ryhmiä ja yhteisöjä kohti käytäntöyhteisöjen rakentumista?

6.6. Tutkimuksen luotettavuudesta

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi on tehtävä koko tutkimusprosessista. Yleisin epäilyn aihe kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tulosten yleistettävyys, koska otanta ei yleensä ole suuri. Siksi onkin tärkeää, että tutkimusraportissa on kiinnitetty tarkkaa huomiota esitettyihin kuvauksiin, väitteisiin ja selityksiin. (Eskola & Suoranta 1996, 168.) Ei riitä, että tutkimus on suoritettu huolella, tutkijan on myös kerrottava mahdollisimman tarkasti tutkimuskohteesta, aineistonkeruusta ja sen jälkeisistä tapahtumista (Grönfors 1982, 38).

Tutkimuksen on täytettävä validiteetin, sekä reliabiliteetin käsitteet. Validiteetilla voidaan tarkoittaa sisäistä validiteettia, eli teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen soveltuvuutta (Eskola & Suoranta 1996, 168). Ennustevalidius kertoo ennustettavuudesta, tällöin tutkimuskerran perusteella pystytään ennustamaan myöhempien tutkimusten tulos (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186). Ulkoisella validiteetilla taas käsitetään tehtyjä tulkintoja ja johtopäätöksiä aineistoon verrattuna (Grönfors 1982, 38).

Reliabiliteetin käsitteellä tarkoitetaan, ettei aineisto sisällä ristiriitaisuuksia. Tähän päästään kun aineistoa kerätään useampaan kertaan eri muodoissa. (Eskola & Suoranta 1996, 168-169). Kahdella tutkimuskerralla on tulosten pysyvä samoina. On kuitenkin muistettava, että muuttuvien ominaisuuksien ollessa kyseessä, määritelmää ei voi hyödyntää. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186.)

Laadullisessa tutkimuksessa tärkeää on tulosten merkittävyys (Mäkelä 1990). Lisäksi Eskola & Suoranta (1996, 170) määrittelevät laadun kriteereiksi aineiston riittävyden ja analyysin kattavuuden. Viimeisenä tärkeänä seikkana on huomioitava analyysin arvioitavuus ja toistettavuus. Mäkelä (1990) tiivistää luotettavuuden arvioinnin perustuvan siihen, että lukijan on pystyttävä seuraamaan tutkijan tekemiä päätelmiä helposti. Tutkijan täytyy selittää tulosten tulkinta niin yksiselitteisesti, että kuka tahansa pystyy tekemään samat tulkinnat aineistosta.

Tässä tutkimuksessa luotettavuuden arviointia on tehty koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimuksen alkaessa, etnografisella havainnointijaksolla, havainnointia teki kaksi tutkijaa pääosin samoissa tilanteissa. Tällä haluttiin varmistaa tutkimustilanteiden luotettavuus. Havainnointia ei suuresti rajattu, vaan kaikki mahdollisesti havainnot kirjattiin ylös, ja ne litteroitiin mahdollisimman pian. Analysointia tehtiin jatkuvasti yhdessä tutkimusryhmän kanssa, jolloin aineistoja saatettiin vertailla yhdessä. Aineistosta esille nousseiden luokkien alle kerättiin aineistosta useita esimerkkejä, millä varmistettiin luokittelun oikeellisuus. Aineistoa oli niin paljon käytössä, että se antoi monipuolisen kuvan päiväkodin toimintakulttuurista. Koko ajan oltiin kuitenkin tietoisia siitä, että aineiston havainnoinnit olivat kuvauksia ainoastaan kyseisistä tilanteista, eikä havaintojen ollut tarkoitus kattaa kaikkea päiväkodin sisällä tapahtuvaa toimintaa.

Luotettavinta tietoa suunnittelusta uskottiin saatavan yksilöhaastatteluilla, jolloin toiset työntekijät eivät pääsisi vaikuttamaan osallistujien vastauksiin. Osastoryhmistä arvottiin sattumanvaraisesti kaksi osastoryhmää, joiden jokainen työntekijä haastateltiin. Havainnointijakson jälkeen tutkija oli tutumpi työyhteisön jäsenille, ja haastattelut oli helpompaa toteuttaa, jolloin haastattelutilanteet olivat luontevampia. Osa vastaajista jännitti haastattelua, erityisesti jännitti haastattelun nauhoittaminen. Tutkija pyrki toteuttamaan haastattelun siten, ettei nauhoittamiseen kiinnitettäisi huomiota. Nauhoittaminen oli välttämätöntä tutkimuksen luotettavuuden takaamiseksi. Haastattelut olivat luottamuksellisia. Haastattelurunko oli kaikille haastateltaville sama, mutta sen pohjalta haastateltavia rohkaistiin kertomaan myös tarkemmin omia ajatuksia suunnittelukulttuuriin liittyen. Haastattelutilanteissa haastateltavat käyttäytyivät suurelta osin samoin kuin he käyttäytyivät havainnointijaksolla, tämän perusteella saattoi osallistujien arvioida olevan aidosti mukana haastattelutilanteissa. Toiset vastasivat laajemmin, toiset suppeammin, kaikkiin kysymyksiin ei osattu vastata. Aineistosta ei mitään ei rajattu pois. Haastattelut litteroitiin sanasta sanaan mahdollisimman pian haastattelun jälkeen, jotta ne säilyivät luotettavina.

Haastatteluaineistoa käytiin läpi moneen kertaan, sitä verrattiin havaintoihin ja muuhun kerättyyn aineistoon. Aineistosta keskusteltiin muun tutkimusryhmän kanssa. Aineistosta esille nou-

seviin asioihin kerättiin useita aineiston esimerkkejä, jotta kuka tahansa pystyi seuraamaan tehtyjä tulkintoja.

Tutkimuskohteena oli kaksi aivan erilaista osastoryhmää, niin lasten ikärakenteen kuin henkilöstön koulutusrakenteenkin osalta. Vastaavanlaiset rakenteet ovat päiväkodeissa varsin yleisiä. Siksi tutkimuksen voidaan katsoa antavan hyvin monipuolisen, luotettavan, kuvan päiväkodin suunnittelukulttuurin ilmenemisestä. Tutkimuksessa on huomioitu, ettei tutkimusaineiston perusteella tuloksia voida yleistää koskemaan kaikkia päiväkoteja. Huomioitavaa kuitenkin on, että tutkimusta tehdessä on ollut mahdollista käyttää laajaa tutkimusaineistoa hyväkseen Karilan ja Nummenmaan (2005) kehittämishankkeeseen liittyen. Lisäksi tutkimuspäiväkoti edustaa kooltaan, eri ammattiryhmiltään, iältään jne. keskivertoa suomalaista päiväkotia. Näiden seikkojen perusteella tulokset voisivat näyttäytyä samankaltaisina osassa muitakin päiväkoteja. Tämän tapaustutkimuksen tavoitteena kuitenkin on, että tulokset antavat syvällistä, laadullista, tietoa tutkimuskohteena olevan päiväkodin suunnittelukäytännöistä ja eri päivähoidon työntekijöiden uskomuksista suunnittelukulttuuria koskien. Suunnittelukulttuuria on tutkittu varsin vähän varhaiskasvatuksen osalta, joten tutkimustulokset antavat uutta, merkittävää tietoa.

7 Päiväkodin ja osastoryhmien suunnittelukäytännöt

Jokainen työyhteisö pitää sisällään yhteisiä käytäntöjä, jotka ovat ominaisia pelkästään heidän yhteisölleen. Käytäntöjen syntymiseen vaikuttavat työyhteisön menneisyys, sekä työyhteisön sosiaaliset suhteet. Käytännöt koostuvat yhdessä jaetusta tiedosta sekä hiljaisesta tiedosta, kuten oletuksista, rooleista jne. (Wenger 1998 , 45-47.) Päiväkoti jakaantuu erilaisiin yhteisöihin, kuten esimerkiksi koko päiväkodin muodostama yhteisö ja/tai osastoryhmien muodostamat erilliset yhteisöt. Wengerin kuvaamassa käytäntöyhteisössä koko yhteisöllä tulisi olla yhteiset tavoitteet, joihin kaikki osallistumisen kautta sitoutuvat, ja joiden pohjalta käytännöt muotoutuvat.

7.1 Koko päiväkodin suunnittelukäytännöt

Päiväkodissa yhteistä suunnittelutyötä tehtiin kahdella tasolla: koko päiväkodin tasolla ja osastoryhmissä. Näillä suunnittelupalavereilla oli selkeästi erilaiset tehtävät ja tavoitteet päiväkodin pedagogisessa suunnittelussa. Myös henkilökunnan osallisuus ja toimijuus vaihtelivat.

Päiväkodissa pidettiin 1-2 kertaa vuodessa, illalla, koko taloa koskeva yhteinen suunnittelupalaveri. Tämä oli ainoa suunnittelupalaveri, johon jokainen talon henkilökunnasta pääsi osallistumaan. Iltapalavereissa suunnittelu painottui tulevaan kauteen, koko talon yhteisiin teemoihin ja yhteisiin juhliin.

”Iltapalaverit on ainoot, että on koko väki paikalla”.(lto)

”...syksyllähän meillä usein on semmonen yhteinen, että suunnittelu lähetään työstään jotain asioita, niin otetaan koko talon ihmisten mielipiteet” (lh3)

Koko päiväkodin yhteinen palaveri pidettiin kerran viikossa lasten päivälevon aikaan. Koko talon palaveriin osallistui joka ryhmästä yleensä yksi henkilö. Kissankulman ryhmässä (1-2v.) oli muotoutunut käytäntö, että yksi lastenhoitajista oli aktiivinen ja yleensä hän meni palaveriin.

”...yleensä se lastentarhanopettaja, ja nyt sitten Kaisa (lastenhoitaja) on vienyt näitä asioita eteenpäin. ” (lh1)

Koiramäen ryhmästä (5-6v.), jossa oli lastentarhanopettaja, meni hän pääsääntöisesti palaveriin. Jos lastentarhanopettaja ei päässyt menemään, meni palaveriin jompikumpi lastenhoitajista.

”Aina yritetty, että Tarja (lto) menis niinku mejän ryhmästä esimerkiks (koko talon palaveriin), et se ois lastentarhanopettaja, mun mielestä se on ihan niinku järkeenkäypää, hänellä on se ammattitaito siihen enemmän.” (lh4)

Palaveria johti päiväkodin johtaja. Koko talon suunnittelupalaverissa käsiteltiin pääasiassa tulevia tapahtumia ja yhteisiä juhlia. Lisäksi tarpeen vaatiessa valittiin palaverissa pienryhmä työstämään asioita, tällaiseksi mainittiin esimerkiksi pääsiäismyyjäiset. Palavereissa yksi toimi sihteerinä, ja teki muistion. He, ketkä eivät osallistuneet palaveriin, olivat velvollisia lukemaan palaveri muistion, lisäksi palaveriin osallistuneet henkilöt kertoivat palaverissa ilmenneet tärkeät asiat muille ryhmäläisilleen.

”...viikkopalaverit missä sitten katotaan sellaisia yhteisiä juhlia, tilaisuuksia... jotain, mitä järjestetään semmosia tapahtumia...” (lh5)

”...viikkopalaveriin, ne on hirveen tärkeitä ja niissä niin kun tietyllä tavalla pysyy taas ne talon yhteiset linjat kasassa. ” (Ito)

Talon yhteisiä viikoittaisia palavereita pidettiin tärkeinä päiväkodin yhteisten toimintaperiaatteiden turvaamiseksi. Vaikka palaveriinkin eivät päässeet kaikki osallistumaan, henkilökunta korosti, että kaikkien tuli olla tietoisia palaverissa päätetyistä asioista. Murto (1998, 35) korostaakin, että säännölliset, organisoidut kokoukset ovat välttämättömiä, jotta yhteisö pääsee pohtimaan työtä ja yhteisiä työyhteisöön liittyviä asioita. Tällöin keskustelun on oltava avointa ja kuuntelemisen vastuullista. Yhteisen suunnittelun tärkein lähtökohta on, että jokainen työntekijä pystyy antamaan oman osaamisensa muiden käyttöön, jolloin moniammatillinen yhteisö pystyy hyödyntämään erilaisia näkökulmia (Karila 2001, 279). Tällöin suunnittelu koostuu yhteisestä, jaetusta tiedosta, johon kaikki pääsevät osallisiksi (Wenger 2003, 72-73).

7.2 Kissankulman (1-2v.) osastosuunnittelukäytännöt

7.2.1 Yleiset suunnittelukäytännöt

Kissankulman osasto oli 1-2-vuotiaiden osasto, jossa oli yhdeksän lasta. Osastolla työskenteli kolme lastenhoitajaa. Kissankulmassa ei pidetty osastosuunnittelupalavereita. Suunnittelu tapahtui työn lomassa, usein nopeasti puhuen lasten aikana. Yhteinen suunnittelu koski erityisesti juhlapäiviä.

”Muut ryhmät pitää kerran viikossa tai kerran kuussa niitä ryhmäpalavereita, mutta meidän palaverit ei just onnistu... kyl me nyt jo tiedetään mitkä meidän resurssit ja aika on. ” (Ih3)

”...ei kyllä kauheen useesti tässä oo (suunnittelua), melkein me joudutaan tässä välillä lastenkin aikana puhuu” (Ih2)

”Esimerkiks ryhmässä meillä tässä, pienillä varsinkin, tuskin pystyy ihan hirveesti keskusteleen ihan rauhassa meidän kolmen kanssa, koska koko ajan tässä tapahtuu... Meidän on vaikee laittaa niinku sijaista... nehän itkee heti... Me ollaan pu-

huttu ja pähkäilty, itteksemme tossa ohimennen, ylitse lasten päiden (naurahdus) keskusteltu näitä asioita, että tota, ihan irtoajatuksilla... myös käytäväkeskusteluja...” (lh3)

”Kyllä meillä niinku yritetään pääsiäistä, joulua ja tämmöset suurimmat merkkipyhät.” (lh1)

Murto (1998, 34-53) kutsuu keskusteluja ”walk and talk” –kulttuuriksi, jossa keskustelut käydään ainoastaan kävellessä. Tällöin vaarana on, ettei päästä pohtimaan työtä ja työyhteisöä sekä sen kehittämistä. Tämän vuoksi organisoidut palaverit ovat välttämättömiä. Jos yhteiset keskustelut ovat vähäisiä, henkilökunnalla ei ole yhteistä näkemystä työstään, eikä siksi yhteisiä tavoitteita voida saavuttaa, eikä siis yhteistä sosiaalista todellisuutta pystytä jakamaan.

Jokainen Kissankulman henkilöstöstä kertoi suunnittelevansa usein yksin kotona, vapaa-ajallaan, jonka pohjalta heidän toimintansa työssä tapahtui.

”Mä työstän paljon asioita ittekseni kotona... mä kirjaan kotona, mä teen tietsikkaita myös kotona... mä jään niitä pohtimaan ja mietin ja sitten ne kypsyy valmiiks, sit mä ne kirjaan.” (lh3)

”Yritetään kaikki tahoillansa mieltä miten se toteutettas ja sitten lähetään siinä sitten siihen hommaan.” (lh1)

”Se, että suunnittelee, että aina jollakin ryhmällä on jotakin tekemistä samaten niinku ulkonakin. Se o semmosta omassa mielessä ja sitä täytyy niinku aina soveltaa sen mukaan mitä mennään, mikä on tilanne.” (lh2)

Tämän lisäksi esiin tuli myös pitkään yhdessä työskennelleiden implisiittinen, ’hiljainen tieto’, jolloin ryhmän toiminta sujuu kuvauksen mukaan ’selkäytimestä’.

”Omassa mielessä on tietysti kaikennäköisiä asioita mitä niinku toteuttaa tässä sitten aina päivittäin... kai se on jossain tuolla selkäytimestä.” (lh2)

Wenger (1998, 45-47) kuvaa tämän implisiittisen ”hiljaisen tiedon” ongelmallisuutta. Hiljainen tieto ei ole välttämättä kaikilla samanlaista, ja koska sitä ei jaeta yhdessä, hiljainen tieto vaikuttaa kaikessa toiminnassa tiedostamatta.

7.2.2 Havainnointi-, arviointi- ja dokumentointi

Päivähoidossa lapsen havainnointi, arviointi ja dokumentointi tulisi olla mukana jokapäiväisessä toiminnassa. Kun lapsi aloittaa päivähoiton, lapsen taidot kartoitetaan ja suunnitellaan kuinka lapsen oppimista voidaan tukea. Sen jälkeen havainnoidaan lasta, ja havainnoinnin kautta toteutunutta käytäntöä voidaan jatkuvasti arvioida. (Hujala 1998, 96.) Arviointi on täten työn kehittämisen väline, jolla kaikkia toimintavaiheita arvioidaan (Kupila 2004, 5). Dokumentointi taas toimii suunnittelun apuvälineenä, dokumentoinnin avulla asiat säilyvät, sekä havaintoja ja arviointia voidaan välittää eteen päin ja toimintaa kehittää (Hujala 1998, 95-97).

Kissankulman osastoryhmässä henkilöstö koki, että lapsia havainnointiin päivittäin. Heidän mukaansa havainnointi tapahtui muun työn lomassa. Havaintoja ei kirjattu ylös, vaan niistä saatettiin keskustella toisten työntekijöiden kanssa tai tarpeen vaatiessa myös vanhempien kanssa.

”Mun mielestä se on hyvin tärkeä, että tota, aina tulee joka päivä aina seurattua-kin lapsia, niitten toimintaa, että tiedetään vähän mitä sitten, onko jotakin, jotakin erityistä tapahtumassa” (lh2)

”Mää just tälleen havainnoin hyvin paljon, just näkemällä, kuulostamalla, olemalla sen lapsen kanssa. Ja jos on joku mikä mua jää hämäämään, niin mä kysyn sitten noilta kollegoilta... ja sit sovitaan, että hei puhu sää sille äidille... vanhempien keskustelussa, siinä mä kirjaan ylös vielä ja niitä mä seuraan sitten...” (lh3)

Kissankulman henkilöstöllä ei ollut yhteistä näkemystä arvioinnin osuudesta työssään, vaan he näkivät arvioinnin toteutumisen varsin eri tavoin. Yhden lastenhoitajan mielestä arviointia ei tapahtunut heidän ryhmässään ollenkaan, toinen lastenhoitaja kertoi arvioinnin tapahtuvan ainoastaan lukukauden päätteeksi, ja kolmannen mielestä arviointi tapahtui jatkuvasti yhtä aikaa havainnoinnin kanssa. Tällä perusteltiin myös sitä, ettei arviointia myöskään kirjattu ylös.

”Joulun aikoihin, tammikuun alussa arvioidaan sitä mennyttä syksyä missä ollaan päästy tavoitteisiin ja missä ei. Ja sitten keväällä...Ei me oo niitä kirjotettu, me ollaan vaan todettu, että hienosti ollaan menty. Ja missä ollaan sitten, ja ei olla päästy.” (lh1)

”Niin, niin se, ois, se on tosi tärkeitä, olis... Että meillä nyt vaan ei oo tässä sitten sitä (arviointia). ” (lh2)

”No se kulkee ehkä niin käsikädessä ton havainnoinnin kanssa, että kun mä havainnoin, niin siinähan mä sitten nopeesti myös arvioin myös niitä erilaisia asioita, että mutta tota, mutta meillä ei niin kauheesti kirjata nyt sitten niitä, ei voi vähätellä, kun mä sanon, että ne on niitä pikku asioita, että me hoidetaan ne niin nopeeta aina pois päiväjärjestyksestä... me saatas olla täällä koko ajan kynä ja lehtiö kädessä sitten että ehkä se arviointi tapahtuu just niin, että havainnointina ja puheen kautta, mutta ei arvioida niin, että se ois ihan kirjallisena... eihän me edes kerettäs tekemään, että tota, paitsi jos sitten mentäs omahoitajasysteemillä ja jaettas neljä neljä, neljä lapset, niin sillai se menis mukavasti. ” (lh3)

Kissankulmassa dokumentointiin vanhempien kanssa tehdyt varhaiskasvatussuunnitelmat. Tämän lisäksi lapsille kerättiin portfolioa, johon kerättiin tietoa lapsesta koko varhaiskasvatuksen ajan. Siihen liitettiin lasten tekemiä töitä, valokuvia ja kirjattiin lapsen kehitystä.

”Portfolioo kerätään, lapselle tietoa... että se lähtee seuraavalle osastolle ja se menee esikouluun asti, että sieltä näkee sen kehityskaaren.” (lh1)

”Meillähan on noi kansiot tuolla, että sinne me ollaan pyritty kanssa valokuvia ja muita lasten töitä mitä me nyt tehdään täällä, sillai dokumentoidaan, että ne menee seuraaville osastoille ja mukana että, sieltä tulee lisää... Kyllä musta tuntuu, että joka ikinen sitä tekee.” (lh2)

7.2.3 Vanhempien osallisuus suunnittelussa

Yhteissuunnittelussa vanhempien tulisi liittää päivähoitokasvatus lapsen muuhun arkeen, ja päivähoitohenkilöstön tulisi taas liittää kotikasvatus päivähoidon arkeen (Hujala ym. 1998). Tämän tulisi olla jatkuva prosessi, jossa henkilöstön ammattitaito tulee erityisesti esille, koska henkilöstön on pystyttävä arvioimaan jokaisen vanhempien keskustelujen tarve (Karila 2001, 276-282).

Kissankulman ryhmässä vanhempien osuus suunnitteluun tuli henkilöstön mielestä parhaiten esille päivittäin, kun vanhemmat toivat ja hakivat lapsiaan, jolloin heidän kanssaan keskusteltiin. Tällöin henkilökunta arvioi yhdessä vanhempien kanssa lapsen päivää.

”...kyllähän vanhemmat aina kysyy meiltä, suurimman osan lapsista kysyy, että miten on päivä mennyt, että ei se oo ainoostaan sitä, että hyvin on päivä menny, vaan pyritään kertoon mitä se laps on aina tehny, sillä mielellä me katsotaan heitä, että pyritään joka ikiselle vanhemmalle sanoon, että mitä hänen lapsensa on touhunut...” (lh2)

Muuten vanhempien osallisuus suunnitteluun tapahtui 1-2 kertaa vuodessa pidettävissä henkilökohtaisissa tapaamisissa. Henkilökohtaiseen tapaamiseen osallistui lasten vanhemmat ja yksi lastenhoitaja. Osallistuva lastenhoitaja oli pääsääntöisesti sama henkilö, joka lopulta koki kuormittuvansa liikaa ja jakoi vanhempaintapaamisia myös toisille lastenhoitajille. Kaikki vanhemmat eivät kuitenkaan halunneet osallistua suunnitteluun, eikä heitä siihen velvoitettu. Henkilökohtaisessa tapaamisessa täytettiin yhdessä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa. Osasto järjesti myös perinteisiä vanhempainiltoja.

”Vanhemmilla on kyllä mahdollisuus olla mukana (suunnittelussa), mutta ihan koen sen, että he ei edes halua tulla tiettyä pistettä pidemmälle.” (lh3)

Vanhempien kanssa päivittäin vaihdettu tieto näyttäytyi tärkeänä, jatkuvana prosessina. Ainoastaan lasten tulo- ja hakutilanteissa keskusteltaessa on kuitenkin vaara, ettei koskaan päästä kovin syvällisiin keskusteluihin, koska aikaa ei tuolloin ole riittävästi kahdenkeskiseen keskusteluun. Vaikka vanhemmat eivät kokisi tarvetta vanhempainkeskusteluille, jossa saa tietoa lapsen päivähoitoajasta, niin olisi päivähoidon kasvattajille tärkeää kuulla lapsen arjesta kotona, jotta

tämä tieto voitaisiin hyödyntää päivähoitossa. Vanhemmat ovat parhaat asiantuntijat kertomaan heidän lapselleen sopivista kasvatuskäytännöistä (Hujala ym. 1998, 70).

7.2.4 Lasten osallisuus suunnittelussa

Kissankulman henkilöstö koki lasten osallisuuden suunnitteluun eri tavoin. Osa lastenhoitajista ei nähnyt lasten osallistuvan suunnitteluun, eikä ajatelleet tähän olevan tarveakaan. Yksi lastenhoitajista sen sijaan koki lapsen osallisuuden suunnitteluun siten, että lapset saivat pienillä päätöksillään vaikuttaa päivän toimintaan.

H: ”Osallistuvatko lapset suunnitteluun? ”

V: ”No ei, ei täällä kyllä oo ihmeemmin sillai, jos nyt ajattelee että me ollaan tuolla juteltu, kyllähän ne tietysti mukana tekee sitten niitä mitä me ollaan aina niinku keskenämme suunniteltu” (lh2)

H: ”Osallistuvatko lapset suunnitteluun? ”

V: ”Ei osallistu.” (lh1)

”Ainakin lapsille, koska lapset viettää täällä monet tunnit, heille pitää antaa valinnan mahkua, ettei me olla niitä jotka sanoo, että nyt meillä vaan tehdään näin, että missään nimessä niin ei saa olla, tai sitten meillä on huippuhyvin tiedostettu tää työ ja me tehdään koko ajan oikein, mutta tuskinpa me niin sitten tehdään. Mutta siis tota lapset saa tulla kuulluks silleen, että ne saa valita, niiden toiveita otetaan sillä tavalla huomioon kun on mahdollista.”(lh3)

7.3 Koiramäen (5-6v.) osastosuunnittelukäytännöt

7.3.1 Yleiset suunnittelukäytännöt

Koiramäen osasto oli 5-6-vuotiaiden osasto, jossa oli 22 lasta. Osastolla työskentelivät lastentarhanopettaja ja kaksi lastenhoitajaa. Koiramäki piti säännöllisesti kerran kahdessa viikossa, lasten ulkoilu-aikaan, oman osastoryhmän suunnittelupalaverin. Tähän osallistui koko osasto-

ryhmän henkilöstö. He olivat sopineet toisen osastoryhmän henkilöstön kanssa, että he valvoivat palaverien ajan Koiramäen lapsia.

”...yhteistyö sitten osastopalaverien pitämisen suhteen on myöskin meillä hioutunut viime vuosina mun mielestä hyvin, että päästetään toinen toisiamme sinne.” (lto)

Osaston omassa suunnittelupalaverissa lastentarhanopettaja vastasi suunnittelurungosta, jonka pohjalta suunnittelu tehtiin. Lastentarhanopettajan mukaan pyrkimys oli, että joka toinen viikko osastopalaverissa käsiteltäisiin lapsia ja joka toinen viikko toiminnansuunnittelua. Käytännössä tämä ei toteutunut, koska aikaa vei lisäksi muiden asioiden suunnittelu, jotka eivät liittyneet omaan osastoon. Tällaiseksi mainittiin esimerkiksi varhaiskasvatussuunnitelman työstäminen. Lapsien läpikäyminen jäi osastosuunnittelussa vähemmälle. Suunnittelu painottui toiminnan suunnitteluun, koskien erityisesti eri juhlapäivien suunnittelua. Toiminnan suunnittelussa lähdettiin liikkeelle vuosi- ja kuukausisuunnitelmista, jotka hajautettiin viikko- ja päiväsuunnitelmiin.

”...osastokohtasia, niin me pidetään joka toinen viikko semmosia viikkopalavereja...et josse on keskellä kuukautta nii koitetaan sitten vähän suunnitella seuraavaa kuukautta ja sitten tosiaan lastentarhanopettajahan nyt pääsääntöisesti vastaa siitä, että hän katoo että kaikki lasten osa-alueet, että ne otetaan kaikki huomioon... Kaikki saadaan vaikuttaa... mietitään mitä tehdään ja oisko se hyvä ja onks se riittävän kehittävää tän ikäsellä ja... sitten se muuttuu siinä matkan varrella... mutta se runko tehään yleensä siinä ja sitten tehään se kuukausisuunnitelma.” (lh4)

”...osastopalavereihin... pyritään pitämään joka toinen viikko ja niistä se joka toinen ois lapsipalaveri, mutta se ei kyllä käytännössä oo taas toteutunut ja joka toinen ois sitten toiminnansuunnittelu... mä (lastentarhanopettaja) käyn sen seuraavan kuukauden linjat läpi, mitkä on tulossa ja esittelen ne tietyllä tavalla... kirjataan sen pohjalta vanhemmille tämmöset kuukausitiedotteet... siitä eriytetään sit se päivän, viikon ja päivän toiminta, täällä yhdessä.” (lto)

”Kyllä me käsitellään niitä lapsiakin... sitten ihan viikottaisia asioita mitä tehdään ja askarteluita ja retkiä ja ihan tälläsiä ihan kaikkea ja sitten päivän asioita... päiväkodissa mennään niin mun mielestä... justiin almanakan mukaan, että mitä tulee seuraavaks. Vappua ja äitienpäivää ja näitä.” (lh5)

”Yleensä niinku katotaan just että onks liikuntaa, mihin päiviin laitetaan, minkälaista, mikä ajankohtaan... ja sitte meillä on hallivuoro, et täytyykö se jo niistä ja tota sitten on jumpat vielä erikseen, että siitä niinkun katotaan semmonen kokonaispaketti... Sitten on musiikki käydään lävitte... sit just kaikki juhlat mietitään, mitä lasten kanssa pidetään... jaja askartelut mietitään... Ja sit kun meillä ois aina se, että niitä lapsia täytyis aina käydä lävitte, niin ne jää niin kun aina kauheen vähiin...” (lh4)

Osastopalavereissa jokainen kirjasi itselleen muistiin asioita. Aiemmin palavereista kirjattiin vanhemmille kuukausitiedotteet, joissa kerrottiin kuukauden ohjelmasta. Tämä lopetettiin, koska koettiin, etteivät vanhemmat lukeneet tiedotteita.

7.3.2 Havainnointi-, arviointi- ja dokumentointi

Koiramäen osastolla lasten havainnointia tehtiin päivittäin, mutta sille ei oltu varattu säännöllistä aikaa. Havainnointia ei myöskään kirjattu pääsääntöisesti ylös, vaan havainnoista keskusteltiin yhdessä henkilöstön kesken.

”Ei varmaan siis säännöllisesti (havainnoida), mä en ainakaan, ei varmaan tee... Mutta tietysti kun lapset leikkii täällä esimerkiks ja meil on sellanen hetki, että me ehitään oleen ja vähän puhuun jostain niin just sitä, että seurataan, että katotaas nyt, miten tää menee tällä ja...että semmosta. Ja sit tietysti kun joku huomaa jotain niin sitten mietitään yhdessä...” (lh4)

”Totta kai päivittäin tehdään jotain havainnointia... pistetään ylös jos on jotain tällästä huomataan, mutta en mä nyt tiedä, tuleeks sitä niin hirveesti kaikkia kirjoitettua...” (lh5)

”Koko ajan täytyy havainnoida ihan siis kaikkee. ” (lto)

Havaintoja kirjattiin ainoastaan, kun lapsessa havaittiin jotakin erityistä, mihin pitäisi kiinnittää huomiota. Kaikkea havainnointia ei ehditty kirjaamaan, eikä lastentarhanopettaja nähnyt sitä edes tarpeellisena.

”...mä rupeen jotakin lasta oikein erityisesti seuraamaan, että mulla nousee se huoli, mä tiedän, että nyt pitää puuttua johonkin, niin silloin mä kirjaan asioita ylös... Niin sillan mulla on mustaa valkosella... Että tää työ on laajentunut niin paljon muuhun suuntaan, että että tota pelkästään ei ehtis enää päivän kulua kirjaan ylös, eikä se oo tarkotuskaan, että täällä kaikkee kirjataan.” (lto)

Päiväkodissa koettiin, ettei ollut aikaa systemaattiselle havainnoinnille. Havainnointi oli satunnaista ja keskittyi pitkälti ongelmien havainnointiin. Havainnoinnille tulisi olla oma varattu aika, jonka pohjalta havainnointia myös dokumentoitaisiin. Tämä auttaisi jokaisen lapsen kohdalla yksilöllisen kehityksen tuen turvaamiseen. Tällöin lapsissa havaittaisiin myös lapsen erityisen tuen tarpeen lisäksi alueet, joissa lapsi on kehittynyt taidoiltaan jo eteenpäin. (Hujala 1998.)

Henkilökunnan käsitykset arvioinnista ja sen merkityksestä eivät olleet yhteneviä. Koiramäessä lastenhoitajat eivät kokeneet säännöllistä arviointia tapahtuvan muulloin kuin vuoden lopussa.

”No se (arviointi) ois varmaan ihan hyvä juttu kyllä (naurahdus)...Mutta tosi vähän on arviointia tehty. Mä mietin, että onko siinä suunnittelujutussa koskaan päästy niin pitkälle, meil on se suunnittelu, mut se arviointi jää aina sitten... on just ollu hirveen hyvä, että sama ryhmä ois sen seuraavankin vuoden, koska tavallaan sä näet sen kokonaisuuden, koko vuoden jutun...” (lh4)

”Ehkä sitten vuoden sillai vuoden lopussa... miten se on mennyt ja sitten tota et mitä, siinä vaiheessa sit totee, et ehkä tätä ois voinu olla enemmän tai jotain, totta kai sen aikasemminkin muuttaa monenlaisia, mutta sen jotenkin näkee sen kokonaisuuden sitten.” (lh4)

Lastentarhanopettaja sen sijaan kuvasi arvioinnin olevan jatkuva prosessi, jota tapahtui jatkuvasti, ja jonka pohjalle koko suunnittelu perustui.

”Mä lähtisin mieluummin sitä suunnittelua tekemään toisella tavalla, että sitten vasta suunnitellaan, kun se olemassa olevat tilanne, joka meillä on tässä, ne lähtö-

kohdat, niin on arvioitu ja katsottu, että mistä lähdetään liikkeelle, sitten sen varaan suunnitellaan, mutta se mitä on suunniteltu, niin se koko ajan nivoutuu tää suunniteltu- ja arviointikäytäntö toisiinsa...” (lto)

”Se (arviointi) on jatkuva prosessi, ihan oikeesti että, ei se oo vaan sellasta, että sitten keväällä istutaan yhteen, että oliko meillä kivaa... sitä tapahtuu koko ajan ja monella tasolla... me joudutaan arvioimaan tätä toimintaa entistä tarkemmin tulevaisuudessa eri tasolla...” (lto)

Koiramäen ryhmässä dokumentointia tehtiin monella tapaa. Koiramäen ryhmässä lapselle kerättiin kasvunkansiota, jonka lisäksi dokumentointiin vanhempien kanssa käytyjä keskusteluja sekä erilaisia arviointeja, kuten viisivuotistestejä. Jokainen henkilöstöstä myös kirjasi itselle tärkeitä asioita.

”... pääsääntöisesti lähinnä noista liikuntajutuista niistä tehään sitten ihan havaintoo sillai oikee tukkimiehen kirjanpidolla laitetaan, että kuka osaa sitä ja ei tätä... siinä viisivuotis-lomakkeessahan tulee ne sellaset perusasiat, ne tulee siellä. Että just sellasia, että määkin laitan ittelleni taas näitä ihan tavallisia, ihan joka päivääsiä asioita, perhettä koskevia asioita ylös, että voi sitten aina vähän palata niihin joskus jälkikäteen ...Ne on ihan mun oma tuki... jos niissä on jotain semmosta, että täytyy keskustella, niin totta kai.” (lh4)

7.3.3 Vanhempien osallisuus suunnittelussa

Koiramäen osastossa vanhempien osallisuus suunnittelussa näyttäytyi henkilöstölle eri tavoin ja tuli esiin erilaisissa yhteistyömuodoissa. Lastentarhanopettaja näki vanhempien olevan mukana suunnittelussa jatkuvasti siitä asti, kun lapsille haetaan hoitopaikkaa. Lastentarhanopettaja kertoi vanhempien pääsevän vaikuttamaan suunnitteluun jatkuvasti erityisesti varhaiskasvatussuunnitelman kautta.

H: ”Sä kerroit aikasemmin, että nyt on tullut aikuiset, vanhemmat, mukaan suunnitteluun, niin miten vanhemmat osallistuu suunnitteluun?”

V: ”Siitä lähtien kun lapsi haetaan tänne päiväkotiin... siinä jo kysellään toiveita ja ajatuksia ja käydään vähän tällästä yhteistä neuvottelua... se on enemmän kuin sitä yhteistyötä... vanhempien kuunteleminen, päivittäin, tietenkin sitten kirjallisesti, kun he osallistuu tähän varhaiskasvatussuunnitelman laatimiseen... oon tehnyt tälläisiä kyselyitä aina jonkun teeman puitteissa, niin ainakin kerran vuodessa, jos en kaksikin... pyysin eskarivuoden jälkeen ruusuja ja risuja, niin ei sieltä tullut juuri mitään...” (Ito)

Lastenhoitajat painottivat, että paras aika keskusteluun oli erityisesti päivittäin, kun vanhemmat hakivat lapsiaan päiväkodilta. Lastenhoitajat kokivat kuitenkin vanhempien osallisuuden suunnitteluun vähäiseksi. Vanhempaintapaamisia järjestettiin 1-2 kertaa vuodessa.

”...nyt pitäis alottaa sitten toinen kierros (vanhempaintapaamisia), mutta tota siel on aina näitä ketkä sanoo, että kaikki on niin hyvin, niin ei jaksais, eikä viittis... kun ne hakee lasta päiväkodilta, ne sanoo, että se on niikun se paras aika, ja niinhän se onkin, se on se tavallinen palaute, mikä päivän mittaan, mitä on tapahtunut, tulee siinä...” (Ih4)

”Syksyllä oli vanhempainilta, niin siinä jotain opettaja kyseli, mutta...Ei ne (vanhemmat) nyt niin hirveesti oo. Voi sanoa, että ei (vanhemmat) oikeestaan oo suunnittelussa. ” (Ih5)

” (vanhempaintapaamiset) ...oli silloin syksyllä, ja nyt keväällä sit tulee uudestaan... Paitsi että mä en oikein tiedä tuleeko meille vaan ne jotka haluaa, siis toiset vanhemmathan ei halua...” (Ih5)

”...alkuvaiheessa jaetaan semmonen lomake niille, kysytään niinku lapsista mitä, minkälainen kotona, yksilöllisiä asioita ja siinä sitten mitä hän odottaa ja mitä hän toivois päivähoidolta, niin siinä vaiheessa...sitten on tietysti kysytty kun oli vanhempainilta, niin siinä kysyttiin ja nyt tähän varhaiskasvatussuunnitelmaan, nyhän me tehtiin taas sitten että arvoista kyseltiin, että tulihan siinäkin niinku ilmi sitä mitä ne haluais... ne on ollu hirveen tyytyväisiä, ettei oo tarvinnu... niinku...” (Ih4)

7.3.4 Lasten osallisuus suunnitteluun

Koiramäen ryhmässä henkilökunnalla ei ollut yhdenmukaista tulkintaa lasten osallisuudesta suunnitteluun. Lastenhoitajat eivät kokeneet lasten osallistuvan suunnitteluun.

”No, kyllä ne nyt jollain tapaa, niiltä kysellään vähän että mitä tehdään... Me ei keritä hoitajan kanssa... siihen toimintatuokioon, mikä on, minkä opettaja pitää tuolla kun tullaan ulkoo, niin voi olla, että hän sit siellä kyselee kyllä vielä enempi, että mitä haluais tehdä ja tällästä. Kyllä mä luulen, että jollaintapaa, mutta ei nyt niin hirveesti.” (lh5)

”Ei varmaan sillai, että ihan ajateltas, että nyt kysytään niiltä, mutta kyllähän sitä päivän mittaan monta kertaa, luetaanko tää kirja vai halutteks te etä luetaan tää kirja, äänestetään ja se luetaan mitä on äänestetty.” (lh4)

Lastentarhanopettaja sen sijaan kuvaili lasten osallistuvan suunnitteluun lähes päivittäin. Hän kertoi keskustelewansa lasten kanssa päivittäin tuokioissa ja kuuntelevan lapsista nousevia ideoita.

”He jo kotona miettivät mitä he tänään haluavat tehdä kavereidensa kanssa täällä... ajan järjestäminen niiden leikeille ja sen tilan, niin se on kyllä se kaikkein tärkein tehtävä... suunnitellaan lasten kanssa yhdessä, että koska sitten oikein ehdittää leikkiin...se lapsen tämmönen kuuleminen, mitä nyt tehtäs tai näin, niin kyllähän se on näin usein tossa kun tullaan ulkoo sisälle, ja ollaan kaikki yhdessä, niin siinä, siinä mietitään jos nousee jotakin tälläisiä toiveita tai muuta, niin miten voidaan toteuttaa ja mitä he haluais tehdä, että se on taas tällänen yhteinen...” (lto)

Henkilökunnan erilaiset tulkinnat lasten osallisuudesta kertovat siitä, ettei yhteistä tulkintaa ole työyhteisössä rakennettu (Wenger 1998; Murto 1998, 52). Koiramäen ryhmässä osastopalaverit keskittyivät ajan puutteen vuoksi pääasiallisesti toiminnan suunnitteluun. Toiminta toteutui siten, että lastentarhanopettaja toteutti tuokiot, joissa lasten osallisuus konkreettisesti näyttäytyi. Tämä tieto ei välittynyt muille työntekijöille, eikä sitä voitu hyödyntää työyhteisön kesken.

8 Suunnitteluun liittyviä käsityksiä ja uskomuksia

Tässä tutkimuksessa on päiväkotia lähestytty organisaatiokulttuurin näkökulmasta. Toimintakäytännöt edustavat organisaation näkyvää tasoa. Toisena organisaation tasona ovat arvot siitä miten asioiden tulisi olla. Jos ongelmia ratkaistaan arvojen pohjalta, arvot voivat muuttua uskomuksiksi, jolloin niistä tulee tiedostamattomia. Tämä näkymätön perusolettamusten taso ohjaa toimintaa eniten. Uskomukset ovat itsestäänselvyyksiä, jotka on tuotava esiin voidakseen ymmärtää tapahtumia ja syitä niiden taustalla. (Schein 1987, 33-34.)

8.1 Kissankulman henkilöstön käsityksiä ja uskomuksia suunnittelusta

8.1.1 Käsityksiä suunnittelun merkityksestä yleensä

Kissankulman ryhmässä ei suunnitelmallisuutta juuri ollut. Tätä perusteltiin sillä, että 1-2-vuotiaat lapset olivat niin pieniä, että heille perushoito, syli ja hellyys oli tärkeintä. Suunnitelmallisuutta ei tämän vuoksi myöskään koettu tärkeäksi.

”Eikä näin pienien kanssa voi oikein (suunnitella), ainakin mää koen sen, että nää on niin perushoitoa, tarttee sitä hellyyttä ja syliä...” (lh1)

”Tärkeintä, että me ollaan heidän kanssa, ja annetaan heille sitä aikaa... tämmöstä aika nopeeta tää meidän rytmi kumminkin sillai, et must tuntuu, et on aika paljon sitä lasten kanssa oloo... mää niinku eniten tunnen, että mulla on niinku annettavaa heille ja sitten semmosta vuorovaikutusta, että tuntuu joskus, että saa sitten ittekin kauheesti heiltä...” (lh2)

Osastopalavereiden puuttumista perusteltiin myös sillä, ettei pieniä lapsia voitu jättää sijaisten hoidettaviksi osastosuunnittelupalaverien ajaksi. Toisaalta nähtiin ettei suunnittelupalavereita myöskään mahdollistettu toisten osastojen suunnalta.

”Esimerkiks ryhmässä meillä tässä, pienillä varsinkin, tuskin pystyy ihan hirveesti keskusteleen ihan rauhassa meidän kolmen kanssa, koska koko ajan tässä tapahtuu... Meidän on vaikee laittaa niinku sijaista... nehän itkee heti... Me ollaan puhuttu ja pähkäilty, itteksemme tossa ohimennen, ylitse lasten päiden (naurahdus) keskusteltu näitä asioita, että tota, ihan irtoajatuksilla... myös käytäväkeskusteluja...” (lh3)

”Se on ollu nyt vähän semmonen asia, että ei siihen ole ollu aina mahdollisuutta... meil ei välttämättä oo ollu nyt ketään, että ainoastaan sitten kun Riitta (harjoittelija) on ollu, niin sitten joskus on päästy tonne puhumaan...” (lh2)

Henkilöstö myös vertasi puheessaan pienten lasten ryhmää isompiin lapsiin todeten, että isomilla lapsilla suunnitelmallisuus on tärkeämpää.

”...en tiedä tuolla isommilla sitten, tuolla eskaripuolella tai vähän isommilla, kun se kehityskaari menee niin nopeeta eteenpäin tai tapahtuu muutoksia, ja tiedotuksia, tulee kouluvuodet eteen ja kaikkee, että siellä se (vanhempaintapaamiset) tarve voi olla tota se kaksikin kertaa, mutta meilläkin kun mä kysyin, niin nämä halus sen yhden kerran. ” (lh3)

”...tuolla isomillakin voi olla lapsetkin enemmän (mukana suunnittelussa), mutta mä en tiedä tässä meillä, ei sitten muuten oo ollu, mutta tietysti sitten toteuttamassa.” (lh2)

Toisaalta asiat koettiin niin itsestään selvinä, ettei suunnittelua koettu tarpeellisenakaan.

”Kait se on meille sitten niin itsestään selvää kun me tossa puhutaan, että me jo osataan sitä toistemme kanssa sillai kommunikoida, että kaikki niinku tuntuu sillai selvältä, että mitä me näitten kans kuitenkin tehdään täällä ja pyritään tosiaan siten, sitä syliä ja tämmöstä antaa niin paljon kun mahdollista. ” (lh2)

Myöskään lastentarhanopettajan työtä ei nähty tarpeelliseksi pienten lasten ryhmässä.

”Täällä pienillä on näin pieniä lapsia kuitenkin, niin lastentarhanopettajan työ menee ihan hukkaan täällä, kun se on sitä perushoitoa...että lastenhoitaja yhtä hyvin pystyy näillä pienillä tän homman suunnittelemaan ja tekemää, kun ei täällä semmosta suunnitelmallista, joka päivä muuttuu suunnitelmat, ei täällä ole yhtään päivää samanlaista, eikä täällä voi silleen suunnitella. Ei ne päde. ” (lh1)

Vaikka suunnitelmallisuutta ei ollut, Kissankulman henkilöstön puheesta kuului kuitenkin perusteluja, että suunnitelmallisuudelle olisi ollut tarvetta.

” (suunnittelua vaatii) kaikki vaatii, että tiedetään , että mitenkä toimitaan ja missä tilanteissa mitään...(-) Ja sitten sekin tietysti, että jo koulutuksessa jo tullut sitä esille, että millä lailla... Kaikki vaatii, että tiedetään , että mitenkä toimitaan ja missä tilanteissa mitään...(--)” (lh2)

”Täytyyhän olla joku semmonen pohja minkä mukaan niinku toimia... tietää että, että mitä ollaan tekemässä. ” (lh2)

”...tiedostaa sen, että työ ei oo vaan työtä, että syöttämistä, nukuttamista ja vaipatusta, että sillä koko työllä on muukin sisältö, ja mikä se on, niin se voin olla tietysti kirjattuna, ni semmonen suunnitelmallisuus että, joku kellojen aikojen, systeemin noudattaminen, että siihen tietty vapaus... pieniä juttuja, mitkä vois olla ihan suunniteltua, tiedostettuja... onhan meilläkin hyvin tärkeä rooli, siinä opetuksellisessa osuudessa, että vaikka nää ei puhu nää meidän pienet, niin me puhutaan siitäkin eestä ja koko ajan kasvatetaan ja opetetaan mikä on oikein ja mikä väärin ja miten toimitaan, miten asiat ratkastaan ja annetaan lapselle tilaa ratkasta se ite. Ja onhan niitä tilanteita vaikka kuinka paljon, että. mutta kirjattuna semmosia ei kyllä kauheesti oo. ” (lh3)

”Olis kauheen kiva että olis se suunnittelu-aika, isommilla se on tietenkin ihan normaalia, niillä täytyy olla, mutta näillä pienilläkin, olis se kauheen kiva, että päästäis niinku kolmestaan, oikein rauhassa puhumaan ja suunnittelemaan.” (lh1)

Vaikka henkilöstön mielestä pienet lapset eivät kaivanneet suunnitelmallisuutta, vaan perushoitoa ja syliä, eikä lastentarhanopettajan työtä nähty tarpeelliseksi pienten ryhmässä, silti osaston henkilöstö korosti suunnitelmallisuuden merkitystä. Tämä ristiriitainen näkökulma tuli useasti esille osastoryhmän työntekijöiden puheessa. Koska osastoryhmän suunnittelupalaverit eivät olleet muotoutuneet käytännöiksi, työntekijät kokivat ne omassa yhteisössään tarpeettomiksi. Kuitenkin jokainen työntekijä kaipasi työhönsä suunnittelua. Osastopalaverien puuttuminen osaltaan edesauttoi sitä, ettei työssä päästy keskustelemaan yhteisistä tavoitteista, eikä yhteistä tulkintaa päässyt syntymään. Työyhteisöllä ei ollut yhteistä merkityksenantoa suunnittelusta, eikä tämän vuoksi yhteisiä käytäntöjä voitu rakentaa.

Suunnitelmallisuudesta puhuessaan jokainen henkilöstöstä kuvasi aikaa, jolloin oli työskennellyt lastentarhanopettajan kanssa samassa ryhmässä, tällöin suunnitelmallisuutta oli ollut heidän mukaansa enemmän.

Kun mä olin vähän tuolla isommilla... se oli sitten lastentarhanopettaja mejän kanssa, niin miellä oli joka ikisellä omat lapsemme ja pienet vihot, mihin me sitten, laitettiin siitä lapsesta aina jotakin, ja sit me menttiin niitä aina läpitte. Mutta nyt meil ei oo ollu semmosta. (lh2)

Nyt yhtenä perusteluna suunnittelupalavereiden puuttumiseen mainittiin kiire.

”Ei meillä ole aikaa omiakaan asioita ja lasten asioita täällä niinku, ja suunnittelua eikä muuta, täällä ei kerkee kerta kaikkiaan.....(osastosuunnittelu) me ei oo tehty yhtään semmosta (osasto)suunnittelua...(suunnitellaan) työn lomassa...” (lh1)

8.1.2 Käsitteitä vanhempien osallisuudesta

Kissankulmassa vanhempien kanssa keskusteltiin erityisesti heidän tuodessaan ja hakiessaan lastaan. Lisäksi vanhemmille järjestettiin henkilökohtaisia tapaamisia sen verran mitä vanhemmat halusivat.

Henkilökunta koki, että yleisesti vanhemmat olivat tyytyväisiä päivähoitoon, eivätkä vanhemmat vaatineet päivähoiton henkilökunnalta enempää osaamista, eivätkä vanhemmat edes halun-

neet olla suunnittelussa enempää mukana. Henkilöstön mukaan vanhemmat kuitenkin olivat tietoisia, että he halutessaan pääsevät vaikuttamaan suunnitteluun. Henkilökunta näki haasteena sen, miten vanhemmat saataisiin osallistumaan enemmän suunnitteluun.

”...meillä pitäis olla hirmu määrä osaamista, mutta eihän ne vanhemmat vaadi meiltä semmosta. ” (lh3)

”Ei ne (vanhemmat) halua niitä vanhempainiltoja, joissa kaikki tulee samaan läjään, he ei tunne, vaikka me markkinoidaan niitä välillä niin, että siellä tutustuu vanhempainiin, he kokee niin, että ei siellä todellisuudessa tutustu... semmosia, että päiväkodissa tehdään jotakin yhteisesti käsin, niin he tulevat mukaan, että semmoseen ne on kiinnostunu... kyllä mä uskon, että he tietää, että heillä mahkut päästä vaikuttamaan, puhumaan asioista, ja varmaan kokevat, että me ei tyrmätä heitä, neuvotellaan, kysytään ja, että tota, ehkä se tyyli on kans muuttunut siitä, ennen oli kynnys tässä, he siellä ja me täällä, että kyllä he aika kotosasti täällä kulkee, ja on ryhmässä mukana. Tietysti sitten on vanhempia, jotka ei koskaan oo halunnu tulla yhtään pidemmälle...” (lh3)

”Kyllä varmaan vois niinku aikuisetkin, lasten vanhemmatkin olla siinä mukana siinä (suunnittelussa) enemmän... vanhemmat vois tietysti olla enemmän, mutta mikä se sitten on se, että mitenkä se sitten järjestetään, se tapa... se on varmaan semmonen meille semmonen haaste ” (lh2)

”...vanhemmille mä jättäisin sen vapauden, että mihin he äitinä ja isinä jaksaa ja haluaa tulla mukaa. ” (lh3)

8.1.3 Käsitteitä lasten osallisuudesta

Kissankulman henkilöstöstä käsitykset lasten osallisuudesta vaihtelivat. Kaikki eivät kokeneet lasten olevan osallisina suunnitteluun, eivätkä kokeneet sitä tarpeelliseksikaan. Yksi lastenhoitajista kuitenkin arvioi pienten lasten pystyvän olemaan mukana suunnittelussa päivittäin pienten valintojen kautta ja hän koki sen erittäin tärkeäksi.

”Lapset vois olla sillä tavalla mukana suunnittelussa mukana, että lapsille sanotaan, että kumman sä otat, mitä sä haluat... että lapsi saa tehdä päätöksiä... Ne on aika hauskoja hetkiä kun ne ite yrittää ja kokeilee ja niil on se mahku sillä tavalla vaikuttaa. ” (lh3)

8.1.4 Käsityksiä havainnoinnin, dokumentoinnin ja arvioinnin merkityksestä

Kissankulmassa havainnoitiin lapsia päivittäin muun työn lomassa. Havainnointia dokumentointiin ainoastaan silloin, kun lapsessa havaittiin jotakin erityistä. Lapsiarviointi tapahtui keskustelemalla tarvittaessa työkavereiden kanssa. Arviointia ei tehty säännöllisesti. Arviointi tapahtui eri tavoin: osa henkilöstöstä koki arvioinnin puuttuvan kokonaan ja osa koki tekevänsä sitä yhdessä havainnoinnin kanssa. Arviointia ei kuitenkaan tehty kirjallisena.

Kaikki työntekijät kokivat havainnoinnin erityisen tärkeäksi. Henkilöstö koki, että havainnointia pystyi tekemään riittävästi muun työn lomassa. Lisäksi arvioinnin ja dokumentoinnin tärkeyttä korostettiin. Se ei kuitenkaan näkynyt toiminnassa. Pääsyyinä arvioinnin ja dokumentoinnin puuttumiseen mainittiin ajan puute.

”Havainnointi on tärkeätä, koska tota, silloin sä näät paljon niitä muutoksia mitä lapsessa tapahtuu ja sä voit reagoida asioihin...” (lh3)

”Mun mielestä se on hyvin tärkeätä, että tota, aina tulee joka päivä aina seurattua-kin lapsia, niitten toimintaa, että tiedetään vähän mitä sitten, onko jotakin, jotakin erityistä tapahtumassa. ” (lh2)

”Musta se on ihan hyvä homma, jos sää tarkotat tällä sitä, että esimerkiks portfoli-oo kerätään, lapselle tietoa.... ” (lh1)

” (arvioinnista) Niin, niin se, ois, se on tosi tärkeätä, olis... Että meillä nyt vaan ei oo tässä sitten sitä... sitten saa niinku muiltakin tota työkavereiltansa, mitä he on havainnoinnut siitä lapsesta. Se on niinku niin monisuuntasta. ” (lh2)

”Arviointi... No se kulkee ehkä niin käsikädessä ton havainnoinnin kanssa, että kun mä havainnoin, niin siinähan mä soitten nopeesti myös arvioin myös niitä erilaisia asioita, että mutta tota, mutta meillä ei niin kauheesti kirjata nyt sitten niitä, ei voi vähätellä, kun mä sanon, että ne on niitä pikku asioita, että me hoidetaan ne niin nopeeta aina pois päiväjärjestyksestä... me saatas olla täällä koko ajan kynä ja lehti kädessä sitten että ehkä se arviointi tapahtuu just niin, että havainnointina ja puheen kautta, mutta ei arvioida niin, että se ois ihan kirjallisena... eihän me edes kerettäs tekemään, että tota, paitsi jos sitten mentäs omahoitajasysteemillä ja jaettas neljä neljä, neljä lapset, niin sillai se menis mukavasti...” (lh3)

Henkilökunnan käsitykset ja toiminta eivät vastanneet toisiaan. Koska yhteisiä suunnittelupalavereita ei pidetty, eikä yhteistä tulkintaa siis muodostettu, jokaisella oli mahdollisuutena ainoastaan toteuttaa omia näkemyksiään oman työajan puitteissa, Näin yhteisiä käytäntöjä ei päässyt syntymään.

8.2 Koiramäen henkilöstön käsityksiä ja uskomuksia suunnittelusta

Koiramäessä suunnittelukäytännöksi oli muotoutunut, että koko talon viikkopalavereihin meni osastoryhmästä pääsääntöisesti lastentarhanopettaja, toisinaan kuitenkin myös lastenhoitaja. Koiramäen osastoryhmässä pidettiin osaston oma suunnittelupalaveri säännöllisesti kahdesti viikossa. Tähän palaveriin kaikki osastoryhmän henkilöstöstä osallistuivat. Tällöin lastentarhanopettaja teki suunnittelurungon, jonka pohjalta yhdessä suunniteltiin tarkemmin viikko-ohjelmien sisältö ja toteutus. Myös päivittäinen toiminta jakautui niin, että lastentarhanopettaja piti pääsääntöisesti tuokiot ja lastenhoitajat vastasivat perushoidosta.

8.2.1 Käsityksiä suunnittelun merkityksestä

Koiramäen henkilöstön vastauksissa perusteltiin lastentarhanopettajan tärkeää roolia sekä päivittäisessä toiminnassa että erityisesti suunnittelussa.

”Sitä vaan aattelee niin, että kun se kuuluu lastentarhanopettajalle, niin kyllä se ne hoitaa, mutta kyllä me paljon, molemmat lastenhoitajat tässäkin noita malleja ja muuta tuodaan sitten kotoo.” (lh5)

”Sellanen virallinen suunnittelu on mun vastuulla.” (lto)

”...enempihän se opettaja sitten noissa muissa tilanteissa kattoo niitä, ja meillähän nyt opettaja on tehnyt noita semmosiakin testejä...” (lh5)

”...aina yritetty, että Tarja (lto) menis niinku mejän ryhmästä esimerkiks (talon pavalavereihin), et se ois lastentarhanopettaja...” (lh4)

”...meillä lastenhoitajilla on se, että kun lapsi on ruokailussa ja muussa hyviä tapoja opetetaan ja sitten noissa vaateasioissa, että ne osaa laittaa vaatteensa henkariin ja kaikki tälläset ja kyl ne on niinku tuolla meikäläisen takaraivossa että, ne niinku on, että ne on enempi meidän hommia ku opettajan hommia...” (lh5)

Koiramäessä henkilöstö kuvasi suunnittelun sisältöä laajasti. Työntekijöiden välillä oli erilaisia näkemyksiä mitä suunnittelu piti sisällään. Lastenhoitajat kuvasivat suunnitelmien tärkeyttä koko päivän toiminnassa. Heidän mukaansa suunnitelmallisuuden oli ulotuttava aamusta iltaan, lapsen päivän suunnitteluun ja samalla henkilöstön yhteisten toimintatapojen suunnitteluun.

” (suunnittelua)Kaikki vaatii. Ihan joka hetki, varsinkin se on mun mielestä tärkeää, että ne on sitten selvillä ne kaikki miten niinku päivän mittaan toimitaan ja sitten että kaikilla on samanlaiset mielipiteet niistä asioista kuinka toimitaan, musta se on ihan kauheeta, että jos jotkut tekee erilailla, siinähän on laps sit ihan sekasin, että ketä hän uskoo. Kyllä se on ihan siitä aamusta sinne kun kotia lähdetään, niin täytyy olla se runko selvillä miten toimitaan ja mitä tehdään ja mitä opetetaan et ihan meillä lastenhoitajilla on se, että kun lapsi on ruokailussa ja muussa hyviä tapoja opetetaan ja sitten noissa vaateasioissa, että ne osaa laittaa vaatteensa henkariin ja kaikki tälläset ja kyl ne on niinku tuolla meikäläisen takaraivossa että, ne niinku on, että ne on enempi meidän hommia ku opettajan hommia...” (lh5)

”Yleensä niinku katotaan just että onks liikuntaa, mihin päiviin laitetaan, minkälaista, mikä ajankohtaan... ja sitte meillä on Nääshallivuoro, et täytyykö se jo niistä ja tota sitten on Varalan jumpat vielä erikseen, että siitä niinkun katotaan semmonen kokonaispaketti... Sitten on musiikki käydään lävitte... sit just kaikki juhlat mietitään, mitä lasten kanssa pidetään... jaja askartelut mietitään... Ja sit kun meillä ois aina se, että niitä lapsia täytyis aina käydä lävitte, niin ne jää niin kun aina kauheen vähiin...” (lh4)

Lastentarhanopettaja näki suunnittelun laajasti kattaen sekä lasten että henkilöstön päivän, kasvatus- ja työkäytäntöineen. Tähän hän näki vaikuttavan myös kokoyhteiskunnallisen keskustelun.

”Pitää suunnitella toimintaympäristö, tilat, ajankäyttö, henkilökuntaresurssit... se lapsen päivä, elämä, kaikki, miten me jäsennetään sen lapsen ajankäyttö, kun hänellä on täällä ystäviä ja hänellä on täällä mielenkiintoista tekemistä ja miten hänen hyvä hoitonsa ja kasvatuksensa tulee turvattua ja miten määhävainnoin sitä lapsen oppimista, kehittymistä ja tarjoon siihen sopivia ajankohtasia virikkeitä... Työvuorot pitää suunnitella... jossain pukemistilanteessa suunnitellaan tavat ja käytännöt, miten toimitaan esimerkiksi tuetaan lapsen oma-aloitteellisuutta, erilaisten taitojen kehittymistä... en juuri nykyään puhu lainkaan toimintatuokioiden suunnittelusta, eihän sellasta tarvitse enää, se on tuolla jossakin selkäytimessä... mulla on aina, aina käsillä tietty määrä tavaraa jota mä voin käyttää, se on sitä mun omaa sisäistä prosessia... sit yhteistyö muitten kanssa, pitää suunnitella koko ajan sitä, arkielämän esimerkkejä, niin koska päästään eteiseen, ettei olla siellä kaikki yhtä aikaa, pitää suunnitella koska päästään laulusaliin... erityistekijöiden kanssa konsultaatiot, ne pitää olla kalenterissa... Ja tietysti se kirjaaminen ylös, sen jatkuvuuden turvaamisen takia.” (lto)

”..mun mielestä sitten nivoutuu koko varhaiskasvatuksen suunnittelu tähän laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun...” (lto)

8.2.2 Käsitteitä vanhempien osallisuudesta

Koiramäen osastoryhmässä vanhempien kanssa tärkeimmät keskustelut syntyivät päivittäin vanhempien hakiessa ja tuodessa lastaan. Vanhempien kanssa järjestettiin myös henkilökohtainen tapaaminen 1-2 kertaa vuodessa. Vanhemmat saivat kuitenkin itse vaikuttaa siihen, kuinka usein he halusivat osallistua tapaamisiin. Lisäksi osastoryhmässä järjestettiin vanhempainiltoja.

Työntekijät näkivät työskentelyn vanhempien kanssa erilaisena. Heillä oli erilaisia käsityksiä myös vanhempien osallisuudesta. Koiramäen lastenhoitajien mukaan vanhemmat eivät ole halunneet osallistua suunnitteluun enempää.

”Kai sitä tietysti vois olla enemmän, sitä vanhempia, mutta mikä se ois sitten se keino... voiks niitä sitten patistaa vielä enemmän...aika moni varmaan luottaa siihen mitä me tehdään...” (lh4)

” (vanhempaintapaamiset) kyllä niitä (vanhempia) sellasia on, että ei kauheen mielellään, ne vaan sanoo, että aina kaiken maailman lippuja ja lappuja täytyy täytellä. ” (lh5)

”Mä en oikein tiedä, että vanhemmat ei niinku oikein, en mä ehkä niistä tiedä, kyllä se on nyt jotenkin huonoo ollu, niitten noihin kaikkiin vastata...” (lh5)

”...on kyllä hyvä että on semmosta palauteta tullut, että ne on ollu hirveen tyytyväisiä, ettei oo tarvinnu niinku, et ne on mennyt just sillai niinku ne on halunnu. Et se leikki oli yhdessä vaiheessa kauheesti esillä... todettiin, että tänä vuonna otetaan sitä vähän enemmän...” (lh4)

Lastentarhanopettaja kuvasi yhteistyökäytäntöjä vanhempien kanssa erilaisesta näkökulmasta. Hän koki, että vanhemmat olivat suunnittelussa mukana tiiviisti, ja että tämä oli tärkeä pohja kasvatuskumppanuuden rakentumiselle.

”...on äärimmäisen tärkeätä, että vanhempien näkökulmat otetaan huomioon, siinä rakennetaan kasvatuskumppanuuden pohja, ja sitten se tietyllä tavalla, se yhtä jalkaa kulkeminen tai käsikädessä kulkeminen, niin se on enemmän kuin sitä yhteistyötä. meidän ei tarvitse tehdä kaikkee, eikä meidän tarvitse omia sitä lasta... mikä on ihana, ja ne ihmisetkin huomaa, että ne nauttii vanhempainilloista ja ihan niin, että

he tapaavat vaan toisiansa... monille perheille on täällä päiväkodissa syntynyt ihan tällaisia elinikäisiä ystävyysuhteita, joista ne on hirveen onnellisia... näin se rakentaa niinku tällästä yhteisöllisesti myöskin... vanhemmat myöskin kasvattaa tietyllä tavalla toisiansa... äkkiä saavat sitä vertaistukee toisilta...” (Ito)

8.2.3 Käsityksiä havainnoinnin, dokumentoinnin ja arvioinnin merkityksestä

Koiramäessä lapsia havainnoitiin päivittäin työn lomassa, tämä koettiin riittäväksi ja hyvin tärkeäksi. Havainnoinnissa luotettiin paljon siihen, että lastentarhanopettaja kantaa päävastuun. Dokumentointia tehtiin silloin, kun huomattiin jotakin erityistä, jota tuli seurata. Käsitykset arvioinnin toteutuksesta vaihtelivat henkilökunnan välillä. Tämä tuli ilmi myös käsityksissä arvioinnin merkityksestä. Lastenhoitajat eivät kokeneet arvioinnille jäävän aikaa. Lastentarhanopettaja, jolla oli kaikkien mielestä päävastuu suunnittelusta, näki koko suunnittelun lähtevän liikkeelle arvioinnista.

”Se on tosi tärkeitä toi havainnointi, ja niinku muutenkin kun liikunnassa, mutta enempihän se opettaja sitten noissa muissa tilanteissa kattoo niitä... keskustellaan tietenkin koko ryhmän kanssa, aikuisten kanssa... päästään niinku eteenpäin siitä tilanteesta. ” (Ih5)

”Kyllä se(havainnointi) on tota... aika tärkeä sanotaan niin... kotona teen sellaset, että käyn nyt äkkiä lapset lävitte... Että tota kyl se tärkeitä on, ei kyllä työpäivän aikana, tuntuis ainakin, se ei kyllä onnistuis, en tiä missä välissä sitä tekis...” (Ih4)

”No se(arviointi) ois varmaan ihan hyvä juttu kyllä (naurahdus)...Mutta tosi vähän on arviointia tehty. Mä mietin, että onko siinä suunnittelujutussa koskaan päästy niin pitkälle, meil on se suunnittelu, mut se arviointi jää aina sitten...” (Ih4)

”Jos sää kerta havainnoit ja huomaat jotain, niin täytyyhän se sun arvioida sit vaikka vähän ajan päästä, että onko mitään edistystä tapahtunut, että on se kyllä tärkeitä. ” (Ih5)

” Sitten vasta suunnitellaan, kun se olemassa olevat tilanne, joka meillä on tässä, ne lähtökohdat, niin on arvioitu ja katsottu, että mistä lähdetään liikkeelle, sitten sen varaan suunnitellaan, mutta se mitä on suunniteltu, niin se koko ajan nivoutuu tää suunnittelu- ja arviointikäytäntö toisiinsa... Se (arviointi) on jatkuva prosessi, ihan oikeesti että, ei se oo vaan sellasta, että sitten keväällä istutaan yhteen, että oliko meillä kivaa... sitä tapahtuu koko ajan ja monella tasolla... me joudutaan arvioimaan tätä toimintaa entistä tarkemmin tulevaisuudessa eri tasolla...” (lto)

9 Osastoryhmien suunnittelukulttuuri

Osastojen suunnittelukäytännöt olivat varsin erilaiset eri osastoryhmien välillä. Suunnitteluun liittyvät uskomukset erosivat toisistaan myös osastoryhmien sisällä. Yhteistä kaikille oli, että suunnitelmallisuus koettiin tärkeäksi riippumatta käytännöistä.

Kissankulman ja Koiramäen osastoryhmät edustivat omia, erillisiä yhteisöjä, jotka olivat tekemisissä toistensa kanssa koko päiväkodin yhteisten palaverien kautta. Palavereissa sovittiin yhteisestä toiminnasta, erityisesti yhteisistä tapahtumista. Osastoryhmät toteuttivat toimintaa hyvin erilaisesti. Päiväkotikokonaisuudessaan muodosti yhteisön, jossa toimittiin yhdessä, mutta varsinaista sitoutumista hankkeisiin ei tapahtunut. Suunnittelukäytännöt, sekä suunnitteluun liittyvät käsitykset näyttäytyivät hyvin erilaisina eri osastoryhmässä. Päiväkotikokonaisuutena ei siis ollut vielä kehittynyt Wengerin kuvaamaksi käytäntöyhteisöksi (Wenger 1998).

9.1 Kissankulman suunnittelukulttuuri

Kissankulman ryhmässä, jossa oli 1-2 –vuotiaita lapsia, nähtiin perushoito tärkeimmäksi tehtäväksi. Henkilöstö kuvasi suunnittelun tapahtuvan työn lomassa keskustellen, usein lasten aikana. Tällöin suunnittelu painottui erilaisten tapahtumien järjestämiseen. Osastopalavereita ei ollut. Henkilöstö koki ettei suunnitelmallisuutta ylipäättään juuri ollut. Hoitajat suunnittelivat paljon yksinään ja kokivat toimivansa vanhasta tottumuksesta. Suunnitelmallisuuden tärkeyttä kuitenkin korostettiin, erityisesti vanhemmilla lapsilla, mutta kaikkien työntekijöiden puheessa tuli ilmi, suunnitelmallisuuden tärkeys myös pienillä lapsilla. Osastopalavereiden puuttumista perusteltiin myös sillä, ettei niitä heille mahdollistettu. Suunnittelukäytännöissä ja käsityksissä il-

meni siis suuri ristiriita. Suunnittelu nähtiin tärkeänä, vaikkei sitä ollut. Tätä voidaan tulkita Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teorian mukaan siten, että Kissankulman ryhmän työntekijöillä oli jokaisella hyvin erilainen merkityksenanto työstään, siitä mitä heidän työnsä lastenhoitajana 1-2-vuotiaiden lasten ryhmässä sisälsi, ja millaista toimintaa pienten lasten ryhmässä tuli ylipäättään toteuttaa. Toisaalta, osa käsityksistä oli myös ryhmän jäsenillä samankaltaisia, mutta yhteisiä käsityksiä ei oltu jaettu, eikä välttämättä tiedostettu. Osastopalavereiden puuttumisen vuoksi yhteistä merkityksenantoa ei ole pystytty rakentamaan, eikä yhteistä tulkintaa päässyt syntymään.

Tämä erilainen merkityksenanto työstä näkyi myös jokaisen työntekijän omassa työssä. Tämä puolestaan muokkasi koko työyhteisöä. Työntekijöillä oli jokaisella hyvin selkeä käsitys sekä itsestään, että toisista työntekijöistä työssään toimijoina. Osalla työntekijöistä oli, niin omasta kuin toistenkin mielestä, hyvin aktiivinen rooli työssä, osalle taas luokiteltiin passiivinen roolin. Nämä roolit, joista Wenger (1998) käyttää identiteetin –käsitettä, olivat muokanneet yhteisön toiminnan tämän hetkiseksi, jossa päävastuu toiminnasta ja suunnittelusta oli kasaantunut yhdelle ihmiselle. Tähän kaikki olivat sopeutuneet, vaikka kaikki työntekijät toimivat samoissa työtehtävissä. Yhteisössä muotoutuneet käytännöt oli omaksuttu hiljaisena tietona, ilman keskustelua. Keskustelun puuttuessa ei käytäntöjä päästy kehittämään. Yhteisten palaverien puuttumisen takia yksilöiden tietoa ja taitoja ei voinut kehittyä, eikä niitä siksi pystytty yhteisesti hyödyntämään. Tämän vuoksi yhteistä tulkintaa ei rakennettu. Tavoitteet ilmenivät yksilökeskeisinä, mikä aiheutti sen, ettei niihin pystytty yhteisesti osallistumaan ja sitoutumaan. Kissankulman osastoryhmä koostui yhteisöstä, joka ei ollut vielä kehittynyt Wengerin (1998) kuvaamaksi käytäntöyhteisöksi. Ryhmästä löytyi kuitenkin paljon kokemuksen kautta opittua tietoa ja taitoja, hiljaista tietoa, jota ei jaettu. Wengerin (1998) mukaan tämä tieto olisi hyödynnettävissä yhteisen keskustelun, yhteisen merkityksenannon ja tulkinnan kautta. Tämä edellyttäisi yhteisiä palavereita. Varhaiskasvatussuunnitelman valmistumisen myötä on Kissankulman ryhmä uuden haasteen edessä. Paperille kirjatut tavoitteet on vietävä käytäntöön. Tämä vaatii yhteistä keskustelua, ja täten koko päiväkodin, että oman osastoryhmänkin suunnittelukulttuurin kehittymistä. Yhteinen keskustelu, tulkinta ja yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen, on myös lähtökohta yhteisten käytäntöjen kehittämiseksi. Vasta tällöin kehittyminen käytäntöyhteisöksi on mahdollista.

9.2 Koiramäen suunnittelukulttuuri

Koiramäen ryhmässä, jossa oli 5-6 –vuotiaita lapsia, oli suunnittelukäytäntönä säännöllinen osastopalaveri. Heillä oli lastentarhanopettaja, jolla oli päävastuu suunnittelusta. Toiminnan toteuttamiseen kaikki työntekijät kokivat osallistuvansa samanarvoisesti. Kaikki työntekijät pitivät tätä roolijakoa itsestäänselvyytenä. Kaikki myös kokivat suunnittelun tärkeäksi, vaikka suunnittelu toteutettiin ryhmässä varsin erilaisena. Lastentarhanopettaja näki suunnitelmallisuuden olevan hyvin laaja-alaista, jossa lapset ja vanhemmat olivat mukana alusta asti. Hän koki suunnittelun lähtevän liikkeelle arvioinnista. Lastenhoitajat eivät nähneet vanhempien tai lasten olevan tietoisesti mukana suunnittelussa, eivätkä he kokeneet arvioinnille olevan juuri aikaa. Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teorian kautta tulkittuna voidaan todeta, että työntekijät antoivat työlleen hyvin erilaisen merkityksen. Vaikka kaikki osallistuivat suunnittelupalaveriin, niissä ei muodostettu yhteistä tulkintaa, eikä yhteiset hankkeet syntyneet yhteisen jaetun osallistumisen kautta, koska henkilöstö ei osallistunut suunnittelupalaveriin tasavertaisina. Lastentarhanopettajalla oli päävastuu suunnitelmien tekemiseksi sekä toiminnan toteuttamisessa. Tämän pohjalta yhteinen sitoutuminen hankkeisiin oli mahdotonta.

Kaikilla ryhmän työntekijöillä oli vahva roolikäsitys itsestään ja muista työntekijöistä ryhmässä. Yhteisö oli muokkautunut tämän roolijaon mukaan. Roolijaot olivat vahvasti tiedostettuja. Niiden mukaan toimittiin, ja tulkittiin toimintaa. Wengerin (1998) kuvaamaa käytäntöyhteisöä ei Koiramäen ryhmässä ollut vielä muotoutunut. Heillä oli kuitenkin hyvä lähtökohta käytäntöyhteisön rakentumiselle säännöllisten, ja yhteisten osastopalaverien kautta. Niihin osallistumisen kautta on mahdollista synnyttää yhteistä merkityksenantoa ja tulkintaa. Koiramäen osastoryhmä oli yhteisö, jossa yhteinen merkityksenanto toiminnalle vielä puuttui, eikä työyhteisössä tapahtunut hankkeisiin sitoutumista. Varhaiskasvatussuunnitelman työstäminen yhdessä on kuitenkin luonut puitteet sille, että kaikki työntekijät ovat päässeet osallistumaan yhteisten tavoitteiden määrittelyyn, eivätkä tavoitteet ole enää yhden henkilön vastuulla. Tällöin on syntynyt myös yhteistä tulkintaa, johon kaikki ovat päässeet osallistumaan. Varhaiskasvatussuunnitelman vieminen käytäntöön jatkaa tätä prosessia kehittäen suunnittelukulttuuria myös ryhmässä. Sen tulisi lisätä keskustelua työn sisällöstä myös oman osastoryhmän sisällä, jolloin tavoitteisiin sitoudutaan yhä enemmän ja tätä kautta käytäntöjä pystytään myös kehittämään.

10 Diskussio

Päivähoidossa on tapahtunut monenlaisia muutoksia viime vuosikymmenten aikana. Suomessa päivähoitohenkilöstön koulutus on muuttunut. Tällä hetkellä lastentarhanopettajat ovat yliopistosta valmistuneita kasvatustieteen, erityisesti varhaiskasvatuksen, kandidaatteja. Myös varhaiskasvatuksen maisteritutkinto on yleistymässä. Lisäksi valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaa varhaiskasvatusta yhä yhtenäisemmäksi koko maassa. Tieto varhaiskasvatuksesta kasvaa jatkuvasti, ja myös varhaiskasvatuksen suunnittelukulttuuri kehittyy. Oman haasteensa tuo myös moniammatillinen työyhteisö. Muutokset vaativat työyhteisöltä uusia ajattelu- ja toimintamalleja, jotka yhteisön tulisi yhdessä rakentaa ammattinimikkeistä riippumatta. Nämä kaikki tekijät tulivat esiin myös tässä tutkimuksessa. Aikaisemmin valmistuneet päivähoiton työntekijät joutuvat jatkuvasti uusien haasteiden eteen suunnittelukulttuurin osalta.

Tutkimuksen haastatteluissa useat haastateltavista pohtivat nykyajan yhä vaativampia työtehtäviä päivähoitossa. Työntekijät, joiden rooli oli olla jatkuvassa kehityksessä mukana, kokivat ristiriitaisuutta siinä, kuinka pitkään työntekijöiden on jaksettava yhä laajenevia työtehtäviä ja kuinka pitkään on pystyttävä omaksumaan koko ajan uutta. Osa henkilöstöstä kieltäytyi jatkuvasta muutoksesta ja osa oli aktiivisesti mukana. Roolit olivat selkeät.

Tutkimuspäiväkodissa vanhempien lasten ryhmässä oli lastentarhanopettaja, kun taas pienten lasten ryhmä koostui lastenhoitajista. Alle 3-vuotiaiden ryhmässä ei ollut juuri suunnitelmallisuutta, mutta henkilöstön käsitysten mukaan suunnitelmallisuutta olisi kaivattu. Tämä oli ristiriitaista. Suunnitelmallisuuden puuttuminen on lähtöisin aiemmasta seimitoiminnasta, jossa pienten lasten katsottiin tarvitsevan lähinnä fyysistä hoitoa, eikä suunniteltua toimintaa nähty tarpeelliseksi. Tämän päivän varhaiskasvatussuunnitelman perusteet taas velvoittavat ammattihenkilöstön suunnittelemaan lapsen kehitykselle sopivaa toimintaa, joten yksikön oman varhaiskasvatussuunnitelman valmistuttua on mahdollisuus uusille käytännöille myös pienten lasten ryhmässä. Alle 3-vuotiaiden ryhmän henkilöstöllä ei ollut keskenään yhteistä suunnitteluaiakaa ollenkaan, mikä vaikutti siihen, ettei yhteistä tulkintaa pystytty saavuttamaan, eikä täten Wengerin (1996) kuvaamaa käytäntöyhteisöä voinut syntyä. Päivähoito alle 3-vuotiaiden ryhmässä on siis vasta kehittymässä suunnittelukulttuurin osalta. Lapsille suunnatut tavoitteet nähdään tärkeänä, mutta niiden toteutuminen ei vielä näy käytännössä. Tätä muutosprosessia ohjaavat myös päiväkodin johtajat, joiden käsitykset varhaiskasvatuksesta vaikuttavat siihen, missä ryhmissä työskentelee lastentarhanopettajia, joiden koulutus pitää eniten sisällään varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Lasten ikäjakaumasta riippumatta suunnitelmallisuuden tulisi kat-

taa lapsen kehityspsykologisen tiedon lisäksi tietoa sisältöavoitteista, oppimistoimintojen merkityksellisyydestä ja kehityksen ja oppimisen merkityksellisyydestä (Hujala ym. 1998, 88).

5-vuotiaiden ryhmässä toiminta oli pitkälle suunniteltua, mutta suunnitteluvastuu oli yhden henkilön, lastentarhanopettajan, käsissä. Käytäntöjä ja käsityksiä ei päästy jakamaan. Suunnittelupalavereita pidettiin lastentarhanopettajan johdolla, mutta yhteistä merkityksenantoa ei vielä rakennettu, vaikka kaikki osallistuivatkin toimintaan. Lastentarhanopettajalla oli laaja käsitys suunnittelusta, jota hän myös pyrki toteuttamaan työssään. Tämä suunnitelmätietous ei päässyt jakautumaan muille työntekijöille. Wenger (1998) kuvaa käytäntöyhteisön edellytykseksi sen, että yhteisön jäsenet rakentavat jatkuvasti yhteistä merkityksenantoa, jolloin kaikki osallistuvat ja sitoutuvat tasa-arvoisesti toimintaan. Yhteisten palavereiden kautta yhteisöllä on mahdollisuus rakentua käytäntöyhteisöksi.

Molemmissa osastoryhmissä henkilöstöllä oli takanaan suhteellisen pitkä yhteinen historia, ja he omasivat tämän perusteella paljon hiljaista tietoa, joka näkyi heidän toiminnassaan. Tämä hiljainen tieto on usein Scheinin (1996) kuvaamalla näkymättömällä kulttuurin tasolla. Tämä on ongelmallista siksi, ettei sitä välttämättä tiedosteta itsekään, eikä tällöin pystytä jakamaan kenenkään kanssa. Jos käytännöt rakentuvat hiljaisen tiedon varaan, merkityksenanto toiminnalle ei ole yhteistä.

Suunnittelukulttuurin tutkimus varhaiskasvatuksen osalta on Suomessa ollut vähäistä. Suurin osa suunnittelukulttuurin tutkimuksesta painottuu opetussuunnitelmatutkimuksiin, jotka ovat tehty koulun puolella, eivätkä ole vertailtavissa varhaiskasvatukseen. Kansainvälinen tutkimus on myös vaikeasti vertailtavissa Suomen varhaiskasvatuksen kanssa, useissa eri kulttuureissa lapset aloittavat koulun nuorempina, ja alle kouluikäisten hoito on järjestetty usein varsin eri tavoin kuin Suomessa. Varhaiskasvatuksen toteuttaminen ja suunnittelukulttuurin kehitys on tapahtunut eri tavoin eri kulttuureissa. Varhaiskasvatukseen ja suunnittelukulttuuriin liittyvät käytännöt sekä uskomukset ja käsitykset näyttäytyvät myös kaikissa kulttuureissa omanlaisinaan. Suomessa vasta viime vuosikymmen on tuonut harppauksen suunnittelukulttuurin kehittymiselle. Nämä seikat tulivat esille ongelmallisena myös tutkimuskirjallisuutta etsittäessä, aiempien tutkimusten tulokset eivät olleet helposti vertailtavissa keskenään.

Tämä tutkimus on tapaustutkimus, jossa mukana oli yhden päiväkodin kaksi osastoryhmää, eikä tutkimustuloksia voida yleistää. Tutkimusaineistoa oli kuitenkin runsaasti käytettävissä, ja tulokset sisältävät syvällistä tietoa suunnittelukulttuurin ilmenemisestä. Tutkimustuloksia voidaan

pitää luotettavina. Tutkimuspäiväkotit ja sen osastoryhmät edustivat tavanomaista, suomalaista päiväkotia, jossa työskenteli heterogeeninen, moniammatillinen työyhteisö, tämän perusteella on mahdollista, että tutkimustulokset voisivat näyttäytyä samankaltaisina muuallakin. Tämä antaa myös mielenkiintoisen jatkotutkimusmahdollisuuden suunnittelukulttuurin tutkimukselle laajemmassa kontekstissa. Suunnittelukulttuuri on koko ajan muutoksessa, uskomukset ja käsitykset, sekä suunnittelukäytännöt muuttuvat. Jatkotutkimuksena olisi kiinnostavaa tietää, millaiseksi suunnittelukulttuuri kehittyy, kun yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma valmistuu ja siirtyy paperilta käytäntöön. Ja onnistutaanko yksikkökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma ylipäätään siirtämään käytäntöön? Tutkimusta laajentamalla useampiin osastoryhmiin ja päiväkoteihin, saataisiin monipuolisempaa tietoa siitä, mitkä tekijät loppujen lopuksi vaikuttavat siihen, että yhteisö pystyy muodostamaan käytäntöyhteisön, jossa moniammatillinen yhteisö osallistuu, jakaa tietoa ja rakentaa yhteisiä merkityksiä ja käytäntöjä tasa-arvoisesti yhdessä.

Lähteet

Atkinson, P. & Hammersley, M. 1994. Ethnography and Participant Observation. Teoksessa Denzin NK & Lincoln YS (toim.) 1994: Handbook of Qualitative Research. Sage Publications: Thousand Oaks.

Alasuutari, M. 2003. Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnan kasvatuksen suhde vanhempien puheessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Björkman, K. 2004. Planering –en fråga om tid och innehåll. Johannesons, P. & Modéers, H. (toim.) Förskolan (8), 24-25.

Brotherus, A, Hasari, A. & Helimäki, E. 1990. Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Rauma. Oy Länsi-Suomi.

Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta.. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteiden laitos: Yliopistopaino.

Bruner, J. Making sense: the child construction the world. London: Routledge.

Bruce, T. 1987. Early Childhood Education. Fourth impression 1989. London: Hodder & Stoughton Ltd.

Coffey, A & Atkinson, P. 1996. Making sense of qualitative data. Complementary Research Strategies. Thousands Oaks. Sage publications India Pvt. Ltd.

Edwards, A. & Knight, P. 1994. Effective early years education: Teaching young children. Buckingham. Open university Press.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.

Grönfors, K. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Helsinki: WSOY.

Hakkarainen, K., Paavola & S., Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteisöistä innovatiivisiin tietoyhteisöihin. *Aikuiskasvatus* 23, 4-13.

Haring, M. 2004. Kohti yhtenäistä esi- ja alkuopetusta. Teoksessa Hujala, E. & Junkkari, P. (toim.) *Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä*. Oulu: Oulun kopiokeskus Oy.

Helenius, A., Karila, K., Munter H., Mäntynen P. & Siren-Tiusanen H. 2002. Pienet päivähoitossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy.

Helenius, A. 1993. Toiminnan suunnittelusta päivähoitossa. Teoksessa Kauppinen R., Riihelä, M.. (toim.) *Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen*. Stakes Raportteja 88.. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus Ab.

Hirsjärvi, S. & Hurme H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hujala, E. (toim.) 2001. *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hujala, E. 2004. Esiopetuksen menestystekijät. Teoksessa Hujala, E. & Junkkari, P. (toim.). *Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä*. Oulun yliopisto: Oulun Kopiokeskus Oy.

Hujala, E. Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski S. & Nivala V. 1998. *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hänninen, S-L. & Valli S. 1986. *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Juntunen, V. & Kotimaa A-M. 2004. Esiopetuksen opetuskäytännöt kentällä – pedagogisesta tietoisuudesta käytännön toteutukseen. Teoksessa Hujala, E. & Junkkari, P. (toim.). *Tutkittua tietoa esiopetuksen menestystekijöistä*. Oulun yliopisto: Oulun Kopiokeskus Oy.

Juuti, P. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen.. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: WS Bookwell Oy.

Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. Helsinki: Oy Edita ab.

Karila, K. 2000. Esiopetuksen tulkinnat tulevat näkyviin opetussuunnitelma työskentelyssä. Teoksessa Kangassalo M., Karila K. & Virtanen J. (toim.) Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen: Tammer-Paino Oy.

Karila, K. 2001. Moniammatillisuus ja päiväkotitoiminnan suunnittelun perusteita. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H.(toim.) Pienet päivähoidossa. Alle kolmevuotiaidenlasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy.

Karila K., Kinos, J. & Virtanen J. (toim.) 2001. Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Juva: PS-kustannus. WS Bookwell Oy.

Karila K. & Nummenmaa 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Juva: WS Bookwell Oy

Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: Oy Edita Ab.

Krogh, L. S. & Slentz L. K. 2001. The Early Childhood Curriculum. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Kupila, P (toim.) 2004. Arvioidaan yhdessä. Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kuusivuotiaiden kasvatusta ja koulutustoimikunnan mietintö 1978. Komiteamietintö 1978:5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalihuollon julkaisu 1.

Murto, K. 1998. Prosessin johtaminen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Nummenmaa A. R. 2001. Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa Karila, K., Kinos J., & Virtanen J. (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Nummenmaa, A. R. & Karila K. 2004. Tiedon ja osaamisen kehittäminen moniammatillisessa työyhteisössä. Kehittämisstrategiana ongelmaperusteinen oppiminen (PBL) –tutkimus.

Ojala, M. 1987. Varhaiskasvatuksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Poikonen, P-L. 2003. Opetussuunnitelma on sitä elämää. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä University Printing House.

Pyykkö, A., Salpakivi P. & Vuorio J-M. 1985. Päivähoidon kasvatustoiminta. Rauma: Oy Länsi-Suomi.

Rasmussen, C. 2004. Möten på dagordningen. Förskolan (9), 14-15.

Salminen, H. 1988. Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. Sosiaalihuoltituksen julkaisuja 2.

Sarras, S. 1993. Lasten ja aikuisten ajatukset kohtaavat suunnittelussa. Teoksessa Kauppinen R. & Riihelä, M.. (toim.) Lumiukko auringonkylvyssä. Näkökulmia varhaiskasvatuksen kehittämiseen. Stakes Raportteja 88. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo: Amer-yhtymä oy Weilin + Göös kirjapaino.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä L. & Merenheimo, J. (toim.) 1991. Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulu. Oulun Yliopisto: Monistus ja Kuvakeskus.

Syrjälä, L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulu. Oulun yliopisto: Monistus ja kuvakeskus.

Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa: Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Westpoint Oy. Kirjayhtymä Oy.

Tricia, D. 1990. Under five – Under-educated? Buckingham: Open University Press.

Turja, L. 2004. Arvioidaan yhdessä – näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Tammi.

Uusikylä, K. & Atjonen P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WS Bookwell Oy.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2002:9 Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisu.

Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Yin, R. K. 2003. Case study research: design and methods. Thousand Oaks: Sage Publications.

LIITE 1: Teemahaastattelurunko

Taustatiedot:

- syntymävuosi
- koulutus ja ammattinimike
- työskentelyaika päiväkodissa
- minkä ikäisten lasten ryhmässä työskentelee
- osastoryhmän henkilöstörakenne
- työnjako ryhmässä

1 Varhaiskasvatus ja varhaiskasvatussuunnitelma

1.1 Miten Sinä ymmärrät varhaiskasvatustyön päiväkodissa, mikä on sen perustehtävä/tarkoitus?

1.2 Mikä on Sinun mielestäsi varhaiskasvatussuunnitelman merkitys?

- yleensä
- oman työn näkökulmasta

1.3 Millaisia ajatuksia Sinulla on yhteisestä varhaiskasvatussuunnitelman työstämisestä?

1.4 Millaisia asioita olet oppinut tässä työskentelyssä?

2. Suunnittelun sisältö ja työprosessi

2.1 Miten teillä suunnitellaan?

2.2 Mitkä asiat mielestäsi päiväkotikasvatuksessa, opetuksessa ja hoidossa vaativat suunnittelua?

jatkuu

2.3 Millaista tietoa/osaamista tarvitaan, että pystyy suunnittelemaan (edellä mainittuja asioita)?

2.4 Mitkä asiat omassa työssäsi vaativat suunnittelua?

2.5 Miten suunnittelu käytännössä tapahtuu?

2.6 Kuinka paljon aikaa suunnitteluun kuluu työssäsi? Mitä ajattelet ajankäytöstä?

2.7 Mitä itse ajattelet suunnittelusta, mikä merkitys suunnittelulla on varhaiskasvatuksessa ja omassa työssäsi?

3. Suunnitteluun osallistujat

3.1 Ketkä yleensä osallistuvat kasvatuksen, opetuksen ja hoidon suunnitteluun?

- koskien koko talon yhteisiä asioita?
- omaan osastoonne liittyviä asioita?
- yksittäiseen lapseen liittyviä asioita?
- muita suunnitelmia?

3.2 Miten vanhemmat ovat mukana suunnittelussa?

3.3 Miten lapset ovat mukana suunnittelussa?

3.4 Mitä Sinä ajattelet suunnitteluun osallistumisista?

4. Havainnointi, dokumentointi ja arviointi osana suunnitteluprosessia

4.1 Millaisia ajatuksia Sinulla on havainnoinnin tehtävästä ja merkityksestä päiväkotityössä?

4.2 Voisitko kuvailla, millaisia havainnointiin liittyviä käytäntöjä teillä on? (kuka, mitä, kuinka usein, miten dokumentoidaan?)

jatkuu

4.3 Millä tavoin käytätte hyväksenne havainnoinnista saamaanne tietoa?

4.4 Millaisia ajatuksia Sinulla on arvioinnin erilaisista tehtävistä ja merkityksestä päiväkotityössä?

4.5 Millaisia arviointiin liittyviä käytäntöjä teillä on?

4.6 Millä tavoin käytätte hyväksenne arviointiin liittyvää tietoa?