LAUREA

”Opitaan yhdessä”

– Kolmen varhaiskasvatustiimin kehittyminen vuorovaikutuksen havainnoinnissa VKK-Metro-hankkeessa

Kivekäs, Jyrki

Mollberg, Anne

Tenhunen, Virpi

2009 Tikkurila

Laurea-ammattikorkeakoulu
Laurea Tikkurila

”Opitaan yhdessä” – Kolmen varhaiskasvatustiimin kehittyminen vuorovaikutuksen havainnoinnissa VKK-Metro-hankkeessa

Jyrki Kivekäs
Anne Mollberg
Virpi Tenhunen
Sosiaalialan koulutusohjelma
Opinnäytetyö
Marraskuu, 2009

LAUREA-AMMATTIKORKEAKOULU TIIVISTELMÄ
Tikkurila
Sosiaali- ja terveysala
Sosiaalialan koulutusohjelma

Tekijät: Jyrki Kivekäs, Anne Mollberg ja Virpi Tenhunen

Opinnäytetyön nimi: ”Opitaan yhdessä” – Kolmen varhaiskasvatustiimin kehittyminen vuorovaikutuksen havainnoinnissa VKK- Metro -hankkeessa

Vuosi 2009 Sivumäärä 96 + 9

Opinnäytetyömme toteutettiin yhteistyössä Laurea- ammattikorkeakoulun, tutkimuspäiväkodin ja VKK- Metron kanssa, joka on pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämisyksikköhanke. VKK- Metro-hankeen tarkoituksena on vahvistaa ja luoda rakenteet varhaiskasvatuksen seudulliselle yhteistyölle ja kehittämiselle sekä käynnistää varhaiskasvatuksen kehittämisyksikön toiminta. Hankkeen tavoitteena on kehittää varhaiskasvatuksen dokumentointia ja arviointia sekä lisätä varhaiskasvatuksen tutkimustietoa. Kehittämisyksikkö hanke toteutetaan yhteistyössä pääkaupunkiseudun kuntien, Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen, ammattikorkeakoulujen ja sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA:n kesken.

Opinnäytetyömme toteutettiin eräässä Vantaan kaupungin päiväkodissa, joka oli yksi tutkimuspäiväkodeista VKK- Metro-hankkeessa. Päiväkodin kehittämistehtävä hankkeessa oli vuorovaikutuksen havainnointi videoinnin avulla. Opinnäytetyömme tarkoituksena oli tutkia päiväkodin kolmen varhaiskasvatustiimin kasvattajien kokemuksia videointi menetelmästä, heidän vuorovaikutuksen havainnointi- ja arviointiosaamisen kehittymisestä sekä heidän kokemuksiaan hankkeeseen osallistumisesta.

Opinnäytetyömme oli kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kahdeksaa päiväkodin työntekijää, päiväkodin johtajaa sekä hankkeenohjaajaa. Haastattelut toteutettiin ryhmäteemahaastatteluina ja aineiston analysoimme teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla.

Tulokset osoittivat videon olevan erittäin hyvä väline havainnointiin. Videoinnista oli hyötyä lasten ja oman vuorovaikutuksen sekä toiminnan havainnointiin. Videointi mahdollistaa tilanteiden jälkikäteen tarkastelun ja antaa mahdollisuuden havainnoida kaikkia tilanteeseen osallistujia. Videoilta on mahdollista nähdä enemmän asioita, kuin mitä kasvattaja tilanteessa ollessaan pystyy havainnoimaan.

Tulosten perusteella työntekijät kehittyivät ammatillisessa havainnoinnissa ja arvioinnissa hankkeen aikana. Koulutuksista saatu teoriatieto sekä yhteiset hanketapaamiset kehittivät työntekijöiden ammatillista osaamista vuorovaikutuksen havainnoinnissa. Työntekijät oppivat kiinnittämään enemmän huomiota vuorovaikutukseen, etenkin lasten ei-kielellisen vuorovaikutuksen havainnointi ja arviointi lisääntyi. Tiimin yhteinen videoiden analysointi lisäsi ja syvensi keskustelua lapsista ja ryhmän toiminnasta.

Tutkimuksesta voidaan päätellä hankkeen onnistuneen kokonaisuudessaan hyvin. Työntekijät kokivat hankkeen olleen kokonaisvaltainen oppimiskokemus ja hanke oli antanut enemmän kuin he osasivat odottaa. Työntekijöiden, päiväkodin johtajan ja hankkeen ohjaajan haastatteluista nousi esille tyytyväisyys hankkeen etenemiseen ja lopputulokseen. Kaikki osapuolet kokivat hankkeen hyödyllisenä, sillä se vastasi päiväkodin olemassa olevaan tarpeeseen.

Asiasanat: Vuorovaikutus, havainnointi, arviointi, oppiminen, asiantuntijuus, kehittäminen, varhaiskasvatustiimi

LAUREA UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES
Tikkurila
Social and health services
Social services programme

ABSTRACT

Authors: Jyrki Kivekäs, Anne Mollberg and Virpi Tenhunen

Name of thesis: "Learning together" – The improvement of three early childhood education teams in observing interaction in the VKK-Metro programme

Year 2009 Amount of pages 96 + 9

This thesis was conducted in cooperation with Laurea University of Applied Sciences, the case study day-care center and VKK-Metro programme which develops early childhood education in the Helsinki metropolitan area. The VKK-Metro programme aims to strengthen and create structures for the regional cooperation in early childhood education and it also aims to launch the operation of an early childhood education development unit. The target of the programme is to develop the documentation and evaluation of early childhood education and to increase its research data. The VKK-Metro programme cooperates with the municipalities in the Helsinki region, the Department of Applied Sciences of Education at the University of Helsinki, Universities of Applied Sciences and the Center of Expertise on Social Welfare (SOCCA).

The thesis was carried out in a VKK-Metro programme case study day-care center in Vantaa. The development project in the day-care center was to observe interaction by video recording. The objective of the thesis was to study the experiences of educators from the three early childhood education teams. The thesis examines their views on the video recording, the improvement of their observation and evaluation skills and their participation in the project.

This thesis was a qualitative research. The research material was gathered by interviewing eight day-care center employees, the day-care center manager and the project instructor. The interviews were conducted in groups as theme interviews and the material was analyzed with theory-based content analysis.

The findings showed that video is a very good tool for observation. Recording was useful in observing the interaction between the children and oneself and in observing activities. Recording makes it possible to observe situations afterwards and to observe all the participants. Video allows the educators to see more things than they could observe in the situation by themselves.

According to the findings, the employees' professional observation and evaluation skills improved during the project. The theoretical knowledge adopted from the trainings and collective project meetings improved and promoted their professional expertise in observing interaction. The employees learned to pay more attention to interaction, and especially the observation and evaluation of the children's nonverbal interaction increased.

The research suggests that the project was an overall success. The employees felt that the project had been a comprehensive learning experience and that the project had given them more than they had expected. The employees, the day-care center manager and the project instructor's interviews exhibited satisfaction towards the progression of the project and its outcome. All parties felt that the project was useful because it responded to an existing need in the day-care center.

Keywords: interaction, observation, evaluation, learning, expertise, development, early childhood education team

SISÄLLYS

1 JOHDANTO 6
2 KEHITTÄMINEN 8
2.1 Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö, VKK-Metro-hanke 9
2.2 Päiväkodin kehittämishanke 11
3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA JA KÄSITTEET 13
3.1 Vuorovaikutusosaaminen varhaiskasvatuksessa 13
3.1.1 Kielellinen ja ei-kielellinen vuorovaikutus 14
3.1.3 Vuorovaikutuksen merkitys 15
3.1.4 Vuorovaikutus ja sosiaalinen oppimisympäristö päiväkodissa 16
3.1.5 Vuorovaikutustaidot varhaiskasvatuksessa 17
3.2 Havainnointi 18
3.3 Arviointi ja dokumentointi 20
3.4 Tiimit varhaiskasvatuksessa 22
3.5 Oppiminen 24
3.6 Asiantuntijuus 26
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET 27
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN 29
5.1 Tutkimuskohde 30
5.2 Tutkimusmenetelmä 31
5.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä 32
5.4 Aineiston hankinta 34
5.5 Aineiston käsittely ja analyysi 35
5.5.1 Aineiston pelkistäminen 37
5.5.2 Aineiston ryhmittely 38
5.5.3 Aineiston käsitteellistäminen 39
5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys 41
6 TULOKSET 43
6.1 Kokemukset videoinnista välineenä ja menetelmänä 43
6.1.1 Kokemukset hankkeen alussa 43
6.1.2 Kokemukset hankkeen edetessä 45
6.2 Videoinnin hyödyt 47
6.2.1 Hyöty kasvattajalle 47
6.2.2 Hyödyt työntekijöille ja tiimeille 58
6.3 Kokemukset hankkeesta 61
6.4 Sitoutuminen hankkeeseen 68
6.5 Tuki, ohjaus ja resurssit hankkeessa 71

6.6 Hankkeen jatko 74
6.7 Päiväkodin johtajan kokemukset hankkeesta 77
6.8 Hankkeenohjaajan kokemukset hankkeesta 80
7 JOHTOPÄÄTÖKSET 84
9 POHDINTA 92
Lähteet 97
Liitteet 102
Liite 1: Teemahaastattelunrunko lähtötilanteen kartoittamiseksi 102
Liite 2: Teemahaastattelurunko ryhmille 103
Liite 3: Teemahaastattelurunko päiväkodin johtajalle ja hankkeen ohjaajalle 104
Liite 4: Tiimien havainnointi lomake 105

1 JOHDANTO

Päivähoito on yhteiskunnallisena palvelujärjestelmänä yksi tärkeimmistä lapsiperheille tarjottavista palveluista. Sisällöllisesti se on varhaiskasvatusta (Virtanen 1999,71). Varhaiskasvatus on pienten lasten eri elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on edistää lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä ja oppimista (Vasu 2005, 11). Yhteiskunnallinen kasvatusvastuu on yhä enenemissä määrin yksittäisten organisaatioiden, kasvatusyhteisöjen ja kasvattajien vastuulla. Kasvattamisen johtamisella ja yksittäisten kasvatusyhteisöjen toiminnalla on aikaisempaa suurempi merkitys koko yhteiskunnan kehittymiselle. Päivähoidolla luodaan perustaa lapsen kehitykselle, kasvulle ja samalla yhteiskuntamme tulevaisuudelle. (Kaipio 2000, 133–134.)

Päivähoidossa lapsen arki koostuu lukuista kohtaamisista ja jokainen kohtaaminen on lapsen kehityksen kannalta merkityksellinen. Vuorovaikutuksella on erityisen tärkeä merkitys varhaiskasvatuksen toteuttamisessa. Tänä päivänä kasvattajilta vaaditaan yhä laaja-alaisempaa osaamista. Osaamista tulee arvioida ja kehittää tämän päivän tarpeita vastaavaksi. Varhaiskasvatuksen kehittäminen edellyttää jatkuvaa toiminnan arviointia. Toimintaa arvioitaessa jäävät vaikeasti arvioitavissa olevat asiat herkästi huomiota vaille. Näin saattaa käydä aikuisen ja lapsen väliselle kohtaamiselle ja vuorovaikutukselle. Kyse on monesti pienistä hetkistä, joissa kuitenkin kulkee suunnaton määrä sanallista ja sanatonta viestintää. Lapsen kohtaamisessa ei tarvita hienoja sanoja ja suuria tekoja, kohtaamisen asenne henkii aikuisesta ja hänen käyttäytymisestään. Se on aistittavissa, mutta sitä on vaikea pukea sanoiksi. (Rinkinen 2002, 180- 181.)

Havainnointi on yksi merkittävä osa varhaiskasvatustyötä. Havainnointi on katselua ja kuuntelemista. Seuraamalla lasta eri toiminnoissa ja leikissä saadaan tietoa lapsen motivaatiosta, keskittymisestä, työskentely- ja leikkitaidoista, lapsen omatoimisuudesta, kekseliäisyydestä ja vuorovaikutustaidoista. Lapsi havainnointi ja arviointi ovat osa pedagogista toimintaa. Havaintojen pohjalta on helpompi tehdä lapsen tarpeita vastaavia suunnitelmia ja tukea yksittäisen lapsen kasvua.

Yksilöhavainnoinnin avulla kasvattajan ja lapsen välinen vuorovaikutus voi parantua, koska lapsi tulee kasvattajalle eri tavalla tutuksi. Havainnoinnin avulla kasvattaja saa tarkempaa tietoa lapsen kehityksen osa-alueista ja oppii tuntemaan lasta paremmin. Näin voidaan paremmin saavuttaa lasta koskevat yksilölliset tavoitteet ja välttää väärät tulkinnat lapsen käyttäytymisestä. (Koivunen 2009,25.)

Opinnäytetyömme lähtökohtana oli olemassa oleva pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämisyksikön VKK-Metro-hanke. Vantaalta osallistui viisi päivähoitoyksikköä VKK- Metro-

hankkeeseen tutkimuspäiväkoteina vuonna 2008–2009. Hankkeen tarkoituksena on vahvistaa ja luoda rakenteet varhaiskasvatuksen seudulliselle yhteistyölle ja kehittämiselle sekä käynnistää varhaiskasvatuksen kehittämisyksikön toiminta.

Tutkimuksemme toteutettiin yhdessä VKK-Metron tutkimuspäiväkodeista Vantaalla, jossa yksi opinnäytetyöntekijöistä työskentelee. Koska Tikkurilan Laurea oli mukana VKK-Metro-hankkeessa, meille tarjoutui mahdollisuus tehdä opinnäytetyömme päiväkodin kehittämistehtävästä. Opinnäytetyömme aihe ideoitiin yhdessä päiväkodin johtajan ja hankeohjaajan kanssa.

Päiväkodin kehittämishanke liittyy vuorovaikutuksen havainnointiin. Opinnäytetyömme tarkoituksena on tutkia kehittyvätkö työntekijöiden vuorovaikutuksen havainnointitaidot tämän hankkeen aikana ja oppivatko työntekijät arvioimaan lasten vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen havainnoinnin välineenä käytetään videointia, jonka hyötyjä tuomme myös esille. Päiväkodin hankkeen tavoitteena on, että työntekijät oppivat ymmärtämään paremmin lasten vuorovaikutusta ja siihen liittyviä osatekijöitä.

Opinnäytetyömme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus päiväkodin kolmen ryhmän työntekijöiden kokemuksista VKK-Metro-hankkeeseen osallistumisesta ja heidän oppimisestaan hankkeen aikana. Tutkimuksemme jakaantuu teoreettiseen ja empiiriseen osuuteen. Teoreettinen osuus koostuu niistä keskeisistä käsitteistä, jotka liittyvät olennaisesti opinnäytetyömme aiheeseen sekä päiväkodin kehittämishankkeeseen. Opinnäytetyössämme keskeiseksi käsitteeksi nousivat vuorovaikutus, havainnointi ja arviointi. Lisäksi olemme tarkastelleet lyhyesti myös kehittymisen, oppimisen ja asiantuntijuuden käsitteitä. Empiirisessä osuudessa haastattelujen tuloksia analysoidaan ja niiden pohjalta tehdään johtopäätökset.

2 KEHITTÄMINEN

Kehittämiseen sisältyy aina ajatus muutoksesta. Muutoksen suunta on eteenpäin, nykytilasta kohti kehittyneempään ja parempaan suuntaan. (Keränen, Nissinen, Saarnio & Salminen 2001,81.) Kehittämistyössä on kyse systemaattisesta työn parantamisesta (Haverinen 2005,101). Usein kehittämisellä tavoitellaan muutosta työnteon tavassa tai menetelmissä tai sillä pyritään ottamaan uusia työvälineitä käyttöön. Sillä pyritään positiivisiin tuloksiin, kuten hyvien käytäntöjen kehittämiseen. (Toikko & Rantanen 2009,16;128.)

Kehittäminen on toimintaa, jolla tähdätään tavoitteen saavuttamiseen. Kehittämistoiminnalle voidaan asettaa tavoitteita kahdesta suunnasta. Tavoitteet voidaan määritellä joko ylhäältä - tai ulkoapäin tai kehittämisessä voidaan edetä toimijalähtöisesti, jolloin toimijat määrittelevät kehittämisen ja etenevät yhdessä vaihe vaiheelta. Tällöin tavoitetta ei määritellä etukäteen vaan se muotoutuu yhteisen prosessin myötä. (Toikko & Rantanen 2009,14–15.) Merkittävä osa kehittämistä on käytännöllistä kehittämistä jolloin kehittäminen tapahtuu osana arkityötä. Tällöin kehittämisen intressi ja aloite lähtee organisaation sisältä ja kehittämistyön tavoitteet sitoutuvat tiiviisti työprosesseihin. (Keränen, Nissinen, Saarnio & Salminen 2001,81.)

Kehittäminen voi kohdistua yksittäisiin työntekijöihin tai koko organisaatioon ja heidän ammatilliseen osaamiseensa. Se voi olla yksikkökohtaista organisaation sisäistä kehittämistä, jolla tavoitellaan toimintatavallisia ja / tai rakenteellisia uudistuksia. Kehittäminen voi pitää sisällään uusien ideoiden keksimisen, niiden levittämisen ja vakiinnuttamisen. Se voi olla luonteeltaan käytännöllistä asioiden uudistamista, parantamista ja edistämistä. Erityisesti asiantuntija-ammateissa korostuu työntekijöiden rooli työn kehittäjinä. (Toikko & Rantanen 2009,16–17.)

Kehittäminen on usein hankeperustaista toimintaa jolla on tietty ajallinen jatkumo, tavoitteet, määritellyt toimintatavat ja arviointi (Toikko & Rantanen 2009,15; Haverinen 2005,101; Keränen, Nissinen, Saarnio & Salminen 2001,82). Viitalan (2005,264) mukaan hankkeet ovat erinomaisia kehittymispaikkoja henkilöstölle. Lind (2001) on sitä mieltä, että kehittämisprojekti tai -hanke on aina oppimisprojekti. Oppiminen ja kehittyminen ovat välttämätön osa projektia. Kehittämisprojektin aikana tulee syntyä osaamista, kaikissa asioissa, jokaisen ihmisen työssä. Kehittämisprosessissa on tärkeätä, että projektin kaikki ihmiset ovat sitoutuneita oppimaan, olemaan parempia, etsimään ja löytämään. (Lind 2001,38–40.)

Keskeinen tekijä kehittämistoiminnan onnistumisen kannalta on toimijoiden osallistuminen. Kehittämisen prosessi ei etene ulkopuolisen ajattelun ja toiminnan tuloksena, vaan siihen tarvitaan kumppaneita, osallisia. (Toikko & Rantanen 2009,96.) Työntekijöiden osallistumises-

ta on monenlaista hyötyä kehittämistoiminnassa. Kehittämisessä saadaan parempia tuloksia, mikäli sidosryhmät ovat mukana suunnittelussa ja päätöksenteossa jo hankevalmistelun alusta lähtien. Osallistumisen kautta lisätään myös ihmisten sitoutumista kehittämiseen. (Toikko & Rantanen 2009,90.)

Viime vuosina kehittämistointa on tapahtunut yksittäisten organisaatioiden sijasta erilaisissa verkostoissa, joissa on toimijoina sekä työelämäsektori että koulutussektori. Kehittämistoimintaa voidaan tehdä kehittämisohjelmissa joissa kehittämistoiminnan subjekteina ovat tyypillisesti yksittäiset paikalliset organisaatiot ja projektit sekä niiden työntekijät. Ohjelmatyön kautta yksittäiset toiminnat kootaan laajemmaksi tavoitteelliseksi toiminnaksi. (Toikko & Rantanen 2009,17.)

Tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa tietoa tuotetaan aidoissa käytännön ympäristöissä ja tutkimukselliset asetelmat ja menetelmät toimivat apuna tässä. Tutkimuksellisten asetelmien ja tiedontuotannon avulla kehittämistoiminnan tulokset ja johtopäätökset pyritään nostamaan yleisemmälle tasolle, käsitteelliseen muotoon, jolloin niitä voidaan helpommin arvioida myös yleisen merkityksen kannalta. Tällöin tavoitteena ei ole vain käytännön kysymysten ja ongelmien ratkaisu, vaan niiden kuvaaminen ja välittäminen laajempaan keskusteluun. Tutkimuksellisessa kehittämistoiminnassa tavoitellaan konkreettista muutosta, mutta samalla siinä pyritään perusteltuun tiedon tuottamiseen. (Toikko & Rantanen 2009,22–23.)

2.1 Pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö, VKK-Metro-hanke

Varhaiskasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on edistää lasten kokonaisvaltaista hyvinvointia. Yhteiskunnassa tapahtuu muutoksia koko ajan, jotka heijastuvat myös lapsiin. Arjen perustyössä kohdataan uusia haasteita mikä luo tarpeen työn kehittämiselle. Haasteisiin vastaamiseen tarvitaan uusia menetelmiä ja uutta tieto-taitoa. Päivähoidolta vaaditaan myös laatua. Laatua tulee arvioida, jotta nähdään täyttääkö sen toiminta siihen kohdistuvat odotukset. Sen vuoksi varhaiskasvatus- ja päivähoitopalveluihin tarvitaan osaamisen ja ammattikäytäntöjen jatkuvaa uudelleen arviointia. Laadukkaan varhaiskasvatuksen ja päivähoitopalveluiden edellytyksenä on oikein kohdistunut, pitkäjänteinen ja asiantunteva kehittämistyö. Tärkeäksi osaksi varhaiskasvatuksen perustyöhön nouseekin käytännön kehittämis- ja tutkimustyö, jolle tarvitaan sellainen toimintarakenne, joka pitää sisällään yhteistyön kuntien sekä oppilaitosten välillä. (VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tausta.)

VKK- Metro-hankkeella on kaksi tarkoitusta. Ensinnäkin sen tarkoituksena on vahvistaa ja luoda rakenteet varhaiskasvatuksen seudulliselle yhteistyölle ja kehittämiselle. Toiseksi sen tarkoituksena on käynnistää varhaiskasvatuksen kehittämisyksikön toiminta. Kehittämisyksikkö hanke toteutetaan yhteistyössä pääkaupunkiseudun kuntien Espoon, Helsingin, Vantaan ja

Kauniaisen sekä Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen ja sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn kesken. Lisäksi yhteistyössä ovat mukana eri varhaiskasvatuksen opetusta antavat oppilaitokset, varhaiskasvatuksen asiantuntijat sekä ne sosiaalialan osaamiskeskukset, joissa on meneillään vastaavanlaisia varhaiskasvatuksen kehittämisyksikköhankkeita. (VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tavoitteet.)

Hankkeen tavoitteena on käynnistää pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö pääkaupunkiseudun neljän kaupungin alueella sekä liittää varhaiskasvatuksen käytännöstä lähtevä käytäntö- ja kehittämistutkimus kehittämisyksikkötyöhön. Hankkeen aikana pyritään vakiinnuttamaan varhaiskasvatuksen kehittämisyksikön toiminta osaksi pääkaupunkiseudun kuntien yhteistyötä. (VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tavoitteet.)

Hanke alkoi keväällä 2007 ohjausryhmän toiminnan käynnistämisellä. Tammikuussa 2008 järjestettiin sähköinen kysely ”Päivähoidon toiminnan arviointia koskevan tiedonkeruun ja koulutustarpeen kartoitus” pääkaupunkiseudun päivähoitoyksiköille. Kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa pääkaupunkiseudun päivähoidon hoito- ja kasvatushenkilöstön käyttämiä tapoja hankkia tietoa lapsiryhmästään, ja mitä koulutusta he kokevat tarvitsevansa aiheesta. Kyselyyn vastasi noin 1700 tiimiä pääkaupunkiseudun päiväkodeista. (VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Hankkeessa tapahtuu.)

19.5.2008 hankkeen ohjausryhmä nimesi kokouksessaan 33 hakijan joukosta 21 tutkimuspäiväkotia, joista muodostettiin tutkimuspäiväkotiverkosto. Espoosta nimettiin 5 päiväkotia, Helsingistä 10 päiväkotia, Vantaalta 5 päiväkotia ja Kauniaisista 1 päiväkoti. Tutkimuspäiväkotien tehtävänä on kehittää ja tutkia varhaiskasvatustyön havainnointia, dokumentointia ja arviointia. Jokaiselle yksikölle on nimetty kunnan omasta organisaatiosta ohjaaja. Tutkimuspäiväkotiverkoston päiväkodit aloittivat työnsä keväällä 2008. Kukin päivähoitoyksikkö on valinnut omista tarpeistaan lähtevän edellä mainittuihin teemoihin liittyvän kehittämistehtävän. Kehittämistyön etenemistä päiväkodeissa seurataan kuukausittaisilla kyselyillä ja siitä saatuja kokemuksia ja tuloksia levitetään hankkeen lopussa muiden päivähoitoyksikköjen työntekijöille. (VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Hankkeessa tapahtuu.)

2.2 Päiväkodin kehittämishanke

Vantaalla on kehitetty henkilöstön osaamista erilaisien projektien avulla. Ensimmäinen suuri projekti oli ”Päivähoito liikkuu Vantaalla”- projekti 2006–2007. Vuonna 2008 kehittämisen painopistealueeksi nousi kielen kehityksen tukeminen ja sen myötä ”Innostu kielestä” – projekti, joka jatkuu vuoden 2009 loppuun. Kehittämisen apuna työyksiköissä käytetään kehittämisen portaat – työkalua, jolla arvioidaan henkilökunnan osaamista erilaisten kysymysten avulla. Tarkoituksena on porras kerrallaan nostaa henkilökunnan osaamista, laatien tavoitteita ja suunnitelmia osaamisen lisäämiseksi. Projektin puitteissa päiväkoti tutki omaa osaamistaan varhaisen vuorovaikutuksen ja kielen kehityksen näkökulmasta. Portaat kartoitus nosti selkeästi esille muutamia kehittämisen alueita kuten havainnoinnin, arvioinnin ja dokumentoinnin. VKK-Metro-hanke vastasi juuri näihin kehittämistarpeisiin ja sen myötä päiväkoti hakeutui yhdeksi tutkimuspäiväkodiksi hankkeeseen.

Päiväkoti valitsi kehittämiskohteekseen vuorovaikutuksen havainnoinnin videoinnin avulla. Päiväkodissa on havainnoitu vuorovaikutustilanteita tavallisimmin silmin ja korvin, lisäksi on havainnoitu leikkiä käsikirjanpidon kautta. Tiimipalavereissa kasvattajien eri näkökulmia on yhdistetty, jotta vältyttäisiin havaintojen yksipuolisuudelta. Näin on saatu monipuolisempi kuva asioista. Kokemuksia on myös parityöskentelystä, jossa toinen on havainnoinut toimintatuokiota ja jälkikäteen tilannetta on käyty läpi yhdessä muistiinpanojen ja muistin varassa. (VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tutkimuspäiväkotiverkosto.)

Päiväkodin kehittämiskohteena on oppia videoinnin kautta näkemään enemmän monenlaisissa vuorovaikutustilanteissa. Ensisijaisena tavoitteena on ymmärtää paremmin lasten vuorovaikutusta ja oppia tunnistamaan siihen vaikuttavia osatekijöitä. Lapsiryhmässä aikuisella on aina oma roolinsa. Havainnoitavasta tilanteesta riippuu aikuisen roolin merkitys. Tavoitteen saavuttamiseksi on opittava käyttämään videointia työvälineenä, joka parhaimmillaan voi toimia aikuiselle peilinä oman työnsä kehittämisessä. Päiväkodin ohjaajana hankkeessa toimii Vantaan kaupungin kehittämispäällikkö. (VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tutkimuspäiväkotiverkosto.)

Hanke alkoi päiväkodissa varsinaisesti syksyllä 2008. Ensimmäinen tapaaminen hankkeen ohjaajan kanssa oli päiväkodilla 20.8.2008. Kyseisessä tapaamisessa käytiin keskustelua siitä, mistä koko hankkeessa oli oikein kysymys. Tapaamisessa tarkentui päiväkodin kehittämistehtävä ja tavoite. Kehittämiskohteeksi muotoutui vuorovaikutuksen havainnointi videoinnin avulla. Tavoitteiden saavuttamiseksi oli opittava käyttämään videointia työvälineenä.

VKK-Metro järjesti kaikille tutkimuspäiväkodeille Orientaatio seminaarin 25.8.2008. Päiväkodista seminaariin osallistui johtaja sekä kaksi työntekijää. Seminaarissa käytiin läpi VKK-

Metron roolia kehittämistyössä sekä hankkeen aikatauluja. Seminaarissa esiteltiin tutkimuspäiväkodeille PDCA- menetelmä, jota päiväkodit tulisivat käyttämään hankkeen aikana. PDCA on lyhenne englannin kielen sanoista plan, do, chech and act eli suunnittele, toteuta, tutki ja toimi. Menetelmä käännettiin myös stadin slangiksi eli funtsaa, veivaa, tsekkaa ja duunaa -menetelmäksi. Menetelmän tarkoituksena oli helpottaa päiväkodin kehittämistyötä ja auttaa yksiköitä hahmottamaan kehittämisen sykli. Tarkoituksena oli, että tutkimuspäiväkodit etenisivät hankkeessa pienin askelin ja tavoitteita kehittämiselle asetettaisiin kuukauden välein.

Jokainen tiimi täytti kerran kuukaudessa PDCA -lomakkeen, jossa kuvasi oman ryhmän hankkeen etenemistä. Tiimien lomakkeista koostettiin koko talon yhteinen kehittämisen kuvaus. Hankkeeseen sisältyi arviointia. Joka toinen kuukausi VKK-Metro halusi päiväkotien arvioivan omaa toimintaansa hankkeessa tiimitasolla ja joka toinen kuukausi yksilötasolla. Yksilö- ja tiimiarviointien tulokset olivat julkisia ja sen kautta oli mahdollisuus tarkastella kaikkien tiimien etenemistä kehittämistehtävässä.

Päiväkodissa järjestettiin kerran kuukaudessa hankeohjaajan tapaaminen. Hanke tapaamiseen osallistui jokaisesta tiimistä vastuuhenkilö, sekä mahdollisuuksien mukaan muuta henkilökuntaa. Ohjaajan tehtävänä oli motivoida työntekijöitä ja pitää kehittämistoiminta kurssissa. Hanke tapaamisissa työntekijät katselivat, havainnoivat ja analysoivat ryhmien videointeja yhdessä. Hankeohjaaja toimi tapaamisissa alustajana ja keskustelun virittäjänä, tuoden oman näkemyksensä ja tietonsa yhteiseen tapahtumaan.

Helmikuussa järjestettiin ensimmäinen koko talon yhteinen hanketapaaminen työillan muodossa. Työilta mahdollisti koko henkilökunnan osallistumisen, silloin jokainen saisi käsityksen hankkeen etenemisestä yhtä aikaa. Työillan tärkeimpänä antina oli yhteinen kokemus ja keskustelu. Tiimit saivat työillassa uusia ideoita ja teoriaa nivottiin arkeen.

VKK-Metro on tarjonnut paljon koulutusiltapäiviä liittyen hankkeeseen. Yliopiston lehtori FT Lasse Lipponen luennoi kaksi kertaa lasten havainnoimisesta. Kasvatustieteen lehtori Leena Tahkokallio opetti Lis-yc menetelmän käyttöä. Lisäksi päiväkodissa järjestettiin työpajatapaaminen pienten ryhmien (alle 3-vuotiaiden) henkilökunnalle liittyen havainnointiin ja suunnitteluun. VKK- Metro-hankkeesta ilmestyy kirja syksyllä 2009 ja se tulee sisältämään tietoa VKK- Metro-hankkeesta sekä tutkimuspäiväkotien kuvauksia omista hankkeistaan. Päiväkodin hankekuvaukset päiväkodit tuottavat itse, ja siihen liittyen VKK- Metro on järjestänyt kirjoittamiskoulutusta kevään 2009 aikana viisi kertaa tekstipajan muodossa. Teos on suunnattu varhaiskasvatuksen ammattilaisille.

Päiväkodissa hanketta toteutettiin seitsemässä eri ryhmässä. Jokainen ryhmä eteni hankkeessa omaan tahtiinsa ja omista tarpeista lähtöisin olevien tutkimuskohteidensa parissa. Tutki-

massamme kolmessa ryhmässä oli kuvattu videolle arjen tilanteita, ja yhdessä analysoiden oli löydetty uusia ratkaisuja ongelmallisiksi koettuihin tilanteisiin. Ryhmissä oli kuvattu lasten leikkiä, sekä vapaita että ohjattuja leikkitilanteita. Videoilta oli havainnoitu lasten leikkitaitoja, vuorovaikutusta ja osallistumista toimintaan.

Kesäkuun ohjaajatapaamisessa arvioitiin päiväkodin hanketta, käyden läpi ryhmien kokemuksia hankkeesta. Syyskuussa 2009 oli viimeinen ohjaajatapaaminen päiväkodilla hankkeeseen liityen. Marraskuussa 2009 VKK-Metro järjestää kaikille hankkeessa mukana olleille tutkimuspäiväkodeille Löytöretki-seminaarin, jossa kerrotaan hankkeen aikana saaduista kokemuksista, ja kehitetyistä käytännöistä.

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA JA KÄSITTEET

Tutkimamme päiväkodin kehittämishanke liittyi vuorovaikutuksen havainnointiin videoinnin avulla, joten opinnäytetyömme teoreettisena perusteena tarkastellaan vuorovaikutusta, sen havainnointia ja arviointia varhaiskasvatuksessa. Päivähoidossa varhaiskasvatusta toteutetaan moniammatillisissa tiimeissä, joten avaamme teoriaosuudessa tiimikäsitettä. Tutkimuksemme yhtenä tarkoituksena on tarkastella työntekijöiden kehittymistä omassa havainnointi- ja arviointiosaamisessaan. Päiväkodin hankkeen tavoitteena on oppia ymmärtämään paremmin lasten vuorovaikutusta ja siihen liittyviä osatekijöitä, ja siksi olemme tarkastelleet lyhyesti oppimisen ja asiantuntijuuden käsitteitä.

3.1 Vuorovaikutusosaaminen varhaiskasvatuksessa

Ihmisen kokemus omasta olemassaolostaan syntyy vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Vain ihmisten tiedetään olevan itse tietoisia vuorovaikutuksestaan vaikka kaikki elollinen luonto toimii jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Launonen 2007,6.) Vuorovaikutus edellyttää aina avoimuutta ottaa vastaan ja antaa, siinä lähetetään ja vastaanotetaan viestit monella eri tasolla: kokemalla, tuntemalla, kuuntelemalla, näkemällä ja puhumalla. Puhuttu kieli on vain eräs viestinnän välineistä. Kehonkieli ja siihen liittyvä oheisviestintä on vähintään yhtä tärkeä keino ihmisten välisessä tiedonsiirrossa, yhteyden ottamisessa ja sen pitämisessä. (Ahonen 1992,107–108.)

Kun puhutaan ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, tarkoitetaan useimmiten tietoista vuorovaikutusta eli viestintää (Alijoki1998,9). Vuorovaikutus voi olla tietoista viestintää, mutta suinkaan aina se ei ole sitä. Viestintä on aina vuorovaikutusta, mutta se ei ole aina kielellistä. Kielen käyttö on aina tietoista vuorovaikutusta eli viestintää, joka voi perustua puheeseen, kirjoitettuun kieleen tai erilaisiin puhetta korvaaviin viestintäjärjestelmiin. Kaikki vuorovaiku-

tus ei ole tietoista viestintää, vaan vuorovaikutuksessa välittyy koko ajan valtavasti tietoa, jota osapuolet eivät lähetä eivätkä tarkkaile tietoisesti kuten ilmeitään ja eleitään. (Launonen 2007,17.) Viestinnän tutkijan Mehrabianin mukaan viestinnästämme olisi vain 7 % sanallista viestintää ja 93 % sanatonta viestintää (Mehrabian 1972; Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998,3 mukaan). Näin ollen suurin osa vuorovaikutuksesta on tiedostamatonta ei-kielellistä viestintää (Alijoki 1998,9).

Hyvässä vuorovaikutuksessa ihminen tulee aidosti kuulluksi ja kohdatuksi. Hyvä vuorovaikutus jättää vuorovaikutukseen osallistuville hyvän olon tunteen, silloin molemmat ovat saaneet viestinsä perille ja molemmat ovat tulleet ymmärretyksi. Hyvässä vuorovaikutuksessa sanallinen ja sanaton viestintä on uskottavaa ja yhdenmukaista. Mikäli sanaton ja sanallinen vuorovaikutus on ristiriidassa keskenään, me uskomme sanattomaan viestintään. (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998,3-4.) Huonossa vuorovaikutuksessa viestit eivät mene perille, ne joko ymmärretään väärin tai niitä ei haluta ymmärtää. Huonoon vuorovaikutukseen vaikuttaa viestin lähettäjän, vastaanottajan tai molempien ongelma viestin perillemenosta. (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998,12.) Vuorovaikutus on hyvinvoinnin perusta ja ihminen löytää identiteettinsäkin sosialisaatioprosessissa. (Ahonen 1992,124.)

3.1.1 Kielellinen ja ei-kielellinen vuorovaikutus

Alijoen (1998, 9,13) mukaan vuorovaikutus on sekä kielellistä eli verbaalista että ei-kielellistä eli non- verbaalista, luonteeltaan se on vastavuoroista ja edellyttää toisen toimintoihin suuntautumista. Hänen mukaansa kielellinen vuorovaikutus edellyttää yhteistä äidinkieltä, eikä sitä voi syntyä ennen yhteisen kielen hallintaa. Launosen (2007, 8) mukaan olennaista viestinnässä on se, että molemmat käyttävät sellaista kieltä jota molemmat ymmärtävät ja osaavat käyttää.

Kielelliset taidot tekevät mahdolliseksi tarkan ja monipuolisen viestinnän. Kielen avulla ihmiset voivat viestiä asioista, jotka eivät ole tilanteessa välittömästi läsnä, kuten muistella menneitä, suunnitella tulevia, pyytää, kysyä, neuvoa, kertoa ja kuvitella, myös tarinoida ja valehdella. Ihmiset siirtävät kielen avulla sosiaalista ja kulttuurista perintöään sukupolvelta toiselle. (Launonen 2007,7-9.) Kielellinen viesti ei tule koskaan yksin, vaan sillä on aina ympärillään ei-kielellisen viestin aineksia, jotka joko vahvistavat tai mitätöivät sanojen viestiä (Alijoki 1998,13).

Puhuttu kieli on vain eräs viestinnän välineistä. Kehon kieli ja siihen liittyvä oheisviestintä on vähintäänkin yhtä tärkeä keino ihmisten välisessä tiedonsiirrossa, yhteyden ottamisessa ja sen pitämisessä. Oheisviestinnällään ihminen kertoo itsestään joskus enemmän kuin sanoillaan. Äänenpainot, eleet, ilmeet, liikkeet ja asento puhuvat kaikki omaa kieltään. Vuorovaikutusti-

lanteissa on aina mukana ihmisen koko persoona, aistit, hermojärjestelmä ja lihakset. Ilmeet ja eleet ovat sanatonta viestintää, joka kertoo usein enemmän kuin kaikki sanat yhteensä. (Ahonen 1992,107–111.)

Ei-kielelliset viestit ihminen ottaa vastaan aisteillaan ja erityisesti kasvojen ilmeillä ilmaistaan tunteita. Katse kertoo, millainen tunneilmasto vuorovaikutuksessa on ja myönteiseksi koetussa vuorovaikutustilanteessa katsekontaktia on enemmän kuin epämiellyttäväksi koetussa tilanteessa. (Alijoki 1998,12.) Katseiden avulla säädellään puheenvuorojen vaihtamista puhujan ja kuuntelijan välillä (Koppinen, Lyytinen, & Rausku- Puttonen 1989,78). Ei-kielellisten viestien tulkinta ja niihin vastaaminen ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa keskeisiä elementtejä (Huhtanen 2005,15). Viestit vastaanotetaan aistien välityksellä ja siihen miten vastaanottaja viestin tulkitsee ja ymmärtää vaikuttaa hänen ennakkoasenteensa, odotuksensa, tietonsa ja kielelliset taitonsa (Koppinen, Lyytinen, & Rausku- Puttonen 1989,28).

Sanoman perillemeno aiheuttaa palautetta, se voi olla hymy, kysymys, vastaväite, vastaus tai vastine viestiin. Palaute tehostaa viestintää ja vähentää virhemahdollisuuksia. Lähettäjän herkkyys vastaanottajan palautteelle on aikuisen ja lapsen välisen viestinnän onnistumisen ja kehittymisen perusta. (Koppinen, Lyytinen, & Rausku- Puttonen 1989,29.) Pienten lasten vuorovaikutustaidoissa on puutteellisuuksia ja lapset saattavat esittää kysymyksiä tai tehdä ehdotuksia myös ei-kielellisten keinojen avulla, aikuisilta vaaditaankin herkkyyttä huomata nämä ei-kielelliset viestit sekä valmiuksia vastata niihin. Lapset sen sijaan saattavat usein jättää ei-kielellisiin aloitteisiin vastaamatta puutteellisten taitojensa vuoksi sillä vastaaminen ei-kielellisiin viesteihin vaatii suuntautumista toisen toimintoihin. (Koppinen, Lyytinen, & Rausku- Puttonen 1989,71–73.)

Kaikilla ihmisillä ei ole sellaista kielellistä kuvausjärjestelmää, jonka avulla he voivat verbaalisella eli sanallisella tasolla tehdä itsensä ymmärretyiksi. Kuulovammaisilla on viittomakieli ja puhe- ja äänihäiriöisillä käytetään usein Bliss- symboleja tai kuvia (Pic tai Pcs). Joskus alhainen ymmärtämisen taso aiheuttaa kommunikaatiovaikeuksia, eikä ole helppo elää maailmassa, jossa ei ymmärrä tai tule ymmärretyksi. Itseilmaisu ja itsensä toteuttaminen ovat jokaisen ihmisen perustarpeita. (Ahonen 1992,123–124.)

3.1.3 Vuorovaikutuksen merkitys

Sosiaalis-konstruktiivisen teorian mukaan kieli on kulttuurinen väline, jota lapsi ei pysty kehittämään yksinään, vaan jonka hän voi oppia vain oman kieli- ja kulttuuriyhteisönsä itseään kyvykkäämpien kielenkäyttäjien avulla, vuorovaikutuksessa näiden kanssa. (Launonen 2007,10.) Kielen oppiminen on useita vuosia kestävä tapahtuma, jonka aikana lapsi omaksuu äidinkielensä sanaston sekä säännöt, joiden mukaan lauseita muodostetaan sekä sanoja taivu-

tetaan. Näiden sääntöjen hallinta on välttämätöntä, jotta lapsi voi muotoilla kielelliset viestinsä kaikkien ymmärtävällä ja yleisesti hyväksytyllä tavalla. (Koppinen, Lyytinen & Rausku-Puttonen 1989,32.)

Huhtasen (2005) mukaan vuorovaikutus edellyttää sosiaalisia valmiuksia ja taitoja. Sosiaaliset taidot eivät synny itsestään, vaan ne syntyvät osallistumisen ja kuulluksi tulemisen kautta. Lapsen kehitykseen ja elämäntaitojen oppimiseen liittyy olennaisesti sosiaalinen vuorovaikutus. Ihminen rikastuttaa vuorovaikutustaitojaan kielellisen, tiedollisen, symbolisten ja normatiivisten oppimiskokemusten kautta koko elämänsä ajan. (Huhtanen 2005,10.) Lapsi oppii vuorovaikutuksessa leikkimisen taidot, ystävyys-suhteiden solmimisen ja ylläpidon, neuvottelutaidot ja kompromissien teon, pettymysten sietoa sekä itsensä arvostamista (Huhtanen 2005,18). Osalliseksi tuleminen tapahtuu vastavuoroisen vuorovaikutuksen seurauksena. Osallisuutta voidaan lisätä olemalla psyykkisesti läsnä, lapsen kuuntelemiseen keskittymällä sekä pyrkimällä ymmärtämään lapsen kokemuksia ja vastavuoroista toimintaa (Uusitalo & Laakso 2005,44).

Itsetunto ja minäkuva syntyvät lapselle vuorovaikutuksessa. Se mitä ihminen on, ei selviä itselle eikä muille ilman vuorovaikutustaitoja. Vastavuoroisuus antaa mahdollisuuden peilata minuutta ja sitä kautta saada tietoa itsestä ja muista. Tunne-elämän kehittyminen vaatii vuorovaikutusta. Pienen lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisessä on kielen ja puheen oppimisella ratkaiseva merkitys. Puhe mahdollistaa entistä monipuolisemman vuorovaikutuksen ja avaa uusia teitä myös ajattelun kehittymiselle. Oppiminen tapahtuu pääosin kielen välityksellä. Keinot hankkia ja jakaa tietoa edellyttävät kielellisiä vuorovaikutustaitoja. (Alijoki 1998,14.)

3.1.4 Vuorovaikutus ja sosiaalinen oppimisympäristö päiväkodissa

Päiväkoti on yksi lapsen sosiaalisista vuorovaikutusympäristöistä, joka muodostuu pääasiassa samanikäisistä lapsista. Lapsiryhmä toimii ainakin jossain määrin aikuisten kasvatustavoitteiden ehdoilla, ja päiväkodin aikuisista tulee lapselle tärkeitä kodin ulkopuolisia aikuiskontakteja (Launonen 2007,11). Vuorovaikutuksen luonne on tärkeä osa sosiaalista oppimisympäristöä. Vuorovaikutuksen tulisi olla aitoa, lämmintä ja rakentavaa. Lapsella on oikeus tulla rakastetuksi, kunnioitetuksi ja arvostetuksi omana itsenään, ja se edellyttää aikuiselta kykyä tunnistaa lapsen oma persoonallinen laatu sekä kykyä vastata siihen. (Alho- Kivi 2005,37.)

Päivähoidossa kasvattajan tehtävä on ohjata lasta oppimaan ja tämä edellyttää toimivaa vuorovaikutussuhdetta lapseen (Alijoki 1998,28). Vuorovaikutuksen synnyttäminen ja ylläpitäminen pienten lasten kanssa on aina aikuisen vastuulla. Hyvä ilmapiiri edistää lapsen kehitystä. Myönteisessä ilmapiirissä lapsi uskaltaa ilmaista mielipiteitään, sekä harjoitella turvallisesti

ristiriitatilanteiden rakentavaa ratkaisemista. Kasvatusilmapiirin luomiseen vaikuttaa aikuisen oma persoona, suhtautuminen lapsiin, lähiympäristöönsä sekä työhönsä. (Alho- Kivi 2005,39-40.) Ryhmän vuorovaikutus on riippuvainen ryhmän ilmapiiristä, ja mitä parempi ilmapiiri on, sitä antoisampaa on ryhmän jäsenten keskinäinen vuorovaikutus. Toimivassa ryhmässä ryhmän jäseniä kuunnellaan ja rohkaistaan osallistumaan ryhmän toimintaan. (Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998,48.)

Kasvatusyhteisöissä näyttäytyy monimuotoinen vuorovaikutussuhteiden maailma, joka on useiden toimijoiden, monien erilaisten näkemysten ja kilpailevien voimasuhteiden kenttä. Alkuvaiheen kohtaamiset ja niihin sisältyvät lyhyetkin vuorovaikutusketjut saattavat olla merkityksellisiä lasten keskinäisten suhteiden rakentumisessa. Lapset joutuvat oppimaan, että leikkiin pääseminen edellyttää toisten hyväksyntää ja se on ansaittava. Yhteisön rakentaminen vaatiikin kasvattajilta lasten osallisuuden tukemista, sillä osallisuuden kehittyminen vaatii taitoja, jotka opitaan sosiaalisissa suhteissa. (Rausku- Puttonen 2006,111–113.) Jo pienet lapset omaksuvat vertaissuhteissaan toimintamalleja, jotka kehittyvät ja moninaistuvat leikissä ja vuorovaikutussuhteissa ja siten rakentavat yhteisöllisessä oppimisessa tarvittavaa osaamista. (Rausku- Puttonen 2006,123.)

Vuorovaikutuksessa tovereittensa kanssa lapset oppivat tärkeitä taitoja kuten johtamista, seuraamista ja ongelmanratkaisua erityisesti leikissä (Ikonen 2006,153). Kahdenkeskinen vuorovaikutus ja ystävyyssuhteet muodostavat yhteisöjen ja yhteisöllisyyden pohjan. Yhteisen vuorovaikutuksen ja leikkikokemusten kautta lasten väliset ystävyyssuhteet laajenevat käsittämään useampia lapsia, ja näin vähitellen muodostuu pienyhteisöjä, joissa on mahdollisuus saavuttaa kokemuksia yhteisöllisyydestä. (Ikonen 2006,163.)

3.1.5 Vuorovaikutustaidot varhaiskasvatuksessa

Päivähoidossa vuorovaikutuksella on erityisen tärkeä merkitys perustehtävän toteuttamisessa. Vuorovaikutuksen kautta työyhteisön jäsenet muuntavat yhteisön perustehtävästä johdetut työn tavoitteet erilaisiksi teoiksi ja toiminnoiksi. Keskustelemaan oppiminen on yksi avaintaidoista erityisesti oppivaksi yhteisöksi kehittymisessä. Keskustelu antaa ihmisten havainnoille, kokemuksille ja tulkinnoille nimet ja tekee ne näkyviksi. Keskustelu luo yhteisiä käsitteitä, jotka ovat tärkeä osa yhteisön sosiaalista todellisuutta ja henkistä identiteettiä. Vuorovaikutusongelmat haittaavat ihmisten työtä ja yhteistoimintaa ja vaikuttavat kaikkiin työyhteisön jäseniin ja heidän toimintaansa. (Uusitalo 2000,52–53.)

Jos työyhteisö haluaa kehittää toimintaansa, sen on kiinnitettävä huomiota ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja sen parantamiseen. On parannettava ihmisten vuorovaikutusosaamista. Vuorovaikutusosaamiseen sisältyy se, että ihminen pyrkii vuorovaikutustilanteessa havainnoi-

maan itseään ja omaa toimintaansa. On opittava keräämään tietoa itsestä. Ihmisen on mahdollista saada erilaista tietoa itsestään vuorovaikutustilanteissa, minä - tietoutta. Vuorovaikutusosaaminen sisältää viisi taitoaluetta, jotka voidaan ymmärtää yksilön vuorovaikutuksessa oppimisen ja kehittämisen kohteina. Kysymysmuodossa nämä ovat seuraavanlaisesti: Osaanko luoda vuorovaikutuksellani yhteyden toiseen ihmiseen, lapseen? Osaanko välittää viestini ymmärrettävästi? Osaanko omalla toiminnallani luoda ympäristön, jossa lapset/aikuiset uskaltavat olla ja toimia omana itsenään? Osaanko tulkita lasten viestintää oikein? Osaanko antaa palautetta jo pelkästään läsnäolollani niin, että minun ja lapsen välille syntyy tunnekokemus yhteydessä olemisesta? (Uusitalo 2000,53–54.)

Varhaiskasvatuksessa on siirrytty yksilöllisistä työsuorituksista erilaisiin yhdessä tekemisen malleihin ja asiakaslähtöisempään työtapaan, ja vuorovaikutuksesta on tullut kasvattajan tärkein työväline. Kasvattajista on tullut vuorovaikutuksen ammattilaisia. Ammatilliset ihmissuhteet ovat aina tavoitteisiin sidottuja ja vuorovaikutus on väline niiden saavuttamiseksi, eikä niillä ole tarkoitus tyydyttää työntekijöiden henkilökohtaisia tarpeita. Vastuu vuorovaikutuksen hoitamisesta on aina ammatti-ihmisellä. Vuorovaikutusta tapahtuu vähintään kahden osapuolen välillä ja ammatti-ihmisen vastuu rajoittuu oman osuuden hoitoon. Suhteessa asiakkaaseen ammatti-ihmisen on huolehdittava ja vastattava omasta osuudestaan riippumatta siitä, mitä asiakas tekee. Työtoveruussuhteet ovat ammatillisia ja silloin vastuu on kaikilla osapuolilla. (Kiesiläinen 2001,254–256.)

Kasvattajat tekevät työtään omalla persoonallaan ja on tärkeätä, että kasvattaja tuntee persoonansa ja osaa käyttää sitä mahdollisimman hyvin ja joustavasti tavoitteiden saavuttamiseksi. Kasvattajat joutuvat vuorovaikutuksen ammattilaisina kestämään paljon ristiriitatilanteita ja heidän kykynsä selviytyä niistä liittyy aina heidän persoonalliseen valmiuteensa. Lähdettäessä kehittämään vuorovaikutuksen ammattitaitoa on hyväksyttävä ne lähtökohdat joiden päälle uutta osaamista rakennetaan. Vuorovaikutustaitojen kehittäminen on tämän päivän kasvattajien tärkeä tehtävä. Tärkein vuorovaikutukseen vaikuttava asia on oman itsensä tunteminen. Omien luontaisten reaktioiden tunnistaminen ja niiden kehittäminen vastamaan paremmin onnistuneen vuorovaikutuksen edellytyksiä vaatii työyhteisön tukea. Oma tiimi on paras ja turvallisin peili tarkasteltaessa vuorovaikutuksen tärkeintä osaa, omaa itseä. (Kiesiläinen 2001,257–261.)

3.2 Havainnointi

Havainnointi on menetelmä, jonka avulla voidaan kerätä tietoa ja se on erinomainen menetelmä vuorovaikutuksen tutkimiseen. Havainnoinnin avulla saadaan välitöntä, suoraa tietoa niin yksilöiden, ryhmän kuin organisaatioidenkin toiminnasta ja käyttäytymisestä niiden luon-

nollisissa ympäristöissä. Havainnointi voi olla systemaattista ja tarkasti jäsenneltyä tai vapaata ja luonnolliseen toimintaan mukautunutta. Havainnoija voi olla tarkkailtavan ryhmän jäsen tai hän voi olla täysin ulkopuolinen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004,202–203.)

Lapsihavainnointi ja havaintojen kirjaaminen on osa ammatillista varhaiskasvatusta. Lapsen kehityksen ja oppimisen arvioinnin pohjana on lapsihavainnointi. (Lipponen 2008.) Havainnointi ei ole itsetarkoituksellista, vaan sen tehtävänä on ennen kaikkea tehdä lapsista näkyviä. Jotta osaisimme eläytyä siihen, miten lapsen vuorovaikutusyritykset kohdataan, on säännöllinen havainnointi välttämätöntä. (Kalliala 2008,252.) Havainnoimalla lasta aikuinen pyrkii ymmärtämään lasta, hänen kokemusmaailmaansa sekä kasvua ja kehitystä. Havainnoinnilla pyritään löytämään lapsen vahvuuksia ja vaikeuksia. (Lipponen 2008.)

Lapsiryhmässä aikuisen on havainnoitava systemaattisesti ja sensitiivisesti sekä lapsiryhmää että yksittäisiä lapsia nähdäkseen, mitä lapsiryhmässä lasten kesken todella tapahtuu (Kalliala 2008,239). Havainnointi on tapa tuottaa tietoa lasten sosiaalisista suhteista. Sen avulla on mahdollista etsiä lasten omia näkökulmia, joita kuitenkin kasvattaja tulkitsee tehdessään havainnoita. Lasten omien tulkintojen tulisi olla kuitenkin kasvattajan tukinnan lähtökohtana. (Törrönen 2005,233.)

Vuorovaikutusta havainnoimalla saadaan tietoa lapsen vuorovaikutustaidoista. Olennaista on löytää vuorovaikutuksessa toistuvasti esiin tulevat ilmiöt, tunnistaa mahdolliset ongelmat ja puutteet, jotta niihin voidaan puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Varhainen puuttuminen vuorovaikutusongelmiin voi ennaltaehkäistä myöhempiä psyykkisiä tai kehityksellisiä ongelmia tehokkaasti. Vuorovaikutusmallien tunnistaminen joko toimiviksi tai ongelmallisiksi edellyttää kehityspsykologista tietämystä eri-ikäisten lasten kehityksestä, sekä riittävästi kokemusta erilaisista vuorovaikutusmalleista. Tämä on tärkeätä, jotta osaa suhteuttaa omat havaintonsa kuhunkin tilanteeseen ja kontekstiin sekä erotella havaintojaan oikein. (Salo & Mäkelä 2007, 8- 9.)

Vilkan (2005, 119) mukaan havainnointia voidaan toteuttaa monella tavalla ja tutkimuksemme päiväkoti valitsi havainnoinnin välineeksi videoinnin. Ryhmässä tapahtuva vuorovaikutuksen havainnointi on haasteellista. On päätettävä keiden välistä vuorovaikutusta halutaan havainnoida ja tutkia, ja millaista tietoa juuri tämänkaltaisesta ryhmätilanteen viestinnästä halutaan saada selville. Ryhmätilanteessa on usein enemmän kuin kaksi ihmistä vaikuttamassa tilanteeseen, ja siksi videon käyttö vuorovaikutuksen havainnoinnissa auttaa tunnistamaan lasten tarpeita ja voimavaroja, sekä vastaamaan lapsen tarpeisiin hänen kehitystään tukevalla tavalla. (Lipponen 2008.) Videoiden avulla päästään havainnoimaan ja arvioimaan vuorovaikutuksen kaikkien osapuolten käyttäytymistä samassa tilanteessa, sekä heidän reaktioitaan tois-

tensa ilmauksiin ja toimintaan (Launonen 2007,117). Videoinnin etuna on se, että videotallenteisiin voi aina palata ja niitä voi jakaa muiden kanssa (Kalliala 2008, 69).

Havaintoja tulee analysoida. Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2004) mukaan havaintoihin perustuvaa aineistoa voidaan analysoida monin tavoin. Pääperiaatteena on, että valitaan sellainen analysointitapa, joka parhaiten tuo vastauksen ongelmaan tai tutkimustehtävään. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tarvitaan monenlaisia analyysitapoja. Käytännön tutkimustyössä käytetään usein selittämiseen ja ymmärtämiseen pyrkivää lähestymistapaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004,212.)

Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen mukaan analysointi perustuu vuorovaikutuksen havainnointiin ja se on systemaattista havaintojen tekemistä ja tulkintaa. Ryhmän vuorovaikutuksen analysoinnin avulla voidaan kehittää ryhmän toimintaa, sen avulla saadaan tietoa ryhmän rakenteista, tehdä päätelmiä ryhmässä vallitsevista rooleista, normeista sekä valtasuhteista. Tarkastelun kohteena voi olla koko ryhmä tai yksilön toiminta ryhmässä. (Jyväskylän yliopisto.)

3.3 Arviointi ja dokumentointi

Arvioinnilla tarkoitetaan kuvan tai käsityksen muodostamista arvioitavasta asiasta. Arvioinnissa voidaan käyttää erilaisia mittareita, tehtäviä ja testejä. Arvioinnista saatuja tuloksia verrataan aina sovittuihin arviointikriteereihin. (Lummelahti 2004,31.) Arvioinnin avulla on mahdollista tunnistaa muutoksia vaativia ongelmia ja arvioinnin avulla luodaan suunta muutokselle. Arviointi ei ole itsetarkoituksellista, vaan sen on johdettava johonkin. Arvioinnista saatuja tietoja ja tuloksia tulee hyödyntää toiminnan kehittämisessä. (Kupila 2004,116.)

Päivähoidon tavoitteena on laadukas varhaiskasvatus ja kasvatustyön kehittäminen, johon arviointi kuuluu olennaisena osana (Kupila 2004,4). Arvioinnilla on suuri merkitys työntekijöiden osaamisen kehittämisessä, sillä se tuottaa sitä tietoa, joka ohjaa kehittämistavoitteiden asettamista. (Jalava 2001,64.) Robsonin (2001,6) mukaan hyvä arviointi kohdistuu työhön, sen sisältöön ja vaikutuksiin. Hänen mukaansa hyvä arviointi ei syyllistä työntekijää, vaan vahvistaa hänen osaamistaan ja suuntaa hänen oppimistaan.

Oman työn arviointi on olennainen osa kasvatusalan asiantuntijuutta. Siihen kuinka kasvattajat sitoutuvat arviointiin yksilöinä tai yhteisöinä vaikuttaa kasvattajien arvioinnille antama merkitys. Arviointiin sitoutumisen kannalta välttämätöntä on se, että kasvattajat kokevat arvioinnin mielekkäänä tapana kasvaa ja kehittyä paitsi ammattilaisina myös yksilöinä ja yhteisön jäsenenä. (Kupila 2004,113–115.) Kasvattajien kynnys oman työn arviointiin ja sen perusteiden näkyväksi tekemiseen saattaa olla korkea. Yksilön ja työyhteisön oppimisen ja tie-

dontuotannon näkökulmasta on kuitenkin tärkeätä, että omia ammatillisia käytäntöjä puretaan auki ja arvioidaan. (Yliruka 2005,124; 2006,7.) Työyksikkö pystyy tunnistamaan oman tilansa vain itsearvioinnin kautta. Työtä arvioidaan, jotta voitaisiin tehdä entistä parempaa työtä ja arvioinnissa tulisi huomioida myös asiakkaan näkökulma. (Yliruka 2000,15.)

Itsearviointi on arviointia, jonka arvioinnin kohde suorittaa itse. Yksilön itsearviointi alkaa refleksiivisyydestä, joka antaa tarpeen ja velvoitteen oman työn kriittiseen arviointiin. (Yliruka 2000,7-8.) Kriittinen reflektio mahdollistaa kasvattajien oman kokemuksen tarkastelun, jotta toiminta olisi tarkoituksen mukaista. Itsearvioinnissa kasvattaja pysähtyy oman työnsä äärelle tarkastellen sen sisältöjä huolellisesti pohtien. (Yliruka 2005,126; 2006,8.) Vain omaa työtään reflektoimalla ja omia käytännön kokemuksiaan pohtimalla kasvattaja voi ymmärtää ja kehittää omaa työtään. Usein reflektioon tarvitaan ulkopuolisia henkilöitä. Heidän esittämänsä kysymykset tai uudet näkökulmat voivat edistää kasvattajan reflektiivistä ajattelua. (Syrjälä 1994,35–38.)

Oman osaamisen kartoittaminen ja itsensä arvioiminen ei aina ole helppoa. On vaikea arvioida omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, kuitenkin oman osaamisen analysointi on oppimisen perusta ja välttämätöntä ammatillisen kasvun kannalta. Itsearvioinnissa kasvattaja kyseenalaistaa oman osaamisen, kehittymisen ja oppimisen, pohtien omaa osaamistaan, sitä missä hän on hyvä ja missä hänen tulisi vielä kehittyä. (Ikonen 2004,133)

Laadukkaaseen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan kuuluu olennaisesti arviointi (Kupila 2004,5). Arviointikeskusteluissa viime vuosina on korostettu erityisesti arvioinnin lapsilähtöisyyttä, joka perustuu lapsen toiminnan havainnointiin ja dokumentointiin sekä lasten omaan arviointiin. Arvioinnin lähtökohtana on kokonaisvaltainen näkemys ja tietämys lapsen kehityksestä. Sen tehtävänä on tukea lapsen kehitystä ja edistää oppimista myönteisellä tavalla. (Kupila 2004,5.)

Lasta pyritään pääasiallisesti arvioimaan olemalla hänen mukanaan eri tilanteissa ja havainnoimalla hänen leikkejään ja toimintojaan. Kasvattaja havainnoi ja arvioi lasta selvittääkseen hänen kehitysvaiheensa ja kokonaistilanteen toiminnan suunnittelua ja toteutusta varten. (Lummelahti 2004,31,41.) Arviointi ei saa kohdistua pelkästään lapsen kehityksen arviointiin, vaan arvioinnin tulee kohdistua myös ympäristöön, lapsen saamaan opetukseen sekä näiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Lapsen arviointi suoritetaan aina hänen normaalissa ympäristössään. (Viitala 2001,115–116.)

Päivähoidossa kasvattajilla ei ole useinkaan riittävästi aikaa havainnoinnille ja arvioinnille ja arviointi saatetaan kokea vaikeaksi (Koivula 2009,187). Jotkut kasvattajat suhtautuvat arviointiin kielteisesti. He kokevat, että arvioinnissa analysoidaan lähinnä lapsen heikkouksia ja

puutteita ja arvioinnin kautta lapset luokitellaan hyvin ja huonosti kehittyneisiin. (Lummelahti 2004,32.) Arvioinnin avulla seurataan lapsen kehitystä ja oppimista. Arviointi on tarkoituksenmukaista silloin, kun se on opetuksen ja kasvatuksen kanssa yhdensuuntaista ja rinnakkaista. Arvioinnin kehittäminen on oleellinen osa varhaiskasvatuksen kehittämistyötä. (Kupila 2004,5.)

Varhaiskasvatuksen arkeen pureutuminen ja työn näkyväksi tekeminen vaatii tosiasioihin perustuvaa dokumentointia. Puutteet dokumentoinnissa vaikeuttaa arviointia ja tulosten tarkastelua. (Haverinen 2005,116.) Dokumentoinnilla on useita tehtäviä ja käyttötarkoituksia. Dokumentointi liittyy aina tavalla tai toisella tiedon prosessointiin, säilyttämiseen ja käyttämiseen. (Kääriäinen 2005,159.)

Päivähoidossa usein havainnoidaan ja arvioidaan lapsia toiminnan aikana kasvattajan osallistuessa toimintaan. Arjen tilanteet sisältävät monenlaista puhetta ja toimintaa. Havainnoitavasta tilanteesta riippuu se, millaisiin asioihin ja tilanteisiin kasvattaja kiinnittää huomiota havainnoidessaan. Osallistuvan havainnoinnin vaikeutena on havaintojen muistiin kirjoittaminen toiminnan jälkeen. Jälkeenpäin kirjoitettujen muistiinpanojen teko ja systemaattisuus vaikeutuu ja niiden luotettavuus vähenee, sillä muistiinpanot eivät koskaan ole aukottomia tai neutraaleja. (Törrönen 2005,229–233.) Ne ovat aina paikkaan ja aikaan sidottuja, ne syntyvät tietyissä olosuhteissa ja rakentuvat kirjoittajan sen hetkisistä käsityksistä ja kokemuksista (Kääriäinen 2005,16).

3.4 Tiimit varhaiskasvatuksessa

Päiväkodissa varhaiskasvatustyötä tehdään tiimeissä. Päiväkodin tiimit ovat moniammatillisia ja muodostuvat pääasiassa lapsiryhmissä toimivista kasvattajista, kuten lastentarhanopettajista ja lastenhoitajista. Tiimiin voi kuulua avustavaa henkilökuntaa, kuten lapsen henkilökohtainen avustaja tai ryhmäkohtainen ryhmäavustaja. Tiimi käsitteestä käytetään erilaisia määritelmiä ja ilmauksia. Spiik (1999, 29) ja Mäkisalo (2004, 92)määrittelevät tiimin kiinteäksi ryhmäksi ihmisiä, jotka ovat säännöllisesti yhteydessä toisiinsa, joilla on toisiaan täydentävää osaamista, jotka vastaavat jonkin sovitun kokonaisuuden hoitamisesta alusta loppuun yhteistyössä ja ovat sitoutuneet siihen.

Jokainen tiimin jäsen tuo tiimiin omaa erikoisosaamistaan kaikkien käyttöön sekä väriä omalla persoonallaan. Jokaisella työntekijällä tiimissä on oma merkittävä työroolinsa ja erityisosaamisalueensa, jotka täydentävät toisten tiimin jäsenten rooleja ja osaamista. Tiimin jäsenillä on yhteisesti sovitut tavoitteet ja he pyrkivät yhteisvastuullisesti saavuttamaan asettamansa tavoitteet, yhdessä sovittujen arvojen ja normien ohjatessa heidän työskentelyä. (Heikkilä 2002,16–17.) Tiimin työskentelyä päiväkodissa ohjaavat osaltaan

asiakkaat. Tiimin tulee olla tietoinen siitä, mitä he tekevät ja kenelle he tekevät. Tätä kutsutaan asiakaslähtöiseksi ajatteluksi. Asiakas, tässä tapauksessa lapsi ja vanhemmat, ovat tiimin ”todellisia” työnantajia. Perheestä ja lapsesta käsin nousevat tarpeet, tehtävät, tavoitteet ja joissakin tapauksissa aikataulut ohjaavat työtä päiväkodissa. (Spiik 1999,87.)

Tiimityö edellyttää sen jäseniltä hyvää yhteistyökykyä ja siinä korostuvat jäsenten vuorovaikutustaidot. Vuorovaikutuksen tulee olla rakentavaa ja jokaisen tiimin jäsenen tulee saada tuoda mielipiteensä esille. Koska tiimit muodostuvat erilaisista persoonista ja ihmisistä joilla on erilaista osaamista, edellytetään heiltä kykyä arvostaa toistensa erilaisuutta. Tiimin jäsenten tulee ymmärtää ja hyväksyä, että oma henkilökohtainen tapa toimia ei aina ole se ainoa oikea tapa ajatella tai tehdä työtä. Oppiakseen toisiltaan, tiimin jäsenten tulee tuoda avoimesti esiin erilaisia näkökulmia sekä yhdessä vertailla ja pohtia erilaisia toimintamahdollisuuksia tavoitteiden saavuttamiseksi. (Mäkisalo 2004,93–94.)

Tiimin jäsenet kohtaavat toisensa päivittäin ja käyvät yhteistä keskustelua asioista. Mäkisalon mukaan onnistunut tiimityö edellyttää avointa keskustelukulttuuria eli demokraattista dialogia. Avoin keskustelukulttuuri on hänen mukaansa tiimityön tärkein työväline. Mäkisalon mukaan demokraattisen dialogin keskeinen periaate on, että puhuttaessa yhteisistä asioista, mahdollisuus osallistua keskusteluun muuttuu velvollisuudeksi osallistua keskusteluun. Dialogissa tiimin jäsenten erilaisuus ja erilaiset näkökulmat kohtaavat rakentavasti, henkilökohtaisesta pohdinnasta tulee yhdessä erilaisena toimimista, yhteen hiileen puhaltamista. (Mäkisalo 2004,93.)

Kommunikaatiotaidot ovat tärkeimpiä tiimityöskentelytaitoja. Näihin taitoihin kuuluvat kuunteleminen, puhuminen, tiedon jakaminen, luottamus ja avoimuus tiimin jäsenten kesken, yhdessä tekemisen taito sekä ongelmaratkaisuprosessin hallinta. Tiimityöskentelyn perusajatuksena on joustava ja avoin kommunikointi. Jos tiimistä ei pystytä kommunikoimaan avoimesti ja rakentavasti sen toiminta häiriintyy, tiimin jäsenten välille ei pääse syntymään luottamusta, eikä tiimi kehity, ja yhteisten tavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu. (Heikkilä 2004,177–183.)

Tiimityö edellyttää jäsenten vahvaa sitoutumista yhteisiin sopimuksiin. Yhteisten tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu, elleivät tiimin jäsenet kykene sitoutumaan niihin. Sitoutuminen edellyttää tiimin yhteisvastuullisuutta, sekä jokaisen tiimin jäsenen kykyä ottaa vastuu omasta toiminnastaan tiimissä. (Mäkisalo 2004,99.) Sitoutuneet tiimin jäsenet voivat tuottaa yhdessä merkittävää synergiaa. Synergialla tarkoitetaan tilanteita joissa tiimin jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja toimivat yhteistyössä, he jakavat tietoa ja osaamistaan toisille, ja näin heillä on mahdollisuus saavuttaa paljon enemmän kuin mitä

jokainen saavuttaisi yksin. Synergia kuvaa prosessia, jossa ideat synnyttävät uusia ideoita, näkökulmat virittävät uusia näkökulmia ja mahdollisuudet virittävät uusia mahdollisuuksia. Synergiaetu syntyy tiimin jäsenten vuorovaikutuksesta, koska siinä kehittyy kaikkien jäsenten asiantuntijuus. Synergia vapauttaa ja yhdistää tiimin jäsenten luovuutta uuden tiedon tuottamiseen. (Heikkilä 2002,261.) Tiimityöskentely tukee sekä yksilöllistä, että yhteisöllistä oppimista ja tämä oppiminen lisää asiantuntijuutta tiimissä. Asiantuntija ymmärtää ja hyväksyy sen, että tiimin tavoitteiden saavuttamiseen tarvitaan kaikkien tiimin jäsenten asiantuntemusta. (Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997,71.)

3.5 Oppiminen

Oppiminen on prosessi, jossa yksilö taltioi ja tulkitsee uutta informaatiota, rakentaa ja rikastuttaa kuvaa fyysisestä ja sosiaalisesta ympäristöstään sekä itsestään sen osana. Oppimista tapahtuu monin eri tavoin, yhteistä kaikille oppimisen muodoille on, että ne kytkeytyvät yksilön toimintaan ja kehittävät tätä toimintaa. (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003,50-54.) Perinteisesti oppimisella on tarkoitettu uuden tiedon varastoimista muistiin. Nykyisin oppiminen nähdään tiedon rakentamisen prosessina ja tämän prosessin tuloksena on käsitteellinen muutos. (Repo- Kaarento 2007,15.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yksilön aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa yksilö tulkitsee tekemiään havaintoja ja uutta tietoa aikaisemman kokemuksensa ja tietonsa pohjalta. (Tynjälä 1999,37–38.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeinen ajatus on, että yksilö oppii uutta tietoa aikaisemman tiedon pohjalta.(Tynjälä 1999,72.) Aikuisten oppimista koskevat teoriat ovat nostaneet reflektion ja etenkin kriittisen reflektion keskeiseen asemaan oppimisen edellytyksenä. (Eteläpelto & Tynjälä 2005,97).

Kognitiiviseen konstruktivismiin liittyy keskeisesti käsitteet assimilaatio, akkommodaatio ja skeemat. Skeemalla tarkoitetaan sitä tietorakennetta, johon pohjautuen yksilö jäsentää ja tulkitsee havaintojaan. Skeemat ovat yksilön sisäisiä malleja siitä miten asiat toimivat, tapahtumat etenevät ja mitä ne sisältävät. Skeema on kokemuksen kautta muodostunut käsitys asioista. Assimilaatiolla tarkoitetaan kognitiivista mekanismia, jossa yksilö liittää uuden havainnon, tiedon tai kokemuksen olemassa olevaan skeemaan. Akkommodaatio tapahtuu tilanteessa, jossa yksilön havainnot ja kokemukset eivät sovi hänen aikaisempiin skeemoihinsa. Tässä yhteydessä yksilö muovaa ja mukauttaa näitä skeemojaan ja näin syntyy laadullisesti uudenlainen tietorakenne. (Tynjälä 1999,41–42)

Oppiminen edellyttää aina jonkin asteista motivaatiota. Oppimismotivaatiolla tarkoitetaan sitä voimaa, joka pitää yllä yksilön toimintaa. (Tynjälä 1999,98.) Motiivi on tunne, joka saa

yksilön toimimaan pitkäjänteisesti, johdonmukaisesti ja intensiivisesti saavuttaakseen tavoitteensa. Yksilön motivaatio voi joko vahvistaa tai heikentää ryhmän motivaatiota. Jos ryhmässä ei synny yhteistä motivaatiota, se joutuu toimimaan sen jäsenten yksilöllisten motivaatioiden varassa. (Heinilä, Kalli & Ranne 2009,93.) Kiinnostuksen puute voi johtaa asenteen vastaiseen toimintaan ja se voi johtaa myös ikävystymiseen. (Ruohotie 2000,79.)

Työssä oppiminen on yksi tapa kehittää osaamista. Työssä oppimisella tarkoitetaan yksilön omista kokemuksista oppimista esimerkiksi tutkimus- ja kokeiluprojekteihin osallistumisen avulla. Oppimista voidaan tukea henkilökohtaisella ohjauksella sekä organisoidulla koulutuksella. Työssä oppimisen menetelmiä ovat kokemuksellinen oppiminen, yhteistoiminnallinen oppiminen ja tiimioppiminen. Oppiminen on tiedon luomisen prosessi, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja oman itsensä kanssa. (Sarala & Sarala 1998,138–139.)

Kolbin mukaan kokonaisvaltaisen oppimisen oleellinen osa on omakohtainen kokemus. Pelkkä kokemus ei kuitenkaan välttämättä tuota oppimista, vaan siihen liittyy tärkeästi ilmiön havainnointi ja pohtiminen, sekä ilmiön ymmärtäminen ja käsitteellistäminen sopivan kuvausmallin tai teorian avulla. Oppiminen on syklinen prosessi jossa kokemus, sen pohtiminen, käsitteellistäminen ja aktiivinen soveltava toiminta saavat aikaan kehittyvän prosessin. (Ruohotie 2000,137.)

Kolbin mukaan kokemuksesta oppiminen edellyttää erilaisia kykyjä ja taitoja. Ensimmäiseksi se edellyttää avoimuutta ja halukkuutta sitoutua uusiin kokemuksiin, (konkreettinen kokemus). Toiseksi havainnoimisen ja reflektiivisyyden taitoa, jonka avulla kokemusta voi tarkastella eri näkökulmista, (reflektiivinen havainnointi). Kolmanneksi analyyttisiä kykyjä, joiden avulla tehdyistä havainnoista syntyy uusia ideoita ja käsitteitä, (abstrakti käsitteellistäminen). Neljänneksi päätöksenteon ja ongelmanratkaisun taitoja, näiden avulla uudet ideat ja käsitteet voi soveltaa käytäntöön, (aktiivinen kokeilu). Tämä syklinen prosessi alkaa konkreettisesta kokemuksesta ja etenee reflektiivisen havainnoinnin ja abstraktin käsitteellistämisen kautta aktiiviseen kokeiluun. (Ruohotie 2000,138–139.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen tarkoittaa opiskelua ryhmässä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Yhteistoiminnallisen oppimisen ajatuksena on toisten auttaminen ja kaikkien ryhmän jäsenten aktiivinen osallistuminen yhteiseen toimintaan. Vuorovaikutuksen avulla pyritään vahvistamaan jokaisen yksilön oppimista niin, että oppiminen on laadullisesti ja määrällisesti parempaa. Yhteistoiminnallista oppimista edistää ryhmän keskinäinen myönteinen riippuvuus. Ryhmän jäsenillä on hyvä olla selkeät omat tehtävät ja niihin tulee suhtautua vastuullisesti. (Sarala & Sarala 1998,142–143.)

Ryhmätoiminnassa tapahtuvaa oppimista kutsutaan myös tiimioppimiseksi. Tiimit muodostavat yhteisen kontekstin, jossa sen jäsenten keskinäinen interaktio ja jatkuva dialogi toteutuvat. (Ruohotie 2000,233.)Oleellista on tapahtuma, jossa tiimit muodostavat uutta tietoa ja yhteistä näkemystä keskustelujen ja vuorovaikutuksen avulla. (Sarala & Sarala 1998,144–145.) Yhteisesti tuotettu tieto tuottaa oppimista sekä yksilöiden että koko työyhteisön tasolla. Kolbin yksilöllisen ja yhteisen oppimisprosessin samankaltaisuus on selvästi havaittavissa: ensimmäisenä on konkreettinen kokemus ja kokemusten vaihto, seuraavana reflektiivinen havainnointi ja kollektiivinen reflektointi, kolmantena abstrakti käsitteellistäminen ja käsitteellisen tiedon käyttö ja viimeisenä aktiivinen soveltaminen ja tekemällä oppiminen. Yksilöllinen kokemus mahdollistaa yhteisen kokemuksen vaihdon, jolloin mahdollistuu kokemusten yhteinen reflektointi. Itsereflektion ja yhteisen reflektion välinen muuntelu kietoutuu toiminnan aikana ja toiminnan jälkeen tapahtuvassa reflektoinnissa. Tässä yksilölle tulee mahdollisuus oppia sekä omista että muiden kokemuksista ja havainnoista. Tämä reflektointi johtaa käsitteellistämiseen, jossa kollektiivisella reflektoinnilla on yksilön oppimisen kannalta ratkaiseva merkitys. Yksilön on vaikea oppia uusia käsitteitä itsensä varassa. Yhteinen oppiminen on nopeampi tie uusien asioiden oppimiseen. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000,109–110.)

3.6 Asiantuntijuus

Asiantuntijalla on koulutuksen ja kokemuksen kautta rakentunutta omaan alaansa liittyvää tietämystä, jonka sisällöt ja jäsentyneisyys heijastuvat asiantuntijuuteen. Kasvattajan asiantuntijuuden kohdalla alan luonteesta johtuen tietämykseen sisältyy yksilön arvomaailmaan ja ihmiskäsityksiin liittyviä kysymyksiä. (Karila 1997,43.) Asiantuntijuuteen sisältyy ajatus jatkuvasta kehittämisestä (Toikko & Rantanen 2009,16). Asiantuntijuus ei ole saavutettu ominaisuus, vaan jatkuvaa kasvua ja kehittymistä vaativa piirre. Asiantuntijuus vahvistuu ja kehittyy kokemusten, jatkuvan tiedonhankinnan ja oppimisen pohjalta. (Janhonen & Vanhanen- Nuutinen 2005,17.)

Asiantuntijuuden keskeisenä haasteena on vaatimus jatkuvasta oppimisesta, sekä yksilön että työyhteisön tasolla. Työelämän muutokset ja tiedon jatkuva lisääntyminen ovat merkittäviä syitä elinikäisen oppimisen vaatimuksiin. Kirsti Karila on tutkinut lastentarhanopettajien asiantuntijuutta päiväkodissa. Karilan mukaan asiantuntijuutta ja ammattitaitoa ei voida erottaa toisistaan. Hänen perustelunsa tälle näkemykselle on, että useimpien nykyajan työtehtävien osaamisessa ei ole mahdollista erottaa toisistaan tietämisen ja taitamisen ulottuvuutta, vaan molemmat kuuluvat asiantuntijuuden käsitteen alle ja ovat työn tekemisen kannalta välttämättömiä. (Karila 1997,11–12.) Asiantuntijuutta määritellään jokapäiväisessä toimintaympäristössä siellä toimivien henkilöiden välisissä keskusteluissa. Päiväkodin toimintakulttuuri on keskeinen noiden keskusteluiden luonteen muodostumiselle. Se on merkityksellinen myös

asiantuntijuuden määrittelyssä. Olennaista keskusteluissa on, että eri henkilöiden asiantuntijuuden yhdistämisen avulla on katsottu olevan mahdollisuus saavuttaa uudenlaista, parempaa asiantuntijuutta. (Karila 1997,141.)

Tietämys ja sen kehittyminen asiantuntija tehtävissä on yksi yleisimmistä asiantuntijuuden tutkimuksen kohteista. Karilan tekemän tutkimuksen keskeinen tulos oli lastentarhanopettajan asiantuntijuuteen sisältyvien tietämysalueiden selvittäminen. Tässä yhteydessä tietämysalueella tarkoitetaan sellaisten tietojen ja toimintatapojen joukkoa, jotka henkilön ajattelussa ja toiminnassa liittyvät läheisesti toisiinsa ja niille voidaan siksi antaa yhteinen nimitys. Lastentarhanopettajan asiantuntijuuden keskeisiksi tietämysalueiksi osoittautuivat kasvatus-, lapsi-, konteksti- ja didaktinen tietämys. (Karila 1997,104.)

Kasvatustietämykseksi nimitetään kategoriaryhmää johon kuuluvat kasvatukseen, kasvatusprosessin keskeisiin tekijöihin ja niiden välisiin suhteisiin sekä kasvatuksen päämääriin ja tavoitteisiin liittyvät seikat. Lapsitietämys kategoria liittyy sisällöltään lapsiin. Sen alakategorioita ovat käsitykset lapsesta sekä lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta, näkemys kehityksen ja oppimisen kannalta olennaisista tekijöistä, lapsihavainnoinnin sisällöt ja merkitys työprosessissa, lasten yksilöllinen huomiointi sekä lasten toiminnan ennakointi. (Karila 1997,105.)

Kontekstitietämys kategoriaan sisältyy kasvuympäristöihin ja kasvuolosuhteisiin liittyvät hahmotukset. Didaktisen tietämyksen kategoria eroaa hieman kasvatustietämyksestä. Kasvatustietämys sisältää kasvatukseen yleisesti liittyvät hahmotukset, kun taas didaktinen tietämys liittyy pienten lasten kasvatukseen ja opetukseen sekä sen toteuttamiseen päiväkotikontekstissa. Didaktinen tietämys koostuu kasvatuksen ja opetuksen suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista, kasvattajan suunnittelutavoista ja hänen käyttämistä kasvatuksen ja opetuksen menetelmistä sekä arviointitavoista. (Karila 1997,105–106.)

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Opinnäytetyömme lähtökohtana oli olemassa oleva pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen kehittämisyksikön VKK-Metro-hanke. Opinnäytetyömme liittyi päiväkodin VKK-Metro-hankkeeseen. Tutkimuspäiväkotimme oli mukana hankkeessa yhtenä tutkimuspäiväkotina, ja heidän kehittämistehtävänään oli vuorovaikutuksen havainnointi videoinnin avulla. Päiväkodin toiminnan tärkeä painopistealue on kielellinen tietoisuus, ja päiväkodissa oli kehittämisalueeksi noussut dokumentointi ja arviointi. Päiväkodin työntekijöitä on aina kiinnostanut videointi ja sen avulla suoritettu havainnointi ja arviointi. Videointi valittiin menetelmäksi kehit-

tää vuorovaikutuksen havainnointia. Opinnäytetyössämme halusimme tarkastella sitä, kuinka päiväkodin työntekijät kehittyivät hankkeeseen liittyvässä kehittämistehtävässään.

Opinnäytetyömme tarkoituksena on selvittää työntekijöiden kokemuksia omasta kehittymisestään hankkeen aikana, videoinnista menetelmänä sekä hankkeeseen osallistumisesta. Tutkimuksemme rajoittuu yhden päiväkodin kolmen tiimin työntekijöiden kokemuksiin, eikä sen tuloksia ole tarkoitus pyrkiä yleistämään. Opinnäytetyön tarkoituksena ei ole minkään teorian tai hypoteesin testaaminen. Tarkoituksemme on tuottaa kokemusperäistä tietoa työntekijöiden ammatillisesta oppimisesta ja kehittymisestä hankkeen aikana. VKK-Metro-hanke on uusi tapa kehittää varhaiskasvatustyötä pääkaupunkiseudulla. Opinnäytetyömme tarkoituksena on tutkia työntekijöiden kokemuksia hankkeeseen osallistumisesta. Tarkoituksena on tuottaa kokemusperäistä tietoa hankkeeseen osallistumisesta, sekä pidetäänkö hankkeessa oppimista hyvänä keinona kehittää omaa työtä. Tutkimuksemme tuloksia voidaan hyödyntää tutkimuspäiväkodin, Vantaan kaupungin sekä VKK-Metron tulevissa kehittämishankkeissa.

Tutkimuskysymyksinämme ovat:

1. Millaisia kokemuksia työntekijöillä on videoinnista vuorovaikutuksen havainnoinnin välineenä?
2. Miten työntekijät kokevat kehittyneensä vuorovaikutuksen havainnointi- ja arviointiosaamisessaan kehittämisprosessin aikana?
3. Miten työntekijät ovat kokeneet hankkeeseen osallistumisen, hankkeen hyödyt ja haasteet?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää videoinnin etuja ja hyötyjä vuorovaikutuksen havainnoinnissa työntekijöiden kokemusten perusteella. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on selvittää, kokevatko työntekijät kehittyneensä havainnoinnissa ja arvioinnissa, sekä sitä kuinka he tiedostavat omaa osaamistaan ja kehittymistään kehittämishankkeen aikana. Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on saada selville työntekijöiden tuntemuksia ja kokemuksia hankkeeseen osallistumisesta.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus alkoi marraskuussa 2008 aihealueeseen ja hankkeeseen tutustumalla. Tällöin keskustelimme opinnäytetyön tekemisestä päiväkodin johtajan ja hankkeenohjaajan kanssa. Aloitimme tiimien kanssa yhteistyön heti marraskuussa. Maaliskuussa 2009 saimme Vantaan kaupungin varhaiskasvatuksen johtajalta luvan opinnäytetyön tekemiseen ja sovimme opinnäytetyön tekemisestä päiväkodin johtajan kanssa.

Yksi opinnäytetyön tekijöistä työskentelee tutkimuspäiväkodissa ja oli työnsä kautta mukana hankkeessa. Toiset opinnäytetyöntekijät tutustuivat hankkeeseen osallistumalla ryhmien vuorovaikutustilanteiden videointiin sekä seuraamalla videoiden analysointia työntekijöiden kanssa. Jokaisella opinnäytetyöntekijällä oli päiväkodissa oma vastuuryhmänsä. Kukin tekijöistä osallistui ryhmänsä videointi tilanteisiin ja havainnoijana tiimien videoiden analysointitilanteisiin. Opinnäytetyön puitteissa pääsimme kaikki osallistumaan päiväkodin VKK-Metro-hankkeen ohjaajatapaamisiin. Ryhmien videointi ja analysointi tilanteisiin sekä ohjaajatapaamisiin osallistuminen auttoi meitä kaikkia saamaan kattavan kuvan koko hankkeesta. Yhteistyö ja aktiivinen osallistuminen antoi runsaasti taustatietoa päiväkodista, haastateltavista sekä auttoi luomaan luottamukselliset suhteet haastateltaviin.

Havainnoimalla tiimien videoiden analysointia tarkoituksenamme oli kerätä tietoa tiimien jäsenten osallistumisesta yhteiseen keskusteluun ja yhteisen tiedon luomiseen. Havaintojen kirjaamista varten olimme suunnitelleet havainnointilomakkeen (liite 4). Muistiinpanoja teimme havainnoinnin aikana havainnointilomakkeeseen. Kiviniemen (2007,76–77) mukaan intensiivinen tutkimuskenttään tutustuminen osallistuvan havainnoinnin avulla on ominaista laadulliselle tutkimukselle. Hänen mukaansa osallistuva havainnointi rakentaa luottamuksellisia välejä tutkittaviin. Keräsimme tutkimusprosessin aikana runsaasti tutkimustehtävän täsmentämiseen tähtäävää aineistoa havainnoimalla tiimien analysointitilanteita. Keräämämme havainnointiaineisto kävi meille myöhemmin tarpeettomaksi, tutkimustehtävämme rajautuessa työntekijöiden kokemuksiin. Tämän lisäksi koimme, että tiimien havainnointi aineisto ei tuonut lisää informaatiota tutkimukseemme. Emme tuo tässä tutkimuksessa esille keräämäämme havainnointi aineistoa. Kiviniemen (2007,78) mukaan aineiston hankintaan liittyviä yksityiskohtaisia ratkaisuja ei välttämättä voi tehdä etukäteen, ratkaisut tehdään usein tutkimusprosessin edetessä.

5.1 Tutkimuskohde

Päiväkoti on Vantaan kaupungin päivähoitoyksikkö. Päiväkodin lapset ovat iältään 1-6-vuotiaita ja heidät on jaettu ”kotiryhmiin”. Päiväkotiin kuuluu viisi kokopäiväryhmää, ryhmäperhepäiväkoti ja kaksi osapäiväistä kerhoryhmää. Päiväkodin tiloissa toimii kaksi 1-3-vuotiaiden ryhmää, kaksi integroitua erityisryhmää sekä yksi pienennettyryhmä, näissä ryhmissä ikäjakautuma on 3-6 vuotta. Päiväkodissa annetaan esiopetusta, joka räätälöidään joka vuosi lasten tarpeiden mukaisesti. Päiväkodissa työskentelee toimintayksikön esimies, erityislastentarhanopettaja, lastentarhanopettajia, lastenhoitajia, avustaja, laitoshuoltaja sekä keittäjä. (Päiväkodin varhaiskasvatuksen oppimis- ja opetussuunnitelma.)

Päiväkodin oppimis- ja opetussuunnitelman perusajatuksena on nähdä jokainen lapsi ainutlaatuisena yksilönä. Päiväkodin arvojen lähtökohtana ovat Vantaan kaupungin varhaiskasvatuksen arvot, oikeudenmukaisuus, luovuus, avoimuus ja tuloksellisuus. Lapsi on ”laivansa kapteeni” ja aikuisen tehtävänä on pitää väylät auki, jotta lapsen matkasta tulisi antoisa, rikas ja onnistunut. Matkalla on aina karikoita, mutta niistä selviytyminen on osa kasvua ja kehitystä kohti itseensä luottavaa ihmistä. Lapsen vahva minäkuva kehittyy avoimessa, lasta kunnioittavassa ja hyväksyvässä ilmapiirissä ja vuorovaikutuksessa, yhteistyössä lapsen huoltajien kanssa. Päiväkodin toiminnan tärkeä painopistealue on kielellinen tietoisuus. Tavoitteena on tukea lapsen kiinnostusta kieleen, kehittää aktiivisen kuuntelun taitoa, laajentaa lapsen aktiivista ja passiivista sanavarastoa, sekä rohkaista lasta monipuoliseen ilmaisuun. Päiväkodissa suomen kieltä tuetaan puhetta tukevilla ja korvaavilla menetelmillä, kuten viittomilla ja pcs-kuvilla. (Päiväkodin varhaiskasvatuksen oppimis- ja opetussuunnitelma.)

Lapsi kasvaa ja oppii sosiaalisessa vuorovaikutuksessa omaan tahtiinsa. Keskustelut muiden lasten ja aikuisten kanssa sekä kuulluksi tuleminen ovat tärkeä osa kasvua. Lapsi opettelee tietoja ja taitoja elämän eri osa-alueilta, tutustuu erilaisiin työtapoihin, suunnittelee työtään sekä arvioi itseään oppijana. Lapsella on oikeus tuntea itsensä hyväksytyksi ja arvostetuksi omana itsenään. Tavoitteena on hyvä itsetunto, henkinen kasvu, minäkäsityksen selkiintyminen, sekä kyky selviytyä muuttuvissa tilanteissa. Nämä luovat perustan hyvälle elämälle. (Päiväkodin varhaiskasvatuksen oppimis- ja opetussuunnitelma.)

Päiväkodin työntekijä sitoutuu yhdessä sovittuihin tavoitteisiin ja sopimuksiin. Lapsi ja aikuinen ovat tasavertaisia, kuitenkin niin, että aikuinen kantaa vastuun ja lapsella on tilaa olla lapsi. Tavoitteena hyväksyvä ja salliva työyhteisö, jonka kaikki jäsenet ovat kykeneviä toimimaan yhdessä, ottamaan muut huomioon, antamalla tilaa itselleen ja muille sekä tukemaan toisiaan tarvittaessa. Toiminnan järjestämisen lisäksi aikuisten työhön kuuluu yhteydenpito huoltajiin ja muihin tarvittaviin tahoihin. Aikuiset suunnittelevat, kehittävät ja arvioivat työ-

tään säännöllisesti, koko työyhteisön sekä oman tiiminsä kanssa. (Päiväkodin varhaiskasvatuksen oppimis- ja opetussuunnitelma.)

Eskolan ja Suorannan (2005) laadullisen tutkimuksen aineisto rajoittuu usein pieneen määrään tapauksia. Aineiston ollessa määrällisesti suppea tulee aineistoa tarkastella mahdollisimman perusteellisesti ja yksityiskohtaisesti.(Eskola & Suoranta 2005,18.) Tutkimustamme varten halusimme kerätä tietoa ja kokemuksia kolmelta erilaiselta tiimiltä. Tutkimukseen osallistuvien tiimien valinta perustui ryhmien työntekijöiden halukkuuteen osallistua tutkimukseen. Lopullisesti ryhmät valittiin yhteistyössä päiväkodin johtajan kanssa. Tutkimuksemme kohderyhmä muodostui päiväkodin kolmen ryhmän työntekijöistä eli yhdeksästä kasvattajasta. Haastateltavia työntekijöitä oli yhteensä kahdeksan, johtuen yhden työntekijän pitkäaikaisesta poissaolosta. Haastateltavista neljä toimi lastenhoitajana, kaksi lastentarhanopettajana ja kaksi erityislastentarhanopettajana. Lisäksi haastattelimme päiväkodin johtajaa ja hankkeen ohjaajaa.

5.2 Tutkimusmenetelmä

Opinnäytetyömme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja siinä pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005,152.) Metsämuurosen (2005) mukaan oleellisinta tutkimuksen tekemisessä on etsiä totuutta. Se millä menetelmällä laadullisella vai määrällisellä päästään lähimmäksi totuutta ei ole oleellista merkitystä, vaan pyrkimyksenä on päästä sitä niin lähelle kuin mahdollista. (Metsämuuronen 2005,197.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto kerätään luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa ja siinä suositaan ihmisiä tiedonkeruun instrumentteina. Laadullisessa tutkimuksessa tarkoitus on tarkastella aineistoa yksityiskohtaisesti ja monitahoisesti. Lähtökohtana ei ole teorian tai hypoteesin testaaminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005,155.) Kohdejoukko laadulliseen tutkimukseen valitaan tarkoituksenmukaisesti ja tutkimuksen tiedonantajiksi valitaan henkilöitä,joilla on tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tietoa tai heillä on kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2002,88; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005,155).

Laadullinen tutkimus soveltuu hyvin käytettäväksi silloin, kun ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista (Metsämuuronen 2005,203). Laadullinen tutkimus tuo esille tutkittavien havainnot tilanteesta ja antaa mahdollisuuden heidän menneisyytensä ja kehitykseensä liittyvien tekijöiden huomioimisen. Laadullisessa tutkimuksessa suositaan aineiston hankinnassa metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsee esille. Tutkittavat tapaukset käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005,155.)

Yleisimmät aineiston keruumenetelmät laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, havainnointi ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto (Tuomi & Sarajärvi 2002,73; Metsämuuronen 2005,20). Usein laadullisessa tutkimuksessa keskitytään pieneen määrään tapauksia, joita pyritään analysoimaan mahdollisimman tarkkaan ja hyvin, sillä tutkimuksella ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvailemaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään jotain tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle. (Tuomi & Sarajärvi 2002,87.)

5.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksessa käytimme tiedonkeruumenetelmänä puolistrukturoitua eli teemahaastattelua. Teemahaastattelu tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tutkijan ehdoilla. Tutkijan tarkoituksena on selvittää tutkimuksen aihepiiriin kuuluvat asiat. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat ennalta määrättyjä. Haastattelijan tulee varmistaa, että teema-alueet käydään läpi, mutta järjestys ja laajuus voivat vaihdella haastateltavien välillä. Haastattelua tehdessään tutkijan tulee muistaa oma roolinsa koko haastattelun ajan. (Aaltola & Valli 2001,24–28.)

Teemahaastattelulle on tyypillistä se, että haastattelun teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Haastattelu etenee teemojen varassa, ei niinkään kysymysten avulla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997,195–198). Etukäteen valitut teemat perustuvat periaatteesta tutkimuksen viitekehykseen eli tutkittavasta ilmiöstä jo tiedettyyn (Tuomi & Sarajärvi 2002,78). Teemahaastattelu etenee tiettyjen teemojen varassa ja vaikka kysymyksiä ei olekaan tarkasti muotoiltu tulee teema-alueiden kuitenkin olla kaikille haastateltaville samat. Teema-alueet takaavat sen, että jokaisen haastateltavan kanssa tulee puhuttua edes jossain määrin samoista asioista. Muodoltaan teemahaastattelut ovat avoimia, jolloin vastaajat pääsevät puhumaan halutessaan vapaamuotoisesti, jolloin kerätyn materiaalin voidaan katsoa edustavan vastaajien puhetta itsestään. (Eskola & Suoranta 2003,87.) Keskeistä teemahaastattelussa ovat ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioista antamat merkitykset. Merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000,47.)

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska uskoimme sen toimivan paremmin aiheessamme kuin esimerkiksi kyselylomake. Uskoimme että kokemuksia ja ajatuksia on helpompi kuvailla ja kertoa puhumalla, kuin paperille kirjoittamalla. Haastattelun etuna on sen joustavuus. Haastattelussa kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä mikä tutkijasta tuntuu aiheellisemmalta ja luontevimmalta. Haastattelun etuna on mahdollisuus toistaa kysymys, sekä tarkentaa vastausta lisäkysymysten avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2002,75.)

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää kolmen varhaiskasvatustiimin kokemuksia hankkeen kautta oppimisessa, videoinnista havainnointi menetelmänä sekä kokemuksia hankkeeseen osallistumisesta. Tarkoituksenamme oli haastatella tiimit kahteen kertaan. Laadimme tutkimuskysymysten perusteella kaksi teemahaastattelurunkoa tiimeille, sekä yhden johtajalle ja ohjaajalle. Teemahaastattelujen teemat, sekä niiden alle luodut tarkentavat alateemat muotoutuivat tutkimuskysymysten, teorian sekä omakohtaisten hankekokemustemme kautta. Teemahaastattelurunkoja tehdessämme mietimme tarkkaan kysymysten muotoilua ja asettelua, jottei syntyisi väärinymmärryksiä. Haastattelujen tarkoituksena oli tuoda esille hankkeeseen osallistuneiden kokemuksia ja hankkeen vaikutuksia, sekä saada vastaukset tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Teemahaastattelurungon annoimme haastateltaville luettavaksi etukäteen, näin he saivat tutustua kysymyksiin ja valmistautua haastattelutilanteeseen.

Teemahaastattelurunko lähtötilanteen kartoittamiseksi (liite 1) koostui viidestä eri osakokonaisuudesta, joita olivat lähtötilannekartoitus, odotukset omalle oppimiselle, oppimiskokemukset, lisätiedon tarve sekä kokemukset kehittämisprosessista. Lähtötilanne kartoituksella halusimme selvittää sen, kuinka eri ryhmät olivat edenneet omassa kehittämistehtävässään. Lisäksi koimme sen helpottavan yhteisen keskustelun syntymistä, ja rohkaisevan ihmisiä puhumaan. Odotukset, oppimiskokemukset ja lisätiedontarve -teemojen avulla oli tarkoituksena saada kokonaiskuva vastaajien osaamisesta sillä hetkellä, ja heidän odotuksistaan hankkeessa oppimisesta. Viimeisen teeman avulla halusimme saada vastauksia kysymykseen, miten työntekijät kokivat hankkeeseen osallistumisen, miten hanke vastasi niihin toiveisiin ja tavoitteisiin, joita ryhmillä oli hankkeesta.

Toinen teemahaastattelurunko (liite 2) piti sisällään neljä eri osakokonaisuutta, näitä olivat kokemukset videoinnista, omasta kehittymisestä ja osaamisesta, kehittämishankkeeseen liittyvät odotukset ja kokemukset, sekä hankkeen hyödyntäminen jatkossa. Ensimmäisessä teemassa halusimme haastateltavilta tietoa videoinnista, sen eduista ja hyödyistä, sekä millaisia ajatuksia videointi menetelmänä heissä herätti. Toisen teeman tavoitteena oli kartoittaa työntekijöiden käsityksiä omasta oppimisestaan ja kehittymisestään hankkeen aikana, sekä niihin vaikuttavista tekijöistä. Kolmas ja neljäs teema liittyi hankekokemuksiin. Pyrimme sen avulla kartoittamaan työntekijöiden näkemyksiä siitä, mitkä asiat ovat olleet vaikuttamassa hankkeen toteutumiseen? Lisäksi halusimme tietää, miten osallistujat kokivat hankkeeseen osallistumisen? Mitä vaikutusta hankkeella oli ollut heidän henkilökohtaiseen ja työyhteisön kehittymiseen sekä päiväkodin arkeen?

Päiväkodin johtajan ja hankeohjaajan teemahaastattelu (liite3) koostui neljästä teemasta, joita olivat yksilön ja tiimin kehittyminen heidän näkökulmasta, omat oppimiskokemukset, kokemukset videoinnista sekä heidän hankekokemuksensa. Halusimme ensimmäisen teeman avulla selvittää sitä, kuinka työntekijöiden ja tiimien osaamisen kehittyminen näkyi heidän

näkökulmastaan, millaista osaamista ja kehittymistä työyhteisössä tapahtui hankkeen aikana. Toisen teeman avulla selvitimme heidän omia oppimiskokemuksiaan hankkeen toteuttamisesta. Neljännen teeman avulla halusimme tietoa siitä, millaista hyötyä ja etua videointi menetelmänä tuo havainnointiin. Viimeisessä teemassa keskityimme heidän kokemuksiinsa hankkeeseen osallistumisesta, niihin vaikuttavista tekijöistä sekä hankkeen vaikutuksista.

5.4 Aineiston hankinta

Tutkimustamme varten keräsimme aineistoa kolmelta päiväkodin kasvatustiimiltä. Jokaisessa tiimissä työskentelee kolme kasvattajaa. Kaikkiin haastatteluihin osallistui kaksi haastattelijaa. Yksi opinnäytetyön tekijöistä oli päiväkodin henkilökuntaa. Päätimme jättää hänet pois työntekijöiden haastatteluista, näin koimme saavamme avoimemman keskustelun haastateltavien välille. Tiimien haastattelut oli tarkoitus toteuttaa ryhmähaastatteluina siten, että kukin tiimi haastateltaisiin erikseen. Tiimit haastateltiin kahteen kertaan hankkeen eri vaiheissa.

Tiimit haastateltiin ensimmäisen kerran huhtikuussa 2009. Hirsjärven ja Hurmeen (2001,63) mukaan ryhmähaastattelun vaikeutena on saada kaikki osallistujat yhtä aikaa paikalle. Kaikkien haastateltavien saaminen paikalle yhtä aikaa oli vaikeata. Olimme sopineet haastattelut etukäteen tiimien kanssa. Henkilökuntatilanteesta johtuen ensimmäisellä haastattelukerralla ainoastaan yhdessä tiimissä oli kaikki kolme haastateltavaa paikalla. Kahden muun tiimin haastattelut jouduttiin toteuttamaan parihaastatteluna.

Toiseen kertaan haastattelimme tiimit kesäkuussa 2009. Kaksi haastattelua toteutui ryhmähaastatteluna ja läsnä olivat tiimin kaikki kolme työntekijää. Yksi haastatteluista suoritettiin yksilöhaastatteluna, ryhmän kahden työntekijän poissaolosta johtuen. Kesäkuussa haastattelimme myös päiväkodin johtajan sekä hankeohjaajan parihaastatteluna. Johtajan ja ohjaajan haastatteluun osallistui kaikki kolme opinnäytetyöntekijää. Kaikki haastattelut toteutettiin työntekijöiden työaikana päiväkodin tiloissa. Jokainen haastattelukerta kesti noin tunnin ajan, ja kaikki haastattelut nauhoitettiin sanelukoneella. Kaikki tutkimukseen osallistujat antoivat luvan haastattelujen nauhoitukseen.

Valitsimme ryhmähaastattelun, koska halusimme haastatteluista vapaamuotoisen keskustelutilanteen haastateltavien välille. Samalla haastatteluun osallistujat saivat mahdollisuuden myös jakaa kokemuksiaan toistensa kanssa. Hirsjärven & Hurmeen (2001) ja Mäkelän (1990) mukaan ryhmähaastattelua voidaan pitää keskusteluna, jossa osanottajat keskustelevat suhteellisen vapaasti ja tuottavat monipuolista tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Ryhmähaastattelussa haastattelija puhuu kaikille haastatteluun osallistuville yhtä aikaa. Haastattelija voi suunnata kysymyksiä myös yksittäisille jäsenille. Ryhmähaastattelussa haastattelijan tehtävänä on

keskustelun aikaan saaminen ryhmän jäsenten kesken. Ryhmädynamiikka ja valtahierarkia vaikuttavat ryhmähaastattelun kulkuun. Ryhmässä saattaa olla dominoivia jäseniä, jotka pyrkivät ohjaamaan keskustelua haluamaansa suuntaan. Haastattelijan kuuluu kuitenkin huolehtia siitä, että haastateltavat pysyvät valituissa haastatteluteemoissa sekä siitä, että kaikkien osallistujien mielipiteet tulevat esiin. Kahden haastattelijan osallistuminen ryhmähaastatteluun helpottaa haastattelun kulkua. Haastattelijoista toinen voi keskittyä haastattelun vetämiseen ja toinen voi valmistella seuraavan teeman aloitusta. (Hirsjärvi & Hurme 2001,61–63; Mäkelä 1990,264.)

Ryhmähaastattelulla on monia etuja verrattaessa yksilöhaastatteluun. Ryhmähaastattelu antaa mahdollisuuden saada tietoa usealta vastaajalta samanaikaisesti. Haastateltavat ovat luontevampia ja vapautuneempia, kun paikalla on samaan aikaan useita haastateltavia. Ryhmä voi auttaa väärinymmärrysten korjaamisessa, sekä muistinvaraisissa asioissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004,199–200.) Ryhmähaastattelun lisähyötynä ovat uudet oivallukset, jotka syntyvät ryhmän jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa esiin nousevien ideoiden ja ehdotusten muodossa (Robson 2001,142). Alasuutarin (1999) mukaan ryhmähaastattelun etuna on se, että se saa haastateltavat puhumaan sellaisista asioista, jotka saattavat jäädä itsestäänselvyyksinä tai muista syistä keskustelun ulkopuolelle. Ryhmähaastattelu on hyvä aineistonkeruu muoto silloin kun halutaan puhua asioista, joista ei yleensä keskustella tai halutaan asioita punnittavan monelta kannalta. (Alasuutari 1999,155.)

5.5 Aineiston käsittely ja analyysi

Ennen varsinaista aineiston analysoinnin aloittamista on saatu aineisto saatettava sellaiseen muotoon, että sen analysoiminen on mahdollista. Laadullisella tutkimusmenetelmällä toteutetuissa tutkimuksissa analysoitava aineisto on aina kuva- tai tekstimuodossa. Litterointi voidaan tehdä koko aineistosta tai se voidaan tehdä valikoidusti, litteroimalla vain tutkimuksen kannalta oleelliset osat. (Vilkka 2005,115–116.) Litteroinnilla tarkoitetaan nauhoitetun aineiston puhtaaksi kirjoittamista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004,210.)

Aloitimme aineiston käsittelemisen litteroimalla nauhoitetut haastattelut. Nauhoitettua aineistoa oli yhteensä noin kahdeksan tuntia, seitsemästä eri haastattelusta. Aineiston litteroimme sanatarkasti. Aineiston litterointiin kului paljon aikaa ja se oli työlästä, sillä nauhoituksia piti kuunnella useita kertoja. Jokainen opinnäytetyöntekijä litteroi kaksi haastattelua, johtajan ja ohjaajan haastattelun litteroimme yhdessä. Litteroituja haastatteluja kertyi yhteensä 96 sivua kirjasintyypillä Trebuchet MS 10, rivinvälillä 1,5.

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Menetelmällä voidaan analysoida kirjoitettua ja suullista kommunikaatiota ja sen

avulla voidaan tarkastella asioiden ja tapahtumien merkityksiä, seurauksia ja yhteyksiä. Sisällönanalyysilla tarkoitetaan kerätyn tietoaineiston tiivistämistä siten, että tutkittavia ilmiöitä voidaan kuvailla lyhyesti ja yleistävästi, kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. (Kyngäs & Vanhanen 1999,4; Tuomi & Sarajärvi 2002,110; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003,21,23.) Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on kasvattaa informaatioarvoa luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielekästä, jotta sen perusteella voidaan tehdä selkeitä ja luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002,110.)

Alasuutarin (1999,38–39) mukaan laadullisessa analyysissa aineistoa tarkastellaan usein kokonaisuutena ja analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Sisällönanalyysissa voidaan edetä joko induktiivisesti tai deduktiivisesti, jako perustuu tulkintaan tutkimuksessa käytetyn päättelyn logiikasta. Induktiivisessa päättelyssä lähdetään liikkeelle aineistosta, ja siinä siirrytään konkreettisesta aineistosta sen käsitteelliseen kuvaukseen, yksittäisestä yleiseen. Deduktiivisessa päättelyssä lähtökohtana ovat teoria tai teoreettiset käsitteet, joiden ilmenemistä tarkastellaan konkretiassa, yleisestä yksittäiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002,95; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003,24; Kyngäs & Vanhanen 1999,5.)

Eskolan mukaan sisällönanalyysi voi olla joko aineistolähtöinen, teoriasidonnainen tai teorialähtöinen, joissa voidaan ottaa erilaiset analyysin tekoa ohjaavat tekijät paremmin huomioon kuin jaottelussa induktiiviseen ja deduktiiviseen analyysiin (Eskola 2001; Tuomi & Sarajärvi 2002,97 mukaan). Näistä kolmesta tutkimukseemme soveltuu parhaiten teoriasidonnainen analyysi. Siinä aineiston analyysivaiheessa edetään aluksi aineistolähtöisesti ja analyysiyksiköt valitaan aineistosta ja teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Analyysissa on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ole testata aikaisempaa teoriaa. Aineistolähtöiseen ja teoriasidonnaisen analyysin eroon ei kuitenkaan kirjallisuudessa kiinnitetä useinkaan huomiota ja ne ovatkin hyvin pitkälti samankaltaiset. (Tuomi & Sarajärvi 2002,98–99,110.) Kehittämistyöhön liittyy aina oletus muutoksesta ja oppimisesta. Valitsimme teoriasidonnaisen analyysin, koska meillä oli ennakko-oletus siitä, että hankkeesta seuraa oppimista ja kehittymistä.

Hirsjärven ja Hurmeen (2005) mukaan aineiston käsittely ja analysointi on aloitettava mahdollisimman pian keruuvaiheen jälkeen, sillä tällöin aineisto on vielä tuore ja inspiroi tutkijaa. Kun aineisto on saatettu analysoitavaan muotoon, sitä on luettava useaan kertaan. Sen millaisia sisältöjä aineistosta analysoidaan ohjaa tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys. Analyysin etenemistä säätelee se, ohjaako sitä saatu aineisto, vai ennalta valitut teemat. Ennen analyysin aloittamista tulee määritellä analyysiyksikkö. Analyysiyksikön määrittelyssä ratkai-

sevat aineiston laatu ja tutkimustehtävä. Analyysiyksikkö voi olla sana tai sanayhdistelmä, lause tai ajatuskokonaisuus. (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003,25; Kyngäs & Vanhanen 1999,5; Hirsjärvi & Hurme 1995,108,115.) Valitsimme tutkimuksemme analyysiyksiköksi ajatuskokonaisuuden, sillä emme halunneet katkaista haastateltavien ajatuksellisia yhteyksiä, vaan halusimme huomioida ilmaisut kokonaisuuksina (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994,143).

Miles & Huberman (1984) sekä Kyngäs & Vanhanen (1999) kuvaavat aineistolähtöisen analyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi. Nämä vaiheet ovat redusointi eli aineiston pelkistäminen, klusterointi eli aineiston ryhmittely ja abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Miles & Huberman 1984;Tuomi & Sarajärvi 2002,110–111mukaan; Kyngäs & Vanhanen 1999,5.) Kuvaamme näitä analyysin vaiheita tutkimuksessamme tarkemmin seuraavissa kappaleissa. Tuomen ja Sarajärven (2002,113–114) esimerkin mukaisesti käytämme eri vaiheissa syntyneistä kategorioista käsitteitä alaluokka, yläluokka ja pääluokka.

5.5.1 Aineiston pelkistäminen

Kyngäksen ja Vanhasen (1999) mukaan aineiston analyysi lähtee liikkeelle aineiston alkuperäisilmaisujen pelkistämisestä. Aineiston pelkistämisessä analysoitava tieto pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan kaikki tutkimukselle epäoleellinen pois. Pelkistäminen voi olla informaation tiivistämistä tai sen pilkkomista osiin. Aineistolta voidaan kysyä tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä. Pelkistämisvaiheessa tarkoituksena on tunnistaa aineistosta asiat, joista tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. Näitä ilmaisevia lauseita pelkistetään yksittäisiksi ilmaisuiksi, jotka kirjataan mahdollisimman tarkkaan samoilla termeillä kun teksti on aineistossa. (Tuomi & Sarajärvi 2002,111; Kyngäs & Vanhanen 1999,5.)

Aloitimme aineiston pelkistämisen kysymällä aineistosta vuorotellen jokaista tutkimuskysymystämme. Alleviivasimme aineistosta tutkimuksemme kannalta oleelliset asiat ja kokosimme samoihin teemoihin liittyvät alkuperäisilmaukset suoraan allekkain sisällönanalyysirunkoon Excel-taulukkoon. Sen jälkeen jatkoimme analysointia kirjoittamalla pelkistetyt ilmaisut alkuperäisilmaisujen perään (ks. TAULUKKO 1). Pelkistimme alkuhaastattelun ja loppuhaastattelun erikseen. Pelkistettyjä ilmauksia oli kaikkiaan seitsemänsataaseitsemänkymmentäkuusi kappaletta.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä teemasta sitoutuminen hankkeeseen.

ALKUPERÄINEN ILMAISU	PELKISTETTY ILMAISU
"…mähän olen sitoutunut siihen kaikin tavoin, liittyen ensinnäkin siihen että, tää oli sellanen hanke josta mä itte innostuin…"	sitoutunut kaikin tavoin
"…oon ollu tässä projektissa niinku meidän talon yhteispalavereissa , et siinä mielessä luulen et mä oon tänkin takia enemmän…"	Sitoutuminen tiimin yhdyshenkilönä
"…en koe sellaista, koska tää on niin tiiminä tehtävä juttu, ni me ollaan enemmän tiiminä sitouduttu ku henkilökohtaisella tasolla."	Sitouduttu tiiminä, ei henkilökohtaisesti

5.5.2 Aineiston ryhmittely

Pelkistämisen jälkeen seuraa aineiston ryhmittely. Ryhmittelyssä tutkimusaineistosta etsitään pelkistetyistä ilmaisuista erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä, ja ilmaisut ryhmitellään yhtäläisten ilmaisujen joukoksi. Samaa tarkoittavat ilmaisut yhdistetään samaan luokkaan (kategoriaan) ja sille annetaan sen sisältöä hyvin kuvaava nimi. Aineistoa kuvaavien luokkien tulee olla toisensa poissulkevia sekä yksiselitteisiä. Luokkien muodostamisessa tutkija päättää tulkintaansa hyödyntäen, mitkä asiat voidaan yhdistää samaan luokkaan ja mitkä ei. Luokittelussa aineisto tiivistyy, kun pelkistetyt ilmaukset sisällytetään yleisimpiin käsitteisiin. Ryhmittelyyn liittyy jo aineiston käsitteellistämistä ja siinä luodaan pohja kohteena olevan perusrakenteelle ja alustavia tuloksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002,103,112–113; Kyngäs & Vanhanen 1999,6; Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003,23.)

Aloitimme ryhmittelyn keräämällä pelkistetyt ilmaisut yhteen omiksi teema-alueiksi, näin kukin tutkimuksemme teema-alue muodosti oman kokonaisuutensa. Tässä vaiheessa yhdistelimme osittain alku- ja loppuhaastatteluja. Tämän jälkeen jaottelimme erisisältöiset ilmaisut kunkin teeman alle omiin ryhmiinsä nimeten syntyneet luokat (ks. TAULUKKO 2). Etsimme tekstistä siis samankaltaisuuksia. Runsaasta määrästä pelkistyksiä syntyi kaksisataaseitsemän alaluokkaa.

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä teemasta sitoutuminen hankkeeseen.

PELKISTETTY ILMAISU	ALALUOKKA
sitoutunut kaikin tavoin sitoutunut niin että haluaa olla mukana	Sitoutuminen henkilökohtaisella tasolla
yhdyshenkilönä pakko sitoutua vastuuhenkilönä osallistunut enemmän	Sitoutuminen tiimin yhdyshenkilönä
sitouduttu tiiminä ei henkilökohtaisesti tiimin tasolla sitouduttu enemmän	Sitoutuminen tiiminä

5.5.3 Aineiston käsitteellistäminen

Aineiston ryhmittelyn jälkeen analyysia jatketaan abstrahoinnilla eli käsitteellistämisellä, yhdistelemällä samansisältöisiä alaluokkia toisiinsa ja muodostamalla näin yläluokkia. Yläluokille annetaan niiden sisältöä kuvaavat nimet. Käsitteellistämistä jatketaan yhdistelemällä luokituksia niin kauan kuin se on sisällön kannalta mielekästä ja mahdollista. Lopuksi kaikki yläluokat yhdistetään yhdeksi kaikkia kuvaavaksi luokaksi, pääluokaksi. Näiden eri vaiheissa syntyneiden luokkien avulla vastataan tutkimusongelmaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103,114; Kyngäs & Vanhanen 1999,6-7.)

Aloitimme käsitteellistämisen kokoamalla kunkin teeman mukaiset alaluokat allekkain. Tämän jälkeen ryhmittelimme alaluokat sisältönsä perusteella yläluokkiin (ks. TAULUKKO 3). Luokkien ryhmittelyssä pidimme alkuperäisilmaisut ja pelkistykset jatkuvasti mukana, jotta luokittelu tapahtuisi mahdollisimman tarkasti. Suppeampien teemojen kohdalla osa alaluokista siirtyi sellaisenaan yläluokiksi.

TAULUKKO 3. Esimerkki yläluokan muodostumisesta käsitteellistämisvaiheessa teemasta sitoutuminen hankkeeseen.

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA
Sitoutuminen henkilökohtaisella tasolla Sitoutuminen tiimin yhdyshenkilönä Sitoutuminen tiiminä	Sitoutuneisuuden tunne
Innostuminen Osallistuminen ohjaajatapaamisiin Osallistuminen yhteiseen iltaan	Sitoutuneisuutta lisännyt
Henkilökunnan vaihtuminen Kesken vuotta mukaan tuleminen Mahdollisuus osallistumiseen Tietämättömyys	Sitoutumiseen vaikuttavat

Jatkoimme aineiston analyysia yhdistämällä yläluokkia pääluokkiin joita syntyi yhteensä kahdeksan(ks. TAULUKKO 4). Jatkoimme analysointia yhdistelemällä pääluokkia yhdistäviksi luokiksi, joita syntyi kolme. Yhdistäviksi luokat tulivat tutkimuskysymyksistämme, näin ollen yhdistäviksi luokiksi muodostui: kokemukset videoinnista välineenä ja menetelmänä, videoinnin hyödyt, sekä kokemukset hankkeeseen osallistumisesta.

TAULUKKO 4. Esimerkki pääluokan muodostumisesta käsitteellistämisvaiheessa teemasta sitoutuminen hankkeeseen.

YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Sitoutuneisuuden tunne	Sitoutuminen hankkeeseen
Sitoutuneisuutta lisännyt	
Sitoutumiseen vaikuttavat	

5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan muodostaa ihmisoikeuden kunnioittamisen periaate. Tutkimukseen osallistujien tulee saada riittävä informaatio tutkimuksen luonteesta ja tavoitteesta. Osallistujilla tulee myös olla mahdollisuus päättää tutkimukseen osallistumisesta ja haastatteluun vastaamisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu lisäksi se että vastaukset ovat luottamuksellisia ja osallistujat jäävät nimettömiksi. (Eskola & Suoranta 2003,56–57.)

Pyrimme ottamaan tutkimuksessamme huomioon eettiset periaatteet. Annoimme tutkimukseemme osallistuville tiimeille, päiväkodin johtajalle sekä hankeohjaajalle opinnäytetyömme suunnitelman luettavaksi, jotta he voisivat tutustua tutkimuksen aiheeseen ja menetelmiin etukäteen. Tutkimuksen tarkoituksen selvitimme tiimeille myös suullisesti sopiessamme haastatteluaikoja heidän kanssaan. Tutkimukseemme valikoitui päiväkodin kolme ryhmää ja osallistuminen perustui halukkuuteen ja vapaaehtoisuuteen. Olemme käsitelleet saamaamme haastatteluaineistoa luottamuksellisesti. Opinnäytetyössämme emme käytä haastateltavien emmekä ryhmien nimiä. Haastattelujen litterointi vaiheen jälkeen pudotimme aineistosta haastateltavien nimet pois ja koodasimme heidän vastaukset T1, T2 jne. Tutkimustulokset esitämme siten, että niistä ei voida päätellä kuka on sanonut mitäkin. Haastattelujen aineiston, äänimateriaalin ja litteroidut haastattelut tulemme säilyttämään siihen asti, kunnes opinnäytetyömme on valmis ja hyväksytty. Opinnäytetyön valmistuttua tulemme poistamaan kaiken materiaalin tietokoneiltamme.

Tutkijan ja tutkittavien välisen suhteen on oltava neutraali. Heidän välillään ei saa olla riippuvaista suhdetta, joka saattaisi vaikuttaa tietojen antamiseen. Eettisten ongelmien tunnistaminen ja niiden välttäminen etukäteen vaatii tutkijoilta ammatillisuutta ja herkkyyttä huomata oman tutkimuksensa ongelmakohdat. (Eskola & Suoranta 2003,55–60.)Tunnistamme opinnäytetyön tutkimuksen eettisen haasteen tutkimuksen tekijöiden ja tutkittavien välisessä suhteessa. Yksi opinnäytetyöntekijöistä työskentelee tutkimuskohteena olevassa päiväkodissa. Kyseinen opinnäytetyöntekijä ei osallistunut työntekijöiden haastattelutilanteisiin koska se olisi voinut vaikuttaa haastateltavien vastauksiin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia pidetään usein vaikeana tehtävänä. Perinteisiä luotettavuuteen tarkasteluun liittyviä käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti on kritisoitu laadullisten tutkimusten kohdalla. Eskolan ja Suorannan (2003, 210) mukaan laadullisen tutkimukselle on ominaista se, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Heidän mukaansa laadullisen tutkimuksen pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Vilkan (2005) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja tutkimuksen toteuttamista ei voi pitää toisistaan erilli-

sinä tapahtumina. Hänen mukaansa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on tutkija ja hänen rehellisyytensä, sillä arvioinnin kohteena on tutkijan tutkimuksessaan tekemät ratkaisut, valinnat ja teot. Tutkijan tulee arvioida jokaisen tekemänsä valinnan kohdalla luotettavuutta. Näin luotettavuuden arviointia tehdään kaiken aikaa suhteessa analyysitapaan, tutkimusaineiston ryhmittelyyn, tutkimiseen, teoriaan, luokitteluun, tulkintaan ja johtopäätöksiin. (Vilkka 2005, 158–159.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kohentaa tutkimuksen eri vaiheiden mahdollisimman tarkka kuvaus sekä sisäinen johdonmukaisuus. Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että kaikki aineiston tuottamiseen liittyvät olosuhteet kerrotaan selvästi ja johdonmukaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005,217.) Olemme pyrkineet lisäämään tutkimuksemme luotettavuutta kuvaamalla mahdollisimman tarkasti ja selkeästi tutkimuksemme kulkua. Olemme pyrkineet kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen tarkoituksen ja kohderyhmän, tutkimuksessamme käyttämämme aineistonkeruu- ja analysointimenetelmät sekä tutkimuksen eri vaiheet, saadut tulokset ja tekemämme johtopäätökset.

Mäkelän (1990, 53) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysin arvioitavuus tarkoitta sitä, että lukijalla on mahdollisuus seurata tutkijan päättelyä ja näin muodostaa omat mielipiteensä tutkijan tulkinnoista. Hänen mukaansa analyysin toistettavuus tarkoitta sitä, että luokitteluja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla päätyy samoihin tuloksiin. Luotettavuuden parantamiseksi olemme sisällyttäneet tekstiin esimerkkejä analysointivaiheessa tekemistämme luokitteluista, sekä tuloksiin lainauksia haastateltavien puheista. Aineiston analyysin olemme tehneet alusta loppuun rinnakkaistulkintaa hyödyntäen, jolla olemme pyrkineet varmistamaan vastaajien todenmukaisten kokemusten näkymisen analyysissa.

Tutkimuksessamme toteutuu aineiston analyysin kattavuus luotettavuuden kriteerinä, koska aineisto on tullut meille tutuksi luettuamme litteroitua aineistoa useaan kertaan. Olemme löytäneet aineistosta kaiken tutkimuksemme kannalta olennaisen tiedon, ja analysoineet sitä tarkasti. Emme pyri tutkimuksellamme tilastollisiin yleistyksiin, sillä tämä tutkimus koostuu kahdeksan hankkeeseen osallistuneen kasvattajan kokemuksista. Mikäli tutkimusaineistoamme analysoisi toinen tutkija, uskomme, että hän melko varmasti saisi yhteneväisiä tutkimustuloksia. Uskomme näin tutkimuksen toistettavuuden toteutuvan luotettavuuden kriteerinä. Tutkimustulokset ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan, eikä tutkimuksemme näin ole suoraan toistettavissa. Vaikka kohderyhmä pysyisi samana, saattaisi toinen tutkija saada samasta aiheesta erilaisia tuloksia, sillä tutkittavien kokemukset muuttuvat ajan myötä. Koska tutkimus koskee kasvattajien kokemuksia, ei voida olettaa, että tulokset ilmenisivät samanlaisina muissa tutkimusympäristöissä. Saatuja tuloksia ei voida yleistää, eikä se olisi tarkoituksenmukaista, sillä tulokset kuvaavat kasvattajien yksilöllisiä kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä.

Eskolan ja Suorannan (2003,212) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista parantaa vahvistamalla omia päätelmiään ja tulkintojaan vertaamalla oman tutkimuksen tuloksia ja päätelmiä samaa ilmiötä tarkastelleiden tutkimusten tuloksiin. Teorian osalta pidämme tärkeänä sitä, että käyttämämme lähdekirjallisuus on yleisesti hyväksyttyä ja viitetiedot ovat työssämme selkeitä ja paikkansa pitäviä.

6 TULOKSET

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli selvittää päiväkodin kolmen ryhmän työntekijöiden kokemuksia videoinnista ja VKK-Metro-hankkeeseen osallistumisesta sekä heidän oppimiskokemuksiaan hankkeen aikana. Käsittelemme tässä kappaleessa kunkin teeman esiintuomia tuloksia ja varsinaisiin tutkimuskysymyksiin vastaamme kappaleessa johtopäätökset.

Saamamme aineiston analysoimme sisällönanalyysilla. Tutkimuksen tulosten raportoinnissa olemme käyttäneet hyväksemme aineiston eri vaiheissa syntyneitä luokkia. Kuvaamme kunkin teeman alle syntyneet yläluokat ja niiden sisällään pitämät seikat palaamalla aineistosta taaksepäin alaluokkiin, pelkistettyihin ilmaisuihin ja aina alkuperäiseen aineistoon saakka. Olemme sisällyttäneet tekstiin useita suoria lainauksia haastatteluista, jotta tutkittavien oma ääni tulisi esille. Sitaattien avulla tutkimukseen osallistuneet saivat omin sanoin kertoa suoraan ajatuksiaan lukijalle. Olemme pyrkineet ottamaan esimerkeiksi mahdollisimman monen osallistujan haastattelu vastauksia. Suorilla lainauksilla pyrimme varmistamaan sen, että omat ennakkokäsityksemme vaikuttaisivat mahdollisimman vähän tuloksiin ja lukija voi verrata tulkintojaan suoraan tekstiin. Suorat lainaukset olemme merkinneet tuloksiin sisennettyinä ja kursivoituna.

Analysoimme alku- ja loppuhaastattelut ryhmittelyvaiheeseen saakka erikseen. Saamiamme tuloksia käsittelemme kuitenkin yhtenä kokonaisuutena niiltä osin kuin ne olivat yhteneväiset. Tulosten raportoinnissa emme erottele yksittäisten työntekijöiden emmekä tiimien vastauksia. Päiväkodin johtajan ja hankkeen ohjaajan haastattelun tulokset esitämme omina kappaleina.

6.1 Kokemukset videoinnista välineenä ja menetelmänä

6.1.1 Kokemukset hankkeen alussa

Hankkeen alussa haastateltavat kokivat epävarmuutta kuvaamisesta. Ensimmäinen tavoite hankkeessa olikin kameraan tutustuminen ja sen käytön harjoitteleminen. Videointi oli monel-

le uusi asia. Kameran ja tietokoneen käyttö herätti paljon kysymyksiä. Yksi haastateltavista oli sitä mieltä, että tekniikka ei pelottanut häntä.

> *”Enkä mä oo koko työurani aikana käyttänyt videointia.”*
>
> *”Ihmetyksiä oli kameran käytöstä, että ja kuka osaa ohjelmoida tietokoneen sillein et nähdään…”*
>
> *”…en pelkää tekniikkaa niinku jotkut, et ei uskalla uuteen kameraa koskee. Ni sitte must tuli vahingossa videokameran vastuuhenkilö. Ku mä yks päivä olin iltavuorossa ja kävin kahvihuoneessa, et onks täs tää uus kamera, et kukas tätä osaa käyttää et ei kukaan siin se on ollu paketissa.”*

Epävarmuutta haastateltavissa aiheutti myös videoinnin käyttö havainnoinnin välineenä. Suurin osa haastateltavista koki vaikeaksi ja haastavaksi tiedon löytämisen videolta. Haastateltavien mielestä aloitusta olisi helpottanut valmiit kysymykset sekä tieto siitä, mitä videolta haetaan. Epävarmuuden tunnetta lisäsi epäselvyys siitä, mitä ollaan edes tekemässä.

> *”Ni olihan se vähä se epätietoisuus siinä ensin, et mitä tässä ollaan itse asiassa edes tekemässä ja miten niitä katotaan, ja mitä katotaan ja miten me opitaan kattoo, ettei se mee vaan kattomiseks.”*
>
> *”…et silloin heti kättelyssä ois tarvinnut jonkun sellasen selkeen. Et, mietittiin just silloin et jos ois jotku kysymykset ollu, et mitä, et ku lähit vaan kattomaan sitä videoo, et mitä katotaan. Et oletti et tarttis olla jotain kysymyksii tai pitäis olla jotain kaavakkeita tai joku tietty juttu, mitä sieltä lähetään tutkimaan.”*

Koska useimmille videointi oli aivan uusi asia, kynnys kuvattavana olemiseen oli korkea. Haastateltavat kokivat kuvattavana olemisen jännittäväksi ja kiusalliseksi. Hankkeessa tarkoituksena oli kuvata lähinnä lapsia ja heidän vuorovaikutustaan. Kuitenkin useissa havainnoitavissa kuvaustilanteissa aikuisilla oli oma roolinsa tai he vaikuttivat taustalla. Tietoisuus siitä että he näkyisivät videoilla, tuntui monen mielestä vaikealta. Useilla oli omaa itseä kohtaan ennakkoluuloja siitä, miltä he näyttäisivät ja kuulostaisivat videolla. Yhden haastateltavan mielestä piilokamera olisi tuntunut luonnollisemmalta tavalta olla kuvattavana ja toisen mielestä selän takana kuvaaminen olisi ollut mielekkäämpää.

> *”…ite oli sitten vähän alkuun ennakkoluuloja että miten sitä, voi kamalaa, että kuulostaa ihan hirveeltä ja näyttää ihan hirveeltä…”*

”No kyllä siinä aluks tuntu, et siinä on kynnys, tavallaan, lähinnä olla ite siellä kuvattavana. Et miltä se tuntuu katella itteensä, niinku. Itteensä tekemässä töitä.”

”Mut on se sillai niinku aina uus ja jännittävä tilanne… siis sillai tuntuis luonnollisemmalta jos se ois piilokamera…”

6.1.2 Kokemukset hankkeen edetessä

Haastateltavien mielestä kameran käyttö, kuvaaminen ja tekniikka tulivat tutuksi prosessin edetessä. Yksi haastateltavista mainitsi perehdyttäneensä muita kameran käytössä.

”…me lähettiin kuvaamaan meil ei oikeesti ollu mitään hajuu, et mitä me lähetään sielt kattomaan, me vaan kuvattiin. Et tärkeintä oli siinä kohtaa vaan kuvata, et tulee se kamera tutuksi.”

”…mul oliki tässä nyt sit aikaa kattoo vähä käyttöoppaasta, okei, näin kuvataan olipas vaikeeta, sen ku laittaa virrat päälle ja painaa Rec, ni se on siinä, että how hard could it be, mutta joo en pelännyt sitten tarttua kameraan ja alkaa perehdyttämään sitä kautta sit muita.”

”Jouduin sitten konsultoimaan muita ketkä itse kuvaa. Kun ei viitsi sitä manuaalii tsiikaa. Siin on niin ku idioottivarmat ohjeet. Et ku ne oli ihan et miten tää menee päälle, oisko virtanapista. Mitkä piuhat no kato telkkarin taakse keltanen, valkoinen ja punainen.”

Suurin osa haastateltavista koki itse kuvaamisen olevan helppoa, eikä se aiheuttanut stressiä tai lisäponnisteluja. Kuvauskohteita löytyi arjesta ja kuvaamisesta oli tullut osa arkipäivää. Haastateltavista kuitenkin kolme koki kuvaamisen vaikeaksi, heistä aloittaminen ja kuvauskohteiden päättäminen oli hankalaa. Hankkeen alkaessa päiväkodille oli hankittu uusi digitaalivideokamera ja käytössä oli kameran varausta varten kalenteri. Yhden haastateltavan mielestä kamerakalenteri helpotti kuvaamisen suunnittelua ja toisen haastateltavan mielestä kameran varaaminen hankaloitti kuvaamista.

”…loppujen lopuksi se videointi itsessänsä menee siinä työn ohella, ettei se hirveesti vaadi ponnisteluja.”

”…mietitään se et kuka kuvaa ja mitä kuvataan. Et se on solahtanut siihen arkeen aika hyvin…”

”…mulla ei ollut minkään näköistä stressiä siitä kun ruvettiin kuvaamaan…”

”…meillä oli alkuun paljon sitä, että mitäs me nyt sitten kuvattais… nyt on aika niin ku kivasti löytynyt arjestakin niitä asioita et hei toi asia meidän pitää kuvata.”

Haastateltavat kokivat oppineensa käyttämään videointia menetelmänä ja kokivat sen hyväksi välineeksi havainnointiin. Haastateltavat olivat kuvausten myötä oppineet katsomaan videoita ja löytämään sieltä asioita. Enää ei kaivattu valmiita kysymyksiä vaan oli opittu huomaamaan, että video itsessään tuotti kysymyksiä ja vastauksia. Osalla haastateltavista oli selkeä käsitys siitä, mitä kuvataan ja mitä videolta haetaan. Videoinnin kohteen rajaus oli tarkentunut ja varsinaiseen sisältöön eli vuorovaikutukseen oli päästy kiinni.

”No ainakin on varmaan just se, et ei tarvii tietää etukäteen mitä siitä ettii, vaan voi kattoo mitä siitä löytyy. Ei tarvii heti tietää, et mitä mun pitää nähä tästä videosta, vaan sen voi sitten hoksata vasta sitten ku sitä kattoo.”

”…nyt ku on katottu näitä videoita niin, ollaan huomattu, et itse asiassa se viodeohan tuottaa sen kysymyksen myös…”

”videointi oli alkuun mulle ihan vieras juttu, en mä oo videoinut koskaan mitään niin ihan ylipäätään se, et nyt mä osaan sen tekniikan… no ainakin se, että se kohteen rajaus on ihan tosi paljon tarkentunut…”

”et ollaan opittu videointia menetelmänä ja just niinku … sano äsken… myös ite siihen varsinaiseen sisältöönkin on päästy kiinni, eli vuorovaikutukseen.”

Mielikuvat kuvattavana olemisesta muuttuivat haastateltavilla heti ensimmäisten kuvauskertojen jälkeen. Kuvattavana olemiseen totuttiin, eikä kuvaamiseen enää kiinnitetty huomiota. Ensimmäinen kuvauskerta oli monelle vaikea, kuten eräs haastatelluista kuvaa:

”Et se ensimmäinen kerta ku katto niin silloin tietysti katto itteensä sillä silmällä, et joo, ois nyt tonkin voinu, kauhee ääni ja miten tollee kovasti sanoo ja… Mut siit on onneks päästy, päästy jo ylite…”

Itsensä näkeminen ja katsominen videolta olivat helpottuneet. Haastateltavat kokivat että lasten kanssa toimiminen vei oman huomion pois kuvattavana olemisesta.

”… mut ei siit tullutkaan minkäänlaista kammoa tai pelkoa, siitä että se ihan jotenkin luonnollista et kamera siellä kuvas…”

”…se oli varmaan se suurin kynnys, et ku itte näkyy siinä ja katot itseesi, kuulet oman äänesi sieltä koko ajan. Et siit on onneks päästy, et ai ai kun toi makkara näkyy tosta.”

”…musta tuntu et sitä ei sitten siinä tilanteessa kauheesti ajattele sitä kameraa, että, se kuitenki, lapset vie sen niinku, huomion, nii paljon.”

”…se toiminta vie ittessään niin mukanaan, et ei siinä kerkee ajatella et kuvaaks toi nyt just tätä kohtaa vai mitä kohtaa. Tai mikä kuvakulma näkyy.”

6.2 Videoinnin hyödyt

6.2.1 Hyöty kasvattajalle

Haastateltavat kertoivat lasten havainnoinnin olevan tärkeä osa varhaiskasvatustyötä. Kaksi haastateltavista kertoi huomanneensa lasten havainnoinnin näkyvän huonosti arjessa ja jäävän herkästi liian vähäiseksi.

”sitä kun alkoi pohtia… sitä havainnointia. Et sehän on meidän työtä sitähän me tehdään päivittäin… sit on huomannu, että mitenkä vajaavaista se meidän työ onkaan, se havainnointi on että ei siinä arjessa, ei sitä sit näy.”

”… toi havainnointi. Se on kuitenkin semmonen asia, mikä tosi helposti kiireessä jää. Siit on ehkä helpointa luopua… helposti just havainnointi on se, mikä tipahtaa pois.”

Kasvattajan kyky havainnoida niissä tilanteissa, joissa hän itse ohjaa toimintaa ja on itse osallisena, oli asia, joka nousi vahvasti esiin haastatteluissa. Aikuinen suunnittelee ja ohjaa lapsiryhmän toiminnan. Muutaman haastateltavan kokemuksen mukaan, toiminnan ohjaaminen tilanteissa joissa on useampi lapsi osallisena, pystyy kiinnittämään huomiota vain muutamaan lapseen kerrallaan.

”…mä olin itte sitä tilannetta vetämässä, niin mulle jäi vaan kahen lapsen toiminta siit tilanteesta, jotka nousi sielt niitten muitten yli, emmä ois niistä kolmesta osannu sanoa mitään.”

”…sitte sä bongaat sieltä ne pari äänekkäintä ja ne jää mieleen mut, mutta ei muuten.”

Muutama haastateltavista pohti myös omien tunteiden vaikutusta havainnointiin. Tilanteissa joissa on itse osallisena, ovat omat tunteetkin usein mukana. He kokivat tunteiden vaikuttavan omaan kokemukseensa ja tulkintaansa tilanteista. Heidän mielestään oma tunnetila saattoi vääristää havaintoja, niiden tekemistä ja tulkitsemista.

”…sen et pystyy tarkastelemaan niit videoita niin sanotusti vähä ulkopuolisena, että, myös sitä omaa toimintaa sielt videolta, että aina kun on niissä tilanteissa ite läsnä ja sit jos siinä on jotain, ni usein siinä on se oma tunne mukana siinä, ettei huomaa eikä kiinnitä huomiota jos on jonku tunteen vallassa siinä. Tai ihan vaan oot niin mukana siinä toiminnassa, et pysty kiinnittämään enää huomiota et mitä siinä ympärillä tapahtuu.”

”…oot jossain tilanteessa sulla voi olla itelläänkin sellainen tunnelataus päällä et sä näät sen tilanteen aika värittynein silmälasein…”

Haastateltavat kokivat kehittyneensä havainnointiosaamisessaan hankkeen aikana. Erityisesti ammatillinen havainnointi oli lisääntynyt ja tarkentunut. Monet kokivat havainnoivansa enemmän arjessa. He kertoivat kiinnittävänsä huomiota uusiin asioihin ja katsovansa kaikkia tilanteita tarkemmin. Yksi haastateltavista pohti videoilta tehtyjen havaintojen merkitystä. Hän korosti sitä, että tehtyjä havaintoja tuli aina analysoida ja arvioida. Hänen mielestään oli turha havainnoida, jos ei tehnyt havainnolla mitään. Monet haastateltavista kokivat videon sisältävän paljon informaatiota. He kertoivat oppineensa hyödyntämään videoilta saatua tietoa toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa.

”Kyllä varmaan niinku tollaset havainnointi taidot on kehittynyt. Et enemmän havainnoi ehkä myös arjessa enemmän, ilman sitä videoo. Et kiinnittää eri asioihin nyt huomiota, ehkä siinä toiminnan aikana… Et aina sitä ei tarvii sitä videoo, mut video on älyttömän hyvä väline havainnoida…”

”…se pieni viiden minuutin pätkä, sä saat siitä hirveesti informaatiota. Mut jos se jää vaan siihen et sä saat sen informaation, ja sä et enää tee sillä tiedolla mitään, ni sillonhan se ei hyödytä ketään. Se ei hyödytä sua ittee, eikä se hyödytä sitä lasta. Mut ku sä opit tavallaan miettimään et mitä mä teen tällä tiedolla, et se on se olennainen kysymys mikä on ollu koko matkan varrella, et mitä mä teen sillä tiedolla. Jos en mä tee sillä mitään, ni sit on ihan turha vi-

deoida. Mut jos mä aina löydän sieltä jonkun kohdan, pienenkin kohdan mille mä voin tehdä jotain, mä voin jotain asiaa edistää sillä, et mä tiedän sen. Tai muuttaa jotain toimintaa tai saada lasta näkyvämmäksi tai osallistumaan enemmän, ni sillonhan siit on hyötyy."

"Et ehkä se mitä on oppinut on et havainto on havainto, mut mitä sille havainnolle sitten tehdään. Ettei se oo pelkkää, et nyt tehdään tälläsii havaintoja tässä vaan et aina siitä havainnosta pitäis sitten seurata jotain."

"Onhan hyviäkin havaintoja, huomataan et tää asia toimii, meiän ei tarvii tehä tälle mitään. Mutta et se jatkopohdinta siihen, että ei vaan todeta sitä että tää ei toimi meillä ollenkaan ja that's it. Me nyt havaittiin tämmönen mut."

Kieli ja vuorovaikutus koettiin vahvaksi osaamisalueeksi talossa jo entuudestaan, johtuen integroiduista erityisryhmistä. Erityislasten vuorovaikutustaitoja oli havainnoitu ja dokumentoitu säännöllisesti päiväkodissa, sen sijaan muiden lasten vuorovaikutuksen havainnointi ja dokumentointi oli ollut epäsäännöllisempää.

"Et mehän paljon dokumentoidaan noitten erityislasten vuorovaikutustaitoja ja muita, sit normaalilapsen vuorovaikutustaitojen dokumentointi on ehkä jääny vähän vähemmälle… Se tavallaan tekee kaikki lapset näkyviksi."

"…kieli ja vuorovaikutus on ollu täällä talossa vahva osaamisen alue, johtuen noista integroiduista ryhmistä…"

Kaikki haastateltavat kokivat kehittyneensä vuorovaikutuksen havainnoinnissa. He kertoivat kiinnittävänsä nyt enemmän huomiota kaikkien lasten vuorovaikutukseen, sekä havainnoivansa sitä tarkemmin. He kertoivat oppineensa kiinnittämään huomiota muuhunkin kuin lapsen puheeseen. Osa haastateltavista korosti sanattoman vuorovaikutuksen merkityksen tärkeyttä havainnoidessa lasten vuorovaikutusta ja nostivat esille lapsen kehonkielen merkityksen.

"…et ymmärtää kattoo sitä kun sille puhuu asioita, et miten se elehtii..."

"Sit ku pysty videolta tarkistaa, ni huomas paljon sellaissii, niinku esimerkiks non-verbaalista viestintää siinä, mitä ei ois pystynyt jälkikäteen muuten sanomaan…"

”Lapsen kehon kieltäkin huomaa sii nä ei sitä tuu niin silleen arjessa huomattuu niin hyvin tai ennen videointii ainaka. Nyt sitä tietysti sit tarkkailee enemmän lapsia.”

Videointia oli käytetty myös lasten roolien havainnointiin. Osa haastateltavista kertoi havainnoineensa lasten keskinäisiä rooleja ja kiinnittävänsä huomiota siihen, miten lapset vastaavat toisilleen ja millaisia äänensävyjä he käyttävät keskustellessaan keskenään.

”…sitte ihan niitä lasten rooleja siinä, ni ne on ollu myöskin sellasii mitä on kateltu. Et miten kukin sanoo kellekkin ja vähä niitten keskinäisiä rooleja eri tilanteissa että. Ja puhuttu paljon myös niistä.”

”Ja sit myös ne roolit, missä roolissa ne on siinä pienryhmässä, kuka uskaltaa sanoa. Ja kuka ei sit niin käytäkään puhetta, käyttää sit jotain muita keinoja.”

”Et kiinnittää eri asioihin nyt huomiota, ehkä siinä toiminnan aikana ja kun seuraa lasten leikkiä, niin seuraa ehkä enemmän niitä äänenpainoja, eikä niinkään pelkästään sitä, et mitä ne sanoo, vaan sitä et minkä näkönen naama siellä on ja et millä äänenpainolla ja millasii rooleja siinä ehkä on.”

Videoilta havainnoitiin myös lasten kiinnostuksen kohteita sekä heidän sitoutuneisuutta omaan toimintaansa. Osa haastateltavista koki että videolta pystyi helpommin havainnoimaan lasten kiinnostumisen kohteita sekä toimintaan sitoutuneisuutta.

”…miten ne lapset sitte reagoi tosiasiassa siihen, että onks ne edes kiinnostuneita siitä jutusta mitä on meneillään.”

”…on kuvattu noita vapaita leikkitilanteita. Sitten niistä kun lapset tekee jotain…Et miten sitoutuneita ne lapset on siihen toimintaan.”

”Ni arvioi niitä tilanteita ihan eri tavalla ku se sattuu silmään, et miten sitoutunut tää lapsi itse asiassa onkaan tähän toimintaan… Ehkä enemmän kiinnittää muutenkin sen tapaan toimia ja sitte siihen miten sitoutunut se on siihe omaan toimintaansa. ”

Haastateltavien mukaan heidän arviointiosaamisensa oli kehittynyt monella osa-alueella. Arvioinnin kohteena olivat olleet lasten vuorovaikutustaidot sekä kokonaisvaltainen toiminnan arviointi. Haastateltavat kokivat, että kaikkien lasten vuorovaikutustaitojen havainnointi ja arviointi olivat asioita, joihin kiinnitettiin nyt huomiota aikaisempaa enemmän.

”…on oppinut tiedostamaan niitä omia vuorovaikutustaitoja ja miettimään niitä, millasii käsityksii itellä on oppimisesta, ni sit on ehkä ollu helpompi miettii sitä, niinku lapsen vuorovaikutustaitoja…”

”…se, että sieltä näkee sitte niitte vahvuuksia ja heikkouksia näissä vuorovaikutustilanteissa ja sit sitä kautta pystyy paremmin myös tukemaan.”

”…havainnointi on tarkentunut ihan hirveesti että näkee kyllä huomattavasti paljon enemmän kun pystyy pysähtymään ja pystyy kattomaan uudestaan niitä tilanteita.”

Kaikki haastateltavat kokivat videoinnin erittäin hyväksi havainnointi menetelmäksi. Heidän mukaansa videoinnin etuna oli se, että kuvattuihin tilanteisiin voitiin palata jälkikäteen uudelleen ja videoiden koettiin tarjoavan informaatiota kaikista toimintaan osallistujista yhtä aikaa. Videon koettiin tarjoavan paljon todenmukaisempaa informaatiota lapsista sekä havainnoitavista tilanteista.

”…mä oon ainakin nähny sieltä sen et miten paljo siit oikeesti on apua ja hyötyä ja miten pystyy tarkastelemaan niitä tilanteita jokaisen kannalta siinä kohtaa. Et se ei oo vaan se, et mä kiinnitin täs tilanteessa vaan tähän yhteen juttuun huomiota, mut mitäs nää muut teki.”

”…se on mahollistanut sen että, esimerkiksi tilanteissa jossa on ollu itte vetäjänä niissä toimintahetkissä, ni on pystynyt tarkastelemaan jälkikäteen sitä koko ryhmää ja lasten osallistumista ja yksittäisiä lapsia poimia sieltä. Et muutenhan normaalisti, sä et pysty palaamaan enää niin tarkasti ku niilt videoita tarkastelemalla. Näkemään sekä sitä omaa toimintaa, että niitten lasten toimintaa.”

”…antanu erilaisen näkökulman. Että on voinu tarkastella niitä tilanteita erilaisesta näkökulmasta. Siinä tilanteessa ku tekee, niin huomaa vaan jonkun yhden asian ja sitte ku sen näkee videolta, niin näkee sen koko kokonaiskuvan, et mitä siinä oikeesti tapahtu.”

Haastateltavat kertoivat näkevänsä videolta huomattavasti enemmän asioita, mitä arjessa aikaisemmin oli voitu nähdä ilman videointia. Yksi haastateltavista kertoi huomanneensa, että videoiden kautta on mahdollisuus nähdä tilanteet kattavammin. Hänen kokemuksensa mukaan kaikissa tilanteissa tapahtuu paljon enemmän, mitä olisi osannut ennakkoon edes ajatella.

”Ymmärtää että siinä tapahtuu niin paljon enemmän kun mitä siinä itse tilanteessa pystyy huomaamaan.”

”…että siinä tapahtuu paljon enemmän mitä ikinä, niinku tavallaan osaa, siinä tilanteessa ajatella että siinä tilanteessa tapahtuu.”

”…et on tullut sellaisia uusia juttuja mitä ei oo nähnyt siinä niin kuin arjessa kyllä…”

Haastateltavat kertoivat videoinnista olevan hyötyä lapselle. Videolta on mahdollisuus tarkastella yksittäisiä lapsia ja heidän tapaansa toimia. Heidän mukaansa video mahdollistaa lapsen yksilöllisemmän ja syvällisemmän tarkastelun. He kokivat videoinnin laittavan huomion lapseen ja tekevän kaikki lapset näkyviksi. Yhden haastateltavan mielestä video pakottaa kasvattajat katsomaan lasta ja analysoimaan häntä. Kasvattajat joutuvat videoita katsoessaan käyttämään energiaansa lapsen vahvuuksien ja tuentarpeiden miettimiseen.

”Ku sitä kattoo niinku videolta ni… paljon syvällisemmin ja voi porautua niinku yhden niinku lapsen…”

”Sillai niinku koko tää videointi, se laittaa niinku huomion lapseen. Mikä on kans tosi hieno asia, koska välistä tuntuu että rakenteet saa liian paljon energiaa…”

”…tää niinku pakottaa meiät kattomaan sitä lasta ja analysoimaan, ja käyttämään energiaa siihen, että mietitään niiden vahvuuksia ja tuentarpeita.”

”Et siinä pysty tarkastelee yksittäistä lasta siitä samasta… Et sen yksittäisen lapsen tapa toimia siinä tilanteessa ni, tuli siinä kyllä hyvin esille.”

”…niist näkee aika hyvin et mikä on itse asiassa kiinnostanut lapsia.”

”… toi videointihan on ollut siltä kannalta hirveen hyvä. Et ku se tälläsissa perustilanteissa monesti näkee vaan sen ryhmän tavallaan kokonaisuutena, niin ton videon kanssa on päässyt niin kun yksittäiseen lapseen. Sillain, et sä oot voinu vaan sitä seurata, et mitäs se niin kun nyt tekee ja niin ku fokusoituu siihen.”

Haastateltavat kokivat videoinnin lisänneen merkittävästi heidän lapsituntemustaan yksittäisistä lapsista ja heillä oli näin parempi tuntemus lapsen osaamisesta. Videoiden kautta he kokivat pääsevänsä lähemmäksi lasta. Eräs haastateltavista kertoi, että videolta katsotut tilanteet jäivät paremmin mieleen, mikä lisäsi hänen tietoisuuttaan lapsen taidoista. Osa haastateltavista toi esille sen, että videointi on antanut heille mahdollisuuden nähdä myös lapsen toiminnan taakse. Videointi on auttanut näkemään niitä merkityksiä, joita lapset itse toiminnalleen antavat ja sitä kautta lapsilähtöisyys oli lisääntynyt toiminnassa.

> *”Ja ne tilanteet jää tosi hyvin mieleen mitä on katottu videolta, että on semmonen tuntu siitä lapsesta et mä oon nähny videolta et se keskittyy todella hyvin johonki tilanteeseen. Niin se on paljon enemmän ku se että olis vaan nähny jonkun tilanteen missä se keskittyy, se ei jää niin hyvin mieleen niin ku se että sen on nähny videolta.”*

> *”…se ehkä toi, ensinnäki lapsist sellaisia piirteitä esille, mihin ei oo kiinnittäny kauheesti huomiota.”*

> *”On päässyt lähemmäs lasta tai tuntuu että oppii tuntemaan paremmin, että vähän niin kuin lapset ajatusmaailmaakin päässyt lähemmäs. ”*

> *”Nähä tavallaan myös sen lapsen toiminnan taakse ja miettii sitte niitä että mitä siinä taustalla on. Miks se toimii tietyllä tavalla.”*

> *”Sit on tämmönen lapslähtöisyys mun mielestä lisääntynyt…”*

Haastateltavien mukaan videoiden tuoma tietoisuus yksittäisen lapsen tavasta toimia on auttanut heitä toiminnan suunnittelussa, toteuttamisessa ja lasten yksilöllisemmässä tukemisessa. He kokivat että lapsen osallistumisen ja osallisuuden tukeminen vuorovaikutukseen on myös toteutunut arjessa paremmin.

> *”Nyt kun tajunnut ne asiat siitä videolta ni osaa niin ku tai ymmärtää kattoo jotenkin sitten tarkemmin sitä eikä vaan ajattele … et no niin taas se inisee tossa, vaik ei sil oo mitään niin ku syytä, vaan että ymmärtää, et sill on joku tarkoitus niin ku silläkin ininällä.”*

> *”…on ehkä helpompi ollu lähteä miettimään niitä, et miten tämä saatais ehkä mukaan tähän toimintaan… jos ei oo koskaan osallisena mihinkään niin ei voi olla myöskään vuorovaikutuksessa kenenkään kanssa.”*

”…tukee sitä vuorovaikutusta niissä, aikuisen ja lapsen, lapsen ja lapsen ja ympäristön kanssa, et se on kanssa et lapsi löytää itselleen tekemistä…”

”…sittenhän me nähtiin itse asiassa nyt keväällä, ku… osallistu sitte tämmösessä pienryhmätoiminnassa nähtiin se kehitys mikä sen lapsen kohdalla oli tapahtunut. Et hän pysty olemaan siinä toiminnassa ilman aikuisen tukea. Vaikka se siitä ehkä vähä kävikin siitä jossain muualla, mut se aina palasi siihen toimintaan, niin se toiminta oli lapselle mielekästä ja se koki saavansa siitä jotain, ku se itse vapaaehtoisesti palas, et se ei tarvinnu enää sitä aikuista pitämään sitä siinä toiminnassa että, et se oli vähä niinku palkinto.”

Tilanteiden ennakoiminen oli videoiden kautta helpottunut, kuten eräät haastateltavista totesivat:

”meil oli yks tilanne missä videota tarkastellessa huomasi, että yks lapsi menikin siinä tilanteessa sitte jähmetty, eikä pystyny toimimaan sitten. Sit ku sitä videoo katto, sitä ei siinä hetkessä ehkä aatellu et miten siinä tilanteessa ehkä toimis toisin, mut ku sitä katto uudestaan videolta sitte sitä tilannetta, niin seuraavan kerran kun samanlainen, niin oli jo valmis toimintamalli päässä, et nyt mä teenki tän asian kanssa näin, koska tässä on se mahdollisuus että, et se ei pysty suorittamaan sitä tehtävää. Et lähen niinku tukemaan heti alusta asti sitä.”

”…et jollain lailla pystyy ennakoimaan niitä tilanteita paremmin kun niitä on kattonu videolta ja osaa aatella et miten joku lapsi reagoi mihinki, niin siinä itse tilanteessa sit seuraavan kerran pystyy ennakoimaan jollainlailla.”

Havainnoidessaan lapsia videolta haastateltavat huomasivat, että heidän tekemänsä ennakkokäsitykset lapsista eivät välttämättä pitäneetkään paikkaansa. He kertoivat videolta tehtyjen havaintojen muuttaneen heidän ennakkokäsityksiään joistakin lapsista, sillä lapsi ei välttämättä toiminutkaan aina heidän ennakko-oletusten mukaisesti.

”…on ollut tosi paljon että itse asiassa just tää viimeinen videointi… niin siellä tuli sellaisia todella yllättäviä juttuja mitä mitkä ei tavallaan kuulunut siihen mun valmiiseen olettamukseen siitä lapsesta.”

”Jostain syystä tekee aina sellaisia ennakko käsityksiä ja asenteita lasta kohtaan. Sitten kun sieltä videolta kattoo, niin huomaa, no eihän se niinku toimikkaan niin kuin on aina ajatellut.”

> *”…ne omat mielikuvat muuttuu siinä kohtaa, et saattaa olla että aattelet, et toi on aina äänessä tai aina toi tekee noin ja sit ku kattoo sitä videoo huomaa, et eihän se tossa tilanteessa toimi ollenkaan niin ku mä oon aina aatellu.”*

Osa haastateltavista toi esille sen, että ryhmässä kasvattajilla saattoi olla kaikilla sama mielikuva ja ennakkokäsitys jostakin lapsesta. Kun tilannetta tarkasteltiin yhteisesti videolta ohjaajatapaamisessa ja koko työyhteisö havainnoi samaa tilannetta, saattoi muiden ryhmien kasvattajien havainnot poiketa kyseessä olevan ryhmän kasvattajien havainnoista täysin. Yhteinen havainnointi ja niiden auki keskusteleminen toi tilanteeseen uuden näkökulman ja se saattoi muuttaa ryhmän kasvattajien käsitystä lapsesta.

> *”…niinku siit illast sillo huomas et niinku edelleen vaikka ne samat ihmiset kattoo sitä videoo ni edelleen niil oman ryhmän aikuisil oli se oma ajatus siitä, et minkä sitte ne toiset kumoski että ei se nyt välttämät ehkä ollukkaan noin.”*

Lasten kuvaamisesta oli opittu paljon hankkeen aikana. Yhdessä haastattelussa haastateltavat pohtivat lasten kuvaamisen eettisyyttä. Heidän mielestään lasten kunnioittaminen ja arvostus oli tärkeää heitä kuvatessa. Huomiota tulee kiinnittää erityisesti siihen, että lasta ei kuvata lapselle epäedullisissa tilanteissa. Lapsen kuvaaminen ja hänen toiminnan tarkastelu videolta positiivisuuden kautta koettiin tärkeäksi.

> *”…ollaan lähetty sillä periaatteella jo liikenteeseen, että pyritään sillä tavalla positiivisia asioita tuomaan… sillä tavalla että katotaan kuitenkin sen hyvän kautta, sitä lasta. Ja aikuista.”*

> *”Et lasta arvostaen ja kunnioittaen kuitenkin niissä tilanteissa.”*

Haastateltavat kokivat että lasten kuvaamisessa oli paljon haasteita. Osa koki lasten häiriintyvän kuvaamisesta etenkin vapaissa leikkitilanteissa. Näissä tilanteissa lasten leikki usein katkesi ja he kiinnittävät huomionsa kuvaajaan sekä kameraan. Ohjatuissa tilanteissa tilanne oli erilainen. Lasten huomio kiinnittyi silloin toiminnan ohjaajaan sekä omaan toimintaan, eivätkä he kiinnittäneet näissä tilanteissa juurikaan huomiota kameraan. Haastatteluista nousi esille myös se, että osa lapsista oli tottuneita videointiin, eikä kuvaaminen häirinnyt heitä lainkaan. Yhden haastateltavan kokemus oli, että ryhmän lapset tottuivat nopeasti kuvaamiseen.

> *”No me ollan tehty semmonen johtopäätös tästä, et silloin ku aikuinen vetää sitä toimintaa ja sitä kuvataan, ni lapset ei oikeestaan huomaa sitä kameraa*

ollenkaan. Mutta silloin kun lapset leikkii ihan vapaasti kahdestaan, niin silloin ne on aika tietosii siitä kamerasta ja se sitoo niitä aika paljon."

"Et se aikuinen kuitenkin johdattaa sitä tilannetta niin, ja lapset pysyy tavallaan siinä aikuisen kanssa siinä kontaktissa, ni silloin ne ei kerkee kiinnittää siihen kuvaamiseen huomiota. Mut sit ku sä meet sen kameran kanssa johonkin tilanteeseen mis leikitään, ni kokoajan syrjäsilmällä katotaan, et vieläks se kuvaa, mitä se nyt tekee…"

"Must tuntuu, että lapset ei reagoi juuri mitenkään kameraan nykyisin, eikä silloin alussakaan mä olin ihan häkeltynyt miten nopeesti ne unohti koko jutun."

Haastateltavat kokivat videoinnista oleva hyötyä koko ryhmän toiminnalle. He kertoivat käyttäneensä videointia ongelmanratkaisu menetelmänä. He kokivat kameran hyvänä välineenä ongelmatilanteiden selvittämiseen. Videoimalla ongelmalliset tilanteet ja katsomalla niitä yhdessä videolta, niistä pystyi helpommin keskustelemaan. Videolta tehtyjen havaintojen kautta voitiin löytää ratkaisuja ongelmallisiksi koettuihin tilanteisiin. Sitä kautta voitiin tarvittaessa muuttaa toimintaa ja saada asiat toimimaan. Osa haastateltavista kertoi tehneensä uusinta kuvauksia interventioiden jälkeen, mikä oli mahdollistanut näkemään muutoksen lähtötilanteesta.

"Kyllä se on antanut tavallaan sellaisia onnistumisen kokemuksia siinä, että tää oli lähtötilanne ja me päätettiin tehä siihen näin ja se toimii mukavasti. Tavallaan on tullu semmonen, et näillä on vaikutusta, et mitä ratkaisuja tehdään."

"…tosi suuri hyöty et kyllä niin kun varmaan, no ryhmän kannalta siitä on tosi suuri hyöty et me ollaan meidän tiimissä tehty paljon muutoksia näiden videointien vaikutuksesta tavallaan kun ollaan katottu videoo niin… on tehty ihan sellaisia konkreettisia muutoksia… niin kun sen videoinnin perusteella et mun mielestä tosi niin kuin käytännöllisiä hyötyjä."

"…et ylipäätänsä kun huomaa et joku homma ei toimi, esimerkiks ryhmässä, et meil ei tää pukemistilanne tai tää siirtymätilanne, et tää on ihan katastrofi aina meille, ni sen käyttö siinä, et voi sielt tarkastella, et mikä siitä tekee sen, ja sen myötä muuttaa sitä toimintaa…"

”…et nyt niin ku otetaan kamera ja nyt kuvataan tämä et on aika hyvin löytänyt sen kameran sellaisena ongelman ratkaisu keinona tai välineenä.”

Kaikissa ryhmissä oli tehty muutoksia videoitujen tilanteiden tarkastelujen perusteella. Yhdessä ryhmässä oli tehty muutoksia ruokailuun ja toisessa oli alettu käyttämään selkokieltä joidenkin lasten kanssa.

”…ajateltiin et ruokailutilanne siirtyminen oli … niinku meidän ryhmässä sellainen vaikea tilanne ja sit … kuvattiin se koko pitkä pätkä ja sit ruvettiin siitä kohtaan kattoon, tai niinku katsomaan mitä sille voisi tehdä, sille ruokailutilanteelle kokonaisuudessaan ja tehtiin muutoksia sitten.”

”…otettiin yks lapsi kohteeks, et miten hän lähtee leikkiin. Ja mä en tiedä, tuliko tavallaan siitä kuvauksesta niin hirveästi sellaista muutoksen siementä, mutta toisaalta ihan hyviä keskusteluja ja mietittiin tän lapsen tilannetta tässä leikkiin lähtemisessä. Semmoisia niinku yhteisiä keskusteluja.”

”…ehkä jonkun verran muutoksiakin käytännöntoiminnassakin.”

”No oppii just sen, et alkaa käyttää selkokieltä… (lapsi) on hyötynyt ihan hirveesti. Kun me ollaan kaikki alettu puhumaan sille hyvin selko suomenkieltä ja alettu kaikkii kielipiirin tynkää pitämään. Se on alkanut toistamaan perässä, se on kuin papukaija…”

Haastateltavat kertoivat tehneensä ryhmän toiminnassa muutoksia myös aikuisten rooleihin, kuten seuraavissa lainauksissa tulee esille:

”Ensimmäinen kuvaus suoritettiin, vähä niinku sellanen harjoittelukuvaus … ku lähettiin sitä videoo sit kattoon, ni sielt löyty ihan hirveesti semmosii kohtii, mihin aateltiin, et meiän täytyy ruveta vaikuttamaan. …Ja sitten myös sitä että mitä aikuiset tekee siin tilanteessa. Myös meidän aikuisten rooli niissä tilanteissa rupes selkiintymään.”

”Meil oli uus ryhmä syksyllä, ni kaikki ei mennykkään niin kuin aina ennen on menny, vaan et piti näitä aikuisten rooleja miettii uudestaan, uudestaan siinä. Et missä kohtaa kenenkin aikuisen on järkevä olla, jotta sen toiminnan vetäjälle jää se vetämisen rauha myös siinä kohtaa.”

”…ensimmäisen …kuvauksen perusteella, että oltiin aikuisille sitte, vähän roolitettu sitä, sitä toimintaa siinä, sitä et kuka tekee mitä… sit me seuraava kuvattiin samanlaisessa tilanteessa missä kaikki oli paikalla, mut sit me oltiin roolitettu aikuiset niin että, nämä kaks jotka juoksi ihan missä sattuu niin ne oli ihan toiminnassa mukana, sillä että aikuinen oli niinku siinä vierellä.”

6.2.2 Hyödyt työntekijöille ja tiimeille

Haastatteluissa oman toiminnan havainnointi ja arviointi videoinnin avulla nousivat vahvasti esille yhtenä oppimiskokemuksena. Lähes kaikki haastatelluista kokivat videoinnin antavan mahdollisuuden havainnoida ja arvioida omaa työtään. Videoilta oli mahdollisuus havainnoida omaa läsnäoloa tilanteissa sekä omaa tapaa toimia lasten kanssa. Oman toiminnan pohtiminen ja arviointi oli lisääntynyt videoilta tehtyjen havaintojen kautta.

”…et osaa sillee arvioida realistisesti myös sitä omaa toimintaa siinä.”

”…ja sit itselle totta kai sit ku on nähny niin kun itseään siellä linssin toisella puolella niin tai siellä kuvattavana niin onhan siitä tosi paljon saanut itellekin hei et teenks mä oikeesti noin ja niinku sitä omaa arviointia myös…”

”Tietenkin aikuisen toimintaakin sitten siihen kanssa kiinnittää huomiota videoinnissa. Ja sen merkitystä, että miten on lasten kanssa ja miten on läsnä.”

”Eiköhän ensisijainen arvioinnin kohde oo kuitenkin me itte aina niissä tilanteissa ja sitte, sitte kattoo et mitä mä tarjoon ja miten ne lapset vastaa siihen.”

”on se ainaki tehny niinku tietosemmaksi, niinku omasta tyylistä. Ja tota toisaalta jos ei tiedosta, tiedosta niinku itseään, et miten toimii, ni miten sitä pystyy ikinä kehittymään mihinkään suuntaan, että kyll’ mä uskon et se on semmonen perusta.”

Haastateltavat kokivat tulleensa videoinnin kautta tietoisemmiksi omista vuorovaikutustaidoistaan. Vuorovaikutustaitoihin ja kommunikaatioon kiinnitettiin nyt enemmän huomiota. He oppivat vaikuttamaan omaan puheeseen, äänensävyyn ja -painoon sekä kehonkieleen. Erään haastateltavan mukaan aikuisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa ei havaittu muutoksia.

”…et aina miettii sitä omaa puhetta ja vuorovaikutusta, et miten missäkin tilanteessa puhuu. Puhuu että, siitä äänensävystä jo kuulee, et ahaa, tossa mul-

la oli menossa vähä kiree fiilis. Et tietysti sitte niihin kohtiin pyrkii sitten vaikuttamaan, vaikuttaa sitte jatkossakin, että kun tuntee että päässä kiristää, et tiedostaa sen et se oma äänensävykin ehkä siinä tilanteessa vähä muuttuukin. Pystyy paremmin sit kontrolloimaan sitä omaa ääntänsä."

"…en sitten tiedä onko se muuttanut meidän aikuisten keskeistä vuorovaikutusta tai kommunikaatiota."

"et siihen kiinnittää ittekki enemmän huomioo just siihen vuorovaikutukseen, että tota noin niin en usko että se ihan hukkaan on menny."

"Kyllä siinä että tulee vähän itseensäkin analysoitya kanssa siinä videolla. Miten sitä puhuu ja elehtii ja just, et tajuu semmosii juttuja et itte ehkä käyttää semmosii sanojakin mitä ne ei välttämättä edes tajuu tai mitä ne tarkottaa."

"Ja että se on antanu sellasen peilin tavallaan, mistä pystyy peilaamaan sitä omaa vuorovaikutustaan ja just se, että niistä näkee hyvin sen et miten lapset on itsensä kanssa. Et jos on ollu vetämässä jotain tilannetta, et miten lapset ottaa sitte minuun kontaktia. Se kertoo paljon siitä omasta tavasta toimia."

Muutama haastatelluista nosti esille sen, että oman työn tarkastelu videolta mahdollisti oman työn merkityksen näkemisen. He kokivat kasvaneensa ammatillisesti uuden menetelmän myötä.

"Eli tavallaan siitä näki sen oman työn, et niillä asioilla mitä tekee on todella vaikutusta ja antaa uskoa siihen et se on vaan jaksettava..."

"Näki sen että niillä toimilla on merkitystä lapsen kannalta."

Hankkeen aikana tapahtui yhteistä oppimista tiimeissä. Tiimeissä videoita katsottiin ja analysoitiin yhdessä ja se koettiin antoisana. Videoiden avulla yhteinen havainnointi ja arviointi lisääntyivät tiimeissä. Haastateltavien mukaan yhteiset keskustelut olivat lisääntyneet ja syventyneet. Yhteiset keskustelut toivat esille erilaisia näkemyksiä ja mielipiteitä. Osa haastateltavista koki että havaintojen auki keskusteleminen sekä yhteiset analysointi keskustelut tiimeissä kehittivät omaa osaamista.

"…ollaan ainakin paljon vaihdettu ajatuksia siitä ja syventänyt muutenkin keskustelua tiimissä. Ja syventäny tavallaan tämmöstä lapsista keskustelua ja niiden analysointia ja havainnointia ja ongelmanratkaisukykyä just ryhmässä…"

”…et ku ite näkee jonkun asian toisin ja sit ku sitä katotaan yhessä ni toinen näkeekin sen asian toisella tavalla, ni ehkä se oma näkemyskin niistä tilanteista on vähä avartunut. Ettei oo niin yksoikonen, että mun näkemys tästä on oikee. Toinen näkeekin sen eri kantilta sitä ja pystyy tarkastelemaan sitä ehkä eri tavalla, eri objektiivista sitä, toisilla silmälaseilla. ”

”…tavallaan sitä meidän tiimin välistä keskustelua syventänyt kovasti…”

” …kun ollaan katottu video ja sit päästy aika nopeesti siihen semmoseen aika niinku tärkeeseen keskusteluun minkä kautta on sitten noussut kaiken näköisiä asioita ja tullu mieleen mitä tuolla ei niin välttämättä arjen keskellä ehdi sanoa toisille niin.”

”Se on kyllä tosi antosaa, että kaikki näkee samasta näkökulmasta sen tilanteen. Ja sitte kuitenki voi olla kolme erilaista mielipidettä, että mitä siinä tapahtuu.”

”Ni kun me työskennellään muutenkin niin paljon erillään toisistamme niin tavallaan sellaisen yhteisen keskustelun ja yhteisten havaintojen löytäminen, niin on ehkä helpottunut jossain määrin niinkun videoinnin kautta…”

Haastateltavat kokivat videoinnin helpottaneen tiedon siirtoa ryhmän sisällä. Haastateltavat nostavat esille sen, että havainnoitaessa lapsia toiminnan aikana, tilanteiden muistaminen jälkikäteen on usein vajavaista. He kokivat, että tiedon jakamiseen ryhmän kasvattajien kesken vaikuttavat omat muistikuvat, sekä tuntemukset tilanteista. Videoiden avulla askarruttaviin tilanteisiin voitiin palata uudestaan ja niitä voitiin tarkastella eri näkökulmista.

”just tilanteessa on ne omatkin tunteet mukana et sen ottaa sit niin subjektiivisesti, et just se toiselle välittäminen taas se tiedon välittäminen tulee sitten on ehkä tilanne, tilanne tietenkin on jo ohi ja tunteetkin ovat ehkä ohi, et se on paljon todenmukaisempaa sit se informaatio sieltä videoinnin kautta.”

Haastateltavat kokivat videon tarjoavan kaikille mahdollisuuden samanlaisten havaintojen tekemiseen, koska video tarjoaa objektiivista informaatiota. Muutamat haastateltavat toivat esille sen, että vaikka tilanne videolta näkyy samanlaisena kaikille jokainen kuitenkin näkee asiat omalla tavallaan ja tekee omanlaisiaan havaintoja. Tiimeissä oli katsottu kuvattuja videoita useaan kertaan ja he kokivat, että video tarjosi jokaisella katselukerralla uutta informaatiota.

”…et yks näkee yhtä ja toinen näkee toista ja videolta kaikki näkee sen saman tilanteen ja se on niin paljas se tilanne siinä, kun sen kattoo videolta, et siinä pystytään tekemään kaikki samanlaisia havaintoja…”

”…vaikka sä oisit siin tilanteessa läsnä, ni sä keskityt johonki, ku sä katot videolta sitä samaa tilannetta ja sieltä yksittäisiä lapsia ja niitten tapaa toimia, siet nousee aina jotain uutta.”

”…ku niitä katotaan yhessä, niistä puhutaan yhessä, niin se toisenkin näkemys siihe, ettei oo vaan sen oman… oman ajatuksensa kanssa, et mun mielestä tää näyttää tältä, koska se toisen mielestä se näyttää eri asialta, et vähän ne rillit vaihtaa siinä kohtaa asentoa.”

Haastateltavat kokivat hankkeen kehittäneen tiimityötä. Muutaman haastateltavan mukaan tiimin arvokeskustelut olivat lisääntyneet. Osa koki että hankkeen aikana tiimeissä oli aikaisempaa enemmän pohdittu ryhmän toimintatapoja ja mietitty sitä, miksi ryhmässä toimitaan tietyllä tavalla. Videoinnin kautta asioiden nostaminen yhteiseen keskusteluun oli aikaisempaa helpompaa. Toisten mielipiteitä oli opittu arvostamaan ja kynnys palautteen antamiseen oli madaltunut.

”No arvokeskustelut on varmaan lisääntynyt sen myötä.”

”…mun mielestä palautteen antaminen on ollu ehkä yks minkä on oppinu tässä matkan varrella, et voidaan puhua asioista asioina, et se ei oo sellasta et sä teit, huomasit sä, sä toimit tossa tilanteessa noin? Vaan et ehkä sen videoitten myötä on itekin huomannu et mä toimin täs tälleen ja nostanut sen esiin, et se ei jää vaan sinne, sinne pohjalle lillumaan vaan et nostettu niitä asioita esille sitä kautta.”

”Nostaa ehkä herkemmin asioita joita ei edes ole videoitu, esille sieltä yhteiseen pohdintaan ja keskusteluun.”

6.3 Kokemukset hankkeesta

Hanke alkoi päiväkodissa varsinaisesti syksyllä 2008. Hankkeen alussa koettiin paljon epätietoisuutta siitä, mitä ollaan tekemässä ja jopa hankkeen nimi (VKK- Metro) herätti ihmetystä. Monet haastateltavista olivat innostuneet hankkeesta alusta alkaen ja odotukset hankkeelle

olivat korkealla. Yksi haastatelluista kertoi olleensa odottavalla kannalla ja joillakin ei ollut odotuksia laisinkaan.

> *”No silloin se tuntui ihan hyvältä hankkeelta…”*
>
> *”…mä olin kauheen odottavalla kannalla, olin kyllä innostunut.”*
>
> *”Alkuun et ompas outo nimi, minkä takii se on tommonen nimi.”*
>
> *”Mä oon ainakin hyvin innostunut ja odotin tältä asialta paljon.”*

Haastateltavat odottivat hankkeen aikana oppivansa havainnoimaan enemmän ja paremmin sekä lasten että aikuisten vuorovaikutusta ja hyödyntämään videointia havainnointi menetelmänä. He odottivat oppivansa näkemään enemmän videoiden kautta, näkemään lasten toiminnan taakse ja sitä kautta saamaan paremman ymmärryksen lasten toiminnasta. He odottivat videoinnin tuovan esille heidän omat tapansa toimia lasten kanssa. Videoinnin toivottiin lisäävän heidän tietoisuuttaan itsestään kasvattajana.

> *”…silloin alkuun sitä mietti että tulee ehkä tietosemmaksi omasta, tota omasta vuorovaikutuksesta ja miten tota niin, niinku tavallaan oppii tuntemaan itteensä myöskin enemmän työntekijänä ja kasvattajana niitten videoitten kautta…”*
>
> *”…odotin tältä asialta paljon. Lähinnä sitä että, että oppii kattomaan niit videoita. Et oppii näkemään.”*
>
> *”Paremmin havainnoimaan lapsia ja tuntemaan niitä. Kyllä ne nyt tuntee tietysti, mut et huomios ne.”*
>
> *”Niin et sais sen välineen niinku haltuun sillai luonnollisena osana sitä toimintaa, ettei se olis aina just sillai voi ei ens viikol ne tulee nyt pitää äkkii alkaa kuvaamaan.”*
>
> *”…just sitä et oppis puhumaan niille tai ei olettas niitten lasten ymmärtävän ihan kaikkee mitä sä niille sanot. Ettei niinku aina tajuu, et ne tosissaa on niin pienii, ettei niitten tarviikaan ymmärtää, mitä joku sana tarkottaa tai…”*

Haastateltavien mukaan hankkeen tavoitteet eivät selvinneet heille heti alussa. He kokivat että vasta käytännön toteutus avasi heille hankkeen todellisen tarkoituksen. Toisaalta haasta-

teltavat olivat ymmärtäneet, että hanke on etenevä prosessi ja tavoitteita kehitetään hankkeen edetessä.

> *”…niin olin ihan pihalla ei sitä oikeesti tajunnu et mist on kysymys just ollenkaan kysymys tai tajus sen et pitää joo videoida ja sit sitä videoo pitää kattoo niin ku et mitä sil sit tehää ni ei ollu mitään sillai niin tota mutta nyt tota on ihan positiiviset käsitykset siitä herännyt siitä tietämättömyydestä tähän päivään.”*

> *” Mut ei se ehkä oikeen avautunut, ennen ku oli päässyt tekee käytännössä.”*

> *”Alkuun se tuntu vähän höpöhöpöltä, koska ku siel ei alkuun tapahtunu mitään. Et sit ku alko tapahtumaan ja älys miten sitä kameraa voi hyödyntää ni sitte tuntu huomattavasti fiksummalta ku mikä oli se alkulähtökohta. Et kesti hetki ennen ku sisäistää sen…”*

> *”…tää koko vkk on ehkä semmonen, semmonen niin kuin tavallaan sellainen etenevä projekti, et ei olla ihan tarkotuksellakaan laitettu sellaisia tavoitteita. Et niin ku näin tää pitää mennä, vaan ollaan sovittu et niin ku mitä pidemmälle mennään tässä hommassa niin sitten niinku kehitetään tavallaan niitä ajatuksia ja niitä tavoitteita.”*

> *”…ku on joku hanke, niin eihän ne oo valmiita. Se hän on se että se elää siinä ja se sitä jotenkin asennoituu siihen että mikä tää on ja miks ei ensin ollut infoa ja se miksei ensin ollut näin ja näin mut sehän on siinä et se on ihan raakile niin ku.”*

Haastateltavien mukaan hanke koettiin kokonaisuudessaan hyvänä ja onnistuneena. He kokivat ja näkivät hankkeen positiivisena koko talon näkökulmasta katsottuna. Haastateltavat kokivat hankkeesta seuranneen pelkkää hyvää ja siitä olleen hyötyä käytännössä. Heidän mukaan hankkeesta oli ollut hyötyä sekä itselle, ryhmälle että koko talolle ja hyöty oli tullut esille nopeasti videoinnin alettua. Haastatellut kokivat hankkeen olleen kokonaisvaltainen oppimiskokemus ja hanke oli antanut enemmän kuin he osasivat odottaa.

> *”…voisin sanoo kokonaisvaltainen oppimiskokemus ollut tää koko vkk…”*

> *”…se mikä mun mielestä täs on hyvää on se et täst tulee oikeesti hyötyy sinne käytäntööki. Ettei vaan oo niin ku teoriassa kiva juttu. Niin ku toimii käytännössä.”*

”No mun mielestä tää oli ehdottomasti semmonen hanke mistä oli hyötyä ja se paljastu melko nopeesti, et siit on oikeesti hyötyä siihen arkeen, eikä se oo vaan lisäponnistus, mikä ei sitten hyödytä mitään. Sitä perustyötä.”

Yksi haastateltavista koki hankkeen työläänä ja haastavana, ja toisen mielestä hankkeessa oli kehittämisen tarvetta.

”Mä koin sen työlääks sen lisäks mitä nää on sanonut…”

Useat tekijät vaikuttivat siihen, että hanke koettiin pääsääntöisesti positiivisena. Havainnointi, dokumentointi ja arviointi olivat nousseet Innostu kielestä – projektin myötä päiväkodissa kehittämisalueeksi, joten hanke vastasi jo olemassa olevaan tarpeeseen.

”Niin innostu kielestä projektin kautta meille nousi tavallaan just tämä aihe. Arviointi, dokumentointi ja lasten havainnointi, jotka on niinku meidän talon kehittämiskohteita. Niin sit me ajateltiin, et miten me voitais lähteä kehittämään tätä. Me tultiin siihen tulokseen, et tää vkk-hanke vastais just siihen kysymykseen mitä niin kuin, tai niihin haasteisiin mitä meillä olis tässä näin. Sillain se tuntu niin, kuin tai mä ite henkilökohtaisesti koin niin että se ei ollut ylimääräinen juttu, vaan se tuli siihen haasteeseen mitä me oltiin jo huomattu, että meidän talolla jo on kehitettävänä.”

”Kyllähän tää vastas tavallaan siihen meijän tarpeeseen, et ku me oltiin sitä innostu kielestä- portaita käyty ja sieltä myös tää dokumentointi ja havainnointi vähän nousi, nousi esille.”

Hankeen mielekkyyttä lisäsi se, että ryhmät saivat toteuttaa hanketta ryhmän tarpeista käsin. Haastateltavat kokivat hyvänä sen, että ryhmä sai itse päättää kuvauskohteensa ja edetä hankkeessa omaan tahtiinsa. Haastateltavat eivät kokeneet hanketta lisätyönä, koska sitä on voitu toteuttaa arjessa osana perustyötä.

”Nii ja sitte kaikki ryhmät on toteuttanut tätä omalla tavallaan sitä hanketta siellä ryhmässä, et kukaan ei oo ollu, et nyt teiän täytyy tehä tätä ja tätä ja nyt tehä tota, vaan että se on omista tarpeista ollut lähtöisin. Niin se on ehkä ollu sellanen, et siihen on lähtenytkin innokkaammin mukaan, et tietää että, tää oman työn kehittäminen ja muu kuuluu kuitenkin tälle alalle, ni se on ollu siinä sellanen hyvä hanke, et on voinu tehä sitä siinä arjessa, ja sit et se on hyödyttänyt meitä itteemme. Se ei oo vaan hyödyttänyt jotain tutkijaa tai jo-

tain muuta tahoa vaan se hyöty on tullu suoraan meille itselle ja sille lapselle ja ryhmälle.”

”Lähtee niinku ryhmän tarpeista käsin. Ettei oo tehty liian tarkkoja raameja siihen, että mitä kuvataan ja miten se tehdään. Niiku voi oikeesti miettii, et mikä on niinku meille järkevintä ja hyödyttävintä.”

”…se että saa edetä omaan tahtiin, jokainen ryhmä menee…ryhmät ite saa miettii, miten ne etenee, missä tahdissa, mitä ne kuvaa. Et tää on meijän oman ryhmän juttu, mikä sitten on kanssa koko talon juttu.”

Oman työn kehittämisen mahdollisuus lisäsi innostusta osallistumaan hankkeeseen. Haastatteluista nousi esille se, että talossa on yleisesti kehitysmyönteinen asenne. Muutama haastatelluista toi esille oman työn kehittämisen halunsa sekä halun uuden oppimiseen. Työn näkyväksi tekeminen koettiin tärkeäksi asiaksi.

”…se että meillä on aika sillee kehittymiseen positiivinen asenne tuolla ryhmässä. Et halutaan sitä omaa työtä kehittää…”

”… ku koko ajan pitää oppia ja haluu oppia uutta.”

”…halutaan nähä niit omia juttuja ja pystytään jopa niistä sanoa, sanoa ku katotaan, et teimpäs tossa, ois pitäny tehä toisin…”

Hankkeessa käytettiin PDCA- menetelmää kehittämisen työkaluna. Jokainen ryhmä täytti kerran kuukaudessa PDCA -lomakkeen, jossa kuvasi oman ryhmän hankkeen etenemistä. Haastateltavat kokivat aluksi lomakkeen täyttämisen haasteelliseksi ja vaikeaksi. Epäselvyyttä oli siitä, mitä lomakkeeseen tulisi kirjoittaa. Osa haastateltavista olisi kaivannut selkeämpiä lomakkeita. Yksi haastateltavista koki lomakkeen hyväksi välineeksi toteuttaa kehittämistehtävää.

”…alkuun oli nää PDCA-lomakkeet oli yhtä työtä ja tuskaa ja hikoilua niitten täyttämisessä, niin loppujenlopuksi sehän on älyttömän hyvä väline ylipäätänsä toteuttaa mitä tahansa kehittämis, kehittämistehtävää että, ensin vähän mietitään et mitä kokeillaan ja kokeillaan ja sitten mietitään että mitäs sitte tapahtukaan ja arvioidaan sitä, pitääkö vielä muuttaa että , et semmonen perustyökalu tuli pakkiin lisää sen myötä…”

”Kyl olis voinu ehkä mennä aluksi läpi, et miten usein niitä tulee ja mikä niiden idea on, niitten lomakkeitten… Nii tavallaan sitä ois ymmärtänyt sen kokonaisuuden ja se olis jaksottanut sitä jotenkin selkeemmin.”

”…mut sitte ku on just se paperi tsekata ja veivata ja duunata ni sit siin toivois semmosii niinku yksinkertasii kysymyksii et…”

Hankkeeseen liittyi myös arviointia, joka toteutettiin arviointikysely lomakkeella. Ryhmien tuli arvioida kuukausittain toimintaansa hankkeessa, joka toinen kuukausi tiimitasolla ja joka toinen kuukausi yksilötasolla. Haastateltavat kokivat arvioinnit pääasiassa hyvinä ja kertoivat niiden tukeneen hankkeessa edistymistä. Joidenkin mielestä arviointi kyselyjä oli liian usein. Arviointikyselyissä toistuvat samat kysymykset herättivät ihmetystä muutamien haastateltavien keskuudessa. Osa haastatelluista kertoikin vastanneensa niihin sen vuoksi aina samalla tavalla.

”…vaikka on ollu välillä ärsyttävää että siitä pienestä ajasta nipistetään meiltä vielä, et nyt käytte täyttämässä tietokoneella jonkun arvioinnin tästä, näin ni kyl ne ollu kaikki tosi hyödyllisiä…”

”… on pitänyt tosiaan kuukausittain tehdä näit arviointeja, ja on ollu aina niin kuin sillain ne tietyt lomakkeet, on täytetty tiettyyn deadlineen mennessä. Et kyl se sit pitänyt mukana tässä hommassa.”

”Liian usein tulee niit kaiken maailman kyselyitä. Milloin on tiimikysely milloin on yksilökysely huomattavasti vähemmällä pärjäis mun mielestä.”

”Sit niis on aina ne samat kysymykset, ni ei niihin osaa sit vastaa kuin aina saman lailla.”

Hankkeen haastavimpana tekijänä haastatellut pitivät aikaa. He kokivat että hankeen toteuttamiselle oli vaikea löytää aikaa arjessa. Ajan löytäminen kuvaamiseen, videoiden katseluun sekä yhteisiin keskusteluihin oli haastavaa. Osa haastatelluista koki hankkeen vievän paljon aikaa ja käytetyn ajan olevan poissa lapsilta sekä perustyöltä.

”Haasteet on varmaan, toisaalta se analysointien tai analysointiin käytettävä aika, ni se ehkä on sit se mikä rajoittaa.”

”…jossain välissä puolihuolimattomasti joutunu niinku jokin verran näist jutuista tekemään, että tota vähän vasemmalla kädellä sitten niinku esimerkiksi

näitä raportteja kirjoittamaan et koska siihen ei kertakaikkisesti oo ollu aikaa. Se on ollu kyllä tosi kurja juttu."

Toisaalta osa haastatelluista koki, että vaikka hanke vaati ajallisesti paljon, se antoi paljon ja se oli ollut ajan arvoista. Muutamat haastatelluista kokivat hankkeen vievän vain vähän lisä aikaa ja ryhmärakenteita muuttamalla aikaa oli löytynyt.

"…kyl se mun mielestä on tasapainossa sen kanssa, et kuinka paljon siitä saa ja kuinka paljo se niinku ottaa."

"No kyllä se on löytynyt aina. Kyllähän sitä vois käyttää vaikka kuinka paljo niitten videoitten katteluun ja niitä vois analysoida aina vaan, enemmän ja enemmän. Tietenki johonki pitää vetää sit raja. Siirrytään eteenpäin ja kuvataan toisia kohteita ja. Mutta kyllä mun mielestä se on ihan riittänyt."

Haastatellut kertoivat käyttäneensä usein viikoittaisen tiimipalaverinsa hankkeeseen liittyvien lomakkeiden täyttämiseen ja kuvattujen videoiden analysointiin. Tiimipalaveriajan käyttämistä hankkeeseen ei koettu hyvänä asiana. Kaikki haastateltavat olisivat kaivanneet enemmän aikaa videoiden analysointiin ja yhteiseen keskusteluun, koska havainnointi koettiin tärkeäksi ja omaa työtä hyödyttäväksi. Kaikkien haastateltavien mukaan tällaiselle hankkeelle tulisi olla resursoituna oma aika päiväkodin rakenteissa.

"…tää on ollu meidän tiimi ajasta pois joka on muutenkin siis niinku sillai päivittäisistä tilanteista johtuen meillä ei oo ollu varmaan tiimiä nyt mitenhän moneen viikkoon ja sit kun se on vielä siitä tiimi ajasta pois niin tota ollaan käytetty sitä sit tähän vkk:hon niin se ehkä ollut huono juttu…"

"…et tavallaan olisi pitänyt olla oma aikansa sitten niinku olis ehkä sovittu sitten jokaisen tiimin kesken joku erillinen, ei välttämättä kerta viikkosena mutta siis sillain niinku että kerran kuukaudessa, et olis voinu edes yhdessä sen raportin täyttää. et joku semmonen järjestelmä."

"On niis aikaa. Mut sitte tavallaan ne tiimit, missä meijän pitäs myös pyrkii keskustelee niinku niistä lapsista ja niinku päivittäisistä asioista, ni jää sitte taas vähemmälle, koska sitte pitää taas niinku vastata siihenki että… Tai sillon kun ne kyselyt tulee, ni sillon pitäs järjestää kaikille se aika, et saa niinku oikeesti katottuu."

”…ois ehkä toivonu että ois ollu mahollisuus niihin analysointeihin sitten ehä jotenkin muuten kuin niitten tiimipalavereitten osalta, et siinä on kuitenkin paljon muutakin asiaa, et ois ollu aina joka ryhmälle mahdollisuus perehtyä vaan siihen videoon ja sitten on aika paljon vieny nää kaikki lomakkeitten täyttämiset kuitenkin aikaa tän vuoden aikana ja sitä on otettu sitten milloin mistäkin sitä aikaa, ku ne tulee aika yhtäkkiä yllättäen, et tällä viikolla vastaatte yksilökyselyihin ja tällä tiimi, vaikka ne on ollu etukäteen tiedossa ni silti ne aina tulee mukamas yllättäen.”

6.4 Sitoutuminen hankkeeseen

Henkilökunnan sitoutuminen hankkeeseen oli vaihtelevaa ja sitoutuminen siihen tapahtui eri henkilöillä hankkeen eri vaiheissa. Osa haastatelluista kertoi sitoutuneensa hankkeeseen henkilökohtaisesti hyvin ja toiset taas enemmän tiimitasolla. Yksi koki tiimikaverin innostuksen hankkeeseen lisänneen hänen omaa sitoutumistaan.

”No tota mähän olen sitoutunut siihen kaikin tavoin… tää oli sellanen hanke josta mä itte innostuin…”

”…jos ois ollu ite toisessa tiimissä jossa, ei oo ketään niin innostunut tästä, niin miten se olis sitten menny. Mut tavallaan ku yks on innostunut ja kauheen syventynyt asiaan, ni kylhän se vie meitä muitakin sitten eteenpäin… Ja innostuu mukana.”

”En tiedä miten voi niin ku henkilökohtaisesti sitoutua kun se on koko tiimin juttu. Tai sillä tavalla toki siihen on sitoutunut niin että haluaa olla mukana…”

”…tää on niin tiiminä tehtävä juttu, ni me ollaan enemmän tiiminä sitouduttu ku henkilökohtaisella tasolla.”

Hankkeeseen liittyi ohjaajatapaamiset, jotka olivat kerran kuukaudessa ja tapahtuivat päiväsaikaan. Päiväkodin jokaisesta ryhmästä oli yksi työntekijöistä vastuuhenkilönä hankkeessa. Ryhmän vastuuhenkilö osallistui hankkeen ohjaajatapaamisiin ja ryhmän muut työntekijät mahdollisuuksien mukaan. Haastateltavien mukaan sitoutuminen hankkeeseen oli vahvempaa niillä työntekijöillä, jotka osallistuivat ohjaajatapaamisiin. Muutama haastatelluista oli aloittanut työnsä päiväkodissa kesken toimintakauden, mikä osaltaan vaikutti hankkeeseen sitoutumiseen.

”…ku mä oon ollu meiän ryhmän yhdyshenkilönä niin on vähä pakkokin ollu sitoutua silleen eritavalla. Et ne asiat menee sitte eteenpäin…”

”…jos ajattelee et niinku tää projekti niin totta kai siinä on vaadittu sitoutuneisuutta…”

”…osa henkilökunnasta on sitte jonkin verran muuttunut täs matkan varrella ja se on tietysti myös vaikuttanut ihmisten sitoutumiseen, että.”

Haastateltavien mukaan ryhmän vastuuhenkilön merkitys tiedon välittämisessä oli suuri. Haastatteluista nousi esiin, että ohjaajatapaamisista saadun tiedon siirtäminen ryhmään oli vaikeaa, koska yhteinen kokemus puuttui. Toisaalta taas erään haastateltavan mukaan hän oli saanut hyvin tietoa ryhmänsä vastuuhenkilöltä ohjaajatapaamisista.

”…et jos niinku yks tiimistä käy siellä niinku kuuntelemassa ni ensinnäki se aika et se saa selitettyä sen kaiken muille ja sitte viel se että se on joku muu joka sulle kertoo siit asiasta et sä saat muodostettua ne sen sanat semmoseks mitkä muutki ymmärtää…”

”…(ohjaaja) puhuu ja ihmiset kuuntelee on se sekin hyvä, et koska siellä on hirveen hyviä ajatuksia. Jos niit jaksaa vaan kuunnella…”

”Mul on ainaki tosi vaikee niistä ku… (ohjaaja) on täällä ni miten mä kerron siitä tiimille. Me katottiin nyt näitten ryhmän video ni siit havainnoitiin tätä ja tätä. Mut mitä se hyödyttää niinku heitä sitte tän hankkeen kannalta, et ei siin oo niinku mitään mieltä. Ni sitte…(ohjaaja) taas menee asiaan ku siihen vois mennä Helsingin kautta, ni se vetää sen Afrikan kautta. Et tosi vähän on se anti mitä pystyy tiimille antamaan niiden tapaamisten jälkeen.”

Haastatteluista nousi vahvasti esille ohjaajatapaamisiin osallistumisen kokemus. Haastateltavien mukaan kaikille olisi pitänyt järjestää mahdollisuus osallistua kaikkiin tapaamisiin alusta alkaen. Tämä olisi lisännyt sitoutumista hankkeeseen ja kaikki olisivat olleet tietoisia mitä tehdään ja missä mennään. Yhden haastatellun mukaan osallistuminen kaikkiin tapaamisiin olisi vienyt hänet hankkeeseen syvemmälle.

”…jos oltais kaikki saatu, saatu niinku osallistua aina niinku palavereihin, niin se olis varmaan vieny vielä syvemmälle ja vielä enemmän eteenpäin tätä.”

”…se on kyl ihan tärkeet et kaikki pääsee kokee tavallaan kaiken ettei se jää ulkopuoliseks.”

”…et jos ajattelee et joku hanke alkaa elokuussa niin eiks se oo niin ku tarkotus et ihmiset pääsee sisään sillo elokuussa eikä niin että ne tajuu toukokuussa et mist on kyse kun se loppuu.”

Helmikuussa 2009 oli järjestetty ensimmäinen koko talon yhteinen ohjaajatapaaminen iltaaikaan, joka mahdollisti koko henkilökunnan osallistumisen yhteiseen tapaamiseen. Haastateltavat kokivat yhteisen illan aukaisseen ja selventäneen kehittämishanketta kaikille merkittävästi. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että yhteinen tapaaminen järjestettiin melko myöhäisessä vaiheessa. Heidän mielestään sen olisi pitänyt olla heti hankkeen alussa, jolloin kaikki olisivat saaneet tarkempaa tietoa hankkeeseen liittyvistä asioista.

”…se on aina eriasia kuulla siitä asiasta ku kokee se asia. ois ollu varmaan ihan hyvä aloittaa yhteisesti koko talon tasolla silloin heti syksyllä, jolloin se sitoutuminen ja tietoisuus siitä et mitä täs oikeesti tapahtuu olis tullu kaikille, eikä vaan osalle.”

”Tämmönen yhteisilta olis pitäny olla alussa.”

”Niin ja just olis kerrottu kaikist kyselyistä ja muista, mitkä sit tähä liittyy. Ja et mitä niillä haetaan.”

Haastateltavat kokivat koko talon yhteisen tapaamisen lisänneen työntekijöiden sitoutumista hankkeeseen koko talon tasolla. Heidän mielestään päivällä pidetyt ohjaajatapaamiset olisi voitu järjestää iltaisin, mikä olisi mahdollistanut kaikkien osallistumisen tapaamisiin. Osa haastatelluista oli sitä mieltä että sitoutuminen hankkeeseen oli tärkeää sen onnistumisen kannalta. He olivat sitä mieltä, että jatkossa työntekijöiden sitoutuneisuutta hankkeisiin kannattaa miettiä tarkasti ja siihen tulee panostaa.

”…tämmönen mikä koskettaa kaikkia ni ois ollu mukava et ois pystytty järjestää niin, et se kans koskettaa kaikkia, eikä niin että on sit tavallaan vaan yhden juttu.”

”…sit ku oli se ilta, ni tosiaan meille selvis et vasta, et mistä niin ku tosissaan kyse. Sillon tapahtu se lopullinen sitoutuminen siihen… se jotenkin tuntui että se on koko talonkin osalta niin mitä nyt on jutellut…”

”…oisko se nyt sitte ollu kauhee panostus jos ne tapaamiset ois ollu iltasaikaan. Vaikka joka toinen kuukausi, et kaikki ois päässy mukaan kokoajan.”

”…kukaan ei tee mielellään iltatöitä mut sellasii iltoi olis varmaan syytä olla kerran kuussa, ja sit pysyis niin ku kaikki kärryillä sitten missä mennään?”

”…et se sitoutuminen, et pitää kyllä jatko kehittämissysteemeissä ja hankkeissa miettii, et miten se henkilökunta sitoutetaan siihen heti lähtiessä. Et kaikki tietää mitä tehdään ja missä mennään.”

6.5 Tuki, ohjaus ja resurssit hankkeessa

Haastateltavat kokivat saaneensa tukea ja ohjausta hankkeen aikana päiväkodin johtajalta. Tuen ja kannustuksen koettiin vieneen hanketta eteenpäin, ja eräät haastateltavista kokivatkin johtajalta saadun tuen tärkeäksi. Tukea johtajalta oli saatu lomakkeiden täyttämiseen sekä videoiden analysointiin.

”…saatiinhan me tukee tavallaan, kun… (johtaja) toi meille silloin jonkun sen kaavan, mitä niin ku…(ohjaaja) oli ajatellut, et meijän piti kattoo… (johtaja) oli kans mukana kattomassa sitä.”

Tukea ja ohjausta saatiin myös hankkeen ohjaajalta. Haastateltavat kokivat tärkeäksi sen, että ohjaaja oli omasta kunnasta ja tunsi päivähoidon kentän. Tiimien vastuuhenkilöt kokivat saaneensa tukea ohjaajalta yhteistapaamisissa ja se koettiin tärkeäksi. Useat haastateltavat kokivat ohjaajalta saadun palautteen kannustavana ja sen lisänneen innostusta. Hanketapaamisissa ohjaajan kanssa käytyjen yhteisten keskustelujen koettiin lisäävän tietoa. Joidenkin haastateltavien mukaan ohjaajan oma osaaminen tuli hyvin esille ohjaajatapaamisissa. He kokivat saaneensa ohjaajalta paljon uusia näkökulmia sekä teoreettista tietoa vuorovaikutuksesta, havainnoinnista ja videoinnista menetelmänä.

”…niissä yhteistapaamisissa nin, se on ollu mukava saada palautetta, niinku Jarkilta siitä mitä on tehty ja uutta näkökulmaa niihin tai erilaista näkökulmaa mitä itellä ehkä on.”

”…et ei oo välttämättä ollut sellainen olo et on kauheen yhtenäinen tiimi tekemässä yhdessä tätä hanketta… eihän se tietenkään mun harteilla oo ollut pelkästään… onneks meillä on ollut tuo… (ohjaaja) joka on käynyt…”

”…ohjaus-mahdollisuus, elikkä ollu oma ohjaaja ja vielä oman kunnan sisältä mikä on ollut älyttömän hyvä, että tietää sen oman kunnan asiat, et se ei oo tullu ulkopuolelta, joka ei tiedä päivähoidosta hölkkäsen pöläystä tai teiän talosta tai kenestäkään mitään. Et se on ollu mun mielestä hyvä asia.”

”…(Ohjaaja) on ollu , niin …(ohjaaja) on tietysti tuonu siihen oman osaamisensa. Ja ehkä vähä sellaisii pieniä pohdintoja ja sitä myöten sitten et mitä tää sit meidän kohdalla itse asiassa sit tarkoittaa.”

”…et miten niinku on kehittynyt näiden yhteisten analysointikeskusteluiden myötä ja niinku ollaan saatu myös paljon tämmöist teoreettista perustaa siihen että miten voidaan eritavoin niinku hyödyntää sitä videointia niin onhan se totta kai vaikuttanut.”

Haastateltavat kertoivat oppineensa paljon toisiltaan kerran kuukaudessa järjestetyissä yhteisissä hanketapaamisissa. He kokivat saaneensa tapaamisissa uusia ideoita, ja yhteinen keskustelu sekä havainnointi koettiin hyödyllisenä. Tapaamisissa katsottiin ryhmien videoita yhteisesti. Yhteinen katsominen yhden haastateltavan mukaan toi paljon uusia oivalluksia siitä kuinka videointia voi toteuttaa omassa ryhmässä. Yhteinen havainnointi tapaamisissa nosti esille uusia asioita ja näkökulmia videoilta.

”…se kun on katottu yhdessä niitä videoita, et on nähny niit muittenkin videoita siellä, niin on tullu ehkä ideoita, et niin tätä asiaa voi tarkastella tuoltakin kulmalta. Ja et te ootte tehny noin ja mitäs jos mekin kokeiltais noin. Et on varmaan aika paljon tullut niitä oivalluksia.”

”…kyl must on ollu ihan kiva, ku me ollaan jaettu tavallaan yhdessä, koska sitä aina toisten kattomisesta tulee jotain uusia ajatuksia myös itelle. Ettei se jää siihen omaan piiriin pieneen pyörimään_tuolla tiimissä. Varsinkaan tässä vaiheessa kun se on meille uus juttu ollu. Et pystyy jakamaan ja vaihtamaan sitä tietoo ja kokemusta. Ja kun kuulee et toiset on kattonu jotain tiettyy asiaa, ni siit herää ehkä ajatuksia, et mekin voitais kattoo jotain. Käyttää mekin sitä videoo tohon kohtaan.”

Haastateltavien mukaan tukea ja ohjausta saatiin myös VKK-Metrolta koulutusten kautta. VKK-Metro oli järjestänyt alkuseminaarin ja siihen osallistuneet kokivat sen antoisaksi. Haastateltavat kokivat VKK-Metron tarjonneen paljon koulutuksia aiheeseen liittyen. Koulutukset koettiin hyödyllisiksi ja antoisiksi. Osa haastateltavista koki VKK-Metron koulutuksiin osallistumisen mahdollistuneen tiimin tuen avulla.

”…mun mielestä niitä nyt on ollu pari havainnointi koulutusta ja LIS-YC koulutusta ja sit on ollut tänne, oli ne pienten ryhmiin ihan omaa koulutusta liittyen niitten toimintaan…”

”Sit on ollu se alkuseminaari… et se oli kans ihan antoisa. Et en mä tiiä oisko enempää sitte ehkä ollu edes tarvetta. Tää vuosi on kuitenkin niin lyhyt aika, ettei voi olettaa et joka viikko joku on jossain koulutuksessa tai menossa jossain tän hankkeen puitteissa että tuntuu et tässäkin on ollu aika paljon.”

”en mä ois alkuun uskonu et niin paljo voi tulla esimerkiks VKK:lta, et mitä nyt on koulutuksia ja muita ollu, niin sillee täsmäkoulutusta havainnointiin ja muuta että, se oli positiivinen yllätys.”

”Tosiaan ku itte on ollu aktiivisena ni sen toisen, niinku… tuki koko matkan ajan. Et ilman tiimiä… tää aktiivinen osallistuminen ei ois ollu mahollista että, et nehän on mahollistanut sen, et mun on ollu mahollisuus sitten juoksennella tuolla pitkin…”

Koulutuksista saatiin paljon teoreettista perustaa videoinnin hyödyntämiseen havainnoinnissa. Haastateltavat kokivat heidän teoreettisen tietonsa lisääntyneen hankkeen aikana. Osa haastateltavista kertoi erityisesti havainnointi koulutusten lisänneen heidän ammatillista osaamistaan. Kaksi haastateltavista koki Lis-Yc koulutuksen mielenkiintoiseksi ja hyödylliseksi. He kertoivat ottaneensa Lis-Yc menetelmän käyttöönsä lasten havainnoinnissa.

”…mä olin ite tuolla lis-yc koulutuksessa ja sitä ollaan ehkä jossain määrin käytetty myös tossa noin että niin kuin mä sanoin että et on ollu myös tällästä teoreettista, niin onhan se siinä mielessä ollut yks oppimiskokemus.”

”…koulutukset, et LIS-YC on ollu yks sellanen ja on ollu tarjolla tätä vuorovaikutuksen havainnointi koulutusta, et ne on kaikki tuonu oman osansa siihen oppimiseen.”

”…me suoritettiin niitä uusintakuvauksia… Lähinnä muutaman lapsen osallistumista siitä tutkailtiin enemmälti… Sitä Lis-yc:iä harjoiteltu, harjoiteltu sen käyttöä.”

Hankkeen alussa oli haettu tietoa myös itsenäisesti. Yksi haastateltavista mainitsi hakeneensa teoria tietoa vuorovaikutuksesta ja havainnoinnista oman innostuksensa myötä. Haastatelta-

vat kokivat tarvitsevansa vielä lisää tietoa videomateriaalin käsittelystä ja toivoivat saavansa koulutusta editoimiseen. Muutama haastateltava koki tarvitsevansa myös lisää koulutusta kameran ja tietokoneen käytössä.

> *”Ja varsinkin silloin alkuvaiheessa hain hirveesti tietoo, että on jonkun näkösii käsityksii siitä että mitä sieltä voi, sieltä videolta, millasiin asioihin voi kiinnittää huomiota, ettei oo ihan, ettei se mee ihan katteluks. Ni sillon tuli ylipäätään tota tietoo haettuu lisää… Me haetaan sitä tietoo sitä mukaan, kun tuntee sitä tarvitsevansa…”*

> *”…editointiohjelma mut sit se vaatis taas jonku et joku kävis jonku editointikurssin, mut et ku sit välillä ne videopätkät on tosi pitkiä … et sielt sais leikattuu. Tost mä haluun ton minuutin ja tost mä haluun ton puoltoistminuuttii ja sit ne lyötäis yhteen.”*

> *”Mä oisin aika pulassa jos … (tiimikaveri) ei osais käyttää niin hyvin noita tietokoneita. Et mä ainaki varmaan tarvisin sitä, et osais ehkä vielä tota editoida ja muuta vastaavaa tehä niille videoille. Se olis tosi hyödyllistä.”*

6.6 Hankkeen jatko

Haastateltujen mukaan videointi menetelmää voidaan jatko hyödyntää päiväkodissa näyttämällä kuvattua materiaalia vanhemmille. Näin vanhemmille tarjoutuisi mahdollisuus nähdä oman lapsen toimintaa päiväkodissa. Videoita voidaan käyttää tukena myös kasvatuskeskusteluissa vanhempien kanssa. Haastateltujen mielestä videoita voidaan näyttää myös lapsille jotta he näkisivät omaa toimintaansa. Videoiden kautta lapsi voisi toteuttaa itse arviointia yhdessä kasvattajan kanssa.

> *”Vanhemmat kun on päivät töissä, ni ei ne oikeesti hirveesti nää sitä, et mitä täällä oikeesti taphtuu, täällä sisäpuolella. Tää on yks keino näyttää niille, että, et näin sun lapses on täällä.”*

> *”…sit helmee olis näyttää vanhempain illassa jotain helmihetkiä sitte.”*

> *”…Se lapsen itse arviointi on varmaan sitte semmonen seuraava mihin sitte, ainakin henkilökohtaisesti toivon että kiinnitettäis myös huomiota. Et miten se lapsi arvioi sitä itseesä siitä ja ehkä omia taitojaan siiät videolta.”*

”Se oli varmaan yks sellanen ehkä kaikkein ihanin kokemus, kun lapset katto itteensä ja mehän sit tietysti kuvattiin sitä, kun ne katso itseensä. Et mitä sieltä sitten näkyi ja arvioitiin, et ehkä enemmän sitä et miten ne itse suhtautu siihen omaan, katseluunsa. Se herätti paljon ajatuksia, et miten sitä voi kehittää sitäkin asiaa. Millä tavalla voi keskustelua siitä käydä sen videon pohjalta lasten kanssa.”

Eräiden haastateltavien mukaan videomateriaalia voisi hyödyntää jatkossa myös verkostoissa. Kuvamateriaalia voisi lähettää esimerkiksi kiertävälle erityislastentarhanopettajalle, psykologille tai muille kuntouttaville tahoille.

”Must ois hirveen hienoo et niit videoklippejä pystyis jollei Keltolle sit lähettää et hei kato miten tää lapsi puhuu et pitäskö tää laittaa johonki puheterapiaan ja antaa jotain. Ni sit sais siit videoinnist kaikist eniten irti. Et oli se sit Kelto tai psykologi tai kuka tahansa mut täs on sulle tämmönen klippi, analysoi sä se.”

”Se ois niinku se ihanne, mihin tällä koko jutulla vois niinku tähdätä. Ku ne rupee videoklipit sähköpostin välillä menee vaa.”

Haastateltavien mielestä hanketta voisi hyödyntää muiden päivähoitoyksiköiden kesken. Yhden haastateltavan kokemuksen mukaan videointi menetelmän käyttö työyhteisössä edellyttää työntekijöiltä kehitysmyönteistä asennetta, eikä videointiin välttämättä suostuttaisi joka paikassa. Kuvattuja materiaaleja voisi käyttää esimerkkeinä ja ne voisivat madaltaa työntekijöiden kynnystä videoinnin aloittamiseen.

”…toisaalta se vaatii sellasen niinku asenteen että tota niin. Aika kehitysmyönteisen asenteen. Koska mä luulen niin, että ainakin itellä on semmonen kokemus edellisistä taloista missä oon ollu, että en usko, että pakosta suostuis siihen. Monikaan työntekijä.”

”…ehkä se tuntuu liian paljaalta katella itteänsä sieltä videolta. Ja sit jos ei oo valmis siihen…”

”Kyllähän sitä kynnystä pystyy madaltaa sillai, et vie vaikka meidän, ei kauheen korkeeluokkasen, tota ensimmäisen …videon ja näyttää mitä siitä opittiin, niin kyllähän se varmaan madaltaa kynnystä.”

Haastateltavat kokivat hankkeen olleen sopivan mittainen ja se koettiin hyödylliseksi. Videointi menetelmän toivottiin jäävän päiväkodin arkeen yhdeksi työkaluksi. Suurin osa haastateltavista aikoi käyttää menetelmää jatkossakin, nähtyään sen hyödyn käytännössä. Osa haastatelluista pelkäsi menetelmän jäävän arjen kiireisiin, ja he toivoivat, että päiväkodille asetettaisiin yhteisiä tavoitteita videoinnille. Ryhmät voitaisiin velvoittaa kuvaamaan vähintään puolivuosittain. Syksyllä 2009 on tarkoituksena järjestää vielä yksi hanketapaaminen ohjaajan kanssa ja sen toivotaan olevan sysäys uudelle alulle.

" …mut että se olis sitten osa arkea niin tietty siirtymä tilanne siihen, siihen niin on varmaan haasteellinen, mutta tuntuis kyllä tosi pöljältä että tää nyt jätettäis sitte ihan kokonaan pois käytännöstä."

"Niin sitä mä ajattelin et tääkin jotta se tulis jatkos käytettyyn ni sen pitää olla joku kontrolli. Eli niin ku johtajan puolesta joku yhteinen… et niin ku vaaditaan… Vaikka se olis niin ku kerran puoles vuodes tai kahen kuukauden välein joku juttu mutta. Et muuten se jää pölyyntymään tonne ehkäpä."

"Ja sit ku se olis siellä rakenteissa ni sitä kautta se ehkä niin ku tulis tai jäis sinne elämään."

"Kyllä mä uskon että se meille jää elämään. Siitä on puhuttu kuitenkin niin paljon ja kiinnitetty huomiota että niin tehään jakossakin."

"Kyl mä uskon et nyt ku on itte huomannu et tästä on oikeesti apua, niin meni sitten minne tahansa, milloin tahansa niin vie mukanansa sen. Et se ei oo semmonen, et siellä talossa tehtiin näin, vaan uskon että kulkee mukana."

"Kyllähän tää kokonaisuutena, täs hankkeessa ku on täytetty näitä PDCA-lomakkeita ja funtsattu sitä et mitä kuvataan ja miks, sen lisäks on ollu näitä itsearviointeja ja tiimiarviointeja että, et sinänsä tää on ollu hyvä aika, et en tiiä montako vuotta näin säännöllistä ns. kontrollia olis ollu tarpeen että. Idea on nyt selvillä kaikilla ja toivottavasti jokainen olisi nähny sen hyödyn, mitä hyötyy niist on ja sitä kautta jäis elämään se videointi sinne ryhmiin, yhtenä työvälineenä havainnoimiseen. Et mä uskon et ku näkee sen mitä hyötyy siit on ja sit sen herkemmin ottaa sen kameran käteen."

"Nyt riittää kiitos. Mutta ehkä jos elokuus kysytään samaa voi varmaan olla ihan eri fiilis."

6.7 Päiväkodin johtajan kokemukset hankkeesta

Päiväkodin johtajan haastattelusta nousi esille hänen tyytyväisyytensä hankkeen onnistumisesta ja etenemisestä työyhteisössä. Videointi on ollut yksi hänen kaukaisista haaveistaan ja hän oli iloinen kun se hankkeen myötä tuli mahdolliseksi. Johtaja koki hankkeen olleen todella koko työyhteisön yhteinen asia. Johtaja kertoi olevansa kokonaisuudessaan ylpeä työntekijöistään ja siitä, että hankkeeseen lähdettiin mukaan yhteisellä halulla ja yhdeksänkymmentäyhdeksän prosenttisesti. Hänen kokemuksen mukaan syksyllä talossa olleet työntekijät lähtivät hankkeeseen mukaan todella hyvin alusta asti. Toisaalta kun työntekijöitä oli vaihtunut vuoden aikana monissa ryhmissä, hänen mielestään uusien työntekijöiden ei voi odottaakaan olevan niin syvällä hankkeessa mukana. Hänen mukaansa ryhmille tuli antaa ensin aikaa saada arki ryhmässä sujumaan ja vasta sitten alkaa kehittää toimintaa.

> *”…tota mä oon hirveen ylpee kokonaisuudessaan joukosta, et tähän lähettiin yheksänkymmentäyheksän prosenttisesti mukaan.”*

Johtajan mukaan hankkeeseen lähdettiin hakemaan työvälineitä nähdä enemmän. Hänen mukaansa oman työn äärelle pysähtyminen näkyi selvästi koko yksikössä. Hänen kokemuksen mukaan työntekijät olivat pysähtyneet videoiden äärelle miettimään omaa työtään ja tapaa toimia. Johtajan mukaan työntekijöiden ammatillinen näkeminen oli lisääntynyt. Toisaalta myös hiljainen tieto oli tullut näkyväksi. Johtaja koki oppineensa paljon työntekijöistä. Hän koki saaneensa heidän osaamisestaan paljon sellaista tietoa, joka ei ole tullut esille kahdenkeskisissä kehityskeskusteluissa.

> *”…sellanen ammatillinen näkeminen ja semmonen, mä koen et se on lisääntynyt ihan huikeesti, huikeesti, tai sanotaanko niinku osa voi olla myöskin sitä et se on tullu ehkä esille. Et se on ollu semmosta joka on ollu multa ehkä piilossa, et mä en oo sitä omassa työssäni niinkään nähny.”*

Johtaja koki videoinnin hyväksi menetelmäksi havainnointiin. Hänen mukaansa tilanteisiin palaamisen mahdollisuus videoiden kautta oli upea juttu. Videot mahdollistivat tiimeille yhteisen jakamisen tilanteista ja niitä oli mahdollisuus tarkastella moneen kertaan. Tiimien yhteinen videoiden analysointi oli hänen mukaansa lisännyt keskusteluita ryhmissä. Hänen mukaansa vuorovaikutteinen yhteinen jakaminen oli palkitsevaa, ohjaavaa ja opettavaista. Yhdessä katsotut kuvamateriaalit väkisinkin ohjasivat ajattelua ja lisäsivät sitä kautta omaa pohdintaa, mikä näkyi hänen mukaansa kaikissa tiimeissä. Johtajan mukaan tiimit olivat löytäneet hyvin kuvauskohteita arjesta omien tarpeidensa mukaan. Tärkeänä hän koki arjen pienten juttujenkin tarkastelua. Hänen mukaansa mitä tahansa pientä siellä arjessa onkin, niin se on sen kuvaamisen ja tarkastelun paikka. Tärkeänä hän näki arjen pienistä kohtaami-

sista ja jutuista nauttimisen. Johtaja koki ajan vähyyden haitanneen tiimien kuvaamisia ja videoiden analysointia. Hän totesi lomakkeiden täyttämisen vieneen tiimien palaveriaikoja ja toi esille päiväkodin rakenteiden selkeyttämisen jatkossa siten, että rakenteet mahdollistaisivat paremmin kehittämistyön.

> *"…just nimenomaan tää palaamisen mahdollisuus ja niiden keskusteluiden käyttäminen tiimeissä, ne näkee sen saman asian samanaikaisesti taas uudestaan ja uudestaan, niin se vuorovaikutteinen yhteinen jakaminen siinä on hyvin palkitsevaa ja ohjaavaa ja opettavaa ja ties vaikka mitä…"*

Päiväkodin johtajan mukaan rohkeus työyhteisössä oli kasvanut paljon hankkeen aikana. Työntekijät toivat oman työnsä esille videoiden kautta yhteisissä hanketapaamisissa ja altistivat näin oman työnsä toisten tarkasteltavaksi. Johtaja koki avoimuuden ja yhteenkuuluvaisuuden tunteen lisääntyneen koko työyhteisön tasolla. Avoimuus ja vuorovaikutteinen miettiminen oli hänen mukaansa lisännyt toisilta oppimista. Hänen kertomansa mukaan työyhteisön arvokeskustelut olivat lisääntyneet hankkeen aikana.

> *"…mun mielestä tää semmonen avoimuus ja hyvin vuorovaikutteinen pähkäily mitä me ollaan harrastettu , niin mä uskon vakaasti et se on lisänny semmosta niinku toisilta oppimista. Et ku se on tuonu sellasta arvokeskustelupohjasta keskustelua lisää…"*

Jokaisella ryhmällä oli ollut hankkeen aikana onnistumisia, mutta myös hankaluuksia. Hän koki että rohkeus ja avoimuus antoi työntekijöille mahdollisuuden tuoda esille myös oman ymmärtämättömyytensä. Johtaja nosti esille haastattelussa työntekijöiden ja tiimien erilaisuuden. Hänen mukaansa osa tiimeistä oli edennyt hankkeessa hyvin itsenäisesti ja hurjaa vauhtia ja toiset tiimit sitten vähän rauhallisemmassa tahdissa. Hänen näkemyksensä mukaan osa tiimeistä selkeästi panosti hankkeeseen. Joillakin tiimeillä taas oli heikompi tarttumapinta ja he tarvitsivat hankkeen aikana häneltä enemmän kannustusta ja tukea. Ihmisten erilaisuus tuli esille hankkeen aikana, tämä näkyi hankkeeseen sitoutumisessa. Johtajan mukaan hänen täytyikin olla erityisen herkkänä hankkeen aikana havaitakseen ryhmien ja työntekijöiden tuen tarpeen, että hän osaisi sitä tarvittaessa heille antaa. Tärkeänä omakohtaisena oppimiskokemuksena hän piti sitä, että tulee osata antaa kaikille oma aikansa edetä ja toimia. Hänen mukaansa jokaisella työntekijällä ja ryhmällä oli oma polkunsa ja vauhtinsa. Sen hyväksyminen, että kaikkia ei voi jouduttaa oli ollut opettavaista hänelle. Hankkeeseen liittyvät PDCA- lomakkeet johtaja koki hyödyllisiksi ja tärkeiksi työvälineiksi hänelle itselleen. Lomakkeiden kautta hän pystyi näkemään ryhmän etenemisen hankkeessa sekä tiimien mahdollisen tuen tarpeen. Hänen mukaansa varsinkin hankkeen alussa tiimit tarvitsivat hänen tukeaan lomakkeiden täyttämisessä. Heille tuli avata sitä mitä lomakkeella haetaan.

> *”…joka täs oli tärkeenä oppina mulle, on ajan antaminen. Eli tietysti liittyy siihen, et kun valtaisa määrä porukkaa tekee sitä, niin jokaisella on se oma vauhtinsa ja oma polkunsa ja tää ja hyväksyminen siinä, että kaikkia en voi jouduttaa. Kaikkia en voi patistaa tai, tai löytää se oma keino, et mikä on se kenenkäki aika tai se seuraava askel tai mikä, se on ollu mulle hirveen opettavaista.”*

Johtajan mukaan yhden vastuuihmisen osallistuminen hanketapaamisiin ei välttämättä tue sitoutumista koko tiimin tasolla. Yhden ihmisen oivalluksista ja innostumisesta on kiinni, kuinka hanketta on lähdetty viemään eteenpäin tiimissä. Johtajan mukaan hankkeen yhteinen aloitus olisi voinut selventää hanketta kaikille työntekijöille jo alusta alkaen. Hänen mukaansa yhteinen hankeilta helmikuussa oli avannut hanketta monelle. Hän pohti haastattelussa yhteisen illan ajankohdan oikeellisuutta ja totesi kuitenkin, ettei ilta olisi voinut olla paljoakaan aikaisemmin, koska silloin ei olisi ollut videoitua materiaalia työstettäväksi. Hänen mukaansa ilta oli siinä suhteessa ollut hyvään aikaan, että ihmiset olivat saaneet sitä ennen kokemuksia videoinnista. Hän nosti haastattelussa esille päiväkodin rakenteet. Työpäivän aikana on mahdotonta järjestää hanketapaamisia niin, että kaikki pääsisivät osallistumaan. Sellaisten tapaamisten järjestäminen,johon kaikilla olisi mahdollisuus osallistua, pitää tapahtua työajan ulkopuolella ilta-aikaan.

> *”…tää rakenne mikä mei on, et yksi ihminen on suunnilleen istunut vastuuihmisenä täällä, sehän on kankee ja sehän ei välttämättä tue sitä sitoutumista siel tiimitasolla, koska se on sen yhden ihmisen oivalluksista ja kaikista kiinni, et miten hän on niinku innostunut ja lähtenyt viemään sitä eteenpäin ja saanu sen porukkansa liikkeelle.”*

Hanke kesti päiväkodissa vuoden ja johtajan mielestä se oli sopivan mittainen sekä hyvä alku startti videoinnille. Hän kertoi velvoittavansa tiimit jatkossa kuvaamaan säännöllisin väliajoin, jotta videointi jäisi elämään päiväkotiin hankkeen jälkeenkin. Johtajan kokemuksen mukaan tiivis, kuukauden syklillä toteutettu hanke on pitänyt kehittämistehtävän kurssissa ja pakottanut toimimaan. Hän koki olleensa sitoutunut kehittämistehtävään oman työnsä puitteissa ja hänen odotuksensa olivat täyttyneet. Johtaja koki VKK- Metron koulutukset hyvinä ja niiden tukeneen työyhteisön ja työntekijöiden kasvua ja kehitystä. Johtajan kertoi, ettei työyhteisö ole heti lähdössä uusiin hankkeisiin, vaan videoinnille täytyy nyt antaa aikaa ja jatkumisen edellytykset. Hänen mielestään pitää osata sanoa ääneen se, että me teemme jo hyvää työtä, eikä sitä tarvitse koko ajan kehittää. Tulevaisuuden haasteeksi johtajan mukaan jää videoiden jatkotyöstäminen, jotta videoita voitaisiin jatkossa näyttää myös vanhemmille.

> *”…mun mielestä hankkeella pitää olla myöskin jatkumisen edellytykset ja eloonjäämisen mahdollisuudet…”*

6.8 Hankkeenohjaajan kokemukset hankkeesta

Hankeohjaajan kokemuksen mukaan kaikki videoinnit pysäyttivät miettimään. Hänen mukaansa kuva pakotti työntekijöitä pysähtymään oman toiminnan äärelle. Hänen mielestään työntekijät kehittyivät hankkeen aikana arvioimaan ja näkemään enemmän videoista. Ohjaajan mukaan oppiminen oli hyvin yksilöllistä, mutta oppimista tapahtui kaikkien kohdalla. Ohjaaja kertoi kokeneensa tosi vahvasti kaikkien tiimien oppimisen. Hänen mukaansa tiimit pysähtyivät hankkeen aikana videoiden äärelle hakemaan ratkaisuja oman ryhmän toimintaan. Hänen mukaansa video oli löydetty hyväksi ongelmanratkaisumenetelmäksi sillä videoiden kautta tiimit pääsivät syvemmälle pohtimaan valittua teemaa.

> *”…et miten tiimit tavallaan kehitty niin, kyllähän ne kehitty sit niinku ikäänkuin arvioimaan, kattelemaan, näkemään enemmän niis videoinneis. Koko ajan tutkimusprosessii tapahtuu, et totta kai se oli sit erilainen ja yksilöllinen ite kunkin kohalla, mut että niinku jollakin tavalla.”*

Ohjaajan mukaan työyhteisössä opittiin paljon tiettyjä perusasioita videoinnista ja videointi menetelmästä, omakohtaisena kokemuksena. Hän mainitsi kertoneensa videoinnin perusasiat heti hankkeen alussa työntekijöille, tuolloin työntekijöiltä puuttui vielä omakohtainen kokemus, joka on tärkeä. Hänen mukaansa videoinnin perustavoitteet toteutuivat ällistyttävän hyvin. Työyhteisössä oli opittu se, että lyhyistä videopätkistä saadaan paljon informaatiota ja monta kertaa katsomalla sama asia, joka kerta oppii lisää. Ohjaajan mukaan videoinnin yksi tärkein pointti on se, että uskaltaudutaan laittamaan itsensä alttiiksi ja ymmärretään, että täydellistä kasvatusta ei olekaan.

> *”…ja must se on ihan fantastista se ei kuitenkaan oo ihan helppoo heittäytyä videoitavaks ja niinku ikään kuin toisten arvioitavaks siinä on kuitenkin se elementti et jollakin tapaa sit vaan niinku kuitenkin eikä se voi olla kiinni kenestäkään yksittäisestä ihmisestä et jollakin tavalla työyhteisöllä on ollut kypsyyttä kehittää itessään tällänen piirre et näin voidaan toimia…”*

Ohjaajan mukaan videointi on vahva väline, se on kattava ja sillä voidaan palata jälkikäteen tilanteisiin. Hän olisi halunnut hankkeen aikana kiinnittää enemmän työntekijöiden huomiota kuvanrajaukseen. Hänen mukaansa kuvanrajaus on subjektiivinen valinta, sillä kuvaaja tekee kuvatessaan paljon valintoja. Ohjaaja pohti videoiden subjektiivisuutta ja objektiivisuutta ja

totesi videoiden sisältävän objektiivisia elementtejä sekä subjektiivisia elementtejä. Hänen mielestään täysin objektiivista tietoa ei saada aikaiseksi käyttäytymistä havainnoidessa.

> *”…kyl video aika hyvin tota se on kuitenkin peittävin niistä sillä voi palata jälkikäteen siihen tilanteeseen tai yksi peittävimmistä sitä mä en tiedä et kuinka paljon ihmiset tuli sitä ajatelleeksi että jokainen kuvarajaus on jo subjektiivinen valinta. et se joka kuvaa ja liikuttaa kameraa tekee jo hirven määrän valintoja siinä että ne valinnat esimerkiksi muokkaa sitä mitä sielt tulee.”*

Ohjaajan mukaan videointi mahdollistaa näkemään enemmän ja menemään lähemmäksi oikeata elämää. Hänen mielestään ilman videointia työntekijöille ei välttämättä tulisi niitä pysähdyksiä ja he jatkaisivat samojen rutiinien suorittamista. Hänen mukaansa videoinnissa ei ole kyse sen suuremmasta muutoksesta tai kehittämisestä, vaan syvemmin näkemisestä. Hän nosti esille sen, että kasvattajat ovat lapsia varten ja he ikään kuin seurasivat sitä mitä lasten vuorovaikutus on ja miten lapset toimivat vuorovaikutuksessa. Ohjaaja korosti jo hankkeen alussa aikuisen roolia kaikissa tilanteissa ja hänen mukaansa kukaan työntekijöistä ei enää kyseenalaistanut sitä hankkeen loppuvaiheessa. Hänen mukaansa videoilta oli mahdollista nähdä kasvattajan emotionaalinen läsnäolo. Ohjaajan mukaan kasvatus vaatii sellaista emotionaalista asennetta.

> *”…jos vaan ajateltais et mentäis pelkkää arkee ilman videointii niin sitä pysäytystä ei tulis sitä voi toistaa sitä omaa rutiinia ja ajatella et okei eiköhän tää ihan hyvin mennyt… et ei se kamalaa muutostyötä eikä kehittämistä se on vaan et näkee syvemmin ei niitä täysin toiseks muuta eikä mekään muututa täysin toisiks vaan syvemmin omaksutaan niitä asioita…”*

Ohjaajan mukaan hankkeet tuovat aina uudistumisen paineita työntekijöille. Hänen mielestään elävä mielenkiinto omaa työtä kohtaan erityisesti kasvatuksessa, tarkoittaa itsensä uudistamista. Hänen mukaansa uudistuminen tarkoittaa oman työn tarkastelua ja syvällistä katsomista. Ohjaaja totesi haastattelussa hankkeen olleen mahtava kokemus, koska työntekijät lähtivät siihen mukaan. Hänen mielestään ei ole helppo heittäytyä videoitavaksi ja toisten arvioitavaksi. Hänen mukaan työyhteisöllä on ollut kypsyyttä kehittää itsessään tällainen piirre, että näin voi toimia. Hän kertoi odotustensa täyttyneen paremmin kuin oli odottanut. Ohjaaja koki hankkeen ohjaamisen olleen haasteellista. Hän koki ohjatessaan joutuvansa miettimään, kun mennään sellaisella alueella missä ihmiset laittavat itsensä likoon, sitä millä tavalla sanoittaa heille asioita siten, että ne tuovat työntekijöille voimia eivätkä vie voimia. Hän kertoi pohtineensa hankkeen aikana sitä kuinka pitkiä askelia voi kerrallaan ottaa. Hän kokemuksen mukaan työyhteisössä koettiin hyvänä se, että hanketapaamisissa hän palasi aina

edelliskerran asioihin tuoden niihin uusia näkökulmia. Hänen kokemuksen mukaan se rohkaisi ihmisiä katsomaan uusista näkökulmista.

> *”Mun mielestä tää on ollu ihan mahtava kokemus ja just sen takii kun ihmiset on lähtenyt mukaan siihen…”*

Ohjaajan mukaan hankkeessa saatiin hyvin läpi se idea, että VKK tuo toimintayksikköihin kehittämisen työkaluja. Hän koki hyvänä VKK- Metron pienten askelten politiikan, hänen mukaansa kehittämistyössä on tärkeätä se millaisin askelin se tapahtuu. Tärkeätä on se, että tapahtuu ilman läkähtymistä kehittämisen alle. Ohjaajan mukaan PDCA- lomake varmaan tuntui työntekijöistä alkuun kankealta ja kaikkien piti opetella sen käyttöä. Hänen kokemuksensa oli että PDCA- lomake oli hyvä, sillä se piti kaikki kiinni siinä mitä seuraavaksi tehdään. Hänen mukaansa se saattoi tuntua monimutkaiselta joidenkin mielestä, toisaalta lomake ole aika yksinkertainen, kun oli oivaltanut lomakkeen tarkoituksen.

> *”Kyl must tuntu et se PDCA- lomake oli niinku, sillai se oli hyvä, et se piti kiinni niinku siinä tavallaan et tarvii miettii niinku et mitä seuraavaksi tehdään et, voi olla et se oli monimutkainen mut toisaalta se oli aika simppelikin kun sen sitte oivalsi et mist täs on kysymys.”*

Ohjaajan mukaan hankkeen käynnistämiseen ja pienten askelten politiikkaan pitäisi kiinnittää enemmän huomiota. Hänen mukaansa hankkeiden käynnistämisvaihe on aina haasteellista. Hankkeissa pitäisi saada tavoitteet pieniksi ja konkreettisiksi, kuitenkin pitäisi olla ensin kokemusta ja tietoa asioista ja sitten vasta mietittäisiin sitä mitä tehdään. Ohjaajan mukaan hankkeen käynnistämisessä piti ottaa monta asiaa huomioon, kuten se millä tavalla ihmisten kokemusmaailma ja se mitä tehdään kohtaavat toisensa. Hänen mukaansa aloittaminen vie aina oman aikansa, eikä sitä voi kauheasti nopeuttaa, sillä tietyt prosessit täytyy käydä läpi hankkeen alussa.

> *”…et näis on niinku vaikee näis hankkeis niinku tietyllä tavalla ensin hankkii kokemuksii ja tota noin tietoo jostain asiast mitä käsitellään ja vast sen jälkeen ruveta miettiin et mitä täs tehdään.”*

Ohjaaja koki videoinnin huonona puolena sen, että hyvin toteutettuna se vaatii raskaan kaluston ja editointivälineet. Hänen koki kuitenkin, että ilman editointilaitteitakin saatiin jokaiselle hanketapaamiselle riittävästi materiaalia. Hän kuitenkin totesi sen, että jos videoita aiotaan jatkojalostaa ja niitä aiotaan näyttää vanhemmille, pitäisi videoiden käsittelyyn olla paremmat välineet.

> *"…mun mielest yllättävänkin hyvin selvittiin. Oikeesti tekniset esteet eivät estäneet meitä tekemästä mitään mitä oli tarkoitus tehdä. Se on kuitenkin lopputulema, et ongelma alkaa tulemaan siinä, että kun jatkotyöstetään esitettäväksi jossain niin sit se on se ongelma…"*

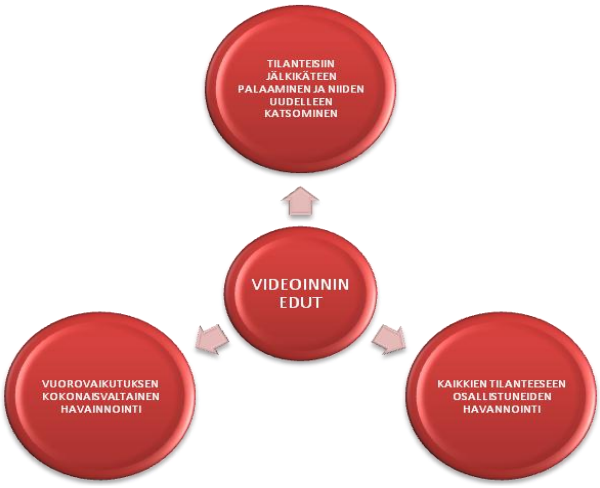
Ohjaaja koki hankkeen kokonaisuutena hyvänä. VKK- Metron käytännönläheinen tutkimus, jossa painotetaan käytännön läheisyyttä, antoi oikeuden toimia rauhallisemmalla tavalla. Hän koki VKK- Metron tarjoamat koulutukset hyvinä. Hänen kokemuksen mukaan moni tiimi on valmis jatkamaan hankkeen jälkeenkin videointeja vähintään kaksi kertaa vuodessa. Hän koki hankkeen olleen kaikkien yhteinen juttu ja hankekokemus oli jaettu yhdessä. Ohjaaja nosti haastattelun lopuksi ajatuksensa yhteisestä jakamisesta:

> *"Kukaan ei omista kasvatusta me voidaan jakaa se ihan hyvin, tarkoitus on kasvattaa tulevaa sukupolvea mahdollisimman hyvin."*

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

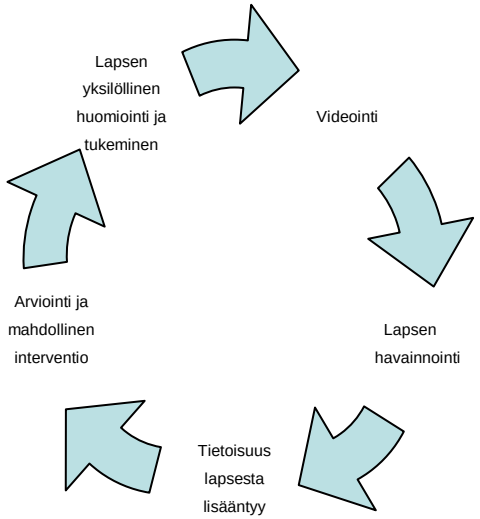
Tutkimuksemme osoitti videoinnin olevan erittäin hyvä väline havainnointiin. Haastateltavat kokivat videoinnista olevan hyötyä lasten ja oman vuorovaikutuksen sekä toiminnan havainnointiin. Pihlajan ja Viitalan(2004) mukaan videointi toimii dokumenttina johon tilanteet tallentuvat autenttisena. Tilanteiden tallentaminen videolle on tarkoituksen mukaista, sillä havainnoitavissa tilanteissa informaatiotulva on yleensä suuri ja katse on valikoiva, eikä ihminen pysty havainnoimaan ja muistamaan kaikkea näkemäänsä ja kuulemaansa. Videoimalla tilanteet havainnoijan ei tarvitse tehdä kokoajan muistiinpanoja, vaan hän voi keskittyä tilanteen tarkkailuun tietäen, että aineistoon voi palata vielä myöhemmin. (Pihlaja & Viitala 2004,157-158.) Haastateltavat kokivat, että videot tarjosivat heille mahdollisuuden palata tilanteisiin jälkikäteen uudelleen ja tehdä havaintoja videoiden perusteella. Haastateltavien mielestä videolta näkee enemmän asioita, kuin mitä tilanteessa ollessaan pystyy havainnoimaan. (Kuvio 1.)

Pihlaja & Viitala (2004,158) nostavat esille videoinnin hyödyn vuorovaikutuksen havainnointiin, sillä videolle tallentuvat äänen lisäksi eleet, ilmeet ja liikkeet, jotka ovat merkittäviä tutkittaessa ihmisten vuorovaikutusta. Launosen (2007,117) mukaan videoiden avulla päästään havainnoimaan ja arvioimaan vuorovaikutuksen kaikkien osapuolten käyttäytymistä samassa tilanteessa, sekä heidän reaktioitaan toistensa ilmauksiin ja toimintaan. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta videoinnista olevan hyötyä vuorovaikutuksen havainnointiin. Haastateltavat kertoivat oppineensa kiinnittämään enemmän huomiota lasten vuorovaikutukseen. Etenkin ei-kielellisen vuorovaikutuksen havainnointi ja arviointi oli lisääntynyt videolta tehtyjen havaintojen kautta. Haastateltavien mukaan video mahdollistaa kaikkien tilanteeseen osallistujien havainnoimisen yhtä aikaa. Videolta on mahdollisuus tarkastella yksittäisten lasten vuorovaikutusta ja sitoutumista toimintaan.



Kuvio 1. Videoinnin edut havainnointiin

Havainnoinnin kouluttajana VKK- Metrossa toiminut Lasse Lipponen toi luennollaan (2008) esille sen, että videon käyttö vuorovaikutuksen havainnoinnissa auttaa tunnistamaan lasten tarpeita ja voimavaroja, sekä vastaamaan lapsen tarpeisiin hänen kehitystään tukevalla tavalla. Tulosten perusteella haastateltavat kokivat päässeensä videoiden avulla lähemmäksi lasta ja näkemään lapsen toiminnan taakse. Näkemään niitä merkityksiä, jotka lapset itse toiminnalleen antavat. Tietoisuus lapsen tavasta toimia on auttanut heitä toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa, lisäksi se on mahdollistanut lapsen yksilöllisemmän tukemisen. (Kuvio 2.) Hujalan, Puroilan, Parrila-Haapakosken ja Nivalan (1998,127) mukaan varhaiskasvattajan ammatillisen osaamisen keskeinen ulottuvuus on kyky huomioida yksittäisen lapsen tarpeet, ja rakentaa arkipäivän kasvatuskäytännöt niiden pohjalta.



Kuvio 2. Videointi menetelmän merkitys lapsen havainnoimisessa.

Hujalan ym.(1998) mukaan se, että kasvattaja pystyy hahmottamaan varhaiskasvatuksen merkityksen lapsen näkökulmasta, erityisesti lapsen kasvun ja oppimisen tukemisena, vaatii se kasvattajalta teoreettisesti perusteltuja valintoja. Varhaiskasvatuksen teoriatiedon hyödyntäminen käytännön kasvatustyössä ei onnistu ilman tiedon sisäistämistä. Tiedon sisäistämisprosessissa teoreettinen tieto yhdistyy kasvattajan aikaisempiin kokemuksiin ja arvomaailmaan. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998,122.) Tutkimustulostemme mukaan työntekijät kokivat kehittyneensä ammatillisessa havainnoinnissa ja arvioinnissa. Haastateltavien mukaan heidän ammattitaitonsa oli lisääntynyt koulutuksista saadun teoriatiedon myötä. Erityisesti havainnointi ja Lis-Yc koulutusten koettiin tuovan hyödyllisiä menetelmiä arjen työhön. Koulutuksista saatu hyvä teoreettinen perusta antoi mahdollisuuden kehittää ja kehittyä työssä.

Koivunen (2009,200) sanoo että kasvattaja ei ole koskaan ammatissa valmis, vaan he ovat aina keskeneräisiä. Hänen mukaansa työssä kehittyminen vaatii ammatillisen kehittymisen lisäksi myös ihmisenä kehittymistä. Hujalan ym.(1998) mukaan ihmissuhdetyötä tekevien ammattilaisten persoonallisuus on mukana työssä ja siitä johtuen persoonallinen ja ammatillinen kasvu liittyvät kiinteästi toisiinsa. Heidän mukaansa päivähoidon työntekijöillä on vastuu oman ammatillisen toiminnan jatkuvasta arvioinnista ja kehittämisestä. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998,119.) Laura Yliruka on tehnyt Pro-gardu tutkimuksen sosiaalityön itsearvioinnista ja hiljaisesta tiedosta. Yliruka nostaa tutkimuksessaan esille sosiaalityöntekijöiden korkean kynnyksen oman työn arviointiin ja työn näkyväksi tekemiseen. Hänen mukaansa yksi kynnyksistä saattaa olla se, että sosiaalityötä tehdään omalla persoonalla, eikä tehtyä työtä uskota voitavan arvioida irrallaan persoonan arvioinnista. Näin ollen arvioinnin pelätään tulevan liian lähelle. (Yliruka 2005,124.)

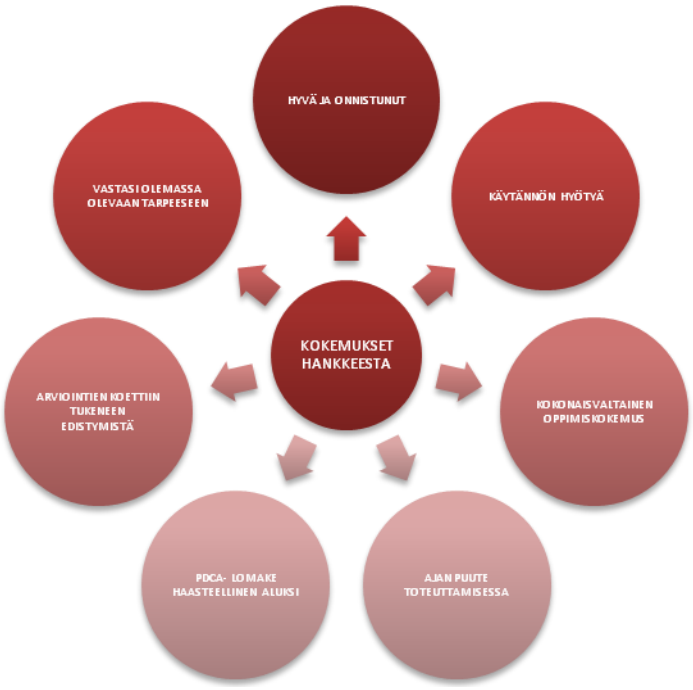
Tutkimustulostemme perusteella kynnys oman työn näkyväksi tekemiseen oli alussa korkea, sillä videointi oli kaikille työntekijöille uusi menetelmä. Haastateltavat kokivat oppineensa käyttämään videointia menetelmänä ja totesivat sen hyväksi välineeksi oman toiminnan havainnointiin ja arviointiin. Videoiden kautta heillä oli mahdollisuus tarkastella omaa läsnäoloa, omaa vuorovaikutusta ja omaa tapaa toimia erilaisissa tilanteissa. Oman toiminnan tarkastelu videoilta lisäsi työntekijöiden oman toiminnan ja oman vuorovaikutuksen arviointia.

Päiväkodinjohtajan ja hankeohjaajan mukaan kasvattajien ei ole helppo heittäytyä videoitavaksi ja toisten arvioitavaksi. Heidän mukaansa työyhteisöllä on ollut rohkeutta ja kypsyyttä kehittää itsessään tällainen piirre, että näin voi toimia. Tutkimuksessa haastateltavat nostivat esille palautteen merkityksen. He kokivat ohjaajalta saadun palautteen tärkeäksi ja kannustavaksi, sekä sen kehittäneen heidän omaa osaamistaan. Videoinnin koettiin tulosten mukaan helpottaneen palautteen antamista tiimin sisällä. Tuulikki Venninen on tehnyt Pro-Gradu tutkielman vuonna 2002 päiväkodin palautteen antamisesta. Hänen tutkimustulostensa perusteella palautteen antaminen ja vastaanottaminen koetaan ammattiin kuuluvana velvollisuutena. Hänen mukaansa palautteen antamisella voidaan merkittävästi vaikuttaa henkilökunnan ammatilliseen kehittymiseen ja osaamiseen. (Venninen 2002,98–99.)

Nummenmaan (2006,23) mukaan päiväkodin työyhteisön tyypillisiä piirteitä ovat moniammatillisuus sekä vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön perustuva toiminta. Isoherrasen (2008) mukaan yksilöt ja tiimit saavat tietoa omasta toiminnastaan jatkuvan arvioinnin kautta. Tiimin reflektoidessa omaa toimintaansa sen sisällä muodostuu yhteinen ymmärrys tilanteesta, ja toiminnan muutokset ovat silloin helpompia toteuttaa. Yhteinen reflektointi kehittää tiimin vuorovaikutusta ja sen avulla voidaan selkiyttää rooleja ja tutkia yhteisiä toimintatapoja. (Isoherranen 2008,162.) Videota voidaan käyttää aikuisten kasvatustyön välineenä ja sen avulla aikuiset voivat reflektoida omaa pedagogista toimintaansa (Pihlaja & Viitala 2004, 158).

Tutkimustulosten mukaan tiimien yhteinen havainnointi ja arviointi lisääntyivät hankkeen aikana. Tiimien yhteiset videoiden analysoinnit lisäsivät ja syvensivät yhteistä keskustelua lapsista ja ryhmän toiminnasta. Ruohotien (1995,164) mukaan oppiminen on osa jokapäiväistä työtä ja työntekijät oppivat ja opettavat toinen toistaan. Karilan ja Nummenmaan (2006,46) mukaan yhteiset keskustelut auttavat työyhteisön jäseniä oppimaan toinen toisiltaan ja ne tuovat uusia näkökulmia asioihin. Päiväkodin hankkeen aikana yhteisiä keskusteluja työntekijöiden välillä käytiin tiimeissä sekä ohjaajatapaamisissa. Haastateltavat kokivat yhteisten keskustelujen lisänneen heidän omaa osaamistaan.

Tutkimuksestamme voidaan päätellä hankkeen onnistuneen kokonaisuudessaan päiväkodissa hyvin ja hanke oli antanut työntekijöille enemmän kuin he osasivat odottaa. Haastateltavat kokivat hankkeen olleen kokonaisvaltainen oppimiskokemus, jossa teoria ja käytäntö limittyivät luontaisesti toisiinsa. Virkkusen ja Ahosen (2007,65) mukaan kehittämishanke onnistuu, kun se vastaa olemassa oleviin haasteisiin ja tarpeisiin. Työntekijöiden, päiväkodin johtajan ja hankeohjaajan haastatteluista nousi esille tyytyväisyys hankkeen etenemiseen ja lopputulokseen. Kaikki osapuolet kokivat hankkeen hyödyllisenä, sillä se vastasi päiväkodin olemassa olevaan kehittämistarpeeseen. Hankkeen onnistumiseen vaikutti se, että hanke koettiin aidoksi kehittämistehtäväksi, jonka tavoitteena oli tuottaa uusia menetelmiä päiväkodin arkeen. (Kuvio 3.)



Kuvio 3. Kokemukset hankkeesta

Toikon ja Rantasen (2009,89) mukaan kehittämistoiminta on sosiaalinen prosessi joka edellyttää työntekijöiden aktiivista osallistumista ja vuorovaikutusta. Kehittämistoimintaa toteutettiin päiväkodissa ydinryhmästä käsin. Jokaisesta tiimistä yksi työntekijä toimi vastuuhenkilönä päiväkodin hankkeessa. Hän osallistui hanketapaamisiin ja huolehti tiedon siirrosta omalle tiimilleen. Kehittämishankkeet etenevät usein ydinryhmän avulla, joka koostuu niistä työntekijöistä, jotka voivat edesauttaa kehittämistä (Toikko & Rantanen 2009,98). Viitalan (2005) mukaan ydinryhmään vaikuttamalla vaikutetaan työyhteisön oppimiseen. Olennaista kaikkien työyhteisön jäsenten oppimisen kannalta on tiedon siirtyminen ydinryhmästä muille tiimin jäsenille. (Viitala 2005,26.) Virkki ja Somermeri (2002,104–105) pitävät tärkeänä oikeanlaisen tiedon siirtämistä tiimeille. Heidän mukaansa huono ja vääränlainen viestintä ydinryhmästä tiimeille voi aiheuttaa ongelmia ryhmän hanketyöskentelyssä ja yksittäisten työntekijöiden motivaatiossa. He korostavat sitä, että ydinryhmään osallistuvien työntekijöiden täytyy tutustua laaja-alaisemmin projektiin, kuin mitä oma työtehtävä edellyttää. Tutkimuksemme mukaan tiedon siirtyminen ydinryhmästä tiimeille oli vaihtelevaa, ja riippui paljolti tiimin yhteyshenkilöstä. Tiedon siirtyminen vaikutti osaltaan tiimien työntekijöiden hankkeeseen sitoutumiseen.

Tutkimustulosten perusteella työntekijöiden sitoutumiseen vaikutti tietämättömyys hankkeesta sekä se, että kaikilla ei ollut mahdollisuus hanketapaamisiin. Työntekijät sitoutuivat hankkeeseen eri tavoin ja sitoutumiseen vaikutti henkilökohtainen asenne kehittämistä kohtaan. Perkka-Jortikan (2002,135) mukaan kehittämishankkeiden onnistumisen edellytyksenä on työntekijöiden sekä johdon sitoutuminen hankkeeseen. Hänen mukaansa kehittäminen koskee jokaista työntekijää, jolloin kaikkien mukana oleminen on välttämätöntä. Mäkisalo (2003,99) toteaa, että yhteiset päämäärät ja tavoitteet eivät merkitse mitään, ellei tiimissä pystytä sitoutumaan niihin. Hänen mukaansa työntekijä ei voi sitoutua sellaiseen asiaan, josta hänellä ei ole tietoa tai jota hän ei ymmärrä. Tutkimuksemme tuloksista nousi esille se, että yhteisellä työillalla oli merkittävä osuus työntekijöiden sitoutumiseen. Yhteiseen työiltaan osallistui kaikki päiväkodin työntekijät. Ne työntekijät, jotka eivät olleet osallistuneet aikaisemmin hanketapaamisiin, kokivat yhteisentyöillan tärkeäksi. Työillassa heille selvisi hankkeen todellinen tarkoitus ja tavoite. Kaikki työntekijät olivat sitä mieltä, että kaikille yhteinen hanketapaaminen olisi voinut olla aikaisemmin.

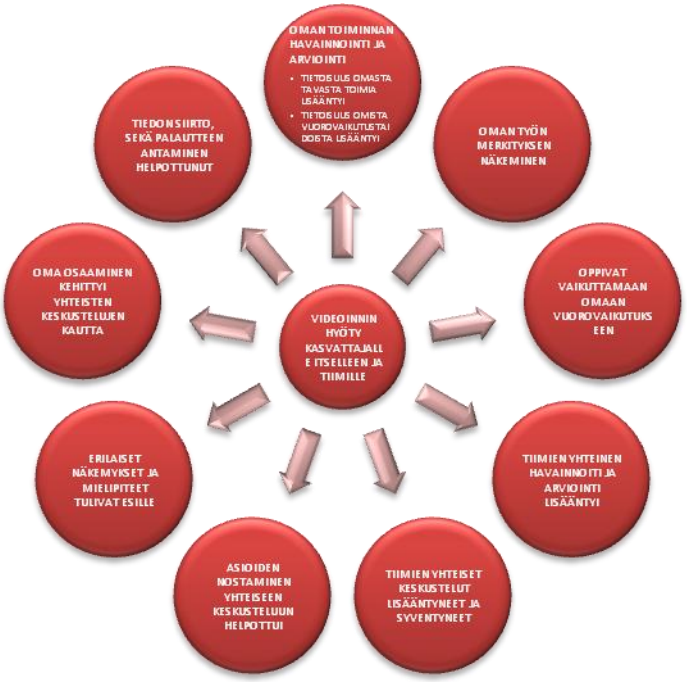
Tutkimustuloksista nousi selkeästi esille että, ajan puute oli suurin haaste hankkeen toteuttamisessa. Päiväkodin rakenteissa ei ollut järjestetty tiimeille erikseen aikaa hankkeelle. Tiimit käyttivät usein viikoittaisen tunnin palaveriaikansa hankkeeseen liittyvien tehtävien, kuten videoiden analysoimiseen sekä lomakkeiden täyttämiseen. Virtainlahden (2009,177) mukaan hankkeille tulee varata riittävästi aikaa sen toteuttamiselle. Hänen mukaansa aikakysymykset tunnistetaan ja niiden merkitys tuodaan esille, mutta jostain syystä niihin ei käytännössä kuitenkaan kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Kaikki haastattelemamme työntekijät

olivat sitä mieltä, että hankkeelle tulisi varata rakenteisiin oma aikansa. Päiväkodin johtajan mielestä tulevaisuutta ajatellen päiväkodin rakenteita pitää selkiyttää siten, että ne mahdollistavat kehittämistyön onnistumisen.

Yhteenvetona voidaan todeta tutkimustulostemme vastanneen laatimiimme tutkimuskysymyksiin. Haastattelemiemme työntekijöiden kokemuksen mukaan videointi menetelmänä hyödyttää yksittäistä lasta, lapsiryhmää, työntekijöitä itseään sekä työtiimiä. Videoinnin suurimpana etuna voitiin nähdä tilanteisiin jälkikäteen palaaminen ja sitä kautta havainnointi ja arviointi. Videoiden avulla koettiin voivan tarkastella erilaisia tilanteita, ilman tilanteen aiheuttamaa tunnelatausta. Videon koettiin olevan hyvä väline vuorovaikutuksen havainnointiin, sillä se mahdollisti sen tarkastelun laajemmin, sekä kielellisen että ei-kielellisen vuorovaikutuksen havainnoinnin. Videointi koettiin hyvänä ongelmanratkaisumenetelmänä, sillä sen avulla päästiin tarkastelemaan ongelmallisiksi koettuja tilanteita yhdessä ja löytämään niihin ratkaisuja. (Kuvio 4.) Tutkimukseemme osallistuneet työntekijät kokivat videoinnin hyödylliseksi ja toivoivat sen jäävän yhdeksi työvälineeksi päiväkodin arkeen. Tulevaisuuden tavoitteeksi he nostivat videoiden jatkohyödyntämisen mahdollisuuden lasten itsearviointiin, vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä verkostoissa hyödyntämiseen.

Kuvio 4. Videoinnin tuoma hyöty kasvattajalle

Työntekijät kokivat oppineensa videoiden avulla tunnistamaan omia toimintatapojaan, ja sitä kautta kehittämään itseään sekä omaa osaamistaan. Yhteiset videoiden analysoinnit koettiin hyvinä ja niiden todettiin lisänneen yhteistä pedagogista keskustelua tiimeissä. Yhteisen reflektoinnin ja pedagogisen keskustelun kautta koko työyhteisön ammatillinen osaaminen kasvoi.(Kuvio 5.) Koulutusten koettiin tuoneen lisää teoriatietoa havainnoinnista ja arvioinnista. Työntekijät kokivat videoinnin laittavan huomion lapseen ja lapsen tapaan toimia. Heidän mukaansa tietoisuus yksittäisen lapsen taidoista, tavasta toimia ja olla vuorovaikutuksessa kasvoi, ja sitä kautta lasten yksilöllisempi huomio ja tukeminen arjessa mahdollistuivat paremmin. VKK-Metro-hanke koettiin kaiken kaikkiaan positiivisena, vaikka lomakkeiden täyttäminen oli koettu aluksi vaikeaksi ja aikaa vieväksi. Haasteeksi hankkeessa muodostui alussa rohkeus lähteä käyttämään kameraa sekä asioiden löytäminen videolta. Toinen haastava asia oli ajankäyttö hankkeen toteuttamiseen. Yksikön haasteeksi jäikin aika kysymysten ratkaiseminen. Yhteisen ajan löytyminen vaatii selkeitä rakenteita palaverikäytäntöihin.



Kuvio 5. Videoinnin hyöty työntekijälle ja tiimille

8 JATKOTUTKIMUS AIHEITA JA KEHITTÄMISEHDOTUKSIA

Opinnäytetyömme eri vaiheissa pohdimme paljon sitä, kuinka hankkeisiin osallistuminen vaikuttaa pitkällä tähtäimellä työyhteisön toimintaan. Usein kehittämishankkeet ja teemat jäävät hankkeen päätyttyä arjen kiireisiin. Mielenkiintoista olisikin selvittää, kuinka hyvin tutkimuspäiväkodeissa kehitetyt menetelmät jäävät käyttöön hankkeen päätyttyä.

Päiväkodissa tutkitun videointi menetelmän siirrettävyys ja soveltuvuus käytäntöön on selvä osoitus sen toimivuudesta toiminnan sekä vuorovaikutuksen havainnointiin. Tiimien toiminta ja kasvattajien vuorovaikutus näyttivät osittain muuttuneen arjen tilanteissa. Vaaditaan vielä lisää tutkimusta siitä, miten videointi toimii muun toiminnan ohessa ilman hanketta, sekä siitä, jatkavatko työntekijät oman työnsä kehittämistä videoinnin avulla?

Mielestämme olisi hyvä, jos koko päiväkoti kävisi kehittämiskohteensa läpi tietyin väliajoin. Päiväkodissa voisi pitää erilliset videointi keskustelut, joissa käytäisiin läpi ryhmien tulevaisuuden suunnitelmia videoinnin osalta, sekä analysoitaisiin tiimien tuottamaa materiaalia yhdessä. Koko työyhteisön palaaminen kehittämiskohteen pariin toisi uusia ideoita, ja sitä kautta toiminta vakiintuisi ja kehittyisi. Videointia menetelmänä voi hyödyntää monella eri tavalla. Kun päiväkodilla on kokemuksia videon käytöstä, niin menetelmän jatkohyödyntäminen on helpompaa.

Tutkimuksesta ilmeni työntekijöiden kokeneen tärkeäksi oman vaikuttamisen mahdollisuuden hankkeen sisältöön. Tutkimuspäiväkotimme hanke oli osa suurempaa hankekokonaisuutta. VKK-Metron hanke jatkuu uusien tutkimuspäiväkotien myötä, se kehittyy ja saa uusia piirteitä tai rutinoituu tietyn malliseksi toiminnaksi. Kehittämistyö hankkeessa on ollut hyvin yksikkökohtaista. Mielenkiintoista olisi kartoittaa kuinka hankkeen tulokset leviävät päiväkotiyksiköstä toiseen vai leviävätkö ne? Kiinnostavaa olisi myös tietää, kuinka VKK-Metro-hankkeiden jatkuminen vaikuttaa tulevaisuudessa pääkaupunkiseudun varhaiskasvatuksen laatuun?

Varhaiskasvatuksen kehittämisen tulee tukea lapsen kasvua ja kehitystä. Tänä päivänä puhutaan paljon lapsilähtöisyydestä, siitä kuinka lapsilähtöistä päivähoidon toiminta on? Lapsilähtöisyydessä toiminta lähtee lapsesta, hänen kiinnostuksen kohteistaan, yksilöllisyydestä ja tarpeista. Lapsen oma, merkityksellinen kokeminen ja toimiminen vertaisryhmässä ovat tärkeitä asioita varhaiskasvatuksessa. Haasteena ja kehittämiskohteena voisi olla lapsen näkökulman esiin tuominen. Millaiseksi lapsi kokee päivähoidon?

9 POHDINTA

Tiedotusvälineissä on keskusteltu kiivaasti pääkaupunki seudun tiukasta päivähoitotilanteesta, päiväkodin neliöiden suhteesta lapsilukumäärään, ryhmäkokojen suuruudesta ja sen vaikutuksista lapsen kehitykselle. Lisäksi puhutaan paljon koulutetun henkilökunnan resurssipulasta. Varsinkin pääkaupunki seudulla koulutetuista lastentarhanopettajista on huutava pula ja paikoitellen on pulaa myös pätevistä lastenhoitajista.

Suomessa puhutaan paljon laadukkaasta päivähoidosta, kuitenkaan ei ole tarkasti määritelty mitä laadukas päivähoito tarkoittaa. Laadukkuus on usein jäänyt yksin työntekijän itsensä määrittelemäksi. Varhaiskasvatuksen laatu kiinnostaa kaikkia. Laadukasta varhaiskasvatusta haluavat niin asiakkaat, työntekijät kuin palvelun tuottajakin. Laadukas varhaiskasvatus hyödyttää koko yhteiskuntaa, sillä varhaiskasvatuksessa luodaan edellytykset lapsen oppimiselle. Laadukas varhaiskasvatus on osa lapsen koulutusketjua, jossa luodaan edellytyksiä varsinaisen opetuksen ja koulutuksen vastaanottamiselle. Lasten hyvinvointiin sijoittamalla voidaan vähentää lastensuojelu tarpeita sekä kustannuksia. Varhaiskasvatuksen laadun seuranta, arviointi ja kehittäminen on kaikkien yhteinen etu. Päivähoito on jatkuvien muutosten kohteena. Muutokset tuovat uusia vaatimuksia päivähoitojärjestelmälle, joka luo vaatimuksia myös osaamisen lisäämiselle. Tämän päivän varhaiskasvatuksen suuntaus on sen jatkuva kehittäminen. Usein kehittämistä työyhteisöissä toteutetaan erilaisissa hankkeissa ja projekteissa.

Opinnäytetyömme keskeisin tavoite oli tutkia hankkeeseen osallistuvien työntekijöiden kokemuksia hankkeesta. Hankeraportit koostuvat yleensä hankkeen tuloksista. Hankkeeseen osallistujien kokemukset osallistumisesta jäävät usein vähäisiksi, tai niitä tutkitaan kaikkien hankkeeseen osallistuneiden työntekijöiden kannalta. Halusimme opinnäytetyössämme tuoda esille yksittäisten työntekijöiden autenttisia kokemuksia hankkeesta ja laadimme tutkimuskysymyksemme vastaamaan tutkimuksen tavoitteita. Tutkimuskysymyksissämme painottui kokemuksellisuus omasta oppimisesta, videoinnista sekä hankkeeseen osallistumisesta.

Työntekijät kokevat hankkeisiin ja projekteihin osallistumisen yksilöllisesti. Tutkimustulostemme perusteella voimme todeta, että henkilökohtainen motivaatio ja innostuminen vaikuttavat sekä yksilön että koko tiimin asenteeseen hanketta kohtaan. Innostamisella tarkoitamme sitä, että jo yhden työntekijän innostuneisuus hanketta kohtaan vaikuttaa koko tiimin innostumiseen. Todellisuudessa yksikään kehittämishanke ei onnistu innostamaan ja sitouttamaan kaikkia osallistujia. Aina mukana on niitä, jotka syystä tai toisesta eivät halua lähteä mukaan kehitystyöhön. Kehitysmyönteinen asenne on edellytys oppimiselle ja kehittymiselle. Oma kokemuksemme on, että päiväkodissa oli erittäin kehitysmyönteinen asenne ja -ilmapiiri, joka osaltaan vaikutti hankkeen onnistumiseen.

Tutkimukseen sekä omiin kokemuksiimme perustuen voimme todeta hankkeen olevan hyvä keino kehittää työtä. Hanke mahdollistaa monipuolisen ja kokemuksellisen oppimisen. Jokainen työntekijä koki kehittyneensä vuorovaikutuksen havainnoinnissa ja arvioinnissa hankkeen aikana. Videointi koettiin hyväksi välineeksi havainnointiin, ja päiväkodissa päätettiin jättää videointi yhdeksi menetelmäksi arkeen. Tulosten mukaan oppimista tapahtui sekä yksilö-, tiimi- että työyhteisötasolla. Yhteiset keskustelut koettiin arvokkaina ja niiden koettiin lisäävän omaa oppimista. Oikein kohdennetut koulutukset, sekä ohjaajan ammattitaito olivat osaltaan lisäämässä oppimisen kokemuksia.

Hankkeen aloitukseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Hankkeen toteuttamiselle tulisi varata aikaa rakenteisiin, ja kaikilla työntekijöillä tulisi olla mahdollisuus osallistua hankkeeseen liittyviin tapaamisiin. Tutkimuksestamme nousi esille se, että työyhteisössä vallitsi pitkään epätietoisuus hankkeen tarkoituksesta. Työntekijät kokivat, että yhteinen aloitus olisi ollut tärkeä, koska silloin kaikki olisivat saaneet heti tiedon kaikesta hankkeeseen liittyvistä asioista, aikatauluista sekä hankkeen tavoitteesta. Päiväkodin rakenteet eivät mahdollista kaikkien osallistumista tapaamisiin päiväsaikaan. Ainoa mahdollisuus kaikkien osallistumiseen olisi ollut järjestää tapaamiset illalla. Hankkeen aikana järjestettiin yksi hanketapaaminen ilta-aikaan. Työntekijät kokivat työillan olleen hankkeeseen sitouttava sekä hanketta avaava. Monelle hankkeen tarkoitus avautui vasta tämän tapaamisen myötä.

Tutkimustulosten sekä omakohtaisten kokemustemme mukaan hankkeen suurimmaksi haasteeksi nousi aika kysymys. Tutkimustuloksista nousi selkeästi esille se, että aikaa hankkeen toteuttamiselle koettiin olevan liian vähän. Aikaa olisi tarvittu enemmän lomakkeiden täyttämiseen sekä videoiden analysointiin. Tämä ei kuitenkaan haitannut merkittävästi hankkeen toteuttamista, vaan aikaa videoiden analysoinnille oli löytynyt ja lomakkeet oli saatu täytetyksi. Koska hanke oli aikataulutettu, työntekijät joutuivat käyttämään tiimipalaveriaikansa hankkeeseen liittyvien asioiden käsittelyyn, eikä tätä koettu hyvänä asiana. Opinnäytetyön puitteissa osallistuimme ryhmien videointi ja analysointi tilanteisiin. Näiden kokemusten kautta meille syntyi käsitys, että itse videointi koettiin hyödylliseksi ja toteutui hyvin työn ohella. Työntekijät tiedostivat havainnoinnin olevan osa perustyötä, ja videointi oli vain uusi väline havainnoinnin toteuttamiseen. Hankkeen toteuttaminen vaati arjen kiireen ja työpaineen, sekä kehittämistyön syklisen prosessin yhteensovittamista. Tiimien oli löydettävä yhteiselle työskentelylle ja pohdinnalle aikaa arjesta. Meidän näkemyksen mukaan hankeohjaajalla oli merkittävä rooli työyhteisön kehittämisessä. Hänen tapansa arvostaa työntekijöiden osaamista toi prosessiin ulkopuolista ja selkeyttävää näkökulmaa. Hän onnistui kiinnittämään työntekijöiden huomion arjen pienten hetkien tarkasteluun ja hankkeen pienten askelten politiikkaan.

Lapsen ensimmäiset vuodet ovat tärkeitä hänen kehityksensä kannalta. Moni lapsi viettää tästä ajasta suurimman osan päiväkodissa. Siksi ei ole yhdentekevää, mitä päiväkodissa tapahtuu. Aikuisten teot jättävät aina jälkensä lapseen. Pidätkö minusta? Huomaatko minut? Olenko sinulle tärkeä? Näetkö minut? Ymmärrätkö minua? Näitä kysymyksiä lapsi kysyy ja näihin kysymyksiin aikuinen vastaa tai jättää vastaamatta. Vastaukset muovaavat lapsen käsitystä omasta itsestään. Aikuisten ja lasten vuorovaikutus sävyttää päiväkodin kaikkea toimintaa. Marjatta Kalliala (2008) tutki pienten lasten elämää päiväkodissa. Hänen tutkimuksensa nosti esille päivähoidon kirjavan laadun. Kallialan tutkimus liittyi yhtenä osana Kengu-Ru-hankkkeeseen, jonka tarkoituksena oli parantaa alle kolme -vuotiaiden lasten hyvinvointia päiväkodissa. Tutkimuksesta ilmestyneestä kirjassa ”Kato mua” Kalliala kuitenkin osoittaa rohkaisevasti sen, että uudella tiedolla ja aikuisen toiminnan arvioinnilla voidaan käynnistää myönteinen muutos.

Mielestämme on erittäin tärkeää pohtia vuorovaikutuksen merkitystä lapsen kannalta. Päiväkodin kehittämishanke laittoi kasvattajan huomion lapsen vuorovaikukseen ja sen havainnointiin. Mielestämme tämän hankkeen suurin hyöty kohdistui lapseen. Hankkeen myötä päiväkodin kaikki lapset tulivat näkyvimmiksi ja kasvattajien tietoisuus yksittäisen lapsen tavasta toimia kasvoi hankkeen aikana. Meidän mielestämme videointi on äärettömän hyvä väline työntekijän oman toiminnan havainnointiin. Sen avulla on mahdollisuus nähdä omaa toimintaa ja sitä kautta kehittyä ammatillisesti. Hanke osoittautui mielestämme kokonaisuudessaan erittäin hyväksi tavaksi kehittää koko työyhteisön osaamista. Harvoin hankkeesta on näin paljon hyötyä käytännön työhön.

VKK-Metro on lähtenyt kehittämään varhaiskasvatusta yhdessä pääkaupunkiseudun kuntien, Helsingin yliopiston, sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn kanssa. Lisäksi yhteistyössä on mukana varhaiskasvatuksen opetusta antavat laitokset sekä alan asiantuntijoita. Käytäntö- ja kehittämistutkimuksen tavoitteena oli liittää varhaiskasvatuksen parissa työskentelevät työntekijät tutkimustyöhön tutkimuspäiväkoti verkoston avulla. Tutkimus, kehittäminen ja käytännön työ tukevat toinen toisiaan. VKK-Metro keräsi hankkeen aikana tutkimuspäiväkodeista tietoja heidän kehittämistehtävien etenemisestä, ja näin saatiin kerättyä tutkimustietoa kentällä olevista hyvistä käytänteistä sekä niiden kehittämisestä. Käytännön työstä kerätyistä tiedoista nousee uusia kehittämishaasteita, jotka tarvitsevat tuekseen tutkimustietoa. VKK-Metro on lähtenyt liikkeelle pienten askelten politiikalla, sillä kehittäminen on hidasta. Käytännöstä ja omista tarpeista lähtevä kehittäminen on mielekäs tapa kehittää varhaiskasvatustyötä, kuten tuloksemmekin osoittivat. Pääkaupunki seudulle keskittyneen kehittämistyön haasteena on tulosten levittäminen yli pääkaupunkiseudun.

Tämän opinnäytetyön tutkimus on suoritettu ainoastaan yhdessä VKK- Metro-hankkeen tutkimuspäiväkodissa ja näin ollen tutkimustuloksemme edustavat suhteellisen pienen joukon ko-

kemuksia, eivätkä ne ole sellaisenaan yleistettävissä. Vaikka tutkimuksemme kohdejoukko oli kohtuullisen pieni, koemme että tutkimustuloksista saa hyvän käsityksen koko päiväkodin kokemuksista. Opinnäytetyömme tulokset tuovat lisää tietoa hankkeeseen osallistumisen hyödyistä ja haasteista, sekä tuottaa kokemusperäistä tietoa hankkeeseen osallistumisesta. Tutkimusaiheemme on ajankohtainen, sillä laadukas varhaiskasvatus edellyttää jatkuvaa työn kehittämistä. VKK- Metro voi hyödyntää tutkimuksemme tuloksia suunnitellessaan tulevia hankkeita. Vantaan kaupungilla on kehitetty henkilöstön osaamista erilaisien projektien avulla. Tutkimuksemme tuloksia voidaan hyödyntää Vantaan kaupungin varhaiskasvatuksen kehittämistoiminnan suunnittelussa. Opinnäytetyömme antaa kaikille tutkimuspäiväkodin työntekijöille mahdollisuuden tutustua tutkimukseen osallistuneiden hankekokemuksiin. Lisäksi se antaa työyhteisölle teoriatietoa vuorovaikutuksesta ja sen havainnoinnista. Päiväkodin johtaja voi hyödyntää tutkimustuloksia omassa työssään, sekä päiväkodin tulevissa kehittämishankkeissa. Toivomme, että opinnäytetyömme rohkaisisi kaikkia varhaiskasvatuksen työntekijöitä tarttumaan videokameraan ja hyödyntämään sen tarjoamia etuja havainnointiin.

Opinnäytetyö prosessi on ollut meille merkittävä ammatillisen kasvun näkökulmasta. Tutkimustamme varten olemme tutustuneet teoriakirjallisuuteen. Opimme tarkastelemaan lähteitä kriittisesti. Opinnäytetyömme tekeminen syvensi teoriatietoamme monella osa-alueella. Olemme syventäneet tietojamme, ja saaneet uusia näkökulmia lasten kanssa tehtävään työhön. Varsinkin lasten kohtaaminen ja osallisuuden tukemisen tärkeys nousi opinnäytetyötä tehdessämme yhdeksi oppimaksemme asiaksi. Kehittämistyössä käytetty PDCA- menetelmä tuli meille tutuksi prosessin aikana. Koemme sen käyttökelpoiseksi menetelmäksi oman toiminnan arvioinnissa. Menetelmän avulla reflektointi tekee omaa hiljaista tietoa näkyväksi ja helpommin sanoitettavaksi. Teoreettisten asioiden lisäksi myös käytännön työskentelytaitomme ovat kehittyneet. Olemme oppineet käyttämään tietokonetta monipuolisemmin. Lisäksi olemme oppineet uusia atk-taitoja kuten tekstinkäsittelyä ja taulukkolaskenta ohjelman (excelin) käyttöä.

Opimme paljon tutkimuksen tekemisestä opinnäytetyötä tehdessämme. Olemme oppineet, miten tehdään tutkielma: miten prosessi etenee ja mitä asioita siihen liittyy. Tutkimuskysymysten laadinta oli oppimiskokemus, joka selkiytyi meille kirkkaasti vasta tuloksia kirjoitettaessa aineiston analysoinnin jälkeen. Aluksi meillä oli käsitys, että tutkimuskysymykset laaditaan tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa ja niiden tehtävä on olla tutkimuksen aiheena. Prosessin aikana ymmärsimme, että tutkimuskysymykset ovat julkaistun tutkimuksen tärkein ja syvällisin osa. Tutkimuskysymysten tärkeimpänä tehtävänä on esittää, mihin kysymyksiin tutkimusaineiston analysoinnilla saadaan vastauksia. Teemahaastattelurungon tekeminen oli haastavaa. Opimme pohtimaan, miten laaditaan sellaiset haastattelukysymykset, joilla on mahdollista löytää vastauksia tutkimuskysymyksiin. Jälkeenpäin ymmärsimme, että haastatte-

lulomaketta olisi pitänyt testata etukäteen, jotta olisi varmistettu haastattelukysymysten ja tutkimuskysymysten yhteensopivuus.

Haastattelujen tekeminen ja niiden litterointi oli meille uusi ja mielenkiintoinen kokemus. Opimme paljon haastattelutekniikasta. Ryhmähaastattelutilanteissa opimme huolehtimaan siitä, että kaikki haastatteluun osallistujat saivat puheenvuoron. Aineiston analysoinnin koimme haasteelliseksi, sillä keräämämme tutkimusaineisto oli varsin laaja. Aiheen rajaus oli tärkeä osa tutkimusta. Ohjaava opettajamme ohjasi ja neuvoi meitä rajaamaan aihettamme, jotta tutkimuksestamme ei tulisi liian laaja. Aiheen rajauksen merkitys selvisi meille tuloksia analysoitaessa. Analysoinnin avulla opimme näkemään miten aineistosta nousee esille eri asioita.

Keskinäinen yhteistyömme oli koko prosessin ajan toimivaa ja asioiden yhteinen pohtiminen oli opettavaista. Yhteistyömme päiväkodin johtajan, hankeohjaajan sekä työntekijöiden kanssa sujui hyvin, he kaikki olivat hyvin yhteistyöhalukkaita. Saimme helposti sovittua haastattelu-, videointi- ja analysointiajat tiimien kanssa. Päiväkodin johtaja on ollut hyvin kannustava koko opinnäytetyöprosessin ajan. Opinnäytetyön tekeminen jakautui tasaisesti kaikkien tekijöiden kesken. Teimme suurimman osan opinnäytetyöstämme yhdessä, joitakin teoria osuuksia olimme jakaneet keskenämme. Toisinaan työn kirjoittaminen oli vaativaa ja työlästä. Koska opinnäytetyömme tekijöitä oli kolme, niin jokaiseen kirjoittamaamme lauseeseen oli kolme mielipidettä. Kuitenkin päällimmäiseksi kokemukseksi meille jäi upea yhteistyömme, jolla työmme saatiin aikaiseksi.

Osallistuminen hanketapaamisiin ja kulkeminen tiimien mukana hankkeessa, on tuonut meille osaamista hanketyöskentelystä. Toivomme voivamme hyödyntää näitä oppimiskokemuksiamme tulevaisuudessa. Tutkimuksen tekeminen oli kaikilta osin mukavaa ja meille jäi positiivinen tunne siitä. Samalla se oli hyvä harjoitus ja kokemuksellinen oppimisprosessi mahdollisia tulevia tutkimuksiamme ajatellen.

Lähteet

Ahonen, H. 1992. Vuorovaikutus auttamisen välineenä. Helsinki: Kirjayhtymä.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.114-160.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. Uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Alho- Kivi, H. 2005. Perhepäivähoito lapsen sosiaalisen kehityksen edistäjänä. Teoksessa Parkkinen, T. & Keskinen, S.(toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus. 33- 42.

Alijoki, E. 1998. Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Rauma: Kirjapaino oy West Point.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. 2005. Oppiminen ja asiantuntijuus. Vantaa: Dark Oy.

Haverinen, R. 2005. Toimintaympäristöt sosiaalityön käytäntötutkimuksen haasteena. Teoksessa Toim. Satka, M., Karvinen-Niinikoski, S., Nylund, M & Hoikkala, S. Sosiaalityön käytäntötutkimus. Dark Oy. 99–123.

Heinilä, H. Kalli, P.& Ranne, K. 2009. Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Heikkilä, K. 2002. Tiimit - avain uuden luomiseen. Gummeruksen Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Helakorpi, S. & Olkinuora,A. 1997. Asiantuntijuutta ammattikorkeakoulupedagogiikkaa oppimassa. Porvoo: WSOY- Kirjapainoyksikkö.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

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

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P.2005. Tutki ja kirjoita. 11 painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Huhtanen, K. 2005. Sosiaalinen vuorovaikutus perustuu onnistuneeseen kommunikaatioon. Teoksessa Parkkinen, T. & Keskinen, S.(toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus. 8-20.

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

Ikonen, M. 2004. Portfolio ammatillisen kasvun ja asiantuntijuuden kehittämisen tukena. Teoksessa Kupila, P. Arvioidaan yhdessä. Tampere: Tammer-Paino Oy. 131-137.

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikkiyhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila, K. & Alasuutari, M. & Hännikäinen, M. & Nummenmaa, A. & Rausku- Puttonen, H. (toim.)Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy. 149- 165.

Isoherranen,K. 2008. Vuorovaikutuskulttuuri muutoksessa. Teoksessa Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY Opinto-materiaalit Oy.

Jalava, U. 2001. Osaaminen ja sen kehittäminen. Teoksessa Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. STM. Julkaisuja 2001:14. Helsinki: Edita Oyj.61–69.

Järvinen, A. Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WS Bookwell Oy

Kaipio, K. 2000. Päivähoitoyhteisön johtaminen. Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitali, I. & Kuoksa, M. Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä. Tampere: Tammer-Paino Oy. 128–136.

Kalliala, M. 2008. Kato mua! Kohtaako aikuinen lapsen päiväkodissa? Helsinki: Yliopistopaino.

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

Kemppinen, P. & Rouvinen- Kemppinen, K. 1998. Vuorovaikutuksen aarrearkku. Vinkkejä kasvattajille. Helsinki: Hakapaino Oy.

Keränen, E., Nissinen, P., Saarnio, T. & Salminen, M. 2001. Sosiaalialan työn uudet ulottuvuudet. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

Kiesiläinen, L. 2001.Vuorovaikutus ammattina. Teoksessa Helenius, A., Karila, K., Munter, H., Mäntynen, P. & Siren-Tiusanen, H. Pienet päivähoidossa. Alle kolmevuotiaiden lasten varhaiskasvatuksen perusteita. Juva: WS Bookwell Oy.

Kiviniemi, M. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Toim. Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2.korjattu ja täydennetty painos. Juva: WS Bookwell Oy. 70–85.

Koivunen, P-L. 2009. Hyvä päivähoito. Työkaluja sujuvaan arkeen. Juva: WS Bookwell Oy.

Koppinen, M-L. & Lyytinen, P. & Rausku- Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Oy Länsi- Suomi.

Kupila, P. 2004. (Toim.) Arvioidaan yhdessä. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede Vol.11 no 1/-99, 3-12.

Kääriäinen, A. 2005. Dokumentointi tiedonmuodostuksena. Teoksessa Toim. Satka, M., Karvinen-Niinikoski, S., Nylund, M & Hoikkala, S. Sosiaalityön käytäntötutkimus. Dark Oy.159–171.

Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M.(toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Juva: WS Bookwell Oy.

Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Lind, O. 2001. Näin tehdään onnistunut projekti. Tampere: Domus Offset Oy

Lummelahti, L. 2004. Arviointi yksilöllisen esiopetuksen perustana. Teoksessa Kupila, P. (Toim.) Arvioidaan yhdessä. Tampere: Tammer-Paino Oy. 31–42.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Mäkelä, K.(Toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy.

Mäkisalo, M. 2004. Yhdessä onnistumme. Opas työyhteisön kehittämiseen ja hyvinvointiin. Tampere: Tammer- paino Oy.

Perkka-Jortikka, K. 2002. Työyhteisöjohtaminen – vastuuta ja motivointia puun ja kuoren välissä. Helsinki: Edita Prima Oy.

Rausku- Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K. & Alasuutari, M. & Hännikäinen, M. & Nummenmaa, A. & Rausku- Puttonen, H. (toim.)Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy. 111- 125.

Rauste-Von Wright, M & Von Wright, J & Soini T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.

Repo- Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä, Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Vantaa: Dark Oy.

Rinkinen, L. 2002. Päiväkotilapsuus – yksilöllisyyttä ja sosiaalisia taitoja. Teoksessa Kolbe, L. & Järvinen, K. (Toim.) Onks ketään kotona? Kasvatuksen suuntaa etsimässä. Pieksamäki: RT-Print Oy.

Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Opas evaluaation tekijöille ja tilaajille. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy

Salo, S. & Mäkelä, J. 2007. MIM- vuorovaikutushavainnoinnin käsikirja. Gummerus Kirjapaino Oy.

Sarala, A & Sarala, U. 1998. Oppiva organisaatio, oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere: Tammer- Paino Oy

Spiik, K. 1999. Tiimityöstä voimaa. Porvoo: WSOY.

Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy. 9-66.

Toikko,T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer- Paino Oy

Törrönen, M. 2005. Lasten arjen yhteisöllisyys ja sosiaaliset verkostot. Teoksessa Toim. Satka, M., Karvinen-Niinikoski, S., Nylund, M & Hoikkala, S. Sosiaalityön käytäntötutkimus. Dark Oy. 218–239.

Uusitalo, I. 2000. Kasvatus ja oppiminen päivähoidon toimintakulttuurina. Teoksessa Haapamäki, J. & Kaipio, K. & Keskinen, S. Uusitalo, I. & Kuoksa, M. Yhteisö kasvattaa. Tampere: Tammer- Paino Oy. 49- 92.

Uusitalo, I. & Laakso, T. 2005. ”Sit tääl on sellainen lohikäärme, millä voi ratsastaa…” Lapset elinympäristönsä kehittäjinä. Teoksessa Parkkinen, T. & Keskinen, S.(toim.) Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun kaupungin painatuspalvelukeskus. 43- 55.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Viitala, R. 2001. Arviointi ja suunnittelu – perhe mukaan. Teoksessa Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen. STM. Julkaisuja 2001:14. Helsinki: Edita Oyj.112–122.

Viitala, R. 2005. Johda osaamista. Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Virkki, P. & Somermeri, A. 2002. Projektityö. Kehittämisen moottori. Helsinki: Edita Prima Oy.

Virkkunen, J. & Ahonen, H. 2007. Oppiminen muutoksessa. Uusi väline työyhteisön oppimiskäytäntöjen uudistamiseen. Vantaa: Dark Oy.

Virtainlahti, S. 2009. Hiljaisen tietämyksen johtaminen. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.

Virtanen, N. 1999. Päiväkodin johtajan työn haasteita ja rasitteita. Teoksessa Keskinen, S. & Virtanen, N. Päiväkoti työyhteisönä. Tampere: Tammer- Paino Oy. 66-93.

Yliruka, L. 2000. Sosiaalityön itsearviointi ja hiljainen tieto. Stakes. Työpapereita 2/2000.

Yliruka, L. 2005. Sosiaalityön itsearviointi kontekstuaalisena käytäntönä. Teoksessa Toim. Satka, M., Karvinen-Niinikoski, S., Nylund, M & Hoikkala, S. Sosiaalityön käytäntötutkimus. Dark Oy. 124–143.

Yliruka, L. 2006. Kuvastin. Reflektiivinen itse- ja vertaisarviointi menetelmä sosiaalityössä. Stakes. Työpapereita 15/2006. Helsinki: Valopaino.

Elektroniset lähteet:

Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos. Vuorovaikutus. Analysointi.
http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhmaviesti/vuorovaikutus/analysointi.html
(Luettu 2.1.2009.)

Venninen, T. 2002.Palaute – päiväkodin työntekijöiden ammatillisen kasvun kompassi? Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro-Gradu tutkielma.
http://personal.inet.fi/palvelu/venninen/gradu.doc
Luettu 10.10.2009

VKK-Metro 2008 Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tausta.
http://www.socca.fi/vkk-metro/tausta.html
Luettu 13.9.2009

VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tavoitteet.
http://www.socca.fi/vkk-metro/tavoitteet.html
Luettu 13.9.2009

VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Hankkeessa tapahtuu.
http://www.socca.fi/vkk-metro/tapahtuu.html
Luettu 13.9.2009

VKK-Metro 2008. Varhaiskasvatuksen kehittämisyksikkö. Tutkimuspäiväkotiverkosto.

http://www.socca.fi/vkk-metro/tutkimuspaivakodit.html
Luettu 13.9.2009

Julkaisemattomat lähteet:

Dosentti Lasse Lipponen, Helsingin yliopisto. Luento 7.10.2008. Lapsia havainnoimassa - havaintoja lapsista. VKK-metro koulutus.

Päiväkodin varhaiskasvatuksen oppimis- ja opetussuunnitelma – sisältäen esiopetuksen.

Liitteet

Liite 1: Teemahaastattelunrunko lähtötilanteen kartoittamiseksi

1 VKK-Metro hanke on alkanut syksyllä 2008. Lähtötilanteenne, missä olette menossa/ mitä olette tehneet jo?

2 Mitä odotatte oppivanne hankkeen aikana:
- vuorovaikutuksen videoinnista
- vuorovaikutuksen havainnoinnista
- tiimin yhteisestä arvioinnista ja keskustelusta
- toiminnastanne lapsen/ lapsien vuorovaikutuksen tukemiseen liittyen
- omasta vuorovaikutuksestanne ja kommunikaatiostanne
- muita oppimisodotuksia ja osaamisenne kehittymisen odotuksia

3 Mitä olette oppineet jo:
- vuorovaikutuksen videoinnista
- vuorovaikutuksen havainnoinnista
- tiimin yhteisestä arvioinnista ja keskustelusta
- toiminnastanne lapsen/ lapsien vuorovaikutuksen tukemiseen liittyen
- omasta vuorovaikutuksestanne ja kommunikaatiostanne

4 Millaista tietoa kaipaisitte tai tarvitsisitte lisää:
- vuorovaikutuksen videoinnista
- vuorovaikutuksen havainnoinnista
- tiimin yhteisestä arvioinnista ja keskustelusta
- toiminnastanne lapsen/ lapsien vuorovaikutuksen tukemiseen liittyen
- omasta vuorovaikutuksestanne ja kommunikaatiostanne

5 Miten olette kokeneet kehittämisprosessin:
- hyödyllisyyden
- haasteet
- muita kokemuksianne kehittämishankkeeseen liittyen

Liite 2: Teemahaastattelurunko ryhmille

Videointi vuorovaikutuksen havainnoinnin välineenä
- Mitä etua videosta havainnoimisen välineenä / mitä videointi antanut enemmän
- Mitä haittaa
- Videoinnin hyöty itselle, ryhmälle, yksittäiselle lapselle

Työntekijöiden kehittyminen / osaaminen liittyen seuraaviin:
- vuorovaikutuksen videointi
- vuorovaikutuksen havainnointi
- tiimin yhteinen arviointi ja keskustelu
- toimintanne lapsen/ lapsien vuorovaikutuksen tukemiseen liittyen
- oma vuorovaikutus ja kommunikaatio
- muita oppimiskokemuksia ja osaamisen kehittymistä

Kehittämishankkeeseen liittyvät odotukset ja kokemukset
- Miten koitte hankkeeseen osallistumisen
- Vastasiko hanke odotuksiasi
- Toiko hankkeeseen osallistuminen jotain odottamatonta
- Mitkä tekijät vaikuttivat hankkeen toteutumiseen
- Oma panostuksenne hankkeeseen

Kehittämishankkeen hyödyntäminen lähitulevaisuudessa
- Aiotteko jatkossa käyttää videointia havainnoinnin välineenä? Jos aiotte, mihin liittyen ja miten aiotte käyttää?
- Aioitteko jatkossa käydä arviointikeskusteluja vuorovaikutuksen havainnointiin ja kehittämiseen liittyen?
- Miten tiiminä aiotte hyödyntää kehittämishankkeen kokemusta jatkossa?

Liite 3: Teemahaastattelurunko päiväkodin johtajalle ja hankkeen ohjaajalle

Miten yksikön / tiimien kehittyminen näkyi hankkeen aikana ohjaajan ja johtajan näkökulmasta käsin
- vuorovaikutuksen videoinnissa
- Vuorovaikutusosaamisen osalta
- havainnointi- ja arviointiosaamisen osalta
- missä näkyy

Mitä itse opit / missä kehityit hankkeen ohjaajana / pk:n johtajana
liittyen kehittämishankkeeseen

Videointi vuorovaikutuksen havainnoinnin välineenä
- Millaisena videointi näyttäytyi sinulle
- Mitä etua videoinnista on työntekijälle, tiimille ja lapselle
- Mihin haluaisit kiinnittää enemmän tiimien huomiota kun he havainnoivat toimintaa / vuorovaikutusta

Kehittämishankkeeseen liittyvät odotukset ja kokemukset
- Miten koitte hankkeeseen osallistumisen
- Vastasiko hanke odotuksiasi
- Toiko hankkeeseen osallistuminen jotain odottamatonta
- Mitkä tekijät vaikuttivat hankkeen toteutumiseen
- Oma panostuksenne hankkeeseen

Liite 4: Tiimien havainnointi lomake

Tiimi: Pvm: Alkoi klo: Loppui klo:

Videoitu tilanne:

Kuinka videoitua tilannetta käsiteltiin?
- Kuinka havainnoitiin?
- Välineet / metodit (esim. Lis-Yc)?
- Millaisia teemoja ja kysymyksiä nousi esiin tiimissä videoinnin havainnoinnissa ja keskusteluissa?
- Mihin liittyen ja miten vuorovaikutusta arvioitiin?
- Miten havaintoja dokumentoitiin?

Käytetyt puheenvuorot:

1.
2.
3.
4.